

Perusopetuksen ensimmäisen luokan oppilaiden oppimiskokemukset yhdistetyllä esi- ja alkuopetusluokalla

Tapaustutkimus erään ala-asteen 0–1 yhdysluokalla.

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Hämeenlinnan toimipaikka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Huhtikuu 2000

Kirsi Ruohonen

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Hämeenlinnan toimipaikka

RUOHONEN, KIRSI: Perusopetuksen ensimmäisen luokan oppilaiden oppimiskokemukset yhdistetyllä esi- ja alkuopetusluokalla

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 71 s., 2 liites.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2000

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata perusopetuksen ensimmäisen luokan oppilaiden oppimiskokemuksia yhdellä peruskoulun esi- ja alkuopetusluokalla.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

- 1) Millaiseksi oppimiskokemukseksi 0–1 yhdysluokka muodostuu ensimmäisen luokan oppilaalle?
- 2) Millaista ensimmäisen luokan oppilaan opiskelu on 0–1 yhdysluokalla?
- 3) Miten esikoululaiset vaikuttavat ensiluokkalaisten oppimiseen samassa luokassa?
- 4) Millaiseksi ensimmäisen luokan oppilaan arkipäivä ja opettajien huomion jako 0–1 yhdysluokassa muodostuu?

Tutkimuksen kohderyhmänä oli yksi perusopetuksen esi- ja alkuopetusluokka. Tutkimukseen osallistui 20 oppilasta ja 5 opettajaa. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Menetelminä on käytetty haastattelua ja osallistuvaa havainnointia. Analyysimenetelminä on käytetty teemoittelua ja tyypittelyä. Tulosten esittelyssä olen pyrkinyt luettavaan ja selkeään esitystapaan.

Tulosten tarkastelu osoitti, että ensimmäisen luokan oppilaiden oppimiskokemukseen vaikuttavat monet osatekijät: yksilönkehitys, opettaja, luokkatoverit, oppimisympäristö sekä kaikkien näiden vuorovaikutus toisiinsa. Opiskelu yhdistetyllä esi- ja alkuopetusluokalla kasvattaa ensimmäisen luokan oppilasta sosiaalisesti ja itsenäiseksi. Hän saa kokemuksia yhteistyöstä myös itseään nuorempien kanssa ja oppii ottamaan eri-ikäiset toverinsa huomioon. Myönteinen oppimiskokemus riippuu kuitenkin paljon myös yksilön omasta persoonallisuudesta ja kyvystä ottaa osaa yhdysluokan tarjoamaan kasvutapahtumaan.

Avainsanat: alkuopetus, esiopetus, yhdysluokka, ensimmäisen luokan oppilas, oppimiskokemus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 ALKUOPETUS	7
2.1 ALKUOPETUS OPPIVELVOLLISUUDEN ALOITTAJANA	7
2.2 ALKUOPETUKSEN TAVOITTEET	9
3 ESIOPETUS	11
3.1 ESIOPETUS ELINIKÄISEN OPPIMISEN PERUSTANA	11
3.2 ESIOPETUKSEN TAVOITTEET	13
4 YHDYSLUOKKA	16
4.1 YHDYSLUOKKA, ERI LUOKKA–ASTEIDEN YHTEISTYÖTÄ.....	16
4.2 0-1 YHDYSLUOKASTA	16
5 MILLAINEN ON ENSILUOKKALAINEN? 6–7 -VUOTIAAN KEHITYSVAIHE	18
5.1 FYYSSINEN JA MOTORINEN KEHITYS.....	18
5.2 KOGNITIIVINEN KEHITYS	19
5.3 SOSIAALINEN JA EMOTIONAALINEN KEHITYS.....	21
5.4 OPPIMISKOKEMUKSESTA	23
5.5 VERTAILUA ESIKOULULAISEEN.....	27
6 ALKUOPETUSTA EDELTÄVÄ ESIOPETUS PERUSKOULUSSA	28
6.1 OPETUKSEN JÄRJESTÄMISESTÄ	28
6.2 ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHDISTÄMISESTÄ SUOMESSA.....	29
6.2.1 Tutkimuksia ja kehittämishankkeita	29
6.2.2 Esimerkkejä esi- ja alkuopetuksen yhdistämisestä.....	31
7 SATEENKAAREN ALA–ASTEEN ESI- JA ALKUOPETUSKOKEILU	34
7.1 KOKEILUN TAUSTAA.....	34
7.2 SATEENKAAREN KOULUN OPETUSSUUNNITELMA JA SISÄLTÖALUEET	34
7.3 0–1 YHDYSLUOKAN KOKEILUN LÄHTÖKOHDAT	36
7.4 0–1 YHDYSLUOKAN TOIMINNASTA	37
7.4.1 Ensiluokkalaisten opetuksesta.....	38
8 TUTKIMUSONGELMAT	40
9 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	41
9.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA AIKATAULU	41
9.2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	42
9.2.1 Haastattelu	42
9.2.2 Havainnointi.....	45

9.3 TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO SEKÄ AINEISTON KERUU JA ANALYSOINTI	46
9.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	49
10 TULOKSET	53
10.1 TEEMA ”ENSILUOKKALAISTEN KOKEMUKSIA 0–1 YHDYSLUOKALLA OPISKELUSTA”	54
10.2 TEEMA ”MITEN ESIKOULULAISET VAIKUTTAVAT ENSILUOKKALAISTEN OPPIMISEEN SAMASSA LUOKASSA?”	58
10.3 TEEMA ”MILLAISEKSI MUODOSTUU ENSILUOKKALAISEN ARKIPÄIVÄ JA OPETTAJIEN HUOMIONJAKO 0–1 YHDYSLUOKASSA?”	62
11 POHDINTAA	68
11.1 TULOSTEN TARKASTELUA JA TYYPILLISEN OPPIMISKOKEMUKSEN KUVAILEMISTA	68
11.1.1 Millaista on ensiluokkalaisten opiskelu 0–1 yhdysluokalla?	68
11.1.2 Miten esikoululaiset vaikuttavat ensiluokkalaisten oppimiseen samassa luokassa?	68
11.1.3 Millaiseksi muodostuu ensiluokkalaisten arkipäivä ja opettajien huomionjako 0–1 yhdysluokassa?	69
11.1.4 Millaiseksi oppimiskokemukseksi 0–1 yhdysluokka muodostuu ensiluokkalaiselle?	70
11.2 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA	71
11.3 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	72

LÄHTEET

LIITTEET

1 Johdanto

Peruskoululain 2§ velvoittaa koulua tukemaan oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuuntuntoiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Tavoitteena on oppilaan koko persoonallisuuden kehittäminen. Vuoden 1998 perusopetuslaki puolestaan asettaa esiopetuksen tavoitteeksi mm. parantaa lasten oppimisedellytyksiä yhtenä osana varhaiskasvatusta ja samalla rohkaista häntä kehittämään itseään elämänsä aikana.

Viime vuosina onkin ymmärretty, että kasvatussisältöjen yhtenäisyys sekä menetelmien ja työtapojen samankaltaisuus lähentää esi- ja alkuopetusta toisiinsa ja tällöin myös samaan luokkahuoneeseen on helpompi rakentaa yhteinen oppimisympäristö (Kankaanranta 1998, 38–39). Suomessa on nykyisin monia esi- ja alkuopetuksen yhdistäneitä kuntia, joissa opetussuunnitelmaa kehitetään edelleen yhä paremmin oppimista palvelevaan suuntaan. Aiheesta on tehty paljon tutkimuksia monesta eri näkökulmasta, kuten opetussuunnitelmasta, luokkien toiminnasta ja oppimistuloksista. Koulussa, jossa oman tutkimukseni tein oli tutkittu aiemmin esikoululaisen oppimista ja asemaa 0–1 yhdysluokalla. Siksi luonnollinen jatko myös tässä suhteessa oli ensiluokkalaisen oppimiskokemukseen painottuminen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis tutkia esi- ja alkuopetusluokan toimintaa ja kuvailla ennen kaikkea ensiluokan oppilaan oppimiskokemusta tällaisella yhdysluokalla. Tutkimuksen kohteeksi valitsin erään suomalaisen peruskoulun 0–1 luokan. Tämä luokka on kyseisen kaupungin ainoa esi- ja alkuopetuksen näin yhdistänyt luokka ja koska tutkimuksessa on esimerkiksi esikoulun valintakriteereihin liittyvää tietoa, joista oppilaat voisi tunnistaa, olen muuttanut koulun nimen. Koululle antamani nimi Sateenkaari ei siis viittaa mihinkään todellisuudessa tällä nimellä toimivaan kouluun, vaan on täysin fiktiivinen. Tällä haluan varmistaa tutkimukseeni osallistuneiden henkilöllisyyden pysyvän salassa.

Tutkimuksen viitekehyksessä olen keskittynyt esi- ja alkuopetukseen sekä ensiluokkalaisen kehitykseen. Tärkeällä sijalla ovat myös Sateenkaaren koulun toiminta sekä monet esi- ja alkuopetuksesta tehdyt tutkimukset. Näiden avulla olen pyrkinyt määrittelemään oppimiskokemuksen käsitteen. Kouluilla on nykyisin yhä suurempi vapaus päättää opetussuunnitelmastaan ja toimintansa järjestämisestä. Niinpä oppilaan oppimiskokemukseenkin vaikuttavat kunkin koulun painottamat asiat, oppimisympäristön järjestäminen, oppilasaineksen muodostuminen ja monet opettajan valinnoista riippuvat tekijät.

Ryhdyin tutkimukseen oman koulutustaustani ja kiinnostukseni vuoksi, koska olen aiemmalta koulutukseltani lastentarhanopettaja. Olen kiinnostunut luokanopettajan ja lastentarhanopettajan työn yhdistämisestä ja esi- ja alkuopetusluokallahan tähän on parhaat edellytykset. Tähän aiheeseen innostuin myös tarpeesta tuntea lapsen asemaa tällaisella yhdysluokalla ja oppia ohjaamaan häntä niin, että mahdollisimman positiivinen oppimiskokemus syntyisi. Tutkimusprosessin alussa monet asiat olivat hyvin epäselviä ja motivaatio uhkasi monesti loppua. Työn edetessä tekeminen sai enemmän syvyyttä ja halu tietää tutkimastani asiasta nousi motivoivaksi tekijäksi. Tämän prosessin aikana tutkimustiedon keruun ohella oman ajattelun kehittyminen on muodostunut hyvin merkittäväksi.

2 Alkuopetus

2.1 Alkuopetus oppivelvollisuuden aloittajana

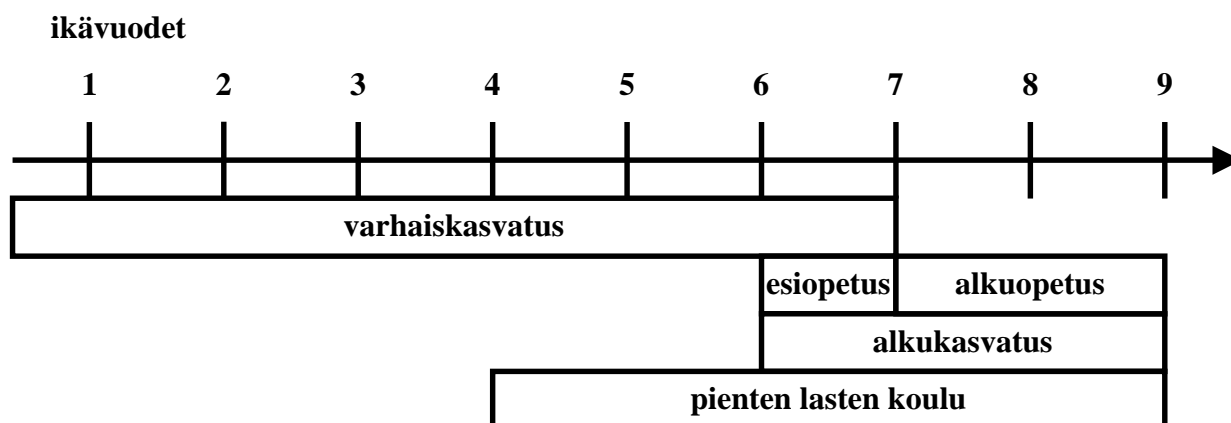
Alkuopetus terminä on usein kuultu, mutta sen merkitykset vaihtelevat kuulijasta riippuen samoin on muiden alan termien laita. Eri-ikäisten lasten kasvattaminen ja opettaminen määritellään monin eri sanoin, jotka johtavat lukijan usein tiheään käsiteviidakkoon. Lisäksi termit liittyvät aina kunkin maan vallitsevaan kasvatus- ja koulutusjärjestelmään. Selitän nyt hiukan alkuopetuksen ja muiden kasvatuskäsitteiden merkityksiä niin yleensä kuin omassakin työssäni.

Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun 1–2 luokkien opetusta muun kouluopetuksen osana; paljon on keskusteltu alkuopetus-käsitteen laajentamista koskemaan myös kolmannen luokan opetusta. (Brotherus ym. 1999, 29) Tästä määritelmästä poiketen *alkukasvatus* puolestaan käsitteenä sisältää sekä kuusivuotiaiden *esiopetuksen* että alkuopetusikäisten kasvatuksen. (Hirsjärvi 1982, 12–13.)

Esiopetus siis liittyy kiinteästi sekä alkuopetukseen että varhaiskasvatukseen. *Varhaiskasvatuksella* puolestaan tarkoitetaan kaikkea alle kouluikäisille annettavaa hoitoa, kasvatusta ja opetusta niin päiväkodeissa kuin lasten omistavien kodeissa (Ojala 1993). Hujalan ym. (1998) mukaan varhaiskasvatuksen tulisi kattaa ajanjakso syntymästä kahdeksanteen ikävuoteen. Tällöin varhaiskasvatus koostuisi oppivelvollisuuskoulua edeltävästä esiopetuksesta ja peruskoulun 1–2 luokkien alkuopetuksesta. Kuten jo mainitsin, on keskusteltu myös alkuopetus-käsitteen laajentamisesta 3 luokkaa koskeväksi, mutta tällöin ongelman voisi aiheuttaa se, että osa alkuopetuksesta olisikin jotain muuta kuin varhaiskasvatusta.

Kattava termi 4–9-vuotiaiden opetukselle voisi olla myös *pienten lasten opetus* (Niinikuru & Pässilä 1995, 17). Silti Hujalan ehdotus toisi tähän käsitteentään luultavasti eniten selkeyttä ja samalla se ottaisi huomioon lapsen kasvatuksen jatkuvuuden päivähoidosta kouluun. Näistä nykyisistä käsitteistä minä käytän tutkimuksessani termejä esi- ja alkuopetus, jotka siis tässä kouluopetuksen yhteydessä tarkoittavat 6- ja 7–8-vuotiaiden opetusta. Seuraava kuva selventää eri käsitteiden rinnakkaisuutta kuin myös päällekkäisiä merkityksiä.

Kuva 1 Opetus- ja kasvatuskäsitteet ikävuosittain



Määritelmiä on monenlaisia, mutta niiden kaikkien tavoitteena tulisi olla lapsen mahdollisimman hyvä kasvatus ja opetus. Alkuopetuksesta puhuttaessa sen lähtökohtia ovat lapsen yksilöllisyys, aktiivinen oppiminen ja ryhmän jäseneksi kasvaminen. Opetukselle ja oppimiselle luonteenomaista on elämänläheisyys, elämyksellisyys, toiminnallisuus ja leikinomaisuus. Toiminnan lähtökohtana on, että lapsi oppii ymmärtämään, miksi jotakin tehdään ja miten eri asiat ovat yhteydessä toisiinsa. Alkuopetuksessa on keskeistä, että lapsi oppii luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42–43.)

Lapsen elämässä nämä ensimmäiset oppivelvollisuusvuodet ovat ainutlaatuisia. Siksi alkuopetuksessa on vältettävä useita kasvattajia, etenkin kasvattajien arvoperustat eivät saisi vaihdella lasta hämmäntävästi. Koulutyö tulee järjestää alkuopetukselle luonteenomaisten periaatteiden pohjalta, joita ovat:

1. Kokonaisvaltainen kasvatus
2. Aihekokonaisuuksiin perustuva työskentely
3. Leikinomaisuus ja elämyksiin perustuva oppiminen (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 3.)

Alkuopetuksen tulee ensisijaisesti ottaa opetuksen suunnittelussa huomioon kunkin oppilaan valmiustaso ja luoda myönteisiä asenteita oppimista varten. Alkuopetuksessa aloitetaan kaikkien aineiden opinnot, vaikka niitä alussa käsitelläänkin kokonaisopetuksen menetelmin. Ensimmäisinä kouluvuosina luodaan hyvät työskentely- ja yhteistyötavat ja pyritään säilyttämään lapsen luontainen toiminnan ilo. (Alkuopetuksen opas 1971, 3–4.)

Koulun aloittamisen on tärkeää olla lapselle turvallinen siirtymävaihe uuteen yhteisöön. Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä tulee olla kiinteää yhteistyötä, jotta niistä muodostuisi lapsen kehityksen ja edellytykset huomioon ottava kokonaisuus. Yhteistyötä toteutetaan sekä opetussuunnitelmia laadittaessa että käytännön toiminnassa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 43.)

Alkuopetuksen yhteiskunnan sille määäämiä merkityksiä ovat niinkään koulutuspoliittinen tehtävä sekä jaettu kasvatustavuu kodin kanssa. Esiopetuksella on näihin lisäten vielä työvoima- ja sosiaalipoliittinen tehtävänsä. Hallinnollisesti esiopetus on vielä sosiaalitoimen alla, mutta jos se siirtyy alkuopetuksen rinnalle opetushallinnon alaisuuteen, opetustehtävä tulee entistä korostuneemmaksi. (Brotherus ym. 1999, 35)

2.2 Alkuopetuksen tavoitteet

Uusimman perusopetuslain tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. (Uusi koululainsäädäntö 1999, 2 §.)

Perusopetuslain vuodelta 1998 mukaan 1–2 luokan, kuten koko peruskoulun, tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen sekä eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Samalla annetaan elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lapsesta toivotaan kehittyvän myönteisen minäkuvan omaava ja sosiaalisesti tasapainoinen henkilö. Hän oppii ottamaan huomioon toiset ihmiset, hyväksymään heidän erilaisuutensa sekä arvostamaan omaansa ja muiden työtä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42.)

Alkuopetuksella on oltava kiinteä yhteys myöhempään kouluopetukseen. Kirjoittamisen ja lukemisen lisäksi alkuopetuksen tulisi valmistaa lasta koululaiseksi ja lisätä hänen oppimisen taitojaan. (Brotherus ym. 1999, 155.) Alkuopetuksen harjaannuttamiin perustaitoihin sisältyvät äidinkieli, matematiikka sekä taito- ja taideaineet, kuten musiikki, kuvaamataito, liikunta ja käden työt. Koska tieto vanhenee nopeasti, on kiinnitettävä huomiota tiedonhankinnan taitojen harjaannuttamiseen. Samalla lapsi tarvitsee perustietoja opiskelusta ja tietoa, kuinka niitä hankitaan. (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 4–5.) Lapsen tulisi oppia ymmärtämään yhteisesti sovittujen sääntöjen merkitys ja toimimaan ryhmän jäsenenä. Tarkoituksena on myös, että oppilas pystyisi vähitellen arvioimaan ja perustelemaan valintojaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42.)

Alkuopetuksen tavoitteena on lisäksi luovan toiminnan, luovan ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittäminen. Se pyrkii tasoittamaan oppimisedellytysten eroja ja liittämään oppiaineiden läheisesti lapsen aiempiin kokemuksiin. Alkuopetuksen tulisi muodostaa joustava jatko esiopetukselle ja kotien kasvatustyölle. Lisäksi oppiaineiden tulisi olla niin rikasta, että erilaiset lähtötasot tasoittuvat. (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 5.)

Oppimisympäristöä luotaessa ratkaiseva tekijä on myönteinen ilmapiiri, jossa avoin, rohkaiseva ja turvallinen vuorovaikutus voi toteutua. Hyvä oppimisympäristö antaa mahdollisuuden toiminnalliseen oppimiseen, liikkumiseen ja leikkimiseen, mutta myös hiljaisuuteen ja lepoon. Se on viihtyisä ja lapsen esteettistä tajuja kehittävä. Asioiden oppimista ja ymmärtämistä auttaa niiden kokeminen luonnollisessa yhteydessä ja aidossa ympäristössä. Alusta alkaen oppilaille mahdollistetaan myös erilaisten tietolähteiden käyttö. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 43.)

Alkuopetuksessa jatketaan samaa kokonaisvaltaista opetusta kuin esiopetuksessakin eli oppilaille opetetaan asiakokonaisuuksia ilman tiukkoja ainejakoja. Alkuopetuksen ns. nimellinen oppiainejako noudattaa pitkälti esiopetuksen käyttämiä tiedonalaorientaatioita. Nimitykset poikkeavat hieman toisistaan äidinkielen muuttuessa äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi, etiikan muuttuessa uskonnoksi tai elämänkatsomustiedoksi sekä taito- ja taideaineiden jakaantuessa liikunnaksi, musiikiksi, käsityöksi ja kuvaamataidoksi. (Brotherus ym. 1999, 168.)

Omassa tutkimuksessani alkuopetus on sinällään keskeisemmällä sijalla, koska haluan tutkia nimenomaan ensiluokkalaisten kokemuksia. Tutkittavana on kuitenkin samalla koko 0–1 yhdysluokka ja tällöin esiopetus nousee arkipäivän tilanteissa alkuopetuksen rinnalle. Ensiluokkalaiset opiskelevat yhdessä esikoululaisten kanssa kaikkia oppiainekokonaisuuksia lukuun ottamatta uskontoa, matematiikkaa ja osittain äidinkieltä. Tällöin esiopetus muodostaa samalla osan luokan tavoitteista ja ensiluokkalaistenkin päivärytmistä. Siksi haluan esitellä lyhyesti myös esiopetuksen käsitettä ja tavoitteita.

3 Esiopetus

3.1 Esiopetus elinikäisen oppimisen perustana

Käsitteeseen esiopetus liittyy yhtä lailla poikkeavia näkemyksiä kuin alkuopetukseenkin. Suppeasti esiopetus määritellään vahvistamaan kuusivuotiaiden kouluvalmiuksia. 1960-luvulta 90-luvulle asti elänyt esikoulu-nimitys vaikuttaa yhä monien vanhempien käsityksissä ja he mieltävät esiopetuksen olevan vain vuotta ennen koulun aloittamista annettavaa opetusta. (Brotherus 1999, 27.)

Yleismaailmallisessa kielenkäytössä esikoulu on koulumaisesti järjestettyä kodin ulkopuolista kasvatus- ja opetustoimintaa 3–5-vuotiaille lapsille. Laaja määritelmä pitää sisällään kaiken alle kouluikäisten kasvatuksen ja opetuksen. (Hujala 1996, 490.) Esimerkiksi Yhdysvalloissa ja muualla Euroopassa esikoulua ei ymmärretä vain kuusivuotiaiden opetuksiksi (Ojala 1993, 202). Silti Kontkasen (1990) mukaan esiopetus oli vielä vuosikymmenen alussa lastentarhanopettajien mielestä kaikkea päiväkodin 6-vuotiaille tarkoitettua toimintaa. LTO-liitto haluaisikin muuttaa päiväkotinimikkeen esikouluksi, jotta lähestyttäisiin eurooppalaista käytäntöä. (Åsvik 1995, 4).

Laajasti esiopetus määritellään 3–6-vuotiaiden tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi kasvatuksiksi sekä opetuksiksi; laajimmillaan se mielletään jopa kaikkeksi alle kouluikäisiin kohdistuvaksi kodin ulkopuoliseksi kasvatuksiksi. Tämä on aiheuttanut myös kritiikkiä, sillä tällöinhän tietty ikäryhmä irrotetaan kasvatusjärjestelmän kontekstista. Joka tapauksessa esiopetuksen toimenpide-ehdotukset kohdistuvat koulunsa aloittavia edeltävään ikäryhmään. (Brotherus ym. 1999, 27.)

Esiopetusta on annettu pääasiassa päivähoidon puitteissa tarjoten perheille samalla opetusta sekä sosiaalista palvelua. Vuoden 1973 laissa lasten päivähoidosta ei puhuta esiopetuksesta vielä mitään. Esiopetus mainitaan lakitasolla ensimmäisen kerran vasta Perusopetuslaissa vuonna 1998. Se määriteltiin osaksi varhaiskasvatusta ja sen tavoitteeksi kirjattiin parantaa lasten oppimisedellytyksiä. (Brotherus ym. 1999, 26, 28.) Varhaiskasvatustyöryhmän mukaan perusopetuslaissa tulisi säätää kuusivuotiaiden oikeus maksuttomaan esiopetukseen. Sen tulisi olla määrällisesti 700 tuntia vuodessa (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999).

Esiopetustoimintaa on järjestetty maassamme jo 110 vuoden ajan ja sen kattavuus vaihtelee 20–98 prosentin välillä. Esiopetusta voidaan tarjota niin päiväkodeissa, koulujen esiopetusluokilla kuin yhdistetyillä esi- ja alkuopetusluokilla. Viime vuonna keskimäärin 80 prosenttia lapsista osallistui kunnan järjestämään esiopetukseen. (Strandström 1999, 5).

Vuoden 1999 lopulla laki esiopetuksen järjestämisestä muuttui. Laissa perusopetuslain muuttamisesta pykälässä 26 a määrätään, että “lapsella on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna oikeus saada esiopetusta”. Pykälässä 4 määrätään, että “kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta sekä oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Kunta voi järjestää lain säätämät palvelut itse tai yhdessä muiden kuntien kanssa taikka hankkia ne perusopetuksen järjestäjältä.” Pykälässä 6 määrätään vielä, että “esiopetusta järjestettäessä tulee lisäksi ottaa huomioon, että opetukseen osallistuvilla lapsilla on mahdollisuus käyttää päivähoitopalveluita”. Näin monien vuosien työ esiopetuksen laajentumisesta on viimein saatu tähän pisteeseen.

Esiopetus rakentuu kodista saatavalle kasvatusperustalle ja se tukee lapsen persoonallisuuden kehitystä siten, että lapsella säilyy terve itseluottamus. Tällä tavoin luodaan perusta elinikäiselle oppimiselle sekä motivaation että työtottumusten kannalta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 12.) Kuusivuotiaan ikäkausi nähdään varhaislapsuuden “lopputapahtumana” ja esiopetussuunnitelman tulee toimia sillanrakentajana päivähoitosta peruskouluun. Opetussuunnitelman tulee olla yhteydessä kuusivuotiaan lapsen kehityksen kehitystasoon ja koulun odotuksiin. Suunnittelun lähtökohtana ovat kuusivuotiaan lapsen kehityksen erityispiirteet ja näistä johtuvat tarpeet. (Vakimo 1995, 10.)

Esiopetusta ei toteuteta muun peruskoulun tapaan oppiainejaon mukaan, alkuopetusluokkia lukuun ottamatta, vaan se tapahtuu kokonaisopetuksen periaatteella. Kokonaisopetuksella tarkoitetaan siis oppiainejakoisesta opetuksesta poikkeavaa oppimiskokemusten järjestelyä, jossa tietoja, taitoja ja asenteita opitaan lapselle ominaisella kokonaisvaltaisella tavalla. Tällainen opetus auttaa näkemään kokonaisuuksia sekä eri asioiden yhteyksiä ja riippuvuussuhteita. Leikin ja toiminnan tulee korostua lapsen keskeisimpänä oppimismuotona. (Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus 1987, 3.)

Kuusivuotiaiden esiopetussuunnitelma tarkoittaa lapsen toiminnan kolmen keskeisen pääelementin, kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta. Lähtökohtana on laaja ja kokonaisvaltainen kasvatuksen sisältöalueiden käsittely, jotka käsiteltiin usein keskusaiheiden muodossa. Keskusaihe on ollut opetusta varten suunniteltu ympäristöä, yhteiskuntaa ja kulttuuria käsittelevä kokonaisuus, joka välitetään lapselle monipuolisin toimintatavoin, ja se liittyi erilaisiin psykomotorisiin, sosiaalisiin ja kognitiivisiin toimintoihin. Keskusaiheita ovat olleet esimerkiksi liikenne, työ, kirkolliset juhlat jne. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 16–17 & Lummelahki 1995, 65–82.) Keskusaihe yhdisti eri kasvatustoimet kuitenkin vain nimellisesti, ei sisällöllisesti (Helimäki 1994, 64). Nykyisin sitä käytetään laajemmassa merkityksessä otettaessa huomioon myös opetuksen sisällön.

Vaikka kokonaisopetus ei olekaan oppiainejakoista, se voidaan jakaa sisältöalueisiin. Esiopetus sisältää seuraavat alueet: kielen ja kommunikaation, matemaattiset käsitteet, luonto- ja ympäristötiedon, uskonnon, etiikan, liikunnan, terveyden sekä eri taidemuodot, kuten musiikin ja kuvataiteet. Kokonaisuuksien valinnassa on pyritty siihen, että esi- ja alkuopetuksen sisällöt olisivat yhtenevät, jotta lapsen olisi helppo siirtyä esiopetuksesta alkuopetukseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 21 & Hasari 1990, 40–46.)

