

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lapsi joustavassa esi- ja alkuopetuksessa

”että leikittäis ja pelattais”

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

SAARA TIITOLA

BIRGIT TIKKANEN

Tammikuu 2012

Tutkimuksessa tarkasteltiin pirkanmaalaisessa kunnassa syksyllä 2009 alkanutta joustavaa esi- ja alkuopetushanketta lapsen näkökulmasta. Tutkimus on laadullinen lapsitutkimus, joka sisältää kouluetnografisia piirteitä. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisena lapset kokevat olonsa koulussa, jossa toimitaan joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamallien mukaan. Tutkimustehtäväksi muotoutui joustavan esi- ja alkuopetuksen merkityksen selvittäminen lapsen kasvun ja kehityksen tukijana. Tarkastelun kohteena oli toiminnan sisältö, lasten arviot ja kokemukset toiminnasta sekä opettajien näkemykset joustavasta esi- ja alkuopetuksesta lapsen kannalta.

Tutkimusaineisto koostui kirjallisista dokumenteista, havainnoinneista, valokuvista (oppimisympäristöt ja lasten tuotokset) sekä lasten ja opettajien haastatteluista. Jokaisesta koulusta haastateltiin kolmea esiopetusikäistä lasta, kolmea ensimmäisen luokan oppilasta sekä lastentarhanopettajaa, luokanopettajaa ja erityisopettajaa. Joustavaan esi- ja alkuopetus hankkeeseen osallistui viisi koulua, joista tutkimusyksiköiksi valittiin kolme koulua. Hankkeessa oli tavoitteena etsiä erilaisia toimintamalleja esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen, joten jokainen koulu loi oman toimintamallinsa ja ne poikkesivat hyvinkin paljon toisistaan. Yhteisenä piirteenä tutkimuskouluissa oli toiminnallisuus, inklusiivisuus ja yhteisöllisyyteen kasvattaminen.

Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä aineistoa luokittelemalla, jonka pohjalta tehtiin tulkintoja. Analyysi tuotti kolme pääkategoriaa: turvallisuus, sosiaalinen tila ja toimijuus. Nämä käsitteet todentavat sitä maailmaa, jossa lapsi joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on ja toimii. Ne ovat myös pohjana tutkimuksemme tulosten kuvaamisessa.

Tutkimustuloksissa ilmeni, että joustava esi- ja alkuopetus lisää mahdollisuuksia tukea lapsen kasvua ja kehitystä yksilöllisesti. Mikäli henkilökuntaa resursoidaan riittävästi, mahdollistaa joustava toiminta lasten tarpeita vastaavat erilaiset oppimisryhmät, tasoryhmät, yksilölliset oppimissuunnitelmat, yksilöllisen tuen, yhteisöllisyyden vahvistamisen sekä leikin kautta oppimisen. Erityisopettajan osaamista pystyttiin kohdentamaan sitä eniten tarvitseville oppilaille kahdessa koulussa. Joustava toiminta mahdollisti koululykkäyspäättökseen saaneen oppilaan siirtymisen kesken syyslukukauden esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle sekä ensimmäisellä luokalla olevan oppilaan palauttamisen syyslukukaudella osittain esiopetukseen. Joustava toiminnan myötä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö oli tiivistä, tavoitteellista ja jousti oppilaiden tarpeiden mukaan. Koulun kulttuuri, tilat ja opettajat tulivat tutuiksi esioppilaille ja siirtyminen kouluun muodostui näin turvalliseksi jatkumoksi.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnoissa oli pyritty ottamaan huomioon lasten erilaisuus sekä eritavalla oppivat lapset. Tutkimustulosten mukaan lapset kokevat joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnat mielekkäinä. Muutamat oppilaat kokivat ikävänä pajasta toiseen siirtymisen 20 minuutin aikataululla. Mieluisimpia lapsille olivat ATK- ja kuvituspaja, toiminnallinen matematiikka, retket, tieteet ja leikki. Erityisesti esioppilaat toivoivat lisää leikkiäikää.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 KOHTI JOUSTAVAA ESI- JA ALKUOPETUSTA	7
2.1 KAHDEN TOIMINTAKULTTUURIN KOHTAAMISPAIKKA.....	7
2.2 ESI- JA ALKUOPETUS	11
2.2.1 <i>Leikin merkitys esi- ja alkuopetusikäisen oppimisessa.....</i>	<i>14</i>
2.2.2 <i>Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen.....</i>	<i>16</i>
2.2.3 <i>Inkluusio ja kolmiportainen tuki.....</i>	<i>18</i>
2.3 NÄKÖKULMIA ESI- JA ALKUOPETUSIKÄISEN LAPSEN KASVUUN JA KEHITYKSEEN	21
2.4 MONTESSORIN NÄKEMYKSIÄ LAPSEN KEHITYKSESTÄ JA OPPIMISESTA	25
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
3.1 TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	28
3.2 TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
3.3 TUTKIMUKSEMME TIETEENFILOSOFISIA LÄHTÖKOHTIA	30
3.4 ETNOGRAFINEN LÄHESTYMISTAPA.....	32
3.5 TUTKIMUSKOULUJEN KUVAILU	33
3.5.1 <i>Joustava esi- ja alkuopetus koulu A</i>	<i>34</i>
3.5.2 <i>Joustava esi- ja alkuopetus koulu B</i>	<i>37</i>
3.5.3 <i>Joustava esi- ja alkuopetus koulu C</i>	<i>39</i>
3.6 AINEISTON HANKINTA	41
3.6.1 <i>Havainnointi kentällä.....</i>	<i>42</i>
3.6.2 <i>Lasten avoimet haastattelut ja aikuisten teemahaastattelut</i>	<i>43</i>
3.6.3 <i>Aineiston analyysi</i>	<i>45</i>
4 TULOKSET	48
4.1 KOLME KATEGORIAA	48
4.2 SOSIAALINEN TILA LAPSEN TOIMINTAKENTTÄNÄ.....	50
4.3 TOIMIJUUS	63
4.3 TURVALLISUUS TOIMINNAN JA OPPIMISEN EDELLYTYKSENÄ	73
5 POHDINTA.....	76
5.1 TUTKIMUKSEN EETTISYYS	76
5.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	77
5.3 JOUSTAVA ESI- JA ALKUOPETUS LAPSEN NÄKÖKULMASTA.....	78
5.4 POHDINTA	80
LÄHTEET	84

1 JOHDANTO

Esi- ja alkuopetuksen välinen nivelvaihe on erityisen merkittävä lapsen onnistuneen koulun aloituksen kannalta. Tutkimus on osoittanut, että lasten taidot ovat tuolloin hyvin eri vaiheissa, joka asettaa haasteita sekä esiopetukselle että koululle. Joustavissa esi- ja alkuopetushankkeissa pyritään kehittämään toimintatapoja, joilla voidaan mahdollistaa lapsen yksilöllinen eteneminen oppimispolullaan. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on tarkoituksena murtaa perinteisen koulun jäykkää ikäkausijattelua siten, että lapset voisivat siirtyä joustavasti esiopetuksesta kouluun omien valmiuksiensa mukaan. Tällöin myös välttyttäisiin koululykkäyksiltä tai psykologin suorittamilta yksilötestauksilta, vanhempien suunnitellessa lapselleen varhennettua koulun aloitusta. Koululykkäys on tutkimuksissa osoittautunut riittämättömäksi tukitoimeksi ja siten kiistanalaiseksi traditioksi (Linnilä 2011, 38). Näkökulma lapsen kouluvalmiudesta on vähitellen vaihtunut koulun valmiuteen ottaa vastaan erilaisia lapsia sekä tukea heidän oppimisvalmiuksiaan. (Linnilä 2006, 98.) Aiemman suppean kouluvalmiustavoitteen sijaan esiopetuksen tavoitteena nähdään lapsen yleisten oppimisvalmiuksien kehittäminen. Oppiminen ymmärretään elinikäisenä prosessina, jossa yksilön kyky oppia kehittyy aina syntymästä vanhuuteen asti (Hakkarainen 2002, 66–67.) Käytännöt esi- ja alkuopetuksen yhteistyömuodoissa sekä koulutulokkaiden kouluun tutustumisissa vaihtelevat suuresti. Esi- ja alkuopetukselta edellytetyn pedagogisen yhteistyön toteuttamista on osaltaan vaikeuttanut niiden kuuluminen eri hallinnon alaisuuteen. Muutoksen tähän tuonee kesällä 2011 hallitusohjelmaan kirjattu varhaiskasvatuksen lainsäädännön, hallinnon ja ohjauksen siirtyminen opetus- ja kulttuuriministeriöön. Luomalla yhteiset toimintamallit tuetaan parhaiten lasten kasvua ja kehitystä tässä heidän elämänsä tärkeässä vaiheessa.

Viime vuosina on ympäri Suomea ollut käynnissä erilaisia esi- ja alkuopetusta yhdistäviä kehittämishankkeita, joissa on pyritty kohti joustavuutta. Mitä tuo joustavuus sitten on ja miten se näyttäytyy lapsen maailmassa? Joustava esi- ja alkuopetus on ajankohtainen aihe ja kuuluu vähän tutkittuun varhaiskasvatuksen ja koulun nivelvaiheeseen. Jotta toimintaa voidaan kehittää ja antaa sille sen ansaitsema huomio, on tämän lapsen koulupolkua suuntaavan nivelvaiheen tutkiminen tärkeää. Pro gradu- tutkimuksemme mielenkiinto kohdistui syksyllä 2009 pirkanmaalaisessa kunnassa käynnistyneeseen joustavaan esi- ja alkuopetusta hankkeeseen, jonka tavoitteena on kehittää koulupolun alkuun erilaisia toimintamalleja. Hankkeessa pyritään muokkaamaan esi- ja

alkuopetuksen käytäntöjä siten, että lasten yksilöllisyys voidaan huomioida entistä paremmin. Esiopetuksen ja alkuopetuksen välille halutaan luoda joustava nivelvaihe, jotta lapsi voisi siirtyä esiopetuksesta alkuopetukseen silloin, kun se on hänen kehitykselleen otollisinta. Tutkimuksessamme selvitämme joustavan esi- ja alkuopetuksen merkitystä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana. Tutkimuskouluiksemme valitsimme kolme koulua, joissa jokaisessa on toisistaan poikkeavat toimintatavat toteuttaa joustavaa esi- ja alkuopetusta. Näitä kouluja sitoo teoreettisesti sosiokonstruktivismi, lähinnä vygotskylainen näkökulma. Yhdessä kouluista on sitouduttu Montessori-pedagogiikkaan.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toimintaa kuvaamaan käytetään Suomessa käsitettä lapsilähtöisyys (Niiranen & Kinos 2001, 75). Käsitteen lapsilähtöisyys alkujuuret johtavat Rousseauun ajatteluun 1700-luvulla, joka tuon ajan maailmassa toi esiin lapsuuden erityisluonteen suhteessa aikuisuuteen (Hytönen 1997, 9; 2007, 21). Nykyään lapsilähtöisyydessä korostetaan Karlssonin (2010) mukaan lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden sekä aktiivisuuden huomioon ottamista. Lapsen aktiivisuutta voidaan tarkastella jatkumona aikuisen ohjaamasta toiminnasta lapsen itse keksimään toimintaan. Lapsilähtöisyyttä voi täsmentää erittelemällä, kuka ja millä perusteella määrittelee, millaisia ovat lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Entä millaisiin ratkaisuihin määrittelyt johtavat arkitoiminnassa? (Karlsson 2010, 122–123.) Ei ole itsestään selvää, että lapsilähtöinen ajattelu ja halu toimia lapsen parhaaksi tuovat aina tulokseksi lapsen kannalta parhaat ratkaisut. Se, mitä aikuinen ajattelee lapsen kokemuksesta ja lapsen parhaasta saattaa nojata käsityksiin, jotka ovat muokkautuneet kulttuurissa itsestäänselvyyksiksi. Lapsen maailmaa koskevissa asioissa on kuitenkin ollut yleisenä tapana se, että aikuiset asiantuntijat toimivat tiedonantajina lapsilta kysymisen sijaan. (Kinos & Virtanen 2001, 151). Lasten osallistaminen on ollut vähällä huomiolla pitkään ja voidaankin todeta, että moderneissa yhteiskunnissa lapsia koskevaa informaatiota on paljon, mutta lapsista lähtevää tietoa vähän (Karlsson 2010, 137; Kinos & Virtanen 2001, 151). Nykyisin lapset nähdään paljon kyvykkäämpinä kuin aiemmin ja etenkin 2000-luvulla on alettu arvostaa sitä, että lapsilla on myös tutkimuksellisesti kiinnostavaa tietoa sekä näkökulmia ja ideoita. (Karlsson 2010, 134.) Lapsen kuuleminen sisältää sekä kuunnelluksi tulemisen että mahdollisuuden vaikuttaa. Voidaan myös puhua osallisuudesta, joka on sekä toiminnassa mukana olemista että toimintaan ja sen muotoutumiseen vaikuttamista. (Turtiainen 2001, 9.) Aidon lapsilähtöisyyden tavoittamiseksi on erityisen tärkeää, että lapsen maailmaa koskevassa tutkimuksessa ei tietoa hankita ainoastaan aikuisilta toimijoilta vaan otetaan lapset mukaan tiedon tuottamiseen. Meille tutkimustamme suuntaava lapsen äänen esiin nostaminen oli alusta lähtien ilmeistä ja pyrkimyksemme on ollut lapsen aidon kokemuksen tavoittaminen. Pyrimme tutkimuksellamme tuomaan esiin sitä, millaisena

lapset kokevat olonsa joustavassa esi- ja alkuopetustoiminnassa. Joustavaa koulunaloitusta on Suomessa tutkittu jonkin verran, mutta oma tutkimuksemme lienee ensimmäisten joukossa, jossa on lähestytty joustavaa esi- ja alkuopetusta lapsen näkökulmasta.

Työmme lasten parissa sekä omien lasten kautta saamamme vankka kokemus on vaikuttanut siihen, että lasten kyvykkyys omata näkemyksiä, kokemuksia ja ideoita on meille itsestäänselvyysomainen tosiasia. Myös viimeaikainen lapsinäkökulmaisen tutkimuksen nousu on vahvistanut haluamme lähestyä lapsen maailmaan liittyvää tutkimuksen aihepiiriä lapsen omakohtaisen kokemuksen kautta. Saadaksemme mahdollisimman luotettavaa tietoa vastaamaan tutkimuskysymykseemme päädyimme käyttämään haastattelujen lisäksi myös muita aineistonhankintatapoja. Metodien valintaa ohjasi käytännöstä noussut tarve eikä niinkään tietyn menetelmän seuraaminen. Usean metodin käyttäminen sekä osallistuvaa havainnointia muistuttava kenttäjaksomme koulussa antaa aiheen nimittää tutkimustamme kouluetnografiaksi. Etnografisen tutkimuksen viitoittamalla tiellä lähdimme tavoittamaan lapsen kokemusta joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännöissä nähdäksemme, miten ne onnistuvat tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä tässä hänen elämänsä kannalta erityisen merkittävässä vaiheessa. Tutkimuksemme tarpeellisuutta puoltaa juuri tämä koulun alkuvaiheesta saatujen kokemusten merkittävyys lapsen myöhemmälle koulupolulle, nykyisten oppimiskäsitysten vahvistama tarve koulun toimintojen kehittämiseen sekä äänen antaminen lapsille itselleen heidän elämäänsä koskevissa asioissa.

2 KOHTI JOUSTAVAA ESI- JA ALKUOPETUSTA

2.1 Kahden toimintakulttuurin kohtaamispaikka

Suomessa oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jolloin lapsi täyttää 7 -vuotta. Koulun alkaessa lapset saattavat olla keskenään hyvinkin eri vaiheessa kehityksessään ja oppimisvalmiudessaan. Vuosittain koulutulokkaiden joukossa on ollut lapsia, joiden koulussa tarvittavat valmiudet eivät ole olleet riittävät. Heille on anottu koululykkäystä tai he ovat voineet joutua keskeyttämään jo aloittamansa koulunkäynnin ja siirtymään takaisin päiväkotiin. (Lummelahti 2001, 72.) Vuosittain on myös lapsia, joille anotaan varhennettua koulun aloitusta. Koulun aloittaminen on tärkeä vaihe lapsen elämässä ja sen tulisi tapahtua silloin, kun lapsi on motivoitunein. Esiopetus ja ensimmäiset vuodet koulussa luovat perustan lapsen asennoitumiselle myöhempää koulunkäyntiä kohtaan (Ojala 1993, 93; Aunola 2001). Tuolloin lapsi rakentaa kokemuksensa kautta käsityksen itsestään oppijana ja ryhmän jäsenenä.

Koulun alkuvuosien merkitys lapsen hyvälle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle on nostanut runsaasti keskustelua siitä, miten koulua tulisi muuttaa, jotta se vastaisi paremmin koulutulokkaiden tarpeita. Esi- ja alkuopetuksen yhdistämistä ja koulun aloitusikää koskeva keskustelu juontaa juurensa kauas. Jo 1920-luvulla Aukusti Salo ehdotti lastentarhojen ja alakansakoulujen yhdistämistä (Hänninen & Valli 1986, 131–132). Kuitenkin lastentarhanopettajien ja luokanopettajien koulutusta ja työtä ovat ohjanneet omat erilaiset toiminta- ja kasvatuskulttuurit vuosikymmeniä. Varhaiskasvatus on ollut sosiaalitoimen alaisuudessa, alkuopetus taas osana perusopetusta on kuulunut koulutoimen alaisuuteen. Varhaiskasvatuksen lapsikäsitys on perustunut kokonaisvaltaiselle näkemykselle lapsesta kun taas koulussa on painottunut näkemys lapsesta kulttuurin ja tiedon omaksujana. 1970-luvun alusta lähtien peruskoulu-uudistuksen yhteydessä esi- ja alkuopetusta on pyritty nivomaan toisiinsa. Pyrkimysten taustalla on vaikuttanut näkemys, että lapsen kasvu- ja kehitystapahtumaa häiritsemässä ei tulisi olla kynnyksiä, jollaiseksi varhaiskasvatuksesta oppivelvollisuuskouluun siirtyminen on nähty. 1990-luvulla esiopetus on noussut haasteeksi varhaiskasvatukselle ja alkuopetukselle. On pohdittu sitä, miten esi- ja

alkuopetuksen jatkumo tulisi toteuttaa. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 16–23.) Varhaiskasvatuksen on nähty luovan perustan koulukasvatukselle (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 33), joten yhtenäisen kasvatuksen turvaamista on pidetty tärkeänä.

Vuoden 1996 päivähoitolaki velvoitti kunnat tarjoamaan kaikille 6-vuotiaille esiopetusta. Kunnat ovat voineet itse päättää tarjoavatko esiopetusta päiväkodin vai koulun puitteissa. Perinteisesti esiopetusta on tarjottu sosiaalitoimen alaisuudessa päiväkodeissa osana muuta suomalaista päivähoitoa ja sille on ominaista ns. educare-malli. Päivähoito sekä kasvattaa lasta (education) että tarjoaa lapselle päivähoitopaikan eli tarjoaa perheille sosiaalipalvelua (care giving). (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 27; Hujala 2002, 8–9.) Perusopetuslain (1998) myötä esiopetukseen osallistuvien lasten määrä on kasvanut. (Brotherus 2004, 2.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) velvoittamana kuntien tulee tarjota maksutonta esiopetusta kaikille 6-vuotiaille vähintään 700 tuntia vuodessa. Esiopetuksen tavoitteena on luoda edellytykset lapsen monipuoliselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) korostetaan esiopetuksen olevan osa elinikäistä oppimista, jossa yhdistyy varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen pedagogiikka.

Kankaanranta (1994) keräsi tietoja 25 eri puolella Suomea olevasta esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeesta. Kartoituksesta selvisi, että näissä hankkeissa haluttiin erityisesti kehittää joustavuutta 5–8-vuotiaiden opetuksessa, päiväkotien ja koulujen välistä yhteistyötä ja oppimisen ja opetuksen jatkuvuutta siirryttäessä päiväkodista kouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistä opetussuunnitelmaa pidettiin välttämättömänä, jotta toimintaa voidaan niveltää, välttyään päällekkäisyyksiltä ja jotta lapsen oppiminen etenisi kasvua ja kehitystä tukevana jatkumona. Kankaanrannan kartoituksen yhteydessä selvitettiin myös yhteistyössä koettuja ongelmia. Tuloksena todettiin, että hallintokuntien erilaisuus ja yhteisen suunnitteluajan vähäisyys on usein koettu ongelmaksi. Esi- ja alkuopetuksen kokeilut ovat tuoneet uutta ainesta oppilaantuntemukseen leikin ja leikinomaisen oppimisen kautta. (Kankaanranta 1994, 32–57.) Joissakin kunnissa laaditut yhteiset esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat 5-8-vuotiaille ovat lähentäneet esi- ja alkuopetusta toisiinsa (Leppälä 2007, 18). Myös yhteiset esi- ja alkuopetuksen perus- ja aineopinnot lastentarhanopettajille, sosionomeille ja luokanopettajille ovat tukeneet esi- ja alkuopetuksen kehittämisspyrkimyksiä. Yhteiskunnan muutokset ja näkemys elinikäisestä oppimisesta ovat herättäneet keskustelua varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen siirrosta saman hallinnon alaisuuteen. Myös inklusioajatus on herättänyt keskustelua erityisopetuksesta ja erilaisten oppilaiden oikeudesta lähikouluun. Nyt ollaan tilanteessa, joissa eri puolella Suomea kouluissa on käynnissä joustavan esi- ja alkuopetuksen muotoja hakevia hankkeita. Tästä esimerkkinä on tutkimuksemme joustavan esi- ja alkuopetuksen hanke.

Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on tarkoituksena murtaa koulun perinteistä jäykkää ikäkausiajattelua siten, että lapset voisivat siirtyä esiopetuksesta kouluun joustavasti omien valmiuksiensa mukaisesti. Puhe lapsen kouluvalmiudesta on vaihdettu puheeksi koulun valmiudesta ottaa vastaan erilaisia lapsia ja tukea heidän oppimisvalmiuksiaan. Tämä on keskeinen ajatus joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. (Linnilä 2006, 98). Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa koulun rakenteet on järjestetty vastaanottamaan erilaisia oppijoita ja eri kehitysvaiheessa olevia koulutulokkaita. Pyrkimyksenä on mahdollistaa siirtyminen esiopetuksesta koululaiseksi silloin, kun se on lapsen kannalta parasta. Joustavuus sallii myös takapakkeja, oppilas voi palata ”taaksepäin” ja jatkaa taas ”eteenpäin”, omien tarpeidensa ja kehityksensä mukaan. Joustava oppimisympäristö sallii kehitykselliset erot, ja siinä vältytään koululykkäyksiltä, luokalle jättämisiltä kun myös luokan yli hyppäämiseltä. (Brotherus, 2010.) Poikkeuksellista koulunaloitusta tutkinut Linnilä (2006; 2011, 22–26) tähdentää, että koululykkäys ei riitä tueksi vaan voi jopa heikentää lapsen saaman tuen mahdollisuutta. Koululykkäyksen sijaan oikea-aikainen yksilöllisesti räätälöity tuki tukee lapsen kehittymistä ja oppimista koulun alussa. Olennaista on, että ei jäädä odottamaan kypsymistä, vaan lapsen kehitys mahdollistuu oikea-aikaisen tuen avulla.

Joustavuuden mahdollistamiseksi on suunniteltu esi- ja alkuopetusta, jonka lapsi saisi suorittaa omassa tahdissaan 2-4 vuodessa ennen kolmannelle luokalle siirtymistä. Keskusteluissa on myös tuotu esiin ajatus 5-8 –vuotiaiden pienten lasten koulusta, joka yhdistäisi varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen tarjoten sekä hoidon että opetuksen. (Lamminmäki & Meriläinen 1997, 7.)

Brotherus (2008; 2010) on jäsentänyt esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta kolmen näkökulman kautta. Näitä ovat lapsen, henkilökunnan sekä instituution näkökulmat, joiden huomioiminen mahdollistaa esi- ja alkuopetuksen niveltyymisen lapsen kasvun ja kehityksen kannalta suotuisaksi. Brotheruksen mukaan esi- ja alkuopetuksen tulee joustaa siten, että lapsi voisi suorittaa sen oman kehityksensä mukaan 2-4 vuodessa. Täten kunnioitetaan hänen kehityksensä yksilöllisyyttä sekä kykyä oppia omaan tahtiin. Joustava esi- ja alkuopetus pyrkii varhaisella tuella turvaamaan lapsen positiivisen minäkuvan ja myönteisten oppimiskokemusten syntyminen, jolloin lapselle mahdollistuu onnistunut koulun aloitus. Henkilökunnan näkökulmasta joustava esi- ja alkuopetus edellyttää Brotheruksen mukaan moniammatillista yhteistyötä sekä joustavuutta yli luokkarajojen. Instituutioiden näkökulmalla Brotherus tarkoittaa sitä, että päivähoidolla ja koululla instituutioina on ollut erilaiset toimintakulttuurit ja oppimisympäristöt, joihin kouluun siirtyvän lapsen on sopeuduttava.

LAPSEN NÄKÖKULMA:

kesto 2-4 vuotta
iän ja kehitystason huomioiminen
oppimiskokemusten jatkumo
→ onnistunut koulun aloitus

HENKILÖKUNNAN NÄKÖKULMA

moniammatillinen yhteistyö

INSTITUUTION NÄKÖKULMA:

toimintakulttuurien lähentäminen
oppimisympäristöjen lähentäminen
toimintatapojen lähentäminen

ESI- JA ALKUOPETUKSEN NIVELTÄMINEN

(Brotherus 2008, 2010)

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen esi- ja alkuopetuksessa on merkittävä asia lapsen joustavan kehityksen kannalta siirtymävaiheessa. Forss-Pennanen (2006) mukaan opetussuunnitelman edellyttämän kasvatuksellisen jatkumon turvaa kasvattajien yhteisöllisyyttä korostava yhteistoiminta ja vuorovaikutus, joka mahdollistuu ammatillisen kasvun kautta, kun kasvattajat oppivat uudenlaisen toimintakulttuuriin. Uusi esiopetuslaki ei velvoita yhteistyöhön. Esiopetus voi siten säilyä edelleenkin itsenäisenä ja irrallisena vaiheena lapsen elämässä, jos kasvattajilta puuttuu tietoa tai näkemystä yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksestä. Tämän ymmärryksen syntymiseksi tarvitaan uudenlaista asiantuntijuutta, joka kehittyy päiväkodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa. (Forss-Pennanen 2006, 16–18.) Haringin (2003) mukaan on oleellista ymmärtää opettajaryhmien pedagogisen ajattelun yhtäläisyyksiä ja eroja luotaessa pedagogista jatkumoa esi- ja alkuopetuksen välille. Vasta erojen tunnistamisen jälkeen voidaan päästä kehittämään toisiaan tukevaa jatkumoa. Pedagogisen jatkumon vaatimus on noussut esille esi- ja alkuopetuksen valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden myötä (Esiopetussuunnitelman perusteet 1996 ja 2000 sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 ja 2010, vuosiluokat 1-2) ja erityisesti esiopetuksen antamista velvoittavan lain astuttua voimaan 1.8.2001 (Haring 2003, 73–79). Pedagoginen jatkumo on ollut käytännössä usein vaikea toteuttaa tai sitä ei juuri ole ollut. Sekä Hakkarainen (2010) että Brotherus (2011) näkevät juuri jatkumon olevan erityisen merkittävä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Hakkaraisen mukaan tämä varhaiskasvatuksen laiminlyöminen elinikäisen oppimisen perustan ja kehityksen jatkumon rakentajana on ”seurauksiltaan vakavin” suomalaisen koulutusjärjestelmän ongelma (Hakkarainen 2010, 248).

Brotherus (2008) korostaa esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien, oppimisympäristöjen sekä toimintatapojen lähentämistä, mikä edellyttää muutosta perinteisessä ajattelussa esi- ja alkuopetuksen muodoista. Instituution kannalta joustava esi- ja alkuopetus merkitsee kahden eri

lähtökohdista toimineen kulttuurin lähentämistä eli erilaisten perinteiden yhteensovittamista. Siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen muuttuu lapsen näkökulmasta katsottuna fyysinen ja sosiaalinen ympäristö. Fyysinen oppimisympäristö tarkoittaa koulun rakennuksia, tiloja, opetusvälineitä ja oppimateriaaleja. Siihen katsotaan kuuluvaksi myös muu rakennettu ympäristö, esimerkiksi koulun välituntileikit mahdollistava piha sekä ympäröivä luonto. Päiväkoti on kodinomainen yksikkö kun taas koulu yleensä on suuri. Päiväkodissa lapsiryhmästä on vastuussa useampi aikuinen, suhde lapseen tulee henkilökohtaisemmaksi ja toimintaa on helpompi eriyttää kuin koulussa, jossa opettaja vastaa luokastaan useimmiten yksin. Arjen toiminnot rytmittävät päivää päiväkodissa koulussa puolestaan oppitunnit, joiden sisältö ohjaa sosiaalista vuorovaikutusta. Myös kieli, kommunikaatio ja toimintatavat muuttuvat siirryttäessä kouluun. (Curtis 1998, Brotheruksen, Hytösen & Krokforsin 2002 mukaan, 225–226.) Keskeistä oppimisympäristöissä on opettajan ja lapsen välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus, erilaiset toimintatavat ja oppimistehtävät. Esi- ja alkuopetuksessa opettajan tehtävänä on luoda oppimisen kannalta toimiva ympäristö, joka tarjoaa lapsille ongelmia sekä samalla keinoja niiden ratkaisemiseen (Rauste - von Wright & von Wright 1998, 133). Opetussuunnitelmatkin edellyttävät, että opiskelutilat ja opiskeluvälineet tulee suunnitella siten, että ne mahdollistava monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käytön ja tukevat omalta osaltaan oppimaan oppimista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokat 1-2).

Seuraavaksi tarkastelemme lähemmin esi- ja alkuopetusta sekä niiden opetussuunnitelmien yhtäläisyyksiä ja eroja.

2.2 Esi- ja alkuopetus

Yhteiskunnan päätöksenteon ja toteutuksen tasolla esiopetusta voidaan tarkastella eri näkökulmista ja siksi se voidaan määritellä monella tavalla. Esiopetus on sidoksissa yhteiskunnan eri instituutioihin, mikä vaikuttaa siihen millaiseksi esiopetus muodostuu. Päiväkodin yhteydessä annettu esiopetus on korostanut lapsen kokonaisvaltaista kasvua kun taas koulun yhteydessä annettu esiopetus on korostanut kouluvalmiuksien vahvistamista. Käsitelmäärityksessä lasten ikä ja esiopetuksen sisältö ovat keskeisiä erottavia tekijöitä. Laajimmillaan esiopetuksen on ymmärretty koskevan kaikkea alle oppivelvollisuusikäisiin lapsiin kohdistuvaa kodin ulkopuolista kasvatusta. Esiopetus nähdään tällöin osana päivähoitoa ja se on päivähoiton arkeen kokonaisvaltaisesti liittyvää hoito-, kasvatus- ja opetustoimintaa, jolloin myös alle kolmivuotiaiden lasten kasvatus ja opetus on siinä mukana. Keskilajajan näkökulman mukaan esiopetuksella tarkoitetaan 3-6-vuotiaiden kasvatus- ja opetustoimintaa. Suppeassa määrittelyssä esiopetuksella tarkoitetaan ennen

oppivelvollisuutta 6-vuotiaille suunnattua tavoitteellista kasvatus- ja opetustoimintaa. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 28–29; Brotherus 2004, 4-5; Ojala 1993, 10–12.) Käytännön kasvatustyössä aina 1960-luvulta 2000-luvulle esiopetus käsite on liitetty päiväkotitoimintaan, jolla vahvistetaan 6-vuotiaiden kouluvalmiuksia. Esiopetus on nähty osana varhaiskasvatusta ja osana lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Käsite on liitetty myös kouluun, jolloin sillä on ymmärretty oppivelvollisuutta edeltävää vuotta lapsen elämässä. Lisäksi esiopetuksen on katsottu liittyvän kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Sitä on luonnehdittu myös sillanrakentajaksi varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä. (Brotherus et al. 2002, 28–29; Brotherus 2004, 5; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996.) Hujalan (2002, 14–15) mukaan varhaiskasvatustieteen pohjalta rakentuva esiopetus perustuu lapsuuden erityisluonteen tunnistamiseen, ymmärryksen kasvun kontekstuaalisuudesta sekä tieteelliseen tietoon lapsen oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä. Esiopetus mainitaan virallisesti käsitteenä lakitasolla ensi kertaa vasta perusopetuslaissa (1998/628), jonka mukaan esiopetuksella tarkoitetaan vuotta ennen lapsen oppivelvollisuusikää järjestettyä varhaiskasvatustoimintaa, joka toteuttaa esiopetukselle säädettyjä tavoitteita. Tässä esiopetuksen hallinnollisessa määrittelyssä esiopetuksella tarkoitetaan 6-vuotiaiden opetusta joko päiväkodissa tai peruskoulussa. (Hujala 2002, 7.) Tutkimuksessamme esiopetus-käsitteellä tarkoitetaan suunnitelmallista vuotta ennen perusopetusta annettavaa kasvatusta ja opetusta, jonka keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä.

Alkuopetuksella tarkoitetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2002) mukaan vuosiluokkien 1-2 opetusta osana perusopetuksen kokonaisuutta. Alkuopetus on tärkeä vaihe lapsen elämässä hänen siirtyessään varhaiskasvatuksesta oppivelvollisuuden piiriin. Alkuopetuksen tehtävänä voidaan nähdä lapsen valmistaminen koululaiseksi (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 166.) Alkuopetuksen tulee niveltä niin esiopetukseen kuin muuhun perusopetukseen ja mahdollistaa lapsen kehitykselle johdonmukaisen jatkumon.

Sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) että perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 perusteet (2002) velvoittavat rakentamaan esi- ja perusopetuksesta lapselle ehyen ja johdonmukaisen kokemuksen. Kuitenkin kasvatusjärjestelmän pirstoutuminen eri hallintokuntien alaisuuteen on vaikeuttanut pedagogisen jatkumon toteuttamista (Linnilä 2006, 15). Esiopetussuunnitelman perusteet velvoittavat opettajia tarjoamaan lapsen oppimisen mahdollistavaa opetusta. Esioppijoilla on oikeus esiopetukseen, mutta ei velvollisuutta opiskeluun ja oppimiseen, mikä taas on lähtökohta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Haring 2003, 1.) Esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelmissa korostetaan oppimaan oppimisen taitojen kehittämistä lapsen aktiivisuuden tukemisen ohella (Hakkarainen 2002, 153). Opetussuunnitelmat

ovat sisällöllisesti toisiaan tukevia ja velvoittavat näin eri opettajaryhmiä yhteistyöhön. Esi- ja alkuopetuksen lähtökohdille on yhteistä yhteiskunta-, lapsi- ja oppimiskäsitys. Demokraattisiin arvoihin kasvattaminen on yhteinen päämäärä, yhteistä on myös näkemys lapsesta aktiivisena ja tiedonhaluisena uuden oppijana. Sekä esi- että alkuopetuksen oppimiskäsitystä leimaa ikäkausididaktinen ajattelu. Kasvatuksessa ja opetuksessa tulisi lähteä lapsen omasta kokemusmaailmasta ja elinympäristöstä. (Brotherus et al. 2002, 226.) Tästä huolimatta opetussuunnitelmien tavoitteiden luonne erottaa esi- ja alkuopetusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat lapsen kasvun ja kehityksen näkökulmaa kun taas perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nostaa oppimiskokemuksen esille. Lapsen sosiaalisemotionaalinen kehitys painottuu vahvasti esiopetuksessa kun taas alkuopetuksessa painottuu lapsen kognitiivinen kehitys. Esiopetuksessa lapsen kehitystä leimaa kasvu riippuvuudesta kohti suurempaa itsenäisyyttä sen sijaan alkuopetuksessa keskeistä on koululaisen roolin löytäminen. Esiopetussuunnitelman vahvuutena pidetään lapsikeskeisyyttä kun taas peruskoulun opetussuunnitelmat rakentuvat yhteiskunta- ja oppiainekeskeisyyden varaan. Oppiainekeskeisyyden siirtymistä esiopetukseenkin on jo nähtävissä ja voidaan olettaa, että esi- ja alkuopetuksen uudistumisen haaste tulee jatkossa korostumaan tästä näkökulmasta tarkasteltuna. (Forss-Pennanen 2006, 75.)

Esiopetukselle ovat ominaista prosessitavoitteet, jotka kuvaavat, millaisen prosessin kautta turvataan lapsen kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys. Alkuopetuksessa ovat käytössä produktitavoitteet, jotka kuvaavat, mitä lapsen odotetaan oppivan eri luokka-asteilla. (Forss-Pennanen 2006, 227–229.) Eriyttäminen ja rikas vuorovaikutus on yhteistä esi- ja alkuopetuksen didaktikalle. Didaktisia periaatteita toteutetaan esiopetuksessa kokonaisopetuksen avulla, alkuopetuksessa opetussuunnitelmaa eheyttämällä. (Brotherus et al. 2002, 228–229.) Eheyttämisen perustana on elinikäisen oppimisen ideologia. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukainen sisältösuunnittelun malli ei ole pystynyt vastaamaan elinikäisen oppimisen asettamiin vaatimuksiin. Sisällöt, sisältöalueittain laaditut tavoitteet ja lopputulokset painottuvat sisällönsuunnittelun mallissa, jolloin lapset lähinnä toteuttavat opettajan laatimaa suunnitelmaa eivätkä itse osallistu aktiivisesti prosessin suunnitteluun ja arviointiin. Sama ongelma on kokonaisopetuksessa, jossa eri oppiaineisiin sijoittuvaa, mutta samaan aiheeseen tai teemaan liittyvää ainesta kootaan kokonaisuudeksi. Näin kokonaisuuden muotoutuminen lähtee oppiaineen sisällöistä ja tavoitteista eikä lasten tarpeista. Tällöin lapsi oppii yksittäisiä tietoja ja taitoja, mutta ei hahmota käsiteltävien asioiden merkitystä omassa elämässään päiväkodin tai koulun ulkopuolella. (Lerkanen & Koivisto 2001, 27.)

Hakkaraisen (2002, 66) mukaan aiemman suppean kouluvalmiustavoitteen sijaan esiopetuksen tavoitteena voidaan pitää elinikäistä oppimista ja lapsen yleisten valmiuksien kehittymistä. Oppiminen on elinikäinen prosessi, jossa yksilön kyvyt oppia kehittyvät koko ajan aina syntymästä vanhuuteen asti (Lerkkanen & Koivisto 2001, 27). Yhteiskunnan kehittyminen edellyttää konkreettisten taitojen ja opittavien sisältöjen luonteen muuttumista. Tiedon määrän kasvu sekä saatavuus ovat johtaneet siihen, että kokonaisuuksien hallitseminen, yhteyksien hahmottaminen ja tiedon hankintamenetelmien hallitseminen ovat tärkeämpiä kuin tietyt tiedon sisällöt. Älyllisen ja tiedollisen kasvatuksen rinnalla tärkeitä kasvatuksen alueita ovat esteettinen, emotionaalinen sekä moraalinen alue. Yhdessä toimimisen merkitystä pidetään tärkeänä yksilöllisen kehityksen rinnalla. (Hakkarainen 2002, 133–147.) Varhaiskasvatustiede korostaa esiopetuksen vuorovaikutusprosessia. Lapsi kasvaa aktiivisena toimijana vertaisryhmässä ja löytää oppimaan oppimisen strategian omaehtoisen kokemuksellisen toiminnan, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisen tavoitteellisen ohjauksen avulla. (Hujala 2002, 15–16.) Elinikäisen oppimisen tavoite esi- ja alkuopetuksessa pitää sisällään tiedollisen ja taidollisen oppimisen lisäksi lapsen kasvun ja kehityksen eri alueiden tukemisen. Onnistuneet oppimiskokemukset luovat lapselle positiivisen ja innostuneen asenteen oppimiseen, joka on eräs elinikäisen oppimisen tärkeimmistä lähtökohdista. (Autio 2006, 5, 16.)

2.2.1 Leikin merkitys esi- ja alkuopetusikäisen oppimisessä

Lapsen oppimisessa on viime vuosina korostettu leikin merkitystä. Leikki onkin esiopetuksen tärkein menetelmä, sillä se on lapselle luonnollisin toimintamuoto. Hakkaraisen (2002, 71) mukaan esiopetuksen toiminnan tulisi olla eri tavoilla yhdisteltyä leikkiä ja oppimista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 8-9) esiopetuksen työtapoina korostetaan aikuisen ohjaavaa roolia ja leikinomaista työskentelyä. Mutta epäselväksi jää, miten leikinomaisen työskentelyn pitäisi toteutua aikuisjohtoisissa oppitunneissa samoin kuin se, miten lapsen huomioon ottaminen, aloitteellisuus tai osallistuminen lopulta tarkoittaa. Leikin ja aikuisjohtoisen toiminnan suhde näyttäisi olevan yksi tärkeimmistä oppimisteoreettisista kysymyksistä esiopetuksessa. (Rusanen 2008, 249.)

Hujalan (2002) mukaan lapsilähtöinen esiopetus perustuu leikkiin ja sellaisiin leikinomaisiin toimintoihin, joissa lapsi näkee omat toimintamahdollisuutensa ja jotka hän kokee omikseen. Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan oppimis- ja opettamisprosessia, joka pohjaa lapsen omaan kulttuuriin, kokemukseen ja toimintaan. Esiopetusikäiselle lapselle leikki on luontainen tapa oppia

ja kehittyä, se vastaa lapsen fyysisiä ja psyykkisiä tarpeita ja erityispiirteitä. Leikissä lapsi hahmottaa maailmaa, oppii ymmärtämään erilaisia tilanteita, kokee aidosti erilaisia tunteita sekä oppii käsittelemään niitä. Leikki on lapsen kokonaispersoonallisuuden muodostumiselle tärkeää. Aikuisista ja ympäröivästä kulttuurista riippuu, saako leikki mahdollisuuden kehittyä. (Wood & Attfield 1996; 6–8, 71–72.) Vygotskyn mukaan leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen kuten opetuskin. Täten leikin ja kehityksen suhde on Vygotskyn mukaan verrattavissa opetuksen ja kehityksen suhteeseen. Leikillä on tärkeä merkitys kielen ja ajattelun kehittämisessä. Leikki johtaa abstraktin ajattelun kehittymiseen esineiden merkityksillä operoimisen myötä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 168–170.) Sosiaaliset taidot kehittyvät yhteistoiminnassa ja leikki on mitä parhain muoto kehittää niitä. Sosiaalisia taitoja (toisen kuuntelu ja huomioonottaminen, itseilmaisu, empatian osoittaminen jne.) pitäisi harjoitella yhtä systemaattisesti kuin muita perustaitoja koulussa. Lapset tarvitsevat monenlaisia taitoja yhdessä työskentelyssä ja oppimisessa. Taidot eivät suinkaan kehity itsestään vaan tarvitaan systemaattista harjoittelua. Tämän tulisi näkyä opetussuunnitelmassa läpi opetussuunnitelman, ei vain irrallisena osana. (McNamara 1995, 162.) Bergenin (2002, 8) mukaan korkeatasoinen leikisti tekeminen, jossa lapset imitoivat jotakin tosielämässä näkemäänsä toimintaa, edistää monipuolisesti kognitiivisen kompetenssin ja siten kouluvalmiustaitojen (lukeminen, kirjoittaminen, laskeminen, ongelmanratkaisun ja abstraktin ajattelun) kehittymistä. Leikkiessään lapset puhuvat itsekseen ja tämä yksityinen puhe mahdollistaa oman toiminnan säätelyn. Lapsilla on tarve saada kokea osaamisen ja onnistumisen tunne. Tämä liittyy myös leikkiin; varsinkin yhteisleikkeihin. Leikki ryhmässä voi tuottaa positiivista tai negatiivista palautetta kavereilta ja siten leikkitaidot muovaavat sosiaalista statusta ryhmässä. Leikkitaidoiltaan hyvät kaverit ovat suosittuja ryhmässä. (Wood & Attfield 1996, 94.)

Leppälä (2007, 191) näkee, että yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen laadukkuutta kehittää esi- ja alkuopettajien kouluttaminen hallitsemaan leikinomaisia ja toiminnallisia opetusmenetelmiä. Esimerkiksi lukemaan voi oppia monella tavalla. Esiopetusikäisille lapsille on Suomessa kehitetty leikkejä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien vahvistamiseksi (Korkeamäki 1996; 2000; Mäkinen 2002), lukuleikkejä (Karvonen 2005) sekä pedagogisia draamaleikkejä (Heinonen 2000; Korhonen 2005). Piaget'n mukaan esi- ja alkuopetusikäiset lapset ovat sääntöleikkitasolla, joka ilmenee lasten toiminnassa kiinnostuksena erilaisiin yhteisiin (kaksi tai useampi leikkijä) leikkeihin ja peleihin. Tärkeää on yhteisten sääntöjen noudattaminen ja sitä kautta saada myönteistä palautetta ryhmältä. Yhteiset positiiviset leikkikokemukset myös lisäävät ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Rakenteluleikissä lapsi ilmentää omaa todellisuuttaan ja tekee erilaisia kokeiluja ts. testaa käsityksiään. Yhteisrakentelu sisältää vielä lisäksi yhdessä tehtävää suunnittelua, toimintaa ja erilaisia sopimuksia. (Wood & Attfield 1996, 20.) Erilaisilla materiaaleilla rakentelu on

lapsia kiinnostavaa ja motivoivaa ja monella tavalla kehittävää toimintaa. Lapset eivät kouluikänsä tullessaan ”kasva ulos” leikkimisestä, vaan leikin muodot ja leikkityylit vain vaihtuvat. Tämän vuoksi lasten leikin kehittyminen tulisi ottaa erityisesti huomioon esi- ja alkuopetuksen kehittämisessä. (Wood & Attfield 1996, 95, 129.) Linnilän (2006) mukaan koulunsa aloittavan lapsen maailmaan kuuluu toiminnallisuus, ennen kaikkea leikki. Lapsista välitunnit ovat kivoja, koska liikunta ja leikki ovat lapsista mieluisinta tekemistä. Liikunnalla saattaisi olla merkitystä myös kouluviihtyvyyttä pohdittaessa. (Linnilä 2006, 257.) Esiopetuksen toiminnan periaatteiden jatkuminen alkuopetukseen lasten kehityksellisen tason huomioon ottaen yhdistää esi- ja alkuopetusta toisiinsa ja tuo jatkuvuutta (Leppälä 2007, 191). Leikki ja sen merkitys jää vielä helposti opetussuunnitelmien ulkopuolelle.

Bergenin (2002, 8) mukaan leikkiin perustuvan opetussuunnitelman on todettu kehittävän lasten kognitiivisia taitoja, kuitenkin tämä tieto on vaikuttanut vain vähän esiopetuksen ja ensimmäisten luokkien opetustapaan. Bergen on tutkinut ajankäyttöä yhdysvaltalaisissa esikouluissa ja hänen mukaansa leikki saa liian vähän sijaa esiopetuksessa aikuisjohtoiseen työskentelyyn verrattuna. Bergen pitää valitettavana sitä, että pienten lasten opetuksessa keskitytään kirjainten, numeroiden ja muiden taitojen opettamiseen koulukypsyyden saavuttamiseksi ja tämä puolestaan vaikuttaa leikin määrään esiopetuksessa. Linnilän (2006, 158) mukaan koululähtöikäisten lausunnoista ilmenee, ettei lapsenomaisen ja leikkivän lapsen sovi kouluun. Lapsenomaisuudesta on tullut negatiivinen määre ja lapsuuden tilasta tulee kehittyä pois kouluun siirryttäessä. Leikki ja lapsenomaisuus vähentävät koulunsa aloittavan lapsen arvoa. Koululaisen toiminnassa leikillä ei nähdä enää arvoa, kouluun kuuluu oppiminen ja se erotetaan leikistä. Linnilä toteaa leikin tulkitsemisen kouluvalmiuden kannalta negatiiviseksi johtuvan varhaiskasvatuskulttuurin ja koulukulttuurin erillisyydestä ja erosta. Koulun toimintakulttuuria tulisi hänen mukaansa muuttaa ja hyväksyä lasten kehittyminen omaan tahtiinsa.

2.2.2 Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen

Kouluvalmiutta on perinteisesti tarkasteltu maturaation eli kypsymisen näkökulmasta. Lapsen ikään sidottua koulunaloitusta on kontrolloitu lapsen kouluvalmiuden tai oppimisvalmiuden kautta. Ajatuksena on ollut, että valmius on biologisen kypsymisen tulos, joka toteutuu ikään kuin sisäisen kellon ajastamana. (Linnilä 2006, 30.) Kouluvalmius- ja oppimisvalmiuskäsitteillä tarkoitetaan Linnilän (1997) mukaan yleensä samaa asiaa ja ne ovat korvanneet aikaisemman koulukypsyyden. Käsitteiden sisältö ei kuitenkaan ole muuttunut,

vaan 1950-luvulta lähtien ja yhä edelleen niillä ajatellaan kuvattavan lapsen kykyä oppia. Yksilön kykyjä painottanut kouluvalmiusajattelu on pohjautunut käsitykseen, että opetusta ei tule aloittaa ennen kuin lapsi on valmis omaksuma opetusta. (Linnilä 1997, 14–19; 2006, 36.)

Kouluvalmiusajattelu on nojannut käsitykseen siitä, mitä ja millainen koulu on. Käsitys koulun luonteesta on pitkään noudattanut vanhoja perinteitä modernin hengessä. Bordieun doksa-käsite kuvaa kulttuurissamme selviöinä pidettyjä käsityksiä, joita on ollut vaikea lähestyä kriittisesti, koska ne ilmentyvät toimijoille lähtökohtaisesti totuusarvovollisina toisin sanoen itsestäänselvyyksinä. (Linnilä 2006, 128.) Postmodernin ajassa ilmenevät muutokset maailmassa edellyttävät muutosta myös koululta, joka kuitenkin edelleen näyttää nojaavan vanhoihin virallisen koululaitoksen syntyajoilta peräisin oleviin käytänteisiin. Koulu elää murrosvaihetta ja käsitykset siitä on arvioitava uudelleen, jotta voidaan olla avoimia muutokselle. Poikkeuksellista koulunaloitusta tutkineen Linnilän (2006) mukaan kouluvalmius kuuluu näihin uudelleen arviointia edellyttäviin käsityksiin, sillä kouluvalmius -doksa elää hyvin voimakkaana edelleen yhteiskunnassamme. Sosiokulttuurinen näkökulma korostaa kulttuuristen ympäristötekijöiden ja vuorovaikutuksen merkitystä kouluvalmiutta määritettäessä (Linnilä 2006, 30, 124.) Lapsella jo olevien oppimisvalmiuksien tarkastelun sijaan pikemminkin kehitetään koulun valmiutta ottaa vastaan erilaisia oppijoita sekä valmiutta antaa heille yksilöllistä tukea. Voidaan todeta Linnilän sanoin, että koulukypsyysajattelu tulisi kääntää ”kouluvalmiudesta koulun valmiuteen”. (Linnilä 1997, 14–19; 2006, 62, 98.)

Linnilä (2006, 256) tuo esiin, että kouluvalmiutta on tarkasteltu hyvin yksilökeskeisesti ja kouluvalmius on edellä mainitun doksan mukaisesti nähty lapsen yksilöllisenä ominaisuutena. Vaikka yksilöllisyys on hallitsevaa tässä mielessä, ei yksilöllisyyttä kuitenkaan huomioida riittävästi lapsen etua ajatellen. Paradoksaalista on se, että aito yksilöllisyys lapsen kouluvalmiuden tarkastelussa katoaa toivelapsiajattelun näkökulmassa, jossa lasten luonnollinen erilaisuus ja yksilöllisyys nähdään haittana. Yksilöllisyydestä tuleekin kouluvalmiuspuheessa yksipuolista. Kulttuurimme määrittämällä tavalla lasten tulisi olla keskenään hyvin samanlaisia, eli voidaan sanoa koulun näkemyksen kouluvalmiista lapsista olevan hyvin ahdasrajainen. Kouluvalmiina nähdään ulospäin suuntautunut, aktiivinen, rohkea ja nopea lapsi. Linnilän tuo väitöskirjassaan esiin, että ujo lapsi näyttää olevan edustettuna koululykkäyslapsissa. Kulttuurimme määrittää näin ujon temperamentin huonoksi kouluvalmiuden näkökulmasta. Temperamentti on lapsen luonnollinen ominaisuus ja lapsi joutuu luonteenpiirteensä perusteella eriarvoiseen asemaan. (Linnilä 2006, 256–257; 2011, 28.) Keltikangas-Järvisen (2001, 2006) mukaan synnynnäinen temperamentti määrää sitä, miten lapsi sopeutuu muutoksiin ja suhtautuu uusiin asioihin. Keltikangas-Järvinen muistuttaa, että ujous, varautuneisuus ja syrjäänvetäytyneisyys eivät ole

merkkejä sosiaalisen kehityksen häiriöistä eikä huonosta itsetunnosta. (Keltikangas-Järvinen 2001, 11, 73–77; 2006, 17-20.) Muistutus on tarpeen, sillä koulun arviointikäytännöistäkin voi nähdä, että niitä ei pidetä suotavina ominaisuuksina, vaikka ne ovat lapsen synnynnäistä temperamenttia.

Linnilä (2006) toteaa lapsen kouluvalmiuden olevan sekä kypsymisen, että siihen sisältyvien ympäristövaikutusten ja oppimisen yhteistulos, jota säätelevät lapsen yksilölliset ominaisuudet. Individualistisen kouluvalmiuden tulkinnan tilalle Linnilä esittää kouluvalmiuden dynaamista tulkintaa, joka korostaa yhteisöllisten tekijöiden säätelyä yksilöllisten ominaisuuksien rinnalla. Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys painottaa oppimisen tapahtuvan kulttuuristen ympäristötekijöiden ja vuorovaikutuksen seurauksena. Lapsen oppimisvalmius tulee Linnilän mukaan ymmärtää dynaamiseksi ja tilanteesta toiseen vaihtuvaksi ominaisuudeksi, joka kehittyy ennen kaikkea vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Linnilä 2006, 62.)

Kouluvalmiuskäytännöissä lapsen oma ääni on jäänyt Linnilän (2006, 257) mukaan varsin vähälle kuulemiselle. Näkökulma kouluvalmiuteen on ollut aikuisten, usein vielä ammattilaisten, näkökulma ja siten lasten antama merkitys koulunaloitukselle on jäänyt vaille huomioita. Linnilän tutkimuksessa tuli ilmi, että lasten antama merkitys koulunaloitukselle on erilainen kuin aikuisten antama merkitys. Aikuisten ajattelu suuntautuu tulevaisuuteen ja siten koulunaloitus on pärjäämiseen sidottu asia. Lapselle merkityksellistä on nykyisyys ja siksi kouluun lähtö on lapselle luonnollinen asia, joka tulee iän myötä. Lapsille myös yhteisöllisyys on itsessään merkitsevää, tärkeintä on joukkoon kuuluminen, ei niinkään aktiivisuuden osoittamisen tapa tai määrä. Lapset ovat persoonaltaan erilaisia ja aikuisten tulisikin nähdä lasten moninainen tapa, halu ja kyky kuulua yhteisöön. Lapsille yhteisöllistä on myös seuraileminen ja totuttelemine. Yhteisöön kiinnittymisen tarpeesta syntyy koululaisen identiteetti. Koulu on lapsille luonnollinen yhteisö, johon kuulutaan, kun on sen aika ilman kouluvalmiuden odotuksia. Ikä ja luokka-aste määrittävät lapsen sosiaalista asemaa. Lasten mielestä ikä onkin kouluun pääsyn tasa-arvoinen periaate. (emt. 247.)

Ajatus koulun valmiudesta ottaa vastaan erilaisia oppijoita vastaa nykyistä inklusiivista ajattelua lähikouluperiaatteesta. Seuraavaksi tarkastelemme inklusiota ja kolmiportaista tukea, joka sisältyy uuteen perusopetuslakiin (2011).

2.2.3 Inklusio ja kolmiportainen tuki

Inklusio on ajatusmalli, jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus olla mukana yleisopetuksen puitteissa tapahtuvassa kasvatuksessa ja koulutuksessa. Inklusioajattelu on kehittynyt vastaamaan perinteisen koulun toimintatapojen joustamattomuuteen. Inklusio

tarkastelee laajassa merkityksessään oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen näkökulmasta sitä, miten oppimisen ja osallistumisen esteitä voidaan vähentää ja poistaa. Esteet voivat liittyä oppilaan alkuperään, sukupuoleen, sosio-ekonomiseen tilanteeseen, sosiaaliseen statukseen, vammaisuuteen, kieleen tai uskontoon. Myös koulutusjärjestelmän tai koulun sisällä voi olla esteitä, kuten opetussuunnitelmat, jotka eivät ota huomioon oppilaiden erilaisia tapoja ja nopeutta oppia tai opetussisällöt, jotka eivät ole mielekkäitä. Koululla voi olla myös varauksellinen asenne erilaisuutta kohtaan. Inklusio on täten opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua ja muokkaamista paikallisiin olosuhteisiin mielekkäiksi siten, että opetus on joustavaa, ottaa huomioon kaikki oppilaat ja kohtelee oppilaita tasapuolisesti ja kunnioittavasti. (Väyrynen 2001, 18.)

Tammikuussa 2011 voimaan tullut uusi perusopetuslaki toi muutoksia opetussuunnitelmien perusteisiin. Suurimmat uudistukset liittyvät lapsen oikeuteen saada tukea heti, kun siihen ilmenee tarvetta, tuen kolmiportaisuuteen sekä oppilashuoltoon. Oppimisen esteet ja oppimisvaikeudet tulisi pyrkiä tunnistamaan varhain. Tämä edellyttää lasten kasvun ja oppimisen jatkuvaa arviointia. Tuen tulee olla suunnitelmallista, joustavaa ja tarpeen mukaan muuttuvaa. Erityistä huomiota tuen tarpeen arviointiin on kiinnitettävä silloin, kun perusopetuksen aloittamista on päätetty siirtää vuodella. Opetusta ja tukea suunniteltaessa tulee huomioida, että lapsen tuen tarve voi vaihdella tilapäisestä jatkuvaan ja yhden tukimuodon tarpeesta useamman tukimuodon tarpeeseen. Tuki on nyt kolmiportaista eli annetaan yleistä tukea, tehostettua tukea ja erityistä tukea. Esiopetuksessa lastentarhanopettaja arvioi lapsen tilannetta esiopetuksen aikana, alkuopetuksessa luokanopettaja. Jos näyttää siltä, ettei laadukas yleisopetus tue lasta riittävästi, opettaja laatii pedagogisen arvion. Opettaja saa tähän tarvittaessa apua erityislastentarhanopettajalta tai erityisopettajalta. Tehostettua tukea annetaan lapselle omassa esiopetusryhmässä tai luokassa, ellei lapsen etu vaadi muuta. Lähtökohtana on aina laadukas opetus, lapsen kasvua ja kehitystä tukeva toimintakulttuuri sekä yhteisöllisyys. Uudistuksessa painottuu päiväkodin tai koulun ja kodin välinen yhteistyö sekä lapsen turvallisuus. Lähtökohtana on, että vanhemmat voisivat olla entistä paremmin mukana ja tukea lastaan. Myös opettajien välinen moniammatillinen yhteistyö korostuu. Tehostettu tuki saattaa olla riittävä lapselle tai lapsi voi jopa palata yleisen tuen piiriin tai hänet siirretään erityisen tuen piiriin. Erityistä tukea varten tulee tehdä pedagoginen selvitys sekä hallintopäätös. Tarvittaessa erityisen tuen vaiheeseen voidaan siirtyä myös suoraan, esimerkiksi kun lapsella on jokin pysyvä vamma tai sairaus. Tällöin päätöstä varten tarvitaan lääketieteellinen tai psykologinen arvio. Usein on kyseessä pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevista lapsista, joilla on 11-vuotinen oppivelvollisuus. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, Komi 2011, 25–26.)

Oppilaalle laaditaan myös henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS.

Inklusion onnistuminen yleisopetuksessa edellyttää opetuksen eriyttämisen ja jatkuvan oppilasarvioinnin sujuvan hyvin, jolloin oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin pystytään vastaamaan. Inklusiivisessa koulussa pyritään kehittämään opetus tavallisessa luokkahuoneessa sellaiseksi, että henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit pystyvät vastaamaan heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98–99.) Inklusiosta ei voi puhua kontekstistaan erillään. Ymmärtääkseen inklusiota on tarkasteltava koulujen toimintamahdollisuuksia ja henkilökuntaa, miten koulua johdetaan, millaista väestöä alueella asuu, kuinka monta oppilasta luokassa on, miten koulua, sen henkilökuntaa ja oppilaita tuetaan. Inklusiosta on siis kysymys koulusta yhteisönä. (Väyrynen 2001, 13.) Kaikissa tutkimuskouluissamme joustavassa esi- ja alkuopetustoiminnassa oli mukana myös inklusion näkökulma.

Helsingissä toteutettiin joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishanke vuosina 2007–2010 kolmessa koulun ja päiväkodin muodostamassa tutkimusyksikössä. Hankkeeseen osallistuneille yksiköille lisäresursoitiin osa-aikaista erityisopetusta, jolla mahdollistettiin jokaiselle yksikölle hankkeen ajaksi oma laaja-alainen erityisopettaja sekä vakituinen erityislastentarhanopettaja. Tavoitteena oli löytää työ- ja toimintatapoja, joilla edistetään lasten sosiaalisten taitojen, yleisten työskentely- ja ajattelutaitojen kehittymistä sekä kielellisten valmiuksien vahvistumista monikulttuurisessa toimintaympäristössä. Erityisenä tavoitteena oli kehittää erityistä/tehostettua tukea tarvitsevien lasten oppimaan oppimisen taitoja ja oppimisedellytyksiä edistäviä tukimuotoja siten, että he saisivat tarvitsemansa tuen ilman erityisopetuspäätöstä. Kaikissa yksiköissä kehitettiin kerran viikossa toteutettava 2-3 tunnin kestoinen toiminta, jolle asetettiin yhteiset tavoitteet ja sisällöt. Lapset jaettiin erilaisin kriteerein hetero- ja homogeenisiin toimintaryhmiin. Kahdessa yksikössä erityisopettaja toteutti matemaattisten ja kielellisten valmiuksien kehittämiseen keskittyneitä pienryhmiä viikoittain. Onnistuneeksi koetun esi- ja alkuopetuksen kannalta keskeisinä tekijöinä näyttäytyivät moniammatillisissa tiimeissä tapahtuva yhteissuunnittelu, samanaikaisopetus sekä arviointi. Tiimityöskentelyn ja samanaikaisopetuksen koettiin laajentaneen ja vahvistaneen ammatillista osaamista. Erityisopettajan ja erityislastentarhanopettajan työn avulla kyettiin parantamaan kaikkien lasten koulun aloituksen ja koulunkäynnin edellytyksiä, ei yksistään erityistä tukea tarvitsevien lasten. Hankkeen tulosten mukaan näyttäisi olevan perusteltua suunnata erityisopetuksen asiantuntijuutta esi- ja alkuopetusikäisten lasten oppimis- ja opiskeluedellytysten kehittämiseen ja

tukemiseen. Oikein ajoitettu tehostettu tai erityinen tuki saattaisi vähentää erityisopetuksessa opiskelun tarvetta. (Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen & Lipponen 2011, 3-4, 72–73.)

Seuraavassa esittelemme teorioita, jotka mielestämme ovat olennaisia tutkimuksemme kannalta. Teoriat kuvaavat esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kasvun ja kehityksen kontekstuaalisuutta.

2.3 Näkökulmia esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kasvuun ja kehitykseen

Koulunaloitussiässä olevaa lasta on luonnikasta tarkastella Rauhalan (1986, 24–25) holistisen ihmiskäsityksen valossa, sillä pieni lapsi on omalla tavallaan vielä eriytymätön ja ympäristön vaikutukselle altis. Varttuessaan ihminen kykenee säätelemään itseään ja suhteuttamaan toimintaansa ympäristön vaatimuksille eri tavoin kuin pieni koululainen, jolle oleminen ja maailma ovat vielä tietyllä tavalla eriytymättömiä. Opetussuunnitelmissa normiperustaisena vaatimuksena on lapsen kokonaispersoonallisuuden tukeminen. Tämä viittaa näkemykseen, jossa lapsen ohjauksessa kohteena on koko persoona, ei vain jokin yksittäinen persoonallisuuden osa-alue. Rauhalan holistinen ihmiskäsitys on ollut syrjässä esimerkiksi kouluvalmiuskysymyksen psykologisessa ja lääketieteellisessä tutkimusperinteessä. Yleinen ihmistieteellinen näkökulma jakaa ihmisen ruumiilliseen ja sielulliseen tai henkiseen ja ruumiilliseen olemuspuoleen. Tämä jako on tuttu jo Descartesin filosofiasta. Rauhalan mukaan ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus ovat erottamattomassa suhteessa ihmistä ympäröivään todellisuuteen eli hänen elämäntilanteeseensa. Tätä Rauhala kuvaa situaation käsitteellä. Kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa on puhuttu ympäristötekijöistä, mutta se on Rauhalan situtaatiota kapeampi käsite, eikä Linnilän mukaan mukaan huomioi riittävästi lapsen ympäristön ja olosuhteiden merkitystä. (Linnilä 2006, 19–20.)

