

TAMPEREEN YLIOPISTO

ESIOPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU
oppimiskäsityksistä käytäntöön

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
MARI TIKKANEN
Kesäkuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

MARI TIKKANEN: ESIOPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU: oppimiskäsityksistä käytäntöön

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 64 sivua, 2 liitesivua

Kesäkuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa esiopettajan pedagogisesta ajattelusta ja sen tiedostamisesta. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin esiopettajien oppimiskäsityksiä, jotka ovat pedagogiikan taustalla. Tutkimuskohteena oli kuusi esiopettajaa. Osa opettajista opetti päiväkodin yhteydessä olevassa esiopetusryhmässä ja osa opettajista toimi kouluympäristössä. Esiopettajien koulutustaustat ja työvuodet esiopettajana vaihtelivat. Esiopettajia haastateltiin kolmesta eri kunnasta, mutta kuntia ei tuoda tutkimuksessa esille, koska sillä ei ole tutkimuksen kannalta merkitystä. Tällä tavalla myös varmistetaan tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti. Tutkimukseen valittiin esiopettajia sekä kouluympäristöstä että päiväkotiympäristöstä, jotta tutkimustulokset eivät muodostuisi liian homogeenisiksi.

Tutkimus on laadullinen ja sen lähestymistapana käytettiin fenomenografista tutkimussuuntausta. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat ihmisen käsitykset arkipäivän ilmiöistä ja näiden ilmiöiden erilaiset ymmärrystavat. Fenomenografiassa ihminen nähdään yksilönä, joka muodostaa jatkuvasti käsityksiä kokemistaan asioista ja ilmiöistä. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui haastattelu. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina, joita voidaan kutsua myös teemahaastatteluiksi. Tutkimusta ohjasi kolme pääkysymystä, joista muodostettiin tutkimuksen teemat. Näiden teemojen alle on rakennettu apukysymyksiä, joilla pyrittiin tarkkaan tiedon keruuseen ja haastateltavan ajattelun avustamiseen. Tutkimus oli luonteeltaan myös tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen luonteenomainen piirre on se, että pienestä joukosta tuotetaan yksityiskohtaista tietoa.

Aineiston analyysissä käytettiin sisällönanalyysiä ja tarkemmin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä uusi teoria muodostetaan aina saadusta aineistosta. Haastattelutilanteissa haastattelu nauhoitettiin. Myöhemmin haastattelut kuunneltiin ja kirjoitettiin kirjalliseen muotoon (litteroitiin). Litterointi suoritettiin sanasta sanaan. Tämän jälkeen aineistoa pelkistettiin ja analysoitiin. Pelkistämisen ja analysoinnin jälkeen aineistoa vertailtiin ja sitä kautta löydettiin erottavia ja yhdistäviä tekijöitä luokittelun tueksi.

Tutkimuksessa ilmeni, että esiopettajilla on vahva pedagogisen ajattelu, mutta se on usein tiedostamatonta. Omannäköisen pedagogiikan toteuttaminen ei aina ollut mahdollista. Tähän syynä nähtiin työyhteisöt tai tilat. Oppimiskäsitys esiintyi hyvin vahvana esiopettajien vastauksissa. Leikki nousi tärkeäksi osatekijäksi oppimispolulla.

Avainsanat: esiopetus, pedagogiikka, oppimiskäsitykset, opettajuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	4
2.1	ESIOPETUS.....	4
2.1.1	<i>Esiopetusikäinen lapsi</i>	<i>5</i>
2.1.2	<i>Esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet.....</i>	<i>7</i>
2.1.3	<i>Esiopetuksen toteutus.....</i>	<i>8</i>
2.2	OPPIMISKÄSITYS	10
2.2.1	<i>Lapsen oppiminen.....</i>	<i>10</i>
	<i>Leikki</i>	<i>11</i>
	<i>Vertaisoppiminen.....</i>	<i>13</i>
2.2.2	<i>Oppimisen ympäristö</i>	<i>14</i>
2.2.3	<i>Aikuinen lapsen oppimisen tukijana</i>	<i>16</i>
2.3	PEDAGOGIIKKA	17
2.3.1	<i>Opettajan pedagoginen ajattelu.....</i>	<i>17</i>
2.3.2	<i>Pedagogisen ajattelun lähtökohdat.....</i>	<i>19</i>
2.3.3	<i>Pedagogisen ajattelun toteutus esiopetuksessa.....</i>	<i>21</i>
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	23
3.1	METODOLOGISET RATKAISUT	23
3.2	TUTKIMUSMENETELMÄ	25
3.3	TAPAUSTUTKIMUS.....	26
3.4	TUTKIMUKSEN KULKU (KOHDERYHMÄ, AINEISTONKERUU)	27
3.5	AINEISTON ANALYYSI	28
3.5.1	<i>Haastattelujen jatkotyöstäminen</i>	<i>29</i>
4	TULOKSET.....	35
4.1	OPPIMISKÄSITYS	35
4.1.1	<i>Oppiminen.....</i>	<i>36</i>
	<i>Leikin kautta oppiminen.....</i>	<i>36</i>
	<i>Vertaisoppiminen.....</i>	<i>38</i>
	<i>Esiopetuksessa oppiminen</i>	<i>39</i>
4.1.2	<i>Opettajan merkitys esiopetuksessa.....</i>	<i>41</i>
4.1.3	<i>Oppimisympäristön vaikutus esiopetuksessa</i>	<i>43</i>
4.2	PEDAGOGINEN NÄKEMYS JA SEN TIEDOSTAMINEN	45
4.3	PEDAGOGIIKKA JA ESIOPETUKSEN ARKI	48
5	POHDINTA	52
5.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	53
5.2	LOPUKSI.....	57
	LÄHTEET.....	60
	LIITTEET	65

1 JOHDANTO

Esiopetusvuosi mullistaa monen esikoululaisen elämän. Esikouluun oppilaat tulevat hyvin erilaisista varhaiskasvatustaustoista. Osa lapsista on voinut viettää esikoulua edeltävän ajan kotihoidossa, osa perhepäivähoidossa, osa päiväkodeissa. Jo tämä lähtökohta aiheuttaa sen, että esiopetusryhmä on hyvin heterogeeninen. Kun siihen lisätään kaikilla luokka-asteilla esiintyvät erilaisuuteen liittyvät osat alueet, kuten etninen ja sosioekonominen tausta, temperamenttityypit yms. voidaan todeta, että yhdessä esiopetusryhmässä on kirjava joukko koulutiensä aloittajia. Esiopetusikäinen lapsi ottaa suuren harppauksen leikki-ikäisestä kohti koululaista. Miten esiopettajat pystyvät vastaamaan tähän haasteeseen? Kuinka yhdistää lapsen luontainen halu kasvaa isoksi koululaiseksi siihen, että lapsi tarvitsee vielä roimasti leikkiä ja syliä?

Suomessa perusopetuslaki määrää, että jokainen kunta on velvollinen järjestämään kuntarajojen sisäpuolella asuville lapsille oppivelvollisuuskäyttä edeltävänä vuonna esiopetusta. Laissa määrätään myös, että opetuksen on oltava järjestetty niin, että se ottaa huomioon lapsen iän ja iän tuomat edellytykset. Opetuksen tulee edistää oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä. (Perusopetuslaki 1998.) Saman lain piirissä ovat siis koulut ja päiväkodit, joissa esiopetusta järjestetään. Paikkoina nämä kaksi toimintaympäristöä ovat täysin erilaiset. Myös niissä tapahtuva toiminta eroaa tutkijan kokemuksen mukaan toisistaan jonkin verran. Päiväkoti tekee mahdolliseksi esiopetusikäiselle lapselle erilaisen ympäristön kuin koulu. Päiväkodissa kaikki muut lapset ovat nuorempia kuin esikoululaiset, ja koulussa tilanne on taas aivan toinen: esikoululaisista tulee koulun nuorimpia. Koulun ja päiväkodin työntekijätkin eroavat toisistaan etenkin koulutuksen suhteen. Koulussa aikuisten työyhteisön muodostavat luokanopettajat, aineenopettajat ja koulunkäynnin ohjaajat erilaisten erityisalojen osaajien kanssa. Päiväkodissa työyhteisöön kuuluu useimmiten lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Tutkijaa kiinnostaakin, miten näin erilaisissa ympäristöissä voidaan ja pystytään toteuttamaan esiopetusta niin, että kaikilla lapsilla on samanlaiset oppimisen mahdollisuudet. Tähän tietenkin vaikuttaa esiopetusta antava opettaja. Tutkija kokeekin, että esiopettajien näkemykset oppimisesta ja pedagogiikasta ovat avain vastaamaan siihen kysymykseen, onko esiopetus Suomessa tasa-arvoista.

Esiopetusta järjestetään Suomessa niin peruskoulun kuin päivähoidonkin alaisena toimintana. Toimintaympäristö, opetusta antavat henkilöt ja toisinaan myös esiopetuksen opettajien henkilökohtaiset tavoitteet tuntuvat mielestäni eroavan rajustikin toisistaan. Perusopetuslaki määrää, että kunnan on järjestettävä esiopetusta esiopetusikäisille lapsille. Voidaan ajatella, että varhaiskasvatukseen sisältyvä esiopetus, joka niveltyy perusopetukseen, muodostaa lapsen kehityksen kannalta toimivan kokonaisuuden. Ainakin tähän pyritään.

Pedagogiikkaa ja pedagogista ajattelua on tutkittu paljon. Esiopettajatkin tietävät toteuttavansa työhönsä päivittäin tietynlaista pedagogiikkaa, mutta kaikki eivät välttämättä tiedosta, mitä pedagoginen ajattelu tarkoittaa. Tutkimuksen kautta tutkija haluaa saattaa yleiseen tietoisuuteen pedagogisen ajattelun ja arki ajattelun eron ja sen, kuinka suuri merkitys esiopettajan pään sisällä tapahtuvalla ajattelulla todellisuudessa on.

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa esiopettajien pedagogisesta ajattelusta ja sen toteuttamisesta esikouluympäristössä. Tutkimuksessa pyritään saamaan selville esiopettajan oppimiskäsitys, joka luo pohjan pedagogiikalle ja sitä kautta pedagogiselle ajattelulle. Tutkimuksessa halutaan päästä käytännön tasolle, joten tutkijaa kiinnostaa esiopettajan pedagogiikka ja ajattelu arkipäiväisessä työympäristössä. Tutkimuksessa kiinnitetään myös huomiota siihen, kuinka tietoinen esiopettaja on omasta pedagogisesta osaamisestaan ja mistä hän ammentaa siihen aineksia. Tutkimus toteutetaan teemahaastatteluina. Tutkimuksen tulisi vastata seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Millainen oppimiskäsitys esiopettajalla on?
- 2) Millaisen pedagogisen näkemyksen esiopettaja omaa ja kuinka tietoinen hän on omasta pedagogisesta osaamisestaan?
- 3) Miten esiopettajan pedagoginen näkemys näkyy esiopetuksen arjessa?

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on laadittu niin, että se luo pohjan teemahaastattelujen kautta saatuihin kokemuksiin ja tuntemuksiin esiopetuksen arjesta. Teoreettisissa lähtökohdissa käsitellään esiopetusta, oppimiskäsitystä ja pedagogiikkaa. Empiirinen osa alkaa kuvauksella tutkimuksen toteutuksesta. Siinä tuodaan esille metodologiset ratkaisut, tutkimusmenetelmä, tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla kuutta esiopettajaa. Tulokset – luvussa vastataan tutkimusongelmiin vertaillen tuloksia olemassa aiempaan teoreettiseen tietoon. Lopuksi muodostetaan yhteenveto tutkimustuloksista, ja pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Tutkimus toteutettiin ennen kuin opetushallitus on määrännyt esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 22.12.2014. Tästä johtuen tutkimuksen viitekehyksessä ja haastateltavien puheessa esiintyvissä opetussuunnitelmissa on kyse vuoden 2010 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 *Esiopetus*

Perusopetuslaki määrää, että jokainen kunta on velvollinen järjestämään alueellaan asuville lapsille oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Esiopetukseen ovat oikeutettuja myös pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevat lapset ja lapset, jotka aloittavat perusopetuksen vuotta myöhemmin. Opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Opetuksen tulee edistää oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä. (Perusopetuslaki 1998.) Esiopetusta voidaan järjestää päivähoidon tai koulun piirissä. Jos esiopetusta annetaan päivähoitopaikassa, sovelletaan lisäksi sitä, mitä lasten päivähoitolaissa tai sen nojalla säädetään (Lastentarhanopettajaliitto 2013.) Esiopetusta voivat järjestää myös yksityiset perusopetuksen järjestäjät ja valtion oppilaitokset silloin, kun he omaavat erillisen luvan. Kunta voi myös ostaa esiopetuspalveluita julkiselta tai yksityiseltä palvelun tuottajalta (esimerkiksi yksityinen päiväkot). Kunta on kuitenkin vastuussa, että ostopalveluinakin hankituissa esiopetusryhmissä toimitaan säädösten mukaisesti. Esiopetuksen laajuus on vähintään 700 tuntia, mikä tarkoittaa keskimäärin neljää tuntia päivässä. Päivään ei saa kuitenkaan kuulua enempää kuin viisi tuntia esiopetusta. (Opetushallitus 2010.) Esiopetusta annettaessa tulee noudattaa Opetushallituksen vahvistamia esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita riippumatta siitä, missä esiopetus järjestetään. Opetus tapahtuu yhteistyössä kotien kanssa ja opetukseen osallistuvalla lapsella on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 9.)

Suomessa esiopetusryhmään saa opetusministeriön suosituksen mukaan kuulua 13 lasta, jos ryhmässä toimii yksi opettaja. Ryhmässä saa olla 20 lasta, jos ryhmän toimintaan osallistuu toinen koulutettu aikuinen. Esiopetus ja oppimateriaalit ovat oppilaille maksuttomia. Esiopetusta saavilla oppilailla on oikeus samoihin etuihin kuin kaikilla perusopetukseen kuuluvilla oppilaillakin. Näitä etuja ovat muun muassa oppilashuoltopalvelut, joihin sisältyvät esimerkiksi terveystalvet. Esiopetuspäivän aikana

oppilaat saavat maksuttoman aterian, joka kuuluu myös kaikille perusopetuksessa oleville oppilaille. (Opetushallitus 2010.)

Esiopetus muodostaa yhdessä varhaiskasvatuksen kanssa lapsen kehitystä tukevan kokonaisuuden. Esiopetuksen tulee olla käytännössäkin suunnitelmallista, kasvatuksellista ja pedagogista toimintaa. Toiminta rakentuu aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta, lasten keskinäisestä toiminnasta ja toiminnassa mukana olevien aikuisten yhteistyöstä. (Nummenmaa & Virtanen 2001, 19.) Esiopetuksen tulisi perustua siihen, että lapsen on saatava olla täydellisesti lapsi. Kun lapselle taataan täysipainoinen lapsena vietetty lapsuus, hän voi olla tulevaisuudessa täysipainoinen ja tasapainoinen aikuinen. Lapsen kehitystä esimerkiksi älyllisen kehityksen osalta ei voida pyrkiä kiirehtimään. Kiirehtiminen tietyllä osa-alueella altistaa toiset osa-alueet alttiiksi vaurioille, esimerkiksi älyllisen kehityksen kiirehtiminen saatetaan tehdä tunne-elämän kustannuksella. Esiopetuksen tulisi taata lapselle rauha kasvaa oman olemuksensa mukaisesti. Esiopetus ei saa asettaa lapselle sellaisia vaatimuksia, jotka voisivat uhata lapsen omanarvontunnon tasapainoista kehittymistä. Esiopetuksen, kuten kaiken kasvatuksen, päämääränä on koko ihmisen kasvamaan saattaminen ja tasapainoisen ihmisen rakentaminen. (Jantunen 2011, 57.)

2.1.1 Esiopetusikäinen lapsi

Esiopetusiässä oleva lapsi on murrosvaiheessa kehityksessään. Lapsi on tietynlaisessa tasoristeyksessä, missä taakse on jäämässä pikkulapsiaika ja edessä odottaa koululaisen kohtaamat haasteet. Lapsi voi itsekkin kokea tämän ajan ristiriitaiseksi: toisaalta haluaisi kiivetä esiopettajan turvalliseen syliin, kun harmittaa ja toisaalta lapsi haluaa olla iso ja tehdä kaiken itsenäisesti. Tämä muutosvaihe ravistelee lasta kaikilla kehityksen osa-alueilla. Yksilölliset erot ovat tässä vaiheessa todella suuria. Osa lapsista on jo kaikki kouluvalmiuteen tarvittavat ominaisuudet ja taidot samalla kun toiset tarvitsevat monissa asioissa vielä ohjausta ja tukea. (Lautela 2011, 31.) Lapsi saattaa olla hyvinkin kiinnostunut koulunkäynnistä ja odottaa sen aloittamista. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että lapsi jaksaisi vielä koulutyön vaatimaa pitkäjänteistä työskentelyä, pääpainon tuleeikin tämän ikäisillä lapsilla olla toiminnallisuudessa ja leikissä.

Kuusivuotias lapsi haluaa olla ensimmäinen, voittaja ja pidetyin. Lapsi saattaa olettaa tässä iässä olevansa vielä maailmansa keskus. Näin ollen hän on vielä varsin minä-keskeinen. Lapsen maailma on värikäs, eikä mikään asia jää ilman selitystä. Ajattelu on konkreettista ja kaiken, millä on nimi, täytyy

olla olemassa. Eskarilaisen mieliala ja mukautumiskyky ovat ailahtelevia, tämä näkyy käyttäytymisen ristiriitaisuutena. Kuusivuotias pystyy jo elämään menneessä, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa. (Jantunen 2011, 55–56.)

Sosiaali- ja terveystieteiden opintoihin ja työhön sekä muuten lapsista tietoa haluaville on tehty käsikirja lasten hoidosta ja kasvatuksesta. Kyseessä olevassa teoksessa *Lapsuus erityinen elämänvaihe* (2007) esitellään muun muassa lapsen sosiaalista kehitystä. Tämän oppikirjan mukaan lapsen sosiaalinen kehitys etenee normaalisti, jos lapsi on saanut ja saa elää ja kasvaa sekä fyysisesti että psyykkisesti turvallisessa ympäristössä. 6-vuotias leikkii enenevässä määrin kavereiden kanssa ja hän kiinnostuu kodin ulkopuolisista asioista. Hän osaa noudattaa yhdessä sovittuja sääntöjä ja toimia ryhmässä, mutta hän tarvitsee vielä aikuisen tukea sääntöjen muistamisessa. Tässä iässä lapsi usein kokeilee rajojaan ja pohtii isoksi kasvamiseen liittyviä asioita. Tähän mennessä lapsi on omaksunut vanhemmiltaan ja häntä hoitaneilta henkilöiltä melko paljon arvoja ja asenteita, hän osaa myös jo melko hyvin ilmaista oman mielipiteensä. On muistettava, että tässä iässä lapsi on vielä lapsi. Hän väsy melko nopeasti, jos häneltä vaaditaan paljon ohjattua toimimista osana ryhmää. Esiopetusikäinen lapsi tarvitsee vielä paljon vapaata leikkiä ja mahdollisuuksia toimia myös pienissä ryhmissä ja itsekseen. Suurin osa lapsista kehittyy kaikilla edellä mainituilla osa-alueilla huimasti esiopetusvuoden aikana. 7-vuotias osaa jo toimia isoissa ryhmissä pitempiaikaisesti vaikka tuolloinkin lapsi tietenkin tarvitsee myös yksilöllistäkin huomiota. (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen, Kurvinen 2007, 160.)

Esiopetusikäinen lapsi on myös keskittymiskykynsä suhteen tietynlaisessa risteyskohdassa. Kehittyminen on luonnollisesti yksilöllistä, mutta tavallisesti seitsemän vuotiaan lapsen yksilöllinen keskittymiskyky paranee olennaisesti. Tämä mahdollistaa myös tietyn itsenäisen ajattelun. Näin ollen on varsin tyypillistä, että esiopetusikäinen lapsi ei jaksakaan vielä keskittyä pitkiä aikoja kuuntelemiseen tai tietyn tehtävän suorittamiseen. Kuusivuotiaalla esiintyy vielä harkitsematonta toimintaa siinä, kun vuotta vanhemmat osaavat jo paremmin pohtia ennen kuin alkavat toimia. Esiopetusiässä myös erilaisten sääntöleikkien sujuvuus kohentuu, sillä seitsemänteen ikävuoteen mennessä lapset osaavat jo melko hyvin varmistaa yhdenmukaisten sääntöjen noudattamisen ja osaavat kontrolloida toisiaan. (Jantunen 2009, 74–75.)

Lapsen fyysinen kasvu on usein nopeaa esiopetusajan kynnyksellä. Kasvussa pääpaino on pituuskasvulla, pikkulapsille tyypillinen pyöreys katoaa. Kuusivuotiaan keho on useimmiten saavuttanut yksilöllisen muotonsa ja tämän jälkeen se kasvaa lähinnä kokoa. Raajojen nopea kasvu tarkoittaa myös

sitä, että uudet jäsenet eivät ole heti täydellisesti hallinnassa. Esikoululaiselle tyypillistä onkin liikkeen tietynlainen holtittomuus, pienen lapsen sulokkuus liikkeistä alkaa kadota. Kuusivuotias haluaa useimmiten liikkua paljon. Tämä voimakas tarve kertoo siitä, missä on kehityksen painopiste. Esiopetusikäinen lapsi nauttii juoksemisesta, kieppumisesta, hyppimisestä, painimisesta, roikkumisesta ja hän taiteileekin kieli keskellä suuta kaikissa mahdollisissa tilanteissa ja paikoissa. Sen salliminen turvallisuuden rajoissa onkin tärkeää, jotta lapsi pystyy tutustumaan muuttuneeseen kehonkuvaansa ja oppii taas hallitsemaan liikkeitään. (Lautela 2009, 28–29.)

