

KOKONAISOPETUS EHEYTTÄMISEN KEINONA
ALKUOPETUKSESSA.

Kahden luokanopettajan kokemuksia kokonaisopetuksen toteuttamisesta.

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Sanna Lehtinen

Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos

Tampereen yliopisto

Joulukuu 2005

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos

LEHTINEN SANNA:

Kokonaisopetus eheyttämisen keinona alkuopetuksessa.

Kahden luokanopettajan kokemuksia kokonaisopetuksen toteuttamisesta.

Pro gradu –tutkielma, 72 sivua, 2 liitettä

Kasvatustiede

Joulukuu 2005

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata eheytettyä opetusta ja erityisesti kokonaisopetuksen merkitystä korostavien luokanopettajien opetusta alkuopetuksessa.

Tutkimuksen pääongelma ja ala-ongelmat ovat seuraavat:

Pääongelma:

Miten kokonaisopetusta toteuttavat luokanopettajat kokevat sen sopivan alkuopetuksen eheyttämisen muodoksi?

Ala-ongelmat:

1. Millaiset lähtökohdat valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa kokonaisopetukselle?
2. Miten kokonaisopetus saavuttaa alkuopetukselle asetetut tavoitteet?
3. Miten ja miksi kokonaisopetusta toteutetaan?
 - 3.1. Miten suunnittelu tapahtuu?
 - 3.2. Miten oppimista arvioidaan?
 - 3.3. Millaisia vaikutuksia kokonaisopetuksella on?

Tutkimuksen teoriaosassa esittelen eheyttämistä, kokonaisopetusta, alkuopetuksen tavoitteita sekä muutamia aiheeseen liittyviä aikaisempia tutkimuksia ja kokeiluja. Tutkimuksen empiirisen osan suoritin teemahaastattelemalla kahta kokenutta alkuopettajaa, jotka toteuttavat opetuksessaan kokonaisopetuksen periaatetta. Tutkimusote on kvalitatiivinen.

Tutkimustulosten mukaan kokonaisopetus on luonteva tapa aloittaa koulu ja vastata alkuopetukselle asetettuihin tavoitteisiin, mm. siihen, että lapsella on mahdollisuus kasvaa oma-aloitteiseksi, itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi sekä saada perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia. Tulosten mukaan ainejakoisen opetussuunnitelman hyvä tuntemus on edellytyksenä vertikaaliselle integraatiolle, joka puolestaan edesauttaa horisontaalista integraatiota. Opettajien kokemusten mukaan kokonaisopetus kasvattaa lapsista sosiaalisia, vastuuntuntoisia, itsenäisiä ja koulumyönteisiä oppilaita.

Avainsanat: Eheyttäminen, kokonaisopetus, alkuopetus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 EHEYTTÄMINEN MIELEKKÄIDEN OPPIMISKOKONAISUUKSIEN RAKENTAJANA	7
2.1 Mitä eheyttäminen on?	7
2.2 Eheyttämisen keskeiset piirteet	9
2.3 Eheyttämistavat	11
2.4 Eheyttäminen alkuopetuksessa	13
2.5 Eheyttämisen hyvät ja huonot puolet	15
3 KOKONAISOPETUS - YKSI EHEYTTÄMISEN MUOTO	18
3.1 Kokonaisopetuksen historiaa	18
3.2 Kokonaisopetuksen toteuttaminen ja pedagoginen lähtökohta	20
3.2.1 Suunnittelu	21
3.2.2 Materiaalit ja arviointi	23
3.3 Kokonaisopetus ja alkuopetus	23
4 ALKUOPETUS	26
4.1 Alkuopetuksen tavoitteet	26
4.2 Alkuopetusikäinen oppilas	30
4.2.1 Kognitiivinen kehitys	30
4.2.2 Sosiaalis-emotionaalinen kehitys	32
5 AIKAISEMPIA KOKEILUJA JA TUTKIMUKSIA	33
5.1 Kokonaisopetuskokeilu Kärsämäellä, Pyhäjärvellä ja Helsingissä	33
5.2 Yhteenveto Suomessa toteutetuista kokonaisopetuskokeilujen tuloksista	34
5.3 Tutkimuksia eheyttävästä opetuksesta ja kokonaisopetuksesta	35

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
6.1 Kvalitatiivisesta tutkimuksesta	37
6.2 Tutkimusongelmat	38
6.3 Tutkimuksen kohderyhmä	39
6.4 Aineiston keruu	40
6.5 Aineiston analyysi	42
6.6 Tutkimuksen luotettavuus	44
7 TUTKIMUSTULOKSET	47
7.1 Opetussuunnitelma	47
7.2 Alkuopetuksen tavoitteet ja kokonaisopetus	49
7.3 Kuvaus kokonaisopetuksen toteutuksesta	50
7.4 Miksi opettaa kokonaisopetuksen mukaisesti?	51
7.5 Suunnittelu	53
7.6 Arviointi	56
7.7 Kokonaisopetuksen vaikutukset	57
8 TULOSTEN YHTEENVETO	59
9 DISKUSSIO	62
LÄHTEET	65
LIITTEET	71

1 JOHDANTO

Monet alkuopetuksessa toimivat luokanopettajat ovat ryhtyneet viime vuosina eheyttämään opetustaan ja pyrkineet samalla oppilaiden oppimiskokemusten eheyteen. Opettajat ovat katsoneet tämän tuovan mielekkyyttä sekä heidän omaan opetustyöhönsä että oppilaiden oppimiseen. Eheyttäminen nähdään lapsen kokonaispersoonallisuuden kehitystä ja kokonaisvaltaista oppimista edistävänä tekijänä. Koulumaailmassa ollaan selvästi menossa jo kovaa vauhtia siihen, että oppilaan rooli on aktiivisempi ja myös opettajan rooli on muutoksen alla. Erilaiset oppimis- ja tiedonkäsitykset, kuten kokonaisvaltainen oppiminen, ovat tulossa osaksi koulun toimintaa myös käytännön tasolla. Peruskoulun opetussuunnitelmassa näkyy selvästi pyrkimys oppilaiden oppimiskokemusten eheyttämiseen. Yhtenä keinona vuoden 1994 opetussuunnitelmassa mainitaan aihekokonaisuuksien muodostaminen.

Opetuksen eheyttämistä pidetäänkin tärkeänä peruskoulun kehittämisen suuntana. Oppimis- ja käsityskyvyltään kokonaisvaltaiselle koulutulokkaalle ehdotetaan opetussuunnitelmaa, jossa oppiminen muodostuu motivoivaksi ja tehokkaaksi sekä kaikin puolin lapsen omaleimaista kokonaispersoonallisuutta tukevaksi. Tärkeää on kehittää oppilaiden omaan aktiivisuuteen liittyviä toimintatapoja, jotka ottavat uuden oppimis- ja tiedonkäsityksen. Rakennetaan sellaisia aihekokonaisuuksia, jotka tukevat kokonaisvaltaista, toiminnallista, aktiivista oppimista. (Lehtinen ym. 1989, 13-14.)

Kouluissa näyttää edelleen vallitsevan paljon keskustelua herättäneet ongelmat esimerkiksi oppiaineiden pirstalemaisuus, opetussuunnitelmien yksipuolisuus, opettajajohtoinen työtapa, oppiainesidonnaisuus, kiire, oppilaiden motivaation puute jne. (Engeström 1983, 17-18.) Vaikka eheyttäminen ei ole uusi pedagoginen virtaus, sen toteuttamisessa tarvittava teoretieto on puutteellista ja vähäistä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää eheyttävän opetuksen ja etenkin sen erään muodon, kokonaisopetuksen merkitystä alkuopetuksessa. Tutkimus kuvaa kahden luokanopettajan kokemuksia eheyttävän opetuksen toteuttamisesta. Se antaa tietoa eheyttävän opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta, arvioinnista ja eheyttävän opetuksen vaikutuksista. Halusin myös selvittää, miten opettajat kokevat

opetussuunnitelman roolin kokonaisopetusta toteutettaessa. Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on myös yrittää jäsentää eheyttämisen termiä.

Tutkimuksessa lähestytään eheyttämistä ja kokonaisvaltaista opettamista historiallisella katsauksella tarkastelemalla progressiivi- ja reformipedagogisia suuntauksia sekä niiden vaikutuksia suomalaisen koulun kokonaisvaltaisuutta tavoitteleviin pyrkimyksiin.

Itse olen kiinnostunut eheyttämisestä ja varsinkin kokonaisopetuksesta opiskeluaikana opetusharjoittelussa. Harjoittelin luokassa, jossa toteutettiin eheyttävää opetusta kokonaisopetuksen periaatteiden mukaan. Esi- ja alkuopetuksen erikoistumisopintojen sisällä puhuttiin vain vähän eheyttämisestä, joten halusin selventää eheyttämisen käsitettä ja eheyttävän opetuksen toteuttamistapoja myös itselleni tämän tutkimuksen avulla.

2 EHEYTTÄMINEN MIELEKKÄIDEN OPPIMISKOKONAISUUKSIEN RAKENTAJANA

2.1 Mitä eheyttäminen on?

Tutustuessani eheyttämistä koskevaan kirjallisuuteen sain pian huomata eheyttämistä koskevia määritelmiä olevan paljon ja niiden eroavan jossain määrin toisistaan. Toisaalta tämä johtaa siihen, että eheyttämisen käsite vaikuttaa jonkin verran hämärältä, toisaalta se taas antaa opettajille mahdollisuuden muodostaa oman käsityksen erilaisten eheyttämiskäsitysten pohjalta. Silloin opettaja ei välttämättä omaksu vain yhtä tiettyä käsitystä vaan yhdistelee eri käsitysten hyvinä pitämiään puolia ja muodostaa näin tarkoituksenmukaisen toimintatavan siinä oppilasryhmässä, jossa hän toimii.

Eheyttäminen ei ole Suomessa kovin uusi oppimisen ja opetuksen menetelmä, vaan sen uranuurtajana on ollut Aukusti Salo, joka jo 1900-luvun alussa on tehnyt kokonaisopetusta tunnetuksi (ks. Salo 1935). Termi ”eheyttäminen” levisi käyttöön 1980-luvulla Suomessa (Malinen 1985, 146). Sitä ennen puhuttiin integraatiosta.

Malinen (1985, 146-147) määrittelee eheyttämisen tarkoittavan erilaisten kasvatustoimintojen ja opinnollisten virikkeiden yhdistämistä mielekkäästi, yleisten tavoitteiden mukaan toimivaksi kokonaisuudeksi, jossa eri tekijät vuorovaikutuksessa tukevat toisiaan.

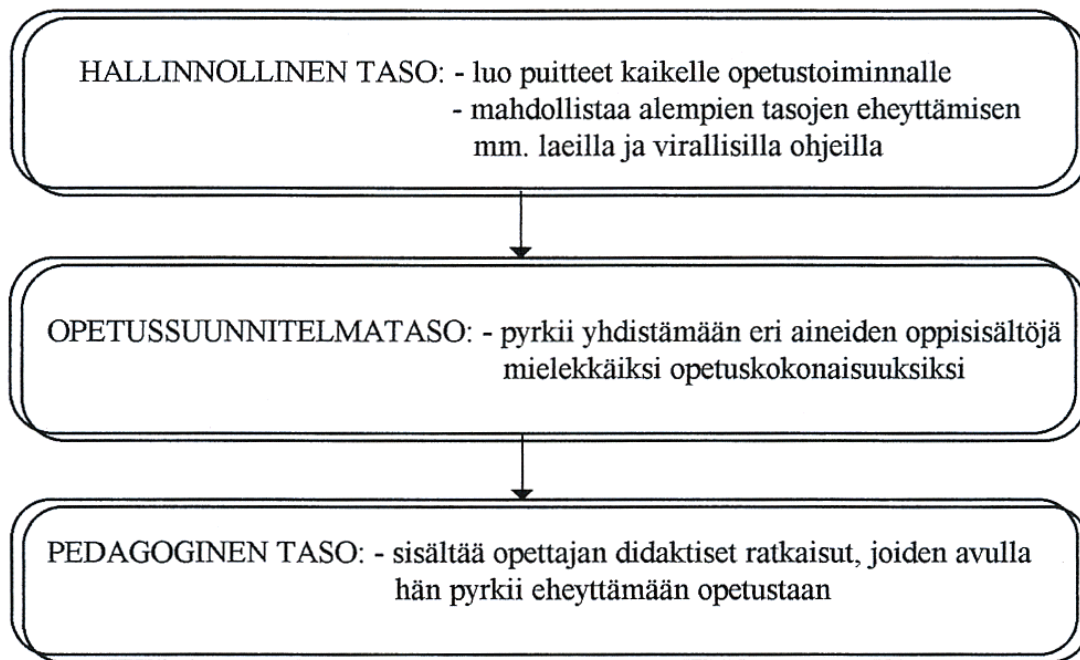
Kaikkosen ja Lindhin (1990) näkemyksen mukaan eheyttämisen tarkoituksena on lisätä opetuksen ja kasvatuksen yhdenmukaisuutta sekä edistää kokonaisnäkemyksen syntymistä oppilaskeskeisin opetusmuodoin. Tämä tarkoittaa mm. oppilaan kehitystason, kykyjen, tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioimista. Tällöin oppilas opiskelee omista lähtökohdistaan käsin. Lisäksi korostetaan oppilaan tiedon prosessointitapoja, kuten kykyä hahmottaa kokonaisuuksia ja nähdä yhteyksiä eri asioiden välillä. Opetuksessa ja oppimisessa korostuvat oppilaskeskeisyyden, kokonaisvaltaisuuden, toiminnallisuuden ja elämänläheisyyden periaatteet. Oppilaan kehitys nähdään kokonaisuutena, jolloin sosiaalista, emotionaalista, motorista ja tiedollista kehitystä ei eroteta toisistaan. Oppilaan kehitystä pyritään tukemaan kokonaisvaltaisesti. (Kaikkonen & Lindh 1990, 7-8.) Vaahtokari (1992, 75) määrittelee

opetuksen olevan eheyttävää silloin, kun se tarjoaa oppilaalle uuden perspektiivin yhdistellä tietoja ja taitoja mielekkäiksi kokonaisuuksiksi.

Kokonaisopetus sekoitetaan joskus tarkoittamaan samaa kuin eheyttäminen. Kokonaisopetus on yleisesti käytössä oleva opetuksen muoto alkuopetuksessa. 1980-luvulla mietittiin eheyttämisen ja kokonaisopetuksen suhdetta ja päädyttiin siihen, että kokonaisopetus määriteltiin yhdeksi eheyttämisen tavaksi (Malinen 1985, 146). Myös tässä tutkimuksessa kokonaisopetus nähdään yhtenä eheytetyn opetuksen tapana. Seuraavaksi esitän vielä eheyttämisen ja kokonaisopetuksen suhdetta selventävät määritelmät, jotka on julkaistu Ala-asteen eheyttämisprojektin seminaariraportissa (1988).

”Opetuksen eheyttäminen on opetustilanteiden ja oppiaineiden järjestämistä siten, että oppimistilanteet muodostuvat mielekkäiksi kokonaisuuksiksi ja eheyttävät oppijan maailmankuvaa. Opetuksen eheyttäminen on pyrkimystä parantaa koulun ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen laatua ja toimivuutta. Tavoitteena on kehittää opetussuunnitelmaa niin, että jokainen oppilas selviytyy entistä paremmin koulun ja yhteiskunnan haasteista. Kokonaisopetus on ajankäytön ja oppiaineiden sulauttamista siten, että perinteiset oppiainerajat osittain tai kokonaan häviävät muodostaen tiedon struktuurin, oppilaiden kehitystason ja persoonallisuuden kehityksen kannalta tarkoituksenmukaisia kokonaisuuksia.” (Salonen 1988, 1; 42.)

Käsitystä eheyttämisestä selventää Hytösen (1988) malli eheyttämisen tasoista. Sen mukaan eheyttäminen nähdään yhä laajempänä kokonaisuutena, joka tapahtuu tai voi tapahtua kolmella eri tasolla: hallinnollisella, opetussuunnitelmallisella ja pedagogisella tasolla (ks. Vastamäki & Yrjönen 1992, 11-12.) Kuvio 1 havainnollistaa näitä tasoja ja niiden välisiä suhteita.



KUVIO 1. Eheyttämisen kolme tasoa (Hytönen 1988)

Kun kiinnostus eheyttävää opetusta kohtaan on viime aikoina lisääntynyt ja on syntynyt lisää määritelmiä termille ”eheyttäminen”, samalla se on hämärtynyt sekä pyrkinyt laajentumaan kaiken koulutoiminnan kattavaksi (Atjonen 1990, 29). Vaikka kirjallisuudesta on luettavissa monenlaisia eheyttämismääritelmiä, kaikilla eheyttämismääritelmillä on kuitenkin yhteisenä päämääränä koulun sisäinen kehittäminen.

2.2 Eheyttämisen keskeiset piirteet

Tutustuessani erilaisiin eheyttämistä koskeviin tutkimuksiin ja kokeiluihin, huomasin niillä olevan paljon yhteisiä piirteitä, vaikka niiden lähtökohdat vaihtelevatkin. Seuraavaksi esittelen joitakin piirteitä, jotka ovat ominaisia eheyttävälle opetukselle.

Eheyttämistä toteuttavissa kouluissa kasvatusvastuu jaetaan paitsi koulun sisällä myös koulun ulkopuolella olevien tahojen kanssa. Parhaimmillaan eri tahojen yhteinen vastuu kasvatuksesta johtaa tilanteeseen, jossa oppilaiden hyväksi työskentelevien tahojen välillä on yhteistyötä ja kokemusten vaihtoa. (Anon. 1989, 26-27.) Eheyttävän

opetuksen sisällöt usein laajentavat oppilaan maailmankuvaa. Tavoitteena on lapsen selviytyminen monimutkaisessa maailmassa ja laajentuvassa ympäristössä. Elämää tarkastellaan monimuotoisena ilmiönä ja sen erilaisiin ilmenemismuotoihin suhtaudutaan rikkautena. Elämän ilmiöt ovat usein eri tieteiden välisiä, eikä näin ollen niitä voida tarkastella vain yhden tieteenalan valossa. Sisältöjä valittaessa ja toteuttaessa kiinnitetään huomiota siihen, että ne liittyvät oppilaan maailmaan ja koskettavat häntä. (Anon. 1989, 26-28.)

Eheyttävässä oppimisessa käytetään usein ryhmätyötä ja viestintä on siinä keskeistä. On tärkeää, että opitusta ja omista kokemuksista kerrotaan myös toisille, siksi kiinnitetäänkin huomiota tiedon välittämiseen. Ryhmiä voidaan muodostaa yli luokka- ja ikärajojen. Ryhmätyöskentelyssä kiinnitetään huomiota siihen, että oppilaat oppivat ilmaisemaan itseään sekä ottamaan toisiaan huomioon. (Anon. 1989, 30-31.) Vaihtelevat työtavat ovat yksi eheyttävän opetuksen pürre. Opetuksessa ei pyritä löytämään yhtä ainoata hyvää opetusmenetelmää, vaan käytetään monipuolisesti erilaisia pedagogisia ja didaktisia ratkaisuja. Opetusmenetelmän valinta on riippuvainen opetuksen sisällöstä sekä oppimisen syvyydelle ja laajuudelle asetetuista tavoitteista. Tarkoituksena on löytää kullekin oppijalle senhetkiseen tilanteeseen soveltuva opetusmenetelmä. Luokkaan pyritään tuomaan mahdollisuuksien mukaan oppimisvälineitä myös luonnosta ja muusta ympäristöstä. Oppimateriaalia käytetään valiten ja vaihdellen niin, että yhdellä oppijalla on samanaikaisesti käytössä eri lähteitä. Välitunnit pidetään yleensä silloin, kun on tarkoituksenmukaista. Kotitehtävien luonne on entistä moninaisempaa. (Anon. 1989, 31-33.)

Eheyttävässä opetuksessa arvioinnin luonne on parhaimmillaan kannustavaa ja oppimisen laatua kehittävä. Eheyttävässä opetuksessa numeroarvostelu koetaan usein vaikeana. Kun opiskellaan kokonaisuuksia, on vaikea antaa oppilaille arvosanoja yksittäisistä oppiaineista ja työskentelyn tulos on usein ryhmäkohtainen, jolloin yksittäisen oppilaan suoritusta on vaikea irrottaa kokonaisuudesta. Arvioinnissa on parhailaan mukana oppilaan itsearviointia. Arviointikriteereinä eheyttävässä opetuksessa tulisi olla oppilaan oma-aloitteisuus, aktiivisuus, yhteistyötaito, ongelmanratkaisutaito, joustavuus ja laaja-alainen näkemys. (Anon. 1989, 34.) Alkuopetuksen sanallisella arvioinnilla on mahdollista kuvata myös niitä ei-

kognitiivisia taitoja ja tietoja, joita eheyttämällä pyritään edistämään (Atjonen 1992, 80).

