

Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta

Annu Brotherus

Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta

Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Soveltavan kasvatustieteen laitoksen auditoriossa 1, Siltavuorenpenger 10, lauantaina 28. elokuuta 2004 klo 12.

Esitarkastajat

Professori Anneli Niikko

Joensuun yliopisto

Professori Riitta-Liisa Korkeamäki

Oulun yliopisto

Kustos

Professori Juhani Hytönen

Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Anna Raija Nummenmaa

Tampereen yliopisto

ISBN 952-10-1293-5 (nid.)

ISBN 952-10-1294-3 (PDF)

ISSN 1795-2158

Yliopistopaino

2004

Brotherus, Annu

Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia esiopetuksen toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta. Esiopetuksen toimintakulttuuria tarkasteltiin mikrosysteemissä ja se määriteltiin tutkimuksessa instituution lapsiryhmän elämänmuodoksi, joka näyttäytyy toteutuneena toimintana. Tutkimustehtäväksi muotoutui esiopetuksen toimintakulttuurin vertaaminen esiopetusta toteuttavissa tutkimusryhmissä esiopetuksen toiminnallisten lähtökohtien suhteen. Näinä lähtökohtina tarkasteltiin tutkimusryhmien opetussuunnitelmia ja toimintaympäristöjä. Tämän lisäksi verrattiin, millaista on esiopetus toimintana tutkimusryhmissä. Tarkastelun kohteena oli toiminnan sisältö, lasten toimintaan sitoutuneisuus sekä lasten arvioit ja kokemukset.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui useasta teoreettisesta ja filosofisesta selitysmallista sekä metodisesta ratkaisusta. Selitysmallit pohjasivat opetussuunnitelman rakennetta ja toimintaympäristön elementtejä jäsentäviin luokitteluihin. Lisäksi tarkastelu rakentui toiminnan teorian viitekehukseen. Metodiset ratkaisut pohjasivat monistrategiseen otteeseen. Tutkimuksessa sovellettiin Beredayn (1964) vertailevan analyysin mallia. Tutkimusaineisto koostui kirjallisista dokumenteista (opetussuunnitelmat), havainnoinneista (vapaa toimintaympäristöjen ja lasten toiminnan havainnointi, lasten sitoutuneisuuden havainnointi LIS-YC -prosessimittarilla), valokuvista (oppimisympäristöt) ja haastatteluista (lasten arviot ja kokemukset). Aineisto analysoitiin käyttämällä sisällön analyysia.

Tutkimusryhmiksi valittiin neljä esiopetusta toteuttavaa ryhmää. Nämä olivat ikärakenteeltaan homogeeninen päiväkotiryhmä, ikärakenteeltaan heterogeeninen päiväkotiryhmä, ikärakenteeltaan homogeeninen esikoululuokka ja ikärakenteeltaan heterogeeninen esi- ja alkuopetusluokka. Ennakkokäsityksenä oli, että instituutiolla ja lapsiryhmän ikäkoostumuksella on vaikutuksensa esiopetuksen toimintakulttuuriin.

Tutkimustulokset osoittivat, että instituution vaikutus esiopetuksen toimintakulttuuriin oli ilmeinen. Sen sijaan lapsiryhmän ikäkoostumuksen vaikutus oli vähäisempi. Päiväkodin ja koulun toiminnalliset lähtökohdat olivat erilaiset ja ne ohjasivat toimintoja erilaisiksi. Päiväkotien opetussuunnitelmat olivat suppeita ja osittain epäjohdonmukaisia, koulun opetussuunnitelma liittyi selvästi koulun kirjoitettuun opetussuunnitelmatraditioon. Esiopetuksen toimintakulttuurille oli ominaista joko päiväkotitraditiolle luonteonomainen vapaan ja ohjatun toiminnan vuorottelu tai koulutraditiolle tunnusomainen oppituntien ja välituntien vuorottelu. Päiväkodin ohjatulle toiminnalle oli ominaista opettajaajohtoisuus ja vapaalle toiminnalle toimintojen hetkellisyys ja katkonaisuus. Koulun toimintakulttuurille oli myös tunnusomaista opettajaajohtoisuus,

mutta päiväkodin toimintakulttuurille päivittäin toimintatapoja leimasi esioppilaiden opiskelu. Päiväkodin toimintakulttuurissa korostui arjen toiminnot ja koulun toimintakulttuurissa oppiaineiden opetus. Huolimatta päiväkodin ja koulun toimintakulttuurin eroista kaikki lapset sitoutuivat ryhmänsä toimintaan hyvin. Kaikki lapset pitivät toimintoina eniten leikistä ja ulkoilusta. Lasten oppimistoiveet olivat yhden-suuntaiset kohdistuen äidinkielen sisältöalueeseen.

Avainsanat: esiopetus, toimintakulttuuri, 6-vuotias lapsi, päiväkotiki ja koulu, ikäkoostumukselta homogeeninen ja heterogeeninen ryhmä

Brotherus, Annu

The Activity Culture in Pre-School Education From the Child's Perspective

Abstract

This study focusses on the activity culture in pre-school education from the perspective of the child. The activity culture in pre-school education was examined in a micro system and it is defined in this study as the form of the life found in child groups as it manifests itself in activity. The goal of the study was to compare the activity culture in pre-school education according to points of operational departure in the pre-school groups. The curriculum and activity environments of the research groups were examined as the operational starting points. In addition, that was compared with how the pre-school education was as an activity. The examination of the subject was the contents of activities, the involvement of children in these activities, as well as the opinions and experiences of the children.

The theoretical framework of the study was influenced by many theoretical and philosophical explanation models and solutions of methods, as well as the opinion about the activity theory. Solutions of models are based on the categorization of curriculum's construction and on the composition of activity environments and also on the opinion about the activity. Solution of methods was based on the tactic of many strategies. Bereday's model of comparative analysis was applied to the data. The research material consisted of written documents (from the curriculum), observations (free observations of learning environments and children's activities and observations of the children's involvements with the LIS-YC process indicator), interviews (the children's opinions and experiences) and photos (learning environments). The whole data was analyzed using content analysis.

Four pre-school groups were selected for the study. The perspective of the age structure of these groups was the homogenous day-care centre group, heterogeneous day-care centre group, homogenous pre-school group and heterogeneous school group. The pre-conception was that the institution and the age structure of the child's group affect the activity culture of pre-school education.

The results showed the institution did indeed exert an influence. But the influence on the age structure of the child group was unimportant. The operational starting points of the day-care centre and the school were different and they directed activities differently. The curriculums of the day-care centres were restricted and partly unclear, the curriculum of the school combined together with the writing curriculum tradition of the school. The activity culture of the pre-school education was characteristic either as an alternation of the undirected or directed activity in the day-care centre tradition or as an alternation of lessons and recesses in the school tradition. The teacher direc-

tion was characteristic in the directed activity of the day-care centre and was momentary and an interruption in the undirected activity. The activity culture of the school was also characteristic of the teacher direction. However, the operational modes were also typical in the study of pre-school students. The activity culture of the day-care centre was emphasized in weekday activities and the activity culture of the school was emphasized in the teaching of subjects. In spite of the differences, all children were highly involved in the activity of their own groups. All children prefer play and outdoor activities in their groups. The children's learning preferences were similar and they mostly wanted to learn their native language.

Key words: pre-school education, activity culture, 6 years old child, day-care centre and school, homogenous and heterogeneous group of age structure

Esipuhe

Olen tutkijana pitkän tien kulkija, sillä ennen väitöskirjatyöhön ryhtymistä olin ollut pitkään työelämässä ensin lastentarhanopettajana ja sitten kouluttajana. Kiinnostuin esiopetuksesta enemmän vuoden 1995 lastentarhanopettajakoulutuksen yliopistoon siirron myötä. Samalla, kun pohdin ja arvioin lastentarhanopettajan ja luokanopettajan koulutusten yhteisiä ja erityisiä tavoitteita ja sisältöjä, niin pysähdyin tarkastelemaan myös esi- ja alkuopetuksen yhtäläisyyksiä ja eroja. Aloin havainnoida päiväkodissa ja koulussa toteutettavaa esiopetusta uusin silmin. Päiväkodin ja koulun kulttuurit näyttäytyivät ulkopuoliselle tarkkailijalle varsin erilaisina. Miltä ne mahtaisivatkaan näyttää lapsen silmin ja kokemuksiin? Tutkimushankeeni aihepiiri alkoi hahmottua. Samanaikaisesti esiopetus alkoi olla vilkkaan keskustelun ja uudistuksen kohteena niin valtiovallan, kunnan kuin yksittäisen päiväkodin ja koulun taholla. Esiopetuksen toimintakulttuurin tutkimisen ajatus ei syntynyt tyhjästä. Vaikka aika ajoin innostus, aika ja taidot tutkimustyöhön ovat olleet riittämättömät, niin pontimena on ollut kuitenkin koko ajan halu antaa oma panos esiopetuksen kehittämistyöhön.

Lämpimät kiitokseni osoitan professori Juhani Hytöselle, joka on ollut tutkimukseni valvoja ja ohjaaja. Hän on pitkäksi venyneen tutkimusprosessini aikana paitsi uskonut työni valmistumiseen niin myös lukenut huolellisesti eri vaiheissa tutkimustekstiäni. Hänen antamansa ohjeet ja huomautukset ovat olleet aina arvokkaita. Kiitokseni haluan lausua myös työni toiselle ohjaajalle professori Pertti Kansaselle, jonka kanssa käymäni metodologiaa koskevat keskustelut ovat olleet antoisia ja opettavaisia. Tutkimukseni esitarkastajina ovat olleet professori Anneli Niikko ja professori Riitta-Liisa Korkeamäki. Kiitän heitä arvokkaista huomautuksista, jotka otin kiitollisuudella vastaan tutkimukseni loppuun saattamisessa. Myös professori Mikko Ojala luki esitarkastukseen menevän raporttini, kiitos myös hänelle hyvistä huomautuksista.

Lisäksi kiitän professori Leena Krokforsia ja assistentti Kaisa Kopistoa työni valmistumisesta. He molemmat ovat seuranneet läheltä tutkimukseni edistymistä ja tukeneet minua koko tutkimusprosessini ajan. Olen oppinut paljon professori Leena Krokforsilta täydennyskoulutuksissa yhteisesti pitämistämme esi- ja alkuopetuksen didaktiikkaa koskevista dialogiluennoista ja monista kasvatusta ja opetusta koskevista keskusteluistamme. Haluan osoittaa

erityiset kiitokset professori Leena Krokforsille rohkaisusta ja arvokkaista huomautuksista koskien tutkimushankettani. Paitsi professori Leena Krokfors myös assistentti Kaisa Kopisto on kannustanut minua tutkimustyössäni ja lukenut tutkimusraporttiani. Erityiskiitos myös hänelle saamastani avusta ja tuesta.

Tutkimusprosessini ei ole ollut irrallaan muusta työelämästäni. Tiivis yhteistyö professori Juhani Hytösen ja professori Leena Krokforsin kanssa innoitti yhteiseen oppikirjahankkeeseen alkaen vuonna 1998 ja päättyen toistaiseksi vuonna 2002. On ollut etuoikeus osallistua Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka -oppikirjan tekoon, sillä ajatusten vaihto ja tekstin tuottaminen syvensivät omia käsityksiäni myös tutkimukseni aihepiiristä. Työyhteisössäni, Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen tutkimusyksikössä, kädyt pohdinnat ovat myös motivoineet esiopetuksen problematiikan pariin.

Väitöskirjani tekeminen on ollut pitkä prosessi. Välillä olen heittänyt tutkimukseni syrjään ja keskittynyt mielestäni helpompiin tehtäviin ja hankkeisiin. Tutkimusaiheeni ympärillä kädyt keskustelut niin alan asiantuntijoiden kuin opiskelijoidenkin kanssa ovat kuitenkin innostaneet minua takaisin tutkimukseni pariin. Erikseen haluan kiittää opintoasiain koordinaattori, assistentti Kaisa Kopistoa, päiväkodin johtaja Paula Laurialaa, kiertävää erityislastentarhanopettaja Johanna Lindqvistiä ja konsultti, varhaiskasvatuksen asiantuntija Riitta-Maija Vesasta eli entistä tenttityöryhmää, nyttemmin rekisteröitynyttä EduKas ry:tä. Työtovereina yli 15 vuotta sitten perustettu ryhmä on kasvanut työtoveruutta syvemmäksi ystävyudeksi. EduKas-iltojen ja kesäpäivien erilaiset ”ventileeraukset” vuosien varrella ovat olleet paitsi innoitusta ja piiskausta omalle ajattelulle niin myös virkistäneet mieltä ja kehoa.

Tutkimukseni ei olisi ollut mahdollista ilman tutkimusryhmieni myönteisistä suhtautumista. Haluan kiittää lämpimästi tutkimusryhmieni henkilökuntaa ja etenkin lapsia, joiden elämää sain seurata yhden lukuvuoden ajan. Lisäksi kiitän Suomen kulttuurirahastoa ja Helsingin kaupunkia saamistani apurahoista. Tutkimuksen taloudellinen tuki on ollut tärkeä kannustin. Kiitän myös soveltavan kasvatustieteen laitoksen johtajaa, professori Matti Merta ja julkaisutoiminnasta vastaavaa varajohtajaa, professori Juhani Hytöstä siitä, että tutkimukseni julkaistaan laitoksen julkaisusarjassa sekä FK Kari Pere-niusta työni taitosta ja ulkoasusta. Tutkimustekstiäni on lukenut fil. yo Leila Lähteenmäki, kiitos hänelle monista korjausehdotuksista.

Perheeni on seurannut sivusta kärsivällisesti tutkimushankkeeseen ryhtymistäni ja tutkimukseni valmistumista. Olen saanut konkreettista apua po-

jiltani Viljamilta ja Juhanalta tutkimusraporttini loppuun saattamisessa. Kiitos heille siitä! Lopuksi lausun tärkeimmän kiitokseni puolisolteni Jormalle, joka on antanut aina halutessani minulle mahdollisuuden keskittyä tutkimukseeni. Hän on jaksanut tukea, uskoa ja rohkaista silloinkin, kun siihen ei ole ollut ai-
hetta.

Pakilan siirtolapuutarhassa heinäkuussa 2004

Annu Brotherus

Sisältö

I

TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

1 Esiopetuksen toimintakulttuurin tutkiminen	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohta ja tavoitteet.....	1
1.2 Esiopetuksen käsite.....	3
1.3 Esiopetusikäisen lapsen ajattelu ja oppiminen	5
1.4 Toimintakulttuuri.....	8
2 Opetussuunnitelma toimintakulttuurin osana	15
2.1 Opetussuunnitelman perusaineksia.....	15
2.2 Opetussuunnitelman laadinta ja sen toteuttaminen	19
2.3 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996	23
3 Ympäristö toimintakulttuurin osana	29
3.1 Sosiaalisuatiioympäristö.....	29
3.2 Toimintaympäristö.....	31
4 Toiminta ja siinä oppiminen	37
4.1 Toiminnan käsite esiopetuksessa	37
4.2 Toiminnalliset kokonaisuudet esiopetuksessa	39

II

TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

5 Tutkimuksen tarkoitus ja sen toteuttaminen	45
5.1 Tutkimuskysymykset.....	45
5.2 Tutkimuksen metodologinen tausta.....	48
5.3 Tutkimusmenetelmä.....	50
5.3.1 Laadullinen tutkimus ja lapsen näkökulma.....	50
5.3.2 Vertailevan tutkimuksen menetelmistä ja ongelmista.....	53
5.3.3 Beredayn vertailevan analyysin malli ja sen soveltaminen.....	55
5.4 Tutkimuksen metodiset ratkaisut.....	58
5.4.1 Tutkija ja tutkimuskohde.....	58
5.4.2 Brikolaasi.....	61
5.4.2.1 Triangulaatio esiopetuksen toimintakulttuurin tutkimisessa.....	61
5.4.2.2 Kirjalliset dokumentit ja niiden käyttö.....	62
5.4.2.3 Havainnointi.....	64
5.4.2.4 Haastattelu.....	69
5.4.3 Tutkimusaineisto ja sen käsittely.....	74
5.4.3.1 Tutkimusryhmät ja tutkimusaineisto.....	74
5.4.3.2 Tutkimusaineiston analyysi.....	79
5.5 Yhteenveto.....	82

III

TUTKIMUSTULOKSET

6 Esiopetuksen toimintakulttuurin toiminnalliset lähtökohdat	85
6.1 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän toiminnallisten lähtökohtien kuvailu ja tulkinta.....	85
6.1.1 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän opetussuunnitelma.....	85

6.1.2 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän toimintaympäristö.....	93
6.2 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien toiminnallisten lähtökohtien kuvailu ja tulkinta.....	96
6.2.1 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien opetussuunnitelma.....	96
6.2.2 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien toimintaympäristö.....	101
6.3 Koulun esiopetusluokan toiminnallisten lähtökohtien kuvailu ja tulkinta.....	105
6.3.1 Koulun esiopetusluokan opetussuunnitelma.....	105
6.3.2 Koulun esiopetusluokan toimintaympäristö.....	110
6.4 Koulun esi- ja alkuopetusluokan toiminnallisten lähtökohtien kuvailu ja tulkinta.....	113
6.4.1 Koulun esi- ja alkuopetusluokan opetussuunnitelma.....	113
6.4.2 Koulun esi- ja alkuopetusluokan toimintaympäristö.....	125
6.5 Esiopetuksen toimintakulttuurin toiminnallisten lähtökohtien rinnakkainasettelu ja vertailu.....	128
6.5.1 Opetussuunnitelma esiopetuksen toimintakulttuurin muovaajana.....	128
6.5.2 Ympäristö esiopetuksen toimintakulttuurin muovaajana.....	133
7 Toiminta esiopetuksen toimintakulttuurissa.....	141
7.1 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän toiminnan kuvailu ja tulkinta.....	141
7.1.1 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän työjärjestys ja toiminnan sisältö.....	141
7.1.2 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän lasten sitoutuneisuus toimintaan.....	146
7.1.3 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän lasten arviot ja kokemukset toiminnasta.....	149
7.2 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien toiminnan kuvailu ja tulkinta.....	156
7.2.1 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien työjärjestys ja toiminnan sisältö.....	156
7.2.2 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien lasten sitoutuneisuus toimintaan.....	166

7.2.3 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien lasten arviot ja kokemukset toiminnasta	167
7.3 Koulun esiopetusluokan toiminnan kuvailu ja tulkinta.....	175
7.3.1 Koulun esiopetusluokan työjärjestys ja toiminnan sisältö.....	175
7.3.2 Koulun esiopetusluokan lasten sitoutuneisuus toimintaan	182
7.3.3 Koulun esiopetusluokan lasten arviot ja kokemukset toiminnasta	184
7.4 Koulun esi- ja alkuopetusluokan toiminnan kuvailu ja tulkinta	190
7.4.1 Koulun esi- ja alkuopetusluokan työjärjestys ja toiminnan sisältö	190
7.4.2 Koulun esi- ja alkuopetusluokan lasten sitoutuneisuus toimintaan	199
7.4.3 Koulun esi- ja alkuopetusluokan lasten arviot ja kokemukset toiminnasta	202
7.5 Esiopetuksen toimintakulttuurin toiminnan piirteiden rinnakkainasettelu ja vertailu	208
7.5.1 Työjärjestys ja toiminnan sisältö esiopetuksen toimintakulttuurissa.....	209
7.5.2 Lasten toimintaan sitoutuneisuus esiopetuksen toimintakulttuurissa.....	216
7.5.3 Lasten arviot ja kokemukset esiopetuksen toimintakulttuurista	223
8 Tutkimustulosten kokoava tarkastelu: esiopetuksen toimintakulttuurin piirteet	241
8.1 Tutkimusryhmien toiminnalliset lähtökohdat ja toteutunut toiminta	242
8.2 Instituutio ja ikäryhmä toimintakulttuuria muovaavina tekijöinä.....	245
8.3 Johtopäätöksiä esiopetuksen toimintakulttuurista.....	250
8.4 Tutkimustulosten arviointia	259

IV LOPUKSI

9 Diskussio	263
9.1 Tutkimuksen metodologisen taustan tarkastelua	263
9.2 Tutkimuksen luotettavuus	265
9.2.1 Tutkijan rooli ja etiikka.....	265
9.2.2 Tutkimusaineiston keruu- ja analyysimenetelmien arviointi.....	268
9.3 Haasteita esiopetuksen käytännölle ja tutkimukselle	274
 Lähteet	 287
 Liitteet (20 kpl):	
Liite 1. Teemahaastattelurunko	301
Liite 2. Tutkimuslupa-anomus vanhemmille	302
Liite 3. Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän pohjapiirustus	304
Liite 4a. Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän oppimisympäristö	305
Liite 4b. Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän oppimisympäristö	306
Liite 5. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien pohjapiirustus	307
Liite 6a. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien oppimisympäristö	308
Liite 6b. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien oppimisympäristö	309
Liite 7. Koulun esiopetusluokan pohjapiirustus.....	310
Liite 8a. Koulun esiopetusluokan oppimisympäristö	311
Liite 8b. Koulun esiopetusluokan oppimisympäristö	312
Liite 9. Koulun esi- ja alkuopetusluokan pohjapiirustus	313
Liite 10a. Koulun esi- ja alkuopetusluokan oppimisympäristö.....	314
Liite 10b. Koulun esi- ja alkuopetusluokan oppimisympäristö.....	315
Liite 11. Tutkimusryhmien aikataulut kello 8.00–12.00	316
Liite 12. Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän lasten LIS-YC - mittaukset.....	317
Liite 13. Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän lasten haastattelut	319
Liite 14. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien lasten LIS-YC -mit- tauokset	320
Liite 15. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien lasten haastattelut	322

Liite 16. Koulun esiopetusluokan lasten LIS-YC –mittaukset.....	323
Liite 17. Koulun esiopetusluokan lasten haastattelut	325
Liite 18. Koulun esi- ja alkuopetusluokan esioppilaiden LIS-YC -mit- taukset.....	327
Liite 19. Koulun esi- ja alkuopetusluokan esioppilaiden haastattelut.....	329
Liite 20. Lasten haastattelut tutkimusryhmittäin	330

Kuviot (5 kpl):

Kuvio 1: Tutkimuksen toimintakulttuuria jäsentävä malli	14
Kuvio 2. Lapsi, koti ja kodin ulkopuolinen esiopetus ekologisessa mallissa Huttusen (1985) pohjalta.....	29
Kuvio 3. Toimintaympäristön elementit.....	36
Kuvio 4. Beredayn mallin soveltaminen tutkimuksessa	58
Kuvio 5. Opetussuunnitelmien luokitusrunko.....	63

Taulukot (28 kpl):

Taulukko 1. Esiopetuksen sisältöalueista alkuopetuksen oppiaineisiin	25
Taulukko 2. Esiopetuksen sisältöalueet ja niiden tavoitteet (Esiopete- tuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22–23.).....	26
Taulukko 3. Tutkimusryhmät ja lapset	77
Taulukko 4. Tutkimusaineisto.....	79
Taulukko 5. Tutkimuskysymykset, aineiston keruumenetelmät, tut- kimusaineisto ja sen analyysitavat	83
Taulukko 6. Esiopetuksen opetussuunnitelmien yleiset ja erityiset osat.....	132
Taulukko 7. Esiopetuksen toimintaympäristöjen keskeisiä piirteitä	139
Taulukko 8. Lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvot ja vaihtelu- välit päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmässä	147
Taulukko 9. Lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvot ja vaihtelu- välit päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä.....	166
Taulukko 10. Lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvot ja vaihtelu- välit koulun esiopetusluokassa	183
Taulukko 11. Esioppilaiden sitoutuneisuuden keskiarvot ja vaihtelu- välit koulun esi- ja alkuopetusluokassa.....	200
Taulukko 12. Tutkimusryhmien aika- ja tilapolut.....	211
Taulukko 13. Ohjatun ja vapaan toiminnan piirteitä tutkimusryhmit- tään	216

Taulukko 14. Lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvot ja keskiarvojen vaihteluvälit tutkimusryhmittäin	218
Taulukko 15. Lasten sitoutuneisuutta osoittavat keskiarvot (ka) vaihteluväleineen (vv) paremmuusjärjestyksessä	219
Taulukko 16. Lasten sitoutuneisuus toimintaan koko aineistoon sijoittumisen näkökulmasta	222
Taulukko 17. Lasten taustatiedot tutkimusryhmittäin	223
Taulukko 18. Lasten arviot esiopetuksen erilaisuudesta maininnoittain ja tutkimusryhmittäin	225
Taulukko 19. Lasten oppimistoiveet koskien esiopetusta maininnoittain ja tutkimusryhmittäin	226
Taulukko 20. Lasten mieltymykset koskien esiopetustoimintaa maininnoittain ja tutkimusryhmittäin syksyllä	227
Taulukko 21. Lasten arviot oppimistaan taidoista maininnoittain ja tutkimusryhmittäin	229
Taulukko 22. Lasten mieltymykset koskien esiopetustoimintaa maininnoittain ja tutkimusryhmittäin keväällä	230
Taulukko 23. Lasten alkuopetusta koskevat oppimistoiveet maininnoittain ja tutkimusryhmittäin	232
Taulukko 24. Lasten arviot koulun ja alkuopetuksen eroista maininnoittain ja tutkimusryhmittäin	234
Taulukko 25. Lasten arviot esiopetuksen erilaisuudesta verrattuna heidän aikaisempiin kokemuksiinsa sekä heidän arvionsa esiopetuksen erilaisuudesta verrattuna heidän käsityksiinsä alkuopetuksesta	236
Taulukko 26. Lasten arviot omista oppimistoiveistaan ja oppimisestaan maininnoittain ja tutkimusryhmittäin	238
Taulukko 27. Lasten mieltymykset maininnoittain ja tutkimusryhmittäin	239
Taulukko 28. Esiopetuksen toimintakulttuurin piirteitä tutkimusryhmittäin	244

I

TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

1 Esiopetuksen toimintakulttuurin tutkiminen

1.1 Tutkimuksen lähtökohta ja tavoitteet

Suomalainen esiopetus on ollut viimeisten vuosien aikana vilkkaan keskustelun ja uudistusten kohteena. Vuoden 1996 alussa voimaan tullut uudistettu päivähoitolaki velvoitti kunnat tarjoamaan esiopetusta kaikille 6-vuotiaille. Samana vuonna Opetushallitus vahvisti esiopetukselle valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996), jotka se oli laatinut virkamiestyönä yhteistyössä Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskukseen (STAKES) kanssa. Vaikka Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996) velvoittivat vain peruskoulun yhteydessä toteutettavaa esiopetusta, niin myös päivähoiton yhteydessä toteutettavan esiopetuksen opetussuunnitelmissa ja käytänteissä hyödynnettiin hyväksi tämän asiakirjan perusteita. Kunnissa käynnistyivät esiopetuksen opetussuunnitelmaprosessit ja erilaiset esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhankkeet. Esiopetuksen opetussuunnitelmiin tulivat päivähoiton puolella kunta- ja yksikkötasolla valtakunnallisten perusteiden myötä uutena asiana sisältöalueet.

Esiopetuksesta on edelleenkin huolimatta keskustelusta ja uudistuksista erilaisia käsityksiä ja mielipiteitä. Virtanen (1998) tarkastelee väitöskirjassaan komiteamietintöjen ja opetussuunnitelmien pohjalta esiopetuksen muotoutumista 1940-luvulta 1990-luvulle suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Virallisesti esiopetus käsitteenä mainitaan lakitasolla ensi kertaa vasta perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998). Tämän jälkeen esiopetuksen kehittäminen valtakunnan tasollakin on ollut nopeaa. Hallitus sitoutui vuoden 1999 ohjelmassaan käynnistämään 6-vuotiaille maksuttoman esiopetuksen ja selvittämään oppivelvollisuusiän alentamisen edellytykset (Hallitusohjelma

1999). Esiopetus on määritelty osaksi varhaiskasvatusta ja se on suunnitelmallista opetus- ja kasvatustyötä, jota tarjotaan ”kuusivuotiaille vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista” (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 9). Lisäksi tässä julkaisussa korostetaan varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen sekä perusopetuksen muodostavan lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden (mts. 9). Esiopetus on inhimilliseen vuorovaikutukseen perustuvaa toimintaa. Sen tavoitteena on luoda edellytykset ja mahdollisuudet 6-vuotiaan lapsen monipuoliselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle institutionaalisen kasvatuksen puitteissa.

Perinteisesti esiopetusta on tarjottu sosiaalitoimen alaisuudessa, lähinnä päiväkodeissa. Koulutoimen järjestämä esiopetus on ollut varsin vähäistä, ja se on ennen vuotta 2001 edellyttänyt erityisluvan. Koulun yhteydessä annettu esiopetus on usein haja-asutusalueille keskittyvää. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet saatiin joulukuussa 2000, ne tuli ottaa käyttöön viimeistään vuonna 2002. Koska tämän tutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin luvuonna 1998–1999, jää tarkastelun ulkopuolelle vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Kunnat velvoitettiin tarjoamaan kaikille 6-vuotiaille ilmaista esiopetusta 1.8.2001 alkaen vähintään 700 tuntia vuodessa. Uusi laki sallii kuntien itse päättää, minkä instituution puitteissa ne tarjoavat kuntalaisilleen esiopetusta.

Lain myötä esiopetukseen osallistuvien lasten määrä kasvoi. Tammi-kuussa 1999 kunnan järjestämään 6-vuotiaiden esiopetukseen osallistui kaikkiaan 52 096 lasta eli 78,3 % ikäluokasta. Näistä lapsista sosiaalitoimen järjestämään esiopetukseen osallistui 45 535 lasta eli 68,4 % ikäluokasta ja koulutoimen järjestämään esiopetukseen osallistui 6 561 lasta eli 9,9 % ikäluokasta. Syksyllä 2001 6-vuotiaiden ikäluokasta osallistui jo 93 % esiopetukseen.

Esiopetusikäinen lapsi on kiinteä osa perhettään, lähiyhteisöään, mutta myös julkista valtaa ja aikansa kulttuuria. Lapsi omaksuu hänen lähiympäristönsä ihmiskäsityksen, joka näkyy siinä, miten pienen lapsen kanssa toimitaan. Organisoitu esiopetus on yksi hyvinvointivaltion tapa ilmentää ja ratkaista aikuisen ja lapsen keskinäistä suhdetta. (Välimäki 1999, 19.) Lapsi elää kulttuurissamme ja siten myös sosiaalistuu siihen. Ne kokemukset, joita lapsi saa toiminnassa vaikuttavat hänen ajatteluunsa ja oppimiseensa. (vrt. Berger & Luckmann 1994, 60–63; Brooker 2002, 156–174; Doverborg & Pramling 1992, 11, 15.) Ei ole siis yhdentekevää, millainen toimintakulttuuri on esiopetuksessa.

Tutkimukseni mielenkiinto kohdistuu esiopetuksen toimintakulttuuriin. Tavoitteenani on tutkia, millaisena esiopetuksen toimintakulttuuri näyttäytyy lapsen toiminnassa. Tarkoitukseni on vertailla neljän esiopetusta toteuttavan ryhmän toimintakulttuuria ja tutkia näiden ryhmien toimintakulttuurista mahdollisia yhteisiä ja erilaisia piirteitä. Vertailun avulla tavoittelen erillistä ja yhteistä kuvaa esiopetuksen toimintakulttuurista. Pysin tutkimuksessani identifioimaan esiopetuksen toimintakulttuuria tutkimusryhmissäni. Haluan tutkia, miten eri instituutioiden ja erilaisten ikärakenteellisten tutkimusryhmieni toimintakulttuurissa näkyvät opetussuunnitelmiin kirjoitettavat tavoitteet ja sisällöt, sekä mitä ympäristöt, toiminta sinällään ja lapset itse kertovat toteutetusta esiopetuksesta. Tarkastelun keskipisteeksi olen valinnut lapsen ja hänen toimintansa, tästä näkökulmasta pyrin tarkastelemaan asioita.

Tutkimukseni lapsen näkökulmaa tavoitteleva pyrkimys on yleistä lapsuuden sosiologiaa painottaneessa tutkimustraditiossa niin muualla (Corsaro 1985, Ehn 1983) kuin etenkin viime vuosina Suomessa (Strandell 1995, Törönen 1999, Lehtinen 2000). Tutkimukseni ei ole kuitenkaan sosiologian tieteen alaan kuuluva, vaan sen lähtökohdat ja tutkimukselliset valinnat liittyvät kasvatustieteen perinteeseen. Tälle perinteelle on tunnusomaista muun muassa opetussuunnitelmien ja kasvatustapahtuman tutkiminen. Tutkimuksessani analysoin opetussuunnitelmia ja tarkastelen esiopetuksen kasvatustapahtumaa toimintaympäristöjen ja ennen kaikkea lasten toiminnan kautta. Pyrkimyksenäni on avata lapsen näkökulmaa häntä koskevaan esiopetuksen problematiikkaan sekä tarjota oma panokseni kasvatuksellisia ilmiöitä koskevaan tieteelliseen ja julkiseen keskusteluun.

Ennen, kuin lähdän hahmottelemaan tutkimukseni teoreettista viitekehystä tarkemmin, on syytä ensin selvittää esiopetuksen käsitettä sekä sitä, millaisena näen esiopetusikäisen lapsen oppijana. Lisäksi määrittelen ja rajaan tässä tutkimuksessa käyttämäni toimintakulttuurin käsitteen.

1.2 Esiopetuksen käsite

Esiopetusta määritellään sekä yhteiskunnan päätöksenteon että toteutuksen tasolla monella, jopa toisistaan poikkeavalla tavalla. On olemassa erilaisia esiopetuskäsityksiä, koska esiopetus on sidoksissa yhteiskunnan eri instituutioihin ja nämä osaltaan vaikuttavat siihen, millaiseksi esiopetus muodostuu. Päiväkodin yhteydessä annettu esiopetus on niveltynyt osaksi arjen toimintoja korostaen lapsen kokonaisvaltaista kasvua, koulun yhteydessä annettu

esiopetus on korostanut kouluvalmiuksien vahvistamista. Se, mitä esiopetuksella ymmärretään ja millainen tehtävä sillä nähdään olevan, vaikuttaa esiopetuksen käsitelmäärittelyyn.

Esiopetusta on järjestetty pääsääntöisesti osana muuta suomalaista päivähoitoa, jolle on ominaista ns. educare-malli. Tällöin sama järjestelmä sekä kasvattaa lasta että tarjoaa lapselle päivähoitopaikan eli tarjoaa perheille sosiaalipalvelua. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 27; Hujala, Puroila, Parilla-Haapakoski & Nivala 1998, 3–4; Hujala 2002, 8–9.) Esiopetuksella ei ole ollut päivähoitossa ennen vuoden 2000 Esiopetuksen opetus suunnitelman perusteita omia tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja, eikä se ole eronnut selkeästi muusta päivähoitokasvatuksesta.

Suomessa esiopetus on järjestetty lastentarhatoiminnan alusta asti niin kutsutuissa välitysluokissa. 1960-luvulla alettiin yleisimmin kutsua lasten, lähinnä 6-vuotiaiden, kouluun valmentamista esikouluksi. Vastaavasti oppivelvollisuuskoulua edeltävää vuotta alettiin nimittää esikouluvuodeksi ja kuusivuotiasta lasta esikoululaiseksi. Viime aikoina näytävät nämä käsitteet palanneen takaisin, vaikka niistä 1980-luvulla luovuttiin. Niiden tilalla alettiin käytännön kasvatustyössä käyttää esiopetuksen käsitettä, jolla haluttiin järjestelmällisyyden sijasta korostaa toiminnan sisällöllistä puolta ja näin ollen laajempaa näkemystä oppivelvollisuuskäsitteeseen edeltävästä kasvatuksesta ja opetuksesta. (Brotherus, Helimäki, Hytönen 1994, 39; Hänninen & Valli 1986, 165–169.) Huolimatta siitä, että esiopetuksen käsitettä alettiin käyttää 1980-luvulla ja se vakiintui käyttöön 1990-luvun alusta alkaen, niin virallisena käsitteenä esiopetus on varsin uusi. Ensimmäistä kertaa se mainitaan lakisäädöksellä vasta perusopetuslaissa (628/1998).

Esiopetuskäsitettä on käytetty komiteamietinnöissä, työryhmissä, tutkimuksissa ja käytännön työssä. Lasten ikä ja esiopetuksen sisältö ovat edelleen keskeisiä erottavia tekijöitä käsitelmäärityksessä. Laajimmillaan esiopetuksen on ymmärretty koskevan kaikkea alle oppivelvollisuuskäsitteeseen kohdistuvaa kodin ulkopuolista kasvatusta (Esikoulukomitean mietintö 1972:A13; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999). Tällöin esiopetus nähdään osana päivähoitoa ja se on kokonaisuutensa puolesta päivähoitotoiminnan arkeen liitettävää hoito-, kasvat- ja opetustoimintaa. Keskilajaa näkökulmaa esiopetuksen määrittelyssä edustavat kannanotot, joissa esiopetuksella on tarkoitettu lähinnä 3–6 -vuotiaiden kasvatusta ja opetustoimintaa. Tätä määrittelyä suosittelee Lastentarhanopettajaliitto 1990-luvun puolivälissä (Esiopetuksen opetus suunnitelman perusteista annetut lausunnot, 13.11.1995). Niikko (2001, 29) katsoo eurooppalaisen käytännön mm. preschool- ja förskola-käsitteillä

edustavan keskilajaa näkemystä. Mielestäni ruotsalainen förskola-käsite tulee nähdä toisin, sillä se viittaa 1–5 -vuotiaiden kasvatukseen ja opetukseen (Att erövra omvärlden 1997:157, 123). Esiopetuksella tarkoitetaan suppeissa määrittelyissä vain kuusivuotiaille suunnattua tavoitteellista kasvatusta ja opetusta (Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta 1978:5, Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985).

Käytännön kasvatusyössä 1960-luvulta 2000-luvulle esiopetus on liitetty päiväkotitoimintaan vahvistamaan 6-vuotiaiden kouluvalmiuksia. Esiopetus on liitetty osaksi varhaiskasvatusta ja osaksi lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Käsite on liitetty myös kouluun, tällöin sillä on ymmärretty koulua edeltävää vuotta lapsen elämässä. Esiopetuksen on lisäksi katsottu liittyvän kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Sitä on luonnehdittu myös sillanrakentajaksi varhaiskasvatuksen, alkuopetuksen ja muun perusopetuksen välillä. (Brotherus et al. 1994, 37–38; Brotherus et al. 2002, 28–29; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996; Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta 1978:5; Niikko 2001, 26; Päivähoidon kasvatusavoitekomitean mietintö 1980:31.)

Esiopetus on ollut käsitteenä monimerkityksellinen ja -tulkintainen, yhtenäisen käsitteen määrittely on puuttunut näihin päiviin asti. Uusitun perusopetuslain (Perusopetuslaki 628/1998; Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999) mukaan esiopetus osana varhaiskasvatusta on suunnitelmallista kuusivuotiaiden opetusta ja kasvatusta, jota tarjotaan lapsille ennen oppivelvollisuuden kuuluvan opetuksen alkamista joko päiväkodissa tai peruskoulussa. Huolimatta siitä, että esiopetus on määritelty nyt suppeasti, vain 6-vuotiaita koskevaksi, eivät käytännön kasvattajat, eivätkä tutkijat ole käsitteen sisällöstä edelleenkään yhtä mieltä (Niikko 2001, 26–33). Kestänee aikansa, kun valtakunnan tason linjaukset juurtuvat käytännön kasvattajien ja tutkijoiden käsityksiin. Tutkimuksessani esiopetus määritellään suunnitelmalliseksi kuusivuotiaiden kasvatukseksi ja opetukseksi, joka toteutuu kuusivuotiaiden toimintana joko päiväkotiryhmässä tai koululuokassa.

1.3 Esiopetusikäisen lapsen ajattelu ja oppiminen

Esiopetusikäisten lasten yksilöllistä kehitystä kuvaa paremmin eriaikaisuus kuin samankaltaisuus ja ennustettavuus. Yksittäiset lapset saavuttavat eri kehitysvaiheet hyvin eri tavoin ja hyvin eri-ikäisinä. 6-vuotiaan lapsen kehi-

tystasossa on eri alueilla eroja usein siten, että jossakin tilanteessa hän saattaa käyttäytyä nelivuotiaan tavoin ja toisessa tilanteessa kuin kahdeksanvuotias. Vaikka esiopetusikäisille lapsille on yhteistä vain se, että he ovat syntyneet samana vuonna, heidän ominaispiirteitään, tapaansa ajatella ja oppia voidaan pääpiirteissään kuvata. 6-vuotiaista lasta luonnehditaan useimmiten uteliaaksi, sosiaaliseksi ja innokkaaksi oppimaan. Hän kysyy ja tutkii, on fyysisesti aktiivinen ja leikkii. Häntä kuvataan myös sanataiteilijaksi, joka on kiinnostunut uusista sanoista ja sanaleikeistä. (Jancke 1993, 7–9.)

Lapsen ajattelu on laadullisesti erilaista kuin aikuisen ajattelu (Phillips & Soltis 1998, 96; Wood 1999, 39, 106). Esiopetusikäisen lapsen ajattelulle on luonteenomaista kuvallisuus, kontrolloimattomuus ja tajunnanvirtamaisuus. Ajattelu on mielikuvitusvaltaista: asiat eivät täydenny logiikan rakentein, tosiasiat selittyvät ja muodostavat kokonaisuuksia tarpeen vaatiessa mielikuvitukseen perustuen. Pienen lapsen ajattelulle on ominaista animistisuus eli elollistaminen. (Brotherus & al. 2002, 79; Doverborg, Pramling & Qvarsell 1987, 68–83; Piaget 1988, 26, 47–50; Diderichsen & Hansen 1994, 20–25.) Kypsymisen ja lisääntyvän tietoaikkeen myötä lapsen ajattelun rakenteet muuttuvat loogisimmiksi. Sanavaraston karttuessa käsitteiden muodostuminen lisääntyy, ja käsitteiden välille syntyy suhteita. Ajattelun edellytykset lisääntyvät. (Piaget 1988, 65, 79; Wood 1999, 61.)

Lapsen ajattelu kehittyy minäkeskeisestä eli egosentrisestä ajattelusta kohti desentrisyyttä. Egosentriselle ajattelulle on luonteenomaista epälooginen ja irrationalinen ajattelu, yhden asian käsittely kerrallaan, tilanteiden näkeminen omasta näkökulmasta ja taipumus kuvitella, että kaikki ajattelevat kuten minä. Esiopetusikäisen lapsen ajattelu voi olla vielä hyvin egosentristä, mutta kouluunmenon lähestyessä lapset alkavat kiinnostua myös muiden ajatuksista. He kiinnostuvat kaikesta sellaisesta, joka on heidän oman kokemusmaailmansa ulkopuolella. He alkavat ymmärtää loogisia syyseurausyhteyksiä ja he kykenevät käsittelemään samanaikaisesti useita asioita. Merkit ja symbolit tulevat tärkeiksi ja lapset ymmärtävät, että niiden kautta he saavat mahdollisuuden ratkaista monia ongelmia. (Donaldson 1983, 17–34, 102; Nutbrown 1994, 8–9; Wood 1999, 103.)

6-vuotias lapsi on kehityksessään intuitiivisen älykkyyden kaudella ja esioperationaalisessa ajattelun vaiheessa. Lapsi käyttää operaatioita tai niiden alkeita ajatellessaan ja toimintansa perustana sekä päätöksiä tehdessään. Lapsen ajattelussa ja oppimisessa ovat esioperaatioita toisaalta toiminnot, jotka perustuvat vertaamiseen, yhtäläisyyksien ja erojen havaitsemiseen, toisaalta syyn ja seurauksen etsimiseen ja löytämiseen. Havaintojen teko muodostaa

tärkeän osan ajattelusta. Tässä vaiheessa ajattelu ja toiminta ovat sidoksissa toisiinsa. (Piaget 1988, 23, 104–106, 143, 153–156.)

Monet tutkimukset ovat tuoneet uutta tietoa alle kouluikäisen lapsen tavasta oppia ja jäsentää oppimaansa tietoa. Lapsen omalla kyvyllä rakentaa ja koota tietoa sekä taidoilla muodostaa käsityksiä on suurempi merkitys hänen oppimisessaan kuin aikaisemmin kuviteltiin. Kärby (1992, 13) korostaa, että oppiminen on välttämätöntä kehitykselle. Tällä hän viittaa Brunerin (1986) ja Vygotskyn (1978) tutkimuksiin. Heidän mielestään kehitys ja oppiminen ovat riippuvaisia toisistaan, joten oppimisessa täytyy tapahtua muutos ennen kuin pysyvää kehitystä voi ilmetä. Oppiminen ja kehitys eivät ole sama asia, mutta lapselle soveltuva opetus tuottaa oppimista. Molemmat tutkijat korostavat ympäristön merkitystä lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Kehitys ei tapahdu itsestään, vaan on läheisessä yhteydessä syntymästä alkaen saatuihin kokemuksiin. Kokemukset puolestaan liittyvät ympärillä oleviin ihmisiin. Lapsen ajattelu kehittyy vuorovaikutuksessa vanhempien, vertaisryhmän, opettajien ja lasta ympäröivän yhteisön kanssa. Nämä sosiaaliset tekijät vaikuttavat siihen, miten lapsi ajattelee ja millaisia erilaisia taitoja ja asenteita hän saavuttaa. Lapsi peilaa tiedoissaan ja kokemuksissaan sosiaalista ja kulttuurista todellisuuttaan. Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa siihen, miten lapsi ajattelee. (Siegler 1998, 351; Wood 1999, 47–49.) 6-vuotiaalle lapselle keskeinen kodin ulkopuolinen sosiaalinen ympäristö on esiopetusta tarjoava päiväkotiryhmä tai koululuokka.

Esiopetusikäinen lapsi on oppijana aktiivinen ja aloitteellinen. Kiinnostuksen kohteet syntyvät toiminnan, havainnon ja kokemuksen kautta aluksi kokonaisvaltaisesti, vähitellen eriytyen. Lapsen kehityksessä kokemuseräisen tiedon lisäksi kiinnostuksen heräämistä ohjaavat sekä sisäsyntyiset prosessit että tiedolliset prosessit. Lapsi oppii itsestään ja ympäristöstään tutkimalla, kysymällä, vertaamalla, kuuntelemalla, pohtimalla ja havainnoimalla. Samalla tavalla kuin pieni lapsi oppii ympäristöstään kokeilemalla, lapsi oppii myös abstrakteista kohteista kokeilemalla (Pramling 1994, 21; Pramling Samuelsson & Mauritzon 1997, 53).

Lasten käsitykset omasta oppimisestaan kehittyvät vähitellen. Aluksi lapsi oppii asioita tekemällä, vähitellen tietämällä ja lopulta ymmärtämällä. Tekeminen tarkoittaa lapsen kuvauksia toiminnoista, valmiuksista tai tavasta käyttäytyä. Tietämiseen sisältyy se, että lapset kertovat oppimisensa olevan tietoa tosiasiaista tai informaatiosta. Ymmärtäminen tarkoittaa sitä, että lapset selostavat oppimisensa liittyvän käsitykseen jostakin. Lapset puhuvat oppimisesta aktiivisena toimintana omassa ajatusmaailmassaan. Lapsen tietoisuus

siitä, miten opitaan eli miten maailmasta saadaan tietoa, karttuu kolmen tason kautta: aluksi tekemällä, sitten käsittämällä ja lopulta ajattelemalla oppimisen kautta. (Pramling 1994, 91–98; Pramling Samuelsson & Mårdsjö 1997, 59–66.)

Ajattelun ja oppimisen taitoja voidaan opettaa. Ajattelun tutkijat korostavat, että opetuksessa ajattelun kehittämisen painottaminen muuttaa lapsen ajattelutottumuksia. Yhä useammin todetaankin, että ajattelu on tilanteeseen sidottua, kognitio on ajattelun ja tilanteen välinen suhde. Lisäksi sanotaan, että käsitys tiedon ja oppimisen suhteesta vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten ihminen ajattelee. Tieto rakentuu tilanteissa. Kun lasta opettaa omassa oppimisessaan, niin lapsen tietoisuutta korostetaan ja ohjataan siten, että hän oppii oman aktiivisuutensa avulla tekemään, tietämään ja ymmärtämään asioita. Ajattelun, oppimisen ja kognitiivisen kasvun on todettu olevan aktiviteetteja, joiden yhteydessä lapset työstävät ja uudelleen organisoivat tietojaan ja ymmärrystään. (Pramling 1994; 180–188; Wood 1999, 86–123.)

Nykyisin suomalaisessa esiopetuksessa tähdenneetään sitä, että uuden oppiminen perustuu lapsen aikaisemmille tiedoille, taidoille ja toiminnoille. Tässä oppimisessa korostetaan lapsen aktiivista roolia, hänen tutkivaa oppimistaan ja ongelmakeskeistä lähestymistapaansa. (Aho 2001, 9–11.)

1.4 Toimintakulttuuri

Kulttuurin käsite voidaan ymmärtää ja määritellä monella eri tavalla. Alasuutarin (1999, 57) mukaan sillä tarkoitetaan kollektiivista subjektiviteettia toisin sanoen jonkun yhteisön piirissä omaksuttua elämäntapaa sekä maailman hahmottamisen ja elämän mielekkääksi kokemisen tapaa. Kulttuurille on ominaista Kupiaisen ja Seväsen (1994, 7) mukaan kollektiivisuus, yhteisöllisyys ja se, että kulttuuri on aina ihmisen aluetta, jotakin ihmisten tekemää, ilmaisemaa tai ajattelemaa. Engeström (1995, 41) korostaa, että kulttuuri muodostaa yhteiseen käyttöön kasautuvaa tietoa ja taitoa. Kulttuuri voidaan määritellä sisältäväksi sitä, mitä ihmiset tekevät ja tietävät sekä asioita, joita ihmiset tekevät ja käyttävät. Kulttuuri ilmenee yhteisön elämäntavan henkisinä, aineellisina ja sosiaalisina käytäntöinä, eikä se ole staattinen ilmiö. Kulttuurin muutosprosessi on kiistaton, koska sillä on aktiivisia agenteja eli ihmisiä ja instituutioita, jotka pyrkivät muutoksen nopeuttamiseen tai hidastamiseen. (Knuuttila 1994, 10, 27.)

Käytän tutkimuksessani kulttuurin sijaan toimintakulttuurin käsitettä, sillä haluan korostaa tutkimusryhmieni kulttuurissa toiminnan osuutta. Tarkastelen tutkimuksessani esiopetuksen toimintakulttuuria eri instituutioissa eli päiväkodeissa ja kouluissa tapahtuvana kasvatus- ja opetustoimintana. Strandell (1995) tarkasteli tutkimuksessaan 3–6 -vuotiaiden lasten välistä vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita suomalaisessa päiväkodissa. Hänen mukaansa (mts. 19) päiväkotit varustaa lapset ominaisuuksilla ja toimintavoimilla, jotka ovat tälle kontekstille tyypillisiä. Niin päiväkodin kuin koulun toimintakulttuuriin kuuluvat yhteisön arvot, uskomukset, käsitykset, myytit, odotukset, normit, roolit sekä erilaiset menettelytavat kuin myös instituutioissa vallalla olevat epäviralliset säännöt, vallankäyttö, ympäristö ja vanhempien vaikutukset, jotka sekä tiedostettuina että tiedostamattomina ohjailevat ja säätelevät instituution toimintaa (Berg & Wallin 1982, 20). Päiväkodin jäsenet sosiaalistuvat päiväkodin toimintakulttuuriin ja toimivat sen mukaan, koulun jäsenet sosiaalistuvat koulun toimintakulttuuriin ja toimivat sen mukaisesti (Doverborg & Pramling 1992, 11; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 241; Kohonen & Leppilampi 1992; Ojala 2000.)

Tarkastellessaan koulun materiaalista kulttuuria Gordon (1999, 100–101) erottaa virallisen, informaalin ja fyysisen kerrostuman toisistaan. Virallinen koulu pitää sisällään opetussuunnitelmat, oppimateriaalit, opetusmenetelmät ja oppituntien opetus- ja oppimistehtäviin liittyvän vuorovaikutuksen, säännöt ja viralliset hierarkiat. Informaalilla koululla hän viittaa opetukseen kuulumattomaan vuorovaikutukseen, epävirallisiin hierarkioihin sekä sääntöihin liittyviin tulkintoihin ja sovellutuksiin. Fyysinen koulu käsittää tilan ja ruumiillisuuden. Nämä kerrostumat ovat toisiinsa kietoutuneita. Myös päiväkodin materiaalisesta kulttuurista voidaan erottaa vastaavat kerrostumat.

Gordon (1999, 101) korostaa, että fyysinen tila muodostaa näyttämön, jossa virallinen ja informaali instituutio toimivat. Tila on hänen mukaansa kuitenkin enemmän kuin näyttämö ja täten osa sosiaalisia ja kulttuurisia toimintoja. Päiväkodin ja koulun tilat asettavat rajoituksia ja mahdollisuuksia toiminnalle, mutta tilaa myös muokataan. Päiväkodissa pöytiä ja muita huonekaluja järjestellään eri muotoihin, erilaisia virikevälineitä ja -materiaaleja sekä esimerkiksi leikkurakennuksia sijoitetaan ryhmähuoneisiin, joiden seiniä, pöytiä ja ikkunautoja koristellaan lasten tekemin kuvin ja lasten muin töin, tekstiileillä ja viherkasveilla. Koulussa vastaavasti pulpetteja järjestellään eri muotoihin, audiovisuaalisia laitteita ja muita oppivälineitä sekä -materiaaleja sijoitetaan luokkaan, seiniä, pöytiä ja ikkunautoja koristellaan kuvin, ilmoituksin, oppilaiden töillä ja viherkasveilla.

Toimintakulttuuria voidaan tarkastella myös aika-tilapolut käsitteen avulla. Aika-tilapoluilla viitataan siihen, että instituution säännöt määrittävät selkeästi, missä paikassa ja mihin aikaan kunkin tulee olla. Aika ja tila ovat merkittäviä arjen käytäntöjen muokkaajia, niiden systemaattinen organisointi sisältää kontrollia ja säätelyä, joka on ominaista niin päiväkodille kuin koulullekin. Aika-tilaa rakennetaan päiväkodin päiväohjelmissa ja niihin liittyvissä aikatauluissa sekä koulun järjestyssäännöissä ja työjärjestyksissä. (Gordon 1999, 102)

Instituutioilla on omat toimintakulttuurinsa, omat tapansa ja perinteensä. Peder Haug (1992) selvitti tutkimusprojektissaan 6-vuotiaille lapsille suunnattua pedagogista toimintaa Norjassa. Tutkimuksessa käsiteltiin instituutioiden, koulun ja päiväkodin, vaikutusta toiminnan sisältöön ja toteutukseen sekä eri henkilökuntaryhmien välisiä yhteistyön ehtoja. Hänen mukaansa (mts. 39) koulun ja päiväkodin organisaatiot ja ympäristöt ovat institutionalisoituneet. Laitostuminen saa aikaan ajattelutapoja siitä, kuinka työt ja tehtävät instituutioissa pitäisi jakaa ja kuinka ne pitäisi hoitaa. Toisaalta instituutioiden voidaan nähdä jakautuvan kahteen rakenteeseen, joita ovat formulointinäyttämö ja toteutusnäyttämö. Ensin mainitulla näyttämöllä tarkoitukset ja päämäärä muotoillaan, toteutusnäyttämöllä tehtävänä on lasten hoito ja opetus. Ihanteellisinta olisi näiden kahden struktuurin täysi vastaavuus, mutta todellisuudessa näin ei usein ole. Nämä struktuurit elävät omaa elämäänsä usein täysin riippumatta toisistaan, joten tehtävät, vaatimukset ja säännöt voivat olla aivan erilaiset näissä struktuureissa.

Haugin (1992) tutkimusprojektissa tutkittiin ja arvioitiin kolmea erilaista 6-vuotiaiden toimintamallia. Ne olivat koulumalli, esikoulumalli ja edellisistä sekoitettu malli. Koulumallissa 6-vuotiaat olivat omana ryhmänään koulussa, esikoulumallissa 6-vuotiaat toimivat esikoulussa, ja sekoitetussa mallissa koulu ja esikoulu olivat yhteistyössä. Kaikissa malleissa lastentarhanopettaja oli vastuussa toiminnasta. Vaikka lastentarhanopettaja johti toimintaa koulumallissa, niin koulun toimintakulttuuri dominoi esiopetusta: ainejakaisuus hallitsi tavoiteformulointeja tai opetussuunnitelmaa. Toisaalta toiminta päiväkodissa oli aikuisjohtoisempaa kuin mitä henkilökunnan haastattelujen ja opetussuunnitelmandokumenttien perusteella saatu kuva osoitti. (mts. 50.)

Valtio kontrolloi koulua enemmän kuin päiväkotia, lisäksi koulu nautti suurempaa statusta ja merkitystä kuin päiväkoti. Näillä instituutioilla on myös erilaiset mandaatit. Koulun päätehtävä on olla vastuussa tiedon opettamisesta. Päiväkodilla on epämääräisempi rooli, päiväkodin yhteydessä mai-

nitaan valvonta, hoito ja pysyvyys yksilöllisen kehityksen lähtökohtana. Lisäksi instituutioiden opetussuunnitelmien traditiot eroavat toisistaan. Valtio on formuloinut koulun opetussuunnitelmia pitkään, toisin kuin päiväkodin suunnitelmia. Valtiovalta kontrolloi koulua enemmän kuin päiväkotia ja siksi sillä on rajoittuneempi näkökulma toimintaan kuin päiväkodilla. Koulun opetussuunnitelma on oppiainelähtöinen ja oppilaiden tulee oppia oppiaineista se, mitä muut päättävät. Tällöin tavoitteissa huomio kohdistuu tulevaan. Päiväkodin opetussuunnitelmalle on sen sijaan keskeistä lasten yksilöllisen kehityksen ja itseilmaisun korostaminen, huomio kiinnitetäänkin käytäytymiseen ja tilanteista saatuun hyötyyn nykyhetkessä. Se, millaista 6-vuotiaita koskeva kasvatuksellinen toiminta on, riippuu suuresti instituution perinteisestä tehtävästä, yleisistä valtion määräyksistä ja eri ammattiryhmien käsityksistä lasten kanssa tehtävästä työstä. (Haug 1992, 260–268.) Haugin tutkimustulokset ovat varsin samansuuntaiset kuin millaisiin johtopäätöksiin päiväkoti- ja koulukulttuureiden eroista Ruotsissa on päädytty (vrt. Persson 1995 ja 1998, Pramling Samuelsson & Mauritzon 1997). Pohjoismaiden yhteiskunta- ja koulutusjärjestelmien samankaltaisuus antaa mahdollisuuden yleistää nämä arviot koskemaan Suomeakin.

Toimintakulttuuria voidaan tarkastella myös arvioimalla opetustyötä. Engeström (1983, 182–183) ja Brotherus, Hasari & Helimäki (1990, 18–24) ovat soveltaneet Toikan (1982) työn kehityksen yleistä analyysikehystä tarkastellessaan opetustyön kehityksen päätyyppejä. Näitä ovat käsityömäinen työ, rationalisoitu työ, humanisoitu työ ja teoreettisesti hallittu työ. Nämä työtyypit luonnehtivat muun muassa sitä, mikä on opettajan päätehtävä, mitkä ovat hänen keinosensa suoriutua tästä tehtävästä, minkä tiedon varassa hän työskentelee ja millainen työnjako opetustoiminnassa toteutuu. Käsityömäisestä opetustyöstä on siirrytty tai ainakin on pyritty siirtymään 1990-luvulta alkaen vähitellen kohti teoreettisesti hallittua työtä, jolle on ominaista se, että opettaja on lapsen tai oppilaan ajattelu- ja oppimistoiminnan ohjailija. Hän pyrkii yhdistämään kasvatuksen, tutkimuksen ja oman työn arvioimisen työsään sekä lisäämään tietoisuuttaan kasvun ja oppimisen ehdoista. Lisäksi teoreettisesti hallitulle opetustyölle on tunnusomaista yhteistyö.

Kaikkonen ja Kohonen (1997, 10) korostavat kuitenkin, että suomalaisessa koulukulttuurissa on vallinnut ja vallitsee itsenäisesti ja yksinään työtään tekevän opettajan toimintamalli sekä opettamiskäsitys, jolle on ominaista opettajan suunnittelema oppilaiden opiskelu, oppiaineksen muokkaaminen oppilaille sopivaksi, opettajan oman oppimistyylin ohjaamana oppilaiden opettaminen sekä kirjallisin kokein oppilaiden omaksumisen kontrollointi.

Siksi heidän mielestään ei ole yllättävää, että koulu ei ole omaksunut yhteiskunnassa esille tuotuja uusia ihmis-, oppimis-, ja tiedonkäsityksiä sekä niistä johdettuja pedagogisia toiminta-ajatuksia kuten esim. oppilaiden vastuullisuuden kehittyminen, oppimaan oppiminen ja yhteistoiminnallisuuden ajatus.

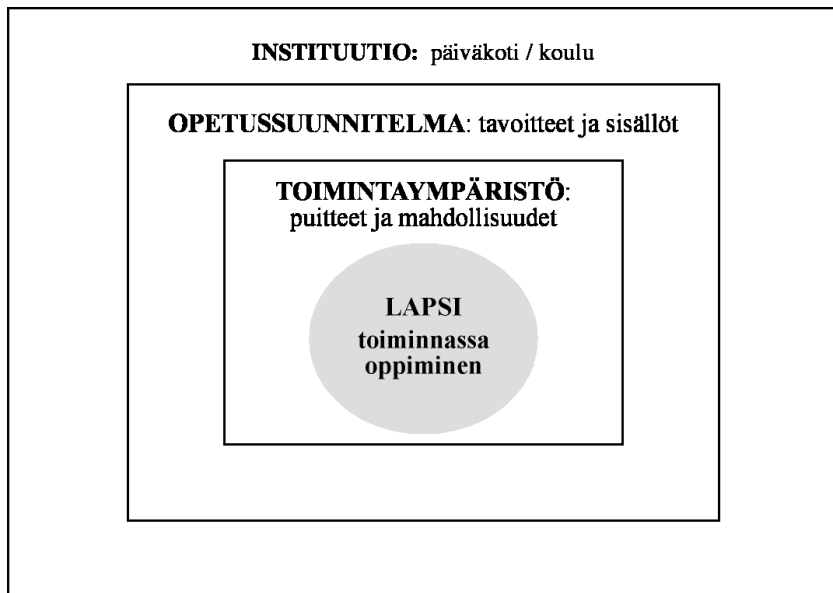
Päiväkodin ja koulun muospaineet ovat 1990-luvulla olleet moninaiset, koska tulevaisuuden yhteiskunta vaatii uusia ammatillisia valmiuksia kansalaisiltaan. Tämä edellyttää päiväkodeilta ja kouluilta myös uutta toiminnan organisointitapaa: päiväkotikulttuurissa tiimityöskentely on ollut vallalla 1990-luvulta alkaen (Keskinen & Lounassalo 2001, 231). Päiväkodin työyhteisössä tiimiin tai ryhmäkohtaisiin tiimeihin kuuluu erilaisia ja eritasoisia koulutuksia saaneita henkilöitä. Tavallisimmin yhdessä päiväkotiryhmässä työskentelee 3 työntekijää siten, että päävastuu toiminnan suunnittelusta on lastentarhanopettajalla. Tiimityö tekee tuloaan myös kouluihin. Uudistus liittyy tiimiorganisoidun koulun käytännöllisiin kysymyksiin, kuten koulukulttuurin muutokseen ja sen johtamiseen, koulutyön uudelleen organisointiin, tiimiopetukseen ja -oppimiseen, tiimikoulun tiloihin ja koulutusteknologiaan. Vaikka tiimiorganisointu toimintatapa ei ole koulumaailmalle uusi – etenkin pienissä kyläkouluissa samaa ideaa on toteutettu kauan, – niin yleisesti koulukulttuurissa opettaja edelleen perinteisesti toimii yksin luokkansa kanssa. Mahdollinen tiimityöskentely perustuu useimmiten opettajan omaan haluun ja vapaaehtoisuuteen. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 8–9.) Helakorven (2001, 392–401) mukaan uusi toimintamalli koulussa edellyttää uutta suhtautumista yhteistyöhön ja koko koulutuksen toteuttamiseen. Muutos ei ole hänen mukaansa helppo, eikä nopea ja se edellyttää opettajien ja johdon systemaattista kouluttamista

Kehittävän työntutkimuksen parissa kehitellyn kolmiomallin avulla on tutkittu erilaisia organisaatioita. Päiväkodin ja koulun näkeminen kasvatuksellisina työ- ja toimintakulttuureina merkitsee sitä, että niitä on tarkasteltava toisaalta työorganisaatioina toisaalta lapsen toiminnan ympäristöinä. Kolmiomallissa erotetaan tekijä, kohde ja välineet sekä säännöt, yhteisö ja työjako (Engeström 1995, 45). Päiväkodissa ja koulussa tekijänä ovat opettaja ja muu kasvatushenkilökunta, kohteena on lapsi ja hänen oppimisensa. Välineinä ovat muun muassa opetussuunnitelma, ympäristö välineinen ja materiaaleineen sekä erilaiset toimintatavat. Työ- ja toimintakulttuurin välineet toisaalta säätelevät ja muokkaavat lasta, toisaalta antavat lapselle vaikuttamisen ja luomisen mahdollisuuksia (vrt. Engeström 1995, 41). Päiväkodin ja koulun toimintaa ohjaavat lait ja asetukset sekä ohjesäännöt. Päiväkoti ja koulu muodostavat kumpikin oman yhteisönsä, johon vanhemmat voivat halutessaan

osallistua. Työjako määräytyy kasvatus- ja opetusvastuun sekä koulutuksen mukaan. Huolimatta siitä, että kehittävän työntutkimuksen malli soveltuu hyvin niin päiväkodin kuin koulukin työ- ja toimintakulttuurin tutkimiseen (Gallego & Cole 2001, 961–962), en käytä sitä, sillä en esimerkiksi instituution toimintaa kuvatessani ota huomioon toimintaa hallitsevia sääntöjä, työyhteisön laatua tai työnjakokysymyksiä.

Kuten edellä olen pyrkinyt osoittamaan toimintakulttuuriin ja toimintakulttuurissa vaikuttavat samanaikaisesti monet eri asiat ja sitä voidaan näin ollen tarkastella hyvin monelta kannalta. Perusopetuksen opetuskokeilussa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavissa opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokille 1–2 (2003, 12) toimintakulttuurilla tarkoitetaan käytännön tulkintaa instituution kasvatustehtävästä, jolloin kaikkien käytäntöjen tulisi tukea opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita. Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki instituution viralliset ja epäviralliset säännöt, toimintamallit sekä arvot ja periaatteet. Nämä säännöt, mallit, arvot ja periaatteet ovat kehittyneet instituution historian aikana ja niihin ovat vaikuttaneet monet tekijät. Koska olen kiinnostunut toimintakulttuurista lapsen näkökulmasta, en erittele esiopetuksen toimintakulttuurin tarkastelussa edellä mainittuja asioita tai muita instituution traditiotekijöitä, vaan rajaan toimintakulttuurin käsitteen tutkimukseni instituution lapsiryhmän elämänmuodoksi, joka näyttäytyy lapselle toteutuneena toimintana. En tarkastele esiopetuksen toimintakulttuureita Gordonin materiaalsen kulttuurin käsitteen, Haugin näyttämöajattelun tai Engeströmin kolmiomallin avulla, vaan jäsenän päiväkodin ja koulun esiopetuksen toimintakulttuuria ennen kaikkea lapsen toiminnan näkökulmasta.

Koska tarkoitukseni on tavoittaa lapsen näkökulma toimintakulttuurin kuvauksessa, niin määrittelen tutkimukseni toimintakulttuurin instituution opetussuunnitelman, toimintaympäristön ja toteutuneen toiminnan avulla. Instituution opetussuunnitelmaan on kirjattu lapsen oppimiselle asetetut tavoitteet ja toiminnan sisällöt. Toimintaa toteutetaan instituution lapsiryhmän toimintaympäristössä, joka tarjoaa puitteet ja mahdollisuudet lapsen toiminnalle. Nämä ympäristön puitteet ja mahdollisuudet tarjoavat lapsen toiminnalle paitsi virikkeitä niin myös rajoituksia. Lapselle toimintakulttuuri näyttäytyy toimintana, jossa hän itse on osallisena. Toiminnassa lapsi oppii. Kuviossa 1 on nähtävissä tässä tutkimuksessa käytetty toimintakulttuuria jäsenävä malli.



Kuvio 1. Tutkimuksen toimintakulttuuria jäsentävä malli

2 Opetussuunnitelma toimintakulttuurin osana

2.1 Opetussuunnitelman perusaineksia

Koulutusjärjestelmän ja sen osa-alueiden, kuten esimerkiksi esiopetuksen tavoitteet heijastavat yhteiskunnassa vallitsevia arvostuksia. Arvostukset eivät ole pysyviä, vaan ne muuttuvat. Turusen (2001) mukaan modernin yhteiskunnan opetussuunnitelma painotti yhteiskuntaa ja tiedonaloja, kun taas postmodernin yhteiskunnan opetussuunnitelman keskeinen tekijä on oppilas eli yksilö. Arvostukset näkyvät opetussuunnitelmien ohella niin opettajien käyttäytymisessä, oppimateriaalissa ja työtavoissa kuin kaikessa yhteisön toiminnassa. Malinen (1987) tähdentää, että opetussuunnitelma on tärkeä juuri institutionalisoituneessa koulutusjärjestelmässä. Sen tulisi kattaa koko se toiminta, jota suunnitelmassa käsitellään. Hänen mukaansa opetussuunnitelma tulee nähdä opetustapahtuman suunnittelun välineenä. Keskeistä opetuksessa ovat lapset, heidän kasvatukselleen asetetut tavoitteet, opetussisällöt ja opetuksen järjestelyt. (Malinen 1987, 10–11.)

Opetussuunnitelmalla on julkista opetustoimintaa ohjaava merkitys, lisäksi siinä ilmenevät yhteisön kulttuuriperintö ja tulevaisuuden tavoitteet. Toisaalta opetussuunnitelma tähtää tulevaisuuteen, joten se heijastaa missiota koulutuksen tuloksista, ja toisaalta se on sidoksissa vallitsevaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen eli nykyisyyteen (Antikainen 1998, 176; Rinne 1987, 95). Opetussuunnitelma on yksi keskeisimmistä institutionaalisista opetusta ohjaavista dokumenteista. Yleisesti sille on luonteenomaista suunnitelmallisuus. Sitä ei kuitenkaan tule tulkita ahtaasti, vaan opetussuunnitelma tulee ymmärtää kehykseksi, joka antaa liikkumatilaa lasten yksilölliselle oppimiselle ja opettamiselle. (Uusikylä & Atjonen 2000, 47.) Opetussuunnitelma on luonteeltaan toisaalta filosofinen eli tärkeitä päämääriä osoittava, toisaalta pedagoginen eli opettajalle opastukseksi ja lapsen oppimisen tueksi tarkoitettu asiakirja.

Opetussuunnitelman käsitettä on vaikea puristaa yhdeksi määritelmäksi, sillä käsitteeseen liittyy monentasoista ja monenlaista ainesta. Malisen (1987, 7) mielestä opetussuunnitelmatutkimuksessa ei ole aihetta pyrkiä yhtenäiseen tutkimusasetelmaan tai teoreettiseen tarkasteluun. Opetussuunnitelmia voidaan arvioida muun muassa tarkastelemalla niiden determinantteja eli määrittäviä tekijöitä. Tällaisia tekijöitä ovat yhteiskunta, oppiaine (tiedonala) ja

oppilas (Atjonen 1992; Saylor & Alexander 1966; Kansanen 1992; Malinen 1992; Lahdes 1997; Pring 1976a & 1976b; Uusikylä & Atjonen 2000). Kun opetussuunnitelmissa korostuu yhteiskunnallinen näkökulma, niin silloin yksilöllisen kasvun intressit ovat alisteisia yhteiskunnan tarpeille. Suortin (1987, 35) mukaan opetussuunnitelma on tällöin kasvatukseen oleellisesti vaikuttavien kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tekijöiden summa, joka todellistuu opetustilanteissa. Edellä kuvattu determinantti näkyy pienten lasten opetussuunnitelmassa muun muassa socialisaation, työkasvatuksen ja koulutusinstituution ulkopuolisen toiminnan korostamisena (Lahdes 1997, 21–22; Uusikylä et al. 2000, 48).

Kouluopetuksen opetussuunnitelmissa on edelleenkin hallitsevana elementtinä oppiaines (tiedonala). Tällöin nähdään tärkeäksi suunnitella yleisivistävä kasvatus oppiaineista koostuvan, jäsennellyn tietokäsityksen ja siitä seuraavan erittelyn varaan. Näissä opetussuunnitelmissa opetettava aines jaetaan sopiviksi annoksiksi eri luokka-asteille. (Brotherus et al. 2002, 135; Uusikylä et al. 2000, 47.) Tiedonalojen osalta opetussuunnitelma pohjautuu pitkään perinteeseen (Antikainen 1998, 176). Lehrplan on ainejakoinen opetussuunnitelma, jossa korostuvat nimenomaan eri oppiaineiden tavoitteet. Lehrplanista käytetään myös nimitystä lukusuunnitelma, sillä siinä määritellään oppiaineille oppimäärät ja tuntijako. (Malinen 1985, 17–18; Malinen 1992, 12–13.)

Opetussuunnitelma voidaan laatia myös oppilaiden tai lasten eli yksilöiden kehittämisen näkökulmasta. Tällöin opetussuunnitelman sisältöjen valinnassa korostetaan lasten valmiuksia, tarpeita ja heidän kiinnostuksenkohteitaan ts. elämänläheisyyttä, ongelmanratkaisua ja yksilön persoonallisten kehitystarpeiden turvaamista (Walker & Soltis 1992, 54; Hytönen 1998, 123). Curriculum voidaan nähdä oppilaspainotteisena opetussuunnitelmana, jossa kuvataan yksilön kokonaiskehitystä ja toimintaa. Tällaisessa opetussuunnitelmassa asetetaan tavoitteita opetuksen järjestäjälle. Kun curriculumissa suunnitellaan toimintaan liittyviä oppimiskokemuksia, tuloksena on kokonaisopetussuunnitelma. (Malinen 1985, 17–18; Malinen 1992, 13.) Esiopetuksessa ja päivähoidon traditiossa on yleisesti painottunut tämä näkökulma (vrt. Päivähoidon kasvatuskomitean mietintö 1980).

Edellä kuvatut determinantit vaikuttavat opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin, ne ovat kaikki mukana opetussuunnitelmassa, mutta painottuvat eri tavoin. Yhteiskunnan ja yksilön kannalta yhteisenä tavoitteena on yhteisön ja sen myötä yksilön hyvä elämä. Yhteiskunta vaikuttaa tieteenalo-

jen kehitykseen ja totuutena pidettyyn tietoon. Yksilön kehitystaso puolestaan vaikuttaa siihen, mitä oppiaineksesta valitaan ja miten sitä opetetaan.

Lasten kasvatusta ja opetusta koskevia opetussuunnitelmia on laadittu lähinnä edellä mainittujen determinanttien pohjalta, jolloin voidaan erottaa kolme mallia. Näitä malleja erottaa toisistaan käsitys siitä, mihin kasvatuksella pyritään. Tiedonala- eli oppiainekeskeisessä opetussuunnitelmassa kasvatuksen tavoitteina ovat paitsi kulttuuriperinnön siirtäminen niin myös uuden sukupolven valmistaminen tämän perinnön kehittämiseen. Yhteiskunta-keskeisessä opetussuunnitelmassa kasvatuksen tavoitteina ovat sen sijaan yhteiskunnan säilyttäminen ja yhteiskunnan toimintaedellytysten parantaminen. Lapsikeskeisessä opetussuunnitelmassa tavoitteena on edistää jokaisen yksilön mahdollisuuksia hyvään elämään. (Walker & Soltis 1992, 53–55; Brotherus et al. 2002, 134–138.)

Pienten lasten opetussuunnitelmat on Englannissa laadittu perinteisesti oppiainekeskeisesti. Opetussuunnitelmassa ilmaistaan älyllisen, sosiaalisen ja emotionaalisen, esteettisen ja fyysisen kehityksen alueet, jotka huomioidaan oppimisen alueiden kuten luovuuden ja estetiikan, kielen ja kirjallisuuden, matematiikan, tieteen jne. tavoitteissa. Englantilaiset lapset aloittavat koulun 4–5 -vuotiaina, jolloin heidän opetuksessaan aletaan noudattaa kansallista opetussuunnitelmaa (National Curriculum), jossa on tarkasti ilmaistu kunkin luokka-asteen oppiaineet sekä niille tavoitteet ja sisällöt. (Curtis 1998, 16–18; Wood & Attfield 1996, 6.) Yhdysvalloissa pienten lasten opetussuunnitelmat ovat hyvin erilaisia, sillä hallinto asettaa institutionaaliselle opetukselle vain minimaaliset vaatimukset. Vaikka opetussuunnitelmat vaihtelevat osavaltioista toiseen ja instituutiosta toiseen, niin 1990-luvulla uudistuneen koulutuspolitiikan johdosta yhteiskuntakeskeinen opetussuunnitelmamalli sai jalansijaa. Institutionaalisen opetuksen tavoitteeksi tuli kaikkien lasten hyvinvoinnin turvaaminen. (Hytönen 1998, 176–195.) Ruotsissa oli mittava opetussuunnitelmauudistustyö 1990-luvun lopulla, jolloin saatiin valmiiksi 1–5 -vuotiaille ja 6–15 -vuotiaille omat opetussuunnitelmat. Molemmat opetussuunnitelmat edustavat lapsikeskeistä opetussuunnitelmamallia. Esikoululuokan (6-vuotiaat) ja koulun eri luokka-asteiden opetussuunnitelmissa opetuksen tehtäväksi tuli uudistuksen myötä tietojen välittämisen sijaan oppilaan oppimisen edistäminen. (Läroplan för förskolan 1998; Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1998.)

Opetussuunnitelmaa voidaan determinanttien ohella jäsenellä puhumalla kirjoitetusta eli etukäteen laaditusta suunnitelmasta, toteutuneesta ja lapsen kokemasta opetussuunnitelmasta (Lahdes 1986, 83; Lahdes 1997, 68).

Tutkimuksessani tarkastelen juuri näitä tekijöitä, sillä mielenkiintoni kohdistuu ensiksi siihen, mitä tutkimusryhmieni opetussuunnitelmiin on kirjattu, toiseksi siihen, miten opetussuunnitelma toteutuu toimintana ja kolmanneksi siihen, millaisia kokemuksia lapsella on toteutuneesta toiminnasta.

Opettajalle opetussuunnitelma on tärkeä työkalu. Opetussuunnitelman rakenne, sisällöt ja käytettävissä olevat voimavarat ovat opetustyön ohjenuoria. (Kari 1991, 79.) Päiväkodissa ja koulussa puhutaan opettajan työssä toteutuneesta opetussuunnitelmasta eli opettajan tekemästä tulkinnasta kirjoitetusta opetussuunnitelmasta. Käytäntöön ei luonnollisestikaan siirry kaikki kirjoitetun opetussuunnitelman ideat ja päinvastoin kaikki toteutuneet ideat eivät ole kirjattuna opetussuunnitelmassa. Toisin sanoen toteutunut opetussuunnitelma voi näyttää erilaiselta kuin paperille kirjattu suunnitelma, siksi onkin alettu puhua piilo-opetussuunnitelmasta. Tällöin tarkoitetaan opetus toiminnan vaikutuksia, joita kukaan ei ole varsinaisesti tarkoittanut tai suunnitellut. Piilo-opetussuunnitelman olemassaolosta ja ominaisuuksista tietoiseksi tuleminen auttaa tarvittaessa joko hyödyntämään tai hälventämään sen vaikutuksia. (Uusikylä et al. 2000, 48–49.) Tutkimuksessani mielenkiintoni ei kohdistu piilo-opetussuunnitelman problematiikkaan, vaan siihen, mitkä ovat opetussuunnitelmaan kirjatut oppimisen tavoitteet ja toiminnan sisällöt ja miten ne näkyvät mahdollisesti lapsen toiminnassa.

Kari (1991) tarkastelee opetussuunnitelmia eri koulutusjärjestelmän tasoilla. Ensimmäinen taso edustaa valtakunnan ja kunnan tasoa, tästä hän käyttää kirjoitetun opetussuunnitelman käsitettä. Kunnan opetussuunnitelman perustana ovat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Toinen taso on koulun taso, jolla laaditaan koulukohtainen opetussuunnitelma, ja kolmas taso on opetusryhmän ja opettajan taso. Toimeenpantava opetussuunnitelma edustaa opetusta edeltävää vaihetta ja toimeenpantu opetussuunnitelma tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä ja asioita, joita opetustilanteessa on tehty ja esitetty. Neljäs taso on oppilaan taso, jolloin puhutaan koetusta ja toteutuneesta opetussuunnitelmasta. Koettu opetussuunnitelma tarkoittaa sitä, minkä merkityksen ja sisällön oppilas antaa opetukselle ja toteutunut opetussuunnitelma tarkoittaa oppilaan oppimistuloksia, tietoja ja taitoja sekä asenteita ja arvoja. (Kari 1991, 81–82.) Lahdes (1997, 72) erottaa Karista poiketen viisi opetussuunnitelman tasoa, joita ovat lain ja asetuksen taso, valtakunnan opetussuunnitelman perusteiden taso, kunnan opetussuunnitelman taso, koulun opetussuunnitelman taso ja opettajan opetussuunnitelman taso. Tutkimuksessani analysoin päiväkodeissa ja kouluissa toimivien tutkimusryhmieni esiopetuksen opetussuunnitelmia vertaamalla niitä valtakunnan tason opetus-

suunnitelman perusteisiin eli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (1996). Lisäksi tarkoituksenani on tuoda esiin, mitä tavoitteita ja sisältöjä lapsen oppimiselle opetussuunnitelmissa asetetaan.

Esi- ja alkuopetuksessa tavoitteiden asetelun lähtökohtien ero oli selvä valtakunnallisten opetussuunnitelmien tasolla tutkimusajankohdan aikaan Päivähoidon kasvatuskomiteamietinnössä (1980) tavoitteet on asetettu hoito- ja kasvatusympäristölle, hoidolle ja kasvatukselle ja lapsen toiminnalle ja kasvamiselle. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) tavoitteet on asetettu oppilaan oppimiselle, siis lapsen toiminnalle ja kasvamiselle. Sen sijaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) tavoitteita ei asetettu lapsen oppimiselle vaan oppimisympäristölle. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) tarkoituksena oli siirtää päätösvaltaa valtakunnan tasolta oppilaitoksiin. Tavoitteena oli käynnistää oppilaitosten omien opetussuunnitelmien uudistaminen kansallisten perusteiden raameissa. (Lindström 2000, 5.) Päivähoidon puolella oli ollut jo tapana tehdä yksikkökohtaiset toimintasuunnitelmat koko päiväkodin ja siis myös esiopetuksen toiminnalle. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996) oli tarkoitettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1994) tapaan kunta- ja yksikkökohtaisten opetussuunnitelmien pohjaksi. Opetussuunnitelman paradigman muutos johti varsin mittavaan opetussuunnitelmatyöhön niin esiopetuksen kuin alkuopetuksenkin suhteen kunta- ja yksikkötasolla.

2.2 Opetussuunnitelman laadinta ja sen toteuttaminen

Opetussuunnitelmassa ilmaistaan yleensä tavoitteet, opetettava aines ja arvioinnin perusteet sekä usein myös opetusmenetelmät (Uusikylä et al. 2000, 46). Opetussuunnitelman kolme keskeistä käsitettä ovat tiedonkäsitys sekä ihmis- ja oppimiskäsitykset, jotka opettajan odotetaan sisäistävän. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan sitä, minkälainen ihminen on ja miten hän kehittyy. Tiedonkäsitteellä tarkoitetaan taas opetuksen taustalla olevaa käsitystä siitä, mitä tieto on ja miten se syntyy. Oppimiskäsitys sen sijaan kertoo sen, miten oppiminen tapahtuu yksilössä ja ryhmässä. (Koulukielen sanastoa 2000, 8–22.) Nämä käsitteet näkyvät siinä, miten opetus ja toiminta järjestetään ja miten niitä käytetään.

Hyvän opetussuunnitelman tuntomerkeiksi on esitetty systemaattisuutta, adekvaattisuutta, tasapainoisuutta, jatkuvuutta, joustavuutta, tehokkuutta ja yksilöllisyyden huomioon ottamista. Systemaattisuudella tarkoitetaan suun-

nitelmällistä opetusta. Adekvaattisuuden puutetta ilmentää esimerkiksi se, jos esiopetusikäistä lasta opetetaan 7. luokan opetussuunnitelman mukaisesti. Tasapainoinen opetussuunnitelma tähtää lapsen kaikkien persoonallisuuden osa-alueiden kehittämiseen. Opetussuunnitelman tulee edistää koulutuksen jatkuvuutta ja eri koulutusasteiden yhteensopivuutta. Lisäksi sitä tulee joustavasti muuttaa esimerkiksi yhteiskunnan vaatimusten muuttuessa. Yhteiskunta odottaa opetukselta myös tehokkuutta. Joustavuuden ja tehokkuuden vaatimusten kanssa joutuu helposti ristiriitaan lapsen yksilöllisen kasvun huomiointi. (Kari 1991, 84.) Esiopetuksen opetussuunnitelman tulee toisaalta muodostaa johdonmukainen jatke 1–5 -vuotiaiden lasten opetussuunnitelmalle ja toisaalta edeltää alkuopetuksen opetussuunnitelmaa siten, että koulutuksen jatkuvuus ja yhteensopivuus syntyy varhaiskasvatuksesta peruskouluopetukseen.

Opetussuunnitelmasta voidaan erottaa sen yleinen ja erityinen osa (esimerkiksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosiluokat 1–2. 2002). Yleisessä osassa ilmaistaan toiminnan lähtökohta tai lähtökohdat, yleiset tavoitteet ja periaatteet. Lähtökohdian pohjana ovat tavoitteenmäärittelyt, kasvatusyhteisössä käyty arvokeskustelu ja sen pohjalta tehdyt linjaukset. Yleisinä periaatteina opetussuunnitelmassa käsitellään esimerkiksi oppimiskäsitystä, oppimisympäristöön ja työtapoihin liittyviä tekijöitä, mahdollisia painotuksia tai erityispiirteitä, yhteistyötahoja sekä toiminnan arviointia. Erityisessä osassa puolestaan eritellään opetussuunnitelman sisällöt ja niiden tavoitteet. Usein tällöin kirjataan myös jotain käytettävistä menetelmistä. (Engeström 1988, 148–154; Kansanen 1989, 136–137.) Opetussuunnitelman erityisen osan laadinnan pohjana voivat olla oppiaineet tai oppimäärät, lasten toiminnat ja kiinnostuksen kohteet, teemat tai määritelty ydinaines tai -kokemukset (Pring 1976a, 6).

Opetussuunnitelman tavoitteiden tarkastelussa voidaan erottaa kaksi näkökulmaa: päämäärä ja kasvatustavoitteet. Päämäärä ilmentää käsitystämme ihmisen toivotuista piirteistä ja ominaisuuksista, se siis ilmaisee ideaalin käsityksen kasvatuksen tuloksesta. Viime vuosina suomalaisissa makrotason esiopetusta ja perusopetusta koskevissa opetussuunnitelmissa ei ilmaista kasvatuksen yleistä päämäärää, vaan kerrotaan vain kasvatuksen yleiset tavoitteet (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perusteet. Vuosiluokat 1–2. 2002, Perusopetuksen opetuskokeilussa

lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2). Kasvatustavoitteet ilmaistaan yleisyys-spesifisyys-dimensiolla. Sisältöjen pohjana voivat olla kuten edellä on kuvattu tiedonalat ja ne kuvataan tai eritellään opetussuunnitelmassa. Esiopetuksessa tiedonalat on ilmaistu sisältöalueina ja peruskouluopetuksessa oppiaineina. Sisällöillä on niin esi- kuin alkuopetuksessakin kaksoisluonne. Ensinnäkin sisältö on väline kasvatustavoitteiden saavuttamisessa ja toiseksi sillä on tiedonalalleen luonteinen lojikka ja ominaispiirteet (vrt. Lahdes 1997, 84). Opetussuunnitelmalle on ominaista tavallisesti spiraaliperiaate, jossa lapsen tietojen ja taitojen kehityksessä oppiainekseen palataan uudelleen ja käsitellään sitä monipuolisemmin tai johonkin tiettyyn ilmiöön erityisesti paneutuen.

Esiopetuksessa oppiaine ja työskentelytapa ovat riippuvaisia toisistaan. Sisältö voidaan erotella esiopetuksessa pysyvään oppiainekseen, jolloin oppiaineksen sisältö on aina ajankohtaista, kuten esimerkiksi vastuu, demokratia tai tasa-arvo. Oppiaineksessa voidaan ottaa huomioon myös ajankohtaisuus, kuten esimerkiksi vuodenaikojen vaihtelu sekä merkittävät ajankohdat, kuten itsenäisyyspäivä, joulua ja vappu. Näiden lisäksi esiopetuksessa voidaan erottaa teemaan sidottu oppiaine, joka sisältää jotakin uutta. Sen tarkoituksena on herättää lasten uteliaisuutta, aktiivisuutta, ajattelua ja luovuutta sekä tarjota lapsille kokemuksia eri tiedonaloilta. (Lära i förskolan 1996, 16–17; Brotherus et al. 2002, 143–144.) Tavoitteeseen päästään teemoja käyttämällä, jolloin lapsi voi oppia kokonaisuuksia ja hänelle voi muodostua käsityksiä eri aihepiireistä. Opettajan käsitykset ja tiedot siitä, miten lapsi kehittyy ja oppii, vaikuttavat tavoitteenasetteluun ja työskentelytapoihin tai menetelmiin. Esiopetuksessa toiminnan suunnittelu vaatii tarkkaa tietoa lapsen tavasta oppia, täsmällisiä käsityksiä lasten tiedon rakentumisesta eri tiedonaloilla sekä tietoa lasten kehitystasoon sopivista toimintatavoista. (Brotherus et al. 2002, 144; Edwards & Knight 1994, 41–47; Pramling 1994, 191–193.)

Opetussuunnitelman laatijoilta vaaditaan jatkuvaa reagointia ympäristön muutoksiin ja arviointituloksiin. Näin asetetut tavoitteet ovat suuntaa antavia, mutta eivät liian kahlitsevia (Patrikainen 1999, 9), sillä opetussuunnitelmaa ei ole tarkoitettu ahtaasti tulkittavaksi. Se tulee ymmärtää kehykseksi, joka antaa liikkumatilaa oppijoiden yksilölliselle, spontaanillekin, oppimiselle ja opettamiselle. Kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamista ohjaa subjektiivisuuden periaate: opetussuunnitelman tulee joustaa lasten tarpeen mukaan ja oppimisen tulee olla mielekästä. Vain näin opetussuunnitelman toteuttaminen vastaa sille asetettuihin haasteisiin. (Uusikylä et al. 2000, 47–48.)

Opetussuunnitelmalle on ominaista lasten opetuksessa integrointi. Pring (1976b) tähdentää, että integroidut opetussuunnitelmat antavat mahdollisuuden joustavampaan aikatauluun opetussuunnitelmien toteuttamisessa. Nämä opetussuunnitelmat edustavat erilaisia kasvatuksellisia lähtökohtia ja niiden erilaiset kasvatukselliset tarkoitukset ovat juurtuneet usein filosofisiin näemyksiin tiedon luonteesta. Pring osoittaa neljä erilaista integroinnin perustetta. Ensinnäkin integrointia ohjaa pyrkimys osoittaa looginen yhteys eri tietoa-ineksen välillä, toiseksi tietoa-aine rakennetaan teemojen ympärille, kolmanneksi tietoa-aine integroidaan käytännön ajatteluun ja neljänneksi integraatio on menetelmällistä. (Pring 1976b, 111.)

Beane (1997) erottaa vastaavasti neljä erilaista integroinnin muotoa eli kokemusten integraation sekä sosiaalisen, tietoa-ineksen ja varsinaisen opetussuunnitelman integraation, jotka kukin omalla tavallaan vaikuttavat opetussuunnitelmaan ja sitä toteutettavaan toimintaan. Kokemusten integraatio lähtee siitä ajatuksesta, että ihminen luo käsityksen itsestään ja maailmastaan kokemustensa kautta. Tällöin keskeistä on järjestää opetus siten, että sen välittämät tiedot liittyvät osaksi lapsen omaa kokemusmaailmaa. Sosiaalista integraatiota toteutetaan opetussuunnitelman mallissa, joka rakentuu persoonallisten ja sosiaalisten kysymysten ympärille. Tietoa-ineksen integraatiolle on tunnusomaista ongelmakeskeinen lähestymistapa. Tällöin tietoa-aine yhdistetään yli oppiainerajojen palvelemaan kunkin ongelman ratkaisua. (mts. 4–9.)

Opetussuunnitelman integraatiomallista eli opetussuunnitelman eheyttämisestä on kyse, kun ensinnäkin opetussuunnitelma on organisoitu sellaisten ongelmien ja kysymysten ympärille, joilla on lapsille henkilökohtaista ja sosiaalista merkitystä todellisessa maailmassa. Toiseksi opetussuunnitelman eheyttämisestä on kyse, kun oppimiskokemukset on suunniteltu siten, että ne yhdistävät olennaisen tiedon valittujen teemojen yhteydessä, ja kolmanneksi, kun tietoa-inesta kehitellään ja käytetään teemojen yhteydessä. Neljänneksi teemojen painotukset ovat yhteydessä projekteihin ja muihin toimintoihin, jotka johtavat tiedon todelliseen soveltamiseen.

Esiopetuksessa opetussuunnitelmaa toteutetaan yleisesti keskusaiheitain tai pikemminkin teemoittain. Esiopetukselle on ominaista kokonaisopetuksen periaate eli opetettavaa asiaa käsitellään samanaikaisesti eri sisältö-alueilla. Tällöin sisältöalueiden rajat joko heikkenevät tai katoavat kokonaan opetuksen muodostaessa yhden kokonaisuuden eli teeman. Esiopetukselle on ominaista paitsi horisontaalinen niin myös vertikaalinen integraatio, jolloin kyseessä on sekä sisällöllisesti yhdistyvä että ajallisesti etenevä eheyttämi-

nen. Toisin sanoen opetussuunnitelmaa eheytetään esiopetuksessa jatkuvasti kokonaisopetuksen periaatteiden mukaisesti. Alkuopetuksessa opetussuunnitelma on yleensä ollut oppiainejakoinen, mutta käytännön opetustyössä sitä eheytetään. Tällöin useimmiten oppiaineiden eri tietoja ja taitoja on yhdistetty eri teemojen ympärille, tällöin eheyttäminen on horisontaalista. Alkuopetuksessa meillä ei yleisesti käytetä kokonaisopetusta, eikä eheyttäminen ole esiopetuksen tavoin jatkuvaa.

2.3 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996

Päivähoidossa ja esiopetuksessa on käytetty perinteisesti opetussuunnitelman sijasta päivähoitosuunnitelman, toimintakausisuunnitelman tai toimintasuunnitelman käsitettä. Toimintasuunnitelmaan on kirjattu monia erilaisia asioita lapsen kasvun ja opettajan toiminnan tavoitteiden lisäksi, kuten esimerkiksi yhteistyö (etenkin vanhempien kanssa tehtävä) ja työjako kuten esimerkiksi tiimityö ja vastuualueiden määrittely. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980; Brotherus et al. 1994; 50–55; Brotherus et al. 2002, 138–144.)

Kuusivuotiaiden lasten esiopetuksen järjestämisestä on valmisteltu lukuisissa komiteoissa, toimikunnissa ja työryhmissä 1960-luvun lopulta alkaen. Varsinaisesti ensimmäinen esiopetusta valtiollisesti ohjaava ja säätelevä opetussuunnitelma-asiakirja on Esiluokan opetussuunnitelma lv. 1966–1967. Esiopetuskokeilut aloitettiin vuonna 1971 ja 1970-luku olikin vilkasta esiopetuskokeilujen kautta. Valtiovallan taholta esiopetuksen ohjaus ja säätely jatkui kohdistuen vain vuotta ennen koulua aloittavaan ikäluokkaan. (Virtanen 1998: keskeisimmät esiopetuksen opetussuunnitelma-asiakirjat.)

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä (1980:31) kirjattiin ensimmäisen kerran valtakunnalliset varhaiskasvatuksen tavoitteet. Tässä mietinnössä (mts. 131–135) on kuusivuotiaiden hoidolle ja kasvatukselle asetettu erilliset tavoitteet älyllisessä kasvatuksessa, jonka tuli tukea lasta hänen koulussa selviytymistä edesauttavissa tiedoissa sekä taidoissa ja toiminnoissa kuten muun muassa aikuisen puheen kuuntelemisen, annettujen ohjeiden ymmärtämisen, tehtäviin keskittymisen ja loppuun suorittamisen oppimisessa. Erityisesti kuusivuotiaiden päiväkotitoiminnassa tuli huomioida lapsen koulukypsyyden saavuttaminen. Tällä tarkoitettiin esimerkiksi ”lasten kiinnostuksen herättämistä kirjoja kohtaan, havaintomotoristen valmiuksien harjaannuttamista, käden motoriikan ja muotoaistin harjoittamista sekä sellaisten suureiden kuin paljous, muoto ja suuruus, välisten suhteiden harjaan-

nuttamista, lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksina sekä matemaattisten valmiuksien luomisena” (mts. 135).

Opetussuunnitelmassa heijastuu aina yhteiskunnan tila ja tahto, joten opetussuunnitelmien painotukset eri aikoina vaihtelevat. Esiopetuksen opetussuunnitelmien kehittymistä Suomessa 1940-luvulta 1990-luvulle on tarkastellut tarkemmin väitöskirjassaan Jorma Virtanen (1998). Tutkimuksessa ni makrotason eli valtakunnan tason opetussuunnitelma on vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus vahvisti sen 16.2. 1996 ja se on laadittu yhteistyössä Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskukseen (STAKES) kanssa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet oli tarkoitettu paikallisten opetussuunnitelmien pohjaksi ja se korvasi peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) luvun 1.3.5. Tämän opetussuunnitelman perusteita tuli noudattaa peruskoulun yhteydessä toteutettavassa esiopetuksessa, mutta perusteiden sisältämä velvoite ei koskenut sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudessa tapahtuvaa esiopetusta. STAKES (Kananoja 1996) kuitenkin suositteli niiden noudattamista myös päivähoidon yhteydessä annettavassa esiopetuksessa. Vuonna 1996 tuli voimaan myös päivähoitolain muutos, joka takasi kaikille alle kouluikäisille lapsille subjektiivisen oikeuden päivähoitoon ja sen myötä myös esiopetukseen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996, 8) esiopetus määritellään suunnitelmalliseksi opetukseksi ja kasvatukseksi, jota tarjotaan lapsille ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista joko päivähoitossa tai peruskoulussa. Esiopetus rajataan tässä asiakirjassa 6-vuotiaiden opetukseksi, joka liittyy kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Sen tulee muodostaa osa elinikäistä kehitystä ja oppimista, johon pyritään yhdistämällä päivähoidon ja koulun pedagogisen toiminnan parhaat puolet.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996, 13, 15) yleisessä osassa käsitellään lapsen asemaa ja oppimisympäristöä esiopetuksessa. Tämän asiakirjan yksilökeskeisyys näkyy jokaisen lapsen ainutlaatuisuuden korostamisena. Oppimisympäristön tulee tarjota lapselle tilaisuuksia pohdintaan, tutkimiseen, kokeiluihin ja ongelmien ratkaisuihin sekä herättää lapsessa halu oppia uusia asioita ja innostaa lasta jatkuvasti kehittämään omia kykyjään (mts. 18). Aikuiselle on varattu tässä asiakirjassa lähinnä suotuisan oppimisympäristön laatijan rooli (mts. 15, 18, 21). Hytösen (1996, 111–112) mukaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laadintaa on ohjannut perinteisesti tulkittu ja kapea kognitiivinen oppimiskäsitys. Hän (mts. 116)

kritisoi myös sitä, että asiakirjassa ei määritellä esiopetuksen yleistä kasvatuspäämäärää.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) erityisessä osassa käsitellään esiopetuksen toteutusta. Toiminnan toteutuksen suhteen asiakirjassa veloitetaan kokonaisvaltaiseen teematyöskentelyyn, jossa ei ole oppiainejakoa ja jolle on tunnusomaista ongelmakeskeisyys. Esiopetuksen sisältöalueina on kieli ja kommunikaatio, matemaattiset käsitteet, luonto- ja ympäristötieto, uskonto, etiikka, liikunta, terveys sekä eri taidemuodot. Asiakirjassa korostetaan valinnassa pyrityn siihen, että esi- ja alkuopetuksen sisällöt olisivat yhtenevät. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 21.) Asiakirjan laadinnan aikaan alkuopetuksen oppiaineina olivat peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan äidinkieli, matematiikka, ympäristö- ja luonnontieto, uskonto / elämäntietämys, liikunta, käsityö, kuvaamataito ja musiikki. Esiopetuksen sisältöalueiden nimeäminen ei ole johdonmukaista mainitun yhteneväisyyden tai tiedon perusmuotojen (Hirst 1965) näkökulmasta. Esimerkiksi esiopetuksen luonto- ja ympäristötiedosta alkuopetuksen ympäristö- ja luonnontietoon tai esiopetuksen matemaattisista käsitteistä alkuopetuksen matematiikkaan herättää ihmetystä. Seuraavassa taulukossa 1 esitetään näkemys tästä nimikemuutoksesta.

Taulukko 1. Esiopetuksen sisältöalueista alkuopetuksen oppiaineisiin

Esiopetuksen sisältöalueet	Alkuopetuksen oppiaineet
Kieli ja kommunikaatio	Äidinkieli
Matemaattiset käsitteet	Matematiikka
Luonto- ja ympäristötieto	Ympäristö- ja luonnontieto
Uskonto / etiikka	Uskonto / elämäntietämys
Liikunta	Liikunta
Terveys	
Eri taidemuodot	Kuvaamataito
	Käsityö
	Musiikki

Esiopetuksen tavoitteet koskevat oppimisympäristöä, jonka tulee luoda mahdollisuus edetä tavoitteiden suunnassa. Tavoitelauseita on 31 kappaletta ja ne esitetään varsin sattumanvaraisessa järjestyksessä. Tavoitelauseet on jaoteltu

siten, että oppimisympäristön tulee kehittää erilaisia kykyjä ja valmiuksia (13 kpl), toiseksi oppimisympäristössä lapsen tulee saada oppia erilaisia taitoja ja valmiuksia (8 kpl) ja kolmanneksi oppimisympäristön tulee tarjota mahdollisuus erilaisiin kokemuksiin ja toimintoihin (10 kpl). Tavoitelauseet ilmentävät Hytösen (1996, 116) analyysin mukaan lähes yksinomaan yksilökeskeisiä kasvatustavoitteita ja tavoitelausumien hyväksikäyttöä haittaa kasvatuspäämäärän puuttuminen. Jos tavoitelauseet halutaan luokitella eri sisältöalueiden tavoitteiksi (Taulukko 2), niin eräiden lauseiden luokitteluasiakirjan mainitsemille sisältöalueille on pulmallista. Näitä vaikeasti sisältöalueille luokiteltavia tavoitelauseita asiakirjassa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22–23) ovat:

- kehittää luovuutta, kestävyyttä, aloitekykyä, esteettistä tajua sekä itsetuntoa,
- kehittää havaintoherkkyyttä eri aistialueilla,
- kehittää käden taitoja sekä aistihavaintoihin ja liikesuoritusten välistä koordinaatiota sekä käytännön arkielämän taitoja,
- oppia käytännön arkielämän taitoja valmiuksia toimia yhteisössä,
- tarjota lapselle mahdollisuus kasvaa totuuteen, hyvyyteen ja lähimmäisen rakkauteen
- tarjota lapselle mahdollisuus tutustua erilaisiin materiaaleihin ja työvälineisiin sekä työtapoihin.

Edellä esitetyt tavoitelauseet voidaan luokitella eri perustein useammallekin sisältöalueelle tai sitten tavoitelausuma on abstraktiotasolta varsin ylevä kuten etenkin toiseksi viimeinen. Nämä tavoitelauseet voidaan ymmärtää myös yleistavoitteiksi, joihin eri sisältöalueiden avulla pyritään.

Jäljelle jääneiden Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) tavoitelauseiden luokitteluasiakirjan eri sisältöalueille ei ole aina yksiselitteistä. Taulukossa 2 esitetään yksi mahdollinen tapa niiden luokittelemiselle.

Taulukko 2. Esiopetuksen sisältöalueet ja niiden tavoitteet (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22–23.)

Sisältöalueet ja niiden tavoitteet:

1. Kielen ja kommunikaation tavoitteet

- kehittää kielellisiä taitoja niin, että hänellä on halu, rohkeus ja taito ilmaista ajatuksia ja tunteita

Taulukko 2 jatkuu

- kehittää kielellistä tietoisuutta, sana- ja käsitevarastoa ja opiskelukielen osaamista

2. matemaattisten käsitteiden tavoitteet

- kehittää myönteistä suhtautumista matematiikkaan ja matemaattisten käsitteiden ymmärtämistä sekä käsitystä luvuista
- oppia tunnistamaan tavallisimpia geometrisiä kappaleita ja kuvia sekä tutustua matematiikan käyttöön ongelmanratkaisussa
- kehittää ajantajua

3. luonto- ja ympäristötiedon tavoitteet

- kehittää kykyä tehdä havaintoja elävästä ja elottomasta luonnosta ja niiden ilmiöistä ja ihmisen muovaamasta ympäristöstä
- oppia arvostamaan sekä luontoa että ihmisen muovaamaa ympäristöä ja ottamaan huomioon ympäristön omassa toiminnassa
- tarjota lapselle mahdollisuus saada kokemuksia ja elämyksiä luonnosta ja muusta ympäristöstä,
- tarjota lapselle mahdollisuus tehdä mittauksia ja ja yksinkertaisia kokeita
- tarjota lapselle mahdollisuus oppia liikkumaan sekä luonnossa että rakennetussa ympäristössä

4. uskonnon tavoitteet

- kehittää valmiuksia kohdata uskontoon liittyviä asioita
- tarjota lapselle mahdollisuus tulla kuulluksi ja huomioon otetuksi uskonnollisissa ja elämänkatsomuksellisissa kysymyksissä
- tarjota lapselle mahdollisuus kokea turvallisuutta, hiljaisuutta ja hartautta
- tutustua vuoden juhliin ja siihen, miksi ja miten niitä vietetään,

5. etiikan tavoitteet

- kehittää kykyä tarkastella omia ja muiden tekoja eettisestä näkökulmasta ja kasvaa eettiseen vastuuseen
- oppia arvostamaan omaa ja toisten työtä,
- oppia suhtautumaan myönteisesti toisiin ihmisiin ja kulttuureihin
- oppia hyviä tapoja,

6. liikunnan tavoitteet

- kehittää monipuolisesti liikunnan taitoja ja käsitystä omasta itsestä

7. terveyden tavoitteet

- tarjota lapselle mahdollisuus kiinnostua omasta terveydestä ja hyvinvoinnista

8. eri taidemuotojen tavoitteet

- kehittää omaa ilmaisua ja itsetuntemusta kuvataiteiden eri alueilla
- kehittää kiinnostusta musiikkiin ja musiikillista hahmottamista laulun, soiton, kuuntelun ja liikunnan avulla
- oppia ilmaisemaan itseään musiikin avulla
- tarjota lapselle mahdollisuus saada kokemuksia ja elämyksiä kirjallisuuden, teatterin, musiikin, kuvataiteen ja median välityksellä
- tarjota lapselle mahdollisuus pohtia taiteen käsittelemiä asioita.

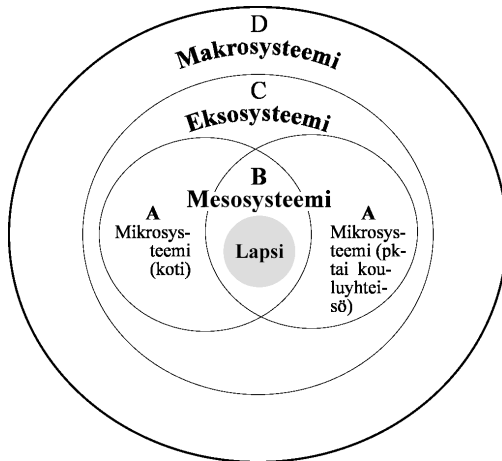
Lapsen kasvun ja oppimisen seurantaan kuvatessaan asiakirja erottaa lapsen itsearvioinnin ja aikuisen tekemän arvioinnin. Lapsen tulee saada asiakirjan mukaan dokumentoida kokemaansa sekä työn suorittamisen jälkeen arvioida omaa työtään ja ryhmän yhteistuloksia. Toiminnan arvioinnissa korostuu näin ollen toiminnan tulos, produkti. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 24; Hytönen 1992, 115.) Aikuisen tekemässä havaintoihin perustuvassa arvioinnissa voidaan kiinnittää päähuomio lapsen sosiaalisen kasvun, yhteistyökyvyn, ilmaisutaitojen ja työskentelytavan kehitykseen. Näiden taitojen arvioiminen ja aiemmin esitetyt 31 tavoitelausumaa jäävät toisistaan varsin etäälle.

Edellä esitetyn lisäksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996, 23–30) käsitellään yhteistyön jatkuvuutta, opetussuunnitelman kehittämistä ja arviointia. Tällöin korostetaan kodin kasvatustoiminnan tukemista ja siinä kodin, päiväkodin ja koulun toimivaa yhteistyötä. Lisäksi nähdään tärkeänä kunnan sosiaali- ja opetustoimen virkamiesten ja luottamusmiesten yhteistyö. Opetussuunnitelmassa tulee kuvata toiminnan tavoitteet, sisältö ja työskentelytapa sekä arvioinnin perusteet ja soveltamistapa. Arvioinnissa tähdennetään säännöllisyyttä ja kaikkien osapuolien osallistumista arviointiprosessiin sekä arvioinnin tuloksen hyödyntämistä opetussuunnitelman ja sen pohjalta toteutettavan toteutuksen kehittämisessä.

3 Ympäristö toimintakulttuurin osana

3.1 Sosialisatioympäristö

Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria kuvaa ihmisen elinympäristöjen erilaisten vaikutussysteemien suhteita. Malli rakentuu sisäkkäisistä systeemeistä, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Ympäristöllä ei Bronfenbrennerin mallissa tarkoiteta vain fyysistä ja materiaalista ympäristöä, vaan ympäristö tulee nähdä laajempänä myös ei-materiaalisena kehitykseen vaikuttavana tekijänä. Laajasti ymmärrettyä ympäristöllä tarkoitetaan koko yhteiskuntaa, jossa ihmisen kehitystä tarkastellaan erilaisten lähi- ja etäympäristöjen näkökulmasta. Bronfenbrenner (1979, 22–26; 1997, 263–264) erottaa mallissaan ympäristöjen makro-, ekso-, meso- ja mikrotasot. Huttusen (1985) laatima kuvio (Kuvio 2) Bronfenbrennerin teoriasta varhaiskasvatuksen tutkimuksen näkökulmasta selventää mallia.



A Mikrosysteemi

Koti: vanhemmat ja sisarukset
Päiväkoti- tai kouluyhteisö:
opettajat,
muu henkilökunta, vertaisryhmä

B Mesosysteemi

Yhteys lapsen eri elinympäristöjen välillä

C Eksosysteemi

Kasvatus- ja koulutuspalveluiden laatu,
vanhempien työaikajärjestelyjen joustavuus ja sosiaalinen verkosto

D Makrosysteemi

Sosiaali-, koulutus-, perhe ja työvoimapolitiikka

Kuvio 2. Lapsi, koti ja kodin ulkopuolinen esiopetus ekologisessa mallissa Huttusen (1985) pohjalta

Bronfenbrennerin eri systeemitasoa voidaan tarkastella oppimisympäristöinä. Tällöin kukin taso muodostaa oman näkökulmansa oppimisen tarkasteluun. Bronfenbrennerin elinympäristöjä voidaan tarkastella myös sosialisatioympäristön näkökulmasta. Sosialisatioympäristöllä tarkoitetaan prosessia, jossa yksilö sosi-

aalistetaan ja sosiaalistuu tiettyihin yhteisön, siis elinympäristönsä normeihin ja rajoituksiin. Sosialisatioprosessissa yhteisön normit ja tavat vaikuttavat siihen, millaista palautetta yksilölle annetaan hänen käyttäytymisestään ja toiminnastaan. Saatu palaute ja siitä tehdyt tulkinnat muokkaavat edelleen yksilön näkemystä itsestään ja ympäristöstään. Sosialisatio ei tarkoita yksilön kannalta vain sosiaalisten ja kulttuuristen normien sisäistämistä, vaan yksilö on aktiivinen toimija, joka on vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja fyysisen ympäristönsä kanssa. Ihminen on vuorovaikutuksessa syntymästään asti ympäröivien ihmisten ja ympäristön kanssa. Tässä vuorovaikutuksessa ihmisen oletetaan oppivan suuntaamaan valikoivaa tarkkaavaisuuttaan, mikä puolestaan säätelee sitä, mitä hän oppii. (Hirsto 2001, 23–24; Rauste-von Wright & von Wright 1998.)

Bronfenbrennerin systeemin tasoja voidaan siis tarkastella eritasoisina sosialisatioympäristöinä (vrt. Hirsto 2001). Tässä tutkimuksessani kohdistan huomioni lapsen kodin ulkopuolisiin, pitkäkestoisiin institutionaalisiin ympäristöihin, joissa lapsi toimii, siis päiväkotiin ja kouluun. Mikrosysteemillä Bronfenbrenner (1979, 22; 1997, 263) tarkoittaa sitä välitöntä ympäristöä, jossa yksilö on itse aktiivisesti vuorovaikutteinen. Hän määrittelee tämän tason toimintojen, roolien ja henkilöiden välisten suhteiden kokonaisuudeksi, jonka yksilö kokee tietyssä konkreettisesti, fyysiset ja aineelliset piirteet omaavassa ympäristössä. Yksilön kehityksen kannalta on keskeistä, millaisia merkityksiä yksilö antaa ko. ympäristön tilanteille ja olosuhteille. Esiopetusikäisten lasten tyypillisiä mikrosysteemejä ovat koti, päiväkotiki, koulu ja toveri-riipi.

Bronfenbrenner on jatkanut ekologisen teorian kehittelyä eteenpäin ja pyrkinyt täydentämään alkuperäistä malliansa siten, että yksilön biologisille tekijöille pyritään löytämään osuus kehitysprosessin kokonaisuudessa. Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Ceci 1994) on alkanut käyttää ekologisen teorian sijaan nimitystä bioekologinen malli, jolloin hän korostaa teorian rakentamisessa ympäristön ja ihmisorganismien välistä vuorovaikutusta perinnöllisyysnäkökulman lisäksi.

Bronfenbrennerin ekologinen teoria on teoreettisena lähtökohtana monissa kansainvälisissä tutkimuksissa kuten esimerkiksi IEA-tutkimuksessa (Olmsted & Weikard 1989; Ojala 1989). Myös suomalaisessa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa on hyödynnetty runsaasti Bronfenbrennerin ekologista teoriaa (Huttunen 1984; Lahikainen & Strandell 1988; Huttunen 1988 ja 1990; Huttunen & Tamminen 1991; Huttunen & Nivala 1991). Tällöin on usein keskitytty johonkin kokonaisuuden osaan, esimerkiksi ympäristön ku-

vaukseen tai ympäristön jonkin tason tarkasteluun. Viime vuosina Hujala (1996; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998) on kehittänyt ekologisen teorian pohjalta kontekstuaalisen kasvun mallia.

Ekologinen teoria ja bioekologinen malli näyttävät innoittavan edelleen suomalaisia tutkijoita (mm. Hirsto 2001), syynä on varmasti teorian universaalisuus ja soveltuvuus moniin kehityksen ja kasvatuksen ilmiöiden tutkimiseen. Puroila & Karila (2001, 221–223) tuovat esille Bronfenbrennerin teorian soveltuvuuden kasvatuksellisten ilmiöiden tutkimuksessa eri systeemitasoilla. Mikrosysteemin ilmiöinä voisivat tällöin heidän mukaansa olla kasvatuksellinen vuorovaikutus, kasvatukseen osallistuvien ominaisuudet, kasvatuskäsitteet ja käsitysjärjestelmät sekä kasvatuskulttuurit. He korostavat, että kasvatuksen vakiintuminen kasvatukselliseksi käytännöksi merkitsee tietynlaisen kasvatuskulttuurin muodostumista. Oman tutkimukseni tarkastelu kohdistuu Bronfenbrennerin mallin mikrosysteemiin, mutta malli jää kuitenkin liian epätarkaksi tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen jäsentelemisessä, siksi tarkennan Bronfenbrennerin mikrosysteemin sosialisatioympäristön käsitettä ja käytän sen tilalla tutkimukseeni paremmin soveltuvaa toimintaympäristön käsitettä.

3.2 Toimintaympäristö

Perinteisesti opetuksen näkökulmasta ympäristöä on käsitelty sosialisatioympäristö -käsitettä suppeammassa merkityksessä. Lahdes (1997, 232–248) tarkastelee ympäristöä opetuksen ja oppimisen fyysisten kehystekijöiden näkökulmasta. Näitä ovat koulurakennus ja kalusto, oppimateriaalit ja välineet sekä opetusteknologia ja tietotekniikka. Viime vuosina perusopetuksessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994; Pietilä & Toivanen 2000; Uusikylä et al. 2000) ja varhaiskasvatuksessa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996; 2000; Hujala et al. 1998) on alettu puhua oppimisympäristöstä. Tätä käsitettä on määritelty monella tavalla. Yksi tapa on luonnehtia oppimisympäristöä siten, että ensinnäkin kuvataan opetuksen organisointia, toiseksi opetusmuotoja, työtapoja ja arviointia, kolmanneksi oppimateriaaleja ja välineitä sekä neljänneksi luokkailmasto (Uusikylä et al. 2000, 133). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) käytetään myös oppimisympäristön käsitettä ja siinä luonnehditaan tätä käsitettä edellä esitetyllä neljällä tavalla. Opetuksen organisointia luonnehditaan siten, että henkilökunta, lapset ja heidän vanhempansa yhdessä suunnittelevat, rakenta-

vat ja kehittävät niin pedagogista kuin fyysistä ympäristöä. Esiopetuksen oppimisympäristöä kuvataan myös siten, että työtapojen tulee tarjota tilaisuuksia pohdintaan, tutkimiseen, kokeiluihin sekä ongelmien ratkaisuun, ja oppimateriaalien ja välineiden tulee olla lasten ulottuvilla ja heidän käytettävissään. Lisäksi toivotaan, että lapset voisivat tutustua tietokoneen käyttömahdollisuuksiin. Oppimisympäristön ilmapiirin tulisi olla positiivinen, iloinen, avoin, turvallinen ja rohkaiseva. Näissä perusteissa korostetaan myös monipuolista yhteistyötä lähiympäristön kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 18.)