Esiopetusikäisen lapsen hienomotoriikka kehittyy vauhdilla. Käden ja silmän yhteistyössä toteutettavat asiat sujuvat jo paremmin kuin nuoremmilla lapsilla. Kynäote, piirtäminen ja askartelu eivät enää vaadi kovinkaan suurta ponnistelua. Myös lapsen ajattelussa tapahtuu suuri muutos: lapsi pystyy aiempaa helpommin luokittelemaan esineitä, yhdistelemään asioita ja ymmärtämään syy-seuraussuhteita. Syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen antaa lapselle pohjan sosiaalisten tilanteiden ymmärtämiseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi oppii lukemaan sosiaalisia tilanteita, löytää helpommin oman paikkansa yhteisössä, ymmärtää, miten ristiriitoja käsitellään ja kuinka oma käytös vaikuttaa sosiaalisissa tilanteissa. Lapsen ymmärryksen kasvaessa hän saa uuden kokemuksen siitä, että aika kuluu nopeasti. Viikonloput tuntuivat pikkulapsena pitkiltä, nyt ne ovatkin hetkessä ohi: pikkulapsivaiheessa vallinnut tietynlainen ajattomuus on päättynyt. Usein esikouluvaiheessa lapsen ajattelu on hyvin yksinkertaistavaa: on olemassa vain asioiden ääripäät, ei mitään siltä väliltä. Tämä tulee esille usein siinä, että lapsen mielestä opettajan sana on totuus vaikka siitä kotona oltaisiinkin eri mieltä. (Mäkelä 2009, 60–67.) Esiopettajan tuleekin muistaa, että hän on jatkuvasti esimerkkinä esikoululaisille ja hänen sanoillaan on todella suuri painoarvo lapsen elämismailmassa.

2.1.2 Esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään esiopetuksen keskeiset tehtävät. Näitä tehtäviä ovat edistää kehittyvän lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Tarkoituksena on tukea ja seurata lapsen psyykkistä, fyysistä, sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista kehitystä. Esiopetuksen tehtävänä on myös ennalta ehkäistä ja huomata mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Ensiarvoisen tärkeää on vahvistaa lapsen itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten kautta sekä tarjota lapselle mahdollisuudet monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Lapsen kokemusmaailmaa monipuolistetaan ja hänelle tarjotaan erilaisia kiinnostuksen kohteita. Esiopetuksen tehtävänä on taata kaikille lapsille tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen.

Esiopetus sijoittuu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välimaastoon sillaksi. Tästä syystä esiopetuksessa on otettava huomioon niin varhaiskasvatuksen ja toisaalta myös perusopetuksen sisällöt ja tavoitteet. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6-7.)

Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät osittain myös lapsen yksilöllisen kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä. Toisaalta tavoitteet määräytyvät yhteiskunnan tarpeiden pohjalta. Myönteisen minäkuvan vahvistuminen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen nousevat tärkeiksi esiopetuksen tavoitteiksi. Tietojen, taitojen ja valmiuksien omaksuminen tapahtuu lapsen omien edellytysten mukaisesti. Lapsen tulisi säilyttää oppimisen ilo ja innostus. Hänen tulisi kohdata uudet oppimistilanteet rohkeasti ja omaa luovuuttaan käyttäen. Esiopetuksessa leikin kautta oppiminen on keskeisessä asemassa. Oppilaan tulisi oivaltaa vertaisryhmän merkitys omassa oppimisessaan. Esiopetusvuoden aikana lapsi oppii pohtimaan oikeaa ja väärää. Samalla lapsi harjoittelee ryhmässä toimimisen pelisääntöjä ja sitoutuu niihin. Lapsi oppii hallitsemaan omia tunteitaan ja sisäistää yhteiskunnan hyvät tavat. Lapset tutustuvat mahdollisuuksien mukaan erilaisiin taidemuotoihin, paikalliseen ja kansalliseen kulttuuriin. Lapsen kyvyn ilmaista itseään tulisi kehittyä ja hänen kieli- ja kulttuuri-identiteettinsä tulisi vahvistua. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7.)

2.1.3 Esiopetuksen toteutus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimivat esiopetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tukevana perustana. Tämän perustan päälle laaditaan paikallisesti opetussuunnitelma. Paikallinen eli kuntakohtainen opetussuunnitelma rakentuu valtakunnallista opetussuunnitelmaa muokaten. Opetussuunnitelman on tarkoitus ohjata ja kehittää käytännön toimintaa kouluissa. Opetussuunnitelman perusteissa on mukana tavoitteiden ja tukimuotojen lisäksi tulkinnat siitä, millainen lapsi on oppijana, miten lapsi kehittyä ja oppii, sekä millaiset tekijät vaikuttavat lapsen kehitykseen. Edellä mainittujen, tulkintaa vaativien, lapsen kehityksellisten seikkojen huomioimisesta ja yhdistelemisestä saadaan vankka kehys hyvän kasvatuksen ja esiopetuksen toteuttamiselle. Kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien avulla esiopetukseen osallistuville lapsille laaditaan henkilökohtaiset esiopetuksen suunnitelmat. (Nummenmaa & Virtanen 2001, 19.)

Hujalan (2002) mukaan opetussuunnitelmalla on suuri merkitys esiopetuksen toteuttamisessa. Hänen mukaansa se kertoo osittain esiopetuksen laadusta. Esiopetussuunnitelmasta voidaan havaita, millaiseen oppimis- ja lapsikäsitukseen opettajan tulisi nojata ja millaista pedagogiikkaa pidetään sopivana

esikoulutyöskentelyssä. Opetussuunnitelmaan kootut oppisisällöt antavat läpileikkauksen kyseessä olevaan aikaan, koska siitä ilmenee, millaisia asioita yhteiskunnassa ja pienemmissä yksiköissä pidetään tärkeinä ajatellen hyvää ihmisyyttä ja kelpokansalaisuutta. (Hujala 2002, 20.)

Esiopetuksessa annettavan opetuksen tulisi olla eheyttävää, eli sen tulisi olla kokonaisvaltaista. Opetuksen sisältöjen tulisi liittyä tai linkittyä jollakin tavalla lapsen elämänpiiriin. Eheyttämisen perustana voidaan pitää elinikäisen oppimisen periaatteita. Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan oppimisprosessia, joka jatkuu syntymästä aina vanhuuteen saakka. Tähän oppimisprosessiin sisältyy oppimaan oppimisen taidot, jotka vuosi vuodelta kehittyvät ja niiden kehittymistä tulee tukea. Jotta opetus toteuttaisi elinikäisen oppimisen vaatimuksia, opetuksen tulee kehittää yksilön taitoa, tahtoa ja valmiutta hallita ja ohjata elämäänsä. Tästä huomataankin, että esiopetuksessakaan oppiminen ei ole vain uusien taitojen oppimista, vaan se pitää sisällään sellaisten taitojen oppimista, joilla oppilas pystyy jäsentämään omaa elämäänsä sekä siinä ilmeneviä asioita ja ilmiöitä. (Lerikkanen & Koivisto 2001, 27.) Esiopetuksessa tehtävän suunnittelun ja sen pohjalta tehtävien suunnitelmien tulisi olla joustavia. Tämä johtuu siitä, että lasten omat ihmettelyn kohteet ja pohdinnat voivat viedä suunnittelun opetushetken aivan uusille poluille. Tälle tulisi antaa tilaa, koska kuten jo edellä mainittiin, opettavan aineksen tulee kytkeytyä lapselle merkityksellisiin asioihin. (Hujala 2002, 20–23.)

Esiopetusta voidaan antaa erilaisissa opetusympäristöissä. Esiopetusryhmä voi toimia esimerkiksi koulussa tai päiväkodissa. Brotheruksen ym. (2002) tekemän tutkimuksen mukaan toimintakulttuurit ja pedagogiset traditiot eroavat toisistaan siinä, annetaanko esiopetusta koulussa vai päiväkodissa. Päiväkodissa esiopetus voidaan liittää päivään joustavammin, koska lasten hoitopäivät ovat vanhempien töiden takia mahdollisesti pitkiä ja esiopettajat toimivat ryhmän kanssa koko päivän ajan. Päiväkodissa päivään saa siis liitettyä muun muassa paljon enemmän ulkoilua koulumaailmaan verrattuna. Koulussa tapahtuva esiopetus on tarkemmin aikataulutettu, koska esiopettajan aika ryhmän kanssa rajoittuu usein neljään tuntiin päivässä. Esiopetuksen sisällöt on siis saatava mahtumaan tuohon aikakehykseen. Koulun alaisuudessa toimivassa esiopetuksessa päivä pyritään järjestämään mahdollisimman tiiviiksi, jotta kouluvalmiudet saataisiin hankittua ennen koulun aloitusta. (Brotherus ym. 2002, 103–104.) Koulun toiminnassa voidaan nähdä tulosvastuullisuutta ja oppimiseen liittyviä velvoitteita. Päiväkotien velvoitteiden nähdään liittyvän enemmän turvallisuuteen ja hyvinvointiin. (Virtanen 2000, 54.)

2.2 *Oppimiskäsitys*

Oppimiskäsitystä on tutkittu paljon viimeisten vuosikymmenten aikana. Näin ollen se on käsitteenä vakiinnuttanut paikkansa puhuttaessa oppimisesta. Oppimiskäsitys viittaa siihen, millä tavalla yksilö ymmärtää oppimisen. Oppimiskäsitystä pohdittaessa voidaan perinteisen oppimisen kohteen lisäksi kiinnittää huomiota siihen, miten ja missä oppimista tapahtuu. Tämän lisäksi oppimiskäsitykseen sisältyvät ajatukset siitä, millainen on opettajan ja oppijan välinen suhde ja millaiset ovat oppimisen valmiudet ja edellytykset. Yksittäisen henkilön oppimiskäsitys vastaa hyvin harvoin mitään tiettyä teoriaa. (Kangassalo 2000, 67–68.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2010) on kirjattu lyhyesti tietoa oppimiskäsityksestä. Sen mukaan esiopetuksessa tapahtuva oppiminen on aktiivinen, aikaisempiin tietorakenteisiin pohjautuva prosessi. Tämä päämääräsuuntautunut prosessi pitää usein sisällään ongelmanratkaisua. Tietoa ei ole tarkoitus siirtää oppilaisiin kaatamalla se heille ylhäältä päin, vaan oppimisen on tarkoitus olla oppilaan tiedonrakentamista. Oppimisen tulisi perustua lapsen aikaisempaan tietoon ja oppimiskokemuksiin. Esiopetuksen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, johon osallistuu opittava aines, aikaisemmin opittu tietorakenne ja ajattelu. Vertaisryhmässä tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden kautta lapset oppivat yhdessä antamalla virikkeitä toisilleen. Vuorovaikutustilanteissa esiopetusikäisten lasten mielikuvitus ja ajattelu kehittyvät. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10.)

2.2.1 Lapsen oppiminen

Puhuttaessa lapsen oppimisesta on muistettava, että oppiminen pohjautuu ajatustyöhön. Ennen kuutta ikävuotta lapsen ajattelu on sidottuna paikkaan. Vasta vähitellen esiopetusvuoden aikana lapselle kehittyy sellainen muistaminen, joka koetaan sisäisenä elämyksenä. Tämä elämys tekee mahdolliseksi sen, että lapsi pystyy kulkemaan mielikuviansa mukana omissa ajatuksissaan ilman ulkoista ärsykettä. Lapsesta voi havaita oppimishalun, joka on merkinä siitä, että lapsi ohjaa voimavarojaan ajatteluun ja lapsi pystyy itse suuntaamaan muistamistaan tiettyyn suuntaan. Oppiminen alkaa tapahtua tietoisena oppimisprosessina, jonka seurauksena jäljittelykyky alkaa heiketä. Esikoululaiselle kehittyy taito läsnäoloon, ympäristön huomioimiseen ja tekemisensä ohjaamiseen. (Kurppa 2009, 111.)

Vahvan ja keskeisen perustan lapsen oppimiselle luovat vertaisryhmä, leikki sekä aikuisen rakentama oppimisympäristö ja sen mahdollistamat aktiviteetit. (Huttunen & Tamminen 1991, 10–11.) Kuten ihmiset yleensäkin, myös esiopetusikäiset lapset, oppivat helpommin asioita ja taitoja, joita he tarvitsevat elämässään ja jotka ovat heille tärkeitä. Mielekkääksi oppimiseksi kutsutaan kokonaisuutta, jossa tieto-, tunne- ja taitotasot yhdistyvät kokonaisuudeksi. Esiopetuksessa tulisi pyrkiä juuri tähän mielekkääseen oppimiseen. Monet asiat ovat lapselle helpompia oppia, jos hänen ympärillään on lapsia, joilta ottaa mallia. Esimerkiksi pyörällä ajaminen ja uuden pelin sääntöjen oppiminen voi tuntua lapsesta niin tärkeältä, että hän haluaa oppia sen, ja vertaisoppimisen kautta se helpottuu. On tärkeää muistaa, että lapset omaavat yleensä luontaisen omatoimisuuden, jonka avulla lapset voivat oppia paljon esimerkiksi ongelmanratkaisutehtävistä. Lapsen tärkeimpänä oppimiskeinona pidetään oppimista leikin kautta. Leikin kehityspsykologisen määrittelyn mukaan lapsi ilmentää leikeissään häntä mietityttäviä asioita ja asioita, jotka ovat tehneet häneen jollakin tavalla vaikutuksen. Leikin kautta lapsi pystyy tuomaan asiat hänelle itselleen ymmärrettävään muotoon. (Korhonen 2006, 195–197.)

Leikki

Leikkiä voidaan pitää lapsuuden tärkeimpänä asiana. Leikin maailma on lapselle arvokas ja lapsen oma. Toisinaan aikuiset pääsevät kurkistamaan lapsen leikkimaailmaan ja tätä mahdollisuutta on kunnioitettava. Lapsi on hyvin tarkka ja huomaa, milloin aikuinen haluaa aidosti ja vilpittömästi lähestyä lasta ja hänen leikkutilannettaan. Aikuiselta vaaditaan tässä tilanteessa hienovaraisuutta ja kunnioitusta. Lapsen leikkimaailma saattaa olla aikuiselle helpommin saavutettavissa, jos aikuinen uskaltaa heittäytyä ja muistella omaa lapsuuttaan ja leikkejään. Lapsen leikkimaailmaan pääseminen vaatii aikuiselta pysähtymisen. Kun aikuinen ymmärtää kuunnella ja katsella leikkivää lasta, aikuinen saa elämäänsä suunnatonta rikkautta, josta aikuinenkin saa iloa omaan elämäänsä. (Hintikka 2009, 140–141.) Leikin määrittelemisen ja tunnusmerkit vaihtelevat tieteenalasta riippuen. Lähes samaa mieltä voidaan kuitenkin olla siitä, että leikki on vapaaehtoista ja leikki tuo tyydytystä. Leikki erottuu muusta elämästä, vaikka se saakin usein sisältönsä arkisista asioista. (Kalliala 2011, 12-13.)

Leikki on eri muodoissaan lasten luontaista toimintaa aina kymmenen vuoden ikään saakka. Lapset viihtyvät tilanteissa, jotka ovat täynnä mielikuvitusta, liikettä, jännitystä ja vauhtia sekä muuta lapsille mieluista toimintaa. Erilaisilla leikeillä on suuri merkitys etenkin alle kouluikäisten lasten opetustilanteissa ja oppimisessa. Vaikka leikkiä onkin tutkittu todella paljon, sen yksiselitteinen määrit-

tely on hankalaa, koska sitä voidaan tarkastella muun muassa psykologisesta, pedagogisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Leikki oppimisen keinona herättää ajatuksia puolesta ja vastaan. Aikaisemmin leikki on nähty lapsen yksinoikeutena, johon aikuinen ei saisi puuttua. Opettajien tiedostettu ja jäsennetty näkemys leikistä saattaa johtaa tavoitteiden tarkkaan asetteluun ja tätä kautta leikki on kehittänyt lapsen oppimista huomattavasti. Esiopetuksessa leikki oppimisen muotona toimii luontevasti, koska se aktivoi lasta toimintaan myönteisellä tavalla. Esiopetuksessa toteutettavaa leikkiä voidaan pitää sekä pedagogisena että psykologisena. Tällöin leikin tarkoituksena on lapsen omaehtoisen leikin toteutuminen sekä lapsen oppimisen rikastuttaminen ja helpottaminen. Erilaiset leikkimuodot kuuluvat oleellisesti esiopetuksen oppimis- ja opetustilanteisiin. Lapsi tarvitseeikin kokemuksia erilaisista leikkimisen muodoista, yksi muoto ei sulje muita pois, vaan yhdessä erilaiset leikkimaailmat muodostavat lapselle monipuolisen ja elämyksellisen maailman. Leikki voidaan nähdä lapsen oma-toimisena ja luonnollisena toimintana tai opettajan järjestämänä oppimiseen suuntautuneina tilanteina. Sekä omatoimisella että ohjatulla leikillä on todettu olevan merkitystä lapsen oppimisessa ja uusien asioiden kokemisessa. (Korhonen, 2001. 37–38.)

Pentti Hakkarainen pohtii teoksessaan *Kehittävä esiopetus ja oppiminen* (2002) muun muassa leikin merkitystä oppimisessa. Monien valtioiden esiopetuksen suunnitelmissa korostetaan leikin merkitystä lasten oppimisessa ja kouluvalmiuksien kehittämisessä. Leikkiä on kuitenkin hankala tarkastella tätä kautta, sillä leikki ei varsinaisesti tuota selkeitä tuloksia, joita on nähtävissä esimerkiksi aineopinnoissa. On haastavaa tuoda esille leikin tuottamia seurauksia oppimisen kannalta. Hakkaraisen mukaan leikkiä korostetaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta leikkiä ei varsinaisesti integroida oppiainekseen. Suomessa ei toteuteta leikkipedagogista työskentelytapaa toisin kuin Ruotsissa, missä Gunilla Lindqvist on systemaattisesti kehittänyt kyseistä työskentelymuotoa. (Hakkarainen 2002, 109–115.)

Kuten edellä mainittiin, lapset oppivat paljon toisiltaan vertaisoppimisen kautta. Yksi leikkimuoto, jossa lapset saavat vahvaa tukea tovereiltaan, on roolileikki. Roolileikissä ideana on leikin osittainen ennalta suunnitteleminen, mikä näkyy muun muassa siinä, että kaikille leikkijöille annetaan omat roolit. Lapset, jotka omaavat hyvät leikkitaidot, ovat usein lapsiryhmän suosikkeja. Leikkitaitojen puute vaikeuttaa lapsen liittymistä osaksi ryhmää ja vaatii opettajalta erityistä valppautta ja taitoa tarttua tilanteeseen, jotta lapsen kokonaisvaltainen kehitys pystytään takaamaan. (Helenius 2008, 65.) Esikouluikäinen lapsi osaa jo keksiä luovasti leikin ideoita, sisältöjä ja puitteita. Hän osaa myös suunnitella ja valmistaa korvaavia leikkivälineitä, jos tarkoituksenmukainen väline puuttuu. Yhteistointa ja leikkien valinta sujuu yleensä esikoululaisilta jo ilman aikuisen ohjausta. Kuusivuotiaiden

leikille alkaa olla tunnusomaista se, että leikin valmisteluun käytetään aikaa. Leikin eteneminen suunnitellaan etukäteen ja lasten omat keksinnöt korostuvat. (Helenius & Lummelahti 2013, 100–103.) Leikki tukee muun muassa puheen kehitystä ja rikastumista sekä loogista ajattelua ja suunnitelmallisuutta. Sopimusten tekeminen ja sovussa leikkiminen annetuissa raameissa luovat lapsille kuvan todellisesta maailmasta. Roolileikin kautta lapset oppivat toimimaan yhteistyössä toistensa kanssa, ottamaan toiset huomioon ja toimimaan sääntöjen mukaan.

Vertaisoppiminen

Havaintojen perusteella on voitu todeta, että jo alle kolmevuotiaat lapset turvautuvat harvemmin aikuisen apuun, jos he ovat saaneet kasvaa ja toimia ympäristössä, missä on muitakin lapsi. Tätä ryhmää voidaan kutsua vertaisryhmäksi, eli ryhmäksi, jonka jäsenet ovat lähes saman ikäisiä ja samanlaisessa elämäntilanteessa. Vertaisryhmässä toimiminen kehittää lapsen kriittisyyttä sitä kohtaan, mitä muut lapset sanovat. Asetelmassa, jossa on aikuinen ja lapsi, tätä kriittisen ajattelun kehittymisen muodostumista ei tapahdu niin vahvasti. Se johtuu asetelman ja valtasuhteiden epätasapainosta. Myös lasten omatoimisuus kehittyy vahvemmin vertaisryhmässä. Lasten vapaassa toiminnassa, jossa asiat tapahtuvat lasten kesken, tasavertaisuus luo optimaaliset olosuhteet itseilmaisulle ja vapaalle kokeilemiselle. (Hakkarainen 2002, 167–168.)

Oppimisen taustalla voidaan nähdä näkemys siitä, että ajattelu ja siitä kumpuava ongelmanratkaisu ovat aina pohjimmiltaan sosiaalista toimintaa. asiat muuttuvat helpommin ymmärrettäviksi keskustelun ja vuorovaikutuksen kautta. Toisten näkemyksistä ja niiden peilaamisesta omaan ajatteluun saadaan vaikutteita oman ajattelun rakentamiseen. Kaikkien on hyvä huomata, että on olemassa myös erilaisia ajattelutapoja, mutta myös samanlaisia. Kaikenlaiset oppimistilanteet ja –tehtävät muuttuvat hedelmällisemmiksi, kun oppimassa on ryhmä, jonka yhteen punotut ajatusmaailmat synnyttävät arvokasta materiaalia. (Kauppinen 1993, 47–55.) Vygotskin (1978) mukaan vuorovaikutus luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen ja oppimisprosessin alussa lapsi käsittelee ja jakaa asioita vertaisryhmänsä kanssa. Asian vertaiskäsitteilyn jälkeen asian prosessointi siirtyy lapsen sisäiseksi ajatteluksi ja ongelmanratkaisuksi. (Törmä 2001, 5-8.) Piagetin näkemyksiin pohjautuvassa käsityksessä esiintyvät kognitiiviset konfliktit, joita syntyy silloin, kun toimitaan yhteistyössä toisten kanssa. Nämä konfliktit ovat merkityksellisessä asemassa oppimisen kannalta. Kognitiiviset konfliktit, eli älylliset ristiriidat, perustuvat näkökulmien erilaisuuteen. Ristiriitojen ratkaisuhetkillä kaikki erilaiset näkökulmat ja niitä omaavat henkilöt voivat hyötyä tilanteesta. Sosiaalisissa tilanteissa, joihin osallistuu

ryhmä lapsia, tapahtuu tällaisia kognitiivisia konflikteja. Näin ollen lasten keskinäinen vuorovaikutus ongelmanratkaisutilanteissa edistää älyllistä kehitystä. (Hujala 2002, 100.)