3.2 Esiopetuksen tavoitteet

Aiemmin esiopetuksen tavoitteeksi määriteltiin tukea lapsen tasapainoista fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä. Erityisesti haluttiin korostaa eettistä ja esteettistä kasvatusta sekä leikin merkitystä. (Lummelahti 1995, 99–100.) Vuoden 1998 perusopetuslaki asettaa esiopetuksen tavoitteeksi parantaa lasten oppimisedellytyksiä yhtenä osana varhaiskasvatusta. Se peräänkuuluttaa sivistystä ja tasa-arvoa yhteiskunnassa, pyrkii edistämään oppilaan osallistumista koulutukseen sekä rohkaisee häntä kehittämään itseään elämänsä aikana. Tavoitteena on myös pyrkiä koulutukselliseen yhdenvertaisuuteen. Esiopetus antaa lapselle aineksia kehittää toimintaansa, ajatteluaan, ilmaisuaan ja tunteitaan. Toiminnassa vaalitaan lapsen kokemuksia omasta osaamisestaan ja vahvuuksistaan yksin ja yhdessä muiden kanssa. (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994, luku 1.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lähtökohtana ovat YK:n ihmisoikeuksien julistus, Yleissopimus lapsen oikeuksista, Euroopan ihmisoikeusyleissopimus ja kestävä kehityksen periaate (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 8). Lähtökohtana on lapsikeskeinen näkemys, jolla tarkoitetaan lapsen omasta toiminnasta ja kokemuksesta lähtevää oppimis- ja opettamisprosessia. Lapsen toimintaa ja suhdetta ympäristöön on tarkasteltu vuorovaikutuksen pohjalta. Esiopetus rakentuu käsitykselle lapsesta, joka on luonnostaan sosiaalinen, leikkivä, utelias ja aktiivinen.

Uusimpien esiopetussuunnitelman perusteiden mukaan tavoitteena on ensisijaisesti juuri oppimisympäristö, jossa lapsi yhdessä muiden samanikäisten kanssa kehittää itseään. Tavoitteisiin on kirjattu luovuus, kestävyys, aloitekyky, esteettinen taju sekä itsetunto. Lapsi kehittää niin havaintoherkkyyttään eri aistialueilla kuin kielellistä taitoaan ja tietoisuuttaan kohti rohkeampaa ilmaisua ja sanavaraston karttumista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22.)

Luonto- ja ympäristöalueen tavoitteena on oppia huolehtimaan ja ottamaan vastuuta lähiympäristöstä sekä arvostamaan eri kulttuureja. Tavoitteena on myös kyky tehdä havaintoja luonnosta ja sen ilmiöstä samoin kuin ihmisen muovaamasta ympäristöstä. Esikoululaista ohjataan itsen ja muiden eettiseen tarkasteluun sekä valmiuksiin kohdata uskonnon kysymykset. Lapsen omaa ilmaisua ja itsetuntemusta pyritään kehittämään kuvataiteiden eri alueilla samoin kuin käden taitoja sekä aistihavaintojen ja liikesuoritusten välistä koordinaatiota että arkielämän taitoja. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22.)

Musiikkiin pyritään herättämään kiinnostus ja antamaan eväitä omakohtaiseen hahmottamiseen laulun, soiton ja kuuntelun avulla. Liikunnan taitoja kehitetään monipuolisesti ja näin lapsen käsitys omasta kehosta vahvistuu. Yleisesti lapsen tulisi oppia arvostamaan omaa ja toisten työtä, suhtautumaan myönteisesti asioihin, omaksumaan hyviä tapoja ja kiinnostumaan omasta hyvinvoinnista. Esikoululaisen tulee kasvaa totuuteen, hyvyyteen ja lähimmäisenrakkauteen ja hänellä on oikeus kokea turvallisuutta, hiljaisuutta ja hartautta samoin kuin tulla kuulluksi ja huomioon otetuksi. (Emt. 1996, 22–23.)

Eri vuosilta kirjoitetuissa esiopetussuunnitelmissa näkyy selviä eroja. Kuusivuotiaiden esiopetussuunnitelmassa esiintyvät selkeästi behavioristisen oppimiskäsityksen tunnusmerkit. Vuonna 1993 Stakesin ja Opetushallituksen laatimat esiopetuksen suunnittelun periaatteet ovat jo johdonmukaisesti konstruktivistisen paradigman mukaisia. (Vakimo 1995, 47.) Pohjaan oman ajatteluni näihin uusimpiin esiopetussuunnitelmiin ja niiden tavoitteisiin, ennen kaikkea Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vuodelta 1996, koska uskon nykyisten opettajien perustavan suunnittelunsa niihin ja tämän asian näkyvän myös tutkimassani 0–1 luokassa. Silti vanhemmissakin opetussuunnitelmissa on joitakin mielestäni edelleen käyttökelpoisia periaatteita.

Esi- ja alkuopetuksen yhdistäminen vaatii opettajalta tiettyjä pedagogisia ja didaktisia taitoja. (Röman 1989, 202) puhuu hyvästä oppilaantuntemuksesta, oppimisen ohjaamisen taidoista, kyvystä suunnitella ja toteuttaa laajoja oppimiskokonaisuuksia sekä tuloksien arvioinnista ja niiden hyödyntämisestä. Monesti on kuullut kannanottoja, joiden mukaan leikki ei sovi kouluun, vaan ainoastaan päivähoiton puolelle. (Riihelä 1993, 84.)

0–1 ja 0–2 yhdysluokat ovat kuitenkin muuttaneet näitä käsityksiä, koska tällöinhän luokassa on alle kouluikäisiä, joiden tulisi saada leikkiä, mutta toisaalta myös ”oikeita” koululaisia. Asia on ratkennut leikin ja muun oppimisen yhdistämisellä ja kuten eri kokeiluissa on tullut ilmi, ensiluokkalaiset hyötyvät leikistä yhtä lailla. Yhdysluokkaopetus on siis herättänyt tässä asiassa

paljon hyviä kokeiluja ja tuonut esiin monia tuloksia, jotka puhuvat sen puolesta. Selvitän seuraavaksi, mitä yhdysluokkaopetus oikein on ja millaista se on kaikkein pienimmillä oppilailta.

4 Yhdysluokka

4.1 Yhdysluokka, eri luokka-asteiden yhteistyötä

Yhdysluokka eli yhdistetty luokka on opetusryhmä, johon kuuluu oppilaita useammalta kuin yhdeltä vuosiluokalta. Tavallisesti kouluissa yhdistetään luokat 1–2, 3–4, 5–6 tai 3–6, riippuen opettajien määrästä. Yhdysluokat ovat tyypillisesti haja-asutusalueiden ja pienten (1–3 opettajaa) koulujen luokkia, joskin niitä perustetaan myös taajamien erikokoisiin kouluihin. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 5, 74 & Pirhonen 1993, 7.) Nykyisin yhdysluokka ei ole enää vain keino saada oppilaat mahtumaan luokkiin ja opettajat riittämään niiden valvojiksi, vaan yhdysluokkia perustetaan myös sosiaalisten tavoitteiden ja hyvien oppimistulosten tähden.

Yhdysluokassa oppilailla on hyvät edellytykset kasvaa yhteistyökykyisiksi ja oppia ottamaan huomioon myös toisensa, mikä toteuttaa peruskoulun yleisiä tavoitteita parhaimmillaan. Eri-ikäisten oppilaiden yhteistyö edistää koulun tai luokan tapojen siirtymistä koulunkäyntiään aloitteleville tai luokan uusille oppilaille. Tutkimuksissa on todettu, että yhdysluokkien oppilaiden koulusaavutukset ovat yhtä hyvät kuin erillisluokkien oppilaiden, vaikka opettajalla on ohjattavanaan useita luokkia. (Emt. 1981, 5.)

Yhdysluokissa on hyvät edellytykset toteuttaa myös vuosiluokkiin sitomatonta opetusta (Brotherus ym. 1999, 201). Yhdysluokat tulevat tästäkin syystä varmasti aina kuulumaan tärkeänä osana maamme kouluihin ja siksi niiden tutkimusta tulisi kehittää ja monipuolistaa (Kaikkonen & Lindh 1990, 24). Yhdysluokkien opetuksessa on varmasti vielä monia tutkimattomia tekijöitä, joita selvittämällä niiden toimintaa voitaisiin edelleen kehittää.

4.2 0–1 yhdysluokasta

Yhdysluokassa työskentely edellyttää opettajalta tavanomaista tarkempaa opetuksen suunnittelua ja tämä otetaan huomioon opetusvelvollisuuden huojennuksessa yhtenä perusteena (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 5). Tästä seuraten 0–1 yhdysluokassa osan luokanopettajan opetusvelvollisuudesta hoitaa lastentarhanopettaja opettaen joko esikoululaisia omana ryhmänään tai koko yhdysluokkaa yhdessä suoden luokanopettajalle suunnitteluaikaa.

Peruskoululain 3 § mukaan kaikille on tarjottava edellytysten ja ikäkauden mukaista opetusta. Kaikki kuusivuotiaat eivät todennäköisesti pysty, eikä heidän tarvitsekaan aloittaa samalta tasolta kuin ensiluokkalaiset. Koulun tulee vastaanottaa esikouluikäiset niin kuin he ovat ja sopeuttaa opetuksensa joustavaksi niin sisällön kuin menetelmien osalta. (Merimaa 1996, 29.)

Kuusivuotiaiden opetuksen integroitua ensiluokkalaisten opetukseen edellytykset esikoulu- ja koulutulokaspedagogiikan yhdistämiseen paranevat. Esikoululaisten ja ensiluokkalaisten yhdistetyssä ryhmässä on tavoitteena opetus, jossa otetaan huomioon kaikkien aiemmat tiedot ja taidot. Pienimpien koulutulokkaiden lukumäärä ryhmässä pyritään pitämään vähäisenä ja näin aikaa riittää yksilölliseen ohjaamiseen. Tulokkaat oppivat samalla luokan tavoille. (Emt. 1996, 29.) Tämä näkyi myös tutkimassani 0–1 luokassa, siellä oli 7 esioppilasta ja 15 ensiluokkalaista. Loppukeväästä esioppilaat olivat todellakin oppineet luokan tavoille, sillä tuntematta lapsia tai tietämättä ikää ei voinut olla varma, kuka on esioppilas ja kuka ei.

Eri-ikäisistä lapsista koostuva luokka, heterogeeninen luokka, tarjoaa sosiaaliselle kehitykselle enemmän mahdollisuuksia kuin homogeeninen. Pienryhmissä oppilaiden kokemukset ovat persoonallisempia ja toivottujen sosiaalisten käyttäytymismuotojen oppiminen on luonnollisempaa. (Koskenniemi 1982, 121.) Yhdysluokan oppilaat ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eri ikäisten oppilaiden kanssa ja se luo hyvät edellytykset sosiaaliselle kasvulle. Vanhemmat oppilaat auttavat nuorempiaan. Jokainen saa jossain vaiheessa olla ryhmänsä vanhimpia. (Merimaa 1996, 28.) Näin lapset saavat kokea, millaista on olla autettava ja millaista on auttaa muita ja heistä tulee luultavasti sosiaalisempia kuin erillisluokkien oppilaista.

Ymmärtääksemme ensiluokkalaisten toimintaa ja oppimista luokassa on tunnettava joitakin hänen kehityksen piirteitään. Lapsi on kokonaisuus, jossa eri osa-alueet limittyvät joskus vaikeastikin eroteltaviksi. Selkeyden vuoksi käsittelen ensiluokkalaisten kehitystä kuitenkin erikseen fyysisestä, kognitiivisesta ja sosiaalisemotionaalisesta näkökulmasta, jotta yksityiskohtia olisi helpompi tarkastella. Lapsen kehitykseen kuuluu paljon yksityiskohtaista tietoa ja olen pyrkinyt tuomaan esille olennaisimman osan siitä kaikesta-lukijan mielestä ehkä liiankin pitkästi. Kuitenkin on tarpeellista hahmottaa kokonaiskuva ensimmäisen luokan oppilaasta, jotta pystyy arvioimaan hänen vastauksiaan ja kykyään pohtia omaa oppimistaan 0–1 yhdysluokalla. Tällä kehityspiirteiden kuvailulla haluan siis yksinkertaisesti luoda lukijalle kuvan 6–7-vuotiaasta lapsesta ja hänen toiminnastaan omassa arkipäivässään.

5 Millainen on ensiluokkalainen? 6–7-vuotiaan kehitysvaihe

5.1 Fyysinen ja motorinen kehitys

Lapsi muuttuu kouluikänsä tullessaan kokonaishahmoltaan. Miltä ensiluokkalainen siis näyttää? Hänen päänsä on enää noin kahdeksasosa lapsen koko pituudesta, raajat pitenevät, pikkulapsen pyöreä vatsa katoaa ja vähitellen lapsenomaisen ulkonäkö vaihtuu koululaisen olemukseen. Ensiluokkalainen pystyy yhä paremmin hallitsemaan liikkeitään ja hänen oikea–vasenkäsitteensä selkiytyy. (Arajärvi 1990, 28–29.) Kääriäinen (1986) kutsuu tätä kehon ulkomuodon muutosta somaattiseksi kypsyydeksi. Hurjan pituuskasvun tähden lapsen tulee uudestaan tottua kehoonsa ja keskittyä koordinaation hallintaan. Tyttöjen ja poikien kasvamisessa ei tässä vaiheessa tule esille kuin minimaalisia eroja ja siksi heidän tulisikin osallistua samoihin harrastuksiin. (Gallahue 1982, 117.)

6–7-vuotias lapsi kiipeilee, juoksee ja leikkii leikkejä laidasta laitaan. Kaikki hänen harrastuksensa, kuten esimerkiksi pianonsoitto ja tanssitunnit ovat vahvasti motorisia ja hän on niistä innoissaan–tosin kiinnostus niihin voi äkillisesti myös loppua. (Shaffer 1985, 179.) Paras liikuntataitojen oppimisaika on juuri seitsemästä kahteentoista vuoteen, kun kaikki tarvittavat motoriset valmiudet ovat kehittyneet. Tässä iässä hankitut liikuntakokemukset kehittävät lapsen yksilöllistä motorista käyttäytymistä. (Takala & Takala 1988, 99, 102.)

Kouluiän alussa lapsi on liikunnallisesti hyvin vilkas ja siksi sekä lapsen omat että yhteisleikit muiden kanssa sisältävät runsaasti taitoa ja ketteryyttä vaativia suorituksia. Koulukypsyys ilmenee monissa taidoissa, kuten siinä, että lapsi pystyy itsenäisesti pukeutumaan ja jaksamaan koulumatkan ja -päivän rasitukset. Näiden lisäksi päivien pimeys ja ilmaston kylmyys puolustavat 7 vuoden oppivelvollisuuden aloitusikä. (Kankaanranta 1998, 27). Koulukypsyyteen liittyy myös silmän ja käden koordinaatio eli lapsen pitää pystyä kirjoittamaan oma nimensä. Arajärvi (1990) mainitsee myös noin puolen tunnin keskittymisen oppitunnilla kypsyyden mittariksi.

6–7-vuotias lapsi pystyy jäljentämään vaativiakin kuvioita, kuten timantin monikulmaisuuden, leikkaamaan tarkkuutta vaativia malleja, kuten esimerkiksi paperinukkeja ja samalla hienomotoriikan kehitys innostaa hänet pikkutarkkoihin töihin vaikkapa ompelemaan. Kahdeksan vuoden iässä lapsi osaa käyttää useimpia kodin työkaluja, kuten esimerkiksi tölkinavaajia ja ruuvimeisseleitä. Yleensä ottaen jokainen vuosi ala–asteella lisää lapsen kykyä juosta hiukan nopeammin, hypätä hiukan korkeammalle ja kehittää lihaksiaan leikkien ja urheilun kautta. (Shaffer 1985, 179.) Liikunnan keskeisyys näkyy mm. siinä, että kömpelöiden oppilaiden minäkuva on selvästi alhaisempi kuin liikunnallisilla lapsilla. Kömpelöt kokevat

itsensä huonommaksi etenkin fyysisellä ja sosiaalisella alueella. Kömpelö oppilas oppii häpeämään itseään ja kehoaan. Vaikka kömpelyys ei ole syynä muihin ongelmiin, sillä on yhteys vaikeuksiin persoonallisuuden kehittymisessä ja koulunkäynnissä. (Komulainen 1992, 76.)

5.2 Kognitiivinen kehitys

Valitsin Jean Piaget'n rakenneteorian kuvaamaan lapsen kognitiivista kehitystä. Muitakin kognitiivista kehitystä selittäviä teorioita löytyy, mutta Piaget'iin nojautuminen tässä asiassa houkuttelee hänen teoriansa käyttökelpoisuuden vuoksi. Piaget uskoi lapsen kognitiivisen rakenteen muodostuvan *skeemoista*, jotka ovat abstraktioita, kaavoja käyttäytymis- ja ajattelumalleille. Hänen mukaansa kaksi biologista toimintoa, mukautumiskyky sekä kehityksen tietty järjestys vaikuttavat tiedollisten rakenteiden kehitykseen ja ne pysyvät samoina iästä ja kokemuksesta riippumatta. Mukautumiskyky jaetaan kahteen osaan, sulautumiseen ja mukautumiseen. *Sulautumisessa* lapsi kirjaimellisesti yrittää yhdistää uuden ympäristön toimintoineen jo olemassa oleviin käyttäytymismalleihinsa, *mukautumisessa* hän taas muuttaa omia käsityksiään ympäristön edellyttämällä tavalla. Näiden vuorovaikutuksessa lapsen kehitys kulkee vaiheesta toiseen. (Small 1990, 5–6 & Brotherus ym. 1999, 72)

Lapsen kognitiivisten rakenteiden kehitys etenee neljän eri vaiheen läpi (Beilin 1997, 120–125)

1. Sensomotorinen vaihe (0–2 vuotta)
2. Esioperationaalinen vaihe (2–6 vuotta)
3. Konkreettisten operaatioiden vaihe (6–11 vuotta)
4. Formaalisten operaatioiden vaihe (11 vuodesta eteenpäin)

Piagetin kognitiiviskehityksellisen teorian mukaan 7–12-vuotias lapsi elää siis konkreettisten operaatioiden kautta. Tämä tarkoittaa, että hän on loogisen ajattelun alkuvaiheessa, jolloin ihmisten välisestä yhteistoiminnasta syntyvät moraaliset ja sosiaaliset tunteet. (Piaget 1988, 23–24.) Ongelmanratkaisu ei enää ole niin egosentristä kuin nuoremmilla lapsilla. Lapsi pystyy käänteiseen ajatteluun, kuten lisäämiseen ja vähentämiseen. Hän pystyy päättämään transitiivisesti eli pohtimaan esimerkiksi kysymystä “Jos Pekka on Liisaa vanhempi ja Ulla Pekkaa vanhempi, niin kuka heistä on vanhin?”. Lapsi aloittaa perustamaan havaintonsa todellisuuteen, eikä esimerkiksi usko punaisen auton vaihtavan väriä mustan peiton ansiosta. Abstrakti ajattelu ei kuitenkaan tässä vaiheessa ole vielä mahdollista. (Slavin 1991, 33–34 & Crain 1992, 108–112.)

Noin 5–6-vuotiaana useimmat lapset ovat omaksuneet suurimman osa äidinkielestään. Piaget'n mukaan lapsen puhe saattaa edelleen olla egosentristä eli sisäistä puhetta, joka ilmenee esimerkiksi tällaisina lauseina: "Mihinhän se lelu jäi, olenkohan koko talossa yksin..." Sisäistä puhetta siis käytetään muistuttamaan, rohkaisemaan tai opastamaan ongelmatilanteissa, joita pienelle lapselle väistämättä tulee. Piaget määrittelee lapsen vielä epäkypsäksi tämän käyttäessä egosentristä puhetta, kun Vygotski taas uskoo tällä kielen kehityksen vaiheella olevan tärkeä rooli lapsen kehityksessä. (Woolfolk 1997, 45–46.)

Ääntämisessä ensiluokkalaisella ei enää yleensä ole muita ongelmia kuin korkeintaan kirjaimissa s ja r tai vaikeissa äänneyhdistelmissä. Lapsi hallitsee perussanajärjestyksen, syntaksin, mutta esimerkiksi passiivin hän oppii vasta myöhemmin. Kuusivuotiaan sanasto varioi jo 8 000–14 000 sanan välillä ja määrä nousee huimaa vauhtia. (Woolfolk 1997, 54.) On voitu todeta, että noin 30 % lapsista lukee lauseita, noin 50 % tunnistaa sanoja kouluun tullessaan ja kirjainten tunnistajia lapsista on noin 45 % (Sarmavuori 1979). Julkunen (1990, 79) on myös tutkinut lukemaan oppimista ennen koulun alkua. Tutkimuksessa keskityttiin lukutaidon eri osa-alueiden hallintaan ennen koulun alkua. Tutkimukseen osallistuneista lapsista 36 % tunsivat kirjaimet ennen koulun alkua, 36 % osasi lukea sanoja ja 21 % lapsista luki sujuvasti.

Kielellinen kehitys liittyy läheisesti myös lukemaan oppimiseen. Kielellinen ympäristö, jossa lapset ovat vuorovaikutuksessa sekä kirjoitetun että puhutun kielen kanssa on ratkaiseva tekijä lukemaan oppimisen kannalta. Tärkeää on myös se, että lapset näkevät ja kuulevat ympärillään monenlaista kieltä. (Julkunen 1990, 73–74.)

Kognitiivinen kehitys ohjaa kielen oppimista. Usein erotetaan toisistaan käsitetieto ja merkityksen ymmärtäminen. Käsitetieto tarkoittaa kokemuksiimme kuuluvien esineiden ja tapahtumien kategorisointia omiin lokeroihinsa. Merkityksen ymmärtäminen, semanttinen tieto taas mahdollistaa omien tietojemme ja lauseiden välisen yhteyden. Semanttinen tieto sisältää yhtä lailla yksittäisten sanojen merkityksen kuin lauseiden ymmärtämisen sanojen ja lauserakenteen kautta. Lapset oppivat harjoittelun kautta sijoittamaan sanoja tietyn käsitteen alle, esimerkiksi Musti ja Pilku ovat koiria, ne kuuluvat koira-käsitteen alle. Tällöin heidän voidaan sanoa hallitsevan käsite-sanavastaavuuden. (Small 1990, 148.)

Samalla kun lapsi pystyy päättelemään, mikä on totta ja mikä ei, hän alkaa arvostaa ironiaa. (Mussen ym. 1990, 246, 256.) Ensiluokkalainen pitää loruista ja sanoilla leikittelyistä sekä arvoituksista. Yksi tärkeimmistä ensiluokkalaisten taidoista, kirjoittaminen, lähtee kehittymään juuri Piaget'n ja Vygotskin mainitsemaasta sisäisestä puheesta, jolla lapsi operoi mielessään. (Pynnönen 1998, 24, 30.) Kirjoittaminen on kokonaisvaltaista ilmaisuja, jossa ajatus saa

kuvallisen muodon. Samalla lapsen omat ajatukset selkiytyvät, kun hän saa ne näkyvään muotoon. (Airas 1997, 170.)

Kääriäisen (1986) mukaan lapsen älykkyysiän tulisi olla noin 6,5 vuotta hänen aloittaessaan koulun. Silloin hän selviää koulun asettamista vaatimuksista, voi alkaa harjoitella lukemista ja kirjoittamista sekä askel askeleelta itsenäistä tiedon hankintaa. Pelkkä kognitiivinen kypsyys ei kuitenkaan riitä, ensiluokkalaisen koulumenestykseen vaikuttavat yhtä lailla hänen sosiaalinen ja emotionaalinen kehityksensä.

5.3 Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys

Koulun aloittaessaan lapsi tarvitsee monenlaisia sosiaalisen alan valmiuksia: tunne-elämän tasapainoa, itsenäisyyttä, yhteistyökykyä, kommunikointia ympäristön kanssa ja kykyä sopeutua ryhmätilanteisiin. Ensiluokkalaisen tulee omata myös valmiudet selviytyä koulun piilo-opetuksesta: keskittyä työhön, osata kuunnella ohjeita, antaa työrauha toisille, vastata välineistä, tiloista ja siisteydestä. Koululuokassa on kuitenkin useimmiten muutama torjuttu oppilas, joiden sosiaaliset taidot ovat yleensä kehittymättömiä ja itsetunto heikko. (Lyytinen 1994, 89.)

Erikssonin psykoanalyttisessä teoriassa uskotaan ensiluokkalaisen olevan vaiheessa, jossa ääripäinä ovat ahkeruus ja alemmuuden tunteminen. Toisaalta lapsi ymmärtää, että hänen on löydettävä oma paikkansa kouluikäisten maailmassa ja hän kohdistaa siihen kaiken energiansa. Toisaalta taas hän tiedostaa silti olevansa ”vain” lapsi, keskeneräinen ihminen, ja tämä lannistaa häntä. Seitsemästä yhteentoista vuoteen lapsi tasapainoilee näiden kahden tunteen välillä ja onnistuessaan elää nämä vuodet täysipainoisesti aktiivisena koululaisena. (Crain 1992, 254–256.)

Seitsemänvuotias on hyvin tietoinen ihmissuhteista, samalla hän kuitenkin ajattelee paljon itseään. Myös syntymä ja kuolema kiinnostavat ja puhuttavat lasta. Ensiluokkalainen suhtautuu velvollisuuksiinsa vakavasti ja suunnittelee päivänsä tarkkaan. (Shaffer 1985, 472–474.) Lapsi pitää selvän roolijaon sisältävistä leikeistä, vaikka vuorovaikutus niissä lisääkin ristiriitoja. Koulutyöhön samoin kuin muihinkin tehtäviin hän suhtautuu itsekeskeisesti; niiden pitää ennen kaikkea tuottaa nautintoa. (Takala & Takala 1988, 196–202.) Koulukypsyyteen liittyen Kääriäisen (1986) mukaan koulunkäynnin aloitus vaatii kykyä irrottautua vanhemmista eli tietynlaista tunnekypsyyttä. Ilman sitä koulupäivät ovat täynnä kaipausta kotiin ja seurauksena ovat usein koulukielteisyyttä ja oppimistulosten vähäisyys luokkatovereihin nähden.

Moraalikehityksessä Kohlbergin mukaan koulunsa aloittavat sijoittuvat esimoraalisen vaiheen ensimmäiselle tai toiselle tasolle. Ensimmäisellä tasolla noudatetaan sitä itsekeskeistä periaatetta, että sääntöjen mukaan elämisellä vältetään rangaistus. Muiden asemaa lapsi ei kykene ajattelemaan. (Mussen ym. 1990, 450.) Toisella tasolla käyttäytyään naivin hedonismien mukaan vastavuoroisuuden “jos sinä raavit minua, niin minäkin raavin sinua”-periaatteella. (Shaffer 1989, 534–535.) Oikein tekeminen tarkoittaa samaa kuin olla reilu, tasavertainen tai toimimista niin kuin on sovittu. Lapsen toiminta palvelee hänen omia tarkoituksiaan, mutta hän pystyy ajattelemaan myös muiden etua. (Mussen ym. 1990, 450.) Se, kummalla tasolla lapsi on, riippuu ensiluokkalaisen kasvatuksesta ja kokemusten määrästä.

Noin seitsemän vuoden ikään asti lapsi pitää pelien sääntöjä koskemattomia, jotka on saatu vanhemmilta tai jostain tuntemattomasta lähteestä. Kouluikässä säännöt muuttuvat keskinäisen sopimuksen tulokseksi, joita voidaan muuttaa yhteisellä neuvottelulla. On mielenkiintoista huomata, että jo ensiluokalla oikeudenmukaisuus vie voiton jopa tottelevaisuudesta. (Piaget 1977, 123.) Tämän saattoi helposti havaita koulun pihalla lapsia seuratessaan ja ilmiö näkyi yhtä lailla myös esioppilaiden keskuudessa.

Piaget’n mukaan seitsemästä kymmeneen vuotiaat lapset pelaavat ja yrittävät voittaa pelin tosissaan. Säännöt ovat tosin vaihtelevia ja hetken mielijohdeesta keksittyjä. Hänen mukaansa lapsen moraalinen kehitys edistyy parhaiten kontaktissa vertaisryhmän kanssa. Jotkut tutkimukset ovat osoittaneet, että aidointa lastenkulttuuria esiintyy juuri pelien ja leikkien äärellä. Joka tapauksessa lasten kokemukset sovittelusta heidän omassa pelikulttuurissaan valmistavat heitä aikuisen elämään ja reiluun peliin. (Barnes 1995, 273, 276.)

