

LASTENTARHANOPETTAJIEN MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET
ESIOPETUSSUUNNITTELUPROSESSISTA

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen yksikkö
Pro gradu –tutkielma 2003

Eija Järvisalo

Tampereen yliopisto

Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen yksikkö

JÄRVISALO, EIJA: Lastentarhanopettajien merkittävät oppimiskokemukset
esiopetussuunnitteluprosessista

Pro gradu –tutkielma, 80 s., 5 liites.

Kasvatustiede

Joulukuu 2003

Tutkielman aiheena ovat lastentarhanopettajien merkittävät oppimiskokemukset esiopetussuunnitteluprosessista. Tutkimukseen osallistuivat Ylöjärven kunnan kolmen päiväkodin kahdeksan esiopetusryhmissä työskennellyttä lastentarhanopettajaa, jotka olivat myös osallistuneet kuntansa järjestämään esiopetuskoulutukseen vuosina 2000-2001 sekä oman päiväkotinsa esiopetussuunnitelman laadintaan. Tutkimuksen tarkoituksena on narratiivista tutkimusmenetelmää hyväksi käyttäen kuvata ja analysoida lastentarhanopettajien merkittäviä oppimiskokemuksia esiopetussuunnitteluprosessista ja ammatillisesta oppimisestaan sekä työyhteisössä oppimisestaan suunnitteluprosessin aikana. Kiinnostuksen kohteena on se, miten valtakunnallisen tason esiopetuksen perusteet 2000, kunnan esiopetuskoulutus sekä paikallisen tason esiopetussuunnitelman teko on koettu ja miten kokemuksia on voitu hyödyntää päiväkodin oman esiopetussuunnitelman laadinnassa ja käytännön esiopetustyössä ja mitä tästä kaikesta on opittu. Aineiston kerääminen tapahtui haastattelemalla tutkimukseen osallistujia ryhmissä päiväkodeittain teemahaastattelun avulla. Tutkimukseen osallistujat saivat myös kirjoittaa omat henkilökohtaiset oppimistarinsa esiopetussuunnitteluprosessistaan. Aineistolähtöisellä analyysillä pyrittiin tuomaan esille tutkimukseen osallistuneiden omia kokemuksia ja merkityksenantoja oppimisestaan prosessin aikana. Lastentarhanopettajien merkittävimmät oppimiskokemukset esiopetussuunnitteluprosessista liittyivät tämän tutkimuksen tulosten mukaan yhteistyön tekemiseen sekä omassa päiväkotiyhteisössä että eri päiväkotien välillä. Työyhteisöissä merkittävänä oli koettu arvo- ja kasvatustieteelliset keskustelut, joiden tärkein aihe oli ollut lapsilähtöisyys. Lapsilähtöisyyden merkityksen ymmärtäminen sekä teoriassa että käytännön kannalta oli yksi lastentarhanopettajien merkittävistä oppimiskokemuksista prosessin aikana. Siihen liittyen myös projektityyppinen työskentely oli otettu päiväkodeissa innostuneesti käyttöön. Uutena ja haasteellisenä päiväkotien esiopetussuunnitelmien laadinnassa oli koettu suunnitelman kirjalliseen muotoon saattaminen. Yhteistyöltä koulun kanssa lastentarhanopettajat toivoivat tulevaisuudessa lisää esiopetuksen ja alkuopetuksen välisiä pedagogisia keskusteluja. Suunnitteluprosessilla oli tutkimukseen osallistuneille erilaisia henkilökohtaisia merkityksiä riippuen siitä millaisessa vaiheessa heidän työuransa oli ollut sen aikana ja kuinka paljon he olivat opiskelleet aiheesta aiemmin. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä päiväkotiyhteisöjen heränneen esiopetussuunnitteluprosessin myötä ymmärtämään yhteistyön ja kasvatustieteellisten keskustelujen tärkeyden esiopetuksen ja yleensäkin päiväkotityön kehittämiseksi ja työssä jaksamiselle.

Avainsanat: Esiopetussuunnitelman laadinta, työssä oppiminen, työyhteisössä oppiminen, merkittävät oppimiskokemukset

SISÄLTÖ

| | |
|--|-----------|
| 1. JOHDANTO | 3 |
| 2. ESIOPETUSSUUNNITELMA – TUOTE JA PROSESSI | 5 |
| 2.1 ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN VALTAKUNNALLISET PERUSTEET..... | 5 |
| 2.2 ESIOPETUSSUUNNITELMAN LAADINTAPROSESSI TYÖYHTEISÖSSÄ..... | 6 |
| 2.3 ESIOPETUKSEN KEHITTÄMISPROSESSI | 11 |
| 2.4 ESIOPETUKSEN HAASTEET HENKILÖKUNNAN OSAAMISELLE | 11 |
| 3. OSAAMISEN KEHITTÄMINEN TYÖSSÄ OPPIMISEN PROSESSINA | 14 |
| 3.1 ERILAISIA NÄKÖKULMIA TYÖSSÄ OPPIMISEEN | 14 |
| 3.2 TYÖYHTEISÖSSÄ OPPIMINEN TYÖSSÄ OPPIMISEN MUOTONA..... | 16 |
| 3.3 TYÖSSÄ OPPIMISEN KONTEKSTUAALISUUS | 18 |
| 3.4 REFLEKTIIVINEN OPPIMINEN | 20 |
| 4. MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET TUTKIMUSKOHTEENA | 24 |
| 4.1 PERSOONALLISESTI MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET..... | 24 |
| 4.2 PERSOONALLISESTI MERKITTÄVIEN OPPIMISKOKEMUSTEN MERKITYSULOTTUVUUDET | 26 |
| 4.3 AIKAISEMPIA TUTKIMUSTULOKSIA | 27 |
| 5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET | 29 |
| 5.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ..... | 29 |
| 5.2 TUTKIMUSKYSYMYKSET..... | 29 |
| 6. TUTKIMUSMENETELMÄ | 30 |
| 6.1 NARRATIIVINEN LÄHESTYMISTAPA MERKITTÄVIEN OPPIMISKOKEMUSTEN TUTKIMUKSESSA.. | 30 |
| 6.2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI JA KOHDERYHMÄ | 32 |
| 6.3 TIEDONHANKINTAMENETELMÄT | 32 |
| 6.4 AINEISTON ANALYYSIPERIAATTEET | 35 |
| 7. ESIOPETUKSEN SUUNNITTELUPROSESSI LASTENTARHANOPETTAJIEN KUVAAJANA | 38 |
| 7.1 ESIOPETUSSUUNNITTELUPROSESSI YLÖJÄRVEN KUNNASSA - TAUSTATIETOJA | 38 |
| 7.2 ESIOPETUSSUUNNITELMAN LAADINTA PÄIVÄKODISSA..... | 39 |
| 7.2.1 Lastentarhanopettajat esiopetussuunnitelmatyön käynnistäjinä | 39 |
| 7.2.2 Esiopetussuunnitelman kirjoittamisen vaikeus..... | 40 |
| 7.2.3 Lapsilähtöisyyden pohtiminen kasvatuskeskusteluissa | 41 |
| 7.2.4 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja muu materiaali laadinnan apuna..... | 44 |
| 7.2.5 Vanhemmat mukana esiopetussuunnittelutyössä ja lapset toiminnan suunnittelussa | 45 |
| 7.2.6 Yhteistyö koulujen kanssa kaipaa kehittämistä | 46 |
| 7.3 PÄIVÄKOTIEN ESIOPETUSSUUNNITELMIEN KÄYTTÖ ESIOPETUSTYÖSSÄ | 46 |
| 7.4 ESIOPETUKSEN MUUTTUMINEN ESIOPETUSSUUNNITELMAN LAADINNAN MYÖTÄ | 47 |
| 7.4.1 Lastentarhanopettajien erilainen suhtautuminen esiopetustyön muuttumiseen..... | 47 |
| 7.5 OPPIMISKOKEMUKSIA ESIOPETUSSUUNNITTELUPROSESSISTA..... | 49 |
| 7.5.1 Esiopetussuunnitelman laatiminen ryhmissä ja tiimeissä..... | 49 |
| 7.5.2 Kasvatuskäsitteiden selkiytyminen ja erilaisten kasvatuskäsitteiden ymmärtäminen..... | 50 |
| 7.5.3 Vanhempien kanssa käydyt arvokeskustelut esiopetuksen tukena | 50 |
| 7.5.4 Koulujen kanssa tehtävältä yhteistyöltä odotetaan pedagogisia keskusteluja | 51 |
| 7.5.5 Lapsilähtöisyyden merkityksen ja oman ammatillisen kehittymisen tärkeyden ymmärtäminen | 52 |
| 8. MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET HENKILÖKOHTAISISSA OPPIMISTARINOISSA | 54 |
| 8.1 KEHITYMINEN KASVATAJANA..... | 54 |
| 8.1.1 Lapsilähtöisen ja aikuislähtöisen kasvatuserinteen vertaaminen..... | 54 |
| 8.1.2 Esiopetusuudistus ja opetussuunnitelmat oppimiskokemuksina | 56 |
| 8.1.3 Voimia antava yhteistyö kollegojen kanssa..... | 57 |

| | |
|--|-----------|
| 8.2 MITÄ ESIOPETUSSUUNNITELMAN LAATIMINEN TYÖYHTEISÖSSÄ OPETTI..... | 57 |
| 8.2.1 Päiväkodin eri ammattiryhmien yhteistyö vaikean tehtävän työstämisessä | 57 |
| 8.2.2 Yhteiset kasvatuskeskustelut tärkeitä työyhteisön kehittymiselle | 58 |
| 8.3 MITÄ OPITIIN ESIOPETUSSUUNNITELMAN SOVELTAMISESTA KÄYTTÄNTÖÖN | 59 |
| 8.3.1 Lapsilähtöisyys esiopetuksen arjessa | 59 |
| 8.3.2 Esiopetussuunnitelman laadinnan ja esiopetuksen toteutuksen yhteys | 61 |
| 9. LASTENTARHANOPETTAJIEN TARINOIDEN YDINMERKITYKSET | 62 |
| 9.1 ”RIIKKA” JA ”ESIOPETUKSEN KEHITTÄMISEN TARINA” | 62 |
| 9.2 ”PIA” JA ”LAPSILÄHTÖISYYDEN TARINA” | 63 |
| 9.3 ”KAIIJA” JA ”YHTEISTYÖN JA TYYTYVÄISYYDEN TARINA” | 63 |
| 9.4 ”LEENA” JA ”REALISTISEN SUUNNITTELUN TARINA” | 64 |
| 9.5 ”SEIJA” JA ”IRRALLISUUDEN TARINA” | 65 |
| 9.6 ”TIINA” JA ”ELINIKÄISEN OPPIMISEN TARINA” | 66 |
| 9.7 ”MARJA” JA ”VOIMAANTUMISEN TARINA” | 67 |
| 10. TULOSTEN TARKASTELU..... | 69 |
| 10.1 TYÖYHTEISÖN YHTEISTYÖ | 69 |
| 10.2 KASVATUSKESKUSTELUT | 70 |
| 10.3 LAPSILÄHTÖISYYS..... | 71 |
| 10.4 ESIOPETUSSUUNNITELMAN KIRJOITTAMINEN | 72 |
| 10.5 YHTEISTYÖ VANHEMPIEN JA KOULUN KANSSA..... | 72 |
| 10.6 YHTEISTYÖ PÄIVÄKOTIEN KANSSA | 73 |
| 11. DISKUSSIO..... | 74 |
| 11.1 TUTKIMUSMETODIEN ARVIINTIA..... | 74 |
| 11.2 ESIOPETUSSUUNNITTELUPROSESSI OSANA LASTENTARHANOPETTAJIEN AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ..... | 75 |
| 11.3 TÄMÄN TUTKIMUKSEN MERKITYS OPPIMISEN VIITEKEHYKSESSÄ..... | 76 |
| 11.4 JATKOTUTKIMUKSIA..... | 77 |
| LÄHTEET..... | 78 |
| LIITTEET | |

1. JOHDANTO

Vuonna 2000 lainsäädännöllinen uudistus vaati kuntia ja sen esiopetusyksiköitä laatimaan omat esiopetussuunnitelmat lain kirjainta noudattaen. Näin käynnistyi esiopetussuunnitteluprosessi myös Ylöjärven kunnassa. Opetushallituksen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 opaskirjanaan ja esiopetuskoulutus tukeaan päiväkotien ja muiden esiopetusyksiköiden henkilöstöt joutuivat nyt pysähtymään ja miettimään omia arvojaan ja kasvatuskäytäntöjään. Vaikeina ja ehkä uusinakin asioina esiopetusyksiköt joutuivat kohtaamaan opetussuunnitelmien kirjalliseen muotoon saattamisen, kasvatuskäsitteiden mieliin palauttamisen ja päiväkodin henkilöstöllä olevan hiljaisen tiedon auki kirjoittamisen. Työyhteisöjen piti nyt myös organisoida opetussuunnitelman laadinta mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti, jotta saatiin työskentely etenemään. Heidän oli opetettava uusia ryhmätyötapoja, joihin koko kasvatushenkilöstön tuli sitoutua unohtamatta myöskään vanhempien ja koulun kanssa tehtävää yhteistyötä.

Itse prosessissa mukana olleena koin arvojen ja kasvatuskeskustelujen pohtimisen ja työstämisen omassa päiväkodissani virkistäväksi ja hyödylliseksi. Maisterikoulutukseen päästyäni sain tilaisuuden lähteä tutkimaan sitä, miten muut lastentarhanopettajat olivat kunnassani esiopetussuunnittelun kokeneet ja nimenomaan, mitä he kokivat prosessista oppineensa henkilökohtaisesti kasvattajina ja toisaalta omissa työyhteisöissään. Yhtenä kiinnostukseni kohteena oli se, voisiko tällainen kasvatusasioiden ja esiopetuskäytäntöjen työstäminen ja sitä myötä itse esiopetuksen menetelmien muuttaminen (toivottavasti paremmiksi) tuoda lisää mielekkyyttä työskentelyyn lasten kanssa ja auttaa kasvattajia jaksamaan paremmin ammatissaan.

Tutkimukseni lähestymistapa on narratiivinen. Perustelen valintaani sillä, että omakohtaiset tarinat mahdollistavat sen, että tutkimukseen osallistujat saavat melko vapaasti omalla tavallaan kertoa juuri niistä tutkimukseen liittyvistä asioista, joita itse pitävät merkityksellisinä. Ryhmähaastattelut päiväkodeissa antoivat tutkimukseen osallistuville mahdollisuuden keskustelun avulla rakentaa oman esiopetusyksikkönsä näköistä tarinaa ja henkilökohtaiset oppimistarinat taas antoivat heille tilaisuuden kertoa omia näkemyksiänsä esiopetussuunnitteluprosessista. Halusin myös tutkia nimenomaan merkittäviä oppimiskokemuksia, koska halusin kiinnittää huomiota myös siihen, oliko

esiopetussuunnitteluprosessilla ollut jotakin vaikutusta lastentarhanopettajiin kasvattajina tai heidän ammatilliseen prosessiinsa. Merkittävät oppimiskokemukset pitävät sisällään myös ihmisen jaksamisen ja voimaantumisen, joiden ymmärtäminen on erittäin tärkeää juuri lastentarhanopettajan ammatissa toimittaessa. Halusin myös tutkimuksellani kuvata, miten eri tavoin päivähoidon työntekijät kokevat tällaisen ulkoa päin käynnistetyn suunnitteluprosessin ja miten erilaisia merkityksiä he antavat työssä ja työyhteisössä oppimiselle.

2. ESIOPETUSSUUNNITELMA – TUOTE JA PROSESSI

2.1 Esiopetuksen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet

Perusopetuslaki uusittiin vuonna 1999 (laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999) ja se velvoitti tarkistamaan vuonna 1996 annettuja valtakunnallisia esiopetussuunnitelman perusteita sekä esiopetuksen toteutusta. Uusien esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valmisteluun osallistuivat opetushallitus, opetusministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö ja Stakes sekä kuntien sidosryhmät asiantuntijoinen. (Niikko 2001, 101.) Kahdeksan työryhmää sekä lähes sata eri kasvatus- ja opetusalan asiantuntijaa sekä päivähoitosta että opetustoimesta olivat laadinnassa mukana (Korhonen & Högström 2001, 14). Toukokuussa 2000 uusista perusteista valmistui kokeiluversio, josta eri organisaatiot antoivat lausuntonsa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin ja vahvistettiin opetushallituksen taholta 19.12.2000 ja ne tuli ottaa käyttöön viimeistään vuoden 2002 syksyllä (opetushallitus 2001). Esi- ja alkuopetuksen jatkokehittämistä varten vuosiksi 1999-2003 perustettiin hanke, jossa 100 kuntaa osallistui valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden laadintaan ja opetuksen kehittämiseen. Verkostokunnissa laaditaan hankkeen aikana omat paikalliset opetussuunnitelmat ja sosiaali- ja koulutoimi yhdessä etukäteen kokeilevat käytännössä uutta suomalaista esiopetusta. (Niikko 2001, 101-102.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 opetushallitus perusopetuslain mukaisesti päättää kuusivuotiaiden maksuttomasta esiopetuksesta sekä myös perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Tutkimustieto sekä käytännön kokemukseen pohjautuva tieto lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta olivat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laadinnan lähtökohtina. (Korhonen & Högström 2001, 14.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat perusarvoihin, jotka ovat yhteydessä kansalliseen lainsäädäntöön ja kansallisiin julistuksiin, suosituksiin ja sopimuksiin, joiden tarkoituksena on vaalia ihmisoikeuksien ja maapallon elinkelpoisuutta. Uusissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (opetushallitus 2000) esiopetussuunnitelman arvopohjaa koskevaan keskusteluun osallistuvat ensimmäistä kertaa julkisesti päiväkodit ja koulut yhdessä sekä myös lasten vanhemmat tavoitteiden laadinnassa. Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus

muodostavat uusissa esiopetussuunnitelman perusteissa toisiaan seuraavan jatkumon, jolla voidaan katsoa luotavan edellytykset yhteisille pedagogisille ratkaisuille ja yhdessä toimimiselle. (Niikko 2001, 102-104.)

Vuoden 2000 opetussuunnitelman perusteissa on edellisten vuosikymmenien esiopetussuunnitelma-asiakirjoihin verrattuna tuotu selkeästi esille sukupuolten erilaiset tarpeet, lasten tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen, erilaista tukea tarvitsevat lapset sekä eri kulttuureista tulevat lapset. Uusille esiopetuksen opetussuunnitelman perusteille on tunnusomaista koti-, päiväkot-, koulu- ja yhteiskuntakeskeisyys. Kunkin lapsen yksilöllisen kehittymisen tarpeet määräävät esiopetuksen tavoitteita. Lapsi nähdään esiopetuksessa aktiivisena oman oppimisensa rakentajana ja oppiminen päämäärään suuntautuvana prosessina, joka pohjautuu aikaisempiin tietorakenteisiin ja kokemuksiin. Uudessa opetussuunnitelmamallissa ajattelulle on tunnusomaista integroiva esiopetus sekä pedagoginen yhteisvastuu eri toteuttajatahojen välillä. (Niikko 2001, 133-134.)

Uusissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (opetushallitus 2000) painotetaan esiopetuksen eettistä tehtävää, jonka tavoitteena on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen, vastuullisuuteen ja yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen sekä lapsen itsetunnon kehittymisen tukemiseen. Aikuisen tärkeänä tehtävänä uuden vuosituhannen alussa on nähty oppimisympäristön rakentaminen ja säätely niin, että se tukee ja edistää lapsen monipuolista oppimista, itsensä toteuttamista sekä lahjakkuutta. Opettajan työnä on lapsen auttaminen. Vanhemmat ja esiopetushenkilöstö jakavat yhdessä kasvatustuon. Opettajan toiminnan perustana tulee olla pedagoginen tieto lapsen kehityksestä, sisältöalueiden tuntemus sekä tietämys oppimisen jatkuvuudesta ja merkityksestä lapselle sekä vanhempien kanssa käydyt keskustelut lapsen tarpeisiin liittyen. (Niikko 2001, 139, 143.)

2.2 Esiopetussuunnitelman laadintaprosessi työyhteisössä

Opetussuunnitelmassa määritellään yhteiskunnallisella tasolla koulutuksen tavoitteet, keskeiset sisällöt, opetusjärjestelyt ja arvioinnin perusteet. Opetussuunnitelmaa käytetään hallinnollisena asiakirjana sekä opetusta ohjaavana dokumenttina ja se toimii muutoksissa kehittämisen välineenä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000

on valtakunnallinen, virallinen asiakirja, joka tukee kunnassa tehtävää opetussuunnitelmatyötä. Se on myös normi, jonka mukaan tulee toimia. Kuntakohtaisessa esiopetussuunnitelmassa konkretisoidaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöä ja siihen otetaan mukaan paikalliset lapsen opetusta ja kasvatusta koskevat päätökset. Myös kunnan omaleimaisuus huomioidaan siinä. Päiväkodissa tehtävä esiopetussuunnitelma pohjautuu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sekä kuntakohtaiseen osioon. Sen tehtävänä on kuvata oman päiväkodin esiopetusta ja tukea kasvatushenkilöstöä esiopetustyössä. Lapsiryhmän tarpeet ja toiminta ovat ne lähtökohdat, joihin opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet tulee kohdistaa. Sen tulee toimia myös informaation lähteenä uusille työntekijöille, huoltajille ja muille esiopetuksesta kiinnostuneille. (Högström & Korhonen 2001, 14-15.)

Poikonen esittelee Grundyn (1989) käyttämää jakoa opetussuunnitelman laadinnasta, joka voidaan nähdä teknisenä, praktisena tai emansipatorisena laadintaprosessina. Teknisellä laadintaprosessilla tarkoitetaan sitä, että opetussuunnitelma koetaan ulkokohtaiseksi ja asiat kirjataan siihen sen enempää pohtimatta niitä oman työn kannalta. Praktisessa opetussuunnitelman laadintaprosessissa oleellista on vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä tulkitun merkityksen kautta ymmärtää ympäristöä. Tiedon ymmärretään syntyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja olevan merkitykseltään kulttuurisidonnaista. Emansipatorisessa laadintaprosessissa korostuu muutoshakuisuus, nykyisen kyseenalaistaminen ja uudelleen strukturointi. (Poikonen 2000, 65.)

Opetussuunnitelmaprosessi on jatkuva, yhteisödynaaminen tapahtumasarja, jossa yhteisö tutkii itseään, käy sisäistä, reflektiivistä keskustelua ja pyrkii jatkuvasti kehittämään opetussuunnitelmaansa sekä koko toimintakulttuuriaan laadukkaamman perustehtävän toteuttamisen suuntaan. Työskentelyssä korostuu vuorovaikutteisuus sekä kaikkien yhteisön jäsenten ja sidosryhmien osallistuminen. Prosessi-sanan käsitteellistä sisältöä on vaikea määritellä kovin tarkasti. Prosessi-sanaa käytetään erilaisissa yhteyksissä ja sillä on monia eri vivahteita. Kun prosessi liitetään vuorovaikutuksen alueeseen, sillä ymmärretään ryhmän tai yhteisön dynaamisia tapahtumia ja tunnelatauksia, jotka ovat jatkuvasti eteneviä ja joilla on omat lainalaisuutensa. Opetussuunnitelmaprosessin käsitteeseen tulee em. lisäksi ottaa mukaan myös

tehtäväkeskeinen puoli. Myös ulkoiset virikkeet sekä ajankohtaiset haasteet tulisi ottaa avoimesti huomioon laadinnassa. Opetussuunnitelman tulisi olla säännöllisen, kriittisen tarkastelun ja jatkuvien muutosten alainen eikä se näin ollen voi koskaan olla kokonaan valmis. (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 42-43.)

Opetussuunnitelman laadintaa voidaan Päivi Atjosen mukaan (ks. Gröndahl, Piekkari & Rassi) lähestyä rationaalis-teknisen tai prosessuaalisen tavan kautta. Rationaalis-tekniselle lähestymistavalle on ominaista, että ekspertit laativat tavoitteiden ja sisältöjen luettelon tyyllisen opetussuunnitelman, jota opettaja sitten toteuttaa operationaalisesti. Prosessimallissa taas opetussuunnitelman laatijat nähdään subjekteina ja tieto syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on merkitykseltään kulttuurisidonnaista. Moraalisen arvoulottuvuuden kytkeytyminen tietoon on olennaista. Tämä työtapaa suuntautuu käytännönläheisesti oppilaiden tarpeisiin antaen opettajalle mahdollisuuden oman tulkintansa perusteella valita oppilaalle mielekkäintä ainesta opetukseen. (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 43.)

Prosessuaalisessa työtavassa on mahdollista yritysten ja erehdysten kautta aina palata takaisin ja aloittaa jokin työjakso uudestaan alusta. Prosessi saattaa toisinaan olla myrskyisää ja sotkuistakin, toisinaan se saattaa kulkea melko tasaisesti. Opetussuunnitelmaprosessin alussa työskentelyä saattaa hidastaa ja vaikeuttaa joidenkin osallistujien vastustus. Sitä ei kuitenkaan pitäisi kieltää tai painaa näkymättömiin, vaan tulisi antaa näiden henkilöiden tuoda epäilyksensä uutta asiaa kohtaan esille ja hyväksyä heidän tunteensa. Näin vastustajatkin pääsevät vähitellen luomaan omakohtaista suhdetta uuteen haasteeseen. Opetussuunnitelmatyössä on yleensä sekä vetojuhtia, jotka pitävät työn liikkeessä että kriitikkoja, jotka huolehtivat kosketuksesta arjen karuihin mahdollisuuksiin ja toimivat näin tasapainottajina (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 44, 50-51.)

Opetussuunnitelman laadinnassa tulisi pyrkiä kohti tutkivaa työtettä, jolla tarkoitetaan yhteisön kykyä havainnoida, pohtia ja eritellä arkisia tapahtumia, löytää asioille merkityksiä, tulkintoja, syitä, seurauksia ja selityksiä. Yhteisön jäsenten tulisi pystyä motivoituneesti oman toimintansa jatkuvaan kriittiseen tarkasteluun, ottamaan vastaan palautetta eri tahoilta, olemaan avoimia muutoksille sekä kehittämään itseensä ammatillisesti. Tutkivalle työotteelle keskeisenä menetelmänä ovat yhteiset,

säännölliset, riittävän usein toistuvat keskustelutilaisuudet, joissa työyhteisö tarkastelee reflektiivisesti omaa toimintaansa. (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 58.)

Karila (2000, 121-123) toteaa, että opetussuunnitelman kehittäminen tulisi päiväkodeissa aloittaa esiopetuksen merkityksen ja tehtävän pohdinnasta, koska se selkiyttää henkilöstön käsityksiä opetussuunnitelman rakenteesta ja sisällöstä. Esiopetussuunnitelmien kehittämisprosessi valtakunnallisena, alueellisena ja yksikkökohtaisena on ollut pitkä ja eri opetussuunnitelmatasojen merkitys on jossain määrin epäselvä. Eri organisaatiotasoilla toimivilla henkilöillä on erilaisia käsityksiä niistä prosesseista, joiden kautta suunnitelmat toteutetaan. Päiväkodissa esiopetussuunnitelma voidaan hahmottaa kasvatus- ja opetustyötä ohjaavaksi syvälliseksi asiakirjaksi, kun taas aluehallinnolle saattaa riittää se, että jonkinlainen suunnitelma ylipäätään on olemassa.

Opetussuunnitelmaa laadittaessa kannattaa ensiksi arvioida, miten esiopetus tällä hetkellä toimii ja mitkä ovat kehittämistarpeet, kun verrataan nykytilannetta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Muutokselle on tärkeää antaa aikaa ja tehdä realistisia projekti- tai työsuunnitelmia. (Korhonen & Högström 2001, 15.) Opetussuunnitelmaprosessille on tärkeää selkeä, ei liian hidas aikataulu, ettei työstä katoa jännite ja unohdeta, mitä edellisellä kerralla tehtiin. Toisaalta alkuvauhti ei saisi olla liian nopea, jotta voitaisiin rauhallisesti pohtia omaa toimintakulttuuria, arvoja sekä keskeisiä, yhteisiä tavoitteita. Kova kiire paperien tuottamisessa voi johtaa työstämisen prosessin pinnallisuuteen, jolloin tärkeät avainkysymykset käsitellään liian kevyesti. (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 53-54.)