Esiopetuksessa, kuten kaikessa ohjatussa oppimisessa, on olemassa olevan opetus suunnitelman lisäksi piilo-opetus suunnitelma. Piilo-opetus suunnitelma pitää sisällään asioita, joita oppilaat oppivat opetettavan aineksen ulkopuolelta. Näitä asioita voivat olla esiopetuksessa esimerkiksi uudet leikit ja leluhahmot. Esiopetuksessa oppimista tapahtuukin paljon kaverilta. Esiopetusikäinen lapsi voi toisinaan kokea, että opettaja ei opettanut mitään uutta, piti vain järjestystä yllä. Ne tärkeimmät uudet opit saattavatkin joinakin päivinä tulla täysin ikätoverilta. Niikko (2001) painottaa, että ikätovereiden seura on esiopetusikäisille lapsille tärkeää myös muista kuin oppimiseen liittyvistä syistä. Erilaiset leikit ja pelit vahvistavat lapsen sosiaalista kehitystä ja opettavat lapselle ryhmässä toimimisen taitoja. Esiopetusikäisten lasten salaisuudet ja ”omat jutut” ovat tärkeä osa koululaiseksi kasvamista. (Niikko 2001, 91–97.)

2.2.2 Oppimisen ympäristö

Lapsen spontaani toiminta on uteliasta, hän haluaa kokeilla, ja kaikki on kokonaisvaltaista. Lapset esittävät paljon kysymyksiä aikuisille saadakseen vahvistusta omille ajatuksilleen ja pohdinnoilleen. Lapsen kehitykseen vaikuttaa suuresti niin sosiaalinen, fyysinen kuin materiaalinenkin ympäristö. Ympäristö antaa lapselle mahdollisuuksia jäljittelyyn ja kokeilemiseen. (Lummelahti 2001, 36.) Kangassalon (2000) mukaan aikuisella on todella suuri vastuu oppimisympäristön luomisessa. Aikuisen tulee muodostaa lapselle oppimisympäristö, missä lapsi voi toteuttaa omaehtoisesta kiinnostuksesta kumpuavaa ihmettelyä ja tutkimista. Ympäristön tulee myös antaa rauha keskittymiseen ja kokeilemiseen. (Kangassalo 2000, 87–92.)

Esiopetuksessa leikillä on todella suuri merkitys niin vapaana leikkitoimintana kuin oppimisen välineenäkin. Leikin syntyminen vaatii aina sitä, että lapsella on kokemus turvallisesta paikasta, jossa hän voi vapaasti elää lapsen elämää. Turvallisimman ympäristön lapselle pitäisi olla hänen oma kotinsa. Esikoulupäivän jälkeen purkautuva kiukku vanhemmille kertoo osaltaan siitä, että lapsen turvallisuuden tunnetta on koeteltu: hänet on viety pois turvallisimmasta paikasta. Esikouluvuoden edessä myös kiukun purkaukset yleensä vähenevät. Tämä johtuu siitä, että lapsi kokee toimintaympäristön turvallisiksi. Tähän turvallisuuden tunteeseen on tärkeää pyrkiä, sillä turvallisuuden tunne on tärkeä tekijä ajatellen esikouluvuoden onnistumista. (Hintikka 2009, 143-144.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) esitetään määritelmä hyvästä oppimisympäristöstä:

Hyvä oppimisympäristö ohjaa lapsen uteliaisuutta, mielenkiintoa ja oppimismotivaatiota sekä tukee hänen aktiivisuuttaan ja itseohjautuvuuttaan. Se tukee monipuolisesti lapsen kasvua ja oppimista sekä oman toiminnan arviointia. Se tarjoaa lapselle tilaisuuksia leikkiin, muuhun toimintaan ja omaan rauhaan. Se on myös kieliympäristönä virikkeellinen ja siinä pystytään järjestämään lapsen kielellistä kehitystä tukevaa toimintaa.

Oppimisympäristössä tulee vallita iloinen, avoin, rohkaiseva ja kiireetön ilmapiiri. Työvälineiden ja materiaalien tulee olla lasten ulottuvilla. Oppimisympäristön varustus tukee myös lapsen kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi. Hyvä oppimisympäristö on terveellinen ja tukee monipuolisesti lapsen turvallisuutta. Oppimisympäristön tulee olla myös esteettisesti miellyttävä.

Edellä kuvatun oppimisympäristön tulisi luoda kokonaisuus, jossa yhdistyvät fyysinen, psyykinen, sosiaalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen ympäristö. Opettajan ja lapsen sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tulee nousta keskiöön oppimisympäristössä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10–11.) Esiopetuksessa, ja varhaiskasvatuksessa yleisestikin, pedagoginen toimintaympäristö ei ole jonkinlainen, vaan se rakentuu jatkuvasti. Pedagoginen toimintaympäristö muokkautuu sen mukaan, minkälaisia arjen tarpeita ympäristö kohtaa. Ympäristö rakentuu sisäisten päivittäisten toimintojen ja prosessien tuloksena. Toisaalta hyvin vahvasti pedagogiseen toimintaympäristöön vaikuttavat myös yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tapojen, normien ja odotusten mukaisesti. Esiopetusta ei voi koskaan irrottaa yhteiskunnasta tai ajasta. (Raittila 2013, 69–74.) Oppimisympäristö voi vaihdella suurestikin esiopetusta ajatellen. Yksi suuri oppimisympäristöjen eroavaisuus tulee siitä, missä esiopetus järjestetään. Esiopetusta voidaan järjestää koulussa tai päiväkodissa. Päiväkodin ja koulun tarjoama fyysinen ympäristö eroaa toisistaan hyvinkin paljon. Koulun tilat eivät aina tue täysin esiopetuksen tarpeita, sillä tilat eivät välttämättä ole suunniteltu niin, että esimerkiksi leikille olisi tarpeeksi tilaa. Päiväkodeissa oppimisympäristöön vaikuttaa se, että samoissa tiloissa puuhaavat myös nuoremmat lapset. Opettajalla on suuri merkitys tilan muokkaamisessa oppimista parhaalla tavalla tukevaksi.

2.2.3 Aikuinen lapsen oppimisen tukijana

Esiopettajan ammatillinen osaaminen oppimisen ohjaamisessa on hankitun teorian tiedon ja käytännön kautta kartutettujen taitojen yhteen sulautunut kokonaisuus. Tämä näkyy opettajan sujuvana toimintana ja käytännön taitoina. Opettajan tulee myös omata taito ratkaista mahdolliset työtilanteisiin liittyvät ongelmat ammattitaitoisesti. Esiopettajan, kuten muidenkin kasvatusalan ammattilaisten, tulee aina pitää itsensä tietotaidollisesti ajan tasalla. Opeteltavan aineksen määrä kasvaa jatkuvasti ja tästä syystä on ensiarvoisen tärkeää, että opettaja osaa harkita tarkkaan, millä perusteella opeteltavat sisällöt valitaan. Nykyisin vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa lapsen omaa aktiivisuutta uuden oppimisessa. Lapsi nähdään tietojen ja taitojen jäsentäjänä, hankkijana, käsittelijänä ja arvioijana. Lapsen tulee voida rakentaa uusi asia aiemmin opitun tai oman kokemusmaailmansa rinnalle ja päälle. Syvälliseen oppimiskokemukseen päästäkseen ihminen tarvitsee aina mahdollisuuden käsitellä oppimiskokemusta yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Opettajan rooli korostuu siis niin tiedon jakajana kuin tiedon lopullisessa prosessoinnissa yhteistyössä lasten kanssa. (Kuokkanen 2006, 48.) Opettajan vastuulla on luoda toimiva oppimisympäristö. Oppimisen tukena ollessaan opettajan tulee muistaa, että hän on oppimistilanteissa oppilaita varten, hän toimii ohjaajana, tarkkailijana ja kasvattajana. (Paalasmaa 2014, 126.)

Kuokkanen (2006) korostaa tilan antamista lapsen oman oppimisprosessin muotoutumisessa pohjautuen konstruktivistiseen oppimisen pedagogiikkaan. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvatusprosessin tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulee olla lähtöisin lapsesta itsestään. Lapsen oppiminen on voimakas prosessi, jossa tulisi ottaa huomioon lapsen omat kiinnostuksen kohteet ja arkipäivän ilmiöt. Lapsen oppimiseen ei tarvita kirjallisia tehtäviä tai tuokioita, jotka ovat täynnä toimintaa. (Kuokkanen 2006, 48–49.) Hujalan (2002) mukaan aikuisen tulee rakentaa sellainen oppimisympäristö, missä on edellytykset lapsen luonnolliselle leikkikäyttäytymiselle. Lapsia ei tulisi kehottaa leikkimään eikä heidän leikkiään kuulu ensisijaisesti ohjata. Opettajan on mahdollistettava lapsille omaehtoinen leikki ja annettava sille tilaa. (Hujala 2002, 96.)

Opettajan tulee olla avoin lasten esittämille kysymyksille, sillä usein niiden kautta aikuinen saa tietoa lapsen kokemuksista ja ajattelusta. Kysymysten käsittely yhdessä lasten kanssa on antoisaa ja niiden kautta lapset oppivat. Lopullisten vastausten löytäminen ei aina ole lopullinen tavoite, tärkeintä on antaa tilaa lapsen ajattelulle. (Kuokkanen 2006, 48–49.) Opettajan tulisikin havainnoida aktiivisesti lasten oppimista ja taitojen edistymistä. Taitava opettaja pystyy muokkaamaan ennalta suunniteltuja oppisisältöjä sen mukaan, millaisia haasteita ryhmässä esiintyy (Hujala 2002, 23.) Havainnoinnin

kautta opettaja pystyy myös kehittämään itseään kasvattajana. Opettajan tulisikin olla avoin oppilaiden ajatuksille ja seurata heidän käyttäytymistään. Suurin ja paras palaute tulee juuri oppilailta ja oppilaat ovatkin parhaita asiantuntijoita ajatellen esiopetusikäistä lasta kokonaisuutena.

2.3 *Pedagogiikka*

Pedagogiikka-sananjuurit ovat kreikkankielessä. Kantasanoina ovat *paidia*, joka viittaa lapsiin ja *ágō*, joka tarkoittaa johtamista. Pedagogiikan merkitys on siis alun perin ollut lasten johtamista. Sanaan sisältyvä ”*lapsi*”-käsite johtaa siihen, että aikuisopetusta ei lasketa pedagogiikan osaksi. Pedagogiikka-sanalla on ollut ajan kuluessa useita merkityksiä. Pedagogiikalla on tarkoitettu kasvatustieteen tieteenalaa, kasvatusta- ja/tai opetusoppia, kasvatuksellisia suuntauksia (muun muassa Steiner-pedagogiikka, Freinet-pedagogiikka), opetus- tai kasvatustaitoa sekä tietyn rajatun kohdealueen kasvatustieteellistä opetusta ja tutkimustyötä (erityispedagogiikka). Nykypäivänä pedagogiikka ymmärretään tapana, jolla opetus järjestetään sekä siihen liittyvinä näkemyksellisinä kasvatuseriaatteina. Pedagogiikkaa voidaan tarkastella useilla eri tasoilla. Ylimpänä tasona voidaan nähdä valtiollinen ja kunnallinen taso, jossa pedagogiikka esiintyy koulutusjärjestelmäratkaisujen ja koulutuspoliittisten ratkaisujen taustalla. Koulujen tasolla pedagogiikalla voidaan käsittää koulun tapa järjestää opetus. Opetuksen järjestämiseen liittyvät perustelut tulee aina löytyä opetussuunnitelmasta, koska koulussa opiskeltavat sisällöt tulee olla kirjattuna kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Käytännön tasolla pedagogiikka tarkoittaa yksittäisen opettajan tapaa järjestää opetus. Opettajan opetustavan taustalla on aina opettajan opetusnäkemys, jonka pohjalta hän tekee opetukselliset ratkaisunsa. (Hellström 2008, 296; Hirsjärvi 1983, 142–143.) Tässä tutkimuksessa keskitytään vain käytännön tason pedagogiikkaan, eli siihen, millainen esiopettajan pedagoginen ajattelu on ja mihin se pohjautuu.

2.3.1 Opettajan pedagoginen ajattelu

Suomalaisittain on puhuttu paljon didaktiikasta ja sitä kautta didaktisesta ajattelusta. Didaktiikka tarkoittaa opetusoppia ja siinä huomio kiinnittyy opetuksessa vallitseviin olosuhteisiin ja niiden vaikutusten tutkimiseen. Didaktinen ajattelu tarkoittaa yleensä normaalista rutiiniajattelusta poikkeavaa ajatustyötä. Didaktisen ajattelun tapa on reflektioiva, eli ajattelu kääntyy konkreettisista asioista poh-

tivaan otteeseen, jossa jäsennetään, kuvataan ja jatkotyöstetään tapahtunutta. Didaktinen ajattelu käsitetään kuitenkin liian suppeana, joten sen sijaan pedagoginen ajattelu omaa avarampia ajattelumalleja. (Kansanen 2004, 87; Hirsjärvi 1983, 28–29.) Didaktisen ajattelun -termin kääntäminen esimerkiksi englannin kielelle ei ole koskaan ollut ongelmatonta, joten pikkuhiljaa didaktisen ajattelun tilalle on noussut pedagoginen ajattelu. Opettajan pedagoginen ajattelu on hyvin monimuotoista riippuen siitä, mikä teoreettinen lähestymistapa on ajattelun taustalla. Pedagogisen ajattelun yhteydessä voidaan puhua muun muassa reflektiosta, itsearvioinnista ja – ohjautuvuudesta sekä metakognitiosta. Kaikki edellä mainitut kuuluvat samaan ilmiöön, mutta vain eri lähtökohdista tarkastellen. (Kansanen 1999, 66.)

Pedagogisen ajattelun määrittelemisen voi olla hankalaa. Voidaankin sanoa, että opettajan pedagoginen ajattelu eroaa arkiajattelusta opetuksen kontekstin kautta. Opetustapahtuma on nimittäin aina sidottu tiettyyn kontekstiin ja suomalaisessa koulujärjestelmässä tämä sitova konteksti on opetussuunnitelma. Kärjistäen se opettajan ajattelu, joka sijoittuu opetussuunnitelman piiriin, on yhtä kuin opettajan pedagoginen ajattelu. Opettaja ei esimerkiksi kysy oppilailta opetustilanteessa kysymyksiä sillä periaatteella, että hän aina synnyttäisi itselleen uutta tietoa, vaan kysymykset ovat luonteeltaan pedagogisia ja niillä on oppilaita kohtaan edesauttava vaikutus. Opettajan pedagoginen ajattelu on opettajakeskeistä, sillä siinä on kysymys uskomusjärjestelmästä ja käyttöteoriasta, joka antaa pohjan käytötietoon. (Kansanen 2004, 87–89, 99.) Opettaja jäsentää ja kehittää omaa työtään pedagogisen ajattelun kautta. Jokainen opettajan opetusta koskeva päätös heijastuu hänen pedagogisesta ajattelustaan eli siitä, miten hänen mukaansa opetus tulisi järjestää ja mitkä asiat hän näkee tärkeimpinä ajatellen opetustapahtumaa. Opettajan pedagoginen ajattelu näkyy arkityössä muun muassa tavassa, jolla hän puhuu oppilailleen, ja millaisen oppimisympäristön hän on ympärilleen luonut.

Opettajan pedagoginen ajattelu pohjautuu aina arvoihin ja normeihin. Opettajan toteuttama pedagogiikka kertoo paljon opettajan omasta arvopohjasta, mutta ammatillisuus vaatii sen, että pedagogiikka noudattaa opetussuunnitelman ja yhteiskunnan yleisiä sääntöjä ja normeja. Vaikka opetussuunnitelma antaakin opettajille rajat, joiden sisällä työskennellä, ovat opettajien noudattamat pedagogiikat ja sen taustalla oleva pedagoginen ajattelu toisistaan eroavia. Opettajien vaikutusmahdollisuudet omaan opettamiseen ja käytettävään pedagogiikkaan ovat kuitenkin lisääntyneet samalla, kun opettajat ovat päässeet mukaan opetussuunnitelmien suunnittelemiseen vähintään koulutasolla. (Kansanen 2004, 88–91.)

Opettajien pedagoginen ajattelu ja sen tutkiminen on kiinnostanut tutkijoita enenevässä määrin viime vuosikymmeninä. Kiinnostuksen taustalla nähdään oppimiskäsitysten muuttuminen behavioristisesta kohti kognitiivista. Opettajaa ei enää nähdä tiedon siirtäjänä, vaan oppimistilanteen tulisi olla vuorovaikutteinen ja oppilaan ajattelua työllistävä. (Kansanen, Tirri ym. 2000b, 1-2.) Siirtyminen kognitiiviseen oppimiskäsitykseen on tuonut opettajan työhön lisää moniulotteisuutta. Enää ei riitä se, että osaa opettaa asian oppilaille, vaan nyt pitää opettaa oppilaita oppimaan. Oppimaan oppimisen taidot ovat kohonneet viime vuosina entistä suurempaan asemaan. Vastuun jakaminen oppilaiden oppimisesta itse oppilaiden kanssa voi vaikuttaa siltä, että opettaja välttää vastuuta ja pyrkii vähentämään omaa työtaakkaansa. Totuus on kuitenkin päinvastainen: opettajan tulee omata vahva pedagogiikka ja sitä kautta pedagoginen ajattelu, jotta hän pystyy toteuttamaan työtään mahdollisimman hedelmällisellä työskentelyllä ja lopputuloksilla.

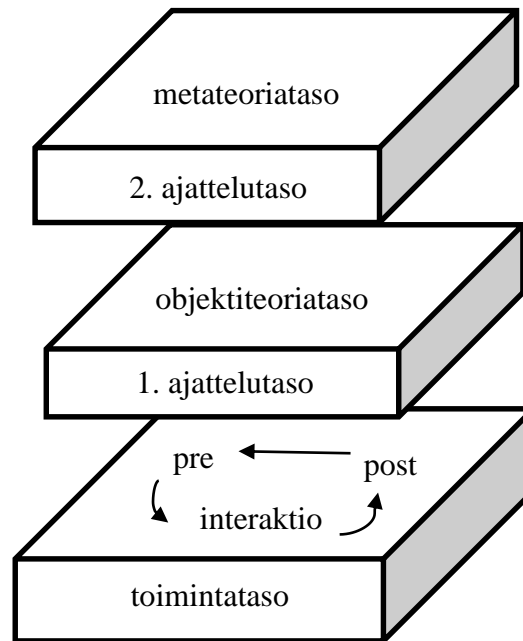
2.3.2 Pedagogisen ajattelun lähtökohdat

Opettajan työpäivän aikana tilanteet muuttuvat jatkuvasti, osa tilanteista vaatii välitöntä toimintaa opettajan puolelta ja osaan tilanteista opettajalla on aikaa valmistautua. Oli tilanne sitten millainen tahansa, opettaja valitsee toimintatapansa oman harkintansa pohjalta. Ammattimaisuutta osoittaa se, että opettaja osaa reflektoida tekemiään valintoja, eli palata tapahtuneeseen ja pohtia omaa toimintaansa ja sen seurauksia useista eri näkökulmista. Opetustilanteen aikana opettaja tekee useita päätöksiä nopeasti ja intuitiivisesti, jolloin päätösten perustelut saattavat nousta mieleen vasta myöhemmin. Nopeasti tehtävät päätökset saattavat kuitenkin pohjautua ennakkosuunnitelmiin tai yleisiin periaatteisiin. Lopputuloksena on kuitenkin se, että päätöksellään ja toiminnallaan opettaja ottaa kantaa ratkaistavaan asiaan. Etenkin nopeiden päätösten taustalla vaikuttavat opettajan omaksumat arvoperustat. Näiden päätösten taustalla olevat perustelut voidaan tulkita opettajan pedagogisen ajattelun mallin viitekehyyksi. (Kansanen 2004, 91–93; Kansanen, Pitkäniemi ym. 2000a, 29–35.)

Jotta voidaan sanoa esiopettajan olevan pedagogisesti tietoinen, se tarkoittaa sitä, että hänen tulee omata sisäistetyt ja pedagogisesti perustellut valinnat ja toimintatavat kasvatuskäytäntöjensä taustalla. Tämän saavuttaakseen esiopettajan pitää olla tietoinen työtään ohjaavista taustaoletuksista. Esiopettajan pitää olla teoreettisella tasolla tietoinen lapsuudesta ja lapsuusajan oppimista koskevista näkemyksistä ja tutkimuksista. Esiopettajan pedagogiseen tietoisuuteen kuuluu myös tietämys lapsen arkielämästä kotona sekä kasvuun ja oppimiseen liittyvistä yhteiskunnallisista ja kulttuurisista yhteyksistä. (Hujala 2002, 35.) Esiopettajan, kuten kaikkien opettajien, pitää olla tarkasti perehtynyt

opetussuunnitelmaan ja sieltä nousevaan arvomaailmaan. Jotta opettaja pystyy toimimaan tavoitteellisesti, hänen tulee tietää ja hyväksyä opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Ammatissaan toimiva ja samalla opetussuunnitelman arvotaustaa vastustava opettaja tuntuu mahdottomalta yhtälöltä. Ammatillisen kasvun myötä tapahtuu lopulta se, että oma ajattelu ja opetussuunnitelman sisältö sulautuvat yhdeksi toimivaksi kokonaisuudeksi ja tätä voidaan kutsua tavoitteellisuudeksi. Opettajan tulee kuitenkin aina säilyttää tietty kriittisyys työskentelyssään, jotta hän ei menettäisi persoonallista otettaan opetustapahtumassa. (Kansanen 2004, 91–93.)

