

Tia Tommola

ESI- JA ALKUOPETUS YHDESSÄ VAI ERIKSEEN?

**Luokanopettajien ja lastentarhanopettajien käsityksiä
alkuluokasta**

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2014

Tekijä: Tia Tommola

Ohjaaja: Sirpa Eskelä - Haapanen

Työn nimi: Esi- ja alkuopetus yhdessä vai erikseen?

Title in English: Pre-School education and primary education together or separately?

Työ: Pro gradu – tutkielma

Sivumäärä 106 + 8

Tiivistelmä: Tutkielma on laadullinen ja tutkimusotteeltaan fenomenografinen. Etsin tässä tutkimuksessa vastausta kysymykseen tulisiko esi- ja alkuopetus järjestää yhdessä vai erikseen? Keskeisenä tarkastelun kohteena on Hollolan kunnan alkuluokkatoiminta. Tässä tutkimuksessa alkuluokkatoiminnalla tarkoitetaan esi- ja alkuopetuksen suunniteltua päivittäistä työskentelyä yhteisessä oppimisympäristössä. Lähestyn tutkimustehtävääni kahdella tutkimuskysymyksellä, jotka ovat 1. Millaisia käsityksiä esi- ja alkuopettajat antavat esi- ja alkuopetuksen yhdistämisestä alkuluokkatoiminnaksi? 2. Millaisia käsityksiä annetaan alkuluokan kehittämiseksi?

Olen kerännyt tutkimusaineistoni laatimallani kyselylomakkeella, jossa oli avoimia kysymyksiä. Tutkimukseni kohdejoukko koostui Hollolan kunnan alkuluokassa työskentelevistä luokanopettajista ja lastentarhanopettajista. Olen analysoinut aineiston erilaisiin teemoihin ja rakentanut näille teemoille yläkategoriat ja niihin liittyvät alakategoriat. Tutkimuksen pääteemoja ovat tiedonkulku alkuluokassa, yksilön huomioiminen, kolmiportaisen tuen järjestäminen alkuluokassa ja opetusjärjestelyt. Keskeisesti käsitellään oppilaan sosiaalisia taitoja, vertaisoppimista, oppilasarviointia sekä esi- ja alkuopetusta sen yhdistämisen näkökulmasta.

Tutkimustulosten mukaan tieto kulkee alkuluokan tiimissä joustavasti, lähinnä sähköisesti tai sovitulla tapaamisilla. Oppimistavoitteet saavutetaan alkuluokassa hyvin ja oppilas voi opiskella omalla lähikehityksen alueella ja omista lähtökohdista käsin. Kolmiportaista tukea käytetään monipuolisesti alkuluokassa. Oppilaalla on mahdollisuus opiskella joustavasti jopa neljä vuotta. Lukujärjestys on toimiva ja joustava, sitä muokataan aina uuden lukuvuoden alussa. Vastuunjako aikuisten kesken toimii hyvin ja tiimityö on kaikkien etu. Toiminnallinen työtapa mahdollistaa sosiaalisten taitojen ja vertaisoppimisen opettelu. Arviointia toteutetaan monipuolisesti. Tutkimustulosten mukaan alkuluokassa on enemmän hyviä puolia kuin kehittämistä.

Asiasanat: Esiopetus, alkuopetus, alkuluokka, moniammatillinen yhteistyö ja vertaisoppiminen

Sisältö

1	JOHDANTO	1
2	ESI- JA ALKUOPETUS SUOMESSA	4
	2.1 Esiopetuksen tavoitteet ja toteutus	6
	2.2 Alkuopetuksen tavoitteet ja toteutus	9
	2.3 Esi- ja alkuopetuksen järjestämisen näkökulmia	12
	Arviointi	15
	2.4 Alkuluokkatoiminta	17
	2.5 Näkökulmia yhdessä toimimiseen	18
	2.5.1 Moniammatillinen yhteistyö.....	19
	2.5.2 Jaettu asiantuntijuus.....	21
	2.5.3 Tiimityö	22
	2.5.4 Vertaisoppiminen, yhdessä oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen	25
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	31
4	TUTKIMUSMATKA	32
	4.1 Fenomenografia menetelmänä	34
	4.2 Tutkimuksen kohdejoukon valinta.....	39
	4.3 Aineisto	40
	4.4 Aineiston analyysi.....	41
	4.5 Aineiston luotettavuus ja eettisyys tarkastelua	46
5	NÄKÖKULMIA ALKULUOKASTA	Error! Bookmark not defined.
	5.1 Taustatiedot.....	51
	5.2 Tiedonkulku työtiimissä.....	54
	Tiedonkulku koulusta kotiin	56
	5.3 Yksilönä alkuluokassa.....	59
	5.4 Kolmiportaisen tuen toteutus alkuluokassa.....	63
	5.5 Opetusjärjestelyt ja niiden toimivuus alkuluokassa	68

	Opettajien työajan ja vastuun jakautuminen alkuluokassa	72
5.6	Oppilaan sosiaaliset taidot ja vertaisoppiminen	77
5.7	Arviointi	83
5.8	Esi- ja alkuopetuksen yhdistäminen ja kehittäminen	86
6	LOPUKSI	93
	LÄHTEET	99
	LIITTEET	107
A	Tutkimuslupahakemus	107
B	Kyselylomake	108

TAULUKOT

	Taulukko 1. Tutkimuksen viitekehys	38
	Taulukko 2. Alkuluokan ryhmäkoko ja opettajien työkokemus	53
	Taulukko 3. Kommunikaatiotavat tiimissä	55
	Taulukko 4. Tiedotus koteihin	Error! Bookmark not defined.
	Taulukko 5. Yksilönä ryhmässä	62
	Taulukko 6. Oppijan tuki	67
	Taulukko 7. Fyysinen oppimisympäristö A	71
	Taulukko 8. Fyysinen oppimisympäristö B	71
	Taulukko 9. Fyysinen oppimisympäristö C	72
	Taulukko 10. Opettajien arki A	75
	Taulukko 11. Opettajien arki B	76
	Taulukko 12. Opettajien arki C	76
	Taulukko 13. Yhdessä tekeminen A	81
	Taulukko 14. Yhdessä tekeminen A	82
	Taulukko 15. Arviointitavat	Error! Bookmark not defined.
	Taulukko 16. Alkuluokan edut ja kehittämiskohteet	90
	Taulukko 17. Alkuluokkatoiminnan kehittäminen	98

1 JOHDANTO

Esi- ja alkuopetuksen historia on maassamme nuori. Esiopetus käynnistyi järjestelmällisenä 1960-luvun loppupuolella. Esiopetus aloitettiin kokeiluluontoisesti Lahdessa vuonna 1966 ja Jyväskylässä vuonna 1968. Nämä kokeilut olivat lyhytaikaisia ja pienimuotoisia, mutta pystyivät osoittamaan esiopetuksen tärkeyden lapsen kouluvalmiuksien kehittäjänä. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita on ollut ympäri Suomea. Esimerkiksi lukuvuonna 1992 –1993 kehittämishankkeessa oli mukana yhteensä 25 koulua ja päiväkotia. (Kankaanranta & Tiihonen 1994, 29–31.) Lyytinen-Lund esittelee julkaisussaan 1998 kahdeksan eri koulun ympäri Suomea tehtyä esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyömallia. (Lyytinen- Lund 1998.) Tiihonen on seurannut esi- ja alkuopetusta vuonna 1988 kiertämällä kolmessatoista eri kunnassa ja yhteensä 25 esi- ja alkuopetusluokassa ja vaihtanut mielipiteitä 68 alkuopettajan kanssa. Valtaosa näistä paikoista oli yhdysluokkia. Kierroksellaan Tiihonen havaitsi ilokseen että, niissä kouluissa, missä opettajat olivat tehneet yhteistyötä, oli nähtävissä tuloksia, joustava esi- ja alkuopetuskäytäntö. (Korpinen, Tiihonen & Tuomi 1989, 170–173.) Pian 50 vuotta lähentelevä esiopetus on ollut maassamme koko ikänsä varsin innovatiivinen, jatkuvan muutoksen ja kehityksen kohteena sekä erilaisten tutkimusten mielenkiinnon kohteena. Vuonna 2010 esiopetusta sai n. 58500 lasta, joka on lähes 99 prosenttia ikäluokasta. Koko maan esiopetuksesta lähes 79 prosenttia järjestettiin päivähoiton yhteydessä ja 21 prosenttia peruskouluissa. (Hartonen 2010, 40–41.)

Toimiva esi- ja alkuopetus takaavat oppilaalle joustavan etenemisen. Monien kokeilujen pohjalta saadut tulokset kannustavat jatkamaan ja kehittämään toimintaa. Useissa kunnissa esi- ja alkuopetuksessa on yhteinen opetussuunnitelma. Koulun ja päivähoiton kulttuuri ja toimintatavat ovat erilaisia. Lähemmin tarkasteltaessa yhteisiä piirteitä on enemmän kuin eroavaisuuksia. Yhdistämällä molempien vahvuudet päästään uusiin toimintakulttuureihin ja toteutuksiin. (Laine & Tähtinen 1999, 25.)

Tutkimukseni kohteena on alkuluokka. Tässä tutkimuksessa alkuluokka tarkoittaa Hollolan kunnassa toteutettavaa esiopetuksen, ensimmäisen ja toisen vuosiluokan lapsiryhmiä, jotka ovat säännöllisesti yhdessä yhteisessä toimintaympäristössä. Toiminnassa noudatetaan esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien tavoitteita ja sisältöjä. Hollolan kunnassa on laadittu oma opetussuunnitelma alkuluokkatoimintaa varten. (Alkuluokkatoiminta 2013). Hollolan kunnan opetussuunnitelma eroaa valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta siten, että Hollolan opetussuunnitelmassa on määritelty esi- ja alkuopetuksen yhteinen työ ja toiminta sekä tiedonsiirron käytänteet. Jokaiselle oppilaalle laaditaan oma opinto-ohjelma ja lisäksi leikki on lapsen työtapa koko koulupolun ajan. Leikki on määritelty laajasti opetussuunnitelmassa. (POPS 2004) (Hollolan OPS 2009 8–9). Tutkimukseni kohderyhmä on Hollolan kunnassa alkuluokassa työskentelevät opettajat. Hollolan kunnassa kaikki esiopetus tapahtuu kouluissa ja yhdessä alkuopetuksen kanssa. Tutkimuskysymyksiksi olen rajannut: Millaisia käsityksiä esi- ja alkuopettajat antavat esi- ja alkuopetuksen yhdistämisestä alkuluokkatoiminnaksi? Sekä: Millaisia käsityksiä annetaan alkuluokan kehittämiseksi? Aineisto on kerätty laatimallani kyselylomakkeella, jossa oli avoimia kysymyksiä. (Ks.liite B)

Kiinnostukseni aiheeseen juontaa työhistoriaani ja omakohtaiseen kokemukseeni alkuluokasta. Olen työskennellyt esiopetuksessa, alkuopetuksessa ja myös alkuluokkatoiminnassa. Näitä kokemuksia vertaillessani koin alkuluokan toiminnallisen oppimistavan ja aikuisten tiimityön sekä moniammatillisuuden varsin hedelmällisenä ja toimivana tapana työskennellä. Omasta, silloisen lastentarhanopettajan perspektiivistä alkuluokkatoiminta tuntui hyvältä tavalta yhdistää esi- ja alkuopetus. Halusin tutkia aihetta tarkemmin. Tällä tutkimuksella halusin kartoittaa alkuluokassa työskentelevien opettajien ja lastentarhanopettajien kokemuksia alkuluokasta. Halusin lisäksi selvittää, löydäkö teoriasta tukea tai mahdollisia esteitä yhdistää esi- ja alkuopetus alkuluokkatoiminnaksi.

Esi- ja alkuopetusta on pyritty nivomaan toisiinsa maassamme 1970-luvun alusta lähtien. Pyrkimyksen taustalla on näkemys siitä, ettei lapsen kasvu- ja kehitystapahtumassa olisi kynnyksiä, kuten siirtyminen varhaiskasvatuksesta oppivelvollisuuskouluun. 1990-luvulla aktiivisuus on lisääntynyt. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 21.)

Vaikka kymmenien vuosien ajan on aktiivisesti yritetty kehittää koulun ja päivähoidon yhteistoimintaa, niiden arki on muuttunut hyvin vähän. Muutoksen esteitä ovat olleet pitkät perinteet ja arjen toimintakulttuurit, joiden taustalla vaikuttaa käsitys lapsista ja heidän kanssaan toimimisesta. (Karlsson 2001, 13.) Uusi esiopetuslaki ei velvoita yhteistyöhön alkuopetuksen kanssa. Esiopetus voi säilyä edelleen irrallisena ja itsenäisenä vaiheena lapsen elämässä, mikäli kasvattajilla ei ole tietoa vuorovaikutuksen ja yhteistyön tarpeellisuu-
desta sekä niiden merkityksestä. Tämän tiedon saavuttamiseksi tarvitaan uudenlaista asian-
tuntijuutta, mikä kehittyy koulun ja päiväkodin vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. (Forss-
Pennanen 2006, 16.)

2 ESI- JA ALKUOPETUS SUOMESSA

Suomen itsenäistymisen jälkeen on keskusteltu lastentarhasta ja sen paikasta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Toisen maailmansodan jälkeen keskusteltiin kansalaisten koulutuksen laajuudesta ja sisällöistä uudella tavalla. Keskustelua käytiin oppivelvollisuuden aikaisamisesta sekä siitä, minkä ammattikunnan tai hallinnonalan piiriin tämä opetus- ja kasvatustoiminnan tulisi kuulua. Laki koulutusjärjestelmän perusteista hyväksyttiin 1968. Seitsemänkymmenluvulla Suomessa tapahtui paljon, laki lasten päivähoidosta syntyi ja valtioneuvoston toimesta laadittiin esikoulumietintö sekä valtakunnallinen esiopetussuunnitelma. (Härkönen 2002, 31.) Koulujärjestelmälain mukaan kunnan koululaitokseen voi kuulua lastentarha tai sitä vastaavia esiluokkia. Nykyinen suomalainen esiopetusjärjestely ei ole uusi sosiaalinen innovaatio. Rinnakkaisjärjestelmän rakentuminen alkoi neljä vuosikymmentä sitten. Kriittinen käännekohta tapahtumissa ajoittuu 1980-luvulle. Peruskoululaki vuonna 1983 vakiinnutti esiopetusjärjestelmän, mikä oli ollut aiemmin kokeilutoimintaa. (Virtanen 2008, 168–224.) Esiopetukseen osallistuneiden määrä kasvoi 1980-luvulla siten, että yli puolet kuusivuotiaista oli esiopetuksessa vuosikymmenen puolivälissä. Opetushallitus julkaisi oppaita opettajien avuksi ja vuonna 1987 saatiin Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus. 1990-luvulla eduskunnan tavoitteena oli saada esiopetus kaikille mahdolliseksi. Vuonna 1996 opetushallitus vahvisti esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Uudistettu päivähoitolaki, joka tuli voimaan 1996 velvoitti kunnat tarjoamaan esiopetusta kaikille 6-vuotiaille. (Härkönen 2002, 32–34.) Vuosituhannen vaihteessa esiopetuksen polulla oli jälleen valintatilanteessa, jolloin päätettiin toteuttaa uusi esiopetussuunnitelma. Esiopetuksen järjestämisestä tuli kuntien velvollisuus, joko opetus- tai sosiaalitoimessa. Vuosituhannen vaihteessa eduskunta teki päätöksen maksuttomasta esiopetuksesta. Lähes kaikissa Suomen kunnissa esiopetus oli laajentunut käytännössä jo vuotta ennen kuin lainsäädäntö tuli voimaan. (Virtanen 2008, 168–244.) Esiopetus sai opetushallinnon hyväksymän kuusivuotiaiden opetussuunnitelman: Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Se vahvistettiin noudatettavaksi 19.12.2000 lukien. (Härkönen 2002, 34.)

Opetusministeriössä esitetään yhä, että varhaiskasvatuksen hallintoa selvitetään yhteistyössä sosiaali- ja terveysministeriön kanssa. Tavoitteena on varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen jatkumon vahvistaminen. Perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen suunnittelu vaatii tietoa lapsen oppimisesta, tiedon käsityksestä ja sen rakentumisesta eri tiedonaloilla ja tietoisuutta kehitykseen sopivista toimintatavoista. Koulutus- ja kasvatustajärjestelmän yhteinen hallinto edesauttaisi koulun ja päiväkodin toimintakulttuurin kohtaamista sekä yhteistoiminnan kehittämistä ja lapsen joustavaa siirtymistä eteenpäin. (Virtanen 2008, 168–244.) Suomalaisista lapsista tällä hetkellä 98 % osallistuu esiopetukseen. Opetus- ja kulttuuriministeriössä esitetään, että esiopetus tulisi pakolliseksi kaikille. Näin varmistetaan laadukas esiopetus kaikille kuusivuotiaille sekä ehkäistään syrjäytymistä. Velvollisuus osallistua esiopetukseen tarkoittaa, että oppivelvollisuus koskisi jo kuusivuotiaita. Näin toimitaan jo Norjassa, Islannissa, Tanskassa ja pian myös Ruotsissa. (Laaksola 2013, 3.) Pakollinen esikoulu veisi Suomea lähemmäs Tanskan mallia. Siellä 6-vuotiaiden esiopetus tapahtuu nollaluokilla. Nollaluokka ei ole vielä varsinaista kouluopetusta, vaan sen tarkoitus on valmistaa lasta kouluun. Esiopetuksen pakollisuudesta on Suomessa keskusteltu säännöllisin väliajoin. Viimeksi vuonna 2001, kun kunnat velvoitettiin järjestämään esiopetusta, mikäli lapsen huoltajat sitä halusivat. (Salmela 2013, 8). Myös Härkönen (2002, 42–44) mainitsee, että Norjassa oppivelvollisuus alkaa kuusivuotiaana kestäen kymmenen vuotta ja Ruotsissa oppivelvollisuus alkaa 7-vuotiaana, mutta lapsilla on mahdollisuus osallistua maksuttomaan esiopetukseen, joka kestää vuoden. Kinos ja Palonen ovat jättäneet kesäkuussa 2013 Opetusministeriölle selvityksen esiopetuksen pakollisuudesta. Kinos ja Palonen mainitsevat, että esiopetuksella varmistetaan laadukas opetuksen ja kasvatuksen jatkumo varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Esiopetukselta puuttuu lainsäädäntö mutta käytännöt ja perusteet ovat jo olemassa.

Osallistumalla päivittäiseen esiopetukseen annetaan lapselle paras mahdollinen tuki oppimiselle ja kehitykselle. Muutos tulisi tehdä niin, etteivät nykyiset toimintamuodot ja menettelmät muuttuisi. (Rutonen 2013, 9.)

2.1 Esiopetuksen tavoitteet ja toteutus

Esiopetuksen määrittely riippuu siitä, halutaanko esiopetus ymmärtää laajasti vai suppeasti. Suppeasti määriteltynä esiopetus tarkoittaa koulumaista kuusivuotiaiden kouluvalmiuksien kehittämistä. Laajasti määriteltynä esiopetus käsittää alle kouluikäisten kasvatusta ja opetusta. (Linnilä 2006, 107.) Suomessa oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Esiopetus on kuusivuotiaalle tarkoitettua. Esiopetusta tarjotaan vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua ja sen voi toteuttaa päiväkotia tai koulu. (Laine & Tähtinen 1999, 15.) Perusopetuslain 4§ mukaan kunta on velvollinen järjestämään esiopetusta kunnan alueella asuville lapsille oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. (POO 1998, 11§) Lapsella on oikeus maksuttomaan esiopetukseen vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua. Esiopetus on vapaaehtoista ja siihen osallistumisesta päättää lapsen huoltaja. (OPH, esiopetus 2010) Esiopetusta tarjotaan vähintään 700 tuntia. Esiopetusta on keskimäärin neljä tuntia päivässä, mutta enintään viisi tuntia. Opetus ja oppimateriaalit ovat maksuttomia esikoululaiselle. Ryhmäkoon suositus on 13 lasta ja enintään 20, mikäli ryhmään kuuluu toinen koulutettu aikuinen. Tämä on opetusministeriön suositus. Esiopetukseen sisältyy maksuton ruokailu ja samat opintososiaaliset edut kuin perusopetuksen oppilaille. (OPH, esiopetus 2010).

Esiopetuksen tehtävä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen sekä kasvattaa eettisesti vastuulliseksi, toisia arvostavaksi ja sääntöjä noudattavaksi ihmiseksi. Esiopetuksen tulee edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä rikastuttaa lapsen kokemusmaailmaa ja tarjota uusia kiinnostuksen kohteita. Esiopetuksella tuetaan ja seurataan lapsen psyykkistä, fyysistä, sosiaalista, kognitiivista sekä emotionaalista kasvua ja ennaltaehkäistään mahdollisia vaikeuksia. (Opetushallitus 2010, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 6.)

Esiopetuksen tavoitteena on lapsen myönteisen minäkuvan muodostaminen sekä auttaa oppimaan ja kehittämään oppimistaitoja. Leikin kautta oppiminen ja vertaisryhmän merkitys ovat keskeisiä esiopetuksessa. Oppimisen ilon ja uusien oppihaasteiden kohtaaminen ovat esiopetuksen ensisijaisia tavoitteita. Yhteiskunnan pelisääntöjen harjoittelu, ryhmän jäsenenä toimiminen, lapsen kielen ja kulttuuri-identiteetin kehittyminen sekä erilaisuuden hyväksyminen korostuvat esiopetuksessa. Lapsi oppii esiopetuksessa kunnioittamaan luontoa ja käsittää olevansa osa luontoa ja myös siitä riippuvainen. (OPH 2010,7 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet)

Esiopetuksen toiminnassa tulee huomioida lapsen tapa oppia leikin ja mielikuvien kautta, siten, että lapsen myönteinen minäkuva kehittyy. Samalla oppimaan oppimisen taidot kehittyvät lapsen iän ja edellytysten mukaisesti. Päävastuu esiopetuksesta on luokanopettajalla tai lastentarhanopettajalla. Opetuksen painopiste on eheyttäminen ilman oppiaineita. vain Arvioinnissa painotetaan lapsen kasvu- ja oppimisprosessin edistymistä. (OPH 2010, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet). Esiopetuksessa noudatetaan opetushallituksen vahvistamia esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita riippumatta siitä, missä esiopetus toteutetaan. Esiopetusta järjestettäessä tulee ottaa huomioon, että lapsella on mahdollisuus saada päivähoitopalveluja ja päivähoitossa olevilla tulee olla mahdollisuus osallistua esiopetukseen. Esiopetus järjestetään siten, että lapsen hyvinvoinnille, oppimiselle ja kehitykselle on suotuisat edellytykset. Esiopetuksen rakenteet, toimintatapojen ja sisältöjen tulee mahdollistaa lapselle rauhallisen työskentelyn ja oppimisen ilon ja mielekkyyden kokemisen. Esiopetuksessa tehdään yhteistyötä varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja erityisesti alkuopetuksen kanssa. Lisäksi yhteistyötä tehdään sosiaali- ja terveystoimen sekä muiden lapsen kasvua ja kehitystä tukevien toimijoiden kanssa. (OPS 2010, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 9-10.)

Esiopetuksen määrittelyssä on ollut monenlaisia käsitteitä, riippuen mihin se yhteiskunnan toteutuksen tasolla on liittynyt. Esiopetus on liitetty sekä varhaiskasvatukseen, että alkuopetukseen. Esiopetus on nähty siltana varhaiskasvatuksen, alkuopetuksen ja perusopetuksen välillä.

Esiopetus liittyy yhteiskunnan eri instituutioihin, jotka vaikuttavat siihen millaiseksi esiopetus muodostuu. Päiväkodin esiopetus korostaa lapsen kokonaisvaltaista kasvua kun taas koulun esiopetus korostaa kouluvalmiuksien vahvistamista. Esiopetus on inhimillistä toimintaa, sen tarkoitus on edistää lapsen oppimisedellytyksiä. Esiopetuksen tehtävä on luoda edellytykset lapsen monipuoliselle kasvulle ja kehitykselle. Näihin tavoitteisiin päästään opetuksen, kasvatuksen ja hoidon avulla, jotka liittyvät kiinteästi toisiinsa. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja edeltää perusopetusta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 27–32.)

Yhteiskunnan määrittelemät tehtävät esiopetukselle voidaan luokitella neljään eri kategoriaan. Ensimmäinen tehtävä on jaettu kasvatustehtävä kotien kanssa, mikä näkyy myös lainsäädännössä. Kotien kasvatustehtävän tukeminen tarkoittaa sitä, että yhteistyössä vanhempien kanssa edistetään lapsen tervettä kasvua ja kehitystä sekä vahvistetaan vanhemmuutta. Koulutuspoliittinen tehtävä tapahtuu mikro ja makrotasolla. Mikrotasolla korostuu opetus- ja kasvatustehtävä. Esiopetuksessa keskeiseksi nousee mahdollisten kehitysviivästymien korjaaminen sekä oppimisedellytysten kehittäminen. Koulutuspoliittinen haaste onkin miten turvataan jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen. Makrotasolla on pyritty tarjoamaan kaikille maksuton ja laadukas esiopetus asuinpaikasta riippumatta. Koulutuspoliittiseksi lähtökohdaksi on noussut lapsen oikeus esiopetukseen ja esiopetuksen mieltäminen osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Esiopetus on osa päivähoitoa ja siksi myös osa sosiaalipalveluja, joten esiopetuksen sosiaalipoliittinen näkökulma on korostuneessa asemassa. Työvoimapolitiittisella ja sosiaalipoliittisella tehtävällä on yhteistä korostunut perhenäkökulma. Esi- ja alkuopetuksen yhteiskunnallisia tehtäviä on mahdollista tarkastella hallinnon näkökulmasta. Kunnilla on vapaus päättää, kuuluuko esiopetus sosiaali- vai opetustoimen alaisuuteen. Sosiaalitoimen alaisuudessa korostuvat sosiaalipoliittiset tehtävät, kuten huolenpito, ongelmien ehkäisy sekä tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua. Esiopetus opetustoimen alaisuudessa on osa kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, jolloin sen opetuksellinen ja kasvatuksellinen tehtävä korostuu. (Brotherus ym. 2002, 35–39.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman uusissa perusteissa on mainittu siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen. Siirtymä edellyttää yhteistyötä vanhempien ja henkilöstön kesken. Oppilaita kannustetaan olemaan tyytyväisiä jo opituista taidoista esiopetuksessa sekä rohkaistaan liittymään uuteen ryhmään ja opettajaan. Eheyttäminen opetuksessa mahdollistaa yhteistyön alkuopetuksen ja myös muiden ylemmällä luokalla opiskelevien oppilaiden kanssa. (POPS 2016,2)

Esiopetuksen uudistuvassa opetussuunnitelmassa (POPS 2016, 12) tullaan kiinnittämään huomiota arvioinnin kehittämiseen ja oppilaan osaamisen määrittelyyn. Opetuksen yleiset tavoitteet määritellään. Esiopetuksen toimintakulttuuri ja yhteistyötahojen toiminta tarkistetaan. Esiopetuksen oppimiskäsitys ja arvoperusta tarkistetaan. (POPS 2016, 12)

2.2 Alkuopetuksen tavoitteet ja toteutus

Suomessa vakituisesti asuvilla lapsilla on lakisääteinen oppivelvollisuus. Oppivelvollisuus alkaa yleensä sinä vuonna kun lapsi täyttää seitsemän, ja päättyy kun oppivelvollisuus on suoritettu tai sen alkamisesta on kulunut kymmenen vuotta. (OPH, esiopetus)

Kunta on velvollinen järjestämään perusopetuksen (perusopetuslaki 1998, 2 luku 4 §)

Perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen, eettisyyteen ja vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi sekä auttaa oppilasta saavuttamaan elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää tasa-arvoisuutta ja sivistystä sekä turvata yhdenvertaisuus. Opetuksessa noudatetaan valtakunnallisia yhtenäisiä perusteita lain säätämällä tavalla. Opetuksen tulee edistää tervettä kasvua ja kehitystä oppilaan ikäkauden edellytysten mukaan. (Perusopetuslaki 1998/628) Perusopetuksella on opetus ja kasvatustehtävä. Perusopetuksen tehtävänä on tarjota yksilölle yleissivistävä peruskoulutus ja antaa mahdollisuus monipuoliseen oppimiseen, kasvuun ja itsetunnon kehittämiseen. Tavoitteena on elinikäinen oppiminen. 1-2 Vuosiluokkien opetuksessa tulee huomioida esiopetuksen antamat valmiudet. Erityistehtävänä alkuopetuksessa on kehittää valmiuksia myöhempää oppimista ja työskentelyä varten. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15.)

Alkuopetus on ensimmäisten kahden vuosiluokan opetuksen järjestämisestä ja osa perusopetuksen kokonaisuutta. Alkuopetus niveltyy esiopetukseen ja myöhemmin perusopetukseen. Alkuopetuksen didaktiikka on osa perusopetuksen perinnettä. Alkuopetuksella on kotikasvatuksen kanssa jaettu kasvatustehtävä sekä lisäksi koulutuspoliittinen tehtävä. (Brotherus ym., 2002, 30–39.)

Koulun alkaessa esikoululaisesta tulee koululainen. Kyse on laajemmasta ilmiöstä, lapsesta tulee koululainen ja tämä ilmiö vaikuttaa lapsen identiteettiin, perheeseen sekä lapsen lähiympäristöön. Koulussa lapsella on uudet luokkatoverit, opettaja, koulu- ja kasvuympäristö sekä uudet käyttäytymissäännöt ja toimintakulttuuri. Mahdollisuus joustavaan ja pehmeään koulunaloittamiseen vaatii jatkumoa esiopetuksesta kouluun entistä paremmin. Opetussuunnitelmat ovat yksi tapa rakentaa jatkumoa. (Hujala, Karikoski & Turunen 2010, 12.)

Alkuopetuksessa käytetään opetussuunnitelmaa, joka määrittelee opetukselle asetettuja tavoitteita ja oppisisältöjä. Kouluopetuksen opetussuunnitelmalle ovat keskeisiä oppiaineet ja oppimäärät. Opetussuunnitelma on ainejakoinen ja sillä on tietopohja, selkeä rakenne ja eriytyvät tavoitteet. Alkuopetuksen opetussuunnitelma on aina ollut oppiainepohjainen, mutta ainejakoista opetussuunnitelmaa eheytetään. Eheyttämisessä tietoaaines jäsenellään teemojen ympärille, jolloin sillä on lapselle sosiaalinen ja henkilökohtainen merkitys. Teematyöskentelyyn liittyy projekteja ja aktiviteetit ovat sidoksissa todelliseen elämään. (Brotherus ym. 2002, 141–147.) Valtakunnallinen opetussuunnitelma asettaa tavoitteet ja päämäärät, jotka ohjaavat koulujen omien opetussuunnitelmien laadinnassa. Oppilaalle asetetaan yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tavoitteita sekä työskentelytaitoihin ja tietoainekseen liittyviä tavoitteita. Oppilaan kasvua yhteiskunnan jäseneksi halutaan tukea ja siksi yhteiskunnallinen viitekehys on pyritty liittämään oppiaineisiin. Alkuopetuksen tavoitteet on ryhmitelty neljään alueeseen. Oppilas nähdään yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Koululaiseksi kasvamisen on yksilöllistä, mutta myös ryhmänjäseneksi kasvamista. Sosiaaliset taidot harjaantuvat toimimalla ryhmässä. Monipuolinen työskentelytaitojen oppiminen on edellytys aktiiviseen oppimiseen. Työskentelytaitoihin liittyviä tavoitteita pidetään keskeisinä alkuopetuksessa. Alkuopetuksen kaksoisrakenne näkyy selvästi tavoitteenasettelussa.