Opettajat ja kaverit ovat tärkeimmällä sijalla ala-asteikäisen elämässä, sillä lapsi haluaa tehdä asioita ilman jokahetkistä vanhempien läsnäoloa. Ensiluokkalainen vertaa itseään ystäviinsä ja onnistuneessa vertailussa hänen itsetuntonsa ja omatoimisuuden tunteensa voimistuu. (Slavin 1991, 41 & Shaffer 1989, 50.) Ystävyysuhteet ovat itsetuntemuksen, muiden ihmisten ja ympäröivän maailman tuntemisen tietolähteitä. Samalla ne tarjoavat tunnekokemuksia, kuten hauskanpitoa ja ovat kognitiivisia stressinpoiston lähteitä. (McGurk 1992, 184.)

5–8-vuotiaan pidettävyys lapsiryhmässä vaikuttaa lapsen minäkuvan ja minätietoisuuden myöhempään kehitykseen. Tässä ikäkaudessa lapsi vertaa itseään toisiin ja vertailun sekä ympäristön sanktioiden avulla hän tulee tietoiseksi omasta erityisyydestään. (Ruoho & Komonen 1990, 44.) Tästä eteenpäin keskilapsuuden tavoitteena onkin omaksua sosiaalisia taitoja ja oma sukupuolirooli, muodostaa ehjempi minäkuva, löysentää perhesiteitä, lisätä riippumattomuutta sekä kehittää moraalisia periaatteita ja omatuntoa. (Kalliopuska 1987, 101.)

Muiden muassa Paananen (1985) on kuvaillut ensiluokkalaisten arkipäivää. Kouluikänsä tullessaan lapsi alkaa leikkiä entistä enemmän yksin ja mietiskellä kysymyksiä, joihin aikuisten on usein kiusallista vastata. Lapsella herää usein voimakas keräilytarve: laatikot ja pulpetti ovat täynnä epämääräistä tavaraa, joita lapsi ei anna heittää pois. Leikkien muuttuessa suunnitelmallisiksi naru- ja ruutuhyppely sekä twistaus nousevat tyttöjen suosioon. Pojat nauttivat rakentamisesta ja painimisesta, kun taas yhdessä leikitään esimerkiksi kiinniottoleikkejä. Ensimmäisen luokan alkaminen saattaa tuoda lapselle myös ahdistavia ajatuksia siitä, onko hän riittävän kouluvalmis tai pärjääkö hän muiden lasten kanssa. Hyvissä ajoin ennen koulun alkua käydyt keskustelut vanhempien kanssa antavat lapselle uskoa itseensä, eikä turhaa energiaa kulu jännittämiseen.

Kääriäinen (1986) tutki väitöskirjassaan kahdessa Helsingin koulussa syksyllä 1976 koulunkäyntinsä aloittaneiden lasten vaiheita, selviytymistä sekä kouluasenteiden kehitystä 1–4 luokilla. Alussa tutkittavia lapsia oli 124, mutta muuttojen jälkeen lopussa jäljelle jäi 80 lasta. Tulos oli positiivinen: oppimistottumukset vakiintuivat, kouluviihtyvyys muodostui hyväksi, myönteinen sosiaalinen rohkeus ja itsenäisyys lisääntyivät. Ensimmäisen luokan oppilailla myönteisyyttä koulunkäyntiin lisäsivät ennen kaikkea lukutaidon hallinnan aste, vanhempien yksimielisyys kasvatuskysymyksissä sekä perheen yhdessäolo. Myönteisyysprosentti ensimmäisen luokan oppilailla oli jopa 85 %, mikä vain kohosi neljättä luokkaa kohti. Koulumyönteisyydestä keskusteltaessa minäkin kyselin Sateenkaaren koulun ensiluokkalaisilta heidän käsityksiään omasta lukutaidostaan. Lukemaan oppiminen todellakin merkitsee lapselle paljon ja se heijastuu monissa muissakin asioissa, joista ei vähiten itsetunnossa.

Vaikka käsittelinkin ensiluokkalaisten kehitystä jakaen sen fyysismotoriseen, kognitiiviseen ja sosiaalisemotionaaliseen, haluan korostaa uudelleen, että lapsi on ennen kaikkea kokonaisuus. Kehittyminen yhdellä alueella vaikuttaa välittömästi muihin ja jokainen edistysaskel eheyttää ensiluokkalaista yhä valmiimmaksi taidoiltaan. Tässä ikävaiheessa ennen kaikkea kouluympäristö ja sen tuomat sosiaaliset suhteet auttavat lasta muodostamaan kuvaa itsestään ja opettavat hänelle tarpeellisia taitoja muiden kanssa elämisestä. Selvästi yhdysluokkaopetukseen osallistuminen nuorempien kanssa lisää valmiuksia muiden huomioon ottamisesta ja erilaisuuden sietämisestä.

5.4 Oppimiskokemuksesta

Oppiminen ei onnistu missä ikävaiheessa ja järjestyksessä hyvänsä. *Kypsymisessä* lapsi omaksuu tiettyjä suorituksia ilman erityisharjoitusta tiettyyn ikään tullessaan. Sen sijaan *harjoittelemalla* voidaan opettaa taitoja missä kehitysvaiheessa hyvänsä. Oppimisen herkkyykskausien aikana kypsyminen tuottaa edellytyksiä korkeamman asteen psyykkisten prosessien alkamiselle. Oppimaan oppimisen edellytyksenä on mieluisuus ja aiempi menestys, joka rohkaisee jatkamaan. (Kuusinen 1997, 26–27.) Esimerkiksi ensimmäisen luokan aikana lukemaan oppiminen on mahdollista kypsymisen ja jatkuvan harjoittelun tuloksena; monet oppivat jo aiemminkin, jos ympäristö on oppimiselle suotuisa.

Lapsen kehitys ja oppiminen ovat riippuvaisia toisistaan. Kehitys on yhteydessä kokemuksiin, jotka liittyvät ympärillä oleviin ihmisiin. Oppivelvollisuutensa alussa oleva lapsi kokoaa tietoa tulemalla toimeen eri ikäisten kanssa, hallitsemalla pelin sääntöjä, ottamalla sosiaalisia rooleja sekä tulemalla kielellisesti toimeen niin vertaisryhmänsä kuin aikuistenkin kanssa. Ympäristön on tarjottava lapselle tukea ja ohjausta, joka tarkoittaa ennen kaikkea toimivaa oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta. (Brotherus ym. 1999, 61–62, 79).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 määrätään tavoitteet pienimpien oppilaiden oppimiselle, kun taas Esiopetussuunnitelman perusteissa 1996 tavoitteet asetetaan ympäristölle. Tämä ei liiemmin tue esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä, jossa virikkeellisen ympäristön tulisi olla iso osa oppimista ja jossa ympäristön tulisi olla oppilaan kanssa vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi osa alkuopetusluokista on vanhanaikaisia rakenteeltaan, eikä vielä lähelläkään avointa oppimisympäristöä, jossa oppiminen voisi sujuvasti tapahtua hieman eri aikaan. Monet pedagogiset asiat ovat silti kunnossa: kirjaimia ja numeroita on esillä, eri materiaalia on paljon jne. (Brotherus ym. 1999, 78, 86–88, 129) Havainnoimassani luokkahuoneessa oli mahdollista eriyttää lapsia itsenäiseen työskentelyyn, musisoimaan tai vaikkapa lepäilemään patjoille ja luokkatilaa käytettiin mielestäni hyvin oppimisessa hyödyksi.

Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan ulkoapäin annetuilla palkkioilla tai kannusteilla on suuri merkitys sille, miten innokkaasti opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin pyritään. Tällaiset kannusteet voivat palkita lasta joko sisäisesti tai ulkoisesti. Ulkoisen opettajan palautteen lisäksi lapsi hakeutuu opiskelemaan sitä, josta on kiinnostunut, joka tuottaa edistymisen kokemuksia ja joka auttaa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa.

Kokemuksilla on tärkeä merkitys inhimillisessä kehittämisessä, ja kouluvuosiensa aikana lapset keräävät suunnattoman kokemusvaraston, joka kumuloituvasti vaikuttaa koko heidän myöhempään elämäänsä. Kokemukset syntyvät yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, ympäristö vaikuttaa siten merkittävästi kokemusten laatuun. Kokemuksia

voidaan ajatella oppimisen edellytyksinä. Yleisellä tasolla oppimiskokemuksia voidaan pitää koulukokemuksiin sisältyvinä oppilaan subjektiivisina elämyksinä tai ulkoisesti havaittavina käyttäytymis- ja toimintamuotoina. (Lauriala & Kukkonen 1989, 89, 92.)

Vaikka kokemusta ei voidakaan abstrahoida ja eristää, sillä on kuitenkin tietty identiteetti ja jatkuvuutta. Esimerkiksi yksilö voi ajattelun avulla toistaa ärsykeitä, joiden kautta kokemus tuli hänen tietoisuuteensa. Aikaisemmat kokemukset muodostavat perustan tulevalle oppimiselle ja sen motivaatiolle. Siksi koulunkäynnissä alkuvaiheen kokemuksilla on ratkaisevampi merkitys kuin myöhemmillä. Ylipäänsä aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten uuteen tietoon suhtaudutaan ja miten se tulkitaan. Jo syntynyttä negatiivisten koulukokemusten kehää on vaikea murtaa, koska heikko minäkuva jatkaa epäonnistumista. Opettajan tulisikin tiedostaa tavoitteekseen terveen minäkäsityksen kehittäminen. (Lauriala & Kukkonen 1989, 92-93.)

Oppimisvalmius vaihtelee yksilöittäin. Lapsen valmiuteen omaksua uusia asioita vaikuttavat ymmärrettävästi hänen aiemmat kokemuksensa, jo mainitsemani motivaatio sekä monet muut seikat, joista eräs tärkeä osa on muisti. Ensiluokkalainen on kypsä omaksumaan monia motoriikkaa ja ajattelua vaativia taitoja. Hänen sosiaalinen ja emotionaalinen kehityksensä auttaa häntä sopeutumaan esikoululaisiin samassa luokassa ja saamaan onnistumisen kokemuksia koulutyöstään.

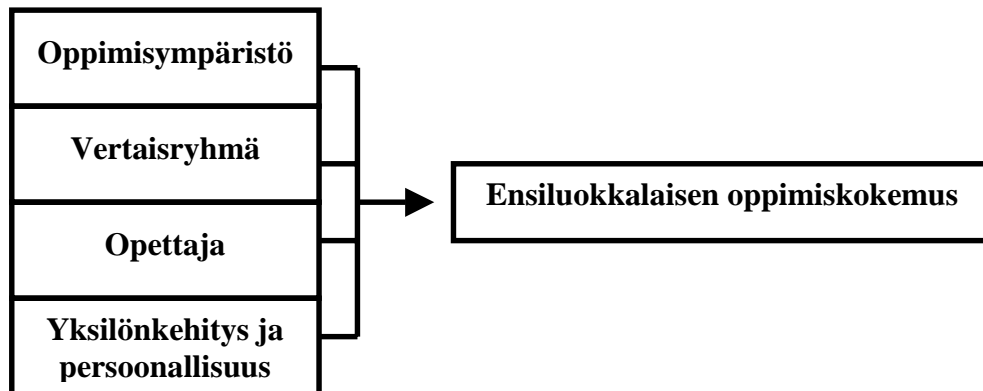
Feuerstein esitti jo vuonna 1980 seuraavanlaisen oppimismallin: ohjattu oppimiskokemus syntyy suorasta ympäristöärsykkeestä ja aikuisen väliintulosta. Vastuu oppimisympäristön järjestämisestä on aikuisella. Epäonnistuneen oppimiskokemuksen syy ei ole siis oppijan ominaisuuksissa, vaan oppimistilanteen oikeassa järjestämisessä. Jatkotutkimuksissaan 1991 Feuerstein painottaa yksilöllisyyden ja erilaisuuden tiedostamista, päämäärähakuisuutta sekä yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistumista. (Kivi 1994, 6–7, 49–50.) Myös esi- ja alkuopetuksen yhdistävässä luokassa tärkein myönteisen oppimiskokemuksen tekijä on opettaja, jonka vuorovaikutustaidot joutuvat näin puntariin.

Toivonen ym. (1994) ovat tulleet tutkimuksissaan siihen tulokseen, että opinnoissaan onnistuvien oppilaiden miellejärjestelmä on muuttunut myönteiseksi. Tämä tukee onnistumista ja positiivista oppimiskäsitystä, kun taas kielteisyys vaikuttaa päinvastoin. Ohjaajalla on varsinkin lapsen kohdalla suuri merkitys tämän kerätessä kokemusmaailmaansa. Myös Feuerstein on sitä mieltä, että kaikessa inhimillisessä oppimisessa oppijalle on olennaista osaavamman ihmisen läsnäolo. Oppimistilanne on ennen kaikkea vuorovaikutustilanne, johon ohjaus tuo oppimiselle välttämättömän laatutekijän. (Kivi 1994, 7).

Ohjatussa oppimiskokemuksessa ohjaajan tulee olla koko ajan hyvin selvillä tavoitteista. Hänen tulee olla tietoinen oppijan koko kehityksestä ja samalla pitää mielessä oppijan tulevaisuudessa tarvitsemat taidot. Näitä etenkin 0–1 luokan oppilas ei vielä kykene itse ajattelemaan. Oppijan ja ohjaajan tulee molempien myöskin olla sitoutunut yhteiseen tehtävään, oppimiseen. (Kivi 1994, 50–51.) Näin saadaan syntymään myönteinen oppimiskokemus, joka edesauttaa koko luokan yhteistoimintaa. Koulun nuorimmilla se on samalla myöskin opettelua tulevia oppimistuokioita varten, joita tulee vielä paljon lisää.

Opettaja on siis tärkeä, mutta luokassa yksilöiden välisillä vuorovaikutussuhteilla on toki hyvin olennainen merkitys oppimiseen motivoitumisen kannalta. Kankaanrannan mukaan oppiminen ja kehittyminen tapahtuvat parhaiten ns. kehityksellisessä diadissa, jonka piirteitä ovat vuorovaikutuksen vastavuoroisuus sekä vahva ja kestävä tunneside. Positiivisuus on tärkeä voimavara, sillä parhaimmillaan kehitystä ja muuttumista tapahtuu luokassa kaikilla–niin oppilailla kuin opettajillakin. (Kankaanranta 1998, 11). Pysin seuraavan kuvion avulla kuvaamaan oppimiskokemukseen vaikuttavia tekijöitä.

KUVA 2 Oppimiskokemukseen vaikuttavat tekijät



Ensimmäinen luokka on valtava oppimiskokemus lapselle jokaisessa tapauksessa. Koulun aloitus lisää lapsen innostusta tutkia uusia asioita ja usein oppiminen tapahtuu kuin itsestään. Ryhtyessäni tähän tutkimukseen uskoin ensiluokkalaisten nauttivan yhdysluokan oppimiskokemuksesta ja saavan siitä paljon niin tiedollisesti kuin tunnepuolellakin. Tulokset ovat vahvistaneet ennako-odotuksiani ja luokkaa tarkkaillessani en voinut olla samalla huomaamatta esikoululaisten keräämää pääomaa 0–1 luokkavuoden ajalta. Jotta lukija ei asettaisi ensiluokkalaista ja esikoululaista aivan samalle viivalle, lienee paikallaan pieni vertailu heidän välillään.

5.5 Vertailua esikoululaiseen

Esikoululainen on usein ensiluokkalaista vilkkaampi ja hänen käytöksensä on ailahtelevampaa. Ensiluokkalainen on toki yhä aktiivinen, mutta hänen käytöksensä eroaa esikoululaisesta astetta korkeammalla johdonmukaisuudellaan. Freudin psykoseksuaalisessa teoriassa esikoululaiset ovat enemmän fallisessa vaiheessa, kun taas ensiluokkalaiset sijoitetaan latenssvaiheeseen. Mainitsin Freudin siksi, että hän on todennut tämän vaiheen olevan ennen kaikkea koulutyön ja leikkien aikaa. Seksuaaliset vaistot pysyttelevät taka-alalla harrastuksien, urheilun ja sosiaalisten suhteiden sitoessa psyykkisen ja fyysisen energian. (Shaffer 1989, 46–47 & Kalliopuska 1987, 31–32.)

Koulu antaa ensiluokkalaiselle paljon: uudet ystävät, uuden auktoriteetin opettajan, paljon uusia asioita ja oppimisen ilon. Maailma avartuu ja lapsi kokee löytämisen ja oivallusten riemun. Luokkatoverit merkitsevät paljon; lapsi tuntee kuuluvansa ryhmään, jossa hänet hyväksytään. (Arajärvi 1990, 32.) Ensiluokkalainen ja esikoululainen ovat kehitystasoltaan usein hyvin lähellä toisiaan, erot ovat yksilöllisiä–jopa lukemisessa ja kirjoittamisessa. Luokassa seurattessani esikoululaiset olivat hieman lapsellisempia ja enemmän huomiota hakevia, mutta muuten heissä ei selviä fyysisiä tai sosiaalisia eroavaisuuksia ensiluokkalaisiin nähden ollut. Koska yhdysluokassa esikoululaisetkin ovat kouluympäristössä, heille aukeavat samat sosiaaliset mahdollisuudet kuin ensiluokkalaisillekin. Tiettyjä eroja koulukypsyydessä havaitsin, mutta nekään eivät aina olleet ensiluokkalaisten eduksi. Suurimpana erona huomasin ehdottomasti ensiluokkalaisten asenteen olla “oikeita koululaisia” ja esikoululaisten odotuksen päästä samaan rooliin. Siitä lähinnä johtui hierarkia luokassa.

6 Alkuopetusta edeltävä esiopetus peruskoulussa

6.1 Opetuksen järjestämisestä

Kuten jo esiopetusta esitellessäni mainitsin, uusi laki perusopetuslain muuttamisesta vuoden 1999 lopulta velvoittaa kuntien järjestämään esiopetusta kaikille lapsille edellisenä vuonna ennen oppivelvollisuuden aloittamista. Opetusministeriö on jo vuosikymmenen alussa määrännyt, että esiopetuksen tulee kuusivuotiaiden päiväkotipalveluja täydentäen edistää oppivelvollisuuskäytäntöä nuoremmille lapsille tarkoitettujen kasvatus- ja opetuspalvelujen tasavertaista jakamista kunnassa ja että esiopetukseen osallistuminen on oppilaalle vapaaehtoista. Tavoitteena on peruskoulun kasvatus ja opetustoiminnalle asetettujen tavoitteiden mukaisesti edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja parantaa oppilaiden oppimisedellytyksiä. (Opetusministeriön päätös 1991, 2–3 §.)

Edelleen opetusministeriö on määrännyt, että esiopetus järjestetään yhdessä peruskoulun alimpien vuosiluokkien kanssa yhdysluokassa. Mikäli oppilaita on vähintään seitsemän, esiopetus voidaan järjestää myös erillisessä esiluokassa. Yhdysluokan opetuksen ja oppilaan ohjauksen tuntimäärä on 12–21 tuntia ja erillisluokan 19–21 tuntia viikossa. Vielä määrätään, että esiopetuksen järjestämiseen kuuluvia tehtäviä saadaan lukea opettajan opetus- ja työvelvollisuuteen. (Emt. 1991, 5–7 §.)

Niinikuru ja Pässilä (1995, 19–22) pohtivat kirjassaan, miten esiopetus tulisi hoitaa Suomessa. Taajamissa ja kaupunkien lähiöissä vaihtoehtoja on kolme: esi- ja alkuopetuksen yksikkö sijoitetaan päiväotiin, esiopetuksen ryhmä sijoitetaan kouluun tai parhaassa tapauksessa perustetaan kasvatusyhteisöjä, jotka vastaavat lasten kasvatuksesta ja oppimisesta esiopetuksesta aina peruskoulun loppuun saakka. Tällöin päästäisiin tyhjäkäynnistä tehokkuuteen ja oppimisesta tulisi kokonaisuutena ajateltava inhimillisempi prosessi. He pitävät tärkeinä juuri eri ikäisten lasten ryhmiä muutosvalmiuden kehittämiseksi.

Stolpe on tutkinut opettajien näkemyksiä esiopetuksen järjestelyiden kannalta. Hän etsi mahdollisuuksia 6-vuotiaiden esiopetuksen järjestämiseksi peruskoulun alkuopetuksen yhteyteen lähinnä luokattomiin opetusryhmiin. 6–8-vuotiaiden opetuksen kehittäminen edellyttää joustavuutta ja opetuksen eheyttämistä kaikille sopivaksi. Viime vuosina onkin ymmärretty, että kasvatussisältöjen yhtenäisyys sekä menetelmien ja työtapojen samankaltaisuus lähentää esi- ja alkuopetusta toisiinsa ja tällöin myös samaan luokkahuoneeseen on helpompi rakentaa yhteinen oppimisympäristö. (Kankaanranta 1998, 38–39).

Nykyisin kunta saa päättää, onko esiopetus peruskoulun vai päivähoidon yhteydessä (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehityssuunnitelma vuosille 1995–2000 1996, 6). Kaupungissa, jossa tutkimukseni tein esiintyy kumpaakin vaihtoehtoa. Minun tutkimuskouluni Sateenkaari sai esiopetuksen koulun yhteyteen siksi, että alueella ei ole omaa päiväkotia ja lähimpään sellaiseen kertyy liiaksi matkaa. Kaupungissa ei tällä hetkellä ole muita vastaavanlaisia kouluja, mutta ympäri Suomea esi- ja alkuopetuksen yhdistämiskokeiluja tehdään jatkuvasti. Samalla syntyy paljon uutta tutkimustietoa, jotka auttavat suunnittelijoita ja opettajia muokkaamaan lasten koulunkäynnin aloitusta entistä joustavammaksi ja yhtenäisemmäksi.

6.2 Esi- ja alkuopetuksen yhdistämisestä Suomessa

6.2.1 Tutkimuksia ja kehittämishankkeita

Esiopetus vahvistui osaksi peruskoulujärjestelmää vuonna 1985 ja tuolloin se aloitettiin kaikkiaan 16 kunnassa. Samana vuonna Suomessa oli jo 27 erillistä esiluokkaa ja 26 yhdysluokkaa (Kankaanranta & Tiihonen 1994, 24). Eila Tiihonen (1989, 169–177) tutustui vuonna 1988 yhteensä 25 esi- ja alkuopetusluokkaan ympäri Suomea. Esiopetuksen tullessa luokkaan se muutti mm. luokan määrärahopainotuksia, työjärjestystä välitunteineen sekä lisäsi kouluavustajia.

Tiihosen (1989, 169–177) mukaan erillisloukan ja yhdysluokan välillä oli selviä eroja: esikoululaisten sulautuminen esiluokkalaisten opetusryhmään toi mukanaan lapsiryhmän koon kasvamisen ja henkilökunnan vähyyden tuomat ongelmat, mutta ennen kaikkea se toi unohduksissa olleita työmuotoja, sosiaalista kanssakäymistä, lisää pelejä ja leikkejä koko koulun käyttöön sekä kauttaaltaan piristystä arkeen. Vain muutama 1–2 luokan oppilas oli todennut, että “kyllä nuo esiluokkalaiset voisivat olla jossain muualla, kun aina ovat liikkeessä, eikä tahdo rauhassa tehdä töitensä”. Samoja kommentteja sain itse muutamilta esiluokkalaisilta, mutta suurin osa toivottaa esikoululaiset tervetulleeksi omaan luokkaansa.

Keväällä 1991 käynnistyi Sosiaali- ja terveystieteiden ja Kirkkonummen kunnan koulutusprojekti nimeltään Etsikko. Se kokosi yhteen 160 esi- ja alkuopetuksessa ollutta lasta ja heidän 32 opettajaansa kehittääkseen päivähoidon esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen yhteneväisiä sisältöjä ja toimintoja. Projektissa haettiin ideoita esiopetukselle, pienten 4–8-vuotiaiden lasten koululle. Lapsikeskeisyys, reflektointi, leikin merkitys sekä aikuisen antamat selkeät ohjeet nousivat pintaan yhteistä pedagogiikkaa mietittäessä, mutta ne vaativat enemmän aikaa kuin projektin yhdeksässä kuukaudessa ehti. (Riihelä 1993, 14, 150–151.) Tämänkaltainen

kehitystyö vaatiikin vuosia ja koko henkilöstön jatkuvaa sitoutumista, jotta tuloksena olisi mahdollisimman yhteneväinen pedagogiikka.

Monia muitakin erilaisia esi- ja alkuopetuksen yhteistyöprojekteja on käynnissä (ks. Kauppinen 1997). Keravalla aloitti syksyllä 1995 toimintansa esi- ja alkuopetuksen työryhmä, joka suunnitteli ja koordinoi yhteistyötä. Yhteinen opetussuunnitelma pohjautuu yhteisille kasvatustavoitteille ja esi- ja alkuopettajat keskustelevat lapsista havaintolomakkeiden pohjalta heidän siirtyessään luokalta toiselle. Käytännön toteutus näkyy Ahjon ala-asteen koulussa, jossa kahdella lastentarhanopettajalla on 25 lapsen esikouluryhmä. Tulevat ensiluokkalaiset saavat tutustua kouluun ja opettajien yhteistyö saa entistä konkreettisemmän muodon saman rakennuksen sisällä. (Rutonen 1998, 7–9.)

Esioppilaat kyläkoulussa on laaja tutkimus yhdestätoista koulusta Kiuruvedellä, jossa on mukana opettajia, vanhempia, esikoululaisia sekä ensiluokkalaista. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kyläkoulun esiopetusta Koskenniemen didaktisesta prosessianalyysistä, DPA-mallista, valikoitujen osatekijöiden avulla. Tutkimukseen osallistui 37 esikoululaista, 33 ensiluokkalaista ja 41 toisen luokan oppilasta, yhteensä 111 lasta. Lisäksi tutkimukseen kuuluivat esioppilaiden vanhemmat ja kyläkoulujen opettajat, jotka vastasivat kyselylomakkeella. (Peltonen 1998, 1, 35–36.)

Sosiogrammien, haastatteluiden ja kyselylomakkeiden avulla tutkija Taina Peltonen päätyi tulokseen, että esikoululaiset sopeutuvat hyvin kouluun ja että ensimmäisen tai toisen luokan oppilaat voivat yhtä lailla olla esikoululaisen ystäviä. Lapset pitävät yhdessä opiskelusta ja leikkimisestä. Peltonen pitää heterogeenistä ryhmää lapsille hyvänä, koska lapset oppivat paljon toisiltaan ja heillä on mahdollisuudet harjoitella sosiaalisia taitojaan. Yleisesti esikoulu on lisännyt oppilaskeskeisyyttä ja leikinomaisuutta koulussa ja on näin ollen uudistanut koulua pienissä yhdysluokissa. (Peltonen 1998.)

Opetushallitus käynnisti vuosina 1994–95 valtakunnallisen Akvaarioprojektin tukemaan peruskoulun opetussuunnitelman uudistamista maassamme. Vantaan koordinoimana esi- ja alkuopetuksen aiheverkon tavoitteena on 6–8-vuotiaiden opetus, joissain kunnissa viitekehyksenä toimii pienten lasten koulu. Luokan- ja lastentarhanopettajista osa opetti lapsia yhdessä ja osa oli tehnyt työnjaon vastualueittain. Ojalan ja Siekkisen (1998, 8–9, 46, 51) mukaan 68 % lastentarhanopettajista ja luokanopettajista koki projektin aikana lasten oppimismotivaation myönteisen muutoksen lasten oppiessa toisiltaan ja esikoululaisten isommiltaan. 61 % opettajista oli sitä mieltä, että lasten oppiminen on tehostunut yhteistyön myötä.

6.2.2 Esimerkkejä esi- ja alkuopetuksen yhdistämisestä

Kristiinankaupungissa Tiuhan koulu teki eteläpohjanmaalaista historiaa elokuussa 1991 aloittamalla esikoulutoiminnan peruskoulussa. Esikoulu on integroitu 1–2 luokkaan 10–12 viikkotunniksi ja opettajana toimii luokanopettaja. Ideana on antaa 6–8-vuotiaiden lasten toimia perheryhmissä, joissa heitä kasvatetaan vastuuntuntoisiksi, luoviksi, itsenäisiksi ja yhteistyökykyisiksi. Kokeilu on parantanut oppimisedellytyksiä, opettanut lapsia näyttämään tunteitaan ja hallitsemaan niitä. Perheryhmyöskentely opettaa lisäksi ongelmanratkaisutaitoja, kehittää keskittymiskykyä ja kärsivällisyyttä, antaa virikkeitä hakea tietoa ja kehittää taitoja yhteistyössä eri ikäisten lasten kanssa sekä tarjoaa erityisesti kuusivuotiaille haasteen kehittämään osaamistaan isompien keskellä. (Sohlberg 1998, 97–100.)

Juussa, Nunnanlahden koulussa toimii vastaavasti 0–2 yhdysluokka, joka on tiiviissä yhteistyössä päiväkodin ja muiden koulujen kanssa. Jokavuotisiksi yhteistyömuodoiksi ovat muodostuneet esimerkiksi alle kouluikäisten taidenäyttely, lumiukkohiihto ja kaikkien 0–2 luokkien massahiihto eri puolilla kuntaa. Uusia yhteistyön muotoja kehitellään koko ajan (Kuosmanen 1992, 132-133.)