Maslow (1987) on kuvannut persoonallisuutta tarvehierarkian näkökulmasta, jossa ydinajatuksena on ihmispersoonallisuuden muovautuminen ihmisen tarpeiden tyydyttymisen kautta. Maslow'n mukaan ihmisellä on viidenlaisia tarpeita, jotka muodostavat hierarkkisen tason. Fysiologiset tarpeet muodostavat alimman perustan muille tarpeille. Ihminen tarvitsee selvitäkseen hengissä ruokaa, vettä, ilmaa, lämpöä ja unta. Fysiologisten tarpeiden täytyttyä päästään psykologisten tarpeiden tasolle. Turvallisuuden tarpeiden, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeiden sekä kunnioituksen tarpeiden täytyminen mahdollistaa tarpeista korkeimmat eli itsensä toteuttamisen tarpeet. Vaikka alemman tason tarpeiden tyydyttäminen on useimmiten ehtona seuraavalle tasolle siirtymiselle, se ei kuitenkaan ole sääntö. Hierarkia on joustava ja jokaisella

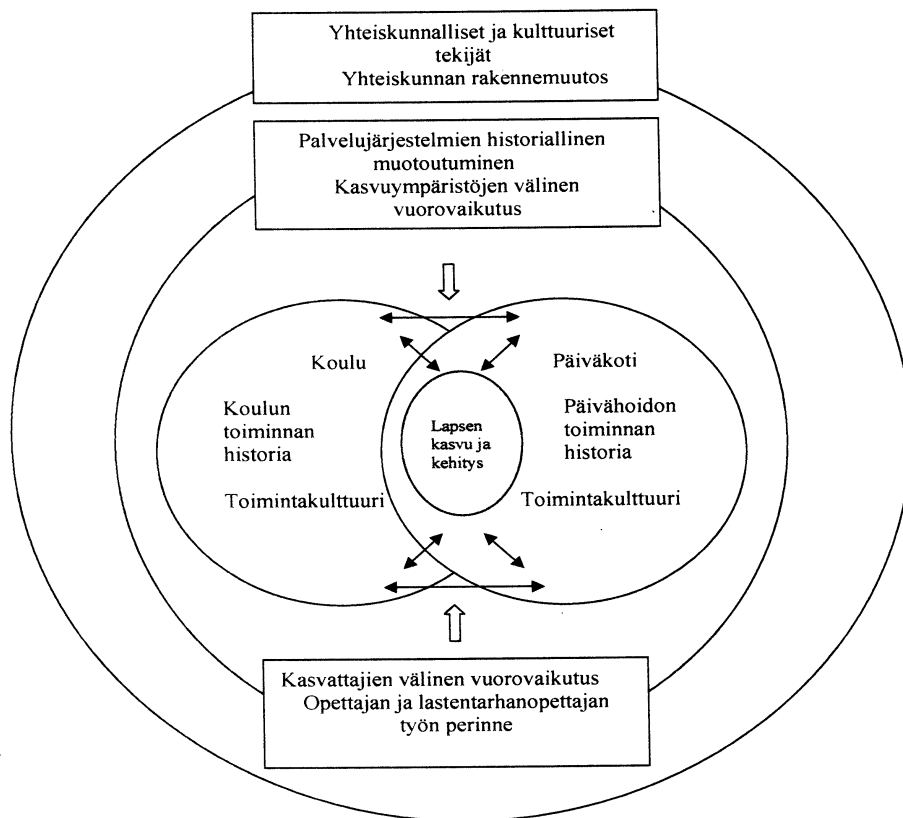
tasolla ihminen ilmentää myös persoonallisuutensa eri puolia, joita on ajattelu, tunteet ja toiminta. (Maslow 1987, Linnilän 2006, mukaan.) Linnilän (2006) mukaan tarpeiden hierarkia on nähtävissä koulunsa aloittavien lasten tarpeina ja persoonallisuuden kehittymisen kulkuna. Keskeiseksi koulunaloitusvaiheessa nousee lapsen turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja kunnioituksen tarpeiden tyydyttyminen. Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen maailmassa esimerkiksi tieto ruokailun järjestelyistä ja mahdollisuus selviytyä ruokalautasen hakemisesta ovat arkipäivää fysiologisten tarpeiden tyydyttymisessä, jotka mahdollistavat omalta osaltaan turvallisuuden tunnetta koulussa. Samoin tieto ja tunne siitä, että opettaja tulee tarvittaessa avuksi, auttaa lasta uskaltautumaan vähitellen toteuttamaan itseään rohkeasti ja vapautuneesti. Tällöin lapsi pystyy käyttämään kognitiivista kapasiteettiaan täysipainoisesti, pystyy nauttimaan ja tuntemaan esteettisiä kokemuksia niin itsessään kuin ympäristössäänkin sekä pystyy kehittämään luovasti uusia toimintamahdollisuuksia. (Linnilä 2006, 21.) Myös Lindström (2005, 5) tähdentää, että oppimisen edellytys sekä esiopetuksessa että alkuopetuksessa on se, että lapsi tuntee itsensä hyväksytyksi, olonsa turvalliseksi ja hänen perustarpeensa on tyydytetty.

Leppälä (2007) on tarkastellut vuosiluokkiin sitomatonta esi- ja alkuopetusta lasten oppimisen näkökulmasta. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun mahdollisina haittoina on pidetty oman pysyvän opettajan ja samalla turvallisuuden tunteen katoamista. Leppälän tutkimuksessa ilmeni, että yksi syy turvallisuuden tunteen säilymiselle kehittämishankkeessa oli oma opettaja –systemin säilyttäminen. Lapsilla oli oma opettaja sekä esi- että alkuopetuksessa. Myös oma perusr ryhmä ja esioppilaiden oma kotiluokka alkuopetuksen puolella lisäsivät turvallisuutta. Samoin helppo siirtyminen esiluokasta ensimmäiselle luokalle lisäsi turvallisuuden tuntua, vaikka lapsi siirtyi esiopetuksesta alkuopetukseen, säilyivät tuttu ympäristö ja tutut ihmiset. Jatkuvuus takasi lasten turvallisuuden tunteen säilymisen. Myös kaverit koettiin tärkeiksi ja he toivat turvallisuutta lasten elämään. Koulussa viihtymiseen sekä oppimiseen vaikuttivat kaverisuhteiden puuttuminen, kavereiden vähyys tai ongelmat kaverisuhteissa. Silloin lasten turvallisuuden tunne ja oppimismotivaatio laskivat. Kummioppilastoiminta lisäsi myös nuorempien oppilaiden tuntemaa turvallisuuden tuntua. (Leppälä 2007, 161–162.)

Ekokulttuurinen teoria korostaa omalta osaltaan lapsen elinympäristön ja elinolojen huomioon ottamisen välttämättömyyttä pyrkiessämme ymmärtämään lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä ilmiöitä (Puroila & Karila 2001, 205). Ekokulttuurisen/ekologisen teorian keskeisen käsitteen elämispaikan voi mielestämme nähdä vastaavan Rauhalan situationaalisuutta. Ekologisen teoriasuuntauksen edustajan Bronfenbrennerin teoriassa korostuu yksilön aktiivinen vuorovaikutus ympäristön kanssa. (Linnilä 2006, 55.) Pienen koululaisen maailmassa vaikuttavat monen muun tekijän rinnalla kotitausta ihmisineen, vertaisryhmä, koulun opetushenkilökunta ja muut elämään

kuuluvat aikuiset sekä aineelliset resurssit. Vaikka ympäristön vaikutus on yleisesti tunnustettu tosiasia, ei sen huomioiminen aina ole itsestään selvää. Myös aineellisia resursseja jaettaessa joutuu usein törmäämään siihen seikkaan, että ympäristön vaikutusta kasvavalle lapselle ei riittävästi aina arvosteta. Usein esimerkiksi fyysiset oppimisympäristöt eivät vaikuta parhailta mahdollisilta lapsen kannalta ajateltuna tai luokkakoot ovat suuria suhteessa yksilöllisen tuen antamisen tarpeeseen.

Bronfenbrennerin ekologiseen malliin pohjautuu seuraava Forss-Pennasen koulun ja päiväkodin yhteistyön malli.



KUVIO 1: Forss-Pennasen (2006, 26) tutkimuksen kohde ekologisen kasvatusteorian kontekstissa

Forss-Pennasen (2006, 26) mukaan lapsen välittömien kasvu- ja oppimisympäristöjen tulee luoda joustava siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen. Tämä siirtyminen ei ole mahdollista ilman

kasvattajien sitoutumista yhteistyöhön. Esi- ja alkuopettajilla tulee olla yhteiset tavoitteet lapsen koulun alun tukemisessa. Yhteistyö edellyttää aitoa ja kiinteää vuorovaikutusta ja avoimuutta, ei vain tietojen välittämistä varhaiskasvatuksen puolelta kouluun. Lapsen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat niin välittömät kuin välilliset toiminnot, jotka kaikki ovat sidoksissa toisiinsa ja antavat toisilleen palautteen lyhyellä tai pitkällä aikavälillä.

Forss-Pennasen kuviossa nähdään myös oman tutkimuksemme viitekehys. Emme voi sulkea kokonaan pois ekologisen teorian meso- ja makrotasoa, eli kasvattajien vuorovaikutuksen ja ammattien perinteen vaikutusta, eikä yhteiskunnan ja kulttuuristen tekijöiden vaikutusta. Ne vaikuttavat tutkimuksemme taustalla löyhänä viitekehystenä ekologisen teorian mukaisesti. Tutkimuksemme varsinaisen viitekehysten muodostavat päiväkodin ja koulun yhdistetyt toimintaympäristöt esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Tässä keskiössä on tutkimuksemme kohde, lapsi ja hänen kokemuksensa.

Yleisesti hyväksytty käsitys oppimisesta perustuu konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, jossa nykyisin painottuu yhteisöllisyyttä korostavat suuntaukset. Yhteisöllinen oppiminen pitää sisällään edellä mainitun ekologisen teorian ja Bronfenbrennerin teorian elementtejä, koska siinä korostuu oppimisen sidonnaisuus ympäröivään kulttuuriin. Piagetin käsitys lapsen oppimisesta on konstruktivismiin perusajatus. Hänen mukaansa lapsi muokkaa ympäristöään ja oppii näkemään erilaisia suhteita ilmiöiden välillä, minkä seurauksena syntyy tietoa. (Säljö 2001, 63.) Kun konstruktivismia tarkennetaan sosiokulttuuriseen suuntaan, nähdään esikuvana Vygotskyn (1978) kehittelyt konstruktivistisesta oppimisesta (Hakkarainen 2010, 240). Vygotskyn keskeinen näkemys on, että ihmisen kehitystä määrittää aina se sosiaalinen tilanne, jossa yksilö elää (Linnilä 2006, 56). Tätä sosiaalisen tilanteen määrittämää oppimista voi kuvata sosiokulttuurisen näkökulman kautta. Tässä lähtökohtana on ajattelun ja toiminnan kollektiivisten resurssien ja yksilön oppimisen vuorovaikutus. (Säljö 2001, 64.) Vygotsky kuvaa tätä oppimisen tilaa lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen avulla. Vygotsky on määritellyt lähikehityksen vyöhykkeen seuraavasti: ”Se on etäisyys (alue), jonka toisena äärenä on lapsen todellinen kehitystaso, johon kuuluvat ongelmat hän osaa ratkaista itsenäisesti, ja toisena äärenä potentiaalinen kehitystaso, johon kuuluvat ongelmat lapsi osaa ratkaista aikuisen tai kehittyneempien vertaistensa tuella.” (Linnilä 2006, 57.) Kehittymisen etenemisen tukeminen lähikehityksen vyöhykkeellä on päinvastainen Piagetin ajattelulle kehityksestä oppimisen edelläkävijänä ja mahdollistajana (Säljö 2001, 63). Opetuksessa tämä suhde näyttäytyy periaatteellisena erona kysymyksessä, vahvistaako opetus jo saavutettua vai auttaako se lasta kehityksen seuraavan askelen ottamisessa (Hakkarainen 2010, 242).

Oppiminen ja oppimisvalmiuksien yksilöllinen tukeminen antaa erityistä haastetta alkuopetuksessa, sillä lapset voivat tuolloin olla kehityksessään hyvinkin eri vaiheissa. Kehitys

voidaan määritellä alati muuttuvaksi käyttäytymissarjaksi, joka etenee yksinkertaisesta monimutkaiseen prosessointiin. Yleistäen voidaan sanoa, että vaikka kehitys etenee eri tahtia niin useimmat lapset käyvät eri kehitykselliset vaiheet läpi suunnilleen samassa järjestyksessä. (Linnilä, 2006, 25.) Olisiko mahdollista muuttaa käsitystä oppimisen mahdollisuuksista siten, että erivaiheisuus nähtäisi rikkautena. Tomlinsonin (2001, 27) mukaan opettajan omasta asenteesta riippuu, millaisena hän kokee oppilaiden erilaisuuden. Oppilaat tulisi nähdä erilaisine oppimistarpeineen, aktiivisina oppijoina, päätöksen tekijöinä ja ongelman ratkaisijoina. Vygotskyn mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa ihanteellisinta olisi, että osapuolet olisivat taidoiltaan eritasoisia. Lasta auttaa eteenpäin kehityksessään parhaiten vuorovaikutus oppimisessa edellä olevan toisen lapsen tai aikuisen seurassa. Opettajan työ muuttuu näin kehitykseen johtavan oppimisen mahdollistajaksi. (Hakkarainen 2010, 242). Oppiminen herättää lapsessa erilaisia sisäisiä kehitysprosesseja, jotka pystyvät ensin toimimaan vain vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, mutta heti, kun nämä prosessit ovat sisäistyneet, lapsi osaa tehdä uuden tehtävän yksinään ilman toisten apua. Tämä kehitykselle olennainen sisäistämisperiaate korostaa ohjaavan aikuisen keskeistä merkitystä. (Vygotsky 1982, 184; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 168.) Toisin sanoen, kasvatuksessa painottuu aikuisen kyky pitää lapsi juuri optimaalisella lähikehityksen vyöhykkeellä. Vygotsky (1978, 88–91) näkee, että kasvatusta on kehityksen johtamista ja että kasvatuksen tavoite on juuri tämä lapsen optimaalisen lähikehityksen vyöhykkeen luominen. Aikuisen tulee olla selvillä lapsen taidoista ja tarpeista ja luoda oppimisympäristö, joka tarjoaa sopivia haasteita. Jos ympäristön tarjoamat haasteet ovat liian pieniä tai suuria, lapsi turhautuu ja kadottaa motivaation oppimista kohtaan. Jotta aikuinen tulee tietoiseksi lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä, edellyttää se lapsen systemaattista havainnointia (Hujala 2002, 72). Lähikehityksen hyväksyminen pedagogiikan kulmakiveksi (kts. Hakkarainen 2010) edellyttää lisäksi koulun toimintatapojen muuttumista yksilöoppimista suosivista käytännöistä enemmän yhteisölliseen suuntaan. (Linnilä 2006, 255.) Oppimisympäristöjä tulee kehittää entistä paremmin mahdollistamaan lapsen oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä.

Yksi tutkimusyksiköistämme toteutti Montessori-pedagogiikkaa, joten esittelemme seuraavaksi lyhyesti Montessori-pedagogiikan keskeisiä piirteitä.

2.4 Montessorin näkemyksiä lapsen kehityksestä ja oppimisesta

Montessorin mukaan lapsen kehityksellä on kaksi ehtoa: 1. Lapsen kehitys ja kasvu ovat yhteydessä ympäristön esinemaailmaan ja ihmisiin. Lapsi pystyy ymmärtämään itseään ja ympäristöään vain

olemalla kanssakäymisessä ympäristönsä kanssa. 2. Lapsen kehityksen ehtona on, että se voi tapahtua vapaasti ja luonnollisesti. Muutoin lapsen herkkyyys ja ainutlaatuisuus eivät pääse esille. Montessori lähtee ajatuksesta, että lapsi kykenee aktiivisesti hankkimaan lisää kokemuksia huolellisesti suunnitellusta kasvatus- ja oppimisympäristöstä. Lapsen henkisen kehityksen perusta muodostuu spontaanista aktiivisuudesta sekä lapsen kulttuuriympäristöstä saamista kokemuksista. Lapselle syntyy sisäinen järjestys, joka ilmenee käyttäytymisen järjestelmällisyytenä, tyytyväisyytenä, kiinnostuksena materiaaliseen ympäristöön ja mielenkiintona toisiin lapsiin. (Ojala 1993, 107.) Montessorimenetelmä nojaa olettamukseen, että lapsen kehitys käy läpi tiettyjä jaksoja tai kehitysasteita. Montessori puhuu lapsen neljästä kehityskaudesta, joista jokainen on erilainen erilaisine tarpeineen ja luonteenpiirteineen. Siksi on tärkeää, että se mitä lapselle tarjotaan kullakin kaudella vastaa sen iän tarpeita. Montessorin mukaan lapsen kehitykselle on ominaista myös herkkyyksikaudet, joihin liittyy voimakas pyrkimys tyydyttää niille ominaisia kehitystarpeita. Lapset osoittavat tuolloin suurta kiinnostusta tietyn asian oppimiseen ja oppiminen on herkkyyksikaudella helpompaa kuin muulloin. (Montessori 1984, 25–26; Suortti 2001, 210.)

Ensimmäinen kehityskausi käsittää ikävuodet 0-6 ja tänä aikana luodaan yksilön koko persoonallisuus. Lapsi tarvitsee rakkautta, suojelua, itsenäisyyttä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Lapsella on niin sanottu absorboiva, alati ympäristöstä itseensä vaikutteita imevä mieli. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 21–24, Suortti 2001, 210.) Toinen kehityskausi sijoittuu ikävuosiin 6-12, jolloin herkkyyksikausiksi nousevat kulttuurin omaksuminen, mielikuvituksen käyttäminen, moraalisuus eli ryhmän ja yhteiskunnan sääntöjen noudattaminen. Lapsi siirtyy konkreettisesta työskentelystä abstraktiin, älylliseen ajatteluun ja on kiinnostunut kaikesta käsitteellisestä. (Suortti 2001, 216.) Kolmas kehityskausi sijoittuu ikävuosiin 12–18, joka on toinen luomiskausi, silloin luodaan lapsen sosiaalinen persoonallisuus ja lapsessa tapahtuu suuria fyysisiä muutoksia. Neljäs kehityskausi kattaa vuodet 18–24. Montessori kutsuu tätä kautta kypsyydeksi, jolloin kolmannelle kaudella luotu sosiaalinen yksilö kehittyy täysipainoiseksi yhteiskunnan jäseneksi. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 25–31.) Tutkimuksemme mielenkiinto kohdistuu toiseen herkkyyksikauteen, johon sijoittuu esi- ja alkuopetusikäinen lapsi.

Montessorin kasvatuskäsitykseen ovat vaikuttaneet muun muassa Rousseau (aistien kehittäminen), Pestalozzi (luonnonrakkaus), Fröbel (pienien lasten kasvatus) sekä Seguin (matemaattisten välineiden kehittäminen). Kasvatus lähtee lapsen tarpeista ja siinä korostetaan lapsen aktiivisuutta sekä oikeutta toimia omista lähtökohdista. Kasvatuksella pyritään luomaan omaa erityislaatuisuutta toteuttava ihminen. (Suortti 2001, 209–210.) Montessori (1984, 78–79) korostaa menetelmässään lasten vapaata omatoimisuutta ja lapsen omalaatuisuuden ymmärtämisen ja kunnioittamisen tärkeyttä. Itsenäinen suorittaminen on lapsen kehityksen ehto. Kunakin

ikäkautena lasta kannustetaan toimimaan juuri lapsen omien edellytysten mukaisesti ja lapselle suodaan mahdollisuus yksilölliseen opetukseen. Lapsi on kaiken toiminnan päähenkilö, opettaja vain havainnoitsija, hiljainen ja ymmärtäväinen tapahtumien ja tilanteiden huomioitsija. Niin pitkälle kuin mahdollista lapsen tulee itse opettaa itseään, valita toimintansa muodot ja liikkua kasvatusympäristössä mielensä mukaisesti. Montessori kiteyttää asian seuraavasti: ”lapsen tulee kasvaa, opettajan vähetä”. Opettaja saa vastuunalaisen tehtävän oppimisympäristön huolellisesta suunnittelusta ja järjestämisestä. Opettajan on myös tunnettava erittäin hyvin käsillä oleva didaktinen materiaali ja sen käyttö. (Ojala 1993, 114–115.) Osatakseen tarjota lapsen kehityskaudelle sopivaa välineistöä, kasvattajan tulee havainnoida lasta ja kirjata ylös huomioitaan. Montessorin mukaan lapsen oppiminen tapahtuu pitkälti liikkeiden ja toiminnan avulla, koska lapsi on luonnostaan aktiivinen ja liikkuva. Oppiminen lähtee lapsen aloitteesta ja on lapsen työtä. Tehtävistä käytetäänkin nimitystä työ eikä peli tai leikki. Montessorimateriaaleissa käytetään holistista lähestymistapaa eli opetetaan ensin kokonaisuus, jonka jälkeen lapsi voi itse tutkia vapaasti asiaan liittyviä yksityiskohtia. Näin tuetaan avointa ja luovaa oppimisprosessia. Aikuinen ei aseta rajoja lapsen kiinnostukselle eikä jaa valmiita vastauksia. (Suortti 2001, 215–216.)

Montessoripedagogiikassa oleellista on ympäristö, jossa on kolme tärkeää osaa. 1) Fyysinen ympäristö, jossa kaiken tulee olla lapsen kokoista ja siten järjestettyä, että se sallii lapsen vapaan liikkumisen tilassa. 2) Ohjaaja, joka on enemmänkin oppimisen auttaja kuin opettaja ja joka kunnioittaa lasta ja hänen työtään. 3) Oppimisen välineet, montessorivälineet ja muu materiaali, joka on sijoitettu avoimiin hyllyihin ja on vapaasti lasten käytettävissä. Aikuisen tehtävän montessorimenetelmässä voi kiteyttää ajatukseen ”Auta minua tekemään itse”. (Suortti 2001, 211–212.) Valmistellun ympäristön ensimmäinen piirre on lasten itsenäistymisen ja kasvun helpottaminen. Toinen piirre on vapaus. Lapsi voi valita itseään kiinnostavat toiminnot. Kaikki työt on huolella tutkittu ja valmisteltu harjoituksiksi. Kaikki mitä lapsen ympärillä on, kutsuu lasta uusiin toimintoihin ja kiehtoo lapsen psyykettä. Kun lapsen koko ruumis on toiminnassa, hänen älynsä kehittyy samanaikaisesti ja hänen sielunsa vapautuu. Kolmantena piirteenä on lapsen ympäristön kauneus. Mitä pienempi lapsi, sitä kauniimpi tulisi ympäristön olla. Neljäs piirre valmistellulle ympäristölle on järjestys, kukin esine on paikallaan ja käytön jälkeen lapsi palauttaa sen siihen. Järjestys auttaa lasta orientoitumaan ja löytämään itsenäistä toimintaa. Montessorin mukaan on tärkeää, että samaan ryhmään kuuluu eri-ikäisiä lapsia. Tällöin lapset oppivat luonnollisesti toisiltaan. Vanhemmat lapset voivat auttaa nuorempia, jolloin molemmat sosiaalistuvat luonnollista tietä ja oppivat siten kunnioittamaan ryhmän ja muiden yksilöiden tarpeita. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 45–50.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen taustaa

Pirkanmaalaisessa kunnassa käynnistettiin syksyllä 2009 viidessä alakoulussa joustava esi- ja alkuopetushanke, jonka tavoitteena on etsiä uusia toimintatapoja ja yhteistyömuotoja esiopetuksen ja koulun välille. Hankkeessa mukana olevat koulut kehittävät malleja ja toimintatapoja, joita voidaan hyödyntää myös muissa kunnan esi- ja alkuopetuksen ryhmissä. Hankkeen tavoitteena on muokata esi- ja alkuopetuksen käytäntöjä siten, että lapsen yksilöllisyys voidaan entistä paremmin huomioida koulunkäynnin aloittamisessa ja opetusjärjestelyissä. Esi- ja alkuopetuksen välille halutaan luoda joustava nivelvaihe, jotta lapsi voisi siirtyä esiopetuksesta alkuopetukseen silloin, kun se on hänen kehitykselleen otollisinta. Koulutulokkaat saattavat olla syksyllä koulun alkaessa hyvinkin eri vaiheessa kehityksessään, mikä aiheuttaa eroja oppimisvalmiuden suhteen. Myönteiset oppimiskokemukset ovat oleellisia koulun alkuvaiheessa, sillä silloin lapsi muodostaa itsestään käsitystä oppijana. Se, millaiseksi lapsi kokee itsensä kyvyiltään, suuntaa vahvasti hänen koulupolkuun.

Joustavaan esi- ja alkuopetushankkeeseen etsittiin yliopiston sähköpostitse tutkijoita keväällä 2009. Koska olemme olleet kiinnostuneita esi- ja alkuopetuksesta sekä ylipäättään lapsen maailmaan liittyvistä teemoista, tartuimme tilaisuuteen ja päädyimme valitsemaan joustavan esi- ja alkuopetus hankkeen pro gradu -tutkielmamme aiheeksi. Yhteistä tietämystämme kuvaa se, että toinen meistä on työskennellyt pitkään lastentarhanopettajana ja lisäkouluttautunut esi- ja alkuopetuksen opinnoilla. Lisäksi yhteistä kiinnostustamme vahvisti luokanopettajakoulutuksessa yhteensä kolme kuukautta kestänyt pariharjoittelumme 1-2 luokkien yhdysluokassa, jossa saimme perehtyä erikäisten lasten yhdessä oppimiseen.

Toukokuussa 2009 järjestettiin pirkanmaalaisella koululla seminaari, jossa hankkeeseen osallistuvat viisi koulua esittelivät tulevan lukukauden suunnitelmiaan. Toinen tutkijaparistamme osallistui seminaariin ja kertoi tulevasta pro gradu -tutkimuksesta. Lokakuussa 2009 järjestettiin jälleen seminaari, jossa hankkeessa mukana olevien koulujen edustajat kertoivat, miten toiminta oli lähtenyt niissä käyntiin. Näiden seminaarien antina saimme kokonaiskuvaa koulujen edustajien

ajatuksista ja eri yksiköiden luomista toimintamalleista. Sähköpostitse saimme kunkin koulun esittelymateriaaleja omasta hankkeestaan, jotka toimivat perehdyttäjinä koulujen toimintatapoihin ja ovat myös osa aineistoamme. Toinen tutkijoista kävi vielä keskustelemassa hankkeen johtoryhmän edustajan kanssa, jolloin hänelle esitettiin toive, että joustavaa esi- ja alkuopetushanketta tutkittaisiin lapsen näkökulmasta. Tämä toive sopi meille mainiosti, sillä lapsitutkimus ja lapsen näkökulman esiintuominen oli lähtökohtaisesti kiinnostanut meitä tutkijoina. Yhteistyö joustavan esi- ja alkuopetuksen kokeiluhankkeen ohjausryhmän kanssa helpotti tutkimuslupien anomista. Ensiksi pyysimme tutkimusluvat kaikkiin viiteen hankkeeseen osallistuvaan kouluun, mutta harkinnan jälkeen rajasimme tutkimuskoulujen määrän kolmeen. Esittelymateriaaleihin perehdyttyämme päädyimme valitsemaan tutkimuskouluiksi kolme koulua, joista yhdestä toteutettiin pajapäiviä kahtena aamupäivänä, toisessa yhtenä päivänä viikossa ja kolmannessa toteutettiin Montessori-pedagogiikkaa. Näin tutkimuksemme tuo esiin kolme eri tapaa toteuttaa joustavaa esi- ja alkuopetusta. Näistä lähtökohdista aloimme muodostaa tutkimustehtäväämme ja tutkimuskysymyksiämme.

3.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseksi muodostui selvittää joustavan esi- ja alkuopetuksen merkitystä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana.

Tutkimuskysymykseemme haimme vastauksia seuraavilla tutkimusongelmilla:

1. Millaisia näkemyksiä opettajilla on joustavasta esi- ja alkuopetuksesta lapsen kannalta?
2. Millaisena lapset kokevat olonsa koulussa, jossa toimitaan joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamallien mukaan?

Meille oli selvää heti tutkimusaiheeseen tartuttuamme, että haluamme tutkia joustavaa esi- ja alkuopetusta lapsen näkökulmasta. Tarkennamme vielä, että lapsen näkökulman tavoittamisessa korostuu lapsen kokemuksen esiin nostaminen. Lasten oman kertoman lisäksi selvitämme, mitä

opettajat ajattelevat lapsen kokemuksesta. Näin myös opettajien käsitysten selvittämisessä pidämme näkökulman lapsiperspektiivissä.

Aiheeseen tarttumisen innoittajana ei painottunut ainoastaan joustava esi- ja alkuopetus, vaan myös kiinnostuksemme lapsen maailmaan. Lapsen näkökulman nostaminen keskeiseksi tutkimuskohteeksi tarkoittaa samalla sitä, olemme kiinnostuneita lapsen maailmaan ja lapsen maailmassa vaikuttavista asioista. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteenamme oleva maailma on joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminta. (kts. Brotherus 2001, 53.) Tutkimuskysymysten muotoilua ohjasi kiinnostus siitä, millaiseksi lapsi kokee olonsa koulussa, jossa toteutetaan joustavaa esi- ja alkuopetusta. Halusimme myös kuvailla tutkimuskoulujen joustava esi- ja alkuopetuksen toimintamallit ja selvittää, miten joustavuus niissä ilmenee, sillä koulujen toimintakulttuurit poikkesivat kaikki toisistaan. Tutkimuskoulujen toiminnan kuvailu on eräänlainen esituloksemme, joka toimii pohjana varsinaiselle tulososiolle.

3.3 Tutkimuksemme tieteenfilosofisia lähtökohtia

Tieteenfilosofiset lähtökohdat tutkimuksen taustalla ovat oletuksia, joiden avulla selvitetään muun muassa tutkittavan ilmiön luonnetta ja sitä, millä tavoin tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä voi saada tietoa (Hirjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 129). Tavoitteemme kuvata lapsen omaa kokemusta ja kokemuksesta muodostuneita merkityksiä liittyy tutkimuksemme fenomenologisen taustafilosofian. Pyrimme saamaan selville, miten osallistuminen joustavaan esi- ja alkuopetuksen ilmenee lapselle mahdollisimman omakohtaisesti ilman ympäröivien ajattelutapojen vaikutusta. Fenomenologian tavoitteena on päästä käsiksi siihen kokemukseen, joka on olemassa perittyjen uskomusten ja kulttuuristen merkityskerrostumien vaikutuksen ulkopuolella (Satulehto 1992, 10).

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus jo taustafilosofisen tarkastelun perusteella. Taustafilosofiat ovat kietoutuneet tutkimuskysymykseen, joka puolestaan on vaikuttanut metodien valintaan. Käyttämämme metodit ovat ominaisia laadulliselle tutkimukselle, kuin myös oman subjektiivisuutemme tiedostaminen läpi koko tutkimusprosessin. Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyy siitä, että tutkija tiedostaa oman subjektiivisuutensa riittävän hyvin. Hänen on tunnistettava tutkimuskohteeseen liittyvät esioletuksensa ja arvostuksensa ja erotettava ne tutkimuskohteesta. Tämä on oltava pyrkimyksenä koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta 2003, 17–18).

Toisaalta taas kokemusten tutkiminen ja niiden merkitysten tavoittaminen, joita lapset kokemuksilleen antavat, liittyy fenomenologiaan. Fenomenologinen pohdinta ohjaa tekemään eron kokemuksen ja käsityksen välille. Laineen mukaan käsitysten voidaan ajatella muodostuvan yhteisöissä informaation, kasvatuksen ja sosialisoinnin kautta. Käsitykset voivat liittyä ihmisyhteisölle tyypillisiin tapoihin ajatella, mutta kokemus on aina omakohtainen. Kokemusten ja käsitysten lähtökohtainen ero vaikuttaa myös haastattelun muotoon sekä haastattelukysymysten laadintaan. Yleisellä käsitteellisellä kielellä esitetty kysymys ohjaa haastateltavaa vastaamaan käsitysten ja mielipiteiden tasolla kun taas kokemusta tavoittelevat kysymykset tulisi olla avoimia ja mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia. (Laine 2007, 28–38.)

Lapsitutkimus, joka käsitteenä on otettu ensimmäisenä Suomessa käyttöön varhaiskasvatuksen piirissä, ei ole erityinen kasvatustieteiden tutkimussuuntaus, vaan se on monitieteinen lähestymistapa lapsen maailmaan (Brotherus 2004, 52). Lapsinäkökulmainen tutkimus (studies of child perspective), jonka tunnuspiirteenä on se, että lapset itse toimivat informanteina, kuuluu laajaan lapsitutkimuksen kenttään. Lapsinäkökulman tuottamiseksi ei riitä, että lapset ovat tiedontuottajina vaan aiheita tulee myös lähestyä lasten näkökulmasta, jota täydennetään aikuisten esiin tuomilla näkökulmilla. Aikuiset voivat tuoda esiin näkemyksiään, mikä on lapsen kannalta oleellista, kasvattavaa ja suojelevaa, kun taas lapset voivat itse kertoa näkemyksistään ja ajatuksistaan. Näin eri näkökulmat täydentävät kokonaiskuvaa, vaikka ne olisivat ristiriitaisiakin. (Karlsson 2010, 123.)

Lapsilähtöisen tiedon esiin saaminen edellyttää tutkijalta irrottautumista totutuista ajattelutavoista (Kinos & Virtanen 2001, 151). Onhan yleisenä tendenssinä se, että lapset ovat hyvää tarkoittavien aikuisten toiminnan kohteina eikä kanssatoimijoina, joilta kysyttäisi mielipidettä heitä itseään koskevissa asioissa. Miten sitten voi saada esiin lapsilähtöistä tietoa? Kinos ja Virtanen (2001, 151) ehdottavat lasten kategorisoimista havaintoyksiköksi, paikaksi, josta käsin ilmiöitä tarkastellaan. Toisin sanoen on pyrittävä ymmärtämään, mikä lapsi on ja mikä on hänelle ominaista. Lapsitutkimuksen yhteydessä keskusteluun on nostettu erityisesti aikuisen mahdollisuudet tavoittaa lapsen näkökulma ja lapsen maailma. Onko tutkijan mahdollista tavoittaa lapsen maailma ja millä tavoin? (kts. Brotherus 2001, 52; Nummenmaa 2001, 36.) Lämsä (1993, 78) tiivistää pohdinnan aikuisen mahdollisuuksista saavuttaa lapsen maailma kahdeksi kysymykseksi: 1) Ovatko aikuisen korvat ja silmät auki ottamaan vastaan niitä viestejä, joita lapsi lähettää? 2) Osaako aikuinen tulkita oikein lapsen lähettämiä viestejä? Turtiainen (2001, 10) korostaa aikuisen halua ja herkkyyttä kuulla lasta. Lapsinäkökulmainen tutkimus on kohdannut kritiikkiä, joka kohdistuu aikuisen mahdollisuuteen tavoittaa lapsen maailma. Voiko aikuinen tutkija koskaan asettua lapsen asemaan ja tulkita aidosti lapsen kokemusta? Samankaltaisesti voi

kyseenalaistaa kuitenkin esimerkiksi naistutkimusta ja terveystutkimusta. Eihän mies (tutkija) samalla logiikalla voi asettua naisen asemaan kuin aikuinenkaan lapsen asemaan. Kysymys totuuden tavoittamisesta liittyykin tutkimuksen metodologiaan. Lapsitutkimuksessa tulee etsiä niitä metodeja ja käytäntöjä, jotka paljastavat tutkijalle sitä, mihin lapset kiinnittävät huomioitaan ja mitä he pitävät tärkeänä. (Karlsson 2010, 132.)