Oppiaineet alkuopetuksessa tukevat työtapojen ja työskentelytaitojen kehittymistä. Sisältötiedon itseisarvo lisääntyy vasta myöhemmin. Asenteiden ja motivaation rakentaminen on alkuopetuksen keskeinen tehtävä. Uusin tavoite liittyy opetuksen, opiskelun ja oppimisen yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen. Yhteiskunnalliset tavoitteet sisältävät kestävä kehityksen, elinikäisen oppimisen ja kulttuuri-identiteetin vahvistamisen. Kokonaisuudessa tavoitteet heijastavat hyvin sitä tehtävää, mikä alkuopetuksella on. Alkuopetuksen tavoitteet kiteyttävät sen omaksi kokonaisuudekseen, mikä on tärkeä osa kouluopetuksen kokonaisuutta. (Brotherus ym. 2002, 168–175.)

Alkuopetuksen tärkein tehtävä on myönteisten oppimiskokemusten saaminen sekä lapsen oppiminen luottamaan omiin kykyihinsä. Alkuopetuksessa opettaja opettaa oppilasta, ei niinkään oppiainetta. Oppiaineiden avulla oppilaat oppivat tieteenalojen peruskäsitteet ja tavan ajatella. Opettajan tehtävä on valita tapa, miten sisällöt käsitellään ja keinot, joilla tavoitteisiin päästään. Alkuopetuksen lähtökohtana ovat lapsen aikaisemmat kokemukset ja näkemykset. Tiedon tulee olla lapsen kehitystasoa vastaavaa ja se tulee välittää tavalla, jotka ovat ikätasolle ominaisia, kuten elämykset ja toiminta. (Järvinen 2011, 47–48.) Hytönen (2007, 100) toteaa, että valtakunnalliset, kunnalliset ja yksiköiden omat opetus- ja kasvatussuunnitelmat ovat paras tapa turvata lapsen tasapainoinen kehitys julkisessa järjestelmässä. 1.8.2016 toteutetaan uusia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. 1-2 vuosiluokkia koskevia uudistuksia opetussuunnitelmassa ovat esiopetuksen antamien valmiuksien huomioiminen, opetuksen eheyttäminen, oppilaan omatoimisuus ja yhdessä tekeminen. Työtavoissa korostuu toiminnallisuus, leikki, pelit ja tarinallisuus sekä mielikuvitus. Työskentelyssä käytetään hyväksi projekteja, joissa on tavoitteena vahvistaa oppilaan ymmärrystä asioiden välisistä yhteyksistä. Opetuksessa tulee huomioida yksilöllisyys. (POPS 2016,2).

2.3 Esi- ja alkuopetuksen järjestämisen näkökulmia

Koulun ja päivähoiton taustalla vaikuttavat instituutioiden erilaiset perinteet sekä ideologiset erot. Näiden taustalla vaikuttavien tekijöiden ansiosta erot esi- ja alkuopetuksessa ovat ymmärrettäviä. Yhteistä esi- ja alkuopetukselle ovat yhteiskunta-, lapsi- ja oppimiskäsitys. Molemmissa on päämääränä lapsen kasvu demokraattisiin arvoihin. Oppimiskäsityksen lähtökohta on molemmissa ikäkausididaktinen. Opetuksessa ja kasvatuksessa lähtökohtana on lapsen oma kokemusmaailma. Tavoitteiden luonne on erilainen esi- ja alkuopetuksessa. Esiopetuksessa olevat prosessitavoitteet tarkoittavat kokonaisvaltaista kasvun ja kehityksen turvaamista. Alkuopetuksessa puolestaan on produktitavoitteet. Produktitavoitteet kuvaavat sitä, mitä lapsen odotetaan oppivan eri luokka-asteilla.

Alkuopetuksessa painotus on lapsen kognitiivisessa kehityksessä ja esiopetuksessa painotus on sosiaalisemotionaalisessa kehityksessä. Moniammatillisuus on läsnä esiopetuksessa, kun taas luokanopettaja työskentelee yleensä yksin luokkansa kanssa. Oppimisympäristöt eroavat toisistaan. Esiopetuksessa oppimisympäristö on kodinomainen kun taas alkuopetuksessa oppimisympäristö on järjestetty oppiaineittain ja opetussuunnitelman tavoitteista lähtevästi. (Brotherus ym. 2002, 226–228.)

Lapset viettävät koulussa monta tuntia päivässä. *Oppimisympäristön* merkitys ei siis ole yhdentekevää. Luokkahuoneen viihtyisyydellä, huonekaluilla ja värimaailmalla on suuri merkitys oppilaille. Fyysisen oppimisympäristön lisäksi myös sosiaalisella ympäristöllä on vahva rooli. Koulussa ollaan päivän aikana kontaktissa useiden eri ihmisten kanssa. Opiskellaan yksin, pareittain ja erilaisissa ryhmissä. Päivän aikana käytetään ja hyödynnetään kaikkia eri aisteja. Koulu on oppilaan työpaikka tunnista, päivästä, viikosta ja vuodesta toiseen. On siis perusteltua kiinnittää huomiota oppimisympäristöön ja sen viihtyisyyteen. (Pollard & Bourne 2002 113–117.) Koulun oppimisympäristö ohjaa lapsen oppimista. Koulun fyysiset rakenteet, resurssit ja työskentelyilmapiiri antavat puitteet koulun sisäiselle vuorovaikutukselle. (Väljærvi 2007, 354.) Oppilaan kasvua tukevalle oppimisympäristölle keskeisintä on, että oppimisympäristö vahvistaa syvällisen ja monipuolisen ymmärryksen rakentumista oppimisen kohteena olevasta ilmiöstä.

Koulutuksen haasteena on rakentaa sellainen pedagoginen toimintakulttuuri, joka mahdollistaa oppilaiden aktiivisen osallistumisen ja oppimisen luokkayhteisössä. (Kumpulainen ym. 2010, 17). Opettajan tehtävä on kiinnittää huomio oppimisprosessien mahdollistamiseen, eikä ainoastaan lopputulokseen. Opettajan rooli on ohjata oppilasta oppimisprosessissa sekä nostaa esiin kysymyksiä: miksi, miten, mitä luulet jne. (Hakkola & Virsu 2000, 38.) Herkkyyksikaudella opetus voi vaikuttaa kehitykseen kun kyseinen kehityskausi ei ole päättynyt. (Vygotski 1982, 187.) Piaget erottaa oppimisen ja kehittymisen. Kehittyminen eli kypsyminen tapahtuu kokemuksen kautta ja muuttaa ajattelua. Oppiminen taas tarkoittaa käyttäytymisen muuttamista kokemuksen seurauksena. Oppimisessa Piaget luokittelee kahta eri tapaa, jotka muuttavat ihmisen käyttäytymistä.

Fyysiset kokemukset, joita lapsi saa kohteista ja loogis-matemaattiset kokemukset, joita lapsi saa oman toiminnan kautta, joka kohdistuu muihin ja siten muuttaa niitä. Piagetin mukaan kaikessa oppimisessa on looginen muoto. (Elkind 1974, 110–112.) Koulun ja päiväkodin toimintakulttuuri ja toimintaympäristö luovat tuen ja taustan lasten ja opettajien työskentelylle. Opettajien ja lasten pedagogisen hyvinvoinnin kannalta fyysisellä ympäristöllä on suuri merkitys, jossa toimintaympäristö on keskeisessä roolissa, kun arvioidaan pedagogista päätöksentekoa. Alkuopettajat korostavat fyysisiä ja psyykkisiä tekijöitä toimintaympäristössä ja niiden merkitystä oppimisessa. Turvallisuuden tunne, kannustava ilmapiiri ja työrauha ovat hyvän opiskelun ehtoja. Esi- ja alkuopetuksen toimintaympäristön epäkohtina on pidetty suuria ryhmäkokoja ja luokkatilojen huonoa muunneltavuutta. (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen, 2008, 18–19.) Ympäristön ja toiminnan välinen suhde on vastavuoroista. Toiminnan laatu asettaa tavoitteet ympäristölle ja ympäristö mahdollistaa oppimisen. Oppimisympäristön käsite on määritelty usealla eri tavalla. Käsitettä voidaan tarkastella ympäristön fyysisten ja pedagogisten ominaisuuksien näkökulmasta. Oppimisympäristöä voidaan tarkastella myös yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin näkökulmasta. Oppimisympäristöä kutsutaan esiopetuksessa opettelu-ympäristöksi ja alkuopetuksessa opiskelu-ympäristöksi. Fyysinen oppimisympäristö käsittää rakennettua ympäristöä sekä luontoa ja ihmisiä. Rakennettu ympäristö käsittää rakennukset ja tilat, lähiympäristön sekä opetusvälineet. Psyykkinen oppimisympäristö tarkoittaa sosiaalisia ja emotionaalisia sekä kognitiivisia rakenteita. Oppimisympäristö ei kasvata lasta,

mutta se ohjaa uteliaisuutta, mielenkiintoa sekä oppimismotivaatiota. Opettajan tulee luoda toimiva oppimisympäristö, joka tukee oppimista ja tarjoaa oppimishaasteita sekä mahdollisuuksia ratkaista niitä. Lapsen tulee saada tukea ja ohjausta oppimisympäristössään. (Brotherus ym. 2002, 87–90.)

Koululuokka on oppilaan oppimisympäristö ja opettajan työpaikka. Opettajalla on mahdollisuus muuttaa tämä tila itselleen mieluisaksi ja pedagogisesti toimivaksi. Oppivan yhteisön ilmapiirillä on merkitys oppimistapahtumaan. Myönteiset oppimiskokemukset ja mahdollisuus työskennellä omassa rauhassa ovat osa toimivaa oppimisympäristöä. (Saloranta 2002, 47–48.) Opetustyö on opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Opettajan työ on myös kasvatustyötä. Kasvatustyön taustalla vaikuttavat opettajan kasvatukselliset käsitykset, asenteet, oletukset ja uskomukset. Nämä voivat olla opettajalla tietoisia ja tiedostamattomia. Näiden pohjalta opettaja tekee tietoisia pedagogisia valintoja opettamisen käytänteisiin ja oppimisympäristöön. (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006, 31). Esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristössä on paljon yhtäläisyyksiä, mutta erojakin löytyy. Alkuopetuksessa opiskelun merkitys korostuu, jolloin se näkyy myös oppimisympäristössä. Oppimisympäristön rakenteeseen vaikuttaa se, mitä opetussuunnitelmassa halutaan korostaa. Esiopetuksen ympäristön on oltava laajempi, sillä toiminta sisältää leikin, hoivan sekä pieniä työtehtäviä. Näiden toimintojen osuus on vähäisempi alkuopetuksessa ja nämä sisältyvät alkuopetuksessa erilaisten työ- ja toimintatapojen valinnassa. Oppimisympäristön käyttöä ja toimintaa ohjaavat koulussa työjärjestys ja järjestyssäännöt. Esiopetuksessa päiväkodin päiväohjelma säätelee päiväkodin arkea. (Brotherus ym. 2002, 102.) Eheyttäminen oppimisen lähtökohtana on tuttua sekä esi- että alkuopetuksessa. Lähtökohta eheyttävässä oppimisessa on lapsen fyysinen ja sosiaalinen ympäristö, erityisesti luonnontietoon liittyvät aiheet. Muut taito- ja taideaineet integroidaan osaksi näitä teemoja. Opetus rakentuu eri oppiaineiden peruskäsitteiden varaan, joiden teemat ovat samoja. (Laine & Tähtinen 1999, 5.)

Arviointi

Esiopetuksen *arviointin* pääpaino on lapsen kasvun ja oppimisprosessin edistymisessä. Arviointi perustuu jatkuvaan seurantaan ja sitä tehdään vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Huoltajille tulee antaa tietoa lapsen etenemisestä säännöllisesti. Esiopetuksessa yhteistyön merkitys kotien kanssa on tärkeää lapsen oppimisen ja kasvun kannalta. (OPH, esiopetus) Koulussa oppilasta arvioidaan oppimisen ja työskentelyn näkökulmasta. Arvioinnissa oppilasta arvioidaan monipuolisesti: tuntityöskentelyä, kotitehtäviä ja erilaisia oppimistilanteita. Perusopetuksessa oppilaan tulee saada monipuolista palautetta. Arviointi on suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. (OPH, arviointi & todistukset) Esi- ja alkuopetuksen arvioinnin kohteena on lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen kokonaisvaltaisesti. Esiopetuksessa arviointi kohdistuu lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Arvioinnin tukena esiopetuksessa käytetään standardoituja testejä. Alkuopetuksessa arviointi suhteutetaan opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Alkuopetuksen arviointi on sanallista. (Brotherus ym. 2002, 217–218.) Esiopetuksessa arviointi painottuu lapsen elämän eri osa-alueille, jolloin arvioinnin lähtökohtana ovat lapsen omat edellytykset ja arvioinnin tulee olla kannustavaa. Päähuomio arvioinnissa on lapsen sosiaalinen kasvu, ilmaisutaito, yhteistyökyky ja erilaisten työskentelytapojen kehittyminen. Esiopetuksen arviointi on sidottu tavoitteisiin. Arvioivaa palautetta annetaan keskusteluissa, joita käydään yhdessä lapsen ja hänen huoltajiensa kanssa. (Brotherus ym. 2002, 219–220.) Alkuopetuksen arvioinnin tulee olla yksilöllistä, monipuolista ja totuudenmukaista. Arvioinnin pohjana on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetty kuvaus hyvästä osaamisesta. Oppimistulosten lisäksi arvioidaan oppilaan työskentely ja oppimisprosessi. Alkuopetuksessa käytetään lisäksi oppilaan itsearviointia, jonka tarkoitus on kehittää oppilaan ymmärrystä opiskelusta. Lisäksi useat alkuopettajat käyvät arviointikeskusteluja, joihin osallistuu oppilas ja hänen huoltajansa. Arviointitapoja voi olla todistus, arviointikeskustelu tai esimerkiksi portfolio. (Brotherus ym. 2002, 220–224.) Esi- ja alkuopetuksessa arvioinnissa tulisi keskittyä sellaisiin menetelmiin, jotka ohjaavat oppilasta tiedostamaan omia ajattelutapoja sekä huomamaan puutteita omassa toiminnassaan.

Näitä tukevia toimintatapoja ovat itsearvioinnit tai erilaiset portfolioit, joissa oppilas voi itse reflektoida omaa oppimistaan. (Laine & Tähtinen 1999, 68–69.) Oppilaan laajempi arviointi opetustapahtuman aikana, jossa oppilas on lisäksi itse aktiivisesti mukana, vaatii opettajalta tietoisia opetusjärjestelyjä. Vuorovaikutuksessa tapahtuvan arvioinnin tavoite on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. (Törmä 2011, 122.)

Esi- ja alkuopetusikäinen elää Piagetin mukaan konkreettisten operaatioiden kehityskautta. Tämä kausi jakautuu kahteen vaiheeseen: esioperaatioiden vaihe ja operationaalisen vaiheen rakentuminen. Noin viidestä ja puolesta vuodesta noin seitsemään - kahdeksaan ikävuoteen lapsi on esioperationaalisen esittävän symbolin kaudella. Tässä vaiheessa lapsi ymmärtää säilyvyyden käsitteen. Tilojen ja muunnosten yhdistymisen alkuvaihe on myös tällä kaudella. Konkreettisten operaatioiden kausi ulottuu n. seitsemästä - kahdeksasta vuodesta aina 11 - 12-vuoteen asti. Tälle kaudelle on ominaista se, että lapsi kykenee sarjoi-
tukseen, luokitteluun ja yksinkertaiseen vastaavuus ajatteluun. (Piaget 1998, 105–106.) Lasten henkinen kehitys etenee vaiheittain siten, että ne ilmaantuvat aina samassa järjes-
tyksessä. Lapsen kehitys vaihtelee yksilöllisesti. Tähän vaikuttavat lapsen älykkyys ja sosi-
aalinen ympäristö. Eri vaiheiden kesto ja nopeus vaihtelevat yksilöllisesti ja ympäristöteki-
jöllä on myös merkitystä. Lapsen hermoston kypsymiseen vaikuttavat fyysinen ja sosiaa-
linen ympäristö. Näiden merkitys kasvaa lapsen iän kasvaessa. (Piaget 1998, 146–148.) Esi- ja alkuopetuksella on sekä yhteisiä että eriäviä didaktisia periaatteita. Tavoitteellisuus ja lapsikeskeisyys ovat molemmille yhteisiä lähtökohtia. Eriyttäminen ja rikas vuorovaiku-
tus ovat vahvasti läsnä molemmissa. Esiopetuksessa lapsi opettelee, mutta alkuopetuksessa lapsi oppii opiskelun avulla. Esiopetuksen tavoitteena on lapsen kasvu itsenäisyyteen ja alkuopetuksessa keskeistä on koululaisen roolin löytyminen. Esiopetuksessa käytetään kokonaisopetusta ja alkuopetuksessa eheytetään opetussuunnitelma. Molemmissa koroste-
taan lapsen yksilöllisyyden kehittymistä ja alkuopetuksen tulisi jatkaa siitä, mihin esiope-
tus jää. Ikäkausididaktinen lähtökohta velvoittaa esi- ja alkuopetuksen toisiaan täydentä-
viksi jatkumoiksi. (Brotherus ym. 2002, 228–230.) Esi- ja alkuopetuksen tulevaisuuteen vaikuttaa lainsäädäntö. Päivähoitolain uudistaminen ja oppivelvollisuusikäen liittyvät rat-
kaisut vaikuttavat tulevaisuudessa.

Uudistus antaa mahdollisuuden yhdistää esi- ja alkuopetuksen voimavaroja ja osaamista. Alkuopetus yhdistää esiopetuksen perusopetukseen, jolloin esiopetus ja perusopetus muodostavat oppimiskokemusten kokonaisuuden.

Esi- ja alkuopetuksen tulevaisuuden haasteita ovat lastentarhanopettajien ja luokanopettajien koulutuksen kehittäminen ja moniammatillisen yhteistyön hyödyntäminen. Tulevaisuudessa myös esi- ja alkuopetuksen laatuun on kiinnitettävä huomiota. Laatu näkökulmassa kiinnitetään huomiota seuraaviin vastapareihin: opetussuunnitelma ja sen toteutus, rakenteen ja suorituksen suhde, vanhempien ja lapsen tarpeiden suhde palveluihin sekä vanhempien ja lapsen tarpeen ja vaikutuksen suhde. (Brotherus ym. 2002, 233–236.)

2.4 Alkuluokkatoiminta

Alkuluokkatoiminta tarkoittaa (Alkuluokkatoiminta 2013) esiopetuksen, ensimmäisen ja toisen vuosiluokan lapsiryhmien säännöllistä yhdessä tapahtuvaa oppimista yhteisessä toimintaympäristössä. Toiminnassa noudatetaan esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien tavoitteita ja sisältöjä. Alkuluokassa toimitaan pienryhmissä ja painotuksena on toiminnallisuus sekä leikki. Alkuluokassa on mahdollisuus osallistua päivähoitoon ja iltapäivätoimintaan. Alkuluokassa työskentelevät luokanopettaja, lastentarhanopettaja sekä lapsiryhmästä riippuen muita opetus- ja kasvatustalon henkilöitä. Luokanopettajalla on vastuu kouluisten toiminnasta ja arvioinnista. Lastentarhanopettajalla on vastuu esioppilaiden toiminnasta ja arvioinnista. Kaikki alkuluokassa työskentelevät osallistuvat toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Alkuluokassa voidaan hyödyntää kasvatustalon ja opetushenkilökunnan osaaminen yhteisessä toiminnassa. Alkuluokkatoiminta tukee lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä. Alkuluokassa korostuu vuorovaikutus, toiminnallisuus ja leikki, joka tapahtuu pienryhmäopetuksena. (Alkuluokkatoiminta, Heinola)

Alkuluokkatoiminta *Hollolassa* on esi- ja alkuopetuksen suunniteltua päivittäistä yhteistä työskentelyä yhteisessä oppimisympäristössä. Alkuluokan lapsiryhmässä työskentelee esiopettaja, luokanopettaja, tarvittaessa lastenhoitaja ja/ tai koulunkäyntiavustaja sekä osan aikaa erityisopettaja osana moniammatillista tiimiä. Alkuluokassa esikoululainen kasvaa koululaiseksi, koululaisten mallia seuraten. Lapsi saa jatkaa opiskelua alkuluokassa tuttu- jen aikuisten kanssa sekä tarvittaessa lapsi saa yksilöllistä tukea oppimiseen ja kasvuun. Alkuluokan toiminta perustuu opetussuunnitelmaan ja toiminta on leikinomaista. Toiminta tapahtuu erilaisissa toimintaympäristöissä, jotka tukevat leikkiä ja oppimista. Toimintaa toteutetaan erilaisissa ja erikokoisissa ryhmissä. Hollolassa alkuluokkien lapsiryhmät muodostetaan lapsimäärän ja tilojen mukaan alueellisesti sekä yksikkökohtaisesti vuosittain. Kaikilla alakouluilla on Hollolassa oma sivistyslautakunnan hyväksymä opetussuunnitelma, mikä pohjautuu opetushallituksen vuoden 2004 vahvistamaan opetussuunnitelman perusteisiin.

Opetussuunnitelmassa on koulun toiminta-ajatus ja koulun tehtävä sekä painotukset, tuntijaot, oppiaineiden tavoitteet, sisällöt ja arviointi. Kunta osoittaa esiopetuspaikaksi lähikoulun ja tarvittaessa järjestetään muu päivähoido. (Hollolan kunta 2013)

2.5 Näkökulmia yhdessä toimimiseen

Alkuluokassa työskentelee eri ammattiryhmien edustajia (Ks. luku 2.4) Esi- ja alkuopetuksen yhdessä toimiminen tuo mukanaan erilaisia yhteistyömalleja ja tapoja tehdä opetustyötä. Alkuluokassa työskennellään moniammatillisesti, tiimityössä ja samanaikaisopettajuuden mallia hyödyntäen. Alkuluokassa oppilaat saavat opiskelevat yhdessä ja yhteistoiminnallisesti erilaisissa ja erikokoisissa ryhmissä. Alkuluokassa hyödynnetään lisäksi vertaisoppimista. (Ks. luku 2.4)

2.5.1 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillisuus on uusi työmuoto, joka alkoi spontaanista yhteistoiminnasta ja on käsitteenä täsmennyksellinen. Tämän toimintatavan avulla voidaan tavoittaa heterogeeninen lapsi oppimisvaikeuksineen. Moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa yhteistyötä, jossa eri ammatti- ja tieteenalojen ihmiset työskentelevät saman ongelman ja tehtävän parissa. He pyrkivät löytämään ongelmaan ratkaisun yhdistämällä osaamistaan sekä siihen liittyviä näkökulmia ja toimintaa. Moniammatillisessa yhteistyössä työntekijöitä yhdistää halu auttaa oppilasta ja tukea hänen hyvinvointiaan, mutta heitä erottaa erilainen koulutus, jonka myötä tulee erilaiset työkäytännöt ja – kulttuurit menettelytapoineen. Yhteistyön avulla monipuolinen osaaminen ja asiantuntijuus voidaan hyödyntää varhaisten oppimisvaikeuksien tunnistamisessa. Tiivistetysti voidaan todeta, että moniammatillisen yhteistyön osapuolet pyrkivät oppilaan terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen ja pahoinvoinnin estämiseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Eskelä-Haapanen 2012, 28–29.)

Oppilas on moniammatillisen toiminnan lähtökohta, joten hänen katsotaan osallistuvan ikänsä ja kehitystasonsa edellyttämällä tavalla sekä ottamalla vastuuta toimintakulttuurin osallisena. Opettajalla on mahdollisuus toteuttaa luokassaan erilaisia opetusjärjestelyitä. Opettaja voi käyttää luokassaan samanaikaisopetusta, muodostaa erilaisia oppimista tukevia ryhmiä tai hyödyntää erityisopettajan ja luokanopettajakollegan yhteistyötä. Koska oppilasryhmät ovat keskenään erilaisia, niin samanaikaisopetus ja sen toteuttamismuodot poikkeavat paljon toisistaan. Tavoitteena samanaikaisopetuksessa on aina eri ammattilaisten yhteistyön ja osaamisen yhdistäminen sekä oppilaan eduksi työskentely. (Eskelä-Haapanen 2012, 28–29.) Samanaikaisopetus on yksi perusopetuksen muoto ja tarkoittaa opettajien välistä yhteistyötä. Hitie & Peterson kutsuvat sitä nimellä kollaboratiivinen yhteistyö. He tarkoittavat tällä useamman henkilön yhteistyötä opettamisessa. Kollaboratiiviseen yhteistyöhön kuuluu toiminnan toteutus ja reflektointi sekä opettajien vahvuuksien huomioiminen. Samanaikaisopetus antaa mahdollisuuden voimavarojen ja resurssien jakamiseen. (Peterson & Hitie 2003, 135–141.)

Ahtiainen, Braid, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg (2011, 11–12) määrittelevät teoksessaan samanaikaisopettajuuden seuraavasti: Samanaikaisopetus on tilaan ja aikaan sidottua ja suunniteltua opetusta, jonka muodot vaihtelevat ja sen kohteena ovat oppilaat. Samanaikaisopetuksen muotoja ovat: vuorotteleva opetus, jaetun ryhmän opettaminen, piste-työskentely, eriyttävä opettaminen, joustava ryhmittely ja tiimiopettaminen. Toiminnan muotoa valittaessa tulee pohtia, mikä menetelmä soveltuu parhaiten suunniteltuun oppituntiin. Tärkeintä on, että opetus poikkeaa yhden opettajan yksin luokassa antamasta opetuksesta. Toiminnassa tulee näkyä keskinäinen yhteistyö ja ammattilaisten potentiaalinen hyödyntäminen. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg (2011, 21–22.) Eskelä-Haapanen (2013, 159.) määrittelee samanaikaisopettajuuden seuraavasti: ”Samanaikaisopettajuus mahdollistaa asiantuntijuuden jakamisen työyhteisössä. Se kasvattaa osallistujien voimavaroja, avaa heille uusia näkökulmia ja kehittää opettajuutta. Samanaikaisopettajuudella kyetään tarjoamaan oppilaille laaja-alaista tukea.” Moniammatillinen osaaminen muodostuu seuraavista tekijöistä, pedagoginen osaaminen, kasvatusosaaminen ja hoito-osaaminen. Moniammatillinen yhteistyö auttaa perustehtävän toteuttamisessa sekä turvaa lasten ja perheiden hyvinvoinnin. (Lappalainen ym., 2008, 21–22.) Moniammatillisuuden käsitettä käytetään paljon arkikeskusteluissa.

Tällä voidaan tarkoittaa myös moniammatillista ihmistä, joka työskentelee usean ammattiryhmän asiantuntijatehtävissä. Yleisemmin moniammatillisuudella tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien ihmisten yhteistyötä, jotka edustavat oman alansa asiantuntijuutta. Nämä asiantuntijat työskentelevät yhdessä, jakaen osaamisen, tiedon ja vallan. Tavoitteena on saavuttaa jotain sellaista, mihin yksi ihminen ei yksin kykene. Erilaiset näkökulmat ja yhteinen ponnistelu lisää suoritusta ja toimintaa sekä laajentaa kaikkien omaa osaamista. Esi- ja alkuopetuksessa moniammatillisuus ilmenee sisäisenä ja ulkoisena toimintana. Sisäisellä moniammatillisuudella tarkoitetaan esimerkiksi koulun ja päivähoidon yhteistyötä. Ulkoisella moniammatillisuudella tarkoitetaan uusia, laajempia hallinnollisia rajoja ylittäviä toimintamalleja, yhteistä suunnittelua sekä osaamisen kokonaisvaltaista käyttöönottoa. Lähtökohtana on se, että työntekijä tunnistaa oman osaamisensa rajan. Esi- ja alkuopetus on alue, joka rakentuu usean ihmisen ja eri ammattiryhmän osaamisen kesken. Kokonai-

suuden kannalta kaikkien osaaminen on merkityksellistä. (Puhakka, Selkee 2003, 134–135.)

Moniammatillisen työskentelyn lähtökohtana ovat vuorovaikutustaidot. Työntekijältä vaaditaan taitoa keskusteluun ja dialogiin. Työn tavoitteena on, että jokainen osallistuja voi vaikuttaa ja osallistua keskusteluun sekä päätöksentekoon. Moniammatillinen yhteistyö vaatii vuorovaikutuskulttuurin tunnistamista ja pyrkimistä sellaiseen toimintatapaan, jossa tiedon ja erilaisten näkökulmien yhdistäminen on mahdollista. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 34–36.) Moniammatillisuus on dilemma, jossa pitää osata kirkastaa oma erityisosaaminen ja asiantuntijuus. Toisaalta samalla pitäisi rakentaa ryhmän yhteistä osaamista. Yhteistyössä tulee osata huomioida toisen tapa ajatella ja ymmärtää toisen rooli sekä osata keskustelun säännöt. (Isoherranen ym. 2008, 41–42.) . Moniammatillisuus muuttaa perinteisen asiantuntijuuden toimintakulttuurin. Saatetaan jopa pelätä, että oma asiantuntijuus häviää, kun siirrytään moniammatilliseen työyhteisöön. Omaan asiantuntijuuteen liittyvät käsittelemättömät ristiriidat aiheuttavat paineita työyhteisössä sekä lisäävät työssä koettua stressiä. Työskenneltäessä koulutukseltaan erilaisten ihmisten kanssa tarvitaan kykyä perustella oma toiminta, neuvotella ja vakuuttaa. Moniammatillisuudessa onkin kyse työskentelyn kulttuurin muutoksesta. Esi- ja alkuopetuksen moniammatillinen yhteistyö edellyttää yhteisen kielen ja toimintatapojen löytymistä kahden hyvin erilaisen kulttuuristaan omaavan instituution välille. Jotta yhteistyö toimisi, olisi molempien työntekijöiden tunnettava toistensa työn käsitteelliset ja historialliset perusteet. (Kangassalo, Karila & Virtanen 2000, 129–134.)

2.5.2 Jaettu asiantuntijuus

Jaettu asiantuntijuus on prosessi, jossa ammattitaidoltaan, asiantuntemukseltaan ja kokemukseltaan erilaiset ihmiset yhdistävät voimavaransa ja osaamisensa. Heillä on yhteinen päämäärä, jonka vuoksi tehdään töitä. Ongelmat ratkaistaan siten, että ongelmaa käsiteltäessä hyödynnetään kaikkien asiantuntemus. (Kumpulainen ym. 2010, 92.) Moniammatillinen työyhteisö on myös haastava ja se herättää erilaisia tunteita, jopa ristiriitaisiakin. Omaan asiantuntijuuteen liittyy yksilön elämänhistoria, kokemus ja koulutus sekä näissä

hankitut tiedot ja taidot. Asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä opetus- ja kasvatusyhteisöjen työkaluissa on tutkittu paljon erilaisista teoreettisista lähtökohdista.

Hakkarainen, Palo ja Paavola (2002) ovat jäsentäneet asiantuntijatutkimuksen kolmeen pääsuuntaukseen, joita ovat kognitiivinen-, osallistumis- ja luomisnäkökulma. Kognitiivinen näkökulma, eli mielen sisäinen, tarkoittaa asiantuntijuuden kehittymistä tiedonhankinnan näkökulmasta. Osallistumisnäkökulma liittyy tiettyyn toimintakulttuuriin sekä yhteisöön. Luomisnäkökulma korostaa uuden tiedon luomisprosessia. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 36–37.) Asiantuntija on henkilö, joka oppii uutta ja on oma-aloitteinen itsensä kehittäjä sekä uuden tiedon rakentaja. Asiantuntijan ammatillinen kasvu jatkuu koko yksilön työelämän ajan. Asiantuntijalla on riittävä ammattitaito ja hän on luova, innovatiivinen sekä reflektoi koko ajan omaa toimintaansa. Asiantuntijalla on hyvät vuorovaikutustaidot ja hän arvostaa omaa koulutustaan sekä on ylpeä ammatistaan. (Isoherranen ym. 2008, 146–147.)

