

*”Täytyy aina muistaa ettei tää oo sitä varsinaista koulunkäyntiä, vaan leikin  
avullahan me täällä opitaan”*

**TOIMINTAKULTTUURIT  
PÄIVÄKODIN JA KOULUN  
ESIOPETUSRYHMISSÄ**

Taru Utter  
Pro gradu –tutkielma  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Tampereen yliopisto  
Huhtikuu 2013

Tampereen yliopisto

UTTER, TARU: *”Täytyy aina muistaa ettei tää oo sitä varsinaista koulunkäyntiä, vaan leikin avullahan me täällä opitaan”* Toimintakulttuurit päiväkodin ja koulun esiopetusryhmissä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma: 75 sivua, 5 liitesivua  
Huhtikuu 2013

---

## TIIVISTELMÄ

Esiopetusta järjestetään Suomessa tällä hetkellä niin kouluissa kuin päiväkodeissakin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutustua näiden kahdenlaisten esiopetusryhmien toimintakulttuureihin. Lisäksi halusin selvittää esiopetusryhmien Esiopetussuunnitelman roolia sekä tutkia kunkin esiopetusryhmän oppimisympäristöä. Tutkijana näen opetussuunnitelman ja oppimisympäristön kuuluvan osaksi toimintakulttuuria. Tässä tutkimuksessa toimintakulttuurilla tarkoitetaan esiopetusryhmien virallista kerrostumaa, eli asioita liittyen opetussuunnitelmaan, oppimateriaaleihin ja opetusmenetelmiin. Lisäksi toimintakulttuuri koostuu fyysisistä kerrostumista, eli oppimisympäristöistä.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Aineiston keräsin haastattelemalla kolmea päiväkodissa työskentelevää esiopettajaa ja kolmea koulussa työskentelevää esiopettajaa. Haastattelut toteutin teemahaastattelun periaatteen mukaan ja analysoin teemoittelemalla. Aineistonkeruumenetelmänä käytin lisäksi oppimisympäristön havainnointia ja taustatietoina olivat Esiopetussuunnitelmat, joiden roolia analysoin. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehityksessä tarkastelin esiopetuksen eri ulottuvuuksia historiasta esiopetuksen sisältöalueisiin. Lisäksi määrittelin käsitteet toimintakulttuuri, opetussuunnitelma ja oppimisympäristö.

Tutkimus osoitti, että päiväkotien ja koulujen esiopetusryhmien toimintakulttuurit eivät kovin merkittävästi eronneet toisistaan. Esiopetussuunnitelma oli jokaiselle opettajalle tärkeä työväline. Ryhmien päiväohjelmat olivat suunnilleen samanlaisia jokaisessa ryhmässä, lukuun ottamatta lepoaika, joka oli yleisempi päiväkodeissa kuin kouluissa. Sisältöalueita painotettiin lasten tarpeiden mukaan ja erityisesti kouluissa sisältöalueet olivat keskitetty tiettyyn viikonpäivään. Aamukokoontumiset olivat käytössä jokaisessa ryhmässä ja niihin eheytyi eri sisältöalueita. Ideat toiminnan suunnitteluun tulivat lapsilta niin päiväkotien kuin koulujenkin esiopetusryhmissä. Toiminnan arviointiin pääsivät mukaan niin lapset kuin vanhemmat, sekä arviointia tapahtui myös opettajan itsearviointina ja lasten arviointina. Sekä päiväkotien että koulujen esiopetusryhmien oppimisympäristöt näyttäytyivät suhteellisen kodinomaisina.

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut saada esiopettajat tahoillaan tarkastelemaan oman esiopetusryhmänsä toimintakulttuuria. Myös Esiopetussuunnitelmille annettujen merkitysten on tarkoitus herättää pohdintaa esiopettajien keskuudessa. Tutkimus antaa tietoa aiheesta, oli lukija sitten kasvatus- ja opetusalan työntekijä tai esiopetuksen piirissä olevan lapsen huoltaja.

Avainkäsitteet: toimintakulttuuri, esiopetus, opetussuunnitelma, oppimisympäristö, teemahaastattelu

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 TOIMINTAKULTTUURI</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1 OPETUSSUUNNITELMA</b> .....	<b>9</b>
<b>2.2 ESIOPETUS</b> .....	<b>10</b>
<b>2.3 ESIOPETUKSEN HISTORIASTA NYKYTILAAN</b> .....	<b>12</b>
<b>2.4 ESIOPETUKSEN TEHTÄVÄT JA TAVOITTEET</b> .....	<b>15</b>
<b>2.5 ESIOPETUKSEN SISÄLTÖALUEET</b> .....	<b>16</b>
<b>2.5.1 Kieli ja vuorovaikutus</b> .....	<b>16</b>
<b>2.5.2. Matematiikka</b> .....	<b>17</b>
<b>2.5.3 Etiikka ja katsomus</b> .....	<b>18</b>
<b>2.5.4 Ympäristö- ja luonnontieto</b> .....	<b>18</b>
<b>2.5.5 Terveys</b> .....	<b>19</b>
<b>2.5.6 Fyysinen ja motorinen kehitys</b> .....	<b>19</b>
<b>2.5.7 Taide ja kulttuuri</b> .....	<b>20</b>
<b>2.5.8 Opetuksen eheyttäminen</b> .....	<b>20</b>
<b>2.6 OPPIMISYMPÄRISTÖ</b> .....	<b>21</b>
<b>3 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET</b> .....	<b>24</b>
<b>4 TUTKIMUSONGELMAT</b> .....	<b>26</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>29</b>
<b>6 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>31</b>
<b>6.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS</b> .....	<b>31</b>
<b>6.2 TAPAUSTUTKIMUS</b> .....	<b>32</b>
<b>6.3 TEEMAHAASTATTELU</b> .....	<b>34</b>
<b>6.4 HAVAINNOINTI</b> .....	<b>36</b>
<b>6.5 VALMIIT AINEISTOT</b> .....	<b>36</b>
<b>7 AINEISTON ANALYYSI</b> .....	<b>37</b>
<b>7.1 TEEMOITTELU</b> .....	<b>37</b>
<b>8 TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELO</b> .....	<b>39</b>

<b>8.1 ESIOPETUSSUUNNITELMAN ROOLI .....</b>	<b>39</b>
<b>8.2 TOIMINTAKULTTUURI .....</b>	<b>42</b>
<b>8.2.1 Päiväohjelma .....</b>	<b>43</b>
<b>8.2.2 Sisältöalueiden toteutus .....</b>	<b>44</b>
<b>8.2.3 Aamu-/päiväkokoontuminen.....</b>	<b>47</b>
<b>8.2.4 Suunnittelu.....</b>	<b>50</b>
<b>8.2.5 Arviointi .....</b>	<b>53</b>
<b>8.3 OPPIMISYMPÄRISTÖ .....</b>	<b>55</b>
<b>9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....</b>	<b>59</b>
<b>9.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....</b>	<b>59</b>
<b>9.2 TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....</b>	<b>60</b>
<b>10 POHDINTA .....</b>	<b>62</b>
<b>11 LÄHTEET .....</b>	<b>65</b>

**LIITE 1 Erilaiset Esiopetussuunnitelmat**

**LIITE 2 Litterointinäyte**

**LIITE 3 Teemahaastattelun runko**

**LIITE 4 Tutkimuslupa**

## 1 JOHDANTO

Esiopetus on inhimillistä toimintaa, jonka päämääränä on edistää lapsen oppimisedellytyksiä. Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen avulla tämä päämäärä toteutuu. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 32.) Tällä hetkellä Suomessa on kunnallisen esiopetuksen piirissä noin 96 % ikäluokan lapsista, joten esiopetuksen saavutettavuus on hyvää tasoa. Esiopetuksesta noin kaksi kolmasosaa järjestetään päiväkodeissa ja yksi kolmasosa kouluissa. (Hujala, Backlund-Smulter, Koivisto, Parkkinen, Sarakorpi, Suortti, Niemelä, Kuronen, Knubb-Manninen, Smeds-Nylund, Hietala & Korkeakoski 2012, 15–16.)

Kiinnostuin esiopetuksesta erityisen paljon varhaiskasvatuksen maisteri-opintojeni aikana, vaikkakin se on jo pidempään ollut lähellä sydäntäni. Kiinnostuksestani huolimatta erityisesti koulun puolen esiopetus oli minulle ennen tutkimukseni tekoa hyvinkin tuntematon alue. Osittain tästä syystä tutkielmani tarkoituksena onkin selvittää, millaiset toimintakulttuurit vallitsevat päiväkodin sekä koulun esiopetuksessa. Tässä tutkimuksessa ymmärrän toimintakulttuurin Gordonin (2001) mukaan siten, että se koostuu virallisesta ja fyysisestä kerrostumasta. Selvitän esiopetusryhmien toimintakulttuureiden virallista kerrostumaa, eli asioita liittyen opetussuunnitelmaan, oppimateriaaleihin ja opetusmenetelmiin. Lisäksi kiinnostuksen kohteenani ovat esiopetusryhmien fyysiset kerrostumat eli tilat. Esiopetussuunnitelman tulisi ohjailla esiopetusta, jonka vuoksi tutkimusongelmaani kuuluu myös se, millainen rooli ryhmäkohtaisella Esiopetussuunnitelmalla on. Tutkijana näen Esiopetussuunnitelman ohjaavana asiakirjana, jota jokaisella opettajalla on velvollisuus noudattaa. Lisäksi selvitän esiopetusryhmien oppimisympäristöä, jonka ymmärrän esiopetusryhmillä käytössään olevina fyysisinä tiloina. Näin ollen toimintakulttuuri pitää tutkimuksessani sisällään myös opetussuunnitelman sekä oppimisympäristön.

Tutkimusaiheeni on oppimisen ja kasvatuksen kannalta merkittävä siksi, että esiopetuksen toimintakulttuuria esiopettajien näkökulmasta ei ole Suomessa juuri tutkittu. Ruotsissa vastaavanlaisia tutkimuksia on jonkin verran tehty. Suomessa Annu Brotherus (2004) on tutkinut esiopetuksen toimintakulttuuria lasten näkökulmasta, joka toimi yhtenä innoittajana minulle lähteä tutkimaan aihetta esiopettajien näkökulmasta. Brotherus tutki toimintakulttuuria suurimmaksi osaksi havainnoinnin menetelmällä, joten omaksi päätutkimusmenetelmäksi tuntui luontevalta valita jokin muu. Päädyin haastatteluun. Eeva Hujala kumppaneineen (2012) ovat tutkineet

esiopetuksen laatua Suomessa. Heidän tutkimuksessaan oli useita tiedonantajia (muun muassa päiväkotien johtajat ja lasten vanhemmat). Halusin tehdä tutkimuksen, jossa tiedonantajana toimii vain yksi kohderyhmä ja päädyin esiopettajiin.

Esiopetusta on näin ollen tutkittu Suomessa aiemminkin, mutta minun näkökulmani sekä tutkimukseni tiedonantajat eroavat aiemmista tutkimuksista. Tutkimukseni tulokset avaavat lukijoille suhteellisen uusia, ennalta hyvin vähän tutkittuja näkökulmia. Tulokset kenties herättävät kiinnostusta esiopetuksen toimintakulttuurin lisätutkimiseen. Tutkimukseeni tutustuvat esiopettajat kenties alkavat pohtia, minkälaisen merkityksen he itse antavat ryhmäkohtaiselle Esiopetussuunnitelmalleen. Esiopettajat varmasti myös kiinnittävät huomiota oman esiopetusryhmänsä oppimisympäristöön. Alan ammattilaisissa, sisältäen niin johtoportaankin, uskon tutkimuksen herättävän ajatuksia sen suhteen, millä tavoin koulun ja päiväkodin esiopetusryhmien toimintakulttuurit eroavat toisistaan ja missä määrin niitä olisi syytä yhtenäistää.

Tutkimukseni tiedonantajina toimivat kuusi esiopettajaa, joista kolme työskentelee koulun esiopetusryhmässä ja kolme päiväkodin esiopetusryhmässä. Aineiston hankinnan toteutin pääosin teemahaastattelun menetelmällä, käyttäen lisäksi havainnointia esiopetusryhmien oppimisympäristöjen tutkimiseen. Valmiina aineistoina käytin ryhmäkohtaisia Esiopetussuunnitelmia, jotka toimivat minulla taustatietoina.

Tutkimuksen nimessä esiintyvä sitaatti, *”Täytyy aina muistaa ettei tää oo sitä varsinaista koulunkäyntiä, vaan leikin avullahan me täällä opitaan”*, on peräisin koulu 1:n esiopettajan suusta. Hän puki sanoiksi sen, minkä muidenkin esiopettajien haastatteluista rivien välistä tai suoraan pystyi ymmärtämään. Tutkimuksen tulosten yksi anti oli, että leikin merkityksellisyyttä esiopetuksessa ei ollut unohdettu.

## 2 TOIMINTAKULTTUURI

Tässä tutkimuksessa esiopetuksen toimintakulttuuriin sisältyvät muun muassa Esiopetussuunnitelma, oppimisympäristö ja esiopetuksen sisältöalueet. Seuraavaksi kerron toimintakulttuurista niin päiväkodeissa kuin kouluissakin ja määrittelen mitä sillä tarkoitan. Koska yksi tutkimusongelmistani käsittelee Esiopetussuunnitelmaa, kerron myös opetussuunnitelmista yleisesti. Tämän jälkeen avaan esiopetuksen käsitettä ja lainsäädäntöä sekä esiopetuksen historiaa. Esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet määrittyvät muun muassa Esiopetussuunnitelman kautta, ja koen tärkeäksi kertoa myös niistä. Tämän jälkeen tarkastelen Esiopetussuunnitelman sisältöalueita. Kolmas tutkimusongelmistani käsittelee oppimisympäristöä, joten lopuksi kerron siitä.

Päiväkodin ja koulun toimintakulttuuriin voidaan lukea kuuluvaksi monenlaisia eri asioita, jotka ovat yhteisiä molemmille. Berg & Wallin (1982, 20) esittävät päiväkodin ja koulun toimintakulttuuriin kuuluvan yhteisön arvot, uskomukset, käsitykset, myytit, odotukset, normit, roolit, erilaiset menettelytavat sekä epäviralliset säännöt ja vallankäyttö. Päiväkodissa sen jäsenet sosiaalistuvat päiväkodin kulttuuriin ja toimivat sen mukaan, kuin myös koulussa sosiaalistutaan koulun toimintakulttuuriin ja toimitaan sen mukaan (Ojala 2000).

Esiopetuksen toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta on aiemmin tutkinut Annu Brotherus (2004). Tutkimuksessaan Brotherus käsittää toimintakulttuurilla esiopetuksen toteutumiseen liittyvät tekijät, kuten fyysiset ja pedagogiset ominaisuudet. Tutkimuksessa vertailtiin neljää eri esiopetusta toteuttavaa ryhmää, jotka olivat ikärakenteeltaan homogeeninen päiväkotiryhmä, ikärakenteeltaan heterogeeninen päiväkotiryhmä, ikärakenteeltaan homogeeninen esikoululuokka ja ikärakenteeltaan heterogeeninen esi- ja alkuopetusluokka. Tutkimusaineistona olivat kirjalliset dokumentit, havainnoinnit, valokuvat sekä lasten haastattelut. Tutkimuksessa selvisi, että esiopetusta ympäröivällä instituutiolla on vaikutusta esiopetuksen toimintakulttuuriin hyvinkin ilmeisesti. Päiväkodin ja koulun traditiot näkyivät selvästi niin toimintakulttuurissa, opetussuunnitelmissa kuin myös toteutuneessa toiminnassa.

Tutkimuksessaan Brotherus (2004, 10–11) esittelee Haughin (1992) tutkimuksen tuloksia siitä, miten esiopetusta toteuttava instituutio vaikuttaa toiminnan sisältöön ja toteutukseen esiopetuksessa. Haughin (1992) tutkimuksessa olivat mukana esiopetusryhmä koulusta, esiopetusryhmä päiväkodista sekä sekoitettu malli, jossa koulu ja esikoulu olivat yhteistyössä.

Jokaisessa ryhmässä opettajana toimi lastentarhanopettaja-koulutuksen saanut henkilö. Tutkimuksessa selvisi, että koulussa toteutettavaa esiopetusta dominoi koulun toimintakulttuuri, eli ainejakoisuus hallitsi opetussuunnitelmaa. Päiväkodissa taas korostettiin lapsen yksilöllistä kehitystä ja itseilmaisua. Päiväkodin ja koulun organisaatioiden todettiin institutionalisoituneen, joka on saanut aikaan ajattelutapoja siitä, kuinka työt pitäisi kussakin instituutiossa hoitaa. Tämä tutkimus on toteutettu Norjassa, ja Ruotsissa vastaavanlaisen tutkimuksen ovat tehneet Pramling Samuelsson & Mauritzson (1997). Hyvin samansuuntaisiin tuloksiin instituutioiden kulttuurisista eroista on päädytty myös Pramling Samuelssonin & Mauritzsonin tutkimuksessa (Brotherus 2004, 10–11; mukailen Haug 1992; 39, 50, 260–268; Pramling Samuelsson & Mauritzson 1997.)

Toimintakulttuuria kouluissa on aiemmin tutkinut muun muassa Gordon (2001). Gordon (2001, 100–101) on tarkastellut materiaalista kulttuuria, eli ymmärryksen mukaan toimintakulttuuria kouluissa ja erottaa sieltä kolme seuraavaa kerrostumaa: virallinen, informaali ja fyysinen kerrostuma. Virallinen kerrostuma pitää sisällään koulujen opetussuunnitelmat, oppimateriaalit, opetusmenetelmät sekä oppitunteihin liittyvän vuorovaikutuksen. Informaaliseen kerrostumaan Gordon (2001) kertoo kuuluvan opetukseen kuulumattoman vuorovaikutuksen luokissa, sekä myös vuorovaikutus käytävillä ja pihalla kuuluvat tähän ryhmään. Informaaliin kerrostumaan kuuluvat lisäksi sääntöihin liittyvät tulkinnat ja sovellutukset. Fyysinen kerrostuma käsittää tilan ja ruumiillisuuden. Nämä kerrostumat ovat toisiinsa kietoutuneita. Brotheruksen (2004, 9) mukaan nämä kerrostumat löytyvät myös päiväkodin materiaalisesta kulttuurista, joten nojaudun niihin sekä koulujen että päiväkotien esiopetusryhmien osalta.

Instituutioiden fyysiset tilat muodostavat näyttämön, jossa virallinen ja informaali koulu tai päiväkotitoimii. Tila on kuitenkin enemmän kuin näyttämö, ja täten se on osa sosiaalisia ja kulttuurisia toimintoja. Päiväkotien ja koulujen tilat asettavat osaltaan rajoituksia ja mahdollisuuksia toiminnalle, mutta tiloja on myös mahdollista muokata. Pulpetteja ja muita huonekaluja on mahdollista järjestellä eri muotoihin, leikki- ja oppimateriaaleja voi olla eri puolilla tilaa ja seiniä sekä ikkunoita voidaan koristella lasten tekemin töin. (Gordon 2001, 101.)

Toimintakulttuuria on mahdollista tarkastella Gordonin (2001, 102) mukaan myös aika-tilapolut-käsitteen avulla. Käsitteellä viitataan siihen, että koulun säännöt ja lukujärjestys määrittelevät tarkasti sen, missä paikassa ja milloin lapsen tarvitsee olla. Brotheruksen (2004, 10) mukaan päiväkodeissa aika-tilaa rakennetaan päiväohjelmissa ja niihin liittyvissä aikatauluissa.



Nojaudun tutkimuksessani Gordonin (2001) teoriaan toimintakulttuurista muuten, mutta jätän vuorovaikutuksen tutkimisen tutkimukseni ulkopuolelle. Vuorovaikutus ei juuri saanut mainintoja tekemissäni haastatteluissa, joten se oli helppo jättää pois tutkimuksestani, joka muuten olisi kasvanut mielestäni liian laajaksi. Näin ollen tutkimuksessani selvitän esiopetusryhmien virallista kerrostumaa, eli asioita liittyen opetussuunnitelmaan, oppimateriaaleihin ja opetusmenetelmiin. Lisäksi kiinnostuksen kohteenani ovat esiopetusryhmien fyysiset kerrostumat eli oppimisympäristöt. Tässä tutkimuksessa ymmärrän toimintakulttuurin koostuvan sekä virallisesta että fyysisestä kerrostumasta, eli opetussuunnitelma ja oppimisympäristö ovat osa esiopetusryhmien toimintakulttuuria. Gordonin (2001) tutkimuksen löydökset toimintakulttuurin kerrostumiksi vastaavat hyvin tutkimuskysymyksiäni, jonka vuoksi on luonnollista nojautua häneen.

## **2.1 Opetussuunnitelma**

Tässä tutkimuksessa erityisen tärkeänä opetussuunnitelmana on Esiopetussuunnitelma, jonka näen kuuluvan osaksi esiopetusryhmien toimintakulttuuria. Opetussuunnitelmien historia on pitkä. Jo 1970-luvun alusta asti on laadittu valtakunnallisia esiopetussuunnitelmia. Ajanjaksolla 1971–1983 oli käytössä Valtakunnallinen kokeiluopetussuunnitelma, vuosien 1984–1993 välillä Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet sekä kuntakohtaiset esiopetussuunnitelmat ja vuodesta 1994 lähtien Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä koulu- ja päiväkotikohtaiset esiopetussuunnitelmat. Valtakunnallinen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010) muodostaa pohjan ja kehyksen, jota muokaten, konkretisoiden, täydentäen ja tulkiten laaditaan omat kunnan sekä yksikön esiopetussuunnitelmat ohjaamaan opetustoimintaa. Kunnan oman ja päiväkotien sekä koulujen esiopetussuunnitelmien lisäksi laaditaan ryhmän oma esiopetussuunnitelma sekä jokaiselle lapselle oma esiopetussuunnitelmansa. Lapsen oman esiopetussuunnitelman kautta lapsen oikeus yksilölliseen, lapsen tarpeiden mukaiseen esiopetukseen pääsee toteutumaan. Ryhmän esiopetussuunnitelmaa laadittaessa otetaan huomioon kunkin lapsen oma esiopetussuunnitelma. Esiopetuksen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet pohjautuvat Virtasen (2000) mukaan ajatukselle, että ”sivistysvaltio ei voi toimia ilman opetuksen tietynasteista laatua ja yhtenäisyyttä takaavia opetussuunnitelman perusteita, mutta varsinaiset opetussuunnitelmat laaditaan paikallisella tasolla kunkin toimintayksikön tarpeista käsin”. (Korhonen & Högström 2001, 16; Lummelahdi 1995, 89; 2001, 53–54; Virtanen 2000, 35, 47.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010) on normi, eli koulutuksen järjestäjä ei saa jättää noudattamatta sitä. (Härkönen 2002, 35). Kuvio 1 (LIITE 1) kuvaa näitä erilaisia

esiopetussuunnitelmia.

Opetussuunnitelmalla on keskeinen merkitys esiopetuksen toteutuksessa ja ohjauksessa. Opetussuunnitelmassa määritellään opetuksen tavoitteet, keskeiset sisällöt, toimintatavat ja arvioinnin perusteet, eli sieltä on luettavissa se, millaiseksi käytännön arki esiopetuksessa muotoutuu. Suunnitelman tulee kuitenkin olla joustava. Opetussuunnitelmilla on pyritty pitämään yllä yhtenäistä tasoa esiopetuksessa, eli takaamaan yhteiskunnallinen tasa-arvo. Opetussuunnitelma myös pyrkii motivoimaan lasta oppimiseen ja ohjaamaan yhteisön toimintaa. Opetussuunnitelma asiakirjana on enemmän sopimus kuin tieteellinen teos. Sitä käytetään sekä hallinnollisena asiakirjana että opetusta ohjaavana dokumenttina, jolle eri henkilöt antavat erilaisen merkityssisällön. Opetussuunnitelma yhdistää edustajiensa erilaisia näkemyksiä ja tulkintoja, sillä sen laadintaan ja toteutukseen osallistuvat koko työyhteisö henkilöstöstä lapsiin ja perheisiin. Se ei siis ole valmiiksi annettu ja ajateltu asiakirja, vaan sitä tulee työstää aktiivisesti ja jatkuvasti. Opetussuunnitelman taustalla tulisi olla uusin näkemys lapsen kasvusta, kehittämisestä, oppimisesta ja tiedosta. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 130; Härkönen 2002, 73, 78; Hujala 2002, 20; Karila 2000, 115; Korhonen & Högström 2001, 14; Virtanen 2000, 34, 48.)

Uusikylä ja Atjonen (2005, 51) ovat kuvailleet Sayloria ym. (1981) mukailleen opetussuunnitelman tehtävää seuraavilla kolmella vertauksella. ”Opetussuunnitelma on rakennuspiirustus, ja opetus on rakennuksen rakentamista: opettaja on työmies, jonka kyvyt punnitaan siinä, miten hyvin rakennus vastaa piirustusta”, ”Opetussuunnitelma on valmentajan pelijoukkueelleen tekemä taktinen suunnitelma ennen ottelua, ja opetus on itse peli: vaikka joukkueen oletetaan noudattavan suunnitelmaa, sen odotetaan kykenevän myös improvisointiin” ja ”Opetussuunnitelma on taiteilijalle tehty tilaus, ja opetus on itse taideteoksen luomista: opettaja on taiteilija”. Opetussuunnitelman tulee antaa liikkumatilaa lasten yksilölliselle oppimiselle, eli sillä voisi sanoa olevan ennakointi- ja joustamisvelvoite. (Uusikylä & Atjonen 2005, 51.)