Niikon (2001, 144) mukaan esiopetussuunnitelmien omakohtaisessa tulkinnassa ja pohdinnassa on tärkeää, että henkilöstö miettii toimintansa perusteita sekä kysymyksiä esiopetuksen pedagogisuudesta, kehitys- ja oppimispsykologiaan liittyvistä seikoista, lapselle pedagogisesti tärkeimmistä asioista sekä sitä, millaista opettajuutta edellä mainitut kysymykset perään kuuluttavat. Tulevaisuuden esiopetustyö edellyttää henkilöstöltä sekä avarakatseisuutta että innovoivaa mieltä. Poikonen (2000, 65) muistuttaa, että lasten, vanhempien sekä eri sidosryhmien osallistuminen opetussuunnitelman tekoon on tärkeää. On kyse prosessista, joka elää ja muuttuu kasvatus- ja opetusyhteisöissä tapahtuvien muutosten myötä.

Karila (2000, 117-118) on sitä mieltä, että esiopetussuunnitelmien parissa työskennellessään päiväkodit joutuvat tarkastelemaan opetussuunnitelmasta ja sen sisällöstä nousevien uusien käsitteiden suhdetta niihin käsitteisiin, joilla päiväkodeissa on aiemmin totuttu työskentelemään. Varhaiskasvatuksen pedagogista suunnittelua koskeva tietämys on paljolti dokumentoimatonta, perintönä päivähoitohenkilöstön koulutuksessa kulkenutta tietoa. Tämä vaikeuttaa päiväkotiyhteisöjen toiminnan ja opetuksen suunnittelua ja kehittämistä. Päiväkodit ovat toisaalta tottuneet suunnittelemaan kasvatustaan lapsiryhmissä ja tämä helpottaa yksikkökohtaisten esiopetussuunnitelmien laadintaa.

Esiopetussuunnitelmien kirjalliseen muotoon tuottaminen on yksi päiväkotien haasteellisimmista tehtävistä, koska se on kulttuurisesti uutta ja kokemuksen kautta muodostuneen ns. hiljaisen tiedon kielelliseksi saattaminen voidaan kokea vaikeaksi tehtäväksi (Karila 2000, 124-128). Hiljaisella tiedolla (tacit knowledge) tarkoitetaan toimintaan sisältyvää sanatonta, ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa. Hiljainen tieto kehittyy koko ajan harjaantumisen tuloksena ja näkyy ulospäin taitavana, intuitionomaisena ja sujuvana toimintana ja on täysin riippuvainen kantajastaan. Osaaminen alkaa informaation hyödyntämisestä tiedon yhdistelyn ja käytön ketjuna. Yksilölle merkityksellinen teoria- ja käytäntötieto integroituvat kokemustietoon, johon ammatillisen harjaantumisen myötä yhdistyy jatkuvasti kasvava hiljaisen tiedon osuus. Lopputuloksena on osaaminen, joka on mahdollista vasta pitkällisen ammatin harjoittamisen kautta. Hiljainen tieto ilmenee yksilön osaamiseen liittyvän tietämyksen lisäksi yksilöiden välisissä vuorovaikutus- tai yhteistoiminnan muodoissa, jotka syntyvät suhteiden ja työtapojen kautta ja ilmenevät yhteisissä toimintatilanteissa. Hiljainen tieto voi kätkeytyä myös ammatti- tai organisaatiokulttuurin ääneen lausumattomiin käyttäytymisen koodeihin sekä eettisiin arvoasetelmiin. Yksilöiden ja ryhmien oppimisen avainasia on eksplisiittisen (näkyvän, havaittavan) ja implisiittisen (sanattoman, piilevän) tiedon välinen muunteluprosessi i. se, kuinka hyvin pinnanalainen tieto kyetään tavoittamaan ja hyödyntämään. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 67, 72.)

2.3 Esiopetuksen kehittämisprosessi

Vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiopetuksen tavoitteet on kirjattu yleisellä tasolla ja siinä on nostettu esiin muutama kehityksen osa-alue (kieli sekä fyysinen ja motorinen kehitys) sekä niihin liittyvä kasvatus- ja opetustyö. Näitä väljiä tavoitteita voidaan paikallisella tasolla toteuttaa useilla eri tavoilla. Päiväkotien esiopetustoiminnassa onkin tärkeää ottaa käyttöön kuusivuotiaalle lapsille suunnatun pedagogisen toiminnan asiantuntijuus. Valtakunnan tason opetussuunnitelman perusteiden oppiainejakoisuus ei suoraan sovellu päiväkotien kokonaisvaltaiseen kasvatus- ja opetuskäytäntöön, vaan asiaa tulisi päiväkodin opetussuunnitelmassa lähestyä integraation ja ongelmalähtöisyyden kautta. (Karila 2000, 123.)

Päiväkotien kehittyminen oppimista tukevaksi toimintaympäristöksi on tärkeää sekä päiväkodin aikuisten että lasten kannalta. Keskeistä on koko henkilöstön kesken käytävät neuvottelut sekä johtajan rooli sellaisten toimintojen ideoijana ja tukijana, jotka mahdollistavat työntekijöiden oppimisen toisiltaan, eteen tulevien pulmien ratkaisun yhdessä lasten ja vanhempien kanssa sekä uudenlaisten oppimisen taitojen opiskelun. Koulun ja päiväkodin sujuva yhteistyö on yksi edellytys esiopetuksen kehittymiselle. Esi- ja alkuopetuksen integroinnin kehittäminen auttaisi kouluja ja päiväkoteja tulemaan tietoisiksi niistä kulttuurisista eroista, joita kouluhallinnon ja sosiaalishallinnon alaisuudessa toimivilla yksiköillä on. Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman parissa edellyttää yhteisen kielen ja toimintatapojen löytymistä koulujen ja päiväkotien välille. (Karila 2000, 132-134.)

2.4 Esiopetuksen haasteet henkilökunnan osaamiselle

Päiväkotien muotoutuessa osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, niille asetetut vaatimukset lasten oppimisen tukemiseksi ja laadukkaan oppimisympäristön rakentamiseksi kasvavat. Myös päiväkodin työntekijöiden vaihtelevat osaamisalueet ja ammatilliset pätevydet tulevat entistä selkeämmin esille esiopetuksen myötä. Henkilöstön tietojen ja taitojen eriytyminen aiheuttaa uusia murroksia päiväkodin työskentelyyn. (Karila 2000, 138, 143.)

Karila (2000, 138-139) kuvaa päiväkotihenkilöstön tietämysalueita, joiden sisältöjen muodostumiseen vaikuttavat sekä heidän omat käsityksensä että myös se toimintaympäristö, jossa he työtänsä tekevät. Karila määrittelee asian näin: ”*Kasvatustietämys* koostuu kasvatukseen, kasvatusprosessin keskeisiin tekijöihin ja niiden välisiin suhteisiin sekä kasvatuksen päämääriin ja tavoitteisiin liittyvistä seikoista.” Tulevaisuuteen suuntautuminen ja tulevaisuuden ennakointi ovat kasvattajan keskeisiä taitoja, jotta hän voi auttaa lasta hankkimaan taitoja, jotka kantavat häntä pitkälle eteenpäin. Tämä vaatii tulevaisuutta koskevien arvojen työstämistä keskustelemalla, tulevaisuuden kuvia luomalla ja näiden kasvatuksellisia seurauksia pohtimalla yhdessä lasten vanhempien ja koko työyhteisön kanssa. Esiopetuksen sitominen laajoihin kasvatuksellisiin näkökulmiin lisää sen merkityksellisyyttä.

Laadukkaan oppimisen ympäristön järjestäminen sekä aikuisen ohjaava opetus edistävät aktiivisesti toimivaa lasta oppimaan. Käytäntöjen ja olosuhteiden lisäksi lapsen oppimista edistävä tekijä on henkilöstön asennoituminen, joka sallii ja mahdollistaa lapsen uteliaan, aktiivisen, etsivän ja tutkivan toiminnan. Oppimisympäristössä vaikuttavat käsitykset ja menettelytavat liittyvät *kontekstietämykseen* l. erilaisiin ja eritasoisiiin kasvatusympäristöjä ja kasvuolosuhteita koskeviin asioihin. Yksi tärkeä kasvatustyöntekijän työhön liittyvä asia on hänen käsityksensä lapsesta, lapsen kasvusta ja kehityksestä l. *lapsitietämys*. Näitä ilmiöitä koskeva tutkimustieto on viimeisen vuosikymmenen aikana muuttunut suuresti. Myös oppimistutkimuksen painopiste on muuttunut siten, että oppimisen tulosten ohella entistä enemmän paneudutaan oppimisen prosesseihin. Opettajan työssä kehittymiselle on ollut välttämätöntä paneutua näihin tutkimuksiin ja kirjoituksiin. Lisääntyneen oppimiseen liittyvän tiedon johdosta myös uusien opetuksellisten ratkaisujen löytäminen on ollut tärkeää. *Didaktisessa tietämyksessä* on kyse kasvatuksen ja opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, opettajan suunnittelutavoista sekä hänen käyttämistään kasvatuksen ja opetuksen menetelmistä ja arviointitavoista. Tämän tietämyksen alue on erityisesti lastentarhanopettajan osaamisen alue. (Karila 2000, 139-141.)

Päiväkoti- ja esiopetustyö ovat yhteisöllistä työtä, jonka vuoksi yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on välttämätöntä. Kasvatuskumppanuuden periaate edellyttää *yhteistyöosaamista*, jota tarvitaan vanhempien, muun henkilöstön ja keskeisten yhteistyötahojen kanssa työskenneltäessä. *Työn kielellinen hallinta* on

noussut viime vuosina yhdeksi yhteistyöosaamisen keskeiseksi ulottuvuudeksi esimerkiksi esiopetussuunnitelmatyön yhteydessä. Opetussuunnitelmien laadinnassa päiväkotien sisällä sekä päiväkotien ja koulujen välillä on henkilöstöltä edellytetty kykyä kuvata ja perustella näkökantojaan kielellisesti. *Vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen* on kaikille kasvatukseen osallistuville tärkeä alue, koska päiväkotityö on keskeisesti kasvatuksellista vuorovaikutusta. (Karila & Nummenmaa 2001, 32.)

Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen on nopeasti muuttuvien työehtojen ja tiedon nopean lisääntymisen myötä keskeistä työssä oppimiselle. Työntekijältä vaaditaan oman työn tutkimista ja arviointia sekä reflektiivistä työtettä, jotka edellyttävät *reflektio-osaamista*. Uuden tutkimustiedon kumotessa vanhan, henkilöstöltä edellytetään tiedon hankinnan ja prosessoinnin taitoja sekä kriittistä suhtautumista tietoon. Tällöin on kyse *tiedonhallinta-osaamisesta*. (Karila & Nummenmaa 2001, 32-33.)

Esiopetus asettaa erilaisia oppimishaasteita yksittäisille työntekijöille heijastaen sitä, milloin peruskoulutus on saatu ja millaisissa täydennyskoulutus- ja työssä oppimisen prosesseissa on oltu mukana. Esiopetukseen liittyvän tietämyksen kehittymisessä on kyse esiopetuksen oppimisen lisäksi aiemmin saadun koulutuksen kriittisestä tarkastelusta ja rohkeudesta oppia uutta. (Karila 2000, 141.)

3. OSAAMISEN KEHITTÄMINEN TYÖSSÄ OPPIMISEN PROSESSINA

3.1 Erilaisia näkökulmia työssä oppimiseen

Työssä oppimista voidaan lähestyä Mezirowin (Järvisen, Koiviston & Poikelan 2002, 95-97 mukaan) reflektiivisen ja transformatiivisen oppimisen teorian kautta aikuisten oppimisen yleisen teorian avulla. Siinä aikuisen persoonalliseen muutokseen johtavaa oppimista tarkastellaan reflektiivisen ja kriittisen uudistumisen prosessina, joka kytkeytyy aikuisen elämän perspektiivien muuttumiseen. Prosessissa reflektio kohdistuu toiminnan lisäksi myös taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, olettamuksiin, arvoihin ja uskomuksiin. Aikuisten oppiminen on sidoksissa merkitysskeemojen ja –perspektiivien muodossa oleviin merkityksiin. Kokemukseen sisältyvän merkitystiedon perusteella yksilö suuntautuu muuhun tietoon. Reflektio voi kohdistua toiminnan sisältöön, prosessiin tai sen perusteisiin. Toiminta, johon ei sisälly reflektiota, voi olla automatisoitunutta rutiininomaista, ei ajattelua edellyttävää tekemistä. Tai se voi olla ajattelua, edellyttävää, mutta ongelmatonta toimintaa, joka etenee vaiheesta toiseen pysähtymättä, eikä palaa aikaisempiin vaiheisiin.

Kriittinen reflektio on edellytyksenä transformatiiviselle, uudistavalle oppimiselle (Mezirow 1991, Järvisen, Koiviston & Poikelan 2000, 97-98 mukaan). Toiminnan ollessa reflektiivistä myös oppiminen on sitä ja päinvastoin. Mezirowin mukaan oppijan oman toiminnan lähtökohdat ovat keskeisiä aikuisen oppimisessa. Oppimisen edellytyksenä on aina reflektio, joka alkaa henkilökohtaisten tuntemusten tutkiskelusta ja voi yltää kriittisen yhteiskunnallisen ja teoreettisen tietoisuuden tasolle. Oppijan omat merkitysrakenteet ja –perspektiivit ohjaavat oppimista ja kehittyessään ja uudistuessaan tuottavat oppimista. Muutoksen koskettaessa koko persoonaa aikaisemmin opittu menettää merkityksensä ja oppimisesta tulee transformatiivista, mistä seuraa aikuisen elämän perusteiden uudelleen arviointi ja uudenlaisen toiminnan aloittaminen.

Järvinen, Koivisto & Poikela (2002, 95, 98-99) kuvaavat työn ohessa oppimista Marsickin ja Watkinsin informaalisen oppimisen teorian kautta. Siinä työssä oppiminen nähdään enemmän työn oheistuotteena kuin tietoisena tai ohjattuna oppimisena. Teorian mukaan työssä oppiminen on informaalista, koska se on vastakohta kouluoppimiselle, joka on formaalista eli muodollista oppimista. Se on myös oheisoppimista, koska

työtoiminnan yhteydessä tapahtuu oppimista, joka on luonteeltaan satunnaista, mutta työn määrittämää. Oppiminen on siis alisteista työtoiminnalle, jonka oheistuotteena tapahtuu oppimista. Työssä oppimista voidaan jäsentää seuraavien prosessien kautta: yksilöllinen oppiminen, ryhmän oppiminen, organisationaalinen oppiminen ja professionaalinen oppiminen. Neljä ulottuvuutta määrittää oppimista: ensiksi yksilön ajattelun ja toiminnan alueet, jotka ovat hänen itsensä ja muiden tuntemia, toiseksi sekä itseltä että muilta piilossa olevat alueet, kolmanneksi alueet, joita itse ei näe, mutta muut näkevät ja neljänneksi alueet, jotka itse näkee, mutta pitää muilta piilossa. Näin tiedolla on myös sosiaalinen ulottuvuutensa, joka on välttämätöntä yksilön oppimiselle. Toisilta saatu palaute ja itsetutkiskelu auttavat yksilöä oppimaan ja kehittymään.

Argyriksen ja Schönin (1978) organisationaalisen oppimisen teoria (Järvisen, Koiviston & Poikelan 2002, 95, 100-102 mukaan) käsittelee yksilön oppimista työorganisaation muodostamassa ympäristössä. Argyris ja Schön kuvaavat teoriassaan organisaatiossa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja ammatillisiin käytäntöihin, yksilöiden toimintaan työssään ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen organisaatioympäristössä liittyviä ammattikäytäntöjä. Jokaisella organisaation jäsenellä on oma teoriansa, kognitiivinen karttansa, joka perustuu ajattelua ja toimintaa koskeviin käsityksiin, oletuksiin, sääntöihin, strategioihin ja malleihin. Kartat sisältävät kaksi ulottuvuutta, nimittäin julkiteorian, jonka mukaan yksilöt sanovat toimivansa jonkin mallin mukaisesti, vaikka näin ei käytännössä tapahdu ja käyttöteorian, jonka mukaan he toimivat. Käyttöteoriansa mukaan jokainen organisaation jäsen muodostaa mielikuvan l. organisationaalisen kartan organisaation toiminnasta. Organisationaaliset kartat kuvaavat aktuaalista toimintaa, heijastavat tulevaa toimintaa ja ovat samalla organisationaalisen oppimisen välineitä. Argyriksen ja Schönin organisationaalisen oppimisen kuvaus perustuu yksikehäisen (single-loop), kaksikehäisen (double-loop) ja monikehäisen oppimisen (deutero-learning) malliin. Yksikehäisen oppimisen mallissa tavoitellaan työn tehokkuuden lisäämistä. Kaksikehäisen oppimisen malli perustuu toimintaa ohjaaviin normeihin, joiden muuttamisen tarkoituksena on toimintatapojen arvioinnin kautta tuottaa uusia malleja ja sen seurauksena myös oppia ongelmanratkaisua. Monikehäisessä oppimisessa yksilöt ja organisaatiot oppivat ongelmien ratkaisun lisäksi myös oppimaan.

3.2 Työyhteisössä oppiminen työssä oppimisen muotona

Revans (1982, 1983) kuvaa (Järvisen, Koiviston & Poikelan 2002, 102-105 mukaan) toimintaoppimisen teoriassaan oppimista autonomiseksi ja sosiaalisesti prosessiksi, koska vaikka jokainen oppija kontrolloi toimintaansa ja oppimistansa itse, oppijat oppivat myös toisiltaan. Työyhteisössä oppijat ovat toistensa terapeutteja käsitellessään oppimisprosessin esiin nostamia syviä tunteita ja tukiessaan ja auttaessaan toinen toistaan. Tärkeää tällöin on tekojen ja toiminnan reflektointi yhdessä muiden yhteisön jäsenten kanssa. Suhde itseen, toisiin ja ulkomaailmaan määrittää oppimista ja toimintaa. Toimintaoppiminen jakautuu viiteen vaiheeseen, joista ensimmäinen perustuu ongelman herättämään kyselyyn ja havaintojen tekemiseen, toinen hypoteesien ja teorioiden esittämiseen, kolmas kokeiluun, testaamiseen sekä ratkaisujen tarkasteluun ja arviointiin, neljäs seurannan ja ratkaisun vakiinnuttamiseen ja viides uusien ongelmien löytämisen vaiheisiin. Revansin teorian tarkoituksena on parantaa päätöksentekoa löytämällä siihen keinoja ja keskinäisen vuorovaikutuksen kautta oppia ja löytää yhteiseen päätöksentekoon keinoja ja samalla soveltaa tieteellisiä metodeja. Tärkeintä on johtajien oppiminen, koska heidän kauttaan uusi tieto ja osaaminen voidaan helpoimmin levittää organisaatioon.

Oppivan yhteisön teoriassaan Revans (Järvisen, Koiviston & Poikelan 2002, 105 mukaan) on sitä mieltä, että työyhteisössä oppiminen perustuu sosiaaliseen prosessiin, joka alkaa yksilöiden kokemusten jakamisesta oppivan yhteisön kontekstissa. Oppimisen ohjaamisen ei siis pidä olla asiantuntijoiden, vaan oppijoiden itsensä käsissä. Toimintaoppimisen periaatteita on toteutettu mm. tiimioppimisen ja oppivan organisaation yhteydessä.

Tiimioppiminen on yksi työyhteisössä oppimisen muodoista. Tiimi on pieniyhteisö, joka toimii samanvertaisuuden pohjalta ja voi kehittyä tavallista työryhmää tehokkaammaksi. Monitaitoisissa tiimissä yksilöiden taidot kehittyvät tehokkaan ongelmanratkaisun ja päätöksenteon kautta. Oppiminen vaatii tuekseen tiedon muodostuksen prosessia, jossa yksilöiden osaamiseen, yhteistoimintaan ja organisaatiokulttuuriin kätkeytyvä implisiittinen eli hiljainen tieto muunnetaan eksplisiittiseen muotoon. Näin tuotettu yhteinen tieto toimii pohjana oppimiselle ja tuottaa osaamista työyhteisössä sekä

yksilöiden että koko organisaation tasolla. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 107-109.)

Tiimioppimisen ydinprosesseja ovat Dechantin ym. (1993) mukaan (ks. Sarala & Sarala, 1996) 1) Asioiden jäsentäminen ja uudelleenjäsentäminen: Ihmiset muuttavat tai lisäävät aineksia tämänhetkiseen tapansa jäsentää todellisuutta. Asioita aletaan tulkita eri tavalla kuin aikaisemmin. Tiimityössä erilaisten näkökantojen perusteella muodostetaan uusi, yhteisesti hyväksytty näkemys. 2) Kokeilu ja toiminta: Kokeilemalla voidaan tavoitella toivottua tulosta jäsentämällä syy- seuraussuhteita ja sen perusteella suunnitella toimintaa uudelleen. Toisaalta voidaan ottaa käyttöön tutkiva ote ja kokeilla esimerkiksi uutta tapaa jakaa työt. 3) Rajojen ylittäminen: Ryhmän vuorovaikutuksen tarkoituksena on ideoiden, näkemysten tai tiedon vaihtaminen muiden kanssa sekä tiedon levittäminen koko työyhteisölle. 4) Näkökulmien integrointi: Asioita jäsenetään uusilla tavoilla ja löydetään näin uudenlaisia luovia näkökulmia ja ratkaisuja. Näkökulmien integroinnissa on kyse dialogista, joka tarkoittaa avointa ja kritiikitöntä kuuntelua ja jonka tavoitteena on avartaa ja monipuolistaa omia näkemyksiä asioista. Tiimityöskentely opettaa jäsenensä myös oppimaan yhdessä, kun tiimit tiedostavat ja jäsentävät oman oppimisprosessinsa ja pyrkivät yhdessä kehittämään erilaisia menettelytapoja sekä uusia tapoja tarkastella asioita (Sarala & Sarala 1996, 147-149.)

Yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitetaan pienissä ryhmissä tapahtuvaa opiskelua, joka tähtää yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Toisten auttaminen ja jokaisen ryhmäläisen aktiivinen osallistuminen yhteiseen toimintaan on yhdessä oppimisen perusta. Yhteisten tavoitteiden saavuttaminen riippuu ryhmän jäsenten onnistumisesta omassa tehtävässään. Tiedollisten oppimistulosten lisäksi yhdessä oppiminen kehittää sosiaalisia ja kielellisiä vuorovaikutuksen taitoja. Yhteistoiminnallisen oppimisen lähestymistapojen avulla voidaan kehittää myös ryhmä- ja tiimityötä. Ryhmän jäsenten keskinäinen myönteinen riippuvuus edistää ryhmän oppimista. Jokaisen jäsenen työ ryhmässä tulee nähdä merkitykselliseksi ryhmän aikaansaannoksille. (Sarala & Sarala 1996, 113, 142.) Tärkeää on dialoginen vuorovaikutustapa, jolloin ryhmän jäsenten viestintä on vuorovaikutteista ja ennakkoluulottomaan kuunteluun perustuvaa (Senge 1990, Saralan & Saralan 1996 mukaan). Ryhmän jäsenten tehtävät tulisi määritellä selkeästi ja niitä tulisi hoitaa vastuullisesti. Sekä ryhmän tapa tehdä töitä että sen

aikaansaannokset tulisi olla refleктоivan tarkastelutavan kohteena. (Sarala & Sarala 1996, 113, 142.)

Oppimisen yhteistoiminnallisuutta voidaan kuvata myös kokemuksellisen oppimisen mallin avulla. Kokemuksellisen oppimisen ydin on oppimisprosessin tuottamassa kokemuksessa. Kokemus on oppimisprosessin tulos. Oppimisprosessissa ratkaisevaa on reflektointi, joka Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklissä tarkoittaa oppijan sisäisen ja ulkoisen toiminnan eli ajattelun ja tekemisen välistä muuntelua. Kokemuksen tiedostamisen tavoitteena on tapahtuneen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen, jolloin kokemus voidaan jakaa muiden kanssa. Käsitteellisten järjestelmien opettelu vaatii tuekseen kokeilua ja soveltamista. Yhteisen reflektoinnin avulla hyödynnetään muiden kokemustietoa sekä integroidaan uutta tietoa omaan kokemukseen. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 89-91.)

Kokemus on teorian ja käytännön yhteensovittamista ja siihen kytkeytyy myös hiljaisen tiedon näkökulma (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 67, 72). Kokemus- käsitteellä voidaan kuvata ihmisen oppimisen, kasvamisen ja kulttuuriin sosiaalistumisen prosesseja. Ihmisen elämä muodostuu kokemuksien virrasta. Kokemus välitetään kielen avulla sosiaalisesti konstruoituneessa todellisuudessa. (Silkelä 2001, 17.) Monissa oppimiskäsityksissä arkikokemus ymmärretään oppimisen positiivisena lähtökohtana ja usein jopa sen välttämättömänä edellytyksenä. Arkikokemusta jäsennetään ja arvioidaan tietoisien reflektoinnin avulla. (Saarenheimo 2001, 25.)

Kokemus ei suoraan johda oppimiseen, vaikka se onkin oppimisen perusta ja kannustin. Sitoutuminen oppimiseen eli kokemusten kanssa työskentely toimimalla yksin tai muiden kanssa on yksi oppimisen avainasioista. Vasta kokemuksen vangitseminen; sen tutkiminen, analysoiminen, pohdiskelu ja avaaminen voivat muuttaa kokemuksen jäsenytyneeksi tiedoksi. Kokemuksellinen oppiminen vaatii onnistuakseen aktiivista ja yhteistoiminnallista työskentelyä sekä kokemuksen reflektointia. (Silkelä 2001, 21-22.)

3.3 Työssä oppimisen kontekstuaalisuus

Työssä oppimiseen vaikuttavat oppijan tavoitteiden ja tehtävien lisäksi myös tilanteet, ympäristöt ja kontekstuaaliset yhteydet. Yksilön oppiminen nähdään kokemuksen ja

kontekstin välisenä suhteena, johon vaikuttavat yksilölliset työhön orientoitumisen tavat, tiedon käsittelyn yksilölliset ja yhteiset muodot sekä organisaation luomat edellytykset. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 96, 116, 124.)

Oppimisen kontekstuaalisuudella tarkoitetaan oppijan omaa toimintaa ja kokemusta sekä kokemusta muokkaavaa toimintaympäristöä, tilanteita ja taustoja. Kontekstiin sisältyvät toimintatilanteessa vaikuttavat tekijät, ympäristön antamat merkitykset sekä taustaa luovat ja tulevaa ennakoivat ajalliset ulottuvuudet. Kokenut toimija voi muokata kontekstia , jolloin oppiminen , kehittyminen ja vaikuttaminen muuttuvat yksi- tai kaksisuuntaisesta tapahtumasta hyvin monisuuntaiseksi prosessiksi. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 67.)

Työtoiminnan orientaatiot ilmentävät yksilön tietoista toimintaa suhteessa ympäristöönsä. Ne voidaan jakaa Poikelan (1999) mukaan neljään yksilölliseen suuntautumismuotoon: tilanne-, toiminta-, kehittämis- ja tavoiteorientaatioon. Orientaatioiden tarkoituksena on kuvata tapoja, joiden mukaan yksilöt suuntautuvat ammatillisen kehittymisen ja työssä oppimisen mahdollisuuksiin työssä ja työympäristössä. Toiminta- ja kehittämisorientaatiot ilmaisevat tietoista ja aktiivista suhtautumista omaan oppimiseen. Tilanne- ja tavoiteorientaatiot eivät ole tietoisia prosesseja, vaan kypsymistä ja oivaltamista tai tapahtumia, joita tilanteet ja tavoitteellinen toimiminen tuottavat.(Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 117-119; Poikela 1999, 211, 214.)

