





ABSTRACT

Poikonen Pirjo-Liisa

“The curriculum is part of our life” The day-care - cum-primary school community as a curriculum developer

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2003, 154 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625; 230)

ISBN 951-39-1595-6

Summary

Diss.

The aim of the study was to promote the use of a joint curriculum to create continuity through early childhood education, preprimary education, and primary education. This would ensure a consistent whole as regards a child's development. The theoretical framework of the study was cognitive-oriented research in organizational culture in which organizational culture is assumed to regenerate and change in interaction between those involved. The context of the study was a newly founded day-care - cum - primary school unit in which the day-care centre and school worked on the same premises.

The study was conducted as action research. The first phase was done in 1994-1996 and the second in 1999-2001. The data collected consisted of individual and group interviews, tape recordings of the meetings of the curriculum workgroup, written documents, the researcher's notes, and a study journal.

The first phase in the process of planning the curriculum had features of practical action; discussing the matter together created a common language and lines of action for two institutions with different cultural backgrounds. The second phase had features of practico-emancipatory action, as mutual critical evaluation brought along with it changes in the curriculum, new pedagogic practices were developed, and cultural and professional barriers were crossed. An example of this is the development of age-integrated teaching (a combined classroom), the most significant results of which were the versatility of the pedagogic activities, providing space for a child's individuality to assert itself, new experiences, play and intellectual challenges. Furthermore, joint projects encouraged children of different ages to work together, as well as to act as an assistant teacher. The collaboration between the kindergarten teacher and the primary school teacher also provided a model for the children's working together.

The results of the present study add to our understanding of what kind of pedagogic knowledge is needed when developing curricula as a process. The results also add to our understanding of the importance of administrative, cultural, and professional backgrounds when building a continuum from early childhood education to primary education.

Key words: curriculum, preprimary education, primary education, action research, organizational culture, feeling of community, age-integrated teaching

Author's address

Pirjo-Liisa Poikonen
Department of Early Childhood Education
University of Jyväskylä, Finland

B.O. Box 35
FIN-40014 University of Jyväskylä, Finland

Supervisors

Professor Helena Rasku-Puttonen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Professor Leena Alanen
Department of Early Childhood Education
University of Jyväskylä, Finland

Professor Maritta Hännikäinen
Department of Early Childhood Education
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers

Professor Anneli Niikko
Department of Teacher Education
University of Joensuu/Savonlinna, Finland

Professor Pentti Hakkarainen
Department of Teacher Education
University of Oulu/Kajaani, Finland

Opponent

Professor Anneli Niikko
Department of Teacher Education
University of Joensuu/Savonlinna, Finland

ALKUSANAT

Tämä väitöskirjan tekeminen on ollut minulle monivuotinen prosessi. Aloitin tutkimustyöni 1990-luvun puolivälissä uudessa, vasta perustetussa päiväkotikouluyksikössä. Tässä yksikössä minua kiinnosti erityisesti kahden erilaisen kulttuuritaustan omaavan instituution yhteistyö ja sen tuomat mahdollisuudet siirtymävaiheessa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.

Väitöskirjani ohjaajina ovat toimineet professori Helena Rasku-Puttonen, professori Leena Alanen sekä professori Maritta Hännikäinen. Esitän heille kaikille lämpimät kiitokseni asiantuntevasta ja rakentavasta ohjauksesta. Professori Helena Rasku-Puttonen on kulkenut rinnallani tutkimusmatkan alusta alkaen. Ilman hänen inhimillistä ja rohkaisevaa kannustusta olisin tuskin päässyt maaliin asti. Kiitos vielä kerran.

Mitä suurimmat kiitokset kuuluvat tutkimuksessa mukana olleelle päiväkotikouluyhteisölle ja sen jokaiselle jäsenelle erikseen. Olemme tehneet yhdessä pitkän, tapahtumarikkaan matkan, jonka aikana olemme oppineet paljon sekä yhdessä että toinen toisiltamme. Tästä monivuotisesta, yhteisestä tutkimusprosessista en vaihtaisi päivääkään pois. Olen kiitollinen jokaisesta käymästämme keskustelusta ja huomaan jääväni kaipaamaan näitä innostavia keskusteluhetkiä.

Edellytykset tutkimustyölleni on tarjonnut Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitos, jossa olen tehnyt väitöskirjaani osana assistentin tehtäviä. Jyväskylän yliopiston rehtorin sekä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan myöntämä taloudellinen tuki mahdollisti tutkimukseen keskittymisen kokopäiväisesti muutaman kuukauden ajan. Kiitokset kaikille.

Väitöskirjani esitarkastajina ovat toimineet professori Anneli Niikko ja professori Pentti Hakkarainen. Heidän asiantunteva ja perusteellinen paneutuminen työhöni antoi arvokasta apua väitöskirjani loppuunsaattamisessa. Esitän heille molemmille lämpimät kiitokseni. Varhaiskasvatuksen laitoksen toimistosihtööri Irma Rohula on auttanut kuvioiden muokkaamisessa ja atk-suunnittelija Kai Hakkarainen on ollut apuna tekstinkäsittelyyn liittyvissä asioissa. Yhteistyö heidän kanssaan on ollut mutkatonta ja hauskaa, kiitos siitä. Kiitokset osoitan myös Jyväskylän yliopistolle, jonka julkaisusarjassa tutkimus ilmestyy sekä julkaisun tieteelliselle toimittajalle professori Maritta Hännikäiselle, julkaisusihtööri Marja-Leena Tynkkyselle ja julkaisukoordinaattori Pekka Olsbo'lle. Englanninkielisten osuuksien osalta kiitän amanuenssi Tellervo Ketaa ja lehtori Michael Freemania.

Lopuksi esitän kiitokseni omalle perheelleni. Tutkimus on vienyt ajoittain liikaa aikaa perheen yhteisestä ajasta. Työni kiireisimmässä vaiheessa en ole jaksanut olla aina läsnä. En kuitenkaan tunne suurta syyllisyyttä, sillä lukuun ottamatta tutkimuksen viimeistelyvaihetta olen ollut saatavilla ja läsnä vuosien ajan lähes sataprosenttisesti. Kiitän puolisoani Erkkiä ja lapsiani Heliä, Hannaa ja Anttia sekä läheisiäni ymmärtämisestä. Omistan väitöskirjani rakkaimmilleni.

Jyväskylässä 24. lokakuuta 2003
Pirjo-Liisa Poikonen

SISÄLLYS

1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAUSTA JA RAKENNE	9
1.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tausta	9
1.2	Päiväkoti ja koulu saman katon alla	12
1.3	Tutkimuksen rakenne	13
2	PÄIVÄHOIDON JA OPPIVELVOLLISUUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAT	15
2.1	Opetussuunnitelman määrittely	15
2.2	Opetussuunnitelman kehitys päivähoidossa	16
2.3	Opetussuunnitelman kehitys perusopetuksessa	18
2.4	Opetussuunnitelman kehittäminen	19
3	KASVATUSYHTEISÖT JA NIIDEN KULTTUURIT	25
3.1	Organisaatiosta yhteisöksi	26
3.2	Organisaatiokulttuuri käsitteenä	30
3.3	Yhteisöllisyys	33
3.4	Päiväkodin ja koulun organisaatiokulttuurit	36
3.5	Ikäintegroitu opetus ja ammattikulttuurien kohtaaminen	40
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	47
4.1	Tutkimustehtävä	47
4.2	Toimintatutkimus tutkimusstrategiana	49
4.2.1	Toimintatutkimukseen liittyvät metodologiset ratkaisut	49
4.2.2	Toimintatutkimuksen syklit ja spiraalimalli	53
4.2.3	Toimintatutkimuksen yhteisöllisyys ja tutkijan rooli	54
4.3	Tutkimuksen toteuttaminen	57
4.3.1	Tutkimuksen eteneminen ja aineiston keruu	57
4.3.2	Aineiston analyysi ja tulkinta	61
4.3.3	Tutkimuksen raportointi	65
5	HAPUILUA JA TUNNUSTELUA - OPETUSSUUNNITELMAN LAADINTAPROSESSIN ENSIMMÄISEN VAIHEEN TULOKSET	66
5.1	Ydinryhmä prosessin käynnistäjänä	66
5.2	<i>“Ei ollut selvää kuvaa siitä, mitä tullaan tekemään”</i> - aloitusvaiheen kokemuksia ja arviointia	70
5.3	Yhä useampi mukaan prosessiin	75
5.4	<i>“Pitäis vielä enemmän päästä yhteisymmärrykseen ja viedä sitten käytännön asteelle”</i> - toisen vuoden kokemuksia ja arviointia	78
5.5	Ensimmäisen vaiheen koonti	83

6	RAJA-AITOJEN PURKAMISTA - OPETUSSUUNNITELMAN LAADINTAPROSESSIN TOISEN VAIHEEN TULOKSET	87
6.1	Paineet opetussuunnitelman muuttamisesta kasvavat	87
6.2	<i>“On opittu näkemään minkälainen sen opsin pitää olla”</i> - opetussuunnitelman ensimmäisen version uudistamisen kokemuksia ja arviointia	89
6.3	Yhdessä oppimista yli hallinto- ja ammattirajojen - yhdysluokan toiminnan ja yhteistyön kokemuksia ja arviointia	98
6.3.1	Koulunkäyntiä, eskaria vai jotain muuta?	98
6.3.2	Oppimiskumppanuutta ja yhdessä oppimista	106
6.4	Toisen vaiheen ja yhdysluokkatoiminnan koonti	111
7	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	113
7.1	Tutkimuksen päätulokset	113
7.2	Tutkimustulosten merkitys	116
7.2.1	Opetussuunnitelman kehittäminen kasvatus- ja opetustyön jäsentäjänä	116
7.2.2	Opetussuunnitelman laadintaprosessi päiväkodin ja koulun integraation välineenä	118
7.2.3	Kohti oppivan yhteisön kulttuuria	123
8	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	126
8.1	Tutkimustehtävän ja tutkimusstrategian arviointi	126
8.2	Tutkijan roolin ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi	129
8.3	Tutkimuksen eettisyys	134
8.4	Jatkotutkimustarpeet ja haasteet opettajankoulutukselle	135
	SUMMARY	137
	LÄHTEET	140
	LUETTELO KUVIOISTA JA TAULUKOISTA	154

1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAUSTA JA RAKENNE

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tausta

Tutkimuksen tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen muodostaman lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden syntymistä yhteisen opetussuunnitelman laatimisen avulla. Tutkimustehtävänä on seurata ja analysoida yhden päiväkotikouluyksikön opetussuunnitelman laatimisprosessia siltä kannalta, miten esi- ja alkuopetuksen pedagogista jatkumoa sekä yhteisöllisyyttä edistetään yhteisen opetussuunnitelman laatimisen avulla.

Tutkimuksen kontekstina on päiväkoti ja koulu, jotka fyysisesti toimivat samoissa tiloissa. Tutkimus on toimintatutkimus, jonka ensimmäinen vaihe aloitettiin 1990-luvun puolivälissä, jolloin ilmestyivät Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994), Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia (1994) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996). Tutkimuksen toinen vaihe aloitettiin vuonna 1999 ja se jatkui vuoden 2001 syksyyn, siten myös vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnos 1 - 2-vuosiluokkien osalta (Opetushallituksen päätös perusopetuksen vuosiluokkien 1 - 2 opetuskokeilussa 2001 - 02 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista 2001) ovat olleet vaikuttamassa tässä monivuotisessa opetussuunnitelmaprosessissa.

Tutkimus sijoittuu organisaatiotutkimuksen ja kulttuuritutkimuksen risteysalueelle. Organisaatioteoreettinen lähestymistapa tutkimuksessa on lähinnä organisaatiokulttuurin ja oppivan organisaation näkökulma. Päiväkoti-kouluyksikön opetussuunnitelman laadintaprosessi nähdään tällöin myös kyseisen yksikön toimintakulttuurin kehittämisenä.

Tutkimuksen kohteena on laaja ilmiökokonaisuus, joka koostuu opetussuunnitelman kehittämisestä, päiväkodin ja koulun integraatiosta, moniammatillisesta yhteistyöstä sekä näiden keskinäisistä suhteista. Mikään ilmiön osatekijöistä ei ole staattinen, vaan kaikki ovat olemukseltaan prosessimaisia ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Yhteiskunnalliset muutokset ovat olleet vaikuttamassa koko suomalaisen koulutusjärjestelmän uudistamiseen. Uudistukset ovat olleet luonteeltaan sekä rakenteellisia että sisällöllisiä. Päätösvallan hajauttaminen valtionhallinnosta kuntatasolle on osaltaan tuonut uusia haasteita kunnille ja yksiköille, josta esimerkkinä on opetussuunnitelmien laatimisen siirtyminen kunta- ja yksikötasolle. On käyty keskustelua esiopetuksen järjestämisestä ja joustavasta koulunaloituksesta, peruskoulua on haluttu yhtenäistää ja lukiota ja ammatillisia oppilaitoksia on nivottu läheisempään yhteistyöhön. Tämän tutkimuksen aihe nousee 1990-luvun puolivälissä käynnistyneestä opetussuunnitelmauudistuksesta, jossa kasvatusta ja opetustyötä pyrittiin desentralisoimaan. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opetussuunnitelman laadinnassa keskeinen rooli nähdään olevan kasvatusta ja opetustyötä toteuttavilla.

1990-luvulla on keskusteltu vilkkaasti elinikäisestä oppimisesta, koulunaloituksen varhentamisesta sekä joustavasta koulunaloituksesta. Etenkin keskustelut koulunaloituksen joustavuudesta ovat lisänneet halua selvittää varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen erityispiirteitä ja voimistaneet pyrkimystä niiden parempaan nivomiseen toisiinsa. Myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta lapsen kehityskaaren huomioiminen edellyttää erityisesti saumavaiheiden pedagogista niveltämistä lapsen siirtyessä päivähoitosta peruskouluun, peruskoulusta lukioon ja myöhempiin opiskelupaikkoihin (Ruoho 1997). Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen aikaisempi kehitys sekä kasvuympäristö on otettava huomioon lapsen kasvuympäristön vaihtuessa (Valsiner 1988; Rosegrant & Bredekamp 1993).

Koulunaloitukseen liittyvässä keskustelussa on kiistelty siitä, kuuluvatko kuusivuotiaat koulun vai päivähoiton piiriin. Keskusteluissa on jäänyt vähälle suomalaisen esiopetuksen tehtävän ja aseman pohtiminen sekä esiopetuksen näkeminen osana kasvatusta ja koulutusjärjestelmää. Tämä on erityisen tärkeä elinikäisen oppimisen näkökulmasta, jonka perusideassa mikään ikävaihe ei ole alisteinen toiselle: varhaislapsuus koululle eikä koulu työelämälle. Lapsi ei elä varhaislapsuutta ainoastaan siksi, että aloittaisi koulunkäynnin.

Lapsen kehityskaaren näkökulmasta suomalainen kasvatusta ja koulutusjärjestelmän kehittäminen on enimmäkseen ollut yksittäisten alueiden irrallista suunnittelua ja kehittelyä kuten Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994), Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtien (1994) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) laatimiset osoittavat. Koulutusjärjestelmän alueiden kehittäminen erikseen on kuitenkin ristiriidassa elinikäisen oppimisen näkökulman kanssa. Lisäksi varhaiskasvatusta ja koulu kuuluvat eri hallintoalueille; varhaiskasvatusta ohjaavat päivähoitolaki sekä sosiaali- ja terveystieteiden ohjeet ja koulun toimintaa ohjaavat perusopetuslaki sekä opetushallinnon antamat ohjeet. Keskustelua erityisesti kuusivuotiaiden liittämistä osaksi koulutusjärjestelmää on Suomessa käyty 1970-luvulta lähtien. Vuoden 2000 esiopetusuudistuksen (laki- ja asetusmuutos) ja ja samana vuonna julkaistun Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) tarkoituksena on yhtenäistää sekä esiopetuksen järjestämistä että esiopetuksen sisällöllistä toteuttamista.

Keskustelua esiopetuksen ja koulun integroinnista on käyty ja käydään myös muissa Pohjoismaissa. Ruotsi vastasi esiopetuksen ja perusopetuksen integrointikysymykseen hallinnollisella uudistuksella vuoden 1998 alusta siirtämällä päivähoiton opetushallinnon alaisuuteen (Lind 1998). Ruotsin hallinnollis-

sen uudistuksen ohella laadittiin 6 - 16-vuotiaiden opetussuunnitelma. Yhteisten lähtökohtien varaan rakennettujen opetussuunnitelmien odotetaan helpottavan päivähoidon ja koulun yhteistyötä. Ruotsin uuden 6 - 16-vuotiaiden yhteisen opetussuunnitelman tavoitteena on tukea esikoululuokan, oppivelvollisuuskoulun ja iltapäivätoiminnan yhteen nivomista. Opetussuunnitelmassa puhutaan leikistä, huolenpidosta, luovuudesta ja lapsen omatoimisesta asioiden tutkimisesta. Koulun, esiopetuksen ja vapaa-aikatoiminnan yhteistyökokeiluista on jo ilmestynyt joitakin tutkimusraportteja (Hansen 1999; Johansson 1999; Söderlund 2000).

Useissa Euroopan Unionin maissa 3 - 5-vuotiaiden esiopetus (preprimary education) on osa koulutusjärjestelmää. Esimerkiksi Belgiassa, Ranskassa, Irlannissa, Italiassa ja Espanjassa lähes kaikki 4 - 5-vuotiaat lapset osallistuvat esiopetukseen (Virtanen 1998, 26). Lisäksi esiopetuksen laatuun liittyvät kysymykset ovat johtaneet Suomessa (Ojala 1991, 1994; Lummelahti 1995, 1996; Hujala-Huttunen & Järvi 1996; Kankaanranta 1998) ja laajemminkin (Bredekamp 1987; Smith 1996) 1990-luvulla voimakkaaseen esiopetuksen opetussuunnitelmien kehittämistoimintaan.

Päivähoidon ja oppivelvollisuuskoulun pedagoginen integraatio edellyttää myös hallinnollisten rajojen ylittämistä, päivähoidon ja koulun yhteistoimintaa entistä enemmän sekä eri tahojen ammatillisen osaamisen hyödyntämistä. Kasvatusjärjestelmän tulisi Lehtisaloon ja Raivolan (1986, 232) mukaan muodostaa oppijan tarpeita palveleva tarkoituksenmukainen, sen eri lohkot toisiinsa niveltävä kokonaisuus, jos halutaan puhua elinikäisen kasvatuksen todellisesta toteuttamisesta. Lapsen kehityksen kokonaisvaltaisesti huomioon ottavaa järjestelmää voisivat kuvata käsitteet *joustava, pehmeät rajat ja yhteistoiminta* (Ruoho 1997).

Sosiaali- ja terveyshallinto sekä opetushallinto ovat korostaneet kehittämissuunnitelmissaan (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) päivähoidon ja koulun yhteistä vastuuta 6 - 8-vuotiaiden lasten kasvatuksesta ja opetuksesta. Nämä ovat antaneet lisävauhtia jo aiemmin käynnistyneille yhteistyökokeiluille (Kankaanranta 1994) sekä päiväkotien ja koulujen opettajien yhteistyön laajenemiselle. Yhteistyön ja yhteisymmärryksen parantamiseksi varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa on etsitty keinoja päivähoidon ja koulun kulttuurien kohtaamiselle (Fredriksson 1993; Persson 1993; Kankaanranta 1994, 1998).

Kankaanrannan (1994) sekä Ojalan ja Siekkisen (1998) tekemät kartoitukset Suomen esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeista osoittavat, että lukuisissa kokeiluissa on ollut yllättävän vähän tieteellistä tutkimusta, jossa olisi problematisoitu pedagogista toimintaa ja kerätty systemaattista tietoa. Poikkeuksena ovat Lummelahden (1996, 1998), Hakkaraisen (1997) ja Kankaanrannan (1998) tutkimukset. Myös esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien yhteislaadinta oli 1990-luvun puolivälissä suhteellisen vähäistä huolimatta opetussuunnitelmien perusteissa esitetyistä esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteisen suunnittelun vaatimuksista, joskin tilanne on muuttunut viimeisimpien opetussuunnitelmien perusteiden myötä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosiluokat 1 - 2 2002).

Esi- ja alkuopetuksen integrointiin liittyvät ratkaisut merkitsevät muutoksia esi- ja alkuopetuksen yksiköiden toiminnassa sekä koko kasvatus- ja koulutusjär-

jestelmässä. Oma kiinnostukseni esi- ja alkuopetuksen niveltämisen tutkimiseen heräsi Esiopetuksen suunnittelun lähtökohdissa (1994) ja Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (1994) esitetyistä yhteistyövaatimuksista. Lastentarhanopettajien kouluttajana yhteistyökysymykset ovat erityisesti olleet kiinnostukseni kohteena. Nämä näkökohdat ovat heijastuneet tämän tutkimuksen lähtökohtiin ja käytännön toteutukseen.

1.2 Päiväkoti ja koulu saman katon alla

Tutkimuksen päiväkotin ja koulun alkuopetusluokat sijaitsivat samoissa tiloissa. Tutkimuskohteen perustamis- ja käynnistämisyhteistyöön liittyvät tiedot perustuvat päiväkodin johtajan kanssa käytyihin keskusteluihin syyskuussa 1994.