## **2.2 Esiopetus**

Esiopetuksen toteuttamisesta säädetään Perusopetuslaissa (1998). Tällä hetkellä voimassaolevan, vuonna 1998 julkaistun Perusopetuslain mukaan esiopetus nähdään osana varhaiskasvatusta. Lain mukaan esiopetuksella tarkoitetaan opetusta, jota annetaan vuotta ennen oppivelvollisuutta. Toiminnan tavoitteena on parantaa lasten oppimisedellytyksiä. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628.)

Perusopetuslain (1999/1288) mukaan 1.8.2001 lähtien kaikilla esiopetus-ikäisillä, eli 6-vuotiailla, on ollut subjektiivinen oikeus maksuttomaan esiopetukseen.

Esiopetusta on Hujalan (2002, 15) toimesta tieteellisesti määritelty seuraavasti: ”Esiopetus osana varhaiskasvatusta on yhteistyöprosessi, jossa lapsi omaehtoisen elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisen tavoitteisen ohjauksen avulla kasvaa aktiivisena toimijana ja löytää oppimaan oppimisen strategian.”. Kuitenkin Hujalan (2002, 3) mukaan esiopetuksen käsite on ymmärretty jo pidemmän aikaa ja ymmärretään edelleenkin eri yhteyksissä eri tavoin. Johtuen esiopetuksen pitkästä historiasta sekä epäselvästä hallinnon ohjausjärjestelmästä, on olemassa monia eri näkemyksiä muun muassa siitä, mikä on esiopetuksen sisältö sekä miten esiopetus käsitteenä määritellään. (Hujala 2002, 3.) Brotherus ym. (2002, 27) mainitsevat, että esiopetus on myös kauan ollut vailla omia tavoitteita, sisältöjä ja keskeisiä toimintatapoja, ikään kuin vain osana alle kouluikäisten lasten päivähoitoa (Brotherus ym. 2002, 27). Nykyään esiopetus liitetään usein sekä varhaiskasvatukseen että kouluun. Se on osa lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä, mutta toisaalta myös koulua edeltävä vuosi lapsen elämässä. Kuvauksellisesti esiopetusta on kutsuttu sillanrakentajaksi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. (Niikko 2001, 26.) Hujalan (2002) mukaan esiopetus madaltaa kahden instituution, päivähoiton ja oppivelvollisuuskoulun, raja-aitaa (Hujala 2002, 26). Esiopetus ei ole päivähoitoa, mutta ei vielä kouluakaan. Esiopetuksella on oma erityinen kehitystehtävänsä, joka poikkeaa sekä päivähoiton että koulun tehtävästä. (Hakkarainen 2002, 70–71.) Esiopetuksen käsite on mainittu lainsäädännössä ensimmäisen kerran vasta vuoden 1998 Perusopetuslaissa, joten virallisena käsitteenä se ei vielä ole kovinkaan vanha. Kuitenkin ennen virallista mainitsemista on asiakirjoissa ollut erinäisiä esiopetusta koskevia säädöksiä esillä. (Brotherus ym. 2002, 28; 157.)

Esiopetuksen käsite voidaan Niikon (2001, 29–30) mukaan nähdä laajasta, keskilaajasta tai suppeasta näkökulmasta. Esiopetuksen laaja näkökulma näkee esiopetuksen ajaksi ennen oppivelvollisuusikää, eli kasvatus-, hoito- ja opetustoiminnaksi, joka koskee kaiken ikäisiä lapsia. Esiopetus sisältyy päiväkodin arjen kokonaisvaltaiseen toimintaan, ja se onkin liitetty educare-käsitteeseen. (Niikko 2001, 27.) Educare-käsite tarkoittaa sitä, että niin lapsen opetus kuin perheille tarjottava sosiaalipalvelu eli päivähoitopaikka, tarjotaan samassa järjestelmässä (Brotherus ym. 2002, 27). Esiopetuksen keskilaajalla näkökulmalla tarkoitetaan kasvatus- ja opetustoimintaa, joka kohdistuu 3-6-vuotiaisiin lapsiin. Kolmesta ikävuodesta lähtien annettavaa opetusta ja kasvatusta useissa EU-maissa kutsutaan muun muassa käsitteillä preschool sekä förskola. Tämä käytäntö on luonut meille Suomeenkin paineita käyttää esiopetuksen käsitettä 3–6-vuotiaiden kasvatuksesta ja

opetuksesta. Suppean näkökulman mukaan esiopetus tarkoittaa pelkästään kuusivuotiaille suunnattua opetusta ja kouluun valmentavaa toimintaa. Näkökulma tulee usein esille muun muassa lainsäädännössä ja komiteanmietinnöissä, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005). (Niikko 2001, 29–30.) Tässä tutkimuksessa käsitän esiopetuksen suppean määritelmän mukaisesti, sillä tuoreimpien asiakirjojen mukaan esiopetus on kuusivuotiaiden opetusta ja kasvatusta.

Esiopetuksen on todettu muodostuvan erilaiseksi riippuen siitä, toteutetaanko sitä päiväkodissa vai koulussa. Brotherus ym. (2002) havaitsivat tutkimuksessaan, että toimintakulttuurit ja niiden pedagogiset traditiot eivät ole päiväkodissa ja koulussa aivan lähellä toisiaan. Päiväkodissa esiopetus nähdään osana arjen toimintoja. Vanhempien työaikojen vuoksi lasten päiväkotipäivät ovat usein pidempiä kuin peruskoulun esiopetuksessa, joten päivään ehtii mahtua paljon leikkiä ja ulkoilua ohjatun toiminnan lisäksi. Peruskoulun lyhyempi esiopetusaika taas pyritään hyödyntämään opettamiselle ja oppimiselle mahdollisimman tiiviisti. Näin kouluvalmiudet vahvistuvat. (Brotherus ym. 2002, 29; 103–104.) Virtanen (2000) mainitsee koululla olevan enemmän oppimiseen ja tuloksellisuuteen liittyviä velvoitteita, kun taas päiväkodilla enemmän lapsen turvallisuuteen ja hyvinvointiin liittyviä velvoitteita. (Virtanen 2000, 54). Myös minua kiinnostaa tutkia onko asia edelleen näin, sillä edellä mainittujen havaintojen teosta on jo jonkin aikaa.

### **2.3 Esiopetuksen historiasta nykytilaan**

Esiopetuksen juuret ulottuvat pitkälle. 1500–1800 -lukujen aikana esi- ja alkuopetuksen tehtävät nivoutuivat tiiviisti yhteen, kotien ja kirkkojen ollessa opettajina. Kirkollinen kansanopetus oli merkittävässä asemassa, ja tehtävänä oli opettaa kaikille kansalaisille lukutaito sekä katekismus. 1800-luvun alussa seurakuntien sekä yksityisten henkilöiden aloitteesta maahamme alkoi syntyä kouluja, joissa tulokset tosin jäivät melko vaatimattomiksi lukkari-opettajien hyvin yksipuolisen tietämyksen vuoksi. 1866 valmistuneen kansakouluasetuksen myötä maahamme perustettiin kansakoululaitos. Esi- ja alkuopetuksen antaminen katsottiin kuitenkin edelleen kotien velvollisuudeksi, sillä kansakouluun pääsyssä oli melko suuret vaatimukset, kuten lukutaito. Jos kotiopetus ei ollut riittävää, lasta opetettiin seurakuntien toimesta. Tässä kansakoulunopettajat joutuivat kuitenkin usein olemaan apuna. Lopulta kirkon esi- ja alkuopetus ei enää kantanut eteenpäin, vaan kaupunkien kunnalliset alankansakoulut nostivat mainettaan. Kirkko luopui esi- ja alkuopetuksestaan vuonna 1915. (Brotherus ym. 2002, 9–13, 30.)

1860-luvun alkupuolella Uno Cygnaeus perustaessaan Jyväskylään lastentarhan ja seimen toi mukanaan lastentarha-aatteen. Cygnaeuksen perustukset olivat etupäässä kansakoulunopettajaseminaarin opetusharjoitteluita varten, joten oikeastaan vasta Hanna Rothman ja Elisabeth Alander 1900-luvun taitteessa lujittivat lastentarha-aatetta Suomeen. Rothman perusti lastentarhan, jossa toteutettiin fröbeliläisiä toimintamuotoja: leikkiä, työtä ja opetusta. Kuukausiaihe ja toimintatuokiot tulivat suomalaiseseen varhaiskasvatukseen Rothmanin myötä. (Brotherus ym. 2002, 13–14.)

Lastentarhoissa alettiin 1960-luvulla kiinnostua pienten lasten pedagogiikasta. Pohdittiin, onko kyseenalaista aloittaa koulu vasta seitsemän vuoden iässä. Opetusministeriön työryhmä selvitti, millaisia vaikutuksia olisi sillä, jos koululaitokseen kuuluisi lastentarha tai esiluokka. Vuonna 1964 peruskoulukomitean mietintöluonnokseen kirjattiin, että koululaitokseen voisi kuulua myös esikouluasteinen lastentarha. Lopulliseen komiteamietintöön asia kirjattiin seuraavalla tavalla: ”Lastentarha, joka muodostaa peruskoulun luonnollisen esiasteen, olisi, milloin kunta niin haluaa, saatava liittää kunnan koululaitokseen.”. Tällöin oli valloillaan kaksi eri näkemystä, joista toisen mukaan lastentarha oli yhtä kuin esikoulu ja luonnollinen peruskoulun esiaste. Toisen mukaan taas esiopetus olisi toteutettava kuusivuotiaille tarkoitetuissa esiluokissa peruskouluissa. Lopulta 1970-luvun alussa päädyttiin siihen, että esikoululuokka pyrittiin liittämään peruskoulun ala-asteeseen ja että esiopetus on kuusivuotiaiden opetusta, ei lastentarhaikäisten. (Brotherus ym. 2002, 17; Virtanen 2009, 97–103.)

Esitykset esiopetuksen laista ja opetussuunnitelmasta valmistuivat vuonna 1972. Lausunnoissa esitettiin kuusivuotiaiden tulevan opetustoimen piiriin. Tämä esiopetusuudistus ei kuitenkaan päässyt toteutumaan, vaikka tiedostettiin, että esiopetus voisi osaltaan tasoittaa niitä eroja, joita lapsilla on koti- ja ympäristöolosuhteiden erilaisuuden vuoksi. Yksi esitetty este oli se, että maaseudulla lasten koulumatkat saattoivat muodostua liian pitkiksi. Kaupungeissa koulun alkaminen aiemmin, 6-vuotiaana, olisi ollut mahdollista muuten, mutta ongelmaksi muodostuivat koulutilojen puute. Taloudelliset resurssit olivatkin yksi esikoulu-uudistuksen siirtymisen syy. Myöhemmin myös todettiin että epäselvyys siitä, missä määrin esiopetus kuuluisi koululaitokseen ja missä määrin sosiaalihalintoon, aiheutti uudistuksen lykkääntymisen. (Virtanen 2009, 105–108.)

Esikoulu-uudistuksen toteutumattomuudesta huolimatta viralliset esikoulukokeilut alkoivat vuonna 1971 kuudessa kouluhallituksen ja viidessä sosiaalihalituksen alaisessa kokeilupisteessä. Kokeiluiden avulla pyrittiin edistämään lasten lukemis-, kirjoittamis- ja laskemisvalmiuksia, jotka

olivat koulujärjestelmän vaatimusten kannalta keskeisiä taitoja. 1980-luvun alussa todettiin, että kokeiluista oli saatu hyviä tuloksia ja esiopetus oli osoittautunut hyödylliseksi. Hallitus esitti jälleen, että peruskoulussa voitaisiin järjestää Opetusministeriön luvalla enintään yhden lukuvuoden kestävää esiopetusta lapsille, jotka eivät ole oppivelvollisia. Uusi peruskoululaki ja -asetus tulivat voimaan vuonna 1985, ja siellä hyväksyttiin yllä oleva esitys. Pitkään jatkunut esiopetuskokeilu pääsi päätökseensä. Peruskoulussa oli nyt siis mahdollista järjestää esiopetusta, mutta se oli kunnille vapaaehtoista. Peruskoulun esiopetuksen todettiin myös olevan maksutonta. Toiminta keskittyi haja-asutusalueille, joissa lasten ei ollut mahdollista osallistua päiväkotien esiopetukseen. Päiväkotien esiopetuksessa oli tähän mennessä läsnä jo noin 42 % lapsista. (Virtanen 2000, 17; 2009, 132–145.)

1970-luvulla tehtiin paljon esiopetuksen laajentamisen eteen, mutta Virtasen (1998, 172) sanoin esiopetuksen valtakunnallinen ratkaiseminen ei kuitenkaan vielä silloin onnistunut. Oikeus esiopetukseen haluttiin laajentaa koko kuusivuotiaiden lasten ikäluokkaan. Kunnille tulisi säätää velvollisuus järjestää esiopetusta vapaaehtoisuuden sijaan. Yleisesti ottaen suuret kaupungit olivat järjestäneet esiopetuksen toteuttamisen paremmin kuin pienet maaseutukunnat. Kyse ei ollut rahasta, vaan siitä miten tärkeäksi esiopetus oli katsottu. Suomi oli Turkin ohella ainoa Euroopan maa, jossa kuusivuotiaat eivät olleet kokonaisuudessaan esiopetuksen piirissä. (Brotherus ym. 2002, 37; Virtanen 2009, 146–167.)

Sivistysvaliokunnan mietinnön lausumaehdotus esiopetuksen laajentamisesta hyväksyttiin eduskunnassa 1.8.1999. Virallisesti koko uudistus astui voimaan 1.8.2001. Tästä lähtien kaikilla kuusivuotiailla lapsilla oli oikeus maksuttomaan vuoden mittaiseen esiopetukseen huolimatta vanhempien taloudellisesta asemasta, työssäkäynnistä tai asuinpaikasta. Kunnat oli näin velvoitettu järjestämään esiopetusta joko opetus- tai sosiaalitoimessa. Esiopetuksen tuli olla lapsen lähtökohdista ja leikin avulla tapahtuvaa kasvatusta, ei oppivelvollisuuden aloittamista ennen aikojaan. Esiopetusuudistus oli onnistunut sosiaalinen innovaatio ja se loi maan koulutusjärjestelmän ensimmäisen portaan. Vaikka esiopetukseen osallistuminen ei ollut pakollista, korkea osallistumisaste kertoi esiopetuksen tarpeellisuudesta sekä siitä että se oli toivottu asia. Yksi ongelmallinen kysymys jäi kuitenkin ilmoille: esiopetuksen hallinto sekä opetus- että sosiaalitoimessa aiheutti järjestelmään monimutkaisuutta. (Brotherus ym. 2002, 37; Virtanen 1998, 177; Virtanen 2009, 146–167.) Vuoden 2013 alussa tapahtui merkittävä muutos, kun päivähoito hallinnollisesti siirtyi Opetushallitukseen. Esiopetusta kuitenkin edelleen järjestetään sekä päiväkodeissa että kouluissa. Pyrin tässä tutkimuksessa osaltaan selvittämään sitä, onko esiopetus

vielä tänäkin päivänä säilynyt sellaisena, kuin esiopetusuudistuksessa säädettiin vuonna 2001. Haluan selvittää, järjestetäänkö esiopetus lapsen lähtökohdista käsin ja tapahtuuko se leikin avulla.

## **2.4 Esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet**

Perusopetuslaissa (1998) säädetään pääasiallisesti perusopetuksen tavoitteita, mutta sieltä löytyy myös kohta, jossa kerrotaan esiopetuksen tavoitteista. Perusopetuslain mukaan esiopetuksen tavoitteena on oppilaiden kasvun tukeminen ihmisyyteen ja vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Esiopetus myös antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Näiden tavoitteiden lisäksi esiopetuksen tavoitteena osana varhaiskasvatusta on parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Lain mukaan opetuksen tulee lisäksi edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Oppilaiden koulutukseen osallistumisen edellytyksien tukeminen nähdään myös tärkeänä. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628.)

Esiopetus on inhimillistä toimintaa, jonka päämääränä on edistää lapsen oppimisedellytyksiä. Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen avulla tämä päämäärä toteutuu. (Brotherus ym. 2002, 32.) Esiopetuksella on perusopetuksen tapaan sekä kasvatus- että sivistystehtävä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on normi, jota opetusta annettaessa pitää noudattaa. Vertailukohdaksi voisi mainita Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka on suositus. (Brotherus 2012, 16.) Ensimmäinen luku Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010 käsittelee esiopetuksen tehtäviä ja yleisiä tavoitteita. Asiakirjan mukaan esiopetusikäistä lasta tulee ohjata vastuulliseen toimintaan ja sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen, eli sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymiseen. Lapsen suotuisten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen on esiopetuksen keskeinen tehtävä. Myönteisten oppimiskokemusten avulla on tärkeää vahvistaa lapsen itsetuntoa. Esiopetuksen tavoitteena on, että lapsen myönteinen minäkuva vahvistuu sekä oppimaan oppimisen taidot kehittyvät. Kaiken uuden oppimisen tulisi tapahtua leikin kautta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 3–7.) Esiopetuksen tavoitteet kertovat, millaisen prosessin kautta lapsen kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys tapahtuvat. Tällaisia tavoitteita kutsutaan prosessitavoitteiksi, eli ne eivät määrittele mitä tietyn ikäisen lapsen tulee osata. (Brotherus ym. 2002, 141.)

Yhteiskunta on määritellyt esiopetukselle neljä tehtävää, jotka ovat seuraavat: kotikasvatuksen kanssa jaettu kasvatustehtävä, koulutuspoliittinen tehtävä, työvoimapolitiittinen tehtävä sekä sosiaalipoliittinen tehtävä. Nykyperheet tarvitsevat entistä enemmän kodin ulkopuolista tukea

selviytyäkseen kasvatustehtävästään. Kodin ulkopuolisen kasvatuksen sekä kotikasvatuksen on mahdollista yhdessä muodostaa eheä kokonaisuus, jotta lapsen tasapainoinen ja monipuolinen kehitys mahdollistuu. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on merkityksellistä. Koulutuspoliittista tehtävää on mahdollista tarkastella sekä mikro- että makrotasolla. Mikrotasolla keskeiseksi nousevat mahdollisiin kehitysviivästyimiin reagoiminen sekä oppimisedellytysten kehittäminen. Oppimiskokemusten jatkumon turvaaminen esiopetuksesta alkuopetukseen on noussut koulutuspoliittiseksi haasteeksi. Makrotasolla on huolehdittu siitä, että kaikilla 6-vuotiailla on yhdenvertainen mahdollisuus osallistua ilmaiseen esiopetukseen, huolimatta esimerkiksi vanhempien työssäkäynnistä. Esiopetuksen työvoimapolitiittinen sekä sosiaalipoliittinen tehtävä tulevat ilmi siinä, että jokaiselle lapselle tarjotaan hoitopaikka vanhemman työssäkäynnin ajaksi. Kodin ulkopuolinen esiopetus tukee koko perhettä sekä ennaltaehkäisee ongelmia. (Brotherus ym. 2002, 36–38; Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 41–44.)

## **2.5 Esiopetuksen sisältöalueet**

Näen esiopetuksen toimintakulttuuriin kuuluvan esiopetuksen sisältöalueet, joista kerron seuraavaksi. Esiopetuksen tulisi rakentua Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2010) kirjatuista kokonaisuuksista, eli sisältöalueista, joita ovat seuraavat: kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Kerron seuraavaksi näistä kokonaisuuksista ja niihin liittyvistä sisällöistä sekä lopuksi eheyttämisestä, johon esiopetuksen sisältöalueiden toteuttamisen tulisi pohjautua.

### **2.5.1 Kieli ja vuorovaikutus**

Tämän sisältöalueen myötä lasta rohkaistaan ja ohjataan kerrontaan sekä kuunteluun. Lapselle luetaan satuja, loruja ja runoja, joiden kautta lapsi alkaa ymmärtää lukemisen merkitystä. Esiopetuksessa luodaan pohjaa luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. Niiden oppimisen perustana on se, että lapsi on kuunnellut, tullut itse kuulluksi, puhunut ja hänen kanssaan on keskusteltu. Tällainen vuorovaikutteinen ympäristö kehittää huomaamattaan lapsen sanavarastoa sekä luku- ja kirjoitustaitoa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 12–13.)

Mielenkiinnon herättäminen suullista ja kirjoitettua kieltä kohtaan esimerkiksi havainnoinnin ja tutkimisen kautta on merkityksellistä. Yksittäiset kirjaimet ja äänteet ovat hyviä tutkimisen kohteita.



(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 13.) Niemi (2001) esittää kolme eri aluetta, joilla harjaannuttaa esiopetusikäistä lasta. Ne ovat kuullun ymmärtäminen, kielellinen tietoisuus sekä leikkikirjoittaminen. Näitä kaikkia on mahdollista kehittää arkisissa vuorovaikutustilanteissa leikin avulla. Aikuisten kanssa toteutuvien yhteisten lukuhetkien on todettu olevan tärkein lukemismotivaation kasvattaja ennen kouluikää. Jotta kuullun ymmärtäminen kehittyisi, aikuisen on tärkeä herättää kysymyksillään lapsen uteliaisuutta. Kertomusten pohjalta esitettävien kysymysten tulee olla konkreettisia ja ne pitää aina sovittaa lapsen kielelliseen kehitystasoon. Kielellinen tietoisuus tarkoittaa kykyä erottaa sanan merkitys ja muoto toisistaan. Esiopetusikäinen lapsi oppii jo ymmärtämään, että sanoista ”juna” ja ”pesäpallo” pidempi sana on ”pesäpallo”. Tämän oivalluksen jälkeen lapsen on mahdollista muun muassa oppia riittelyä sekä erottaa sanan ensimmäinen ja viimeinen äänne. Leikkikirjoittaminen rakentuu kielen sosiaalisen luonteen varaan. Taustalla on lapsen uteliaisuus kirjoitettua kieltä kohtaan, kuten se, että lapsi puhuu hänelle juuri luetun kirjan sisällöistä itsekseen kirjaa selaillessaan. Leikkikirjoittamisen ideana on rohkaista lasta kirjoittamaan ja lukemaan omannäköistä tekstiä, joiden merkkien ei tarvitsekaan oikeasti tarkoittaa mitään. Usein kuitenkin suuraakkoset alkavat olla esiopetusikäisille lapsille tuttuja, joten lapsen kirjoittamissa sanoissa vilahtelee oikeannäköisiä kirjaimia. (Niemi 2001, 57–60.)

### **2.5.2. Matematiikka**

Luonnollisissa arkipäivän tilanteissa ilmenee paljon matemaattisia ilmiöitä, joihin olisi tärkeä saada lapsen huomio kiinnittymään. Hyviä tapoja avartaa lapsen käsitystä matematiikasta ovat muun muassa leikit, tarinat, laulut sekä liikunta. Luokittelu, vertailu ja järjestäminen ovat oivia tapoja tutkia ympäristön esineitä. Lisäksi konkreettinen tekeminen välineiden avulla on opettavaista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 13–14.) Lapsen olisi tärkeää oppia tarkkailemaan omaa ajatteluaan, jota kutsutaan matemaattisen ajattelun kehittämiseksi. Tämä mahdollistuu kannustamalla lasta kertomaan ääneen, kuinka hän matemaattisen ratkaisunsa ajatteli. Ääneen puhuminen esittäen näkemyksiä ja pohdintoja tehtävää tehdessä on myös tärkeää. Lapsi oppii parhaiten ollessaan itse aktiivinen. Lapsi kuitenkin tarvitsee aikuisten tekemiä kysymyksiä avukseen pohdintansa ulostuottamiseksi. (Doverborg & Pramling Samuelsson 2011, 59; Hartikainen, Vuorio, Mattinen, Leppävuori & Pahkin 2001, 78, 82.)

Matematiikassa esiintyy usein sellaisia käsitteitä, joita arkipäivän kielenkäytössä esiintyy vähän. Matemaattisen kielen oppimisen edesauttamiseksi on tärkeää tukea lapsen käsitteiden muodostusta ja hallintaa. Hyviä harjoituksia ovat esimerkiksi kahden kohteen väliset suhteet ja sijainti toisiinsa

nähdessä (takana, alla, sivulla) sekä aikaan ja määriin liittyvät käsitteet (eilen, vähemmän). (Hartikainen ym. 2001, 76–82.)

### **2.5.3 Etiikka ja katsomus**

Esiopetukseen sisältyy eettistä kasvatusta sekä kulttuurista katsomuskasvatusta. Näiden lisäksi lapsen on mahdollista osallistua myös joko uskontokasvatukseen tai elämäkatsomustietokasvatukseen. Eettisen kasvatuksen avulla lapsen itsetunto ja sosiaaliset taidot kehittyvät. Eettisen kasvatuksen käsittelykeinoja ovat muun muassa keskustelut ja roolileikit. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 14–15.) Myös työkasvatuksen osuus on merkityksellinen, jotta lapsi oppisi arvostamaan työn tekoa ja ottamaan siitä vastuuta. Kulttuurisen katsomuskasvatuksen avulla lapsi pääsee tutustumaan omaan katsomukseensa sekä ryhmän muiden lasten uskontojen tapoihin ja oppii tuntemaan sekä arvostamaan oman kotiseutunsa kulttuuri- ja luontoperintöä. Lapset oppivat kulttuurisen katsomuskasvatuksen sisältöjä parhaiten leikkimällä ja eläytymällä. Aihepiirin sisällöt ovat helposti eheyttävissä muihin esiopetuksen sisältöalueisiin. (Päällysaho 2001, 99, 101.)