2.3 Eheyttämistavat

Käsite eheyttäminen selkiytyy tarkasteltaessa eheyttämisen tapoja. Opetuksen eheyttämistavat jaetaan usein vertikaaliseen ja horisontaaliseen integraatioon. Vertikaalinen integraatio voidaan määritellä samaan kokonaisuuteen, tavallisesti samaan oppiaineeseen, kuuluvien oppiainesten ja oppimistilanteiden järjestämiseksi peräkkäin mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Tällöin yleensä opetuksessa edetään tutusta tuntemattomaan, konkreetista abstraktiin ja oppiaineen loogisen rakenteen mukaan. Horisontaalinen integraatio voidaan puolestaan määritellä toisiaan lähellä olevien oppiaineiden ja oppimistilanteiden liittämiseksi toisiinsa mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Horisontaalista integraatiota voidaan toteuttaa mm. rinnastamisella, aineryhmien muodostamisella ja kokonaisopetuksella. Tiivistetysti voidaan sanoa vertikaalisen integraation tapahtuvan oppiaineen sisällä ja horisontaalisen integraation tapahtuvan oppiaineiden välillä (Lahdes 1986, 143; Lehtimäki & Mustonen 1990, 20). Lahdes (1986, 143) pitää horisontaalista integraatiota sopivana peruskoulun luokille 1-6, sillä mitä nuorempi oppilas on, sitä kokonaisvaltaisemmin hän hahmottaa todellisuutta. Näillä luokilla opetusta hoitaa pääosin yksi luokanopettaja, jolloin oppiaineiden rajojen kaataminenkin onnistuu helpommin kuin peruskoulun ylemmillä luokilla. Lahdes (1986) korostaa, että vertikaalinen integraatio on edellytys hyvin onnistuneelle horisontaaliselle integraatiolle. Vertikaalisella integraatiolla voidaan auttaa mielekkäiden kokonaisuuksien syntymistä tieteenalan sisällä ja samalla horisontaalinen integraatio tukee tiedon syväkonstruoimista ilman, että eri oppiaineiden välillä on keinotekoisia rajoja. Kun huomioidaan oppiaineen sisäinen rakenne, pystytään muodostamaan kokonaisuuksia eri oppiaineiden välisellä integraatiolla. Opiskeltavien kokonaisuuksien sisäisen rakenteen tulee pohjautua oppiaineiden rakenteisiin. Oppiaineen sisäinen rakenne auttaa oppilasta hahmottamaan suurempia kokonaisuuksia. (Lahdes 1986, 150.)

Eheyttäminen antaa mahdollisuuden tarkastella asioita usean oppiaineen kannalta. Monet tärkeät kysymykset, kuten luonnonsuojelu, vaatii asioiden tarkastelua eri

näkökulmista. Eheyttämisen tapoja on monia, mikä onkin tarkoituksenmukaista, kun ajatellaan oppijoiden olevan eri-ikäisiä ja eritasoisia. Näin on mahdollista valita sopiva eheyttämistapa erilaisille oppijoille. Tutkimuksessani keskityn alkuopetukseen sopivien horisontaalisen integraation tapoihin ja erityisesti niistä kokonaisopetukseen. Rautalinin (1992, 31) mukaan peruskoulun ala-asteella yleisimmin käytetyt horisontaaliset eheyttämistavat ovat seuraavat:

- *Kokonaisopetus*, jolla tarkoitetaan työskentelyä, jossa eri oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt käsitellään tietyn teeman, ongelman tai kokonaisuuden puitteissa. Silloin ei ole erillisiä oppiaineita, vaan niiden rajat ovat hävinneet. (Husso 1988, 13.) Kokonaisopetussuunnitelmat voidaan jakaa sidottuun kokonaisopetukseen ja vapaaseen kokonaisopetukseen. Sidotussa kokonaisopetuksessa on suunniteltu etukäteen opetettavat kokonaisuudet ja niiden järjestys. Vapaassa kokonaisopetuksessa lähdetään oppilaiden tarpeista ja harrastuksista ilman etukäteen tehtyä suunnitelmaa. (Lahdes 1986, 148.)
- *Jakso- eli periodiopetus*, jolla vähennetään samanaikaisesti opiskeltavien aineiden määrää keskittymällä opiskelemaan vuorotelle pääosin yhtä ainetta kerrallaan (Salonen 1988, 73).
- *Rinnastaminen*, jota toteuttaessa oppiaine otetaan esille eri aineissa samanaikaisesti, kuten samana päivänä tai viikkona. Eräät aineet voidaan korottaa keskusaiheiksi. (Lahdes 1986, 146.)
- *Teematyöskentely*, joka voi olla lyhytkestoista tai pitkäjänteisempää. Se voidaan toteuttaa luokkatasolla tai koko koulun yhteisenä teemana. (Salonen 1988, 73.)
- *Projektityöskentely*, joka voi tapahtua jakso-opiskeluna tai teematyöskentelynä jonkin aiheen parissa muuhun opiskeluun liittyen. Projektityöskentely voi olla yksilö- tai ryhmätehtävä. Työn suunnittelu ja arviointi ovat työskentelyn oleellisia piirteitä. (Salonen 1988, 74.)

Alkuopetukseen tarkoituksenmukaisena eheyttämistapana pidetään yleensä kokonaisopetusta, kun taas 3-6-luokkalaisten opetus toteutetaan usein jakso-opetuksen periaatteita soveltaen. Käytännössä eheyttävää opetusta ei yleensä suunnitella ja toteuteta pelkästään yhden eheyttämistavan pohjalta, vaan opetuksessa sovelletaan useita eheyttämistapoja ja usein näitä käytetään myös rinnakkain. (Rautalin 1988, 31.)

2.4 Eheyttäminen alkuopetuksessa

Kun 2000-luvun lapset elävät tietoyhteiskunnassa, myös eheyttämisellä on yhä tärkeämpi merkitys. Koulun tulee auttaa lasta selviytymään valtavan tietomäärän kohtaamisessa ja edesauttaa mielekkäiden tieto-, toiminta- ja asennestruktuurien syntymistä sekä vanhan ja uuden aineksen syväkonstruoimista oppilaan ajattelussa (Lahdes 1986, 150).

Päiväkotien toiminta suunnitellaan usein kokonaisuuksiksi. Tästä syystä alkuopetusikäiset lapset ovat tottuneet työskentelemään suurempien kokonaisuuksien parissa. Peruskoulun opetuksen kehittämistä koskevissa ohjeissa opetusministeriö on korostanut opetuksen eheyttämistä. Sen mukaan on pyrittävä kokoamaan eri oppiaineisiin sijoittuvaa, mutta samaan aiheeseen liittyvää ainesta. Tällä pyritään vähentämään ainejakoisuutta ja kehittämään peruskoulun opetuksesta ja kasvatuksesta yhtenäinen kokonaisuus ja samalla lisäämään opettajien yhteistyötä. (Anon. 1987, 36.)

Kokonaisopetuksen suunnittelun lähtökohtana ovat selkeät tavoitteet. Kokonaisopetuksen suunnittelu on parhaimmillaan suunnittelua, jossa ovat mukana sekä opettaja että oppilaat. Opetuksen suunnittelussa on kiinnitettävä huomiota siihen, että eri oppiaineita yhdistellään lapsen kannalta mielekkäiksi ja jäsentyneiksi kokonaisuuksiksi. Tällainen opetussuunnitelma tukee uusien asioiden oppimista. Jotta tähän päästään, suunnittelussa tulee ottaa huomioon ainakin peruskoulun yleiset kasvatustavoitteet, alkuopetuksen tavoitteet ja eri oppiaineiden oppimäärät. Huomioitava on myös paikalliset olosuhteet, koulun mahdollisuudet, oppilaiden edellytykset ja käytettävissä olevat materiaalit. (Anon. 1987, 36-37.) Paanasen (1986) mukaan eheytyessä opetuksessa on tärkeää, että oppilas hahmottaa kokonaisuuksia. Tämä edellyttää, että oppilaat opiskelevat asioita kokonaisuuksina ja tarkastelevat niitä

eri puolilta. Oppilaiden aikaisemmat kokemukset tulee ottaa oppimisen lähtökohdaksi ja uudet asiat on pyrittävä sijoittamaan yhdessä kotien kanssa oppilaiden kokemuspiiriin. Opetuksen toteuttamisesta kokonaisuuksina tulee laatia pidempiaikaisia suunnitelmia ja opetussuunnitelmassa mainittuja aiheita ja oppiainesta tulee tarkastella kokonaisuuksina. (Paananen 1986, 14.)

Edellisten lisäksi opetuskokonaisuutta suunniteltaessa tulee ottaa huomioon, että aihekokonaisuuden käsittely välittää tietoa ympäröivän maailman ja ihmiskunnan ilmiöistä ja vaikutussuhteista. Kokonaisuuden tulee kiinnostaa kaikkia oppilaita, olla oppilaiden kehitystasoa vastaava ja kehittää oppilaiden luovuutta. Kaikilla oppilailla tulee olla mahdollisuus osallistua sen toteuttamiseen. (Röman & Airo 1974, 6-7.)

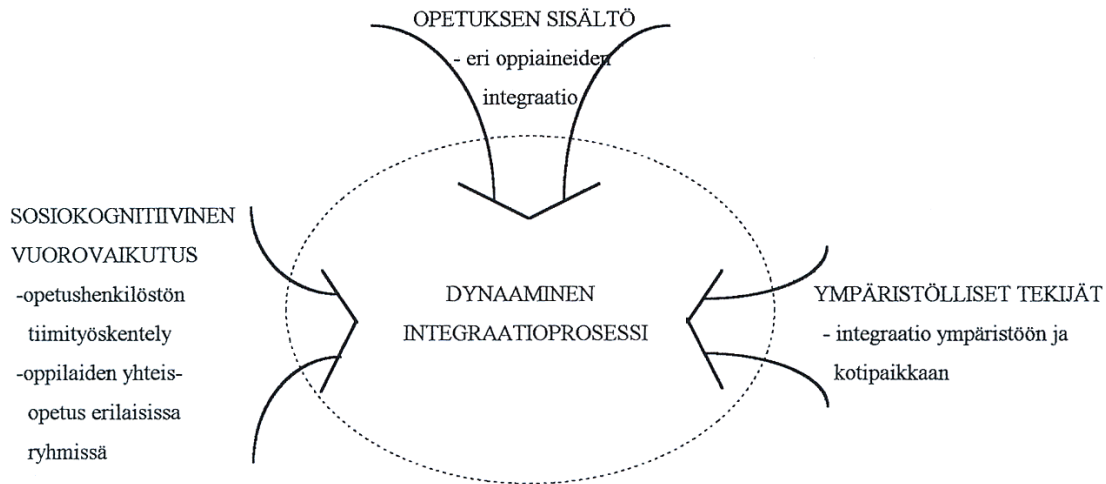
Alkuopetusikäinen oppilas on vielä varsin eriytymätön ja kokonaisvaltainen. Oppilasta varten on tehtävä eheä ja mielekäs opetussuunnitelma, jotta oppiminen muodostuisi motivoivaksi ja oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvua tukevaksi. Alkuopetuksen oppilaiden oppimisedellytykset ovat varsin erilaisia. Osalla oppilaista on oppimisvaikeuksia ja osa vaikuttaa ”osaavan jo kaiken”. Kokonaisopetuksella voidaan auttaa molempia ryhmiä. Sen avulla voidaan toistaa asioita moneen kertaan. Se mahdollistaa myös omakohtaisten kokemusten saamisen näistä asioista monipuolisesti, kuten motorisesti ja aistihavaintoina. (Anon. 1987, 36.)

Alkuopetuksen tavoitteena oleva lapsen kokonaispersoonallisuuden kehityksen edistäminen edellyttää opettajan didaktiselta ajattelulta kykyä eheyttää. Tämä tarkoittaa Kyröläisen (1994) mukaan seuraavia asioita:

- ” 1. Opettaja tuntee lapsikeskeistä pedagogiikkaa ja käyttää sitä eheyttäessään hyväksi,
 2. opettaja tuntee kasvatusteorioita ja käyttää niitä hyödykseen eheyttämiskäytännön suunnittellessaan ja toteuttaessaan,
 3. opettaja tuntee lapsipsykologiaa ja käyttää sieltä saamiaan tietoja eheyttämisen perusteina,
 4. opettaja tuntee erilaisia opetussuunnitelmia,
 5. opettaja tuntee joitakin eheyttämismalleja ja kokeiluja ja
 6. opettajalle on kehittynyt oma kasvatusteoria..., jonka varassa hän opetusta toteuttaa.
- Kasvatusteoria voi ohjata opettajaa eheyttävän opetuksen ratkaisuihin.”

(Kyröläinen 1994, 49.)

Husso (1988) esittää kuviolla 2 opetuksen eheyttämistä edistävät tahot. Nämä tahot ovat opetuksen sisältö, sosiokognitiivinen vuorovaikutus ja ympäristölliset tekijät.



KUVIO 2. Opetuksen eheyttämistä edistävät tahot (Husso 1988, 20).

2.5 Eheyttämisen hyvät ja huonot puolet

Tutkimukset ovat tuottaneet paljon positiivisia tuloksia eheyttävästä opetuksesta, siksi kirjallisuudessaakin korostetaan sen hyviä puolia. Seuraavaksi esittelen eheytetyn opetuksen positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia.

Tutkimusten mukaan käyttämällä eheytettyä opetusta oppilaiden oppimismotivaatio kasvaa ja samalla oppilaille syntyy myönteinen asenne koulunkäyntiä kohtaan. Eheytetty opetus vaikuttaa positiivisesti oppilaiden avoimuuteen, rohkeuteen ja esiintymiskykyyn. Samalla heidän vastuullisuus, sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot lisääntyvät. Eheytetyn opetuksen myötä oppilaskeskeisten opetusmenetelmien käyttö lisääntyy ja päällekkäisyydet ja kirjasidonnaisuus vähenevät. Eheyttämisen myös katsotaan helpottavan ja syventävän työskentelyä, luovan hyvät mahdollisuudet opettajan ja oppilaiden välisen suhteen kehittymiseksi yhteistyösuhteeksi ja lisäävän luokkien välistä yhteistyötä. Myös työskentelyilmapiiri vapautuu ja työrauha lisääntyy. Eheytetty opetus kehittää oppilaiden kielellisiä taitoja, koska opettajan puhe ei jää

irrationaalisiksi, vaan liittyy oppilaiden kannalta mielekkääseen kokonaisuuteen. Eriyttäminen on entistä helpompaa, koska samaa aihetta voidaan käsitellä joko perusasioiden osalta tai laajempina osina. Näin heikommatkin oppilaat saadaan mukaan opetukseen ja samalla pystytään ottamaan huomioon myös nopeasti edistyvät ja antamaan heille vaativampia tehtäviä. Koulun ulkopuolinen toiminta lisääntyy ja kodit voivat olla mukana opetuksen toteuttamisessa keskustelemalla opettajan ja oppilaan kanssa käsiteltävästä kokonaisuudesta. Ajankohtaisten asioiden ja tapahtumien huomioiminen helpottuu. Opettajan työn mielekkyys kasvaa, koska opettajalle jää entistä enemmän aikaa ja mahdollisuuksia vaihdella työtapoja, tiedonhankintamenetelmiä ja oppimismateriaalia ja toimia luokkatilanteen kulloinkin edellyttämällä tavalla. (Paananen 1986, 14; Rautalin 1992, 97-99; Riihiluoma & Valioniemi-Aho 1995, 108.)

Eheyttämisen hyvien puolien korostaminen saattaa aiheuttaa vaaran, että opetustaan eheyttävä opettaja suhtautuu kritiikittömästi omaan opetukseensa. Opettajan on hyvä tutustua eheyttävään opetukseen kohdistuneeseen kritiikkiin, jotta hän voi paremmin tiedostaa opetuksen heikkouksia ja keskittyä niiden välttämiseen. Vaahtokari (1992) kritisoi eheytyvää opetusta muun muassa siitä, jos opetus suunnitellaan kovin eheytetysti keskusaiheista lähtien, voi jokin tieteenala jäädä vaille huomiota. Taidealueet saattavat tästä myös kärsiä, jos ne koko ajan alistetaan menossa olevalle keskusaiheelle. Jotkin aineet ovat myös melko mahdottomia sitoa keskusaiheeseen. Yksi tällainen on matematiikka, jonka tiedon struktuuri on hierarkkinen. Matematiikan liittäminen johonkin keskusaiheeseen saattaa aiheuttaa väkinäisiä ja pinnallisia ratkaisuja. Eheytetyn opetuksen vaarana muutenkin on muodostua keinotekoiseksi, jolloin voi syntyä tavoitteiltaan epämääräistä toimintaa, joka ei edistä oppilaan oppimista. (Vaahtokari 1992, 72-75.) Monesti eheyttämistä kokeilevia opettajia on kritisoitu opetuksen menetelmällisestä painotteisuudesta ja opetettavan sisällön keinotekoisesta yhdistelemisestä. Välttääkseen eheyttämispyrkimyksien jäämistä opetusmenetelmälliselle tasolle opettajan tulee sisäistää, että eheytettyä opetusta leimaa yhtä aikaa menetelmällinen että sisällöllinen painotus. (Rautalin 1992, 2.)

Riihiluoman ja Valioniemi-Ahon (1995) tutkimuksessa opettajat mainitsevat eheyttämisen negatiiviseksi puoleksi sen, että suunnittelu vie paljon aikaa ja on työlästä. Tästä johtuen ilman työparia eheyttäminen on raskasta. Välituntivalvonnat tuottavat

ongelmia, koska oppilailla on välitunnit eri aikoina. Töiden arviointia vaikeuttaa muun muassa se, että työskennellään laajojen kokonaisuuksien parissa ja yksittäisten oppilaiden panosta ryhmätyöstä on välillä vaikea erottaa. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat yhdysluokassa olevan vaikeampaa eheyttää kuin tavallisessa luokassa. (Riihiluoma & Valioniemi-Aho 1995, 108-109.)

Atjonen (1992) painottaa eheyttämisen olevan vain yksi mahdollisuus vastata kouluille ja oppimiselle asetettuihin haasteisiin. Se ei ole automaattinen ratkaisu kaikille opettajille ja oppilaille. (Atjonen 1992, 85.) Eheyttävää ja ainejakoista tai muunlaista opetusta ei tulekaan nähdä toisilleen vastakkaisina vaan toisiaan täydentävinä.

3 KOKONAISOPETUS - YKSI EHEYTTÄMISEN MUOTO

3.1 Kokonaisopetuksen historiaa

Tässä kappaleessa tarkastellaan koulun uudisvirtausten vaikutuksia opetuksen kokonaisvaltaistamiseen. Ensiksi luodaan tiivis katsaus ulkomailla vaikuttaneisiin reformi- ja progressiivipedagogisiin liikkeisiin sekä kotimaassa vallalla olevaan uudismieliseen kasvatuseritykseen.

Saksalaisella kielialueella uudisvirtauksia kutsuttiin reformipedagogisiksi ja englantilaisella alueella progressiivipedagogisiksi liikkeiksi (Lahdes 1987, 5). Suurin osa uudisvirtauksista korosti lapsikeskeistä näkemystä opetuksen lähtökohtana. Tärkeitä painotusalueita olivat lisäksi ympäristön konkreettinen ja kokonaisvaltainen havainnoiminen, lapsen tunne-elämän huomioonottaminen sekä oppilaan aktiivisuuteen ja omatoimisuuteen kannustaminen. (Lahdes 1987, 5.) Reformipedagogit kiinnittivät huomiota myös sosiaalisiin näkökohtiin (Bruhn 1968, 8). Kauranne (1994, 163) niin ikään toteaa, että 1800-luvun loppupuolella erityisesti Saksassa ja Yhdysvalloissa taisteltiin ainejakoista opetusta vastaan ja vaadittiin opetuksen eheyttämistä. Uuden koulun edustajat nimeivät usein esikuvikseen Rousseau, Pestalozzin ja Fröbelin. Progressiivinen pedagogiikka ei merkinnyt äkillistä opetuksen suunnan muuttumista, vaan uudistusta, jota oli jo kauan pohjustettu (Bruhn 1968, 9).