2.5.3 Tiimityö

Tiimityö eroaa moniammatillisesta yhteistyöstä. Tiimityö on useamman henkilön työskentelyä yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yhteistyötä tekevät yhdistävät taitojaan ja kykyjään, jotta päämäärä saavutetaan. Tiimissä kaikki sen jäsenet ovat vastuussa työn ja toiminannon tuloksista. (Hakala, Tahvanainen, Ikonen & Siro 2011, 67.) Moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa yhteistyötä, jossa eri ammatti- ja tieteenalojen ihmiset työskentelevät saman ongelman ja tehtävän parissa. He pyrkivät löytämään ongelmaan ratkaisun yhdistämällä osaamistaan sekä siihen liittyviä näkökulmia ja toimintaa. (Eskelä-Haapanen 2012, 28–29.) Tiimityölle ei ole olemassa yhtenäistä määritelmää. Useissa tutkimuksissa tiimi on määritelty seuraavasti. Tiimi on ryhmä yksilöitä, joiden työtehtävät ovat toisistaan riippuvaisia. Tiimityö-termiä on pyritty määrittelemään, mutta sen käyttö on arjessa varsin kirjavaa. Osassa akateemista kirjallisuutta tiimi merkitsee hyvin toimivaa työryhmää, jonka vuorovaikutus on tiivistä. (Janhonen 2010, 18–19.) Työelämässä on hyvin monenlaisia työryhmiä, joista käytetään tiimi-nimitystä. Tiimit eivät kehity hetkessä ja onkin alettu

puhua tiimin rakentamisesta sekä tiimin oppimisesta. Näiden avulla pyritään siihen, että tiimin jäsenten keskinäiset vuorovaikutustaidot kasvavat ja tiimityön hyödyt saavutetaan. Kehittyäkseen tiimi tarvitsee aikaa, koulutusta ja ohjausta. Tiimityöstä ei ole olemassa yhtä ainoaa ja oikeaa mallia, vaan se sovelletaan erikseen jokaiselle tiimille, parhaalla mahdollisella tavalla. (Isoherranen ym. 2008, 131–132.) Tiimi ja ryhmä ymmärretään usein toistensa synonyymeiksi, mutta näin ei ole. Tiimi on ryhmä ihmisiä, jotka yhteisvastuullisesti ja itsejohtoisesti suorittavat tiettyä työkokonaisuutta. Tiimin jäsenet hyödyntävät erilaisuutta sekä pykivät yhteisiin tavoitteisiin ja arvopäämääriin yhteisillä pelisäännöillä. Tiimin työskentely on pitkäkestoista, mikä erottaa sen työryhmästä. Tiimi on pysyväisluontoinen, eikä poista yksilön vastuuta. Tiimi korostaa ja hyödyntää jäsentensä asiantuntijuutta. Oleellista on jatkuva työn kehittäminen ja innovointi. Tiimi on tietyn prosessin kautta yhteistyöhön kasvanut sosiaalinen ja osaava yhteisö. (Helakorpi 2005, 93–94.)

Tiimiopeuttaminen on kollaboratiivisen yhteistyön vaativin työmuoto. Tiimiopeuttamisessa opettajat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa opetustapahtuman aikana. Tiimiopeuttaminen vaatii eniten opettajakokemusta, sillä vuoronvaihto on tilannesidonnaista, ja toinen opettaja voi keskeyttää toisen opetuksen esimerkiksi kysymyksellä tai mallintamalla toisen esitystä. (Eskelä-Haapanen 2012, 29.) Tiimien jäsenten välille saattaa syntyä jännitteitä ja väärinymmärryksiä, jotka heikentävät tiimin toimintaa. Jännitteiden ja väärinymmärrysten taustalla vaikuttavat toimintatapojen ja ilmaisun erilaisuus sekä ihmisten erilaiset luonteenpiirteet. Konfliktin kasvaessa se vaikuttaa koko tiimiin ja heikentää työhön käytettävää energiaa. (Hytönen 2009, 6.) Tulevaisuudessa opettajat eivät pysty hallitsemaan kaikkia tietoja ja taitoja, joita koulussa opetetaan, eikä ole tarkoitukseen. Perinteinen toimintatapa kouluissa on muuttumassa, sillä kouluissa työskentelee muitakin kuin opettajat, oppilaat ja avustava henkilökunta. Koulujen tulee houkutella eri alojen asiantuntijoita moniammatilliseen yhteistyöhön sekä etsiä yhteistyökumppaneita. Tämä edellyttää kouluilta avautumista ja toiminnan tietoista kehittämistä. Moniammatillinen yhteistyö haastaa opettajat. Opettajan on osattava johtaa moniammatillista yhteistyötä huomioiden opetussuunnitelma, koulun kasvatustavoitteet sekä huomioida koulun antama sivistystehtävä. Opettaja tarvitsee työvälineekseen joustavan opetussuunnitelman ja projektiluonteista teematyöskentelyä.

(Kumpulainen ym. 2010, 84.) Tulevaisuudessa osaaminen perustuu yhä enemmän yhteiseen tietämiseen.

Koulutus vastaa haasteisiin kehittämällä erilaisia yhteistyötä tukevia toteutusmalleja. Eri ammattiryhmien ja alojen yhteinen koulutus, joka aloitetaan tarpeeksi ajoissa, ehkäisee kielteisten asenteiden kehittymistä. (Isoherranen ym. 2008, 173–174.)

Yhteistyö auttaa opettajaa ymmärtämään oman työnsä lähtökohtia ja siinä tapahtuvia muutoksia. Opettajana jaksaminen ja opettajuuden muutos on paljon puhuttu aihe. Yksi ratkaisu opettajan työssä koettuihin ongelmiin on se, että siirryttäisiin perinteisestä yksin työskentelystä yhteistyöhön. Vaihtoehtoja yhteistyölle ovat parityö, tiimityö, verkottuminen ja moniammatillisuus. Tulevaisuuden suuntana on se, että opettaja työskentelee entistä enemmän yhdessä toisten aikuisten kanssa. Onko moniammatillisuus uhka opettajan ammatillisuudelle vai sekoittaako se koulun arkea? Valmiita vastauksia ei ole, vaan se on selvitettävä kokeilemalla ja opettelemalla. Moniammatillisuus ja yhteistyö eivät ole ratkaisuja ongelmiin, mutta nämä voivat olla ratkaiseva tuki. Yhteistyö on toisten kunnioittamista, kykyä jakaa, tuottaa ja ideoida sekä toimia sosiaalisissa tilanteissa. Yhteistyötä on myös se, että sietää erilaisuutta ja keskeneräisyyttä, huomaa ympärillään olevaa erilaista osaamista ja osaa pyytää apua sekä toimia vahvana ammattilaisena muiden joukossa. (Vitikka, Saloranta-Eriksson 2004, 110–112.) Rytivaaran (2012, 51) tutkimuksessa ilmeni, että opettajien tehdessä yhteistyötä, he oppivat toisiltaan ja saavat uusia ideoita huomattavasti enemmän kuin muista lähteistä. Useiden tutkimusten mukaan yhdessä opettaminen oli opettajille itselleen oppimisprosessi, jossa käytännön opettamisen kautta opittiin yhdessä toimimista. Moniammatillisuus ja tiimityö ovat tyypillisiä piirteitä esiopetuksessa. Alkuopetuksessa opettaja työskentelee usein yksin (Brotherus ym. 2002, 227). Yhteistyön esteiksi on havaittu kulttuuriset ja ammatilliset erot sekä yhteisen kielen puuttuminen (Brotherus ym. 2002, 233). Moniammatillisuus ja yhteistyö eivät synny siten, että laitetaan työntekijät yhteen. Tarvitaan jaettavaa tulkintaa yhteisistä tavoitteista, joita ollaan toteuttamassa sekä osaamisen analysointia, suunnittelua yhdessä ja hyvää johtamista. Osaamisen rajojen lisäksi on ylitettävä myös hallinnon rajoja. Toiminnassa on huomioitava, että työntekijät edustavat eri organisaatioita, sijoittuvat eri hallintoaloille sekä heidän toimintaansa ohjaa erilainen lainsäädäntö. Yhteistyön kehittäminen vaatii jatkuvaa työnohjausta ja kou-

lutusta. (Puhakka, Selkee 2003, 136.) Koulukulttuurin muutos edellyttää opettajalta ymmärrystä ja päämäärätietoisuutta sekä tahtoa ja taitoa kohdata muutoksen ristipaineet. Opetussuunnitelman kehittäminen koulukohtaisesti on yksi keino muuttaa koulukulttuuria. Ammatillinen uudistaminen vaatii opettajalta voimavaroja, aikaa ja se tulisi ainakin osittain sisällyttää opettajan normaaliin työpäivään. (Forss - Pennanen 2006, 97–98.)

Esi- ja alkuopetuksen opettajat pitävät yhteistyötä tärkeänä ja välttämättömänä, mutta sen toteutuksessa on edelleen haasteita. Opettajien yhteiselle keskustelulle ei jää aikaa tai se jää hyvin pinnalliseksi. Haasteita yhteistyölle lisää myös erot hallintokulttuureissa, toimipaikkojen etäisyys toisistaan sekä erilaiset työajat. (Lappalainen ym. 2008, 23.) Siniharjun (2007, 88–89.) tutkimuksessa ilmeni myös, että esi- ja alkuopetuksen opettajien yhteistyö koettiin opettajien mielestä tärkeänä ja sitä toivottiin lisää, mutta opettajat löysivät runsaasti esteitä, jotka estävät hyvän yhteistyön tekemisen. Esteiksi he mainitsivat mm. erilaisen hallinnon ja puutteelliset yhteistyömallit, kuten kuntatason koordinoinnin ja pedagogisen ohjauksen. Yhteinen täydennyskoulutus nähtiin yhteistyötä helpottavana tekijänä. Eskelä-Haapanen (2013, 165–166) mainitsee seuraavia haasteita opettajien yhteistyölle: aika-resurssi, yhteistyö vaatii yhteissuunnittelua ja tämä vastaavasti vaatii aikaa. Opettajat pelkäävät myös, että samanaikaisopettajuus lisää ryhmäkokoja, jolloin se olisi hyvä tapa säästää. Oma persoona työvälteenä vaatii opettajalta molemminpuolista luottamusta ja arvostusta toista kollegaa kohtaan sekä joustamista omista mielipiteistä.

2.5.4 Vertaisoppiminen, yhdessä oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen

Lapsen kasvatukseen tarvitaan kokonainen kylä, sanoo vanha sananlasku. Tämä metafora havainnollistaa sen, että ajattelumme ja elämäntapamme ovat syntyneet vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppiminen on kokonaisvaltainen, dynaaminen prosessi, jossa yksilö kasvaa osaksi toimintakulttuuria. Osallistumisen kautta yksilö oppii yhteisölle tärkeitä ajattelun ja toiminnan välineitä. Yhteisöön osallistumisen lähtökohtana on toiminta, jossa jokainen ottaa vastuuta. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 13.) Seitsemän -vuotias lapsi on kykenevä toimimaan erilaisissa yhteisöissä. Tämän ikäinen

osaa erottaa jo omat ja toisten näkökulmat sekä kykenee erottelemaan ja yhdistelemään omia ja toisten näkökulmia. (Piaget 1998, 63.)

7-8 vuoden iässä lapsi pyrkii pois egosentrisyydestä niin puheessaan kuin ajattelussaan. (Vygotski 1982, 31–32). Esi- ja alkuopetus-ikäinen lapsi elää vaihetta, jossa minäkeskeisyys vähenee ja lapsi siirtyy esioperationaaliselta kaudelta konkreettisten operaatioiden kauden. Siirryttäessä konkreettisten operaatioiden kaudelle lapsen tulee osata luopua minäkeskeisyydestä sekä ymmärtää toisen henkilön näkökulma. Toinen kriteeri on, että lapsi pystyy esineiden, tekojen ja asioiden merkitysten muunteluun. Ajattelun tasolla lapsen tulee pystyä yhdistämään, erottelemaan ja järjestämään toimintoja sekä palauttamaan ne alkuperäisiksi. Ajattelun kehitys näkyy myös sosiaalisissa taidoissa sekä kykyä osallistua yhteistoimintaan. Loogiseen ajatteluun lapsi pystyy 11-vuoden jälkeen. Tällöin lapsi siirtyy ajattelussa muodollisten operaatioiden kaudelle. (Haring 2003, 29.) Edellä esitellyn teorian mukaan opetuksella ei pystytä vaikuttamaan suuresti lapsen ymmärtämisen tasoon tai hänen tapansa ymmärtää maailmaa. Opetus hienosäätää kapasiteettiä, mikä lapsella kehittyy hänen tutkiessaan ympäristöä. Opetus on kehityksestä riippuvainen, muttei sillä voida vaikuttaa kehityksen kulkuun. Opettajan taito huomata milloin lapsi on valmis oppimaan, on tärkeää, mutta opetuksella ei pyritä nopeuttamaan lapsen kehitystä. Uusia taitoja ei tyrkytetä lapselle ennen kuin hän on kiinnostunut oppimaan tai kun hänellä on siihen tarvittavat valmiudet. (Haring 2003, 29–30.)

Kouluiän kynnyksellä noin seitsemän vuoden iässä lapsen henkisessä kehityksessä tapahtuu ratkaiseva käänne. Tämä kehitys on nähtävissä lapsen tunne-elämässä, sosiaalisissa suhteissa, älykkyydessä ja yksilön toiminnassa. (Piaget 1988, 62.) Vygotskin teorian mukaan kehityksen kulkuun voi vaikuttaa hyödyntämällä lähikehityksen vyöhykettä, jolloin tuetaan itsenäistä toimintaa niillä alueilla, joihin lapsi kykenee aikuisen tai osaavamman vertaisryhmän tuella. Vygotskin ajatuksiin perustuvassa luokkahuoneessa on aktiivinen lapsi ja aktiivinen sosiaalinen ympäristö. Opetus toteutetaan lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa opetettavan taidon vaiheet luodaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Opetuksen oikean ajankohdan määrittelee lapsen lähikehityksen vyöhyke. Opetus on hyvää, kun se kulkee todellisen kehityksen tason edellä. Opetustilanteessa aktiivinen lapsi tutkii ja kokeilee

eri vaihtoehtoja ja orientoituu osaavamman apuun. Osaavampi ohjaa ja rakentaa tukea kun lapsi yrittää laajentaa omia tietojaan ja taitojaan korkeammalle tasolle. (Haring 2003,31–32.) Eskelä-Haapanen (2012, 35) mainitsee myös, että Vygotskin merkittävin havainto oli, että lapsi pystyy toimimaan oman tasonsa yläpuolella, kun hän toimii osaavamman ikäisensä kanssa tai aikuisen ohjauksessa ja saavuttaa näin korkeimman oppimisen tason.

Lapsi saavuttaa 6-8-vuoden ikäisenä taidon ymmärtää itseään sosiaalisena olentona sekä osaa ohjata omaa itsesäätelyä. Tämä tietoisuuden taso vaihtelee yksilöllisesti. Tämän taidon myötä hänellä on mahdollisuus arvioida ja ohjata itseään suhteessa muihin. Saavuttaakseen itsetietoisuuden lapsi tarvitsee sosiaalista kokemuksellisuutta. (Peltokorpi 2007, 26.) Vasta 7–8-vuotiaana lapselle ilmenee tarve työskennellä yhdessä. (Vygotski 1982, 41.) Piagetin mukaan lapsen sosiaalisella ympäristöllä on merkitys, miten yksilön ajattelu rakentuu. Kun yksilö on jonkin sosiaalisen järjestelmän tai yhteisön vaikutuksessa, silloin hänellä kehittyy yhteistyön säännöt, kurinalainen ajattelu ja äly muovaantuu. (Vygotski 1982, 57.) Lapsen käsitys itsestä oppijana rakentuu sosiaalisessa yhteisössä. Samoin motivaatio, koululuokan sosiaaliset tekijät vaikuttavat lapsen oppimisminäkuvaan ja sen kehittymiseen. Sosiaalinen vertailu tuottaa tietoa lapselle ja ohjaa oppimisminäkuvan kehittymistä. Oppimisminäkuvan kehittyminen koulussa tapahtuu sosiaalisen vertailuprosessin kautta. (Lepola & Hannula 2006, 38–39.) Vygotskin mukaan yksilön kehitys on yhteydessä hänen sosiaalisiin ja kulttuurisiin toimintoihinsa, joihin hän osallistuu muiden kanssa. Vygotskin mukaan yhteinen toiminta luo perustan kaikelle oppimiselle. Oppimiseen sisältyy aina sosiaalinen konteksti, joka näyttäytyy oppimisen sisällöissä ja vuorovaikutuksessa. Näin ollen oppimisen sisällöt ovat kulttuurisesti määräytyneitä ja sitä kautta myös sosiaalisesti määräytyneitä. Sisältöjen, eli tietojen ja taitojen, omaksuminen ei ole mahdollista ilman vuorovaikutusta. Toisten avulla ja toisten kanssa oppiminen tuottaa kehitystä. Kehitystä tapahtuu oppimisen seurauksena. (Karila ym. 2006, 11.) Eskelä-Haapasen (2012, 39) mukaan lähikehityksen vyöhykkeen käsitys tarkoittaa sitä, että lapsi tulee nähdä kokonaisuutena. Aikuisen tulee havainnoida miten lapsi toimii sosiaalisissa tilanteissa, sillä jokaisella kehityskaudella on oma ristiriita tai johtava toiminta, joka ohjaa lapsen tekemiä valintoja. Näiden toimintojen kautta lapsen uudet toiminnot voivat kehittyä.

Oppijoiden yhteisöt ovat keskenään erilaisia, mutta niillä on myös yhteisiä piirteitä. Oppijoiden yhteisössä on ryhmä ihmisiä, joilla on jonkinlainen ymmärrys siitä, mitä ollaan tekemässä ja oppimassa. Lisäksi heillä on myönteinen keskinäinen riippuvuussuhde, lojaalisuuden tunne ja ryhmässä toisista huolehditaan. Tyypillistä yhteisössä on, että ryhmän jäsenten välillä on eroja tiedoissa, osaamisessa ja ymmärryksessä. Opettajalla on kaksoisrooli. Hän ohjaa toimintaa ja oppimisprosessia sekä valvoo, tukee ja rohkaisee lapsia osallistumaan ryhmän toimintaan. aktiivisena jäsenenä. (Karila ym. 2006, 14–16.) Lapselle on tärkeää tuntea kuuluvansa ryhmään ja ryhmän suhdeverkkoon. Kun luokkahuoneeseen luodaan uudenlainen toimintakulttuuri, sen tulee näkyä opettajan ja oppilaiden muuttuneissa suhteissa. Opettaja ohjaa ongelmanratkaisussa ja nostaa esille uusia ajatuksia sekä näkökulmia. Lisäksi opettaja mallintaa päättelyprosesseja, esittää kysymyksiä ja tulkintoja sekä huolehtii siitä, että kaikki osallistuvat vuorovaikutukseen. (Karila ym. 2006, 111–114.) Luotaessa yhteisöllistä toimintakulttuuria ja yhdessä oppimisen periaatteita on varauduttava siihen, että lapset voivat suhtautua kriittisesti yhdessä työskentelyyn. Oppilaat eivät pidä vapaamatkustajista ryhmässä eivätkä kaikki kykene kompromisseihin sekä jotkut haluavat työskennellä omalla tavallaan. Koulun arviointisysteemi ei tue yhteisöllisyyttä, vaan koulu korostaa yksilön työtä. (Karila ym. 2006, 123–124.) Yhteisö on alati muutostilassa. Oppilaan ja yksilön kohdalla kyseessä ei ole ainoastaan koululuokkaan sosiaalistumisesta, vaan myös aktiivisesta ja dynaamisesta tapahtumasta, jossa on muuttuvia suhteita. Vastuuta kannetaan omasta ja ryhmän oppimisesta sekä kaikkien hyvinvoinnista. Ryhmässä syntyy myös riitaa ja erimielisyyksiä. Oleellista onkin se, että opitaan ratkaisemaan ristiriitatilanteet keskustelemalla ja sovittelemalla. Onnistuessaan ratkaisemaan ristiriitatilanteen ryhmän jäsenet oppivat huolehtimaan toistensa hyvinvoinnista. Toistaiseksi koulun ja päiväkodin laatukriteereihin ei ole sisällytetty yhdessä oppimista. Lasten aktiivisuuden tukeminen vaatii aikuisilta kykyä antaa tilaa lapsille ja pitää oma rooli taustalla. Koulun ja päiväkodin sosiaalinen vuorovaikutus on aikuisten organisoimaa ja kiinni aikuisten ajattelustamiten, se näyttäytyy lasten arjessa. (Karila ym. 2006, 124–125.)

Lasten vertaiskulttuurissa lapset ovat päähenkilöitä. Vertaiskulttuuriin kuuluu lasten omat rutiinit ja rituaalit sekä tapa olla lapsi ja toimia lapsina. (Karila ym. 2006, 130.) Piaget'n teorian mukaan samantasoinen ryhmä on lapselle paras mahdollinen oppimista tukeva yhteisö. Aikuinen - lapsi asetelmassa aikuisella on aina ylivalta, jolloin lapsi ei ole tasaveroinen keskustelukumppani. Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen idean mukaisesti kehitystä tapahtuu osaavan ja vähemmän osaavan suhteessa siten, että osaavamman avustuksella vähemmän osaava yltää sellaiselle tasolle, johon hän ei yksin yltäisi. (Karila ym. 2006, 184.) Yhteistoiminnallinen oppiminen mahdollistaa luokkatyöskentelyn tekemisen toiminnalliseksi ja mielenkiintoiseksi. Opettaja on aktiivisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, jolloin syntyy mahdollisuus parempaan oppilaantuntemukseen. Näin opettajan on helpompi ohjata ja ymmärtää lasta erilaisissa ongelmatilanteissa. Samalla opettajan tietoisuus itsestä opettajana ja ohjaajana kehittyy. (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006, 81.) Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa toimintatapaa, jossa oppilaat ovat suurimman osan opiskelusta pienryhmissä, jotka on muodostettu erilaisin perustein. Tehokas oppiminen on sosiaalista ja yhteistoiminnallista. Oppilaan rooli muuttuu aktiiviseksi toimijaksi, jolloin hän vaikuttaa itse omaan oppimiseensa. Oppilaasta tulee myös vastuullinen ryhmän jäsen, jolla on tärkeä rooli ryhmän toiminnassa. Opettajan tehtävä on valmistaa oppimateriaali niin, että se sopii yhteistoiminnalliseen opiskeluun. Yhteistoiminnallisen oppimisen tulee sisältää seuraavat tekijät: vuorovaikutus, positiivinen keskinäinen riippuvuus, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset taidot, kasvokkain tapahtuva työskentely sekä ryhmän yhteinen prosessointi. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat jaetaan pieniin ryhmiin. Pääsääntöisesti opettaja tekee ryhmiin jaon. Ryhmiä voidaan muodostaa tarpeen ja erilaisten tehtävien mukaan. Ryhmälle on ominaista, että siihen kuuluvat jäsenet ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään ja päämääränä on saavuttaa asetetut tavoitteet. Kotiryhmät ovat pitkäaikaisia ryhmiä, joiden koostumus pysyy samana lukukauden. Kotiryhmät ovat heterogeenisiä joiden tarkoituksena on tukea toisten ryhmän jäsenten oppimista. (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006, 84–88.)

Lapsi tarvitsee sosiaalisia taitoja toimiakseen erilaisissa ryhmissä. Keltikangas-Järvisen (2010, 22–23) mukaan sosiaaliset taidot ovat kykyä tulla toimeen muiden kanssa, kykyä valita oikea ratkaisu sekä hallita laajasti erilaisia vaihtoehtoja ratkaista sosiaalisia ongelmia. Sosiaalisia taitoja ei voi irrottaa kulttuurin kontekstista. Sosiaalisesti taitavalla ihmisellä on runsaasti erilaisia toimintamalleja ja hän osaa valita tilanteeseen sopivan vaihtoehdon. Hänellä on myös kyky ymmärtää toisia ihmisiä sekä heidän tunteita ja näkökantojaan. Sosiaalisiin taitoihin luetaan empatiakyky, hienotunteisuus ja sosiaalinen herkkyyks. Yhteisöllisyyden merkitystä korostetaan, mutta harvemmin tullaan ajatelleeksi, että se on yksilölliseen kilpailuun ohjaavan kulttuurin vastakohta. Mikäli lasta pienestä pitäen ohjataan yksilölliseen kilpailuun paremmuudesta, niin hänen on vaikea toimia yhteisöllisesti. Yksilön palkitseminen johtaa häviäjiin ja voittajiin. Ryhmä tukee lapsen sosiaalista kehitystä silloin, kun kiintymyssuhde on rakennettu lasten kesken sekä aikuisiin. Tämä vaatii ryhmältä pysyvyyttä. Toiminnan tavoitteena on ryhmän onnistuminen. Aikuisen tehtävänä on tukea ja rakentaa ryhmää sekä sen toimintaa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 218–219.) Eri-ikäisten ja eri luokilla olevien oppilaiden yhteistyö rakentaa koulusta turvallisen sekä toisia huomioivan yhteisön. Yhteisöllisyys kasvaa, kun eri-ikäiset toimivat yhdessä. Oppiminen toteutuu hyvin, kun ympärillä on tuttu ja turvallinen yhteisö. Yhdessä toimimalla opitaan toisten tuntemisen lisäksi kuuntelemaan sekä arvostamaan toisia. (Hakkola & Virsu 2000, 71.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja lastentarhanopettajilla on Hollolan kunnassa toteutettavasta alkuluokkatoiminnasta. Lisäksi halusin selvittää millaisia käsityksiä opettajilla on alkuluokan toimivuudesta ja millaisia kehittämisideoita heillä on alkuluokkatoiminnasta. Tutkijana minua kiinnosti ilmiö alkuluokka. Alkuluokka on Hollolan kunnan tapa toteuttaa esi- ja alkuopetus. Hollolassa alkuluokka on esi- ja alkuopetuksen päivittäistä suunniteltua työskentelyä yhteisissä oppimisympäristöissä. (Alkuluokka 2013).

Tulevana luokanopettajana uskon, että koulun toimintakulttuuri ja käytänteet ovat muuttumassa. Tätä ajatusta tukee myös uudistuva opetussuunnitelma. Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on muutoksia opetuksen pedagogiikassa ja sisällöissä sekä muutoksia koulun toimintakulttuurissa. (POPS luonnos 2016). Syyslukukaudella 2016 on tarkoitus siirtyä uuden opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. Koulua ympäröivä kulttuuri muuttuu, siksi tarvitaan laajaa yhteistyötä. (Halinen & Holappa 2014, OPS 2016-tietoisku) Minua kiinnosti selvittää olisiko alkuluokka toimintamallina sellainen, mitä kannattaa kehittää ja toteuttaa tulevaisuudessa? Tarkastelen työssäni esi- ja alkuopetuksen yhdistämistä. Haen tutkimustehtävään vastauksia esittämällä seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia käsityksiä esi- ja alkuopettajat antavat esi- ja alkuopetuksen yhdistämisestä alkuluokkatoiminnaksi?
2. Millaisia käsityksiä annetaan alkuluokkatoiminnan kehittämisestä?

4 TUTKIMUSMATKA

Tutkimukseni edustaa laadullista fenomenografista tutkimusta, jossa pääpaino on kuvata ilmiötä siten, kuin jokin tietty ryhmä yksilöitä sen kokee. Fenomenografiassa pyritään kuvaamaan, miten ilmiö koetaan ja minkä laatuista kokemukset ovat. Tutkijan rooli fenomenografiassa on tutkia ihmisten kokemuksesta syntyneitä käsityksiä ja reflektoida niitä. Fenomenografisen tutkimuksen pääpaino on tutkimusanalyysissä saadut kategoriat, joita kuvauskategoriat heijastavat. (Niikko 2003, 13–23.) Kerron luvussa 4.1 tutkimuksen luonteesta tarkemmin. Kappaleessa 4.2 kerron tarkemmin kohdejoukon valinnasta ja kappaleessa 4.3 aineistostani. Lomakehaastattelu on eräs tapa kerätä aineistoa kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 76) Fenomenografiaa on luonnehdittu koulutukseen liittyvänä tutkimuksellisenä lähestymistapana kvalitatiivisessa tutkimuksessa, missä empiirisesti voidaan erottaa erilaisia pyrkimyksiä. Pedagoginen kiinnostus on kontekstissa sekä oppimistutkimuksessa ja polttopisteenä on oppimistulosten kuvaaminen. (Niikko 2003, 42.) Käsittelen luvussa 4.4 aineistoni analyysiä ja kerron tavastani purkaa tutkimuskyselyn tuloksia. Laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus on erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytänteitä (Metsämuuronen 2002, 172).) Kappaleessa 4.5 arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Niikon (2003, 7) mukaan fenomenografia on analyysiprosessi sekä metodologinen lähestymistapa, jossa on ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia. Fenomenografia on saanut virikkeitä hahmopsykologiasta, missä uusi tieto on saatu ihmisten tiedon omaksumisprosessista teksteissä (Niikko 2003, 9). Fenomenografiassa tutkijan tehtävä on osoittaa ilmiöiden sisäinen vaihtelu eri yksilöiden välillä sekä se, miten ihmisten käsitykset, kokemukset ja ymmärrys todellisuutta varioi (Niikko 2003, 29). Luvussa viisi avaan saatuja käsitteitä sekä havainnollistan saatuja kategorioita erilaisin kuvin. Laadullinen tutkimus on kaksisuuntainen. Laadullisessa tutkimuksessa on kysymys tutkijan tavasta ymmärtää toista ihmistä, esimerkiksi haastateltavaa mutta toisaalta siitä, miten muut ymmärtävät tutkijan laatimaa tutkimusraporttia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 70–71.) Tutkimustuloksissa kappaleessa 5 on nähtävissä fenomenografisen tutkimuksen luonne. Saadut käsitykset ovat erilaisia. Fenomenografialla on yhteisiä piirteitä kvalitatiivisten ihmistieteiden

kanssa. Tutkimusmenetelmät painottavat filosofisia, tieteellisiä tai kielellisiä piirteitä. Fenomenografia on tutkimuksellinen lähestymistapa ottaa haltuun ja muotoilla tutkimuskysymyksiä. Fenomenografinen tutkija on oppija, joka etsii ilmiölle rakennetta sekä merkityksiä. (Niikko 2003, 30–31.) Lopuksi kerron, mitä itse olen oppinut tällä tutkimusmatkalla.