Oppimisympäristöä on perinteisesti määritelty siten, että fyysisen ympäristön lisäksi siihen voidaan katsoa kuuluvaksi myös se, miten tämä ympäristö on pedagogisesti järjestetty. Esiopetuksessa näitä ympäristön fyysisiä ja pedagogisia ominaisuuksia voidaan kutsua opettelu-ympäristöksi, alkuopetuksessa vastaavasti opiskelu-ympäristöksi. Tätä erottelua esiopetuksen opetteluun ja alkuopetuksen opiskeluun perustelen ikäkausididaktisin syin. Esiopetusikäinen lapsi oppii toiminnassa opettelemalla, alkuopetusikäisen lapsen oppimistoiminnalle on ominaista tietoinen opiskelu. Myös Uusikylä et al. (2000, 132–133) ovat omaksuneet näkemyksen, että opetus-oppimismallin sijaan tarvitaan opetus-opiskelu-oppiminen -mallia, siksi on parempi puhua opiskelu-ympäristöstä kuin oppimisympäristöstä. Opiskelu-ympäristön he määrittelevät oppimistarkoitukseen erityisesti suunnitelluksi ja toteutetuksi kokonaisuudeksi, joka edellyttää materiaalisia ja ei-materiaalisia ratkaisuja.

Oppimisympäristöjen määritelmien yhteydessä on usein tarkasteltu ympäristön fyysisten ja pedagogisten ominaisuuksien lisäksi ympäristön ja yksilön välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota sekä tämän seurauksena syntyvää yksilön oppimista. Kun Uusikylä et al. (2000, 132) tarkastelevat ympäristöä opetukseen vaikuttavana tekijänä, he korostavat sitä, että viime kädessä oppiminen tapahtuu näkymättömällä alueella, oppijan päässä eli lapsen aivoissa. Oppiminen on yksilön sisäinen prosessi, jossa ajattelu ja käsitteenmuodostus mahdollistuvat. Se vaatii aina esiopetuksessa jonkinlaista opettelua, joka on riippuvaista oppimisympäristön laadusta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Jotta tämän ympäristön kaksi puolta opettelu-ympäristö ja lapsen aivot kohtaisivat, tarvitaan välittäviä prosesseja eli yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Tässä prosessissa opettajan asenteet, taidot ja tiedot näyttelevät merkittävää osaa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan tehtävänä on luoda oppimista tukevaa ja oppimisen kannalta toimiva ympäristö, joka tarjoaa lapsille toisaalta ongelmia, toisaalta keinoja niiden ratkaisemiseen (Rauste - von Wright et al. 1998,

133). Esiopetusikäinen lapsi ei kuitenkaan ohjaudu vain ympäristöstään saamiensa vihjeiden varassa, vaan hän tarvitsee myös tukea ja ohjausta. Hän tarvitsee taitavamman, usein opettajan opetusta, joka edellyttää lapsen ja opettajan välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota sekä ajattelun ja oppimisen opettamiseen liittyvien tekijöiden tuntemista ja hallitsemista. (Brotherus et al. 2002, 89; Vygotsky 1982.)

Uusissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Esiopetuksen opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8–9) oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista ympäristöä, jossa toiminta tapahtuu. Lisäksi asiakirjassa pidetään tärkeinä oppimisympäristön ominaisuuksina opettajan ja lapsen välistä sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja erilaisia toimintatapoja. Tässä oppimisympäristön määritelmässä on tutkimukseni viitekehysten jäsentämisen kannalta hyvää se, että siinä korostetaan toimintaa, vuorovaikutusta ja toimintatapoja.

Edellä kuvatut sosialisatio- ja oppimisympäristön käsitteet ovat tämän tutkimuksen kannalta joko liian laajoja, suppeita tai epätarkkoja. Sosialisatioympäristön käsite on tutkimukseni tarkoituksen kannalta liian laaja ja eriytymätön kuvaamaan sitä ympäristöä, jossa esiopetustoiminta toteutuu. Oppimisympäristön käsite on taas liian suppea silloin, kun siinä kiinnitetään huomio vain oppimisympäristön fyysisiin ja pedagogisiin tekijöihin eli opetelu-ympäristöön ja lapsen oppimisprosessiin sekä näitä ympäristöelementtejä yhdistäviin tekijöihin, vähemmälle huomiolle jää yhteisön eli lapsiryhmän ja toimintatapojen vaikutus ja merkitys toiminnassa. Vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristön käsite on myös tutkimukseeni soveltumaton sellaisenaan, sillä en tarkastele erikseen ympäristön fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia, kognitiivisia ja emotionaalisia toiminnan rakenteita. Sosialisatioympäristön ja oppimisympäristön sijaan toimintaympäristön käsite soveltuu paremmin tässä tutkimuksessani yhdeksi näkökulmaksi esiopetuksen toimintakulttuurin tarkastelussa.

Ojala (1999, 406) liittää toimintaympäristön käsitteen bronfenbrenneriläiseen mikroympäristöön. Hänen mukaansa toimintaympäristöjä ovat esimerkiksi koti, päiväkotiki ja koulu ja niiden peruselementtejä ovat aktiviteetit, roolit ja henkilöiden väliset suhteet sekä fyysiset ja materiaaliset ominaisuudet. Toimintaympäristöllä on erityistä merkitystä lapsen sosiaalistumisessa. (Ojala 1991, 32–33.) Myös Antikainen (1998, 105) ja Karila (1998, 54) puhuvat toimintaympäristöistä. Antikaisen (1998, 148) mukaan sosiaalistuminen tapahtuu tietyissä toimintaympäristöissä, jotka ovat organisoituneita ryhmiä tai konteksteja. Toimintaympäristöt toimivat yksilön ja yhteiskunnan

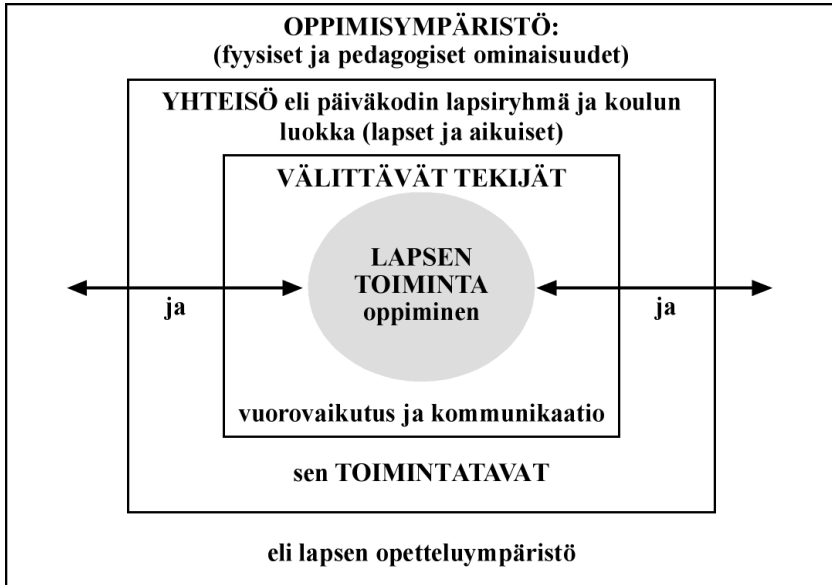
suhdetta välittävinä tekijöinä. Niiden puitteissa opettajat ja kasvattajat antavat lapsen elämälle ja toiminnalle merkityksen ja säätelevät sitä mallien tarjoamisen kautta. Hänen (mts. 105) mukaansa perhe on lapsen pääasiallinen toimintaympäristö, muita ovat esim. vertaisryhmät, koulu ja työelämä. Antikainen, Rinne & Koski (2000, 230) liittävät toimintaympäristön käsitteen kentan ja habituksen käsitteisiin. Päiväkoti ja lapsiryhmän tilat samoin kuin koulu ja luokkahuone muodostavat yhdenlaisen toimintaympäristön, joka edellyttää tietynlaista käyttäytymistä, toimintatapaa ja siihen kytkeytyvän habituksen omaksumista.

Karila (1998) tarkastelee toimintaympäristöä väitöskirjassaan lastentarhanopettajan kehittyvän asiantuntijuuden näkökulmasta. Hänen (1998, 54) mukaansa toimintaympäristö ilmenee käytäntöinä, jotka muodostuvat ympäristön fyysisistä ja sosiaalisista elementeistä. Fyysisiä tekijöitä ovat erilaiset tilat, aikataulut ja ryhmäkoot. Sosiaalisiksi elementeiksi hän määrittelee henkilöiden välisen vuorovaikutuksen, opettajien käsitykset lapsista, varhaiskasvatuksesta, pedagogisista käytänteistä sekä heidän toimintatapansa.

Antikainen (1998, 148) ja Karila (1998, 54) määrittelevät toimintaympäristön käsitettä institutionaalisessa kasvatuksessa korostamalla opettajien ja kasvattajien kasvatuskäytänteitä. Opettaja on päiväkotij- ja koulukasvatuksen toimintaympäristöissä merkittävä tekijä, mutta tässä tutkimuksessani en halua tarkastella näitä ympäristöjä opettajan vaan lapsen toiminnan näkökulmasta. Oppiminen tapahtuu esiopetuksessa toiminnassa, jota ohjaavat tietyt toimintatavat, ja se tapahtuu tietyssä sosiaalisessa yhteisössä eli päiväkodin tai koulun konteksteissa. En määrittele toimintaympäristön käsitettä samalla lailla kuin Antikainen (1998), Antikainen, Koski ja Rinne (2000) tai Karila (1998), vaikka näissä määritelmässä korostuukin oman määritelmäni tavoin toimintatapojen vaikutus. Tarkastelen tässä tutkimuksessani esiopetuksen toimintaympäristöjä päiväkodin lapsiryhmän ja koulun luokan ympäristöinä. Toiminta asettaa vaatimuksia ympäristölle ja ympäristössä olevat tiedostetut ja tiedostamattomat mahdollisuudet ja rajoitteet, joita ovat muun muassa toimintatavat sääntöineen, erilaisine menettelytapoineen ja aikatauluineen sekä fyysinen ja pedagoginen ympäristö eli lapsen opetteluympäristö, vastaavasti luovat edellytykset toiminnalle. Esiopetustoiminta tapahtuu sosiaalisissa yhteisöissä eli lapsiryhmässä ja koulun luokkayhteisössä ja se toteutuu toimintatavoissa, joita ohjaa mahdollisesti opetussuunnitelma. Toimintaympäristössä vaikuttaa siellä omaksuttu toimintakulttuuri. Toimintaympäristön käsite on suppeampi kuin toimintakulttuurin käsite (ks. luku 1.4). Toimintaympäristöön vaikuttaa instituution ja lapsiryhmän toimintakulttuuri työ- ja kas-

vatuskäytänteinä. Näiden käytänteiden takana ovat niin ammattikäytäntöjen traditio, henkilökunnan käsitykset ja tietämykset, työyhteisön historia, yhteiskunnan voimavarat jne.

Ympäristö tarjoaa lapselle virikkeitä ja rajoituksia perinteiden, normien, kehitystehtävien ja toimintatapojen muodossa. Toimintaympäristö on myös se välitön vuorovaikutusympäristö, jossa lapsi oppii tulkitsemaan tapahtumia ja jossa lapsen ajattelu ja oppiminen liittyvät konkreettiseen elämään. (Rauschte-von Wright et al. 1998, 36.). Tarkasteltaessa esiopetuksen toimintakulttuuria mikrosysteemin näkökulmasta tarjoaa toimintaympäristön käsite dynaamisen näkökulman. Tässä tarkastelussa tutkimuksessani oppimisympäristö, yhteisö eli päiväkotiryhmä ja koululuokka lapsineen ja opettajineen sekä päiväkodin lapsiryhmän ja koululuokan toimintatavat muodostavat sen kontekstin, jossa esiopetustoiminta toteutuu. Yhteisön oppimisympäristö eli lapsen opettelu ympäristö ja yhteisö toimintatapoineen sekä lapsen oppimisprosessi kytkeytyvät toisiinsa. Lapsen toimintaympäristössä toteutuva kommunikaatio ja vuorovaikutus ovat välittäviä tekijöinä lapsen oppimisen ja lapsen välittömän esiopetusympäristön välillä. Toimintaympäristön tarkastelussa on kiintoisaa, miten oppimisympäristön fyysiset ja pedagogiset ominaisuudet sekä miten yhteisö ja sen toimintatavat vastaavat lapsen oppimisen haasteisiin. Lisäksi toimintaympäristöä voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, että miten lapsi on ja miten lapseen ollaan vuorovaikutuksessa hänen välittömässä ympäristössään sekä millaista lapsen kommunikaatio on opettelu ympäristön ja lapsiryhmän lasten ja aikuisten kanssa. Kuviossa 3 on esitettyä tutkimuksessani tarkastelun kohteena olevat toimintaympäristön elementit.



Kuvio 3. Toimintaympäristön elementit

4 Toiminta ja siinä oppiminen

4.1 Toiminnan käsite esiopetuksessa

Vygotskin ideoihin perustuvat teoriat ja ideat muodostavat toiminnan teorian kehityksessä ensimmäisen sukupolven. Tässä teoriassa analyysit keskittyvät kulttuurisesti välittyneisiin tekoihin ja niiden omaksumiseen. Toisen sukupolven muodostavat Leontjevin ideoiden ympärille jäsenyvät tutkimukset. Analyysin yksiköksi nousee kollektiivinen työnjaollinen toiminta kohteineen ja motiiveineen. Painopiste on erilaisten toimintojen dynamiikassa. Kolmas sukupolvi suuntautuu toimintajärjestelmien välisen dialogisten suhteiden jäsentämiseen tukeutuen muun muassa Bahtinin ideoihin ja ajatuksiin toimintajärjestelmien verkoista. (Engeström 1995, 232–233.) Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohteena on lasten toiminta esiopetusta toteuttavissa institutionaalisissa konteksteissa, mutta en pureudu teoreettisessa viitekehityksessä enkä toimintakulttuurien luonnehdinnassa toimintajärjestelmien dialogiaan.

Toiminta on ajattelun ja käsitteenmuodostuksen perusta ja se muodostaa ihmisen olemisen avainkategorian (Engeström 1983, 90). Käsitteenä toiminta on luonteeltaan dynaaminen. Leontjev (1977, 76) korostaakin toiminnan välittävää luonnetta kirjoittamalla, että välijäsen sisältää subjektin toiminnan ja sen ehdot, päämäärät ja välineet sekä välittää näiden keskinäiset suhteet. Kaikissa toiminnoissa ihminen on suhteessa ympäristöönsä ja vastaavasti tämä ympäristö muuttaa ja rikastuttaa toimintoja. Toiminta on aina yhteiskunnallista ja toiminnat ovat historiallisesti muuttuvia. Toiminnan sisältönä on esineellinen toiminta ja sen muotona kommunikaatio, vuorovaikutus. (Engeström 1983, 93–96; Leontjev 1977, 77–79, 85, 88, 97.) Keskeistä toiminnan teoriassa on se, että siinä kiinnitetään suurta huomiota toimintajärjestelmissä vaikuttaviin esineisiin, välineisiin ja merkkeihin sekä sisäisiin malleihin (Engeström 1995, 102).

Toiminnassa korostuu ihmisten välinen vuorovaikutus. Inhimillinen toiminta on olemassa vain teon tai teoista muodostuneen ketjun muodossa. Toiminta ilmenee prosessina ja sen säätelyssä motivaatiolla on keskeinen osuus. (Leontjev 1977, 88, 92–93; Rauste v. Wright et al. 1998, 34.) Pedagogiikassa korostetaan oppimismotivaation ja oppimisen tavoitteisuuden tärkeyttä. Mitä paremmin lapsi sisäistää tämän tavoitteen, sitä enemmän hän

pyrkii organisoimaan toimintaansa sen toteuttamiseksi. Käytännössä motivaatio ilmenee useimmiten siinä, mihin tarkkaavaisuus kohdistuu. (Rauste v. Wright et al. 1998, 35–36; Leontjev 1977, 94–95, 232–237.) Lapsen tarkkaavaisuus toiminnassa riippuu paitsi toiminnan laadusta ja luonteesta niin myös hänen psyykkisestä kehityksestä. Konkreetin toiminnan haasteellisuus tulee vastata lapsen älyllisiä, sosiaalisia, emotionaalisia ja motorisia toimintaedellytyksiä. (Persson 1995, 136–138.) Lapsella tarkkaavaisuus ja sitoutuneisuus toiminnassa ilmenevät keskittymisenä ja sinnikkyytenä. Sitoutunut lapsi on avoin ärsykeille ja hän kokee voimakasta tyydytyksen tunnetta ruumiillisesta ja henkisestä energiastaan. Hänen kokemansa intensiteetti toiminnassa on syvä. (Laevers 1997, 3–5.)

Oppiminen ei ole mikään erillinen toiminnan kategoria. Oppimisen ja toiminnan välillä on kytkemä: ihminen oppii toiminnan välityksellä toimintaa varten. Oppimisprosessi on aina tilannesidonnainen. Oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoja ja taitoja opitaan ja käytetään. (Rauste v. Wright et al. 1998, 19–20, 33, 38.) Pedagoginen toiminta toteutuu paitsi institutionaalisenä kasvatuksena niin myös kotikasvatuksena ja eriytymättömänä kasvatuksena, esimerkiksi vertaisryhmien kanssakäymisenä (Antikainen 1998, 66). Toimintaa tarkastelen tutkimukseni institutionaalisen kasvatuksen kontekstissa eli neljässä esiopetusta toteuttavassa lapsiryhmässä.

Lapsi oppii ja kehittyi toiminnassa opettelemalla erilaisia asioita. Toiminnalla on lapselle ilmeinen merkitys, siksi toiminnan käsite sopii hyvin tarkasteluni lähtökohdaksi tutkiessani esiopetuksen toimintakulttuuria. Lapsen toiminta on dynaamista, hän on vuorovaikutuksessa lähiympäristöönsä ja tämä ympäristö vastaavasti vaikuttaa hänen toimintaansa. Usein toiminta liittyy lapsilla sosiaalisiin tilanteisiin päiväkodin lapsiryhmässä ja koulun luokassa, siksi lapsen toiminnassa korostuu lapsen ja aikuisen sekä lasten keskinäinen kommunikaatio. Opettajalla on suuri vaikutus lapsen toimintaan institutionaalisenä kasvatuksessa. Se, että toiminta on lapselle merkityksellistä, ei tarkoita, että sen tulee olla yhteydessä lapsen aikaisempiin kokemuksiin. Opettajan tulisi opettaa lapsi laajentamaan rajoitettua omaa kokemusta pohjautuvaa näkökulmaa. Hänen tulisi tehdä lapselle näkyväksi toiminnan merkitys ja motiivi. Tekemisestä tulee arvokasta, kun lapsi oppii ymmärtämään toimintansa motiivin ja tarkoituksen. Esiopetuksen pedagogisen toiminnan tulee olla sellaista, että lapsi erilaisissa toiminnoissa voi lisätä ymmärrystään maailmasta. Motiivi on siis toiminnassa tärkeä tietojen, taitojen ja asenteiden oppimisessa, siksi opettajan pitäisi antaa toiminnassa esille

tulleille käsitteille sosiaalista sisältöä. Esiopetuksessa toiminta on yhteydessä esiopetusikäisiä koskevaan kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen arvojärjestelmään. (Kärby 1992, 17–18.)

Lopuksi on vielä tämän tutkimuksen kannalta tähdellistä erottaa lapsen toiminnassa ohjattu ja vapaa toiminta. Nämä toiminnan muodot ovat perinteisesti liittyneet alle kouluikäisten pedagogiikassa ohjaustapoihin siten, että ohjattu toiminta ja suora l. välitön ohjaus sekä vapaa toiminta ja epäsuora eli välillinen ohjaus ovat liittyneet toisiinsa. Ohjatulla toiminnalla on ymmärretty esiopetuksen käytännössä opettajan ohjaamaa suoraa toimintaa ja vapaalla toiminnalla lasten vapaasti valitsemaa toimintaa opettajan välillisen ohjauksen puitteissa. Opettaja on useimmiten suunnitellut etukäteen ohjatun toiminnan, sen sijaan vapaata toimintaa säätelee lapsiryhmän tila-, materiaali- ja aikajärjestelyt, jotka tosin ovat melko pysyviä. (vrt. Mäntynen 1997, 47–58.) Strandell (1995, 123–148) puhuu ohjauskulttuureista, joita ovat ryhmänhallinnan kulttuuri, kysymisen kulttuuri ja omatoimisuuden kulttuuri. Ryhmänhallinnan kulttuurissa henkilökunnan ohjauskäytäntönä korostuu ulkoinen kontrolli, mutta omatoimisuuden kulttuurissa lapsi on sisäistänyt ulkoisen kontrollin. Kysymisen kulttuuri sijoittuu edellä kuvattujen ohjaustapojen väliin. Toiminnan ohjaustavan ei tulisi määräytyä toimintakulttuurin tradition vaan sen mukaan, mikä edistää kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden mukaista oppimista (Uusikylä et al. 2000, 100).

4.2 Toiminnalliset kokonaisuudet esiopetuksessa

Esiopetuksessa lapselle on tunnusomaista toiminnassa oppiminen, joka voi olla lapsella tiedostamatonta (leikki) tai tietoista (metakognitioiden kehittyminen). Toiminnassa esiopetusikäinen lapsi oppii opettelemalla erilaisia asenteita, taitoja ja tietoja, sen sijaan alkuopetusikäisen lapsen oppimiselle on ominaista opiskelu eli tietoinen oppimistoiminta. Esiopetuksessa tuo opettelu tapahtuu institutionaalisen kasvatuksen erilaisten toimintojen yhteydessä. Lapsen oppimista voidaan tarkastella toimintaprosessin avulla. Leontjev (1977, 92) tähdentää, että toimintojen erittelyssä olennaista on toimintojen kohteiden väliset erot, koska toiminnan kohde antaa toiminnalle tietyn suunnan. Suomessa toiminnan tutkimustraditiota on käyttänyt Engeström (1988), jonka kehittämää ns. kolmiomallia ovat varhaiskasvatuksessa soveltaneet muun muassa Hakkarainen (1990) ja Helenius (1993). Toiminnan pääkomponentteina mallissa erotetaan tekijä eli subjekti, joka toimii, välineet, joita

hän käyttää toiminnassa, sekä toiminnan kohde, tulos tai tuotos. Kolmiomallilla voidaan kuvata esiopetuksen eri toiminnallisia kokonaisuuksia eli leikkiä, työtä ja oppitukioita, ja osoittaa kunkin kokonaisuuden erityinen pedagoginen luonne. Kun toiminnallisia kokonaisuuksia jäsennetään kolmiomallin avulla, niin leikin tavoitteena nähdään toiminta, jossa lapsi jäljittelee ihmisen elämää ja ihmissuhteita. Työn tavoitteena on toiminta, jossa lapsella on motiivina sitoutuminen lopputulokseen ja oppitukion tavoitteena on toiminta, jonka avulla lapsi pystyy tarkastelemaan oppisisältöä entistä vaativammalta tasolta. Esiopetuksessa eri toiminnoille, leikille, työlle ja pienille oppitukioille on ominaista lapsen luontainen tutkimisen halu.

Viime vuosina on korostettu erityisesti lapsen oppimisessa leikin merkitystä. Leikki on luonnollinen tapa oppia erilaisia fyysiseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen ja älylliseen kehitykseen liittyviä asioita. Esiopetusikäinen lapsi oppii opettelemalla eri asioita leikin ohella myös työtehtävien ja pienten oppitukioiden avulla. Monipuolinen opettelu eri toimintojen avulla tukee lapsen oppimiskykyä, joka on oleellisesti riippuvainen lapsuuden kokemusmaailmasta ja sen antamista oppimismahdollisuuksista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Högström & Saloranta 2001; Pramling Samuelsson & Sheridan 1999.) Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin leikkiä, työtä ja oppitukiota toisistaan erillisinä esiopetuksen toiminnan muotoina, ns. laajoina toiminnallisina kokonaisuuksina, sillä tarkastelen lapsen toimintaa näinä lapsen opetteluun muotoina. Todellisuudessa nämä toiminnan muodot paitsi lomittuvat niin myös sekoittuvat keskenään.

Leikki

Leikki on esiopetusikäiselle lapselle vielä luontainen tapa oppia ja kehittyä, se vastaa lapsen fyysisiä ja psyykkisiä tarpeita ja erityispiirteitä. Leikki on tärkeää lapsen kokonaispersoonallisuuden muodostumiselle ja muodostumisessa. Leikissä lapsi hahmottaa maailmaa, oppii ymmärtämään erilaisia tilanteita, kokee aidosti ja syvästi erilaisia tunteita sekä oppii käsittelemään niitä. Aikuisista ja ympäröivästä kulttuurista riippuu, saako leikki institutionaalisissa kontekstissa mahdollisuuden kehittyä. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003, 40–53; Pramling Samuelsson & et al. 1999, 83–88; Vygotskij 1980, 1995; Vygotsky 1978, 102–103; 1982; Wood & Attfield 1996; 6–8, 71–72.)

Leikki on lapsen tapa prosessoida kokemiaan tapahtumia ja oppimiaan asioita. Leikkitoiminnot jäljittelevät todellista elämää pääpiirteissään ja korostavat niitä seikkoja, jotka ovat lapselle merkityksellisiä. Leikki heijastaa

aina paitsi lapsen taitoja niin myös kulttuuria ja omaa aikaansa. Leikki on kulttuuria kannattava voima. Leikissä lapsi peilaa suhteitaan toisiin ihmisiin ja ympäröivään yhteiskuntaan. Leikki on lapselle tapa oppia käsittelemään todellisuutta niin konkreettisesti kuin symbolisesti (Lillemyr 2002, 258; Pramling Samuelsson et al. 1999, 83–85; Wood et al. 1996, 72–74.)

Leikin tutkimus on osoittanut, että aikuinen merkitsee lapsen kyvyille leikkiä paljon, siksi aikuisen tulisi ajan ja tilan antamisen ohella itse osallistua leikkitoimintaan (Lillemyr 2002, 243; Wood et al. 1996, 99). Vygotsky (1978) korostaa aikuisen leikin ohjauksen merkitystä lapsen kehityksessä. Leikki voi olla joko opettajan ohjaamaa toimintaa tai lasten vapaasti valitsemaa aktiviteettia. Leikin kehitysmahdollisuudet ovat riippuvaisia paitsi aikuisen roolista niin myös ryhmän koosta ja rakenteesta.

Leikin merkitys lapsen kaikessa oppimisessa ja kehityksessä on ilmeinen (Vygotsky 1978, 1980). Tiedostamattomuus leikissä erottaa sen muista toiminnoista, esimerkiksi työstä. Leikki on tärkeä abstraktin ajattelun kehittymisessä: leikki muuttaa lapsen suhdetta todellisuuteen. Kärrbyn (1992, 19) mukaan leikkiä ja oppimista ei voida aina erottaa toisistaan, leikki heijastaa lapsen kehitystä ja vaikuttaa siihen. Leikissä lapsen rooli on aktiivinen, hän luo itse sosiaalisesti merkittäviä tapahtumaketjuja. Leikkitoiminta on aina sosiaalista, yksinleikkisäkin leikin sosiaalinen ja kulttuurisidonnainen luonne näkyy sen teemoissa ja sisällöissä. Leikki on lapsen johtava kehityksen lähde ja väylä, vaikka ei hallitsisikaan määrällisesti lapsen toimintaa. Lasten oppimistapahtumaan liittyvällä leikkitoiminnalla on myönteinen vaikutus oppimiseen. Leikki ei pelkästään heijasta lapsen kognitiivista kehitystä, vaan myös vaikuttaa siihen huomattavasti. Se vaikuttaa ennen kaikkea mielikuvituksen, ajattelun ja itsesäätelyn kehittymiseen.

Leikkiä tarkastellaan usein leikkitaitojen kehittymisen ja leikkittyypin luokittelun näkökulmasta l. leikin kehittämisestä yksinleikkistä rinnakkain leikkimisen kautta yhdessä leikkimiseen ja leikin kehittämisestä funktio- ja rakenteluleikkien ja kuvitteluleikkien kautta sääntöleikkeihin (Helenius 1993; Hännikäinen 1992; Mäntynen 1997; Niiranen 1995; Wood et al. 1996). Esiopetusikäisen lapsen leikkitaidot ovat kehittyneet yhdessä leikkiin soveltuviksi. Rakenteluleikille on ominaista, että noin 5-vuotias lapsi on kiinnostunut puhtaasta rakentelusta, 6-vuotiaana lapsi kykenee jo varsin vaativaan, jopa mallien mukaiseen rakenteluun. Rakenteluleikeissä lapsi oppii oman kokemuksensa kautta suuruus-, lujuus-, paino- ja tilasuhteita. Rakennellessa lapsi laajentaa ja tarkentaa havaintojaan ja tietojään ympäristöstään. Kuvittelu- eli roolileikkivaiheessa leikin kohteena ovat ihmisten väliset suhteet.

Näillä leikeillä on erityinen merkitys lapsen henkiselle ja fyysiselle kehitykselle, koska nämä leikit vahvistavat lapsen sanavarastoa ja ilmaisutaitoa sekä kehittävät hänen sosiaalisia että motorisia taitojaan. Esiopetusikäisen lapsen kuvitteluleikeille on ominaista suunnitelmallisuus ja pitkäkestoisuus. Leikkien tematiikka eriytyy lapsen sukupuolen mukaan: tytöt leikkivät mielellään hoivaleikkejä, pojat puolestaan seikkailuleikkejä ja rakenteluleikkejä. Kuvitteluleikkitoiminta on ominaista 3–6 -vuotiailla lapsilla. Vygotskyn (1978) mielestä leikin keskeinen elementti on kuvittelu, mutta myös säännöt liittyvät leikkeihin. Hänen mukaansa molemmat elementit ilmennevät sekä kuvittelu- että sääntöleikeissä.

Lapsen siirtyessä noin 5–6 -vuotiaana kuvitteluleikeistä sääntöleikkeihin tunnusomaisena piirteenä on, että säännöt ja roolit ovat ennalta sovitut. Leikkijöiden väliset suhteet ja toiminnan kulku ovat ennalta määrättyt. Sääntöleikkiin siirtymisen edellytyksenä on kyky ymmärtää sääntöjä ja noudattaa niitä sekä kestää kilpailua. Säännöt voivat olla aikuisen kehittämiä kuten sukupolvelta toiselle kulkevissa leikeissä (ns. perinneleikit), tai lapset voivat myös itse kehittää tai muuttaa sääntöjä tilanteen mukaan. Sääntöleikkien harjoittelu voi auttaa lasta ymmärtämään yhteiskunnan normeja ja sääntöjä ja totuttamaan niihin.

Viime vuosina leikin merkitys ja asema on tunnustettu tosiasia, josta on osoituksena niin meillä Suomessa kuin muuallakin lisääntynyt leikin tutkimus. Tutkijat korostavat leikin merkitystä lapsen kehitykselle ja oppimiselle, esiopetusiässä korostuvat leikin vaikutukset kielen ja ajattelun kehittämisessä (Kärby 1986, 1992; Niiranen 1995; Sundell 1988; Sylva, Roy & Painter 1980; Vygotsky 1982). Vygotsky (1978, 102; 1980) on osuvasti luonnehtinut lapsen leikkiä: leikissä lapsi on päätään pidempi.

Työ

Lapsi oppii myös tekemällä pieniä työtehtäviä, jotka lomittuvat luonnollisella tavalla muuhun toimintaan ja rytmittävät esiopetuksen arkea. Työn avulla toteutuvat monet kasvatukselliset tavoitteet, jotka tavoitteina voidaan luokitella välineellisiin ja itseisarvoisiin. Välineellinen tavoite on esimerkiksi se, että työkasvatuksella luodaan perusta työn arvostuksen viriämiselle ja myönteinen asennoituminen työtekkoon. Ikäkaudelle sopivat työtehtävät harjaantuttavat lapsen työskentelyvalmiuksia ja -tottumuksia. Työssä vastuun- ja velvollisuudentunto sekä yhteistyökyky kehittyvät. Pienistä työtehtävistä suoriutuminen vahvistaa myös lapsen itsetuntoa. Työtoiminta esiopetuksessa lisää ymmärrystä työn merkityksestä yhteisen hyvinvoinnin antajana. Työllä

tulisi olla käyttöarvoa, siten se vahvistaa työn tuloksen kunnioitusta. Lapsi ei väsy työskentelemään, jos työ on kosketuksissa hänen omaan elämäänsä ja se on mielekästä. Työtehtävissä lapsi kasvaa sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Oikeus ja velvollisuus osallistua yhteisön yhteisiin töihin lujittavat tietä, jota lapsi kulkee kehittyessään vastuuntuntoiseksi ja tasa-arvoiseksi kansalaiseksi. Työstä saatu tyydytys ja osallisuus yhteisön hyvinvointiin palkitsevat ja kasvattavat lasta.

Työ ei ole leikkiä, eikä sille ole ominaista leikkistä tekeminen. Työ on todellista toimintaa, leikki sen sijaan mielikuvituksellista tapahtumaa. Leikissä lapsi harjoittelee monia niitä taitoja, joita hän tarvitsee työssä ja joita hän vähitellen oppii hallitsemaan. Työ- ja leikkitoiminta eroavat toisistaan ja erojen takia niiden kasvatuksellinen merkitys on toisiaan tukeva. (Härkönen 1988, 97; Wood & Atfield 1996, 8–10.) Työllä on aina tietty tavoite, ja se saavutetaan työvälaineitä oikein käyttäen. Työssä on olennaista tehtävien loppuun suorittaminen. Työtoiminnassa on tärkeää harjoitella eri työvälaineiden oikeaa käyttötapaa. Työ on todellista toimintaa, jossa lapsen aktiivinen ja omatoiminen rooli kasvaa taitojen myötä. Työssä lapsen opettelu alkaa opettajan toiminnan katselemisesta ja kuuntelemisesta, vähitellen lapsi alkaa avustaa aikuista ja työskentelemään hänen ohjauksensa mukaisesti. Lopulta lapsi hallitsee työtoiminnan ja työskentelee itsenäisesti. Opettaja toimii työtoiminnassa lapselle mallina, esimerkkinä ja ohjaajana. (Härkönen 1996, 35.)

Oppituokio

Myös oppituokiota on tarpeen tarkastella lapsen näkökulman ohella opettajan näkökulmasta. Oppituokiossa oppiminen on lapsen toimintaa, opettaminen opettajan toimintaa. Oppituokion tavoitteena on toiminta, jonka avulla lapsi pystyy entistä vaativammalta tasolta tarkastelemaan oppisisältöä. Oppimista oppituokiossa edesauttaa se, että siihen sisältyy lapselle läheistä ja osittain jo tuttua asiaa ja että edetään lapsen välittömistä omista kokemuksista yleisempiin, vieraimpiin ja vaikeampiin oppisisältöihin. Lisäksi kielelliset ja esineelliset toiminnot edistävät oppituokiossa lapsen oppimista. Oppituokioiden ajoitus, niiden kesto ja paljous sekä lasten motivaatio ja vireystila ovat tärkeitä tekijöitä esiopetustoiminnassa. (Brotherus et al. 1994, 79–80.)

Oppituokioiden toteuttaminen edellyttää opettajalta riittävää tietoa päämäärästä, sisällöstä, tilanteesta ja menetelmistä. Opettajalla tulee olla käsitys oppituokion tarkoituksesta ja toiminnalle asetetuista tavoitteista. Lisäksi hänellä täytyy olla käsitys toiminnan luonteesta eli hänen tulee hallita opettettava asia ja tuntea sen opetuksellinen eteneminen. Lopuksi opettajalla

täytyy olla käsitys keinoista edetä oppituokiolle asetettuihin tavoitteisiin. Myönteisten oppimistulosten saavuttamiseksi toiminnassa on käytettävä monipuolisia työtapoja, joihin sisältyy sekä ponnistelua että rentoutumista. (Engeström 1988, 64.)

Esiopetuksessa hyvälle oppituokiotoiminnalle on ominaista elämänläheisyyden periaate. Lasta motivoi se, että toiminnassa lähdetään hänen kokemuksistaan ja elinoloistaan. Oppituokion sisällön suhteen on oleellista toteuttaa suunnitelmallisuuden ja johdonmukaisuuden periaatetta. Siinä huomioidaan sekä laadullinen eteneminen sisällön suhteen että lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuus. (Brotherus et al. 2002, 209.) Oppituokiotoiminnassa oppimisprosessia turvaa didaktinen kokonaiskäsittely, jonka eri vaiheina voidaan erottaa johdattelu ja tarkasteluvaihe, uudella aineksella työskentely ja harjoittelu, soveltamisvaihe sekä kontrolli, arviointi- ja lopettamisvaihe (Klingberg 1972; Brotherus et al. 1990, 109–110). Edellä luetellut vaiheet eli didaktiset askeleet eivät aina toteudu oppituokioissa. Ne voivat toteutua lyhyemmän tai pidemmän ajan kuluessa riippuen opetuskokonaisuuden tavoitteista ja sisällöistä. Kun verrataan esiopetuksessa toteutettavia pieniä oppituokioita alkuopetuksen oppitunteihin, niin ne ovat paljossa samankaltaisia. Usein ne ovat pikemminkin opettaja- kuin lapsijohtoisia. Opettajalla on selkeä etukäteisnäkemys oppituokion tai oppitunnin sisällöstä ja sen etenemisestä. Selkeä ero on näyttäytynyt oppituntien ja oppituokioiden kestossa: oppitunti on perinteisesti ollut 45 minuutin mittainen, esiopetuksessa oppituokion pituus voi vaihdella riippuen opetuskokonaisuudesta ja oppituokion funktiosta tuossa kokonaisuudessa. Tänä päivänä kuitenkin alkuopetuksen käytännössä on usein irrottauduttu 45 minuutin oppituntijaksottelusta ja tilalla ovat käytännöt, joissa opetus on saatettu organisoida esimerkiksi 45 minuuttia pidemmiksi oppituntikokonaisuuksiksi tai aamupäivän ja lounaan jälkeisiksi työskentelyjaksoiksi. Oleellista esiopetuksen oppituokiolle ja alkuopetuksen oppitunnille on se, että erilaisten menetelmien ja työtapojen avulla lasten työskentely- ja oppimaan oppimisen taidot kehittyvät.

II

TUTKIMUKSEN METODOOLOGIA

5 Tutkimuksen tarkoitus ja sen toteuttaminen

5.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtäväksi muotoutui esiopetuksen toimintakulttuurin kuvaaminen ja tulkinta lapsen näkökulmasta neljässä esiopetusta toteuttavassa tutkimusryhmässä, joiksi valitsin yhden päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän, yhden päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmät, yhden koulun esiopetusluokan ja yhden esi- ja alkuopetusluokan. Tutkimusryhmieni valintaa tarkastelen lähemmin luvussa 5.4.3.1. Ennakkokäsitykseni on, että esiopetuksen toimintakulttuuri voi näyttäytyä erilaisena esiopetusta toteuttavissa yhteisöissä, ainakin jos nuo yhteisöt poikkeavat rakenteellisilta lähtökohdiltaan toisistaan. Yhteisö on yksilöiden muodostama ryhmä ja sen rakenteellisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi instituutio, yhteisön ikäryhmän koostumus, yhteisön koko ja sen sukupuolinen jakautuminen, yhteisön henkilökunnan määrä ja koulutus. Edellä mainittujen rakenteellisten tekijöiden ohella esiopetuksen toimintakulttuuriin ja toimintakulttuurissa vaikuttavat myös monet muut tekijät kuten esimerkiksi yhteisön asuinalue, vanhempien sosioekonominen tausta tai heidän osallistumisensa yhteisön toimintaan. Tutkimuksessani en käsittele ilmiötä esiopetuksen toimintakulttuuri laajasti, vaan tarkastelen esiopetuksen toimintakulttuuriproblematiikkaa kahden instituution, päiväkodin ja koulun, puitteissa toimivissa lapsiryhmissä sekä ikäkoostumuksiltaan kahden erilaisen, homogeenisen ja heterogeenisen, lapsiryhmän toiminnan todellisuudesta käsin.

Tarkastelen esiopetuksen toimintakulttuuria tutkimusryhmieni eli esiopetusta toteutettavien yhteisöjen esiopetuskäytänteinä, jotka ilmenevät toteutuneena toimintana. Esiopetuskäytänteitä määrittelevinä tekijöinä analysoin yhteisön opetussuunnitelmaa, toimintaympäristöä, toimintatapoja ja aika-tilapolkua, koska opetussuunnitelmat ohjeistavat esiopetustoimintaa,

toimintaympäristöt ovat lapsen elämisen paikkoja ja toteutuneet toimintatavat sekä aika-tilapolut vaikuttavat lapsen toimintaan ja toiminnassa. Lisäksi tarkastelen sitä, miten lapset sitoutuvat esiopetuskäytänteisiin ja millaisia mieliteitoja heillä on esiopetuksesta. Valitsemallani tarkastelukulmalla pyrin tavoittamaan lapsen näkökulmaa kysymyksenasettelussani. Tarkoitukseni on tehdä esiopetuksen toimintakulttuuri jokaisessa tutkimusryhmässäni ainutkertaisuudessaan näkyväksi ja ymmärrettäväksi sekä verrata tutkimusryhmieni esiopetuskäytänteitä määritteleviä tekijöitä toisiinsa. Näin pyrin näkemään ja käsitteellistämään esiopetuksen toimintakulttuurin sisäisen variaation rajat.

Tavoitteenani on tarkastella lapsen näkökulmasta esiopetuksen toimintakulttuurin yhtäläisyyksiä ja eroja neljässä tutkimusryhmässä. Lähestyn tutkimustehtävääni ensin tarkastelemalla tutkimusryhmieni esiopetukselle suunniteltuja ja tarjoamia toiminnallisia lähtökohtia, toisin sanoen millaista opetussuunnitelmien mukaan esiopetuksen on tarkoitus olla ja millaiset puitteet ja mahdollisuudet toimintaympäristöt tarjoavat esiopetukselle. Lapsen näkökulma opetussuunnitelma-analyysissä tarkoittaa huomion kiinnittämistä siihen, millaista tutkittavien opetussuunnitelmadokumenttien mukaan esiopetuksen lapsen toimintana tulisi olla. Toimintaympäristöjen analyysi lapsen näkökulmasta tarkoittaa huomion kiinnittämistä siihen, millaisia virikkeitä ja toiminnan mahdollisuuksia tai rajoitteita lapsella on tutkittavissa toimintaympäristöissä. Toiminnallisten lähtökohtien analyysin jälkeen tarkastelen, millaista on esiopetus toteutuneena toimintana tutkittavissa yhteisöissä. Lapsen näkökulma toiminnan tarkastelussa tarkoittaa sitä, että kiinnitän huomioni siihen, millaista lapsen toiminta on ja kuinka lapsi rakentaa omaa toimintaansa sekä millaisen merkityksen hän antaa toiminnalle. Siihen, millaista esiopetuksen toimintakulttuuri on lapsen näkökulmasta, haen vastauksia seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia ovat esiopetuksen toiminnalliset lähtökohdat esiopetuksen toimintakulttuurissa?

1.1 Millaisia ovat esiopetuksen opetussuunnitelmat sisällöllisesti?

- 1.1.1 Millainen on esiopetuksen opetussuunnitelma sisällöllisesti päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä?
- 1.1.2 Millainen on esiopetuksen opetussuunnitelma sisällöllisesti päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmässä?
- 1.1.3 Millainen on esiopetuksen opetussuunnitelma sisällöllisesti koulun esiopetusluokassa?
- 1.1.4 Millainen on esiopetuksen opetussuunnitelma sisällöllisesti koulun esi- ja alkuopetusluokassa?

1.2 Millaisia ovat esiopetuksen toimintaympäristöt?

- 1.2.1 Millainen on päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän toimintaympäristö?
- 1.2.2 Millainen on päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmän toimintaympäristö?
- 1.2.3 Millainen on koulun esiopetusluokan toimintaympäristö?
- 1.2.4 Millainen on koulun esi- ja alkuopetusluokan toimintaympäristö?

2. Millaista on toiminta esiopetuksen toimintakulttuurissa?

2.1 Millaista on esiopetus toimintana?

- 2.1.1 Millaista on esiopetus toimintana päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä?
- 2.1.2 Millaista on esiopetus toimintana päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmässä?
- 2.1.3 Millaista on esiopetus toimintana koulun esiopetusluokassa?
- 2.1.4 Millaista on esiopetus toimintana koulun esi- ja alkuopetusluokassa?

2.2. Miten lapset ovat sitoutuneet toimintaan?

- 2.2.1 Miten lapset ovat sitoutuneet toimintaan päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä?
- 2.2.2 Miten lapset ovat sitoutuneet toimintaan päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmässä?
- 2.2.3 Miten lapset ovat sitoutuneet toimintaan koulun esiopetusluokassa?
- 2.2.4 Miten lapset ovat sitoutuneet toimintaan koulun esi- ja alkuopetusluokassa?

1.3 Millaisia ovat lasten arviot ja kokemukset toiminnasta?

- 2.3.1 Millaisia ovat päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän lasten arviot ja kokemukset toiminnasta?
- 2.3.2 Millaisia ovat päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmän lasten arviot ja kokemukset toiminnasta?
- 2.3.3 ovat koulun esiopetusluokan lasten arviot ja kokemukset toiminnasta?
- 2.3.4 Millaisia ovat koulun esi- ja alkuopetusluokan lasten arviot ja kokemukset toiminnasta?

5.2 Tutkimuksen metodologinen tausta

Tutkijan tulee täsmentää sekä itselleen että muille se tieteenfilosofinen perusta, jolle hän työnsä rakentaa, koska tutkimusongelmat vaikuttavat tutkimuksen metodologian valintaan ja tutkimukseen valittu metodologia vaikuttaa tutkimuksen kysymyksenasetteluun. Omien arvostusten tiedostaminen ja julkituonti ovat askel kohti tulkinnallista selkeyttä ja monipuolisuutta, jotka ovat yleisesti katsottuja tutkimuksen keskeisiä tavoitteita. (Jussila, Montonen & Nurmi 1988, 189–190.) Tutkimukseni teoreettinen viitekehys koostuu useista selitysmallaista. Laaja tarkastelukulmani tarkoittaa myös sitä, että tutkimukseni metodologisessa taustassa en sitoudu vain yhteen tieteenfilosofiseen koulukuntaan. Koska perimmältään tutkimustehtävässani on kyse hermeneuttisesta prosessista, niin oli luontevaa ohjautua kohti hermeneutiikkaa.

Alun perin hermeneutiikka merkitsi tekstin sääntöjen ja menetelmien ymmärtämistä, vähitellen siitä kehkeytyi koko olemassaolon tapaa ja sen ehtoja tutkiva filosofinen traditio. Hermeneuttinen kasvatustiede ei ole siis yhtenäinen suuntaus, vaan sen pitkäkö tieteenhistoriallinen taival on tuottanut useita teoreettisia eksplikaatioita kasvatustieteellisten ilmiöiden tarkasteluun. Siljander (1988, 1–15) jakaa hermeneuttisessa traditiossa esiintyvät pääsuuntaukset hermeneuttis-henkitieteelliseen pedagogiikkaan, hermeneuttis-kriittiseen kasvatustieteeseen ja objektiiviseen hermeneutiikkaan. Tutkimuksessani lähestyn esiopetuksen toimintakulttuuria toisaalta hermeneuttis-henkitieteellisen, toisaalta hermeneuttis-kriittisen metoditradition viitekehysessä.

Hermeneuttis-henkitieteelliselle perinteelle on tunnusomaista ymmärtävä metodi ja historiallisuuden periaate. Hermeneuttisen tieteen filosofiaan kuuluu oleellisena metodina siis ymmärtäminen, jonka tarkoituksena on päästä tutkittavan ilmiön ytimeen. Ymmärtäminen on Heinosen (1989, 177) mukaan hermeneuttisena käsitteenä laaja-alainen käsittäen konkreettisesti ja historiallisesti määräytyneen inhimillisen subjektin. Esiopetuksen toimintakulttuurin ymmärtäminen lapsen näkökulmasta tutkimuksessani tarkoittaa sitä, että tulkitsen tutkimusryhmieni toimintakulttuurissa vaikuttavien päämäärien, motiivien ja intressien merkitysyhteyksiä. Ymmärtämisen, tietämisen ja tulkinnan käsitteet ovat tärkeitä ja toisiinsa liittyviä käsitteitä hermeneutiikassa. Ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Ilmiöiden, tutkimuksessani esiopetuksen toimintakulttuurin toiminnallisten lähtökohtien ja toiminnan välisten yhtäläisyyksien ja erojen, tulkinta edellyt-

tää niiden ymmärtämistä. Ymmärtävää metodologiaa ei voida ajatella kohteestaan riippumattomaksi työkaluksi, jota ”käyttämällä” tutkimuskohteen todellisuus avautuu tieteenharjoittajalle (Gadamer 1977, 58; Siljander 1988, 127). Kyse ei ole mistään teknisestä apuvälineestä, vaan pikemminkin tietämyksellisestä maailman orientoitumisen tavasta. Hermeneuttinen lähestymistavan intressinä on ymmärtää, mitä kasvatustodellisuuden merkityssuhteet ovat. (Siljander 1988, 102.) Tutkimusotteessani on hermeneuttista se, että pyrin kuvaamaan esiopetuksen toimintakulttuurin todellisuutta ja kasvatuskäytäntöä ja että pyrin ymmärtämään lasten antamia merkityssuhteita esiopetuksen toimintakulttuurille.

Tavoitellessaan pedagogista todellisuutta hermeneuttisen analyysin ensisijainen intressi ei ole teoreettinen vaan käytännöllinen. Klafki (1985, 48) korostaa, että pedagoginen tiedonmuodostus on pyrkimystä ymmärtää kasvatustodellisuutta, siksi kasvatustiede on tiedettä kasvatuskäytännöstä kasvatuskäytäntöä varten. Tässä tutkimuksessa pyrin tavoittamaan esiopetuksen toimintakulttuurin todellisuutta sekä lasten toimintakulttuurille antamien merkitysten ymmärtämisen välityksellä että myös tarkastelemalla toimintakulttuuria esiopetuksen ilmiökentässä, siksi tutkimukseeni liittyy myös hermeneuttis-kriittiselle kasvatustieteelle ominainen historiallis-hermeneuttinen perspektiivi. Tämä perspektiivi korostaa kasvatustodellisuuden traditioelementtien tuomista esiin, kasvatuksen reaalihistorian analyysia ja kasvatustodellisuuden deskriptiivisen erittelyn ohella rationaalisten päämäärä- ja toimintatarkoituksien etsimistä (Siljander 1988, 184–185).

Tavoitteenani on tunnistaa historiallisen perinnön rajat ja traditio ja niiden mahdollisesti aiheuttamat esteet ja puutteet nykyisen esiopetuskäytännön ja teorianmuodostuksen uudistamiselle. Tutkimukseni tehtäväksi muodostui historiallis-hermeneuttisen analyysin tapaan ymmärtävän ja tulkitsevan intressin lisäksi emansipatorinen intressi. Tämä tiedon intressi ohjaa tutkimukseni tavoitetta osallistua esiopetuskeskusteluun. Toivon tämän tutkimuksen tuovan uutta tietoa lasten esiopetusta koskevista kokemuksista ja käsityksistä. Lisäksi toivon tutkimukseni osoittavan tekijöitä esiopetuksen toimintakulttuurin vaikutuksesta ja merkityksestä nykyiselle esiopetuskäytännölle sekä myös löytävän uusia näkökulmia esiopetuksen toimintatarkoituksien kehittämiseen.

Tutkimusotteestani on löydettävissä piirteitä myös muusta kuin hermeneuttisesta tieteen filosofiasta. Maailma on monimutkainen ja kerroksellinen myös esiopetuksen toimintakulttuurissa, siksi nojaudun keskeisesti pragmatismien paradigmaan, joka hylkää jyrkän joko tai vastakkainasettelun ja joka

suosii eri menetelmien ja mallien käyttöä tavoitellessaan tutkimusilmiön kuvaamista ja selittämistä. Pragmatismille on ominaista kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien käyttö samoin kuin deduktiivinen ja induktiivinen johtopäätösten teko. Tutkijan epistemologinen orientaatio voi olla sekä objektiivinen että subjektiivinen tutkimusongelman tarkastelussa. Pragmatismiin sitoutunut tutkija uskoo, että arvoilla on merkittävä rooli niin tutkimuksen kuin sen johtopäätöstenkin tekemisessä. Pragmatismille on tunnusomaista myös ulkoisen todellisuuden hyväksyminen ja sellaiset selitysten valinnat, jotka parhaiten tuottavat haluttuja tuloksia, sekä mahdolliset kausaalisuhteet, joita ei pyritä peittämään. (Tashakkori & Teddlie 1998, 20–30.)

Tutkimukseni metodologisena lähtökohtana on pragmatismille ominaisesti hylätä joko-tai vastakkain asettelu metodien käytön, analyysin ja epistemologian osalta. Tiedonhankinnan menetelmäni ovat sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia, analyysini on etupäässä induktiivista, mutta johtopäätösten teossa pyrin myös deduktiiviseen analyysiin. Tunnustan subjektiivisuuteni, mutta pyrin tekemään sen läpinäkyväksi. Lisäksi pyrin sitomaan tulokseni myös objektiiviseen kokonaistarkasteluun esiopetuksen ilmiökentässä.

Lopuksi on syytä korostaa, että edellä esitettyjä hermeneutiikan tieteenfilosofisia painotuksia ja pragmatismia ei pidä käsittää erillisiksi, toisistaan riippumattomiksi tai kilpaileviksi paradigmoiksi, vaan lähestymistapani on ymmärrettävä toisiinsa sidoksissa olevina ja toisensa läpäisevinä interaktiivisina metodologisina periaatteina. Hermeneuttinen otteeni näyttäytyy niin lähtökohta-asenteenani tutkimusilmiötä kohtaan kuin koko tutkimusprosessia ohjaavana periaatteenani. Pragmatismien paradigma ohjaa niin tutkimukseni epistemologista lähtökohta-ajattelua, tutkimusstrategiaani kuin tutkimustulosteni tarkastelua.

5.3 Tutkimusmenetelmä

5.3.1 Laadullinen tutkimus ja lapsen näkökulma

Tutkimukseni liittyy laadullisen tutkimuksen traditioon. Metodikirjallisuudessa on laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vastakohtaisuutta monesti korostettu, mutta tänä päivänä laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vastakkainasettelusta on haluttu myös suomalaisessa metodikirjallisuudessa luopua (vrt. Alasuutari 1999; Töttö 1997; 2000; Hirsjärvi & Hurme 2001; Eskola & Suoranta 1999). Töttö (1997, 2000) on viime vuosina teoksillaan osallistunut

vilkaasti suomalaiseseen ihmis- ja yhteiskuntatieteen metodikeskusteluun. Hän ilmaisee huolestuneisuutensa siitä, että tämän keskustelun tunnustuksellisuus on hämärtänyt metodien todelliset arvot. Laadullinen tutkimusote nähdään nyt syvällisenä, hyvänä ja määrällinen pinnallisena, pahana. Tämänkaltaista ajattelutapaa Töttö (2000, 12) kutsuu kaksinaismoralistiseksi. Hän korostaa sitä, että kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset menetelmät eivät jakaannu oikeisiin ja väärin, eikä näin ollen tutkimusotteen valinta saa olla eksistenssinen valinta, vaan sen tulee olla tutkimuskysymyksistä lähtevä. Nykyiseen metodikeskusteluun Töttö tuo uudelleen kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen vastakkainasettelun. Hänen (1997, 128–129; 2000, 74–101) mukaansa määrällinen tutkimus eroaa laadullisesta tutkimuksesta kysymyksenasettelun osalta. Määrällisessä tutkimuksessa käytetään miten paljon ja miksi kysymyksiä. Laadullisen tutkimuksen kysymykset ovat sen sijaan merkitystä koskevia: mitä, mikä ja miten. Tutkimukseni kysymyksenasettelu on Tötön (1997, 2000) määrittelyn mukaan laadulliselle tutkimukselle ominaista, sillä olen kiinnostunut toiminnan merkityksen ymmärtämisestä. Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohdistuu esiopetustoiminnan merkityksen ymmärtämiseen esiopetuksen toimintakulttuurissa.

Tutkimusotteeni on laadullinen paitsi kysymyksenasettelun suhteen niin myös siksi, että ensinnäkin tutkimukseni on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa (ks. 5.4.2), toiseksi kohdejoukkoni olen valinnut harkinnanvaraisesti (ks. 5.4.3.1) ja kolmanneksi aineistoni olen kerännyt todellisissa, luonnollisissa tilanteissa (ks. 5.4.2). Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista myös se, että tutkimuksen tutkimusprosessi kohdistuu mikrotason ilmiöön ja siinä suositetaan laadullis-induktiivista analyysia. Olen kiinnostunut esiopetuksen toimintakulttuuri-ilmiöstä mikrotasolla (ks. 1.4) ja suosin aineistoni analyysissa laadullis-induktiivista lähestymistä (ks. 5.4.3.2). (vrt. Bogdan & Knopp Biklen 1998, 39–48; Eskola et al. 1999, 15, 22–24; Silverman 1997, 23–29.)

Alasuutari (1999) vertaa laadullista tutkimusta arvoituksen ratkaisemiseen. Tutkija on hänen mukaansa kuin salapoliisi, joka aineistosta löytyviä johtolankoja ja käytettävissä olevia vihjeitä seuraamalla tekee merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Laadullinen aineisto on pala tutkittavaa maailmaa ja samalla se on näyte tutkimuksen kohteena olevasta kulttuurista. Sitä tarkastellessaan tutkija huomioi, mikä on olennaista tutkimuksen kysymyksenasettelun ja teoreettisen viitekehyksen kannalta. (Alasuutari 1999, 32–54.) Tutkimukseni laadullista otetta voidaan kuvata myös Alasuutarin laadulliselle tutkimukselle antamien ominaispiirteiden mukaisesti siten, että aineistoni on

näyte esiopetuksen toimintakulttuuri-ilmioistä, mutta samalla se edustaa vain palaa esiopetuksen toimintakulttuuri-ilmioistä. Tutkimukseni tavoitteena on saada syvällistä tietoa esiopetustoiminnasta sekä kuvailla ja tulkita tutkimusryhmiäni toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta. Tutkimustehtäväni tarkastelussa huomioin, mikä on olennaista tutkimusilmioäni teoreettisten lähtökoh-tien rajausten ja tutkimuskysymysten kannalta.

Tarkoittaako lapsen näkökulman ottaminen tutkimukseni keskeiseksi pyrkimykseksi välttämättä sitoutumista laadulliseen tutkimukseen? Kysy-mykseen voidaan vastata ottamalla käyttöön Ericksonin (1986, 120) käyttämä käsite ymmärtävä tutkimus, jolla hän tarkoittaa tutkimusta, jossa ollaan kiin-nostuneita sosiaalisen elämän inhimillisistä merkityksistä. Tällöin ymmärtävä tutkimus ja lapsen näkökulma lapsen sosiaalisen elämän merkitysten tulkin-nassa liittyvät luontevasti yhteen. Ericksonin mukaan tutkimuksessa aineiston hankinnan menetelmä ei ole sidoksissa tutkimuksen metodiin, vaan keskeistä on se, että tutkimuksessa käytetään sellaisia menetelmiä, jotka parhaiten sopivat tutkittavaan sisältöön. Lewisin & Lindsayn (2000, 189–197) mukaan tutkimuksissa, joissa lapsen näkökulman tavoittelemine on valittu lähtökoh-daksi, voidaan käyttää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia metodeja. Tut-kimukseni kysymyksen asettelun kannalta keskeisempää kuin laadullisten ja määrällisten metodien soveltuvuuden pohtiminen on arvioida sitä, millaisia lähestymistapoja tutkimukseni edellyttää tavoitellessaan tutkittavaan ilmiöön lapsen näkökulmaa. Tätä problematiikkaa arvioin vielä tutkimusaineistoni hankintaa koskevassa luvussa 5.4.2.

Suomessa on varhaiskasvatuksen piirissä alettu käyttää lapsiin kohdis-tuvasta tutkimuksesta käsitettä lapsitutkimus tai etenkin yhteiskunnallisesti painottuneessa varhaiskasvatuksessa lapsuustutkimus. Lapsitutkimus ei ole erityinen kasvatustieteiden tutkimussuuntaus, vaan monitieteellinen lähesty-mistapa lapsen maailmaan. Sen yhteydessä on keskusteltu erityisesti siitä, millä tavoin tutkijan on mahdollista tavoittaa lapsen näkökulma ja tulkita lapsen maailmaa (Lämsä & Syrjälä 1993, Nummenmaa 2001, 36). Ruotsissa puhutaan vastaavasti lapsiperspektiivistä. Tällöin korostetaan lapsen näkö-kulman huomioimista tutkimuksessa ja merkitystä pienten lasten pedagogii-kassa. (mm. Pramling 1994; Pramling Samuelsson & Mårdsjö 1997; Strander & Tullie Torstenson-Ed 1999; Emilson 2003.) Tässä merkityksessä tutkimuk-seni liittyy lapsiperspektiiviä tavoittelevaan suuntaukseen.

Tutkimuksessa lapsen näkökulman painottaminen ei tarkoita riittävänä määrittelykriteerinä tutkimuskohteiden ikää, vaan oleellista on tutkimuksen temaattinen rajaus. Lapsitutkimus pitää lapsia ja lapsuuden kulttuureja itses-

sään tärkeinä tutkimuskohteina (Nummenmaa 2001, 35). Lapsen näkökulman valinta tutkimuksessani ei tarkoita vain sitä, että olen kiinnostunut lapsen kokemuksista tai mielipiteistä, vaan myös sitä, että tutkimuskohteekseni olen ottanut lapsen maailmaan ja maailmassa eli tässä tutkimuksessa esiopetuksen toimintakulttuuriin ja toimintakulttuurissa vaikuttavia asioita. Ruoppilan (1999, 28) mukaan lapsitutkimuksessa ollaan tänä päivänä kiinnostuneita siitä, missä asioissa ja kysymyksissä lapset ovat parhaita asiantuntijoita, missä lapset voivat olla oman elämänsä informantteja. Lapsi tutkimuksen informanttina tarkoittaa sitä, että lapsi toimii tutkimuksessa oman kulttuurinsa tiedonantajana ja edustajana (Christiansen & James 2000, 2; Spradley 1979, 30–32). Tutkimuksessani lapsi nähdään paitsi aktiivisena toimijana esiopetuksen arjessa niin myös oman yhteisönsä informanttina tutkijalle. Tutkimustehtävästäni johtuen laadullinen tutkimus ja lapsen näkökulman tavoittelemisen muodostuivat luontevaksi yhdistelmäksi tarkastellessani esiopetuksen toimintakulttuuria.

5.3.2 Vertailevan tutkimuksen tehtävistä ja ongelmista

Kulttuureiden tarkastelulla, jossa käytetään vertailevaa tutkimusta, on pitkät juuret kulttuuriantropologiassa. Myös kasvatustieteen alalla vertailevaa tutkimusta on tehty kauan. Perinteisesti vertailevan kasvatustieteellisen tutkimuksen tarkoituksena on nähty eri kasvatusjärjestelmien erojen ja yhtäläisyyksien selvittely ja luokittelu (Bereday 1964, 6; Heinonen 1989, 237; Raivola 1984, 5). Tällöin ongelmaksi ovat saattaneet muodostua esimerkiksi metodologiset ongelmat, jotka ovat voineet johtua muun muassa kielestä, eri maiden ideologisista seikoista johtuvat tai maantieteellisistä eroista. Yksi suurimpia vaikeuksia on tutkijan etnosentrinen näkökulma tutkimuskohteeseen, sillä tutkijan työ lähtee aina hänen omasta kulttuurisesta orientaatiostaan (Hujala 1999, 395).

Vertailevassa tutkimuksessa vertailu on työtapaa, ei itsetarkoitus tai päämäärä. Vertailevaa menetelmää käyttävä tutkija tarvitsee useimmiten vertailun mahdollistamiseksi, käsitteiden ja ilmiöiden operaationalistamista varten, muita menetelmiä. Vertailevaa menetelmää käyttävä tutkija lähestyy ongelmaansa usein monitieteisesti ja eri paradigmoja käyttäen. (Edwards, Holmes & van de Graaff 1973, 14, 153; Raivola 1984, 5, 199.) Vertailevan kasvatustieteellisen tutkimuksen tehtävänasettelu painottuu kasvatusilmiöiden luokittamiseen ja analysointiin. Tällöin tehtävänä ei ole vain rinnastaminen ja se-

littäminen, vaan tarkoituksena on myös löytää ilmiöön olennaisimmin kuuluvat tekijät. Tutkimukseni tavoitteena ei ole selitellä tutkimusryhmieni toimintakulttuurin piirteitä, vaan tunnistaa esiopetuksen toimintakulttuuriin oleellisimmin liittyvät tekijät.

Vertailevaa menetelmää käyttävän tutkijan kiinnostuksen kohteena voivat olla opetuksen monet ilmiöt niin mikro- kuin makrotasolla (Brotherus et al. 1990, 119–120; Brotherus et al. 1994, 19–23; Brotherus 1995, 95). Makrotason ilmiönä, laajaa viitekehystä käytettäessä, opetus nähdään sosiaalisena tapahtumana ja yhteiskunnallisena instituutiona. Opetusta tutkitaan tällöin valtion tai valtioiden ja kunnan tai kuntien tasolla tapahtuvana opetuksen suunnitteluna ja ohjauksena. Tutkimuksen kohteena voivat olla lait ja asetukset, komiteoiden tai toimikuntien mietinnöt, opetussuunnitelmat tai erilaiset ohjeet. Mikrotason eli suppean viitekehysten puitteissa tehty tarkastelu tarkoittaa opetustapahtuman analysointia siinä toimivien yksilöiden – oppijoiden ja opettajien – näkökulmasta. Tällöin voidaan tutkia esimerkiksi opetustavoitteita, -sisältöjä, -menetelmiä ja -materiaaleja tai toimintaympäristöjä sekä yksilöiden välisiä suhteita. Tutkimukseni liittyy mikrotason viitekehukseen, sillä tarkastelen esiopetuksen toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta neljässä esiopetusta toteuttavassa tutkimusryhmässä.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on siirrytty eri kulttuurien toteutetuista vertailuista tutkimaan kulttuuria sisältäpäin, kunkin kulttuurin omin ehdoin. Tämä edustaa tutkimusotetta ja tutkimusparadigmaa, joka objektiivisten totuuksien sijaan pyrkii subjektiiviseen ymmärtämiseen (Ruoppila, Hujala, Karila, Kinos, Niiranen & Ojala 1999, 385). Tutkijan tavoitteena on parantaa vertailun avulla oman järjestelmänsä ymmärtämistä tai etsiä yksittäisten ongelman ratkaisutapausten joukosta yhteisiä piirteitä ja trendejä. Hänen on Raivolan (1984, 5) mukaan väistämättä suunnistauduttava tulkitsevan paradigman mukaan.

Vertailevaa tutkimusmetodia käyttävä tutkija kohtaa tulkinnessa ongelmallisuutta. Tällöin tulkinnan kohteena voivat olla kaikenlaiset syystä tai toisesta merkitykseltään epäselvät (”tulkinnanvaraiset”) tilanteet (esim. esiopetustoiminta), tilastot, termit, lauseet tai tekstit (esim. esiopetuksen opetussuunnitelmat). (Brotherus 1995, 94.) Tulkinta tarkoittaa sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä eli tutkimuksessani esiopetuksen toimintakulttuurista (Alasuutari 1999, 44). Niiniluoto (1983, 166) kiinnittää huomiota tulkinta-verbin laajaan merkitysisältöön, johon kuuluvat:

- 1 jonkin sanoman ilmaiseminen, esittäminen tai julkistaminen ("sanansaattaja"),
- 2 selittäminen tai ymmärrettäväksi tekeminen ("sananselittäminen") ja
- 3 kääntäminen kieltä toiselle ("tulkki").

Tutkimuksessani lapsen perspektiiviin asettuminen edellyttää ymmärtävää tulkintaa, jonka täytyy pohjata selkeään todistusaineistoon, jotta kuvaus ja tulkinta voidaan erottaa toisistaan (Nummenmaa 2001, 27). Niiniluoto (1983, 167) korostaa, että tulkinta humanistisissa tieteissä ei vastaa luonnontieteissä havaitsemista vaan pikemminkin teorian muodostusta ja teoreettisten singulaaristen oletusten konstruoinista. Vertailevaa tutkimusmetodia käyttävä kasvatustieteen tutkija joutuu aina miettimään aineistonsa vertailtavuuden problematiikkaa. Tutkimuksessani on oleellista tällöin kysymykset siitä, miten olen onnistunut porautumaan tutkimusryhmieni toimintakulttuurin merkitysisältöihin ja miten olen onnistunut abstrahoimaan ja käsitteellistämään esiopetuksen toimintakulttuuri-ilmion. Vertailevan kasvatustieteen luonteeseen kuuluukin tunnusomaisena piirteenä teoreettinen aspekti (Heinonen 1989, 237). Tieteelliset kysymyksenasettelut voivat olla hyvin erilaisia eri tulkintatieteiden parissa. Yksi kysymystyyppi koskee jonkin toiminnan alkuperäistä merkitystä. Tutkimuksessani sivuan tätä kysymystyyppiä, kun pyrin tulkitsemaan 6-vuotiaan lapsen esiopetuksen toimintakulttuuria vertailevaa tutkimusmetodia käyttäen.

5.3.3 Beredayn vertailevan analyysin malli ja sen soveltaminen

Vertailevan tutkimuksen kehittäjä George Z. F. Bereday (1964, 21–22) korostaa sitä, että on virheellistä pitää vertailevana tutkimuksena pelkkää eri olosuhteiden kuvaamista rinnakkain. Todellista vertailevaa tutkimusta on hänen mukaansa vasta syvemmälle menevä, käytettävissä olevan aineiston järjestelmällinen luokittelu ja luokittelun pohjalta tehty vertailu.

Bereday on Raivolan (1984, 150) mukaan ensimmäinen tutkija, joka antaa selvät metodiset ohjeet kasvatustieteen vertailun suorittamiseen. Hänen kehittämänsä malli on vertailevan kasvatustieteen klassikko. Bereday on kehittänyt neliosaisen mallin, jonka pohjalta vertailtava analyysi voidaan suorittaa. Mallin neljä perusosaa ovat kuvailu, tulkinta, rinnakkainasettelu ja vertailu. Nämä osavaiheet jakautuvat esivaiheeseen, johon kuuluvat kuvailu ja tulkin-

ta, ja varsinaiseen vertailuun, johon kuuluvat rinnakkainasettelu ja vertailu. (Bereday 1964, 10–28.)

Kuvailuvaiheessa esitetään aineistoon perehtymisen jälkeen siihen liittyvä kirjallisuus ja kasvatustieteelliset tosiasiat. Tällöin valitaan myös primääri- ja sekundäärilähteet myöhemmin suoritettavaa vertailua varten. Kuvailuvaihe rajoittuu siis lähinnä vertailtavien aineistojen kuvailuun puuttumatta vielä varsinaiseen vertailuun. Seuraavaksi siirrytään tulkintavaiheeseen, jolloin arvioidaan kuvailtuja aineistoja sekä analysoidaan niitä käyttämällä hyväksi sosiaalitieteiden eri menetelmiä. Samalla ne liitetään muiden yhteiskuntatieteiden tuottaman tiedon yhteyteen, jotta nähtäisiin niiden yhteys historialliseen, poliittiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen ympäristöön.

Esivaiheiden jälkeen siirrytään tutkimuksessa varsinaiseen vertailuun, jonka ensimmäisessä, rinnakkainasetteluvaiheessa tämä siirtymä tapahtuu. Tällöin pyritään löytämään vertailtavina olevista aineistoista sekä yhdistäviä että erottavia käsitteitä ja tekijöitä. Näiden avulla laaditaan luokitusrunko, jonka pohjalta varsinainen vertailu tullaan suorittamaan. Rinnakkainasettelu voidaan suorittaa joko vertikaalisesti eli taulukkotarkasteluna tai horisontaalisesti eli tekstitarkasteluna. Viimeisessä eli vertailuvaiheessa suoritetaan vertailu, jolloin tapahtuu varsinainen ongelman käsittely. Vertailussa pohditaan tutkittavia aineistoja samanaikaisesti eri näkökannoilta ja pyritään tekemään johtopäätöksiä vertailun tuloksista.

Beredayn nelivaiheisen malliin perustuvan tutkimusmenetelmän hyvä puoli on sen sovellettavuus monenlaiseen vertailevaan tutkimukseen. Tutkija voi tekemällä pieniä muutoksia malliin saada sen omaan aiheeseensa ja aineistonsa soveltuvaksi. Kun tämän mallin ohella käyttää apumenetelmiä vertailtavien käsitteiden ja ilmiöiden sekä mittauksen vastaavuuden varmistamisessa, se sopii niin opetuksen makro- kuin mikrotasonkin tutkimukseen. (Brotherus 1995, 97.)

Tutkimukseni mielenkiinto kohdistuu esiopetuksen toimintakulttuuriin ja tämän ilmiön vertailuun esiopetusta toteuttavissa ryhmissäni. Tähän problematiikkaan vertaileva menetelmä tuntuu hyvin soveltuvalta. Niinpä tutkimusasetelmani pohjana on Beredayn vertailevan analyysin malli, kuitenkin joiltakin osiltaan tähän tutkimukseen paremmin sopivaksi muunneltuna. Mallin tukena käytän brikolaasia, jonka käyttöä kuvaan luvussa 5.4.2.

Suurimmat muutokset Beredayn malliin olen tehnyt yhdistämällä kuvailu- ja tulkintavaiheen sekä rinnakkainasettelu- ja vertailuvaiheen. Ensimmäisessä vaiheessa en valinnut primääri- ja sekundäärilähteitä, vaan kuvailu ja tulkinta tapahtuvat eri tiedonhankinnan menetelmin kerättyjen tietojen

pohjalta, eikä aineistoja liitetä muun yhteiskuntatieteiden tuottaman tiedon yhteyteen. Lisäksi liitän kuvailun ja tulkinnan tutkimusraportissani samaan lukuun siten, että ensin kuvailen tutkimusryhmiäni kysymyksenasettelun suhteen ja teen sen pohjalta välittömästi tulkintaa esiopetuksen toimintakulttuurin piirteistä neljässä tutkimusryhmässäni. Toisen vaiheen eli varsinaisen vertailun liitän myös samaan lukuun siten, että ensin tarkastelen tulkinnassa esiin tulleita tutkimusryhmieni esiopetuksen toimintakulttuurin piirteitä rinnakkain. Rinnakkainasettelu pohjaa horisontaaliseen eli tutkimusaineiston tekstitarkasteluun, jonka pohjalta luokittelen aineistoani vertikaalisesti eli teen havainnoistani taulukoita, joiden pohjalta suoritan vertailua. Lopuksi pohdin tutkimusryhmistäni koottuja aineistoja samanaikaisesti ja pyrin tekemään johtopäätöksiä vertailun tuloksista.

Tutkimukseni raportointi etenee tutkimuskysymyksittäin siten, että ensin kuvaan ja tulkiten tutkimusryhmieni opetussuunnitelmia ja toimintaympäristöjä (luvut 6.1.–6.4). Sitten asetan rinnakkain tutkimusryhmieni opetussuunnitelmien ja toimintaympäristöjen analyysin tulokset sekä esitän tutkimusryhmieni toiminnallisia lähtökohtia koskevia yhtäläisyyksiä ja eroja. Lopuksi vertailen samanaikaisesti ensin tutkimusryhmieni opetussuunnitelmia ja sitten toimintaympäristöjä esiopetuksen toimintakulttuurin toiminnallisina lähtökohtina (luku 6.5). Tämän jälkeen siirryn raportoinnissani toiseen tutkimuskysymykseeni. Ensin kuvaan ja tulkiten tutkimusryhmissäni toteutettua esiopetustoimintaa, lasten toimintaan sitoutuneisuutta ja lasten arvioita ja kokemuksia toiminnasta (luvut 7.1–7.4). Sitten asetan rinnakkain tutkimusryhmieni esiopetustoiminnan analyysin tulokset sekä esitän aineistosta saatuja toimintaa koskevia yhtäläisyyksiä ja eroja. Lopuksi vertailen tutkimusryhmieni toimintaa koskevia piirteitä samanaikaisesti (luku 7.5). Tämän jälkeen siirryn tutkimustulosteni kokoavaan tarkasteluun (luku 8). Ensin tarkastelen tutkimusryhmittäin tutkimustuloksiani esiopetuksen toiminnallisista lähtökohdista ja toiminnan piirteistä samanaikaisesti ja sitten arvioin ennakkokäsitysteni, instituution ja lapsiryhmän ikäkoostumuksen vaikutuksia tutkimustuloksiini. Lopuksi esitän johtopäätöksiä esiopetuksen toimintakulttuurista ja arvioin tutkimustulosteni merkittävyttä ja yleistettävyyttä. Kuviossa 4 on nähtävissä Beredayn mallin soveltaminen tutkimuksessani.

I ESIVAIHE

1. ESIOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURIN PIIRTEIDEN KUVAILU JA TULKINTA TUTKIMUSRYHMITÄIN

Esiopetuksen toimintakulttuuri päiväkodin homogeenisessa ryhmässä	- esiopetuksen toimintakulttuurin toiminnallisten lähtökohtien (opetussuunnitelma ja toimintaympäristö) ja toiminnan (toiminnan sisältö, toimintaan sitoutuneisuus, lapsen arviot ja kokemukset) kuvailu ja kuvailussa esiin tulleiden piirteiden tulkinta
Esiopetuksen toimintakulttuuri päiväkodin heterogeenisessa ryhmässä	
Esiopetuksen toimintakulttuuri koulun homogeenisessa ryhmässä	
Esiopetuksen toimintakulttuuri koulun heterogeenisessa ryhmässä	

II VARSINAINEN VERTAILU

2. TUTKIMUSRYHMIEN ESIOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURIN PIIRTEIDEN RINNAKKAINASETELU JA VERTAILU

ESIOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURIN					
opetus- suunni- telma	toiminta- ympäristö	toiminnan sisältö	toimintaan sitoutuneis- uus	lasten arviot & kokemuk- set	muita tekijöitä
tutkimusryhmissä					

- esiopetuksen toimintakulttuurin tutkittavien piirteiden yhtäläisyyksiä ja eroja
- käsitteiden täsmentäminen
- johtopäätösten raportointi ja tulosten pohdinta

Kuvio 4. Beredayn mallin soveltaminen tutkimuksessa

5.4 Tutkimuksen metodiset ratkaisut

5.4.1 Tutkija ja tutkimuskohde

Tutkijan oman viitekehyksen tiedostaminen on tutkimusprosessissa keskeistä. Heinonen (1989, 177) korostaa, että inhimillisessä ymmärtämisessä on aina mukana ihmisen historia, traditio, ennakkoluulot, kieli ja auktoriteetin käsitykset. Tutkijan on oltava siis selvillä olemisen historiallisuudesta ja omasta sidonnaisuudestaan, koska ne aiheuttavat erilaista kysymyksenasettelua ja erilaisia vastauksia. Siksi minun on tärkeää pysähtyä miettimään omia lähtö-

kohtiani, omaa tutkijanrooliani ja sen vaikutuksia sekä tutkimuskohteeni ja itseni välistä suhdetta.

Minulla oli ennen tutkimukseni suorittamista monivuotinen kokemus ensin päiväkodin opettajana ja johtajana, sitten päivähoitajakoulutuksen kouluttajana ja lopulta opettajankoulutuksen lehtorina. Vuodesta 1987 olen lastentarhanopettajan koulutuksen opettajana säännöllisesti ollut seuraamassa, ohjaamassa ja arvioimassa päiväkodin toimintaa ulkopuolisena havainnoitsijana. Vuoteen 1995 asti asiantuntemukseni on ollut vahvasti kiinnittyneenä varhaiskasvatuksen kenttään. Lastentarhanopettajan koulutuksen yliopistoon siirron myötä aloin heti syksystä 1995 alkaen seurata ja havainnoida myös koulun esi- ja/tai alkuopetusluokkien toimintaa ensin yhdessä luokanopettajakoulutuksen lehtorin kanssa ja vähitellen yksin. Kirjasin ylös havaintojani ja keskustelin niistä koulukulttuuriin perehtyneiden asiantuntijakollegoiden kanssa saaden näin myös selityksiä koulun toiminnan lähtökohdista ja opetusratkaisuista sekä ajankohtaista tietoa koulua koskevasta opetuksesta.

Samanaikaisesti aloin paneutua tutkimukseni aihepiiriä koskevaan kirjallisuuteen ja olin mukana esi- ja alkuopetuksen didaktiikkaa koskevassa oppikirjahankkeessa, jonka ensimmäisen painoksen kirjoitusprosessi päättyi keväällä 1999 (Brotherus et al. 1999) ja toisen uudistetun painoksen keväällä 2002 (Brotherus et al. 2002). Olin myös keväällä 1995 ja 1996 mukana testaamassa lapsia yhden koulun esiopetukseen. Testauksessa oli käytössä valmis testi. Aloitin samanaikaisesti myös opiskelijoiden ohjauksen ja arvioinnin koulujen esi- ja alkuopetuksen harjoitteluissa, keräsin näin myös kokemusta ja näkemystä koulun arjesta. Vaikka koulun ja etenkin siellä toimivat esi- ja alkuopetuksen toimintaympäristöt ja toimintatavat olivat tulleet minulle tutuiksi ja ymmärrettäviksi, niin luonnollisesti edelleen päiväkodin arki ja 6-vuotiaan lapsen elämä päiväkodissa oli minulle tutumpaa kuin koulun todellisuus ja oppilaan elämä koulussa. Tämän lähtökohdan tiedostaen pyrin koko tutkimushankkeeni ajan olemaan avoin kaikille havainnoilleni seuratessani sekä tutkimieni päiväkotiryhmien ja koululuokkien toimintaa että laajemmin koko päiväkoti- ja koulukulttuuria koskevaa päätöksentekoa ja tutkimusta.

Pääsääntöisesti vuodesta 1987 alkaen kasvatus- ja opetustoiminnan konkreettinen havainnoiminen on tapahtunut opiskelijoiden päiväkodeissa ja kouluissa tapahtuvien harjoittelujen ja praktikumien yhteydessä. Siten päiväkodin ja koulun toimintakulttuurit eivät olleet outoja ja tuntemattomia ennen tätä tutkimustani, vaan monivuotisen kokemukseni myötä havainnointitaitoni

olivat kehittyneet seuraamaan päiväkodin ja koulun esiopetustoimintaa. Kokemus ja tuttuus edesauttoivat nopeaa sopeutumista ja sulautumista näiden kulttuureihin, mutta toisaalta tekivät ajoittain myös havainnoinnin raskaaksi, sillä ulkopuolisena en saanut kertoa havainnoistani ja antaa palautetta seurata toiminnasta, kuten olin kouluttajan roolissa tottunut. Aikaisemman roolin piti siis muuttua opiskelijan toiminnan ohjauksesta ja arvioinnista lapsen toiminnan havainnointiin, koska tavoitteenani oli saavuttaa lapsen näkökulma tapahtuvaan toimintaan.

Roolin muutosta olin harjoitellut vuonna 1997 tammikuussa, kun Gunni Kärrby oli Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella kouluttamassa kymmenkuntaa kiinnostunutta Ecers-mittarin käyttöön. Tällä Thelma Harmingin ja Richard M Cliffordin (1980) havainnointimittarilla mitataan päivähoiton laatua ja havainnoinnissa kiinnitetään huomiota lasten toimintaan ja ympäristöön. Mittarin käyttöä harjoittelin myös käytännössä parissa päiväkodissa ja tuolloiset merkintäni havainnointipäiväkirjassani ovat paljastavat: ”Kun ei tarvitse seurata opiskelijaa ja hänen toimintaansa, jää aikaa pedagogisen toiminnan ja ympäristön havainnointiin aivan eri lailla – enemmän.”

Tämän tutkimuksen kuluessa mietin kovasti sitä, millaiseksi suhteeni havainnointilapsiini voi muotoutua. Haastattelin lapset ennen toiminnan havainnointia, näin tutustuin heihin ensin. Tämän hyvä puoli oli, että haastateltijana opin tuntemaan lasta. Lisäksi saatoin kertoa lapselle tutkimuksestani ja kysyä hänen suostumustaan siihen osallistumisesta. Näin syntyi selvää luottamusta lasten ja minun välillä. Mutta toisaalta lapsi saattoi kokea joissakin tapauksissa pettymystä siitä, että en toimintaa seurattessani osallistunut siihen, vaan olin vain passiivinen havainnoitsija, vaikka hän ensin häntä haastatellesani kertoi luottamuksellisia ja arkojakin asioita luoden näin henkilökohtaisen suhteen minuun. Tutkimukseni alkuvaiheessa koin muutaman lapsen pettymyksen edellä mainituista syistä johtuen rooliini. Tutkimuksen edetessä ja lasten tottuessa minuun ja muistiinpanoihini, ei ongelmaa enää ollut tai ainakaan se ei enää kiusannut minua.

Niiniluoto (1991, 47–49) esittää tutkijan työskentelylle kolme vaatimusta, jotka ovat rehellisyys, reiluus muita tutkijoita kohtaan ja se, että tutkittaville ei saa tuottaa vahinkoa. Näistä vaatimuksista viimeinen nousi ongelmalliseksi. Tutkimuksessani pyrin tuomaan esiin lapsen näkökulman, tutkimuskohteenani oli esiopetuksen toimintakulttuuri neljässä tutkimusryhmässä, joissa havainnoin lasten toimintaa ja heidän sitoutuneisuuttaan siihen sekä haastattelin heitä. Vaikka havainnointini kohteena eivät olleet opettajat ja muut kasvattajat, niin väistämättä toiminnan ja lasten ohella myös heistä on

merkintöjä havainnointipäiväkirjoissani. Anonymiteetin takia joudun jättämään raportoimatta joitakin kiinnostavia, mutta kuvattavien kannalta ehkä arkaluonteisia havaintojani. Vaikka tutkimusryhmieni työyhteisöjen ulkopuolinen ei tunnista kuvattavia, niin työyhteisöjen sisällä yksittäisten lasten ja kasvattajien paljastuminen olisi mahdollista.

5.4.2 Brikolaasi

5.4.2.1 Triangulaatio esiopetuksen toimintakulttuurin tutkimisessa

Brikolaasin käsitettä käytetään kulttuurintutkimuksen metodologiassa. Tällä tarkoitetaan sitä, että eri menetelmiä ja käytäntöjä valitaan ja sovelletaan pragmaattisista ja strategisista lähtökohdista. (Alasuutari 1999, 25.) Denzin ja Lincoln (2000, 3–4) käyttävät termiä ”bricoleur”. He korostavat, että laadullista tutkimusta tekevä tutkija on brikolaasia käyttäessään tietoinen erilaisista paradigmaista ja lähestymistavoista ja hän valitsee sellaiset metodit, jotka ovat tarkoituksenmukaisia hänen kiinnostuksensa kohteena olevan ilmiön tutkimisessa. Brikolaasin käsitettä voidaan verrata muun muassa kasvatus-tieteissä käytettävään triangulaatioon, jolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Triangulaatiota on hyödyllistä käyttää silloin, kun yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Useammalla menetelmällä on lisäksi mahdollista lisätä luotettavuutta, koska silloin kohdetta voidaan kuvata useammalta kannalta.

Triangulaatiosta ja brikolaasista voidaan käyttää termiä monimetodinen lähestymistapa, jonka yhtenä tärkeänä etuna on perusteettoman varmuuden vähentäminen (Denzin et al. 2000, 3). Cohen & Manion (1989, 269–286) korostavat, että käytettäessä useampaa tiedon hankinnan menetelmää tutkitavasta todellisuudesta saadaan tarkempi ja monipuolisempi kuva. Yksittäisen menetelmän mahdollisten virheiden merkitys vähenee, virheet ovat tällöin myös paremmin hallittavissa. Triangulaatio sopii käyttöön erityisesti silloin, kun halutaan saada holistinen kuva tutkittavasta ilmiöstä, tutkittava ilmiö on laaja ja vaikeaselkoinen tai kohde on tapaustutkimustyyppinen. Triangulaation etuna on myös se, että tutkittavasta ilmiöstä voidaan hankkia tietoa kvalitatiivisin ja kvantitatiivisin menetelmin. Monimetodinen lähestymistapa sopii tutkimuksiin, joissa halutaan tarkastella todellisuutta lapsen näkökulmasta käsin. Tutkimuksessani Beredayn mallin tukena oli luontevaa käyttää trian-

gulaatiota, sillä ilmiöstä esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta on vaikea saada kattavaa kuvaa käyttämällä vain yhtä yksittäistä tiedonhankinnan keinoa. Lapsiperspektiivi ei ole mikään määrätty universaali, vaan sille on ominaista, että tutkijana haluan nähdä maailman lapsen silmin. Tutkimusprosessin aikana yritin hyvin konkreetilla tavalla saada selville, miten lapsi maailmaa tarkastelee, siksi tutkimuksessani on tulkinnan tukena useammalla tiedonkeruumenetelmällä hankittu aineisto. (vrt. Lokken & Sobstad 1995, 14, 112, 124.)

Tässä esiopetuksen toimintakulttuuria tarkastelevassa tutkimuksessani lähestyn tutkittavaa ilmiötä triangulaatiolle ominaisesti useammasta tarkastelukulmasta (vrt. Ahonen 1995, 141), koska esiopetuksen toimintakulttuuri on ilmiönä kompleksinen ja moniulotteinen. Triangulaation avulla tavoitteenani on saada esiopetuksen toimintakulttuuria monipuolisesti ja eri tarkastelukulmilta avaavaa tutkimusaineistoa. Triangulaatiosta esitetään metodioppaissa usein neljä erilaista muotoa. Nämä ovat aineistotriangulaatio, menetelmätriangulaatio, teoriatriangulaatio ja tutkijatriangulaatio. (Bogdan et al. 1998, 104; Eskola et al. 1999, 69–70; Lokken et al. 1995, 32.)

Käytin tutkimuksessani menetelmätriangulaatiota, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistohankinta- ja tutkimusmenetelmillä. Keräsin esiopetuksen toimintakulttuurista tietoa usealla eri tiedonhankinnan menetelmällä, näitä olivat kirjallisten dokumenttien käyttö, erilaiset havainnointimenetelmät ja haastattelu.

Varsinaisen aineiston hankinnan aloitin lasten haastatteluilla. Haastattelun lapset kerran syksyllä toimintakauden alussa 1998 ja uudelleen keväällä 1999 toimintakauden päättyessä. Esiopetuksen toimintaa ja lasten sitoutuneisuutta havainnoin tutkimusryhmissäni yhden toimintakauden (1998–1999) aikana useampaan kertaan. Toimintaympäristöt kuvasin toukokuussa 1999, valokuvauksen ajankohta on kaikissa ympäristöissä noin kello 10. Tutkimusryhmiä koskevat opetussuunnitelmat sain käyttööni syksyllä 1998, mutta tutustuin niihin vasta tutkimuksen aineiston keruuvuoden jälkeen. Tutkimusaineistoni esittelen tarkemmin luvussa 5.4.3, sitä ennen tarkastelen tiedonhankinnan keinojani.

5.4.2.2 Kirjalliset dokumentit ja niiden käyttö

Kirjallisia dokumentteja voidaan käyttää ja analysoida monella eri tavalla. Tässä tutkimuksessani keräsin tutkimusryhmistäni kirjallisina dokumentteina niiden opetussuunnitelmat, joiden tarkastelussa käytän sisällön analyysia.

Pyrin analysoimaan kirjoitettujen eli tarkoitettujen opetussuunnitelmien ilmaisu- ja sisältöä, toisin sanoen sitä, millaisia tutkimusryhmieni esiopetuksen opetussuunnitelmat olivat sisällöltään. Sisällön analyysi on tutkimustekniikka, jolla pyritään analysoimaan dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti. Se on tässä tutkimuksessa tapa järjestää ja kuvailla opetussuunnitelmien sisältöä sanallisesti. (vrt. Pietilä 1976, 3–4, 51; Tuomi & Sarajärvi 2002, 107; Uusitalo 1991, 97.) Sisällön analyysin avulla pyrin rakentamaan sellaisen jäsentelyn, joka esittää tutkimusryhmieni opetussuunnitelmat tiivistetyssä muodossa ja jonka avulla esiopetuksen toimintakulttuuri-ilmiötä voidaan käsitteellistää.

Tutkimusryhmieni kirjallisia dokumentteja tarkastelen opetussuunnitelmia koskevan luokittelurungon avulla. Luokittelurungon muodostin aikaisemmin esittämäni opetussuunnitelman rakennetta ja laadintaa koskevan teoreettisen viitekehysten pohjalta (ks. luku 2). Opetussuunnitelmia koskevan luokittelurunkoni osat (kuvio 5) muodostuvat yleisestä ja erityisestä osasta. Yleisessä osassa tarkastelen toiminta-ajatusta, kasvatuksen yleistavoitteita, keskeisiä periaatteita, joita voivat olla erilaiset toimintatavat l. opetuksen toteuttamiseen liittyvät asiat, sekä mahdollisia painotusalueita. Erityiseen osaan kuuluvat sisältöalueet tai oppiaineet.

OPETUSSUUNNITELMAN
1. Yleinen osa Toiminta-ajatus, yleistavoitteet Keskeiset periaatteet, painotusalueet
2. Erityinen osa Sisältöalueet tai oppiaineet

Kuvio 5. Opetussuunnitelmien luokitusrunko

Tutkimusryhmieni opetussuunnitelmien sisällön analyysissä tarkastelen jokaisen tutkimusryhmäni opetussuunnitelmaa erikseen ja rinnakkain Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) kanssa. Tämän tarkastelun avulla teen tulkintaa tutkimusryhmieni opetussuunnitelmista. Lisäksi tavoitteena on tehdä näkyväksi tutkimusajankohdan esiopetuksen opetussuunnitelmien moninaisuus esiopetuksen toimintakulttuuria muovaavana tekijänä.

5.4.2.3 Havainnointi

Havainnointi tiedonhankinnan menetelmänä

Valitsin havainnoinnin eli observoinnin yhdeksi tiedonkeruuvälineekseni, koska havainnointia tehdään usein tutkimuskohteen ”luonnollisessa” ympäristössä. Käytän havainnointia toiminnan kuvaamiseen ja sen ymmärtävään tulkitsemiseen. Tiedonhankinnan menetelmänä havainnointi on joustava, siksi se sopii tutkimusryhmissäni tapahtuvien muuntuvien tilanteiden tutkimiseen. Lisäksi havainnointi sopii tutkimukseeni, koska se soveltuu hyvin tilanteisiin, joissa on olennaista säilyttää tuntuma tutkimuskohteeseen kokonaisuutena. Havainnoinnissa ei kohdetta irroteta ympäristöstä, vaan tutkimuskohteen ja ympäristön suhteen tarkastelu on osa tutkimusta. (Uusitalo, 1991, 89.) Silverman (1997, 30) korostaa, että koska havainnoinnin avulla tutkija pyrkii ymmärtämään ennen kaikkea rutiineja, eikä niinkään sitä, mikä on jännittävää, niin hyvä havainnoija innostuu arjesta ja sen tavallisista aktiiviteeteista. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata esiopetustoimintaa ja tulkita sitä siltä pohjalta, mihin havaintoni esiopetusarjen toimintatavoista ja lapsen sitoutuneisuudesta tuon arjen toimintoihin sekä toimintaympäristöistä antavat aihetta.

Käyttämäni havainnointi tutkimuksessani eroaa arkihavainnoista suunnitelmallisempänä ja systemaattisempänä sekä tietoisempänä havainnoiteihin liittyvistä virhelähteistä (vrt. Uusitalo 1991, 89). Tieteellinen havainnointi on tutkimuksessani toiminnan tarkkailua tutkimusryhmissäni, ei vain toiminnan näkemistä. Havainnoinnin avulla pyrin saamaan välitöntä, suoraa tietoa lasten toiminnasta tutkimusryhmissäni (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 200).

Käytin tässä tutkimuksessani havainnointia kolmella eri tavalla, koska lasta koskevilla tutkimuksissa on hyödyllistä käyttää eri havaintomenetelmien yhdistelmää (vrt. Rolfe 2001, 238). Ensinnäkin kirjasin ylös havainnointipäiväkirjaani seuratun päivän kulun ja siitä tekemiäni havainnoita, toiseksi käytin systemaattista havainnointimittaria eli LIS-YC -mittaria havainnoidessani lasten toimintaan sitoutuneisuutta ja kolmanneksi valokuvasin tutkimusryhmieni oppimisympäristöt ilman lasten läsnäoloa. Tein myös havainnointipäivieni aikana muistiinpanoja toimintaympäristöistä. Minulla oli myös käytössäni tutkimusryhmieni pohjapiirustukset (liitteet 3, 5, 7 ja 9).

Tässä tutkimuksessa tutkijan rooliksi muodostui tutkimusryhmissäni osallistuja havainnoijan rooli (vrt. Grönfors 1985, 87–88; Uusitalo 1991, 90; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 201), sillä varsinaisesti en osallistunut

lasten toimintaan, vaan olin tutkimusryhmissäni havaintojen tekijä. Noudatin periaatetta, että havainnointia ei pitäisi tehdä ilman havainnoitavan suostumusta. Kerroin lapsille käydessäni tutustumassa toimintakauden alussa tutkimusryhmiini, että tulen katsomaan, mitä heidän ryhmässään tai luokassaan tehdään. Lasten haastattelujen yhteydessä kysyin lapsilta lupaa myös siihen, että saan tulla seuraamaan heidän tekemisiään. Ajan mittaan tutkijaan totutaan yhteisössä, samoin ajan myötä tutkija uppoutuu tutkimaansa yhteisöön. Näin tapahtui myös tutkimusprosessini aikana, sillä jo ensimmäisten havainnointipäivien jälkeen lapset eivät juuri kiinnittäneet läsnäolooni huomiota.

Havainnointi tiedonkeruumenetelmänä on hyvin subjektiivista, inhimillistä toimintaa ja siihen käytettävä aika vaihtelee eri tutkimuksissa (Eskola et al. 1999, 102–104). Tässä tutkimuksessa havainnoin vapaasti esiopetustoimintaa yhden toimintakauden aikana neljässä tutkimusryhmässä yhteensä 27 päivän aikana. Vapaan observoinnin aikana kirjasin havainnointipäiväkirjaani havaintojani toiminnasta. Havainnoinnit ajoittuivat seurattuina päivinä aamupäiviin ja päivittäinen havainnointiajan kesto vaihteli kahdesta ja puolesta neljään tuntiin. Vapaan havainnoinnin lisäksi havainnointipäivinä mittasin lasten toimintaan sitoutuneisuutta observoimalla kerrallaan yhtä lasta intensiivisesti kolmen minuutin ajan. Havainnointiaineistoni on tarkemmin eriteltynä luvussa 5.4.3.1. Havainnointini ajoittuivat aamupäiviin, koska osa päiväkodin ja koulun esiluokan lapsista oli ns. puolipäivälapsia eli he olivat päiväkodissa kello 8.00–12.00 ja esi- ja alkuopetusluokka toimi kello 8.00–12.00. Valintani tuntuu tänä päivänä katsottuna perustellulta myös siksi, että lakisääteinen, ilmainen esiopetus toteutetaan useimmiten aamupäivisin noin 4 tunnin kestoisina eli vähintään 700 tuntia lukuvuodessa kestäväenä toimintana.

LIS-YC -prosessimittari tiedonhankinnan menetelmänä

Tutkimusryhmieni toimintaa havainnoin myös arvioimalla lasten toimintaan sitoutuneisuutta. Tässä arvioinnissa käytin professori Ferre Laeversin kehittämää The Leuven Involvement Scale for young children – LIS-YC -prosessimittaria, koska se sopii lapsiryhmissä tapahtuvan lasten toiminnan havainnoimiseen. LIS-YC -mittarin valintaan vaikutti myös se, että muita kilpailuvia, suomalaisiin oloihin sopivia mittareita ei oltu tutkimusajankohdan aikaan kehitetty. Mittarin käyttöön sain koulutuksen tammikuussa 1998. Tälle mittarille on ominaista sitoutuneisuuden tunnusmerkkien tunnistaminen ja oma asteikko näiden piirteiden arvioinnissa. Sitoutuneisuus on laadun mitta, jota voidaan käyttää monissa eri tilanteissa. Sitoutuneisuus toimintaan on inhi-

millisen toiminnan ominaisuus, joka voidaan tunnistaa keskittymisestä ja sinnikkyudesta. Sitoutuneisuudelle on tunnusomaista motivaatio, lumoutuminen ja osallisuus. Lisäksi avoimuus ärsykkeille ja kokemuksen intensiteetti niin sensorisella kuin kognitiivisella tasolla sekä syvä tyydytys ja voimakas tunne niin ruumiillisesta kuin henkisestä energiasta ovat tunnusomaisia sitoutuneisuuden piirteitä. Sitoutuneisuus on havaittavissa oleva toiminnan ominaisuus kaiken ikäisillä ja äärimmäistä sitoutuneisuutta voidaan kuvata flow-tilana. (Laevers 1997, 3.)

LIS-YC -asteikossa yksi keskeisesti sitoutuneisuutta osoittava tunnuspiirre on lapsen käyttäytymisessä ilmenevä keskittyneisyys. Toimintaan sitoutunut lapsi häiriintyy toiminnassaan harvoin, hän keskittää tarkkaavaisuutensa tiiviisti tekemiseensä ja pyrkii jatkamaan toimintaansa sinnikkäästi suuntaamalla huomionsa ja energiansa yhteen asiaan. Sitoutuneisuudelle ominaiset piirteet motivaatio, lumoutuminen ja osallisuus näkyvät lapsen käyttäytymisessä täydellisenä syventymisenä toimintaan, toiminta tempaa lapsen mukaansa ja hänen ajantajunsa katoaa. Lisäksi toimintaan sitoutuneisuuden tunnistaa lapsen energiatilasta: fyysinen energia näkyy esimerkiksi lapsen kasvojen punoittamisena tai hikoiluna ja henkinen energia esimerkiksi ponnistelua ilmentävinä kasvonilmeinä. (Laevers 1993, 3–4, 6.)

Monimutkaisuus ja luovuus toiminnassa ovat myös sitoutuneisuuden merkkejä. Non-verbaaliset merkit kuten ilmeet ja eleet kuvastavat myös sitoutuneisuutta. Lapsen intensiivinen keskittynyt katse tai asento voi kertoa hänen keskittyneisyydestään ja sitoutuneisuutensa tasosta. Toimintaan sitoutunut lapsi kiinnittää huomionsa työhönsä ja osoittaa tarkkuutta yksityiskohdissa. Myös reaktioajasta voidaan tunnistaa lapsen sitoutuneisuus toimintaan. Lapsi vastaa helposti ja nopeasti mielenkiintoisiin ärsykkeisiin. Joskus hän ilmaisee myös eksplisiittisesti sitoutuneisuuttaan esimerkiksi spontaanisti huudahtamalla: ”Se oli kivaa!” Toimintaan sitoutunut lapsi voi myös innokkaasti kuvailla sitä, mitä hän on tekemässä tai mitä hän on tehnyt. Verbaalisen ilmaisun ohella lapsi voi myös osoittaa sitoutuneisuuttaan tyydytyksen avulla. Tyydytyksen tunteen tunnistaa esimerkiksi siitä, että lapsi tarkastelee katsellen tai kosketellen aikaan saannostaan täydellisen tyytyväisenä. Edellä kuvattujen kaikkien lapsen toimintaan sitoutuneisuuden tunnuspiirteiden ei tarvitse näyttäytyä samanaikaisesti osoittaen korkeaa sitoutuneisuutta, vaan sitoutuneisuusominaisuuksien tarkoitus on olla tukena havainnoitsijalle, joka arvioi lapsen toimintaan sitoutuneisuuden tasoa. (Laevers 1997, 6–8.)

Lapsen toimintaan sitoutuneisuudessa on erotettavissa LIS-YC -prosessimittarilla mitattuna viisi tasoa. Alimmalla tasolla eli tasolla 1 ei ole toimin-

taa. Tällöin lapsi saattaa istua haluttomana ja poissaolevana, tuijottaa avaruuteen tai olla tekemättä mitään. Tasolle 2 on ominaista toistuvasti keskeytyvä toiminta. Lapsella voi olla hetkiä, jolloin hän toimii, mutta toiminnassa on usein toistuvia lyhyitä tai pitkiä katkoja, jotka sisältävät esimerkiksi uneksimista tai esineiden hypistelyä. Tälle tasolle voi olla ominaista myös suhteellisen keskeytymätön toiminta, jonka vaikeustaso ei kuitenkaan vastaa lapsen kykyjä ja lapsi siksi saattaa suorittaa tehtävän puolihuolimattomasti. Tasolla 3 lapsen sitoutuneisuutta ilmentää jossain määrin jatkuva toiminta, jolloin hän on enemmän tai vähemmän jatkuvasti keskittynyt toimintaan, mutta hänen toiminnassaan ei näy merkkejä ponnistelusta. Tasolla 4 lapsen toiminta sisältää intensiivisiä hetkiä. Hän on vähintään puolet tarkkailun kestosta sitoutunut toimintaansa, jonka voi havaita olevan lapselle tärkeää hänen osoittamansa keskittymisen, sinnikkyuden, energian ja tyydytyksen perusteella. Myös pitkäkestoinen toiminta, josta puuttuu monimutkaisuus, mutta joka on perusteltua osana laajempaa tehtävää (esim. linnan rakentaminen, askartelu), voidaan arvioida tasolle 4. Suurinta mahdollista sitoutuneisuutta osoittaa taso 5, jolloin lapsi on selvästi uppoutunut toimintaansa, hänen katseensa on kiinnittynyt keskeytymättä tehtävään ja siihen liittyvään materiaaliin. Ulkoiset ärsykkeet eivät häntä häiritse, vaan hän suorittaa halukkaasti ponnistelua vaativaa tehtävää. Tälle tasolle on ominaista pitkäkestoinen intensiivinen toiminta, jossa ilmenee keskittymistä, sinnikkyyttä, energiaa ja monimuotoisuutta. (Laevers 1997, 8–10.)

Toimintaan sitoutuneisuuden arviointi ei ole lineaarinen ja rationaalinen prosessi, vaan kysymys on laadullisen aineiston kvantifioinnista. Hyvä arviointiprosessi on paljolti intuitiivinen ja se edellyttää arvioitsijalta avointa mieltä, taitoa havaintojen ja kokemusten myötä asettua toisen asemaan, kykyä arvioida sitoutuneisuuden tasoa sekä arvioinnin perusteiden syvällistä tuntemista. LIS-YC -mittaria käytettäessä havainnointijakso voi vaihdella kahdesta kolmesta minuutista koko toiminnan keston. Tieteellisissä tutkimuksissa suositeltava menettelytapa on arvioida lyhyitä jaksoja toistuvien väliajoin. Tällöin optimaalinen havainnointijakson kesto on kaksi - kolme minuuttia, koska tätä pidempien jaksojen aikana on mahdollista, että todella intensiiviset hetket ja pitkästyminen ilmaukset hukkuvat yleiskuvaan. (Laevers 1997, 11–12, 14, 16.) Tutkimuksessani havainnointiyksikkö oli kolmen minuutin mittainen ja lasten toimintaan sitoutuneisuutta arvioin LIS-YC -asteikolla yhteensä 373 kertaa. Yhtä lasta kohden mittaria käytin enimmillään 23 kertaa ja vähimmillään 6 kertaa kirjatun samalla ylös toimintoja ja anta-

mieni lukemien perusteluja. LIS-YC -aineistoni on tarkemmin eriteltynä luvussa 5.4.3.1.

Käyttäessäni LIS-YC -mittaria huomasin heti, että minulle käyttäjänä oli eduksi se, että tunsin esiopetusikäisen lapsen maailmaa ja ajattelutapaa. Lapsen asemaan asettuminen ei tuottanut niitä pulmia, joita voim kuvitella sellaisella havainnoijalla olevan, jolla ei ole kokemusta lapsen kanssa olemisesta ja aikaisempia havaintoja lapsen tavasta toimia. Toisaalta lapsen maailman tunteminen voi myös synnyttää ennakkokäsityksiä, jotka voivat vaikuttaa sitoutuneisuuden arviointeihin. Mietin tätä kysymystä tutkimusprosessini aikana useasti ja pyrin tunnistamaan henkilökohtaiset arvoni, jotta mittarin käyttöni olisi mahdollisimman luotettavaa. Useampaan kertaan jouduin miettimään sitoutuneisuuteen liittyvää monimutkaisuuden ulottuvuuden vaadetta. Huomasin, että lapsi saattoi olla hyvin sitoutunut toimintaan, joka ei minulle näyttäytynyt kovinkaan monimutkaisena tai luovana toimintana. Usea lapsi tuntui olevan sisäsyntyisesti sitoutunut toimintaan. Jos ulkoiset esteet kuten esimerkiksi kova meteli tai toiminnan keskeyttämisvaateet eivät häirinneet lasta, niin hän oli sitoutunut vahvasti aikuisen osoittamaan toimintaan.

Mittaria käyttäessäni huomasin myös, että lapsen sitoutuneisuuden tassa saattoi tapahtua merkittäviä muutoksia yhden havainnointijakson aikana. Lopullisen tason arvioin havainnointijakson aikana lapsen sitoutumisen tason keskiarvolla, tällöin huomioin jakson aikana lapsen saamat tasoja osoittavat pisteet ja tasoilla pysymisen keston. LIS-YC -mittarin käytön varmuus kasvoi toimintavuoden aikana, havainnointikauden loppua kohden jouduin enää harvemmin palaamaan lasten sitoutuneisuutta toimintaan antamiini tasoarvioihin. Samalla, kun varmuuteni LIS-YC -mittarin käytössä kasvoi, niin kuitenkin epäilykseni mittarin luotettavuudesta kyseenalaistui. Minua jäivät askarruttamaan kysymykset siitä, miten lasten henkilökohtaiset ominaisuudet tai herkkyys ylipäätään sitoutua institutionaaliseen toimintaan vaikuttavat mittaushetkessä tai miten ne voidaan huomioida tulosten tulkinassa. Lisäksi pohdin sitä, milloin lapsen korkeat sitoutuneisuuden pisteet kertovat pikemminkin enemmän lapsesta kuin toiminnasta sinänsä.

Valokuvaus tiedonhankinnan menetelmänä

Havainnoinnin ja tutkimusryhmieni pohjapiirrosten lisäksi olen dokumentoinut havaintojani tutkittavista toimintaympäristöistä valokuvaamalla. Valokuvauksen suoritin keväällä toukokuussa 1999 ja kuvausaika oli jokaisessa

tutkimusympäristössäni aamupäivä noin kello 10.00. Onnistuneita valokuvia kertyi yhteensä 52 kpl, tutkimusryhmää kohden 10–16 kpl.

Ehkä yleisin tapa hyödyntää kameraa tiedonhankinnan keinona on käyttää sitä havainnoinnin yhteydessä. Valokuvia voidaan käyttää virikkeenä datan eli tietojen joukossa. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa valokuvat eivät ole ymmärtämisen vastaus vaan välineitä tavoittaa sitä. Valokuvauksella voidaan tavoittaa erityisiä yksityiskohtia, jotka lisäävät tutkimuskohteen ymmärrystä. (Bogdan et al. 1998, 150–151, 156.) Valokuvan avulla pystytään tekemään näkyväksi toimintaympäristön merkityksiä, sillä valokuva on ”luonnostaan läpinäkyvä todellisuuden kuvaus” (Seppänen 2001, 203). Toimintaympäristö itsessään on osa inhimillisen toiminnan tulosta, sen fyysisiin ja pedagogisiin ominaisuuksiin kytkeytyy kulttuurisia merkityksiä. Ihminen paitsi muokkaa ympäristöään ja tulkitsee sitä niin myös liittyy sitä omaan toimintaansa (mts. 52). Tutkimusaineistoni valokuvat pyrin ottamaan lapsen korkeudelta, jotta olisin tavoittanut lapsen kokemusta toimintaympäristöjen suhteen. Tutkimuksessani valokuvat toimivat paitsi tutkimusryhmien toimintaympäristöjen autenttisina dokumentteina niin myös konkretisoivat yksityiskohtia niiden toiminnallisista edellytyksistä (vrt. Loizos 2000, 96; Seppänen 2001, 216).

5.4.2.4 Haastattelu

Haastattelu tiedonhankinnan menetelmänä

Käytän tutkimuksessani myös haastattelua yhtenä tiedonhankinnan menetelmänäni, koska lasten haastattelu voi antaa sellaista syvyyttä, johon ei pelkästään havainnoinnilla päästä. Haastatteleamalla lasta voidaan saada enemmän tietoa lapsen sisäisestä maailmasta sekä hänen perusteistaan tekemisilleen ja toiveilleen, päästään lähemmäksi hänen käsityksiään ja mieltymyksiään. Haastattelun avulla pyrin saamaan selville, mitä lapset ajattelevat, tuntevat tai toivovat (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 199)

Haastattelussa, jossa haetaan tietoa ihmisen ajattelusta, on mukana koko ajan myös tutkijan oma tietoisuus, jonka rakenteet heijastuvat siihen, miten tutkija tulkitsee toisen ihmisen ilmaisua. Intersubjektivinen luottamus edellyttää ensinnäkin sitä, että haastattelija tiedostaa omat lähtökohtansa, toiseksi haastattelijan tulee ensisijaisesti kuunnella, mitä haastateltava sanoo ja kolmanneksi haastateltavan tulee luottaa tutkijaan. Vuorovaikutus ei saa olla luonteeltaan kuulustelua vaan keskustelua. Tutkijan on luotava luottamus haastateltavan ja tilanteen mukaisilla toimenpiteillä. (Ahonen 1995, 136–

137.) Lasten haastattelu edellyttää tutkijalta mielikuvitusta ja sensitiivisyyttä, eläytymiskykyä ja asioiden tarkastelua lapsen perspektiivistä sekä samanlaisesti tietoisuutta omasta näkökulmasta. (Lokken et al. 1995, 94–95.) Olen tarkastellut omia lähtökohtiani tarkemmin luvussa 5.4.1.

Haastattelu on eräänlaista keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja jota tutkija johdattelee (Bogdan et al. 1998, 93; Eskola et al. 1999, 86). Haastattelu eroaa keskustelusta siinä, että sille on ominaista informaation keräämiseen tähtääminen, ennakkosuunnittelu ja päämäärähakuinen toiminta. Jotta haastattelu tuottaisi kysymyksen asetteluun suhteen dataa, haastattelija joutuu usein etenkin lapsia haastatellessaan motivoimaan haastateltavaansa ja pitämään haastattelua yllä. Haastattelulle on tunnusomaista se, että haastattelija tuntee roolinsa ja haastateltava oppii sen. Haastateltavan on myös luotettava siihen, että hänen kertomisiaan käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 42–43; Bogdan et al. 1998, 98–99; Lantz 1993, 12–13; Starin & Renck 1996, 52–75.)

Tutkimuksessani käytin lasten haastattelun muotona teemahaastattelua, jolle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten muoto ja järjestys muovautuvat haastattelun aikana. Teemahaastattelun toteutin yksilöhaastatteluna, sillä halusin välttää toisten lasten mahdollisen vaikutuksen ja luoda henkilökohtaisen suhteen jokaiseen lapseen. (Bogdan et al. 1998, 95, 100; Hirsjärvi & Hurme 2001, 42–48, 61–63; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 194–195, 197; Lantz 1993, 21.)

Lasten haastattelu

Lasten haastattelussa korostuvat erilaiset asiat kuin aikuisten haastattelussa. Nämä tekijät luokittelen eettisiin, lapsen kehitykseen liittyviin, organisatorisiin ja haastattelun sisällöllisiin. Tarkastelen tekemiäni lasten haastatteluja suhteessa näihin tekijöihin. Ne eivät ole irrallisia, vaan vaikuttavat ja vaikuttivat yhtäaikaisesti haastattelutilanteessa ja haastattelujen analysoinnissa. Eettisistä tekijöistä haastatteluissani nousi keskeiseksi kysymys siitä, miten pystytyn välittämään lapselle tunteen hänen tahtonsa kunnioittamisesta. Lapsen kehitykseen liittyvistä tekijöistä sen sijaan keskeisimmäksi nousi lapsen kyky ja taito ilmaista ja ymmärtää haastatteluaiheitani. Organisatorista tekijöistä oleellista haastattelujen toteuttamisen kannalta oli nauhurin käyttö sekä haastattelujen kesto ja paikka. Haastattelun sisällöllisistä tekijöistä haastatteluissani nousi tärkeimmäksi haasteeksi etukäteen miettimieni teema-aiheiden

nivominen jokaisen lapsen omaa elämää koskevaksi. Seuraavaksi tarkastelen yksityiskohtaisemmin edellä mainitsemiani tekijöitä.

Eettisistä tekijöistä haastatteluissani korostui lapsen ja hänen tunteittensa kunnioittaminen, tämä oli tärkeintä luodessani positiivista suhdetta lapsen ja minun välille. Lapselle täytyy välittyä myös tunne luottamuksesta. Haastattellessani lapsia syntyi joitakin tilanteita, joissa lapsi selvästi koki kysymykseni hankalaksi tai hänellä ei ollut mielipidettä asiasta, josta keskustelimme. Esimerkiksi lapsi ei osannut sanoa, mitä hän haluaisi oppia esiopetusvuonaan tai kertoa esiopetuksen eroavuuksista suhteessa alkuopetukseen. Tällöin en painostanut lasta, vaan pyrin välittämään lapselle tunteen siitä, että kaikista asioista ei tarvitsekaan olla mielipidettä. (vrt. Brooker 2001, 177; Doverborg & Pramling Samuelsson 2001, 27–28; Ruoppila 1999, 38.)