Uskontokasvatuksen avulla tutustutaan uskontoon liittyviin keskeisiin sisältöihin sekä kirkkovuoden suurimpiin juhliin ja perhejuhliin, kuten kastetilaisuudet ja häät (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 14–15). Esiopetuksen uskontokasvatuksen lähtökohtana on turvallisuuden tunne, se että lapsi tuntee olevansa arvokas ja että hänestä välitetään. Kerronta opetusmenetelmänä soveltuu erinomaisesti uskontokasvatukseen, kuin myös leikkiminen. Vaihtoehtoinen näkökulma uskontokasvatukselle on elämäkatsomustietokasvatus, jonka opetuksessa käsitellään muun muassa oikeudenmukaisuutta ja huolenpitoa. Tämä kaikki tukee lapsen eettistä kasvua ja on osa dialogisuuden kehittymistä. Aito dialogisuus on vastuullisuutta toiselle, sen tunnustamista ja arvostamista. (Elo, Honkala, Juuso & Walamies 2001, 107–110; Päällysaho 2001, 103–105.)

### **2.5.4 Ympäristö- ja luonnontieto**

Ympäristö- ja luonnontiedon käsittelyn tavoitteena on oppia ymmärtämään ja arvostamaan sekä luonnonvaraista että rakennettua ympäristöä. Lapsen monimuotoisen elinympäristön tutkiminen luo pohjaa laajemmalle ymmärrykselle ympäröivästä maailmasta. Lapsi harjoittelee ottamaan

huomioon luonnon monimuotoisuuden ja toimimaan ympäristöä säästävällä tavalla. Tämän kaiken tulisi tapahtua ongelmakeskeisen tutkivan lähestymistavan avulla, jossa lapsi rakentaa omaa ymmärrystään esittämällä kysymyksiä ja etsimällä niihin selityksiä. Lapsi on aktiivinen toimija. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 15–16.) Ympäristö- ja luonnontiedon käsittely saa yleensä alkunsa ongelmasta, jonka lapsi on saanut esittää. Ne ovat usein ihmettelyä koskien ympärillä olevaa luontoa ja elämää. Havaintojen tekeminen on merkityksellistä, ja tekemiään havaintoja lapsi muun muassa harjoittelee vertailemaan, luokittelemaan ja kuvailemaan. Lapsen aktiivisuuden lisäksi myös opettajan tulee olla aktiivinen ja esitellä lapsille ihmettelyä aikaansaavia ilmiöitä. (Aho 2001, 117–120; Thulin & Hellden 2011, 81.)

### **2.5.5 Terveys**

Esiopetuksessa edistetään lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä. Vastuunottoa omasta terveydestä ja turvallisuudesta edistetään luonnollisissa arkipäivän tilanteissa. Lapsen on tärkeä oppia huolehtimaan päivittäisestä henkilökohtaisesta hygieniasta sekä terveellisistä ruokatottumuksista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 16.) Yhdessäolo muiden lasten ja aikuisten kanssa vahvistaa lapsen tunne-elämän terveyttä ja ehkäisee sosiaalista syrjäytymistä. Aitoon tunneilmaisuun kannustaminen sekä tunteiden lukutaidon kehittäminen on tärkeää. (Pulli, Hakala & Segercrantz 2001, 155.)

### **2.5.6 Fyysinen ja motorinen kehitys**

Päivittäinen monipuolinen liikunta on välttämätöntä lapsen tasapainoiselle kasvulle, kehitykselle ja terveydelle. Ohjatun liikunnan lisäksi lapsen omaehtoinen liikunta on merkityksellistä. Liikkumisen avulla harjaantuu lapsen fyysinen ja motorinen kunto, liikehallinta sekä motoriset perustaidot. Hienomotoriikka ja käden ja silmän yhteistyö kehittyvät arkipäivän toiminnoissa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 16.) Perusliikkeiden, kuten ryömiminen, heittäminen ja potkiminen, taitaminen on pohjana motorisille toiminnoille sekä perustana kognitiiviselle kehitykselle. Näitä taitoja tulisi harjoitella erilaisten tehtävien ja leikkien muodossa. Lapsen kokonaisrytmin tasaisuuden seuraaminen on myös tärkeää. Rytmisyys tulee esille lapsen vapaassa liikunnassa. Esiopetusikäisen lapsen päivittäiseen toimintaan tulisi kuulua liikuntaa niin ulkona kuin sisälläkin. Esiopetuksessa luodaan perusta liikunnan harrastukselle, jota ihminen tarvitsee koko elämänsä ajan. Myönteisten kokemusten kautta lapselle syntyy omaehtoinen kiinnostus liikuntaa kohtaan. (Lummelahti 1995, 114–115.)

### **2.5.7 Taide ja kulttuuri**

Lapsen luovuus, mielikuvitus ja itseilmaisuus harjaantuvat kuvia ja käsitöitä tekemällä, musisoimalla, draamaharjoituksilla, tanssimalla ja liikkumalla. Lasta olisi tärkeä ohjata pitkäjänteiseen taiteelliseen työskentelyyn sekä arvostamaan omaa ja muiden työtä. Lapsille tulisi tarjota tilaisuuksia viestintävälineisiin tutustumiseen sekä niiden käytön harjoitteluun. Ympärillä olevan luonnon ja ympäristön esteettisiä ja kulttuurisia arvoja ohjataan arvostamaan ja vaalimaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 17.)

Esiopetuksessa musiikkiin tutustutaan kuunnellen, soittaen, liikkuen ja laulaen. Esiopetusikäiselle lapselle yksilöllinen kohtaaminen musiikissa on tärkeää. Loruaminen, laulaminen ja taputusleikit vahvistavat lapsen tunne-elämää. (Ruokonen 2001, 141.) Kuvataiteessa vapaan ja leikinomaisen kokeilemisen lisäksi on syytä aloittaa työvälineiden ja tekniikoiden käytön harjoittelu (Piiroinen 2001, 147). Kädentaitojen oppimisympäristön tulisi tukea lapsen luovuutta, mielikuvitusta ja kykyä valmistaa käsin esteettinen tuote. Kädentaidoissa harjoitellaan esteettisen, eettisen ja ekologisen tajun kehittymistä. (Karppinen 2001, 149.)

### **2.5.8 Opetuksen eheyttäminen**

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaan esiopetus pohjautuu opetuksen eheyttämiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että opetus muotoutuu kokonaisuuksista, joiden lähtökohtana on lapsi. Kokonaisuudet liittyvät lapsen elämänpiiriin ja kiinnostuksen kohteisiin, mutta myös lapsen maailmankuvaa laajentaviin ja jäsentäviin sisältöihin. Tämä tarkoittaa esiopetuksessa toteutettavan horisontaalisen integraation kokonaisopetusta. Oppimisesta tulee lapselle merkityksellistä, kun lapsi pääsee itse mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Esiopetuksen sisältöaluejako on opettajalle suunnittelun apuväline, mutta opettajan ei tule suunnitella toimintaa sisältöaluejakoisesti. Sisältöalueet tulee ottaa huomioon suunnittelussa ja toteutuksessa, mutta oppimisprosessi on tärkeämpi kuin yksittäiset sisällöt. Opettajan tulee osata hyödyntää niitä sisältöalueita, jotka auttavat lasta käsiteltävän asian ja opittavan taidon sisäistämässä. Monipuolisten työtapojen käyttö antaa lapsille erilaisia kokemuksia ja taitoja eri tiedonaloista. (Lerkkanen & Koivisto 2001, 27–33; Lummelehti 2001, 139–140.)

## 2.6 Oppimisympäristö

Näen oppimisympäristöjen kuuluvan osaksi esiopetusryhmien toimintakulttuuria. Toimintakulttuurilla tarkoitan Gordonin määritelmää toimintakulttuurista (katso sivut 8–9).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 10–11) mukaan hyvä oppimisympäristö ohjaa lapsen uteliaisuutta ja motivaatiota sekä tukee itseohjautuvuutta. Oppimisympäristö tarjoaa lapselle tilaisuuksia leikkiin, toimintaan ja omaan rauhaan. Työvälineet ja materiaalit tulee olla lasten ulottuvilla. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10–11.)

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan yleensä erilaisia fyysisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia ympäristöjä, joissa opitaan. Aiemmin oppimisympäristön käsite on liitetty tieto- ja viestintäteknologian soveltamiseen opetuksessa, mutta nykyään se mielletään laajemmin käsittämään kaikkia oppimisen paikkoja ja tiloja. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45.) De Vissher ja Bouverne De Bie (2008) painottavat, että yhteisössä olevat merkitykset ja säännöt koskien oppimisympäristöä olisi tärkeä tiedostaa. Niiden perusteella muodostuvat käytännöt ja näkemykset, joiden varassa ympäristö joko on tai ei ole lasten käytettävissä. (Raittila 2009, 247–248; mukailen De Vissher ja Bouverne De Bie 2008.) Oppimisympäristöt ovat myös suuresti sidoksissa ympäröivään kulttuuriinsa sekä aikaan ja paikkaan. Erityisesti oppimisympäristön välittämät arvot ja arvostukset viestivät kulttuurisia sidoksia. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 51.)

Oppimisympäristö voi ilmetä myös erilaisina käytäntöinä. Karilan (1997, 54) mukaan oppimisympäristö ilmenee käytäntöinä, jotka muodostuvat ympäristön fyysisistä ja sosiaalisista elementeistä. Ympäristön fyysisiin tekijöihin kuuluvat tilat, aikataulut ja ryhmäkoot. Sosiaalisiksi elementeiksi Karila (1997) määrittelee vuorovaikutuksen, opettajien käsitykset lapsista ja pedagogiikasta sekä opettajien toimintatavat ja kasvatuskäsitykset. Oppimisympäristön sosiaalisten ja fyysisten elementtien välistä suhdetta tutkimalla voidaan ymmärtää kunkin organisaation tai yhteisön toimintakulttuuria. Myös Antikainen (1998, 148) määrittelee oppimisympäristön käsitteen korostamalla opettajien kasvatuskäytänteitä. Ojala (1991, 32–33) liittää oppimisympäristön käsitteen Bronfenbrennerin mikroympäristöön. Ojalan (1991) mukaan lapsen oppimisympäristöihin kuuluvat muun muassa koti, päiväkotiki ja koulu, joiden peruselementteihin kuuluvat henkilöiden väliset suhteet, aktiviteetit, roolit sekä fyysiset ja materiaaliset ominaisuudet. (Ojala 1991, 32–33.)

Oppimisympäristöt ovat viime aikoina nousseet laajan mielenkiinnon kohteeksi Kronqvistin &

Kumpulaisen (2011, 46) mukaan. Tämä johtuu siitä, että oppiminen on alettu mieltää laajana ja moninaisena prosessina. Erilaisten oppimisympäristöjen kehittäminen on kuitenkin keskittynyt vain aikuistoimijuuden näkökulmaan. Nuorempia oppijoita ei riittävästi ole otettu mukaan oppimisympäristöjen suunnitteluun Kronqvistin & Kumpulaisen (2011) mukaan. Lapset ovat kuitenkin monissa oppimisympäristöissä keskeisiä toimijoita ja heiltä löytyy asiantuntijuutta omasta oppimisestaan. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 46.)

Oppimista edistävää oppimisympäristöä suunniteltaessa olisi tärkeää painottaa muun muassa seuraavia näkökohtia: päämääräsuuntautuneisuus, kompleksisuus ja autenttisuus, vuorovaikutteisuus, eettinen ja moraalinen reflektointi sekä arvioinnin ja seurannan mahdollisuudet. Päämääräsuuntautuneisuus tarkoittaa sitä, että koska kasvatuksella ja opetuksella on aina tiettyjä päämääriä, on oppimisympäristön jollakin tapaa viestittävä näitä päämääriä. Oppimisympäristön tulee myös pystyä tarjoamaan ratkaisemisen arvoisia haasteita ja ongelmia, jotka viittaavat oppimisympäristön kompleksisuuteen ja autenttisuuteen. Koska oppiminen on prosessi, jossa käydään vuoropuhelua sekä itsensä että toisten kanssa, tulee oppimisympäristön sekä edistää että pitää yllä dialogisuutta. Identiteetti rakentuu ja muovautuu eettisten ja moraalisten kysymysten avulla, joten eettisten ja moraalisten kysymysten pohdinnalle tulee tarjota mahdollisuuksia oppimisympäristössä. Viimeiseksi oppimisympäristön olisi annettava ohjaavaa palautetta ja mahdollistaa oppimisprosessin jatkuva seuranta ja arviointi. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 50–51.)

Fyysinen ympäristö vaikuttaa lasten toimintaan ja oppimiseen kahdella eri tavalla: ympäristön yllykkeet voivat aktivoida tekemään tiettyjä asioita tai ympäristö voi estää tietyn toiminnan toteutusta. Oppimisympäristön tulisi houkutella tutkimaan ja suojata keskeytyksiltä sekä häiriöiltä. (Hakkarainen 2002, 274.) Oppimisympäristön tulee myös olla sellainen, että lapsella on mahdollisuus yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa kehittyä ja oppia erilaisia taitoja. Mahdollisuus kiinnostua ja saada kokemuksia erilaisista asioista on merkityksellistä. (Virtanen 2000, 55.)

Esiopetuksen oppimisympäristön yhteydessä puhutaan usein kodinomaisuudesta. Lasten käytössä olevat oppimisympäristöt ovatkin toisinaan saaneet kritiikkiä siitä, että ne näyttävät olevan suunniteltu erityisesti ruokailua ja lepoa varten, eikä niinkään monipuolista toimintaa ajatellen. Avainsana on kuitenkin tilojen muunneltavuus, jonka kautta syntyy erilaisia toimintamahdollisuuksia. Avoimen oppimisympäristön käsite soveltuukin parhaiten esiopetuksen

toiminnan perustaksi. Tilojen tulisi mahdollistaa eriaikainen toiminta, sillä esiopetuksessa lapset eivät aina ohjaudu yhtäaikaaisesti. Se mitä pidetään tärkeänä ja mitä lasten haluttaisiin tekevän, olisi tärkeä mahdollistua ympäristössä. Mahdollisuus on rakentaa ympäristöä esimerkiksi opetussuunnitelman painotusten mukaisesti korostaen erityisesti jotakin tiettyä sisältöaluetta. Monipuolisuutta ja leikin merkitystä ei kuitenkaan saisi ohittaa. (Brotherus ym. 2002, 90–92.)

### 3 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Esiopetusta on aiemmin tutkittu Suomessa jonkin verran. Näistä tutkimuksista esittelen seuraavaksi muutamia tuoreimpia. Esiopetuksen toimintakulttuuria esiopettajien näkökulmasta ei ole aiemmin tutkittu, ja se innoittikin minut tutkimaan aihetta. Vuonna 2004 Annu Brotherus on julkaissut tutkimuksen esiopetuksen toimintakulttuurista lasten näkökulmasta. Vaikka tutkimus ei ole kovin tuore, koen tärkeäksi esitellä sitä hieman, sillä ymmärrämme Brotheruksen (2004) kanssa toimintakulttuurin hyvin samalla tapaa. Tutkimuksessa vertailtiin neljää eri esiopetusta toteuttavaa ryhmää, jotka olivat ikärakenteeltaan homogeeninen päiväkotiryhmä, ikärakenteeltaan heterogeeninen päiväkotiryhmä, ikärakenteeltaan homogeeninen esikoululuokka ja ikärakenteeltaan heterogeeninen esi- ja alkuopetusluokka. Tutkimusaineistona olivat kirjalliset dokumentit, havainnoinnit, valokuvat sekä lasten haastattelut. Tutkimuksessa selvisi, että esiopetusta ympäröivällä instituutiolla on vaikutusta esiopetuksen toimintakulttuuriin hyvinkin ilmeisesti. Päiväkodin ja koulun traditiot näkyivät selvästi niin toimintakulttuurissa, opetussuunnitelmissa kuin myös toteutuneessa toiminnassa.

Brotheruksen (2004) tutkimuksessa tehtiin selkeitä havaintoja päiväkotien ja koulujen esiopetusluokkien samankaltaisuuksista sekä eroavaisuuksista. Opetussuunnitelmissa mainitut periaatteet ja opettajien valitsemat painopistealueet eivät aina näkyneet painottuneina ryhmien oppimisympäristöissä. Esimerkiksi jos äidinkieltä painotettiin ohjatussa toiminnassa, ei satukirjoja kuitenkaan ollut lasten saatavilla paljonkaan. Opetussuunnitelma ei myöskään täysin ohjannut toteutunutta suunniteltua toimintaa esiopetusryhmässä. Näin oli erityisesti päiväkotien esiopetusryhmissä. Opetussuunnitelma vaikutti toteutuneeseen toimintaan erityisen paljon koulun yhdistetyssä esi- ja alkuopetusluokassa. Oppimisympäristöt koulujen esiopetusryhmissä todettiin oppimista korostaviksi fyysisten ja pedagogisten puitteidensa perusteella. Päiväkotien esiopetusryhmien oppimisympäristöissä korostui perushoitotilanteista itsenäisesti selviäminen sekä arjen toimintojen opettelu. Jokaisessa tutkimusryhmässä päivän työjärjestys oli tarkasti määritelty. Ohjattu toiminta, ulkoilu ja ruokailu jäsensivät esiopetuspäivää. Päiväkotien esiopetusryhmissä ohjattu toiminta oli enemmän opettajajohtoista, kun taas koulujen esiopetusryhmissä painottui yhteistoiminnallisuus. (Brotherus 2004, 245–251.)

Samaiseen tutkimukseen kuului myös esiopetusikäisen lapsen sitoutumisen tutkiminen esiopetuksen toimintaan. Tulokseksi tuli, että lapset sitoutuivat esiopetuksen toimintaan varsin hyvin.



Tutkimusaineistosta vain yksi lapsi teki poikkeuksen tässä. Toimintaan sitoutumista lisäsi selvästi opettajalta saatu huomio ja henkilökohtainen ohjaus. (Brotherus 2004, 250–251.)

Vuonna 2012 Eeva Hujala kumppaneineen on julkaissut tutkimuksen Esiopetuksen laadusta. Esiopetuksen laadun keskeiset arviointikohteet kyseisessä tutkimuksessa olivat esiopetuksen saavutettavuus, tavoitteiden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutuminen, lasten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen sekä esiopetuksen oppimis- ja kasvuympäristön laatu. Tutkimuksen tiedonantajina toimivat kyselyn kautta esiopetuksen johtavat viranhaltijat, lautakuntien puheenjohtajat, päiväkotien johtajat, perusopetuksen rehtorit ja esiopetuksen opettajat sekä lasten huoltajat. Esiopetuksen laatua arvioitiin 81 kunnan välillä. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että esiopetuksen saavutettavuus on hyvää tasoa. Lisäksi lähes jokaisesta esiopetusryhmästä löytyi vähintään yksi muodollisesti pätevä esiopettaja. Esiopetuksen laatu vaihteli alueellisesti sekä yksiköiden välillä. Päiväkodeissa annettava esiopetus todettiin hieman laadukkaammaksi kuin kouluissa annettava esiopetus. Useimmista ryhmistä löytyi käytössä oleva Esiopetuksen opetussuunnitelma. Varhainen tuki toteutui tutkimukseen osallistuneissa esiopetusyksiköissä melko hyvin, mutta samanaikaisesti siihen kuitenkin kaivattiin lisäresursseja. Esiopetusryhmien oppimisympäristöjen laaduissa löytyi puutteita, kuten tilojen ahtaus ja joustamattomuus. (Hujala ym. 2012, 9–16.)

Erja Rusanen on vuonna 2008 tutkinut esiopetusta lasten näkökulmasta. Tutkija halusi selvittää, miten yhden ryhmän esiopetusikäiset lapset kokivat oman oppimisensa esiopetuksessa ja miten heidän kokemuksiaan olisi mahdollista hyödyntää esiopetuksen pedagogiikan kehittämisessä. Rusanen (2008) näkee, että tällä hetkellä lapsen näkökulman soveltaminen kasvatuksessa jää liian paljon kasvattajien varaan. Lasten kuulemisen ongelmat ilmenevät ainakin käytännön opetuksessa ja ohjausjärjestelmässä. Tutkijan mukaan lasten osallistumista tukevat käytännöt ovat hyvin kirjavia. Esikoululaisilta kerättiin aineisto haastattelemalla, ja se analysoitiin tiedon transferoitumisen ja aktiivisen transferin näkökulmasta. Tiedon transferoituminen tarkoittaa kykyä soveltaa opittua muussa kuin oppimistilanteessa ja aktiivinen transferi viittaa siihen, että yksilö kykenee asettamaan toiminnalleen tietoisia tavoitteita. Tutkimuksen aineiston perusteella opitun tiedon transferoituminen jäi lapsilla puutteelliseksi, eli opittua ei sovellettu esikoulun ulkopuolella. Toiminnalle kyettiin antamaan tietoisia tavoitteita jossain määrin. (Rusanen 2008, 11–17, 255.)

## 4 TUTKIMUSONGELMAT

Esiopetus on kiinnostanut minua läpi varhaiskasvatuksen opiskeluvuosien. Esiopetusta on mahdollista järjestää kouluissa tai päiväkodeissa kunnasta riippuen. Se, että esiopetusta toteutetaan sekä kouluissa että päiväkodeissa, on herättänyt minussa paljon ajatuksia ja minulla onkin ennakkoletuksena, että esiopetus näyttäytyy erilaisena päiväkodeissa ja kouluissa. Luulen, että kouluissa järjestettävä esiopetus on jossain määrin koulumaisempaa toimintaa kuin päiväkodeissa järjestettävä esiopetus. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole arvottaa kummankaan esiopetusta järjestävän instituution toimintakulttuuria toistaan paremmaksi. Minua kiinnostaisi tulevaisuudessa päästä työskentelemään esiopetukseen, jonka vuoksi haluankin tämän tutkimuksen myötä päästä tutustumaan minulle vielä tuntemattomaan koulun puolen esiopetukseen ja verrata sitä jo jonkin verran tutumpaan päiväkodin esiopetukseen.

Esiopetus on tärkeä vaihe lapsen elämässä ja sen merkityksellisyydestä kertoo runsaslukuinen esioppilaiden osallistujamäärä. Paljon puhutaan siitä, kuinka siirtymät varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä jälleen peruskouluun tulisi saada mutkattomasti linkittymään yhteen. En usko, että tämä on mahdollista ilman kattavaa tietoa esiopetuksen toimintakulttuurista. Esiopetuksen toimintakulttuuria on Suomessa tutkittu hyvin vähän, jonka vuoksi näen aiheeni tärkeänä ja yhteiskunnallisesti merkittävänä. Annu Brotherus (2004) on tutkinut esiopetuksen toimintakulttuuria lasten näkökulmasta, joka oli yksi innoittaja minulle lähteä tutkimaan aiheita esiopettajien näkökulmasta. Brotherus tutki toimintakulttuuria suurimmaksi osaksi havainnoinnin menetelmällä, joten omaksi päätutkimusmenetelmäksi tuntui luontevalta valita jokin muu. Päädyin haastatteluun.

Tutkimustehtävänä tässä tutkimuksessa on tutustua toimintakulttuureihin kahdenlaisissa esiopetusryhmissä: esiopetusryhmissä jotka sijaitsevat päiväkodeissa sekä esiopetusryhmissä jotka sijaitsevat kouluissa. Tämän lisäksi tavoitteena on havainnoida esiopetusryhmien oppimisympäristöä sekä tutustua esiopetusryhmien ryhmäkohtaisiin Esiopetussuunnitelmiin. Näen ryhmien Esiopetussuunnitelmien sekä oppimisympäristöjen kuuluvan osaksi esiopetusryhmien toimintakulttuuria. Näitä asioita lähden selvittämään seuraavien kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

- 1. Minkälainen koulujen ja päiväkotien esiopetusryhmien Esiopetuksen opetussuunnitelma on sisällöllisesti?**

## **2. Minkälainen esiopetuksen toimintakulttuuri koulujen ja päiväkotien esiopetusryhmissä on?**

## **3. Minkälainen oppimisympäristö koulujen ja päiväkotien esiopetusryhmissä on?**

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koskee Esiopetuksen opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmalla on keskeinen merkitys esiopetuksen toteutuksessa ja ohjauksessa. Opetussuunnitelmassa määritellään opetuksen tavoitteet, keskeiset sisällöt, toimintatavat ja arvioinnin perusteet, eli sieltä on luettavissa se, millaiseksi käytännön arki esiopetuksessa muotoutuu. Suunnitelman tulee kuitenkin olla joustava. Opetussuunnitelmilla on pyritty pitämään yllä yhtenäistä tasoa esiopetuksessa, eli takaamaan yhteiskunnallinen tasa-arvo. Opetussuunnitelma myös pyrkii motivoimaan lasta oppimiseen ja ohjaamaan yhteisön toimintaa. (Hämäläinen ym. 2002, 130; Härkönen 2002, 73, 78; Hujala 2002, 20; Karila 2000, 115; Korhonen & Högström 2001, 14; Virtanen 2000, 34, 48.) Ymmärrän opetussuunnitelman ohjaavana asiakirjana, jota jokaisen opettajan tulee työssään noudattaa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman roolia on tutkittu viimeisen vuoden sisällä. Hujalan ym. (2012, 60) tutkimuksessa selvisi, että 70 % esiopetusyksiköiden johtajista näkee Esiopetuksen opetussuunnitelman ohjaavan päivittäistä esiopetuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia paljon tai erittäin paljon. Hujala (2002, 30) myös kirjoittaa Uusimäkeä (2000) mukailleen toiminnan kouluissa olevan pitkälle aikuisjohtoista. Koulun toteuttamassa esiopetuksessa esimerkiksi leikin arvostus on tutkimuksen mukaan vähäistä, kun taas päiväkodissa lasten leikki nähdään arvokkaana. Ruotsalainen Persson (1998) on todennut yhteiskunnan arvostavan enemmän tietopainotteista koulua kuin varhaiskasvatusta. Esiopetusta on kehitetty enemmän oppivelvollisuuskoulun kuin varhaiskasvatuksen ehdoilla. Ruotsalainen esikoulu onkin arviointien mukaan muotoutunut koulumaiseksi toiminnaksi, joka ei jätä tilaa lapsuuden olemukselle eikä leikille. Haluaisin haastatteluideni sekä ryhmäkohtaisten esiopetussuunnitelmien analysoimisen avulla selvittää, mitä asioita suomalaisessa esiopetuksessa pidetään tärkeinä. Minua kiinnostaa myös se, näyttäytyykö toiminta esiopetusryhmissä sellaisena, kuin se on ryhmäkohtaiseen esiopetussuunnitelmaan kirjattu.

