

TAMPEREEN YLIOPISTO

ESI- JA ALKUOPETTAJIEN YHTEISTYÖ -  
TAPAUSTUTKIMUS SÄÄKSJÄRVEN YHTENÄISKOULUSSA

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Taina Jäntti  
Syksy 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

TAINA JÄNTTI: Esi- ja alkuopettajien yhteistyö – Tapaustutkimus Sääksjärven Yhtenäiskoulussa

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma: 66 sivua, 2 liitesivua

Syksy 2008

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia esi- ja alkuopettajien yhteistyötä. Tutkimus suoritettiin Sääksjärven yhtenäiskoulussa Lempäälässä, jossa toimivat luokat 0-9. Erityisenä mielenkiinnon kohteena oli esi- ja alkuopetuksessa toimivien esi-, luokan- ja erityisopettajien näkemykset ja kokemukset yhteistyöstä.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkasteltiin esi- ja alkuopetusta, yhtenäistä perusopetusta, opettajuutta sekä ”oppiva organisaatio” -käsitteen kautta moniammatillisuutta ja tiimityötä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä löytyy paljon kirjallisuutta ja tutkimuksia, mutta tämä tutkimus poikkeaa aikaisemmista tutkimuksista yhtenäiskoulukontekstinsa vuoksi.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin kyselylomaketta. Tällä menetelmällä saatiin tutkittavien oma ääni hyvin kuuluviin. Tutkimukseen osallistui yhteensä 12 esi- ja alkuopetuksessa toimivaa opettajaa. Aineisto analysoitiin teemoittelun kautta.

Tutkimustulosten mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön järjestäminen ja kehittäminen koetaan helpommaksi esiopetuksen ollessa sivistystoimen alaisuudessa ja fyysisesti koulun yhteydessä. Erilaisia yhteistyömuotoja on kokeiltu monenlaisia, mutta mikään ei ole muotoutunut pysyväksi. Tärkeänä pidetään sitä, että esiopetuksen että opettajat ja oppilaat osallistuvat kaikkeen koulun toimintaan. Yhteistyön yhtenä tärkeänä muotona pidetään tiedon siirtoa oppilaiden siirtyessä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. Erityisopettajat ovat näkyvästi esillä esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Opetuksellistakin yhteistyötä on kokeiltu ja sitä haluttaisiin kehittää lisää. Nykypäivän opettajan työhön liittyy tiiviisti moniammatillisuus ja tiimityöskentely. Kiireen koetaan kuitenkin hankaloittavan yhteistyötä. Yhtenäiskoulu luo yhteistyölle hyvät puitteet, mutta loppujen lopuksi yhteistyö riippuu yksittäisten opettajien halusta ja valmiudesta osallistua siihen. Esioppilaan kannalta kynnyksen koulun aloittamiseen koetaan madaltuneen.

Avainsanat: yhtenäinen perusopetus, yhtenäiskoulu, esiopetus, alkuopetus, opetussuunnitelmatyö, opettajuus, moniammatillisuus, tiimityö, oppiva organisaatio

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA .....	7
	2.1 Esi- ja alkuopettajien pedagoginen kohtaaminen .....	7
	2.2 Esi- ja alkuopettajien yhteistyö .....	8
	2.3 Joustavuus 5-8 -vuotiaiden opettamisessa ja oppimisessa .....	9
	2.4 Koulun eksperttiyden perusehdot yhtenäisessä peruskoulussa .....	10
	2.5 Rakenteissa kiinni. Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena .....	10
	2.6 Kohti yhtenäistä perusopetusta .....	11
3	ESI- JA ALKUOPETUS .....	12
	3.1 Esiopetuksen tehtävä .....	12
	3.2 Esiopetus Lempäälän kunnassa .....	14
	3.3 Alkuopetus .....	14
	3.4 Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma .....	15
4	YHTENÄINEN PERUSOPETUS .....	16
	4.1 Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen .....	16
	4.2 Yhtenäiskoulu .....	17
5	OPETTAJUUS .....	19
	5.1 Opettajan ammatti opettajuutena .....	19
	5.2 Yhtenäisyys opettajien ajattelussa ja toiminnassa .....	20
6	OPPIVA ORGANISAATIO .....	22
	6.1 Moniammatillisuus .....	22
	6.2 Tiimityö .....	24
7	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA ONGELMAT .....	26
8	TUTKIMUSMENETELMÄ .....	27
	8.1 Kvalitatiivinen tutkimus .....	27
	8.2 Tapaustutkimus .....	28

8.3	Aineiston hankintamenetelmä .....	29
8.4	Aineiston käsittely .....	30
9	AINEISTON ANALYSOINTI JA TULOKSET .....	32
9.1	Yhteistyö .....	32
9.1.1	Yhteistyö ennen yhtenäiskoulua .....	32
9.1.2	Yhteistyö yhtenäiskoulussa .....	33
9.1.3	Integrointi .....	35
9.2	Esi- ja perusopetuksen jatkumo .....	36
9.2.1	Siirtymävaihe ensimmäiselle luokalle .....	36
9.2.2	Tiedon siirto .....	38
9.3	Yhteistyöhön negatiivisesti vaikuttavia asioita .....	40
9.3.1	Kiire .....	40
9.3.2	Suuri vaihtuvuus .....	42
9.4	Opetussuunnitelmatyö .....	42
9.5	Opettajana yhtenäiskoulussa .....	44
9.5.1	Toisen työn tunteminen .....	44
9.5.2	Eri opettajien rooli yhteistyössä .....	48
9.5.3	Haasteita .....	48
9.6	Oppiva organisaatio .....	49
9.6.1	Moniammatillisuus .....	49
9.6.2	Tiimityö .....	52
9.7	Opettajien esille nostamia parantamisehdotuksia .....	55
10	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	57
11	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	59
	LÄHTEET .....	63

# 1 JOHDANTO

Oma taustani vaikuttaa mielenkiintoni tutkimusaihetta kohtaan. Olen aikaisemmalta koulutukseltani kasvatustieteen kandidaatti ja lastentarhanopettaja. Ennen luokanopettajaksi opiskelemista ehdin toimia esiopettajana yhtenäiskoulussa viisi vuotta. Työ oli haastavaa ja mielenkiintoista. Esiopetusvuosi on lapsille monien muutosten aikaa. Päiväkoti jää taakse ja edessä on vuosi esiopetuksessa ennen ensimmäiselle luokalle menoa. Hankalana asiana koin sen, että esiopettaja ehtii olemaan yhden lapsiryhmän kanssa vain 10 kuukautta. Yksittäisen oppilaan näkökulmasta olisi tärkeää ja välttämätöntäkin, että opettaja yhteistyössä sekä päivähoidon että koulun kanssa. Ilman tätä yhteistyötä lapsen koulupolku ei voi muodostua saumattomaksi.

Nyt olen siirtymässä luokanopettajaksi. Jossakin vaiheessa tulen varmasti toimimaan myös alkuopetuksessa. Olen varma, että opettajuuteni muodostumiseen vaikuttaa vahvasti esiopettajataustani. Koen tämän vahvuutena ja rikkautena. Toivon, että alkuopettajana osaisin hyödyntää aikaisempia kokemuksiani. Tätä taustaa vasten heräsi mielenkiintoni tutkia esi- ja alkuopettajien yhteistyötä: miten se näkyy opettajien työssä, miten eri opettajat sen kokevat ja miten sitä voisi kehittää. Yhtenäiskoulu luo hyvät puitteet yhteistyön tekemiselle, mutta pääosassa yhteistyön muodostumisessa ovat koulussa toimivat opettajat.

Esiopetusvuosi ja ensimmäinen kouluvuosi ovat ratkaisevan tärkeää aikaa koululaisen elämässä. Näinä vuosina luodaan pohja koko tulevaa koulunkäyntiä koskeville asenteille, käsityksille ja toimintatavoille. Se, miten lapsi tämän vaiheen kokee, vaikuttaa siihen, minkälainen käsitys hänelle muodostuu itsestään oppijana ja millaiset kouluasenteet hänelle kehittyvät. (Merisuo-Storm ym.2005, 178.) Jotta mahdollisimman monet lapset saisivat hyvän alun opiskelulle, on esi- ja alkuopetuksen henkilöstön tehtävä tiivistä yhteistyötä vanhempia unohtamatta.

Esi- ja alkuopetuksesta on tehty paljon tutkimuksia ja sitä koskevaa kirjallisuutta löytyy runsaasti. Suurimmassa osassa tutkimuksista asetelma on kuitenkin se, että esiopetus on päiväkodissa tapahtuvaa ja näin ollen sosiaalitoimen alaista toimintaa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuitenkin perehtyä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön yhtenäiskoulussa sivistystoimen alaisuudessa. Lempäälässä esiopetus siirtyi sivistystoimen piiriin vuonna 2001 ja esiopetusryhmät siirtyivät myös

fyysisesti koulun tiloihin, ”saman katon alle”. Näin ollen fyysiset ja hallinnolliset puitteet ovat parhaat mahdolliset yhteistyön tekemiselle.

Tutkimus on tapaustutkimus ja sen tarkoituksena on selvittää, millaista on esi- ja alkuopettajien välinen yhteistyö Lempäälässä Sääksjärven yhtenäiskoulussa. Sääksjärven koulu on toiminut 1.8.2001 alkaen yhtenäisenä perusopetusta antavana kouluna Lempäälän kunnan Sääksjärven koulukeskuksen tiloissa. Koulussa toimivat luokat esiopetuksesta yhdeksänteen. Rakenteellinen yhtenäisyys näkyy siinä, että koko koulun fyysinen oppimisympäristö on yhteinen. Esi- ja luokanopetuksella on omat perusluokat omissa tiloissaan. 7.-9.- luokilla on omat aineopetuksen teorialuokat. Taito- ja taideaineluokat ovat yhteisiä kaikille oppilaille. Välituntipihat, ruokala, kirjastotilat, at- ja kielistudiotilat ovat yhteisiä. Toiminnallista yhtenäisyyttä luo oppilaan näkökulmasta se, ettei esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle eikä kuudennelta seitsemännelle luokalle siirtymisessä ole kynnyksiä. Opettajan näkökulmasta yhtenäisyyttä luo se, että koulussa aine- ja luokanopettajat toimivat voivat toimia yli rajojen.

Tutkimuksen teoriaosuudessa käsitellään yhtenäistä perusopetusta, yhtenäiskoulun toimintakulttuuria, esi- ja alkuopetusta, esi- ja alkuopettajien yhteistyötä, opettajuutta, moniammatillisuutta, tiimityöskentelyä sekä käsitettä oppiva organisaatio.

## 2 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

### 2.1 *Esi- ja alkuopettajien pedagoginen kohtaaminen*

Haringin (2003) mukaan esi- ja alkuopetukseen kohdistuva tutkimus on tarkastellut esi- ja alkuopetusta pitkälti omina tahoinaan ja osana sitä suurempaa instituutiota, johon ne kuuluvat. Esi- ja alkuopetuksen tutkimuksellisenä linkkinä ovat toimineet kouluvalmiuteen liittyvät kysymykset. Lasten oppimisen ja opettamisen tutkiminen esi- ja alkuopetuksen muodostaman jatkumon näkökulmasta on ollut vähäistä. (Haring, 2003, 4-5)

Haring on tutkinut esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamista. Lähtökohtana on ollut ajatus esi- ja alkuopetuksen jatkumosta, jonka toteutumiseen vaikuttaa merkittävästi opettajien pedagoginen ajattelu. Tutkimuksen mukaan esi- ja alkuopettajien ajattelussa ilmenee viisi lapsen oppimista määrittävää teema-aluetta: kehityksen yhteys oppimiseen, motivaation merkitys, tiedon rakentuminen, metakognitio ja itseohjautuvuuden taidot. (Haring, 2003, 218.)

Esiopettajien ajattelussa korostuu vuorovaikutus ja lapsilähtöisyys, kun taas alkuopettajilla korostuu opettajakeskeisyys. Sekä esi- että alkuopettajien käsitykset kehityksen merkityksestä lapsen oppimisessa ovat yhteneväisiä. Esiopettajien puhe lapsen kehityksestä on kuitenkin huomattavasti eriytyneempää kuin alkuopettajilla. Tässä tulee esiin lastentarhanopettajien koulutus, joka on keskittynyt lapsen kehitykseen. Opettajat käyttävät leikkiä menetelmänä jonkin yksittäisen tavoitteen saavuttamisessa tai motivointikeinona uuden asia opettelussa, jolloin määräävänä tekijänä on pikemminkin opetuksen tavoite, kuin lapsen kehityksen näkökulma. (Haring 2003, 219.)

Yksilöllisten kehityserojen koetaan tuottavan ongelmia nykymuotoisessa opetuksessa. Opettaja- ja tuntiresurssit koetaan riittämättömiksi, eikä tilojenkaan koeta tukevan eriyttämistä. Hitaammin etenevien kohdalla voi eriyttämismahdollisuuksien vähyys johtaa luokalle jättämiseen. Esi- ja alkuopetusikäisten kehityksessä olevien suurten tasoerojen vuoksi moni opettaja suosii ajatusta joustavasta koulun aloittamisesta tai luokattomasta esi- ja alkuopetuksen kokonaisuudesta. Opettajat esittävät vaihtoehtoiksi ensinnäkin esiopetuksen joustoa, eli lapsi siirtyisi kouluun vasta kun hänen kykynsä sitä edellyttäisivät. Tässä koulun systeemiä ei muutettaisi, vaan kouluvalmiuden käsitettä sovellettaisiin oppilaisiin. Toisena opettajat tuovat esille mallin, joka edellyttää kouluvalmiutta kou-

lulta. Luokattomassa esi- ja alkuopetuksessa lapsi saisi edetä kehitystään vastaavassa tempossa kolmen vuoden ajan. Toimivuuden kannalta malli edellyttäisi suurta tilaa ja useampia opettajia yhden ryhmän sisällä, mikä mahdollistaisi tason mukaisen ryhmittelyn opiskeltavissa asioissa. Nykymuotoiseen koulujärjestelmään lapsi siirtyisi kolmannella luokalla. (Haring 2003, 219- 220.)

Motivaation merkitys oppimisessa korostuu esiopettajilla, jotka korostavat puheessaan motivaatiota leikkiin ja oppimiseen. Alkuopettajien puheessa korostuu motivaatio oppimiseen. Tätä selittää se, että alkuopetuksen tavoitteena on tiettyjen tietojen ja taitojen opettaminen. (Haring, 2003, 220.)

Metakognitiivisten taitojen ja itseohjautuvuuden osuus oppimisessa korostuu esiopettajien puheessa. Alkuopettajat tuovat esille, että lapsilla on itseohjautuvuuden taitoja, mutta ne ovat kehittymättömiä. Tämä selittyy erilaisesta pedagogiseen prosessiin kohdistuvasta näkökulmasta. Esiopettajat ovat havainneet, että lapset voivat itse asettamiensa tavoitteiden pohjalta olla hyvinkin itseohjautuvia, toisaalta alkuopettajat arvioivat lapsen itseohjautuvuutta suhteessa opettajan asettamiin tavoitteisiin. (Haring, 2003, 221.)

Tutkimuksessa käy ilmi, että esi- ja alkuopettajien yhteistyön välineessä, pedagogisessa ajattelussa on eroavaisuuksia, jotka voivat hidastaa tai jopa estää pedagogisen yhteistyön toteutumisen.

## *2.2 Esi- ja alkuopettajien yhteistyö*

Pirjo Forss-Pennanen (2006) on tutkinut väitöstyössään ”Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista” esi- ja alkuopettajien yhteistyötä. Tutkimuksen tavoitteena oli koota niitä ajatuksia ja tietoa, mitä kasvuympäristöjen kohtaamiseen: esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön ja - toimintaan on syntynyt Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa. Lisäksi saadun tiedon kautta oli tavoitteena ymmärtää, mitä paikallisessa esi- ja alkuopetuksen kehittämisprosessissa on kuluneiden vuosien aikana tapahtunut. Tutkimus on pitkittäistutkimus, sillä kokemuksia on kerätty pitkältä aikaväliltä 1993 - 2003. Tutkimuksen tarkastelu kohdistuu strategisen toiminnan (toimintakulttuuri), kommunikatiivisen toiminnan (vuorovaikutus) ja inhimillisen toiminnan (ammatillinen kasvu) arviointiin. (Forss-Pennanen 2006, 27 - 28.)

Kehittämisprojektin valossa näkyy, että muutokset esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurissa ja kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa ovat mahdollisia ja että oppimista tapahtuu monella tasolla. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen käytännön arkityössä vaatii aikaa. Tätä ei kuitenkaan aina löydy nopeasti muuttuvassa maailmassa, vaikka aika on kuitenkin uudistusten edellytys. Työyhteisön muutospolku etenee asteittain tapaamisista yhteisiin tapahtumiin ja yhteistoimin-



taan. Toiminta kehittyy yhteisen suunnittelun kautta. Aikaa tarvitaan myös lastentarhanopettajien ja luokanopettajien yksilöllisen muutospolun toteutumiseen. Siihen liittyy tutustuminen toisiinsa ihmisinä, toisen työhön tutustuminen, yhteinen suunnittelu ja kollegiaalisen vastuun jakamisen opettelu. Näiden muutospolkujen kautta rakentuvan toimivan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta on pyrkimyksenä taata laadukas ja yksilöllinen oppijan polku esiopetuksesta alkuopetukseen. (Forss-Pennanen 2006, 7-8.)

### *2.3 Joustavuus 5-8 -vuotiaiden opettamisessa ja oppimisessa*

Kirjassa ”Kasvun ja oppimisen polkuja” on esitelty tutkimus ”Joustavuus 5-8 – vuotiaiden opetuksessa ja oppimisessa”. Se on keskittynyt esi- ja alkuopetuksen kehittämishaasteisiin vuodesta 1993 lähtien. Tutkimuksen alussa keskityttiin sellaisten päiväkotien ja koulujen toimintaan, jotka olivat läheisessä yhteistyössä keskenään ja pyrkivät luomaan jatkumoa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Myöhemmin tutkimus laajeni valtakunnalliselle tasolle ja mukaan otettiin yhteistoininnan kehittämistyötä tekeviä päiväkoteja ja kouluja. (Kankaanranta, 1999, 5.)

Tutkimuksen mukaan päiväkodin ja koulun yhteistyömuodot ja niiden kehittymistähti vaihtelevat hanke- ja paikkakuntaakohtaisesti. Yleisesti on siirrytty toiminnallisempaan, sisältöjä, menetelmiä ja työtapoja korostavaan yhteistyöhön. Joissakin tapauksissa yhteistyötä ei ole edes vielä aloitettu. Tutkimuksessa ilmenee, että yleisimmät työmuodot ovat keskustelu- ja suunnittelutapaamisia, yhteisten tilojen käyttöä ja koulutustilaisuuksia. Nämä koetaan sinällään hyviksi, mutta ei kuitenkaan riittäviksi, jotta yhteistyö tuottaisi aidosti yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen. (Kankaanranta, 1999, 8.)

Tutkimuksessa mukana olleet opettajat kertovat kaipaavansa erityisesti yhteisiä suunnitteluhetkiä ja tietoa toistensa työtavoista. Näiden kautta olisi mahdollista saada yhteinen kieli kahden eri ammattiryhmän välille ja näin helpottaa yhteistyön tekemistä. (Kankaanranta, 1999, 189.) Esi- ja alkuopetuksen yhteinen opetussuunnitelma nähdään myös välttämättömänä, jos halutaan välttää päällekkäisyyksiä ja luoda eheä jatkumo esi- ja alkuopetuksen välille. Tutkimus tuo esille myös opettajien lisääntyneen työmäärän sekä ajan ja voimavarojen puutteen vaikutuksen esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön kehittämiseen. (Kankaanranta, 1999, 204.)

## *2.4 Koulun eksperttiyden perusehdot yhtenäisessä peruskoulussa*

Maijaliisa Rauste-von Wrightin ym. (2003) tutkimuksen keskeisimpänä tutkimuskysymyksenä oli ”koulun eksperttiyden perusehdot yhtenäisessä peruskoulussa”. Tutkimushankkeessa perehdyttiin kahden helsinkiläisen koulun yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. Tutkijat näkevät koulun perustehtävänä oppimisen mahdollistamisen, joten koulun eksperttiyttä tarkastellaan ennen kaikkeen valmiuksina suunnitella ja toteuttaa asetettujen tavoitteiden suuntaisia, joustavia ja mielekkäitä oppimisympäristöjä kaikille koulun toimijoille. Koulun toimijoiden olisi pystyttävä kyseenalaistamaan kouluun ja oppimiseen liittyviä arkikäsitteitä ja uudelleen rakentamaan niistä omaa oppimista tukevia rakennelmia. Tätä edistääkseen koulun olisi kyettävä kasvamaan oppivaksi organisaatioksi, jonka jäsenet pyrkivät yhdessä konstruoidun tavoitteen pohjalta luomaan mielekkäitä oppimisympäristöjä sekä itselleen että muille koulun toimijoille. (Rauste-von Wright ym. 2003, 15-24.)