Päiväkodin ja koulun toimiminen fyysisesti samoissa tiloissa antoi mahdollisuuden kehittää varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen saumatonta liittymistä toisiinsa, ja näin muodostaa lapsen kehityksen kannalta eheää jatkumoa varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. Uuden yksikön suunnittelun lähtökohtana oli päiväkodin ja koulun niveltäminen sekä opetusmenetelmien kokeilu ja kehittäminen. Päiväkoti-kouluyksikköä alettiin suunnitella vuonna 1990. Suunnittelua varten valittu työryhmä oli tiiviissä yhteistyössä rakennuksen suunnitteluarkkitehdin kanssa. Rakennuksen liikuntasali, ruokailuhuone, jakelukeittiö, henkilökunnan tilat, työpaja, pienkeittiö sekä ryhmä- ja erityistilat olivat yhteisiä. Kaikkia muitakin tiloja käytettiin yhteisesti tarpeen mukaan.

Päiväkodin johtaja valittiin keväällä 1992 ja muu henkilökunta syksyn 1992 aikana. Koulun kolme opettajaa oli valittu jo aikaisemmin. Koulu toimi lähikoulun johtajan alaisuudessa. Suunnittelua koulun ja päiväkodin yhteistyöstä jatkettiin päivähoidon ja alkuopetuksen yhteistyöryhmissä. Myös koko henkilökunta tapasi toisiaan yhteissuunnittelupalavereissa ja osallistui talon rakentamisen seurantaan, suunnitteluun ja varusteiden hankintaan.

Alue, jossa yksikkö sijaitsi oli uusi asuinalue, johon lähivuosina on rakennettu paljon ja jossa asuu paljon lapsiperheitä. Uusi päiväkotin- ja koulurakennus toimi samalla alueen toimintakeskuksena. Se merkitsi sitä, että alueen asukkaille tarjottiin mahdollisimman monipuolisia kunnallisia palveluja ja pyrittiin mukautamaan yhdyskuntarakenteen muutoksiin. Harrastustoiminnoille ja asukkaiden omaehtoiselle toiminnalle talo tarjosi hyvät puitteet. Alueella pyrittiin toimimaan aluevastuullisesti, jolloin pienemmille lapsille pyrittiin tarjoamaan päiväkotin- ja koulupaikka mahdollisimman lähellä kotia ja erityispalvelut luontevimmin tuttujen ja turvallisten ihmisten avulla. Päiväkodin ja koulun toiminta perustui yhteistyöhön lasten vanhempien ja tukiverkoston kanssa.

Uusi päiväkotin-kouluyksikkö aloitti toimintansa elokuussa 1993. Aloitusvuonna päiväkodissa oli seuraavat lapsiryhmät: 1 - 2-vuotiaat (1 ryhmä), 3 - 6-vuotiaat (2 ryhmää), 3 - 6-vuotiaat (yksi osapäiväryhmä) sekä koululaisten vapaa-aikaryhmä. Koulun puolella oli kolme alkuopetusluokkaa.

Uuden yksikön aloitusvuoteen liittyi paljon uudelle yksikölle tyypillisiä toimintoja, kuten kalusteiden ja materiaalien hankkimista, tilojen organisointia ryhmien toimintaa palveleviksi sekä henkilöstön rekrytointia. Yhteisen opetus-

suunnitelman työstäminen aloitettiin syksyllä 1994. Kuitenkin jo ensimmäisen toimintavuoden aikana käynnistettiin keskustelut yhteisistä kasvatusta- ja toimintaperiaatteista, joita jatkettiin tehokkaammin opetussuunnitelmatyön alettua. Opetussuunnitelman laadintaprosessin käynnistämisen yhteydessä päiväkodin ja koulun johto korosti, että opetussuunnitelman laadintaprosessi tulisi olemaan kiinteässä yhteydessä koko talon yhteisön ja yhteisöllisyyden kehittämiseen. Kantavana ajatuksena oli päiväkodin ja koulun toiminnan eheyttäminen siten, että yhteisesti omaksutut arvot ja tavoitteet ohjaisivat sekä päiväkodin että koulun alkuopetusluokkien toimintaa.

Päiväkoti-kouluyksikön valmistuttua kiinnostuin mahdollisuudesta tehdä tutkimusta esi- ja alkuopetuksen integroinnista, johon talo tarjoaisi fyysisesti hyvät edellytykset. Samaan aikaan päiväkodin johtaja ja kaupungin päivähoidon suunnittelija innostivat minua tekemään tutkimusta tästä uudesta yksiköstä. Tutkimuslupa myönnettiin ja aloitin tutkimukseni syksyllä 1994. Tutkimuksen aloitusvaiheessa kävimme yhdessä henkilökunnan kanssa keskustelua roolistani tutkijana sekä molempien osapuolten odotuksista esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman kehittämisessä. Oma roolini opetussuunnitelmaprosessissa olisi olla tutkijana ja yhteisön apuna opetussuunnitelmaprosessin aikana. Tutkijan rooliini kuuluisi kerätä systemaattista arviointia prosessin kulusta, jonka pohjalta prosessia kehiteltäisiin yhdessä. Lisäksi toimin aktiivisena opetussuunnitelmaryhmän jäsenenä sekä konsulttina pienryhmätapaamisissa ja muutamissa koulutuspäivissä.

1.3 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen rakenne on tutkimuksen kuluessa muotoutunut seuraavanlaiseksi: Tutkimuksen johdantoluvussa olen tarkastellut lyhyesti lähtökohtia ja edellytyksiä päiväkodin ja koulun yhteisen opetussuunnitelman laatimiselle sekä kuvannut päiväkotikouluyksikköä tutkimuskontekstina.

Luvuissa kaksi ja kolme kehitellen tämän tutkimuksen kannalta keskeistä käsitteistöä: opetussuunnitelman, yhteisön ja organisaatiokulttuurin käsitteitä. Luvussa kaksi teen myös lyhyen historiakatsauksen päivähoidon ja peruskoulun opetussuunnitelmiin sekä selvitän opetussuunnitelman laadintaa koskevia kysymyksiä teorioiden ja tutkimusten avulla.

Luvussa neljä paneudun toimintatutkimuksen kysymyksiin ja siihen, miten opetussuunnitelmaprosessi tässä tutkimuksessa eteni toimintatutkimuksen spiraalissa. Lisäksi selvitän aineiston keruuta ja analyysiä sekä omaa tutkijan rooliani opetussuunnitelmaprosessin aikana.

Näiden jälkeen kuvaan luvuissa viisi ja kuusi opetussuunnitelmaprosessin sisällöllistä ja toiminnallista kulkua tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa, jolloin yhteistä opetussuunnitelmaa laadittiin ensimmäistä kertaa sekä tutkimuksen toisessa vaiheessa, jolloin opetussuunnitelmaa uudistettiin. Lisäksi luvussa kuusi kuvaan ja analysoin hallintorajoja ylittävää opetussuunnitelman toteuttamista. Siinä tarkastelen ikäintegroidun ryhmän, yhdysluokan, toimintaa, jossa esiop-

tusikäiset ja ensimmäisen luokan oppilaat sekä lastentarhanopettaja ja luokanopettaja toimivat yhdessä.

Luvun seitsemän alussa esittelen tutkimuksen päätulokset, jonka jälkeen pohdin ja syvennän lukujen viisi ja kuusi tuloksia tarkastelemalla niiden merkitystä yleisemminkin siltä kannalta, miten opetussuunnitelman kehittäminen voi toimia kasvatusta ja opetustyön jäsentäjänä sekä päiväkodin ja koulun pedagogisen jatkumon edistämisen välineenä. Lisäksi syvennän tuloksia oppivan yhteisön näkökulmasta. Pyrin vastaamaan kysymykseen, voidaanko päiväkodin ja alkuopetuksen yhteisellä opetussuunnitelman laadintaprosessilla edistää yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentumista sekä päiväkodin ja koulun pedagogista jatkumoa ja samalla kehittää kasvattajien omaa työtä. Lopuksi luvussa kahdeksan arvioin tutkimusprosessia ja esitän jatkotutkimustarpeita.

Tutkimus on syntynyt kahdessa vaiheessa. Tässä raportoidaan koko prosessi. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa opetussuunnitelmaa laadittiin ensimmäistä kertaa yhdessä päiväkodin ja koulun alkuopetushenkilöstön kanssa. Tämä vaihe on raportoitu keväällä 1999 lisensiaatintyönä, joka opetussuunnitelmaprosessin ensimmäisen vaiheen osalta on tiivistetty osittain tähän tutkimukseen. Lisensiaatintyön jälkeen tutkimus on jäsentynyt ja laajentunut sisältäen opetussuunnitelmaprosessin toisen vaiheen, jossa opetussuunnitelmaa uudistettiin sekä aloitettiin yhteistoimintamallin kehittäminen, jossa hallinnollisia, kulttuurisia ja ammatillisia rajoja voitaisiin murtaa lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuuden turvaamiseksi.

2 PÄIVÄHOIDON JA OPPIVELVOLLISUUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAT

2.1 Opetussuunnitelman määrittely

Opetussuunnitelman määrittelyjä löytyy kirjallisuudesta miltei yhtä monta kuin siitä on kirjoittajiaakin (Malinen 1992; Atjonen 1993). Useat tutkijat ovat korostaneet opetussuunnitelmakäsitteen monitieteisyyttä ja dynaamisuutta (Kansanen 1987; Malinen 1992; Atjonen 1993; Jackson 1993). Opetussuunnitelman mallit jaetaan yleisimmin Lehrplan- ja curriculum-malleihin (Malinen 1992). Lehrplan-mallissa opetussuunnitelmien laadinta perustuu ainejakoisuuteen, kun taas curriculum-malli tarkoittaa lapsen oppimiskokemusten suunnittelua, jossa opetussuunnitelma ei ole sidottu ainejakoisuuteen vaan yleensä lasten elämään (Malinen 1992). Opetussuunnitelma on Grundyn (1987) ja Goodsonin (1990) mukaan kulttuurinen rakennelma, konstruktio. Tämä tarkoittaa sitä että opetussuunnitelma nostaa esille yksilön kokemuksen ja merkityksen.

Väljärven (1992) mukaan *opetussuunnitelma* voidaan nähdä suunnitelmaksi kaikista niistä järjestelyistä ja toiminnoista, joilla koulun ohjauksessa luodaan edellytykset tavoitteeksi asetetuille oppilaiden oppimiselle ja kasvulle. Määritelmä pitää sisällään koko koulun toimintakulttuurin. *Toimintakulttuuriin* kuuluvat arvot, päämäärät, uskomukset ja oppilaitoksen rakenteet arkisine työkäytänteineen. Jos lähtökohdaksi otetaan toimintakulttuurinen opetussuunnitelmanäkemys, opetussuunnitelma on hyvin laajamerkitsevä.

Opetussuunnitelman laatimisen Gröndahl, Piekkari ja Rassi (1994) näkevät prosessina, joka on jatkuva, yhteisödynaaminen tapahtumasarja. Siinä kouluyhteisö tutkii itseään, käy sisäistä reflektiivistä keskustelua sekä pyrkii koko ajan kehittämään opetussuunnitelmaansa ja samalla koko toimintakulttuuriaan siten, että se voisi yhä laadukkaammin toteuttaa perustehtävänsä sekä oppilaan että yhteiskunnan kannalta katsottuna. Gröndahl ym. näkevät kehittämisprosessin keskeisesti vuorovaikutteisena, johon yhteisön jäsenten lisäksi osallistuvat myös sidosryhmät. Opetussuunnitelman kehittäminen on samalla oppivan koulun kehittämistä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994), Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia (1994) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996) korostavat opetussuunnitelman prosessiluonnetta kuten myös uusimmat opetussuunnitelman perusteet (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosiluokat 1 - 2 2002). Keskusjohtoisuuden sijaan painotetaan paikallistason yksikkökohtaista kehittämistä. Opetussuunnitelman kehittäminen rakentuu opetussuunnitelman perusteille: "...perusteet on pohja, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen paikallisesti laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma". (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14-15.)

Opetussuunnitelman määritelmille on yhteistä, että opetussuunnitelma nähdään dynaamisena ja koko toimintakulttuuria koskevana ja se nostaa esille yksilön kokemuksen ja merkityksen. Myös tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma nähdään laajasti Välijärven (1992) tavoin koko päiväkotikoulu-yhteisön toimintakulttuuria koskevana. Opetussuunnitelman laadinnalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa päiväkodin ja perusopetuksen 1 - 2-luokkien opetussuunnitelman ensikertaista yhteislaadintaa sekä sen uudistamista.

2.2 Opetussuunnitelman kehitys päivähoidossa

Opetussuunnitelman sijasta päivähoidon piirissä on käytetty yleisesti termiä toimintasuunnitelma tai pedagoginen ohjelma. Valtakunnallisia ehdotuksia esiopetuksen opetussuunnitelmiksi 1970-luvulla tekivät esikoulukomitea (Esikoulukomitean mietintö 1972) ja kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta (Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietintö 1978).

Suomalaisen päivähoidon virallisessa tavoiteasettelussa päivähoidolla on kaksi tehtävää: sosiaalinen ja kasvatuksellinen (Laki lasten päivähoidosta 36/1973; 304/1983). Sosiaalinen tehtävä tarkoittaa päivähoitopalvelujen tarjoamista perheille. Suomessa jokaisella päivähoitoikäisellä lapsella on tällä hetkellä subjektiivinen oikeus päivähoitopaikkaan. Päivähoidon kasvatuksellisella tehtävällä tarkoitetaan vanhempien tukemista kasvatustehtävässä sekä lapsen kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukemista. Viime vuosiin saakka päivähoito on yleisissä keskusteluissa nähty pääasiassa sosiaalipalveluna perheille pedagogisen tehtävän jäädessä toisarvoiseksi.

Parlamentaarisesti laadittuja ja hyväksytyjä päivähoidon kasvatustavoitteita (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980) voidaan pitää suomalaisen varhaiskasvatuksen historiassa merkittävänä askeleena. Asiakirjan mukaan päivähoidon yleistavoitteena on "tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä, yhdessä kotien kanssa edistää monipuolista ja sopusointuista persoonallisuuden kehitystä sekä tasoittaa erilaisista taustoista johtuvia kokemuseroja yksilöllisellä tavalla siten, että lapsen edellytysten mukaisesti ja kulttuuriperinteeseen nojaten turvataan lapsen fyysinen kehitys, ohjataan hänen sosiaalista kehitystään ja annetaan aineksia hänen henkiselle kehitykselleen." (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 103-104.)

Tavoitteiden toteuttamisen tueksi sosiaalhallitus laati useita konkreetisoivia oppaita, kuten Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelman (1984), Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelman (1986), sekä Kolme - viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelman (Salminen 1988). Tarkoituksena oli antaa vastuu tavoitteiden tulkinnasta päivähoiton työntekijöille, jotka vanhempien kanssa yhdessä keskustellen loisivat kullekin yksikölle parhaiten sopivia kasvatuskäytäntöjä.

Esiopetukseen liittyvä noin kymmenen vuoden kokeiluvaihe 1970 - 1980-luvuilla tuotti runsaasti aineistoa esiopetuksen sisällöistä sekä työ- ja toimintatavoista. Kymmenvuotisesta kokeilusta syntyneen materiaalin pohjalta koottiin Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984). Esiopetussuunnitelmalla on ollut lähinnä informatiivinen luonne päiväkotien omien opetussuunnitelmien laatimisessa. 1980-luvulla sosiaali- ja koulutoimi työstivät ja tuottivat kumpikin taho omat erilliset opetussuunnitelmansa, vaikka pyrkimyksenä alunperin oli saada aikaan koko maan kattava yhtenäinen esiopetussuunnitelma.

Vuoden 1991 Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistioon (Esiopetuksen kehittäminen 1991) sisältyi periaate laatia kuusivuotiaiden lasten esiopetusta varten oma opetussuunnitelma, jota noudatettaisiin sekä päiväkotien että peruskoulun esiopetuksessa, ja jossa esi- ja alkuopetus muodostaisivat johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Opetushallituksen ja sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus Stakesin yhteistyön tuloksena syntyivät Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet - työryhmän muistio (1992) ja Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia (1994). Laaditut esiopetussuunnitelma-asiakirjat eivät kuitenkaan johtaneet virallisiin toimenpiteisiin eivätkä näin ollen velvoittaneet esiopetusryhmiä käyttämään niitä. Tämän jälkeen yhteistyössä opetushallituksen ja sosiaali- ja terveyshallituksen kanssa laadittiin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996). Nämä perusteet oli tarkoitettu lähinnä peruskoulujen käyttöön, joskin niitä käytettiin myös monissa päivähoiton piirissä toimivissa esiopetusryhmissä. Tässä vaiheessa käynnistyi monilla paikkakunnilla esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien laatiminen yhteistyössä esiopetuksen ja alkuopetushenkilöstön kesken.

Varhaiskasvatuksen tavoitteellisuutta ohjaavat tällä hetkellä päivähoitolain mukaiset kasvatustavoitteet sekä esiopetuksen osalta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) sekä perusopetuslakiin (628/1998) ja perusopetusasetukseen (852/1998) sisältyvät toiminnalliset säädökset. *Varhaiskasvatus* määrittellään Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 9) "lapsen eri elämämpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Yhteiskunnan järjestämä ja valvoma varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoinen leikki on keskeisessä asemassa. Päivähoito eri muotoineen on vallitsevin yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen toimintaympäristö". *Esiopetus* nähdään Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa seuraavasti: "esiopetus osana varhaiskasvatusta on vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista tarjottavaa opetus- ja kasvatustyötä. Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti

etenevän kokonaisuuden” (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 9).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan sekä päiväkodin että peruskoulun yhteydessä toimiviin esiopetusryhmiin laaditaan paikallisella ja yksikkötasolla omat esiopetussuunnitelmat. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) on yleinen ja yhtenäinen normi esiopetuksen toteuttamiselle. Tätä voidaan pitää tärkeänä murrosvaiheena, sillä tähän asti esiopetusta ovat ohjanneet erilaiset ohjeet ja säädökset riippuen siitä toteutetaanko esiopetusta päivähoidon vai perusopetuksen piirissä. Näin on toteutumassa päivähoidon ja koulun esiopetukselle yksi yhteinen esiopetussuunnitelma, jota on jo pitkään toivottu sekä hallinnon että esiopetusta toteuttavien piirissä.

Suomalaisessa julkisessa varhaiskasvatuksessa pedagogisen suunnittelun painopiste on ollut kehityspsykologisessa tietämyksessä sekä keskusaiheiden mukaisessa suunnittelussa ja toimintatavoissa. Tavoitteiden toteuttamisessa on pidetty tärkeänä lapsen kehityksen tuntemista sekä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista. Keskusaiheiden mukaisessa pedagogiikan toteutuksessa on myös sisältöalueet koettu tärkeäksi, jonka kautta on haluttu nähdä yhteydet alkuopetuksen oppiaineisiin. Kokonaisopetuksen toteuttaminen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on ollut yleisempää kuin erillisten sisältöalueiden toteuttaminen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) sisältöalueet on ajateltu yhdensuuntaisiksi alkuopetuksen oppiaineiden kanssa. Varhaiskasvatuksen kokonaiskehittämiseen valtakunnallisesti ja kuntatasolla tulee jatkossa vaikuttamaan myös Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) ja sen pohjalta tehtävät jatkotoimenpiteet.

2.3 Opetussuunnitelman kehitys perusopetuksessa

Suomessa voidaan puhua laaja-alaisesta opetussuunnitelmien laadinnasta 1920-luvulta lähtien. 1900-luvun alkupuolella silloisissa kansakouluissa opetussuunnitelman teko perustui vahvalle paikalliselle autonomialle. Opetussuunnitelmien laadintatyön avuksi ilmestyi opetussuunnitelmakomiteoiden mietintöjä: Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925) sekä varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1952). Kansakoulua koskevat opetussuunnitelmat eivät olleet velvoittavia, vaan jäivät suosituksen asteelle.

Siirryttäessä 1970-luvulla yhtenäiseen peruskouluun oli selvänä strategiana ohjata koulun tavoitteita ja sisältöjä valtakunnallisella opetussuunnitelmalla. Näin muodostui rationalistinen, keskusjohtoinen opetussuunnitelmamalli, jossa paikallinen suunnittelukin organisoitiin keskusjohtoiseen kokeilutoimintaan. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö ilmestyi 1970 (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970) ja kouluhallitus julisti maaliskuussa 1972 komitean laatimat suunnitelmat valtakunnallisiksi opetuksen suunnittelun perusteiksi. Käytännössä tämä merkitsi päätösvallan siirtymistä kouluhallitukselle (Malinen 1987).

1980-luvun puolivälissä ilmestyivät uudet opetussuunnitelman perusteet, jotka muodostivat opetuksen suunnittelujärjestelmän valtakunnallisen, yhtenäistävän osan, jota kunnan opetussuunnitelman tulisi täydentää. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985) korostetaan kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä oppilaiden edellytysten mukaan, jolloin opettajien on tulkittava opetussuunnitelmaa niin, että sen pohjalta saadaan oppilaalle sopivaa opetusta. Tällöin voidaan puhua opetussuunnitelman tulkinnallisesta mallista. (Malinen 1987, 149-153.)