Kuviossa 1 on esitelty Kansanen (2000b) malli opettajan pedagogisen ajattelun tasoista, jotka tutkija on muokannut ymmärrettävämpään muotoon. Kuvion alimmalla tasolla on toimintataso, joka kuvaa opettajan työn käytännön pedagogiikkaa. Toimintataso koostuu eri osa-alueista, jotka kuitenkin vaikuttavat toisiinsa. Nämä osa-alueet ovat preinteraktiivinen vaihe, interaktio ja postinteraktiivinen vaihe. Toimintatasoon sisältyy myös opetuksen suunnittelu, arviointi ja mahdollinen opetussuunnitelman kehittäminen. Tämä kaikki toimintatasolla tapahtuva aktio on objektiteorian kohteena, joka muodostaa ensimmäisen ajattelutason. Objektiteoriat tarkastelevat toimintatasoa ja siinä toiminnan pohjalta rakennetaan malleja ja kokonaisuuksia kyseessä olevasta ilmiöstä. Objektiteoriatasolla jäsennetään toimintatason tapahtumia. Tällöin otetaan käyttöön teoreettiset käsitteet ja mallit, joiden kautta pohditaan opetustapahtuman osatekijöiden yhteyksiä. Ensimmäisellä ajattelutasolla tarvitaan teoreettista asiantuntemusta ja kykyä arvioida sisältöjä kriittisesti. Jotta objektiteoriatason pohdinta mahdollistuu, opettajan tulee hallita niin kasvatustieteelliset asiat kuin opetusainekohtaisetkin asiat. Samasta kohteesta on mahdollista luoda useitakin erilaisia objektiteorioita, mutta on tärkeää että kaikkia erilaisia objektiteorioita voidaan tarkastella mahdollisena kokonaisuutena eli metateorianana. Metateoriataso muodostaa toisen ajattelutason. Tällä tasolla tarkastellaan edellisen tason ratkaisuja ja luodaan yhteyksiä eri asioiden välille. Myös perusteluiden pohdinta on tärkeässä asemassa tällä ylimmällä tasolla. Erityisen tärkeään rooliin nousevat kasvatuksen arvokysymykset: praktinen etiikka ja normatiivinen etiikka muodostavat keskeisen pohdintakentän kasvatuspäämäärää ajatellen. (Kansanen 2004, 96–98.)



Kuvio 1. Ajattelun pedagogiset tasot (Kansanen, Tirri ym. 2000b, 25.)

2.3.3 Pedagogisen ajattelun toteutus esiopetuksessa

Opetustilanteita sitoo aina jokin suurempi kokonaisuus. Tietty vapaus opettamisesta viedään, kun opetus sidotaan tiettyyn paikkaan ja aikaan. Kaikissa ympäristöissä opettajan ei siis ole mahdollista toteuttaa sellaista pedagogiikkaa, kun hän haluaisi. Korkeammalta tasolta tulevat ohjeet ja säännöt luovat opettajan työlle tiukat raamit, joiden ulkopuolelle kurkottelusta saattaa olla jopa huonoja seurauksia. (Kansanen 1993.) Kouluissa opettajan ja oppilaiden työskentelyä ohjaa hyvinkin tiukasti lukujärjestys, jonka mukaan opetustunnit järjestetään. Jo pelkästään tilojen ja opetusvälineiden määrä suhteessa oppilaiden määrään aiheuttaa sen, että muun muassa taito- ja taideaineiden tunnit on pidettävä niille määrätyillä paikoilla. Tämä lukujärjestysmäinen toiminta heijastuu tietyllä tavalla myös esikouluun ja sitä kautta opettajan mahdollisuuksiin toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla. Opettajan työtä varjostavat usein kiire ja toimipaikasta riippuen ympäristön mukanaan tuomat normit, toimintaympäristöt ja aikataulut.

Hujala (2002) painottaa, että esiopetuksen tulee perustua pedagogisesti tietoiisiin ja tavoitteellisiin esiopetussuunnitelmiin, jotta esiopetus toteutuisi tavoitteellisesti ja että se tukisi lasten oppimista ja kasvua. Esiopetuksen vahvana perustana toimivat perheiden kanssa tehtävä yhteistyö ja vanhempien kanssa käytävät arvokeskustelut. Keskusteluissa tärkeään asemaan nousee se, millaisina vanhemmat

ja esiopettaja näkevät lapsuuden ja oppimisen. (Hujala 2002, 35.) Yhteisten keskustelujen pohjalta esiopettaja saa tietoonsa erilaisten perheiden arvot ja pystyy tätä kautta kunnioittamaan niitä mahdollisuuksien mukaan arkityössään. Lasten vanhempien kannalta on arvokasta, että he pääsevät kurkistamaan esiopettajan ajatusmaailmaan ja saavat sitä kautta tietoa siitä, millaista esiopetusta heidän lapsensa saavat. Esiopetuksen tulee aina perustua molemminpuoliseen luottamukseen ja siihen päästään vain avoimella yhteistyöllä, jonka päämääränä on oppilaiden hyvinvointi ja oppiminen.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen toteutus koostuu useista osatekijöistä. Seuraavassa esitellään tämän tutkimuksen metodologiset ratkaisut, kuvaillaan tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku. Tämän lisäksi esitellään analyysi tutkimuksesta saadusta aineistosta ja tarkastellaan tutkimuskysymysten pohjalta saatuja tuloksia.

3.1 Metodologiset ratkaisut

Tutkielma on laadullinen ja sen lähestymistapana käytetään fenomenografista tutkimussuuntausta. Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa on omat haasteensa. Tutkijan tulee muun muassa omata kyky luoda toimiva tutkimusasetelma. Tutkijan pitää pystyä perustelemaan, miksi juuri tällaisella otannalla ihmisryhmästä ja tällaisella kysymysten asettelulla voidaan saada vastaukset tutkimuskysymyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat tulkinnat painottuvat tutkimusaineistosta ja näin ollen tutkijan tulee pysyä objektiivisena, jotta tutkijan oma arvomaailma ja ajattelu eivät sekoitu tutkimustuloksiin. Tutkijan pitää pystyä aina arvioimaan tulkintojen yleistettävyyttä eli se, miten vahvasti tutkimustulokset voidaan yleistää koskemaan suurempaa ryhmää. (Pyörälä 1995, 15.) Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kootaan todellisissa tilanteissa ja jokaista tutkittavaa tapausta käsitellään ainutlaatuisena. Tutkija toimii tietynlaisena salapoliisina ja hänen tehtävänä on poimia aineistosta mahdollisia odottamattomia yksityiskohtia ja niitä prosessoimalla tuottaa uutta tietoa. (Hirsjärvi ym. 2012, 161–164.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien tapausten määrä ei välttämättä ole kovinkaan suuri. Tämä pieni otanta kuitenkin mahdollistaa laadukkaan ja yksityiskohtaisen tarkastelun aiheen tiimoilta. Laatu korostuu määrän sijasta. Tutkijan tulee ensin hankkia itselleen teorian tietoa, jonka pohjalta hän pystyy määrittelemään, millainen tutkittava joukko pystyy antamaan tutkimukselle validiteetiltaan ja reliabiliteetiltään parhaan aineiston. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tutkittava kohde kannattaa siis valita niin, että häneltä löytyy näkemyksiä tutkittavaan asiaan. Tutkijan tarkka tutustuminen teoriaan auttaa häntä tutkittavien kohteiden löytämisessä. Hirsjärven ym. (2012) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus rakentaa hypoteeseja ja testata niiden paikkansa pitävyyttä. Tutkimuksessa

tulisi ennemminkin tarkastella aineistoa monipuolisesti ja riittävän yksityiskohtaisesti. Vaikka tutkimuksen tulisi aina olla objektiivinen, sen saavuttaminen on laadullisessa tutkimuksessa lähes mahdotonta. Tutkijan omat käsitykset ja mielipiteet heijastuvat tahtomattaankin tutkimustulosten tulkintaan. (Hirsjärvi ym. 2012. 157–160.) Laadullinen tutkimus antaa tutkijalle mahdollisuuden tarkastella asiaa uudesta näkökulmasta ja mahdollistaa tutkijalle uuden ajattelukulman ennako-oletuksista huolimatta. Jokaisella tutkijalla on tietyt ennakoasetteet ja tulostulokset mielessään tutkimusta aloittaessaan. Nämä ennakoasettelmat saattavat kuitenkin tutkimuksen aikana osoittautua vääriksi. Tutkijan tuleekin pitää mielensä avoimena koko tutkimusprosessin ajan, vaikka aiempi teoretieto ja käytäntö vaikuttaisivatkin taustalla. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.)

Fenomenografia on yksi, etenkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa paljon käytetty laadullinen tutkimustapa. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat ihmisen käsitykset arkipäivän ilmiöistä ja näiden ilmiöiden erilaiset ymmärrystavat. Fenomenografian historia ei ole kovinkaan pitkä. Tutkimussuuntauksena se syntyi 1970-luvulla Göteborgissa. Ference Marton tutki kollegoidensa kanssa Göteborgin yliopistossa opiskelevien opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Mortonin mukaan on olemassa rajallinen määrä tapoja, joiden kautta ihmiset käsittävät, ymmärtävät ja kokevat tiettyjä asioita ja ilmiöitä. Fenomenografia ei siis pyri löytämään oikeita vastauksia, vaan sen pyrkimyksenä on ensinnäkin löytää ja myöhemmin kuvata erilaisia käsityksiä asioista ja ilmiöistä. Fenomenografiaa on käytetty tutkittaessa erilaisia ilmiöitä koulutuksen ja kasvatuksen parissa. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–165.)

Fenomenografiassa ihminen nähdään yksilönä, joka muodostaa jatkuvasti käsityksiä kokemistaan asioista ja ilmiöistä. Ihminen liittyy tapahtumia toisiinsa ja pyrkii selittämään niitä. Käsitykset nähdään ilmiöinä, joita ihminen pystyy muuttamaan joskus varsin lyhyessäkin ajassa. Käsitelmä on mielipidettä vahvempi asia, jonka yksilö on rakentanut tietystä ilmiöstä. Kohdatessaan uutta tietoa ihminen jäsentelee sen muodostamiensa käsitysten pohjalta. (Syrjälä ym. 1994, 114–117.) Ihmisten käsitykset tietystä ilmiöstä vaihtelevat laadullisesti riippuen koulutus- ja kokemustaustoista, iästä ja sukupuolesta. (Metsämuuronen 2006, 108.) Kaikki ihmisen kohtaamat haasteet, onnistumiset, uudet tilanteet ja muut kokemukset siis vaikuttavat vahvasti yksilön käsitysten muodostumiseen. Niikon (2003) mukaan fenomenografiassa käsityksellä tarkoitetaan syvällistä ymmärrystä ja näkemystä ilmiöstä. Syvällisen ymmärryksen ja näkemysten saavuttaminen edellyttää kokemusta kyseessä olevasta asiasta. Asioiden käsittämiseen taasen sisältyy merkitysten antaminen ja näiden merkitysten antamisen kautta ihminen luo alustan, jonka päällä hän muodostaa tietoa. (Niikko 2003, 25.)

3.2 Tutkimusmenetelmä

Usein laadullisissa tutkimuksissa tutkimusmetodiksi valikoituu haastattelu. Tämä tuntuu varsin luontevalta, koska kysymällä ihminen tavallisestikin hankkii itselleen uutta tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 72.) Haastattelu on työtapana melko työläs, mutta sitä kannattaa suosia aina kun tutkitaan ai-
hetta, mihin ei ole olemassa objektiivisia testejä ja aiheesta halutaan saada kuvaavia ja tutkimukseen osallistuvien ihmisten omakohtaisia kokemuksia. (Metsämuuronen 2006, 113.) Koska haastattelu on työläs työskentelytapa, tutkijoiden tulisi muistaa esitellä tutkimuksensa eteneminen lopullisen tuotoksen yhteydessä. Oman työn arvottaminen on siis tärkeää. Komulaisen mukaan etenkin opinnäytteissä on nähtävissä, että opiskelijat tekevät haastattelututkimuksen ja raportoivat tulokset, mutta varsinaisesta aineiston työstövaiheesta on kovin vähän tietoa varsinaisessa opinnäytteessä. (Komulainen 2014.)

Haastattelun etuna voidaan pitää sitä, että haastattelija pystyy haastattelutilanteessa vaikuttamaan siihen, että haastateltava ymmärtää kysymykset oikein ja haastattelija voi esittää tarkentavia kysymyksiä saadakseen tarvitsemansa tiedon. Haastattelun vahvana puolena voidaan nähdä se, että kysymykset voidaan esittää haastattelijan mielestä sopivassa järjestyksessä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 75.) Haastattelijan tulee olla haastattelutilanteessa vahvasti läsnä, jotta haastattelusta saadaan toimiva kokonaisuus. Tarkentavat kysymykset ovat toisinaan tarpeellisia ja toisaalta haastateltava saattaa vastata jo edellisessä vastauksessaan haastattelijan seuraavaan kysymykseen. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan haastattelun haasteena voidaan nähdä virhelähteet, jotka johtuvat sekä haastattelijasta että haastateltavasta. Haastattelun analysointi, tulkinta ja raportointi aiheuttavat oman haasteensa ja sitä kautta ongelmallisuutensa, koska tälle ei ole selkeitä raameja ja jokainen tutkija voi tehdä omanlaisensa analyysit ja tulkinnat samasta aiheesta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

Tämän tutkimuksen tiedonhankintakanavaksi valikoitui haastattelu. Tutkimustapana haastattelu on tutkijalle uusi, joten tiedonhankinta ja metodin pohdinta nähtiin tärkeänä. Tutkimusmetodin valinta ei lopulta ollut vaikea, koska tutkimushaastattelun nähdään antavan tarkimmat mahdolliset vastaukset tutkimuskysymyksiin muihin tutkimusmenetelmiin verrattuna. Tutkimuksessa halutaan kiinnittää huomiota opettajien ajatuksiin, mielipiteisiin ja kokemuksiin. Näiden seikkojen tutkimiseen soveltuu parhaiten haastattelu, sillä haastattelun kautta voidaan päästä syvemmälle kuin esimerkiksi lomake-tutkimuksen kautta. Tutkimuksen haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna, jota voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi.

Hirsjärvi ja Hurme (2000) tuovat esille teemahaastattelun ominaispiirteitä: Teemahaastattelua voidaan pitää lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimuotona. Puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista se, että tietyt osat haastattelun rungosta on lyöty lukkoon mutta ei kaikkea. Teemahaastattelu ei etene tarkkojen yksittäisten kysymysten kautta, vaan haastattelu koostuu teemoista ja etenee niiden mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Tämän tutkimuksen haastattelurungossa on kolme teemaa, jotka samalla muodostavat tutkimuksen tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymysten alle on rakennettu apukysymyksiä tiedon keruuseen ja haastateltavan ajattelun avustamiseen. Jokaisen teeman alla on noin viisi alakysymystä. Esimerkiksi tutkittaessa esiopettajan oppimiskäsitystä, kysyttiin opettajalta muun muassa, miten hänen mielestään lapsi oppii parhaiten ja mikä arvo leikillä on hänen mielestään oppimistilanteissa.

3.3 Tapaustutkimus

Pro Gradu -tutkielma on luonteeltaan tapaustutkimus. Tapaustutkimusta ei voida pitää varsinaisesti tutkimusmenetelmänä, vaan se nähdään tapana lähestyä todellisuutta ja tutkia sitä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 194.) Stake (2000, 448) näkee sen kuitenkin kuuluvan laadullisten tutkimusmenetelmien joukkoon. Tapaustutkimuksen luonteenomainen piirre on se, että pienestä joukosta tuotetaan yksityiskohtaista, spesifiä tietoa. Tapaustutkimuksessa käytetään erilaisia tiedonkeruun ja analyysin menetelmiä. Tästä syystä sitä ei voida pitää pelkästään aineistonkeruuntekniikkana. Tapaustutkimuksesta ei ole yksiselitteistä määritelmää, sillä sitä voi tehdä monella tavalla. Tapaustutkimus on myös käsitteenä monisyinen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185.)

Stake (2000, 435) painottaa, että tapaustutkimuksissa ei ole kyse menetelmien, vaan tutkittavan kohderyhmän valinnasta. Tutkijan tulee tapaustutkimusta tehdessään selvittää, mikä tutkittavassa tapauksessa on yleistä ja mikä voidaan nähdä erityisenä. Yin (1994, 11–15) määrittelee tapaustutkimuksen tutkimukseksi, jossa tietoja saadaan tietyssä ympäristössä toimivasta yksittäisestä ihmisestä tai ihmisryhmästä. Tutkimuksessani olen hankkinut tietoa sekä perehtymällä aiheeseen että haastattelemalla valittua tutkimusjoukkoa. Tutkimusympäristön ovat muodostaneet esiopettajat, jotka toimivat kunnallisessa esiopetuksessa joko koulujen tai päiväkotien alaisuudessa.

Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2007, 189–191) mukaan on ensiarvoisen tärkeää, että tapaustutkimus rajataan selkeästi irralleen ympäröivästä maailmasta. Tämä johtuu siitä, että laajasti ajateltuna lähes mikä tahansa tutkittava kohde voidaan nimetä tapaukseksi. Tutkijan pitää pystyä perustelemaan,

miksi henkilö tai ryhmä on valittu tapaukseksi. Tässä tutkimuksessa tapauksen tulevat muodostamaan valikoidut esiopettajat Tampereelta, Pirkkalasta ja Akaasta. Valinnan taustalla on ajatus siitä, että valittu ryhmä edustaisi mahdollisimman heterogeenistä esiopettajien ryhmää, mutta samalla heiltä saadun aineiston perusteella voitaisiin luoda laajempaa kuvaa esiopettajien pedagogisesta ajattelusta.

Tapaustutkimuksen taustaoletuksena voidaan pitää sitä, että kaikessa yksityisyydessäänkin tapauksen mahdollisimman monipuolinen erittely sisältää aineksia yleistykseen. Yleistäminen on kuitenkin mahdollista vain silloin, jos tapaustutkimus on kuvattu riittävän hyvin ja se on käsitelty onnistuneesti (Eskola & Suoranta 1998, 65.) Laadullisessa tapaustutkimuksessa ovat keskeisimpänä tulkinnat, joita aineistosta tehdään. Ratkaisevaan asemaan eivät nouse aineiston koko ja siitä kohoavat tunnusluvut. Tärkeimpään asemaan nousevat tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 1998, 67–68.) Järkevä aineiston kokoaminen nousee tällöin yleistettävyyden kriteeriksi. Esimerkiksi haastateltavia valittaessa tulisi huomioida, että heillä on mahdollisimman samanlainen kokemusmaailma ja että he omaisivat tutkimusongelmasta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 272–273.) Ammattitaitoinen tutkija osaa valita haastateltavat yksilöt niin, että tutkija ei joudu tekemään turhaa työtä haastattellessaan henkilöitä, jotka eivät pysty tuottamaan tutkimukselle tarpeellista tietoa tutkimusongelmaa ajatellen.

3.4 Tutkimuksen kulku (kohderyhmä, aineistonkeruu)

Tässä tutkimuksessa haastateltiin kuutta esiopettajaa. Osa esiopettajista työskentelee päiväkodin yhteydessä toimivassa esiopetusryhmässä ja osa opettajista työskentelee kouluympäristössä toimivassa esiopetusryhmässä. Esiopettajien koulutus- ja työtaustat sekä iät ja työssäoloajat eroavat toisistaan. Esiopettajien työskentelykunnilla ei ole merkitystä tutkimuksen kannalta, joten niitä ei työssä tuoda esille. Haastateltavat esiopettajat löytyivät tutkijalle entuudestaan tutuista työyhteisöistä. Kukaan haastatteluun pyydetyistä ei kieltäytynyt. Kaikki tutkimukseen osallistuneet allekirjoittivat tutkimusluvan (LIITE 1). Haastateltavat saivat tietää tutkimuksen aiheen ja tutkimusongelmat jo ennen lupautumistaan tutkimukseen.

Ensimmäinen esihaastattelu on tehty joulukuussa 2013. Esihaastattelun kautta pyrittiin selvittämään, toimiiko teemahaastattelun kysymysrunko vai tuleeko sitä vielä muokata. Esihaastattelu antoi tutkijalle paljon vastauksia tutkimuskysymyksiin ja tutkija huomasi, että kysymysrunko toimii pienten hienosäätöjen jälkeen moitteettomasti. Varsinaiset tutkimushaastattelut toteutettiin syksyllä 2014.

Haastattelut toteutettiin pääsääntöisesti esiopettajien varsinaisen työajan ulkopuolella työympäristössä.

Keskimääräisesti haastattelut kestivät noin 20 minuuttia. Pisin haastattelu venyi 40 minuutin mittaiseksi. Pitkäksi venynyt haastattelu ei kuitenkaan tuonut enempää informaatiota kuin lyhyet. Sen aikana haastateltava ajautui useammin pois varsinaisesta asiayhteydestä. Haastattelut nauhoitettiin sanelukoneeseen ja varmuuskopiona haastattelu äänitettiin myös puhelimeen.

Haastattelujen tukena käytettiin teemahaastattelurunkoa (LIITE 2). Teemahaastattelurungossa oli tarkentavia kysymyksiä tutkimusongelmista. Jokaisen tutkimusongelman alle oli luotu neljä tarkentavaa kysymystä. Tarkentavien kysymysten avulla haastateltavat pystyivät paremmin vastaamaan tutkimusongelmaan. Muutamassa haastattelussa haastateltava tarvitsi vielä tutkijan spontaanisti haastattelutilanteessa keksimiä kysymyksiä, koska vastausta varsinaiseen tutkimusongelmaan ei ilman niitä saatu. Ensimmäisen tutkimusongelman, millainen oppimiskäsitys esiopettajalla on, apukysymyksissä selvitettiin esimerkiksi, miten esiopettajan näkemyksen mukaan lapsi oppii parhaiten ja mitkä asiat siihen vaikuttavat. Haastattelutilanteessa esiopettajan edessä oli sama teemahaastattelurunko, josta hän pystyi näkemään, mihin ongelmaan kysymyksillä haetaan vastausta.