Tutkijana jouduin myös ratkaisemaan sen, miten läheisen suhteen luon lapsen tai miten läheiseksi ja luottamukselliseksi annan suhteen kehittyä. Suhde ei ole täysin vastavuoroinen, sillä haastattelijana olen kiinnostunut lapsesta ja hänen maailmastaan tutkimukseni puitteissa ja kun olen kerännyt aineistoni, kiinnostukseni loppuu tai ainakin vähenee. Vuorovaikutus loppuu siis minun aloitteestani, ei lapsen. Sen tähden selitin jokaiselle lapselle ennen ensimmäistä haastattelua, että olen kiinnostunut hänen päiväkotitai koulukokemuksistaan ja mielipiteistään. Pyrin selittämään lapselle, että haastattelun häntä kaksi kertaa ensin esiopetusvuoden aluksi ja sitten esiopetusvuoden lopuksi. Kevään haastatteluissa muistutin lasta vielä siitä, että enää en tule heitä tapaamaan ja toivotin jokaiselle lapselle menestystä koulutielle. Haastattelutieto kertoo subjektiivisista mielipiteistä ja siten siitä, millaisia käsityksiä haastateltavalla lapsella on asioista ja esineistä. Haastattelujen aikana pyrin välittämään lapselle tunteen, että kaikki hänen mielipiteensä ovat oikeita ja oikeutettuja – tämän hän voi kokea, jos hän tuntee voivansa luottaa haastattelijaan ja tuntee haastattelijan kunnioittavan häntä.

Tutkimukseeni osallistuvien lasten kehitykselliset valmiudet olivat toki eritasoiset, mutta kenenkään lapsen kohdalla kyky ymmärtää haastattelujen aikana esiin tulleita asioita ei muodostunut ongelmaksi (vrt. Kirmanen 1999, 198–199). Tässä tutkimuksessa lapset olivat 5–7 -vuotiaita, heidän kielelliset taitonsa ja kykynsä arvioida kokemaansa olivat sopusoinnussa haastattelujen aihepiirien kanssa (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 129; Lokken et al. 1995, 109; Trost 1997, 37–38). Haastattelujen aikana lapset toki seurasivat omaa logiikkaansa ja siksi heidän kertomuksensa tai vastauksensa eivät aina olleet loogisia. He saattoivat myös sovittaa vastauksensa sen mukaan, mitä he kuvittelivat minun odottavan. Tämän tutkimuksen aikana vahvistui kuitenkin

käsitys, että lasten haastattelu sopii erinomaisesti sellaisiin teemoihin, joista lapsilla on kokemuksia ja selviä mielipiteitä. Se, että haastatteluni aihe: lasten omat kokemukset ja arvioit esiopetuksesta, oli lapsille läheinen, edesauttoi haastattelujeni onnistumisessa. (Lokken et al. 1995, 109–110, Brooker 2001, 164–165.)

Lasten motivaatio tulla haastatelluksi ja heidän emotionaalinen tilansa vaikuttavat myös haastattelun tuloksiin. Joidenkin lasten kohdalla turvallisuus ja tuttuus ovat edellytyksiä haastattelun onnistumiselle – usein nämä edellytykset pätevät etenkin alle 4-vuotiaiden lasten kohdalla. Haastateltavan suhde haastattelijaan on erityisen tärkeää lasten haastatteluissa. Lapsi huomaa nopeasti, jos tutkija on aidosti kiinnostunut hänestä ja siitä, mitä hän sanoo. (Lokken et al. 1995, 109; Trost 1997, 37.) Pysin välittämään lapselle kokemuksen, että olen kiinnostunut juuri hänen kokemuksistaan ja arvioistaan, kuuntelemalla häntä intensiivisesti ja toistamalla hänen esittämänsä ajatuksen parafrasina (vrt. Ahonen 1995, 137).

Käytin lapsia haastatellessani nauhuria, jotta haastattelun kirjaaminen ei häirinnyt haastattelutilannetta ja jotta minulla haastattelijana oli näin parempi mahdollisuus havainnoida lasta (vrt. Doverborg et al. 2001, 25–26; Rubinstein Reich & Wesen 1995, 57). Nauhurin käyttö mahdollisti paremmin katsekontaktin ja samalla mahdollisti läheisen suhteen lapsen ja minun välillä. Kaikki lapset suhtautuivat luontevasti nauhuriin. Haastattelijan ei pidä vain aktiivisesti kuunnella, mitä lapsi sanoo, vaan myös panna merkille, mitä lapsi silloin tekee, kun hän vastaa kysymykseen tai keskustelee aikuisen kanssa. Haastattelun aikainen lapsen ruumiin kielen ja käytöksen havainnointi on tärkeää, sillä se antaa paremman perustan myöhemmin haastattelun tulkitsemiselle. (Doverborg et al. 2001, 28; Lokken et al. 1995, 108–109.) Jokaisen haastattelun jälkeen tein muistiinpanoja haastattelutilanteesta, voidakseni myöhemmin palauttaa mieleeni haastattelun tunnelmia.

Nahurin lisäksi haastattelun käytännön järjestelyissä tulee huomioida haastattelun ajankohta ja paikka. Ajankohdan valitsin niin, ettei lapsi ollut väsynyt tai muuten haastatteluun kielteisesti suhtautuva. Paikan tulee olla riittävän rauhallinen ja tuttu lapselle, jotta hän voi keskittyä haastatteluun. Haastattelin kaikki lapset opettajan haastatteluille osoittamissa rauhallisissa, sen hetkisen toiminnan ulkopuolisissa tiloissa. Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän lapset haastattelin opettajan huoneessa, päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien lapset kotileikkihuoneessa, esikoulun lapset tyhjässä luokahuoneessa ja esi- ja alkuopetusluokan oppilaat pienluokassa. Haastattelun kesto on myös lyhyempi kuin aikuista haastatellessa: 5–7 -vuoden vanhaa

lasta voidaan haastatella korkeintaan 35 minuuttia. Nuoremmilla lapsilla ei ole yhtä suurta kokemusta ja puhetaitoa kuin vanhemmilla, nuoremmat lapset väsyvät luonnollisesti myös helpommin kuin vanhemmat. Haastatteluni ajoittuivat syksyllä 1998 ja keväällä 1999 aamupäiviin ja kestivät 15–30 minuuttia. Kestoltaan haastattelut useimpien lasten kohdalla olivat syksyllä lyhyempiä kuin keväällä. Kysyin jokaiselta lapselta haastattelun molemmilla haastattelukerroilla aluksi henkilökohtaista lupaa ja mahdollisuutta nauhoittaa keskustelumme, luvan saatuani laitoin vasta nauhurin päälle. (vrt. Doverborg et al. 2001, 29; Hirsjärvi & Hurme 2001, 129–130; Rubinstein Reich et al. 1995, 57.)

Lapsia haastatellessani korostuivat etenkin haastattelun sisällölliset tekijät, joita ovat konkreettisuuden (vrt. Trost 1997, 39), elämänläheisyyden ja kontekstisuuden periaatteet. Haastattelun aiheiden tulee olla konkreettisia, sillä lasten vastaukset ovat myös konkreettisia. Lasten haastattelussa voi olla vaikeutena nostaa esille juuri sellaisia kysymyksiä ja keskustelunaiheita, jotka lapsi ymmärtää ja joilla on hänelle merkitystä. Haastattelussa lapsia ei ole keskeisintä heidän muistinsa, vaan se tapa, jolla haastattelijana johdan haastattelua. Tutkijana vastuullani on tehdä kysymyksiä, jotka maksimoivat lasten kertomusten tarkkuutta, täsmällisyyttä ja paikkansapitävyyttä (Wilson & Powell 2001, 5). Mikäli kysymykseni ei ollut lapselle tarpeeksi konkreettinen, juuri häneen kohdistuva, häntä puhutteleva, se ei tavoittanut lasta. Haastatteluissa tämä näkyi yhden sanan tai yhdentekevänä lakonisena lausumana: ”Niin.” tai ”Ihan kivaa.” Muutamassa tapauksessa lapsi alkoi kertoa aivan muusta asiasta, joka tuntui hänelle olevan juuri sillä hetkellä tärkeää. Lasten haastattelussa tutkijalta vaaditaan herkkyyttä, malttia ja joustavuutta. Vain ne aiheet, jotka nousevat lapsen todellisuudesta ja ovat hänelle merkityksellisiä, puhuttelevat lasta. Haastattelijan tulee valita haastatteluaiheensa lapsen omasta todellisuudesta, sillä siitä lapsella kokemuksia ja mielihiteitä. Haastattelujeni onnistumista edesauttoi se, että lasten tapa ajatella sekä päiväkodin ja koulun esiopetuksen kulttuuri toimintatapoineen olivat minulle tuttuja, joten saatoin haastatteluissa osoittaa lapselle tuntevani ja ymmärtäväni hänen maailmaansa. Tällöin syntyi luottamusta ja läheisyyttä.

Konkreettisuuden ja elämänläheisyyden huomioimisen ohella haastattelujani ohjasi vahvasti myös se konteksti, missä ja milloin haastattelu tapahtui. Aika, paikka ja ihmiset vaikuttavat haastatteluun ja sen tuloksellisuuteen. Nämä tekijät pyrin ottamaan huomioon haastatellessani lapsia toimintakauden alussa ja lopussa. Lasten haastattelun sisällöllisenä tekijänä Wilson et al. (2001, 3) korostavat sitä, että lasta haastatellessa on hyödyllistä keskus-

tella hänen rutiineistaan ja asioista, missä hän on hyvä. Tätä ohjetta noudatin kaikissa haastatteluissa vakuuttaen näin lapselle kiinnostustani hänen omiin ainutlaatuisiin lähtökohtiinsa ja kokemuksiinsa. Haastattelujen aluksi johdatin lapset kertomaan itsestään, perheestään ja käsityksistään omista taidoistaan. Tämän jälkeen syksyn haastatteluissa kiinnostukseni kohdistui ensinnäkin siihen, miten lapset arvioivat ryhmän toiminnan eroavan heidän edellisenä toimintavuonna saamistaan kokemuksista ja toiseksi siihen, mitä lapset halusivat oppia esiopetuksessa. Kolmanneksi lapset kertoivat, mistä toiminnasta he pitivät esiopetuksessa. Lopuksi kysyin lapsilta, halusivatko he vielä kertoa minulle jotakin. Osa haastatteluista kertoikin jonkin ”oman jutun”. Mielestäni nämä omat jutut kertoivat niistä asioista, jotka olivat lapsille tärkeitä juuri sillä hetkellä (vrt. Turtiainen 2001, 23).

Kevään haastatteluissa kiinnostukseni kohdistui ensinnäkin siihen, mitä lapset arvioivat oppineensa esiopetusvuonna ja toiseksi, mistä toiminnasta he olivat pitäneet esiopetuksessa. Kolmanneksi lapset kertoivat, mitä he halusivat oppia alkuopetuksessa ja miten he arvioivat esiopetuksen eroavan alkuopetuksesta. Lopuksi syksyn haastattelujen tavoin tiedustelin lapsilta, halusivatko he kertoa vielä jotakin. Esimerkiksi yksi tyttö kertoi ystäväyydestään luokkatoveriinsa. Ilman tätä ”parhaan kaverin kuvausta” olisi tulkintani hänen esiopetusvuotensa tärkeistä kokemuksista jäänyt vaillinaiseksi. Lasten haastattelujen teemat on koottu liitteeseen 1.

5.4.3 Tutkimusaineisto ja sen käsittely

5.4.3.1 Tutkimusryhmät ja tutkimusaineisto

Aloitin tutkimusryhmieni valinnan siten, että lähestyin keväällä 1998 opettajankoulutuksen yhteistyöpäiväkoteja ja -kouluja, joissa oli 6-vuotiaiden lasten esiopetustoimintaa. Valintaani ohjasi se, että kohde toimi opettajankoulutuksen kenttäpäiväkotina, harjoittelukouluna tai muuna opetuksen yhteistyötahona. Kohdeyhteisöt olivat siis tottuneet yhteistyöhön ja olivat jo etukäteen myönteisesti tutkimushankkeisiin suhtautuvia. Koulut valikoituivat helposti, sillä pääkaupunkiseudulla ei ollut monta suomenkielistä koulua, joissa olisi 6-vuotiaiden esiluokkaa tai esi- ja alkuopetusluokkaa. Päiväkotien valinnassa oli enemmän valinnanvaraa. Ne valitsin maantieteellisen sijainnin mukaan, sillä halusin taata mahdollisimman monipuolisen väestörakenteen. Aineistoni keräsin näin ollen pääkaupunkiseudun kolmen eri kunnan alueelta, kaikki

kunnat suhtautuivat myönteisesti tutkimushankkeeseeni. Samassa kunnassa, mutta eri suurpiireissä sijaitsivat 6-vuotiaiden päiväkotiryhmä sekä esi- ja alkuopetusluokka. Esiopetusluokka ja 3–6 -vuotiaiden päiväkotiryhmät toimivat eri kunnissa ja maantieteellisestikin varsin etäällä toisistaan.

Keväällä 1998 lähetin koulun esi- ja alkuopetusluokan esiluokkalaisten vanhemmille koulun tervetuliaiskirjeen mukana lasten haastattelua koskevan pyynnön (liite 2), sillä jo silloin oli selvillä luokkaan tulevat esioppilaat. Muiden tutkimusryhmien kohdalla tutkimuslapsien valinta tapahtui kyseisten ryhmien opettajien avustamana syksyllä 1998, jonka jälkeen lähetin haastattelupyynnöt myös näiden ryhmien lasten vanhemmille. Yksikään vanhempi ei kieltänyt lapsensa haastattelemista, eikä kukaan lapsista kieltäytynyt haastattelutilanteessa. Ennen tutkimusaineistoni keruuta kävin henkilökohtaisesti tutustumassa tutkimusryhmiini, esittäytymässä lapsille ja henkilökunnalle sekä sopimassa käytännön järjestelyistä. Ensimmäisenä koulupäivänä syksyllä 1998 kävin esittäytymässä paitsi lapsille myös lasten vanhemmille, yhdessä ryhmässä kävin syksyn ensimmäisessä vanhempainillassa kertomassa tutkimushankkeestani.

Valitsin ennakkokäsityksistäni (ks. luku 5.1) johtuen tutkimusryhmäkseni kaksi päiväkotia ja kaksi koulua, joissa lapsiryhmien ikäkoostumus erilainen. Päiväkotiryhmistä toinen oli homogeeninen 6-vuotiaiden päiväkotiryhmä, jossa lapsia oli kaikkiaan 23, ja toinen heterogeeninen yhden päiväkodin kaksi 3–6 -vuotiaiden lasten ryhmää, joissa molemmissa oli 21 lasta ja 6-vuotiaita lapsia näissä ryhmissä oli molemmissa viisi. Heterogeenisyyden kriteerin lasten iän suhteen tutkimukseni kannalta olisi täyttänyt myös 1–6 -vuotiaiden lasten ryhmä, mutta opettajankoulutuksen kenttäpäiväkotien joukossa ei ollut sellaista päiväkotia, jossa olisi ollut 1–6 -vuotiaiden lasten ryhmä ja jossa olisi ollut myös 6-vuotiaita lapsia vähintään kahdeksan. Koulun yhteydessä toimivasta homogeenisesta ryhmässä eli 6-vuotiaiden esiluokassa lapsia oli yhteensä 27 ja koulun esi- ja alkuopetusluokassa yhteensä 16 oppilasta, joista puolet oli esioppilaita ja puolet ensimmäisen luokan oppilaita. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä käytän jatkossa tunnusta TR 1, päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmistä tunnusta TR 2, koulun esiopetusluokasta eli esikoulusta tunnusta TR 3 ja koulun esi- ja alkuopetusluokasta tunnusta TR 4.

Ryhmän toimintaa havainnoidessani kohteena oli se toiminta, jossa lapset olivat osallisena. Boylen (1994, 172) mukaan ihanteellinen koko havainnoitavalle pienryhmälle on viisi ihmistä, jos halutaan selvittää ryhmän kulttuuria. Tässä tutkimuksessa lasten toiminnan sitoutuneisuutta mitattiin kussakin ryhmässä lopulta kahdeksan lapsen kohdalla. Määrään vaikutti se, että

esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) oli kaikkiaan kahdeksan esioppilasta, seitsemän tyttöä ja yksi poika. Näitä lapsia en siis valinnut, vaan he valikoituivat suoraan luokan ainoana esiluokkalaisina. Muiden ryhmien osalta pyysin tutkimusryhmiäni opettajia ehdottamaan minulle havainnointilapset (8–12 lasta) sillä perusteella, että valittavilla lapsilla ei ole mitään poikkeuksellisia vaikeuksia tai olosuhteita ja että opettajat uskoivat lasten vanhempien suostuvan lapsensa haastatteluun. Pyysin ehdottamaan mieluummin enemmän kuin kahdeksan lasta sillä perusteella, että jos joku kieltäytyisi, niin lapsia jäisi silti tarpeeksi tutkimustani ajatellen.

Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä (TR 1) alun perin havainnointilapsia oli 10, mutta yksi heistä muutti pois ja toisen haastattelu epäonnistui teknisten syiden vuoksi, joten luonnollisen valinnan myötä lapsia jäi tähänkin ryhmään kahdeksan, neljä tyttöä ja neljä poikaa. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) havainnointilapsieni enemmistön sukupuoleksi toivoin poikia, sillä esi- ja alkuopetusluokka (TR 4) oli kovin tyttövoittoinen. Opettajien ehdotuksesta havainnointilapsista viisi oli poikaa ja kolme tyttöä. Esikoulu (TR 3) toimi yhteistoiminnallisissa ryhmissä ja opettajat esittivät havainnointilapsiksi kolmen eri ryhmän lapsia, yhteensä 12 lasta. Havainnoinnin aikana hylkäsin yhden ryhmän, sillä lapsia oli havainnointipäivinäni poissa. Haastattelin kuitenkin tästäkin ryhmästä kaikki lapset, mutta tutkimuksessani en käytä tutkimusaineistostani poisjääneiden haastatteluja. Esikoulun havainnointilapsistani neljä oli tyttöä ja neljä poikaa. Esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) oli siis kaiken kaikkiaan kahdeksan esiopetusoppilasta, joista seitsemän oli tyttöä ja yksi poika. Olen antanut lapsille uudet nimet tutkimusryhmittäin siten, että päiväkodin 6-vuotiaiden (TR 1) lasten nimet alkavat P-kirjaimella, päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) lasten S-kirjaimella, esikoulun (TR 3) lasten K-kirjaimella ja esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esioppilaiden N-kirjaimella. Taulukossa 3 on esitettyä tutkimusryhmäni ja niissä tutkimukseeni valitut lapset, joita kaiken kaikkiaan oli 32. Näiden lasten näkökulmasta pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Taulukko 3. Tutkimusryhmät ja lapset

INSTITUUTIO	Homogeeninen ryhmä	Heterogeeninen ryhmä
Päiväkoti	4 tyttöä (Petra, Pia, Pilvi, Päivi)	3 tyttöä (Satu, Selma, Sonja)
	4 poikaa (Paavo, Pekka, Petri, Pyyry) TR 1	5 poikaa (Saku, Sampsa, Santeri, Seppo, Simo) TR 2
Koulu	4 tyttöä (Kaisa, Kati, Kia, Kukka)	7 tyttöä (Natalia, Nea, Nelli, Nina, Ninni, Nita, Noora)
	4 poikaa (Kalle, Kasper, Kimmo, Konsta) TR 3	1 poika (Niko) TR 4

Tutkimusaineistoni koostuu edellä kuvatuista tutkimusryhmistä kerätystä aineistosta. Tähän aineistoon kuuluvat ensinnäkin tutkimusryhmieni opetussuunnitelmat, joiden avulla pyrin löytämään vastausta siihen, millaista esiopetuksen oli tarkoitus olla näissä ryhmissä. Toiseksi tutkimusaineistoni koostuu tutkimusryhmieni toimintaympäristöjä koskevasta havainnointiaineistosta, jonka avulla pyrin kuvaamaan ja tulkitsemaan sitä, millainen on esiopetuksen toimintaympäristö. Tutkimusryhmieni toimintaympäristöjä tarkastelen kaikkien ryhmien tiloista saamieni pohjapiirustusten, ottamieni valokuvien ja tekemieni kirjallisten toimintaympäristökuvausten avulla. Valokuvissa ei ole lapsia, vaan dokumentoin tutkimusryhmieni toimintaympäristöjen fyysisiä ja pedagogisia ominaisuuksia. Valokuvia kertyi kaikkiaan 52 kappaletta. Tämän lisäksi kirjasin merkintöjä tutkimusryhmien toimintaympäristöistä pitkin toimintakautta myös havainnointipäiväkirjaani. Toimintaympäristöjen tarkastelussa jätin kuitenkin havaintoni ulkopuolelle piha-alueet, sillä halusin kohdistaa mielenkiintoni toimintaan, jota oli erityisesti pedagogisesti suunniteltu. Kokemukseni mukaan niin päiväkodin ulkoilu kuin koulun välitunnitkin ovat enimmäkseen sellaista lasten vapaata toimintaa, johon opettajan tietoinen pedagoginen toiminta ulottuu vain erityistapauksissa tai ainakin varsin harvoin.

Edellä kuvatun tutkimusaineiston lisäksi havainnointimateriaalini koostuu vielä tutkimusryhmissä tapahtuneesta esiopetustoiminnan havainnoinneista, näitä kuvauksia kertyi yhteensä 27 päivältä, tutkimusryhmittäin 5–9 päivältä. Tämän tutkimusaineiston avulla pyrin kuvaamaan ja tulkitsemaan toteutunutta esiopetustoimintaa tutkimusryhmissäni. Havainnointipäivien lisäksi aineistoni koostuu lapsen toimintaan sitoutumisen arvioinneista, joita kertyi

yhteensä 373, lapsikohtaisesti sitoutumisen arviointikertoja kertyi vähimmillään 6 ja enimmillään 23.

Lasten sitoutumista mittaavien arviointikertojen määrään vaikutti vähentävästi lasten poissaolot seurattuina päivinä. Arviointikertojen määrät vaihtelivat tutkimusryhmittäin paljon. Vähiten toiminnan sitoutuneisuuden arviointeja eli 61 kappaletta kertyi esikoulusta (TR 3) ja eniten eli 141 kappaletta esi- ja alkuopetusluokasta (TR 4). Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä (TR 1) arviointeja kertyi 81 kappaletta ja päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmistä 90 kappaletta. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) arviointikertojen määrään vaikutti se, että lapset tulivat kouluun lähes poikkeuksetta samaan aikaan ja olivat koko ajan yhdessä tilassa. Näin ollen lasten toimintaan sitoutumisen mittaaminen onnistui esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) useammin kuin päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) ja esikoulussa (TR 3), jossa lapset tulivat ryhmiinsä eri aikoihin ja jossa he liikkuvat tilasta toiseen. Esikoulun (TR 3) arviointikertojen määrän vähyteen vaikuttaa myös se, että alun perin arvioin tässä ryhmässä 12 lapsen toimintaan sitoutuneisuutta, jolloin yksittäisestä lapsesta kertyi vähemmän mittauskertoja, koska lapsia oli enemmän. Tässä ryhmässä oli myös poikkeuksellisen paljon lasten poissaoloja havainnointipäivinäni, siksi luovuin lopullisessa aineistossani yhdestä esikoulun (TR 3) neljän lapsen muodostamasta yhteistoiminnallisesta ryhmästä, jolloin tästäkin ryhmästä aineistooni jää 8 lapsen toimintaan sitoutuneisuuden arvioinnit. LIS-YC -prosessimittarin avulla pyrin saamaan vastausta siihen, miten sitoutuneita lapset olivat esiopetustoimintaan.

Opetussuunnitelmien ja havainnointiaineiston lisäksi tutkimusaineistoni koostuu haastattelumateriaalista. Tutkimukseni haastatteluaineistoksi jäi muutamien lasten tutkimuksesta poisjäännin vuoksi kustakin tutkimusryhmästä kahdeksan esiopetusikäisen lapsen haastattelua. Haastattelin ensimmäisen kerran päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän (TR 1) lapsia syyskuun lopulla 1998, päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) lapsia lokakuussa 1998, koulun esiopetusluokan (TR 3) lapsia syyskuussa 1998 ja koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esioppilaita elokuun lopussa 1998. Toimintakauden päättyessä toukokuussa 1998 haastattelin kaikki lapset toiseen kertaan. Haastatteluja kertyi yhteensä 64 kappaletta. Haastattelujen avulla pyrin saamaan vastausta siihen, millaisia ovat lasten arviot ja kokemukset toiminnasta esiopetuksen toimintakulttuurissa. Litteroin sekä havainnointi- että haastatteluaineistoni sanasta sanaan.

Tutkimusaineistoni koostuu siis tutkimusryhmistäni kootuista opetussuunnitelmista, litteroiduista haastattelu- ja havainnointiteksteistä, valokuvivis-

ta sekä tutkimusryhmien pohjapiirroksista. Olen koonnut taulukkoon 4 tutkimusaineistoni tutkimusryhmittäin eriteltynä ja tutkimusaineistoittain kootuna.

Taulukko 4. Tutkimusaineisto

Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmä TR 1	Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmät TR 2	Koulun esi-opetusluokka TR 3	Koulun esi- ja alkuopetusluokka TR 4	Yhteensä
opetussuunnitelma	opetussuunnitelma	opetussuunnitelma	opetussuunnitelma	4 opetussuunnitelmaa
pohjapiirustus 13 kpl valokuvia, toimintaympäristön kuvaus	pohjapiirustus 13 kpl valokuvia, toimintaympäristön kuvaus	pohjapiirustus 16 kpl valokuvia, toimintaympäristön kuvaus	pohjapiirustus 10 kpl valokuvia, toimintaympäristön kuvaus	4 pohjapiirustusta 52 valokuvaa 4 ympäristön kuvausta
7 havainnointipäivän kuvausta	6 havainnointipäivän kuvausta	5 havainnointipäivän kuvausta	9 havainnointipäivän kuvausta	27 havainnointipäivän kuvausta
LIS-YC -arviointeja yhteensä 81 kpl (a'3 min), lapsikohtaisesti 9–12 havainnointia	LIS-YC -arviointeja yhteensä 90 kpl (a'3 min), lapsikohtaisesti 7–14 havainnointia	LIS-YC -arviointeja yhteensä 61 kpl (a'3 min), lapsikohtaisesti 6–10 havainnointia	LIS-YC -arviointeja yhteensä 141 kpl (a'3 min), lapsikohtaisesti 10–23 havainnointia	373 kpl (a'3 min) lasten toimintaan sitoutumisen arviointikerjoja
8 lapsen haastattelu toimintakauden alussa ja lopussa, yhteensä 16 lapsihaastattelua	8 lapsen haastattelu toimintakauden alussa ja lopussa, yhteensä 16 lapsihaastattelua	8 lapsen haastattelu toimintakauden alussa ja lopussa, yhteensä 16 lapsihaastattelua	8 lapsen haastattelu toimintakauden alussa ja lopussa, yhteensä 16 lapsihaastattelua	64 haastattelua

5.4.3.2 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineistoni on laadullinen ja käytän sen analyysissä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin avulla pyrin luomaan selkeän ja sanallisen kuvauksen esiopetuksen toimintakulttuurin eri piirteistä. Analyysi voidaan suorittaa joko

induktiivisesti eli aineistosta lähtien tai deduktiivisesti eli aikaisempaa käsi-
tejärjestelmää hyväksi käyttäen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä em-
piirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Tuloksissa esitetään ai-
neistosta muodostettu malli, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat sekä ku-
vataan luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet kategoriat ja niiden sisäl-
löt. (Tuomi et al. 2002, 110–115.) Deduktiivista analyysia voi ohjata teema,
käsittekartta tai malli, joka perustuu aikaisempaan tietoon. Tämän aikaisem-
man tiedon varassa tehdään analyysirunko. Kun käytetään valmista analyysi-
runkoa, voidaan aineistosta poimia vain ne asiat, jotka sopivat luokitusrun-
koon. (Barbosa da Silva 1996, 193–202; Tuomi et al. 2002, 116.) Tutkimuk-
sessani käytän aineistosta lähtevää sisällönanalyysia lasten haastatteluaineis-
ton ja toimintaa kuvaavan havainnointiaineistoni analyysissa ja deduktiivista
sisällönanalyysia opetussuunnitelmien ja toimintaympäristöjen analyysissa.

Opetussuunnitelmien sisällön analyysin suoritin siten, että ensiksi luin
opetussuunnitelmat läpi ja sitten koodasin opetussuunnitelmien kirjalliset
ilmaisut muodostamaani luokittelurunkoon (ks. luku 5.4.2.2). Tässä tarkas-
telussa käytän analyysiyksikkönä ajatuskokonaisuutta, joka saattaa olla ope-
tussuunnitelmassa muutaman sanan, kokonaisen lauseen tai jopa useamman
lauseen mittainen. Tutkimusryhmieni opetussuunnitelmat poikkeavat toisistaan
paitsi laajuutensa, myös kirjaamistapansa suhteen. Osassa opetussuun-
nitelmista on etupäässä käytetty ranskalaisia viivoja sekä yleisessä että erityi-
sessä osassa. Laajimmassa opetussuunnitelmassa yleinen osa koostuu koko-
naisista lauseista, mutta erityisessä osassa sisällön kuvauksessa on käytetty
myös muutaman sanan mittaisia ilmauksia. Opetussuunnitelmat analysoin
siten, että ensin redusoin opetussuunnitelmat ja sitten abstrahoin niiden sisäl-
lön. Toisin sanoen tiivistän opetussuunnitelmien sisältöä ja pilkon sen luokit-
telurunkooni. Tämän jälkeen etenen siten, että alkuoperäisinformaation kie-
lallisten ilmauksien sijaan käytän yhteisiä käsitteitä ja muodostan johtopää-
töksiä kunkin tutkimusryhmän opetussuunnitelmien sisällöistä ja lopuksi
esiopetuksen toimintakulttuurin opetussuunnitelmaa kuvaavista piirteistä.

Tutkimusryhmieni toimintaympäristöjä koskevan havainnointimateriaalin
analysoin siten, että ensin tarkastelen pohjapiirrosten avulla tutkimusryh-
mieni yleisiä puitteita koon sekä tilojen määrän ja suuruuden suhteen. Sitten
ryhmittelin litteroidun havaintomateriaalin ja valokuvat tutkimuksen teoret-
tisissa lähtökohdissa esittämäni toimintaympäristön elementtejä jäsentävän
mallin (ks. luku 3.2) mukaisesti. Tarkastelen ensin erikseen kunkin tutkimus-
ryhmäni toimintaympäristön piirteitä ja lopuksi teen johtopäätöksiä esiope-

tuksen toimintaympäristöstä koko toimintaympäristöä koskevan aineiston analyysin perusteella.

Vapaan havainnoinnin aikana keräämäni aineiston litteroinnin jälkeen analysoin tekstimateriaalin siten, että ensin redusoin havainnointipäiväkirjani tekstiä karsimalla siitä epäolellisen pois. Tämän jälkeen pilkon datani toimintaa kuvaaviin ilmauksiin ja sitten ryhmittelen toiminnan kuvausten sisällöt aika-tilapolkuihin sekä vapaan ja ohjatun toiminnan piirteisiin. Analyysiyksikkönä käytän ajatuskokonaisuutta siten, että jäsentelen ensin toiminnan kuvausten kulun tutkimusryhmittäin toiminnan sisällön ja toiminnan tapahtumapaikan mukaisesti puolen tunnin tarkkuudella ajanjaksolle kello 8.00–12.00. Sitten jaottelen toiminnan kuvaukset vapaan ja ohjatun toiminnan luokkiin. Jatkan toiminnan kuvausten teemoittelua toimintamuotoihin sekä toiminnan sisällön toteuttamis- ja ohjaustapoihin. Teemoittelun avulla etsin tutkimusryhmieni kuvauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tämän aineiston analyysin pohjalta teen johtopäätöksiä sekä kunkin tutkimusryhmäni esiopetustoiminnasta että tarkastellessani samanaikaisesti koko havainnointiaineistoa lasten toiminnan piirteistä esiopetuksen toimintakulttuurissa.

Lasten toiminnan sitoutuneisuutta koskevan havainnointiaineistoni analysoinnin aloitin siten, että ensin kvantifioin litteroidun havainnointiaineistoni. Analyysiyksikkönä on 3 minuutin mittainen episodi eli yksi lapsen toiminnan sitoutuneisuuden havainnointikerta, jota arvioin LIS-YC -asteikolla 1–5. Laskin kunkin lapsen toimintaan sitoutuneisuuden havainnointikerroista keskiarvot ja yksittäisten toiminnan sitoutuneisuutta mittaavien havaintoarvojen vaihteluvälit, saman tein sitten tutkimusryhmittäin ja lopulta koko aineiston suhteen. Tämän analyysin pohjalta teen lopulta johtopäätöksiä lapsen toimintaan sitoutuneisuudesta esiopetuksen toimintakulttuurissa.

Lasten haastattelujen analysoinnin aloitin lukemalla ensin tarkasti litteroidun haastattelumateriaalin läpi ja sitten pelkistin tekstiä eli karsin litteroidusta haastatteluaineistosta tutkimustehtäväni kannalta epäolellisen pois. Lapsia haastatellessani tällaista dataa tuli varsin paljon, sillä haastattelujen alussa ja vielä lopuksi lapsen niin halutessa keskustelin kunkin lapsen kanssa hänestä itsestään ja hänelle sillä hetkellä läheisistä aihepiireistä saavuttaakseen lapsen luottamuksen ja lisätäkseen omaa lapsen tuntumistani. Haastatteluaineiston analyysiyksiköksi muodostui ajatuskokonaisuus, joka saattaa olla yhden sanan, lauseen tai lauseiden mittainen. Redusoinnin jälkeen luokittelen aineiston teemoihin, joiden syntymiseen vaikutti teemahaastattelurunko. Sitten abstrahoin aineistoa siten, että etenen lasten alkuperäisistä kielellistä ilmaisuista kohti teoreettisempia käsitteitä. Jatkan sisällönanalyysia kvantifioi-

malla haastatteluaineistoni eli lasken, kuinka monta kertaa aineistossa ilmaistaan sama asia. Lopuksi teen johtopäätöksiä haastattelujen analyysin pohjalta lasten esiopetustoimintaa koskevista arvioista ja kokemuksista.

Tutkimusaineistoni analysoinnin suoritin siten, että ensin analysoin erikseen jokaisen eri tavoin keräämäni aineistokokonaisuudet. Tämän jälkeen pyrin tutkimustulosteni yhteydessä esittämään esiopetuksen toimintakulttuuria kuvaavat piirteet. Lisäksi koko tutkimusaineistoni analyysin yhteydessä pyrin kategorisoimaan aineistoani ja löytämään siitä kategorioiden välisiä yhteyksiä.

5.5 Yhteenvedo

Tutkimustehtäväkseni olen rajannut esiopetuksen toimintakulttuurin tutkimisen lapsen näkökulmasta neljässä lähtökohdiltaan erilaisessa tutkimusryhmässä. Olen edellä käsitellyt yksityiskohtaisesti tutkimukseni tarkoitusta ja sen toteuttamiseen liittyviä metodisia ratkaisuja. Lopuksi kokoaan vielä yhteen alla olevaan taulukkoon 5 tutkimuskysymyksittäin aineistonkeruumenetelmäni, tutkimusaineistoni ja -analyysitapani, jotta lukijan olisi helpompi seurata ja arvioida, mitä asioita esiopetuksen toimintakulttuurissa tutkin, miten olen kerännyt tutkimusaineistoni, mikä aineistostani liittyy mihinkin tutkimuskysymykseen ja miten olen aineistoni analysoinnit.

Taulukko 5. Tutkimuskysymykset, aineiston keruumenetelmät, tutkimusaineistot ja analyysitavat

TUTKIMUSKY- SYMYS	AINEISTON KERUUMENE- TELMÄ	TUTKIMUSAI- NEISTO	ANALYYSSITA- PA
Opetussuunnitelma toimintakulttuurin toiminnallisena lähtökohtana	Kirjalliset dokumentit	Neljän tutkimusryhmän opetus-suunnitelmat	sisällön analyysi: opetussuunnitelmien luokittelurungon mukaisesti
Ympäristö toimintakulttuurin toiminnallisena lähtökohtana	Havainnointi, valokuvaus ja pohjapiirustukset	Neljän tutkimusryhmän toimintaympäristön kuvausta, 52 valokuvaa tutkimusryhmien oppimisympäristöistä ja pohjapiirroksia neljän tutkimusryhmän tiloista	sisällön analyysi: havaintojen luokittelu toimintaympäristöjäsentelyn mukaisesti
Esiopetus lapsen toimintana	Havainnointi	27 havainnointipäivän kuvausta neljästä tutkimusryhmästä	sisällön analyysi: havaintojen teemoittelu aika- ja tilapolkuihin ja sisältöihin
Lapsen toimintaan sitoutuneisuus	LIS-YC	373 LIS-YC -mitausta neljästä tutkimusryhmästä	Sisällön analyysi: LIS-YC -asteikon mukaisesti
Lapsen arviot ja kokemukset toiminnasta	Haastattelu	64 haastattelua neljän tutkimusryhmän 32 lapselta	sisällön analyysi: haastattelujen teemoittelu

III

TUTKIMUSTULOKSET

6 Esiopetuksen toimintakulttuurin toiminnalliset lähtökohdat

Sovellan Beredayn vertailevaa analyysi-mallia tutkimusaineistoni vertailun ensimmäisessä vaiheessa siten, että kuvaan ja tulkiten erikseen jokaisen tutkimusryhmäni toiminnallisia lähtökohtia. Aluksi kuvaan kunkin tutkimusryhmän opetussuunnitelmaa ja sitten tulkiten niitä suhteessa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 1996. Yhtäläisyydet tulkiten piirteiksi, joita pidettiin tutkimusajankohdan aikana yleisesti esiopetuksen käytännöissä ja kehittytyössä tärkeinä. Eroavuudet tulkiten sen sijaan päiväkodin opetussuunnitelman yksilöllisiksi piirteiksi, joita päiväkodissa pidettiin tärkeinä. Kuvauksessa ja tulkinnassa käytän tukenani muodostamaani opetussuunnitelman luokittelurunkoa (ks. luku 5.4.2.2). Tutkimusryhmiäni toimintaympäristöjä ensin kuvaan kirjallisten havainnointieni pohjalta. Toimintaympäristöjen kuvauksessa tukenani ovat myös tutkimusryhmiäni pohjapiirustukset ja ryhmien oppimisympäristöstä ottamani valokuvat. Teen tulkintani kuvauksen pohjalta käyttäen luvussa 3.2 esittelemääni toimintaympäristön elementtien jäsentelyä.

6.1 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän toiminnallisten lähtökohtien kuvailu ja tulkinta

6.1.1 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän opetussuunnitelma

Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) opetussuunnitelmana käytettiin asuinalueen yhteistä esiopetussuunnitelmaa vuodelta 1996. Tämän opetussuunnitelman tekoon olivat osallistuneet koulun, päiväkotien ja kirkon edustajat. Opetussuunnitelman johdannon mukaan se oli tarkoitettu ohjeelliseksi

ja rungoksi yksikkökohtaisille sovellutuksille. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmälle ei oltu tehty kuitenkaan alueellisen opetussuunnitelman pohjalta erillistä sovellutusta. Opetussuunnitelman johdannossa korostetaan luonnon hyödyntämistä opetuksessa. Toiseksi painotettavaksi alueeksi oli valittu äidinkieli. Opetussuunnitelman yleisessä osassa ei aseteta esiopetukselle erityisiä yleisiä kasvatustavoitteita, eikä tuoda esiin esiopetuksen toiminta-ajatusta tai keskeisiä esiopetukseen liittyviä periaatteita.

Päiväkodin käyttämän opetussuunnitelman erityisessä osassa esitellään kuusi sisältöaluetta, jotka ovat etiikka ja uskonto, liikunta-terveys, looginen ajattelu, luonto- ja ympäristökasvatus, luova toiminta sekä kieli ja viestintä. Tarkastelen mainittujen sisältöalueiden tavoitteita ja sisältöjä lähemmin opetussuunnitelmaan kirjatussa järjestyksessä.

Etiikan tavoitteiksi on nostettu kolme tavoitetta: turvallisuus, erilaisuuteen suhtautuminen sekä uskonnollisista ja elämäntavomuksellista asioista keskusteleminen.

”Lapsi /oppilas kokee olonsa turvalliseksi.”

”Lapsi /oppilas oppii suhtautumaan eri kulttuureista tulleisiin ihmisiin ja heidän tapoihinsa ja erilaisuuteen yleensä.”

”Lapsella / oppilaalla on luonnollinen halu kysyä uskonnollisista ja elämäntavomuksellisista asioista.”

Etiikan sisältöinä opetussuunnitelmaan on kirjattu ihmisten erilaisuus ja samanarvoisuus, eri kulttuureihin tutustuminen, yhteinen vastuu maapallosta, uskonnolliset juhlapäivät ja syyt niiden viettoon sekä rauhalliset hetket.

Liikunnan ja terveyden lähtökohtana on käsitys siitä, että monipuolinen fyysinen toiminta ehkäisee sekä lukemis- ja kirjoittamishäiriöitä että se voi korjata lapsen myöhästynyttä kehitystä. Liikunta ja terveys myös lisäävät lapsen tietoja oman kehon toiminnasta ja ympäristöstä. Liikunnan tavoitteina ovat eri liikuntamuotojen oppiminen ja liikunnasta iloitseminen sekä siihen myönteisesti asennoituminen. Lisäksi tavoitteissa korostetaan yhteistyön ja sääntöjen merkitystä, musiikkiliikuntaan osallistumismahdollisuutta sekä liikuntaperinteeseen tutustumista.

”Lapsi oppii yhteistyötä ja ymmärtää sääntöjen merkityksen.”

”Lapselle annetaan mahdollisuuksia osallistua omaehtoisesti musiikkiliikuntaan ja harjoitella eri lihasryhmiä.”

”Lapsi tutustuu suomalaiseen liikuntaperinteeseen.”

Sisältöinä liikunnassa ovat kävely, juoksu ja hyppy, heitto ja kiinnittäminen, riippuminen, lisäksi opetellaan voittamista ja häviämistä, eri aistimusten käyttöä ja koordinaatiivisten kykyjen harjoittamista sekä opetellaan talviurheilulajeja, palloilulajeja, perinneleikkejä ja -pelejä sekä piirileikkejä. Terveyden tavoitteina ovat hyvien ruokailutapojen ja terveellisten ruokailutottumusten omaksuminen sekä lapsen selviytyminen päivittäisistä rutineista ja terveyteen liittyvien asioiden tiedostaminen. Terveyden sisältöinä ovat kiittäminen, toisen kohtelias huomioonottaminen, ruuan tarjoaminen ja ojentaminen toiselle sekä terveellinen ravinto, rentoutuminen, puhtaus, ulkoilu ja asianmukainen vaatetus.

Opetussuunnitelman mukaan loogisen ajattelun lähtökohtana ovat lasten kysymykset ja kiinnostuksen kohteet. Sisältöalueella lasten oppimista tulisi ohjata kysymyksistä asioiden ja ilmiöiden tarkasteluun, kokeilemiseen, luokitteluun, johtopäätösten tekoon sekä uuden tiedon soveltamiseen. Tavoitteina on ohjata lasta itsenäiseen ajatteluun ja aktiiviseen oppimiseen. Lisäksi tavoitteena on, että lapsi ymmärtää syy-seuraus-suhteet, ajan kulun ja lukukäsitteen sekä tunnistaa geometrisia muotoja. Opetussuunnitelmaan on kirjattu myös matemaattiseen ja avaruudelliseen ajatteluun liittyviä tavoitteita.

”Lapsen kyky matemaattiseen ajatteluun kehittyy.”

”Lapsen avaruudellinen ajattelu kehittyy ja käsitteistö laajenee.”

Loogisen ajattelun sisältöinä ovat erilaiset työskentelytavat kuten kokeileminen, tutkiminen, suunnittelu, päätelmien teko ja muistaminen. Toinen laaja sisältökokonaisuus on numeron ja lukumäärän vastaavuuden oppiminen, mikä pitää sisällään muun muassa lukumäärän, puhutun ja kirjoitetun luvun, luokittelujoukkojen muodostamisen, vertailun, sarjoittamisen, lukualueen 0–12, lajittelun, mittaamisen, vähentämisen ja lisäämisen. Lisäksi sisältöinä ovat erilaiset muodot (ympyrä, nelikulmio ja kolmio) sekä tiläkäsitteet, lukusuunta ja käsitteet oikea ja vasen. Samoin loogisen ajattelun sisältöihin kuuluvat opetussuunnitelman mukaan aikaan liittyvät asiat kuten vuodenaajat, kuukaudet, viikonpäivät, käsitteet eilen, tänään ja huomenna sekä kello ja kellonajat.

Luonto- ja ympäristökasvatuksen tavoitteissa korostuu tiedon saaminen ja aktiivinen toiminta.

”Lapsi saa tietoa ympäristöstään – luonnosta ja ihmisistä.”

”Lapsella on mahdollisuus toimia ja kokea asioita yhdessä aikuisen kanssa ympäristössään.”

”Lapsi oppii liikkumaan luonnossa ja kunnioittamaan luontoa.”

Opetussuunnitelmassa mainitaan tavoitteina myös lähiympäristöstä huolehtiminen ja vastuun ottaminen siitä, samoin kuin se, että lapsi oppii ymmärtämään, miten hän omalla toiminnallaan voi vaikuttaa luonnon tilaan. Luonto- ja ympäristökasvatuksen sisällöiksi on kirjattu opetussuunnitelmaan luonnon havainnointi ja tutkiminen sekä johtopäätösten tekeminen havainnoista ja vuodenaikojen vaihtelu luonnossa sekä eri eläimiin ja kasveihin sekä eliöiden elämänkaaren tutustuminen. Lisäksi sisältöinä ovat omaan elinympäristöön tutustuminen, jokamiehen oikeuksien ja luonnon tasapainoa edistävien keinojen kuten kierrätyksen ja lajittelun omaksuminen.

Luovan toiminnan lähtökohtana opetussuunnitelma mainitsee kannustuksen ja tuen. Luova toiminta sisältöalueena jakaantuu taiteeseen, kuvaan, väriin ja muotoon sekä luovaan ilmaisuun ja musiikkiin. Luovan toiminnan yleisenä tavoitteena on opetussuunnitelman mukaan oppia tarkkailemaan ja kokemaan ympäristöään, näkömuistin, kuulon ja tuntu muistin kehittyminen sekä vahvistaa lapsen halua ilmaista itseään ja kehittää lapsen taitoa kertoa kokemuksistaan.

Taiteen lähtökohtana on herättää lapsessa halu arvioida ja omaksua taidetta sekä opettaa omien tulkintojen tekemistä taideteoksista. Taiteen tavoitteet on kirjattu opettajan toiminnalle, jonka tulisi innoittaa lapsen luovuutta ja esteettistä tuntoa sekä antaa tietoa erilaisista ilmaisutavoista:

”herättää lapsessa luovuutta”,

”kehittää lapsen esteettistä tuntoa” ja

”antaa lapsille tietoa erilaisista ilmaisutavoista”.

Taiteen sisältöinä ovat taidenäyttelyihin ja taideteoksiin tutustuminen, erilaisiin materiaaleihin ja eri tekniikoihin tutustuminen.

Kuvataiteen ainoa tavoite on ilmaistu myös opettajan toiminnalle, hänen tulee opettaa monipuolisia ilmaisutaitoja:

”opettaa lasta ilmaisemaan itseään monipuolisesti”.

Sisältöinä kuvataiteessa ovat oikea materiaali eri tehtäville, materiaaleja ovat esimerkiksi paperi, kynät, liidut, värit ja siveltimet, tehtävänä on esimerkiksi valokuvan ottaminen, kollaasin tekeminen tai tekstiili- ja puutyön valmistus. Tässä aineessa kiinnitetään huomiota tekniikan oppimiseen ja lapsen hienomotoriikan kehittymiseen.

Väriin ja muodon opetuksen tavoitteina ovat värien oppiminen ja perspektiivien ja ulottuvuuksien opettaminen. Tavoitteiden ilmaisussa käytetään

sekä lapsen oppimiselle asetettua että opettajan toiminnalle asetettua tavoitetta:

”lapsi oppi tuntemaan värejä”,

”opettaa lapselle perspektiiviä ja ulottuvuuksia”.

Sisältöinä ovat väriympyrä, sävyt, valo/varjo, savi ja muovailuvaha, rakentaminen ja muotoilu sekä tekniikka ja hienomotoriikka.

Luovan ilmaisun ja musiikin tavoitteet esitetään opetussuunnitelmassa ainoastaan opettajalle, jonka tulee opettaa kehonkieltä ja herättää lapsissa mielenkiintoa musiikkia kohtaan:

”opettaa lasta olemaan tietoinen omasta ja muiden kehonkielestä”,

”herättää mielenkiintoa musiikkiin ja saada iloa siitä”.

Sisältöinä käytetään satuja, nukketeatteria ja teatteria, tavuarvoituksia, laulua, soittamista ja musiikkia sekä kuuntelemista, musiikkiliikuntaa, rytmiä ja sävelkorkeutta.

Kielen ja viestinnän sisältöalueen osuus on opetussuunnitelmassa laajin. Sen lähtökohtina ovat opetussuunnitelman mukaan lapsen äidinkielelleen ominaisen intonaation, puheen rytmin ja erilaisiin ilmauksiin liittyvien äänensävyjen sekä eleiden ja ilmeiden varhainen oppiminen. Lisäksi lähtökohtina korostetaan äidinkielen oppimisessa toisiinsa liittyvinä kielen affektiiivista, kognitiivista ja ei-kielellistä ainesta sekä kielen oppimisen tärkeyttä lapsen identiteetin muodostumisessa. Kielen ja viestinnän alueen tavoitteet on jaoteltu viiteen tavoitekokonaisuuteen, joita ovat kuunteleminen, itseilmaisun, kielellinen tietoisuus, lukemis- ja kirjoittamistaidot sekä kulttuuriperinne. Näiden tavoitekokonaisuuksien yhteydessä on tarkennettu tavoitteiden asetelua. Kuuntelemisen yhteydessä tavoitteiksi on eritelty aktiivinen kuuntelutaito, kuullun ymmärtäminen ja keskittymiskyky. Itseilmaisun yhteydessä tavoitteen yhteydessä korostetaan pyrkimystä herättää lapsen halu ja rohkeus ilmaisuun. Kielellisen tietoisuuden tavoitteen yhteydessä korostetaan leikkiä ja yksilöllisyyttä. Lukemis- ja kirjoittamistaitojen tavoitteen osalta pyrkimyksenä tulisi olla mahdollisuus näiden taitojen harjoittamiseen. Kulttuuriperinteen tavoitteena on kokemusten saaminen niin kansanperinteestä kuin muistakin kulttuureista. Opetussuunnitelmaan nämä tavoitteet on kirjattu seuraavalla tavalla:

”aktiivisen kuuntelutaidon, kuullun ymmärtämisen ja keskittymiskyvyn kehittyminen”,

”lapselle muodostuu halu ja rohkeus käyttää kieltä itsensä ilmaisemiseen ja vuorovaikutustilanteesta selviämiseen”,

”leikkien ja lasten ehdoilla tapahtuva kielellisen tietoisuuden herääminen”,

”mahdollisuudet lukemis- ja kirjoittamistaitojen harjaantumiseen”,

”lapsi saa kokemuksia omasta kansanperinteestä ja kiinnostuu muista kulttuureista”.

Kielen ja viestinnän sisältöjä ovat kuunteleminen ja itseilmaisu, kielellinen tietoisuus, lukemis- ja kirjoittamistaidot sekä kulttuuriperinne. Opetussuunnitelmassa on kirjattu kielen ja viestinnän kohtaan myös kielikylpyopetuksen lähtökohdat, tavoitteet ja sisällöt. Tätä osuutta en käsittele tutkimukseni yhteydessä, sillä tutkimusryhmääni tai edes tutkimuspäiväkotiani ei koskenut kielikylpyosuus, koska päiväkotitoimi oli suomenkielinen.

Lopuksi tulkiten päiväkodin 6-vuotiaiden (TR 1) opetussuunnitelmaa vertaamalla sitä valtakunnalliseen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (1996). Päiväkodin (TR 1) opetussuunnitelman yhtäläisyydet valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) kanssa osoittavat, mitä yleisesti tärkeinä pidettyjä asioita pidettiin myös päiväkodissa keskeisinä esiopetuksen toteutuksessa. Tutkimusryhmäni (TR 1) opetussuunnitelman ominaisuudet, joita ei ole kirjattu valtakunnallisiin perusteisiin, tulkiten päiväkodin esiopetuksen omiksi erityispiirteiksi. Koska päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) opetussuunnitelmaa oli tehty alueellisena yhteistyönä jo ennen valtakunnallisten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) julkaisemista, on ymmärrettävää, että tutkimusryhmäni (TR 1) opetussuunnitelma ei varsinaisesti tukeudu valtakunnallisiin perusteisiin. Verrattaessa opetussuunnitelmia keskenään kiinnittyy huomio siihen, että alueellisessa opetussuunnitelmassa ei ole yleistä osaa, vaan vain niukka johdanto, jossa korostetaan sen ohjeellista luonnetta sekä luonnon ja äidinkielen painottamista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) yleisessä osassa sen sijaan käsitellään lapsen asemaa ja oppimisympäristöä. Siinä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) käsitellään myös esiopetuksen toteutusta, jossa sitoudutaan oppiainejaottoon ja ongelmakeskeiseen teematyöskentelyyn. Opetussuunnitelmille on yhteistä se, että kummassakaan ei ilmaista kasvatuspäämäärää.

Opetussuunnitelmien erityiset osat poikkeavat toisistaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) sisältöalueina ovat kieli ja kommunikatio, matemaattiset käsitteet, luonto- ja ympäristötieto, uskonto, etiikka, liikunta, terveys sekä eri taidemuodot. Lisäksi siinä tavoitteet asetetaan op-

pimisympäristölle, mutta tutkimusryhmäni (TR 1) opetussuunnitelmassa tavoitteet sen sijaan on asetettu joskus lapsen oppimiselle ja joskus opettajalle. Tutkimusryhmäni opetussuunnitelmassa ei oteta kantaa sisältöalueiden toteutukseen, vaan jokaista valittua sisältöaluetta käsitellään vuorollaan tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen osalta.

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) oleva kieli ja kommunikaatio-kokonaisuus on tutkimusryhmäni (TR 1) opetussuunnitelmassa nimeltään kieli ja viestintä, matemaattiset käsitteet nimeltään looginen ajattelu, luonto- ja ympäristötieto nimeltään luonto- ja ympäristökasvatus ja eri taidemuodot nimeltään luova toiminta. Nimityksiltään yhdenmukaisia ovat etiikka ja uskonto sekä liikunta ja terveys. Tutkimusryhmäni (TR 1) opetussuunnitelman sisältöalueiden nimeäminen ei ole ollut – kuten ei valtakunnallisen perusteissakaan – johdonmukaista tiedon perusmuotojen (Hirst 1965) tahi alkuopetuksen oppiaineiden näkökulmasta (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Opetussuunnitelmat eroavat erityiseltä osaltaan toisistaan myös siinä, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) ei sisältöalueiden nimeämisen lisäksi ole lainkaan eritelty, mitä sisältöaiheita eri sisältöalueiden puitteissa tulisi esiopetuksessa käsitellä. Päiväkodin 6-vuotiaiden (TR 1) esiopetussuunnitelmassa eritellään sisältöalueiden tavoitteet ja sisältöalueiden käsiteltävät sisältöaiheet.

Tarkasteltaessa samanaikaisesti tutkimusryhmäni (TR 1) opetussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) tavoitteita (ks. 26–27) huomio kiinnittyy siihen, että niistä on löydettävissä niin yhtäläisyyttä kuin eroavuuttakin. Yhtäläisyyttä löytyy kielen ja kommunikaation (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja kielen ja viestinnän tavoitteista (TR 1), sillä molemmissa korostetaan lapsen halua, rohkeutta ja taitoa ilmaisuun sekä kielellistä tietoisuutta. Lukukäsitteen ymmärtäminen, geometrinen muotojen tunnistaminen ja ajantaju ovat yhteisiä matemaattisten käsitteiden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja loogisen ajattelun tavoitteissa (TR 1). Luonto- ja ympäristötiedon (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja luonto- ja ympäristökasvatuksen (TR 1) tavoitteissa molemmissa korostuu luonnon kunnioittaminen, liikkuminen luonnossa ja oman toiminnan vaikutus ympäristössä.

Sekä tutkimusryhmäni (TR 1) opetussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) etiikan tavoitteina molemmissa korostuu myönteinen suhtautuminen eri kulttuureihin. Uskonnon tavoitteissa pidetään tärkeänä, että lapsi otetaan huomioon uskonnollisissa ja elämäntutkimuksel-

lisissä kysymyksissä sekä tutustutetaan kalenterivuoden uskonnollisiin juhla-
pyhiin. Sekä eri taidemuotojen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet
1996) tavoitteena että luovan toiminnan (TR 1) kuvan tavoitteena on lapsen
oman ilmaisutaidon kehittyminen. Liikunnan ja terveyden tavoitteet ovat
valtakunnallisen opetussuunnitelman (Esiopetuksen opetussuunnitelman pe-
rusteet 1996) tavoitteistossa yleisemmällä tasolla ilmaistut kuin tutkimus-
ryhmäni (TR 1) tavoitteistossa. Valtakunnallisissa tavoitteissa (Esiopetuksen
opetussuunnitelman perusteet 1996) liikunnan tavoitteena on kehittää moni-
puolisesti liikuntataitoja. Tutkimusryhmäni (TR 1) opetussuunnitelmassa lii-
kunnan tavoitteissa ei puhuta liikuntataidoista vaan eri liikuntamuodoista.
Terveydelle on molemmissa opetussuunnitelmissa asetettu tavoitteeksi ter-
veyteen vaikuttavista asioista kiinnostuminen.

Muilta osin edellä käsiteltyjen sisältöalueiden tavoitteet eroavat. Päivä-
kodin opetussuunnitelmassa pidetään tärkeinä kielen ja viestinnän tavoitteissa
kuuntelutaitoja, lukemis- ja kirjoittamistaitoja sekä kulttuuriperinteen opet-
tamista. Matematiikan tavoitteistossa tähdennetään matematiikan tavoitteina
syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä ja kykyä matemaattiseen ajatteluun. Li-
säksi päiväkodin (TR 1) opetussuunnitelmassa korostetaan luonto- ja ympä-
ristökasvatuksen tavoitteina sitä, että lapsi saisi tietoa luonnosta sekä ihmi-
sistä ja että hänellä olisi mahdollisuus yhteisiin luontokokemuksiin aikuisen
kanssa. Tutkimusryhmäni (TR 1) etiikan tavoitteina korostuvat lapsen henki-
lökohtainen turvallisuuden tunne sääntöjen ymmärtämisen ja noudattamisen
myötä sekä suhtautuminen erilaisuuteen yleensä. Liikunnan tavoitteina päi-
väkodissa (TR 1) pidetään tärkeinä liikunnan iloa ja myönteistä asennoitu-
mista liikkumiseen sekä yhteistyön merkitystä. Lisäksi opetussuunnitelmassa
mainitaan erikseen mahdollisuus osallistua musiikkiliikuntaan, eri lihasryh-
mien harjoittaminen ja suomalaisen liikuntaperinteeseen tutustuminen. Ter-
veyden tavoitteina mainitaan erikseen hyvät ruokailutavat ja omatoimisuus.

Eri taidemuotojen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja
luovan toiminnan (TR 1) tavoitteet eroavat toisistaan varsin paljon. Päiväko-
din opetussuunnitelmassa (TR 1) luovan toiminnan tavoitteet ovat jaoteltu
yleisiin ja erityisiin eli taiteen, kuvan, värin ja muodon sekä luovan ilmaisun
ja musiikin tavoitteisiin. Yleisissä tavoitteissa korostuvat aistit: näkö, kuulo ja
tunto, lisäksi tavoitteena on havainnointitaitojen kehittäminen sekä lapsen it-
seilmaisunhalun ja -taidon herättäminen. Luovan toiminnan (TR 1) musiik-
kiin kohdistuvana tavoitteena on herättää lapsessa mielenkiintoa musiikkia
kohtaan ja saada musiikista iloa. Lisäksi luovan toiminnan erityisissä tavoit-

teissa tähdennetään luovuuden, esteettisen tunnon, erilaisten ilmaisutapojen, värien ja perspektiivien sekä kehonkielen merkitystä.

6.1.2 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän toimintaympäristö

Päiväkodin 6-vuotiaiden lasten esiopetusryhmän (TR 1) toimintaympäristö sijaitsi 94-paikkaisessa päiväkodissa, jossa esiopetusryhmän lisäksi oli kaksi 3–5 -vuotiaiden ja kaksi alle 3-vuotiaiden lasten ryhmää. Päiväkoti sijaitsi erillisessä yksikerroksisessa puisessa rakennuksessa, jonka toisella pitkällä sivustalla oli päiväkodin piha, joka oli jaettu yli 3-vuotiaille ja alle 3-vuotiaille omiksi alueikseen. Esiopetusryhmän oppimisympäristö koostui ryhmän omista ja päiväkodin yhteisistä tiloista (Liite 3). Ryhmällä oli oma sisäänkäynti päiväkodin päädyistä, märkäeteinen ja kapea eteistila olivat vain ryhmän käytössä. Märkäeteisessä sijaitsi kuravaatteiden naulakko ja kenkähyly, kapeassa eteisessä olivat lasten naulakot, kuivauskaappi ja vesipiste. Ryhmällä oli käytössään myös oma 10 m² suuruinen WC, johon oli kulku ryhmän toisesta huoneesta, ns. leikkihuoneesta. Tässä 37 m² suuruudessa leikkihuoneessa oli parvi ja sen alla 6,5 m² suuruinen kotileikkitala, jossa oli irrallisina kalusteina lasten kokoinen sohva, astiakaappi muovisine astioineen ja nukensänky. Kiinteänä kalusteena oli yhden seinän pituinen kaapisto, jonka ovet repsottivat. Leikkimateriaalina oli muovisia astioita, pari nukkea, muutama pehmolelu ja jonkun verran nuken varusteita. Kotileikkitala oli varsin sekainen koko toimintakauden, koska tavarat olivat levällään ja sekaisin kaapissa, sen päällä ja lattialla, nuket olivat ilman vaatteita jne. Parven yläkerta oli melko matala ja siellä oli muutama patja ja sekalaista tavaraa hajan hajan. Lisäksi leikkihuoneessa oli ikkunapenkillä viherkasveja, lattialla ikkunaverhojen värinen matto ja rakentelulaatikko sekä seinustalla matala sohvaryhmä. Lattiatila oli melkoisen avoin. (Liite 4a ja 4b)

Leikkihuonetta hieman suurempi oli ryhmän toinen oma huone eli ryhmähuone tai ruokahuone, joksi sitä myös kutsuttiin. Se oli 40 m² suuruinen. Ryhmähuoneessa oli yksi kokonaan ikkunallinen seinä, sitä vastapäätä olevalla seinällä oli vesipiste tiskipöytineen ja kaappeja, joissa säilytettiin askarteluun, piirtämiseen ja maalaukseen liittyvää materiaalia. Tällä seinällä oli myös ovi eteiseen sekä kirjahyllytilaa, jossa oli lasten esiopetuskansiot sekä muuta sekalaista materiaalia kuten ompelukori. Kolmannella seinällä oli liitutaulu sekä ovi leikkihuoneeseen. Neljännellä seinällä oli kiinnitystaulu, ai-

kuisten pöytä tuoleineen sekä kirjahyllytilaa, johon oli sijoitettu pelejä, lasten kirjoja sekä muuta sekalaista materiaalia ylimmille hyllyille. Kahta seinää katon rajassa kiersi aakkoskirjaimet symbolikuvineen. Seinille oli kiinnitetty myös lasten piirustuksia ja maalauksia. Kaappien oviin oli kiinnitetty numeroita ja juliste, kiinnitysseinällä oli iso vuodenaikaympyrä, johon oli merkitty kuukaudet, vuodenajat ja lasten syntymäpäivät. Kiinnitystaululla oli pienehkö almanakka, josta päivittäin revittiin kunkin päivän lappu pois. Lisäksi taululla oli myös erilaista sekalaista aikuisille tarkoitettua informaatiota esimerkiksi lasten allergioista ja muita tiedotteita. Ikkunan edessä oli leveä ikkunapöytä, jossa oli kaksi tietokonetta ja printteri sekä pari lastentuolia. Pöydän päällä oli myös erilaista vaihtuvaa materiaalia ja ajoittain se myös toimi laskutilana esimerkiksi lasten töille. Keskelle huonetta, irti seinistä oli sijoitettu neljä lasten kokoista pöytää ja niiden ympärille tuolit. Pöydät ja tuolit veivät suurimman osan ryhmähuoneen tilasta. Pöydissä jokaisella lapsella oli oma määrätty ruokapaikkansa, joka oli usein myös ohjatun toiminnan aikana hänen työskentelypaikkansa. Lasten pöytien keskellä oli pienet pöytäliinat, joiden keskellä oli maljakko, kynttilä tai jokin muu koriste. Lasten ja aikuisten pöydät ja tuolit olivat irrallisia huonekaluja, muut huonekalut (hyllyt, kaapit ja ikkunapöytä) olivat kiinteitä.

Ryhmällä oli käytössään myös vuoropäivinä 65 m² suuruinen sali, jossa oli penkit ikkunallisen seinän ja toisen seinän vierustalla, missä oli myös korkea kaappitilaa ja puolapuut. Salin ikkunoita vastapäätä olevalla seinällä oli noin 120 cm korkeat kaapit liikunta- ja musiikkivälineitä varten. Salissa oli myös piano, levysoitin ja korinojatuoli. Lisäksi salissa oli suurehko leluvarastokaappi, jossa säilytettiin myös esiintymisrekvisiittaa ja suuria liikuntavälineitä. Ryhmän tilojen läheisyydessä oli myös henkilökunnan pieni 12,5 m² suuruinen tila, jota lapset saivat käyttää leikkutilanaan. Tässä tilassa oli aikuisten työpöytä puhelimeineen, kirjahylly opetusmateriaaleineen, sohva sohvapöytineen sekä lasten roolivaatteita. Aika ajoin tässä pikkuhuoneessa oli lasten käytössä muun muassa nukkekoti ja pöytäteatterimateriaalia.

Päiväkodin 6-vuotiaiden toimintaympäristön (TR 1) eri tilat tarjosivat mahdollisuuden lapsille erilaisiin toimintoihin. Ryhmähuoneessa paitsi ruokailtiin ja työskenneltiin opettajan ohjaaman toiminnan mukaisesti, niin myös vapaan toiminnan aikana esimerkiksi pelattiin, piirrettiin ja ommeltiin. Leikkihuoneessa etenkin pojat rakentelivat ja leikkivät keskenään, parvella olivat joko pojat tai tytöt keskenään. Sen sijaan parven alapuolinen kotileikkitala ei houkuttellut lapsia leikkimään, sillä se oli pedagogisesti organisoimaton. Pikkuhuone houkutteli etenkin tyttöjä teatterileikkeihin. Eteistilassa pojat tai

tytöt keskenään vierittivät palloa, sali oli kaikkien lasten mieluinen leikki-paikka.

Oppimisympäristö pysyi koko toimintavuoden toiminnallisesti muuttumattomana, tilat ja välineet pysyivät samoilla paikoilla ja niitä käytettiin samalla tavalla. Vain pöytäliinat lasten pöydillä ja niillä olevat koristeet vaihtuivat toimintakauden aikana. Niiden perusteella pystyi seuraamaan vuodenaikojen vaihtumista: syksyllä liinat olivat ruskanvärisiä ja maljakossa oli syksyn lehtiä, joulun aikaan oli jouluiset liinat ja kynttilät koristivat pöytiä, pääsiäisenä liinat olivat muuttuneet keväisiksi ja kissankellot sekä virpomisvitsat koristivat pöytiä, vapun aikaan pöytäkoristeet vaihtuivat paperikukiksi. Pöytäliinat ja -koristeet poistettiin usein ohjatun toiminnan ajaksi, mutta ne palautettiin heti toiminnan jälkeen paikoilleen. Usein tämän tehtävän sai hoitaakseen kustakin pöytäkunnasta viimeisenä työskentelevä lapsi. (Liite 4a)

Ryhmän muut tilat kuin parven ala- ja yläkerta olivat päivittäin kolme kertaa tabula rasa -tilassa. Aamulla lasten saapuessa, noin kello 10 ja 15, kun lapset lähtivät päiväkodin pihalle ulkoiluun tavarat ja välineet olivat niille kuuluvilla paikoillaan. Toiminnan jälkeen oppimisympäristö saatettiin aina samaan kuntoon niin, että mikään ei paljastanut, mitä toimintaa tiloissa oli juuri ollut. Toiminta käynnistyi päivittäin samanlaisessa oppimisympäristössä, joskus sitä muokattiin toimintahetkeä varten, mutta se palautettiin aina sen jälkeen ennen toimintaa olleeseen tilaan. Poikkeuksen muodostivat parven alla oleva kotileikkitala ja parven yläkerta, joiden järjestykseen tai järjestämiseen henkilökunta ei juuri puuttanut. Etenkään parven alustila pedagogisen organisoinnin puutteet takia ei houkuttellut lapsia pitkäkestoiseen leikkiin. (Liite 4b)

Opettajan ohjaaman toiminnan aikana 6-vuotiaiden esiopetusryhmässä niin opettajan ja lasten välinen kuin lasten keskinäinenkin vuorovaikutus ja kommunikaatio oli aikuisen tarkassa ohjauksessa ja kontrollissa. Vapaan toiminnan aikana lapset leikkivät keskenään ryhmän eri toimintapisteissä ja päiväkodin yhteisissä tiloissa aikuisten juurikaan puuttumatta heidän toimintaansa. Vapaan toiminnan aikana aikuinen saattoi olla vuorovaikutuksessa yksittäisen tai yksittäisten lasten kanssa esimerkiksi pelatessaan lautapeliä heidän kanssaan. Lapset liikkuivat ja kiinnittyivät eri toimintoihin varsin vapaasti ja lasten runsas keskinäinen vuorovaikutus ja kommunikaatio olivatkin ominaisia vapaalle toiminnalle.

Tarkasteltaessa päiväkodin 6-vuotiaiden toimintaympäristöä huomaa, että oppimisympäristö ja toiminta vaikuttivat toisiinsa. Oppimisympäristö oli suunniteltu ja järjestetty perushoitotilanteita varten. Lapset pukeutuivat ja

riisuutuivat eteisessä omien naulakkopaikkojensa vieressä ja säilyttivät vaatteitaan omilla naulakkopaikoillaan. Hygieniatoiminnot tapahtuivat lasten omassa wc:ssä, jossa pytyt ja lavuaarit olivat lasten kokoa, ja ruokailut tapahtuivat ryhmähuoneessa jokaisen lapsen istuessa omilla paikoillaan. Opettajan ohjaama toiminta tapahtui useimmiten myös ryhmähuoneessa kaikkien ryhmän lasten istuessa samanaikaisesti omilla paikoillaan. Vapaan toiminnan aikana lapset hajaantuivat pareittain tai pieninä ryhminä ryhmän omiin tiloihin, ryhmä- ja leikkihuoneeseen sekä usein myös päiväkodin yhteisiin tiloihin eli saliin ja pikkuhuoneeseen. Päiväkodin 6-vuotiaiden toimintaympäristöä (TR 1) leimasi toisaalta kodinomaisuus, jota ilmensivät viherkasvit, matot, kalusteet, koriste-esineet, sekä toisaalta erilaiset toimintapisteet ja arjen toiminnot, joiden sujumista varten oppimisympäristö oli monessa järjestetty.

6.2 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien toiminnallisten lähtökohtien kuvailu ja tulkinta

6.2.1 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien opetussuunnitelma

Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) esiopetusikäisten lasten opetussuunnitelmana käytettiin alueen yhteistä esiopetusta koskevaa opetussuunnitelmaluonnosta. Se toimi ryhmän esiopetussuunnitelman yleisenä osana. Siinä todetaan alueen esiopetuksen keskeiseksi periaatteeksi *”lapsikeskeisyys”*, jolla tarkoitetaan sitä, että lasta sekä tuetaan että annetaan hänelle aikaa omaaloitteisuuteen, itsensä luottamiseen, itsenäistymiseen, ryhmässä toimimiseen, itsestä ja muista vastaamiseen, luovuuteen, itsensä ilmaisemiseen sekä toimivaan ja tutkivaan oppimiseen. Lisäksi opetussuunnitelmassa korostetaan sitä, että aikuisen tulee tukea lasta yksilöllisesti ja lapsen kehityksen mukaisesti. Luonnoksessa todetaan jokaisen päivän olevan eskoulupäivän. Lisäksi siinä edellytetään jokaisen päiväkodin tekevän oman esiopetussuunnitelman luonnoksen pohjalta.

Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden (TR 2) ryhmien oma esiopetussuunnitelma muodostaa opetussuunnitelman erityisen osan. Siinä sisältöalueiksi on valittu äidinkieli, matematiikka, liikunta, uskonto ja eettinen kasvatus, luonto- ja ympäristökasvatus sekä taito- ja taideaineet, joita ovat musiikki, kuvaamataito ja käden työt sekä teatteri-ilmaisu. Tarkastelen mainittujen sisältöalueiden tavoitteita ja sisältöjä lähemmin opetussuunnitelmaan kirjatussa järjestyksessä.

Opetussuunnitelmassa sisältöalueiden tavoitteet ovat varsin niukat. Äidinkielen ja matematiikan ainoat tavoitteet on kohdistettu opettajan toiminnalle. Äidinkielen tavoitteena on kielellinen tietoisuus ja matematiikan matemaattinen ajattelu:

”lapsen kielellisen tietoisuuden herättäminen”,

”matemaattisen ajattelun kehittäminen”.

Äidinkielen sisältöinä ovat lukeminen ja kuuntelu, keskustelu, kertominen, riittäminen ja lorut, sanojen tavuttaminen ja rytmittäminen, puheella, äänneillä ja sanoilla leikkiminen sekä itseilmaisu ja roolileikit. Matematiikan sisältöinä ovat kellonaikojen ja kalenterin (vuosi, kuukaudet, viikonpäivät) opetteleminen. Matematiikan sisältöinä ovat myös vertailu ja sarjoittaminen, lukukäsite, luvut 1–10, laskeminen, mittaaminen, muodot ja rahat.

Liikunnalla on opetussuunnitelmassa vain yksi tavoite, joka kirjattu muotoon *”liikunnan ilo”*. Liikunnan sisältöinä ovat eri liikuntalajeihin ja -välineisiin tutustuminen sekä liikunnan avulla oppiminen.

Uskonnon- ja eettisen kasvatuksen tavoitteiksi opetussuunnitelmassa on nostettu toisten kunnioittaminen ja toisten kanssa toimiminen.

”Lapsi oppii kunnioittamaan toisia ja toimimaan toisten ihmisten kanssa.”

Uskonnon- ja eettisen kasvatuksen sisältöinä ovat hyvä käytös, auttaminen ja empatia, anteeksipyyntö ja -antaminen sekä käsitteet oikea ja väärä. Lisäksi sisällöissä todetaan, että uskontokasvatus liittyy juhlapyhiin, perinteisiin sekä tapoihin ja niissä korostetaan lasten kysymyksiin vastaamista. Ryhmän esiopetussuunnitelman mukaan äidinkieltä, matematiikkaa, liikuntaa ja uskonto- ja eettistä kasvatusta on päivittäin.

Taito- ja taideaineiden yleisiksi tavoitteiksi on opetussuunnitelmassa kirjattu taidekokemusten saaminen ja taiteen avulla itsensä ilmaiseminen.

”Lapsi saa kokemuksia eri taiteenlajeista ja saa ilmaista itseään taiteen keinoin.”

Musiikin erityisenä tavoitteena on musiikista nauttiminen, sen sisältöinä laulaminen ja soittaminen, leikkiminen ja liikunta sekä musiikin kuuntelu ja lasten lauluvaraston kartuttaminen. Lisäksi sisältöinä ovat rytmi ja musiikillisten käsitteiden alkeet (hidas-nopea, korkea-matala, soolo-tutti, voimakas-hiljainen). Kuvaamataidon ja käden taitojen erityisenä tavoitteena on erilaisiin kuvaamataidon työtapoihin tutustuminen. Sisältöinä ovat piirustus ja maalaus, painaminen, muovailu ja muotoilu sekä lisäksi askartelu ja käsityöt.

Teatteri-ilmaisun sisältöinä ovat perusharjoitusten ja leikkien lisäksi panto-miimi, tunneilmaisu, äänenkäytön hallinta ja improvisaatio sekä teatterin tyyllilajit (esimerkiksi nukketatteri). Taito- ja taideaineista opetussuunnitelmassa todetaan, että musiikkia on lähes päivittäin, kuvaamataittoa ja käden töitä sekä teatteri-ilmaisua viikoittain.

Luonto- ja ympäristökasvatuksen tavoitteeksi opetussuunnitelmassa on nostettu luonnosta nauttiminen ja sen kunnioittaminen.

”Lapsi oppii nauttimaan luonnosta ja kunnioittamaan sitä.”

Sisältöinä ovat retket luontoon ja luonnossa liikkuminen sekä vuodenaikojen kierto luonnossa. Luonto- ja ympäristökasvatusta on opetussuunnitelman mukaan viikoittain. Lisäksi opetussuunnitelmassa todetaan, että kaikkien sisältöalueiden menetelminä käytetään perushoitoa, leikkiä, työkasvatusta, oppitukioita ja yhteistoiminnallista oppimista.

Päiväkodin kaikille 3–6 -vuotiaille lapsille oli tehty opetussuunnitelma äidinkielen ja matematiikan alueelta, tämän lisäksi vuosittain päiväkodissa oli tehty tutkimusajankohdalle vuosisuunnitelmat äidinkielen, matematiikan, liikunnan, musiikin ja teatteri-ilmaisun alueilta. Vuosisuunnitelmissa oli esitetty kuukausitasolla näiden alueiden sisältöjen käsittely. Käden töiden vuosisuunnitelma oli edellisvuotinen eikä sitä ollut päivitetty tutkimusvuotta koskevaksi. Saamissani dokumenteissa ei ollut lainkaan uskontoa ja eettisestä kasvatusta eikä luonto- ja ympäristökasvatusta koskevia vuosisuunnitelmia.

Lopuksi vielä tulkitsen päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien opetussuunnitelmaa vertaamalla sitä valtakunnalliseen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (1996). Tulkinnallani osoitan, mitä tutkimusajankohdan aikana yleisesti tärkeinä pidettyjä asioita pidettiin myös päiväkodissa (TR 2) keskeisinä esiopetuksen toteutuksessa. Tutkimusryhmäni (TR 2) opetussuunnitelman ominaisuudet, joita ei ole kirjattu valtakunnallisiin perusteisiin, tulkitsen päiväkodin esiopetuksen omiksi erityispiirteiksi. Päiväkodin (TR 2) opetussuunnitelman yleinen osa oli tehty alueellisena yhteistyönä ja päiväkodin oma opetussuunnitelma oli tehty omin voimin valtakunnallisten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) jälkeen. Alueellinen ja päiväkodin oma opetussuunnitelmaprosessi oli käynnistynyt, mutta se ei ollut vielä valmis. Kun vertaa valtakunnallista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja päiväkodin (TR 2) opetussuunnitelmia keskenään, kiinnittyy huomio siihen, että alueellisessa opetussuunnitelmaluonnoksessa eli päiväkodin esiopetussuunnitelman yleisessä osassa sitoudutaan lapsikeskeisyyteen, joka määritellään niin yksilöllisestä (itseluottamus, itsenäisyys, itseilmaisu) ja

yhteisöllisestä (ryhmässä toimiminen, yhteisvastuu) kuin oppimisen (toimiva ja tutkiva oppiminen) näkökulmasta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) yleisessä osassa sen sijaan käsitellään lapsen asemaa ja oppimisympäristöä, jolloin korostuu yksilökeskeisyys. Yhteistä opetussuunnitelmille on se, että niissä ei ilmaista kasvatuspäämäärää.

Opetussuunnitelmien erityiset osat poikkeavat myös toisistaan. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) käsitellään esiopetuksen toteutusta, jossa sitoudutaan oppiainejaottomaan ja ongelmakeskeiseen teematyöskentelyyn. Sen sisältöalueina ovat valittu kieli ja kommunikaatio, matemaattiset käsitteet, luonto- ja ympäristötieto, uskonto ja etiikka, liikunta ja terveys sekä eri taidemuodot. Lisäksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) tavoitteet asetetaan oppimisympäristölle. Tutkimusryhmäni (TR 2) opetussuunnitelman erityisessä osassa ei oteta kantaa toteutukseen, vaan siinä käsitellään jokaista valittua sisältöaluetta erikseen tavoitteiden ja sisältöjen osalta. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) oleva kieli ja kommunikaatio on tutkimusryhmäni (TR 2) opetussuunnitelmassa nimeltään äidinkieli, matemaattiset käsitteet nimeltään matematiikka, luonto ja ympäristötieto nimeltään luonto- ja ympäristökasvatus, uskonto ja etiikka nimeltään uskonto- ja eettinen kasvatus sekä eri taidemuodot nimeltään taito- ja taideaineet. Yhdenmukainen nimeltään on vain liikunta, terveyttä ei ole sisältöalueena lainkaan päiväkodin (TR 2) opetussuunnitelmassa. Tutkimusryhmäni (TR 2) opetussuunnitelman sisältöalueiden nimeäminen ei ole ollut kuten ei valtakunnallisissa perusteissakaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) johdonmukaista tiedon perusmuotojen (Hirst 1965) tahi alkuopetuksen oppiaineiden näkökulmasta (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Opetussuunnitelmat eroavat erityiseltä osaltaan toisistaan myös siinä, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) ei sisältöalueiden nimeämisen lisäksi ole lainkaan eritelty, mitä sisältöaiheita eri sisältöalueissa tulisi esiopetuksessa käsitellä. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden (TR 2) esiopetussuunnitelmassa eritellään sisältöalueiden tavoitteet ja sisältöalueille käsiteltävät sisältöaiheet.

Tutkimusryhmäni (TR 2) opetussuunnitelmassa tavoitteet on asetettu äidinkielen ja matematiikan alueella opettajan toiminnalle ja muiden sisältöalueiden osalta lapsen toiminnalle. Valtakunnallisissa perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) tavoitteet on sen sijaan asetettu oppimisympäristölle. Tarkasteltaessa sisältöalueiden tavoitteita tarkemmin keskenään opetussuunnitelmien tavoitteista on löydettävissä niin yhtäläisyyksiä

kuin eroavuuksiakin. Kielen ja kommunikaation (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) sekä äidinkielen (TR 2) tavoitteena on molemmissa opetussuunnitelmissa kielellisen tietoisuuden kehittäminen, joka on ainoa päiväkodin opetussuunnitelmassa ilmaistu tavoite tälle sisältöalueelle. Äidinkielen (TR 2) sisältöaiheiden erittelyn puitteissa kielellisen tietoisuuden kehittämisen tavoite laajenee käsittämään puhumisen, kuuntelun ja ilmaisun moninaisuuden. Luonto- ja ympäristötiedon (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja luonto- ja ympäristökasvatuksen (TR 2) tavoitteissa molemmissa korostuu luonnon kunnioittaminen. Eri taidemuotojen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja taito- ja taideaineiden (TR 2) tavoitteissa on myös yhteisiä piirteitä. Molemmissa opetussuunnitelmissa korostuvat kokemusten saaminen eri taiteenlajeista ja taiteen keinoin itsensä ilmaiseminen.

Yhtäläisyydeksi opetussuunnitelmissa voidaan tulkita myös matematiikan osalta ajantajun kehittäminen, matemaattisten käsitteiden ymmärtäminen, lukukäsityksen oppiminen ja muotojen tunnistaminen, sillä päiväkodin (TR 2) opetussuunnitelmassa matematiikan sisältökokonaisuutena ovat muun muassa kellonajat ja kalenteri, vertailu ja sarjoittaminen, lukukäsite sekä muodot. Samoin yhteisiksi piirteiksi voidaan tulkita uskonnon osalta kristillisiin juhliin tutustuminen sekä lasten kysymyksiin vastaaminen, sillä nämä asiat mainitaan tutkimusryhmäni (TR 2) opetussuunnitelmassa uskonnon ja etiikan sisältöinä.

Muita kuin edellä kuvattuja yhtäläisyyksiä opetussuunnitelmissa ei ole. Päiväkodin (TR 2) opetussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) eroavuudet kuvastavat tutkimusryhmäni (TR 2) esiope- tuksen omia erityispiirteitä. Päiväkodin matematiikan (TR 2) tavoitteena on ylipäättään lapsen matemaattisen ajattelun kehittäminen. Tavoite täsmentyy edellä kuvattujen yhtäläisyyksien ohella laskemisen, mittaamisen ja rahojen käytön oppimiseksi. Tutkimusryhmäni (TR 2) luonto- ja ympäristökasvatuk- sen sisältöalueen aiheiden erittelyssä nousee esille luonnon kunnioittamisen ohella myös liikkuminen luonnossa ja luonnon havainnoiminen. Päiväkodin (TR 2) opetussuunnitelman oma erityinen piirre on myös se, että uskonnolle ja eettiselle kasvatukselle ei ole eroteltu tavoitteita, vaan niille ilmaistu yksi yhteinen tavoite: toisten kunnioittaminen ja yhdessä toimiminen. Uskonnon ja eettisen kasvatuksen sisältöalueen aihe-erittelyssä korostuu eettinen näkö- kulma. Uskontokasvatus liitetään juhlapyhien ja lasten kysymyksiin vastaa- misen ohella kristillisiin perinteisiin ja tapoihin.

Liikunnan tavoitteissa korostetaan eri asioita valtakunnallisessa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja päiväkodin (TR 2) tavoitteistossa. Tutkimusryhmäni (TR 2) opetussuunnitelmassa liikunnan tavoitteena on liikunnan ilo, joka saavutetaan jokapäiväisellä liikkumisella sekä eri liikuntalajeihin ja -välineisiin tutustumisella. Terveystieteiden alueen tavoitteita ei ole päiväkodin (TR 2) opetussuunnitelmassa lainkaan, niitä ei löydy muistakaan sisältöalueiden tavoitekuvauksista. Tutkimusryhmäni (TR 2) opetussuunnitelmassa taito- ja taideaineiden tavoitteet ovat jaotellut yleisiin ja erityisiin eli musiikkiin, kuvaamataitoon ja käden taitoihin sekä teatteri-ilmaisuuksiin. Musiikkiin, kuvaamataidon ja käden töiden sekä teatteri-ilmaisun erityisissä tavoitteissa nousee esiin kunkin alueen omat työ- ja toimintatavat.

6.2.2 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien toimintaympäristö

Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden lasten ryhmien toimintaympäristö (TR 2) oli osa 70-paikkaista päiväkotia. Päiväkodissa oli lisäksi yksi erityisryhmä ja yksi alle 3-vuotiaiden ryhmä. Päiväkoti sijaitsi puisessa yksikerroksisessa päiväkotirakennuksessa, jota ympäröi päiväkodin kahdelta sivulta oma piha. Se oli rajattu erikseen alle 3-vuotiaille ja erikseen yli 3-vuotiaille. 3–6 -vuotiaiden lasten ryhmien sisätilat olivat paljossa toistensa peilikuvat. Niiden oppimisympäristöt koostuivat ryhmän omista ja päiväkodin yhteisistä tiloista. Ryhmillä oli omat sisäänkäynnit päiväkodin pihalta, omat pienet märkäeteiset ja omat varsinaiset eteiset. Märkäeteisessä sijaitsivat kuravaatteiden naulakko, kenkähylly, pieni penkki ja vesipiste sekä kuivauskaapit. Varsinaisessa eteisessä olivat lasten naulakot. Toisen ryhmän eteisessä oli nojatuoli ja toisen ryhmän eteisessä oli sohvana toimiva laveri. Ryhmillä oli käytössään myös omat noin 8 m² suuruiset WC-tilat, joihin oli kulku eteisestä. WC-tilat koostuivat kahdesta ovellisesta vessakopista ja pesuhuoneesta, jossa oli kaksi lavuaaria. Kummallakin ryhmällä oli omassa käytössään kaksi suurempaa huonetta. Toisella ryhmällä oli kaksi pienempää tilaa ja toisella ryhmällä oli yksi pienempi tila. Seuraavaksi kuvaan yksityiskohtaisemmin toisen ryhmän tiloja, jos ryhmien tilat eroavat toisistaan, tuon sen esille. (Liite 5)

3–6 -vuotiaiden ryhmän toinen huone oli 29 m² suuruinen ryhmähuone eli ruokahuone ja toinen 41 m² suuruinen nukkumahuone. Ryhmähuoneen yksi seinä oli kokonaan ikkunallinen ja sen edessä hyllyillä oli viherkasveja. Ikkunaseinää vastapäisellä seinällä oli suurehko varastokaappi, jossa säilytettiin sekalaista materiaalia esimerkiksi piirustus- ja askartelumateriaalia. Kol-

mannella seinällä oli ovi eteiseen ja puinen liukuovi toiseen pienempään tilaan, joka oli kotileikkihuoneena. Ovien välissä seinällä oli kiinteä kaappi, jossa oli avohyllyjä ja ovellinen kaappi. Lisäksi ovien välissä oli kiinnitystaulu, johon oli laitettu etupäässä henkilökunnalle tarkoitettua informaatiota, kuten tietoja lasten allergioista ja muita tiedotteita. Neljännellä seinällä oli ovi nukkumahuoneeseen ja matala irrallinen kirjahylly, johon oli sijoitettu ryhmän 6-vuotiaiden lasten esiopetuskansiot. Lisäksi tällä seinällä oli kiinnitystaulu, johon oli ripustettu lasten piirustuksia, maalauksia ja askarteluja. Ryhmähuoneessa oli myös kaksi pientä liitutaalua, yksi ikkunan ja kotileikitilaan menevän oven välissä ja toinen nukkumahuoneeseen menevän oven ja ikkunaa vastapäisen seinän välisellä seinällä. Seiniä kiersi katon rajassa aakkoskirjaimet symbolikuvineen. Ryhmähuoneessa oli keskellä lattiaa ja seinien vierustalla lasten pöydät tuoleineen. Aikuisten pöytä ja sen ympärillä olevat kolme aikuisten tuolia oli sijoitettu eteiseen ja kotileikitilaan menevien ovien väliseen seinään kiinni. Pöydät ja tuolit veivät suurimman osan ryhmähuoneen tilasta, mutta silti lattialle mahtui pieni räsymatto. Lasten pöytien keskellä oli pienet pöytäliinat, niiden päällä oli maljakko, kynttilä tai muu koriste. Ryhmähuoneen järjestystä vaihdettiin kevätlukukaudella siten, että aikuisten pöytä sijoitettiin ikkunan eteen ja yksi lasten pöytä aikuisten pöydän entiselle paikalle. (Liite 6a)

Nukkumahuoneessa oli kaappisänkyjä ja 2 puista lasten kerrossänkyä, jotka oli sijoitettu seinien viereen. Yhdellä seinällä oli pieni kiinnitystaulu, siihen oli laitettu pieni vuodenaikaympyrä kuukausimerkkeineen ja revittävä allakka. Kiinnitystaulun edessä oli nojatuoli, seinälamppu ja levitettävä kolmiosainen penkkisarja, johon oli liimattu nimilaput osoittamaan kunkin lapsen istumapaikka. Isoimmalla penkillä istuivat 6-vuotiaat lapset, keskisuurilla penkillä 4–5 -vuotiaat ja pienimmällä penkillä 3-vuotiaat lapset. Penkit levitettiin aamupiiriä varten. Katosta roikkui tuhatjalkainen ja lattialla oli matto. Toisen ryhmän nukkumahuoneessa oli lisäksi irrallisia patjoja ja pieni lasten pirttipöytäryhmä sekä kiinteä kaappi. Molempien ryhmien nukkumahuoneessa oli runsaasti lattiatilaa. (Liite 6b)

Ryhmähuoneesta oli liukuoven kautta kulku ryhmän toiseen pienempään 7 m² suuruiseen tilaan, joka oli kotileikkihuone. Tässä tilassa oli ikkunaseinällä kalustuksena lasten pieni puinen pirttipöytä penkkeineen ja puinen nukan sänky. Vastakkaisella seinällä oli pienoiskeittiö, jonka avohyllyillä oli sekalaista tavaraa, hyllyn päällä oli mm. rikkinäinen tuoli, seinällä roikkui muovipussissa tavaraa ja pienoiskeittiön pöytätason alla oli pahvilaatikossa sekaisin lasten roolivaatteita. Kotileikitilassa oli myös nukenvaunut, nukkeja

ja nukkien varusteita. Liukuoviseinää vastapäätä oli ikkunallinen ovi, josta pääsi ryhmän toiseen 7 m² suuruiseen pientilaan, mutta ovea pidettiin suljettuna. Alun perin tämä tila oli suunniteltu vesi- ja hiekkaleikkitalaksi, varusteena huoneessa olikin ikkunan eteen sijoitettu vesileikkiallas. Allasta vastapäätä sijaitsi vesipiste ja metallinen hyllykkö sekä pieni lasten pöytä ja muutama lasten tuoli. Toimintakauden ajan vesileikkihuonetta käytettiin rakenteluleikkitalana, jota lapset kutsuivat ”roolikseksi”, sillä aiemmin siellä oli säilytetty roolileikkimateriaalia. Rakenteluleikkitalassa oli erilaisia rakenteluleikkisarjoja, kuten palikoita, legoja ja noppereita. Rakenteluleikkitalaan oli kulku WC-tilojen pesuhuoneesta, josta edelleen oli kulku varsinaiseen eteiseen. Sekä kotileikki- että rakenteluleikkitala olivat koko toimintavuoden varsin sekaisia. Kotileikkitalan pienoiskeittiössä tavarat repsottivat ja rakenteluleikkitalan välineet olivat hujan hajan hyllyillä, pöydällä ja lattialla. Toisen 3–6 -vuotiaiden ryhmän toinen pientila oli koko päiväkodin veistohuone, jonne oli kulku ryhmän pesuhuoneen kautta samalla tavoin kuin toisella ryhmällä oli kulku rakenteluleikkitalaansa. (Liite 6a ja 6b)

Edellä mainittujen tilojen lisäksi molemmilla 3–6 -vuotiaiden ryhmillä oli käytössään vuoropäivinä päiväkodin 64 m² suuruinen yhteissali, jossa oli pieni syvennys takkoineen. Syvennyksessä pidettiin muun muassa isoja liikuntavälineitä. Kahden ikkunallisen seinän vierustalla olivat levitettävät penkit, kolmannella seinällä oli ovi suurehkoon lelu- yms. varastoon ja pienet puolapuut. Vastakkaisella seinällä oli kiinteä kaappi musiikki- ja liikuntamateriaalia varten. Kulku yhteissaliin oli käytävästä. Käytäväseinälle oli sijoitettu myös piano. Salissa oli runsaasti lattiatileä, vaikka siellä oli irrallisia erikäisille lapsille tarkoitettuja liikuntavälineitä.

Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden toimintaympäristön (TR 2) eri tilat tarjosivat mahdollisuuksia lapsille erilaisiin toimintoihin. Ryhmähuoneessa ruokailtiin ja työskenneltiin opettajan ohjaaman toiminnan mukaisesti sekä vapaan toiminnan aikana esimerkiksi pelattiin, pürrettiin ja ommeltiin. Nukkumahuoneessa pidettiin aamupiiri ja usein myös opettajan ohjaamaa toimintaa. Vapaan toiminnan aikana sekä pojat että tytöt leikkivät nukkumahuoneessa. Kotileikkitala houkutteli lähinnä tyttöjä, mutta ei juuri kotileikkeihin. Rakenteluleikkitalan olivat sen sijaan yksiselitteisesti vallanneet lapsiryhmän vanhimmat, 5–6 -vuotiaat pojat. Eteistiloissa leikkivät niin tytöt kuin pojatkin. Päiväkodin yhteinen sali oli kaikille lapsille mieluinen toimintapaikka.

Oppimisympäristö pysyi koko toimintavuoden toiminnallisesti varsin muuttumattomana, etenkin nukkumahuoneessa ja ryhmien pienissä tiloissa, joissa välineistö pysyi samoilla paikoilla ja materiaalia käytettiin samalla

tavalla. Ryhmähuoneessa vaihdettiin toimintavuoden aikana kerran pöytien järjestystä. Molemmissa ryhmissä pöytäliinat lasten pöydillä ja niillä olevat koristeet vaihtuivat toimintakauden aikana. Niiden perusteella pystyi seuraamaan vuodenaikojen vaihtumista liinon värityksien ja koristeiden mukaan. Pöytäliinat ja -koristeet poistettiin ohjatun toiminnan ajaksi. Tällöin pöytien suojaksi laitettiin vahakankaat.

Ryhmän muut tilat kuin kotileikki- ja rakenteluleikkitala olivat päivittäin kolme kertaa tabula rasa -tilassa. Aamulla lasten saapuessa, noin kello 10 sekä 15, kun lapset lähtivät päiväkodin pihalle ulkoiluun, tavarat ja välineet olivat niille kuuluvilla paikoillaan. Toiminnan jälkeen oppimisympäristö ryhmä- ja nukkumahuoneessa saatettiin aina samaan kuntoon niin, että mikään ei paljastanut, mitä toimintaa tiloissa oli juuri ollut. Päivittäin toiminta käynnistyi samanlaisessa oppimisympäristössä, joskus sitä muokattiin toimintahetkeä varten, mutta se palautettiin aina sen jälkeen ennen toimintaa olleeseen tilaan. Poikkeuksen muodostivat kotileikki- ja rakenteluleikkitala, joiden järjestykseen tai järjestämiseen henkilökunta ei juuri puuttunut, ei etenkään rakenteluleikkitalan. Nämä tilat olisivat antaneet mahdollisuuden pitkäkestoiseen leikkiin, sillä niitä ei käytetty perushoitotilanteissa, mutta pedagogisen organisoinnin puute ei houkuttellut lapsia näihin toimintoihin. (Liite 6a ja 6b)

Opettajan ja lasten välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus ja kommunikaatio olivat opettajan kontrollissa, kun hän ohjasi koko ryhmää päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2). Toimintaa eriytettäessä lapsia oli vähemmän ja tilanne oli helpommin hallittavissa. Tällöin opettaja ohjauksensa aikana hyväksyi enemmän lasten spontaania keskinäistä kommunikaatiota kuin koko ryhmäohjauksen aikana. Vapaan toiminnan aikana 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2) lasten keskinäinen vuorovaikutus ja kommunikaatio oli runsasta. Lapset leikkivät keskenään ryhmien eri toimintapisteissä, he liikkuivat ja kiinnittyivät eri toimintoihin vapaasti. Aikuinen osallistui yksittäisten lasten toimintaan vapaan toiminnan aikana ryhmähuoneessa ja joskus nukkumahuoneessa, mutta ei ns. pientiloissa. Aikuisten osallistumiselle oli kuitenkin tunnusomaista hetkellisyys, hän pelasi muutaman lapsen kanssa vähän aikaa tai järjesti lapselle jotakin toimintaa istuen toviksi tämän viereen.

Tarkasteltaessa päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien toimintaympäristöä (TR 2) huomaa, että oppimisympäristö ja toiminta vaikuttivat toisiinsa. Oppimisympäristö oli toiminnallisesti järjestetty toistuvia perushoitotilanteita varten. Lapset pukeutuivat ja riisuutuivat eteisessä omien naulakkopaikkojensa vieressä ja säilyttivät vaatteitaan omilla naulakkopaikoillaan. Hygienia-

toiminnot tapahtuivat lasten omilla WC-tiloissa, joissa pytyt ja lavuaarit olivat lasten kokoa. Samoin ruokailut toistuivat samanlaisina ryhmähuoneissa jokaisen lapsen istuessa omilla paikoillaan ja lepuutus tapahtui lasten omilla sängyissä nukkumahuoneissa. Opettajan ohjaama toiminta alkoi aina nukkumahuoneissa aamupiirillä kaikkien lasten istuessa omilla paikoillaan penkeillä. 6-vuotiaiden ohjattu eriytynyt toiminta tapahtui usein nukkumahuoneissa, mutta myös ryhmähuoneissa etenkin silloin, kun toiminta edellytti pöytätyöskentelyä. Vapaan toiminnan aikana ryhmien kaikki lapset hajaantuivat pareittain tai pieninä joukkoina ryhmien omiin tiloihin, ryhmä- ja nukkumahuoneeseen, kahteen pienempään tilaan eli kotileikki- ja rakenteluleikitilaan ja joskus myös eteiseen. Salin ollessa vapaana lapset saivat myös joskus leikkiä siellä. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden toimintaympäristölle (TR 2) oli tunnusomaista kodinomaisuus, jota ilmensivät viherkasvit, matot, kalusteet, koriste-esineet. Erilaiset toimintapisteet ja arjen toiminnot, joiden sujumista varten oppimisympäristö oli paljolti järjestetty, olivat myös luonteenomaisia päiväkodin 3–6 -vuotiaiden (TR 2) toimintaympäristölle.

6.3 Koulun esiopetusluokan toiminnallisten lähtökohtien kuvailu ja tulkinta

6.3.1 Esiopetusluokan opetussuunnitelma

Koulun yhteydessä toimivan esiopetusluokan (TR 3) opetussuunnitelmana käytettiin kunnan päivähoidon esiopetussuunnitelman perusteita. Esiopetusluokan opetussuunnitelman yleinen osa oli päiväkodin kanssa yhteinen, koska esiopetusluokka oli hallinnollisesti osa päiväkotia. Opetussuunnitelman johdannossa todetaan, että päiväkodin toiminta perustuu jatkuvalla dynaamiselle kehittämiselle, itsearvioinnille sekä oman kasvatusta- ja kehittämistyön laajentamiselle. Johdannossa kerrotaan myös, että kuusivuotiaiden esiopetus on tapahtunut koulun tiloissa elokuusta 1996 alkaen. Opetussuunnitelmassa asetetaan tavoitteeksi malli, jossa ”*esikoulu ja koulu voivat toimia yhteistyössä*” ja jossa koulun aloitus tapahtuu joustavasti.

Opetussuunnitelman yleinen osa on varsin perusteellinen. Siinä käsitellään toiminta-ajatusta, keskeistä periaatetta, painopistealueita ja toimintatapoja. Toiminta-ajatuksessa sitoudutaan yhteistoiminnallisen oppimisen syventämiseen ja toteuttamiseen sekä toiminnan rakentumiseen lasten kiinnostuksen ja mielialojen pohjalta.

”Toiminta-ideamme on yhteistoiminnallisen oppimisen syventäminen ja toteuttaminen.”

”Toiminta rakentuu lasten kiinnostuksen ja mielialojen pohjalta.”

Lisäksi siinä nähdään tärkeänä lapsen itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistaminen. Keskeiseksi periaatteeksi opetussuunnitelmassa on nostettu lapsikeskeisyys, jonka osalta opetussuunnitelmassa korostetaan aikuisen vastuuta kasvatusilmapiiristä sekä aikuisen vastuuta lapsen kuuntelemisessa ja havainnoimisessa, lapsen persoonallisuuden huomioon ottamisessa sekä turvallisten rajojen antamisessa.

Opetussuunnitelman mukaan koko päiväkodin kasvatus- ja opetustyötä ohjaavia arvoja ovat toisten ihmisten kunnioittaminen, erilaisuuden hyväksyminen, oikean ja väärän erottaminen, hyvän ja pahan erottaminen sekä tasa-arvo. Oppimisenäkemyksessä tähdennetään valmiiden vastausten sijasta erilaisten ratkaisumallien itsenäistä etsimistä, oppimisympäristön esteettömyyttä, lapsen työn arvostamista, lapsen osallistumista oman oppimisensa ja toimintansa suunnitteluun sekä lapsen rohkaisemista omatoimisuuteen ja itseenäisyyteen. Painopistealueina ovat leikki, luonto ja ympäristö sekä itseilmaisu. Leikin osalta opetussuunnitelmassa korostetaan tilan ja ajan antamista, leikin sosiaalista ja terapeutista luonnetta sekä sen merkitystä luovuudelle ja keskittymiskyvyille. Luontoa ja ympäristöä painotetaan, koska päiväkotit sijaitsee keskellä luontoa. Lähiympäristö antaa mahdollisuuden monenlaiseen liikuntaan ja retkeilyyn, painopistealueen valinnalla halutaan myös välittää luonnon kunnioitusta. Itseilmaisuuden sisältöalueina ovat liikunta ja musiikki sekä teatteri- ja draamaleikit. Toimintatapana on yhteistoiminnallinen oppiminen pienryhmissä, joissa aikuinen seuraa ja tukee ryhmän työskentelyä sekä jokaista lasta ryhmän jäsenenä. Lisäksi toimintatapana korostetaan dokumentointia, lapsen osallistumista kykyjensä ja ikätasonsa mukaisesti suunnitteluun, leikkiä keskeisenä oppimisen tapana sekä työpajatoimintaa.

Esikoululuokkaa (TR 3) erityisesti koskevaan opetussuunnitelman osaan on liitetty kuvaus kuusivuotiaiden esiopetustoiminnasta, jonka lähtökohtana korostetaan lapsen halua oppia, tutkia ja leikkiä oman kiinnostuksen pohjalta. Lisäksi tähdennetään lapsen mahdollisuutta tutustua keskeisiin oppimaan oppimisen muotoihin ja mahdollisuutta muodostaa niistä oma käsityksensä. Oppimaan oppiminen tapahtuu opetussuunnitelman mukaan ajattelun avulla, jolloin lapsi liittyy aikaisemmat kokemuksensa ja elämyksensä uuteen asiaan. Opetussuunnitelmassa tähdennetään opettajan erityisinä tehtävinä lapsen tietoisuuden kanssa työskentelyä ja lapsen oppimisen dokumentointia.

”Opettajan tehtävänä on laajentaa lapsen tietoisuutta ja jäsentää saatuja kokemuksia.”

”Lapsen kehitystä ja oppimista dokumentoidaan koko lukuvuoden ajan ns. kasvun kansioon.”

Työ- ja toimintatapana opetussuunnitelmassa korostetaan esiopetusikäisen lapsen tapaa toimia kokonaisvaltaisesti, siksi lapsen luontainen työskentelytapa otetaan huomioon esimerkiksi teematyöskentelyssä. Tässä toiminnassa huomioidaan lapset ja aikuiset teeman valinnassa sekä lapsen mielenkiinnon kohteiden ja opeltavien sisältöjen yhdistäminen.

”Teeman valintaan vaikuttavat sekä lapset että aikuiset.”

” Teematyöskentelyn ideana on yhdistää lapsen mielenkiinnon kohteet ja opeltavat sisällöt kokonaisuuksiksi.”

Työskentely tapahtuu pienryhmissä, joissa opetellaan myös ryhmässä oppimisen taitoja. Ryhmäoppimisen ja -opetuksen lisäksi on yksilöllistä ohjausta, joka tapahtuu opettajan ja lapsen kahdenkeskeisinä keskusteluinä muutaman kerran lukuvuoden aikana. Myös leikki nähdään tärkeänä toimintamuotona, leikkiessään lapsi jäsentää kokemuksiaan ja harjoittelee yhteistyötaitojaan.

Esikoulun sisältöalueiden kuvaus on yleistä osaa huomattavasti suppeampaa. Sisältöalueita on viisi ja ne ovat opetussuunnitelmassa nimetty äidinkieleksi, matematiikaksi, ympäristökasvatukseksi, uskonto- ja eettiseksi kasvatukseksi sekä ilmaisuksi. Äidinkielen tavoitteena on kannustaa lasta lukemisen alkeiden opetteluun. Erityisesti korostetaan oppimisympäristön merkitystä kiinnostuksen herättäjänä sanoja ja lukemista kohtaan.

*”Oppimisympäristö herättää kiinnostuksen sanoja ja lukemista kohtaan. Se lie-
nee keskeinen ja samalla kaikkia kuusivuotiaita koskeva tavoite.”*

Äidinkielen sisältöön kuuluu lastenkirjallisuuteen tutustumisen lisäksi puhe-
ilmaisu, jota harjoitellaan teatterileikeissä ja ryhmätyöskentelyn aikana. Ma-
tematiikan keskeiset käsitteet liittyvät mittaamiseen, vertailuun ja lukuihin.
Ympäristökasvatuksessa painotetaan konkreettisia tutkimisia, elämyksiä ja
niistä päättelystä, sisältöalue tulee opetussuunnitelman mukaan esiin luku-
vuoden aikana erilaisiin aikoihin ja luonnonilmiöihin kuuluvien teemojen yh-
teydessä. Uskonto- ja eettinen kasvatus nousee opetussuunnitelman mukaan
esiin väistämättä eettisinä kysymyksinä, kun toimitaan erilaisten lasten kans-
sa ja ryhmässä. Vuoden luterilaisiin juhlapyyhiin liittyviä sisältöjä käsitellään
kertomusten muodossa niin, että huomioidaan samanaikaisesti eri uskonto-

kuntiin tai näkemyksiin kuuluvien perheiden lapset. Ilmaisuun kuuluvat kuvaamataito, musiikki, liikunta, käsityö ja askartelu. Ilmaisutaitojen osuus painottuu opetussuunnitelman mukaan toiminnassa, mutta sisältöalueen tavoitteeksi on kirjattu vain yksi ja varsin eriytymätön tavoite: perustaitoihin tutustuminen.

”Lukuvuoden aikana tutustutaan ilmaisuun perustaitoihin.”

Lopuksi vielä tulkitsem koulun yhteydessä toimivan esiopetusluokan (TR 3) opetussuunnitelmaa vertaamalla sitä valtakunnalliseen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (1996). Esiopetusluokan (TR 3) opetussuunnitelman yhtäläisyydet valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) kanssa osoittavat, mitä yleisesti tärkeinä pidettyjä asioita pidettiin myös esikoulun esiopetuksen toteutuksessa keskeisinä. Tutkimusryhmäni (TR 3) opetussuunnitelman ominaisuudet, joita ei ole kirjattu valtakunnallisiin perusteisiin, tulkitsem päiväkodin esiopetuksen omiksi erityispiirteiksi.

Esiopetusluokan (TR 3) opetussuunnitelma pohjasi kunnan päivähoiton esiopetussuunnitelman perusteisiin, jotka olivat valmistuneet ennen valtakunnallisten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) julkaisemista. Yksikön oma opetussuunnitelma oli päivätty 30.1.1996 ja valtakunnallinen opetussuunnitelma (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) oli vahvistettu 16.2.1996. Verrattaessa opetussuunnitelmien yleisiä osia keskenään kiinnittyy huomio siihen, että opettajan ja aikuisen asema ja oppimisympäristö hahmottuvat opetussuunnitelmissa erilaisina. Kun Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (1996) aikuinen on lähinnä suotuisan oppimisympäristön laatija, niin esikoulun (TR 3) opetussuunnitelmassa aikuisen rooli on näkyvämpi. Sen mukaan aikuinen kuuntelee ja havainnoi lasta, keskustelee hänen kanssaan ja antaa turvalliset rajat lapsen toiminnalle. Lisäksi hän kasvattajana tiedostaa asenteittensa vaikutuksen sekä vaikuttaa teemojen valintaan ja käsittelyyn. Esikoulun (TR 3) opetussuunnitelman ja valtakunnallisten perusteiden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) yleiset osat poikkeavat toisistaan myös sen osalta, että esikoulun opetussuunnitelmassa ilmaistaan toiminta-ajatuksessa kasvatuksen päämäärä ja korostetaan yksilökeskeisyyden ohella erityisesti yhteisöllisyyttä yhteistoiminnallisen oppimisen myötä. Yhteistoiminnallinen oppiminen onkin keskeinen opetustoimintaa läpäisevä periaate, johon esikoulun (TR 3) koko opetussuunnitelma sitoutuu, mutta valtakunnallisissa perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) tähän opetusratkaisuun ei oteta mitään kantaa.

Opetussuunnitelmissa on toteuttamisen osalta yhteneväisyyttä. Molemmassa opetussuunnitelmissa työ- ja toimintatapoina painotetaan leikkiä ja teematyöskentelyä. Sen sijaan sisältöaluenimikkeet ja tavoitteet poikkeavat toisistaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) oleva kieli ja kommunikaatio on tutkimusryhmäni (TR 3) opetussuunnitelmassa nimeltään äidinkieli, matemaattiset käsitteet nimeltään matematiikka, luonto- ja ympäristötieto nimeltään ympäristökasvatus, uskonto ja etiikka nimeltään uskonto ja eettinen kasvatus, liikunta ja eri taidemuodot ovat yhteiseltä nimeltään ilmaisu. Terveystieteiden sisältöaluetta ei ole lainkaan esikoulun (TR 3) opetussuunnitelmassa. Tutkimusryhmäni (TR 3) opetussuunnitelman sisältöalueiden nimeäminen ei ole ollut, kuten ei valtakunnallisen perusteissakaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996), johdonmukaista tiedon perusmuotojen (Hirst 1965) tahi alkuopetuksen oppiaineiden näkökulmasta (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Opetussuunnitelmat eroavat erityiseltä osaltaan toisistaan myös siinä, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ei sisältöalueiden nimeämisen lisäksi ole lainkaan eritelty, mitä sisältöaiheita eri sisältöalueiden sisällä tulisi esiopetuksessa käsitellä. Esikoulun (TR 3) opetussuunnitelman sisältöalueiden kuvauksessa eritellään jonkin verran niiden sisältöaiheita.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) kaikki tavoitteet on asetettu oppimisympäristölle, mutta esikoulun (TR 3) opetussuunnitelmassa vain yksi tavoite on asetettu oppimisympäristölle (*"oppimisympäristö herättää kiinnostuksen sanoja ja lukemista kohtaan"*), muut tavoitteet on ilmaistu sisältöinä (*"lastenkirjallisuuden tutustuminen"*, *"vuoden juhlapyyhiin liittyvät uskonnon sisällöt"*) tai toimintatapoina (*"konkreetit tutkimiset, elämykset ja niistä päättely"* *"matematiikan tehtäviä voi liittää kauppaleikkeihin"*). Tarkasteltaessa sisältöalueiden tavoitteita yksityiskohtaisemmin toisiinsa niin valtakunnallisen opetussuunnitelman (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja tutkimusryhmäni (TR 3) opetussuunnitelman tavoitteista on löydettävissä enemmän eroja kuin yhtäläisyyksiä. Yhtäläisyyttä löytyy matemaattisten käsitteiden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja matematiikan (TR 3) tavoitteissa, molemmissa opetussuunnitelmissa korostetaan matematiikan keskeisiä käsitteitä, muuta yhteistä tavoitteiden asettelussa ei ole. Lisäksi yhtäläisyyttä on esikoulun (TR 3) ja valtakunnallisten perusteiden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) uskonnon tavoitteissa, sillä molemmissa korostuu kirkollisten juhlapyyhiin käsitteily.

Kielen ja kommunikaation (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja äidinkielen (TR 3) tavoitteet eroavat täysin toisistaan. Esikoulun (TR 3) opetussuunnitelmassa korostetaan äidinkielen tavoitteena lukemisen alkeiden opettelua. Luonto- ja ympäristötiedon (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja ympäristökasvatuksen (TR 3) tavoitteissa on myös paljon eroavuutta. Esikoulun (TR 3) opetussuunnitelmassa tavoitteet on ilmaistu suppeammin ja keskeiseksi nousee konkreetti toiminta ja siitä saadut elämykset. Uskonnon ja etiikan tavoitteet eroavat toisistaan siten, että tutkimusryhmäni (TR 3) tavoitteet on ilmaistu yleisemmällä tasolla erittelemättä uskonnon ja etiikan tavoitteita. Esikoulun (TR 3) opetussuunnitelman erityispiirteenä on se, että uskonto- ja eettisen kasvatuksen tavoitteena on yleensä eettisten kysymysten tarkastelu. Lisäksi taito- ja taideaineet (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja ilmaisu (TR 3) eroavat toisistaan siten, että esikoulun (TR 3) opetussuunnitelmassa on mainittu ilmaisun eri sisältöalueet ja tavoitteeksi on asetettu yhteisesti ilmaisun perustaitoihin tutustuminen.

6.3.2 Koulun esiopetusluokan toimintaympäristö

Koulun yhteydessä toimiva esiopetusluokka (TR 3) oli hallinnollisesti osa päiväkotia, joka sijaitsi noin puolen kilometrin päässä esikoulusta. Päiväkodissa oli yksi alle 3-vuotiaiden, yksi 3–4 -vuotiaiden ja yksi 4–5 -vuotiaiden lasten ryhmä, lapsia oli yhteensä 45. Esikoulu eli esiopetusluokka toimi 161 oppilaan ala-asteen tiloissa. Koulurakennus oli yksikerroksinen kivirakennus, jota ympäröi yhdeltä sivulta koulun oma piha. Esiopetusluokalla oli omassa käytössään kaksi vierekkäistä luokkahuonetta, jotka sijaitsivat koulurakennuksen toisessa päädyssä (Liite 7). Päinvastoin kuin päiväkotien ryhmillä koulun esiopetusluokalla ei ollut lainkaan mitään erillisiä pieniä tiloja kahden luokkahuoneen lisäksi. Molemmissa luokkahuoneissa oli ikkunaseinä ja sitä vastapäätä oleva tiilinen oviseinä vesipisteineen. Ovesta pääsi eteiseen. Yhdellä seinällä oli liitutaulu ja sitä vastapäinen seinä oli luokan tiilinen takaseinä, johon oli kiinnitetty molemmissa luokissa lasten maalauksia. Molemmissa luokissa kahden seinän rajaan oli kiinnitetty aakkoskirjaimet symbolikuvineen.