Tilanneorientoitunut oppiminen toimii välittömän satunnaisen oppimisen merkityksessä ja työstä saatu palaute tulkitaan yksilöllisen tai epävirallisen pari- tai ryhmäkeskustelun kontekstissa (Poikela 1999, 246). Tällaisen työtoiminnan painopiste on tuottavuuden ja tehokkuuden lisäämisessä ja työntekijät saattavat suojata itseään ja työtään yhteisöltä sekä käyttäytyä puolustautuvasti, kun tulisi keskustella yhteisistä asioista, oletamuksista ja tunteista. Tästä on seurauksena oppimisen estyminen. Juuri oppimista estäviä tekijöitä olisi työyhteisössä kyettävä käsittelemään. Oppimisen ei tulisi rajoittua pelkästään omaan työhön, vaan koko organisaation merkitysjärjestelmien muuttamiseen. (Argyris & Schön 1996, 22, 94-95, 119.)

Tavoiteorientoituneessa oppimisessa toiminnan tavoitteena on muutos, mutta oppimisen ja kehittymisen oletetaan tapahtuvan itsestään oikean tiedon ja päättelyn avulla. Reflektointi kohdistuu tällöin lähinnä toiminnan sisältöihin puuttumatta itse prosessiin. Oppiminen perustuu tavoitteiden arvon huomaamiseen ja sen saavuttamiseen. Työtä kantavia periaatteita työyhteisössä ovat tietoisuus perustehtävästä, sisäinen tehokkuus ja toiminnan tuloksellisuus. (Poikela 1999, 247.)

Toimintaorientoitunut oppiminen on analyttistä ja perustuu ongelmanratkaisukyvyyn kehittymiseen sekä ongelmien rationaaliseen ratkaisemiseen. Tapa, jolla yksilö toimii työyhteisössä vaikuttaa hänen oppimiseensa. Yksilöiden asennoituminen, työyhteisön sosiaaliset pelit sekä johtamisjärjestelmän ongelmat vaikuttavat työskentelyyn, mutta niihin voi myös itse vaikuttaa. Tämän suuntautumismuodon tehtäväalueita voivat olla yhteistyöhön liittyvän vastuun jakaminen eli johtamisvastuun ottaminen tai omalle vastuualueelle linnoittautuminen muusta työyhteisöstä etäällä. (Poikela 1999, 246.)

Kehittämisorientoituneessa oppimisessa reflektio kohdistuu toiminnan sisältöjen ja prosessien lisäksi myös sen perusteisiin. Mezirowin mukaan (ks. Poikela 1999) on kyse ”retroaktiivisesta reflektiosta”, jolloin henkilö on tietoinen toiminnan kulttuurisista, teoreettisista mutta myös tieto-opillisista perusteista. Oppiminen nähdään transformatiivisena, merkitysperspektiivejä arvioivana ja muuntavana sekä yksilön persoonaan kohdistuviin muutoksiin kuuluvana. Kehittämisorientoitunut oppiminen on kiinnostunut toisaalta käytännön sovelluksista ja kokeiluista sekä toisaalta teoreettisen tiedon hankinnasta niitä varten. Kyse on toimijan itsensä asiantuntijuuden kehittämisestä, joka perustuu alan tutkimustiedon sekä kokeiluihin liittyvän evaluointitiedon hyödyntämiseen. Tietoa pyritään soveltamaan työyhteisön sisäisessä kehittämisessä pyrkimyksenä koko organisaation osaamisen parantaminen. (Poikela 1999, 247.)

3.4 Reflektiivinen oppiminen

Ammatillisen tiedon muodostuksessa osa tiedosta muodostuu teoreettisen tiedon kautta ja osa käytännön kautta eli ammatin harjoittamisen yhteydessä tapahtuvan työn ja toiminnan reflektoinnin kautta. Reflektointia voidaan verrata peiliin katsomiseen, jolloin henkilö tarkkailee itseään, toimintaansa sekä siihen liittyviä tekijöitä. Reflektointi voi

Schönin mukaan (ks. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000) olla sekä toiminnan aikana (reflection in action) tapahtuvaa havainnointia että toiminnan jälkeistä (reflection on action) pohdintaa. Toiminnan aikana tapahtuva reflektointi on edellytys jälkepäin tapahtuvalle reflektiiviselle pohdinnalle. Jälkikäteen reflektointi on hyödyllistä kokemuksen jakamiselle esimerkiksi työtovereiden kanssa, jolloin se mahdollistaa toimijan tehokkaamman oppimisen. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 76.)

Reflektio voidaan ymmärtää oman toiminnan kriittisenä tarkasteluna, joka mahdollistaa uudenlaisia ratkaisuja ja uudenlaista suhdetta tietoon sekä omaan tietämiseen. Reflektoinnin tarkoituksena on kyseenalaistaa totuttuja ajatuskuvioita ja vanhoja uskomuksia ja näin mahdollistaa uusien näkökulmien avautumista vanhoihin asioihin. Oman toiminnan suhteuttaminen teoreettisiin käsitteisiin ja ajattelutapoihin on yksi reflektion perusajatuksista (Saarenheimo 2001, 21-22.)

Metakognitiolla tarkoitetaan yksilön toimintaa autonomisen tekemisen ja rutiinitoimintojen tasolla ohjaavia tekemisen ja toiminnan psyykkisiä malleja ja strategioita, jotka ovat syntyneet pitkäaikaisen harjaantumisen tuloksena. Reflektion ja metakognition suhde ammatillisen tiedon prosessoinnissa on kaksisuuntaista: 1) Koulutuksessa hankittu käsitteellinen tieto uppoutuu yksilöön muuntuen toiminnan kautta persoonakohtaiseksi osaamiseksi, jolloin metakognitiot ja hiljainen tieto muodostuvat. Yksilöiden oppiminen tapahtuu tiedon sisäistämällä sekä opetuksessa saamien mallien pohjalta toimimalla. 2) Yksilöiden ja yhteisön osaamisessa piilevän hiljaisen tiedon muuntaminen havaittavaksi ja toisten käyttöön jakaminen, jolloin reflektion merkitys ”ulkoa sisälle ja sisältä ulos” - suuntaisessa tiedon muunteluprosessissa on oleellista. Reflektio edeltää metakognition muodostamista, mutta on toisaalta myös väline, jolla metakognitio muunnetaan havainnolliseen muotoon. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 76-77.)

Reflektio on yhteydessä konstruktivistisiin, emansipatorisiin ja transformatiivisiin oppimisenäkemyksiin sekä kokemukselliseen oppimiseen. Reflektion ja kriittisen reflektion voidaan sanoa olevan eräänlainen vastaliike välineellisille ja hyötyä korostaville toimintakäytännöille. Aikuisoppimisen yhteydessä reflektiolla on kriittisyyden ja tiedon perusteiden kyseenalaistamisen merkitys ihmisen

itseohjautuvuudelle ja autonomiselle toiminnalle yhteiskunnassa. (Saarenheimo 2001, 24.)

Reflektion käsite sisältyy konstruktiviseen olettamukseen ihmisen tietorakenteiden jatkuvasta prosessiluonteisesta kehitymisestä. Uutta oppiessaan ihminen valikoi tietoa, jota hän sitten tulkitsee käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa pohjalta. Uudet virikkeet ja kokemukset sulautetaan olemassa oleviin tietorakenteisiin ja näin menneisyys ja nykyisyys kohtaavat oppimistilanteessa. (Väisänen & Silkelä 1999, 222.)

Oppimistilanteissa on mukana aina myös oppijan henkilökohtainen perusta, mm. oma henkilöhistoria, arvostukset, olettamukset ja käsitejärjestelmät, joiden kautta oppimiskokemukset rakennetaan. Reflektiivinen oppiminen on uusien tietojen karttumisen lisäksi myös menneisyyden kokemusten uudelleenarviointia ja näin myös tulkintojemme muuttumista nykyisyydestä. Kokemuksista oppiminen muuttaa tapaamme kokea asettamalla kyseenalaisiksi ajatuksemme, uskomuksemme, asenteemme ja arvomme, jotka ovat olleet kokemustemme perustana. Uudelleen työstämällä jatkuvasti kokemuksiamme pystymme arvioimaan itseämme oppijoina ja sitä, miten kokemuksemme muuntavat todellisuuden tulkintaa. (Väisänen & Silkelä 1999, 222.)

Miettisen (1998, 87) mukaan Deweyn ratkaisuna oli etsiä kokemuksen ja reflektion yhteenliittymistä käytännöllisen, esineellisen elämän toiminnan analyysin avulla. Dewey lähti ajatuksesta, että ei-reflektiivinen, vakiintuneisiin toimintatapoihin ankkuroituva kokemus on inhimillisen kokemuksen tyyppinä hallitseva ja tyypillinen. Reflektiivisen älyn ja tiedon välittämän kokemuksen ristiriitaisuus ja riittämättömyys saa sen kasvamaan. Totunnaisten toimintatapojen murtumisesta johtuvan ongelmatilanteen ratkaiseminen kokeellisen toiminnan avulla on reflektiivisen oppimisen lähtökohtana. Integrointi tapahtuu elämäntoiminnan ja sen ongelmien ratkaisemisen edellyttämän oppimisen pohjalta.

1990-luvulla on alettu korostaa sitä, että havainnot ovat teoriapitoisuuden lisäksi myös instrumentti- ja käytäntöpitoisia. Havainnointi tapahtuu tietyssä toiminnassa, kontekstissa tai ympäristössä muotoutuneiden käsitteiden avulla, jotka taas ohjaavat havaintojen tekoa ja joiden avulla tulkitaan ja yleistetään asioita. Oppiminen on suhde

kulttuurisesti omaksutun (käsitteet, toimintatavat ja hypoteesit) ja empiirisesti uuden välillä. Teoriassaan reflektiivisestä ajattelusta Dewey pyrkii Miettisen mukaan esittämään ratkaisua sille, kuinka rutinoitunut tai auktoriteettiin nojaava toimintatapa voidaan korvata älykkäällä, toimintaa ja maailmaa ”rekonstruoivalla” toimintatavalla. Hän erottaa toisistaan ensisijaisen (primaarin) ja toissijaisen (sekundaarin) kokemuksen: Ensisijainen kokemus perustuu esineelliseen toimimiseen ja vuorovaikutukseen fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa. Toissijainen kokemus tekee ympäristöstä ja sen esineistä tietämisen ja tiedostamisen kohteita ja on reflektiivistä kokemista. Reflektiivisen ajattelun perustana ovat primaarien tekojen vaikeudesta ja keskeytymisestä kasvava epävarmuus. (Miettinen 1998, 90.)

Deweyn ajattelun kaksinainen merkitys tulee yhteiskunnallisesti ilmi toisaalta käytännöllisyytenä, kun vakiintuneet tavat toimivat helposti ja tehokkaasti toistuvissa elämäntilanteissa. Toisaalta, jos taas pitäytyy näissä tavoissa, saattaa se olla konservatiivinen, muutosta ja kehitystä ehkäisevä tekijä. Ajattelu kokeellisena ja teoreettisena vapauttaa meidät älyllisestä laiskuudesta, joka on seurausta tapojemme muuttumattomuudesta ja menneisyysriippuvaisuudestamme. (Miettinen 1998, 92.)

4. MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET TUTKIMUSKOhteena

Antikainen & Kauppila määrittelevät tutkimuksessaan merkittävät oppimiskokemukset suhteessa elämänkulkuun ja identiteettiin näin: ”Merkittäviä oppimiskokemuksia ovat sellaiset oppimiskokemukset, jotka elämänkertomuksen perusteella näyttävät ohjanneen haastateltavan elämänkulkua ja/ tai muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään” (Antikainen 1996, 252). Merkittävät oppimiskokemukset voivat ilmetä ihmisen sisäisessä elämismaailmassa erilaisina merkityssuhteina, kuten muistoina, kokemuksiin liittyvinä välittöminä elämyksinä ja tuntemuksina, tunnetiloina, mielikuvina ja ajatuksina (Silkelä 1999, 125).

Merkittävät kokemukset ovat erilaisia elämäntapahtumia, joista muutostapahtumat ovat oleellisempia kuin vakiintunut institutionaalinen elämänkulku. Merkittävä oppimiskokemus saattaa sisältää luovuutta työn, toiminnan tai tekijälleen uuden merkityksen muodossa (Häyrynen 1984, Antikaisen 1996 mukaan). Merkittävien oppimiskokemusten yhteyteen liittyy myös valtautumisen käsite (empowerment), jolla tarkoitetaan muutosta yksilön itsemäärittelyssä eli minässä sekä osallistumisen kautta tapahtuvaa muutosta ympäristössä. Valtautuminen vahvistaa subjektinsa toimivuutta. Merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyvät myös oppimista tukevat henkilösuhteet ja sosiaaliset suhteet, koska oppiminen tapahtuu yleensä yhteisössä. (Antikainen 1996, 253-254, 265.)

4.1 Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset

Persoonallisesti merkittävä oppimiskokemus voidaan käsittää hermeneuttisena prosessina, jolloin toiminta tapahtuu jossakin ymmärtämisyhteydessä, jolle ihminen antaa uusia merkityksiä. Tulkitseminen on eläytyvä prosessi, jossa tutkija on mukana teoreettisen ajattelunsa ja esiyymmärryksensä vaikutuksella. Tulkinnan seurauksena on kokemuksen ymmärtäminen uudesta näkökulmasta. Ymmärtäminen on mentaalinen tai intellektuaalinen prosessi, mutta myös osa inhimillistä olemassaoloa. (Silkelä 1999, 40.)

Persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tarkastelun emansipatorinen, vapauttava intressi tulee esille merkittävien oppimiskokemusten analysoinnissa ja tulkinnassa, jotka lisäävät yksilön tietoisuutta omasta identiteetistään suhteessa ympäröivään maailmaan ja avaavat uusia persoonallisen kasvun mahdollisuuksia.

Persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten kannalta minäkuvalla on keskeinen merkitys, koska se määrää ihmisen toimintaa ja vaikuttaa myös siihen, mitä ihminen oppii. Minäkuva on myös eräänlainen todellisuutta suodattava linssi, jonka läpi yksilö antaa merkityksen kokemuksilleen ja tulkitsee maailmaa. (Silkelä 1999, 40, 77.)

Symbolisilla kasvukokemuksilla tarkoitetaan jonkin kokemuksen symbolisen merkityksen ymmärtämistä, josta johtuen henkilön tietoisuus itsestään ja ympäröivästä todellisuudesta uudistuu. Merkittävien oppimiskokemusten ihmisen sisäisessä elämismaailmassa ilmenevät merkityssuhteet voivat olla muistoja, kokemuksiin liittyviä välittömiä elämyksiä ja tunteita, tunnetiloja, mielikuvia tai ajatuksia. Merkittävä oppimiskokemus on itseään koko ajan luova dynaaminen asia, jonka merkitys elää ja muuntuu koko ajan. (Silkelä 1999, 124-127.)

Huippu-, laakso- ja tasankokokemukset. Huippukokemuksilla tarkoitetaan voimakasta, vahvaa, intensiivisesti erikoista ja pysäyttävää kokemusta, jonka reflektointi tapahtuu vasta kokemuksen jälkeen. Laaksokokemukset ovat elämänkulun pahimpia, traagisimpia, epämiellyttävimpiä tai tuskallisimpia kokemuksia. Tasankokokemukset tuottavat kokijalleen iloa, tyytyväisyyttä, sisäistä mielenrauhaa ja tyyneyttä ja niitä voidaan tietoisesti tavoitella. Tasankokokemus voi olla kokemus harmoniasta ja yhtenäisyydestä. (Silkelä 1999, 129-131.)

Elämänkulun ydinepisodit ja siirtymävaiheet. Ydinepisodeilla voidaan tarkoittaa tärkeitä omaelämäkerrallisia tapahtumia tai elämänkulun välietappeja ja niihin voi sisältyä yksityisiä hetkiä tai muiden ihmisten kanssa jaettuja kokemuksia. Toiset elämäkertomuksen ydinepisodit vahvistavat ihmisen identiteetin jatkuvuutta, kun taas toiset saavat aikaan identiteetin muuttumista. Kriittiset tapahtumat ovat elämänkulun avaintapahtumia tai dramaattisia persoonallisia avainkokemuksia, jotka voivat sisältää henkilökohtaisia, ratkaisevia, elämänkulkuun vaikuttavia päätöksiä (Sikes, Measor & Woods 1985; Woods 1993, Silkelän 1999 mukaan). Elämänkulun siirtymien ja kriittisten tapahtumien luonne, jyrkkyys, voimakkuus ja kesto eroavat toisistaan ihmisten voimavarojen, uskomusten ja kokemusten erilaisuuden vuoksi. Eri ihmiset kokevat saman siirtymäkokemuksen eri tavalla ja valitsevat erilaisia sopeutumislinoja ja selviytymisstrategioita. Elämänkulun kriittiset tapahtumat sijoittuvat yleensä kriittisiin periodeihin ihmisen elämänkulussa. (Silkelä 1999, 132-133.)

Elämän tarkoitus- ja hiljentymiskokemukset. Merkittävät oppimiskokemukset voivat olla keinoja elämän tarkoituksen etsintään ja tiettyä päämäärää kohti pääsemiseen. Elämä tarjoaa ihmiselle sellaisia tehtäviä kuin a) luovat tehtävät, joilla tarkoitetaan toimintaa ja tarttumista erilaisiin elämäntilanteisiin, b) elämystehtäviä, jotka ovat arvomahdollisuuksien toteuttamista sekä c) asennetehtävät, joissa asennoituminen omaan kohtaloon ja omiin elämänrajoituksiin on oleellista. Merkittäviin oppimiskokemuksiin voi liittyä myös oivaltamiselämys, joka voi olla jatkuva tila esimerkiksi luovassa toiminnassa tai välähdyksenomainen elämyksellinen tajuamiskokemus. Tulevaisuuden odotukset ja toiveet voivat tulla esiin tulevaisuuteen suuntautuneissa merkittävässä oppimiskokemuksissa. Tällöin kokemus on jatkuva kuten myös merkityksellinen oppimisprosessi. Merkittävä oppimiskokemus voi liittyä myös hiljaisuuden takaa löytyvään tilaan, jossa ihminen voi löytää itsensä itsetutkiskelun avulla vähentämällä ”ulkoista melua” (Kukkonen 1991; 1992, Silkelän 1999 mukaan) (Sikkelä 1999, 136-138.)

4.2 Persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten merkitysulottuvuudet

Kokemusten laatu, kesto ja jatkuvuus. Merkittävien oppimiskokemusten laatu riippuu kokemusten myönteisyydestä tai kielteisyydestä. Oppimiskokemukset voivat olla kestoja ja jatkuvuutensa suhteen joko lyhytkestoisia yksittäisiä tapahtumia tai pidempikestoisia tulevaisuuteen jatkuvia kokemuksia. (Sikkelä 1999, 166.)

Oppimisen sisältö ja intressi. Persoonallisesti merkittäviä oppimiskokemuksia erottaa toisistaan myös oppimisen sisältö, jolloin kyseessä voi olla esimerkiksi taitojen oppiminen tai osaamiskokemus (Antikainen 1996, 254-256.) Oppimisen intressit voivat olla luonteeltaan teknisiä (oppimisen välineellisyys), praktisia (arkipäivän tarpeisiin liittyviä) tai emansipatorisia (vapauttavaan muutokseen viittaava oppiminen) (Mezirow 1981, Antikaisen 1996, 254-256 mukaan). Persoonallisesti merkittävä oppimiskokemus voi olla sekä päämäärä että prosessi (Sikkelä 1999, 170).

Oppimisen merkityksellisyys ja mielekkyys. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset koetaan yksilönä arvokkaiksi, autenttisiksi ja merkityksellisiksi. Arvokkaiden merkitysten seurauksena persoonallisuuteen kehittyvä uusi identiteettikerros tai merkitysperspektiivi muuttuu. Oppiminen voi olla oppijan

uskomusten mukaisesti hyväksyttävällä tavalla olemassa olevaa ja totuudenmukaista (mielekkästä), mutta ei hänen mielestään välttämättä persoonallisesti tärkeää ja mieluisaa (merkityksellistä). (Silkelä 1999, 171-173.)

Oppimisen kokemuksellisuus. Kokemuksen ollessa merkityksellinen, tulee siitä oppimisen perusta, joka käynnistää myönteisen oppimiskehän tai paremminkin oppimisen spiraalin (Kolb 1984; Jarvis 1987, Silkelän 1999, 173 mukaan).

Oppimisen sosiaalisuus ja dialogisuus. Merkittävät oppimiskokemukset ovat usein sosiaalisia tapahtumia, joihin liittyy yhteenkuuluvuuden tunne. Dialogissa ihmiset pyrkivät ymmärtämään merkityksiä avoimen vuoropuhelun kautta. Muiden näkemysten kunnioittaminen ja niiden rikastaminen omilla ajatuksilla on tärkeää. Ihmiset oppivat usein juuri dialogisen vuorovaikutuksen kautta. (Silkelä 1999, 175-176.)

Oppimiskokemusten tunnerkitykset. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset sisältävät usein voimakkaan tunnelatauksen, joka koskettaa ja vaikuttaa kokijan tunne-elämään vielä vuosienkin kuluttua. Myönteisten oppimiskokemusten voima auttaa ihmistä jaksamaan tunnetasolla eteenpäin elämässä ja tuottaa mielihyvää, kun taas kielteiset kokemukset aiheuttavat ahdistusta. Tunteiden merkitys ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on oleellinen, koska niiden avulla pystymme päättämään, millaisena toinen ihminen ympäristönsä kokee ja mitä asioita hän pitää arvokkaina ja tärkeinä. Tunteet liittyvät ihmisen sosiaaliseen älykkyyteen ja emotionaaliseen osaamiseen. Tunteet ovat osallisena elämän mielekkyydessä ja merkityksellisyyden kokemisessa sekä ihmisen sisäisessä elämänhallinnassa. Vaikeiden tunnekokemusten käsittelykyvyllä on olennainen merkitys ihmisen psyykkiselle ja fyysiselle hyvinvoinnille. (Silkelä 1999, 179-183.)

4.3 Aikaisempia tutkimustuloksia

Antikaisen & Kauppilan tutkimuksessa kouluttautumisen ja oppimisen merkitystä tarkasteltiin suhteessa merkittäviin oppimiskokemuksiin. Elämäkertomuksia tulkittaessaan ja analysoidessaan tutkijat huomasivat, että niissä oli selviä koulutus- ja oppimiselämäkerran käännekohtia ja näitä käännekohtia he ryhtyivät kutsumaan merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. Elämäkertahaastatteluista poimittiin merkittävän

oppimiskokemuksen tunnusmerkit täyttävät oppimiskokemukset ja kirjoitettiin luetteloksi, joka jatko-haastattelun alussa esitettiin haastateltavalle. Haastateltava sai sitten ratkaista, oliko luettelossa ne merkittävät oppimiskokemukset, jotka koskivat hänen elämäänsä. Tällaista tutkimusotetta voidaan kutsua yhteistoiminnalliseksi. Narratiiviseen haastatteluun perustuvia elämänkertoja Antikainen & Kauppila täydensivät kertomusta analysoivilla, kahdella puolistrukturoidulla haastattelulla, joiden avulla aineistoa saatiin vielä tihennettyä ja lähennettyä ”todellisuuteen” ja ”kokemukseen”. (Antikainen 1996, 251-253.)

Antikaisen & Kauppilan tutkimuksessa oppimista ei rajattu kouluun ja oppilaitoksiin, vaan yksilön koko elämää tarkasteltiin sellaisena kuin se haastatteluissa ilmeni ja tästä näkökulmasta voidaan väittää, että ihmiset oppivat elämällä. Kouluttautumisen merkityksessä osoittautui olevan sukupolvittaisia eroja, jotka olivat rakentuneet yhteiskunnan muutoksen kontekstissa, jossa ratkaisevia tekijöitä olivat olleet henkilölle tarjolla olevat kulttuuriset resurssit. Kokemuksellisesti merkitsevin tai elämyksellisin oppiminen oli usein tapahtunut yhteisöllisissä olosuhteissa, joissa oli ollut käytettävissä oppimista tukevia henkilö- tai sosiaalisia suhteita. Tutkimuksen mukaan voidaan sanoa koulutuksella/ kouluttautumisella olevan monia erilaisia merkityksiä ihmisten elämässä. Myös empowermentista eli valtautumisesta löytyi tutkimuksessa lukuisia esimerkkejä, joten oppimista voidaan pitää myös valtauttavana. (Antikainen 1996, 292.)

5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA - KYSYMYKSET

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 ilmestymisen myötä esiopetussuunnitelmia on laadittu ahkerasti kunnissa ja esiopetuyksiköissä. Esiopetussuunnitelmien teon tulisi olla sekä yksilön ammatillisuutta että työyhteisön oppimista kehittävä työtä. Esiopetussuunnitelmien laadintaprosessit ovat käsitykseni mukaan olleet hyvin kirjavia ja eri päiväkodeissa eri tavalla toteutettuja. Se, mikä on ollut niiden opetuksellinen merkitys kasvatushenkilöstölle, on arvoitus, jota haluan tällä tutkimuksella selvittää. Tutkimuksen lähtökohtana on myös toive siitä, että uusien asioiden kokeminen ja ymmärtäminen toisivat lisää mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä itse esiopetustyön kokemiseen.

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävä on kuvata ja analysoida lastentarhanopettajien merkittäviä oppimiskokemuksia esiopetussuunnitteluprosessista. Tehtävänä on edelleen kuvailla myös lastentarhanopettajien kokemuksia ammatillisesta oppimisestaan sekä työyhteisössä oppimisesta suunnitteluprosessin aikana. Kiinnostuksen kohteena on se, miten valtakunnallisen tason esiopetuksen perusteet 2000, kunnan esiopetuskoulutus sekä paikallisen tason esiopetussuunnitelman teko on koettu ja miten kokemuksia on voitu hyödyntää päiväkodin oman esiopetussuunnitelman laadinnassa ja käytännön esiopetustyössä ja mitä tästä kaikesta on opittu.

5.2 Tutkimuskysymykset

1. Miten lastentarhanopettajat kuvaavat esiopetuksen suunnitteluprosessia?
2. Millaisia oppimiskokemuksia esiopetuksen suunnitteluprosessiin liittyy ?
3. Millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia lastentarhanopettajat kuvaavat henkilökohtaisissa oppimistarinoissaan liittyen esiopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen ?
4. Millaisia ovat henkilökohtaisten oppimistarinoiden merkitysperspektiivit ?

6. TUTKIMUSMENETELMÄ

6.1 Narratiivinen lähestymistapa merkittävien oppimiskokemusten tutkimuksessa

Ihmistutkimuksessa on voimistunut haaste tarkastella ihmistä aktiivisena, merkityksiä antavana toimijana ja ihmiselämän ilmiöitä prosessimaisina, kielellisesti tulkittuina ja aikaan ja paikkaan sidottuina: tähän narratiivinen lähestymistapa sopii hyvin (Hänninen 2000, 125). Narratiivinen tutkimus on laadullinen lähestymistapa, jonka kiinnostuksen kohteina ovat tekstit, kertomukset, joissa tutkittava, kertoja kuvailee kokemuksiansa. Kertomus ei ole tapahtuneen suora heijastus, vaan sillä on aina tuotantoehtonsa, joiden puitteissa se syntyy. (Vilkko 1997, 91.) Tarinallisessa lähestymistavassa yksilöllisen elämäntarinan tuottaminen nähdään samankaltaisena kuin kaunokirjallisten tarinoiden tuottaminenkin: kummassakin on kyse tietyssä sosiaalisessa kontekstissa toteutuvasta, kulttuuriseen traditioon sidonnaisesta luovasta prosessista. Tarinan muodostamisessa on siis aina mukana sekä yksilöllinen luovuus että sidos kulttuuriin. (Hänninen 2000, 15.)