Kevät 2013

Aiheen rajaaminen, tutkimusmenetelmän ja tutkimustavan valitseminen

Kesäkuu – Elokuu 2013

Teoriaan tutustuminen ja teoriataustan luonnostelu

Syksy 2013

Kyselylomakkeen laadinta
Tutkimusluvan hankkiminen
Kyselyt kentälle
Kyselyiden haku kentältä

Tammikuu 2014

Viimeisten kyselylomakkeiden vastaanottaminen

Maaliskuu – Huhtikuu 2014

Tutkimuksen purku ja auki kirjoitus

Toukokuu – Kesäkuu 2014

Tutkimusmatkan kirjoittaminen
Tutkimustulosten havainnollistaminen
Johtopäätösten kirjoittaminen

Heinäkuu 2014

Työn viimeistelyä

4.1 Fenomenografia menetelmänä

Minua kiinnosti ilmiö alkuluokka, jota lähdin tutkimaan. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja lähestymistapa fenomenografinen. Laadullisten menetelmien kirjo on lisääntynyt kasvatustieteessä kahdessakymmenessä vuodessa. Fenomenografia on erityisesti kasvatustieteessä käytetty lähestymistapa. (Huusko, Palomäki 2006, 162.) Fenomenografiassa on tavoitteena kuvata maailmaa siten, kuin jokin tietty ryhmä sen kokee. Fenomenografia pyrkii kuvaamaan ilmiön sekä sen, miten ilmiö koetaan ja millaisia kokemukset ovat. Fenomenografia on kiinnostunut kokemusten variaatioista. (Niikko 2003, 20.) Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ilmiöstä ja niiden sisältöjen kuvaamisesta. Ilmiöt ovat luonteeltaan psyykkisiä, välittömiä kokemuksia, jotka ovat tunteita, ajatuksia, ajattelua ja mielikuvia. (Niikko 2003, 13.) Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on, että ihmisten käsitykset kuvaavat todellisuutta, joka on riippuvainen kokemusten kontekstista. Käsitykset nousevat ja vaihtelevat sen mukaan, mikä on ihmisen sisäisen vuorovaikutussuhde ja uskomus omien kokemusten sekä odotusten välillä. Ihmisten käsityksistä löytyy eroja, mutta myös samankaltaisuuksia ja tämä on selvästi nähtävissä myös omassa tutkimuksessani. (Niikko 2003, 26–27.)

Fenomenografia on tutkimusprosessia ohjaava eikä ainoastaan tutkimus- tai analyysimenetelmä. Lähestymistavan perustaja on Ference Marton, 1970-luvulta, Göteborgin yliopistosta. Marton tutki aluksi erilaisia käsityksiä oppimisesta, myöhemmin hän tutki ilmiöitä kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Suomessa ensimmäisten joukossa fenomenografia käytivät Järvinen (1985), Engeström (1990) ja Gröhn (1991). (Huusko, Palomäki 2006, 163.) Fenomenografiassa hyödynnetään erilaisia aineistoja, jotka ovat muokattu kirjalliseen muotoon. Suomessa on käytetty yksilöhaastatteluja, avoimia tai teemoittain eteneviä, ryhmähaastatteluja, dokumentteja, kyselyitä ja kirjoitelmia. Havainnointia ja piirroksia voidaan käyttää edellä mainittujen lisäksi.

Keskeisintä on avoimuus, jotta erilaiset käsitykset saadaan esiin aineistosta. (Huusko ym. 2006, 163–164.) Olen käyttänyt tutkimuksessani kyselylomaketta, missä oli avoimia kysymyksiä, joihin vastaajat saivat kirjoittaa käsityksiään alkuluokasta.

Haastattelun sijasta valitsin tämän tavan, koska tutkijana pidin sitä luotettavampana kuin haastattelua. Haastattelussa koin hankaluutena oman roolini tutkijana. Haastateltavien vastatessa kyselyyni, en voi mitenkään vaikuttaa heidän vastauksiinsa. Vastaajalla on aikaa miettiä, mitä vastaa. ”Fenomenografia sanana tarkoittaa ilmiön kuvaamista ja ilmiöstä kirjoittamista.” (Metsämuuronen 2000, 22.) Fenomenografia on tutkimuksellinen lähestymistapa tunnistaa, sekä muotoilla ja ottaa haltuun tietyn tyyppisiä kysymyksiä. Yleisin tapa kerätä tietoa on avoin haastattelu, mutta muitakin materiaaleja voidaan käyttää. (Niikko 2003, 30.) Omassa tutkimuksessani käytin lomakekyselyä, missä on avoimia kysymyksiä. Tutkimuksessani on 12 avointa kysymystä ja tutkimuksen alussa on vastaajan taustatietoja kartoittava kysely. (Ks.liite B) Vastaajalle jäi tehtäväksi vastata viisisivuisen A4-kokoiseen kyselyyn. Minulle tutkijana kertyi siis aineistoa 45 sivua A4 kokoa olevaa käsinkirjoitettua paperia. Fenomenografiassa on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat käsityksiä, nämä käsitykset ovat erilaisia eri ihmisillä. Fenomenografiassa ihmisten käsitykset ovat tutkimuksen kohteena. Samasta ilmiöstä voidaan saada hyvin erilaisia kokemuksia, sillä ihmisten käsitysten taustalla vaikuttavat monet tekijät, kuten sukupuoli, ikä, koulutus ja kokemukset. (Metsämuuronen 2002, 185.) Tämä ilmiö on havaittavissa myös minun tutkimuksessani. (Ks. luku 5) Fenomenografisen tutkimuksen toinen keskeinen piirre on ilmiön olemuksen tarkastelua. Tutkijaa kiinnostaa käsitteellistämistapojen ja ajattelun muotojen taso. Tämä on taso, joka jää ilmiön yleisen tason ja yksilön ominaisimman tason väliin. Kolmas keskeinen piirre ovat aineiston pohjalta muotoutuneet kategoriat. Nämä kategoriat syntyvät niistä ilmaisuista, joilla ihmiset ovat kuvanneet käsitteitään ja havaintojaan. Nämä luokitukset ovat osa tutkimuksen tuloksia. (Järvinen 2004, 84.) Fenomenografian aineistokuvaus voi olla myös ihmisten kirjoittamat tarinat ja kokemukset tutkittavasta ilmiöstä (Metsämuuronen 2008, 45).

Fenomenografisessa tutkimuksessa yleensä löydetään moninkertainen määrä käsityksiä ilmiöstä tai käsitteestä verrattuna muihin esimerkiksi hakuteoksista löytyviin määrittelyihin

(Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1996). Siksi samaa ilmiötä tutkittaessa voidaan saada hyvin erilaisia käsityksiä. Ihmisten käsitykset ilmiöstä voivat muuttua, siksi käsitys on dynaaminen ilmiö. (Metsämuuronen 2008, 34–35.) Omassa tutkimuksessani valitsen vaihtoehdoksi sen, että luokanopettajat ja lastentarhanopettajat kirjoittavat omia käsityksiään alkuluokassa työskentelystä. Fenomenografiassa etsitään haastateltavan mahdollisimman henkilökohtaista käsitystä asiasta. On tärkeää, ettei ulkopuolinen - esimerkiksi haastattelija - ole liian ohjaileva, koska tällöin tulokset eivät enää ole luotettavia eivätkä haastateltavan käsitykset asiasta (Yli-Luoma 2001, 37). Tästäkin syystä valitsin aineistonkeruumenetelmäksi kirjoittamisen. Lähetin kyselyt Hollolan kuntaan, jossa alkuluokkatoiminta on käytäntönä Hollolan jokaisessa koulussa. Hollolan kunta on jaettu viiteen eri alueeseen, joten lähetin kyselyt jokaiselle alueelle, jolloin sain koko kunnan alueellisesti edustetuksi. Lähetin kyselyt jokaisen alueen aluerehtorille, jotka toimittivat ja valitsivat vastaajat kyselyyni. Jokaiselta alueelta oli tarkoitus saada yhden luokanopettajan ja yhden lastentarhanopettajan vastaus.

Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan laadullisesti erilaisia käsityksiä noudattaen niiden omaa logiikkaa. Fenomenografiassa teoriaa ei käytetä käsitysten luokitteluun tai teoriasta johdettujen valmiiden oletusten testaukseen. Jos tutkija toimii näin, häneltä hukkuisi valtavasti uutta tietoa, jota hän saa avoimella käsittelyllä aineistostaan. (Syrjälä ym. 1996, 119–123.) Laadullinen tutkimus pyrkii tekemään aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäviksi. Kun fenomenografinen tutkija on tulkinnut tutkimushenkilöiden ilmaisujen merkitykset, hän päättelee, mitä teoreettisesti erilaista tai merkittävää niistä löytyy ja muodostaa sitten niistä kategorioita. Joskus aineistossa voi löytyä vain yksi ilmaisu, joka tukee kategorian ilmaisua, joskus voi löytyä useita ilmaisuja. Tutkijaa kiinnostaa merkitysten erilaisuus, ei niiden määrä tai edustavuus joukossa. Tutkija pyrkii löytämään paljon merkitykseltään relevantteja merkitysluokkia kuvaamaan tutkimushenkilöiden käsityksiä. (Syrjälä ym. 1996, 123–128.) Omassa tutkimuksessani sainkin hyvin erilaisia vastauksia haastateltavilta opettajilta.

Olin laatinut kyselyni niin, että kysymykset oli jaoteltu sisällön puolesta eri osa-alueisiin, jolloin niiden purku oli helpompaa kuin se, että haastateltava olisi saanut kirjoittaa vapaasti omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Laadullinen tutkimus kohdistuu usein pieneen

määrään tutkimushenkilöitä. Merkityskategorioiden avulla selitetään sisältö ymmärrettäväksi. Sisällöllä tarkoitetaan tutkimushenkilöiden merkityksiä ja ilmaisuja. Kategoriat muodostavat tutkijalle oman teorian, selitysmallin tutkittavalle asialle.

Tutkittavaa ilmiötä kuvataan eritasoisten kategorioiden avulla, ylä- ja alatasen kategorioiden avulla, jota kutsutaan myös fenomenografisen tutkimuksen kaksitasoisuudeksi. (Syrjälä ym. 1996, 123–128.) Tutkimuksessani oli edustettuna Hollolan kunta. Tavoitteeni oli saada takaisin kymmenen vastausta. Sovittuna aikana hain kyselyt henkilökohtaisesti pois kentältä. Sain yhdeksän opettajan vastaukset takaisin.

Olen myös käyttänyt tutkimuksessani aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Laadullinen sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko teorialähtöisesti, teoriajohtoisesti tai aineistolähtöisesti. Tutkimuksen aineisto kuvaa ilmiötä ja analyysillä on tavoitteena antaa selkeä sanallinen kuvaus tutkitusta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.)

Taulukko 1. Tutkimuksen viitekehys

Ilmiön huomioiminen	→	Alkuluokka
Teoriatausta	→	Esiopetus Alkuopetus Alkuluokka Moniammatillisuus ja tiimityö Vertaisoppiminen ja sosiaaliset taidot
Avoin kyselylomake	→	Hollolan kunta: Luokanopettajien ja lastentarhanopettajien käsityksiä

(Metsämuuronen 2002, 186.)

Aineiston analyysi	→	Aineiston luku
		↓
		Lajittelu Ryhmittely Teemoittelu
		↓
		Yläkategoriat
		↓
		Alakategoriat
		↓ ↓ ↓

(Niikko 2003, 32–37)

(ks. 4.4 s. 34)

4.2 Tutkimuksen kohdejoukon valinta

Hollolan kunnan koulutoimi on jakautunut alueellisesti viiteen lähipalvelualueeseen. Jokaisella alueella on aluerehtori vastaamassa oman alueensa kouluista. (Hollolan kunta 2013) Saadakseni koko kunnan edustetuksi, lähetin tutkimukseni kyselyt kaikille aluerehtoreille. Saatekirjeessä esitin toivomukseni, että saisin jokaiselta alueelta yhden luokanopettajan, sekä yhden lastentarhanopettajan vastaamaan kyselyyni. (Ks.liite B) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään jotain tiettyä toimintaa tai antamaan jostain ilmiöstä teoreettisesti mielekäs tulkinta, ei kuvaamaan tilastollisesti yleistettäviä tuloksia. (Eskola & Suoranta 1996, 34.) Lähetin kyselyt aluerehtoreille 3.12.2013 postitse. Tämän jälkeen laitoin sähköpostia kaikille aluerehtoreille 10.12.2013, jossa ehdotin ajankohdaksi 17.12.2013 tulla hakemaan kyselyt henkilökohtaisesti jokaiselta koululta. Sain kaikilta aluerehtoreilta myönteisen vastauksen. Näin vastaajille jäi aikaa vastata kyselyyni n. kaksi viikkoa. Oletuksenani oli saada kymmeneltä vastaajalta kyselyt takaisin tuona kyseisenä päivänä. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus on etsiä ihmisten arkiajattelua ja erilaisia ajattelutapoja ilmiöstä (Niikko 2003, 29.)

Mukana oli viisi lastentarhanopettajaa ja neljä luokanopettajaa. Uupumaan jäi yksi luokanopettaja, joka koki kyselyn liian vaativaksi, pitkäksi ja työlääksi vastata. Kyseinen henkilö olisi ollut valmis tulemaan haastateltavaksi, mutta tutkijana halusin käsitellä kaikki aineistot samalla tavalla, sekä ohjaajan kanssa tulimme siihen lopputulokseen, että olimme saaneet riittävän aineiston kasaan, eikä yhden opettajan vastaukset todennäköisesti toisi tutkimukseen enää paljon uutta tietoa.

Kyselyyni vastattiin nimettömänä, eikä myöskään vastaajan edustama lähipalvelualue tai vastaajan edustama koulu tule mitenkään esiin kyselyssä. (Ks.liite B) Tutkimukseni taustatiedoissa kysellään vastaajan koulutus, sekä vastaajan työhistoria. (Ks.liite B) 17.12.2013 Hain lomakkeet henkilökohtaisesti kouluilta.

Sain vastaukset kolmelta lastentarhanopettajalta. Kaksi lastentarhanopettajaa lähetti omat kyselynsä suoraan kotiini tammikuussa 2014, sillä he eivät olleet ehtineet vastata kyselyyn annetussa ajassa. Lisäksi sain vastaukset neljältä luokanopettajalta. Yksi luokanopettaja koki kyselyni liian laajana ja työläänä vastata, joten hänen osaltaan tiedot uupuvat tutkimuksessani. Eskola ja Suorannan mukaan tutkimuksen tulkinta, syvyys ja kestävyys ovat tutkimuksessa tärkeintä, ei aineiston koko. Tutkimuksen laatu syntyy analyysin syvyydestä. (Kananen 2008, 35.)

4.3 Aineisto

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleisin kysymys koskee aineiston kokoa. Kuinka paljon aineistoa tulisi olla, että tutkimus on tieteellisesti edustava. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole mitään ehdotonta määritelmää aineiston riittävydestä tai siitä, mikä on riittävän suuri tai laaja. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston harkinnanvaraisuudesta, tämä on yksi laadullisen tutkimuksen luonnetta kuvaava piirre. (Eskola & Suoranta 1996, 33–34.) Eskola & Suorannan (2003, 62) mukaan aineistoa on riittävästi silloin, kun uudet tapaukset eivät enää tuota uutta tietoa tutkimusongelman näkökulmasta. Suoritin aineiston keruun joulukuussa 2013. Tutkimusaineistoni on kerätty Hollolan kunnan kouluista. Vastaukset olivat suljetuissa kirjekuorissa ja kouluilla oli nimetty yksi henkilö vastuuihmiseksi, keneltä sain kyselyni takaisin. Joissain kouluilla se oli kouluavustaja, toisissa luokanopettaja ja muutamassa paikassa koulun rehtori toimitti minulle kyselyt.

Aineiston keruuta varten hain tutkimusluvan Hollolan kunnasta syksyllä 2013. Hollolan kunnan sivistystoimenjohtaja Matti Ruotsalainen myönsi minulle tutkimusluvan 15.11.2013. Tutkittaessa tavallisia kansalaisia ihmisen yksityisyys tulee tutkimuksen kohteeksi, tavalla tai toisella. Tutkittaessa ihmisten kokemuksia asetetaan aina ihmisten yksityiselle alueelle. Kaikilla on oikeus ja tarve saada pitää oma henkilökohtainen reviiri. (Kuula 2006, 75.) Tästä syystä päädyin nimettöminä vastattaviin kyselyihin, jolloin jokaisen vastaajan yksityisyys olisi turvattu. (Ks. liite B)

Fenomenografiassa tutkijan tehtävä on osoittaa ilmiöiden vaihtelu, siitä miten tutkimuskohteiden kokemukset, ymmärrys ja käsitys todellisuudessa varioituvat (Niikko 2003, 29). Tästä vaihtelusta johtuen olen purkanut oman kyselyni jokaisen kysymyksen kohdalta omaksi kuvioksi. (Ks. luku 5) Näistä vastauksista voi havaita vastaajien erilaiset, mutta myös samankaltaiset vastaukset. Olen tutkimusta purkaessa käyttänyt vastaajien suoria lainauksia kuvaamaan heidän käsityksiään. Tutkimukseni kysymyksillä (Ks. liite B) olen halunnut selvittää vastaajien käsityksiä alkuluokasta. Kyselyni alkaa taustatietokysymyksillä, joilla olen halunnut selvittää vastaajien koulutus- ja työkokemustiedot, sekä teknisiä tietoja siitä, miten tiiviisti esi- ja alkuopetusryhmät työskentelevät yhdessä. Kysymyksillä (1-10) olen halunnut selvittää sitä, miten alkuluokka toimii arjessa ja käytännön tasolla. Kyselyn viimeiset kysymykset (11–12) koskevat alkuluokan kehittämiseen liittyviä seikkoja, sitä, miten vastaajat kehittäisivät alkuluokan toimintaa nykyisen tiedon ja käsitysten valossa. Tutkimukseni kysymyksillä (Ks. liite B) olen halunnut selvittää vastaajien käsityksiä alkuluokasta. Kyselyni kysymysten muotoilu oli useimmissa kysymyksissä: miten (ks.liite B) ja yksi kysymys oli millaisia ja miten.

Kuvaile ja kerro kokemuksiasi kysymyksiä oli yksi. ”Miten - kysymykset liittyvät prosessiin. Tutkija päättää mitä kysymyksiä hän kysyy, missä järjestyksessä ja millä sanamuodolla. Kysymysten kannalta on tärkeä tieto, paljonko tutkijalla on entuudestaan tietoa ilmiöstä. Kaikki nämä ratkaisut vaikuttavat siihen, millaisia vastauksia saa. (Kananen 2008, 53.) Omalla kohdallani koen edukseni sen, että olen työskennellyt alkuluokassa, jolloin tutkittava ilmiö ei ole minulle uusi Tästä syystä minun oli helpompi tutkijana keskittyä saamiini erilaisiin käsityksiin, kun ilmiö oli tuttu.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysi tarkastellaan usein kokonaisuutena. Kaikki tutkimukseen liittyvät kysymykset tulee kyetä selvittämään, eivätkä ne saa olla ristiriidassa esitetyn tulokinnan kanssa. (Alasuutari 2011, 38.) Tutkimuskohteeni oli ilmiö alkuluokka, jossa tarkoituksena on käsitysten olemuksen selvittäminen.

”Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisten ihmisten kokemusten tutkimisesta.” (Niikko 2003, 24). Tästä syystä valitsin fenomenografisen tutkimuksen. Fenomenografisessa tutkimuksessa toisen asteen näkökulma painottaa ihmisten tapaa kokea jotakin ja pyritään kuvaamaan ilmiön merkityssisältö, eli erilaiset näkökulmat. Keskeinen käsite toisen asteen näkökulmassa on termi käsitys. Käsitys syntyy ihmisten kokemusten kautta. Tutkimuksen päämääränä on paljastaa vastaajien käsitykset ja niiden variaatiot tutkittavasta ilmiöstä (Niikko 2003, 25.)

Metodina käytin vastaajien kirjoittamia kokemuksia alkuluokasta. (Metsämuuronen 2002, 205.) Tutkimusaineistoa minulla oli 45 sivua (A4) käsikirjoitettua tekstiä, jotka luin ensin kertaalleen läpi kaikki saadakseni kokonaiskuvan ja sitten luin aineistoa aina yhden vastaajan vastaukset läpi, jolloin minulle profiloitui vastaajat. Fenomenografinen tutkimus etenee siten, että ensin tutkija kiinnittää huomiota johonkin ilmiöön, josta ihmisillä on erilaisia käsityksiä. Tämän jälkeen tutkija perehtyy asiaan, siihen liittyvään teoriaan ja jäsentele alustavia näkökulmia (Metsämuuronen 2002, 186.) Oma aiheeni tarkentui graduryhmäsämme keväällä 2013 ja kesällä 2013 aloin perehtyä aiheeseen liittyvään teoriataustaan ja kirjoittaa teoriaa aiheesta kesän aikana. Tämän jälkeen tutkija suorittaa aineiston keruun (Metsämuuronen 2002, 186). Muista opintokiireistä johtuen ja tutkimuslupaa odotellessa, jonka sain marraskuussa 2013, sain vihdoin kyselyt kentälle joulukuussa 2013. Viimeiset kyselyt palautuivat minulle tammikuussa 2014. Lähetin kyselyt postitse, saatekirjeellä varusteltuna. Menettelyn etuna on nopeus ja aineiston vaivaton saanti. Kyselyssäni käytin avoimia kysymyksiä. Avointen kysymysten valinnan etuja ovat se että ne antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa, mitä hän todella ajattelee kysytystä asiasta, eivätkä kysymykset ohjaa vastaamaan haluttuun suuntaan. Näin vastaaja voi itse nostaa tärkeimmät aiheet esille ja lisäksi osoittaa tunteiden voimakkuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 201.)

Tunnetilat olivat hyvin huomattavissa ja tulkittavissa aineistossani. Vastaajat käyttivät korostaessaan jotain seikkaa suuria kirjaimia, alleviivauksia, huutomerkkejä ja myös hymiöitä.

tavoista kunnan/lisan koulun
kusteluksi ei välttämättä ole
väi "Systemi" (")

usroiden oppimistapa, nopea ja
minen sitä tarvitseville, aikaiset ja
tutuja monta vuotta.
VÄHTELYT OVAT OIKEET TYTYVÄRSIÄ.
Entä mahdolliset

an vahvuudet ja v.

ivää suunnitella vuorokauden aikana
A STIOUTUMISTA!

Seuraava vaihe fenomenografisessa tutkimuksessa on käsittely. Fenomenografiassa luokitellaan käsityksiä niiden merkitysten perusteella, jonka jälkeen ne kootaan abstrakteihin merkitysluokkiin. (Metsämuuronen 2002, 186.) Luettuani kyselyt useampaan kertaan ryhdyin käymään kyselyä läpi systemaattisesti, yksi kysymys kerrallaan, merkiten vastauksia samalla. Aineiston merkkäminen on tapa selkiyttää ja tiivistää aineistoa. Merkintöjen tekeminen on luokittelua, jonka avulla luokitellaan aineistosta oleelliset asiat.

Merkkaus on myös tapa saada aineisto käsiteltävään muotoon. Merkkäus ei ole analyysi, vain vasta välivaihe, joka mahdollistaa analyysin. (Kananen 2008, 89.) Lähdin merkkämaan aineistoa kysymysten numerojärjestyksessä, käytin apuna erivärisiä tarralappuja.

Olin luokittelut tarralapput itseäni varten seuraavalla tavalla, punainen tarra on negatiivinen sävy, vihreä tarra oli positiivinen sävy, keltainen tarkoitti neutraalia ja oranssi lappu oli osasto, jotain muuta. Värimerkkien jälkeen kirjasin kysymyksen alle kaikki saadut vastaukset, apuna käytin "tukkimiehen" kirjanpitoa. Lisäksi kun aineistostani löytyi jokin erityisen hyvä "puheenvuoro", kirjasin sen ylös, ryhmään helmi.

Fenomenografisen aineiston analyysi etenee seuraavaksi siten, että tutkija alkaa ryhmitellä tekstistä ja vastauksista erilaisia teemoja. Analyysin tavoitteena on etsiä aineistosta samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Mukaan mahtuu myös rajatapauksia ja harvinaisuuksia. Analyysi lähtee aineistosta, jolloin sitä ei voi tehdä mihinkään valmiiseen luokittelurunkoon tai teoriaan nojaten. (Niikko 2003, 34.) Aineistostani löytyi paljon erilaisia vastauksia, mutta myös samankaltaisuuksia ja muutama rajatapaus, jotka päädyin ääritapauksissa laittamaan omaan ryhmäänsä.

8 Miten alkuluokassa tuetaan sos.taitoj.	
T	• päätaivite → 1
A	• aikuisten läsnäolo → 1
A	• aikuisen tuki / ohjaus → 1
A	• aikuisilla samat säännöt → 1
AR	• sos.taitoja opetellann päivitt. → 1
TT	• hyvien käytösten teemat → 1
TT	• ryhmitäytyä → 1
TT	• perityä → 11
FT	• kaulun tempaukset → 1
T-T	• apuope → 1
T	• yxilio taidot → 1
AR	• "sanotetaan"
T-T	• oppitaan itsensä keskustelu → 1
O	• verso → 1
O	• kiva koulu → 1
O	• Brigh star → 1
TT	• erilaisia kohtaamisia / pu → 1
AR	• arjen tilanteet → 1
TT	• siltaaminen → 1
E	• erilaisuus → 1
E	• erilaiset ryhmät → 11
T-T	• erilaiset työtavat → 1
A	• monen aikuisen silmät → 1
AR	• vuorovaikutustilanteet → 1
⇓ KOONTI	
	• Erilaisia työtavat / työtapoja T-T
	• Aikuisen rooli -A
	• Hyödynnettäviä ohjelmia O
	• Arjen tilanteet AR
	• erilaisuus E
	• Tavoitteet T

Merkittäni kaikkien kysymysten kaikki vastaukset, lähdin kategorioimaan vastauksia, yksi kysymys kerrallaan.

Kategoriointi eli kuvauskategoria tarkoittaa laajempaa, ylemmän tason kategorian luomista, jonka alle kuuluvat samankaltaiset alakategoriat (Niikko 2003, 36). Aineiston luotettavuuden kannalta ja luettavuutta helpottamaan olen lisäksi tehnyt taulukot jokaisesta kysymyksestä, joista ilmenee kuinka monta vastausta kuuluu kuhunkin yläkategoriaan ja lisäksi kuvioista on luettavissa millaisia erilaisia vastauksia aineistosta löytyi. (Ks. luku 5.) Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimustulokset pyritään kuvaamaan arkikielessä. Tällöin lukijalle välittyy vastaajan sensitiivinen kokemus ja käsityksen sisältö. Fenomenografiassa tulokset sisältävät myös suoria lainauksia aineistosta. (Niikko 2003, 39.) Tässä tutkimuksessa ovat vastaukset avattu aihepiireittäin niin, että ne sisältävät suoria lainauksia aineistosta, sillä halusin, että ”aineiston ääni näkyy ja kuuluu” lukijalle sellaisenaan. Minun ei tarvinnut muuttaa vastaajien nimiä, vaan keksiä heille nimet, sillä kyselyyni vastattiin nimettömänä. Olen myös käyttänyt tutkimuksessani aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Laadullinen sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko teorialähtöisesti, teoriajohtoisesti tai aineistolähtöisesti. Tutkimuksen aineisto kuvaa ilmiötä ja analyysillä on tavoitteena antaa selkeä sanallinen kuvaus tutkitusta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Olen purkanut aineistoa sanalliseen muotoon, kuvaamaan ilmiötä, ja sen rinnalla olen käyttänyt suoria lainauksia aineistosta tässä tutkimuksessa. Aineistolähtöisessä analyysissä on kolme erilaista mallia. Yksi näistä on aineiston pelkistäminen, joka tarkoittaa aineiston ryhmittelyä ja pelkistämistä. Lisäksi siinä luodaan ylä- ja alakategorioita. Sisällönanalyysissä aineisto on kerätty ja järjestetty johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103.) Omassa tutkimuksessani olen analysoinut tuloksia kappaleessa viisi ja johtopäätökset löytyvät kappaleesta kuusi. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on antaa selkeyttä aineistoon ja samalla tuottaa uutta tietoa asiasta. Laadullisen aineiston rikkautena pidetään sen erilaisten analysointitapojen runsautta. Teemoittelu on yksi tapa analysoida aineistoa. Teemoittelun avulla tarinoista voi poimia tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. Teemoittelun avulla saadaan kokoelma erilaisia vastauksia esitettyihin kysymyksiin. (Eskola, Suoranta 2000, 174–179.) Omassa tutkimuksessani teemoittelu on näkyvissä luvussa viisi, jossa erilaisin kuvin ja tekstein olen purkanut tuloksia.

4.5 Aineiston luotettavuus ja eettisyys tarkastelua

Laadullisen tutkimuksen tavoite on löytää aineistosta jotain uutta, mahdollisesti uusia merkityksiä, jäsennyksiä, tai tapoja ymmärtää ympäröivää todellisuutta (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16.) Laadullisessa tutkimuksessa korostuu aineiston systemaattinen ja luotettava tulkinta. Luotettavuuden lisäämiseksi lukijalle näytetään, mistä aineisto koostuu ja miten päähavainnot rakentuvat. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus perustuu aineiston arviointiin ja tulkintaan. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen, vaan sovelletaan totuuden koherenssikriteeriä perustellessa ja arvioidessa aineiston sekä tulkinnan välistä suhdetta. Tutkimuksen toistettavuudessa joudutaan harkitsemaan kategorioiden ja kuvauskategorioiden toistettavuutta. Fenomenografiassa on mahdollista, että toinen tutkija päätyy erilaisiin kategorioihin. Näin ollen fenomenografiassa on aiheetonta vaatia tutkimuksen toistettavuutta. (Niikko 2003, 40.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta sillä, että lukija näkee saadut tulokset (Ks. 5) ja olen pyrkinyt kertomaan mahdollisimman tarkasti, miten olen luonut erilaiset kategoriat. (Ks. 4.4 ja 5)

Fenomenografiassa tutkimus on myös oppimisprosessi, tutkija etsii ja samalla oppii jotakin ilmiöstä (Niikko 2003, 40.) Tämä tutkimus palvelee minua tulevaisuudessa, sillä toivon työskenteleväni alkuluokassa, osana tiimiä. Pystyn hyödyntämään työssäni muiden kokemuksia ja kehitysehdotuksia. Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu siksi, että tulosten yleistettävyyden kyseenalaista. Lisäksi vastaajien antamat käsitykset riippuvat kontekstista ja nämä käsitykset saattavat muuttua. Fenomenografisessa tutkimuksessa saadaan vain poikkileikkaus ilmiöstä. Ihmisten käsitykset ovat aidosti erilaisia.

Tutkijan hankaluus on luokitella niitä, sillä ei ole olemassa oikeaa tai väärää käsitystä, tai enemmän tai vähemmän tärkeää käsitystä. (Metsämuuronen 2006, 109–110). Tutkimuksessani tein käsintehtyä kirjanpitoa, jossa ”tutkimiehen” kirjanpidolla merkitsin samanlaiset vastaukset ja kirjoitin ylös kaikki saadut vastaukset. (Ks. 4.3) Tämän jälkeen kirjasin samanlaiset vastaukset omaksi ryhmäksi ja loin ryhmälle yläkäsitteen. Kävin läpi yhden kysymyksen kerrallaan. Kävin näin läpi koko aineiston ja sitten suoritin vielä tarkistuskierroksen.

Uuden tarkistuksen tein vielä siinä vaiheessa kun aloin tehdä saaduista tuloksista erilaisia kuvioita. (Ks. 5) Saatuja tutkimustuloksiani voi siis helposti vertailla halutessaan uuden suoritettun tutkimuksen kanssa.

Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu siitä, että tulokset eivät ole yleistettävissä ja vastaajien käsitykset ovat kontekstista riippuvaisia (Metsämuuronen 2002, 186.) Tämä sama ongelma on myös omassa tutkimuksessani. Tuloksia ei voi suoraan yleistää, sillä ne ovat jokaisen omia kokemuksia ja siitä luotuja käsityksiä. Todennäköisesti vastauksiin vaikuttavat vastaajan kokemukset ja käsitykset omasta työpaikasta, työyhteisöstä sekä tavasta tehdä työtä. Nämä saattavat vaihdella suuresti eri koulujen välillä. Tutkimuksessa ei saada selville, mikäli vastaajan käsitykset muuttuvat, eli tutkimuksissa saadaan vain poikkileikkaus ilmiöstä. Lisäksi tutkijan on vaikea mitata erilaisia vastauksia, mikä niistä on oikea tai väärä tai onko jokin kehittyneempi kuin toinen? (Metsämuuronen 2002, 186–187.) Tutkijan oma eettinen ajattelu ja perustelut vaikuttavat hänen valintoihinsa, mitä ja miten hän luokittelee ja kategorisoi vastauksia. Tämän takia tutkimuksen mahdollisimman tarkka purkaminen lukijan nähtäväksi lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tästä syystä olen avannut tutkimustani eri tavoin, jotta siitä tulisi mahdollisimman läpinäkyvä. Puolueettomuus on osa tutkimuksen luotettavuutta. Pyrkiikö tutkija kuulemaan vastaajia vai vaikuttaako jokin tutkijan piirre (sukupuoli, ikä, uskonto jne.) siihen, millaisia tuloksia hän näkee ja kuulee. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136.) Itse tutkijana päädyin juuri tästä syystä lomakekyselyyn, jolloin minun omat näkemykset ja kokemukset eivät voisi mitenkään vaikuttaa tai ohjailla vastaajan vastauksia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on haasteellista, ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ohjeistusta. Tutkimus arvioidaan aina kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140.)

Tuomen ja Sarajärven mukaan (2013, 140–141) tutkijan on syytä kiinnittää huomiota seuraaviin seikkoihin arvioidessaan oman tutkimuksen luotettavuutta: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan sitoutuneisuus, aineiston keruu ja analysointi, tutkimushenkilöiden valinta, tutkimuksen kesto, raportointi ja luotettavuus. Tutkimukseni tarkoitus oli saada lisää tietoa siitä, miten esi- ja alkuopetus olisi järkevä toteuttaa. Olisiko alkuluokka yksi vaihtoehto tulevaisuutta ajatellen? Olin sitoutunut aiheeseen, sillä omakohtainen työkokemus ja esi- ja alkuopetuksen opinnot tukivat monelta osin tässä työssä.

Silloin kun on sisäinen motivaatio ja halu, on sitoutuminen vahvaa. Tämän tutkimuksen kesto on ollut noin vuoden, joka on rytmittynyt muiden opintojeni lomaan, ollen välillä aktiivisesti työn alla ja välillä vain muiden töiden ohella, joka on mahdollistanut välillä ajatusten prosessointiin ja aiheen pohdiskeluun. Aineiston keruuseen ja analysointiin olen panostanut, jotta ilmiö avautuisi lukijalle mahdollisimman hyvin. Tutkimustulosten tarkka avaaminen lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston visualisointi antaa lukijalle kokonaiskäsityksen aineistosta. Lisäksi se kertoo miten kattavasti tutkija käyttää aineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa ovat myös numeeriset esitystavat sallittuja. Ne lisäävät tutkimuksen validiteettia ja läpinäkyvyyttä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 26.) Tarkka kuvaus tutkimuksen tekemisestä ja sen eri vaiheista lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusselosteita voidaan rikastuttaa erilaisin dokumentein, jotka auttavat lukijaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232–233.) Tästä syystä halusin liittää tutkimukseen jokaista vastausta kuvaavat erilaiset kuvat, joista ilmenee vastaajien vastausten määrä ja laatu. (Ks. 5) Minulla oli huoli, että johdattelen haastateltavia, koska minulla itselläni oli tietty ennakkokäsitys alkuluokasta. Luotettavuuden kannalta oleellisinta on tutkijan tulkinnan uskollisuus sekä aineiston kategorioiden keskinäiset erot. Kategoriat eivät edusta yksittäisen ihmisen ajattelua vaan erilaisia ajattelutapoja. Fenomenografisia tutkimuksia on kritisoitu siitä, että analyysiprosessi ei ole riittävän läpinäkyvää. Kategoriajärjestelmä jää toisinaan rakentamatta tai liittymättömyytenä teoreettiseen keskusteluun. Vaatimus tutkimuksen toistettavuudesta on laadulliselle tutkimukselle vieras. Ovatko käsitykset historiallisesti samoja ja pysyviä? Luotettavuutta arvioidessa on kiinnitettävä huomio siihen, kuinka tutkija on raportoinut tutkimuksen eri vaiheita. Seikkaperäinen kuvaus ja aineistolainaukset lisäävät tulkinnan läpinäkyvyyttä.

Tutkimusraportissa tulee käydä ilmi tulosten relevanssi, aitous ja teoreettisen yleisyyden taso. Luotettavuutta lisää myös teoria-empiria suhteen pohtiminen. Asetetut tutkimustehtävät vaikuttavat pohdintaan, joiden kautta tutkimusta tarkastellaan. (Huusko ym. 2006, 169–170.) Tutkimuksen purkamisen aloitin siten, että etenin yhden kysymyksen kerrallaan ja kävin läpi kaikkien vastaajien vastaukset, jotka kirjasin ylös ja sitten luokittelin erilaisten alaotsikoiden alle. Työstäni löytyy kaikkien vastaajien vastaukset liitesivustolta, jossa ne on luokiteltuna yläotsikoiden alle. Olen työssäni avannut vastauksia sekä käyttänyt vas-

taajien suoria lainauksia lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Kyselyyni vastattiin nimettömänä. Vastaajan edustama lähialue tai vastaajan edustama koulu eivät tule mitenkään esiin kyselyssä. (Ks.liite B) Tutkimukseni taustatiedoissa kysellään vastaajan koulutus, sekä vastaajan työhistoria. (Ks.liite B) Tästä johtuen olen antanut vastaajille keksityt nimet, jotka esiintyvät suorissa lainauksissa. Olen valinnut kaikille vastaajille tavalliset suomalaiset naisten nimet. Kyselyssäni ei ole eritelty vastaajan sukupuolta. Minun ei tarvinnut muuttaa vastaajien nimiä, vaan keksiä heille nimet. Nimesin vastaajat seuraavilla nimillä: Tiina, Pauliina, Niina, Oona, Sanna, Sari, Terhi, Pirjo ja Noora. Eettisyyttä ihmistä kunnioittava periaate ihmistieteessä on se, että tutkittavien ihmisten yksityisyyttä kunnioitetaan (Kuula 2006, 60.) Nimeämällä vastaajat pyrin kunnioittamaan jokaisen yksityisyyttä. Pseudonyymi eli peitenimi on keino pitää vastaajat anonyymeinä. Peitenimi säilyttää aineistossa sisäisen koherenssin. (Kuula 2006, 215.) (Ks. luku 4.5) Luotettavuutta lisätäkseen olen esitellyt Hollolan kunnan nimellä tässä tutkimuksessa. Tutkimukseni ja työni ovat paikallisia (Hollolan kunta) ja lisäksi kulttuurisidonnaisia. Työni edustaa suomea ja meidän maamme kulttuuria, koulutuspoliittisia valintojamme ja ratkaisujamme. Tästä syystä käyttämäni lähdeaineisto on painottunut kotimaiseen kirjallisuuteen. Eettiset kysymykset tutkimuksissa ovat keskustelunaihe suomalaisessa kasvatustieteessä. Tutkimustyö sisältää tuhansia erilaisia kysymyksiä, pieniä ja isoja. Kaikenkattavaa ohjeistusta ei ole, näin tutkija joutuu itse päättämään ratkaisuista. Mikäli tutkija tunnistaa eettisten kysymysten problematiikan on todennäköistä, että hän tekee myös eettisesti oikeita ratkaisuja. (Eskola & Suoranta 1996, 54.) Etiikan ja tutkimuksen yhteys on kaksisuuntainen.

Tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettiseen ratkaisuihin ja eettiset näkökulmat vaikuttavat tutkijan työtä koskeviin ratkaisuihin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 125.) Omassa tutkimuksessani eettisyys näkyy siinä, että olen pyrkinyt avoimuuteen ja totuuden selostamiseen tutkimuksen eri vaiheissa. Kuulan (2006, 60–65) mukaan tutkimuksen läpinäkyvyys tukee myös eettistä tarkastelua. Omassa työssäni olen poistanut kaikki ne tiedot, jolla tutkimukseen vastaajat olisivat tunnistettavissa.

Hyvän tieteellisen käytännön vaaliminen Suomessa on jokaisen tutkijan omalla vastuulla. Oletuksena on, että yliopistollinen koulutus on antanut valmiudet tutkijalle toimia eettisesti oikealla tavalla. (Kuula 2006, 32.) Itse koin saaneeni paljon hyötyä etiikan kurssista, jossa

paneuduin oman ajatteluni eettisiin ja moraalisiin valintoihin sekä kirjallisena työnä tein oman kasvatuskäsitykseni, jossa piti pohtia omia arvoja ja moraalialueita. Kuulan mukaan (2006, 34) eettisesti hyvä tutkimus on sellainen, jossa tutkimuksen teossa on käytetty hyviä tieteellisiä tietoja, taitoja ja toimintatapoja, itse tutkimuksessa sekä tiedeyhteisössä ja ympäröivässä yhteiskunnassa. Tutkimusetiikka on mukana tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Kuula 2006, 35–36). Ihmistieteissä eettiset normit perustuvat avoimiin ja rehellisiin tieteen menettelytapoihin sekä annettujen tietojen luottamuksellisuuteen ja sen turvaamiseen. Ihmisarvon suojeleminen ja tutkimusaineistojen avoimuus ovat osa eettisyyttä. (Kuula 2006, 59–60.) Tutkimusaineiston purku on tässä työssä nähtävissä erilaisin piirroksin, joiden tarkoitus on lisätä tutkimuksen luotettavuutta sekä näyttää lukijalle, mitä eri yläotsikoiden alle kuuluu. Eettisyyttä ihmistä kunnioittava periaate ihmistieteessä on se, että tutkittavien ihmisten yksityisyyttä kunnioitetaan (Kuula 2006, 60.) Itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan siten, että ihmisillä on mahdollisuus päättää osallistuvatko he tutkimukseen. Tähän liittyen heidän tulee saada tarpeeksi tietoa tutkimuksesta ja tutkijan tulee kertoa riittävästi heille tutkimuksesta ja siinä kerättävän aineiston käyttötarkoituksesta. (Kuula 2006, 61–62.)

5 NÄKÖKULMIA ALKULUOKASTA

Tässä luvussa kuvaan Hollolan kunnan luokanopettajien ja lastentarhanopettajien käsityksiä alkuluokasta. Ensimmäisessä luvussa ovat vastaajien taustatiedot. Käsittelen aihetta seuraavien teemojen kautta: tiedonkulu, kolmiportainen tuki ja opetusjärjestelyt alkuluokassa. Opetusjärjestelyiden alle kuuluvat teemat: opettajien työaika ja vastuu, sosiaaliset taidot ja vertaisoppiminen, arviointi sekä esi- ja alkuopetuksen yhdistämisen ja kehittämisen näkökulma. Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini: millaisia käsityksiä on luokanopettajilla ja lastentarhanopettajilla alkuluokasta ja millaisia käsityksiä he antavat alkuluokan kehittämisestä. Tutkimuksen johtopäätökset ovat kappaleessa 6. Fenomenografiasa päätavoite on tunnistaa erialaisia tapoja kokea, käsittää ja ymmärtää kuvattava ilmiö. Tutkijan tehtävä on poimia aineistosta ne vaihtelut, jotka kuvaavat ilmiötä. (Niikko 2003, 48.) Tutkimuksessani olen tästä syystä pyrkinyt kuvaamaan saatuja käsityksiä erilaisin kuvin, joista ilmenee vastaajien erilaiset käsitykset. Olen poiminut suoria lainauksia, jotka edustavat vastaajien käsityksiä alkuluokasta.

5.1 Taustatiedot

Taustatietojen keräämisen syynä on tutkijan kiinnostus siitä, millaisia ovat tutkimukseen osallistuneet alkuluokat. Taustatiedoista näkyy, että alkuluokassa työskentelee ammattitaitoisia opettajia ja lastentarhanopettajia. Kaikilla vastaajilla on useiden vuosien työkokemus sekä kokemusta alkuopetuksesta. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikilla on kokemusta alkuluokasta useamman vuoden ajalta. Tutkijana halusin tietää millaisia ryhmäkokoja alkuluokissa on ja miten ryhmien oppilasmäärät ovat jakautuneet esi- ja alkuopetuksen ryhmisestä. Tarkoituksena oli saada kokonaiskuva siitä, miten alkuluokka toimii ja kuinka tiiviisti yhteistyötä tehdään sekä millaisissa ryhmissä.

Tutkimustuloksista on havaittavissa, että ryhmäkoot ja yhteinen toiminta-aika ovat koko kunnan alueella melko samanlaisia, mutta pieniä alueellisia eroja on nähtävissä. Päivittäinen yhteinen toiminta-aika alkuluokassa vaihtelee yhdestä tunnista päivässä, aina kokonai-

seen yhteiseen viikkoon. Keskimäärin yhteistyötä tehdään noin kaksi tuntia päivässä. Alkuluokan ryhmäkoko vaihteli 17 oppilaasta 47 oppilaaseen asti. Ryhmäkokojen eroihin vaikuttavat alueen lapsimäärät. Yhtä alkuluokkaa lukuun ottamatta kaikissa alkuluokissa on oppilaita esiopetuksesta, ensimmäiseltä ja toiselta luokalta. Yhdessä alkuluokassa on vain esioppilaat ja ensimmäisen luokan oppilaat.

Taulukko 2. Alkuluokan ryhmäkoko ja opettajien työkokemus

TAUSTATIEDOT					
	Tehtävä	Työkokemus vuosina	Työkokemus alkuopetus	Työkokemus alkuluokka	
	LTO (elto)	17,5	7	7	
	LTO	20	13	0,5	
	SK/Amk/esi, alku	8	2,5	0,5	
	LTO	29	14	7	
	LTO	32	32	5,5	
	KM	5	4,5	4,5	
	L-O	7	5	5	
	L-O	21	7	2	
	L-O(SK&L-O)	15	8	3,5	
Tehtävä	Ryhmäkoko	EO	1LK	2LK	Yhteistyö
LTO (elto)	17	8	4	5	2,5 h
LTO	25	11	14	16	2 pvä vko
SK/Amk/	47	17	15	15	1 h
LTO	38	12	9	17	1,5 h
LTO	33	9	10	14	24 h
KM	32	8	7	17	2 h
L-O	32	12	11	9	24 h
L-O	25	11	14	0	2 h
L-O	47	17	15	15	1 h

5.2 Tiedonkulku työtiimissä

”Meillä on viikoittaiset tiimipalaverit, joihin osallistuu 1. ja 2. luokkien luokanopettajat, esiopettaja ja lastenhoitaja. Tilanteen mukaan keskustelemme ja sovimme myös muina aikoina asioista ja lapsista.” Pauliina

Oppilaiden hyvinvoinnin koulussa takaa läsnä oleva aikuinen. Terve aikuisuus tarjoaa oppilaille rajat ja välittämisen tunteen. Toimiva aikuisuus koulussa näyttäytyy yhteistyönä, joka koskee koulun kaikkia aikuisia. Toimiva yhteistyö muodostaa verkoston, joka tukee oppilasta monin tavoin ja oppilaan opiskelua uhkaavia tekijöitä voidaan havaita jo varhain. (Joronen & Koski 2010, 95.) Toimivan yhteistyön edellytys on, että tieto kulkee työtiimissä ja tavoittaa kaikki tiimin jäsenet. Hyvä tiedonkulku on osa toimivaa tiimityötä ja alkuluokkatoiminnan ehdoton edellytys.

”Tieto kulkee tiimissämme s- postitse, Wilman välityksellä, alkuluokan oman palaverivihkon kautta ja suusanallisesti.” Noora.

Aineistossani oli havaittavissa, että tiedonkulku alkuluokassa oli varsin monipuolista. Tiedonkulkua helpottavia ja arjessa käytettyjä keinoja löytyi paljon. Yhteensä 16 kappaletta. Olen luokitellut ne, sähköinen viestintä, säännölliset palaverit, erilaiset arjen tilanteet ja työtilojen fyysinen sijainti. Sähköinen viestintä käsittää tässä aineistossa sähköpostit ja Wilman käytön. Wilma on koulujen tietokoneohjelma, jonka avulla pidetään yhteyttä työntekijöihin ja koteihin. Sähköinen viestintä on nopeaa ja tavoittaa hetkessä useita ihmisiä. Aineistosta sähköinen viestintä nousi esille muutamista vastauksista. Sähköisen viestinnän lisäksi nousi muita tapoja jakaa tietoa työtiimissä. Useista vastauksista käy ilmi tiimipalaverit, viikkopalaverit ja palaverivihkot. Säännöllisten palaverien lisäksi aineistossa mainittiin erilaiset arjen tilanteet, jossa tietoja vaihdetaan työn lomassa.

Näitä mainintoja oli esimerkiksi, lasten ulkoilutilanteet, käytäväkeskustelut ja lasten aamukokoontumisen aikana käydyt keskustelut.

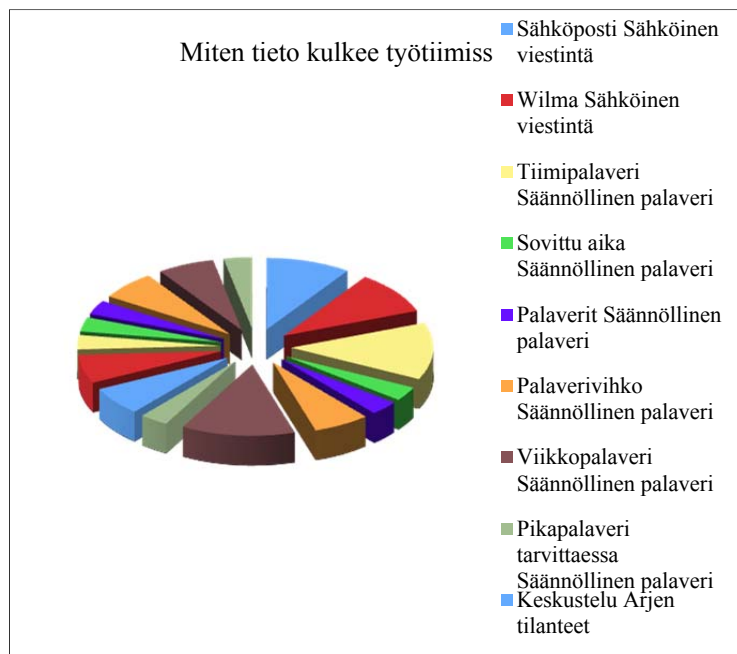
”Toki tieto kulkee myös päivän aikana ”suusta suuhun”, toiminnan ohessa.” Sari

Luokkien fyysinen sijainti vaikuttaa yhteistyöhön. Mikäli luokat ovat eri puolella koulua, on yhteistyön tekeminen haasteellisempaa kuin se, että luokat olisi sijoitettu fyysisesti lähelle toisiaan, mikä helpottaisi ja nopeuttaisi yhteistyötä ja tiedonkulkua.

”luokkamme ovat aivan vierekkäin”, Tiina

Hyvä tiedonkulku on tiimityötä helpottava tekijä ja oppilaan etu. Oppilaan etu on se, että, tiimin aikuiset tietävät ryhmän kaikkien lasten asiat. Alkuluokassa työskennellään tiiviisti yhdessä. Yhteisöiden ilmapiireissä on eroja. Toiset ovat vapaampia ja toiset ahtaampia. Ilmapiiriin vaikuttavat valtasuhteet, yhteisön normit ja johtajuus. Kaikissa yhteisöissä esiintyy mukautumista ja ajattelun yhdenmukaistumista. Jokainen ryhmän yksilö vaikuttaa sen muihin jäseniin ja pienet sekä suuret ryhmät vaikuttavat eri tavoin. (Tomperi & Niemelä 2003, 29.) Alkuluokan tiimeissä jokaisen aikuisen osallisuus on yhtä tärkeää. Hyvä yhteistyö takaa hyvän ilmapiirin, jossa on opettajien ja oppilaiden hyvä työskennellä.

Taulukko 3. Kommunikaatiotavat tiimissä



Miten tieto kulkee työtiimissä?

Keino	Toteutus	Lukumäärä
Sähköposti	Sähköinen viestintä	3
Wilma	Sähköinen viestintä	3
Tiimipalaveri	Säännöllinen palaveri	4
Sovittu aika	Säännöllinen palaveri	1
Palaverit	Säännöllinen palaveri	1
Palaverivihko	Säännöllinen palaveri	2
Viikkopalaveri	Säännöllinen palaveri	4
Pikapalaveri tarvittaessa	Säännöllinen palaveri	1
Keskustelu	Arjen tilanteet	2
Käytäväkeskustelu	Arjen tilanteet	2
Akuutit	Arjen tilanteet	1
Ulkoilun aikana	Arjen tilanteet	1
Lasten aamukokouksen aikana	Arjen tilanteet	1
Suusta-suuhun toiminnan aikana	Arjen tilanteet	2
Kuulumiset pitkin viikkoa	Arjen tilanteet	2
Luokkahuoneet	Fyysinen sijainti	1

Tiedonkulku koulusta kotiin

Tiedonkulku on osa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Vanhemmille on tärkeä saada tietoa siitä, miten lapsella koulussa sujuu. Hyvä yhteistyö on kaikkien etu, mutta ensisijaisesti lapsen etu. Mitä pienemmästä koululaisesta on kyse, sen tärkeämpää on yhteistyön tekeminen perheiden kanssa.

”Olemme koteihin yhteydessä Wilman välityksellä, puhelimitse tarvittaessa, osan lasten vanhemmista myös näemme päivittäin tuonti-/hakutilanteissa” Pauliina.

Koulun ja kodin vuorovaikutus perustuu molemminpuoliseen luottamukseen ja tasa-arvoisuuteen. Toimiva yhteistyö edellyttää aktiivisuutta ja kykyä asettua toisen asemaan. Luottamus syntyy vuorovaikutuksesta, kohtaamisissa, yhteisissä keskusteluissa ja vuoropuhelussa. Kaikki edellä mainitut seikat pätevät myös sähköisen viestinnän käyttöön, sähköpostiin ja Wilman käyttöön kouluissa (Lämsä 2000, 72.) Vuorovaikutus vanhempien kanssa on helpompaa esioppilaiden kanssa, sillä heidän vanhempiaan tavataan päivittäin lapsen tuonti- ja hakutilanteissa. Tästä oli muutamia mainintoja aineistossa. Vastauksissa mainittiin, että vanhempia tavataan lapsen tulo- ja hakutilanteissa sekä yksi maininta oli ”kasvokkain kohdatessa”.

”eskareiden vanhempia nähdään päivittäin” Sanna

Aineistossa oli nähtävissä, että alkuluokassa tietoa välitetään koteihin erilaisia sähköisiä kanavia pitkin, kuten sähköpostit, Wilma, pedanet ja vielä löytyi maininta perinteisestä reissuvihkosta, joka on joutunut antamaan tilaa nopeille sähköisille viestimille.

”Wilman kautta, eskareilla vielä reissarit, puhelut ja tekstiviestit nopeaan tiedonkulkuun” Oona. ”pääasiassa Wilman välityksellä” Terhi.

Puhelimen avulla pystytään tiedottomaan nopeasti, joko vanhemmille soittamalla, tai laittamalla tekstiviestiä. Puhelimen käyttö oli yhtä yleistä kuin sähköinen viestintä.

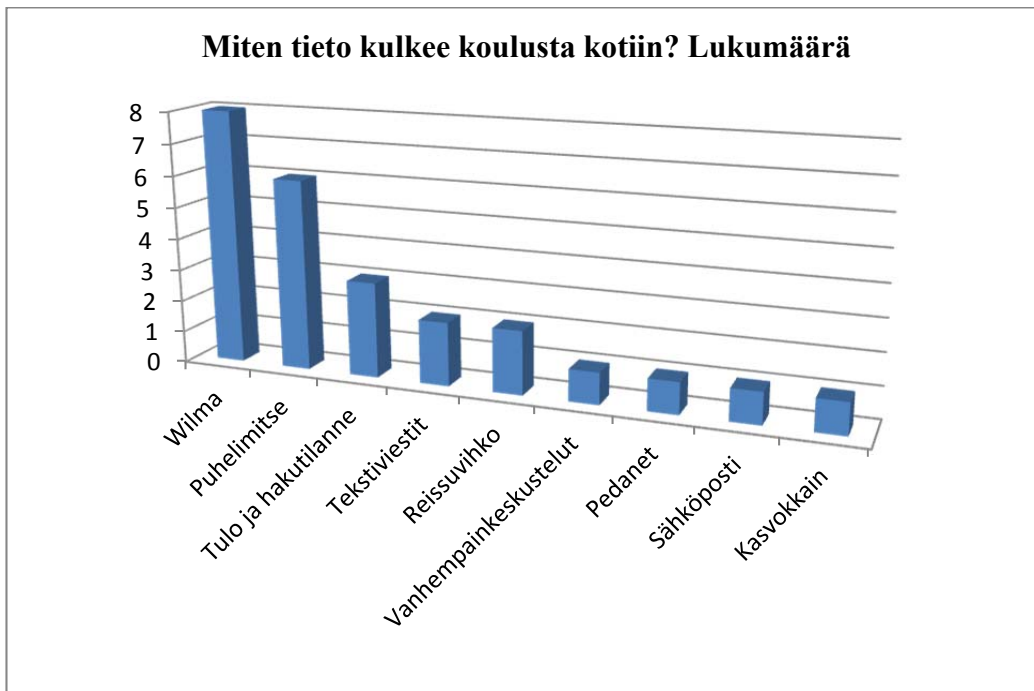
”Puhelimitse akuutit asiat” Sanna

Aineistoni pohjalta olen luokittellut tiedonkulun koulusta kotiin seuraavien pääotsikoiden alle, sähköinen viestintä, vanhempain keskustelut, arjen tilanteet ja puhelimella tapahtuva tiedottaminen. Ainoastaan yksi vastaaja mainitsee vanhempainkeskustelut tiedonkulun muotona.

”Pidämme keskustelut 2krt/lukuvuosi, perheen kanssa. Tarvittaessa enemmänkin.” Sari

Sähköiset viestimet ovat nopeita, niiden avulla on helppo pitää yhteyttä vanhempiin, silti ne eivät korvaa kasvokkain tapahtuvaa kanssakäymistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004, mainitaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä seuraavaa: ”Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä yhteisö- että yksilötasolla.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.)

Taulukko 4. Tiedotus koteihin



Toteutus		Keino
Wilma		Sähköinen
Puhelimitse		Puhelimitse & tekstiviestit
Tulo ja hakutilanne		Kasvotusten
Tekstiviestit		Puhelimitse & tekstiviestit
Reissuvihko		Perinteinen
Vanhempain keskustelut	-	Kasvotusten
Pedanet		Sähköinen
Sähköposti		Sähköinen
Kasvokkain		Kasvotusten

5.3 Yksilönä alkuluokassa

Yksilönä oleminen suuressa ryhmässä on haaste oppilaalle ja opettajalle. Opettajan ammattitaito on koetuksella jatkuvasti kasvavien oppilasryhmien myötä. Lisäksi kouluun ja esiopetukseen tulevat uudet oppilaat ovat hyvin erilaisia ja eritasoisia. Opettajan tulisi ehtiä havainnoida ja huomioida jokaista oppilasta ja osata tehokkaasti eriyttää opetusta, niin ylös- kuin alaspäin. Oppilaan haasteena ovat sopeutuminen ryhmään sekä oppia toimimaan ryhmässä.

”Alkuluokassa on se hyvä puoli, että meitä on useampi aikuinen havainnoimassa lapsia. Toimimme paljon pienryhmissä, jolloin aikuista kohden on lapsia 6-11 lasta. Joudumme suunnittelemaan tekemisiämme niin, että eri-ikäiset voivat niitä tehdä. Eriyttämistä pitää tehdä sekä alas- että ylöspäin. Tarkoitus on, että voisi edetä omalla tasollaan – saadaan riittävästi haasteita. Välillä toteuttaminen tuntuu hankalalta nopeasti etenevien kanssa.”

Pauliina

Alkuluokka tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden olla alkuopetuksessa neljä vuotta ja edetä omassa tahdissa, kohti omia tavoitteita. Piagetin lähikehityksenvyöhyke pystytään huomiomaan alkuluokassa.(ks.2.3)

Alkuluokkatoiminta tukee Piagetin kehitysteoriaa, sillä alkuluokassa oppilaat voivat opiskella omassa tahdissa, omalla lähikehitysvyöhykkeellä ja edeten omista lähtökohdistaan. Oppilasta ei verrata muihin, vaan hänellä on oma henkilökohtainen oppimissuunnitelma, jonka mukaan hänelle asetetaan omat henkilökohtaiset tavoitteet oppimiselle.

Aineiston perusteella voi todeta, että alkuluokassa oppilas saavuttaa tavoitteet hyvin.

”Tavoitteet saavutetaan jokaisen yksilön taitojen mukaan.” Oona

Aineistosta löytyi yksi eriävä mielipide siitä, miten oppilaat saavuttavat asetetut tavoitteet.

”Ei saavuteta. Tuen tarvitsevia ei kerkeä isossa ryhmässä tukemaan siten kuin haluaisi ajan puutteen ja avustajien puutteen takia. Samaten esim. etevät 2 lkset jäävät vaille haluaansa tietoa ja lisäoppia.” Niina

Esi- ja alkuopetus ovat tavoitteellista toimintaa. Esi- ja alkuopetuksen tavoitteet ovat asetettu perusopetuslaissa. Esiopetuksen tavoitteena on lapsen myönteisen minäkuvan ja oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen. (Ks 2.1) 1-2 vuosiluokkien opetuksessa tulee huomioida esiopetuksen antamat valmiudet. Alkuopetuksen erityistehtävänä on kehittää valmiuksia myöhempää oppimista ja työskentelyä varten. (Ks 2.2) Asetettuihin tavoitteisiin päästään hyvällä suunnittelulla.

”Tavoitteet voidaan saavuttaa, kun suunnitellaan toimintaa huolellisesti.” Sanna

Oppilaat kypsyvät ja kehittyvät eri tahdissa. Alkuluokassa yksilön taitotaso sekä tavoitteet ovat huomioitu oppilaan yksilöllisestä näkökulmasta.

”Omien edellytysten mukaisesti joustetaan, mutta vuosiluokan minimitalvoitteet pitää saavuttaa myös ekaluokalla.” Pirjo

”Meillä tehdään jokaiselle oppilaalle HOPPI (=henkilökohtainen oppimissuunnitelma). HOPPI on Wilmassa, jossa sitä päivitetään lukuvuoden aikana yhteistyössä huoltajien kanssa. HOPPI:in kirjataan oppilaan tavoitteet, seurataan & arvioidaan tavoitteiden toteutumista. Hoppi:n tavoitteiden perusteella oppilas opiskelee oppitunneilla, tarvittaessa eriyttäen omien oppimisedellytysten mukaan. Tehtävät ja oppikirjat valitaan oppilaan taitotason mukaan.” Sari

Jotta tavoitteet saavutetaan, on oltava erilaisia keinoja. Alkuluokassa on käytetty erilaisia menetelmiä, pienryhmätoiminta, eriyttäminen ja erityisopettajan apuna oleminen. Alkuluokan etuna on, että oppilasryhmiä voidaan jakaa pienempiin osiin ja alkuluokassa on enemmän aikuisia. Toiminnallisuus ja pienryhmätoiminta antavat mahdollisuuden erilaisille oppijoille ja näin heitä voidaan huomioida paremmin. Pienemmät ryhmät takaavat paremman ja yksilöllisemmän vuorovaikutustapahtuman opettajan ja oppilaan välille. Näitä tekijöitä painottaa myös Keltikangas-Järvinen. Oppilaan temperamentti vaikuttaa oppilaan tapaan oppia sekä siihen, mikä oppimistyyli sopii oppilaalle ja miten oppilas suhtautuu koulutyöhön. Oppilaan temperamentti vaikuttaa myös siihen, miten opettaja näkee oppilaan ja miten hän suhtautuu oppilaaseen sekä miten hän opettaa oppilasta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 140.)