Tutkimuksessa opettajat näkevät peruskoulun yhtenäisyyden muun muassa jatkumona, joka mahdollistaa oppilaiden kehityksen seuraamisen ja oppilaan tukemisen, yhtenäisen kasvun kaaren (oppimispolun) oppilaalle sekä paremman tiedonkulun. Lisäksi opettajat nostavat esiin yhtenäisen peruskoulun opetukselliset mahdollisuudet sekä opettajien yhteistyön yli oppiainerajojen. Opettajat kokevat yhtenäisen peruskoulun myös jakavan vastuuta oppilaasta useammalle henkilölle, mikä nähdään voimavarana. Kokonaisuutena yhtenäisen peruskoulun nähdään edistävän opettajien ammatillista kehitystä ja moniammatillisen työyhteisön hyödyntämistä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 39-48.)

Keskeisimpänä toiminnan ja kehittämisen esteenä nähtiin yhtenäisen peruskoulun käsitteen ja ilmiön jäsentymättömyys. Lisäksi yhtenäisen peruskoulun toteuttamista uhkaavat tutkimuksen mukaan muun muassa koulun jakaminen eri rakennuksiin tai liian suuri koulukoko. Molemmissa tapauksissa tiedonkulku ja yhteistyö saattavat kärsiä. Ongelmia saattaa ilmetä myös palkka- ja johtamiskysymyksissä. Lisäksi jotkut opettajat kokevat yhtenäisen peruskoulun uuvuttavana jatkuvan työssä oppimisen ja uusien toiminta- ja ajatusrakenteiden konstruoinnin seurauksena. (Rauste-von Wright ym. 2003, 48-52)

## *2.5 Rakenteissa kiinni. Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena.*

Peter Johnssonin väitöstyön tavoitteena oli yhtenäistämisen prosessin haasteiden kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja siihen liittyvien merkitysrakenteiden analysointi. Tutkimuksen tarkoituksena oli

edistää perusopetuksen opetussuunnitelman uudistustyötä ja yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä. Tutkimuksessa selvitettiin myös millaisilla opettajien yhteistyömuodoilla ja millaisen täydennuskoulutuksen avulla voidaan luoda parhaiten edellytyksiä kouluorganisaation oppimiselle ja opettajien ammatilliselle kehittymiselle, jotta voitaisiin vastata perusopetuksen opetussuunnitelman kehittämistyön ja yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen haasteeseen. (Johnson 2006, 21.)

Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessin merkitysrakenteita muodostuu Johnsonin tutkimuksessa kaksi. Ne perustuvat kahdelle perustulkinnalle muutoksen merkityksestä: koulun muutos nähdään joko mahdollisuutena tai uhkana. Rakenteisiin liittyviä merkityskokonaisuuksia muodostuu viisi: koulun muutoshakuisuus, kehittämistyön paradoksit, opettajan työnkuva, opettajan palkkauksen paradoksit ja yhteistyöhakuisuus. Merkitysrakenteiden välillä vallitsee jännitteinen tila, joka ilmenee epävarmuutena ja ristiriitaisuutena sekä yksilötasolla että opettajayhteisössä. (Johnson 2006, 140.)

## *2.6 Kohti yhtenäistä perusopetusta*

Helena Rajakaltio on ollut suunnittelemassa ja toteuttamassa Tampereen koulutoimen Kohti yhtenäistä perusopetusta –kehittämiprojektia. Projektissa oli mukana kaksi pilottikoulua, jotka molemmat olivat jo lähtötilanteessa yhtenäisiä peruskouluja eli ala- ja yläasteet sijaitsivat fyysisesti samassa rakennuksessa. Projektin päätavoitteena oli kouluyhteisöjen muutosprosessin tukeminen niiden siirtyessä toimimaan yhtenäisen peruskoulun periaatteiden mukaisesti sekä muutoksen mukana tuomien uusien toimintatapojen edistäminen. Hankkeen kehittämistavoitteiksi määriteltiin projektin alussa yhtenäiskoulua edistävien toimintatapojen kehittäminen (yhteistyö opettajien välillä), työyhteisön toimivuuden parantaminen, yhteistyön kehittäminen huoltajien ja oppilaiden kanssa, yhteisöllisyyden lujittaminen työyhteisössä sekä yhteistoiminnan kehittäminen koulutoimen virkamiesten ja päättäjien kanssa. Kehittämistyötä pyrittiin ohjaamaan siten, että työyhteisö itse kehittäisi ja toteuttaisi muutokset yhteistyössä esille nousevien ratkaisujen pohjalta, jolloin muutos lähtisi työyhteisön sisältä. (Rajakaltio 2004, 3-10.)

Projekti osoitti, että koulun pedagoginen kehittäminen edellyttää hyvin toimivaa työyhteisöä, jolloin työntekijöiden voimavaroja jää kehittämistyön tekemiseen. Toimivaa työyhteisöä pyrittiin kehittämään projektissa etsimällä kouluille uusia tapoja toimia, jotta päästäisiin eroon vanhoista rakenteista ja yksin toimimisen perinteestä. Tämä haastoi jokaisen työntekijän pohtimaan omaa rooliaan työyhteisössä ja sen kehittäjänä. (Rajakaltio 2004, 12)

# 3 ESI- JA ALKUOPETUS

## 3.1 Esiopetuksen tehtävä

Esiopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet määritellään seuraavasti:

*”Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Tärkeää on vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Esiopetuksessa on huomioitava myös sukupuolten erityistarpeet. Esiopetuksessa lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Esiopetuksen järjestämisessä tulee siten ottaa huomioon toisaalta muun varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. riippumatta siitä, toteutuuko esiopetus erillisryhmässä tai yhdistettynä muiden ikäryhmien kanssa, sen tavoitteet ja ominaisuus on kuitenkin aina otettava huomioon.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000)*

Esiopetus nousi 1990-luvulla haasteeksi varhaiskasvatukselle ja alkuopetukselle. Vuoden 1996 päivähoitolaki velvoitti kuntia tarjoamaan kaikille 6-vuotiaille esiopetusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) esiopetus liitettiin kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Perusteissa korostettiin esiopetuksen olevan osa elinikäistä oppimista ja yhdistävän kummankin pedagogiikan parhaat puolet. Perusopetuslaissa (1998) mainittiin esiopetuksen tavoitteeksi lapsen oppimisedellytysten parantaminen. Ruotsin esimerkin seurauksena on Suomessakin virinnyt 2000-luvulla keskustelu esiopetuksen ja lasten päivähoiton siirtämisestä opetustoimen alai-

suuteen. Hallinnollisen erilaisuuden on nähty estävän tai ainakin haittaavan yhteistyötä ja johdonmukaista kasvatuksen ja koulutuksen toteuttamista. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 18.)

Suomessa on jo pitkään käyty keskustelua sopivimmasta iästä aloittaa koulun käyminen. Keskustelu vilkastui, kun esiopetusta koskeva lakiuudistus tuli voimaan 2001. Keskusteluissa on ollut esillä ns. joustava koulunaloittamisikä ikävuosina 6-8 huoltajien valinnan mukaisesti sekä yhtenä vaihtoehtona koulun aloittamisiän varhaistaminen kuuteen ikävuoteen. Keskeinen kysymys liittyyneen kuitenkin siihen, miten näemme esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen roolin maamme kasvatusjärjestelmässä. Laki takaa kaikille kouluikäisille nuoremmille oikeuden maksuttomaan esiopetukseen ja velvoittaa kuntia järjestämään kaikille halukkaille esiopetusikäisille opetusta. Lain mukaan esiopetus kuuluu opetushallinnon alaisuuteen. Kunnilla on kuitenkin vapaus järjestää esiopetus haluamallaan tavalla. Kunta voi päättää, tuotetaanko esiopetuspalvelut sosiaalitoimelta ostetuilla palveluilla, koulutoimen järjestäminä tai yhteistyössä sosiaalitoimen kanssa vai ostopalveluna yksityisiltä palveluiden tuottajilta. (Fors-Pennanen 2006, 16.)

Siirtyminen alkuopetuksesta esiopetukseen saattaa muodostua ongelmalliseksi, jos opetuksessa on törmätty päällekkäisyyksiin ja jos esiopetuksen työ- ja toiminta sisältöineen eivät ole alkuopetuksen opettajille tuttua ja vastaavasti päinvastoin alkuopetuksen sisällöt vieraita esiopetuksen opettajille. Toimiva ja suunnitelmallinen yhteistyö voidaan parhaimmillaan nähdä mahdollisuutena yksilö- ja yhteisötasolla niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin. Tämän ansiosta suomalaiset lapset eivät välttämättä jää tietotaito-tasoltaan eurooppalaisia ikätovereitaan jälkeen, vaikka aloittavatkin varsinaisen koulun useisiin EU-maihin verrattuna vuotta myöhemmin. Kun opettajat ovat tietoisia siitä, mitä lapset jo osaavat, he rakentavat oman opetuksensa jo opitun pohjalta. (Fors-Pennanen 2006, 15.)

Esiopetuksen järjestäminen eri puolilla maata on ollut hyvin erilaista. Tilastot (Sosiaali- ja terveysministeriö 1999) osoittavat, että vuonna 1999 suurin osa (78 %) kuusivuotiaista lapsista osallistui tavoitteelliseen sosiaali- ja koulutoimen järjestämään esiopetukseen. Sosiaalitoimen järjestämässä maksullisessa esiopetuksessa oli noin 68 % ja koulutoimen järjestämässä esiopetuksessa vajaat 10 % lapsista. Itä-Suomen läänissä esiopetukseen osallistuvien kuusivuotiaiden määrä oli suhteellisesti suurin (80 % ikäluokasta).

Uudistetulla perusopetuslain muutoksella päättyy vuosikymmeniä kestänyt ja näihin päiviin asti jatkunut päivähoiton ja koulutoimen kesken jakautunut esiopetuksen hallinnollinen toteuttamisvastuu. Päiväkodeissa esiopetus on ollut valtaosin sosiaalihallinnon alaista maksullista toimintaa. Koulun piirissä maksutonta esiopetusta on taas toteutettu peruskoululain nojalla opetusministeriön ja valtioneuvoston määräämin perustein. Voidaan sanoa, että kahtia jakautunut esiopetuksen

järjestämisvastuu on selvästi haitannut esiopetuksen kehittämistä ja toteuttamista. Päivähoitoa ja koulua ovat säädelleet omat erilliset säädökset, joita ei ole voitu noin vain ylittää ja kumota.

### 3.2 *Esiopetus Lempäälän kunnassa*

Lempäälässä on esiopetuskokeilua toteutettu koulujen yhteydessä pitkälti toista vuosikymmentä. Toiminnalla on siten pitkät perinteet. Kokonaisuudessaan esiopetus siirtyi sivistystoimelle ja toteutettavaksi fyysisesti koulujen yhteydessä valtakunnallisen esiopetusuudistuksen myötä 2001. Taavoitteena oli, että 6-vuotias saa esiopetusta omassa tulevassa koulussaan, joko esiopettajan tai luokanopettajan ohjauksessa, tutustuen jo ennen varsinaisen koulun alkua tulevaan kouluympäristöönsä ja sen henkilökuntaan.

Esiopetuksen opetusryhmässä on enintään kolmetoista oppilasta, mutta jos esiopettajan kanssa työskentelee koulunkäyntiavustaja tai lastenhoitaja, opetusryhmän koko on noin 20 lasta. Jos esiopetusta annetaan alkuopetuksen ryhmässä, ryhmäkoko määräytyy kuten edellä. Alkuopetusryhmän koko ilman esioppilaita voi olla noin 25 lasta.

Koulutuspoliittiset ja lainsäädännölliset ratkaisut ilmaisevat yhteiskunnan linjauksia esi- ja alkuopetuksessa harjoitettavasta toiminnasta. Esiopetuksen organisoiminen omaksi kokonaisuudekseen päivähoidon ja perusopetuksen välille, on aiheuttanut uudenlaisia haasteita sekä esi- että alkuopetuksen sisällölliselle, menetelmälliselle ja toiminnalliselle kehittämiselle sekä erityisesti näiden tahojen keskinäiselle yhteistyölle. Tähän Lempäälän kunta on vastannut yleisillä yhteisillä kouluksilla ja yhdistetyllä opetussuunnitelmalla.

Esiopetuksen siirtyessä koulutoimen alaisuuteen, nimettiin kunnassa opetussuunnitelman päivittämistyöryhmä, jonka tehtävänä oli päivittää olemassa oleva esi- ja alkuopetussuunnitelma uuden *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000* mukaisiksi. Työryhmään kuului esiopettajia, alkuopetuksessa toimivia luokanopettajia sekä vanhempien edustaja.

### 3.3 *Alkuopetus*

Kahta ensimmäistä kouluvuotta kutsutaan alkuopetuksiksi. Alkuopetuksessa tuetaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa luotua taito- ja tietopohjaa sekä vahvistetaan oppimismotivaatiota. (Merisuo-Storm 2005, 167.)

Perusopetuksen Opetussuunnitelman (2004) perusteiden mukaan vuosiluokkien 1-2 opetuksessa tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen, erityisesti esiopetuksen antamat valmiudet. Esi- ja

perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus. Alimpien vuosiluokkien opetuksen erityisenä tehtävänä on kehittää valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten.

### *3.4 Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma*

Aiemmin peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) tavoitteet asetettiin lapsen oppimiselle, siis lapsen toiminnalle ja kasvamiselle. Sen sijaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) tavoitteet asetettiin oppimisympäristöille. Tavoitteiden asettelun lähtökohtien ero oli ilmiselvä eikä luonnollisestikaan tukenut esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) ja Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetussuunnitelman perusteissa (2002) ero on poistettu. Tämä osaltaan edistää monella tasolla esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ja helpottaa lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen. (Brotherus ym. 2002, 140.)

Opetussuunnitelmien tavoitteissa on luonnollisesti kuitenkin eroja. Esiopetuksen tavoitteet ovat luonteeltaan prosessitavoitteita. Ne kertovat, millaisen prosessin kautta lapsen kokonaisvaltaisen kasvu ja kehitys turvataan. Esiopetuksen tavoitteet eivät määrittele, mitä lapsen tietyn ikäisenä tulee osata tai oppia. Kouluopetuksen tavoitteet ovat perinteisesti produktitavoitteita. Ne määrittelevät sen, mitä oppilaan odotetaan oppivan eri aineissa eri luokka-asteilla. Alkuopetuksen tavoitteet ovat monin paikoin lähentyneet esiopetuksen tavoitteita. (Brotherus ym. 2002, 141.)

Kouluopetuksen opetussuunnitelmalle on ominaista, että sen keskeisinä rakennusmateriaaleina ovat oppiaineet ja oppimäärät eli se on ainejakoinen. Esiopetuksessa oppiainejakoisuus on liian varhaista eikä vastaa pienen lapsen kokonaisvaltaista oppimista. (Brotherus ym. 2002, 142.)

Yhtenäistä perusopetusta rakentavassa opetussuunnitelmatyöskentelyssä kouluyhteisön toiminnasta ja oppilaan oppimispolusta pyritään tekemään yhtenäiset. Yhtenäisyydellä tarkoitetaan sitä, että oppimisympäristö on johdonmukainen ja ymmärrettävä kaikkien koulun toimijoiden näkökulmasta. Yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa on kyse koulun pedagogisesta kehittämisestä. Se edellyttää uutta luovaa ongelmanratkaisua ja oppimista kaikilta koulun toimijoilta. Kehittämisen haasteena ei ole ainoastaan yksilöllisen ja yhtenäisen oppimispolun mahdollistaminen oppilaalle, vaan myös oppimisen esteeksi muodostuvien perinteisten käsitysten ja toimintamallien murtaminen. Koulun arjessa opetus-oppimistapahtumaan liittyville yhteisille pohdinnoille ja kysymyksille jää harvoin aikaa. Yhtenäistymisen esteenä näyttääkin usein olevan yksin työskentely ja kiire. (Pyhäntö & Soini 2007, 160-161.)

# 4 YHTENÄINEN PERUSOPETUS

## 4.1 Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen

Perusopetusta nykyään ohjaavien päätösten ja asiakirjojen kokonaisuus muodostuu seuraavista valtakunnallisista ja paikallisista normeista:

- Perusopetuslaki ja -asetus (1998)
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2001)
- Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004)
- Opetuksen järjestäjän hyväksymä suunnitelma (2006)
- Opetussuunnitelmaan perustuva perusopetusasetuksen 9.§:n mukainen vuosittainen suunnitelma.

1990- luvulla alettiin oppilaiden joustavien siirtymien tukemiseksi korostaa yhtenäisen peruskoulun kehittämistä, jossa koko perusopetus mielletään erilaisia nivelvaiheita sisältäväksi kokonaisuudeksi. Muutospaine asetti aiempaa näkyvämmän vaatimuksen ala- ja yläkoulun opettajien yhteistyölle. Toteutusmuodoiksi määrittyivät yhtenäinen peruskoulukokonaisuus, luokka-asteittain vähitellen kasvava yhtenäinen peruskoulu, hallinnollisesti yhdistynyt peruskoulu, toiminnallisesti yhtenäinen peruskoulu ja esiopetusta koulun hallinnon alaisena toteuttava malli. (Pietarinen 2004, 49-50)

Opettajaryhmien yhteistyötä on pyritty eri keinoin saamaan aktiivisemmaksi eri nivelvaiheiden molemmin puolin. Käytännön kehittämiskokeilut ovat vahvistaneet, että koulujen tasolla yhtenäisen peruskoulun kehittäminen on hidaskoulukulttuurinen prosessi. Keskeistä muutosprosessissa on, että koulut saavat itse määrittää omalle toiminta-alueelleen soveltuvan mallin juurruttaakseen uusia käytänteitä perusopetuksen yhtenäistämässä. Yhtenäistä perusopetusta kehittäessä keskeisimmät muutospaineet kohdistuvat opettajiin ja heidän toimintaansa. (Pietarinen 2004, 49-50)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat selkeän pohjan perusopetuksen yhtenäisyydelle. Pohja perusopetuksen yhtenäisyydelle on annettu, mutta tärkeä työ tehdään kouluissa oppilaiden ja koulun henkilökunnan kanssa. Tärkeää olisi saavuttaa ymmärrys, missä asi-



oissa ja miten tarvitsemme yhtenäisyyttä, jotta oppilaan opinpolku olisi yhtenäinen ja peruskoulu oppimiseen haastava ympäristö kaikille. (Halinen & Pietilä 2005, 102-106.)

Yhtenäinen perusopetus on yläkäsite, johon kuuluivat kaikki Suomen peruskoulut vuoteen 2006 mennessä. Yhtenäisen perusopetuksen toteuttamistapoja on monia. Yhtenäiskoulu on yksi tapa järjestää yhtenäinen perusopetus. Yleisin koulumuoto on luokkien 1-6 koulu, josta oppilaan siirtyvät keskitetysti luokkien 7-9 kouluun. Yleistymässä ovat kuitenkin yhtenäiskoulu, joissa samassa hallinnollisessa sekä toiminnallisessa kouluyksikössä voi olla opetusta vuosiluokilla 1-10. Suomen Yhtenäiskouluverkosto ry on luotu tukemaan kouluja, lisäämään yhteistyötä, edesauttaa yhtenäiskoulujen syntyä sekä vaikuttamaan yhtenäiskoulujen olosuhteisiin. Yhdessä toimiminen antaa vaikutusmahdollisuuksia sekä tukea toimintaan. (Tanttu 2005, 112.)