Narratiivinen tutkimus ei perinteisen laadullisen tutkimuksen tapaan pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Ihmisten äänet pääsevät autenttisemmalla tavalla kuuluviin yksilöllisissä elämäkertomuksissa. Tieto muodostuu näin joukkona pieniä kertomuksia eikä pelkisty yhteen universaaliin ja monologiseen ”suureen” kertomukseen. (Heikkinen 2001a, 187-188.) Lähtökohtana tutkimuksessani on tuoda esille lastentarhanopettajien omat kokemukset esiopetussuunnittelusta mahdollisimman aitoina ja tähän narratiivinen lähestymistapa sopii mielestäni hyvin. Tutkimusmenetelmän ”vapaamuotoisuus” tutkittavien kannalta on mielestäni yksi syy siihen, miksi se sopii hyvin epämuodollisempaan keskustelukulttuuriin tottuneiden päiväkodissa työskentelevien ihmisten kokemusten keräämiseen.

Narratiivisuutta ei voida kutsua varsinaiseksi metodiksi, vaan hajanaiseksi muodostelmaksi kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Se on väljä viitekehys, jossa tarkastellaan kertomuksia todellisuuden tuottajina ja välittäjinä. Tutkimuksen ja kertomuksen välistä suhdetta voidaan lähestyä kahdesta eri näkökulmasta. Tutkimus voi käyttää kertomuksia materiaalinaan tai toisaalta tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. (Heikkinen 2001a, 185.) Omassa

tutkimuksessani käytän lastentarhanopettajien haastatteluja ja heidän kirjoittamiaan oppimistarinoita materiaalina ja ymmärrysvälineenä (vrt. Hänninen 2000, 15) merkittäviä oppimiskokemuksia esiopetussuunnitteluprosessista kuvatessani ja tulkitessani.

Kertomus on Hännisen mukaan ihmisen itsestään toisille kertoma tarina, joka tyypillisimmillään esittää tapahtumia, jotka ovat jo toteutuneet. Kertomuksen avulla tapahtuneesta voidaan luoda uusia tulkintoja. Tarinan kertomisella voi olla ihmiselle sosiaalinen merkitys, kun hän jakaa kokemuksiaan, saa sosiaalista vahvistusta jäsenyyksilleen sekä reflektoi kokemustaan. Myös kuulijat voivat hyödyntää kertomusta oman elämänsä tulkitsemisessa kertomuksen siirryttyä sosiaaliseen tarinavarantoon. (Hänninen 2000, 22.) Omassa tutkimuksessani lastentarhanopettajat saavat ryhmähaastatteluissa toistensa kanssa keskustelemalla luoda yhteistä tulkintaa oman päiväkotinsa esiopetussuunnittelusta.

Narratiivisuuden käsitettä on tieteellisessä keskustelussa käytetty eri tavoin: Sillä voidaan viitata itse tiedonprosessiin; tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen etenkin konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen liittyneenä; sitä voidaan käyttää tutkimusaineiston luonnetta kuvattaessa; sillä voidaan viitata aineiston analyysitapoihin ja se voidaan liittää narratiivien käytännölliseen merkitykseen. Narratiivien käyttö ammatillisena työvälineenä on kiinnostunut lähinnä kertomusten kertomisen ja kirjoittamisen käytännöllisistä seurauksista eli siitä kuinka tarkoituksenmukainen tarina on terapian kannalta. Narratiivien käyttö tutkimusvälineenä perustuu taas tiedonmuodostuksen tehtävään, jolloin tarinat nähdään tutkimustiedon kannalta merkittävinä. (Heikkinen 2001a, 187, 192.)

Narratiivisuutta voidaan käyttää tutkimuksen materiaalin, aineiston laadun kuvailussa, jolloin viitataan yleisellä tasolla kerrontaan tekstilajina. Kerrontaan perustuvaa narratiivista aineistoa ovat haastattelut tai vapaat kirjalliset vastaukset, joissa tutkittava saa pukea käsityksensä asioista omin sanoin. Narratiivinen tutkimusaineisto on joko suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerrontaa, joka yksinkertaisimmillaan on mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa ilman eheän juonellisen kertomuksen tuottamisen vaatimusta. Narratiivisessa tutkimuksessa on tarkoituksena, että kertoja ja tutkittava

saavuttavat yhteisen, intersubjektiiivisen ymmärryksen kertojan antaessa merkityksiä asioille omalla äänellään. (Heikkinen 2001a, 189.)

6.2 Tutkimuksen konteksti ja kohderyhmä

Oman tutkimukseni aineistonhankinnan aloitin etsimällä tutkimukseeni ylöjärveläisiä, esiopetusryhmissä vuosina 2000-2003 toimineita ja kunnan esiopetuskoulutukseen sekä esiopetussuunnitelmien tekoon päiväkodeissa osallistuneita lastentarhanopettajia. Sain päivähoiton johtajalta listan päiväkodeista, joissa on ainakin 20 esikoululaista ja tiedustelin sähköpostitse näiden päiväkotien johtajilta, olisiko heillä ”kriteerit” täyttäviä lastentarhanopettajia ja heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni. Soitin viikon sisällä sähköpostin lähettämistä päiväkoteihin ja tiedustelin, olivatko johtaja ja lastentarhanopettajat ehtineet lukea sähköpostiviestini, löytyikö heiltä osallistumiseen vaadittavat kriteerit täyttäviä henkilöitä ja olivatko he kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseeni. Selitin vielä tarkemmin tutkimukseni tarkoituksen ja vastailin aiheeseen ja haastattelun toteuttamiseen liittyviin kysymyksiin. Kahden päiväkodin kaksi lastentarhanopettajaa olivat heti valmiita osallistumaan tutkimukseen. Kolmatta päiväkotia sain hiukan etsiä, mutta lopulta erään päiväkodin neljä lastentarhanopettajaa näyttivät vihreätä valoa ja aineistonkeruu saattoi alkaa.

Sovimme tutkimukseen osallistuvien kanssa heille sopivan haastatteluajankohdan, joka päiväkodeissa oli päiväuniaika eli noin kaksi tuntia iltapäivällä. Kerroin haastattelun olevan ryhmähaastattelun, jossa osallistujat saisivat yhdessä muistella esiopetussuunnitteluprosessia Ylöjärvellä minun esittämieni teemojen avulla. Kerroin myös, että nauhoittaisin haastattelun nauhurilla myöhempää purkua varten ja näin ollen olisi tärkeää, että meillä olisi rauhallinen tila, jossa voisimme haastattelun tehdä. Selitin, että ryhmähaastattelun lisäksi kaikki lastentarhanopettajat saisivat kirjoittaa oman oppimistarinsansa esiopetussuunnitteluprosessista myöhemmin sovittavana ajankohtana.

6.3 Tiedonhankintamenetelmät

Haastattelun alkaessa vakuutin osallistujia heidän itsensä ja päiväkotiansa nimettömänä pysymisestä tutkimuksessa. Selitin myös tutkimukseni tarkoituksen ja käyttämäni narratiivisen tutkimusmenetelmän idean. Olin laatinut teemahaastattelurungon, joka

käsitteli esiopetussuunnitelman laadintaa päiväkodeissa, esiopetussuunnitelman käyttöä esiopetustyössä ja esiopetussuunnitteluun kokonaisuutena liittyvää oppimista. Haastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna päiväkodeittain, johon osallistui siis ensimmäisestä päiväkodista kaksi, toisesta kaksi ja kolmannelta neljä lastentarhanopettajaa.

Pyrkimyksenäni oli järjestää haastattelutilanteesta ilmapiiriltään mahdollisimman avoin ja vapautunut. Tätä tavoitettani helpotti mielestäni se seikka, että olin yksi heistä eli pitkään kunnan päiväkodissa toiminut lastentarhanopettaja, joten he olivat minulle ”puolituttuja” entuudestaan. Asiassa on tietysti toinenkin puoli, kuten Hitchcock ja Hughes (1995, 167) ovat todenneet opettaja-tutkijan kollegoilleen tekemistä haastatteluista. Tutkijalla on tällöin kaksoisrooli, koska toisaalta hän on kiinnostunut omaa alaansa koskevasta aiheesta, mutta toisaalta hän ei saisi pitää asioita itsestään selvyyksinä. Ongelmallista haastattelun eettisyyden ja käytännön kannalta voi Hitchcockin ja Hughesin (1995, 167) mukaan olla myös se, että opettaja palaa tutkimuksen tehtyään omaan työhönsä ja on hänen vastuullaan, miten hän saamiaan tietojaan käyttää. Näitä seikkoja saattoivat haastateltavat pohtia, vaikka tutkimuksen alkaessa korostinkin luottamuksellisuutta kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa ja mielestäni tähän kuuluu saadun informaation käyttö myös tutkimuksen jälkeen.

Ryhmähaastattelun tarkoituksena oli, että osallistujat yhdessä muistelivat esiopetusuudistuksen käynnistämää esiopetussuunnitteluprosessia Ylöjärven kunnassa ja omissa päiväkotiyksiköissään. Eräs yhdessä muistelemisen hyödyistä liittyy Saarenheimon (1997, 210) mukaan muistojen muunneltavuuteen ja uusien näkökulmien ja tulkintojen mahdollistumiseen ryhmässä. Eskola ja Suoranta (1998, 95) perustelevat ryhmähaastattelun etuja yksilöhaastatteluun nähden sillä, että ryhmähaastattelussa haastateltavat saavat toisistaan tukea ja sillä, että osallistujien muistellessa yhdessä ja herättäessään toistensa mielikuvia saatetaan myös saada enemmän tietoa aiheesta.

Haastattelijana esitin aluksi laajan koko teemaa koskevan kehotuksen osallistujille kuvailla tai kertoa aiheesta omia kokemuksia. Osallistujat saivat vapaasti keskustella teemaan liittyvistä asioista ja muistella niitä yhdessä. Haastattelijana puutuinkin keskusteluun vain kun puhe tyrehtyi tai osallistujilla oli kysyttävää aiheesta. Teemahaastattelun tarkentavat kysymykset johdattelivat keskustelijoita palauttamaan

mieliin Opetushallituksen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 ilmestymistä, kunnan järjestämää esiopetuskoulutusta, kunnan oman esiopetussuunnitelman tekoa sekä päiväkodin oman esiopetussuunnitelman laadintaa yhteistyökumppaneineen. Haastateltavat saivat myös lopuksi pohtia, millaisia asioita he kokivat työyhteisönä ja henkilökohtaisesti oppineensa esiopetussuunnitteluprosessista kokonaisuudessaan.

Haastattelun aikana tuntui välillä, että itse kysymyksistä ei irronnut oikein keskustelua, joten tartuin kiinni johonkin käytäntöön läheisesti liittyvään asiaan ja keskustelimme hetken siitä, jolloin tunnelma hiukan vapautui ja johdattelin puheen takaisin aiheeseen. Yritin kysymällä ja katsekontaktilla saada myös hiljaisemmat ryhmäläiset osallistumaan keskusteluun, mutta koin sen vaikeaksi. Jokaisesta ryhmästä löytyi se dominoivampi keskustelija, joka oli enemmän äänessä kuin muut ja jota toiset ryhmäläiset myötäilivät. Nauhurin olemassaolo teki ilmapiiristä hieman jäykähkön ja haastatteluun osallistujat keskustelivatkin välillä keskenään hiljempaa epävirallisempia asioita, joita he eivät halunneet nauhurin ”kuulevan”. Haastattelun loputtua kiitetyäni osallistujia yleiset kommentit haastattelusta olivat, että se oli herättelevä, virkistävä, voimia vaativa ja perusteellinen. Haastattelujen kestot olivat keskimäärin 1½ tuntia, joten kyllä lastentarhanopettajat joutuivatkin ihan tosissaan puristamaan tietoa itsestään ja toisiltaan.

Ryhmähaastattelun jälkeen osallistujat saivat vielä tehtäväkseen kirjoittaa oman oppimistarinsa esiopetussuunnitteluprosessista, jota varten he saivat erillisen ohjeistuksen. Korostin kirjoittajille, että tarinan ulkonäöllä ei ole väliä, vaan tärkeintä on kirjoittaa omansa näköinen, omia oppimiskokemuksia sisältävä tarina esiopetussuunnittelusta. Sovimme myös, että tarinan saa lähettää kirjeitse (olin varannut mukaan kirjekuoria ja postimerkkejä) tai sähköpostitse. Yksi haastatteluun osallistuneista ei sanonut ehtivänsä eikä haluavansa henkilökohtaisten syiden takia kirjoittaa oppimistarinaa, joten jäin odottamaan seitsemää viestiä sovittuun ajankohtaan mennessä.

Lupasin tutkimukseen osallistujille, että palaisin jossain myöhemmässä tutkimukseni teon vaiheessa asiaan heidän kanssaan, jotta he näkisivät, miten heidän tuottamaansa aineistoa tutkimuksessani käytetään. Tästä seikasta he näyttivät olevan varsin

kiinnostuneita ja keskustelimme myös tällaiseen tutkimukseen osallistumisen hyödyllisyydestä tutkittavan oman oppimisen ja kehittymisen kannalta. Tutkimuksen ohjaajan kanssa sovimme, että esittelen pro gradu- tutkimukseni tutkimukseen osallistuneille sitten, kun se on valmis.

6.4 Aineiston analyysiperiaatteet

Aineiston käsittelytapana narratiivisuudella voidaan viitata Polkinghornen tavoin narratiivien analyysiin tai narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysissä kertomukset luokitellaan erillisiin luokkiin esim. tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissä taas tuotetaan uusi kertomus aineiston kertomusten perusteella. Narratiivisessa tutkimuksessa paradigmaattinen tapa on kerätä kertomuksia aineistoa varten, kun taas narratiivisessa tyylissä kerätään kuvauksia tapahtumista ja toiminnoista. Narratiivien analyysissä sovelletaan paradigmaattista tietämystä aineistoa luokiteltaessa ja jäsenettäessä kategorioihin ja tapaustyypeihin. Narratiivinen analyysi taas perustuu narratiiviseen tietämisen tapaan, jolloin on kyse pikemminkin synteesin teosta eri luokkiin erottelun sijaan. Siinä huomio kohdistuu ehjän ja juonellisen, ajassa etenevän tarinan tuottamiseen lähentyen kaunokirjallista tapaa. (Polkinghorne 1995, 6-8, 15, 21.)

Tutkimusaineistoni koostui siis kolmesta ryhmähaastattelussa nauhoitetusta n. 1½ tunnin nauhasta ja seitsemästä kirjoitetusta oppimistarina. Aloitin analysoinnin purkamalla haastattelut nauhalta paperille. Tämä vaihe oli erittäin työläs ja kärsivällisyyttäni koettelevaa, vaikka mieheni yritti saada kasetilta kuuluvat ylimääräiset kohinat poistettua ja puheääniä kirkastettua taajuuskorjaimella jne. Olin tietoinen siitä, että nauhojen purkamiseen kuluisi runsaasti aikaa, mutta ryhmähaastattelujen purkamiseen sitä kului varmaan tuplaten. Ongelmia aiheutti varsinkin suurimman ryhmän (4 henkilöä) keskustelijoiden äänten tunnistaminen joissain kohdissa ja liian hiljaa, joissain kohdin ”nauhurin ohi” puhutut asiat. Jouduin kuuntelemaan jotkut kohdat monta kertaa läpi ennen kuin sain niistä mitään irti, mutta lopputulos kuitenkin tyydytti minua.

Saatuani haastattelut kirjoitettuun muotoon, annoin haastateltaville ”uudet nimet” ja samoin tein tarinoiden kirjoittajille. Kävin läpi myös muita tunnistettavia kohtia, kuten

tekstissä esiintyviä muita henkilöitä ja paikan nimiä ja annoin niillekin toiset nimet varmistaakseni tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin säilymisen. Tämän jälkeen aloin lukea haastatteluja ja kirjoitettuja oppimistarinoita uudestaan ja uudestaan läpi, niin että aineisto alkoi tuntua tutulta ja sieltä alkoi mielestäni ”nousta” joitakin asioita voimakkaammin esille. Pysin siis aineistolähtöiseen analyysiin siten, että minulla oli olemassa etukäteistietoa ja –olettamuksia tutkittavasta kohteesta, mutta en antanut niiden häiritä aineistosta esiin nousevia teemoja. (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 153). Tosin aineistosta esiin nousevat teematkin ovat aina tutkijan konstruktioita ja vaikka kuinka pyrittäisiin aitouteen, tutkijan omat tarkoitukset, lukeneisuus, aikaisemmat teorit sekä omat ennakkoluulot ovat aina mukana aineiston tulkinnassa (Eskola & Suoranta 1998, 157).

Joka tapauksessa aloin kirjata aluksi ylös aineistosta nousevia asioita ilman mitään teemoittelua tai luokittelua. Merkitsin myös asian kohdalle viivan, jos se esiintyi toisen tai useamman kerran aineiston lukemisen aikana ja näin sain kuvan siitä, kuinka useasti asia aineistossa mainittiin ja tästä saatoinkin päätellä myös jotain asian ja aiheen tärkeydestä tutkimukseen osallistujille. Kun aineistosta ei mielestäni noussut esiin enää mitään uusia aiheita, aloin luokitella niitä ja annoin luokille nimet nähdäkseni, millaisia teemoja syntyy. Huomasin, että osa teemoista liittyi suoraan tutkimusongelmiin, mikä oli tietysti odotettavissakin, koska teemahaastattelun aiheet liittyivät tutkimustehtävääni ja –ongelmiini ja haastattelussa läpi käytyt asiat taas vaikuttivat kirjoitettujen oppimistarinoiden sisältöön. Aineistosta nousi esiin kuitenkin sellaistaikin, jota en olisi osannut odottaa ainakaan sillä intensiteetillä esiintyväksi tämän tutkimuksen yhteydessä.

Varsinaisen kirjoitustyön aloitin kuvailemalla esiopetussuunnitteluprosessia Ylöjärvellä, niin kuin se lastentarhanopettajien teemahaastattelussa kerrottiin. Ryhmähaastattelujen tarkoituksenaan oli, että tutkimukseen osallistuvat lastentarhanopettajat muistelevat yhdessä esiopetusuudistuksen käynnistämää opetussuunnitelmien tekoprosessia päiväkotiyhteisöissä. Haastatteluissa pohdittiin myös sitä, mikä oli ollut esiopetussuunnittelun opetuksellinen anti työyhteisöille ja lastentarhanopettajille. Käytin analysoinnissa teemahaastattelurunkoa apuna, koska sen rakentamisessahan on jo Eskolan & Suorannankin (1998, 153) mukaan käytetty apuna sekä aiemmista tutkimuksista kerättyjä teoreettisia näkemyksiä sekä myös omaa kokemusta. Etenin siis

teemoittain siten, että oma tulkintani ja tutkimukseen osallistuvien vastauksista irrotetut sitaatit vuorottelivat tekstissä, jonka lisäksi liitin tarpeen mukaan joihinkin yhteyksiin teoreettisia kytkentöjä esim. aikaisempiin tutkimuksiin.

Lastentarhanopettajien henkilökohtaisista oppimistarinoista nousseista asioista etsin lastentarhanopettajien merkittäviä oppimiskokemuksia esiopetussuunnitteluprosessista. Etsinnöissäni käytin ohjenuorana Antikaisen (1996) määrittelyjä merkittävistä oppimiskokemuksista. Teemoittelin ne tutkimusongelmien mukaisten otsikoiden alle ja käytin samaa periaatetta kuin haastattelutekstiä kirjoittaessani eli omat tulkintani vuorottelivat tarinoista irrotettujen sitaattien ja teoreettisten kytkentöjen kanssa. Lastentarhanopettajien oppimistarinoita analysoin myös kirjoittamalla jokaisesta tarinasta luonnehdintoja niistä nousevien merkitysten perusteella ja myös nimesin tarinat tärkeimmän merkityksen mukaisesti.

Tarinallisen lähestymistavan eettinen arvo on siinä, että se antaa tutkimukseen osallistuville ihmisille ”äänen”; julkituo heidän oman tapansa antaa asioille merkityksiä. Tarinallisessa tutkimuksessa lähdetään siitä, että juuri kertomukset toimivat parhaiten merkitysten välittäjinä. Analyysi on aineistolähtöistä eikä ennalta määritelty teoria näin ollen toimi merkitysten jäsentäjänä. Tutkija kuitenkin viime kädessä valikoi ja pelkistää aineiston rikkautta ja hänen äänensä on tulkinnassa ja esityksessä mukana. Tarinallisen lähestymistavan eettinen arvo tulee esille myös siinä, että se on kiinnostunut asioista, jotka ovat ihmisille tärkeitä ja merkityksellisiä ja näin sillä on mahdollisuus auttaa ihmisiä reflektoimaan elämäänsä. Samat seikat tekevät tarinallisesta tutkimuksesta eettisesti haastavan. (Hänninen 2000, 34.) Lastentarhanopettajien haastatteluja ja oppimistarinoita analysoidessani koetin mahdollisimman aineistolähtöisen analyysin avulla nostaa aineistosta esiin juuri niitä merkityksiä, joita tutkimukseen osallistujat olivat itse halunneet korostaa.

7. ESIOPETUKSEN SUUNNITTELUPROSESSI LASTENTARHANOPETTAJIEN KUVAAMANA

7.1 Esiopetussuunnitteluprosessi Ylöjärven kunnassa - taustatietoja

Tammikuussa 2001 Opetushallitus lähetti Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 kaikille esiopetuksen järjestäjille, esiopetusta toteuttaville päiväkodeille ja kouluille sekä kaikille muillekin perusopetusta antaville kouluille. Mukana seuranneessa Opetushallituksen tiedotteessa (9/2001) kerrottiin esiopetuksen uudistamisen luovan pohjan koko myöhemmin tapahtuvalle perusopetuksen uudistamiselle. Esiopetuksen erityiseksi tavoitteeksi määriteltiin oppimisedellytysten parantaminen, mikä antaa paremmat lähtövalmiudet perusopetukseen.

Mukana seurasi myös suositus opetusryhmien muodostamisesta esiopetuksessa. Sen tarkoituksena oli varmistaa, etteivät esiopetuksen opetusryhmät muodostuisi liian suuriksi ja että esiopetukselle säädetyt ja opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet voitaisiin käytännössä saavuttaa. Suosituksella haluttiin myös varmistaa, että oppilaan oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön toteutuu. Sen mukaan esiopetuksen opetusryhmään saa kuulua pääsääntöisesti enintään 13 oppilasta, mutta jos esiopetusta antavan opettajan ohella ryhmän työskentelyyn osallistuu enemmän aikaa tehtävään soveltuvan ammatillisen koulutuksen suorittanut henkilö, opetusryhmän enimmäiskoko voi olla 20 oppilasta. Opetusryhmän enimmäiskoko voidaan väliaikaisesti ylittää opetuksen luonteen, opetuksessa käytettävän työskentelytavan tai jonkin pakottavan syyn takia. Järjestely ei kuitenkaan saa vaarantaa opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Opetusryhmä voi olla pienempikin, esimerkiksi jos ryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tai opetustilojen ja -välineiden tai henkilöstölle määrättyjen muiden tehtävien takia. Suosituksessa mainittiin opetusministeriön seuraavan esiopetuksen opetusryhmien muodostumista yhteistyössä sosiaali- ja terveysministeriön kanssa.

Ylöjärven kunnassa järjestettiin vuoden mittainen esiopetuskoulutus lukuvuonna 2000-2001 lastentarhanopettajille ja muille esiopetuksesta vastaavan opettajan pätevyyden omaaville kunnan työntekijöille. Koulutuksesta vastasi EH- koulutuspalvelut ja sen tavoitteena oli tukea Ylöjärven kunnan kuusivuotiaiden lasten esiopetuksen toteutusta. Tavoitteena oli myös tukea uuden opetussuunnitelman laadintaa, esiopetuksen

yhteisen arvoperustan määrittelyä ja modernin kasvatustajatteluun toteutumista esiopetuksessa sekä selkiinnyttää kuusivuotiaiden oppimisen tavoitteiden sisältöjen ja menetelmien erityislaatuista. Koulutusta toteutettiin nk. sosio-konstruktivistisen ammatissa oppimisen näkemyksen kautta. Siinä korostuu oppijoiden itseohjautuvuus, kokemusten ja näkemysten jakaminen ryhmässä (eli yhteistoiminnallisuus) sekä ammatillisen työn arjen jatkuva reflektointi ja kehittäminen. Olennaisena osana työskentelyä oli yhteisen esiopetuksen suunnitelman laatiminen verkottumista hyväksikäyttäen mukaan lukien erityisalojen asiantuntijat. Oppimistyöskentely tapahtui kontaktiopetuksena, etätyöskentelynä sekä omatoimisena työskentelynä. (Helimäki 2000.)

Esiopetuskoulutuksen aikana laadittiin Ylöjärven kunnan oma esiopetussuunnitelma, joka sai nimekseen ”Vinkkejä päiväkodin oman esiopetussuunnitelman laatimiseen Ylöjärvellä 2001”. Sitä laadittiin päiväkotien välisissä alueellisissa työryhmissä sekä päiväkodeissa ennalta sovittujen etätehtävien pohjalta. Mietittäviä asioita olivat mm. yhteinen arvoperusta, kasvatuskäytäntö, lapsilähtöisyys, toiminnassa oppiminen, eheyttäminen, arviointi sekä kasvattajan reflektiivinen työote. Saatua materiaalia koottiin yhteen eräessä kunnan päiväkodissa. Samalla työstiin myös päiväkotien omia esiopetussuunnitelmia, joiden tuli olla valmiina kesäkuussa 2001. Samoihin aikoihin alkoi myös päivä- ja lastenhoitajien esiopetussuunnitelmaan ja sen toteuttamiseen liittyvä vuoden mittainen koulutus Ylöjärven kunnassa. Esiopetusta alettiin kunnassa toteuttaa syksyllä 2001 pääsääntöisesti sosiaalilautakunnan alaisuudessa päiväkodeissa. Esiopetuksesta vastasivat lastentarhanopettajat ja sosiaalikasvattajat yhdessä muiden ammattiryhmien kanssa ja opetuksen pohjana oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 lisäksi paikallinen opetussuunnitelma sekä päiväkotien omat esiopetussuunnitelmat.

7.2 Esiopetussuunnitelman laadinta päiväkodissa

7.2.1 Lastentarhanopettajat esiopetussuunnitelmatyön käynnistäjinä

Päiväkodin oman esiopetussuunnitelman laadinnan käynnistäjinä ja päävastuullisina toimivat lastentarhanopettajat, jotka osallistuivat opetussuunnitelman teon aikaan kunnan järjestämään koulutukseen, jonka tavoitteena oli tukea tätä laadintatyötä.

Arvokeskustelut käytiin koko henkilökunnan yhteisissä palavereissa, mutta muut opetussuunnitelman osa-alueet jaettiin ryhmissä pohdittaviksi ja työstettäväksi paperille. Ryhmien tuotokset annettiin sitten koko päiväkodin henkilöstölle luettaviksi ja korjailtaviksi, kunnes sitten lopulta joku tai jotkut tietokoneenkäyttötaitoiset kirjoittivat esiopetussuunnitelman puhtaaksi. Seuraavassa haastattelukatkelmassa ”Pia” kuvailee esiopetussuunnitelman laadintaa omassa päiväkodissaan.

”...että siin oli tehty niinku alussa yhdessä ja jaettiin sitten vähän niitä hommia. Eihän me kaikki tehty kaikkea. Sitten kun me oltiin jaettu niitä osa-alueittain sitten me annettiin muitten lukee ja sitten ne kommentoi, et tavallaan tehtiin kaikki yhdessä, et sitten niillä muilla hyväksyttiin sillai. Että tietenki meille, jotka oli käyny sen sit sen kunnan järjestämän jutun niin se varmaan avas, et se alku oli helpompaa, mutta tota musta hienosti lähti noi lastenhoitajatki mukaan. Ne koki just positiiviseks tehdä sitä yhdessä...” (”Pia”)

Karila ja Nummenmaa (2001, 107) määrittelevät moniammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen sellaiseksi työyhteisön yhteisesti jakamaksi toiminta- ja kasvatuskulttuuriksi, jossa yhteisössä läsnä oleva erilainen osaaminen otetaan varhaiskasvatuksen arjessa integroidusti käyttöön.