1800-luvulla erilaiset kasvatusteoriat ja suunnat voimistuivat. Niiden vaikutuksesta syntyi muun muassa opetuksen kehittämisyrittämiä. Husson (1988, 9) mukaan kasvatushistoriallisesta näkökulmasta tarkasteltuna eheyttämis- ja integraatiopyrkimyksissä on nähtävissä aaltomaista vaihtelua. Tästä huolimatta viimeisten puolentoista vuosisadan aikana on hahmotettavissa kolme opetuksen eheyttämiseen tähtäävää uudistusaaltoa.

Ensimmäinen kehitysaalto pohjautui herbart-zilleriläisen koulukunnan hyödyntämään assosiaatiopsykologiseen näkemykseen, joka korosti oppiaineksen konsentraation periaatetta (Husso 1988, 9). Mikael Soininen on suomentanut konsentraation ”keskitykseksi” ja ”rinnastukseksi”. Rinnastamalla ja jaksottamisella pyrittiin heikentämään opetussuunnitelman ainejakoisuutta. (Raatikainen 1990, 16; Kauranne

1994, 163.) Itse asiassa konsentraatio merkitsi opetuksessa kulkemista kohti kokonaisopetusta (Husso 1988, 9).

1930-luvulle saakka Suomessa kasvatusajattelu pohjautui Mikael Soinisen kasvatusoppiin, jota hän oli muokannut herbart-zilleriläisestä menetelmästä (Koskenniemi 1944; ks. Lahdes 1987, 7).

Opetuksen kokonaisvaltaistamiseen pyrkivä toinen uudistusaalto sijoittui 1900-luvun alkuun (Husso 1988, 10). Kauranne (1971, 20) arvioi, että uudistukset kehittyivät samanaikaisesti sekä Euroopassa että Yhdysvalloissa. Niiden ansiosta myös kasvatus- ja opetusajattelu muuttuivat lapsikeskeisimmiksi. Tämän uudistusaallon taustana on Bruhnin (1968) mielestä Jamesin ja Deweyn ”biologinen” tai ”holistinen” psykologinen perusnäkemys. Tämä merkitsi kasvatuksellisesti lapsen ottamista kokonaisvaltaisesti huomioon (Bruhn 1968, 56-60, 70).

Saksalaista Berthold Ottoa (1859-1933) pidetään eurooppalaisen kokonaisopetuksen luojaana (Kyröläinen 1994, 29; vrt. Raatikainen 1990, 17). Otton opetuksen lähtökohtana oli lapsi, ei vain oppiaine. Opetuksessa otettiin huomioon lapsen luontainen kiinnostus ympäristön havainnoimiseen. (Kauranne 1971, 22.) Otton kokonaisopetus pohjautui lapsen suuren kyselyhalun tiedostamiseen ja sen tyydyttämiseen. Otto nimittikin opetustapaansa ”pöytäkeskusteluiksi”, joilla herätettiin oppilaiden mielenkiinto eri asioihin. (Raatikainen 1990, 18.) Otton opetus edusti vapaata kokonaisopetusta, joka ei perustu ennalta laadittuun opetussuunnitelmaan. Radikaalimmassa muodossaan tämä tarkoittaa opetuksen järjestämistä niin, että ennalta laadittu opetussuunnitelma ei millään tavoin rajoita opettajan tai oppilaiden työskentelyä. Vapaan kokonaisopetuksen lähtökohtana ovat erityisesti oppilaiden omat elämykset ja luonnolliset elämäntilanteet (esimerkiksi harrastukset), jotka muodostavat opiskelun kehyksen. (Viljanen 1976, 103; vrt. Lahdes 1997, 212.)

Sitä vastoin Eckhardt, Bruckel ja Albert kehittivät Saksassa sidottua kokonaisopetusta, jonka taustalla oli ennakolta laadittu opetussuunnitelma (Kyröläinen 1994, 10). Siinä kokonaisuudet seuraavat toisiaan ajallisesti tietyssä, ennalta määrättyssä järjestyksessä. Sidottua kokonaisopetusta voidaan toteuttaa eri tavoin esimerkiksi keskusaineperiaatteella, johon muu oppiaines liitetään tai opetussuunnitelma voidaan

rakentaa tiettyjen periaatteiden mukaan valituista teemoista, jotka muodostavat kunkin opetuskokonaisuuden ytimen. (Viljanen 1976, 104.)

Suomessa näkyvimmäksi opetuksen eheyttäjäksi kohosi Aukusti Salo. Hän laati kokonaisopetusta noudattavat suunnitelmat erilaisille alakansakouluille. Saksalainen pedagoginen kirjallisuus, matkat Saksaan, Itävaltaan ja Pohjoismaihin vaikuttivat hänen ajatteluunsa samoin kuin Deweyn, Kilpatrickin sekä Decrolyn näkemykset (Salo 1946, 34). Salon kokonaisopetus mielletään opetuksen järjestelyksi, jossa opetettavaksi otettu asia samanaikaisesti käsitellään eri aineiden aloilla niin, että opetusaineiden rajat joko heikkenevät tai kokonaan katoavat. Opetus muodostaakin yhden suuren asiakokonaisuuden ns. yhden ainoan aineen. (Salo 1946, 29.) Salon kokonaisopetus on luonteeltaan sidottua. Siinä korostetaan opetuksen etukäteissuunnittelua. Opettaja viime kädessä määrää yksityiskohtaisesti opetussuunnitelman laatimisesta, jossa otetaan huomioon kunkin luokan kehitystaso. (Salo 1946, 21-26.)

Kokonaisopetuksen aseman heikkenemiseen vaikuttivat sotavuodet, alakansakouluseminaarien lakkauttaminen sekä Salon kuolema (vrt. Raatikainen 1990, 24). Husso (1988) tekee johtopäätöksen, jonka mukaan on vaikeaa ja tulkinnanvaraista määrittellä, mistä opetuksen eheyttämisen kolmas aalto maassamme alkaa. Hän mainitsee Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen toimineen huomattavana katalysaattorina aloittaessaan kokonaisopetuskokeilun vuonna 1967 (Husso 1988, 11).

1980-luvun alkupuolella heräsi maassamme jälleen erityinen kiinnostus lapsikeskeistä teoriaa kohtaan. Myöhemmin kiinnostuttiin erityisesti integraatiokysymyksistä; oppimisen, opettamisen ja opetussuunnitelman eheyttämisestä (mm. Salonen 1988; Laukkanen ym. 1990) sekä perinteisestä kokonaisopetuksesta. (Hytönen 1992, 168.)

3.2 Kokonaisopetuksen toteuttaminen ja pedagoginen lähtökohta

Peruskoulun opetuksen kehittämistä koskevissa ohjeissa opetusministeriö on pitänyt tärkeänä opetuksen eheyttämistä. Eri oppiaineisiin sijoittuvaa, mutta samaan aiheeseen liittyvää ainesta on koottava. Perusopetuslaki ja -asetus mahdollistavat kokonaisopetuksen käytön alkuopetuksessa. Tarkoituksena on vähentää ainejakoisuutta

ja kehittää peruskoulun opetus- ja kasvatusohjelmasta nykyistä yhtenäisempi ja jäsentyneempi kokonaisuus sekä lisätä samalla opettajien välistä yhteistyötä. (Anon. 1987, 36.)

Kokonaisopetuksen pedagogisena lähtökohtana on valtakunnallinen opetussuunnitelma, jonka pohjalta eheyttämistä voidaan järjestää kunkin opettajan ja lapsiryhmän omien taipumusten ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Selviä malleja opetuksen järjestämiselle ei ole annettu, eikä niitä ole syytä antaaakaan. Ei ole myöskään syytä laatia erillistä kokonaisopetuksen suunnitelmaa. (Salonen 1988, 37.)

3.2.1 Suunnittelu

Kokonaisopetuksen suunnittelu lähtee tavoitteista. Tällöin lähtökohtana on mahdollisimman laaja-alainen lapsen kasvuympäristön huomioonottaminen. Suunnittelussa otetaan huomioon ainakin seuraavat asiat:

- peruskoulun yleiset kasvatustavoitteet
- alkuopetuksen tavoitteet
- eri oppiaineiden oppimäärät
- paikalliset olosuhteet
- oppilaiden edellytykset
- koulun mahdollisuudet
- käytettävissä olevat materiaalit

(Anon. 1987, 37.)

Kokonaisopetuksen lähtökohdiksi otettavat aihepiirit voivat löytyä äidinkielen, ympäristöopin, kuvaamataidon, uskonnon tai jonkin muun oppiaineen oppisisällöistä. Lähtökohtia voivat olla myös juhlapäivät, vuodenajat ja luonto yleensä. Lapsilta saa usein myös hyviä ehdotuksia opetuksen pohjaksi. Myös ympäröivästä yhteiskunnasta lähtevät ajankohtaiset ilmiöt tulisi ottaa huomioon. (Salonen 1988, 37.)

Kokonaisopetus onnistuu parhaiten, kun opettajat ja oppilaat yhdessä osallistuvat sen suunnitteluun. Jakson lopussa on syytä pohtia yhdessä, onko saavutettu se mikä suunniteltiin. Omakohtainen kokeminen on alkuopetusikäiselle lapselle tärkeää. Itse

koettu tapahtuma tai elämys luovat mahdollisuuden aidolle oppimistilanteelle. (Anon. 1987, 38.)

Opetuskokonaisuuden laajuuteen ja keston vaikuttavat oppilaiden ja opettajan kiinnostus sekä lasten tiedonhalu. Aihekokonaisuus voi sisältää eri oppiaineiden oppimääriä erilaisin painotuksin eikä kaikkien oppiaineiden opiskelu välttämättä etene samalla tavalla ja samassa laajuudessa. (Anon. 1987, 38.)

Laadittavan opetussuunnitelman tulee olla riittävän tarkka, jotta se luo opetukselle turvalliset puitteet, mutta ei sido opettajaa liikaa. Tarvittaessa suunnitelmia tulee muuttaa ja tarkistaa. Opetuskokonaisuuksien suunnitteluun tulisi saada mukaan useampia saman luokka-asteen opettajia, sillä näin helpotettaisiin yksittäisten opettajien työtaakkaa ja saataisiin suunnitelmaan arvokasta näkemysten rikkautta ja opettajien erilaisia taitoja. (Anon. 1987, 38.)

Suunnittelu voidaan tehdä seuraavan Lillian Loganin mallin mukaan.

1. opetuskokonaisuus nimetään ja rajataan
2. opetuskokonaisuus kartoitetaan alustavasti ja valitaan pääongelma
3. määritellään opetuskokonaisuuden käsittelyssä esille tulevat peruskäsitteet
4. toiminta suunnitellaan yksittäisen oppilaan ja luokan osalta
5. suunnitellaan, varataan ja mahdollisesti valmistetaan oppimateriaali
6. arvioidaan suunnittelu, opetus ja oppimistulokset.

(Salonen 1988, 37-38.)

Yleensä lukuvuoden alussa tai mieluummin jo edellisenä keväänä tehdään vuosisuunnitelma, johon kootaan vuoden aikana käsiteltävät aihepiirit eri mittaisiksi kokonaisuuksiksi. Voidaan myös kirjata vuoden aikana tehtävät retket, pienen projektin yms. Suunnitelman väljyys antaa mahdollisuuden spontaanien, ajankohtaan sopivien tai lapsista lähtevien projektien, retkien ja vierailujen järjestämiseen. (Salonen 1988, 38.)

Tarkempi opetuskokonaisuuksien suunnittelu tehdään kunkin jakson alkaessa. Tässä yhteydessä asetetaan tarkemmat tavoitteet ja rajataan sisällöt. Mietitään opetuskokonaisuuden pituus. Se voi olla opetustuokio, päivä, viikko tai useampia viikkoja. Valitaan myös työtavat, oppimateriaali yms. Hyvin tärkeää on, että lapset

osallistuvat suunnitteluun ja tuovat mukaan omat ehdotuksensa ja ideansa. (Salonen 1988, 38.)

On pidettävä huoli siitä, että kunnallisen opetussuunnitelman asettamat tavoitteet toteutuvat, mutta opetustavan yms. pedagogiset seikat voi jokainen valita itse. Suunnitelmaa laadittaessa on tärkeää ainejakoisen opetussuunnitelman hyvä tuntemus, jotta voitaisiin luoda kokonaisuuksia niin, että vertikaalinen integraatio, asioiden looginen struktuuri toteutuu. (Salonen 1988, 38.)

Myös tuntijaosta tulee pitää kiinni. Tuntijaosta on annettu valtakunnalliset ohjeet, joissa todetaan, että opettajan tulee seurata opetusjärjestelyään niin, että valtioneuvoton asettama tuntijako toteutuu. Opetussuunnitelmassa olevat asiat tulee myös käsitellä, eikä eri oppiaineiden tavoitteista tule tinkiä. (Salonen 1988, 39.)

3.2.2 Materiaalit ja arviointi

Kokonaisopetuksen toteuttaminen ei vaadi erityistä, sitä varten suunniteltua materiaalia. Se antaa mahdollisuuksia entisen oppimateriaalin uudelleen käyttöön. Oppikirjasta tulee työväline, joka järkevästi ja suunnitelmallisesti käytettynä tukee ja rikastuttaa opetusta. Materiaalia tuodaan luokkaan pysyvästi oppilaiden ulottuville luettavaksi ja tutkittavaksi. (Salonen 1988, 39.)

Arviointi on jatkuvaa, ei vain lukuvuoden loppuun kuuluvaa toimintaa. Oppilaiden tulisi yksin ja ryhmissä arvioida oppimistaan. Arviointi on myös eräs kodin ja koulun välinen yhteistyömuoto. (Salonen 1988, 39.)

3.3 Kokonaisopetus ja alkuopetus

Kun pyritään huolehtimaan lapsen psyykkisestä hyvinvoinnista, on keskeinen tavoite terveen itsetunnon kehittyminen ja myönteisen minäkuvan muodostuminen. Kokonaisopetuksessa pyritään erilaisin keinoin luomaan tilanteita, joissa lapsi saa vaikuttaa työnsä suunnitteluun ja työn tekemiseen sekä arviointiin. (Salonen 1988, 35.)

Lapsen kokonaispersoonallisuuden laaja-alaista kehittymistä tukee myös periaate, että asioita tarkastellaan kokonaisuuksina. Myös toiminnallisuus ja pyrkimys elämyksien tuottamiseen tukevat kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. (Salonen 1988, 35-36.)

Edellä mainitut seikat tuovat lapsille myönteisiä opiskelutottumuksia, mikä on alkuopetuksen keskeinen tavoite. Kun lapsi saa työssään onnistumisen kokemuksia, se lisää opiskelumotivaatiota. Myös pidemmät työskentelyjaksot auttavat kokonaisuuksien syntymistä, niistä tulee työnteonjaksoja, ei oppitunteja ja työpäivästä muodostuu lapselle kokonaisuus. (Salonen 1988, 36.)

Ryhmissä toimiminen edistää sosiaalisten taitojen kehittymistä. Se opettaa lasta kantamaan vastuuta paitsi omasta myös toisen työskentelystä ja hyvinvoinnista. Kun lapset hankkivat tietoja tekemällä ja havainnoimalla ympäristöään sekä erittelemällä tietoja keskustelun avulla, pystyvät he helpommin jäsentämään saamaansa tietoa ja välittämään sitä muille. Pyrkimyksenä on päästä irrallisesta asiatiedosta ja säilyttävästä oppimisesta aktiivisen etsinnän kautta syntyvään tietoon ja oppimiseen. (Salonen 1988, 36.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että lapsen kehitystason huomioonottaminen on kokonaisopetuksen tärkeä lähtökohta. Eriyttäminen on luontevaa ja väistämätöntä. Leikinomaisuus, asioiden monipuolinen tarkastelu, kriittisyyteen ja laaja-alaiseen ajatteluun ohjaaminen sekä toisten huomioon ottaminen ovat tärkeitä tukipilareita. (Salonen 1988, 36.)

Yleisinä kokonaisopetuksessa toteutuvina periaatteina voidaan pitää myös ongelmakeskeisyyttä, itsenäiseen työskentelyyn ohjaamista, tutusta – tuntemattomaan – periaatetta, omakohtaisia kokemuksia ja toiminnallisuutta. Luokasta - ulos –periaate on kantava voima: vierailut ja retket luontoon antavat lapselle sitä omakohtaista kokemusta, jota hän tietoja jäsentäessään tarvitsee. Elämyksien kautta saatu tieto on elävää tietoa. (Salonen 1988, 36-37.)

YHTEENVETO KOKONAISOPETUKSEN MERKITYKSESTÄ

1. tukee tavoitteiden toteutumista
2. tukee käsitteenmuodostusta ja uusien käsitteiden oppimista
3. ottaa huomioon lasten tarpeet ja mielenkiinnon kohteet
4. tukee oppilaiden harrastuksia
5. auttaa kokemaan asiat laaja-alaisesti, monipuolisesti ja monitieteellisesti
6. järkevällä tavalla toteutettuna tukee oppilaan kokonaispersoonallisuuden eheytymistä, kehitystä ja kasvua
7. aihepiirit liittyvät läheisesti lasten kokemuspiiriin
8. koulutyö kytkeytyy ajankohtaisiin asioihin
9. ohjaa pitkän aikavälin suunnitteluun
10. eheyttää opetussuunnitelmaa, ts. kytkee eri oppiaineet mielekkäällä tavalla toisiinsa muodostaen laajempia kokonaisuuksia
11. edistää kiireettömyyttä työskentelyssä
12. antaa laaja-alaiset puitteet opettajan työskentelylle.

(Salonen 1988, 41.)

4 ALKUOPETUS

4.1 Alkuopetuksen tavoitteet

Alkuopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa 1. ja 2. luokan opetusta peruskoulussa. Alkukasvatuksella tarkoitan 6-8-vuotiaisiin kohdistuvaa toimintaa peruskoulun alaluokilla.

Alkuopetuksen tavoitteet ovat johdettavissa peruskoulun yleisistä ja oppiainekohtaisista tavoitteista. Ne ovat johdonmukaisia myös varhaiskasvatuksen tavoitteiden kanssa. (Anon. 1994, 40.) Opetushallituksen (1988) mukaan alkuopetus tulee järjestää sille luonteenomaisilla periaatteilla, joita ovat kokonaisvaltainen kasvatusta, työskentely aihekokonaisuuksittain, leikinomaisuus ja elämyksiin perustuva oppiminen. Alkuopetuksen tulee olla oppilaskeskeistä ja siinä tulee lähteä lapsen luonnollisesta tilanteesta ja hänen kysymyksistään. Näin lapsi oppii ymmärtämään toimintansa osana kokonaisuutta. (Anon. 1988, 3; 26.)

Opetushallitus (1994) on määritellyt alkuopetuksen keskeisiksi tavoitteiksi seuraavat kahdeksan kohtaa:

1. lapsesta kehittyä myönteisen minäkuvan omaava, fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti tasapainoinen yksilö,
2. lapsella on mahdollisuus kasvaa oma-aloitteiseksi, itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi,
3. lapsi oppii ottamaan huomioon toiset ihmiset ja hyväksymään erilaisuuden,
4. lapsi ymmärtää yhteisesti sovittujen sääntöjen merkityksen ja oppii toimimaan ryhmän jäsenenä ,
5. lapsi arvostaa omaa ja toisen työtä,
6. lapsi suunnittelee työskentelyään, asettaa itselleen tavoitteita, etsii uusia ratkaisuja sekä pystyy vähitellen arvioimaan ja perustelemaan valintojaan,
7. lapsi omaksuu perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia oppimisen eri alueilta ikänsä ja edellytystensä mukaisesti ja
8. säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen sekä uskaltaa rohkeasti ja luovasti kohdata uudet oppimishaasteet. (Anon. 1994, 40.)

Alkuopetuksen lähtökohtana on oppilaan näkeminen aktiivisena oppijana ja pyrkimys oppilaan kasvamiseen ryhmän jäseneksi. Tärkeää on, että oppilas oppii ymmärtämään, miksi jotakin tehdään ja miten eri asiat liittyvät toisiinsa. Alkuopetusikäinen lapsi on luontaisesti kyselevä, tutkiva, toimiva, liikkuva ja leikkivä. Lasta tulee rohkaista tutkimiseen, keksimiseen ja luovaan ongelmanratkaisuun sekä ilmaisemaan itseään. Yhteistoiminnalliset työmuodot ovat kasvatuksellisesti tärkeitä. (Anon. 1994, 41.)