3.4 Etnografinen lähestymistapa

Tutkimuksemme on etnografisia piirteitä omaava laadullinen tutkimus. Tarkoituksemme pitäytyä tutkittavan, omassa tapauksessamme lapsen näkökulmassa ja kokemuksessa on ominaista etnografialle, jossa on usein tavoitteena juuri tutkittavien ihmisten äänen esiin tuominen (Puuronen 2007, 108). Etnografia on tutkimuksellinen lähestymistapa, jonka yhteydessä voidaan käyttää monia erilaisia tutkimusmenetelmiä. Havainnoinnin lisäksi etnografialle on tunnusomaista hankkia tietoa haastatteleamalla ja valokuvaamalla, jotta saadaan käsitys tutkimuksellisesta toimintaympäristöstä sen koko laajuudessa. Itse hankimme aineistomme havainnoimalla, haastatteleamalla ja valokuvaamalla, jonka lisäksi olimme saaneet valmiita materiaaleja tutkimuskouluilta. Etnografiaan liittyy myös se, että tutkijan kerätessä aineistoa luonnollisissa olosuhteissa kentällä, hän tulee osaksi sitä yhteisöä, jossa tutkimusta tehdään. (Puuronen 2007, 103; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 82.) Havainnoinnin lisäksi voi sanoa, että myös oleilimme kentällä. Tämä tuotti lisäaineistoksi varsinaisen havainnoinnin ulkopuolisia tilanteita, joita myös kirjasimme päiväkirjoihimme sekä keskusteluja toimijoiden kanssa.

Etnografisissa tutkimuksissa kohteena on ihmisten jokapäiväinen toiminta, mikä muistuttaa etnografian alkulähdettä, vieraita kulttuureja tutkivaa antropologiaa. Antropologialle on tosin ominaista se, että tutkittava kulttuuri on usein uusi ja vieras, kun taas esimerkiksi kouluetnografiassa tutkimuksen kenttä on tuttu, onhan meillä jokaiselle kokemusta koulusta. Tällöin etnografilla on haasteena kyetä näkemään tuttu ja turvallinen uusin silmin. (Rantala 2007, 127.) Etnografista tutkimustapaa pidetään yleisesti hyvin soveltuvana lasten tutkimiseen. Myös Eskola ja Suoranta suosittavat etnografiaa käyttökelpoiseksi strategiaksi esimerkiksi koulun toimintaympäristöihin. (Suoranta & Eskola 2003, 103–104; Aarnos 2001, 151.)

Kouluetnografiassa tutkija törmää usein koulun kiireiseen arkeen ensimmäiseksi opettajanhuoneessa. Tutkija saattaa tuntea häiritsevänsä opettajan hektistä työpäivää, eikä ulkopuolisen henkilön perehdyttämiseen yksinkertaisesti näytä löytyvän aikaa. Etnografisen

tutkimuksen onnistumisen edellytyksiä on kuitenkin koulu yhteisöön tutustuminen ja yhteistyön tekeminen opettajien kanssa. (Syrjälä et al. 1996, 82.) Vaikka oma oleilumme kentällä oli etnografisen lähestymistavan kannalta lyhyt, tutustuimme koulu yhteisöihin lyhyessäkin ajassa mielestämme hyvin. Ehkä juuri se seikka, että tutkimuksen kohteeseemme liittynyt toiminta oli kokeiluhanke, sai aikaan sen, että meitä varten oli varattu aikaa ja opettajat ottivat meidät lämpimästi vastaan. Emme joutuneet lainkaan kokemaan, että häiritsisimme koulutyön kiireistä arkea, vaan meidät perehdytettiin osaksi yhteisöä niin opettajien kuin oppilaiden taholta. Opettajat olivat hyvin avuliaita järjestämään haastattelutilanteita lasten kanssa, sekä kertoivat mielellään tutkimukseen liittyvistä asioista myös haastattelujen ulkopuolella. Tämä yhteistyö opettajien kanssa rohkaisi meitä ja helpotti tutkimuksemme suorittamista.

3.5 Tutkimuskoulujen kuvailu

Tässä luvussa kuvailemme tutkimuskoulujen joustavan esi- ja alkuopetustoiminnan lähtökohtia, struktuuria ja sitä, mitä joustavuus eri kouluissa tarkoittaa. Lähteinäämme käytämme kouluista saamaamme kirjallista aineistoa, omia havainnointipäiväkirjoja ja merkintöjämme sekä opettajien haastatteluja. Nimesimme koulut aakkosilla eli käytämme tutkimuskouluista jatkossa nimiä koulu A, koulu B ja koulu C.

Syksyllä 2009 käynnistyneen joustavan esi- ja alkuopetushankkeen suunnittelu aloitettiin lukuvuoden 2008–2009 aikana. Pilottikoulujen suunnitteluryhmien jäsenille järjestettiin mahdollisuus käydä tutustumassa espoolaisen Meriusvan koulun esi- ja alkuopetustoimintaan. Benchmarkkaus antoi ideoita suunnittelun pohjaksi, mutta koska jokainen koulu on erilainen muun muassa oppilasmääriltään sekä toimintaympäristöjen suhteen oli mallit luotava itse kullekin koululle sopivaksi. Keväällä 2009 pilottikoulut laativat toimintasuunnitelmansa lukuvuodelle 2009–2010 ja esittelivät niitä yhteisissä seminaareissa.

Taulukoon 1 on koottu tiivistäen tutkimuskoulujemme joustava esi- ja alkuopetustoiminta lukuvuonna 2009–2010: sisällöt, henkilökunta, lasten lukumäärä sekä ryhmäjaot. Taulukon jälkeen esittelemme kunkin koulun lähtökohdat ja sisällöt yksityiskohtaisemmin.

TAULUKKO 1: Joustavan esi- ja alkuopetuksen sisällöt, lapsiryhmät ja henkilökunta

	Koulu A	Koulu B	Koulu C
Joustava toiminta	ti äidinkielen pajat ke matematiikkapajat klo 9-10.30	joustavapäivä tiistaisin klo 9-13	omien töiden tunnit joka päivä klo 9-12
Sisällöt	äidinkieli, trageton, toiminnallinen matematiikka, luova toiminta, kauppaleikki	äidinkieli, trageton, musiikki, kuvataide, tunnekasvatus, retket	Montessoripedagogiikka äidinkieli matematiikka tiede arkipuuhat
Jaksot	6:n viikon jaksot teemoina syksy, jouluku, talvi, ystävävyys	4:n viikon jaksot eri teemoja	yksilölliset viikkosuunnitelmat
Henkilökunta	2 lastentarhanopettajaa, 2 luokanopettajaa erityisopettaja, 2 lastenhoitajaa avustaja	3 lastentarhanopettajaa luokanopettaja erityisopettaja, 2 lastenhoitajaa avustaja	lastentarhanopettaja, 2 luokanopettajaa, erityisluokanopettaja, 3 avustajaa
Lapsiryhmät	2 esiopetusryhmää kaksi 1. lk lapsia 64	2 esiopetusryhmää 1 pienesiopetusryhmä 1.lk lapsia 55	esiopetusryhmä 1, 5, 6. lk 2.- 4. lk 2.-4. erityisluokka lapsia 67
Joustavan toiminnan lapsiryhmät	lapset jaettu kuuteen ryhmään lukutaitojen ja matematiikkataitojen mukaan ryhmillä värikoodit	lapset jaettu neljään ryhmään ei tasoryhmiä ryhmillä värikoodit	kotiluokat yksilö, pari ja ryhmätöiden valittujen töiden mukaisesti

3.5.1 Joustava esi- ja alkuopetus koulu A

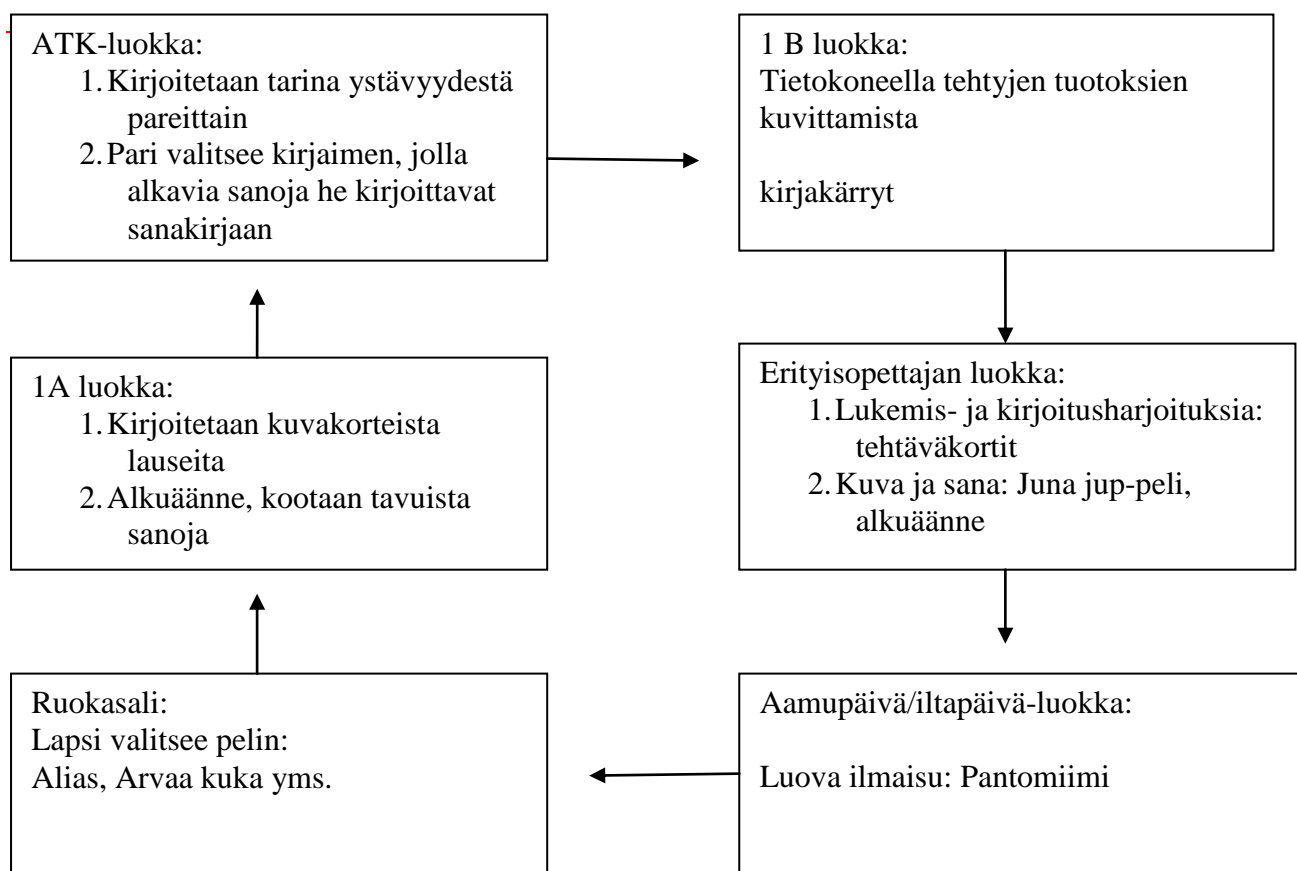
Koulu A:n joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on mukana kaksi tuettua esiopetusryhmää, joissa on molemmissa 12 lasta sekä kaksi 1. luokkaa. Kaiken kaikkiaan lapsia oli joustavassa esi- ja alkuopetuksessa mukana 64. Esiopetusryhmät toimivat omassa rakennuksessaan pihan toisella puolella. Esioppilaat käyvät päivittäin ruokailemassa koululla. Koulun yhteydessä on myös päiväkotit. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä on pitkät perinteet entuudestaan koulu A:ssa.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseen osallistui kaksi luokanopettajaa, laaja-alainen erityisopettaja, kaksi lastentarhanopettajaa, kaksi lastenhoitajaa ja koulunkäyntiavustaja. Moniammatillinen yhteistyö lähti liikkeelle keskusteluilla siitä, miten toimijat näkevät joustavan esi- ja alkuopetuksen koulussaan. Koulu A:ssa päädyttiin rakentamaan malli, jossa joustava toimintaa on kahtena päivänä viikossa klo 9.00–10.30.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintojen suunnittelun pohjaksi vertailtiin esiopetuksen ja ensimmäisen luokan opetussuunnitelmia. Joustava päivät nimettiin pajapäiviksi ja pajojen sisältöalueiksi valikoitui äidinkieli ja matematiikka, koska koulu A:ssa haluttiin erityisesti tukea lasten kielellisen tietoisuuden ja lukemaan oppimisen kehittymistä. Myös toiminnallinen matematiikka koettiin tärkeäksi. Näin koulu A:ssa päädyttiin rakentamaan malli, jossa tiistaisin on äidinkielen pajoja ja keskiviikkoisin matematiikan pajoja. Äidinkielen pajoja on yhteensä kuusi erilaista. Kukin paja kestää 20 minuuttia ja lapset kiertävät tiistaisin kolmessa pajassa tarkkaan mietityssä järjestyksessä. Seuraavana tiistaina lapset kiertävät seuraavat kolme pajaa. Siirtymään ryhmien välillä on varattu viisi minuuttia aikaa. Pajojen teemoina olivat syksy, joulukuukuu, talvi ja ystävävyys. Kukin teema kesti 4-6 viikkoa. Pajapäivät alkavat yhteisellä kokoontumisella kello 9 koulun ruokalassa, jossa opettajat jakavat lapset ryhmiin. Ryhmien tunnuksina käytetään värejä, punaiset, turkoosit, ruskeat, vihreät, valkoiset ja keltaiset. Alkuun lapsille oli laitettu oman ryhmän värinen lappu rintaan, jossa oli lapsen nimi. Näin opettajat osasivat heti kutsua jokaista lasta nimeltä ja lasten ryhmäytyminen helpottui. Ryhmien käytössä on molemmat ensimmäisten luokkien luokat, ATK-luokka, koulun ruokasali, erityisopettajan luokka sekä aamu- ja iltapäivähoidon-luokka.

Äidinkielen pajoissa lapset on jaettu kuuteen eri ryhmään yksilöllisesti lukutaidon mukaan, jotta pystytään antamaan lapsen omalle kehitystasolle sopivia tehtäviä. Erityisopettaja testasi koulun alettua ekaluokkalaisten lähtötason ja lastentarhanopettajat testasivat esikoululaiset kiertävän erityislastentarhanopettajan avustamana. Myös sukupuoli- ja kaveriasiat otettiin huomioon ryhmiä muodostettaessa. Ryhmien kokoonpanoja on muutettu toimintakauden aikana joustavasti tarpeen mukaan. Havainnointijaksomme aikana jokaisessa ryhmässä oli sekä esikoululaisia että 1. luokkalaisten. Esikoululaiset oli jaettu ryhmiin lukutaidon mukaan seuraavasti: punaisten ryhmä lapset lukevat sujuvasti, turkoosi ryhmä lukevat hitaasti, ruskea, vihreä, valkoinen ja keltainen ryhmä lapset eivät vielä lue. Ryhmässä lapsia on 10–12. Seuraavassa kuviossa on esitetty havainnointijakson äidinkielen pajat, joiden aiheena oli ystävävyys:

KUVIO 2: Koulu A:n ystävyysaiheiset äidinkielen pajat

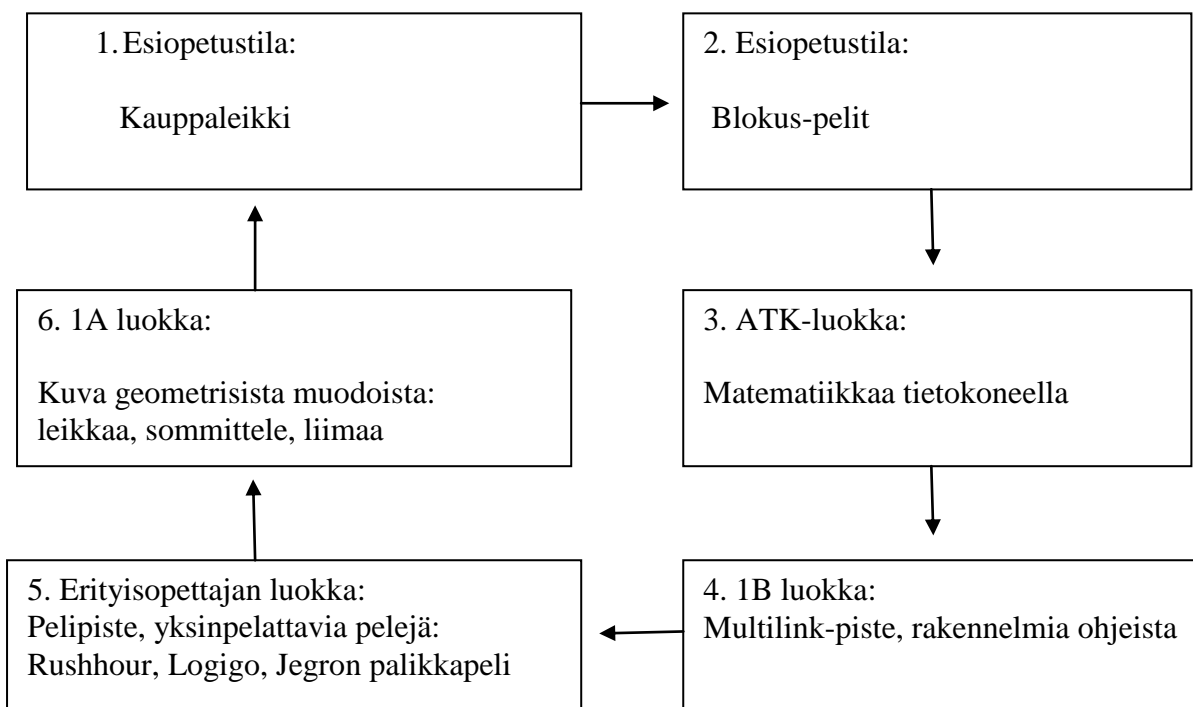


ATK-pajassa pohjana oli Trageton-menetelmä. Arne Tragetonin kehittämä tietokoneella kirjoittamiseen perustuvan luku- ja kirjoitustaidon opetusmenetelmän mukaan esiopetukseen tulevien oppilaiden on helpompi oppia kirjoittamaan tietokoneella kuin käsin. Käytettäessä tietokonetta kirjoittamaan oppimisen apuvälineenä, oppilaita voidaan ensin opettaa kirjoittamaan ja lukemaan vasta tämän jälkeen. Perinteisesti kirjoittamaan opettaminen tapahtuu lukutaitoon pohjaten. (Trageton 2007, 24.) Trageton menetelmässä keskiössä on tekstin sisältö alusta alkaen päinvastoin kuin käsinkirjoittamisessa, jossa kirjainmerkkien muoto on keskeistä. Trageton painottaa, että lasten tulee saada ilmaista omia ajatuksiaan ja tarinoitaan kirjallisesti ja luokkaympäristön tulisi tukea tätä prosessia esikoulusta lähtien. (emt. 69). Tragetonin toteuttamassa kolmivuotisessa tutkimushankkeessa lapset alkoivat kirjoittaa esikoulussa tietokoneella. Muodollinen käsin kirjoittamisen opetus aloitettiin vasta toisella luokalla, tämä näytti vähentävän motoristen vaikeuksien kehittymistä oppilaille. (emt. 169–170.) Koulu A:ssa Trageton-menetelmää oli sovellettu lasten tarpeiden mukaan. ATK-pajassa lapset työskentelivät pareittain. Ne, jotka

osasivat lukea, kirjoittivat tarinoita opettajan antamasta aiheesta toisten kirjoittaessa opettajan avustuksella kuvakorteista sanakirjaa. Pajan lopuksi lasten tietokoneelle kirjoittama teksti tulostettiin ja lapset siirtyivät kuvituspajaan.

Keskiviikkoisin koulu A:ssa oli matematiikka pajat. Alkuun ryhmät olivat samat kuin äidinkielen pajoissa. Lukuvuoden aikana ryhmien koostumusta vaihdeltiin lasten tarpeiden mukaan. Lapset saattoivat olla eri ryhmässä äidinkielen ja matematiikan pajoissa. Erona tiistain pajapäivään oli myös se, että nyt lapset työskentelivät klo 9-10.30 samassa tilassa eli siirtymä tilasta toiseen ei tullut. Lapset kiersivät kaikki kuusi matematiikka pajaa tietyssä järjestyksessä kuuden viikon aikana, jonka jälkeen pajojen teema vaihtui. Kuviossa 3 on esitetty matematiikkapajat, joiden aiheena oli avaruudellinen hahmottaminen. Teemana tässä jaksossa oli ystävyys. Työskentely pisteessä päättyi ystävyys-aiheiseen kuvakirjaan tai satuun.

KUVIO 3: Matematiikka pajat aiheena avaruudellinen hahmottaminen



3.5.2 Joustava esi- ja alkuopetus koulu B

Koulu B:n joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on mukana kolme esiopetusryhmää sekä ensimmäisen luokan oppilaat, yhteensä lapsia 55. Ensimmäisellä luokalla on 24 oppilasta,

pienesiopetusryhmässä 7 lasta, tuetussa esiopetusryhmässä 12 lasta ja kolmannessa esiopetusryhmässä 12 lasta. Pienesiopetusryhmän lapset menevät erityiskouluihin. Sekä ensimmäisellä luokalla että tuetussa esiopetusryhmässä on integroituna lapsia, joilla on erityisen tuen tarve. Myös koulu B:ssä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä oli pitkät perinteet. Neljä vuotta aiemmin esiopetusryhmät olivat siirtyneet lähipäiväkodista koulun alakerran tiloihin ja sen nähtiin mahdollistaneen tiiviimpää yhteistyötä. Joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseen osallistui kolme lastentarhanopettajaa, luokanopettaja, erityisopettaja, kaksi lastenhoitajaa sekä avustaja. Moniammatillinen yhteistyö lähti liikkeelle keskusteluilla, mitä joustava esi- ja alkuopetus voisi koulu B:ssä olla. Näin päädyttiin rakentamaan malli, jossa joustavaa esi- ja alkuopetusta toteutetaan tiistaisin klo 9-13.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintojen suunnittelun pohjaksi koulu B:ssä vertailtiin esiopetuksen ja ensimmäisen luokan opetussuunnitelmia. Katsottiin, mitä niissä on yhteistä ja lähdettiin saavuttamaan niiden yhteisiä tavoitteita. Tämän pohjalta sisällöiksi valittiin äidinkieli, taide, kuvataide, musiikki sekä ympäristö- ja luonnontieto. Myös tunnetaidot koettiin tärkeäksi ja kevään pajoista lapset johdatettiin tunteiden maailmaan Askeleittain ohjelman avulla. Myös yhteiset retket kuuluivat joustavapäivän toimintoihin. Lapsiryhmiä muodostettaessa lähtökohtana oli se, ettei ryhmistä haluttu tehdä tasoryhmiä vaan mahdollisimman heterogeenisia. Ryhmäjaossa pyrittiin huomioimaan myös se, miten saataisiin riittävästi resurssia lapsille, joilla on tuen tarvetta. Näin päädyttiin jakamaan lapset neljään samankokoiseen ryhmään siten, että jokaisessa ryhmässä oli lapsia eri esiopetusryhmistä sekä ensimmäiseltä luokalta. Ryhmissä lapsia oli 13–14 ja aikuisia joka ryhmään saatiin kaksi. Ryhmäjakojen suunnittelussa tavoitteena oli toisaalta tukea lasten kaverisuhteita ja toisaalta lisätä lasten välistä vuorovaikutusta siten, että lapset tutustuvat toisiinsa yli ryhmä- ja ystävyysrajojen. Myös lasten äidinkieli pyrittiin ottamaan ryhmäjaossa huomioon siten, että esimerkiksi venäjää äidinkielenään puhuvat lapset sijoitettiin samaan ryhmään. Ryhmät nimettiin väreillä, punainen, oranssi, sininen ja vihreä. Ryhmille hankittiin myös värien mukaiset istuintyyny. Lapsiryhmät pysyivät samoina koko lukuvuoden.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnat toteutetaan koulun alakerrassa olevissa esikoulutiloissa, yläkerran ensimmäisen luokan ja erityisopetuksen tiloissa. Lisäksi käytössä on tarvittaessa koulun musiikkiluokka, liikuntasali sekä ATK-luokka. Joustavapäivä alkaa klo 9 yhteisellä aamuhetkellä alakerran esikoulutiloissa, jossa lapset istuvat ryhmänsä värisillä tyynyillä. Aluksi lauletaan yhdessä koulu B:n itse sanoitettu joustavatoiminnan tunnuslaulu, katsotaan kalenteri sekä keskustellaan päivän teemasta. Sen jälkeen opettaja kertoo, mihin toimintaan ja kenen kanssa kukin ryhmä lähtee. Luokissa tapahtuva toiminta kestää n. 45 minuuttia, jonka jälkeen siirrytään yhdessä ruokailuun klo 10.20. Ruokailun jälkeen ulkoillaan kaikki yhdessä. Ulkoilun

jälkeen klo 11.30 on vielä joustavapäivän toimintoja yhdessä tai ryhmissä. Seuraavassa on esimerkkinä yhden havainnointipäivämme joustavatoiminta, jossa yhteisen aloituksen jälkeen punaisten ryhmä siirtyi ATK-luokkaan ja harjoitteli trageton menetelmällä kirjoittamista, oranssi ryhmä siirtyi musisoimaan opettajan johdolla ensimmäisen luokan tiloihin, sininen ryhmä siirtyi pieneskarin tiloihin sydänkerhoon, vihreä ryhmä siirtyi esiopetusluokkaan tekemään marakassia huovuttamalla. Ruokailun jälkeen ulkoiltiin yhdessä pihassa, jonka jälkeen lähdettiin jonossa läheisen järven ympäristöön keräämään keppejä tulevaa pääsiäisaskartelua varten. Lopuksi palattiin jonossa koululle.

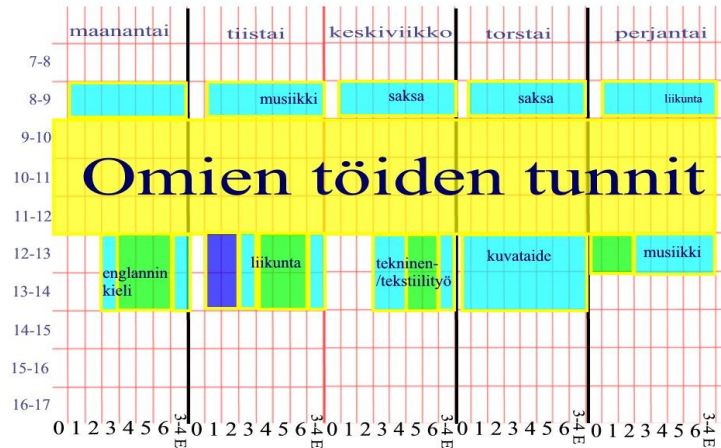
klo 9.00 Yhteinen aloitus
9.30 Punainen → trageton
Oranssi → musiikki
Sininen → tunnekasvatus
Vihreä → kuvis
10.20 Ruokailu → ulkoilu
11.30 Kävely – keppikeräily
12.45 Lopetus

3.5.3 Joustava esi- ja alkuopetus koulu C

Koulu C:ssä joustavassa esi- ja alkuopetushankkeessa on mukana yksikkö, jossa toteutetaan Montessoripedagogiikkaa. Yksikön muodostaa esiopetusryhmä, yhdistetty 1., 5.-6. luokka, yhdistetty 2.-4. luokka sekä 2.-4. erityisluokka. Lapsia on yhteensä 67. Esi- ja alkuopetusikäisiä lapsia on yhteensä 30, esiopetusryhmässä 10, ensimmäisellä luokalla 13, toisella luokalla 6 lasta ja erityisluokalla yksi kakkosluokkalainen. Esiopetusryhmä on aiemmin toiminut lähipäiväkodissa, mutta nyt joustavan esi- ja alkuopetushankkeen myötä esiopetusryhmä siirtyi koulun tiloihin. Myös erityisluokka on aiemmin toiminut toisessa koulurakennuksessa ja siirtynyt joustavan esi- ja alkuopetushankkeen myötä Montessoriyksikköön. Joustavan hankkeen myötä esiopetuslasten ja ekaluokkalaisten yhteistyötä ja oppimistilanteita on nyt päivittäin. Myös erityisluokan oppilaat työskentelivät tiiviisti muiden oppilaiden kanssa 2-3 oppilaan ryhmissä. Yksikössä työskenteli lastentarhanopettaja, 2 luokanopettajaa, erityisluokanopettaja sekä 3 avustajaa. Koulu C:n yksikössä joustavalle esi- ja alkuopetushankkeelle on ollut lähtökohtana Montessori-pedagogiikka ja sen

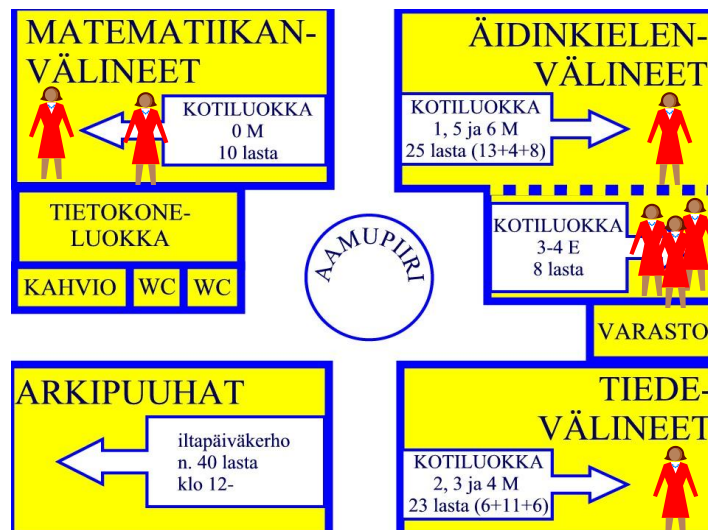
mukainen ikäkausi-ajattelu. Joustava toimintaa on päivittäin klo 9-12, jolloin lapsilla on omien töiden tunnit.

KUVA 1: Montessoriluokkien lukujärjestys:



Yksiköllä oli käytössään koulussa oma solu, joka muodostui neljästä luokkatilasta, niiden keskelle jäävästä aulasta, tietokoneluokasta sekä omasta sisäänkäynnistä eteistiloihin. Tilat on esitetty kuviossa 3. Montessoripedagogiikan mukaisesti yhdessä luokassa sijaisi äidinkielen välineet, toisessa matematiikan välineet ja kolmannessa tiede välineet. Neljäs tila oli iltapäiväkerhon käytössä. Seuraavassa kuviossa näkyy luokkien sijainti, eri luokka-asteiden kotiluokat sekä aikuisten määrä kussakin luokassa. Esioppilaiden kotiluokassa sijaitsee matematiikan välineet, 1, 5-6 kotiluokassa äidinkielen välineet ja 2, 3-4 kotiluokassa tiedevälineet.

KUVA 2: Montessoriluokkien tilat



Maanantaiamuksin kaikki Montessoriyksikön oppilaat ja henkilökunta kokoontuvat yhteiseen aamupiiriin, jossa käydään läpi alkavan viikon asioita ja tapahtumia. Aamupiirissä äänestetään myös yhteinen tavoite viikolle lasten ehdottamista vaihtoehtoja, esimerkiksi leikitään kaikkien kanssa tai annetaan kaikille oma rauha ja tila. Kun tavoite on valittu, mietitään miten se vaikuttaa koulun ilmapiiriin. Tavoitteen vaikutuksia konkretisoidaan siten, että lapset pohtivat opettajan avulla, miltä tavoitteen toteutuminen näyttää ja tuntuu. Myös äänimaailma huomioidaan miettimällä, miltä koulussa tavoitteen toteutuminen kuulostaa. Havainnointiviikollamme tavoitteeksi valittiin: ”Annetaan kaikille oma rauha ja tila”. Kun suodaan kaikille oma rauha ja tila, tuntuu kivalta, hauskalta, ei ole paha mieli, opettaja kertoi myös, että on hyvä tietää, että joskus jokainen haluaa olla yksin. Kun annetaan toiselle oma rauha ja tila ei näy riitelyä, ei kuulu pakottavia lauseita, korvissa ei soi eikä ole hälinää. Viikon aikana mietitään, miten tavoite on toteutunut.

Montessoriyksikössä jokaisella lapsella on oma viikkosuunnitelma, jossa on ainekohtaiset tavoitteet. Lapset merkkäavat luokan yhteiseen listaan rastin suoritettuaan tehtävän. Aikuiset seuraavat lasten edistymistä ja muokkaavat uudet suunnitelmat yksilöllisen edistymisen mukaan kullekin sopiviksi.

3.6 Aineiston hankinta

Aineisto koottiin kevään 2010 aikana havainnointijaksoilla tutkimuskouluilla sekä haastattelemalla tutkimuskoulujen esiopetuksen ja ensimmäisen luokan oppilaita sekä opettajia. Tutkimusluvan olimme saaneet Pirkanmaalaiselta kunnalta tammikuussa 2010. Aineiston rungon muodostivat näin haastattelumateriaali sekä havainnointimuistiinpanot. Pidimme molemmat omia tutkimuspäiväkirjoja, joihin kirjasimme havaintojamme sekä havainnoinnin aikana että päivän päätteeksi. Täydensimme päiväkirjojamme reunamerkinnoilla ajatuksista, havainnoista ja oivalluksista, jotka syntyivät tutkimuskysymystemme ohjaamina. Kirjasimme päiväkirjoihin myös muistiinpanoja keskusteluista toimijoiden kanssa sekä meitä kiinnostavia tapahtumakuvauksia. Muistimme tueksi valokuvassimme tiloja, tilanteita ja lasten tuotoksia, mikä auttoi palaamaan tapahtumiin aineistoa analysoidessamme. Lisäksi saimme käyttöömmme koulu A:n joulukuussa 2009 teettämän kyselyn oppilaiden kokemuksista joustava toimintaan osallistumisesta. Pirkanmaalaiselta kunnalta saimme tammikuussa 2010 teetetyyn kyselyyn, jossa selvitettiin opettajien kokemuksia

joustavasta esi- ja alkuopetus toiminnasta. Tutustuimme kyseiseen aineistoon, mutta päädyimme jättämään sen tutkimusaineistomme ulkopuolelle, koska halusimme säilyttää tutkimuksemme näkökulman tiiviisti lasten kokemuksissa.