7.2.2 Esiopetussuunnitelman kirjoittamisen vaikeus

Esiopetussuunnitelman kirjalliseen muotoon saattaminen oli lastentarhanopettajien mielestä kaikkien vaikein vaihe. Myös Karila (2000, 124-128) näkee yhdeksi esiopetusyksiköiden haasteellisimmista tehtävistä opetussuunnitelmatyössä kuusivuotiaiden pedagogiikkaa koskevan osaamisen kirkastamisen kielelliseen muotoon. Toiminta- tai opetussuunnitelman kirjalliseen muotoon tuottaminen on useissa päiväkodeissa kulttuurisesti melko uutta. Kirjoittamista vaikeuttaa myös kokemuksen kautta muodostuneen ns. hiljaisen tiedon kielelliseksi saattaminen, koska sen siirtäminen tapahtuu yleensä jäljittelyn, mallioppimisen tai samaistumisen kautta. Näin myös hiljaisen tiedon siirtäminen työyhteisön jäseneltä toiselle tai uusiin tilanteisiin on vaikeaa.

Seuraava haastattelukatkelma kuvaa erään päiväkodin lastentarhanopettajien yksimielisyyttä kirjoittamisen vaikeudesta.

” Me pohdittiin... joo, niin pohdittiin ensin... Ja jotenkin tuntu, ettei se alku varmaan ihan kauheen helppo sit kuitenkaan ollut, että tietysti aina ollaan suunniteltu ja pohdittu ja mietitty, mut kuitenkin ku se piti laittaa kirjalliseen muotoon, lauseiden muotoileminen oli aika vaikeeta...” (“Tiina”)

Myöntelevää hyminää...

”Se oli aika vaikeeta... (“Seija”)

”Se oli vaikeeta... (“Marja”)

”Kaikki asiatki oli ihan tuttuja, mutta laittaa ne yhteen pakettiin... (“Johanna”)

Päiväkotien esiopetussuunnitelmat on pyritty tekemään selkeiksi ja helppolukuisiksi, ei hienoja korulauseita sisältäviksi. Tärkeää on, että myös teoreettisiin kasvatustieteisiin vähemmän perehtyneet pystyisivät lukemaan ja ymmärtämään niitä.

”Siinä menikin mulla muuten, meillä, jonkin verran aikaa, kun piti sitä kieltä... koska me koettiin, että onhan se meillekin työkalu, mutta se on, niinku me koettiin... mutta emmä tiä, miten paljon vanhemmat lukee, toiset lukee... et se on niinku semmonen, että vanhemmat ymmärtää ja on niinku helppoo heille ja se pitää olla semmosta, että me luetettiin sitä keittäjällä ja näin... (“Riikka”)

Opetussuunnitelmista on tehty myös aika yleisluontoisia, jotta ne olisivat voimassa useampia vuosia pienillä päivityksillä ja sisältöalueita koskeva materiaali on laitettu niihin liitteeksi. Tärkeänä ohjenuorana laatijoilla on ollut, että kaikki, mitä päiväkodin esiopetussuunnitelmaan laitetaan, pitää myös pystyä käytännössä toteuttamaan.

” Meillä oli jotenkin niinkun omanlainen näkemys siitä, että minkälaista työvälinettä ja apuvälinettä me kaivataan. Sen pitää olla semmonen, joka tuo meille sen tuen tähän työhön, mut se ei niinku sit kuitenkaan kahlitse ja ohjaa liikaa ja sit semmonen ja nimenomaan se on tärkeätä, että sitte sen niinku takana pitää, et kaikki se, mitä on kirjattu, niin sen takana pitää pystyy oleen ja jos sinne laittaa selkeesti jotain, esimerkiks ihan toteutustasolla, että tämmönen toteutetaan, niin se on sit toteutettava, et se on sillä lailla raamattu... (“Leena”)

7.2.3 Lapsilähtöisyyden pohtiminen kasvatuskeskusteluissa

Esiopetussuunnitelmien laadinnan yhteydessä käytyjen kasvatuskeskustelujen tärkein aihe päiväkodeissa oli lapsilähtöisyys ja siihen liittyen projektityyppinen työskentelymuoto. Oppimisympäristöä on pyritty muokkaamaan lasta huomioivammaksi, esimerkiksi laittamalla tarvikkeet paremmin lasten saataville. Lapsia

pyritään ottamaan päiväkodeissa toiminnan suunnitteluun mukaan ja valitaan käsiteltäviksi teemoiksi lasta kiinnostavia ja lasta lähellä olevia aiheita, kuten ”Tiina” seuraavaksi kertoo.

”... niin otetaan niinku lapsen niitä kiinnostuksen kohteita ja tietysti sekin, että meidän aikuisten täytyy olla niinku herkkänä justiin kuuntelemaan, mitkä asiat lasta kiinnostaa... lapsen herkkyyksikaudet ja se... sillon kun sitä toimintaa niinku suunnitellaan ja mietitään ja pohditaan... Meillä ei mitään isompia semmosia projekteja tällä hetkellä oo... meillä esimerkiks, meidän puolella, meillä luonto on niin iso projekti, et se on niinku niin lapslähtöstä ku olla voi, koska lapsihan on koko aika kiinnostunu luonnosta ja voidaan seurata niitä juttuja päivästä toiseen... se lapslähtöisyys mun mielest nimenomaan on sitä, ettei haeta liian kaukaa niitä aiheita, juttuja vaan... niitä aiheita, mist laps on kiinnostunu... sillon laps varmasti myöskin oppii asioita paljon paremmin... ” (”Tiina”)

Lapsilähtöisyyttä on päiväkodeissa mietitty myös kasvattajan roolin kannalta. Keskustelua ovat herättäneet esimerkiksi, kuinka paljon aikuinen saa ”komentaa” lasta sekä aikuisen auktoriteettiasema lapseen nähden.

”... se oli varmaan semmonen, joka tota puhutti sillä hetkellä kaikista eniten, että miten se lapsikeskeisyys näkyy käytännössä ja sit siitä erosta, että mikä on lapsikeskeistä, mikä taas lapsijohtoista, liittyen tähän aikuisen rooliin... lähinnä niinku lapsikeskeisistä toimintatavoista, niistä puhuttiin pitkään... ” (”Leena”)

Kokonaisopetus, eheyttäminen, johon projektityöskentelykin perustuu, nähdään päiväkotien perinteisenä toimintatapana ja rikkautena, joka näkyy myös esiopetussuunnitelmien kokonaisvaltaisuutena. Samoin lasten sosiaalisten taitojen kehittymisen tukeminen koetaan yhdeksi esiopetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys oli mainittu ainakin sanana kasvatuksesta keskusteltaessa, mutta yleensäkin kasvatukseen liittyvien käsitteiden käyttö oli koettu aika kankeaksi päiväkodeissa. Lastentarhanopettajat korostivatkin mieluummin näiden termien taustalla olevien asioiden tärkeyttä.

”No selkiinty just nää, mitä tarkoittaa joku eheyttäminen tai projektityöskentely tai konstruktivismi... Ei me hirveesti otettu niitä ihan semmosina käsitteinä, koska se vois tietyillä työntekijöillä aiheuttaa sit semmosta muurin tekoo, mutta pyrittiin niinkun saamaan... mutta et jotkut on semmosia kyllä hyviä, joihin törmää joka kirjassa vähän, semmoset... Asiahan sen takana tietysti tärkein on... ” (”Riikka”)

Karila (2000, 143-145) näkee yhdeksi käsitemaailman erilaistumista lisääväksi tekijäksi päiväkodeissa täydennyskoulutuksen. Opintoihin osallistuneille uuden oppiminen ilmenee päivittäisessä toiminnassa uusina käsitteinä, toisille työntekijöille vieraana puheena. Tämä saattaa aiheuttaa käsitejärjestelmää hallitsemattomille osaamattomuuden tunteen, joka voi johtaa syrjään jättäytymiseen yhteistyöstä. Käsitejärjestelmää hallitsevilla taas voi olla vaikeuksia jatkaa työtovereidensa hyväksymänä oppimistaan. Tällaisessa tilanteessa päiväkodissa tulisi kehittää koko henkilöstön oppimista tukeva toimintakulttuuri ja siinä päiväkodin johtajan toiminta on avainasemassa.

Toiminnassa oppiminen tuli esiin kaikkien päiväkotien esiopetussuunnitelmien laadinnan yhteydessä liittyneenä projektityöskentelyyn ja lapsilähtöiseen toimintaan. ”Tiinakin” kokee lapsen oppivan parhaiten juuri arkisissa askareissa.

” ...et se mitä mä niinku ajattelen, et mitä se esiopetus on, koska mun mielestä se on niinku sitä arkisissa asioissa ja tässä jokapäiväisessä elämässä, niin ne asiat tulee justinsa lasten toiminnan kautta ja siinä tekemisessä... et siinä se lapsi kehittyy ja oppii koko aika... niinkun uusia asioita... ” (”Tiina”)

Opettamisesta haastateltavilla oli muistikuvia ajasta, jolloin päiväkodeissa ei ”saanut” opettaa ja koulujen kanssa käydyissä keskusteluissa on yleisesti yhtenä aiheena ollut se, miten esim. lukemista tai kirjaimia saa tai ei saa opettaa esiopetuksessa.

” Mää kävin semmosen vaiheen jossain vaiheessa urani alkuaikoina, et oli jotenkin niinkun kiellettyä opettaa lapsia päiväkodissa... Ei se ehkä niin ollu, mut mä koin sen niin voimakkaasti... semmonen opetusvastustus oli jossain vaiheessa että tota, kauheesti piti varoo, ettei vaan niinkun yhtään lähe liian... Puhuttiin koulumaisuudesta... Eihän siin tarvii, jos opettaa lapsia, niin eihän siin tarvii olla mitään semmost koulumaisuutta... ” (”Leena”)

Lasten arviointi esiopetuksessa osoittautui haastatteluissa aika monisyiseksi ja ehkä jonkin verran vaikeaksikin asiaksi. Lasta arvioidaan kirjaamalla ylös lapsen eri osa-alueiden taitoja ja oppimisen tarpeita ja niistä keskustellaan tiimipalavereissa ja lasten vanhempien kanssa. Lapsia haastatellaan heidän sosiaalisista suhteistaan ja mieltymyksistään päiväkotitoiminnassa tai heidän kanssaan käydään läpi heidän kasvunkansioitaan ja keskustellaan siitä, mitä he ovat jo oppineet ja mikä on heille vielä vähän vaikeata. Näin kuvaa ”Tiina” kahden lapsen omaa arviointia.

”Kyllä must niinku lapset itekki sitte ku katotaan noita kansioita, ni lapsi niinku itsekin arvioi sitä omaa tekemistään ja sitä niitten tuotosten kautta...omaa kirjoittamistansa niinku yks lapsi vertas edelliseen kohtaan, miten hän oli esimerkiks kirjaimia tehny...kuinka vaikeeta se on ja sitte ku se vielä niin ihanasti kerto kuinka...se silloin oli... ”tonki koukeron mää oisin osannu...” et näkee siinä ja sit sama kun oli tota noin yks semmonen laps, jolla oli puhe hirveen huonoa tai se ”s” ei tullu sieltä ja mä kirjotin sitte just niinku hän oli sanonu... kun oli sitten nää lasten haastattelut, että sitte mä luin hänelle, kun hän oli ärrät ja ässät jo oppinu, niin sitten mä luin hänelle sen, et miten hän oli ennen... ja kun sitä nauratti, se nauro ja pähkäili ”miten mää oon voinu olla... noin lapsellisesti puhunu joskus...” (”Tiina”)

Arvioinnissa halutaan välttää negatiivista otetta ja vahvistaa lapsen itsetuntoa korostamalla niitä tietoja ja taitoja, joita hän jo osaa. Lastentarhanopettajien haastatteluissa otettiin kantaa myös siihen, onko esikouluikäinen lapsi vielä liian pieni arvioimaan itseään.

7.2.4 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja muu materiaali laadinnan apuna

Päiväkodin omaa esiopetussuunnitelmaa tehtäessä on materiaaliapuna käytetty valtakunnallisten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi kunnan esiopetussuunnitelmaa sekä yhteisesti päiväkoteihin tilattua Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen- kirjaa sekä muiden kuntien ja niiden päiväkotien esiopetussuunnitelmia. Kunnan järjestämä, EH- koulutuksen toteuttama esiopetuskoulutus oli päiväkodeissa aiheuttanut ristiriitaisia tunteita ja sen aikaansaama hyöty omien esiopetussuunnitelmien teossa koettiin vähäisenä. ”Leena” kertoo siitä, miten heidän päiväkodissaan koulutus koettiin.

”Sen verran se koulutus liitty tän oman suunnitelman tekemiseen, että meillä oli aika kriittinen suhtautuminenkin siihen koulutukseen, monella vähän karvat pystyssä... niin tota... sitä myötä se ehkä toi sitte tietynlaista... mukaan tähän mejän suunnitelmaan... et aikamoisiakin puuskahduksia oli aina koulutuspäivien jälkeen kun kokoonnuttiin... Se jotenki jäi, se koulutus meille semmoseks nipuks irrallisia juttuja, et me ei saatu niistä nivottua ja ne etätehtävätki välillä, niin jotenki oli irrallisia niistä koulutuspäivistä....En tiedä sitte, et jos sitä ois työstäny vielä enempi, niin ehkä ois löytäny sen punaisen langan sieltä. Siitä tuli ehkä semmonen, vähän semmonen vastustus... kapinahenkee... ” (”Leena”)

7.2.5 Vanhemmat mukana esiopetussuunnittelutyössä ja lapset toiminnan suunnittelussa

Lapsia ei varsinaisesti ole päiväkodeissa otettu esiopetussuunnitelman tekoon mukaan esimerkiksi selvittämällä heidän arvojaan jo asian toteuttamisen vaikeudenkin takia, mutta lasten toiveita ja mieltymyksiä esiopetuksen sisältöä ja toimintatapoja kohtaan on kuultu joko haastatteleamalla lapsia tai arjen toiminnan keskellä ”lukemalla” ja kuuntelemalla lapsen mielipiteitä.

”Tossaki niinku syksyllä, ku alotetiin, niin tuota, kyseltiin ihan, että minkälaisia asioita lapset haluaa esikoulussa tehdä... niin sieltä tuli se käsitekartta ja siinä kyllä näky sitten aika lailla nää sisältöalueet, mitä täällä (selaa päiväkodin esiopetussuunnitelmaa) sitten on meidän tässä esiopetussuunnitelman loppupuolella, niin ne menee limittäin ja lomittain sillee lasten suunnitelmissa myöskin, että ne ei oo niinkun vaan, niinkun aikuisten , vaan että kyllä ne löytyy sieltä... ” (”Kaija”)

Esikoululaisten vanhemmat otettiin päiväkodeissa opetussuunnitelman tekoon mukaan kyselemällä vanhempien mielipiteitä hyvästä päiväkotikasvatuksesta ja esiopetuksesta vanhempainilloissa ja vertailemalla niitä päiväkodissa käytyjen arvokeskustelujen tuloksiin ja keskustelemalla niistä. Yhden päiväkodin haastateltavat kertoivat, että vanhempien kanssa ei käyty varsinaista arvokeskustelua, vaan henkilökunta teki vanhempainvarttien pohjalta tulkintoja siitä, mitä vanhempien kasvatuskäsityksistä ja arvoista oli jo siihen mennessä opittu. Esiopetussuunnitelmia myös annettiin vanhemmille luettaviksi palautteen toivossa, mutta kommentit jäivät aika vähäisiksi. Kaiken kaikkiaan vanhemmilta tullut palaute tuki päiväkotien kasvatusta ja yleisesti ottaen vanhemmat vaikuttivat tyytyväisiltä niin esiopetussuunnitelmaan kuten myös esiopetukseen päiväkodeissa. ”Leena” pohdiskelee puheenvuorossaan vanhempien ja päiväkotihenkilöstön yhteistyötä ja luottamussuhdetta.

”Se perustuu tämmöseen luottamukseen, että joku asia ehkä, vaikka niitten mielest tehdään vähän tai ollaan... ne on ensin eri mieltä, niin sit ne kuitenkin luottaa siihen, että täällä ympäristös, täällä päiväkotiympäristössä me on niinku mietitty se asia, et se täytyy tehdä näin ja näitten ryhmien kanssa tehdään eri tavalla asioita kun mitä kotona... Tää on mun oma tulkinta. ” (”Leena”)

7.2.6 Yhteistyö koulujen kanssa kaipaa kehittämistä

Koulujen kanssa tehtävä yhteistyö esiopetussuunnitelman laadinnassa jäi aika laimeaksi ja on ollut paljolti riippuvaista yksittäisen alkuopettajan tai koulun rehtorin aktiivisuudesta ja kiinnostuksesta esiopetusta kohtaan. Yhden päiväkodin lastentarhanopettajat kuitenkin kokivat, että keskusteluyhteys heidän päiväkotinsa esiopetuksen ja lähikoulun alkuopetuksen välille on luotu jo monta vuotta sitten ja näissä esiopetus-alkuopetustyöryhmän palaverissa oli keskusteltu myös yhteisistä arvoista.

Päiväkodit ja koulut ovat perinteisesti tehneet yhteistyötä keskustelemalla keväällä kouluun menijöistä, jotka ovat päässeet myös tutustumaan kouluun ja koululuokat ovat vastavuoroisesti vierailleet päiväkodeissa. Päiväkodeissa kaivattaisiin kuitenkin enemmän yhteisiä arvokeskusteluja ja pedagogisia keskusteluja koulujen kanssa. Esiopetussuunnitelmien teko olisi voinut olla tällainen keskustelunavaaja varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä siksikin, että yhteistyö on yksi esiopetuksen opetussuunnitelman keskeisiä periaatteita, jolla turvataan lapsille mahdollisuus joustavaan kouluun siirtymiseen esiopetuksen piiristä. ”Riikka” pohtii, mistä löytyisi se aika opettajille, että saataisiin yhteistyö koulun ja esiopetuksen välille toimimaan.

”Niin, että mää kyllä toivon, että koska se ei mun mielestä ihan... Näissä valtakunnallisissa ohjeistuksissa tai näissä ihan niinkun perusteissa vai missä sen nyt on, mutta on sanottu ihan, että se kuuluu koulun ja esikoulun yhteistyöhön, alkuopetuksen ja esiopetuksen yhteistyö kuuluu tähän, niin mä toivoisin, että se näkyy myös heidän työaika... tai jotenkin, kun nyt ne niinku vetoo siihen, että no kyllä heillä intoo olis, mutta kun heille tulee muutenkin ylitöitä, niin he ei voi ottaa mitenkään sitä pois niinkun ”Pia” sanoi... et se olis jotenkin, mä en tiä, oisko se rehtorin päätöksellä vai onkse kunnallinen päätös vai onkse valtakunnallinen päätös, mut et se pitäis kuulua heille, niinku meille kuuluu suunnitteluaika työaikaan, se pitäis kuulua heille, yhteistyö esiopetuksen kanssa...” (Riikka”)

7.3 Päiväkotien esiopetussuunnitelmien käyttö esiopetustyössä

Kysymykseen päiväkotien esiopetussuunnitelmien käytöstä työssään lastentarhanopettajat vastaavat, että koska he itse ovat olleet laatimassa niitä, opetussuunnitelmien sisältämät asiat ovat heillä ”takaraivossa” eikä itse paperiversiota

tarvitse jatkuvasti lukea. He mainitsevat kuitenkin esiopetussuunnitelman olevan hyvänä tukena työlleen, kun esimerkiksi tarkistetaan, ovatko kaikki sisältöalueet tulleet käsitellyksi esiopetusvuoden aikana.

” ... ja sitten itekkin niinkun tässä nyt kevätpuolella kattelee, että mitäs me ollaan tehty ja mitä, onks jotain jäänyt tekemättä, niin kyllä ne yllättäin kuitenkin jossain vaiheessa on tullut. Ihan joku muutama kohta, mitä ei oo käyty, vielä tarvittee, mutta sillain, että vaikka se (ops) ei ookkaan ollu niinkun tossa pöydällä koko aika niinku avoinna, vaan et se on tuolla mielessä, niin kyllä se semmonen hyvä punainen lanka on ollu ja se on niinkun itsestään, jotenkin sieltä löytyny ne... ”
(”Kaija”)

Yleisesti lastentarhanopettajat ovat sitä mieltä, että päiväkotien esiopetussuunnitelmat ovat heidän päiväkotiansa näköisiä ja he allekirjoittavat kaiken, mitä sinne on kirjoitettu. Sen sijaan suunnitelmien yleisluontoisuus on mietityttänyt välillä, koska toisaalta olisi ehkä kaivattu hiukan yksityiskohtaisempia ohjeita siihen, mitä esiopetusvuoden aikana pitäisi käydä läpi.

”No kyllä mäkin oon kokenu, et voisko se kenties olla hieman toisenlainen... nimenomaan just se, että pitäskö siellä olla kuitenkin ehkä niitä opetuksellisia asioita sitten vielä sisältöalueissa ja kun niitä ei oo, mitä asioita pitäis käydä läpi...ehkä vähän yksityiskohtasempi...” (*”Seija”*)

Joidenkin lastentarhanopettajien mielestä esiopetussuunnitelma on kuitenkin auttanut ”punaisen langan” mukana pysymistä esiopetustyössä ja myös jäsentämään käytännön esiopetustyötä.

7.4 Esiopetuksen muuttuminen esiopetussuunnitelman laadinnan myötä

7.4.1 Lastentarhanopettajien erilainen suhtautuminen esiopetustyön muuttumiseen

Esiopetustyön muuttuminen päiväkodeissa esiopetussuunnitelmien laadinnan myötä on koettu hyvin eri tavoin päiväkodista riippuen. Yhden päiväkodin haastateltavat näkevät suunnitelmallisuutensa lisääntyneen ja muuttuneen tärkeämmäksi sekä suhtautumisensa esiopetustyöhön muuttuneen astetta vakavammaksi jo valtakunnallisten ohjeidenkin velvoittaessa ottamaan enemmän vastuuta esiopetuksen suunnittelusta ja toiminnasta.

”Kyl se mulle toi lisää suunnitelmallisuutta kaiken kaikkiaan. Jotenkin mä olin, pidän sitä suunnittelua omalla kohallani niinku entistä tärkeämpänä. Että jotenkin niinku semmonen oma suhtautuminen esiopetukseen tuli astetta vakavammaks, vaik ei niinku ryppyotsaseks toivottavast. Kuitenkin sill tavalla, et pitää niinku... se asian tärkeenä pitäminen nousi mun kohalla ainakin, vaik emmä sitä nyt oo väheksyny aikasemminkaan...” (”Leena”)

Samoin he kokevat esiopetussuunnittelun selkiyttäneen sitä, mitä esiopetus on ja mihin se pohjautuu, kun aikaisemmin esiopetustyötä tehtiin enemmänkin ”mutu-tuntumalla”.

Toisessa päiväkodissa esiopetustyön koettiin muuttuneen siten, että esikouluikäiset ovat aiempaa enemmän esillä toimintaa järjestettäessä sekä päiväkodin sisällä että myös kunnan sisällä. Päiväkodeissa esikouluikäisille on tarjolla yltäkyläisesti materiaalia ja muita enemmän aikaa ja kunnan kustantamat jäähallivuorot ja uimahallivuorot ovat melkein yksinomaan tarkoitettut päiväkodin isoimmille lapsille.

Osa lastentarhanopettajista koki myös, että muutosprosessi heissä ja heidän suhtautumisessaan esiopetukseen on alkanut jo ennen esiopetussuunnitelman laadintaa aikaisempien opiskelu- ja työkokemusten kautta. He kuitenkin myöntävät, että esiopetussuunnittelulla on ollut merkitystä koko päiväkodin esiopetustyön kannalta ja sen vaikutus on riippuvaista siitäkin, millainen koulutus- ja työtausta henkilökunnalla on takanaan.

”Kyllä se mun mielestä on muuttunu, mut se, että mä ittekin koen, että mä olin jo niin monessa koulutuksessa ollu jo siinä ennen ja siinä niinku vähän samalla, et se ei niinku ollu se, mikä käynnisti mun muutosprosessin, mutta jollain työntekijällä voi olla... jos se olikin, ettei ollu pitkään aikaan... et oli vetäny sillai samalla tyylillä, niin se varmaan herättikin sitten, mä uskon meilläkin...” (”Riikka”)

Myös Karilan lastentarhanopettajien asiantuntijuuden kehittymistä koskevassa tutkimuksessa tuli esiin lastentarhanopettajien erilainen suhtautuminen oppimistilanteisiin. Tutkimukseen osallistujat jakautuivat suuntautumisessaan seuraavasti: 1) Tilanteesta toiseen selviytyjät, jotka eivät saa aktiivista otetta omaan toimintaansa ja ympäristöönsä, van odottavat esim. valtakunnallisilta opetussuunnitelman perusteilta selkeitä, yksityiskohtaisia ohjeita toiminnalleen. 2) Epävarmat sopeutujat, joilla on ideoita uudistuvasta toiminnasta, mutta joilta puuttuu välineitä ja rohkeutta olla aloitteellisia muutosten käynnistäjiä. Esiopetuksen yhteydessä

heillä saattaa olla vaikeuksia puhua auki ns. hiljaista tietoa. 3) Aktiivisten tilanteen haltuunottajien toimintatapana on voimakas itseohjautuvuus ja selkeät ammatilliset tavoitteet ja he ovat muita aktiivisempia hankkiutumaan oppimisen äärelle. Todennäköisesti esiopetus tarjoaa juuri heille uuden oppimisen mahdollisuuden, jonka parissa on mielekästä työskennellä. (Karila 2000, 135-137.)

7.5 Oppimiskokemuksia esiopetussuunnitteluprosessista

7.5.1 Esiopetussuunnitelman laatiminen ryhmissä ja tiimeissä

Esiopetussuunnitelman laatimisesta oppimiskokemuksena lastentarhanopettajat kertovat aluksi hieman kammoksuneensa sitä työmäärää, jonka päiväkodin esiopetussuunnitelman laatiminen aiheuttaisi työyhteisössä. Kaikki ovat kuitenkin ainakin jossain määrin tyytyväisiä lopputulokseen eli siihen, että ovat yhdessä pystyneet pusertamaan opetussuunnitelman kokoon.

” Semmosen asian oppi, niinku, että kun toi tuntu kauhean isolta asialta etukäteen ja olihan siinä työtä, ei sitä voi kieltää ja olihan se iso prosessi, ni sit kuitenkin niinku semmonen voittajaolo, et sen sai kuitenkin tehtyä, et vaikka aluks oli vähän semmonen, että miten tästä ikinä saa mitään... että niin, oli semmonen sekava olo päässä, että mitä siitä pitäis tulla niinku, mut sitte vaan niinku vähän semmonen härkää sarvista-olo, että ku uskaltaa vaan ryhtyä ja ei pelkää sitä työmäärää, ni sit sitä... Jälkikäteen ajateltuna niin ei se nyt niin helppoo ollu... ” (“Leena”)

Itse opetussuunnitelman teosta on opittu ryhmänä tekemisen ja tiimityöskentelyn periaatteita, kuten vastuun ottamista tietystä osa-alueesta ja tietojen kokoamista, palautteen antamista ja saamista, aikatauluttamista, asioiden priorisointia, yhteistä asioista sopimista ja keskustelua. On opittu myös, millainen on opetussuunnitelma asiakirjana, miten tehdään sisällysluettelo, jäsenys ja miten eheytetään ja tehdään kokonaisvaltainen opetussuunnitelma, joka on vielä selkeä ja helposti luettavissa. Esiopetussuunnitteluprosessin läpi käyminen on helpottanut myös varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista, joita Ylöjärvellä on jo päiväkodeissa alettu tekemään.

7.5.2 Kasvatuskäsitteiden selkiytyminen ja erilaisten kasvatuskäsitteiden ymmärtäminen

Esiopetussuunnitelman laadintavaiheessa käydyt arvokeskustelut ja kasvatukseen liittyvät keskustelut ja materiaaliin tutustumiset eivät varsinaisesti opettaneet lastentarhanopettajille mitään uutta kasvatustietämykseen liittyen, mutta niissä esiintyneet käsitteet selkiyttivät ja muistuttivat mieliin aiheeseen liittyviä, aiemmin opittuja asioita ja vahvistivat jo opittuja käsityksiä kasvatuksesta ja loivat yhteistä tietoisuutta näiden käsitteiden merkityksistä.