Ylijoen ala-asteella Nurmossa 0–1–2 luokassa on vuosittain viidestä seitsemään esikoululaista, joita opettavat luokanopettajat; alussa mukana oli myös lastentarhanopettaja, mutta tuntikehyksen pienenemisen johdosta hänestä jouduttiin luopumaan. Esikoululaiset ovat mukana opetuksessa kolmena päivänä viikossa ja taide- sekä taitoaineissa opiskellaan yhdessä. Tärkeintä on kiireetön ilmapiiri ja toiminnan tapahtuminen leikin avulla sekä sen lähteminen lapsen omista tarpeista ja lähtökohdista. Joustavuus ja mielekkyys ovat kaiken perusta; luokan toiminta onkin muuttunut lapsiystävällisemmäksi, monipuolisemmaksi ja pienemmätkin otetaan paremmin huomioon. Opettajien mielipide onkin: “Mitä olisi koulu ilman esiopetusta!” (Niemistö 1994, 129-131.)

Myös Savonlinnan normaalikoulu on järjestänyt viiden vuoden ajan esiopetusta 1–2 luokan yhteydessä. Tavoitteena on kehittää erityisesti kuusivuotiaiden opetusta ja opetusmenetelmiä sekä ryhmitellä lapsia kehitystasoaan vastaaviin ryhmiin. Opettajat ovat huomanneet kehittämishankkeen antavan oppilaille positiivisia oppimiskokemuksia ja motivoivan oppilaita sekä lisäävän opettajien välistä yhteisyyttä ja lujittavan yhteishenkeä. (Nissinen 1994, 136–139.)

Sääksjärvellä kokeillaan luokatonta esi- ja alkuopetusta ryhmän jakaantuessa puoliksi esikoululaisten ja ensiluokkalaisten kesken. Luokattomuus tarkoittaa opetusta, jossa oppilaat etenevät kykyjensä ja taitojensa mukaiseen tahtiin ilman luokalle jäämistä. Lähestulkoon ainoa

viitta toiminnalle on lasten sosiaalisten ja työskentelytaitojen kehittäminen sekä onnistumisten elämysten saaminen. Tuloksena on havaittu luokan avoin ilmapiiri, toisten huomioiminen, rohkea mielipiteen ilmaiseminen ja erilaisuuden hyväksyminen (ikä, koko, tiedot ja taidot). Tarkoituksena on jatkaa opetusryhmän luokatonta etenemistä läpi koko ala-asteen. (Lehikoinen 1994, 187–189.)

Vantaan yhdysluokkakokeilu tulee mainita jo siksi, että oma tutkimuskouluni Sateenkaaren ala-aste haki sieltä neuvoja omaan toimintaansa. Vantaalla esiopetus käsitetään laajasti ja sen piiriin katsotaan kuuluvan lapset aina viisivuotiaasta jopa kahdeksanvuotiaaksi asti. Työryhmän puheenjohtajan Simo Pokin mukaan kehittämishankkeen ajatuksena on esi- ja alkuopetuksen muodostuminen joustavaksi jatkumoksi, jossa alkuopetusluokilla jatketaan siitä, mihin esiopetuksessa on päästy. Leppäkorven koulun viidestä ensiluokasta kahdessa yhdistettiin kuusi- ja seitsemänvuotiaiden opetus. Matematiikkaa ja äidinkieltä opiskellaan puolikkaina ryhminä, muulloin työstetään yhdessä viikon teemaa tai harrastetaan musiikkia ja liikuntaa. Perinteisen ensimmäisen ja toisen luokan oppimäärille on aikaa kolme vuotta, tarvittaessa enemmänkin ja eskareiden johdosta opettaja Ulla-Maria Bruunin sanojen mukaan “lapsi saa olla kauemmin lapsi”. (Tarpila 1994, 4–5 & Veijalainen 1996, 16–18.)

Vantaalla on käynnissä myös mielenkiintoinen kokeilu oppimiskeskus Tuoriniemessä, jossa on mukana lapsia 5-vuotiaista toisluokkalaisiin koululaisiin. Oppiaineiden sisältöjä opiskellaan palkkien avulla, jossa eri teemoja käsitellään ryhmissä. Teemat muodostuvat luonnontieteistä, taito- ja taideaineista sekä äidinkielestä ja matematiikasta. Ryhmät pyrkivät hyödyntämään yhteistoiminnallista oppimista käyttäen apunaan leikkiä ja toimintaa. Tuoriniemen tavoitteena on kehittää toimintaansa lapsen oppimisnäkökulmaan pohjautuen. (Näppä 1999, 59–62.)

Esi- ja alkuopetuksen yhdistämisestä on tehty viime vuosina paljon myös opinnäytetöitä. Esimerkiksi Lönn (1997) tutki juuri mainitsemaani Vantaan Leppäkorven koulun 0–2 luokkaa pro gradussaan. Molemmat opettajat, luokanopettaja ja lastentarhanopettaja olivat yhtä mieltä yhdysluokan sosiaalistavasta vaikutuksesta. Lapset oppivat ottamaan huomioon muita, olemaan yhdessä eri-ikäisten kanssa sekä turvautumaan myös toisiinsa opettajan sijaan. Entisille esikoululaisille koulun aloitus on ollut selvästi helpompaa. Mielenkiintoisena yksityiskohtana opettaja mainitsi ensiluokkalaisten “tietynlaisen kuittailun” esikoululaisia kohtaan eli he tuntevat selvästi olevansa esikoululaisia vanhempia. (Emt. 1997, 51).

Kymmenen vuotta esikoulutoimintaa (1982) toteaa, että esiopetus on opettaja–arvioiden mukaan edistänyt lapsen kehitystä kaikilla alueilla. Huomattavinta edistymistä on ollut opettajien mielestä sosiaalisemotionaalisella alueella. Koulun järjestämään esiopetukseen, erillisluokassa

tai 1–2 luokan yhteydessä tapahtuvaan opetukseen osallistuvien lasten määrä on vuosittain kasvanut. Keväällä 1997 peruskoulun esiopetuksessa oppilaspaikkoja oli 5468.

Esittelemäni opetuskokeilut ovat siis vain osa sitä laajaa yhteistyön kenttää, jonka esi- ja alkuopetuksen yhdistäminen peruskoulussa muodostaa. Haluan näillä esimerkeillä osoittaa kokeilujen yleisyyden sekä sen, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä pyritään koko ajan kehittämään lapsien oppimista parhaiten palvelemaan suuntaan. Monet opettajat ovat haastatteluissaan kertoneet näiden yhdysluokkien hyvästä oppimismotivaatiosta, avoimesta ilmapiiristä ja eri ikäisten lasten toimivasta yhteisoppimisesta. Muiden huomioon ottaminen ja auttaminen, sosiaalisuus sekä itsenäisyys nousevat edellisten esimerkkien lisäksi omankin tutkimukseni vastauksista, samoin kuin esikoululaisten luokkaan tuoma toiminnallisuus ja leikinomaisuus. Siten nämä esittelemäni kokeilut tukevat omia tutkimustuloksiani.

7 Sateenkaaren ala–asteen esi–ja alkuopetuskokeilu

7.1 Kokeilun taustaa

Sateenkaaren koulu perustettiin vuosisadan alussa, ikivanhan asutuksen sijoille joen tuntumaan palvelemaan opinhaluisia kyläläisiä. Koulun sijainti toisaalta avarien peltoaukeamien äärellä soraharjun kupeessa, toisaalta nopeasti kasvavan omakotiasutuksen tuntumassa, antaa mahdollisuuden ymmärtää ympäristössä ja yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia. Sateenkaaren koulun väki pyrkii perinteitä kunnioittaen ylläpitämään “meidän kylän koulu”–henkeä sekä koulua kylän aktiivisena keskuksena. (Sateenkaaren koulun opetussuunnitelma 1995, lyhennelmä.)

Ala–asteella on noin 250 oppilasta 0–6 luokalla. Koulussa työskentelee 11 luokanopettajaa, 2 lastentarhanopettajaa sekä käsitöiden tuntiopettajia ja kiertäviä erityisopettajia, kouluavustajia ja muuta henkilökuntaa. Koululla on oma urheilukenttä, laajat ulkoilumaastot sekä hyvät pyöräilymahdollisuudet. Sateenkaaressa on myös oma liikuntasali ja auditorio esimerkiksi musiikinopetukseen. Asutusalueen keskukseen rakennetun koulun lähinaapureina sijaitsevat kirjasto, neuvola ja seurakuntakoti, joiden kanssa yhteistyö on vilkasta.

Koulun toimintaperiaatteisiin kuuluvaa vankkaa perusopetusta tukevat hyvä yhteishenki ja kodin ja koulun yhteistyö, mm. vanhempainyhdistyksen muodossa. Opettajien omaa harrastuneisuutta ja monipuolisia kykyjä hyödynnetään taide- ja taitoaineissa ja luovaan toimintaan liittyvissä erilaisissa projekteissa. (Sateenkaaren koulun opetussuunnitelma 1995, 3.)

7.2 Sateenkaaren koulun opetussuunnitelma ja sisältöalueet

Sateenkaaren koulun opetussuunnitelman laadinnan lähtökohtana on ollut oppilaiden vanhemmille tehty kysely, jossa kartoitettiin kotien toivomaa arvopohjaa kasvatus- ja opetustyön perustaksi. Opetussuunnitelman laadinnassa otettiin huomioon myös koulun työyhteisön arvoperusta. Koulun tärkeimmiksi arvoiksi muodostuivat: hyvä itsetunto, toisen huomioiminen ja erilaisuuden hyväksyminen, vastuuntunto, työnteon arvostaminen, hyvien tapojen omaksuminen, ympäristön- ja luonnonsuojelu sekä yhteistyökyky. (Emt 1995, 2.)

Sateenkaaren ala–asteen tehtävänä on auttaa ja tukea oppilaitaan kasvamaan vastuullisiksi ja tasapainoisiksi yksilöiksi innostamalla oppimiseen sekä luomalla turvallinen ja häiriötön työskentelyilmapiiri. Lisäksi pyritään antamaan oppilaille keskeiset perustiedot ja -taidot sekä valmiudet, kehittämään johdonmukaista aloitekykyä ja rohkaisemaan itsenäiseen

tiedonhankintaan, tukemaan ja kehittämään oppilaan itsearviointikykyä sekä antamaan kokemuksia ja elämyksiä koulutyössä ja siihen liittyvissä tapahtumissa. (Sateenkaaren koulun ops 1995, 2.)

Koulun aihekokonaisuuksia ovat kansainvälisyyskasvatus, liikennekasvatus, viestintäkasvatus, terveystkasvatus, ympäristökasvatus ja kirjastokasvatus. Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena on saada oppilas ymmärtämään ihmisten erilaisuutta ja vieraiden kansojen tapoja ja kulttuuria ja liikennekasvatuksen tavoitteena oppilaan turvallinen toimiminen liikenteessä eri rooleissa. Viestintäkasvatuksen osat, ilmaisukasvatus ja mediakasvatus näkyvät keskeisimmin äidinkielessä ja kuvaamataidossa. Ala-asteena koulu painottaa erityisesti luontevaa itseilmaisua. (Emt. 1995, 8–10.) Huomasin tämän painotusalueen hyvin selvästi 0–1 luokassa heidän innostuksestaan tehdä pantomiimeja ja leikkiä arvausleikkejä.

Terveystkasvatus tukee oppilaan kasvua, kehitystä ja käyttäytymistä kaikissa arkitilanteissa ja ympäristökasvatuksen lähtökohtana on taas lähiympäristön elämyksellinen kokeminen. Ympäristöystävällisiä valintoja painotetaan erityisesti. Kirjastokasvatus tuntuu luonnolliselta painotusalueelta, ovathan koulu ja kirjasto saman pihan alueella. Oppilaita kehoitetaan hankkimaan itse tietoa ja käyttämään kirjastoa monipuolisesti niin tieto- kuin kaunokirjallisuudenkin osalta. (Sateenkaaren koulun opetussuunnitelma 1995, 9–10.)

Koulu käyttää työmuotoinaan paljon yhteisiä ideariihä, henkilökuntakokouksia sekä työyhteisön talkoita. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös henkilökunnan työn esittelyt koululaisille ja luonnollisesti meneillään oleva esiopetuskokeilu. Perinteisten retkien ohella koululla on myös kummioppilastoimintaa, useita tietokoneita ja koulun yhteisiä käytöspalavereita, jotka olivat minulle uutta ala-asteen toiminnassa.

Yleensä koin Sateenkaaren koulun työyhteisön havaintojeni perusteella toimivaksi ja yhteistyöhaluiseksi. Olin mukana koulun viikkopalavereissa ja välitunneilla opettajanhuoneessa, joten sain tilaisuuden tarkkailla koulun sisäistä toimintaa. Henkilökunnan yhteishenki oli hyvä ja monilla tuntui olevan intoa osallistua uusiin koulutuksiin, joita viikkopalavereissa tarjottiin. Olen nähnyt erilaisia koulutyöyhteisöjä ja oman kokemukseni perusteella Sateenkaaren koululla on kaikki edellytykset antaa oppilailleen heidän tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Koulun sijainti, opettajakunta ja toimintatavat luovat puitteet kehittää hyvää perusopetusta niin oppivelvollisuusikäisille kuin esikoululaisillekin.

7.3 0–1 yhdysluokan kokeilun lähtökohdat

Syksyllä 1994 päätettiin opettajainhuoneessa yksimielisesti esittää kouluvirastolle esiopetusluvan anomista opetusministeriöltä Sateenkaaren ala-asteelle lukuvuosisiksi 1995–2000. Anominen perustui Opetusministeriön päätökseen (1991, 4 §), jossa koulun ylläpitäjä määrätään hakemaan esiopetuksen järjestämiseen lupaa, joka voidaan myöntää enintään viideksi vuodeksi kerrallaan. Myöhemmin lakiin on lisätty, että ylläpitäjän tulee esittää suunnitelma esiopetuksen järjestämistavasta sekä arvio opetukseen osallistuvien lasten määrästä (Emt. 1992, 4 §). Esiopetuslupaa anottiin kahdenkymmenen lapsen opetukseen sekä erillis- että yhdysluokassa. Anomuksen perusteena esitettiin mm. seuraavia seikkoja:

1. Alueella ei ole päiväkotia, jossa olisi mahdollisuus opetussuunnitelmallisesti ohjattuun esiopetukseen (lähimmät päiväkodit sijaitsevat 4–7 kilometrin päässä).
2. Koululla on mahdollisuus tarjota tarkoituksenmukaiset tilat esiopetusta varten.
3. Koulurakennuksessa toimivat myös neuvola ja kirjasto, joten esiopetus täydentää myös koulun toimimista kylän keskuksena. Koulun välittömässä läheisyydessä toimii myös srk:n iltapäiväkerho, johon myös esioppilailta on mahdollisuus mennä koulupäivän jälkeen. (Esiopetus Sateenkaaren koulussa 1995, 2.)

Opetusministeriö myönsi luvan esiopetuksen järjestämiseksi lukuvuosisiksi 1995–2000 enintään viidelletoista oppilaalle vuosittain. Lupaan kuului ehto, että opetuksen tulee tapahtua yhdysluokkaopetuksena. (Emt. 1995, 2.) Eräs haastatteleman opettaja kertoi, että luvan muuttuminen erillisestä esiluokasta yhdysluokkaopetukseksi aiheutti alussa epätietoisuutta ja ongelmia, mutta tilanne selvisi opettajien otettua yhteyttä Vantaalle vastaavanlaiseen yhdysluokkatoimintaan ja tutustuttua siihen.

Sateenkaaren esiopetuksen tärkeimpänä tavoitteena on kasvattaa lasta luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä ja antaa hänen kiireettömästi oppia perustaitoja. (Sateenkaaren koulun esiopetussuunnitelma 1995, 2.) Tähän pyrittäessä ja oppilaita valittaessa hakukriteerit oli pakko asettaa, koska tulijoita on yleensä huomattavasti enemmän kuin kouluun voidaan ottaa. Ensisijaisesti Sateenkaaren 0–1 yhdysluokka on tarkoitettu oman “kylän” lapsille ja seuraavaksi tässä järjestyksessä:

1. koululykätyille
2. neuvolapsykologin lausunnon saaneille
3. kehitykseltään viivästyneille
4. loppuvuodesta syntyneille
5. kotona hoidetuille
6. ylipäänsä esioppilaille, joilla ei ole hoitopaikkaa (Esiopetus Sateenkaaren koulussa 1995, 3.)

Tästä lähti käyntiin Sateenkaaren 0–1 yhdysluokkakokeilu ja sitä on jatkunut nyt neljä vuotta. Ensi vuoden jälkeen tilannetta punnitaan uudelleen ja sen jälkeen ratkaistaan, kuinka esikoululaiset saavat jatkossa opetusta Sateenkaaren koulun alueella. Opettajien ja rehtorin toiveissa oli selvästi kokeilun jatkaminen jossain muodossa. Se saattaa olla edelleen 0–1 luokka, 0–2 luokka, jota on kokeiltukin ja jolla järjestetään esiopetuksen yhdistäminen ensikin vuonna tai erillinen esiluokka, jos oppilaita tulee tarpeeksi. Tästä vaihtoehdosta oli muutamia kuulopuheita liikkeellä, mutta en kommentoi niitä tässä yhteydessä. Tärkeämpää on tutustua nykyisen 0–1 luokan opetukseen ja arkipäivään.

7.4 0–1 yhdysluokan toiminnasta

Lukuvuonna 1998–1999 esioppilaita oli yhteensä viisitoista kahdessa yhdysluokassa. 0–1B-luokalle oli sijoitettu 8 esikoululaista ja 15 ensiluokkalaista. Itse havainnoimallani 0–1A-luokalla opiskeli 7 esikoululaista ja 15 ensiluokkalaista. Molemmilla luokilla opetuksesta vastaavat koulutuksen saaneet luokanopettaja ja lastentarhanopettaja. Luki- ja puheopettaja käy koululla parina päivänä viikossa ja apua saa tarvittaessa myös kouluterveydenhoitajalta sekä psykologilta. (Emt. 1995, 3.)

Yhteistyö vanhempien kanssa konkretisoituu mm. reissuvihkoina ja vanhempain vartteina. Esikoululaisille tehdään henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat, HOJKS:t, yhdessä vanhempien kanssa. Vanhempainiltoja pidetään tarvittaessa, syksyisin on ainakin tarpeen kertoa tulevasta vuodesta. Opettajien henkilökohtaisessa yhteistyössä painotetaan riittäviä tunti- ja henkilökuntaresursseja sekä kunnollista suunnittelu-aikaa. Työparien avoimet välit ovat yhteistyön edellytys, koska lapset koetaan ammattinimikkeistä välittämättä yhteisiksi. Ylimääräisiä vaihtotunteja ja eri opettajia pyritään välttämään lapsien turvallisuuden tunteen säilymiseksi. (Esiopetus Sateenkaaren koulussa 1995, 4.) Käytännössä 0–1 luokan oppilailla ei ollutkaan muiden kuin luokan omien opettajien pitämiä tunteja ja lapsille se oli varmasti mieluista.

Esioppilaat ovat koulussa jokaisena viitenä päivänä, yhteensä 18 tuntia viikossa. Ensiluokkalaisten ja esikoululaisten koulupäivä on porrastettu siten, että ensiluokkalaiset tulevat kouluun kello 8.20 tai 9.20 ja esikoululaiset kello 10.20. Ruokailu on joka päivä kello 11. Keskipäivän tunnit ovat usein yhdessä, iltapäivällä opetus eriytetään ensiluokkalaisten päästessä kotiin tai opiskellessa oman opettajan johdolla. Viimeistään koulupäivä päättyy kello 14.20. Monet lapset, niin esikoululaiset kuin ensiluokkalaisetkin jatkavat viereisessä seurakunnan iltapäiväkerhossa noin neljään asti.

Ensiluokkalaisten ja esikoululaisten opiskelevat yhdessä ympäristötietoa, musiikkia, liikuntaa, näiden integrointia musiikkiliikuntaa, kuvaamataitoa, käsityötä ja osittain äidinkieltä. Yhteisillä äidinkielen tunneilla kuunnellaan tarinoita, pohditaan arvoituksia ja katsellaan vaikka satuvideoita. Matematiikka ja suurin osa äidinkielen tunneista opiskellaan omissa ryhmissä, samoin ensiluokkalaisten saavat uskonnon opetusta omana ryhmänään. Työskentely rakennetaan teemojen, keskusaiheiden sekä lapsikeskeisyyden ympärille ja oppiminen etenee vuodenaikojä ja ympäristön tapahtumia seuraten. (Esiopetus Sateenkaaren koulussa 1995, 4.)

Sateenkaaren 0–1A- ja 0–1B-yhdysluokat toimivat kahdessa eri luokahuoneessa, jotka ovat normaalia suurempia ja joissa luokan toiseen päähän voi eriyttää oppilaita esimerkiksi pelaamaan tai kuuntelemaan satua pehmeille patjoille. Luokissa on piano, tietokone sekä TV. B-luokassa on lisäksi videot, joita A-luokka pääsee katsomaan helposti luokkien välillä olevan oven kautta. Luokahuoneiden lisäksi opetustiloina voidaan käyttää alakerran leikkihuonetta, joka tunnetaan nimellä Nipsula tai opetuskeittiötä, jonka pulpettien äärellä esikoululaiset usein opiskelevat Esiaapistaan tai askartelevat. Lisäksi liikunnassa käytetään liikuntasalia sekä koulun kenttää tai lähimaastoa. Auditoriossa on myös tilaisuus katsoa videoita tai opiskella musiikkia, vaikka useimmiten musiikin tunnit pidetään oman luokan lattialla tyynyillä istuen.

7.4.1 Ensiluokkalaisten opetuksesta

Ensiluokkalaisten opiskelussa painotetaan äidinkieltä ja matematiikkaa ja nämä tunnit on merkitty lukujärjestykseen. Muilta osin heillä on avoimeksi laadittu lukujärjestys suunnittelun helpottamiseksi ja pitempienkin projektien toteuttamiseksi. Äidinkieltä on joka päivä, joten Aapinen ja sen työkirja kulkevat aina repussa. Matematiikkaa opetetaan varsinaisesti kolmena päivänä viikossa, mutta tietysti sen taidot kuuluvat moneen opetuskokonaisuuteen.

Äidinkielen ensimmäisen vuoden tavoitteena on, että oppilas pystyy keväällä lukemaan sanantarkasti muutaman lauseen mittaisen tekstin ja että hän kirjoittaa helppoja 2–3 tavuisia sanoja oikein. Samalla kehitetään ilmaisutaitoa ja opettaja pyrkii lukemaan luokalleen

mahdollisimman paljon. Matematiikassa pysytään lukualueen 0–100 sisällä, jossa vähennetään ja lasketaan yhteen ja harjoitellaan kymmenylityksiä. Ensiluokalla opetellaan myös kellonaikoja, mittaamista senttimetrin yksiköllä, rahayksiköiden laskemista edelleen 0–100 lukualueen rajoissa ja geometrian alkeita kuten viivan, suoran, janan ja pisteen käsitteitä. (Sateenkaaren koulun opetussuunnitelma 1995.)

Ympäristö- ja luonnontiedossa keskeisiä ovat koulun alkamiseen liittyvät tutustumisasiheet, liikenne, hyvät tavat, vuodenaikoihin liittyvät aiheet (sadonkorjuu, eläinten talveen valmistautuminen, joulun aika, luonnon herääminen keväällä jne.), kartan ensikäsittely, ihmisen elinkaari, Suomi isänmaana sekä elollisen ja elottoman luonnon tunnistaminen. Uskonnossa käsitellään kotia ja perhettä, pohditaan Taivaan isää ja Jeesuksen elämää sekä joulun ja pääsiäisen viettoa ja tutustutaan omaan seurakuntaan. (Emt. 1995.)

Musiikissa opetellaan uusia lauluja, pyritään erottamaan duuri ja molli sekä harjoitellaan kuuntelemista. Kuvaamataidossa keskeistä ovat värien nimet, maalausharjoitukset sekä erilaiset välineet. Käsiyössä askarrellaan paperista, langoista, huovasta ja aloitellaan kutomista ja virkkausta sormin. Liikunta painottuu peleihin ja leikkeihin ja niiden avulla motoristen perustaitojen kehittämiseen. Samalla opitaan liikuntatuntien perusasioita ja valmiuksia. (Emt. 1995.)

Kolmen ensiluokan opettajat, kolmas heistä opettaa siis erillistä ensimmäistä luokkaa, suunnittelevat opetuksen pääkohdat yhdessä ja esimerkiksi nyt keväällä tekivät yhdessä lintu- ja kukkamonisteita kaikkien ensiluokkalaisten harjoituksiksi. Koulun opetussuunnitelma sisältää paljon hyvin konkreettisia ohjeita ja neuvoja tuntien pitoon, joten niistä on helppo soveltaa omaan opetukseen. Jokainen opettaja teetti oppilaillaan itsearviointin ja samaan todistukseen tuli myös opettajan arvio, jotta vanhemmat tietävät oppilaan oman ja opettajan arvioinnin välisen suhteen.

Seuratessani kevään lukemisharjoituksia ja lukutaidon testaamista havaitsin, että noin kolme neljäsosaa ensiluokkalaista saavutti ensimmäisen luokan oppimistavoitteet, mutta osalla esiintyi myös vaikeuksia niin lukemisessa kuin matematiikassakin. Kevään lopussa oleva lukutesti oli muutamalle oppilaalle todella hankala, koska he eivät ole lukunopeudessa nopeimpien luokkatovereiden kanssa millään muotoa vertailukelpoisia. Realistisesti lapset silti arvioivat omia taitojaan, joka osittain johtui siitä, että he olivat harjoitelleet itsearviointin tekemistä jo joulutodistukseen.

8 Tutkimusongelmat

Halusin tutustua Sateenkaaren 0–1 yhdysluokan toimintaan ja ennen kaikkea ensiluokkalaiseen sen oppilaana. Tapaustutkimukseni menetelmiksi valitsin siihen mielestäni parhaiten sopivat haastattelun ja havainnoinnin. Pää- ja alatutkimusongelmikseni muodostuivat seuraavat kysymykset:

Millaiseksi oppimiskokemukseksi 0–1 yhdysluokka muodostuu ensiluokkalaiselle?

- Millaista on ensiluokkalaisten opiskelu 0–1 yhdysluokalla?
- Miten esikoululaiset vaikuttavat ensiluokkalaisten oppimiseen samassa luokassa?
- Millaiseksi ensimmäisen luokan oppilaan arkipäivä ja opettajien huomion jako 0–1 yhdysluokassa muodostuu?

9 Tutkimuksen toteuttaminen

9.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja aikataulu

Suoritin tutkimukseni erään suomalaisen kaupungin koulutoimen alaisella Sateenkaaren ala-asteella, sen 0–1 yhdysluokilla. Tutkimustani voi luonnehtia **kasvatukselliseksi tapaustutkimukseksi**, koska tarkoitukseni oli esi- ja alkuopetusluokan kasvatustoiminnan ymmärtäminen, ajattelun avartaminen ja keskustelun herättäminen (Syrjälä & Numminen 1988, 23).

Tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka monenlaista tutkimusaineistoa käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai ilmiötä sen omassa ympäristössä, josta ilmiö ei ole selvästi erotettavissa (Yin 1983, 23). Cohen & Marion (1994) puolestaan toteavat, että tapaustutkimuksessa selvitetään kasvatuksellisten ilmiöiden tulkinnallisia ja subjektiivisia ulottuvuuksia. Yleensä ottaen sitä voidaan käyttää etsinnällisiin, kuvaileviin ja selittäviin ongelmiin (Uusitalo 1991, 76).

Tapaustutkimuksen kriteereinä ovat mm. sen kohdistuminen nykyisyyteen ja tutkimuksen tapahtuminen todellisessa tilanteessa. Tapaustutkimusta käytetään nimenomaan kasvatustieteen menetelmänä, koska se on yksilöllistä, kokonaisvaltaista, monitieteistä, luonnollista, vuorovaikutuksellista, mukautuvaista sekä arvosidonnaista. Yleisesti sen voidaan sanoa olevan systemaattinen ja konkreettinen kuvaus ilmiön laadusta, elävä ja yksityiskohtainen todellisuuden lähikuvaus ja näiden tulkinta. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 7–8.)

Kokonaisuutta tarkastellaan eri näkökulmista ja tutkimukseen vaikuttaa aina myös tutkijan persoonallinen arvomaailma. Kohteeksi valitaan joko mahdollisimman tyypillinen tilanne, jolloin tutkimuksen antina on tulosten siirto muihin vastaaviin tilanteisiin. Toisaalta kohteeksi voidaan valita myös ainutkertainen, poikkeuksellinen tai opettava ilmiö, jolloin tutkimuksen hedelmänä saadaan käsitys ilmiön yleisistä piirteistä. (Syrjälä & Numminen 1988, 11, 19.)

Tutkimuksen suunnittelu lähti liikkeelle syksyllä 1998 luettuani Sateenkaaren koulun kokeilusta lehtiartikkelin. Otin kouluun yhteyttä ja samalla sain sieltä tuntemiltani opettajilta erään tutkimuksen, joka oli tehty Sateenkaaresta kahta vuotta aiemmin. Tutustuttuani siihen ja lähdekirjallisuuteen omaksi näkökulmakseni muodostui ensiluokkalaisten kokemus 0–1 luokasta.