Seuraavat opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten tulivat voimaan vuonna 1994 (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994), jolloin koulujen edellytettiin laativan omat opetussuunnitelmansa. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet oli aiempaa väljempi opetuksen suunnittelun perusta. Tavoitteena oli jättää mahdollisimman paljon pedagogista päätäntävaltaa paikallisille opetussuunnitelmien laatijoille: "Opetushallituksen antamat Opetussuunnitelman perusteet on pohja, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen paikallisesti laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma" (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15.) Tulkinta on siis avainasemassa, kun opetussuunnitelmaa muokataan vastaamaan joustavasti paikallisia olosuhteita ja tarpeita.

Viimeisin opetussuunnitelmauudistus peruskoulun osalta on parhaillaan käynnissä; perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1 - 2-vuosiluokkien osalta on hyväksytty vuonna 2002 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosiluokat 1 - 2 2002) ja muiden luokkien osalta opetussuunnitelmauudistus jatkuu edelleen. Tämän tutkimuksen opetussuunnitelmaprosessissa on ollut käytössä vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet sekä tutkimuksen loppuvaiheessa myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnos 1 - 2-vuosiluokkien osalta vuodelta 2001.

2.4 Opetussuunnitelman kehittäminen

Opetussuunnitelman määrittelyissä korostuu opetussuunnitelman prosessiluonteisuus. Opetussuunnitelman laadinta nähdään tällöin jatkuvana prosessina, jolla ei ole varsinaista alkua eikä loppua. Opetussuunnitelman koulukohtaista kehittämistä on muun muassa Eggleston (1980, 13) määritellyt prosessina, "jossa yhteistyössä keskustellen, suunnitellen, kokeillen ja evaluoiden luodaan strategialliseksi opetussuunnitelmaksi, joka vastaa tietyn koulun ja oppilaiden tarpeisiin."

Opetussuunnitelman *kehittäminen* on Egglestonin määritelmän mukaan prosessorientoitunutta, osallistujakeskeistä, kokeiluluontoista, viitekehykseltään joustavaa ja roolien laaja-alaisuutta edellyttävää (Campbell 1985, 32-35; Holly & Southworth 1989, 68-71). Myös Stenhouse (1981) korostaa omissa opetussuunnitelman kehittämishankkeissaan, etteivät opettajat voi olla vain passiivisia toisten laatiman opetussuunnitelman vastaanottajia, vaan heidän on itse oltava aktiivisesti vaikuttamassa kyseisissä kehittämisprosesseissa. Aktiivinen osallistuminen ja

oman työn pohtiminen auttaisi Stenhausen mukaan opettajia selkiyttämään omaa arkityötään.

Grundy (1987) tarkastelee opetussuunnitelman kehittämistä Habermasin kolmen tiedonintressin näkökulmasta teknisenä, praktisena ja emansipatorisena laadintaprosessina. Teknisessä laadintaprosessissa opetussuunnitelma koetaan ulkokohtaisena. Opetussuunnitelmaan kirjataan asioita pohtimatta niitä sen enempiä kasvattajan oman työn kannalta. Praktisessa opetussuunnitelman laadintaprosessissa pyrkimyksenä on ymmärtää ympäristöä vuorovaikutteisesti ja yhteistyössä tulkitun merkityksen kautta. Tällöin tiedon ymmärretään syntyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja olevan merkitykseltään kulttuurisidonnaista. Emansipatorisen tiedonintressin mukaan opetussuunnitelman laadintaan liittyy voimakkaasti muutoshakuisuus, nykyisen kyseenalaistaminen ja uudelleen strukturointi. Opetussuunnitelmaa pidetään jatkuvasti dynaamisena ja ajantasaisena suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin avulla. Emansipatorisesta lähestymistavasta Grundy (1987) käyttää käsitettä ”opetussuunnitelma praksiksena”, joka pitää sisällään opetussuunnitelman jatkuvan kriittisen tarkastelun.

Opetussuunnitelman kehittämistä ovat analysoineet myös Eggleston (1977) sekä Tanner ja Tanner (1980). Eggleston (1977, 75-98) erottelee opettajan opetussuunnitelman toteutuksessa kolmijaon: 1) vastaanottava näkökulma (received perspective), 2) heijastava näkökulma (reflexive) ja 3) uudelleen strukturoiva näkökulma (restructuring perspective). Tanner ja Tanner (1980, 636-640) erottavat puolestaan opetussuunnitelman kehittämisessä seuraavia tasoja: 1) ohjeita toistava ja entistä ylläpitävä (imitative-maintenance) toiminta, 2) aiheittain välittävä ja hieman korjaileva (mediative) toiminta ja 3) käytäntöä kehittävä luova (generative-creative) toiminta. Atjosen (1993) tekemän selvityksen mukaan opettajat toimivat lähinnä ensimmäisellä tasolla teknikkoina.

Opetussuunnitelman toiminnallisen rakenteen mallin Suomen oloihin on kehittänyt Malinen (1987, 147-168) nojautuen Egglestonin sekä Tannerin ja Tannerin näkemyksiin. Malinen erottaa rationalistisen, tulkinnallisen ja yhteisen suunnittelun mallin. Mallien avulla opettajan toimintaa voidaan luonnehtia seuraavalla tavalla:

1. Rationalistisessa mallissa opettaja toimii vastaanottajana. Hän haluaa tietää opetuksen perusasiat, jotka on vahvistettu opetussuunnitelmaan. Rationalistisessa mallissa on keskusjohtoinen kontrollijärjestelmä. Pedagogisen ajattelutavan lähtökohtana on opetussuunnitelman rakenteellinen järjestys ja toiminnan mitattavuus. Tuloksellisuus on selvästi mitattavissa.
2. Tulkintamallissa opettaja heijastaa ja tulkitsee virallisia tavoitteita yksilön tarpeisiin muunneltuna. Tulkintamallin yleinen pedagoginen ajattelutapa on hyväksyä erilaiset toiminnan muodot oppilaiden taustan mukaan. Opetussuunnitelma on kyllä rakenteeltaan yhtenäinen, mutta siinä korostuvat oppilaiden ja opettajien kiinnostukset.
3. Opettajien yhteisen suunnittelun mallissa opettaja toimii uudelleen strukturoijana. Silloin hän yhdistää eri tahoilta tulleet näkemykset muokaten kokonaan opetussuunnitelman rakenteen. Opettajien yhteisen suunnittelun mallissa toteutetaan yhteisesti laadittua suunnitelmaa. Opetussuunnitelma

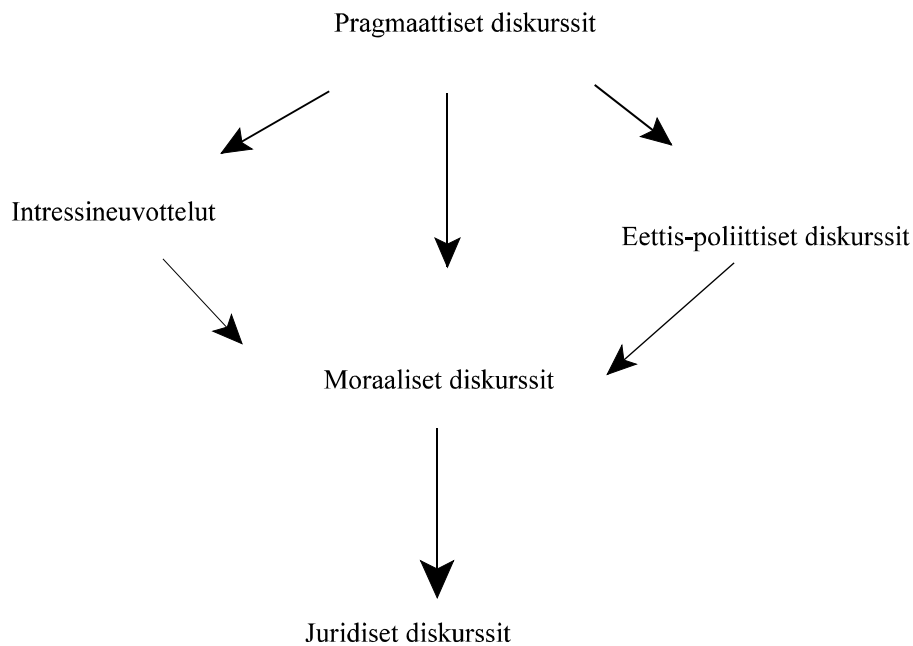
on altis jatkuville muutoksille ja sen muokkaamisessa ovat mukana lapset ja heidän vanhempansa.

Edellä mainitut opetussuunnitelman kehittämiseen ja kehittämisen analysointiin liittyvät jaottelut (Eggleston 1977; Tanner & Tanner 1980; Malinen 1987) ovat yhdensuuntaisia Grundyn (1987) esittämän Habermasin kolmeen tiedonintressiin perustuvan teknisen, praktisen ja emansipatorisen opetussuunnitelman laadintaprosessin kanssa.

1990-luvun valtakunnallisissa opetussuunnitelmauudistuksissa on lähdetty siitä, että opetussuunnitelmien perusteet ovat pohja, jota tulkiten ja muokaten kukin yhteisö laatii oman opetussuunnitelmansa yhteistyössä vanhempien ja muiden sidosryhmien kanssa. Jo vuosina 1994 - 1996 tehtiin opetussuunnitelmien laadinnassa paikallisella tasolla jonkin verran yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön kanssa vaikka valtakunnallisten perusteiden laadinnassa yhteistyö aloitettiin vasta vuonna 1999 esiopetuksen ja 1 - 2-luokan opetussuunnitelmien perusteiden laadinnassa. 1990-luvun puolivälissä laadittujen valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) sekä 2000-luvun vaihteessa laadittujen opetussuunnitelman perusteiden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosiluokat 1 - 2 2002) selkeä ero on ollut siinä miten paikallisella tasolla olevat opetussuunnitelmia toteuttavat opettajat ovat voineet olla mukana perusteiden laatimisessa.

Opetussuunnitelmien perusteiden laatiminen vuosina 1994 - 1996 tehtiin suurimmaksi osaksi virkamiestyönä, johon liittyi peruskoulujen osalta akvaariokokeiluverkko, jonka yhteydessä perusteita kokeiltiin laadinnan kanssa samanaikaisesti. Sen sijaan vuonna 1999 käynnistynyt opetussuunnitelman perusteiden laatiminen ensin esiopetuksen osalta ja sitten 1 - 2-luokkien osalta on ollut valtakunnallisesti huomattavasti edellistä laajempi prosessi, jossa on ollut edustettuna huomattava joukko käytännön työssä toimivia opettajia. Opettajien osallistuminen valtakunnan tasolla tehtyihin opetussuunnitelmauudistuksiin sekä heidän äänensä todellinen kuuluminen on osoittautunut aiempien tutkimusten (Fullan 1983; Petrie 1995; Kirk & MacDonald 2001) mukaan melko vaatimattomaksi.

Opetussuunnitelman laadintaprosessi voidaan nähdä laajemminkin koko päiväkodin ja koulun kehittämistyönä. Huttunen ja Heikkinen (1999) ovat kuvanneet opetussuunnitelman kehittämistä Habermasin (1996) kehittämällä rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen prosessimallilla. Habermasin mallin kehittäminen antaa Huttusen ja Heikkisen (1999) mukaan kiinnostavan tarkastelukulman myös yhteisöllisesti suuntautuneelle toimintatutkimukselle, jota opetussuunnitelman laadintaprosessi parhaimmillaan on myös tähän tutkimukseen osallistuvassa yksikössä. Habermasin malli (kuvio 1) sisältää demokraattisen päätöksenteon etenemisjärjestyksen. Diskurssilla tässä yhteydessä tarkoitetaan vallasta vapaata keskustelua, jossa ratkaisevaa on keskustelun sisältö.



KUVIO 1 Rationaalisen tahdonmuodostuksen prosessimalli (Habermas 1996, 168).

Prosessi alkaa pragmaattisesta diskurssista, jossa pohditaan miten päiväkotikouluyhteisön toimintaa tulisi kehittää ja miten yhteisellä opetussuunnitelman laatimisella voidaan edistää jatkumoa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Jos tavoitteet osoittautuvat olevan ristiriidassa eri intressiryhmien kesken tarvitaan intressineuvotteluita, jossa eri osapuolet käyttävät puhetta päästäkseen itselle suotuisaan neuvottelutulokseen. Pragmaattisista diskursseista edetään edelleen eettis-poliittisiin diskursseihin mikäli tavoitteiden taustalla olevat arvot osoittautuvat ongelmallisiksi. Eettiset diskurssit tähtäävät yhteisön kollektiivisen itseymmärryksen syventämiseen, niiden arvojen selventämiseen, jolle poliittisen yhteisön kollektiivinen identiteetti muodostuu (Tuori 1993, 133). Keskusteluissa pohditaan, keitä me olemme ja millaisia arvoja pidämme tärkeinä (Huttunen & Heikkinen 1999). Edellisten diskurssien pohjalta seuraa moraalinen diskurssi, jossa vielä selvitetään, onko edellisten diskurssien lopputulos hyväksyttävissä yleisen intressin näkökulmasta. Moraalisten diskurssien jälkeen prosessissa edetään prosessin viimeiseen vaiheeseen, juridiseen diskurssiin. Vaihe on asiantuntijoiden kesken käytävä diskurssi, jossa pyritään varmistamaan oikeuden yhtenäisyys, lakien muotoon puettujen ohjelmien sisäinen ristiriidattomuus (Tuori 1993, 134). Opetussuunnitelmia laadittaessa prosessi harvoin etenee todellisuudessa yhtä lineaarisesti kuin edellä esitettyssä mallissa, vaan prosessissa joudutaan palaamaan aikaisempiin vaiheisiin yhä uudelleen.

Habermasin kehittelemässä mallissa keskeisinä käsitteinä ovat validiteetin ja faktisiteetin käsitteet. Validiteetista eli normin pätevyydestä puhuttaessa on kyse siitä kuinka hyväksyttävänä normia voidaan pitää kaikkien asianosaisten näkökulmasta tarkasteltuna. Faktisiteetti eli normin tosiasiallisuus puolestaan

tarkoittaa kulloinkin tosiasiallisesti voimassa olevia ja asianmukaisessa järjestyksessä vahvistettuja lakeja, asetuksia ja hallinnollisia määräyksiä (Habermas 1996; Huttunen & Heikkinen 1999). Esimerkiksi esiopetuksen ja perusopetuksen osalta normien faktisiteetti on kiteytettynä yksikkökohtaisissa opetussuunnitelmissa. Toisin sanoen sillä on pakottava voima sen suhteen, miten yksiköiden tulee toimia. Opetussuunnitelmakeskusteluissa on siis kyse vallitsevien normien pätevyydestä eli mitä lähempänä ihanteellista tilaa demokraattinen yhteisö toimii, sitä lähempänä faktisiteetti ja validiteetti ovat toisiaan. Analysoin myöhemmin (luvussa 6.4) tämän tutkimuksen opetussuunnitelman laadintaprosessia Habermasin esittämän mallin viitekehyksessä.

Tarkastelen päiväkotikoulu yhteisön opetussuunnitelman laadintaprosessia Habermasilta peräisin olevaa Grundyn (1987) kehittämää teknistä, praktista ja emansipatorista jaottelua soveltaen. Lisäksi tarkastelen laadintaprosessia soveltamalla Kleinin (1989) jaottelua opetussuunnitelman kehittämistä. Klein (1989) korostaa opetussuunnitelman kehittämistä toimintatutkimuksena, mikä edellyttää yhteisön kaikkien jäsenten mukaantuloa ja sitoutumista. Opetussuunnitelman muutoksen kuvauksessa tulee Kleinin (1989, 5-9) mukaan tarkastella sekä muutoksen sisältöä että muutoksen prosessia (taulukko 1). Kleinin esittämistä opetussuunnitelmamuutoksen sisältötekijöistä tässä tutkimuksessa keskeisiä ovat yleisten tavoitteiden vakiinnuttaminen, opetussuunnitelmakokonaisuuden tarkastelu, teorian ja käytännön välisen kuilun analyysi sekä systeemisen lähestymistavan huomioiminen. Prosessitekijöistä keskeisiä ovat toimintatutkimuksellinen ote, henkilöstön ja sidosryhmien mukanaolo sekä tuen ja esteiden arviointi. Kleinin lisäksi myös Stenhouse (1981) ja Gröndahl ym. (1994) korostavat opetussuunnitelman laadinnan prosessiluonnetta sekä opettajayhteisön vuorovaikutusta. Opetussuunnitelman prosessimallissa siis kaikki opetussuunnitelman laadintaan osallistuvat nähdään subjekteina ja tiedon ymmärretään syntyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja olevan merkitykseltään kulttuurisidonnaista.

Esiopetuksen ja peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa on lähdetty siitä, että päiväkotien ja koulujen opetussuunnitelmatyön lähtökohtana tulee olla arvokeskustelu, johon osallistuu koko yhteisö yhteistyökumppaneineen. Myös tässä tutkimuksessa lasten vanhemmat osallistuivat opetussuunnitelman laadintaprosessiin.

TAULUKKO 1 Opetussuunnitelmamuutoksen sisältö- ja prosessitekijät (Klein 1989, 5-9)

	Muutoksen aspekti	Muutosaspektin kuvaus
Muutoksen sisältötekijät	Yleisten tavoitteiden vakiinnuttaminen	Kehittämissuunnitelmasta tulee ilmetä mitä halutaan tehdä ja miksi muutosta halutaan
	Opetussuunnitelmakokonaisuuden tarkastelu ja arviointi	Muutokset on suhteutettava opetussuunnitelmakokonaisuuteen
	Teorian ja käytännön välisen kuilun analyysi	Miten kirjoitettu opetussuunnitelma ja toteutettu opetussuunnitelma vastaavat toisiaan
	'Piilo- opetussuunnitelman' huomioon ottaminen	Sosiaalisena instituutioon kouluoppiminen on muutakin kuin opetussuunnitelmassa määrättyä.
	Systemisen lähestymistavan kehittyminen	Opetussuunnitelmaa tulee lähestyä toisiinsa vaikuttavien osien systeeminä
Muutoksen prosessitekijät	Kaikkien osapuolten mukaantulo	Muutos ei tule onnistumaan ellei kaikilla ole mahdollisuus osallistua.
	Toimintatutkimuksen painottaminen	Tutkimuksellinen ote koulun toiminnan analysointiin; millainen koulu on ja millainen sen tulisi olla.
	Tuen ja esteiden arviointi	On pystyttävä yhdessä arvioimaan mahdolliset esteet ja käytettävissä olevat resurssit.
	Laajan yhteisöpohjan perustaminen	Opetussuunnitelmamuutokseen otettava mukaan myös koulun ulkopuoliset tahot kuten lasten vanhemmat, lähiympäristö ja muut yhteisötahot.

3 KASVATUSYHTEISÖT JA NIIDEN KULTTUURIT

Tässä tutkimuksessa päiväkodin ja koulun organisaation kulttuurin tutkiminen tarkoittaa yksittäisen päiväkotikoulu-yhteisön ja sen toimintaa ohjaavien käytänteiden tarkastelua, jossa mielenkiinto kohdistuu sekä yhteisön kehittämiseen että yhteisön toiminnan kehittämiseen opetussuunnitelman laadintaprosessin avulla. Yhteisen opetussuunnitelman laatimisen tavoitteena oli kahden hallintokunnan lähentäminen sekä päiväkodin ja koulun välisen kuilun poistaminen yhteisöllisyyttä kehittämällä. Yhteisöllisyyden korostaminen oli luontevaa, koska opetussuunnitelmaprosessin ensimmäisen vaiheen käynnistyessä päiväkotin ja koulun olivat toimineet vasta vuoden samoissa tiloissa. Yhteisen opetussuunnitelman laatimisen odotettiin olevan siten toisaalta kehittämisen kohde ja toisaalta väline yhteisön ja oman työn kehittämiseksi. Yhteisöllisyyden kehittäminen oli haaste kahden erilaisen toimintakulttuurin yhteensovittamisessa. Yhteisöllisyyteen liittyviä tutkimustuloksia tarkastelen lähinnä Scheinin (1985) organisaatiokulttuurin, Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen sekä Sengen (1994) oppivan organisaation viitekehyksessä. Organisaatiokulttuurin muodostuminen voidaan nähdä Scheinin (1985) mallin pohjalta neuvottelu- ja oppimisprosessina, jossa ongelmanratkaisujen kautta syntyy yhteisiä pelisääntöjä ja mentaalisia malleja. Organisaatiokulttuuri on siis ryhmäoppimisen tulosta. Wengerillä (1998) sosiaalisen oppimisen avainkäsitteenä on osallistuminen toimintaan, jonka seurauksena yksilö kasvaa yhteisön jäseneksi ja omaksuu vähitellen yhteisön toimintatapoja ja käytänteitä sekä oppii toimimaan yhteisesti sovittujen normien mukaisesti. Wengerillä oppiminen liittyy tiedollisten prosessien lisäksi yksilön identiteetin kehittymiseen, yhteisöön kuulumiseen sekä yksilön ja yhteisön historiaan ja tulevaisuuden perspektiiveihin.