Peruskoulun alkukasvatuksen yleistavoitemuistion (1974) mukaan ensimmäisinä kouluvuosina painopiste on lapsen oppimisedellytysten ja tunne-elämän kehittämisessä, toisin sanoen persoonallisuuden kokonaisvaltaisessa kehittämisessä ja kokonaispersoonallisuuden eheytyemisessä. (Anon. 1974, 14.)

Alkuopetuksen tavoitteistossa (taulukko 1, s. 28) yksilön kehitystä on kuvattu käyttäen persoonallisuuden kolmea komponenttia: toiminnallisuus, sosiaalis-emotionaalisuus ja kognitiivisuus. Peruskoulun tavoitteissa näitä vastaavat psykomotorinen, affektiivinen ja kognitiivinen alue. Taulukossa 1 ilmenee, millaisia prosesseja koulun pitäisi pystyä arvioimaan ja ohjaamaan lapsen yksilönkehityksessä. (Anon. 1974, 15.)

Taulukossa on kuvattu alkukasvatuksen tavoitteita. Toiminnallisiin tavoitteisiin kuuluvat muun muassa edullisen motivaatiopohjan luominen, omaehtoisen tavoitteenasettelun kehittäminen (vrt. projektiopetus) sekä arviointikyvyn ja havaintotoiminnan kehittäminen. Sosiaalis-emotionaalisella tavoitealueella pyritään virittämään aktiivisuutta, voimistamaan itsenäisyyttä, rikastuttamaan tunne-elämää sekä osoittamaan auttavaa suhtautumista ja ystävällisyyttä. Lisäksi pyritään rakentamaan positiivista minäkäsitystä ja vastuun omaksumista itsestä ja muista. Kognitiiviset tavoitteet liittyvät yksilönkehityksen osalta tiedon vastaanottamiseen, tallentamiseen, soveltamiseen ja luovaan ajatteluun. Lasta ohjataan hankkimaan ajankohtaista, uutta tietoa ympäröivästä maailmasta. (Anon. 1974, 15.)

Taulukko 1. Alkukasvatuksen tavoitteiden kuvaus (Anon. 1974, 15)

→ YHTEISÖKEHITYKSEN eli SOSIALISAATION ALUEET →			
Yksilökehitys	Sosiaalistaminen ekosysteemiin	Sosiaalistaminen yhteiskuntaan	Sosiaalistaminen kulttuuriin
Toiminnalliset tavoitteet	Toiminnalliset tavoitteet	Toiminnalliset tavoitteet	Toiminnalliset tavoitteet
<ul style="list-style-type: none"> - toiminnalle edullisen motivaatioperustan luominen - omaehtoisen tavoitteasettelun kehittäminen - oman toiminnan suunnittelu- ja arviointikykyjen kehittäminen - toimintaoperaatioiden kehittäminen: motoriiikka ja havaintotoiminnot 	<ul style="list-style-type: none"> - henkilökohtaisesta terveydestä ja turvallisuudesta huolehtiminen - luonnon hyväksikäytön taitojen opettaminen - luonnonsuojelutaitojen opettaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - yhteiskunnan eri tehtävissä tarvittavien perustaitojen opettaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - eri kulttuureiden välisen vuorovaikutuksen edellyttämien taitojen opettaminen - esteettisen ja uutta luovan toiminnan sekä virkistäytymisen taitojen opettaminen
Sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet	Sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet	Sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet	Sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet
<ul style="list-style-type: none"> - perusluottamuksen voimistaminen - aktiivisuuden virittäminen - itsenäisyyden voimistaminen - tunne-elämän rikastuttaminen - ystävällisen ja auttavaisen suhtautumistavan virittäminen - vastuun omaksuminen itsestä ja muista - positiivisen minäkäsityksen rakentaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - myönteisen ja vastuuntuntoisen suhtautumistavan virittäminen luonnon hyväksikäyttöön ja suojelemaan - myönteisen ja vastuuntuntoisen suhtautumistavan virittäminen omaan ja muiden fyysisten olentojen terveyteen ja kehitykseen 	<ul style="list-style-type: none"> - yhteistyötä ja tasa-arvoisuutta arvostavan suhtautumistavan virittämisen - myönteisen suhtautumistavan virittäminen sosiaalisten sääntöjen ja yhteisten päätösten noudattamiseen - myönteisen suhtautumistavan virittäminen vuorovaikutukseen muiden ryhmien, kansojen ja koko ihmiskunnan kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> - kiinnostuksen ja myönteisen suhtautumistavan virittämisen kansallista kulttuuria kohtaan - kiinnostuksen virittäminen uutta luovaan toimintaan sekä monipuolisiin virkistäytymistapoihin
Kognitiiviset tavoitteet	Kognitiiviset tavoitteet	Kognitiiviset tavoitteet	Kognitiiviset tavoitteet
<ul style="list-style-type: none"> - tiedon vastaanottaminen - tiedon valikointi ja arviointi - tiedon tallentaminen - tiedon soveltaminen ja ongelmanratkaisu - uuden tiedon luominen l. luova ajattelu 	<ul style="list-style-type: none"> - ihmisen elinympäristöön ja elämän edellytyksiin tutustuminen - ihmisen, eläinten ja kasvien biologiaan tutustuminen - ihmisen harjoittamaan luonnon hyväksikäyttöön tutustuminen - ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksen ongelmiin ja niiden säätelykeinoihin tutustuminen - ajankohtainen uusi tieto 	<ul style="list-style-type: none"> - yhteiskunnan taloudelliseen rakenteeseen tutustuminen - yhteiselämän sääntöihin tutustuminen - kommunikaation välineisiin ja muotoihin tutustuminen - yhteiskunnan erilaisiin ryhmiin ja sen ulkopuolisiin ryhmiin sekä näiden merkitykseen tutustuminen - ajankohtainen tieto paikallisista, alueellisista ja maailmanlaajuisista ongelmista 	<ul style="list-style-type: none"> - erilaisiin kulttuureihin ja niiden kehitykseen tutustuminen - luovan toiminnan ja virkistämisen keinoin tutustuminen

Alkuopetuksen opetussuunnitelmalliset ohjeet (1979) lähtee oppilaspainotteisesta peruskoulun kokonaistavoitteesta. Se jakaa alkuopetuksen tavoitteet yleis- ja perustavoitteisiin. Niiden kuvaus tapahtuu yleisyys-dimensiolla. Tavoitteiden sisällöissä, yleistavoitteissa, painottuvat:

1. oppimisvalmiuksien kehittäminen,
2. myönteisten asenteiden luominen opiskelua kohtaan,
3. yhteistyö- ja työskentelytapojen luominen ja
4. oppimisedellytysten erojen tasoittaminen.

Alkuopetuksen tulee antaa myöhempien koulunkäyntivuosien edellyttämät perustiedot ja -taidot. (Anon. 1979, 1.) Mielestäni oppimisedellytysten erojen tasoittamiseen tulee

kuitenkin suhtautua kriittisesti. Vaarana on, että vain edellytyksiltään heikkojen kehitystä tuetaan ja nk. lahjakkaiden kehittäminen jää huomiotta.

Kouluhallituksen asettaman työryhmän julkaiseman Peruskoulun alkuopetuksen oppaan (1984) mukaan peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan tavoitteet voidaan ilmaista seuraavasti:

1. Oppilaan fyysisestä ja psyykkisestä terveydestä sekä turvallisuudesta huolehtiminen
Oppilaille annetaan tietoa terveyteen vaikuttavista tekijöistä. Kasvatetaan lasta vähitellen vastuullisuuteen myös kavereidensa hyvinvoinnista. Psykkisen terveyden kannalta keskeisiä ovat terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittäminen.
2. Myönteisten opiskelutottumusten luominen
Turvallinen työskentely-ympäristö, oppilaan valmiuksien mukaan etenevä opetus ja oppilasta aktivoivien työtapojen käyttö tukevat parhaiten myönteisten opiskelutottumusten kehittymistä.
3. Koulutyön perustaitojen ja niiden edellyttämien valmiuksien opettaminen
Alkuopetuksen keskeiset perustaidot ovat äidinkielen taidot, matematiikantaidot sekä työskentelytaidot.
4. Opiskelun perustietojen antaminen ja niiden hankintaan ohjaaminen
Alkuopetusikäiselle on ominaista kokonaisvaltainen tapa suhtautua ympäröivään maailmaan ja hankkia tietoa. Siksi orientoituminen ympäristöön toteutuu luontevasti tutkittaessa erilaisia elämänläheisiä kokonaisuuksia. Tärkeää on, että uusi tieto ja siihen kytkeytyneet erilaiset taidot sekä affektiiviset sisällöt välittyvät lapsen kehitystasoa vastaavien kokemusten ja havaintojen kautta. Niiden tulisi rakentua aikaisempien kokemusten varaan.
5. Oppilaan luovan toiminnan, luovan ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittäminen
Luovuuden kehittäminen liittyy kiinteästi koulun työtapojen käyttöön: vaihtelevat opetustilanteet ja tilaisuudet tehdä ratkaisuja erilaisten vaihtoehtojen kesken virittävät luovaa tapaa ongelmien ratkaisemiseksi. Opetuksessa tulisi korostaa

lapsen omakohtaisia kokemista ja tekemistä edellyttävää toimintaa, samoin oppilaiden aktiivista ja kokeilevaa mieltä kaikissa oppimistilanteissa.

6. Lapsen persoonallisuuden kokonaiskehityksen ohjaaminen

Opettaja vaikuttaa ratkaisuillaan luokan ilmapiiriin. Siitä riippuu miten oppilaat kokevat onnistumisen ja epäonnistumisen suorituksissaan, miten he suhtautuvat toisiinsa ja koulutyöhön kuuluviin aikuisiin ja miten he kykenevät ottamaan vastuuta itsestään ja yhteisistä asioista.

(Anon. 1987, 4-5.)

4.2 Alkuopetusikäinen oppilas

4.2.1 Kognitiivinen kehitys

Alkuopetusikäisen lapsen (6-8-vuotias) tiedollinen kehitys on sidoksissa hänen toiminnalliseen kehitykseensä. Kognitiivisen kehityksen sitoutuminen toiminnalliseen kehityksen merkitsee lapsen ajattelun liittämistä konkreetteihin kokemuksiin. Tämän onnistuminen mahdollistaa ehyen maailmankuvan luomisen ja lapsen motivaation virittymisen opetettavaan ainekseen. (Anon. 1974, 61.)

Alkuopetusikäisen lapsen kognitiivista kehitystä tarkastellaan tässä Piaget'n teorian pohjalta. Valtaosa koulutulokkaista on intuitiivisessa kehitysvaiheessa. Osa heistä on siirtymässä konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Tässä taitteessa lapsen aikaisempaa ajattelua leimanneet piirteet (hyppelytyvyys ja lyhytjännitteisyys) alkavat vähetä ja lapsen ajatteluun ilmaantuu piirteitä, jotka saavat sen muistuttamaan aikuisen ajattelua. Lapsen tiedonkäsittelykyvyn ajallinen perspektiivi laajenee. Hän pystyy käyttämään entistä paremmin aikaisemmin oppimaansa hyväkseen. Lapsi pystyy laatimaan suunnitelmia ajatuksissaan. Tämä näkyy lapsen toiminnassa lisääntyneenä pitkäjännitteisyytenä, keskittymiskykynä ja johdonmukaisuutena. Lapsi pystyy myös yhdistämään uusia asioita aiemmin opittuun. (Piaget 1988, 106; Kallonen-Rönkkö 1986, 5.)

Koulunkäynnin alkaessa lapsen ajattelu on voimakkaassa kehitysvaiheessa. Ensiluokkalaiset ovat siirtymässä ulkomaailman konkreettisiin havaintoihin ja itsekeskeisiin mielikuviin perustuvista päättelyistä loogisempiin operaatioihin. Lapsi alkaa operoida havainnoista riippumatta konkreettisilla asioilla, esineillä ja ilmiöillä. Lapsen tapa ymmärtää on edelleen sidoksissa konkreetteihin havaintoihin, vaikkakin lapsi voi hyödyntää kaikkia aikaisempia havaintojaan ja kokemuksiaan. (Piaget 1988, 106-109; Kallonen-Rönkkö 1986, 7.)

Tällöin oppilaalle ilmestyvät muun muassa luokittelu- ja sarjoitustaidot. Oppilas pystyy havaitsemaan samanlaisuuksia ja eroja vertaillessaan kohteita keskenään. Hän alkaa ymmärtää, että sama kohde voidaan nimetä usealla eri nimellä riippuen näkökulmasta. Tätä Piaget kutsuu luokitteluksi. Sarjoittamisella tarkoitetaan lapsen kykyä vertailla. Luokittelun ja sarjoittamisen avulla lapsi alkaa muodostaa älyllisten toimintojen välineeksi käsitejärjestelmiä. Varsinaisesti abstraktit käsitteet mahdollistuvat vasta vuosia myöhemmin. Vaikka abstrahoinnista tapahtuu kaiken aikaa lapsen muodostaessa aina laaja-alaisempia käsitteitä, ensimmäisinä kouluvuosina lapsen muodostamat käsitteet ovat kytköksissä havaintojen tai toiminnan kautta konkreettisiin kohteisiin. (Kallonen-Rönkkö 1986, 6.)

Lapsen kielelliseen kehitykseen vaikuttavat kasvuympäristön kielelliset virikkeet. Lapsen kehittämä toimiva käsitevastine syntyy jo varhain. Ajattelumuoto, jota alkuopetusikäinen lapsi käyttää, eroaa huomattavasti aikuisen vastaavista operaatioista ja struktuureista. (Vygotsky 1975, 55.) Lapsi hallitsee perustavat loogiset prosessit ja kykenee etenemään deduktiivisen päättelyn tietä lähtökohdista johtopäätöksiin. Loogiset prosessit ovat kuitenkin vielä rajoitettuja ja alkeellisia, konkreettisiin tapahtumiin ja havaintoihin tai niitä edustaviin mielikuviin sitoutuvia. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa myös havaitseminen kehittyy, sillä lapsi pystyy etsimään ja järjestämään eri aistein saatua informaatiota loogisemmin, tehokkaammin ja monipuolisemmin. (Fischer & Lagersson 1984, 455-457; Flavell 1985, 67.)

4.2.2 Sosiaalis-emotionaalinen kehitys

Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen käsite sisältää lapsen tunne-elämän kehittymisen sellaisenaan sekä ympäristöön kohdistuvien tunteiden ja suhtautumistapojen kehittymisen. Tämän tapahtuman laatua säätelee olennaisesti se ympäristö, jossa lapsi kasvaa, ne ihmiset, joiden kanssa hän elää, ja se tieto, jota hän saa itsestään. (Anon. 1974, 49.)

Alkuopetusikäinen lapsi on tunne-elämältään tasapainoisessa vaiheessa. Alkuopetusiässä lapsi itsenäistyy huomattavasti. Hän alkaa luottaa itseensä ja suorituksiinsa. Hänen itsetuntonsa ja käsityksensä omasta itsestään ja mahdollisuuksistaan kehittyvät. (Anon. 1979, 6.)

Lapsen asennoituminen ihmisiin on alkuopetusiässä myönteistä. Emotionaalisesti turvallinen ja lämmin kasvuympäristö luo pohjan tasapainoiselle kehitykselle. Perusluottamus kehittyy varhaisina vuosina. Perusluottamuksen kehittyminen edellyttää lämpimiä ja luottavia aikuissuhteita. Opettajan merkitys on suuri. (Anon. 1974, 50.) Koulutulokas on kehityksellisistä syistä itsekeskeinen. Muiden huomioonottaminen voi olla vaikeaa. Kuitenkin alkuopetusikäinen on kiinnostunut toisista lapsista ja haluaa olla toisten kanssa. (Anon. 1979, 7.)

Alkuopetusikäiselle on tyypillistä sääntöjen ehdoton noudattaminen ja niiden soveltamisen tai lieventävien näkökohtien huomioon ottamisen vaikeus. Alkuopetusikäiselle on tärkeää, että hän tuntee kuuluvansa ryhmään. Koska hän pystyy omaksumaan sääntöjä, tulee häntä ohjata ryhmäkäyttäytymiseen. (Anon. 1979, 8; Anon. 1987, 6.)

5 AIKAISEMPIA KOKEILUJA JA TUTKIMUKSIA

Erilaisia kokeiluja ja tutkimuksia eheyttämisestä löytyy paljon, mikä kertoo eheyttämisen olevan tällä hetkellä pinnalla. Tässä luvussa kerron ensin Suomen virallisesta kokonaisopetuskokeilusta, joka kattaa kolme erillistä kokeilua. Tämän jälkeen esittelen yhteenvedona Suomessa toteutettujen eheyttämiskokeilujen tuloksia ja lopuksi esittelen aiheeseeni liittyviä tutkimuksia eheyttävästä opetuksesta ja kokonaisopetuksesta.

5.1 Kokonaisopetuskokeilu Kärsämäellä, Pyhäjärvellä ja Helsingissä

Kokonaisopetuksen virallinen kokeilu alkoi maassamme syksyllä 1983, jolloin Helsingin kaupunki sai luvan työvaltaisista menetelmistä toteutettavaan kokonaisopetuksen kokeiluun. Kokeilussa toteutettiin ns. SCIS (science curriculum improvement study) -ohjelmaa, jossa opetus perustuu luonnontieteelliseen lähestymistapaan ja käyttää kokonaisuusien rakentamiseen tähtäävää tieteellistä käsitteistöä. Kokeilu päättyi vuonna 1987. Kokeilun aikana vakiintui omaleimainen, luonnontieteellisiin kokonaisuuksiin pyrkivä ja oppilaiden toiminnallisuutta hyväksi käyttävä työskentelytapa. (Anon. 1988, 3.)

Kokeilussa opettajat arvioivat oppilaat motivoituneiksi ja aktiivisiksi. Oppilaista oli tullut havainnoivia, kriittisiä, tutkivia sekä itseensä ja omiin havaintoihinsa luottavia. Tätä kokeilua toteutettiin osittain yhteistyössä Helsingin yliopiston kanssa. (Hyvärinen ym. 1988, 67-68.)

Kokonaisopetuksen kokeilu laajeni 1984, jolloin Kärsämäen ja Pyhäjärven kunnissa alkoi molemmissa yhdellä ensimmäisellä luokalla kokonaisopetuksen mukainen toiminta. Näissä kokeiluissa toteutettiin kokonaisopetuksen ohjelmaa, jossa oppilaiden ympäristö, elämäntilanteet ja kirkkovuoden tapahtumat antoivat opetukselle sisällön. Opettaja piti huolen siitä, että kunkin oppiaineen tavoitteiden toteutuminen turvattiin siitä huolimatta, että suurelta osin oli luovuttu perinteisestä oppiainejaosta (Anon. 1988, 3). Kokeilun tavoitteena oli selvittää, voidaanko peruskoulun tavoitteet saavuttaa ilman

ainejakoista opetussuunnitelmaa. Eheyttämiskokeilussa oli mukana yksi luokka ensimmäisestä luokasta kolmanteen luokkaan asti molemmissa kouluissa.

Kokeilun seuraukset olivat positiiviset. Oppilaat ilmoittivat Pyhäsalmissa kolmen vuoden kokonaisopetuskokeilun jälkeen olevansa tyytyväisiä ja haluavansa jatkaa samalla tavalla. Hyvinä puolina he pitivät sitä, että saa suunnitella itse töitään ja vastata niistä sekä se, että on monipuolista työtä. Opettajan huomioiden mukaan oppilaat säilyttivät innostuksensa työhön, oma vastuu kasvoi, luokka oli levollinen ja yhteistyökykyinen, tarpeelliset taidot saavutettiin, oppilailla oli hyvä minäkäsitys ja riittävästi tervettä itsetuntoa. Oppilaiden kannalta eheyttävä opetus oli onnistunut järjestely. (Sarkkinen 1988, 45.)

Kärsämäen kokonaisopetuskokeilua arvioitaessa oppilaat olivat omatoimisia ja tunsivat yhteisvastuuta. Luokka oli sosiaalisesti yhtenäinen ja ehyt. Kokeilun aikana havaittiin, että luokka oli oppinut keskustelemaan onnistumisestaan ja epäonnistumisestaan. Opettaja koki saaneensa kokeilun aikana lisää itsetuntemusta ja työnsä oli tullut mielekkäämmäksi. (Anon. 1988, 7-29.)