3.5 Aineiston analyysi

Aineistojen analysointi pääsee alkuun, kun tutkija päättää aineiston kerättyään, millä keinolla hän saa omasta aineistostaan esille seikat, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Tutkijan tuleekin kääntää katseensa asetettuihin tutkimusongelmiin ja karsia pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto. Saatu aineisto tulee jakaa pienempiin osa-alueisiin, jotta sen jatkotyöstäminen helpottuu. Jokaisella tutkijalla on henkilökohtainen tyyliinsä jakaa ja yhdistellä tietoa. Ryhmittelyn tulee kuitenkin olla johdonmukaista ja tätä kautta työtä esteenpäin vievää. (Vilka 2009, 141.)

Sisällönanalyysi on yleisesti käytetty analysointitapa laadullisissa tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa käytetään Tuomen ja Sarajärjen näkemystä sisällönanalyysistä (2006). Heidän teoksestaan käy ilmi, että aineistolle voidaan tehdä sisällönanalyysi kolmella eri tavalla. Nämä tavat ovat aineistolähtöinen sisällönanalyysi, teoriaohjaava sisällönanalyysi ja teorialähtöinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä uusi teoria muodostetaan aina saadusta aineistosta, teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin

käsitteisiin ja teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysi pohjautuu jo olemassa olevaan teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 15–17.) Tässä tutkimuksessa käytettiin analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimusaineistoa analysoitaessa tutkijan tulee pitää huolta siitä, että hän toimii vain kerätyn aineiston pohjalta eikä anna omien mielipiteidensä ja ennako-oletustensa vaikuttaa analyysiin. Tutkijan pyrkimyksenä tässä tutkimuksessa oli tietoisesti välttää omat ennako-oletukset haastatteluaineistoa analysoitaessa. Tutkija myöntää omaavansa omat näkemykset ja ennako-oletukset, mutta niiden ei annettu vaikuttaa analyysiin. Kuten kaikissa tutkimuksissa tutkimustulokset ovat tietyn tutkijan näkemys aineistosta. Näin ollen toinen tutkija olisi voinut mahdollisesti analysoida aineistoa eri tavalla ja kenties saavuttaa erilaiset tutkimustulokset.

3.5.1 Haastattelujen jatkotyöstäminen

Tässä tutkimuksessa haastattelut kuunneltiin ja kirjoitettiin kirjalliseen muotoon eli litteroitiin. Tutkimusaineiston litterointi toteutettiin kirjoittamalla äänitetty haastattelu sanasta sanaan. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 33 sivua. Litteroinnin jälkeen äänitetyt haastattelut tuhottiin tutkimuksen luottamuksellisuuteen vedoten. Litteroidussa aineistossa jokainen haastateltava on saanut tietyn koodin, jotta heidän henkilöllisyytensä ja työpaikkansa eivät tule esille. Haastatteluissa esiintyi viittauksia haastateltavan työpaikkaan, nämä kohdat on aineistoa analysoitaessa muutettu tunnistamattomaan muotoon käyttämällä työpaikan nimen kohdalla sanoja meillä, meidän päiväkodissa, tässä koulussa. Litteroidulle aineistolle suoritettiin sisällön analyysi.

Sisällön analyysi aloitettiin lukemalla litteroitu aineisto useita kertoja sisältöön perehtyen. Kaikki samaan tutkimusongelmaan liittyvät ilmaukset merkittiin tietyllä värillä ja näin litteroidusta aineistosta pystyttiin nostamaan esille tutkimuksen kannalta olennaiset ilmaukset. Kun kaikille haastatetuille oli tehty sama värikoodaus, löydettiin samanlaisia asioita, joille annettiin yhteinen koodi. Koodina voi toimia yksittäinen sana tai käsite. Tätä aineiston pelkistämistä kutsutaan redusoinniksi. Redusoinnin kautta kaikki ylimääräinen, tutkimuksen kannalta irrelevantti, tieto voidaan jättää huomioimatta.

Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 1) on kuvattu aineiston redusoimista. Taulukkoon on nostettu esille muutamia alkuperäisilmauksia, koska niiden kaikkien tuomista esimerkin omaisesti ei nähdä

tarpeellisenä niiden suuren määrän johdosta. Taulukon esimerkkinä on käytetty ensimmäistä tutkimusongelmaa, millainen oppimiskäsitys esiopettajalla on.

TAULUKKO 1. Esimerkki redusoinnista.

ALKUPERÄISET ILMAUKSET	PELKISTETTY ILMAUS
<p>”Opettajahan siinä vaikuttaa ihan hirveesti. Ei huonon opettajan luokalla opita sillai samalla lailla.”</p> <p>”...kyllä aikuinen omalla olemuksellaan ja esimerkillään opettaa”</p> <p>”...ja aikuisethan on niinkö lasten esikuvia, tai siis ainakin sellaiset ihailun ansaitsevat aikuiset. Et kyllä opettajan merkitys on iso”</p> <p>”Tarviihan ne nyt aikuisen siihen vaikka kuinka puhutaan vertaisoppimisesta”</p> <p>”...toki ne oppii paljon vertaisoppimisella, mutta tarvitaan siihenkin sitte aikuinen opastamaan ja kattoon, että homma toimii”</p> <p>”Välillä sitä tuntuu, että on jollekin lapselle ainoa ”oikea” roolimalli, siis sillai, että kotona ei kukaan ehi niin kyllähän ne sit oppii multa hirveesti kaikkee mitä en ees tarkota opettaa”</p> <p>”Musta tuntuu, että osa oppilaista ymmärtääkin sen vähän niinkö sillai, että eskarissa opitaan sillo, ku ope on ääneessä... että kaikki muu on sit vaan olemista”</p>	<p>Opettajan merkitys oppimisen kannalta</p>
<p>”...siitähän se lähtee jo ihan vauvana, siis leikistä. Ei se kato eskariin mennessä”</p> <p>”...joskus on ihana vaan seurata sitä, kun ne leikkii ja oivaltaakin jonkun uuden jutun siinä kaverin kanssa... oppii vaikka sen, että kaikilla kavereilla on yhtä monta hammasta tai huomataan, että toisella on erimalliset varpaat.”</p> <p>”On se hedelmällistä seurata, kun joku lapsi oivaltaa jotain uutta ja ihmeellistä ihan siinä meidän ohjatussa leikkitalanteessa!”</p>	<p>Leikin kautta oppiminen</p>

<p>”Ihan parhaita on just jotkut puoliksi ohjatut kauppa-leikit. Tuntuu, että ne oppii siinä niin monia juttuja. Ne osaakin yht’äkkiä laskee niitä rahoja ja miettii paljo annetaan takasi. Sit ne harjottelee siinä samalla tosi kivasti käytöstapoja.”</p> <p>”Mä pidän tosi paljon kaikkea toiminnalista touhua mukana siinä opetuksessa, tai mä ajattelen sen toiminnalliseksi ja lapset leikiksi!”</p> <p>”...ja ihanasti oppii vaikka lorutteluissa ja lauluissa kaikkea tärkeää, kuukaudetkin menee sillai leikin ja laulun kautta tosi kivasti”</p> <p>”Se leikin unohtaminen sit kouluun mentäessä on nii kurjaa, ei siinä kesässä nyt sentään niin isoa kasvu-piikkiä tapahdu”</p> <p>”Pyrin kyllä aikalailla pitämään ne opetustuokiot tietyllä tavalla erillään siitä varsinaisesta leikistä.... no siis ihan vaan siksi että ne opetushetket eivät sitten muutu show:ksi ja kaikki touhuaa jotain erilaista.”</p>	
<p>”...niin ja kyllähän lapset sit oppii kavereilta tosi paljon, mutta en mää tiä onko se sit hyvä asia aina.”</p> <p>”Vertaisoppiminen on kyllä tosi tärkeä ihan noissa perustaidoissakin. Joillekin lapsille tulee sellainen kilpailuasetelmakin, että on pakko oppia ku toikin osaa. Niinku lukemisessa esimerkiks.”</p> <p>”...ihanasti ne joskus istuu jossain nurkassa ja sit tää joka jo tietää nisäkkäistä tosi paljon näyttää niille muille kirjasta kuvia ja selittää niistä. En määkään varmaan sen enempää osais niistä kertoo tai ees niin paljoo!”</p> <p>”Vertaisoppimisessa opitaan todella paljon niitä elämän perusjuttuja. Välillä joku lapsi tuntuu taidollisesti heikommalta kun muut ja sit se siinä jonkin aikaa tarkkailee ja kulkee mukana. Sit PUM ja se osaa sen.”</p> <p>”Kyllä ne ainakin ne pahat tavat oppii aina siltä naapurilta!”</p> <p>”...ja voi että on kiva seurata, kun ne opettaa toisilleen vaikka jotain leikkejä tua ulkona. Olis hienoo, jos osaisi sit tälle opettajanakin hyödyntää sitä lapsi opettaa lapselle asetelmaa enenmmä.”</p>	<p>Vertaisoppiminen</p>

<p>”Kyllä osa asioista on pakko mennä niin, että ope opettaa. Ei ne muuten opi oikein.”</p> <p>”...niin kyllähän sit on jotain, mitä kannattaisi käydä ihan sillai perinteisesti opejohtoisesti etenkin jos ei jaksata nähdä vaivaa, että ne vaikka opettelisi sitä juttua ryhmässä ensin ja sit katottais yhdessä.”</p> <p>”Onhan ne numeroiden ja kirjainten kirjoitussuunnat pakko käydä niin, että ope näyttää. Ihan hirvee kirjoitan siitä tulis, jos ne sais ite tehdä niinkö haluaa siinä. Tulis vähän palautetta koulusta.”</p> <p>”Näen tietenkin sen opettamisen ja lasten oppimisen mun tehtävänä. Ei sitä voi esimerkiksi ryhmän lastenhoitajilta vaatia. Minä se olen siihen sen koulutuksen saanut.”</p> <p>”Kyllä oon tosi iloinen siitä, että on tullu tää eskari kaikille, että saadaan niinkö jo aikaisemmin aloitettua tää oppipolku ja saa lto:n ominaisuudessa tehdä sellaista työtä, mikä mulle kuuluukin... siis se opetussellinen puoli ja siitä vastaaminen.”</p>	<p>Opettaja oppimisen turvaajana</p>
<p>”...koulussahan ne ne oppii. Kuuluuhan tän olla nyt enemmän sitä leikkiä ja opettelua ryhmässä toimeen.”</p> <p>”Osalla vanhemmista ja kyllä ehkä opettajistakin on sellainen omituinen odotusarvo, että nykyään lapsen pitää oppia lukeen eskarissa ja jos se ei opi niin se on muka joku suuri katastrofi. Kyllä sitä ennen ne jutut opeteltiin vasta ekalla.”</p> <p>”...ja kauheet paineet tulee niille pienille, jos ajatellaan, että eskarissa pitää jo kaikki osata. Hei ne on ihan pieniä vasta, se kesä ennen koulua kasvattaa niitä yllättävän paljo.”</p> <p>”...ite tuun ihan iloiseksi siitäkin, jos ei jollakin viikolla oo välttämättä opittu mitään koulua varten. Ehkä me on opittu sillo jotain elämää varten kumminki.”</p> <p>”Onhan tää sinne ekalle valmistava luokka, pakko-han meidän on täällä oppia kirjaimia ja numeroita ja semmosia. Eihän tässä eskarissa muuten ois mitään järkeä. Vois sit olla vaan päiväkotia ilman opetussellisia tavoitteita.”</p>	<p>Esiopetuksessa oppiminen</p>

Pelkistämisen kautta alkuperäisestä aineistosta saatiin tiiviimpi kokonaisuus. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin vielä alaluokiksi. Tästä esimerkki seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 2).

TAULUKKO 2. Esimerkki ilmaisujen ryhmittelystä.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Esiopetuksessa oppiminen Vertaisoppiminen Leikin kautta oppiminen	Oppiminen
Opettaja oppimisen turvaajana Opettajan merkitys oppimisen kannalta Opettajan asema	Opettaja
Päiväkodin tilat Koulun tilat Oppimisympäristön rajoitteet Oppimisympäristön mahdollisuudet Luonto ja retket	Oppimisympäristö

Tutkimuskysymyksestä, millainen oppimiskäsitys esiopettajalla on, muodostettiin yhteensä 3 alaluokkaa. Tutkija voi aineistoa jaotellessaan jatkaa pienempien ryhmien muodostamista parhaaksi katsomassaan mittakaavassa. Luokitusten yhdistelemistä kannattaa tehdä siihen asti, kun se on aineiston sisällöllisestä näkökulmasta mahdollista ja kannattavaa. Joitakin esiopettajan käyttämiä ilmauksia on käytetty kahdessa tutkimuskysymyksessä. Tämä on perusteltua, koska kysymykseen annettua vastausta voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Näistä kolmesta alaluokasta muodostettiin pääluokka, joka tässä tapauksessa nimettiin oppimiskäsitykseksi (TAULUKKO 3).

TAULUKKO 3. Esimerkki luokittelusta.

ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA
Oppiminen Opettaja Oppimisympäristö	Oppimiskäsitys

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä vastaukset tutkimusongelmiin saadaan yhdistelemällä käsitteitä. Käsitteitä tulee yhdistää tulkitsemalla ja päätelmiä tekemällä. On tärkeää muistaa, että abstrahoinnissa teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan jatkuvasti alkuperäisaineistoon. Samalla taitava tutkija muodostaa uutta teoriaa liittämällä empiirisen aineiston teoreettisiin käsitteisiin. Metsämuuronen

(2006, 196) nostaa esille sen, että abstrahoinnissa on tärkeää irrottaa johtopäätökset yksittäisistä henkilöistä, heidän antamistaan lausunnoista ja tapahtumista. Tämän onnistuttua tehdyt johtopäätökset voidaan siirtää yleiselle tasolle niin käsitteitä kuin teoriaakin ajatellen. On tärkeää muistaa, että jokaisen haastattelun kohdalla käytetään samaa luokitteluperiaatetta, näin toimittiin myös tässä tutkimuksessa jokaisen litteroidun haastattelun kohdalla.

Tärkeään asemaan nousee se, että pelkkä taitava luokittelu ei kuvaa hyvää analyysiä. Luokittelu voidaan nähdä vain yhtenä osa-alueena kokonaiselle ja onnistuneelle analyysille. Luokittelun lisäksi analyysin piiriin kuuluu ilmiöiden vertailu ja tulkintasääntöjen muodostaminen. Tämän jälkeen aineisto tulkitaan tulosten koonnilla ja sitä verrataan suhteessa aineistoon ja sen ulkopuolelle. (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen, 2010, 11–12.) Tässä tutkimuksessa esiopettajien haastatteluissa esiin nousseita asioita vertailtiin useaan otteeseen keskenään. Tällä tavalla aineistosta pyrittiin löytämään erottavia ja yhdistäviä tekijöitä luokittelun tueksi. Työskentelyssä noudatettiin tarkkuutta, ja työskentely eteni systemaattisesti, tutkimusongelma kerrallaan.

4 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään analyysin kautta saadut tutkimustulokset. Tutkimustulokset pitävät sisällään kuuden esiopettajan näkemykset toteuttamastaan pedagogiikasta ja sen tiedostamisesta sekä omaksumastaan oppimiskäsityksestä. Jokaiselle tutkimuskysymykselle on oma alalukunsa Päättökysymykset olivat:

- 1) Millainen oppimiskäsitys esiopettajalla on?
- 2) Millaisen pedagogisen näkemyksen esiopettaja omaa ja kuinka tietoinen hän on omasta pedagogisesta osaamisestaan?
- 3) Miten esiopettajan pedagoginen näkemys näkyy esiopetuksen arjessa?

Esiopettajien oma ääni pääsee kuuluviin tutkimuksessa. Heidän puheestaan tuodaan esiin suoria lainauksia, jotka löytyvät tekstistä kursivoituina sitaatteina. Aineiston analyysin kautta muodostetut luokat tuodaan esiin havainnollistamalla ne taulukoiden muodossa. Tuloksia tuetaan ja toisaalta kyseenalaistetaan vertailemalla niitä aiemmin teoriaosuudessa esitettyyn tietoon.

4.1 *Oppimiskäsitys*

Tutkittaessa esiopettajan näkemystä oppimisesta ja hänen oppimiskäsityksestään, kysyttiin kuusi pääkysymystä (LIITE 2).

- Miten lapsi mielestäsi oppii parhaiten?
- Mitkä asiat mielestäsi vaikuttavat oppimiseen ja oppimistilanteeseen?
- Onko opetustilanteiden parempi olla opettajajohtoisia vai jotakin muuta? Mitä?
- Millainen merkitys leikillä on mielestäsi esikouluikäisten oppimisessa?
- Pystytäänkö erilaiset oppijat huomioimaan esiopetuksessa? Miten? Miksi?
- Noudattaako oma pedagogiikkasi näkemystäsi lasten oppimisesta?

Näiden kysymysten lisäksi tutkija esitti myös tarkentavia kysymyksiä tapauksissa, joissa haastateltavan antamat vastaukset eivät täysin vastanneet tutkijan esittämään kysymyksiin. Esiopettajien vastauksista kumpusi välittämisen ilmapiiri. Osalle vastaajista oppimiskäsityksen pohdinta ei ollut ennuudestaan kovinkaan tuttua. Haastattelun myötä he kuitenkin huomasivat, että ilmeisesti arkityö on rakentanut heille melko vahvankin näkemyksen siitä, miten lapsi oppii parhaiten, ja miten aikuinen voi toimia matkaoppaana oppimisen tiellä.

”Ai siis mun oppimiskäsitys? No en mä oikein tiä, en oo koskaan ajatellu että mulla olis joku käsitys siitä... tai siis kyllähän mä nyt tiän, miten mun mielestä lapset oppii parhaiten... niin kai se sit on se mun oppimiskäsitys, siis se mitä mä joka päivä teen ja ohjaan lapset tekemään.”

Seuraavassa esitellään tarkemmin esiopettajien oppimiskäsityksiä ja oppimiseen vaikuttavia seikkoja.

4.1.1 Oppiminen

Leikin kautta oppiminen

Kaikki haastatellut esiopettajat nostivat esille leikin merkityksen oppimisessa. He pitivät sitä tärkeänä oppimisen välineenä ja he nostivat esille sen, että leikki kuuluu vahvana osana esiopetuksen arkeen.

”...siitähän se lähtee jo ihan vauvana, siis leikistä. Ei se katoa eskariin mennessä”

”...joskus on ihana vaan seurata sitä, kun ne leikkii ja oivaltaakin jonkun uuden jutun siinä kaverin kanssa... oppii vaikka sen, että kaikilla kavereilla on yhtä monta hammasta tai huomataan, että toisella on erimalliset varpaat.”

Leikkiä pidettiin tärkeänä lapsista lähtöisin olevien leikkien takia, mutta myös ohjattujen leikkien kannalta. Opettaja on voinut suunnitella leikkituokion hyvinkin tarkasti ajatellen sen toiminnallisena opetustuokiona. Lapset taas kokevat sen hauskaksi leikiksi, jonka aikana he eivät välttämättä itse käsitä oppivansa leikin ohessa uusia asioita.

”On se hedelmällistä seurata, kun joku lapsi oivaltaa jotain uutta ja ihmeellistä ihan siinä meidän ohjatussa leikkitilanteessa!”

”Mä pidän tosi paljon kaikkea toiminnalista touhua mukana siinä opetuksessa, tai mä ajattelen sen toiminnalliseksi ja lapset leikiksi!”

”...ja ihanasti oppii vaikka lorutteluissa ja lauluissa kaikkea tärkeää, kuukaudetkin menee sillai leikin ja laulun kautta tosi kivasti”

Yksi opettaja painotti sitä, että vaikka leikki onkin tärkeää oppimisen kannalta, opetustuokioiden ja leikkihetkien on kuitenkin pidettävä erillään, jotta toiminta pysyy kasassa ja tiettyjen raamien sisällä.

”Pyrin kyllä aikalailla pitämään ne opetustuokioiden tietyllä tavalla erillään siitä varsinaisesta leikistä.... no siis ihan vaan siksi että ne opetushetket eivät sitten muutu show:ksi ja kaikki touhuu jotain erilaista.”

Muun muassa Jantunen (2011) korostaa sitä, että esiopetuksessa tapahtuvan toiminnan tulee olla ikätasolle sopivaa ja mielekästä. Myös Perusopetuslaki vuodelta 1998 määrää, että esiopetuksen tulee edistää oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä. Esiopetusikäinen lapsi kaipaakin päiväänsä vielä paljon toiminnollisuutta ja leikkiä. Esiopetusikäiset lapset ovat erinomaisessa iässä juuri juonileikkien ja ohjatun toimintaleikin kannalta. Leikkiä eri muodoissa pidetään lapsen luontaisena toimintana aina kymmeneen ikävuoteen saakka (Korhonen 2001). Korhonen (2001) korostaa myös, että esiopetuksessa leikki oppimisen muotona toimii luontevasti, koska se aktivoi lasta toimintaan myönteisellä tavalla. Esiopetuksessa toteutuva leikki voidaan nähdä sekä pedagogisena että psykologisena. Tällöin leikin tarkoituksena on lapsen omaehtoisen leikin toteutuminen sekä lapsen oppimisen rikastuttaminen ja helpottaminen. Erilaiset leikkimuodot kuuluvat oleellisesti esiopetuksen oppimis- ja opetustilanteisiin. Hakkarainen (2002) on tuonut esille leikkiin liittyvän ongelman: leikkiä on hankala tarkastella oppimisen ja kouluvalmiuksien kehittämisen kannalta. Tämä johtuu siitä, että leikki ei varsinaisesti tuota selkeitä tuloksia, joita on nähtävissä esimerkiksi aineopinnoissa.

Opettajat painottivat puheessaan myös roolileikkejä. Näitä kaikki eivät kuitenkaan pitäneet oppimisen kannalta erityisen tärkeinä. Yksi esiopettaja kuitenkin näki roolileikit hyvin opettavaisina monelta eri kannalta.