Toinen tutkimuskysymykseni liittyy esiopetuksen toimintakulttuuriin. Gordon (2001, 100–101) on tarkastellut materiaalista kulttuuria, eli ymmärrykseni mukaan toimintakulttuuria kouluissa ja erottaa sieltä kolme seuraavaa kerrostumaa: virallinen, informaali ja fyysinen kerrostuma. Tutkimukseeni otan mukaan virallisen sekä fyysisen kerrostuman. Informaali kerrostuma, johon

liittyy muun muassa vuorovaikutus, jää tutkimukseni ulkopuolelle. Vuorovaikutus ei myöskään juuri saanut mainintoja tekemissäni haastatteluissa, joten se oli helppo jättää pois tutkimuksestani, joka muuten olisi kasvanut mielestäni liian laajaksi. Virallinen kerrostuma pitää sisällään koulujen opetussuunnitelmat, oppimateriaalit, opetusmenetelmät sekä oppitunteihin liittyvän vuorovaikutuksen. Fyysinen kerrostuma käsittää tilan ja ruumiillisuuden. Nämä kerrostumat ovat toisiinsa kietoutuneita. Brotheruksen (2004, 9) mukaan nämä kerrostumat löytyvät myös päiväkodin materiaalisesta kulttuurista. Toimintakulttuuriin liittyviä asioita selvitin haastattelun menetelmällä.

Koulujen ja päiväkotien esiopettajien on todettu kaipaavan keskinäistä yhteistyötä. He tietävät kovin vähän toistensa toimintakulttuureista, joka on johtanut jopa epäilyihin toistensa käytäntöjen ”oikeellisuudesta”. (Hujala 2002, 32; mukailen Uusimäki 2000.) Haluaisin, että tutkimukseni avulla toimintakulttuurit eri instituutioiden järjestämissä esikouluissa tulisivat selkeämmiksi esiopetusryhmien opettajille. Toimintakulttuuriin luen kuuluvaksi myös Esiopetussuunnitelman sekä oppimisympäristön, vaikka käsittelenkin niitä erikseen.

Kolmas ja viimeinen tutkimuskysymykseni koskee esiopetuksen oppimisympäristöä. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan yleensä erilaisia fyysisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia ympäristöjä, joissa opitaan (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45). Karilan (1997, 54) mukaan oppimisympäristö ilmenee käytäntöinä, jotka muodostuvat ympäristön fyysisistä ja sosiaalisista elementeistä. Ympäristön fyysisiin tekijöihin kuuluvat tilat, aikataulut ja ryhmäkoot. Sosiaalisiksi elementeiksi Karila (1997) määrittelee vuorovaikutuksen, opettajien käsitykset lapsista ja pedagogiikasta sekä opettajien toimintatavat ja kasvatuskäsitys. Oppimisympäristön sosiaalisten ja fyysisten elementtien välistä suhdetta tutkimalla voidaan ymmärtää kunkin organisaation tai yhteisön toimintakulttuuria. (Karila 1997, 54.)

Esiopetuksen oppimisympäristö on saanut kiinnostusta osakseen aiemminkin. Hujalan ym. (2012, 43, 49) tutkimuksessa todettiin, että suurin esiopetuksen toimintaedellytysten kehittämisen tarve olisi oppimisympäristön laadun kehittämisessä. Erityisesti tilojen ahtaus, joustamattomuus ja puute (kuten jakotilat ja liikuntatilat) heikentävät esiopetuksen laatua. Lisäksi joidenkin tilojen on todettu olevan soveltumattomia esiopetusikäisten tarpeisiin, kuten pienryhmätoimintaan ja yksilölliseen, omassa rauhassa tehtävään työskentelyyn. (Hujala ym. 2012, 43, 49.) Tässä tutkimuksessa ymmärrän oppimisympäristöksi esiopetusryhmien fyysiset tilat, jotka luen osaksi esiopetusryhmän toimintakulttuuria. Oppimisympäristöön liittyviä kysymyksiä selvitin havainnoinnin menetelmällä.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Keräsin tutkimukseni aineiston useamman kunnan esiopettajalta 17.1–6.2.2013 välisenä aikana. Syksyllä 2012 olin alkanut etsiä tutkimusjoukkoani siten, että laitoin päiväkotien johtajille sekä koulujen rehtoreille sähköposteja ja kyselin sitä kautta heidän esiopettajiensa halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Sain tutkimusjoukkoni kasaan suhteellisen vaivatta. Tutkimusjoukkokseni muodostui näin kuusi esiopettajaa, joista kolme työskenteli päiväkodin esiopetusryhmässä ja kolme koulun esiopetusryhmässä. Jokaisessa esiopetusryhmässä oli vain esikouluikäisiä lapsia. Kaikki esiopettajat olivat vähintään opistotasoisien tai yliopistotasoisien koulutuksen saaneita lastentarhanopettajia, joilla oli työkokemusta useampi vuosi.

Kerron tutkimukseen osallistuneista esiopetusryhmistä siten, että olen jaotellut ne ”päiväkoti 1-3 esiopetusryhmiksi” sekä ”koulu 1-3 esiopetusryhmiksi”. Päiväkoti 1:n esiopetusryhmässä työparina esiopettajalla oli lähihoitaja ja esikoululaisia oli yhteensä 19. Päiväkoti 2:n esiopetusryhmässä työskenteli esiopettajan lisäksi myös lähihoitaja ja esikoululaisia oli 20. Päiväkoti 3:n esiopetusryhmä erosi kahdesta edellisestä siten, että esiopettajan työparina työskentelivät kaksi avustajaa ja lapsia oli 15. Joukossa oli useampi erityistä tukea tarvitseva lapsi ja vain muutama pelkässä esiopetuksessa käyvä lapsi. Koulu 1:n esiopetusryhmä koostui esiopettajan lisäksi avustajasta sekä kiertävästä avustajasta yhtenä päivänä viikossa. Lapsia oli yhteensä 18. Koulu 2:n esiopetusryhmässä esiopettaja oli ryhmän ainoa pysyvä työntekijä. Ryhmällä oli yhteinen lähihoitaja toisen esiopetusryhmän kanssa, ja hänen sijoituspaikkaansa vaihdeltiin tarpeen mukaan. Lapsia oli yhteensä 14. Koulu 3:n esiopetusryhmässä työskenteli pelkkä esiopettaja 13 esikoululaisensa kanssa.

Tässä tutkimuksessa selvitin teemahaastattelun avulla vastauksia toimintakulttuuriin liittyvään tutkimuskysymykseen. Oppimisympäristöä selvittävään tutkimuskysymykseen käytin aineistonkeruumenetelmänä havainnointia. Esiopetussuunnitelmat toimivat taustatietoina ja analysoin niiden roolia. Haastattelu oli selvästi painottunein aineistonkeruumenetelmäni.

Sovin haastatteluista puhelimitse kaikkien haastateltavien kanssa. Haastattelut toteutettiin haastateltavien työpaikoilla. Kaikki haastattelutilanteet olivat rauhallisia, ja jokaisesta päiväkodista sekä koulusta löytyi paikka, jossa saimme olla kahdestaan haastateltavan kanssa. Haastattelutilanteiden keskimääräinen kesto oli 40 minuuttia, ja niiden aikana ei esiintynyt juurikaan häiriötekijöitä. Jännitin hieman muutaman haastattelun alussa, mutta se kuitenkin unohtui

heti, kun pääsimme vauhtiin. Haastatteluissa pyrin pitämään haastateltavien motivaatiota yllä äännähtelyillä ja tekemällä tarkentavia kysymyksiä. Tarkentavien kysymysten teko oli kuitenkin melko vaativaa, enkä onnistunut siinä niin hyvin kuin olisin halunnut. Pyrin lisäksi antamaan haastateltaville riittävästi aikaa vastata kysymyksiin sekä luomaan välitöntä keskusteluilmastoa. Olin lähettänyt teemahaastattelun apukysymykset etukäteen sähköpostitse kaikille haastateltaville, ja suurin osa haastatelluista kiitteli, kun oli saanut tutustua niihin etukäteen. LIITE 2 sisältää haastatteluiden litterointinäytteen.

## **6 TUTKIMUSMENETELMÄT**

Seuraavaksi esittelen tutkimusmenetelmät, joilla olen tämän tutkimuksen toteuttanut. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka suoritin käyttäen menetelminä teemahaastattelua, havainnointia ja valmiisiin aineistoihin tutustumista.

### **6.1 Kvalitatiivinen tutkimus**

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisesti eli kvalitatiivisesti. Laadullisen tutkimuksen avulla halutaan löytää tai paljastaa tosiasioita, ennemmin kuin todentamaan jo olemassa olevia väittämiä. Laadullinen tutkimus kuvaa todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Sille on ominaista esimerkiksi ihmisten suosiminen tiedonkeruun instrumenttina, tarkoituksenmukainen; varsin pienen kohdejoukon valinta sekä arvosidonnaisuus. Myös kokonaisvaltainen tiedonhankinta sekä aineistonkeruu luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa luonnehtivat laadullista tutkimusta. Lisäksi laadullisen tutkimuksen aineistonhankinnassa käytetään usein metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät hyvin esille kuten haastattelut, havainnoinnit ja erilaiset dokumentit. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161–164.) Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on oppia paremmin ymmärtämään yksilön käyttäytymistä ja kokemuksia, ja sitä kautta lisätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittavien yksilöllinen merkityksenanto tutkinnan alla olevalle ilmiölle kiinnostaa tutkijaa. (Kiviniemi 2010, 76; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 38.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruuväline on tutkija itse. Tällöin aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimuksen edetessä. Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkimus ei välttämättä etene selkeiden eri vaiheiden kautta, vaan tutkimukseen liittyvät ratkaisut kuten tutkimustehtävä tai aineistonkeruumenetelmä muovautuvat tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2010, 70.)

Laadullinen tutkimus toteutetaan usein kenttätyönä, jolloin päästään kosketuksiin tutkittavien kanssa. Koska tutkittavia on yleensä pieni määrä, aineiston tieteellisyyden kriteeriksi muodostuu laatu. Tutkijalla ei myöskään saa olla kovin suuria ennakko-olettamuksia tutkimuksensa tuloksista, eli laadullinen tutkimus on hypoteesitonta. (Eskola & Suoranta 1998, 16–19; Silverman 2001, 16, 38.) Eskolan ja Suorannan (1998, 14) mukaan tärkeintä on tehdä tutkimusta asianomaiseen

ongelmaan sopivalla menetelmällä. Tässä tutkimuksessa tarkoitus oli tutkia erilaisia esiopetuksen toimintakulttuureja, joihin sisältyvät myös opetussuunnitelmat ja oppimisympäristöt. Esiopetuksen toimintakulttuureja haluttiin ymmärtää tutkittavien omasta näkökulmasta ja syvällisesti, joten tästä syystä määrittelin tutkimukseni laadulliseksi.

## 6.2 Tapaustutkimus

Valitsin tutkimukseni tutkimusstrategiaksi tapaustutkimuksen, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä. Perimmäinen tapaustutkimukselle asetettu tehtävä on tehdä tutkittavasta tapauksesta ymmärrettävä. Tapaustutkimus pyrkii kuvaamaan ja selittämään tiettyä ilmiötä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 31.) Tapaustutkimuksen avulla pyritään tavoittelemaan kulttuurisen toimintajärjestelmän kokonaisvaltaista, holistista ymmärtämistä hahmottaen tiettyä ilmiötä eri näkökulmista. (Häikiö & Niemenmaa 2008, 45–46; Yin 2009, 2–5).

Tapaustutkimusta toteutettaessa kiinnostuksen kohteena on yksittäinen rajattu nykyhetken tapahtuma, josta halutaan saada mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa. (Hatch 2007, 228; Rhedding-Jones 2007, 213). Tapaustutkimus voi kuitenkin kohdistua myös useampaan kuin yhteen tapaukseen, esimerkiksi pieneen joukkoon toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190; Yin 2009, 14). Tutkittavasta tapauksesta etsitään yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa monipuolisesti ja monilla eri tavoilla, ja ilmiö kuvataan perusteellisesti. Ehkä parhaiten moniulotteisuuden tavoittaa tarkastelemalla kohdetta useista eri perspektiiveistä. Tutkittavien omat jäsenyykset maailmastaan ja kokemuksistaan ovat merkityksellisiä. (Laine ym. 2008, 10; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190; Syrjälä ym. 1995, 10–11.) Teoriaperustana on siten usein fenomenologia, jossa keskeistä ovat osallistujien kokemukset, merkitykset ja ilmiötä koskevat selitykset (Syrjälä & Numminen 1988, 13). Tärkeää on mennä tapauksen omalle elinalueelle, sen omaan todelliseen ympäristöön, joka ei ole järjestetty (Syrjälä & Numminen 1988, 7; Yin 2009, 25–27). Tapaustutkimus on joustavaa ja moniulotteista empiiristä tutkimusta, joka etsii vastauksia kysymyksiin kuinka/miten ja miksi. Päämääränä on ymmärtää tapausta kokonaisvaltaisesti. (Laine ym. 2008, 12, 31; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191; Yin 2009, 25–27.)

Vaikka tapaustutkimuksessa tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on olennaista, silti onnistunut tapaustutkimus voi tarjota myös mahdollisuuden yleistämiselle. Tällöin tavoitteena



voidaan pitää toiminnan ymmärtämistä yhtä tapausta yleisemmällä tasolla. (Alasuutari 2011, 237; Leino 2008, 214.) Saarela-Kinnusen & Eskolan (2010, 194–195) mukaan tapaustutkimuksen taustalla on aina toive ymmärtää inhimillistä ja ihmisyhteisöihin liittyvää toimintaa yleisemmälläkin tasolla, vaikka julkilausuttuna tavoitteena olisi yhden, erityisen ilmiön kuvaaminen. Usein vaikka tutkimus perustuu pitkälti yhteen tapaukseen, kuvaa se kuitenkin kohdetta melko laajasti ja tavallaan yli yhden tapauksen, vaikka tietenkin aina on poikkeuksia. Minun tutkimukseeni kuuluvat yhteensä kuusi tapausta, joista puolet ja puolet on lähtökohdiltaan keskenään samantyyppisiä. Uskaltaisin sanoa, että saamani tulokset ovat jollain tapaa yleistettävissä, vaikkakin toimintakulttuurit esiopetusryhmissä näyttäytyvät paljon sellaisina, millaiseksi kukin esiopettaja ne haluaa rakentaa. Kuitenkin mitä enemmän tapauksia tutkimukseen lisätään, mahdollisuus johtopäätösten yleistettävyyteen kasvaa. Samanaikaisesti kuitenkin vähenee kutakin tapausta koskevien erityispiirteiden tarkastelu. (Kurunmäki 2008, 77.) Minun tarkoitukseni ei ole saada aikaan täysin yleistettävää tietoa, vaan haluan tarkastella pieniä erityispiirteitä kussakin tapauksessani.

Tapaustutkimus mahdollistaa toisiaan täydentävien menetelmien käytön, eli triangulaation. Aineistotriangulaatiossa kerätään aineistoa useammalla eri tavalla. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 23–24.) Omassa tutkimuksessani käytän haastatteluaineistoa, virallisia valmiita dokumentteja (Esiopetuksen opetussuunnitelmat) sekä oppimisympäristön havainnointiaineistoa. Triangulaatio mahdollistaa tutkijan rikastamaan kuvaustaan ja tietämystään tapauksestaan. Eri menetelmillä saadut tiedot lisäksi täydentävät toisiaan ja auttavat rakentamaan kokonaisvaltaisen kuvan tapauksesta. Triangulaation avulla varmistetaan, etteivät saadut tiedot ole seurausta vain käytetystä menetelmästä, vaan eri menetelmät antavat samat tulokset. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta eli validiutta. (Eskola & Suoranta 1998, 69; Noor 2008, 1603; Syrjälä & Numminen 1988, 78–79.)

Tapaustutkimuksessa olennainen lähestymistapa on tapausten vertailu, joka mahdollistaa tapausten jäsentämisen. Tutkijan on hyödyllistä valita useita tapauksia ja tarkastella niitä rinnakkain. Näin saadaan laajempaa tietoa, tietoa ikään kuin yhden tapauksen "yli". (Kurunmäki 2008, 74; Peltola 2008, 112.)

### 6.3 Teemahaastattelu

Haastattelun yksinkertainen määritelmä on nimetä se keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Se on päämäärähakuista informaation keräämistä tietyltä kohdejoukolta. Haastattelulle on luonteenomaista esimerkiksi haastateltavan motivoiminen ja motivaation ylläpitäminen sekä se, että haastattelija tekee aloitteen ja ohjaa sekä johdattelee haastattelua. Haastattelua ohjaa tutkimuksen tavoite. Tavallisesta spontaanista keskustelusta haastattelun erottaa osallistujien roolit: haastattelijalla kysyjän ja tiedonkerääjän rooli ja haastateltavalla vastaajan ja tiedon antajan rooli. (Eskola & Suoranta 1998, 85; Hirsjärvi & Hurme 2009, 42–43; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.) Haastattelun on erittäin tärkeä olla vapaaehtoista ja haastateltavan luottamus on saavutettava. Haastattelu on myös vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998; 85, 92–93.)

Haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi etenkin silloin, kun kyseessä on vähän kartoitettu, arka ja vaikea aihe. Esiopetusta on aiemmin tutkittu suhteellisen vähän, joten koin haastattelun menetelmäksi, jonka avulla saisin aiheesta mahdollisimman paljon irti. Mikäli tutkijana en heti ymmärtänyt saamaani vastausta, minun oli mahdollista pyytää haastateltavaa tarkentamaan vastaustaan. Ymmärrykseni aiheesta pääsi syvenemään, kun pyysin esimerkiksi perusteluja jollekin mielipiteelle. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34–35.) Haastattelun voisi toteuttaa myös ryhmähaastatteluna, mutta minä valitsin yksilöhaastattelut. Koen että niissä on helpompi tuoda omat ajatukset julki kuin ryhmähaastattelussa.

Haastattelumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun, jossa haastattelu etenee tutkijan etukäteen laatimien teema-alueiden kautta. Tässä tutkimuksessa selvitin haastattelun avulla vastauksia yhteen tutkimuskysymykseeni, joten teemoja haastattelussani oli vain yksi. Kahteen muuhun tutkimuskysymykseeni käytin aineistokeruumenetelminä havainnointia ja valmiisiin aineistoihin perehtymistä. Haastattelu oli kuitenkin selvästi painottunein aineistonkeruumenetelmäni. Teemahaastattelussa täsmällisiä kysymyksiä ei ole päätetty, vaan ne voivat vaihdella haastateltavien kohdalla, kuitenkin aihepiirien ollessa kaikille samat. Haastattelijan tulee vain varmistaa, että kaikki ennalta päätetyt teema-alueet käydään läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus usein vaihtelevat haastattelusta toiseen. (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29; Hirsjärvi & Hurme 2009, 48.) Teemahaastattelun hyvin avoimen muodon vuoksi vastaaja pääsee halutessaan puhumaan varsin vapaamuotoisesti ja tuomaan oman äänensä kuuluviin. Kuitenkin etukäteen määritellyt teemat

takaavat sen, että kaikkien haastateltavien kanssa puhutaan suunnilleen samoista asioista. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Eskola & Vastamäki 2010, 27.)

Haastattelun tema-alueita ja kysymysmuotoja olisi tärkeä hahmotella niin pitkälle, että turvataan tarvittavan tiedon saanti. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 102–103). Oman melko vähäisen tutkijakokemukseni vuoksi, ja jotta turvaisin riittävän tiedon, laadin teemahaastattelurunkoon (LIITE 3) varsin valmiita kysymyksiä. Ajatuksenani kuitenkin oli, että varsinaisessa haastattelutilanteessa voin käyttää omaa puhekieltäni ja mahdollisesti muuttaa kysymysten muotoilua ja järjestystä, jotta tilanteesta muodostuu luontevampi ja joustavampi. Teema-alueen lisäksi haastattelun alussa oli taustatietokysymyksiä. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 107) mukaan haastattelu kannattaa aloittaa helpoilla kysymyksillä, ja koin että taustatietokysymysten kautta vastaaja saavuttaa tunteen siitä, että hän osaa vastata.

Sain jokaiselta tutkimukseeni osallistuvalla kunnalla tutkimusluvut (LIITE 4) joulukuussa 2012, joidenka jälkeen minun oli mahdollista aloittaa haastatteluiden tekeminen. Liitteenä on yhden kunnan tutkimuslupa. Anonymiteetin turvaamiseksi jätän muiden pienempien kuntien tutkimusluvut julkaisematta. Eskolan ja Suorannan (1998, 88–89) mukaan ainakin yhden esihaastattelun tekeminen on tärkeää, ja se olisi parasta tehdä mahdollisuuksien mukaan muulle kuin ystävälle. Esitestaus on paikallaan erityisesti silloin, kun tutkija on itse laatinut mittavälineen tutkimustaan varten tai kun menetelmä on tutkijalle uusi ja vieras (Soininen ja Merisuo-Storm 2009, 127). Menetelmänä haastattelu on minulle jonkin verran tuttu, mutta haastattelurungon olen laatinut itse. Lisäksi Hirsjärvi ja Hurme (2009, 72) toteavat, että esihaastatteluiden avulla saadaan selville haastattelurungon toimivuus sekä yhden haastattelun keskimääräinen kesto. Ennen varsinaisia haastatteluja suoritin esihaastattelun 10.1.2013 päiväkodin esikouluryhmässä työskentelevälle esiopettajalle. En tuntenut haastateltavaa entuudestaan. Ennen haastattelun alkua pyysin haastateltavaa kiinnittämään huomiota kysymysten selkeyteen ja ymmärrettävyyteen. Haastattelun jälkeen kysyin haastateltavalta hänen mielipidettään haastattelusta sekä tulisiko hänelle mieleen jotain parannusehdotuksia. Kysymykset osoittautuivat selkeiksi, mutta sain ehdotuksen kahdesta lisäkysymyksestä. Muotoilin ne kuntoon ja lisäsin lomakkeeseeni. Esihaastattelutilanne oli hyvää harjoitusta varsinaisia haastatteluja varten.

## 6.4 Havainnointi

Tutkimuksessani en käyttänyt havainnointia kovinkaan syvällisenä tutkimusmenetelmänä, sillä havainnointini rajoittui kunkin ryhmän oppimisympäristön havainnointiin melko päällisin puolin. Minua kiinnosti erityisesti se, käytetäänkö esiopetusryhmissä pulpetteja vai suurempia pöytiä ja missä muodostelmissa ne ovat.

Suorittamani havainnointi oli ulkopuolista ympäristön havainnointia, joten sitä voisi kutsua tarkkailevaksi havainnoinniksi. Tällöin tutkija ei osallistu tutkimuskohteensa toimintaan, vaan toimii ulkopuolisena tarkkailijana. Tarkkailu on useimmiten ennalta jäsennettyä ja järjestelmällistä sekä lyhytkestoista. (Uusitalo 2001, 90; Vilka 2006, 43.) Tarkkailevaan, osallistumattomaan havainnointiin on perusteltua ryhtyä esimerkiksi silloin, kun tutkijan osallistuminen ei tuo mitään merkittävää näkökulmaa esille tutkimukseen (Grönfors 2010, 160–161). Tiedostan, että olisin saanut hankittua paljon lisätietoa ja uusia näkökulmia tutkimukseeni osallistuvan havainnoinnin tai yleisestikin pidempikestoisen havainnoinnin kautta, mutta resurssit eivät antaneet tähän mahdollisuutta.

Havainnointi tiedonkeruumenetelmänä eroaa arkihavainnoinnista suunnitelmallisempana ja systemaattisempana (Uusitalo 2001, 89). Havainnoinnin avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin ja saadaan välitöntä sekä suoraa tietoa tutkittavasta kohteesta (Hirsjärvi ym. 2009, 213).

## 6.5 Valmiit aineistot

Itse kerätyn aineiston lisäksi tutkijan on mahdollista hyödyntää tutkimuksessaan valmiita aineistoja. Tutkimusongelmien joihinkin osiin voi saada vastauksen valmiiden aineistojen pohjalta ja osaan ongelmista haetaan vastaus keräämällä itse lisääaineistoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 186.) Käytin tutkimuksessani kirjallisina dokumentteina esiopetusryhmien ryhmäkohtaisia Esiopetussuunnitelmia, jotka olivat valmiita aineistoja. Pysin tutkimuksessani vertailemaan ryhmien opetussuunnitelmiin kirjattuja asioita käytännön toimintaan ryhmässä. Tein myös lyhyehkön selvityksen siitä, millaisia tutkimusryhmieni Esiopetussuunnitelmat olivat sisällöiltään. Ryhmäkohtaiset Esiopetussuunnitelmat toimivat minulla ikään kuin taustatietoina.

## 7 AINEISTON ANALYYSI

Käytin keräämäni haastatteluaineiston analysointimenetelmänä teemoittelua. Seuraavaksi esittelen analyysimallini.

### 7.1 Teemoittelu

Teemoittelu on suositeltava analyysimenetelmä jonkin käytännöllisen ongelman selvittämisessä. Käytettäessä teemoittelua analyysimenetelmänä, aineistosta etsitään usealle haastateltavalle yhteisiä piirteitä. Osa näistä piirteistä saattaa pohjautua teemahaastattelun teemoihin eli samanaikaisesti tutkimuskysymyksiin, mutta näiden lisäksi esille voi tulla myös muita teemoja. Teemoittelussa aineisto jäsennetään teemojen mukaisesti ja sen jälkeen pelkistetään. Tulokseksi saadaan kokoelma erilaisia vastauksia esitettyihin kysymyksiin. Esiin nostetut teemat ovat aina riippuvaisia tutkijan tulkinnasta (Eskola & Suoranta 1998, 174–179; Hirsjärvi & Hurme 2011, 173.)