Anoin tutkimuslupaa Sateenkaaren kouluun ja sain sen tammikuussa 1999. Laadin aikataulun muun opiskeluryhtymäni mukaan ja päädyimme koulun kanssa siihen, että tekisin tutkimuksen siellä toukokuussa 99. Samalla saatoin tehdä opintoihini kuuluvan kenttäkouluharjoittelun, joka

oli lupa suorittaa missä kaupungissa vain. Kevään aikana keräilin myös teoreettista viitekehystä ja kesän 1999 aikana jatkoin sitä sekä analysoin saatuja tutkimustuloksia. Syksy 99 oli muiden opintojen suhteen hyvin kiireinen, joten tutkimukseni oli jonkun aikaa lepotilassa. Joululomalla ryhdyin taas töihin ja keväällä 2000 päättöharjoittelun jälkeen sain tutkimukseni kirjoittamisen päätökseen.

Tietojen käsittelyssä kaksi keskeistä käsitettä ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Tutkijan on pidettävä periaatteenaan sitä, että henkilöllisyyden paljastuminen tehdään mahdollisimman vaikeaksi. Tapaustutkimukset ovat tässä suhteessa usein hankalia, koska ainakin tutkittavien lähipiiri saattaa tunnistaa tutkimuksen henkilöt. (Eskola & Suoranta 1998, 57). Koska lupasin tietoja hankkiessani olemaan julkistamatta kenenkään nimiä, pidän lupaukseni myös tuloksia esitellessäni. Muuttaessani koulun nimen sekä olemalla paljastamatta koulun maantieteellistä sijaintia missään muodossa, uskon tutkimukseni lasten ja opettajien jäävän tunnistamattomiksi. Kaupunkia tietämättä tämän esikoulun lapsia on mahdotonta tunnistaa esimerkiksi tietyn esikouluun liittyvään valitsemiskriteeriin (kuten psykologin lausunto) lukeutuvaksi, mihin olen pyrkinytkin.

9.2 Tutkimusmenetelmät

9.2.1 Haastattelu

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (1988, 25) haastattelu eroaa keskustelusta lähinnä siinä, että se on ennalta suunniteltua, päämäärähakuista toimintaa. Haastattelu on sopivin menetelmä tutkia aluetta, johon on vaikea tehdä yksiselitteisiä, suoria kysymyksiä ja ennustaa vastausten suuntia. Sillä on helppo tutkia arkoja ja vaikeita aiheita ja samalla saatuja vastauksia voidaan syventää ja selventää esimerkiksi pyytämällä perusteluja. Ainutlaatuisinta on suora kielellinen vuorovaikutus tutkittavan kanssa.

Haastattelut voidaan jakaa neljään erilaiseen tyyppiin: strukturoituun tai puolistrukturoituun, joissa valmiisiin kysymyksiin annetaan joko valmiit vastausvaihtoehdot tai mahdollisuus vastata omin sanoin sekä avoimeen tai teemahaastatteluun. Avoimessa keskustellaan tietystä aiheesta, kun taas teemahaastattelussa aihepiirit on etukäteen määrätty. (Rubin & Rubin 1995, 5–6). Minun tutkimukseeni soveltuu parhaiten **teemahaastattelu**, koska siinä kerätään kaikilta periaatteessa samat tiedot, mutta teemojen puitteissa säilyy vapaus muuttaa kysymyksiä haastateltavan mukaan (Syrjälä & Numminen 1988, 100). Teemahaastattelu määrittellään joskus myös lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuodoksi, puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Sen pääpiirteet määrittellään suunnitteluvaiheessa ja haastattelulomake sisältää lähinnä suosituskysymyksiä. Haastateltavia henkilöitä on yleensä melko vähän ja tutkijan oma

paneutuminen muodostuu väistämättä suureksi. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35, 38.) Haastattelin vain 25 henkilöä, joten minulla oli mahdollisuus paneutua haastatteluihin paremmin kuin suuren vastaajajoukon ollessa kyseessä.

Onnistunut haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, jolle on luonteenomaista suunnittelu, haastattelijan ohjaava ja eteenpäin vievä rooli, haastateltavan motivointi ja ehdoton luottamuksellisuus. Joskus haastattelu voi muodostua myös ”kielipeliksi” tutkijan ja tutkittavan välillä, jos yhteistä sanastoa tai kieltä ei löydy. (Emt. 1988, 25, 48.) Tämä vältetään etenemällä rauhallisesti ja selvittämällä väärinkäsitykset molemmin puolin.

Lasta haastatellessa lasten ruumiinkieli, teot ja kommentit vaikuttavat merkittävästi tiedon hankintaan. On tärkeää, että lapsi saa olla haastattelutilanteessa luonnollinen tutkijan kysellessä hänen ajatusmaailmastaan. Toisen hyväksyminen sekä haastattelijan ja haastateltavan suhde ovat perusta sille, että lapset pystyvät ilmaisemaan ajatuksiaan, tunteitaan ja että suhde edistää päämääräsuuntautunutta haastattelua. (Lindh-Munther 1989, 4–9)

Lapsen ja hänen tunteidensa kunnioittaminen on tärkeintä rakennettaessa positiivista suhdetta lapsen ja haastattelijan välille. Haastattelun suorittaminen ryhmässä vai yksin ratkaistaan sen mukaan, halutaanko lapsen henkilökohtainen näkemys vai hänen näkemyksensä ryhmän jäsenenä. Valitsee tutkija kumman tahansa, tärkeää on pyytää lasta kertomaan ja kuvailemaan mielipiteitään. Jos lapselta kysyy: ”Haluatko/tahdotko kertoa...?”, saa usein kieltävän vastauksen—etenkin, jos lapsi jännittää. (Emt. 1989, 28, 30, 36.) Minä halusin haastatella lapset nimenomaan yksitellen, jotta jokainen voisi sanoa oman mielipiteensä, eikä turvautua kaveriin. Vaikka ensiluokkalainen on tässä tutkimuksessa 0–1 luokan jäsen, hän on silti ennen kaikkea yksilö ja siksi tarvitsin heidän henkilökohtaiset kommenttinsa yhdysluokan opiskelukokemuksesta.

Breakwell (1990, 90–92) puhuu lasten taipumuksesta vastata myöntävästi haastattelijan esittämiin kysymyksiin. Pienet lapset haluavat miellyttää aikuisia ja siksi kysymys ”Pidätkö siitä?” pitäisikin mieluummin esittää muodossa ”Mitä mieltä olet siitä?” Eräs lasten suosikkivastauksista on myös lause ”En mä tiedä”, joka ei läheskään aina pidä paikkaansa. Lapsi voi olla kyllästynyt vastaamaan, hän vastaa niin kuin luulee haastattelijan haluavan hänen vastaavan, häntä ujostuttaa tai hän ei ymmärrä kysymystä. Breakwell kehottaa kiinnittämään huomion myös selkeisiin kysymyksiin, lapsen huomion hakemiseen aina uudestaan sen jakaannuttua muualle ja lapsen sinua koskeviin kysymyksiin, joita hän ehkä haluaa esittää. Tärkeintä on olla auttamatta lasta vastaamaan ja muistaa tarkentaa, keitä lapsi vastauksillaan

tarkoittaa; hänellä on lapsen luontainen taipumus itsekeskeisyyteen ja hän saattaa mainita esimerkiksi opettajan, vaikka tarkoittaakin omia tunteitaan.

Käytännön järjestelyistä Doverborg ja Pramling (1988, 25–27) mainitsevat rauhallisen paikan ja materiaalien järjestämisen valmiiksi etukäteen, koko haastattelun kestävän katsekontaktin, sopivan ajankohdan (lapsi ei saa olla liian väsynyt, nälkäinen tms.) ja riittävän pitkän ajan, ettei lasta tarvitsisi hoputtaa. Kolmesta–kahdeksanvuotiaille lapsille haastattelun aika vaihtelee 5–35 minuutin välillä luonnollisesti iän myötä pidentyen. Haastattelijan tulisi myös pyrkiä lukemaan lapsen kehonkieltä ja pohtia, onko se ristiriidassa verbaalisen viestinnän kanssa.

Nauhurin esillä pitäminen voi vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen (Grönfors 1982, 138 & Rubin & Rubin 1995, 126–128). Tämän vuoksi jätinkin nauhurin pois, kirjoitin lasten vastauksia muistiin kysellessäni ja itsestäni tämä tuntui toimivalta ratkaisulta. Huomasin selvän eron haastatellessani oman harjoittelu- ja havainnointiluokkani lapsia verrattuna viereisen luokan lapsiin. Koska olin ollut 0–1A-luokalla harjoittelussa jo kymmenen päivää, he eivät ujostelleet minua ja kertoivat mielipiteitään avoimesti. Toki henkilökohtainen rohkeus aiheutti jonkinasteisia eroja tälläkin luokalla. Kun kyselin samoja kysymyksiä rinnakkaisluokalta, osa lapsista jännitti kovasti ja se ei voinut olla vaikuttamatta heidän vastauksiinsa. Vaikka lapset olivat nähneet minut koulussa, henkilökohtaista suhdetta ei ollut vielä syntynyt ja tämän ikäisillä sen kyllä helposti huomasi.

Oppilaat haastatellaan yleensä koulussa helppouden ja nopeuden takia (Hirsjärvi & Hurme 1988, 61). Lisäksi lapsille lienee itselleenkin on luontevinta puhua kouluasioista koulussa, tutussa ympäristössä. Lasten haastattelut tehtiin luokkien välissä sijaitsevassa opetuskeittiössä, jossa oli varmasti lähin ja rauhallisin tila. Opettajia haastattelin opettajainhuoneessa tai luokassa riippuen tilanteesta ja rauhallisimman paikan löytymisestä. Kenenkään kohdalla en käyttänyt nauhuria, vaan tein tarkkoja merkintöjä ja samana iltana kirjoitin ne puhtaaksi. Opettajatkin olivat tämän järjestelyn kannalla. Koulussa edellisen haastattelututkimuksen tekijä oli kirjannut valmiiseen tutkimukseensa kaikki vapaaseen puheeseen kuuluneet pikkusanat ja näiden lukeminen julkaistusta tutkimuksesta oli harmittanut opettajia, he kokivat ne naurettavan leiman antaviksi. Kirjoittaminen haastattelun ohessa sujui hyvin niin aikuisten kuin lastenkin kohdalla, enkä usko, että nauhuri olisi tehnyt vastauksista yhtään luotettavampia.

Haastattelun alussa kyselin lapsilta muutamia lämmittelykysymyksiä yleensä koulunkäynnistä. Itse haastattelukysymykset painottuivat arkipäivän tilanteisiin, kuten luokassa auttamiseen ja välitunteihin esikoululaisten kanssa. Kyselin myös huomion jakamisesta, opettajan avun odottamisesta ja halusta vaihtaa erilliselle ensiluokalle.

Opettajilta kysyin kokemuksia yhdysluokasta, 0–1 luokan erityispiirteistä sekä sen eduista ja haitoista. Arkipäivää koskevat kysymykset olivat aiheeltaan pitkälti samanlaisia kuin oppilaillekin, niiden lisäksi tiedustelin vanhempien kommentteja ja ennen kaikkea sitä, millaiseksi oppimiskokemukseksi 0–1 luokka muodostuu ensiluokkalaiselle. Kerron tarkemmin kysymyksistä tulosten yhteydessä.

9.2.2 Havainnointi

Havainnointi on yleisesti käytetty menetelmä tapaustutkimuksissa ja se soveltuu hyvin silloin, kun täytyy säilyttää tuntuma kokonaisuuteen. **Osallistuvan havainnoinnin** etuna on luonnollinen ympäristö ja se soveltuu erityisesti toiminnan ja käyttäytymisen ymmärtävään tulkitsemiseen. Osallistuva havainnointi tarkoittaa sitä, että tutkija osallistuu ryhmän toimintaan sen yhtenä jäsenenä. Osallistuvaan havainnointiin liitetään usein vapaamuotoisia haastatteluja, sillä tutkija on luonnollisessa vuorovaikutuksessa muiden tutkimuskohteeseen kuuluvien kanssa (Uusitalo 1991, 89–90.)

Osallistuvaa havainnointia voidaan käyttää kaikkeen empiiriseen tutkimukseen, sillä sen osapuolten välillä on aina merkittäviä sosiaalisia suhteita. Tärkeintä on tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutus tutkittavassa miljöössä. Osallistuva havainnointi tapahtuu kohteiden ehdoilla ja tutkijan ei pitäisi vaikuttaa tilanteeseen millään tavalla. (Grönfors 1982, 92, 97.) Tämä tekee tutkittavien toiminnasta ja käyttäytymisestä autenttista ja tutkija voi saada tietoa, jota ulkopuolisille ei muuten paljastettaisi (Uusitalo 1991, 90). Käytännössä on mahdotonta olla vaikuttamatta millään lailla havainnointikohteisiin. Koululuokassa jokainen siellä olija vaikuttaa toimintaan ja minähän suoritin samalla praktikum III–harjoittelua, joka tarkoitti luonnollisesti opettamista, lasten ohjaamista ja luokassa työskentelyä yhtenä yhteisön jäsenenä. Opetusharjoitteluni luokassa poikkesi lasten tavallisesta arjesta ja tokihan uusi opettaja aina vaikuttaa luokkaan, vaikkakaan ei välttämättä negatiivisesti.

Toisaalta osallistuminen on myös rajoittava tekijä, koska tavanomaiset ryhmän jäsenten velvollisuudet sitovat myös tutkijaa. Havainnot on mahdollista merkitä muistiin vasta myöhemmin, jonka ansiosta systemaattisuus ja luotettavuus voi heikentyä. Lisäksi tulee harkita eettistä ongelmaa: miten paljon tutkittavien tulee tietää tutkimuksen tarkoituksesta ja tarvitseeko heidän ylipäänsä tietää olevansa havainnoinnin kohteina? (Emt. 1991, 90 & Eskola & Suoranta 1998, 100). Minä en kertonut 0–1 luokan oppilaille muuta kuin, että olen heillä harjoittelemassa opettajan ammattia varten ja tämä riitti lapsille. Minusta oli tarpeetonta kertoa, että tutkin samalla heidän luokkansa toimintaa ennen kuin haastattelin lapsia, jolloin mainitsin haluavani

tietää heidän koulunkäynnistään. Koulun opettajienkaan mielestä tilanteessa ei ollut mitään eettistä ristiriitaa.

Osallistuva havainnointi on luonnollisestikin subjektiivista toimintaa. Ennako-odotukset saattavat suunnata havainnointia tiettyyn suuntaan muiden asioiden kustannuksella. Havainnoitsija suuntaa mielenkiintonsa valikoivasti, eikä ehkä huomaa kaikkea. Samalla hän ei kykene jättämään käyttämättä aiempaa elämänkokemustaan ja tekee tietystä käyttäytymisestä päätelmiä havainnoitavan henkilön persoonallisuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 103). Vaikka subjektiivisuus on joissakin asioissa rajoittava tekijä, piilee siinä myös tietynlainen rikkaus. Eri tutkijat kiinnittävät huomionsa eri asioihin ja varmasti minunkin tarkkailemastani koululuokasta joku muu olisi löytänyt erilaisia piirteitä. Tämä juuri tekee eri tutkimusraportit mielenkiintoisiksi ja lukijalle aina uutta tarjoaviksi.

Vuorovaikutus toimi erittäin hyvin, olivathan kyseessä 6–7-vuotiaat lapset. He halailivat, tulivat syliin ja vastailivat kysymyksiini pitkin päivää ilman mitään vastusteluja. Kun pidin tunteja, keskityin luonnollisesti enemmän opetukseeni. Seuratessani luokanopettajan tunteja saatoinkin kiinnittää huomiota myös lasten väliseen vuorovaikutukseen ja ensiluokkalaisten sekä esikoululaisten toimimiseen yhdessä. Näiden tilanteiden vaihtelu oli erittäin antoisaa.

9.3 Tutkimuksen kohdejoukko sekä aineiston keruu ja analysointi

Valitsin tutkimuksen kohteeksi Sateenkaaren ala-asteen, koska olin kiinnostunut esi- ja alkuopetuksen yhdistäneistä kouluista ja Sateenkaari on tämän kaupungin ainoa näin toimiva koulu. Kaikkien esi- ja alkuopetusluokkien kartoituksen sijaan halusin tutkia yhtä niistä tarkasti ja selvittää, mikä ensiluokan oppilaan asema on tällaisella luokalla. Sateenkaaresta on vuonna 1997 tehty proseminarityö koskien esikoululaisten asemaa ja siksikin ensiluokkalaisiin keskittyminen oli järkevää.

Tutkimuksen otosta pohdittaessa noudatetaan usein tarkoituksenmukaisuusvalintaa (Hirsjärvi & Hurme 1988, 59). Eskola ja Suoranta (1998, 18) käyttävät samasta asiasta nimitystä harkinnanvarainen otanta tai näyte, joka erottaa laadullisen tutkimuksen selvemmin tilastollisista otantamenetelmistä. Tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä, vaan laatu. Kun tutkitaan tietynlaista ilmiötä, täytyy etsiä käsiinsä parhaiten nämä tunnusmerkit täyttävä tutkittavien joukko. Koska tutkin 0–1 yhdysluokkaa, oli luonnollisesti tarkoituksenmukaista tarkkailla ja haastatella sen oppilaita ja opettajia. Kuten jo mainitsin, tutkimus suoritettiin Sateenkaaren ala-asteella toukokuussa 1999. Olin koululla yhteensä 17 päivää välillä 6.5.–5.6.1999 0–1A-luokassa, jossa pidin opetustuokioni ja tein samalla osallistuvaa havainnointia. Aluksi vain tarkkailin ja tutustuin

lapsiin ja kahdella viimeisellä viikolla, jolloin vietin luokassa jokaisen koulupäivän, tein opettajien ja lasten haastattelut.

Tarkkailin käytännön syistä vain toista Sateenkaaren 0–1 luokista, A-luokkaa, mutta näin usein myös viereisen B-luokan toimintaa esimerkiksi ollessamme luokkaretkellä tai uimahallissa. Havainnointi tapahtui oman opetukseni ja apuopettajani toimimisen lomassa, mikä oli mielestäni toimiva ratkaisu. Jos minulla ei olisi ollut luokassa selkeää roolia, lapset olisivat ihmetelleet siellä olemistani ja tämä olisi varmasti vaikuttanut heidän käyttäytymiseensä.

Päätutkimusmenetelmäni oli lasten ja opettajien haastattelu, nimenomaan tässä järjestyksessä. Haastattelin koko oman harjoitteluluokkani eli 15 lasta 0–1A-luokalta ja 5 lasta rinnakkaiselta B-luokalta. Lisäksi haastattelin 5 opettajaa. Neljä heistä oli nykyisten 0–1 luokkien opettajia ja viides kokeilua perustettaessa vastaavalla luokalla ollut opettaja, joka tunsu hyvin kokeilun eri vaiheet. Kolme opettajista oli luokanopettajia ja kaksi lastentarhanopettajia, joista toinen oli myös ollut mukana kokeilun alusta alkaen.

Tutkimusaineiston keruu eteni siten, että lähetin 25.5.1999 ensiluokkalaisten mukana heidän vanhemmilleen kirjeen, jossa kerroin tulevasta lasten haastattelusta ja pyysin ilmoittamaan, jos vanhemmat eivät haluaisi lapsiaan haastateltavan. Yhtään kielteistä vastausta en saanut ja siispä aloitin seuraavana päivänä haastatteluaineiston keruun. Kahden päivän eli 26.–27.5 välisenä aikana haastattelin yhteensä 20 lasta, jokaisen yksitellen, jotta vertaisryhmän mielipiteet eivät vaikuttaisi tuloksiin. Yhden lapsen haastatteluun kului aikaa noin kymmenen minuuttia ja ne tapahtuivat tuntien aikana siten, että edellinen haastateltava aina kutsui seuraavan minun luokseni viereiseen opetuskeittiöön. Yleensä ottaen tilanteet sujuivat ilman jännittämistä ja lapset vastasivat mielellään. Opetuskeittiössä ei ollut ovea, mutta koska haastattelut tehtiin tuntien aikana, ohikävelijöitä ei juuri ollut. Parin lapsen kohdalla kuudesluokkalaiset saivat pallollaan aikaan häiritsevän metelin, joka selvästi vaikutti kysymyksiin keskittymiseen.

Opettajat haastattelin seuraavalla viikolla eli 1.–4.6.1999, heidätkin jokaisen erikseen. Yhden opettajan haastatteluun kului aikaa 30–60 minuuttia. Halusin nimenomaan haastatella ensin lapsia, jotta voisin antaa heidän vastauksensa opettajien nähtäviksi ja saisin arvion luotettavuudesta. Muutenkin lasten vastauksista nousi asioita, joita otin opettajien kanssa esiin, kuten esimerkiksi lasten todellinen välituntikäyttäytyminen. Haastattelujen jättäminen viimeisille viikoille oli myös perusteltua, koska havainnoidessani luokkaa mieleeni nousi uusia kysymyksiä. Tutkimusmenetelmäjärjestys osoittautui siis oikeaksi.

Tapaustutkimukseni kohdejoukko oli siis 20 oppilaan ja heidän 5 opettajansa ryhmä Sateenkaaren 0–1 yhdysluokilta. Tutkimus koskee lukuvuoden 1998–1999 0–1 yhdysluokkaa, koska joka vuonna esikoululaisten yhdistäminen perusopetukseen tehdään hieman toisin ja samalla opettajat vaihtuvat–jokainen sitoutuu vuorollaan esi- ja alkuopetukseen. Tutkimuksesta ei voida tehdä mitään yleistyksiä, mutta se tuo esille samoja asioita kuin esi- ja alkuopetuksen yhdistäneissä luokissa muuallakin Suomessa ja siitä voidaan päätellä näiden luokkien opetuksen arkipäivää.

Olen tarkastellut ja analysoinut tuloksia teemoittain. Teemoittelu mahdollistaa tiettyjen teemojen esiintymisen ja ilmenemisen vertailun aineistossa. Teemat saattavat jäädä usein sitaattikokoelmiksi, jotka ovat mielenkiintoisia, mutta eivät analyysissa kovin pitkälle meneviä. Siksi teemoittelu vaatiikin teorian ja empirian vuorovaikutusta. (Eskola ja Suoranta 1998, 175–176). Savolainen (1991, 454) esittelee neljä teemoihin pelkistämisen tapaa. Ensimmäinen niistä, tekstikatkelma perustelee tutkijan tulkintaa, kun taas sitaatti toimii kuvaavana esimerkkinä. Lainaus puolestaan elävöittää tekstiä, samoin kuin tiivistetyt kertomuksetkin, jotka ovat jo lähellä tyyppien käyttöä. Eskolan ja Suorannan (1998, 179) mukaan teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa, koska sillä voi poimia tutkimuksesta paljon olennaista tietoa. Kortteiselle (1992) teemoittelu edustaa tiukkaa aineiston ja teorian yhteyttä. Pyrin myöskin omassa tutkimuksessani löytämään yhteyden näiden välille.

Sulkusen ja Kekäläisen (1992, 26–27) mielestä haastattelun kuvailu voi riittää tutkimuksen ongelmien vastaukseksi ja haastattelurunkoa voi käyttää lähes sellaisenaan analyysin jäsenyykseen. Tutkijan täytyy kuitenkin olla tarkkana, ettei tekstistä tule lukijaa pitkästyttävää. Runsaat sitaattit mahdollistavat lukijan tekemän arvioinnin siitä, onko tutkijan tekemissä tulkinnoissa mitään järkeä. Niukempi raportointi olisi nopealukuisempi, mutta samalla lukija olisi vielä enemmän tutkijoiden armoilla. Tärkeällä sijalla on tutkijan oma tulkinta sitaateista.

Teemojen ohella pyrin hahmottelemaan ensiluokkalaisen oppimiskokemuksen tyypillisen esimerkin. Tutkimuksissa käytettävällä tyypittelyllä etsitään samankaltaisuuksia, eräänlaisia malleja teemoittelun jälkeen. Roosin (1988, 202) mukaan tyypittely on lukijalle ystävällinen tapa esitellä aineistoa. Tyypittelyssä on yksinkertaisesti kysymys aineiston ryhmittelystä tyyppiä tai tyypeiksi, toisin sanoen samankaltaisten tarinoiden ryhmiksi. Tarinat tiivistetään ja niihin lisätään yksityiskohtia, joita yksittäisessä vastauksessa ei ole. Tutkija voi rakentaa tyypillisen tilanteen kulun tai henkilökuvan tilanteessa, toisaalta hän voi myös esittää tarinajoukosta sitä edustavan yhden tyypillisen tarinan kokonaisuudessaan. Yhtä lailla tyypit voidaan koota varsin monesta vastauksesta, jolloin niistä muodostuu laajoja. (Eskola & Suoranta 1988, 182). Mäkelä (1990, 45) huomauttaa osuvasti, että erilaisuuksien etsinnän jälkeen samanlaisuuskin on rikkaammin jäsentynyttä.

9.4 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen lähtökohtana tulee olla tutkijan avoin mieli ja sen myöntäminen, että tutkija ei täysin pääse subjektiivisuudestaan. Hän on näin ollen tutkimuksensa keskeinen työväline ja samalla myös pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. (Eskola & Suoranta 1998, 211). Mäkelän (1990) näkemyksenä on, että perinteiset nimitykset validiteetista ja reliabiliteetista eivät käy kvalitatiiviseen tutkimukseen sellaisenaan, sovellettuina kylläkin. Yhtenä vaihtoehtona Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) ehdottavat sellaisia käsitteitä kuin uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus.

Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on tarkistettava, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsitystä. Ei ole kuitenkaan varmaa, että tutkimuksen uskottavuutta voitaisiin lisätä viemällä tulkinnat tutkittavien arvioitaviksi. Tutkijat voivat olla sokeita kokemukselleen tai tilanteelleen. Tutkimustulosten *siirrettävyys* on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka yleisesti katsotaankin, etteivät yleistyksyet ole sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen mahdollisia. Olkoon tästä esimerkkinä tapaustutkimus, jossa tuskin saadaan samoja tuloksia siirryttäessä toiseen tutkittavien ryhmään. *Varmuutta* tutkimukseen lisätään ottamalla mahdollisuuksien mukaan huomioon myös tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot, joita jokainen tutkija varmasti kohtaa. *Vahvistuvuus* puolestaan tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213). Oma tutkimukseni saa melkoisesti vahvistusta muista esi- ja alkuopetusta seuranneista tutkimuksista, joissa on kiinnitetty huomiota useisiin samoihin ilmiöihin.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessaan Eskola ja Suoranta (1998, 213–214) käyttävät termiä rekonstruoitu logiikka–realistinen luotettavuusnäkemys. Näkemyksessä on olennaista selvittää, kuinka pätevästi tutkimustekstissä kuvataan tutkittua kohdetta, kun tarkastellaan erikseen aineistoa ja siitä tehtyjä päätelmiä. Eskola ja Suoranta tähdentävät, että käytetty logiikka eli tutkimuksen käytäntö ja sen rekonstruointi eli tutkimusteksti eivät ole koskaan täysin yhtenevät. Tässä yhteydessä voidaan heidän mukaansa puhua myös perinteisestä ulkoisen ja sisäisen validiteetin käsitteestä, samoin kuin reliabiliteetista ilman ristiriitaisuuksia. Pohdin nyt hieman niin validiteetin kuin reliabiliteetinkin toteutumista omassa tutkimuksessani.

Validiteetti, sopivuus, mittaa tieteellisten löydösten tarkkuutta eli sitä, missä määrin johtopäätökset vastaavat todellisuutta. Voidaan tarkastella erikseen käsitevaliditeettia ja pohtia ongelmanasettelua, kategorisointia, haastattelurungon suunnittelua ja sitä, sopivatko käytetyt

käsitteet yhteen aineiston kanssa. Käsitevaliuden voi katsoa olevan heikko, jos se ei tavoita ilmiön olennaisia piirteitä tai tutkija ei pysty johtamaan teoriasta keskeisiä käsitteitä. Teoreettinen validiteetti vastaavasti punnitsee aineiston ja teorian suhdetta. (Syrjälä & Numminen 1988, 136, 139 ja Hirsjärvi & Hurme 1988, 129.)

Validisuutta haastattelussa tulee käsitellä monessa vaiheessa. Se vaatii oikeanlaista tematisointia vastauksille, metodien etukäteissuunnittelua, itse haastattelun sopivuutta ylöskirjoitusvaiheeseen, oikeanlaista analyysiä, oikeiden toteutusmuotojen pohtimista juuri tähän tutkimukseen ja lopuksi raportoinnissa luotettavien tulosten esittämistä samalla ottaen huomioon lukijoiden tavan tulkita niitä. (Kvale 1997, 213.)