3.6.1 Havainnointi kentällä

Havainnoinnin etuna on se, että tutkimuksen kohdetta ei irroteta ympäristöstään, eli tiedonhankinta tapahtuu tutkimuskohteen luonnollisessa ympäristössä. Havainnointi soveltuu hyvin menetelmäksi myös silloin kun tutkimuskohteesta ei ole etukäteen kovin paljon tietoa. (Uusitalo 2001, 89.) Omassa tutkimuksessamme koulun toimintakulttuuri on yleisesti tuttu ja tunnettu, mutta joustava esi- ja alkuopetus on tutkimuskouluissamme uutta, kokeiluluonteista ja kehittämisen kohteena olevaa toimintaa.

Havainnointimme kentällä sijoittuu osallistuvan havainnoinnin ja ulkopuolisen havainnoinnin välimaastoon (Uusitalo 2001, 90–91). Voimme läsnäolomme luonteen vuoksi nimittää toimintaamme osallistuvaksi havainnonniksi. Havainnointimme ei rajoittunut yksinomaan ulkopuoliseen tarkkailuun, vaan olimme läsnä luokan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Meillä ei ollut roolia koulun toimijana, joten emme pyrkineet tarkoituksellisesti osallistumaan tilanteisiin. Olimme kuitenkin läsnä lasten maailmassa, joten meille oli luontevaa esimerkiksi auttaa oppilasta, jos opettaja ei tähän ehtinyt. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan ”osallistumisen” aste vaihtelee (Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994, 84). Ennen varsinaista havainnointijaksoamme olimme tehneet itsemme tutuiksi seuraamalla koulussa oppitunteja. Meidät esiteltiin oppilaille tutkijoina, mutta myös omilla nimillämme ja ottamalla meidät osaksi luokan toimintaa. Istuimme luokan perällä ja tarvittaessa osallistuimme oppitunnin kulkuun kouluavustajaluonteisesti. Lapset ottivat meidät yllättävänkin nopeasti osaksi luokkaansa. Tähän on voinut vaikuttaa oma kokemuksemme olla lasten kanssa, tutustuminen opettajaan ennen luokkaan menoa kuin myös se, että nykykoululaiset ovat tottuneet erilaisiin avustajiin ja muihin aikuisiin, joita on ajoittain mukana oppimisympäristöissä. Se, että tutustuimme luokkaan ja vietimme siellä aikaa jo ennen varsinaista havainnointijaksoa, sai lapset suhtautumaan meihin siten, että he eivät kummastelleet läsnäoloamme ja ikään kuin unohtivat meidät osaksi toimintaympäristöä. Uskomme näin, että läsnäolomme ei vaikuttanut lasten käyttäytymiseen tutkimustamme harhaanjohtavasti havainnoidessamme lasten olemista ja toimintaa.

Havainnoimme yhden viikon ajan lapsia ja toimintaa kussakin koulussa ja näin kentällä olostamme muodostui kolmeviikkoinen jakso, jota aikatauluistamme johtuen emme voineet

toteuttaa pidempänä. Näemme kuitenkin tutkimuksemme vahvuutena sen, että meitä oli kentällä kaksi tutkijaa, jolloin meille oli mahdollista saada monipuolista informaatiota lyhyessäkin ajassa. Tilanteesta riippuen jakauduimme havainnoimaan eri tilanteisiin, joista sitten keskustelimme niin havainnoin lomassa tauoilla kuin havainnointipäivien lopussa. Toisaalta liikuimme yhdessä samoja asioita tarkkaillen, yhteistä kokemusta jakaen, josta oli myös hedelmällistä keskustella. (Kts. Aarnos 2010, 175.) Havainnointijaksollamme korostui jälleen kahden tutkijan käytön etu. Havainnoinnin lomassa ja jälkeen käymämme keskustelut ovat olleet antoisia ja tukeneet tutkimuksen etenemisestä.

3.6.2 Lasten avoimet haastattelut ja aikuisten teemahaastattelut

Haastattelimme tutkimuskoulujen esiopetuksen ja ensimmäisen luokan oppilaita sekä opettajia. Lapsi-informanttien valinnassa saimme apua opettajilta, jotka suosittivat joitakin lapsia haastateltaviksi heidän puhevalmiuksiensa perusteella. Tarkensimme haastateltavien kriteereitä vielä siten, että toivoimme haastateltaviksi persoonaltaan ja taidoiltaan erilaisia lapsia. Meille oli tärkeää, että kaikki haastateltavat eivät edustaisi kaikkeen uuteen myönteisesti ja innokkaasti suhtautuvaa reipasta puhujaa, vaan toivoimme saavamme informanteiksi myös persoonaltaan arempia lapsia. Haastateltavien valintaan vaikutti myös se, missä ryhmässä lapsi oli joustavan toiminnoissa. Tarkoituksenamme oli sekä havainnoida lasta toiminnoissaan että haastatella häntä ja siksi pyrimme valitsemaan lapsia samasta ryhmästä. Ennen haastattelujen alkua kerroimme luokassa, että aiomme haastatella joitakin lapsia tutkimukseemme. Informanteiksi valikoituneiden lasten kotoa pyysimme kirjalliset tutkimusluvut. Lasten haastattelujen onnistuminen edellyttää lapsen ikään sopivan kommunikaation käyttöä. Pienen lapsen ajattelu on konkreettista ja siksi monet aikuiselle tutut sanat ovat lapselle vieraita. Ennen varsinaisia haastatteluja olisi hyvä testata kysymysten toimivuutta esihaastattelujen avulla. (Kirmanen 1999, 199–201.) Testasimme haastattelukysymyksiämme muutamilla lapsilla. Olimme kysyneet myös näiden lasten vanhemmilta tutkimusluvut, vaikka lasten haastatteluja emme ottaneetkaan mukaan tutkimusraporttiimme. Kysymykset osoittautuivat tutkimustehtävän kannalta sopiviksi.

Lasten haastattelut muistuttivat avointa haastattelua, joka Eskolan ja Suorannan (2003, 86)mukaan on verrattavissa tavalliseen keskusteluun. Kun tavoitteena on saada tietoa tutkittavan kokemuksesta, on teemahaastattelu liian käsitteellinen ja vastausta ohjaava (Laine 2007, 37). Meillä oli käytössä muutaman kysymyksen kysymysrunko, mutta haastattelutilanteet toteutimme enemmänkin juttelullisina lapsilähtöisinä tuokioina. Kysymysten avoimuudella pyrimme

ohjaamaan lasta puhumaan kokemuksistaan. Pyrimme luomaan haastattelutilanteisiin luottamusta ja lämmihenkisyyttä osoittamalla juttelullamme, että tunnemme ja ymmärrämme lasten maailmaa. (kts. Brotherus 2004, 73.) Lasten haastattelujen onnistuminen edellyttää lapsen ikään sopivan kommunikaation käyttöä. Pienen lapsen ajattelu on konkreettista ja siksi monet aikuiselle tutut sanat ovat lapselle vieraita. (Kirmanen, 1999, 199–201.) Lasten haastattelijan haasteena on pidetty erityisesti sitä, miten saada lapset kertomaan omia näkemyksiään ja mielipiteitään. Lapsille on tyypillistä vastata lyhytsanaisesti, jopa vain yhdellä sanalla, esimerkiksi ”Joo” tai ”ei”. Ennen haastatteluja myös meitä huolestutti eniten se, miten saamme lapset juttelemaan melko vieraille aikuisille, jotka nauhoittavat keskustelun. Entä jos lapset vastaisivat vain, että kaikki on ihan kivaa? Halusimme käyttää paljon avoimia kysymyksiä, joita sitten tarvittaessa tarkentaisimme. Myös aiemmissa tutkimuksissa lasten haastatteluissa on käytetty avoimia kysymyksiä (ks. Linnilä 2006; Brotherus 2004; Turtiainen 2001). Kysyimme lapsilta esimerkiksi, mikä koulussa on kivaa? Jos lapsi vastasi, että kaikki, niin esitimme jatkokysymyksen: mikä kaikki on kivaa? Joskus jatkokysymystä ei tarvittu vaan lapsi jatkoi itse vastaustaan. Jos tarkoituksena olisi ollut kerätä lasten kertomuksia, ei käyttämämme metodi olisi ollut paras mahdollinen. Tavoitteenamme oli kuitenkin kartoittaa lasten kokemuksia joustavasta esi- ja alkuopetuksesta ja siihen käyttämämme metodi sopi mielestämme hyvin.

Toteutimme haastattelut lapsille tutuissa rauhallisissa tiloissa oppituntien aikana. Ajoitimme haastattelut aamupäiviin, jotta väsymys ei häiritse haastatteluun suhtautumista ja haastattelutilanteen onnistumista. Tällaisten seikkojen huomioiminen on sitä tärkeämpää, mitä nuorempia lapsia haastatellaan. Aloitimme haastattelut kyselemällä ensin lapsen nimeä ja ikää ja juttelun avulla lämmittelemällä lasta puhumaan. Haastattelemamme lapset olivat yllättävän reippaita puhumaan, vain pieni osa haastatteluista jäi lyhytsanaisiksi. Haastattelujen loppuvaiheessa eteemme tuli tilanne, jossa lapsi ei aluksi halunnut tulla haastatteluun. Saimme hänet suostuteltua siten, että hän sai hyvän ystävänsä vierelleen haastattelutilanteeseen. Koska ystävä kuului myös haastateltavien lasten joukkoon, päädyimme toteuttamaan haastattelun parihaastatteluna. Tästä haastattelusta muodostui hyvin antoisa, sillä vaikka lapset vastasivat omista lähtökohdistaan käsin mitä ajattelivat, he innostuivat puhumaan runsaammin toistensa tukemina. Pohdimme olisiko kaikki haastattelut pitänyt toteuttaa pari- tai jopa ryhmähaastatteluina. Aluksi emme tähän lähteneet siksi, että pelkäsimme lasten kuuntelevan toisiltaan vastausmalleja.

Lasten erityisyys verrattuna aikuiseen on huomioitava niin kysymysrunkoa laadittaessa kuin haastattelutilanteessakin. Kysymysten on koskettava vain sellaisia aiheita, jotka nousevat lapsen todellisuudesta ja jotka ovat lapselle merkityksellisiä (Brotherus 2001, 73). Lapsella on esimerkiksi taipumus vastata kirjaimellisesti siihen kysymykseen, mikä hänelle esitetään, toisin kuin aikuinen,

joka voi puhua laajasti kysytystä temasta. Haastattelutilannetta suunniteltaessa ja kysymyksiä laadittaessa on tärkeä muistaa niin sanottujen epäaitojen kysymysten ongelma. Epäaidot kysymykset kuvaavat tilannetta, jossa lapsi vastaa siten, miten ajattelee aikuisen toivovan hänen vastaavan. Lapset on kasvatusympäristön aikuisten kysymyksillä opetettu siihen, että aikuiset haluavat kysymyksiinsä tietynlaisia vastauksia. (Karlsson 2011, 73, 85–86).

Aikuisten haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, sillä kysymysten avulla selvitimme aikuisten käsityksiä. Aikuisten kohdalla haastateltavaksemme saimme tutkimuskoulujemme keskeisiä toimijoita, jotka olivat osallistuneet sekä toiminnan suunnitteluun että opettivat joustavahankkeessa. Joka koulusta haastattelimme luokanopettajaa, erityisopettajaa ja esikoulunopettajaa. Eräässä tutkimuskoulussa luokanopettajia oli toiminnassa mukana kaksi ja päädyimme haastattelemaan heitä molempia. Haastateltavia kertyi näin kymmenen henkilöä. Aikuisten teemahaastattelut toteutimme yhdessä siten, että toinen tutkijoista toimi varsinaisena haastattelijana ja toinen esitti täydentäviä kysymyksiä, jos haastateltavan puhe antoi siihen aihetta. Haastattelut toteutettiin koulujen tyhjissä luokissa. Kaikki haastateltavamme ovat tottuneita puhujia ja suhtautuivat myönteisesti tutkimukseemme, joten haastattelutilanteista muodostui mielenkiintoisia ja antoisia tuokioita.

3.6.3 Aineiston analyysi

Aineiston hankinta vaiheen jälkeen meillä oli käsissämme runsas ja monipuolinen aineisto. Ennen kuin aloimme pureutua laadullisen tutkimuksen hankalimpana pidettyyn vaiheeseen, analyysiin ja tulkintaan (kts. Eskola & Suoranta 2003, 137), kirjoitimme tallennetun aineiston puhtaaksi sana sanalta eli litteroimme nauhoittamamme haastattelut. Muuta aineistoa meillä oli jo tekstimuodossa. Ennen litterointia kuuntelimme vielä kaikki haastattelut yhdessä, jonka jälkeen jaioimme ne keskenämme ja aloitimme litteroinnin. Litteroidun aineiston järjestimme koulukohtaisesti opettajien ja lasten haastatteluihin. Luimme aineistoa läpi useaan kertaan ja merkitsimme alleviivauksin ja sivumerkinnöin aineistoon meitä kiinnostavat kohdat. Tässä vaiheessa pelkistimme aineistoa jättämällä sen ulkopuolelle tutkimusongelmamme kannalta epäolennaiset keskustelun osiot. Koska toteutimme haastattelut keskustelun omaisina tuokioina, kertyi tätä aineiston ulkopuolelle jätettävää tekstiä runsaasti.

Luimme tekstejä läpi yhdessä ja erikseen, uudelleen ja uudelleen. Näin tutustuimme niihin perinpohjaisesti. Lukiessamme palasimme usein haastattelun kuunteluun, joka lisäsi tuntumaa aineistoon palauttaen elävästi mieleen tutkimusympäristön. Pidimme mielessä

tutkimustehtävämme ja tutkimuskysymyksemme, jotka ohjasivat kiinnostavien kohtien etsimistä ja alleviivaamista. Järjestimme aineiston ensin haastattelurungon teemojen ohjaamana. Laadullisen aineiston analyysi alkaa tekstiksi puretun aineiston järjestämisellä selkeämpään muotoon. Analyysin tarkoitus on luoda uutta tietoa tutkittavasta asiasta, mikä edellyttää hajanaisen aineiston selkeyttämistä. (Eskola & Suoranta 2003, 137.) Etnografisen tutkimuksen analysoinnissa aineiston puhtaaksi kirjoituksen jälkeen alkaa karkea luokitus, joka perustuu tutkimustehtävään. Haastattelurunkoa voi käyttää luokittelun pohjana, kuten opettajien haastattelujen järjestämisessä ensimmäiseksi teimmekin. (Syrjälä et al. 1996, 89.) Järjestimme tässä vaiheessa aineiston teemahaastattelurungon mukaiseen järjestykseen. Tätä vaihetta voidaan pitää esiluokitteluna, joka johti tarkempaan teemoitteluun (Mäkinen 2011, 3). Seuraavaksi jatkoimme näin järjestetyn aineiston lukemista ja teimme siihen merkintöjä oman ajattelumme tueksi. Jatkoimme kiinnostavien asioiden etsimistä ja alleviivaamista. Etsimme aineistosta melko vapaasti teemoja, joiden mukaan järjestimme aineistoa uudelleen. Alleviivatut kohdat merkitsimme väreillä teemojen mukaan. Teemojen löytymistä ohjasi nyt tutkimuskysymyksemme ja myös osittain teoreettinen viitekehys. Analyysimme oli aineistolähtöistä, mutta osittain teorian ohjaamaa. Samaan tapaan käsitelimme muistiinpanojamme, joista etsimme meitä puhuttelevia teemoja. Pidimme mielessä, että havainnointiaineistosta saattaa löytyä jotain sellaista, mikä ei tule ilmi haastatteluissa.

Koska teimme analyysiä työmme ohessa, jouduimme välillä pitämään taukoja ja saimme näin etäisyyttä aineistoon. Palatessamme uudelleen aineiston pariin, pyrimme näkemään sen uusin silmin, ja näin löysimme sieltä uusia teemoja. Yhteiset keskustelut ja dialogi aineiston ja teorian välillä auttoi aineiston järjestämisessä yhä selkeämmäksi kokonaisuudeksi. Oma tietämyksemme syventyi ja aloimme nähdä teemojen muodostamat kokonaisuudet. Pelkistävässä luokittelussa ryhmittelimme esiluokiteltua aineistoa uudelleen. Nimesimme ryhmittelyt kolmeksi pääkategoriaksi: toimijuus, sosiaalinen tila ja turvallisuus. Nämä käsitteet auttavat todentamaan sen maailman, jossa lapsi joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on ja toimii. Kokoamisvaiheessa rakensimme kategorioista seuraavan kuvion, jossa uloimmalle kehälle sijoittuu turvallisuus, joka luo perustan lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Keskikehälle sijoittuu sosiaalinen tila, jossa lapsi joustavassa esi – ja alkuopetuksessa on ja toimii. Sisin kehä ilmentää lapsen olemiselle tyypillä aktiivista roolia toimijana. Lapselle tärkeänä näyttäytyy toiminta, kaverit ja leikki, jotka leikkaavat näitä kolmea kehää. Pääkategorioiden kolme kehää eivät ole hierarkkisessa suhteessa toisiinsa vaan ne kietoutuvat yhteen lapsen maailmassa.

Opettajat ovat tottuneita puhujia ja heidän vastauksistaan löytyi runsaasti kiinnostavia asioita, joten koimme aineiston karsimisen haasteelliseksi. Aloitteleva tutkija painiskeleekin usein

juuri aineiston karsimisen ja kiinnostuksen rajaamisen kanssa, sillä laadulliselle aineistolle on tyypillistä yllättävät asiat ja aineiston runsaus. On pidettävä tiukasti mielessä, että tutkimusongelma määrittää sen, mistä kussakin tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Tutkimusongelma ohjaa aineiston lukemista ja karsimista, ja sen toistuva mieleen palauttaminen lukemisen yhteydessä auttaa kiinnostuksen suuntaamisessa. (Tuomi & Sarajarvi 2000, 92.)

Kuuntelujen ja litteroitujen aineistojen toistuva lukeminen sai meidät vakuuttumaan aineiston riittävydestä. Aineiston riittävyttä voidaan tarkastella saturaation eli kylläntymisen avulla. Bertauxin (1981) mukaan saturaatio perustuu siihen, että tietty määrä aineistoa riittää antamaan luotettavan kuvan tutkimuskohteesta. Tällöin tietty osa tutkimuskohteen toimijoista riittää tiedonantajiksi. Aineisto on riittävä, kun uutta informaatiota ei enää saada vaan aineisto alkaa toistaa itseään. (Eskola & Suoranta 2003, 63.) Tunnistimme aineistossa kylläntymistä erityisesti lasten haastattelujen kohdalla. Toiseksi aineiston riittävyden vakuutena on se, aikuiset haastateltavat olivat kaikki keskeisiä toimijoita ja olivat olleet mukana joustava hankkeen suunnittelussa alusta asti sekä toimivat varsinaisina opettajina hankkeen toiminnoissa. Lasten lukumäärä muodostui suureksi, eikä laadullisessa tutkimuksessa lukumäärä ole tiennäyttävä vaan yksilöiden antama tieto. Halusimme kuitenkin haastatella molempien sukupuolien edustajia sekä varmistua riittävän kattavan aineiston saamisesta. Tässä tutkimuksessa pyrimme tuomaan esiin lasten kokemuksen joustavasta esi- ja alkuopetustoiminnasta.

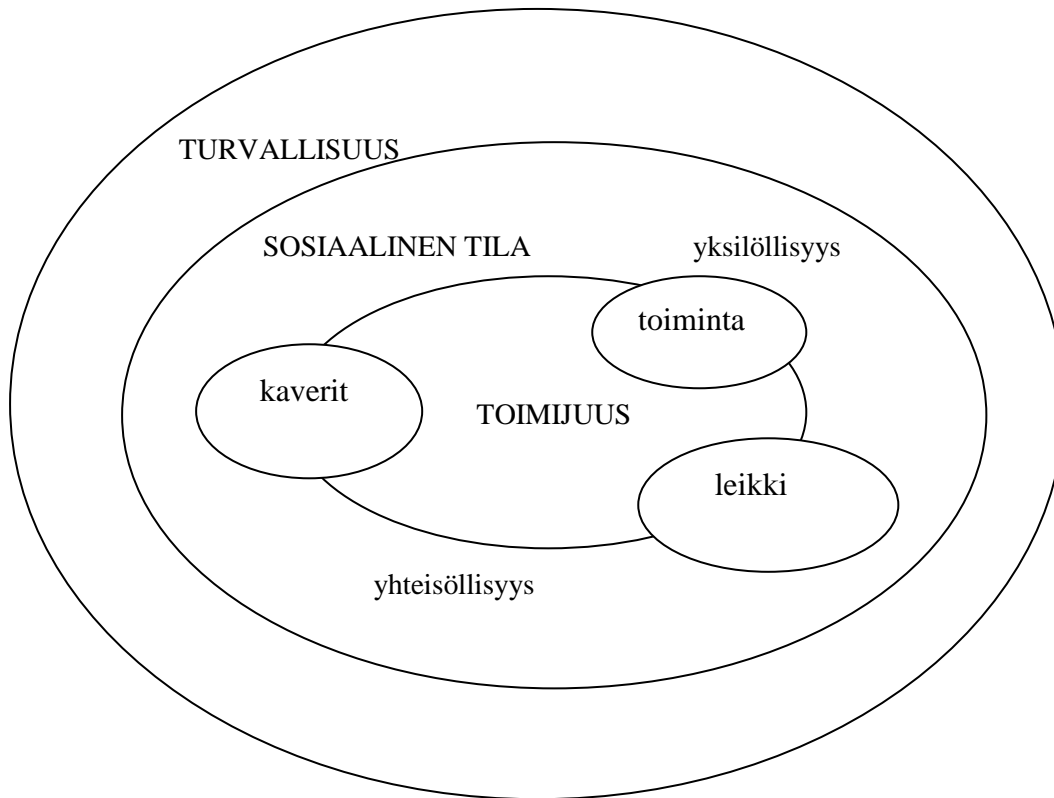
4 TULOKSET

4.1 Kolme kategoriaa

Tutkimme joustavaa esi- ja alkuopetusta lapsen näkökulmasta. Kysyimme lapsilta heidän omista kokemuksistaan ja opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen merkityksestä lapsen kasvuun ja kehitykseen. Aineistosta erottui analyysin jälkeen kolme kategoriaa, jotka kuvaavat lapsen todellisuutta koulussa, jossa toimitaan joustavan esi- ja alkuopetuksen mukaisesti. Nimesimme kategoriat toimijuudeksi, sosiaalisesti tilaksi ja turvallisuudeksi. Näiden avulla kuvaamme tutkimuksemme tulosta.

Lapsen olemista määrittää sosiaalinen tila, jossa lapsi toimii vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiaalisessa tilassa hän tekee erilaisia asioita aikuisen tuella ja kavereiden kanssa. Se, mitä tehdään, ei ole lapselle niinkään merkittävää, vaan se, että tekeminen tapahtuu yhdessä toisten kanssa ja että se sisältää lapsilähtöisyyttä. Jotta toiminta ja sosiaalinen tila muodostavat toisiaan tukevan oppimisympäristön, on lapsen tunnettava olonsa turvalliseksi. Joustava toiminta on sanansa mukaisesti joustavaa ja jotain muuta kuin perinteinen luokkaopiskelu. Lapsi joutuu sopeutumaan laajempaan ihmismäärään ja vaihteleviin ympäristöihin. Lisäksi hän joutuu sopeutumaan yhden opettajan sijaan moneen eri aikuiseen. Tämä voi aiheuttaa hämmennystä ja pelkoa lapsen mielessä verrattuna omaan tuttuun luokkayhteisöön.

Seuraavassa kuviossa 4 on havainnollistettu joustavan esi- ja alkuopetuksen maailma lapsen kannalta. Turvallisuus kategoria on lähtökohtana sosiaaliseen tilaan tultaessa, sosiaalisessa tilassa toimitaan kavereiden kanssa osana yhteisöä. Yhteisöllisyyden onnistumisessa on tärkeää jokaisen yksilöllinen huomioiminen.



KUVIO 4: Tutkimuksen tulokset kuviona

Analyysivaiheessa nimesimme informantit uudelleen. Seuraavassa taulukossa 2 käy ilmi informanteista käytetyt nimet ja lyhenteet. Koulu A:n haastatelluille lapsille annoimme A-kirjaimella alkavat nimet, koulu B:n lapsille P-kirjaimilla alkavat nimet ja koulu C:n lapsille S-kirjaimella alkavat nimet. Luokanopettajista käytämme lyhennettä Lo, erityisopettajista Eo, lastentarhanopettajista Lto. Lyhenteiden perässä on kutakin tutkimuskoulua kuvaava kirjan, siten esimerkiksi lyhenne LoA tarkoittaa koulu A:n luokanopettajaa. Taulukosta käy myös ilmi haastattelemiemme lasten ikä ja sukupuoli. Tulosten esittelyssä käytämme näitä nimikkeitä lainausten lopussa. Sitaateissa käytämme tutkijasta lyhennettä T ja L puolestaan tarkoittaa lasta.

TAULUKKO 2: Tutkimuksen informantit kouluittain

Koulu	Esiopetus	luokka	Opettajat
Koulu A	tyttö 6v (Asta) poika 6v (Asko) poika 6v (Arttu)	tyttö 7 v (Anita) tyttö 7 v (Anu) tyttö 7 v (Armi)	luokanopettaja (LoA1) luokanopettaja (LoA2) erityisopettaja (EoA) lastentarhanopettaja (LtoA)
Koulu B	tyttö 6 v (Pirjo) tyttö 6 v (Piia) poika 6 v (Pekka)	tyttö 7 v (Paula) tyttö 7 v (Pinja) poika 7 v (Pasi)	luokanopettaja (LoB) erityisopettaja (EoB) lastentarhanopettaja (LtoB)
Koulu C	tyttö 6v (Sanna) tyttö 6v (Satu) poika 6v (Santeri)	tyttö 7 v (Suvi) poika 7 v (Sakari) poika 7 v (Simo)	luokanopettaja (LoC) erityisopettaja (EoC) lastentarhanopettaja (EoC)

4.2 Sosiaalinen tila lapsen toimintakenttänä

Sosiaalinen tila on se maailma, jossa lapsi koulussa on ja toimii. Kuvaamme sosiaalista tilaa kolmen teeman avulla, jotka erottuivat aineistosta analyysin jälkeen. Kaverit on lapselle ensisijainen sosiaalisen tilan muodostaja. Toiseksi teemaksi muodostui yhteisöllisyys, johon kavereiden lisäksi kuuluu aikuiset toimijat ja se, että lapselle on tärkeää olla yhdessä toisten kanssa. Kolmas teema on yksilöllisyys, jonka tarkennamme käsittämään lapsen yksilöllistä huomioimista jokaisen omista lähtökohdista käsin. Yksilöllisyys on tässä yhteisöllisyyden yksi osatekijä.

Kaverit

Lapsi jäsentää maailmaansa vuorovaikutuksessa vertaisryhmänsä kanssa, jossa hän jakaa todellisuutta niiden kanssa, jotka kokevat asioita samasta näkökulmasta. Lapsen maailma muodostuu näin yhteisöstä, johon hän kuuluu ja jossa hän toimii. Kavereiden lisäksi sosiaalisen tilan synnyttää lasten kanssa toimivat aikuiset. Yhteisössä tärkeintä lapselle on yhteenkuuluvaisuus, joka taas syntyy siitä, että lapsella on kavereita jakamassa yhteistä todellisuutta. Maslowin

tarvehierarkian mukaisesti perustarpeiden, kuten nälkä ja turvallisuuden tunne, jälkeen seuraavat psykologiset tarpeet, joiden tyydyttyminen vapauttaa yksilön toteuttamaan itseään (Linnilä 2006, 21). Kun lapsi saa kokea, että hänellä on kavereita, hän voi tuntea olevansa osa koulu yhteisöä ja tämä vapauttaa voimavaroja oppimiselle. Joustavassa esiopetuksessa lapset ovat oman luokkayhteisönsä ulkopuolisessa yhteisössä ja toimivat laajemmassa kaverijoukossa kuin luokassaan.

T: Mikä pajapäivissä on kivointa?

L: No, se että saa uusia kavereita. (Pirita)

Myös aikuiset näkivät kavereiden merkittävyyden ja huomioivat esimerkiksi ryhmäjoissa sen, että lapsi sekä tutustuu uusiin kavereihin, että hänellä on samassa ryhmässä myös ennestään tuttuja kavereita. Koulu B:ssä nähtiin tärkeänä se, että lasten kaveripiiri oli laajentunut joustava toiminnan myötä. Ystävyysuhteiden lisääntyminen heijastuu myös arimpien lasten itsetunnon kehitykseen ja sitä kautta kouluviihtyvyyteen ja oppimismotivaatioon.

Moni semmonen tost ekanluokallakin ketkä on vähän ujompia, arempia puhumaan niin ne on saanu sitten ihan niinku kotipihoillekin kavereita tän joustavan ansioista. (EoB)

Sosiaalinen tila, joka pitää sisällään esikoululaiset ja koululaiset rikkoo rajoja koulun ja varhaiskasvatuksen välillä. Lapsille oli merkittävää, että sai olla tekemisissä kavereiden kanssa yli luokkarajojen, kuten käy ilmi seuraavassa esikoululaisen vastauksessa.

T: Mikä on joustavapäivissä kivaa?

L: No siinä on ehkä se hauskinta, että saa tavata koululaisia (Pia)

Koululainen puolestaan kuvaa kivoimmaksi asiaksi sen, että tapaa kavereita esikoulun puolelta.

No sekun voi leikkiä eskarikavereitten kanssa. (Pinja)

Myös opettajat toivat esiin joustavuuden hyvänä puolena sen, että raja koulun ja varhaiskasvatuksen välillä hälvenee ja lapset ovat tekemisissä eri-ikäisten kavereiden kanssa nivelvaiheessa. Kun voidaan etsiä sopivia pareja ja ryhmiä eri-ikäisten keskuudesta, löydetään erilaisia sosiaalisten taitojen kehittymistä ja muuta oppimista paremmin tukevia työpareja ja ryhmiä. Näin voidaan vahvistaa yhteisöllisyyttä. Koulu C:n luokanopettaja kuvaa esikoululaisten ja koululaisten sekoittamista jokapäiväiseksi.

...että tokihan meillä tää joustavuus on sitä, että tässä mullakin esimerkiksi ekaluokkalainen teki tänään tossa eskarin kanssa tekivät kertolaskua, että semmonen sekottaminen eskarit ja ekaluokkalaiset, niin se on jokapäivästä...(LoC)

Lapselle ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta muodostuva tila on merkittävämpi kuin fyysinen ympäristö. Rauhalan käsite situationaalisuus kuvaa myös tätä esi- ja alkuopetusikäisen lapsen olemista, jossa tajunnallisuus ja kehollisuus ovat erottamattomassa suhteessa elämäntilanteeseen (Linnilä 2006, 19–20). Lapsi on toiminnassaan osa ympäristöään, eikä kykene arvioimaan sen laatua suhteessa johonkin, mistä hänellä ei ole kokemusta. Hän ei pysty esimerkiksi arvioimaan fyysisen ympäristön puutteita tai etuja tai oppimisvälineiden laatua vertaamalla niitä johonkin muuhun. Lasten haastatteluissa ei tullut yhtäkään mainintaa, joka olisi viitannut oppimisvälineisiin tai koulun fyysiseen ympäristöön. Sosiaalinen tila muodostuu lasten puheessa ensisijaisesti kavereista.

Yhteisöllisyys

Sosiaalista tilaa määrittää kokemus yhdessä olemisesta ja joukkoon kuulumisesta. Tätä nimitämme oman tutkimuksemme yhteisöllisyydeksi. Kuten edellä on tuotu esiin Maslowin tarvehierarkian mukaan hyväksytyksi tuleminen ja kokemus joukkoon kuulumisesta ovat psykologisia tarpeita, joiden tyydyttyminen on yksi oppimisen edellytyksistä (Linnilä 2006, 21). Joustava toiminnat on suunniteltu mahdollistamaan yhteisöllisyyden kokemus. Seuraavassa luokanopettaja kuvaa joustavatoimintaa yhteistyönä eri-ikäisten lasten ja heidän opettajiensa kesken.

Joustava esi- ja alkuopetus meidän koulussa tarkoittaa, että kahtena päivänä viikossa molempina päivinä kahden tunnin ajan tehdään joustavasti yhteistyötä ekaluokkalaiset ja eskarilaiset keskenään ja heidän ohjaajansa mukaan lukien luokanopettajat, koulunkäyntiavustajat, erityisopettaja, eskariopettajat, lastenhoitajat, lastenohjaaja eli sekaryhmissä sulassa sovussa ja yhteisymmärryksessä (LoA)

Esimerkiksi yhteiset päivän aloitukset, joissa on omat toistuvat rituaalinsa, luovat yhteisöllisyyden tunnetta. Toimintojen organisoinnissa on korostettu sitä, että ollaan yksi iso ryhmä, joka jakautuu toimintojen edellyttämänä pienempiin ryhmiin palatakseen taas yhdeksi isoksi ryhmäksi. Kaikissa tutkimuskouluissa korostettiin yhteisöllisyyttä, jota ylläpidettiin esimerkiksi vaihtelemalla pienryhmien koostumusta. Erityisesti koulu B:ssä oli tavoitteena se, että kaikki tutustuvat kaikkiin

ja oppivat toimimaan eri lasten kanssa, kuten kaverit-kohdassa on tuotu esiin. Koulu B:n ryhmäjakojen lähtökohtana oli lapsen turvallisuuden tunteen säilyttämisen ohella murtaa kaveriparien yhdessä oloa ja synnyttää näin tilaisuuksia uusien ystävyysuhteiden solmimiselle. Koulu B:ssä koettiin myös tärkeäksi tunnekasvatus ja tunnetaitoja harjoiteltiin Askeleittainmenetelmällä. Tunnetaidoilla on tärkeä merkitys sekä lapsen itsetunnon että vuorovaikutustaitojen kehittymiselle ja sitä kautta yhteisön jäsenyyden syntymiselle.