Tutkijana koin teemoittelun sopivaksi analyysimenetelmäksi haastatteluaineistolleni, sillä aineistostani löytyi jonkin verran usealle haastateltavalle sopivia yhteisiä piirteitä. Lisäksi haastatteluissa nousi esille selkeitä aihealueita eli teemoja, joiden alle tuntui luontevalta alkaa järjestellä aineistoa. Keskeiset analyysin avulla löytyneet teemat olivat seuraavat: esiopetussuunnitelman rooli, toimintakulttuuri sekä oppimisympäristö. Toimintakulttuurin alle lukeutuivat vielä seuraavat teemat: päiväohjelma, sisältöalueiden toteutus, aamu-/päiväkokoontuminen, suunnittelu ja arviointi.

Analyysini alkuvaiheessa keräsin eri henkilöiden samaan teemaan liittyvät vastaukset peräkkäin. Eli esimerkiksi sen, minkälaisena kukin esiopettaja oli esiopetussuunnitelman roolia kuvannut. Pidin tunnistetiedot, eli päiväkodin/koulun numeron (pk1=päiväkoti 1, k1=koulu 1 jne.) koko ajan kunkin lainauksen perässä. Sen jälkeen kävin vuorotellen läpi kaikki muodostuneet teemat, poimien jokaisesta tärkeimmät ja mielenkiintoisimmat vastaukset. Poimimiani vastauksia lihotin muillakin vastauksilla, toimien ikään kuin ”lumipallotekniikalla”, sillä halusin mielenkiintoisten kohtien lisäksi kuvata aineistoa myös tasapuolisesti. Tämän jälkeen kirjoitin auki omia tulkintojani vastauksista yhdistäen niitä teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Eskolan & Suorannan (1998, 175) mukaan teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joiden tulisi

tutkimustekstissä lomittua. Pysin lisäksi mahdollisimman usein kuljettamaan rinnalla haastattelusitaatteja, jotka tekstissäni kursivoitin. Etenin jokaisen teeman kerrallaan valmiiksi kirjallisuuden liittämiseen saakka, jotta näin kuinka paljon tekstiä syntyy. Aloitin näin ollen mielenkiintoisimmasta teemasta edeten loppuun saakka. Osan tuloksista esitin edeten numerojärjestyksessä (pk1, pk2, pk3 & k1, k2, k3), mutta osassa lähdin liikkeelle aineiston ”parhaimmasta” kohdasta, kuten Eskola (2010, 193) opastaa. (Eskola 2010, 193–199.)

## 8 TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tuloksia peilaten niitä teoriaan sekä aiempiin tutkimuksiin. Tulokset kertovat kokonaisuudessaan esiopetusryhmien toimintakulttuurista, vaikka olenkin lisäksi erotellut Esiopetussuunnitelman roolin sekä esiopetusryhmien oppimisympäristöt. Haastatteluissa toimintakulttuuriin liitettiin selkeät teemat, joten koen järkevimmäksi esitellä tutkimustulokset sellaisina teemoina, jotka nousivat jokaisessa haastattelussa esille. Haluan tuoda kunkin haastateltavan äänen tasapuolisesti esille, joten esittelen erikseen jokaisen haastattelun antia kunkin teeman alta. Kunkin teeman loppuun liitän lisäksi kokoavat ja yhteen vetävät tulokset teemasta sekä tarkastelen yhtäläisyyksiä ja eroja koulun ja päiväkodin esiopetusryhmien välillä.

### 8.1 Esiopetussuunnitelman rooli

Tutkimuksessani liitän Esiopetussuunnitelman osaksi esiopetusryhmien toimintakulttuuria, vaikkakin esittelen tulokset näin erikseen. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni liittyi esiopetusryhmien Esiopetussuunnitelmiin. Esittelen tulokset peilaten ryhmäkohtaiseen Esiopetussuunnitelmaan kirjattua tavoitetta käytännön toimintaan. Jokaisessa päiväkodin esiopetusryhmässä käytettiin ”Esiopetuksen opetussuunnitelmaan perustuva lukuvuosisuunnitelma” -suunnitelmaa ryhmän esiopetussuunnitelmana. Lukuvuosisuunnitelma oli esiopetusryhmien henkilökunnan kesken laadittu lukuvuoden alussa, jolloin se myös oli lähetetty yhteistyökoulujen rehtoreille. Suunnitelma sisälsi seuraavat osiot: Esiopetuksen toiminta-ajatus, Esiopetuksen yleinen järjestäminen ja työajat, Pedagoginen suunnitelma, Esiopetusyksikön yhteistyötahot, Esi- ja alkuopetuksen yhteistyösuunnitelma, Arviointi, Esiopetuksen oppilashuolto sekä Päiväkotikohtaisten suunnitelmien käsittely ja päivitys.

Ensimmäisen päiväkodin esiopetusryhmän (pk1) lukuvuosisuunnitelmassa esiopetuksen toiminta-ajatukseksi oli kirjattu sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen. Kirjattu tavoite tuli myös käytännössä ilmi ryhmän opettajan haastattelussa: *”Täs on kuitenkin niitten kaverisuhteitten ja niitten taitojen kannalta hirveen tärkeätä ettei se oo aina sitä aikuisen ohjaamaa”*. Sosiaalisten suhteiden harjoittelu on tärkeää jo pienestä pitäen (Laine 2002, 13). Vertaisryhmässään lapsi omaksuu ja harjoittelee taitoja, tietoja, asenteita ja kokemuksia, joilla on merkitystä sekä lapsen sen hetkiseen että tulevaan hyvinvointiin ja sopeutumiseen (Salmivalli 2005, 15). Vertaissuhteet kehittävät lapsen itsetuntoa, itsetuntemusta sekä lapsen ymmärrystä sosiaalisesta todellisuudesta

(Laine 2002, 15–16). Ryhmän lukuvuosisuunnitelmassa painotettiin myös leikkiä ja ryhmän opettaja kertoikin leikille, lapsen omaehtoiselle toiminnalle, olevan aikaa sekä lepohetken jälkeen että aamupäivästä. Leikki on erityinen toiminnan muoto, jossa lapset harjoittelevat vuorovaikutusta ja omien tavoitteiden asettelua (Helenius & Korhonen 2011, 69). Leikki on lasta sisäisesti motivoivaa toimintaa ja se auttaa lapsia oppimaan oppimisessa. Leikin voidaan sanoa olevan samanaikaisesti sekä kuviteltua että totta. (Hakkarainen 2001, 184–185.)

Toisen päiväkodin esiopetusryhmän (pk2) lukuvuosisuunnitelmassa kerrottiin päiväkodin yhteisiksi painotuksiksi leikki, luovuus, liikunta sekä musiikki. Liikunta ja musiikki näyttäytyivät arjessa painottuneina, kuten suunnitelmaan oli kirjattu. Myös luovuus tuli ilmi tämän esiopettajan haastattelussa seuraavasti: *”Ja sitten tää lapsen oma mieltäminen ja luominen, että ei tehdä sellattii askartelui että 20 tekee sen samanlaisen punatulkun tai kynttilän. Et siinä olis aina sille omalle mielelle ja omille väreille ja muodoille se mahollisuus”*. Luovuuteen liitetään tyypillisesti kolme ominaisuutta, jotka ovat joustavuus, omaperäisyys ja sujuvuus. Kyseessä on jonkin uuden ja omaperäisen oivalluksen syntyminen. (Ruth 1984, 14–15.) Luovuus liittyy aina johonkin erityisalaan. Yhdellä alueella luova ihminen ei välttämättä pysty toteuttamaan luovuuttaan jollakin toisella alueella. Luovuus on osittain perinnöllistä, mutta ei kokonaan. (Uusikylä 1999, 13–14.)

Kolmannen päiväkodin esiopetusryhmän (pk3) lukuvuosisuunnitelmassa painotettiin lapsihavainnoinnin tärkeyttä. Suunnitelmassa kerrottiin, että ryhmän toiminta ja lähestymistavat eri tilanteisiin suunnitellaan havainnoinnin perusteella. Yksittäisen lapsen sekä koko ryhmän tarpeet tulee huomioida. Havainnoinnin merkityksellisyys tuli ilmi myös ryhmän opettajan haastattelussa: *”Me tarkkaillaan lapsia aika tiukkaan ja silleen, et nähdään minkälainen se moodi on minäkin päivänä”*. Tässä esiopetusryhmässä oli useampi erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi, joten yksilöllisyyden huomioiminen oli erityisen tärkeää. Opettajan mukaan koko ajan piti olla *”...antennit hirmu tarkkoina jokaisen lapsen kohdalla, ainakin näitten erityisten, mut silti ei saa unohtaa tavallisiakaan”*. Käsite ”temperamentti” voidaan pitkälti samaistaa käsitteeseen ”yksilöllisyys”. Jokaisella lapsella on omat temperamenttiominaisuutensa, joille tulisi saada hyväksyntää ja arvostusta. Mikään temperamenttiominaisuus ei ole sinänsä hyvä tai huono, vaan tärkeämpää on tarjota lapselle selviytymiskeinoja kunkin lapsen oman temperamentin pohjalta. (Siren-Tiusanen 2002, 20–21.) Lapsen havainnoiminen, kuunteleminen ja hänen elämäänsä tutustuminen kokonaisuudessaan on kasvattajalle tärkeää. Lapsen yksilöllisen ominaislaadun ymmärtäminen mahdollistuu vain yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 58.)



Jokainen päiväkodin esiopettaja oli sitä mieltä, että heidän laatimansa lukuvuosisuunnitelma sekä kaupungin Esiopetussuunnitelma olivat ohjaavia asiakirjoja ja toiminnan runkoja, joiden mukaan pitää toimia. Suunnitelmat kuitenkin mahdollistivat myös jouston ja soveltamisen: *”Jos jossain esiopsissa sanotaan et pitää tiettyjä asioita käydä läpi niin käydään, mut jos lapset niitä jo osaa niin sittenhän voi mennä jo pitemmälle niitten kanssa”* (pk1). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on normi, jonka tulisi toimia kehyksenä opetussuunnitelman laadinnalle kussakin yksikössä. Yksiköiden omissa opetussuunnitelmissa tarkennetaan perusteissa määriteltyjä tavoitteita ja sisältöjä ottaen huomioon kunnan omaleimaisuus. Opetussuunnitelman tulee ohjata opettajan suunnittelua ja näin ollen toimia hänen työvälineenään. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 55.)

Jokaisessa koulun esiopetusryhmässä oli hieman erityyppinen opetussuunnitelma käytössään. Ensimmäisen koulun esiopetusryhmän (k1) toimintaa ohjaili koko peruskoulun yhteinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman osia olivat seuraavat: Opetuksen järjestämisen lähtökohdat, Opetuksen toteuttaminen, Työtavat ja opetusmenetelmät, Opiskelun yleinen tuki, Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus sekä Eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien oppilaiden opetus. Opetussuunnitelmassa ei ollut esiopetukselle omaa osiota, josta olisi löytynyt esimerkiksi esiopetuksen toiminnalle asetetut tavoitteet tai painotukset. Ryhmän opettaja ei juuri hyödyntänyt kyseistä opetussuunnitelmaa, vaan kertoi käyttävänsä valtakunnallista Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet–suunnitelmaa. Opettajan mielipide valtakunnallisesti suunnitelmasta oli seuraava: *”Sitä on mukava lukea, se on kaunista tekstiä ja muuta, mut eihän se aina niinku ole minun mielestä mahdollista joka paikassa ja joka tilassa”* (k1). Kuitenkin hänen mielestään oli hyvä, että opetussuunnitelma oli olemassa ja sitä oli mahdollista käyttää runkona opetuksessa.

Toisessa koulun esiopetusryhmässä (k2) oli käytössä samanlainen ”Esiopetuksen opetussuunnitelmaan perustuva lukuvuosisuunnitelma” kuin kaikissa päiväkotien esiopetusryhmissä. Tämän ryhmän esiopettaja koki opetussuunnitelman ohjaavana asiakirjana, jonka mukaan tulee toimia. *”Mulla menee aina hiirenkorville se opetussuunnitelma, et kun käy kattomassa et onko muistanu tämän ja onko tuo käyty”*. Opetussuunnitelmaan oli kirjattu sisältöalueiden toteutumisesta, että ne ”tulevat toteutumaan yhdessä kaikessa toiminnassa”. Tämä tuli myös hyvin ilmi opettajan haastattelussa, jossa hän kertoi eheytyksen toteutuvan seuraavasti: *”...mut toki sillai itelle opettajana on helpompi ehkä painottaa jotakin tietty juttuu ja sen mukana tulee muuta”*.

Kolmannen koulun esiopetusryhmän (k3) toimintaa ohjaili kunnan oma Esiopetussuunnitelma. Opetussuunnitelma piti sisällään seuraavanlaiset osiot: Esiopetuksen toiminta-ajatus, Oppimiskäsitys, Oppimis- ja toimintaympäristö, Esioppilaan päivähoito, Esiopetuksen toteuttaminen ja työtavat, Keskeiset sisältöalueet opettajan työvälineinä, Leikki, Yhteistyö, Esioppilaiden oppilashuolto ja erityisopetus, Eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien lasten esiopetus sekä Arviointi. Opetussuunnitelman tavoitteena oli esiopettajan mukaan ”...*että kunnassa esiopetus on jollain tasolla samantyyppistä, ettei oo ihan erilaista jossain muualla, vaan me tiedetään suurin piirtein mitä kukakin tekee ja millä tavalla*”. Opettaja koki opetussuunnitelman tärkeäksi työvälineekseen, esimerkiksi hyvänä apuna toiminnan suunnitteluun. Opetussuunnitelmassa oli selkeästi lueteltu eri sisältöalueiden erilaisia mahdollisia toteutustapoja, joista opettaja kuitenkin kertoi, että kaikkea ei tarvitse tehdä eikä kaikkea ehdikään tehdä. Opetussuunnitelmassa painotettiin leikkiä, joka tuli ilmi myös ryhmän opettajan haastattelussa: ”*Omaehtosta leikkiä mä mahdutan aina lapsen päivään, ja se on tosi tärkeitä*”, ”*Esiopetussuunnitelma lähtee siitä et leikille on varattava aikaa*”. Kalliala (1999, 36) kirjoittaa Cailloisin mukailen leikin olevan vapaaehtoista, ennakoimatonta sekä tuottamatonta, eli leikin mielekkyys on leikissä itsessään. Leikki on vapaata ja siihen osallistuminen on vapaaehtoista. Leikkiessä kehittyvät lapsen kieli, luova ajattelu sekä ongelmanratkaisukyky. Lapsi ei leiki oppiakseen, mutta oppii leikkiessään. (Kalliala 1999, 36–39.)

Kunkin esiopetusryhmän omanlaiseensa Esiopetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ja painotukset näyttäytyivät haastatteluideni perusteella toteutuvan sellaisina, kuinka oli kirjattukin. Kirjattu opetussuunnitelma ja käytäntö näyttivät siis kohtaavan hyvin. Opetussuunnitelman olemassaolo koettiin kaikin puolin tarpeelliseksi niin koulujen kuin päiväkotienkin esiopetusryhmissä eivätkä suunnitelmat vaikuttaneet unohtuvan kaappien pohjalle.

## **8.2 Toimintakulttuuri**

Toinen tutkimuskysymykseni koski esiopetuksen toimintakulttuuria. Tutkimuksessani toimintakulttuuriin liitettiin seuraavat teemat: päiväohjelma, sisältöalueiden toteutus, aamu-/päiväkokoontuminen, suunnittelu ja arviointi. Selkeyden vuoksi esittelen tulokset teema kerrallaan. Kunkin teeman loppuun liitän kokoavan yhteenvedon.

### 8.2.1 Päiväohjelma

Selvitin haastatteluissani jokaisen esiopetusryhmän päiväohjelman kulun lähinnä esiopetusajalta. Pidän kuitenkin merkityksellisenä lapsen omaehtoista toimintaa, jonka vuoksi selvitin myös missä vaiheessa päivää leikille on aikaa. Päiväohjelmat noudattelivat hyvin samantyyppistä kaavaa kussakin esiopetusryhmässä niin koulun kuin päiväkodinkin puolella. Aamut alkoivat yhteisellä aamukokoontumisella, jonka jälkeen alkoi päivän ohjattu toiminta sisältöalueiden mukaan. Toiminnan jälkeen ulkoiltiin, jonka jälkeen oli lounas. Lounasta seurasi lepoetki jokaisessa päiväkodin esiopetusryhmässä, mutta vain yhdessä koulun esiopetusryhmässä. Lepoetkeen osallistuivat pääosin vain ne lapset, jotka tarvitsivat esiopetuspäivän aikana myös päivähoitoa. Lepoetken tilalla kahdessa muussa koulun esiopetusryhmässä oli aikaa lapsen omaehtoiselle toiminnalle. Pelkässä esiopetuksessa olevat lapset lähtivät tässä vaiheessa päivää kotiin. Lepoetken jälkeen oli aikaa lapsen omaehtoiselle toiminnalle loppuissakin esiopetusryhmissä.

Lounaan jälkeen vuorossa oleva lepoetki näyttäisi olevan yleisempi päiväkodin esiopetusryhmissä kuin koulun esiopetusryhmissä. Lepoetken poisjättämisestä yksi koulun esiopettajista kertoi seuraavasti: ”...se ei oikein mahdu päivään eikä oo tarpeenkaan” (k2). 4–6-vuotiailla lapsilla päiväunet jäävät vähitellen pois, mutta lepo on tärkeää niin lapsen fyysisen kuin psyykkisenkin tasapainon vuoksi (Aaltonen, Ojanen, Siven, Vihunen & Vilen 2005, 186). Aamupäivät noudattelivat kaikissa esiopetusryhmissä suunnilleen samaa kaavaa, eli jokaisessa oli aamukokoontuminen sekä sisältöalueiden mukaista toimintaa. Ulkoilu oli tärkeä osa jokaisen ryhmän päivää, kuin myös lapsen omaehtoinen toiminta. Lapsen tulisi ulkoilla päivässä vähintään kaksi tuntia ja mieluummin enemmänkin (Karvonen, Siren-Tiusanen & Vuorinen 2003, 256). Rusanen (2008) on tapaustutkimuksessaan tutkinut lasten kokemuksia esikoulusta ja omasta oppimisestaan. Lasten määritellesä mikä on parasta esikoulussa, tulokseksi tuli hyvinkin tasavertaisesti niin ohjattu toiminta kuin myös leikki. Leikki luetaan lapsen omaehtoiseksi toiminnaksi. Kuitenkin samanaikaisesti lapset arvostelivat sitä, että aikuisjohtoinen ohjattu toiminta vie liikaa aikaa leikkiin verrattuna. Tutkimukseen osallistuneet lapset kokivat leikin arvon ja tarpeellisuuden merkittävänä. (Rusanen 2008, 249–251.)

Aiemmin saadut tulokset esiopetuksen toimintakulttuuriin ja erityisesti päivän rakentumiseen liittyen eroavat hieman omista tuloksistani. Brotherus (2004, 249) on tutkiessaan esiopetusryhmien toimintakulttuureita todennut, että päiväkotien esiopetusryhmien toimintakulttuuri rakentui vapaan ja ohjatun toiminnan vuorottelusta, kun taas koulujen esiopetusryhmien toimintakulttuuri koostui

oppituntien ja välituntien vuorottelusta. Ohjattu ja lapsen omaehtoinen toiminta vuorottelivat tutkimuksessani selkeästi sekä päiväkotien että koulujen esiopetusryhmissä. Minkään tutkimusryhmäni esiopettaja ei maininnut ryhmänsä ulkoilutavaksi välitunteja, vaan ulkoilut olivat pidempikestoisia jokaisessa tutkimukseeni osallistuneessa esiopetusryhmässä.

### 8.2.2 Sisältöalueiden toteutus

Valtakunnalliseen Esiopetuksen opetussuunnitelmaan (2010) kirjattuja sisältöalueita toteutettiin esiopetusryhmissä sekä noudattaen viikonpäiviin sidottuja sisältöjä että siten, ettei kutakin sisältöaluetta oltu keskitetty tiettyyn päivään. Yhdessä päiväkodin esiopetusryhmistä (pk 3) sisältöalueet oli keskitetty tiettyyn viikonpäivään seuraavaan tapaan: *”Maanantaisin on yleensä äidinkieltä puolelle porukalle, toinen puoli tekee kädentöitä. Tiistaina sit vaihtuu. Keskiviikkona on matematiikkaa, torstaina on Askeleittain-tunti ja sitten perjantaina on liikuntaa”*. Huolimatta ohjeellisesta järjestyksestä ryhmän opettaja koki, että viikon aikana äidinkieli painottui sisältöalueista selvästi eniten. Sitä eheyttiin paljon muihinkin sisältöalueisiin. Tätä opettaja perusteli seuraavasti: *”Koska meillä on niin paljon tota kielellistä pulmaa. Ja muutenkin kieli on tärkeä, se on kuitenkin ajattelun väline ja myös leikeissä lapset pystyy ilmaseen itseään”*. Äidinkielen merkittävä asema nousi suoraan lasten tarpeista. Lasten taitotasojen havainnoinnin olisikin tärkeä olla pohjana toteutetulle toiminnalle. Havainnointitiedon tulisi toimia koko pedagogisen suunnitteluprosessin keskeisenä lähtökohtana. Havaintojen tekemisen kautta opettaja pystyy mukauttamaan opetusta lasten oppimisen ja kehitystarpeiden mukaisesti. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsen 2011, 58.) Äidinkieltä harjoitettaessa lasta rohkaistaan ja ohjataan sekä kerrontaan että kuunteluun ja vastataan lapsen mielenkiinnon kohteisiin. Vuorovaikutteisessa ympäristössä lapsen sanavarasto kehittyy ja vähitellen muodostuu pohja luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. Ryhmän opettaja kertoi ehyttävänsä toimintaa jokaisena päivänä. Esiopetus pohjautuu opetuksen ehyttämiseen, eli opetus muodostuu kokonaisuuksista joiden lähtökohtana on lapsi. Kokonaisuudet liittyvät lapsen elämänpiiriin ja kiinnostuksen kohteisiin, mutta myös lapsen maailmankuvaa laajentaviin ja jäsentäviin sisältöihin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 12–13.)

Äidinkielen merkittävä asema tuli ilmi myös Brotheruksen (2004) tutkimuksessa, jossa hän tutki esiopetusryhmien toimintakulttuureita. Hänen tutkimukseen osallistuneista neljästä esiopetusryhmästä puolessa äidinkieltä painotettiin erityisen paljon. Brotheruksen tutkimukseen osallistuneet lapset olivat esiopetusvuoden aikana toivoneet oppivansa erityisesti äidinkielen osa-

alueita. Keskeisinä tavoitteina oli muun muassa luku- ja kirjoitustaidon oppiminen. (Brotherus 2004, 242–244.)

Toisessa päiväkodin esiopetusryhmässä (pk 1) sisältöalueita ei toteutettu yhtä kiinteästi tietynä päivänä, vaikkakin jonkinlainen runko oli olemassa: *”Alkuviikosta olis siihen esiopetuskirjaan liittyvää, ja sitten loppuviikosta tulis näitä liikunnan ja tämmösiä muita puolia sitten”*. Tämän esiopetusryhmän opettaja korosti, että vuodenaikojen eri juhlat sekoittavat ennalta laadittua viikkorunkoa, joten sen noudattaminen ei aina onnistu eikä se ole edes välttämätöntä. Toiminta tässä esiopetusryhmässä osoittautui esiopetuskirjasidonnaiseksi. Kirjasta luetaan yksi satu viikossa ja sen pohjalta tehdään tehtäväkirjan tehtäviä sekä muita kirjan määrittämiä tehtäviä, kuten tunteidenkäsittelyn harjoituksia. Alkuviikko oli varattu kirjan läpikäymiselle ja loppuviikko sisältöalueille, joista esiopettaja mainitsi erityisesti liikunnan. Liikkumisen avulla harjaantuu lapsen fyysinen ja motorinen kunto, liikehallinta sekä motoriset perustaidot. Monipuolinen liikunta, sekä ohjattu että omaehtoinen, on välttämätöntä lapsen tasapainoiselle kasvulle, kehitykselle ja terveydelle. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 16.)

Kolmannen päiväkodin esiopetusryhmän (pk2) opettaja näki sisältöalueiden jakamisen tietyille kiinteille päiville ehkä hieman negatiivisena asiana: *”Jonkin verran väkisinkin tulee jakaantumista, koska jumppasali on tietynä päivänä, mutta muuten ne ei välttämättä ihan päivään liity”*. Ainoastaan tilajärjestelyt, kuten tässä tapauksessa jumppasalivuoro määrittelivät sisältöalueiden ajoittumista viikon aikana. Tässä esiopetusryhmässä kaikkia sisältöalueita pyrittiin kuitenkin toteuttamaan melko tasaisesti, vaikkakin opettaja mainitsi liikunnan olevan sellainen alue, johon liittyvää toimintaa ryhmällä oli melko paljon. Tämä johtui kenties osittain siitä, että ryhmällä oli käytettävissään päiväkodin salin lisäksi viereisen koulun sali tietynä viikonpäivänä.