5.2 Yhteenveto Suomessa toteutetuista kokonaisopetuskokeilujen tuloksista

Suomessa toteutetuista kokonaisopetus- ja opetussuunnitelmien eheyttämiskokeiluista saadut tulokset ovat olleet kannustavia. Tuloksia ei voida yleistää, mutta niitä voidaan pitää suuntaa antavina. Tulosten mukaan kokonaisopetussuunnitelmaa noudatettaessa oppilaiden oppimismotivaatio kasvaa ja oppilaille muodostuu positiivinen asenne koulua kohtaan. Samoin kokeilujen mukaan oppilaiden kielellinen alue kehittyy positiiviseen suuntaan. Kokonaisopetus näyttää hyödyttävän heikkoja oppilaita eniten, sillä asioiden kokonaisvaltainen käsittely auttaa heitä oppimaan paremmin kuin asioiden ainejakoinen käsittely. Kokonaisopetussuunnitelma antaa lisää aikaa, koska se vähentää päällekkäisyyksiä. Oppiaines jäsenyy oppilaiden ajattelussa paremmin verrattuna ainejakoisen opetussuunnitelman toteutumiseen. Opetus ja sen suunnittelu tulevat pitkäjänteisemmäksi ja mielekkäämmäksi. Kokonaisopetussuunnitelma antaa opettajalle hyvät mahdollisuudet käyttää ja kehittää omia kykyjään, taitojaan ja luovuutta, koska opetussuunnitelma ei sido opetusta niin paljon kuin aikaisemmin. Oppilaat ja oppilaiden

vanhemmat ovat yleensä mukana kokonaisopetuksen toteuttamisessa. Kokonaisopetuksen runkosuunnitelman laatiminen yhteistyössä muiden opettajien kanssa lisää opettajien välistä yhteistyötä ja antaa siten asiakokonaisuuksille laajemman perspektiivin. (Anon. 1988, 37.)

5.3 Tutkimuksia eheyttävästä opetuksesta ja kokonaisopetuksesta

Kaisu Kyröläinen (1994) on tutkinut eheyttävää opetusta ja eräitä alkuopetuksen sosiaalis-emotionaalisia tavoitteita. Hänen tutkimuksensa eteni kaksivaiheisesti: Ensin hän toteutti eheyttävän opetuksen kokeilun Turun Normaalikoulussa ja tämän jälkeen empiirisen tutkimuksen. Empiirisen tutkimuksen avulla hän selvitti eheyttävän opetuksen vaikutusta eräiden sosiaalis-emotionaalisten tavoitteiden toteutumiseen. Kokeilu perustui aihekokonaisuuksien opiskeluun, jolloin saman aiheen ympärille oli eri oppiaineita eheyttäen rakennettu opetettava aihekokonaisuus (vrt. Salon kokonaisopetus).

Tutkimuksesta saadut tulokset ovat merkityksellisiä. Esimerkiksi koeryhmän emotionaalinen ja sosiaalinen minäkuva oli tilastollisesti erittäin merkittävästi positiivisempi kuin kontrolliryhmällä. Tätä tutkija selittää juuri eheyttävän opetuksen käytöllä ja oppilaiden harrastusten, tarpeiden ja mielenkiinnonkohteiden huomioimisella. Myös kouluasenteissa oli tilastollisesti merkittävää eroa. Kokeiluryhmän oppilaat asennoituivat kouluun positiivisemmin kuin kontrolliryhmän oppilaat. Tässä tutkimuksessa eheyttävä opetus vaikutti voimakkaimmin juuri kouluasenteisiin. Koska eheyttävässä opetuksessa lähdettiin ajankohtaisista, lasta kiinnostavista asioista, se lisäsi oppilaiden positiivista suhtautumista oppisisältöihin. Oppilaiden sosiaalinen asema, suhteet ja erityisesti sosiaaliset taidot olivat koeryhmän oppilailla paremmat kuin kontrolliryhmän oppilailla. Eheyttävän opetuksen teema- ja projektityöskentely sekä opetuksen toimintamuotojen käyttö selittävät ryhmien välistä eroa. Eheyttävä opetus tarjoaa runsaasti kokemuksia oppilaille sosiaalisessa yhteisössä toimimisesta. Oppilaiden sosiaalisissa suhteissa luokkien välillä oli selvä ero torjuttujen oppilaiden määrässä. Koeryhmän oppilaat eivät saaneet yhtään torjuntapisteitä. Tätä saattaa selittää oppilaista lähtevä, lasta kunnioittava eheyttävän opetuksen mukainen työskentely. (Kyröläinen 1994, 108-124; 231-240.)

Rautalin (1992) on tehnyt tutkimuksen aiheesta "opetuksen eheyttäminen ala-asteella - luokanopettajien kokemuksia eheyttämisestä". Tutkimuksessa pyrittiin kuvailemaan erilaisia tapoja eheyttää opetusta. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien pääasiallinen eheyttämistapa oli jakso-opetus, joka sisälsi myös kokonaisopetuksen aineksia. Opettajien käsityksiä eheyttämisestä yhdisti oppiainerajojen häivyttäminen ja mielekkäiden opetuskokonaisuuksien muodostaminen. Opetuksessa käytettiin oppikirjoja ahkerasti lähdekirjoina ja työskentelyssä keskeisessä asemassa oli oman vihkon työstäminen. Oppimateriaaleja käytettiin runsaasti ja ne olivat oppilaiden aktiivisessa käytössä. Tutkimuksen mukaan luokissa käytettiin itsearviointia. Eheyttämisen vaikutus oppilaisiin ja opettajiin oli positiivista, sillä oppilailla oli entistä aktiivisempi rooli, oppilaskeskeiset työtavat olivat lisääntyneet ja opetus oli laajentunut luokkahuoneen ulkopuolella. (Rautalin 1992, 103-110.)

Riihiluoma ja Valioniemi-Aho (1995) ovat tutkineet eheyttävää opetusta ja sen historiallis-yhteiskunnallista kontekstia sekä opettajien kokemuksia eheyttämisestä peruskoulun ala-asteella. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esimerkinomaisesti opettajien kokemuksia opetuksen eheyttämisestä ala-asteella. Tulosten mukaan pisimpään eheyttäneiden opettajien eheyttäminen oli alkanut kymmenisen vuotta sitten. Tutkimuksen mukaan opettajat laativat koko vuoden käsittävän väljän runkosuunnitelman tulevista opetuskokonaisuuksista. Vuosisuunnitelmat opettajat olivat jakaneet lukukausiksi, joista he suunnittelivat tarkemmat aihealueet. Opetuskokonaisuuksien toteutus vaihteli päivästä viikkoon ja joskus oli pidempiäkin jaksoja. Tulosten mukaan opettajat suhtautuivat varsin myönteisesti eheyttämiseen. Myönteisenä opettajat kokivat eheyttämisen mielekkyyden ja oppilaita motivoivan vaikutuksen. Tulosten mukaan eheytetty opetus oli lisännyt oppilaiden aktiivista työskentelyä, opettajien työn mielekkyyttä ja poistanut päällekkäisyyksiä. Lisäksi opettajat katsoivat peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuvan paremmin eheytyessä kuin ainejakoisessa opetuksessa. Kielteisenä opettajat kokivat työmäärän lisääntymisen. (Riihiluoma & Valioniemi-Aho 1995, 99-111.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Kvalitatiivisesta tutkimuksesta

Tutkimuksessani on kvalitatiivinen lähestymistapa. Kvalitatiivinen eli laadullinen lähestymistapa on hermeneuttinen taustafilosofialtaan. Tästä johtuen tässä tutkimusotteessa ymmärtäminen ja tulkinta ovat olennaisia. Tässä ymmärtämisellä tarkoitetaan sitä, että tutkija oivaltaa ilmiöiden merkitykset ja tulkinnalla sitä, mikä laajenee kielellisestä ilmaisusta koko sosiaaliseen todellisuuteen. Kiinnostus laadullista tutkimusotetta kohtaan laajeni 1960-luvulla, kun kritiikki kvantitatiivista tutkimusta kohtaan lisääntyi. Kritiikkiä kvantitatiivista eli määrällistä tutkimusotetta kohtaan esitettiin muun muassa siitä syystä, että sen ei katsottu ottavan huomioon tarpeeksi tutkimukseen vaikuttavaa subjektiivisuutta. Kvalitatiivista tutkimusotetta puolestaan on kritisoitu sen subjektiivisuuteen ja luotettavuuteen liittyvistä asioista. (Soininen 1995, 34.) Kvalitatiivinen tutkimus eroaa kvantitatiivisesta tutkimusotteesta muun muassa siinä, että siinä ei ole tarkoitus yleistää tutkimustuloksia laajempaan ihmisryhmään, eikä tutkimuskohteena olevien ihmisten määräkään antaisi siihen oikeutta (Perttula 1996). Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta voidaan käyttää myös yhdessä samassa tutkimuksessa (Alasuutari 1994, 23; Bogdan & Biklen 1982, 39; Eskola & Suoranta 1998, 165).

Kvalitatiivista tutkimusta voidaan tehdä eri tavoin. Tämä tutkimus on kuvaileva tutkimus, joka on toteutettu tapaustutkimustekniikalla. Kuvailevan tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa esimerkiksi opettajien tai kouluuyhteisöjen eri piirteitä keräämällä tieteellisin menetelmin niihin liittyvää tietoa. Tyypillistä kuvailevalle tutkimukselle on, ettei pyritä ilmiön laajamittaiseen kuvailemiseen vaan tarkastelun kohteeksi eristetään jokin pienempi osa ilmiöstä. (Hirsjärvi 1983, 99.) Yksi mahdollisuus on tutkia tiettyä tapausta eli tehdä tapaustutkimusta. Syrjälän ym. (1994) mukaan yhtä kattavaa määritelmää tapaustutkimuksesta ei voida esittää. Hän pitää tapaustutkimusta sekä kuvailevana tutkimuksena että ilmiölle selityksiä luovana tutkimuksena. Tapaustutkimus soveltuu varsinkin sellaisiin tutkimuksiin, joissa kuvataan kokonaisvaltaisesti käytännön ongelmia opetuksessa ja oppimisessa, eikä tarkastelunkohdetta voida erottaa tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. (Syrjälä ym. 1994, 9; 11.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimiani tapauksia niin tarkkaan,

että lukija voi muodostaa kustakin tapauksesta kokonaiskuvan ja hän voi verrata omaa toimintaansa tutkittaviin tapauksiin.

6.2 Tutkimusongelmat

Tutkimukseni teoriaosa jakautuu tutkimuksessani eheyttämiseen, kokonaisopetukseen, alkuopetukseen sekä aikaisempiin kokeiluihin ja tutkimuksiin eheyttämisestä ja kokonaisopetuksesta. Käytin apuna tutkimuksen teoriaosaa muotoillessani tutkimukseni pääongelman ja alaongelmat. Tutkijan oma mielenkiinto tutkimusongelmaa kohtaan on tärkeä, koska tutkimuksen tekeminen vaatii pitkäjänteistä työskentelyä ja motivaatio kantaa ongelmakohtienkin yli (Grönfors 1982, 40). Tutkimuksen tavoitteesta ja teoreettisesta viitekehystä nousivat kolme teema-alueita, joita käytin apuna tutkimusongelmia muotoillessani. Teema-alueet ovat seuraavat:

1. Eheyttäminen alkuopetuksessa
2. Kokonaisopetuksen toteutus alkuopetuksessa
3. Kokonaisopetuksen vaikutukset

Tutkimuksen ongelmat muotoilin laatimalla kolmesta teema-alueesta yhden pääongelman ja kolme alaongelmaa, jotka ovat seuraavat:

Pääongelma:

Miten kokonaisopetusta toteuttavat luokanopettajat kokevat sen sopivan alkuopetuksen eheyttämisen muodoksi?

Alaongelmat:

1. Millaiset lähtökohdat valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa kokonaisopetukselle?
2. Miten kokonaisopetus saavuttaa alkuopetukselle asetetut tavoitteet?
3. Miten ja miksi kokonaisopetusta toteutetaan?
 - 3.1. Miten suunnittelu tapahtuu?
 - 3.2. Miten oppimista arvioidaan?
 - 3.3. Millaisia vaikutuksia kokonaisopetuksella on?

Tutkimuksen pääongelman on tarkoitus tuottaa tietoa tämän päivän kokonaisopetuksesta ja sen merkityksestä juuri alkuopetuksessa. Eheyttäminen on tullut opettajien yleiseen tietoisuuteen jo yli kymmenen vuotta sitten ja kokonaisopetuksella on juurensa jo Aukusti Salon alakansakouluseminaareissa. Nyt oli mielestäni aika tutkia, miten kokonaisopetusta toteutetaan 2000-luvulla.

Tutkimuksen ensimmäisen alaongelman on tarkoitus saada selville, minkälaiset lähtökohdat valtakunnallinen opetussuunnitelma tarjoaa opettajalle lähteä toteuttamaan eheytettyä opetusta ja miten opettajat kokevat ainejakoisen opetussuunnitelman kokonaisopetuksen lähtökohtana. Toinen alaongelma selvittää kokonaisopetuksen käyttömahdollisuuksia juuri alkuopetuksen eheyttämiskeinona. Ja kolmannen alaongelman avulla on tarkoitus saada selville miten opettajat toteuttavat kokonaisopetusta ja miksi.

6.3 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksessa haastateltavina oli erään 47000 asukkaan kaupungin 26 opettajaisesta koulusta kaksi alkuopetuksessa toimivaa luokanopettajaa. Molemmilla opettajilla on yli 30 virkavuotta takanaan ja ainakin 20 vuoden kokemus alkuopetuksesta.

Kvalitatiivisen tutkimusotteen otoksen koko on yleensä pienempi kuin kvantitatiivisen (Soininen 1995, 106). Otoksen suuruus riippuu tutkimuksen tavoitteista eli siitä, pyritäänkö esimerkiksi yleistämään tutkimustuloksia tai kuvailemaan tutkittavia tapauksia (Jyrinki 1977, 35). Laadullisessa tutkimuksessa yleensä tutkitaan varsin pientä tapausmäärää, mutta niitä keskitytään analysoimaan sitäkin perusteellisemmin. Tieteellisyyden aineistolle luo sen laatu eikä siis määrä. Harkinnanvaraisesta otannasta on kyse silloin, kun tutkimuksen teoreettinen viitekehys osaltaan vaikuttaa tutkimusjoukon valitsemiseen ja aineiston analysoimiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 18; 61.) Kvalitatiivinen lähestymistapa haastateltavien valintaan perustuu tarkoituksenmukaisuuteen tutkimusongelman kannalta (Syrjälä & Numminen 1988, 109).

6.4. Aineiston keruu

Tutkimusotteessani olen käyttänyt tutkimusmenetelminä haastattelua ja valmiin aineiston analysointia. Ennen tutkimuksen aloittamista suoritetaan yleensä esitestauksia. Huttunen (1984) määrittelee esitestauksen tarkoittamaan tutkimuksessa käytettävän menetelmän testausta ennen varsinaisen tutkimuksen tekemistä. Hänen mukaan laadullisessa tutkimuksessa suoritettava esitestaus voi olla hyvinkin joustava ja esitestauksen tavoitteena on tutkimuksessa kohteena olevan ilmiön ja tutkittavien parempi ymmärtäminen. Näin voidaan mitata mittaväliseen kielellistä ymmärrettävyyttä ja esimerkiksi haastattelutilanteeseen liittyvien asioiden järjestelyä. (Huttunen 1984, 291.) Näin ollen ennen varsinaista haastattelua tulisi suorittaa esihaastatteluja. Esihaastattelun tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua. Esihaastattelun avulla voidaan karsia pois vähemmän tärkeitä osia ja haastattelijalla saa tarvitsemaansa kokemusta varsinaisia haastatteluja varten. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 57.) Tutkimuksessani en kuitenkaan varsinaisesti esihaastatellut ketään, vaan ensimmäinen haastattelu oli samalla myös esihaastattelu. Tällä tarkoitan sitä, että haastateltavan kanssa sovittiin, että tarpeen vaatiessa vielä myöhemmin voidaan täydentää haastattelua.

Suurimman osan tutkimuksen empiirisen osan aineistosta keräsin haastattelulla. Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mukaan haastattelun avulla pyritään selvittämään, mitä tutkittava ajattelee tietyistä asioista. Haastattelu on keskustelua, jossa keskustelu alkaa tutkijan aloitteesta ja hän myös vie keskustelua eteenpäin. Myös Hirsjärvi ja Hurme (1982, 25) määrittelevät haastattelun keskusteluksi. Heidän mukaan haastattelulle on tyypillistä, että sillä on etukäteen päätetty tarkoitus. Tutkimushaastattelu on tieteellinen metodi, joka pyrkii systemaattisesti hankkimaan uutta informaatiota, jota voidaan käyttää käytännön ongelmien ratkaisemiseen. Haastattelijalla on tilanteessa kaksi tehtävää: Hänen tulee helpottaa informaation kulkua ja sen jäsentämistä ja toisaalta motivoida haastateltavaa jatkamaan eteenpäin. Teemahaastattelussa joustavuus on eräs tärkeä peruserä. Haastattelijalla ei saa olla liian tarkkarajaista suunnitelmaa haastattelun etenemisestä. Oleellista on löytää tasapaino, jotta saa riittävän tietomäärän kuitenkin haastateltavaa liikaa johdattamatta haluamaansa suuntaan. Haastattelutilanne muistuttaa keskustelua, jossa haastattelijan aktiiviset kuuntelutaidot nousevat suureen rooliin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 101-104; Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Tämän tutkimuksen haastattelu on niin kutsuttu puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jota voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi. Puolistrukturoidussa haastattelussa aihepiirit, teema-alueet, haastattelija on suunnitellut etukäteen. Strukturoidussa haastattelussa on etukäteen suunniteltu myös kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 22.)

Kvalitatiivisena kenttämenetelmänä teemahaastattelu eli avoin haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Se lähtee oletuksesta, että sillä voidaan tutkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita. Se korostaa haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteesta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-48; Grönfors 1982, 105.)

Teemahaastattelussa keskeistä ovat ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset. Jotta teemahaastattelu voidaan toteuttaa, pitää ensiksi tietää, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. Toiseksi haastattelija on alustavasti selvittellyt tutkittavan ilmiön oletettavasti tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-48; Grönfors 1982, 105.)

Valitsin tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelun, koska katsoin sillä saavuttavani parhaiten ratkaisun tutkimukseni ongelmiin. Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden edetä joustavasti ja käsitellä kunkin haastateltavan kokemuksia, eikä ole mahdollista saada tietoa opettajan ajatuksista, kokemuksista tai menneistä tapahtumista havainnoimalla.

Tutkimukseen osallistuvia luokanopettajia haastattelin kesällä 2005. Haastattelut tallensin kokonaisuudessaan omille kaseteilleen. Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 82) mukaan teemahaastattelussa on luontevaa nauhoittaa haastattelut, koska se muun muassa mahdollistaa haastattelujen sujuvan etenemisen ilman katkoja. Nauhoitettua aineistoa kertyi 3 tuntia. Tein haastattelut haastateltavien koulussa, heidän omilla luokissaan. Haastattelutilanteissa opettajat esittivät aktiivisesti ajatuksiaan ja kertoivat kokemuksistaan. Haastattelulla sain kootuksi tarvitsemäni tutkimusaineiston. Lisäksi haastattelutilanteet olivat minulle opettavaisia kokemuksia haastattelijan roolista. Tutkimuksessani pyrin teemahaastattelun avulla keräämään aineistoa, jonka pohjalta

voin tehdä tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä. Tarkoituksena oli kuvata haastateltavien käsityksiä, kokemuksia ja toimintatapoja. Haastattelun teema-alueet löytyvät liitteestä 1.

Erilaisia kirjallisia aineistoja käytetään melko usein tukemaan muulla tavalla kerättyä aineistoa (Grönfors 1982, 124). Tutkimuksessani käytin myös valmista aineistoa, jota edustivat aiemmat tutkimukset ja valtakunnallinen opetussuunnitelma. Näitä analysoin peilaamalla niitä tutkimuksen teoriaosaan ja myös tutkimuskohteina olevien luokanopettajien näkemyksiin.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että vaikka tutkimuksissa tapausmäärä on usein varsin pieni, niin aineiston koko voi olla suurikin (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tutkijan on oltava aineistoa kerätessään hienovarainen, eikä hän saa loukata tutkimuskohdetta, mutta toisaalta se ei saa myöskään vaikuttaa liian paljon aineistoon ja tutkimustuloksiin (Soininen 1995, 110).