Luokkahuoneet olivat 59,9 m² ja 40m² suuruiset. Suuremmassa luokassa pidettiin ryhmän lasten yhteinen aamukokous. Kutsun tätä isompaa tilaa jatkossa opetusluokaksi ja toista pienempää luokkaa leikkiluokaksi. Kaluste-

na opetusluokassa oli takaseinän edustalla pitkä puinen pöytä ja sen ympärillä muutamia tuoleja. Eteiseen menevän oven viereen oli puisin kirjahyllyin erotettu pieni tila, joka syksyllä oli leikkinurkkauksena ja keväällä sohvallisenä lukutilana. Hyllyillä oli kirjoja ja pelejä, luokkaan päin avautuvalla hyllyllä esiopetuskansiot sekä kyniä, saksia ja muuta opetusmateriaalia. Luokutilan toisella puolella oli muutama lasten kokoinen puutuoli. Ikkunan edessä oli kirjoitustaso, jossa oli lasten käytössä oleva tietokone, sekä sohva ja sen edessä matto. Luokassa oli runsaasti lattiatilaa liitutauluseinän edessä. Huolimatta suurempaan luokkaan organisoidusta lukunurkkauksesta tai luokahuoneiden seinän rajaamasta kiinnitetystä aakkoskirjaimista ei oppimisympäristö erityisemmin herättänyt lasten kiinnostusta sanoja tai lukemista kohtaan. (Liite 8a)

Toisen luokan eli leikkiluokan kalusteina oli oviseinällä puinen kolmiosainen kirjahylly, jossa säilytettiin piirustus- ja askartelumateriaalia sekä muutakin sekalaista tavaraa. Kirjahyllystä pituussuuntaan oli sijoitettu puinen pöytä ja sen ympärille tuolit. Syksyllä puinen pöytä oli yksiosainen ja keväällä pöytiä oli kaksi peräkkäin, syksyllä ikkunan edessä oli pirttipöytä, joka liitettiin keväällä toisen pöydän perään ja näin muodostui pitkä yhtenäinen pöytätila. Ikkunaseinän ja pitkän takaseinän kulmauksessa oli ruskea samettipaloista koostuva kulmasohva ja sen edessä oli pieni matto. Lisäksi leikkiluokassa oli puinen lasiovinen kaappi, jossa säilytettiin arvokkaampaa opetusmateriaalia sekä liitutaulun ja vesipisteen kulmauksessa neljä lasten pulpettia. Lattiatilaa leikkiluokassa ei ollut yhtä paljon kuin opetusluokassa. Lähes kaikki molempien luokkien kalusteet olivat normaalikokoisia, poikkeuksena oli vain muutama lasten tuoli opetusluokassa ja pulpetit leikkihuoneessa. Esiopetusluokan (TR 3) omille luokahuoneille oli tunnusomaista sekaisuus: tavaroita oli hyllyillä, sohvilla, tuoleilla ja pöydillä sokin molemmissa huoneissa. (Liite 8b)

Lapset tulivat luokkiin 6-luokkalaisten kanssa samasta ulko-ovesta. Pieni märkäeteinen ja isohko eteisaula olivat yhteiset koulun vanhimpien oppilaiden kanssa. Lapset jättivät jalkineensa märkäeteiseen ja eteisaulassa heillä oli jokaisella oma naulakkopaikkansa. Märkäeteisen vieressä esiopetusluokan lapsilla oli käytössään pari omaa WC:tä, joita ei ollut suunniteltu päiväkotien tapaan erityisesti pienten lasten käyttöön. Eteisaulaa ei käytetty muuhun kuin pukeutumisiin ja riisuutumisiin, sillä muu toiminta olisi voinut häiritä 6-luokkalaisten opiskelua. Esiopetusluokalla oli muun koulun kanssa yhteisessä käytössä eteisen lisäksi ruokala ja liikuntasali. Ruokala sijaitsi aivan eteisaulan vieressä ja siellä oli tarjoilutiski ja pitkät ruokapöydät. Koulun yhteinen

liikuntasali, joka oli esiopetusluokan käytössä kerran viikossa, sijaitsi koulun toisessa päässä ja sinne lapset kulkivat koulun käytäviä pitkin. Liikuntasali oli tyyppillinen koulujen liikuntatila, jossa oli lattiaan maalattu rajat pallopelejä varten, katosta roikkuivat köydet, paria seinää peitti puolapuut ja vastakaisilla seinillä oli koripallomaalit. Liikuntasalin yhteydessä oli erikseen tytöille ja pojille pukeutumistilat sekä suuri liikuntavälinevarasto, myös nämä olivat esiopetusluokan käytössä.

Koulun esiopetusluokalla ei ollut käytössään pientiloja ja erilaisia toimintapisteitäkin oli vähän. Lapsilla ei ollut myöskään omia paikkoja luokahuoneissa, vaan kaikki tila on yhteistä ja sitä käytettiin varsin avoimesti. Opettajan ohjaama toiminta tapahtui pääsääntöisesti opetusluokassa ja siellä lapset toimivat useimmiten lattialla istuen ohjeiden mukaisesti. Vapaan toiminnan aikana opetusluokan leikki- ja lukunurkkaus houkutteli niin tyttöjä kuin poikia. Leikkihuoneen palasohvan olivat pojat omineet omaksi toimintapaikakseen, tytöt sen sijaan työskentelivät leikkihuoneen pitkällä pöydällä piirrelleen, askarrelleen ja pelaten. Koulun liikuntasali tarjosi kaikille lapsille mieluisan mahdollisuuden liikuntaan ja leikkiin.

Luokan omat tilat muuttuivat hieman toiminnallisesti seurattuna lukuvuonna. Opetusluokassa leikkinurkkaus muuttui lukutilaksi ja leikkiluokassa työskentelypöytätilaa yhtenäistettiin ja pidennettiin. Koulun esiopetusluokan (TR 3) omia tiloja ei järjestetty päivittäin samanlaisiksi, vaan tilat jätettiin siihen kuntoon, mihin ne jäivät toiminnan loppuessa. Näin toimintoja saatiin jatkaa myöhemmin esimerkiksi ruokailun jälkeen tai seuraavana päivänä. Vain suurimmat huonekalut, kuten pöydät ja leikkihuoneen samettisohva laitettiin omille paikoilleen päivän päätteeksi ja lattiatilat vapaiksi siivousta varten. Sen sijaan pöytien ja sohvien päällystät saattoivat olla täynnä tavaraa päivän loputtua. Oppimisympäristöstä näkyi, millaista toimintaa oli ollut tai millainen toiminta oli kesken. Esiopetusluokan (TR 3) toiminnan sisällöille oli ominaista pitkäkestoiset teemat ja tämä näkyi oppimisympäristöstä. Kun alkusyksyllä esiopetusluokassa oli savityöprojekti, jolloin opetusluokan pöytä oli peitetty vahakankaalla ja tarvittavaa materiaalia oli pöydällä ja muuallakin esillä usean viikon ajan, niin koko aikana ei opetusluokkaa järjestetty teemaa edeltävään järjestykseen. Ohjattu toiminta alkoi päivittäin opetusluokassa aamukokouksella, jolloin lapset istuivat lattialla liitutaulun edessä. Tämä lattiatila olikin aina avoin. (Liite 8a)

Koulun esiopetusluokassa (TR 3) suosittiin lasten keskinäistä vuorovai-
kutusta ja kommunikaatiota myös opettajan ohjaaman toiminnan aikana. Niin koko ryhmän ohjauksen kuin eriytetyn toiminnan aikana opettaja suuntasi

ohjauksensa etupäässä lasten yhteistoiminnallisille ryhmille. Vilkas puheensorina ja lasten ryhmissä tapahtuva vuorovaikutus oli näin ollen myös ohjattulle toiminnalle tunnusomaista. Vapaan toiminnan aikana lapset liikkuvat ja kiinnittyivät eri toimintapisteisiin vapaasti ja aikuiset olivat vapaan toiminnan aikana paljon vuorovaikutuksessa lapsien kanssa, sillä lapset eivät hajaantuneet henkilökunnan silmien ulottumattomiin, vaan toiminnalle oli ominaista aikuisten läsnäolo ja henkilökohtainen osallistuminen lasten toimintoihin.

Huolimatta siitä, että esiopetusluokan (TR 3) tiloihin oli yritetty järjestää kodinomaisuutta muun muassa sohvin ja muin kalustein ja että suurta yhtenäistä luokkatilaa oli pyritty jakamaan hyllyin ja rajata tilaa leikille ja lukemiselle, niin koulun tiloissa toimivan esiluokan toimintaympäristölle ei ollut ominaista kodinomaisuus tai selkeä jäsenyminen toimintapisteisiin. Esiluokan toimintaympäristöä leimasi käsiteltävien teemojen sisällöt ja opettajan ohjaaman toiminnan aikana myös yhteistoiminnallisissa ryhmissä toimiminen. Perushoitotilanteet eivät vaikuttaneet ryhmän omien luokkatilojen oppimisympäristöön tai siellä toteutuneeseen toimintaan, vaan ne toteutuivat varsin huomaamattomasti muun toiminnan ohessa. Lapset pukeutuivat ja riisuutuivat eteisessä omien naulakkopaikkojensa vieressä ja säilyttivät vaatteitaan omilla naulakkopaikoillaan. Hygieniatoiminnot tapahtuivat esiluokan omissa WC-tiloissa ja ruokailu tapahtui koko koulun yhteisessä ruokalassa. Vapaan toiminnan aikana lapset hajaantuivat molempiin luokkiin, mikä ei juuri tarjonnut mahdollisuuksia erillisissä rajatuissa tiloissa toimimiseen. Toimintaympäristölle olikin ominaista pientilojen puutteen vuoksi toisaalta monenlainen samanaikainen toiminta samassa tilassa ja varsin korkea meteli sekä toisaalta aikuisen jatkuva läsnäolo ja osallisuus.

6.4 Koulun esi- ja alkuopetusluokan toiminnallisten lähtökohtien kuvailu ja tulkinta

6.4.1 Koulun esi- ja alkuopetusopetusluokan opetussuunnitelma

Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelma oli osa koulun opetussuunnitelmaa. Koko koulua koskevan opetussuunnitelman yleisessä osassa käsiteltiin opetussuunnitelman laadinnan perusteita ja opetussuunnitelman tehtävää sekä ilmaistiin koulun toiminta-ajatus. Siinä korostetaan, että koulu on tutkiva ja kokeileva ala-asteen, yläasteen ja lukion koulukokonaisuus, jossa opiskellaan tulevaisuuden maailmassa tarvittavia tietoja, taitoja ja

valmiuksia. Lisäksi yleisessä osassa kerrotaan lakiin pohjautuvat opetus- ja kasvatustyön tavoitteet, koulun toiminnan arvioinnin lähtökohdat, koulun ja yhteiskunnan suhteista, oppilasarvioinnista, koulun ulkopuolella annettavasta opetuksesta, erityisopetuksesta, oppilashuollosta, kouluterveydenhuollosta, koulupsykologin toiminnasta sekä eri aihekokonaisuuksista ja niiden toteuttamisesta.

Koulun opetussuunnitelman yleisessä osassa on erikseen luku, jossa kuvataan yleisesti koulussa toteutettavan esi- ja alkuopetuksen lähtökohtia, tavoitteita ja toteuttamista. Siinä käsitellään esi- ja alkuopetuksen valtakunnallisia perusteita, joissa todetaan peruskoulun esi- ja alkuopetuksen muodostavan kokonaisuuden, jossa keskeiset tavoitteet, opiskelun luonne ja opetuksen lähtökohdat ovat samansuuntaiset. Opetussuunnitelman pohjana esi- ja alkuopetuksen osalta ovat Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996). Lisäksi tässä luvussa käsitellään koulun omia esi- ja alkuopetuksen perusteita, joita ovat peruskoulun yleisten ja ainekohtaisten tavoitteiden ohjaavuus, yksilöllisyys, aktiivisuus sekä yhteisöllisyys.

”Peruskoulun yleiset ja ainekohtaiset tavoitteet ohjaavat esi- ja alkuopetuksen tavoitteita.”

”Opetuksen lähtökohtia ovat lapsen yksilöllisyyden huomioiminen, aktiivinen oppiminen ja ryhmän ja yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen.”

Opetuksen järjestämisestä kerrotaan, että 6-vuotiaiden esiopetus integroidaan alkuopetukseen ja että esi- ja alkuopetuksen tavoite- ja sisältökokonaisuuksien saavuttamiseen oppilas voi käyttää tarpeen mukaan 2–4 kouluvuotta. Lisäksi opetussuunnitelmassa korostetaan esi- ja alkuopetuksen toiminnassa kouluopetuksen menetelmällistä vapautta ja sitä, että esiopetuksen perinteisistä toiminta-alueista erityisesti leikin, työn ja oppituokioiden merkitystä tuetaan oppimisen käynnistäjinä. Esi- ja alkuopetuksen yleisenä tavoitteena on hyvän perustan luominen oppimiselle:

”luoda hyvä perusta myöhempiä oppimista varten”.

Perinteisten luku-, kirjoitus- ja laskutaidon lisäksi tavoitteina ovat ajatteluun, opiskeluun, itsenäiseen työskentelyyn, yhteistyökykyyn, sosiaalisuuteen ja vastuullisuuteen liittyvien taitojen hankkiminen sekä erilaisiin työvälineisiin ja työtapoihin tutustuminen. Tavoitteina ovat lapsen havaintokyvyn ja pitkäjänteisyyden kehittyminen sekä koululaisen rooliin kasvaminen:

*”lapsen havaintokyky eri aistialueilla kehittyy”,
”lapsen pitkäjänteisyys ja aloitekyky kasvavat”,
”käsitys itsestä koululaisena ja oppijana tulee positiiviseksi ja vahvaksi”.*

Yleisessä osassa esi- ja alkuopetuksen suunnittelun ja toiminnan keskeiseksi periaatteeksi nostetaan eheyttäminen, vaikka esiopetuksen sisältöalueina ovatkin opetussuunnitelmassa alkuopetuksen oppiaineet. Lisäksi opetussuunnitelmassa korostetaan, että esi- ja alkuopetuksessa myönteiset oppimiskokemukset ja onnistumisen elämykset edistävät oppimista. Lisäksi esiopetuksessa olevalle lapselle voidaan tehdä henkilökohtainen työjärjestys, jolloin viikoittainen opiskelu-aika voi olla 15–20 oppituntia. Esi- ja alkuopetuksessa tuetaan aktiivisen oppijan roolia ja sosiaalisten taitojen kehittymistä.

Opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön tulee olla esi- ja alkuopetuksessa monipuolinen, virikkeitä antava ja esteettinen ja lisäksi siellä tulee vallita lämmin ilmapiiri. Arviointi perustuu esi- ja alkuopetuksessa oppilaan koulutyön jatkuvaan arviointiin ja hänen edistymisensä yksilölliseen seuraamiseen. Opettajan arviointi on luonteeltaan kannustavaa, oppilaan itsearviointia tuetaan ja oppilas ja vanhemmat voivat osallistua arviointiin. Lukukausiarvioinnissa tarkastellaan oppilasta työyhteisön jäsenenä sekä hänen oppimistaan koulutyössä.

Koulun opetussuunnitelman erityisessä osassa esitetään sekä oppiaineittain että luokka-asteittain tavoitteet ja sisällöt. Esi- ja alkuopetuksen ainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt ovat siis osa kouluopetuksen kokonaisuutta. Opetussuunnitelman mukaan esi- ja alkuopetuksen oppiaineet ovat äidinkieli, matematiikka, ympäristö- ja luonnontieto, uskonto ja elämäntietämys, musiikki, kuvaamataito, käsityö ja liikunta. Seuraavassa esitän oppiaineiden yleiset tavoitteet ja sisällöt sekä erikseen esi- ja alkuopetukselle asetetut oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt. Opetussuunnitelmassa ei ole eritelty erikseen esiopetukselle oppiainekohtaisia tavoitteita, vaan siinä on yhteiset tavoitteet ja sisällöt esi-, 1- ja 2-luokille.

Koulun opetussuunnitelman erityisessä osassa luonnehditaan ensin äidinkieltä oppiaineena, se nähdään taito- ja tietoaineena sekä kulttuuri- ja taideaineena. Äidinkieli on peruskoulussa opetussuunnitelman mukaan erikoisasemassa, sillä se on oppimisen kohde, opetuksen väline ja kaiken opiskelun perusta. Äidinkielen ”*ydintavoitteeksi*” on opetussuunnitelmassa nostettu oppilaan puhe-, luku- ja kirjoitustaidon oppiminen. Lisäksi ala-asteella äidinkielen tavoitteiksi on kirjattu ilmaisu-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittyminen.

"Oppilaalla on halu, rohkeus ja taito ilmaista itseään ja ajatuksiaan."

"Oppilaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot kehittyvät."

Lisäksi tavoitteina ovat erilaisten tekstien ja medioiden lukeminen, valitseminen ja tulkitseminen, vanhan ja uuden perinteen sekä oman maan kirjallisuuden tunteminen että muiden maiden kirjalliseen traditioon tutustuminen. Tavoitteina ovat myös oppilaan kehittyminen tiedonhankkijana ja tutkijana, harjaantuminen tiedon valikoinnissa, tulkinnassa, arvioinnissa ja jäsentämisessä, teknisten apuvälineiden käyttäminen tiedon hankinnassa ja välittämisessä, erilaisten tekstien lukeminen ja ymmärtäminen, suomen kielen äänne-, muoto-, lause- ja tekstirakenteiden sekä sananmuodostuksen ja sanaston oppiminen.

Äidinkielen sisällöt on opetussuunnitelmassa jaettu lukemiseen, kirjoittamiseen, kiellentuntemukseen, viestintäkasvatukseen ja ilmaisukasvatukseen. Esi-, 1- ja 2-luokilla lukemisen osalta tavoitteina ja sisältöinä ovat sujuva lukeminen, satujen kuuntelu ja käsittely, uusien ajatusten kehittäminen lukemisen perusteella, kirjasto tutuksi ja hypertekstiin tutustuminen. Kirjoittamisen tavoitteina ja sisältöinä ovat pien- ja suuraakkoset, tyyppikirjaimet, puhutun kielen muuttuminen kirjoitetuksi, uutinen, kirjeet, ilmoitus, mainos, mielipidekirjoitus, suullinen kertomus, omien tekstien tuottaminen, kuva kirjoittelun lähtökohtana, kuva ja teksti lähteenä, raportointi suullisesti, kirjallisesti tai kuvan avulla sekä tekstinkäsittelyyn tutustuminen. Kielen tuntemuksen tavoitteina ja sisältöinä ovat sanojen luokittelu, kielen tarkastelu, kuvasymbolit sekä sanakenttien luominen. Viestintäkasvatuksessa kaikilla luokka-asteilla käsitellään eri viestintävälineitä, tavoitteena on ymmärtää niiden merkitys yksilölle ja yhteisölle, harjoittaa medialukutaitoa ja viestinnän keinoja sekä harjaantua eri välineiden käytössä. Ilmaisukasvatuksen tavoitteena on esi-, 1- ja 2-luokilla leikin avulla ympäristön tutkiminen:

"ympäröivän todellisuuden tutkiminen leikkien ja leikinomaisten ilmaisuharjoitusten avulla".

Keskeistä oppiainesta ovat kertominen, kuunteleminen ja tekeminen. Roolileikein ja dramatisoinnin harjoittelun keskittymistä, eleiden, ilmeiden ja liikkeen kielen hallintaa sekä rohkeaa äänenkäyttöä.

Opetussuunnitelmassa korostetaan, että matematiikka oppiaineena antaa mahdollisuuden oppilaan keksimiskyvyn ja ajattelu- sekä informaatiotaitojen kehittymiselle.

”Opiskelu antaa mahdollisuuksia kehittää keksimiskykyä ja luovaa ajattelua.”

”Matematiikka tarjoaa keinon välittää informaatiota täsmällisesti.”

Matematiikan keskeiset tavoitteet on jaettu kahdeksaan osa-alueeseen, joita ovat ongelmanratkaisu, matemaattisen tiedon esittäminen ja liittäminen eri yhteyksiin, matemaattinen päättely, lukukäsite, peruslaskutoimitukset, geometria ja avaruudellinen hahmottaminen, mittaaminen sekä tilastot ja todennäköisyys.

Ongelmanratkaisun alueella kaikilla luokka-asteilla tavoitteissa korostuu matemaattisten ongelmien käyttö.

”Oppilas tutkii ja ymmärtää monenlaisia matemaattisia ongelmia käyttämällä erilaisia lähestymistapoja niiden ratkaisemisessa.”

”Oppilas muodostaa matemaattisia ongelmia arkipäivän tilanteista.”

Lisäksi tavoitteina ovat uusien ongelmanratkaisustrategioiden käyttäminen ja kehittäminen, vastausten järkevyyden tulkinta ja arviointi sekä matemaattisten taitojen tarkoituksenmukainen käyttö sekä itseluottamuksen vahvistaminen ongelmanratkaisutilanteissa. Matemaattisen tiedon esittämisen ja liittämisen eri yhteyksiin tavoitteina kaikilla luokka-asteilla ovat matemaattisen ajattelun selostustaidot, erilaisten matemaattisten ja arkikielen mallien yhdistäminen vastaaviin matemaattisiin käsitteisiin ja merkintöihin, matematiikan eri osa-alueiden välisten yhteyksien tunnistaminen sekä matemaattisen taidon käyttäminen muissakin oppiaineissa ja arkipäivän tilanteissa. Matemaattisen päättelyn tavoitteina on kaikilla luokka-asteilla loogisten johtopäätösten teko, ratkaisutapojen perusteleminen ja todistaminen, matemaattisten tilanteiden analysoiminen ja mallintaminen ja sen ymmärtäminen, että matemaattinen työskentely muodostaa järkevän ja loogisen kokonaisuuden.

Lukukäsitteen tavoitteena on esi-, 1- ja 2-luokilla se, että oppilas omaksuu ja ymmärtää lukualueen 0–1000. Peruslaskutoimitusten tavoitteena on esi-, 1- ja 2-luokilla se, että oppilas oppii yhteenlaskun, vähennyslaskun, kertolaskua, jakolaskua sekä yksinkertaisia yhteen- ja vähennyslaskualgoritmeja. Geometrian ja avaruudellisen hahmottamisen tavoitteina on esi-, 1- ja 2-luokilla, että oppilas oppii peruskuvioita, peruskappaleita sekä viivan, suoran, janan ja pisteen. Mittaamisen tavoitteina on esi-, 1- ja 2-luokilla oppia mittoja, painoja, kellonaika, lämpötilan merkitseminen, rahayksiköt sekä pienoismalli. Kaikilla luokka-asteilla tilastojen ja todennäköisyyden osa-alueen tavoitteina tähdennetään pylväsdiagrammien, tilastojen ja todennäköisyyksiin ymmärtämistä:

”oppilas osaa kerätä, järjestää ja kuvailla havaintoja pylväsdiagrammin avulla”,

”oppilas osaa laatia, lukea ja tulkita tilastoja” ja

”oppilas tutkii kokeellisesti todennäköisyyden ominaisuuksia”.

Ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteena korostuu oppimaan oppiminen.

”Olennaisinta on oppimaan oppiminen: kuvailu, havainnointi, oivaltaminen, ihmettely ja ymmärrys.”

Oppiaineen keskeisten sisältöjen avulla harjoitellaan luonnontieteellisessä tutkimuksessa tarvittavia taitoja. Näitä taitoja ovat kysyminen, ennustaminen ja oletusten teko. Lisäksi niitä ovat havaintojen teko, mittaaminen, muuttujien käsittely sekä tulosten palkitseminen ja arviointi tieteellisin perustein. Ympäristö ja luonnontiedon keskeiset sisällöt ovat elämän edellytykset, eliöt ja niiden elinympäristöt, ihminen ja elinympäristö sekä maapallo ja sen kuvaaminen. Esi-, 1- ja 2-luokilla elämän edellytyksistä käsitellään vettä, ilmaa, maata ja aineiden kiertokulun perusteita. Eliöistä ja elinympäristöistä sisällöinä ovat rakenne, elämänskaari ja suhde ympäristöön sekä ihmisestä ja elinympäristöstä ihminen fyysisenä ja sosiaalisena olentona. Maapallon ja sen kuvaamisen sisältöaiheisiin kuuluvat kartta, kotikaupunginosa ja kotikaupunki, Suomi sekä maapallo ja avaruus.

Uskonnon keskeisenä tehtävänä on opetussuunnitelman mukaan tarjota oppilaille tietoa uskonnosta ja uskonnon vaikutuksista. Koulun uskonnon opetukselle on asetettu useita tavoitteita, joissa korostuu paitsi uskonnollisen sivistyksen merkitys niin myös uskontoa koskevien tietojen ja taitojen omaksuminen uskontoa koskevissa asioissa.

”Oppilas saa uskonnollisen yleissivistyksen.”

”Oppilaalla on riittävästi tietoa uskontoa koskevista asioista.”

”Oppilaalla on valmiudet hankkia lisää tietoa.”

”Oppilas osaa arvioida ja soveltaa tietojaan.”

”Oppilaalla on valmiuksia ymmärtää uskontoa ja uskonnollisia ilmiöitä.”

”Oppilas pystyy perustelevaan uskomuksensa.”

”Oppilas arvostaa uskonnon merkitystä yksilön elämässä ja yhteiskunnassa.”

”Oppilaalla on muutosvalmiutta.”

”Oppilas oppii ottamaan vastuun elämästään.”

Evankelisluterilaisen uskonnon sisältö jakautuu kolmeen laajaan kokonaisuuteen, joita ovat suuri kertomus, uskon tulkinta ja arvokas elämä. Esi-, 1- ja

2-luokilla suuri kertomus -kokonaisuuden sisältöjä ovat Raamatun osat, Jeesuksen kotimaa sekä Uusi testamentti, Jumala taivaan isänä, Luojana ja kaikkivaltiaana, Jeesus auttajana ja opettajana sekä pääsiäisen ilo, rukouksia eri tilanteissa, oppilaiden omat kysymykset ja keskustelut. Uskon tulkinnan kokonaisuuden sisältöinä ovat kirkkorakennuksen ominaispiirteet, oma seurakunta ja lapset, ortodoksisuus, luokkatovereiden uskontoon tutustuminen, kirkkovuoden keskeiset juhlat, kirkon musiikki ja lapset (esimerkiksi lasten virsiä ja hengellisiä lauluja ja lasten messu), keskeiset kristilliset symbolit (risti, kastemekko, alttari) sekä rukous. Arvokkaan elämän sisältökokonaisuuteen kuuluu arkipäivän etiikka, lapsen oma elämäntapa, ihmisarvo, omassa luokkayhteisössä eläminen, elämän kunnioittaminen ja suojeleminen, oppilaan omat kysymykset, ajankohtaiset eettiset kysymykset, moraalidilemmat, sadut, aiheeseen liittyvät käsitteet, arkipäivän lähimmäisenrakkaus, muista huolehtiminen ja lasten diakonia.

Elämäkatsomustieto tukee opetussuunnitelman mukaan oppilaan elämäkatsomuksen muotoutumista ja antaa oppilaille mahdollisuuden omaksua maailman perusluonnetta ja arvoja jäsentäviä lähestymistapoja, joita hän voi käyttää ongelmien ratkaisemisessa. Sisältöalueiden tavoitteina ovat katsomuksellisten näkökulmien ymmärtäminen ja eritteleminen sekä katsomuksellisen yleissivistyksen muodostaminen.

”Oppilas ymmärtää erilaisia näkökulmia ja osaa eritellä katsomuksellisten kysymysten ratkaisuja ihmisoikeusetiikan perustalta.”

”Oppilas tutkii eurooppalaisia ja muiden kulttuurien perinteitä.”

”Oppilas saa tukea elämäkatsomuksen muodostumiselle.”

Elämäkatsomustiedon sisällöt on ryhmitelty kolmeksi osa-alueeksi: ihmissuhteet ja moraalinen kasvu, kulttuuri-identiteetti sekä yhteiskuntasuhde ja kansalaisetiikka, näille osa-alueille on opetussuunnitelmassa lueteltu monia aihekokonaisuuksia. Esi-, 1- ja 2-luokilla ihmissuhteiden ja moraalin sisältöjä ovat ystävyys, riita ja sovinto, yhteiset pelisäännöt, onnistuminen ja epäonnistuminen, hyvä ja paha tarinoissa, perhe ja suku sekä yhteistyö. Kulttuuri-identiteetin sisältöinä ovat elämää ennen meitä, maalla ja kaupungissa eläminen, juhlat, muinaissuomalaisia satuhahmoja ja tarinoita maailman synnystä. Yhteiskuntasuhteen ja kansalaisetiikan osa-alueen sisältöjä ovat sen sijaan kodin työt, oikeuksia ja velvollisuuksia, lapsen oikeudet, muiden maiden lasten elämää ja erilaisia ihmisiä, uhanalaisia kasveja eläimiä sekä tulevaisuuskuvia.

Musiikin tavoitteiden osalta opetussuunnitelmassa käsitellään ensin musiikkikasvatuksen luonnetta ja tehtävää yleensä. Opetussuunnitelmassa mainitaan musiikin opetuksen tavoitteina paitsi kiinnostuksen herättäminen, niin myös taitojen ja ilmaisun kehittäminen.

”Oppilaan kiinnostuksen virittäminen musiikkiin.”

”Oppilaan taitojen kehittäminen musiikin eri osa-alueilla.”

”Oppilaan luovan musiikillisen ilmaisun kehittäminen.”

Tavoitteissa korostetaan myös yhteistoiminnallisuutta ja harrastuneisuutta. Sisällön valinnan perusteissa todetaan, että erityisesti esi- ja alkuopetuksessa otetaan huomioon kokonaisopetus, joka tukee eri oppiaineiden välistä eheyttämistä. Musiikin oppiaine esi-, 1- ja 2-luokilla kehittää opetussuunnitelman mukaan etenkin oppilaan rytmi, harmonia- ja muototajua etupäässä korva-kuulolta. Esi- ja alkuopetuksen aikana opitaan myös perinteiset tärkeimpiin juhlapyhiin liittyvät laulut. Musiikin sisältöalueina ovat dynamiikka, sointiväri, rytmi ja tempo, melodia ja harmonia, soitto sekä musiikin tyylilajit.

Kuvaamataidon yleisenä tavoitteena on opetussuunnitelman mukaan oppilaan johdattaminen kuvataiteeseen:

”opastaa oppilas kuvan ja taiteen maailmaan”.

Kuvaamataidon opetuksen lähtökohtana on kuvallisen ilmaisun ja kuvallisen ajattelun mahdollistaminen. Lisäksi opetussuunnitelmassa kerrotaan kuvaamataidon sisällön valinnan perusteista, opetusjärjestelyistä, työtavoista sekä oppiaineksestä. Kuvaamataidon opetussisällöissä korostetaan esi- 1- ja 2-luokalla leikkiä, kokeilemista, havainnoimista ja tutkimista sekä eläytymistä. Kuvataiteen avulla kehitetään oppilaan muoto- ja väritajua sekä sommittelutaitoa. Esi- ja alkuopetuksen aikana tarkoituksena on oppia kuvaamataidon välineiden käytön alkeet ja käyttää tietokonetta kuvaamataidon opetuksessa. Lisäksi kuvaamataidon sisältöinä mainitaan opetussuunnitelmassa taiteen tuntemus, ympäristökasvatus ja yhdeksänneksi viestintäkasvatus.

Käsityön tavoitteina korostuu kestävä kehitys ja muuttuvassa maailmassa tarvittavat valmiudet.

”Pyrkimyksenä on toteuttaa kestävä kehityksen periaatteita ja antaa valmiuksia selviytyä muuttuvassa maailmassa.”

Näitä opetussuunnitelman tarkoittamia valmiuksia ovat esine- ja ympäristökulttuurin ylläpitäminen, kehittäminen ja luominen. Oppiaineen tavoitteena on oppilaan persoonallisuuden kasvu ja vastuuntunnon kehittäminen, työn

kelvollinen suorittaminen, oppilaan myönteinen suhtautuminen työntekoon ja teknologiaan sekä tiedollisen ja esteettisen todellisuuden hahmottaminen. Oppiainekuvauksessa kerrotaan myös työtavoista ja toimintamuodoista sekä oppiaineksesta, joka koostuu tekstiilityöstä, fysiikasta ja ympäristöopista, sähköopista, puuteknologiasta, metalliteknologiasta, muoviteknologiasta, askartelusta, pahvi- ja kartonki materiaalina aihepiiristä sekä suunnittelu- ja ongelmanratkaisusta.

Liikunnan tehtävänä on opetussuunnitelman mukaan antaa oppilaille sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joiden pohjalta syntyy liikunnallinen elämäntapa. Opetussuunnitelman mukaan liikunnan yleisenä tavoitteena on huolehtia oppilaan persoonallisuuden toiminnallisen alueen kehittamisestä. Se merkitsee oppilaan kunnan ja taitopohjan kehittämistä sekä pyrkimystä herättää uusia liikuntaharrastuksia opettamalla eri liikuntataitoja ja -tietoja että tarjoamalla mahdollisuuksia yhteistyökykyisyyden kehittämiseen, oma-toimisuuteen kasvamiseen sekä sukupuolten välisen tasa-arvoisuuden edistämiseen. Esi- ja alkuopetuksessa oppiaineen painopiste on liikunnassa tarvittavissa perustaidoissa:

”taitavuuden (erityisesti rytm-, tasapaino-, reaktio-, erottelu-, suuntautumis-, muuntelu- sekä yhdistelykykyyn), motoristen perustaitojen ja fyysisten ominaisuuksien (nopeus, voima, liikkuvuus) kehittämisessä”.

Liikunnan oppiaine on esi- ja alkuopetusluokkaa koskevassa opetussuunnitelmassa jaettu seitsemään eri osa-alueeseen, joita ovat järjestäytymismuodot ja leikit, voimistelu (erikseen telinevoimistelu, välinevoimistelu ja tanssi), palloilu, yleisurheilu, maastoleikit, suunnistus ja retkeily, talvilajit (maastohiihto ja laskettelu) alkeet sekä hiihto) ja uinti.

Lopuksi tulkitsen vielä koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmaa vertaamalla sitä valtakunnalliseen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (1996). Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelman yhtäläisyydet valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) kanssa osoittavat, mitä yleisesti tärkeinä pidettyjä asioita pidettiin myös koulun esiopetuksessa keskeisinä. Tutkimusryhmäni (TR 4) opetussuunnitelman ominaisuudet, joita ei ole kirjattu valtakunnallisiin perusteisiin, tulkitsen koulun esiopetuksen omiksi erityispiirteiksi.

Esi- ja alkuopetusluokkaa (TR 4) koskeva opetussuunnitelma pohjasi valtakunnallisiin opetussuunnitelmien perusteisiin (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996).

Verrattaessa esi- ja alkuopetusluokan opetussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) yleisiä osia keskenään kiinnittyy huomio siihen, että esi- ja alkuopetusluokkaa (TR 4) koskevassa opetussuunnitelmassa on ilmaistu toiminta-ajatus ja esi- ja alkuopetukselle yleiset kasvatustavoitteet, mutta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) ei ilmaista kasvatuksen päämäärää. Koulun opetussuunnitelman esi- ja alkuopetusta koskevassa yleisessä osassa kerrotaan, että esiopetus integroidaan alkuopetukseen ja sen tavoitteet ovat yhteiset esi-, 1- ja 2-luokille, joten esioppilaiden tavoitteen asettelu kiinnittyy kouluopetuksen kokonaisuuteen. Keskeistä yleisissä tavoitteissa on niin esi- kuin alkuoppilaiden oppimaan oppimisen ja työskentelytaitojen lisäksi myös koululaisen roolin omaksumisen ohella perinteiset luku-, kirjoitus- ja laskutaito. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmassa esiopetus kiinnittyy siis vahvasti alkuopetukseen, sen sijaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) esiopetus liitetään kiinteästi alkuopetuksen lisäksi varhaiskasvatukseenkin.

Myös toiminnan toteutuksen suhteen opetussuunnitelmat eroavat toisistaan. Valtakunnallisissa perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) sitoudutaan oppiainejaottomaan teematyöskentelyyn. Koulun esi- ja alkuopetuksen toiminnassa ei puolestaan sitouduta oppiainejaottomaan toimintatapaan, vaan opetussuunnitelmassa puhutaan eheyttämisen periaatteesta sekä suositellaan ympäristö- ja luonnontietoa eheyttäväksi oppiaineeksi.

Yhteistä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) ja esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelman yleiselle osalle on se, että molemmissa korostetaan lasta / oppilasta aktiivisena oppijana, jonka oppimisen perustan muodostavat omat kokemukset, tiedot ja taidot. Opetussuunnitelmia erottaa sen sijaan näkemys oppimisympäristöstä, joka ei nouse näkyvään asemaan esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmassa. Siinä oppimisympäristön sijaan keskeiseen rooliin nousee oppilas ja hänen oppimisensa. Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) tavoitteet asetetaan oppimisympäristölle, esi- ja alkuopetusluokkaa (TR 4) koskevassa opetussuunnitelmassa tavoitteenasettelu niin yleis- kuin oppiainekohtaisissa tavoitteissa kohdistuu oppilaan oppimiseen.

Opetussuunnitelmien erityiset osat ovat sekä lähtökohdiltaan että sisältoalueiden yksityiskohdiltaan hyvin erilaisia. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelma on osa koulun opetussuunnitelmaa ja esiopetuksen osalta

sitoudutaan perusopetuksen opetussuunnitelmallisiin lähtökohtiin. Sisältöaluenimikkeet sekä niiden tavoitteet että sisällöt poikkeavat toisistaan paljon. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) sisältöalueet ovat koulun oppiaineita, niinpä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) oleva kieli ja kommunikaatio on tutkimusryhmän (TR 4) opetussuunnitelmassa nimeltään äidinkieli, matemaattiset käsitteet nimeltään matematiikka, luonto- ja ympäristötieto nimeltään ympäristö- ja luonnontieto, uskonto ja etiikka nimeltään uskonto ja elämäntutkimustieto, eri taidemuodot ovat nimiltään kuvaamataito, musiikki ja käsityö. Ainoastaan liikunta on molemmissa opetussuunnitelmissa samanimisenä. Terveyden sisältöalue (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) on koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmassa esiopetuksen tärkein läpisyäine.

Opetussuunnitelmat eroavat erityiseltä osaltaan toisistaan ratkaisevasti siinä, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ei sisältöalueiden nimeämisen lisäksi ole lainkaan eritelty, mitä aiheita eri sisältöalueissa tulisi esiopetuksessa käsitellä. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelman oppiaineiden kuvauksessa eritellään tarkasti niin tavoitteet kuin sisällöt. Seuraavaksi tarkastelen mahdollisia yhteisiä sisältöalueiden yhteneväisyyksiä. Kielen ja kommunikaation (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja äidinkielen (TR 4) tavoitteissa on löydettävissä yksi vain yhteinen tavoite: molemmissa korostetaan halua, rohkeutta ja taitoa ilmaista ajatuksia. Muuta yhteistä ei opetussuunnitelmissa ole kielen ja kommunikaation sisältöalueen ja äidinkielen oppiaineen välillä. Matemaattisten käsitteiden ja matematiikan tavoitteissa yhteisenä piirteenä on se, että molemmissa opetussuunnitelmissa esiintyvät ongelmanratkaisu, lukukäsite ja geometria matematiikan osa-alueina, mutta valtakunnallisissa perusteissa ei ole osa-alueiden tavoitteita tai sisältöjä eritelty. Näin on tehty esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmassa, lisäksi siinä on vielä viisi muuta matematiikan osa-alueen tavoitteen ja sisältöaiheineen. Luonto- ja ympäristötiedon (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja ympäristö- ja luonnontiedon (TR 4) tavoitteissa on yhteistä luonnontieteellisten taitojen kehittämisessä havaintojen, mittausten ja yksinkertaisten kokeiden teko, muilta osin tavoitteenasettelu ja keskeiset sisällöt poikkeavat. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmassa tavoitteet ja sisällöt ovat yksityiskohtaisesti eritelty.

Uskonnon tavoitteina on sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) että esi- ja alkuopetusluokkaa (TR 4) koskevassa opetussuunnitelmassa kehittää valmiuksia kohdata uskontoon liittyviä asioita ja antaa

mahdollisuus kohdata hartautta. Muilta osin tavoitteenasettelu ja sisältöaihekuvaus poikkeavat siten, että myös uskonnon tavoitteet ja sisällöt ovat yksityiskohtaisesti kuvattu koulun esi- ja alkuopetusluokkaa (TR 4) koskevassa opetussuunnitelmassa. Etiikka (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja elämäntietä (TR 4) ovat lähtökohdiltaan erilaiset. Etiikka sisältöalueena korostaa tavoitteena tekojen ja töiden tarkastelua ja arvostamista eettisestä näkökulmasta ja elämäntietä oppiaineena korostaa tavoitteena katsomuksellista yleissivistystä. Yhteisenä sisältönä molemmissa mainitaan muut kulttuurit ja ihmiset.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) on omana sisältöalueena eri taidemuodot, esi- ja alkuopetusluokkaa (TR 4) koskevassa opetussuunnitelmassa on asetettu erikseen tavoitteet musiikille, kuvaamataidolle ja käsityölle. Kun tarkastellaan tarkemmin opetussuunnitelmien eri taideaineita, niin musiikin tavoitteissa on yhteistä musiikkikiinnostuksen herättäminen ja oman ilmaisun kehittäminen sekä kuvaamataidon tavoitteissa kuvallisen ilmaisun kehittämien. Muilta osin tavoitteet ja oppiaineen sisältökuvaukset ovat yksityiskohtaisemmat koulun (TR 4) esi- ja alkuopetusluokan opetussuunnitelmassa. Käsityölle ei ole asetettu lainkaan tavoitteita Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996), sen sijaan esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmassa käsityö on tavoitteiden ja sisältöjen osalta yhtä eritelty kuin musiikki ja kuvaamataito.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) liikunnalle on asetettu vain yksi tavoite ja se on ilmaistu hyvin yleisellä tasolla. Esi- ja alkuopetusluokkaa (TR 4) koskevassa opetussuunnitelmassa liikunnalle asetetut tavoitteet ovat lähtökohdiltaan ja sisällön kuvauksiltaan eritelty varsin yksityiskohtaisesti. Terveydelle on valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) ja koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmassa yhteistä oman terveyden ja hyvinvoinnin ylläpidosta kiinnostuminen. Koulun opetussuunnitelmassa myös terveyden osalta tavoitteenasettelu on valtakunnallisia perusteita yksityiskohtaisempaa ja eritellympää. Siinä (TR 4) terveys on esiopetuksen läpäisyaine, jonka tavoitteissa korostuu oman ja ympäristön terveyden ylläpitämiseen ja edistämiseen liittyvien perustietojen ja -taitojen omaksuminen.

6.4.2 Koulun esi- ja alkuopetusluokan toimintaympäristö

Koulun esi- ja alkuopetusluokan toimintaympäristö (TR 4) sijaitsi 380 oppilaan ala-asteella. Koulurakennus oli kolmikerroksinen kivirakennus, jota ympäröi kahdelta sivulta koulun oma piha. Toisella pihalla ulkoilivat esioppilaat sekä 1–2 -luokan oppilaat, toisella pihalla vuosiluokkien 3–6 oppilaat. Koulun välittömässä läheisyydessä oli myös urheilukenttä. Esi- ja alkuopetusluokka sijaitsi koulurakennuksen toisessa päädyssä, missä oli yhteensä neljä luokkaa. Esi- ja alkuopetusluokka oli koulun ainoa, kolme samassa päädyssä sijaitsevaa muuta luokkaa olivat alkuopetusluokkia. Esi- ja alkuopetusluokalla oli omassa käytössään yksi 71 m² suuruinen opetustila, muiden alkuopetusluokkien kanssa se käytti silloin tällöin 20 m² suuruista huonetta, jossa kalusteina oli pöytä ja tuoleja sekä sekalaista tavaraa sinne tänne sijoitettuna. Tätä tilaa käytettiin muun muassa oppilaiden luku- ja kirjoitustestien tekemisessä tai harjoittelijoiden ohjaamisessa. Yleensä pikkuhuone ei ollut oppilaiden käytössä. (Liite 9)

Esi- ja alkuopetusluokan opetustilaan kuljettiin alkuopetusluokkien kanssa yhteisestä eteisestä, jossa luokan oven välittömässä läheisyydessä sijaitsivat oppilaiden naulakot. Luokkahuone oli suunnikkaan muotoinen ja ovisseinällä oli vesipiste heti luokkaan tultaessa, liitutaulu ja sen edessä piirtoheitin sekä kiinteät kaapit olivat lähellä takaseinää. Ovisseinää vastapäätä oli ikkunallinen seinä ja sen edustalla oli leveä, pitkä, kiinteä pöytä, johon oli sijoitettu opetusmateriaalia. Pöytä toimi ikkunalautana ja laskutilana. Opettajan pöytä tietokoneineen ja opettajan materiaaleineen oli sijoitettu luokan takaosaan. Vesipisteen ja ikkunaseinän välissä oli liitutaulu, katosta roikkuva valkokangas, karttoja, erilaisia mittoja jne. Lukukauden alussa oppilaiden pulpetit olivat hevosenkengän muodossa piirtoheittimen ympärille ja niiden taakse oli sijoitettu lasten kokoa oleva pieni pyöreä pöytä tuoleineen. Lukuvuoden kuluessa pulpettimuodostelmat muuttuivat ensin pari muotoon sitten pieniksi 3–4 hengen ryhmiksi ja lukuvuoden lopulla taas hevosenkengäksi siten, että pulpettien eteen oli nyt sijoitettu pieni pyöreä pöytä, jonka ympärillä esioppilaat muun muassa pelasivat oppimispelejä opettajan johdolla. (Liite 10a)

Luokkahuoneessa oli myös piano, joka rajasi koko vuoden opetustilaa siten, että sen taakse muodostui noin 140 x 200 cm kokoisen maton rajaama tila. Sitä käytettiin lukuhetkinä tai esioppilaiden pienillä oppitunneilla. Tässä tilassa oli seinän vierustalla myös pieni tuoli opettajaa varten, oppilaat istuivat tai työskentelivät lattialla maton päällä. Tilaa käytettiin myös esi- ja alku-

oppilaiden opetuksen jakopaikkana, silloin kun kaikki oppilaat olivat läsnä. Tilaa jäsensi myös maton toisella reunalla sijaitseva matala kirjahylly, jossa oli kirjoja ja opetusmateriaalia. Kirjahyllyn toisella puolella oli opettajan työpöytä tietokoneineen. Luokkahuoneen jakotilan takaseinälle oli kiinnitetty oppilaiden tekemä hämähäkkiaskartelu. Pianon rajaaman tilan yläpuolelle oli kiinnitetty kattovalaisimiin vaaleanpunainen kangas luomaan intiimiä tunnelmaa. Pianon taustalle oli kiinnitetty äidinkieleen liittyvää materiaalia, samoin kaikilla luokan seinille, myös kaappien oviin oli kiinnitetty runsaasti oppimateriaalia kuten esimerkiksi numeroita. Piirtoheittimen edessä olevan liitutaulun yläpuolella oli aakkoskirjaimet kuvasymboleineen. Ikkuna- ja tauluseinän kulmauksessa oli luokan oma televisio ja videolaitteet. Lisäksi luokassa oli opettajan pöydän ja mattotilan välissä laatikosto, jossa säilytettiin oppimateriaalia. (Liite 10b)

Koulun yhteisiä tiloja esi- ja alkuopetusluokka (TR 4) käytti liikunta- ja ilmaisutuntien aikana, jolloin jompikumpi koulun liikuntasaleista oli varattu heille. Lisäksi luokalla oli mahdollisuus käyttää koulun yhteistä ATK-luokkaa kerran viikossa. Muualla kuin omassa luokassa tapahtui myös taito- ja taideaineiden opetus, tällöin oppilaat siirtyivät pääsääntöisesti vastapäiseen alkuopetusluokkaan, joka ulkoisesti ja toiminnallisesti oli varsin samankaltainen luokan omien tilojen kanssa. Yksi esioppilas joutui siirtymään elämäntietämystiedon tunneille toisessa kerroksessa sijaitsevaan luokkaan. Luonnollisesti luokan käytössä oli myös koulun kirjasto. Esi- ja alkuopetusikäiset lapset ruokailivat koulun yhteisessä ruokasalissa ja heillä oli käytössä kaikkien alkuoppilaiden kanssa yhteiset WC-tilat.

Koulun esi- ja alkuopetusluokkaa (TR 4) jäsensi tilallisesti oppilaiden pulpetit, jotka toisaalta mahdollistivat yksilötyöskentelyn ja toisaalta kaikkien oppilaiden samanaikaisen oppimistoiminnan. Oppimisympäristö oli järjestetty tarkasti siten, että eri oppiaineissa opiskeltiin tietystä tilasta tietyllä tavalla. Toimintaympäristön käyttöä ohjasi välitunteja lukuun ottamatta opettaja, joka kontrolloi vahvasti niin tiloja kuin niissä toimintaa. Välitunnilla oppilaat saivat vapaasti leikkiä omalla pihalla koulun sääntöjen mukaisesti.

Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toiminnalle ja toimintatavoille oli tunnusomaista opettajan tarkka hänen ja oppilaiden välisen sekä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin ohjaus ja kontrolli. Opettajan opetuksen aikana kommunikaatio kulki vain hänen kauttaan ja sille oli usein ominaista opettajan kysymys-oppilaan vastaus-tyylinen vuorovaikutus. Opettajan opettamistoiminnan jälkeen toimintana oli usein oppilaiden yksilötyöskentelyä opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Jos oppitunneilla oli

ryhmätyöskentelyä, niin oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja kommunikatio oli hyväksyttyä opettajan valvonnassa. Myös taito- ja taideaineiden tunnilla, muun muassa kuvaamataidon tunnilla oli sallittua oppilaiden keskinäinen puhe työskentelyn lomassa. Sen sijaan esi- ja alkuopetusluokan toimintatavoissa ei ollut hyväksyttyä oppilaiden vapaa liikkuminen ja kiinnittyminen eri toimintoihin oppituntien aikana. Vapaa kiinnittyminen ja liittyminen olivat ominaista vain välituntitoiminnalle. Oppilaat eivät hajaantuneet opettajan silmien ulottumattomiin luokkatilassa tapahtuvan toiminnan aikana, vaan oppimistoiminnalle oli ominaista opettajan jatkuva läsnäolo.

Tarkasteltaessa koulun esi- ja alkuopetusluokan toimintaympäristöä (TR 4) huomaa, että oppimisympäristö ja toiminta vaikuttivat toisiinsa. Luokan oppimisympäristö oli suunniteltu ja järjestetty oppitunteja varten. Oppiainejakoisuus näkyi paitsi erityisluokkatiloina niin myös oman luokan opetustilan ja oppimateriaalin järjestämisenä. Äidinkieleen liittyvää materiaalia ja välineistöä oli sijoitettu yhteen, matematiikkaan liittyvää toiseen ja ympäristö- ja luonnontietoon liittyvää kolmanteen paikkaan keskitetysti. Vain taito- ja taideaineisiin liittyvät tuotokset olivat ympäri luokkaa nähtävissä esimerkiksi roikkuvina mobileina, seinille kiinnitettynä piirustuksina tai ikkunalaudoilla olevina tuotoksina. Oppimisympäristöä jäseni vahvasti jokaisen oppilaan oma pulpetti, jossa tapahtui yksilötyöskentely. Vaikka esi- ja alkuopetusluokkaa oli jaettu pianon ja hyllyjen avulla, niin luokan toimintaympäristölle ei ollut luonteenomaista kodinomaisuus, vaan toimintaympäristöä leimasi oppiainesisällöt ja oppilaiden opiskelu. Perushoitotilanteet eivät vaikuttaneet lainkaan luokkahuoneen oppimisympäristöön, sillä ne eivät tapahtuneet luokan omissa tiloissa eikä oppituntien aikana. Perushoitotilanteet eivät vaikuttaneet myöskään toimintana esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toimintaympäristöön. Lapset pukivat ja riisuiivat ulkovaatteensa itsenäisesti eteisessä omien naulakkopaikkojensa vieressä ja säilyttivät vaatteitaan omilla naulakkopaikoillaan. Alkuoppilaiden kanssa yhteisissä WC-tiloissa ja koulun yhteisessä ruokalassa oppilaat toimivat myös itsenäisesti. Oppituntien aikana oppilailla ei ollut vapaata toimintaa, vaan opettaja organisoi myös oppilaiden erilaisen toiminnan tapahtuvaksi samanaikaisesti samassa opetustilassa. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toimintaympäristölle olikin ominaista järjestys sekä opettajan jatkuva läsnäolo ja vahva kontrolli.

6.5 Esiopetuksen toimintakulttuurin toiminnallisten lähtökohtien rinnakkainasettelu ja vertailu

Olen edellä käsitellyt erikseen jokaisen tutkimusryhmäni toiminnallisina lähtökohtina ryhmien opetussuunnitelmia ja toimintaympäristöjä. Seuraavaksi siirryn Beredayn vertailevan analyysimallin mukaisesti varsinaiseen vertailuun eli ensin rinnakkainasetteluun ja sitten vertailuvaiheeseen. Tutkimusaineistoni rinnakkainasettelussa osoitan tutkimusryhmieni kuvailussa ja tulokinnassa esiin tulleita yhtäläisyyksiä ja eroja, joiden pohjalta teen vertailua ensin tutkimusryhmieni (TR 1, TR 2, TR 3 ja TR 4) opetussuunnitelmista ja sitten toimintaympäristöistä.

6.5.1 Opetussuunnitelma esiopetuksen toimintakulttuurin muovaajana

Verrattaessa rinnakkain Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) ja tutkimusryhmieni (TR 1, TR 2, TR 3 ja TR 4) opetussuunnitelmia toisiinsa kiinnittyy huomio siihen, että opetussuunnitelmalliset lähtökohdat ja ratkaisut poikkeavat paljon toisistaan. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) ja esi-koulun (TR 3) opetussuunnitelmat eivät pohjaa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (1996), sillä opetussuunnitelmat oli tehty ennen näiden valtakunnallisten perusteiden ilmestymistä. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) opetussuunnitelma oli tehty vuoden 1996 jälkeen ja siihen liittyneet vuosisuunnitelmat koskivat tutkimusajankohtaa. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetuksen pohjana todetaan koulun opetussuunnitelmasa olevan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996). Esiopetuksen opetussuunnitelmatyö vaikutti olevan päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) ja esi-koulussa (TR 3) kesken tai ainakin käynnissä. Koulun esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) esiopetus oli liitetty kiinteästi alkuopetukseen. Koska alkuopetuksella osana kouluopetusta on pitkät perinteet opetussuunnitelman kirjautamisessa, olivat esiopetuksen lähtökohdat, keskeiset periaatteet, tavoitteet ja sisällöt tarkasti määritellyt ja ne olivat yhteiset alkuopetuksen kanssa.

Kun tarkastellaan tutkimusryhmieni (TR 1, TR 2, TR 3 ja TR 4) opetussuunnitelmia samanaikaisesti rinnakkain, niin ilmenee selvästi, että suurimmat erot näkyvät opetussuunnitelmien yleisissä osissa. Tutkimusryhmieni opetussuunnitelmien analyysin perusteella ei voida osoittaa esiopetuksen toimintakulttuurin yleisen osan opetussuunnitelmalle yhtäkään yleistä piir-

rettä, eikä näin ollen lapsen toiminnan suhteen sitouduta yhteisiin periaatteisiin ja toimintatapoihin. Opetussuunnitelmalliset erot lapsen toiminnalle ovat paitsi suuret, niin ne myös koskevat eri asioita. Lapsen toiminnalle olisi päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) ominaista luonnon ja lähiympäristön havainnointi ja tutkiminen. Ominaista olisi myös kuuntelu ja itseilmaisu sekä luku- ja kirjoitustaitoa edistävät toiminnot. Toisessa päiväkodissa toimivassa tutkimusryhmässäni (TR 2) ei esiopetusikäisten lasten toiminnan lähtökohtana ollut sisältöalueiden painottaminen vaan lapsikeskeisyyden periaate, joka tarkoittaa toimintana päiväkodissa sitä, että lapsella olisi aikaa itsenäisyyden ja vastuullisuuden sekä itseilmaisun kasvattamiseen ja tutkivaan oppimiseen. Koulun yhteydessä toimivan esiluokan (TR 3) opetussuunnitelman yleisen osan mukaan toiminnassa korostuisi lapsikeskeisyyden ohella yhteistoiminnallisen oppimisen toimintatavat ja toiminnan rakentuminen lasten kiinnostusten pohjalle. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmassa ei sitouduta sen enempää yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuin toiminnan rakentumiseen lasten kiinnostusten mukaan, vaan esioppilaan toiminnassa korostuisi aktiivisen oppijan roolin ja sosiaalisten taitojen kehittymistä edistävät toimintatavat.

Verratessani tarkemmin tutkimusryhmieni (TR 1, TR 2, TR 3 ja TR 4) opetussuunnitelmien yksityiskohtia toisiinsa, löytyy niistä sekä yhtäläisyyksiä ja eroja. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) ja koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmissa korostetaan äidinkieltä keskeisenä sisältöalueena. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) kielen ja viestinnän tavoitteena todetaan olevan lapsen identiteetin muodostuminen ja koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmassa tähdennetään äidinkielen olevan oppiaineena erikoisasemassa, sillä se on kaiken opiskelun perusta. Lapsen kannalta toiminnan sisältöinä näissä ryhmissä käsiteltäisiin erityisesti äidinkielen alueen sisältöaiheita. Päiväkodin 6-vuotiaiden (TR 1) opetussuunnitelmassa painopistealueena on äidinkielen lisäksi luonto, jota painotetaan sisältöalueena myös esikoulun (TR 3) opetussuunnitelmassa. Näissä ryhmissä opetussuunnitelmien mukaan lapset käsittelevät toiminnassa erityisesti luontoon liittyviä asioita.

Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) ja esikoulun (TR 3) opetussuunnitelmassa keskeisenä periaatteena sitoudutaan lapsikeskeisyyteen, joten näissä ryhmissä lapsen omat tarpeet ja kiinnostuksen kohteet olisivat vaikuttamassa siihen, mitä asioita esiopetustoiminnassa käsitellään. Esikoulun (TR 3) opetussuunnitelmassa lapsikeskeisyydellä tarkoitetaan myös yksilöllistä lapsen persoonallisuuden huomioimista. Yksilöllisyyttä korostetaan myös

päiväkodin 3–6 -vuotiaiden (TR 2) ja koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmissa. Molemmille opetussuunnitelmille oli myös ominaista se, että opetussuunnitelmat koskivat koko ryhmää tai luokkaa. Tavoitteenasettelua ei ollut tehty eri-ikäisille lapsille yksityiskohtaisesti, vaan tavoitteet kohdistuivat 3–6 -vuotiaiden (TR 2) tai 6–8 -vuotiaiden (TR 4) oppimiseen. Lapsen näkökulmasta näissä ryhmissä hänen yksilölliset tarpeensa huomioitaisiin ja häntä tuettaisiin yksilöllisesti eri toiminnoissa. Esikoulun (TR 3) ja esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmissa kasvatuksen päämääränä korostuvat oppimaan oppimisen taidot. Kouluissa tapahtuvassa esiopetustoiminnassa lapset harjoittelisivat erilaisia työskentely- ja oppimisen taitoja. Esiopetusluokan (TR 3) toiminnan keskeisenä periaatteena sitoudutaan kokonaisopetukseen teematyöskentelyn muodossa. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmassa todetaan toimintaa ohjaavan eheyttämisen periaatteen. Lapsen näkökulmasta koulujen yhteydessä tapahtuvassa esiopetustoiminnassa lähestyttäisiin ja käsiteltäisiin eri ilmiöitä ja teema-aiheita samanaikaisesti eri sisältöalueista käsin.

Tutkimusryhmieni (TR 1, TR 2, TR 3 ja TR 4) kaikissa opetussuunnitelmissa on löydettävissä myös sellaisia piirteitä ja yksityiskohtia, joita ei ole muissa opetussuunnitelmissa. Nämä eroavuudet ovat kunkin tutkimusryhmän opetussuunnitelman erityispiirteitä, joita olen kuvannut jo aikaisemmin käsitellessäni jokaisen tutkimusryhmäni opetussuunnitelmaa erikseen. Seuraavaksi pyrin vielä luonnehtimaan pääpiirteittäin sitä, millaista esiopetustoiminta opetussuunnitelmien pohjalta tulisi olla eri tutkimusryhmissäni. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) opetussuunnitelmassa ei kerrota toiminnan päämäärää tai keskeisiä periaatteita, näin ollen sisältöalueittainen toiminta olisi tälle ryhmälle luonteenomaista. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2) lasten tarpeet ja heidän yksilöllinen tukeminen tulisi leimata esiopetustoimintaa. Esikoulun (TR 3) toiminnassa keskeisimpänä tavoitteena ja toimintatapana nousee yhteistoiminnallinen oppiminen. Lisäksi toiminnassa tulisi näkyä lasten kiinnostusten kohteiden huomioiminen, oppimaan oppimisen taitoihin tutustuminen ja leikki esiopetuksen erityisenä toimintamuotona. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esiopetus integroituu kaikella tasolla alkuopetukseen, jossa oppimaan oppimisen ja työskentelytaitojen lisäksi korostuisi koululaisen roolin omaksuminen perinteisten luku-, kirjoitus- ja laskutaitojen opiskelun ohella.

Huolimatta edellä esitetyistä opetussuunnitelmaeroista, niin tutkimusryhmieni opetussuunnitelmien vertailun tuloksena voidaan varauksin esittää, että esiopetuksen toimintakulttuurin opetussuunnitelmalle on ominaista lap-

sen yksilöllisyyden huomioiminen keskeisenä esiopetuksen toimintaa ohjaavana periaatteena, sillä tämä periaate on yhteistä kolmelle tutkimusryhmälleni (TR 2, TR 3 ja TR 4). Lisäksi kaikille tutkimusryhmieni opetussuunnitelmille on yhteistä se, että niiden erityisessä osassa on erikseen nimetty esiopetuksen sisältöalueet. Tässä suhteessa Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (1996) vaikutus näkyy. Sisältöalueiden nimeämistä ja niiden kuvauksia voidaan pitää esiopetuksen toimintakulttuurin opetussuunnitelman piirteinä, vaikka tutkimusryhmieni opetussuunnitelmissa nuo sisältöalueiden nimitykset eroavat toisistaan. Sisältöaluekuvaukset poikkeavat toisistaan myös laajuutensa ja sisältönsä puolesta. Laajin ja perusteellisin kuvaus on koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) oppiaineiden kuvaus tavoitteineen ja sisältöineen. Muiden tutkimusryhmien (TR 1, TR 2 ja TR 3) sisältöaluekuvaukset ovat paljon vaatimattomammat.

Esiopetuksen toimintakulttuurin opetussuunnitelman sisältöalueina voi tutkimusajankohdan aikana pitää äidinkieltä, matematiikkaa, luonto- ja ympäristötietoa, uskontoa ja etiikkaa, liikuntaa ja muita taide- ja taitoaineita. Sisältöalueiden nimeämisen lisäksi tutkimusryhmieni opetussuunnitelma-analysin tuloksena voidaan esittää jotakin niiden tavoitteista ja sisällöistä. Ensinnäkin esiopetuksen toimintakulttuurin opetussuunnitelmassa korostetaan äidinkielen sisältöalueella lapsen puhe- tai itseilmaisua, matematiikan sisältöalueella matemaattisen ajattelun tai ongelmanratkaisun opettelemista ja liikunnan sisältöalueella liikunnan iloa. Sen sijaan muiden sisältöalueiden tavoite- ja sisältökuvaukset eroavat tutkimusryhmissäni niin paljon, ettei näiden sisältöalueiden suhteen voi esittää esiopetuksen toimintakulttuurin opetussuunnitelman tunnusomaisia piirteitä.

Lopuksi olen koonnut taulukkoon 6 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) ja tutkimusryhmieni (TR 1, TR 2, TR 3 ja TR 4) opetussuunnitelmien yleisten ja erityisten osien keskeisiä piirteitä, jotka ovat tulleet esille näiden opetussuunnitelmien rinnakkain asettelussa ja vertailussa. Lisäksi taulukkoon 6 on koottu johtopäätökset esiopetuksen toimintakulttuurin opetussuunnitelman ominaisimmista piirteistä yhteenvetona.

Taulukko 6. Esiopetuksen opetussuunnitelmien yleiset ja erityiset osat

EOPS 1996	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteenveto
1. Yleinen osa	1. Yleinen osa	1. Yleinen osa	1. Yleinen osa	1. Yleinen osa	2. Yleinen osa
Toiminta-ajatus ja tavoitteet - tavoitteet	-	-	- toiminta-ajatus	- toiminta-ajatus ja yleiset tavoitteet	-
Keskeiset periaatteet - opp. ympäristö - yksilö kesk. - teema työsk.	-	- lapsikesk. - yksilöllinen tukeminen	- lapsikesk. - yksilöllinen huomioiminen - teema-työsk.	- akt. opp. - yksilöllisyys, - yhteisöllisyys - eheyttäminen	- yksilöllisyys
Painotusalueet -	- äidinkieli - luonto	-	- leikki - luonto- ja ympäristö - itseilmaisu	-	-
2. Erityinen osa: Sisältöalueet	2. Erityinen osa: Sisältöalueet	2. Erityinen osa: Sisältöalueet	2. Erityinen osa: Sisältöalueet	2. Erityinen osa: Sisältöalueet	2. Erityinen osa: Sisältöalueet
Kieli ja kommunikaatio	Kieli ja viestintä	Äidinkieli	Äidinkieli	Äidinkieli	Äidinkieli: - puhe- tai itseilmaisu
Matemaattiset käsitteet	Looginen ajattelu	Matematiikka	Matematiikka	Matematiikka	Matematiikka: - mat. ajattelu tai ong.ratkaisu
Luonto- ja ympäristötieto	Luonto- ja ymp. kasvatus.	Luonto- ja ymp. kasvatus.	Ympäristökasvatus	Ympäristö- ja luonnontieto	Luonto- ja ympäristötieto
Uskonto/etiikka	Etiikka ja uskonto	Usk- ja eettinen kasvatus.	Usk- ja eettinen kasvatus	Uskonto / Et	Uskonto ja etiikka

Taulukko 6 jatkuu

Taulukko 6 jatkuu

Liikunta ja terveys	Liikunta ja terveys	Liikunta	(ks. ilmaisu)	Liikunta	Liikunta: liikunnan ilo
Eri taide- muodot	Luova toiminta - Taide - Kuva - Väri ja muoto - Luova ilm ja musiikki	Taito- ja taideaineet: - Musiikki - Kuvaamataito ja käden työt - Teatteri-ilmaisu	Ilmaisu: - Musiikki - Kuv.taito - Käsityö, askartelu - Liikunta	- Musiikki - Kuvataide - Käsityö	Taito- ja taideaineet: -

6.5.2 Ympäristö esiopetuksen toimintakulttuurin muovaajana

Tarkasteltaessa rinnakkain tutkittujen päiväkotiryhmien (TR 1 ja TR 2) ja koululuokkien (TR 3 ja TR 4) toimintaympäristöjä niin huomio kiinnittyi ensiksi siihen, että toisaalta ne kaikki koostuivat melko tarkkaan valmiiksi määritellyistä oppimisympäristöistä, mutta toisaalta ne tarjosivat toisistaan paljon erilaisia mahdollisuuksia ja puitteita lapsen toiminnalle. Toiseksi toimintaympäristöjen rinnakkainasettelu tuo esille sen, että päiväkotiryhmien (TR 1 ja TR 2) toimintaympäristöt olivat kaikilta elementeiltään samankaltaiset, mutta koululuokkien (TR 3 ja TR 4) toimintaympäristöt muistuttivat toisiaan vain oppimisympäristön fyysisiltä ominaisuuksiltaan. Neljäs rinnakkaisasettelussa esille tuleva piirre on se, että päiväkotien (TR 1 ja TR 2), koulun esiluokan (TR 3) ja koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toimintaympäristöt erosivat toisistaan huomattavasti.

Verrattaessa tutkimusryhmiä (TR 1, TR 2, TR 3 ja TR 4) suuruutta huomio kiinnittyi siihen, että päiväkodit olivat neliöiltään ja lapsi/oppilasmääriltään huomattavasti pienempiä kuin koulut, mutta päiväkodeissa lapsilla oli kuitenkin enemmän tilaa käytössään kuin koulussa oli oppilailla omissa luokissaan. Päiväkotiryhmiä (TR 1 ja TR 2) fyysiset tilat koostuivat kahdesta isommasta huoneesta, eteisestä ja pientiloista sekä päiväkodin yhteisistä tiloista kuten juhla- eli liikuntasalista. Omassa käytössään tutkimuspäiväkotien ryhmillä (TR 1 ja TR 2) oli ryhmä- eli ruokahuone, leikki- tai nukkumahuone, eteinen ja erillinen kotileikkitala. Tutkimuskoulujen luokkien (TR 3 ja TR 4) fyysinen oppimisympäristö koostui luokahuoneista ja koulun yhteis-

sistä tiloista kuten ruokalasta ja liikuntasalista, erillisiä luokan omaan käyttöön tarkoitettuja pientiloja ei ollut. Esikoululla (TR 3) oli omassa käytössään kaksi luokkahuonetta ja esi- ja alkuopetusluokalla (TR 4) yksi oma opetustila.

Päiväkotien (TR 1 ja TR 2) tilat oli suunniteltu varsin valmiiksi ja ne muistuttivat toisiaan. Fyysisen ja pedagogisen ympäristön yhdenmukaisuus näkyi tilaratkaisujen ja kalustuksen yhdenmukaisuutena. Päiväkotiryhmien (TR 1 ja TR 2) ruokahuoneissa oli lasten kokoisia pöytäryhmiä, joiden ääressä lapset paitsi ruokailivat, niin myös esimerkiksi piirsivät, askartelivat, pelasivat ja tekivät esiopetustehtäviä. Päiväkotiryhmien (TR 1 ja TR 2) oppimisympäristöissä oli runsaasti vapaata lattialeikkilataa. Yhteistä oli myös se, että ryhmien (TR 1 ja TR 2) tilat oli järjestetty erilaisiksi toimintapisteiksi, jotka tarjosivat mahdollisuuksia lapsille erilaisiin toimintoihin. Eri toimintapisteissä lapset toimivat toimintapisteelle ominaisella tavalla. Myös kirjahyllyt, tietokoneet, parvet ja pöydät olivat toimintapisteitä, joilla oli oma määrätty paikkansa ja varustuksensa sekä oma toimintatapansa. Toimintapisteet olivat tietylle osanottajamäärälle suunniteltuja toimintapaikkoja. Yhteistä päiväkotien (TR 1 ja TR 2) ympäristöille oli erilaisten toimintapisteiden ohella kodinomaisuus, jota ilmensivät viherkasvit, matot, kalusteet, koriste-esineet. Pöytäliinoista ja koristeista pystyi näkemään vuoden aikojen vaihtumisen, muuten oppimisympäristö pysyi varsin muuttumattomana koko toimintavuoden.

Myös eriytetty pienryhmätoiminta oli järjestetty päiväkotien ryhmissä (TR 1 ja TR 2) samanlaisena koko toimintavuoden. Vapaan toiminnan aikana ryhmän kaikki tilat olivat lasten käytössä, leikkimateriaalia oli runsaasti ja useimmiten lapset leikkivätkin eri toimintapisteissä pareittain tai pienryhmissä. Molemmissa tutkimuspäiväkodeissa oli kotileikkitila, mutta sitä ei käytetty siinä toiminnassa, mihin se oli suunniteltu. Syynä oli osaltaan se, että kotileikin pedagogisesta ympäristöstä ei aikuisten taholta huolehdittu. Tilan varustus ja sen myötä tilan järjestys ei houkuttellut lapsia kotileikkeihin. Päiväkotien tutkimusryhmät poikkesivat toisistaan kuitenkin siten, että päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2) leikkimateriaali oli suunnattu kaikille ryhmän lapsille, erityisesti 6-vuotialle tarkoitettua esiopetusmateriaalia oli niukasti. Oppimisympäristö olikin esiopetusikäisille samanlainen kuin ryhmien muille lapsille. Sen sijaan päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) esiopetusmateriaalia oli runsaammin ja leikkimateriaali, esimerkiksi pelit, oli selvästi tarkoitettu esiopetusikäisille lapsille.

Koulujen tiloja (TR 1 ja TR 2) ei ollut suunniteltu aivan niin valmiiksi kuin päiväkotien. Liikuntasali ja ruokala olivat toki tarkasti etukäteen toiminnallisestikin suunniteltuja, mutta koululuokat olivat tilana avoimia huoneita,

joissa yksi seinä oli ikkunallinen, sitä vastapäisellä seinällä oli vesipiste ja ovi eteistilaan, kolmas seinä oli ns. tauluseinä ja neljäs takaseinä. Luokkahuoneisiin ei ollut suunniteltu erillisiä toimintapisteitä esimerkiksi pienenoiskeittiöineen tai luovan toiminnan pisteineen. Erityistilat, kuten esimerkiksi ATK-luokka, olivat erikseen ja tarkasti kutakin toimintaa varten suunniteltuja ja käytettyjä. Koulujen yhteydessä toimivien tutkimusryhmieni (TR 3 ja TR 4) pedagoginen ympäristö poikkesi toisistaan. Esikoulun (TR 3) molemmat luokkahuoneet oli järjestetty erilaisiksi toimintapisteiksi, joissa ohjattu ja vapaa toiminta mahdollistui. Vaikka esiopetusluokan fyysinen ympäristö poikkesi päiväkotien (TR 1 ja TR 2) vastaavista ympäristöistä, niin esikoulun (TR 3) omat fyysiset tilat oli pedagogisesti järjestetty päiväkotien (TR 1 ja TR 2) tapaan: oli lukunurkkaus, rakentelu paikka, tietokoneella pelaamisen paikka, piirtämisen ja askartelun paikka jne. Leikki- ja oppimateriaalia oli jonkin verran, mutta ei suinkaan niin runsaasti kuin päiväkotien ryhmissä. Koulun esiopetusluokan (TR 3) omat tilat poikkesivat myös päiväkotien (TR 1 ja TR 2) usein toistuvasta tabula rasa -tilasta. Lisäksi esiopetusluokan (TR 3) tilat erosivat päiväkotien (TR 1 ja TR 2) pedagogisesta ympäristöstä siten, että esikoululla ei ollut käytössään pientiloja eikä luokissa ollut juuri lasten kokoisia huonekaluja. Esikoulun lapsilla ei myöskään ollut omia istumapaikkoja, sillä luokissa ei ollut niin monia pöytiä tai edes tuoleja, että niitä olisi riittänyt kaikille.

Verrattaessa toisiinsa koulun esiluokan (TR 3) ja päiväkotien (TR 1 ja TR 2) toimintaympäristöjä niin selkeänä erona on se, että toiminnan puitteet poikkesivat esikoulussa huomattavasti päiväkotien oppimisympäristöistä. Vaikka esiopetusluokan (TR 3) tiloihin oli yritetty järjestää kodinomaisuutta muun muassa sohvin ja muin kalustein ja vaikka suurta yhtenäistä luokkatilaa oli pyritty jakamaan hyllyin ja rajata tilaa leikille ja lukemiselle, niin koulun tiloissa toimivan esiluokan (TR 3) toimintaympäristölle ei ollut ominaista kodinomaisuus tai selkeä jäsentyminen toimintapisteisiin, vaan sitä leimasi pikemminkin toiminnallisuus. Esikoulun (TR 3) tilojen pedagogista järjestämistä ja käyttöä hallitsivat toiminnan sisältöinä olevat eri teemat, joiden vuoksi luokkahuoneet saattoivat olla lyhyemmän tai pidemmänkin ajan teematyöskentelyä varten järjestetyt. Esikoulun (TR 3) oppimisympäristöä eivät dominoineet myöskään pulpetit tai lasten istumapaikat, sillä luokkahuoneissa ei ollut kaikille omia paikkoja, vaan pöytäpaikat olivat yhteiset. Lapsen kannalta esikoulun (TR 3) oppimisympäristö mahdollisti pidempikestoisen toiminnan, myöskään ruokailun tai lepuutuksen takia ei tarvinnut tiloja järjes-

tellä ja tavaroita korjata pois. Lisäksi pöytäpaikkojen vähäisyyden vuoksi lapset työskentelivät paljon lattialla.

Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) pedagoginen ympäristö oli järjestetty opiskelua varten, jossa keskeisinä toimintapisteinä olivat oppilaiden omat pulpetit ja niiden ääressä opiskelu. Opetus saattoi tapahtua myös pianon taakse rajatussa tilassa opettajan istuessa tuolilla ja esioppilaiden matolla, varsinaista vapaata toimintaa luokkatiloissa ei tapahtunut. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) tilat poikkesivat päiväkotien toimintaympäristöistä (TR 1 ja TR 2) ja esikoulun toimintaympäristöstä (TR 3) muun muassa siten, että esi- ja alkuopetusluokkaa jäseni tilallisesti oppilaiden pulpetit, jotka toisaalta mahdollistivat yksilötyöskentelyn ja toisaalta kaikkien oppilaiden samanaikaisen oppimistoiminnan. Oppilaiden pulpetteja siirrettiin toimintavuoden aikana osaksi erilaisia opiskelumuotoja. Eri oppiaineiden opetusmateriaali oli sijoitettu keskitetysti luokan seinille, kaappeihin ja laatikoihin. Eri-laista oppimateriaalia luokassa oli runsaasti, joukossa jonkin verran äidinkielen ja matematiikan alueeseen liittyviä didaktisia pelejä, mutta muuten varsinaista leikkimateriaalia ei ollut. Omaa luokkaa käytettiin eri oppiaineiden tunneilla varsin samalla tavalla. Esi- ja alkuoppilaille toimintaympäristö oli sama, eikä luokan toimintaympäristö poikennut myöskään oleellisesti koulun muista alkuopetusluokista.

Verrattaessa päiväkotien ja koulujen toimintaympäristöjä vuorovaikutuksen ja kommunikaation näkökulmasta niin merkille pantavaa on se, että päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) lapset olivat enemmän kuin kouluissa (TR 3 ja TR 4) lapset tekemisissä muiden kuin oman ryhmän lasten kanssa, sillä pitkän ulkoiluajan lapset viettivät samanaikaisesti päiväkodin yhteisellä pihalla ja koko päiväkodin yhteiset laulu- ja leikkihetket tapahtuivat viikoittain tai vähintäänkin kuukausittain. Myös oman ryhmän lasten keskinäinen vuorovaikutus oli esiopetusaikana runsaampaa päiväkodeissa (TR 1 ja 2) ja esikoulussa (TR 3) kuin koulun esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4). Toisaalta päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) opettajan ohjaaman toiminnan aikana kommunikaatio kulki opettajan välityksellä ja tarkassa kontrollissa samoin kuin esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) oppitunneilla. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmässä (TR 2) vuorovaikutus ja kommunikaatio kuljivat opettajan välityksellä koko ryhmän ohjauksen aikana ja oli hänen tarkassa kontrollissaan. 3–6 -vuotiaiden ryhmässä (TR 2) opettaja kuitenkin hyväksyi ohjauksensa aikana enemmän lasten spontaania keskinäistä kommunikaatiota kuin mitä päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) hyväksyttiin. Tämä saattoi johtua myös siitä, että opettajan ohjaaman toiminnan aikana suosittiin

myös eriytettyä toimintaa, jolloin lapsia oli vähemmän ja tilanne oli helpommin hallittavissa.

Vapaan toiminnan aikana lasten keskinäinen vuorovaikutus ja kommunikaatio 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) oli yhtä runsasta kuin 3–6 -vuotiaiden (TR 2) tai esikoulun (TR 3) lasten kesken. Aikuisten ja lasten keskinäinen vuorovaikutus ja kommunikaatio vähenivät päiväkotien ryhmissä (TR 1 ja TR 2) vapaan toiminnan aikana, sillä lapset levittäytyivät keskenään leikkimään päiväkotiryhmiensä eri toimintapisteisiin. Esiopetusluokan (TR 3) toiminnassa käytettiin yhteistoiminnallista opetusratkaisua, jolloin opettaja suosi oman ohjauksensa aikana toiminnassa yhteistoiminnallisten ryhmien lasten keskinäistä kommunikaatiota ja vuorovaikutusta. Vapaan toiminnan aikana esiopetusluokan (TR 3) aikuiset olivat päiväkotien ryhmiin (TR 1 ja TR 2) verrattuna enemmän vuorovaikutuksessa lapsien kanssa. Tämä johtui osaksi siitä, että lapset eivät hajaantuneet pientiloihin, vaan kaikki toiminta tapahtui omissa luokissa aikuisten läsnä ollessa ja osallistuessa lasten toimintoihin. Esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) opettaja sääteli ja kontrolloi tarkasti kaikkea vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Oppituntien aikana uuden asian opettamisen aikana kommunikaatio ja vuorovaikutus kulkivat aina opettajan kautta ja hänen johdolla. Työskentelyn, etenkin ryhmätyöskentelyn aikana oppilaat olivat vapaammassa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa keskenään. Taito- ja taideaineiden tunneilla, etenkin kuvaamataidon tunnilla oppilaat saivat vapaammin kommunikoida keskenään yksilötyöskentelynkin aikana.

Ympäristön ja toiminnan vaikutus näkyi päiväkodeissa ja kouluissa. Päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) perushoitotilanteet ja arjen toiminnot näkyivät selvästi oppimisympäristön järjestämisessä ja käytössä. Päiväkotien oppimisympäristöille oli tunnusomaista se, että se oli kolme kertaa päivän aikana kertaa päivän aikana tabula rasa -tilassa. Vapaan ja ohjatun toiminnan aikana toimintapisteiden materiaalia käytettiin ja oppimisympäristöä saatettiin muokata työskentelylle sopivammaksi, mutta heti toiminnan jälkeen tilat järjestettiin samaan kuntoon kuin ne olivat lasten tullessa päiväkotiin. Sen sijaan kouluissa (TR 3 ja TR 4) ympäristön käyttö oli erilaista. Oppimisympäristö oli dynaamisessa tilassa koko päivän. Päivän päätteeksi esikoulun (TR 3) lattiatilat vapautettiin siivoojalle ja esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) oppilaat tyhjensivät pulpettinsa päällystän ja nostivat tuolit ylös niin ikään siivousta varten. Kesken toimintapäivän ei tiloja siivottu kuten päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) tehtiin.

Tutkittujen toimintaympäristöjen analyysi osoittaa, että päiväkotien (TR 1 ja TR 2) oppimisympäristöt tarjoaisivat periaatteessa mahdollisuuksia lapsen monipuoliselle opettelulle, mutta oppimisympäristön fyysistä ympäristöä ei pedagogisesti organisoitu vaihtelevaksi ja haasteelliseksi lasten muuttuvien tarpeiden mukaisesti, vaan lasten opetteluympäristöä käytettiin samalla tavalla seurattuna toimintakautena niin ohjatun kuin vapaankin toiminnan aikana. Koulun esiluokan oppimisympäristö (TR 3) ei ollut yhtä monipuolinen ja houkutteleva kuin päiväkotien oppimisympäristöt, kun niitä tarkastellaan lasten erilaisten toimintamahdollisuuksien näkökulmasta. Esikoulun (TR 3) toimintaympäristössä oli tutkimusajankohtana selvästi panostettu enemmän toimintatapoihin ja ryhmän yhteistoimintaan kuin sen oppimisympäristön fyysisiin ja pedagogisiin ominaisuuksiin. Tähän lienee vaikuttanut se, että esikoulu toimi vasta toista vuotta koulun tiloissa. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) oppimisympäristö oli opiskelua varten organisoitu ja toimintaympäristössä käytetyt toimintatavat tähtäsivät edistämään lähinnä oppilaan kouluoppimista, eivätkä tarjonneet mahdollisuuksia lapsen leikille tai muulle omatoimiselle tekemiselle.

Tutkimusryhmieni (TR 1, TR 2, TR 3 ja TR 4) toimintaympäristöjen vertailu osoittaa toisaalta sen, että esiopetuksen toimintakulttuurin toimintaympäristöä ei voida luonnehtia yhdelläkään kaikille tutkimusryhmilleni yhteisellä piirteellä, ja toisaalta sen, että esiopetuksen toimintakulttuurin toimintaympäristöön vaikuttaa vahvasti instituutio. Päiväkotien (TR 1 ja TR 2) toimintaympäristöt ovat kaikissa tutkituissa suhteissa samankaltaiset. Suurimmat erot tutkimusryhmieni toimintaympäristöissä näkyvät oppimisympäristön fyysisissä ja pedagogisissa ominaisuuksissa sekä toimintatavoissa. Koulujen (TR 3 ja 4) fyysinen ympäristö poikkesi suuresti päiväkotien ympäristöistä, mutta toisistaan ne eivät oleellisesti eronneet. Koulujen pedagogisessa ympäristössä oli jonkin verran samankaltaisuutta: oppimisympäristö oli pedagogisesti organisoitu joko teemojen sisältöjen (TR 3) tai oppiaineiden sisältöjen (TR 4) mukaan. Suurimmat erot koulujen toimintaympäristössä olivat toimintatavoissa. Yhteistä koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) ja päiväkotiryhmien (TR 1 ja TR 2) oli ensinnäkin se, että fyysiselle ympäristölle oli ominaista lasten omat paikat ja niiden ääressä toimiminen, ja toiseksi se, että näissä toimintaympäristöissä (TR 1, TR 2 ja TR 4) vallitsi ohjatun toiminnan aikana vahva opettajan kontrolli vuorovaikutuksen ja kommunikaation suhteen. Poikkeuksen edelliseen teki koulun esiluokka (TR 3), jossa lapsilla ei ollut omia paikkoja ja yhteistoiminnallisen opetusratkaisun myötä suosittiin runsasta vuorovaikutusta niin lasten kesken kuin lasten ja aikuisten välillä.

Vaikka tutkimusryhmieni toimintaympäristöä ei voida kuvata yhdelläkään kaikille yhteisellä piirteellä, voidaan kuitenkin varauksin esittää, että esiopetuksen toimintakulttuurin toimintaympäristöä luonnehtivat tietyt piirteet, sillä nämä piirteet kuvastavat kolmea tutkimusryhmääni (TR 1, TR 2 ja TR 4). Toimintaympäristöjen vertailu osoittaa, että esiopetuksen toimintakulttuurin toimintaympäristölle on ominaista lasten omat pöytä- tai pulpettipaikat ja opettajan vahva kontrolli ryhmän vuorovaikutuksesta ja kontrollista ohjatun toiminnan aikana. Taulukkoon 7 olen koonnut tutkimusryhmieni (TR 1, TR 2, TR 3 ja TR 4) toimintaympäristöjen keskeisiä piirteitä, jotka ovat tulleet esille näiden ryhmien ympäristöjen rinnakkain asetelussa ja vertailussa. Lisäksi taulukossa on esitettyä johtopäätökset esiopetuksen toimintakulttuurin tyypillisimmistä piirteistä yhteenvetona.

Taulukko 7. Esiopetuksen toimintaympäristöjen keskeisiä piirteitä

Toimintaympäristö	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteenveto
Fyysiset ominaisuudet	2 huonetta, omat pöytäpaikat pienilat	2 huonetta, omat pöytäpaikat pienilat	2 luokkatilaa ei omia paikkoja ei pieniloja liikuntasali ruokala	1 luokkatila omat pulpettipaikat erityisluokat liikuntasali ruokala	omat paikat
Pedagogiset ominaisuudet	kodinomaisuus toimintapiirteet tabula rasa	kodinomaisuus toimintapiirteet tabula rasa	teemojen sisällöt muuttuva	oppiaineiden sisällöt muuttuva	-
Vuorovaikutus ja kommunikaatio	vapaa toiminta: runsasta lasten kesken ohjattu toiminta opettajan kontrolli	vapaa toiminta: runsasta lasten kesken ohjattu toiminta: opettajan kontrolli	aina: runsas lasten kesken ja lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus.	oppitunnit: opettajan kontrolli	ohjattu toiminta: opettajan kontrolli
Toimintatavat	perushoitotil. ja arjen toiminnot	perushoitotil. ja arjen toiminnot	yto-ryhmät	yksilöllinen opiskelu	-

7 Toiminta esiopetuksen toimintakulttuurissa

Siirryn käsittelemään toimintaa esiopetuksen toimintakulttuurissa siten, että vertailun ensimmäisessä vaiheessa kuvaan ja tulkitseen erikseen kunkin tutkimusryhmäni työjärjestystä ja toiminnan sisältöä, sitten lasten toimintaan sitoutuneisuutta ja lopuksi lasten arvioita ja kokemuksia toiminnasta. Eteneen toiminnan kuvailussa ja tulkinnassa siten, että suorat lainaukset havainnointipäiväkirjoistani ja lasten haastatteluista ovat kuvauksia ja niitä edeltävät tiivistelmät havainnoistani ja haastatteluistani ovat tulkintoja. Lasten toimintaan sitoutuneisuuden osalta raportoin ensin lasten saamat sitoutuneisuutta osoittavat arvot ja teen sen pohjalta tulkintoja sitoutuneisuutta lisäävistä ja sitä laskevista toiminnoista.

7.1 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän toiminnan kuvailu ja tulkinta

7.1.1 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän työjärjestys ja toiminnan sisältö

Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmään (TR 1) lapset saapuivat noin kello 7:stä alkaen, varsin moni lapsi tuli kuitenkin vasta kello 8:n jälkeen. Toiminta oli organisoitu siten, että aamupala oli tarjolla kello 8.00 alkaen ryhmähuoneessa ja se korjattiin pois kello 8.30. Kaikki lapset eivät nauttineet aamupalaa päiväkodissa, vaikka tulivatkin sen tarjoilun aikana päiväkotiin. Aamupalaa lukuun ottamatta kello 9.00 asti oli lasten vapaata toimintaa, usein se oli leikkiä. Vapaa toiminta tapahtui ryhmähuoneessa, leikkihuoneessa, eteisessä tai joskus myös ns. pikkuhuoneessa, joka oli ryhmän tilojen läheisyydessä oleva opettajien huone, jota käytettiin myös leikkutilana.

Kello 9.00 alkoi opettajan ohjaama suora toiminta aamupiirillä, jolloin katsottiin kalenteri ja jolloin opettaja kertoi päivän ohjatusta muusta toiminnasta. Ohjatun toiminnan sisältöalueet eri viikonpäivinä vaihtelivat: maanantaina oli äidinkieltä, tiistaina matematiikkaa, keskiviikkona käden taitoja, torstaina liikuntaa ja perjantaina oli retkipäivä. Ohjattu toiminta tapahtui lähes aina ryhmähuoneessa, paitsi liikuntatuokio pidettiin aina päiväkodin salissa. Retket suuntautuivat toimintavuoden aikana etupäässä lähiympäris-

töön, mutta myös kaukaisempiin tapahtuma- ja näyttelykohteisiin. Opettajan ohjaama toiminta kesti noin kello 10 asti, jolloin lapset alkoivat valmistautua ulkoiluun. Ensin lapset korjasivat toiminnassa tarvittavat tavarat paikoilleen, sitten he siirtyivät WC:n kautta eteiseen pukemaan ulkoiluvaatteet päälleen ja sen jälkeen he lähtivät ulos. Ulkoilu päiväkodin omalla pihalla kesti noin kello 10–11. Lapset siirtyivät ulkoilun jälkeen sisälle valmistautumaan ruokailuun. Perjantaisin ennen ruokailua kokoonnuttiin saliin päiväkodin yhteiseen laulu- ja leikkihetkeen, jota ohjasi usein päiväkodin johtaja. Ruokailu tapahtui omassa ryhmähuoneessa noin kello 11.30–12.00. Ruokailun jälkeen lapset siirtyivät WC:n kautta lepuutukseen saliin, johon oli laitettu patjat lepopohkeä varten lattialle. (ks. liite 11)

Päiväkodin toimintaa jäsensivät kello 8–12 aikana perushoitotilanteet, etenkin ruokailut ja ulkoilu. Niiden lomaan sijoituivat vapaa ja ohjattu toiminta. Vapaa toiminta tarkoitti lasten itsensä vapaasti valitsemaa toimintaa, joka yleensä oli leikkiä pareittain tai pienryhmissä. Vapaa toiminta kello 8–12 välisenä aikana sijoittui aamupalaa edeltävään aikaan ja sen jälkeiseen aikaan ennen ohjattua toimintaa. Henkilökunta ei osallistunut lasten valitsemaan toimintaan, vaan lapset toimivat keskenään. Henkilökunta ei epäsuorastikaan ohjannut erityisemmin lasten vapaata toimintaa esimerkiksi oppimisympäristön järjestämisellä. Tilat ja välineet pysyivät samoina toimintavuoden aikana ja ne olivat lasten vapaassa käytössä.

Vapaa toiminta ennen opettajan ohjaamaa toimintaa oli varsin lyhytkestoista ja katkonaista, sillä lapset saapuivat päiväkotiin yksitellen ja eri aikoihin. Lapset liittyivät kuitenkin vaivattomasti jo käynnissä oleviin eri toimintoihin. Ryhmän omat tilat eri toimintapisteineen olivat aina lasten käytettävissä, mutta lapset eivät ryhtyneet vaativiin tai pitkäkestoisiin toimintoihin, sillä toiminta tuli lopettaa tai ainakin keskeyttää opettajan ohjaaman toiminnan alkaessa kello 9. Tietokoneella pelaaminen oli lasten suosiossa. He olivat oppineet käyttämään tietokonetta ja omaksuneet sen käyttöön liittyvät säännöt hyvin. Yhden pelin loputtua vuoro siirtyi seuraavalle jonossa odottavalle lapselle. Lapset pelasivat tietokoneella eri pelejä vailla ristiriitoja ja itsenäisesti henkilökunnan puuttumatta toimintaan.

Kello on 8.30 ja aamupalatarjoilu on loppunut. 4 tyttöä istuu ryhmähuoneen lattialla. Pilvi ja Päivi pelaavat keskenään ja Pinja (nimi muutettu) katselee kirjaa pelaajien vieressä. Pinja seuraa tyttöjen peliä ja nauraa pelaajien kanssa pelin kululle, väliin hän taas katselee kirjaa ja seuraa ympärillä tapahtuvaa. Lapsia saapuu päiväkotiin ja muutama pysähtyy seuraamaan lautapeliä, Päivi läpsäsee ohikulkijoita pepulle, välillä hän kierähtää selälleen. Peli keskeytyy.

Pinja on tuonut päiväkotiin äänikirjan, jota Paula (nimi muutettu) kuuntelee lattialla istuen, muutamat lapset seuraavat sivusta. Petrakin seuraa äänikirjaa ja hyppytelee samalla päiväkotiin tuomaansa kirahvi-lelua. Muut lapset eivät reagoi kirahviin ja lähtevätkin pois Pinjan poistuessa tilanteesta äänikirjansa kanssa. Ikkunapöydällä oleva tietokone on auki, viisi lasta pelaa iloisina ja innostuneina, he nauravat ja kommentoivat pelin kulkua, he vaihtavat sovussa vuorotellen pelivurojaan. Muita lapsia tulee ja lähtee. Opettaja käy keräämässä lapset eri toiminnoista ja kehottaa heitä istumaan pöytiin omille paikoilleen. Kello lähenee yhdeksää, alkaa opettajan ohjaama toiminta. (Helmikuu)

Useimmiten lasten vapaa toiminta oli leikkiä, joka oli heidän itsensä kehittämää. Henkilökunta, opettaja ja muut hoitotyöntekijät itse eivät juuri osallistuneet lasten leikkeihin, vaan aikuisten ohjaus kohdistui lähinnä leikkiajasta muistuttamiseen. Henkilökohtainen avustaja poikkesi usein tästä käytännöstä pelaamalla lasten kanssa ryhmähuoneessa, mutta hänkään ei osallistunut muualla tapahtuvaan lasten vapaaseen toimintaan.

Aamupalatarjoilu on loppunut ja lapset leikkivät suljetun oven takana leikkihuoneessa. Kolme tyttöä on parvella. He ovat tehneet kankaista ongen, jonka päässä on pitsinen laukku. Siinä on Pyjamabanaani-maskotti. Neljä poikaa on parven alla ja he yrittävät ottaa tyttöjen edestakaisin vetämää laukku kiinni. Kaikki nauravat ja ovat innoissaan posket punaisina. Tytöt riemuitsevat äänekäästi onnistuessaan vetämään ennen poikia laukkunsa eli Pyjamabanaanin turvaan. Hoitaja avaa oven ryhmähuoneesta ja ilmoittaa: "Kohta alkaa". Toiminta pysähtyy täysin. Lapset katsovat aikuista, joka kehottaa keräämään kohta tavarat kasaan. Hoitaja huikkaa vielä Petralle parvelle: "Onko Petra levittänyt kaikki Barbit sinne parvelle?" Petra vastaa: "Joo". Hoitaja poistuu leikkihuoneesta ja sulkee oven perässään, lapset jatkavat keskeytyksen jälkeen leikkimistä. Tytöt vetävät laukku edestakaisin ja pojat yrittävät ottaa sitä kiinni. Pyry katselee penkiltä ja nauraa iloisena touhulle, hän liittyy leikkiin mukaan. Hoitaja avaa oven ja tulee ryhmähuoneesta lopettaen leikin sanomalla kuuluvalla äänellä: "NYT ALKAA!" Leikki loppuu siihen ja iloinen tunnelma hiipuu. Pyry vie tavaroita pois ja kysyy Petralta: "Leikitäänkö iltapäivällä taas tätä leikkiä? Silloin on taas aikaa." Lapset istuvat pöydissä omilla paikoillaan klo 8.55. (Maaliskuu)

Ohjattu toiminta tarkoitti opettajan ohjaamaa toimintaa, joka tapahtui yleensä ryhmähuoneessa. Kaikki lapset osallistuivat yleensä samanaikaisesti opettajan ohjaamaan toimintaan. Hoitaja ja yhden lapsen henkilökohtainen avustaja olivat avustamassa opettajaa tämän ohjaaman toiminnan aikana. Opettajan ohjaama toiminta tapahtui päivittäin kello 9–10 lasten istuessa ja työskennel-

lessä omilla pöytäpaikoillaan ryhmähuoneessa. Toiminta noudatti seuraavaa kaavaa: hyvän huomenen toivotus, kalenterin katsominen, sisältöalueittainen toiminta, tavaroiden korjaaminen pois työskentelyn päätyttyä, uloslähtö. Kalenterin eli päiväyryn katsominen tapahtui siten, että ensin opettaja kysyi viikonpäivää, sitten kuukautta, vuotta ja lopulta koko päivämäärää. Lapset viittasivat ja opettajan valitsema lapsi sai vastata ja mennä seinällä riippuvasta allakasta repäisemään kyseisen päivän pois. Samalla luettiin, joko opettaja tai lapsi, kenen nimipäivä kulloinkin oli. Mikäli nimipäivää vietti joku ryhmän lapsista, hänelle laulettiin, muutoin vain tiedusteltiin, tunsiko joku nimipäivää viettävän nimistä henkilöä. Lopuksi yksi lapsista sai kirjoittaa päivämäärän taululle. Kevätlukukauden lopulla aamupiirin toimintoihin liitettiin päivämäärän lisäksi säähavaintojen kirjaaminen taululle.

Lapset istuvat pöydissä kello 8.55 ja opettaja toivottaa huomenta. Pia saa repiä päiväyristä tämän päivän pois. On Kaukon päivä. Opettaja kysyy, kuka tuntee Kauko-nimisiä. Lapset ovat hiljaa ja opettaja selittää Kaukon olevan vanhanai-kainen nimi. Yhtäkkiä yksi lapsi viittaa innoissaan ja hän saa vastata: ”Joo, mä tunnen. Se on toi kaukosäädin.” Lapset nauravat spontaanisti sanaleikille, mutta opettaja toruu tiukasti: ”Nyt ei jatketa, jos hölö-hölö jatkuu!” Lapset rauhoittuvat ja päiväyryn katsominen jatkuu ja päivämäärä kirjoitetaan taululle. (Maaliskuu)

Kello on 9.00 ja lapset istuvat pöydissä omilla paikoillaan. Pirjo-opettaja kysyy viikonpäivää, kuukautta jne. 1. päiväyri käydään läpi. Pietari (nimi muutettu) kirjoittaa päivämäärän taululle. Taululle on piirretty myös tilasto kuukauden säästä. Pekka saa katsoa lämpötilan lämpömittarista ja merkitä sen ja sekä il-mantilan (aurinkoinen – sateinen - pilvinen -symbolein) taululle. (Toukokuu)

Eri viikonpäivien mukaista sisältöalueittaista toimintaa noudatettiin varsin uskollisesti, eikä eri sisältöalueita yhden aamupäivän aikana juuri eheytetty. Sisältöalueiden opetuksessa käytettiin oppikirjoja äidinkielen ja matematiikan opetuksessa. Tällöin opetus eteni johdonmukaisesti oppimateriaalin ohjeiden mukaisesti. Äidinkielen ja matematiikan oppitukioissa lasten oppimiserot näkyivät selvimmän. Maanantaisin opettajan ohjaaman toiminnan sisältönä oli äidinkieli ja tiistaisin matematiikka. Maanantain oppitukioilla jokaisella lapsella oli oma äidinkielen esiovetustehtäväkirja, josta hän teki tehtäviä koko toimintavuoden. Opettajalla oli saman sarjan opettajan opas, jota hän käytti toiminnassaan. Tiistain oppitukioilla opettajalla oli apunaan matematiikan oppikirja, josta hän oli monistanut lapsille tehtäväpapereita.

Opettaja kehottaa lapsia seuraamaan lukemaansa sen mukaisesti, onko tapah-tuma vahinko vai ei. Opettaja lukee satua istuen aikuisten pöydän ääressä ja ky-

selee sitten lukemastaan lapsilta. Osa seuraa kiinnostuneina, osa on selvästi muissa maailmoissa, mutta he eivät "häiritse" muita. Opettaja alkaa luetella sanoja ja lasten tulee tunnistaa, onko sanassa H-kirjainta. Hoitaja teroittelee kyniä, tätä toimitusta seuraa osa lapsista selvästi kiinnostuneempina kuin H-kirjainten tunnistamista. Opettaja kysyy lapsilta H-kirjaimisia sanoja, joita osa lapsista osaa hyvin keksiä. Aikuiset jakavat lapsille työkirjat, useimmat lapset alkavat tehdä niitä keskittyneesti. Tehtävänä työkirjassa on muun muassa piirtää H-kirjaimisia sanoja. Jotkut lapset selostavat toisilleen työskentelynsä lomassa, mitä tekevät. (Toukokuu)

Opettaja kertoo viivoittimen käyttöä ja näyttää senttimetrin omasta liitutaulun käyttöön tarkoitettua viivoittimesta. Sitten hän näyttää taululla, mitä pitää tehdä. Opettaja mittaa 3 senttiä ja 4 senttiä taululle peräkkäin. Opettaja ja hoitaja jakavat lapsille tehtäväpaperit ja kynälaatikot pöytiin. Lapset saavat tehdä itsenäisesti annettuja tehtäviä. Osa lapsista tekee hyvin keskittyneesti ja innoissaan mitaamisharjoituksia, osa tarvitsee paljon erityisohjausta. Opettaja ja hoitaja kiertävät pöydissä. Opettaja näyttää uudelleen taululle, kuinka tulee tehdä. Jokin lapsi ymmärtää nyt tehtävän, mutta moni lapsi kuten Paavo kaipaa vaihe vaiheelta henkilökohtaista apua. Lapsia tuntuu olevan liian paljon ja aikuisia liian vähän toimintaan nähden. (Helmikuu)

Keskiviikkoisin päiväkodin 6-vuotiaiden toiminnan sisältönä oli "käden taidot". Sisältöinä vaihteli piirustus, maalaus, muovailu ja askartelu. Luova toiminta innosti lapsia, vaikka ohjeistus ja tuki saattoivat olla puutteellisia.

Opettaja kertoo, että ikkunapöydällä on materiaalia talviaskartelua varten. Hän näyttää tarvikkeet (paperia, stryrox -pallot, hiutaleet) ja miten niitä voidaan käyttää (esimerkiksi paperinpala siivujen taivuttelu). Jokaiseen pöytään opettaja jakaa ison valkoisen paperin ja liimatarvikkeet. Lasten tulee tehdä pöydittäin yhteisaskartelu. Yhdessä ryhmässä kyllä jokainen tekee omaa askarteluaan samaan paperiin, Pyryn pöydässä lapset sen sijaan tekevät yhdessä sopien yhteisaskartelua. Muissa ryhmissä jotkut tekevät styrox -palloista lumiukkoja, toiset jäljittelevät heitä, materiaali ei tunnu aivan kaikkia inspiroivan. Yhteisaskartelu vaatisi ohjeistusta myös yhteistyötaitojen suhteen – tätä ohjausta lapset eivät nyt saa. Ohjeidenannon jälkeen opettaja istahtaa pöytänsä ääreen avustajan kanssa ja huutelee sieltä ohjeita. (Maaliskuu)

Päiväkodin 6-vuotiaiden (TR 1) ryhmässä toimintaa eriytettiin torstaisin liikuntahetkien aikana. Tämä tapahtui päivittäin toistuvan aamupiirissä tapahtuvan päiväkirjan tarkistamisen jälkeen. Liikuntahetkiin osallistui puoli ryhmää kerrallaan ja ne pidettiin päiväkodin salissa. Erilaiset sääntö- ja liikunta-

leikit olivat usein näiden ohjattujen toimintojen sisältöinä eri liikuntamuotojen opettelun ohella. Lapsille etenkin liikuntahetket olivat mieleen.

Sitten opettaja valitsee koira- ja hyljepöydän jumppaan ja antaa ohjeeksi: pಿಸalle ja jumppavaatteet päälle... Opettaja tulee jumppasaliin ja antaa ohjeen istua penkille. Opettaja kysyy, onko bakteerihippa l. ambulanssihippa tuttua? Opettaja neuvoa leikin ja tiedustelee, onko kysyttävää. Lapset leikkivät ko. hippaa iloisina kiljuen. Opettaja kysyy: "Onko nyt lämmin?" Lapset kiljuvat: "EI!" "Selvä, juostaan sitten ympyrässä!", opettaja ohjeistaa. Lapset juoksevat piirissä eteenpäin ja taaksepäin, liikkuvat jättiläisinä ja kääpiöinä. Opettaja antaa ohjeen ottaa itselle pari. Toinen parista pitää silmät kiinni ja toinen opastaa sokeaa antaen ohjeita liikkumisesta, mutta ei pidä parista kiinni. Sokean liikkumisen ohjaaminen ei tahdo onnistua lapsilta, opettaja antaa ohjeeksi koettaa samaa silmät auki. Sitten hän laittaa renkaita lattialle ja alkaa Jerusalemin matkustaja -leikki. Tämän jälkeen levitetään jumppamatto lattialle ja opettaja tiedustelee, kuka osaa tehdä kuperkeikan. Lapset tekevät vuorotellen kuperkeikan odottaen jonossa vuoroaan. Sitten seuraa uusi leikki. Opettaja laittaa kasettisoittimen päälle ja antaa ohjeeksi lapsille: "Kun musiikki loppuu, pitää mennä lattialle makaamaan." Musiikin soidessa opettaja antaa tanssiohjeita. Lopulta seuraa loppurentoutus, opettaja sammuttaa valot ja kertoo tulevana kokeilemaan jokaisen rentoutumista. ...Eteisessä lapset kommentoivat: "Se oli hyvä se bakteerijumppa." (Lokakuu)

Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) lapset olivat omaksuneet hyvin ryhmänsä päivärytmin ja toimintatavat. Työjärjestystä noudatettiin lähes poikkeuksetta. Lapsille tuntui olevan hyvin tuttua paitsi vapaan ja ohjatun toiminnan vaihtelut niin myös niiden aikana noudatetut toiminnanmuodot.

7.1.2 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän lasten sitoutuneisuus toimintaan

Lasten toimintaa päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) havainnoin vapaan observoinnin ohella myös esikouluikäisen lapsen tehtävään sitoutumista osoittavalla LIS-YC -mittarilla. Tämän mittarin avulla pyritään arvioimaan, kuinka intensiivisesti lapsi toimii tehtävissään ja leikkiessään. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä lasten toimintaan sitoutuneisuuden havainnointeja kertyi LIS-YC -mittarilla mitattuna yhteensä 81 kappaletta. Lapsikohtaisesti havainnointikertoja kertyi 9–12 ja yksi havainnointijakso kesti 3 minuuttia eli intensiivisesti toimintaan sitoutuneisuutta havainnointiin lapsikohtaisesti

27–36 minuuttia. LIS-YC -havainnot kertyivät kello 8–12 välillä syksyn ja kevään aikana tapahtuneilta vapaan ja ohjatun toiminnan hetkiltä. Ryhmän lasten sitoutuneisuuden keskiarvo käytetyllä mittarilla mitattuna koko toimintakaudelta oli 3.38 ja lasten sitoutuneisuuden keskiarvot vaihtelivat 4.30–2.89. Olen koennut taulukkoon 8 päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän lasten sitoutuneisuuden tasoissa saamat keskiarvot ja keskiarvojen jälkeen sulkuihin lasten saamien sitoutuneisuusarvojen vaihteluvälit. Taulukosta on nähtävissä myös lasten toiminnan sitoutuneisuutta koskevat havaintojen määrät.

Taulukko 8. Lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvot ja vaihteluvälit päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmässä

TYTÖT (havaintojen määrä)	LIS-YC -keskiarvo (ja vaihteluväli)
Pia (9 kpl havaintoja)	4.30 (5–3)
Pilvi (9 kpl havaintoja)	3.61 (5–2)
Päivi (11 kpl havaintoja)	3.22 (4.75–1)
Petra (12 kpl havaintoja)	2.89 (5–1)
Tyttöjen keskiarvo (ja vaihteluväli)	3.5 (5–1)
POJAT (havaintojen määrä)	LIS-YC -keskiarvo (ja vaihteluväli)
Pekka (10 kpl havaintoja)	3.41 (4.75–2)
Pyry (10 kpl havaintoja)	3.40 (5–1)
Petri (9 kpl havaintoja)	3.33 (4.25–2.25)
Paavo (11 kpl havaintoja)	2.93 (4.25–1.25)
Poikien keskiarvo	3.26 (5–1)
Koko ryhmän keskiarvo (ja vaihteluväli)	3.38 (5–1)

Tyttöjen sitoutuneisuuden keskiarvo oli 3.50 ja vaihteluväli toimintaan sitoutumisessa oli sama kuin koko ryhmän saama tasojen vaihtelu. Poikien sitoutuneisuus oli keskimäärin vähäisempää kuin tyttöjen, poikien keskiarvo oli 3.26 ja sitoutuneisuuden keskiarvot vaihtelivat 3.41–2.93 välillä. Verrattaessa poikien sitoutuneisuuden keskiarvoja toisiinsa niin huomio kiinnittyy siihen, että erot sitoutuneisuuden tasoissa olivat vähäiset. Pojat muodostivat sitoutuneisuuden suhteen varsin yhteneväisen joukon, etenkin Pekka, Pyry ja Petri, joiden sitoutuneisuuden keskiarvot olivat lukujen 3.41–3.33 välillä. Paavon

sitoutuneisuuden keskiarvo oli 2.93. Vaikka Paavo oli päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän havainnointilapsista toiseksi huonoiten sitoutunut toimintaan, silti hänkin oli kohtuullisen keskittynyt toimintaan.

Petran ja Pyn sitoutuneisuuden tasot vaihtelivat 5:stä 1:een, lähes samaan yltää Päivi (4.75–1). Petran toimintaan sitoutuneisuusarvoissa saamat arvot 1 ja 5 eivät ole poikkeuksia. Hän oli useimmiten toimintaan joko sitoutunut erinomaisesti tai sitten huonosti. Kohtuullista sitoutuneisuutta osoittavia arvioita Petra sai varsin vähän, sitoutuneisuuden keskiarvo hänellä oli ryhmän heikoin eli 2.89. Sen sijaan Pyn sitoutuneisuus oli perin heikolla tasolla vain kerran, muulloin hänen sitoutuneisuutensa toimintaan oli kohtuullista tai varsin hyvää. Keskiarvoksi hän sai 3.40 eli lähes saman kuin ryhmän pojista parhaimman keskiarvon saanut Pekka, jonka sitoutuneisuuden tasot vaihtelivat lukujen 4.75–2 välillä. Pekka oli usein varsin hyvin sitoutunut toimintaan osoittaen suhteellisen intensiivistä tarkkaavaisuutta toimintaa kohtaan, muutaman kerran sitoutuneisuus herpaantui toistuvasti keskeytyvälle toiminnan tasolle. Vähäisimmät erot sitoutuneisuuden tasoissa oli Pialla, jonka sitoutuneisuus asetui lukujen 5 ja 3 välille. Pia sai myös koko ryhmän parhaan sitoutuneisuuden tasoa osoittavan keskiarvon eli 4.30. Pilvin sitoutuneisuus oli toiseksi paras ryhmässä eli 3.61, hänen sitoutuneisuutensa vaihteli lukujen 5 ja 2 välillä. Pilvi oli toimintaan yhtä poikkeusta lukuun ottamatta vähintään varsin hyvin sitoutunut. Petrin sitoutuneisuusarvot olivat 4.25–2.25 varsin tasaisesti. Keskiarvoksi hän sai 3.33. Paavo sai pojista huonoimman keskiarvon sitoutuneisuudesta eli 2.93 sitoutuneisuuden tasojen vaihteluvälin ollessa 4.25–1.25. Hän ei yltänyt kertaakaan pitkäkestoisen intensiivisen toiminnan tasolle, mutta hän ei ollut kuitenkaan koskaan täysin poissaoleva.

Lasten sitoutuneisuuden tasot pysyivät varsin samanarvoisina koko toimintakauden. Petra oli poikkeus, hänen sitoutuneisuutensa laski toimintakauden loppua kohden. Päivin sitoutuneisuus oli maaliskuussa hänen keskiarvoaan 3.22 huomattavasti alhaisempi, mutta nousi sen jälkeen, ei kuitenkaan keskiarvonsa tasolle. Pian sitoutuneisuuden tasoissa on hienoista kasvua toimintakauden aikana. Pojilla ei sitoutuneisuuden tasoissa ollut toimintakauden aikana havaittavissa juuri muutoksia. Kaikkien lasten sitoutuneisuus toimintaan oli suurta etenkin liikuntahetkillä, joille oli ominaista yhteiset liikuntaleikit ja toiminnallisuus. Ohjatun toiminnan aikana lasten intensiteetti nousi aina, kun lapsi sai henkilökohtaista ohjausta ja tukea aikuiselta. Vapaan toiminnan aikana etenkin tietokoneella pelaaminen oli toimintaa, jolle oli tunnusomaista lasten tarkkaavaisuus ja keskittyneisyys. Olen koonnut liitteenä

seen 12 erikseen jokaisen päiväkodin esiopetusryhmän lapsen LIS-YC -mittarilla saadut toimintaan sitoutuneisuuden arvot havainnointipäivittäin ja eri toiminnoittain sekä lisäksi keskiarvoittain.

7.1.3 Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän lasten arviot ja kokemukset toiminnasta

Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän (TR 1) lapset kertoivat omista toimintaa koskevista käsityksistään ja kokemuksistaan toimintakauden alkupuolella syyskuun lopussa ja keväällä toimintakauden lopussa toukokuussa yksilöhaastatteluissa. Syksyn haastatteluissa lapset kertoivat, mitä he ajattelivat esiopetustoiminnasta, millaisena he sen kokivat ja millaista he toivoivat sen olevan. Lisäksi syksyn haastatteluissa lapset kertoivat omasta taustastaan eli minkä ikäisiä he olivat, oliko heillä sisaruksia ja missä he olivat olleet hoidossa edellisenä toimintakautena. Kaikki haastattelemani päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän lapset olivat täyttäneet kuusi vuotta. Muilla paitsi Pialla oli sisaruksia. Päivin ja Paavon pikkusiskot olivat samassa päiväkodissa, Pilvin kaksoissisko oli myös samassa päiväkodissa, mutta toisessa ryhmässä. Hänellä on myös isovelji, joka on koululainen kuten Pyyrykin isovelji. Petran, Pekan ja Petrin isot siskot kävivät myös läheistä koulua. Samassa päiväkodissa, mutta eri ryhmissä olivat edellisenä toimintavuonna olleet Petra, Päivi, Paavo, Pekka, Petri ja Pyyry. Pia oli ollut läheisessä ryhmäperhepäiväkodissa ja Pilvi kirkon kerhossa. Pilvi oli myös ainoa lapsista, joka oli vain puolipäivää päiväkodissa.

Lasten arviot ja kokemukset syksyn haastatteluissa

Pyytäessäni lapsia arvioimaan, mikä oli nyt erilaista toimintaa verrattuna edelliseen toimintavuoteen päiväkodissa tai kerhossa, niin neljä lasta mainitsi ruuan.

"No on se siinä, ett ruoka pitää hakea itse." (Pyyry)

"Nyt haetaan ruokaa ihan ite ja sitä voi sitten ottaa kuinka paljon haluaa." (Petra)

"Täällä on nakkeja ja muuta sellaista erilaista keittoa kuin meillä torpalla." (entinen hoitopaikka, Pia)

"Sitä paitsi sinne (kirkon kerho, entinen hoitopaikka) otettiin omat eväät kotoa ja me saatiin valita, mitkä eväät." (Pilvi)

Ruuan ohella Petra oli kiinnittänyt myös muuhun erilaisuuteen huomiota. Hänen mielestään esiopetusryhmässä oli paitsi enemmän pelejä niin myös tietokoneita. Petrikin kertoi esiopetusryhmässä olevan enemmän pelejä. Lisäksi hän arvioi leikkihuoneen olevan erilainen.

”Tietokoneita, kaikenlaisia pelejä.” (Petra)

”Se ku siel on erilaisia pelejä ja erilainen leikkihuone.” (Petri)

Moni lapsi oli huomannut myös sen, että esiopetusryhmässä tehtävien tekeminen oli erilaista verrattuna heidän aikaisempiin kokemuksiinsa. Kysyessäni lapsilta, millaisia tehtävät olivat, he kertoivat tehtävien olevan kynätehtäviä. Usein heidän mielestään harjoiteltiin numeroiden tekemistä.

”Joo tehtäviä tehdään. Sellaisia et piirtämistehtäviä.” (Petri)

”Täällä peipposissa (nimi muutettu, lapsiryhmän nimi) tehdään tehtäviä, kaikenlaisia tehtäviä. Harjotellaan numeroita.” (Pekka)

”Ykkösiä, kakkosia ja kolmosia.” (Päivi)

Päivi kertoi verratessaan esiopetusryhmää entiseen lapsiryhmäänsä sääntöjen muuttuneen. Paavon mielestä sen sijaan mikään ei ollut muuttunut esiopetusryhmässä.

”No kun tota ett papukaijoissa (nimi muutettu, lapsiryhmän nimi) on sellanen juttu, ku täytyy aina kysyä opelta, saako mennä parvelle tonne, niin ope sanoo joo tai ei, jos on punatulkkujen (nimi muutettu, lapsiryhmän nimi) vuoro.” (Päivi)

”Ihan samanlaista.” (Paavo)

Syksyn haastatteluissa lapset arvioivat myös sitä, missä taidoissa he olivat taitavia tai mitä he olivat omasta mielestään jo oppineet esiopetuksessa. Pilvi, Päivi ja Pyry eivät alkuhaastattelussa osanneet tai halunneet kertoa osaamisistaan tai oppimisistaan. Petri muisti hetken pohdittuaan, mitä hän oli oppinut, mutta tuo oppiminen oli tapahtunut kotona, ei päiväkodissa. Myös Petra kertoi kotioloissa tapahtuneesta oppimisestaan. Paavo tiesi olevansa taitava urheilija. Pia ja Pekka arvioivat oppineensa jo alkusyksyllä päiväkodissa matematiikkaa.