## 4.2 Yhtenäiskoulu

Nykyinen perusopetuslaki määrittää perusopetuksen yhtenäiseksi jatkumoksi, joka laajimmillaan kattaa vuosiluokat 0-10. Oppilaan näkökulmasta yhtenäisyys merkitsee ensisijaisesti eheää ja yksilöllistä oppimispolkua läpi koko esi- ja perusasteen. Tarkoituksena on siis rakentaa esi- ja perusopetuksesta jatkumo, joka mahdollistaa oppilaalle johdonmukaisen ja ehyen oppimiskokemuksen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004)

1900-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa perustettiin Suomeen uudenlaisia yhtenäiskouluja, joissa koko perusaste jopa esiopetuksesta 10. luokalle on samassa hallinnollisessa ja opetuksellisessa yksikössä. Tämän voidaan nähdä lisänneen ja syventäneen kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Etenkin ne koulut, joissa henkilökunta opettaa ja kasvattaa oppilaita luokkarajan 6-7 yli, mahdollistavat jopa 11 vuoden oppilaantuntemuksen ja yhteistyön kodin kanssa. Etenkin erityistarpeita vaativien oppilaiden kohdalla tämä on hyvä asia. On sitten kysymys erityislahjakkaista tai oppimisvaikeuksia omaavista oppilaista, ilman hyvää oppilaantuntemusta emme kykene löytämään oikeaa oppimisen väylää perinteisestä väylästä poikkeaville. Erityisoppilaiden määrä on kasvanut viime vuosina merkittävästi. Samalla monet kunnat ovat lakkauttaneet erityiskoulunsa ja integroineet oppilaat tavallisiin kouluihin. Yhtälö voi muodostua opettajan kannalta mahdottomaksi ja tämän vuoksi kokonaisvaltaisesta erityisoppilaiden koordinoinnista on pidettävä huolta. (Tanttu 2005, 109-110.)

Yhtenäiskoulussa, jossa eri-ikäiset opiskelevat samassa rakennuksessa, on monia etuja ajatellen yhtenäistä perusopetusta. Oppimisympäristö ei juurikaan muutu siirryttäessä entiseltä alasteelta yläasteelle. Siirtymävaiheessa oppilaat ovat murrosiän kynnyksellä ja on huomattu, että ongelmia saattaa syntyä juuri tässä vaiheessa peruskoulua. Yhtenäiskoulussa oppilaat saavat opis-

kella tutussa toimintaympäristössä tuttujen opettajien kanssa koko peruskoulun ajan. Yhteiset säännöt, tilat, opettajat ja opetussuunnitelma tuovat uusia mahdollisuuksia erityisesti luokkien 1-6 opettamiseen, koska käytössä on myös aineenopetusluokkien tilat sekä välineet. Eri-ikäiset lapset tukevat myös toistensa kokonaisvaltaista kehittymistä. Kunnissa on myös yleistynyt käytäntö, jossa esiopetuksen järjestäminen on siirretty kouluihin. Tämä on myös osaltaan tuonut monipuolisuutta koulujen käytännön suunnitteluun ja toimintaan. (Tanttu 2005, 111.)

# 5 OPETTAJUUS

## 5.1 Opettajan ammatti opettajuutena

Käsite ”opettajuus” muodostuu useista tekijöistä. Koska opettajuus on kulttuurisidonnaista, on se erilaista eri yhteiskunnissa. Opettajuus liittyy opettajan työn sisältämiin osa-alueisiin. Opettajuuden voidaan nähdä olevan kuva opettajan työstä. Kuvaa muovaavat arkityössä tarvittavat taidot, mutta yhä enemmän yhteiskunnan kasvavat odotukset opettajan tehtävää kohtaa. Käsitteenä opettajuus on yhteiskuntalähtöinen. Opettajuutta yksilö toteuttaa oman näkemyksensä mukaisesti. Jokainen opettaja mieltää yksilöllisesti oman työnsä ja tehtävänsä tavoitteet sekä toimintatavat ja merkityksen. Opettajuus koostuu näin ollen siis kahdesta ulottuvuudesta: yhteiskunnan edellyttämästä suuntautumisesta opettajan tehtävään ja yksilön eli opettajan suuntautumisesta tehtävään. Opettajuus voidaan tiivistää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Yhteiskunnan muuttuessa myös opettajuus muuttuu. (Luukkainen 2005, 17-18.)

Opettajuuden osatekijät ovat sisällöiltään ja painotuksiltaan aikansa ilmiöitä. Opettajuuteen voidaan nähdä kuitenkin kuuluvan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, sisällön hallinta, eettisyys, itsemääräämisoikeus, rooli yhteiskunnallisena toimijana ja välttämättömyys kehittää työtaitojaan. Opettajuudesta seuraavia ilmentymiä ovat esimerkiksi pedagogiset ratkaisut, opetussuunnitelmien sisältöpainotukset ja tarkkuus, kehittämis- ja kehittymishalukkuus, yhteistyömuodot sekä ammattikunnan sisällä että ulospäin. (Luukkainen 2005, 18-19.)

Opettajuutta voidaan lähestyä tarkastelemalla opettajan ammatillista kehittymistä opettajaksi kehittymisen näkökulmasta, ei siis ainoastaan käytännön työn näkökulmasta. Opettajuus ei ole pelkästään opettamista eikä opetustyön teknistä taitamista. Opettajuuden tarkasteluun vaikuttavat uudet oppimisympäristöt ja kumppanuudet, muutosprosessin kohtaaminen ja erityisesti työyhteisöllisyys. Opettajan valmiuksissa korostuu laaja-alaisuus. (Luukkainen 2005, 19-20.)

Opetussuunnitelmatyön voidaan nähdä kuuluvan opettajuuteen ja laajentavan sitä. Erityisen tärkeää on, että opettajat keskustelevat siitä, miten koulukohtainen opetussuunnitelma toteutetaan. Opettajien olisi nähtävä opetussuunnitelmatyön koulutuspoliittiset yhteydet sekä tiedostettava koulun toimintaan liittyvät yhteiskunnalliset paineet ja kehityssuunnat. Opetussuunnitelman kehittä-

misprosessi on aina tiiviisti yhteydessä opettajien kehittämiseen ja kehittämiseen. (Luukkainen 2005, 23.)

Nykypäivän koulu asettaa opettajuudelle uusia haasteita. Työn voidaan nähdä laajentuneen koko oppilaitosta koskevan pedagogiikan kehittämiseksi, jossa opettajat toimivat oppimisympäristöjen rakentajina, muotoilijoina, virittäjinä ja koulun uudistajina. Uudessa tilanteessa opettajalta vaaditaan joustavuutta, riskinottokykyä, luovuutta, innovatiivisuutta sekä yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Opettajan odotetaan oleva kykenevä analysoimaan ja arvioimaan omaa työtään sekä kehittävän opettajuuttaan yksin sekä yhdessä muun työyhteisön kanssa. (Luukkainen 2005, 25.)

## *5.2 Yhtenäisyys opettajien ajattelussa ja toiminnassa*

Yhteistä perusopetusta kehittäessä keskeisimmät muutospaineet kohdistuvat opettajiin ja heidän toimintaansa. Opetuksen toteuttamisessa on perimmiltään kyse perusasteen opetuksen jatkumoajattelun sisäistämisestä peruskoulussa työskentelevien opettajien keskuudessa. Nykyisellään peruskoulussa työskentelee eri opettajaryhmiä kuten esimerkiksi lastentarhanopettajia, luokan-, aineen ja erityisluokanopettajia sekä oppilaan- ja opinto-ohjaajia. Opettajilla on erilaiset koulutustaustat, kelpoisuudet sekä koulutuksen tiedeperusta ovat. Näin ollen ryhmät poikkeavat toisistaan osin opettajidentiteetiltään sekä työssä tarvitsemiensa kompetenssien osalta. (Johnson 2007, 29; Pietarinen 2005, 9-11.)

Yhtenäisyyden rakentumista hidastaa ja vaikeuttaa se, että erilaisia asiantuntijuuksia sisältävässä kouluorganisaatiossa yksittäisen opettajan työ näyttäytyy itsenäisenä ja mahdollistaa pedagogisen vapauden omassa opetuksessa. Koulun työtodellisuudessa syntyy lukuisia erilaisia tulkintoja siitä, mitä opettajan työ oikein on. Yhtenäistäminen tuo kaikkien luokka-asteiden opettajat aikaisempaa tiiviimpään yhteistyöhön. Silloin palkkauksen, työmäärän ja koulutustaustan erilaisuudet voivat tuntua eriarvoisuudelta tai aiheuttaa ongelmia opettajaryhmien välillä. (Johnson 2007, 29-32, 53; Pietarinen 2005, 9-11.)

Perusopetuksen yhtenäisyyden tulisi tarkoittaa opettajille erityisesti koulun toimintakulttuurin muuttamista. Koulussa pitäisi asenteiden ja arvojen tarkastelun kautta analysoida, miten yhtenäisyys määritetään ja miten siihen tulevaisuudessa pyritään. Esimerkiksi jatkumo-ajatteluun sisältyy ajatus siitä, että oppilaan opintopolulla kohtaamat opettajat viestittäisivät kaikella toiminnallaan tiedostavansa eri kouluasteiden nivelvaiheet sekä niihin kytkeytyvät haasteet ja tunnustaisivat eri opettajaryhmien työhön liittyvät ominaispiirteet. Näin ollen perusopetuksen määrittämisen lähtökohtana

tulee olla nykytilanteen tiedostaminen eri opettajaryhmien välillä. (Johnsson 2007, 29; Pietarinen 2005, 11.)

Yhtenäisen peruskoulun toteutumiselle on kuitenkin ratkaisevaa se, missä määrin opettajat jakavat yhtenäisen identiteetin riippumatta siitä, minkä ikäisten oppilaiden kanssa he työskentelevät. Yhtenäisyyden rakentuminen edellyttää yhteisöllistä ponnistelua sekä koulun johtamisessa selkeää pyrkimystä eri opettajaryhmien vuorovaikutuksen lisäämiseksi. (Johnson 2007, 29-32; Pietarinen 2005, 9-11.)

Yhtenäiskoulujen lisääntyminen on tuonut kehittämishaasteita myös opettajankoulutukseen. Jotta yhtenäiskoulussa työskentelevät opettajat (esiopettajat, luokanopettajat, aineenopettajat, erityisopettajat) oppisivat jo opiskeluvaiheessa tekemään enemmän yhteistyötä, heidän olisi kohdattava toisensa opiskelussa useammin. Ainoastaan yhteiset luennot eivät riitä, vaan heidät olisi laitettava yhteisiin opetusharjoitteluihin ja samanaikaisopetustuokioihin sekä työskentelemään samoissa ryhmissä opiskeluun liittyvissä projekteissa. Tämä edellyttäisi sitä, että kaikkien harjoittelukoulujen olisi oltava ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen ulottuvia kouluja - mieluiten esiopetuksesta yhdeksänteen luokkaan. Näin saisimme varhaiskasvatuksen kiinteämmin mukaan perusopetukseen. (Tanttu 2005, 110.)

## 6 OPPIVA ORGANISAATIO

Luukkaisen (2004, 148) mukaan oppilaitokset tulevat tulevaisuudessa kehittymään asiantuntijaorganisaatioiksi ja kollegiaalisiksi yhteisöiksi. Ne ovat ikään kuin avoimia keskustelufoorumeita, joissa kyseenalaistetaan, ollaan kriittisiä, väitellään ja hyödynnetään toisten osaamista. Yhteisellä ponnistelulla paranevat sekä oma että yhteisön arvostus. Menestyvässä oppilaitoksessa opettaja on oma-aloitteinen, valmis neuvomaan ja auttamaan sekä myös kysymään. Osaamisen jakaminen koetaan kuitenkin luonnolliseksi osaksi työtä. Tällaista uutta asiantuntijuutta kaivataan opettajayhteisöjen toimivuuden parantamiseksi ja opettajien ja rehtoreiden oman jaksamisen lisäämiseksi. Samalla opettajayhteisö toimii myös esimerkkinä oppilaille antaen toimintamallin yhteistyöstä. Tällaista kehittyvää asiantuntijaorganisaatioita kutsutaan yleensä nimellä oppiva organisaatio.

Tutkijat korostavat, että oppiva organisaatio on työyhteisölle kulttuurin muutosta ohjaava visio eikä siis konkreettisesti saavutettavissa oleva olotila. Olemisen sijasta korostetaan kehittämisen prosessia. Koska yhteiskunta perustuu entistä selvemmin jatkuvan oppimisen ja erilaisten yhteisöjen idealle, tulevaisuuden oppilaitosten tulee profiloitua luoviksi ja oppiviksi organisaatioiksi. Vulkon (2001) mukaan oppivan organisaation määritelmässä yhteisinä piirteinä korostuvat yhdessä oppiminen, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus, kyky oppia yhdessä, hiljaisen tiedon hyödyntäminen ja tavoitteellinen tulevaisuuteen vaikuttaminen sekä kyky muuntaa rakenteensa, kulttuurinsa ja strategiansa itse uudistuvaksi oppimisjärjestelmäksi. Oppivassa organisaatiossa on lupa kyseenalaistaa asioita. Oman ja yhteisen toiminnan kyseenalaistamista ei pidetä uhkana vaan keinona jatkuvaan kehittymiseen. Tällaisessa ympäristössä ei koeta uhkaa virheistä. (Luukkainen 2004, 149-150 ; Helakorpi ym.1996, 95-96).

### 6.1 Moniammatillisuus

Moniammatillisuus on käsite, jota käytetään laajasti arkikeskusteluissa ja hyvin eri merkityksissä ja sillä voidaan tarkoittaa myös käytännössä hyvin erilaisia asioita. Yhteistyö voi vaihdella tietojen vaihdosta todelliseen yhteiseen työskentelyyn, joka perustuu yhteiseen suunnitteluun ja jaettuihin

tavoitteisiin. Yhteistyö voi olla hyvinkin vapaamuotoista tai muodollisesti organisoitua tapahtuen kiinteissä työryhmissä ja tiimeissä. (Kykyri 2007, 115).

Karilan & Nummenmaan (2005, 212) mukaan moniammatillisuudella tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä työryhmissä, jossa valta, tieto ja osaaminen jaetaan. Näin käsiteltävän asiaan saadaan erilaisia näkökulmia. Työskentely perustuu siihen olettamukseen, että jakamalla tietoa ja osaamista, voidaan saavuttaa jotain, mihin yksi ihminen ei yksin pysty. Moniammatillisessa työyhteisössä ja tiimissä työntekijöiden ajatellaan täydentävän ja laajentavan myös omaa osaamistaan. (Karila & Nummenmaa 2005, 212).

Karila & Nummenmaa (2001, 104) viittaavat Launikseen (1997, 122-123), jonka mukaan moniammatillisuus edellyttää asiantuntijuuden horisontaalisen, rajoja ylittävän näkökulman nostamista yhdeksi tärkeäksi perustaksi kehittämiseksi. Moniammatillisessa työskentelyssä ja moniammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisessä keskeisessä asemassa on yhteistyö. Siihen sitoutuminen tarkoittaa sitoutumista oppimiskumppanuuteen, kehittävään vuorovaikutukseen ja oppimisprosessiin omassa työssään. Tietyntasoinen vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen ovat lähtökohtana moniammatillisuuden kehittämiselle. (Karila & Nummenmaa 2001, 103.)

Koulun moniammatillisuuden perusyksikkönä voidaan pitää luokanopettajan ja aineenopettajan, luokanopettajan ja erityisopettajan sekä aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä. Kasvatus- ja koulutusjärjestelmän muutoksissa opettajat toimivat entistä enemmän yhdessä toisten opettajien kanssa. Tämä näkyy niin esi- ja alkuopetuksen nivelkohdassa kuin yhtenäisen perusopetuksen kontekstissa. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tulisi muodostaa lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta kasvatuksellinen ja pedagoginen jatkumo. Tähän tarvitaan esi- ja alkuopettajien moniammatillista työskentelyä ja yhteistä työn kehittämistä eri tasoilla. (Karila & Nummenmaa 2005, 212-213).

Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen arjessa moniammatillisuus ilmenee sekä sisäisenä että ulkoisena toimintana. Työyhteisössä (esimerkiksi koulussa tai päiväkodissa) sisäinen moniammatillisuus tarkoittaa eri ammattiryhmien yhteistä, jaettua ammatillista toimintaa esi- ja alkuopetuksen perustehtävien toteuttamiseksi. Ulkoinen moniammatillisuus voidaan suppeammin ymmärtää samojen lasten ja perheiden kanssa työskentelevien ammattilaisten yhteistyönä. Laajemmin ymmärrettynä se tarkoittaa laajempia hallinnollisia rajoja ylittäviä toimintamalleja. (Karila & Nummenmaa 2005, 212-213).

Yhteisen toiminnan lisääntyessä on aiheellista miettiä, millaista osaamista ryhmän jäsenillä on. Eri opettajaryhmien erityisosaamisalueita on syytä hyödyntää. Yhteinen toiminta edellyttää kuitenkin myös yhteisyyden kokemuksia, joten kannattaa pohtia opettajien yhteistä osaamista. Opetus- ja kasvatustyö on tietyiltä perusominaisuuksiltaan samankaltaista ja edellyttää tiettyä ydinosaamista.

Ydinosaamisalue koostuu kasvatus- ja oppimisteoriaosaamisesta, lapsi- ja oppijaosaamisesta sekä pedagogisesta osaamisesta (oppimisen ohjaaminen, opetussuunnitelmaosaaminen). Esi- ja alkuopetusta toteuttaville henkilöstöryhmille on välttämätöntä toimintaympäristön tunteminen ja perustehävien ymmärtäminen. (Karila & Nummenmaa 2005, 213).

Kasvatus- ja oppimiskumppanuus tuottaa mukanaan vaatimuksen yhteistyöosaamisesta, jonka keskeinen ulottuvuus on työn kielellinen hallinta. Tämä tulee esille esimerkiksi laadittaessa yhteistyössä eri toimijoiden välillä opetussuunnitelmia ja rakentaessa esi- ja alkuopetuksen jatkumoa. Esi- ja alkuopetuksen keskeinen ulottuvuus on kasvatuksellinen ja pedagoginen vuorovaikutus ja näin ollen vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on tärkeitä kaikille kasvatukseen osallistuville. (Karila & Nummenmaa 2005, 213-214; Helakorpi ym. 1996, 133-135).

Moniammatillisuuden merkitys esi- ja alkuopetuksen jatkumossa liittyy ensisijaisesti lasten kehitys- ja oppimisprosessien jatkuvuuden turvaamiseen. Koska opettajat eivät työskentele samanaikaisesti samojen lasten kanssa, kulminoituvat yhteiset työprosessit yhteiseen opetussuunnitelmatyöskentelyyn. (Karila & Nummenmaa 2005, 214).

Moniammatillinen yhteistyö ei ole aina helppoa ja se tarvitsee onnistuakseen monen eri tekijän yhtäaikaista onnistumista. Yhteistyötä saattaa vaikeuttaa osapuolten erilaisuus, puutteellinen vuorovaikutus, yhteistyölle sopimattomat palaverikäytännöt, huonot kokemukset ja niistä aiheutuvat kielteiset asenteet. Myös erilaiset ammatilliset asemat ja niihin sisältyvät valta-asetelmat voivat muodostaa esteitä yhteistyön tekemiselle. (Kykyri 2007, 115-116). Karilan & Nummenmaan (2005,214) tärkeitä toiminnan edellytyksiä ovat avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri ryhmän jäsenten välillä ja lisäksi yhteinen jaettu ymmärrys toiminnan tavoitteista. Moniammatillinen osaaminen edellyttää jatkuvaa valmiutta kehittää itseään ja työtään yhteisen työssäoppimisen prosessin ja oppimiskumppanuuden kautta.