Senge (1994) määrittelee oppivan organisaation sellaiseksi, jossa ihmiset koko ajan kehittävät kapasiteettiaan saadakseen haluamia asioita. Organisaatiossa rohkaistaan ja sallitaan yhteistoiminnallinen tavoitteiden muodostus. Ihmiset oppivat koko ajan oppimaan yhdessä. Sengen mukaan oppivan organisaation perusyksikkö ei ole yksilö, vaan sosiaalinen vuorovaikutus ja tiimityö. Senge erottaa seuraavat viisi oppivan organisaation osa-aluetta: henkilökohtainen osaaminen, mentaaliset mallit, yhteisen vision muodostaminen, yhdessä oppiminen sekä systeeminen ajattelutapa.

Kognitiivisen organisaatiokulttuuritutkimuksen koulukunnan edustajat uskovat, että kulttuurin muuttaminen ja kehittäminen on mahdollista. Organisaatio ja sen jäsenet voivat sekä yksilöinä että yhdessä oppia toimimaan uudella tavalla ja luomaan uutta kulttuuria (Schein 1993). Myös oppivan organisaation mallin edustajat (Pedler, Burgoyne & Boydell 1991; Senge 1994; Sarala & Sarala 1996) korostavat organisaation muutoksen tapahtuvan oppimisen kautta. Samaa näkökulmaa edustavat myös toimintateoria (Argyris & Schön 1977), prosessikeskeisen työyhteisön kehittämisen ja prosessin johtamisen malli (Murto 1992) sekä kehittävän työntutkimuksen menetelmä (Y. Engeström, R. Engeström & Kärkkäinen 1995). Samoin Wenger (1998) näkee kollektiivisen vuorovaikutuksen sekä osallistumisen oman ja työyhteisön toiminnan reflektointiin keinoina muutoksen aikaan saamiselle. Kaikille edellä mainituille näkökulmille on yhteistä se, että sekä yhteisön että yksilön toimintatapojen muuttamisessa ja kehittämisessä oppimisella nähdään olevan keskeinen merkitys. Oppiminen voi olla uuden aineksen liittämistä omaan osaamiseen tai organisaation tasolla uuden tietotaidon liittämistä aiempaan osaamiseen. Senge (1994) korostaa, että yhdessä oppimisen taito on organisaation kehittymiselle elintärkeä.

3.1 Organisaatiosta yhteisöksi

Organisaatiota voidaan lähestyä useilta eri tasoilta. Esimerkiksi koulumaailman organisatorisia tasoja voidaan erotella yksittäisen opettajan tasolta aina koulutusjärjestelmiin asti. Organisaation käsitettä käytetään usein rinnasteisena työyhteisön käsitteen kanssa. Organisaation ja työyhteisön käsitteitä rinnastettaessa Aaltio-Marjosola (1992, 39) tuo esille kuitenkin joitakin eroja näiden välillä. Organisaatio kokoaa ihmiset "organisoidusti" yhteiseen työhön. Organisaatio on aina abstraktio, joka toteutuu työyhteisössä. Työyhteisö on puolestaan yksilöiden muodostama pysyväisluonteinen ryhmä, jolla on mahdollisuus muodostaa omintakeinen kulttuuri omine arvoineen, normeineen ja tapoineen. Murto (1992) katsoo, että organisaatio on virallinen systeemi, joka kehittyy eri vaiheiden kautta *yhteisöksi*.

Yhteisön määrittelyyn Murto (1992, 12 -16) liittää seuraavia elementtejä:

1. Jäsenten keskinäinen tuttuus ja mahdollisuus suhteellisen säännölliseen henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen.
2. Jäsenten yhteenkuuluvuuden tunne niin, että he itse ja useimmat muut jäsenet ovat yksimielisiä siitä kuka yhteisöön kuuluu.
3. Yhteisön jäsenillä on perustehtävän kannalta olennaisissa kysymyksissä riittävästi yhteistä sosiaalista todellisuutta, joka syntyy ja kehittyy, kun yhteisön jäsenet jakavat ajatuksiaan, näkemyksiään ja tunteitaan työstään, yhteisöstään ja keskinäisistä suhteistaan. Jos tähän ei ole aikaa ja yhteisiä tilaisuuksia, ei yhteisöäkään kehity.
4. Yhteisössä voi olla ydinryhmä tai ydinryhmiä, jonka jäsenet ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään ja jakavat eniten yhteistä sosiaalista todelli-

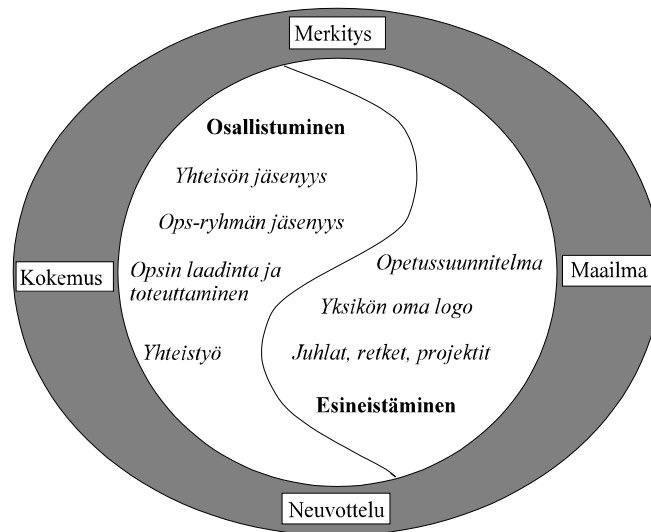
suutta, ja vastaavasti yhteisössä voi olla jäseniä, jotka samaistuvat heikosti yhteisöön.

Wenger (1998) erottaa käytännön yhteisöistä (communities of practice), joista työelämässä puhutaan useimmiten osaamisyhteisöinä tai asiantuntijayhteisöinä, seuraavat kolme tekijää: yhteinen tehtävä (joint enterprise), vastavuoroisuus (mutual engagement) ja yhteinen repertuaari (shared repertoire).

Käytännön yhteisön toiminnan lähtökohtana on yhteisen tehtävän toteuttaminen, joka edellyttää yhteisön jäseniltä tehtävän yhteistä suunnittelua ja sitoutumista sen toteuttamiseen. Tässä tutkimuksessa yhteisenä tehtävänä oli yhteisen opetussuunnitelman laatiminen, joka mahdollistaisi pedagogisen jatkumon luomisen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tämä edellyttää koko yhteisön osallistumista ja sitoutumista opetussuunnitelman laadintaan ja toteuttamiseen. Toisena tekijänä Wenger (1998) mainitsee vastavuoroisuuden. Vastavuoroisuudella Wenger tarkoittaa asioiden tekemistä yhdessä muiden yhteisön jäsenten kanssa. Vastavuoroisuus edellyttää, että ollaan tietoisia esimerkiksi eri ryhmien toiminnasta vaikka käytännössä ei kaikissa tilanteissa toimitakaan jokaisen kanssa yhdessä. Tämä edellyttää yhteisiä keskusteluja, jotta voidaan tietoisesti tarkistaa ja terävöittää yhteisen tehtävän suuntaa. Käytännön yhteisön kolmantena osatekijänä on yhteinen repertuaari, joka sisältää yhteisön sisällä syntyneet tarinat, diskurssit, toiminnat, käsitteet, välineet ja artefaktit.

Käytännön yhteisöjen, osaamisyhteisöjen, toiminta tuottaa jatkuvasti toimintaa tukevaa välineistöä, joka näkyy yhteisölle ominaisina piirteinä kuten yhteisenä kielenä, yhteisinä käytänteitä ja rutiineina. Tätä yhteisen välineistön tuottamista Wenger (1998) kutsuu esineistämiseksi (reification). Wengerin viitekehyksessä käytännön yhteisöjen toimintaa säätelee osallistumisen ja esineistämisen välinen dialektiikka, kun osallistutaan syntyy ideoita, uudistuksia ja kokeiluja. Osallistuminen ja esineistäminen ovat saman prosessin osia. Esineistämistä ei voi siis tapahtua ilman osallistumista. Kuvio (kuvio 2) esittää Wengeriä (1998, 63) mukaellen osallistumisen ja esineistämisen välistä dialektiikkaa tämän tutkimuksen osalta, jossa merkityksistä neuvottelu muokkaa yksilön kokemusta ja ympäröivää maailmaa.

Osallistuminen on vuorovaikutustapahtuma, jonka yhteydessä syntyy erilaisia toimintakäytäntöjä edustavia merkityksiä, jotka näkyvät käytännössä erilaisina innovaatioina. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman laadintaprosessia voidaan pitää osallistumisen ja esineistämisen välisenä dialektiikkana, jossa yhdessä neuvotellen tuotetaan yhteisiä merkityksiä ja tuotoksena syntyy muun muassa opetussuunnitelma.



KUVIO 2 Osallistumisen ja esineistämisen välinen dialektiikka (Wengeriä 1998, 63 mukaellen)

Voidaan olettaa, että vastavuoroisuuden seurauksena yhteisössä tapahtuu muutoksia. Yhteisön muotoutuminen on Kaipion ja Murron (1988, 15) mielestä hidas, usein vuosia kestävä prosessi. Työyhteisön kehitys ei ole lineaarinen, vaan työyhteisön kehityksessä tapahtuu jatkuvasti etenemistä ja taantumista. Työyhteisön kehitysvaihe voi vaihdella myös osa-alueittain. Yhteisön muotoutuminen on jatkuva aaltoileva prosessi, jossa yksittäistä vaihetta on usein vaikea tunnistaa. Murron (1992, 119 - 125) mukaan yhteisöjen kehityksessä voidaan nähdä seuraavia vaihteita: identiteetin yhteisö, uhmakas yhteisö ja itsetuntoinen yhteisö. Keskeisimmät piirteet yhteisön kehityksessä tasolta toiselle ovat Murron (1992, 119-125) mukaan kommunikaation lisääntyminen, keskinäisen luottamuksen vähittäinen kasvaminen, yhteisen kielen oppiminen ja yhteisten normien ja tavoitteiden löytäminen, yhteisön itsetunnon ja vaatimustason kohoaminen niin kasvatettavien kuin kasvattajienkin toimintaa kohtaan sekä kasvatuksellisten tulosten paraneminen.

Vastaavasti Himberg (1996, 22-23) kuvaa yhteisöllisyyden vaiheittaista muotoutumista 1) työyhteisön alkuvaiheena itsenäisyyden ja riippuvaisuuden ristiriitana, 2) työyhteisön konfliktivaiheena - kamppailuna epävirallisesta vallasta, 3) työyhteisön solidaarisuusvaiheena - pyrkimyksenä enemmän yhteistyöhön kuin keskinäiseen kilpailuun ja 4) tavoitetietoisena työyhteisönä - kykynä keskustella ongelmista, joista edellisessä vaiheessa vaiettiin ryhmän yhtenäisyyden takaamiseksi. Tavoitetietoisesta työyhteisön piirteitä ovat autonomisuus, avoimuus, työn haasteellisuus, ammattitaito ja objektiivisuus. Murron ja Himbergin esittämät vaiheet yhteisön kehityksessä ovat sovellettavissa myös päiväkotij- ja kouluyhteisöjen kehityksen tarkasteluun.

Nias, Southworth ja Campbell (1992) kuvaavat tutkimuksessaan kokeilukoulujen opetussuunnitelmaprosesseja yhteisöllisyyteen kasvamisen prosesseina. Tutkiessaan ala-asteen koulujen opetussuunnitelmien laatimista Nias ym. näkevät

opetussuunnitelmaprosessin tärkeänä koulun yhteisön ja yhteisöllisyyden rakentamisessa. Heidän tutkimuksissaan yhteisöllistä koulua kuvaavat seuraavat ominaisuudet:

1. Jokaisella yhteisön jäsenellä on voimakas tunne siitä, että kuuluu joukkoon ja että on yhteisön jäsen.
2. Yhteisön jäsenillä on samat kasvatusarvot ja päämäärät ja he myös tulkitsevat niitä samalla tavalla.
3. Jokainen yhteisön jäsen kokee autonomiaa työssään.
4. Ihmissuhteet ovat kunnossa.
5. Yhteisön jäsenet työskentelevät yhdessä.
6. Yhteisön jäsenten tieto koulusta ei rajoitu vain asioihin, jotka koskettavat heitä itseään tai heidän omaa luokkaansa vaan sisältävät myös kollegoita koskevia asioita.
7. Yhteisön jäsenet arvostavat johtajansa johtamistapaa.

Myös Wenger (1998) korostaa yhteisöön kuulumista, osallistumista ja sitoutumista yhteiseen tehtävään sekä vastavuoroista yhdessä toimimista, jotka mahdollistavat sekä kehittymisen yhteisönä että yhteisön jäsenten identiteetin kehittymisen. Wenger (1998) tarkastelee oppimista osallistumisprosessina, jossa tapahtuu merkittävä *yksilön identiteetin muuntuminen*. Osallistuminen on sekä yksilöllinen että sosiaalinen kompleksinen prosessi, joka yhdistää tekemisen, puhumisen, tunteet ja ryhmään kulumisen. Se sisältää koko persoonallisuuden: kehon, mielen, emootiot ja sosiaaliset suhteet (Wenger 1998, 55-56). Ihmisen yksilöllisyys on osa sosiaaliin yhteisöihin osallistumisen ja yhteisön muodostumisen prosessia. Wenger näkee yksilön identiteetin rakentamisen prosessina, jossa yhdessä neuvotellaan sosiaalisten yhteisöjen jäsenyydestä saatujen kokemusten merkityksestä. Yhteisön jäsenet siis määrittelevät omaa yksilöllisyyttään suhteessa omaan yhteisöönsä. Täten yhteisön jäsenten kehittyminen on työyhteisöä koskettava ilmiö, sillä työyhteisö ympäristönä voi ehkäistä tai edistää jäsentensä kehitystä. Myös viimeaikaiset tutkimukset ovat korostaneet opettajan ammatillisen kehityksen sosiaalista luonnetta. Uudet professionaaliset tehtävät edellyttävät kollektiivista ongelmanratkaisua ja kokemusten jakamista (Lieberman 1990; Fullan 1993; D. Hargreaves 1994; Niemi & Kohonen 1995). Yhteistyön ja työyhteisön merkitys opettajien kehityksessä on synnyttänyt runsaan kirjallisuuden niin kotimaassa kuin ulkomaillakin (Lieberman 1990; Cole 1991; Smyth 1991; Biott & Nias 1992; Niemi & Kohonen 1995; Karila 1997). Kun yhteistyöhön sisältyy kehittämiskomponentti, niin sen on todettu olevan sekä yhteisöllisyyden lähde että väline kehittymiselle (Campbell 1985; Fullan 1990; Nias ym. 1992). Myös tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman laatiminen päiväkodin ja koulun henkilöstön yhteistyönä on sekä kehittämisen kohde että väline yhteisöllisyyden rakentamiselle.

3.2 Organisaatiokulttuuri käsitteenä

Jokaisella organisaatiolla - myös päiväkotioorganisaatiolla ja kouluorganisaatiolla - on oma kulttuurinsa, joka heijastuu sen yhteisön toiminnassa ja ajattelussa sekä päätöksenteossa. Organisaation kulttuurin ominaisuuksien tuntemus on tarpeen silloin, kun tarkastellaan ja kehitetään työyhteisön toimintatapoja. Opetussuunnitelmien uudistaminen tulisi nähdä prosessina, jossa kehitetään uutta *opetus- ja oppimiskulttuuria*. Tällöin opetussuunnitelma kattaa myös opetus- ja oppimiskäytäntöihin ja kulttuuriin liittyvät piilotavoitteet ja -opetussuunnitelmat (Mäkisalo 1998). Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan virallisen ja kirjoitetun opetussuunnitelman taustalla vaikuttavia ilmiöitä, kuten organisaation sosiaalisia ja kulttuurisia käytäntöjä ja normeja, jotka mahdollistavat tai rajaavat toimintoja (Meri 1992).

Schein (1985, 3) määrittelee organisaatiokulttuurin ”mallina perusoletuksista, jonka tietty ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan selviytymään ulkoista sopeutumista ja sisäistä yhdentymistä koskevista ongelmistaan. Tämä malli on toiminut kyllin hyvin ja sitä voidaan pitää perusteltuna ja siksi opettaa ryhmän uusille jäsenille ongelmia koskevana tapana havaita, ajatella ja tuntea”.

Organisaatiokulttuuri on siis malli, jonka pohjalta organisaatiossa olevat ihmiset käyttäytyvät ja jäsentävät maailmaa. Schein tarkoittaa perusoletuksilla ihmisen ajattelun ja tunteiden syvärakenteita. Tässä tutkimuksessa Scheinin mainitsema ulkoisen sopeutumisen ongelmat tarkoittavat päiväkodin tai koulun ulkopuolelta, kuten asiakkailta ja hallinnon taholta tulevia haasteita. Scheinin mukaan ulkoinen sopeutuminen liittyy siihen, että henkilöstön tulee olla riittävän yksimielinen toimintaperiaatteistaan ja päämääristään sekä käytettävistä keinoista ja kriteereistä niiden mittaamiseen. Näitä perusongelmia ratkoessaan organisaatiot oppivat ja kehittävät kulttuuriaan. Näiden kysymysten pohtiminen on keskeistä myös päiväkotikoulu- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnassa. Sisäiseen yhdentymiseen liittyvät ongelmat liittyvät yhteisen kielen löytämiseen, jäsenyyteen, valtaan, ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin, palautejärjestelmään sekä odottamattomiin tilanteisiin reagoimiseen. Scheinin (1987, 98) mukaan sisäisten kysymysten selvittäminen vahvistaa ryhmän jäsenten identiteettiä sekä tapahtumien ennakoimista ja ymmärtämistä.

Organisaatiokulttuuria on kuvattu sekä moniosaisena että monitasoisena (Schein 1987, 1991; Juuti 1989). Schein erottaa seuraavat tasot 1) artefaktit ja luomukset, 2) arvot ja arvostukset sekä 3) perusoletukset. Konkreettisin ja näkyvin taso on artefaktit ja luomukset, joka näkyy ihmisten käyttäytymisenä, puheena ja vuorovaikutuksena. Toinen taso on arvojen ja arvostusten taso. Osa arvoista on virallisia ja julkaistuja esimerkiksi opetussuunnitelmissa, osa epävirallisia ja julkaisemattomia. Viralliset arvot ovat toiminnan kannalta merkittäviä vain, jos ne elävät organisaation arkipäivässä (Mäkisalo 1998, 40). Epäviralliset arvot organisaation jäsenten tiedostamatta saattavat ohjata toimintaa virallisia arvoja enemmän ja voivat olla jopa ristiriidassa virallisten arvojen kanssa. Perusoletukset ovat kulttuurin ydin. Ne syntyvät kun organisaatio kohtaa ulkoiseen sopeutumiseen ja sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmia. Näitä perusoletuksia ovat

ihmiskunnan suhde luontoon, todellisuuden ja totuuden luonne, ihmisluonnon luonne, ihmisen toiminnan luonne sekä ihmisten välisten suhteiden luonne.

Organisaatiokulttuurin käsitteestä Murto (1992, 47-49) käyttää termiä organisaation *yhteinen sosiaalinen todellisuus*. Yhteisön kehittymistä voidaan tarkastella yhteisen sosiaalisen todellisuuden luomisen kautta. Yhteisöllisen identiteetin keskeisin alue on yhteisen sosiaalisen todellisuuden määrä. Mitä hajanaisempi yhteisö on sitä vähemmän sen jäsenillä on yhteistä sosiaalista todellisuutta. Yhteinen sosiaalinen todellisuus ei kuitenkaan Murroneen (1992) mukaan merkitse sitä, että yhteisön jäsenet ajattelevat ja suhtautuvat samalla tavalla työhön ja työyhteisöön, vaan sitä, että he jakamalla omia näkemyksiään ja käsityksiään toistensa kanssa tulevat tietoisiksi toinen toistensa näkemyksistä ja käsityksistä. Mahdollisuus vaikuttaa yhteisöön, olla luomassa yhteistä todellisuutta motivoi, edistää sitoutumista yhteisöön ja luo yhteistä kokonaiskäsitystä.

Scheinin (1987, 1991) kuvaamat perusoletukset sekä Argyrisin ja Schönin (1977, 1978) käyttöteoria näyttäisivät tarkoittavan lähes samaa asiaa. Argyris ja Schön (1977, 1978) käyttävät organisaatiotutkimuksissaan käsitteitä julkiteoria ja käyttöteoria. Julkiteorialla he tarkoittavat organisaation ja yhteisön esittämiä virallisia esimerkiksi kirjoitettuja opetussuunnitelmia. Käyttöteorialla he tarkoittavat sitä toimintaa, jota todellisuudessa tapahtuu organisaatiossa tai yhteisössä. Ihmiset ovat tietoisia julkiteoriastaan, mutta käyttäytyvät usein sellaisten sääntöjen mukaan, joita he eivät pysty lausumaan ääneen. Käyttöteoria saattaa usein olla täysin eri asia kuin julkiteoria eli päiväkodissa ja koulussa saatetaan toimia hyvin eri tavalla kuin mitä opetussuunnitelmat antavat ymmärtää. Myös viimeaikaiset tutkimukset antavat viitteitä keskusteluista, joissa korostetaan kasvatuksen ja opetuksen lapsilähtöisyyttä - lapsilähtöisyys näkyy kylläkin opetussuunnitelmatasolla mutta ei läheskään aina käytännön toiminnassa.