Sisältövalidius mittaa, missä määrin raportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkimuksesta. Se pohtii myös teemojen valintaa ja itse haastattelukysymysten tarkoituksenmukaisuutta. Lisäksi siihen vaikuttavat haastateltavien valinta, asioiden siirtämistarkkuus sekä tapa tehdä johtopäätöksiä. Sisältövalidiutta heikentää esimerkiksi kysymysten kyvyttömyys tavoittaa haluttuja merkityksiä. Ulkoinen validiteetti puolestaan mittaa tulosten uskottavuutta, kun niitä verrataan muihin tutkimuksiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 129–130, 136, 142.) Olen useasti pohtinut haastattelukysymyksiäni, niiden tarkoituksenmukaisuutta sekä ennen kaikkea minun tekemiäni johtopäätöksiä saaduista vastauksista. Totuushan on, että yksittäisten haastatteluvastausten saattaminen yleisten johtopäätösten muotoon vaatii harjoitusta, jota ei yhdestä tutkimuksesta välttämättä riittävästi saa. Tämän tutkimuksen tulokset ovat nyt esitetty sillä kokemuksella, mikä minulla tällä hetkellä on ja mahdolliset uudet vastaavanlaiset tilanteet tulevat varmasti lisäämään tätä pääomaa.

Grönfors (1982, 178) muistuttaa, että tutkimus on sitä validimpi, mitä lähempänä tutkimusraportti on todellista kenttätilannetta. Tätä tavoitetta pyrin saavuttamaan esimerkiksi antamalla opettajien lukea lasten vastaukset ennen omaa haastatteluaan ja kommentoida niiden totuudenmukaisuutta. Samoin keskustelimme useaan kertaan tekemistäni havainnoista. Huomasin, että tapaustutkimuksessa on tärkeää käyttää riittävästi aikaa havainnointiin. Näin välttyy liian nopeasti muodostetuilta mielipiteiltä.

Reliabiliteetti mittaa tutkimuksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta sekä sen sisäistä yhtenäisyyttä. Ulkoinen reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että toisenkin tutkijan olisi mahdollista päästä samoihin tuloksiin samoja menetelmiä käyttäen. Sisäinen reliabiliteetti käsittää tutkijoiden yksimielisyyden esimerkiksi luokittelun yleisistä käsitteistä tai laadituista typologioista. (Syrjälä & Numminen 1988, 143–144.) Todellisuudessa toistettavuus kasvatustilanteissa onnistuu hyvin

harvoin, koska jokaisessa tilanteessa vaikuttavat niin monet sattumanvaraisuudet, tunteet, asenteet ja monet muut ennalta arvioimattomat yksityiskohdat.

Mäkelän (1990, 4, 48, 53) mukaan jokaisen tutkijan on itse puolustettava aineistonsa merkittävyyttä. Tärkeää on pohtia myös analyysin kattavuutta ja aineiston riittävyttä. Kattavuudessa ei tule tehdä tulkintoja satunnaisista poiminnoista, vaan pyrkiä kokonaisuuden huomioimiseen. Uskon tämän luotettavuuskriteerin toteutuneen omalla kohdallani, olinhan luokassa 17 kokonaista koulupäivää ja pystyin muodostamaan johtopäätökseni paitsi haastatteluiden myös jatkuvan havainnoinnin tuloksena. Mäkelä pohtii huolta tutkijalle aiheuttavan myös sen, että ennakoita on usein vaikea laskea aineiston kokoa. Kylläntymisestä eli saturaatiosta voidaan puhua silloin, kun uudet tapaukset eivät tuo enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa ja voin sanoa, että kyllä viimeisinä päivinä tuntuikin siltä, että aineistoa alkoi olla riittävästi tähän tutkimukseen.

Mäkelä (1990) huomauttaa myös analyysin toistettavuudesta ja arvioitavuudesta tarkoittaen tällä sitä, että lukijan tulee pystyä seuraamaan tutkijan päättelyä. Hammersley (1990, 61–70) pohtii kvalitatiivisen tutkimuksen totuudellisuutta. Tutkijan tulee pystyä esittämään tuloksensa uskottavasti ja siinä hyvänä apuna ovat usein aineistokatkemat, joista lukija voi seurata tutkijan johtopäätösten tekoa. Tärkeää on myös oivaltaa itsestäänselvykset ja antaa lukijallekin mahdollisuus päätellä jotain itse. Olennaista on relevanssi eli tutkimuksella täytyy olla yleistä ja käytännöllistä merkitystä. Eskola ja Suoranta (1998, 61–62) huomauttavat, että kvalitatiivinen tutkimushan ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan pikemminkin kuvaamaan ja ymmärtämään jotain tiettyä toimintaa

Luotettavuutta voidaan tarkastella myös relativistisen näkemyksen mukaan pitäen tutkimusraportin tekstiä sen perustana. Tällöin ajatellaan tekstiä itse todellisuutena, kontekstina, jossa sanat saavat merkityksensä (Eskola & Suoranta 1998, 220–221). Edellä mainittujen mukaan (1998, 229) tutkimuksen argumentoinnin analysointia voidaan pyrkiä tekemään luotettavammaksi sillä, että tekstiä luetaan huolellisesti, yritetään ymmärtää sen sisältö oikein, merkitään huolellisesti päätelmien osat sekä osoitetaan selvästi johtopäätökset ja perustelut, joilla etsitään keskeisin johtopäätös.

Luotettavuuden tarkistukseen kuuluu tärkeänä osana kongruenssi, yhdenmukaisuus. Se tarkoittaa, että eri indikaattoreilla mitataan samaa asiaa. Instrumentin tarkkuus on myös osa luotettavuutta, esimerkiksi samaa asiaa voidaan kysyä eri tavoilla. Objektivisuus vaikuttaa siihen, miten pitkälle muut ymmärtävät havainnointien tekijän tarkoituksen. Luotettavuutta voi tarkastella myös jonkin havainnon jatkuvan samankaltaisuuden valossa. (Grönfors 1982, 175.)

Mäkelä (1990, 5) puhuu analyysin arvioitavuudesta ja painottaa sitä, että lukijan tulisi kyetä seuraamaan tutkimusta. Siksi käytän tuloksissa paljon lainauksia ja koetan kuvailla Sateenkaaren koulun toimintaa mahdollisimman vivahteikkaasti, jotta lukija voi itsekin päätellä samoja asioita kuin minä itsekin.

Kvalen (1997, 213) mukaan haastattelun luotettavuutta heikentävät erityisesti johdattelevat kysymykset, elleivät ne kuulu tilanteeseen osana haastattelutekniikkaa. Tässä tapauksessa ne eivät kuuluneet, joten johdattelu olisi vaikuttanut väistämättä tuloksiin ainakin lasten kohdalla. Toinen Kvalen mainitsema luotettavuutta heikentävä vaihe voi seurata etsittäessä merkitystä haastateltavien vastauksista. Tutkijan tulee kysyä epäselvissä tilanteissa suoraan tutkittavalta, eikä tehdä omia, usein harhaanjohtavia päätelmiään.

Pyrin olemaan objektiivinen tarkkaillessani luokkaa, mutta täysin siinä tuskin kukaan tutkija onnistuu. Sen sijaan haastattelun erään kompastuskiven, johdattelevuuden, tiedostin onneksi ajoissa. Olin ehtinyt jo noin viidelle lapselle esittää kysymyksen, oliko hän ollut kuvitellussa tilanteessa, jossa opettaja sanoi ensiluokkalaiselle jotakuinkin näin ”Autathan esikoululaisia, koska sinä olet jo niin iso ja osaat auttaa pienempiä.” Vastaukset olivat järjestään myönteisiä ja keskusteltuani luokanopettajan kanssa päätin poistaa vastaavanlaiset kysymykset haastattelusta, koska ne ilmiselvästi johdattivat lapset myöntämään tilanteen, jossa he eivät todellisuudessa välttämättä olleetkaan. Tämän tapauksen jälkeen tutkiskelin muitakin kysymyksiäni ja pyrin poistamaan niistä johdattelevat kohdat sekä kiinnittämään muutenkin huomiota tapaan esittää kysymykset lapsille.

Joidenkin lasten vastauksien tulkitseminen oli vaikeaa, koska he eivät osanneet itsekään selittää, miksi olivat sitä mieltä, mitä sanoivat olevansa. Varmasti osa lasten vastauksista onkin ”musta tuntuu”- vastauksia, joiden motiivia he eivät vielä kykene pohtimaan ja tutkijan on tyydyttävä tähän. Parempi kertoa rehellisesti lasten olleen epävarmoja kuin itse kehitellä syitä siihen ja tulkita vastauksia vastoin parempaa tietoa. Mielestäni tutkimustulokseni kuvaavat Sateenkaaren 0–1 yhdysluokan tilannetta hyvin pitkälle totuudenmukaisesti, koska olen saanut mielipiteilleni vahvistusta monilta opettajilta ja tulokset vastaavat näkemääni arkipäivää.

10 Tulokset

Haastattelin lapsia ja opettajia tiettyjen teemojen mukaan. Ne on kokonaisuudessaan esitely liitteissä 1 ja 2. Kysymykset ovat suuntaa antavia, teemahaastattelun periaatteen mukaisesti kysymyksiä ei ole kysytty jokaisen kohdalla täysin samalla tavalla. Ensimmäinen haastatteluiden teema käsitteli kysymystä, millaista on ensiluokkalaisten opiskelu 0–1 yhdysluokalla ja sen tarkoituksena oli myös saada lapset juttelemaan avoimesti. Toisena teemana oli esikoululaisten vaikutus ensiluokkalaisten oppimiseen samassa luokassa. Kolmannessa teemassa pohdittiin, millaiseksi muodostuu ensiluokkalaisten arkipäivä ja opettajien huomionjako 0–1 yhdysluokalla.

Viisi haastattelemaani opettajaa olen merkinnyt seuraavasti: luokanopettajat tunnuksilla LO 1, LO 2 ja LO 3 sekä lastentarhanopettajat tunnuksilla LTO 1 ja LTO 2, jotta lukija voi seurata heidän vastauksiaan. Taustatietoina mainittakoon, että LO 1 on opettanut Sateenkaarella seitsemän vuotta, eikä hänellä ei ole kokemusta muusta yhdysluokasta kuin tästä. LO 2 on toiminut Sateenkaarella opettajana 13 vuotta ja hänellä on kokemusta myös 1–3 yhdysluokasta tämän 0–1 luokan lisäksi. LO 3 on yksi kokeilun perustaneista, kymmenen vuotta Sateenkaarella opettanut luokanopettaja, joka on itse opettanut 0–1 ja 0–2 yhdysluokkia sekä muita ala-asteen yhdysluokkia. LTO 1 on ollut Sateenkaaren koulussa 3 vuotta, joista yhden 0–2 luokalla ja kaksi 0–1 luokalla. LTO 2 on opettanut Sateenkaarella kokeilun alusta asti, vuodesta 1995, joista vuoden 0–2 luokalla ja kolme 0–1 luokalla.

LO 1 ja LTO 1 toimivat kuluneena lukuvuotena työpareina, samoin kuin LO 2 ja LTO 2 eli heidän vastauksensa kertovat enimmäkseen saman luokan oppilaista. LO 3 on tänä vuonna opettanut erillisloukkaa, mutta haastattelin häntäkin aiemman kokemuksen ja kokeilun historian tuntevana opettajana. Lapsia en koe tarpeelliseksi koodata, koska heitä on niin paljon ja yksittäisten lasten luonteenpiirteiden tai persoonallisuuden kuvan kokoaminen ei ole tämän tutkimuksen tarkoitus. Olennaista ovat heidän nimettömät mielipiteensä 0–1 yhdysluokasta ja sillä opiskelemisesta.

10.1 Teema ”Ensiluokkalaisten kokemuksia 0–1 yhdysluokalla opiskelusta”

Vain kahden (2) lapsen mielestä ensimmäisen kouluvuoden aiheuttamat tunteet ovat olleet vaihtelevia, kaikki muut (18) ovat viihtyneet koulussa. Kolme (3) lapsista mainitsi kokeneensa kiusaamista, mutta heistä joukon ainoa poika ilmoitti kiusanneensa kyllä itsekin. Merkille pantavaa oli se, että kouluvuoden vaihtelevaksi maininneet lapset eivät pystyneet sanomaan tälle mitään syytä, kuten kiusaamista tai epämiellyttäviä kouluaineita. Toisella lapsista syynä saattoivat olla esikoululaiset samassa luokassa, sillä hän mainitsi tämän seikan toisessa yhteydessä. Sitä paitsi sana ”vaihteleva” ei ole ensiluokkalaisten kielessä välttämättä epämiellyttävä sana, se voi tarkoittaa myös mielenkiintoista tai jännittävää.

Koulunkäynnissä ensiluokkalaisten lempiaineita ovat useimmiten matematiikka (7) ja liikunta (7), josta erikseen mainittiin uimahallikäynnit ja jalkapallo. Lisäksi hajavastauksia tuli lukemisesta, kuvaamataidosta, uskonnosta, pyöräilystä kouluun, ruokailusta ja välitunneista, oppimisesta sekä pistetyöskentelystä, jota on noin kerran viikossa viidessä pienryhmässä sisältäen mm. kirjastokäyntejä, musiikkia ja tietokoneella puuhailua. Huomioni herätti erään tytön ilahduttava kommentti:

Parasta koulussa on opiskelu.

Epämiellyttävistä asioista koulussa mainittiin Aapisen lukeminen (3), uskonto (2), kirjoittamisharjoitukset (2) sekä yksittäisinä vastauksina lukemisharjoitukset, kokeet, palapelit pistetyöskentelyssä, jääminen ulkopuolelle pihan leikeistä ja kiusatuksi joutuminen, vaihtelevan pituiset päivät sekä seuraavat:

Kun joskus (koulu) alkaa aikaisin ja joskus loppuu myöhemmin.

Jos tehdään jotain muuta kuin pelataan jalista!

Aapistunneilla vaan istutaan ja katellaan.

Lisäksi kysyin lasten käsityksiä heidän omasta lukutaidostaan ja ne olivat hyvin realistisia; minähän pystyin vertaamaan lasten vastauksia näkemiini lukutestien tuloksiin. Ne, jotka eivät vielä osanneet sujuvasti lukea, myös tiedostivat sen; viidestä rinnakkaisluokan lapsesta en tosin voi olla varma, koska en nähnyt heidän lukemistaan käytännössä. Lapset tekivät itsearviointin jo joulutodistuksen yhteydessä ja liekö tämä opettanut heidät realistisiksi omista taidoistaan.

Haastattelemistani kahdestakymmenestä lapsesta kahdeksan (8) on ollut itse viime vuonna esikoululaisena Sateenkaaren yhdysluokassa. He osasivat kertoa sen itsekin, mutta varmistin

asian vielä opettajilta. Kahdella (2) heistä oli selvästi hieman kielteinen asenne esikoululaisia kohtaan ja he olivatkin erillislukokannalla. Yksi (1) tyttö oli epävarma suhtautumisestaan esikoululaisia kohtaan ja loput (17) suhtautuivat esikoululaisiin myönteisesti.

Tuloksia lukiessa tulee ottaa huomioon, että haastattelua tehtäessä elettiin kevään viimeisiä koulupäiviä ja luonnollisesti Aapinen, lukeminen ja kirjoittaminen alkoivat jo väsyttää. Ilahduttavaa oli, että suurin yksittäinen vastaus (6) oli, ettei koulussa ole mitään, mistä oppilas ei pitänyt. Tämä on paras osoitus ensiluokkalaisten innosta ja oppimishalukkuudesta. Näillä kysymyksillä halusin saada yleiskuvan lasten viihtyvyydestä koulussa ja kuulla heidän asenteitaan koulua kohti. Kenelläkään ei selvästi ollut mitään vakavaa asiaa, mikä olisi vienyt ilon koulunkäynnistä ja minusta oli tarpeellista tietää se ennen keskusteluumme esikoululaisista ja ensiluokkalaisten suhtautumisesta heihin.

LO 1 on sitä mieltä, että 0–1 luokan merkittävin erityispiirre on juuri esikoululaisten vaatava asema, koska he eivät ole vielä koululaisia ja tarvitsevat erilaista opetusta. Yhdysluokan etuina erillislukokannan verrattuna ovat sosiaalisuus ja tottuminen toimimaan eri-ikäisten kanssa. Samalla esikoululaiset saavat mallia koulunkäyntiin. Yhdysluokan haittapuolena on eriyttämisen vaikeus ja ajan riittämättömyys kaiken oppiaineen läpi käymiseen. Sadut ja leikit vievät oman aikansa, vaikka samalla ne tietysti myös opettavat. Jos esikoululaiset sijoitettaisiin omaan luokkaansa, he eivät näkisi normaalia koulukulttuuria ja siksi yhteistunnit ovat tärkeitä.

LO 2 on samaa mieltä siitä, että yhdysluokka kasvattaa sosiaalisia taitoja ja itsenäisyyttä, koska opettaja ei ole aina saatavilla. Haittana voi olla alkuhämmästyminen ja levottomuus ennen kuin tilanteeseen totutaan. Myöskään ainekohtaiseen opiskeluun ei jää niin paljon aikaa. LO 2 on opettanut myös muita yhdysluokkia, kuten 1–3 luokkaa. Hän sanoo, että tämä yhdysluokka on siitä poikkeuksellinen, että oppilaat ovat vasta aivan alussa, he ovat pieniä ja tarvitsevat erityishuomiota.

Lapsikeskeisyys korostuu 0–1 yhdysluokalla, koska esikoululaiset eivät ole vielä ”oikeita koululaisia”, pohtii LO 3. Tämä tuottaa opettajalle hirveästi työtä ja vaatii suunnittelua. Hän on opettanut myös 0–2 luokalla ja pitää sitä toimivampana ikäeron vuoksi. Jokaisella Sateenkaaren esi- ja ensiluokkalaistalalla on nykyisin kummit kuudennella luokalla, mutta aiemmin näin ei ollut ja silloin toisluokkalaistalalla toimivat ikään kuin kummeina. 0–1 luokka on taas enemmän samassa asemassa noin ikänsä puolesta kuin 1–2 luokka, jolloin opetus on jämämpää ”ekat tekee tän ja tokat tän”- tyyliin. 0–1 yhdysluokan etuina ovat sosiaalisuuden ja toisen huomioon ottamisen oppiminen, ”isommuus-pienemmys”-asetelma, jossa auttamismotivaatio ensiluokkalaistalalla kasvaa. Ensiluokkalaistalalla on myös valtava motivaatio oppia, koska he saavat eri tehtäviä kuin

esikoululaiset ja tuntevat olevansa oikeita koululaisia. Haittoja ei liiemmin ole, ensiluokkalaisille taataan tietyt oppimistavoitteet, koska he ovat oppivelvollisia ja ajankäytöstä ei oteta turhaa stressiä.

LTO 1 on opettanut sekä 0–1 että 0–2 luokassa ja hänestä molemmat ratkaisut ovat toimineet. 0–1 luokka toimii paremmin yhdessä, 0–2 luokkaa joutuu enemmän eriyttämään. LTO 2 on sitä mieltä, että 0–1 luokka on alkusyksystä hyvin samantasoinen. Ulkopuolisen voi olla jopa vaikeaa erottaa, kummat ovat kumpia. Hänestäkin 0–2 luokka toimii paremmin juuri kummiassenteen johdosta, toisluokkalaisethan osaavat jo lukea ja kirjoittaa ja lisäksi he haluavat auttaa kovasti pienempiään, olla esimerkkeinä. Ensiluokkalaiset ovat itsekin niin pieniä, että nuoremman auttajan roolin ottaminen ei ole aina helppoa.

Seuratessani yhdysluokan tunteja esi- ja ensiluokkalaiset toimivat hyvin paljon yhdessä. Kun koko luokka opiskeli samaa asiaa, esimerkiksi kevään ensimmäisiä kasveja, viittaamista saattoi havaita yhtä paljon molempien ikäryhmien puolelta. Lähinnä tuntiaktiivisuuteen vaikutti lapsen henkilökohtainen oppimisen taso, kiinnostus kulloinkin kyseessä olevaan aiheeseen ja persoonalliset luonteenpiirteet; ujut vetäytyivät myös yhteisistä keskusteluista. Ryhmätöissä opettaja jakoi oppilaat usein niin, että jokaisessa ryhmässä oli sekä ensiluokkalaisia että esikoululaisia. Lasten pulpetit oli myöskin järjestetty 4–5 hengen ryhmiin siten, että jokaisessa oli kummankin luokan oppilaita. Pulpettien keskellä oli purkki, johon hyvin käyttäytyvä ja sujuvasti yhdessä toimiva ryhmä sai merkin tunnustukseksi ja tämä tietysti motivoi tekemään yhteistyötä. Merkkejä jaettiin hyvin tasapuolisesti niin, että jokaisella ryhmällä vähäinkin edistymisen huomioitiin ja näin mikään ryhmä ei päässyt tuntemaan itseään muita paremmaksi. Mielestäni tämä kannustustapa oli oikein toimiva ja se antoi lapsille koko ajan ohjeita toimia yhä paremmin sovussa ja ryhmähengen mukaisesti.

Ensiluokkalainen on lähes poikkeuksetta oppimismotivaationsa tähden innokas koululainen ja samoin tämänkin luokan oppilaat selvästi nauttivat koulunkäynnistä. Vaikeuksia ilmeni useimmiten äidinkielessä, matematiikassa tai käsitöissä ja opettajan täytyi innostaa lapsi taas mukaan oppimaan. Käsitöissä pojilla oli enemmän vaikeuksia, loppukeväästä harjoiteltiin etupäässä virkkaamista, mutta enpä huomannut juuri eroja ensiluokkalaisten ja esikoululaisten välillä. Olin yllätynyt, että esimerkiksi Aapisen lukeminen oli jopa kolmen lapsen mielestä epämiellyttävää, sillä tunnilla en sitä millään lailla huomannut. Uskoisin tämän johtuvan lasten halusta miellyttää opettajaansa, samoin kuin halusta olla kunnon koululainen, joka ei purnaa

annettuja tehtäviä vastaan. Lukemista koskevat arviot olivat lähes kaikilla totuudenmukaisia, jota pitäisin tietynlaisen koulukypsyyden mittarina.

Luokan kaksi opettajaa, LO ja LTO pitivät oppitunteja monella eri tavalla. LTO opetti esikoululaisille äidinkieltä ja LO taas matematiikkaa. Ensiluokkalaisten matematiikan ja omat äidinkielen tunnit piti LO, mutta yhteisillä äidinkielen tunneilla olivat usein molemmat mukana. Yhteisten aineiden tunneilla olivat useimmiten molemmat, mutta tässäkin oli vaihtelua sen mukaan, oliko opettajilla jotain muuta tärkeää asiaa hoidettavana. Tämä teki opetuksen hyvin joustavaksi ja antoi molemmille aikaa myös muiden kouluun liittyvien asioiden hoitoon. Lapset olivat toki jo näin myöhäiskevällä tottuneet monenlaisiin käytäntöihin ja pitivät kumpaakin opettajaa ns. omanaan, vaikka tiesivät opettajien tehtävien eron ryhmätuntien vuoksi.

Opettajilla oli hyvin yhtäläinen kasvatusnäkemys ja opetus oli turvallisen samankaltaista riippumatta siitä, kumpi asiaa opetti. Heidän luonteenpiirteensä ja samalla temperamenttinsa poikkesivat toisistaan, mutta tämä näytti vain rikastuttavan luokan ilmapiiriä. Molemmat vaativat sitkeästi perusasioiden oppimista, kuten viittaamista, toisten huomioon ottamista ja oppilaiden yhteistyön sujumista ja se oli tuottanut tulosta näin lukuvuoden lopussa. Jo tehtävänsä tehneet oppilaat ohjattiin auttamaan hitaampia ja tämä palveli sekä luokan työrauhaa että sosiaalisten taitojen oppimista.

Opettajien vastauksissa korostunut lasten sosiaalisuus ja itsenäisyys 0–1 luokan kasvatusilmapiirissä oli helppo havaita itsekkin. Monet mainitsivat suunnittelun vaativuuden ja ainekohtaiseen opiskeluun jäävän ajan riittämättömyyden, mutta siitä ulkopuolinen tarkkailija ei saa kuin pieniä aavistuksia näin lyhyellä tarkkailujaksolla. Selvää on, että kokematon opettaja joutuu todella kovan haasteen eteen pyrkiessään suunnittelemaan 0–1 luokalle tavoitteellista opetusta. Niin monessa pienessä asiassa joutuu ottamaan huomioon lasten iän, suuren ryhmäkoon, ensiluokkalaisen ja nollan eron sekä ajan rajallisuuden. Havaintojeni mukaan tämän luokan opettajat olivat hyvin rutinoituneita sanan positiivisessa mielessä ja loivat yhdysluokkaan kodikkaan ja oppimista edistävän ilmapiirin.

10.2 Teema ”Miten esikoululaiset vaikuttavat ensiluokkalaisten oppimiseen samassa luokassa?”

Kolmentoista (13) oppilaan mielestä esikoululaisten läsnäolo luokassa on positiivinen asia, kaksi (2) heistä mainitsi hyväksi puoleksi sen, että saa lisää kavereita.

Eskarit on hauskoja.

Aika hyvä juttu.

Kolmella (3) lapsella oli negatiivinen kanta ja seuraavanlaisia kommentteja:

Parempi, kun niitä ei olisi.

Aika tyhmää!

Eskarit on väsyttäviä.

Neljä (4) ensiluokkalaista suhtautui esikoululaisiin neutraalisti. Heille esikoululaisten läsnäolo oli aivan sama, joskus miellyttävää, joskus ei ja eräs vastasikin diplomaattisesti:

Ei siinä mitään.

Kyselin lapsilta, auttavatko he esikoululaisia ja miten mielellään, pyytääkö opettaja auttamaan ja pyytävätkö esikoululaiset itse apua. Ainoastaan kaksi (2) vastaajaa ilmoitti, ettei auta esikoululaisia millään lailla, mutta myöhemmin ilmeni, että hekin olivat opettajan pyynnöstä näin tehneet. Näin vastattiin:

Autan, kun omat hommat on tehty.

Jos joudun siihen, niin autan.

Autan, vaikken tykkääkään siitä.

Kuitenkin neljätoista (14) lasta vastasi auttavansa mielellään edes joskus, joten tämä tuskin on luokassa ongelma. Itse asiassa monet periaatteessa eivät jaksaisi avustaa pienempiään, mutta todellisuudessa opettajan pyynnöstä niin tekevät. Kahdeksan (8) sanoi opettajan pyytävän auttamaan esikoululaisia, kaksi (2) ei osannut vastata ja hämmästyttävän paljon, kymmenen (10) kertoi, ettei opettaja kehota auttamaan. Tämä varmasti johtuu siitä, että luokahuoneessa on koko luokan läsnäollessa kaksi opettajaa ja monilla ensiluokkalaisilla on itsekin niin paljon opittavaa, ettei heidän keskittymistään voi häiritä pyytämällä auttamaan muita. Usein saattaa olla niinkin, että ensiluokkalainen on omine tehtävineen suuremmissa hankaluuksissa kuin esikoululainen ja silloin on tietysti tärkeintä selvitä omista haasteistaan.

Kymmenen (10) lapsista kertoi esikoululaisten pyytävän apua silloin tällöin ja viisi (5) kielsi tämän. Muilla oli vaihteleva kanta tai he eivät osanneet sanoa kysymykseen mitään. Itse en luokassa nähnyt esikoululaisten pyytävän apua vanhemmilta oppilailta, mutta opettaja kyllä joskus kehotti ensiluokkalaista auttamaan esimerkiksi aakkosten tunnistamisessa.

Ketään kahdestakymmenestä lapsesta ei haitannut, vaikka esikoululainen osasi jotain häntä paremmin. Viiden (5) mukaan esikoululainen on joskus ollut häntä parempi. Kaksi (2) lasta on itse oma-aloitteisesti pyytänyt esikoululaiselta apua. Kun kysyin, onko esikoululainen ollut koskaan parempi jossain, eräs poika vastasi näin itsetietoisesti:

Eihän ne osaa puoliakaan siitä, mitä mä.

Kysyin lapsilta, leikkivätkö he välitunnilla esikoululaisten kanssa. Ainoastaan kaksi (2) vastasi, ettei leiki, yksi (1) vastasi leikkivänsä harvoin ja kaksi (2) lasta vastasi leikkivänsä yhden tietyn esikoulukaverin kanssa. Eräs poika ilmoitti pelaavansa esikoululaisten kanssa ainoastaan jalkapalloa. Yksi pojista vastasi leikkivänsä esikoululaisten kanssa:

Jos ne päästää.

Kuusi (6) lapsista vastasi leikkivänsä yhtä paljon omanluokkalaisten ja esikoululaisten kanssa. Erään tytön mielestä esikoululaiset ja ensiluokkalaiset sekoittuvat koulun pihalla. Kaksitoista (12) lapsista leikkii useimmiten ensiluokkalaisten kanssa. Niin ikään kaksitoista (12) uskoo esikoululaisten viihtyvän parhaiten keskenään, seitsemän (7) mielestä esikoululaiset ovat mieluiten ensiluokkalaisten kanssa. Näin sen ilmoitti eräs tyttö:

Eskarit aina roikkuu meidän kaa.