Koulujen esiopetusryhmissä sisältöalueiden keskittäminen tiettyyn päivään oli tavanomaisempaa. Selkeät viikkorungot löytyivät kahdesta koulun esiopetusryhmästä: *”Maanantaisin äidinkieli, tiistaisin kädentyöt, keskiviikkoisin liikunta, torstaisin matikka ja perjantai on sit merkitty lelu- tai leikkipäivä, mutta se on sit vähän luonnontietoa tai muuta”* (k1). Tämän ryhmän opettaja painotti, ettei runko missään nimessä ole liian tiukkarajainen, vaan se voi vaihdella esimerkiksi retkiä yms. järjestettäessä. Opettaja kertoi, että musiikille ei ole laadittu runkoon omaa päiväänsä, sillä opettaja ei koe itseään musikaaliseksi. Kuitenkin musiikkia voi tulla jopa päivittäin pieninä paloina eheyttynä muuhun toimintaan. Eheyttämisestä ryhmän opettaja sanoi seuraavaa: *”Se ois varmaan vaikeempaa jos pitäis tehdä sillein et ei sais eheyttää”*. Aiheet, joita sisältöalueiden tiimoilta

käsitellään, nousivat ryhmän opettajan mukaan suurilta osin lapsilta. Lapsiryhmän vaihtuessa vuosittain vaihtuvat myös kiinnostuksenkohteet, jolloin asioita käydään läpi eri vuosina hieman eri painotuksin. Tämän ryhmän opettaja työskentelee hyvin lapsilähtöisesti. Kaiken kasvatuksen lähtökohtana tulisi olla lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen kulttuuriin ja kokemuksiin pohjautuvaa oppimis- ja opettamisprosessia. Lapsilähtöinen kasvattaja kunnioittaa lasta ainutlaatuisena yksilönä ja hyväksyy hänet sellaisena kuin hän on. Lapsilähtöistä työskentelytapaa käytettäessä painotetaan opettamisen sijaan tutkimista, oppimista ja itse tekemistä. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 34–35.)

Toisen koulun esiopetusryhmän (k3) viikkorunko kulki seuraavasti: *”Musiikkia maanantaina, tiistaina liikuntaa, keskiviikkona äidinkieltä Salaisella maalla, torstaina on tehtävientekopäivä, elikkä tehdään eskarikirjan tehtäviä koulun puolella hyvin usein, et luokkatyöskentely tulee tutuksi. Ja perjantaina on kuvaamataidon päivä”*. Myös tämän ryhmän opettajan näkemys oli se, että sisältöaluepäivät eivät ole määritelty niin sidotusti, vaan ne voivat tarvittaessa vaihdella keskenään. Kuitenkin jonkinlainen runko oli hyvä olla olemassa. Syksyn alussa toteuttamiensa testien pohjalta opettaja oli todennut, että hänen ryhmänsä lapset tarvitsivat eniten äidinkielen opetusta. Sisältöalueiden painotus riippui siis lasten taitotasosta. Testeissä opettaja oli todennut matematiikan lapsille helpommaksi sisältöalueeksi, jolloin se kulkee eheytyesti mukana toiminnassa, eikä sille ole tästä syystä varattu omaa päiväänsä viikon aikana. Yleisestikin opettajan sanojen mukaan *”Eheytettyä tulee ihan missä toiminnassa hyvänsä”*. Tämän ryhmän opettajan toimintaa määrittelevät esiopetusvuoden alussa toteutetut testit, jotka hän oli itse laatinut. Testit toteutettiin siten, että lapset eivät tienneet olevansa testattavina.

Yhdessä koulun esiopetusryhmässä (k2) ei ollut sisältöalueille määritelty tiettyjä päiviä, vaan siellä opettaja painotti enemmän projektityyppistä oppimista, jossa pidemmän aikaa harjaannutetaan tiettyä sisältöaluetta. Ryhmän opettaja kertoi, että tämän menetelmän avulla hän saa kokonaiskuvan lapsen osaamisesta, kun näkee sitä pidemmässä jaksossa kerrallaan. Kun yhtä sisältöaluetta oli painotettu pidemmän aikaa, se unohdettiin joksikin aikaa ja siirryttiin seuraavaan. Toki tässäkin esiopetusryhmässä yksi tietty päivä oli varattu esiopetuskirjan tekemiselle, sillä siihen toimintaan opettaja sai lisäresurssiksi avustajan, muuten kun hän oli ryhmän kanssa lähinnä yksin. Esiopetuksessa opeteltavat asiat nousivat ryhmän tarpeesta: *”Kädentaito-osuus on painottunu, koska mä oon huomannu et aika monella on motoriikkaongelmaa. Ja musiikin kautta rytmiikkapuolta, koska mä nään et sitä kömpelyyttä on”*. Ryhmän opettajan toiminta osoittautui lapsilähtöiseksi ja lasten osallisuutta korostavaksi. Lapsilähtöisesti toimittaessa kasvatukselliset

valinnat ja toimenpiteet perustellaan lapsen tarpeilla, kiinnostuksenkohteilla tai kasvulla (Hytönen 1997, 14). Lisäksi tämän ryhmän toimintaa ohjaili projekti- ja teematyöskentely. Teematyöskentely tukee kokonaisvaltaista oppimista ja rakentuu aina aiemmin opitun päälle. Teematyöskentelyyn ryhdytään ilman valmiita vastauksia ja päätelmiä, kiinnostuneina käyttämään itse hankittua ja koettua tietoa. Käsiteltävät teemat löytyvät omasta ympäristöstä, kuten asiat jotka tapahtuvat itselle tai tapahtuvat omassa ympäristössä. Hyvä teema tukee havainnointiin ja tarkkailuun perustuvaa oppimista, joka syvenee teeman tiimoilta käytävissä keskusteluissa muiden kanssa. (Hakkola & Virsu 2000, 58–61.)

Sisältöalueiden keskittäminen kiinteästi tiettyyn viikonpäivään näyttää liittyvän enemmän kouluissa sijaitseviin esiopetusryhmiin, kuin päiväkodin esiopetusryhmiin. Tämä oli selkein ero, joka tutkimuksessa tuli havaittua kahden eri esiopetusta toteuttavan instituution toimintakulttuureiden välillä. Ennalta sovitut päivät eivät kuitenkaan olleet ehdottomia, vaan elivät tilanteen mukaan. Eheytyks oli tavanomaista niin päiväkotien kuin koulujenkin esiopetusryhmissä. Tiettyjen sisältöalueiden painotus nousi useimmiten suoraan ryhmän lasten tarpeista niin koulujen kuin myös päiväkotien esiopetusryhmissä.

### **8.2.3 Aamu-/päiväkokoontuminen**

Jokaisessa päiväkodin esiopetusryhmässä pidettiin päivittäin sekä aamu- että päiväkokoon-tuminen. Nämä kokoontumiset ovat esimerkki esiopetusryhmien yhdestä käytössään olevasta opetusmenetelmästä. Seuraavaksi esittelen näiden kokoontumisten sisältöjä ja merkitystä. Kokoontumisiin osallistuvat kaikki ryhmän lapset ja niissä on erinäisiä sisältöjä. Tutkimukseeni osallistuneissa päiväkotien esiopetusryhmissä aamukokoontumisessa katsottiin tärkeäksi tutustua siihen, mitä päivän aikana tulee tapahtumaan: *”Aamutuokio on sillai myös tärkeä et jos lähetään jonnekin tai aletaan tehdä jotain, niin siinä niinku se päivän rytmi mennään läpitte”* (pk1). Lapsen turvallisuudentunne lisääntyy, kun hän etukäteen tietää millaiseksi päivän runko muodostuu. Ennakoitavuus luo hallittavuutta ja turvallisuudentunnetta ihmiselle, huolimatta siitä minkä ikäinen hän on. (Siren-Tiusanen 2002, 22.) Kalenteriin tutustuminen monipuolisoin tavoin kuului myös jokaisen esiopetusryhmän aamukokoontumisen rutiineihin: *”Siinä katotaan päivämäärät, viikonpäivän nimi ja sitten lämpötila”* (pk2). Akateemisten taitojen harjaannuttamisella oli suuri rooli aamukokoontumisissa.

Kahdessa päiväkodin esiopetusryhmässä opettaja halusi aamukokoontumisessa harjaannuttaa lasten esiintymistaitoa ja uskallusta esiintyä. Toisen ryhmän opettaja (pk3) oli ottanut vuoden alusta käyttöön käytännön, jossa lapsi toimi aamukokoontumisessa apuopettajana, ja lapsen johdolla käytiin kalenteri yms. läpi. Opettaja koki apuopettajana toimimisen olevan helppoa esiintymisharjoittelua lapselle, sillä vieressä oli koko ajan aikuisen tuki. Kalenterin läpikäymisprosessi oli lapsille tullut tutuksi koko syyslukukauden ajan, joten jokainen sen melko hyvin jo muistikin. Toisessa ryhmässä (pk2) oli käytössä tapa, jossa jokainen lapsi sai vuorollaan esitellä muulle ryhmälle kotoaan tuomansa lelun, pelin sekä kirjan. Kotoa tuodut esineet eivät jääneet vain esittelyn tasolle, vaan niillä myös päivän aikana leikittiin. Aamukokoontumisia hyödynnettiin eri tavoin esiintymisen harjoitteluun. Lasten ääni haluttiin saada kuuluviin ja osallistaa heitä toimintaan. Mitä enemmän lapsilla on tietoa toiminnan taustoista ja mitä enemmän heidän on mahdollista tehdä aloitteita ja ideoita, sitä enemmän he kokevat voivansa vaikuttaa ja heidän osallisuutensa nousee (Turja 2011, 49). Kalenterin läpikäyminen oli lapsille tuttua, samoin kuin kotoa tuodun pelin lapsi tunsikin hyvin, joten lapsen osallisuus oli näissä tilanteissa melko korkea.

Eri sisältöalueiden eheyttäminen aamukokoontumiseen oli hyvin tavanomaista. Tätä tapahtui jokaisessa päiväkodin esiopetusryhmässä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 12) sanotaan, että esiopetuksen tulisi pohjautua opetuksen eheyttämiseen. Aamukokoontumiseen eheytyi niin *”...musiikillisia ja liikunnallisia ja sitten on näistä matikan ja kielen jutuista saatetaan tehdä jotain”* (pk1) kuin myös *”...loruttelu- ja taputteluleikkejä”* (pk3). Yksi opettajista (pk2) eheytti aamukokoontumiseen erityisen paljon musiikillista toimintaa. Hän hyödynsi päiväkodin salia, mikäli se oli aamukokoontumisen aikaan tyhjänä. Salissa oli tilaa ja välineitä *”...rytmittää, liikkua, eläytyä johonkin musiikkiin”*. Lapsi oppii musiikillisia taitoja monin eri tavoin: kuunnellen, soittaen, liikkuen ja laulaen. Loruttelu ja taputusleikit vahvistavat lapsen tunne-elämää. (Ruokonen 2001, 141.)

Aamukokoontuminen koettiin kaiken kaikkiaan toimivaksi tavaksi aloittaa yhteinen esikoulupäivä päiväkotien esiopetusryhmissä. Erityisesti esiopetusryhmässä (pk1), joka sijaitsi suurissa nuorisokeskuksen tiloissa koettiin, että yhteiset kokoontumiset kokoavat lapsiryhmän parhaiten yhteen: *”Näät tilat harhauttaa lapsia vähän joka puolelle, niin sä saat kasattua ne hetkeks yhteen ja ne näkee, ketä meitä on ja vähän toisiaan”*. Aamukokoontumisen lisäksi päiväkotien esiopetusryhmillä oli käytössään päiväkokoonantuminen. Kahdessa päiväkodin esiopetusryhmässä päiväkokoonantuminen pidettiin ennen lounasta ja yhdessä lounaan jälkeen. Päiväkokoonantumiset sisälsivät ohjattua toimintaa eri sisältöalueista. Myös lapsilta tulevat ideat olivat yhden opettajan



(pk2) mielestä merkityksellisiä käydä päiväkokoontumisessa läpi. Jos lapsilla oli ulkona hyvät leikit meneillään, kertoi yksi esiopettajista (pk3) tällöin jättävän päiväkokoontumisen väliin. Päiväkokoontumiset toteutettiin kaikin puolin hyvin lapsilähtöisesti. Lapsilähtöisyydessä korostuu erityisesti lapsen sisäisen oppimismotivaation merkitys, jonka kautta lapsi oppii itse ohjaamaan omaa toimintaansa. Lapsen oma aktiivisuus on tärkeää. (Hytönen 2008, 14–15.)

Kalenterin ja päiväohjelman läpikäyminen aamukokoontumisessa oli tavanomaista myös koulujen esiopetusryhmissä. Yksi koulun esiopettajista (k2) kertoi ottavansa lapset mukaan päivän suunnitteluun seuraavasti: ”*Esitellään se päivän ohjelma ja teema, eli suunnitellaan päivää lasten kanssa yhdessä. Mä kerron mitä mulla on ollu ajatuksia ja lapset kertoo mitä niillä, et jos on joku kohta et kumman he halua valita*”. Tämän ryhmän opettajan toiminnassa näkyi lasten osallistaminen toimintaan. Osallisuudella tarkoitetaan sitä, että ihmiset voivat tulla kuulluiksi ja saavat vaikuttaa heitä koskeviin asioihin osallistamalla yhteisössään asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon (Turja 2011, 47). Kuulemalla lapsiryhmää opettajan on mahdollista tavoittaa lasten näkökulmia ja ajatuksia, jolloin opettajan on helpompi suunnitella lapsille merkityksellisiä oppimiskokemuksia ja myös lasten motivaatio ja toimintaan sitoutuminen on vahvempaa (Heikka ym. 2011, 59). Turjan (2011, 50) mukaan ylintä osallisuuden tasoa edustaa neuvottelu lasten ja aikuisten kesken, kuten antamassani esimerkissäkin tapahtui. Samaisen ryhmän esiopettaja kertoi, että aamukokoontumisessa opetellaan lukemista. Lukemisen alkeiden harjoittelua leikinomaisin tavoin voidaan alkaa käydä läpi jo esikoulussa. Aktiivinen sanoihin ja teksteihin tutustuminen kielellisesti rikkaassa ympäristössä ja vuorovaikutuksessa taitavampien kanssa johtaa vähitellen lukutaitoon. Lapsen tulee itse olla aktiivinen pelkän tarkkailija-roolin sijaan. (Lerkkanen 2006, 16.)

Yksi koulun esiopettajista (k3) piti erityisen tärkeänä sitä, että aamukokoontumisessa on aina samat elementit läsnä eli tietyt, toistuvat rituaalit. Rituaalit ja rutiinit tuovat lapselle turvallisuudentunnetta, ennakoitavuutta ja hallittavuutta elämäänsä. Rutiinien kautta syntyvä ennakoitavuus on erityisen tärkeää sellaisille lapsille, jotka ovat kovin aktiivisia ja tarvitsevat tukea tunne-elämän kehityksessä ja sosiaalisissa taidoissa. (Karling, Ojanen, Siven, Vihunen & Vilen 2008, 214; Vilen, Vihunen, Vartiainen, Siven, Neuvonen & Kurvinen 2006, 227.) Ryhmän esiopettaja kertoi aamukokoontumisen koostuvan ”*Aamumarssia kuunnellaan, vuorolaulua et mitä kuuluu, sitten taputetaan lasten nimet, lasketaan lapset*”. Hänellä, kuin myös toisella (k2) esiopettajalla aamukokoontumisissa sisältöalueet eheytyivät koko ajan. Yksi esiopettaja (k1) ei haastattelussa maininnut sisältöalueiden eheyttämisestä aamukokoontumiseen.

Vain yhdessä koulun esiopetusryhmässä (k2) oli käytössä säännöllinen päiväkokoontuminen. Kokoontuminen järjestettiin ennen lounasta ja sen aikana käytiin yhdessä läpi, mitä päivän aikana oli tapahtunut. Useimmiten kokoontumisessa myös luettiin kirja. Satujen lukemisen kautta lapset alkavat ymmärtää lukemisen merkityksen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 12–13). Toinenkin esiopettaja (k1) kertoi satunnaisesti kokoavansa lapset päiväkokoontumiseen esimerkiksi kirjan pariin ja säännöllisesti perjantaisin keskustelemaan yhdessä siitä, mikä viikossa oli lasten mielestä mukavinta. Yksi esiopettaja (k3) järjesti päiväkokoontumisen vain, jos oli jotain informoitavaa asiaa lapsille, mutta näin tapahtui harvoin.

Aamukokoontumiset olivat yleinen rituaali jokaisessa päiväkodin sekä koulun esiopetusryhmässä. Yhteiset päiväkokoontumiset näyttäytyivät tavanomaisempina päiväkotien esiopetusryhmissä, kuin koulujen esiopetusryhmissä. Kalenterin sekä päiväohjelman katsominen kuului molempien esiopetusta toteuttavien instituutioiden aamukokoontumisiin kiinteänä osana. Aamukokoontumisiin oli luonnollista eheyttää eri sisältöalueita niin koulujen kuin päiväkotienkin esiopetusryhmissä.

#### **8.2.4 Suunnittelu**

Esiopettajan työaikaan kuuluu tietty tuntimäärä suunnitteluaikaa viikossa. Jokaisella haastatelluista oli omanlaisensa suunnittelukäytännöt. Kaksi päiväkodin esiopettajista tapasi suunnitella yhden viikon kerrallaan. Nämä suunnitelmat olivat suuntaa-antavia ja ne täsmentyivät vasta kunakin päivänä. Suunnitelmat ”...*helpottaa omaa työtä ja hahmottaa mitä tapahtuu, auttaa näkemään mitä pitää tehdä, et tulee sit tehtyä ne tietyt asiat*” (pk1). Tällä esiopettajalla oli tapana kirjata suunnitelmat ylös. Toinen esiopettaja (pk2) totesi, että ”*Jotain on tietysti jo niin selkärangassakin, ettei niitä tavallaan enää paljo kirjota mihinkään*”. Kolmas päiväkodin esiopettaja (pk3) suunnitteli kerrallaan kuukauden, jota tarkensi aina kahden viikon välein. Suunnittelussaan hän käytti apuna päiväkodin vuosiympyrää, jonka pohjalta suunnitelmiin tuli muun muassa erilaisia tapahtumia. Opettaja myös korosti lukuvuosisuunnitelman, lasten omien esiopetussuunnitelmien sekä osalla lapsista olevien kuntoutussuunnitelmien merkityksellisyyttä. Näistä suunnitelmista nousi suoraan tavoitteita toiminnan suunnitteluun. Esiopetuksen suunnittelun tulisi tapahtua valtakunnallisen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) pohjalta. Tämän lisäksi suunnittelua ohjaavat myös kulttuuriset arvot, sekä perheiden ja kasvattajien arvomaailmat. Nämä kaikki vaikuttavat suunnittelun näkökulmiin ja niiden painottumiseen ja sitä kautta lapsen oppimiseen. Suunnittelun tulisi pohjautua lapsen ajatteluun ja lapsen tietorakenteiden kehittymisen tukemiseen, eli lapseen

yksilönä suunnitteluprosessin keskiössä. (Hujala ym. 1998, 89.)

Jokainen päiväkodin esiopettajista painotti lasten havainnoinnin merkityksellisyyttä: *”Lapsilta voi tulla ihan jotain valtavan hienoja asioita, jotka juur sillon kun sä tartut siihen niin on paikallaan”* (pk2). Yksi esiopettajista (pk1) oli todennut vertaisryhmässä toimimisen ryhmänsä lapsille erityisen hankalaksi. Tämän vuoksi opettaja halusikin harjoitella ryhmänsä kanssa *”...tunne-elämän, tunteiden ja kavereitten kans olemisen taitoja, ne on tärkeitä ja nousu aika pinnalle”* (pk1). Etenkin lasten leikkejä havainnoidessa saadaan arvokasta tietoa lapsen sosiaalisesta kehityksestä sekä tunne-elämästä (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 89). Havainnointi auttaa myös saamaan tietoa lapsen kehityksestä ja ongelmanratkaisutaidoista, joiden avulla voidaan paremmin ymmärtää lapsen käyttäytymistä. Lapsi tulee paremmin ymmärretyksi ja väärinymmärryksen riski pienenee, kun kasvattaja tietää miksi lapsi toimii niin kuin toimii. (Sharman, Cross & Vennis 2004, 1, 13.) Kasvattajan tulee Heikan, Hujalan ja Turjan (2009, 41) mukaan säännöllisesti havainnoida ja arvioida lasten oppimista sekä tukea jokaista lasta hänen kasvatustavoitteidensa mukaan. Havaintojen tekemisen kautta kasvattaja oppii tunnistamaan lapsen tekemiä aloitteita sekä sanatonta viestintää. (Heikka ym. 2009, 41.)

Jokaisella koulun esiopettajalla oli keskenään hieman erilaiset suunnittelukäytännöt. Ensimmäinen koulun esiopettajista (k1) pyrki suunnittelemaan kerrallaan vähintään seuraavat kaksi viikkoa, toisinaan pidemmänkin jakson. Tällä opettajalla esiopetuskirja toimi osittain suunnittelun pohjana: *”Et siin on se tietty runko, et missä järjestyksessä käydään esimerkiks kirjaimet”* (k1). Myöhänen (2011, 158–159) on väitöskirjassaan todennut, että esiopetuskirjojen fonologisen tietoisuuden harjoitukset etenivät usein kirjainten ja niitä vastaavien äänteiden opettamisen kontekstissa. (Myöhänen 2011, 158–159). Kirjainten nimeämisen taito ennakoii hyvin tulevaa lukutaitoa, joten kirjaintietoisuutta kannattaa esiopetusvuoden aikana seurata. Lukemisvalmiuksia on mahdollista esiopetuksessa tukea monin eri tavoin. (Ketonen 2012, 28–29.) Toisen koulun esiopettaja (k2) kertoi suunnittelunsa etenevän seuraavasti: *”Ennenku mä nään lapsii, niin katon koko vuoden et mitäs tän vuoden aikana suunnilleen..sitten mä lähen miettiin sitä syksyä vähän taas tarkemmin..sit mietitään kuukausi eteenpäin, ja sit vielä se viikko tai kaks tarkennetaan et mitä tehdään ja minne mennään”* (k2). Suunnittelu näytti etenevän jaksoittain lähtien pitkän linjan suunnittelusta. Kolmas koulun esiopettaja (k3) suunnitteli viikkonsa esiopetuskirjan pohjalta. Hän suunnitteli kerrallaan koko syyslukukauden ja kerrallaan koko kevätlukukauden. Esiopettaja kertoi, että näin hänellä on *”...suurin piirtein aina tiedossa mitä mikäkin päivä tapahtuu; pidemmän linjan suunnittelu on tosi hyvä”* (k3). Kyseinen esiopettaja korosti suunnittelun merkityksellisyyttä seuraavasti: *”Kuka*

*tahansa voi milloin tahansa tulla käymään et miksi teit tätä, niin se pedagoginen perustelu pitää löytyä sieltä*” (k3). Karilan (2002, 274) mukaan laadukas pedagogiikka ei voi toteutua ilman suunnittelua ja arviointia. Suunnittelu on hänen mukaansa eräänlainen työn tekemisen henkinen kehikko, ja sen avulla ennakoidaan ja ohjataan ryhmän toimintaa asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. (Karila 2002, 274.)

Lasten havainnoinnin kautta sekä lapsilta suoraan tulevat ideat olivat tärkeitä myös koulujen esiopettajille. Opettajat arvostivat lasten ideoita ja halusivat toteuttaa niitä parhaansa mukaan: *”Sehän on tosi hienoo jos lapsilta tulee ideoita et mitä me halutaan tehdä; varmaan tulee semmonen olokin sit et heitä kuunnellaan*” (k1), *”Mun suunnittelu ei oo mitenkään orjallista, vaan se elää ja muuntuu lasten ideoiden ja tarpeiden mukaan*” (k3). Kinoksen (2001, 30–38) mukaan lasten aloitteesta tapahtuva toiminta lisää lapsen oppimismotivaatiota. Lapsi oppii asettamalla kysymyksiä ja etsimällä niihin vastauksia. Opettajan tulee uskoa lasten kykyihin ja potentiaaliin. (Kinon 2001, 30–38.) Yksi esiopettajista (k2) mainitsi myös vanhemmilta tulevat ideat tärkeinä: *”Vanhemmat on antanu myös vinkkejä mitä vois tehdä, et ”tossa kun tultiin niin tuolla kun on noita lätäköitä ja niihin tippuu vesipisara, niin mitenhän senkin vois maalata”*” (k2). Kasvatuksen yhteissuunnittelussa korostuu kahden erilaisen asiantuntemuksen olemassaolo; vanhempien sekä ammattihenkilöstön. Koulutettu ammattihenkilöstö on opetustoiminnan sisällöllisen hallinnan asiantuntija, kun taas perheellä on yksilökohtaista asiantuntemusta lapsesta. (Hujala ym. 1998, 70–71.) Heikan ym. (2009, 101) mukaan vanhempien osallisuuden kautta kuullaan ja huomioidaan vanhempien odotuksia esiopetukselle ja sen kehittämiseksi. Vanhemmilta saatu tieto tulisi käyttää hyväksi opetuksen suunnittelussa. Kasvatuskumppanuus toteutuu, kun vanhemmat ja opettaja yhdessä suunnittelevat kasvatusta ja opetusta oppimisen edistämiseksi. (Heikka ym. 2009, 101.)

Haastatteluissa ilmeni suunnittelutapoja olevan yhtä monta, kuin on suunnittelijaakin. Toiset pitävät lyhyen aikavälin suunnittelusta ja toisille sopii paremmin pitkän aikavälin suunnittelu. Yhtenäistä jokaisen instituution esiopettajalle oli, että ideat omaan suunnitteluun tulevat suurilta osin lapsilta ja lasten aloitteesta. Myös Hujala ym. (2012) ovat tutkimuksessaan todenneet, että esiopettajat ottavat toiminnan suunnittelussa ensisijaisesti huomioon lasten yksilölliset tarpeet ja tavoitteet. Nämä pohjautuvat lasten kanssa keskusteluun, lasten havainnointiin sekä lasten omiin oppimissuunnitelmiin. (Hujala ym. 2012, 61–62.)