”Alkuluokan pienryhmissä käytöshäiriöiset saavat tarvittavansa huomion ja tuen, jotta oppiminen mahdollistuu, samoin voidaan tukea kielellisiä, hahmotus ym. vaikeuksia valitsemalla kohdennettu toiminta ryhmälle.” Oona

Hyvä vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on osa toimivaa oppimisympäristöä. (Ks. 2.3) Opettamisen lisäksi opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa kaiken aikaa. Tämä vuorovaikutus on positiivisella tavalla merkittävää kasvavalle lapselle. Koulutukseen perustuvan ammattitaidon lisäksi opettaja tarvitsee arkipäättelyä, oppilaan psyykkisen kehityksen- ja oppilaan tuntemusta, pystyäkseen ohjaamaan oppilasta, parhaalla mahdollisella tavalla. (Keltikangas-Järvinen 2006, 150.)

Taulukko 5. Yksilönä ryhmässä

TAVOITTEET		KPL
	SAAVUTETAAN	3
	OMA LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKE	1
	OMALLA TASOLLA, RIITTÄVÄSTI HAASTETTA	2
	EI SAAVUTETA	1
	OMIEN TAITOJEN MUKAAN ETENEMINEN	3
	OMA HOPPI	1
	LÄHTÖKOHTANA OMA TASO/KEHITYS VYÖHYKE	1
KEINOJA/KOKEMUS		KPL
	PIENRYHMÄ	2
	PALJON AIKUISIA	1
	ERiyTTÄMINEN	3
	AJAN/AVUSTAJIEN PUUTE	1
	ELTO	1
	HOPPI, EDETÄÄN OMIEN TAVOITTEIDEN MUKAAN	2
	MINIMITAVOITTEET SAAVUTETTAVA	1

5.4 Kolmiportaisen tuen toteutus alkuluokassa

”Tulevista eskareista tulee koululle tieto päiväkodista ja siellä havaittuja tuen tarpeita arvioidaan ja jatketaan heti esikoulussa alusta alkaen. Tilannetta käydään läpi keskustelussa vanhempien kanssa ennen syyslomaa ja tarvittaessa asiat viedään vanhempien luvalle oppilashuoltoryhmään pohdittaviksi: Mitä apua tarvitaan, mitä keinoja käytetään oppimisen edistämiseksi. Lasten asioita mietitään ja tuen vaihetta tarkastellaan vähintään 2-3 kertaa vuoden aikana.” Sanna

Esiopetuksen ja alkuopetuksen ryhmiin tulee eritasoisia oppilaita. Lapset kasvavat ja kehittyvät eri tahdissa. Tämä näkökulma on huomioitava opetuksessa. Piagetin (1998, 146–148) mukaan lasten henkinen kehitys etenee vaiheittain siten, että ne ilmaantuvat aina samassa järjestyksessä. Lapsen kehitys voi vaihdella yksilöllisesti, siihen vaikuttavat lapsen älykyys ja sosiaalinen ympäristö. Iän ja kehityksen lisäksi tulee huomioida lapsen herkkyyskausi. Herkkyyskaudella opetus voi vaikuttaa kehitykseen kun kyseinen kehityskausi ei ole päättynyt. (Vygotski 1982, 187.)

”Tiimipalaverissa keskustelemme oppilaiden taidoista ja tuentarpeista. Opettaja saa kokemuksia ja tietoja oppilaan käyttäytymisestä, taidoista ym. muilta aikuisilta.” Noora

Yleinen tuki on kaikkia oppilaita varten. Osa oppilaista selviää hyvin ilmankin, mutta jotkut oppilaat tarvitsevat runsaasti tukea oppimiseen ja opiskeluun. Yleisen tuen muotoja alkuluokassa mainittiin käytettävän seuraavasti: tukiopeus, eriyttäminen, jatkuva arviointi, avustajan käyttö, pienryhmätoiminta, aikuinen - lapsi- suhdeluku järjestetty sopivan kokoiseksi sekä laaja-alaisen erityisopettajan käyttö. Kun yleinen tuki ei enää riitä, oppilaan on mahdollista saada tehostettua tukea opiskeluunsa. Alkuluokassa on tehostetun tuen keinoja käytetty monipuolisesti ja tarvittaessa on käytetty useita tukimuotoja samaan aikaan. Moniammatillisuus on hyödynnetty tehokkaasti. Aineistossa mainitaan erilaisia tuen muotoja. Näitä ovat pienryhmien käyttö, yksilöllinen tuki ja opetussuunnitelma, avustajan sekä erityisopettajan käyttö ja aikuisten määrä suhteessa lapsiin.

”Meillä on vain: tehostetun tuen lapsi, joka saa henk. koht. tukea alkuluokassa vaihdellen tilanteen mukaan. Yleensä lastenhoitaja on tuenantaja, 1x vko erit.opettaja, toim.piireissä myös koulunkäyntiavustaja. Tilanne voi olla myös sellainen, että LTO/opettaja keskittyy lapsen tukemiseen, jolloin muu ryhmä on KKA:N/LH:n ohjauksessa” Oona.

Tehostettu- ja erityinen tuki ovat lakisääteisiä tukimuotoja. Erityisen ja tehostetun tuen avulla mahdollistetaan, että esi- ja alkuopetuksen tavoitteet saavutetaan ja oppilaille kehittyisivät hyvät opiskelu- ja työskentelytaidot tulevaisuutta varten. (Ks2.1 ja 2.2) Alkuluokassa on hyödynnetty monipuolisesti kaikkia kolmea eri tukimuotoa. Tehostetusta tuesta sanotaan laissa seuraavasti:

Tehostettu tuki

Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppimissuunnitelma on laadittava, jollei siihen ole ilmeistä esitettyä, yhteistyössä oppilaan ja huoltajan sekä tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa.

[\(30.12.2013/1288\)](#)

L:lla [1288/2013](#) muutettu 2 momentti tulee voimaan

1.8.2014) (Perusopetuslaki 1998, 16a§)

”Luokassamme on tehostetun ja erityisen tuen lapsia. Tehostettu tuki näkyy eriyttämisenä, tukiopetuksena(1-2 lk) oppilashuolto ja konsultaatiotuki (puheterapia, toimintaterapia, psyk.), pienryhmät tarkoituksenmukaisiin ryhmiin (esim. hahmottaminen, puhe, tunne-

elämä), yksilöll. oppimissuunnitelman mukainen eteneminen, kohdennettua ja yksilöllistä tukea, ennakkointia, havainnointi.” Tiina

Kun yleinen ja tehostettu tuki eivät riitä, oppilaalla on mahdollisuus saada erityistä tukea. Tuen avulla pyritään takaamaan oppilaan edistyminen ja mahdollisuudet saavuttaa asetetut tavoitteet sekä oppilaan sijoittuminen omaan lähikouluunsa ja luokkaansa. Tämä on osa inklusiivista koulua. Inklusion tavoite on, että jokainen oppilas saa yksilöllistä opetusta yleisopetuksen luokassa.

”Erityistä tukea saamme erityisopettajalta tarvittaessa, mukana ovat usein puheterapeutit/toimintaterapeutit. Psykologi tarvittaessa varmistaa kouluvalmiudet. Erityistä tukea saaville lapsille on tehty pedagogiset selvitykset huoltajien ja erityisopettajan kanssa.” Pauliina

Erityinen tuki

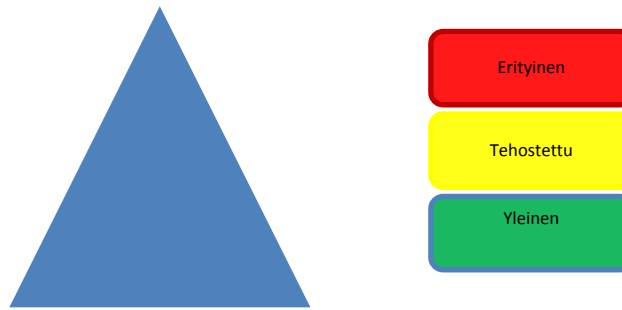
Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioiden ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Tässä momentissa tarkoitettuna oppilaan opetuksessa voidaan poiketa 11 §:stä sen mukaan kuin 14 §:n nojalla säädetään tai määrätään. Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä.

Erityisen tuen antamista koskevassa päätöksessä on määrättävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä muut 31 §:ssä tarkoitetut palvelut sekä tarvittaessa 1 momentissa tarkoitettu oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen. Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa siten kuin hallintolain (434/2003) 34 §:ssä säädetään sekä hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta selvitys oppilaan oppimi-

sen etenemisestä ja oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta sekä tehtävä näiden perusteella arvio erityisen tuen tarpeesta (*pedagoginen selvitys*). Pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. [\(30.12.2013/1288\)](#) (Perusopetuslaki 1998, 17§)

Aktiivinen oppiminen ja ongelma-keskeinen tutkiva oppiminen palvelevat ajattelua sekä toimintaa. Uusi tieto rakentuu vanhan tiedon päälle ja ne ovat vuoropuhelussa keskenään. Oleellista on, että oppijat löytävät oman tapansa oppia ja laajentaa omia tietojaan, taitojaan sekä valmiuksiaan. (Kaikkonen 2000, 84.) Näihin tavoitteisiin alkuopetuksessa pyritään. Kolmiportainen tuen hyödyntäminen antaa oppilaille mahdollisuuden saada myönteisiä oppimiskokemuksia, jotka motivoivat oppilaita tulevaisuudessa.

Taulukko 6. Oppijan tuki



HOJKS 1	Pienryhmät 4	Eriyttäminen 1
Vahva aikuisen tuki ja ohjaus 1	Avustaja 4	Pienryhmät 1
Eriytisopettaja 1	Eriyttäminen 3	Esi-opetustieto päiväkodista 1
Erilaiset terapiat 1	Eriytisopettaja 2	2-3 vuosi arvioidaan (tuen tarve) 1
Psykologi 1	OHR 2	Aikuinen/lapsi suhdeluku kunnossa 1
Pedagoginen selvitys 1	Yksilöllinen oppimissuunnitelma 1	Laaja-alainen esiopetus /vko:ssa 1
Siirto toiseen kouluun 1	Tukiopetus 1	Tukiopetus 1
	Kohdennettu tuki 1	Avustaja 1
	Ryhmäjako 1	Palaveri (arvio) 1
	Aikuis- / lapsi suhdeluku 1	Jatkuva arvio 1
	ATK 1	
	Tila eriytetty 1	
	Yksilöllinen tuki 1	

5.5 Opetusjärjestelyt ja niiden toimivuus alkuluokassa

”Meillä on kokopäiväisessä käytössä 3 tilaa: eskaritila, iso luokkatila (minun luokka) sekä pienryhmän tila. Kaikki tilat ovat vierekkäin, ovet ohjaavat tilasta toiseen. Lisäksi yksi ryhmätila (pieni) päivittäin osa-aikaa käytössä.” Sari

Alkuluokka käyttää aktiivisesti koulun tiloja hyödykseen. Kaikkien alkuluokan ryhmien tilat (esi-1-2-luokat) on hyödynnetty ja näiden lisäksi joissain koulussa on mahdollisuus käyttää koulun muita tiloja, mikäli ne ovat vapaana. Useamman tilan käyttö mahdollistaa lasten jakamisen pienempiin ryhmiin.

”Meillä on käytössä useita tiloja ja aina tarvittaessa voimme käyttää koulun kaikkia tiloja sopimuksen mukaan.” Pauliina

Oppimisympäristön suunnittelu on opetuksen lähtökohta ja opettajan tehtävä. Hyvä oppimisympäristö herättää uteliaisuuden ja rohkaisee aktiivisuuteen. Oppimisympäristöön liittyvät tilat, ilmapiiri ja oppimateriaali. Hyvä oppimisympäristö ja sen suunnittelu tukee erilaisia tapoja oppia ja havainnoida. Mahdollisuus itse tekemiseen ja sitä kautta oppimiseen on osa arkea. Tällainen oppiminen tukee itsetuntoa ja luo yhteisöön kuuluvuuden tunnetta. (Hakkola & Virsu 2000,16–17.) Oppimisympäristöön liittyy myös opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde. Prosessi on osa oppimista ja opettajan tehtävä on luoda hyvät edellytykset tälle tapahtumalle. (Ks.2.3) Alkuluokan välineet ovat toiminnallisina ja nykyaikaisina. Alkuopetuksella on mahdollisuus käyttää esiopetuksen leluja ja pelejä.

”Eskareiden ”omalla puolella” on leluja, pelejä, askartelu- ja muuta kuvaamataidon välineistöä, ”koululuokan” puolella on enemmän opetuksen tueksi tarkoitettua välineistöä. Välineistöä käytetään yhdessä, kuten tilojakin.” Sanna

Oppimiseen käytettyjen välineiden merkitys korostuu siinä, miten niitä hyödynnetään. Oppimisvälineiden avulla on tarkoitus tehostaa, havainnollistaa ja monipuolistaa opetusta. sekä ohjata oppilaita käyttämään niitä osana toiminnallista oppimista. Oppimateriaaleja on alkuluokassa paljon ja niitä hyödynnetään monipuolisesti. Mainintoja oli nettimateriaali, luonto, toiminnallisuus ja vain muutamissa oppiaineissa käytetään oppikirjoja.

”Materiaaleja & välineitä on paljon: leluja, oppimislejää...koululaisilla vain kirjat seuraavasti:1.lk=Aapinen, äikän tehtäväkirja Matikan läksykirja paljon matikan toiminnallisia työvälineitä t” Materiaaleja & välineitä on paljon: leluja, oppimislejää...koululaisilla vain kirjat seuraavasti: Todella paljon.2.lk= Lukukirja ja matikan oppikirja Uskonto, yllä yms. toteutetaan muuten.” Sari

”Koulussamme on miltei joka luokassa käytössä promethean planet-taulumaailma (ja yksi kosketuspöytä), joten niitä hyödynnämme paljon. Oppimateriaalit ja välineet ovat ajanmukaiset koulussamme.” Noora

Opettajan tehtävä on kiinnittää huomio oppimisprosessien mahdollistumiseen eikä ainoastaan lopputulokseen. Opettajan rooli on ohjata oppilasta oppimisprosessissa. (Hakkola & Virsu 2000, 38.) Oppimateriaalien käyttö on osa opettajan pedagogisista valinnoista. Monipuoliset työtavat ja materiaalit palvelevat ensisijassa oppijoita.

”Koska lapset oppivat hyvin eri tavoin, nämä tavat mahdollistavat monipuolisen mahdollisuuden oppia: taitavat laajentavat omaa oppimistaan, heikommat saavat onnistumisen kokemuksia, joka taas kasvattaa itsetuntoa ja positiivisuutta oppimista kohtaan” Oona

Alkuluokan oppimisympäristö tiloineen ja välineineen on toimiva. Toiminnalliset työtavat ja erilaisten materiaalien hyödyntäminen toimivat alkuluokassa niin hyvin, että esimerkiksi joissain alkuluokissa ei ole otettu esioppilaille ollenkaan omia kirjoja.

Internetmateriaali ja ympäröivä luonto on hyödynnetty alkuluokan toiminnassa, mutta myös yhdessä tekeminen on mainittu. Opettajan tulee luoda toimiva oppimisympäristö, joka tukee oppimista ja ongelmanratkaisuja. (Brotherus ym. 2002, 87–90.)

”Olen työskennellyt alkuluokassa vuodesta 2006, joten olemme oppineet toimimaan joustavasti huomioiden lapsiryhmän tarpeet.” Tiina

Alkuluokan tilojen, materiaalien ja välineiden toimivuudesta arjessa kerrottiin vaihtelevia käsityksiä. Pääpiirteittäin tilat ovat toimivia ja niitä on jaettu toiminnan mukaan. Mitä kauemmin on työskennelty alkuluokassa, sen helpompaa ja selkeämpää on tilojen ja välineiden käyttö. Alkuluokka kokemuksena ansiosta ovat työntekijät oppineet huomioimaan lapsiryhmän tarpeet sekä työskentelemään joustavasti. Aineistossa oli myös toisenlaisia käsityksiä, luokkatila on liian pieni tai luokkia on liian vähän alkuluokan käyttöön.

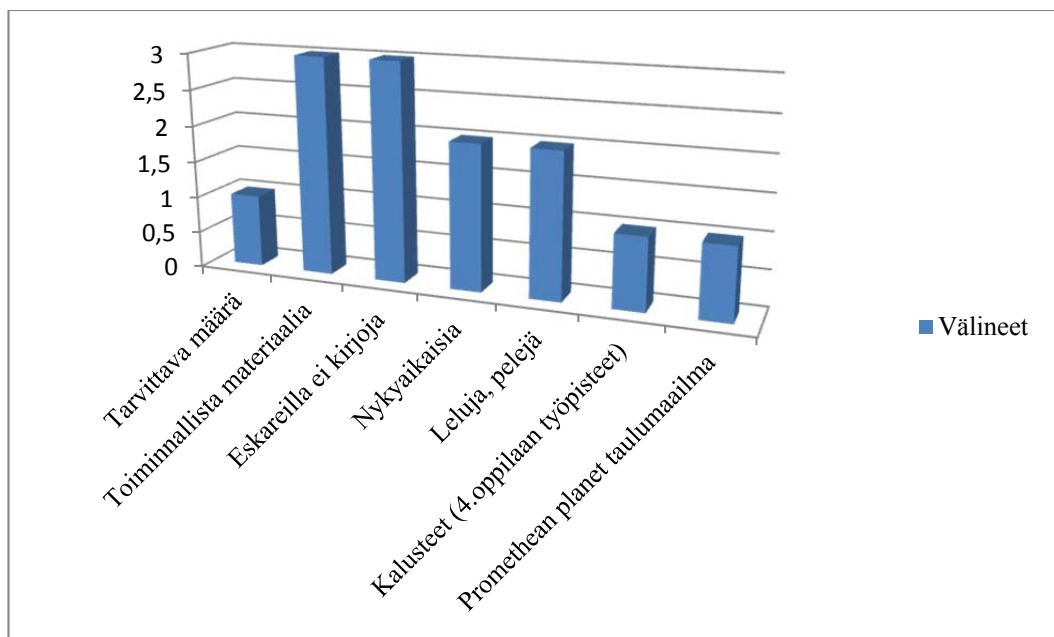
”Lapsia on koulussa liian paljon. Luokkahuoneita on liian vähän lapsimäärään nähden/ryhmiin nähden. Erityisluokkia ei riitä kaikkien käytettäväksi esim. musiikki ja kuvaamataito/käsityöluokkia.” Niina

Opetusjärjestelyt ovat osa oppimista ja luokkahuoneilmapiiriä. Näiden merkitys etenkin alkuopetuksessa on tärkeä, sillä alkuopetus on kaiken oppimisen pohja ja perusta. Alkuopetuksessa saadut oppimiskokemukset vaikuttavat oppilaan tulevaisuuteen, kuten Kaikkonen (2000) toteaa. Myönteiset oppimiskokemukset alkuopetuksessa kantavat hedelmää pitkälle oppilaan koulupolulla. Projektit ja tekemällä oppiminen sitovat oppilaan häntä ympäröivään elämään. Molemmat työtävät soveltuvat myös työelämään. Projektien avulla opitaan jakamaan vastuuta ja sillä on myös kasvatuksellinen näkökulma. (Kaikkonen 2000, 52–52.)

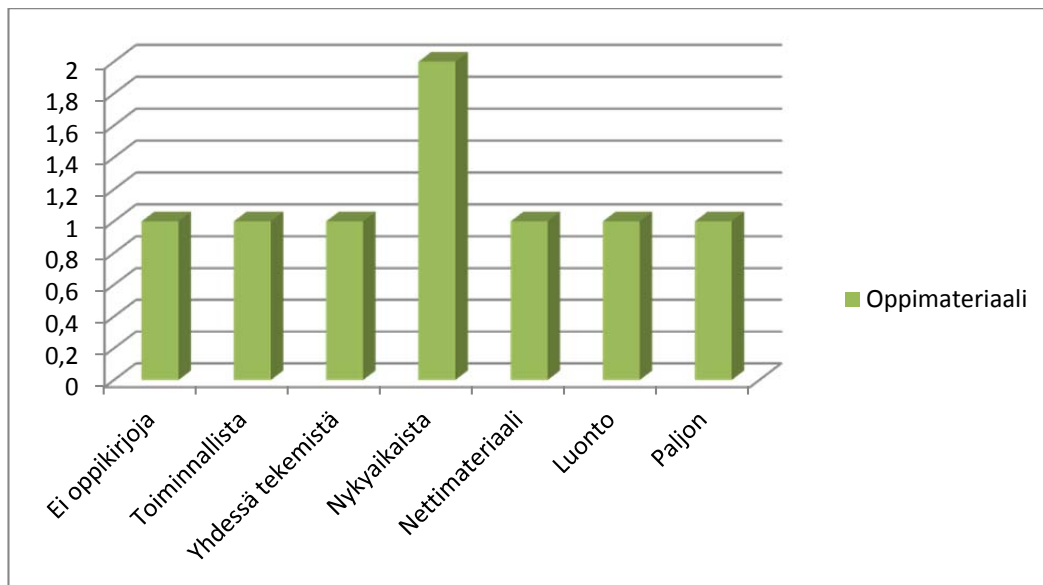
Taulukko 7. Fyysinen oppimisympäristö A



Taulukko 8. Fyysinen oppimisympäristö B



Taulukko 9. Fyysinen oppimisympäristö C



Opettajien työajan ja vastuun jakautuminen alkuluokassa

”Meillä on selkeä työnjako, palavereissa sovimme opetettavista aiheista (esim. musiikki tässä jaksossa yhdellä, kuvis toisella, kuka nyt opettaa uskonnon...)”

”On kivaa kun saa opettaa saman tuokion vaikkapa 4 kertaa, oma työ kehittyy toistojen mukaan ja viikossa on vähemmän suunniteltavaa.” Pirjo

Alkuluokassa päävastuu opetuksesta on luokanopettajilla ja lastentarhanopettajilla. (Ks. 2.1) Vastuunjakaminen alkuluokassa toimii silloin kun vastuualueet ovat etukäteen sovittuja. Tiimityö helpottaa vastuunjakamista. Vastuun jakamisen ongelmia olivat tilanteet kun toimittiin yhdessä. Luokanopettajien ja lastentarhanopettajien erilaiset virkaehtosopimukset eivät määrittele tarpeeksi selkeästi miten vastuu jakautuu kun toimitaan yhdessä

”Luokanopettaja vastaa luonnollisesti ops:n toteutumisesta koululaisilla ja lto eskarilaisien osalta ja pienryhmien yhteinen toiminnan suunnittelu auttaa vastuunjaon osalta (= on ehdotonta, jotta homma toimii!) ”Oona

”Vastuun jaossa täytyy olla tarkkana ja tiimipalaverissa sovimmekin aina, kuka hoitaa mitään. Jos kaikki ei hoida vastuutehtäviä, homma ei toimi.” Sari

”Opettajien työajat toimivat hyvin ja vastuualueet jaetaan arjen keskellä tiimipalaverin-satoiminnan mukaan. Ns. ”pisteen” tai toiminnan vetäjä suunnittelee ja valmistaa tarvittavan materiaalin itselleen käyttöön. Isommissa projekteissa, retkissä ym. joku aikuisista ottaa päävastuun asioiden hoitamisessa. Toinen aikuinen vastaa vuorostaan seuraavasta isommasta jutusta. Erittäin joustavasti vastuut jakautuvat.” Noora

Järvinen (2011, 35–36) kuvaa opettajan vastuuta seuraavasti. Opettajalla on vastuurooli opetustapahtumasta. Opettajalla on kokonaisnäkemys siitä, mihin päämäärään pyritään, missä ajassa ja miten. Opettajalla on opetussuunnitelmaan liittyen kasvatusvastuu oppilaisista. Kasvatuksellinen ohjaus on osa opetustapahtumaa. Vastuun valtasuhteiden paras muoto on yhteisössä demokratia. Vastuun ja vallan ei tarvitse jakautua aina tasaisesti, mutta olennaisinta on, että jokainen tietää oman vastuualueensa. Suurissa ja pienissä yhteisöissä vastuun kantaminen on erilaista. Avoin keskustelu on molemmissa demokratian edellytys. Henkilöstömuutokset ryhmässä vaikuttavat aina ryhmän sisäiseen kehitykseen. (Tomperi & Niemelä 2003, 32.) Vastuun jakaminen ja jakautuminen alkuluokassa oli toimivaa. Tiimityö mainittiin vastuuta helpottavana, koska ajatuksia ja vastuuta voidaan jakaa tiimin kesken.

”Vastuun jakaminen sujuu loistavasti tiimityönä.” Tiina

Tiimi on ryhmä ihmisiä, jotka yhteisvastuullisesti ja itsejohtoisesti suorittavat tiettyä työkokonaisuutta. Tiimin jäsenet hyödyntävät erilaisuutta sekä pykivät yhteisiin tavoitteisiin ja arvopäämääriin yhteisillä pelisäännöillä. Tiimi on pysyväisluontoinen, eikä poista yksilön vastuuta. Tiimi on tietyn prosessin kautta yhteistyöhön kasvanut sosiaalinen ja osaava yhteisö. (Helakorpi 2005, 93–94.) (Ks. 2.5.3)

”Alkuluokan lukujärjestys on mielestäni todella toimiva. Minulla on luokalleni 4 jakotuntia/viikko, joten ma, ke, to, & pe osa oppilaista on koulussa 8-12 ja toinen osa 9-13. Pidän kaikki oman luokan tunnit.” Sari

Alkuluokan lukujärjestys on hyvä, toimiva ja joustava. Lukujärjestykset muotoutuvat tarpeiden mukaan.

”Meillä hyvin toimiva. Sekä eskareilla että 1. luokkalaisilla on riittävästi yhteistä ja riittävästi ”omaa aikaa”. Pauliina

”Päivän kulku muuntautuu vuosittain lapsiryhmän tarpeen mukaan. Syksyllä hahmottelemme viikon runkoa ja arvioimme ajoittain sen toimivuutta.” Tiina

”Työt ja vastuu on jaettu melko hyvin tasan ja tärkeintä on yhteinen suunnittelu. Mielestäni myös lasten kannalta kaksi viimeistä tuntia iltapäivistä toimii hyvin, koska alkuluokan tunnit ovat heidän mielestään kivoja ja he piristyvät.” Terhi

Luokanopettajat ovat tyytyväisiä työaikoihinsa, mutta lastentarhanopettajien työajat ovat haastavia. Luokanopettajat ja lastentarhanopettajat kuuluvat erilaisten virkaehtosopimusten piiriin, mikä hankaloittaa yhteistyötä työaikojen puitteissa. Lastentarhanopettajien työaika jatkuu vielä kun opettajien päivä päättyy. Lastentarhanopettaja ei voi irtautua lapsiryhmästä suunnittelemaan kesken päivän, koska päivähoidon henkilöstömitoitukset eivät ole tällaiseen mitoitettu.

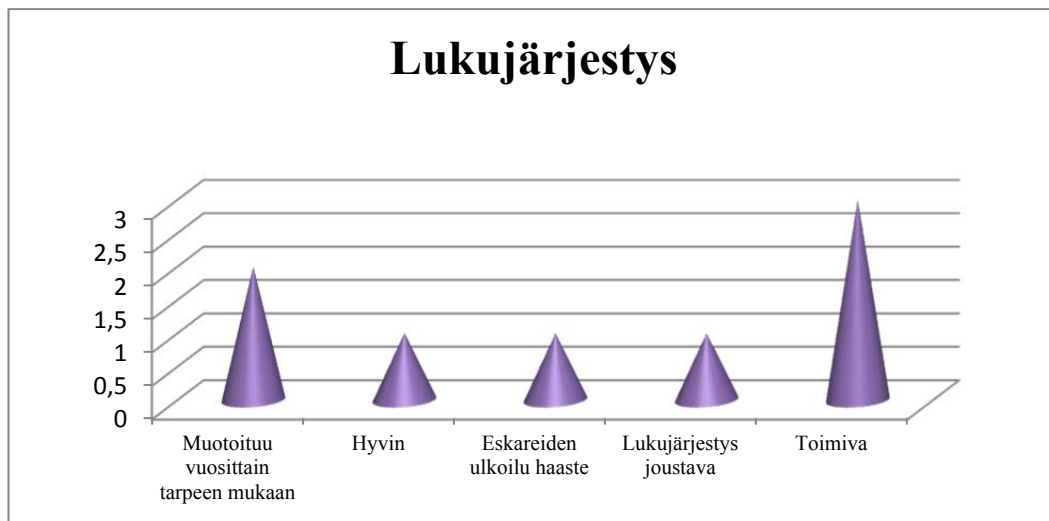
”Lastentarhanopettajien suunnitteluajan (kotisuunnittelu) tekeminen työajalla ei omalla kohdalla ole toimiva, ajan löytäminen, paikan ja materiaalin löytäminen, EI TOIMI!” Tiina

”Opettajien erilaiset työajat tuottavat joskus ongelmia yhteisen suunnitteluajan löytymiselle.” Pauliina

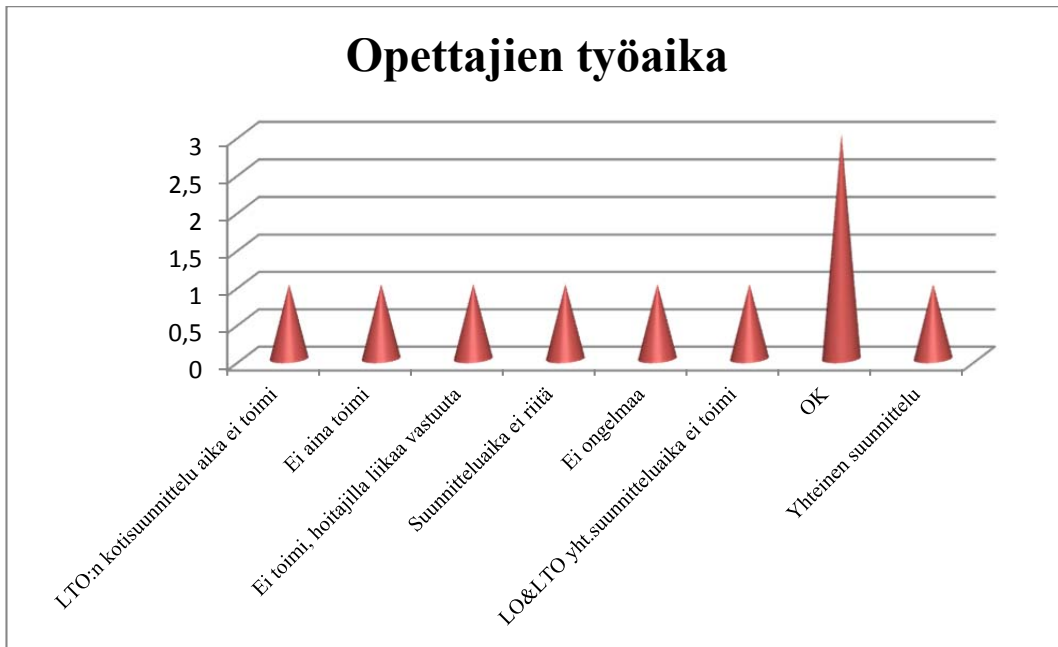
Suomessa luokanopettajilla ei ole kokonaistyöaikaa, kuten on lastentarhanopettajilla. Tästä johtuen lapsen oppimistilanteet jakautuivat koko päivän ajalle päivähoitossa. Koulussa taas oppitunnit on tiiviisti pakattu aamupäivään. (Pulkkinen 2002, 100.)