Tiistai 16.3.2010

Yhteisen aloituksen jälkeen lapset ovat siirtyneet pieneskarin tiloihin ja istuvat piirissä lattialla. Lastentarhanopettaja kertoo lapsille, että tänään alkaa sydänkerho. Kuunnellaan cd:ltä laulu, jonka jälkeen lastentarhanopettaja tiedusteli lapsilta, mistä laulu heidän mielestään kertoi. Lapset vastaavat, että ystävydestä. Eteisestä tulee Villi-koira (käsinukke) ja käy tervehtimässä jokaista lasta. Lastentarhanopettaja pyytää koiran viereensä istumaan. Opettajan johdolla tutkitaan Askeleittain-ohjelman kuvaa iloisesta pojasta, kokeillaan, miten omat kasvot menee silloin, kun on iloinen. Opettaja kysyy lapsilta, mikä tekee iloiseksi. ”Kun leikkii kaverin kanssa”

Seuraavassa kuvassa tyttö on surullinen. Opettaja pyytää lapsia näyttämään, millainen on surullinen. Hän tiedustelee lapsilta, milloin he ovat olleet surullisia.

”Jos vaikka joku kaveri jättää mun yksin”

”Jos vaikka oma koira kuolee”

Opettaja hakee lapsille keksit ja pidetään keksitauko. Eräs lapsista toteaa, että tää on maailman parasta keksiä. Tuokio jatkuu hämmästyneen lapsen kuvan tarkastelulla ja lopuksi vielä katsotaan kuvaa, jossa poika katselee ukonilmaa. Kuva saa lapset kertomaan omista peloistaan. Opettaja laittaa cd:ltä soimaan rauhallista musiikkia ja antaa lapsille luvan ottaa parin. Lapset valitsevat rauhallisesti parinsa, istuvat peräkkäin patjoille ja hierovat kaverin hartioita. Lapset istuvat silmät kiinni hierottavana, tyytyväinen ilme kasvoillaan. Luokassa vallitsee syvä hiljaisuus ja levollinen tunnelma. Lopuksi avataan silmät ja opettaja kysyy lapsilta, miltä tuntui olla sydänkerhossa. Kaikki vastaavat vuorollaan, että kivalta.

(Havainnointipäiväkirja)

Yhteisen toiminnan ansiosta lapset ja aikuiset toimijat ovat tutustuneet toisiinsa yli luokkarajojen ja lasten kouluuntulokynnys madaltuu, kuten seuraavasta luokanopettajan puheesta käy ilmi.

No ehkä semmoinen yhteisöllisyys ja yhteisyys noitten eskarilaisten kanssa...ja tuntee valmiiksi noita eskarilaisia lapsia kun ne tulee sitten kouluun ja ekaluokkalaiset ja eskarit tuntee toisensa, se on niille nytkin jo tuolla piholla hyvä juttu, ja varsinkin sitten kun eskarit tulee ekalle luokalle, niin ne ei tunne olevansa niin outoja täällä. (LoB)

Kaikissa tutkimuskouluissa oli saavutettu yhteisöllisyyden tavoite ja lapset luottivat kaikkiin aikuisiin toimijoihin.

on kiva nähdä lapsista, että ei ole väliä onko eskarin aikuinen vai koulun aikuinen, keltä kysytään apua milloin missäkin asiassa. (LoA)

Kysyttäessä, mikä on kivointa joustavapäivissä, osa lapsista nimesi mahdollisuuden tavata vanhoja kavereita päivähoiton puolelta. Esittelemme tämän tuloksen kaveriteeman sijaan yhteisöllisyyssteemassa, sillä se kuvaa sitä hyötyä, jonka joustava esi- ja alkuopetus tuo yhdistäessään päivähoiton ja alkuopetuksen sen sijaan, että ne on pidetty irrallisina toisistaan. Myös koululaisen kasvu isommaksi ja tietoisuus omien taitojen kehittymisestä mahdollistuu, kun saa toimia yhdessä esikoululaisen kanssa, joka esimerkiksi vasta opettelee tunnistamaan kirjaimia. Tällä on merkitystä myös itsetunnon kehittämisessä.

...ja kuinka tärkeäksi se ekaluokkalainenkin tuntee itsensä, kun saa ohjastaa sitä pientä eskarilaista. Siinä on kasvamista tapahtunut varmaan monella sellasellakin tasolla, mitä ihan äkkiä ei osaa ajatella. (LoA)

Tutkimuspäiväkirjoissamme on merkintöjä siitä, kuinka ensimmäisen luokan oppilas auttaa esikoululaista ja molemmat vaikuttavat innostuneilta ja keskittyneiltä tekemiseen. Inklusiivisuus kuului kaikkien tutkimuskoulujen toimintaan, mutta erityisesti inklusiivinen ajattelu oli tuotu käytäntöön koulu C:ssä, jossa erityisluokan oppilaat olivat lähtökohtaisesti mukana kaikessa toiminnassa ja joustavatoimintaa toteutettiin päivittäin.

Keskiviikko 12.5.2010

Matematiikanluokassa kaksi poikaa aloittelee vaihtopeliä. Erityisopettaja tulee paikalle ja kysyy voisiko yksi oppilas (erityisluokalta) liittyä poikien seuraan.

EoC: Ottaisitteko pojat jonkun vielä vaihtopeliin mukaan? Meillä olis vaikka Severi joka vois tulla mukaan.

Poika1: Ei mekään osata kovin hyvin

EoC: No voisko Severi tulla seuraamaan?

Poika 1: Ai seuraamaan, no joo tulkoon vaan seuraamaan.

EoC: No minäpä käyn pyytämässä Severin

Erityisopettaja lähtee hakemaan Severiä ja pojat järjestelevät peliään. Erityisopettaja palaava Severin kanssa poikien luo.

EoC: No missäs teillä on paikka? Te voitte ottaa Severin Mukaan järjestämään.

Poika 2: Tarvitaaks me kaks matto?

EoC: Joo, ottakaa kaks

Erityisopettaja pyytää Severin mukaan järjestämään ja poistuu itse paikalta. Pojat ryhtyvät jatkamaan keskenään tehtävää, Severi järjestää kovasti mukana.

Poika1: Sää laitat ihan vääriin paikkoihin (tarkoittaa numeroita)

Severi: En laita

Poika 1: Laitatpas (ja järjestää numerot uudestaan)

Pojat jatkavat järjestämistä ja heillä on selvästi hauskaa.

Poika 1: Kaks lisää vielä

Poika 2: Tässä on sulle tuhat

Severi: Mää haen lisää

Poika 2: tästä tulee 9 tuhatta

Poika 1: Täällä on 10 tuhatta

Severi: Ei oo 5 tuhatta

Poika 1: Miten niin 2-4-6-8-10. Me tarvitaan viä yks kymppi. On pakko tehdä näin muuten me ei saatais kymppituhatta.

Pojat saavat vaihtopelinsä valmiiksi yhdessä

Poika1: Lähdetään näyttämään kymmentätuhatta jollekin aikuiselle, joka näyttää aikuiselta. Tule Severi.

Pojat lähtevät yhdessä etsimään aikuista, joka tulisi tarkastamaan tehtävän. Pojat löytävät eskariopettajan, joka tulee lukemaan tehtävän tarinan ja toteaa tehtävän suoritetuksi. Pojat keräävät työn yhdessä pois pankkiin ja aloittavat uudestaan pelin.

(Havainnointipäiväkirja)

Onnistuneen inklusion tavoitteena on vähentää osallistumisen ja oppimisen esteitä (Väyrynen 2001, 18). Jos erityislapset ja muut lapset on jaettu toimimaan eri luokkiin, ei satunnaiset yhteistoiminnat lisää yhteisöllisyyttä ja lasten keskinäiset suhteet jäävät etäisemmiksi. Kun lapset

tottuvat työskentelemään päivittäin erilaisten lasten kanssa, todellistuu inklusio osaksi käytännön toimintaa. Lasten kaverisuhteet muuttuvat luonnollisiksi ja inklusiivisiksi.

...sosiaalinen integraatio näkyy parhaiten siellä, jossa aikuisia ei oo läsnä esimerkiksi välitunnilla, jos aikuinen ei järjestä mitään...niin meidänkin lapset leikkii ihan siinä samoja leikkejä samois porukois, mitä noi, ne menee pistettä, pelaa palloa, sitä ei koskaan tapahtunut Salosen koulussa (koulun nimi muutettu,) jossa me kuitenkin yritettiin tehdä, tehtiin ryhmänä yhteistyötä taitoja taideaineissa ja ympäristötiedossa. (EoC)

Yhteisöllisyys muodostuu erilaisten yksilöiden yhteistyöstä. Kyvyiltään erilaisten lasten muodostamien ryhmien synnyttämät tilanteet mahdollistavat sen, että erityislapssetkin saavat kokea onnistumisen elämyksiä oppimisessa heterogeenisissa ryhmissä. Erityisopettaja kuvaa seuraavassa, että myös hänen erityislapsensa pääsevät vertaisoppimistilanteissa ohjaavaan rooliin.

joskus se kaveri on niinku samantasonen, joskus vähän parempi ja joskus...et se rooli lapsella on niinku erilainen, et se vaihtelee. Ja se on todella hienoa, et monesti munkin lapset pääsee siihen joskus siihen niinku ohjaavaanki rooliin (EoC)

Inklusio tarkastelee laajassa merkityksessään oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen näkökulmasta sitä, miten oppimisen ja osallistumisen esteitä voidaan vähentää ja poistaa (Väyrynen 2001, 18). Inklusiivisen toimintatavan etuja on myös se, että tällöin toimintaympäristö vastaa ulkomaailman todellisuutta ja mahdollistaa sosiaalisten taitojen harjoittelua.

sitten jos ajattelee näitä niinku sosiaalisia tilanteita, niin ei missään muualla oppis sosiaalisia tilanteita, kuin olemassa normaalissa ympäristössä, ei sellasta opi erityisluokassa, jossa aikuiset määrittää sen, mikä on se niinku se normi, jossa aikuiset aina sanoo, että näin ei saa tehdä. Et kyllä mun lapsista moni uskoo aika paljon paremmin sitä ikäistänsä kaveria, joka sanoo et ”älä nyt tollasta pidä” (EoC)

Yksilöllisyys

Yhteisöllisyys rakentuu yksilöllisyydestä. Kun lapset on huomioitu yksilöllisesti ja heille on annettu tarvittaessa yksilöllistä tukea, mahdollistuu yksilöiden yhdessä synnyttämä yhteisöllisyys. Yksilöllisyyttä ei nähdä yhteisöllisyyden vastakohtana, vaan pikemminkin hyvän yhteisöllisyyden edellytyksenä. Jotta yhteisö toimii hyvin, on huolehdittava jokaisen yksilöllisestä tukemisesta

tarpeen tullen. Tähän on luotava edellytykset joustava toimintojen lomassa. Aikuiset toimijat korostivat lapsen yksilöllistä huomioimista yhteisöllisen toiminnan keskellä. Lasten yksilöllisten erojen huomioiminen ja yksilöllisen tuen antaminen on tärkeä osa joustavan esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristöä. Koulu C:n opettaja kuvaa erään oppilaan yksilöllistä tukemista, jossa tuen antaminen tehostui joustavuuden ansioista.

...pienellä koululaisella ilmaantui syksyllä todella vakavia koulunkäynnin ongelmia, hän oli pitkään sairaslomalla... Hänen kohdallaan täytyi tavallaan miettiä se koulun aloitus ihan uudestaan ja mitä tehtiin, niin suurimmaksi osaksi palauteltiin tuonne eskarin puolelle, hän teki paljon silloin eskareiden kanssa töitä, helpotettiin kovasti sitten sitä vaatimustasoa... tammikuulta häntä alettiin palauttamaan ekaluokkalaisten töitä tekeväksi ...nyt ollaan todella hyvin yksilöllisesti mietitty se päivän kulku ja tuota jatkuvassa yhteistyössä tietenkin eskareiden kanssa... tällä hetkellä ollaan todella hyvällä mallilla sen lapsen kanssa... että ilman tätä joustavuutta ei olis tapahtunu näin (LoC)

Koulu B:ssä joustava esi- ja alkuopetus kokeilu mahdollisti erään koululykkäyspäätöksen saaneen oppilaan siirtymisen ensimmäiselle luokalle kesken syyslukukauden. Lapsi oli ujo ja arka, joka ei Linnilän (2006, 256–257) mukaan sinänsä ole syy koululykkäykselle vaan ne ovat lapsen persoonallisuuden piirteitä. Kuitenkin juuri nuo piirteet liitetään usein lapseen, jolle harkitaan koululykkäyspäätöstä.

Lapsi oli sen verta ujo, että he (lapsen vanhemmat) halus, että lapsi kertaa vielä eskarin uudelleen sen hiljaisuuden takia...sitten ennen syyslomaa oltiin vanhempiin yhteydessä ja kerrottiin tästä meidän joustavasta ja kysyttiin, että saisko oppilas tulla kouluun kokeilujaksolle... aamulla vanhemmat veivät eskariin ja sieltä ekaluokan oppilaat kävivät hakemassa päiväksi kouluun. Hän oli päivän koulussa ja iltapäivähoito järjestyi taas eskarista. (EoB)

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa yhteistyön merkitys korostuu, kuten edellä olevasta käy ilmi. Yhteistyö vanhempien, lastentarhanopettajien sekä luokanopettajan välillä loi mahdollisuuden oppilaan yksilölliseen huomioimiseen ja joustava toiminta antoi mahdollisuuden lapselle siirtyä koululaiseksi silloin, kun se oli hänen kehitykselleen otollisinta. Ekologinen teoria korostaa kaikkien elämän ympäristöjen yhteisvaikutusta lapsen kasvulle ja kehitykselle ja puoltaa pedagogisen jatkumon tärkeyttä. Koululykkäyksestä ei Linnilän mukaan ole sanottavaa hyötyä lapsen kehityksen tukijana, etenkin, jos koululykkäyslapsi sijoitetaan uudelleen esikouluun ottamatta riittävästi huomioon opetuksen yksilöimistä. Pahimmillaan lykkäyksessä saatetaan hukata oppimisen tärkeitä herkkyysvaiheita. Lisäksi lykkäyslapsilla voi ilmetä sosiaalisia ja

käyttäytymisongelmia, jos lapsi ei saa olla vuorovaikutuksessa ikäistensä kanssa. (Linnilä 2001, 260.) Koulu B:n oppilas osoittautui yhdeksi ensimmäisen luokan taitavimmista oppilaista.

Oltiin päivittäin yhteydessä reissuvihon välityksellä, että miten meidän mielestä menee ja äiti kirjoitti päivittäin, miten kotipuolella menee. Ja siinä sitten arvioitiin, että mikä se hänen paikkansa olis, taidoiltaan hän tää on tällä hetkellä ekaluokan taitavimpia oppilaita. Osas lukee, osas laskee, hyvin hiljainen ja ehkä tämmönen itkuherkkä tyttö. (EoB)

Linnilän (2006, 247) tutkimuksessa ilmeni, että lasten antama merkitys koulunaloitukselle on jäänyt vaille huomiota ja se on erilainen kuin aikuisten antama merkitys. Kouluun lähtö on lapselle luonnollinen asia, joka tulee iän myötä. Lasten mielestä ikä on kouluun pääsyn tasa-arvoinen periaate. Eli lasten puheessa ei tarvitse olla kouluvalmis vaan kouluun siirrytään oppimaan silloin kun on sen aika. Koulu B:n lapsi itse, kuvasi erilaista koulunaloitustaan varsin luonnollisena tapahtumana. Hän oli käynyt vuoden päiväkodin esiopetusryhmässä ja siirtynyt koululyykkäysvuodeksi koulun esiopetusryhmään. Sitten lapsi vain kertoi halunneensa kouluun.

*T: Sulla olikin semmonen aika jännä koulunaloitus syksyllä. Kerros vähän siitä.
L: No mää olin eka tua Liisan eskarissa (nimi muutettu), sit mää tulín niinku tähän toiseen eskariin, mut sit mää halusinkin ...ööö kouluun (Paula)*

Jotta lapsen yksilöllisyys pystyttäisiin riittävän hyvin huomioimaan, tarvitaan siihen aikuisia toimijoita riittävästi. Lienee selvää, että isoissa luokissa opettajalle on hyvin haasteellista ehtiä kartoittamaan jokaisen oppilaan yksilölliset tuen tarpeet ja antamaan riittävästi tukea. Koulu A:n ja koulu C:n toimijat pitivät joustavan esi- ja alkuopetuksen etuna sitä, että aikuisia toimijoita saatiin lapsimäärään nähden enemmän, kun lapset jaettiin tavallista luokkakokoa pienempiin ryhmiin.

Ja tää lukemaanopettelu sen takia, että ajateltiin miten mahdollisimman paljon sekä eskarilaiset että ekaluokkalaiset hyötyy tästä, että vahvistettais sitä, mikä on niinki tärkeä asia ja saatiin ajatus siitä, että on pienemmät ryhmät ja enemmän aikuisia, että voitais jokaiselle antaa siinä kun opetellaan lukemaan niin vahvistaa sitä. (LoAI)

Yksilöllisen huomioimisen keinoissa oli eroja koulujen välillä. Koulu A:ssa painotettiin äidinkielen ja matematiikan taitojen kehittämistä toiminnallisilla menetelmillä. Toiminnoista ei kuitenkaan haluttu liian koulumaisia esiopetusikäisille. Lapset jaettiin ryhmiin taitotason mukaan, jotta heille pystyttiin tarjoamaan mahdollisimman lähellä omaa kehitystasoa olevia tehtäviä. Lapset

työskentelivät yksin tai pareittain aikuisen tuella omalla lähikehityksen vyöhykkeellään (vrt. Vygotsky). Toiminnoilla pyrittiin ottamaan huomioon myös lasten erilaiset oppimistyylit.

... siellä on hirveen eritasoisia lapsia, ekaluokkalaisissa voi olla sellaisia, joista kaikki ei vielä osaa edes kirjaimia, ja sitten osa tietenkin lukee jo ihan suoraan siellä. Tai sitten voi olla eskarilaisissa sellasia, jotka lukee ja kirjoittaa jo valtavan taitavasti ja sitten sellasia, jotka ei vielä osaa niitä kirjaimia... että haluttiin sitten mahdollisimman lähellä heidän omaa kehitystasoa olevia tehtäviä tarjota heille kaikille. Että on haastetta tarpeeksi, ja toisaalta, ettei ole liian vaikeeta ja ettei missään nimessä ole liian koulumaista... näille eskarilaisille... ottaen huomioon, että siellä on erilailla oppivia lapsia...(Lo2A)

Koulu B:ssä painotettiin yhteistyö-, vuorovaikutus- ja tunne-elämän taitoja akateemisia taitoja enemmän, eikä tasoryhmäajattelua haluttu mukaan toimintaan. Oppimisryhmien jakamisessa pyrittiin esimerkiksi tehostamaan vertaisoppimista tekemällä ryhmiä oppimisessaan eritasoisten oppilaiden kesken.

... päälähtökohtana... että joka ryhmässä on sekä ekarilaisia että ekaluokkalaisia, ja sitten myös se, että ne eivät ole mitenkään sillai tasorymittäin tehtyjä... tää meidän joukkohan on nyt hyvin heterogeeninen, niin semmosia sitä vastaavia porukoita, ..., että joka ryhmässä olis muutama semmonen, joka osaa lukea, onpa sitten koulun tai eskarin puolelta. Sitten voidaan heitä käyttää semmosis tehtävis tukihenkilöinä... (LoB)

Tutkimuskoulu A:ssa heräsi syksyllä huoli muutaman ensimmäisen luokan oppilaan lukutaidon kehittymisestä. Niinpä äidinkielen pajapäivää päätettiin muuttaa siten, että kuusi oppilasta oli aina tiistaisin vain erityisopettajan luokassa eivätkä kiertäneet kolmessa äidinkielen pajassa muiden lasten tavoin. Näin erityisopettajan osaamista hyödynnettiin antamalla äidinkieleen erityistä tukea sitä tarvitseville oppilaille kaksi tuntia viikossa. Lapsille erityisopettajan ”tonttupaja” oli mieluinen eivätkä he kaivanneet kiertämistä. Kevätlukukaudella ryhmiä taas hieman muutettiin ja kaikki lapset alkoivat kiertää vaihtuvissa äidinkielen pajoissa. Erityisopettaja ja luokanopettaja kuvaavat asian onnistumista seuraavasti:

... mulla oli ennen joulua sellainen paja, jossa oli pelkkiä koululaisia, pelkkiä niitä, jotka tarvii erityistä tukea... siellä oli kuusi lasta. Mutta se oli hirveän hyvä, et mulla putos tavallaan semmonen iso huoli pois, kun mä näin, että pystyin keskittyyän kaksi tuntia viikossa näihin, mistä mulla eniten oli huolta koululaisissa.(EoA)

ne sai olla koko ajan tonttupajassa...me koettiin, että oli tärkeää ja he tosiaan oppi siinä (LoIA)

Erityisopettajan työn antama tuki koettiin onnistuneeksi myös Helsingissä toteutetussa joustavassa esi- ja alkuopetushankkeessa, jossa sekä erityisopettajan että erityislastentarhanopettajan lisäresurssoinnilla kyettiin parantamaan kaikkien lasten koulun aloituksen ja koulunkäynnin edellytyksiä, ei yksistään erityistä tukea tarvitsevien lasten (Kopisto et al. 2011).

Koulu B:ssä puolestaan koettiin, että joustava toiminta on vaikeuttanut erityisen tuen antamista sitä tarvitseville oppilaille, koska opettajat eivät pysty tutustumaan kaikkiin lapsiin yhtä hyvin kuin oman luokkansa oppilaisiin. Lisäksi koettiin, että joustavapäivät ovat vieneet kaikkien lasten saatavilla olevan erityisopetuksen resursseja, sillä erityisopettaja oli mukana joustavatoiminnassa.

No meidän ei tunneta kauheen hyvin yksittäisiä ja he ei taas tunne meidän eskareita. Et meidän on helpompi tietysti huomioida niitä yksilöllisiä asioita omien lasten kohdalla... se on semmoinen mun mielestä pulma...että tota me oltas paremmin pystytty yksilöllisesti huomioimaan se aika jos me oltais oltu omien lasten kanssa tässä ja tiedetty heidän pulmat ja tuen tarpeet ja tämmöset niin ku erikoispiirteet ja semmoset ja se on ihan kylmä tosiasia. Tää niin kun ei tämmöstä yksilöllisyyttä kyllä niin ku parantanu. (LtoB)

Kaikissa tutkimuskouluissa opettajat korostivat jokaisen lapsen yksilöllistä huomioimista, josta muodostuu luottamus aikuiseen. Yksilöllisen huomioimisen edellytykseksi koettiin myös lasten nimien oppiminen mahdollisimman nopeasti. Näin yksilöllinen huomioiminen synnyttää luottamusta ja johtaa toimivaan yhteisöllisyyteen.

Se oli tärkeää, että heillä oli ne nimilaput, että me pystyttiin kutsumaan lapsia omalla nimellä... Ja totta kai opittiinkin tuntemaan heidät nimeltä siinä sitten paljon nopeemmin. Siinä tuli tämmönen henkilökohtainen suhde jokaiseen lapseen. (LoA)

Yhteisöllisiä oppimisen tapoja kehittänyt Pasi Sahlberg muistuttaa, että vaikka yksilökeskeisyyttä ja yhteisöllisyyttä on perinteisesti pidetty toistensa vastakohtina, niin ne pitäisikin nähdä toisiaan täydentävinä (Sahlberg 1996, 75). Linnilän mukaan yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ovat samaan aikaan voimassa ja tarvitsevat toisiaan (Linnilä 2006, 125) Yhteisö ja yhteisöllisyys muodostuu yksilöistä. Kun yksilöiden tarpeet on huomioitu, voivat he suunnata voimavaransa yhteisöllisyyden rakentamiseen. Kun lapsen tuen tarve on havaittu ja tukea on annettu, mahdollistaa se lapsen toimimisen täysipainoisesti yhteisössä muiden kanssa ja synnyttämään näin hyvää yhteisöllisyyttä.

...Me ollaan sillai ajateltu, että tää toiminta olisi mahdollisimman tavoitteellista. Meillä on tavoitteet jokaista lasta ajatellen. (LoIA)

Montessori pedagogiikka perustuu lapsen havainnoinnille ja sitä kautta sopivien oppimistehtävien tarjoamiselle lapselle. Osatakseen tarjota lapsen kehityskaudelle sopivaa välineistöä, kasvattajan tulee havainnoida lasta ja kirjata ylös huomioitaan. (Suortti 2001, 215–216.) Yksilöllisen tuen antaminen edellyttää tietoisuutta lapsen kyvyistä (Linnilä 2006, 255). Jotta aikuinen tulee tietoiseksi lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä, edellyttää se lapsen systemaattista havainnointia. Lapsen yksilöllisiä oppimisen haasteita kartoitetaan havainnoinnin avulla. (Hujala 2002, 72.)

Kyllä se perustuntemus ja niinku aikuisen tekemä havainnointi ja se, mitä se lapsi niinku kertoo aikuiselle. Ja monesti ne sanoo, että kun mä haluaisin niinku semmosta tehdä, sitä kautta se tulee... tässä on lapsella semmonen valinnanmahdollisuus ja vapaus, se ei ole rajaton, mutta tietyissä rajoissa se on lapselle mahdollista, että se on tavallaan rakennettu, mikä sen lapsen kapasiteetti on (LtoC)

Myös Vygotsky (1978, 88–91) näkee, että opettajan tulee olla selvillä lapsen taidoista ja tarpeista ja luoda oppimisympäristö, joka tarjoaa sopivia haasteita. Kasvatus on Vygotskyn mukaan kehityksen johtamista ja sen tavoite on lapsen optimaalisen lähikehityksen vyöhykkeen luominen. Koulu C:ssä oli joustavan esi- ja alkuopetushankkeen myötä kehitetty lasten viikkosuunnitelmia ja opettajat kokivat olevansa lähellä yksilöllisiä oppimissuunnitelmia.

No kaikkihan perustuu sille yksilöllisyydelle tää koko ajatus...niinku siinä oppimissuunnitelma asiassa, että me ollaan aika lähellä sitä yksilöllistä oppimissuunnitelmaa joka lapsella...(EoC)

Turvallisuus sosiaalisessa tilassa

Linnilä (2006, 21) pitää keskeisenä lapsen turvallisuuden tunteen, yhteenkuuluvuuden ja kunnioituksen tarpeiden tyydyttymistä koulun aloituksen yhteydessä. Maslowin tarvehierarkian mukaisesti fysiologiset perustarpeet ja turvallisuuden tunne ovat oppimisen edellytyksiä. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa toimitaan lapselle uudessa ympäristössä, joka on jotain muuta kuin oman luokan sosiaalinen ympäristö. Lapset kootaan yhteen isommaksi lapsiryhmäksi, jota ohjaa monta eri aikuista. Lapset jaetaan ryhmiin, joko joka viikko uusiin tai jaksottain vaihteleviin ryhmiin, joissa ei välttämättä ole mukana niitä lapsia, joiden seuraan lapsi omaehtoisesti hakeutuu.

Myös ryhmän ohjaajana on joku muu kuin oma tuttu opettaja. Opettajat huomioivat lähtökohtaisesti lapsen turvallisuuden tunteen ja pyrkivät takaamaan sen, ettei lasta pelota omaa luokkaa isommassa ryhmässä.

...se oli meillä kanssa tosi tärkeätä, että turvalliseksi pitää lapsen olonsa tuntea..(LoA)

Myös Lindström (2005, 5) tähdentää turvallisuuden tunteen, hyväksytyksi tulemisen kokemuksen ja perustarpeiden tyydyttämisen oleellisuutta oppimisen edellytyksinä. Opettajilla oli erilaisia keinoja tuottaa turvallisuutta. Omalle ryhmälle pyrittiin löytämään yhteishenki ja turvallinen olo ”oman” aikuisen kanssa, vaikka aikuinen olisi joku muu, kuin oma tuttu luokanopettaja. Esimerkiksi nimien opettelulla pyrittiin synnyttämään lapsen luottamus aikuiseen ja auttamaan yhteishengen muodostumisessa.

no ainakin omalla kohdallani, se niin että , kun huudan sieltä ne lapset nimeltä, niin yritän huomioida jokaisen ja ottaa tähän siipien suojaan, että tää meidän ryhmä lähtee tästä nyt ja jokaista huomioida siellä niin henkilökohtaisesti, että hän niin kun tuntee että toi aikuinen on tässä oikeesti mun kanssa.(LoA)

Kun lapsi oppii luottamaan kaikkiin joustavatoiminnan aikuisiin, voimistuu yhteisöllisyyden kokemus. Kaikki aikuiset voivat näin toimia aidosti kasvattajina, kun lapsi ei tukeudu vain oman luokkansa opettajaan. Silloin voidaan puhua siitä, että ”koko kylä kasvattaa”, jolloin kaikilla yhteisön aikuisilla on kasvatuksellinen rooli, oli sitten kyseessä oma opettaja tai joku muu. Tästä esimerkkinä ote tutkimuspäiväkirjasta, jossa oppilaat lähtevät etsimään aikuista, jolle näyttää valmis tehtävä.

Pojat lähtevät näyttämään ”kymmentätuhatta” ”jollekin aikuiselle, joka näyttää aikuiselta”.

(Havainnointipäiväkirja)

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnoissa sosiaalinen tila muuttuu toisenlaiseksi, kuin mitä se on lapsen ”tavallisina” koulupäivinä, kun lapsi on osa omaa luokkaa tai esikoulun yhteisöä, jonka toiminnasta vastaa yksi aikuinen, luokanopettaja tai esikoulunopettaja. Joustavan esi- ja alkuopetuksen sosiaalisessa tilassa on mukana kaikki toimintaan osallistuvat koululuokat ja esiopetusikäiset lapset. Joustavan esi- ja alkuopetuksen mukaisesti toimintaan tulisi osallistua kaikki kunkin yksikön 5-8 -vuotiaat lapset. Omassa tutkimuksessamme toiminnassa oli mukana esikoululaiset ja ensimmäisen luokan oppilaat. Oman luokanopettajan tai lastentarhanopettajan

lisäksi aikuisia toimijoita on erityisopettaja, lastenhoitajia ja avustajia. Koska ryhmät jaetaan pieniin yksiköihin, aikuisia myös tarvitaan enemmän. Lapselle voi olla rankka kokemus joutua omasta luokkayhteisöstä keskelle isoa ryhmää, jossa on lapsia vähintäänkin kaksi kertaa omaa luokkaa enemmän ja monta uutta aikuista. Tämä sosiaalisen tilan muutos joustava toimintojen yhteydessä kietoutuu yhteen turvallisuuden kanssa, jonka kautta kuvaamme kuitenkin laajemmin lapsen todellisuutta. Esittelemme turvallisuuden omana dimensionaan, joka osittain liittyy sosiaaliseen tilaan. Lapsi voi tuntea pelkoa ja arkuutta joutuessaan pois omasta luokkayhteisöstä keskelle isoa ryhmää, jossa toimitaan muidenkin aikuisten kuin oman opettajan kanssa. Erityisesti tämä korostuu niiden lasten kohdalla, jotka ovat erityisen tuen tarpeessa.

täällä on paljon, 66 lasta, ja sieltä pienestä turvallisesta, tutusta ympäristöstä lähdettiin (päiväkodista), niin se oli hänelle liian paljon. (LoC)

4.3 Toimijuus

Ensisijaista lapsen maailmassa on tekeminen ja leikki, jotka itsessään ovat kivaa. Lapsi elää tässä hetkessä ja siten myös lapselle merkitykselliset asiat ovat siinä (Linnilä 2001, 245). Lapselle on myös tärkeää tekemisen rauha. Nämä kolme teemaa toiminta, leikki ja tekemisen rauha muodostavat tutkimuksemme toimijuus kategorian.

Toiminta

Lapset tuovat haastatteluissaan esille toiminnan ja tekemisen merkityksen elämässään. Kysyttäessä lapsilta, mikä eskarissa tai koulussa on kivaa, lapset vastasivat jonkin tekemisen. Tuloksemme on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa (Brotherus 2002, Linnilä 2006, Rusanen 2008).

Kaikissa tutkimuskouluissa oli pyritty kehittämään joustavatoiminnoista sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti toiminnallisia, jolloin lapsi oppii oman aktiivisuutensa kautta.

...sellasta tekemällä oppimista paljon ja erilaisia työmuotoja ja ottaen huomioon että siellä on erilailla oppivia lapsia sitten mukana.(Lo2A)

Esi- ja alkuopetusikäisten lasten vastaukset erosivat toiminnan suhteen hieman toisistaan. Kysyttäessä lapsilta, mikä eskarissa on kivaa kuusi lasta yhdeksästä vastasi, että ulkoilu on kivaa.

Esiopetusikäinen lapsi on luonnostaan aktiivinen ja nauttii liikkumisesta, joten ulkoilusta pidettiin, koska ulkona lapsilla on tilaa toimia, liikkua ja leikkiä vapaasti. Koululaiset puolestaan olivat jo tehtäväsuuntautuneita ja nostivat mieluisimmiksi asioiksi koulussa äidinkielen ja matematiikan. Kahdessa koululaisen vastauksessa tuli esille myös, että välitunnit ovat mieluisia.

L: ...välitunnit ja matikka

T: Minkälaisesta matikasta sä tykkäät?

L: mmm...esimerkiksi kirjatehtävistä (Suvi)

Simo puolestaan oli mieltynyt pareittain tehtäviin töihin, joista erityisesti geometria ja tiedeluokan erilaiset tutkimukset olivat hänelle mieleisiä. Montessoripedagogiikka ohjaa lasta tutkimisen kautta oppimiseen. Montessoripedagogiikan mukaisesti oppilaat esittelivät valmiiksi saamansa tiedetyöt yhteisessä piirissä koulupäivän päätteeksi.

L: Noo...noi työt

T: Mistä töistä sä pidät?

L: Noo... esim. geometriat ja noi tieteet on hauskoja (Simo)

Sakarin vastauksesta ilmeni hänen mieltymyksensä omien tarinoiden tuottamiseen.

T: Mikä on sun semmonen lempipuuha?

L: noo...luova kirjoittaminen

T: Mitä siinä luovassa kirjoittamisessa tehdään?