”Ihan parhaita on just jotkut puoliks ohjatut kauppaleikit. Tuntuu, että ne oppii siinä niin monia juttuja. Ne osaakin yht’äkkiä laskee niitä rahoja ja miettiä paljo annetaan takasi. Sit ne harjottelee siinä samalla tosi kivasti käytöstapoja.”

Lapset saavat vahvaa vertaistukea roolileikin kautta. Roolileikin voidaan nähdä tukevan myös lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Roolileikkien kautta tuetaan lapsen puheen kehitystä, puheen rikastumista ja loogista ajattelua. (Helenius 2008, 65.) Roolileikkien kautta opitaan myös toimimaan yhteistyössä toisten lasten kanssa ja noudattamaan leikkiin kuuluvia sääntöjä.

Vertaisoppiminen

Vertaisoppiminen nähtiin positiivisena oppimistapana muutamaa negatiivisempaa kommenttia lukuun ottamatta (esitellään edellä). Lasten perustaidot kohenivat vertaisryhmässä ja toisen lapsen saavuttamat uudet taidot motivoivat myös muita lapsia oppimaan.

”Vertaisoppiminen on kyllä tosi tärkeätä ihan noissa perustaidoissakin. Joillekin lapsille tulee sellainen kilpailuasetelmakin, että on pakko oppia ku toikin osaa. Niinku lukemisessa esimerkiks.”

”Vertaisoppimisessa opitaan todella paljon niitä elämän perusjuttuja. Välillä joku lapsi tuntuu taidollisesti heikommalta kun muut ja sit se siinä jonkin aikaa tarkkailee ja kulkee mukana. Sit PUM ja se osaa sen.”

Kaksi opettajaa nosti esille myös tuntemuksensa siitä, että välillä toiselta lapselta saatu tieto on vahvempaa kuin itse pystyisi aikuisena antamaan. Tämä korostuu lapsissa, jotka ovat erittäin kiinnostuneita jostakin aihepiiristä ja ovat ottaneet siitä tarkasti selvää. Tällaiset lapset jakavat mielellään tietonsa myös muille lapsille. Yksi opettaja pohti myös sitä, miten saisi lisättyä omiin opetushetkiinsä lisää vertaisoppimista ja lapsista lähtöisin olevaa asiantuntijuutta.

”...ihanasti ne joskus istuu jossain nurkassa ja sit tää joka jo tietää nisäkkäistä tosi paljon näyttää niille muille kirjasta kuvia ja selittää niistä. En määkään varmaan sen enempää osais niistä kertoa tai ees niin paljoo!”

”...ja voi että on kiva seurata, kun ne opettaa toisilleen vaikka jotain leikkejä tua ulkona. Olis hienoo, jos osaisi sit tällee opettajanakin hyödyntää sitä lapsi opettaa lapselle asetelmaa enemmän.”

Kaksi esiopettajaa nostivat vertaisoppimisen esille myös sen tuottaman negaation kautta. Opettajista tuntui, että oppilaat oppivat vertaisoppimisen kautta paljon asioita, jotka saisivat jäädä oppimatta.

”...niin ja kyllähän lapset sit oppii kavereilta tosi paljon, mutta en mä tiiä onko se sit hyvä asia aina.”

”Kyllä ne ainakin ne pahat tavat oppii aina siltä naapurilta!”

Korhonen (2006, 195–197) korostaa esiopetusikäisten lasten samankaltaisuutta oppimishalussa verrattuna aikuisten oppimishaluun. Ihmiset oppivat helpommin asioita ja taitoja, joita he tarvitsevat elämässään ja jotka he kokevat itselleen tärkeiksi. Mielekkään oppimisen käsite koostuu kokonaisuudesta, jossa tieto-, tunne- ja taitotasot yhdistyvät toimivaksi kokonaisuudeksi. Esiopetuksen tulisi pyrkiä toteuttamaan tällaista mielekäästä oppimista. Monet asiat ovat lapsille helpompia oppia, kun ympärillä on lapsia, joista vertaisoppimisen kautta pystyy ottamaan mallia. Jotta esiopetus toimisi mielekkään oppimisen edesauttajana ja kanavana, oppimisen tulisi sisältää myös vertaisoppimista.

Esiopetuksessa oppiminen

Esiopetukselle asetetut tavoitteet ovat luonnollisesti lisääntyneet sen jälkeen, kun esiopetus alkoi koskea koko ikäryhmää. Esiopetuksesta muodostui tämän uudistuksen myötä tietyllä tavalla kouluun valmistava luokka. Esikoulu toimii tietynlaisena pehmeänä laskuna päiväkodista, perhepäivähoidosta, kodista tai jostakin muusta hoitomuodosta koulumaailmaan. Esiopetusta annetaan Suomessa yleisimmin päiväkodeissa ja kouluissa. Esiopettajien vastauksista huokui tietynlainen ahdistus siitä, että heidän työnsä tulos mitataan sillä, osaavatko eskarilaiset kaikki kirjaimet, osaavatko he lukea ja laskea.

”Onhan tää sinne ekalle valmistava luokka, pakkohan meidän on täällä oppia kirjaimia ja numeroita ja semmosia. Eihän tässä eskarissa muuten ois mitään järkee. Vois sit olla vaan päiväkotia ilman opetuksellisia tavoitteita.”

”Kyllähän mä tiiän, mitä musta opettajana ajatellaan, jos mää en oo saanu niitä lapsia oppiin lukemisen saloja.”

”Kyllä sitä aina kaikki kouluvalmiustestit sit jännittää, onnistuinko?”

”Osalla vanhemmista ja kyllä ehkä opettajistakin on sellainen omituinen odotusarvo, että nykyään lapsen pitää oppia lukeen eskarissa ja jos se ei opi niin se on muka joku suuri katastrofi. Kyllä sitä ennen ne jutut opeteltiin vasta ekalla.”

Vaikka opettajat kokivatkin, että esikoulua kohtaan on asetettu korkeat tavoitteet taitojen suhteen, heidän puheestaan kohosi myös tunne siitä, että lapsia vartenhan tätä työtä tehdään ja heille sopivalla tasolla.

”...koulussahan ne ne oppii. Kuuluuhan tän olla nyt enemmän sitä leikkiä ja opettelua ryhmässä toimiseen.”

”...ja kauheet paineet tulee niille pienille, jos ajatellaan, että eskarissa pitää jo kaikki osata. Hei ne on ihan pieniä vasta, se kesä ennen koulua kasvattaa niitä yllättävän paljo.”

”...ite tuun ihan iloiseksi siitäkin, jos ei jollakin viikolla oo välttämättä opittu mitään koulua varten. Ehkä me on opittu sillo jotain elämää varten kumminki.”

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2010) on kirjattu esiopetuksen tavoitteet. Nämä tavoitteet määräytyvät osittain myös lapsen yksilöllisen kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimis-edellytyksistä. Toisaalta tavoitteet määräytyvät yhteiskunnan tarpeiden pohjalta. Myönteisen minäkuvan vahvistuminen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen nousevat tärkeiksi esiopetuksen tavoitteiksi. Tietojen, taitojen ja valmiuksien omaksuminen tapahtuu lapsen omien edellytysten mukaisesti. Lapsen tulisi säilyttää oppimisen ilo ja innostus. Hänen tulisi kohdata uudet oppimistilanteet

rohkeasti ja omaa luovuuttaan käyttäen. Esiopetusvuoden aikana lapsen tulisi oppia oikean ja väärän pohdintaa. Lapsen tulisi myös harjoitella ryhmässä toimimisen pelisääntöjä ja sitoutua niihin. Lapsi oppii hallitsemaan omia tunteitaan ja sisäistää yhteiskunnan hyvät tavat. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista on selvästi löydettävissä se, että esiopetuksen tarkoituksena ei ole opettaa lasta lukemaan ja laskemaan. Esiopetuksen tehtävänä on innostaa lasta oppimiseen ja antaa hänelle valmiuksia oppimiseen ja koulutielle astumiseen. Esiopettajien kokema paine lapsen oppimisesta on ilmeisesti sisäsyntyistä, alkuopetuksesta kumpuavaa tai väärinkäsitystä. Esiopettajista oli aistittavissa tietynlainen ristiriitaisuus sen suhteen, mitä lapsilta odotetaan: toisaalta heillä oli selkeästi mielessä esiopetuksen tavoitteet ja toisaalta he kokivat, että lasten tulisi oppia lukemaan ja laskemaan. Tällainen ristiriitainen tunne aiheuttaa varmasti turhaa stressiä ja saattaa vaikuttaa sitä kautta myös työssäjaksamiseen.

4.1.2 Opettajan merkitys esiopetuksessa

Esiopetuspäivä rakentui kaikilla opettajilla vapaan leikin, ulkoilun ja ohjatun toiminnan palasista. Ohjattu toiminta sisälsi usein esimerkiksi uuden kirjaimen opettelemista ja harjoittelua. Näissä opetustilanteissa vastausten perusteella vallitsi hyvin koulumainen lähestymistapa. Esiopettajan asema tiedon siirtäjänä korostui yllättävän paljon esiopettajien vastauksissa.

”Kyllä osa asioista on pakko mennä niin, että ope opettaa. Ei ne muuten opi oikein.”

”...niin kyllähän sit on jotain, mitä kannattaisi käydä ihan sillai perinteisesti opejohtoisesti etenkin jos ei jaksa nähdä vaivaa, että ne vaikka opettelis sitä juttua ryhmässä ensin ja sit katottais yhdessä.”

”Onhan ne numeroiden ja kirjainten kirjoitussuunnat pakko käydä niin, että ope näyttää. Ihan hirvee kirjohan siitä tulis, jos ne sais ite tehdä niinkö haluaa siinä. Tulis vähän palautetta koulusta.”

Esiopettajat myös kokivat, että oppimistilanteet ovat heidän vastuullaan ja heidän johdettavissaan. Tähän löytyi taustalta ajatus omasta koulutuksesta ja työtehtävien jaosta yksilöiden välillä, joilla on erilaiset koulutustaustat.

”Näen tietenkin sen opettamisen ja lasten oppimisen mun tehtävänä. Ei sitä voi esimerkiksi ryhmän lastenhoitajilta vaatia. Minä se olen siihen sen koulutuksen saanut.”

”Kyllä oon tosi ilone siitä, että on tullu tää eskari kaikille, että saadaan niinkö jo aikaisemmin aloitettua tää oppipolku ja saa lto:n ominaisuudessa tehdä sellaista työtä, mikä mulle kuuluukin... siis se opetuksellinen puoli ja siitä vastaaminen.”

Yksi haastateltava koki, että hänen on pidettävä langat käsissään. Kontrollin lieventäminen saattaisi tarkoittaa esimerkiksi aikataulun sekoamista ja tietynlaista kaaosta.

”Mulla on se kauhukuva, että mä vaikka sairastun pitemmäksi aikaa, ja sit ku palaan takasi, niin siä on kaikki ihan mullin mallin. Siis sillai, että on menty vähän niinkö takki auki ne hommat ja aikataulut heitetty ikkunasta... Hui ku on pelottava skenaario!”

Hujala (2002) kuitenkin painottaa, että esiopetuksessa suunnittelun ja sen pohjalta tehtyjen aikataulujen ja suunnitelmien tulisi olla joustavia. Lapsesta kumpuava ihmettely ja kysymykset tarvitsevat tilaa. Opetushetki, joka lähtee oppilaan kysymysten kautta uusille poluille, tulisi nähdä mahdollisuutena, ei epäonnistumisena. Opetettavalla aineksella ja sisällöillä tulisi aina olla tarttumapinta lapsen elämässä. Lapsia kiinnostavat lapselle merkitykselliset asiat, ja tätä herkkyykskautta tulisi käyttää hyödyksi.

Yksi vastaajista oli pohtinut paljon täydellisen esiopettajan olemusta, sitä millainen hän todellisuudessa haluaisi olla, jos se vain olisi mahdollista.

”Kyllä haluaisin olla sit toisaalta erilainen, kun mitä olen. Tuntuu vaan, että sellaiselle ei ole aikaa tai mahdollisuutta tai en tiä, ehkä uskallusta. Haluaisi niin kovasti vaan antaa sen kaiken tulla niistä lapsista. Keskusteltais terveellisestä ruuasta sillo ku se kumpuaa lapsista ja sillai, että se ei ois saarnaamista. Tutkittais ja oltais ihmeissään. Että vois niinkö ite ottaa välillä sen takapenkkipaikan ja antaa lasten hoitaa.”

Tietynlainen tasapaino opettajajohtoisuuden ja lapsista kumpuavan aidon tiedonhalun välille olisi saavutettava ja saavutettavissa. Esimerkiksi Kuokkanen (2006) korostaa sitä, että lapsille tulee antaa tilaa oman oppimisprosessinsa muotoutumisessa. Tämä työtapa vastaisi esiopetuksen tavoitteeseen konstruktivistisesta oppimisprosessista. Lapsen oppiminen on voimakas prosessi, jossa tulisi ottaa huomioon lapsen omat kiinnostuksen kohteet ja arkipäivän ilmiöt. Lapsen oppimiseen ei tarvita kirjallisia tehtäviä tai tuokioita, jotka ovat täynnä toimintaa. Lapsista kumpuavien kysymysten käsittely on antoisaa, ja niiden kautta lapset myös oppivat. Lopullisen vastauksen löytäminen ei välttämättä ole tavoite, tärkeimpänä asiana voidaan nähdä matka vastauksen luokse. (Kuokkanen 2006, 48–49.) Hyvä esiopettaja kuuntelee esiopetusryhmässä olevien lasten puhetta, keskusteluja ja pohdintoja. Tämän havainnoinnin kautta opettaja pystyy kehittämään itseään kasvattajana. (Hujala 2002, 23.)

4.1.3 Oppimisympäristön vaikutus esiopetuksessa

Haastateltavat esiopettajat toimivat niin päiväkotien yhteydessä olevissa esiopetusryhmissä kuin koulun yhteydessäkin olevissa. Oppimisympäristöstä keskusteltaessa koulun ja päiväkodin tarjoamat tilat ja mahdollisuudet asetettiin vastakkain ilman tutkijan tarjoamaa vastakkainasettelua. Molemmissa toimintaympäristöissä nähtiin sekä hyvät että huonot puolet. Konsensusta ei saatu siitä, kumpi ympäristö on todellisuudessa parempi esiopetusikäiselle.

”Onhan meillä koulun yhteydessä toimiessa sit paljon kaikkia etuja, on vaikka iso liikuntasali ja ihan erilaiset mahdollisuudet käyttää vaikka tietokoneita ja vaikka mitä!”

”Mun mielestä se on hyvä, että ollaan heti eskarissa tässä samassa ku koulussa. Tästä ne oppilaat sitten kätevästi siirtyy samaa käytävää eteenpäin ekaluokkaan.”

”Mä olen tosi kiitollinen siitä, että saadaan olla koulussa, siis se yhteistyö esimerkiksi ekaluokkalaisten kanssa on ihan mahtavaa!”

”Eskari on vielä niin pieni, että ne on kiva pitää täällä päiväkodin puolella vielä. Kyllä ne ehtii sitä koulunpenkkiä sitten kuluttamaan.”

”Päiväkodissa toimiminen aiheuttaa tietyt ongelmat. Jos ajattelee ihan päivärutiineja ja sitä mitä voidaan tehdä. Ei täällä mitään musiikkihetkeä voi silloin pitää ku päiväkodin pienet nukkuu. Toki meillä on sit paljon enemmän leluja ja semmosia, mitä koulussa olevassa eskarissa ei välttämättä oo, tai siis niin oon kuullu.”

Lapsen spontaani toiminta on uteliasta, hän haluaa kokeilla, ja kaikki on kokonaisvaltaista. Lapset esittävät paljon kysymyksiä aikuisille saadakseen vahvistusta omille ajatuksilleen ja pohdinnoilleen. Lapsen kehitykseen vaikuttaa suuresti niin sosiaalinen, fyysinen kuin materiaalinenkin ympäristö. Ympäristö antaa lapselle mahdollisuuksia jäljittelyyn ja kokeilemiseen. (Lummelahti 2001, 36.)

Yksi esiopettaja nosti oman työpanoksensa tärkeään asemaan oppimisympäristöä ajatellen.

”Kyllä mun täytyy vähän antaa ittelleni kunniaa siitä, mihin on päästy tän oppimisympäristön kanssa. Jatkuva paikan vaihtaminen terveysyistä tän luokan kanssa ajo meidät tähän tilaan. Ja eihän täällä ollu mitään, siis ei mitään. Minä sitte rupesin nollasta ja melkein sillä nollalla eurolla rakentamaan tästä viihtyisää ja sellaista, että me kaikki halutaan oppia täällä. Ja hyvin oon omasta ja lasten mielestä onnistunu!”

Kangassalon (2000) mukaan aikuisella onkin todella suuri vastuu oppimisympäristön luomisessa. Aikuisen pitäisi pystyä mahdollistamaan lapselle sellainen oppimisympäristö, missä lapsi voi ihmetellä ja tutkia mielestään kumpuavia asioita. Ympäristön pitää kuitenkin tarjota myös mahdollisuus rauhalliseen keskittymiseen ja kokeilemiseen. (Kangassalo 2000, 87–92.)

Kolme esiopettajaa nosti tärkeään asemaan myös omat metsäpaikkansa, joihin he tekevät retkiä viikoittain. Metsäpaikoilla järjestetään usein myös ”oppitunteja”. Esiopettajat näkivät irtautumisen luokkatilasta tärkeänä ja virkistävänä tekijänä niin lasten kuin aikuistenkin näkökulmasta.

”Meillä on metsäpaikka. Siellä me sitten tehdään vaikka matikkaa kävyillä ja tutkitaan, mitä muutoksia luonnossa on tapahtunu ja vaikka mitä muuta! Se on mun mielestä paras osa meidän viikkoa! Ja niin lapsetkin on sanonu!”

”Täytyy näin opettajanakin myöntää, että on se paras päivä se perjantai. Silloin mennään omaan salapaikkaan metsään ja käydään kurkkaamassa, minkä tehtävän tai pähkinän

meidän metsätonttu-Topi on käyny meille jättämässä. Miten sitä voikin itekin innostua siitä vaikka tietää, mikä siä odottaa?”

”Luonnossa on tärkeä oppia. Ihmiset on ihan liikaa irtaantunu metsästä ja siitä, mitä se voi meille tarjota. Ihana viikon piristysruiske meille. Muksutki ihan eri sykkeellä siä metässä laulaa tai muuta semmosta.”

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) määritellään hyvä oppimisympäristö. Siellä painotetaan oppimisympäristön tarjoamia virikkeitä lapsen uteliaisuudelle ja mielenkiinnolle. Oppimisympäristön tulisi myös tukea lapsen aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa lapselle tilaisuuden leikkiin, muuhun toimintaan ja tietenkin myös omaan rauhaan. Oppimisympäristön tulisi myös olla terveellinen ja esteettisesti kaunis. Nämä kaikki vaatimukset hyvälle oppimisympäristölle tuntuvat täyttyvän metsässä tapahtuvien retkien aikana.

4.2 Pedagoginen näkemys ja sen tiedostaminen

Esiopettajien pedagogista näkemystä ja sen tiedostamista kartoitettiin kuuden kysymyksen avulla (LIITE 2).

- Millainen koulutustausta?
- Kuinka paljon kokemusta esiopettajana? Missä?
- Kuinka paljon työkokemusta kasvatusalalta yleensä?
- Millaisen pedagogisen näkemyksen omaat? Miksi?
- Antoiko koulutus eväitä omaan pedagogiikkaan? Mikä muu on antanut?

Onko pedagoginen ajattelu muuttunut vuosien varrella? Miksi? Miten?

Näiden kysymysten lisäksi haastattelija esitti tarkentavia kysymyksiä. Haastattelutilanteen edettyä pedagogiseen näkemykseen suurimmassa osassa esiopettajia ilmeni tietynlainen ”vieraalle maaperälle astuminen”. Tämä tunne tuli tutkijalle siitä syystä, että tämän tutkimuskysymyksen äärellä vietettiin eniten aikaa. Ei siksi, että asiaa olisi ollut niin paljon, vaan siksi, että tämä osa-alue synnytti pisimmät hiljaiset hetket. Tämä osa-alue vaati myös eniten lisäkysymyksiä. Hetken itsetutkiskelun

jälkeen esiopettajat pystyivät kuitenkin löytämään itsestään ja omasta työstään pedagogiikkansa rakennuspalikat

”Kai se mun pedagoginen näkemys sit on sitä, että mä ajattelen sen lapsen kannalta ne asiat. Siis sillai, että miten toi lapsi saa siitä sen parhaan opin. Ja sehän ei siis välttämättä mitenkään ole se tyyli, millä mä itse sen asian oppisin.”

”Mä näen tän vähän niinku palveluammattina. Oppilaat on mun asiakkaita ja mä olen täällä palvellakseni niitä. Eli homma lähtee ihan täysin niiden oppilaiden tarpeesta.”

Kansanen (2004) mukaan pedagogiikan määrittelemisen voikin olla hankalaa. Hankaluuden määrittelemiseen voi aiheuttaa se, että pedagoginen ajattelu eroaa arki ajattelusta opetuksen kontekstin kautta. Useita vuosia esiopetusta tehneille opettajille pedagogiikka on saattanut juurtua niin vahvasti, että he eivät enää huomaa sen erityispiirteitä, pedagogiikasta on tullut osa arkea. Esiopettaja esittää esimerkiksi kysymyksiä, joiden tarkoituksena ei ole rakentaa uutta tietoa esiopettajalle, vaan näiden kysymysten laatu on pedagoginen, ja niiden tehtävänä on edesauttaa oppilaita uuden tiedon hankkimisessa ja käsittelemisessä. (Kansanen 2004, 87–89, 99.)

Yhden esiopettajan kommentti omasta pedagogiikastaan vastaa Hirsjärven (1983, 142–143) ja Hellströmin (2008, 296) näkemykseen siitä, että opettajan opetustavan taustalla on aina opettajan oma opetusnäkemys. Tämän opetusnäkemysten pohjalta opettaja tekee opetukselliset ratkaisunsa.