”En viel mitään. Tai oon mä oppinu rullaluistelemaan, tota kotona.” (Petri)

”No mä oon oppinu niin tota, ett mä otan jostain kirjasta sellasen helpon kuvan ja piirrustuspaperiin piirrän. – Mä katoin sitä mun siskolta ja sen kaverilta siitä hyvin. Mä yritin tehdä ku ne, mut meni vähä vaikeeks, mut sitte tosta Arielin kirjasta mä sain niinku sellasia helppoja ja sit mä tein”. (Petra)

"Jalkapallossa ja jääkiekossa." (Paavo)

"Laskemaan." (Pia)

"Kyl mä opin neloseen saakka kirjaimet, eiku numerot kirjottamaan." (Pekka)

Osa lapsista kertoi syksyn haastatteluissa myös oppimistoiveistaan. Petri, Päivi ja Pia toivoivat oppivansa lukemaan esiopetusvuonaan. Petri osasi myös perustella oppimistoivettaan sanomalehden lukemismahdollisuudella. Muilla haastattelemillani lapsilla ei ollut erityisiä oppimistoiveita tai he eivät kertoneet niistä mitään. Petran mielestä hänellä ei edes ollut enää mitään opittavaa.

"Lukemaan. Et vois lukea lehdistä." (Petri)

"Lukemaan." (Päivi ja Pia)

"En tiiä." (Paavo)

"En mä oikein osaa sanoa." (Pilvi)

"No ei mun käsittääkseni oo mitään oppimista." (Petra)

Kolmen lapsen mielestä päiväkodissa mieluisinta oli ulkoilu. Leikkiminen ylipäättään oli monen lapsen mieleen. Pia piti etenkin ulkoilun aikana tapahtuvasta leikkimisestä. Lapset kertoivat varsin tarkasti, millaisesta leikistä he pitivät ja miksi.

"No kivointa on ulosmeneminen." (Pekka)

"Toi ulkona oleminen, se on kivaa." (Pyy)

"Ulkona oleminen. Ku leikitään." (Pia)

"No leikkiminen. Kissaleikki." (Päivi)

"Rakenteleminen." (Pilvi)

"Se on kivointa, ku pääsee saliin. -Ku siel saa juosta." (Petri)

"Tehdä tehtäviä ja sitte pelata palapelejä." (Paavo)

"Pelata tietokonetta. - No ja kaikki sellaset tyttöleikit." (Petra)

Pia ja Pilvi kertoivat alkusyksyn haastattelussa, että ruokailuun liittyi asioita, jotka eivät heitä miellyttäneet. Petri ja Pyy sen sijaan eivät pitäneet päivälevosta. Pekka totesi, ettei ole kivaa, jos leikkivälineet rikkoutuvat. Paavo muisti, että ystävien puuttuminen on ikävintä päiväkodissa. Haastatteluissa kävi ilmi, että kaikilla lapsilla oli hyvä tai useita hyviä ystäviä samassa lapsiryhmässä.

"Jos on semmosta ruokaa, mist mä en tykkää." (Pia)

"Ruuan syömisestä." (Pilvi)

"Täytyy levätä." (Petri)

"No, lepohetki salissa." (Pyry)

"Ku lelu menee rikki." (Pekka)

"Jos ei oo kavereita." (Paavo)

Pyytäessäni lapsia kertomaan haastattelun lopuksi vielä esiopetustoiminnasta jotakin, mitä en ollut osannut kysyä, niin Petri kertoi, että päiväkodissa leikitään ja piirretään. Petra muistutti rauhallisen käyttäytymisen merkityksestä.

"Me lennätetään paperikoneita ja pelataan pelejä ja piirretään." (Petri)

"Sellaista, ettei niinku riehuttaisi ja silleen, ettei rikottais tavaroita. Ja sitte ku lähetään ulos, niin sitte mennään rauhallisesti." (Petra)

Lasten arviot ja kokemukset kevään haastatteluissa

Kevään haastatteluissa päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän lapset arvioivat kuluneen toimintavuoden aikana toteutettua esiopetusta ja kertoivat, millaisia kokemuksia heillä oli esiopetuksesta. Lisäksi lapset pohtivat alkuopetusta ja sitä, millaisia toiveita heillä oli sen suhteen. Loppuhaastatteluissa kuusi lasta kertoi oppineensa esiopetusvuonaan jotain matematiikkaan ja/tai äidinkieleen liittyvää. Paavo ja Pilvi eivät kertoneet mitään erityistä, jota olisivat oppineet päiväkodissa. Paavo kertoi kyllä oppineensa luistelemaan ja Pilvi kehittyneensä nokkahuilun soitossa, mutta nämä oppimiset eivät liittyneet päiväkodin esiopetustoimintaan.

"Matikkaa ja äidinkieltä." (Pyry)

"No mä oon oppinu vähän numeroita ja sit me tehdään pikkusia aakkosia ja sit me jumpataan välillä tuolla salissa." (Päivi)

"Kirjaimia." (Petra)

"Harjotellaan kaikenlaisia jutskuja. -Joskus kirjaimia." (Pekka)

"Olen oppinu tekemään kirjaimia ja numeroita ja sit käyttämään tietokonetta." (Petri)

"Lukemaan ja kirjoittamaan päiväystä." (Pia)

Kaikkien lasten toiveet oppimisestaan koulussa liittyivät akateemisiin taitoihin eli luku-, kirjoitus- ja/tai laskutaitoihin. Pyryn, Pekan, Pian ja Pilvin toiveet liittyivät matematiikan oppimiseen. Pekka ja Pyry halusivat oppia *"matikkaa"* ja Pia *"matikanlaskuja"*. Pilvi ensin hiukan epäroi oppimistoiveittensa suhteen, mutta muisti sitten, että kertolaskuja hän ei vielä hallitse. Muiden

lasten toiveet oppimisestaan liittyivät lukemiseen tai lukemiseen ja kirjoittamiseen.

"En mä oikein tiedä, ku mä osaan jo plus – ja miinus- ja kaikki laskut ja sit mä osaan lukee ja kirjottaa. – Niit kaikkee kerto- ja tämmösiä laskuja mä en osaa. Mä osaan vaan niinku yhen kertolaskun. 10 kertaa 10 on 100." (Pilvi)

"No oppia ainakin lukemaan." (Paavo)

"Lukemaan, ku mä en oo vieläkään oppinu, ku me yritetään lukemaan." (Päivi)

"Lukemaan ja kirjoittamaan muutakin kuin oman nimen." (Petri)

"Lukemaan ja kirjottamaan." (Petra)

6-vuotiaiden päiväkotiryhmässä (TR 1) kolme lasta arvioi tietokoneella pelaamisen mieluisimmaksi toiminnaksi ja yksi kirjainten tekemisen. Kaksi lasta arvosti erityisesti päiväkodin ruokaa ja yksi lapsi kertoi päiväkodissa olevan parasta ystävien kanssa leikkimisen. Pilvistä kaikki toiminta päiväkodissa oli kivaa. Myöskään Päivi ja Petri eivät osanneet kertoa mitään, mistä he eivät olisi pitäneet päiväkodissa.

"Tietsikalla pelaaminen." (Paavo ja Pekka)

"Se, kun saa pelata omalla vuorolla tietsikaa." (Petra)

"Se, kun me tehdään siitä Kisu pikku-Kuusta pikkukirjaimia, aakkosia." (Päivi)

"Ruoka on hyvänmakuista." (Pia)

"No kun on hyvää ruokaa." (Petri)

"No leikkii kavereitten kaa." (Pyy)

"Kaikki on kivaa." (Pilvi)

"No kaikki tuntuu kivalta." (Päivi)

"Kaikki on kohtuullisen kivaa." (Petri)

"Kaikki on aika kivaa." (Pekka)

Haastattelun lopulla Pekka muisti, ettei *"mittaaminen"* ollutkaan hänelle mieleen. Loppuhaastatteluissa kaksi lasta, Pia ja Pyy kertoivat, etteivät he pitäneet päiväkodissa lepuutuksesta. Pyyllle lepuutus ei ollut syksylläkään mieleen ja keväällä hän perusteli mielipidettään sillä, että lepuutuksessa joutui vain kuuntelemaan satua ja lepäämään. Pia kertoi, ettei hän pitänyt myöskään kirjainten opettelemisesta, koska työskentely edellyttää hiljaisuutta. Petra ei pitänyt päivittäin toistuvasta kalenterin katsomisesta eikä Paavo ystävänsä häirinnästä.

"No siel täytyy vaan kuunnella yhtä satua ja sit niin levätä." (Pyy)

"Kirjainten opettelussa täytyy olla välillä hiljaa." (Pia)

"No kun katotaan päiväys, niin se on ihan tylsää." (Petra)

"Mä en tykkää, jos Paulus (nimi muutettu, lapsi) pelleilee." (Paavo)

Kaikki lapset olivat olleet ennen loppuhaastatteluja kouluun tutustumassa. Pyytäessäni lapsia arvioimaan sitä, mikä heidän mielestään oli erilaista koulussa kuin päiväkodeissa, niin kuusi lasta kiinnitti huomiota oppimisympäristön fyysisiin ominaisuuksiin. Etenkin pulpetit ja koulun suuruus verrattuna päiväkotiin oli kiinnittänyt lasten huomiota. Pyry ei tuonut esiin oppimisympäristössä olevia eroja, vaan hän pohti koulupäivän pituutta ja Pia koulutyökentelylle ominaista pulpetissa hiljaa istumista.

"No kun on pulpetit." (Pilvi)

"No vähäsen siel vaan oli ne pulpetit." (Päivi)

"Ku siellä ei ollu samannäköistä, jokaisella oli oma pulpetti. – Oli ainakin paljon huoneita, enemmän kuin täällä." (Paavo)

"Koulu on isompi. Siel on pulpetteja." (Pekka)

"No siel oli niinku pulpetit, sitte siel oli kaikenlaista sellasta, et niinku ruokala oli erikseen." (Petra)

"Siellä on ulkovessat ja jumppasali on lähellä meidän luokkaa. – Se (luokka, kirj. huom.) on erilainen, ku siellä on pulpetteja." (Petri)

"No ku sielt saa lähteä niinku, jos tulee kymmeneltä, niin saa lähteä jo yhdeltä pois." (Pyry)

"No, siellä on niitä että pitää istua hiljaa." (Pia)

Lapset kertoivat loppuhaastattelussa myös, missä he kokivat olevansa hyviä. Petri kertoi olevansa hyvä pelaamaan tietokoneilla ja Paavo arvioi, että hän oli sählyn peluussa taitava. Pekka harmitteli, ettei hän ollut kovin taitava golfissa eikä kotileikeissä, mutta sen sijaan hän arvioi olevansa hyvä leikkimään poliisikoiraa. Pia ja Päivi kertoivat olevansa taitavia liikunnassa. Päivi kuvasi tarkasti, miten taitava hän on juoksemaan ja miksi hän piti juoksemisesta.

"Mä en oo niin kauheen hyvä tota leikkimään kotia, mut kyl poliisikoiraa Rexis (leikin nimi, kirj. huom.)." (Pekka)

"Tekemään kärrynpyöriä, mä oon hyvä liikunnassa. – Mä en osaa roikkua tangossa tuntia, mä osaan vaan kaksi minuuttia." (Pia)

"Mä oon juokseen hyvä ainaskin, kun pojat ottaa meitä kiinni. No se on kivaa, kun pojat ottaa kiinni. Sitte ei tarte koko ajan leikkiä yksin, ku ennen ku pojat ei ekana ottanu meitä kiinni, niin se oli ihan tylsää, kun kukaan ei leikkiny, ku kaikki halus keinua ja jotkut leikki hippaa ja ne ei ottanu mua mukaan hippa-

leikkiin, mut sitte mä tulin mukaan hippaan ja sit pojat alko ottaa meitä kiinni ja nyt pojat ottaa meitä melkein joka päivä kiinni. Iltapäivällä vähän vähemmän pojat ottaa kiinni, ku iltapäivällä on vähä niinku aikaa". (Päivi)

Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän lapsilla oli paljon päiväkodin ulkopuolisia harrastuksia. Pyry kertoi harrastavansa jääkiekkokorttien keräämistä ja Pilvi sekä balettia että nokkahuilun soittoa. Hän kertoi harrastavansa myös taikatemppujen tekemistä, vaikka taidot olivat joskus puutteelliset. Petra tiesi olevansa hyvä uimisessa ja pyöräilemisessä.

"Mul on NHL:stä semmonen pakka ja sit SM-liigasta semmonen kansio." (Pyry)

"No pianon soitossa en tiedä sormii. Mä soitan nokkahuiluu ja Pouta (nimi muutettu, kaksoissisko) soittaa pianoo, niin Pouta ei kerro mulle ikinä niit sormii, nii mä osaan muutenkin soittaa kaikki kappaleet, jotka Pouta opettaa. Mut se on helppoo siinä, ku tuntee niinku, miten soittaa, vaikk mä en ekaks osais jotain, niin sit mä tunnen sen niinku, ett missä on mikäkin näppäin, niin mä tunnen sen, että miten soitetaan se kappale." (Pilvi)

"Mut Pouta on joskus, kävi kerran esittämässä niinku mun kaa semmosen yhen taikatempun ja oli liian terävä neula, niin se puhkesikin se ilmapallo, ku se ei oikeesti pitäny puhkee, ku sen piti olla ihan tavallinen ompeluneula, mut se olikin vähän terävämpi. Taikatempun salaisuus ois ollu se, ett siin ilmapallossa on teippiä ja työnnetään se neula, niin se ei puhkee." (Pilvi)

"No, ku mä en osannu ennenmi uida ilman kellukkeita, niin ku mä menin tonne Pirkkolan uimahalliin ekan kerran, niin siellä ku mä pelkäsin, ett mä uppoan, ku mul ei ollu kellukkeita, niin sillon mä opin uimaan." (Petra)

Lukemisessa Petra arvioi taitonsa olevan puutteelliset. Kun kysyin, halusiko Petra kertoa minulle vielä haastattelun lopulla jotakin, niin hän kertoi ryhtyvänsä kirjoittamaan laulujen sanoja ja kokonaisen kirjan.

"Mä rupeen harrastamaan enemmän, ku mä rupeen harrastamaan oikeeta harrastusta, niin mä rupeen sit tekemään niit sanoja lauluihin ja sit mä rupeen kirjottamaan kirjan." (Petra)

Olen koonnut liitteeseen 13 lapsi- ja aihepiirikohtaisesti syksyn ja kevään haastatteluissa lasten esittämät arviot ja kokemukset esiopetuksesta.

7.2 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien toiminnan kuvailu ja tulkinta

7.2.1 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien työjärjestys ja toiminnan sisältö

Päiväkodin molempiin 3–6 -vuotiaiden lasten ryhmiin (TR 2), jotka olivat nimeltään Siepot ja Sirkat (nimet muutettu), lapset saapuivat noin kello 6.15 alkaen. Lasten tultua päiväkotiin ennen aamupalaa ja aamupalan jälkeen ennen aamupiiriä oli vapaata toimintaa. Lähes kaikki lapset saapuivat aamupalatarjoiluun mennessä. Aamupala tarjottiin lapsille kello 8.00–8.30 välillä ryhmien omissa ryhmähuoneissa. Lapset hakivat ruokakärryltä itse aamupalan, jonka opettaja annosteli heille ja menivät syömään sitä omille paikoilleen. Opettaja huolehti aamupalan sujumisesta ja samanaikaisesti tarpeen mukaan sopi vanhempien kanssa lapsiin liittyvistä asioista. Aamupalan jälkeen noin kello 8.30 alkoi opettajan tai hoitajan ohjaama toiminta, lapset siirtyivät tällöin molemmissa ryhmissä nukkumahuoneen penkeille aamupiiriin. Aamupiirissä katsottiin yhdessä koko ryhmän kanssa päivyri ja jakauduttiin sen jälkeen ikäryhmittäiseen toimintaan, jolloin ryhmä jaettiin puoliksi lasten iän mukaisesti eli isoihin 5–6-vuotiaisiin ja pieniin 3–4-vuotiaisiin lapsiin. Opettaja ja hoitaja ohjasivat toimintaa jommallekummalle ikätasolle. Ikäryhmittäinen toiminta kesti noin puoli kymmeneen. Sen jälkeen lapset toimivat vapaasti, useimmiten leikkivät, ennen pukeutumistaan ja ulkoiluun lähtemistään. Ulkoilu tapahtui päiväkodin omalla pihalla noin kello 10–11. Sitten lapset siirtyivät sisälle riisuutumaan, wc-toimintoihin ja käsien pesulle. Lounas tarjottiin ryhmähuoneissa kello 11.30–12.00. Lounaan jälkeen lapset siirtyivät päivälevolle ryhmän omaan nukkumahuoneeseen. Sieppojen ja Sirkkojen toiminta tapahtui sisällä omissa ryhmissä, pihalla lapset sen sijaan saattoivat leikkiä keskenään. Etenkin pojat pelasivat jalkapalloa, sählyä ja jääkiekkoa keskenään. (ks. liite 11)

Tarkastelen Sieppojen ja Sirkkojen toimintaa rinnan, vaikka se johtaakin varsin pitkiin suoriin havainnointipäiväkirjani katkelmiin. Haluan tehdä lukijalle eläväksi molempien ryhmien päiväkotielämää ja osoittaa ryhmien toiminnan samankaltaisuuden ja erilaisuuden. Päiväkodin molemmissa 3–6 -vuotiaiden ryhmissä noudatettiin varsin tarkkaa päiväjärjestystä, joka saneli toiminnoista toiseen siirtymisen. Perushoitotilanteet, etenkin ruokailut, toistuivat samanaikaisina ja samansisältöisinä.

Kello on 8.15 ja aamupala on kesken. Lapset syövät omilla paikoillaan. Lapsia saapuu päiväkotiin, hekin hakevat aamupalan ruokakärryiltä, josta opettaja antaa puurolautasen. Syötyään lapset tuovat kärryihin käytetyt astiat takaisin tarjoilukärryn alahyllylle. (Marraskuu / Siepot)

Kello on 8.10 ja aamupala on käynnissä. Lapset syövät omilla paikoillaan ja käyvät hakemassa ruokansa tarjoilukärryiltä ja viemässä käytetyt astiat takaisin. (Marraskuu / Sirkat)

Syötyään aamupalan lapset siirtyvät muihin tiloihin, joko nukkumahuoneeseen tai pikkuhuoneisiin vapaaseen toimintaan odottamaan aamupiirin alkua. Tällöin toiminta, usein leikki, oli useimmiten lyhytkestoista ja kehittymätöntä. Ennen ohjattua toimintaa lapset leikkivät yleensä pareittain tai pienissä ryhmissä leikkejä, joskus leikki kehittyi hetkeksi kuitenkin monen lapsen yhteisleikiksi. Lasten omaehtoiselle toiminnalle oli tyypillistä se, että sen sisältö oli yksinkertaista ja se oli helppo nopeasti lopettaa. Lisäksi lasten vapaalle toiminnalle ennen opettajan ohjaamaa toimintaa oli leimallista, että toiminta ei aiheuttanut erityisiä materiaali- tai tilajärjestelyjä.

Seppo ja Simo ovat syöneet aamupalan ja menevät nukkumahuoneeseen leikkimään "hassunkurisia" laittamalla hattuja päällekkäin kahden muun lapsen kanssa. Leikki loppuu pian. Lapset menevät sängylle, jossa on useampia ja erikokoisia patjoja. He makailevat patjojen välissä. Sitten lasten välille syntyy pientä kiistaa tynnystä. Opettaja tulee nukkumahuoneeseen ryhmähuoneesta ja sanoo lapsille: "Laittakaa aamupiiripaikat kuntoon." Patjoilla leikkiminen loppuu ja lapset laittavat penkit paikoilleen. (Marraskuu / Sirkat)

Ruokahuoneessa jotkut lapset lopettelevat vielä aamupalaa. Useimmat lapset ovat nukkumahuoneessa, jossa samanaikaisesti on menossa erilaista toimintaa. Saku juoksentelee ympäriinsä nukkumahuoneessa, muut lapset kiusoittelevat Saran olevan Sakuun rakastunut. Sonja istuu nojatuolissa käsissään korujen osia, joita näpläilee samanaikaisesti, kun kuorossa hokee toisen pojan kanssa: "Sebastian kaivoi nenää ja Saku valui". Saku uhkaa hakea pistoolinsa, Sonja juoksee Sakun perään, mutta tulee heti takaisin. Tämäkin toiminta on varsin monotonista. Muutamat lapset ovat pelaamassa lattialla. Saku huutaa, että Sara on vangittava. Hän houkuttelee muita poikia pussailemaan Saraa. Pojat alkavat rakentaa patjoista vankilaa, Saku on innoissaan ja houkuttelee muita mukaan yhteiseen leikkiin. (Maaliskuu / Sirkat)

Kaikki ryhmän lapset kokoontuivat yhdessä aamupiiriin. Tällöin katsottiin päiväys, tarkistettiin, ketkä olivat läsnä, ja kerrottiin päivän ohjelmasta. Ohjausvastuu aamupiirissä vaihtui henkilökunnan kesken, joten myös hoitajat olivat ohjausvastuussa koko ryhmästä. Lapset käyttäytyivät levottomammin

hoitajan ohjatessa aamupiiriä kuin opettajan ohjatessa seurattuina havainnointipäivinä.

Aamupalalta lapset siirtyvät nukkumahuoneeseen, jossa hoitaja väljentää lasten esiin nostamia penkkejä aamupiiriä varten. Hän kehottaa lapsia omille paikoilleen ja sanoo: "Hyvää huomenta!" Lapset vastaavat huomeneen. Sitten käydään kalenteriasiat läpi: lapset saavat vastata, mikä viikonpäivä, monesko päivä, kuukausi, vuosi. Lapset eivät seuraa aikuisen ohjaamaa toimintaa ja tilanne on hieman sekasortoinen. Jostakin vierii pallo ja Sampsa napaa sen ja laittaa sen selkensä taakse, eikä osallistu lorutteluun, vaan keskittyy pitämään palloa käsissään selkensä takana. Hoitaja kysyy, montako lasta on paikalla. Selma huutaa vastauksen. Penkeillä istuminen on ollut levotonta ja aikuinen on korottanut ääntään jo useamman kerran. Lapset ovat rauhattomia. Lopulta hoitaja sanoo: "3-4 -vuotiaat menevät askartelemaan ja isot jäivät nukkarisiin." (Marraskuu / Siepot)

Lapset laittavat tottuneesti aamupalan jälkeen opettajan kehotuksesta penkit nukkumahuoneessa piirimuodostelmaan. Penkeissä lukee kunkin oma paikka. Valmiit lapset istuvat omille paikoilleen ja opettaja sanoo: "Muita odotellessa luetaan kirja." Hän lukee "Sanna ja pikkuväli" –kirjaa samalla näyttäen kirjan kuvat. Lapset kuuntelevat rauhallisina satua ja katsovat kuvakirjan kuvia opettajan näyttäessä niitä. Kirjan loputtua opettaja kertoo, mitä tehdään: "Pienet menevät ruokahuoneeseen maalaamaan ja isot jäävät nukkarisiin leikkimään." 5-6-vuotiaat laittavat penkit paikalleen ja sitten kaikki istuvat lattialle opettajan pyynnöstä. (Marraskuu / Sirkat)

Aamupiirin jälkeen seurasi opettajan tai hoitajan ohjaama eriytetty toiminta ikäryhmittäin. Useimmiten isompien lasten toimintaa ohjasi opettaja ja samaan aikaan tapahtuvaa pienempien lasten toimintaa hoitaja. Toimintaa ei ollut sisältöalueittain määritelty eri viikonpäiville, mutta eri sisältöalueittaista toimintaa opeteltiin oman ikätason eriytyneissä pienryhmissä.

Kello on 8.50 ja Sirkkojen isot ovat maalauspuuhissa nukkumahuoneen lattialla kahdessa ryhmässä. Toisessa ryhmässä neljä lasta kerrallaan maala yhteistyötä isolle paperille, toisessa ryhmässä on 5 lasta. Saku on innoissaan, käy välillä neuvomassa toista ryhmää. Saku kokeilee eri värejä ja sopii Sepon kanssa, mitä maalataan. Seppo ehdottaa Sakulle: "Saku, tee sä luumupuu" Tähän Saku vastaa iloisena: "Joo!" Seppo on myös hyvin innoissaan, hän myös sekoittelee värejä ja puhelee samalla: "Mä teen valaan." (Toukokuu / Sirkat)

Aikuisen ohjaaman toiminnan sisältönä saattoi olla myös leikki. Huolimatta siitä, että ohjattu leikki oli lapsille mieleistä toimintaa, se ei toimintana ilman muuta temmannut lapsia mukaan. Seurattuna havainnointipäivänä yhteinen

toimintahetki riistäytyi levottomaksi, lapset kaipasivat selvästi enemmän ohjausta, mielikuvia toiminnan päämäärästä eli eri leikkien ideasta.

On hoitajan vetämä toimintahetki. Hän kertoo ensimmäisen leikin säännöt, joiden mukaan musiikin loputtua istua maahan, jolloin aikuinen antaa tehtävän, joka pitää tehdä. Hoitaja laittaa musiikin kasettisoittimesta musiikin päälle ja lapset juoksevat ympäri nukkumahuonetta. Musiikki loppuu, mutta Santeri vain juoksee. Aikuinen huomauttaa Santerille. Leikki otetaan uudestaan. --- Lopulta lapset istuvat rauhallisemmin lattialla ja hoitaja antaa seuraavaksi tehtäväksi hakea parin. Sipi (nimi muutettu) alkaa itkeä, sillä Santeri on astunut hänen sormilleen. Hoitaja kehottaa katsomaan tarkasti paria, millainen tukka, paita, housut parilla on. Sampsa ymmärtää leikin idean ja tarkistaa omasta paristaan ”kaikki”, sen sijaan kaikki parit eivät ymmärtäneet ohjeistusta. --- Leikki jatkuu, mutta on perin levotonta. Hoitaja pyytää lapsia istumaan uudestaan piiriin, nyt alkaa irvistysviesti. Hoitaja kertoo, että kukin saa vuorollaan tehdä ja yleinen levottomuus jatkuu. --- Sitten hoitaja ilmoittaa, että on toiseksi viimeinen leikki. ”Kuka tietää, mitä on pantomiimi?” Satu tietää ja selittää innoissaan. Hoitaja pyytää lapsia siirtymään penkeille. --- Sampsa ja Santeri haluavat yhdessä esittää. He saavat luvan ja siirtyvät penkeiltä lattialle taistelemaan. Muut huutavat arvauksia, eivät arvaa, pojat ilmoittavat esittävänsä dobermanneja. Leikki jatkuu levottomana. Sitten Sipi alkaa itkeä ja kiljuu: ”SATTUI!” Sipi jatkaa itkemistä, sillä hän ei pääse istumaan, mihin haluaisi. Tilanne jatkuu kovin levottomana. (Marraskuu / Siepot).

Myös Sirkkojen ryhmässä toimintana oli opettajan ohjaamia leikkejä. Opettajan oma osallistuminen ja mielikuvitus, fantasia toiminnassa tempasivat lapset mukaan yhteiseen leikkiin. Lapset olivat tarkkaavaisia ja keskittyneitä, toimintahetkestä muodostui rauhallinen ja yhteinen kokemus, joka innosti lapsia eläytymisessä.

Yhteinen aamupiiri on loppunut ja alkaa isoille suunnattu toimintahetki. Opettaja kertoo leikistä, jota leikitään. Hänellä on taikaviitta ja sauva, hän taikoo. Pling-äänien kuullessa valot sammuu ja tulee äänellä ja liikkua kuin peikko. Kun valot syttyvät uuden pling-äänien myötä eläydytään lumihiuataleiksi, jolloin liukutaan leijaillen kuin kevyet hiutaleet. Lapset karjuvat peikon lailla ja juoksevat, sitten leijailevat kuin lumihiuataleet. Myös opettaja leikkii mukana. Peikoksi eläytyminen onnistuu paremmin kuin lumihiuataleeksi, muutama poika ujostelee. Sitten lapset istuvat taas piiriin lattialle ja aletaan leikkiä ilmeviestiä. Leikki hieman hämmentää muutamaa, mutta toki onnistuu. Sitten kaikki nousevat seisomaan ja opettaja ilmoittaa, että lapset ovat ruokakynntilöitä. Hän käy sytyttämässä ko. kynntilät ja antaa ohjeita, että kuka sulaa aina pikkuisen kerrallaan.

Opettaja antaa ohjeita koko ajan ja lopulta kynttilät ovat kokonaan sulaneet ja lapset makaavat lattialla. Opettaja harmittelee, ettei hänellä ole liinaa. Saku innostuu: "Mulla on. Mä haen, saat lainaa mun huivia!". Saku lähtee hakemaan ja lasten innostuneisuus nousee. Aletaan leikkiä sokkoa. Leikki onnistuu hyvin. Lopulta opettaja kertoo, että nyt leikitään viimeinen leikki. Hän opettaa autope-sula-leikin, jota leikitään yhdessä iloisina. (Marraskuu / Sirkat)

Sirkkojen ryhmässä opettajan ohjaaman toiminnan aikana oli varsin paljon leikkiä. Saman toimintahetken aikana saattoi ensin olla yhteisleikkiä ja sitten äidinkielen sisältöalueeseen liittyvää opettelua.

Isot lapset istuvat nukkumahuoneen penkeillä. Opettaja kysyy, kuinka monta lasta on paikalla. Sonja saa laskea ja laskee myös oikein: 9 lasta. Lapset seuraavat, kun opettaja laittaa helmiä lankaan lasten lukumäärän mukaan. Opettaja kertoo: "Tänään meillä on uusia sanaleikkejä, mutta sitä ennen opetan uuden leikin." Lapset ovat rivissä ja heidän järjestystään muutetaan, yksi lapsi menee piiloon ja hänen täytyy "arvata" kuka on vaihtanut paikkaa rivissä. Leikki muuttuu leikkimisen myötä Kim-leikin kaltaiseksi. Ensin leikissä on idea-na rivissä paikan vaihto ja sitten rivistä poisto tai lisäys. Kello 9.14 alkaa "Hullunkuriset lauseet" -harjoitus. Opettaja ottaa viidestä kirjekuoresta (1= adj., millainen, 2= subj., tekijä, 3=verbi, tekeminen, 4= adj., väri, 5= obj., asia) ja jokaisesta yhden sanan ja laittaa ne seinälle peräkkäin. Sanat luetaan yhdes-sä ääneen. --- Saku seuraa lauseiden muodostumista. Ensin luetaan verbi kirjain kirjaimelta. Saku katsoo tiukasti lausetta ja aprikoi, voiko olla totta. Lapset saavat sitten pareittain leikkiä ko. leikkiä. (Maaliskuu / Sirkat)

Molemmissa 3–6–vuotiaiden lapsiryhmissä opettajat eriyttivät toimintaa myös vain 6-vuotiaille. Tällöin lapset tekivät valmiita esiopetustehtäviä tai muita erityisesti heille suunnattuja hieman vaativampia tehtäviä. Päiväkodin kaikkia 6-vuotiaita ei koottu samanaikaisesti yhteen ja suunnattu toimintaa heille kaikille, vaan 6-vuotiaille suunnattu erityinen toiminta tapahtui lasten omissa ryhmissä, siis Sirkoissa ja Siepoissa. Ohjaus oli tällöin varsin yksilöllistä, jos opettajan ei tarvinnut samanaikaisesti huolehtia nuorempien lasten toiminnasta, vaan se oli hoitajan vastuulla.

Kello on 9.45 ja Santeri, Sampsa ja Satu istuvat ryhmähuoneessa pöydän ympärillä katsomassa keskenään, mitä esiopetustehtäviä vuoden aikana on tullut tehtyä. Opettaja antaa Santerille tehtäväksi tehdä R:n. Opettaja neuvoa ja Santeri alkaa tehdä hyvin keskittyneesti huulet tiukasti yhteen puristettuina tehtävää. Sampsa neuvoa Santeria ja opettaja kyselee R-kirjaimella alkavia sanoja. Sampsa osaa vastata hyvin ja on aktiivinen ja innostunut. Samalla hän katselee

tyytyväisenä työnsä tulosta. Satu tekee huolella ja hiljaa omaa esiopetustehtäväänsä. (Toukokuu / Siepot)

Opettaja pyytää Simon, Sakun, Sonjan ja Sepon askartelemaan kynäkoteloa. Lapset istuvat ryhmähuoneessa yhden pöydän ympärille. Opettaja antaa ohjeistuksen kynäkotelon tekemiselle – kotelosta tulee hiiren näköinen. Simo seuraa ohjeistusta ja alkaa työskennellä lapsista viimeisenä, hän katsoo ensin Sepolta mallia. Saku on innoissaan askartelusta. Sonja työskentelee jutellen samalla Sepon kanssa, välillä tarkkailee muita. Sonja liimailee ja kertoo, mitä hassua hänen kynäkotelostaan tulee. Seppo liimaa silmät, nenän ja näyttää muille: ”Hei kattokaa!” Nenä on hauska punainen. Seppo katselee työtään, vertaa sitä muiden, etenkin Sakun kynäkoteloon ja toteaa: ”Taidan laittaa lisää karvoja.” Sitten hän leikkii kynäkotelohiirellä paloautoa. Opettaja seuraa vierestä lasten työskentelyä ja tiedustelee Sepolta, onko työ jo valmis. Seppo sanoo tekevänsä vielä viikset. (Toukokuu / Sirkat)

Lasten vapaasti valitsema toiminta oli lähes poikkeuksetta leikkiä, jolle aikaa oli aamupäivätoiminnan aikana päiväkodin sisätiloissa ennen aamupalaa ja opettajan ohjaaman toiminnan jälkeen ennen ulkoilua. Siepoilla ja Sirkoilla oli runsaasti tiloja leikille, ryhmä- ja nukkumahuoneen lisäksi pienet kotileikki- ja rakenteluleikkihuoneet sekä eteistilat. Kaikkia tiloja käytettiin ahkerasti ja niinpä samanaikaisesti ryhmän lapset olivat pareittain tai pienissä ryhmissä leikkimässä eri tiloissa. Useimmiten lapset itse hakeutuivat eri tiloihin leikkimään. Ajan ja tilan antamisen lisäksi henkilökunta ei ohjannut juuri lasten vapaata toimintaa. Henkilökunnalla ei ollut tapana olla myöskään läsnä lasten vapaasti valitsemisissa leikeissä, jos ne tapahtuivat muualla kuin ryhmähuoneessa. Lasten leikkitaidot eivät kuluneen toimintavuoden aikana kehittyneet erityisemmin. Leikeille olikin usein ominaista lyhytkestoisuus ja yksinkertaisuus.

Kello on hieman yli 9.30 ja rakenteluleikkihuoneessa on kolme poikaa leikkimässä. Santeri sössöttää kuin pikkuvauva. Sauli heittää kaksi legopalikkaa Santeria kohti. Santeri jatkaa sössöttelyä: ”Jätelöä!” Pojat menevät vesialtaan päälle istumaan ja vertailevat varsin vaatimattomia legorakennelmiaan. Santeri jatkaa edelleen vauvana olemistaan, heittelee tavaroita ja sössöttää: ”Tikkali, tikkali.” Sampsa nauraa. Opettaja tulee ja kehottaa siivoamaan tavaroita. (Toukokuu / Siepot)

Toisinaan henkilökunta osallistui lasten vapaan toiminnan aikana ryhmähuoneessa tapahtuviin sääntöleikkeihin. Kyseessä oli tällöin useimmiten lautapelit, joita opettaja tai hoitaja pelasi yhden tai muutaman lapsen kanssa.

*Simo pelaa ruokatilassa Soinnun (nimi muutettu, 4 v) ja opettajan kanssa ”myr-
räpeliä”. Simo on lautapelistä innostunut ja seuraa tarkasti kaikkien vuoroa ja
pelin edistymistä, hän arvioi omia siirtojaan. Simo pelaa innostuneesti ja pohtii,
että ”seuraavaksi pitäisi saada ykkönen”. Kun hän saakin nelosen, hän mietis-
kelee ääneen, mitä kannattaisi tehdä. (Maaliskuu / Sirkat)*

Lasten leikkien tematiikka eriytyi useimmiten sukupuolen mukaan: tytöt leikkivät keskenään useimmiten kuvittelu- ja roolileikkejä ja pojille oli mie-
leen erityisesti rakentelu – ja seikkailuleikit. Suunnitelmallisuus ja pitkäkes-
toisuus eivät kuitenkaan olleet yleensä tyttöjen eikä poikienkaan vapaasti
valitsemille leikeille ominaista.

*Selma, Satu ja Siiri leikkivät keskenään salissa koiraa. Selma ja Siiri ovat sito-
neet itsensä naruun ja häntinä heillä on puserot. Satu tulee hakemaan koiria ja
ulkoiluttaa heitä. Koirat kuitenkin karkaavat, Satu saa koirat kiinni. Leikissä on
selvä sopu, mutta se keskeytyy, kun alle 3-vuotiaiden ryhmän aikuinen tulee ja
ilmoittaa, että hänen ryhmänsä tulee jumppaamaan kello 10. Lapset miettivät,
että heidän täytyy lopettaa leikki. Tytöt lähtevät yhteistuumiin. Kello on 9.59.
(Marraskuu / Siepot)*

*Sampsan on rakentamassa legoilla Saskan (nimi muutettu) ja Saulin (nimi muu-
tettu) kanssa rakenteluleikkihuoneessa. Sampsan rakentelu ei ole jäsentyntä.
Poika on väsynyt ja hokee siansaksaa sössöttäen. Rakenteluleikki ei etene, eikä
kehity. (Toukokuu / Siepot)*

Lapset ottivat kuitenkin joskus oman tilansa leikilleen kaiken kaaoksenkin
keskellä. Santerin ritarileikki oli siitä oiva esimerkki.

*Kello on 9.00. On kovin levotonta. Lapset vaeltavat ympäriinsä. Santeri on
mennyt ryhmähuoneen varastokaappiin yksin leikkimään linnalla ja ritareilla.
Kaapin ovi on auki ja Santeri makaa lattialla samalla jutellen itseksensä leikis-
tään. Hän on järjestänyt linnan ja ritarit hienoon järjestykseen lattialle ja hän
on täysin leikin maailmassa näkemättä ja kuulematta muita. Ritarit taistelevat
keskenään, taistelu kehittyi eteenpäin. Upea leikki. (Toukokuu / Siepot)*

Henkilökunnalla ei ollut tapana rikastuttaa lasten leikkejä esimerkiksi oppi-
misympäristön järjestämisellä. Tilat pysyivät toiminnallisesti samanlaisina
koko toimintakauden. Aikuinen ei juuri puuttunut lasten vapaisiin leikkiti-
lanteisiin muulloin kuin silloin, kun lasten välille syntyi konflikteja, jotka
ilmenivät itkuna, metelinä tai muuna levottomuutena. Opettajan tullessa kes-
ken vapaisiin leikkitalanteisiin, leikki keskeytyi, mutta jatkui sitten siitä, mi-
hin se oli keskeytynyt aikuisen poistuttua.

Pojat Sipi, Sauli, Santeri ja Sampsa rakenteluleikkihuoneessa leikkimässä noppereilla, vain Sipi rakentelee keskilattialla palikkavenettä. Santeri määräilee ja ilmoittaa Sipille, ettei tämä saa tulla leikkiin. Sipi huutaa ja itkee. Santeri ilmoittaa: ”Sä olet turha, Sipi!” Muutoinkin Santeri on tehnyt selväksi, että Sipi on tyhmä. Sipi itkee ja meteli nousee. Opettaja avaa oven samalla komentaen Sipiä lopettamaan itkun ja Santerin lopettavan itkettämisen. Opettajan tullessa tilanne pysähtyy täysin: leikki keskeytyy, pojat katsovat opettajaa ja opettajan lähdeyttä pojat jatkavat keskeytynyttä rakenteluaan. Kello 9.53 lapsia pyydetään pukemaan ulkoilua varten. (Marraskuu / Siepot)

3–6 -vuotiaiden ryhmien vapaalle toiminnalle oli ominaista se, että lapset leikkivät myös ikä- ja sukupuolirakenteeltaan heterogeenisissä kokoonpanoissa keskenään. Etenkin majaleikit olivat kaikkien lasten suosiossa. Nämä leikit kehittyivät ja muuntuivat nopeasti.

Kello on 9.30 ja Sara (nimi muutettu, 4 v) tulee nukkumahuoneeseen ja mukaan Sakun leikkiin. Saku rakentaa majaa penkin, patjan, tyynyn ja vilttien avulla. Innoissaan Saku läpsyttelee käsiään. Sara on vankilassa ja Saku käy häntä välillä hoitamassa. Sara muuttuu kotieläimeksi. Toiset pojat (4–6v) rakentavat myös majaa, Saku seuraa heidän touhujaan ja ehdottaa yhteistä leikkiä. Alkaa kiva yhteisleikki: pojat rakentavat majaa ja noppereista aseita. Sakukin tekee asean, ” nukutuspistoolin”, jolla tainnuttaa kotieläin Saran. (Maaliskuu / Sirkat)

Leikkien ohella suosittua toimintaa oli myös piirtäminen. Lapset hakivat itse oma-aloitteisesti piirtämiseen tarvittavan materiaalin. Vapaan toiminnan aikainen piirtäminen tai maalaaminen tapahtui ryhmähuoneessa pöydän päällä. Piirtämisen aiheet lapset keksivät itse.

Sonja ja Stina (nimi muutettu) ovat piirtelemässä ruokahuoneessa kello 9.25–9.45. Sonja on varsin keskittynyt ja laittaa väritetyn piirustuksen kansi-oonsa ja kysyy samalla Stinalta: ”Onko hieno työ?”. Hän selailee aikaisemmin tekemiään töitään ja kyselee saman kysymyksen useammasta työstään. Sonja katsoo töitään ja toteaa: ”Mun mielestä tää on hieno ja tää ja tää.” Stina pyytää Sonjaa piirtämään hänelle rattaat tai vauvanvaunut. Sonja tekee ensin pyörät ja sitten hän viimeistelee kuomulliset rattaat. Stina pyytää vielä Sonjaa tekemään vauvan. Sonja tekee Stinan työhön äidille korkokengät. Sitten Sonja tekee itselleen vahaliiduilla ja värikynillä piirustuksen. Hän piirtelee lumeen rattaista ja ihailee tuotostaan: ”Ihana, ihana, ihana!” (Marraskuu / Sirkat)

Päiväkodin toimintoihin vaikutti henkilökunnan lomat ja sairastumiset. Poissaoleville työntekijöille ei ollut sijaisia, mutta paikalla oleva henkilökunta

pyrki kuitenkin noudattamaan arjen rutiineja. Lapset mukautuivat normaaleista käytännöistä poikkeaviin järjestelyihin.

Kello on 8.20. Aamupala on lopussa ja penkit on laitettu valmiiksi nukkumahuoneeseen aamupiiriä varten. Toinen hoitaja tulee töihin vasta 9.30 ja toinen on lomalla – siis käytettävissä on vain yksi aikuinen. Opettaja selittää henkilökuntatilanteen lapsille ja kehottaa heitä ottamaan kirjan tai jotain pientä ja leikkimään sillä hetken. Opettaja lähtee hakemaan keittiöstä kahvia, lapset jäävät hetkeksi keskenään. Opettaja tulee takaisin ja pyytää lapsia siirtymään omille paikoilleen. Hän istuu omalle paikalleen nojatuoliin ja kertoo pääsiäisviikon nimistä. ”Tänään on tikkutiistai”, opettaja selittää. Kun tulee päivämäärän (mikä päivä, kuukausi, vuosi) katsomisen vuoro, Santerin katse alkaa harhaillla, eikä hän osaa vastata opettajan hänelle esittämään kysymykseen. Selma sen sijaan osallistuu aamupiirin keskusteluun innokkaasti. Sitten opettaja sanoo, että lauletaan yhdessä noitalaulua. Hän kertaa sanoja. Laulua lauletaan yhdessä. (Maaliskuu / Siepot)

Kello on 7.50 ja henkilökuntaa on poissa, hoitaja on sieppojen ja sirkkojen lasten kanssa yksin 9.00 asti, jolloin tulee toinen hoitaja. Lapset istuvat ruokapöydissä odottamassa aamupalaa, samalla hoitaja kertoo päivän ohjelmasta. Hoitaja ottaa lorupussin, Sirkka (nimi muutettu) saa ottaa pussista yhden kortin. Hoitaja lukee sen eläytyen. Satu kuuntelee hieman hymyillen loruilua, vaikka on aikamoinen meteli. Aamupala tulee ja hoitaja jakaa sen lapsille. (Toukokuu / Siepot ja Sirkat)

Henkilökuntavajauksen vaikutukset kasvoivat päivän edetessä. Paikalla oleva opettaja oli paitsi yksin vastuussa toiminnasta niin myös yksin ohjaamassa koko ryhmää aamun ja aamupäivän. Yksi aikuinen ei kuitenkaan hyvästä yrityksestään huolimatta ehdi kaikkeen. Tilanteesta kärsivät niin lapset kuin opettaja. Lapset eivät saaneet tarvitsemaansa apua, ja opettajan vastuulla oli kaikki ryhmän lapset ja heidän toimintansa ohjaaminen. Seurattuna päivänä opettaja eriytti toimintaa, mutta ei ehtinyt antamaan apua ja tukea esiopetusikäisillekään lapsille riittävästi, koska hän joutui välillä antamaan ohjeita ja komennuksia pienemmille lapsille nukkumahuoneeseen ja eteiseen. Vaikka seurattu päivä oli hieman levoton, niin lapset jaksoivat sitkeästi tehdä ompe-luitaan ja olivat malttavaisia avun saannin suhteen.

Satu, Santeri ja Sampsa ovat ruokahuoneessa pyöreän pöydän ympärillä ja ompelevat maskottityynyjä. Selma ei halunnut tulla ompelemaan, vaan hän meni aamupiirin jälkeen ensin piirtämään, mutta vaeltelee sitten ruokahuoneessa kiinnittymättä oikein mihinkään toimintaan. Santeri ompelee tiukasti katse työsään ja etenee ommel kerrallaan keskittyneesti ja sinnikkäästi, samoin Sampsa.

Sitten Santeri tekee virheen, hänen otteensa herpaantuu ja hän pyytää apua. Opettaja ei kerkeä auttamaan ja Santeri jää odottelemaan. Sadulta lähtee lanka neulasta ja hänkin pyytää opettajalta apua, mutta tällä ei ole aikaa auttaa. Opettajaa haetaan puhelimeen ja hän poistuu opettajien huoneeseen. Sampsalta menee lanka solmuun ja hän ei pysty jatkamaan ja ote ompeluun herpaantuu. Ompelijoille sattuu tuon tuostakin virheitä, työn tekoon tulee keskeytyksiä koko ajan ja lapset tarvitsisivat enemmän apua. Kello on 9.30. (Maaliskuu / Siepot)

Henkilökuntavajaus saattoi olla myös poikkeuksellisen raju. Yhtenä havainnointipäivänä Sieppojen ryhmän koko henkilökunta oli sairaana ja kaikki Sieppojen ryhmän lapset olivat Sirkkojen ryhmän työntekijöiden vastuulla. Aamupäivän molempien lapsiryhmien kaikki lapset olivat Sirkkojen tiloissa kello 9.30 asti, kunnes Sirkkojen iltavuoron hoitaja tuli töihin ja otti Sieppojen ryhmän lapset hoitaakseen heidät ryhmän omissa tiloissa. Tänä päivänä ei ollut opettajan ohjaamaa aamupiiriä lainkaan, vaan lapset saivat vapaasti valita tekemisensä aamupalan jälkeen Sirkkojen tiloissa. Lapsia oli paljon tiloihin ja henkilökuntamäärään nähden. Henkilökunnan vähyys näkyi toimintojen katkonaisuutena, yleisenä levottomuutena ja lasten keskittymättömyytenä.

Kello on 8.45. Santeri leikkii kahdella pikkueläimellä lasten pöydän ääressä ruokatilassa yksin. Sampsu saapuu päiväkotiin ja Santerin luo. Pojat alkavat leikkiä yhdessä sammakoilla, joita neppaillaan laatikkoon. Leikki keskeytyy, kun pieni tyttö tulee ja nappaa sammakon, josta syntyy kiistaa. Sampsu ottaa toisen sammakon ja pompittaa sitä. Toiminta on ja pysyy kovin yksinkertaisena. Sonja on mennyt kotileikkihuoneeseen pöydän alle, jossa hänellä on toinen pieni tyttö sylissä, toinen vieressä. Leikissä on mukana myös pieniä poikia. Leikki ei kehity, vaan nukkumahuoneeseen siirryttyä leikistä tulee juoksentelua. Sonja yrittää ottaa pikkupoikia kiinni. Leikki kehittyy hyppimiseksi ja riehumisjuoksenteluksi. Opettaja tulee karjaisemaan ja vaatii riehumisen loppumista. 5 poikaa ja 2 tyttöä ovat eteisessä leikkimässä teräsleijonia. Eteisessä oleva toiminta on luonteeltaan koheltelua, lyhytjännitteistä ja hyppelhtivää. (Toukokuu / Siepot ja Sirkat)

Esiopetusikäiset lapset olivat omaksuneet 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) työjärjestyksen ja sen lomaan sijoittuvat vapaan ja ohjatun toiminnan tavat. Toimintojen tutuus ja toistuvuus auttoivat lapsia orientoitumaan päivän tapahtumiin myös tavanomaisesta poikkeavissa tapauksissa.

7.2.2 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien lasten sitoutuneisuus toimintaan

Lasten toimintaa päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2) havainnoin vapaan observoinnin ohella myös esikouluikäisen lapsen tehtävään sitoutumista osoittavalla LIS-YC -mittarilla. Tämän mittarin avulla pyritään arvioimaan, kuinka intensiivisesti lapsi toimii tehtävissään ja leikkiessään. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä lasten toimintaan sitoutuneisuuden havainnoiteja kertyi LIS-YC -mittarilla mitattuna yhteensä 90 kappaletta. Lapsikohtaisesti havainnointikertoja kertyi 7–14 ja yksi havainnointijakso kesti 3 minuuttia eli intensiivisesti toimintaan sitoutuneisuutta havainnointiin lapsikohtaisesti 21–42 minuuttia. LIS-YC -havainnoinnit kertyivät klo 8–12 välillä syksyn ja kevään aikana tapahtuneilta vapaan ja ohjatun toiminnan hetkiltä. Lapsiryhmissä 6-vuotiaiden lasten sitoutuneisuuden keskiarvo käytetyllä mittarilla mitattuna oli 3.19. Sitoutuneisuuden tasojen suhteen vaihtelu oli tässä tutkimusryhmässä 3.81–2.72. Olen koonnut taulukkoon 9 päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien lasten sitoutuneisuuden tasoissa saamat keskiarvot ja keskiarvojen jälkeen sulkuihin lasten saamien sitoutuneisuusarvojen vaihteluvälit. Taulukosta on nähtävissä myös lasten toiminnan sitoutuneisuutta koskevat havaintojen määrät.

Taulukko 9. Lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvot ja vaihteluvälit päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä

TYTÖT (havaintojen määrä)	LIS-YC -keskiarvo (ja vaihteluväli)
Satu (12 kpl havaintoja)	3.81 (5–2.75)
Sonja (14 kpl havaintoja)	3.14 (4.25–2)
Selma (10 kpl havaintoja)	2.97 (4–1.5)
Tyttöjen keskiarvo (ja vaihteluväli)	3.3 (5–1.5)
POJAT (havaintojen määrä)	LIS-YC -keskiarvo (ja vaihteluväli)
Seppo (7 kpl havaintoja)	3.71 (4.5–2)
Saku (12 kpl havaintoja)	3.54 (4.75–2)
Simo (11 kpl havaintoja)	2.84 (4.25–1)
Santeri (12 kpl havaintoja)	2.83 (5–1)
Sampsu (12 kpl havaintoja)	2.72 (4.75–1.25)
Poikien keskiarvo	3.12 (5–1)
Koko ryhmän keskiarvo (ja vaihteluväli)	3.19 (5–1)

Tyttöjen sitoutuneisuuden keskiarvo oli 3.30 ja vaihteluväli oli 3.81–2.97. Poikien sitoutuneisuus oli keskimäärin vähäisempää kuin tyttöjen, poikien keskiarvo oli 3.12 ja sitoutuneisuuden taso 3.71–2.72. Poikien sitoutuneisuuden tasojen vaihteluvälit olivat suuremmat kuin tyttöjen. Santerin sitoutuneisuuden tasojen vaihtelu oli 5–1, myös Sampsan, Simon ja Sakun toimintaan sitoutuneisuuden tasot vaihtelivat varsin paljon. Sampsalla tasojen vaihteluväli oli 4.75–1.25, Simolla 4.25–1 ja Sakulla 5–2. Pienimmät vaihtelut sitoutuneisuudessa oli Sadulla, vaihteluväli oli 5–2.75 ja Sonjalla vaihteluväli oli 4.25–2.

Lasten sitoutuneisuutta tarkastellessa kiinnittyy huomio siihen, että Sieppojen keskimääräinen sitoutuneisuuden taso oli Sirkkojen ryhmän havainnointilapsiin nähden huonompi. Sieppojen ryhmän lapset saivat keskiarvojaan huonommat sitoutuneisuuden arvot aikuisen ohjaaman toiminnan aikana silloin, kun ryhmää ohjasi hoitaja. Samoin kaikkien lasten sitoutuneisuuden tasossa tapahtui keskimääräistä laskua silloin, kun havainnointipäivän aikana oli henkilökuntavajausta. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä lasten sitoutuneisuus nousi opettajan ohjaaman pienryhmätoiminnan, erityisesti opettajan ohjaaman yhteisleikin ja luovan toiminnan aikana. Lasten tarkkaavaisuus ja innostuneisuus oli useimmiten suurempaa ohjattujen toimintahetkien aikana kuin lasten vapaan toiminnan aikana. Mielikuvitus, leikillisuus ja toiminnallisuus sekä opettajan suora ohjaus olivat lasten sitoutuneisuutta toiminnassa lisääviä piirteitä. Olen koonnut liitteeseen 14 erikseen jokaisen päiväkodin esiopetusryhmän lapsen LIS-YC -mittarilla saadut toimintaan sitoutuneisuuden arvot havainnointipäivittäin ja eri toiminnoittain sekä lisäksi keskiarvoittain.

7.2.3 Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien lasten arviot ja kokemukset toiminnasta

Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) lapset kertoivat omista toimintaa koskevista käsityksistään ja kokemuksistaan syksyllä toimintakauden alkupuolella lokakuussa ja keväällä toimintakauden lopussa toukokuussa yksilohaastatteluissa. Syksyn haastatteluissa lapset kertoivat, mitä he ajattelivat esiopetustoiminnasta, millaisena he sen kokivat ja millaista he toivoivat sen olevan. Lisäksi syksyn haastatteluissa lapset kertoivat omasta taustastaan eli minkä ikäisiä he olivat, oliko heillä sisaruksia ja missä he olivat olleet hoidossa edellisenä toimintakautena. Puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista

päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä oli täyttänyt kuusi vuotta syyskuuhun mennessä. Sampsa ja Santeri täyttivät 6 vuotta alkusyksyllä, Satu ja Selma sen sijaan marraskuussa. Kaikilla lapsilla oli sisaruksia. Santerin isosisko oli alkuopetuksessa, Sakun isovelji oli jo aikuinen, mutta hänellä oli myös pikkuveli. Muilla lapsilla oli vain joko pikkuveljiä tai -siskoja. Sonjan, Sampsan ja Sepon pikkusiskot sekä Sadun ja Selman pikkuveljet olivat samassa päiväkodissa kuin he. Simon molemmat pikkuveljet olivat kotona. Kaikki paitsi Saku olivat olleet edellisenä toimikautena samassa päiväkotiryhmässä. Saku oli ollut perhepäivähoidossa, jossa hänen pikkuveljensä edelleen oli.

Lasten arviot ja kokemuksen syksyn haastatteluissa

Tiedustellessani lapsilta, mikä oli esiopetuksessa erilaista edelliseen toimikauteen verrattuna, niin Saku totesi päiväkodissa olevan enemmän leluja kuin perhepäivähoidossa. Muut lapset eivät tuoneet esille eroja, mikä on ymmärrettävää, sillä he olivat olleet samassa ryhmässä jo aiemmin. Vain Satu luonnehti esiopetusikäisen elämää 3–6 -vuotiaiden ryhmässä. Hän korosti isompana lapsena olemisen vastuuta olla mallina pienemmille lapsille.

”Täällä on semmosta, ett eskarilaisen täytyy ymmärtää, ett täytyy olla esimerkiksi pienemmille.” (Satu)

Selma ja Sampsa kertoivat olevansa hyviä piirtäjiä. Sampsa arvioi olevansa hyvä lisäksi urheilussa. Myös Santerille urheilu oli mieluista ja siinä hän tunsi olevansa taitava. Satu sen sijaan kertoi olevansa taitava ”suutari-räättäli” -leikissä. Seppo arveli olevansa hyvä esiopetustehtävien tekemisessä.

”Hyvä piirtämään.” (Selma)

”Noissa tollasissa askartelutöissä ja piirustamisessa. - Jääkiekossa luistelemaan, osaan melkein kaartaakin.” (Sampsa)

”Mä oon urheilemisessa kaikkein hyvin. Mä juoksen liian kovaa ja mä urheilen ja mä oon jalkapallossakin.” (Santeri)

”Kato ku yhdellä jalalla niinku pompitaan ja sit se, joka jää viimeseks on voittaja siinä. Mä oon kaksi kertaa voittanut sen ”suutari-räättäli” -leikin. Mä oon siin hyvä.” (Satu)

”Tehtävissä. No jotkut on sellasia tehtäviä, mitä kuuluu jollekin ja sit on sellasiakin tehtäviä, ku on aloitettu yks juttu, niin sitä täytyy jatkaa.” (Seppo).

Saku ja Simo olivat omasta mielestään ylipäätään taitavia, siksi heillä ei myöskään ollut mitään oppimistoiveita esiopetusvuodelleen. Kun Simon

haastattelun lopulla palasin hänen taitoihinsa ja kysyin, mitä hän haluaisi oppia kuluvana esiopetusvuonna. Simo totesi yksikantaan jo haastattelun alussa kertoneensa, että tarvetta uuden oppimiseen ei ole, sillä hän osaa jo kaiken. Vakuuttaakseen, että ymmärsin varmasti hänen olevan kaikessa hyvä, hän totesi osaavansa myös käyttää saksia. Sonja kertoi oppineensa paljon esiopetuksessa, mutta hän ei osannut pyytääkseni tarkemmin eritellä oppimaansa. Sen sijaan hän kertoi osaavansa kirjoittaa muutamia nimiä.

"En osaa sanoa paljo missään, ku melkein kaikissa oon hyvä." (Saku)

"En mitään, mähän sanoin, että mä osaan kaiken. Leikata saksillakin!" (Simo)

"No vaikka mitä. -No osaan mä kirjottaa joitakin tuttuja nimiä." (Sonja)

Satu kertoi haluavansa oppia ymmärtämään aikuisten asioita. Päiväkodissa Satu halusi oppia piirtämään ja Santeri pelaamaan tietokonetta. Selman toiveet liittyivät ratsastukseen. Sampsa ei osannut kertoa, mitä hän haluaisi oppia.

"Mä haluaisin oppia semmoista, ett mä oppisin tota ymmärtämään tota niin äitiä ja isiä, mitä ne puhuu tota keskenään ja jotain, jos meillä on vieraita ja ne puhuu olkkarissa jotain. Mä haluaisin sellasta oppia." (Satu)

"Mä haluaisin oppia hevosen selässä ratsastamaan." (Selma)

"En mä oikein tiedä." (Sampsa)

Sonjan ja Sepon oppitoiveet liittyivät akateemisiin taitoihin. Sonja tiesi haluavansa oppia lukemaan ja Seppo sekä lukemaan että kirjoittamaan. Kun tiedustelin heiltä, miten näitä taitoja opittaisiin, niin Seppo sanoi, ettei hän tiedä, ja Sonja ilmoitti oppimisen tapahtuvan itseksensä.

"No et niinku itekseen." (Sonja)

Syksyn haastatteluissa viisi lasta kertoi jollain lailla leikkimisen olevan mieluisinta toimintaa päiväkodissa. Sonja kertoi pitävänsä päiväkodissa eniten leikkimisestä ja vähiten kiusaamista. Santerinkin mielestä leikki oli mieluisinta toimintaa. Sampsa ja Simo mainitsivat majaleikit mieluisana toimintana. Sampsa luetteli majaleikin ohella mieluisimpina toimintoina myös liikunnan ja rakenteluleikit. Simo kertoi, että majaleikki oli sisällä kivaa, mutta kaikkein mieluisinta olivat hänen mielestään ulkoleikit. Hän kertoi pitävänsä erityisesti talvesta, koska silloin voi luistella.

"Majaleikki, sit jumppa ja sit ku leikitään tuol palikoilla ja legoilla." (Sampsa)

"Talvella on kaikki kivaa. No ku mä käyn luisteluharjoituksii, niin aina ku mä meen sinne, niin sit mä osaan. Kerran ku mä menin sinne, niin mä en kaatunu yhtään. Menin vaan täysillä siellä." (Simo)

Selma kertoi leikkivänsä sisällä Sadun kanssa nukeilla kotia, mutta ulkoleikit tuntuivat hänestäkin mieluisimmilta, talvella lumileikit ja kesällä hiekkaleikit. Sadun ja Sakun mielestä piirtäminen oli hauskinta tekemistä. Simolle oli erityisesti mieleen esiopetustehtävät. Satu ja Sampsa valistivat, että esiopetustehtäviä oli tehty opettajien kahvihuoneessa rauhassa muilta lapsilta.

"Kesällä on kiva tota tehä hiekkakakkuja." (Selma)

"Aina tuolla kahvihuoneessa kyl jotain ohjelmia, tehtäviä tai jotain semmosia." (Satu)

"Me mennään tonne kahvihuoneeseen tuolla, siellä me tehdään ne oppityöt tai ne eskaritehtävät tai mitä ne on. -No jotain tän mallisia papereita otetaan kansista, sit niissä on jotain sellasia juttuja, jota täytyy harjotella tehtäviä." (Sampsa)

Lapsilla oli selvät käsitykset päiväkodin toiminnan kulusta. Aamupiiriä monet kuvasivat elävästi, lapset kertoivat tällöin etenkin opettajan toiminnasta ja päivämäärän katsomisesta. Sonjalle oli jäänyt erityisesti mieleen päiväkodin retki Heurekaan.

"Siellä (aamupiiri, kirj. huom.) pitää kuunnella kirjoja ja mitä ope sanoo." (Santeri)

"No siel (aamupiiri, kirj. huom.) voidaan tai noi opet voi lukea tai sit leikitään jotain tai sitten jotain arvauksia tai sitte jotain tai sitte, että päivämäärä luetaan ja pitää viitata, kuka saa vastata ja semmosta." (Satu)

"No siin (aamupiiri, kirj. huom.) pitää kattoo, mikä päivä on." (Simo)

"Esimerkiksi ku me oltiin Heurekassa, niin sieltä tehtiin yks ihmisparityö." (Sonja)

Lasten arviot ja kokemukset kevään haastatteluissa

Kevään haastatteluissa päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) lapset arvioivat kuluneen toimintavuoden aikana toteutettua esiopetusta ja kertoivat, millaisia kokemuksia heillä oli esiopetuksesta. Lisäksi lapset pohtivat alkuopetusta ja sitä, millaisia toiveita heillä oli sen suhteen. Loppuhaastatteluissa kolme lasta kertoi oppineensa esiopetusvuonna akateemisia taitoja. Sampsa kertoi oppineensa laskemaan yhteenlaskuja. Selma ja Sonja olivat oppineet

sekä laskemaan että lukemaan. Sonja kertoi, että aakkosia harjoiteltiin hypynaruleikissä.

"Aakkosia ja sitte kakspluslaskuja." (Selma)

"Laskeen ja kirjaimet oon oppinu jo. - Meillä on aakkosia hypyksessä." (Sonja)

Simo ja Saku eivät osanneet kertoa, mitä he olisivat oppineet esiopetusvuonnaan. Simo ei osannut vastata kysymykseeni mitään, mutta kun kysyin, osasiko hän nyt lukea, niin hän kertoi osaavansa. Simo arvioi oppineensa lukemaan helposti. Sampsa ei muistanut haastattelutilanteessa, mitä hän olisi oppinut esiopetusvuonna päiväkodissa. Saku oli ollut ennen haastattelua maalaamassa, niinpä kysyin tietäen hänet innokkaaksi kuvataiteilijaksi, oliko hän oppinut maalaamaan. Hän kertoi oppineensa taitavaksi harjoittelemalla ja päiväkodin toiminnoissa hän kokikin itsensä hyväksi juuri piirtämisessä.

"Yhden kerran yritin itse lukea ja heti onnistu." (Simo)

"Olen. Mä olen maalannut kotonakin tosi ihmisen näköisiä piirustuksia." (Saku)

Kaksi lasta, Santeri ja Seppo kertoivat oppineensa esiopetuksessa leikkejä. Seppo oli oppinut leikkien lisäksi lukemaan omin päin. Satu arvioi oppineensa tottelemaan opettajia. Perusteluja opettajien kuuntelun hyödyllisyydestä Satu ei sen sijaan osannut kertoa.

"Piiloo ja hippaa. En oo muuta oppinu." (Santeri)

"Tota mä oon oppinut kaikkii kivoja leikkejä." (Seppo)

"Lukeen. - No, mä oon vaan ihan ite opetellut." (Seppo)

"No mä oon oppinut, ett kannattaa totella opettajia, jos ne sanoo, ett pitää tehdä jotain." (Satu)

Neljä lasta mainitsi jollakin lailla, että tehtävät olivat heidän mielestään esiopetustoiminnoista mieluisimmat. Sonja kertoi pitävänsä ylipäättään tehtävien tekemisestä ja Selma erityisesti väritystehtävistä. Simo arvioi esiopetustehtävien tekemisen opettajien kahvihuoneessa olevan mieluista toimintaa päiväkodissa. Sonja ja Simo kuvasivat, että tehtävissä piti osata joko erotella eri asioita tai tehdä mallin mukaan.

"No rakennella noilla legoilla ja sit jos me mennään tonne kahvihuoneeseen tekeen niitä tehtäviä." (Sampsa)

"Esim. semmoisia, ett mikä ei kuulu joukkoon ja sanotaan, ett raketti ja joku eläin, niin kumpi menee nopeampaa ja semmosta." (Sonja)

"Sellanen, että pitää piirtää samanlainen ja on pisteitä, pitää tehdä pää. – Mä oon mestari, mä pysyn koko ajan pisteillä." (Simo)

Simolle mieluisia olivat myös majaleikit, joita hän osasi kuvata värikkäästi. Seppo sen sijaan kertoi pitävänsä eniten aamupiirileikeistä. Kaksi lasta, Saku ja Satu kertoivat vastaavasti pitävänsä eniten piirtämisestä. Satu totesi harjoittelun tehneen hänestä hyvän piirtäjän.

"Kerran mä lensin sieltä majasta. Mä tein voltin patjoille, kun mua rupes vähän pelottamaan, mä tein voltin. Mua ei satu yhtään, kun mä osaan pysyä ilmassa niin kauan kuin haluan ja sit kun mä haluan, mä tuun patjalle." (Simo)

"Joskus me leikitään arvausleikkejä ja kaikkee muuta." (Seppo)

"Piirtäminen on kaikkein kivointa." (Saku)

"Musta on kaikkein kivointa piirtää. – No mä harrastan piirtämistä, ku mä aina tuun aina päiväkodista, niin mä piirrän, sitte mä opin hirveen hyvin piirtään, niin jos koulussa on esimerkiks piirtämistä, niin mä jo osaan." (Satu)

Santeri piti lähes kaikesta toiminnasta päiväkodissa, leikit, etenkin ulkoleikit ja urheilu olivat hänelle erityisesti mieleen. Hän kertoikin olevansa hyvä juoksija ja olevansa päiväkodissa myös paras jalkapalloilija ja sähköpelaaja.

"Mä oon voittanut 7 kertaa juoksukisoissa. Mä oon voittanu lapsista. Mä oon voittanu mun iskänkin. Iskä on toiseksi paras. Mä voitan kaikki juoksukisoissa. Tytöistä ei ole muuta kuin vaan harmia. Ne ei osaa juosta mitenkään. Sanni (isosisko, kirj. huom.) ei voita mua ikinä juoksemisessa. Sanni vaan hiihtokisoissa on vähä hyvä." (Santeri)

Kaikki paitsi Simo kertoivat haluavansa oppia koulussa akateemisia taitoja joko lukemaan, kirjoittamaan ja/tai laskemaan. Simo selitti oppimishaluttomuuttaan sillä, että hän osaa ja tietää jo kaiken. Tiedustellessani häneltä, miksi hän menee kouluun, kertoi hän noudattavansa äitinsä toivomusta. Satu, Sonja ja Sampsa toivoivat oppivansa koulussa lukemaan. Satu arveli, että koulussa lukemista opitaan opettajan ohjauksessa harjoittelemalla. Selma toivoi lukemisen lisäksi oppivansa kirjoittamaan.

"Varmaan niin ku et silleen ope tekee liidulla taululle semmosen jonkun nimen ja sitte kaikki yrittää sitä lukea, mitä se tarkoittaa." (Satu)

"Lukemaan, niin jotain muutakin kuin tikkukirjaimia ja kirjoittaa." (Selma)

Saku ilmaisi oppimistoiveinaan tavallisten kouluasioiden oppimisen. Kun pyysin Sakua täsmentämään, mitä nämä kouluasiat olivat, hän totesi, ettei hän voi tietää, koska ei vielä käy kouluu. Tarkemmin ajateltuaan hän kuitenkin

arveli koulussa opittavan äidinkieltä, matematiikkaa hän arveli jo osaavansa. Santeri sen sijaan kertoi toivovansa, että koulussa olisi matematiikkaa, mutta hän toivoi myös oppivansa vielä paremmaksi urheilijaksi sählyssä ja jalkapallossa.

"No en paljo mitään, tavallisia koulujuttuja. – En tiedä vielä, kun en ole ollut. – Lukemista ja sellaista, en tiedä paljon muuta. – Mä osaan jo kaikkeeta, onneks mun ei tarte ekaa kertaa. 5+5 on 10 ja 5-5 on 0." (Saku)

Kaikki haastattelemani lapset olivat käyneet tutustumassa kouluun. Pyysin heitä arvioimaan, mikä koulussa olisi erilaista kuin päiväkodissa. Viisi lasta kiinnitti huomion koulun oppimisympäristön fyysisiin ominaisuuksiin, erityisesti pulpetit olivat jääneet lasten mieleen.

"Oli luokka ja sit siel oli pulpetteja" (Satu)

"Esimerkiksi erilaiset pöydät." (Seppo)

"Siel oli paljo tuoleja ja pöytejä, sitten oli isompi liitutaulu." (Sonja)

"No siel oli semmoset pöydät, jossa oli semmonen alla ja päällä on semmonen luokku, jonka voi avata." (Selma)

Santerin mukaan koulussa oli erilaista kuin päiväkodissa, koska koulussa oli eri opettajat ja oma luokka. Hän ei osannut tarkemmin kuvata, miten luokka erosi päiväkodin tiloista, mutta koulu näytti hänestä mukavalta paikalta. Myös Sampsä kuvaili kouluun tutustumiskäynnin kokemuksenaan koulun vaikuttavan hyvältä paikalta. Simo arveli koulun olevan erilainen paikka kuin päiväkotiki, koska koulussa pitää istua pulpeteissa. Sakulla ei ollut mielipiteitä päiväkodin ja koulun eroista.

"Ja sit me oltiin siellä niin ku koululaiset oikeesti.--- Silleen et tota siel pitää olla tarkka ja paikoillaan ku tulee yks ääni, niin pitää lähteä välitunnille." (Sampsä)

"Siellä täytyy vaan istuu." (Simo)

Monet lapset kertoivat "tehtävistä" tarkoittaen kirjoista tai muualta monistettuja valmiita esiopetustehtäviä. Satu ja Saku kuvasivat tehtäviä kynätehtäviksi ja vaikeustasoltaan helpoiksi. He arvioivat olevansa hyviä näissä esiopetustehtävissä. Sonja totesi sen sijaan, ettei ollut kovin taitava tehtävien teossa, sillä jotkut tehtävät olivat hänestä vaikeita.

"No mä oon aika hyvä tota tekeen tehtäviä, mut välillä menee vähän pilalle, mut aika usein mä teen lyijärillä, ett ne voi kumittaa. Jotkut on laskutehtäviä ja mä

oon tehny yhen laskutehtävän ja jotkut sellasia vaikeita ja jotkut semmosia jokin. Mut jotakin kerrotaan ja ne saa sit värittää.” (Satu)

”No alussa oli tosi kivoja, mutta ei lopussa. - Ei ne mulle ollu yhtään vaikeita. Ei, ne on ihan lelluja.” (Saku)

”Ku jotkut on nii hirmu hankalia”. (Sonja)

Päiväkodin pojat olivat kovin urheilullisia, useimmat heistä harrastivat vapaa-aikanaan jalkapalloa ja kertoivatkin mielellään saavutuksistaan. Santeri arvioi olevansa päiväkodin paras urheilija, hän kertoi huimista urheilusaavutuksistaan. Seppo ja Santeri harrastivat jalkapalloa urheiluseurassa, jonka harjoituksiin he osallistuivat viikoittain. Molemmat pitivät itseään hyvinä pelaajina. Saku kertoi pelaavansa päiväkodin pihalla muiden poikien kanssa jalkapalloa ja olevansa siinä hyvä, mutta arvioi myös muiden olevan taitavia pelaajia.

”Voitan jotain 30. Ja kiven, äh kuulantyöntämisessä sain 70 kiloa kuulaa alas.” (Santeri)

”Jalkapallossa ja sählyssä, mä oon tehny jalkkiksessa 4 maalia ja sählyssä 16.” (Simo)

”Mut arvaa mitä, mul on jalkapallomatsi nii tänään niitten kaa Mohikaaneja. Joo tänään on kotiottelu siin koulun vieressä.” (Sampsä)

”Santeri ja Sampsä on todella hyviä seipoissa, ne potkasee mua jalkaan ja varastaa pallon.” (Saku)

Ulkoleikit urheilun ohella olivat poikien mieleen. Simo kertoi leikkivänsä ulkona mielellään hippaa, jossa otetaan tyttöjä kiinni. Kun kysyin, saako tytöt poikia kiinni, niin Simo paljasti, että hänet sai vain yksi tyttö kiinni. Tyttöjen haastatteluisissa korostuivat enemmän sisäleikit. Myös tytöillä oli päiväkodin ulkopuolisia harrastuksia, Satu ja Selma kävivät baletissa.

”No ulkoleikit, ku kävellään tuol metsässä kivien päällä ja potkitaan palloa.” (Sampsä)

”Pusuhippaa. - Ei, mua saa vain yksi. Sonja.” (Simo)

”Mä leikin barbeilla ja duploilla ja junaradoilla ja semmosilla.” (Sonja)

”Mustaa Maijaa, Aasia, Nälkää, Hernejätkää, Ristiseiskaa.” (Selma)

”Mulla on 3 jumppaa viikon aikana. Tarhassa on yksi, sit mul on samana päivänä kaksi ja sitten on lauantaina vielä.” (Sonja)

Lapset arvioivat esiopetusvuottaan kokonaisuudessaan positiiviseksi. Satu, Selma, Sonja ja Seppo kertoivatkin kukin jollakin lailla kaiken päiväkodissa olevan kivaa. Moitteita lapset antoivat hyvin vähän päiväkodin toiminnasta.

Sakulle ei ollut mieleen suuret ruoka-annokset. Simo ei pitänyt siirtymälanteisiin liittyvästä odottelusta eikä Santeri mahdollisista onnettomuuksista käytävillä. Sadulle tuli mieleen muistelllessaan esiopetusvuottaan, että hän oli saanut erityistä huomiota muutaman kerran aikuisilta päivälevon aikaan. Nämä kokemukset olivat hänelle tärkeitä.

”Ei oo mitään muuta paitsi että on liian paljon ruokaa.” (Saku)

”Ainakaan se ei oo kivaa, kun täytyy koko ajan terassilla odottaa opea, että saa mennä ulos. Mä oon väsyny, ku pitää seistä koko ajan.” (Simo)

”Jos juostaan käytävillä niin joku saattaa tulla tuolta ja törmää.” (Santeri)

”Mun ei ollu välillä pakko mennä nukkariin, ku mä menin Sagan (nimi muutettu, opettaja) kanssa luistelemaan.” (Satu)

”Sillon ku mua rupes tänne niskaan sattuun, niin mä pääsin iltapäivällä kotiin, ku mulle tuli semmonen juttu tänne niskaan, niin mun ei tarttenu nukkua, mut kuitenkin mä menin, mut otettiin nukkariin ja pantiin makuulle. Mä rupesin itkeen vieläkin, niin sitte mä pääsin Siirin (nimi muutettu, hoitaja) syliin.” (Satu)

Olen koonnut liitteeseen 15 lapsi- ja aihepiirikohtaisesti syksyn ja kevään haastatteluissa lasten esittämät arviot ja kokemukset esiopetuksesta.

7.3 Koulun esiopetusluokan toiminnan kuvailu ja tulkinta

7.3.1 Koulun esiopetusluokan työjärjestys ja toiminnan sisältö

Koulun esiopetusluokkaan (TR 3) lapset saapuivat noin kello 7:stä alkaen. Toiminta oli organisoitu siten, että aamupala oli tarjolla kello 8.00 alkaen koulun ruokalassa, jossa lapset kävivät itsenäisesti ottamassa aamupalaa ja syömässä sen omaan tahtiinsa. Aamupala oli tarjolla noin puoli yhdeksään asti. Aamupalajärjestelyistä huolehti koulun ruokalan henkilökunta. Kello yhdeksään asti oli lasten vapaasti valitsemaa toimintaa, joka tapahtui opetus- ja leikkiluokassa. Eteistilaa ei juuri käytetty, sillä toiminnasta aiheutuva meteli olisi voinut häiritä 6-luokan oppilaiden opiskelua. Kello 9.00 alkoi opettajan ohjaamana kaikille lapsille suunnattu yhteinen aamupiiri eli aamukokous, kuten sitä esikoulussa kutsuttiin. Se kesti noin 15–30 minuuttia ja tapahtui opetusluokassa lasten istuessa lattialla liitutaulun edessä. Aamukokouksen jälkeen toimintaa eriytettiin puolelle ryhmälle kerrallaan. Toinen ryhmä jäi opetusluokkaan opettajan ja usein myös toisen hoitajan kanssa käsittelemään teema-aihetta ja toinen puoli ryhmästä siirtyi toisen opettajan

ja/tai hoitajan kanssa leikkiluokkaan usein myös ohjattuun työskentelyyn. Toinen opettaja toimi esikoulun ja lähellä sijaitsevan päiväkodin johtajana ja hänen osallistumisensa pedagogiseen toimintaan oli vähäisempää hallinnollisten johtajan töiden vuoksi.

Varsinainen aamukokouksen jälkeinen ohjattu teematyöskentely tapahtui lähes aina opetusluokassa, mutta liikuntahetki aina koulun liikuntasalissa. Opettajan ohjaama toiminta ensimmäiselle puolikkaalle ryhmää kesti yleensä noin kello kymmeneen, jolloin ryhmät usein vaihtoivat paikkoja. Ensin leikkihuoneessa olleet lapset siirtyivät opetusluokkaan työskentelemään ja päinvastoin. Mikäli ryhmien toiminnassa ei tapahtunut vaihtoa, niin lapsilla oli vapaata toimintaa ryhmän molemmissa luokissa. Aamupäivätyöskentely keskeytyi, kun ruokailu alkoi noin kello 10.45, se nautittiin ennen muiden koululaisten ruokailua. Ruokailusta lapset palasivat takaisin omiin luokkiinsa, missä lapset saattoivat jatkaa keskeytyneitä toimiaan tai leikkiä vapaasti noin kello 11.30 asti, jolloin pidettiin ryhmän yhteinen aamupäivätyöskentelyä koskeva loppukokous. Kokouksessa keskusteltiin aamupäivätyöskentelyyn liittyvistä asioista. Kokouksen jälkeen lapset siirtyivät koulun omalle pihalle ulkoilemaan. Ulkoilu-aika oli varsin pitkä, noin kello 12–14. Varsinaista lepoa ei koulun esiluokassa ollut. Esikoulusta tehtiin myös retkiä toimintavuoden aikana, ne suuntautuivat lähiympäristöön, mutta myös kauemmas tapahtuma- ja näyttelykohteisiin. Esikoulussa vieraili myös asiantuntijoita, muun muassa keramiikkataiteilija kävi opettamassa lapsille savitöiden tekoa. (ks. liite 11)

Koulun esiopetusluokan (TR 3) toiminta oli jäsenetty aamupäivä- ja iltapäivätyöskentelyn jaksoihin. Niiden väliin, noin kello 12 lähtien sijoittui ulkoilu koulun omalla pihalla. Aamupäivällä opettajan ohjaama toiminta sijoittui ruokailua edeltävään aikaan. Ruokailun jälkeen lapset työstivät kesken jääneitä töitään tai saivat vapaasti valita tekemisensä luokan tiloissa. Iltapäivätyöskentely ei ollut tämän tutkimuksen kohteena. Perushoitotilanteet eivät olleet näkyvästi toimintaa ohjaavina, vaan toimintaa jäsensivät vapaan ja ohjatun toiminnan vuorottelu. Vapaa toiminta tarkoitti lasten itsensä vapaasti valitsemaa toimintaa, joka yleensä oli leikkiä ja pelaamista pareittain tai pienryhmittäin. Vapaa toiminta sijoittui aamupalaa edeltävään aikaan ja sen jälkeiseen aikaan ennen ohjattua toimintaa. Hoitajat osallistuivat varsin aktiivisesti vapaaseen toimintaan, he ohjasivat lasten vapaata toimintaa ohjein ja tuen sekä tarjoamalla materiaalia lasten käyttöön. Tilat ja välineet olivat lasten vapaassa käytössä vapaan toiminnan aikana. Ohjattu toiminta oli opettajien suunnitteluvastuulla ja pääosin myös toteutusvastuulla. Poikkeuksen teki

ruotsin kielen opettelu, sillä toinen hoitajista antoi toimintavuoden aikana viikoittain lapsille ruotsin kielen suihkuja.

Varsinainen yhteinen kaikille 27 lapselle suunnattu toiminta koulun esiopetusluokassa alkoi kello 9.00 yhteisellä aamukokouksella, joka pidettiin opetusluokassa lasten istuessa lattialla. Kokouksessa käytiin läpi kalenteri eli päivävyri, vuorotellen yksi lapsista toimi apuopettajana. Viikonpäivä kirjoitettiin taululle ja se tehtiin kirjain kirjaimelta omalla keholla liikkuen. Kirjainten liikesymbolit oli sovittu lasten kanssa toimintakauden alussa. Viikonpäivän jälkeen tarkastettiin, monesko päivä, kuukausi ja vuosi oli. Kalenterin havainnollistamisessa käytettiin apuna helmien pujottelua nauhaan. Päivyrin tarkastelun jälkeen opettaja kertoi aamupäivän työskentelystä.

Kello on 9 ja lapset ovat kerääntyneet opetusluokkaan aamukokoukseen lattialle kotiryhmittäin istumaan. Taululle on kirjoitettu viikonpäivä. Yksi lapsi saa toimia apuopettajana ja viikonpäivä tehdään ruumiinkielellä kirjain kirjaimelta apuopettajan näyttäessä kirjaimia. Samalla soi musiikki taustalla kasettisoittimelta. Sitten laitetaan helmiä päivämäärän lukumäärä, koalat (pienryhmä, nimi muutettu) saavat laittaa yhden helmen lisää. Sitten opettaja kertoo, että huomenna on Lucia-päivä ja että lahjan tekoa jatkavat ne, joilla on se kesken, Karhut ja Koirat -kotiryhmät tekevät satua. (Joulukuu)

Aamukokouksen jälkeen lapset jakaantuivat useimmiten kahteen ryhmään kotiryhmittäin, toinen puoli luokan lapsista jäi opetusluokkaan ja toinen siirtyi leikkiluokkaan. Opetusluokkaan jääville opettaja itse ohjasi teemaan liittyvää eheytettyä toimintaa. Liikuntahetket pidettiin koulun liikuntasalissa, joka tarjosi hyvät puitteet liikuntatoiminnoille. Seuratun havainnointipäivän liikuntatuokio oli toiminnallinen ja selkeä kokonaisuus, johon lapset osallistuivat poikkeuksetta innostuneesti. Lasten havainnot suuntautuivat opettajan ohjeiden suuntaisesti. Liikuntahetkellä eheytyi matematiikan ja liikunnan sisältöjä, silloin opeteltiin matemaattisen käsitteen pari oppimista.

Lapset ovat pukuneet jumppa-asusteensa ja jumppa alkaa klo 9.05 koulun liikuntasalissa. Opettaja pyytää jumppasalin keskelle lapsia. Hän ottaa pussista erilaisia sukkiä ja jäätelölaatikosta muovieläimiä kotipesäleikkiä varten. Lapset valitsevat itselleen parin ja tehtävänä on löytää (tunnistamalla sama sukka/eläin) oma pari, jonka kanssa juostaan kotipesälle. Opettaja lyö tamburilla tahtia ja ensin lapset saavat juoksennella vapaasti, sitten kun opettaja pamauttaa kovaa tamburiinia tulee löytää pari. --- Kotipesät -leikin jälkeen seuraa ihmisparit -leikki. Opettaja antaa ohjeen ensin etsiä itselleen pari oman sukupuolen mukaan, että syntyy tyttö-tyttö-parit ja poika-poika-parit, ja sitten etsiä itselleen pari vastakkaisesta sukupuolesta, että syntyy tyttö-poika-parit. Lapset

juoksentelevat ensin vapaasti tamburiinin tahdissa ja sitten pamahduksen jälkeen he etsivät opettajan ohjeiden mukaan parin. Parit myös lasketaan yhdessä eli montako tyttö-tyttö-paria syntyi, montako poika-poika-paria syntyi ja sitten toisella kerralla montako tyttö-poika-paria syntyi. Lapset pitävät leikistä ja ovat siitä innostuneita. Sitten leikitään viimeinen pari uunista ulos -leikki, johon lapset iloisina osallistuvat. Tämän leikin jälkeen opettaja kehottaa menemään lapsia kotiryhmittäin ja opettaja antaa tehtäväksi etsiä ihmiskehosta pareja. --- Lopuksi lapset leikkivät Kuka pelkää mustaa miestä. Iloisena he menevät pukuhuoneisiin pesulle, vaatteita vaihtamaan ja takaisin luokkahuoneisiin kello 10.00 – toinen ryhmä lapsia pääsee sen jälkeen jumppaamaan. (Syyskuu)

Opettajan ohjaamassa toiminnassa näkyivät teemassa eheytyvät sisältöalueet. Ympäristö- ja luonnontiedon ongelmiin opettaja kytki matematiikan alueen keskeisiä sisältöjä, esimerkiksi ajan. Kokonaisopetuksen periaatteita noudattavassa toiminnassa korostui menetelmällisenä ratkaisuna kautta linjan yhteistoiminnallinen oppiminen. Opettaja suuntasi tehtävien annot kotiryhmille ja jakoi ryhmille johdonmukaisesti yhteistä vastuuta. Lisäksi opettaja suosi ongelmakeskeistä opettamistapaa: hän ei antanut, eikä odottanut valmiita ratkaisuja kysymyksiinsä, vaan laittoi lapset itse pohtimaan.

Lattialla on 140 x 200 cm iso maapallopiirustus, joka on päällystetty kontaktimuovilla. Opettaja ottaa kaksi käsinukkea: valon ja pimeyden kuningattaret ja kyselee valosta ja pimeydestä liikuttaen niitä maapallon ympärillä. Opettaja ohjaa lasten havaintoja, hän pyytää lapsia pohtimaan, miten valo ja pimeys asettuvat kartalle. Lapset seuraavat intensiivisesti opettajan puhetta. Kuu-ukko, joksi ryhtyy ensimmäisenä Kasperi, saa askeltaa kiertäen maapallon ympäri. Lapset laskevat samalla askelmien määrän ääneen. Opettaja pyytää lapsia ryhmissään pohtimaan, miksi Kaapon jaloilla saadaan 28 askelmaa ja tyttöjen 29. --- Lapset saavat ison paperin, numerolaput ja sinitarran. Ne tulee asettaa kellon muotoon. Lisäksi lapset saavat tikkua, jotka symboloivat valoa ja pimeyttä: 4 pimeää edustavaa tikkua, 4 valoisaa ja 4 siltä väliltä. Lapset saavat tehtäväksi kotiryhmittäin tehdä kellon käyttäen numeroita ja laittaen tikut oikeille kohdille. Kasperi istuu seuraamassa Katin ja Kimmon työskentelyä. Opettaja tulee koirat-ryhmän luo ja pyytää Kasperia laittamaan tikun oikeaan paikkaan eli 12 kohdalle kellossa. Kasperi laittaa väärin. Opettaja siirtyy korjattuaan Kasperin virheen karhu-ryhmän luo. (Marraskuu)

Koulun esiluokan toiminnassa teemoja lähestyttiin myös sadun ja mielikuvituksen keinoin. Toiminnassa käytettiin sadutus-menetelmää (ks. Karlsson 2000, 90–94), jolle on ominaista se, että aikuinen pyytää lasta kertomaan

sadun, jonka hän kirjoittaa muistiin. Sitten hän lukee sen lapselle ja korjaa sitä, jos lapsi niin haluaa.

Karhut ja koirat -ryhmät asettuvat maapallon ympärille istumaan opettajan kanssa, joka on varannut viereensä peililaatat ja kynttelikön. Opettaja sytyttää kaksi kynttilää ja lukee sitten Norsut -ryhmän satua. Lapset kuuntelevat ja he saavat tehtäväksi tehdä myös sadun yhteistoiminnallisissa ryhmissään. --- Kaisa, Konsta ja Kukka sopivat sadusta keskustellen keskenään. Lapset kääntyvät vatsalleen makaamaan paperin viereen. Kaisa ottaa johtavan aseman piirtämisen suhteen, Konsta hieman pelleilee, mutta piirtää paperille kuu-ukon ihmishahmon näköisenä. Konsta arvioi piirtämistä ja tytöt moittivat Konstaa pelleilemisestä, mutta samalla kaikki naureskelevat. Kukka yrittää palauttaa ryhmän työskentelemään takaisin tarinan keksimiseen. Kaisa kisailee Konstan kanssa ja opettaja tarkistaa, että ovatko karhut -ryhmä tekemässä satua. Kaisa vastaa: "Juu." --- Opettaja on ollut karhujen ryhmässä kirjoittamassa heidän satuaan ylös. Satu on kuitenkin vielä kesken ja opettaja jättää ryhmän miettimään, miten satu jatkuu ja päättyy. Kaisa käy sanomassa pian opettajalle: "Me keksittiin jo." Kaisa ja Konsta alkavat pelleillä opettajaa odotellessa. Kun opettaja tulee, lapset rauhoittuvat. Kaisa kertoo sadun lopun. (Joulukuu)

Sillä aikaa, kun toinen puoli luokasta oli opetusluokassa työskentelemässä opettajan ohjauksen mukaisesti, niin toinen puoli luokasta oli leikkiluokassa. Esikoulun puoli ryhmää tarkoitti varsin isoa lapsiryhmää eli 13–14 lasta. Puoli ryhmää oli hoitajan vastuulla eri toiminnoissa yhdessä tilassa. Osa lapsista teki havainnointipäivänä käsinukkeja, osa piirteli ja osa leikki. Leikkihuoneen kaltaisessa oppimisympäristössä suuri määrä lapsia erilaisissa toiminnoissa aiheutti sen, että työskentely- ja leikkirauhaa ei ollut riittävästi.

Kello on yli 10, leikkiluokassa on kova meteli ja kaaos, mutta silti tehdään käsinukkeja, materiaalina on rautalankaa ja tähtikoristeita. Lapset työskentelevät pöydän ympärillä, jossa myös hoitaja välillä kiireiltään istuu ja tarjoaa materiaalia sekä kannustusta. Hän joutuu kuitenkin aika ajoon puuttumaan muuhun toimintaan ja nousee pöydästä pois. Muutama lapsi piirtää lattialla. Konsta tekee käsinukkeaan levottomasta tohinasta huolimatta keskittyneesti. Kukka kulkee käsinuken pää toisessa ja ruumis toisessa kädessä hoitajan perässä saaden lopulta tältä apua. Hän ompelee nukelleen silmiä. Aina välillä lanka lähtee neulan silmästä, mutta hän laittaa langan uudelleen ja jatkaa tekemistä, vaikka ympärillä on aikamoinen hulina. Hän saa ennen ruokailua käsinukkensa kasvot valmiiksi ja menee pesemään kätensä, sen jälkeen ruokajonoon. Myös Konsta saa käsinukkensa valmiiksi, sen jälkeen hän painii Kasperin kanssa hieman sohvatyynyistä menettäen kiinnostuksensa nopeasti ja alkaa potkia palloa. Hoitaja kieltää potkimisen. (Joulukuu)

Lapsia ohjeistettiin lasten vapaan toiminnan aikanakin. Tällöin tukena samassa luokahuoneessa olivat usein hoitajat. Esikoulussa tehtiin myös niin sanottuja esiopetustehtäviä, joita lapset tekivät mielellään ja joihin he jaksoivat keskittyä.

Opettaja menee pitämään jumpan toiselle ryhmälle, luokahuoneisiin jäävät muut lapset ja kaksi hoitajaa. Kimmo ja Kati menevät opetusluokkaan lattialle tekemään esikoulutehtäviä (paperi), joita opettaja on kehottanut tekemään. Kimmo tekee käden paperiin ja värittää sen. Kati selittää Kimmolle, mitä tekee kullakin hetkellä. Hän tekee tarkasti hienoja yksityiskohtia ja on keskittynyt tehtävien tekoon. (Syyskuu)

Opettajan ohjastamien aamupäivätöiden jälkeen lapset eivät tartu tarkkaavaisuutta vaativiin tai pitkäkestoisiin toimintoihin, sillä lounas keskeyttäisi joka tapauksessa toiminnan. Ruokailun alkamista odotellessa lasten keskinäinen leikki oli yksinkertaista ja kehittymätöntä. Tytöt ja pojat leikkivät enimmäkseen omissa tyttö- tai poikaryhmissään, sukupuolikoostumukselta heterogeenisiä ryhmiä ei spontaaneissa tilanteissa juuri syntynyt. Tyttöjen keskuudessa suosittuja vapaasti valittavia toimintoja olivat pelaaminen ja piirtäminen. Tällöin he usein toimivat pareittain tai kolmisin. Poikien toiminnoille oli ominaista, että usein he olivat tekemisissä keskenään pikemminkin isommissa kokoonpanoissa kuin pareittain. Poikien kesken syntyikin aika ajoin pientä nujakointia, he selvittelivät avoimemmin kuin tytöt keskinäisiä erimielisyyksiään.

Kia ja Kaisa ovat opetusluokan sohvanurkkauksessa. Kia laulelee itseksensä ja puuhastelee muovisen purkin kanssa. Hän ottaa leikkihaarukan, jolla ottelee lautasen päällä. Kaisalla on ”idea” ja hän käy hakemassa muovipyöröilyä, joita pinoaa Kian kanssa. Kaisa kysyy Kialta: ”Missä on kolmas punainen? Missä on kolmas vihreä? Mikä on kaunein?” Kaisa laittaa eriväriset muovipyörät koriin, jota hän pyörittää ja pyörittää. Muovipyörät vilisevät silmissä, tytöt katsovat niitä. Toiminta on aika yksinkertaista. Leikki ei kehity esinekäsitelyä kummemmaksi. (Syyskuu)

Leikkiluokassa on riehuntaa. Konsta ja Kalle leikkivät alastomilla nukeilla, joille laittavat tikkuja suuhun. Pojat yrittävät hermostuttaa Kimmoa, joka on pöydän alla leikkimässä: varsin häiriintymättä ja keskittyneenä hän leikkiä tikuilla. Konsta ja Kalle repivät yhtä nukkea ja Konsta alkaa lipua Kimmoa pitkin, joka aluksi ei kiinnitä tähän mitään huomiota. Sitten Kimmo hermostuu ja mottaa Konstaa – Nyt Kasperin on lyönyt Konstaa ja Kaapo, Kalle ja pari muuta poikaa selvittelevät asiaa ja tuomitsevat jyrkästi Kasperin. Konsta saa täysin muut pojat puolelleen ja hän kulkee poikajoukon mukana, joka vaeltelee luok-

kahuoneissa. Lapset pyydetään käsien pesulle ja ryntäävät pesulle ja jonoon. (Marraskuu)

Koska esiluokassa oli lapsia paljon, niin lasten vapaasti valitsemia toimintoja oli monia ja hyvin erilaisia. Samanaikaisesti samassa tilassa tapahtui ja eteni eri asioita eri tahtiin. Ulkopuoliselle tarkkailijalle tilanne näyttäytyi ajoittain varsin kaottisena.

Opetusluokassa Kati leikkii Kian kanssa käsinukeilla, välillä tosin seuraten poikien kovaäänistä peliä. Kimmo pelaa samanaikaisesti lautapeliä Kaapon kanssa ja pyytää Kaisaa lukemaan pelin ohjeita. Poikien kesken syntyy hieman pientä erimielisyyttä ja opettaja tulee ohjeistamaan peliä. Pojat jatkavat pelin loppuun. Kasperi pelaa Kallen kanssa arvaa kuka -peliä. Kimmo ja Kukka tulevat seuraamaan peliä. Kia istuu sohvalla hoitajan vieressä ja tekee tupsua ja samalla hieman kertoilee matkastaan ja erilaisista tekemisistään hoitajalle. Muut lapset tulevat myös isoon luokahuoneeseen ja meteli yltyy. Pojat pelaavat lattialla jääkiekkoa helmellä ja kepillä. Kolme poikaa menee tietokoneelle, he kiljuvat siitä, kuka saa pelata. (Joulukuu)

Hyvin harvoin ohjattu toiminta oli koko intensiivisimmän aamupäivätyöskentelyn aikana suunnattu koko ryhmälle samanaikaisesti, sillä luokka tilana asetti rajoituksia. Lapset joutuivat istumaan lattialla, sillä pulpetteja tai tuoleja ei ollut jokaiselle. Koko ryhmän pidempiaikainen lattialla istuminen aiheutti helposti levottomuutta ahtaudenkin takia. Koko ryhmän ohjausta esikoulussa käytettiin aamukokousten lisäksi yhtenä havainnointipäivänä tilanteessa, jossa haluttiin yhteisesti tarkastella ja muistella toimintavuoden tapahtumia. Työskentelyä hajautettiin loppuksi molempiin esikoulun luokkiin.

Kello on 9 ja aamukokoontuminen opetusluokassa on alkanut. Lapset istuvat lattioilla omissa kotiryhmissään. Opettaja kysyy, mitä ajatuksia lapsilla on eilisistä keväjuhlista. Opettaja antaa ohjeen pulista kysymyksestä omissa ryhmissä ja miettii myös perusteluita mielipiteille. --- Sitten opettaja laittaa aamurokkia ja lapset saavat rokata ryhmittäin. Vuorotellen eri kotiryhmät saavat nousta seisomaan rockaamaan. Iloinen tunnelma! Opettaja sammuttaa magnetofonin ja kertoo, että katsotaan dioja, joita on otettu vuoden aikana. Lapset odottavat diaesityksen alkua ja syntyy pientä levottomuutta lasten kesken. --- Opettaja on ottanut Konstan jalkojensa juureen ja nyt poika katsoo dioja keskittyneemmin. Kaisa katselee valkokankaalle koko ajan hiljaa ja keskittyneesti, vaikka ympärillä on aika paljon meteliä ja hälyä. Kimmo ei jaksa koko ajan seurata, vaan vehtailee Kasperin kanssa, hän leikkii sormillaan valkokankaalle heijastuvassa valokiilassa, nojailee ja juttelee. Kasperi näpläilee Kimmon jalkaa, makailee Kimmon päällä, hihittelee ja juttelee Kimmon kanssa. Kun esitys on loppu,

opettaja antaa luvan tehdä varjoja valokiilassa. Sitten opettaja jakaa lapset molempiin luokkiin ryhmittäin, hän jakaa valokuvia ja antaa ohjeistuksen liittää ne omiin esikoulukansioihin. (Toukokuu)

Koulun esiluokan (TR 3) lapset olivat omaksuneet hyvin ryhmänsä päivärytmin ja käytetyt toimintatavat. Lapsille tuntui olevan hyvin tuttua paitsi yhteistoiminnalliset toimintatavat niin myös työjärjestyksen puitteissa tapahtuvat vapaan ja ohjatun toiminnan vaihtelut.

7.3.2 Koulun esiopetusluokan lasten sitoutuneisuus toimintaan

Lasten toimintaa koulun esiopetusluokassa (TR 3) havainnoin vapaan observoinnin ohella myös esikouluikäisen lapsen tehtävään sitoutumista osoittavalla LIS-YC -mittarilla. Tämän mittarin avulla pyritään arvioimaan, kuinka intensiivisesti lapsi toimii tehtävissään ja leikkiessään. Koulun esiopetusluokan lasten toimintaan sitoutuneisuuden havainnointeja kertyi LIS-YC -mittarilla mitattuna yhteensä 61 kappaletta. Lapsikohtaisesti havainnointikertoja kertyi 6–10 ja yksi havainnointijakso kesti 3 minuuttia eli intensiivisesti toimintaan sitoutuneisuutta havainnointiin lapsikohtaisesti 18–30 minuuttia. LIS-YC -havainnoinnit kertyivät klo 8–12 välillä syksyn ja kevään aikana tapahtuneilta vapaan ja ohjatun toiminnan hetkiltä. Esikoululuokan lasten saama sitoutuneisuuden keskiarvo käytetyllä mittarilla mitattuna oli 3.24. Sitoutuneisuus tässä tutkimusryhmässä oli 3.90–2.82 välillä. Olen koonnut taulukkoon 10 koulun esiluokan lasten sitoutuneisuuden tasoissa saamat keskiarvot ja keskiarvojen jälkeen sulkuihin lasten saamien sitoutuneisuusarvojen vaihteluvälit. Taulukosta on nähtävissä myös lasten sitoutuneisuutta koskevat havaintojen määrät.

Tyttöjen sitoutuneisuuden tasojen keskiarvo oli 3.50 ja vaihteluväli oli 3.90–3.09. Poikien sitoutuneisuus oli keskimäärin vähäisempää kuin tyttöjen, poikien keskiarvo oli 2.98 ja vaihteluväli oli 3.16–2.82. Verrattaessa tyttöjen ja poikien sitoutuneisuuden keskiarvoja toisiinsa huomio kiinnittyy siihen, että poikien sitoutuneisuuden tasoissa erot olivat hyvin pienet ja siihen, että vain Kimmon sitoutuneisuuden tasojen saama keskiarvo 3.16 ylittää tyttöistä huonoimman Kukan saaman keskiarvon 3.09.

Taulukko 10. Lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvot ja vaihteluvälit koulun esiopetusluokassa

TYTÖT (havaintojen määrä)	LIS-YC -keskiarvo (ja vaihteluväli)
Kaisa (9 kpl havaintoja)	3.47 (4.5–1.5)
Kati (8 kpl havaintoja)	3.90 (5–2.25)
Kia (7 kpl havaintoja)	3.57 (5–1.75)
Kukka (8 kpl havaintoja)	3.09 (4.25–1.75)
Tyttöjen keskiarvo (ja vaihteluväli)	3.5 (5–1.5)
POJAT (havaintojen määrä)	LIS-YC -keskiarvo (ja vaihteluväli)
Kalle (7 kpl havaintoja)	2.82 (4.25–1.5)
Kasper (6 kpl havaintoja)	3 (5–1.5)
Kimmo (6 kpl havaintoja)	3.16 (4.25–1.5)
Konsta (10 kpl havaintoja)	2.72 (5–1.75)
Poikien keskiarvo	2.98 (5–1.5)
Koko ryhmän keskiarvo (ja vaihteluväli)	3.24 (5–1.5)

Kasperin sitoutuneisuuden tasoissa saamat arvot olivat 5–1.5. Heikoimmat sitoutuneisuutta osoittavat arvot hän sai toukokuussa, kun toimintana oli diaesityksen seuraaminen koko esiluokan kesken. Myös Kimmon ja Kasperin saamat arvot tältä havaintopäivältä olivat samantasoisia. Parhaan mahdollisen sitoutuneisuuden tasoa osoittavan arvon 5 Kasper (6 kpl havaintoja) sai joulukuussa, kun hän teki yhteistyöpiirustusta Katin kanssa. Kati (8 kpl havaintoja) sai lapsista selvästi korkeimmat sitoutuneisuusarvot, hänen keskiarvonsa nousi lukuun 3.90. Sitoutuneisuuden arvoissa marraskuussa vapaan toiminnan aikana hänen saamansa sitoutuneisuusarvo laski yhden kerran 2.25:een, muutoin hänen saamansa sitoutuneisuuden tasoissa saamat arvot pysyivät koko toimintakauden samansuuntaisina osoittaen vahvaa intensiivisyyttä eli LIS-YC -asteikolla ilmaistuna noin 4:n tasoa. Kian sitoutuneisuuden tasoissa tapahtui toimintakauden loppua kohden nousua, syyskuussa hänen keskiarvonsa oli noin 2 ja toukokuussa 4.5. Kaisan saamat sitoutuneisuusarvot sijoittuivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta alimmillaan tasolle 2.75 ja korkeimmillaan tasolle 4.25. Kaisan joulukuussa sitoutuneisuuden tasoa ilmaisema saama arvo 1.5 oli siis ainoa poikkeus ja tämän arvon hän sai odotustilanteessa. Kukan sitoutuneisuus pysyi varsin samansuuntaisena seurattuina havainnointipäivinä. Samoin Konstan sitoutu-

neisuusarvot olivat hänen saamansa keskiarvon tasossa koko toimintakauden ajan. Poikkeuksena olivat joulukuu, jolloin hän teki käsinukkeja ja toukokuu, jolloin opettaja oli ottanut hänet yhteisen toiminnan ajaksi omien jalkojensa juureen. Tällöin hänen sitoutuneisuutensa osoitti toiminnassa tarkkuutta ja keskittyneisyyttä.

Koulun esiluokan (TR 3) lasten sitoutuneisuuden tasoja arvioitaessa tulee huomioida, että 5 lasta oli joinakin havainnointipäivinä poissa. Kaspero oli sairaana syyskuussa, Kia, Kalle ja Kimmo olivat poissa joulukuussa ja Kukka toukokuussa. Sain poissaolevista lapsista sitoutuneisuuden arvoja vähemmän, siksi ei ole mahdollista tehdä syvällisiä päätelmiä heidän sitoutuneisuuden tasoistaan ja niiden kehittymisestä. Koulun esiluokan (TR 3) oppilaiden sitoutuneisuus toimintaan oli suurta etenkin liikuntahetkillä, joille oli ominaista toiminnallisuus ja yhteiset liikuntaleikit. Myös sadun lukeminen ja mielikuvituksen käyttö opetustilanteessa lisäsivät lasten tarkkaavaisuutta toiminnassa. Opettajan osallistuminen ja puuttuminen yhteistoiminnallisten ryhmien toimintaan kysymyksiin ja ohjein nosti lasten sitoutuneisuutta. Olen koonnut liitteeseen 16 erikseen jokaisen koulun esiopetusluokan lapsen LIS-YC -mittarilla saadut toimintaan sitoutuneisuuden arvot havainnointipäivittäin ja eri toiminnoittain sekä lisäksi keskiarvoittain.

7.3.3 Koulun esiopetusluokan lasten arviot ja kokemukset toiminnasta

Koulun esiopetusluokan (TR 3) lapset kertoivat omista toimintaa koskevista käsityksistään ja kokemuksistaan syyskuussa toimintakauden alussa ja keväällä toimintakauden lopussa toukokuussa yksilöhaastatteluissaan. Syksyn haastatteluissa lapset kertoivat, mitä he ajattelivat esiopetustoiminnasta, millaisena he sen kokivat ja millaista he toivoivat sen olevan. Lisäksi syksyn haastatteluissa lapset kertoivat omasta taustastaan eli minkä ikäisiä he olivat, oliko heillä sisarusia ja missä he olivat olleet hoidossa edellisenä toimintakautena. Esikoululaisista kaikki paitsi Kalle, Kaspero ja Kimmo olivat täyttäneet syyskuun haastatteluihin mennessä kuusi vuotta. Kaspero täytti kuusi vasta marraskuussa ja Kalle joulukuussa. Kaspero oli perheensä ainoa lapsi, muilla lapsilla oli sisarusia. Kialla ja Katilla oli pikkuväli ja Kallella ja Kasperilla pikkusisko. Kaisalla oli isosisko samassa koulussa ja Konstalla isovelji. Kukan isosisko ja isovelji olivat yläasteella ja lukiossa. Kaikki esikoululaiset olivat olleet edellisenä keväänä päiväkodissa. Kati ja Konsta olivat olleet

toisella paikkakunnalla päiväkodeissa, sillä he olivat muuttaneet paikkakunnalle kesällä, Kati läheisestä kaupungista ja Konsta Itävallasta.

Lasten arviot ja kokemukset syksyn haastatteluissa

Tiedustellessani lapsilta, mikä oli koulussa erilaista entiseen päiväkotiin verrattuna, niin lähipäiväkodissa olleet Kia ja Kalle muistivat ompelun olleen erilaista päiväkodissa. Kia muisti myös, että koulussa ei ole aamupiiriä ja että koulupäivä on lyhyempi kuin päiväkotipäivä. Kimmokin oli huomannut koulupäivän pituuden ja aamukokoontumiset, mutta hän kertoi, että esikoulussa myös ulkoilu ja pihavälineet olivat erilaiset kuin päiväkodissa. Kukka oli huomannut, että päiväkodissa oli vähän enemmän tilaa ja että päiväkodissa oli helpompia tehtäviä. Kati oli huomannut, että päiväkodissa päivastoin kuin koulussa ruokailtiin ja leikittiin samassa tilassa. Muutoin hänen mielestään ei ollut suuria eroja toiminnassa. Konsta kertoi, että Itävallassa ei ollut joka päivä ulkoilua.

"No koska täällä ei niinku ommella samanlaista sellasta putkee, sellasta tyynyliinaa. Tää on vaikeampi." (Kalle)

"Than erilaista. Siellä laitetaan neulat solmuun ja täällä ei laiteta. Sit siel ei koonnuta samaan aikaan ku me. Ja sit siellä ei olla yhtä pitkää aikaa ku täällä eskarissa ulkona." (Kia)

"Ainakin siellä ollaan eri aikaan ulkona, täällä ollaan kaksi tuntia tai kolme, siellä ollaan tunnin. Ainakaan siellä ei ole kiipeilytelineitä eikä keimulautaa eikä tommosta varastoa. Meil on täällä se kokous." (Kimmo)

"Siellä (päiväkodissa, kirj. huom.) piti askarrella helpompia kuin täällä." (Kukka)

"Siellä (päiväkodissa, kirj. huom.) syödään samassa huoneessa kuin leikitäänkin." (Kati)

Konsta, Kalle ja Kasperi kertoivat olevansa hyviä pelaamaan jalkapalloa. Konsta innostui kertomaan tarkemmin pelitaidoistaan. Kasperi kertoi osavansa myös luistella ja pyöräillä. Kati arvioi olevansa hyvä koirien hoitaja. Kaisa totesi olevansa hyvä lukemaan.

"Jalkapallossa, ku tota niin sitä Kimmoa vastaan mä oon hyvä. Tietsä, mitä meillä ei jalkispeleissä ei tuu rankkareita milloinkaan vaikka kamppii toista. Mä kampin Kumpulaisen Kustaata (nimi muutettu, lapsi), jos vaan on toisella puolella, ku se on niin helppo kamppia sitä. Mut jääkiekossa se on aina moppia. Moppia ja kamppimista ei saa tehdä, muuten saa kortin." (Konsta)

"Mä osaan luistellakin. Osaan mä ajaa ilman apupyöriäkin." (Kasper)

"Meill on koiria hoidossa tuolla yläpuoleella, mä oon tosi hyvä siinä. Mä oon oppinu jo ompelemaan. Me tehdään tossupusseja." (Kati)

Kimmo kertoi haluavansa oppia esikoulussa lukemaan, Kaisa vieraita kieliä ja Kalle kiipeilyä. Konstan toiveet eivät liittyneet esikouluun, mutta hän tiesi haluavansa oppia karatea. Kati kertoi, ettei hän vielä oikein tiedä, mitä haluaisi oppia esikoulussa. Kia, Kukka ja Kasperperi eivät vastanneet kysymyksen lainkaan.

"Lukemaan kunnolla." (Kimmo)

"Toisten maan kieliä." (Kaisa)

"Kiipeilemistä." (Kalle)

"No oikeastaan se ei kuulu eskariin, mut mä haluaisin oppia karateliikkeitä." (Konsta)

Toiminnoista ulkoilu ja leikkiminen olivat jossakin muodossa viiden esikoululaisen suosiossa. Kasperperi kertoi, että ulkoilu on säällä kuin säällä hänelle mieleen. Kalle vastasi, että leikki ylipäätään on mieluisinta esikoulussa ja että keinuminen on mieluisinta leikkiä. Myös Konsta piti keinumisesta, haastattelun lopulla hän muisti pitävänsä erityisesti sählyn pelaamisesta ja ulkoilusta. Kaisan ja Kukan mieleen oli liikunta. Liikuntaakin mieluisammaksi toiminnaksi Kukka muisti haastattelun lopulla kirjojen lukemisen. Kaisan mieluisimmat leikit olivat ulkoleikkejä. Ompelu sen sijaan ei ollut hänen mielestään mukavaa. Kati piti tehtävien tekemisestä. Hän kertoi, että esikoulussa oli tehty savi- ja ompelutöitä. Molemmat työt olivat olleet Katille mieleen, mutta sen sijaan hänen mielestään ihmisen piirtäminen oli vaikeata ja ikävää toimintaa. Kimmo kertoi pitävänsä etenkin tietokoneella pelaamisesta. Mikään ei ollut hänen mielestään ikävää esikoulussa.

"No ku me mennään ulos, niin saa leikkiä parhaimpien kavereitten kanssa." (Kia)

"Kun mennään ulos ja siellä saa leikkiä ja ei sada. Jos sataa sekin on kivaa, ku voi tehdä vesipuroja ja ku ei sada, voi pelata jalkkista." (Kasperperi)

"Karin (nimi muutettu, lapsi) kanssa keinua. Mä osaan paljon korkeammalle keinua. Mä ymmärrän enemmän niinku asioita. --- Sähly ja toi mennä ulos." (Konsta)

"Jumppa." (Kati ja Kukka)

"Ihan kaikista kivoin on, kun täällä on, tota miten se olikaan. Täällä luetaan kirjoja." (Kukka)

"Hauskaa ku täällä on ne tehtävät.--- Täällä on tehty noita savitöitä. Ja ompelutyöt." (Kati)

"Kivointa on kyllä pelata tietokonetta." (Kimmo)

Lasten arviot ja kokemukset kevään haastatteluissa

Kevään haastatteluissa esikoulun lapset arvioivat kuluneen toimintavuoden aikana toteutettua esiopetusta ja kertoivat, millaisia kokemuksia heillä oli esiopetuksesta. Lisäksi lapset pohtivat alkuopetusta ja sitä, millaisia toiveita heillä oli sen suhteen. Loppuhaastatteluissa Kalle, Kati ja Kia kertoivat oppineensa esikouluvuonna kirjoittamaan. Kalle kertoi oppineensa kaikenlaista ja täsmensi sitten, että oli oppinut pyöräilemään ja kirjoittamaan. Katikin kertoi oppineensa kaikenlaista, kuten vanteen pyörittystä ja ruotsin kieltä. Tiedustelllessani Katilta, oliko hän oppinut esikoulussa muuta, hän muisti oppineensa myös lukemaan ja kirjoittamaan. Konsta kertoi oppineensa esikoulussa hieman luistelemaan ja pelaamaan joitakin pelejä. Kia kertoi sen sijaan yksityiskohtaisesti oppimisestaan: hän oli oppinut erilaisia leikkejä, vanteen pyörittystä, tuntemaan kellon sekä lukemaan ja kirjoittamaan. Vanteen pyörittäminen oli ryhmässä ajankohtainen ja suosittu toiminta. Kukkakin kertoi olevansa taitava vanteen käsittelijä. Kasperin kertoi oppineensa hiihtämään ja Kaisa kertoi oppineensa *"kaikennäköistä"*, mutta ei kertonut tarkemmin mitään. Kimmo valisti, ettei hän ollut oppinut esikoulussa mitään, sillä hän oli osannut jo kaiken ennen esiopetusvuottaan.

"No pyöräilemään ja kirjottamaan." (Kalle)

"Kaikenlaista. Mä olen oppinut pyörittämään vannetta ja vähä ruotsia. --- Lukemaan ja kirjoittamaan." (Kati)

"Vähän ihan pikkasen lisää luistimia ja sitte vähä pelejä." (Konsta)

"No, mä oon oppinut kaikkia leikkejä ja mä oon oppinut kelloa ja sit pyörittämään vannetta. Niin ja aakkoset ja lukemaan ja kirjoittamaan." (Kia)

"Mä osaan jo vanteella hyppiä." (Kukka)

"En mä kyl eskarissa ole oppinu mitään, ku mut mä oon osannu kaikki jo alusta lähtien." (Kimmo)

Kati ja Kalle kertoivat haluavansa oppia seuraavana toimintakautena ensimmäisen luokan oppilaana lukemaan ja kirjoittamaan. Kalle täsmensi vielä, että hän haluaisi oppia kaikkea, mitä koulussa on. Kati halusi oppia paremmin lukemaan ja kirjoittamaan ja hän toivoi, että koulussa olisi edelleen esikoulutehtäviä. Kian toiveena oli oppia koulussa enemmän eläimistä ja kasveista. Kaisa toivoi oppivansa laskematta lukemaan kellosta minuutitkin. Konsta

pohti, voisiko hän oppia ensimmäisellä luokalla vielä paremmin jalkapalloa. Kukka ei vielä tiennyt, mitä haluaisi koulussa oppia. Kimmo ja Kasperi eivät vastanneet kysymykseen lainkaan.