## 6.2 Tiimityö

Luukkainen on määritellyt muutostarvetta opettajan työssä. Perinteisesti opettajan työ on ollut yksin toimimista, kaiken osaamista ja erehtymättömyyttä. Työ on vaatinut vahvaa yksilöllistä asiantuntijuutta, jossa heikkoutta ei ole voitu näyttää. Tämä tie on kuljettu loppuun. Tämä yksin tekemisen kulttuuri uuvuttaa opettajat ja poikkeaa muusta yhteiskunnan toimintatavasta. Tämän vuoksi se on tärkein opettajuuden muutoksen kohde. Muutos onnistuu vain yhdessä, yhteisönä tekemällä. (Luukkainen, 2005, 4)



Johnsonin mukaan yleisesti tunnetuin tapa soveltaa oppivan organisaation mallia kouluun on ollut tiimityö. Tiimityöllä ja –oppimisella on keskeinen merkitys oppivan organisaation toiminnassa, ja siksi siihen kannattaisi tietoisesti pyrkiä. Siinä on kyse kaikkien osallisena olevien henkilöiden yhteisestä oppimisesta sekä heidän osaamisensa yhdistymisestä. Tiimityöhön liittyviä tunnuspiirteinä voidaan pitää yhteistä tavoitetta, työntekijöiden osaamisen kehittämistä ja tehokasta oppimisasennetta. Tiimioppimisen tavoitteena on, että tiimin jäsenet voivat vuorovaikutuksen avulla siirtää omia taitojaan ja osaamistaan yhteiseen käyttöön. Tiimin jäsenten ei tarvitse ajatella samalla tavalla. (Johnson 2006 b, 54-56)

Tiimityö ja yhteistoiminnallisen kulttuurin tuominen oppilaitoksiin vaatii opettajilta uutta ammattitaitoa. Se merkitsee sitä, että opettajien oma toiminta sisältää yhteistyötä ja työyhteisön rooli nousee merkittäväksi tekijäksi koulun kehittämisessä. Tiimityöskentely on laajentunut kaikille yhteiskuntaelämän aloille. Se on yhteydessä oppivaan organisaatioon, jolloin puhutaan myös tiimioppimisesta. Tiimioppiminen on henkilökohtaisen hallinnan taitoalueiden laajentamista ja laajentumista. Tiimioppiminen edellyttää tiimityölle varattavaa aikaa. (Helakorpi ym. 1996, 126, 151.)

Tiimin oppimisprosessi sisältää seuraavat osat: 1) kokemusten arviointi, 2) yhteinen ymmärrys, 3) yhdessä tapahtuva toimenpiteiden suunnittelu ja 4) varsinainen toiminta. Tiimin oppiminen noudattaa melkein samaa mallia kuin koko organisaation oppiminen. Tiimillä on vain kiinteämpi yhteys ja sen koossa pitävänä voimana yhteisten tavoitteiden lisäksi on tiimihenki. Yhdessä synnytetään jotakin sellaista, jota kukaan tiimin jäsen ei yksinään olisi pystynyt tekemään. (Helakorpi ym. 1996, 151-152.)

Tavanomaista on, että oppilaitoksissa pedagogisia kysymyksiä käsitellään esimerkiksi opettajien kokouksissa. Se on ehdottomasti kuitenkin liian suuri kokoonpano sellaiseen pohdiskeluun, joka tarjoaisi kaikille jäsenille aktiivisen osallistumisen mahdollisuuden. Pienemmissä tiimeissä tämä on mahdollista. (Helakorpi ym. 1996, 148.)

# 7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA ONGELMAT

Nykyinen perusopetuslaki määrittää perusopetuksen yhtenäiseksi jatkumoksi, joka laajimmillaan kattaa vuosiluokat 0-10. Oppilaan näkökulmasta yhtenäisyys merkitsee ensisijaisesti eheää ja yksilöllistä oppimispolkua läpi koko esi- ja perusasteen. Tarkoituksena on siis rakentaa esi- ja perusopetuksesta jatkumo, joka mahdollistaa oppilaalle johdonmukaisen ja ehyen oppimiskokemuksen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Tutkimukseni tehtävänä on tarkastella esi- ja alkuopettajien yhteistyötä Sääksjärven yhtenäisessä peruskoulussa. Koulussa toimivat luokat 0-9 ja hallinnolliset sekä fyysiset tekijät luovat hyvät mahdollisuudet yhteistyön tekemiselle.

Tutkimuksessani on tarkoituksena selvittää:

- Mitä on esi- ja alkuopettajien yhteistyö, kun ollaan hallinnollisesti ja fyysisesti ”saman katon alla”?
- Miten yhteistyö näkyy opettajien ja koulun arjessa?
- Miten esi- ja alkuopettajat ovat osallistuneet opetussuunnitelmatyöhön?
- Miten esi- ja alkuopettajat ymmärtävät esi- ja perusopetuksen jatkumon?
- Mitä opettajat ajattelevat siirtymävaiheesta esikoulusta ensimmäiselle luokalle?
- Miten he muuttaisivat / kehittäisivät yhteistyötä?
- Millaista on opettajuus yhtenäiskoulussa?
- Mitä opettajat ajattelevat moniammatillisuudesta?
- Mitä opettajat ajattelevat tiimityöskentelystä?

# 8 TUTKIMUSMENETELMÄ

## 8.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus. Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen sisältäen ajatuksen, että todellisuus on moninainen. Tutkimusta tehdessä on kuitenkin otettava huomioon, että todellisuutta ei voi mielivaltaisesti pilkkoa osiin. Tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan ja tämän takia onkin mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkijaan vaikuttavat myös hänen omat arvolähtökohtansa ja subjektiivisuutensa, sillä tutkija ja se mitä tiedetään, kietoutuvat tiiviisti yhteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi ym. 2007, 157.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiin piirteitä ovat kokonaisvaltainen tiedon hankinta ja aineiston kokoaminen luonnollisissa todellisissa tilanteissa. Tiedonkeruussa käytetään ihmistä erilaisten mittausvälineiden sijaan. Tutkija luottaa omiin havaintoihinsa ja keskusteluihinsa tutkittavien kanssa. Apuna tiedonhankinnassa käytetään usein myös lomakkeita ja testejä. Tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tämän vuoksi tutkimuksessa käytetään induktiivista analyysia. Induktiivinen sisällön analyysi kuvataan usein aineiston pelkistämisenä, ryhmittelynä ja abstrahointina. Ryhmiteltäessä aineistoa tutkija yhdistää pelkistetyistä ilmauksista ne asiat, jotka näyttäisivät jollakin tavalla kuuluvan yhteen. Tutkijan pyrkimyksenä on myös paljastaa odottamattomia seikkoja. (Hirsjärvi ym. 2007, 157.)

Laadullisessa tutkimuksessa on tavallista, että tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen aikana ja tutkimuksen vaiheet kietoutuvat yhteen. Myös tutkimusasetelma ja – ongelmat tarkentuvat tutkimuksen kuluessa. Tämän vuoksi kvalitatiivisella tutkimuksella voidaan saavuttaa ilmiöiden prosessiluonne. Avoin tutkimussuunnitelma korostaa myös tutkimuksen vaiheiden – aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin – kietoutumista yhteen. (Eskola & Suoranta 1998, 15-16.)

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Tutkimuksessa puhutaan aineiston harkinnanvaraisesta, teoreettisesta tai tarkoituksenmukaisesta poiminnasta tai harkinnanvaraisesta näytteestä. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole sen määrä vaan laatu eli käsitteellistämisen kattavuus. Tutkija pyrkii sijoittamaan tutkimuskohteen yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä ja antamaan siitä historiallisesti yksityiskohtaisen ja tarkan kuvan. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston rajaus tapahtuu teoreettista kattavuutta silmälläpitäen ja näin ollen on kyse tapauskohtaisesta analyysistä. Analyysissä ei ajatella tilastollisin kriteerein vaan teoreettisen edustavuuden perusidea on nähdä tutkittu tapaus esimerkkinä yleisestä. Tärkeätä on, että aineiston keruuta ohjaa jäsentynyt teoreettinen viitekehys. (Eskola & Suoranta 1998, 64-65.)

## 8.2 *Tapaustutkimus*

Monet laadulliset tutkimukset sijoittuvat perinteisen tutkimusstrategialuokittelun mukaan kvalitatiivisiksi tapaustutkimuksiksi. Tapaustutkimus voidaan määritellä empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä todellisessa elämäntilanteessa ja sen omassa ympäristössä. Tapaustutkimuksessa tutkitaan yhtä tai useampaa tapausta, joissa voi olla myös alayksiköitä. Tapaus voi olla henkilö, kylä, organisaatio tms. (Eskola & Suoranta 1998, 64-65; Aaltola & Valli 2001, 161). Tapaustutkimukselle luonteenomaista on, että yksittäistapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia tuotetaan yksityiskohtaista intensiivistä tietoa. Aineistonkeruussa käytetään useita menetelmiä. Tyypillisesti tavoitellaan ilmiöiden kuvailemista. Tapaustutkimukselle ei löydy yksiselitteistä määritelmää, sillä sitä voidaan tehdä kovin monella tavalla ja siten tapaustutkimus on käsitteenä monisyinen. Olennaista on se, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalta tai toisella kokonaisuuden eli tapauksen. (Aaltola & Valli 2001, 158-159.)

Tapaustutkimuksessa analyysi on aineistolähtöistä eli kerätystä aineistosta lähtien rakennetaan jotain yleisemminkin kiinnostavaa. Tutkimusprosessi tulee tehdä näkyväksi, jolloin tutkimusraportin lukija saa selville, miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty, ja samalla hän voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tapaustutkimuksessa etsitään vastauksia kysymyksiin kuinka ja miksi. (Aaltola & Valli 2001, 159-160.)

Tapaustutkimuksessa käytetään useita eri tiedonhankintamenetelmiä. Aineiston hankinnassa laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille. Tällaisia metodeja ovat mm. teemahaastattelu, osallistuva havainnointi, ryhmähaastattelut ja erilaisten dokumenttien ja tekstien diskursiiviset analyysit. Tutkittava joukko valitaan myös tarkoituk-

senmukaisesti. Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Tutkimus toteutetaan joustavasti ja suunnitelmia muutetaan olosuhteiden mukaisesti. Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja tulkitaan aineistoa sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2007, 130-134.)

### 8.3 Aineiston hankintamenetelmä

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on käytetty kirjallista kyselyä. Kyselymenetelmää pidetään tehokkaana kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmänä, koska se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Lomakkeiden avulla voidaan kerätä tietoja tosiasioista, käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista, arvoista, asenteista, uskomuksista, käsityksistä sekä mielipiteistä. Vaikka tutkimuksen aihe on tärkein vastaamiseen vaikuttava seikka, voidaan myös lomakkeen laadinnalla ja kysymysten tarkalla suunnittelulla tehostaa tutkimuksen onnistumista. (Hirsjärvi ym. 2007, 190-192.)

Kysymyksiä voidaan muotoilla monella tavalla. Avoimissa kysymyksissä esitetään kysymys ja jätetään tyhjä tila vastausta varten. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa avoimet kysymykset ovat olleet tutkijoiden käytössä kahdenkymmenen viime vuoden ajan. Avoimien kysymysten suosijat perustelevat valintaansa sillä, että avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä on todella mielessään. (Hirsjärvi ym. 2007, 196-197.)

Vastaajien perustiedot selvitin kyselyssä strukturoiduilla kysymyksillä. Tutkimusongelmiin hain vastauksia avoimilla ja puolistrukturoiduilla kysymyksillä. Lomakkeen kysymykset jaottelin teoriataustan kautta muodostuneiden yläteemojen kautta. Teemoja muodostui yhteensä viisi: yhteistyö, esi- ja perusopetuksen jatkumo, opetussuunnitelmatyö, opettajuus yhtenäiskoulussa ja oppiva organisaatio. Teemojen alapuolelle laadin teemaa selventäviä ja vastaamista helpottavia apukysymyksiä. Vastaajien toivottiin vastaavaan ainakin esitettyihin kysymyksiin. Ohjeistuksessa mainitsin lisäksi, että muitakin näkökulmia saa tuoda esiin.

Tutkittava joukko muodostui Sääksjärven yhtenäiskoulunkoulun esiopettajista (3) sekä esiopetuksessa toimivista resurssiopettajista (2), alkuopetuksessa toimivista luokanopettajista (9) sekä alkuopetuksen erityisopettajista (2). Kyselylomakkeen annoin siis yhteensä 16 opettajalle. Näytteeni oli harkinnanvarainen, sillä halusin tutkia niitä opettajia, jotka olivat työskennelleet koulun muihin opettajiin verrattuna enemmän esi- ja alkuopetuksen parissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston suuruuden vaatimukseen ei ole selkeää määräystä. Aineistona voi olla vaikkapa vain yksi tapaus tai yhden henkilön haastattelu. Toisaalta aineisto voi käsittää joukon yksilöhaastatteluja. Tarkoituksena ei ole etsiä keskimääräisiä yhteyksiä eikä tilastollisia säännönmukaisuuksia. Kvalitatiivisessa

tutkimuksessa yhtenä tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta. Tutkimus alkaa usein siitä, että tutkija kartoittaa kentän, jossa hän toimii. (Hirsjärvi ym. 2007, 156-160.)

Jaoin tutkittaville kyselylomakkeet suoraan käteen. Näin pystyin kertomaan tutkimuksen tarkoituksesta, selostamaan kyselylomakkeen rakennetta ja vastaamaan mahdollisiin kysymyksiin. Samalla sovin vielä suullisesti palautuspäivästä ja tavasta. Sovittuun palautuspäivään mennessä vastauksista palautui puolet. Tämän jälkeen muistuttelin vastaajia sähköpostitse kyselyyn vastaamisen tärkeydestä ja uusista palautuspäivistä. Lopulta vastauksia kertyi 12 kappaletta.

Tutkimukseni 12 vastaajasta 11 oli naisia ja miehiä yksi. Vastaajat olivat iältään 39-57-vuotiaita keskiarvon muodostuessa 49,5 vuoteen. Työkokemusta vastaajilla oli 3 vuodesta 36 vuoteen. Vastaukset olivat mielestäni riittävän laajoja analysointia varten.

#### *8.4 Aineiston käsittely*

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä, ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. Päämääränä on pyrkiä informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta jäsentynyttä ja mielekästä. Kvalitatiivisen aineiston analyysitapoja on lukuisia, ja uusia kehitellään jatkuvasti. Yksi laadullisen aineiston rikkauksista onkin erilaisten analyysitapojen runsaus. Yhden analyysitavan toimimattomuutta voidaan tarvittaessa täydentää tai korvata toisella analyysitavalla. (Eskola & Suoranta 1998, 138, 161-163.)

Aineiston käsittelyn aloitin vastauksien puhtaaksi kirjoittamisella. Näin tein ensimmäisen perehtymiskierroksen aineistoon. Kun olin saanut aineiston helpommin käsiteltävään tekstimuotoon, luokittelin vastaukset kunkin kysymyksen alle ja tein vertailua. Teemoittelun avulla teoriapohjaan tukeutuen pyrin löytämään vastauksia tutkimusongelmiin.

Eskolan ja Suorannan mukaan (1998, 175-180) käytännöllisen ongelman ratkaisemiseen suositeltava analysointitapa on teemoittelu. Siinä aineistosta nostetaan tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Tämä mahdollistaa tiettyjen teemojen esiintymisen ja ilmenemisen vertailemisen. Tekstimaassasta on siis pyrittävä löytämään ja sen jälkeen erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Kvalitatiivisen aineiston analysoinnilla on usein kuitenkin vaarana jäädä tematisoinnin nimissä tapahtuneeksi sitaattikokoelmaksi. Sitaatit ovat usein mielenkiintoisia, mutta kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä ne eivät välttämättä osoita. Sitaattien käyttö ilman tutkijan tulkintaa ei tuo tutkimukseen tarvittavaa sisältöä. Onnistuakseen teemoittelu tarvitsee empirian ja teorian vuorovaikutusta ja näiden tulisi tutkimustekstissä limittyä toisiinsa.

Alasuutarin (1999, 46) mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettisesta näkökulmasta ja karsitaan havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä. Havaintojen yhdistäminen aloitetaan tekemällä raakahavainto tai useampia raakahavaintoja. Ne yhdistetään havaintojen joukoksi, jolla on koko aineistoa koskeva yhteinen piirre.

Arvoituksen ratkaisemista voidaan kutsua myös tulosten tulkinnaksi. Tuotetut johtolangat ja käytettävissä olevat vihjeet ovat pohjana tehtäessä merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Johtolankoina käytetään sekä pelkistämävaiheessa nousseita havaintolauseita sekä empiiristä aineistoa. (Alasuutari 1999, 44, 46.)

Alasuutarin laadullisen analyysin kaksi vaihetta muistuttavat Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 145) esittelemää Deyn (1993) analyysivaiheluokittelua. Siinä kvalitatiivisen aineiston analyysin prosessissa on kolme vaihetta. Ensimmäinen vaihe, aineiston kuvailu, on analyysin perusta. Siinä pyritään kartoittamaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia ja piirteitä. Analyysin toinen vaihe on luokittelu. Se luo pohjan aineiston tulkinnalle. Samalla se mahdollistaa aineiston yksinkertaistamisen ja tiivistämisen. Vaihe on myös välttämätön aineiston eri osien vertailulle. Saatujen luokkien avulla voidaan esimerkiksi nimetä suuresta määrästä aineistoa tärkeitä ja keskeiset piirteet. Luokkien muodostamisessa tulee ottaa huomioon tutkimustehtävä, aineiston laatu ja tutkijan oma teoreettinen tietämys sekä kyky käyttää tätä tietoa. Jos aineisto on kerätty esimerkiksi teemahaastattelulla, on teemahaastattelun runko aineiston luokittelun oivallinen apuväline. Haastattelurungon rakentamisessahan on jo käytetty yhtäältä aiemmista tutkimuksista kerättyjä teoreettisia näkemyksiä ja toisaalta myös mahdollista omaa kokemusta. Vaihetta seuraa usein aineiston uudelleenjärjestely laaditun luokittelun pohjalta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147-148.)

Viimeisessä vaiheessa, aineiston yhdistelyssä, luokkien esiintymisen välille pyritään löytämään säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Myös säännönmukaista vaihtelua ja muista poikkeavia tapauksia saattaa ilmetä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 149.)

# 9 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULOKSET

Yhtenäisen perusopetuksen perusteellinen kehittäminen on tuonut haasteensa koulun opettajien, koulun sisäisten opettajaryhmien ja koulujen väliseen yhteistyöhön. Kykyrin (2007, 105) mukaan yhteistyö näyttää jäävän helposti pinnalliseksi yhteisöllisyydeksi. Opettajat kiiruhtavat omien aika- taulujensa mukaisesti. Opettajanhuoneessa vaihdetaan nopeasti muiden opettajien ja henkilökunnan kanssa muutama sananen ja tämän jälkeen lähdetään taas omille teille. Kaikkea toimintaa leimaa kiire.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää ja kuvailla, millaista on esi- ja alkuopettajien yhteistyö Sääksjärven yhtenäiskoulussa. Koulussa opiskelee luokat 0-9. Esiopetus on Lempäälässä koulu- toimen hallinnon alaista. Edesauttaako tämä fyysisesti ja hallinnollisesti ”saman katon alla” oleminen yhteistyön tekemistä? Haastattelulomakkeen kysymykset jaointelin viiden eri teeman kautta. Teemat olivat yhteistyö, esi- ja perusopetuksen jatkumo, opetussuunnitelmatyö, opettajuus yhtenäiskoulussa ja oppiva organisaatio. Aineiston kautta teemat muokkautuivat ja täsmentyivät. Tulosten tarkastelussa lähdin liikkeelle tutkimusongelmien kannalta olennaisten teemojen kautta.

Tuloksissa tulee esiin esi-, luokan-, ja erityisopettajan ajatuksia yhteistyöstä. Näiden opettajaryhmien työnkuvat ovat hieman erilaiset ja tämä voidaan olettaa vaikuttavan heidän vastauksiinsa. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa tuodaan esiin, mihin opettajaryhmään kuuluvan opettajan vastauksesta on kyse. Sitaatteihin poimin yksittäisten vastaajien kiinnostusta herättäneitä ajatuksia.

## 9.1 Yhteistyö

### 9.1.1 Yhteistyö ennen yhtenäiskoulua

Vastauksissaan kokeneemmat vastaajat muistelevat, millaista esi- ja alkuopettajien yhteistyö oli ennen, esiopetuksen ollessa sosiaalitoimen alaisena ja fyysisestikin päiväkodin tiloissa. Päiväkotirakennus oli kuitenkin yhtä lähellä kuin tällä hetkellä koulun esiopetustilat.



Vastaukset ovat hyvin yhdensuuntaisia. Yhteistyötä koettiin olleen vähän tai ei ollenkaan. Aina yhteistyömuotona tulee esiin siirtopalaveri ennen esioppilaiden siirtymistä koulun puolelle. Seuraava vastaus kuvaa silloista yhteistyötä.

*”Muistaakseni aikaisemmin ei ollut juurikaan mitään yhteistä. Yksi palaveri ennen koulun puolelle siirtymistä. Ei muistaakseni muuta.”* (luokanopettaja)

Tutkimuksessa *Esiopetuksen laatu ja merkitys 2007* esi- ja alkuopetuksen kuuluminen eri hallintokuntien alaisuuteen koetaan vaikeuttavan yhteistyötä. Eri hallintokunta vaikuttaa siihen, että toimintakulttuurit ovat hyvin erilaiset. Kyseisessä tutkimuksessa osa opettajista on sitä mieltä, että päivähoidon ja erityisesti esiopetuksen tulisi olla opetustoimen alaisuudessa.