”Käsitän itse käyttämäni pedagogiikan pohjaavan todella paljon, lähes kokonaan siihen, miten mun mielestä lapsi oppii parhaiten, eli mun oppimiskäsitykseen. Ja niin sen kai kuuluukin olla, siis sillä tavalla, että opettaa niin kuin usko.”

Vaikka esiopettajat kokivatkin pedagogiikkaan liittyvät kysymykset haastavina, he saivat kokea myös ahaa-elämyksiä haastattelun aikana.

”Tää on kyllä niin hankala asia, en mä oikeesti oo näitä ajatellu. Kai sitä vaan paukuttaa sen opetussuunnitelman pohjalta ja sit sekoittaa sitä niillä omilla käsityksillä ja arvoilla. Mut toihan jopa kuulostaisi mun pedagogiikalta! Vai voiko se olla näin?”

”Mä lähdän siitä ops:sta ja sit mä ajattelen sen homman lapsen kannalta, mitä ja miksi se lapsi sitä tarvii, niin ja miten. Kai niistä sit rakentuu ja hei rakentuukin mun pedagogiikka.”

”Yhteiskuntahan sen määrittää tosi pitkälle, mun pitää sit omien ajatusten ja näkemysten kautta koittaa vastata yhteiskunnan tarpeeseen. Yrittää tehdä näistä yhteiskuntakelpoisia!”

Kansanen (2004) on esiopettajien kanssa samalla linjalla: pedagoginen ajattelu pohjautuu aina arvoihin ja normeihin, ja pedagogisen ajattelun ja toteutuksen raamit tulevat opetussuunnitelmasta ja yhteiskunnan yleisistä säännöistä ja normeista. Viime vuosina opettajien mahdollisuudet vaikuttaa omaan opettamiseensa ja käytössä olevaan pedagogiikkaan ovat lisääntyneet sen myötä, kun opettajat ovat päässeet mukaan opetussuunnitelmatyöhön ainakin koulutasolla, jopa kuntatasolla. (Kansanen 2004, 88–91.)

Esiopettajien koulutustaustat erosivat toisistaan jonkin verran. Kolme haastateltavaa olivat suorittaneet lastentarhanopettajan koulutuksen ja suuntautuneet opinnoissaan esiopetukseen. Kaksi haastateltavaa oli sosionomeja, jotka olivat käyneet tarvittavat lisäkoulutukset esiopetusryhmän opettamista ajatellen. Yksi esiopettajista oli suorittanut luokanopettajan pätevyyden, ja aiemmalta koulutukseltaan hän oli lastentarhanopettaja. Hujalan (2002) mukaan esiopettajan pedagoginen tietoisuus vaatii, että esiopettaja omaa sisäistetyt ja pedagogisesti perustellut valinnat ja toimintatavat kasvatuskäytäntöjensä taustalla. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että esiopettajan on oltava tietoinen työtään ohjauvista taustaoletuksista. Tähän tietoisuuteen esiopettaja on toivottavasti päässyt teoreettisen tason opilla ja tietämyksellä. Koulutuksen kautta esiopettaja voi tulla tietoiseksi lapsuudesta ja lapsuusajan oppimista koskevista näkemyksistä ja tutkimuksista. (Hujala 2002, 35.)

”Kyllähän mun työn ja mun tekemien valintojen takana on se, mitä koulussa on oppinu. En mä tätä työtä tekisi näin, jos en olisi siihen koulua käyny.”

”Kyllä koulusta sai matkaeväät tähän hommaan. Siellä itseasiassa varmaan viimeksi pedagogiikkaan liittyviä juttuja ihan tietoisesti pohtinu.”

”...uskon joo, että koulu juurrutti jonkinlaisen oikean opetusmetodimuotin meihin jokaiseen.”

”Koulutuksen kautta sai itselleen faktat, tai oletetut faktat. Ajatuksen siitä, miten hommat sit menee ja millaisia ne sen ikäiset lapset on ja miten ne oppii. Tietenkin sitten tuli arki ja totuus iski päin naamaa rätillä.”

Vaikka koulutus oli tarjonnut esiopettajille vahvan pohjan työn tekemiseen ja esiopetusikäisen lapsen kasvuun ja kehitykseen, kaikki opettajat kokivat silti, että todellinen pedagogiikka rakennetaan arjessa. Omiin pedagogisiin valintoihin olivat vuosien aikana vaikuttaneet muun muassa omien lasten syntymät ja erilaiset kokemukset työn toteuttamisesta.

”Koulustahan tullaan meiningillä mä tiiän kaiken ja näin tää homma tehdään. No joo, ei sit mennykään ihan niin ja ei ne lapset nyt ollukkaa ihan suoraan sieltä kirjasta. Arjessa oppii, Siperia opettaa.”

”...ja omat lapset. Näkee lapsuuden ihan eri tavalla, kun on itsellä saman ikäisiä lapsia. Tajuaa tietyllä tavalla enemmän niiden ajatusmaailmasta.”

”Työstä tän on oppinu. Toki teen varmaan asioita sillain, miten ne ei oppikirjoissa ole, mutta no... se on toiminu meillä näin!”

4.3 Pedagogiikka ja esiopetuksen arki

Esiopettajille esitettiin neljä kysymystä (LIITE 2) liittyen pedagogiikan toteuttamiseen arjessa.

- Kuinka paljon työssä on aikaa suunnittelulle ja pedagogisten valintojen pohtimiselle?
- Mitkä tekijät vaikuttavat opetuksellisiin asioihin opetustilanteessa? Lapset? Traditio? Pomo? Työpaikka: Koulu/päiväkoti?
- Vallitseeko työpaikalla tietty pedagogiikka, jota tulisi noudattaa? Tarkasti esillä? Piilossa?
- Haluaisitko toteuttaa erilaista pedagogiikkaa jos se olisi mahdollista?

Esiopettajat nostivat vahvasti esille sen, miten he todellisuudessa toimivat ja toteuttavat pedagogiikkaansa verrattuna siihen, miten he haluaisivat toimia. Oli hämmäntävää, miten paljon esiopettajat

korostivat sitä, että toimisivat toisin, jos se olisi mahdollista. Oman työn toteuttamiselle halutulla tavalla nähtiin paljon esteitä ja haasteita.

”Kyllä minä tekisin monta asiaa eritavalla jos se vaan olisi mahdollista. En mä koe, että pystyn pedagogisesti olemaan sitä, mitä haluan. Ei se vaan toimi niin.”

”Meillä tää, että toimitaan päiväkodissa estää paljon, tai siis antaakin se paljon, mutta en mä pysty toteuttaan itteeni sillai ku haluaisin, tai siis aina on joku juttu ettei se sillai onnistu.”

Haasteellisiksi nähtiin tiettyjen esiopetusta antavien paikkojen tavat ja asenteet. Etenkin keskusteluun nousivat hieman iäkkäämmät esiopettajat, jotka haluavat toteuttaa opetusta tutulla ja omassa työssään hyväksi havaitulla tavalla.

” Ehkä täällä on niin juurtuneet tavat, että niitä on hankala horjuttaa. Välillä tulee oikein sellainen filis, että ei ees uskalla mitään uutta ehdottaa.”

”Meillä on iso yksikkö ja paljon väkeä töissä. Kun sä ite oot uusin ja nuorin niin aika nopeesti sut asetetaan omalle paikalle. Kurjaa”

”Kun valmistu, oli ihan täynnä kaikkia mahtavia ideoita. Sit tulee töihin ja siihen meininkiin, että näin meillä on aina tehty ja näin tehdään. Ei siinä sit kannata kauheesti mitään inttää vastaan. Onneksi on sit kuitenkin oma ryhmä niin sen kanssa saa sit tehdä vähän erilailia juttuja. Mut sit kaikki yhteiset jutut niin ne nyt on sit sitä samaa tuttua ja vanhaa.”

Yksi esiopettaja näki kuitenkin oman työyhteisönsä erilaisuuden vahvuutena, ja heillä uudet asiat otettiin aina ainakin kokeiluasteelle.

”Meillä on niin mahtava työyhteisö! Siis siellä mä tuon niitä uusia tuulia ja sit ne pitempään töissä olleet kertoo mulle omia kokemuksia ja näkemyksiä. Mun mielestä ne parhaat ja onnistuneimmat jutut tulee sit siitä, kun niitä yhdistää. Et kyllä mä saan toteuttaa sitä omaa pedagogiikkaani ihan tässä päiväkodin arjessa!”

Behavioristisen oppimiskäsityksen muuttuminen kohti kognitiivista oppimiskäsitystä nousi esille esiopettajien vastauksissa ajattelun esiopetuksen arkea.

”Meillä on kaks eskariryhmää, mä meen tosi vahvasti lapsilähtöisesti ja sillai, että lapset saa tutkia ja pohtia. Sit siinä toisessa ryhmässä on vallalla ihan opettajajohtoiset jutut, oikein koulumeininki. Enkä mä sit tiää, kummalla tavalla me niistä saadaan valmiimpia kouluun.”

”Niin kuin aikaisemminkin jo sanoin niin tykkään pitää ne opetustilanteet opettajan käsissä. Että kyllä vaadin sitä, että istutaan omilla paikoilla ja ollaan hiljaa. Pitäähän ne pulpetissa istuminen oppia ja opettajan kuunteleminen kanssa.”

”Varmaan jos oisin opettanu tällasta ryhmää sen kymmenen vuotta sitten niin ois voinu olla viä enemmän sitä ope opettaa meininkiä, mutta kyllä nyky-yhteiskunta vaatii sen, että niistä oppilaista pitää tulla niitä tiedonjanoisia ja niitä pitää opettaa sitä hankkimaan. Eikä kyllä passais muhun tollanen diktatuuri!”

Tutkijoiden kiinnostus opettajien pedagogista ajattelua kohtaan on lisääntynyt viime vuosina. Kiinnostuksen taustalla nähdään oppimiskäsitysten muuttuminen behavioristisesta kohti kognitiivista. Opettajaa ei enää nähdä tiedon siirtäjänä, vaan oppimistilanteen tulisi olla vuorovaikutteinen ja oppilaan ajattelua työllistävä. (Kansanen, Tirri ym. 2000b, 1-2.) Siirtyminen kognitiiviseen oppimiskäsitykseen on tuonut opettajan työhön lisää moniulotteisuutta. Enää ei riitä se, että osaa opettaa asian oppilaille, vaan nyt pitää opettaa oppilaita oppimaan. Oppimaan oppimisen taidot ovat kohonneet viime vuosina entistä suurempaan asemaan.

Esiopettajat kokivat, että esiopetusryhmien arki on niin hektistä, että aikaa oman pedagogiikan pohdinnalle ei juurikaan jää. Päätökset ja sanavalinnat tehdään hetkessä. Esiopettajilla ilmeni paljon eroavaisuutta siinä, tuodaanko työasiat mukana kotiin vai jäävätkö ne työpaikalle. Tässä työasioilla tarkoitetaan esimerkiksi työpäivän aikana tapahtuneen reflektointia.

”Ei siellä ehdi ajattelemaan mitään opetusteorioita tai semmosia. Se on vaan painettava se päivä läpi ja toivottava, että mentiin ees jotain opsiin kirjattua läpi.”

”Liian vähän on arjessa aikaa tehdä laajempaa tai siis syvempää analyysiä siitä, miten nyt tuli toimittua. Se on kyllä harmi. Sehän ois tosi hyvä saada juteltua vaikka avustajan kanssa ja vois nähdä sit paremmin ne omat maneerit tai muut siinä arjessa.”

”...enkä tosiaan ota hommia kotiin. Ei siis pelkästään paperihommaa tai valmistelujuttuja. Siis ihan se kun lähen töistä niin ovi kii ja ne jää sinne. En mää kotona mieti, että mitenkähän nyt se tilanne meni ja meniks se nyt ihan fiksusti. Voin niitä ruveta kyllä miettiin heti ku siitä maksetaan.”

”Kyllä päivän tapahtumat seuraa kotiin. Usein vaikka saunassa kertaa jotain tapahtumaa ja yrittää vähän reflektoida ja tehdä itsestä parempaa opea.”

On totta, että esiopettajat toimivat ympäristöissä, joissa tilanteet muuttuvat jatkuvasti. Muun muassa Kansanen (2004) toteaa, että todellista ammattimaisuutta osoittaa se, että opettaja osaa reflektoida tekemiään valintoja, vaikka opetustilanteissa valinnat ja päätökset tehdäänkin nopeasti ja intuitiivisesti. Nämä nopeasti tehtävät päätökset nousevat kuitenkin opettajan tekemistä ennakkosuunnitelmista tai yleisistä periaatteista. (Kansanen 2004, 91–93.) Tutkijan saaman käsityksen mukaan esiopettajista oli huomattavissa ne opettajat, jotka refleктоivat tekemäänsä ja kokemaansa tietoisesti ja ne opettajat, jotka eivät nähneet tarpeelliseksi palata menneeseen tutkiskellen ja itseään kehittäen. Esiopettajista neljä kuudesta kertoi tekevänsä tietynlaista reflektiota, ja kaksi kuudesta perusteli reflektiomattomuutensa työajan puutteella.

5 POHDINTA

Tässä pääluvussa tarkastellaan yleisesti koko tutkimusta teoriaosuuden, tutkimuksen toteutuksen ja tulosten pohjalta. Tarkoituksena on helpottaa tutkimuksen muodostaman kokonaisuuden ymmärtämistä. Aluksi esitellään yhteenvetona kuuden esiopettajan näkemyksiä ja kokemuksia pedagogiikasta ja oppimiskäsityksestä. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Toinen alaluku sisältää pohdintaa tutkimuksen aikana muodostuneista ajatuksista ja tavoitteiden saavuttamisesta.

Tutkimuksessa ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrittiin selvittämään esiopettajien oppimiskäsityksiä. Oppimiskäsitystä lähestyttiin kuuden kysymyksen kautta. Tutkimuksessa korostui se, että esiopettajat eivät olleet juurikaan pohtineet oppimiskäsityksiään tietoisesti. Haastattelun aikana esiopettajat kuitenkin huomasivat, että heillä on hyvin vahva näkemys siitä, miten heidän mielestään lapsi oppii parhaiten. Näin ollen esiopettajat omasivat tietyt oppimiskäsitykset, joiden pohjalta he toteuttivat opetustaan. He eivät vain olleet tehnyt sitä tietoisesti. Leikin kautta oppiminen nousi tärkeimmäksi oppimisen välineeksi. Leikin osalta pidettiin tärkeänä niin lapsista lähtöisin olevaa leikkiä kun ohjattuakin leikkiä. Roolileikitkin olivat vahvassa osassa esiopetuksen arkea ja oppimistilanteita. Esiopettajat nostivat myös vertaisoppimisen tärkeään asemaan, niin hyvässä kuin pahassakin. Vertaisoppimisen kautta oppilaat oppivat tärkeitä taitoja, ja samalla toisen ikätoverin kautta oppiminen lisäsi jonkin verran motivaatiota. Vertaisoppiminen nähtiin kuitenkin myös negatiivisena, koska kaikkea ei kannattaisi kaverilta oppia. Esiopettajat nostivat myös opettajan tärkeään asemaan ajatellen oppimiskäsitystä. Heidän mukaansa opettajalla on paljon vastuuta siinä, että oppilaat varmasti oppivat sen kaiken oppiaineksen, mitä heiltä odotetaankin. Oppimisympäristöllä nähtiin olevan paljon vaikutusta lapsen oppimiseen: sekä koulu- että päiväkotiympäristö asettavat niin haasteita kuin mahdollisuuksia esiopetuksen toteuttamiselle. Pallasmaan (2014, 126) mukaan opettajalla on päävastuu toimivan oppimisympäristön luomisessa. Opettajan tulee myös muistaa, että hän on toiminnassa mukana niin ohjaajana, tarkkailijana kuin kasvattajanakin.

Tutkimuksessa esitetty toinen kysymys koski esiopettajan pedagogista näkemystä sekä sen tiedostamista. Tämä tutkimuskysymys osoittautui vaikeimmaksi. Esiopettajat kaipasivat melko paljon lisäkysymyksiä, jotta keskustelu siirtyi koskemaan pedagogista näkemystä. Haastatellut esiopettajat eivät ole ajatustensa kanssa yksin. Esimerkiksi Kansanen (2004, 87–89) painottaa sitä, että pedagogiikan määrittäminen on hankalaa ja se ilmenee niin vahvasti osana opetusta, että sen erottaminen arki työssä on hankalaa. Haastateltujen esiopettajien pedagoginen näkemys kumpusi esiopettajan oppimis- ja opetuskäsitteistä. Esiopettajien pedagogiikka oli saanut rakennuspalikat koulutuksen kautta, mutta vasta todellinen työ oli asetellut palikat paikoilleen. Esiopettajien puheesta oli myös havaittavissa se, että pedagogiikan palaset ovat aina välillä liikkeessä ja ne järjestäytyvät uudella tavalla. Omien lasten syntymät ja erilaiset työn kautta saadut kokemukset nähtiin pedagogiikan kannalta muutoksia aiheuttavina.

Kolmannella tutkimuskysymyksellä pyrittiin ottamaan selvää esiopettajien pedagogisen ajattelun näkyvyydestä esiopetuksen arjessa. Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että esiopettajat eivät kaikissa tapauksissa ja tilanteissa päässeet toteuttamaan haluamaansa ja omaksi kokemaansa pedagogiikkaa. Rajoitteita omalle toiminnalle asettivat muun muassa esikoulun tilat ja sijainti sekä työyhteisössä vallalla olevat asenteet ja tavat. Tietyllä tavalla työyhteisö nähtiin myös voimavarana ja monivivahteisena yhteistyöryhmänä. Erilaiset yksilöt omine koulutustaustoineen ja työkokemuksineen toivat työyhteisöihin mahdollisuuksia ja erilaisuutta. Esiopetusryhmien arki nähtiin kuitenkin niin hektisenä, että aikaa oman opettajuuden ja pedagogiikan pohdinnalle ei jäänyt työpäivän aikana. Esiopettajat kokivat, että päätökset tehdään nopeasti eläen siinä hetkessä, mikä on. Nämä nopeasti vaihtuvissa tilanteissa tehdyt päätökset vaativatkin esiopettajalta vahvan pedagogisen osaamisen.

5.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullista tutkimusta tehtäessä törmätään siihen ongelmaan, että täysi objektiivisuus tutkijan puolelta ei liene täysin mahdollista. Tämä johtuu siitä, että tutkija on tutkimusta tehdessään keskeinen työväline (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa arvio tehdään suhteessa teoriaan, analyysitapaan, aineiston ryhmittelyyn, luokitteluun, tutkimiseen, tulkintaan ja johtopäätöksiin. (Vilka, 2009, 159.) Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta ei sovi tarkastella pinnallisesti, vaan siinä tulee huomioida edellä mainittujen seikkojen lisäksi *sisäinen ja ulkoinen validius, reliabelius* sekä *objektiivisuus*. *Sisäinen ja ulkoinen validius* kokoavat yhteen sen, että tutkimus

todellisuudessa koskee juuri niitä asioita, mitä sillä on ollut tarkoitus tutkia. Tutkimustulosten toistettavuutta kuvataan *reliabiliteetilla*. Vaatimuksella *objektiivisuuteen* tarkoitetaan sitä, että saadut tutkimustulokset selittyvät tutkimukseen osallistuneiden antamista lausunnoista, ei esimerkiksi tutkijan omasta arvomaailmasta tai näkökulmasta. *Validius, reliabiliteetti ja objektiivisuus* ovat käsitteinä lähtöisin määrällisestä tutkimuksesta ja vastaavat näin ollen paremmin määrällisen tutkimuksen asettamiin tarpeisiin. Laadullisessa tutkimuksessa kannattaisikin käyttää *validiteetin* sijaan *vastaavuuden* ja *siirrettävyyden* käsitteitä. *Reliabiliteetista* tulisi puhua *luotettavuutena* ja *objektiivisuudesta* *vahvistettavuutena*. (Soininen & Merisuo-Storm, 183–184; Tuomi & Sarajärvi 2006, 133–137.)

Tutkijan tulee pitää huolta siitä, että tutkimuksen eettisten kysymysten pohdinta kulkee läpi tutkimuksen tekemisen. (Kallio 2010, 183–184.) Tutkija on pyrkinyt tässä tutkimuksessa ottamaan huomioon vahvasti tutkimuseettiset periaatteet tutkimuksen alusta aina viimeisiin korjauksiin asti. Jotta tutkimus noudattaisi hyviä tutkimuseettisiä käytäntöjä, tulee haastattelutilanteessa haastateltavalle kertoa rehellisesti haastattelun tarkoituksesta ja siitä, että tutkimusaineisto tullaan käsittelemään luotamuksellisesti ja turvataan haastateltavan anonymiteetti tutkimusraportissa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17.) Tässä tutkimuksessa haastattelutilanteeseen osallistuneille esiopettajille kerrottiin tarkasti, miten ja mihin haastattelumateriaalia tullaan käyttämään ja miten varmistetaan haastateltavien anonymiteetti. Lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta sillä, saako hän tarpeeksi seikkaperäisen kuvauksen tutkimusprosessista. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 131.) Tutkimuksessa on kuvattu teoreettiset lähtökohdat esiopetuksesta, esiopetusikäisestä lapsesta, oppimiskäsityksestä ja pedagogiikasta. Esiopetusikäisen lapsen kehitys nostettiin esille tutkimuksessa, koska esiopetusikäisen lapsen kehitysvaihe on otettava huomioon hänen oppimistaan ajatellen. Tutkimuksessa käytetty lähdekirjallisuus on muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta 2000-luvulta. Tutkija koki tämän tärkeäksi, koska esiopetus on ollut vahvassa muutoksessa 2000-luvun alkupuolelta näihin päiviin saakka.