### 8.2.5 Arviointi

Suunnittelu ja arviointi liittyvät Hujalan ym. (1998, 96) mukaan kiinteästi yhteen. Arvioinnissa on kyse kuvan tai käsityksen muodostamisesta arvioitavasta kohteesta. Arviointia voidaan tehdä niin testien avulla kuin myös olemalla lapsen mukana havainnoimassa esimerkiksi hänen leikkejään ja toimiaan. (Lummelahti 2004, 31.) Sekä päiväkotien että koulujen esiopetusryhmien opettajilla oli käytössään useita erilaisia arviointitapoja. Tavat eivät juuri eronneet sen suhteen, kummassa instituutiossa esiopetusta toteutettiin. Arviointi kohdistui ensinnäkin lapsiin. Esiopettajat kertoivat säännöllisesti tekevänsä lapsille erilaisia testejä, kuten valmiita piirustustehtäviä, kielellisiä tehtäviä sekä keväällä tehtävä kouluvalmiustesti. Esiopettajat myös laativat omia testejä ja pitivät kirjaa lasten taidoista, kuten lukujonon, tavuttamisen ja kuperkeikan taitamisesta. Myös esiopetuskirjan tehtävien teon seuraaminen mainittiin hyvänä arvioinnin välineenä. Arvioinnilla ei saa ymmärtää pelkästään lapsen kehityksen tai osaamisen tason arviointia, eikä se myöskään saisi tapahtua pelkästään jonkin toiminnan päättyessä. Tarkoituksenmukainen arviointi tapahtuu säännöllisesti ja sen avulla lapsen kehitystä ja oppimista tuetaan. On tärkeää löytää arviointimenetelmät, jotka soveltuvat lapsen kasvu- ja oppimisprosessin tukemiseen. (Kupila 2004, 5.)

Lähes jokainen esiopettajista niin päiväkodin kuin koulunkin puolella mainitsi perheiden kanssa käytävän lapsen esiopetuskeskustelun sekä syksyllä että keväällä hyväksi arvioinnin välineeksi. Syksyllä keskusteluissa oli pääasiallisesti tapana kartuttaa taidot, joita vanhemmat halusivat lapsillaan esiopetusvuoden aikana harjaannutettavan: *”Vanhempi saa oman näkemyksensä sanoa, et heillä saattaa olla jotain omia toiveita mitä on havainnu kotona et mitä ois hyvä harjotella ja mihin haluaa sitä tukea”* (k1). Kevään keskustelu painottui esiopetusvuoden arviointiin: *”Arvioida et miten heidän mielestä ne on toteutunu ja kerron miltä näyttää omien havaintojeni pohjalta”* (k3). Jokaiselle esikoululaiselle laaditaan syksyn keskustelun pohjalta oma esiopetussuunnitelma. Lapsen esiopetuksen opetussuunnitelma on suunnitelma lapsen kasvun ja oppimisen etenemisestä. Suunnitelman tavoitteena on turvata lapselle hyvät kasvun ja oppimisen edellytykset. Suunnitelma myös lisää opettajan tietosuutta lapsen tilanteesta ja näin ollen helpottaa opettajan oman työn suunnittelua sekä lapsen vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 25–26.)

Halutessaan saada lapsilta arviointitietoa siitä, minkälaiseksi he ovat esiopetuksen kokeneet, on opettajan parempi käyttää lapsihavainnointia kuin esimerkiksi lapsen haastattelua (Turja 2004, 10; mukailen Katz 1993). Yksi koulun esiopettajista kertoi lapsilta saadusta arviointipalautteesta

seuraavasti:

*”Työn paras mittari on se miltä lapsi näyttää kun me tehdään jotain. Meneekö asia perille tai tykkääkö hän siitä. Esim. tänään oli aivan loistava, kerranki minä olin onnistunut tekemään semmosta musiikkijuttua josta he olivat aivan innoissaan, he kilju niin hirveesti et se kuulu tonne yläkertaankin asti” (k2).*

Lasten oli myös mahdollista arvioida esiopetusta TAK -arviointijärjestelmän avulla. Siinä lasta pyydetään kasvokuvien havainnollistetulla asteikoilla arvioimaan jotakin tiettyä asiaa. Kasvokuvia on viidellä eri portaalla surullisesta iloiseen. (Turja 2004, 14.) Tämä arviointimenetelmä oli käytössä yhdessä koulun esiopetusryhmässä ja yhdessä päiväkodin esiopetusryhmässä. Koulun esiopettaja kertoi, että *”...mut se on ihan kivaa minusta et tulee välillä niitä ei-hymyileviäkin naamoja, et voi sit jutella et mikä tässä oli semmonen mikä harmitti” (k1).* Hieman samaa ajatusta oli toisellakin koulun esiopettajalla (k3), joka kertoi käyttävänsä muun muassa sellaista arviointimenetelmää, jossa lapset saavat värittää annettua ympyrää sen verran, kuinka mukavalta tehty asia oli tuntunut. Opettaja kertoi, että on parhaillaan tekemässä kehittämistyötä lasten oman arvioinnin edistämiseksi. Mittarillisten arviointimenetelmien avulla on mahdollista tavoittaa lasten kokemusmaailmaa systemaattisemmin kuin satunnaisella havainnoinnilla. Mittareiden antamaa tietoa tulisi kuitenkin täydentää menetelmillä, jotka tavoittavat enemmän lapsen omia merkityksenantoja. (Turja 2004, 15.)

Jokainen esiopettajista pyrki arvioimaan myös omaa työskentelyään. Opettajan itsearviointiin tulisi olla säännöllistä ja jatkuvaa. Itseen ja omia toimintojaan pitää olla valmis kehittämään. (Lahdes 1994, 213.) Esiopettajilla itsearviointi tapahtui suurimmaksi osaksi omassa päässä: *”Että kyllä mä huomaan nyt et mä esimerkiksi viime vuoteen heijastan tätä omaa tällä hetkellä olevaa miten mä teen työtäni” (pk1), ”Kyllähän sitä arviointia tekee pienimuotoisesti oman pään sisällä ihan joka päivä” (pk3).* Oman työn arvioinnissa käytettiin apuna myös tiimin muita työntekijöitä: *”Meil on joka viikko tiimipalaveri, niin mietitään missä me ollaan onnistuttu ja mitä me oltas voitu tehdä toisin” (pk3).* Myös lapsille järjestetyn toiminnan aikana sekä päätteeksi opettajan oli mahdollista arvioida omaa toimintaansa:

*”Ja niitten toimintojen jälkeen mitä sä oot vetäny, mä aina mietin et oliko tää nyt liian vaikee, liian helppo, mitä ois voinu lisätä tähän tai tehdä toisin. Et musta se on hirveen oleellinen, ei voi niinku ajatella et nyt me tehtiin tää homma ja se on siinä. Että onnistuitko ja mitä voisit tehdä toisella*

*tapaa” (pk3).*

Opettajan on tärkeä havainnoidessaan omaa työskentelytapaansa muistaa myös se, että lapsia tulisi kannustaa vaikuttamaan omaan esiopetukseensa. Lasta tulisi innostaa suunnitteluun, valintoihin ja ratkaisuihin. Lapsen tulisi saada kaikin puolin ilmaista omia toiveitaan, jotta esiopetus olisi mahdollisimman yksilöllistä. (Lummelahti 2004, 31, 41.)

Arvioiminen oli yleistä tutkimukseen osallistuneissa esiopetusryhmissä. Jokainen esiopettaja sekä koulun että päiväkodin puolella hyödynsi arviointia niin arvioidessaan lasten osaamista kuin omaa toimintaansa opettajana. Lisäksi perheet saivat osallistua arviointiin sekä lapset itse. Lasten tekemä itsearviointi näyttäytyi hieman yleisempänä koulujen kuin päiväkotien esiopetusryhmissä.

### **8.3 Oppimisympäristö**

Kolmas tutkimuskysymykseni liittyi esiopetuksen oppimisympäristöön, jossa keskityin erityisesti esiopetusryhmien käytössä olevien tilojen havainnointiin. Havainnoin jokaisen esiopetusryhmän fyysistä oppimisympäristöä sekä lisäksi haastattelussa selvitin, mitä muita tiloja ryhmällä oli käytössään. Ennako-oletuksen omaisesti ajattelin, että päiväkodeissa toimivien esiopetusryhmien oppimisympäristö olisi huomattavasti erilainen verraten kouluissa toimiviin esiopetusryhmiin. Tutkijana ajattelin, että koulujen esiopetusryhmien oppimisympäristö olisi koulumaisempi kuin päiväkotien esiopetusryhmien oppimisympäristö. Loppujen lopuksi oppimisympäristöt osoittautuivat keskenään yllättävän samankaltaisiksi. Tutkimuksessani liitän oppimisympäristön osaksi esiopetusryhmien toimintakulttuuria, vaikka tuloksista kerron näin erikseen.

Päiväkoti 1:n esiopetusryhmä toimi nuorisokeskuksen tiloissa. Tämän vuoksi suurin osa tavaroista kerättiin päivän päätteeksi esiltä pois. Tilat olivat suuret ja tilavat, joihin sisältyi ruokailuhuone, sali, työskentelyhuone, käytävätilat, keittiönurkkaus, huone jossa oli lasten lokerot sekä leikkiätilaa, tyttöjen sekä poikien omat wc-tilat ja näiden lisäksi paljon pieniä leikkinurkkauksia. Ruokailuhuoneessa tehtiin esimerkiksi esiopetuskirjatehtävät ja pöydät oli järjestetty pöytäryhmittäin. Ryhmän omien tilojen lisäksi ryhmä käytti toisen esiopetusryhmän tiloja niinä aikoina, kun omissa tiloissa ei ollut mahdollisuutta olla nuorisokeskuksen toiminnan vuoksi. Vaikka ryhmällä oli omakin sali käytössä, käyttivät he myös toisinaan päiväkodin yhteistä salia.

Päiväkoti 2:n esiopetusryhmä toimi hyvinkin tavanomaisissa päiväkotitiloissa. Ryhmähuoneessa muun muassa ruokailtiin sekä tehtiin esiopetuskirjatehtäviä. Pöydät olivat järjestetty pöytäryhmittäin. Lisäksi oli leikkihuone sekä pienempi huone, jossa sai rauhassa esimerkiksi pelaila tietokonetta tai lautapelejä. Aulasta löytyi lisää leikkitilaa, sekä ryhmällä oli myös omat wc-tilat. Lisäksi ryhmä hyödynsi päiväkodin salia sekä viereisen koulun salia säännöllisesti.

Päiväkoti 3:n esiopetusryhmä toimi myös tavanomaisissa päiväkotitiloissa, jotka tosin kooltaan olivat ryhmälle opettajan mukaan hieman liian pienet. Tiloihin kuului ryhmähuone, jossa syötiin ja toteutettiin ohjattua toimintaa. Toiminnot järjestettiin pöytäryhmämuodostelmassa. Toinen huone oli varattu leikkitilaksi. Lisäksi ryhmällä oli käytettävissään pieni eteinen sekä wc-tilat. Tämä ryhmä hyödynsi päiväkodin muista tiloista kahta erilaista huonetta, joista toista opettaja kutsui ”puuhis -huoneeksi” jossa voi tehdä rauhallisia tehtäviä, sekä toinen tila jossa oli mahdollisuus toteuttaa pienimuotoisia toiminnallisia hetkiä, kuten pomputtaa palloa ja tehdä ratoja.

Koulu 1:n esiopetusryhmällä oli käytettävissään luokkatila sekä erillinen leikkihuone. Luokkatilassa pulpetit oli järjestetty yksitellen kohti taulua. Ryhmän lapset käyttivät koulun yleisiä wc-tiloja. Ruokailu tapahtui koulun ruokalassa. Ryhmä käytti myös säännöllisesti koulun salia, sekä atk-luokka ja koulun kirjastotila olivat toisinaan käytössä.

Koulu 2:n esiopetusryhmän tilat olivat melko päiväkotimaiset. Ryhmähuoneena toimi suuri huone, jossa pöydät oli järjestetty pöytäryhmittäin. Lisäksi oli toinen pienempi huone, joka oli varattu leikkikäyttöön. Leikkikäytössä oli myös pieni nurkkaus. Lisäksi ryhmälle kuuluivat eteistilat sekä wc-tilat. Ruokailu oli järjestetty koulun ruokalaan. Säännöllisesti ryhmä käytti koulun liikuntasalia sekä epäsäännöllisemmin verstasta.

Koulu 3:n esiopetusryhmän tilat olivat myös hyvin päiväkotiryhmän tyyppiset. Tilat koostuivat kahdesta huoneesta, joista löytyi pöytäryhmiä sekä leluja ja pelejä. Lisäksi oli eteinen ja wc-tilat. Ruokailu tapahtui koulun ruokasalissa. Opettaja painotti, että koulun muutkin tilat tulevat esikoululaisille tutuiksi esiopetusvuoden aikana. Koulun luokkia käytettiin mahdollisuuksien mukaan opetuksen järjestämiseen ja jumppasaliin ryhmällä oli kiinteä vuoro.

Minulla tutkijana oli yhtenä havainnointini tarkoituksena havainnoida sitä, mihin muodostelmaan lasten pöydät ryhmätiloissa olivat järjestetty. Jokaisessa päiväkodin esiopetusryhmässä lasten pöydät olivat järjestetty pöytäryhmittäin. Kaksi päiväkodin esiopetusryhmää toimi tavanomaisissa



päiväkotiryhmän tiloissa. Yhden ryhmän tilat olivat samanaikaisesti nuorisokeskuksen tilat, siten että klo 15:00 mennessä esiopetusryhmän tuli poistua tiloista nuorison alta pois. Ryhmä pärjäsi tiloissa hyvin, mutta opettajan mielestä normaalimmat päiväkotitilat olisivat kuitenkin paremmat: *”Elikkä kun tila on pysyvä ja tietyt jutut voi jättää esille, niin siinä ei tule niin sitä liikehdintään mitä tällasessa tilassa tulee, missä tavallaan ne kiintopisteet mitkä niinkun on pysyviä ja omia, niin niitä ei niin ole”* (pk1). Hujalan ym. (2012, 44–50) tutkimuksessa mukana olleet esiopetuksen oppimisympäristöt olivat koettu henkilökunnan puolesta vain tyydyttäväksi laadultaan, sillä tilat olivat olleet ahtaita ja joustamattomia. Päiväkodin toimitilojen suunnittelu -ohjeessa todetaan, että päiväkotien tilojen tulee olla sellaisia, että ne sallivat useita erilaisia kalustamis- ja käyttöratkaisuja. Turvallisuus taataan tarkoituksenmukaisilla tiloilla ja varusteilla. (Ruokonen, Norra & Karvinen 2009, 10–11.)

Koulun esiopetusryhmistä kahden ryhmän tilat olivat hyvinkin päiväkotimaiset. Niissä lasten pöydät olivat järjestetty pöytäryhmittäin. Myös viimeisessä koulun esiopetusryhmässä päiväkotimaisuutta loi erillinen leikkihuone leluineen ja peleineen. Tässä ryhmässä käytettiin pulpetteja, jotka olivat järjestetty yksitellen kohti taulua. Pulpeteissa istumisesta ryhmän opettaja kertoi seuraavaa: *”Mä en halua istuttaa liikaa pöydän ääressä, et mul on aika toiminnallista se opetus. Sanotaanko että jo se, että lapsi istuu puolisen tuntia tässä vaiheessa, niin musta se on jo aika hyvin”* (k1). Tämän ryhmän opettaja piti tärkeänä toiminnallista oppimista. Toiminnallisen oppimisen pääpaino on aktiivisessa prosessissa, joten olennaista on aktiivinen toiminta. Toiminnallisuudessa pyritään monipuolisesti käyttämään hyväksi eri aistikanavia, tunteita, mielikuvia ja elämyksiä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 29.) Huolimatta pöytien/pulpettien järjestyksestä, ei lasten liiallinen istuttaminen niissä ollut tapana esiopetusryhmissä.

Esiopetuksen oppimisympäristö on saanut kiinnostusta osakseen aiemminkin. Hujalan ym. (2012, 43, 49) tutkimuksessa todettiin, että suurin esiopetuksen toimintaedellytysten kehittämisen tarve olisi oppimisympäristön laadun kehittämisessä. Erityisesti tilojen ahtaus, joustamattomuus ja puute (kuten jakotilat ja liikuntatilat) heikentävät esiopetuksen laatua. Lisäksi joidenkin tilojen on todettu olevan soveltumattomia esiopetusikäisten tarpeisiin, kuten pienryhmätoimintaan ja yksilölliseen, omassa rauhassa tehtävään työskentelyyn. (Hujala ym. 2012, 43, 49.)

Kronqvist & Kumpulainen (2011, 46–47) esittelevät Landin & Hannafinin (2000) tutkimusten tuloksia siitä, mitä näkökulmia oppimisympäristön suunnittelussa tulisi ottaa huomioon. Nämä näkökulmat ovat psykologinen, pedagoginen, tekninen, kulttuurinen ja käytännöllinen näkökulma.

Psykologiseen näkökulmaan liittyvät lapsen käsitykset oppimisesta ja oppimaan oppimisesta. Kyse on lapsen ajattelun ja oppimisen perusluonteesta. Pedagoginen näkökulma tarkastelee niitä tarjoumia eli affordansseja, joita oppimisympäristössä on lapsen mahdollista toteuttaa esimerkiksi liittyen oppimiseen ja erilaiseen toimintaan. Teknisessä näkökulmassa huomio kiinnittyy oppimisympäristön välineisiin, kuten tietokoneisiin. Tekniikka taitavasti yhdistettynä oppimisympäristöön tukee lasten oppimista ja keskinäistä vuorovaikutusta. Kulttuurisella näkökulmalla viitataan siihen, että kussakin oppimisympäristössä on omat erilaisuutensa liittyen kulttuurisiin sääntöihin, tapoihin ja normeihin. Käytännönläheinen näkökulma vie huomion käytettävissä oleviin resursseihin sekä tilojen ja tekniikan asettamiin rajoihin ja mahdollisuuksiin. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 46–47.)

## 9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisyyttä. Tarkastelen myös omaa toimintaani tutkijana.

### 9.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden arviointiin liittyvät käsitteet reliabelius ja validius. Reliabelius tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta esimerkiksi siten, että eri tutkimuskerroilla samaa henkilöä tutkittaessa saadaan aina sama tulos. Validius tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä, sitä, mittaako valittu tutkimusmenetelmä juuri haluttua asiaa. Usein nämä kaksi termiä kytketään kvantitatiiviseen tutkimukseen, mutta myös kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tarvitsee arvioida, vaikkei näitä termejä haluaisikaan käyttää. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.)

Tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisen kaikista vaiheista kohentaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Pyrin luotettavasti kuvaamaan haastateltavien henkilöiden saamisen, haastattelutilanteiden olosuhteet sekä oman itsearviointini haastattelutilanteista. Hirsjärvi ym. (2009, 233) kertovat suorien haastatteluotteiden esittävän hyvin tulkinnat siitä, mihin tutkija päätelmänsä perustaa. Suorat haastattelulainaukset myös rikastuttavat tutkimusselosteita (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Pyrin antamaan keskenään erilaisia haastattelulainauksia lukijalle pohdittavaksi. Uskon, että aineiston uudelleen läpi käyminen johtaisi samoihin tutkimustuloksiin kuin joihin olen tutkimuksessani päätenyt, sillä muodostamani teemat ovat laadittu mahdollisimman tarkasti tutkimuskysymyksiäni vastaaviksi.

Tutkimuksen pätevyys voi horjua, jos tutkittava käsittää esimerkiksi haastattelukysymykset aivan toisin kuin tutkija on ajatellut (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232). Tutkijana pyrin tekemään haastattelukysymyksistäni selviä, ja esittäessäni niitä muotoilin ne usein kahdella eri tavalla selvyuden vuoksi. Haastateltavilla oli myös mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä, mikäli ne jäivät heille epäselviksi.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 96) mukaan tutkimuksen toteuttaminen aineistolähtöisesti on hankalaa, mikäli ajatellaan, ettei ole olemassa objektiivisiä havaintoja. Olen tutkimuksessani

pyrkinyt objektiivisuuteen, jotta tutkimustulokset olisivat mahdollisimman luotettavia ja toistettavissa. Tiedostan kuitenkin aineiston analyysin ja tutkimustulosten tarkastelun kulkevan oman ajatteluni ja tulkintani kautta, vaikka pyrinkin sivuuttamaan omat arvoni ja asenteeni.

## 9.2 Tutkimuksen eettisyys

Puhuttaessa mistä tahansa tutkimuksesta, on eettisyys tärkeässä asemassa. Erityisen tärkeässä asemassa se on ihmisiä tutkittaessa. (Nikander & Zechner 2006, 515.) Tutkijan tulisi noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut ohjeistuksen (2012), jossa kerrotaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvan muun muassa se, että tutkijat ovat rehellisiä, huolellisia ja tarkkoja kaikissa tutkimusentekovaiheissa, unohtamatta esittämisvaihetta ja arviointivaihetta. Tutkijoiden soveltamien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulee olla kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. Tärkeää on myös kunnioittaa ja arvostaa muiden tutkijoiden tekemää työtä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa kerrotaan myös hyvän tieteellisen käytännön loukkaamisesta. Loukkaaminen voidaan jakaa piittaamattomuuteen ja vilppiin. Törkeät laiminlyönnit ja holtittomuus erityisesti tutkimuksen suorittamisessa luetaan piittaamattomuudeksi. Vilpissä on kyse väärin tietojen tai tulosten esittämisestä harhauttavalla tavalla. Vilppi voi ilmetä tekaistujen havaintojen sepittämisellä, alkuperäisten havaintojen vääristelyllä, toisen luvottomalla lainaamisella tai toisen tutkimusidean tms. anastamisella. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 8–9.) Kaikkea tekstiä lainattaessa lainaukset on osoitettava asianmukaisin lähdemerkinnöin. Tällöin kunnia annetaan tekstin alkuperäiselle kirjoittajalle, eikä esitetä hänen tekstiä omina ajatuksina. (Hirsjärvi ym. 2009, 24–26; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 48–49.) Nähdäkseni olen noudattanut tieteellisiä toimintatapoja tutkimusta tehdessäni, kuten rehellisyyttä, huolellisuutta ja yleistä tarkkuutta. Mielestäni en tutkijana ole syyllistynyt vilppiin tai piittaamattomuuteen, vaan olen toiminut ”avoimin kortein”. Olen esittänyt saamani tulokset rehellisesti ja kertonut muiden tutkijoiden aikaansaannoksista antaen kunnian heille.

Jokaisella ihmisellä on itsemääräämisoikeus, ja ihmisen yksityisyyttä ja vapaaehtoisuutta tutkimukseen osallistumiseen täytyy kunnioittaa. Riittävän informaation antaminen tutkittaville on ehdottoman tärkeää. Eettistä käytöstä voisi kutsua asennekysymykseksi: miten tutkija suhtautuu ihmisiin ja millä otteella lähestyy heitä. Tutkimisessa mennään aina toisen alueelle, mutta tämän

menemisen voi hoitaa monin eri keinoin. Tutkittavalle alueelle pääsystä tarvitsee koko ajan neuvotella ja tutkijan tulee ymmärtää annetut rajat. (Nikander & Zechner 2006, 516–521.) Tutkijana pyrin olemaan ymmärtäväinen haastateltavia kohtaan, enkä yrittänyt imeä heistä sellaista tietoa esille, jota he eivät itse omaehtoisesti tuoneet esille.

Tutkijan on otettava huomioon monia eettisiä kysymyksiä tehdessään tutkimusta. Erityisesti laadullisen tutkimuksen kohdalla eettiset kysymykset ovat tärkeitä, koska tutkimuskohteena on useimmiten ihminen tai ihmisryhmä, jonka käyttäytymistä jonkin ilmiön suhteen tutkitaan. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 47.) Lähtökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen, johon liittyy tutkittavien oma päätös siitä, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tutkittavilla tulee olla myös mahdollisuus keskeyttää mukanaolonsa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 23–25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tutkimukseen osallistuneilla on oikeus pysyä nimettömänä, eli heidän henkilöllisyytensä ei saa olla tunnistettavissa tutkimuksesta. Tutkimuksessa saatuja tietoja ei myöskään saa käyttää muuhun tarkoitukseen kuin mihin on luvattu. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 47; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Olen huomionut salassapitovelvollisuuden tutkimusta tehdessäni siten, että tutkimukseen osallistuneiden identiteetti pysyy vain minun tiedossani koko tutkimuksen ajan sekä sen jälkeenkin. Haastateltuja esiopettajia ei ole mahdollista tunnistaa heidän vastaustensa perusteella. Lisäksi haastattelutilanteissa tallentamani nauhoitteet on tuhottu heti litteroinnin jälkeen. Tutkijana pidän lisäksi merkityksellisenä sitä, että haastattelut toteutettiin haastateltavien ehdoilla, enkä painostanut haastateltavia heidän vastauksissaan.