### 9.1.2 Yhteistyö yhtenäiskoulussa

Vastaajat kokevat tilanteen huomattavasti paremmaksi nyt, kun esiopetus on sivistystoimen hallinnon alaisuudessa. Vastauksissa tulee esiin, että yhteistyön muodot esiopetuksen ollessa osana yhtenäiskoulua ovat olleet vuosittain erilaisia ja yhteisiä pysyviä käytäntöjä ei ole muodostunut. Opettajat kokevat olevansa kuitenkin avoimia yhteisille projekteille. Opetussuunnitelmaan kirjaaminen saattaisi tehdä käytännöistä pysyvämpiä.

*”Olemme kokeilleet kaikenlaista, mutta mitään ei ole jäänyt pysyväksi. Jotta se olisi jäänyt pysyväksi, se pitäisi kirjata vuosi- tai opetussuunnitelmaan.”* (luokanopettaja)

*”Erilaista vuosittain – ehkä toisen työn tunteminen ja sitä kautta arvostaminen ”näkyvät”, vaikkakin ns. yhteiset tekemiset ovat tänä vuonna olleet vähissä. (oppilaiden)”* (esiopettaja)

*”Aina on kuitenkin ollut sellainen tunne, että yhteistyölle ”overt ovat avoimia”, kun idea vaan syntyy...”* (luokanopettaja)

Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeessa (2007, 28) todetaan, että koulu yhteisöjen muutosprosesseissa vaikuttaisi olevan epäjatkuvuutta. Toimintaa ei ole riittävästi tai ollenkaan jäsenneily, yhteistä arvokeskustelua ei ole käyty ja tavoite ei ole kaikille selkeä. Toiminnan kehittäminenkin on tällöin hankalaa. Vaarana on, että yhteisön muutosprosessi jää yksittäisten kokeilujen sarjaksi eikä muodosta yhtenäistä oppimisprosessia. (Pyhältö ym. 2007, 28.) Seuraavissa vastauksissa tulee esiin se, että yhteistyöhön ei olla täysin tyytyväisiä.

*”En näe mitään huonoa yhteistyössä, kunhan se vain saataisiin paremmin ihan oikeasti toimimaan.”* (luokanopettaja)

*”Kaikki vähä yhteistyö hyvää.”* (esiopettaja)

*”Meillä voisi olla enemmän yhdessä tekemistä.”* (luokanopettaja)

Eräänä yhteistyön muotona mainitaan esi- ja alkuopetuksen yhteiset pajatunnit. Pajatunnit ovat yhdessä kehiteltyjä toimintapäiviä, joita ohjaa jokin yhteinen tema. Pajoihin esi- ja alkuopetuksen oppilaat osallistuvat sekaryhmissä.

*”Jonkin verran on ollut yhteisiä paja-tunteja.”* (luokanopettaja)

Työpajatoiminta on Kykyrin (2007, 128) mukaan yksi keino lisätä ja kehittää eri opettajaryhmien ja luokka-asteiden välistä yhteistyötä. Työpajojen suunnittelu ja toteuttaminen vaatii tiiviistä yhteistyötä opettajien kesken. Opettajat kokevat tämän vaativan paljon ennakkoluulottomuutta oman työalueen tarkastelussa sekä opetuksen käytännön järjestelyissä ja toteutustavoissa. Kokeemukset ovat kuitenkin osoittaneet sen kannattavan.

Vastaajat ovat yksimielisiä siitä, että on tärkeää ja yhteistyön kannalta merkittävää, että esi-koululaiset osallistuvat koulun yhteisiin tapahtumiin ja juhliin. Koulu alkaa elokuussa kaikille 0-9-luokkalaisille tarkoitetulla yhteisellä koulunaloitustilaisuudella. Tilanne on pienimmille oppilaille jännittävä, mutta lisää sekä oppilaiden että opettajien tunnetta yhtenäisestä koulusta. Esi- ja alkuopetuksen oppilaat ovat yhdessä osallistuneet koulun juhlien ohjelmien suunnitteluun, toteutukseen ja esittämiseen. Juhlien suunnittelussa opettajat tekevät yhteistyötä ja esioppilaat tutustuvat isompiin oppilaisiin ja päinvastoin.

### 9.1.3 Integrointi

Useassa vastauksessa tulee esiin opetuksellinen yhteistyö. Tämä on toteutettu esioppilaiden integroinnilla muutamille tunneille koulun puolelle sekä pienryhmäopetuksessa olevien oppilaiden integroinnilla esiopetustunneille. Esiopetuksen oppilaita on käynyt ensimmäisen luokan tunneilla opiskelemassa äidinkieltä ja matematiikkaa ja erityisluokan oppilaita on käynyt esikoulun puolella opiskelemassa äidinkieltä ja osallistunut liikuntatunneille. Eräs vastaajista mainitsee kuitenkin suurien ryhmä- ja luokkakokojen haittaavan integrointia.

*”Erityisoppilaita on käynyt luokassani äidinkielen tunneilla. 4 ekaluokkalaista joka toinen viikko koko vuoden. Omista eskarilaisistani kävi syksyllä kaksi ekan luokan äidinkielen tunneilla muutaman kerran. Samoin kaksi eskarilaistani on käynyt toisen opettajan ekan luokan matikantunneilla silloin tällöin. Isompia, kaikkia koskevia projekteja ei 0-2 lk:lla ole nyt ollut, ei edes juhlien valmistelun muodossa kuten tavallisesti. Pienten erityisluokka on pitänyt musiikintuntinsa joka torstai luokassani klo 10-11 kahden suoden ajan meidän ollessa ulkona. Nyt he saavat oman pianon. Syksyllä muutama eskarilaiseni oli mukana heidän tunnillaan.” (esiopettaja)*

*”Luokassani on ollut tänä vuonna 4 yksilöllistä ops:a opiskelevaa poikaa. He ovat integroituneet eskarin liikuntaryhmään, MOTO-kerhoon sekä kielellisten harjoitteiden tunnille yht.2,5 h/vko.” (erityisopettaja)*

*”Luokkien suuret ryhmät estävät osaltaan tehokasta integrointia eskarin ja alkuopetuksen välillä.” (luokanopettaja)*

Opettajat pitävät integroinnin etuna sitä, että oppilaat saavat taitojensa ja tasonsa mukaista opetusta ja kokemusta eri-ikäisten oppilaiden kanssa työskentelystä. Oppilaalle myönteiset oppimiskokemukset ovat ratkaisevan tärkeitä, koska ne luovat lapselle käsityksen itsestään oppijana. Lapsen edellytysten pitäisi olla opetuksen perusta. Jokaisella lapsella on oikeus onnistua omalla tasollaan. Oppilailla voi olla erilaisia opintoreittejä ja opintonopeuksia.

*”Hyvää on käytännöt, jotka mahdollistavat oppilaiden mahdollisuuden osallistua taitojen ja osaamisen mukaiseen toimintaan yhdessä eri-ikäisten kanssa.”* (esiopettaja)

*”Integroidut oppilaat ovat saaneet heille tarkoituksenmukaista opetusta. Taso ei ole noussut liian korkeaksi.”* (erityisopettaja)

## 9.2 Esi- ja perusopetuksen jatkumo

### 9.2.1 Siirtymävaihe ensimmäiselle luokalle

Fabianin (2002, 1) mukaan koulun aloitus voidaan nähdä lapsen elämän tärkeimpänä siirtymänä. Aikaa voisi kuvailla katkeran suloiseksi ajaksi: lapset voivat samanaikaisesti kaivata esiopetusvuoden opettajaa ja esiopetusvuoden kavereita. Perinteisesti kouluun siirtyminen on lapselle suuri haaste, koska lapsen pitää sopeutua uuteen ympäristöön ja uusiin ihmisiin. Koulunsa aloittavilla lapsilla on hyvin erilaisia kokemuksia asenteita ja odotuksia, ja he ovat kehitykseltään eritasoisia. Onnistunut aloitus on tärkeä, koska sen hyöty vaikuttaa tuleviin oppimiskokemuksiin.

Vastauksissa tulee esiin, että yhtenäiskoulussa, jossa oppilaat ovat saman katon alla, esiopetusvuodesta alkaen tämän siirtymävaiheen esiopetuksesta kouluun ei koeta tuovan niin kovin suurta muutosta pienen oppilaan elämään. Kynnyksen kouluun koetaan madaltuvan. Pihapiiri, tilat ja osittain opettajatkin ovat jo ennestään tuttuja eivätkä koulun käytännöt ja rutiinitkaan ole täysin vieraita. Suuri ruokalakin on tullut jo vuoden aikana erittäin tutuksi.

*”Esiopetus on luonnollinen osa jatkumoa esiopetuksesta yläluokkiin. Lapset tottuvat kouluympäristöönsä pehmeästi jo esikouluvuoden aikana. He tuntevat tulevia opettajiaan etukäteen ainakin ulkonäöltä ja tottuvat isompien lasten läsnäoloon. Isommat lapset toimivat pienten kummioppilaina. Siirtyminen eskarista ekalle on turvallista.”* (erityisopettaja)

Esiopetusta pidetään siirtymänivelenä päivähoidosta yhtenäiskouluun. Opettajat mainitsivat vastauksissaan yhtenäisen koulupolun tärkeyden. Yhtenäiskoulussa oppilaan on mahdollista opiskella samassa ympäristössä esiopetuksesta yhdeksänteen luokkaan asti.

*”Esiopetus on siirtymänivel päivähoidosta yhtenäiskouluun. Esiopetuksessa on leikki suuressa merkityksessä opetuksen menetelmänä. Samalla totutaan yhtenäiskoulussa vallitseviin käytäntöihin, opettajiin, oppilaisiin, tiloihin jne. Esiopetus on lähtöpiste kohti yhtenäistä koulupolkua aina teinivuosiin asti.”* (esiopettaja)

Vastaajat pitävät tulevaan ensimmäisen luokan opettajaan etukäteen tutustumista tärkeänä koulun aloittamista helpottavana asiana. Osa opettajista on sitä mieltä, että tutustumista uuteen opettajaan voisi olla enemmänkin eikä se olisi pelkästään yksittäisen tutustumispäivän muodossa oleva tapahtuma. Uusia käytäntöjä siirtymävaiheen helpottamiseksi on myös mietitty. Eräänä ajatuksena esimerkiksi sellaista, että lapselle tuttu aikuinen kuten esikouluryhmän opettaja tai avustaja olisi enemmän mukana lapsen siirtyessä ensimmäiselle luokalle.

*”Yleensä jo ajoissa on tieto tulevasta ekaluokan luokanopettajista ja lapset pääsevät tutustumaan heihin jo eskarikeväänä. Jokainen lapsi tuntee myös minut valmiiksi, koska he näkevät minut viikoittain eskarissa. Kynnys erityisopettajalle tuloon on näin pienempi.”* (erityisopettaja)

*”Teen itseäni tutuksi koko eskarivuoden yhteistyömme puitteissa. Lapset käyvät tutustumassa väh. kerran, joku parikin kertaa tulevaan luokkaansa.”* (erityisopettaja)

*”Uuteen opettajaan tutustumista etukäteen voisi lisätä. Vaikkapa vaihtotunteja esiopettajan kanssa tai esiopettajan työn seuraamista ja avustajana olemista.”*(luokanopettaja)

*” Keskustelua on ollut vaihtainsaattamisesta, mutta sitä ei ole toteutettu. Keskusteluja on myös käyty avustajien siirtymisestä lasten mukana, mutta sitä ei ole vielä voitu toteuttaa.”* (esiopettaja)

Alijoki (2006, 26) on tutkimuksessaan perehtynyt siirtymävaiheisiin esi- ja alkuopetuksessa. Yksilö kokee elämänsä aikana monta siirtymää, kuten siirtymät päiväkodista kouluun tai koulun sisällä eri vaiheista toiseen tai siirtymisen koulusta aikuisuuteen. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä voidaan nähdä neljä siirtymävaihetta: 1) varhaiskasvatuksesta esiopetukseen siirtyminen, 2) esiopetuksesta alkuopetukseen ja vuosiluokille 3-6 siirtyminen, 3) vuosiluokilta 7-9 jatkokoulutuk-

seen ja työelämään siirtyminen ja 4) jatkokoulutuksesta työelämään siirtyminen. Siirtymävaiheet ovat tärkeitä, koska opetukseen liittyvät siirtymät luovat pohjan lapsen tuleville kokemuksille. Siirtymät ovat lapsen koulupolulla eräänlaisia taitekohtia ja antavat suunnan seuraavaan vaiheeseen. Siirtymät ovat osa elämää. Ne voidaan nähdä virstanpylväinä yksilön kehityksessä. (Myklebust 2002, Alijoen 2006, 26 mukaan.)

Mäkisen (1997, 27-28) mukaan lapsen siirtyessä alkuopetukseen hänen elämäntilannettaan pitäisi arvioida laajasti ja myös koulun asettamien vaatimusten kannalta. Voidaan puhua lapsen kokonaispersoonan valmiudesta koulunkäyntiin. Lapsi tulisi nähdä kokonaisuutena huomioiden hänen hetkiset taitonsa ja kykynsä. Tapauksissa, joissa lapsi tarvitsee erityistä tukea, harkitaan erikseen, milloin lapsi siirtyy alkuopetukseen ensimmäiselle luokalle. Varhainen siirtymien suunnittelu on ratkaisevan tärkeää nimenomaan erityistä tukea tarvitseville lapsille.

## 9.2.2 Tiedon siirto

Suurimmassa osassa vastauksissa tulee esiin, että yhtenä tärkeimpänä yhteistyön muotona pidetään tiedon siirtoa puolin ja toisin. Esiopetuksen ollessa osana yhtenäiskoulua tiedon siirto on helpompaa ja luontevaa. Monessa vastauksessa mainitaan, että koululla esi- ja alkuopettajilla on tapana pitää siirtymäpalaveri ennen esioppilaiden siirtymistä ensimmäiselle luokalle. Palaverissa esiopettajat siirtävät tietojansa oppilaasta oppilaan tulevalle ensimmäisen luokan opettajalle. Myös erityisopettaja saattaa olla mukana kyseisissä palavereissa.

*”Siirtymäpalaveri erittäin hyvä ja tarpeellinen ennen 1lk:n alkua. Esiopettajat ovat tietoisia oppimisvaikeuksista ja kertovat niistä. Päästään heti työssä alkuun ”erityisten” kanssa. Myös luku- ja kirjoitustaitoisista saadaan ryhmittelyä varten tärkeitä tietoja.”* (luokanopettaja)

*”Kouluun tulevista on myös saatu tietoa. Itse kävin tutustumassa eskarilaisiin ennen ekaluokan alkamista. Tiedon saanti on tärkeää, koska koulun alkaessa ongelmiin voi puuttua nopeammin.”* (luokanopettaja)

Alijoen (2006, 117) tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat sijoittua onnistuneesti sekä yleisopetukseen että luokkamuotoiseen erityisopetukseen. Lapsen erityisyyden vaikeusaste ja yksilöllisen tuen tarve ovat olennaisia tekijöitä sijoitusratkaisuihin. Tärkeää merkitys on

lähettävän ja vastaanottavan tahon yhteistyöllä ja tiedon siirrolla. Mikäli lapsen vaikeudet tulevat yleisopetuksen opettajalle syksyllä yllätyksenä, menetetään paljon tärkeää aikaa juuri koulun aloitusvaiheessa. Lapsen tukitoimien tulisi olla valmiina koulun alkaessa, jotta lapsi pääsee heti tehokkaaseen työskentelyyn. Alijoen 2006 tutkimuksen mukaan yhteistyössä näkyvimpänä toimijoina nähtiin erityislastentarhanopettajat ja erityisopettajat.

Tässäkin tutkimuksessa tulee esiin erityisopettajien tärkeä ja näkyvä rooli esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Erityisopettajat ovat yhteistyössä viikoittain esikouluryhmien kanssa ja yhteistyömuodot ovat pidemmälle muovautuneet ja vakiintuneet kuin luokanopettajien kanssa. Esiopettajan tietoja ja kokemuksia yksittäisistä oppilaista voidaan hyödyntää myös myöhemmin.

*” Yhteistyötä helpottaa, kun olemme fyysisesti samassa pihapiirissä ja erityisopettajana käyn viikoittain opettamassa eskarilapsille puheopetusta. Samalla aina vaihdetaan lasten kuulumiset ja huolta aiheuttavat asiat. Näin päästään varhaisessa vaiheessa miettimään sopivia tukikeinoja ja tarvittaessa ohjaamaan jatkotutkimuksiin. Olen mukana myös erityistä tukea tarvitsevien lasten palaverissa. Näin saan jo hyvissä ajoin tiedon ekan luokan aloitusta silmällä pitäen. Heti esikoulun alkupuolellahan teen puheseulonnan kaikille eskareille ja samalla muutenkin tarkistelen mm. nimeämis- ja kerrontataitoja. Seulonnan jälkeen käymme jokaisesta lapsesta keskustelua yhdessä eskariopettajan kanssa. Mietimme millaisesta esitukiopettajan pienryhmästä hän voisi hyötyä. Olen mukana kouluvalmiustestien pitämisessä ja testien jälkeen taas käymme lapsen vahvuudet/harjoitusta kaipaavat asiat läpi. Yksittäisissä tapauksissa voidaan tehdä erityisjärjestelyitä opetuksen suhteen. Eräänä vuonna esim. 1 oppilas kävi luokassani ”rauhottomassa” yhden tunnin päivittäin, että jaksoi taas loppupäivän olla isossa eskari ryhmässä.” (erityisopettaja)*

*” Antoisaa yhteistyö on siksi, että tiedonsiirto on vaivattomampaa sekä etukäteen että vaikkapa sen jälkeen, kun oppilas on jo siirtynyt koulussa pitkällekin eteenpäin. Joskus ruvetaan pohtimaan, että mitenköhän tällä lapsella meni eskarissa. Asiaa on helppo tiedustella kasvotusten eskariopettajalta.” (erityisopettaja)*

Esiopettajien vastauksissa tulee esille, että he kokevat raskaaksi heihin kohdistuvan kahden siirtymävaiheen paineet. Siirtymävaihe päivähoidosta esikouluun ja esikoulusta ensimmäiselle luokalle edellyttäisi aktiivista yhteistyötä sekä päivähoidon että koulun suuntaan. Keväällä pitäisi tu-

tustuttaa esikouluun tulevia lapsia uuteen opettajaan, esikoulukäytäntöihin ja –tiloihin ja pitää siirtopalavereja päivähoidon lastentarhanopettajien kanssa. ”Vanhoille esikoululaisille” pitäisi järjestää tutustumista tulevaan luokkaan ja opettajaan sekä siirtää tietoja tulevalle opettajalle. Yhteistyön päivähoidon kanssa pelätäänkin jäävän vähemmälle.

*”Nyt on raja pk-eskari ehkä olemassa. Mietin, kuka jaksaa huolehtia siitä jatkossa, kun myös eskareiden AP-IP on koulun kontolla. Meillä siirtymävaiheesta on etupäässä huolehtinut esiop:n tukiopettaja yhdessä esiop:n ja päiväkodin opett:n kanssa.”* (esiopettaja)

*”Esiopettaja elää jatkuvaa päällekkäistä kahta nivelvaihetta: PH:sta esiopetukseen ja esiop:sta 1. lk:lle. Tämä on raskasta!”* (esiopettaja)

Erityisopettaja tuo vastauksessaan esiin, että ongelma on jo tietyiltä osin huomattu ja sitä pyritään helpottamaan uudella yhdyshenkilötoiminnalla.

*”Ensi syksystä alkaen toimin myös päivähoidon yhdyshenkilönä, jolloin saan tiedon erityistä huomiota tarvitsevista oppilaista jo kun he ovat siirtymässä esikouluun.”* (erityisopettaja)

### 9.3 Yhteistyöhön negatiivisesti vaikuttavia asioita

#### 9.3.1 Kiire

Nykyinen hektinen työaika, 45 minuuttia opetusta ja 15 minuuttia välituntivalvontaa, monistamista, tuntien valmistelua, yhteydenpitoa vanhempiin jne., ei tarjoa parasta mahdollista ympäristöä eri opettajaryhmien väliseen yhteistyöhön. Jotta yhteiseen opetus- ja kasvatusvastuuseen päästäisiin, koulun henkilökunnan on löydettävä yhteinen pedagoginen keskustelufoorumi, jossa voidaan syvällisesti ja rauhassa miettiä yhteistä arvopohjaa. Opettajien nykyinen työaika- ja palkkausjärjestelmä kaipaa myös remonttia. (Forss-Pennanen 2006, 192; Tanttu 2005, 111.)