” ... mitä ennen niinkun on ollu ja ”mikäs nimi sillä nykyään on sillä samalla asialla... ?” (”Marja”)

Työyhteisössä työskentelystä esiopetussuunnitteluprosessin aikana lastentarhanopettajat kertoivat oppineensa tuntemaan työyhteisönsä jäseniä ja heidän ajatuksiaan aikaisempaa paremmin. Opittiin ymmärtämään ja suvaitsemaan erilaisia näkemyksiä ja tapoja tehdä asioita ja ymmärtämään myös se, että ei ole yhtä oikeaa tapaa tehdä esiopetustyötä, vaikka arvopohja onkin kasvatustyöyhteisöissä yhtenevä. Myös kasvatustietämykset eri ammattiryhmien ja eri aikaan valmistuneiden työntekijöiden kesken koettiin opettavaisiksi.

” No, ehkä sellasta mä ajattelen, et on niitä, jotka on valmistunu jo aikoja sitten, niin niiltä tulee niitten semmosia omia juttuja ja sitten me, jotka ollaan tossa –90-luvulla valmistuttu ja sit ihan näitä tuoreita, ni mun mielestä se on kiva kans... että jos sä teet jonkun kanssa tuolla kaksistaan, niin ei tuu niitä ideoita... ” (”Pia”)

7.5.3 Vanhempien kanssa käydyt arvokeskustelut esiopetuksen tukena

Yhteistyöstä esikoululaisten vanhempien kanssa opetussuunnitelman laadinnan aikana ei juuri opittu uutta, vaan lastentarhanopettajilla vahvistui käsitys vanhempien tyytyväisyydestä päiväkotien esiopetusta kohtaan. Yhteiset arvokeskustelut vanhempainilloissa oli kuitenkin koettu antoisiksi ja ne antoivat osviittaa ja vahvistusta sille, että esiopetus on vanhempien mielestä menossa oikeaan suuntaan päiväkodeissa. Päiväkodit olisivat halunneet tehdä enemmänkin yhteistyötä vanhempien kanssa

esiopetussuunnitelman laadinnan aikaan, mutta kokivat ainakin yhden syyn rajoittavan sitä.

” Mää koen, mää olisin halunnu sillai, kun puhuttiin siinä alussa paljon, et se pitää tehdä vanhempien kanssa yhdessä...siitähän puhuttiin tosi paljon.... Mutta kun jotenkin kokee, että nykypäivän vanhemmilla ei oo aikaa. Niil on ihan tarpeeks, kun ne käy töissä ja sit ne käy ruokakaupassa ja hakee sen lapsensa... ne on niin väsyneitä... ” (”Riikka”)

Lasten mukaan ottamisen vaikeus esiopetussuunnittelutyöhön näkyy seuraavassa katkelmassa, jossa ”Riikka” kertoo oppimiskokemuksestaan.

”Ainakin tämmöstä, että se asia yleensä lasten kanssa... tämmösten asioiden keskustelu vaatii, että se ryhmä on ennenkin keskustellu tuommoisista asioista. Muuten sieltä ei tuu mitään semmosta tai siis se, että pitää olla sitte niin sen aikuisen jo tulkitsemaa, pitää sit olla varma... mut jos ryhmäs on lapsia, jotka on jo täällä pienempänäkin ollu, esimerkiks osallistunu projektityöskentelyyn, esittäny omia mielipiteitään ja ideoitansa ja saanu niitä toteuttaa, mut jos se ryhmä on aika lailla uusi, niin... ” (”Riikka”)

7.5.4 Koulujen kanssa tehtävältä yhteistyöltä odotetaan pedagogisia keskusteluja

Koulujen kanssa tehtävästä yhteistyöstä esiopetussuunnitteluprosessin aikana eivät lastentarhanopettajat nimenneet mitään uutta oppimiskokemusta. Sama tyyli kuin aikaisemminkin tehdä yhteistyötä päiväkotien ja koulun välillä on jatkunut esiopetusuudistuksen jälkeenkin. Esiopetussuunnitelmia on jonkin verran luetettu opettajilla, mutta palaute on ollut vähäistä. Koulun puolelta tapahtuva yhteistyö ja saatu palaute on koettu päiväkodeissa lähinnä toiveina joidenkin käytännön taitojen opettamiseen koulutulokkaille kuten ”Tiina” hieman karrikoiden kertoo.

” No semmosta on opittu... että tota, se opettaja odottaa, mitä me lapsille opetetas jo täällä päiväkodissa, semmosia uusia, mitä me ei olla aikasemmin tullu huomanneeks... kumin käyttö... (yleistä naurua)... lapsille pitää opettaa kumin käyttö täällä ja nenän niistämistä... (yleistä naurua) ... eiku se must oli niin hyvä se nenän niistäminen, et pistetään kaikki niistäämään nenää... mut sitähän me kyl opetetaankin, et ei se mikään uus oo, mutta tää oli tää pyyhekumin käyttö taas niinku se, et ei oikeestaan, eihän me kumia käytetä koskaan... ” (”Tiina”)

Lastentarhanopettajat kaipaivatkin koulujen kanssa tehtävältä yhteistyöltä enemmän koulun vastaantuloa juuri kasvatukseen ja opetukseen liittyvissä asioissa ja sellaista

yhteistyömallia, joka ei perustuisi pelkästään sen tutun opettajan kanssa asioimiseen. Myös Poikonen näkee opetussuunnitelmatyön yhdeksi keskeiseksi onnistumisen tekijäksi avoimen ja toimivan keskustelukulttuurin. Pedagoginen keskustelu koetaan hänen mukaansa kuitenkin aika vieraaksi päiväkotij- ja kouluyhteisöissä. Yhteisöllinen opetussuunnitelmaprosessi edellyttää, että esimies tukee ja kannustaa tätä työtä, ja että yhteisön jäsenet sitoutuvat siihen sekä haluavat oppia aktiivisesti sekä yksin että yhteisössä. (Poikonen 2000, 66-68.)

7.5.5 Lapsilähtöisyyden merkityksen ja oman ammatillisen kehittymisen tärkeyden ymmärtäminen

Kasvatukseen ja opetukseen liittyviksi oppimiskokemuksikseen esiopetussuunnitteluprosessista osa lastentarhanopettajista mainitsee lapsilähtöisyyden merkityksen ymmärtämisen.

” ...että ehkä mulle sitte lapsilähtöisyys on ollu aina vähän siellä taustalla, mutta se on kyllä niinku vahvistunu, että tuota... ja tuonu sitä tukea justiin tää uus tai tää lapsilähtöisyys justiin siihen, että se niinkun hyväksytään ja se otetaan oikealla, kun se otetaan oikeassa mittakaavassa ja näin, niin se on ihan hyväksyttyä ! Että ei ole se huonompi kasvattaja, vaikka ottaaki enemmän lapsia huomioon... se on niinku vahvistunu myöskin, että ehkä sitä ei aikaisemmin nuorempana edes uskaltanu olla niin lapsilähtöinen... kun oli se ... ilmapiiri ei ehkä ollu niin salliva siihen suuntaan... ” (“Kaija”)

Yksi lastentarhanopettajista kokee uudella tavalla ymmärtäneensä leikin merkityksen lapselle. Eräässä päiväkodissa on pohdittu paljonkin kiireettömyyden merkitystä ja alettu systemaattisesti myös toteuttaa sitä käytännön toiminnassa päiväkodissa. Erään päiväkodin lastentarhanopettajat eivät koe oppineensa mitään mainittavaa uutta kasvatuksesta ja opetuksesta juuri esiopetussuunnitteluprosessin myötä, vaan he ovat prosessinsa käyneet jo aikaisemmin.

” ... ja täytyy sanoa, ettei mitään semmosta ahaa-elämystä oo tullu, että tää ois ihan semmonen juttu, et mitä mä en niinku ois ennestään tienny tai... et mää oon sillain kirjallisuudesta seurannu ja tollain, et oon niinkun sillain omia käsityksiä muuttanu jo aikaisemmin, et ei se, et ei mulle ainakaan oo sillain, et se ois nyt tullu tän myötä sitten... ” (“Marja”)

Kysymykseen halusta opiskella lisää esiopetukseen liittyvistä asioista, ”Seija” ja ”Pia” kertovat ilmoittautuneensa suorittamaan esi- ja alkuopetuksen viidentoista opintoviikon opintoja ja kaksi lastentarhanopettajista sanoivat harkitsevansa asiaa kahden kerrottua jo suorittaneensa opinnot. ”Pia” perustelee opiskeluaan seuraavassa katkelmassa.

” No mulle tuli ainakin se, että mä en oo suorittanu sitä viittätoista opintoviikkoo niin... perhesyistä. Sillai tuli jotenkin semmonen, että haluan. Että mä oon kuitenkin käytännön tasolla ollu jo niin monta vuotta esiopetuksessa, et oonko tehny siis (naurua) niinku väärin siis lainausmerkeissä ja siis niinku sillai, että tota kun kumminki on, huomaa, että me ollaan ihan erilaisia, koulutuspaikat on erilaisia siis, ihan oikeesti. Mulla on lähituttavapiirissä paras ystävä on Tampereelta valmistunu. Se on ihan erilaista, mitä me teimme Jyväskylässä, siis niinku, että se vaikutus... tietysti oma persoona vaikuttaa, mut et niinku just semmonen... että kyllä semmonen kipinä, että emmä nyt tiä, olikse nyt tän takia, mutta, vai onko se tullu vaan muuten... ” (”Pia”)

Lastentarhanopettajat olivat sitä mieltä, että heidän työnsä muuttuu koko ajan ja kasvatushenkilöstön pitää pystyä jatkuvasti ammatillisesti kehittymään. Uusia lapsuutta koskevia tutkimuksia tehdään ja uutta tietoa kasvatuksesta ja opetuksesta pitää omaksua, että pysyy ajan tasalla.

” Että tää... jos on pitkä aika, ettei oo mitään uutta tai mitään kurssia tai ei minkään näköstä semmosta, mikä potkis eteenpäin, niin tuota... se menee vähän semmoseks... ittellä, kun nyt omista kokemuksista...että tarvii semmosta uutta potkua, tarvii vähän tuota aivoriihee niin sanotusti, että... että se niinku on semmonen elämänikuinen prosessi tämä juttu... ” (”Kaija”)

8. MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET HENKILÖKOHTAISISSA OPPIMISTARINOISSA

8.1 Kehittyminen kasvattajana

8.1.1 Lapsilähtöisen ja aikuislähtöisen kasvatuserinteen vertaaminen

Merkittävimpänä henkilökohtaisena oppimiskokemuksenaan lastentarhanopettajat kuvailevat lapsilähtöisyyden merkityksen ymmärtämisen kasvatuksessa. Taustavoimana lapsilähtöisyyden esille nousuun esiopetussuunnittelun yhteydessä ovat olleet valtakunnalliset Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 (opetushallitus), joka velvoittaa ottamaan lapsen näkökulman ja mielipiteen mukaan esiopetussuunnittelun ja -toiminnan kaikissa vaiheissa. Toisena taustavaikuttajana voidaan mainita kunnan järjestämä EH- koulutuksen esiopetuskoulutus, jossa lapsilähtöinen esiopetus ja projektityöskentely olivat vahvasti esillä.

Lastentarhanopettajat kuvailevat tarinoissaan lapsilähtöisyyttä useimmiten vertailemalla sitä aikuislähtöiseen, joskus jopa aikuisjohtoiseen kasvatuserinteeseen, joka on pitkään ollut päiväkodeissa hallitsevana kulttuurina.

”Tiinan” tarinasta käy ilmi, miten pitkälle aikuisen auktoriteettiasemaan perustuvassa kasvatuksessa voidaan päiväkodeissa mennä ja toisaalta, miten vaikeaa on yksittäisen, toisin ajattelevan, työntekijän mennä muuttamaan vallitsevia käytäntöjä, vaikka kokisikin sen perustelluksi.

70-luvun lopulla ja 80-luvun alussa toiminta päiväkodeissa oli pääsääntöisesti hyvin aikuisjohtoista. Aikuiset tekivät paljon asioita lapsen puolesta. Kilpailivat siitä, kenellä on hienoimmat suunnitelmat paperilla, kuka askarteleo upeimmat jutut seinille ja komeimmat askartelut lapsille. Usein aikuiset tekivät, lapset seurasi vierestä. Etukäteissuunnittelu oli hyvin tarkkaa ja sääntillistä. Keskusaiheet vaihtuivat viikoittain. Tietopainotteisuus oli valttia. Fröbelin ajatus, että tulee kehittää lapsen sydäntä, päätä ja kättä, oli unohtunut jonnekin. Sen opin olin itsekin jo koulutuksen aikana saanut ja hyväksi todennut, mutta se oli vain kummasti unohtunut. Olin mennyt mukaan siihen ”pakkotahtisuuteen”, penkittämiseen ja aikuisjohtaisuuteen, mitä muutkin toiminnassaan pitivät tärkeänä, ajan henkeen kuuluvana. Lasta alistettiin aikuisen vallan alle useinkin pyöristyttävällä tavalla. Lto:n tuli olla ankara, kaikkietävä, erehtymätön ja ison

20-lapsisen ryhmän hyvin hallitseva auktoriteetti. Monta kertaa mietin, että päiväkotitoiminnassa on paljon pielessä, toiminta ja menetelmät eivät ole sellaisia, jotka minä allekirjoitan. Nuorena opettajana ei ollut kuitenkaan rohkeutta puuttua vallitseviin käytäntöihin. ("Tiina")

Karilan (1997, 80) mukaan toimintaympäristössä toimimiseen vaikuttaa toimintaympäristön ja asiantuntijan välille rakentuva vuorovaikutuksen laatu, joka voi olla staattista, dynaamista tai ristiriitoja sisältävää. Staattisessa toimintaympäristössä henkilön odotukset vastaavat toimintaympäristön kulttuuria ja molemmat painottavat pitäytymistä totutuissa toimintakäytännöissä. Dynaamisessakin vuorovaikutuksessa henkilön odotukset ja toimintaympäristön kulttuuri vastaavat toisiaan, mutta toimintakäytäntöjen kehittämistä ja uuden oppimista painotetaan. Ristiriitoja sisältävässä vuorovaikutuksessa yksilön odotukset ja toimintaympäristön kulttuuri eivät vastaa toisiaan ja henkilön mahdollisuus kehittää toimintakäytäntöjään saattaa estyä toimintaympäristön rajoittavuuden takia.

Lapsilähtöisyyden idea ei toki ollut lastentarhanopettajille uusi asia ennen esiopetus suunnitteluprosessiakaan, vaan monet heistä olivat olleet kiinnostuneita aiheesta aikaisemminkin. Jotkut heistä olivat pyrkineet muuttamaan kasvatustapojensa lapsilähtöisemmiksi jo ennen esiopetus uudistusta, kuten "Tiina" jatkaessaan tarinaansa tuo esille.

Täytyy rehellisesti sanoa, että omien lapsien kautta vasta sain käytännön kokemuksen ja rohkeuden lähteä muuttamaan omaa toimintaani ja puuttumaan myös niiden päiväkotien toimintaan, joissa työskentelin. Eli omaan oppimisprosessiini antoivat aimo sysäyksen omat lapseni. Myös erilaiset kurssit ja päivähoitokäytäntöjen kyseenalaistaminen valtakunnallisestikin ja uudet tutkimukset oppimisesta ja päivähoidon merkityksestä lapsen kehitykselle vahvistivat ja tukivat omaa käsitystäni siitä, kuinka tärkeää lapsen oppimiselle tasavertainen, avoin, hyväksyvä ja lasta kunnioittava toiminta on. ("Tiina")

Esiopetus uudistuksen myötä lastentarhanopettajat olivat kokeneet lapsilähtöisen kasvatuksen tulleen "luvallisemmaksi" ja "yleisesti hyväksytyksi" menettelytavaksi päiväkodeissa. Toisaalta, jos joku olisi ollut nyt aika negatiivisen leiman saaneen aikuislähtöisemmän kasvatustyylin kannalla, hän ei ehkä sitä mielellään olisi tässä lapsilähtöisyydestä innostuneessa ilmapiirissä tuonut julki. Joka tapauksessa lastentarhanopettajat olivat kovasti pohtineet itseään kasvattajina tässä

aikuisjohtoisuuden ja lapsilähtöisyyden välimaastossa, kuten ”Leena” tarinassaan kertoo.

Oman opetussuunnitelman työstämisen aikana jouduin toden teolla miettimään omaa opetustyyliäni ja menetelmiäni sekä näkemystäni lapsilähtöisestä opetuksesta. Mitä lapsilähtöinen opetus käytännössä on ja miten lapsi oppii lapsilähtöisiä menetelmiä käytettäessä? Mitä lapsilähtöinen oppimisympäristö käytännössä tarkoittaa? (”Leena”)

8.1.2 Esiopetusuudistus ja opetussuunnitelmat oppimiskokemuksina

Itse esiopetusuudistus ja kiinnostus esiopetussuunnittelua kohtaan mainitaan kahden lastentarhanopettajan, ”Leenan” ja ”Riikan” tarinoissa merkittävänä oppimiskokemuksena. ”Leena” kertoo kunnan esiopetuksen suunnittelutyöryhmään kuuluessaan osallistuneensa koulutukseen, jossa hän sai tietoa mm. esiopetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden valmistumisesta ja käyttöön ottamisesta koko Suomessa sekä opetushallituksen roolista esiopetuksen kehittämisessä ja sen myötä hänen motivaationsa oman kunnan esiopetuksen kehittämiseen kasvoi ja sai uuden merkityksen.

Minulle tuli tunne, että nyt ollaan ottamassa todella isoa askelta esiopetuksen ja suomalaisen koulujärjestelmänkin tiellä. Hyvältä tuntui se, että esiopetusta tuntuivat arvostavan muutkin kuin lastentarhanopettajat pienissä päiväkodeissaan. Tässä minä halusin olla aktiivisesti mukana. (”Leena”)

Sikkelä (1999, 124-125) kuvailee symbolisiksi kasvukokemuksiksi kokemuksia, jotka koskettavat henkilön tunne-elämää saaden hänet ymmärtämään jonkin asian uudella, syvemmällä tavalla ja tulemaan uudella tavalla tietoiseksi itsestään ja ympäröivästä todellisuudesta.

”Riikka” kertoo olleensa pitkään kiinnostunut esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmista ja tehneensä esi- ja alkuopetuskoulutuksen 15 ov:n opintojen didaktiikan lopputyönsäkin opetussuunnitelmista. Hän kertoo olleensa myös mielissään kunnan esiopetussuunnitteluprosessin alkamisesta ja odottaneensa siltä itse asiassa paljon enemmänkin kuin mihin siinä lopulta päästiin.

8.1.3 Voimia antava yhteistyö kollegojen kanssa

”Marja” nosti merkittävimmäksi oppimiskokemuksekseen esiopetussuunnittelun aikana yhteistyön muiden päiväkotien lastentarhanopettajien kanssa. Hän tuo tarinassaan esille sen, miten keskustelu samassa tilanteessa olevien ihmisten kanssa auttaa näkemään omat ongelmat laajemmassa mittakaavassa ja antaa näin voimia jatkaa omaa työtä.

Mielestäni tärkeä asia esiopetussuunnitelmaprosessissa oli se, että sai tavata muiden päiväkotien lastentarhanopettajia. Oli mielenkiintoista kuulla, miten muissa päiväkodeissa oli toteutettu esiopetusta. Sai myös vaihtaa mielipiteitä sellaisista asioista, jotka joskus tuntuvat omassa työssä raskailta esim. sijaisten puute. Näin ongelmat pystyy näkemään eri mittasuhteessa ja tulevaisuus näyttää valoisammalta. (”Marja”)

Myös Silkelän luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksia käsittelevässä tutkimuksessa persoonallisesti merkittävien henkilöiden myönteiset kohtaamiset koettiin sisäistä voimaa antaviksi kokemuksiksi ja inhimillisen toiminnan voimanlähteiksi. Tällainen henkilö oli Silkelän mukaan esimerkiksi myönteinen esikuva, kannustava, rohkaiseva ja empaattinen henkilö tai tasavertainen keskustelukumppani. (Sikkelä 1999, 178.)

”Marja” kertoi myös tutustumiskäyntiensä muihin päiväkoteihin antaneen hänelle uusia ajatuksia ja hyödyllisiä näkökulmia omaan päiväkotityöhönsä.

8.2 Mitä esiopetussuunnitelman laatiminen työyhteisössä opetti

8.2.1 Päiväkodin eri ammattiryhmien yhteistyö vaikean tehtävän työstämisessä

Lastentarhanopettajat kuvailevat tarinoissaan merkittävinä oppimiskokemuksinaan päiväkodin esiopetussuunnitelman työstämistä yhdessä, työyhteisön sitoutumista yhteisen haasteen voittamiseen sekä kasvatushenkilöstön arvokeskustelua laadinnan pohjana.

”Riikka” ja ”Pia” kokivat päiväkodissaan merkittäväksi sen, että kaikki ammattiryhmät sitoutuivat esiopetussuunnitelman laadintaan ja kokivat asian tärkeäksi. ”Pian” mukaan esiopetussuunnitelman työstäminen oli yhteishengen kannalta merkittävää ja

positiivista. ”Riikka” kertoi työyhteisön jäsenten kokeneen yhteiset keskustelut tärkeiksi ja siksi niitä jatkettiin päiväkodin kehittämispalaverien muodossa.

Koska kaikki olivat mukana OPS:n teossa, kaikki kokivat sen tärkeäksi. Ensin ryhmien palaverien järjestely tuntui vähän hankalalta, ”liikaa palavereita”, mutta lopulta kaikki kokivat tärkeäksi, että näistä meille tärkeistä asioista nyt keskusteltiin ja neuvoteltiin ja että asioita priorisoitiin. Lopputulos oli meidän oma ja kaikki olivat siihen sitoutuneet. Mitään lastenhoitajien ja päivähoitajien alemmuudentunnetta ei meillä ilmennyt. Kaikkien osuutta pidettiin tärkeänä. Tämä oli ehkä paras asia minkä opin/opimme tästä prosessista. Aloitimme tämän vuoden alusta päiväkotimme kehittämispalaverit, joissa kaikki yhdessä pohtivat ongelmia ja etsivät niihin ratkaisuja. Eli sama toimintatapa jatkuu. (”Riikka”)

”Kaija” ja ”Leena” kertoivat positiivisena oppimiskokemuksenaan sen, kuinka suuressa päiväkodissa saatiin yhteistyö sujumaan ja ison prosessin läpivieminen sai aikaan onnistumisen tunteita. Tällaiset sosiaaliset tapahtumat, kuten pienryhmässä tapahtunut kokemus tai laajempi yhteisökokemus mainittiin myös Silkelän (1999, 175) tutkimuksessa merkittäviksi oppimiskokemuksiksi ja niihin liittyi usein voimakas yhteenkuuluvuuden tunne.

Olin ja olimme kaikki hyvin ylpeitä lopputuloksesta, mutta myös siitä, että olimme käyneet läpi ison prosessin ja se ei tuntunutkaan ylivoimaisen vaativalta ja voimia vievältä, oikeastaan päinvastoin. Yhteistyön onnistuminen oli myös yksi tyytyväisyyttä aiheuttava elementti... (”Leena”)

8.2.2 Yhteiset kasvatuskeskustelut tärkeitä työyhteisön kehittymiselle

”Seija” ja ”Marja” kokivat päiväkodissaan merkittäviksi päiväkotihenkilökunnan yhteiset keskustelut esiopetussuunnitelman laadinnan aikana. ”Tiina” kuvailee tarinassaan, miten tärkeätä olisi päiväkodin nopeatempoisessa menossa muistaa välillä pysähtyä yhdessä miettimään asioiden tärkeysjärjestystä.

Esiopetussuunnitelman laatiminen ja siihen liittyvä koko prosessi on mielestäni ollut erittäin tärkeää oman työyhteisön kasvun ja oppimisen kannalta ja toki myös itseni kannalta. On ollut jälleen pakko pysähtyä ja miettiä omaa työtä, menetelmiä ja työyhteisön yhteistä arvoperustaa. (”Tiina”)

Esiopetuksen toteuttaminen ja kehittäminen vaativatkin Karilan mukaan kaikilta esiopetusyhteisöiltä tulevaisuuteen suuntautumista ja uusien työmenetelmien

kehittämistä tarkastelemalla kriittisesti yhteisössä vallitsevia uskomuksia ja niihin perustuvia työtapoja ja rutiineja. Näin on mahdollista löytää ja ottaa käyttöön yhteisön kokemus- ja tietovarantoon rakentuva hiljaisena tietona ilmenevä osaaminen. (Karila 2000, 103.)

8.3 Mitä opittiin esiopetussuunnitelman soveltamisesta käytäntöön

8.3.1 Lapsilähtöisyys esiopetuksen arjessa

Esiopetussuunnitteluprosessin esille nostama lapsilähtöinen kasvatusta nousi arvatunkin myös käytännön esiopetustyön merkittävimäksi oppimiskokemukseksi. Lastentarhanopettajat olivat toden teolla joutuneet miettimään lapsilähtöisiä kasvatustapojen ja lapsilähtöisen oppimisympäristön rakentamista päiväkodeissa. Projektityöskentelyä kuvailtiin useissa tarinoissa esiopetusryhmien uudeksi toimintamuodoksi. Projektityöskentely onkin Hakkaraisen (2002, 183) mukaan keskeinen esiopetuksen integroinnin menetelmä ja sen ydin muodostuu asioiden tutkimisesta. Sen ideana on luoda lapsille mielekkäitä autenttisia oppimistilanteita yhdistämällä erilaisia lasten toimintoja yhteiseksi kokonaisuudeksi. Projektityöskentelyn teoreettisena lähtökohtana on Hakkaraisen mukaan opettajajohtoisen työskentelyn sijaan lasten oma merkitysten ja mielekkyyden rakentaminen oppimiseen.

Minulla kiinnostus projektityöskentelyyn ja lapsilähtöisyyteen lisääntyi. Projektityöskentelyn toteutuminen omalla osastolla tuntui ahaa-elämykseltä, tällainen työtapo innosti aikuisetkin valtavasti. YES ! Meillä oli silloin aiheena meri. Nyt meillä on ollut aiheena metsä. ("Pia")

Merkittävässä oppimiskokemuksissa voidaan oivalluksen kautta löytää uusia ratkaisuja ongelmille. Ahaa-elämys on oivalluksen tulosta tietoisuuteen. Oivaltaminen voi olla myös jatkuvampi luovassa toiminnassa tapahtuva tila tai välähdyksenomainen elämyksellinen tajuamisen kokemus. (Silkelä 1999, 137.)

Projektityöskentelyyn kytkeytyvä kokonaisvaltaisuus ja eheyttäminen alkoivat nyt saada "Pian" mukaan enemmän merkitystä esiopetustyössä. Merkittävä oppimiskokemus

opitaankin tuntemaan elämällä se persoonallisesti ja vasta itse kokemalla voidaan ymmärtää, mistä on kysymys (Silkelä 1999, 182).

Omassa työssäni prosessi myös näkyi, että esiopetus kaiken kaikkiaan on kokonaisvaltaista ja sitä voi eheyttää tilanteessa kuin tilanteessa. (Ei pelkät ”tuokiot”.) Se piti vaan ymmärtää. Olimme ennenkin tehneet niin, mutta se ymmärrys. (”Pia”)

Lapsilähtöisyyttä oli päiväkodeissa lähdetty toteuttamaan myös konkreettisesti fyysisiä puitteita parantamalla.

Lapsilähtöisyys oli avainsana lähtiessämme laatimaan omaa esiopsiamme, siten myös minun on ollut helppo sitoutua tähän kaikista tärkeimpään arvoon lasten kanssa työskennellessä. Käytännössä näkyvin muutos lapsilähtöisestä hengestä talossamme oli kaapinovie poistaminen ja erilaisten välineiden asettaminen lasten ulottuville. Ympäristön uudelleen rakentaminen tai sen parantaminen on mielestäni koko ajan parantunut. Tilat ja hyllyt houkuttelevat kokeilemaan ja tutkimaan yhdessä ja erikseen. (”Kaija”)

Lapsen kuuleminen ja hänen mukaan ottamisensa toiminnan suunnitteluun ovat päiväkodin lapsilähtöisen esiopetuksen periaatteina, kuten ”Kaija” tarinassaan kertoo.