"Lukemaan ja kirjoittamaan ja kaikkee mitä koulussa on." (Kalle)

"Enemmän lukemaan ja kirjoittamaan. --- Toivoisin, että olisi väritystehtäviä tai sellaisia ymmärrystehtäviä." (Kati)

"Aika monien eläinten nimiä ja kaikkia kasveja ja sellasta kaikkea." (Kia)

"Mä ajattelin niinku en tiedä oppisinko mä paremmin futista. --- Mä tein siel harkoissa yhen maalin, ku siel ei pystynyt paljon maalia tekemäänkään, ku siel oli niin monta poikaa. Kolmia kymmeniä poikia kentällä, siel ei niin hyvin pystyny maalia tekemäänkään, mut mä sain kumminkin yhen." (Konsta)

Loppuhaastattelussa Kimmo, Kia, Kukka, Konsta ja Kaisa kertoivat kaikki pitävänsä liikunnasta esikoulussa. Kimmolle oli liikuntatuokio etenkin mieleen, jos silloin pelattiin sählyä. Hän kertoi olevansa sählyn ohella hyvä pelaamaan jalkapalloa, myös hiihdossa ja luistelussa Kimmo arvioi olevansa taitava. Liikunnan ohella Kia totesi pitävänsä esiopetustehtävistä. Kukka kertoi liikunnan ohella sen sijaan pitävänsä käsitöistä ja täsmensi vielä, että etenkin tossupussin ompelemisesta hän oli pitänyt. Liikunnasta hän piti, koska liikuntatuokiolla tanssitaan. Kaisankin mielestä liikunta oli mieluisa, mutta hän kertoi myös pitävänsä kaikesta esikoulussa. Konsta kertoi, että hän pitää ulkoilusta, koska silloin saa pelata sählyä ystävien kanssa. Kasperin mielestä jalkapallo ja sähly olivat olleet mieluisimpia toimintoja. Kalle kertoi olevansa hyvä sählyn peluussa. Katin ensisijaiset mieltymykset eivät liittyneet liikuntaan, vaan hän piti käsitöistä ja vapaasta toiminnasta. Kati arvioi olevansa erilaisissa ryhmätöissä sekä käden taitoja vaativissa tehtävissä.

"Jumppa, jos on sählyä." (Kimmo)

"Ehkä se, ku mennään aina jumppaan. Sit joskus tulee semmosia hirveen kivoja tehtäviä." (Kia).

"Kun siellä laitetaan joskus musiikki päälle niin saa tanssia." (Kukka)

"Ainakin tänään tulee olemaan ulkona kivaa, ku me pelataan sählyä ulkona mun kavereiden kanssa, kaikkien." (Konsta)

"Kaikki tuntuu ihan kivalta." (Kati)

"Käsityöt ja vapaat hommat, ku voi pyörittää vannetta ja silleen. --- Kaikenlaisissa ryhmätöissä, missä tehdään käsillä, esimerkiksi kun on tehty savitöitä. Niin me karhut tehtiin, missä ne niin kuin asuis ja silleen, savella." (Kati)

Konstan ja Kimmon mielestä esikoulutehtävät olivat ikäviä. Konsta valitteli sitä, että tehtävät vaativat ponnisteluja ja Kimmo sitä, että tehtävien tekemisen vuoksi pitää keskeyttää leikit. Kasper, Kukka ja Konsta eivät ole pitäneet esikoulussa maalaamisesta. Kukka kertoi pitävänsä kuitenkin piirtämisestä, vaikka maalaaminen ei ollutkaan hänen mieleensä.

”Eskaritehtävät tietenkin. - No laitetaan kansiot ja sitte pitää viel tehdä. Mä oon ekalla kohta ja sit pitää viel tehdä läksyjä.” (Konsta)

”Kun leikki on kesken, niin aina alkaa eskaritehtävät.” (Kimmo)

”En tykkään maalaamisesta. Kyl mä tykkään piirtämisestä, mutten maalaamisesta.” (Kukka)

Kun pyysin lapsia arviomaan, mikä koulussa olisi erilaista kuin esikoulussa, niin Kasper, Kati, Kaisa ja Kukka olivat kiinnittäneet huomion koulun oppimisympäristön fyysisiin ominaisuuksiin. Kasper ja Kati olivat huomanneet, että koulussa oli pöytien sijaan pulpetit. Kaisan mukaan pulpettien lisäksi koulu erosi esikoulusta siten, että koululuokassa oli saunasirkkoja lasipurkissa. Kukka oli pannut merkille koulun suuruuden verrattuna esikouluun. Kimmo arvioi koulun eroavan päiväkodista siinä, että koulussa luetaan paljon. Kia ja Konsta eivät esittäneet haastattelussa käsityksiään koulun ja esikoulun eroista.

”Ihan erilaista, siel on pulpetteja.” (Kasper)

”Siellä on silleen niinku pulpetit, täällä on pöydät. Siellä on ryhmät, täällä istutaan lattialla. Siellä ei, ku siellä on pulpetit.” (Kati)

”Joskus, ku ope lähtee luokasta, täytyy ite ottaa kiinni noi saunasirkat, ku ne voi lähteä liikkeelle.” (Kaisa)

”No kouluthan on erilaisia ku eskari, paljon isompia.” (Kukka)

”Siellä (koulussa, kirj. huom.) vasta luetaankin.” (Kimmo)

Kysyin Konstalta, Kallelta ja Kukalta mielipidettä siitä, että menevätkö he mielellään kouluun. Konstalle kouluun meno oli myönteinen asia, vaikka hän ei vielä tiennyt, millaista sillä olisi. Kallella oli sen sijaan epäilyksiä kouluun menonsa suhteen, sillä hän pelkäsi saavansa pelottavan opettajan. Kukka kertoi, ettei hän odota koulun alkamista, koska hänen mukaansa koulussa pitää vain istua.

”Hm, onhan ihan kiva, ku mä en viel ihan tiedä, millasta se on.” (Konsta)

”No ei siinä mielessä, ku mä pelkään, että meille tulee Kaija (nimi muutettu, luokanopettaja). Se on aika kovaluonteinen ja se pitää aika lujasti. Se puristelee ja sanoo kovaa.” (Kalle)

”Siellä täytyy istua koko päivä.” (Kukka)

Lapset kertoivat loppuhaastattelussa myös mielileikeistään. Kalle kertoi, että hän piti kaikenlaisista leikeistä ja että tyttöjen kanssa ei leikitä. Kati kertoi vastaavasti, että tytöt eivät leiki poikien kanssa. Hän piti kaikenlaisista leikeistä, mutta hyppynaruleikit olivat mieluisimpia. Muutama lapsi nimesi itselleen läheisen leikin. Kaisan lempileikki oli *”kettu ja jänis”*. Kasperin mielileikki oli leikki, jossa hypitään yhdellä jalalla. Siinä leikissä Kasperin tunnusti olevansa hyvä. Kun kyselin lapsilta, kuka tai ketkä olivat heidän kavereitaan, niin kaikki pojat luettelivat useita oman esiluokkansa poikien nimiä. Tytöt vastaavasti kertoivat ystäviensä olevan tyttöjä, mutta parhaiden ystävien joukko oli selvästi pienempi kuin pojilla, yksi tai muutama läheisempi kaveri.

”Leikitään kaikenlaista, majaa ja kaikenlaista. Me ei niin välitetä autoista. Karl (lapsi, nimi muutettu) päättää, mitä leikitään. On jonkinlainen pomo.” (Kalle)

”Ku ne (pojat, kirj. huom) on semmosia.” (Kati)

”Ompelikone. Siin hypitään yhdellä jalalla.” (Kasperin)

Olen koonnut liitteeseen 17 lapsi- ja aihepiirikohtaisesti syksyn ja kevään haastattelussa lasten esittämät arvot ja kokemukset esiopetuksesta.

7.4 Koulun esi- ja alkuopetusluokan toiminnan kuvailu ja tulkinta

7.4.1 Koulun esi- ja alkuopetusluokan työjärjestys ja toiminnan sisältö

Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toimintaa ohjasi työjärjestys, johon oli merkitty koulupäivien alkaminen ja loppuminen sekä oppiaineet. Esi- ja alkuoppilaiden työjärjestykset poikkesivat toisistaan, sillä ensimmäisen luokan oppilaille oli erikseen äidinkieltä sekä käsityötä englannin kielellä. Työjärjestystä noudatettiin tarkasti, myös oppituntien ajoittuminen oli sidottua, koska luokkaa opettivat myös muut koulun opettajat. Esioppilaille oma opettaja opetti äidinkieltä, matematiikkaa, ympäristö- ja luonnontietoa, uskontoa ja käsityötä. Viereisen 1. luokan opettaja opetti luokalle kaikki muut taito- ja taideaineet paitsi käsityön ja ilmaisun. Ilmaisua oli kerran viikossa aineeseen

erikoistuneen koulun toisen opettajan johdolla. Elämäkatsomustiedon tunnit luokalle piti koulun eräs toinen alkuopettaja.

Koska esi- ja alkuopetusluokkaa opetti moni opettaja, se vähensi mahdollisuutta joustaa tiukasta tyjärjestyksestä. Oppiainepohjaisuus korostui ja usein oppilaat joutuivat tilanteeseen, jossa heillä oli mahdollisuus jatkaa jollain oppitunnilla alkanutta työskentelyä vasta seuraavalla viikolla, kun tätä oppiainetta oli taas. Oppilaat sopeutuivat tilanteeseen nopeasti toimintakauden alusta alkaen.

Yksi oppilas kysyy: ”Jos jää nyt kesken, niin milloin tai voiko jatkaa hm ensi viikolla?” Opettaja vastaa: ”En tiedä, kuinka tiukka ohjelma Normalla (nimi muutettu, oma opettaja on)” (Elokuu)

Koulupäivä alkoi esioppilailta kello 8.00 ja päättyi kello 12.00 (ks. liite 11). Oppiaineet oli sijoitettu siten, että aamut olivat taitoainepainotteisia keski- viikkoa lukuun ottamatta. Maanantaina aamulla oli kaksi tuntia kuvaamataittoa, tiistainaamuna tunti liikuntaa, torstaiamuna tunti musiikkia ja perjantaina päivän aluksi ensin tunti ilmaisua ja sen jälkeen tunti liikuntaa. Oman opettajan opettamana oli käsityötä päivän päätteeksi keskiviikkona ja torstaina, tunti molempina päivinä, tosin joskus käsityön tunteilla jatkettiin muita päivän tehtäviä. Matematiikkaa ja ympäristö- ja luonnontietoa oli viikossa kumpaakin kolme tuntia ja ne sijoituivat tyjärjestykseen joko toiseksi tai kolmanneksi oppitunniksi. Esioppilailta oli 5 kertaa viikossa äidinkieltä ja tyjärjestyksessä ne olivat joko kolmansia tai neljänsiä tunteja. ATK-luokka oli varattu keskiviikkoisin luokan käyttöön. Uskontoa oli seitsemällä esiluokkalaisella ja elämäkatsomustietoa yhdellä esiluokkalaisella keskiviikkoamuisin.

Esi- ja alkuopetusluokan toiminnalle oli tunnusomaista oppiainepohjainen ja yksilökeskeinen työskentely. Oppituntien kulku oli varsin samanlainen riippumatta oppiaineesta. Oppitunnin aluksi opettaja ohjeisti työskentelyn, jota hän havaïnnollisti usein näyttämällä esimerkin taululla tai piirtoheittimellä. Sen jälkeen opettaja jakoï tai oppilaat hakivat itse tarvittavat välineet ja materiaalin. Sitten oppilaat työskentelivät ohjeistuksen mukaisesti ja korjasivat lopuksi käyttämänsä välineet ja materiaalin pois välitunnin alkaessa. Välitunnit jäsenivät päivän toimintoja ja työskentelyä. Taito- ja taideaineiden oppitunneilla esi- ja alkuopetusluokassa toimintaa ei eriytetty esiluokkalaisille ja 1. luokkalaisille, vaan oppilaat toimivat saman orientaation puitteissa. Sama opetus kohdistui myös ympäristö- ja luonnontiedon

oppitunneilla esi- ja alkuoppilaille. Äidinkielen ja matematiikan oppitunneilla opetus oli oppikirjoja myöten eriytetty esi- ja alkuoppilaille.

Koulun esi- ja alkuopetusluokan esioppilaiden toiminnassa ei ollut eheyttämisen periaatetta. Havainnointipäivinä ei yhden oppitunnin aikana eheytetty eri oppiaineita toisiinsa, eikä eri oppitunnit muodostaneet ehyttä päivän kokonaisuutta, jossa jotakin ilmiötä olisi lähestytty eri tiedonaloilta käsin. Esioppilaiden edellytettiin orientoituvan päivän aikana oppituntien vaihtuessa aina uuteen aihepiiriin. Esimerkiksi päivä alkoi uskontotunnilla, jolloin puhuttiin Jumalasta. Seuraavaksi oli äidinkielen tunti, jolloin tunnistettiin oma nimi ja harjoiteltiin tavuttamista, seuraavaksi oli matematiikkaa ja tällöin opeteltiin lukusanoja 1–5 ja viimeisellä tunnilla jatkettiin aiemmin aloitettua käsitöiden tekoa. Vaikka toiminnalle oli luonteenomaista oppiainekerkeisyys, niin toki oppiaineista irrallisia ja spontaaneista tilanteista nousevia sosiaalisia kysymyksiä käsiteltiin.

Lapset palaavat välitunnilta. Kello on 9.00 ja Norma-opettaja (nimi muutettu, oma opettaja) kehottaa lapsia menemään istuman pianon taakse olevalle matolle. Välitunnilla on ollut pientä tappelun nujakointia Nikon ja Nuutin (nimi, muutettu, 1-luokkalainen) välillä. Opettaja sanoo, ettei toista saa lyödä ja viritää keskustelun kiusaamisesta. Nelli katselee vuoroin opettajaa, vuoroin poikia ja sitten näpräälee vain mattoa. Keskustelu jatkuu kiusaamisesta ja Natalia haluaisi vastata, miksi ei saa kiusata, mutta Nanna (nimi muutettu, 1-luokkalainen) saakin puheenvuoron. Natalia söpöttää, että hän meinasi sanoa samaa. Nanna ja Natalia kuiskailevat hetken ja sitten jatkavat kuuntelua. Pojat kertovat leikistä, jossa erimielisyys syntyi. Pojat alkavat jo kikatella. Nea hymyilee ja nauraa poikien kikatukselle. Opettaja lopettaa aiheesta keskustelun ja alkaa lukea samaa kirjaa kuin eilen, nyt alkaa varsinainen äidinkielen tunti. Kello on 9.13. (Elokuu)

Esi- ja alkuopetusluokan toiminnassa korostui opettajan kuuntelu, oman puheenvuoron odottaminen, istuminen ja kynätyöskentely. Oppituntien aikana hetkittäin työskenneltiin pienryhmissä, mutta etupäässä toiminnalle oli tunnusomaista yksilötyöskentely. Toimintavuoden alusta alkaen myös esioppi- laat aloittivat koululaisen roolin opetteluun. Opettaja opetti ja harjoitutti koulussa tarvittavia taitoja kuten kuuntelua, viittaamista ja ohjeiden noudattamista.

On kolmas koulupäivä ja vuorossa on päivän toinen tunti. Opettaja seisoo luokan edessä ja oppilaat seisovat pulpettinsa vieressä. Kun opettaja katsoo oppilasta silmiin, niin tämä saa mennä istumaan. Sitten opettaja kehottaa ottamaan sinisen kansion esiin ja onnittelee kaikkia, kun läksyt on tehty. Opettaja kertoo:

"Koulussa on vaikeaa kuuntelu ja että aina viitattaessa ei saa vastata." Sitten oppilaat opettajan ohjauksen mukaisesti kerääntyvät piiriin "pallon heitto" -leikkiin, jonka jälkeen vaihdetaan pulpettien paikkaa. Opettaja on jakanut lapset kolmeen eri ryhmään ja lopuksi lapset istuvat uusille paikoilleen. Opettaja antaa ryhmille tehtäväksi vuorotellen hakea niin monta muovipalikkaa kuin hänellä on sormia pystyssä. Opettaja kyselee, minkä värisiä palikoita oli eniten. Lopuksi oppilaat saavat yksittäin rakennella palikoista. Esioppilaat istuvat hyvin pulpeteissaan. (Elokuu)

Opettaja oli yksin vastuussa toiminnasta esi- ja alkuopetusluokassa. Lähes poikkeuksetta hän oli luokassa paikalla oppitunnin aikana. Poikkeustapauksessa hän käytti videoita apunaan esimerkiksi tehdessään yksilöllisiä luku-
testejä erikseen kullekin lapselle eteisessä.

*Välitunnin jälkeen Norma-opettaja tekee käytävässä yksitellen oppilaille luku-
testiä ja hän laittaa luokkaan jääville lapsille muumivideon pyörimään. Kello on 11.25. Niko ja Niina juttelevat ja Ninni seuraa ensin heidän keskusteluaan ja osallistuu siihen. Hän ei katsele lainkaan videota, vaan seurustelee muiden kanssa. Niina ilmoittaa nähneensä videon sata kertaa ja alkaa katsoa sitä. Muu-
kin luokka vaikeenee. Televisio selvästi passivoittaa lapsen. Niina ja Niko mene-
vät välillä lukeksiin. Palattuaan he eivät jaksa enää keskittyä videoon uudelle-
en. Vain Noora, Natalia ja Nelli jaksavat edelleen seurata videota. Nea lukee
väliin kirjaansa, väliin seuraa tv-ruutua. (Joulukuu)*

Äidinkieltä esioppilaille on työjärjestyksen mukaisesti viisi tuntia viikossa, joka päivä yksi tunti. Yhteinen äidinkielen tunti esi- ja alkuoppilaille oli ker-
ran viikossa keskiviikkoisin, muut neljä tuntia oli ns. ryhmätunteja eli esi- ja
alkuoppilaat työskentelivät eri luokkatiloissa ja eri opettajan ohjauksessa.
Yhteisen äidinkielen tunnin aikana opettaja usein eriytti toimintaa esi- ja
alkuoppilaille osan aikaa oppitunnista.

*Kello on 9.00 ja on äidinkielen tunti. Norma-opettaja kehottaa oppilaita mene-
mään pianon taakse istumaan piiriin. Opettaja istuu pienelle tuolille ja ky-
selee, mitä oppilaille kuuluu. Ninni kertoo olleensa Korkeasaarella, myös
Nuutti (nimi muutettu, 1-luokkalainen) kertoo Korkeasaaresta. Sitten opettaja
alkaa lukea satua ja oppilaat kuuntelevat. Kun opettaja on lukenut, hän kysyy
oppilailta sadun henkilöistä ja juonesta. Sitten opettaja antaa ensimmäisen luok-
kan oppilaille äidinkielen vihosta tehtävät ja esioppilaille tehtäväksi tehdä pali-
koista torni. ---Tunnin lopuksi opettaja lukee vielä matolla esioppilaille mar-
suista ja kyselee lopuksi tarinasta. Välituntikello soi ja oppilaat lähtevät väli-
tunnille ja sitten sen jälkeen syömään. (Elokuu)*

Esi- ja alkuoppilaiden yhteisen äidinkielen tunnin aikana osa aikaa työskenteliin myös heterogeenisissa ryhmissä, joissa oli sekä esi- että alkuoppilaita.

Norma-opettaja kehottaa oppilaita menemään istumaan pianon taakse matolle. Hän lukee eilen aloittamaansa kirjaa. Niina kuuntelee maaten kädet poskella, sitten hän nousee ylös ja vetää sukkiaan. Opettaja kysyy Niinalta, mikä on hätänä ja Niina ilmoittaa, että heillä on sama kirja kotona. Lukemisen jälkeen oppilaat siirtyvät omille pulpeteilleen. Opettaja laittaa taululle lasten nimilappuja ja antaa ohjeeksi: ”Yritä löytää oma nimesi, mutta älä sano mitään.” Nita makailee pulpetilla ja leikittelee repullaan. Noora viittaa ja haluaa vapaaehtoisesti etsiä pyydettyä nimeä ja viemään sen ko. lapselle. Niko ei jaksa kuunnella opettajan koko luokalle esittämää ohjeistusta, vaan tiedustelee ruokailusta (kello on 9.30). Nimet taputellaan tavutellen. Nikoa haukotuttaa, hän avaa kynnökoteloaan ja on rauhaton. Oppilaat siirtyvät työskentelemään ryhmissä. Opettaja jakaa kullekin ryhmälle pussillisen kirjaimia, joista tulee tehdä tavuja. Niklas (nimi muutettu, 1-luokkalainen), Natalia ja Nelli ovat samassa ryhmässä. Natalia on innoissaan tehtävästä, Nelli ei ensin ymmärrä tehtävää ja Niklas määrää ryhmän työskentelyä. (Elokuu)

Äidinkielen ryhmätunneilla esioppilaita oli kahdeksan ja käytössä oli heidän oma luokkansa. Tällöinkin yhden oppitunnin aikana toimittiin eri puolilla luokkaa. Pianon takana matolla istuen oppilaat kuuntelivat opettajan lukemaa satua. Uuden asian ja työskentelyn ohjeistuksen opettaja opetti piirtoheittimen luona tai luokan edessä oppilaiden istuessa omilla pulpeteillaan. Oppilaat työskentelivät pulpeteissaan ohjeistuksen mukaisesti.

Kello on 11.20 ja Norma-opettaja tavuttaa luokan edessä kysyen: ”Montako tavua?” Natalia osaa vastata, sitten hän juttelee Nitán kanssa. Opettaja kehottaa siirtymään piiriin pianon taakse. Opettaja alkaa lukea satua. Esioppilaat siirtyvät sadun jälkeen omille pulpettipaikoilleen, mutta Niina jää istumaan lattialle ja ottaa sukan pois ja laittaa sen isoon varpaaseensa. Hän tulee muiden jälkeen paikalleen. Opettaja opettaa taululla. --- Opettaja antaa esioppilaille ohjeeksi tulla pyöreän pöydän ääreen, jossa opettaja kertoo pelin säännöt. Ninni höpöttelee Nikon kanssa, on polvillaan ja osaa hyvin pelata. Noora ja Nelli tekevät työkirjaansa keskittyneesti ja osaavaisesti. Kun he ovat saaneet tehdyksi sivun valmiiksi, saavat he opettajalta luvan tehdä lisää. Tytöt juttelevat kirjasta ja toimivat oma-aloitteisesti ja iloisella mielellä. Kello soi välitunnille ja lapset pääsevät kotiin. (Toukokuu)

Matematiikkaa oppilailla oli kolme kertaa viikossa, tiistaisin, keskiviikkoisen ja perjantaisin tunti kerrallaan. Matematiikassa ei ollut ryhmätunteja erikseen

esi- ja alkuoppilaille, mutta yhden oppitunnin aikana toimintaa eriytettiin myös matematiikan oppitunneilla erikseen esi- ja alkuoppilaille.

On matematiikan tunti. Tunnin kulku on seuraava: ”pupuvaari käskee” - leikki kaikille, sitten on markan markkinat -tehtävä (leikataan ja liimataan rahoja), joka eriytetään esioppilaille ja lopuksi yhteinen esioppilaiden tarkastelu. Tunti alkaa ”pupuvaari” -leikillä, joka on tuttu lapsille. Nelli viittaa, koska hän haluaa olla pupuvaari. Niklas (nimi muutettu, 1-luokkalainen) kuitenkin valitaan ja hän käskee hyppäämään 6 kertaa yhdellä jalalla ja napsuttamaan sormilla 6 kertaa. Nelli sanoo, ettei osaa ja istuu paikalleen ja alkaa syödä puseron hihaa. Hän nauraa kuitenkin muiden mukana, kun pupuvaaririllit laitetaan Niklakselle. Opettaja antaa esioppilaille ohjeen ottaa Matikkamaa -vihko, liina ja kynä mukaan ja tulemaan pianon taakse matolle. Natalia ottaa pyydetyt tavarat ja kuuntelee edelleen opettajan ohjeistusta matolla. Opettaja jakaa esioppilaille tavarat (papereita, joissa on rahojen ja tavaroiden kuvia, sakset ja liiman). Natalia ilmoittaa halustaan leikata rahat irti paperista, mutta ei saa lupaa vielä. Tarkoituksena on leikata tietty markkamäärä sekä sen verran maksava tavara paperista ja liimata ne vierekkäin vihkoon. (Marraskuu)

Matematiikan oppitunneilla tehtiin usein työkirjasta tehtäviä. Usein samanaikaisesti, kun esioppilaat tekivät työkirjatehtäviä, niin opettaja opetti alkuoppilaita. Esioppilaat kuitenkin tarvitsisivat tehtävien tekoon opettajan tukea, mutta tämän huomio oli tällöin alkuoppilaisissa. Työkirjan tekemiseen vaadittavaa itsenäisyyttä ja omaehtoista innostuneisuutta ei esioppilailta aina ollut riittävästi.

Kello on 9 ja on matematiikan tunti. Opettaja antaa esi- ja alkuoppilaille omat orientaatiot. Esioppilaat saavat ottaa matematiikan työkirjan esille ja tehdä siitä itsenäisesti tehtäviä sillä aikaa, kun alkuoppilaita opetetaan. Niko laskelee, höpisee itsekseen ja tekee paneutuneena työkirjatehtävää. Niinan kynätuki on hävinnyt ja Niko ehdottaa Niinalle, että tämä nostaisi kynäkotelokantta. Sitten Niko jatkaa keskittyneenä matematiikan tehtävien tekoa. Niina viittaa ja odottelee opettajaa. Toinen harjoittelija tulee Niinan luo, joka haluaa näyttää, mitä on tehnyt. Opettaja kehottaa edelleen tekemään tehtäviä. Nea tekee matematiikkaa ykkösten kanssa. Hän on ollut jo kauan valmis ja välillä hän nousee seisomaan, opettaja tuo hänelle muistipelin. Noora pelaa Ninnin kanssa. Opettaja tuo heillekin toisen muistipelin ja tytöt menevät ilahuneina lattialle tv:n taakse pelaamaan. Tytöt ryömivät lattialla ja opettaja puuttuu asiaan. Nelli ilmoittaa, ettei hän jaksa enää. Oppilaat saavat lähteä välitunnille. (Joulukuu)

Matematiikan oppitunnit vaativat esioppilailta keskittymistä ja tarkkaavaisuutta. Toimintatavat eivät eronneet alkuoppilaisista, vaikka toimintaa sisältö-

jen osalta eriytettiin esi- ja alkuoppilaille. Työkirjan ja pelien ohella matematiikan oppituntien aikana oli tyypillistä ratkaista annettuja matemaattisia tehtäviä.

Alkaa matematiikan tunti. Opettaja kehottaa esioppilaita (Nea on 1-luokkalaisten mukana opiskelemissa) istumaan pyöreän pöydän ympärille ja alkuoppilaille hän antaa tehtäväksi jatkaa työkirjasta laskujen tekoa. Opettaja näyttää esioppilaille hintalappua ja kertoo, että tehtävänä on ottaa oikea summa esille pussista, jossa on rahoja. Etenkin Niko, Noora ja Nelli keskittyvät tehtävään kiinnostuneina ja osaavina. Natalia ja Ninni eivät jaksa niin keskittyä toimintaan. Niina seuraa ohjeistusta hieman hajamielisenä. Nita ei jaksa seurata lainkaan opettajan ohjeistusta huolimatta. Nea tekee 1-luokkalaisten parissa hyvin keskittyneenä ja tarkkaavaisena laskuja. Opettaja antaa esioppilaille yhteisen orientaation tehtävien teolle. Opettaja pyytää laittamaan 15 mk esille: 10 mk + 5 mk tai 10 mk + 1mk + 1mk + 1mk + 1mk + 1mk. Sitten lapset siirtyvät omille paikoilleen tekemään matikkakirjaansa. (Toukokuu)

Ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla esi- ja alkuoppilaat työskentelivät usein yhdessä pienryhmittäin. Näillä oppitunneilla harjoiteltiin luonnontieteellisten ilmiöiden tutkimista oikeita välineitä käyttäen. Esioppilaiden ei ollut aina helppo keskittyä annettuihin tehtäviin. Vuodenajan mukaisesti keväällä tutkittiin lupeilla kevään kukkia.

On ympäristö- ja luonnontiedon tunti ja aiheena on syntymä. Lapset saavat tehtäväksi miettiä 3-hengen ryhmissä syntymää ja mitä kaikkea ihmiselämässä tapahtuu. Opettaja juttelee Niinan ryhmän kanssa. Niina istuu väärin päin pulpetissa ja kaivaa reppuaan. Sitten hän tutkii pulpettinsa sisältöä ja katselee vahaliituja. Niko juttelee annetusta aiheesta Nannan (nimi muutettu, 1-luokkalainen). Opettaja alkaa kysellä ryhmiltä, mitä on keskusteltu. (Joulukuu)

On ympäristö- ja luonnontiedon tunti ja vuorossa kasvien tutkimista. Opettaja selittää valkovuokon nimityksistä. Opettaja jakaa lapset ryhmiin ja kertoo työskentelystä. Natalia on ymmärtänyt ohjeet ja hän saa tehtäväksi hakea luupin. Natalia, Niina, Nelli ja Nita ovat samassa ryhmässä. Niina havittelee luuppia, että voisi tutkia. Hän leikittelee tehtäväpaperilla, juoksee tuolilla istuen Nelliiä kohti. Nelli lähtee pulpetista pois, mutta opettaja ohjaa hänet takaisin paikoilleen. Nelli tutkiskelee leskenlehteä, katselee sitten Niklaksen (nimi muutettu, 1-luokkalainen) kynäkoteloa. Nitän on tosi vaikea istua pulpetissa, hän äänтелеe, tuoli kaatuu useita kertoja. (Toukokuu)

Keskiviikkoamuaisin oli uskontoa. Ensimmäisestä uskontotunnista alkaen opettaja rakensi uskontotuntien ajaksi diaprojektoripöydän päälle alttarin, jossa oli raamattu sekä vuoden ajan mukaisesti joko kukkamaljakkko tai kynt-

tilä. Raamatunkertomusten ohella uskontotunneilla laulettiin usein hengellisiä lauluja.

Kello on 8 ja ensimmäinen tunti on uskontoa. Opettaja kertoo, että mennään ulos keräämään kukkia. Oppilaat ryntäävät iloissaan ulos koulun pihaa reunistavalle mäelle. Esioppilaat keräävät pieniä tiukkoja kimppuja. Kimput on varsin nopeasti kerätty ja kaikki siirtyvät takaisin luokkaan. Kello on 8.20, opettaja on luokan edessä ja laittaa vihreän liinan diaprojektoripöydän päälle kertoen samalla, että aina koristellaan uskontotuntia varten. Opettaja laittaa pöydälle myös raamatun ja kukkamaljakon. --- Opettaja laittaa magnetofonista musiikkia soimaan ja seuraa pieni lepoetki. Niina viittaa, mutta opettaja ei huomaa. Niina ilmoittaa sitten jalkojaan heilutellen: ”Meillä on Herkules-video.” Opettaja laittaa piirtoheittimelle ”Yhdessä on hyvä olla” -laulun sanat. Hän kertoo: ”Uskontotuntien päähenkilö on Jumala”. Niko keskeyttää ja tiedustelee kirjastosta. (Elokuu)

Esioppilailla oli 20 viikkotunnista taito- ja taideaineita yhteensä 8 tuntia. Näitä aineita esioppilailla oli työjärjestyksen mukaisesti joka päivä. Ne jakaantuivat siten, että maanantaisin oli kaksi tuntia kuvaamataitoa, tiistaisin tunti liikuntaa, keskiviikkoisin tunti käsitöitä, torstaisin tunti musiikkia ja tunti käsityötä sekä perjantaisin tunti ilmaisua ja tunti liikuntaa. Käsityötä lukuun ottamatta taito- ja taideaineet olivat yhteiset esi- ja alkuoppilaille. Käsityö oli erikseen, sillä ensimmäisen luokan oppilaille käsityötä opetettiin englanniksi. Kuvaamataidon tunnit maanantaisin olivat naapuriluokan tiloissa. Kaksi perättäistä tuntia mahdollisti pitkäkestoisen työskentelyn, jonka katkaisi välitunti. Kuvaamataidon tunnit etenivät siten, että ensin opettaja taululla näyttäen ohjeisti työskentelyä, sitten oppilaat hakivat tarvittavat välineet ja materiaalin. Tämän jälkeen kukin oppilas työskenteli ohjeiden mukaisesti omalla paikallaan yksilöllisesti ja lopuksi siivosi omat jälkensä pois. Välitunnin jälkeen oli varsin nopea orientaatio toiminnan jatkosta. Kuvaamataidon tunteilla oli yksilöllisen työskentelyn aikana luvallista yhteinen rupattelu, se loi leppoosaa tunnelmaa näille oppitunneille.

Kello on 8.00 ja on kuvaamataitotunti. Tehtävänä on tehdä kirjan kannet. Opettaja pyytää lapsia hakemaan itse paperit, siveltimet, värit. Niina istuu hievahtamatta, katselee kuitenkin muualle, joskus vilkaisee opettajaa. Nelli taittaa kansia, käy sitten opettajan luona ilmoittamassa, että meni väärin. Opettaja tulee katsomaan Nellin työtä ja ilmoittaa: ”Ei haittaa mitään.” --- Natalia pyytää saada käyttää useampia värejä, ”jotta tulee hieman erilaista”. Hän saa luvan. - Tunti loppuu ja lapset lähtevät välitunnille. Välitunnin jälkeen jatkuu kuvaamataito. Nyt tehdään kuvakirjan sisuksia. Opettaja antaa lapsille ohjeeksi lait-

taa silmät kiinni ja miettii tarinaa. Nelli tekee kuitenkin vielä ed. tunnilla kesken jäänyttä kanttaan. --- Niina vie lyijykynän pois ja näyttää opettajalle työtään. Opettaja kehottaa värittämään vielä. Niina ottaa värikynät ja menee takaisin paikalleen värittämään piirustustaan. Työskentely on selvästi mieluista puuhaa. --- Oppilaiden työskentelyn aikana kuuluu tasainen rupattelu. Nelli hyräilee itseksensä ja on täysin keskittynyt omaan piirustukseensa, selvästikään hänellä ei ole havaintoja muista. Ninni ja Noora piirtelevät omilla paikoillaan, piirtäminen on selvästi tytöille mieluista. (Marraskuu)

Esi- ja alkuoppilailla oli liikuntaa kaksi kertaa viikossa tiistaiaamuisin ja perjantaisin ilmaisutunnin jälkeen. Liikuntatunnit pidettiin koulun vieressä sijaitsevalla kentällä tai koulun omassa liikuntasalissa. Liikuntatunneilla sisältöinä oli usein liikuntaleikkejä, joista lapset yleensä olivat innoissaan.

Lapset jäävät välitunnilta pihalle, liikuntatunti pidetään kentällä. Opettaja antaa ohjeeksi ensin juosta alkulenkkiä, joka suuntautuu kentän toiselle puolelle koskettamaan koivua ja sitten takaisin. Lapset juoksevat ja palaavat. Sitten aletaan pelata polttopalloa. --- Seuraavaksi on vuorossa ”pieni hippa” –ulkoleikki Natalian toivomuksesta. Noora, Ninni ja tietenkin Natalia ovat leikistä innoissaan ja iloisia. Niina ja Nelli vaihtuvat hipoiksi ja ovat myös innostuneita yhteisestä leikistä. Sitten opettaja antaa ohjeita seuraavasta leikistä, jota varten lapset ottavat jaon kahteen. Nita seisoo väliin kädet taskussa hajamielisen oloisena, väliin hän taas istuu hiekkakasaa tekemässä, mutta kyllä juoksee aina tunnelimuodostelmaan, kun hänen joukkueensa vuoro on niin tehdä. Niina ymmärtää hyvin leikin juonen ja osaa käyttäytyä tarkoituksenmukaisesti sijoittuen hyvin kentälle. Niko on kentällä ottamassa palloa kiinni ja on kaiken kaikkiaan hyvin aktiivinen leikkijä. (Toukokuu)

Esi- ja alkuopetusluokalla perjantaiammut alkoivat ilmaisutunnilla, jonka opettajana oli oppiaineeseen erikoistunut koulun oma lehtori. Lapset pitivät selvästi ilmaisutunneista. Ne pidettiin koulun voimistelusalissa ja niiden sisältöinä olivat erilaiset draamaleikit. Kevään loppuksi ilmaisutunnilla kerrattiin jo opittua.

On klo 8 alkava ilmaisutaidon tunti. Lapset saavat toivoa tarinan, he valitsevat 3 pientä porsasta. Opettaja kertoo ko. tarinaa, jota lapset kuuntelevat tyytyväisinä. Sitten aletaan ansahippaa ed. tarinan pohjalta. - Seuraavaksi leikitään kuvan lähettämistä. Lapset ovat kahdessa rivissä ja viimeinen lähettää kuvan eteenpäin. Leikki vaatii keskittymistä, mutta lapset ovat innoissaan. Opettaja on vieressä vartioimassa Ninnin joukkuetta. Ninni saa lähettää viestin ja on toiveissaan Sitten opettaja antaa seuraavaan leikkiin I. ”Aaksikabuu” -leikkiin orientaation. - Sitten vuorossa on ”Taikurikoulun loppukoe” -leikki. Nelli kat-

soo opettajaa ihastuneena ja kuuntelee iloissaan. Sitten alkaa uusi leikki: ”Noitakoulu”. Noora on opettajan kädessä, pomppii, on iloinen ja reipas. Niko jää kiinni. Häntä harmittaa: mölisee, ärisee ja häiritsee niin paljon, että opettaja joutuu puuttumaan leikin kulkuun. Lopuksi leikitään sähkötystä ja saadaan uusi maailmanennätys. Lapset lähtevät välitunnille iloisina. (Toukokuu)

Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esioppilaat omaksuivat heti syksystä nopeasti koululuokkansa viikkotyöjärjestyksen ja koulussa käytetyt toimintatavat. Työjärjestyksestä noudatettiin lähes poikkeuksetta ja esioppilaat sopeutuivat hyvin oppituntien ja välituntien vuorotteluun.

7.4.2 Koulun esi- ja alkuopetusluokan lasten sitoutuneisuus toimintaan

Lasten toimintaa koulun esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) havainnoin vapaan observoinnin ohella myös esikouluikäisen lapsen tehtävään sitoutumista osoittavalla LIS-YC -mittarilla. Tämän mittarin avulla pyritään arvioimaan, kuinka intensiivisesti lapsi toimii tehtävissään ja leikkiessään. Koulun esi- ja alkuopetusluokan oppilaiden toimintaan sitoutuneisuuden havainnoiteja kertyi LIS-YC -mittarilla mitattuna yhteensä 141 kappaletta. Lapsikohtaisesti havainnointikertoja kertyi 10–23 ja yksi havainnointijakso kesti 3 minuuttia eli intensiivisesti toimintaan sitoutuneisuutta havainnointiin lapsikohtaisesti 30–69 minuuttia. LIS-YC -havainnoinnit kertyivät klo 8–12 välillä syksyn ja kevään aikana tapahtuneiden oppituntien aikana. Koulun esi- ja alkuopetusluokan esioppilaiden sitoutuneisuuden keskiarvo LIS-YC -mittarilla mitattuna oli 3.57. Lasten sitoutuneisuuden keskiarvoissa oli suuri vaihteluväli, korkein keskiarvo oli 4.76 ja matalin 1.75. Yksittäisten sitoutuneisuusarvojen vaihteluväli oli koko ryhmässä 5–1. Olen koonnut taulukkoon 11 koulun esi- ja alkuopetusluokan esioppilaiden sitoutuneisuuden tasoissa saamat keskiarvot ja keskiarvojen jälkeen sulkuihin lasten saamien sitoutuneisuusarvojen vaihteluvälit. Taulukosta on nähtävissä myös lasten sitoutuneisuutta koskevat havaintokertojen määrät.

Taulukko 11. Esioppilaiden toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvot ja vaihteluvälit koulun esi- ja alkuopetusluokassa

TYTÖT (havaintojen määrä)	LIS-YC -keskiarvo (ja vaihteluväli)
Natalia (18 kpl havaintoja)	3.76 (5–1)
Nea (13 kpl havaintoja)	4.28 (5–2.5)
Nelli (22 kpl havaintoja)	3.23 (5–1)
Niina (23 kpl havaintoja)	3.29 (5–1)
Ninni (19 kpl havaintoja)	3.93 (5–1.5)
Nita (10 kpl havaintoja)	1.75 (3.5–1)
Noora (21 kpl havaintoja)	4.76 (5–3)
Tyttöjen keskiarvo (ja vaihteluväli)	3.57 (5–1)
POJAT (havaintojen määrä)	LIS-YC -keskiarvo (ja vaihteluväli)
Niko (15 kpl havaintoja)	3.96 (5–2)
Poikien keskiarvo	3.9 (5–2) *
Koko ryhmän keskiarvo (ja vaihteluväli)	3.62 (5–1)

Huom! * ryhmässä vain yksi poika

Tutkimusryhmän korkeimman ja matalimman keskiarvon sitoutuneisuudessa saaneiden tyttöjen ero oli suuri, sillä luokan tyttöjen sitoutuneisuuden tasoissa vaihteluväli oli sama kuin koko ryhmän. Poikia oli tässä tutkimusryhmässä vain yksi, sukupuolten väliselle vertailulle ei ole perusteita. Jos joukosta poistaa alimman sitoutuneisuuden keskiarvon niin luokan keskiarvo nousi lukuun 3.8 ja vaihteluväli oli 4.76–3.23.

Koko tutkimusaineistoni korkeimman sitoutuneisuuden keskiarvon sai Noora. Hänen keskimääräinen sitoutuneisuuden tasonsa 4.76 oli hyvin korkea, mikä osoittaa poikkeuksellisen vahvaa sitoutuneisuutta toiminnassa. Hänen sitoutuneisuutensa oli 5–3. Tosin arvon 3 hän sai ainoastaan kerran, useimmiten hänen sitoutuneisuutensa oli arvon 5 tasossa. Myös Nean keskiarvo oli korkea 4.28, hänenkin keskiarvonsa kertoi intensiivisyydestä toiminnassa. Nealla toimintaan sitoutuneisuus oli 5–2.5. Arvon 2.5 hän sai pari kertaa, tällöin toimintaan liittyi odottamista. Nean siirtyminen kesken toimintakauden esioppilaasta alkuoppilaaksi ei näy mitenkään hänen sitoutuneisuutta kuvaavista arvoista. Sen sijaan hänen poissaolonsa koulusta toukokuun perjantain havainnointipäivänä saattoi vaikuttaa hänen saamaansa keskiar-

voon laskevasti. Oletettavaa on, että hänen keskiarvonsa olisi voinut nousta entisestään, sillä lähes poikkeuksetta oppilaiden saamat toiminnan sitoutuneisuutta osoittavat arvot olivat keskimääräistä korkeampia ilmaisuuden ja liikunnan oppitunneilla, joita juuri toukokuun havaintopäivänä oppilailla oli.

Neljällä työllä, Ninnillä, Niinalla, Nellillä ja Natalialla, oli sitoutuneisuuden tasoissa suurimmat mahdolliset vaihteluvälit, arvot olivat 5–1. Ninni ja Niina saivat arvon 1 kuitenkin vain kerran, Nelli ja Natalia kahdesti. Ninni ja Niina saivat matalimmat sitoutuneisuuden arvot joulukuussa, Natalia sai matalimmat mahdolliset sitoutuneisuutta osoittavat arvot yhden marraskuisen havainnointipäivän aikana ja Ninni sekä joulukuussa että toukokuussa. Ninnan sitoutuneisuus oli keskimäärin tasolla 3.93, mikä osoittaa hyvää tarkkaavaisuutta ja keskittyneisyyttä. Niinan sitoutuneisuuden keskiarvo oli tasossa 3.29. Lähes samaan tasoon ylsi Nelli eli hänen keskiarvonsa oli 3.23. Nellin sitoutuneisuus oli selvästi vahvempaa taito- ja taideaineiden oppitunneilla kuin äidinkielen, matematiikan tai ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla. Natalian sitoutuneisuus nousi toimintavuoden edistyessä, nouseva trendi näkyi kaikkien oppituntien aikana. Hänen sitoutuneisuutensa keskiarvoksi tuli 3.76. Myös Nikon sitoutuneisuus oli nousujohteista. Toimintakauden alkupuolella saadut sitoutuneisuusarvot olivat selvästi alhaisemmat kuin toimintavuoden lopussa, koko lukuvuoden aikana hänen sitoutuneisuutensa oli 5–1,75. Nikolla oli aluksi vaikeuksia olla tarkkaavainen silloin, kun opettaja esitti asiansa koko luokalle. Hänen sitoutuneisuutensa nousi toimintakauden alussa heti, kun toiminnalle oli ominaista itsenäinen työskentely. Tähän lienee syynä se, että Niko oli tottunut Montessori-päiväkodissa erilaiseen, itsenäistä ja yksilöllistä työskentelyä suosivaan toimintakulttuuriin ja hän törmäsi koulussa erilaiseen toimintatapaan. Toimintavuoden kuluessa, jo syyslukukaudella Niko sosiaalistui hyvin koulutyöskentelyyn. Hänen sitoutuneisuuden keskiarvonsa oli koko tutkimusjoukon poikien korkein eli 3.96, mikä osoittaa hyvää intensiteettiä toiminnassa.

Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) ja koko tutkimusjoukon alhaisimmat sitoutuneisuusarvot sai Nita. Hänen keskiarvonsa oli vain 1.75, mikä osoittaa näin poikkeuksellisen alhaista sitoutuneisuutta toimintaan. Hänen saamansa arvot olivat 3.5–1. Tasolle 3.5 hän ylsi vain kerran ja tämä tapahtui uskontotunnin aikana toimintavuoden alussa. Nita saapui kouluun yleensä vasta kello 9, joten hän ei osallistunut ensimmäisille tunneille, jotka olivat useimmiten taito- ja taideaineita. Ilmeisesti osallistuminen näille tunneille ei olisi kuitenkaan nostanut hänen sitoutuneisuutensa keskimääräistä tasoa, sillä kello 9 jälkeen pidettyjen taito- ja taideaineiden oppituntien aikana hänen sitoutunei-

suutensa toimintaan oli myös heikkoa. Nita oli poissa kahtena havainnointipäivänä, joten hänestä on havaintoja vähemmän kuin muista lapsista. Tämä saattoi jonkin verran vaikuttaa alhaiseen sitoutuneisuutta kuvaavaan keskiarvoon. Nitan poikkeuksellisen heikko sitoutuneisuus koulun esiopetukseen laski koko tutkimusryhmän esioppilaiden sitoutuneisuuden keskiarvoa 0.30:lla. Nita oli toimintaan sitoutuneisuuden suhteen selvä poikkeus niin omassa ryhmässään kuin koko tutkimusaineistossani.

Koulun esi- ja alkuopetusluokan esioppilaiden sitoutuneisuuden keskiarvoa nosti selvästi ilmaisutaidon ja liikuntatuntien aikana saadut arvot, myös kuvataiteen tunneilla esioppilaiden sitoutuneisuus nousi keskiarvoja korkeammiksi. Näillä oppitunneilla toiminnallisuus, elämyksellisyys ja itse tekeminen olivat piirteitä, jotka lisäsivät lasten sitoutuneisuutta ja innostuneisuutta. Olen koonnut liitteeseen 18 erikseen jokaisen koulun esi- ja alkuopetusluokan esioppilaan LIS-YC -mittarilla saadut toimintaan sitoutuneisuuden arvot havainnointipäivittäin ja eri toiminnoittain sekä lisäksi keskiarvoittain. LIS-YC -arviointien jälkeen olen kirjannut sulkuihin ohjatun oppitunnin aineen nimellä ja vapaan toiminnan sisällön mukaan.

7.4.3 Koulun esi- ja alkuopetusluokan lasten arviot ja kokemukset toiminnasta

Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) oppilaat kertoivat omista toimintaa koskevista käsityksistään ja kokemuksistaan elokuun lopussa toimintakauden alussa ja keväällä toimintakauden lopussa toukokuussa yksilöhaastatteluisaan. Syksyn haastatteluissa lapset kertoivat, mitä he ajattelivat esiopetustoiminnasta, millaisena he sen kokivat ja millaista he toivoivat sen olevan. Lisäksi syksyn haastatteluissa lapset kertoivat omasta taustastaan eli minkä ikäisiä he olivat, oliko heillä sisaruksia ja missä he olivat olleet hoidossa edellisenä toimintakautena. Koulun esioppilaista kaikki paitsi Nea ja Nita olivat täyttäneet kuusi vuotta. Natalia oli täyttänyt elokuun puolivälissä kuusi ja Nea täytti syyskuussa. Luokan kuopus oli Nita, joka täytti kuusi vuotta vasta vuoden lopulla. Kaikki esioppilaat olivat olleet jossakin kodin ulkopuolisessa hoidossa edellisenä keväänä ennen kouluun tuloaan. Natalia ja Niina olivat olleet kirkon kerhossa, Niko Montessori-päiväkodissa ja muut lapset kunnallisissa päiväkodeissa. Kaikilla lapsilla oli sisaruksia, joista Nikon sisko ja Nitan veli olivat heitä nuorempia. Natalialla oli myös pikkuveli ja vanhempia sisaruksia. Hänen isosiskonsa ja isoveljensä, Niinan isosisko ja

Nellin isovelji kävivät samaa koulua kuin missä lapset olivat esiopetuksessa. Näiden lasten kohdalta vanhemmille tutun koulun valinta esiopetuspaikaksi tuntui luonteelta perheen kannalta. Lapset kertoivatkin tulevansa usein sisarustensa kanssa samaa matkaa kouluun. Natalialla ja Niinalla ei ollut myöskään päiväkodin toiminnasta kokemuksia, mikä oli saattanut myös vaikuttaa vanhempien päätökseen valita lapselleen esiopetuspaikka koulusta. Nita kertoi päiväkodista kouluun siirtymisen syyksi päiväkodin remontin ja oppimisen halun. Ninni kertoi, että vanhemmat päättivät esiopetuspaikan valinnasta. Muut lapset eivät kertoneet syytä päiväkodista koulun esiopetukseen siirtymiselleen.

"Mut kun päiväkotiin tuli semmonen siivousjuttu, kaikki laitettiin uudeksi. Sinne tuli korjaajia, jotka teki uudeksi pihan ja tekee sellaista. Kun mä halusin vaan tulla oppimaan jotakin." (Nita)

"Äiti ja isä päätti." (Ninni)

Lasten arvioit ja kokemukset syksyn haastatteluissa

Pyytäessäni lapsia arvioimaan, mikä koulussa ja kerhossa tai päiväkodissa oli erilaista, sain varsin tarkkoja näkemyksiä asiasta, vaikka koulua oli käyty vasta toista viikkoa. Niina kertoi, että kerhossa kaikki olivat tuttuja, mutta koulussa hän ei vielä tuntenut kaikkia luokkatovereitaan. Nelli korosti koulun ja päiväkodin erona sitä, että koulussa ei ole lepoetkiä. Nea oli pannut merkille oppitunnit, joita ei ollut päiväkodissa. Noora kertoi, että koulu erosi päiväkodista sen suhteen, että koulupäivä lyhyempi kuin päiväkodissa ja että koulussa oli vain yksi opettaja. Lisäksi koulu oli hänen mielestään selvästi suurempi kuin päiväkoti ja koulussa oli enemmän ryhmiä kuin päiväkodissa. Myös Natalia kiinnitti huomion siihen, että koulussa oli enemmän ryhmiä. Hän arvioi myös fyysisten tilojen eroavan toisistaan, sillä kirkon kerho oli pienempi tiloiltaan kuin koulu. Ninni arveli opetuksen olevan koulussa erilaista ja Niko oli huomannut, että koulussa oli lukujärjestys päinvastoin kuin hänellä oli ollut Montessori-päiväkodissa. Niko selosti myös yksityiskohtaisesti, miten Montessori-päiväkodissa toiminta erosi koulun työskentelyta-voista. Päiväkodissa oli valinnan vapautta, mutta koulussa opettaja määräsi. Niko toivoikin, että koulussa saisi itse valita tekemisensä ja että välitunnilla olisi käytettävissä leluja.

"Öö, täällä on tunnit." (Nea)

"Erlaiselta tuntuu, et ainakin täällä on lyhkäisemmät päivät. Ja on vaan yks ope kerrallaan. Se on silleen, että tota tää on aika paljon isompi kuin päiväkoti. Ja

sit on varmaan paljon enemmän luokkia. Päiväkodissa on vähemmän ryhmiä.”
(Noora)

”Siellä (kerhossa, kirj. huom.) on vain sellanen pikku luokka ja isompi. Se isompi on eskari. Siellä kerhossa on pienempi tila. Koulussa on enempi tilaa.”
(Natalia)

”Oppi on erilaista.” (Ninni)

”Siellä (Montessori-päiväkodissa, kirj. huom.) ei ollut lukujärjestystä ja siellä sai valita hommat itse. Ja täällä pitää tehdä. Siellä on niin kuin brinomin kuutio ja värikuutio ja semmonen holvikaari. Niin ja jos ei löydä tekemistä, niin ope pisti pöydän taakse miettimään. Ja täällä ope sanoo!” (Niko)

Viisi lasta kertoi haluavansa oppia esiopetusvuonna akateemisia taitoja, etenkin lukemaan ja muutamat myös kirjoittamaan. Niko halusi oppia enemmän tietoja eläimistä. Vain Nea totesi, ettei hän tiedä, mitä hän haluaisi oppia. Natalia ei kertonut mitään syksyn haastattelussa oppimistoiveistaan. Nita oli osaamistensa ja toiveittensa suhteen syksyn haastattelussa ristiriitainen. Hän kertoi haluavansa oppia lukemaan ja laskemaan, mutta kun kysyin häneltä saman haastattelun aikana, osasiko hän jo itse lukea, hän väitti osaavansa, mutta johdatti nopeasti keskustelun lempieläimeensä.

”Lukemaan ainakin.” (Ninni)

”Lukemaan paremmin.” (Nelli)

”Tota kirjottamaan ja tota aakkosia, lukemista ja tämmöstä.” (Niina)

”Lukemista ja hm kirjottamista.” (Noora)

”Kaikista hyönteisistä ja elukoista ja käärmeistä ja vesieläimistä ja semmosista. Ja tiikereistä.” (Niko)

”Lukemaan ja kirjottamaan. Siksi koska ettei mul aikuisena jää se ja must ois hauskaa jos oppis. – Joo osaan! Mut tiedätkö, mikä on mun oikea lempparieläin? Saksan paimenkoira.” (Nita)

Syksyllä, kun koulua oli käyty toista viikkoa, kaikki paitsi kaksi lasta kertoivat, että koulussa välitunnit olivat eniten mieleen. Natalia täsmensi, että leikkiminen ystävien kanssa välitunneilla oli mukavinta. Niko kertoi välitunnin ohella pitävänsä liikunnasta. Noora ei osannut eritellä, mikä hänestä oli hauskin koulussa, sillä hän piti kaikesta koulussa. Niina oli ainoa, joka ei maininnut välituntia, hänelle oli läksyjen tekeminen mieleen.

”Välitunti on ihana.” (Nea)

”Välitunnit on ihania.” (Nelli)

”Varsinkin liikunta ja välitunti on kivaa.” (Niko)

”Kaikki tuntuu ihan kivalta.” (Noora)

”Hm, hm. No toi, toi läksyjen tekeminen.” (Niina)

Lasten arviot ja kokemukset kevään haastatteluissa

Kevään haastatteluissa esi- ja alkuopetusluokan esioppilaat arvioivat kuluneen toimintavuoden aikana toteutettua esiopetusta ja kertoivat, millaisia kokemuksia heillä oli esiopetuksesta. Lisäksi lapset pohtivat alkuopetusta ja sitä, millaisia toiveita heillä oli sen suhteen. Toimintavuoden lopulla kysyin lapsilta, mitä he olivat omasta mielestään oppineet kuluneen vuoden aikana koulussa. Noora, Natalia, Ninni ja Nita kertoivat oppineensa lukemaan, Nelli sanoi oppineensa kirjaimia, mutta hän kertoi myös osaavansa lukea. Nita kertoi oppineensa lukemisen ohella laskemaan. Nita ei todellisuudessa osannut lukea toimintavuoden lopussa. Eniten hän kuitenkin arvioi oppineensa käsitöitä. Nitan lisäksi myös muut lapset kertoivat myös oppineensa matematiikkaa. Niina todisti matematiikan taitojaan luettelemalla numeroita peräkkäin jopa englannin kielellä. Vaikeaksi Niina koki sataan laskemisen ja kirjoittamisen. Lisäksi Niina kertoi, että opettajan on vaikea saada luokkaa hiljaiseksi. Neakin kertoi oppineensa matematiikkaa, joka hänen mukaansa ei ole helppoa, mutta ei kovin vaikeatakaan. Lukeminen ja kirjoittaminen olivat hänen mielestään sen sijaan hyvin helppoja. Nea siirrettiin samassa luokassa kesken toimintavuotta esiopetuksesta alkuopetukseen, ensimmäisen luokan oppilaaksi. Kun tiedustelin, miltä asia hänestä tuntui, niin hän kertoi siirtymisen suoraan II-luokkalaiseksi olevan jännittävää.

”Noo lukemaan ja sit mä oon oppinu aika kauheasti laskemaan. Hm, no kaikkii käsityötaiteita. Me ollaan tehty kokkihattukin.” (Nita)

”Matikkaa mä oon oppinut. Mä osaan laskea 1, 2, 3, 5, 6, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ja varmaan sataan osaan. Mä tykkään tosi paljon laskemisesta. Jos mä näen tosi paljon eläimiä, niin mä lasken 1, 2, 3, 4 ja mä osaan vähän vaan englanniksi one, two, tree, four, five, six, seven, eight, nine. No vaikeet on kirjoittaa ja laskea sataan. Mä tiedän mikä on vaikeata. Et ope ei voi tehdä sil-lai, et se voi laittaa meitä hiljaiseksi. – Ei ope melkein ollenkaan saa meitä hiljaiseksi, koska nytkin mä puhun.” (Niina)

”No vähän enemmän noit laskuja ja semmosia miinuslaskuja ja pluslaskuja. Ei se (matematiikan oppiminen) nyt niin helppoa, mut ei se liian vaikeatakaan ole.---Joo mä sit ens syksynä siirryn kakkoselle. Se on tosi jännää ku mä en oo vieläkään käyny ykköstä ja kohta sit mä meen kakkoselle.” (Nea)

Koulun esioppilaiden mielestä suosituimmat oppiaineet olivat liikunta ja matematiikka. Niko kertoi pitävänsä koulussa kahdesta oppiaineesta: liikunnasta ja matematiikasta. Lisäksi hän kiitti kouluruokia. Nitan mieleen oli erityisesti matematiikka. Myös Niinalla oli myönteisiä kokemuksia koulun matematiikasta, hän kertoi pitävänsä koulussa myös liikunnasta. Nellikin kertoi pitävänsä liikunnasta eniten, koska liikuntatunneilla oli ollut tempurata. Natalian mielestä liikunnan ohella äidinkieli oli koulussa hauskin kouluaine. Ninnin mielestä laskeminen oli erityisen kivaa, mutta mieluisinta koulussa oli käsityö, jossa hän kertoikin olevansa taitava. Nooran lempiaineet koulussa olivat Ninnin tapaan matematiikka ja käsityö. Neasta mieluisinta koulussa oli ilmaisu, koska ilmaisutunnilla leikitään. Nita muisti kesken haastattelun, että hän piti sittenkin koulussa eniten juhlista ja etenkin yökou-lusta, josta hänellä oli erityisen mieluisat muistot.

"No sisäliikunta ja hyvät ruuat ja matikka." (Niko)

"Kaikkea sellaista kivaa niinku sellaisia kaikkia tota niin tehdään sellaisia tota jotakin sellaisia kivoja matikkoja. Joo, myöskin tota liikka. Me tehdään kaikkia sellaisia leikkejä ja sellaisia letkoja ja sellaisia." (Niina)

"Liikunnasta. Kun täällä tehdään tempurataa" (Nelli)

"Ja käsityö ja matikka on just kivaa." (Noora)

"No, ilmaisu." (Nea)

"Hei, nyt mä tiedän, mistä mä tykkään eniten täällä koulussa, kaikista eniten. Se ei ole mikään täällä, mikä on päivisin täällä koulussa, vaan pikkusen niinku il-lalla aina tulee. Joitakin juhlia ja sitte tulee sellasia yökouluja. Kato me nukut-tiin ekaks Niinan kanssa yhdessä, mutta ku me päätettiin liikaa, niin ope siirsi Niinan pois mun vierestä. Ja sitte ku mä päätin taas jonkun toisen kaverin kanssa liikaa, niin sitte mut siirrettiin taas open viereen sinne pianon taakse. Ja sitte se oli hauskaa, ku me aamulla herättiin. Sillon just oli kaikista hauskinda." (Nita)

Nean, Nellin ja Nooran mielestä kaikki koulussa oli mieluista, he eivät mainitse mitään, mistä eivät pitäisi. Noora kertoi mielipiteenään, että kaikki koulun oppiaineet ovat mieleen, sillä mikään ei ollut erityisen ikävää. Natalia ja Niko eivät pitäneet enää välitunneista kuten toimintavuoden alussa olivat tehneet. Palatessani myöhemmin haastattelussa uudelleen aiheeseen Niko totesi, ettei hän pitänyt koulussa välituntien lisäksi ympäristö- ja luonnontie-dosta eikä musiikista. Ninni ei pitänyt uskonnosta, jota hänen mielestään oli koulussa usein. Nitan mieleen ei ollut koulussa lukeminen.

"Kyllä ne kaikki on sillai kivoja just silleen niinku ei mikään erityisesti tyhmää." (Noora)

"Välitunneista mä en tykkää oikein paljon." (Natalia)

"No ku siellä ei keksi mitään kivaa. - Mähän sanoin sen jo, se välitunti. Hm, hm, ympyi ei oo kauheen kivaa ja sit toi musiikki." (Niko)

"Tota niin, täällä on jo kaikkea lukemista ja sellaista. Ja mä osaan jo lukea." (Nita)

Kysyessäni lapsilta, mitä he halusivat oppia ensimmäisellä luokalla, niin matematiikan laskemisen mainitsivat Natalia, Niko ja Niina. Natalialla halusi oppia nimen omaa kertotaulun. Niko kertoi haluavansa oppia miinus- ja pluslaskuja. Hän kertoi osaavansa jo vähän lukea, mutta toivoi oppivansa seuraavana vuonna paremmaksi lukijaksi. Niina uskoi oppivansa ensimmäisellä luokalla lukemaan ja laskemaan. Ninni toivoi oppivansa kirjoittamaan paremmin. Nita toivoi, että ensimmäisellä luokalla ei olisi liian vaikeita tehtäviä, vaikka hän uskoi silloin jo pitävänsä hieman enemmän ponnisteluja vaativista tehtävistä. Nellin, Nean ja Nooran haastatteluissa ei tullut esille erityisiä toiveita koskien seuraavaa kouluvuotta.

"Kertolaskuja. Mun isosisko on antanut kertolaskulaukun. Siinä on viisi." (Natalia)

"Mä osaan varmaan lukea sit (ensimmäisellä luokalla, kirj. huom.) ja laskea sataan. Mä en osaa vielä laskea sataan." (Niina)

"Hm, kirjottamaan, vaikka mä osaan jo pikkasen." (Ninni)

"Sellaista odotusta vaan et tota niin et saisin kivoja pikkusen vaikeita tehtäviä. Kato sitte mä varmaan tykkään pikkusen enemmän noista vaikeista tehtävistä. Ja sekin on kivaa, ett saa uudet kumit ja kynät, koulukirjoja ja silleen." (Nita)

Lapsilla oli selkeät käsitykset siitä, miten esiopetus erosi ensimmäisen luokan toiminnasta, olivathan he saaneet esi- ja alkuopetusluokassaan seurata tiiviisti ensimmäisen luokan oppilaiden työskentelyä. Nelli, Ninni ja Niko olivat panneet merkille, että ensimmäisellä luokalla oli erilaisia tehtäviä. Noora oli kiinnittänyt huomion siihen, että ensimmäisen luokan matematiikan ja käsityön opetus on erilaista kuin mitä hänellä oli ollut esiopetuksessa. Natalia tiesi, että ensimmäisellä luokalla vaihtuu kirjat ja että silloin on enemmän läksyjä. Niinan mukaan ensimmäisellä luokalla oppii lukemaan ja kirjoittamaan ja Nita arveli ensimmäisen luokan oppilaan pitävän tehtävistä. Nea ei arvioinut esiopetuksen ja ensimmäisen luokan toimintaa, sillä hän oli siirtynyt ensimmäisen luokan opetukseen.

"Ekaluokkalaisilla on vaikeampia tehtäviä." (Nelli)

"No kun ekaluokkalaisilla on kaikkia laskutehtäviä. Meillä on kaikkee helpompaa." (Ninni)

"Ekaluokkalaiselle tulee sellaisia miinuslaskuja. Niillä on enempi sellaisia tehtäviä." (Niko)

"Ekaluokkalaisilla on erilaista matikkaa ja erilaista käsityötä." (Noora)

"Vaihtuu kirjat ja saa enemmän läksyjä." (Natalia)

Loppuhaastatteluisissa muutamat lapset kertoivat myös keskinäisistä ystävyys-suhteistaan. Noora ja Nea kertoivat olevansa keskenään hyviä ystäviä, he menivät yhdessä koulun jälkeen iltapäiväkerhoon ja kesällä he olivat menossa samalle leirille. Natalia ja Nelli kertoivat myös keskinäisestä ystävyystään. Natalia selitti heidän olleen Nellin kanssa hyviä ystäviä koko vuoden, koska he olivat ystävyystyneet veljiensä välityksellä. Nita kertoi paljon syvästä ystävyystään Niinan kanssa. Myös Niina kertoi Nitän olevan hyvän ystävänsä, jonka kanssa hän oli yhdessä koulun jälkeenkin.

"Meidän isoveljetkin on samalla luokalla ja myös ne on hyviä kavereita. Mä olin niinku Nellin isoveljen synttäreillä, et mä tulin Nellin kaveriks." (Natalia):

"Mä annoin Niinan lainata mun Kiaraa. Kato, mul on Kiara ja Kohu, eilen ostetut leijonat. Ne on äiti ostanut ja sitte Niina saa leikkiä sillä ja koulussa yks on vaan ainut paras kaveri, Niina. Ja vaikka joku sanois Niinalle, et älä kerro tätä juttua Nitalle, niin kun mä oon Niinan paras kaveri, niin parhaalle ystävälle se uskaltaa kertoa kaikki jutut." (Nita)

Olen koonnut liitteeseen 19 lapsi- ja aihepiirikohtaisesti syksyn ja kevään haastatteluisissa esioppilaiden esittämät arviot ja kokemukset esiopetuksesta.

7.5 Esiopetuksen toimintakulttuurin toiminnan piirteiden rinnakkainasettelu ja vertailu

Olen edellä käsitellyt erikseen jokaisen tutkimusryhmäni toimintaa. Seuraavaksi siirryn Beredayn vertailevan analyysimallin mukaisesti ensin rinnakkain asetteluvaiheeseen ja sitten vertailuun Vertaan samanaikaisesti tutkimusryhmieni toiminnan piirteitä toisiinsa. Ensin asetan rinnakkain tutkimusryhmieni työjärjestyistä ja toiminnan sisältöä käsitteleviä ominaisuuksia, toiseksi lasten toiminnan sitoutuneisuutta osoittavia tekijöitä ja kolmanneksi lasten omia arvioita ja kokemuksia toiminnasta. Tutkimusaineistoni rinnakkain

asettelussa osoitan kuvailussa ja tulkinnassa esiin nousseissa piirteissä olevia yhtäläisyyksiä ja eroja, jonka pohjalta teen vertailua. Vertailussa pohdin esiopetuksen toimintakulttuurin toimintaa koskevia piirteitä tutkimusryhmissäni ja teen johtopäätöksiä vertailun tuloksista.

7.5.1 Työjärjestys ja toiminnan sisältö esiopetuksen toimintakulttuurissa

Toimintaa kaikissa tutkimusryhmissäni (TR 1, TR 2, TR 3 ja TR 4) määrittivät instituution säännöt ja työjärjestykset. Ne säätelivät, mihin aikaan ja missä paikassa lapsen tuli olla. Toimintavuoden alussa näiden aikatilapolkujen opettaminen korostui. Tavoitteena oli, että lapsi mahdollisimman pian omaksuisi tilan- ja ajankäytön rutiinit. Nämä rutiinit sisälsivät toiminnan kontrollia ja säätelyä. Sekä päiväkodeissa että kouluissa noudatettiin tarkkaa työjärjestystä. Tutkimusryhmissäni yhdestä toiminnasta siirryttiin seuraavaan etukäteen määrätynä ajankohtana. Päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) toiminnot etenivät seuraavassa järjestyksessä: lasten saapuminen päiväkotiiin ja vapaata toimintaa – aamupala – ohjattua toimintaa (aamupiiri, sisältöalueittainen tai teema-aiheinen toiminta) – (mahdollisesti vapaata toimintaa) – pukeutuminen ulos – ulkoilu – riisuutuminen ja käsien pesu – lounas – lepuutus. Koulun esiopetusluokassa (TR 3) toiminta eteni vastaavasti seuraavasti: saapuminen kouluun – aamupala – vapaata leikkiä – ohjattua toimintaa yhteistoiminnallisissa ryhmissä (aamukokous, teema-aiheinen toiminta) – lounas – vapaa toiminta ja yhteinen kokoontuminen – ulkoilu. Esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) oli myös esioppilailla tarkka viikkotyöjärjestys koulun alkamisineen ja loppumisineen sekä sovittuine oppiainetunteineen.

Paitsi toimintojen ajallinen eteneminen niin myös toimintojen paikka oli määrätty etukäteen. Päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) lapset söivät aamupalan ryhmähuoneessa ja koulun esiopetusluokan (TR 3) lapsille aamupala tarjoiltiin koulun ruokalassa. Esi- ja alkuopetusluokalla (TR 4) ei ollut aamupalatarjoilua lainkaan. Aamupiiri pidettiin päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) ryhmähuoneessa ja päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2) nukkumahuoneessa ja esikoulun (TR 3) aamukokous tapahtui isossa luokassa. Ohjattu toiminta päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) pidettiin ryhmähuoneessa, vain liikuntatuokiot tapahtuivat päiväkodin yhteisessä salissa. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2) ohjattu toiminta tapahtui yleensä nukkumahuoneessa, mutta myös ryhmähuoneessa. Päiväkodin salia käytettiin

liikuntahetkissä. Esikoulussa (TR 3) ohjattu toiminta tapahtui yleensä isossa luokassa, liikuntatuokiot pidettiin koulun liikuntasalissa.

Ulkoilu tapahtui päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) näiden omilla pihilla, esiopetusluokka (TR 3) ulkoili varsinaisesti kello 12 jälkeen ja koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) välitunnit tapahtuivat koulun omalla pihalla. Pukeutumiset ja riisuutumiset päivän aikana tapahtuivat kaikissa tutkimusryhmissä eteisissä. WC-toiminnot tapahtuivat päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) ja esikoulussa (TR 3) lapsiryhmien omilla WC-tiloissa, koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) WC-tilat olivat yhteiset muiden koululaisten kanssa. Lapset nauttivat lounaan päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) ryhmähuoneessa ja kouluissa (TR 3 ja TR 4) koulun omassa ruokalassa.

Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetus tapahtui omassa ja naapuriluokassa sekä liikunta- ja ilmaisutuntien opetus koulun liikuntasalissa. Joskus käytettiin myös koulun ATK-luokkaa ja liikuntatunneilla koulun vieressä sijaitsevaa urheilukenttää. Vapaa toiminta päivän aikana päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) ja koulun esiluokassa (TR 3) tapahtui ryhmien omilla tiloilla. Päiväkotiryhmillä (TR 1 ja TR 2) oli joskus myös sali käytössä. Koulun esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) ei esiintynyt vapaata toimintaa oppituntien aikana, vain välituntien aikana lapset toimivat ilman varsinaista ohjeistusta. Olen koonnut taulukkoon 12 tutkimusryhmieni aika-tilapolut.

Päiväkotien (TR 1 ja TR 2) toimintaa jäsensivät perushoitotilanteista ruokailut ja ulkoilu. Ruokailujen suhteen ei toiminnassa joustettu, vaan aamupala ja lounas toistuivat päivittäin samanaikaisina ja -kaltaisina. Ulkoilun suhteen joustoa näissä ryhmissä oli hieman enemmän, toiminnan pitkyydessä ulkoilu-aikaa supistettiin tai vastaavasti hyvien ulkoilusäiden aikana ulkoilu-aikaa pidennettiin. Kouluissa (TR 3 ja TR 4) perushoitotilanteet eivät olleet toiminnassa niin näkyvässä asemassa kuin päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2). Koulun esiopetusluokassa (TR 3) ulkoilu-aika ajoittui pääsääntöisesti kello 12 jälkeen, hyvien ulkoilusäiden aikana esikoululaiset saattoivat ulkoilla ennen ruokailuakin. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toimintaa jäseni oppitunnit, joiden väliin ajoittuivat 15 minuutin välitunnit sekä ruokailun yhteydessä oleva pidempi välitunti. Ruokailu toistui koulussakin samanaikaisena ja -kaltaisena toimintana koko toimintakauden. Ruokailu ei kuitenkaan välttämättä lopettanut ennen sitä aloitettua toimintaa, vaan sitä saatettiin jatkaa myös ruokailun jälkeen. Tähän vaikutti oleellisesti se, että koulussa ruokailtiin koulun ruokalassa ja sen tähden luokissa ei tarvinnut kerätä tavaroita pois.

Taulukko 12. Tutkimusryhmien aika- ja tilapolut

	TR 1	TR 2	TR3	TR 4
klo 8.00	aamupalatarjoilu ryhmä huoneessa	aamupalatarjoilu ryhmä huoneessa	aamupalatarjoilu koulun ruokalassa	oppitunti omassa tai muussa luokassa
Klo 8.30	aamupalatarjoilu loppuu, vapaa toiminta ryhmän tiloissa	aamupiiri ja ohjattu toiminta nukk.huoneessa	aamupalatarjoilu loppuu, vapaa toiminta luokissa	oppitunti jatkuu ja välitunti omalla pihalla
Klo 9.00	aamupiiri ryhmähuoneessa	ohjattu toiminta jatkuu	aamukokous isossa luokassa ja ohjattu toiminta	oppitunti omassa tai muussa luokassa
Klo 9.30	ohjattu toiminta ryhmähuoneessa	vapaa toiminta ryhmän tiloissa	ohjattu toiminta opetusluokassa	oppitunti jatkuu ja välitunti omalla pihalla
Klo 10.00	toiminnan lopetus ja uloslähtö (eteinen), ulkoilu	toiminnan lopetus ja uloslähtö (eteinen), ulkoilu	ohjattu toiminta jatkuu tai vapaa toiminta luokissa	oppitunti omassa tai muussa luokassa
Klo 10.30	ulkoilu omalla pihalla	ulkoilu omalla pihalla	ruokailu ruokalassa	ruokailu ruokalassa
Klo 11.00	ulkoilu ja sisään tulo- (eteinen, WC)	ulkoilu ja sisään tulo- (eteinen, WC)	vapaa toiminta luokissa	välitunti omalla pihalla ja oppitunti omassa tai muussa luokassa
Klo 11.30	ruokailu ryhmähuoneessa	ruokailu ryhmähuoneessa	yhteinen koontuminen isossa luokassa	oppitunti omassa tai muussa luokassa
Klo 12.00	- ” -	- ” -	uloslähtö	kotiin

Kaikki lapset osoittivat perushoitotilanteissa itsenäisyyttä ja omatoimisuutta niin päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) kuin kouluissakin (TR 3 ja TR 4). Ruokailut, ulkoilu ja WC-toiminnot sujuivat yleensä ilman opettajan apua. Koska päiväkodeissa ulkoilu-aika oli pidempi, niin huolellisessa puukeutumisessa 6-vuotiaat lapset saattoivat tarvita aikuisten apua hankalimpien vaatteiden tai kenkien kanssa, mutta pääsääntöisesti lapset selviytyivät myös puukeutumisestaan ilman apua. Kouluissa, etenkin koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR

4) esioppilaiden pukeutumisessa ei opettaja ollut apuna, vaan lapset suoriutuivat välituntipukemisesta itsenäisesti.

Arjen toimintojen lomaan sijoittui päiväkotien (TR 1 ja TR 2) ja esikoulun (TR 3) toiminnalle ominainen ohjatun ja vapaan toiminnan jaksottelu. Ohjattu toiminta tarkoitti opettajan suoran ohjauksen toimintaa, joka alkoi aamupiiristä tai aamukokouksesta ja kesti noin tunnin. Sitä ennen aamupalaa lukuun ottamatta oli vapaata toimintaa eli lasten itsensä vapaasti valitsemissa tekemisissä ryhmien omissa tiloissa tai esiluokan kahdessa luokahuoneessa. Aamupiiriin tai aamukokouksen jälkeen päiväkodin 3–6 -vuotiailla (TR 2) ja esikoululaisilla (TR 3) oli mahdollisuus noin puoli tuntia kestävään vapaaseen toimintaan, jonka jälkeen päiväkodin (TR 2) lapset siirtyivät ulos ja esikoululaiset (TR 3) ruokailemaan. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) lapset siirtyivät opettajan ohjaaman toiminnan jälkeen yleensä suoraan ulkoiluun. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toiminnalle oli ominaista oppituntien ja välituntien vuorottelu. Oppitunnit kestivät yleensä 45 minuuttia ja ne olivat opettajan ohjaamaa toimintaa. Välitunnilla lapset saivat koulun pihalla vapaasti valita tekemisensä koulun sääntöjen puitteissa.

Päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) ja esikoulussa (TR 3) opettajan ohjaama toiminta alkoi koko ryhmälle tarkoitetulla aamupiirillä, jolloin lapset opettelivat päivämäärää ja jolloin opettaja kertoi lapsille päivän toiminnoista. Aamupiirillä oli selvästi paitsi lasten yhteenkuuluvaisuutta lisäävä vaikutus niin myös lapsia päivän toimintoihin valmistava merkitys. Aamupiiri toimintana puuttui koulun esi- ja alkuopetuksen luokasta (TR 4) kokonaan. Opettaja ei kertonut esioppilaille ensimmäisen oppitunnin aluksi, mitä sinä päivänä koulussa opiskeltaisiin.

Päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) ja koulun esiopetusluokassa (TR 3) ohjattu toiminta oli luonteeltaan oppituokion omaista, joskin siihen saattoi liittyä myös ohjattuja leikkejä, esimerkiksi laulu- tai draamaleikkejä. Oppituokio oli keskeisessä asemassa, vaikka se ei kestoiltaan hallinnut päivää. Opettajan ohjaama toiminta toteutui päivittäin yleensä samaan aikaan ja se katkaisi lasten vapaan toiminnan poikkeuksetta. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toiminnassa oppituntien aikana kaikki toiminta oli opettajan ohjaamaa. Koulun oppituntitoimintaan liittyi joskus oppituntien aikana leikkiä, etenkin pelejä yksin, pareittain tai pienessä ryhmässä. Opettaja valitsi pelit ja pelaajat, varsinaista omaehtoista leikkiä tai muuta lasten itsensä valitsemaa toimintaa ei oppituntien aikana ollut.

Esiopetuksen toimintakulttuurille oli ominaista tutkimusryhmissäni joko sisältöalueittainen, oppiainejakoainen tai teemapohjainen ohjattu toiminta.

Työskentely eteni didaktisesti johdonmukaisesti, mutta sisällöltään oppituki-ot ja -tunnit tuntuivat olevan irrallaan lapsen muusta päivän toiminnasta tai viikon kokonaisuudesta, näin oli etenkin päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) ja koulun esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4). Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) toteutettiin sisältöalueittaista toimintaa ja koulun esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) noudatettiin tarkasti oppiainejakoista työjärjestystä. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmässä (TR 2) ja koulun esiluokassa (TR 3) teemapohjaiselle toiminnalle oli tunnusomaista keskittyminen yhteen teema-aiheeseen kerrallaan, sen aikana lapset saivat erilaisia kokemuksia ja tekivät havaintoja valitusta aihepiiristä. Esikoulussa (TR 3) lapset saivat varsin paljon tilaa ja aikaa pohtia keskenään teema-aiheeseen liittyviä kysymyksiä ja ongelmia yhteistoiminnallisissa ryhmissään. Teemapohjaiselle toiminnalle oli leimallista se, että lasten havainnot, kokemukset ja toiminnot kiinnittyivät valittuun aihepiiriin pidemmäksi kuin yhden oppitukion ajaksi.

Toimintatavat tutkimusryhmissäni olivat vakiintuneet siten, että aikuisen ohjaamaan aamupiiriin tai -kokoukseen ja opettajan ohjaamaan oppitun- nin aloitukseen osallistuivat samanaikaisesti koko ryhmän tai luokan lapset. Tämän jälkeen toiminta organisatorisesti eriytyi muissa paitsi päiväkodin 6- vuotiaiden ryhmässä (TR 1). Tässä ryhmässä poikkeuksena olivat liikunta- tuotiot, joihin osallistui puoli ryhmää kerrallaan. Muissa tutkimusryhmissäni ohjatulle toiminnalle oli usein tunnusomaista eriyttäminen. Päiväkodin 3–6 - vuotiaiden ryhmissä (TR 2) eriytynyt ohjattu toiminta oli kohdistettu ryhmän isoille eli 5–6 -vuotiaille ja pienille eli 3–4 -vuotiaille lapsille erikseen, joskus ryhmän 6-vuotiaat työskentelivät keskenään. Koulun esiopetusluokassa (TR 3) opettajan ohjaamaan toimintaan osallistui yleensä puoli ryhmää kerrallaan ja työskentely tapahtui pääsääntöisesti lasten yhteistoiminnallisissa ryhmissä. Koulun esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) eriyttäminen oli ominaista äidin- kielen ja matematiikan oppitunneilla. Taito- ja taideaineiden oppitunneilla koko luokka työskenteli samanaikaisesti yhteisen ohjeistuksen mukaisesti, poikkeuksena olivat käsityötunnit. Tämä johtui siitä, että 1- luokan oppilaat saivat käsityötuntien aikana englannin kielen suihkutusta, jota ei ollut esiop- pilailla.

Ohjatun toiminnan aikana lapsen roolina oli seurata opettajan opetusta ja toimia annettujen ohjeiden mukaisesti. Opettajan ohjaamassa toiminnassa olivat kielelliset opetuksen muodot hallitsevia kaikissa tutkimusryhmissäni. Aikuisen puhe dominoi toimintaa ja sen etenemistä etenkin päiväkodeissa (TR 1 ja 2). Ohjatun toiminnan aikana kommunikointi kulki lapsen ja aikuisen välillä, ei niinkään lasten kesken. Koulun esiluokassa (TR 3) lasten kes-

kinäisellä vuorovaikutuksella oli enemmän tilaa yhteistoiminnallisissa ryhmissä.

Oppitukioiden ja oppiainetuntien ohella eri tutkimusryhmissäni esiintyi työtoimintaa. Se lomittui ohjattuun ja vapaaseen toimintaan siten, että lapset korjasivat toiminnassa käyttämänsä tavarat ja välineet takaisin omille paikoilleen. Työtoiminnalle oli tunnusomaista, että lapset siivosivat fyysisen ympäristönsä samaan kuntoon kuin se oli ollut toimintaa aloitettaessa. Tilojen ja materiaalien poiskorjaamisen lapset olivat sisäistäneet hyvin ja he olivatkin toimissaan varsin itsenäisiä. Etenkin päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) työtoiminnan funktiona tuntui olevan ennen kaikkea palauttaa oppimisympäristö tabula rasa -tilanteeseen. Kaiken kaikkiaan työtoiminta oli selvästi päiväkotien käytännöissä vähentynyt lastentarhatoiminnan traditiosta, sillä perinteisistä työkasvatuksen muodoista oli käytössä vain lapsien toimiminen ruoka-apulaisina (ks. Hänninen & Valli 1986, 100–102). Koulujen (TR 3 ja TR 4) toiminnassa ei tavaroiden ja tilojen huolehtimisen lisäksi juuri näkynyt lasten työtoimintoja. Oppilaat eivät huolehtineet ruoka-apulaistehtävistä, sillä ruokailut tapahtuivat koulujen ruokaloissa henkilökunnan huolehtimina.

Vapaan toiminnan aikana lapset hakeutuivat useimmiten leikkeihin, koska ohjattu toiminta oli pääsääntöisesti joko oppitukio- tai oppituntitoimintaa. Lasten vapaasti valitsemalle leikkitoiminnalle oli päiväkodin 3–6 -vuotiaiden päiväkodin ryhmissä (TR 2) enemmän aikaa kuin päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1). Tämä johtui siitä, että lapset saapuivat päiväkodin 3–6 -vuotiaiden lasten ryhmiin aikaisemmin kuin päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmään. Lisäksi opettajan ohjaama toiminta alkoi päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä heti aamupalan jälkeen, jolloin ennen ulkoilua jäi jonkin verran aikaa leikille. Päiväkotien lapset olivat leikkitoiminnoissaan aktiivisia ja sosiaalisia, useimmiten lapset leikkivät pareittain tai pienissä ryhmissä keskenään. Kuvitteluleikkien tematiikka eriytyi sukupuolen mukaan. Tytöt leikkivät esimerkiksi barbeilla, kampaamoja tai koiraa. Kotileikkejä he eivät leikkineet kovinkaan paljon. Seikkailu- ja rakenteluleikit näyttivät viehättävän poikia. Sekä tytöt että pojat leikkivät sääntöleikkejä, lauta- ja tietokonepelit olivat suosittuja. Aikuiset eivät yleensä osallistuneet lasten leikkeihin, poikkeuksena olivat lautapelit, joita aikuinen saattoi pelata yhden tai muutaman lapsen kanssa. Lasten leikin edellytykset, aika- ja tilajärjestelyt, pysyivät lähes muuttumattomina koko seuratun toimintavuoden. Näistä edellytyksistä huolehti henkilökunta, joka päätti siitä, kuinka paljon aikaa lapsi vietti vapaasti valittavissa tilanteissa, missä tiloissa lapsi vietti vapaan toiminnan ajan ja mitä toimintoja oli tarjolla vapaan toiminnan aikana.

Tutkimusaineistoni päiväkotien (TR 1 ja TR 2) ja esikoulun (TR 3) toiminnalle oli ominaista vapaan toiminnan aikana, että lapset saivat vaikutteita toistensa tekemisistä. Etenkin saapuessaan päiväkotiin tai koulun esiluokkaan lapset liittyivät mukaan käynnissä oleviin toimintoihin ja ottivat mallia toisiltaan. Heidän itsensä ei tarvinnut olla erityisen aloitteellisia päästäkseen mukaan. Vapaan toiminnan aikana lapset neuvottelivat useimmiten keskenään osallistumisesta ja esimerkiksi leikin säännöistä. Lapset saattoivat luopua toiminnasta yhtä nopeasti kuin olivat siihen tarttuneetkin ja siirtyivät uusiin toimiin osoittaen näin avoimuutta eri tapahtumille. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) oppilaiden toiminnat olivat oppituntien ajan opettajan ohjaamia tilanteita. Vapaa toiminta ajoittui välitunneille, joihin luokan kaikki oppilaat osallistuivat samanaikaisesti, ja joiden aikana he toimivat pienemmissä ryhmissä oman valintansa mukaan. Välitunnit olivat kestoltaan niin lyhyitä, että myös niille oli ominaista hetkellisyys ja katkelmallisuus.

Päiväkotien (TR 1 ja TR 2) vapaalle toiminnalle tunnusomainen hetkellisyys ja katkelmallisuus tulivat ilmi leikeissä. Lapset olivat tottuneet leikkimään varsin lyhytkestoisia leikkejä, lisäksi he olivat tottuneet keskeyttämään tai lopettamaan leikkinsä yhtäkkiä. Aikuiset puuttuivat lasten leikkeihin vain erityistapauksissa, esimerkiksi silloin kun lasten kesken syntyi äänekkäitä ristiriitoja tai silloin kun aikuiset tulivat ilmoittamaan päiväohjelman etene misestä. Aikuisten puuttuessa leikkitalanteeseen toiminta pysähtyi välittömästi, lapset jähmettyvät paikoilleen hetkeksi, mutta jatkoivat jälleen puuhiaan aikuisten mentyä.

Tutkimusryhmieni toimintakulttuurissa näkyi selvästi se, että lapset olivat sisäistäneet päiväkodin ja koulun toimintatavat ajan ja tilan suhteen niin ohjatun kuin vapaankin toiminnan aikana. Lapset olivat vahvasti kiinnittyneet sosiaaliseen kontekstiinsa päiväkodeissa ja kouluissa, tästä heidän tilanneherkkyytensä eri toimintojen aikana oli oiva osoitus. Olen koonnut taulukoon 13 keskeisiä havaintojani esiopetuksen ohjatun ja vapaan toimintojen piirteistä tutkimusryhmissäni.

Taulukko 13. Ohjatun ja vapaan toiminnan piirteitä tutkimusryhmittäin

	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4
Ohjattu toiminta				
- toimintamuoto	- oppituokio, sisältöalueittainen toiminta	- oppituokio, teemapohjainen työskentely	- oppituokio, teemapohjainen työskentely	- oppitunnit, oppiainepohjainen työskentely
- ohjaustapa	- suora ohjaus, ei eriyttämistä (poikkeus liik.)	- suora ohjaus, eriyttäminen	- suora ohjaus, eriyttäminen	- suora ohjaus, eriyttäminen äik ja mat
Vapaa toiminta				
- toimintamuoto	- leikki, hetkellisyys ja katkelmallisuus	- leikki, hetkellisyys ja katkelmallisuus	- leikki, hetkellisyys ja katkelmallisuus	- leikki, välitunnit, hetkellisyys ja katkelmallisuus,
- ohjaustapa	- epäsuora ohjaus, eriyttäminen	- epäsuora ohjaus, eriyttäminen	- epäsuora ohjaus, eriyttäminen	- epäsuora ohjaus, ei eriyttämistä

7.5.2 Lasten sitoutuneisuus toimintaan esiopetuksen toimintakulttuurissa

Seuraavaksi asetan rinnakkain tutkimusryhmieni lasten saamat toimintaan sitoutuneisuuden arvot ja sitten vertailun avulla pyrin löytämään lasten toimintaan sitoutuneisuuden suhteen yhteisiä ja erottavia tekijöitä. Tällöin huomio kiinnittyi ensin siihen, että koko tutkimusaineistossani toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvo oli 3.36, joka osoittaa yleisestikin hyvää sitoutuneisuuden tasoa. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) (sitoutuneisuuden) keskiarvo oli (joukon) korkein eli se oli tasolla 3.62, vaikka tätä keskiarvoa oli selvästi alentamassa koko tutkimusjoukon heikoin yksittäisen lapsen sama keskiarvo (1.75). Tämän ryhmän esioppilaat osoittivat toiminnoissaan keskimäärin eniten tarkkaavaisuutta ja intensiivisyyttä. Toisaalta tässä tutkimusryhmässä oli suurimmat vaihteluvälit lasten sitoutuneisuuden tasojen keskiarvoissa sekä yksittäisten lasten kohdalla suurimmat vaihteluvälit toimintaan sitoutuneisuuden arvoissa.

Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) keskiarvo oli aineistossani toiseksi paras eli 3.38. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) ja esikoulun (TR 3) sitoutuneisuuden keskiarvot eivät eronneet paljoakaan toisistaan. Esikoulun ryhmän (TR 3) keskiarvo oli 3.24 ja päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) keskiarvo oli tutkimusaineistoni heikoin eli 3.19. Huonoinkin sitoutuneisuuden keskiarvo osoitti lasten olleen keskimäärin varsin sitoutuneita toimintaan.

Tyttöjen sitoutuneisuuden keskiarvo koko aineistossani oli 3.47. Se oli korkeampi kuin poikien saama keskiarvo (3.18). Tyttöjen sitoutuneisuus oli päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) ja koulujen ryhmissä (TR 3 ja TR 4) samantasoista eli 3.50–3.51. Kun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) tuloksista poistaa koko tutkimusaineiston heikomman ja parhaimman keskiarvon, niin tyttöjen sitoutuneisuuden keskiarvo nousee tällöin tasolle 3.87. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2) tyttöjen sitoutuneisuus (3.30) oli muita ryhmiä hieman alhaisempi, mutta keskiarvo oli korkeampi kuin tämän ryhmän poikien saama (3.12). Poikien sitoutuneisuus tutkimusaineistossani oli keskimäärin heikointa esikoulussa (TR 3), jossa sitoutuneisuuden keskiarvo oli 2.98. Päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) poikien sitoutuneisuuden taso oli kutakuinkin samantasoista, kuitenkin niin että päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) poikien sitoutuneisuuden keskiarvo oli hieman korkeampi eli 3.26 kuin päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2), jossa sitoutuneisuus oli keskimäärin tasolla 3.12. Koska esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) oli vain yksi poika, niin tämän ryhmän osalta poikien vertailu muiden ryhmien poikien saamiin keskiarvoihin ei ole perusteltua. Olen koonnut oheiseen taulukkoon 14 tutkimusaineistoni lasten samat keskiarvot ja keskiarvojen vaihteluvälit tutkimusryhmittäin ja sukupuolittain. Taulukosta on nähtävissä myös tutkimusryhmittäin ja sukupuolittain lasten toimintaan sitoutuneisuuden havaintokertojen määrät.

Tarkastellessani yksittäisten lasten saamia sitoutuneisuutta osoittavia keskiarvoja huomaan, että kolme parasta osoittavaa keskiarvoa saanutta olivat tyttäjä (Noora, Pia ja Nea) ja heidän keskiarvonsa olivat todella korkeat (4.76, 4.30, 4.28). Nämä keskiarvot osoittavat vahvaa toimintaan sitoutuneisuutta. Huomio kiinnittyy myös siihen, että korkeimman sitoutuneisuutta osoittavan keskiarvon saaneesta Noorasta kertyi myös paljon havainnointikertoja (ks. taulukko 15), joten hänen sitoutuneisuutensa luokkansa toimintaan vaikuttaa olleen poikkeuksetta korkea. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) ainoa poika (Niko) sai kaikista tutkimusaineistoni pojista korkeimman sitoutuneisuuden keskiarvon eli 3.96. Koko aineistossa hän oli neljänneksi sitou-

tunein toimintaan. Seuraavaksi paras poika oli Seppo, hän oli aineistossani vasta yhdeksännellä sijalla keskiarvolla 3.71. Kolmanneksi paras poika sitoutuneisuudessa oli sijaluvulla 12 oleva Saku, hänen keskiarvonsa oli 3.54. Viidentoista parhaan sitoutuneisuuskeskiarvon saaneen joukossa oli viisi poikaa, edellisten lisäksi sijalla 14 ollut Pekka (3.40) ja sijalla 15 ollut Pyy (3.41).

Taulukko 14. Lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvot (ka) ja keskiarvojen vaihteluvälit (vv) tutkimusryhmittäin

	KOKO RYHMÄ	TYTÖT	POJAT
TR 1	ka 3.38 / vv 4.30–2.89 (81 kpl havaintoja)	ka 3.50 / vv 4.30–2.89 (41 kpl havaintoja)	ka 3.26 / vv 3.41–2.93 (40 kpl havaintoja)
TR 2	ka 3.19 / vv 3.81–2.72 (90 kpl havaintoja)	ka 3.30 / vv 3.81–2.97 (36 kpl havaintoja)	ka 3.12 / vv 3.71–2.72 (54 kpl havaintoja)
TR 3	ka 3.24 / vv 3.90–2.82 (61 kpl havaintoja)	ka 3.50 / vv 3.90–3.09 (32 kpl havaintoja)	ka 2.98 / vv 3.16–2.82 (29 kpl havaintoja)
TR 4	ka 3.62 / vv 4.76–1.75 (141 kpl havaintoja)	ka 3.57 / vv 4.76–1.75 (126 kpl havaintoja)	ka 3.96 / vv 5–2* (15 kpl havaintoja)
Yh- teensä	ka 3.36 (373 kpl havaintoja)	ka 3.47 (235 kpl havaintoja)	ka 3.18 (138 kpl havaintoja)

* Ryhmässä oli vain yksi poika.

Vastaavasti toimintaan keskiarvoltaan heikoimmin sitoutuneisuutta osoittavista arvoista Nitan saama keskiarvo 1.75 oli selvästi tutkimusaineistoni heikoin. Seuraavaksi huonoiten sitoutunut Sampsa sai keskiarvoksi 2.72. Nita ylsi korkeimmillaan kerran yksittäisen havainnoinnin aikana sitoutuneisuuden tasolla arvoon 3.5 ja Sampsa 4.75. Viiden heikoimmin toimintaan sitoutuneiden joukossa on neljä poikaa. He ovat Sampsan lisäksi Simo, Santeri ja Kalle. Kolmen viimeksi mainitun saamat keskiarvot (2.84, 2.83 ja 2.82) olivat keskenään hyvin samaa tasoa. Kymmenen huonoiten sitoutuneen joukossa on jopa 7 poikaa, joiden toimintaan sitoutuneisuutta osoittavat keskiarvot olivat 3.0–(Kasper) 2.72 (Sampsa). Joukossa on vain kolme tyttöä, Nitan lisäksi Petra (2.89) ja Selma (2.97). Viidentoista huonoimman sitoutuneisuus-

keskiarvon saaneiden joukossa tyttöjä on jo 7, mutta he sijoittuvat koko aineistossa sijaluvuille 18, 19, 20, 22, 24, 27 ja 32. Pojat sijoittuvat tässä tarkastelussa sijaluvuille 21, 23, 25, 26, 28, 29, 30 ja 31.

Lasten sitoutuneisuuden ja heidän ikänsä mahdollista yhteyttä toisiinsa tarkasteltaessa huomio kiinnittyy siihen, että syksyllä syntyneistä tytöistä Nea ja Satu ovat molemmat kymmenen parhaiten toimintaan sitoutuneen joukossa, Nea on tutkimusaineistossani jopa kolmanneksi parhaiten sitoutunut toimintaan. Nelli ja Selma ovat sen sijaan molemmat kymmenen huonoiten toimintaan sitoutuneen lapsen joukossa, he sijoittuvat sijaluvuille 18 ja 24. Tyttöjen suhteen ei voida vetää johtopäätöstä siitä, että ikä olisi vaikuttanut heidän toimintaan sitoutuneisuuteensa. Sen sijaan kaikki aineistoni 5-vuotiaat pojat sijoittuvat kymmenen huonoiten toimintaan sitoutuneen joukkoon, Kimmo ja Kasper sijaluvuille 21 ja 23, Santeri ja Kalle sijaluvuille 29 ja 30. Iällä näyttää olevan yhteyttä toimintaan sitoutuneisuuden poikien kohdalla tutkimusaineistossani, koettu esiopetustoiminta ei sitouta syksyllä syntyneitä poikia yhtä hyvin kuin muita lapsia. Tähän johtopäätökseen on kuitenkin suhtauduttava varauksella, sillä kaikista lapsista juuri Kimmosta ja Kasperista kertyi tutkimusaineistooni kaikkein vähiten ja Kallesta toiseksi vähiten havainnointikertoja. Olen koennut taulukkoon 15 tutkimusaineistoni lasten sitoutuneisuutta osoittavat keskiarvot (ka) vaihteluväleineen (vv) paremmuusjärjestyksessä. Taulukosta on myös nähtävissä suluissa lasten havainnointikertojen määrät.

Taulukko 15. Lasten sitoutuneisuutta osoittavat keskiarvot (ka) vaihteluväleineen (vv) paremmuusjärjestyksessä

Tytöt (kpl havaintoja)		Pojat (kpl havaintoja)	
1. Noora	ka 4.76 / vv 5–3 (21)		
2. Pia	ka 4.30 / vv 5–3 (9)		
3. Nea	ka 4.28 7 vv 5–2.5 (13)		
		4. Niko	ka 3.96 / vv 5–2 (15)
5. Ninni	ka 3.93 / vv 5–1 (19)		
6. Kati	ka 3.90 / vv 5–2.25 (8)		
7. Satu	ka 3.81 / vv 5–2.75 (12)		
8. Natalia	ka 3.76 / vv 5–1 (18)		
		9. Seppo	ka 3.71 / vv 4.5–2 (7)

Taulukko 15 jatkuu

Taulukko 15 jatkuu

10. Pilvi	ka 3.61 / vv 5–3 (9)	
11. Kia	ka 3.57 / vv 5–1.75 (7)	
		12. Saku ka 3.54 / vv 5–2 (12)
13. Kaisa	ka 3.47 / vv 4.5–1.5 (9)	
		14. Pekka ka 3.41 / vv 4.75–2 (10)
		15. Pyry ka 3.40 / vv 5–1 (10)
		16. Petri ka 3.33 / vv 4.25–2.25 (9)
17. Niina	ka 3.29 / vv 5–1 (23)	
18. Nelli	ka 3.23 / vv 5–1 (22)	
19. Päivi	ka 3.22 / vv 4.75–1 (11)	
20. Sonja	ka 3.14 / vv 4.25–2 (14)	
		21. Kimmo ka 3.16 / vv 4.25–1.5 (6)
22. Kukka	ka 3.09 / vv 4.25–1.75 (8)	
		23. Kaspero ka 3.0 / vv 5–1.5 (6)
24. Selma	ka 2.97 / vv 4–1.5 (10)	
		25. Konsta ka 2.95 / vv 5–1.75 (10)
		26. Paavo ka 2.93 / vv 4.25–1.25 (11)
27. Petra	ka 2.89 / vv 5–1 (12)	
		28. Simo ka 2.84 / vv 4.25–1 (11)
		29. Santeri ka 2.83 / vv 5–1 (12)
		30. Kalle ka 2.82 / vv 4.25–1.5 (7)
		31. Sampsa ka 2.72 / vv 4,75–1,25 (12)
32. Nita	ka 1.75 / vv 3.5–1 (10)	

Kun lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvolukuja tarkastelee tutkimusryhmittäin, niin esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esioppilaista neljä on viiden parhaiten sitoutuneen joukossa ja että päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) lapsista kolme on viiden huonoimmin sitoutuneen joukossa. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) yksi esioppilas on koko tutkimusaineistoni huonoimmin sitoutunut ja päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) ja koulun esiopetusluokan (TR 3) lapsista kukaan ei ole viiden parhaiten toimintaan sitoutuneen lapsen joukossa. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) lapsista

yhden lapsen saama sitoutuneisuutta osoittava keskiarvo on viiden parhaan joukossa, tästä ryhmästä kukaan lapsi ei ole sitoutuneisuudeltaan viiden huonoimman joukossa. Esikoulun (TR 3) lapsista on yksi huonoiten sitoutuneiden lasten joukossa.

Seuraavaksi tarkastelen kymmenen parhaan ja kymmenen huonoimmin toimintaan sitoutuneen lapsen keskiarvoja tutkimusryhmittäin. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) lapsista kaksi sijoittuu parhaiten sitoutuneiden ja kaksi huonoiten sitoutuneiden joukkoon. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) lapsista kaksi sijoittuu parhaiten sitoutuneiden ja neljä huonoiten sitoutuneiden joukkoon. Esiopetusluokan (TR 3) lapsista vastaavasti yhden lapsen saama sitoutuneisuuden keskiarvo on kymmenen parhaan joukossa ja kolmen lapsen kymmenen huonoimmin sitoutuneen lapsen joukossa. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esioppilaista jopa viisi on kymmenen parhaiten toimintaan sitoutuneiden joukossa ja vain yksi kymmenen huonoiten sitoutuneiden joukossa. Kun tarkastellaan viidentoista parhaan ja viidentoista huonoiten toimintaan sitoutuneen lapsen keskiarvoja tutkimusryhmittäin, niin parhaiten sitoutuneita lapsia on päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) neljä lasta, päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2) kolme lasta, esikoulussa (TR 3) kolme lasta ja esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) viisi lasta. Huonoiten sitoutuneita lapsia on vastaavasti päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) kolme, päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2) viisi, esikoulussa (TR 3) viisi ja esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) kaksi kappaletta. Olen koonnut oheiseen taulukkoon 16 tutkimusaineistoni lasten sijoittumisen tutkimusaineistossani toimintaan sitoutuneisuudesta saamiensa arvojen mukaisesti.

Vaikka lasten sitoutuneisuuden tasoissa oli suuriakin eroja, voidaan tutkimusaineistoni perusteella päätellä, että tietyt toiminnan piirteet lisäävät lasten sitoutuneisuutta. Kaikissa tutkimusryhmissäni lasten sitoutuneisuus nousi, kun aikuinen huomioi lasta. Kun opettaja henkilökohtaisesti ohjasi lasta tai pienryhmää, lasten tarkkaavaisuus kasvoi. Yksilöllinen huomioiminen kaikissa toiminnoissa nosti lasten sitoutuneisuutta ja heidän ponnistelujaan. Lisäksi lasten toimintaan sitoutuneisuus kasvoi, kun aikuinen itse aktiivisesti teki konkreettisella esineellä jotakin, esimerkiksi näytti konkreettisesti pallon tai suurennuslasin, esitti viivoittimen käyttöä tai opetti konkreettisesti maalaamisen, liimaamisen tai ompelun tekniikkaa. Mielikuvituksen käyttö, fantasia ja sadut kiehtoivat lapsia ja heidän sitoutuneisuutensa olikin korkeaa sadun lukemisen aikana tai toiminnoissa, esimerkiksi yhteisissä leikeissä, joissa aikuinen oli mukana ja käytti fantasiaa apunaan. Lasten toiminta oli myös sitoutuneempaa silloin, kun he saivat itse konkreettisesti tehdä jollakin

materiaalilla jotakin, esimerkiksi maalata, askarrella tai kirjoittaa. Samoin opettajan tai muun henkilökunnan oma osallistuminen toiminnassa lisäsi lasten innostuneisuutta ja sitoutuneisuutta. Valitettavasti aikuiset eivät itse kovin usein osallistuneet toimintaan, vaan olivat usein toiminnassa ulkopuolisia ohjeiden antajia.

Taulukko 16. Lasten sitoutuneisuus toimintaan koko aineistoon sijoittumisen näkökulmasta

Viisi parhaiten ja huonoiten sitoutunutta lasta tutkimusryhmittäin				
5 parhaan joukossa:	TR 1: 1 lapsi	TR 2: 0 lasta	TR 3: 0 lapsi	TR 4: 4 lasta
5 huonoimman joukossa:	TR 1 :0 lasta	TR 2: 3 lasta	TR 3: 1 lapsi	TR 4: 1 lapsi
Kymmenen parhaiten ja huonoiten sitoutunutta lasta tutkimusryhmittäin				
10 parhaan joukossa:	TR 1: 2 lasta	TR 2: 2 lasta	TR 3: 1 lapsi	TR 4: 5 lasta
10 huonoimman joukossa:	TR 1: 2 lasta	TR 2: 4 lasta	TR 3: 3 lasta	TR 4: 1 lapsi
Viisitoista parhaiten ja huonoiten sitoutunutta lasta tutkimusryhmittäin				
15 parhaan joukossa:	TR 1: 4 lasta	TR 2: 3 lasta	TR 3: 3 lasta	TR 4: 5 lasta.
15 huonoimman joukossa:	TR 1: 3 lasta	TR 2: 5 lasta	TR 3: 5 lasta	TR 4: 2 lasta
Parhaat sitoutuneisuusarvot tutkimusryhmittäin				
5 parhaan joukossa:	TR 1: 1 lapsi	TR 2: 0 lasta	TR 3: 1 lapsi	TR 4: 3 lasta
10 parhaan joukossa:	TR 1: 2 lasta	TR 2: 2 lasta	TR 3: 1 lapsi	TR 4: 5 lasta
15 parhaan joukossa:	TR 1: 4 lasta	TR 2: 3 lasta	TR 3: 3 lasta	TR 4: 5 lasta
Huonoimmat sitoutuneisuusarvot tutkimusryhmittäin				
5 huonoimman joukossa:	TR 1: 0 lasta	TR 2: 3 lasta	TR 3: 1 lapsi	TR 4: 1 lapsi
10 huonoimman joukossa:	TR 1: 2 lasta	TR 2: 4 lasta	TR 3: 3 lasta	TR 4: 1 lapsi
15 huonoimman joukossa:	TR 1: 3 lasta	TR 2: 5 lasta	TR 3: 5 lasta	TR 4: 2 lasta

7.5.3 Lasten arviot ja kokemukset toiminnasta esiopetuksen toimintakulttuurista

Ennen varsinaista lasten haastattelutulosten rinnakkain asettelua ja vertailua, raportoin vielä haastattelemieni lasten taustatiedot, jotta lukija voi seurata ja arvioida niiden merkitystä lasten mielipiteissä. Tutkimusryhmäni 32 lapsesta 9 oli viisivuotiasta toimintakauden alussa, 5 tyttöä ja 4 poikaa. Näistä kaksi tyttöä (Satu ja Selma) ja yksi poika (Santeri) olivat päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmässä (TR 2), kolme poikaa (Kalle, Kasper ja Kimmo) koulun esiopetusluokassa (TR 3) ja kolme tyttöä (Nea, Nelli ja Nita) koulun esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4). Kaikki päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän (TR 1) lapset olivat täyttäneet kuusi vuotta. Kaksi lasta koko tutkimusjoukossani oli perheensä ainoita lapsia, yksi tyttö (Pia) päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä (TR 1) ja yksi poika (Kasper) koulun esiopetusryhmästä (TR 3). Kaikilla muilla lapsilla oli sisaruksia. 26 lasta oli ollut edellisellä toimintakaudella kunnallisessa päiväkodissa, kolme lasta (Pilvi, Natalia ja Niina) kirkon kerhossa, yksi lapsi (Niko) Montessori-päiväkodissa, yksi lapsi (Pia) ryhmäperhepäiväkodissa ja yksi lapsi (Saku) perhepäivähoidossa. Olen koonnut taulukkoon 17 tutkimusryhmittäin lasten kertomat taustatiedot itsestään. Lisäksi oheisen taulukon yhteenveto osoittaa, että lapsilla on kodin ulkopuolisesta kasvatuksesta kokemuksia ennen esiopetusvuottaan. Lähes kaikkien kokemukset institutionaalista kasvatuksesta olivat päiväkodista. Tutkimusaineistoni lapsista suurin osa oli täyttänyt 6 vuotta ennen esiopetusvuottaan ja että lähes kaikilla oli sisaruksia.

Taulukko 17. Lasten taustatiedot tutkimusryhmittäin

Tausta	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
Ikä					
- 5v		3	3	3	9
- 6v	8	5	5	5	23
Sisarus					
- kyllä	7	8	7	8	30
- ei	1		1		2
Aik. paikka					
- pk	6	7	8	6	27
- kerho	1			2	3
- pph	1	1			2

Lasten arviot ja kokemukset esiopetuksesta toimintakauden alussa

Lasten arviot siitä, mikä oli erilaista nykyisessä ryhmässä verrattuna edelliseen toimintakauteen, olivat tutkimusryhmittäin samansuuntaisia, mutta keskenään erilaisia. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) arvioitiin useimmiten ruokaan liittyvät asiat, joiden erilaisuuden oli huomannut neljä lasta (Petra, Pia, Pilvi ja Pyry). Fyysinen ympäristö välineiden tai tilojen osalta poikkesi 6-vuotiaiden ryhmässä heidän aikaisemmistaan kokemuksiinsa verrattuna viiden lapsen mielestä. Kolme lasta (Petra, Pia ja Petri) kertoi välineeroista ja kolme (Pilvi, Päivi ja Petri) tiloihin liittyvistä eroista. Yhden pojan (Petri) mielestä esiopetuksessa myös tehtävät olivat erilaisia kuin saman päiväkodin toisessa ryhmässä oli ollut, samaa kertoi myös toinen poika (Pekka). Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2) lapset olivat olleet edellisen vuoden jo samassa ryhmässä, joten 6 lasta ei esittänyt asiasta mitään arviota. Perhepäivähoidossa ollut poika (Saku) oli kiinnittänyt huomion siihen, että päiväkodissa oli enemmän leluja, ja samassa ryhmässä ollut yksi tyttö (Satu) tähdensi, että esiopetusvuonna täytyy olla esimerkkinä pienemmille. Koulun esiopetusluokassa (TR 3) kolmen lapsen (Kia, Kimmo ja Konsta) mielestä esikoulussa oli erilaista etenkin ulkoilu. Muuhun toiminnan erilaisuuteen oli kiinnittänyt huomiota myös kaksi lasta (Kia ja Kalle), jotka kertoivat esikoulussa ompelun olevan erilaista kuin päiväkodissa. Yksi tyttö (Kukka) kertoi askartelun ja yksi poika (Kimmo) aamukokoustoiminnan olevan erilaista kuin heidän aikaisemmat kokemuksensa. Fyysinen ympäristön erilaisuuden toi esille kaksi tyttöä (Kati ja Kukka). Kaksi lasta (Kaisa ja Kasper) ei arvioinut mahdollisia eroavuuksia päiväkodin ja esikoulun välillä.

Koulun esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) esioppilaat antoivat muihin ryhmiin verrattuna erilaisia, mutta keskenään samansuuntaisia vastauksia. Toiminta koulussa erosi tämän ryhmän esioppilaiden mielestä eniten heidän aikaisemmista kokemuksistaan. Yksi tyttö (Nea) toi esille oppitunnit eroina, toinen tyttö (Nelli) lepuutuksen puuttumisen, kolmas tyttö (Niina) askartelujen erilaisuuden, neljäs tyttö (Ninni) ylipäättään opetuksen erilaisuuden, kuudes tyttö (Nita) välituntitoiminnan, seitsemäs tyttö (Noora) lyhyemmät päivät ja sen, että koulussa toimintaa ohjasi vain yksi opettaja, sekä luokan ainoa poika (Niko) sen, että koulussa toimintaa määrää opettaja työjärjestyksen puitteissa. Fyysisen ympäristön eroavuutena mainitsi kaksi lasta. Yksi tyttö (Natalia) totesi koulussa olevan enemmän ryhmiä eli luokkia ja toinen tyttö (Niina), että ympäristö ylipäättään oli erilainen kuin kerhossa.

Olen koonnut oheiseen taulukkoon 18 maininnoittain ja tutkimusryhmittäin lasten arvioit siitä, miten esiopetus päiväkodissa tai koulussa poikkesi heidän edellisestä toimintakaudestaan. Taulukon yhteenveto osoittaa, että tutkimusaineistoni lasten mielestä esiopetuksen toimintakulttuurin erottaa heidän edellisen toimintakauden kulttuuristaan ennen kaikkea toiminta, mutta myös toimintaympäristön fyysiset ominaisuudet.

Taulukko 18. Lasten arviot esiopetuksen erilaisuudesta maininnoittain ja tutkimusryhmittäin

Eröt	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
toiminta	5	1	7	7	20
ei vast		6	2		8
ympäristö	3		2	2	7
välineet	3	1			4
ei eroa	1				1

Peräti 11 lasta toivoi oppivansa esiopetusvuonna lukemaan. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä (TR 1) kolme lasta (Pia, Päivi ja Petri) halusi oppia lukemaan, päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmistä (TR 2) kaksi lasta (Sonja ja Seppo), esikoulusta (TR 3) yksi lapsi (Kimmo) ja esi- ja alkuopetusluokasta (TR 4) viisi lasta (Nelli, Niina, Ninni, Nita ja Noora). Lukemisen ohella kirjoittamaan halusivat oppia päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmästä (TR 2) yksi poika (Seppo) ja esi- ja alkuopetusluokasta (TR 4) kaksi tyttöä (Niina ja Noora). Tutkimusaineistossani 11 lasta ei tiennyt tai ei vastannut kysymykseeni siitä, mitä he haluaisivat oppia esiopetusvuonaan. Kaksi lasta, yksi tyttö (Petra) päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä (TR 1) ja yksi poika (Simo) päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmästä (TR 2), ilmoitti, ettei heillä ollut tarvetta oppia mitään ja vain yksi lapsi (Saku) päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmästä (TR 2) kertoi, ettei hän halunnut oppia mitään. Muiden lasten toiveet olivat yksittäisiä mainintoja, jotka koskivat karaten, ratsastuksen, tietokoneella pelaamisen, piirtämisen ja eläinten nimien oppimista. Tutkimusaineistostani lapset useimmiten kertoivat oppimistoiveidensa liittyvän äidinkielen taitoihin. Olen koonnut oheiseen taulukkoon 19 lasten kertomat oppimistoiveet maininnoittain ja tutkimusryhmittäin. Taulukon yhteenveto osoittaa, että lapset haluavat oppia esiopetusvuonaan äidinkielen taitoja.

Taulukko 19. Lasten oppimistoiveet koskien esiopetusta maininnoittain ja tutkimusryhmittäin

Oppimistoiveet	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
äidinkieli	3	2	1	5	11
ei tiedä/ei vast.	4	1	4	2	11
muuta	1	5	3	1	10

Syksyn haastatteluissa ulkoilu ja leikki olivat toimintoja, jotka olivat eniten lasten mieleen. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä (TR 1) kuusi lasta kertoi pitävänsä päiväkodin toiminnoista eniten ulkoilusta tai leikistä. Kolme lasta (Pia, Pekka ja Pyry) piti ylipäätään ulkoilusta ja kolme lasta (Petra, Pilvi ja Päivi) leikistä. Yhdelle tytölle (Päivi) oli mieleen leikki kaikkienensa, toinen tyttö (Petra) tarkensi pitävänsä tietokoneella pelaamisesta ja tyttöleikeistä ja kolmas tyttö (Pilvi) rakenteluleikeistä. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) lapsille leikki oli erityisesti mieleen. Kolme lasta (Sonja, Santeri ja Simo) kertoi pitävänsä ylipäätään leikistä, yksi poika (Sampsä) tarkensi pitävänsä erityisesti majaleikistä. Yksi lapsista (Selma) piti eniten lumi- ja hiekkaleikeistä, joita hän kertoi leikittävän ulkona, luokittelen ne siis ulkoleikeiksi. Esikoulun ryhmästä (TR 3) neljän lapsen mieleen oli ulkoilu. Yksi poika (Konsta) piti ulkoilusta ylipäätään, kolme lasta (Kaisa, Kia ja Kasperi) tarkensi ulkoilun ulkoleikeiksi. Kaksi poikaa (Kalle ja Kimmo) piti leikistä, toinen heitä (Kalle) leikistä ylipäätään ja toinen (Kimmo) tietokoneella pelaamisesta. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esioppilaista kuusi (Natalia, Nea, Nelli, Ninni, Nita ja Niko) kertoi pitävänsä koulussa eniten välitunneista. Yksi esioppilaista (Natalia) vielä tarkensi, että leikkiminen välitunnilla oli kaikkein mieluisinta koulussa. Rinnastan koulun välituntitoiminnan päiväkodin lasten ulkoiluun, koska välitunneilla oppilaat ulkoilivat vapaasti omalla pihallaan opettajien valvonnassa ja koska välitunneilla lapset leikkivät päiväkodin lasten ulkoilun tapaan keskenään ilman opettajan ohjausta. Näin tulkitessani 32 lapsesta 14 piti eniten ulkoilusta tai ulkoleikeistä ja 9 lasta leikistä tai jostain muusta erityisestä leikistä kuin ulkoleikeistä.

Muut toiminnot eivät saaneet yhtä monia mainintoja mielisuudesta kuin ulkoilu ja leikki. Kolme lasta tutkimusaineistossani kertoi pitävänsä eniten tehtävistä. Tällöin he tarkoittivat valmiita esiopetuskirjoissa olevia tai niistä monistettuja tehtäviä. Nämä lapset olivat yksi poika (Paavo) päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä (TR 1), yksi poika (Seppo) päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmästä (TR 2) ja yksi tyttö (Kati) koulun esiluokasta (TR 3).