Kiireen voidaan sanoa pinttyneen erittäin syvälle koulun toimintakulttuuriin, ja samalla se on myös hyväksytty selitys sille, ettei kyseenalaistamiselle ja pohdinnoille esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä ole aikaa. Kiire ja projektista toiseen eläminen tulkitaan koulussa usein tehokkuudeksi



ja työstä suoriutumisen merkiksi. Projektien ja uusien tehtävien aloittaminen voi olla myös tapa osoittaa kuuluvansa uudistushenkiseen ja joustavaan opettajaryhmään. Jos kiireen, sirpaleisuuden ja tehokkaan suorittamisen kulttuuria ei kyseenalaisteta, koulusta muodostuu opettajille suljettu oppimisympäristö.

Halukkuutta yhteistyöhön olisi suurimmalla osalla vastaajista. Suurimpana ongelmana yhteistyön muodostumisessa nähtiin kiire. Yhdestä esiopettajan vastauksesta tulee esiin kuitenkin ajatus siitä, että yhteistyö on enemmänkin kiinni opettajan halusta kuin mahdollisuuksista. Kiireen ongelmaksi kokevat esikoulunopettajia useammin luokanopettajat ja erityisopettajat.

*”Alkuopetuksessa menee aika niin täysin omien oppilaiden kanssa, että varsinaiseen jatkuvaan yhteistyöhön EI OLE AIKAA.”* (luokanopettaja)

*”Yhteistyöhön ei ole ollut aikaa siirtymäpalaverin jälkeen.”* (luokanopettaja)

*”Huonoa ei ole. Yhteistyötä voisi olla enemmänkin. Kiire ja koulun massiivisuus ovat esteenä.”* (luokanopettaja)

*”Liian vähän yhteistä aikaa työskennellä ja suunnitella. LTO:den työaika ?/ LO:en työaika.”* (luokanopettaja)

*”Olen halukas yhteistyöhön, mutta yhteistä suunnitteluaikaa on vaikea löytää.”* (luokanopettaja)

*”Aika ja jaksaminen ei aina riitä riittävän tehokkaaseen yhteistyöhön.”* (luokanopettaja)

*”Ajan puute, työn hektinen luonne (lapset vievät joka päivä mennessään). Huonoa on yhteisen ajan puute. Kuulumiset vaihdetaan kesken työpäivän kiireiden. Joskus toki sovitaan työalan ulkopuolinen palaveriaika, mutta mitään korvausta ei tältä ajalta tule.”* (erityisopettaja)

Kaikki eivät välttämättä edes kaipaa yhteistyötä:

*”...en ole kokenut ehtiväni palaveeraamaan. En ole kaivannut myöskään yhteistyötä.”* (luokanopettaja)

Jokisen (2000, 52) tutkimuksessa yhtenäisen peruskoulun toimintaedellytyksistä ja mahdollisuuksista opettajilla eniten epäilyksiä heräsi juuri yhteistyön suhteen: riittävätkö kaikkien voimavarat ja halu yhteistyön tekemiseen? Jokisen mukaan opetustoimen tulee tähän ajatukseen tarttua, sillä koulun kehittämisprosessia sen tulisi tukea sekä henkisesti että fyysisesti.

### 9.3.2 Suuri vaihtuvuus

Esiopettajat kokevat hankalaksi sen, että vuosittain vaihtuvat sekä oppilaat että alkuopetuksen opettajat. Tämän vuoksi on erittäin hankalaa rakentaa pysyvämpiä yhteistyökäytäntöjä ja toimintamalleja. Esiopettajat kokevat yhteistyön kehittämisen ja ylläpidon jäävän liikaa heille. Ongelmaa saattaisi helpottaa se, että toimintamalleja olisi kirjattu koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Esiopettajilla olisi halukkuutta myös jatkaa oppilaiden kanssa alkuopetukseen, mutta tähän ei virallinen pätevyys riitä.

*”Myös se, että esiopettajien kannalta on raskasta, että joka vuosi vaihtuvat niin alkuopet kuin oppilaatkin. Mitään pysyvämpää ei pysty rakentamaan, kun siihen voi ”sitoutua” vain vuodeksi kerrallaan. Kaatuu paljon esiopettajien harteille tämä yhteistyö. Yritystä on kehitellä, mutta kaatuu em. seikkoihin. Ehkä opsiin tulisi rehtorin luetella kirjata jonkinlaista rakennetta, koska opet(alku) vaihtuvat vuosittain.”* (esiopettaja)

*”Eniten yhteistyötä ehkä hankaloittaa se, ettei esiopettajien virallinen pätevyys riitä, joka helpottaisi pitkäkestoiseen opettamiseen myös alkuopetuksessa samojen oppilaiden kanssa.”* (esiopettaja)

## 9.4 Opetussuunnitelmatyö

Opetussuunnitelma on perinteisesti ollut suomalaisen koulun kehittämisen ydin. Yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa opetussuunnitelmalla on keskeinen merkitys. Koulut velvoitetaan huomioidaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämistehtävä omassa toiminnassaan. Nykyiset kouluhallin-

non asiakirjat muodostavat kansallisen yleiskehyksen, joka mahdollistaa kunta- ja koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittämisen ehyemmäksi. Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat opettajat osallistumaan koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön. (Pyhältö & Soini 2007, 150-151)

Tutkimuksen seitsemästä luokanopettajasta kaksi, kolmesta esiopettajasta yksi ja erityisopettajista toinen on osallistunut jollakin tasolla esi- ja alkuopetussuunnitelman tekemiseen. Kahdesta toista opettajasta opetussuunnitelmatyöhön oli osallistunut yhteensä siis neljä opettajaa. Suurin syy tähän on se, että työ nyt ei vaan ole sattunut osumaan kohdalle oman työuran aikana tai että ei ollut opetussuunnitelman tekemisen aikoihin alkuopettajana. Suurimmalla osalla vastaajista on takana jo monen vuoden työkokemus ja monenlaiset opetussuunnitelmat ovat tulleet tutuiksi.

*”Olin mukana suunnittelussa silloin, kun esiopetusta alettiin suunnitella. Olin myös kokeilussa, jossa ekaluokalle tuli eri-ikäisiä oppilaita.”* (luokanopettaja)

*”Olin mukana hetken kunnallisessa esi- ja alkuopetustiimissä kehittämässä ja keskustelemassa. Koulun omassa suunnittelussa.”* (luokanopettaja)

*” Olen ollut tekemässä koko Lempäälän yhteistä ops:a ja siinä lähinnä sen alkuosaa, jossa määritellään arvoja, opetuksen tehtävää ja oppimisympäristöä. Siinä vaiheessa, kun kouluilla tehtiin omaa ops:a, olin Kuljun koulussa valmistelemassa musiikin ja uskonnon sisältöjä.”* (esiopettaja)

*”Erityisopettajana olen osallistunut ops-prosessiin erityisopetuksen osa-alueella. Siinä on tietenkin huomioitu myös esi- ja alkuopetuksen osa-alueet.”* (erityisopettaja)

Seuraavat vastaukset kertovat, miksi vastaaja ei ole osallistunut opetussuunnitelmatyöhön.

*”En. En ollut silloin alkuopettajana. En myöskään ole erikoistunut siihen.”* (luokanopettaja)

*”En ole osallistunut, syytä en tiedä. Kaikkeen ei ehdi mukaan.”* (luokanopettaja)

*”En ole, koska sitä ei ole uudistettu viime vuosina.”* (esiopettaja)

*”En ole, koska en ole kuulunut ops-työryhmään silloin, kun ops:ia on päivitetty.”*  
(esiopettaja)

*”Kokeilimme yhteistä projektia, mutta jostain syystä se ei vaan saanut tuulta purjeisiin. Ehkä siitä tuli liikaa lisätyötä molemmille tahoille sekä eskariin että kouluun. Ajatuksena hyvä, mutta jonkun täytyisi se kehittää loppuun asti.”* (luokanopettaja)

*”En. Ei ole osunut kohdalle kys. työtä.”* (erityisopettaja)

Tutkimuksessa Esiopetuksen laatu ja merkitys (2007, 56) ovat havainnot samansuuntaisia. Opetussuunnitelmien tekoon liittyvää yhteistyötä on ollut yli puolessa kouluista vähän tai ei ollenkaan. Alkuopetuksen opettajat ovat osallistuneet jonkin verran enemmän esiopetuksen suunnitelman laadintaan kuin esiopetuksen opettajat alkuopetuksen suunnitelman laadintaan.

Syrjäläisen (1995) tutkimuksen mukaan ainakin ala-asteilla koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtymisen myötä opettajien keskinäinen yhteistyö, suunnitelmallisuus ja keskustelu ovat lisääntyneet ja työyhteisö on aktivoitunut. Kriittinen, aktiiviseen kehittämiseen pyrkivä ote on tullut osaksi opettajan työn luonnetta. (Syrjäläinen 1995, 6-10.) Syrjäläisen (2002, 17, 19-23) mukaan viralliset koulu-uudistukset vaikuttavat vain vähän opetuksen tai koulunpidon muuttumiseen. Sen sijaan omat innovaatiot ja kehittämishankkeet juurtuvat pysyviksi koulukäytänteiksi. Opettajat ovat kuitenkin kokeneet opetussuunnitelmatyön vaikuttaneen myönteisesti opettajien väliseen ja oppilaitosten väliseen yhteistyöhön sekä yhteistyöhön kotien kanssa.

## **9.5 Opettajana yhtenäiskoulussa**

### **9.5.1 Toisen työn tunteminen**

Jokisen (2000, 53) tutkimuksen mukaan toimintakulttuurin yhtenäistyminen näkyy nimenomaan opettajien toimenkuvan monipuolistumisena. Opetukselliset ratkaisut rikastuvat ja tulevat joustavammiksi. Samalla opetustyö tulee haasteellisemmaksi ja opettajalla on useampia kontakteja muihin toimijoihin. Yhteistyö taas synnyttää mahdollisuuksia samanaikaisopetukseen ja muiden opettajien opetuksen seuraamiseen. Tästä seuraa opettajien välisten ennakkoluulojen lieveneminen ja asenteiden muuttuminen. Opettajat saavat tilaisuuden pohtia pedagogisia ja didaktisia ratkaisujaan.

Tutkimukseen osallistuvilta opettajilta kysyttiin, kokevatko he tietävänsä tarpeeksi toisen opettajaryhmän työstä. Vastauksissa tulee esiin hyvin monenlaisia näkökulmia ja ajatuksia asiasta. Osassa vastauksissa ollaan tyytyväisiä siihen, että yhtenäiskoulu antaa mahdollisuuden tutustua ja nähdä toisten opettajien työtä sekä vaihtaa ajatuksia eri opettajaryhmien kanssa. Yhtenäiskoulu mahdollistaa myös sen, että esimerkiksi aineenopettaja on saattanut toimia sijaisena esikoulun puolella. Luokkavarityöskentelyä pidettäisiin hyvänä keinona oppia tuntemaan toisen työtä. Luokanopettajan olisi myös mahdollista toimia esiopettajana ja perehtyä tätä kautta esiopettajan maailmaan.

*”Positiivista on, että esiopettajat pääsevät lähemmin tutustuman luokanopettajien työhön ja odotuksiin. Ketju ikään kuin jatkuu, luokanopettajat yhteistyössä yläkoulun opettajien kanssa. Erityisosaamista on voinut käyttää hyväksi. Kaiken hyvän myötä tulee aikapula ja jaksaminen. Miten voi irtaantua kaikkeen mukavaan mitä haluaisi tehdä?”* (luokanopettaja)

*”Opettajilla on enemmän yhteisiä tilaisuuksia kuin koulussa, jossa ei ole esi-, luokan- ja aineenopettajia yhdessä. Ymmärrys toisten työtä kohtaan on lisääntynyt, kun kompastuskiviä on avattu ja ongelmista keskusteltu. Tieto toisen työstä lisääisi varmasti myös yhteistyötä (esim. arvopohdinta.)”* (esioptettaja)

*”Edelleen pyrimme tutustumaan toistemme työhön enemmän, vaikka uskonkin tietämyksen lisääntyneen. Parhaiten uskon luokanopettajien tuntevan esiopettajan työtä, jos he ovat ottaneet ekaluokkalaisia tai ovat itse toimineet esiopettajina. Esiopettaja, joka työskennellyt luokanopettajan luokkavarina, tuntee varmasti myös luokanopettajan perustyötä. Aineenopettajat ovat saattaneet toimia sijaisena ja päinvastoin, joten olemme ainakin jollain tavoin tutustuneet toistemme työhön.”* (esioptettaja)

Kuitenkin vain muutama vastaajista kokee tietävänsä riittävästi toisen opettajaryhmän työstä. Erityisopettajan säännölliset käynnit esiopetusryhmissä edesauttaa tuntemaan esiopettajien työtä ja päinvastoin.

*”Tietävät, olen ollut eskarissa tutustumassa vastaanottaessani näyttöjä.” (luokanopettaja)*

*”Henkilökohtaisesti koen tietäväni aika hyvin, mitä eskariopettajan työ on. Ajoittain olen ollut seuraamassa tuntejakin. Esiopettaja taas on välillä ollut seuraamassa minun pitämäni puheopetustuntia.” (erityisopettaja)*

Suurin osa opettajista on kuitenkin sitä mieltä, etteivät tiedä tarpeeksi toistensa työstä vaan siitä pitäisi tietää enemmän. Vastajat kokevat, että heillä ei ole ollut tutustumiseen aikaa tai käytännön mahdollisuuksia. Vastauksissa tulee myös esille se, että opettajien vaihtopäivien järjestäminen voisi olla yksi tapa tutustua toisen työhön.

*”Kyllä kai...Opetussuunnitelmat ovat kaikkien luettavissa. Yhteiset riennot. Käytännössä en ole nähnyt, kuinka usein ja miten eskarit tekevät kouluun valmistavia tehtäviään...Pitäisi ehkä tietää enemmän.” (luokanopettaja)*

*”Omalta osaltani voisin tietää enemmänkin esiopettajan arjesta. Tuntuu vain, että oman työn hoitaminen vie energiaa niin, ettei ehdi ja jaksa vierailta tutustumassa.” (luokanopettaja)*

*” Eivät. En ainakaan itse. Haluaisi tietää enemmän. Saattaa olla, että opettajat, jotka opettavat pääsääntöisesti alkuluokkia, tietävätkin tarpeeksi. Jos on pitkään ylemmillä luokilla ”vieraantuu helposti” pienten maailmasta. Vuosien kokemus opena kyllä onneksi palauttaa muistin aika nopeasti.” (luokanopettaja)*

*”Eivät varmaan tiedä, kun ei ole mahdollisuutta seurata toisten työtä.” (esiopeettaja)*

*”En tiedä tarpeeksi esiopettajan työstä. Esim. opettajien vaihtopäivä vuosittain voisi lisätä tietämystä. Lisäksi ei tunnu olevan aikaa oman työn lisäksi tutustua kollegan työhön.” (erityisopettaja)*

Kahdessa vastauksessa tulee mielenkiintoisesti ja muista vastauksista poikkeavat esiin esi- ja luokanopettajan osittain negatiivisetkin ajatukset siitä, miten koulussa tunnetaan toisen opettajakun-

nan työtä. Esimerkeistä seuraava valaisee esiopettajan tuntemuksia. Esiopettaja kokee luokanopettajien tietävän erittäin vähän esiopetuksesta. Opettajaa harmittaa se ajatus, että monet pitävät esikoulua vain ”leikkipaikkana”, eivätkä tunne ja ymmärrä esikoulun toimintatapoja, -menetelmiä ja tavoitteita.

*”Harvoin luokanopettaja tietää esiopetuksesta oikein mitään. Ihmisillä yleensä on sitkeässä sellainen käsitys, että eskarissa vain leikitään. Käsite leikki on romanti-soitu. Tosiasiassa se on jatkuvaa kanssakäymisen taidon hiomista lähes 20:n muun samanikäisen kanssa, sosiaalisen pätevyyden ja itsetunnon hankkimista. Leikin vaihtuvat tilanteet koettelevat kaikin tavoin eniten lapsen taitoja: tehdä itsensä ymmärretyksi ja osata itse lukea oikein toisen tarkoituksia. Ns. oppitunti on rakenteeltaan selkeä. Se on alkuopettajille tutumpi työtapo. Eskarissa on päivittäin kaksi oppituntia ja kaksi leikin aikaa – toinen sisällä, toinen ulkona.” (esiopettaja)*

Luokanopettajan vastauksessa tulee esiin, että hän kokee esiopettajien tulevan heidän reviirilleen ja opettavan lapsille liikaa asioita, joita ennen opetettiin ja opiskeltiin ensimmäisellä luokalla. Tämän takia ensimmäisen luokan opettajat ovat vaikeuksissa, kun eivät tiedä mistä uusien koulu-laisten kanssa aloittaisivat.

*”Minusta esiopet ovat entisiä ekaluokan opettajia. Luokanopettajat ykkösellä ovat hukassa. Lapset ovat paljon heterogeenisempia kuin ennen. Lapsien osaamisen taso on niin erilainen. Ennen aloitettiin ekalla alusta A:sta ja ykkösestä. Nyt ei oikein tiedä mistä aloittaisi. Olisi tosi hyvä, jos eskarissa annettaisiin valmiuksia, ei opetettaisi kaikkea.” (luokanopettaja)*

Jokisen (2000, 53-54) mukaan tärkeimpinä perusteluina ja samalla suurimpia haasteina yhtenäisen peruskoulun antamille uusille mahdollisuuksille pidettiin eheän yhtenäisen ja rajattoman koulukulttuurin tuomia etuja. Yhteisen opetuksen suunnitteluun, toisilta oppimiseen ja opetukselliseen vuorovaikutukseen tulee tässä vaiheessa panostaa, sillä työnkuvan laajentuminen on enemänkin asennekysymys kuin käytännön ongelmiin kaatuva haaste. Toimenkuvan muuttaminen onnistuu vasta, kun opettajat luopuvat ennakkoluuloistaan ja pystyvät näkemään toisensa yli asterajojen tasavertaisina yhteistyökumppaneina.

## 9.5.2 Eri opettajien rooli yhteistyössä

Vastaajien pohtiessa omaa rooliaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kentällä, esiin nousee se, että suurin osa sekä esi- että luokanopettajista pitää itseään mukana olevana, toimintaa tukevana ja valmiina yhteistyöhön, jos jollain hyviä ideoita syntyy. Omasta mielestään moni voisi olla aktiivisempikin. Tällä hetkellä esi- ja alkuopetuksen parissa työskentelevistä vain yksi vastaajista kokee olevansa työyhteisössä aktiivinen ja valmis kehittämään asioita ja innostamaan toisia siihen mukaan.

*”Roolini voisi olla aktiivisempi koolle kutsujana tms.”* (luokanopettaja)

*”Tiimityöskentelijänä.”* (luokanopettaja)

*”Toimintaa tukeva. Huomioivaa.”* (luokanopettaja)

*”Mukana olijana”.* (luokanopettaja)

*”Pyrin yhteistyöhön, mikäli löytyy intoa, halua ja sopivia ajatuksia, jotka hyödyttäisivät oppilaita saamaan jotakin enemmän.”* (esiopettaja)

*”Yhtenä rivijäsenenä, voisi olla enemmän aktiivinen.”* (esiopettaja)

*”Olen innostaja- ja kehittäjätyyppiä.”* (esiopettaja)

## 9.5.3 Haasteita

Osassa vastauksissa tulee esiin, että suuren yhtenäiskoulun koetaan tuovan lisää haasteita opettajan työhön ja käytännön järjestelyihin. Tätä ei pidetä välttämättä positiivisena asiana. Sen katsotaan esimerkiksi lisäävän työtä ja kiirettä. Oppilaille suuri koulu saattaa aiheuttaa levottomuutta ja pienille turvattomuuden tuntua. Yläkoulun jaksojärjestelmä vaikuttaa myös alakoululaisiin ja esikoululaisiin. Alakoulun opettajat kokevat haastavana sen, että joutuvat myös puuttumaan murrosikäisten ongelmiin. Yhdessä vastauksessa tulee esiin ajatus, että opettajia ja avustajia on suuressa koulussa liian paljon.