”Opettajien ja LTO erilaiset työajat hankaloittavat yhteisten suunnitelmien ja koulutusten toteuttamista, sillä LTO on kiinni lapsiryhmän hoidossa 6.30-9 sekä 13–17, eivätkä opet ole halukkaita venyttämään päivää klo 15 jälkeen.” Sanna

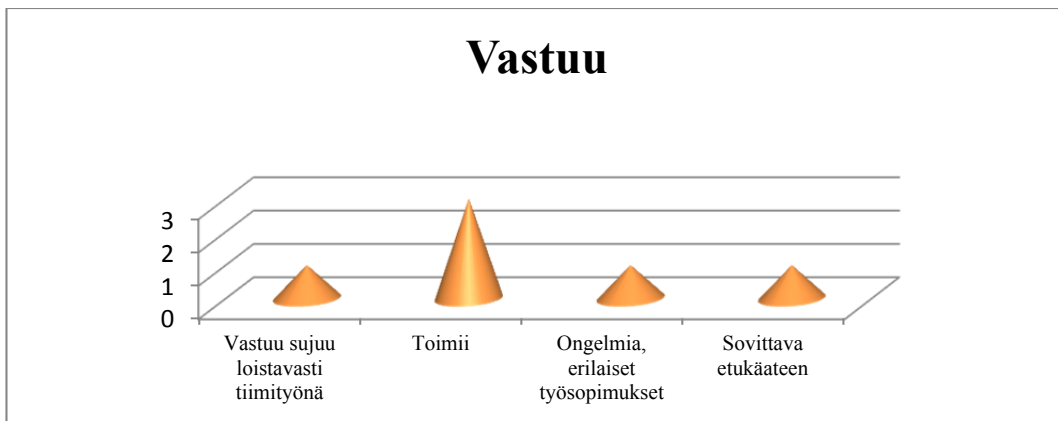
Taulukko 10. Opettajien arki A



Taulukko 11. Opettajien arki B



Taulukko 12. Opettajien arki C



5.6 Oppilaan sosiaaliset taidot ja vertaisoppiminen

Alkuluokassa työskennellään yhdessä ja toimitaan erilaisissa pienryhmissä. Sosiaalisten taitojen kehittymistä tuetaan monipuolisesti. Aikuisen rooli on tärkeä. Aikuisen tehtävänä on tukea ja ohjata oppilaita erilaisissa arjen tilanteissa.

Alkuluokassa on myös useita aikuisia, jolloin tarvitaan yhteisiä sääntöjä. Aikuisten suu-rempi määrä on myös mahdollisuus. Tällöin saadaan useamman aikuisen näkemys lasten seurannasta saaduista havainnoista.

”Ensiarvoisen tärkeää on, että ryhmän aikuisilla on samat säännöt – puhallamme yhteen hiileen. Ongelmatilanteet selvitetään välittömästi keskustelemalla.” Pauliina

”Monien aikuisten silmät huomaavat myös asiat joihin pitää puuttua.” Pirjo

”Aikuinen on aidosti läsnä lapselle joka tilanteessa, jolloin lapsi saa tarvittaessa tukea ja ohjausta.” Tiina

Alkuluokan toiminnassa hyödynnetään erilaisia työtapoja, jotka tukevat sosiaalisten taitojen harjoittelua. Lisäksi hyödynnetään erilaisia ohjelmia, joissa luontevasti ja leikinomaisesti ja huomaamatta harjoitellaan sosiaalisia taitoja ja työskennellään erilaisissa ryhmissä. Näitä ohjelmia ovat mm. Verso, Kiva-Koulu ja Brigh Star. Sosiaalisia taitoja harjoitellaan kaikissa arjen tilanteissa, joita ovat erilaiset vuorovaikutustilanteet. Näitä tilanteita on päivittäin alkuluokassa.

”Koulussa toimii aktiivisesti VERSO (vertais-sovittelu), jossa koulutetut isommat oppilaat keskustelevat lasten riitatilanteista asianomaisten kanssa. Koululla on käytössä Kiva-koulu paketti ja Brigh Star- ohjelma.” Sanna

”Työskentelemme erilaisissa ryhmissä ja teemme välillä esim. paritöitä. Lisäksi isommat oppilaat joutuvat huomioimaan pienempiä oppilaita. Lapset oppivat työskentelemään erilaisissa ryhmissä ja oppivat erilaisia työskentelytapoja.” Terhi

Sosiaalisuus on eri asia kuin sosiaaliset taidot, sosiaalinen ihminen viihtyy muiden seurassa, mutta vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot ovat opittuja taitoja. Sosiaalisuus on temperamenttipiirre. Sosiaaliset taidot ovat sitä, että osataan toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, esimerkiksi osataan neuvotella, kuunnella ja ymmärtää muita sekä huomioida muut ja tehdä kompromisseja. Lasten sosiaaliset taidot kehittyvät harjoittelemalla ja aikuisen ohjauksessa. (Keltikangas-Järvinen 2014, 28.)

”Suunnittelemalla ja järjestämällä oppilaille sellaista toimintaa, jossa oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tilanteet voivat olla vapaampia esim. ruokailu, ulkoilutilanteita, missä toimitaan yhdessä toisten kanssa. Opetushetket voivat olla yhteisiä pelihetkiä, draaman työstämistä, ryhmätöitä kuvataiteessa ym.” Noora

”Koulu on loistava paikka harjoitella vuorovaikutustaitoja. Koulussa on tultava toimen kaikenlaisten, kivojen, ikävien ja monenikäisten ihmisten kanssa sekä koulussa oppii sietämään erilaisuutta. Näitä taitoja tarvitaan työelämässä.” Liisa Keltikangas-Järvinen (Ahonen 2014, 24–28). Lapselle tulee antaa vastuuta, niissä rajoissa kuin hän on sitä kykenevä vastaanottamaan. Lapsi ei opi ”kantapään kautta”, vaan myös mallista. Kun lapsi huomaa, että hän oppii ja selviää tehtävistä, nämä seikat rohkaisevat lasta ja lisäävät hänen hallintunnetta suoriutua itsenäisesti. (Keltikangas-Järvinen 2000, 62–63.) Näitä hallintunteiden kokemuksia on annettu oppilaille alkuluokassa ”apuopettajana” toimimisen muodossa.

”1-2 lk:n oppilaat saavat toimia ”apuopeina”, taitavina esimerkkeinä eskarilaisille. Mutta on kokemuksia myös siitä, että joku eskarilainen toimii esim. sovittelutilanteissa johtavana henkilönä muille. Osaamista sos.taidoissa harjoitellaankin ottaen huomioon yksilöiden taidot ja sanoittamalla ne kaikille.” Oona

Alkuluokan yhteisöllinen toimintatapa tukee oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä. Sosiaaliset taidot ja erilaisten ryhmien jäsenenä toimiminen ovat eräs tärkeistä tulevaisuuden taidoista. Alkuluokan toiminta tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet oppilaille harjoitella erilaisia ryhmätyöskentelytaitoja. Toiminnallisuus on luonteva tapa yhdistää sosiaalisten taitojen harjoittelu. Aikuisen tehtävä on ohjata ja tukea oppilaita. Esi- ja alkuopetusikäisen lasten sosiaaliset taidot ovat jo niin kehittyneet, että he voivat harjoitella pari- ja ryhmätöiden tekemistä. Tämän ikäisenä minäkeskeisyys alkaa hävitä ja itsesäätely on kehittynyt. Lapsi oppii parhaiten osaavamman seurassa, joten alkuluokan vertaisoppiminen on oppilasta kehittävä toimintatapa. (Ks. 2.5.4)

”Lapselle tulee päivän aikana paljon kohtaamisia erilaisten ja eri-ikäisten lasten kanssa. Erilaisuus on rikkaus. He oppivat toimimaan yhdessä, erilaisten kanssa.

”Sosiaaliset taidot ovat esiopetusvuoden päätavoite, eli panostamme niihin erittäin paljon.” Tiina

Alkuluokassa toteutetaan vertaisoppimista. Oppilaita ohjataan ja kannustetaan työskentelemään keskenään. Vertaisoppimista toteutetaan erilaisin työtavoin, pistetyöskentelynä, pari- ja pienryhmätyöskentelynä, istumalla vierekkäin sekä oppilaan toimiessa opettajana. Erilaiset arjen tilanteet mahdollistavat vertaisoppimisen työtavat luontevasti.

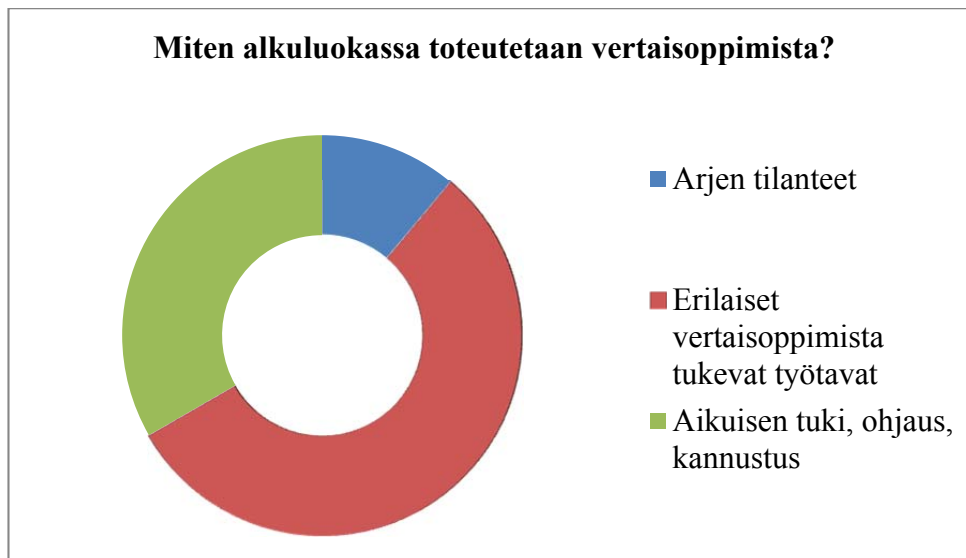
”Lapsia ohjataan kysymään apua myös kavereilta ja jos joku lapsi on oppinut jonkun erityistaidon – on hänellä mahdollisuus opettaa muille. Toisien huonommasta osaamisesta ilkkumisen sijaan ohjaamme toisten auttamiseen ja vastuun ottamiseen.” Pauliina

”Vertaisoppimista tapahtuu itsestään päivittäin. Maanantaisin, torstaisin ja perjantaisin meillä on lapset jaettu 6 ryhmään ja teemme pistetyöskentelyä. Jokaisessa ryhmässä on eskareita, ykkösiä ja kakkosia. Lapset auttavat ja ohjaavat toisiaan, oppivat toisiltaan luonnostaan. Myös keskiviikon liikuntatunneilla toimimme yhdessä.” Sari

”Mielestäni meillä kannustetaan auttamaan toisia ja tilanteet on suunniteltu pienryhmä/parityöskentelyyn sopivaksi, mikä mahdollistaa vertaisoppimisen hyvin.” Noora

Oppiminen esi- ja alkuopetuksessa on enemmän tutkimista, kuin asioiden opettelua. Tutkiva oppiminen edellyttää tasa-arvoista asemaa oppilaiden ja opettajan välillä. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarjoaa oppilaille tilaisuuksia keskustella yhdessä. Keskustelu auttaa muodostamaan uusia käsityksiä ja sisäistämään uutta asiaa. (Riihelä 1993, 28.) Alkuluokassa toteutetaan mielekkäällä tavalla vertaisoppimisen eri muotoja. Tämä tukee yhteistoiminnallista oppimista, joka tarjoaa oppilaille luontevan keskustelukulttuurin oppimisen lomaan. Koska esi- ja alkuopetus ovat asioiden opettelua, niin alkuluokassa toteutettava toiminnallinen opiskelumuoto tukee hyvin tätä ajatusta.

Taulukko 13. Yhdessä tekeminen A



Arjen tilanteet



Ohjaamaton yhdessä toimiminen
Arjen tilanteet

Erlaiset vertaisoppimista tukevat työtavat



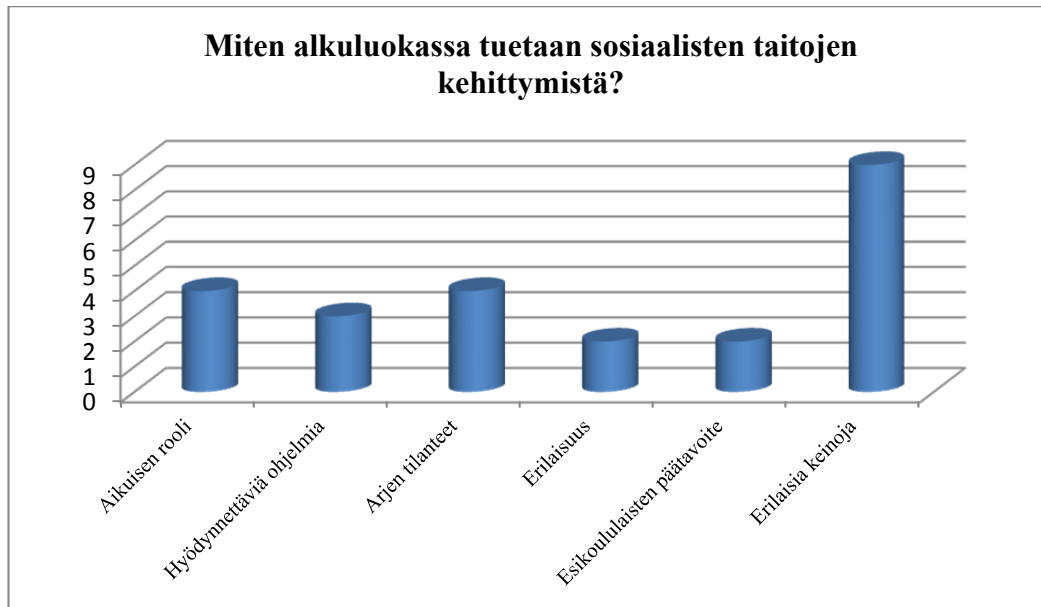
Oppilas toimii opettajana
Parityöskentely
Pienryhmätoiminta
Pistetyöskentely
Vierekkäin istuminen

Aikuisen tuki, ohjaus ja kannustus



Ohjataan kysymään kaverilta
Ohjataan kantamaan vastuuta
Ohjataan auttamaan toisia
Kannustetaan auttamaan

Taulukko 14. Yhdessä tekeminen B



Aikuisen rooli:

Aito aikuisen läsnäolo
 Aikuisen tuki ja ohjaus
 Aikuisilla samat säännöt
 Monen aikuisen silmät

Arjen tilanteet:

Sosiaalisia taitoja opetellaan päivittäin
 ”Sanoitetaan”
 Arjen tilanteet
 Vuorovaikutustilanteet

Esikoululaisten päätavoite:

Esiopetuksen päätavoite
 Yksilötaidot

Hyödynnettäviä ohjelmia:

Verso
 Kiva koulu
 Brigh Star

Erilaisuus:

Erilaisuus
 Erilaiset ryhmät

Erilaisia keinoja:

Hyvän käytöksen teemat Ryhmätyö
 Parityö Koulun tempaukset
 Apuope
 Siltaaminen Keskustelu
 Erilaisia kohtaamisia Erilaiset työtavat

5.7 Arviointi

Oppilasta arvioidaan alkuluokassa monipuolisesti. Arviointi on jatkuvaa ja päivittäistä. Arvioinnin pääpaino on oppilaan kasvu ja oppimisprosessissa. Arviointi on yksilöllistä. (Ks. 2.3) Oppilasta arvioi opettaja ja alkuluokan työtiimi sekä oppilaat itse arvioivat itseään. Vanhempien kanssa keskustellaan arvioinnista. Arvioinnissa opettajan tukena on tiimi. Oppilas työskentelee useamman aikuisen kanssa, jolloin häntä havainnoi ja arvioi useampi aikuinen. Tällöin arviointi ei myöskään perustu täysin yhden opettajan näkemykseen.

”Luokanopettajat ja lastentarhanopettajat arvioivat oman ryhmänsä oppilaat. Havaintoja oppilaiden oppimisesta ym. vaihdetaan tiimipalaverissa.” Noora

Arviointi on osa opettajan työtä ja se liittyy kiinteästi osana opettamista ja oppilaan oppimisprosessia. Arvioinnin tulee ohjata ja tukea oppilasta ja arvioinnin kohteena on koko oppimisprosessi, joka sisältää oppilaan työskentelyn ja oppimistulokset (Vuorinen 2000, 91). Hyvän arviointikeskustelun tunnuspiirteitä ovat lämmin, avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri sekä tavoitteellinen vuorovaikutus. (Ihme 2009, 99–100.)

*”Aikuisen arvioinnin tueksi teemme vuoden aikana erilaisia ennalta sovittuja tehtäviä. Lisäksi seuraamme lasten käyttäytymistä ja osaamista päivittäin erilaisissa tilanteissa.”*Sanna

Oppilaan itsearviointi on yksi tapa tehdä arviointia alkuluokassa. Tavoitteena on antaa oppilalle käsitys omasta oppimisestaan ja edistymisestään oppijana. (Ks. 2.3)

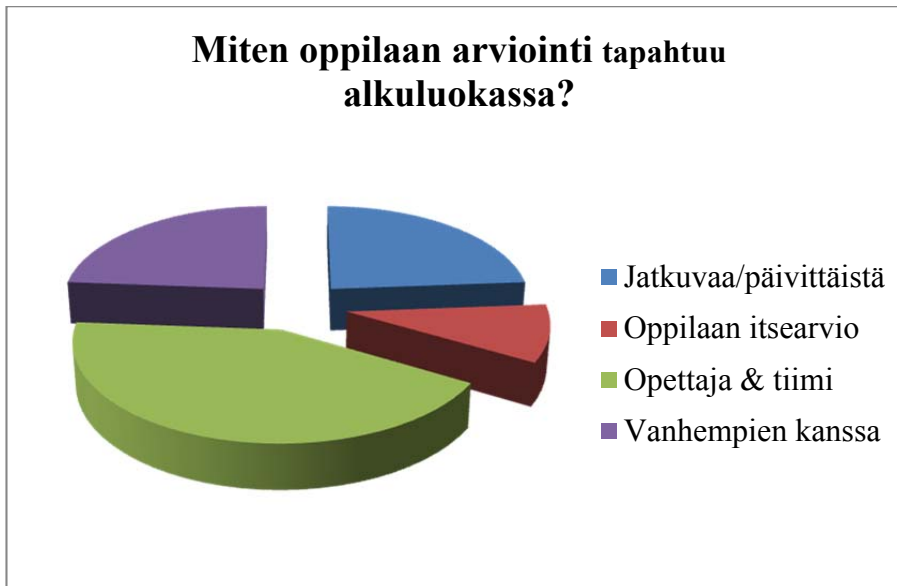
”Oppilaat arvioivat omia taitojaan kerran syksyissä ja toisen kerran keväällä. Arvioinnit käydään läpi vanhempien kanssa oppilaiden arviointikeskusteluissa.” Sanna

Oppilaan itsearvioinnilla on merkitystä hänen minäkäsityksensä kehittymiseen. Minäkäsityksen rakentamiseen soveltuvia arviointimenetelmiä ovat itsearviointi, ryhmäarviointi, sanallinen arviointi ja arviointikeskustelu. Kaikissa arviointimuodoissa on tärkeintä painottaa lämmintä ja kannustavaa ilmapiiriä sekä myönteisten odotusten tuomia vaikutuksia oppilaassa. (Ihme 2009, 94.) Itsearvioinnin tavoitteena on, että lapsella on realistinen minäkäsitys, jolloin hän tunnistaa omat heikkoudet ja vahvuudet oppijana. Aikuisen tehtävänä on tukea ja ohjata lasta itsearvioinnissa. (Ihme 2009, 96–98)

Arviointikeskustelu on mainittu perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhtenä toimintamuotona. Arviointikeskustelussa ovat mukana opettaja, oppilas ja oppilaan vanhemmat. Jokaisella on tässä keskustelussa oma rooli ja oppilas on tässä keskustelussa oman oppimisensa asiantuntija.

”Toteutamme jatkuvaa, dynaamista arviointia. Pidämme syksyllä keskustelun, jossa paikalla lapsi & huoltajat & ope. Asetamme lapselle henk.koht. tavoitteet, jotka kirjataan HOPPIIN. Tammikuussa pidämme uuden HOPPI-palaverin, joissa arvioimme syksyn tavoitteita & asetamme uudet tavoitteet keväälle. Tarvittaessa loppukeväästä myös pidämme tapaamisen lapsen oppimisesta.” Sari

Taulukko 15. Arviointitavat



Jatkuvaa / päivittäistä

- Päivittäin
- Jokapäiväisessä kanssakäymisessä
- Jatkuvaa (dynaaminen arvio)

Oppilaan itsearvio

- Itse arviointi (eri aika perspektiiveissä)

Opettaja & Tiimi

- Moniammatillinen tiimi
- OHR (oppilashuoltoryhmä)
- Keskustellaan ja arvioidaan yhdessä
- Opettajan arviointi yhdessä toisten opettajien kanssa

Vanhempien kanssa

- HOP (henkilökohtainen opintosuunnitelma)

5.8 Esi- ja alkuopetuksen yhdistäminen ja kehittäminen

Esi- ja alkuopetuksen yhdessä toimimiseen löytyi aineistosta lukuisia etuja, muutamia haittoja sekä paljon kehittämisehdotuksia. Olen ryhmitellyt nämä yhdistämisen edut ja haitat opettajan, oppilaan sekä opettajan ja oppilaan näkökulmasta katsottuihin ryhmiin. Esi- ja alkuopetuksen yhdistämisen etuja oppilaan näkökulmasta nousi aineistosta seuraavia käsitteitä. Oppilas hyötyy vertaisoppimisesta ja voi opiskella omalla lähikehityksen vyöhykkeellä. Alkuluokassa ovat pienemmät ryhmät ja enemmän aikuisia. Eri-ikäiset lapset työskentelevät yhdessä ja esikoulusta kouluun siirtyminen on helppoa. Oppilas voi edetä omassa tahdissa ja näin opiskelumotivaatio säilyy ja tukee oppimista. Alkuluokassa on esiopetuksesta tutut aikuiset ja oppilaan on mahdollista saada nopeasti apua, mikäli avuntarvetta ilmenee. Oppilaan sosiaaliset taidot kehittyvät koska alkuluokassa työskennellään erilaisissa kokoonpanoissa. Kouluun siirtyminen on joustavaa, koska koulun tilat ja opettajat ovat oppilaalle entuudestaan tuttuja.

”Kouluun siirtyminen ensimmäiselle luokalle on mutkatonta ja luontevaa. Lasten tuen tarpeista tiedetään heti koulussa. Esiopetuksessa olevien hyvien oppimisedellytysten lapsilla tietämys ja oppiminen edistyy. Heidän tiedonhalunsa ja motivaationsa opiskeluun kasvaa.” Niina

Alkuluokalla tulevalle 1. luokkalaiselle vapautuu energiaa varsinaiseen oppimiseen, kun fyysinen ympäristö, ihmiset ja toimintatapa ovat tuttuja. Hitaammin edistyvillä on paremmat mahdollisuudet yksilölliseen tukeen.” Oona

”Oppilaat saavat toiminnallisempia päiviä.” Pirjo

”Etuja lukuisia: lapsi saa edetä omaan tahtiinsa (käyttää vaikka 4 vuotta alkuopetukseen) samojen aikuisten keskellä, saa pätevyyden tunteen kasvaessaan esikoululaisesta koululaiseksi, (koululaiset auttaa & neuvoa pienempiä)” Sari

Opettajan näkökulmasta alkuluokkatoiminta tarjoaa useita etuja, moniammatillisen yhteistyön tekeminen, alkuluokassa työskentelee enemmän aikuisia ja oppilasryhmät ovat pienempiä. Opettajien osaaminen ja vahvuudet voidaan hyödyntää ja huomioida.

Tiedonsiirto esikoulusta kouluun on helpompaa. Yhteistyötä tehdessä vastuuta jaetaan tiimeissä aikuisten kesken ja näin aikuiset jaksavat paremmin työssään, esimerkiksi haastavien oppilaiden parissa.

”Yhteistyö- opettajilla erilaisia ideoita ja vastuu jakautuu.” Terhi

”Oppilaat saavat toiminnallisia päiviä. Aikuiset jaksavat paremmin myös haastavien oppilaiden kanssa.” Pirjo

”Aikuisten määrä mahdollistaa toiminnalliset työtavat, open vastuu jakaantuu-tiimityöhymiö.” Sari

Alkuluokan eduksi mainittiin toiminnalliset työtavat ja eriyttäminen sekä yksilöiden parempi huomioiminen. Myös lasten vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä alkuluokkatoimintaan.

”Hitaammin edistyville on paremmat mahdollisuudet yksilölliseen tukeen.” Oona

”VANHEMMAT OVAT TYYTYVÄISIÄ” Sanna

Mahdollisia haittoja alkuluokkatoiminnassa ovat oppilaan näkökulmasta isot oppilasryhmät, mistä johtuen tuen tarvitsijat eivät saa riittävää huomiota, sekä alkuluokka toimintatapa ei sovi kaikille oppilaille.

”Joka luokka-asteella tuentarvitsijat tippuvat kelkasta” Niina

”Alkuluokkatyöskentely ei välttämättä sovi kaikille oppilaille. Esim. tosi arat ja ujut sekä sopeutumattomat oppilaat hyötyvät omassa tietyssä luokkatilassa toimimisesta tietyn/opitun päiväohjelman mukaan.” Noora

Alkuluokkatoiminnan haittapuolia ovat opettajien mielestä, isot oppilasryhmät ja eriyttämisen vaikeus. Lastentarhanopettajien vastauksissa oli mainintoja työajoista, jotka eivät toimi arjessa. Opetussuunnitelman toteutuminen aiheutti huolta opettajille etenkin kakkosluokan keväällä. Opettamiseen käytettävissä oleva aika oli vastaajien mielestä riittämätön ja lisäksi alkuluokkatoiminta edellyttää työntekijöiltä erilaisia toimintatapoja, joihin kaikki eivät ole valmiita.

”Vaatii aikuisilta sitoutuneisuutta, jokaisen täytyy ”hoitaa oma tontti”.” Sari

”Liian suuret lapsiryhmät joissakin taloissa” Tiina

Eriyttäminen on tärkeää koko peruskoulun ajan. Esiopetuksen yleistyminen ei ole lisännyt koulutulokkaiden homogeenisyyttä vaan päinvastoin. Opettajan kannalta tilanne vaikeutuu, sillä tuen tarvitsijoiden määrä kasvaa. Tämä edellyttää entistä tarkempaa suunnittelua ja yksilön huomioimista sekä koko luokkayhteisön kehityksen seuranta. (Kanaoja 1999, 365.)

Aineistosta nousi esille, ettei eriyttäminen ole helppoa ja mutkatonta.

”Eriyttämisen vaikeus, vaatii paljon suunnittelua ja organisointia.” Pauliina

”Ihan kaikkia sisältöjä ja puuhia, joita ennen vanhaan alkuluokilla tehtiin ei enää ehdi tehdä. Nyt tehdään muita juttuja. Kakkoset kaipaavat jo muutakin kuin luokkapiiriä ja toiminnallisuutta. Pitää varmistaa riittävät opiskelutaidot 3. luokkaa ajatellen.” Pirjo

Joidenkin vastaajien mielestä alkuluokka toimii hyvin nykyisellään.

”Minusta toimii hyvin tällä hetkellä” Pauliina

Sarin mielestä nykyinen tapa toteuttaa yhteistyötä on toimiva, mutta hän toivoo alkuluokille yhtenäistä käytäntöä koko kunnan sisällä. Opettajien esittämiä kehitysideoita olivat mm. lukumäärältään pienemmät oppilasryhmät sekä työtiimissä työskentelevien aikuisten motiivituneisuus työskentelemään alkuluokassa. Opetussuunnitelman toteutuminen, etenkin kakkosluokalla vaatii tarkennusta.

Lastentarhanopettajien työaikoihin kaivataan muutosta ja tiedonsiirtoa tulisi kehittää kun oppilas siirtyy pois alkuluokalta. Syksyllä lukuvuoden alkaessa tarvitaan lisää omaa aikaa kaikille ryhmille, jotta ensin tutustutaan omaan luokkaan ja koulun toimintaan. Alkuluokan toiminta vaatii kehittämistä ja tarkistusta joka vuosi sekä sinne töihin tulevilta opettajilta odotetaan joustavuutta ja sitoutuneisuutta.

”LO ja LTO saman sopimuksen piiriin, jotta toiminnan suunnittelulle olisi helpompi löytää yhteistä aikaa. Eskareille annettava syksyllä riittävästi aikaa tutustua kouluympäristöön, ennen kuin aloitetaan toiminta koko luokan kanssa yhdessä. Vaikka tehdään töitä yhdessä on turvattava myös koululaisille tarpeeksi omaa aikaa uuden oppimiseen ja eskareille leikkiin (sosiaalisten taitojen harjoitteluun)” Sanna

”Kehitän sitä joka vuosi yksikkö/ lapsiryhmäkohtaisesti, joten vaikea yksilöidä mitään.....Ehkä 2 lk:n kevätlukukausi vaatii tarkennusta OPS: n tavoitteiden toteutumisen tarkastelussa.” Oona

”Alkuluokka vaatii hyvää suunnittelutaitoa ennen toimintakautta ja joustavuutta vuoden aikana muuttaa toimintaa tarpeen vaatiessa SEKÄ SITOUTUMISTA!” Noora

Pääsääntöisesti kokemukset alkuluokasta olivat positiivisia ja siellä työskentelevät opettajat olivat tyytyväisiä alkuluokkatoimintaan. Alkuluokkatoiminta on yksi tapa yhdistää esi- ja alkuopetus sekä moniammatillinen yhteistyö. Yhteiskunta asettaa jatkuvia muutoksia,

eivätkä näiltä muutoksilta perusopetuskaan säästy. Järvinen (2011, 23.) toteaaakin että, jatkuvasti muuttuva yhteiskunta edellyttää myös opettajalta innovatiivisuutta. Opettajilta odotetaan jatkuvaa kehitystä, jotta he voivat opetuksessa huomioida jatkuvasti muuttuvan yhteiskunnan, johon oppilaat tulevaisuudessa sijoittuvat. Ammattitaidon yksi haaste on soveltaa yhteiskunnan odotukset käytäntöön ja löytää realistiset keinot odotusten ja arjen välille. (Järvinen 2011, 23.)