Lapsilähtöisyys näkyy käytännössä myös siten, että lapset otetaan mukaan suunnitteluun. Kuulostellaan lasten kiinnostuksen kohteita, mietitään yhdessä mitä tutkitaan, miten tutkitaan ja miksi? Mielestäni onnistuneimpia kokemuksia on ne lasten kanssa yhteistuumin mietityt jutut, joita on uskallettu kokeilla lasten oman luovuuden sekä innovatiivisuuden siivittäminä - siinä olen ollut myös saajan roolissa. (”Kaija”)

Lapsilähtöisenä oppimisympäristönä lastentarhanopettajat kuvailevat erityisesti luonnon, jonka ”Pia” kertoo myös lasten maininneen päiväkodissaan mieluisaksi tekemiseksi. Luonto tarjoaa myös ”Marjan” mukaan lapsille jatkuvasti uusia elämyksiä ja kokemuksia ja antaa lapselle mahdollisuuden tehdä havaintoja. ”Tiina” kuvailee tarinassaan luontoa parhaimmaksi mahdolliseksi oppimisympäristöksi päiväkotilapselle.

Lapsi oppii ja kehittyy saadessaan elää kiirettömässä ja rakastavassa ilmapiirissä vuorovaikutuksessa muiden lasten ja aikuisten kanssa. Luonto on maailman paras oppimisen kehto päiväkotikäiselle lapselle. Sieltä löytyy niin paljon aineksia, mistä ammentaa.(”Tiina”)

8.3.2 Esiopetussuunnitelman laadinnan ja esiopetuksen toteutuksen yhteys

”Seija” kertoo esiopetussuunnitelman laadinnan vahvistaneen hänen rooliaan esiopettajana ja auttaneen häntä hahmottamaan paremmin kokonaisuutta. Antikaisen (1996, 274) mukaan yksilön itsemäärittelyn muutoksessa on kyse valtautumisesta ja siihen kuuluu myös yksilön toimintakyvyn vahvistuminen. ”Seija” kertoo myös, että esiopetussuunnitelman sisältämät asiat on ollut helppo ottaa myöhemminkin ”takaraivosta” käyttöön, kun on itse ollut laatimassa sitä. ”Seijan” tarinassa nousee esille yksi negatiivinen oppimiskokemus, joka liittyy siihen, että koska ei ollut esiopetusvuorossa esiopetussuunnitelman laatimisen aikaan, ”Seija” ei päässyt toteuttamaan esiopetussuunnitelmaa käytännössä ennen viime syksyä (2002).

Olin mukana talon yhteisen suunnitelman teossa. Koin sen erittäin hedelmälliseksi, koska keskustelimme kaikista asioista paljon. Varsinkin arvoista ja tavoitteista, mutta muuhun toiminnan suunnitteluun tai toteutukseen en päässyt osallistumaan. Suunnitelman teko jäi osaltani jotenkin irralliseksi jaksoksi. Se tehtiin, mutta kun se oli valmis, en tarvinnut sitä. (”Seija”)

Karilan & Nummenmaan mukaan (2001, 92) kokemus muodostaa päivähoitohenkilöstön oppimisessa keskeisen lähtökohdan. Kokemuksen ammatilliseksi tiedoksi muuttumisessa edellytetään kriittistä reflektiota, kokemuksen käsitteellistämistä ja sen uudelleen tutkimista käytännön toiminnassa.

9. LASTENTARHANOPETTAJIEN TARINOIDEN YDINMERKITYKSET

9.1 ”Riikka” ja ”Esiopetuksen kehittämisen tarina”

”Riikan” tarinassa on vahvasti esillä halu kehittää oman kunnan ja päiväkodin esiopetusta. ”Riikan” kiinnostus esiopetussuunnitelmiin oli alkanut jo ennen varsinaista esiopetusuudistusta, kun hän oli opiskellut esi- ja alkuopetuksen opintoja ja siellä tehnyt lopputyönsä opetussuunnitelmista. Kunnan esiopetussuunnitelmatyön alkamisesta ”Riikka” olikin ollut hyvin mielissään, mutta loppujen lopuksi suunnitelma ja sen teko eivät vastanneet hänen odotuksiaan. Hän koki, että suunnittelua pidettiin kunnassa välttämättömänä pahana eikä siihen paneuduttu tarpeeksi syvällisesti. Kun kunnassa alkoi lastentarhanopettajille suunnattu esiopetussuunnitelmien laadintaa tukeva koulutus, oli ”Riikka” jälleen odottavalla kannalla ja kokikin tärkeäksi kollegojen kanssa tehdyt ryhmätyöt sekä luennoitsijoiden näkökulmat, mutta joutui jälleen myös pettymään koulutuksen suhteen. Koulutusjärjestelyt ontuivat ja varsinkin alussa tuntui olevan paljon sekaannuksia koulutuksen tilaajan ja kouluttajan välillä ja tämä aiheutti turhautumista osallistujissa.

Näiden vähän harmillisten vaiheiden jälkeen suunnittelutyö omassa päiväkodissa sai ”Riikassa” aikaan tyytyväisyyden tunteita. Vanhempainillassa aloitettiin arvokeskusteluja vanhempien ja henkilökunnan välillä ja niitä jatkettiin työyhteisön sisällä. Esiopetussuunnitelmaa työstettiin pienissä ryhmissä ja sitten koottiin yhdessä. ”Riikka” koki merkittävänä sen, että koko talon väki oli ammattinimikkeestä riippumatta mukana prosessissa, kukin kykyjensä ja kiinnostuksensa mukaan ja myös sitoutui yhteiseen päämäärään. Suunnitelma annettiin myös vanhemmille ja alkuopettajille luettavaksi, mutta heiltä saatiin vain vähän kommentteja. Koska ”Riikka” ja muu henkilökunta kokivat yhteiset keskustelut tärkeiksi, he halusivat kehittämispalaverien muodossa jatkaa tätä toimintatapaa. Samoin päiväkodin henkilöstön asiantuntemusta ja kiinnostusta käytettiin jatkossakin hyödyksi isoja projekteja tehtäessä.

Myös esiopetuksen työtapojen kehittäminen on ”Riikan” sydäntä lähellä. Hän oli jo pitkään ajanut päiväkodissaan projekteihin perustuvaa toimintamuotoa, mutta vasta esiopetusuudistuksen myötä sen käyttöönotto alkoi innostaa myös muita työntekijöitä.

Tulevaisuudelta ”Riikka” toivoo enemmän sekä kasvatuksellista keskustelua että käytännön yhteistyötä koulujen kanssa. Hän lupaa, että sekä hän että muut hänen päiväkotinsa lastentarhanopettajat tulevat tekemään kaikkensa tämän tavoitteen eteen ja toivovat parasta...

9.2 ”Pia” ja ”Lapsilähtöisyyden tarina”

Pitkään esiopetusryhmässä toimineelle ”Pialle” esiopetussuunnitteluprosessi on ollut erityisesti lapsilähtöisyyden merkityksen oivaltamista ja ennen kaikkea sen kokeilua käytännön esiopetustyössä. Projektityöskentelyn onnistuminen omassa lapsiryhmässä on innostanut myös muita ryhmän aikuisia jatkamaan tällaista työtapaa. Päiväkodin oppimisympäristön sekä käytäntöjen tekeminen lapsilähtöisemmiksi on ollut ”Pialle” mielekäs kokemus. Hän kertoo prosessin aikana todella ymmärtäneensä myös sen, että esiopetus on kaiken kaikkiaan kokonaisvaltaista ja että sitä voi eheyttää tilanteessa kuin tilanteessa. Luonnon merkitys lapsilähtöisenä oppimisympäristönä on tullut koko ajan tärkeämmäksi ”Pialle”, varsinkin kun myös lapset ovat lastenkokouksissa maininneet sen mieluisaksi tekemisekseen. Vuorovaikutus lapsiin sekä lasten vuorovaikutus toisiinsa on sosiaalisten taitojen tukemisen sekä leikin ohella asioita, joita ”Pia” pitää työssään erityisen tärkeinä sekä myös rentoutta ja kiireettömyyttä, koska eihän kaikkia asioita tarvitse ainakaan samana vuonna tehdä !

9.3 ”Kaija” ja ”Yhteistyön ja tyytyväisyyden tarina”

”Kaijan” tarinassa huokuu tyytyväisyys esiopetusuudistuksen käynnistämiä suunnittelu- ja yhteistyötoimia kohtaan. Hänen mukaansa valtakunnallinen, velvoittava esiopetussuunnitelma toimi hyvänä pohjana sekä tarpeeseen tullee kunnalliselle että päiväkotien omille esiopetussuunnitelmille. Lähikoulun kanssa tehty pitkälinen yhteistyö toimi hyvänä arvopohjana esiopetussuunnittelulle. Päällimmäisenä, positiivisena kokemuksena prosessissa ”Kaija” näkee työyhteisön antaman yhteispanoksen ja yhteistyön sujumisen. Henkilökunta sitoutui hänen mielestään tekemäänsä ja prosessi eteni kivuttomasti ja nopeassa tempossa. Esiopetussuunnitelmastakin tuli juuri oman talon näköinen. Myöskään vanhemmat eivät edes pyydettyäessä kritisoineet sitä, vaan vaikuttivat tyytyväisiltä lukemaansa.

”Kaija” kokee, että päiväkodin esiopetussuunnitelma on helpottanut käytännön arkea, varsinkin kun asiasisällöt on itse prosessiin osallistuneena ollut helppo sisäistää. Avainsana käytännön toteutuksessa päiväkodissa on ollut lapsilähtöisyys, jonka myös ”Kaija” kokee tärkeänä arvona. Lapsilähtöisyys käytännössä on näkynyt fyysisen ympäristön muokkaamisena, lasten mukaan ottamisena suunnitteluun, lasten kiinnostuksen kohteiden kuunteluna ja yhteisenä tutkimisena. ”Kaija” kertookin onnistuneimpia kokemuksiaan olevan ne lasten kanssa yhteistuumin mietityt jutut, joita on uskallettu kokeilla lasten oman luovuuden ja innovatiivisuuden siivittäminä. Siinä hän on kokenut olleensa saajan roolissa. ”Kaija” kokee tärkeäksi myös vanhempien, lasten, henkilökunnan sekä joskus myös muiden yhteistyökumppaneiden kanssa yhteistuumin tehdyn esiopetussuunnitelman arvioinnin sekä lapsen kehityksen toteutumisen arvioinnin. Oma ammatillisuus ja sen ylläpitäminen edellyttävät ”Kaijan” mukaan uusien asioiden opiskelua, kouluttautumista sekä jatkuvaa reflektointia. Samoin esiopetussuunnitelmakin elää ja muotoutuu jatkossakin vaatien päivitystä ja muotoilua tätä päivää palvelevaksi.

9.4 ”Leena” ja ”Realistisen suunnittelun tarina”

”Leenan” esiopetussuunnitteluprosessi starttasi siitä, että hänet valittiin kunnan esiopetuksen suunnittelutyöryhmään, johon kuullessaan hän sai perustavaa laatua olevaa tietoa esiopetustuudistuksen toteuttamisesta valtakunnallisella tasolla. ”Leena” koki, että nyt ollaan ottamassa todella isoa askelta esiopetuksen ja koko suomalaisen koulujärjestelmänkin tiellä, ja että esiopetusta tuntuivat nyt arvostavan muutkin kuin lastentarhanopettajat pienissä päiväkodeissaan. Hän halusi myös itse aktiivisesti olla tässä prosessissa mukana. Työryhmän työskentely jäi kuitenkin isoja puheita laimeammaksi ja ”Leenan” periaate tehdä joitain asioita elämässään melko taloudellisesti sai hänet unohtamaan kunnan esiopetussuunnitelman ja aloittamaan oman yksikkönsä esiopetuksen kehittämisen toden teolla.

”Leena” oli vakuuttunut siitä, että hyvillä päiväkotiensä näköisillä ja tuntuksilla esiopetussuunnitelmilla vietäisiin jatkossa esiopetusta eteenpäin. Oli tärkeää saada todellinen, toteutettavissa oleva, olennaiseen keskittyvä ja ymmärrettävä työväline esiopetukseen. Tähän potkua antoi kunnan järjestämä esiopetuskoulutus, joka aiheuttamalla hämmennystä päiväkodin henkilökunnassa, sai aikaan voimakkaan halun

itsenäisesti lähteä työstämään juuri oman yksikön tarpeiden mukaista suunnitelmaa. ”Leenalle” itselleen yksi työskä oli hänen oman opetustyylinsä ja menetelmiensä suhteuttaminen näkemyksiin lapsilähtöisestä opetuksesta. Hän joutui toden teolla miettimään, mitä lapsilähtöinen opetus, menetelmät ja oppimisympäristö käytännössä tarkoittavat ja kertoo tämän kaiken muuttaneen häntä myös kasvattajana.

Esiopetussuunnitelman työstämisen johtoajatus ”Leenan” päiväkodissa oli, että sen, mitä suunnitelmaan kirjataan, täytyy olla realistista, toteutettavissa olevaa ja päiväkodin toiminnassa näkyvää. Suunnitelmasta pitää löytyä perustelu kaikelle, mitä esikoululaisten kanssa tehdään. Turhaa sanahelinää ja muoti-ilmiöitä siellä ei kaivata. Näiden periaatteiden kautta esiopetussuunnitelma vietiin läpi ilman suuria synnytystuskia ja kaikki olivat päiväkodissa hyvin ylpeitä lopputuloksesta. Suuri prosessi oli läpikäyty ja se ei ollutkaan tuntunut ylivoimaisen vaativalta ja voimia vievältä, vaan oikeastaan päinvastoin. Päiväkodin esiopetussuunnitelma on käytännössä osoittanut toimivuutensa opetuksen suunnittelun apuvälineenä ja ”Leena” kertoo sen jäntevöittäneen hänen omaa suunnitteluaan. Koska ”Leena” itse on osallistunut suunnitelman tekoon, ovat sen asiat myös hänelle sisäistyneet. Hän on kuitenkin siitä hieman huolissaan, koska opetussuunnitelmanhan pitäisi elää ja muuntua ajan myötä ja suunnitteleekin jo muuttavansa sitä piakkoin joiltain osin. ”Leena” kertoo suunnitteluprosessin olleen hänelle kaudella 2000-2001 ykkösjuuttu, joka vei hänen ajatuksensa niin työssä kuin kotonakin. Sen jälkeen on tullut muita haastavia asioita, jotka ovat vieneet mennessään, mutta esiopetusta on edelleen ollut ”Leenan” mukaan helppo toteuttaa hyvän, realistisen suunnitelman avulla.

9.5 ”Seija” ja ”Irrallisuuden tarina”

Esiopetussuunnitteluprosessin aikana ”Seija” kertoo työskennelleensä pienten lapsiryhmässä ja itse asiassa neljä vuotta yhtäjaksoisesti. Näin ollen hän ei pystynyt toteuttamaan esiopetussuunnitelmaa omassa työssään eikä myöskään peilaamaan prosessin aikana mietittyjä asioita omaan päivittäiseen työhönsä. Talon yhteisen suunnitelman teossa ”Seija” oli mukana ja koki erittäin hedelmällisinä arvoihin ja tavoitteisiin liittyvät keskustelut henkilökunnan kesken. Mutta koska ei päässyt osalliseksi esiopetustoiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta, ”Seija” koki suunnitelman teon omalla kohdallaan jotenkin irralliseksi jaksoksi. Nyt toimiessaan

esiopetusryhmässä hän on huomannut, että vaikka itse esiopetus suunnitelman teosta on jo kulunut tovi, on hänen ollut helppo prosessissa mukana olleena ottaa asiat ”takaraivosta” käyttöön. Hämmäntävänä ”Seija” on sen sijaan kokenut esiopetustyössään tarjolla olevan materiaalin paljouden ja opettavien asioiden tärkeysjärjestykseen laittamisen eli on ollut vaikeaa päättää, mitä pitäisi ehtiä toteuttaa, mikä on tärkeintä ja mitä voisi sujuvasti jättää pois.

9.6 ”Tiina” ja ”Elinikäisen oppimisen tarina”

”Tiina” kertoo oppimistarinaan alkaneen jo kauan sitten. Kosketuksen tulevaan ammattiinsa hän sai hoidellessaan jo pienestä tytöstä lähtien naapurin lapsia ja olemalla mukana partiotoiminnassa lasten ja nuorten kanssa. Myös harjoitteluaika kahdessa hyvin erilaisessa päiväkodissa jo ennen lastentarhanopettajakoulutukseen pääsyä olivat muokanneet ”Tiinan” käsityksiä esiopetuksesta ja lapsen oppimisesta. Näistä harjoittelupaikoista toinen oli esiopetusryhmä, jonka toiminta oli hyvin aikuisjohtoista ja koulumaista ja toinen taas päiväkotia, jossa lapsilähtöisyys ja lapsen kunnioittaminen toimivana ja ajattelevana yksilönä näkyivät myös käytännössä. Viimeksi mainitussa päiväkodissa ”Tiina” oppi myös sen, että päiväkodin tulisi olla sellainen kulttuurin kehto, jossa lapset saivat kokemuksia erilaisista taideaineista ja samalla myönteisellä tavalla rakentaisivat omaa minuuttaan.

Lastentarhanopettajaseminaari antoi ”Tiinalle” ne teoreettiset tiedot, joita ammatissa tarvittiin ja harjoittelut päiväkodeissa tutustuttivat hänet erilaisiin päivähoidon toimintatapoihin. Valmistumisen jälkeiset työpaikat päiväkodeissa antoivat ”Tiinalle” mahdollisuuden vertailla erilaisia toimintoja, menetelmiä ja sisältöjä ja auttoivat häntä vähitellen muodostamaan oman käsityksensä lapsen oppimisprosessista ja omasta osuudestaan siinä. Aikuisjohtoiset työtavat 70- luvun lopussa ja 80-luvun alussa saivat ”Tiinan” monta kertaa miettimään päiväkotitoiminnan mielekkyyttä, koska menetelmät eivät olleet sellaisia, joita hän olisi halunnut allekirjoittaa. Pääpaino tuntui olevan aikuisten tekemissä hienoissa askarteluissa, tietopainotteisuudessa ja viikoittain vaihtuvissa keskusteluissa. ”Tiina” kertoi nuorena opettajana menneensä mukaan ”pakkotahtisuuteen”, penkittämiseen ja aikuisjohtisuuteen, koska ei uskaltanut puuttua vallitseviin käytäntöihin. Lastentarhanopettajan tuli hänen mukaansa olla ankara, kaikkietävä, erehtymätön ja ison lapsiryhmän hyvin hallitseva auktoriteetti. Vasta

omien lasten tuoman kokemuksen kautta ”Tiina” sai rohkeutta lähteä muuttamaan omaa toimintaansa ja puuttumaan myös niiden päiväkotien toimintaan, joissa työskenteli. Samoin erilaiset kurssit ja päivähoitokäytäntöjen yleinen kyseenalaistaminen sekä uudet tutkimukset oppimisesta ja päivähoidon merkityksestä lapsen kehitykselle vahvistivat ”Tiinan” omaa käsitystä siitä, kuinka tärkeää avoin, hyväksyvä ja lasta kunnioittava toiminta lapsen oppimiselle on.

Lastentarhanopettajana, niin kuin ihmisenäkään ei ”Tiinan” mukaan koskaan voi olla valmis, vaan koko ajan oppii uutta vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Vaikka uutta tietoa tulee koko ajan ja pitää elää ”ajan hermolla”, on tärkeää kuitenkin pitää jalat maassa ja terve järki mukana. Omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen ja niiden suhteuttaminen niihin odotuksiin ja vaatimuksiin, mitä häneltä lastentarhanopettajana vaaditaan on ollut hänelle itselleen viime vuosien oppi. Kunnan esiopetuskoulutus ei ”Tiinalle” itselleen tuonut mitään uutta ja ihmeellistä, mutta sen myötä seurannut yhteistyö kunnan muiden lastentarhanopettajien kanssa oli tärkeää yhteisen oppimisen ja ajatustenvaihdon kannalta. Esiopetussuunnitelman laadinnassa ja siihen liittyvässä prosessissa tärkeitä on ollut ”Tiinan” mielestä pysähtyminen ja oman työn, menetelmien ja työyhteisön yhteisen arvoperustan miettiminen, joka taas on luonut pohjaa omalle ja työyhteisön kasvulle ja oppimiselle.

9.7 ”Marja” ja ”Voimaantumisen tarina”

”Marja” koki esiopetussuunnitteluprosessissa tärkeänä sen, että sai tavata muiden päiväkotien lastentarhanopettajia ja vaihtaa heidän kanssaan mielipiteitä päiväkotityössä raskailta tuntuvista asioista. ”Marja” kertoo keskustelujen ansiosta nähneensä tulevaisuuden valoisampana ja ongelmat eri mittasuhteessa. Prosessin aikana hän koki antoisaksi oppimiskokemukseksi myös kuulumisen eri päiväkotien edustajista koottuun ryhmään, joka suunnitteli kuvaamataidon osuutta kunnan esiopetussuunnitelmaan. Tällöin ”Marja” koki saaneensa ryhmän jäseniltä vahvistusta omille ajatuksilleen lapsilähtöisestä opetuksesta, elämyksistä ja luonnon merkityksestä lapselle. Näistä kollegojen kanssa käydyistä yhteisistä pohdintoista ”Marja” sai voimaantumisen kokemuksia, jotka auttoivat häntä jaksamaan paremmin työssään.

Esiopetussuunnitelmatyön aikaan ”Marja” oli käynyt myös vierailuilla muissa päiväkodeissa ja sai näin uusia näkemyksiä ja käytännön vihjeitä päiväkotityöhönsä. Erityislastentarhanopettajan työhön tutustuessaan hän ymmärsi, kuinka tärkeätä pienryhmätyöskentely erityislasten kanssa oli ja sai samalla käytännön tietoa puhehäiriöisten lasten kanssa työskentelystä. Toisessa päiväkodissa pikkukirkkoon tutustuminen auttoi häntä näkemään sen, miten palkitsevaa yhdessä tekeminen ja kokeminen on sekä lapsille että aikuisille. Omassa työyhteisössä käydyt arvokeskustelut ”Marja” koki tärkeiksi siksi, että aikuiset muistaisivat, että juuri lapsi on kasvatuksen ja päiväkotityön tärkein asia.

10. TULOSTEN TARKASTELU

Esiopetussuunnitteluprosessin merkittävimmät oppimiskokemukset liittyivät lastentarhanopettajien haastattelujen ja tarinoiden perusteella yhteistyön tekemiseen sekä omassa työskentely-yksikössä että eri päiväkotien välillä. Työyhteisöissä käytyjen kasvatustietokeskustelujen tärkein aihe oli ollut lapsilähtöisyys, niin teorian kuin käytännönkin kannalta. Siihen liittyen projektityyppinen työskentelymuoto oli kokonaisvaltaisena ja eheyttävänä toimintatapana innostanut päiväkotien lapsia ja aikuisia kokeilemaan sitä esiopetusryhmissä. Päiväkotien esiopetussuunnitelmien laadinnassa vaikeimpana oli koettu suunnitelmien kirjalliseen muotoon saattaminen ja tuttujen kasvatustietokeskustelujen sekä hiljaisen tiedon muotoileminen tekstiksi. Tulevaisuudessa lastentarhanopettajat toivoivat enemmän aikaa pedagogiselle keskustelulle esiopetuksen ja koulun välillä.

10.1 Työyhteisön yhteistyö

Merkittävimmäksi oppimiskokemuksekseen päiväkodin esiopetussuunnitelmatyössä tutkimukseen osallistujat olivat kokeneet henkilökunnan yhteistyön. Merkittävänä oli koettu se, että työyhteisön kaikki jäsenet, riippumatta ammattinimikkeestä, olivat sitoutuneet opetussuunnitelman laadintaan ja antaneet siihen oman panoksensa kukin kykyjensä mukaan. Esiopetussuunnitelmien laadinta oli päiväkodeissa koettu haasteena, jonka tekemisessä kaikkien osaaminen oli pantu koetukselle. Onnistuminen tässä haasteellisessa tehtävässä oli tuottanut tekijöilleen suurta tyydytystä ja jopa yhteishengen paranemista työyhteisöissä. Työyhteisö voikin Karilan & Nummenmaan (2001, 97) mukaan olla parhaimmillaan oppimisyhteisö, jossa sen jäsenten erilaiset tiedot ja taidot toimivat yhteisöllisen oppimisen voimavarana.

Esiopetussuunnitelmien laadintaprosessi oli päiväkodeissa opettanut myös ryhmässä työskentelyn periaatteita, kun opetussuunnitelman eri osa-alueet oli jaettu päiväkodin työntekijöiden kesken ja jokainen oli joutunut ottamaan vastuuta omasta tehtävästään, esittelemään sitä muille ja ottamaan vastaan palautetta ja vastavuoroisesti myös kommentoimaan muiden ryhmien aikaansaannoksia. Tällaisen työskentelytavan omaksuminen oli helpottanut suuresti päiväkodeissa aloitettua

varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaprosessia, jota toteutettiin pitkälti esiopetussuunnitelman tekoprosessin mukaisesti. Kronqvist määrittelee työryhmän ajallisesti rajatuksi ryhmäksi, joka suunnittelee asioita tehokkaasti ja joka keskustelee, päättää ja delegoi tehtäviä eteenpäin. Tiimillä on näiden tehtävien lisäksi myös oman toimintansa tehostamisen ja kehittämisen tehtävä. (Kronqvist 1999, 15.)

10.2 Kasvatuskeskustelut

Esiopetussuunnitelmien laadintaa aloitettaessa päiväkodeissa oli käyty arvokeskusteluja, joihin kaikki työntekijät olivat osallistuneet. Yhteiset ajatuksenvaihdot kasvatukseen ja opetukseen liittyvistä arvoista oli koettu merkittäviksi ja niiden tärkeyttä oli alettu arvostaa uudella tavalla. Yhteisille keskusteluille haluttiin jatkossakin löytää aikaa, jonka riittämättömyys olikin suurin työyhteisön yhteistyötä rajoittava tekijä. Kasvatusasioita oli keskustelemalla palautettu mieliin ja pohtimalla niitä yhdessä oli löydetty uusia merkityksiä vanhoille, tutuille aiheille Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) toimiessa taustateorianä käsiteltäville asioille. Opetussuunnitelman perusteiden hengen mukaisesti toteutettu opetussuunnitelman laadinta edellyttääkin Poikosen (2000, 65) mukaan koko yhteisön mukanaoloa ja sitoutumista yhteisiin opetussuunnitelmaa koskeviin keskusteluihin, joissa yhdessä pohdittavina aiheina ovat kasvat- ja opetustyötä ohjaavat arvot, ihmiskäsitys, käsitys tiedosta ja oppimisesta.

Eräs merkittävä kokemus arvokeskustelujen tärkeydestä oli reflektoida yhdessä omien ja päiväkodin muiden kasvattajien erilaisia tapoja toimia lasten kanssa. Alettiin paremmin ymmärtää erilaisia tapoja tehdä kasvatustyötä ja näin myös hyväksyä erilaisia toimintatapoja ja ajatusmalleja. Samalla työntekijät saivat uusia ideoita toisiltaan ja saattoivat näin myös kehittyä ammatissaan. Oppimisen reflektointi voikin Saarenheimon mukaan parhaimmillaan antaa välineitä sekä muuttaa omaa toimintaa että pyrkiä vaikuttamaan oppimisyhteisön muihin elementteihin. Oppimiseen liittyviä toimintatapoja voidaan lähestyä mm. tarkastelemalla erilaisia konkreettisia oppimistilanteita ja pohtia niitä ryhmässä. Oman toiminnan perusteiden tarkastelun kautta voidaan uudistaa sellaisia yksilöllisiä ja kollektiivisia toimintatapoja, jotka vaikuttavat jaksamiseen ja hyvinvointiin työyhteisössä. (Saarenheimo 2001, 31,33.)