*”Työtä on enemmän. Kokonaisopetuksen toteuttaminen on vaikeutunut, kun luku-järjestykset tehdään aineenopetuksen ehdoilla.” (luokanopettaja)*

*”Opetustyö on hajanaisempaa. Ennen pystyttiin paremmin hoitamaan opetustyö kokonaisuutena. Oppilaat ovat myös levottomampia. Se ei kuitenkaan välttämättä johdu yhtenäiskoulusta. Tosin koulun suuruus lisää levottomuutta.” (luokanopettaja)*

*”Kiire on lisääntynyt. Mitään ei voi enää yhteisesti tehdä nopeasti. Kaikki täytyy päättää jo syksyllä.” (luokanopettaja)*

*”Oppilasmäärä suurentunut. Yhä suurempia teemoja, johon kaikki osallistuvat. Kuitenkin pieni oppilas kaipaa turva ja rajoja, lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen taitoja kaiken keskellä = Omaa opettajaa. Opettaja luovii tämän keskellä.” (luokanopettaja)*

*”Luokanopettajan joutuu sekaantumaan isojen ongelmiin + tutustua isoihin.” (luokanopettaja)*

*”Koulun jakso-opetus vaikuttaa myös esiopetukseen, esim. salivuoroihin, luistinkentän käyttöön yms. Opettajia ja avustajia on todella paljon (liikaa). Oppilaantuntemuksen lisäämiseksi pienempi yksikkö olisi parempi. (siis vähemmän oppilaita ja vähemmän aikuisia).” (erityisopettaja)*

## 9.6 Oppiva organisaatio

### 9.6.1 Moniammatillisuus

Moniammatillisessa työyhteisössä yhteistyön tarkoituksena on eri työntekijöiden töiden yhteensovittaminen. Vastaajilta kysyttiin, miten he ymmärtävät käsitteen moniammatillisuus ja nä-

kyky moniammatillisuus heidän työssään. Vastauksissa tulee esiin se, että käsite on varsinkin esi- ja erityisopettajille hyvin tuttu ja he selittivät sen vastauksessaan laajemmin kuin luokanopettajat. Moniammatillisuuden he käsittävät koulussa työskentelevien eri ammattiryhmien välisenä yhteistyönä. Yhteistyössä jokainen ryhmän jäsen tuo oman erityisosaamisensa käyttöön. Moniammatillisen työskentely nähdään tärkeänä ennen kaikkea oppilaan kannalta.

*”Moniammatillisuus on yhteistyötä eri opettajien välillä. Moniammatillisuus näkyy työssäni; alkuopetuksen tiimit, työpajat, yht.juhlat yms. Esiopettaja luokassa 1h/viikko (äidinkieli).”* (luokanopettaja)

*”Asian lähestymiskulma eri koulutuksen ja asennemaailman kautta. Synteesiprosessi.” Kyllä moniammatillisuus näkyy työssäni. Aineopettajat/luokanopettajat/LTO:t pohtivat yhdessä arvoja ja tavoitteita. Erityisesti koulun säännösten kautta.”* (luokanopettaja)

*”Työntekijöillä on erilaista tietoa ja taitoa koulutuksensa ja työnsä puolesta: uusia näkökulmia.”* (esiopettaja)

*”Moniammatillisuus on erilaisten ihmisten erilaisen osaamisen hyödyntämistä lapsen parhaaksi. Jokainen moniammatillisen tiimin jäsen tuo ammatillisen osaamisensa yhteiseen käyttöön.”* (esiopettaja)

*”Moniammatillisuus on mielestäni useamman eri ammattilaisen työskentelyä yhteisen tavoitteen (lapsen) hyväksi.”* (esiopettaja)

*” Moniammatillisuus on tiivistä yhteistyötä koulun sisäisten ammattiryhmien välillä ja myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa lapsen kokonaisuudesta tukevien tukitoimien saavuttamiseksi ja yhtenäisten toimintamallien aikaansaamiseksi.”* (erityisopettaja)

*”Moniammatillisuutta on myös avustajan ja opettajan yhteistyö luokassa. Samoin erityisopettajan ja esi- tai luokanopettajan yhteistyö. Terapeuttien käynnit koululla.”* (erityisopettaja)

Kahdessa vastauksessa tulee esiin hieman erilainen käsitys moniammatillisuudesta:

*”Moniammatillisuuden käsittäisin koulumaailmassa sillä, että omaisi pätevyyden koko koulun alueella. Myös sosiaalialan tuntemus lisäisi moniammatillisuutta koulussa. Itse olen vain luokanopettaja.”* (luokanopettaja)

*”Ammattitutkintoja tai tietämystä eri aloilta. En osaa sanoa, missä määrin näkyy. Välillä kyllä tuntuu, että pitäisi osata toimia opettajan toimen ohella psykologina, ”sosiaalityöntekijänä” ja lainvalvojana. Uskon, että vuosien kokemus työssä antaa näkemystä asioihin, vaikka tutkintoja ei olisikaan.”* (luokanopettaja)

Kykyrin (2007, 129) mukaan oppilashuoltoryhmät ovat koulun moniammatillisuutta selkeimmillään. Monissa kouluissa niiden toiminnalle on jo pitkät perinteet. Toisaalta on vieläkin kouluja, joissa oppilashuoltoryhmää ei virallisesti ole tai se ei käytännössä toimi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti oppilashuoltotyötä voidaan koordinoida ja kehittää moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Tässä tutkimuksessa useassa vastauksessa opettajat mainitsivat oppilashuoltoryhmän työskentelyn yhtenä tärkeänä moniammatillisuuden ilmentymänä.

*”Eri alojen ihmiset ratkaisevat asioita yhdessä. Moniammatillisuus näkyy oppilashuoltoryhmässä.”* (luokanopettaja)

*”Hyödynnän moniammatillisuutta oppilashuoltoryhmässä. Hyödynnetään kaikkien ammatill. osaamista oppilaan hyväksi. Sitäpä se täällä koulumaailmassa tarkoittaa. Moniammatillisuus näkyy työssäni erityisopettajan kanssa tehtävässä yhteistyössä viikoittain.”* (luokanopettaja)

*”Moniammatillisuus näkyy työssäni, koska OHR:ssä käsitellään tarvittaessa myös esikoulun lasten asioita ja myös erilaisissa moniammatillisissa palaverissa, joissa on oman esiluokan lapsen asioita. Koulupsykologista on paljon apua ja tukea, jos on jotain pulmia.”* (esiopettaja)

*”Esim. OHR, jossa koulupsykologi, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja, rehtori, laaja-alaiset erityisopettajat pohtivat ratkaisuja oppilaiden asioihin luokan-*

*opettajan läsnä ollessa. Näkyy viikoittain oppilashuoltoryhmän jäsenenä ja moniammatillisina palaverina” (erityisopettaja)*

*”Esiopettajan työssä moniammatillisuus näkyy selvästi. Yhteistyötä tehdään päivähoiton ja terv.huollon henkilöstön kanssa sekä myös tarvittaessa oppilashuoltoryhmän, jossa ovat mukana myös erityisopettajat. Moniammatillisuutta tarvitaan esim. oppimisen haasteiden tukemiseksi.” (esioopettaja)*

Moniammatillisuus liittyy tiiviisti erityisopettajan työhön:

*”Olen OHR:n jäsen. Oppilaani integroituvat esi- ja luokanopettajien luokkiin. Luokassani on vakinainen avustaja. Oppilaitani käy toimintaterapiassa ja on käynyt puheterapiassa sekä puheopetuksessa.” (erityisopettaja)*

## 9.6.2 Tiimityö

Opettajan työ on muuttunut aiempaa kompleksisemmäksi. Muun kuin opettamisen osuus työn sisältönä on kasvanut. Tähän on eniten vaikuttanut muuttuvat toimintaympäristöt, opetuksen uudet rakenteet ja järjestämistavat. Tällaisia ovat esimerkiksi yhtenäinen perusopetus sekä yhtenäiskoulujen syntyminen. Kouluissa yhdessä tekeminen on lisääntynyt opettamisessa ja yleensäkin opettajan työssä. Toiminta on mennyt yhteisöllisyyden, yhteistoiminnallisuuden ja tiimityön suuntaan. (Luukkainen 2005, 204)

Vastauksissa näkyy selvästi se, että tiimityöskentely on opettajille tuttu työmuoto. Tiimityöskentelyä pidetään tärkeänä asiana. Tiimeissä opettajat suunnittelevat yhteisiä asioita, yhteistyömuotoja ja kehittelevät sellaisia tapahtumia, joita yksi opettaja ei voisi lähteä toteuttamaan.

*”Tiimityö on tärkeää. Tiimiorganisaatiomme varmaan yhtenäistää monia käytäntöjä, kun kohdataan kollegat ja pohditaan joko rinnakkaisluokan kanssa tehtävää yhteistyötä tai kokonaissuunnitelmaa tms. Tiimeissä voi myös saada suuria asioita aikaiseksi esim. meidän kulttuuriperintötempauksemme, Vihreä lippu, Mörköopera, juhlat, jotka lisäävät myös oppilaiden tiimityötä (antavat kokemusta siitä).” (luokanopettaja)*

*”Tiimityöskentely on juuri näitä esi- ja alkuopettajien yhteisiä suunnittelukokouksia, joissa kehitellään ideoita yhteiseen toimintaan. Myös esim. yksi esiluokka ja alkuopetusluokka voivat tehdä jotain yhdessä (esi- ja alkuopettajan tiimin suunnittelemaa). Tiimityöskentelyä pidän erittäin tärkeänä.”* (esiopettaja)

*”Tiimityöskentely on tärkeää oman työn tueksi ja kehittämiseksi. Tiimissä vaihdetaan kokemuksia ja ideoita ja kehitetään yhteistyössä entistä yhteneväisempiä ja toimivampia toimintamalleja koulun/kunnan sisällä.”* (erityisopettaja)

Vastauksissa tulee myös esiin, että yhtenäiskoulussa tiimityön koetaan vähentyneen ja sitä haluttaisiin enemmän. Toisaalta tiimityön koetaan lisänneen työn määrää. Yhdessä vastauksessa opettaja tuo esiin sen, että ei ole tiimityöskentelystä kauhean innostunut.

*”Tiimityö on hyvä työmuoto, jonka avulla opettajan työstäkin saa enemmän irti. Valitettavasti yhtenäiskoulussa luokkien/opettajien välinen tiimityö on vähentynyt.”* (luokanopettaja)

*”Tiimipalavereja useammin. Kun pääsisi saman katon alle.”* (esiopettaja)

*”Tiimityön määrä on lisännyt opettajien työtä.”* (esiopettaja)

*”Tiimityö vakiintunut muoto, yhteistyötä enemmän, moniammatillisuus hyödynnetään. Esiopettajille ei sinänsä ole uutta mikään em. kuten on luokanopettajille, mutta uutta esiopettajille on määrän ja muotojen lisääntyminen.”* (esiopettaja)

*”Tiimi tekee yhdessä, mieluiten tekisin yksin, mutta sillä tavalla ei enää nykyään selviä. Olen jo tottunut tiimityöhön.”* (luokanopettaja)

Tärkeänä koetaan se, että tiimityöskentelyyn ei saa pakottaa vaan oma tiimi tulisi saada valita oman kiinnostuksen ja halun pohjalta. Tiimeissä pitäisi hyväksyä myös se, että opettajat ovat erilaisia.

*”Tiimityö onnistuu parhaiten, kun saa itse valita tiiminsä. Jos ne tehdään väkisin, ne eivät toimi kuin hetken. Eivät kehity vaan kuolevat. Hyvässä tiimissä on mukava työskennellä, koska yhdessä miettien tulee parempia ratkaisuja.”* (luokanopettaja)

*”Jokaiselle on kuitenkin jätettävä joustonvaraa oman persoonan mukaiseen toimintaan.”* (erityisopettaja)

Tiimityön koetaan auttavan myös työssä jaksamisessa.

*”Tärkeää lapsen kannalta, mutta myös opettajan oman jaksamisen ja oman opettajuuden kasvun kannalta.”* (luokanopettaja)

*”Erityisopettajien tiimi on todella tärkeä ”henkireikä”. Pohdimme kaikkea erityisopetukseen liittyvää. Koen, että eri tiimeissä erilaiset opettajat pääsevät toteuttamaan erityisosaamistaan oman jaksamisen ehdoilla.”* (erityisopettaja)

Tiimin tulisi opettajien mielestä asettaa toiminnalleen selkeät tavoitteet ja toimintaa tulisi myös arvioida. Tiimityöskentelylle pitäisi löytyä selkeä aika eikä se saisi olla opettajan omalla ajalla tapahtuvaa palkatonta lisätyötä.

*”Tiimityöskentelyssä keskustellaan asioista, asetetaan työlle tavoitteet ja kehitetään keinoja niiden saavuttamiseksi. Työn tulosten arviointi on myös tärkeää. Työ on tärkeää, jotta asioihin saataisiin monenlaista näkemystä ja osaamista. Toisten tukeminen on myös tärkeää. Tiimityöskentelylle tulisi järjestää ”palkallista aikaa. Nuoruuden innolla jaksaa melkein mitä vain. Lähestyttäessä eläkeikää asiat saattavat muuttua.”* (luokanopettaja)

*”Jokainen tiimin jäsen tietää tavoitteen, johon pyritään. Se pitää olla selkeästi määritelty. Tiimi koostuu esim. eri ikäisistä opettajista, koulunkäyntiavustajista eli läpi koko koulun 0-9lk. Myös pienemmät tiimit tärkeitä.”* (esiopettaja)

*”Tiimityöskentely on parhaimmillaan tehokasta ja silloin se on usein merkityksellistä.”* (esiopettaja)

Edelliset vastaukset sisältävät samansuuntaisia ajatuksia kuin mitä Katzenbach ja Smith (1996, 23-26) ovat tutkimuksissaan havainneet tiimityöskentelystä. He ovat tulleet siihen tulokseen, että vaikka tiimien tarjoamien hyötyjen tarve tunnustetaan yhä yleisemmin, organisaatioissa käytetään varsin vähän hyväksi niitä vaikutusmahdollisuuksia, joita yhdellä tiimillä yksinään tai monella tiimillä yhdessä voi olla organisaation tutkimuksiin. Tähän he esittävät selityksinä pitkäaikaista tottumusta ja kireitä aikatauluja. He toteavat myös, että tiimiä ei synny, mikäli ei ole olemassa kaikille tiimin jäsenille mielekästä suoritushaastetta. Edelleen tiimi on heidän mukaansa keino eikä päämäärä.

### *9.7 Opettajien esille nostamia parantamisehdotuksia*

Osassa vastauksista tulee esiin halu kehittää esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuuria vähemmän luokka- ja ikäsidonnaiseksi.

*”Pienten lasten koulu. Yhteistyötä ilman luokka-aine sidonnaisuuksia. Tai jotain siihen suuntaan...”* (luokanopettaja)

*”Oppilaiden olisi hyvä opiskella enemmän sekaikäisissä ryhmissä (esim. 0-2 lk). Tällöin lapset voisivat oppia huomioimaan ja auttamaan toisiaan. Lukujärjestysongelmat ja ryhmien suuri lukumäärä estävät tämän.”* (erityisopettaja)

Tutkimuksessa Esiopetuksen laatu ja merkitys (2007, 84-85) osa opettajista on saanut hyviä kokemuksia luokattomasta esi- ja alkuopetuksesta. Yhdysluokkaopetuksessa nähdään myös mahdollisuuksia.

Brotheruksen ym. (2002, 64) yhteisöllisyyden voidaan katsoa olleen yksi suomalaisen esi- ja alkuopetuksen vahvuuksista: esi- ja alkuopettajat ovat työskennelleet jatkuvasti yhden suhteellisen pysyvän lapsiryhmän kanssa. Viime vuosina on kuitenkin käynnistetty kokeiluja, jotka heidän mielestään saattavat vaarantaa esi- ja alkuopetuksen sosiaalisen kasvatuksen perinteen jatkumisen ja kehittymisen. Jopa peruskoulun alkuopetuksen luokissa on alettu kokeilemaan vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua ja vastaavanlaisia opetuksellisia ratkaisuja ollaan ehdottamassa myös esiopetukseen.

Brotheruksen (2002) mukaan irrottautuminen kiinteistä lapsiryhmistä vaikuttaa esi- ja alkuopetuksessa käytännössä suotuisasti lähinnä kykenevimpien lasten opiskeluun. Heille tarjotaan tilaisuuksia opiskella itseään vanhempien lasten ryhmissä, ja heidän etenemisensä nopeutuu. Vähemmän osaavat lapset, jotka ovat usein myös kotoisin heikoista sosiaalisista oloista, joutuvat sen sijaan jatkuvasti pysyttelemään perusopetusryhmässään. Kiinnostus uuden oppimiseen tai sosiaalisuus ja moraaliset hyveet eivät riitä, vaan siirrot edellyttävät lähinnä matemaattista tai kielellistä näyttöä. (Brotherus ym. 2002, 65.)

Vuosiluokkiin sitomattoman esi- ja alkuopetuksen lapsiryhmän oppimistapahtuman voidaan heidän mielestään nähdä olevan yhteisökasvatuksen kannalta vaillinainen. Ryhmällä, jonka rakenne aika ajoin vaihtelee, kun osa lapsista vierailee muissa ryhmissä, ei ole sosiaalisen yhteisön solidarisuuden muodostumiselle välttämättömiä yhteisiä tavoitteita tai lasten keskenään jakamia kiinnostuksenkohteita. (Brotherus ym. 2002, 64)

Esi- ja alkuopetuksen voidaan nähdä yhä enemmän jakavan opettamistehtävää keskenään. Näin lapsella on mahdollisuus kypsymisensä ja persoonallisuutensa puitteissa suuntautua ympäröivään maailmaan itselleen sopivalla tavalla. Joustava koulunaloitus tai joustava 2-3 -vuotinen esi- ja alkuopetus voidaan nähdä olevan yksi kehiteltäväksi sopiva vaihtoehto. (Brotherus ym. 2002, 176.)



# 10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Hirsjärven ym, (2007, 226) mukaan kaikissa tutkimuksissa on tärkeää arvioida niiden luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus on riippuvainen kahdesta asiasta. Toisaalta tarkastellaan sitä, kuinka aineisto ja siitä tehdyt johtopäätökset vastaavat tutkimushenkilöiden tarkoittamia merkityksiä ja toisaalta arvioidaan sitä, miten tutkimustulokset ovat yhteneviä teoreettisen viitekehyksen kanssa. Näin ollen laadullisen tiedon luotettavuudessa on ensisijaisesti tulkintojen validiteetista.

Tutkimuksessani pyrin pitämään luotettavuuskriteerit mielessäni koko tutkimuksen ajan. Tutkimus alkoi teoriaan perehtymisellä, minkä kautta tutkimusongelmat täsmentyivät. Aineiston kerääminen tapahtui avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen avulla. Näin tutkimukseen osallistuvilla oli aikaa rauhassa miettiä ja jäsenellä omia ajatuksiaan paperille. Vastaukset olivat riittävän laajoja muodostamaan kattavan kuvan tutkimuskohteesta. Opinnäytetyötään, esimerkiksi pro gradu- tutkielmaa tekevän opiskelijan on harvoin mahdollista käyttää pitkiä ajanjaksoja aineiston keruuseen (Hirsjärvi ym. 2002, 201.) Osin ajanpuutteen vuoksi koin tutkimuksen kannalta relevantimmaksi kerätä aineisto ainoastaan avoimin kyselylomakkein.

Aineistoa lähdin analysoimaan teemoittelun kautta. Moilasen & Rähän (2001, 53) mukaan teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla pyritään tavoittamaan tekstin merkityksenantojen ydin. Tekstiä teemoittaessaan tutkija lukee tekstin useaan kertaan pyrkien löytämään rivien välistäkin sen keskeiset merkitykset. Ongelmanasettelusta riippuu hakeeko tutkija tekstistä johonkin tiettyyn asiaan liittyviä merkityksiä vai lähestyykö hän tekstiä kokonaisuutena pyrkien rakentamaan sen oman sisällöllisen järjestyksen. Tämän tutkimuksen teemat muodostuivat tutkimusongelmien kautta ja täsmentyivät aineistosta nousvien teemojen mukaan. Aineiston analyysiin liitin mukaan teoriaa, koska teemoittelu vaatii onnistuakseen empirian ja teorian vuorovaikutusta (Eskola & Suoranta 1998, 175-180.)