Taulukko 16. Alkuluokan edut ja kehittämiskohteet

1.) Oppilaan näkökulmasta

EDUT	KPL
Vertaisoppiminen	4
Oppilas voi edetä omassa tahdissa	3
Eskarista kouluun siirto helppoa	3
Tutut aikuiset	2
Lapsen eteneminen omalla lähikehitysvyöhykkeellä	2
Eri-ikäisten lasten yhteistyö	1
Opiskelumotivaatio	1
Nopea avunsaanti	1
Sosiaaliset taidot kehittyvät	1

2.) Opettajan näkökulmasta

EDUT	KPL
Moniammatillinen tiimi	2
Kasvu eskarilaisesta koululaiseksi	2
Aikuisten vahvuuksien huomioiminen	1
Tiedonsiirto esiopetuksesta kouluun	1

Yhteistyö opettajien kesken	1
Aikuiset jaksavat paremmin (haastava oppilas)	1
Vastuunjako (aikuiset)	1
Eriyttäminen	1

3.) Opettajan ja oppilaan näkökulmasta

EDUT	KPL
Enemmän aikuisia	2
Toiminnalliset työtavat	2
Pienemmät ryhmät	1
Tuettu oppiminen	1
Tyytyväiset vanhemmat	1

1.) Oppilaan näkökulmasta

EPÄKOHDAT	KPL
Tuen tarvitsijat jäävät jälkeen	1

2.) Opettajan näkökulmasta

EPÄKOHDAT	KPL
Eriyttämisen vaikeus	2
Opetussuunnitelman toteutuminen 2.lk keväällä	2
Tarvitaan sitoutuneisuutta	1
Aikaresurssi	1

Lastentarhanopettajien työaika	1
Aika sitoutuneisuus	1

3.) Opettajan ja oppilaan näkökulmasta

EPÄKOHDAT	KPL
Alkuluokka ei sovi kaikille	1
Isot lapsiryhmät	1

KEHITTÄMISEHDOTUKSET	KPL
TYÖAJAT (LASTENTARHANOPETTAJALIITTO)	2
PIENEMMÄT RYHMÄT	1
HALU ALKULUOKASSA (TYÖNTEKIJÄ)	1
2. LK OPETTAJA-OPETUSSUUNNITELMA	1
ESKAREILLE AIKAA SYKSYLLÄ	1
YHTENÄISET SYSTEEMIT (KOULU/KUNTA)	1
TIEDONSIIRTO	1

6 LOPUKSI

Olen tutkinut tässä laadullisessa fenomenografisessa tutkimuksessa alkuluokkatoimintaa ja etsinyt vastauksia kysymykseen tulisiko esi- ja alkuopetus toteuttaa yhdessä vai erikseen.? Tutkimusaineistossani on luokanopettajien ja lastentarhanopettajien käsityksiä alkuluokkatoiminnasta. Esi- ja alkuopetuksen yhdistäminen sai paljon positiivisia mainintoja niin oppilaan kuin opettajankin näkökulmasta. Merkityksellisimmät käsitykset alkuluokkatoiminnasta ovat tiedonkulku, joka toimii työtiimeissä hyvin, lähinnä sähköisesti tai sovituin tapauksin sekä arjen tilanteissa, aikuisten tavatessa ohimennen ja toiminnan aikana. Tiedonkulku koulusta kotiin sujuu sähköisiä kanavia hyödyntämällä ja puhelimitse sekä vanhempia kohdatessa. Alkuluokassa saavutetaan oppimistavoitteet, oppilas voi opiskella omalla lähikehityksen alueella ja omista lähtökohdista tarvittaessa jopa neljä vuotta. Yksilön huomioimiseen käytettäviä toimintatapoja ovat pienryhmät, eriyttäminen, avustajat ja runsaampi aikuisten lukumäärä. Kolmiportaista tukea hyödynnetään monipuolisesti alkuluokassa. Opetusjärjestelyt ovat toimivia ja tilat pääosin riittäviä. Oppimisvälineitä ja oppimateriaalia on tarpeeksi ja ne ovat nykyaikaisia. Toiminnallisuus ja yhdessä tekeminen nousivat esiin aineistossa. Lukujärjestystä muokataan aina uuden lukuvuoden alussa. Opettajien työaika on toimiva, mutta lastentarhanopettajien työaika ei täysin kohtaa alkuluokan tarpeita. Vastuunjako toimii, kunhan kaikki sitoutuvat yhdessä tekemiseen. Tiimityö, moniammatillisuus, vastuunjako sekä opettajien vahvuuksien huomioiminen olivat opettajia palvelevia käytänteitä. Toiminnallinen työtapa mahdollistaa oppilaiden sosiaalisten taitojen ja vertaisoppimisen kehittymisen. Arviointia toteutetaan monipuolisesti ja tiimin tuki on työntekijöiden sekä oppilaiden etu. Oppilaan etuja ovat tutut aikuiset, yksilöllisyyden huomioiminen ja oma oppimissuunnitelma. Toiminnallisuus tarjoaa mahdollisuudet sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja vertaisoppimiseen. Lisäksi vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä.

Aineiston mukaan alkuluokan merkittävimmät kehittämiskohteet ovat pienemmät luokkakoot, yhteisen linjauksen puute kunnan alkuluokissa ja lastentarhanopettajien työaika. Joihinkin kehittämiskohteisiin opettajat voivat itse vaikuttaa. Näitä ovat mm. työhön sitoutuminen, opetussuunnitelman toteutuminen ja opetuksen eriyttäminen.

Esi- ja alkuopetuksen yhdistämiseen liittyvät ongelmat vaihtelevat eri kokeilumuodoissa. Ongelmia aiheuttaa hallinnon jäykkyys, erilaiset työvelvoitteet ja koulutus, sekä fyysinen sijainti. Lisäksi tietämättömyys ja välinpitämättömyys toisista johtavat negatiiviseen noidankehään. (Kankaanranta & Tiihonen 1994, 26.) Uuden toimintatavan luominen ja käynnistäminen on aina haaste. Tarvitaan työhön sitoutumista, innokkuutta ja motivaatiota sekä innovatiivisuutta, jotta työtä voidaan kehittää. Alkuluokan käynnistämiseen ehdottaisin seuraavia toimenpiteitä, muutosvastarinnan ehkäisemiseksi erilaiset tutustumiskäynnit muissa alkuluokissa ja säännöllinen työnohjaus. Tiedonkulkua helpottaisivat säännölliset viikko-, kuukausi- ja tiimipalaverit sekä koulukohtainen tiedotustaulu, jossa näkyy tiedotteet päivä- ja viikkotasolla. Vastuualueiden jakaminen ja jaettu johtajuus kiinnittää ihmiset tehokkaammin uusiin työtehtäviinsä. Opettajien yhtenäiset työajat tulee rakentaa lukujärjestyksellä ja lastentarhanopettajilla työvuoroilla, jotka näin palvelevat alkuluokkatoimintaa. Tilajärjestelyt ovat rehtorin vastuulla ja toiminnan toteuttamisen näkökulmasta alkuluokka tarvitsee useita pienryhmätiloja. Alkuluokkaan sitoutuneiden ja siitä innostuneiden työntekijöiden palkkaaminen vaatii rehtorilta herkkyyttä työhaastattelutilanteissa. Alkuluokan työskentelytapa vaatii työntekijältään sosiaalisia taitoja, yhteistyötaitoja, joustavuutta ja innovatiivisuutta.

Koulu kehittyy, joskin verkkaisesti. Ympäröivä yhteiskunta luo omat paineensa ja tekniikan nopea kehittyminen luo lisähaastetta. Kestävän kehityksen mukaan olemme vastuussa siitä, että annamme tulevalle sukupolvelle parhaat mahdollisuudet selviytyä tulevaisuudessa. Nykyiset oppilaat ovat aikuisia vuosikymmenten kuluttua. Kasvatuksen ja opetuksen parissa työskentelevien on kyettävä näkemään eteenpäin ja ratkaisemaan minkälaisella opetuksella ja kasvatuksella pärjätään tulevaisuudessa. Opettaja joutuu arvioimaan millaisia tietoja ja taitoja oppilas tarvitsee uudella vuosituhannella. (Julkunen 2002, 34.) Muuttu-

va yhteiskunta haastaa opettajat ja koulun. Jatkuvasti uudistuva ja lisääntyvä tietotulva ja nopeasti kehittyvä tietotekniikka asettaa uudenlaisia haasteita kouluille. Miten käy opettajien työssä jaksamisen kanssa? Sosiaali- ja terveystieteillä on käytetty eniten vuorotteluvapaita hyväksi ja mielestäni tämä on yksi merkki työn kuormittavuudesta, koska tarvitaan pidempiä irtiottoja työstä. Tutkimukseni tuloksista voi päätellä, että opettajat jaksavat työssään paremmin, kun he voivat jakaa vastuuta ja osaamisalueitaan. Tarvitseeko kaikkien osata kaikkea? Haastavien oppilaiden kanssa jaksaa paremmin, kun työtä tehdään tiimissä. Arvioinnista voidaan jakaa mielipiteitä toisten kanssa. Voisiko opettajien perinteinen yksintyöskentely olla muuttumassa, mikäli näin on, tämä haastaa opettajankoulutuksen. Tarvitaan uudenlaista koulutusta, missä huomioidaan yhdessä ja tiimissä työskentely. Rytiväärä (2012 54–59) on todennut, että opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota opettajien väliseen yhteistyöhön ja kouluttaa opiskelijoita samanaikaisopetukseen. Näin opettajat kehittyisivät ammatillisesti kun he jakavat tietoa ja oppivat toisiltaan. Alkuluokkatoiminta haastaa kunnat. Alkuluokassa oppilas voi opiskella joustavasti, omista lähtökohdista käsin ja pienemmissä ryhmissä sekä toiminnallisesti. Tähän alkuopetus ei yksin pysty, rinnalle tarvitaan esiopetus, joka lisää leikinomaisuutta ja henkilöstön määrää. Tämä on myös oppilaan etu, kuten aineistosta ilmeni. Alkuluokan toiminnalliset tunnit olivat mukava piristys ja oppilaat jaksoivat työskennellä, vaikka kyseessä olivat päivän viimeiset oppitunnit. Marjatta Siniharju opetushallituksesta (Kankaanranta & Tiuhonen 1994, 212.) tiivistää hyvin ajatuksen opettajien yhteistyöstä. ”Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien yhteistyöllä - kummankin osapuolen osaamisen vahvuuksien yhdistämisellä - voidaan ehkä parhaiten kehittää lapsen ikäkauden edellytykset huomioon ottavaa alkukasvatusta. Yhteistyö ei ole kuitenkaan itsetarkoitus. Se on työtapana ja apuväline, jonka perustana on aina yhteinen tavoite, tasapainoinen lapsi.”

Lama ja säästötoimet uhkaavat koulua ja varhaiskasvatusta. Oppilasryhmiä kasvatetaan ja kenen kustannuksella? Tutkimuksessa ilmeni, että jotkut oppilasryhmät ovat jo nykyisellään liian isoja, jolloin eniten kärsivät ne oppilaat, jotka tarvitsevat eniten tukea. Lisäksi alkuluokan koossa tulee erityisen tarkasti huomioida ryhmäkoot. Kouluissa ja päiväkodeis-

sa ei aina ymmärretä, että oppilaiden lukumäärä vaikuttaa heidän vuorovaikutuksen määrään. Liian suuri luokkakoko vaikuttaa päivittäisten kontaktien määrään.

Lasten sosiaaliset taidot eivät riitä käsittelemään useita kontakteja päivässä. Tärkein rakenteellinen tekijä onkin luokan pysyvyys. Tämä on yhteydessä oppilaan psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin sekä koulumenestykseen. (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007, 41–42.) Eniten itseäni mietitytti alkuluokan rakenteellinen kokoonpano. Vaaditaanko oppilailta liikaa sosiaalisten taitojen hallintaa heti esiopetuksesta alkaen? Vaativatko jatkuvat ryhmätyöt ja yhdessä tekeminen liikaa esi- ja alkuopetusikäiseltä?

Toinen ajatuksia herättävä seikka oli, säilyykö alkuluokassa esiopetuksen tärkeä ominaisuus, leikinomaisuus ja leikin kautta oppiminen? Tuleeko esiopetuksesta liian koulumaista kun se toteutetaan alkuluokassa? Toisaalta olisiko alkuopetukseen tuotava lisää esiopetuksen luonnetta? Enemmän toiminnallisuutta ja leikin ja tekemisen kautta oppimista?

Tässä tutkimuksessa olen saanut luokanopettajien ja lastentarhanopettajien käsityksiä alkuluokasta. Millaisia olisivat vanhempien käsitykset, tai itse päähenkilöiden eli lasten käsitykset? Miten he mahtavat käsittää alkuluokkatoiminnan? Tutkittavaa riittää tulevaisuudessakin. Lisäksi jäin miettimään millaisia käsityksiä alkuluokasta on kolmannelle luokalle siirtyvien kakkosluokkalaisten käsitykset? Ovatko he saavuttaneet tavoitellun mukaisen opetuksen, kuten aineistossa huolen aiheeksi nousi. Mielenkiintoani herättää kysymys näkykö kolmannella luokalla se, että oppilas on opiskellut alkuluokalla, ja jos niin miten? Miten siirtyminen alkuluokkatoiminnasta kolmannelle luokalle onnistuu? Alkuluokalla on opiskeltu toiminnallisesti ja yhteisöllisesti. Miten siirto perinteisempään ja yksilöllisempään opiskeluun onnistuu? Vai onko alkuluokka pystynyt antamaan oppilaalle tarvittavat ja riittävät valmiudet opiskella tulevaisuudessa?

Tulevana luokanopettajana ja mahdollisesti alkuluokan opettajana olen ollut mielenkiintoisella tutkimusmatkalla. Olen saanut lukea erilaisia käsityksiä alkuluokkatoiminnasta ja saanut hyviä kehittämisideoita tästä toiminnasta. Olen oppinut, että käsityksiä on lähes yhtä paljon kuin on vastaajia. Ihmisten koulutustausta, työkokemus ja myös elämäkoke-

mus vaikuttavat siihen, miten he asioita kokevat. Näiden kokemusten myötä syntyvät omat käsitykset erilaisista ilmiöistä. Uskon, että tulevassa työssäni pystyn hyödyntämään saamiini tietoja ja kehitysideoita. Innovatiivisena ihmisenä uskon, että alkuluokka on hyvä tapa yhdistää esi- ja alkuopetus.

Tällä toiminnalla taataan myös opettajien työssä jaksaminen ja oppiminen sekä työssä kehittyminen. Perehdyttyäni alkuluokan toimintatapaan uskon, että kun luokkakoot eivät kasva liian suuriksi, on esi- ja alkuopetuksen yhdistäminen alkuluokkatoiminnaksi hyvä toimintatapa tulevaisuudessa. Alkuluokassa on oma vertaisikäluokka, joka pysyy koko ajan samana, sekä tutut opettajat ja muut aikuiset. Pienryhmät ovat kiinteät ja ne on voitu jakaa vielä pienempiin ryhmiin. Tutussa alkuluokassa on hyvä harjoitella sosiaalisia taitoja ja isosta ryhmästä varmasti löytyy myös ystävyysuhteita. Kiusaamistilanteet kouluissa vähenevät, kun kaikki ovat tuttuja keskenään. Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen helpottuu, jos esi- ja alkuopetus työskentelevät yhdessä. Näin oppilaalla on mahdollisuus eheään, tuttuun ja turvalliseen koulupolkuun esiopetuksesta alkaen.

Taulukko 17. Alkuluokkatoiminnan kehittäminen

SWOT- Analyysi (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats)

+	-
<p style="text-align: center;">S</p> <p style="text-align: center;">Vahvuudet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiimityö - Moniammatillisuus - Jaettu asiantuntijuus - Enemmän aikuisia - Työn ja vastuun jako - Eri-ikäiset lapset: Sosiaaliset taidot ja vertaisoppiminen - Oppilaan opiskelu omista lähtökohdista, omalla lähikehitysvyöhykkeellä 	<p style="text-align: center;">W</p> <p style="text-align: center;">Heikkoudet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sitoutuminen - Hallinnon ja talouden yhdistäminen -
<p style="text-align: center;">O</p> <p style="text-align: center;">Mahdollisuudet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Henkilöstö (Ilta ja aamupäivähoito =eheä koulupäivä) - Eriyttäminen - Pienryhmät - Avustajat - Ongelmien nopea havaitseminen ja niihin puuttuminen - Vastuunjako - Yhteistyö - Työssä jaksaminen (Vastuun jakaminen haastavien oppilaiden kohdalla) - Joustavat lukujärjestykset - Siirto esiopetuksesta kouluun= lapsen hyvä koulupolku - Erityisopettaja lisäresurssina - Toiminnallisuus - Kolmiportainen tuki 	<p style="text-align: center;">T</p> <p style="text-align: center;">Uhat</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muutosvastarinta - Tiedonkulku - Erilaiset toimintakulttuurit - Erilaiset työajat - Puutteelliset työtilat - Liian suuret oppilasryhmät

(Alkuluokkatoiminta, Heinola, 11)

LÄHTEET

- Ahonen, M-L. 2014. Yksilönä yhteisössä. Opettaja 1–2, 24–28.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4 uudistettu painos. Tampere: Vastapaino
- Alkuluokkatoiminta Heinolan kaupungin esi- ja perusopetuksessa. Saatavana www-muodossa
www.heinola.fi/NR/rdonlyres/87F032A9-4254-4888-B7C2-A86CAE2D6EE4/0/ALKULUOKKAops2.pdf Luettu 6.3.2014
- Alkuluokkatoiminta 2013 Saatavana www-muodossa
<http://www.hollola.fi/keskus/frame/frame3.htm> Luettu 10.3.2014
- Ahtiainen, R., Beirad, M. Hautamäki, J. Hilasvuori, T & Thuneberg, H. 2011 Samanai-
kaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta ope-
tuksesta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja, A1:2011. Helsingin
Yliopistopaino.
- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäy-
tyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppi-
laasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsingin-
ki: WSOY.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöl-
lisiä oppimispolkua esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylä: Gummerus
- Elkind, D.1974. Lapset ja nuoret. Jean Piagetin kehityspsykologiaa. Jyväskylä: Gummerus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Saatavana www-muodossa:
http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf Luettu 20.5.2014
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla Acta Universita-
tis Tamperensis 1747.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Rasku-
Puttonen, H.(toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa
ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eskola J., Suoranta J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Eskola J., Suoranta J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Halinen, I. & Holappa, A-S. 2014. OPS 2016- tietoisku: Uudistuvat opetussuunnitelman perusteet esiopetuksessa ja perusopetuksessa. EDUCA 24.1.2014. Opetushallitus www.messukeskus.com/Sites1/Educa/MaterialBank/Luennot%202014/HalinenHolappa.pdf Luettu 3.4.2014
- Hakala, R. Tahvanainen, S. Ikonen, T. & Siro, A. 2011 Osaava lähihoitaja. Sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutuksen kehittämisstrategia. Helsinki: Opetushallitus.
- Hakkarainen, K, Palonen, T, & Paavola, S 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuiden tutkimiseen Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa) www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/asiantuntijuus.pdf Luettu 11.5.2014
- Hakkola, K. & Virsu, M. 2000. Entäs jos...Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Helsinki: Tammi.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Hartonen, M. 2010. Esi- ja perusopetus. Kumpulainen, T. 2011. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana [www muodossa](http://www.muodossa): www.oph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf
- Helakorpi, S. 2005. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kariston kirjapaino Oy.Tammi
- Hollolan Kunnan Opetussuunnitelma 2009. Saatavana [www muodossa](http://www.muodossa): http://www.hollola.fi/sosiaali/paivahoi/Esi_ ja_perusopetuksen_kuntakohtainen_opetussuunnitelma_9_12_2008.pdf Luettu 15.5.2014
- Hollolan kunta.2013 Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.hollola.fi/keskus/frame/frame3.htm> Luettu 11.6.2014

- Hujala, E. Karikoski, H. & Turunen T. 2010. Teoksessa E. Korkeakoski E. T. & Siekkinen, (Toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnittelemapöytäkirjan toimivuus. Puheen-
vuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Porvoo: Bookwell Oy.
- Huusko, M. & Palomäki, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena
kasvatustieteessä. Kasvatus lehti 2/ 162–173
- Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Hytönen, J. 2009. (toim.) Educational Environment in Early Childhood Education in Esto-
nia and Finland. Collection of articles. Helsinki: Yliopistopaino.
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehykses-
sä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä, Lasten ja nuorten kasvun tukeminen Jyväskylä: PS-
Kustannus.
- Isoherranen K., Rekola L. & Nurminen R. 2008. Enemmän yhdessä, moniammatillinen
yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Janhonen, M. 2010. Tiedon jakaminen tiimityössä. Tampere: Tampereen-yliopistopaino.
- Joronen, K. & Koski, A. 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisös-
sä. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Julkunen, M-L. 2002. Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työväli-
neenä alkuopetuksessa Näkökulmia muutokseen. Acta Universitatis Tamperensis,
1053
- Järvinen P, & Järvinen A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Tampereen Yliopis-
topaino.
- Kaikkonen, M. 2000. Eheys yksilön persoonaa ja ympäristöä kehittävässä elinikäisessä
oppimisessa. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet.
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Saatavana www-
muodossa www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/asiantuntijuus.pdf
Luettu 11.5.2014

- Kanaoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsinki: Hakapaino.
- Kangassalo, M., Karila, K. & Virtanen J. 2000. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Tammer-paino.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. 1994. (toim.) 5-8-Vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kari, J. (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus.
- Karlsson, L. 2001 Oppiva organisaatio ja moniammattillisen yhteistyön kehittäminen eräissä yhtenäistyvässä peruskoulussa raportti. Helsinki: Helsingin opetusvirasto
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2014. Yksilönä yhteisössä. Opettaja-lehti 1-2/ 2014.
- Kohonen, V. & Eskelä-Haapanen, S. (toim.) 2006. Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat Kohti osallistuvia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Laaksola, H. 2013. Esiopetus on jokaisen lapsen oikeus. Opettaja 24–25, 3.
- Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) 1999. Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lepola, J. & Hannula, M. (toim.) 2006. Kohti koulua, kielellisten, matemaattisten ja motivaationaalisten valmiuksien kehitys. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: Studies in Education, Psychology and Social Research, 294
- Lyytinen-Lund, A-S. 1998 Alkuopetus- meidän mallimme. Kempele: Finra
- Lämsä, A-L. 2000. (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus
- Metsämuuronen, J. 2002. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3.uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallinen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.
- Opetushallitus 2010 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavana www-muodossa:
www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf
- Opetushallitus, esiopetus. Saatavana www-muodossa
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/oikeus_esiopetus
 Luettu 21.4.2014
- Opetushallitus, arviointi & todistukset. Saatavana www-muodossa:
www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppilaan_arviointi_ja_todistukset

Luettu 6.6.2014

Peltokorpi, E-L. 2007. Yhtä kaikki yksinäisen. Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalaisesta hallinnasta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa. www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Perusopetuslaki 1998. 11§ Saatavana www-muodossa.

www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=esiopetus#L4P11 Luettu 12.4.2014

Perusopetuslaki 1998 4§. Saatavana www-muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 3.5.2014

Perusopetuslaki 1998. 16a§. Saatavana www-muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P15> Luettu 7.4.2014

Perusopetuslaki 1998. 17§. Saatavana www-muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P15> Luettu 7.4.2014

Perusopetuslaki 1998/628. Saatavana www-muodossa:

www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628 Luettu 18.4.2014

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016 luonnos. Helsinki: Opetushallitus.

Saatavana www-muodossa:

http://oph.fi/download/156871_perusopetus_perusteluonnos_vuosiluokat_1_2.pdf

Luettu 18.5.2014

Peterson, J.M. & Hittie, M.M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.

Piaget, J. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suomentanut Palmgren, S. Helsinki: WSOY

Pollard, A. Bourne, J. 2002. (toim.) 11 Revised Editions. Teaching and learning in the primary school. London: Routledge

Puhakka, J. & Selkee J. 2003. Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riihelä, M. 1993. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Jyväskylä: Gummerus.
- Rutonen, M. 2013. Velvoite vai ei? Opettaja 35, 8–9.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. (Toim.) Haastattelun analyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion: teacher learning in co-teaching. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 453.
- Salmela, S. 2013. Pakollinen esikoulu tasa-arvoistasi koulutietä. Etelä-Suomen Sanomat 6.6.
- Saloranta, O. 2002. Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsinki: Yliopistopaino.
- Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Helsinki: Opetushallitus
http://www.tutkintotoimikunnat.fi/download/46465_esiopetuksenlaatu.pdf
Luettu 13.4.2014
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tomperi, T. & Niemelä, J. 2003 Dialogi yksilöstä ja yhteisöstä. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu painos. Helsinki: Tammi
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. TUOPE:Jyväskylä. Tutkiva opettaja 1/2011.

- Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi
- Virtanen, J. 2009. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. 2004. Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Vuorinen J. 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu Jyväskylä: Gummerus.
- Väljjarvi, J 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. Kasvatus lehti 4/ 354–363
- Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Helsinki: WSOY
- Yli-Luoma, P. 2001. Ohjeita opinnäytetyön tekemiseen. Sipoo: International Multimedia& Distance Learning.

LIITTEET

A. Tutkimuslupahakemus

Sivistystoimenjohtaja
Ruotsalainen
Hollolan kunta
Lto, KK Tia Tommola
Ala-Tonttilankatu 5
15170 Lahti
titetomm@student.jyu.fi
040 518 1540

14.10.2013

T U T K I M U S L U P A H A K E M U S

Haen tutkimuslupaa pro gradu- opinnäytetyöhön. Opiskelen Jyväskylän yliopistossa. Pääaineeni on kasvatustiede ja sivuaineeni on esi- ja alkuopetus. Tavoitteenani on valmistua luokanopettajaksi kesällä 2014. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää esi- ja alkuopetuksen yhdistämisen mahdollisuudet ja haasteet. Pro gradu - tutkielmani valmistuu kesällä 2014.

Tutkimustehtäväni on saada tietoa alkuluokkatoiminnasta Hollolan kunnassa. Tarkastelen sitä, miten esi- ja alkuopetus on yhdistetty alkuluokkatoiminnaksi. Tutkimukseni kohderyhmänä olisivat Hollolan kunnan alkuluokissa työskentelevät luokanopettajat ja lastentarhanopettajat. Tarkoitukseni olisi saada jokaiselta alueelta yhden luokanopettajan ja lastentarhanopettajan ajatuksia alkuluokasta haastattelulomakkeen avulla. Lähestyisin tutkimukseni vielä tämän syksyn aikana. Tutkielmani ohjaaja on KT Sirpa Eskelä-Haapanen, sirpa.eskela-haapanen@jyu.fi, 040 592 9565. Pyydän lupaa saada haastatella opettajia ja lastentarhanopettajia heidän kokemuksistaan alkuluokkatoiminnasta. Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia salassapitosäännöksiä.

Tarvittaessa annan lisätietoja.

Ystävällisesti, Lahdessa

B. Kyselylomake

Hyvä rehtori ja kyselyyn vastaaja

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Opintoni ovat pro gradu vaiheessa. Pro gradu tutkielmani työnimi on Esi- ja alkuopetus: Yhdessä vai erikseen? Tutkimukseni aineiston toivoisin saavani Hollolan kunnasta. Lähettäisin kyselyt kunnan jokaiseen lähialueeseen siten, että jokaiselta alueelta on edustettuna yksi koulu. Tämän tutkimuksen tulokset toisivat tietoa alkuluokkien yhteistyön kehittämisestä ja nykytilanteesta. Tulokset olisivat Hollolan kunnan sivistystoimen käytettävissä.

Tarvitsen kyselyyni kaksi vastaajaa koulustanne: yhden luokanopettajan ja yhden alkuluokassa työskentelevän lastentarhanopettajan. Kyselyyni vastataan nimettömänä ja tutkimuksessa ei mitenkään tule ilmi, minkä koulun vastaajasta on kyse. Jokaisen vastaajan panos on tärkeä ja tarpeellinen.

Tulen henkilökohtaisesti hakemaan kyselyt koulustanne n. kahden viikon kuluttua. Sovin tarkan ajan koulunne rehtorin kanssa sähköpostitse. Annan mielelläni lisätietoja aiheesta: titetomm@student.jyu.fi

Kiitos yhteistyöstänne!

Tia Tommola
040-5181540

Graduohjaaja KT Sirpa Eskelä-Haapanen
sirpa.eskela-haapanen@jyu.fi
040-5929565

Koulutukseni: _____

Olen ollut työelämässä yhteensä: _____ vuotta

Minulla on kokemusta esialkuopetuksesta: _____ vuotta

Olen opettanut alkuluokassa: _____ vuotta

Tämänhetkisen alkuluokan lapsiryhmän koko on: _____ kpl

Näistä on esikoululaisia: _____ kpl

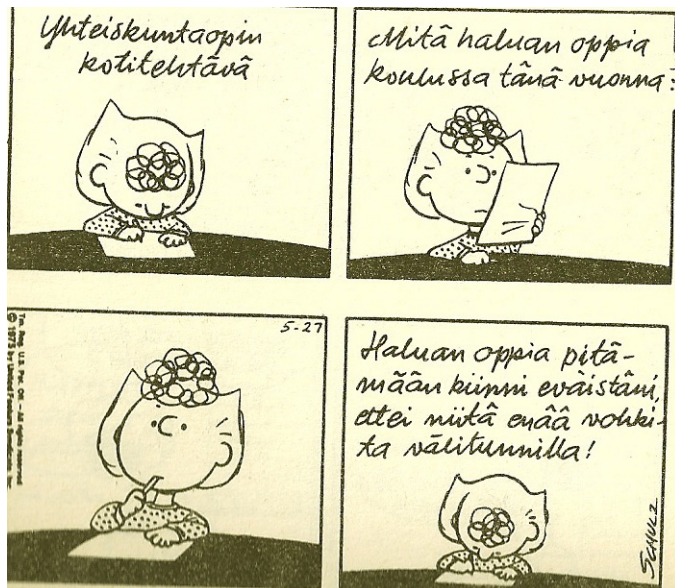
ykkösluokkalaisia: _____ kpl

kakkosluokkalaisia: _____ kpl

Montako tuntia arviiosi mukaan

Alkuluokka (esikoulu, ykkös-kakkonen) työskentelee

yhdessä päivittäin: _____ tuntia



1. Miten tieto kulkee työtiimissänne? _____

2. Miten tieto kulkee koulusta kotiin? _____

3. Kerro kokemuksiasi yksilön huomioimisesta alkuluokassa (Saavutetaanko esi- ja alkuopetuksen tavoitteet? Voiko Oppilas edetä omien oppimisedellytyksiensä mukaan?)

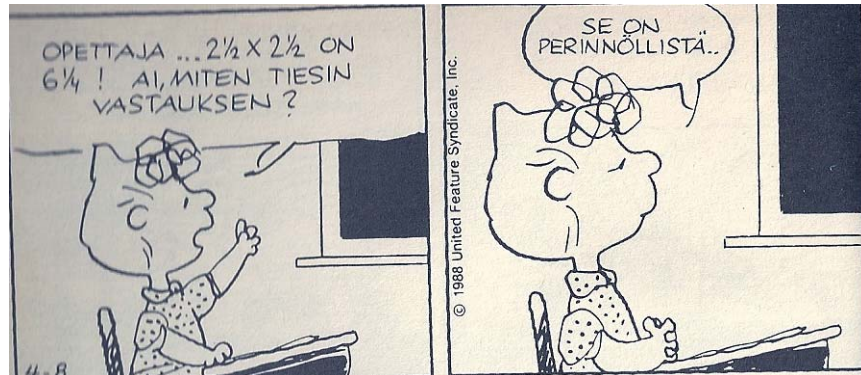


4. Kuvaile kolmiportaisen tuen käytännön toteutuksista alkuluokassanne:

5. Millaiset ovat alkuluokan opetusjärjestelyt? (Tilat, välineet ja oppimateriaali)

6. Miten yllämainitut toimivat arjessa?

7. Miten toimiviksi koet alkuluokan lukujärjestyksen, opettajien työajat ja vastuun jakamisen?



8. Miten alkuluokassa tuetaan sosiaalisten taitojen kehittymistä?

9. Miten alkuluokassa toteutetaan vertaisoppimista?

10. Miten oppilaan arviointi tapahtuu alkuluokassa?



11 a. Mitkä ovat esi- ja alkuopetuksen yhdistämisen edut?

11 b. Entä mahdolliset haitat?

12. Miten kehittäisit alkuluokan toimintaa?



KIITOS VASTAUKSISTASI