Organisaatiokulttuurin tutkimuksessa voidaan erottaa kolme näkökulmaa (Meyerson & Martin 1987; Alvesson 1993; Kekäle 1993). Nämä ovat integraatio-, differentaatio- ja fragmentaationäkökulmat. Integraationäkökulmassa organisaation jäsenillä oletetaan olevan lähes samanlaiset käsitykset kulttuurin arvoista, normeista ja käyttäytymissäännöistä. Tällöin käytännössä korostuvat yhteisössä vallitseva konsensus, johdonmukaisuus sekä ristiriitojen kieltäminen.

Differentationäkökulmassa tarkastellaan niitä ilmiöitä, jotka liittyvät yhteisen näkemyksen puuttumiseen, yhteisön sisäisiin ristiriitaisuuksiin. Differentationäkökulma sallii konfliktien ja erilaisuuksien tarkastelun ala- ja osakulttuurien välillä. Fragmentationäkökulmassa puolestaan hyväksytään moniselitteisyys, kulttuurinen epäselvyys ja monimerkityksisyys.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on integraationäkökulma, jossa yhteisillä opetussuunnitelmakeskusteluilla halutaan luoda päiväkotikoulu-yhteisölle yhteistä arvopohjaa ja yhteisiä toimintatapoja. Koska tutkimuskohteena on opetussuunnitelman laatiminen päiväkodin ja koulun henkilöstön kesken on selvää, että eri kulttuureista johtuvat erilaiset näkemykset ovat sallittuja, joten myös differentaatio- ja fragmentaationäkökulma on koko ajan läsnä. Tämä näkyy erityisesti yhdysluokan toimintaa tarkasteltaessa. Scheinin (1987) näkemys organisaatiokulttuurista edustaa integraationäkökulmaa, mutta ei sulje pois kulttuurissa vallitsevaa monimerkityksisyyttä ja moniselitteisyyttä.

Schein (1991) tarkastelee kulttuuria ja johtajuutta yhdessä, sillä hän näkee johtajan ja johtajuuden merkittävänä organisaation kulttuurin muodostumisessa. Organisaatiokulttuurin viitekehyksessä johtajien toiminnassa korostetaan nimenomaan johtajuutta (leadership) liikkeenjohdon (management) sijaan, koska todellisen johtajuuden on katsottu lisäävän ihmisten sitoutumista, tehostavan työskentelyä sekä lisäävän sisäistä motivaatiota, jolloin kontrollin tarve vähenee (Schein 1991). Useat johtajuusteoriat tekevät eron ryhmän sisäisten ja ulkoisten tehtävien välillä, jolloin johtajuustoiminnot luokitellaan *tehtäväkeskeisiin* (aloitteenteko, informaation jakaminen, mielipiteen esittäminen, yhteenvedon tekeminen ja yhteisymmärryksen testaaminen) ja *ryhmää rakentaviin ja ylläpitäviin tehtäviin* (tukeminen, sopusoinnun vahvistaminen, suoritusnormien asettaminen ja testaaminen ja portin vartioiminen eli ryhmän sisäisen kommunikaatiovirran kontrolloiminen) (Schein 1991, 181).

Johtajat käyttävät erilaisia mekanismeja, joiden avulla he istuttavat omia oletuksiaan organisaation päivittäiseen toimintaan. Scheinin (1991, 234) mukaan kulttuurin istuttamisen ja vahvistamisen voimakkaimpia *primaareja mekanismeja* ovat 1) mihin johtajat kiinnittävät huomiota ja mitä he kontrolloivat, 2) johtajan reaktiot kriittisiin tapahtumiin ja organisaation kriiseihin, 3) johtajan suorittama harkittu roolin mallittaminen, opettaminen ja ohjaaminen, 4) palkintojen ja statuksen kohdentamisen kriteerit ja 5) rekrytoinnin, valinnan, ylennysten ja erottamisen kriteerit. *Sekundaarisina mekanismeina* Schein (1991, 246) mainitsee 1) organisaation rakenteen, 2) organisaation järjestelmät ja menettelytavat, 3) fyysisen tilan, julkisivujen ja rakennusten muotoilun, 4) tarinat, legendat ja myytit, kertomukset ja 5) viralliset organisaatiofilosofiaa ja perustamisasiakirjoja koskevat lausumat. Sekundaariset mekanismit toimivat vain silloin, kun ne ovat yhdenmukaisia primaaristen mekanismien kanssa.

Organisaation kulttuurin muutos on hidas prosessi. Organisaatiokulttuuria käsittelevien tutkimusten mukaan muodollisilla muutoksilla ei välttämättä saada tavoitteiden mukaista pysyvää ja todellista muutosta aikaan, elleivät myös organisaatiossa toimivien ihmisten ajattelutavat ja organisaation syvärakenne muutu (Mäkisalo 1998, 43). Organisaatio ja sen jäsenet voivat sekä yksilöinä että kollektiivisesti oppia toimimaan uudella tavalla ja luomaan uutta toimintakulttuuria (Schein 1993; Senge 1994; Sarala & Sarala 1996). Tämä edellyttää kollektiivista vuorovaikutusta sekä oman ja työyhteisön toiminnan tietoista reflektointia (Mäkisalo 1998, 45). Myös Murto (1992) korostaa prosessikeskeisessä työyhteisön kehittämisen mallissaan, että yhteisön jäsenten vuorovaikutuksella voidaan kehittää ja muuttaa yhteisön sosiaalista todellisuutta. Pelkkä vuorovaikutus ei kuitenkaan riitä, vaan yhteisön sosiaalisen todellisuuden muuttaminen edellyttää kriittistä reflektiota (Schön 1987; Mezirow 1995) ja demokraattista dialogia (Järvinen 1990; Gustavsen 1992; Schein 1993; Senge 1994). Schein korostaa dialogin merkitystä kulttuurisen ymmärtämisen ja oppimisen edellytyksenä. Dialogi on arkikokemusten taustalla olevien oletusten, prosessien ja itsestäänselvyyksien kollektiivista tutkimista. Dialogi toteutetaan ryhmissä, joissa pyritään luomaan luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri. Tämä mahdollistaa omien perusoletusten sekä hyväksytyjen ja ei-hyväksytyjen keskusteluaiheiden takana olevien sääntöjen tarkastelun. Dialogi voi siten edesauttaa muutoksen läpiviemistä (Schein 1993).

Organisaation uudistumisen ja kehittymisen kannalta uudet jäsenet ovat tärkeitä, koska he tuovat organisaatioon uusia näkökulmia sekä erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja. Kuitenkin on voitu osoittaa, että monet organisaatiot pysyvät muuttumattomina ja organisaation uudet jäsenet yritetään mahdollisimman nopeasti sosiaalista olemassa olevaan kulttuuriin (Hämäläinen & Sava 1989; Miettinen & Saarinen 1990).

Silenin (1995, 62-63) mukaan otollisia tilanteita muutoksille ovat organisaation kriisitilanteet, johdon vaihtuminen, organisaation alkuvaihe sekä teknologian muutokset. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmaprosessin ensimmäisessä vaiheessa päiväkotikoulu yhteisö eli organisaation muotoutumisen alkuvaihetta ja voidaan olettaa, että lähtökohta muutoksille oli otollinen.

3.3 Yhteisöllisyys

Koulu yhteisöjen organisaatorakenteet vaikuttavat myös niiden vuorovaikutussuhteisiin. Koulu on organisaatorakenteeltaan löyhäsidonnainen (Orton & Weick 1990, Skrtic 1991). Orton ja Weick (1990) erottavat seuraavat löyhäsidonnaisuuden tyypit: yksilöiden, osastojen, organisaatioiden sekä ideoiden välinen löyhäsidonnaisuus. Yksilöiden välinen löyhäsidonnaisuus tarkoittaa sitä, että opettaja vastaa itsenäisesti työnsä suunnittelusta ja toteutuksesta. Yhteistyö muiden kanssa oman työn hoitamiseksi ei useinkaan ole välttämätöntä. Koulua on pitkään leimannut yksin tekemisen kulttuuri, opettaja on huolehtinut omasta luokastaan yksin (Rosenholz 1989; Little 1990). Yksintyöskentelyä A. Hargreaves (1992b), D. Hargreaves (1994) sekä Johnson ja Johnson (1989) kuvaavat individualistisena koulukulttuurin muotona.

Myös päiväkotiyhteisöjä voitaneen pitää rakenteeltaan löyhäsidonnaisina. Ryhmien, osastojen välinen löyhäsidonnaisuus näkyy myös päiväkodeissa, joissa toimitaan kahden - kolmen työntekijän ryhmänä lapsiryhmän koosta riippuen. Ryhmät koostuvat eri ammattiryhmistä; lastentarhanopettajista, päivähoitajista sekä avustavista työntekijöistä. Löyhäsidonnaisuus näkyy ryhmien hyvinkin itsenäisenä toimintana ja jopa keskinäisenä kilpailuna. A. Hargreaves (1992 b) ja D. Hargreaves (1994) puhuvat klikkiytyneestä sekä Johnson ja Johnson (1989) kilpailuhenkisestä kulttuurista. Päiväkodissa klikkiytymisen mahdollisuus on suuri, koska siellä työskennellään useimmiten kahden - kolmen aikuisen ryhmässä. Pienryhmien näkökulmasta yhteistyö voi olla hyvääkin, mutta koko yhteisön näkökulmasta niistä voi muodostua sisäänlämpiäviä kuppikuntia. Kilpailuhenkisessä ilmapiirissä keskeistä on oman edun ja hyödyn tavoittelu. Kollegan tukeminen ja yhdessä tekeminen eivät kuulu kulttuuriin, jossa kilpaillaan toistensa kanssa. Tällä hetkellä opetussuunnitelmien yhteisen laadinnan myötä pyritään ryhmien väliseen yhteistyöhön ja sisäisten raja-aitojen purkamiseen.

Vastakohtana löyhäsidonnaiselle, kilpailuhenkiselle ja klikkiytyneelle päiväkotij- ja koulukulttuurille on yhteistoiminnallisuutta (Johnson & Johnson 1989) ja yhteisöllisyyttä (A. Hargreaves 1992b) korostava kulttuuri. *Yhteisöllisyys* edellyttää yhteisön yhdessä hyväksymiä kasvatuksellisia toimintaperiaatteita (A. Hargreaves 1992b). Yhteisöllisyys näkyy yhteistyönä, yhdessä tekemisenä ja

yhdessä suunnitteluna ja ovat luonteva osa päivittäistä toimintaa. Yhteisöllisyys näkyy toiminnassa yhteisvastuullisuutena, toisen hyväksymisenä ja tukemisena. Johnsonin ja Johnsonin (1989) esittämä yhteistoiminnallisen yhteisön vuorovaikutus ja toiminta on rinnastettavissa A. Hargreavesin esittämän yhteisöllisyyden kanssa.

Opettajien ammatillisesta yhteistyöstä käytetään käsitteitä *kollegiaalisuus* (collegiality) ja *yhteistyö, yhteistoiminta* (collaboration). Kollegiaalisuuteen katsotaan monessa tapauksessa kuuluvan tiettyjä työyhteisöllisiä normeja, kuten ammatillinen dialogi, yhteinen suunnittelu, kollegan opetuksen seuraaminen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva reflektio (Little 1990; A. Hargreaves & Dawe 1990). Kollegiaalisuuden Handal (1991) jakaa rajattuun kollegiaalisuuteen (restricted collegiality) ja laajennettuun kollegiaalisuuteen (extended collegiality). Rajatulla kollegiaalisuudella hän tarkoittaa, että opettajakollegat hoitavat yhdessä päivittäisen koulutyön suunnittelun ja toteutuksen koulussa vallitsevan perinteen, koodin ja käytännön mukaisesti. Rajatulla kollegiaalisuudella on yhteneväisyyttä A. Hargreavesin (1992a) esittämän pakollisen kollegiaalisuuden kanssa. Pakollinen, järjestetty kollegiaalisuus näkyy yhteisössä, jossa aikataulutetaan kokouksia sekä määrätään työryhmiä ja niiden tehtäviä. Yhteistyö ei perustu vapaaehtoiseen, spontaaniin toimintaan, vaan se on ulkopuolelta määrättyä. Tällainen muodollinenkin yhteistyö voi olla kimmoke luonnollisen yhteistyön tarpeen syntymiselle kuten esimerkiksi koulujen opetussuunnitelmatyössä on tapahtunut (Syrjäläinen 1994). Laajennetun kollegiaalisuuden Handal määrittelee ”koko koulun työtä koskevaksi kollektiiviseksi, kriittiseksi ja reflektiiviseksi käytännöksi, johon pohjautuen koulun käytännöt, koodi ja epistemologia problematisoidaan ja jota jatkuvasti pyritään kehittämään” (Handal 1991, 331).

Cook ja Friend (1991) korostavat, että yhteistyö (collaboration) on suora vaikutusta ainakin kahden tasavertaisen osapuolen välillä, jotka vapaaehtoisesti sitoutuvat jaettuun päätöksentekoon kohti yhteistä päämäärää. Yhteistyö perustuu vapaaehtoiseen osallistumiseen, molemminpuoliseen luottamukseen, osallistujien tasa-arvoon, jaettuun vastuuseen ja käytössä olevien resurssien oikeudenmukaiseen jakamiseen. Opettajien kollegiaalisuus, yhteisöllisyys ja kollektiivinen vastuuntunto on todettu useissa tutkimuksissa tärkeäksi hyvän, kehittämistä suosivan koulun kriteeriksi (Ruohotie 1985; Lyytinen 1988). Myös Palmerus ja Hägglund (1991) korostavat tutkimuksessaan laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksenä henkilöstön keskinäistä yhteistyötä.

Opettajien yhteistyön tarve korostuu koulujen opetussuunnitelmien kehittämisessä, jossa opettajat yhteistyössä tulkitsevat yleisiä opetussuunnitelman perusteita ja lähtökohtia heidän oman koulunsa kasvatus- ja opetustyötä varten. (Campbell 1985, 35-46.) Koko henkilöstön voimin toteutetussa opetussuunnitelmatyössä tarvitaan uudenlaista yhteisölliseen toimintaan kasvamista. Kouluista on alettu puhua yhä enemmän oppivina yhteisöinä, joissa oppijoina ovat opettajien ja oppilaiden lisäksi myös vanhemmat. Näille yhteisöille on tunnusomaista luottamukselliset suhteet, välittäminen sekä tasavertainen suhtautuminen ja näissä myös opettajat kuuntelevat ja oppivat vanhemmilta (Sergiovanni 1994; Henry 1996; Dodd & Konzal 1999).

Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana on toteutettu useita hankkeita, joiden tarkoituksena on ollut tukea ja korostaa vanhempien osallistumisen

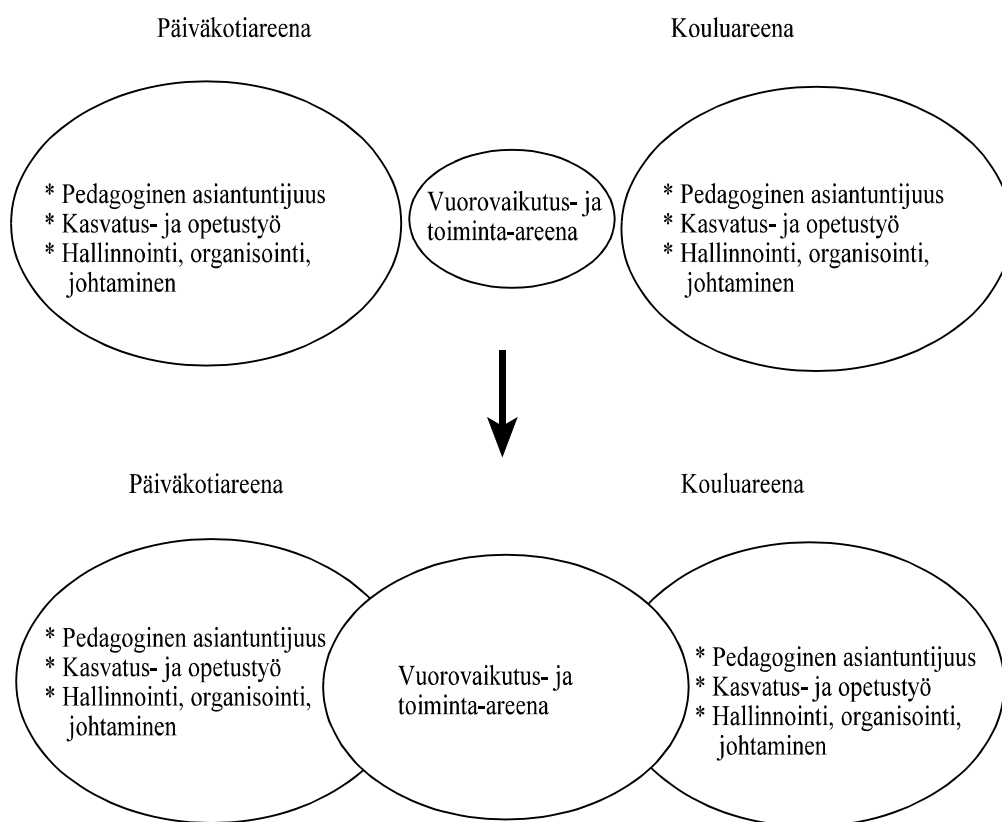
merkitystä päiväkodin ja koulun toimintaan (Huttunen 1984, 1988; Konzal 2001). Lasten, joiden vanhemmat ovat aktiivisesti osallistuneet lastensa kasvatukseen ja jotka ovat käyneet kasvatustilaisuuksia yhdessä muiden vanhempien ja opettajien kanssa on todettu menestyvän myös koulussa (Epstein 1987; Henderson & Berla 1996). Niiden vanhempien, jotka osallistuvat lastensa koulunkäyntiin on todettu myös ymmärtävän ja tukevan koulun toimintaa (Christensen & Clearly 1990). Koulussa ja päivähoitossa toteutetut tutkimukset osoittavat, että vanhemmat kokevat koulujen ja päivähoiton yhteiset vanhempaintapaamiset hankalina, koska monetkaan vanhemmat eivät ole tottuneet puhumaan isolle joukolle (mm. Flising & Kärrby 1983; Lund & Nilsson 1987). Sen sijaan vanhemmat ovat kiinnostuneempia keskusteluista, jotka liittyvät oman lapsen hyvinvointiin (Huttunen 1984; Konzal 2001). Vanhempaintapaamisia koskevissa kodin ja koulun yhteistyötutkimuksissa keskeisenä on ollut oppilaan koulumenestyksen tukeminen (Korpinen, Husso & Korpinen 1980; Kärrby 1983; Soininen 1986; Kananoja 1993; Ribom 1993; Seikkula 2000). Aunolan (2001) tutkimuksessa selvitettiin muun muassa sitä, missä määrin vanhempien lapsensa koulusuoriutumista koskevat uskomukset vaikuttavat lapsen suoritusstrategioihin ja luku- ja laskutaidon kehitykseen. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että lasten ja nuorten tehtäväsuuntautuneisuutta ja koulunkäyntiä voidaan tukea. Se tapahtuu lisäämällä vanhempien tietoa kehitystä tukevasta kasvuympäristöstä, rohkaisemalla vanhempien myönteisiä odotuksia lapsensa pärjäämisestä sekä tukemalla vanhempia omassa vanhemmuuden roolissaan.

Avoin ja toimiva keskustelukulttuuri on opetussuunnitelman laadinta-prosessin yksi keskeinen onnistumisen tae. Tämä ei kuitenkaan ole mikään itsestäänselvyys, sillä etenkin kouluyhteisölle näyttää olevan tyypillistä yksilöllisesti painottunut työorientaatio. Lisäksi päiväkotij- ja kouluyhteisöissä yhdessä käytävä kriittinen, avoin, pedagoginen keskustelu koetaan usein vieraana ja vaikeana (D. Hargreaves 1994; Karila & Nummenmaa 2001). Joko siihen ei ole löytynyt yhteistä aikaa tai siihen ei yksinkertaisesti ole totuttu. Opetussuunnitelmatyö voi parhaimmillaan kuitenkin johtaa *yhteisöllisyyden* kehittymiseen. Syvällinen opetussuunnitelmatyö oikeastaan pakottaa yhteisöllisyyteen; opetus- ja kasvatustyötä on mahdoton kehittää ilman yhteistyötä ja yhteistyö taas muovaa yhteisöllisyyttä.

Päiväkotij- ja kouluyhteisöjen opetussuunnitelmien laatiminen, jossa yhdessä kehitetään yhteisöjen kasvatus-, opetus- ja oppimiskulttuuria voi samalla edistää *yhteisöllisen toimintakulttuurin* syntymistä. Yhteisöllisellä toimintakulttuurilla tarkoitetaan sellaista toimintatapaa, jossa yhteisön ihmiset pyrkivät tasa-arvoisesti ja yhteistoiminnallisesti oppimaan ja kehittämään yhteisönsä toimintatapoja ja -kulttuuria. Yhteisöllisyys ilmenee Perkka-Jortikan (1992) mukaan yhdessä tekemisenä sekä asennoitumisena ja tunteena (vastuunottaminen, yhteenkuuluvuuden tunne, toisen arvostaminen). Yhteisöllisyys voi olla luonteeltaan joko myönteistä tai kielteistä. Myönteinen yhteisöllisyys on yhteenkuuluvuuden tunnetta, yhteistä identiteettiä sekä erilaisuuden hyväksymistä. Kielteinen yhteisöllisyys ilmenee ylikorostuneena hierarkiana ja kontrollina sekä klikkiytyminä ja henkisenä väkivaltana (Perkka-Jortikka 1992).