10.3 Lapsilähtöisyys

Tärkein yksittäinen kasvatustutkimusten aihe päiväkodeissa oli ollut lapsilähtöisyys ja nimenomaan sen vertaaminen aikuisjohtoiseen kasvatustraditioon, joka päiväkodeissa on perinteisesti ollut valtasuuntauksena. Lapsilähtöisyyden ymmärtämisen lastentarhanopettajat nimesivätkin yhdeksi merkittäväksi oppimiskokemukseksi prosessin aikana. Aikuisen asemaa kasvattajana ja auktoriteettina oli mietitty mm. sellaisissa asioissa, kuten saako aikuinen kommenttaa lasta ja kuinka näkyvä asema aikuisella lapsen toiminnassa ja oppimisessa sai olla.

Myös Karilan (1997) lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittymistä koskevassa tutkimuksessa lapsilähtöisyys ja aikuislähtöisyys kasvatuskulttuureina aiheuttivat runsasta keskustelua. Aikuislähtöisen kasvatuskulttuurin kasvatuksen päämääränä on sosialisatio ja kasvatuksen sisältöinä nähdään hyvien tapojen opettaminen ja kulttuuriperinteen siirtäminen. Kasvatustoiminnan suunnittelussa ja kasvatuksellisissa käytännöissä painottuu tällöin aikuisen näkökulma. Lapsilähtöinen kasvatuskulttuuri perustuu sosialisatian lisäksi personalisaation näkökulmaan, jolloin lasten aktiivisuutta ja heidän persoonallisuutensa kehittymistä tuetaan aikuisen toiminnan kautta. Kasvatuskäytännöissä ja toiminnan suunnittelussa heijastuu tällöin lasten näkökulma. (Karila 1997, 67.) Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajat olivat esiopetussuunnitteluprosessin aikana myös kokeneet, että lapsilähtöinen kasvatustapa ja lapsilähtöiset toimintatavat olivat esiopetustuudistuksen myötä saaneet enemmän hyväksyntää osakseen ihan yleisemmälläkin tasolla.

Lapsilähtöiset toimintatavat olivat kovasti puhuttaneet työyhteisöjä sekä päiväkotien oppimisympäristöjen lapsilähtöisiksi tekeminen. Lapsen oppiminen erilaisissa toiminnallisissa yhteyksissä ja lasten mukaan ottaminen toiminnan suunnitteluun sekä lapsille tuttuun teemojen käyttö esiopetuksessa olivat olleet pohdinnan ja toteutuksenkin kohteina. Lapsilähtöisenä työskentelytapana ja merkittävänä oppimiskokemuksenaan lastentarhanopettajat mainitsivat erityisesti projektityöskentelyn, johon ideoita ja käytännön esimerkkejä saatiin sekä kunnan esiopetuskoulutuksen luennoitsijoilta että koulutukseen osallistuneiden muiden päiväkotien edustajilta. Projektityyppisessä työskentelytavassa eheyttämisen ja

kokonaisvaltaisuuden periaatteet, jotka myös esiopetussuunnitelmissa mainitaan, toteutuivat nyt myös käytännön toiminnassa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) todetaan, että ”Eheyttämisen monimuotoisuuden tulee ilmetä siten, että eri tiedonalat otetaan suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon ja niitä tarkastellaan osana kulloinkin valittua kokonaisuutta. Teemakokonaisuuksien valinnassa pyritään löytämään lapsille merkitykselliset asiat ottamalla heidät mukaan teemojen suunnitteluun.”

10.4 Esiopetussuunnitelman kirjoittaminen

Esiopetussuunnitelman työstämisessä lastentarhanopettajat kokivat vaikeimmaksi kirjoitustyön. Päiväkodeissa oltiin totuttu suunnittelemaan ja pohtimaan kasvatuskäytäntöjä, mutta niiden paperille laittaminen tuntui oudolta ja työläältä. Asiat sinänsä olivat tuttuja, mutta niiden muotoileminen sanoiksi ja lauseiksi oli vaikeaa. Päiväkotien työyhteisöt joutuivatkin nyt etsimään yhteisten keskustelujen ja kirjallisuuden avulla sellaisia kasvatuskäsitteitä, joiden avulla ajatukset pystyttäisiin kirjaamaan esiopetussuunnitelmiin ylös. Hiljaisen tiedon purkamisessa ja allekirjoittamisessa on myös Karilan (2000, 128) mukaan kyse pitkästä prosessista, joka vaatii työtovereiden välisiä keskusteluja sekä omien työtapojen ja vakiintuneiden käsitysten vertaamista esim. kirjallisuudessa esiintyviin uuden tutkimustiedon tuottamiin käsitteisiin. Päiväkotien esiopetussuunnitelmien kirjoittamista haittasi myös se käytännön seikka, että työntekijöistä vain pieni osa oli tottunut käyttämään tekstinkäsittelyohjelmaa ja näin ollen tekstin tuottaminen annettiin tietokoneista eniten kokemusta omaavien tehtäväksi.

10.5 Yhteistyö vanhempien ja koulun kanssa

Yhteistyöstä lasten vanhempien kanssa eivät lastentarhanopettajat kokeneet oppineensa mitään merkittävää uutta. Päiväkodit olivat esiopetussuunnitelmia laatiessaan keskustelleet kasvatusarvoista lasten vanhempien kanssa. Ne oli todettu aika tavalla yhteneväisiksi päiväkotien kasvatushenkilöstön arvojen kanssa ja esiopetukseen oltiin vanhempien taholta oltu kaiken kaikkiaan tyytyväisiä. Yhteistyöstä koulujen kanssa monilla lastentarhanopettajilla oli ollut suurempia odotuksia, etenkin kun se monissa yhteyksissä mainittiin esiopetussuunnittelun keskeiseksi periaatteeksi. Päiväkodeissa

kaivattiin yhteisen arvopohjan määrittelyä ja yhteisiä pedagogisia keskusteluja koulujen kanssa, mutta aikaa sellaiselle ei ainakaan vielä oltu löydetty varsinkaan koulun taholta. Esiopetuksen ja alkuopetuksen välinen yhteistyö koettiin lastentarhanopettajien keskuudessa tulevaisuuden haasteena, joka etsii vielä uomiaan. Poikonen (2000, 66-68) on sitä mieltä, että opetussuunnitelmatyö koulun ja esiopetuksen välillä voi parhaimmillaan johtaa yhteisöllisyyden kehittymiseen ja sitä kautta auttaa yhteisen kielen löytämistä. Se voi myös lisätä toisten työn tuntemista sekä kriittisyyttä oman työn tarkasteluun.

10.6 Yhteistyö päiväkotien kanssa

Yhteistyö muiden päiväkotiyhteisöjen kanssa sai esiopetussuunnitteluprosessin aikana uutta potkua kunnan esiopetuskoulutuksen myötä. Tällöin lastentarhanopettajat saivat tilaisuuden keskustella kollegojensa kanssa päiväkotityöhön ja esiopetukseen liittyvistä asioista ja tämä koettiin merkittäväksi oppimiskokemukseksi yhteisen ajatusten vaihdon, ammatissa oppimisen ja oman jaksamisenkin kannalta. Myönteisen merkittävän oppimiskokemuksen tärkeä tehtävä voikin olla juuri sen uuden voiman antaminen, joka auttaa jaksamaan elämässä eteenpäin (Silkelä 1999, 186). Muiden päiväkotien esiopetussuunnitelmiin ja esiopetukseen tutustuminen antoi käsityksen eri esiopetusyksiköiden arvomaailmoista sekä myös ideoita käytännön esiopetustyölle.

11. DISKUSSIO

11.1 Tutkimusmetodien arviointia

Narratiivinen lähestymistapa antoi tähän tutkimukseen osallistuneille mahdollisuuden omalla ”äänellään” tuoda esille juuri heille merkityksellisiä asioita elämästään tarinan keinoin. Narratiivisessa lähestymistavassa kuten myös tässä tutkimuksessa tiedon ymmärretään olevan lähtöisin yksilöllisistä, henkilökohtaisista kertomuksista ja olevan näin ollen subjektiivista pyrkimättäkään yleistykseen tai objektiivisuuteen. Ryhmähaastatteluisissa lastentarhanopettajat saivat vapaamuotoisesti keskustellen rakentaa yhteistä tarinaa oman päiväkotinsa esiopetussuunnitteluprosessista. Kertomisessa on oleellista se, että kun ihminen kertoo muille kokemuksiansa, hän itse samalla jäsentää omaa elämäänsä itselleen sekä saa muilta palautetta; samalla myös kuulijat voivat tulkita omia ajatuksiaan eläytymällä kertomukseen ja näin tarinoiden kertomisella on aina myös sosiaalinen merkityksensä. Henkilökohtaisissa oppimistarinoissaan lastentarhanopettajat saivat kertoa omin sanoin ja omalla tyylillään siitä, millainen ajanjakso esiopetussuunnitteluprosessi oli ollut osana heidän elämäänsä ja elämänkulkuansa.

Tutkijalle narratiivinen lähestymistapa on haasteellinen, koska sen tarkoituksena on rakentaa tutkimukseen osallistujan ja tutkijan välille ymmärryssuhde, joka perustuu molemminpuoliseen luottamukseen. Itse tutkijana ja lastentarhanopettajana koin helpottavana tekijänä kentälle menossa sen seikan, että minulla oli esiyymmärrys ja omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta asiasta. Toisaalta piti olla tarkkana, ettei haastatteluissa eikä aineiston käsittelyssä päästänyt omia mielipiteitään esiopetusasioista esille, vaan koetti olla mahdollisimman objektiivinen kuulemaan ja ymmärtämään asiat juuri tutkimukseen osallistuvien äänellä. Aineiston vapaamuotoisuus ja rönsyileväisyys edellyttivät myös analyysivaiheessa tutkijalta kärsivällisyyttä yhä uudelleen lukea ja tulkita, mitä tutkimukseen osallistuja oli tarinassaan halunnut kertoa. Missä määrin tutkimukseen osallistuneet miettivät sitä, miten heidän kertomansa asiat vaikuttavat tutkijan käsityksissä tai toimissa hänen taas palatessaan päiväkotinsa työskentelemään, jää arvoitukseksi. Toivottavasti vakuuttelut anonymiteetistä ja luottamuksellisuudesta tutkimuksen eri vaiheissa kuitenkin toivat tutkimukseen osallistuneille varmuuden tutkijan luotettavuudesta myös tutkimuksen jälkeen.

Narratiivisen tutkimusotteen tavoittelema totuus on auttaa synnyttämään hermeneuttinen kehä, jossa kokemus ja kertomus ovat jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa ja joka avartaa maailmaamme ja saa meidät näkemään asiat uudessa valossa. Hermeneuttisen kokemuksen saaminen kohteesta muuttaa sekä sen tavan, jolla me tiedämme että myös tietomme kohteen. (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 45). Myös tämän tutkimus haluaa osaltaan olla avartamassa tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien kuvaa itsestään kasvattajina ja uusien asioiden oppijoina sekä myös työyhteisöistä oppimisympäristöinä.

11.2 Esiopetussuunnitteluprosessi osana lastentarhanopettajien ammatillisen osaamisen kehittymistä

Millainen ajanjakso esiopetussuunnitteluprosessi sitten oli ollut lastentarhanopettajille osana heidän ammatillista kehittymistään? Koska, kuten Silkelä (1999, 167) asian näkee: Elämyksiä tai pidempikestoisia merkittäviä oppimiskokemuksia ei voida vaatimalla pakottaa ennalta määrättyyn hetkeen, koska on kyse laajemmasta elämäntapaan liittyvästä koko ajan muuntuvasta asiasta. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien oppimiskokemukset esiopetussuunnitteluprosessista vaihtelivat merkitykseltään sen perusteella, millaisessa vaiheessa heidän työuransa prosessin aikana oli ollut. Jotkut kokivat, että olivat koko lastentarhanopettajan uransa aikana pitäneet itsensä ajan tasalla kasvatukseen ja opetukseen liittyvistä asioista ja kehittäneet itseään osallistumalla erilaisiin koulutuksiin ja näin ollen esiopetussuunnittelu-aika ei heille tuonut mitään merkittävää uutta sen tiimoilta. Toiset taas olivat kokeneet esiopetustuudistuksen herättäjänä, joka velvoitti heitä enemmän ottamaan selvää asioista, perehtymään esiopetusasioihin ja uuteen lasta koskevaan tutkimustietoon sekä hankkimaan lisäkoulutusta aiheesta. Myös Karilan (2000, 135-137) lastentarhanopettajien asiantuntijuuden kehittymistä koskevassa tutkimuksessa tutkimukseen osallistujat suuntautuivat oppimistilanteisiin eri tavoin. Tilanteesta toiseen selviytyjät odottivat esim. valtakunnallisilta opetussuunnitelman perusteilta selkeitä, yksityiskohtaisia ohjeita saamatta aktiivista otetta omasta toiminnastaan. Epävarmoilla sopeutujilla ei ideoista huolimatta ollut rohkeutta tai välineitä lähteä käynnistämään muutosta. Aktiiviset tilanteen haltuunottajat olivat voimakkaasti itseohjautuvia oman selkeät ammatilliset tavoitteet ja he olivat aktiivisia hankkiutumaan oppimisen äärelle.

Myös esiopetus olisi tarjonnut todennäköisesti juuri heille uuden, mielekkään oppimismahdollisuuden.

11.3 Tämän tutkimuksen merkitys oppimisen viitekehyksessä

Kaikille tutkimukseen osallistuville esiopetussuunnitteluprosessi oli ollut merkittävä yhteistyön ja keskustelun opettaja. Oppimisen uusissa viitekehyksissä Saarenheimokin näkee keskeisenä piirteenä oppimisen sosiaalisuuden, dialogisuuden ja yhteisöllisyyden korostamisen. Myös reflektion perusedellytyksenä pidetään aitoa dialogia ja avointa kommunikaatiota. (Saarenheimo 2001, 27-29.) Tämä tutkimus näyttäisikin tukevan aikaisempia tutkimustuloksia työssä ja työyhteisöissä oppimisen merkittävyydestä ja yhteistyötaitojen sekä ryhmässä työskentelytaitojen tärkeydestä sekä yksilön että työyhteisöjen kasvamisen ja oppimisen kannalta.

Reflektoidessaan työtään ja itseään kasvattajana, lastentarhanopettaja muodostaa käsityksen itsestään oppijana löytäen omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja näin hänen on mahdollista myös kehittyä ammatissaan. Samoin päiväkotiyhteisöt reflektoidessaan toimintaansa voivat kehittää päiväkotia oppimisympäristönä paremmaksi sekä uudistaa ja parantaa esiopetusta laadukkaampaan suuntaan. Uudistavan oppimisen edellytyshän on Mezirowinkin 1991 (Järvisen, Koiviston & Poikelan 2000, 97-98 mukaan) teoriassa kriittinen reflektio. Sen mukaan toiminnan reflektiivisyys johtaa myös oppimisen reflektiivisyyteen ja päinvastoin. Oppijan oman toiminnan lähtökohdat ja merkitysrakenteet ohjaavat oppimista ja kehittyessään ja uudistuessaan tuottavat oppimista. Aikaisemmin opittu menettää muutoksen myötä merkityksensä ja oppimisesta tulee taransformatiivista l. uudistavaa ja tästä seuraa muutoksia elämän perusteiden arviointiin ja uudenlaisen toiminnan aloittaminen.

Päiväkotiyhteisön oppimista tutkimalla voidaan saada myös selville, miten henkilöstö työssä ja työyhteisössä oppii ja mitkä asiat he kokevat merkityksellisiksi. Tätä seikkaa voidaan käyttää hyväksi kehitettäessä päiväkodin oppimisympäristöä ja suunniteltaessa päiväkotiihmisille sopivaa koulutusta. Myös Silkelä (1999, 188) tähdentää, että merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen edistää samalla oppimis-käsitteen olemuksen syvempää ymmärtämistä ja voi johtaa oppimisen laadun paranemiseen ja

uudenlaiseen tietoisuuden saamiseen siitä, miten oppija prosessoi ja konstruoi omaa oppimistaan.

11.4 Jatkotutkimuksia

Tutkimus näyttää ainakin jossain määrin toteuttaneen tutkijan toiveen siitä, että uusien asioiden kokeminen ja niiden ymmärtäminen ja oppiminen on tuonut myös mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä itse esiopetustyön kokemiseen työyhteisöissä. Silkelä (2001, 17) kutsuu aidoiksi sisäisiksi todellisuuskokemuksiksi välittömiä ja intuitiivisia kokemuksia, jotka muuttavat käsityksiämme ja minuuttamme sekä tukevat arvojemme kehittymistä. Aitojen kokemusten seurauksena ymmärryksemme saa asioista ja ilmiöistä uusia ulottuvuuksia ja kokemushorisonttimme laajenee. Aito kokeminen tarkoittaa avoimuutta uusille kokemuksille ja oppimista niistä. Se on tietojen saamista todellisuudesta ja sellaista merkityksenantoa, että aikaisempiin tietoihin tulee jokin olennainen lisä. Näin ihmisen persoonallisuus muuttuu ja hän on tullut tietoiseksi kokemuksestaan. (Sikkelä 2001, 17.)

Liittyen päiväkotiyhteisöjen jaksamiseen, työssä viihtymiseen sekä uusien merkittävien oppimiskokemusten saamiseen, voisi jatkotutkimushaasteena olla päiväkotiyhteisöjen oman työnsä kehittämistä koskeva tutkimus. Siinä päiväkotiryhmän kasvattajista muodostuvissa tiimeissä reflektoitaisiin yhdessä ryhmän toimintaa ja sen pohjalta tehtäisiin kehittämissuunnitelma ja tavoitteet tulevalle toiminnalle. Tutkijan roolina olisi tukea tätä kehittämistyötä ja antaa oma asiantuntijuutensa ryhmän käyttöön.

LÄHTEET

- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 251-295.
- Argyris, C. & Schön, D. 1996. Organizational Learning 2: Theory, Method, and Practice. Reading, MA: Addison & Wesley.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä and ER-Paino Ky, Lievestuore.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. Tiedepolitiikka 25 (4), 39-52.
- Helimäki, E. 2000. Ylöjärven kunnan esiopetuksen koulutusohjelma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. Research and the Teacher. A qualitative introduction to school-based research. Second edition. London: Routledge.
- Hänninen, v. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E: 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: Wsoy.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E: 2002. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: Wsoy.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Karila, K. 2000. Esiopetus työyhteisöjen oppimismahdollisuutena. Teoksessa Kangassalo, M., Karila, K. & Virtanen, J. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Tammer-Paino Oy, 103-141.
- Karila, K. & Nummenmaa, AR. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Juva: WS Bookwell Oy.
- Korhonen, R. & Högström, B. 2001. Opetussuunnitelma opettajan työvälteenä. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 14-15.
- Kronqvist, E-L. 1999. Arkielämän innovaatiot. Lastentarha 3/1999, 15.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia ? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus 2, 84-92.
- Moilanen, L. 1995. Ryhmähaastattelu työyhteisössä – tiedonkeruun ja vaikuttamisen väline. Helsinki: Painotalo MIKTOR.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus 2001. Tiedote 9/2001.
- Opetushallitus 2001. Suositus opetusryhmien muodostamisesta esiopetuksessa.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Poikonen, P-L. 2000. Opetussuunnitelman laadinta esi- ja alkuopetuksen henkilöstön yhteistyönä. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 8. Jyväskylä: Tuope, 65-68.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration on qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5-23.
- Saarenheimo, M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Saarenheimo, M. 2001. Oppimista edistävä reflektio. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Juvenes Print.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer- Paino.

- Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Silkelä, R. 2001. Luokanopettajiksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Kasvatus 1, 15-23.
- Vilkko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana: naisen elämän kerronta ja luenta. Tampere: Tammer- Paino Oy.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa Niemi, H. Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 222.

Hyvä päiväkodin johtaja !

Liite 1

Olen toiminut Siivikkalan päiväkodissa lastentarhanopettajana vuodesta –90. Nyt olen opintovapaalla opiskelemassa Tampereen yliopistossa kasvatustieteen (erityisesti varhaiskasvatuksen) maisteriksi. Opintoihini liittyen teen pro gradu- tutkimusta lastentarhanopettajien esiopetussuunnitteluun liittyvistä oppimiskokemuksista. Työni ohjaajana toimii varhaiskasvatuksen professori Anna Raija Nummenmaa.

Valtakunnallisen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 ilmestymisen myötä esiopetussuunnitelmia on laadittu ahkerasti Ylöjärvenkin päiväkodeissa. Opetussuunnitelmien teon tulisi olla sekä yksilön ammatillisuutta että työyhteisön oppimista kehittävä työtä. Pro gradu- tutkimukseni aiheena onkin, miten esiopetuksesta vastaavat opettajat ovat kokeneet suunnittelun ja mitä he tässä prosessissa ovat oppineet.

Etsin tutkimukseeni lastentarhanopettajia ja muita esiopettajia, jotka ovat osallistuneet kunnan esiopetuskoulutukseen vuosina 2000-2001 (kouluttajana Elina Helimäki) ja jotka ovat laatineet päiväkodin esiopetussuunnitelmaa sekä toimineet esiopetusryhmän opettajina vuosien 2000-2003 aikana. Toivon, että voisitte kartoittaa, löytyykö Teidän päiväkodistanne tällaisia henkilöitä.

Tutkimukseen liittyy em. kriteerit täyttävien esiopettajien ryhmähaastattelu esiopetussuunnitteluun liittyvistä teemoista. Tämän lisäksi esiopettajien toivotaan kirjoittavan omat oppimistarinsa esiopetussuunnittelusta. Toivon, että lähdette tutkimukseen mukaan; yhteinen kokemusten jakaminen ja omien kokemusten reflektointi on antoisaa ja uusia näkökulmia avaavaa kaikille osapuolille. Tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti.

Otan puhelimitse yhteyttä teihin lähiaikoina, niin voimme toivottavasti sopia ryhmähaastatteluajan. Jos on sitä ennen kysyttävää, minuun voi ottaa yhteyttä.

Myönteistä suhtautumista toivoen

Eija Järvisalo

Päiväkoti ja osallistujat:

1. Kuvailisitteko esiopetussuunnitelman laadintaa päiväkodissanne

a) Miten sitä työstettiin?

- osastoittain/ työryhmissä/ pareittain/ yksin

b) Ketkä sen laativat?

- Lastentarhanopettajat (ja muut esiopettajat)/ ammattiryhmät yhdessä

c) Mistä kasvatukseen liittyvistä aiheista keskustelitte laadinnan aikana?

- arvot, ihmiskäsitys/lapsikäsitys, oppimis- ja tietokäsitys, kasvatusnäkemykset, lapsilähtöisyys, toiminnassa oppiminen, eheyttäminen, arviointi, kasvattajan reflektiivinen työote

d) Mitä materiaalia käytitte apuna päiväkodin esiopetussuunnitelmaa laatiessanne?

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000/ Helimäen esiopetuskoulutusmateriaalia ja etätehtäviä/ Kunnan ”Vinkkejä päiväkodin oman esiopetussuunnitelman laadintaan”- ops:aa/ aiheeseen liittyvää kirjallisuutta (esim. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen)

e) Miten päiväkodin lapset ja lasten vanhemmat otettiin esiopetussuunnitelman laadintaan mukaan?

- arvokeskustelut/ kyselyt

f) Miten eri yhteistyötahot, kuten koulu, osallistuivat päiväkodin esiopetussuunnitelman laadintaan?

- arvokeskustelut/ kyselyt

2. Kertoisitteko, miten käytätte päiväkodin esiopetussuunnitelmaa työssänne

- a) Miten esiopetussuunnitelmanne vastaa käytännön esiopetuksen toteutusta päiväkodissanne?
 - ovatko ne linjassa toisiinsa nähden vai kaksi irrallista asiaa
- b) Miten päiväkodin esiopetussuunnitelma auttaa jäsentämään esiopetuksen käytännön toteutusta?
- c) ”Päivitättekö” te esiopetussuunnitelmaa ja miten?
- d) Miten esiopetustyö on mielestänne muuttunut esiopetussuunnitelman laatimisen myötä?

3. Kertoisitteko, millaisia asioita koette oppineenne esiopetussuunnittelusta kokonaisuudessaan

- a) Millaisia asioita koette oppineenne opetussuunnitelman laatimisesta ?
 - helpottaako varhaiskasvatussuunnitelman laatimista ?
- b) Millaisia asioita koette oppineenne työyhteisössä työskentelystä laatiessanne esiopetussuunnitelmaa?
- c) Millaisia asioita koette oppineenne yhteistyöstä lasten ja vanhempien kanssa laadinnan aikana ?
- d) Millaisia asioita koette oppineenne yhteistyöstä muiden tahojen kanssa, esim. koulu?
- e) Millaisia asioita koette oppineenne opetussuunnitelman käytöstä työssänne?
- f) Millaisia kasvatukseen ja opetukseen liittyviä asioita koette oppineenne esiopetussuunnitteluprosessista?
 - kasvoiko halu opiskella lisää aiheesta?

g) Mikä on ollut kaikkein merkittävin oppimiskokemuksenne liittyen esiopetussuunnitteluprosessiin?

Ryhmähaastattelun päätyttyä kiitän osallistujia ja juttelemme vielä oppimistarinan kirjoittamisesta. Jaan tutkimukseen osallistujille vielä tarkemmat ohjeet tarinan kirjoittamisesta, ja he saavat lukea ne heti paikan päällä ja kysyä aiheesta lisää. Lupaan ottaa heihin myöhemmin yhteyttä, jotta voimme vaihtaa vielä kuulumisia tutkimuksen tiimoilta. Kysyn myös heidän suostumustaan mahdollisen lisämateriaalin hankintaan. Pyydän heitä ottamaan minuun yhteyttä kaikissa tarinan kirjoittamiseen tai tutkimusaiheeseen liittyvissä kysymyksissä.

”Oppimistarinani esiopetussuunnitteluprosessista”

Elämämme muodostuu erilaisista tarinoista. Eletty elämämme ja niihin liittyvät kokemukset saavat usein muotonsa erilaisina tarinoina, jotka kuvastavat käsitystämme menneisyydestä tai käsitystämme tulevaisuudesta. Muistelemalla ja kertomalla omaa elämäämme koskevia erilaisia tarinoita, me samalla jäsennämme elämäntapahtumia ja niiden merkitystä meille itsellemme.

Ryhmähaastattelussa muistelite yhdessä esiopetussuunnitteluun liittyviä asioita ja niiden merkitystä. Seuraavaksi toivoisin sinun muistelevan *vielä omaa esiopetuksen kehittämiseen liittyvää aikaa omassa elämässäsi ja kirjoittamaan henkilökohtaisen tarinasi esiopetussuunnitteluprosessista*. Voit kuvata kirjoitelmasasi mm. seuraavantyyppisiä asioita: Millainen prosessi ylimalkaansa oli osana sinun koko elämäsi ? Millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia tai ahaa- elämyksiä koit prosessin aikana yksin tai yhdessä muiden kanssa ? Edelleen voit pohtia myös sitä, miten esiopetussuunnittelusta saadut kokemukset tällä hetkellä ilmenevät työssäsi sekä sitä, miten ne voisivat olla yhteydessä tulevaan. Jotkut asiat voivat olla hyvinkin pieniä ja vaatimattomia, mutta jos koet, että niillä on sinulle merkitystä itsesi ja oppimisesi kannalta, kirjoita niistä.

Tarinan ulkomuodollisilla seikoilla ei niinkään ole merkitystä, vaan sisällöllä, joka kertoo sinun sanoillasi näkemyksesi itsestäsi oppijana työssäsi ja työyhteisössäsi. Voit lähettää tarinasi minulle sähköpostitse tai kirjeitse yhdessä sopimaamme päivämäärään mennessä. Jos on kysyttävää, minuun voi ottaa yhteyttä.

Antoisia hetkiä tarinoiden parissa !

t. Eija Järvisalo