6.5 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa kenttätyö ja tutkimusaineiston analysointi tapahtuvat osittain päällekkäin, sillä esimerkiksi jo käsitteiden ja ongelmien muokkaaminen kentällä kuuluvat analysointiprosessiin (Grönfors 1982, 144). Laadullisen tutkimuksen aineisto on usein runsasta, ilmaisullisesti rikasta ja minitahoista (Hirsjärvi & Hurme 1982, 108; Soininen 1995, 110). Se heijastaa inhimillisen elämän moninaisuutta. Aineiston runsaus ja elämänläheisyys tekevät analyysivaiheen mielenkiintoiseksi, mutta työlääksi. Aineiston käsittelyn ja analyysin pitäisi alkaa mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen. Tällöin aineisto on vielä tuore ja innostaa tutkijaa. Joskus ongelmien ja ilmiöiden ymmärtämiseen kuitenkin tarvitaan kypsytelyä ja ajallista etäisyyttä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 108.) Kvalitatiivisella aineiston analyysillä pyritään tiivistämään ja selkeyttämään aineistoa ja siten samalla luomaan uutta tietoa tutkittavana olevasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 138). Aineiston analyysin aloitin välittömästi, kun sain kerättyä aineiston tutkimustani varten.

Haastattelujen jälkeen purin nauhat kirjoittamalla haastattelut sanasta sanaan. Näin sain aineiston helpommin käsiteltävään muotoon ja varmistin kaikkien esille tulleiden merkityksellisten asioiden huomioon ottamisen. Teemahaastatteluna kerätyn aineiston etuna on se, että teemahaastattelurunko voi toimia koodauksen apuvälineenä. Teemahaastattelurunkoa tehdessä tutkija on käyttänyt hyväksi teoreettista tietämystä ilmiöstä ja mahdollisesti myös omia kokemuksiaan. Aineiston voi luokitella tutkimusongelmien muodostamien teemojen mukaan. Puretuista haastatteluista on tutkijan löydettävä tutkimusongelmien muodostamisen kannalta oleelliset asiat. Onnistunut teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka näkyy tutkimuksessa niin, että ne ovat tekstissä kietoutuneet toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 153; 175-176.) Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä olen käyttänyt teemoittelua. Aineiston jäsenin jo haastattelun purkamisen aikana teemoittain eli luokittelin aineiston tutkimusongelmien muodostamien teemojen mukaan.

Kvalitatiiviseen tutkimukseen sisältyy paljon kuvausta ja suoria lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Raportoinnilla pyritään kuvaamaan todellisuutta niin, että lukijan on mahdollista saada sijaiskokemuksia, joiden perusteella hän voi arvioida sitä, miten tutkimus vastaa kuvaamaansa todellisuutta. Tutkija voi tarkoilla sisällön kuvauksilla ja suorilla lainauksilla lisätä saamiensa tulosten uskottavuutta. Tutkimusraporttia kirjoittaessa tutkijan on otettava huomioon tutkimuksen anonymiteetti, jonka tarkoituksena on suojella tutkimukseen osallistujia. (Syrjälä & Numminen 1988, 137; 149.) Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin säilyttämistä pidin tässäkin tutkimuksessa tärkeänä. Tutkimuksen kohteena olevan kaupungin nimeä en mainitse tutkimuksessani ja luokanopettajille annoin tutkimusnimet Anna ja Marja. Vastausesimerkkien yhteydessä käytän näitä nimiä, jotta lukija saa mahdollisuuden muodostaa käsityksen kummastakin tapauksesta.

Teemahaastattelun aineisto esitetään useimmiten tutkimusraportissa siten, että tutkija käsittelee tulokset teema-alueittain (Hirsjärvi 1988, 22). Näin tein myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tuloksia analysoin vertaamalla niitä tutkimuksen teoriataustaan.

Kvalitatiivisen aineiston analyysitapoja on jo olemassa paljon. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aineiston tulkinta on ongelmallisoin vaihe laadullisessa tutkimuksessa, koska sen tekemiseen ei juurikaan ole ohjeita. (Eskola & Suoranta 1998, 147; 161.)

6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä kokonaisopetuksesta alkuopetuksen eheyttämiskeinona. Pyrkimyksenä ei ole tuottaa yleistettävää tietoa vaan tulkita mielekkäästi yksittäisten opettajien kokemuksia ja ajatuksia kokonaisopetuksesta. (Eskola & Suoranta 1998, 61.)

Keskeisin tieteelliselle menetelmälle asetettava kriteeri on luotettavuus. Tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvään vastaavuuteen tulisi pyrkiä jokaisessa tieteellisessä tutkimuksessa. Kun tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan, on tarkasteltava koko tutkimusta, sillä luotettavuuteen vaikuttavat useat tekijät tutkimusprosessin eri vaiheissa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 128-129; Soininen 1995, 119.) Kun tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, tärkeitä käsitteitä ovat validius ja reliabelius. Validius tarkoittaa mittauksen pätevyyttä mitata niitä käsitteitä ja ominaisuuksia, joiden mittaamista varten mittaväline on laadittu. (Grönfors 1982, 173-174; Hirsjärvi 1983, 200; Soininen 1995, 120.) Validiteetin tarkastelu voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkija hallitsee tieteenalansa ja miten tieteellinen lähestymistapa näkyy tutkimuksessa. Tämä näkyy siinä, miten tutkimuksen teoreettiset ja käsitteelliset määrittelyt ovat sopusoinnussa keskenään. (Eskola & Suoranta 1998, 214; Grönfors 1982, 174; Hirsjärvi 1983, 200-201.) Ulkoinen validiteetti ilmaisee aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten pätevyyttä (Grönfors 1982, 174).

Teemahaastattelun luotettavuuteen vaikuttavat mm:

1. Käsitevalidius: tutkittavasta ilmiöstä tulee tavoittaa olennaiset piirteet ja keskeiset käsitteet täytyy johtaa teoriasta.
2. Sisältövalidius: haastattelijan täytyy osata laatia teema-alueita koskevat kysymykset niin, että ne tavoittavat haluttuja merkityksiä.
3. Haastateltavien valinnan onnistuminen.

4. Mitä suurempi on haastattelijoiden lukumäärä, sitä enemmän on haastattelijoista johtuvia virheitä.
5. Siirtämistarkkuus voi vaihdella purettaessa haastatteluja nauhoilta tekstiksi.
6. Aineistosta tehdyt johtopäätökset voivat olla virheellisiä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 129-130.)

Tutustuin eheyttämisen teoriaan ja kokonaisopetukseen monipuolisesti, joten minulla oli hyvä pohja laatia teema-alueet. Työni luotettavuutta lisäsi myös se, että haastattelijoita oli vain yksi. Yritin mahdollisimman tarkasti toimia haastattelutilanteissa samanlaisesti ja neutraalisti. Tosin aloittelevana haastattelijana havaitsin, etten tässä aina onnistunut. Havaitsin esimerkiksi välillä johdattelevani haastateltavaa kysymyksilläni, enkä aina pystynyt keskittymään haastateltavien vastauksiin, vaan ajatukseni olivat välillä jo seuraavissa kysymyksissä.

Haastateltavien valinta oli mielestäni tarkoituksenmukainen, sillä en olisi voinut saada keneltäkään parempaa tietoa kokonaisopetuksesta eheyttämisen keinona kuin opettajilta itseltään, jotka käyttävät kokonaisopetusta. Haastateltavien lukumäärä oli pieni, mutta perustelen sitä haastateltujen opettajien kokemuksella. Halusin, että haastateltavat opettajat ovat kokeneita opettajia ja käyttäneet kokonaisopetusta monipuolisesti jo monia vuosia.

Purin haastattelut nauhoilta tekstiksi sanatarkasti, kuitenkin niin, että jokaista taukoa en merkannut ylös. Tässä tutkimuksessa merkitykselliseksi nousee haastateltavien kokemukset, puhe, ei niinkään tauot puheessa.

Minulla on jonkin verran työkokemusta alkuopetuksesta, joten minulla on hieman tietoa alkuopetuksen eheyttävästä opetuksesta. Näin myös omat kokemukseni olivat tukemassa johtopäätösten tekemistä. Lisäksi pyrin johtopäätöksiin käyttämällä tutkimuksen teoriaosaa.

Tässä tutkimuksessa käytin menetelminä teemahaastattelua ja teoriatiedon analyysia. Menetelmät osoittautuivat tarkoituksenmukaisiksi, sillä niillä sain vastaukset tutkimusongelmiin. Teemahaastattelu antoi mahdollisuuden käsitellä opettajien

yksilöllisiä ajatuksia ja kokemuksia ja tämä auttoi muodostamaan kattavan kuvan opettajien opetuksesta.

Validiuden osoittamisessa on keskeistä kuvata yksityiskohtaisesti tutkimuksen eteneminen. Tällöin myös tutkimusraporttia lukeva voi itsenäisesti arvioida tutkimuksen validiutta. (Eskola & Suoranta 1998, 214; Grönfors 1982, 178.) Tutkimuksessa on validiteetin lisäksi olennaista reliabiliteetti, mikä tarkoittaa mittaustulosten pysyvyyttä (Hirsjärvi 1983, 159-160; Soininen 1995, 120 ja 122). Reliaabelius tarkoittaa tutkimustulosten pysyvyyttä. Tulosten pitäisi pysyä samoina, jos tutkimus toistettaisiin samalle kohderyhmälle samoissa oloissa. Näin ollen sattumanvaraisten tekijöiden ei pitäisi vaikuttaa tutkimustuloksiin. (Hirsjärvi 1983, 160; Soininen 1995, 122.) Grönforsin (1982, 174) mukaan tutkimuksen aineiston tulkinnalla on hyvä reliabiliteetti silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni etenemistä ja tutkimiani tapauksia systemaattisesti. Tästä johtuen uskon tutkimukseni olevan toistettavissa. On kuitenkin hyvin todennäköistä, että toistettaessa tämä tutkimus käyttäen eri tapauksia kuin tässä tutkimuksessa, tutkimustulokset poikkeaisivat jonkin verran tämän tutkimuksen tuloksista. Tämä on ihan luonnollista, koska tutkimukseni tarkoitus oli kuvata näiden kahden opettajan eheytettyä opetusta kokonaisopetusta käyttäen ja jokaisen opettajan opetus on yksilöllistä.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Opetussuunnitelma

Halusin saada haastateltavilta tietoa siitä, miten he kokevat valtakunnallisen opetussuunnitelman kokonaisopetuksen toteuttamisen lähtökohtana. Onko ainejakoisesta opetussuunnitelmasta hyötyä vai haittaa?

Molemmat opettajat kokivat ainejakoisen opetussuunnitelman tärkeänä opetuksen suunnittelun lähtökohtana. Kumpikaan ei kokenut sitä haittana vaan ennemminkin hyötynä. Kokonaisopetuksen pedagogisena lähtökohtana on valtakunnallinen opetussuunnitelma, jonka pohjalta eheyttämistä voidaan järjestää kunkin opettajan ja lapsiryhmän omien taipumusten ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Selviä malleja opetuksen järjestämiselle ei ole annettu, eikä niitä ole syytä antaaakaan. Ei ole myöskään syytä laatia erillistä kokonaisopetuksen suunnitelmaa. (Salonen 1988, 37.) Opettajat mainitsivat kuitenkin ainejakoisen opetussuunnitelman vuoksi kokonaisopetuksen toteuttamisen vaativan enemmän työtä kuin jos olisi olemassa kokonaisopetussuunnitelma.

Anna: En mä näe sitä sillai haittana, et tota tietysti jos ajatellaan omaa työmäärää niin tietysti tällainen ainejakoinen opetussuunnitelma lisää sitä työmäärää, mut sitten toisaalta uskon et siinä kun sä työstät sitä jo, sitä kokonaisuutta jota sä viet, sä myöskin prosessoit jo niitä yksittäisiä tilanteita, et se voi helpottaa sit taas kun sä alat niitä tilanteita suunnitella, niin sulla on jonkinlainen visio.

Marja: En, en oikeastaan koe hankalana. Kyllä opettajan pitää pystyä sieltä ne asiat hakemaan ja teema on sitten se. Siinä tulee sitten tämä luovuus että voi sitten toteuttaa vähän omalla tavallaan sitä ja ideoida sitä, et sehän on tavallaan rikkaus työssä. Mutta silti voi vedota siihen että on käsitelty opetussuunnitelmassa sanotut asiat

Opettajat pitivät valtakunnallista opetussuunnitelmaa tärkeänä juuri opetukselle asetettujen tavoitteiden vuoksi. Opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet tulee olla opetuksen lähtökohtana myös kokonaisopetuksessa. Kokonaisopetuksen suunnittelu koskevassa luvussa 3.2.1 korostettiin, että on pidettävä huoli siitä, että

opetussuunnitelman asettamat tavoitteet toteutuvat, mutta opetustavan yms. pedagogiset seikat voi jokainen valita itse. Suunnitelmaa laadittaessa on tärkeää ainejakoisen opetussuunnitelman hyvä tuntemus, jotta voitaisiin luoda kokonaisuuksia niin, että vertikaalinen integraatio toteutuu. (Salonen 1988, 38.)

Anna: Ja sit mä nään hirveen tärkeenä sen ainejakoisen opetussuunnitelman noudattamisen niiden tavoitteiden kannalta koska kun on kokonaisopetus niin kuitenkin opettajalla tarvitsee olla hyvin kirkaana mielessä ainekohtaiset tavoitteet.

Marja: Ainejakoinen opetussuunnitelma pitää muistaa ja sisäistää vaikka toteuttaa kokonaisopetusta. Silloin siinä pelataan varman päälle, ettei jäisi eri oppiaineiden tavoitteita saavuttamatta vaan opettajan on pidettävä siitä huoli.

Kysyin myös valtioneuvoston määrittelemästä tuntijaosta ja sen noudattamisesta kokonaisuuksia opettaessa. Opettajat kertoivat pitävänsä kirjaa myös tuntimääristä vaikkakin kokonaisopetuksessa ja pienten opetuksessa yleensäkin ainerajat ovat häilyvät. Oppilaan oikeus on saada opetusta tietyn tuntijaon puitteissa ja se on taattava myös kokonaisopetusta toteutettaessa.

Marja: No siitä täytyy myös pitää huoli, et jos jonakin viikkona käyttää vähän enemmän aikaa jonkun tietyn oppiaineen puitteissa ja joku jää vähemmälle niin täytyy seuraavina viikkoina huolehtia siitä että se oikea suhde säilyy. En kylläkään pidä tunnilleen päiväkirjaa, mutta kyllä mä sillai pidän päiväkirjaa, että asiat on tarkistettavissa.

Anna: Täytyy pitää sellaista päiväkirjaa, jotta tuntijaosta pitää kiinni No kokonaisopetuksessa ei tietystikkään voi laskea aina että, eikä pienten opetuksessa yleensäkkään, et onks tää nyt käsityötä vai kuvaamataitoa, onks tää tällä kohtaa ypiä vai meniskö tää äidinkieleen. Eihän se ole niin jyrkkä se raja, mutta sillä tavalla että mä pidän päiväkirjaa ja mä siihen laitan tavallaan, kun mä suunnittelen niin mä laitan niinku että vaikka tällä tunnilla on äidinkieltä ja tällä matematiikkaa, jollon mä voi sit tsekata aina tän kokonaisuuden päätteeksi suurin piirtein ne tunnit ja sit mä pidän ihan semmosia jaksoja, jotka saattaa olla et tän kokonaisuuden puitteissa ihan selvästi on ollut ihan liian vähän äidinkieltä niin sit mulla saattaa olla kaksi viikkoa semmoista et

meillä on joka päivä enemmän sitä äidinkieltä ja me tehdään niitä asioita, joita sen kokonaisuuden sisällä ei ole tullut.

7.2 Alkuopetuksen tavoitteet ja kokonaisopetus

Halusin saada selville haastateltavilta opettajilta, miten he kokevat kokonaisopetuksen vastaavan alkuopetukselle asetettuihin tavoitteisiin. He kertoivat alkuopetuksen olevan oppimaan oppimisen taitojen, työskentelytaitojen ja myöhempää koulunkäyntiä mahdollistavien perustaitojen opettelemista. Tärkeiksi nousivat juuri äidinkielen ja matematiikan tavoitteet ja valmiudet. Niihin opettajan on kokonaisopetuksessa kiinnitettävä paljon huomiota. Äidinkielen ja matematiikan taidot ja tavoitteet eivät saa jäädä kokonaisopetuksen jalkoihin, sillä alkuopetuksen tulee antaa myöhempien koulunkäyntivuosien edellyttämät perustiedot ja -taidot (Anon. 1979, 1).

Anna: Kun on pienet lapset kyseessä, niin täytyy koko ajan muistaa se että esim. työskentelymuotoja me vasta opetellaan kokoajan ja se vie paljon aikaa. Et meillähän on alkuopetuksessa hirveen vähän sellaista tiedollista ainesta joka ei myöhemmin kertaantuisi. Se on aika minimaalinen prosenttimäärä se on, et se taitojen opettelu, perustaitojen, työskentelytaitojen opettelu on meidän tärkeimpiä asioita ja ne valmiudet, matemaattiset ja äidinkielen valmiudet,

Anna: Sulla täytyy olla aikaa ihan siihen yksilölliseen, henkilökohtaiseen treenaamiseen. Että niin kivoja kuin onkin kaikki matematiikkaan liittyvät tämmöset pelaamiset ja aihepiiriin sopivat matematiikan ongelmat ja näin, mutta sulla täytyy olla paljon ihan sitä paljonko on kaks plus yksi ja mitä heikompi oppilas on, sitä enempi on pidettävä huoli siitä, että hän saa paljon tällaista harjoitusta.

Marja: Opettajan täytyy taas olla todella tarkkana ja muistaa nää äidinkielen ja matematiikan tavoitteet. Tässä tuli taas se asia, että siitä pitää huoli siitä, että tavoitteisiin päästään ja ne asiat tulee opetettua hyvin ja pitää huoli, että lapset myös oppii ne.

Marja: *Tää eka-tokaluokka on alkuopetusluokkia, joissa opettajan täytyy ottaa tosi vakavasti se, että lapsi oppii sujuvasti lukemaan ja sitä treenataan ja harjoitellaan monin hyvin eri tavoin. Lapsilla on oltava sitä kotitehtävää, josta harjoitella. Sama tietysti matematiikassa.*

7.3 Kuvaus kokonaisopetuksen toteutuksesta

Halusin selvittää, miten 2000-luvulla toteutetaan kokonaisopetusta ja pyysin opettajia kertomaan omasta tavastaan. Selvisi, että 1940-luvulta peräisin oleva Aukusti Salon malli elää yhä, vaikkakin se on saanut uusia muotoja. Periaate on kuitenkin sama kuin Salolla, sidottu kokonaisopetus keskusaiheena usein ympäristö (kotiseutu).

Marja: *Me ollaan aika paljon otettu ympäristö- ja luonnontiedon aiheista se teema ja siitä lähdetty kehittämään. Mutta on kyllä ollut myös muitakin, että äidinkielestä ja kirjallisuudessa Runeberg oli vuosi sitten tietyllä tavalla kokonaisuutena ja siinä tuli sitä runoutta ja musiikissa tuli niitä lauluja, mutta pääasiassa kyllä ympästä ja tietysti myös vuodenajat ja erilaiset juhlapyhät. Niistä on saatu hyviä teemoja ja tietysti myös voi joskus olla myös uskonnosta teema tai aihe. Että sillä tavalla ne yleensä syntyy.*

Marja: *Teemalla on aina yhteinen aloitus, jolloin virittäydytään ja tutustutaan teemaan. Että maanantaiaamu on yleensä käytetty siihen suunnitteluun, se tuo sitä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Oman lukujärjestykseen olen tietysti suunnitellut, miten se teema sitten etenee. Aamulla kerron aina lapsille, mitä tänään on tulossa. Lapsien on tärkeää tietää vähän, että mitä tapahtuu. Tiedotetaan myös hyvin paljon koteihin kirjallisesti viestejä.*

Anna: *Viime syksyltä esimerkkinä jakso, jossa oli teemoina liikenneturvallisuus lapsen elämässä, iloiset ja turvalliset asiat lapsen elämässä, syksy ympäristössäni ja sitten tässä on vielä, että aloitetaan lähimetsän tarkkailu dokumentoiden.*

Marja: *Luontevat tauot pidetään mutta muuten päivänaikaan työskennellään keskeytyksettä. Silloinkin aina pyritään siitä, että ruokailuunkin kun mennään, niin opettajan tulisi huolehtia siitä, että kun sieltä lapset oman aikataulunsa mukaan tulevat*

takaisin luokkaan, niin he tietäisivät mitä luokassa tekevät, mikä on se homma. Mitkä ovat ne vaihtoehdot, mitä he voivat tehdä.