Päiväkotien ja koulujen toimintaa yhteistyön näkökulmasta voidaan tarkastella kolmen eri areenan välisenä vuorovaikutusprosessina (kuvio 3), jossa

vuorovaikutus- ja toiminta-areena toimii päiväkotiareenan ja kouluareenan kohtaupaikkana.



KUVIO 3 Päiväkoti- ja koulu yhteisöjen vuorovaikutus- ja toiminta-areenat

Mikäli päiväkotikoulu yhteisössä pyritään yhteisen tehtävän toteuttamiseen, on yhteisen vuorovaikutus- ja toiminta-areenan laajennuttava ja avauduttava (kuviossa 3 nuoli kuvaa muutoksen suuntaa) siten, että sen puitteissa voidaan avoimesti käsitellä ja kehittää pedagogiseen asiantuntijuuteen, kasvatukseen ja opetustyöhön sekä hallintoon ja organisaatioon perustuvaa toimintaa. Myös visio oppivasta organisaatiosta edellyttää päiväkotikoulu yhteisön jäsenten sitoutumista vuorovaikutus- ja toiminta-areenalla jatkuvaan vastavuoroisuuteen.

3.4 Päiväkodin ja koulun organisaatiokulttuurit

Varhaiskasvatukseen ja alkuopetuksen pedagogiikkaa suuntaavat erilaiset traditiot, jotka näkyvät myös käytännön kasvatukseen ja opetustyössä. Varhaiskasvatus Suomessa on nojautunut paljolti Friedrich Fröbelin yli satavuotiseen perinteeseen (Ojala 1993). Alkuopetus on noudattanut pitkään Augusti Salon (1945) ajatuksia. Pedagogiikan näkökulmasta varhaiskasvatuksella ja alkuopetuksella on ollut myös yhteistä, kuten kokonaisopetuksen mukainen suunnittelu. Varhaiskasvatus ja koulukasvatus kuuluvat eri hallintokuntien alaisuuteen; varhaiskasvatusta ohjaa päivähoitolaki sekä sosiaali- ja terveyshallinnon ohjeet ja koulun toimintaa

ohjaa perusopetuslaki sekä opetushallinnon antamat ohjeet. Esiopetusta koskevat toiminnalliset säännökset sisältyvät perusopetuslakiin (628/1998) ja -asetukseen (852/1998). Esiopetukseen sovelletaan yleisesti kaikkia perusopetuslain ja sen nojalla annetun asetuksen säännöksiä, ellei säännöksessä erikseen todeta, että sitä sovelletaan vain perusopetukseen. Joustava siirtyminen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen edellyttää hallinnollisten, kulttuuristen ja ammatillisten rajojen rikkomista. Lisäksi tarvitaan aikojen myötä syntyneiden uskomusten ja myyttien purkamista kokemuksen laajentamisen ja uuden tutkimustiedon avulla. Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsityksiä toistensa työstä tutkiessaan Wiechel (1994) toteaaakin käsitysten perustuvan enemmän aikojen myötä syntyneisiin uskomuksiin kuin todelliseen tietoon ja kokemuksiin.

Miten sitten olisi löydettävissä luonteva yhteistyö ja -ymmärrys päiväkodin ja koulun kulttuurien välille huolimatta edellä mainituista uskomuksista sekä hallinnollisista, kulttuurisista ja ammatillista raja-aidoista? Yhteisymmärryksen parantamiseksi on lähdetty etsimään keinoja varhaiskasvatuksen ja koulun kulttuurien kohtaamiselle (Fredriksson 1993; Persson 1993; Kankaanranta 1994; 1998). Suomessa päiväkodin ja koulun yhteistyössä ovat Kankaanrannan (1994; 1998) mukaan alkuvaiheessa painottuneet rakenteelliset ja hallinnolliset järjestelyt. Vasta viime aikoina yhteistyössä on päästy sisällöllisiin ja menetelmällisiin pohdiskeluihin (Kankaanranta 1998).

Päiväkodin ja koulun kulttuurisia eroja ovat selvittäneet Dahlberg ja Lenz Taguchi (1995) sosiaalisten *konstruktioiden* avulla. Päiväkotikulttuuri ja koulukulttuuri tuottavat erilaisia sosiaalisia konstruktioita lapsesta ja lapsen oppimisesta. Päiväkotikulttuurissa lapsi nähdään kokonaisvaltaisena ja korostetaan leikin merkitystä. Päivähoidossa korostuu myös vahva yhteistyö perheiden kanssa. Koulukulttuurissa puolestaan korostuu oppiainejakoinen näkemys lapsen oppimisesta.

Sosiaalisten konstruktioiden osana päiväkodin ja koulun kulttuurisia eroja on selvitetty yksityiskohtaisemmin myös kulttuuristen koodien näkökulmasta (Haug 1992). Kulttuuriset koodit elävät kulttuurissa usein tiedostamattomina ja julkilausumattomina. Haug tuo tutkimuksessaan esille, että norjalaisen päiväkodin toimintakulttuurille on ominaista lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen alueen korostaminen, kun taas koulun toimintakulttuuri korostaa kognitiivisia tavoitteita.

Suomalaisessa päiväkotikulttuurissa lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen alue ovat avoimesti todettu tärkeiksi alueiksi lapsen hoito- ja kasvatustyössä. Hujala-Huttunen (1996) on osoittanut tutkimuksessaan lastentarhanopettajien ja lasten vanhempien korostavan erityisesti lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kasvatuksen tukemista ja painottavan vähemmän lapsen kognitiiviseen kehitykseen liittyviä tavoitteita. Viimeaikaisissa Suomessa käytävissä keskusteluissa on ilmennyt lapsen oppimiseen liittyvien kulttuurierojen tuomia ristiriitoja, josta esimerkkinä on lapsen lukemaan opettamiseen liittyvät kiistat: saako päiväkodissa opettaa lukemaan, sehän on nimenomaan koulun tehtävä. Koulunaloitusta koskeviin keskusteluihin Niiranen (1993,149) tuo kannanotossaan osuvasti esille koulun itseoikeuden opettamiseen: "Käsitykseni mukaan suomalaiselta päivähoitolta ei yleisesti arvioiden odoteta pienten lasten oppimiseen liittyvien seikkojen tuntemusta ja soveltamista toimintaan. Tämä tuli esille esimerkiksi siinä koulun

aloitusikää koskevassa keskustelussa, joka käytiin jokin aika sitten. Aloittamisen aikaistamista kannattaneiden keskuudessa nimittäin heijastui oletamus siitä, että lapset voivat oppia vain koulun seinien sisäpuolella”.

Edellä olevat esimerkit osoittavat, että näillä kulttuurista nousevilla ilmiöillä ei ole mitään tekemistä lapsen todellisen oppimisen kanssa; oppiminen ei ole sidottuna instituutioihin vaan sitä tapahtuu lapsen elämässä kaikkialla. Persson (1993) toteaaakin, että päiväkodin ja koulun erilaiset näkemykset oppimisesta ovat pikemminkin seurausta historiallisista perinteistä kuin lapsen oppimisen analyysistä.

Päiväkotij- ja koulukulttuurien erilaisuudet tulevat esille myös opettajien ja kasvatusyhteisöjen pedagogisen toiminnan suunnittelussa, johon myös opetussuunnitelman laatiminen kuuluu. Koulukulttuuria on viime vuosiin saakka leimannut opettajan yksintyöskentely oman luokkansa kanssa jolloin kollegiaalinen reflektointi ja tuki on ollut vierasta useimmille kouluyhteisöille. Päiväkotikulttuurissa on puolestaan aina korostettu eri ammattiryhmien ja tiimien yhteistyötä. Tiimit koostuvat eri ammattiryhmien jäsenistä kuten lastentarhanopettajista, lastenhoitajista, päivähoitajista ja avustavista työntekijöistä. Kuitenkin todelliseen tiimityöhön, jossa hyödynnetään jokaisen asiantuntemusta on oman kokemukseni mukaan vielä matkaa useissa päiväkodeissa.

Päiväkodin ja koulun pedagoginen toiminta eroavat toisistaan. Bernsteinin (1983) luokitukseen viitaten Hansen (1999) tuo tutkimuksessaan esille koulun toiminnalle tyypillisen vahvan raamituksen kun taas päiväkodin toimintaa kuvaa heikko raamitus. Vahvalla raamituksella Hansen tarkoittaa päivittäisen toiminnan jakautumista selvästi toisistaan erottuviin jaksoihin, kuten erillisinä toteutettavat oppiaineet sekä tietynmittaiset oppitunnit, joita välitunnit katkaisevat. Lisäksi on selkeät tavoitteet ja vaatimukset kullekin luokka-asteelle. Päiväkodin toiminnan heikko raamitus näkyy Hansenin mukaan toiminnan kokonaisvaltaisuutena. Kokonaisvaltaisen toiminnan perusteena on, että lasten ajatellaan oppivan päivittäisissä leikeissä, ulkoilutilanteissa ja yhteisissä järjestetyissä kokoontumisissa.

Esi- ja alkuopetuksen työtavoissa ilmenevät painotuserot tulevat esille myös Dovenborgin ja Pramlingin (1988) päiväkodin ja koulun teematyöskentelyn vertailussa. Päiväkodin toiminnassa teema, jota aikuiset ja lapset yhdessä rakentavat ja tutkivat, on keskeinen. Sen sijaan koulussa oppiaineet ovat keskeisenä ja teematyöskentely nähdään lähinnä oppiaineita yhdistävänä ja syventävänä tekijänä. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös Dahlbergin ja Lenz Taguchin (1995) sekä Hansenin (1999) tutkimuksissa.

Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen pedagogiikkaa määrittivät 1990-luvulla valtakunnalliset opetussuunnitelmat (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996), jotka peruslähtökohdiltaan eroavat toisistaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman lähtökohtana oli lapsilähtöisyys kun taas peruskoulun opetussuunnitelma rakentui yhteiskunta- ja oppiainekeskeisyyden varaan.

Näyttää siltä, että opetussuunnitelmallisia eroja oli myös tavoitteiden asettamisessa, sillä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa asetettavat tavoitteet olivat prosessitavoitteita eli tavoitteet asetettiin kasvattajille ja oppimisympäris-

tölle. Koulun kasvatus- ja opetustyössä tavoitteet olivat produktitavoitteita eli kullakin luokka-asteella oli tietyt tavoitteet. Muutosta esiopetuksen tavoitteiden asettelussa näyttäisi tapahtuvan uusimmassa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000), joissa tavoitteiden asettamisen lähtökohtana on toisaalta lapsi ja toisaalta yhteiskunta ja joissa tavoitteet asetetaan lapselle ja lapsen oppimiselle. Tavoitteiden toteutumisen arvioinnissa korostetaan itse prosessia pikemmin kuin tuloksia.

Esiopetuksen sisältöalueissa on pyritty huomioimaan alkuopetuksen oppiaineet. Erityisesti kahdessa viimeisessä esiopetussuunnitelmauudistuksessa on sisältöalueet laadittu yhdensuuntaisiksi alkuopetuksen oppiaineiden kanssa. Tästä johtuen esi- ja alkuopetuksen suunnitteleminen kokonaisuutena olisi välttämätöntä. Sekä esiopetuksen että alkuopetuksen osalta korostetaan lapsen kehityksen tukemista, lapsen aktiivista roolia toiminnassa ja oppimisessa, toiminnan elämyksellisyyttä ja leikinomaisuutta sekä yhteistyötä perheiden kanssa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Hakkarainen (2002b) toteaa aiheellisesti, että lapsen kehityksen jatkumo on opetussuunnitelman perusteissa jätetty ratkaisematta ja nähty pitkälti rakenteellisena ratkaisuna.

Päiväkodin ja koulun kulttuurien yhtäläisyydet ja erilaisuudet tiedostaen ollaan peräänkuuluttamassa yhteistyötä näiden kahden eri hallintokunnan kesken. Sekä esiopetuksen että peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tähdennetään paikallisten opetussuunnitelmien laatimisessa yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen kesken. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 41) todetaankin seuraavasti: "Koulun aloittamisen tulee olla lapselle turvallinen siirtymävaihe uuteen yhteisöön. Eri tahojen välinen yhteistyö - lapsen kasvuympäristöjen kohtaaminen - on välttämätöntä. Yhteistyö edellyttää yhteisiä sopimuksia ja tavoitteita. Ensiarvoisen tärkeää on yhteistyö vanhempien kanssa. Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä tulee olla kiinteää yhteistyötä, jotta niistä muodostuisi lapsen kehityksen ja edellytykset huomioon ottava kokonaisuus. Yhteistyötä toteutetaan sekä opetussuunnitelmia laadittaessa että käytännön toiminnassa." (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 41.) Näille paikallista opetussuunnitelman laatimista koskeville vaatimuksille olisi odottanut löytyvän katetta myös valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden laatimisvaiheessa. Sen sijaan, että Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994), Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia (1994) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996) on laadittu erillisinä, olisi suunnittelun olettanut toteutuvan yhteistyössä jo valtakunnan tasolla, esimerkkinä paikallistason suunnittelulle.

Opetussuunnitelmauudistuksen pitäisi tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelmaan kirjoitetut muutokset todella siirtyvät käytännön toimintaan. Käytäntöjen muuttaminen edellyttää organisaatiokulttuurin syvärakenteiden sekä piilo-opetussuunnitelman tiedostamista ja yhteistä kriittistä tarkastelua. Piilo-opetussuunnitelma ja käyttöteoria (Argyris & Schön 1977; 1978) tarkoittavat tässä yhteydessä lähes samaa asiaa. Päiväkodin ja koulun arkitodellisuus voi siis olla aivan muuta kuin mitä kirjoitetussa opetussuunnitelmassa esitetään. Jos opetussuunnitelman uudistaminen nähdään prosessina, jossa ollaan kehittämässä esi- ja

alkuopetuksen kokonaisuutta edellyttää se päiväkodin ja koulun kasvatus- ja opetustyön kriittistä tarkastelua yhdessä päiväkodin ja koulun alkuopetushenkilöstön kesken

3.5 Ikäintegroitu opetus ja ammattikulttuurien kohtaaminen

Ikäintegroitu kasvatus ja opetus siirtymävaiheessa esiopetuksesta kouluun. Ikäintegroidulla tai ikäryhmiin sitoutumattomalla opetuksella tarkoitetaan tässä 6-vuotiaista esikoululaisista ja peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaista muodostetun ryhmän kasvatusta ja opetusta, jossa työparina toimivat lastentarhanopettaja ja luokanopettaja. Tässä ryhmästä käytetään myös nimitystä *yhdysluokka*.

Ikäintegroidun päiväkotitoiminnan ja luokattoman ala-asteen vaikutuksia on tarkasteltu eri tutkimuksissa muun muassa lapsen oppimisen (Korse 1989; Williams 2001 a ja b), kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen (Sundell 1994; Williams 2001a) sekä lastentarhanopettajien ja luokanopettajien toiminnan ja työtyytyväisyyden (Andrae Thelin 1991; Sundell 1991; Sundell 1993) näkökulmasta. Berglund (1994) ja Stolpe (1995) ovat selvittäneet tutkimuksissaan lastentarhanopettajien ja luokanopettajien näkemyksiä ja tulkintoja yhteistyön sisällöistä ja menetelmistä. Hansen (1999), Johansson (1999) ja Söderlund (2000) ovat tarkastelleet esikoulun, koulun ja vapaa-aikatoiminnan integraatiota yhteistyön sekä pedagogiikan kehittämisen kannalta.

Persson (1993) tuo tutkimuksessaan esille ruotsalaisten joustavaan koulunaloitukseen liittyviä näkemuseroja. Toisaalta esikoulun työtapoja ja toimintaa pidetään strukturoimattomina sekä leikkiin ja sosiaalisen kehityksen tukemiseen painottuneina. Esikoulua arvostellaan myös tehottomuudesta lapsen oppimisen edistämisessä. Esiopetuksen toivottaisiin olevan nykyistä jäsentyneempää ja tiedollisempää. Toisaalta taas ollaan sitä mieltä, että koulun tiedonvälitykseen painottunut pedagogiikka ei sovi kuusivuotiaille ja että koulu ei anna tilaa eikä mahdollisuutta lapsen leikille. Persson (1993) esittää ratkaisuksi, että esiopetuksen työtapoja tulisi kehittää tutkivan oppimisen suuntaan. Edellä mainitut näkökulmat ovat tulleet esille myös Suomessa viime aikoina käydyissä esiopetuksen opetussuunnitelmauudistusta koskevissa yleisissä keskusteluissa.

Keskustelua on käyty vuosien ajan toisaalta lapsilähtöisestä ja toisaalta opettajajohtoisesta toiminnasta. Tutkimustulokset ovat olleet usein ristiriitaisia. Opettajajohtoisessa ympäristössä, jossa korostuvat koko ryhmän opetus, sääntöjen noudattaminen, kuri sekä palkkio-rangaistusmenetelmä on havaittu, että lapsilta puuttuu sisäinen kiinnostus oppimiseen, lapset toimivat vähemmän luovasti, ovat aikuisen auktoriteetistä riippuvaisia ja lasten pelko ja stressi lisääntyvät (Hirsh-Pasek 1991; Burts, Hart, Charlesworth, Fleege, Mosley & Thomasson 1992; Stipek, Feiler, Daniels & Milburn 1995). Opettajajohtoiselle toiminnalle esitetään vaihtoehtona kehityksellisesti sopivaa toimintaa (Bredenkamp & Copple 1997), joka toteutetaan joko integroidun opetussuunnitelman mukaisesti laajemman teeman tai projektin ympärillä ja jossa lapset saavat työskennellä yhteistoiminnallisesti sekä tutkia oman kiinnostuksensa mukaan.

Toisena vaihtoehtona opettajajohtoiselle toiminnalle esitetään lapsesta lähtevää, lapsen omaehtoista leikkiä opettajan tukemana (ks. myös Lindqvist 1995; 1997; van Oers 1996; Hakkarainen 1997; 2002a; Broström 1998).

Myös lasten omia päiväkotij- ja koulukokemuksia on tutkittu (Corsaro 1985; Langsted 1994; Rusanen 1995; Strandell 1995; Lummelahti 1996; Kankaanranta 1998; Tauriainen 2000; Wiltz & Klein 2001). Tutkimustulosten mukaan lapset korostavat kavereiden merkitystä ja omaehtoista toimintaa (Corsaro 1985; Huttunen 1988; Lummelahti 1996; Corsaro 1997). Kaverisuhteilla on todettu olevan yhteyttä myös koulussa viihtymiseen (Aho 1990). Lapset toivovat itselleen myös enemmän päätösvaltaa sekä toiminnan sisältöihin että toteuttamistapoihin (Kankaanranta 1998). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös Langstedin (1994), Rusasen (1995) ja Strandellin (1995) tutkimuksissa, joissa on korostettu lapsen näkökulmaa ja lapsen kyvykkyyttä vaikuttaa omaan toimintaympäristöönsä. Wiltzin ja Kleinin (2001) tutkimus osoitti, että laadukkaassa päivähoitoympäristössä elävät lapset korostivat merkityksellisiä tapahtumia, useita valinnaisia toimintavaihtoehtoja sekä leikkiä ja vapaamuotoista, ei-ohjattua toimintaa. Sen sijaan laadultaan heikkotasoisissa ympäristöissä elävät lapset luettelivat päivän toimintoja tiukasti toisiaan seuraavina tapahtumina.

Williamsin (2001a) tutkimassa 7 - 9-vuotiaista koostuvassa luokassa lähtökohtana oli, että lapset työskentelevät paljon yhdessä ja kaikki oppivat toisiltaan. Seuratessaan lapsia ja keskustellessaan lasten kanssa Williams havaitsi, että lapset opettivat toisiaan monissa tilanteissa käyttäen erilaisia menetelmiä. Lapset opettavat mielellään toisilleen tietämiään ja toisilta oppimiaan asioita. Myös Rogoff (1990) korostaa, että erilaisten ongelmien ratkaiseminen yhdessä on kognitiivinen haaste lapsille. Lasten erilaisuudet olisikin nähtävä mahdollisuuksina oppimisen esteiden sijasta (Dovenborg & Pramling 1995). Williamsin (2001a) tutkimuksessa mielenkiintoinen tulos oli, että lasten oli vaikea kuvitella asioita, joita he voisivat opettaa itseään vanhemmille, vaikka kyseisen luokan opettajan lähtökohtana oli kaikilta oppiminen.