Moilasan & Rähän (2001, 51) mukaan tutkimuskysymysten, tutkimustulosten ja johtopäätösten tulee kiinnittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Tässä tutkimuksessa teorian ja tutkimustulosten yhteneväisyys on varmistettu siten, että tutkimuksen avoimet kysymyslomakkeet on laadittu teoria ja tutkimusongelmalähtöisesti.

Tarkasteltaessa objektiivisuuden ongelmaa on totuuskyymysten lisäksi syytä erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus ja toisaalta niiden puolueettomuus. Puolueettomuus nousee kysymykseksi esimerkiksi siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itseään vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman kehyksen läpi, vaikuttaako esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asema, kansalaisuus, virka-asema tms. siihen, miten hän kuulee ja havainnoi. Periaatteessa laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että näin väistämättä on, koska tutkija on tutkimusasetelmansa luoja ja tulkitsija. Tutkimuksen luotettavuuspohdinnoissa pitäisi tästä syystä ottaa huomioon myös puolueettomuusnäkökulma. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.)

Tässä tutkimuksessa tulee myös pohtimisen kohteeksi laadulliseen tutkimukseen yleensä liitettävät puolueettomuusnäkökulmat. Katson, että työkokemukseni esiopetuksessa ja toisaalta opiskeluni sekä lastentarha- että luokanopettajakoulutuksessa sekä tuleva työni luokanopettajana parantavat tämän tutkimuksen puolueettomuutta. Molemmat auttavat näkemään asioita toisen osapuolen kannalta ja käytännönläheisesti, eikä näin ollen ylilyöntejä tapahdu.

# 11 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTO- PÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa saaduissa vastauksissa nousee esille monia mielenkiintoisia asioita ja ilmiöitä koskien esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä eri opettajaryhmien näkökulmasta tarkasteltuna. Peilaan saatuja tuloksia jo aiemmin tehtyihin vastaavaan aihepiiriä käsitteleviin tutkimuksiin. Oman lisänsä tähän tutkimukseen tuo yhtenäiskoulukonteksti. Useista tutkimuksista on mahdollista löytää yhtymäkohtia tutkimukseni tuloksiin. Asiat, jotka nousevat esiin yhteistyötä vaikeuttavina tekijöinä tai ilmentävät opettajien asennoitumista yhteistyötä kohtaan, näkyvät myös muiden tutkimusten tuloksissa.

Tutkimuksessa esiopettajat ja erityisopettajat pohtivat yhteistyötä laaja-alaisemmin kuin luokanopettajat. Haringin (2003, 218) tutkiessa esi- ja alkuopettajien pedagogista ajattelua, tuli esiin samansuuntaisia huomioita. Esiopettajat puhuvat ja analysoivat omaa pedagogiikkaansa enemmän kuin alkuopettajat. Syitä tähän ilmiöön voi Haringin mielestä olla monia. Alkuopettajien ajattelua ja toimintaa on perinteisesti ohjattu hyvinkin tiukasti opetussuunnitelmilla. Tämän takia työtä ohjaavien päämäärien asettamiselle ja niiden pohtimiselle ei ole ollut pakottavaa tarvetta. Esiopetuksessa valtakunnallisesti ohjattuja opetussuunnitelmia ei ole ollut pitkään, mistä syystä toiminnan päämäärien pohtiminen ja tavoitteiden asettaminen opetukselle on tapahtunut opettajan, mutta myös työyhteisön tasolla. Keskustelu tiivistää työyhteisöä. Päiväkotiryhmässä työskentelee useampia aikuisia ja tämä vaikuttaa kiinteämmän työyhteisön muodostumiseen. Tutkimukseeni osallistuneet esiopettajat ovat kaikki toimineet opettajina päiväkodissa ennen esiopetuksen siirtymistä koulun piiriin ja tämä vaikuttaa varmasti heidän opettajuutensa muodostumiseen. Esiopettajien vastauksista tulee myös enemmän esiin halu yhteistyön lisäämiseen ja kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen perusteella Sääksjärven yhtenäiskoulun esi-, alku- ja erityisopettajat kokevat yhteistyön selvästi helpommaksi ja monipuolisemmaksi, kun esiopetus on sivistystoimen alaisuudessa ja fyysisestikin koulun tiloissa. Esiopetuksen siirtyessä koulun piiriin oli ilmassa pelkoja ja epäilyksiä siitä, että esiopetuksesta tulisi liian koulumaista. Nyt vain yksi luokanopettajista esit-

tää pelkonsa liiasta koulumaisuudesta ja opettajien reviirille astumisesta. Näyttää siis siltä, että esiopetus on löytänyt oman paikkansa koulumaailmasta.

Yhteistyön kannalta tärkeänä pidetään sitä, että esiopetus osallistuu siinä missä muutkin koulun oppilaat ja opettajat yhtenäiskoulun kaikkeen yhteiseen toimintaan. Esimerkkeinä mainitaan yhteiset projektit, juhlat ja tapahtumat. Esioppilaiden näkyminen koulun normaalissa arjessa, kuten yhteisessä ruokalassa ruokaileminen, koettiin hyvänä asiana. Näin esioppilaat näkevät ja tutustuvat koulun muihin opettajiin ja isompiin oppilaihin. Opettajat pitävät tärkeänä uuteen opettajaansa etukäteen tutustumista. Yhtenäiskoulun toimintatapojen myötä ensimmäiselle luokalle siirtymisen kynnyksen todetaan madaltuneen.

Opetuksellistakin yhteistyötä on kokeiltu. Esi- ja alkuopettajat ovat suunnitelleet ja toteuttaneet yhdessä muutamia työpajoja, joihin oppilaat ovat osallistuneet sekaryhmissä. Yhtenä opetuksellisenä työmuotona aineistosta nousee selkeästi esiin oppilaiden integrointi. Integrointia on toteutettu niin, että joitakin esioppilaita on käynyt ensimmäisen luokan matematiikan ja äidinkielen tunneilta. Integrointia on tehty myös toiseen suuntaan. Pienryhmän oppilaita on käynyt jonkin verran esiopetuksen ”tunneilla”. Integroinnin etuna nähdään se, että oppilas saa osallistua oman tasonsa ja kykyjensä mukaiseen toimintaan. Osa opettajista olisi halukkaita kehittämään toimintaa luokattoman esi- ja alkuopetuksen kokonaisuuden suuntaan. Haringin (2003, 19) tutkimuksessa opettajilla on samansuuntaisia kokemuksia palkkituntien hyödyistä ja ajatuksia luokattomasta esi- ja alkuopetuksesta.

Selkeänä etuna tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tiedon siirron helppoutta, kun esiopetus on samassa talossa. Tiedon siirto koetaan merkittävänä yhteistyön muotona nivelvaiheessa, kun esioppilaat siirtyvät ensimmäiselle luokalle. Esiopettajat siirtävät tietonsa oppilaasta uudelle opettajalle keväällä pidettävässä tiedonsiirtopalaverissa. Joidenkin oppilaiden kohdalla tiedonsiirtoa on saattanut tapahtua jo aiemminkin. Jos opettajalla herää ensimmäisen luokan alettua kysymyksiä jonkun oppilaan oppimisesta, on hänen helppo kysyä asiasta esiopettajalta.

Tiedon siirtoon liittyen nousee selkeästi esiin myös erityisopettajien näkyvä rooli. Erityisopettaja on tiiviissä yhteistyössä esiopettajien kanssa. Erityisopettaja käy viikoittain antamassa puheopetusta osalle esioppilaista ja tutustuu esiopetusvuoden aikana oppimisessaan erityistä tukea tarvitseviin oppilaihin. Oppilaan oppimista helpottavia tukimuotoja pohditaan ja kokeillaan esiopetusvuoden aikana. Yhteistyöllä, tiedon siirrolla ja yhdessä pohdituilla tukimuodoilla pyritään yhteiseen tavoitteeseen: turvalliseen ja onnistuneeseen koulun aloitukseen sekä oppilaan koulupolun yksilölliseen suunnitteluun ja toteutukseen.

Vaikka yhteistyötä on ollut ja eletään saman katon alla, eri opettajaryhmät kokevat silti tietävänsä aika vähän toistensa työstä. Yksi esiopettajista on sitä mieltä, että luokanopettajat eivät tiedä

esiopetuksesta juuri mitään ja yksi luokanopettajista kokee esiopettajien olevan entisiä ekaluokanopettajia, eikä pidä asiaa hyvänä. Halukkuutta tutustumiseen opettajilta löytyisi. Luokkparityöskentely mainitaan yhtenä hyvänä keinona tutustua toisen työhön. Haringin tutkimus puoltaa luokkparityöskentelyn kokeilua. Näin pystyttäisiin yhdistämään molempien opettajaryhmän tietotaito.

Toisen työn tuntemiseen liittyy mielestäni tutkimuksessa toinen esiin tullut mielenkiintoinen asia. Kahdestatoista opettajasta vain neljä on osallistunut jollakin tasolla opetussuunnitelmatyöhön. Opetussuunnitelmakysymykseen opettajat vastasivat erittäin suppeasti. Tämän vuoksi tutkimukseen osallistuvilta voisi kysyä, miten he ymmärtävät ja kokevat opetussuunnitelmatyöskentelyn merkityksen. Opetussuunnitelmatyön sanotaan kuitenkin olevan koulun toiminnan kehittämisen edellytys.

Esi- ja alkuopetuksen erilaisia yhteistyömuotoja on koululla kokeiltu paljon. Ne eivät ole kuitenkaan vakiintuneet vaan riippuvat paljon opettajan innostuksesta ja motivaatiosta tehdä yhteistyötä. Yhteistyön muotoja ei ole kirjattuna esim. opetussuunnitelmaan. Osa opettajista haluaisi näin olevan. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman päivittäminen todennäköisesti auttaisi tuntemaan toisen työtä paremmin ja poistaisi opetuksessa koettuja päällekkäisyyksiä sekä tekisi toiminnasta tavoitteellisempaa.

Yhteistyöhön ja kehittämiseen ollaan avoimia, mutta työtä haittaa suurimmassa osassa vastauksista esiin tuotu opettajien työssään kokema kiire. Kiire tulee esiin ennen kaikkea luokanopettajien vastauksissa. Opettajat kokevat, että he eivät millään ehdi osallistumaan kaikkeen. Osittain yhteinäiskoulun tuomat uudet haasteet ja vaatimukset lisäävät tätä kiireen tuntua. Haring (2003) toteaa saman ilmiön tulleen esiin niin omassa kuin monessa muussakin yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa. Yhteistyö kariutuu lopulta kiireeseen. Taustalla saattavat vaikuttaa työaika- ja palkkauskysymykset.

Palkkauksella voisi vaikuttaa tiiviimmän yhteistyön syntymiseen ja kehittymiseen. Lempäälän kunnan rehtorit tekivät huhtikuussa 2008 esityksen Lempäälän kunnan sivistyslautakunnalle esiopettajien työtunneista. Lempäälän kunnan esiopettajien opetusvelvollisuus on ollut tähän mennessä 20h/viikko. Näin ollen he ovat saaneet OVTES:n mukaisen erillisen esiopetusryhmän esiopettajan palkasta 20/23.

Esioppilaat ovat kouluilla klo 9-13. Tätä ennen 6-vuotiaat ovat aamupäivätoiminnassa kouluilla ja klo 13 jälkeen jatkuu iltapäivätoiminta samoissa tiloissa. Esityksessä todetaan, että esiopettajilla olisi mahdollisuus käyttää ennen esiopetusaikaa klo 8-9 tai esiopetusajan jälkeen klo 13-14 samanaikaisopetukseen alkuopetuksen luokissa yhdessä luokanopettajan kanssa. Tällöin luokka voitaisiin jakaa ryhmiin ja opettaa ryhmiä kahden opettajan toimesta. Näin voitaisiin yksilöllisemmin huomioida myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja jakaa luokkaa oppilaiden ta-

son/valmiuksien mukaan esimerkiksi lukuryhmiin. Näin ollen rehtorit esittävät Lempäälän kunnan esiopettajille 1 tunnin lisäystä viikoittaiseen opetusvelvollisuuteen.

Koululla moniammatillisuus on hyvin tunnettu asia ja näkyy yhtenäiskoulun opettajan työssä säännöllisesti. Hyvänä esimerkkinä moniammatillisuudesta on koulussa toimivan oppilashuolto-ryhmän työskentely. Moniammatillisuus nähdään ehdottomasti positiivisena asiana sekä oman opettajuuden että oppilaan kannalta. Myös tiimityöskentely on opettajille tuttu työmuoto. Tiimityöskentelystä koetaan olevan etua, jos siihen saa osallistua oman mielenkiinnonkohteidensa mukaan ja jos se ei ole palkatonta lisätyötä. Tiimityöskentelyn pitäisi olla hyvin organisoitua ja tavoitteellista toimintaa. Tämän vuoksi sitä pitäisi myös arvioida.

Luukkaisen (2004, 165-166) mukaan johtajuus on keskeinen osa yhteisöllisyyttä. Vastauksissa ei tullut esiin ajatuksia rehtorin roolista yhteistyön muodostumisessa. Olisi kuitenkin kiinnostavaa selvittää, kuinka esiopettajat ja alkuopettajat kokevat sivistystoimen ja rehtorin tukevan ja koordinoivan esi- ja alkuopettajien yhteistyön muotoutumista ja kehittymistä.

# LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsinki: Yliopistopaino.

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

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen (7. painos. Jyväskylä: Gummerus

Fabian, H. (2002) Children starting school. A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants. London. David Fulton Publishers.

Forss-Pennanen, p. 2006. Muutokset esi- ja alkuopetuksen kulttuurissa vaativat aikaa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 93.

Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 93.

Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva:WSOY

Hirsjärvi, S, Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy

Hirsjärvi, s. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. WSOY.

Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J.(toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino

Johnsson, P. 2007a. Perusopetus-nykypäivän kansansivistystä . Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus. 13-45.

Johnsson, P. 2007b. Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet . Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus. 47-69.

Johnsson, P. 2006. Rakenteissa kiinni. Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius- instituutin tutkimuksia 4/2006.

Jokinen, H. 2000. Yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytykset ja mahdollisuudet. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja AI:2000

Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksessa. Päiväkodin ja koulun yhteistoiminnan suuntia etsimässä. Teoksessa Kankaanranta, M. (toim.), Mäkitalo, K. & Tiihonen E. Kasvun ja oppimisen polkuja – kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2005. Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen yhteistyöhön. Teoksessa Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 212-216.

Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti. Helsinki: WSOY

Katzenbach, J. & Smith, D. 1996. Tiimit ja tuloksekas yritys. Ekonomia- sarja. Weilin + Göös. Porvoo. WSOY:n graafiset laitokset.

Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus. 105-141.



Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy.

Luukkainen, O. 2005. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 204-211.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (toim.) 2005. Opettajuuden jäljillä: varhaiskasvatuksesta aikuis-  
kasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.

Moilanen P. & Rähä, P. 2001. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) & Valli, R. Merkitysrakenteiden tulkin-  
ta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 44-67

Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meri-  
läinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisa? Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena Kustan-  
nus. 27-37.

Opetushallitus. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000.

Opetushallitus. 2004 . Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Pietarinen, J. 2004. Opettajankoulutus yhtenäisen perusopetuksen asettamiin koulutushaasteisiin  
vastaamassa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun  
opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. 47-58.

Pietarinen, J. 2005. Yhtenäinen perusopetus – mitä yhtenäisyys on? Teoksessa P. Holopainen  
(toim.), T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamas-  
sa. Helsinki: Opetushallitus. 9-14.

Pyhäntö, K., Soini, T., Huusko, J. & Pietarinen, J. 2007. Mistä yhtenäisessä perusopetuksesta on  
kyse? Teoksessa Pietilä, A. & Vitikki, E. (tim.) Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Helsinki:  
Opetushallitus. 14-29

Pyhältö, K & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus. 143-187

Rajakaltio, H. 2004. Tampereen koulutoimen kehittämisprojektin 2000-2003 loppuraportti. Kohti yhtenäistä peruskoulua. Tampereen koulutoimen yhteistoiminnallinen kehittämisprojekti 2000-2003/TYKE-ohjelma. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Rajakaltio, H. 2004. Kohti yhtenäistä peruskoulua. Kokemuksia yhtenäisen peruskoulun rakentamisesta Tampereella 2000-2003. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tulostettu 12.7.2007.

<http://www.tampere.fi/tiedostot/50sLEtkDn/yhtenainenperuskoulu.pdf>

Rauste-von Wright, M., Soini, T., Pyhältö K., Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. 2003. Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1. Tulostettu 10.7.2007

[http://www.hel.fi/wps/wcm/resources/file/eb99d8457123282/A1\\_2003.pdf](http://www.hel.fi/wps/wcm/resources/file/eb99d8457123282/A1_2003.pdf)

Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Helsinki: Opetushallitus

Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5 / 1995. Jäljennepalvelu.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työpumous. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25 / 2002.

Tanttu, K. 2005. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 108-114.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi

**HYVÄT OPETTAJAT!**

8.5.2008

Ohessa kyselylomake pro-gradu tutkielmaani varten. Minua kiinnostaa teidän mielipiteenne ja ajatuksenne esi- ja alkuopettajien välisestä yhteistyöstä Sääksjärven yhtenäiskoulussa. Kysymykset ovat avoimia ja toivon teidän vastaavan niihin ajatuksella.

Kysymykset on jaoteltu viiden yläteeman alle. Vastaamistanne helpottamaan olen laittanut teemojen alapuolelle niitä selventäviä ja avaavia kysymyksiä. Toivon, että vastaatte ainakin kirjoittamiini apukysymyksiin. Toki saatte tuoda esiin muitakin näkökulmia.

Kyselylomake jaetaan esiopettajille, alkuopetuksessa paljon työskennelleille opettajille sekä alkuopetuksessa työskenteleville erityisopettajille.

Tiedän toukokuun olevan kiireistä aikaa opettajille. Toivon kuitenkin, että palauttaisitte kyselyn viimeistään perjantaina **23.5.2008**

Yhteistyöterveisin,

Taina Jäntti

*Kiitos jo etukäteen vastauksistanne!*

## **TEEMA I: YHTEISTYÖ**

1. Millaista on ollut esi- ja alkuopettajien välinen yhteistyö yhtenäiskoulussa? Miten yhteistyö näkyy koulun arjessa?
2. Mikä esi- ja alkuopettajien välisessä yhteistyössä on ollut hyvää? Miksi?
3. Mikä esi- ja alkuopettajien välisessä yhteistyössä on ollut huonoa? Miksi?
4. Miten kehittäisit esi- ja alkuopettajien yhteistyötä?
5. Millaisena näet roolisi esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön muodostumisessa?
6. Miten esi- ja alkuopettajien välinen yhteistyö on muuttunut siitä, kun esiopetus oli vielä sosiaalitoimen alaisuudessa ja fyysisesti päiväkodin tiloissa?

## **TEEMA II: ESI- JA PERUSOPETUKSEN JATKUMO**

1. Miten olet kokenut esiopetuksen osana yhtenäiskoulua?
2. Miten voit esiopettajana/luokanopettajana helpottaa lapsen siirtymistä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle?

## **TEEMA III: OPETUSSUUNNITELMATYÖ**

1. Oletko osallistunut esi- ja alkuopetussuunnitelmaprosessiin? Jos olet, niin miten? Jos et, niin miksi?

## **TEEMA IV: OPETTAJUUS YHTENÄISKOULUSSA**

1. Miten opettajan työ on muuttunut yhtenäiskoulun myötä? Pohdi erityisesti opettajan työn muuttumista a) esiopettajan b) luokanopettajan työn kannalta.
2. Tietävätkö esiopettajat ja luokanopettajat tarpeeksi toistensa työstä? Perustele vastauksesi.

## **TEEMA V: OPPIVA ORGANISAATIO**

*Johnsonin (2006b, 54-56) mukaan yleisesti tunnetuin tapa soveltaa oppivan organisaation mallia kouluun on ollut tiimityö. Tiimityöllä ja –oppimisella on keskeinen merkitys oppivan organisaation toiminnassa, ja siksi siihen kannattaisi tietoisesti pyrkiä.*

1. Miten ymmärrät käsitteen moniammatillisuus?
2. Näkyykö moniammatillisuus työssäsi? Miten?
3. Mitä on tiimityöskentely ja pidätkö sitä tärkeänä?