7.4 Miksi opettaa kokonaisopetuksen mukaisesti?

Halusin selvittää miksi haastateltavat opettajat toteuttavat kokonaisopetusta. Mistä kipinä kokonaisopetukseen on saanut alkunsa ja miten se sopii heidän mielestään juuri alkuopetukseen.

Haastattelemani luokanopettajat ovat kumpikin valmistuneet opettajaksi yli 30 vuotta sitten, jolloin kokonaisopetus oli ikään kuin tapilla. Toinen opettajista on Aukusti Salon kokonaisopetuksen syntysijoilta, Hämeenlinnasta valmistunut, joten hänelle oli kovin luontevaa lähteä toteuttamaan opetustyössään kokonaisopetusta.

Anna kertoi aluksi opettaneensa perinteisemmällä tavalla, kunnes huomasi oppilaiden lokeroivan oppiaineita ja rajaavan asioita eri oppiaineiden piiriin. Tästä syystä hän alkoi opettaa enemmän kokonaisuuksia, jolloin tietystä aiheesta sain monipuolisemman kuvan.

Anna: Ja sit mua alkoi harmittaa omassa luokassani se, että lapset kauheasti rajasi oppiaineita, et matematiikan taitoja ei voinut osata käyttää kun ei ollut matematiikan tunti. Et jos oli esim. maantiedon tunti nelosella niin ei voinut osata laskea mitään juttuja kun ei ollut matematiikan tunti. Niin tää alkoi jotenkin kauheasti ärsyttämään mua, et miks pitää olla tällai lapsi lokeroinut asioita, et eiks meidän päätehtävä on kasvattaa lapsia elämää varten.

Opettajat kertoivat kokonaisopetuksen myös sopivan hyvin luontevasti alkuopetukseen vastaamaan lapsen kokonaisvaltaiseen tiedonjanoon.

Anna: Sit se sopii niin luontevasti alkuopetukseen ja sillä on hyvä aloittaa.

Marja: Pieni lapsi on hyvin kokonaisvaltainen ja kokee tilanteita ja asioita hyvin kokonaisvaltaisesti niin onhan se aika luonteva tapa opettaa ja laittaa lapsi tutkimaan

asioita, ottaa selvää mitä hän ennestään tietää asiasta ja mitä hän haluaisi saada uutta selville ja oppia. Eihän pieni lapsi ajattele sillai lokeroihin asioita, et on matematiikkaa, äidinkieltä jne. Ollaanhan me aika pitkälle päästy siinä että lapset eivät varsinkaan alkuvaiheessa vielä tiedä että mitä tää on, mutta kyllähän ne käsitteet tulevat sitten tutuiksi myöhemmin kun kuulevat muilta koulukäsitteistä.

Halusin myös tietää, mitä kokonaisopetuksen toteuttaminen antaa opettajalle. Opettajat kertoivat työn olevan mielekkäämpää kun opetustaan saa suunnitella enemmän itsensä näköiseksi.

Marja: Loppujen lopuksi opettajalla on aika suuri vapaus miettiä, et mitä kokonaisuuksia otetaan ja tehdä siitä tavallaan omannäköistä opetusta. Et tarvitse mennä niin kaavan mukaan vaan tilanteen mukaan voi suunnitella. Lapsilla on paljon tietoja ja taitoja etukäteen, et saadaan se asiantuntemus esiin.

Anna: Ehkä sellaista sisältöä ja nimenomaan sellaista ideoimista ja innostusta. Vaikka opetusvuosia on paljon jo takana, niin opettaminen tuntuu edelleen kivalta. Se tuo opettajalle iloa.

Kysyin myös miten kokonaisopetus vaikuttaa opettajien omien kokemusten mukaan oppilaisiin. Opettajien mukaan oppilaat ovat innostuneita ja koulumyönteisiä. Heidän mukaansa kokonaisopetus vaikuttaa koulun alussa myönteisesti suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan monimuotoisten työskentelytapojensa ansiosta. Myös Kyröläisen (1994) tutkimuksessa nousi esille koulumyönteisyys eheytyneen opetuksen ryhmässä. Koska eheyttävässä opetuksessa lähdettiin ajankohtaisista, lasta kiinnostavista asioista, se lisäsi oppilaiden positiivista suhtautumista oppisisältöihin.

Marja: Lapset ovat hyvin positiivisia ja koulumyönteisiä tässä vaiheessa ja uskon että alkuopetusvuodet ovat hyvin tärkeitä. Tässä ratkeaa se, että miten lapsi alkaa suhtautua kouluun. Huonojakin päiviä on, se kuuluu asiaan, mutta jos se alku olisi myönteinen niin uskon, että se vaikuttaa. Uskon, että kokonaisopetus vaikuttaa osaltaan tähän, koska tähän liittyy niin monenlaista toimintaa, se ei ole niin paljon sitä yksin puurtamista, et lasken yksin kirjaa tai sillai, niin se luo sellaisen tietyn tunteen ja turvan.

7.5 Suunnittelu

Luvussa 4.2.2 kerrotaan suunnittelusta. Halusin saada haastateltavilta tietoa siitä, ketkä suunnittelevat kokonaisuuksia, milloin se tapahtuu ja kuinka pitkän aikavälin suunnitelmia tehdään.

Riihiluoman ja Valioniemi-Ahon (1995) tutkimuksen mukaan opettajat laativat koko vuoden käsittävän väljän runkosuunnitelman käsiteltävistä aihekokonaisuuksista. Tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat suunnittelevansa kokonaisuudet etukäteen ennen lukukauden alkua ja tarkentaen niitä aina ennen teeman tai kokonaisuuden alkua, ottaen kuitenkin huomioon myös lasten mielenkiinnonkohteet sekä aikaisemmat tiedot ja kokemukset aiheesta. Opetussuunnitelma nousi merkittäväksi suunnittelun lähtökohdaksi.

Anna: Me työparin kanssa mietitään ne tärkeimmät asiat ja sitten ne ainekohtaiset asiat, ja sitten syntyy se visio siitä, et mitkä asiat tässä teemassa täytyy olla mukana ja millä tavalla.

Marja: Kyllä me opetussuunnitelmasta aika tarkkaan tutkitaan et mitkä asiat siellä pitäisi tulla opetetuiksi tietyssä teemassa. Ja nouseeko sieltä joku aihe. Kyllä mä itse olisin sillä lailla tarkka siinä kokonaisopetuksessakin, ettei mikään oppiaine sitten jäisi niistä asetetuista tavoitteista.

Marja: Ja kyllä me on pyritty lastenkin mielenkiinnonkohteita aina sitten ottaa huomioon kun suunnittelu alkaa. Yleensä aina ensiksi on se lasten mielenkiinnon herättäminen ja heidän saamisensa siihen suunnitteluun mukaan.

Anna: Ja sitten sama kun on joku syksy teema ja sitä lähdetään miettiin, et minkälaiset asiat teitä nyt askarruttaa syksyssä, kun alkaa syksy tulla? No sieltähän lapset keksii sitten, et mä en tiedä et miksi puun lehdet vaihtaa väreä. Niin ne otetaan sitten aina esille. Ja sitten tota niin sehän on hirveen kiva jos on se käsitekartta tai opettajalla on näyttää, et tällaisia kysymyksiä te esititte, mites nyt ja lapsi huomaa, et nyt mä osaan ja olen oppinut.

Opettajat kertoivat oppikirjojen olevan lähdekirjallisuutena, kun oppilaille kehittyä tarvittava lukutaito. Vain aapinen ja matematiikan kirja ovat oppilailla aktiivisessa käytössä. Opettajat korostivat myös sitä, että teemasta koottaisiin jokin yhteinen vihkonen tai muu sellainen dokumentti, josta lapsi voi myöhemmin tarkastella opittua asiaa. Rautalinin (1992) tutkimuksen tuloksissa näkyi myös oppikirjojen käyttö lähdekirjoina sekä työskentelyssä keskeisessä asemassa vihkon työstäminen.

Marja: Oppikirjat on lapsilla tavallaan niin kuin käsikirjastona. Lapsilla kun alkaa lukutaito kehittymään niin tottahan niitä käytetään, mutta ne on todellakin tiedon hakemiseen ja tutustumiseen, et ei mitenkään orjallisesti noudateta sitä oppikirjaa. Eri kirjoista tai muista lähteistä haetaan se tieto.

Anna: Ja sit me myöskin korostetaan sitä, et lapsella pitäis jäädä joku semmoinen dokumentti siitä teemasta. Että se ei ole hyvä, se ei saa olla sitä, että lapsella velloo kaikki täällä päässä sokin sokin, täytyy olla hyvin jäsennehtyä ja sellasta et lapsen on hyvä sen teeman puitteissa työskennellä ja hän voi jälkeenpäinkin palata siihen, et ai niin että oli vesi teema ja katos vaan mitä kaikkee siihen veteen liittyy, et kasvit tarvitsee, me tarvitaan, eläimet tarvii vettä, että näin se kulkee ja miten me suojellaan sitä vettä, et voi näin jälkeenpäin katsoa sitä.

Luvussa 3.2.1 kerroin, että opetuskokonaisuuden laajuuteen ja keston vaikuttavat oppilaiden ja opettajan kiinnostus sekä lasten tiedonhalu (Anon. 1987, 38). Haastattelemani opettajakaan eivät pystyneet määrittämään mitään standardia kokonaisuuksien tai teemojen pituudesta, vaan kertoivat pituuden riippuvan aina kokonaisuudesta. Tärkeäksi koettiin kuitenkin se, että kokonaisuus on sen pituinen, että lapset eivät kyllästy työskentelyyn sen parissa.

Anna: Sit jos ajatellaan tätä kokonaisopetusta, niin usein kysytään sitä, et kuinka pitkä sen kokonaisuuden tulee olla, niin mä sanoisin näin, että ei voi sanoa et se on tän mittainen, et joskus yks päiväkin on jollekin teemalle sopiva, joskus se voi olla yksi kuukausi. Minusta se riippuu aina siitä mikä se on se kokonaisuus. Mut, että keskitytään ja rauhoitutaan jonkin asian puitteissa tekemään töitä.

Anna: Sekin täytyy muistaa, et lapsi ei saa kyllästyä. Et jos huomaa et on itse suunnitellut jonkun teeman liian pitkäksi niin sit vaan poikki ja kootaan, et ei saa puhki käydä. Se on kauheata, et sitten kun seuraavan kerran alkaa joku juttu, niin ne sanoo, et yäk.

Eheyttävän opetuksen periaatteisiin kuuluu asioiden oppiminen aidossa asiayhteydessä (toim. Lauriala ja Karonen 1986). Opettajat kertoivat luokasta ulos -periaatteen olevan vahvasti mukana heidän kokonaisopetuksen toteutuksessa. Esimerkiksi ympäristön havainnointiin liittyvät kokonaisuuden tehdään luonnollisesti ulkona, aidossa tilanteessa. Muutenkin luokasta pyritään lähtemään paljon eri kohteisiin, puistoihin, hautausmaalle, kirkkoon, museoihin, jne. Retkillä ja muilla luokan ulkopuolisilla tapahtumilla tarvitsee tietenkin olla aina se tavoite. Riippuu paljon kokonaisuudesta, miten sen parissa työskennellään.

Marja: Retkiä tehdään paljon ja tutustumiskäyntejä, et niitä on vuoden varrella paljon. Ihan pieniähän ne on, mutta pyritään lähtemään aina luokasta ulos, ettei istuta aina vain täällä sisällä. Luontoon, torille, taidemuseoon, historialliseen museoon, kirkkoon, hautausmaahan, jne.

Halusin saada tietoa myös kokonaisopetuksen suunnittelun työmäärästä. Monissa eri lähteissä työmäärää on kuvattu kovin suureksi ja sen vuoksi monet opettajat ovat unohtaneet kokonaisopetuksen. Muun muassa Rautalinin (1992) tutkimuksessa opettajat olivat kokeneet eheyttämisen negatiivisena puolena juuri lisääntyneen työmäärän.

Anna: Ja tota kauheen suuri tuki on siitä, et kun on hyvä työpari, jonka kanssa näitä suunnitelmia tehdään.

Marja: Nimenomaan auttaa se että on työpari, jonka kanssa tehdä suunnittelutyötä ja ylipäättänsä opettajan työssä ihanne olisi että on rinnakkaisluokka olisi olemassa ja voisi toimia yhdessä ja tavallaan helpottaa kun voi jakaa työtaakkaa ja sitten se ideointi onnistuu, että toinen tekee toista ja toinen mieltii ja ideoi toista. Se on tuntunut hyvin miellyttävältä se yhteistyö. Se on jaksamisenkin kannalta tärkeää ja onhan sitä mukavampi suunnitella ja toteuttaa opetusta toisen kanssa ja jakaa asioita.

7.6 Arviointi

Halusin saada haastateltavilta tietoa myös oppimisen arvioinnista kokonaisopetuksessa. Kuka arvioi ja miten, millaisia vaikeuksia arvioinnissa esiintyy ja koska arviointi suoritetaan?

Arvioinnin kerrottiin luvussa 4.2.5 olevan jatkuvaa ja oppilaan itsearvioinnin olevan tärkeä osa sitä. Myös haastatellut opettajat olivat tätä mieltä. Arviointi on jatkuvaa, mutta teeman lopuksi on heidän mukaansa syytä pitää myös varsinainen arviointituokio. Opettajat korostivat myös oppilaiden itsearvioinnin osuutta arvioinnissa. He kuitenkin muistuttivat alkuopetusikäisten lasten rajallisista mahdollisuuksista arvioida itseään.

Marja: No aina sen teeman jälkeen sit on hyvä pitää tuokio, jossa arvioidaan. Pohditaan yhdessä oppilaiden kanssa, mitä ollaan opittu ja silloinhan käytetään itsearviointia, jossa oppilas arvioi omaa työtänsä ja sitten siihen tulee opettajan arviointi. Sitten se viedään kotiin ja vanhemmat saavat antaa palautetta.

Anna: Kyllä pitää kontrolloida et tavoitteet saavutetaan. Lasten itsearviointi on hyvin tärkeää, mutta itsearviointia ei saa mun mielestä suorittaa sen takia et lapsi todella joutuu pulaan et mitä mä oikein teen vaan hyvin pienimuotoisesti.

Opettajat korostivat jälleen opetussuunnitelman merkitystä myös arvioinnissa. Opetussuunnitelma määrittää tavoitteet, jotka kulloinkin tulee saavuttaa ja niiden mukaan myös arvioidaan oppimista ja toimintaa.

Marja: Opetussuunnitelmasta nousee ne tavoitteet, jotka pitää saavuttaa. Tietysti äidinkielessä ja matematiikassa tehdään lisäksi pieniä testejä ja arviointi on tavallaan jatkuvaa, että jatkuvasti arvioidaan sitä kehittymistä. Ja viikottaisilla sanelutuokioilla ja lukemisen ja kirjoittamisen tuokioilla luodaan se pohja ja tässä on juuri vaarana se, että jos kokonaisopetukseen liikaa mennään, niin tää voi jäädä liiaksi pois ja unohtua.

Eheyttämisen hyviä ja huonoja puolia kuvaavassa luvussa 3.5 arviointi koettiin ongelmalliseksi työskennellessä laajojen kokonaisuuksien parissa ja yksittäisten oppilaiden arviointi ryhmätöitä tehtäessä on vaikeaa. Kysyin myös tätä haastateltavilta

opettajilta ja he totesivat arvioinnin olevan hieman hankalaa, mutta onnistuvan hyvällä oppilastuntemuksella ja jatkuvalla havainnoinnilla.

Marja: Ryhmätöitä ja –projekteja tehdessä opettajan tulee tuntee oppilaat hyvin, jotta voi arvioida yksittäistä oppilasta yhteisen tuotoksen perusteella. Silloin havainnointi nousee suureen rooliin. Tietysti vielä pieni kontrollointi on aina paikallaan, lainausmerkeissä pieni koe tai muu, jolla saa vielä vahvistusta arvioinnilleen.

7.7 Kokonaisopetuksen vaikutukset

Erilaiset tutkimukset ja kokeilut ovat tuottaneet melko positiivista tietoa eheyttämisestä. Sen vahvuuksia ja heikkouksia esittelin luvussa 3.5. Kysyin haastateltavilta opettajilta, mitä vaikutusta kokonaisuuksien opettamisella on heidän mielestään ollut. Haastateltavat löysivät siitä paljon positiivista. Molemmat mainitsivat sen lisänsen opettajan työn mielekkyyttä. Lisäksi he kertoivat sen vähentäneen kiirettä ja opetuksen olevan enemmän oppilaskeskeistä. Oppilaiden aktiivinen mukanaolo lisää heidän innostustaan asioihin ja koulutyöhön. Myös se, että opetus ei ole enää sidottua luokkahuoneeseen ja oppituntiin (45 minuuttia) tulivat esille.

Marja: Tuntuu vähän hullulta ajatella sitä, että palattaisi siihen 45 minuuttia ja sitten ulos. Aina vain puettaisiin ja riisuttaisiin ja aine vaihtuisi. Aivan käsittämätöntä.

Anna: Mä joka päivä kun tulin töihin, niin istuin tohon luokan eteen ja hoin itselleni, et tänään meillä ei ole kiire. Sit mä mietin et miten mä saan luokkatilanteessa sen kiireen pois, sit mä ajattelin et yksi ensimmäinen edellytys on myöskin se, et mä en ole sidottu mihinkään 45 minuuttiin. Ja mun päätehtävä on opettaa niitä lapsia eikä oppiaineita ja siitä se sitten lähti.

Marja: Kokonaisopetus mielestäni kasvattaa näitä pieniä lapsia vastuullisuuteen aivan varmaan. Toisilla se kehittyy aikaisemmin toisilla myöhemmin. Sosiaalisestikin lapset kehittyvät kokonaisopetuksen ansiosta. On kiva panna merkille, kuinka lapset huolehtivat toisistaan ja auttavat toisiaan.

Marja: *Uskon, että kokonaisopetus vaikuttaa myös oppimismotivaatioon. Jaetaan tieto aihealueisiin ja haetaan tietoa vähän enemmän aina niihin kuin että jaettaisiin asiat lokeroihin ja siirryttäisi aina lokerosta toiseen. Kyllä se varmasti vaikuttaa.*

Marja: *Toiminnallisuutta on myös mielestäni paljon. Ainahan sitä voisi olla enemmänkin. Joskus saattaa unohtua, että pienet lapset oppivat toimimalla ja tekemällä kuin että istuisivat ja kuuntelisivat. Mutta kyllä minusta paljon on sellaista tekemistä ja tutkimista.*

Tulokset ovat yhdenmukaiset Rautalinin (1992) tutkimuksen kanssa, sillä myös hänen tutkimuksessa opettajan työn mielekkyys oli lisääntynyt, oppilailla oli aktiivisempi rooli, oppilaskeskeiset työtavat olivat lisääntyneet ja opetus oli laajentunut luokkahuoneen ulkopuolelle. Myös Riihiluoman ja Valioniemi-Ahon (1995) tutkimuksen tuloksissa esiintyi eheyttämisen hyvissä vaikutuksissa yhtäläisyyksiä tämän tutkimuksen kanssa. Tutkimuksessa mainittiin eheyttävän opetuksen mahdollistaneen oppilaiden aktiivisen työskentelyn, opettajien työn mielekkyyden lisäämisen ja päällekkäisyyksien poistamisen. Kyröläisen (1994) tutkimustuloksissa korostui lasten sosiaaliset taidot ja oppimismyönteisyys käytettäessä eheytettyä opetusta, joten tämän tutkimuksen tulokset ovat yhdenmukaisia tämänkin tutkimuksen kanssa.

8 TULOSTEN YHTEENVETO

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset tiivistetysti tutkimukseni teemojen mukaan.