Yhden oppilaan mielestä esikoululaiset haluavat leikkiä kaikkien kanssa ja kaksi lapsista ei osannut sanoa esikoululaisten välituntiseurannan valinnasta mitään.

Esikoululaiset eivät enemmistöä (11) ensiluokkalaisista tunneilla häiritse. Kahdeksan (8) oli sitä mieltä, että esikoululaisten hälinä häiritsee ja yksi heistä mainitsi häirinnän johtuvan siitä, jos ensiluokkalaiset tulevat omalta opetustuokioltaan kesken tunnin. Yksi (1) oppilaista ei ollut varma, kummat itse asiassa häiritsevät tuntia enemmän, esikoululaiset vai ensiluokkalaiset itse.

Halusin myös saada mielipiteitä siitä, miten vuotta nuoremmat esikoululaiset vaikuttavat liikuntatunteihin, koska niillä ikäero voi tulla esiin ensiluokkalaisten kehittyneempään fyysiikkaan verrattuna. Seitsemän (7) ensiluokkalaisista oli sitä mieltä, että esikoululaiset jaksavat liikkua tunneilla yhtä lailla. Neljän (4) mielestä esikoululaiset ovat hitaampia, mutta se ei

harmita. Kahden (2) mielestä esikoululaisten nuoremmuus ei häiritse ja kahden (2) mielestä ikäero näkyy, mutta siitä mahdollisesti johtuva häviö leikeissä ei haittaa. Niin ikään kolme (3) lasta oli sitä mieltä, että ensiluokkalaisten ovat parempia liikunnassa, mutta häviö ei ole silti yksistään esikoululaisten syytä. Tässä kaksi (2) yksittäistä vastausta:

Eskarit jaksaa, muttei aina kuuntele (opettajan ohjeita) ja silloin häviö harmittaa.

Häviö on koko joukkueen asia, koska me ei olla oltu tarpeeksi nokkelia.

LO 1 kertoi ensiluokkalaisten auttavan pyytämättä esikoululaisia ja leikkivän muutoinkin sekaryhmissä heidän kanssaan, pojat ehkä vielä tyttöjä enemmän. Hänen mielestään ensimmäisen luokan oppilaat tuskin muistavat koko ajan esikoululaisten nuoremmuuden, vaan auttavat heitä siinä missä heikoimpia luokkakavereitaankin. Esikoululaisten paremmuus jossain ei yleensä ottaen ärsytä, se on pikemminkin yksilö- ja luonnekysymys kuin yhdysluokkamuodosta johtuva asenne. Opettaja uskoo esikoululaisten ymmärtävän ensiluokkalaisten olevan vanhempia, mutta se ei paljolti vaikuta yhteisiin leikkeihin.

LO 2 oli sitä mieltä, että toiset ensiluokkalaisten ovat hyvinkin kypsiä ja auttavat esikoululaisia, lapsellisimmat taas eivät näe heidän avuntarvettaan. Esikoululaisten paremmuuden aiheuttamaa harmia ei kuule lasten puheista, mutta ilmeistä kylläkin näkee, jos vanhemmasta iästä huolimatta ei olekaan luokan taitavimpia. Esikoululaiset puolestaan ihailevat ensiluokkalaisten, mutta ennen kaikkea he ovat uteliaita näitä kohtaan: ensiluokkalaisten kotitehtävät ja toiminta kiinnostavat suunnattomasti. Periaatteessa esikoululaiset ja ensiluokkalaisten leikkivät keskenään, mutta tämä riippuu tietysti paljolti siitä, kuka pitää kenestäkin. LO 3:lta en näitä asioita kysynyt, koska hän on opettanut tänä vuonna erillistä 2-luokkaa, eikä ole ollut seuraamassa 0–1 luokkien toimintaa.

LTO 1 pohti, että ensiluokkalaisten eivät suhtaudu esikoululaisiin ainakaan negatiivisesti, vaan pikemminkin suojelevasti ja kaverillisesti. Osa auttaa esikoululaisia, kyse on lähinnä oppilaan omasta sosiaalisuudesta: ne oppilaat auttavat, jotka yleensäkin tukevat kavereidensa oppimista. Lukemisessa ja kirjoittamisessa ensiluokkalaisten saavat usein rauhassa loistaa, mutta ei heitä harmita esikoululaisten parempi menestys muuallakaan. Esikoululaiset tiedostavat selkeästi heidän olevan nollia ja ensiluokkalaisten ykkösiä, mutta enemmän siinä on kaveruutta kuin ylöspäin katsomista. Yleensä esikoululaiset ottavat koulun enemmän tosissaan: he oikein vaativat kotitehtäviä, kun ensiluokkalaisten ne ovat joskus vain velvollisuus. Leikkikavereiden valinnassa näkyvät jälleen yksilölliset erot, sosiaalisimmat leikkivät lähes kaikkien kanssa.

LTO 2 kertoi luokalla olevan muutaman entisen esikoululaisten, jotka jo tuntevat koulun tavat. He neuvovat erityisen mielellään oman luokkansa esikoululaisia ja pyrkivät olemaan näille esimerkkejä. Toiset ensiluokkalaisten osaavat tarttua tilanteeseen ja auttaa pienempiään, toisille se

on hankalampaa kypsydestä riippuen. Esikoululaiset seuraavat tarkasti ensiluokkalaisten toimia ja haluavat osallistua niihin. Jos esimerkiksi luokassa opetetaan jotain uutta asiaa ensiluokkalaisille ja esikoululaisilla on järjestetty omaa toimintaa, niin esikoululaisten katseet kääntyvät helposti taululle ja he haluavat kuulla opetettavat asiat. Monet esikoululaiset ovatkin tosi taitavia ja vanhemmat ovat jopa kyselleet, voiko heidän lapsensa hypätä ensimmäisen luokan yli suoraan toiselle luokalle. Esikoululaiset haluavat myös kotitehtäviä ja ovat valmiita vaikka suunnittelemaan niitä itse.

Omien havaintojeni mukaan ensiluokkalaiset eivät suhtautuneet esikoululaisiin eri lailla kuin omiin luokkatovereihinsakaan. Ne lapset, jotka haastattelussa toivoivat olevansa erillisellä ensimmäisellä luokalla, suhtautuivat esikoululaisiin lähinnä neutraalisti ja ennemmin käänsivät katseensa pois päin kuin ärsyyntyivät näiden läsnäolosta. Seurasin tuntia, jolla esikoululaisten tuli etsiä lehdestä kaikki aakkoset ja liimata ne oikeaan järjestykseen. Opettaja pyysi ensiluokkalaisia auttamaan tässä kirjainten sekamelskassa ja eroja oli selvästi havaittavissa: osa auttoi ylpeänä, osa auttoi esikoululaisen kysyessä ja osa teki lähinnä omia tehtäviään. Kukaan ei kuitenkaan ääneen kieltäytynyt auttamisesta, se tapahtui pikemminkin hiljaisena vetäytymisenä omiin tehtäviin.

Välitunnilla tytöt hyppivät usein narua ja mukaan saivat tulla kaikki luokkatasoon katsomatta. Isossa ryhmässä lähes kaikki olivat kavereita keskenään, mutta tyttöjen tapaan monet leikkivät myös pareittain ja etupäässä saman luokkalaiset hakeutuivat yhteen; poikkeuksiakin kyllä oli. Pojilla välitunnin ohjelmana oli usein jalkapallo ja täysiin joukkueisiin tietysti tarvittiin myös esikoululaisia. Leikkimiskaverin valinnan kriteerinä oli puhdas henkilökohtainen mieltymys, joka saattoi kohdistua yhtä lailla esikoululaiseen kuin ensiluokkalaiseen. Liikuntatunneilla esikoululaisia ei moitittu epäonnistumisen sattuessa sen enempää kuin muitakaan, eniten oli havaittavissa perinteistä poikien herjanheittoa tytöille näiden puutteellisten pallonkäyttötaitojen tai hitaamman juoksun seurauksena. Tämä ei kuitenkaan johtunut niinkään kehitystasosta kuin harrastuneisuudesta; tytöt eivät pidä niin paljon jalkapallosta, eivätkä siten myöskään pelaa sitä.

Opettajien haastattelussa tuli ilmi aivan samoja asioita kuin mitä itse olin pannut merkille. Toiset ensiluokkalaiset ovat lapsellisempia, eivätkä osaa auttaa pienempiään, toisilla se on taas päinvastoin. 0–1 yhdysluokan ensiluokkalaisten arkipäivä on erilainen kuin erillisluokan kaverilla, mutta lapsen omasta vastaanottokyvystä riippuu, kuinka paljon hän hyötyy tästä tilanteesta. Ainakin luokka tarjoaa mahdollisuuden suvaitsevuukselle, sosiaalisuudelle ja itsenäisyyden kehittymiselle sekä omien rajojen laajentamiselle.

10.3 Teema ”Millaiseksi muodostuu ensiluokkalaisten arkipäivä ja opettajien huomionjako 0–1 yhdysluokassa?”

Kymmenen (10) lapsista katsoi opettajan auttavan enemmän esikoululaisia ja neljä (6) vastasi saavansa yhtä paljon huomiota. Kolme (3) ei osannut vastata mitään ja yksi (1) poika oli sitä mieltä, että heidän opettajansa auttaa heitä, koska esikoululaisilla on oma opettajansa.

Tässä erään tytön kommentti:

Ope on yhtä kiva kaikille.

Kahdeksan (8) lasta ei joudu omasta mielestään odottamaan opettajaa. Yhdentoista (11) mukaan opettajaa tarvitsee odottaa neuvomaan, mutta näistä kahden (2) mielestä ei liikaa. Näin vastanneista eräs poika ymmärtää esikoululaisten suuremman avuntarpeen ja viisi (5) sanoo, ettei odottaminen häiritse mitenkään. Yksi (1) lapsi ei osannut vastata ja yksi tyttö vastasi: *Odottaminen on tylsää, koska siinä väsyä käsi.*

Viisitoista (15) lasta oli sitä mieltä, että luokassa on kaksi selvästi erillistä ryhmää: ensiluokkalaisten ja esikoululaisten. Neljä (4) kokee luokan yhtenäiseksi ja yksi (1) ei osannut vastata. Lopuksi pohdimme, onko tämä luokkamuohto hyvä vai haluaisiko lapsi vaihtaa erilliselle ensimmäiselle luokalle. Kymmenen (10) lapsista haluaa olla yhdistetyllä 0–1 luokalla, viiden (5) mielestä kumpi tahansa käy ja viisi (5) olisi mieluummin erillisellä ensimmäisellä luokalla.

Pohdittaessa, kuinka esikoululaisten muuttavat ensiluokkalaisten arkipäivää, LO 1 muistutti, että ensiluokkalaisten on tietysti omat tavoitteensa, joihin tulee vahvasti pyrkiä. Esikoululaistenkin käyvät kirjaimia ja numeroita läpi, mutta heidän tavoitteensa ovat väljempää. Yhdysluokalla ensiluokkalaisten oppiaineesta tulee karsia enemmän, esimerkiksi äidinkielessä ja Aapisessa rinnakkainen erillislukku on edennyt reippaammin. Matematiikassa on pysytty samassa etenemisvauhdissa. Ympäristötieto suunnitellaan ja toteutetaan ensiluokkalaisten ehdoilla, samoin kuin muut taito- ja taideaineet. Toisena haastajana on se, että ensiluokkalaisten ei voida laittaa lukujärjestykseen niin paljon ryhmätunteja (tunteja, joissa on mukana vain puolet ensiluokkalaisten esimerkiksi kädentöitä varten), kun esikoululaisten vaativat oman aikansa. Siinä mielessä ensimmäisen luokan opetus voi parantua, että heikoimmat pärjäävät hitaammassa tahdissa paremmin. Juuri konkreettisuus lisääntyy 0–1 yhdysluokalla.

Eniten ensiluokkalaisten arkipäivä muuttuu juuri toiminnallisuuden ja leikin lisääntyessä, pohti LO 2. Ympäristötiedossa esikoululaisten hidastavat opetusta, samoin musiikissa, koska laulujen sanat tulee esikoululaisten lukutaidon puutteen vuoksi opetella ulkoa. Luokan toisen puoliskon

lukutaidottomuus onkin juuri suurin hidastava tekijä. Toisaalta tämä auttaa heikoimpia ensiluokkalaista pysymään opetuksessa mukana. Eli vaikka määrä ja nopeus kärsivät, asiat opitaan perusteellisemmin.

LTO 1 uskoi esikoululaisten muuttavan ensiluokkalaisten arkipäivää siten, että näiden täytyy olla joustavampia ja ymmärtää, etteivät he ole luokan ainoat oppilaat. Heikommat ensiluokkalaiset luultavasti hyötyvät siitä, että esikoululaisten läsnäolo hiukan hidastaa ja ainakin konkretisoi opetusta.

LTO 2 sanoi lastentarhanopettajan ja esikoululaisten tuoneen ensiluokkalaisten arkipäivään paljon uusia asioita, juuri toiminnallisia ja leikinomaisia sekä opetusta helpottavia ratkaisuja. Taustalla ovat kuitenkin aina ensiluokkalaisten tavoitteet, joihin pyritään. Hänen toiveensa on, että yhdysluokassa ja tietysti erillisluokillakin olisi kaikilla aikaa ja rauha oppia. Tavoitteiden tulisi olla niin konkreetteja, että heikoimmatkin pärjäävät. Pitkältihän näin onkin, mutta aina on varaa parantaa.

LO 1 oli sitä mieltä, että huomion jako luokassa on lapsen yksilöllisesti kokema asia, monet yhdysluokan ensiluokkalaiset olisivat yhtä huomionkipeitä erillisluokalla. On jälleen siis yksilökysymys, tunteeke lapsi joutuvansa odottamaan opettajaa. Hänen mielestään lapset eivät ole ilmaisseet haluaan vaihtaa erilliselle ykkösluokalle, eiväthän he sitä varmasti osaa kunnolla kuvitellakaan. Myöskään toisinpäin ei ole kateutta ilmennyt, mikä Sateenkaarella johtuu 0–1 yhdysluokkien sijainnista omassa päädyssään. Pikemminkin voisi olla niin, että jos erillisluokan ensiluokkalaiset näkisivät esikoululaiset päivittäin, he haluaisivat vaihtaa yhdysluokalle näiden kanssa.

Huomion jako ei ole LTO 1:tä kauheasti pohdituttanut. Hänen mielestään tasollinen ero tavallaan määrää, keiden oppilaiden luona opettajan täytyy avustaa kauimmin. Syksyllä ei 0–1 luokalla eroa huomaa niinkään kuin keväällä, kun lähes kaikki ensiluokkalaiset ovat jo oppineet lukemaan ja esikoululaiset eivät; osa heistäkin toki oppii joko kirjaimia opettellessa tai itseksensä. LTO 2 ei ole kuullut suurempaa purnausta ensiluokkalaisten halusta olla erillisluokalla, mutta osa lapsista on joskus ”nenä näkkärillä” esikoululaisten luokassa olon takia. Vanhimpina he saavat opastaa esikoululaisia ja sehän on useimmille miellyttävä tehtävä.

Kun LO 2 aloitti syksyllä ensimmäisen vuotensa 0–1 yhdysluokalla, häntä jännitti, kuinka huomion pystyy lasten kesken jakamaan. Kaksi opettajaa samassa luokassa on toiminut sitä paremmin, mitä paremmin he ovat oppineet tuntemaan lapset. Lapset eivät ole protestoineet

ääneen yhdysluokkaa vastaan, jos joku lapsista ei siitä pidä, se on yksilöllinen mielipide, jota ei voi yleistää.

LTO 2 kertoi, että heidän luokassaan esikoululaiset saavat kolme tuntia viikossa sellaista opetusta, jossa molemmat opettajat ovat paikalla ja silloin huomionjako näille kahdeksalle lapselle on tietysti parhaimmillaan. Ensiluokkalaisilla ei ole samanlaisia tunteja ja kaikkien yhteisillä tunneilla huomioiminen on tietysti hankalampaa. Erityisesti pienimmät eivät ymmärrä odottamista. Opettajat ovat pyrkineet järjestämään paljon puhdetöitä, joita voi tehdä, kun tunnin yhteiset tehtävät on tehty ja opettaja ei vielä ehdi opettamaan uutta.

LO 3: Itä en kysynyt huomionjaosta luokassa, koska hän ei ole sitä tänä vuonna näiltä lapsilta nähnyt. Sen sijaan puhuimme ensiluokkalaisten mielipiteestä olla yhdysluokalla. Hän kertoi, ettei yleensä ole kohdannut minkäänlaista vastustusta. Joskus ns. vauvaesikoululaiset ovat ärsyttäneet ensiluokkalaista, mutta kaikilla erillislukillakin on sellaisia tapauksia samanikäisten joukossa. Lapset eivät ole ilmaisseet tälle opettajalle haluaan vaihtaa luokkamuotoa puolin eikä toisin.

Olin kiinnostunut myös vanhempien suhtautumisesta yhdysluokkaa kohtaan, sillä uskoin sen herättävän vanhemmissa reaktion joko puolesta tai vastaan. Otin tämän kysymyksen esille niin luokan- kuin lastentarhanopettajienkin kanssa haastattelutilanteessa. LO 3 kertoi, että alussa joitakin vanhempia pelotti, saavatko ensimmäisen luokan oppilaat vähemmän huomiota yhdysluokassa ja aiheuttaako esikoululaisten mukanaolo toiminnan muuttumisen pelkäksi ”leikkaamiseksi ja liimaamiseksi”. Nyt neljännen kokeiluvuoden jälkeen vanhempien asenteet ovat muuttuneet suopeammiksi, eikä epäluuloja enää esiinny. Kukaan vanhemmista ei ole suorastaan vaatinut lastaan yhdysluokalle, muttei toisaalta ole esitetty vaatimuksia erillislukallekaan pääsemisestä. Alussa vanhemmille esitellään opetussuunnitelma ja lukujärjestys niin, että arkipäivä tulee kotivällekin tutuksi.

LO 1 ei ole kuullut vanhempien vastalauseita yhdysluokkaa kohtaan, muttei sinne ole vahvasti pyrittykään. Yleensä luokan valinnassa ratkaisevat lapsen kaverien valinnat, eivät niinkään muut seikat. LO 2 ei ole myöskään kuullut vanhempien purnaavan lapsensa sijoittamisesta yhdysluokalle. LTO 1 ei niinkään kohtaa vanhempia luokkamuotoa valittaessa, mutta kuulemansa perusteella kertoi luokan valinnan johtuvan juuri lapsen toivomuksista päästä kavereiden kanssa samalle luokalle.

LTO 2 uskoo vanhempien saavan hyvän esittelyn yhdysluokasta ja sen hälventävän epäluuloja tätä luokkamuotoa kohtaan. Monet vanhemmathan haluavat lapsensa Sateenkaaren esikouluun siksi, että koulu olisi oppivelvollisuuden alkaessa tuttu. Toki vanhemmilla on mahdollisuus

pyytää lapsensa sijoittamista nimenomaan erillisloukalle, mutta eipä niitä juuri esiinny. Hänkin oli sitä mieltä, että toiminnan esittely sekä tutustuminen opetussuunnitelmiin etukäteen auttavat saamaan 0–1 yhdysluokasta oikean kuvan.

Ensiluokkalaisen arkipäivä alkaa luokkaan tulon jälkeen repun purkamisella ja juttelulla kaverien kanssa. Kun opettaja, kumpi tahansa heistä saapuu luokkaan, luetaan yhdessä aamuruno ja istuudutaan opettajan keksimässä järjestyksessä. Yksi suosituimmista oli ”Nyt saavat istua ne, joiden aamupalaan kuului jogurttia...entä muroja...” ja niin edelleen. Usein myös juteltiin jostain tärkeästä, jota lapsille oli tapahtunut ja sitten aloitettiin päivän työ. Lapset eivät luultavasti kokeneet moniakaan tunteja jonkun tietyn aineen tunneiksi, koska lähes kaikki tapahtuu kokonaisopetuksen perusteella. Matematiikka on ehkäpä eniten ainejakoisinta, vaikka kyllähän sitäkin tarvitaan monessa muussa, jota lapset eivät välttämättä edes huomaa.

Välitunnit jaksottavat päivää ja ruokailuun lähdetään taas lorun voimin. Ruokajono järjestettiin aina jonkun periaatteen mukaisesti, kuten ikä- tai pituusjärjestykseen ja näiden pohtiminen oli lapsista hauskaa. Samalla harjoiteltiin monia taitoja, joita oppilaat eivät ehkä jälleen opettamisena kokeneetkaan. Oman opettajan välituntivalvonta, samoin kuin minun opettajan asemassa ollessani oli odotettua, koska silloin saattoi saada luvan soittaa opettajan kädessä ollutta kelloa kutsuakseen muut oppilaat sisälle. Viimeistään 14.20 lopetettiin yhteinen oppimispäivä ja käteltiin hyvästiksi. Jos läksyt olivat jääneet tekemättä, saattoi koulun jälkeen olla opettajan kanssa yhteinen luku- tai laskemistuoquio ja puuttuvien tehtävien tekeminen. Tähän oli hyvin totuttu, eikä siitä monikaan harmistunut.

Opettajat jakoivat huomiotaan hyvin tasaisesti ja nimenomaan sille, joka apua tai kehuja tarvitsi. Pienimpiä ei korostettu luokan pienimmiksi, eikä toisaalta ensiluokkalaisilta vaadittu liikaa ison oppilaan roolia, kun ikäeroa on kuitenkin vain vuosi. Luokassa oli aina järjestetty myös lisätehtäviä, jotta nopeimmin etenevät eivät tulisi levottomiksi ja häiritsisi opetusta. Luokan säännöt olivat hyvin lasten hallussa ja häiriötä oli vähän, johon opettaja kyllä puuttui heti ja sai luokan rauhoittumaan. Rauhallista oppimisympäristöä ja työrauhan antamista luokkatoverille korostettiin.

Lopuksi esitin vielä luokanopettajille tutkimusongelmani pääkysymyksen eli millaiseksi oppimiskokemukseksi 0–1 yhdysluokka muodostuu ensiluokkalaiselle ja miten yhdysluokalla opiskelu näkyy toiselle luokalle siirtyvissä ensiluokkalaisissa vai näkyykö se mitenkään. Vaikka kysymyksiä oli jo lähestytty eri puolilta, halusin vielä kuulla tiivistetyn vastauksen nimenomaan näihin kysymyksiin.

LO 1 nimesi huomattavimmiksi oppimiskokemuksiksi sosiaalisuuden sekä kyvyn toimia eri-ikäisten ja eritasoisten kavereiden kanssa. Hän pohti myös sitä, että jos nykyiset esikoululaiset ellonlat jatkaisivat ensi vuonna hänen yhdysluokallaan uusien esikoululaisten kanssa, vuosi voisi muodostua liian samanlaiseksi ja tylsäksi. Nyt tämänvuotiset nollat menevät eri opettajalle, jolloin opettajien persoonallisuuserot tuovat uutta ainesta opetukseen. LO 1 on pitänyt huolen siitä, että nollat eivät osallistu ensiluokkalaisten Aapistunneille, jotta kirja olisi ensi vuonna uusi ja kiinnostava. LO 1 ei ole ollut toisen luokan opettajana, kun sinne on tullut yhdysluokan käyneitä ensiluokkalaisia. Hän kuitenkin pohti yksilöerojen vaikuttavan enemmän kuin luokkamuodon, sillä toiset lapset osaavat ottaa kaiken irti mistä luokasta tahansa, toiset taas eivät.

LO 2 painotti myös sosiaalisuutta ja itsenäisyyttä. Hän on ollut toisen luokan opettajana tarkkailemassa eroja erillisluokalta ja yhdysluokalta tulleiden ensiluokkalaisten välillä. Eroa ei juurikaan huomaa, tilanne on jo tasoittunut toista luokkaa aloitettaessa. Ne erot, mitä hän havaitsi, olivat selvästi yksilöistä johtuvia.

LO 3 mainitsi, että yhdysluokalta tulevien ensiluokkalaisten odotetaan usein kykenevän odottamaan vuoroaan joustavammin ja olevan muutenkin sosiaalisempia. Kuitenkin tärkeintä ovat lapsen yksilölliset kyvyt, jotka kehittyvät luokkamuodosta huolimatta. LO 3 kuvaili kokeilua hieman myös opettajien kannalta. Hänen mukaansa parasta antia ovat olleet uudet kontaktit ja oman työnkuvan laajeneminen. Lastentarhanopettajan työtä osaa nyt arvostaa enemmän. LO 3 uskoo, että paluu erillisluokalle on ollut jonkinasteista taantumista: yhdysluokan kokemukset ovat vaihtuneet taas yksin luokkaansa vetävän opettajan kokemukseen. Aika kultaa aina muistot, eikä hän kykene enää muistamaan kaikkia yhdysluokan epäkohtia. Hänen mielestään 0–1 tai 0–2 yhdysluokalle olisi hyvä taas päästä opettamaan, jotta siihen pääsisi taas sukeltamaan sisään.

Olen havaintojeni pohjalta sitä mieltä, että tässä yhdysluokassa kaikki lapset saavat suhteessa yhtä paljon huomiota; eroa on luonnollisesti eritasoisten välillä, mutta ei iän perusteella. Jos ensiluokkalainen on heikompi, häntä autetaan enemmän kuin esikoululaista ja päinvastoin. Lasten kokemukset opettajan odottamisesta ovat silti perusteltuja: pienelle koululaiselle jokainen minuutti hankalan tehtävän kanssa on pitkä. Eli olen samaa mieltä opettajien kanssa siitä, että huomion jako on lapsen yksilöllisesti kokema asia, joka usein vielä saa suuremman mittakaavan kuin mitä se onkaan.

Vanhempia en tavannut, mutta yllätyin kuullessani, että heillä on näin neutraali suhtautuminen yhdysluokan ja erillisluokan välillä valintaa tehtäessä; uskoin mielipiteiden olevan vahvempia.

Palatakseni taas pääongelmaan, opettajat olivat kovin yksimielisiä 0–1 luokan antamasta oppimiskokemuksesta. Sosiaalisuutta korostettiin jälleen ja vaikka se toistolta tuntuukin, sen kyllä luokassa havaitsinkin. Yhteiset tehtävät tähtäävät ryhmän kitkattomaan toimintaan, itsenäiseen ongelmanratkaisuun sekä kykyyn toimia eri-ikäisten kanssa. Kevääseen tultaessa monet olivat sisäistäneet nämä tavoitteet hyvin, osalla oli vielä paljonkin harjaantumista. Täytyy kuitenkin muistaa, että tärkeintä on oikea suunta ja että koulua on käyty vasta vuosi.

11 Pohdintaa

11.1 Tulosten tarkastelua ja tyypillisen oppimiskokemuksen kuvailemista

Tutkimustulokseni kertovat ennen kaikkea Sateenkaaren 0–1 yhdysluokan tilanteesta viiden opettajan ja kahdenkymmenen lapsen haastatteluja sekä osallistuvaa havainnointia apuna käyttäen. Silti uskon tulosten antavan myös viitteitä näistä yhdysluokista yleensä; kertovan siitä, miten ensiluokkalainen tämän tilanteen kokee. Pohdin seuraavaksi tuloksia tutkimusongelmien teemojen kautta siten, että aloitan vastaamalla asettamiini alaongelmiin ja pyrin lopuksi kuvailemaan tyypillisen oppimiskokemuksen eli vastaamaan siihen, millaiseksi oppimiskokemukseksi tämä luokkamuoto esikoululaisten kanssa ensiluokkalaiselle muodostuu.

11.1.1 Millaista on ensiluokkalaisten opiskelu 0–1 yhdysluokalla?

Selkeitä etuja ovat oppilaiden ja lasten sekä omien havaintojeni perusteella sosiaalisuuteen ja itsenäisyyteen kasvaminen sekä oppia toimimaan eri-ikäisten kanssa. Luokalla vallitseva ensiluokkalaisten isommuus ja esikoululaisten pienemmyys-asetelma saa useimmissa ensiluokkalaisissa aikaan halun auttaa ja toisaalta myös opiskella, koska he kuitenkin ovat luokan vanhimpia ja oikeita koululaisia. Esikoululaisten kanssa yhdessä opiskelu hidastaa usein opetuksen tempoa, mikä on etenkin heikommille oppilaille eduksi. Lisäksi asioita käsitellään perusteellisemmin kuin erillisluokilla, mikä luo hyvän pohjan tuleville kouluvuosille. Esiopetuksen yhdistäminen alkuopetusluokkaan tuo sinne myös leikinomaisuutta sekä lapsen kehitystä edistävää toiminnallisuutta.

Pohdittaessa mitä haittoja yhdysluokalla opiskelusta voi olla, esiin nousee opettajien mainitsema eriyttämisen vaikeus sekä ryhmätuntien niukkuus. Yli 20 6–7-vuotiasta lasta samassa luokassa aiheuttaa myös sen, että aika ei riitä kaiken oppiaineksen läpikäymiseen. Luokkamuoto aiheuttaa etenkin alussa hämmennystä ja levottomuutta sekä vaatii ensiluokkalaiselta sopeutumista. Monet heistä ovat itsekkin vielä niin lapsellisia, etteivät pysty ottamaan luokan vanhimmille oppilaille kuuluvaa roolia.