Lapsen oppimisen kannalta Vygotsky (1978) pitää tärkeänä, että lapset yhdessä toimiessaan ovat tekemisissä tiedoiltaan ja taidoiltaan erilaisten lasten kanssa. Näissä tilanteissa myös kasvattajan tuki ja ohjaus ovat tärkeitä (Hurst & Joseph 1998). Aikuisten ja lasten toimiessa yhdessä he samalla täydentävät toisiaan. Tharp ja Gallimore (1988) puhuvatkin ohjatusta osallistumisesta (guided participation), jossa lasten ja aikuisten osuus ovat molemmat tärkeitä. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on monissa tutkimuksissa todettu olevan myönteinen vaikutus oppimiseen (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001). Vertaisryhmään kuulumisen ja vertaisryhmässä toimimisen on todettu tukevan myös vastuun ja itsetunnon kehittymistä (Schneider & Barone 1997). Williamsin (2001a) tutkimustulokset osoittivat, että kaverit voivat auttaa toisiaan erilaisissa konflikteissa sekä myös opetustilanteissa kun opettajalla ei ole aikaa.

Karweitin ja Hansellin (1983, 32-33) tutkimuksessa ilmeni, että useimmat toverisuhteet syntyvät samanikäisten lasten kanssa. Berndtin (1988, 161) tutkimus puolestaan osoitti, että lapset ovat useimmiten vuorovaikutuksessa samaa sukupuolta olevien kanssa ja että päiväkotilapset ja esikoululaiset valitsevat harvoin kaveriksi vastakkaista sukupuolta olevaa lasta. Lasten sosiaalisten suhteiden tarkasteluun Lehtisen (2000) tutkimus avaa uudenlaisen näkökulman, jossa lasten

käyttämä neuvottelu ja valta osoittautuvat merkittäviksi tekijöiksi lasten keskinäisten suhteiden luomisessa.

Ammattikulttuurien kohtaaminen yhdysluokassa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lastentarhanopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä ja kahden ammattikulttuurin kohtaamista oppimiskumppanuutena, jaettuna asiantuntijuutena sekä moniammatillisena työskentelynä (Engeström ym.1995; Hansen 1999; Vanhalakka-Ruoho 1999, 2000). Oppimiskumppanuuden keskeisiä periaatteita ovat vastavuoroisen oppimisen periaate, työssäoppiminen, reflektiivisyys ja dialogisuus (Vanhalakka-Ruoho 1999,45; Vanhalakka-Ruoho 2000, 79-100). Jaetussa asiantuntijuudessa ja moniammatillisuudessa on kyse kollektiivisen käsitteenmuodostuksen prosessista.

Usein esitetään, että koulu ja päiväkotit ovat kulttuuriltaan erilaisia. Tällöin yhtenä näkökulmana voidaan tarkastella lastentarhanopettajan ja luokanopettajan ammattiin liittyviä kulttuurisia piirteitä, joita Hansen (1999) nimittää *ammattikulttuuriksi* (yrkeskultur). Ammattikulttuuri Hansenin mukaan syntyy, kun ryhmä saman ammatin ja koulutuksen omaavia ihmisiä työskentelee yhdessä ja jakaa samalla yhteisiä käsityksiä. Jaetut merkitykset tarkoittavat päivittäiseen elämään liittyviä аспекteja ammatin sisällöstä ja ammatinharjoittamisesta. Nämä ovat osittain tiedostettuja, osittain tiedostamattomia. Riksaasenin (1994) tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajaksi ja luokanopettajaksi opiskelevat sosiaalistuvat erilaisiin ammatillisiin arvoihin ja kulttuureihin jo koulutuksen aikana. Riksaasenin tutkimustulokset osoittivat, että lastentarhanopettajaopiskelijoiden keskusteluissa näkyivät rakkaus lapsiin, halu suojella heitä sekä välittäminen. Luokanopettajaopiskelijoiden keskustelut kohdistuivat enemmän oppiaineisiin ja opetusmenetelmiin.

Ammatillinen identiteetti ja organisaation identiteetti ovat riippuvaisia toisistaan, erityisesti palveluluonteisissa sosiaalisissa organisaatioissa (Brunsson & Sahlin-Andersson 1997). Tämä merkitsee muun muassa sitä, että esimerkiksi lastentarhanopettajan ammatillisen identiteetin kehittymiselle näyttäisi olevan merkitystä sillä työskenteleekö hän päiväkotit- vai koulukontekstissa. Organisaatiokulttuurin ja ammattikulttuurin välille selkeän rajan tekeminen on vaikeaa, koska ne näyttäisivät olevan jossain määrin päällekkäisiä etenkin opettajien ja koulun osalta.

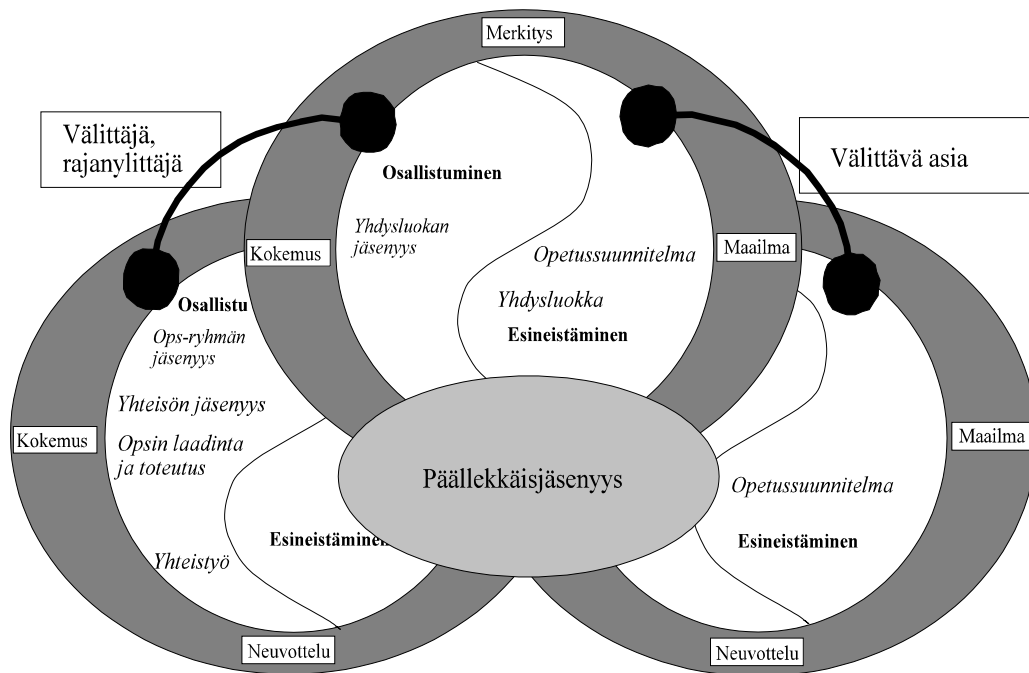
Ammatillinen kompetenssi voidaan nähdä tärkeänä osana päiväkodin ja koulun, eri ammattikulttuurien yhteistyössä. Ammatillisen yhteistyön etuna on, että yhteinen toiminta rohkaisee työntekijöitä jakamaan päämäärät ja tavoitteet sekä suhteuttamaan omat intressit suuremman edun hyväksi (Lasley, Matczynski & Williams 1992). Yhteistyö antaa osallistujille mahdollisuuden oppia toinen toisiltaan ja vahvistaa pitempiaikaisia luotettavia ammatillisia suhteita (Lieberman 1992). Lisäksi yhteistyö antaa mahdollisuuden yhdessä työskentelyyn muutoksen aikaansaamiseksi. Kahden ammatin osaamisen hyödyntäminen tulee tässä tutkimuksessa parhaiten näkyviin yhdysluokan toiminnan kehittämisessä (luku 6.3). Yhteistoiminta (collaboration) perustuu vapaaehtoiseen osallistumiseen, molemminpuoliseen luottamukseen, jaettuun vastuuseen sekä resurssien oikeudenmukaiseen jakamiseen. Yhdessä toimiminen antaa mahdollisuuden oppia toinen toisiltaan ja se voi myös helpottaa muutoksen aikaansaamista (Cook & Friend 1991; Lieberman 1992).

Moniammatillinen yhteistyö on parhaimmillaan yhteistoiminnallista oppimista, jossa yhteistyön osapuolilla on mahdollisuus ulkoistaa ajatteluaan ja sitä kautta edelleen kehittää ideoitaan ja käsityksiään (Schwartz 1995). Samalla eri osapuolet tulevat tietoisiksi ajatteluprosesseistaan havaitessaan eroja omien ja toisten näkemysten välillä. Roskos ja Carroll (1996) ovat tutkimuksessaan todenneet, että opettajat suunnitellessaan opetusta yhdessä pohtivat opetustilannetta enemmän eri näkökulmista ja oppimisprosessina kun taas yksin suunnitelleessaan he miettivät useimmiten enemmän lopputulosta. Vaikka yhteistyöllä on moniammatillisessa työskentelyssä keskeinen rooli, siitä ei sellaisenaan vielä synny moniammatillista osaamista. Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan moniammatillisessa työskentelyssä yhteistyöosaaminen, hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri ryhmän jäsenten välillä ovat tärkeitä toiminnan edellytyksiä. Lisäksi moniammatillisen osaamisen lähtökohtana tulee olla yhteisesti jaettu tulkinta niistä perustehtävistä, joita työyhteisössä ollaan yhdessä toteuttamassa (Schein 1987; Aaltonen, Ojanen, Siven, Vihunen & Vilen 1998, 88-89; Wenger 1998).

Moniammatillisessa työskentelyssä vuorovaikutus sisältää molemminpuolisen antamisen ja saamisen vastavuoroisuuden sekä vastuunottamisen. Vastavuoroisuus syntyy muun muassa siitä, että osapuolet ovat halukkaita ylittämään omia rajojaan ja jakamaan osaamistaan (Karila & Nummenmaa 2001). Wenger (1998) toteaaakin, että toisen kulttuurin tapoja ja käytäntöjä voi oppia vain osallistumalla toisen kulttuurin toimintaan. Engeström ym. (1995) pitävät tällaista rajanylitystä merkittävänä yksilön ammatillisen kehityksen kannalta: "Rajojen ylittämiseen sisältyy erilaisuuksien kohtaaminen, joutuminen ympäristöön, joka on meille vieras ja jossa siksi olemme tietyllä olennaisella tavalla epäpäteviä. Jotta tästä rajoituksesta päästäisiin eroon, rajanylitys edellyttää uusien välittävien käsitteiden muodostumista" (Engeström ym. 1995, 16).

Yhdysluokan lastentarhanopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä ja ammatikulttuurien kohtaamista voidaan tarkastella myös Wengerin (1998) mainitseman päällekkäisjäsenyyden näkökulmasta (kuvio 4), jossa ollaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa kahden osaamisyyhteisön, päiväkodin ja koulun välillä. Tämä mahdollistaa ajatusten ja käytäntöjen siirtymisen osaamiskulttuurista toiseen. Ajatusten ja käytäntöjen siirtämistä yhteisöstä toiseen Wenger kutsuu välittämiseksi ja siihen osallistuvaa henkilöä välittäjäksi tai rajanylittäjäksi.

Yhdysluokan toimintaa voidaan tarkastella koko päiväkotikoulu-yhteisön osalta myös tietynlaisena reuna-alueella toimimisena. Wengerin (1998) viitekehityksessä vuorovaikutus yhteisön ytimen ja reuna-alueen välillä on merkityksellinen. Wenger esittääkin, että jotkut ihmiset haluavat toimia juuri näillä reuna-alueilla ja luoda uusia yhteyksiä muihin osaamisyyhteisöihin mieluummin kuin olla oman yhteisönsä ydintoimijoina. Reuna-alueella tapahtuvassa osallistumisessa syntyy pohdintaprosesseja, jotka palvelevat sekä tulokasta että kyseistä yhteisöä. Tällaisen toiminnan on todettu avaavan tietä uutta luovalle ajattelulle ja uusien ideoiden syntyemiselle.



KUVIO 4 Yhdysluokka päiväkotij- ja koulukulttuurien päällekkäisjäsenyytenä sekä eri näkökulmien yhdysiteenä Wengeriä (1998) mukaellen.

Yhdysluokan hallinnollis-organisatoriset ratkaisut. Tämän tutkimuksen yhdysluokan toiminnan aloittamiselle oli olemassa suotuisat puitteet, koska päiväkotij ja koulun alkuopetus olivat toimineet jo useamman vuoden samoissa tiloissa ja yhteistyötä oli tehty yhteisen opetussuunnitelman ja muun kehittämistyön parissa. Päiväkotij-kouluyhteisön toiminnan yhtenä lähtökohtana on korostettu kasvatus- ja opetustyön jatkuvuutta sekä luontevaa ja pehmeää siirtymistä päiväkodista kouluun. Yhdysluokan toiminnan käynnistämiseksi antoi lisäpotkua henkilöstön useaan kertaan esittämä toive päiväkodin ja koulun päivittäisen yhteistyön lisäämisestä sekä ammatillisen osaamisen hyödyntämisestä aikaisempaa enemmän. Näin siis yhdysluokan aloittamiselle ja lastentarhanopettajan ja luokanopettajan konkreettiselle yhteistyölle oli olemassa "sosiaalinen tilaus". Yhdysluokan muodostivat kahdeksan esikoululaista, kymmenen peruskoulun ensimmäisen luokan oppilasta sekä lastentarhanopettaja ja luokanopettaja.

Yhdysluokka kuului kahden hallintokunnan, sosiaali- ja koulutoimen alaisuuteen. Päiväkodin ja koulun johto ei asettanut etukäteen tiukkoja raameja yhdysluokan toiminnalle. Yhdysluokan organisatorisena ratkaisuna esikoulutoimintaa oli säännöllisesti aamupäivisin klo 8 - 12. Ensimmäisen luokan oppilaiden koulupäivien alkamis- ja päättymisajat vaihtelivat. Koko yhdysluokan yhteinen toiminta oli 13 tuntia viikossa, jonka lisäksi esikoululaiset ja ensimmäisen luokan oppilaat toimivat seitsemän tuntia viikossa omina ryhminään.



KUVA 1 Yhdysluokan lepo- ja lukunurkkaus



KUVA 2 Yhdysluokan lapset työskentelemässä 4 - 6 lapsen kotiryhmissä

Yhdysluokan perustaminen tarkoitti uuden ryhmän perustamista. Varsinaisten luokka- ja ryhmätilojen ollessa täynnä jouduttiin yhdysluokan käyttöön ottamaan yhteisistä tiloista työpajatila, joka oli suhteellisen pieni tila verrattuna muihin ryhmä- ja luokkahuonetiloihin. Työpajatilaa muunneltiin siten, että kahdella hyllyköllä erotettiin erillinen "leikki- ja leponurkkaus", johon sijoitettiin muun muassa pehmeät isot tyynyt, leikki- ja rakentelutavaroita, kirjoja, oppimisleikkejä ja muuta omatoimiseen työskentelyyn liittyvää materiaalia. Pöydät sijoitettiin neljän - kuuden hengen muodostelmiksi. Pöydät ja tuolit olivat siirreltävässä tarpeen mukaan toiminnasta riippuen. Matoilla ja viherkasveilla luotiin tilaan viihtyisyyttä. Yhdysluokkatila sijaitsi koululuokkien sekä päiväkodin ryhmätilojen välissä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa kuvaan ja analysoin yhden päiväkotikouluuyhteisön opetussuunnitelman *laadintaprosessia* siltä kannalta, miten esi- ja alkuopetuksen pedagogista jatkumoa voidaan parantaa yhteisen opetussuunnitelman kehittämisen avulla. Selvitän lisäksi yhteisen opetussuunnitelman laadintaprosessin merkitystä *yhteisöllisyyden* rakentumisessa. Lisäksi tavoitteenani on yhteistyössä päiväkodin ja koulun alkuopetushenkilöstön kanssa kehittää *yhteinen toimintamalli*, jossa hallinnollisia, kulttuurisia ja ammatillisia rajoja pystytään murtamaan lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuutta edistävän esi- ja alkuopetuskokonaisuuden muodostamiseksi.

Tarkastelen siis opetussuunnitelman laadintaprosessia ja sen merkitystä yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisen välineenä, päiväkodin ja koulun integraation välineenä sekä oppimisen ja opetuksen kehittämisen välineenä. Kohteena on 6-vuotiaiden esiopetusryhmien sekä perusopetuksen 1 - 2-luokkien pedagogisen toiminnan kehittäminen, jotta kyseiselle alueelle kyettäisiin luomaan lapsen kannalta mielekäs jatkumo siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Kuitenkin opetussuunnitelman perustaa - arvoja, ihmiskäsitystä, käsitystä tiedosta ja oppimisesta sekä yksikön toiminta-ajatusta ja toimintaperiaatteita - työstehtään koko päiväkodin ja koulun alkuopetushenkilöstön ja vanhempien yhteistyönä. Tarkastelen prosessia siihen osallistuvien kokemusten kautta.

Tutkimus oli kaksivaiheinen. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa (1994 - 1996) opetussuunnitelmaa laadittiin päiväkodin ja koulun alkuopetushenkilöstön kanssa yhdessä ensimmäistä kertaa. Tutkimuksen toisessa vaiheessa (1999 - 2001) opetussuunnitelmaa uudistettiin, samoin yhdessä, uusien valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta.

Ensiksi tarkastelen päiväkotikouluuyhteisön opetussuunnitelman laadintaprosessia. Prosessin tarkastelu sisältää sekä sisällöllisen että vuorovaikutuksellisen näkökulman. Tarkastelen Kleinin (1989) esittämiä opetussuunnitelmamuutoksen sisältötekijöitä seuraavasti:

- Millaisia yhteisiä toimintalinjoja halutaan luoda ja vakiinnuttaa?
- Miten toiveet, odotukset sekä keskustelut kasvatuskäytänteistä siirtyvät päivittäiseen arkityöhön? Miten "teorian ja käytännön" välistä kuilua voidaan kaventaa?
- Miten systeeminen lähestymistapa näkyy opetussuunnitelmaprosessissa? Miten nähdään opetussuunnitelman osien vaikutus toisiinsa ja opetussuunnitelmakokonaisuuteen? Miten huomioidaan kontekstissa tapahtuvat muutokset ja niiden vaikutus opetussuunnitelmaprosessiin?

Sisältötekijöiden lisäksi kuvaan prosessiin osallistuvien vuorovaikutusta sekä prosessin kuluessa syntyneitä käytänteitä. Uusissa valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa veloitetaan yksiköitä tulkitsemaan ja muokkaamaan paikallisesti kunkin yksikön kasvatus- ja opetustyöhön soveltuva opetussuunnitelma. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman laadinta nähdään prosessina, joka elää ja muuttuu yksikössä tapahtuvien muutosten myötä. Opetussuunnitelman laadintaprosessiin liittyvä tutkimusongelma on seuraava:

- (1) *Millainen on päiväkotikouluyhteisön opetussuunnitelman laadintaprosessi ja millaisena yhteisön jäsenet kokevat sen?*

Jos opetussuunnitelman laadinta toteutetaan opetussuunnitelmien perusteiden hengen mukaisesti, edellyttää se koko yhteisön mukanaoloa ja sitoutumista yhteisiin opetussuunnitelmakeskusteluihin. Tässä tutkimuksessa uuden yksikön toiminnan aloittaminen sekä päiväkodin ja koulun toimiminen fyysisesti samoissa tiloissa lisäsivät tarvetta kehittää erityisesti päiväkodin ja koulun henkilöstön yhteistyötä sekä koko yksikköä yhteisönä. Työntekijöiden yhteistyön ja yhteisöllisyyden kehittämisen avulla on puolestaan mahdollisuus edistää esi- ja alkuopetuksen pedagogista jatkumoa ja näin helpottaa lapsen siirtymävaihetta esiopetuksesta alkuopetukseen.