Yhden pojan (Petri) mielestä päiväkodissa (TR 1) oli hauskinda, kun pääsi saliin juoksemaan. Kahden lapsen (Satu ja Saku) mieleen oli piirtäminen päiväkodissa (TR 2). Yksi tyttö (Kukka) kertoi pitävänsä esikoulussa (TR 3) liikunnasta ja kirjojen lukemisesta. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toiminnasta yhden tytön (Nooran) mieleen oli kaikki ja toisen tytön (Niina) mieleen läksyt.

Olen koonnut syksyn haastattelujen perusteella oheiseen taulukkoon 20 lasten mielipiteet esiopetuksen toiminnoista mieltymyksinä maininnoittain ja tutkimusryhmittäin. Taulukon yhteenveto osoittaa, että lapset pitivät eniten toimintakauden alussa ulkoilusta ja leikistä esiopetuksen toimintakulttuurissa.

Taulukko 20. Lasten mieltymykset koskien esiopetustoimintaa maininnoittain ja tutkimusryhmittäin syksyllä

Mieltymykset	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
ulkoilu	3	1	4	6	14
leikki	3	4	2		9
muuta	1	4	3	2	10

Lasten arviot ja kokemukset esiopetuksesta toimintakauden lopussa

Kevään haastatteluissa suurin osa lapsista eli 26 lasta 32:sta kertoi oppineensa esiopetusvuonaan äidinkieleen ja matematiikkaan liittyviä taitoja. Äidinkieltä eli kirjaimia tai lukemista ja kirjoittamista kertoi oppineensa 16 lasta ja matematiikkaa tai numeroita kertoi oppineensa 10 lasta. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä (TR1) äidinkieleen liittyviä taitoja kertoi oppineen 5 lasta. Heistä neljä lasta (Petra, Päivi, Pekka ja Petri) kertoivat oppineensa kirjaimia ja yksi (Pyry) äidinkieltä ylipäätään. Kirjainten lisäksi kaksi lasta (Päivi ja Petri) kertoi oppineensa myös numeroita ja yksi poika (Pyry) äidinkielen lisäksi matematiikkaa, joten kolme lasta mainitsi matematiikan, kun oli kyse heidän oppimisestaan taidoista. Tässä ryhmässä kolmen lapsen toiveet eivät liittyneet äidinkieleen tai matematiikkaan. Yksi heistä (Pia) kertoi oppineensa kalenterin katsomista, toinen (Pilvi) nokkahuilun soittoa ja kolmas (Paavo) luistelua.

Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2) kolme lasta kertoi oppineensa äidinkieleen liittyviä taitoja: kaksi tyttöä (Selma ja Sonja) oli oppinut kirjaimia ja yksi poika (Seppo) oli oppinut lukemaan. Matematiikkaa kertoi oppineensa niin ikään kolme lasta: kaksi tyttöä (Selma ja Sonja) oli kirjainten

ohella oppinut matematiikkaa ja yksi poika (Sampsä) kertoi oppineensa yksinomaan matematiikkaa. Kolmen lapsen oppimiset heidän itsensä arvioimina eivät liittyneet äidinkieleen tai matematiikkaan. Yksi heistä (Satu) oli oppinut, että opettajaa kannattaa totella, toinen (Saku) ei muistanut, mitä hän olisi oppinut, ja kolmas (Simo) ei kertonut asiasta mitään. Esikoulussa (TR 3) kolmen lapsen oppimiset liittyivät äidinkieleen. Kaksi tyttöä (Kati ja Kia) kertoi oppineensa lukemaan ja kirjoittamaan ja yksi poika (Kalle) kirjoittamaan. Matematiikkaa ei maininnut kukaan. Yksi tyttö (Kaisa) kertoi oppineensa kaikkea, hän ei eritellyt oppimaansa tarkemmin. Yksi poika (Kimmo) sen sijaan kertoi, ettei hän ole oppinut mitään, sillä hän osasi omasta mielestään jo kaiken. Kaksi poikaa (Kaspero ja Konsta) kertoi oppineensa urheilua, toinen (Kaspero) hiihtämään ja toinen (Konsta) luistelemaan. Kolme tyttöä (Kukka, Kia ja Kati) kertoi oppineensa pyörittämään vannetta. Kaksi tyttöä (Kati ja Kia) erittelivät oppimistaan paljon, edellä mainittujen taitojen lisäksi toinen heistä (Kati) kertoi oppineensa ruotsia ja toinen (Kia) leikkejä ja kyllon.

Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) seitsemän esioppilaan oppimiset liittyivät äidinkieleen ja/tai matematiikkaan. Luokan ainoa poika (Niko) ei arvioinut omaa oppimistaan lainkaan. Viisi lasta (Nelli, Ninni, Nita, Noora ja Natalia) kertoi oppimisensa liittyvän äidinkielen taitoihin: Yksi heistä (Nelli) oli oppinut kirjaimia, kolme (Ninni, Nita ja Noora) oli oppinut lukemaan sekä yksi (Natalia) lukemisen ohella kirjoittamaan. Neljän lapsen oppimiset liittyivät matematiikkaan. Yksinomaan matematiikkaa kertoi oppineensa kaksi tyttöä (Nea ja Niina), sen sijaan kaksi muuta tyttöä (Ninni ja Nita) kertoi äidinkielen lisäksi oppineensa matematiikkaa. Yksi esioppilaista (Nita) mainitsi vielä oppineensa käsitöitäkin. Olen koonnut oheiseen taulukkoon 21 edellä esitetyt lasten arviot oppimisestaan maininnoittain ja tutkimusryhmittäin. Taulukon yhteenveto osoittaa, että lapset oppivat esiopetusvuonaan omien arviointensa mukaan äidinkielen ja matematiikan sisältöalueen taitoja.

Taulukko 21. Lasten arviot oppimistaan taidoista maininnoittain ja tutkimusryhmittäin

Oppinut	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
äidinkieli	5	3	3	5	16
matematiikka	3	3		4	10
muuta	3	4	11	1	19
ei vast / ei mitään		1	1	1	3

Loppuhaastatteluisissa päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) lapsista neljän mieltymykset liittyivät leikkiin. Yhden pojan (Pyry) mielestä ylipääntään leikkiminen kavereiden kanssa on parasta päiväkodissa. Kolme lasta (Petra, Paavo ja Pekka) kertoi tietokoneella pelaamisen olevan esiopetuksen toiminnoista eniten mieleen. Kahden lapsen (Pia ja Petri) mieleen oli ruoka ja yhden tytön (Päivi) kirjoittaminen. Yksi lapsista (Pilvi) kertoi pitävänsä kaikesta, hän ei eritellyt toimintoja tarkemmin. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) lapsista neljä lasta kertoi pitävänsä erityisesti tehtävistä. Kaksi poikaa (Sampsu ja Simo) mainitsi tehtävät ylipääntään, yksi tyttö (Selma) tarkensi, että nimenomaan väritystehtävät olivat mieleen. Yksi pojista (Sampsu) kertoi tehtävien ohella pitävänsä rakenteluleikeistä, hänen lisäkseen kaksi lasta kertoi leikin olevan päiväkodissa eniten mieleen. Yksi poika (Seppo) mainitsi mieluisana toimintana yksinomaan leikin ja toinen poika (Santeri) kertoi urheilun ohella pitävänsä leikeistä. Kaksi lasta (Satu ja Saku) kertoi pitävänsä piirtämisestä. Esikoulun (TR 3) seitsemän lapsen mieltymykset liittyivät liikuntaan. Viisi lasta (Kaisa, Kia, Kukka, Kimmo ja Konsta) kertoi pitävänsä esikoulussa eniten liikunnasta. Yksi heistä (Kalle) tarkensi pitävänsä sählystä ja toinen (Kaspero) sählyn ohella jalkapallosta. Vain yhden lapsen (Kati) mieltymykset eivät liittyneet liikuntaan. Hän kertoi pitävänsä eniten vapaasta toiminnasta ja käsitöistä. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) viisi lasta kertoi pitäneensä koulussa matematiikasta ja neljä lasta liikunnasta. Matematiikka ja liikunta olivat mieleen kahdelle lapselle (Niina ja Niko). Toiselle heistä (Niko) oli mieleen myös ruoka. Kaksi tyttöä (Ninni ja Noora) piti matematiikan ohella käsitöistä. Yhdelle esioppilaalle (Nita) yökoulu oli ollut koulussa mieluisinta, oppiaineista hän piti matematiikasta. Yksi tyttö (Nelli) oli eniten koulussa mieleen liikunta ja toiselle (Natalia) liikunnan ohella lukeminen ja kirjoittaminen. Yksi esioppilaista (Nea) piti koulussa eniten ilmaisun tunteista.

Tutkimusaineistossani 12 lasta mainitsi pitävänsä esiopetustoiminnoista erityisesti liikunnasta, jotkut lapset erittelivät tuon liikunnan tarkoittavan urheilua, sählyä, jalkapalloa tai sisäliikuntaa. Kaikki liikunnasta pitävät olivat yhtä lukuun ottamatta koulussa toimivissa tutkimusryhmissäni, seitsemän lasta koulun esiopetusluokassa (TR 3), neljä koulun esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) ja yksi lapsi päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmässä (TR 2). Seitsemän lapsen mieleen oli leikki, muutamat lapset tarkensivat leikin nimenomaan tietokoneella pelaamiseksi, yksi rakenteluleikiksi ja yksi leikkimiseksi toisten kanssa. Kaikki leikin maininneet olivat päiväkodin tutkimusryhmistäni, neljä lasta päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä (TR 1) ja kolme päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmistä (TR 2). Huomio kiinnittyy myös siihen, että kuusi poikaa, kolme kummastakin tutkimusryhmästäni (TR 1 ja TR 2), mainitsi leikin. Vain yksi tyttö, joka oli päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä (TR 1), mainitsi leikin. Matematiikka oli viiden koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esioppilaan mieleen, kukaan muu lapsi ei maininnut muista tutkimusryhmistä matematiikkaa. Tehtävät eli esiopetustehtävien tekemiset sen sijaan olivat päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) lasten mieleen, muut eivät niitä loppuhaastattelussa maininneet. Muita mainintoja mieluisista toiminnoista esiopetusvuonna sain 14, ne koskivat ruokaa, piirtämistä, vapaata toimintaa, käsityötä, ilmaisua, lukemista ja kirjoittamista sekä yökoulua. Yksi lapsi piti kaikesta. Olen koonnut kevään haastattelusta oheiseen taulukkoon 22 edellä esitetyt lasten mieltymykset maininnoittain ja tutkimusryhmittäin. Taulukon yhteenveto osoittaa, että lasten mieltymykset esiopetuksen toimintakulttuurissa liittyvät liikuntaan ja leikkiin.

Taulukko 22. Lasten mieltymykset koskien esiopetustoimintaa maininnoittain ja tutkimusryhmittäin keväällä

Mieltymykset	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
liikunta		1	7	4	12
leikki	4	3			7
matematiikka				5	5
tehtävät		4			4
muuta	4	3	1	6	14

Lasten alkuopetusta koskevat arviot ja toiveet toimintakauden lopussa

Kevään loppuhaastatteluihissa 12 lasta kertoi haluavansa oppia koulussa tai alkuopetuksessa ensimmäisellä luokalla äidinkielen liittyviä taitoja. Kahdeksan lapsen toiveet liittyivät aineistossani matematiikkaan. Viisi lasta ei vastannut kysymykseeni lainkaan. Yksi kertoi, ettei hän tiedä, mitä haluaisi oppia, ja yksi kertoi osaavansa jo tarvittavat taidot. Muita oppimistoiveita oli yhteensä 7, ne koskivat liikuntaa, eläinten ja kasvien nimiä, kelloa ja koulu-yöskentelyä.

Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä (TR 1) neljä lasta kertoi halustaan oppia lukemista tai lukemista ja kirjoittamista. Kaksi heistä (Päivi ja Paavo) halusi oppia lukemaan ja kaksi (Petra ja Petri) sekä lukemaan että kirjoittamaan. Äidinkielen ohella päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) lapset toivoivat oppivansa matematiikkaa. Yhtä monta lasta, kuin halusi oppia äidinkielen taitoja, kertoi toiveistaan oppia koulussa matematiikkaa. Kaksi tyttöä (Pia ja Pilvi) ja kaksi poikaa (Pekka ja Pyry) ilmoitti loppuhaastatteluihissa matematiikkaa koskevista oppimistoiveistaan. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) viiden lapsen toiveet oppia koulussa liittyivät äidinkielen. Lukemaan toivoi oppivansa kolme lasta (Satu, Sonja ja Sampsu). Yksi tyttö (Selma) toivoi oppivansa lukemisen ohella kirjoittamaan ja yksi poika (Seppe) kertoi kirjoittamista koskevista toiveistaan. Yksi lapsi (Santeri) toivoi ainoana tästä tutkimusryhmästä oppivansa matematiikkaa urheilun lisäksi. Toinen poika (Saku) kertoi yleisesti toivovansa kouluasioiden oppimista. Yhdellä lapsella (Simo) ei ollut mitään oppimistoiveita, sillä hän omasta mielestään osasi jo kaiken tarpeellisen.

Koulun esiopetusluokan (TR 3) lapsista halusi kaksi (Kati ja Kalle) oppia äidinkielen taitoja. He toivoivat oppivansa koulussa ensimmäisellä luokalla lukemaan ja kirjoittamaan. Yksi lapsi (Kaisa) toivoi oppivansa kellon, toinen (Kia) eläinten ja kasvien nimiä ja kolmas (Konsta) jalkapalloa. Yksi tyttö (Kukka) kertoi, ettei hän tiedä, mitä hän haluaisi oppia koululaisena. Kaksi poikaa (Kasper ja Kimmo) ei kertonut toiveistaan mitään. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esioppilaista kolme (Natalia, Niina ja Niko) toivoi oppivansa seuraavana kouluvuonna matematiikkaa. Yksi esioppilaista (Ninni) toivoi oppivansa kirjoittamaan ja toinen (Nita) tekemään vaikeampia tehtäviä kuin esiopetuksessa. Kolme tyttöä (Nea, Nelli ja Noora) ei kertonut oppimistoiveistaan. Olen koonnut kevään haastatteluihista oheiseen taulukkoon 23 edellä esitetyt lasten alkuopetusta koskevat oppimistoiveet maininnoittain

ja tutkimusryhmittäin. Yhteenvedo maininnoista osoittaa, että lapset haluavat oppia koulussa äidinkielen ja matematiikan taitoja.

Taulukko 23. Lasten alkuopetusta koskevat oppimistoiveet maininnoittain ja tutkimusryhmittäin

Oppimistoiveet	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
äidinkieli	4	5	2	1	12
matematiikka	4	1		3	8
ei vast./ei mitään		2	2	3	7
muuta		2	4	1	7

Loppuhaastattelussa lapset arvioivat myös sitä, miten heidän mielestään alkuopetus poikkeaa esiopetuksesta, josta heillä oli kokemusta kulunut toimintakausi. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) kuusi lasta oli kiinnittänyt huomionsa koulun fyysiseen oppimisympäristöön, joka poikkesi päiväkodista. Kaikki kuusi lasta (Petra, Pilvi, Päivi, Paavo, Pekka ja Petri) ilmoitti pulpettien olevan koulua ja päiväkotia erottava ominaisuus. Yksi lapsista (Petra) toi esiin myös koulun ruokalan, toinen (Paavo) luokkien suuremman lukumäärän, kolmas (Pekka) koulun suuruuden ja neljäs (Petri) ulkovessan ja liikuntasalin erottavina piirteinä. Kaksi lasta (Pia ja Pyry) arvioi koulutyöskentelyn poikkeavan esiopetuksesta. Heistä toisen (Pia) mukaan koulussa pitäisi istua hiljaa ja toisen (Pyry) käsityksen mukaan koulupäivät olisivat lyhyemmät kuin esiopetuksessa. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) viisi lasta kertoi koulun fyysisen oppimisympäristön olevan päiväkotia ja koulua erottava tekijä. Kaksi tyttöä (Satu ja Selma) mainitsi pulpetit, yksi poika (Seppo) pöydät ja yksi tyttö (Sonja) pöytien ohella tuolit ja liitutaulun. Yksi lapsi (Santeri) kertoi koululuokan olevan erilainen, samoin opettajat olisivat erilaisia. Kaksi poikaa (Sampsa ja Simo) ilmoitti koulun työskentelytapojen poikkeavan päiväkodissa. Toisen (Sampsa) käsityksen mukaisesti koulussa pitäisi olla tarkkana ja paikallaan, toinen (Simo) arvioi, että koulussa pitäisi vain istua. Yksi poika (Saku) ei kertonut näkemyksiään koulun ja päiväkodin eroista.

Esikoulun (TR 3) neljä lasta kertoi fyysisen ympäristön poikkeavan alkuopetuksessa. Kolme lasta (Kaisa, Kati ja Kasper) oli kiinnittänyt huomion, että ensimmäisellä luokalla istutaan pulpeteissa. Yksi tyttö (Kaisa) oli huomannut, että luokahuoneessa oli myös saunasirkkoja. Yksi lapsista (Kukka)

totesi koulujen olevan isompia, mutta hän arvioi myös koulutyöskentelyn olevan erottava tekijä. Hänen käsityksensä mukaan koulussa täytyisi istua koko päivä. Työskentelystä kertoi myös toinen lapsi (Kimmo), hänen mukaansa ensimmäisellä luokalla luetaan ja kirjoitetaan paljon. Kaksi lasta (Kia ja Konsta) ei kertonut käsityksiään esi- ja alkuopetuksen eroista. Esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esioppilaista viisi oli pannut merkille, että ensimmäisen luokan oppilaiden tehtävät poikkesivat esioppilaiden tehtävistä. Kaksi esioppilasta (Nelli ja Ninni) kertoi esi- ja alkuopetusta erottavan toisistaan alkuopetuksen vaikeammat tehtävät, yksi tyttö (Natalia) kertoi ensimmäisellä luokalla olevan enemmän tehtäviä eli läksyjä ja luokan ainoa poika (Niko) tarkensi matematiikan tehtävien olevan erilaisia. Yksi tyttö (Nita) arvioi ensimmäisen luokan oppilaana pitävänsä enemmän vaikeammista tehtävistä. Yksi oppilaista (Noora) oli kiinnittänyt huomionsa siihen, että alkuopetuksen matematiikka ja käsityöt erosivat esiopetuksesta. Toinen esioppilas (Niina) uskoi, että alkuopetuksessa oppii lukemaan ja laskemaan. Yksi lapsista (Nea) ei esittänyt arvioita esi- ja alkuopetuksen eroista, omakohtaisia kokemuksia esiopetuksesta hänellä oli vähemmän kuin muilla esioppilailla, sillä hänet oli siirretty kesken toimintavuotta ensimmäisen luokan oppilaaksi.

Tutkimusaineistossani 15 lasta oli kiinnittänyt huomiota koulun fyysiseen ympäristöön ja mainitsi sen esi- ja alkuopetusta erottajana tekijänä. Tämän piirteen mainitsivat etenkin päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) toimivat lapset. Huomio kiinnittyi kuitenkin siihen, että myös koulun tiloissa toimivan esikoulun (TR 3) lapsista neljä toi esiin fyysiseen ympäristöön liittyviä asioita. Tämä selittyi sillä, että esikoulun tiloissa ei ollut pulpetteja, vaan tila oli pyritty pedagogisesti järjestämään kodinomaiseksi ja toiminnalliseksi. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esioppilaista ei kukaan ymmärrettävästi maininnut fyysistä ympäristöä, sillä esioppilaat tiesivät tulevansa alkuopetuksessa toimimaan samoissa tiloissa kuin esiopetuksenkin aikana. Työskentelytavat tulisivat tutkimusaineistoni kuuden lapsen mielestä ja tehtävät viiden lapsen mielestä olemaan erilaisia ensimmäisellä luokalla. Koululaisen työskentelytapojen erilaisuuden toivat esiin tutkimusryhmistä 1, 2 ja 3 kustakin kaksi lasta. Heidän näkemyksensä mukaan koulutyöskentelylle on ominaista istuminen hiljaa ja tarkkana. Ymmärrettävästi esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esioppilaat eivät maininneet asiasta, sillä heidän työskentelytapansa eivät havaintojenikaan mukaan juuri poikenneet ensimmäisen luokan oppilaiden toiminnoista. Sen sijaan viisi heistä oli kiinnittänyt huomionsa ensimmäisen luokan oppilaiden tehtäviin eli toiminnan sisältöön, jonka he mainitsivat esi- ja alkuopetusta erottavana tekijänä. Neljä lasta ei esittänyt mielipiteitä eroista

ja kolme lasta arvioi käsitöiden oppimisen ja opettajan eroavan seuraavana toimintavuonna.

Olen koonnut kevään haastatteluista oheiseen taulukkoon 24 edellä esitetyt lasten käsitykset siitä, miten alkuopetus poikkeaa esiopetuksesta maininnoittain ja tutkimusryhmittäin. Taulukon yhteenveto osoittaa, että lasten mukaan esiopetuksen toimintakulttuuri poikkeaa alkuopetuksesta ennen kaikkea koulun toimintaympäristön fyysisten ominaisuuksien ja koulun toimintatapojen vuoksi.

Taulukko 24. Lasten arviot koulun ja alkuopetuksen eroista maininnoittain ja tutkimusryhmittäin

Erot	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
fyysinen ympäristö	6	5	4		15
työsk. tavat	2	2	2		6
tehtävät				5	5
ei vast.		1	2	1	4
muuta			1	1	3

Lasten syksyisten ja keväisten arvioiden ja kokemusten rinnakkainasettelu ja vertailu

Seuraavaksi tarkastelen lasten syksyn ja kevään haastatteluja rinnakkain ja vertaan niitä keskenään. Tällöin huomio kiinnittyy ensinnäkin siihen, että lasten arvioidessa syksyllä sitä, mikä esiopetuksessa poikkesi heidän aikaisemmista kokemuksistaan päiväkodissa, kerhossa tai perhepäivähoidossa, ja keväällä sitä, minkä he arvioitsisivat poikkeavan koulussa ja alkuopetuksessa heidän esiopetuskokemuksistaan, niin sekä syksyllä että keväällä lapset toivat esille eniten erottavina tekijöinä toimintaan ja fyysiseen ympäristöön liittyviä piirteitä. Syksyn haastatteluissa lapset antoivat 20 esiopetustoiminnan erilaisuuteen liittyvää mainintaa. Kouluissa toimivien luokkien (TR 3 ja TR 4) esioppilaat korostivat näitä eroja, mutta myös päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) lapset olivat kokeneet esiopetustoiminnan poikkeavan päiväkotinsa 3–5 -vuotiaiden ryhmässä saamistaan kokemuksista. Sen sijaan päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) lapset eivät tuoneet esiin toiminnan erilaisuuteen liittyviä tekijöitä. Tämä on ymmärrettävää, koska lapsilla oli kokemuksia ryhmän toiminnasta jo edelliseltä toimintakaudelta. Lisäksi toiminta oli tuttua myös siksi, että sitä eriytettiin ryhmässä useimmiten siten,

että ryhmän 4/5–6 -vuotiaat lapset eli ns. isot toimivat keskenään. Harvemmin toimintaa eriytettiin vain 6-vuotiaille. Sitä toki tehtiin, mutta lapset kokivat lähinnä kahvihuoneessa tapahtuvat esiopetustehtävien teon vain heille erityisesti suunnatuiksi. Kevään haastatteluissa 11 lasta arvioi koulun ja alkuopetuksen toiminnan eroavan esiopetustoiminnasta. Tämän olivat huomanneet etenkin koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) esioppilaista 5, olivathan he saaneet läheltä seurata omassa luokassaan alkuoppilaiden opetusta. Muissa tutkimusryhmissä (TR 1, TR 2 ja TR 3) kaksi lasta kustakin arveli etenkin toiminnan eroavan koululaisena ollessaan.

Syksyn haastatteluissa 11 lasta kiinnitti huomionsa esiopetuksen fyysisen ympäristön erilaisuuteen verrattuna heidän aikaisempiin kodin ulkopuolisiin hoito- ja kasvatuskokemuksiin. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) tämän toi esiin jopa kuusi lasta, vaikka heistä neljä oli ollut samassa päiväkodissa, mutta eri ryhmässä edellisenä toimintavuonna. Kevään haastatteluissa 15 lasta arvioi alkuopetuksen ja koulun poikkeavan esiopetuksesta fyysiseen ympäristöön liittyvien ominaisuuksien suhteen. Näitä piirteitä toivat esille päiväkotien ja esikoulun (TR 1, TR 2 ja TR 3) lapset, heille näytti etenkin pulpetit edustavan koulua ja siellä tapahtuvaa opetusta. Syksyn haastatteluissa 8 lasta ei kertonut esiopetuksen erilaisuudesta aikaisempiin kokemuksiinsa nähden mitään ja näistä lapsista kuusi oli päiväkodin 3–6 -vuotiaiden (TR 2) ryhmän lapsia, jotka olivat jo edellisenä vuonna olleet samassa ryhmässä. Keväällä esiopetuksen ja alkuopetuksen mahdollisia eroavuuksia ei arvioinut neljä tutkimusaineistoni lasta. Syksyllä vain yksi lapsi ei ollut havainnut mitään eroa esiopetuksen ja hänen aikaisempien päiväkotikokemuksiensa välillä. Keväällä kolme lasta toi muita tekijöitä kuin toimintaan ja fyysiseen ympäristöön liittyviä piirteitä esille esi- ja alkuopetuksen eroina. Taulukkoon 25 olen koonnut syksyn ja kevään haastattelujen tulokset koskien lasten arvioita esiopetuksen erilaisuudesta verrattuna heidän aikaisempiin päiväkoti-, kerho- ja perhepäivähoitokokemuksiin sekä käsityksiä alkuopetuksen erilaisuudesta verrattuna heidän esiopetuskokemuksiinsa. Taulukon yhteenveto osoittaa, että lasten mielestä toimintatavat ja fyysinen ympäristö muuttuvat eniten heidän siirtyessään muusta institutionaalisesta varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta alkuopetukseen.

Tarkasteltaessa rinnakkain ja verratessa lasten oppimistoiveita syksyllä toimintavuoden alussa ja heidän arvioitaan keväällä toimintavuoden lopussa sekä toiveitaan kouluoppimisen suhteen niin merkille pantavaa on, että ensinnäkin aineistossa 11 lapsen toiveet esiopetuksen suhteen liittyivät äidinkielen alueeseen. Toiseksi se, että 16 lasta arvioi oppineensa esiopetusvuou-

naan äidinkielen taitoja ja kolmanneksi se, että 12 lasta toivoi oppivansa alkuopetuksessa äidinkielen taitoja. Viiden lapsen toiveet ja arviot omasta oppimisestaan kohdistuvat syksyllä ja keväällä samaan sisältöön. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmästä (TR 2) kahden lapsen (Sonja ja Seppo) sekä esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) yhden esioppilaista (Ninni) toiveet niin syksyllä kuin keväällä ja arviot omasta oppimisestaan liittyivät äidinkielen alueeseen. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) lapsista kaksi (Päivi ja Petri) sekä päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmän (TR 2) lapsista yksi (Sonja) toivoi oppivansa esiopetusvuonna lukemaan, he kaikki arvioivat oppineensa kirjaimia ja toivoivat koulussa oppivansa kunnolla lukemaan. Yksi heistä (Petri) toivoi lisäksi oppivansa myös kirjoittamaan. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmästä (TR 2) yksi poika (Seppo) toivoi syksyllä oppivansa lukemaan ja kirjoittamaan, hän arvioi esiopetusvuonaan oppineensa lukemaan ja toivoi koulussa oppivansa vielä kirjoittamaan. Yksi tyttö (Ninni) esi- ja alkuopetusluokasta (TR 4) toivoi oppivansa esiopetuksessa lukemaan, minkä hän arvioikin toimintavuoden lopussa oppineensa ja toivoi tuolloin oppivansa ensimmäisellä luokalla kirjoittamaan.

Taulukko 25. Lasten arviot esiopetuksen erilaisuudesta verrattuna heidän aikaisempiin kokemuksiinsa sekä heidän arvionsa esiopetuksen erilaisuudesta verrattuna heidän käsityksiinsä alkuopetuksesta

Syksy	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
toiminta	5	1	7	7	20
fyys. ymp.	6	1	2	2	11
ei eroa	1				1
ei vast.		6	2	2	8
Kevät	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
toiminta	2	2	2	5	11
fyys. ymp.	6	5	4		15
muita			1	3	3
ei vast.		1	2	1	4

Muiden lasten äidinkieleen liittyvät toiveet ja arviot eivät olleet edellä esitetyn viiden lapsen tavoin yhtä johdonmukaisia, vaikka he haastatteluisissa toivat esiin mielipiteitään ja arvioitaan äidinkielen oppimisesta. Esimerkiksi yksi

tyttö (Kati) esikoulusta (TR 3) ei syksyllä tiennyt, mitä hän toivoisi oppivansa esiopetusvuonna, mutta arvioidessaan oppimistaan hän totesi oppineensa lukemista ja kirjoittamista, joita taitoja hän toivoi alkuopetuksessa oppivansa vielä lisää. Koulun esi- ja alkuopetusluokalta (TR 4) yksi esioppilas (Nelli) toivoi syksyllä oppivansa lukemaan ja toinen (Noora) lukemisen ohella kirjoittamaan. Yksi esioppilaista (Nelli) arveli oppineensa esiopetuksessa kirjaimia ja toinen (Noora) lukemista, mutta kumpikaan ei esittänyt oppimistoi-veitaan koskien tulevaa alkuopetusvuottaan.

Tutkimusaineistossani matematiikkaa arvioi esiopetuksessa oppineensa 10 lasta ja alkuopetuksessa sitä toivoi oppivansa 8 lasta. Ainoastaan kaksi lasta (Pyy ja Niina), toinen päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmästä (TR 1) ja toinen koulun esi- ja alkuopetusluokalta (TR 4), arvioi sekä oppineensa matematiikkaa että toivoi oppivansa sitä lisää alkuopetuksessa. Muut lapset, jotka kertoivat oppineensa matematiikkaa, eivät esittäneet sen suhteen alkuopetustoi-veita. Muita kuin äidinkieltä tai matematiikkaa koskevia oppimistoi-veimainintoja aineistossani on syksyn osalta 16 ja kevään osalta seitsemän. Muita kuin akateemisia taitoja koskevia oppimisarviomainintoja on 19. Urheilu kiinnosti etenkin yhtä poikaa (Konsta) esikoulusta (TR 3). Syksyllä hän toivoi oppivansa karatea, keväällä hän arvioi oppineensa luistelemaan ja alkuopetuksessa hän toivoi oppivansa jalkapalloa. Myös päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmän (TR 2) yksi poika (Simo) oli mielipiteissään johdonmukainen, sillä syksyllä hän arvioi, ettei hänellä ollut oppimisen tarvetta, osasihan hän leikata saksillakin. Omaa oppimistaan hän ei keväällä arvioinut ja totesikin, että hänellä ei ole kouluoppimisen suhteen toiveita, koska hän osasi jo kai-ken. Muiden lasten mielipiteet ja arvioinnit oppimisesta vaihtelivat sisältöjen suhteen syksyn ja kevään haastatteluissa. Aineistossani oppimistoi-veitaan koskevia mielipiteitä ei esittänyt syksyllä 11 lasta ja keväällä 6 lasta, omaa oppimistaan ei arvioinut kolme lasta.

Olen koonnut oheiseen taulukkoon 26 maininnoittain ja tutkimusryhmittäin lasten mielipiteet oppimistoi-veistaan koskien esiopetusta ja alkuope-tusta sekä heidän arvionsa omasta oppimisestaan esiopetusvuonaan. Taulu-kon yhteenveto lasten mielipiteistä osoittaa, että lasten toiveet ja arvioit omasta oppimisesta liittyvät useimmiten äidinkieleen ja matematiikkaan.

Taulukko 26. Lasten arviot omista oppimistoiveistaan ja oppimisestaan mainnnoitain ja tutkimusryhmittäin

Syksy	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
Oppimistoiveet					
äidinkieli	3	2	1	5	11
muuta	1	5	3	1	10
ei vast. / ei tiedät	4	1	4	2	11
Kevät	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
Oppinut					
äidinkieli	5	3	3	5	16
matematiikka	3	3	11	4	10
muuta	3	4	1	1	19
ei vast. / ei mitään		1		1	3
Oppimistoiveet					
äidinkieli	4	5	2	1	12
matematiikka	4	1	4	3	8
muuta		2	2	1	7
ei vast. / ei mitään		1		3	6

Kaikilla tutkimusaineistoni lapsilla oli molemmissa haastatteluissa mielipiteitä siitä, mistä he pitivät päiväkodissa tai koulussa esiopetusvuonaan. Lasten mieltymykset syksyn ja kevään haastatteluissa esiopetustoiminnasta olivat suurelta osalta samansuuntaiset. Ulkoilu ja leikki olivat eniten mieleen syksyllä, aineistossani ne saivat yhteensä 23 mainintaa. Keväällä vastaavasti liikunta ja leikki keräsivät 19 mainintaa. Kuten jo aiemmin totesin ulkoilun aikana lapset leikkivät keskenään ilman ohjausta, liikunta sisälsi vastaavasti paljon liikuntaleikkejä opettajan ohjauksessa. Leikinomaisuus ja toiminnallisuus olivat lasten mieleen esiopetustoiminnoissa.

Mieltymykset pysyivät 13 lapsella koko toimintakauden samankaltaisina. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) lapsista yhdelle tytölle (Petra) mieleen oli niin syksyllä kuin keväälläkin leikkiminen tietokoneella ja yhdelle pojalle (Pyry) syksyllä leikkiminen ulkoilun aikana ja keväällä leikkiminen kavereiden kanssa. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien lapsista (TR 2) yhdelle lapselle (Santeri) oli johdonmukaisesti leikki mieluisinta, myös urheilu pysyi koko toimintavuoden hänen toiminnallisena kiinnostuksen kohteenaan. Saman ryhmän kahdelle muulle lapselle (Satu ja Saku) sen sijaan mieluisinta oli piirtäminen. Esikoulussa (TR 3) liikunta jossakin muodossaan

pysyi koko toimintakauden viiden lapsen suosikkitoimintana. Yksi lapsista (Kasper) kertoi syksyllä olevansa taitava liikunnassa ja pitävänsä ulkoilemistä, keväällä häntä miellytti nimenomaan jalkapallo ja sähly. Toiselle pojalle (Konsta) mieleen oli syksyllä ulkoilu ja sähly ja keväällä liikunta ylipäätään ja yhdelle tytölle (Kia) syksyllä ulkoilemista ja keväällä liikunta. Kahdelle tytölle (Kaisa ja Kukka) oli liikunta koko toimintakauden mieluisinta esiopetustoimintaa. Esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) kolme syksyllä välituntiulkoilusta pitäneestä esioppilaasta (Natalia, Nelli ja Niko) kertoi keväällä pitäneensä koulussa eniten liikunnasta. Kaksi heistä (Natalia ja Niko) korosti keväällä, etteivät he enää pitäneet välitunneista. Ilmeisestikin vapaa leikki välitunneilla ei enää viehättänyt heitä, mutta sen sijaan liikuntaleikit opettajan ohjauksessa olivat mieluisia.

Syksyllä muita kuin ulkoiluun ja leikkiin liittyviä mainintoja tutkimusaineistossani on 11. Keväällä matematiikka ja tehtävät keräsivät 9 mainintaa siten, että päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) neljälle lapselle oli mieleen esiopetustehtävät ja esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) viidelle esioppilaalle matematiikka. Muita kuin liikuntaan, leikkiin, tehtäviin ja matematiikkaan liittyviä mieltymyksiä tutkimusaineistossani on 14. Oheiseen taulukoon 27 on koontanut lasten mieltymykset maininnoittain ja tutkimusryhmittäin. Taulukon yhteenveto osoittaa, että lasten mieltymykset pysyivät samansuuntaisina, lapset pitivät esiopetuksen toimintakulttuurissa ulkoilusta ja liikunnasta sekä leikistä.

Taulukko 27. Lasten mieltymykset maininnoittain ja tutkimusryhmittäin

Syksy	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
ulkoilu	3	1	4	6	14
leikki	3	4	2		9
muita	2	4	3	2	11
Kevät	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
liikunta		1	7	4	12
leikki	4	3			7
matematiikka				5	5
tehtävät		4			4
muita	4	3	1	6	14

Olen edellä raportoinut tutkimusryhmieni lasten arvioita ja kokemuksia toiminnasta siten, että ensin esitin toimintakauden alun haastattelutuloksia ja siten toimintakauden lopun. Tämän jälkeen esitin tutkimusryhmittäin ja aihepiireittäin syksyn ja kevään haastattelujen tuloksia rinnakkain. Lopuksi tein vertailua lasten arvioista ja kokemuksista sekä tein johtopäätöksiä lasten mielipiteistä. Olen koonnut lasten syksyn ja kevään haastattelut tutkimusryhmittäin ja aihepiireittäin liitteeseen 20.

8 Tutkimustulosten kokoava tarkastelu: esiopetuksen toimintakulttuurin piirteet

Tutkimukseni tarkoitus on esiopetuksen toimintakulttuurin kuvaaminen ja tulkinta. Toimintakulttuurin käsitteen olen rajannut instituution elämänmuodoksi, jota tutkimuksessani tarkastelen kahdessa koululuokassa ja kahdessa päiväkotiryhmässä lapsen näkökulmasta. Lapselle instituution elämänmuoto näyttäytyy hänen omassa ryhmässään toteutuvana toimintana. Lähestyin tarkastelussani tuota toimintaa ensin analysoimalla esiopetuksen toimintakulttuurin toiminnallisina lähtökohtina tutkimusryhmieni opetussuunnitelmia ja toimintaympäristöjä, koska käsitykseni mukaan ne vaikuttavat toimintaan ja toiminnassa. Opetussuunnitelmiin on kirjattu instituution kasvatustehtävä, jonka tulkinta näkyy toimintaympäristöissä toteutuvana kasvatustoimintana. Tarkoitukseni on ollut esittää tarkkoja kuvauksia opetussuunnitelmista ja toimintaympäristöistä sekä toteutuneesta esiopetustoiminnasta ja dokumentoida lapsen toiminnan keskeisiä piirteitä sekä lapsen toiminnalle antamia merkityksiä.

Olen edellä ensin kuvannut ja tulkinnut sekä tutkimusryhmieni toiminnallisia lähtökohtia että toimintaa ja sitten sekä asettanut rinnakkain että verrannut tulkinnassa esiin tulleita asioita. Lopuksi olen verrannut tutkimuskysymyksittäin tutkimusryhmieni yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, jonka pohjalta olen esittänyt johtopäätöksiä ensin esiopetuksen toimintakulttuurin opetussuunnitelmasta ja toimintaympäristöstä ja tämän jälkeen esiopetustoiminnasta, lasten sitoutuneisuudesta siihen ja lasten mielipiteistä siitä. Siirryn seuraavaksi tutkimustulosteni yhtäikäiseen käsittelyyn. Ensin vertaan tutkimuksessani esiin tulleita esiopetuksen toimintakulttuurin eri piirteitä tutkimusryhmittäin. Tämän jälkeen siirryn arvioimaan näitä piirteitä instituution ja lapsiryhmän ikäkoostumuksen näkökulmasta. Lopuksi teen johtopäätöksiä esiopetuksen toimintakulttuurista ja arvioin tutkimustulosteni merkittävyyttä ja yhteiskunnallista paikkaa sekä niiden yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä. Tuon tutkimustulosteni kokoavassa tarkastelussa esille myös muiden tutkijoiden samasta aihepiiristä esittämiä käsityksiä ja vertaan omia tuloksiani niihin.

8.1 Tutkimusryhmien toiminnalliset lähtökohdat ja toteutunut toiminta

Tutkimusaineistoni pohjalta vertaan seuraavaksi esiopetuksen toimintakulttuurin eri piirteitä toisiinsa tutkimusryhmittäin ja pohdin, millaisia yhteyksiä niillä on toisiinsa. Päiväkodin 6-vuotiaiden (TR 1) ryhmän opetussuunnitelmassa painopistealueeksi oli valittu äidinkieli, se korostui myös opettajan ohjaaman toiminnan sisältönä. Äidinkieleen liittyivät paitsi lasten oppimistoiveet niin myös lasten arviot omista oppimisistaan. Tältä osin opetussuunnitelmassa oleva painotusalue vastasi lasten tarpeisiin toteutuneessa toiminnassa. Äidinkielen ohella lapset toivoivat oppivansa alkuopetuksessa myös matematiikkaa. Ohjatussa toiminnassa korostui sisältöaluepainotteisuus, mutta muuten ryhmän toimintaa leimasivat perushoitotilanteet ja arjen toimintojen jaksottelu. Päiväkodin oppimisympäristössä äidinkielen painottuminen ei sen sijaan näkynyt. Lasten kirjoja ei ollut paljon esillä eikä esimerkiksi katon rajaan kiinnitettyjä aakkosia toiminnassa juuri hyödynnetty. Ryhmän oppimisympäristöön oli järjestetty eri toimintapisteitä, joissa lapset vapaan toiminnan aikana itsenäisesti ja keskenään toimivat. Lasten mieltymykset kohdistuivat vapaaseen toimintaan – leikkiin ja ulkoiluun, jolle oli ominaista lasten keskinäinen sosiaalinen yhdessäolo. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä lasten sitoutuneisuus oli keskimäärin hyvää, lapset sitoutuivat etenkin vapaaseen leikkiin ja ohjattuun liikuntaan. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän toimintaympäristössä toteutui lasten mieltymykset vapaan toiminnan aikana.

Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) toimintakulttuurin eri piirteiden välillä ei ole yhtä näkyviä yhteyksiä kuin päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) toimintakulttuurissa. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) opetussuunnitelmassa ei ollut painopistealuetta, mutta sen yleisessä osassa sitouduttiin antamaan aikaa lapselle toimivaan ja tutkivaan oppimiseen. Tämä periaate ei kuitenkaan korostunut ryhmän oppimisympäristössä, sillä se ei haastanut lasta tutkivaan oppimiseen, vaan ympäristölle oli ominaista kodinomaisuuden ohella pysyvät perushoitoa ja leikkiä painottavat järjestelyt. Toimintatavoissa korostuivat perushoitotilanteet ja arjen toimintojen jaksottuminen sekä leikkiminen eri toimintapisteissä. Opetussuunnitelma korosti oppimisessa myös yksilöllistä tukemista, jota toteutettiin eriyttämällä toimintaa ikätasoisitain. Lasten arviot omasta oppimisestaan ja oppimistoiveet liittyivät äidinkieleen. Ainakin tämän sisältöalueen suhteen lapsissa oli herätetty motivaatiota ja positiivisia oppimiskokemuksia. Sen sijaan lasten mieltymykset kohdistuivat toimintakauden alussa ennen kaikkea leikkiin ja toi-

mintakauden lopussa leikin ohella erilaisiin tehtäviin. Lapset olivat sitoutuneet keskimäärin hyvin ryhmänsä toimintaan, etenkin vapaa ja ohjattu leikki nosti lasten sitoutuneisuutta. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) toimintaympäristössä suosittiin runsasta lasten keskinäistä kommunikaatiota ja vuorovaikutusta etenkin vapaan toiminnan aikana. Tältä osin ryhmän toimintaympäristö vastasi lasten mieltymyksiin, sillä lapset leikkivät paljon keskenään.

Koulun esiluokan (TR 3) opetussuunnitelmassa sitouduttiin teematyökentelyyn ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Nämä periaatteet näkyivät selvästi toteutuneessa toiminnassa, mutta sen sijaan opetussuunnitelmassa painopistealueiksi valitut leikki ja itseilmaisu eivät erityisesti korostuneet toiminnassa. Lasten mieltymykset kohdistuivat kuitenkin toimintakauden alussa leikkiin, mutta toimintakauden lopussa varsinaisen leikin sijaan lapset pitivät erityisesti liikunnasta. Esiluokan lapset olivat sitoutuneet ryhmänsä toimintaan keskimäärin hyvin ja etenkin ohjattu liikunta nosti lasten sitoutuneisuutta. Lasten oppimistoiveet ja omaa oppimistaan koskevat arvioit vaihtelivat paljon, eikä niillä ollut selviä yhteyksiä opetussuunnitelmaan tai toteutuneeseen toimintaan. Esiluokan (TR 3) toimintaympäristössä suosittiin lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota niin vapaan toiminnan kuin ohjatun toiminnankin aikana. Tältä osin opetussuunnitelmalla, lasten mieltymyksillä ja toimintaympäristöllä oli selvät yhteydet toisiinsa.

Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelmassa korostettiin toiminnan toteuttamisen periaatteena eheyttämistä. Lisäksi siinä mainittiin esiopetuksen työ- ja toimintamuotoina leikki, työ ja oppitunneet. Nämä toimintatavat eivät kuitenkaan näkyneet toteutuneessa toiminnassa, vaan toiminta oli oppiainepainotteista opetusta ja ohjattu toiminta tapahtui oppituntien aikana. Oppimisympäristössä näkyi selvästi oppiaineiden ja niiden opiskelun painottuminen kaluste- ja materiaaliratkaisuissa sekä fyysisen ympäristön yleisessä pedagogisessa järjestyksessä. Äidinkieli oli opetussuunnitelman mukaan erikoisasemassa, keskeisenä tavoitteena oli luku- ja kirjoitustaidon oppiminen. Esiopetuksen sisältöalueena äidinkieli korostui toteutuneessa toiminnassa. Opetussuunnitelma oli myös lasten kokemusten mukaan tältä osin toteutunut, sillä esioppilaiden oppimistoiveet ja arvioit omasta oppimisestaan kohdistuivat juuri äidinkielen alueeseen. Lasten mieltymykset kohdistuivat toimintakauden alussa leikkiin ja toimintakauden lopussa liikuntaan. Lapset leikkivät välituntisin, jolloin opettajan kontrolli oli vähäistä ja lasten keskinäinen vuorovaikutus oli runsasta, mutta muun toiminnan aikana toimintaympäristössä lasten keskinäinen vuorovaikutus ja kommunikaatio oli

vähäistä. Tältä osin lasten syksyiset mieltymykset eivät toteutuneet esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toimintaympäristössä oppituntien aikana. Toimintavuoden aikana lapset sosiaalistuivat koulun yksilötyöskentelyä suosiviin toimintatapoihin, mutta pitivät edelleen keskinäisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Tämä mieltymys toteutui liikuntatuntien aikana, sillä niille oli ominaista leikkilisyys ja toiminnallisuus sekä runsas kommunikaatio. Esi- ja alkuopetusluokan lasten sitoutuneisuus toimintaan oli oikein hyvää, etenkin taito- ja taideaineet kuten liikunta ja ilmaisu nostivat lasten sitoutuneisuutta.

Oheiseen taulukkoon 28 olen koonnut aihepiireittäin ja tutkimusryhmittäin esiopetuksen toimintakulttuureita leimaavia piirteitä.

Taulukko 28. Esiopetuksen toimintakulttuurin piirteitä tutkimusryhmittäin

	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4
Opetussuunnitelma päämäärä ja tavoitteet keskeiset periaatteet, painopistealueet	luonto ja äidinkieli	lapsikeskeisyys yksilöllinen tukeminen	yto, oppimaan oppimisen eri muodot lapsikeskeisyys, yksilöll. huomioiminen kokonaisopetus, leikki, luonto- ja ymp. itseilmaisu	oppimaan oppiminen, työskentelytaidot, koululaisen rooli, luku-kirj-laskutaidot aktiivinen opp. yksilöllisyys, yhteisöllisyys, cheyttäminen
Toimintaympäristö fyysinen ymp pedagoginen ymp vuorovaikutus toimintatavat	paljon eril.tiloja toimintapistteet, tabula rasa runsas perushoitotilanteet ja arjen toimet	paljon eril. tiloja toimintapistteet, tabula rasa runsas perushoitotilanteet ja arjen toimet	2 luokkahuonetta toimintapistteet, teemasällöt muuttuva runsas teematyöskentely	luokka pulpetit oppiaineet muuttuva opettajan kontrolli oppiainetyöskentely

Taulukko 28 jatkuu

Taulukko 28 jatkuu

Toiminta aika- ja tila- polut ohjattu toi- minta vapaa toiminta	tarkasti mää- ritelty oppituokio, sisältöalueet lyhytkestoinen leikki	tarkasti mää- ritelty oppituokio, teemat lyhytkestoinen leikki	tarkasti mää- ritelty oppituokio, teemat lyhytkestoinen leikki	tarkasti mää- ritelty oppitunti, oppiaineet välituntitoi- minta
Sitoutunei- suus keskiarvo (kaikki) tytöt/pojat	3.38 3.50 / 3.26	3.19 3.30 / 3.12	3.24 3.50 / 2.98	3.57 3.51 / 3.96 (poika)
Arviot ja kokemukset mielitymykset oppimiset	ulkoilu ja leikki äidinkieli ja matematiikka	leikki ja tehtä- vät äidinkieli	ulkoilu ja liikunta äidinkieli ja leikki	ulkoilu ja liikunta äidinkieli

8.2 Instituutio ja ikäryhmä toimintakulttuuria muovaavina tekijöinä

Ennakkokäsitykseni oli, että esiopetuksen toimintakulttuuri ilmentyy erilaisena esiopetusta toteutettavissa yhteisöissä, jos nuo yhteisöt poikkeavat esimerkiksi rakenteellisilta lähtökohdiltaan toisistaan. Tutkimukseni yhtenä tarkoitukseni oli tarkastella, miten mahdollisesti instituutio (päiväkoti ja koulu) ja lapsiryhmän ikäkoostumus (homogeeninen tai heterogeeninen ryhmä) näkyvät esiopetuksen toiminnallisissa lähtökohdissa (opetussuunnitelmissa ja toimintaympäristössä) ja toteutuneessa toiminnassa (toiminnan sisällöissä, lasten toimintaan sitoutuneisuudessa sekä lasten toimintaa koskevissa arvioissa ja kokemuksissa). Päiväkotiryhmineni yhteiset ominaisuudet tulkitsen päiväkotii-instituutiolle ominaisiksi piirteiksi ja vastaavasti koululuokkien yhteiset piirteet kouluinstituution ominaisuuksiksi. Lapsiryhmän ikäkoostumuksen tulkitsen muovaavan esiopetuksen toimintakulttuuria silloin, kun ikäkoostumukseltaan samankaltaisten tutkimusryhmiäni piirteet ovat yhdenmukaiset.

Tutkimusryhmistäni päiväkodin 6-vuotiaiden (TR 1) ja 3–6 -vuotiaiden ryhmät (TR 2) edustavat instituutioina päiväkotia ja koulun esi- ja alkuope-

tusluokka (TR 4) koulua. Koulun tiloissa toimiva esiopetusluokka (TR 3) oli lähellä toimivan päiväkodin esiopetusryhmä, siksi sekin edustaa tutkimusaineistossani instituutiona pikemmin päiväkotia kuin koulua. Tutkimusaineistoni perusteella instituution vaikutus esiopetuksen toimintakulttuuriin oli ilmeinen, lapsiryhmän ikäkoostumuksen vaikutus sen sijaan oli vähäisempi. Tutkimustulosteni johtopäätöksenä on ensinnäkin, että päiväkodin ja koulun traditiot näkyvät selvästi niin opetussuunnitelmissa, toimintaympäristöissä kuin myös toteutuneessa toiminnassa. Sen sijaan instituutiolla ei näytä olevan vaikutusta lasten toimintaan sitoutuneisuuden tasoihin tai heidän näkemyksiinsä toiminnasta. Myöskään ikäkoostumuksella ei näytä tutkimustulosteni perusteella olevan vaikutusta lasten toiminnan sitoutuneisuuden tasoihin tai lasten arvioihin ja kokemuksiin esiopetuksesta. Lapsiryhmän ikäkoostumuksen vaikutukset näkyvät lähinnä oppimisympäristön välineissä ja toiminnan toteutuksessa eriyttämisen toimintatapana. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan lähemmin instituution ja lapsiryhmän vaikutuksia tutkimustuloksiini.

Opetussuunnitelmia koskevat tulokseni ovat samansuuntaiset Haugin (1992, 104, 108) tutkimuksen kanssa. Koulun yhteydessä toimiva esiopetusluokka (TR 3) oli hallinnollisesti osa päiväkotia ja sen opetussuunnitelma oli osa päiväkodin opetussuunnitelmaa, siksi sen opetussuunnitelma liittyi päiväkotien traditioon. Päiväkodeissa toimivissa tutkimusryhmissäni (TR 1 ja TR 2) ja esikoulussa (TR 3) ei ollut kirjallisen opetussuunnitelman perinnettä, siksi opetussuunnitelmat olivat niin yleisen kuin erityisen osankin suhteen suppeita ja osittain epäjohdonmukaisia. Esiopetuksen opetussuunnitelmaprosessi oli kuitenkin päiväkodeissa (TR 1 ja TR 2) ja esikoulussa (TR 3) alkanut Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) julkaisemisen ja kuntakohtaisten esiopetuksen opetussuunnitelmaprosessien myötä. Uudistuvan esiopetuksen myötä päiväkotien (TR 1 ja TR 2) ja esikoulun (TR 3) opetussuunnitelmissa oli sisältöalueet, vaikkakaan ne eivät olleet johdonmukaisia sen enempää Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) sisältöalueiden kuin alkuopetuksen oppiaineiden (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994) tai tiedonalojen (Hirst 1965) kanssa. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetussuunnitelma liittyi selvästi koulun kirjoitettuun opetussuunnitelmatraditioon ja tämä opetussuunnitelma oli laaja ja yksityiskohtainen niin opetussuunnitelman yleisen kuin erityisen osan suhteen. Tutkimusryhmiäni opetussuunnitelmien tarkastelu lapsen toiminnan näkökulmasta osoittaa sen, että päiväkotien (TR 1 ja TR 2) ja esikoulun (TR 3) opetussuunnitelmat eivät kuvaa esiopetustoimintaa yhtä tarkasti tavoitteiden, sisältöjen ja toimintatapojen suhteen kuin esi- ja alkuopetusluokan (TR

4) opetussuunnitelma, jossa korostuu toimintana oppiaineiden parissa tapahtuva opiskelu.

Päiväkodin ja koulun (instituution) vaikutus näkyi toiminnallisena lähtökohtana myös tutkimusryhmieni toimintaympäristöissä. Tutkimustulokseni osoittavat, että instituutio loi vahvan leiman esiopetuksen toimintakulttuurin toimintaympäristölle. Tarkastelin toimintaympäristöä lapsiryhmän elämisen paikkana ja sen elementteinä tutkimuksessa käsittelin ympäristön fyysisiä ja pedagogisia ominaisuuksia, toimintaympäristössä tapahtuvaa lasten keskinäistä sekä aikuisen ja lasten välistä kommunikaatiota ja vuorovaikutusta sekä käytettyjä toimintatapoja.

Päiväkodin (TR 1 ja TR 2) toimintakulttuurille on ominaista, että fyysisen ympäristön pedagogista organisointia hallitsevat perushoitotilanteet, etenkin ruokailu. Lasten ruokailu omilla pöytäpaikoilla lyö vahvan leiman päiväkodin toimintaympäristölle. Koulun (TR 4) toimintakulttuurissa perushoitotilanteet eivät vaikuta yksittäisen luokan omien tilojen käyttöön, vaan sen sijaan koulussa toimintaympäristöä hallitsivat oppilaiden pulpetit ja niiden ääressä työskentely. Koulun yhteydessä toimiva esiluokka (TR 3) oli poikkeus niin päiväkodin kuin koulunkin toimintaympäristön suhteen. Esiluokan (TR 3) ruokailu tapahtui koulun yhteisissä tiloissa eikä se toimintana vaikuttanut ryhmän omien tilojen käyttöön. Ryhmän toimintaympäristöä eivät myöskään hallinneet pulpetit ja niiden ääressä työskentely. Päiväkodin (TR 1 ja TR 2) toimintaympäristölle on leimallista perushoitotilanteiden lisäksi fyysisen ympäristön organisointi moniin ja varsin muuttumattomiin toimintapisteisiin, joita ovat esimerkiksi rakenteluleikkipaikka, lukunurkkaus, kotileikki sekä tietokoneet. Koulun (TR 4) toimintakulttuuria leimaa sen sijaan oppiaineet ja -materiaalit.

Tutkimustulosteni mukaan myös esiopetuksen toimintakulttuurin vuorovaikutus ja kommunikaatio on erilaista eri instituutioissa. Päiväkodissa (TR 1 ja TR 2) vuorovaikutus ja kommunikaatio on erityisen runsasta lasten kesken vapaan toiminnan aikana, mutta ohjatun toiminnan aikana opettaja kontrolloi ja säätelee vuorovaikutusta. Koulun (TR 4) toimintakulttuurissa opettaja kontrolloi ja säätelee vuorovaikutusta oppituntien aikana ja kommunikaatiota leimaa opettajan kysymys – lapsen vastaus -asetelma. Esikoulun (TR 3) toimintaympäristö ei ollut myöskään vuorovaikutuksen ja kommunikaation suhteen päiväkodin tai koulun toimintakulttuurin kaltainen, sillä esikoulussa (TR 3) suositettiin runsasta lasten keskinäistä kommunikointia niin vapaan kuin ohjatunkin toiminnan aikana. Päiväkodin ja koulun sosiaalinen tila määrittäytyi opettajan ja hänen omaksumansa toimintatavan kautta. Lapset tai esioppilaat

eivät olleet sosiaalisen tilan ensisijaisia tai aktiivisia rakentajia ohjatun toiminnan aikana. Kaarlo Laineen (1999, 121) tutkimuksen mukaan kuitenkin alkuopetusikäisille oppilaille vuorovaikutus ja kommunikaatio on fyysistä oppimisympäristöä kokemuksellisesti merkittävämpi. Laineen tutkimuksessa oppitunnin sosiaalinen tila muodostui 7–9 -vuotiaiden oppilaiden kokemana heille sen fyysistä tilaa keskeisemmäksi.

Instituution traditiot näkyvät selvästi myös tutkimusryhmieni ohjatun ja vapaan toiminnan luonteessa, tutkimusryhmieni ikäryhmän koostumus ei muuttanut tilannetta. Päiväkodin (TR 1, TR 2 ja TR 3) esiopetustoimintaa leimaa päiväkotitraditiolle ominainen ohjatun ja vapaan toiminnan jaksottelu. Koulun (TR 4) esiopetustoiminta jaksottuu koulutraditiolle ominaisesti oppitunteihin ja niiden väliin jääviin välitunteihin. Päiväkodissa (TR 1, TR 2 ja TR 3) ohjatun toiminnan muotoina ovat pääsääntöisesti oppitunneet, joissa saattaa joskus olla mukana myös leikkiä. Ohjattu toiminta ja oppituntitoiminta ovat aina aikuisen ohjaamaa ja kontrolloimaa toimintaa, joka tapahtuu hänen läsnä ollessaan, hänen silmiensä alla.

Tutkimustulosteni mukaan päiväkodin (TR 1, TR 2 ja TR 3) toimintakulttuurissa vapaan toiminnan aikana lapset kiinnittyivät eri toimintoihin ja erkaantuivat niistä joustavasti. Corsaron (1985, 150) ja Ehnin (1983, 79) mukaan päiväkodin toimintakulttuurille on ominaista cocktailkutsujen luonne, sillä toiminnalle on tyypillistä lasten lyhytkestoiset kontaktit toisten lasten kanssa. Näin oli myös minun ryhmissäni. Vapaan toiminnan aikana lapset eivät pyrkineetkään pitkäkestoisiin hankkeisiin, sillä sellaisille toiminnoille ei ollut varattu aikaa eikä paikkaa. Lapset olivat omaksuneet ryhmän toimintatavat, joille oli ominaista toimintojen keskeytyminen perushoitotilanteiden tai opettajan ohjaaman toiminnan takia. Strandellin (1995, 113–114) havainnot päiväkotitoiminnasta omassa tutkimuksessaan ”Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana” ovat samansuuntaiset kuin tekemäni havainnot vapaasta toiminnasta päiväkodin toimintakulttuurin toimintatavoista. Päiväkotikulttuurille ominainen leikkiryhmien labiilius ja leikkiryhmiin liittymisen mutkattomuus ei ole muuttunut yli 50 vuodessa, sillä Paavo Päivänsalon (1952, 184) havainnot tutkimuksessaan ”Yhteisöelämää lastentarhassa” ovat samansuuntaiset. Koulun toimintakulttuurissa ei oppituntien aikana suosita vapaata toimintaa, vaan kaiken toiminnan suunnittelee ja toteuttaa opettaja, vain välitunneilla esioppilaat saavat (koulun sääntöjen puitteissa) vapaasti valita tekemisensä ja toverinsa. Sekä päiväkodin että koulun toimintakulttuurille on tunnusomaista se, että aikuisjohtoista toimintaa ja suoraa ohjausta arvostetaan

enemmän kuin lasten vapaasti valitsemaa toimintaa, joka useimmiten on leikkiä.

Tutkimustulosteni mukaan päiväkodin ja koulun ja siellä toimivien lapsiryhmien kulttuurinen perintö on jollakin tavalla aina läsnä ja se välittyy lapsille erilaisissa toimintatavoissa ja arjen toiminnoissa (vrt. Siljander 2002, 84). Tutkimustuloksissani näkyi päiväkodin ja koulun erot toiminnallisissa lähtökohdissa. Opetussuunnitelmat ja toimintaympäristöt poikkesivat toisistaan ohjaten toimintatapoja ja arjen toimintoja erilaisiksi. Edellä raportoitua kooten esiopetuksen toimintakulttuuria voidaan luonnehtia niin, että sille on ominaista joko päiväkotitraditiolle luonteenomainen vapaan ja ohjatun toiminnan vuorottelu tai koulutraditiolle tunnusomainen oppituntien ja välituntien vuorottelu. Päiväkodissa ohjatulle toiminnalle on tunnusomaista opettajajohtoisuus ja vapaalle toiminnalle toimintojen hetkellisyys ja katkonaisuus. Myös koulun toimintakulttuurille on tunnusomaista opettajajohtoisuus, mutta päiväkodin toimintakulttuurille päinvastaisesti toimintatapoja leimaa esiopilaiden opiskelu. Päiväkodin toimintakulttuurissa korostuvat arjen toiminnot ja koulun toimintakulttuurissa oppiaineiden opetus.

Lasten toimintaan sitoutuneisuuden tasoa ei ratkaissut tutkimuksessani instituutio tai lapsiryhmän ikärakenne. Lasten sitoutuneisuus toimintaan on hyvää niin päiväkodissa kuin koulussakin. Lasten toimintaan sitoutuneisuuden ja esiopetuksen toimintakulttuuriin sosiaalistumisen välillä on kytkeymä. Lapset sosiaalistuvat nopeasti ryhmänsä toimintakulttuuriin ja siellä noudattaviin tapoihin, vaikka heillä ei olisikaan aikaisempia kokemuksia tämän instituution tai tutkimusryhmän toimintatavoista. Kaikista tutkimukseeni osallistuneista lapsista (yhteensä 32 lasta) 11:llä ei ollut aikaisempaa kokemusta instituutiosta, jossa viettivät esiopetusvuotensa. Lasten aikaisimmilla kokemuksilla instituution toimintatavoista ei ollut heidän toimintansa sitoutuneisuuden laatuun nähden ennakoivaa merkitystä, vaan oleellista oli esiopetustoiminta sinänsä. Tutkimusaineistoni perusteella esiopetustoiminta sitouttaa tyttöjä poikia paremmin etenkin päiväkodin toimintakulttuurissa. Tytöt sopeutuvat hyvin päiväkodin traditioihin. Tytöt sitoutuvat hyvin myös koulun toimintakulttuuriin, mutta sitoutuminen saattaa muodostua vaikeaksi 6-vuotiaalle lapselle, jota koulun opiskelua ja tietoista oppimista korostavat työtävät eivät innosta.

Instituutio tai ryhmäkoostumus eivät leimaa myöskään lasten haastattelutuloksia. Riippumatta instituutiosta tai lapsiryhmän ikäkoostumuksesta lasten mieleen ovat ulkoilu, leikki ja liikunta. Liikunnan suosioon etenkin koulun toimintakulttuurissa vaikuttaa hyvät liikuntatilat, mutta myös liikun-

taan sisältöalueena ja oppiaineena liittyvä toiminnallisuus ja leikillisuus. Lapset haluavat oppia perinteisiä luku-, kirjoitus- ja laskutaitoja, lisäksi he pitävät eri tehtävistä. Esiopetukselta lapset kaipaavat vapaasti valitseman toiminnan, yleensä leikin, ohella akateemisten taitojen ja tietojen opettelua.

8.3 Johtopäätöksiä esiopetuksen toimintakulttuurista

Tutkimukseni tarkoituksena oli vertailla lapsen näkökulmasta esiopetuksen toimintakulttuuria erilaisissa tutkimusryhmissä ja löytää esiopetuksen toimintakulttuuria oleellisesti luonnehtivia piirteitä. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski esiopetuksen toimintakulttuurin toiminnallisia lähtökohtia. Johtolankoina tämän kysymyksenasettelun kohdalla toimivat tutkimusryhmieni opetussuunnitelmat ja toimintaympäristöistä kootut havainnot.

Opetussuunnitelma toimintaa ohjaavana tai toimintaan vaikuttavana tekijänä oli varsin etäällä päiväkotiryhmissä. Sen sijaan opetussuunnitelma ohjasi ja vaikutti toimintaan etenkin esi- ja alkuopetusluokassa, jossa opetussuunnitelman oppiaineiden tavoitteet ja keskeiset aihealueet olivat oppituntien sisältöinä. Kokoavasti voidaan todeta ensinnäkin, että tutkimusajankohdan aikaan esiopetuksen opetussuunnitelmallinen ajattelu ei ollut vielä yhtenäistä ja toiseksi, että opetussuunnitelmat eivät myöskään tutkimusajankohdasta näkyneet päiväkodin toimintakulttuurissa. Tähän vaikutti se, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996) oli vielä tuore ja uusi asia esiopetuksen kentällä, joten opetussuunnitelmaprosessi oli vielä kesken. Poikkeuksen teki koulun esi- ja alkuopetusluokan opetussuunnitelma, joka liittyi vahvasti koulun opetussuunnitelmatraditioon. Toisaalta koulun esiluokan opetussuunnitelman yleisessä osassa ennakoidaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2000), sillä esikoulun opetussuunnitelmassa myös korostetaan eheyttämistä ja lasten mukaan ottamista suunnitteluun.

Toimintaympäristö toiminnallisena lähtökohtana leimasi selvästi esiopetuksen toimintakulttuuria. Toimintaympäristö loi puitteet esiopetuksen toimintakulttuurille ja mahdollisuudet toteutuvalla toiminnalla. Päiväkotien toimintaympäristöjen tilaratkaisut ja kalustus olivat yhdenmukaiset ja niissä korostui kodinomaisuus. Samaan oli pyritty koulun esiluokassa siinä määrin kuin sen luokkatilat ja kalustus antoivat myöten. Päiväkodin toimintakulttuurissa korostuivat oppimisympäristön kodinomaisuuden ohella tilojen moninaisuus toimintapisteineen. Päiväkotiryhmällä oli useita tiloja omassa käytössään yhteisten tilojen lisäksi. Koulun toimintakulttuurin oppimisympäristölle

ei ollut ominaista kodinomaisuus ja tilojen moninaisuus, vaan luokkahuoneet ja koulun yhteiset tilat. Koulun esi- ja alkuopetusluokan toimintaympäristö ei poikennut koulun muiden luokkien oppiaineopiskelua korostavasta opiskeluympäristöstä. Kokoavasti voidaan todeta, että esiopetuksen toimintakulttuurille koulussa oli luonteenomaista opiskelua korostava toimintaympäristö. Tämä näkyi paitsi oppimisympäristön fyysisissä ja pedagogisissa puitteissa niin myös toimintaympäristössä käytetyissä toimintatavoissa, joille oli ominaista oppilaan opiskelua korostavat muodot. Sen sijaan päiväkodissa esiopetuksen toimintakulttuurissa korostuivat toimintatapoina perushoitotilanteista itsenäisesti selviäminen ja arjen toimintojen opettelu. Esiopetuksen toimintakulttuurille oli ominaista runsas lasten keskinäinen vuorovaikutus ja kommunikaatio vapaan toiminnan aikana, mutta ohjatun toiminnan aikana sitä sääтели ja kontrolloi opettaja. Vain koulun esiopetusluokka poikkesi toimintatavoiltaan tästä.

Toinen tutkimuskysymykseni koski toimintaa esiopetuksen toimintakulttuurissa. Johtolankoina tämän kysymyksenasettelun kohdalla toimivat nähty sekä koettu esiopetustoiminta tutkimusryhmissäni. Esiopetuksen toimintakulttuurin toimintaa jäsensivät tarkat aika-tila-polut. Kaikissa tutkimusryhmissä työjärjestys ja toimintojen fyysinen paikka oli tarkasti määrätty. Suuri osa toiminnoista sijoittui aikaan ja tilaan itsestäänselvyyksinä, jotka olivat muotoutuneet toimintakulttuurin traditiossa. Toiminnot olivat muodostuneet rutiininomaisiksi, kyseenalaistamattomiksi ja itsestään selviksi. Aika-tilapolku loi myös turvallisuutta ja pysyvyyttä lapsille: he tiesivät, missä ja milloin heidän piti olla. He olivat omaksuneet hyvin arjen käytänteet, jotka kietoutuivat eri tiloihin erityisine aikoinen. Näitä arjen käytänteitä eivät asettaneet kyseenalaiseksi lapset eivätkä aikuiset, vaikka lasten vapaasti aloittamat toiminnot keskeytyivät usein joko opettajan ohjaaman toiminnan tai työjärjestyksen vuoksi.

Päiväkotien toimintaa jäsensivät perushoitotilanteet, etenkin ruokailu ja ulkoilu. Koulujen toiminnoissa perushoitotilanteet eivät olleet yhtä näkyvässä asemassa, sen sijaan toiminta jäsenyi ajallisesti erisuuruisiin jaksoihin. Koulun esiluokassa toiminta jaksottui aamupäivätoimintaan ja sen jälkeiseen ulkoiluun. Koulun esi- ja alkuopetusluokan toiminta jaksottui oppitunteihin ja niiden väliin sijoittuviin välitunteihin. Päiväkodin ja koulun esiluokan toimintakulttuurille oli tunnusomaista ohjatun ja vapaan toiminnan jaksottelu. Päiväkodeissa ohjattu toiminta oli opettajajohtoista ja sisältöaluepainotteista tai teemapainotteista työskentelyä suosivaa, koulun esiluokassa korostuivat yhteistoiminnalliset toimintatavat ja teematyöskentely. Vapaan toiminnan

aikana lapset hakeutuivat lyhytkestoisiin leikkeihin erilaisissa vaihtelevissa ryhmäkoostumuksissa. He saivat tällöin itse varsin vapaasti päättää toimintaan ryhmän sääntöjen ja tilojen puitteissa. Koulun esiluokan toimintakulttuuri toiminnan osalta liittyi päiväkotien traditioon, olihan esiluokka osa päiväkotia, vaikka se toimi koulun tiloissa. Koulun esi- ja alkuopetusluokan toiminnalle oli ominaista ainejakoinen oppituntitoiminta ja opettajajohtoisuus. Varsinaista vapaata toimintaa ei esioppilailla ollut kuin välituntien aikana.

Esiopetuksen toimintakulttuurille oli tutkimusajankohdan aikaan ominaista, että lapset olivat eri toiminnoissa varsin aktiivisia, mutta sen sijaan he eivät olleet kovin aloitteellisia etenkin ohjatun toiminnan aikana. Sheridanin (2000) tutkimuksen mukaan esiopetusikäiset lapset arvioivat voivansa itse päättää leikistä, kaikesta muusta päättää aikuinen. Samankaltainen tilanne vallitsi myös tutkimusryhmissäni. Lapsilla oli suuri vapaus valita toverinsa ja tekemisensä vapaan toiminnan aikana ryhmän sääntöjen ja käytäntöjen puitteissa, muulloin aikuinen määräsi, mitä tehtiin, kenen kanssa tehtiin ja milloin tehtiin.

Tutkimustulosteni mukaan lapset sitoutuvat hyvin toimintaan esiopetuksen toimintakulttuurissa, vain yksi lapsi koko tutkimusaineistossani teki poikkeuksen tässä suhteessa. Hän oli koulun esi- ja alkuopetusluokan esioppilas. Kaikille lapsille ei sovi vielä 6-vuotiaana kouluopetuksen toimintatavat, tällaisen lapsen olisi hyvä elää esiopetusvuotensa vielä päiväkodin toimintakulttuurissa. Tulokseni osoittavat, että lasten toimintaan sitoutuneisuutta lisäsi selvästi opettajan taholta saatu huomio. Opettaja ohjasi henkilökohtaisesti lasten toimintaa lähinnä ohjatun toiminnan aikana. Lisäksi lasten sitoutuneisuutta lisäsi toimintaan liittyvä fantasia. Satujen kuuntelu ja aikuisen läsnäolo toiminnassa, etenkin hänen osallistumisensa leikkiin nostivat lasten intensiteettiä toiminnassa. Lasten mielipiteet toiminnasta olivat tutkimusryhmissäni yhdensuuntaiset. He pitivät eniten vapaasta toiminnasta esiopetuksen toimintakulttuurissa. Ulkoilu ja leikki toiminnan muotoina olivat heille eniten mieleen. Sen sijaan lasten oppimistoiveet liittyivät ohjattuun toimintaan, etenkin äidinkielen sisältöalueeseen.

Samankaltaisia tutkimustuloksia kuin tässä tutkimuksessa lasten näkemyksistä on saatu viime vuosina niin Suomessa kuin Ruotsissakin. Sekä Kiesiläisen (1988) että Huttusen ja Tammisen (1991) tutkimuksissa suomalaisten lasten mieleenpainuvimmat päivähoitokokemukset liittyivät aikuisiin, kavereihin ja leikkeihin. Myös Peltosen (2002) tutkimuksessa 1–6 -luokkalaisten oppilaiden mieluisimmat esiopetuskokemukset liittyvät leikkeihin ja kavereihin. Tutkimuksen mukaan oppilaiden toiveissa korostui leikki, he

myös muistivat parhaiten leikin ja kiinnittivät siihen eniten huomiota vastauksissaan (mts. 203). Strander ja Torstenson-Ed (1999) tutkivat ruotsalaisten lasten kokemuksia kirjoitetusta opetussuunnitelmasta. He vertasivat lasten näkemyksiä ja Ruotsissa 1998 käyttöön otettuja uusia esikoulun ja koulun opetussuunnitelmia toisiinsa. Tutkijoita kiinnosti, mitä lapset olivat oppineet, mitä he olivat kokeneet esikoulun ja koulunkäynnin aikana sekä mitä he toivoisivat esikoululta ja koululta. Lasten kokemuksista nousivat tässäkin tutkimuksessa keskeisiksi leikki, vertaisryhmä (kaverit) ja aikuiset. Lapset halusivat tutkimuksen mukaan oppia ja ottaa enemmän itse vastuuta, he halusivat olla todellisessa vuorovaikutuksessa toistensa ja aikuisten kanssa, lisäksi he halusivat työskennellä iloa ja haastetta tuottavien sisältöalueiden kanssa. Tutkijat korostavat johtopäätöksissään sitä, että lapset halusivat yhteyttä aikuisiin ja toivoivat saavansa heiltä ohjausta.

Esiopetuksen toimintakulttuuria tutkimusryhmissäni voidaan verrata ja jäsentää Kärrbyn (1986; 1992, 30–31) ruotsalaisia esikouluja koskevassa tutkimuksessaan esille nostattamien kolmen eri ulottuvuuden avulla. Nämä ulottuvuudet ovat aikuis - lapsikeskeisyys, yksilö - ryhmäsuuntautuneisuus ja materiaali - kielipainottuneisuus. Aikuiskeskeistä toimintaa kuvastaa se, että lapsiryhmässä suositetaan kokoryhmätoimintaa ja aikuisten ohjaamia aktiviteetteja, sen sijaan lapsikeskeisissä ryhmissä suositetaan enemmän pienryhmäaktiviteetteja ja vapaata leikkiä. Henkilökunta on yksilösuuntautuneissa ryhmissä enemmän vuorovaikutuksessa yksittäisen lapsen kanssa kuin ryhmäsuuntautuneisuuden omaksuneissa ryhmissä. Yksinleikki ja toiminnat, jotka eivät vaadi sosiaalista yhdessäoloa, ovat myös luonteeltaan yksilösuuntautuneissa lapsiryhmissä. Ryhmäsuuntautuneessa esikoulussa lapset leikkivät paljon lapsiryhmittäin ja henkilökunta suuntaa toimintansa lapsiryhmälle. Materiaalipainottuneessa ryhmässä lapset ovat usein aktiivisia pareittain, yksin tai rinnakkain, materiaali merkitsee enemmän kuin sosiaalinen yhdessäolo. Esikouluissa, joita dominoi kielellinen aktiivisuus, on paljon dialogia lasten ja henkilökunnan välillä. Toiminnalle on ominaista runsas sosiaalinen yhdessäolo ilman, että tehdään muuta kuin seurustellaan keskenään. Lapset leikkivät usein vapaita leikkejä. Kärrby (1992, 31) korostaa, että harvoin esiintyy puhtaaksiviljeltyjä esimerkkejä edellä esitetyistä ulottuvuuksista, mutta lapsiryhmistä kootut havainnot osoittavat kuitenkin tendenssejä, jotka luonnehtivat niiden toimintaa jompaankumpaan kuvattujen ulottuvuusdiktomioiden suuntaan.

Oma tutkimusaineistoni voidaan luokitella edellä esitettyihin Kärrbyn ulottuvuuksien suhteen. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) ja koulun

esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toiminnalle oli luonteenomaista aikuiskeskeisyys. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmässä (TR 1) opettaja olivat vuorovaikutuksessa koko ryhmän kanssa samanaikaisesti ohjatessaan suoraan lasten toimintaa, opettaja kontrolloi ja sääteli opetusta. Esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) oppituntien aikana opettaja opetti, ohjeisti ja tiedotti koko ryhmää samanaikaisesti, toiminta eteni hänen suunnitelmiensa mukaisesti hänen tarkassa kontrollissaan. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmän (TR 2) toiminta oli varsin lapsikeskeistä; ryhmässä suosittiin vapaata leikkiä ja toiminnan eriyttämistä ikätasoisittain. Koulun esiopetusluokan (TR 3) toiminta oli vahvasti lapsikeskeistä, sillä esiluokassa toiminta suunniteltiin ja toteutettiin yhteistoiminnallisissa pienryhmissä. Lapset vaikuttivat myös teemojen sisältöjen valintoihin. Tutkimusaineistossani toiminnan aikuis- tai lapsikeskeisyyttä ei selitä ryhmän ikäjakautuma tai instituutio: aikuiskeskeistä toimintaa oli niin ikäjakautumaltaan homogeenisessa kuin heterogeenisessä ryhmässä, niin päiväkodissa kuin koulussakin. Sama tilanne oli lapsikeskeisen ulottuvuuden osuudessa tutkimusaineistoni ryhmissä.

Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toiminnalle oli ominaista enemmän yksilö- kuin ryhmäsuuntautuneisuus. Luokassa käytettiin toki myös ryhmätyöskentelyä, mutta tätäkin enemmän erilaiset oppimistehtävät ja ennen kaikkea oppikirja- ja vihkotehtävät edellyttivät yksilötyöskentelyä. Koulun esiopetusluokan (TR 3) toiminta edusti Kärrbyn luokittelussa vahvimmin tutkimusryhmistäni ryhmäsuuntautuneisuutta, sillä opettaja suuntasi johdonmukaisesti ohjauksensa yhteistoiminnallisille ryhmille ja loi edellytyksiä näiden työskentelylle. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän (TR 1) toiminnasta yksiselitteisen tendenssin osoittaminen on edellisiä ryhmiä ongelmallisempaa. Opettajat olivat aktiivisemmin vuorovaikutuksessa koko lapsiryhmän kanssa kuin yksittäisen lapsen ohjatun toiminnan aikana, mutta vapaan toiminnan aikana suosittiin sosiaalista yhdessäoloa ja lapset leikkivät tällöin pareittain tai pienryhmissä keskenään, siksi luokittelen tämänkin tutkimusryhmäni enemmän ryhmäsuuntautuneisuuden ulottuvuutta edustavaksi kuin yksilösuuntautuneeksi.

Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toimintaa sävytti vahvasti koulukulttuurin traditio: yksilöllinen oppiminen. Keskeistä oli oppia ne asiat, mitä opetussuunnitelmassa kullekin vuosiluokalle oli esitetty. Esiluokkalaisten toiminta järjestyi pitkälti koulun muun toiminnan ja alkuopetusikäisten opetuksen ehdoin. Alkuopetusikäisten vaatimuksia oppiainetavoitteiden suhteen oli helpotettu esiluokkalaisilla, mutta muutoin esiluokkalaisten toiminta ei oleellisesti eronnut 1-luokkalaisten toimintatavoista opetussuunnitelman tai

toteutuksen suhteen. Oleellista toiminnan kannalta oli se, että niin esi- kuin alkuoppilaan tuli omaksua koululaisen rooli. Koulun esiopetusluokan (TR 3) ja päiväkotiryhmien (TR 1 ja TR 2) toimintaa eivät ohjanneet alkuopetuksen traditiot missään mielessä, vaan toiminta ankkuroitui pikemminkin päiväkodin traditioihin, jossa arjen toiminnot liittyvät yhteiseen olemiseen.

Kolmannen dikotomian materia – kielipainotteisuuden suhteen tutkimusryhmäni jakautuvat kuten edelläkin. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toiminta edusti tutkimusaineistossani puhtaimmillaan materiaaalipainotuneisuutta, sillä tässä luokassa oppimateriaalilla, oppikirjoilla, -vihoilla ja välineillä, oli merkittävä rooli toiminnassa. Esikoulussa (TR 3) ja päiväkotiryhmissä (TR 1 ja TR 2) oli sen sijaan paljon sosiaalista yhdessä oloa edellyttävää toimintaa. Tutkimusryhmien asettumista tälläkin dikotomialla selittää mielestäni samat syyt kuin yksilö-ryhmäsuuntautuneisuuden suhteen. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) toimintaa ohjasi vahvasti koulutyökentelyn perinteet: oppimateriaalin dominoiva osuus verrattuna oppilaiden ja opettajan todelliseen dialogiin. Koulussa opettaja opetti oppilaita kertomalla, kuinka asiat ovat, mitä tehdään ja miten tehdään. Vapaamuotoisempaa oppiaineista irrallaan olevaa dialogia käytiin oppituntien ulkopuolella. Päiväkotiryhmien (TR 1 ja TR 2) ja myös esikoulun (TR 3), joka oli hallinnollisesti päiväkodin satelliittiyksikkö, toimintaa leimasi sosiaalisten taitojen opettelu.

Edellä esitetyn perusteella on ilmeistä, että esiopetuksen toteuttaminen integroituna sisällöllisesti kouluopetukseen, toisin sanoen alkuopetukseen ohjaa esiopetustoimintaa koulukulttuurin traditioiden suuntaan. Aikuiskeskeisyys, yksilösuuntautuneisuus ja materiapainotteisuus lyövät tällöin esiopetukselle leimansa. Esiopetuksen toteuttaminen koulussa omana ryhmänään tai päiväkodeissa lisäävät toiminnan piirteinä lapsikeskeisyyttä, ryhmäsuuntautuneisuutta ja kielipainotteisuutta.

Tutkimusryhmieni toimintakulttuurin piirteitä voidaan tarkastella myös vertailemalla niitä Puroilan (2002) ja Krokforsin (2003) tutkimuksiin, jotka valottavat opettajien toimintaa ja käsityksiä eli tekijöitä, jotka tämän tutkimuksen puitteissa jäivät varjoon tai kokonaan pois. Puroila (2002) erottelee väitöskirjassaan ”Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön” kolme eri opetuksellisen kehityksen varianttia, kun hän tarkastelee päiväkotien opetuksellisen kulttuurin hajanaisuutta. Näitä variantteja ovat toimintatuokiokeskeinen pedagogiikka, yksilöllistä oppimista painottava pedagogiikka ja vapaan leikin merkitystä painottava pedagogiikka. Toimintatuokiopainotteiselle pedagogiikalle on ominaista ohjatun toiminnan

aikana aikuisen aloitteet ja vapaan toiminnan aikana lapsen aloitteet. Työn ensisijaisena kohteena on lapsiryhmä ja tuokioihin kohdistuu etukäteissuunnittelua, joka voi olla keskusaihe- tai sisältöaluepainotteista. Aikuisten sitoutumisen taso on korkea ohjattujen tuokioiden aikana, mutta matala vapaan leikin aikana. Yksilöllistä oppimista painottava pedagogiikka korostaa lapsen aloitteita, aikuisten aloitteet ovat mukautetut niiden mukaan. Työn kohteena on lapsi yksilönä tai pienryhmä ja suunnittelulle on ominaista suunnittelun perustuminen lasten havainnointiin, lasten osallistuminen suunnitteluun yhdessä aikuisten kanssa ja projektityöskentelyn suunnittelu. Aikuisten sitoutuneisuuden taso on korkea. Vapaan leikin merkitystä painottava pedagogiikka korostaa lasten aloitteita, työn kohteena on lapsi yksilönä ja suunnittelulle on ominaista suunnittelemattomuus ja spontaanin toiminnan korostaminen. Aikuisten sitoutuneisuuden taso on matala. (Puroila 2002, 62–64.)

Omassa tutkimusaineistossani päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän (TR 1) opetuksellinen kulttuuri vastasi pitkälti toimintatuokiopainotteista pedagogiikkaa, esikoulun (TR 3) yksilöllistä oppimista painottavaa pedagogiikkaa ja päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien (TR 2) vapaan leikin merkitystä painottavaa pedagogiikkaa. Koulun esi- ja alkuopetusluokan (TR 4) opetuksellisen kulttuurin luokittelu Puroilan opetukselliseen kehikseen on problemaattista, sillä tämän luokan toimintakulttuuria leimaa peruskoulun opetukselliset piirteet eivätkä päiväkotien opetukselliset variantit.

Kroksforsin (2003) kyselytutkimuksen mukaan helsinkiläisten esiopettajien oppimiskäsitys korostaa oppimista aktiivisena prosessina. Opettajat pitivät tämän tutkimuksen mukaan kaikkein tärkeimpänä yksittäisenä tekijänä leikkiä ja korostivat ympäristön merkitystä, mutta tutkittavien joukossa oli niitäkin, joiden mielestä oppimisympäristön merkitys ei ole tärkeä. Opettaminen opettajan toimintana nähtiin vähemmän tärkeänä oppimiskäsityksen tekijänä. Kroksfors jakoi oppimiskäsityksen neljään ulottuvuuteen: lapsikeskeiseen, kontekstuaaliseen, sisältöpainotteiseen ja lapsilähtöiseen. Lapsikeskeiselle oppimiskäsitykselle on tunnusomaista yhteistoiminta, ajattelutaitojen kehittäminen ja lapsen uteliaisuuden herättäminen sekä leikin pedagoginen ohjaaminen menetelmänä. Kontekstuaalisessa oppimiskäsityksessä korostuu oppimisympäristön merkitys ja ongelmanratkaisu- ja ajattelutaitojen kehittyminen, sisältöpainotteisessa oppimiskäsityksessä rutiinit ja tiedonalojen sisältöjen opettaminen oppitukioissa sekä lapsilähtöisessä oppimiskäsityksessä vapaa toiminta ja elämyksellisyys. Helsinkiläisten esiopettajien oppimiskäsityksissä oppimisympäristöön liittyvät tekijät nousevat keskeisiksi, opettamiseen liittyvät tekijät sen sijaan eivät ole merkittäviä. Opettajat edustivat

pääsääntöisesti lapsikeskeistä ja kontekstuaalista oppimiskäsitystä ja suhtautuvat kriittisesti lapsilähtöiseen vapaata toimintaa suosivaan oppimiskäsitykseen.

Verrattaessa Krokforsin (2003) tutkimuksen oppimiskäsitysten ulottuvuuksia tämän tutkimuksen puitteissa saatuihin johtopäätöksiin, niin päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmässä (TR 1) ja koulun esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) toteutui pitkälti sisältöpainotteinen oppimiskäsitys, päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmissä (TR 2) toteutui sisältöpainotteisen oppimiskäsityksen ohella lapsilähtöinen oppimiskäsitys ja koulun esiluokassa (TR 3) lapsikeskeinen ja kontekstuaalinen oppimiskäsitys. Koska tämän tutkimuksen johtopäätökset eivät ole samansuuntaisia kuin Krokforsin saamat tulokset, voi se johtua toisaalta esiopetustoiminnassa tapahtuneista todellisista muutoksista tutkimusajankohdan jälkeen tai toisaalta siitä, että opettajien käsitykset ja toteutettu toiminta eivät vastaa toisiaan. Mäntynen (1997, 143–144) päätyi väitöstutkimuksessaan näkemykseen, että opettajien käsitykset leikistä ja toteutettu toiminta, joka oli aikuisjohtoista ja suoraa opettamista noudattavaa, eivät vastanneet toisiaan. On ilmeistä, että muutokset tapahtuvat käsityksissä nopeammin kuin toteutetussa käytännössä.

Puroilan (2002) ja Krokforsin (2003) tutkimukset sekä omat tutkimustulokseni antavat aihetta pysähtyä miettimään leikin ja oppimisympäristön osuutta esiopetustoiminnassa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2000) on kirjattu yleinen käsitys näiden tekijöiden merkityksestä laadukkaassa esiopetuksessa. Tutkimusajankohtana esiopetuksen toimintakulttuurissa ne eivät kuitenkaan korostuneet. Päiväkodin toimintakulttuurissa ohjattua leikkiä oli vähän, pitkäkestoiselle leikille ei luotu edellytyksiä ja etupäässä leikki tapahtui vapaan toiminnan aikana. Koulun toimintakulttuurissa leikille ei ollut juuri sijaa.

Tutkimusryhmissäni opettajan ja lasten välinen vuorovaikutus tapahtui pääsääntöisesti ohjatun toiminnan aikana ja lasten keskinäinen vuorovaikutus vapaan toiminnan aikana. Toimintatavat olivat vakiintuneet, niitä ei juuri muutettu. Oppimistehtävät liittyivät valmiiseen esiopetusmateriaaliin. Toimintaympäristöt eivät oleellisesti muuttuneet yhden tutkimuskauden aikana, eivät etenäkään päiväkodin toimintakulttuurissa. Toimintaympäristöt eivät vastanneet lapsen muuttuviin kasvuun ja oppimisen haasteisiin, eivätkä houkutteleet pitkäkestoisiin leikkeihin. Lilian Katz (1992) esittelee kaksi periaatetta, kun tarkastellaan aikuisen roolia oppimisympäristön suunnittelussa. Bottom-down periaatteen mukaan opettajan suunnittelua ohjaa pyrkimys miettiä sitä, miltä lapsesta tuntuu olla oppimisympäristössään. Sen sijaan top-

down -periaate toteutuu oppimisympäristöissä, joita ohjaa henkilökunnan mitoitus. (ks. Heaslip 1993, 99.) Esiopetuksen käytännössä viimeksi mainittu periaate näyttää valitettavasti yleisemmältä.

Arvioitaessa esiopetuksen toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta huomio kiinnittyy siihen, että oppiminen sitoutuu helposti rutiineihin ja näiden rutiinien taustalla oleviin oppimis- ja tietokäsityksiin. Eri tutkimusryhmissäni ja siellä omaksutussa toimintakulttuurissa oppiminen oli sidottu aika- ja tilarakenteisiin, työnjakoihin, organisatorisiin ratkaisuihin ja didaktisiin malleihin. Kolme tutkimusryhmääni, päiväkotien lapsiryhmät ja koulun esiopetusluokka, edusti vahvasti päiväkodin traditioita. Koulun esi- ja alkuopetusluokka edusti selvästi koulun traditioita.

Tutkimusryhmissäni henkilökuntaresurssit vaihtelivat. Päiväkotien ryhmässä (TR 1 ja TR 2) pedagogisesta toiminnasta vastasivat kaksi lastentarhanopettajaa ja hoitaja. Esikoulussa (TR 3) henkilökuntaa oli enemmän suuremman lapsimäärän vuoksi, ryhmässä oli kaksi lastentarhanopettajaa ja kaksi hoitajaa. Esi- ja alkuopetusluokassa (TR 4) oli yksi luokanopettaja. Kaikki lastentarhanopettajat olivat suorittaneet täydennyskoulutuksena 15 opintoviikon mittaiset esi- ja alkuopetuksen perusopinnot. Luokanopettajalla ei ollut näitä opintoja, mutta hän oli toiminut pitkään alkuopetuksessa ja vuodesta 1995 alkaen esi- ja alkuopetusluokan omana luokanopettajana. Esiopetuksen toimintakulttuuriin tutkimukseni perusteella näyttää vaikuttavan sekä opettajan koulutus että instituution traditiot, sillä tutkimieni päiväkotiryhmien ja koulun esiluokan opettajina toimivat lastentarhanopettajat ja nämä ryhmät liittyivät hallinnollisesti ja toiminnallisesti päivähoitoon. Koulun esi- ja alkuopetusluokan toiminnasta vastasivat luokanopettajakoulutuksen saaneet opettajat ja siellä noudatettiin koulujen opetussuunnitelmaa.

Esiopetuksen toimintakulttuurille löikin vahvan leiman instituution opetussuunnitelma ja toimintaympäristö sekä instituutiossa omaksuttu toimintatapa. Tarkasteltaessa lapsen näkökulmasta esiopetuksen toimintakulttuuria voidaan kärjistetysti sanoa, että päiväkodissa esiopetusikäinen lapsi opettelee eri taitoja elämää varten kuin esiopetusikäinen lapsi koulussa. Päiväkodin toiminnassa korostuvat arjen toimet ja sosiaalinen yhdessäolo. Esiopetustoimintaa leimaa lapsen omatoimisuuden vahvistaminen ja sitä ohjaa tiukasti nykyisyydessä pysyvä ote lapsen opettelun lähtökohtina. Koulussa sen sijaan esiopetusikäinen lapsi opiskelee erilaisia taitoja ja tietoja yhteiskuntaa varten. Tällöin toiminnassa korostuu koulun sivistystehtävä ja sen myötä tulevaisuuteen kurkottava ote lapsen opiskelun lähtökohtina. Koulun

esiopetustoiminta, etenkin kun se on integroituna alkuopetukseen, on lähtökohdiltaan ja toteutukseltaan joustavaa alkuopetusta.

8.4 Tutkimustulosten arviointia

Tutkimustulosteni kokoavassa tarkastelussa on aiheellista arvioida lopuksi sekä tulosteni merkittävyyttä ja yhteiskunnallista paikkaa (vrt. Mäkelä 1990, 46–59) että niiden yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä (vrt. Eskola et al. 1999, 69). Tehtävänäni oli vertailla esiopetusta toteuttavien tutkimusryhmien toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta ja etsiä esiopetuksen toimintakulttuuriin oleellisesti liittyviä piirteitä ja trendejä sekä löytää esiopetuksen toimintaa luonnehtivia tekijöitä. Todellisena tavoitteena ei ole ollut toistaa vanhoja ”totuuksia” esiopetuksen toimintakulttuurista vaan löytää esiopetukseen myös lapsen näkökulma, joka tarjoaa oman panoksensa kasvatuksellisia ilmiöitä koskevaan tieteelliseen ja julkiseen keskusteluun 6-vuotiaiden institutionaalisen kasvatuksen ja opetuksen toteutuksesta. Tutkimukseni ei ole pyrkinyt paneutumaan siihen, mitä esiopetus on julkilausumissa, valtio- tai kuntatason käsityksissä, vaan tarkoitukseni on ollut kuvata ja tulkita mikrotasolla esiopetuksen toimintakulttuuria. Aineistoni merkittävyys on suhteellinen asia, mutta tutkijana olen pyrkinyt vakuuttamaan lukijan siitä, että aineistoni on merkittävää tavoitellessaan lapsen näkökulmaa opetussuunnitelmien, toimintaympäristöjen ja toimintojen suhteen. Opetussuunnitelmien ja toimintaympäristöjen tarkastelu lapsen perspektiivistä sekä lasten omien kokemusten ja arviointien ottaminen vakavasti on ollut yksi tämän tutkimukseni lähtökohdista.

Esiopetuksen toimintakulttuurin tutkiminen on monella tavoin yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti perusteltua. Tänä päivänä lähes kaikki esiopetusikäiset lapset elävät jossakin esiopetuksen toimintakulttuurissa ja siten myös sosiaalistuvat siihen. Päiväkoti ja koulu ovat esiopetusikäisten arkielämään ja elämänkulkuun keskeisesti vaikuttavia instituutioita. Esiopetus on osa yhteiskunnallista toimintaa ja instituutioissa omaksutut toimintatavat ovat osa näiden kulttuurisia tapoja. Esiopetusta kehitettäessä on tärkeää tehdä systemaattisesti esiopetuksen toimintakulttuuri tietoisemmiksi historiallisesta ja kulttuurisesta määräytyneisyydestään, yhteiskunnallisista ehdoistaan ja tilannekohtaisista toimintaedellytyksistään (vrt. Siljander 2002, 93).

Opetussuunnitelmia koskevissa tutkimustuloksissa näkyy instituutioiden traditioiden vaikutus. Päiväkotien toimintakulttuurissa opetussuunnitelmat

olivat vielä varsin etäällä, eivätkä ne näkyneet vahvasti toiminnassa. Muutosta oli kuitenkin havaittavissa, sillä päiväkodeissa ja koulun esikoulussa opetussuunnitelmien uudistusprosessi oli käynnistynyt. Opetussuunnitelmat olivat vielä keskeneräisiä ja muistuttivat enemmänkin seuraavaa opetussuunnitelmaläpää varten tehdyiltä muistioita. Sen sijaan koulun toimintakulttuurissa opetussuunnitelma näkyi ja painottui opetustoiminnassa koulun tradition mukaisesti. Opetussuunnitelma oli sisällöllisesti mittava ja perusteellinen sekä nivoutui saumattomasti osaksi koko koulun opetussuunnitelmaa. Esiopetuksen toimintakulttuuria kuvastavan opetussuunnitelmanalyysini yhteiskunnallinen ja kulttuurinen merkittävyys on siinä, että tutkimusraporttiini on dokumentoitu tutkimusajankohdan esiopetusta koskeva opetussuunnitelmallinen murrosvaihe.

Tutkimustulosteni mukaan instituution traditiot elävät sitkeinä ja ne näkyvät vahvasti myös toimintaympäristöissä ja niissä toteutuneissa toimintatavoissa. Päiväkodin toimintakulttuurissa 6-vuotias lapsi opettelee kodinomaisuutta korostavassa toimintaympäristössä arjen toimintojen lomassa omatoimisuutta ja yhdessä oloa joko teematyöskentelyn tai sisältöaluepainotteisen toiminnan ohella. Koulun toimintakulttuurissa 6-vuotias lapsi opiskelee koululaisen roolia ja oppimaan oppimisen taitoja oppiaineopetuksen parissa opiskelua korostavassa toimintaympäristössä. 6-vuotias lapsi elää päiväkotien toimintakulttuurissa erilaista esiopetuselämää kuin koulun toimintakulttuurissa. 6-vuotiaan lapsen esiopetus integroituna alkuopetukseen ei eroa oleellisesti kouluopetuksesta. Kärjitetysti voisi väittää, että esi- ja alkuopetusluokassa 6-vuotias lapsi on aloittanut varhennetun koulun käynnin. Esiopetuksen toimintaympäristöä ja toimintaa koskevia tutkimustuloksiani voivat hyödyntää vanhemmat valitessaan lapselleen sopivaa esiopetuspaikkaa. Nämä tulokset ovat hyödynnettävissä myös niin makro- kuin mikrotason esiopetuksen kehittämistyössä.

Tutkimustulosten merkittävyyden ja yhteiskunnallisen paikan ohella on tarpeen arvioida myös tulosteni yleistettävyyttä. Laadullisen tutkimuksen tulosten yleistettävyyden on metodikeskusteluissa kiistää aiheuttanut kysymys. Yleistämistä on erityisesti kyseenalaistettu sen suhteen, että laadullisesta aineistosta ei voi tehdä yleisiä johtopäätöksiä, koska tällaisessa tutkimuksessa ei ole riittävästi tapauksia eli perusteita yleistämiselle. Oman tutkimukseni yleistettävyyttä arvioitaessa muistutan vielä lukijaa paitsi tutkimusaineistoni rajallisuudesta niin myös siitä, että tutkimusryhmäni edustavat valikoitua joukkoa esiopetusta toteuttaneista ryhmistä, sillä tutkimusryhmilläni oli ollut jo ennen tutkimushankettani yhteistyötä Helsingin yliopiston kanssa opetus-

harjoittelujen tai muun opetuksen yhteydessä. Mutta huolimatta siitä, että tutkimusaineistoni edustaa valikoitua näytettä ja että tutkimustyöni on aika- ja paikkasidonnaista (vrt. Ruoppila 1999, 48), tutkimustani voidaan arvioida myös yleistämisen näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa yleistämisessä on kysymys subjektiivisen ja objektiivisen välitysprosessista, jossa yksilöllinen elämänilmaus edustaa aina myös yleistä ja objektiivista (Dilthey 1970, 178). Tutkimustulokseni kertovat todellistuneina paitsi tutkimusryhmieni toimintakulttuurista niin samalla myös tutkimusajankohdan esiopetuksen toimintakulttuuri-ilmioistä.

Tulosteni yleistettävyyden ongelmallisuutta voi välttää ottamalla käyttöön joko Uusitalon (1991, 78) ehdotuksen mukaisesti teoreettisen tai olemuksellisen yleistettävyyden käsitteen tai Alasuutarin (1999, 251) suhteuttamisen käsitteen. Tällöin tutkimustulosteni tarkastelussa keskeistä on toisaalta arvioida tekemieni tulkintojen kestävyyttä ja syvyyttä ja toisaalta sitä, miten olen osoittanut tulosteni kertovan muustakin kuin omasta aineistostani. Tässä arvioinnissa on tutkimustuloksiani syytä tarkastella etenkin siirrettävyyden näkökulmasta. Tulosteni siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkimusryhmäni ja sovellusryhmä ovat. Tulosteni siirrettävyyttä on syytä problematisoida sen suhteen, että tutkimusajankohdan jälkeen esiopetuksen toimintakulttuurin toiminnallisissa lähtökohdissa, lähinnä opetussuunnitelmissa on tapahtunut mittava uudistustyö. Tämä työ on epäilemättä vaikuttanut tai vaikuttamassa myös esiopetuksen toimintatapoihin. Johtopäätöksiä tutkimukseni siirrettävyydestä en voi tehdä yksin, sillä tunnen ainoastaan tutkimusaineistoni, siksi tulosteni sovellusarvon arvioimisen vastuu on myös niiden hyödyntäjällä (vrt. Tynjälä 1991, 390). Olen kuvannut sekä aineistoani että raportoinut koko tutkimustani tarkasti, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosteni soveltamista myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin.

IV

LOPUKSI

9 Diskussio

9.1 Tutkimuksen metodologisen taustan tarkastelua

Nojauduin tutkimukseni metodologisessa taustaluvussa (ks. 5.2) pragmatismiin paradigmaan. Se sopii erityisen hyvin monitahoiseen käytännön kasvatuskysymyksiä koskevaan tutkimukseen. Pragmatismiin lisäksi tutkimusasetteissäni oli piirteitä hermeneuttisesta tieteen filosofiasta. Sitoutumista eri tieteen traditioihin on kritisoiu esimerkiksi kieli- ja käsitejärjestelmien yhteensopimattomuudella (mm. Kotila 2000, 150). Siljander (1992) vastustaa eri tieteenteoreettisten traditioiden käyttämistä tutkimuksessa samanaikaisesti, koska siinä on hänen mielestään metodologinen eklektismin ongelma. Eri tieteenteoreettisten traditioiden samanaikaisen käytön kritiikille on perusteensa, koska tutkimusilmiön käsitteellistämisen, aineiston hankintatavan ja sen analyysimenetelmän sekä tutkimuksen raportoinnin välisen yhteyden osoittaminen on yksinkertaisempaa, kun sitoudutaan vain yhteen tieteenteoreettiseen traditioon. Näkemykseni mukaan paradigmaattiseen puhdasoppisuuteen tukeutuminen ei ole välttämätöntä, koska ”kakkua ei tarvitse syödä kokonaan, vaan eri kakuista voi ottaa paloja”. Tutkija voikin yhdistää niistä omaan tutkimukseensa ja sen eri vaiheisiin sopivia viipaleita. Tällaisen monista eri traditioista koottu metodologinen eklektismin ei tarvitse merkitä välttämättä ongelmaa, vaikka sen vaaran tunnustan, vaan tieteen traditioiden metodologinen yhdistely voi olla myös voimavara, jonka avulla tutkija voi lisätä ymmärrystään ja näkökulmiaan kysymyksenasetteluunsa nähden. Mielestäni kasvatustiede on parhaimmillaan tiedettä kasvatuskäytäntöä varten.

Tavoitteenani on ollut tavoittaa ja nähdä esiopetuksen toimintakulttuuri tutkimusryhmissäni sellaisena, kuin se on lapsen näkökulmasta. Olen pyrkinyt kuvaamaan ja tulkitsemaan esiopetuksen toimintakulttuuria lasten antamien merkitysten valossa. Lapsen näkökulman tavoittelemisen on tutkimuksellinen haaste. Tämän näkökulman valinta tarkoittaa metodologisena ydinkysymyksenä sitä, että miten olen tutkijana pystynyt asettumaan lapsen ase-

maan ja tulkitsemaan lasten maailmaa. Ei ole olemassa yhtä määrättyä universaalia lapsen näkökulmaa, sillä samanaikaisesti yhdessä ja samassa hetkessä vaikuttaa moni asia monella eri tavalla. Olen yrittänyt tutkijana kuitenkin nähdä maailmaa lapsen silmin. Olen yrittänyt hyvin konkreettisella tavalla ottaa selvää, miten lapset arvottavat maailmaa, siksi olen havainnoinut lapsen toimintaa hänen toimintaympäristössään ja haastatellut lasta aiheena lapsen omat kokemukset ja arvioit esiopetuksesta. (vrt. Lokken et al. 1995, 14.)

Olen tietoinen siitä, että tarkastellessani esiopetuksen toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta, olen aktualisoinut vain joitakin puolia tutkittavasta ilmiöstä. Tämä on ollut tietoinen valintani, koska jos yrittää nähdä kaiken, ei näe mitään. Tutkijan tulee valita oma näkökulmansa, omat johtolankansa ja fokusoida niihin. Tutkimukseni johtolankoina tutkimusryhmiäni toimintakulttuurin kuvauksissa ja selityksissä toimivat opetussuunnitelmat, toimintaympäristöt sekä nähty ja koettu esiopetustoiminta. Tutkimuksessani havainnoitavat ja haastateltavat lapset olivat oman ryhmänsä toimintakulttuurin asiantuntijoita, he edustivat koettua toimintakulttuuria ja olivat tiedonantajia minulle. Opetussuunnitelmien tarkastelussa kiinnitin huomion erityisesti siihen, millaista lapsen toiminnan niiden mukaan tulisi olla tutkimusryhmissäni. Havainnoidessani toimintaympäristöjä kiinnitin huomioni siihen, millaisia virikkeitä ja mahdollisuuksia ne tarjoavat lapselle. Havainnoimalla lapsia toiminnassa ja haastatteleamalla heitä pääsin konkreettisesti lähelle lapsen esiopetuksen maailmaa.

Hermeneuttista asennetta edustavana tutkijana hyväksyn sen, että persoonallisuuteni ja tunteeni vaikuttavat tutkimukseen, siksi tutkimuksessani olen pysähtynyt miettimään, kuinka onnistuin tavoittamaan lasten ajatuksia ja intentioita. Vaikka joidenkin lasten haastatteleminen ja havainnoiminen oli helpompaa kuin joidenkin toisten, niin varsinaisia ongelmia en kohdannut aineiston keruussa. Kukaan lapsista ei vastustanut havainnoimistani tai haastatteluja. Olen pyrkinyt tuomaan esille myös sen, että minulla oli ennen tutkimusta runsaasti omia käsityksiä esiopetuksen toimintakulttuurista koulutuksestani ja ammatistani johtuen. Tarkastelen tutkijan rooliani vielä tarkemmin seuraavassa luvussa (9.2.1).

Tutkimuksessani olen pyrkinyt tavoittamaan myös hermeneuttis-historiallisen perspektiivin esiopetuksen toimintakulttuuriin. Olen pyrkinyt osoittamaan instituutioiden traditioelementtejä (ks. luku 8.2), jotta mahdolliset traditioiden aiheuttamat esteet tai puutteet esiopetuksen käytännön uudistamiselle voidaan poistaa. Hermeneuttinen asennoituminen on luontevaa lasta

koskevista laadullisista tutkimuksista etenkin silloin, kun halutaan ymmärtää lasten ajatuksia ja kokemuksia sekä silloin, kun halutaan tulkita lasten omalle elämälleen antamia merkityksiä.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

9.2.1 Tutkijan rooli ja etiikka

Tutkimuseettiset kysymykset ovat keskeisiä etenkin ihmistieteissä. Tutkijan tulee olla eettinen sekä tutkimuksen tarkoituksessa että itse prosessissa. (vrt. Aubrey, David, Godfrey & Thompson 2000, 143–155.) Tutkimukseni syntyi omasta mielenkiinnostani kuvata ja tulkita esiopetustoimintaa, joka on viime vuosina ollut laajan keskustelun ja uudistusten kohteena ja jota viime vuodet olen lähestynyt opettajakouluttajan roolissa. Tarkoitukseni on ollut valaista esiopetuksen toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta ja samalla tavoittaa ilmiöön oleellisesti kuuluvat tekijät.

Tutkijan oman roolin pohdinta ja arviointi on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa, jossa tiedonhankinnan välineenä on tutkija itse. Koska tutkijan rooli ja tutkimuksen riippumattomuus ovat toisiinsa sidoksissa, on tärkeää, että kvalitatiivista tutkimusta tekevänä tutkijana pohdin sosiaalista vastuutani (vrt. Ely, Anzul, Friedman, Garner & McCormack Steinmetz 1993, 251–252; Kvale 1997, 104–116). Tämän tutkimuksen aikana jouduin useaan otteeseen miettimään omaa rooliani lasten kannalta. Tutkimuksen etiikan kannalta on tärkeää tällöin tarkastella tutkimuksessani mukana olevien henkilöiden kohtelua. Koska tutkimukseni kohdistui erityisesti lapsiin, jouduin pohtimaan, miten heiltä itseltään hankin suostumuksen tutkimukseen, millaista tietoa heille annetaan ja millaisia riskejä heidän osallistumiseensa liittyy.

Menetelmäkirjallisuuden (mm. Bogdan et al. 1998, Fine, Weis, Weseen & Wong 2000; Ely et al. 1993; Eskola et al. 1999; Henriksson & Månsson 1996; Hirsjärvi & Hurme 2001) mukaan tieteen moraalisisissa ohjeissa eli tutkimuksen eettisissä koodeissa on keskeisenä ydinsisältönä moraalinen vaatimus siitä, että koehenkilöitä tai yleensä tutkimukseen osallistuvilta yksilöiltä edellytetään asiaan perehtyneesti annettu suostumus. Tällä halutaan estää ihmisten manipulointi tutkimushankkeissa. Perehtyneisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimushenkilöille paljastetaan kaikki tärkeät näkökohdat siitä, mitä tulee tapahtumaan tai mitä saattaa tapahtua tutkimuksen kuluessa, lisäksi tutkimushenkilön tulee olla kykenevä ymmärtämään tämä informaatio

(vrt. Coady 2001, 65). Suostumuksella tarkoitetaan sitä, että tutkimushenkilö on pätevä tekemään rationaalisia ja kypsiä arviointeja, lisäksi osallistumista koskevan suostumuksen tulee olla vapaaehtoista, vailla pakotusta. Edellä esitettyjen vaatimusten noudattaminen tutkimuksessani on ollut erityisen vaikeaa, koska tutkimushenkilöni ovat lapsia. Esimerkiksi odotus kypsästä päätöksenteosta sulkee tiukasti noudatettuna ulkopuolelle juuri pienet lapset.

Tutkimusprosessini aikana pohdin usein sitä, miten osoitan lapsille heidän tahtonsa kunnioittamista tai miten ylipäätään saan selville lasten tahdon (ks. Fine & Sandstrom 1988, 9–35, 49–59). Olin saanut lasten vanhemmilta luvan haastatella ja havainnoida heidän lapsiaan. Kysymällä vielä ennen haastattelua lapselta itseltään suostumusta haastattelulle, halusin paitsi varmistaa heidän suostumuksensa niin myös kertoa heille henkilökohtaisesti, miksi heitä haastattelen ja miksi seuraan tai seurasin heidän toimintaansa. Tällä tavalla toimien pyrin varmistamaan sen, että kunnioitan lasten oikeuksia päättää itseään koskevista asioista. (vrt. Coady 2001, 66.) Haastattelun suhteen uskon osoittaneeni lapsille, että kunnioitan heidän tahtoaan. Havainnoinnin suhteen tutkittavien tahdon kunnioituksen huomioiminen oli vaikeampi kysymys. Lapsi elää tässä ja nyt, hän ei kykene välttämättä arvioimaan pitkän aikavälin asioita. En enää haastattelutilanteen jälkeen erikseen seurattuina havainnointipäivinä pyytänyt lapsilta lupaa havainnoida heidän tekemisiään. Havainnoidessani ohjattua toimintaa saavutin roolin, jossa lapset eivät enää kiinnittäneet minuun huomiota, mutta sen sijaan vapaan toiminnan aikana muutaman kerran lapset reagoivat läsnäolooni. Esimerkiksi päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmän Santeri totesi minulle, kun havainnoin hänen ja muutaman muun pojan leikkiä rakenteluhuoneessa, ettei aikuisten kuulunut olla tässä tilassa. Kun kerroin pojille, että haluan seurata toimintaa rakenteluhuoneessa, niin minut unohdettiin nurkkaan istumaan.

Haastattelijan ja havainnoijan roolini olivat erilaiset. Haastattelut olivat henkilökohtaisia, olin niiden aikana aktiivinen osoittaen mielenkiintoa lasten kokemusten ja arviointien suhteen. Observoinnin aikana roolini oli ulkoisesti passiivinen, pyrin tekemään itsestäni näkymättömän ulkopuolisen tarkkailijan, joka ei osallistunut tai puuttunut toimintaan. Lähes poikkeuksetta lapset osoittivat hyväksyvänsä ratkaisuni suuremmista pulmista, sillä he eivät pyytäneet minua osallistumaan toimintaan ja antoivat minun tehdä rauhassa havainnoitejani. Varsin nopeasti myös ne lapset, jotka olisivat halunneet toiminnan aikana enemmän myös henkilökohtaista vuorovaikutusta, sopeutuivat tilanteeseen.

Tutkimusprosessini aikana jouduin pohtimaan lasten kohtelun ohella myös henkilökuntien asemaa. Henkilökunnan suhteen koin roolini aluksi vaikeaksi. Olin neuvotellut tutkimuksestani päiväkotien johtajien ja koulun rehtorin kanssa ja saanut heiltä suostumuksen tutkimukseni tekoon heidän johtamissaan yksiköissä ennen, kuin otin yhteyttä ja kävin tutustumassa tutkimusryhmiini. Henkilökunta suhtautui tutkimushankkeeseeni pääsääntöisesti myönteisesti. Tosin tutkimusprosessin alussa joskus tuntui siltä, että henkilökunta koki minut oman toimintansa arvostelijaksi ja tunsii olonsa näin ollen vaivaantuneeksi. Tutkimushankkeen edetessä tunsin henkilökuntienkin tottuneen läsnäolooni ja muutuin myös heille näkymättömäksi tarkkailijaksi. Lisäksi itse koin ulkopuolisen havainnoijan roolini aluksi vaikeana. Olin tottunut kouluttajana opiskelijoiden käytännön praktikumjaksojen aikana toiminnan reflektointiin henkilökunnan kanssa, mutta tämän tutkimushankkeen aikana roolini oli toinen. En vaihtanut lapsista tai toiminnasta henkilökunnan kanssa mielipiteitä. En myöskään kysellyt näkemystäni heidän mielipiteitään, enkä kertonut havainnoistani, jotta en vaikuttaisi toimintaan mitenkään.

Tutkijana olen pyrkinyt suojelemaan tutkimukseeni osallistuvien henkilöiden ja organisaatioiden etua. Tällöin yksilön tietosuojaa koskevat kysymykset ovat aktualisoineet eettisiä ongelmia (vrt. Uusitalo 1991, 30). Anonyymisyys kieltää raportoimasta tuloksia siten, että yksittäiset kohteet voidaan tunnistaa. Olen pyrkinyt noudattamaan tätä periaatetta kuvatessani tutkimusryhmieni toimintakulttuuria siten, että annoin havainnointilapsilleni, muille kuvauksissa esiintyville lapsille, työntekijöille ja ryhmille uudet nimet sekä valokuvaamalla tutkimusryhmäni niin, ettei kuvissa ole henkilöitä eikä niissä näy instituutioiden tai ryhmien nimiä. Mutta koska itselleni jokainen tutkimusryhmäni ja jokainen havainnointilapseni on elävä, yksilöllinen ja tunnistettava, niin viime kädessä tutkimukseeni osallistujat ja lukijat arvioivat, kuinka olen onnistunut suojaamaan havainnointilapsieni, tutkimusryhmieni ja siellä eläneiden identiteetin.

Kaikissa ihmistä koskevissa tutkimuksissa on otettava huomioon huomaanin ja kunnioittavan kohtelun edellyttämät näkökohdat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 27). Tällöin tiedonhankinnassa huomioidaan anonyymiuden takaamisen lisäksi luottamuksellisuus ja aineiston tallentaminen asianmukaisesti. Olen pyrkinyt saavuttamaan luottamuksen tutkimukseen osallistuneiden suhteen sekä tallentamaan että käsittelemään aineistoani asianmukaisesti. Elyn et al. (1993, 240) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen eettinen pohdinta voidaan suorittaa kolmelta eri kannalta: ensinnäkin itse tutkimuksen riippumattomuuden kannalta, toiseksi tutkimukseen osallistujien kannalta ja

kolmanneksi kvalitatiivisen tutkimuksen yhteiskunnallisten implikaatioiden kannalta. Olen edellä pohtinut tutkimustani kahden ensimmäisen näkökulman kannalta. Kolmatta näkökulmaa, tutkimukseni yhteiskunnallista merkittävyyttä tarkastelin luvussa 8.4, kun arvioin tulosteni merkittävyyttä ja siirrettävyyttä. Arvioin vielä raporttini viimeisessä luvussa (9.3) tutkimustani siltä kannalta, millaisia aiheita se antaa esiopetuksen käytännön kehittämislle ja tutkimukselle.