11.1.2 Miten esikoululaiset vaikuttavat ensiluokkalaisten oppimiseen samassa luokassa?

Suurin osa, tässä tutkimuksessa 13 lasta ensiluokkalaisista suhtautuu esikoululaisiin suopeasti. He nauttivat uusista kavereista, ovat mielessään saadessaan auttaa näitä ja pitävät muutenkin luokan toimintatavasta; heidän ei voi tietää, olisiko erillisluokalla todellisuudessa jokin asia paremmin. Ne kolme, jotka eivät pitäneet esikoululaisten läsnäolosta, käyttäytyivät aika

pikkuvanhasti ja vastauksien läpi kuului hienoinen viittaus siitä, että esikoululaisia ”kuuluu” hieman karsastaa, koska he eivät ole oikeita koululaisia. Silti en halua mitätöidä heidän vastauksiaan, sillä omienkin havaintojeni mukaan vuotta nuoremmat olivat joskus hyvinkin lapsellisia ja ärsyttivät varmasti isoksi itsensä tuntevia ensiluokkalaisia. Pääasiassa lapset tuntuivat viihtyvän erittäin hyvin yhdessä ja saman vahvistivat myös opettajien haastattelut. Eräs todiste tästä on se, että osa lapsista ei edes ajattele luokkaa eri-ikäisiin lapsiin jaettuna, vaan yhtenäisenä ryhmänä.

Kukaan lapsista ei ilmaissut, että esikoululaisen onnistuminen paremmin jossain asiassa haittaisi häntä. Opettajat olivat hieman eri mieltä ja havaitsin kyllä itsekkin nyrpeitä ilmeitä sekä vastalauseita vastaavanlaisissa tilanteissa. Etupäässä ensiluokkalaiset selviytyivät tehtävistään nuorempia paremmin, mutta joukossa oli myös esimerkkejä päinvastaisista tapauksista, kuten esikoululaisen lukiessa sujuvammin kuin ensiluokkalaisen. Mielestäni näitä taidoiltaan heikompia lapsia harmitti muiden paremmuus yleensä, sen sijaan ei ollut niinkään väliä, oliko parempi toveri saman luokkalainen vai esikoululainen. Varmasti kuitenkin nuoremman taitavuus tuntui siinä mielessä kipeämmältä, että tämän olisi pitänyt olla ensiluokkalaista jäljessä, mutta tilanne olikin päinvastoin. Kateus toisen taitoja kohtaan on kuitenkin taas pitkälti yksilökysymys ja kypsä oppilas kääntää sen voitokseen ajattelemalla, että hänellä on mahdollisuus aivan samaan, ehkä parempaan.

11.1.3 Millaiseksi muodostuu ensiluokkalaisen arkipäivä ja opettajien huomionjako 0–1 yhdysluokassa?

Esikoululaiset tuovat ensiluokkalaisen arkipäivään lapsikeskeisyyttä ja toiminnallisuutta. Opetus muuttuu tai sen ainakin pitäisi muuttua konkreettisemmaksi ja joustavammaksi. Leikin määrä lisääntyy ja vaikka se onkin muusta ajasta pois, se myös opettaa aivan eri tavalla. Lapset itse korostivat uusia kavereita, mikä on juuri tätä tavoiteltua taitoa oppia tulla toimeen eri ihmisten kanssa.

Yhdysluokan ensiluokkalaisen päivä eroaa erillisloukan toverin päivästä siinä, että hänellä on yhteistunteja esikoululaisten kanssa ja niillä tehdään paljon sellaista, mitä ei muilla luokilla tehdä ainakaan näin suuressa määrin. Päivään kuuluu paljon musiikkia, satuja tai muita kertomuksia, loruja päivän alkua, ruokailua ja päättymistä rytmittämään. Tämän luokan oppilaalla on myös käytössään kaksi opettajaa, mikä on monissa tehtävissä ja retkillä kullnarvoinen apu. Molemmat opettajat ovat ns. omia opettajia ja molemmilta voi yhtä lailla kysyä neuvoa. Opettajat ovat paljolti yhtä aikaa luokassa, vaikka molemmat vetävät myös erikseen, kuten esimerkiksi lastentarhanopettaja esikoululaisten äidinkielen tunteja.

Opettajien huomionjako lapsen kokemana on hyvin yksilöllinen kysymys, kuten vastauksissa on tullut ilmi. Toiset ensiluokkalaiset kokevat varmasti aina joutuvansa odottamaan opettajaa, vaikka olisivatkin erillisellä luokalla ja toisaalta taas yhdysluokalla oppilaiden lisääntyessä mukaan tulee myös toinen opettaja. Tasoerojen kuuluu määrätä opettajan oppilaan neuvomiseen käyttämä aika ja tämän luokan opettajat ovat kyllä oikeudenmukaisia tässä suhteessa. Eli yhdysluokan ensiluokkalainen saa aivan riittävästi opettajan opastusta ja yksi tavoitteistahan on myös sekin, että oppii odottamaan omaa vuoroaan ja antamaan muille saman mahdollisuuden kuin itselleenkin.

Keskustelimme opettajien kanssa myös siitä, miten yhdysluokalla opiskelu vaikuttaa ensiluokkalaisen oppimiseen, jos häntä verrataan toisen luokan alkaessa erillisluokan käyneeseen ensiluokkalaiseen. Ne opettajat, joilla oli tästä asiasta kokemusta tai tietoa kollegojen kautta, kertoivat mielipiteensä. Opettajilta saamieni tietojen perusteella pohdin tätä kysymystä, joka ei ole aivan yksiselitteinen.

Toisen luokan alkaessa sen opettajat usein odottavat yhdysluokan käyneiden lasten olevan sosiaalisempia ja pystyvän paremmin odottamaan vuoroaan. Toki näitä taitoja on harjoiteltu, mutta kuten eräs opettajista mainitsi, tilanne on tähän mennessä jo tasoittunut. Se, millainen lapsi on toisen luokan alkaessa, riippuu ennen kaikkea hänen omasta vastaanottokyvystään ja keräämästään pääomasta ensimmäisen vuoden ajalta. Toiset lapset saavat valtavasti irti yhdysluokavuodesta: he oppivat ottamaan toisia huomioon, pystyvät näkemään kaverien avuntarpeen ja tulevat hyvin toimeen erilaisten, joskus rasittavienkin luokkakavereiden kanssa. Toiset taas kokevat yhdysluokan turhauttavaksi, ärsyttäväksi tai ainakaan eivät saa siitä mitään pääomaa itselleen.

Voinee siis todeta, että yhdysluokan käyminen ei yksin tee ensiluokkalaisesta kaikkea sitä, mitä häneltä sen käyneenä ehkä hieman väärin perustein odotetaan. Yhdysluokan sosiaalisuuteen tähtäävä ilmapiiri voi vain antaa lapselle tienviitan, jonka seuraamiseen hän tarvitsee omia persoonallisia ominaisuuksiaan. Eli riittäväällä henkilökohtaisella panoksella yhdysluokan käynyt ensiluokkalainen erottuu edukseen toisen luokan oppilaiden joukosta, muuten hän on pitkälti erillisluokan käyneen toverinsa kaltainen.

11.1.4 Millaiseksi oppimiskokemukseksi 0–1 yhdysluokka muodostuu ensiluokkalaiselle?

Vastaus tähän kysymykseen on muotoutunut pitkin tutkimuksen raportoimista. Kun esittelin muita esi- ja alkuopetuskokeiluja, siellä korostettiin sosiaalisuutta ja toimimista eri-ikäisten

kanssa. Eri tutkimukset ovat esitelleet pitkälti vastaavanlaisia tutkimustuloksia ja sama tulee esiin myös Sateenkaaren 0–1 yhdysluokalla.

Kuten teoriataustassa pohdin, ensiluokkalaisen oppimiskokemukseen 0–1 yhdysluokalla vaikuttavat oppimisympäristö, vertaisryhmä, opettaja sekä yksilönkehitys ja persoonallisuus. Yksilönkehitystä ja persoonallisuutta lukuun ottamatta muut tekijät ovat periaatteessa kaikille ensiluokkalaisille yhtäläisiä, mutta silti eroja löytyy. Opettaja ohjaa niitä enemmän, jotka tukea tarvitsevat, kaveriryhmässä suhtaudutaan eri lailla eri oppilaisiin ja oppimisympäristökin varioi, jos siihen luetaan mukaan myös luokan ulkopuolinen ympäristö. Tästä johtuen ensiluokkalaisten oppimiskokemuksissa on jonkin verran eroja. Hahmottelen seuraavaksi tyypillisen ensiluokkalaisen oppimiskokemuksen, jossa on yhdistelty oppilailta ja opettajilta haastatteluissa nousseita kokemuksia sekä omia havaintojani.

0–1 yhdysluokalla opiskelevan ensiluokan oppilaan oppimiskokemus on useimmissa tapauksissa sosiaalistava, itsenäistävä ja monia yksittäisiä taitoja sisältävä. Yhteistunnit esikoululaisten kanssa vievät häneltä osan ryhmätunneista, vähentävät eri aineisiin käytettävää aikaa, vaativat joustavuutta ja tuovat epäilemättä paljon kypsyyttäkin vaativia hetkiä. Kaikesta huolimatta vuosi opettaa jotain sellaista, jota hän ei ehkä erillisluokalla oppisi. Hän oppii antamaan apuaan pienemmille, ottamaan vastuuta esimerkiksi luontopolulla kirjurina, koska hänen parinsa ei sitä vielä osaa, ja ennen kaikkea hän oppii olemaan esimerkki pienemmille siitä, kuinka koulussa ollaan. Tämä tehtävä yleensä kasvattaa tekijäänsä vastaamaan sen vaatimuksia ja mahdollisesta alkuvastustuksesta huolimatta hän on lopulta iloinen, koska saa olla luokan vanhimpia ja käyttäytyä sen mukaisesti.

Korostan jälleen, että oppimiskokemuksen muotoutuminen riippuu paljon lapsen luonteesta, mutta avoin ja vastaanottava lapsi saa yhdysluokkavuodestaan hyvin opettavan kokemuksen. Hän oppii antamaan muille tilaa oppimiseen ja pystyy myös odottamaan hänelle tulevaa huomiota. Hän oppii tekemään itsenäistä työtä, toimimaan ryhmässä myös vuotta nuoremman kanssa sekä kokee erilaisia tapoja opiskella. Sateenkaarella lapsi saa kokemusta pienryhmätöistä, pistetyöskentelystä, itsenäisestä lukemisesta ja tehtävien tekemisestä sekä keskustelu- ja ilmaisutunneista. Varmasti vastaavanlaisia opetusmenetelmiä hyödynnetään myös muilla 0–1 yhdysluokilla.

11.2 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Esi- ja alkuopetuksen kentältä löytyy paljon tutkittavaa, sillä se hakee koko ajan uusia muotoja. Itse haluaisin tutkia 0–1 luokkaa pidemmällä aikavälillä ja seurata sen oppimistuloksia.

Kiinnostavaa olisi tutkia myös opettajien mielipiteitä omasta ammatti-identiteetistään ja sen kehittymisestä tällaisessa oppimisympäristössä. Myös yhdysluokka oppimisympäristönä laajemmin sisältäisi varmasti paljon omaan työhönkin tarpeellista tietoa.

Yhtenä tutkimusmahdollisuutena voisi olla myös pidempiaikainen tapaustutkimus ensiluokkalaisen oppimiskokemuksesta, joka toisi varmasti paljon uutta tietoa opettajille opetuksen järjestämisestä ja sen kehittämisestä. Esi- ja alkuopetuksen yhdistäminen ja näiden luokkien eteneminen opetuksessa tuo koko ajan lisää mahdollisuuksia opettajille arjen kehittämiseen sekä yhä motivoivampaan opetukseen. Näin yhdysluokista saataisiin mahdollisimman hyviä oppimistuloksia ja ennen kaikkea jokaiselle lapselle riemu siitä, että juuri hän osaa ja oppii koko ajan uutta.

11.3 Tutkimuksen arviointia

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on kiinnostanut minua jo kauan ja se on osasyynä siihen, että opiskelin sekä lastentarhan- että luokanopettajaksi. Tutkimani 0–1 luokan kaltaisia luokkia on Suomessa paljon ja uuden esiopetuslain vaatimuksesta niitä tulee varmasti lisää, samoin kuin uusia esiopetusryhmiä päiväkoteihin. Siksi koen tutkimusalueeni merkittäväksi ja luen innolla uusia tähän aiheeseen perehtyneitä tutkimuksia. Oma tutkimukseni ei välttämättä tuo esiin mitään aivan ennalta arvaamatonta uutta tietoa, mutta se vahvistaa esi- ja alkuopetusluokan yhteistyön merkitystä ja toivottavasti kannustaa opettajia kehittämään työtään edelleen.

Tutkimuksen parasta antia olivat Sateenkaaren koulun elämään tutustuminen ja tutkimusaineiston kokoaminen. Mielenkiintoista oli myös tutustua muihin aihepiiriin tutkimuksiin. Itse tutkimuksen kirjoittaminen ei ollut sitä kaikkein antoisinta, mutta opin kyllä osittain nauttimaan siitäkin. Monet asiat olisi varmasti voinut tehdä toisella tavalla, paremminkin, mutta olen silti tyytyväinen omaan aikaansaannokseeni. Paljon työ on opettanut ja paljon jäi sitäkin, jota tulisi oppia lisää. Odotan pääsyä käytännön työhön, itse asiassa olen siinä jo mukana tässä tutkimuksen loppuvaiheessa, mutta enpä pitäisi mahdottomana joskus tehdä taas tutkimustakin. Kokemuksen karttuessa ja kiinnostavan aiheen tullessa esiin tutkimusintoakin varmasti taas löytyy.

LÄHTEET

- Airas, A. 1997. "Kirjaimet ja kirjoittaminen". Julkaisussa Siniharju, M. (toim.). Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Alkuopetuksen opas. 1971. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Arajärvi, T. 1990. Tasapainoinen lapsuus. Elämäkoulussa. 3. täydennetty painos. Porvoo: WSOY.
- Barnes, P. (edit.) 1995. Personal, social and emotional development of children. Milton Keynes: The Open University.
- Beilin, H. 1997. "Piaget'n teoria". Teoksessa Vasta, R. (toim.). Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Breakwell, G. M. 1990. Interviewing problems in practice. Leicester: The British Psychological Society and Routledge Ltd.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Cohen, L. & Marion, L. 1994. Research methods in education. 4. edit. London: Routledge.
- Crain, W. 1992. Theories of development: concepts and applications. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Doverborg, E. & Pramling, I. 1988. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. Utbildningsförlaget. Uddevalla: Bohusläningens Boktryckeri AB.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. 1994. Opetushallituksen ja STAKESIN esiopetuksen yhteinen linjaus. STAKES, oppaita 24. Jyväskylä:STAKES.
- Esiopetus Sateenkaaren koulussa—esite. 1995.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gallahue, David L. 1982. Understanding motor development in children. New York: John Wiley & Sons.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Hammersley, M. 1990. Classroom ethnography: empirical and methodological essays. Milton Keynes: Open University press.
- Hasari, A. 1990. "Varhaiskasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmälliset kokonaisuudet". Teoksessa Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Helimäki, E. 1994. "Suomalainen varhaiskasvatusjärjestelmä". Teoksessa Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.

- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5) 489–500.
- Hujala, E., Puroila, A–M., Parrila–Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Julkunen, M–L. 1990. Koulunalku ja lukeminen. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B.
- Kaikkonen, M. & Lindh, A. 1990. Yhdysluokkatyöskentelyn teoreettinen lähestyminen ja käytäntö–Eräs malli eheytyetystä kouluvuodesta 3–4 luokkatasolla. Oulu: Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita.
- Kalliopuska, M. 1987. Kasvu, kehitys ja koulutettavuus 2. *Psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kopi–Jyvä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kauppinen, R. 1997. Päivähoidon ja esiopetuksen kehittämistoiminta. (Utvecklingsverksamhet inom dagvården och i förskolan). STAKESin oppaita 31/1997. Jyväskylä: Gummerus.
- Kivi, T. 1994. Optimistinen oppimiskäsitys. Vantaa: Dark/TummaVuoren Kirjapaino Oy.
- Komulainen, A. 1992. “Kömpelö lapsi leimataan. Kömpelö objektikeho voi nöyryyttää subjektin”. *Liikunta & Tiede* 29 (4), 74–79.
- Kontkanen, P. K. H. 1990. Päiväkodin kokopäiväryhmän esiopetus lastentarhanopettajien arvioimana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalinen kasvaminen. Keuruu: Otava.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehityssuunnitelma vuosille 1995–2000. 1996. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.
- Kuosmanen, S. 1992. “Esiopetuksen yhteistyötä Juuassa”. Julkaisussa Yrjönsuuri, Y. & Siniharju, M. *Esiopetus–keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta*. 1.–2.p. Opetushallitus. Helsinki: VAPK–kustannus.
- Kuusinen, J. (toim.) 1997. *Kasvatuspsykologia*. 4.–5.p. Juva: WSOY.

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalhallituksen julkaisuja 1/1984. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kvale, S. 1997. Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.

Kymmenen vuotta esikoulutoimintaa. 1982. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tiedonantoja koulukokeilusta ja tutkimuksesta 2.

Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1–4. Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seurantatutkimus kahdessa helsinkiläisessä koulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.

Könnölä, J. 1990. Pohjoismaiden kouluoloista 2, 17.

Laki lasten päivähoidosta 1973. Suomen säädöskokoelma n:o 36/73.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1999 n:o 1288/99.

Lauriala, A. & Kukkonen, M. 1989. "Oppilaiden oppimiskokemukset avoimen opetuksen periaatteille rakentuvissa Oulun läänin opetuskokeiluissa". Julkaisussa Korpinen, E. & Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.

Lehikoinen, H. 1994. "Sääksjärven ala-asteen luokattoman esi- ja alkuopetuksen kokeilu". Julkaisussa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Lindh-Munther, A. (toim.) 1989. Barnintervjun som forskningsmetod. Uppsala: Uppsala universitet reprocentralen HSC.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Lyytinen, T. 1994. "Kuusivuotiaan sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen". Kasvatus 25 (1), 87–94.

Lönn, A. 1997. Joustavan alkuopetuksen kokeilu lapsen sosiaalisen kasvun näkökulmasta. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.

McGurk, H. (edited) 1992. Childhood social development: Contemporary perspectives. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., Publishers.

Merimaa, Erkki (toim.). 1996. Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Kehittyvä koulutus 2/1996. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Mussen, Paul H. & Conger, John J. & Kagan, J. & Huston, Aletha C. 1990. Child development and personality. 7. edit. New York: HarperCollinsPublishers.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Julkaisussa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Niemistö, R. 1994. "Mitä olisikaan koulu ilman esiopetusta! Kokemuksia Yljoen ala-asteen esi- ja alkuopetusluokalta". Julkaisussa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Niinikuru, L. & Pässilä, T. 1995. Pienten lasten koulu. Kerava: Visionääri Oy.
- Nissinen, S. 1994. "Onko koulu jo lapsikypsä? Joustava alkuopetus Savonlinnan normaalikoulussa". Julkaisussa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Näppä, K. 1999. "Päivähoito ja koulu Tuorinniemessä". Julkaisussa Strandström, M. (toim.) Esiopetusta monella tavalla. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. 4.p. Jyväskylä: Kirjayhtymä Oy.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen. Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopistopaino. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita nro: 67.
- Opetusministeriön päätös peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista 1991/ 574.
- Opetusministeriön päätös peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista annetun päätöksen muuttamisesta 1992/ 1692.
- Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi! Peruskoulun oppilas-koti-koulu yhteistyössä. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Journal of Teacher Research 4/1998.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja. Keuruu: Otava.
- Perusopetuslaki 1998 n:o 628/98.
- Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.
- Piaget, J. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.
- Pirhonen, S. 1993. Koulu kyläyhteisössä. Maaseudun palveluprojekti. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Pynnönen, M-L. 1998. Lähtökohtia äidinkielen kouluoppimiseen. 2. korj.p. Tampere: Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B3.
- Riihelä, M. 1993a. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. STAKES raportteja 117. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Riihelä, M. 1993b. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Teoksessa Kasvun paikka. Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut 1993. Jyväskylä: Gummerus.
- Roos, J.P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan. Jyväskylä: Tutkijaliitto.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. 1995. Qualitative Interviewing. The Art Of Hearing Data. Thousand Oaks: Sage.
- Ruoho, K. & Komonen, V. (toim.) 1990. Kynnys kouluun matalammaksi? Breuer-Weuffen erottelukoe kuusivuotiaan esiopetuksen tueksi. T&K Julkaisut. Tampere: Cityoffset Ky.
- Rutonen, M. 1998. "Päivähoito siirtyi kivuttomasti koulutoimeen Keravalla". Opettaja 4, 6-9.
- Röman, K. 1989. "Alkuopetus ja siihen tähtäävä koulutus". Julkaisussa Korpinen, E. & Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.
- Sarmavuori, K. 1979. Lasten kielellinen kehitys koulun alussa. ABC-projektin raportti 2. Helsinki: Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 74.
- Sateenkaaren koulun esiopetussuunnitelma. 1995.
- Sateenkaaren koulun opetussuunnitelma. 1995.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Aikakauskirja Kasvatus 22 (5-6), 451-458.
- Shaffer, D. R. 1985. Developmental psychology. Theory, research and applications. Monterey, California: Brooks/Cole Publishing company.
- Shaffer, David R. 1989. Developmental psychology-childhood and adolescence. 2. edit. California: Brooks/ Cole publishing company.
- Slavin, Robert E. 1991. Educational psychology. Theory into practice. 3. edit. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Small, M. Y. 1990. Cognitive development. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Sohlberg, K. 1998. "Tjock skola, Kristinestad". Julkaisussa Lyytinen-Lund, A-S. (toim.) Alkuopetus-meidän mallimme: sexåringarna i skolan. Palokka: FinRA. Julkaisusarja D 2.
- Strandström, M. (toim.) 1999. Esiopetusta monella tavalla. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Sulkunen, P. & Kekäläinen, O. 1992. Wpindex-laadullisen aineiston analyysiohjelma. Helsinki: Gaudeamus.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case study in research on education. Oulun kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Takala A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuudessa. 3. p. Porvoo: WSOY.
- Tarpila, J. 1994. "Vantaa tähtää suunnitelmalliseen esiopetukseen: Päiväkodin helmoista pehmeästi kouluun". Lapsen maailma 12, 4–5.
- Tiihonen, E. 1989. "Kuusivuotiaat koulussa: esi- ja alkuopetuksen konkreettia sovellusta ja nivellystä". Julkaisussa Korpinen E, & Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.
- Toivonen, V-M. & von Harpe, P. 1994. NLP Mielikirja. Kuinka muuttaa mieltään. Helsinki: Hakapaino Oy.
- "Uusi koululainsäädäntö 1.1.1999, säännösluonnos". Opettaja 51–51, 2.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. WSOY.
- Vakimo, T. 19/1995. Esiopetussuunnitelma–oppimisenäkemyksestä arkityöhön. Valtakunnallisten ja paikallisten esiopetussuunnitelmien katsaus. Helsinki: STAKES.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio. 1999. Sosiaali- ja terveysministeriö. Työryhmämuistioita 1999:4.
- Veijalainen, M. 1996. "Lastenhoitajat pettyneitä: Onko esiopetus vain yhden ammattiryhmän etuoikeus?". Lastentarha 2, 16–18.
- Woolfolk, A. 1997. Educational psychology. Boston: Allyn & Bacon.
- Yhdysluokkaopetuksen opas. 1981. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Yin, R. 1983. Case study research. Design and methods applied social research. Methods series vol.5. London: Sage.
- Yrjönsuuri, Y. 1992. "Esiopetus kasvatuksen kokonaisuudessa". Teoksessa Yrjönsuuri, Y. ja Siniharju, M. (toim.) Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. 1.–2.p. Opetushallitus. Helsinki: VAPK–kustannus.
- Åsvik, A. 1995. Esiopetus ei oikoo väärinkäsityksiä. Opettaja 90 (45), 35.

LIITE 1 Ensiluokkalaisille esitettyjä kysymyksiä

Teema ”Ensiluokkalaisten kokemuksia 0–1 yhdysluokalla opiskelusta”

Miten ensimmäinen kouluvuosi on sujunut, miten olet viihtynyt?

Mistä olet pitänyt eniten, mistä olet pitänyt vähiten?

Osaatko mielestäsi lukea sujuvasti?

Teema ”Miten esikoululaiset vaikuttavat ensiluokkalaisten oppimiseen samassa luokassa?”

Miten suhtaudut luokastasi oleviin esikoululaisiin?

Autatko heitä askartelussa, koulutehtävissä tai jossain muussa?

Pyytääkö opettaja sinua auttamaan esikoululaisia?

Pyytävätkö esikoululaiset itse apua sinulta?

Autatko heitä mielelläsi vai et?

Leikitkö esikoululaisten kanssa välitunnilla?

Kumpien kanssa leikit useammin, ensiluokkalaisten vai esikoululaisten?

Leikkivätkö esikoululaiset useammin keskenään vai teidän ensiluokkalaisten kanssa?

Häiritsevätkö esikoululaiset tunneilla millään lailla?

Miten liikuntatunnit sujuvat, jaksavatko esikoululaiset ensiluokkalaisten lailla, vaikuttaako se mahdolliseen häviöön jne... Mitä mieltä olet?

Teema ”Millaiseksi muodostuu ensiluokkalaisten arkipäivä ja opettajien huomionjako 0–1 yhdysluokassa?”

Saavatko esikoululaiset enemmän huomiota kuin ensiluokkalaiset?

Joudutko usein odottamaan opettajaa, jos hän neuvoo esikoululaisia?

Miltä tuntuu, jos esikoululainen on jossain sinua taitavampi?

Oletko pyytänyt esikoululaiselta apua?

Onko sinun mielestäsi luokassanne selvästi kaksi eri ryhmää, ensiluokkalaiset ja esikoululaiset vai oletteko yksi iso ryhmä?

Haluaisitko olla yhdysluokalla vai erillisellä ensimmäisellä luokalla?

LIITE 2 Opettajille esitettyjä kysymyksiä

Teema ”0–1 yhdysluokka”

Taustatietoja: LTO vai LO, kauanko olet ollut Sateenkaarella ja paljonko sinulla on kokemusta 0–1 yhdysluokasta? Oletko ollut 0–2 yhdysluokalla? Kumpi luokkamuoto on toimivampi?

Oletko opettanut muita yhdysluokkia? Mitä erityispiirteitä 0–1 yhdysluokalla on muihin yhdysluokkiin verrattuna?

Onko 0–1 yhdysluokalla etuja erilliseen ensimmäiseen luokkaan verrattuna ja jos on, niin mitä?

Teema ”Miten esikoululaiset vaikuttavat ensiluokkalaisten oppimiseen samassa luokassa?”

Miten ensiluokkalaiset suhtautuvat esikoululaisiin? Auttavatko he oma-aloitteisesti esikoululaisia? Saako ensiluokkalainen usein onnistumisen kokemuksia ollessaan esikoululaista taitavampi? Entä jos esikoululainen osaakin ensiluokkalaista paremmin?

Miten esikoululaiset suhtautuvat ensiluokkalaisiin? Ovatko ensiluokkalaiset heille tasavertaisia kavereita vai isompia neuvoja? Pyytävätkö he enemmän apua ensiluokkalaiselta vai opettajalta? Leikkivätkö lapset välitunnilla sekaryhmissä?

Kuinka paljon esikoululaiset muuttavat ensiluokkalaisten arkipäivää, kun verrataan erilliseen ensimmäiseen luokkaan? Miten se vaikuttaa, että ensiluokkalaisilla on oppivelvollisuus ja esikoululaisilla ei?

Teema ”Millaiseksi muodostuu ensiluokkalaisten arkipäivä ja opettajien huomionjako 0–1 yhdysluokassa?”

Miten koet arkipäivän huomion jaon; onko hankalampaa, kun luokassa on eri-ikäisiä lapsia? Eteneekö yhdysluokalla opiskelevien ensiluokkalaisten opetus yhtä aikaa erillisloukan kanssa vai hidastavatko esikoululaiset opetusta? Onko taas joitain asioita, joissa esikoululaisten läsnäolo samassa luokassa parantaa opetusta, esimerkiksi juuri hitaamman etenemisen muodossa?

Miten yhdysluokkaopetus esikoululaisten kanssa vaikuttaa ensiluokkalaisten oppimiseen; jos esimerkiksi verrataan toiselle luokalle siirtyviä ensiluokkalaisia (toiset yhdys-, toiset erillisloukalta), onko heissä luokkamuodosta johtuvia eroja?

Miten vanhemmat suhtautuvat; haluavatko he lapsensa enemmän yhdysluokalle, erillisloukalle vai onko se useimmille samantekevää?