## 10 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin saamiani tutkimustuloksia sekä omaa toimintaani tutkijana. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutustua toimintakulttuureihin esiopetusryhmissä jotka sijaitsevat kouluissa sekä esiopetusryhmissä jotka sijaitsevat päiväkodeissa. Lisäksi oli tarkoitus ottaa selvää kunkin ryhmän Esiopetussuunnitelman roolista sekä tutustua kunkin ryhmän käytössä oleviin tiloihin eli oppimisympäristöön.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että Esiopetussuunnitelma oli jokaiselle esiopettajalle tärkeä työväline. Käytännön toiminta esiopetusryhmissä näyttäytyi siten, kuin ryhmäkohtaiseen Esiopetussuunnitelmaan oli kirjattu. Toimintakulttuuriin tutkimuksessani liitettiin esiopetusryhmän päiväohjelma. Päiväohjelmaan sisältyvä lepoaika näyttäytyi yleisempänä päiväkotien kuin koulujen esiopetusryhmissä. Päiväohjelmaan sisältyvät sisältöalueiden mukainen toiminta, lasten omaehtoinen toiminta sekä ulkoilu noudattelivat suurin piirtein samanlaista kaavaa jokaisessa esiopetusryhmässä ja ne olivat tärkeä ja arvostettu osa päivää. Myös sisältöalueiden toteutus liitettiin toimintakulttuuriin. Sisältöalueiden sitominen tiettyyn viikonpäivään näyttäisi olevan yleisempää koulujen kuin päiväkotien esiopetusryhmissä. Tiettyjen sisältöalueiden painotus toiminnassa nousi lasten tarpeista molempien instituutioiden esiopetuksessa. Toimintakulttuurin tärkeänä osana olivat myös ryhmien aamu- ja päiväkokoukset. Aamukokoukset järjestettiin jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa esiopetusryhmässä, mutta päiväkokoukset olivat yleisempää päiväkotien esiopetusryhmissä. Aamukokouksiin ehytettiin eri sisältöalueita kummankin instituution esiopetusryhmissä. Myös toiminnan suunnittelu liitettiin tutkimuksessani toimintakulttuuriin. Jokaisella tutkimukseen osallistuneella esiopettajalla oli omanlaisensa suunnittelukäytännöt. Yhteistä jokaiselle esiopettajalle oli se, että ideat suunnitteluun tulivat suurilta osin lapsilta. Suunnittelun lisäksi toiminnan arviointi liitettiin toimintakulttuuriin. Arviointia opettajat toteuttivat niin lapsiin kohdistuvana arviointina kuin oman työn itsearviointinakin, ja toimintaa pääsivät arvioimaan myös lapset sekä vanhemmat. Lasten tekemä itsearviointi näyttäytyi hieman yleisempänä koulujen kuin päiväkotien esiopetusryhmissä.

Esiopetuksen tavoitteena on antaa tasavertaiset lähtökohdat koulunaloitukselle jokaiselle lapselle. Tutkimuksessani molempien instituutioiden esiopetusryhmien toimintakulttuurit näyttäytyivät suhteellisen samanlaisina. Suurin todettu ero päiväkotien ja koulujen esiopetuksessa liittyi sisältöalueiden toteuttamiseen. Koulujen esiopetusryhmissä oli normaalia keskittää tietty sisältöalue

tiettyyn viikonpäivään, kun taas päiväkotien esiopetusryhmissä se oli harvinaisempaa. Karikoski (2008) on tutkimuksessaan todennut, että esikoululaisen kouluun siirtyminen lapsen kasvuympäristön keskeisenä muutos- ja sopeutumisprosessina oli turvallinen koulun esiopetuksessa olleille lapsille, kun taas pitkäkestoisin ja ongelmallisin päiväkodin esiopetuksessa olleille lapsille. Karikoski toteaa, että vaikka koulujärjestelmämme pyrkii olemaan kaikille tasavertainen, se ei sitä ole esiopetus- ja koulunaloitusvaiheessa. Päiväkodin esiopetus korostaa hänen tutkimuksensa mukaan sosiaalista kasvatusta, kun taas koulun esiopetuksessa painottuvat oppiminen ja kognitiivinen kehitys.

Instituution vaikutus esiopetuksen toimintakulttuuriin oli jossain määrin havaittavissa tutkimuksessani. Tämä tutkimus ei kuitenkaan juurikaan tue vallalla olevia näkemyksiä siitä, että ympäristö koulun esiopetuksessa olisi aina koulumaisempi ja päiväkodissa taas kodinomaisempi. Tutkimuksessani sekä päiväkotien että koulujen esiopetusryhmien oppimisympäristöt näyttäytyivät kaikki suhteellisen samanlaisina painottaen kodinomaisuutta.

Koska tutkimukseni on tapaustutkimus muutamasta tapauksesta, ei tuloksia voi yleistää koskemaan kaikkia Suomen koulujen ja päiväkotien esiopetusryhmiä. Kolme päiväkotien esiopetusryhmää ja kolme koulujen esiopetusryhmää osoittautuivat tutkimuksessani riittäväksi tutkimusjoukon määräksi. Tutkimuksen teon tarkoituksena on ollut, että tutkimuksen tuloksista olisi hyötyä esiopetuksessa työskenteleville kasvattajille ja opettajille. Tutkimuksen tarkoituksena on saada esiopettajat tahoillaan pohtimaan oman ryhmänsä toimintakulttuuria. Ajatuksia herättää kenties myös se, minkälaisen roolin kukin esiopettaja on ryhmäkohtaiselle Esiopetussuunnitelmalleen antanut. Lisäksi tutkimukseni antaa tietoa aiheesta esimerkiksi esiopetuksen piirissä olevien lasten vanhemmille.

Tämä tutkimus on ollut itselleni ”löytöretki” esiopetuksen maailmaan ja olen oivaltanut paljon uusia asioita liittyen esiopetukseen ja esiopetusikäisen lapsen oppimiseen. Sain tekemieni haastatteluiden myötä konkreettisia vinkkejä esiopetuksen toteutukseen ja näin useita eri näkökulmia asioiden käsittelyyn. Tutkimusentekoprosessi on ollut pitkä ja toisinaan raskaskin, mutta loppujen lopuksi hyvin antoisa ja palkitseva. Tutkijana sain itselleni muodostettua selkeän kuvan siitä, miltä osin koulun sekä päiväkodin esiopetus eroavat toisistaan. Loppujen lopuksi olen kuitenkin sitä mieltä, että esiopetuksen kasvatus- ja opetustyötä tehdään persoonalla, jolloin jokainen esiopettaja pystyy ainakin jossain määrin rakentamaan omanlaisensa toimintakulttuurin riippumatta siitä, toimiiko esiopetusryhmä koulussa vai päiväkodissa.

Tässä tutkimuksessa esiopetuksen toimintakulttuuria käsiteltiin esiopettajien näkökulmasta, ja jatkotutkimusehdotuksenani olisikin käsitellä esiopetuksen toimintakulttuuria lasten vanhempien näkökulmasta. Vanhemmilta saadut ajatukset toivottavasti antaisivat esiopettajille uusia näkökulmia esiopetuksen toimintakulttuuriin. Tutkimuksessa olen aineistoni hankkinut suurimmalta osin teemahaastattelun menetelmällä. Haastattelussa haastateltavan on toki helppo sanoa mitä vain ja halutessaan esimerkiksi kaunistella asioita. Tutkimuksessani esiopetusryhmien toiminta näyttäytyi samanlaisena kuin mitä oli ryhmäkohtaiseen Esiopetussuunnitelmaan kirjattu, mutta toki erilaisia tuloksia voisi saada aikaan havainnoimalla esiopetusryhmien toimintakulttuuria ja esimerkiksi erityisesti esiopettajan toimintaa.



## 11 LÄHTEET

Aho, L. 2001. Ympäristö- ja luonnontieto. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 1161–36.

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

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Berg, G. & Wallin, E. 1982. Skolan i ett organisations perspektiv. Lund: Studentlitteratur.

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.

Brotherus, A. 2012. Esiopetus tärkeä nivelvaihe varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen jatkumon turvaajana. Lastentarha 4/12. Lastentarhanopettajaliitto LTOL, 16–17.

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

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WS Bookwell Oy.

Doverborg, E. & Pramling Samuelsson I. 2011. Early Mathematics in the Preschool Context. Teoksessa N. Pramling & I. Pramling Samuelsson. Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics. Springer, 37–64.

Elo, P., Honkala, S., Juuso, H. & Walamies, M. 2001. Elämäntilannetietokasvatus. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 107–115.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus.

## Esiopetusryhmien esiopetussuunnitelmat

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. 2010. Laadullisen aineiston juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS Kustannus, 179–203.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS Kustannus, 26–44.

Gordon, T. 2001. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 99–116.

Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS Kustannus, 154–170.

Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-Kustannus, 184–203.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: WS Bookwell Oy.

Hakkola, K. & Virsu, M. 2000. Entäs jos... Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hartikainen, S., Vuorio, J-M., Mattinen, A., Leppävuori, S-L. & Pahkin, L. 2001. Matematiikka. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 76–95.

Hatch, J. A. 2007. Assessing the Quality of Early Childhood Qualitative Research. Teoksessa: J.

Amos, Hatch (toim.) *Early Childhood Qualitative Research*. New York: Routledge, 223–244.

Haug, P. 1992. *Educational Reform by Experiment. The Norwegian Experimental Educational Programme for 6-Year Olds (1986–1990) and Subsequent Reform*. Stockholm: HLS Förlag.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel Oy.

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsen, E. 2011. *Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa*. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: Bookwell Oy, 54–66.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. *Leikin ensi askeleita*. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: Bookwell Oy, 67–76.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Hujala, E. 2002. *Uudistuva esiopetus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. *Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61*. Jyväskylän yliopistopaino.

Hytönen, J. 1997. *Lapsikeskeinen kasvatus*. Juva: WSOY.

Hytönen, J. 2008. *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.

Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2008. Valinnan paikat. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 41–56.

Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuun Yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.

Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kangassalo, M., Karila, K. & Virtanen, J. 2000 (toim.) Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.

Karila, K. 2000. Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen (toim.) Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Tammer-Paino Oy, 99–147.

Karila, K. 2002. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa : A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy, 271–289.

- Karling, M., Ojanen, T., Siven, T., Vihunen, R. & Vilen, M. 2008. Lapsen aika. Helsinki: WSOY.
- Karppinen, S. 2001. Kädentaidot. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 149–152.
- Karvonen, P., Siren-Tiusanen, H. & Vuorinen, R. 2003. Varhaisvuosien liikunta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ketonen, R. 2012. Lukemisen perusta rakennetaan päiväkodissa. Lastentarha 4/12. Lastentarhanopettajaliitto LTOL, 28–29.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa: E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 1–57.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS Kustannus, 70–85.
- Korhonen, R. & Högström, B. 2001. Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 14–18.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.
- Kupila, P. 2004. Arviointia varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 4–5.
- Kurunmäki, K. 2008. Vertailu. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 74–92.
- Lahdes, E. 1994. Oppimistulosten arviointi. Teoksessa: J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY, 203–215.

Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa: K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Painosalama Oy, 13–37.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.

Leino, H. 2008. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 214–227.

Lerkkanen, M-K. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen – kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 27–36.

Lerkkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Lummelahti, L. 2004. Arviointi yksilöllisen esiopetuksen perustana. Teoksessa: P.Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 31–42.

Myöhänen, M. 2011. Esiopetuskirjojen harjoitukset kielellisen tietoisuuden kehittäjinä. Väitöskirja Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/69739/AnnalesC313My%C3%B6h%C3%A4nen.pdf?sequence=1>. Viitattu 18.3.2013.

Niemi, P. 2001. Lapsen kielellisen kehityksen pääpiirteet esiopetusikään asti. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 57–60.

Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Nikander, P. & Zechner, M. 2006. Ikäetiikka – elämänkulun ääripäät, haavoittuvuus ja eettiset kysymykset. Yhteiskuntapolitiikka 71.

[http://www.uta.fi/~pirjo.nikander/nikander\\_zechneryp5\\_2006.pdf](http://www.uta.fi/~pirjo.nikander/nikander_zechneryp5_2006.pdf). Viitattu 26.2.2013.

Noor, K.B.M. 2008. Case study: A Strategic Research Methodology. *American Journal of Applied Sciences* 5(11), 1602–1604.

Ojala, M. 1991. IEA preprimary study in Finland 1. Background. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Ojala, M. 2000. Parent and Teacher Expectations for Developing Young Children: A cross-cultural Comparison Between Ireland and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal* 2/2000, 39–61.

Peltola, T. 2008. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 111–129.

Persson, S. 1998. *Förskolan i ett samhällsperspektiv*. Lund: Student litteratur.

Perusopetuslaki 1998/628.

Perusopetuslaki 1999/1288.

Piiroinen, L. 2001. Kuvia tekevät lapset. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 145–148.

Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. 2008. *Välittämisen pedagogiikka*. Helsinki: Tammi.

Pramling Samuelsson, I. & Mauritzson, U. 1997. *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt*. Västerrik: Ekblad & CO.

Pulli, E., Hakala, L. & Segercrantz, T. 2001. Lapsen liikunnallinen kehittyminen ja terveys. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 153–156.

Päällysaho, R. 2001. Eettinen ja katsomuksellinen kasvatus. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 96–102.

Päällysaho, R. 2001. Uskontokasvatus. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 103–106.

Raittila, R. 2009. Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 227–248.

Rhedding-Jones, J. 2007. Who Chooses What Research Methodology? Teoksessa: J. Amos, Hatch (toim.) Early Childhood Qualitative Research. New York: Routledge, 207–221.

Ruokonen, I. 2001. Musiikin ja äänen maailma. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 141–144.

Ruokonen, R., Norra, J. & Karvinen, H. 2009. Valtakunnallinen selvitys päiväkotien liikuntaolosuhteista. Nuori Suomi Ry. Reprotalo Lauttasaari Oy.

Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta. Helsinki: Yliopistopaino.

Ruth, J-E. 1984. Luova persoona, prosessi ja tuote. Teoksessa: R. Haavikko & J-E. Ruth (toim.) Luovuuden ulottuvuudet. Espoo: Weilingöös, 13–35.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS Kustannus, 189–199.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen



mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.

Sharman, C., Cross, W. & Vennis, D. 2004. Observing Children – A Practical Guide. New York: Continuum.

Silverman, D. 2001. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing, Talk, Text and Interaction. London: Sage Publications.

Siren-Tiusanen, H. 2002. Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa: A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy, 15–33.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Thulin, S. & Hellden, G. 2011. Opening Doors for Learning Ecology in Preschool. Teoksessa N. Pramling & I. Pramling Samuelsson. Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics. Springer, 65–84.

Tolonen, T. (toim.) 2001. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa: P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 9–29.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy, 41–53.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.

[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_verkkoversio180113.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio180113.pdf). Viitattu 26.2.2013.

Uusikylä, K. 1999. Luova yksilö, luova yhteisö. Teoksessa: K. Uusikylä & J. Piirto (toim) Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Juva: WSOY, 12–18.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Juva: WS Bookwell Oy.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes, oppaita 56.

Vilen, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Siven, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2006. Lapsuus – erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Virtanen, J. 1998. Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja opetussuunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle. Kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

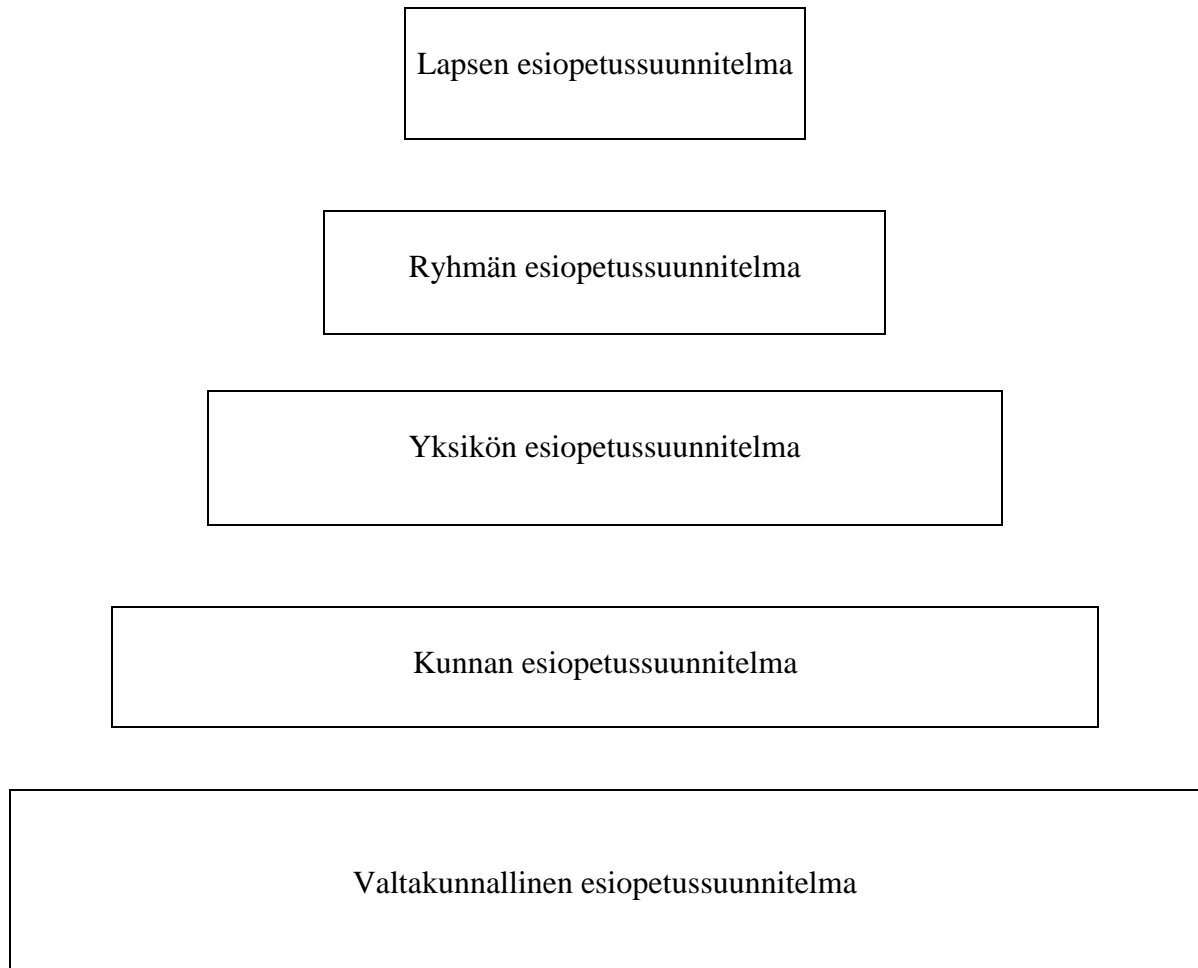
Virtanen, J. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman kehittämislinjoja. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen (toim.) Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Tammer-Paino Oy, 11–64.

Virtanen, J. 2009. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Yin, R.K. 2009. Case Study Research: Design and Methods. Thousand Oaks: Sage Publication

## LIITE 1

### ERILAISET ESIOPETUSSUUNNITELMAT



KUVIO 1

## LIITE 2

### LITTEROINTINÄYTE

T: No miten tota minkälainen rooli esiopetuksen opetussuunnitelmalla sun mielestä on?

H: No tota kyllähän sillä sillä tavalla on merkkeava rooli on kun se on se, että sen mukaan pitää toimia. Kyllähän se on pidettävä mielessä takaraivossa. Ettei sitä voi ihan unohtaa mitä siellä sanotaan. Vaan että tietyt asiaa pitää ottaa sieltä. Mutta sehän on kuitenkin semmonen aika tilaa antava kuitenkin. Et nyt on tommonen mikä lähetetään koulun rehtorille mikä on aika tilaa antava. Koska sit ne suunnitelmat on semmosia et jos sä teet ne, ja sä laitat sinne jotain, niin se on tehtävä.

T: Minkälaisii suunnittelutapoi sä ite käytät?

H: Joo, tuota noin nii. Mul on ehkä se et kun mä oon niin pitkään ollu töissä, niin sitä sit huomaa, et sitä alkaa niinku tiettyjä alueita ne niinku vaihtelee ja sitten alkaa painottaa tiettyjä alueita.

T: Osaatko sanoo mistä syystä ne painotukset johtuu?

H: Ne on varmaan siitä et mitä kauemmin sä oot töissä niin sä alat nähdä niitä asioita sillai syvemmin, kun sä oot ollu vähemmän aikaa niin se voi olla et sä et nää sitä lapsryhmää sillä tavalla, vaan sul on ne asiat tuolla et mitä on annettu. Ja sä yrität niitä niinku toteuttaa ja mennä aika tarkkaan niitten mukaan. Ja sit sä opit vähän hellittää ja näkeen niitä mitkä vaikuttaa lasten toimintaan, mikä tarve niillä lapsilla niinkun tällä hetkellä on. Painotukset tulee lapsilta suoraan. Mutta tietysti, jos jossain esiopsissa sanotaan et pitää tiettyjä asioita käydä läpi niin käydään, mut jos lapset niitä osaa niin sittenhän voi mennä jo pitemmälle niitten kanssa. Musta tämmönen tunne taitojen ja tunne-elämän ja sen kavereitten kans olemisen taidot on aika tärkeitä ja noussu aika pinnalle. Että lapsilla voi hirveesti olla taitoja muilla aloilla, mutta sitten se toimiminen kaverin kanssa onkin niinkun. Eli omasta havainnoinnista nousee.

T: Laaditko ite jotain viikko- tai kuukausisuunnitelmia?

H: No kyllä mä sen tavallaan minkä tässä ajallisesti ehtii niin. Me yhdessä tehdään paljon lh:n kanssa, saattaa olla että mä mietin ja kyselen että käykö ja sit lh mieltii, on kova tekeen kädentaitoja. Me laitetaankin aina vanhemmillekin näkyville niinku tulevan viikon semmonen suuntaa-antava suunnitelma, et se ei oo mikään tarkka, et suunnilleen mitä tiettyinä päivänä. Se helpottaa omaa työtä ja hahmottaa mitä tapahtuu, auttaa näkemään mitä pitää tehdä, et tulee sit tehtyä ne asiat.

T: Onks teillä jonkinlaisii arviointimenetelmii käytössä?

H: On meillä joitain niinku lasten kans semmosia. Et mä just aattelin et mä kohta teen niitten kans ton sen ohjatun piirustustehtävän, se on semmonen missä ohjeen mukaan pitää paperille tehdä asioita. Et se kattaa niinku tämmöstä kielellisyyttä, ja myös siinä matikan ja muun tämmösiä siellä tulee, ja sit tietysti et miten pystyt kuunteleen ja kuinka monta ohjetta pystyt vastaanottaan. Niin semmoset me on yleensä tehty. Ja sitten on käytetty joidenkin kanssa, mullakin on tässä, näitä kielen Repun takanassa, sen kielen kattamiseen, niin täytyy kattoo semmonen että. Ja sitten ehkä semmosena arviointina voi kattoo kun ne tekee näitä eskarikirjoja tai jos ne tekee jotain muuta niin voi niinku seurata vähän että mikä se, mitä siinä tapahtuu kauden myötä. Ja sitten ehkä jossain tämmösissä niinku liikunnallisissa kyllä katsoo että miten menee, jos järjestää jonkun, et vähän sit järjestää niin et näkee, että osaako ne tiettyjä asioita, et osaaks kuperkeikan ja tämmösiä että.

## LIITE 3

### TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

Taustatiedot:

- mikä on koulutuksesi?
- kauanko olet toiminut esiopettajana?
- esiopetusryhmäsi muut työntekijät?
- esiopetusryhmäsi lasten lukumäärä?

#### 2. Esiopetuksen toimintakulttuuri

- Mitä lapsen esiopetuspäivään sisältyy?
- Miten sisältöalueiden toteutus jakaantuu/ajoittuu esim. viikon/kuukauden aikana ja miksi, painottuuko jokin niistä?
- Minkälaisia opetusmenetelmiä käytetään?
- Ehetytetäänkö opetusta? Miten?
- Minkälaisena näet opettajan roolin esiopetuksessa?
- Minkälainen rooli Esiopetuksen opetussuunnitelmalla on?
- Minkälaisia suunnittelutapoja käytät?
- Minkälaisia arviointimenetelmiä käytät?
- Mitä muita kuin ryhmä-/luokkatiloja esiopetuksessa käytetään?

8 PÄÄTÖS

Tutkimuslupa myönnetään seuraavin ehdoin:

1. Tutkijan henkilö- ja työnkuvien identifiointi ja suojaaminen noudatetaan henkilötietolain määräyksiä.
2. Tutkimuksessa mahdollisesti syntyvät yksittäisten henkilöiden tietoja koskevat tutkimusaineistot luovutetaan taustatietojen henkilökohtaisessa edellytyksellä laivalla.
3. Mahdollisesti tarvittavassa suostumusehdotuksessa tulee ilmetä se, tarkkoja tietoja koskevat tiedot, tutkimukseen osallistuneiden vapaaehtoisuus ja mahdollinen mahdollisuus koskevat osallistumisen tutkimukseen heidän halujensa.
4. Tutkimuslupa ei oikeuta tutkijan tietoja Hyvinvointipalvelujen henkilöstölle.
5. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusraportti toimitetaan asiainosastolle yhteyshenkilölle.
6. Jos tutkimus koskevat, sitä ilmoitetaan yhteyshenkilölle, ja tutkimuslupa myöntäjälle.
7. Asiainosaston lausuntoon pyydetään aina muutajien kirjallinen lupa.
8. Lupa voidaan peruuttaa, jos lupapäätöksen ehtoja rikotaan, jolloin lupahakijan on palautettava tutkimusvälineet saamansa tilitys.
9. Lupa on voimassa hakemuksessa määrättyä ajan.

Mu. *Hyvinvointipalvelut - tutkimus toimitetaan jatkotutkimuksena*  
*Osasto 12/12 Sari-Salonen-Nieminen@tamper.fi*

Tutkimuslupa ei myönnetä

Hakijoiden tilitiedot

Luvan myöntäjä

Virkamiehenä allekirjoittanut virkamies

*Sari Salonen-Nieminen*  
SARI SALONEN-NIEMINEN  
PEDAGOGISEN TUEN KOORDINATTORI

Päiväys:  
*18.12.2012*

10. PÄÄTÖKSEN JAKELU

1. Hakija Päiväys \_\_\_ / \_\_\_ / 20\_\_\_  Lähetetty

2. Yhteyshenkilö