Tutkimuksen toteutus esiteltiin metodologisten ratkaisujen, tutkimusmenetelmän, tutkimuksen kulun ja aineiston analyysin kautta. Näiden osa-alueiden kautta lukijalle pyrittiin muodostamaan mahdollisimman vahva kuva siitä, miten tutkimus on toteutettu ja tätä kautta parantamaan tutkimuksen luotettavuutta. Metodologiset ratkaisut –alaluvussa tutkija esitteli laadullista tutkimusta ja fenomenografista tutkimussuuntausta. Tarkoituksena oli luoda lukijalle näkemys siitä, millainen tutkimus on kyseessä. Pro Gradu –tutkielma on laadullisen tutkimuksen lisäksi luonteeltaan tapaustutkimus. Tästä syystä tutkielmassa on esitelty myös tapaustutkimuksen piirteitä alaotsikon 3.3 kohdalla. Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi on pyritty esittelemään mahdollisimman tarkasti. Tällä on pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä. Litteroinnin jälkeistä pelkistämistä ja ryhmitelyä on haluttu tuoda lukijan näkyviin, jotta lukija voisi saada kokonaiskuvan tutkimuksen kulusta

ja sen työvaiheista. Tutkimusongelmiin vastattiin Tulokset – kappaleessa, jossa haluttiin tuoda esille esiopettajien tuomia asioita suorilla lainauksilla heidän puheestaan. Esiopettajien tuomat ajatukset yhdistettiin olemassa olevaan teoriatietoon, jonka pohjalta huomattiin teoria- ja empiriaosioiden täydentävän toisiaan.

Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) tuovat esille käsitteet *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus* ja *vahvistuvuus* puhuttaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Uskottavuus* kuvaa sitä, kuinka tutkijan tekemät tulkinnat vastaavat haastateltavien käsityksiä asiasta. Tässä tutkimuksessa tulosten kautta on tuotu runsaasti esille haastateltujen esiopettajien suoria lainauksia. Näiden lainausten pohjalta lukija voi arvioida tutkijan tulkintojen vastaavuutta haastateltujen esiopettajien käsityksiin. Suorien lainausten kautta voidaan myös havaita perusteluja tutkijan tekemiin luokitteluihin ja niistä tehtyihin päätelmiin. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena saada aikaiseksi laajoja yleistettävyyksiä.

Eskolan ja Suorannan (1998, 212–214) mukaan *siirrettävyys* on mahdollista vain rajoitetusti laadullisessa tutkimuksessa, koska sosiaalinen todellisuus on niin monimuotoinen. Tässä tutkimuksessa ei pyritty laajoihin yleistyksiin, vaan tutkimaan kuuden esiopettajan oppimiskäsitystä, pedagogista ajattelua ja sen toteuttamista. Toisen tutkijan samanlainen tutkimus voisi tuottaa erilaiset tulokset haastateltaessa eri opettajia tai jopa samoja opettajia. Vilka (2009, 159) on kuitenkin sitä mieltä, että se ei osoita tutkimuksen heikkoutta. Ihmisten käsitykset ja kokemukset muuttuvat muun muassa erilaisen elämäkokemusten myötä. Tulee myös aina muistaa, että ihmisten käsitykset ja kokemukset ovat henkilökohtaisia, eikä niitä näin ollen voida arvostella tai yleistää. Tutkimuksen lopputulokseen vaikuttaa myös tutkijan tapa tulkita aineistoa. Sen myöntäminen vain vahvistaa ajatusta siitä, että *siirrettävyys* on vain rajallista.

Tutkimuksen *varmuutta* voidaan lisätä ottamalla huomioon tutkimukseen vaikuttavat ennakkoehdot, jotka tarkoittavat esimerkiksi tutkijan omien ennako-oletusten huomioimista. (Eskola & Suoranta 1998, 213.) Tämän tutkimuksen toteuttanut tutkija on suorittanut esi- ja alkuopetuksen sivuaineen ja työskennellyt lyhyitä jaksoja esiopettajana. Näin ollen esiopettajan maailma ei ole täysin tuntematon tutkijalle. Tutkijalla itsellään on melko vahva oppimiskäsitys ja käsitys siitä, miten esiopetusikäisen lapsen opetus tulisi järjestää. Tutkija pyrki kuitenkin toteuttamaan tutkimuksen mahdollisimman objektiivisesti. Tutkimus antoi kuitenkin tutkijallekin paljon ajateltavaa, ja se haastoi tutkijan omia ennakkokäsityksiä.

Vahvistuvuus ymmärretään sillä tuella, jota tehdyt tulkinnat saavat toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 213). Tutkimustulosten esittelyssä empiirinen tieto kulkee tiivisti yhdessä teorian tiedon kanssa. Tulokset on näin ollen linkitetty vahvasti teoriaan. Tuloksissa esitellyt tulkinnat ovat Vilkan (2009, 157) mukaan tutkijan, tutkimusaineiston ja teorian välisen vuoropuhelun tulos.

Laadullisen tutkimuksen eettisyydestä puhuttaessa on tarpeen tarkastella, millaista hyvä tutkimus todellisuudessa on. Tutkimuksen tulee aina olla johdonmukaista. Tämä johdonmukaisuus käsittää muun muassa sen, miten ja millaisia lähteitä tutkija käyttää. Hyvän tutkimuksen vaatimuksena on myös eettinen kestävyys, joka osoittaa tutkijan olevan eettisesti sitoutunut tutkimukseensa ja tutkimuskoh-teisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Pro Gradu –tutkielman tarkoituksena on ollut selvittää esiopettajien ajatuksia esiopetusikäisen lapsen oppimisesta ja heidän omasta pedagogiikastaan. Tarkoituksena ei ole ollut oikeiden ja väärin ajatusmallien löytäminen. Jokaisen vastaajan ajatuksia on pidetty yhtä arvokkaina, ja esiopettajien vapaaehtoisuutta ja rohkeutta tutkimukseen osallistumisesta kunnioitetaan. Tutkimustuloksia esiteltäessä on pidetty tärkeänä sitä, että ne esitellään kaunistelematta, mutta arvostaen. Tutkimuksessa käytetyt tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmät ovat yleisesti tunnettuja, mikä mahdollistaa eettisen ja tieteellisen kestävyuden. Metsämuurosen (2003, 3) mukaan tieteelliselle tiedolle on tyypillistä se, että tiedonhankintamenetelmät ovat yleisesti tunnettuja. Tällöin uudesta tiedosta voi tulla vertailukelpoista vanhan tiedon kanssa.

Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat olivat vapaaehtoisesti mukana. He tiesivät haastattelutilanteen alkaessa, mistä tutkimuksesta oli kyse, ja miten tutkimusaineistoa tulisi käyttää ja säilyttää. Haastateltujen esiopettajien anonymiteetti on varmistettu koko tutkimuksen ajan. Tutkimusraportista ei käy missään vaiheessa ilmi, kuka lausunnon on antanut tai, missä työyhteisössä hän työskentelee. Jokainen tutkimukseen osallistunut esiopettaja allekirjoitti tutkimusluvan (LIITE 1). Tutkimusluvan allekirjoitettuaan niin tutkija kuin tutkittava sitoutuivat haastattelun nauhoittamiseen ja haastatteluaineiston hyödyntämiseen yleisiä tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Koko tutkimusprosessin ajan tutkija on pyrkinyt tarkkuuteen ja yksityiskohtaisuuteen, jotta tieteelliselle tiedolle asetetut vaatimukset täyttyisivät.

5.2 Lopuksi

Pro Gradu – työ muodostui lopulta melko pitkäkestoiseksi tutkijan elämänmuutosten johdosta. Tämä ajanjakso kuitenkin mahdollisti sen, että työhön pystyi välillä ottamaan välimatkaa, ja sen kautta aineistoa tarkasteltiin korkealla viireysasteella. Lopuksi on aika pohtia, millaisia ajatuksia aihe ja tutkimuksen teko herättää. Sen lisäksi on tärkeää huomioida, miten johdannossa asetetut tutkimustavoitteet toteutuivat. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia esiopettajien oppimiskäsityksiä ja heidän toteuttamaansa pedagogiikkaa. Opettajien haastatteluista päällimmäisenä nousi esiin aito välittäminen oppilaista. He näkivät esiopetusikäiset lapset arvokkaina yksilöinä, joita tuli kohdella ikätasonsa mukaisesti. Oppimisessa korostettiin paljon lapsille luonteenomaisen leikin merkitystä, niin ohjatusti kuin vapaasti tapahtuvanakin toimintana.

Vertaisoppiminen nostettiin esille niin hyvänä kuin huononakin asiana. Vertaisoppimisen kautta oppilaat oppivat sellaisiakin taitoja, jotka olisivat saaneet jäädä oppimatta. Sen lisäksi vertaisoppimisella opittiin kuitenkin paljon sellaista, minkä oppiminen opettajajohtoisesti olisi kestänyt kauemmin. Oppilaat nähtiin pieninä asiantuntijoina tietyillä tiedon ja osaamisen osa-alueilla. Toisen lapsen mielenkiinto tiettyä asiaa kohtaan tarkoitti myös sitä, että lapsella oli asiasta usein paljon enemmän tietoa kuin aikuisella. Tällaista asiantuntijuutta tulisi hyödyntää opettamisessa aina esiopetuksesta aikuisopetukseen asti. Oppilaan innostuksen ja asiantuntijuuden huomioiminen tekee hyvää myös lapsen itsetunnolle ja henkiselle kehitykselle. Vertaisoppiminen korostui myös tietynlaisen kilpailutilanteen luomisessa: oppilas halusi vahvemmin oppia uuden asian, jos joku ikätoveri osasi sen jo. Tällaisen kilpailuaseman muodostumisen tutkija näkee terveenä ja tervetulleena, koska se on lapsissa sisäsyntyistä eikä aikuisen ylhäältä päin asettamaa.

Oppimisympäristön asettamat haasteet ja mahdollisuudet nousivat esiopettajien puheesta tavalla, jossa päiväkotiympäristö ja kouluympäristö asetettiin vastakkain. Tämä tapahtui ilman tutkijan pyyntöä tai johdattelua. Molemmissa ympäristöissä nähtiin omat hyvät ja huonot puolensa. Minkäänlaista lopputulosta siitä, kumpi ympäristö on parempi, ei saatu. Tätä ei toki tässä tutkimuksessa tavoiteltuakaan. Aineistosta päiväkotiympäristössä työskentelevien esiopettajien vastaukset olivat erilaisia kuin kouluympäristössä työskentelevien esiopettajien. Erilaisuus korostui siinä, että päiväkotiympäristössä työskentelevien esiopettajien vastauksissa ja ajatuksissa korostui se, että lapset ovat vielä pieniä, ja oppiminen tapahtuu vahvasti leikin kautta. Kouluympäristössä esikoululaisilta vaadittiin tutkijan tulkinnan mukaan enemmän. Kouluympäristö oli myös luotu enemmän koulumaiseksi, tämä toki selittyy sillä, että koulun tilat on suunniteltu erilaiseen tarpeeseen kuin päiväkodin tilat.

Esiopettajat toivat esille työn tuoman kiireen ja vaatimukset. Työpäivät muodostuvat sellaisiksi, ettei niiden aikana ole aikaa pohtia omaa opettajuuttaan saati reflektoida aiempia tilanteita. Vaikka yhteistyö työyhteisössä olisi toimivaa, ei kukaan esiopettaja nostanut esille sitä, että yhdessä työtiimin kanssa käytäisiin pedagogisia asioita läpi. Näin ollen tietynlainen tukiverkko puuttuu. Esiopettajat olivat lähes poikkeuksetta asettaneet itselle paineita esiopetusvuoden tavoitteista. Esiopettajat kokivat, että esikoulussa tulisi oppia todella paljon käytettävään aikaan verrattuna. Esiopettajien vaatimustaso tuntui kumpuavan koulumaailmasta. He kokivat epäonnistuneensa, jos lapset eivät ole oppineet esimerkiksi laskemaan peruslaskuja tai luettelemaan kirjaimia. Osa opettajista oli myös asettanut tavoitteekseen sen, että lasten pitää oppia lukemaan. Esiopetuksen tavoitteissa esimerkiksi lukemaan oppimista ei ole kirjattuna. Tutkijan mielestä koulun ja esiopetuksen yhteistyötä pitäisi lisätä siltä osin, että molemmilla puolilla ollaan tietoisia siitä, mitä opetukselta saa ja pitää odottaa.

Esiopettajat olivat saaneet pohjan pedagogiikalleen koulutuksen kautta. Koulutuksen aikana oli kuitenkin saanut vain pienen pintaraapaisun siitä, mitä arjen pedagogiikka todellisuudessa on, ja miten sitä hyödynnetään opetuksessa. Esiopettajien vastauksista huomasin sen, että sana pedagogiikka oli hieman ahdistava. Moni koki hankalaksi pohtia, miten vahvan pedagogiikan he mielestään omaavat. Kuitenkin rivien välistä oli luettavissa, että pedagogiikka on vahva osa esiopettajien työtä ja heidän sisintä olemustaan.

Tutkimuskysymysten taustalla tutkijaa kiinnosti myös se, onko esiopetus Suomessa tasa-arvoista. Esiopetusta antavien tahojen ympäristöt eroavat niin suuresti toisistaan, että tämä kysymys on vaivannut tutkijan mieltä jo pitkähkön ajan. Tutkimuksen kautta on selvinnyt, että ihmiset tekevät esiopetuksen. Tietenkin tilat ja materiaalit asettavat rajoituksensa, mutta rajathan on tehty rikottaviksi? Tutkija kokee, että esiopetus on niin kauan toimivaa ja tasa-arvoista, kun opettajat jaksavat tehdä töitä sen eteen. Jokainen päivä tulisi ottaa mahdollisuutena, ja jokainen hetki pitäisi pyrkiä parempaan, lasten vuoksi. Esiopettajien oppimiskäsitykset olivat keskenään hyvin samanlaisia, ja lapsi nähtiin arvokkaana yksilönä. Pedagogiikka oli osana esiopettajien jokapäiväistä työtä, vaikka he eivät sitä tietoisesti pohtineetkaan. Työn kautta opitut käytännöt ja näkemykset hyvästä opettajuudesta ohjasivat esiopettajia työssään. Moni opettaja koki, että haluaisi tehdä työtään eri tavalla: paremmin. Se on hyvä, koska jokaisella pitää olla tavoitteita ja opettajuus jos joku on sellainen ammatti, missä ei koskaan olla ”valmiita”.

Tutkimus antoi vastauksia kuuden esiopettajan näkemyksiin oppimisesta ja pedagogiikasta. Laajemman ja yleistettävämmän tuloksen saamiseksi tutkittavien määrää tulisi lisätä. Tutkimustuloksen yleistäminen ei kuitenkaan missään vaiheessa ollut tutkimuksen tavoite. Tutkijalla heräsi tutkimuksen aikana mielenkiinto sitä kohtaan, miten luokanopettajat kokevat oman pedagogiikkansa ja miten heidän oppimiskäsityksensä mahdollisesti eroavat esiopettajien käsityksistä. Siinä olisi hyvä tutkimusaihe seuraavalle kiinnostuneelle.

LÄHTEET

- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WS Bookwell.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: WS Bookwell.
- Helenius, A. 2008. Lapset ryhmässä. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja – kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 57–68.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. Leikin käsikirja. Juva: PS-kustannus.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Juva: WS Bookwell.
- Hintikka, M. 2009. Leikki, lapsuuden tärkein asia. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Sastamala: Vammalan kirjapaino, 140-163.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

- Huttunen, E. & Tamminen, M. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö III osa. Lasten kokemukset päivähoidosta. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Jantunen, T. 2011. Esikouluikäisen oppimisen luonne. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. Latvia: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 54–64.
- Jantunen, T. 2009. Kuusivuotiaan kehityspsykologiaa. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika*. Sastamala: Vammalan kirjapaino, 73–87.
- Kalliala, M. 2011. Leikkivä kuusivuotias. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. Latvia: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 12-30.
- Kallio, K. P. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 163–190.
- Kangassalo, M. 2000. Oppiminen esiopetuksessa. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen. *Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen*. Tampere: Tammer-Paino, 65–98.
- Kansanen, P. 1993. An Outline for a Model of Teachers' Pedagogical Thinking. <http://www.helsinki.fi/~pkansane/outline.html> [viitattu 3.4.2014]
- Kansanen, P. 1999. Några aspekter på lärarens pedagogiska tänkande. *Utbildning & Demokrati* 8(2). http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/1999/Nr%202_1999_pdf/Kansanen2_99.pdf , 57–68. [viitattu 6.4.2014]
- Kansanen, P., Pitkäniemi, H., Byman, R., Hulkkonen, H. 2000a. Pedagogical thinking in a student's mind. Teoksessa *Discussions on Some Educational Issues IX*. University of Helsinki: Department of Teachers Education. 27–51.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Klokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000b. Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: WS Bookwell Oy.

Kauppinen, R. 1993. Lumiviitta harmaasukka – leikki ja oppiminen. Kivistä kallioksi. Teoksessa R. Kauppinen & M. Riihelä (toim.) Lumiukko auringon kylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes. Raportteja 88, 47-55.

Komulainen, J. 2014. Eriytyvä syventävä tutkimusmenetelmäkurssi. Tutkimushaastattelu. Tampereen Yliopisto: Luento.

Korhonen, R. 2001. Leikki kuusivuotiaiden lasten esiopetuksessa. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 37-42.

Korhonen, R. 2006. Varhainen tuki lapsen kasvu- ja oppimisprosessissa. Teoksessa A. Häkkä, H. Kuokkanen & A. Virolainen (toim.) Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana. Helsinki: Edita Prima, 179-212.

Kuokkanen, H. 2006. Kasvatus ja varhaiskasvatus. Teoksessa A. Häkkä, H. Kuokkanen & A. Virolainen (toim.) Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana. Helsinki: Edita Prima, 9-64.

Kurppa, R. 2009. Koulukypsyys ja sen arvioiminen koululääkärin näkökulmasta. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Sastamala: Vammalan kirjapaino, 109-115.

Lastenopettajaliitto 2013. Esiopetus. http://www.lastentarha.fi/portal/page?_pageid=535,474481&_dad=portal&_schema=PORTAL [viitattu 12.11.2013]

Lautela, R. 2009. Keskellä uutta syntymää. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Sastamala: Vammalan kirjapaino, 23-39.

- Lautela, R. 2011. Esiopetuksen lähtökohtia. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Lapsilähtöinen esiopetus. Latvia: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 31–35.
- Lerkkanen, M-K. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen kehittäminen – kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 27–36.
- Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Mäkelä, J. 2009. Vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen lapsuudessa. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Sastamala: Vammalan kirjapaino, 60–72.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun Yliopisto.
- Nummenmaa, A. & Virtanen, J. 2001. Esiopetuksen opetussuunnitelma oppimis-ympäristönä ja pedagogisena strategiana. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 19–26.
- Opetushallitus 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.
- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen järjestäminen. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen_jarjestaminen [viitattu 5.4.2014]
- Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Juva: Bookwell.

- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tallinna: Osuuskunta Vastapaino, 69–94.
- Ruusuvuori, J., Nikander P. & Hyvärinen M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Soininen, M. & Merisuo-Strom, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Törmä, S. 2001. Merkityksellinen oppiminen ja tiedon rakentuminen kasvatuksen haasteena. Kasvatus 32(1) 5-14.
- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2007. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Vilka, H. (2009), Tutkija ja kehittäjä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Virtanen, J. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman kehittämissuunnitelmat. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 11–64.

LIITTEET

LIITE 1 Tutkimuslupa opettajilta

LIITE 2 Teemahaastattelurunko

LIITE 1. TUTKIMUSLUPA OPETTAJILTA

TUTKIMUSLUPA

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksen opiskelijalla Mari Tikkasella on lupa haastatteluni (pvm. klo:) nauhoittamiseen sekä haastatteluaineiston hyödyntämiseen tutkimustyössään yleisten tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Aineiston pohjalta tehdään pro gradu -tutkimus. Haastateltavan henkilöllisyys ei tule julki tutkimuksessa.

Tampereella ___/___ 2013

Haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Mari Tikkanen, tutkija

LIITE 2. TEEMAHAASTATTELURUNKO

Tutkimusongelmat:

1. Millainen oppimiskäsitys esiopettajalla on?
2. Kuinka vahvaksi esiopettaja kokee oman pedagogisen osaamisensa?
3. Millaista pedagogiikkaa esiopettaja harjoittaa ja miten se ilmenee päivittäisessä työssä?

Tutkimusongelmien pohjalta muodostuu kolme teemaa, joista muodostuu teemahaastattelun runko.

1. Millainen oppimiskäsitys esiopettajalla on?	<ul style="list-style-type: none">• Miten lapsi mielestäsi oppii parhaiten?• Mitkä asiat mielestäsi vaikuttavat oppimiseen ja oppimistilanteeseen?• Onko opetustilanteiden parempi olla opettajajohtoisia vai jotakin muuta? Mitä?• Millainen merkitys leikillä on mielestäsi esikouluikäisten oppimisessa?• Pystytäänkö erilaiset oppijat huomiomaan esiopetuksessa? Miten? Miksi?• Noudattaako oma pedagogiikkasi näkemystäsi lasten oppimisesta?
2. Kuinka vahvaksi esiopettaja kokee oman pedagogisen osaamisensa?	<ul style="list-style-type: none">• Millainen koulutustausta?• Kuinka paljon kokemusta esiopettajana? Missä?• Kuinka paljon työkokemusta kasvatusalalta yleensä?• Millaisen pedagogisen näkemyksen omaat? Miksi?• Antoiko koulutus eväitä omaan pedagogiikkaan? Mikä muu on antanut?• Onko pedagoginen ajattelu muuttunut vuosien varrella? Miksi? Miten?
3. Millaista pedagogiikkaa esiopettaja harjoittaa ja miten se ilmenee päivittäisessä työssä?	<ul style="list-style-type: none">• Kuinka paljon työssä on aikaa suunnittelulle ja pedagogisten valintojen pohtimiselle?• Mitkä tekijät vaikuttavat opetuksellisiin asioihin opetustilanteessa? Lapset? Traditio? Pomo? Työpaikka: Koulu/päiväkoti?• Vallitseeko työpaikalla tietty pedagogiikka, jota tulisi noudattaa? Tarkasti esillä? Piilossa?• Haluaisitko toteuttaa erilaista pedagogiikkaa jos se olisi mahdollista?