L: No se kun voi tarinoita ja sellatteita... (Sakari)

Toiminnallisuus tulee esiin myös kysyttäessä, mikä esiopetuksessa ei ole kivaa? Kaksi esikoululaista ilmoitti askartelemisen epämieluisaksi. Askartelussa näkyy esi- ja alkuopetusikäisten lasten väliset erot hienomotorisissa taidoissa. Usein hienomotorisesti taitavat lapset nauttivat erilaisista askarteluista kun taas taidoiltaan heikommat kokevat askartelun haastavana.

L: tota askarteminen..

T: Miks se askarteleminen ei oo kivaa?

L: Koska siinä pitää tota askarrella jotain mitä mä en osaa. (Pekka)

Päivälepo jakaa usein myös esiopetusikäisten mielipidettä. Toiset vielä tarvitsevat päivälepoa toisten taas kokiessa ikäväksi sen. Lapset ovat toiminnallisia ja siksi hiljaa lepäileminen saatetaan kokea ikäväksi asiaksi.

Se, että joutuu päivälevolle ja aikuiset ei nuku. (Pia)

Tomlinsonin (2001, 27) mukaan oppilaat tulisi nähdä erilaisine oppimistarpeineen, aktiivisina oppijoina, päätöksen tekijöinä ja ongelman ratkaisijoina. Lapset ovat suomalaisessa koulukulttuurissa pitkälti tottuneet siihen, ettei heillä juurikaan ole mahdollisuutta vaikuttaa tekemisen sisältöihin. Voisiko joustavassa esi- ja alkuopetuksessa ottaa enemmän huomioon lapsilähtöisyyttä myös toimintojen suunnittelussa?

T: Mitä sää haluaisit tehdä joustavapäivänä?

L: Tota.. ei siä saa ikinä valita mitä haluaa tehdä

T: Niin mutta jos sää saisit suunnitella semmosen joustavapäivän, ihan tehtäis semmosia asioita mitä sää haluat.

L: ee-e

T: Niin mikä ois semmonen mitä te siä tekisitte?

L: Emmä tiedä (Pekka)

Kaikissa tutkimuskouluissa lapset olivat kaiken kaikkiaan tyytyväisiä oloonsa ja pohtivat, ettei eskarissa tai koulussa ollut asioita, jotka eivät olleet mieluisia. Tätä tyytyväisyyttä ja pohtimista kuvaa Pinjan ja Pasiin vastaukset.

Ei oo, kaikki on kivaa... (Paula)

No...ei täällä ole oikein mitään semmosta, joka olis huonoa. (Pasi)

Lasten puheessa joustavapäivä ei tullut erityisesti esille, se oli yksi päivä muiden joukossa. Vain yksi lapsi vastasi kysymykseemme kivasta asiasta koulussa, että joustavapäivä on mieluinen.

Joustavapäivät kivoja kun saa puuhata kaikkee. (Pirjo)

Vygotskyn ja Montessorin mukaan eri tasoisten lasten yhdessä työskentely edistää ja motivoi oppimista. Koulu A:ssa ja koulu B:ssä opettajat halusivat kokeilla Trageton-menetelmää, joka tekee lukemaan oppimisessa toiminnallisempaa. Koulu B:ssä nähtiin Tragetonin mahdollistama hyöty vertaisoppimisessa.

...usein idea on se, että toinen osaa jonkun verran kirjoittaa ja lukea ja toinen ei juuri ollenkaan, sitten se joka osaa se neuvo sille toiselle esimerkiksi, että etsippä k-kirjain ja paina sitä. Ja se toimii niin, että siinä on semmosta vertaisoppimista (LoB)

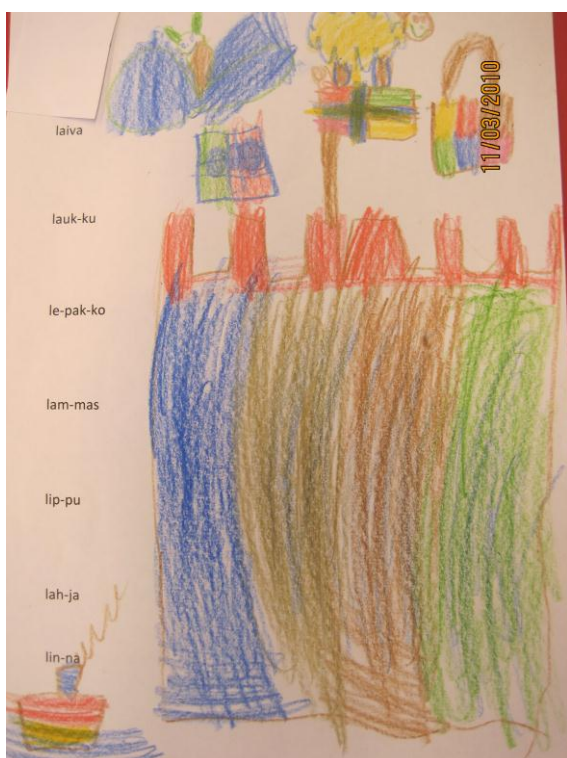
Syksyllä koulu A:ssa äidinkielen ryhmät oli tehty lukutaidon mukaan ja ATK-luokan parit muodostettiin esikoululaisesta ja ensimmäisen luokan oppilaasta. Keväällä ryhmäjakoja muutettiin ja toimintaa pyrittiin eriyttämään lasten taitojen mukaan. Opettaja kuvaa asiaa seuraavasti:

...että olis aikalailla samantasoinen tekijä, koska jos siinä on semmonen, joka ei vielä tunne kaikkia kirjaimiakaan ja suoraan lukeva ja hyvin kirjoittava, niin eihän se silloin palvele kumpaakaan niistä lapsista. Tarkoituksena on se, että he auttavat toinen toistaan siinä kirjoittamisessa, vuorotellen kirjoittavat ja vuorotellen ideoivat. (Lo2A)

Keväällä koulu A:n ATK-pajassa esikoululaiset tuottivat opettajan avustamana sanoja kuvakorttien avulla. Koululaiset puolestaan tekivät pareittain tarinaa ystävyystyöstä. Lapset olivat innostuneita ja opettajien lapsille teettämässä kyselyssä ATK-paja oli suosituin äidinkielen pajoista.

...ATK-paja, jossa lapsi tuottaa parin kanssa tekstiä, ne jotka osaa jo lukea, siitä teemasta, mikä jakson teema on. Ja ne jotka ei osaa vielä lukea, niin parin kanssa ensin tutkitaan näppäimistöä ja kirjoitti itselle tärkeitä kirjaimia ja numeroita. Ja nyt me ollaan otettu se sanakirja osuus ... nyt kun meillä on se 20 min aikaa, niin me muutettiin sillä tavalla, että on valmiita kuvakortteja, se auttaa sitä työskentelyä, se on meidän versio ja lapset tykkää siitä. (LoA1)

Parien tuottama tarina tai sanat tulostettiin molemmille, jonka jälkeen lapset siirtyivät kuvitus-pajaan. Kuvituspajassa lapset saivat kukin oman paperin, jossa oli parin kanssa tuotettu teksti ja lapset saivat piirtää siihen oman kuvansa.



KUVA 3: Vasemmallalla esikoululaisten tekemiä sanoja, oikealla ensimmäisen luokan tyttöjen tarina

Olemisen ja tekemisen rauha

Kiireen tuntu oli läsnä osassa toimintapajoja, esimerkiksi ATK:ssa ei aina ehditty tehdä tarinoita loppuun asti. Toiset lapset ovat temperamentiltaan hitaampia ja vaativat pidemmän ajan tekemiselleen. Nopeammat lapset saavat tuotokset nopeasti valmiiksi ja ovat valmiita siirtymään seuraavaan pajaan. Eri temperamentin omaavat lapset antavat haastetta aikaan sidotulle pajatyypiselle toiminnalle, jossa tavoitteena on tuottaa jokaiselle onnistumisen elämyksiä.

6.4.2010 ATK-luokka

Oppilailta 20 minuuttia aikaa kirjoittaa parin kanssa tarina ystävydestä. Kaksi ekaluokkalaista tyttöä kirjoittaa innostuneina seuraavaa itsestään (nimet muutettu):

Olipa kerran Maija ja Hanna. He menivät metsään. Ja he kuulivat outoa ääntä.

Sitten he näkivät puussa oravan. Sitten orava juoksi puusta alas.

Tarina jää kesken, kun se pitää jo tulostaa ja siirtyä seuraavaan luokkaan, jossa opettaja lukee jokaisen parin tarinan toisille. Opettaja lukee Maijan ja Hannan tarinan ja kehuu sitä. Hanna toteaa opettajalle: Meidän piti tehdä siihen viä, mutta me ei ehitty. Saako tarinaa jatkaa?

Opettaja: Saa

Opettaja jakaa paperit kuvitettaviksi. Hanna jatkaa kirjoitustaan värikynällä Maijan alkaessa vieressä piirtää omaan paperiinsa. Hanna kirjoittaa lauseen, jonka pyyhkii kuitenkin pois ja alkaa piirtää kuvaa.

(Havainnointipäiväkirjaote)

Joustava toiminta on tuonut tullessaan muutoksen aikaisempaan esikoulun ja alkuopetuksen viikkorutiiniin. Kun joustava toiminta on viikoittaista sen vaikutukset tuntuvat päiväkodin arjessa. Eräs esikoululainen poika kuvaa joustavatoimintaa sanalla ”ravata”. Toiselle lapselle toiminta on mieluista, mutta myös hän kuvaa joustavatoimintaa rauhattomuuteen viittaavalla sanalla ”ramppaaminen”. Voimme tulkita, että lapset ovat tottuneet työskentelemään omaan tahtiinsa yhdessä paikassa. Tekemisen rauhan puuttuminen tulee esiin lasten kokemuksesta siitä, että jatkuva toimintapisteiden vaihto ei suo lapselle mahdollisuutta keskittyä toimintaan yhdessä ryhmän jäsenten kanssa. Lapset kokivat 20 minuutin toimintatuokiot lyhyinä ja olisivat mieluusti viihtyneet keskeytyksettä pidempään yhdessä ja samassa paikassa.

Aamupiiri koulu A:n eskarissa 6.4.2010

Aamupiirissä avataan päivä kirjoittamalla päivämäärä ja viikonpäivän nimi liitutaululle. Tunnelma on leppoisa ja lapset ovat levänneen oloisia viiden päivän tauon jäljiltä. Aamupiirin teemana on pääsiäisloman tapahtumat. Lapset saavat kertoa mitä ovat pääsiäislomalla tehneet. Puheenvuorot jaetaan viittaamalla. Lapset ovat olleet vierailulla isovanhempien luona, käyneet kylpylässä ja leikkineet kavereiden kanssa. Aamuhetki loppuu ja aletaan valmistautua pajapäivään, lähtöön koulurakennuksen puolelle. Poika ja tyttö jäävät pyörimään aamupiiritilaan. Käytän tilaisuutta hyväkseni ja kyselen tunnelmia edessä olevaan pajapäivään liittyen.

Eskaripoika ei vaikuta innostuneelta koulun puolelle lähdöstä:

”kun pitää ravata koko ajan kolmessa paikassa”.

Eskarityttö täydentää pojan vastausta:

”musta on kivempaa se ramppaaminen”.

(Havainnointipäiväkirja)

Seuraavasta lapsen puheesta ilmenee se, että lapsen oleminen on kokonaisvaltaista, eikä hän kykene erottelemaan toimintoja. Joustavapäivän pajat, joissa ollaan vain 20 minuuttia ja sitten siirrytään seuraavaan pajaan, tuntuu osasta lapsia haastavalta, sillä pitää liikkua nopeasti paikasta toiseen. Aikaa kuluu myös pajojen ulkopuolella jonossa odotteluun.

L: noo, se on vähän vaikeeta, kun pitää liikkua niin joka paikkaan aika nopeesti.

T: Mikä siinä on vaikeeta?

L: no sekun liikkuu liian nopeesti. (Arttu)

Myös aikuiset toimijat tuovat esiin viikoittaisen joustavatoiminnan olevan toisinaan rankkaa ja vaativan lapsilta enemmän kuin omassa luokassa omaa tahtia työskentelyä.

Jossain vaiheessa sitten tuntu, että joku lapsista sano, että voi ei, kun kuljettiin. Että olis kiva jäädä omaan luokkaan, että se on vähän työläästäkin tietysti, omassa paikassa voi rauhassa istua ja olla omissa oloissaankin jos ei jaksa tehdä niin ei tarte tehdä, mutta tuolla pitää aktiivisesti osallistua lapsenkin ja olla siinä vähän niinku uudessa ryhmässä, että se on niinkun sillai haasteellista. (LoA)”

Koulu B:n esikoulunopettaja kuvaa toimintaa ”liian” kiireiseksi aikuisten ja lasten kannalta.

Se oli sillä tavalla, että me aloitettiin silloin heti melkeen silloin yheksältä, et me siin laulettiin ja sit tota jakaannuttiin ryhmiin ja ennen sitä ruokaa niin meillä oli kaks eri puuhaa. Sehän oli aivan järkyttävää juoksemista, et tota ei semmosta (LtoB)

Koulu C:ssä ei tekemisen rauhan puuttuminen ollut esillä. Monterssori-pedagogiikkaan kuuluu ajatus lapsen oikeudesta tehdä työt omassa tahdissaan. Seuraavassa ote tutkimuspäiväkirjasta:

Keskiviikko 12.5.2012

Montessoriyksikön aulassa lapset tekevät pareittain luontotutkimuksiaan matoillaan. Yhden parin työ on kesken ja tiedustelen opettajalta missä on työn tekijät ovat? Mietin, että pitäisikö työ tehdä valmiiksi ja kerätä pois. Saan opettajalta vastaukseksi, että toinen oppilas on sairaana ja työtä jatketaan sitten kun hän palaa kouluun. Työ saa siis olla kaikessa rauhassa odottamassa tekijöitään.

(Havainnointipäiväkirja)

Myös koulu A:ssa matematiikkapajassa lapset saivat edetä omaan tahtiinsa. Lapsilla oli erilaisia ja eritasoisia tehtäviä, joita he saivat tehdä.

Matematiikka paja – erityisopettajan luokka: erityisopettaja, avustaja, 10 lasta

9.15 Lapset saavat itse valita paikkansa. Pulpeteilla on valmiina erilaisia matematiikka pelejä (Rush hour, Logigo, palikkapeli). Opettaja ohjeistaa pelitunnin ja esittelee lyhyesti pelit.

EoA: Teillä on matematiikka aiheinen peli. Tämä on yksinpeli, voit yksin pelailla kaikessa rauhassa, ei ole mitään kiirettä. Kun olet saanut pelattua nosta käsi ylös ja voit käydä aikuisen kanssa vaihtamassa pelin. Aikuinen tulee kertomaan tarkemmat ohjeet.

Lapset aloittavat innokkaasti pelaamisen. Opettaja ja avustaja kiertelevät auttamassa.

9.25 Avustaja auttaa Artun pelin alkuun

9.30 Arttu odottelee rauhassa oman pelinsä kanssa, kun avustaja tulee auttamaan, Arttu alkaa taas pelata innolla.

9.43 Arttu vaihtaa opettajan avulla pelinsä Rush houriin. Hän asettelee autot paikoilleen innokkaasti. Opettaja käy vielä neuvomassa ja Arttu alkaa pelata. Hetken kuluttua Arttu huutelee avustajalle ”Pääsin jo toisen, tää on ihan helppo”. Arttu haluaa vielä kertoa edessä pelaavalle pojallekin, että pääsi jo toisen kortin. Arttu ottaa innolla kolmannen kortin. Kortti

tuottaa kuitenkin hankaluuksia. Arttu yrittää sitkeästi, pyytää lopulta avustajan apua, joka tulee katsomaan. Arttu jatkaa taas yrittämistä. Ei onnistu. Arttu yrittää sinnikkäästi, avustaja eikä opettaja kerkiä auttamaan, joten menen Arttu avuksi ja selvitämme yhdessä autot ulos.

10.10 Lapset alkavat keräillä pelejään pois. Opettaja kyselee millaisia pelit olivat lasten mielestä. Kaikki vastaavat ”kivoja”. Opettajan vielä tiedustellessa, mikä oli kivoin peli lapset vastaavat ”autot”

10.13 Opettaja lukee kuvakirjan Yhteistyö on voimaa. Lapset istuvat omassa pulpetissaan. Rauhallinen tunnelma! Lapset kuuntelevat keskittyneesti. Hyvä, että lapsilla oli rauhassa aikaa. Opettaja kysyy lopuksi kirjan pohjalta jokaiselta lapselta, missä sinä olet hyvä? Arttu vastaa, että hän on hyvä jalkapallossa. Lähdetään käsipesulle ja ruokajonoon.

(Havainnointipäiväkirja)

Leikki

Esiopetusikäiselle lapselle leikki on luontainen tapa toimia ja oppia. Leikissä lapsi hahmottaa maailmaa, oppii ymmärtämään erilaisia tilanteita, kokee aidosti erilaisia tunteita sekä oppii käsittelemään niitä. Leikki on lapsen kokonaispersoonallisuuden muodostumiselle tärkeää, leikki vastaa lapsen fyysisiä ja psyykkisiä tarpeita sekä erityispiirteitä. (Hujala 2002,) Lasten puheessa mukavaan tekemiseen liittyy toiminta, kaverit ja kavereiden kanssa leikkiminen, kuten seuraavassa Santerin puheessa tulee ilmi.

T: Mikä on sun mielestä täällä eskarissa ollu kivaa?

L: No ehkä toi ulkoilu

T: Ulkoilu. Mitä sinä siellä ulkona teet?

L: Leikitään kavereitten kaa. Meillä on poikaporukka aina (Santeri)

Huomionarvoista on myös se, että Santeri on Montessori yksikön esiopetusryhmässä. Montessori-menetelmässä korostuu oppimisympäristö ja erilaiset puuhut ei leikki. Kuitenkin koulu C:n kaikki esioppilaat nimesivät leikin kivaksi asiaksi eskarissa. Ulkoilun ja ulkona leikkimisen rinnalla esiopetusikäisistä lapsista oli kivaa leikkiä sisällä. Kaverit liittyivät lapsen puheessa mukaviin asioihin ja leikkimiseen. Sanna mainitsee puheessaan myös askartelun mieluisaksi tekemiseksi.

T: Miltäs siellä eskareilla on tuntunu olla?

L: ööö..ihan mukavalle.. ja sillain

T: Mikäs siellä on mukavaa?

L: noo se kun on paljon kavereita ja ulkona leikkiminen ja sisällä leikkiminen...ja askarteleminen (Sanna)

Esiopetusikäiset lapset nimesivät siis leikin kivaksi ja tärkeäksi asiaksi. Onko sitten pitkäkestoiselle ja kehittyvälle leikille sijaa esiopetuksessa vai onko leikki jotain, mitä tehdään odotellessa seuraavan tuokion alkamista? Astan puheesta tulee ilmi, että lapset toivovat pitkää leikkiaikaa. Leikki vaatii kehittyäkseen aikaa ja ihanteellisinta olisi jos samaa leikkiä voisi tarvittaessa jatkaa useita päiviä. Woodin ja Attfieldin (1996; 71–72.) mukaan aikuisista ja ympäröivästä kulttuurista riippuu, saako leikki mahdollisuuden kehittyä.

no ainakin se kun täällä on noita viikon eskareita, niin se on ollu kivaa, kun on saanut toivoa kaikkea ja se oli ainakin kivointa kun toi viikon eskari, semmonen en muista, niin se toivo pitkää leikkiaikaa (Asta)

Myös kahden koululaisen puheessa tuli esille toive pitkästä leikkiajasta. Kysyessämme onko koulussa jotain kurjaa, Pasi ja Pinja kritisoivat sitä, ettei ole paljoa vapaa-aikaa ja leikkiä on vain vähän aikaa.

No se, että ei oo kauheen paljoo tätä, tätä tätä vapaa-aikaa ja sitte ei voi leikkiä paljon ollenkaan ja...semmosta. (Pasi)

Pasi tuo vastauksessaan esille myös sen, että joustavapäivässä mukavinta on ollut se kun ei tule läksyjä ja on saanut leikkiä.

Noo, nässypäivisin on ollut kivaa, et ei o tullut läksyjä ja on saanut leikkiä...ja sitten ulkona on kivaa ja semmosta. (Pasi)

Koulu A:ssa yhdessä matematiikanpajassa oli mahdollisuus kauppaleikkiin, lisäksi pajoissa oli erilaisia matematiikan ja äidinkielen pelejä. Esi- ja alkuopetusikäiselle lapselle toiminta ja leikki ovat luontaisia tapoja oppia ja hahmottaa maailmaa. Leppälä (2007, 191) näkeekin, että yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen laadukkuutta kehittää esi- ja alkuopettajien kouluttaminen hallitsemaan leikinomaisia ja toiminnallisia opetusmenetelmiä. Aiempien tutkimusten mukaan (Brotherus 2004) koulun tiloissa järjestettävässä esiopetuksessa saattaa korostua oppiainekeskeisyys ja koulumaisuus. Tätä ei ilmennyt tutkimusyksiköissämme vaan kaikissa tutkimuksemme yksiköissä oli pyritty toiminnallisuuteen ja leikinomaisuuteen.

...koululaisten palautteesta on tullut esille, että pelien pelaaminen on kivaa. Se on sellasta, joka oli muuten jäänyt. Me ollaan viety tämmöstä leikin kautta oppimista koulun puolelle. En mää koe tätä koulumaisena ollenkaan... (LtoA)

Tiedustellessamme lapsilta, millainen olisi heidän itse suunnittelemansa toivepäivä koulussa, tuli useimpien vastauksessa toive leikistä. Toimintojen mieluisuus vaihteli hieman lapsilla lukemisesta ja kirjoittamisesta, matematiikkaan ja liikuntaan mutta leikki tuli esille useassa vastauksessa. Lasten toivepäivän voimme kiteyttää Paulan vastaukseen:

... että leikittäis ja pelattas (Pia)

Koulu B:n lastentarhanopettaja näki joustavan esi- ja alkuopetuksen mahdollisuutena viedä leikin sanomaa myös laajemmin koulun puolelle esimerkiksi välituntileikkeinä.

...mää aattelen sen enemmän niin päin, että jos me voitais tietyllä tavalla tarjota ei pelkästään ykkösille ja kakkosille vaan ajatellaan et tää koulu, kun täällä on kutoseen asti, must on ihanaa kun täällä tulee kutoset kysyyn, että saadaanko me ottaa lapiot tai saadaanko me ottaa ämpärit. Jotenkin viedä sitä leikin niinku sitä sanomaa viedä sinne ihan ylös asti...koska se on sääli mun mielestä, että tota se leikki se niinku jää täällä heti kun siirrytään koulun puolelle... (LtoB)

Toisaalta koulu B:ssä lastentarhanopettaja näki ”leikin vaiheessa olevan” lapsen kuuluvan esikoulun puolelle. Hän näki koululykkäyksen ja siihen liittyvän esiopetuksen kertausvuoden olevan lapselle mahdollisuus saada leikkiä ja kypsyä kouluun lähtijäksi. Linnilän (2006, 30) mukaan kouluvalmiutta on perinteisesti tarkasteltu juuri maturaation eli kypsymisen näkökulmasta. Tämä kouluvalmius-doksa näyttäytyi myös omassa tutkimuksessamme, kuitenkin koululykkäys on tutkimuksissa osoittautunut riittämättömäksi tukitoimeksi ja lasten oma näkemys kouluun lähdestä on se, että kouluun lähdetään silloin, kun on sen aika eli 7-vuotiaana muiden mukana. Linnilän mukaan ajattelu tulisi muuttaa kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. (Linnilä 2006, 98.)

...jos lapsi on ihan selvästi niinku siinä leikin vaiheessa, se eläminen, niin se on ihan turha lähtee sinne koulun penkille sitten tuskastuun, kun ei erota ollenkaan niinku esimerkiks numeroita ja kirjaimia viä toisistaan, vaan pääasiallinen huoli on, että koska päästään leikkiin. Sit pitää saada leikkiä, et kyllä siinä kerkiää, että meillä on nytkin tässä kaksi kertaa jaa (LtoB)

Koulu B:ssä opettajat ovat huolissaan ensimmäisen luokan oppilaiden äidinkielen ja matematiikan taidoista. Koska koulu B:ssä joustavatoiminnot painottuvat leikillisyyteen, esikoululaisten ja ensimmäisen luokan oppilaiden yhdessä olemiseen ja ne on rakennuttu vaihtelevasti eri aihepiireihin, on opettajalla noussut huoli äidinkielen tavoitteiden saavuttamisesta. Forss-Pennasen (2007, 77–78) mukaan päiväkotien ja koulujen toimintakulttuurien voidaan arvioida olevan varsin pysyviä.

Esimerkiksi perinteinen luokkahuoneopetuksen malli on kouluinstituution rakenteeseen ankkuroitunut pysyvä toimintatapa. Toisaalta retket ja leikki ovat kuuluneet vahvasti päiväkotitraditioon. Miten sitten yhdistää nämä kaksi erilaista toimintakulttuuria? Forss- Pennasen mukaan asioita priorisoitaessa tarkastelun lähtökohtana tulisi olla se, mikä on tärkeää lapsen ja hänen kehityksensä kannalta tulevaisuutta ajatellen.

Mutta jos niitä (retkiä) on liikaa, niin silloin vie liikaa siitä perusopetuksesta pois. Ja sillee, että tuntuu, että noilla ykkösillä äidinkielessä, ne on todella heikkoja, mulla ei ole ikinä ollut näin heikkoa ekaluokkaa. (LoB)

4.3 Turvallisuus toiminnan ja oppimisen edellytyksenä

Lasten haastatteluissa ei tullut ilmi mitään jännittämiseen tai pelkäämiseen liittyvää seikkaa. Tosin haastattelut tehtiin keväällä, jolloin lapsilla oli ollut jo yli lukukauden mittainen aika tottua joustavan erilaisiin koulupäiviin. Oppimisen edellytyksenä nähtiin tärkeänä tekijänä se, että joustava toiminta ei tuo tullessaan lasta jännittäviä tai pelottavia asioita.

...jos niinku hirveesti jännittää ja pelottaa, niin eihän siitä tule mitään siitä oppimisestakaan ja keskittymisestä ja saa sen kulkeen, että miten mennään eri pisteestä (LtoA)

Aikuisten haastatteluissa tuli ilmi se, että osa lapsista koki toiminnan alkaessa luopumisen omasta luokkayhteisöstä epämieluisana. Tämä korostui erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kohdalla. Toisaalta kun esikouluvuoden aikana tottuu poikkeaviin koulupäiviin, voi ajatella että ensimmäisellä luokalla asiaa ei enää tarvitse jännittää.

...sehän oli se syksy hirveen rankka, varsinkin näille tuen tarvitsijoille, koska he joutu ryhmäytyyn niin moneen erilaiseen ryhmään...lapset itse sano monta kertaa, että ei kai oo joustavapäivä niinku, että yäk. Mutta nyt sitten ollaan tässä kohtaa kevättä, niin se on niinku tilanne on tasaantunu ja nyt kun nämä lapset... osa näistä jatkaa tässä koulussa, niin nyt kun ne on ykkösellä niin tää on tuttua asiaa heille... (LtoB)

Edellisessä lastentarhanopettajan puheessa tulee ilmi joustavassa esi- ja alkuopetuksessa olennaisesti mukana oleva jatkumon turvaaminen. Jatkumon on tarkoitus muodostaa lapselle esi- ja alkuopetuksesta ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; 2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002). Sen lisäksi, että lapset

eroavat toisistaan sen mukaan, tarvitaanko erityistä tukea vai ei, vaikuttaa lasten kokemukseen myös persoonallisuus. Siinä missä joku lapsi on kaikkeen uuteen innostuneesti suhtautuva utelias persoona, voi joku toinen olla ”yhtä reipas”, mutta hitaammin lämpenevä. Tällaiselle lapselle voi olla epämieluisaa ja stressaavaa jatkuva toimiminen uudessa ympäristössä oman tutun luokan ulkopuolella, vaikka hän ei muuten erityisen tuen tarpeessa olisikaan. Omien haastateltaviemme joukossa ei mainintoja epämieluisista kokemuksista ollut, mutta tämä saattaa liittyä siihen, että lapset olivat jo tottuneet joustavapäiviin ja uusiin ihmisiin.

Muutos päiväkodista kouluun isoon lapsiryhmään, jossa on isompia lapsia ja lisäksi erityisluokan oppilaita oli opettajan mukaan suuri muutos pienen esikoululaisen elämässä. Myös koulu C:ssä esiopetuslasten vanhemmat olivat kertoneet lasten olleen syksyllä väsyneitä.

...vanhemmat on sanonut näistä eskarilapsista, että syksyllä ne oli tosi väsyneitä.(LtoC)

Opettajille oli tärkeää omalla toiminnallaan taata se, ettei lapsia pelota joustava päivien suuret ryhmät. Opettajat ennakoivat mahdolliset lasta jännittävät tilanteet ja toimivat siten, että lapset saivat riittävästi aikuisen huomiota ja tukea ehkäisemään jännittämistä ja pelkoa. Koulu A:n luokanopettaja kuvaa toimintapäivän alkua seuraavasti.

no ainakin omalla kohdallani, se niin että , kun huudan sieltä ne lapset nimeltä, niin yritän huomioida jokaisen ja ottaa tähän siipien suojaan, että tää meidän ryhmä lähtee tästä nyt ja jokaista huomioida siellä niin henkilökohtaisesti, että hän niin kun tuntee että toi aikuinen on tässä oikeesti mun kanssa.(LoA)

Myös oma havaintomme aamukokoontumisesta ryhmien jakotilanteessa tuo ilmi, että opettajat ovat onnistuneet turvallisuuden tunteen tuottamisessa lapsille.

Lapset kootaan koulun isoon ruokasaliin. Sali täyttyy iloisesta hälinästä ja penkeillä enemmän tai vähemmän kieppuvista lapsista. Tunnelma on positiivinen, suorastaan iloisen hälinäinen ja innokas. Myös lasten ulkoinen habitus kertoo innokkuudesta ja pelon puuttumisesta. Sali hiljenee, kun opettaja toivottaa hyvää huomenta. Kun opettaja alkaa luetella lapsia nimiltä, kutsuen yksitellen liittymään pajapäivän ryhmään, ei yksikään ilme näytä synkältä. Kaikki lapset siirtyvät reippaasti vuorotellen odottavaan ryhmäänsä, joka täytyttyään siirtyi kohti toimintapistettä. Lapset tervehtivät ryhmäläisiään lapsenomaisilla tyytyväisyydestä kertovilla ilmeilyillä. Huomionarvoista on, että suuressa lapsijoukossa ei yksikään erottunut siten, että olisi ollut tyytymätön ryhmäänsä tai pelänneensä yksinkävelyä

läpi salin kohti ryhmää. Lapsien olemuksessa näkyi innokkuus ja uteliaisuus ja yhteisöllisyyteen kuuluva yhteenkuuluvaisuus.

(Havainnointipäiväkirjasta)

Voi helposti ajatella, että syksyllä toiminnan alkaessa ainakin osaa lapsista jännitti iso lapsi määrä ja uudet ryhmäjaot sekä uudet aikuiset, joiden johdolla piti toimia. Koulu A:n luokanopettaja kuvaakin, että syksyn tärkein asia on, että kaikilla lapsilla on turvallista olla.

...että on turvallista olla, että se oli se niinku syksyn juttu, että kaikilla on turvallista olla tuolla, että kukaan ei itke, kukaan ei koe turvattomuutta siitä, ettei tiä mihkä mennään (LtoA)

Lapset ovat kuitenkin reippaita ja vastaanottavaisia ja aistivat aikuisen halun auttaa. Kun aikuinen huomio lapsen tuntemukset, syntyy luottamus, jonka avulla lapsi rohkaistuu toimimaan. Onnistunut toiminta ryhmän jäsenenä poistaa arkuutta ja rohkaisee lasta ja lopulta poistaa jännittämiset ja mahdolliset pelon tuntemukset. Se, että lapsi tottuu esikouluvuotenaan olemaan osa isompaa lapsiryhmää, tottuu useisiin uusiin aikuisiin ja tutustuu koulun fyysiseen ympäristöön, on merkittävää koulun aloituksessa. Lapsen ei tarvitse koulun alkaessa pelätä uusia tiloja ja vieraita aikuisia, kun ne ovat tulleet tutuksi jo esikouluvuotena. Myös vierailut koulun puolella isossa lapsiryhmän osana totuttaa lapsia koulun isompiin ihmismassoihin. Kynnys koulun aloittamiseen madaltuu. Pieniltä tuntuvat asiat, kuten wc:ssä käyminen voi tuntua lapselta pelottavalta ja aiheuttaa isoakin ahdistusta. Se, että lapsi tutustuu ja oppiin luottamaan uusiin aikuisiin ajateltiin olevan merkittävää lapsen turvallisuuden tunteelle ja pelon ehkäisemiselle. Koulun aloitukseen ei pelota, kun tutun esikoulun opettajan lisäksi lapsi on jo tutustunut koulun opettajiin.

se on meille niin tärkeä, että sitä kynnystä siinä eskarin ja koulun välillä olisi. Että he sillai joustavasti siirtyisi tänne ja aikuiset olis tuttuja, paikat olis tuttuja ja tilat täällä.(LoA)

5 POHDINTA

5.1 Tutkimuksen eettisyys

YK:n lapsen oikeuksien sopimus kiteyttää lapsen oikeudet oikeuteen tulla suojelluksi, oikeus riittäviin voimavaroihin sekä oikeus osallisuuteen. Suojelunäkökulma on Suomessa jo kohtalaisen hyvin tunnettu, mutta osallistumisen ja vaikuttamisen oikeus ei ole vielä yhtä laajalti tiedetty. (Aula 2008, 65.) Tutkittaessa lapsen maailmaan liittyvää ilmiötä, on eettisesti kestävä osallistaa lapsi tutkimukseen, eli kysyä lapsilta itseltään. Lapsen osallistaminen ja lapsinäkökulmainen tutkimus lähtee siitä, että lapsi ei ole toisia jäljittelevä olento, vaan ajattelee, kokeilee, ihmettelee ja miettii vakavasti asioita. (Karlsson 2008, 71.) Kun tutkimuskohteena on lapsi, asettaa se erityiset vaatimukset tutkimuksen toteuttamiselle, koska lapsi on lähtökohtaisesti erilainen kuin aikuinen. Eettisen symmetrian periaatteen mukaan lapsilla on oikeus tulla kohdelluksi tasa-arvoisesti ja kehitystään vastaavalla tavalla. Aikuisille tutut toimintamuodot eivät useinkaan sovellu lapsille, joten tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös se, että tutkija kehittää toimintatapoja ja tutkimusmenetelmiä, jotka soveltuvat erityisesti lapsille. Mikäli lasten ominaiset tavat toimia ja ilmaista itseään jätetään liian vähälle huomiolle, jäävät he tutkimuksen käytännöissä sivustakatsojan asemaan. (Karlsson 2010, 135.)