9.2.2 Tutkimusaineistojen keruu- ja analyysimenetelmien arviointi

Kun laadullista tutkimusta arvioidaan, niin oleellinen kysymys koskee koko tutkimusprosessin luotettavuutta, siksi tutkimustani tulee tarkastella vielä ainakin aineiston keruu- ja analyysimenetelmien kannalta (Ruonavaara 2001, 141). Tällöin on syytä kiinnittää huomio aineistoni riittävyteen ja analyysieni kattavuuteen sekä analyysieni arvioitavuuteen ja toistettavuuteen (Mäkelä 1990, 52–55). Kvalitatiivisen tutkimusaineiston riittävydelle ei ole olemassa tunnuslukuja, joita voidaan esittää tilastollisissa tutkimuksissa, siksi kvalitatiivisessa aineistossa on ennakolta vaikeaa laskea riittävän aineiston kokoa. Omassa tutkimuksessani aineiston koon riittävyden arvioinnin tekee ongelmalliseksi myös se, että aineistooni kuuluu monenlaista materiaalia, joka on koottu ja analysoitu monella eri menetelmällä. Aineistoni riittävyden olen yrittänyt taata sillä, että kaikkien neljän tutkimusryhmäni opetussuunnitelmia, toimintaympäristöä, toimintaa ja havainnointilapsia koskevat aineistot olen kerännyt ja analysoinut samalla tavalla. Lisäksi tutkimukseni havaintojen ja haastattelujen tulkinnat perustuvat myös aineiston saturoitumiseen eli kyläntymiseen, joka toteutui pitkän aineiston keruun aikana.

Analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, että tulkintoja ei perusteta satunnaisesti poimintoihin aineistosta, siksi olen pyrkinyt raportoimaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimusryhmieni opetussuunnitelmat, toimintaympäristöt ja toiminnan sekä lasten haastattelut. Olen pyrkinyt varmistamaan tutkimustulosteni uskottavuuden sillä, että lukija pystyy seuraamaan ja arvioimaan päättelyjäni, siksi olen raportoinut yksityiskohtaisesti kaikkien eri menetelmin keräämieni aineistojen analyysit. Tarkoitukseni on ollut myös se, että lukijan olisi mahdollista seurata niin yksittäisen lapsen ajatuksia ja toimintaa kuin kunkin tutkimusryhmäni elämää. Pyrkimyksenäni on ollut paitsi tutkimukseni luotettavuuden osoittaminen niin myös korostaa sitä, että

yhteenvedojen taustalla on lasten yksilöllisiä kokemuksia ja arviointeja sekä tutkimusryhmieni toimintakulttuurin yksilöllisiä piirteitä.

Tutkimusaineistossani uskottavuuden arvioiminen on pulmallista siksi, että tulkinta- ja analyysivaiheessa lasten ääni muuttuu väistämättä heidän toimistaan ja puheistaan muodostamikseni tulkinnoiksi. Tutkijana toivon, että olen vakuuttanut lukijan siitä, että kuvaukseni ja tulkintani ovat määrättyneet tutkimuskohteiden eivätkä tutkijan johdosta. Toisaalta tutkimusaineistoni uskottavuutta arvioitaessa on syytä pysähtyä myös miettimään tutkittavista johtuvia vaikutuksia. Ensinnäkin tutkimusryhmäni ja siellä elävät lapset ovat ainutlaatuisia, siksi aineistoni on väistämättä rajallinen. Toiseksi tutkimusaineistoni kuvaa sattumanvaraisesti tutkimusryhmieni elämää ja lapsen toimintaa, sillä en elänyt lasten mukana arjessa, vaan keräsin aineistoani vain tiettyinä päivinä. Lapsi elää tässä ja nyt, se mikä hänelle on merkityksellistä tutkimusaineiston keruuhetkellä, voi olla muuta toisella hetkellä. Uskottavuutta lisää kuitenkin se, että yritän ymmärtää ja tulkita esiopetuksen toimintakulttuuria 32 lapsen perspektiivistä.

Tutkimusaineistoani arvioitaessa on oleellista tarkastella ensinnäkin tekemieni tulkintojen pätevyyttä, toiseksi sitä, miten onnistuin kuvaamaan todentuneena esiopetuksen toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta ja kolmanneksi sitä, tavoitinko esiopetuksen toimintakulttuuria luonnehtivat yleisimmät piirteet. Haluan vielä ennen tarkempaa tutkimukseni luotettavuuden arviointia muistuttaa lukijaa siitä, että korostaessani lapsen perspektiiviä tarkasteluni ulkopuolelle on jäänyt kokonaan tai ainakin varjoon sellaisia esiopetuksen toimintakulttuurin piirteitä, joita tutkimusaineistoni ei ole tavoitellut eikä tavoittanut.

Tutkimukseni luotettavuuden tarkastelun ongelmallisuus johtuu siitä, että tutkittava ilmiö, esiopetuksen toimintakulttuuri todellistui luonnollisissa olosuhteissa ja tutkimusryhmissäni tapahtumat olivat ainutkertaisia, siksi tutkimustani ei ole mahdollista toistaa täysin samanlaisena. Toinen tutkimukseni luotettavuuden ongelmallisuutta aiheuttava tekijä on laadulliselle tutkimukselle ominainen subjektiivisuus, jota käsitelin jo edellisessä luvussa pohtiessani tutkijan rooliani. Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta vielä realistiselta kannalta, josta Eskola et al. (1999, 213) käyttävät ilmaisua luotettavuus ikkunana todellisuuteen. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksessa käyttämäni logiikkaa mahdollisimman tyhjentävästi ja heijastamaan tutkimiani tutkimusryhmiä mahdollisimman totuudenmukaisesti sekä kertomaan mahdollisimman tarkasti, mitä aineistonkeräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut (vrt. Rolfe 2001, 233).

Janesickin (2000, 393) mukaan ydinasioita laadullisessa tutkimuksessa ovat henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset, siksi hänen mukaansa validius merkitsee kuvauksen ja siihen liitettyjen tulkintojen yhteensopivuutta. Laadullisen tutkimuksen arvioinnin yhteydessä validiudesta käytetään menetelmäkirjallisuudessa myös autenttisuuden (Guba & Lincoln 1998) ja uskottavuuden sekä ymmärrettävyyden (Wolcott 1990) käsitteitä. Olen hahmunnut runsailla havainnointi- ja haastattelukatkelmilla sekä liittämällä myös valokuvia tutkimusraporttiini taata tutkimukseni autenttisuutta ja uskottavuutta. Aineistokatkelmat ja kuvat perustelevat tekemiäni tulkintoja esiopetuksen toimintakulttuurista.

Tutkimusaineistoni analyysissa Beredayn vertailevan analyysin malli (1964) on ollut tukenani, sillä olen hänen metodisten ohjeittensa mukaisesti ennen vertailua ja yhteenvedoa kuvannut ja tulkinnut kutakin tutkimusryhmääni tutkimusongelmittain erikseen. Olen raportoinut tutkimushavaintojani tarkasti ennen kuin olen tehnyt yhteenvedoja lapsista ja tutkimusryhmieni toimintakulttuurista sekä esittänyt kannanottoja esiopetuksesta. Huolimatta Beredayn mallin metodisesta tuesta, sen soveltaminen tutkimuksessani on aiheuttanut myös pulmia. Erityisen ongelmallista tutkimusraporttini kirjoitusvaiheessa on ollut toiston välttäminen vertailuprosessin edetessä ja luettavuuden säilyttäminen.

Tutkimustani on syytä lähteä arvioimaan myös brikolaasin ja triangulaation ongelman näkökulmasta. Metodologisesti triangulaatiota voidaan kyseenalaistaa tieteenfilosofisin perustein kuten luvussa 9.1 toin esille. Käyttämääni menetelmätriangulaatiota on siis arvosteltu siitä, että erilaisista paradigmoista nousevien metodien sekoittaminen ei ota huomioon filosofisia ja muita edellytyksiä, jotka perustuvat kulloinkin kyseessä olevaan paradigmaan. Svenssonin (1996, 220) mukaan eri paradigmoista peräisin olevia metodeja voidaan käyttää samassa tutkimuksessa, jos jokaista metodia käytetään ja arvioidaan ja tuloksia tulkitaan ja arvioidaan omissa yhteyksissään. Olen omassa tutkimuksessani noudattanut tätä periaatetta, koska metodinen moninaisuus voi tuottaa uusia löytöjä, tuoda esiin uusia näkökulmia ja auttaa tekemään uusia tulkintoja, jotka muuten eivät olisi mahdollisia. Myös Keskinen (1999, 435) tähdentää, että vertailevan kulttuuritutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä käyttämällä brikolaasia eli hyödyntämällä monia erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja.

Menetelmätriangulaation käyttö puoltaa paikkansa tutkimuksessani, sillä tutkimuskohteeni olivat lapset. Lasta koskevilla tutkimuksilla yhden aineistonkeruumenetelmän käyttö, esimerkiksi haastattelun, voi osoittautua

riittämättömäksi muun muassa lasten kehityksellisten tekijöiden vuoksi. Siksi on luontevaa käyttää hyödyksi triangulaatiota, koska tällöin tutkimusaineistoa saadaan useammalla tavalla (Brooker 2001, 168). Triangulaation avulla tavoittelin monipuolista ja tutkimusilmiötä lapsen näkökulmasta avaavaa aineistoa. Pragmatistisen epistemologian mukaan eri menetelmien yhteiskäytölle tutkimuksessa ei ole esteitä, jos nuo menetelmät toimivat yhdessä. Triangulaation merkitys validiteetin kannalta ei ole vain se, että se tuottaa objektiivisen totuuden, vaan pikemminkin se, että se osoittaa sopivana strategiana tulosten uskottavuuden. Esiopetuksen toimintakulttuuri on ilmiönä laaja ja moniulotteinen. Monistrategisella otteella olen pyrkinyt siihen, että tavoittaisin erilaisia näkökulmia esiopetuksen toimintakulttuuriin ja siten varmistaisin ilmiön syvän ymmärtämisen. Lisäksi triangulaation käytön tarkoituksena on ollut vahvistaa tutkimukseni luotettavuutta siten, että eri menetelmät tukevat samoja johtopäätöksiä esiopetuksen toimintakulttuurista (Layder 1993, 120). Tutkimusprosessini aikana eivät eri keruumenetelmien käyttö tai aineistojen analyysit eivät ole aiheuttaneet ongelmia, vaan vaikeinta on ollut saada eri aineistot myös dialogiin keskenään.

Tarkastelen vielä erikseen jokaista aineistonkeruu- ja analyysimenetelmääni. Kirjallisina dokumentteina keräsin tutkimusryhmieni opetussuunnitelmat, joista sisällön analyysin avulla pyrin luomaan sanallisen ja selkeän kuvauksen. Analyysini tueksi loin luokittelurungon, jonka avulla järjestin aineistoni tiiviiseen ja selkeään muotoon, jotta en kadottaisi opetussuunnitelmiini sisältyvää informaatiota. Luokittelurunko varmisti myös sen, että kiinnitin kaikissa opetussuunnitelmissa samoihin asioihin huomiota ja näin varmistin opetussuunnitelmien verrattavuuden ja johtopäätösten teon.

Kirjallisten dokumenttien ohella käytin tutkimuksessani ensinnäkin vapaan havainnoinnin menetelmää observoidessani lasten toimintaa yleisesti, toiseksi Ferre Laeversin kehittämää LIS-YC -prosessimittaria havainnoidesani lasten toimintaan sitoutuneisuutta ja kolmanneksi valokuvausta tallentaessani toimintaympäristöstä havaintojani. Vapaat havainnoinnit kohdistuivat kaikissa tutkimusryhmissäni seurattujen päivien kulun kirjaamiseen ja erityisesti lasten toiminnan dokumentointiin. Tämän havainnoinnin avulla pyrin tunnistamaan tutkimusryhmieni esiopetustoiminnan oleellisia ja toistuvia piirteitä. Havainnointipäiväkirjojeni litteroinnin jälkeen aineiston sisällön analyysin tuloksena keskeisiksi teemoiksi nousivat tutkimusryhmieni aikatilapolut sekä ohjattu ja vapaa toiminta. Näiden tekijöiden avulla vertasin tutkimusryhmieni toiminnan piirteitä toisiinsa ja tein johtopäätöksiä sen pohjalta. Tutkimusryhmieni toiminnan tuloksien verrattavuutta vähentää

kuitenkin se, että havainnoin tutkimusryhmiäni eri ajankohtina ja seurattujen päivien määrä erosi tutkimusryhmittäin.

LIS-YC -prosessimittarin suhteen olen varauksellinen kahdesta syystä. Ensinnäkin LIS-YC -mittarin mukaan korkea sitoutuneisuus edellyttää toiminnan monimutkaisuutta, mutta tutkimuksessani lapset saattoivat olla hyvin sitoutuneita toimintaan, vaikka tämä toiminta ei haastanut heitä ponnisteluihin. Toiseksi lapset eivät yleensä ole koko ajan sitoutuneita toimintaan, eikä heiltä voi myöskään sellaista odottaa. Tämän vuoksi, jotta LIS-YC -mittauksien perusteella voisi tehdä varmoja johtopäätöksiä lasten toimintaan sitoutuneisuudesta, mittauskertoja täytyisi olla paljon enemmän kuin minulla on tutkimuksessani. Tutkimuksessani johtopäätösten pätevyyttä vähentää myös se, että LIS-YC -mittausten määrät vaihtelivat ryhmittäin ja lapsikohtaisesti varsin paljon johtuen paitsi lasten poissaoloista seurattuina päivinä niin myös seurattujen päivien määrän vaihteluista.

Valokuvasin kaikkien tutkimusryhmieni oppimisympäristöt toukokuussa. Valokuvat pyrin ottamaan lapsen korkeudelta, jotta tavoittaisin mahdollisimman todenmukaisena lapsen kokemusmaailmaa ympäristöstään. Valokuvia käytin tutkimusryhmieni ulkoisten oppimisympäristöjen kuvailuissa ja tulkinnoissa tukenani, varsinaista luokittelua tai teemoittelua en käyttänyt valokuvien suhteen, vaan niiden tarkoitus on ollut elävöittää ja tarkentaa kuvauksiani ja tulkintojani tutkimistani toimintaympäristöistä. Valokuvien ohella tutkimusryhmieni pohjapiirroksot olivat apunani, kun kuvasin ja tulkitin näiden ryhmien toimintaympäristöjä.

Aineiston keruumenetelmänä käytin tutkimuksessani myös lasten haastattelua. Lasten kyky ymmärtää ja heidän kielellinen valmiutensa on tietenkin ratkaisevaa sille, minkä arvon lasten haastattelu saa suhteessa muihin tutkimuksessa käytettyihin metodeihin. Haastattelujen avulla pyrin pääsemään selville, mitä lapset itse ajattelivat itseään koskevasta toiminnasta ja millaisia toiveita heillä oli. Haastattelut toistuivat kaikissa tutkimusryhmissäni samankaltaisina ja litteroin kaikki haastattelut sanasta sanaan. Haastattelujen sisällöt analysoin teemahaastattelurunkoni mukaisesti varmistaakseni lasten haastattelutulosten verrattavuuden tutkimusryhmittäin ja tutkimusryhmien välillä sekä analyysin pohjalta johtopäätösten teon. Haastatteluaineistoani arvioitaessa on kuitenkin muistettava, että lapsille ominainen hetkessä eläminen lyö vahvan leiman haastattelutuloksiin. Tästä on hyvänä esimerkkinä esikoulun lasten kevään haastattelut. Tässä lapsiryhmässä vanteen pyöritys oli uutta ja suosittua tyttöjen keskuudessa, siksi se korostuikin vain tämän tutkimusryhmän lasten arvioissa omista oppimisistaan.

Tutkimuksen aineiston keruu- ja analyysimenetelmiä on syytä tarkastella vielä sisäisen ja ulkoisen validiteetin käsitteiden näkökulmasta. Tutkimuksen sisäistä validiteettia arvioidaan käytettyjen teoreettis-filosofisten lähtökohkien, käsitteellisten määrittelyjen ja menetelmällisten ratkaisujen sopusoinnun suhteen ja ulkoista validiteettia tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen pätevyuden suhteen. (Eskola et al. 1999, 214.) Olen valinnut tutkimukseeni laajan tarkastelukulman ja siksi lähtökohdiksi useampia teoreettisia ja filosofisia selitysmalleja sekä metodisia ratkaisuja, joita olen tarkemmin selvittänyt luvuissa 2–5. Tutkimukseni teoreettisissa lähtökohdissa (luvut 2–4) määrittelin tarkastelukulmaani esiopetuksen toimintakulttuurin suhteen. Menetelmälliset ratkaisut (luku 5) ohjasivat aineistonkeruutani ja sen analyysia. Sisäisen validiteetin arviointi kiteytyy siihen kysymykseen, miten uskottavia tekemäni analyysit ovat. Tätä on syytä tarkastella vastaavuus-käsitteen avulla, jolloin on pohdittava sitä, miten tutkimukseni tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (Tynjälä 1991, 390). Olen pyrkinyt vakuuttamaan lukijan tarkalla aineistonkeruu- ja analyysiraportoinnillani siitä, että esiopetuksen toimintakulttuuri tutkimusryhmissäni vastaa sitä todellisuutta, mikä niissä vallitsi tutkimusajankohtana. Tutkimukseni ulkoisen validiteetin arviointi kohdistuu lukuihin 6–8, joissa tulkintani ja johtopäätökset on luettavissa. Olen arvioinut tutkimukseni ulkoista validiteettiä luvussa 8.4 pohtiessani tutkimustulosteni merkittävyyttä ja siirrettävyyttä.

Tutkimukseni luotettavuusnäkemysten tarkasteluun kuuluu myös reliabiliteetin arviointi. Tällöin tarkastellussani on oleellista osoittaa se, että aineistoni tulkinta ei sisällä ristiriitaisuuksia (vrt. Grönfors 1985, 175; Eskola et al. 1999, 214). Lasta koskevien aineistojen kuten lasten haastattelu- ja havainnointiaineiston reliabiliteettia voi olla vaikea arvioida, koska tutkimuksen toistaminen ei ole toteutettavissa ja tarkka uusiminen on ongelmallista (Brooker 2001, 168). Huolimatta reliabiliteetin ongelmista lasta koskevissa tutkimuksissa, sitä voidaan tarkistaa. Omassa tutkimukseni tulkintojeni ristiriitaisuuden vaaraa olen pyrkinyt välttämään keräämällä aineistoa useammalla menetelmällä. Tutkimuksessani reliabiliteettia lisää siis toisaalta triangulaatio ja toisaalta saman ilmiön tarkastelu eri puolilta ja useampaan otteeseen (Grönfors 1985, 175; Rolfe 2001, 233).

9.3 Haasteita esiopetuksen käytännölle ja tutkimukselle

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, josta säädetään perusopetusta koskevassa lainsäädännössä (Perusopetuslaki 628/1998). Perusopetuslaissa (1998) esiopetuksen tavoitteeksi on asetettu lasten oppimisedellytysten parantaminen. Esiopetuksella on nähty olevan peruskouluopetukseen tähtäävä valmentava tehtävä, mutta tuo tehtävä on nähty erilaisena eri instituutioissa. Perinteisesti esiopetuksen tehtävänä päivähoidon piirissä on korostettu lapsen sosiaalisten valmiuksien kehittämistä ja oppivelvollisuuskoulun piirissä on korostettu lapsen kouluvalmiuksien lisäämistä, perheiden taholta toivotaan myös kodin kasvatustehtävän jakamista (Brotherus et al. 2002, 229; vrt. myös Härkönen 2002, 75–76; Morsing Berglund 1994, 234; Persson 1995, 47).

Tutkimusajankohtani jälkeen käynnistyi mittava esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Joulukuussa 2000 vahvistettiin lakisäätteiselle esiopetukselle opetussuunnitelman perusteet eli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000), joiden pohjalta jatkettiin valtakunnallista opetussuunnitelmauudistusta. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetussuunnitelman perusteet (2002) vahvistettiin keväällä 2002, myös vuosiluokille 3–9 opetussuunnitelman perusteet ovat valmistuneet ja ne ovat kokeilukäytössä lukuvuonna 2003–2004 (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2). Opetussuunnitelmaprosessin myötä jatkumo varhaiskasvatuksen esiopetuksesta muuhun perusopetukseen on pyritty turvaamaan (Apajalahti 2002, 12–16). Esi- ja alkuopetuksen arvoperusta on yhtenäistynyt ja muuttunut aikaisemmasta 1990-luvulla yksilöllisyyttä korostavasta arvoperustasta. Uusissa perusteissa on kirjoitettu arvoperustassa näkyviin yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen näkemyksen vahvistuminen sekä uutena elementtinä suomalaisen kulttuurin monimuotoistuminen ja kansainvälistyminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosiluokat 1–2. 2002; Brotherus et al. 2002, 149–156.)

Päivähoidon kasvatuskomitean mietintö vuodelta 1980 on ohjannut varhaiskasvatuksen toteuttamista näihin päiviin asti. Tätä mietintöä on tullut korvaamaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003). Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksesta (STAKES) on laadittu varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten pohjalta nämä perusteet, jotka valmistuivat syyskuun lopulla 2003. Niitä on tarkoitus käyttää kokeiluluonteisena noin vuoden ajan ja kesällä 2004 asiakirjaa tarkistetaan saadun palautteen

pohjalta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa ja ohjata varhaiskasvatuksen sisällöllistä kehittämistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat vain suositusluontoiset, sillä kuntia velvoittavaa ja sitovaa normia perusteista ei voida säätää.

Olisi tärkeää, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003) kuitenkin innostaisivat kunnat uudistamaan 1–5 -vuotiaiden päivähoiton tavoitteiston ja sisällöt sekä määrittelemään tämän lisäksi esiopetusta täydentävän päivähoiton keskeiset periaatteet ja tavoitteet. Olisikin mielenkiintoista jatkossa tutkia, mitä esiopetusta täydentävä päivähoito on tavoitteiden ja toteutuksen tasolla ja mitä lapset täydentävästä esiopetuksesta ajattelevat. Esiopetuksen näkökulmasta kiintoisa tutkimisen aihe on sen nivoutuminen toisaalta 1–5 -vuotiaiden kasvatukseen ja toisaalta alkuopetukseen. Uskon, että mittavan valtakunnallisen opetussuunnitelmauudistamisen myötä kehittyvä esiopetus on muokannut sekä 1–5 -vuotiaiden toimintaa että alkuopetusta. Yhteistyön ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta olisi toivottavaa, että myös käytännössä varhaiskasvatuksen uusien perusteiden myötä kuntien ja päiväkotien pienten lasten opetussuunnitelmat liittyvät saumattomasti esiopetuksen ja koko perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukseen. Näin muodostuisi johdonmukaisesti ja ikäkausididaktisesti etenevä opetussuunnitelmien kokonaisuus, joka korostaisi oppimisen jatkuvuutta.

Parin viime vuoden aikana keskustelu esiopetuksesta on siirtynyt pohdinnaksi myös koulunaloitusiän alentamisesta. Siihen liittyviä tekijöitä on tarkasteltu myös tuotantoelämästä tulevien vaatimusten ja kansainvälisen kilpailun näkökulmasta. Monet tahot ovat osallistuneet keskusteluun, esimerkiksi kirkko ja ammattiyhdistys, myös Teollisuustyönantajien liitto (TT) on ottanut kantaa esiopetukseen sekä koulunaloitusiän alentamiseen. Opetusministeriö asetti vuonna 2001 työryhmän, jonka tehtävänä oli valmistella hallitusohjelmassa (1999) todettu selvitys oppivelvollisuusiän alentamisesta kuuheen ikävuoteen alkaen vuonna 2003. Tämä ylijohtaja Markku Linnan työryhmä ei päätenyt keväällä 2002 suositteluun koulun aloitusiän alentamista tässä aikataulussa, vaan työryhmän mielestä ensin pitää seurata esiopetusuudistuksen vaikutuksia. Työryhmä otti kuitenkin positiivisen kannan tulevaisuudessa tehtävään koulun aloitusiän alentamiseen ja suositteli, että oppivelvollisuus koostuisi yksivuotisesta esiopetuksesta ja yhdeksänvuotisesta perusopetuksesta. Koulunaloitusiän alentamiseen otti kantaa toukokuussa 2003 myös tohtori Pertti Arajärvi ja uuden hallituksen opetusministeri Tuula Haatainen. Tohtori Arajärvi kannatti koulunaloitusiän alentamista 6-

vuoteen. Sen sijaan opetusministeri Haatainen ei suhtautunut koulun aloituksen alentamisyrittämyksiin myönteisesti, vaan katsoi edellisen hallituksen tekemän esiopetuksuudistuksen olevan riittävän. Lisäksi hän otti kantaa julkisessa keskustelussa päiväkodin esiopetuksen puolesta. Ministeri Haataisen mielestä nimenomaan päiväkodin esiopetus vastaa parhaiten 6-vuotiaiden oppimisen haasteisiin.

Esiopetus itsessään samoin kuin muut ikäkausididaktiset vaiheet ovat arvokkaita sinänsä, mutta erityisen kiinnostuksen kohteeksi tuon kehityskauden tekee selvästi ajassa tuntuvat paineet koulunaloitustensa alentamisesta. Suomessa julkisissa keskusteluissa tätä alentamista perustellaan usein sillä, että Keski-Euroopassa koulun aloitusikä on meitä alhaisempi. Lisäksi tuodaan esiin se, että maailma on muuttunut ja tämän päivän lapset ovat kehittyneempiä kuin aikaisemmin tai ainakin kehittyneempiä oppimisvalmiuksien suhteen. Koulun aloitusikää vastustetaan muun muassa sillä, että lapsuus lyhenee ja että suomalaiset lapset ovat kansainvälisissä oppimista käsittelevissä tutkimuksissa (OECD-maiden Pisa-tutkimus 2000) menestyneet erinomaisesti huolimatta ”myöhäisestä” koulunaloitustiestä. Mielestäni on tärkeämpää tarkastella sitä, mitä ja millaista 6-vuotiaiden opetus on kuin sitä, minkä ikäisenä oppivelvollisuus alkaa etenkin nyt, kun meillä on kaikilla 6-vuotiailla lapsilla oikeus ilmaiseen esiopetukseen. Samoin tähdellisempää on ensin arvioida sitä, mitä esiopetus on lapsen toimintana ja mikä on sen merkitys lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta kuin se, onko siihen subjektiivinen oikeus tai onko se oppivelvollisuuteen kuuluvaa opetusta.

Esiopetuksen kattavuus on varsin laajaa, kunnallisessa esiopetuksessa oli 1.8.2000 6-vuotiaiden ikäluokasta jo hiukan yli 90 % ja lukuvuonna 2002–2003 luku oli jo hieman yli 95 %. Suurin osa 6-vuotiaista osallistuu päiväkodin esiopetukseen. Peruskoulun esiopetuksessa on 15 % lapsista, tämäkin luku on kuitenkin nousussa. (Haliseva-Lahtinen 2003.) Ruotsissa, jossa 6-vuotiaille järjestetään 15 tuntia viikossa ilmaista esiopetusta, osallistuu esiopetukseen noin 90 % ikäluokasta, mutta ilmaisen ja vapaaehtoisen esiopetuksen lisäksi ruotsalaisilla lapsilla on mahdollisuus joustavaan koulun aloitukseen. Joustava koulunaloitus tarkoittaa sitä, että lapsi voi aloittaa koulun 6–8 -vuotiaana ilman testauksia. 6-vuotiaista ruotsalaislapsista koulunsa aloittaa noin 10 %. Esiopetuksen perusopetukseen valmentavan tehtävän ohella tulee muistaa sen itseisarvoinen tehtävä: lapsen koko persoonallisuuden tasapainoisen kehityksen tukeminen. Lapsen tulee saada kehittyä omassa tahdissaan. Joustava koulunaloitus voisi olla meilläkin vaihtoehtona niille 6-

vuotiaille lapsille, joilla on edellytykset ja motivaatio opetusvelvollisuuden puitteissa annettavaan opetukseen.

Olen edellä pohtinut makrotason esiopetuksen linjauksia ja keskusteluita. Nämä makrotason linjaukset ja keskustelut vaikuttavat mikrotason toiminnassa ja sen kehittämisessä. Tutkimuksessani tarkastelin esiopetuksen toimintakulttuuria mikrosysteemeissä saadakseni esiin lapsen näkökulman. Ekologisen teorian (Bronfenbrenner 1979) mukaan lapsen aktiivinen toiminta ja maailmankuvan muotoutuminen tapahtuu juuri mikrosysteemeissä. Esiopetus toteutuu toimintana toimintakulttuurin mikrosysteemeissä. Toimintakulttuurin käsite on laaja ja se voidaan ymmärtää monella tavalla, siksi se on kriitikkille altis. Olen kuitenkin halunnut käyttää tätä käsitettä, sillä mielestäni se antaa kuvan siitä moninaisesta kokonaisuudesta, jossa esiopetus toimintana elää. Esiopetuksen toimintakulttuuri sisältää asioita, joita lapset ja aikuiset tekevät, tietävät ja käyttävät. Toimintakulttuuri ilmenee yhteisön elämäntavan henkisinä ja sosiaalisina käytänteinä (vrt. Uusitalo 2000, 49). Tutkimuksessani olen halunnut tehdä näkyväksi nuo käytänteet lapsen toiminnassa päiväkotien ja koulujen erilaisissa ryhmissä.

Esiopetuksen toimintakulttuuri ei ole abstrakti ilmiö, vaan konkreettinen ja dynaaminen elämisen maailma, jossa kulttuurinen perintö välittyy seuraavalle sukupolvelle. Lapsi on paitsi biologinen niin myös sosiaalinen olio, joka kehittyy vuorovaikutuksessa kulttuurinsa kanssa (Vygotsky 1982). Mielestäni on tärkeää korostaa sitä, että esiopetuksen toimintakulttuuri muovaa lapsen maailmankuvaa. Siksi on tärkeää nähdä, mitkä ovat lapsen biologisten edellytysten ohella ne virikkeet ja toimintatavat, joiden pitäisi vastata lapsen kasvutarpeisiin ja oppimisprosessien myönteiseen etenemiseen. Se, mihin ja millä lailla toimintakulttuuri suuntaa lapsen kasvua ja oppimista, kuvastaa niin yhteiskunta-, tieto- kuin oppimiskäsitystämme. Tätä problematiikkaa tulisi jatkossa tutkia monipuolisesti.

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena on ollut tarkastella, mitä instituutio tai ryhmän rakenne merkitsee esiopetuksen toteutuksessa. Tutkimustulosteni mukaan lapset suhtautuvat positiivisesti institutionaaliseen opetukseen tapahtuipa se joko päiväkodissa tai koulussa tai tapahtuipa se homogeenisessa tai heterogeenisessä ryhmässä. Lapset osallistuivat toimintaan innokkaina, he halusivat oppia ja iloitsivat yhdessä leikkimisestä. Huolimatta lasten samankaltaisista mielipiteistä, niin esiopetuksen toimintakulttuuri näyttäytyi osin erilaisena tutkimusryhmissäni. Tähän näyttää vaikuttavan erityisesti instituutio. Aineistoni pohjalta päiväkotien ja koulujen ohjaajat toimintaa traditioineen tiettyyn suuntaan, siksi erityisesti esiopetuksen integroiminen peruskoulu-

opetukseen, samaan luokkaan alkuopetuksen kanssa on problemaattista, sillä toiminnassa korostuvat kouluopetuksen tavoitteet ja toimintatavat. Toteutettu toiminta on tällöin luonteeltaan pikemminkin varhennettua alkuopetusta kuin esiopetusta. Ongelmallista on myös 6-vuotiaiden esiopetuksen integroiminen muuhun 3–5 -vuotiaiden toimintaan, sillä tällöin ryhmän eriytetyssä toiminnassa korostuu helposti esiopetustehtävien tekeminen sekä ryhmän 5-vuotiaiden kanssa samanlainen ja yhteinen toiminta, joka ei vastaa 6-vuotiaiden kehityksellisiin haasteisiin.

Ryhmän ikärakenteen heterogeisuus ei suinkaan ole este laadukkaalle esiopetukselle, vaan se voi olla lapsen oppimisen kannalta rikkaus. Tällöin lapsella voi olla enemmän vaihtoehtoja löytää kehitystasolleen sopivaa toimintaa ja vertaisryhmä itselleen. Ryhmän heterogeisuus niin päiväkodeissa kuin kouluissa on opettajalle haaste. Hänen tulisi vastata monentasoisten lasten kehityksellisiin tarpeisiin etenkin kun tavoitteenasettelut ovat erilaiset esiopetuksessa ja 3–5 -vuotiaiden toiminnassa tai alkuopetuksessa. Esiopetus ikärakenteeltaan heterogeenisessä ryhmässä ja eri instituutioissa voi mielestäni onnistua silloin, kun kaikki ikäryhmät tavoitteineen ja toimintatapoineen huomioidaan yhtä merkityksellisinä. Tämä edellyttää riittäviä tila-, materiaali- ja henkilökuntaresursseja. Ikärakenteen homogeenisuus esiopetuksen toimintakulttuurissa ei tarkoita automaattisesti toiminnan toteutuksen helppoutta, vaikka ryhmälle asetetut esiopetuksen tavoitteet ovat kaikille lapsille samat, sillä lasten yksilölliset oppimisen tavoitteet ovat edelleen erilaiset. 6-vuotiaiden ikäryhmä on kehitystasoltaan hyvin eritasoista, siksi opettajan tulee myös homogeenisessa ryhmässä eriyttää toimintaa ja vastata lapsen oppimisen yhteisöllisiin ja yksilöllisiin tavoitteisiin. Huolimatta instituutiosta tai lapsiryhmän ikärakenteesta tutkimustulokseni osoittavat, että lapset suhtautuvat positiivisesti institutionaaliseen opetukseen tapahtuipa se joko päiväkodissa tai koulussa tai tapahtuipa se homogeenisessa tai heterogeenisessä ryhmässä.

Yhteisön (lapsiryhmän tai luokan) ja opettajan vaikutus esiopetustoimintaan on merkittävä. Vaikka yhteisö tai opettaja ei ollut tutkimuksessa lähemmän tarkasteluni kohteena, niin pyrittäessä ymmärtämään ja tulkitsemaan esiopetuksen toimintakulttuuria näen etenkin niiden tekemisen näkyväksi esiopetustoiminnan elementteinä oleellisena. Viime aikoina on käynyt ilmi, että esiopetusta toteutetaan hyvin erisuuruisissa ryhmissä, etenkin suuret ryhmäkoot ovat olleet julkisessakin keskustelussa huolenaiheena. Lukuvuonna 2002–2003 noin 20 % esiopetusryhmistä oli yli suuria, suurin esiopetusryhmä oli jopa 40 lapsen suuruinen (Lindroos 2003). Ryhmällä ja sen koolla

on merkitystä esiopetustoiminnassa, etenkin kun se huomioidaan toteutetussa pedagogiikassa. Näiden asioiden tutkiminen tarkemmin jatkossa olisi tärkeää, kun suunnitellaan ja toteutetaan esiopetusta.

Esiopetusikäisen lapsen kannalta ryhmän kokoakin oleellisempi toimintakulttuurin tekijä on opettaja. Hän on toimintakulttuuria säilyttävä ja uudistava, siksi esiopetuksen toimintakulttuurin tutkiminen etenkin opettajan näkökulmasta ja nimenomaan hänen toimintanaan olisi erityisen tärkeää. Tutkimusprosessini aikana kävi ilmeiseksi, että aikuisen vaikutus ja merkitys lapsen toiminnassa on keskeistä. Olen ollut havaitsevinani, että viime vuosina monissa esiopetusta toteuttavissa ryhmissä on otettu käyttöön yhteistoiminnallisen oppimisen toimintatapoja. Tutkimukseni myötä mieltäni jäi askaruttamaan ensinnäkin kysymys siitä, että jääkö yhteistoiminnallisen oppimisen opetusratkaisussa opettaja liian etäälle lapsista, ja toisaalta kysymys siitä, että joutuvatko lapset tässä opetusratkaisussa ottamaan omasta oppimisestaan liian suuren vastuun. Nämä vaarat ovat olemassa ainakin silloin, kun lapsiryhmä on niin suuri, ettei opettajalla ole riittävästi aikaa kullekin yhteistoiminnalliselle ryhmälle. Lisäksi opettaja ei välttämättä tiedosta, että lapset tarvitsevat häneltä ryhmäohjauksen lisäksi henkilökohtaista vuorovaikutusta ja tukea.

Esiopetuksen toimintakulttuurin näkyväksi tekeminen, niiden kuvaaminen ja tulkinta ohjasi huomioni lasten toimintaa ohjaaviin yksikkökohtaisiin opetussuunnitelmiin ja toimintaympäristöihin (vrt. Härkönen 2002, 72). Kun valitsin tutkimukseeni lapsen perspektiivin, niin tutkimusprosessin alusta alkaen ilmeni, että lapsen vaikutusmahdollisuudet etenkin opetussuunnitelmien ja toimintaympäristöjen suhteen olivat vähäiset tai jopa olemattomat. Opetussuunnitelmien sisällönanalyysit paljastivat yksikkökohtaisten dokumenttien sisällöt, mutta opetussuunnitelmat eivät välttämättä valottaneet toteutuneesta esiopetustoiminnasta paljoakaan. Opetussuunnitelma on opettajan työväline, hänestä riippuu täysin, mitä opetussuunnitelmasta toteutuu ja miten sitä toteutetaan. Edwards et al. (1994, 54, 57) korostavat esiopetusikäisten lasten opetussuunnitelman periaatteina toisaalta sitä, että sisältöalueet ja oppiaineet tarjoavat vahvan ja hyödyllisen tavan organisoida opetus, ja toisaalta sitä, että lasten opetuksessa opetussuunnitelman tulisi olla enemmän kuin sisältöalueiden tai oppiaineiden kokoelma. Opetussuunnitelman tulisikin olla esiopetuksen arjessa opettajan työväline, joka ilmentää suunnitelmaan kirjatuttuja opetuksen lähtökohtia, päämääriä, keskeisiä periaatteita, tavoitteita ja sisältöjä. Tämä on mahdollista vain silloin, kun opettaja tuntee ja on sitoutunut yksikkönsä opetussuunnitelmaan. Tutkimuksessani päiväkotien

opetussuunnitelmat olivat vielä prosessissa, niihin oli kyllä kirjattu ajassa liikkuvia uusia ajatuksia, mutta ne eivät selkeästi viitoittaneet toimintaa, eivätkä ohjanneet opettajan ratkaisuja esiopetuksen toteutuksen suhteen. Koulujen opetussuunnitelmiin tutkimusryhmissäni oli enemmän sitouduttu.

Tutkimukseni myötä jäin miettimään opetussuunnitelman toteutuksen problemaattisuutta tänä päivänä esiopetuksessa. 6-vuotiaan lapsen tapa oppia on kokonaisvaltainen, silloin kokonaisopetus on esiopetukseen sopiva ratkaisu. Minua jäikin askarruttamaan se, että miten kokonaisopetus toteutuu tänä päivänä käytännössä? Olen ollut havaitsevinani, että viime aikoina esiopetuksessa on alkuopetuksen oppiaineopetuksen tapaan vaarana sisältöaluepainotteen opetus. Tämä johtunee toisaalta siitä, että opetussuunnitelmissa sisältöalueille on kirjattu omat tavoitteensa ja toisaalta siitä, että uutta oppimateriaalia on paljon ja se on sisältöalueittaista. Kokonaisopetus on vaativa työmuoto opettajalle, joka pyrkii turvaamaan opetussuunnitelmaan kirjattujen yleis- ja sisältöalueiden toteutumisen lapsen yksilöllisten oppimistavoitteiden lisäksi valittujen teemojen puitteissa.

Samoin kuin opetussuunnitelmat niin myös toimintaympäristöt olivat opettajan toimivallan välineitä. Tänä päivänä korostetaan yleisesti oppimisympäristön merkitystä lapsen oppimisessa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Pramling Samuelsson et al. 1999, 89–95). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 8) oppimisympäristö määritellään fyysiseksi, psyykkiseksi, sosiaaliseksi, kognitiiviseksi ja emotionaaliseksi ympäristöksi, jossa toiminta tapahtuu. Käsitelmääritys on lähellä tutkimuksessani käyttämää toimintaympäristön käsitettä. Valtakunnallisissa perusteissa korostetaan, että oppimisympäristössä on keskeistä opettajan ja lapsen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus, erilaiset toimintatavat ja oppimistehtävät. Lisäksi tärkeänä nähdään, että ympäristö ohjaa lasten uteliaisuutta, mielenkiintoa ja oppimismotivaatiota sekä tukee monipuolisesti lapsen kasvua ja oppimista. (mts. 9.) Tutkimukseni kuluessa minut yllätti, että tutkimusryhmieni oppimisympäristöt pysyivät varsin muuttumattomina. Opettajat eivät näyttäneet käyttävän oppimisympäristöä pedagogisen ohjauksen välineenä tai näyttivät käyttävän sitä aina samalla lailla. Kuitenkin toimintaympäristön fyysisten ominaisuuksien organisointi vaikuttaa selvästi lapsen toimintaan ja toiminnassa, ympäristö on tärkeä tekijä lasten taitojen ja kykyjen saavuttamisessa. Koska oppimisympäristön merkitys ja vaikutus on kirjattu esiopetusta ohjaaviin asiakirjoihin ja se on osoitettu useissa tutkimuksissa, näen haasteena käytännön esiopetustoiminnassa monipuolisen ja lasten tarpeiden mukaan

muuttuvan toimintaympäristön luomisen. Tässä prosessissa keskeisin toimintaympäristön vaikuttaja on aikuinen, ei lapsi.

Bronfenbrenner (1979, 45) korostaa kehityksen merkityksellisinä tekijöinä myös toiminnan ajallista kestoa ja intentionaalisuutta. Tutkimuksessani aikapolut osoittivat, että päiväkotien ja esikoulun toiminnalle olivat ominaisia piirteitä katkelmallisuus ja lyhytkestoisuus etenkin vapaissa aktiviteeteissa. Koulun esi- ja alkuopetustoiminnassa ajallinen kesto oli oppitunnin pituinen. Toiminta oli organisoitu esi- ja alkuopetusluokassa siten, että ajallisen keston suhteen ei ollut jouston mahdollisuuksia. Päiväkotien ja esikoulun toiminnassa joustoon oli suuret mahdollisuudet, mutta etenkin päiväkotien toiminnassa näin ei tehty. Tässä työssäni pyrin tutkimaan opetussuunnitelmien ja toiminnan intentionaalisuuden vastaavuuden, joiltakin osin sitä löysin. Toiminnan intentionaalisuutta tulisi arvioida myös lapsen tietoisuuden näkökulmasta. Tutkimusprosessin aikana yllätyin siitä, että lapset eivät näyttäneet useinkaan tietävän aikuisen opetuksen tarkoitusta ja silti he yrittivät toimia aikuisen toiveiden mukaisesti sekä sitoutua toimintaan. Lapsen tietoista oppimista motivoisi ja edesauttaisi toiminnan päämäärän selittäminen ja sisäisten mielikuvien luominen toiminnasta lapsille. Tähän suuntaan pitäisi mielestäni esiopetusta opettajan toimintana kehittää, kun halutaan tukea ja edistää lapsen myönteistä kasvua. Bronfenbrennerin teoriaa soveltaen olisi mielenkiintoista jatkossa tutkia tarkemmin sitä, millaista ohjausta ja tukea esiopetustoiminta saa vanhempien, työnantajien, kouluttajien, kustantajien ja muiden taholta sekä sitä, miten esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurit kohtaavat tänä päivänä.

Tutkimusryhmissäni noudatettiin sekä samanlaisia että toisiinsa nähden erilaisia toimintatapoja. Yhteistä toimintatavoille oli se, että olivatpa ne millaisia tahansa, niitä ei tutkimuskauden aikana juuri muutettu, vaikka lapset kasvoivat ja kehittyivät. Kuitenkin juuri toimintatapojen muuttaminen vastaamaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeen haasteisiin on tärkeää, sillä lasten ajankohtaiseen kehitystasoon vaikuttavalla leikillä ja opetuksella on lapsille kehitysarvoa vain, jos ne edeltävät ja edistävät kehitystä (Bräten 1998, 43). Toinen keskeinen huomio toimintatapojen suhteen oli se, että riippumatta siitä, millaisia oppimisen tapoja tutkimusryhmissäni noudatettiin, lapset osallistuivat osallistumansa toimintakulttuurin toimintatapoihin pääsääntöisesti nopeasti, vaikka ne saattoivat poiketa paljonkin heidän aikaisemmin omaksumistaan toimintatavoista.

Lapsi saa toiminnassa sekä kokemuksia että tietoja, jotka vaikuttavat hänen ajattelunsa ja oppimiseensa. Lapsen ajattelutaidot ja oppimisen taidot

kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sillä, millaisen sosiaalisen kontekstin esiopetuksen toimintakulttuuri muodostaa, on vaikutusta lapsen kehitykseen yleensäkin. Tietämys lapsen ajattelun ja oppimisen taidoista on lisääntynyt ja näkemykset lapsen aktiivista roolista oppijana, hänen tutkivasta oppimisen tavastaan ja ongelmanläheisestä lähestymistavastaan ovat vahvistuneet ainakin käsitysten tasolla. Näiden käsitysten todentuminen käytäntöön vienee oman aikansa, sillä muutos aikaisempaan on oleellinen. (vrt. Johansson & Pramling Samuelsson 2003.)

Lapsen näkökulmasta esiopetuksen toimintakulttuuria tulisi kehittää siihen suuntaan, että toiminnassa on hänelle sopivassa suhteessa sekä sosiaalista vuorovaikutusta vertaisryhmän ja aikuisten kanssa että älyllisiä haasteita. Tällöin päiväkodin toimintakulttuuria tulisi kehittää siihen suuntaan, että lapsi saa kohdata enemmän kognitiivisia stimulanseja ja koulun toimintakulttuuria siihen suuntaan, että lapsi saa kokea enemmän sosiaalista yhdessäoloa. 6-vuotias lapsi on vielä leikkivä lapsi, mutta hän on myös oppiva lapsi, joka kaipaa monipuolisia, myös älyllisiä ponnisteluja. Esiopetusikäinen lapsi haluaa leikkiä ja oppia, hän haluaa opetella erilaisia tietoja ja taitoja, vaati- viakin toimintoja. Lasta innostavia ovat toiminnot, joiden tarkoituksen hän ymmärtää ja joihin liittyy haasteellisuutta sekä fantasiaa.

Päiväkodin ja koulun toimintakulttuurit ovat lapsen näkökulmasta katsottuna vielä etäällä toisistaan. Toimintakulttuuriin nivoutuu vakiintuneita toimintatapoja ja jaettuja merkityksiä (vrt. Seppänen 2001, 36). Toimintakulttuuriin kytkeytyy arvoja ja normeja, siihen liittyy odotuksia ja tunteita. Lapsen siirtyessä esiopetuksesta, etenkin päiväkodin esiopetuksesta koulun alkuopetukseen muuttuu paitsi oppimisympäristön fyysiset ja pedagogiset ominaisuudet, niin myös koko toimintaympäristö (vrt. Curtis 1998, 145–154). Tällä hetkellä esiopetuksessa ollut lapsi kohtaa alkuopetuksessa uuden hänelle tuntemattoman oppimisen maailman, siksi esi- ja alkuopetuksen kehittäminen lapsen oppimisen jatkumon näkökulmasta on tärkeää. Esiopetuksessa lapsen tulisikin opetella myös alkuopetuksessa käytettäviä työskentely- ja toimintatapoja ja vastaavasti alkuopetuksessa oppilaan opiskelussa tulisi suosia myös leikkiä ja sosiaalista yhdessäoloa, sillä toiminnan ennustettavuus on tärkeää lapselle. Se luo turvallisuutta ja jatkuvuutta.

Toimintatapojen muuttaminen on monista syistä hidasta. Traditiot ja omaksutut käytänteet vaikuttavat vahvasti. Mikrosysteemin tasolla toimintakauden vaihtuessa ryhmässä jo aiemmin olleet lapset ja henkilökunta säilyttävät traditioita, joihin uudet lapset ja uudet työntekijät pyrkivät sopeutumaan. Toimintatapojen muuttaminen voi olla vaikeaa, tähän seikkaan kiin-

nitti huomionsa myös Mäntynen (1997, 144) tutkiessaan pienten lasten leikin ohjausta. Vaikka esiopetuksessa muutosprosessiin on ollut paineita ja muutos on ollutkin kiistatonta vuoden 1996 ja etenkin vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden jälkeen makro- ja mikrotasolla, niin lopulta muutoksen aktiivisia agenteja ovat ihmiset ja instituutiot, päiväkodit ja koulut siellä toimivine lapsineen ja aikuisineen. Muutoksen tekijöitä ovat molemmat, mutta aikuisilla on vastuu muutoksesta. Ulla Kolu (1997) kertoo omista muutoskokemuksistaan osuvasti: ”On opittava arvostamaan pieniä ideoita, joiden avulla lähtee liikkeelle. Pitää antaa oppilaille, työtovereille ja itselle aikaa tottua muutokseen. Lisäksi on uskallettava myöntää ongelmat ja tekemänsä virheet, joista voi ottaa opiksi. On tärkeää saada tietoa toisten kokemuksista.” Uskoakseni esiopetuksen muutoksille on olemassa lähtökohdaisesti suotuisat olosuhteet, sillä täydennyskoulutus on ollut vilkasta ja uusien tutkimustietoa on levinnyt tehokkaasti ammattikasvattajien tietoon. Edellytykset ovat hyvät, sillä myös asenteet ovat myönteisiä muutoksen suhteen. Myös työnantajien ja vanhempien valppaus ja tuki ovat edesauttamassa esiopetuksen toimintakulttuurin muuttumista uudistuneiden tieto- ja oppimiskäsitysten suuntaan.

Esiopetus osana varhaiskasvatusta on merkittävä ja ajankohtainen tutkimusaihe. Esiopetus on ollut meillä viime vuosina runsaan mielenkiinnon kohteena. Tarkastelun näkökulmina ovat olleet esimerkiksi ammatillisuus (Haring 2003; Karila 1998; Nivala 1999, 2000), mietinnöt ja opetussuunnitelmat (Virtanen 1998; Härkönen 2002), esiopetuksen sisältöalueet (Korpinen 2000; Laine & Tähtinen 1999), esiopetuksen toteuttaminen (Hytönen & Krokfors 2002; Korhonen 2001, Peltonen 2002), esiopetuksen jatkumo alkuopetukseen (Hytönen 2004) sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö (Puhakka 2002). Yleensä lapsen näkökulma tutkimuksellisenä lähtökohdiana esiopetusta koskevilla erilaisissa tutkimuksissa on ollut ja on vielä melko vähäistä, vaikka lapsen äänen tavoittelemisen ja lapsen kokemuksen ymmärtämisen tutkimuksissa ei ole uutta. Siitä on osoituksena viime vuosikymmenenä noussut kiinnostus muun muassa lapsen ajattelua ja oppimista (Pramling 1994; Wood 1999) kohtaan. Suomessa on oltu kiinnostuneita erityisesti lapsuudesta kulttuurisena ja sosiologisena ilmiönä (Alanen & Bardy 1990; Kinos & Virtanen 2001; Lehtinen 2000). Kasvava tutkimus on tuonut uutta tietoa lapsesta ja lapsuudesta.

Havainnoin lasten toimintaa ja haastattelin lapset, jotta ymmärtäisin heidän kokemuksiaan ja intentioitaan esiopetustoiminnasta. Lasten kasvulle ja kehitykselle on objektiivisia ympäristötekijöitä tärkeämpää heidän omalle

toiminnalleen ja olosuhteilleen antamansa merkitykset (Bronfenbrenner 1979, 45). Valitsemani lapsen näkökulma tutkimuksessani toi esiin mielestäni kolme merkittävää asiaa. Ensinnäkin 6-vuotiaalla lapsella on itsestään ja itseään koskevasta toiminnasta paljon mielipiteitä. Hänellä on näkemyksiä, käsityksiä, kokemuksia ja toiveita, joista hän osaa itse kertoa. Toiseksi 6-vuotias lapsi kaipaa aikuista ja hänen opetustaan sekä vertaisryhmää ja sen kanssa toimimista. Hän janoaa opettajalta paitsi hyväksyntää ja tukea niin myös haasteita oppimisessaan. Lisäksi 6-vuotias kaipaa toimintaa yhdessä vertaisryhmän kanssa niin leikissä kuin muussakin oppimisessaan. Kolmanneksi tutkimukseni johtopäätös on se, että lapsi on toisaalta sopeutuvainen, hän haluaa sopeutua ja toisaalta hän sitoutuu toimintaan, jopa sellaiseen toimintaan, joka ei välttämättä vastaa hänen kehitystarpeitaan. Edellä esitettyjen johtopäätösten valossa esiopetustoimintaa tulisi kehittää niin, että lasta kuullaan häntä koskevissa asioissa ja huomioidaan toiminnassa hänen mielipiteitään. Lisäksi toiminnassa tulisi opettajan läsnäolointensiteetin olla korkea niin ohjatuissa kuin vapaissakin aktiviteeteissa, jotta esiopetustoiminnassa otettaisiin huomioon lapsen muuttuvan lähikehityksen vyöhykkeen tarpeet. On arvokasta, kun lapsi todella tuntee saavansa huomiota ja opetusta aikuiselta. Lisäksi on tärkeää, että tuntee saavansa rakentaa vertaisryhmässä vuorovaikutussuhteitaan.

Viime vuosina tapahtunut ja edelleen tapahtuva esiopetuksen valtakunnallinen, kunnallinen ja yksikkökohtainen kehittäminen on ollut lähentämässä esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureita toisiinsa. Tämän prosessin yhteydessä on haluttu taata, että varhaiskasvatus, esiopetus sen osana ja alkuopetus osana perusopetusta sekä muu perusopetus muodostavat ehyen jatkumon. Vaikka uutta ja syvempää tutkimustietoa tarvitaan edelleen tuon jatkumon turvaamisessa ja esiopetuksessa ylipäätään, niin nyt olisi aika yhdistää tieto lapsen oppimisesta, tieto lapsen opettamisesta ja tieto tiedosta itsestään ja ottaa huomioon lapsi aktiivisena vaikuttajana esiopetuksen toiminnassa, jossa hän on osallisena ja josta hänellä on omakohtaisia näkemyksiä ja toiveita.

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena on ollut yrittää vastata tämän ajan esiopetusta koskevaan keskeisempään kysymykseen: millainen ja missä on 6-vuotiaan lapsen hyvä esiopetuksen paikka? On selvää, että monipuolisintaan opetussuunnitelma tai virikkeisinkään ympäristö, eivät edes nämä molemmat yhdessä, takaa laadukasta esiopetusta, vaan sen tekevät ihmiset, lapset ja aikuiset toiminnassa ja vuorovaikutuksessa keskenään. Hyvä esiopetuksen toimintakulttuuri ei riipu instituutiosta tai lapsiryhmän ikäkoostumuksesta, vaan toteutuvasta toiminnasta. Tuolle toiminnalle tulisi olla ominaista rikas

vuorovaikutus, monipuolinen erilaisten taitojen ja tietojen opettelu sekä mahdollisuus myös pitkäkestoisiin toimintoihin, jotta toiminta voisi vastata lapsen kehityksellisiin haasteisiin. Tämän kaltainen esiopetus edellyttää niin päiväkodissa kuin koulussa toimintakulttuurin muutosprosessia. Siinä tarvitaan edelleen paitsi tieteellistä tutkimusta lapsen oppimisesta ja opettamisesta sekä lapsen elämästä ylipäätään niin myös ennen kaikkea käytännön tekoja. Mikrotasolla esiopetuksen laadun tekijöinä ja vastuun kantajina ovat avainasemassa ammattikasvattajat. Tutkijoiden tehtävänä on tutkimuksillaan tukea heitä, jotta taataan jokaiselle lapselle yhteiskunnan tarjoama oikeus hyvään esiopetukseen.

Lähteet

- Aho, L. 2001. Esiopetus osana lapsuutta. Teoksessa: Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 7–12.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy. 114–160.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihalitus. Julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. (3.uudistettu painos). Jyväskylä: Gummerus.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatustieteiden sosiologia. Juva: WSOY.
- Apajalahti, M. 2002. Opetussuunnitelmauudistus. Teoksessa: Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Helsinki: Opetushallitus.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. 1998. Statens offentliga utredningar 1997: 157. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Norstedts tryckeri ab.
- Aubrey, C., David, T., Godfrey, R. & Thompson, L. 2000. Early Childhood Educational Research. Issues in methodology and ethics. London and New York: Routledge Falmer.
- Barbosa da Silva, A. 1996. Analys av texter. Teoksessa: Svensson, P-G. & Starrin, B. (red.) Kvalitativa studier i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur. 169–206.
- Beane, J. A. 1997. Curriculum Integration. Designing the core of democratic education. New York and London: Teachers College Press.
- Bereday, G. 1964. Comparative Method in Education. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berg, G. & Wallin, E. 1982. Skolan i ett organisations perspektiv. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedon- sosiologinen tutkielma. Helsinki: Kirjapaino oy Like.
- Bogdan, R. C. & Knopp Biklen, S. Qualitative Research for Education. An Introduction on Theory and Methods. Third Edition. 1998. Boston: Allyn & Bacon.
- Boyle, J. S. 1994. Styles of ethnography. Teoksessa: Morse, J. M. (ed.) Critical issues in qualitative research methods. London: Sage Publications. 158–185.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa: Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Englanninkielisestä alkuteoksesta suomentanut Anne Toppi. Ens. painos Jessica Kingsley Publishers, London.. versio. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo. 221–288.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. 1994. Nature-nurture reconceptualized: A bio-ecological model. *Psychological Review* 101. 568–586.
- Brooker, L. 2001. Interviewing children. Teoksessa: Naughton, G. M., Rolfe, S. A. & Siraj- Balchford, I. (ed.) *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice.* Buckingham: Open University Press. 162–177.
- Brooker, L. 2002. *Starting School. Young children learning cultures.* Buckingham—Philadelphia: Open University Press.
- Brotherus, A. 1995. Vertailevan menetelmän käyttö opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa: Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) *Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino OY.
- Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994 *Opetus varhaiskasvatuksessa.* Porvoo - Helsinki – Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J & Krokfors, L. 1999. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka.* Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J & Krokfors, L. 2002. *Toinen uudistettu painos. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka.* Juva: WSOY.
- Bruner, J. S. 1986. *Actual Minds, Possible Words.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bråten, I. (red.) 1998. *Vygotskij och pedagogiken.* Lund: Studentlitteratur.
- Christensen, P. & James, A. 2000. *Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights.* Teoksessa: Christensen, P. & James, A. *Research with children: perspectives and practices.* London: Routledge Falmer. 160–178.
- Coady, M. M. 2001. *Ethics in early childhood research.* Teoksessa: Mac Naughton, G., Rolfe, S. A. & Siraj-Blatchford, I. (ed.) *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice.* Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. *Research methods in education.* Third edition. London, New York: Routledge.
- Corsaro, W. 1985. *Friendship and Peer Culture in the early years.* New Jersey: Ablex, Norwood.
- Curtis, A. 1998. *A curriculum for the pre-scholl child.* (second edition). London and New York: Routledge.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. *The Disciple and Practive of Qualitative Research.* Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ed.) *Handbook of Qualitative Research.* Second edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. 1–25.
- Diderichsen, A., Hansen, V. R. & Thyssen, S. 1994. *6 år och på väg in i skolan.* Lund: Studentlitteratur.

- Dilthey, W. 1970. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (Einleitung von Manfred Riedel). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Donaldson, M. 1983. Miten lapsi ajattelee. Espoo: Weilin & Göös.
- Doverborg, E. & Pramling, I. 1992. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. Andra upplagan. Uddevalla: Bohusläningens Boktryckeri AB.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. 2001. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. Tredje upplagan. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., Pramling, I & Qvarsell, B. 1987. Inläring och utveckling. Barnet, förskolan och skolan. Stockholm: Liber.
- Edwards, R., Holmes, B. & Van de Graaff, J. (ed.) 1973. Relevant Methods in Comparative Education. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Edwards, A. & Knight, P. 1994. Effective early years education. Teaching young children. Buckinham-Philadelphia: Open University Press.
- Ehn, B. 1983. Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel. Stockholm: Liber Förlag.
- Ely, M. & Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. McCormack Steinmetz, A. 1993. Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar. Lund: Studentlitteratur.
- Emilsson, A. 2003. Sätta barnet i centrum. Teoksessa: Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (ed.) Förskolan – barns första skola! Lund: Studentlitteratur.
- Engeström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Engeström, Y. 1988. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus.
- Ericson, F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. Teoksessa: Wittrock, M (ed.) The Handbook of Research on Teaching. Third Edition. New York: Macmillan. 119–161.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (3. painos). Jyväskylä: Gummerus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Helsinki: Opetushallitus ja Edita.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista annetut lausunnot 13.11.1995.
- Fine, G. A. & Sandstrom, K. L. 1988. Knowing Children. Participant Observation with Minors.: New Park, Beverly Hills, London, New Delhi: Sage Publications.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. & Wong, L. 2000. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ed.) Handbook of Qualitative Research. Second edition. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications. 107–131.
- Gadamer, H-G. 1977. Philosophical Hermeneutics. Berkeley: University of California Press.
- Gallego, M. A. & Cole, M. 2001. Classroom Cultures and Cultures in the Classroom. Teoksessa: Richardson, V. (ed.) Handbook of research on teaching (4. painos). Washington, D.C.: American Educational Research Association. 951–997.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa: Talonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.

- Guba, E. G. G. & Lincoln, Y. S. 1998. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (edit.) *The Landscape of Qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. 195–219.
- Hakkaraainen, P. 1990. *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki: Orienta.
- Haliseva-Lahtinen, A-M. 2003. *Esiopetuksen järjestäminen – nykytilanne. Esiopetusmessut 2003 ”esiopetuksen parhaat yhteistyökäytännöt”* 17.–18.3.2003 Helsinki, Kuntatalo.
- Haring, M. 2003. *Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 93. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Harms, T. & Clifford, R. M. 1980. *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Haug, P. 1992. *Educational Reform by Experiment. The Norwegian Experimental Educational Programme for 6-Year Olds (1986–1990) and Subsequent Reform*. Stockholm: HLS Förlag.
- Heaslip, P. 1993. *Making play work in the classroom*. Teoksessa: Moyles, J. R. (ed.) *The excellence of play*. Bucking & Philadelphia: Open University Press.
- Heinonen, V. 1989. *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Helakorpi, S. 2001. *Koulun toimintakulttuurin muutos*. *Kasvatus/2001*, 392–401.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. *Tiimiorganisoitu koulu*. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.
- Helenius, A. 1993. *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Henriksson, B. & Månsson, S-A. 1996. Teoksessa: Svensson, P-G. & Starrin, B. (red.) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. 11–51.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino: Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. 6.–7. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirst, P. 1965. *Liberal education and the nature of knowledge*. Teoksessa: Archambault, R. D. (ed.) *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirsto, L. 2001. *Ensimmäistä luokkaa käyvien kotikasvatus: Kyselytutkimus vanhempien käyttämistä välittömistä kasvatustoimenpiteistä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala, E. 1996. *Childhood education: international perspectives*. University of Oulu, Early Education Center: Finland Association for Childhood Education International.
- Hujala, E. 1999. *Kansainvälinen vertaileva tutkimus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P., & Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 388–403.
- Hujala, E. 2002. *Uudistuva esiopetus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

- Huttunen, E. 1984. Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tutkijana. Joensuu: University of Joensuu.
- Huttunen, E. 1985. Päivähoiton kasvatustoiminnan ohjaus ja sen merkityksellisyys varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Huttunen, E. 1988. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Huttunen, E. 1990. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Huttunen, E. & Tamminen, M. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. III osa: Lasten kokemukset päivähoidosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 39.
- Huttunen, E. & Nivala, V. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. (osa 4) Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatustieteellinen tutkimus. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Hytönen, J. 1996. Yksilökeskeisen oppimisen ylistys. Esiopetukselle opetussuunnitelman perusteet. *Didacta Varia* 1996:2. 109–118.
- Hytönen, J. 1998. Lapsikeskeinen kasvatustieteellinen tutkimus (4.–5. uud. p.). Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.
- Hytönen, J. 2004. Esiopetuksen tavoitteiden saavuttaminen ja esiopetuksen jatkumo perusopetukseen. Esiopetuksen toimivuus ja vaikuttavuus Helsingin kaupungissa vuosina 2001–2003. Tutkimusraportti. 2. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Vantaan täydennyskoulutus. *Studia Pedagogica* 31. Helsinki: Hakapaino.
- Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esiopetuksen toimintaympäristö, esiopetusta antava opettaja ja esiopetuksen tavoitteiden painottuminen toimintakaudella 2001–2002. Tutkimuksia / Helsingin kaupungin sosiaalivirasto; 2002:1. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena: piagetilainen näkökulma. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hänninen, S - L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Härkönen, U. 1988. Pienten lasten työkasvatustieteellinen tutkimus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Härkönen, U. 1996. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 28. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehityksessä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus.
- Jancke, H. 1993. Att arbeta med sexåringar. Stockholm: Liber.
- Janesick, V. J. 2000. The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ed.) *Handbook of Qualitative Research*. Second edition. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications. 379–399.

- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. 2003. *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. E. 1989. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa: Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) *Laadukkaita lähestymistapoja koulutuksen tutkimisessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia n:o 123. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kaikkonen, P & Kohonen V. 1997. *Elävä opetussuunnitelma 1. koulujen ja yliopistojen yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittämisestä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kananoja, A. 1996. Puheenvuoro Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden julkistamistilaisuudessa. 19.2.1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Kansanen, P. 1989. *Didaktiikan tiedetausta: kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 70. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kansanen, P. 1992. *Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 112. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kari, J. (toim.) 1991. *Didaktiikka ja opetussuunnitelma*. Juva: WSOY.
- Karila, K. 1998. *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karlsson, L. 2000. *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Keskinen, S. 1999. *Haasteita*. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus. 424–435.
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2001. *Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa?* Teoksessa: Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: WSOY. 228–248.
- Kiesiläinen, L. 1988. *Kehittyvä päiväkotitoiminta: 12 raporttia päiväkotitoiminnan kehittämiskeileistä*. Helsinki: Kriittinen Korkeakoulu n:o 9.
- Kinos, J. ja Virtanen, J. 2001. *Lapsilähtöisen kasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa*. Teoksessa: Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS - Kustannus. 136–157.
- Kirmanen, T. 1999. *Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta*. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus. 194–217.
- Klafki, W. 1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klingberg, L. 1972. *Einführung in die allgemeine Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen.
- Knuuttila, S. 1994. *Kaiken kattava kulttuuri*. Teoksessa: Kupiainen, J. & Sevänen, E. (toim.) *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 9–31.

- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria – koulunjohtollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa: Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 31–57.
- Kolu, U. 1997. Opetussuunnitelmien muutos – toimintakulttuurin muutos. Käytännön toteutuksia Pyynikin koulussa 1995–1996. Teoksessa: Kaikkonen, P & Kohonen V.: Elävä opetussuunnitelma 1. koulujen ja yliopistojen yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Komiteanmietintö 1972:A13 Esikoulukomiteanmietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1978: 5. Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1980:31. Päivähoidon kasvatuskomitean mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Korhonen, R. 2001. Esiopetuksen pedagogiikka. Teoksessa: Anttila, M., Laes, T. & Suomala, J. (toim.) Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:69.
- Korpinen E. (toim.) 2000. Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja (Journal of Teacher Researcher) 8/2000.
- Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 214. Helsinki: Hakapaino.
- Koulukielen sanastoa. 2000. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Krokkfors, L. 2003. Oppiminen esiopetuksessa: yhteistoimintaa, ajattelutaitoja ja uteliaisuutta. Teoksessa: Hytönen, J. (ed.) Educational Environment in Early Childhood in Estonia and Finland. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Research Report 247. Helsinki: Yliopistopaino. 90–112.
- Kupiainen, J. & Sevänen, E. (toim.) 1994. Kulttuurin tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Helsinki: Sosiaalihuolto.
- Kvale, S. 1997. Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Kärby, G. 1986. 22000 minuter i förskolan. 5–6 åriga barns aktiviteter, språk och gruppmönster i förskolan. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Kärby, G. 1992. De äldre förskolebarnen – inläring och utveckling. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. (3. uusittu painos) Porvoo: WSOY.
- Laevers, F. (toim.) 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikkikäisille lapsille. The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Käsikirja. Suomenkielinen toteutus Airi Hautamäki. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Koulutuksen arviointipalvelut. Studia Paedagogica 14. Helsinki: Hakapaino.

- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahikainen, E. & Strandell, H. 1988. Lapsen kasvuedot Suomessa. Helsinki: Gaudamus.
- Laine, K. 1999. ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten kokemukset. Teoksessa: Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino & Tammer-paino Oy.
- Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) 1999. Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:64. Turku: Turun yliopisto.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. Suomen säädöskokoelma n:o 1288/99.
- Lantz, A. 1993. Intervjumetodik. Lund: Studentlitteratur.
- Layder, D. 1993. New Strategies in Social Reserch. Oxford: Policy Press.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken: lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leontjev, A. N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri oy.
- Lewis, A. & Lindsay, G. 2000. Emerging issues. Teoksessa: Lewis, A. & Lindsay, G. (ed.) Researching Chidren´s Perspective. Buckingham: Open University Press.
- Lillemyr, O. F. 2002. Lek – upplevelse – lärande i förskola och skola. Stockholm: Liber AB:
- Lindroos, K. 2003. Avauspuheenvuoro. Esiopetus-messut 2003 ”esiopetuksen parhaat yhteistyökäytännöt” 17–18.3.2003 Helsinki, Kuntatalo.
- Lindström, A. 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman uudistaminen 1994 ja uudistustyö vuodesta 2000 eteenpäin. Teoksessa: Pietilä, A. & Toivanen, O. (toim.) Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999. Opetushallitus. kehittyvä koulu 2/2000. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lokken, G. & Sobstad, F.1995. Observation och intervju i förskolan. Lund: Studentlitteratur.
- Loizos, P. 2000. Video, Film and Photographs as Research Documents. Teoksessa: bauer, M. W & Gaskell, G. (ed.) Qualitative Researching with Text, Image and Sound. A Practical Handbook. London, Thousand oaks and New Delhi: Sage Publications Ltd.
- Lämsä, A.-L. & Syrjälä, L. 1993. Miten tavoittaa maailma lapsen kokemana. Lapsitutkimusseminaarin alustuksia ja tutkimussuunnitelmia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 54.
- Läroplan för förskolan (Lpfö). 1998. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Skolverket och C E Fritzes AB.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94). 1998. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Skolverket och C E Fritzes AB.
- Lära i förskolan. Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen. 1996. Stockholm: Norstedts Tryckeri.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.

- Malinen, P. 1987. Opetussuunnitelmatutkimuksen jäsentelyä yhteistyöryhmässä. Teoksessa: Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehyykset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48. 7–15.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Morsing Berglund, B. 1994. Förskolans program för sexåringar. Malmö: Graphic Systems.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset. Joensuun kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 37. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Keuruu: Otava.
- Niiniluoto, I. 1991. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsitteanalyysi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuu: University of Joensuu.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Nivala, V. 2000. Johtajuus ja tiimiorganisaatio päivähoitossa. Oulu: Oulun yliopisto, varhaiskasvatuskeskus.
- Nummenmaa, A. R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa: Karila, K., Kinon, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus. 25–24.
- Nutbrown, C. 1994. Threads of Thinking. Young Children's Learning and Role of Early Education. London: Paul Chapman.
- Ojala, M. 1989. Early Childhood Training, Care, and Education in Finland. Teoksessa: Olmsted, P. & Weikard, D. (toim.) How nations serve young children. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press.
- Ojala, M. 1991. IEA preprimary study in Finland. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ojala, M. 1999. Sosiaalis-kulttuurinen lapsen kehittymisen ja oppimisen analyysi: IEA Preprimary-projekti. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P., & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 404–423.
- Ojala, M. 2000. Parent and Teacher Expectations for Developing Young Children: A cross-cultural Comparison Between Ireland and Finland, European Early Childhood Education Research Journal 2 / 2000, 39–61.
- Olmsted, P. & Weikard, D. 1989 (toim.) How nations serve young children. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 60. Oulu: Oulu University Press.

- Persson, S. 1995. Flexibel skolstart för 6-åringar. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. 1998. Förskolan i ett samhällsperspektiv. Lund: Studentlitteratur.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus ja Edita.
- Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosiluokat 1–2. 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. 1998. Suomen säädöskokoelma n:o 628/98.
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. 1998. Perspectives on Learning. (Third Edition.) New York and London: Teachers College Press.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Pietilä, V. 1976. Sisällön analyysi. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Pietilä, A. & Toivanen, O. (toim.) 2000. Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Pisa 2000 technical report. Adams, R. & Wu, M. 2002. Pariisi: OECD.
- Pramling, I. 1994. Kunhandets grunder: prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. 2003. Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori. Stockholm: Liber AB.
- Pramling Samuelsson, I. & Maritzon, U. 1997. Att lära som sexåring. Västervik: Ekblad.
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö, A - C. 1997. Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 1999. Lärandets grogrund. Lund: Studentlitteratur.
- Pring, R. 1976a. Curriculum Organisation. London: Open University Press.
- Pring, R. 1976b. Knowledge and Schooling. Bath: The Pitman Press.
- Puhakka, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 82. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Puroila, A.-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa: Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus. 204–226.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa –kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulu university press.
- Päivänsalo, P. 1952. Yhteisöelämää lastentarhassa. Suomen kasvatustieteellisen yhdistyksen julkaisuja N:o 6. Hyvinkää: Hyvinkään Kirjapaino Osakeyhtiö.
- Raivola, R. 1984. Vertaileva kasvatustiede. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, julkaisusarja A: tutkimusraportti n:o 30/1984. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1998. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY - Kirjapainoyksikkö.
- Rinne, R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa: Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehyydet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48, 95–129.
- Rolfe, S. A. 2001. Direct observation. Teoksessa: Naughton, G. A., Rolfe, S. A. & Siraj-Blatchford, I. (ed.) Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice. Buckingham-Philadelphia: Open University Press. 224–239.
- Rubinsten Reich, L. & Wesen, B. 1995. Observera mera! 16. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Ruonavaara, H. 2001. Kohti laadullista kvalitatiivista analyysia? Laadullisen metodopin painopisteen muutos. Janus. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti. 2/01.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus. 26–51.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Atena kustannus: Jyväskylä.
- Saylor, J. G. & Alexander, W. M. 1966. Curriculum planning for modern schools. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Seppänen, J. 2001. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Nuorisotutkimuksen verkosto julkaisuja 17. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Sheridan, S. 2000. Pedagogical quality and the learning process of the child. Paper in 10th EECERA Conference. 1.9.2000. London.
- Siegler, R. S. 1998. Children's Thinking. New Jersey: Prentice Hall.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. Kasvatus, 1/1992, 14–21.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.
- Silverman, D. 1997. Interpreting Qualitative Data. London-New Delhi Thousand Oaks: Sage Publications.
- Spradley, J. P. 1979. The ethnography interview. New York, Chicago, San Francisco, Dallas, Montreal, Toronto, London, Sydney: Holt, Rinehart and Winston.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Strander, K. & Torstenson-Ed, T. 1999. Barnen och läroplanen – om barn och vuxnas syn på lärande. Stockholm: Gothia.
- Starrin, B. & Renck, B. 1996. Den kvalitativa intervjun. Teoksessa: Svensson, P-G. & Starrin, B. (red.) Kvalitativa studier i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur. 52–78.
- Sundell, K. 1988. Day Care and Children's Development. Studia psychological Upsaliensia 13. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Suortti, J. 1987. Opetussuunnitelma maailmankuvan muodostajana. Teoksessa: Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehyykset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48. 35–47.
- Svensson, P.-G. 1996. Förståelse, trovärdighet eller validitet? Teoksessa: Svensson, P.-G. & Starrin, B. (red.) Kvalitativa studier i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur. 209–227.
- Sylva, K., Roy, C. & Painter, M. 1980. Childwatching at playgroup and nursery school. London: Grant McIntyre.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 1998. Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks, London, New York: Sage Publications.
- Toikka, K. 1982. Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Julkaisusarja B, n:o 25. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Trost, J. 1997. Kvalitativa intervjuer. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Tutkimuksia 2001:2. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Turunen, T. 2001. Esiopetuksesta alkuopetukseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 diskurssi-analyysi. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Joensuun yliopisto.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6)/ 1991, 387–398.
- Törrönen, M. 1999. Lasten arki laitoksessa. Helsinki: Helsinki University Press.
- Töttö, P. 1997. Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja n:o 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjaston Kampus kustannus.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Jyväskylä: Vastapaino & Gummerus kirjapaino Oy.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Juva: WSOY.
- Uusitalo, I. 2000. Kasvatus ja oppiminen päivähoidon toimintakulttuurina. Teoksessa: Haapamäli, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. STAKES. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999. Työryhmämuistioita 1994:4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti. Acta Universitas Tamperensis 624. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Vygotskij, L. S. 1980. Psykologi och dialektik. Malmö: P.A. Norstedt & söner.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weillin & Göös.
- Vygotskij, L. S. 1995. Fantasi och kreativitet. Göteborg: Daidalos.
- Välimäki, A - L. 1999. Lasten hoitopuu: lasten päiväkotijärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvulla. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Walker, D. F. & Soltis, J. F. 1992. Curriculum and Aims (2nd ed.) New York and London: Teachers College Press.
- Wilson, C. & Powell, M. 2001. A Guide to Interviewing Children. Essential skills for counsellors, police, lawyers and social workers. London: Routledge.
- Wolcott, H. F. 1990. Writing up qualitative research. Newbury Park, Calif: Sage.
- Wood, D. 1999. Hur barn tänker och lär. Lund: Studentlitteratur.
- Wood, E. & Attfield, J. 1996. Play, Learning and the Early Childhood Curriculum. London: Paul Chapman Publishing.

Liite 1**TEEMAHAASTATTELURUNKO****1. TAUSTATIEDOT**

- ikä
- perhe / sisarukset
- edellinen hoitopaikka

2. EROAVUUDET

- edellisen toimintakauden vertaaminen nykyiseen esiopetuksen toimintaympäristöön ja toimintaan (syksyn haastattelu)
- kuluneen esiopetusvuoden vertaaminen tulevaan alkuopetukseen (kevään haastattelu)

3. TOIMINTA

- päivän kulku
- toimintatavat

4. MIELTYMYKSET

- mieleinen (ja ei mieleinen) toiminta esiopetuksessa

5. TAITAVUUDET

- arvioit ja tuntemukset omasta osaamisesta ja oppimisesta

6. OPPIMISTOIVEET

- esiopetusvuonna (syksyn haastattelu) / alkuopetusvuonna (kevään haastattelu)

7. MUUTA

- vapaata kerrontaa kokemuksista ja toiveista

Liite 2

**HELSINGIN YLIOPISTO
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS
Annu Brotherus**

Hyvä vanhempi!

Teen väitöskirjatutkimusta Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella ja aiheenani on erilaisten esiopetuskulttuurien vertailu. Aineistoni työhöni tulen keräämään lukuvuonna 1998 – 1999 aikana erilaisista julkisista esiopetusta toteuttavista toimintaympäristöistä. Tutkimuksessani mm. haastattelen lapsia (kiinnostuksena lasten mielipiteet ja kokemukset) ja observoin toimintaa (kiinnostuksena lapsi toiminnassa).

Pyydän kohteliaimmin saada luvan haastatella sinun lastasi. Haastattelut on tarkoitus tehdä heti syyslukukauden alussa ja kevätlukukauden lopussa. Haastattelut tulevat noudattamaan tutkimukselle yleisesti asetettuja eettisiä periaatteita ja näin ollen olemaan luottamuksellisia ja nimettömiä. Ryhmän/luokan toimintaa tulen observoimaan lukuvuoden aikana useamman kerran. Toivon sinun palauttavan ohessa olevan haastatteluluvan lapsesi opettajalle.

Kiitos ja yhteistyöterveisin!

Helsingissä / .1998

Annu Brotherus
kasvatustieteen lisensiaatti
lehtori

Helsingin yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
PL 58 (Nilsininkatu 3)
00014 Helsingin yliopisto
p. toimeen: 191 40927
kotiin: 692 6420
0422-323606

Liite 2 jatkuu

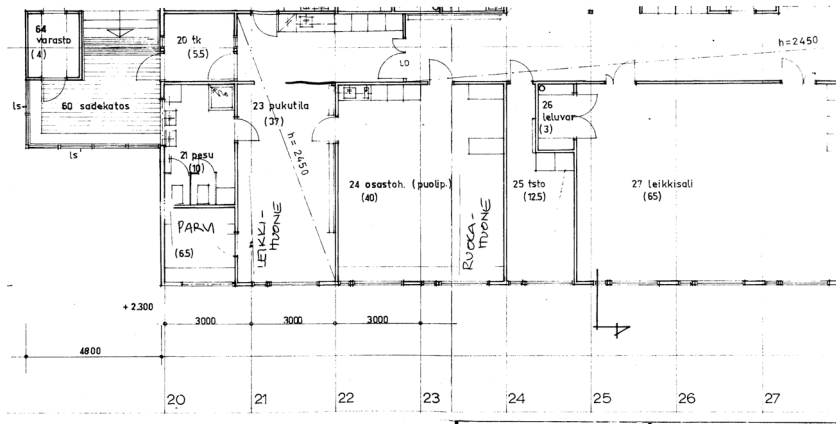
TUTKIMUSLUPA

Myönnän / En myönnä tutkija Annu Brotherukselle luvan haastatella
----- -nimistä lastani, jota haastatellaan
hänen esiopetuskokemuksistaan ja mielipiteistään.

_____ / .1998.

Nimen selvennys
Yhteystiedot:

Liite 3. Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän pohjapiirustus



Liite 4a. Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän oppimisympäristö



Ryhmähuone



Ryhmähuone: päivämäärä- ja säähavainnot



Ryhmähuone: tietokoneet

Liite 4b. Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän oppimisympäristö

Leikkihuone

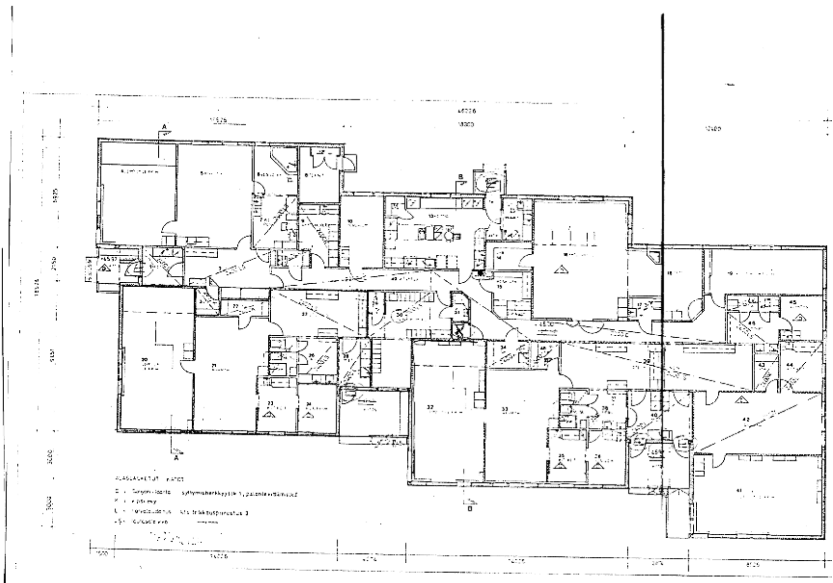


Parvinäkymä



Kotileikki

Liite 5. Päiväkodin 3–6-vuotiaiden ryhmien pohjapiirros



Liite 6a. Päiväkodin 3–6-vuotiaiden ryhmien oppimisympäristö

Ryhmähuone



Ryhmähuone: oma paikka, esiopetuskansiot



Kotileikkihuone

Liite 6b. Päiväkodin 3–6-vuotiaiden ryhmien oppimisympäristö



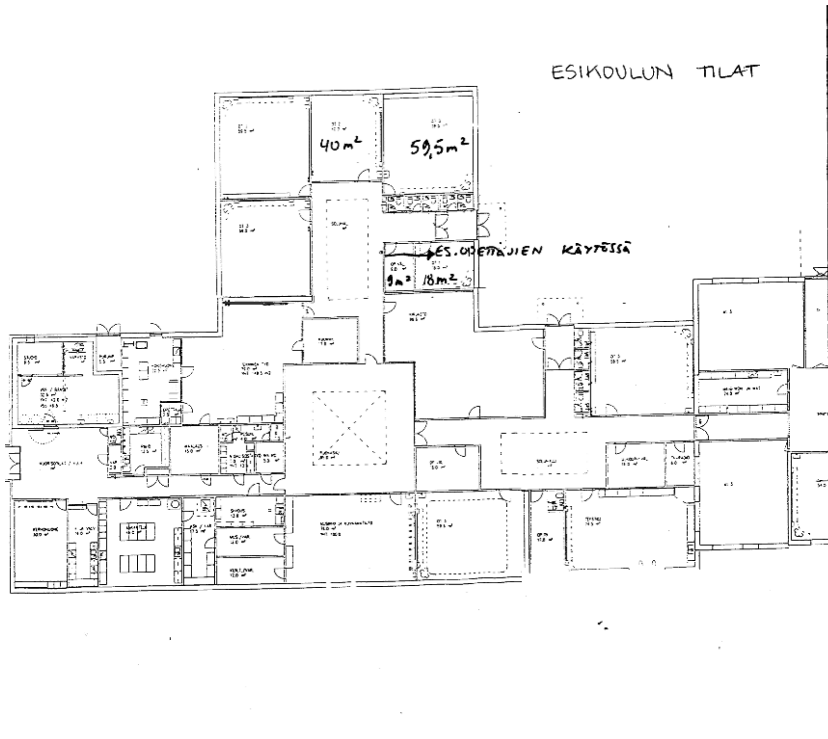
Nukkumahuone



Nukkumahuone



Rakenteluhuone

Liite 7. Koulun esiopetusluokan pohjapiirustus

Liite 8a. Koulun esiopetusluokan oppimisympäristö



Opetusluokka: liitutaulu



Opetusluokka: kirjahyllyllä erotettu lukutila



Opetusluokka: avohyllyllä esiopetuskansiot

Liite 8b. Koulun esiopetusluokan oppimisympäristö

Leikkiluokka: pitkä pöytä työskentelyä varten

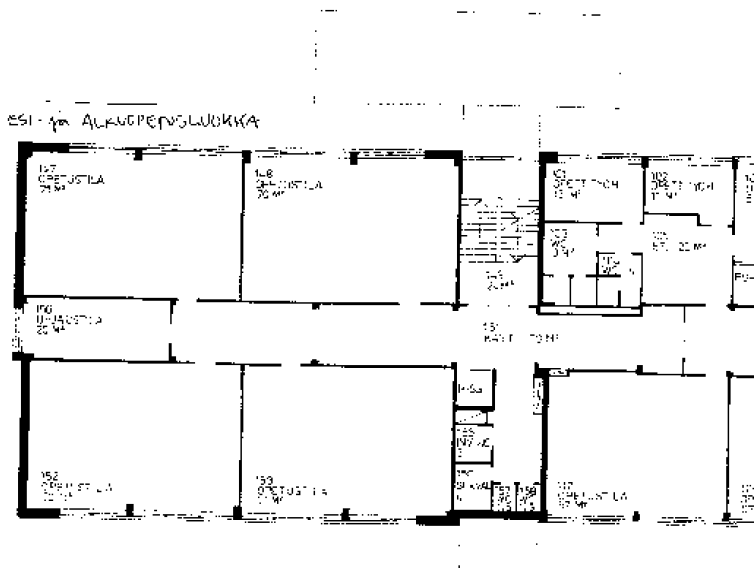


Leikkiluokka: kulmasohva



Leikkiluokka: pulpettiryhmä

Liite 9. Koulun esi- ja alkuopetusluokan pohjapiirustus



Liite 10a. Koulun esi- ja alkuopetusluokan oppimisympäristö

Luokkahuone



Luokkahuone



Luokkahuone

Liite 10b. Koulun esi- ja alkuopetusluokan oppimisympäristö



Piano rajaa luokkahuonetta



Luokkahuoneen pianon takainen jakotila



Opettajan työpöytä

Liite 11. Tutkimusryhmien aikataulut kello 8.00–12.00

TUTKIMUSRYHMÄ 1. Työjärjestys

klo 8.00 – 8.30: Aamupalatarjoilu

klo 8.30 – 9.00: Lasten vapaa toiminta

klo 9.00 – 10.00: Aamupiiri ja opettajan ohjaama muu toiminta

klo 10.00 – 11.00: Ulkoiluun valmistautuminen, ulkoilu

klo 11.00 -11.30: Riisuutuminen, yhteinen lauluhetki perjantaisin

klo 11.30 – 12.00: Ruokailu

TUTKIMUSRYHMÄ 2. Työjärjestys

klo 8.00 – 8.30: Aamupalatarjoilu

klo 8.30 – 9.15: Aamupiiri ja opettajan ohjaama toiminta

klo 9.15 – 10.00: Lasten vapaa toiminta

klo 10.00 – 11.00: Ulkoiluun valmistautuminen, ulkoilu sisälle tulo

klo 11.00 – 11.30: Riisuutuminen, ruokailuun valmistautuminen

klo 11.30 – 12.00: Ruokailu

TUTKIMUSRYHMÄ 3. Työjärjestys

klo 8.00 – 8.30: Aamupalatarjoilu

klo 8.30 – 9.00: Lasten vapaa toiminta

klo 9.00 – 10.30: Aamukokous ja opettajan ohjaama muu toiminta

klo 10.30 – 11.00: Ruokailu

klo 11.00 – 12.00. Lasten vapaa toiminta ja yhteinen kokous

TUTKIMUSRYHMÄ 4. Työjärjestys

klo 8.00 – 8.45: Oppitunti omassa luokassa tai koulun muissa tiloissa

klo 8.45 – 9.00: Välitunti koulun omalla pihalla

klo 9.00 – 9.45: Oppitunti omassa luokassa tai muissa koulun tiloissa

klo 9.45 – 10.00: Välitunti koulun omalla pihalla

klo 10.00 – 10.30: Lyhyt oppitunti omassa luokassa

klo 10.30 – 11.00 Ruokailu koulun ruokalassa, omassa luokassa oppitunnin loppu

klo 11.00 – 11.15: Välitunti koulun omalla pihalla

klo 11.15 – 12.00: Oppitunti omassa luokassa tai koulun muissa tiloissa

Liite 12. Päiväkodin 6-vuotiaiden ryhmän LIS-YC -mittaukset

	Lokakuu	Lokakuu	Lokakuu	Maaliskuu	Maaliskuu	Lokakuu	Lokakuu	Maaliskuu	Toukokuu	Toukokuu	keskiarvo / (havaintoja)
Petra	5 (ohjattu: käden piirtäminen)	4 (ohjattu: numero 6 harjoittelu)	1 (ohjattu: päivävyri), 4+ (vapaa: leikki salissa)	1 (vapaa: omalelu ja äänikirjan kuuntelu), 5 (ohjattu: mat. mittaaminen)	2,5 (vapaa: yhteisleikki), 4 (ohjattu: askartelu)	1 (ohjattu: kysely H-kirjaimesta), 2 (ohjattu: työkirja)	3 (vapaa: tietokonepelin seuraaminen), 2 (ohjattu: sadun sisällöstä kysely)	2,89 (12 kpl havainnointia)			
Pia	4 (ohjattu: käden piirtäminen)	3 (ohjattu: numero 6 harjoittelu)	4,75 (ohjattu: liikuntatuokio)	4,5 (ohjattu: mat. mittaaminen)	5 (vapaa: yhteisleikki), 4 (ohjattu: askartelu)	4+ (ohjattu: kysely H kirjaimesta), 4+ (ohjattu: työkirja)	5 (vapaa: tietokoneella pelaaminen)	4,30 (9 kpl havainnointia)			
Piivi	3 (ohjattu: päivävyri, käden piirtäminen)	3 (ohjattu: numero 6 harjoittelu)	4 (ohjattu: liikuntatuokio)	2 (vapaa: lautapelin pelaaminen), 4- (ohjattu: mat. mittaaminen)	3+ (ohjattu: askartelu)	4 (ohjattu: kysely H kirjaimesta)	5 (vapaa: tietokoneella pelaaminen), 4,5 (ohjattu: kysely sanojen alkukirjaimista)	3,61 (9 kpl havainnointia)			
Päivi	3+ (ohjattu: päivävyri)	4 (ohjattu: päivävyri)	5- (vapaa: leikki/sana-arvuuttelu), 4 (ohjattu: liikuntatuokio)	2 (vapaa: lautapelin pelaaminen), 4+ (ohjattu: mat. mittaaminen)	1 (ohjattu: päivävyri), 3+ (ohjattu: askartelu)	3,5 (ohjattu: sadun kuuntelu)	3- (ohjattu: kysely sanojen alkukirjaimista), 3- (ohjattu: työkirjan tekoa)	3,22 (11 kpl havaintoja)			

Liite 12 jatkuu

Liite 12 jatkuu

Paavo	4- (ohjattu: käden piirtäminen)	3 (ohjattu: sormin laskeeminen)	3+ (ohjattu: liikuntaan puukeutuminen), 3- (ohjattu: liikuntatuokio)	3 (vapaa: tietokonepeleihin seuraaminen), 1+ (ohjattu: matmittaaminen)	2 (ohjattu: askartelu)	3 (ohjattu: kysely viikonpäivistä), 2- (ohjattu: yökirjatehtäviä ja uloslähtö)	4+ (ohjattu: päivävyri), 4+ (ohjattu: yökirjatehtäviä)	2.93 (11 kpl havaintoa)
Pekka	4+ (ohjattu: päivämäärän kirjoittaminen taululle)	2,5 (ohjattu: päivävyri)	4 (vapaa: leikki salissa)	3- (ohjattu: päivävyri), 4- (ohjattu: matmittaaminen)	4 (ohjattu: askartelu)	2 (ohjattu: päivävyri ja lämpötila), 4 (ohjattu: askartelu)	5- (ohjattu: yökirjatehtäviä)	3.41 (10 kpl havaintoa)
Petri	3+ (ohjattu: käden piirtäminen)	3,5 (ohjattu: 6:n harjoittelua)	2+ (ohjattu: päivävyri), 3 (ohjattu: liikuntatuokio)	4+ (ohjattu: matmittaaminen)	3 (ohjattu: askartelu)	3 (ohjattu: kysely luettaita)	4+ (vapaa: tietokoneen pelaaminen), 3,5 (ohjattu: sadun kuunteleminen)	3.33 (9 kpl havaintoa)
Pyy	3 (ohjattu: päivävyri), 3- (ohjattu: peritehtävä)	3+ (ohjattu: päivävyri)	poissa	3- (ohjattu: matmittaaminen), 5 (ohjattu: mittaamisen harjoittelu)	3 (vapaa: leikki), 4 (ohjattu: askartelu)	4+ (ohjattu: luettum kuunteluharjoitus)	5 (vapaa: tietokoneen pelaaminen), 1 (ohjattu: kysely ja yökirjatehtäviä)	3.40 (10 kpl havainnoita)

Liite 13. Päiväkodin 6-vuotiaiden esiopetusryhmän lasten haastattelut

SYKSY	Petra	Pia	Pilvi	Päivi	Paavo	Pekka	Petri	Pyry
1. Tausta	6v, isoisisko sama pk	6v, ei sisaruksia, ryhmäpp	6v, sisko ja veli, kirkon kerho	6v, pikkuisisko, sama pk	6v, pikkuisisko, sama pk	6v, isoisisko sama pk	6v, isoisisko sama pk	6v, isoveli sama pk
2. Erot	Tietokoneet, pelit, ruokailu	Pelit ja ruoka	Piha ja eväät	Parvi ja numeroiden teko	Ei eroa	Tehtävät	Tehtävät, pelit ja leikkihuone	Ruokailu
3. Taitava	Mallin mukaan tekeminen	Laskeminen			Jalkapallo ja jääkiekko	Numerot 1-4	Ei vielä missään	
4. Oppimis-toiveet	Ei tarvetta	Lukeminen	Ei tiedä	Lukeminen	Ei tiedä		Lukeminen	
5. Mielty-mykset	Tietokon. pel. ja tyttöleikit	Ulkoilu	Rakentelu-leikki	Leikki	Tehtävät, palapelit	Ulkoilu	Saliin pääsy	Ulkoilu
KEVÄT	Petra	Pia	Pilvi	Päivi	Paavo	Pekka	Petri	Pyry
6. Oppinut	Kirjaimia	Kalenteri	Nokkahuilu	Numerot, aakkoset	Luistelu	Kirjaimet	Kirjaimet, numerot, tietokon.	Matematiikka ja äidinkieli
7. Oppimis-toiveet	Luk ja kirj.	Matematiikka	Matematiikka	Lukeminen	Lukeminen	Matematiikka	Luk ja kirj.	Matematiikka
8. Mielty-mykset	Tietokon. pelaaminen	Ruoka	Kaikki	Kirjoittaminen	Tietokon. pelaaminen	Tietokon. pelaaminen	Ruoka	Leikki kaverien kanssa
9. Erot	Pulpetit, ruokala	Pitää istua hiijaa	Pulpetit	Pulpetit	Pulpetit, paljon huoneita	Pulpetit, koulu isompi	Pulpetit, ulk. sali	Koulupäivälyhyempi
10. Muuta	Aikoo kirj. kirjan	Hyvä liikunnassa	Harrastaa nokkahuilua & balettia	Hyvä juoksemaan	Hyvä säilyssä	Ei hyvä kotileikkissä	Hyvä pelaamaan tiet.kon.	Jääkiekkokortit

Liite 14. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien lasten LIS-YC -mittaukset

Ajankohita	Marraskuu	Maaliskuu	Toukokuu	Toukokuu	Keskiarvo (havainnoinnit)
Satu	4 (ohjattu: aamupiiri-laulu), 3+ (ohjattu: kysely aamupiirissä), 3 (ohjattu: leikki), 4- (vapaa: koira-leikki)	4,5 (ohjattu: opetuksen seuraaminen), 3,5 (ohjattu: onpeli), 5- (ohjattu onpeli) 5- (ohjattu: onpeli), 3 (vapaa: roolileikki)	3- (ohjattu: lorupussi), 4+ (ohjattu: tehtäväpaperi)	4+ (vapaa: kampaamoleikki)	3.81 (12 kpl havaintoja)
Selma	2 (ohjattu: päiväyri), 3- (ohjattu: kysely aamupiirissä), 3 (ohjattu: leikki), 4- (vapaa: koira-leikki)	4 (ohjattu: aamupiiri), 1,5 (vapaa: vaeltelua), 2- (vapaa: taululle piirtely, vaeltelu), 3,5 (vapaa: sadun lukeminen ja muiden opettaminen), 4- (vapaa: roolileikki)	poissa	4- (ohjattu: retkelle lähtö)	2.97 (10 kpl havaintoja)
Souja	3+ (ohjattu: leikki), 4+ (ohjattu: leikki), 3+ (ohjattu: leikki), 4 (vapaa: piirtäminen)	2 (vapaa: leikki), 3 (ohjattu: aamupiiri), 3- (ohjattu: leikki), 3 (ohjattu: hassunkuriset lauseet), 3- (vapaa: legorakentelu), 4- (vapaa: legorakentelu)	3,5 (ohjattu: yhteismaalaus)	3,5 (vapaa: kotileikki pöydän alla), 2 (vapaa: pikkupoikien kiinnittäminen), 4- (ohjattu: askartelu)	2.97 (14 kpl havaintoja)
Saku	4 (ohjattu: sadun kuuntelu), 4 (ohjattu: leikki), 3- (ohjattu: leikki)	2 (vapaa: juoksentelu), 3 (vapaa: leikkivankila), 3+ (ohjattu: leikki), 3 (ohjattu: hullunkuriset lauseet), 4 (vapaa: majan rakentelu), 4 (vapaa: rakentelu ja roolileikki)	4+ (ohjattu: yhteismaalaus), 3,5 (vapaa: maalaus)	5- (ohjattu: askartelu)	3.54 (12 kpl havaintoja)

Liite 14 jatkuu

Liite 14 jatkuu

Samps	3- (ohjattu: päiväri), 4- (ohjattu: leikki), 3- (ohjattu: leikki), 3- (vapaa: rakentelu/leikki)	2+ (ohjattu: aamupiiri), 3 (ohjattu: ompelu), 2 (ohjattu: ompelu), 2- (vapaa: legorakentelu)	3 (ohjattu: aamupala), 5- (ohjattu: paperitehtävä)	3- (vapaa: pikku-eläimillä leikkiminen), 1+ (vapaa: istuskelu)	2.72 (12 kpl ha-vauntoja)
Santeri	2 (ohjattu: aamupiirilaulu), 1,5 (ohjattu: leikki), 3- (ohjattu: leikki) 1 (vapaa: riehuminen)	2 (ohjattu: aamupiiri), 4+ (ohjattu: ompelu), 3+ (ohjattu: ompelu), 3- (ohjattu: ompelu) 5 (vapaa: ritareilla leikkiminen)	5- (ohjattu: paperitehtävä)	3 (vapaa: pikkueläimillä leikkiminen), 2- (vapaa: istuskelu)	2.83 (12 kpl ha-vauntoja)
Seppo	4,5 (ohjattu: leikki), 4+ (ohjattu: leikki), 4,5 (ohjattu: leikki)	poissa	4,5 (ohjattu: yhteismaalaus), 3+ (ohjattu: yhteismaalaus)	2 (vapaa: leikki), 3 (ohjattu: askartelu)	3.71 (7 kpl havain-toja)
Simo	3- (ohjattu: sadun kuuntelu), 3 (ohjattu: leikki), 4,5 (ohjattu: leikki)	2 (vapaa: toisten leikkien seuraaminen), 2+ (vapaa: leikki pajjoilla), 2 (ohjattu: leikki), 1 (ohjattu: hullunkurisat sanat), 4+ (vapaa: lautapeli), 4+ (vapaa: lautapeli)	poissa	2- (vapaa: leikki), 3,5 (ohjattu: askartelu)	2.84 (11 kpl ha-vauntoja)

Liite 15. Päiväkodin 3–6 -vuotiaiden ryhmien lasten haastattelu

SYKSY	Satu	Selma	Sonja	Saku	Sampsu	Santeri	Seppo	Simo
1. Tausta	5v, pikkuveli sama pk	5v, pikkuveli sama pk	6v, pikkuisiko sama pk	6v, pikkuvelli, pph	6v, pikkuisiko+veli, sama pk	5v, isosisiko sama pk	6v, pikkuisiko, sama pk	6v, 2 pikkuvelij, sama pk
2. Erot	Esimerkillinen pienille			Enemmän teluja				
3. Taitava	Leikki	Piirtäminen	Tuttujen nimien kirj.	Kaikki	Luistelu, tehtävät, piirtäminen	Urheilu	Tehtävät	Kaikki
4. Oppimistoi-veet	Piirtäminen, aikuisten ymmärt.	Ratsastus	Lukeminen	Ei mitään	Ei tiedä	Tietokon. pelaaminen	Luk ja kirj.	Ei tarvetta
5. Mielty-mykset	Piirtäminen	Lumi- ja hiekkaleikit	Leikki	Piirtäminen	Liikunta, majaleikki	Leikki	Tehtävät	Leikki
KEVÄT	Satu	Selma	Sonja	Saku	Sampsu	Santeri	Seppo	Simo
6. Oppinut	Kannattaaotella opettajaa	Aakkoset, matematiikka	Kirjaimet, matematiikka	Ei muista	Matematiikka	Leikit	Leikit ja lukeminen	
7. Oppimistoiveet	Lukeminen	Luk ja kirj.	Lukeminen	Koulujuut	Lukeminen	Urheilu, matematiikka	Kirjoittaminen	Ei mitään osaa jo
8. Mielty-mykset	Piirtäminen	Väritystehävät	Tehtävät	Piirtäminen	Tehtävät, rakentelu	Urheilu, leikit	Leikit	Tehtävät
9. Erot	Pulpetit	Pulpetit	Tuolit, pöydät, liitutaulu		Pitää olla tarkkana ja paikallaan	Erllaiset opettajat, luokka	Pöydät	Täytyy vaantua
10. Muuta	Mieluista liituntaleikit		Harrastaa, 3 eri jumppaa	Hyvä kivenhakkaaminen	Harrastaa jalkapalloa	Hyvä urheilussa, jalkapalloharrastus	Harrastaa jalkapalloa	Harrastaa jalkapalloa, puhshippa

Liite 16. Koulun esiopetusluokan lasten LIS-YC -mittaukset

Ajankohta	Syyskuu	Marraskuu	Joulukuu	Toukokuu	Keskiarvo (havainnoinnit)
Kaisa	4+ (ohjattu: liikunta-leikki), 3- (vapaa: leikki)	4,5 (ohjattu: apuopena aamupiirissä), 4 (ohjattu: tehtävän teko)	4 (ohjattu: sadun kuuntelu), 3 (ohjattu: satu yhteistyönä), 1,5 (vapaa: odottelua)	4+ (ohjattu: diaesitys), 3 (ohjattu: sadutus)	3,47 (9 kpl havaintoja)
Kati	4 (ohjattu: liikunta), 3+ (vapaa: piirtäminen)	4- (ohjattu: aamupiiri-keskustelu), 2+ (vapaa: pusseron nyöritys)	4,5 (ohjattu: satu yhteistyönä), 5 (ohjattu: sadun piirtäminen yhteistyönä)	4,5 (ohjattu: tanssi), 4 (ohjattu: valokuvien liimaus)	3,90 (8 kpl havaintoja)
Kia	2,5 (ohjattu: liikunta/leikki), 2- (vapaa: leikki)	3- (ohjattu: aamupiiri), 5- (ohjattu: tupsun ompelu), 4+ (ohjattu: ompelu)	poissa	4 (ohjattu: aamupiiri-keskustelu), 5 (ohjattu: valokuvat ja kirjoitus)	3,57(7 kpl havaintoja)
Kukka	4 (ohjattu: liikunta), 2 (vapaa: pelin seuraaminen)	4+ (ohjattu: aamupiiri), 3 (ohjattu: piirtäminen)	3- (ohjattu: satu yhteistyönä), 2- (ohjattu: satu yhteistyönä), 3 (ohjattu: käsien teko), 4 (ohjattu: käsien teko)	poissa	3,09 (8 kpl havaintoja)
Kalle	3 (ohjattu: liikunta/leikki), 1,5 (vapaa: paininujakointi)	3 (ohjattu: kellotehtävä), 4 (ohjattu: mallista piirtäminen), 2 (vapaa: tikut ja nukkeleikki)	poissa	4+ (ohjattu: diaesitys), 2 (vapaa: vaiceltu poikajoukon mukana)	2,82 (7 kpl havaintoja)

Liite 16 jatkuu

Liite 16 jatkuu

Kasper	poissa	2 (ohjattu: kellotehtävä), 4,5 (vapaa: lautapeli)	3,5 (ohjattu: satu yhteistyönä), 5 (ohjattu: satu yhteistyönä)	1,5 (ohjattu: diaesitys), 1,5 (ohjattu: diaesitys)	3 (6 kpl havaintoja)
Kimmo	3,5 (vapaa: rakentelu kotimulotteisesti)	4+ (ohjattu: aamupiiri), 3,5 (vapaa: lautapelin pelaaminen), 4+ (vapaa: tikulla leikkiminen)	poissa	2 (ohjattu: tanssi), 1,5 (ohjattu: diaesitys)	3,16 (6 kpl havaintoja)
Konsta	3+ (ohjattu: liikuntia ohjeiden kuuntelu), 2- (vapaa: hyppynaruleikki)	3- (ohjattu: aamupiiri), 2 (ohjattu: kellotehtävä), 2 (vapaa: tikut ja nukkeleikki)	3 (ohjattu: opettajan esitys), 2,5 (ohjattu: satu yhteistyönä), 5 (ohjattu: käsimuken teko)	4+ (ohjattu: diaesitys), 3 (vapaa: toisten seuraaminen)	2,95 (10 kpl havaintoja)

Liite 17. Koulun esiopetusluokan lasten haastattelut

SYKSY	Kaisa	Kati	Kia	Kukka	Kalle	Kasper	Kimmo	Konsta
1. Tausta	6v, isosisko, sama pk	6v, pikkuveli, eri pk	6v, pikkuveli, sama pk	6v, isoveli ja -sisko, sama pk	5v, pikkuisiko, sama pk	5v, ainoa lapsi, sama pk	5v, pikkuisiko, sama pk	6v, isoveli, eri pk
2. Erot		Ruokailupaikka	Ompelu, ulkoilu	Ympäristö, askartelut	Ompelu		Ulkoilu, kokous	Ulkoilu
3. Taitava	Lukeminen	Koirien hoito, ompelu			Jalkapallo	Jalkapallo, pyöräily, luistelu		Jalkapallo
4. Oppimistoiveet	Vieraat kielet	Ei tiedä			Kiipeily		Lukeminen kunnolla	Karate
5. Mietymykset	Liikunta, ulkoileijat	Tehtävät	Ulkoileijat	Liikunta, kirjojen lukeminen	Leikki	Ulkoileijat	Tietokon. pelaaminen	Ulkoilu, sähkö

Liite 17 jatkuu

Liite 17 jatkuu

KEVÄT	Kaisa	Kati	Kia	Kukka	Kalle	Kasper	Kimmo	Konsta
6. Oppinut	Kaikkea	Kirj ja luk. ruoisi, van- teen pyörittys	Kirj ja luk., leikit, kello, vanteen pyö- rittys	Vanteella hyp.	Kirjoittami- nen, pyöräily	Hiihto	Ei mitään, osannut jo	Luistelu, pelit
7. Oppimis- toiveet	Kello	Luk ja kirj.	Eläinten ja kasvien nimet	Ei tiedä	Luk ja kirj.			Jalkapallo
8. Mieltymykset	Liikunta	Käsityö, vapaa toim.	Liikunta	Liikunta	Sähly	Jalkapallo, sähly	Liikunta	Liikunta
9. Erot	Pulpetit, sauvasirkat	Pulpetit		Koulun suu- ruus, istuminen koko päivä	Opettaja	Pulpetit	Luetaan ja kirj. paljon	
10. Muuta	Kettu- ja jäniseikki	Kaikki leikit, ei poikien kanssa			Majaleikit, ei tyttöjen kans- sa	Miellieikki ompeelukone	Ulkoilu mie- luista	Ulkoilu mie- luista

Liite 18. Koulun esi- ja alkuopetusluokan esioppilaiden LIS-YC -mittaukset

Ajankohita	Elokuu	Syyskuu	Marraskuu	Joulukuu	Toukokuu	Toukokuu	Keskiarvo (havainnot)
Natalia	4,5 (äid)	4- (usk), 4 (äid)	4,5 (kuv), 1 (kuv), 2,5 (mat), 3 (äik), 1 (äid)	4 (äid), 4,5 (vapaa: muumivideo)	3 (kuv), 4,5 (mat), 4,5 (mat)	5 (ilm), 5 (ilm), 5 (iiik), 4 (ymp), 4 (äid)	3.76 (18 kpl havaintoja)
Nea	4+ (äid)	4 (usk), 5 (äid), 5 (mat)	4 (kuv), 2,5 (kuv), 5 (äid), 5 (äid)	2,5 (mat), 5 (äid), 4 (vapaa: muumivideo)	4,5 (kuv), 5 (mat)	poissa	4.28 (13 kpl havaintoja)
Nelli	3 (vapaa: video)	3 (usk), 3 (äid), 3- (mat)	3 (kuv), 3,5 (kuv), 5 (kuv), 3-äid), 3- (mat), 3 (äid), 4 (äid)	1 (mat), 1,5 (äid), 4,5 (vapaa: muumivideo)	4 (kuv), 5 (mat)	5 (ilm), 5 (ilm), 5 (iiik), 1,5 (iiik), 2 (ymp), 1 (ymp)	3.23 (22 kpl havaintoja)
Niina	3- (äid)	3- (usk), 4 (äid), 3 (mat)	2 (kuv), 4+ (kuv), 3 (kuv), 4,5 (mat), 4 (äid), 4 (äid)	3- (mat), 1 (mat), 3 (vapaa: muumivideo)	4 (kuv), 4 (kuv), 3 (mat), 3- (mat)	4 (iiik), 5 (iiik), 4,5 (iiik), 1,5 (iiik), 3 (ymp), 3 (äid)	3.29 (23 kpl havaintoja)

Liite 18 jatkuu

Liite 18, jatkuu

Ninni	5 (äid)	3- (usk), 3+ (äid), 4+ (äid)	5 (kuv), 4,5 (kuv), 5- (mat), 2 (äid), 4 (äid)	3,5 (mat), 3- (äid), 1 (vapaa: muumivideo)	5 (kuv), 4,5 (mat)	4,5 (ilm), 5 (ilm), 5 (liik), 4 (ymp), 4 (ymp)	3.93 (19 kpl havaintoja)
Nita	1,5 (äik)	3,5 (usk), 2- (äik)	poissa	poissa	1 (kuv), 1 (mat), 2,5 (mat)	2 (liik), 2- (liik), 1 (liik), 2- (ymp)	1.75 (10 kpl havaintoja)
Noora	5 (äid)	5 (usk), 5 (äid), 5 (mat)	5 (kuv), 4,5 (kuv), 3 (mat), 5 (äid), 5 (äid)	4 (mat), 4,5 (äid)	5 (kuv), 5 (mat), 4 (mat)	5 (ilm), 5 (ilm), 5 (liik), 5 (liik), 5 (ymp), 5 (äid), 5 (ymp)	4.76 (21 kpl havaintoja)
Niko	4 (vapaa: video)	2- (usk), 2- (äid), 4+ (mat)		4+ (mat), 4 (äid), 4,5 vapaa: muumivideo)	4,5 (kuv), 5 (mat), 5 (mat)	4 (ilm), 2 (ilm), 5 (liik), 4,5 (mat), 5 (ymp)	3.96 (15 kpl havaintoja)

Liite 19. Koulun esi- ja alkupetusluokan esioppilaiden haastattelut

SYKSY	Natalia	Nea	Nelli	Niina	Ninni	Nita	Noora	Niko
1. Tausta	6v, 3 sisarusta, kirkon kerho	5v, isoveli, pk	5v, isoveli, pk	6v, isoisisko, kirkon kerho	6v, 2 isois-koa, pk	5v, pikkuveli, pk	6v, isoisisko, pk	6v, pikkuisisko, Montessoripk
2. Erot	Koulussa enemmän ryhmiä	Oppiinnit	Ei lepuutusta	Ympäristö, askartelut	Opetus	Välitunnit	Lyhyemmät päivät, yksi opett, isompi	Työjärjestys, opett. määrää
3. Taitava								
4. Oppimis-toiveet		Ei tiedä	Lukeminen	Luk ja kirj.	Lukeminen	Lukeminen ja matematiikka	Luk ja kirj	Eläimet
5. Mieltymykset	Leikkiä välitunnilla	Välitunti	Välitunti	Läksyt	Välitunti	Välitunti	Kaikki	Välitunti, liikunta
KEVÄT	Natalia	Nea	Nelli	Niina	Ninni	Nita	Noora	Niko
6. Oppinut	Luk ja kirj.	Matematiikka	Kirjaimia	Matematiikka	Luk ja mat	Luk ja mat. käsityöt	Lukeminen	
7. Oppimis-toiveet	Matematiikka			Matematiikka	Kirjoittaminen	Vaikeampia tehtäviä		Matematiikka
8. Mieltymykset	Liikunta, luk ja kirj.	Ilmaisu	Liikunta	Matematiikka, liikunta	Käsityö, matematiikka	Matematiikka ja yökoulu	Käsityö, matematiikka	Sisäliikunta, mat ja ruoka
9. Erot	Enemmän läksyjä		Vaikeampia tehtäviä	Oppii luk. ja lask.	Vaikeimmat tehtävät	Pidän vaikeammista tehtävistä	Matematiikka ja käsityö	Matematiikan tehtävät
10. Muuta	Nellin ystävä, välitunnit ikäviä	Kaikki mieluista	Natalian ystävä, kaikki mieluista	Nitan ystävä	Uskonto ei mieluista	Niinan ystävä, lukeminen ei mieluista	Kaikki oppiaineet mieluista	Välitunnit eivät mieluista

Liite 20. Lasten haastattelut tutkimusryhmittäin

SYKSY	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
Tausta					
ikä	8 x 6 v	3 x 5 v, 5 x 6v	3 x 5 v, 5 x 6 v	3 x 5 v, 5 x 6 v	9 x 5v, 23 x 6v 30x sisaruk- sia, 2 ei
sisarukset	7 x sisa- ruksia, 1 ei	8 x sisaruksia	7 x sisaruk- sia, 1 ei	8 x sisaruksia	8 x sisaruksia
ed. hoito- paikka	6 x pk, 1 kerho, 1 ryhmäpph	7 x pk, 1 x pph	8 x pk	6 x pk, 2 x kerho	21 x pk, 3 x kerho, 2 x pph
Eroa- vuudet	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl
toiminta	5	1	7	7	17
ei vast		6	2		8
ympäristö	3		2	2	7
välineet	3	1			4
ei eroa	1				1
Opp- toiveet	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl
äidinkieli	3			5	11
muuta	1	2	1	1	10
ei vast / ei tiedä	4	5	3	2	11
		1	4		
Mie- luista	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl
ulkoilu	3	1	4	6	14
leikki	3	4	2		9
muuta	1	4	3	2	10
KEVÄT	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	Yhteensä
Oppi- nut	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl	Mainintoja kpl
äidinkieli	5	3	3	5	16
matema- tiikka	3	3		4	10
muuta	3	4	11	1	19
ei vast / ei mitään		1	1	1	3

Liite 20 jatkuu

Liite 20 jatkuu

Mie- luista liikunta leikki matema- tiikka tehtävät muuta	Mainintoja kpl 4 4	Mainintoja kpl 1 3 4 3	Mainintoja kpl 7 1	Mainintoja kpl 4 5 6	Mainintoja kpl 12 7 5 4 14
Opp. toiveet äidinkieli matema- tiikka muuta ei vast / ei mitään	Mainintoja kpl 4 4	Mainintoja kpl 5 1 2 1	Mainintoja kpl 2 4 2	Mainintoja kpl 1 3 1 3	Mainintoja kpl 12 8 7 6
Eroa- vuudet oppi- misymp. työsken- telytavat tehtävät ei vast muuta	Mainintoja kpl 6 2	Mainintoja kpl 5 2 1	Mainintoja kpl 4 2 2 1	Mainintoja kpl 5 1 2	Mainintoja kpl 15 6 5 4 3