Tutkimukseni ensimmäinen teema-alue oli eheyttäminen alkuopetuksessa. Tutkimukseni eheyttämistä koskevasta teoriaosasta löysin käsitteitä kokonaisopetus, kokonaisuudet, kokonaisvaltaisuus ja jaksot. Alkuopetuksen yleisin horisontaalisen integraation muoto on kokonaisopetus. Rautalin (1992) pitääkin juuri kokonaisopetusta tarkoituksenmukaisimpana eheytetyn opetuksen muotona alkuopetuksessa. Eheyttämistä alkuopetuksessa perusteltiin alkuopetusikäisen lapsen kokonaisvaltaisella olemuksella. Kun lapsi omaksuu tietoa kokonaisvaltaisesti, miksi opettaisimme asioita irrallisina, lokeroidusti. Alkuopetusikäinen oppilas on vielä varsin eriytymätön ja kokonaisvaltainen. Oppilasta varten on tehtävä eheä ja mielekäs opetussuunnitelma, jotta oppiminen muodostuisi motivoivaksi ja oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvua tukevaksi.

Eheyttämisen merkitys on suuri alkuopetuksessa. Alkuopetukselle on luonteenomaista kokonaisvaltainen kasvatus, aihekokonaisuuksien käsittely ainejakoisuuden asemasta, leikinomaisuus sekä työskentelyn jaksottelu. Alkuopetuksen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää oppilaan kokonaisvaltaista ohjaamista. Jotta oppilaasta kasvaisi itsenäinen, aktiivinen, sopeutumiskykyinen ja persoonallisuudeltaan ehyt, edellyttää se opetuksen ja oppimisen eheyttämistä. (Anon. 1979, 9.) Tästä voidaan päätellä, että eheytetty opetus tukee järkevällä tavalla toteutettuna alkuopetukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista sekä oppilaan kokonaispersoonallisuuden eheytymistä, kehitystä ja kasvua.

Tutkimukseni toinen teema-alue oli kokonaisopetuksen toteutus. Haastateltavat toteuttavat kokonaisopetuksen periaatetta opetuksessaan, jolloin pyrkimyksenä on kokonaisuusien muodostaminen opetettavasta aineksesta yli oppiainerajojen. Haastateltavat kertoivat opetuksen etenevän aiheittain ilman erillisiä oppiaineita. Opettajat kertoivat suunnittelevansa kokonaisuudet alustavasti ja esittelevänsä ne sitten lapsille, jolloin lapsillakin on mahdollisuus vaikuttaa kokonaisuuksiin. Eheytetyn opetuksen suunnittelu on mielekkäintä, kun mukana on sekä opettaja että oppilaat. Kokonaisuusien pituudesta opettajien oli hyvin vaikea sanoa mitään standardinomaista

määritelmää, sillä pituus vaihtelee hyvin paljon kokonaisuudesta riippuen. Kokonaisuuden pituutta miettiessä tulee ottaa huomioon myös pienten lasten keskittymiskyvyn rajallisuus ja se, ettei lapset kyllästy kokonaisuuden parissa työskentelyyn. Suunnitelmat ovat siis suuntaa antavia, eivät täysin sitovia. Kuitenkin opettajien toteutusmallissa on nähtävissä Aukusti Salon sidotun kokonaisopetuksen piirteitä hyvin vahvasti enemmän kuin Berthold Otton vapaan kokonaisopetuksen piirteitä.

Arvioinnissa korostuu jatkuva havainnointi ja oppilaiden itsearviointi. Opettajat pitivät tärkeänä erillisen arviointituokion pitämistä aina kokonaisuuden jälkeen. Tuokiossa oppilaat voisivat palata kokonaisuutta suunnitellessa nousseisiin kysymyksiin ja ihmettelyn aiheisiin, esimerkiksi syksy-kokonaisuudesta nousseisiin kysymyksiin, miksi lehdet kellastuvat ja ilma viilenee. Tällöin he myös huomasivat oppineensa paljon heitä askarruttaneista syksyn ilmiöistä. Tuokiossa oppilaat arvioisivat omaa työskentelyään ja oppimistaan. Myös opettaja antaisi palautetta kokonaisuuden parissa työskentelystä. Opettajat painottivat opetussuunnitelman määrittelemiä tavoitteita ja niiden saavuttamista. Tavoitteet ovat sekä suunnittelun että arvioinnin perusta.

Tutkimukseni kolmas teema-alue oli kokonaisopetuksen vaikutukset. Haastateltavat löysivät kokonaisopetuksesta paljon positiivista. Molemmat mainitsivat sen lisänsen opettajan työn mielekkyyttä. Suunnittelemalla ja ideoimalla itse omaa opetustaan, eikä noudattamalla valmista kaavaa, opettaja pääsee toteuttamaan paremmin itseään. Tämä lisää työssä viihtymistä, vaikka kokonaisopetuksen suunnittelu tuottaakin hiukan enemmän työtä. Lisäksi he kertoivat kokonaisopetuksen myötä kiireen tunteen vähentyneen ja opetuksen olevan enemmän oppilaskeskeistä. Pienten lasten opetuksessa toiminnallisuus on tärkeässä roolissa ja kokonaisopetuksessa siihen on mahdollisuus panostaa. Tutkimalla ja tekemällä alkuopetusikäinen oppilas omaksuu tietoa enemmän kuin vain kuuntelemalla. Piagetlaisittain konkreettisuus on tämän ikäisille lapsille hyvin tärkeää. Toki opettajat mainitsivat, että toiminnallisuutta voisi olla aina enemmänkin. Myös se, että opetus ei ole enää sidottua luokkahuoneeseen ja 45 minuutin oppituntiin tulivat esille.

Oppilaiden aktiivinen mukanaolo lisää heidän innostustaan asioihin ja koulutyöhön. Opettajat mainitsivat kokonaisopetuksen vaikuttavan heidän mielestään lasten

vastuullisuuteen ja sosiaalisiin taitoihinsa. Myös oppimismotivaation käsite nousi esille haastatteluissa. Kokonaisopetuksen monipuoliset työskentelytavat pari- ja ryhmätöineen varmastikin lisäävät koulumyönteisyyttä enemmän kuin yksin puurtaminen. Lisäksi kokonaisopetuksessa lapsille tarjotaan jatkuvasti sosiaalisen kanssakäymisen harjoittelutilanteita. Oppilaat oppivat ottamaan vastuuta omasta ja muiden työskentelystä ja opettajat kertoivat oppilaiden olevan hyvin auttavaisia. Kokonaisopetus on haastattelemieni opettajien mukaan luonteva tapa aloittaa koulunkäynti ja sen monipuolisuus työtavoissa ja aihepiireissä lisäävät varmasti koulumyönteisyyttä.

9 DISKUSSIO

Ainejakoista opetussuunnitelmaa on moitittu mm. lapsen kokonaisvaltaisen hahmottamistavan laiminlyömisestä, oppimisen ymmärtämisestä vain kvantitatiiviseksi tapahtumaksi, historiallisten ilmiöiden irrottamisesta aikayhteydestään, keinotekoisen näkökulman tarjoamisesta ympäröivään todellisuuteen, opittavien asioiden pirstomisesta irtotiedoksi, oppiaineiden tarpeettomasta eriarvoistamisesta ja opitun tiedon kumuloitumisen puutteesta. (Atjonen 1990, 32.) Nämä kaikki moitteet ovat vältettävissä eheyttämällä opetusta.

Kaisu Kyröläisen (1994) tutkimuksen perusteella voitaisiin väittää, että eheyttävä opetus tukee oppilaan persoonallisuuden eheytymistä ja mielenterveyden edistämistä. Eheyttävä opetus on alkuopetuksen tavoitteita tukevaa, koska alkuopetuksen tehtävänä on oppilaan kokonaisvaltainen ohjaaminen ja kasvattaminen. Erityisesti alkuopetuksessa ohjataan oppilasta itsenäiseksi, aktiiviseksi, toiset huomioivaksi, yhteistyökykyiseksi ja persoonallisuudeltaan eheäksi (Alkuopetuksen tavoitteet 1979). Eheyttävä opetus pystyy vastaamaan osittain näihin vaatimuksiin Kyröläisen tutkimuksen perusteella.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman merkitys koulutyötä suunniteltaessa on merkittävä. Myös kokonaisopetusta toteuttavat opettajat pitävät sitä tärkeänä lähtökohtana sekä suunnittelua ja arviointia ohjaavana asiakirjana. Opetussuunnitelman sisältöjen asiantuntemus onkin tärkeää kokonaisopetusta toteutettaessa. Toiminnan tulee olla tavoitteellista, aihekokonaisuuksia ei voi muodostaa miten vain. Sellainen vaara tietenkin on olemassa kun kokonaisopetuksesta ei ole valmista opetussuunnitelmaa. Haastattelemani opettajat olivat sisäistäneet kokeneina opettajina opetussuunnitelman merkityksen. Oppiaineiden sisällön tuntemus auttaa myös vertikaalisen integraation onnistumiseen. Vertikaalinen integraatio taas on edellytyksenä horisontaalisen integraation onnistumiselle. Tieteenalan sisäisen rakenteen huomioiminen tukee kokonaisuuksien muodostamista eri oppiaineiden välillä (Lahdes 1986, 150).

Eheyttävän opetuksen suunnitelma ja tapa toteuttaa sitä ottavat huomioon lasten tarpeet ja mielenkiinnonkohteet. Samalla tuetaan oppilaiden harrastuksia. Tämä lisää opetuksen ja oppimisen motivaatiota. Aihekokonaisuudet liittyvät läheisesti oppilaan

kokemuspiiriin. Koulutyö kytkeytyy ajankohtaisiin tapahtumiin koulussa, luonnossa ja ympäröivässä yhteiskunnassa. Eheyttävä opetus kytkee oppiaineet mielekkäällä tavalla toisiinsa muodostaen laajempia kokonaisuuksia. Tästä seuraa, että työskentely tulee kiireettömäksi. (Kyröläinen 1994, 248.)

Kokonaisopetus saa tukea kasvatuksen, opetuksen, oppimisen sekä lapsen kehityksen teorioista. Näin kokonaisopetuksella on varsin vankat lähtökohdat. Oikealla tavalla toteutettuna kokonaisopetus tukee alkukasvatuksen yleisten sekä erityistavoitteiden toteutumista. Kokonaisopetus auttaa lasta kokemaan ja näkemään asiat laaja-alaisesti jopa monitieteellisesti. (Anon. 1987, 115.) Voimmekin kysyä, mikä muu opetussuunnitelmatyyppi antaa tähän mahdollisuudet. Kokonaisopetus ohjaa pitkän aikavälin toiminnan suunnittelua. Sen avulla myös koulutyö kytetään ajankohtaisiin asioihin ja tapahtumiin. Kokonaisopetus on joustava, koska se ottaa huomioon lasten tarpeet ja mielenkiinnon kohteet.

Vaikeinta opettajan kannalta on sopeutua työn luonteen muutokseen, siirtyä "opettamisesta" työnohjaajaksi ja luottaa siihen, että oppilaat oppivat jopa tehokkaammin oman työskentelynsä avulla kuin kuuntelemalla opetusta. (vrt. konstruktivistinen oppimiskäsitys)

Tämän tutkimuksen merkitystä voidaan tarkastella eheyttävän opetuksen vaikuttavuuden näkökulmasta. Aikaisempien tutkimusten ja tämän tutkimusten tulosten mukaan eheyttävällä opetuksella on paljon positiivisia vaikutuksia. Vaikutusta on niin oppilaisiin kuin opettajiin. Tutkimuksella voidaan nähdä olevan arvoa tässä mielessä.

Tutkimuksessa olisi ollut tarkoituksenmukaisempaa tutkia useampaa kokonaisopetusta toteuttavaa luokanopettajaa, jotta olisi tullut esille erilaisia tapoja toteuttaa kokonaisopetuksen periaatetta. Nyt tutkimuksessa esitetään vain yksi malli, joka ei ole yksi ainoa hyvän opettamisen malli vaan yksi tapa ratkaista eheyttäminen alkuopetuksessa. Tutkimalla eri ikäisiä opettajia olisi saanut kattavamman kuvan erilaisista tavoista eheyttää opetusta.

Tutkimustuloksista on hyötyä opettajille, jotka haluavat eheyttää opetustaan. Tutkimus tarjoaa yhden mallin eheytetyn opetuksen toteuttamismuodoksi ja esittelee sen

vaikutusta oppilaisiin. Teoriaosassa on esitelty muita eheyttävän opetuksen muotoja, joten sieltä opettaja voi tutkia erilaisia mahdollisuuksia ja valita mieleisensä, josta löytää enemmän tietoa lähdeviitteiden avulla. Eheyttävä opetus on mielekäs ja järkevä ratkaisu, jota voi muunnella oppilasjoukon mukaan hyvin monitahoisesti. Ei ole olemassa vain yhtä eheyttämistapaa tai kokonaisopetusmallia, vaan jokainen opettaja luo luokkaansa oman mallinsa, johon kokoaa kaikista kouluelämän virtauksista vain mielestään parhaat asiat. Opetuksen eheyttäminen antaa erään teoreettisen mallin pohjaksi opettajan didaktiselle ajattelulle ja ohjaa hänen pedagogista toimintaansa. Se antaa monipuoliset ja laaja-alaiset puitteet opettajan työskentelylle. Eheyttävä opetus ohjaa pitkän ja lyhyen aikavälin suunnittelua ja opetussuunnitelman rakentamista (Loganin malli).

Jatkotutkimusehdotuksina mielenkiintoisia olisivat eheyttävän opetuksen mahdollisuuksien tutkiminen 3.-6. luokkien opetuksessa. Tutkimusten avulla olisi hyvä saada eheyttämistä tukevaa tietoa ja vähitellen rakentaa eheyttävää opetusta tukevaa teoriaa. Toisaalta oppilaiden ajattelun ja oppimisen kehittyminen eheyttävän opetuksen yhteydessä olisi myös mielenkiintoinen tutkimusaihe. Näin saataisiin tietoa eheyttämisen yhä laajemmista mahdollisuuksista.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Anon. 1974. Peruskoulun alkukasvatuksen yleistavoitemuistio. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Anon. 1979. Alkuopetus. Opetussuunnitelmalliset ohjeet 20 b. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Anon. 1987. Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Anon. 1988. Kokonaisopetus. Koulukokeilu Kärsämäellä, Pyhäjärvellä ja Helsingissä 1984-1987. Kouluhallituksen julkaisuja 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Anon. 1989. Opetuksen eheyttäminen. Ala-asteen eheyttämistyöryhmän muistio. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Anon. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Atjonen, P. 1990. Kunnan opetussuunnitelma opetuksen eheyttämisessä. Teoksessa Ehyesti elävä koulu. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43/1992.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1982. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.

- Bruhn, K. 1968. 1900-luvun pedagogisia suuntauksia. Suomentanut Raili Malmborg. Helsinki: Otava.
- Engeström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fischer, K. & Lagersson, A. 1984. Human development. New York: Macmillan.
- Flavell, J. 1985. Cognitive development. Nw Jersey: Prentice-Hall.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1988. Haastattelututkimus. Lääkintävoimistelija 35 (8) 21.22.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Husso, M-L. 1988. Kokonaisopetus ja sen kokeilu. Kokeilun lähtökohdat, peruskäsitteet ja menettelytavat. Osaraportti I. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 16. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 35.
- Huttunen, J. 1984. Mittaaminen ja mittarit kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja Kasvatus 15 (5).

- Hytönen, J. 1988. Eheyttämisen tasot. Alkuopetuksen didaktiikka –luentosarja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielmassa Vastamäki, S. & Yrjönen, A. Opettajien asenteet eheyttämiseen. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.
- Hyvärinen, S., Lehikoinen, I. & Nuutinen, A. 1988. Luonnontieteellinen kokonaisopetus työvaltaisilla menetelmin toteutettuna. Teoksessa Kokonaisopetus. Kouluhallituksen julkaisuja 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 52-72.
- Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaikkonen, M. & Lindh, A. 1990. Yhdysluokkatyöskentelyn teoreettinen lähestyminen ja käytäntö. Eräs malli eheytetystä kouluvuodesta 3-4-luokkatasolla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 34.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1986. Lapsen ajattelu ja sen edistäminen peruskoulun alkuvaiheessa. Kouluhallituksen tutkimuksia 6. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kauranne, J. 1971. Kansakoulun opetukseen kohdistuneet integraatiopyrkimykset vuosina 1912-1939. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisuja 18.
- Kauranne, J. 1994. Koulutietä koko elämä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koskenniemi, M. 1944. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Kyröläinen, K. 1994. Eheyttävä opetus ja eräät alkuopetuksen sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A: 169.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. 1. – 3. painos. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1987. Reformipedagogiset liikkeet ja koulumme uudistaminen 1900-luvulla. Kasvatus 18 (1), 5-13.

- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. (toim.) 1990. Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Lauriala, A. & Karonen, R. (toim.) 1988. Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. 1. – 2. painos. Rauma: Kirjayhtymä Oy Länsi-Suomi.
- Lehtimäki, A. & Mustonen, T. 1990. Kokonaisopetusta ja ainejakoista opetusta käyttäneiden opettajien työmotivaation tarkastelua. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Lehtinen, E. 1989. Vallitsevan tiedonkäsitteen ilmeneminen koulun käytännöissä. Kouluhallituksen julkaisuja 18.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Paananen, S. 1986. Pikkutiedosta kokonaisuuteen. Opetuksen eheyttämisen virikkeitä alkuopetuksen opettajalle. Helsinki: Otava.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka: laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylän yliopiston julkaisusarja n:o 38. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.
- Raatikainen, T. 1990. Eheyttämisen historiaa. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK-kustannus, 15-25.
- Rautalin, M. 1992. Opetuksen eheyttäminen ala-asteella. Luokanopettajien kokemuksia eheyttämisestä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

- Riihiluoma, J. & Valioniemi-Aho, T-R. 1995. Eheyttävä opetus. Eheyttämisen historiallis-yhteiskunnallinen konteksti sekä opettajien kokemuksia eheyttämisestä peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Luokanopettajien poikkeuskoulutus. Seinäjoki.
- Röman, K. & Airo, S. 1974. Alkuopetuksen integraatiokokeilu. Alkuopetuksen pedagogiikan opetusmonisteita 5. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Salo, A. 1935. Alakansakoulun opetussuunnitelma kokonaisopetusperiaatteen mukaan. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1946. Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden opetussuunnitelma kokonaisperiaatteen mukaan. ("Alakansakoulun opetussuunnitelman" kolmas painos, alkuperäinen 1935). Helsinki: Otava.
- Salonen, A. (toim.) 1988. Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen. Ala-asteen eheyttämisprojektin seminaariraportti. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sarkkinen, L. 1988. Kokonaisopetuksen kokeilu Pyhäsalmen ala-asteella. Teoksessa Kokonaisopetus. Kouluhallituksen julkaisuja 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 31-51.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A. 43. Turku: Painosalama Oy.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Vahtokari, A. 1992. Opetuksen eheyttäminen: Opettaja eheyttää, eheytyykö oppilas? Kasvatus 23 (1) 72-75.

Vastamäki, S. & Yrjönen, A. 1992. Opettajien asenteet eheyttämiseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Viljanen, E. 1976. Koulukasvatuksen kysymyksiä. Oulu: Pohjoinen.

Vygotsky, L. 1975. Thought and language. Cambridge: M.I.T. Press.

LIITE 1: Haastattelun teema-alueet

Työhistoriasi

- luokanopettajana
- alkuopettajana
- opetuksen eheyttäjänä

Mistä kipinä eheyttämiseen ja kokonaisopetukseen?

Opetuksesi toteuttamisesta?

- suunnittelu
 - valtakunnallinen opetussuunnitelma
 - oppilaiden huomioiminen
- työtavat, toiminnallisuus
- kokonaisuudet, teemat
- arviointi

Kokemuksiasi

- miten sopii alkuopetukseen?
- miten tavoitteet tulee saavutettua?
- miten vaikuttaa lapsiin, entä opettajaan?

LIITE 2: Haastattelukutsu

Hyvä luokanopettaja.

Opiskelen kolmatta vuotta Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa, Hämeenlinnassa ja teen pro gradu -tutkimusta kokonaisopetuksesta.

Sinähän käytät jonkinlaista kokonaisopetusperiaatetta luokassasi eheyttämisen keinona. Olen kiinnostunut juuri kokonaisopetuksen toteuttamisesta alkuopetuksessa.

Olisitko mahdollisesti kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni, kertomalla haastattelutilanteessa omista kokemuksistasi ja havainnoistasi kokonaisopetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Olisin kovin iloinen, mikäli saisin haastateltavaksi kokeneen opettajan, jolla on pitkä taival alkuopetuksessa.

Otathan minuun pian yhteyttä, niin sovitaan haastatteluaika vielä tälle keväälle.

Yhteistyöterveisin

Sanna Lehtinen