Tutkimuksen keskeisiin eettisiin periaatteisiin kuuluu, että tutkimukseen osallistuminen pitää olla vapaaehtoista ja perustua riittävään tietoon (Alanen 1998, Strandellin 2010, 95 mukaan). Tämä tutkimuksellinen kriteeri tuo ongelmia, kun on tarkoitus tutkia lasta. Miten lapsi voi arvioida tutkimukseen osallistumisen merkitystä ja sitä, minkälaista tietoa hän antaa? Keneltä kuuluisi pyytää lupa, kun tutkitaan lasta? Aikuisen riittävän tarkka harkinta ja seurauksien tiedostaminen lapsen puolesta on oltava kirkkaasti tiedostettuna. Lapset ovat yleensä hyvin innokkaita ja uteliaita osallistumaan. Tämä tuli ilmi myös omassa tutkimuksessamme, eikä haastatteluun suostuvaisista lapsista ollut pulaa. Kysyimme tutkimusluvat lasten kotoa, näin lapsen haastatteluun suostumisesta keskusteltiin vielä omien vanhempien kanssa. Luokanopettaja osallistui haastateltavien valintaan. Haastattelun aluksi varmistimme vielä lapsilta, että he olivat tietoisia siitä, että haastattelimme heitä

omaa opinnäytettämme varten. Havainnointiaineistossa on mukana kaikki oppilaat, eikä heiltä ole henkilökohtaisesti pyydetty lupaa. Havainnoitaessa lasten olemista koulussa, on pidettävä huolta, ettei havainnointiaineistosta tunnisteta yksittäisiä lapsia. Nimesimme lapset uudelleen ja käytimme harkintaa siitä, ettei lasta mitenkään voitaisi tunnistaa tutkimuspäiväkirjaotteistamme. Näiden seikkojen yhteisvaikutuksesta uskomme, että haastatteluun suostuminen ja tutkimuksen toteuttaminen on tutkimuksessamme eettisesti kestävä.

Eettisen symmetrian periaatteen mukaisesti mitään eroa lasten ja aikuisten välillä ei pidä ottaa lähtökohtaisesti annettuna (Strandell 2010, 103). Eettiset seikat on kohdattava sitä myöten, kun ne tulevat esiin tutkimusprosessissa. Eettisten ongelmien tunnistaminen ja välttäminen vaatii tutkijalta ammattitaitoa. Tämä ammattitaito kilpistyy riittävään herkkyyteen huomioida tutkimuksittain vaihtelevat eettiset ongelmakohdat ja toteuttaa eettisesti kestävä tutkimusta. Eettisyyden vaatimus on ehdoton, sillä lipsahdukset erityisesti ihmistutkimuksissa ovat kestäättömiä. (Eskola & Suoranta 2003, 59.)

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi arvioida monin tavoin, mutta se pelkistyy kysymykseksi koko tutkimusprosessin luotettavuudesta. Ihmistutkimuksessa on pyrittävä totuuden selville saamiseen koko prosessin ajan. Eksplikointi tarkoittaa sitä, että tutkija on tutkimusraportissa kertonut seikkaperäisesti tekemistään ratkaisuksista. Tämä antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusta ja hyödyntää kyseisen tutkimuksen ratkaisuja uusissa tutkimuksissa. (Eskola & Suoranta 2003, 210, 249). Olemme pyrkineet kertomaan raportissamme kaikista ratkaisuksista, jotka muodostivat tutkimuksemme kulun alkuvaiheen valinnoista aina tutkimustuloksen esille saamiseen.

Tutkijatriangulaation eli sen, että tutkimusta tekee useampi kuin yksi tutkija, voi nähdä luotettavuutta lisäävänä (Eskola & Suoranta 2003, 68). Tutkimuksemme alkoi yhteisistä keskusteluista pitkillä päivittäisillä automatkoilla, joiden antina yhteinen kiinnostuksen kohteemme ikään kuin kirkastui. Kahden tutkijan tutkimuksen antina pidämme juuri tätä kahden keskeistä reflektointia. Vaikka tutkija keskustelisi toisten asiasta tietävien kanssa, on juuri tämä yhteinen projekti ja yhteisen näkökulman hiominen rikastuttavaa ja mielestämme myös tutkimustuloksen luotettavuutta lisäävää. Kirjoitusvaiheessa erilaiset tapamme kirjoittaa tuottivat välillä tuskastuttavia hetkiä, mutta myös antoivat mahdollisuuden omien käsitysten tarkasteluun ja henkilökohtaiseen kehittymiseen.

Tutkimusmenetelmämme ei noudata mitään tiettyä metodologiaa, vaan on sovellettu tuottamaan tietoa mielestämme parhaalla mahdollisella tavalla tässä tutkimuksessa. Olemme nimenneet tutkimuksemme kouluetnografiaksi, joka siis sisältää tässä tapauksessa parhaat menetelmälliset tavat lähestyä totuutta. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää näin myös triangulaatio eli se, että aineiston hankinnassa käytimme useampaa kuin vain yhtä metodologiaa (Eskola & Suoranta 2003, 68). Haastattelimme sekä lapsia että aikuisia toimijoita ja havainnoimme toimintaa osallistuvaa havainnointia muistuttavalla havainnointijaksolla tutkimuskouluissa. Lisäksi käytössämme oli tutkimuskouluilta saamamme valmiit aineistot, joiden avulla saimme luotua teoreettista viitekehystä tutkimaan maailmaan.

Saimme kerättyä riittävän aineiston, jossa tunnistimme saturaatiota erityisesti lasten haastattelujen kohdalla. Saturaatiolla tarkoitetaan sitä, että aineisto alkaa kylläntyä, tuottaa samankaltaisia vastauksia samoihin kysymyksiin. Näin voidaan varmistua siitä, että haastateltavia on riittävä määrä. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa riittää tiedon tuottamiseksi myös vain yhden ihmisen kokemus. Voidaan yksinkertaistaen sanoa, että aineistoa (esimerkiksi vastauksia) tarvitaan juuri sen verran, kuin on aiheen kannalta välttämätöntä (Eskola & Suoranta 2003, 63). Kuvassimme joustavatoiminnat eri kouluissa varsinaisen tulososion ulkopuolelle teoreettiseksi viitekehyyksi tutkimukseemme. Tämä osio valottaa lukijalle osittain sitä maailmaa, jossa tutkimustuloksemme on syntynyt. Koska päädyimme valitsemaan tutkimusyksiköiksi kolme koulua emmekä kuitenkaan toteuta vertailevaa tutkimusta, on vaarana, että tuloksemme jää pinnalliseksi kartoituksenomaiseksi kuvaukseksi. Pidimme kuitenkin mielessämme alkuperäisen tavoitteemme lapsen oman kokemuksen esiin nostamisesta ja uskomme, että tämä lapsen äänen esiin nostaminen tuo syvyyttä tutkimukseemme.

5.3 Joustava esi- ja alkuopetus lapsen näkökulmasta

Tutkimustehtävänäimme oli selvittää joustavan esi- ja alkuopetuksen merkitystä lapsen kasvun ja kehityksen tukijana. Näemme koulun alkuvaiheen tuen ehkäisevän ratkaisevasti myöhempiä mahdollisia ongelmia: alkuvaiheeseen sijoitetut resurssit saattavat säästää voimavaroja myöhempien ponnistelujen osalta huomattavasti. On selvää että, mitä varhemmin ongelmiin puututaan, sitä pienemmiksi ne jäävät. Tutkimuksemme löytyi runsaasti joustavuuden lisäämiä mahdollisuuksia yksilöllisen tuen antamiseksi. Joustavan esi- ja alkuopetushankkeen myötä mahdollistui

koululykkäyspäättökseen saaneen oppilaan siirtyminen ensimmäiselle luokalle kesken syyslukukauden koulu B:ssä. Koulu C:ssä puolestaan mahdollistui ekaluokkalaisen osittainen palaaminen esiopetukseen pitkä sairaus poissaolonsa jälkeen ja tammikuussa siirtyminen jälleen kokaikaiseksi koululaiseksi ensimmäiselle luokalle. Näin lapsille annettiin myönteinen kokemus koulun aloituksesta.

Koulun valmius ottaa vastaan erilaisia oppijoita ja tarjota yksilöllistä tukea kullekin sopivalla lähikehityksen vyöhykkeellä vastaa tämän päivän käsitystä oppimisesta. Kuitenkin koulu itsessään on vielä sidoksissa vanhoihin perinteisiin, joista esimerkkinä ikään sidottu vuosiluokkasidonnainen opiskelu. Ikäsidonnainen jaottelu alkaa jo päivähoidon puolelta, sillä esiopetus on suunnattu 6-vuotiaille. Lapsiryhmiä päivähoitossa muodostetaan tästä johtuen paljolti ikäluokittain. Tämä kaikki huolimatta yleisesti tunnetusta ja hyväksytyistä tosiasioista, että lapset kehittyvät eri tahtiin ja kehityksessä voi olla suuriakin eroja. Matti Rimpelä on esittänyt paljon yleistä keskustelua herättäneen ajatuksen joustavasta esi- ja alkuopetuksesta, jonka lapset voisivat suorittaa omaan tahtiinsa 2-4-vuodessa. Tällöin lapset voisivat edetä esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessaan yksilöllisen tasonsa mukaan ja vältyttäisiin koululykkäyksiltä, joissa lapsi putoaa muun ikäluokan tahdista nuorempien pariin. Koululykkäystä ei suosittele poikkeavaa koulunaloitusta tutkinut Linniläkään, vaan näkee sen pikemminkin hukkaan heitettyä mahdollisuutena. Koulussa menestymiseen vaikuttavat itsetuntoon liittyvät sosiaaliset taidot ja niihin kuuluvat tunnetaidot voivat lapsilla olla hyvin erilaiset ja harjaannuttamista edellyttäviä. Tähänkin tarpeeseen vastaa joustava esi- ja alkuopetus, päämääränä mahdollistaa koulun alkuvuosien sujuminen myönteisinä ja hyviä oppimiskokemuksia mahdollistavina. Näemme, että yksi tärkeimmistä lapsen kasvua ja kehitystä tukevista toimintatavoista on erityisopettajien sekä erityislastentarhanopettajien resurssointi joustavaan esi- ja alkuopetukseen. Tällöin voidaan kohdentaa varhaista tukea sitä tarvitseville oppilaille. Tutkimustuloksemme on samansuuntainen Helsingin joustavan esi- ja alkuopetushankkeen kanssa. Tulosten mukaan näyttäisi olevan perusteltua suunnata erityisopetuksen asiantuntijuutta esi- ja alkuopetusikäisten lasten oppimis- ja opiskeluedellytysten kehittämiseen ja tukemiseen. Kopiston et al. (2011) tulosten mukaan oikein ajoitettu tehostettu tai erityinen tuki saattaisi vähentää erityisopetuksessa opiskelun tarvetta.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnat poikkeavat perinteisestä luokkahuoneopiskelusta. Lapsiryhmät ovat joustavuuden vuoksi vaihtelevia ja lapset joutuvat sopeutumaan isompaan vertaisoppijamäärään, kuin mitä perinteinen oma luokka on. Myös ryhmäytyminen erilaisiin ryhmiin vie kauemman aikaa. Ennako-oletuksemme vastaisesti lapset olivat sopeutuneet hyvin ja liittyivät vaihtuviin pienryhmiin vailla ennakkoluuloja ja jännittämistä. Uskomme, että aikuisten ohjaus ja tuki vaikutti ryhmäytymiseen sekä turvallisuuden tunteen syntymiseen. Turvallisuuden

tunne on perusta kaikelle lapsen toiminnalle ja oppimiselle kuten Maslow korostaa. Lasten haastattelussa ei tullut ilmi mitään jännittämiseen tai turvattomuuteen liittyvää, emme myöskään havainnoidessamme tällaista nähneet. Lapset kokivat uusien kavereiden saamisen joustavan toiminnan yhtenä kivoimpana asiana. Lapset ovat innokkaita tutustumaan uusiin kavereihin, kunhan turvallisuuden tunteesta on aikuisten taholta huolehdittu.

Opettajan rooli lapsen oppimisen mahdollistajana on merkittävä. Opettajan tulisi kiinnittää enemmän huomiota sellaisen oppimisympäristön rakentamiseen, joka mahdollistaa lapsen aktiivisen toimimisen lähikehityksen vyöhykkeellään yhdessä toisten kanssa. Montessoriyksikössä esioppilaat saattoivat jo tehdä koululaisten esimerkin innoittamana haastavampia laskuja tai tutkimuksia. Montessorivälineet olivat lasten saatavilla ja lapset saivat vapauden suorittaa viikon tehtäviä oman mielenkiintonsa mukaan. Näin oppilaiden motivaatio säilyi ja sitä lisäsi varmasti osaltaan myös parityöskentely. Koulu C:ssä myös inklusiivinen koulu toteutui ideaalina. Siellä erityisoppilaiden päivittäinen työskentely luontevasti muiden oppilaiden kanssa tuki heidän kehitystään. Aina ei tarvita kalliita ”erityisvälineitä”, jotta opettaja voisi rakentaa innostavan oppimisympäristön. Eri-ikäisten oppilaiden antama malli ja toiminnalliset opetusmenetelmät innoittavat oppilaita. Montessoriyksiköstä saamamme havainnot eri-ikäisten lasten opiskelusta yhdessä puoltavat tällaisten pienien opetusyksiköiden muodostamista.

Leikkiminen kuuluu lasten maailmaan, lapsi on edelleen lapsi vaikka hänestä tulee koululainen. Lapset pitivät leikkimistä ja muuta lapsilähtöistä toimintaa, kuten välitunteja, kivoimpina asioina koulussa. Leikkiä ei pitäisikään unohtaa koulun toiminnoista, sillä se on lapselle luontainen tapa oppia ja jäsentää maailmaa. Akateemisia taitoja voi opetella myös leikin menetelmin. Lapsen itseohjautuvuutta ja keskittymistä tekemiseen tulisi tukea antamalla rauha tekemiselle. Koska lapset ovat temperamentiltaan erilaisia, koki tutkimuksessamme osa lapsista harmillisina sen, että tehtävät jäivät kesken, kun piti jo siirtyä seuraavaan pajaan. Oppimistuokiot ovat koulussa usein melko lyhyitä, ja tiettyihin toimintoihin olisikin hyvä antaa rauhassa aikaa. Vastapainona tulee olla aikaan sidotut toiminnot, jotta lapsen ajantaju kehittyy ja hän oppii saattamaan työnsä loppuun.

5.4 Pohdinta

Koulu on jatkuvan muutoksen edessä postmodernissa ajassamme. On tärkeää kehittää toimintoja vastaamaan tämän päivän käsityksiä oppimisesta. Kehittäminen ei yksin riitä, vaan tarvitaan tutkimusta kehittämishankkeista. Lapsien äänen mukaan ottaminen heitä koskevissa asioissa lisää

mahdollisuuksia nähdä läpi vakiintuneiden käytäntöjen, joiden taustalla saattaa vaikuttaa hyvinkin kauaskantoiset itsestäänselvyyden omaisina pidetyt asiat. Käsite lapsilähtöisyys on esimerkki siitä, miten kulttuurissa vakiintuneista käsityksistä ja toiminnoista muodostuu itsestäänselvyyksiä. Lapsilähtöiseksi nimetty toiminta on mukana kaikessa lapsiin liittyvässä instituutioissa, mutta kuinka monessa on pysähdetty pohtimaan sitä, mitä lapsilähtöisyydellä missäkin tarkoitetaan ja kuka tarkoituksen määrittää?

Tutkimuksemme kuluessa ymmärsimme koulun alkuvaiheiden ja lasten erilaisuuden yhdistelmää entistä syvällisemmin siltä kannalta, että lapsille tulisi mahdollistaa omatahtinen kasvu ja kehitys yhdessä muiden kanssa. Vakuutuimme joustavan koulunaloituksen suomista eduista lapselle. Joustavan esi- ja alkuopetuksen etuna on juuri se, että sen puitteissa voidaan räätälöidä yksilöllistä tukea erilaisiin tarpeisiin. Voidaan lähteä liikkeelle aidosti lapsen tarpeista. Siihen, että vakuutuimme joustavan koulunaloituksen eduista entistä vahvemmin, vaikutti myös, että tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa työskentelimme molemmat opettajina ja näimme käytännössä lasten erilaisuudesta johtuvia eroja kouluissa, joissa ei joustava esi- ja alkuopetus ollut mukana toiminnassa. Jos esi- ja alkuopetus kestäisi lähtökohtaisesti 2-4 vuotta, jonka jälkeen siirrytään eteenpäin koulutiellä, tukisi tämä monipuolisesti lapsen kasvua ja kehitystä. Näin vapauduttaisi turhasta stressistä ja itsetunnon säröiltä, joita esimerkiksi luokalle jääminen tai koululyykkäys saattaa aiheuttaa niin lapselle kuin lapsen perheelle.

Joustava toimintaa voi toteuttaa monin eri tavoin, kuten tutkimuskoulumme näyttivät. Halusimme ottaa tutkimukseemme mukaan nämä kolme koulua juuri sen vuoksi, että toiminnat niissä erosivat toisistaan. Toisaalta jälkepäin mietimme, että jos olisimme päätyneet tutkimaan joustavuutta vain yhdessä koulussa ja havainnoineet samoja lapsia samoissa toiminnoissa pidemmän aikaa, olisimmeko näin päässeet syvemmälle lapsen kokemukseen? Olemme kuitenkin tyytyväisiä juuri siihen, että saimme nähdä, että toiminnat voivat olla monenlaisia ja mielestämme saimme lasten kokemuksista aitoa tietoa. Kun lähtökohtana on halu toimia aidosti lapsilähtöisesti voi monenlaiset toiminnat tuottaa hyvän tuloksen lasten kehityksen ja kasvun tukijoina. Olennaista on pohtia asioita myös lasten näkökulmasta ja säilyttää herkkyys sille, millaisia lapsia on ryhmässä ja millaista toimintaa kulloinkin tarvitaan. Myös valmius toimintojen muuttamiseen on joustavuudessa tärkeää. Aikuisten pedagogiset vahvuudet nähdä lapset yksilöinä ja ohjata toimintoja parhaalla mahdollisella tavalla ovat joustavissa toimintatavoissa merkittäviä. Onnistuakseen joustava toiminta tarvitsee riittävästi resursseja, niin suunnitteluun kuin esimerkiksi erityisopettajien ja erityislastentarhanopettajien mukana oloon. Tutkimuskouluissa toiminnat oli suunniteltu lähes ”tyhjältä” kuten toimijat joustavahankkeen alkua kuvasivat.

Tutkimusprosessimme aikana heräsimme huomaamaan, kuinka vähän kouluntoimintojen suunnittelussa ja toiminnoissa ylipäätään kiinnitetään huomiota lasten temperamentista johtuviin persoonallisiin eroihin. Temperamentti on synnynnäistä ja koostuu joukosta suhteellisen pysyviä ominaisuuksia, jotka eivät ole yhteydessä älykkyyteen, kykyihin tai toimintastrategioihin. Jotkut temperamenttipiirteet tukevat koulunkäyntiä, jotkut ovat neutraaleja ja osa piirteistä vaikuttaa siten, että lapsen koulumenestyksestä muodostuu hänen kykyihinsä nähden liian matala. (Keltinkangas-Järvinen 2006, 11.) Koulunkäytännöt näyttävät suosivan tiettyä nopeasti lämpenevää ulospäin suuntautuvaa temperamenttia. Esimerkiksi nykyinen arviointikäytäntö puoltaa tätä näkemystä. Aremmat ja hiljaisemmat lapset eivät saavuta arvioinnissa sellaista menestystä, kuin rohkeat itseään esille tuovat lapset. Yhteiskunta tarvitsee kuitenkin hyvällä itsetunnolla varustettuja kaikenlaisia persoonatyyppejä, jotka kokevat, että heidän jokaisen mielipiteellä on merkitystä. Jos koulussa palkitaan menestyjinä vain rohkeat itseään esille tuovat tähdet ja jätetään hiljaisempien ajatukset huomioimatta, on vaarana, että esiintymislavalle on liikaa tunkua ja syrjään vetäytyvät syrjäytyvät. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten koulun käytäntöjä voisi kehittää siten, että temperamentit tulisivat paremmin huomioituksi ja sitä myötä myös tuetuiksi. Ehkä olisi aika kiinnittää enemmän huomioita toisten kuunteluun oman äänen esille tuomisen rinnalla. Erilaisten temperamenttien omaavien lasten vuorovaikutustaitojen ja tunnetaitojen huomioiminen on tärkeää senkin vuoksi, että niiden kehittymiseen voidaan vaikuttaa laadukkaalla ja osaavalla ohjauksella. Joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnat antavat hyvän areenan opetella vuorovaikutustaitoja ja toisten kanssa yhdessä oppimista. Joustava esi- ja alkuopetus tarjoaa mielestämme mainion kentän myös tämän teeman kehittämiseen ja tutkimiseen.

Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa tarvitaan osaavia aikuisia riittävästi tukemaan lasta yksilöllisesti. Näemme joustavatoiminnan lisäävän mahdollisuuksia myös vertaisoppimiseen. Vaikka lapsia olisi paljonkin, antavat pienempiin ryhmiin vetäytymiset mahdollisuuden tututusta uusiin kavereihin. Pienet ryhmät mahdollistavat myös opettajan antaman yleisen, erityisen ja tehostetun tuen sitä tarvitseville. Iso perusryhmä lisää puolestaan yhteisöllisyyden tunnetta jos aikuiset toimivat siten, että lapset kokevat olonsa turvalliseksi. Lapsilähtöisyys ja sen pohtiminen, mitä lapsilähtöisyydellä kulloinkin ymmärretään, on yksi lähtökohta toimintojen kehittämiseen.

Matka joustavan esi- ja alkuopetuksen käytäntöihin lapsen näkökulmasta oli antoisa ja uusia oivalluksia suova. Vakuutuimme siitä, että joustava aloitus on koulun kehittämistä sosiokonstruktivismiin hengessä parhaimmillaan. Lapsinäkökulman valintaa tutkimuksemme suunnannäyttäjäksi pidämme tärkeänä. Elämme aikaa, jossa on ajauduttu kauaksi lapsuuden perusolemuksesta vaikka tietoa lapsuudesta ja sen suotuisista osatekijöistä on saatavilla yhä enemmän. Lapsilähtöisyyttä ja lasten osallisuutta joudutaan usein perustelemaan lasten kanssa

toimiessa samoin kuin leikin merkitystä kouluikäisen lapsen kehitykselle. Leikin tuottama mielikuvituksen ja minäkäsityksen kehitys on aliarvostettu, eikä sitä ole tunnistettu oppimisprosessin tuotteeksi (Hakkarainen 2010, 249). Leikin vähäisyys osana koulutoimintoja on esimerkki siitä, että yhteiskunta ulottaa tehokkuusvaatimuksensa myös pienten lasten kouluun. Lapsi on kuitenkin perusluonteeltaan erilainen kuin aikuinen ja kiirehtiminen lapsuuden herkässä kehitysvaiheessa voi estää parhaimman tuen antamisen ja jopa aiheuttaa mutkia myöhemmälle kehitykselle. Jatkuvan kasvun ideologian vankeina meidän pitäisi havahtua huomaamaan, että kiirehdimme myös lapsia, mutta mihin ja miksi? Lasten kypsymistä ja kasvamista ei voi ulkoapäin nopeuttaa. Voimme ainoastaan tukea ja ohjata kasvua niin hyvin kuin kykenemme, kun pidämme mielessämme lapsen parhaan. Edellinen on tavoitteena joustavassa esi- ja alkuopetuksessa, jonka kehittämistä on vaikeuttanut osaltaan se, että varhaiskasvatus ja alkuopetus ovat kuuluneet hallinnollisesti eri instanssien alle. Voimme uumoilla tämän esteen poistumista, sillä nykyiseen hallitusohjelmaan on kirjattu esiopetuksen siirtyminen opetustoimen alle. Kun makrotason esteet on poistettu, voidaan keskittyä lapsilähtöiseen lapsen osallisuutta vahvistavaan kehittämistoimintaan. Lapsia on kuunneltava tarkkaan, sillä aikuiset luovat julkisen keskustelun ja tuottavat tutkimuksen kautta kuvaa lapsista ja lapsuudesta (Karimäki 2008, 77).

...meijän pitäis nyt niinku koko ajan muistaa, että kenen takia me tehdään... että mikä on lapsen parasta ja mikä on niinku sen etu... (LtoB).

Esi- ja alkuopetusikäiselle lapselle toiminta, leikki ja kaverit ovat tärkeitä. Päätämme tutkimuksemme seuraavaan ensimmäisellä luokalla olevan lapsen esittämään ajatukseen toivepajasta:

... no siällä olis ainakin paljon leikkimistä ja sitten siellä luettas paljon kirjoja ja piirrettäs.(Asta)

LÄHTEET

Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–183.

Alanen, L. & Karila, K. 2009: Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Aula, M. K. 2008. Lapsiasiavaltuutetun katsaus lasten osallistumisen tilaan Suomessa. Teoksessa: Lapsiasiavaltuutettu (toim.). Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja. Helsinki: Sosiaali ja terveysministeriö, 64–69.

Aunola, K. 2001. Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 178, 51. Jyväskylä.

Autio, I. 2006. Päiväkodin esiopetussuunnitelma elinikäisen oppimisen oppimisympäristönä. ”Tärkeintä ei ole maali ja mitali vaan matka”. Lisensiaatintyö. Tampereen yliopisto. Viitattu 23.4.2011. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/lisuri00051.pdf>

Bergen, D. 2002. The role of pretended play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practise*. Viitattu 23.4.2011. <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. *Tutkimuksia* 251. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Viitattu 3.4.2010. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/brotherus/esiopetu.pdf>

Brotherus, A. 2008. Näkökulmia esi- ja alkuopetukseen. Esi- ja alkuopetuksen aineopinnot. Helsingin yliopisto, Palmenia-Lahti 17.12.2008.

Brotherus, A. 2010. Joustavuus esi- ja alkuopetuksen käytänteissä. Esi- ja alkuopetuksen juhlaseminaari 11.11.2010. Palmenia, Lahti

Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. *Opetus varhaiskasvatuksessa*. Juva: WSOY.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. 2. uudistettu painos. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Helsinki: Opetushallitus.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä : Gummerus
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006. Väitöskirja. Viitattu 23.4. 2011. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18017/951-39-2596-x.pdf?sequence=1>
- Hallitusohjelma 2011. Viitattu 15.1.2012.
<http://www.vn.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf332889/fi.pdf>
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. 2010. Lähikehityksen vyöhyke – pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 41 (3), 240–251.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 93. Väitöskirja. Viitattu 23.4.2011.
http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/haring_pedagogisen/haring.pdf
- Hayes, M. & Höynälänmaa, K. 1985. Montessori-pedagogiikka. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. painos. Juva: WSOY.
- Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Hänninen, S. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki; Otava.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–183.
- Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5-8 -vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) *Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 29–57.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. *Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Lapsuuden tutkimuksen seura, 121–141.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2001. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–157.
- Kirmanen, T. 2000. Lapsi ja pelko: sosiaalipsykologinen tutkimus 5-6 vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Komi, T. 2011. Tukea esioppilaille. Lastentarha 4, 25–26.
- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. 2011. Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Helsingin opetusvirasto. Helsinki: Unigrafia Oy Yliopistopaino.
- Korhonen, R. 1999. Mitä on esiopetus? Teoksessa K. Laine, & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 64. Turku: Painosalama Oy, 13–28.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
Viitattu 7.1.2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) 1997. Onnistunut aikalisa? Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY.
- Linnilä, M.-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisa? Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena, 14–26.
- Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 294.
- Linnilä, M.-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu? Tampere: Mediapinta.

- Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Oulu: Oulun yliopiston verkkojulkaisut, 2007. Viitattu 17.10.2010. <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514283598>.
- Lerkkanen, M-K. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen - kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 27–36.
- Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisa? Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena, 62–83.
- Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Lämsä, A-L. 1993. Lapsuus pedagogisessa suhteessa. Teoksessa A.-L. Lämsä & L. Syrjälä (toim.) Miten tavoittaa maailma lapsen kokemana. Lapsitutkimusseminaarin alustuksia ja tutkimussuunnitelmia. Oulu: Oulun yliopisto, 68–85.
- Montessori, M. 1984. Lapsen salaisuus. 7. painos. Juva: WSOY
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoiton tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus, 177–193.
- McNamara, S. 1995. Let`s go-operate! Developing children`s social skills in the classroom. Teoksessa J. Moyles (toim.) Beginning Teaching: Beginning Learning in Primary Education. Open University Press.
- Mäkinen M. 2011. Yliopiston turvallisuuskulttuuri – kiinnittymistä opintoihin ja uskoa toiveikkaaseen tulevaisuuteen. Tampereen yliopisto.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Nummenmaa, A. 2001. Tulkinallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus. 25–39.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus ja Edita.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokat 1–2. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998. Suomen säädöskokoelma n:o 628/98.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.

- Puroila, A-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 204–226.
- Puuronen, V. 2007. Etnografinen tutkimus. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus, 101–118.
- Rantala, T. 2007. Kokemuksen etnografia - avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Yliopistopaino, 126–158.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1998. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana: Edmund Hesserlin tieteen filosofia. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Stone, S. J. 1994/95. Strategies for teaching children in multiage classrooms. *Childhood Education* 71(5): 102–105.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 92–112.
- Suortti, O. 2001. Esiopetus montessorikasvatuksessa. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 209–217.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tomlinson, C. A. 2001. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Association for Supervision & Curriculum Development. Virginia USA: ASCD
- Trageton, A. 2007. Lukemaan oppiminen kirjoittamalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Tutkimuksia 2001:2. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

Wood, E. & Attfield, J. 1996. *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.

Hyvät vanhemmat!

Opiskelemme luokanopettajiksi Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksella Hämeenlinnassa. Opintoihimme liittyen tarkoituksenamme on tehdä pro gradu -tutkielma Tampereella viime syksynä alkaneesta joustavasta esi- ja alkuopetus hankkeesta. Pyrimme tutkimuksessamme kartoittamaan, mitä on joustava esi- ja alkuopetus sekä tuomaan lapsen näkökulman esiin.

Pro gradu -tutkielmamme ohjaajana toimii KT Marita Mäkinen Tampereen yliopistosta. Aineiston keruun suoritamme maaliskuussa 2010 lapsenne koulussa, haastattelemalla opettajia, havainnoimalla ja videoimalla opetusta sekä haastattelemalla lapsia.

Pyydämme teiltä lupaa, jotta lapsenne voi osallistua tutkimukseen ja jotta voimme tutkimuksessamme käyttää tarvittavia lastanne koskevia tietoja (ikä ja sukupuoli). Lastanne koskevat tiedot tulemme käsittelemään luottamuksellisesti ja lapsenne henkilöllisyys tulee pysymään salassa. Vastaamme mielellämme mahdollisiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin

Birgit Tikkanen

Saara Tiitola

p. 050- xxxxxxxx

p. 040- xxxxxxxx

Annan luvan lapselleni _____
(lapsen nimi)

osallistua Lapsi joustavassa esi- ja alkuopetuksessa -tutkimukseen.

aika ja paikka

huoltajan allekirjoitus

Havannointi:

Jousto – struktuuri

Siirtymävaiheet: turvallisuus – kaaos

Oppimisympäristö: lapsilähtöisyys – opettajajohtoisuus

Ryhmien muodostaminen: pysyvyys – vaihtuvuus

Toiminta ryhmässä: eriytettyä – kaikilla samat tehtävät

Vuorovaikutussuhteet:

Aikuinen – ryhmä

Aikuinen – lapsi

Lapsi – lapsi

Oppimisen ilo:

Innokkuus, syventyminen - vetäytyminen, passiivisuus

Yllättävät, poikkeavat tilanteet

Teemahaastattelurunko/opettajien haastattelu:

1. Kerro mitä koulussasi joustava esi- ja alkuopetus tarkoittaa?
2. Mistä lähtökohdista olette rakentaneet toimintamallinne?
3. Miten oppimisryhmät on muodostettu?
4. Miten kuvailisit lasten kokemuksia/ Miten mielestäsi lapsi on kokenut :
 - pajapäivät
 - ryhmässä toimimisen, ryhmien muodostuksen
 - ryhmien vaihtuvuuden
 - siirtymävaiheet
5. Miten lasten yksilöllisyys on pyritty huomioimaan?

Teemahaastattelurunko/lasten haastattelu:

1. Kuinka vanha olet? (tyttö/poika)
2. Mitä olet oppinut koulussa/esiopetuksessa?
3. Mitä haluaisit oppia?
4. Mieluisat kokemukset koulussa/esiopetuksessa, mikä koulussa on kivaa?
5. Ei-mieluisat kokemukset koulussa/esiopetuksessa, mikä ei ole kivaa koulussa?
6. Missä asiassa olet hyvä/taitava?
7. Kerro ”pajapäivistä”
 - Mikä on mieluisin paja? Miksi?
 - Onko pajapäivässä jotain mistä et pidä?
 - Jos saisit suunnitella pajapäivän, millainen se olisi?
8. Mitä muuta haluaisit kertoa?