Opetussuunnitelman laadintaprosessi on myös väline yhteisön ja oman työn kehittämiseksi (Gröndahl ym. 1994). Opetus- ja kasvatustyötä on mahdoton kehittää ilman yhteistyötä ja yhteistyö puolestaan muovaa yhteisöllisyyttä. Yhteisön ja organisaatiokulttuurin kehittyminen voidaan nähdä neuvottelu- ja oppimisprosessina (Schein 1985; Murto 1992; Senge 1994; Wenger 1998), jossa yhteisten ongelmanratkaisujen kautta syntyy yhteisiä pelisääntöjä ja toimintatapoja. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan tässä päiväkotikouluyhteisössä toimivien yksilöiden ja ryhmien toimintaa yhdessä ja yhteistä vastuuta sekä kasvatukselle ja opetukselle yhdessä sovittujen toimintaperiaatteiden mukaan toimimista. Yhteisöllisyys näkyy sekä toiminnassa että asennoitumisessa. Toisena tutkimusongelmana on:

- (2) *Miten yhteisöllisyys rakentuu opetussuunnitelman laadintaprosessin aikana?*

Toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa kehitettiin yhteistä toimintamallia (yhdysluokka), jossa hallinnollisia, kulttuurisia ja ammatillisia rajoja pyrittiin murtamaan lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuutta edistävän esi- ja alkuope-

tuksen muodostamiseksi. Lastentarhanopettajan ja luokanopettajan työparina toimiminen sisältää kahden osaamisyhteisön päällekkäisjäsenyyden (Wenger 1998) ja kahden ammattikulttuurin kohtaamisen (Hansen 1999). Tämä mahdollistaa ajatusten ja käytäntöjen siirtymisen osaamisyhteisöstä toiseen, jonka voidaan olettaa aiheuttavan samalla myös ristiriitoja ja jännitteitä pedagogisen toiminnan kehittämisessä. Siten kolmanneksi tutkimusongelmaryhmäksi muodostui:

- (3) *Millaisia kokemuksia yhdysluokan lastentarhanopettajalla ja luokanopettajalla on yhdysluokan pedagogisen toiminnan kehittämisestä ja työparina toimimisesta? Millainen on lastentarhanopettajan ja luokanopettajan ammattikulttuurin merkitys yhdysluokan pedagogisen toiminnan kehittämisessä?*

4.2 Toimintatutkimus tutkimusstrategiana

Tämä tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksen periaatteilla. Toimintatutkimuksella ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Toimintatutkimuksen määrittelijöistä Kemmis ja McTaggart (1988, 8), Cunningham (1993, 4), Hart ja Bond (1995, 37-38) sekä Stringer (1996, 15) sisällyttävät määrittelyyn niitä elementtejä, jotka myös tässä toimintatutkimuksessa ovat keskeisiä. Näitä ovat 1) yhteisöllinen ja itsereflektiivinen tutkimustapa, mikä tähtää omien toimintojen ymmärryksen parantamiseen sekä toimintatilanteen kehittymiseen, 2) interventio, 3) prosessin sykliisyys ja 4) tutkijan aktiivinen osallistuminen prosessiin pitkällä aikavälillä. Myös Heikkisen ja Jyrkämän (1999) tekemässä toimintatutkimuksen määritelmien synteessä korostuvat reflektiivisyys, tutkimuksen käytännön läheisyys, muutosinterventio sekä tutkijan ja tutkittavien aktiivinen osallistuminen hankkeeseen. Tätä tutkimusta voi pitää toimintatutkimuksena useista erisyistä. Ensinnäkin siinä pyrittiin kehittämiseen toiminnassa mukana olevien toimesta. Siinä lähdettiin liikkeelle käytännön ongelmasta, joka syntyi toimijoiden keskuudessa. Päiväkoti-koulu-yhteisöltä puuttui yhteinen opetussuunnitelma, jonka avulla voitaisiin parantaa pedagogista jatkumoa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ja turvata lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuus. Päiväkoti-koulu-yhteisö ja tutkija osallistuivat toimintasyklin eri vaiheisiin: suunnitteluun, toimintaan, yhteiseen pohdintaan ja arviointiin. Toimintatutkimus strategiana soveltuu tähän tutkimukseen, jossa tarkoituksena oli saada yhteisö sitoutumaan ja kehittämään toimintaansa yhteistyössä tutkijan kanssa. Opetussuunnitelman kehittäminen on monimutkainen suunnitteluprosessi, joka osoittautui myös tässä tutkimuksessa useita vuosia kestäväksi prosessiksi.

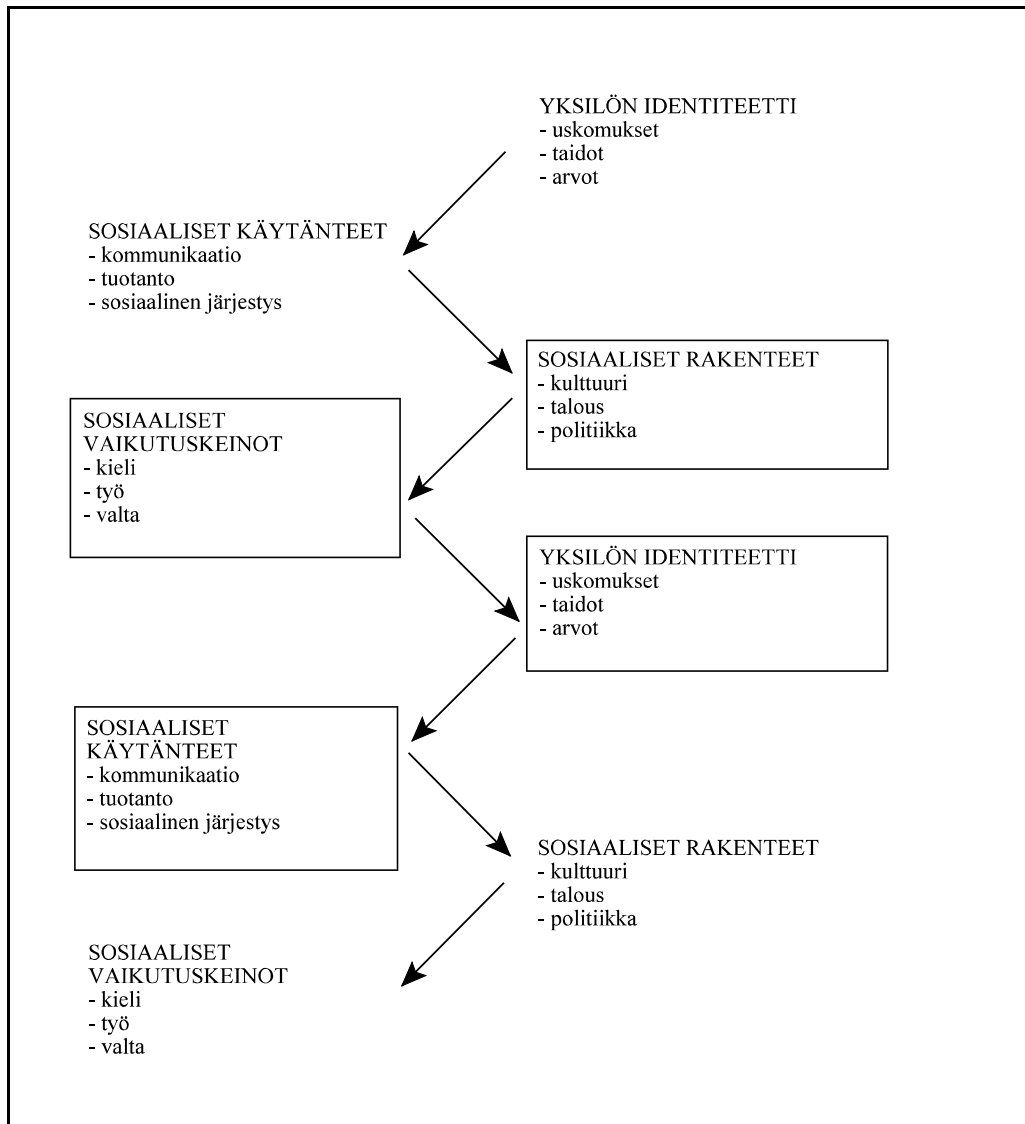
4.2.1 Toimintatutkimukseen liittyvät metodologiset ratkaisut

Toimintatutkimukselle asetetaan yleensä kaksi keskeistä tavoitetta: *tiedon hankkiminen ja käytännön kehittäminen*. Toimintatutkimuksessa ihminen ei ole vain vastaanottavana osapuolena yhteisössään, vaan haluaa myös vaikuttaa yhteisönsä toimintaan. Toimintatutkimukseen sisältyvä osallistava tutkimus, tiedonhankinta, tiedon analysointi ja näiden pohjalta tapahtuva toiminta voivat lisätä yksilön

tietoisuutta omasta toiminnastaan ja aktivoida häntä muutos- ja kehittämistyöhön (Jyrkämä 1978, 64-65; Kemmis & McTaggart 1988). Toimintatutkimuksen perusolettamuksena on, että vain osallistumalla voi parhaalla mahdollisella tavalla kehittää ja tutkia omaa toimintaansa. Toimintatutkimus sisältää holistisen, pluralistisen ja egalitaristisen maailmankuvan, jossa yhdessä luodaan todellisuutta kokemusten, mielikuvien, intuition, ajattelun ja toiminnan avulla (Reason 1994). Todellisuuden konstruktiot ilmenevät ihmisten ja yhteisöjen reflektiivisessä toiminnassa. Konkreetti todellisuus on subjektiviteetin ja objektiviteetin välinen yhteys, ei koskaan objektiviteetti erottuna subjektiviteetista. Konstruktivistisen suuntauksen mukaan "todellista" todellisuutta ei ole ja tieto nähdään paikkaan ja aikaan sijoittuvaksi, alati kehkeytyväksi prosessiksi. Toimintatutkimuksen lähestymistapaan sisäänkirjoitettua todellisuuskäsitystä voikin luonnehtia realistiseksi konstruktivismiksi (Kiviniemi 1999).

Tutkimusmetodien avulla voidaan tutkimukseen osallistujia tukea ja haastaa oman toimintansa reflektointiin yhdessä. Grönforsin (1982) mukaan toimintatutkimuksen menetelmien, itse asiassa koko metodologian, tulisi muotoutua vuorovaikutuksessa tutkittavien ja tutkijan välillä. Tällöin teoreettinen viitekehys, käytettävät menetelmät, tutkittavien ja tutkijan roolit ja tehtävät sekä tavoitteiden määrittely ovat osa tutkimuksen prosessia ja tämän vuoksi ne ovat varsin pitkälle tutkimuskohtaisia eli vaihtelevat tutkimuksesta toiseen. (Grönfors 1982, 122.) Myös tässä tutkimuksessa pyrittiin saamaan yhteisen opetussuunnitelman laatimisen avulla koko yhteisö yhdessä rakentamaan pedagogista jatkumoa päiväkotiryhmien välille sekä siirtymävaiheeseen päiväkodista kouluun. Tämä prosessi vaati yhteisöltä omien toimintatapojen julkittamista ja arviointia sekä halua uusien toimintatapojen luomiseen hyödyntämällä sekä päiväkodin että alkuopetuksen henkilöstön erityisosaamista. Toimintatutkimus tähtää siis aina toiminnan muuttamiseen ja parantamiseen, jossa toimijat yhdessä yrittävät muuttaa tilannetta.

Toimintatutkimus on aina käytännön toiminnan tutkimista. Kemmis ja McTaggart (2000, 599) esittävät kuvion (kuviokuva 5) siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jota toimintatutkimuksella pyritään muuttamaan. Sosiaaliset *käytänteet* ovat yhteisössä toimivien ihmisten toimintatapoja. Sosiaaliset käytänteet Kemmis ja McTaggart jakavat kommunikaatioon, tuotantoon ja sosiaaliseen organisaatioon. Tuotanto (esimerkiksi oppiminen ja hoito) edellyttää toiminnan organisointia ja neuvottelua yhteisestä toiminnasta. Sosiaaliset *rakenteet* koostuvat kulttuurista, taloudesta ja politiikasta. Sosiaalisia *vaikutuskeinoja* ovat kieli, työ ja valta. Opettajan työssä keskustelulla ja neuvottelulla on keskeinen rooli sekä lasten että kollegoiden kanssa toimimisessa. Vallan käyttö tulee esille esimerkiksi johtajan toiminnassa, myös opettaja voi käyttää valtaansa oppilaisiin nähden. *Yksilön identiteetti* näkyy taitoina, arvostuksina ja käsityksinä, joiden varassa hän toimii. Sosiaaliset rakenteet, käytänteet ja vaikuttamisen välineet ovat olemassa vain ihmisen toiminnan ansiosta. Silti ne vaikuttavat ihmisen toimintaan ja ratkaisujen tekemiseen.



KUVIO 5 Sosiaalisen todellisuuden muuttumisen dynamiikka (Kemmis & McTaggart 2000, 599)

Käytännön tutkimisen lähestymistapojen yksilö-yhteisö ja objekti-subjekti dikotomien sijasta Kemmis ja McTaggart (2000) pyrkivät ylittämään eri lähestymistapojen vastakkainasettelun refleksiivis-dialektisella näkökulmalla, jossa toiminta nähdään historiallisesti kehkeytyneenä. Refleksiivis-dialektisessä lähestymistavassa toimintatutkimuksen subjekti rakentuu relationaalisesti ja dialogisesti ihmisten välisyytenä, ei sisäisyytenä. Tällaisessa lähestymistavassa tieto voidaan ymmärtää keskustelun kuluessa syntyväksi muodostelmaksi, joka rakentuu hermeneuttisena ymmärtämisen prosessina (Huttunen & Heikkinen 1999, 181). Se hahmottaa toimintaa sekä yksilöllisen toimijan että yhteiskunnallisten rakenteiden kautta. Osallistava toimintatutkimus tapahtuu yleensä historiallisen ajan dimensiona; osallistajat toimivat ja oppivat koko ajan muutoksista (Kemmis & McTaggart 2000).

Tiedon intressit toimintatutkimuksessa. Instrumentalismi korostaa tutkimuksen välinearvoa, tietoa hankitaan siksi, että sitä käytetään inhimillisen toiminnan

välineenä. Instrumentalismia edustaa mm. toimintatutkimuskirjallisuudessa usein käytetty Habermasin (1971) tiedonintressiteoria. Toimintatutkimuksella tavoitellaan teknistä, praktista ja emansipatorista tiedon intressiä (taulukko 2).

TAULUKKO 2 Tiedon intressit toimintatutkimuksessa (Huttusta ja Heikkistä 1999, 169 mukaellen; ks. myös Carr & Kemmis 1986, 136)

Orientaatio	Päämäärä	Tutkijan rooli	Tutkijan ja osallistujien suhde
Tekninen	*Kasvatuksen tehokkuus ja vaikuttavuus *Opettajan ammatillinen kehittyminen em. näkökulmasta	Ulkopuolinen asiantuntija	Riippumattomuus
Praktinen	edellisen lisäksi *Kasvattajien parempi itseyemmärrys	Osallistujien rohkaiseminen osallistumaan ja reflektomaan omaa toimintaansa	Yhteistyö
Kriittinen	edellisen lisäksi *Vapautuminen perinteisiin liittyvistä pakotavista ja itsestään selvinä pidetyistä rutineista ja ajatusmalleista	Muutosagentti, yhteistoiminnan koordinoija ja osallistuja	Yhteisvastuullisuus

Teknisen toimintatutkimuksen tiedonprosessi on deduktiivinen. Käytäntöön sovelletaan yleistä tietoa, jolloin tutkimukseen osallistujien rooli on passiivinen ja tutkijan rooli on ulkopuolinen. Praktisen toimintatutkimuksen tiedonprosessi on induktiivinen, jolloin tieto arvellaan saavutettavan käytännössä reflektion avulla. Praktisessa toimintatutkimuksessa ulkopuoliset tutkijat ja käytännön työntekijät toimivat yhdessä. Tutkijan tehtävänä on auttaa ongelmien havaitsemisessa ja käsitteellistämässä sekä toiminnan suunnittelussa ja muutosten arvioinnissa. Emansipatorisessa toimintatutkimuksessa sen sijaan vastuuta jaetaan sekä tutkimuksesta että käytännön toiminnasta osallistujille itselleen. Tällöin toimintatutkimuksen uskotaan lisäävän osallistujien itsenäistymistä, tasa-arvoa, demokratiaa ja yhteistyötä. Emansipatorinen toimintatutkimus on toimijoiden voimaantumista (empowerment). Toimijoiden kriittinen reflektio johtaa toimintaan, joka tavoittelee muutosta.

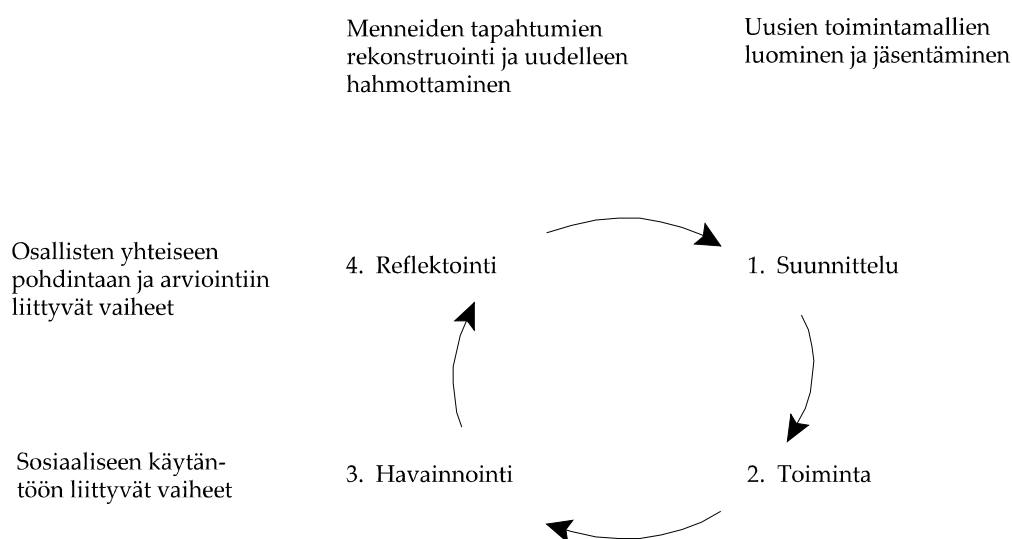
Edellä mainituista toimintatutkimuksen tyypeistä tuskin mikään esiintyy puhtaana, vaan samassakin tutkimuksessa voi esiintyä kaikkia piirteitä tutkimuksen eri vaiheissa. Myös tässä tutkimuksessa esiintyi sekä teknisen, praktisen että emansipatorisen toimintatutkimuksen piirteitä. Opetussuunnitelman laadintaan osallistuvat olivat siis kaikki yhteisesti vastuussa opetussuunnitelman synnystä arvioidessaan kriittisesti omaa toimintaansa ja yrittäessään samalla löytää uusia toimintatapoja ja yhteistyömuotoja varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen pedagogiselle eheyttämiselle. Tutkija ja tutkittavat olivat kiinteässä yhteistyössä koko tutkimuksen ajan. Toimintatutkimuksessa tutkija on toimiva subjekti, joka tulkit-

see sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan käsin. Hän on mukana toiminnassa, tekee aloitteita ja osallistuu keskusteluun aktiivisesti (Heikkinen & Jyrkämä 1999).

4.2.2 Toimintatutkimuksen syklit ja spiraalimalli

Toimintatutkimuksen prosessikuvauksia on esitetty useita. Monissa kuvauksissa toimintatutkimus nähdään vaiheittaisena prosessina, jossa edetään osallistujien pohdinnan kautta muutoksiin käytännössä, jota puolestaan havainnoidaan ja arvioidaan ja muutetaan saatujen kokemusten pohjalta. Kirjallisuudessa esiintyy useita etenemismalleja, jotka koostuvat yleensä suunnittelusta, toiminnasta, havaintojen teosta ja kriittisestä arvioinnista.

Toimintatutkimus etenee Carrin ja Kemmisin (1986, 162, 165) mukaan uutta tietoa tuottavan suunnittelu-, toiminta-, havaintojenteko- ja reflektiokehänä uuden syklin johtaessa kehittyneempään käytäntöön. Siinä edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. Carrin ja Kemmisin määrittelyyn sisältyy toimintatutkimusprosessin syklinen luonne (kuvio 6). Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan vaadi toimintatutkimusprosessilta syklisyyttä (esimerkiksi Jyrkämä 1978; Cohen & Manion 1985). Carrin ja Kemmisin (1986) esittämä spiraali (kuvio 6) yhdistää menneisyyden ja sen rekonstruoinnin sekä lähitulevaisuuden ja siihen liittyvän toiminnan. Samoin spiraalissa yhdistyvät osallisina olevien pohdinta heidän toimintaansa tietyssä sosiaalisessa kontekstissa.



KUVIO 6 Toimintatutkimuksen vaiheet (Carr & Kemmis 1986, 186)

Tutkimusprojektien suunnittelua ja toteutusta varten ovat mm. Cohen ja Manion (1985) koonneet keskeisiä tutkimuksen metodisia periaatteita seuraavasti:

1. Toimintatutkimuksen edellytyksenä on tutkijan ja tutkittavien maailmankuvien ymmärtävä analyysi. Osallistujat pyrkivät tiedostamaan työnsä ongelmia, tavoitteita ja vaikeuksia. Tämä on tarpeellista yhteisen kielen löytämiseksi sekä tutkimukseen osallistujien kesken että tutkijoiden ja tutkimukseen osallistujien välillä.
2. Tutkimuksen toteuttamiseen osallistuu tutkijoita ja ammatissa toimivia. Keskinäisen kommunikaation tulee olla tiivistä ja jatkuvaa.
3. Toimintatutkimus antaa vastauksia käytännön ongelmiin. Tietoisuus toiminnan hyödyllisyydestä auttaa osallistujia tutkimusprosessin aikana. Toimintatutkimus on luonteeltaan intensiivistä, jolloin pyritään löytämään ratkaisu tiettyyn käytännön ongelmaan.
4. Toimintatutkimuksen menetelmänä on tutkijan ja käytännön työntekijöiden välinen keskustelu ja toiminta.

Näistä seuraa tämän toimintatutkimuksen toteutukseen seuraavat periaatteet: 1) toimintatutkimuksen tulee muodostua avoimeksi oppimisprosessiksi kaikille osallistujille, 2) toimintatutkimus on dynaaminen prosessi, 3) tutkimusmenetelmien tulee tukea osallistujien itsensä suorittamaa kontrollia ja ohjausta sekä 4) tutkimuksen osatuloksista tiedotetaan osallistujille jatkuvasti.

Tässä tutkimuksessa noudatettiin Carrin ja Kemmisin (1986) kehittämää sykleittäin etenevää toimintatutkimusspiraalimallia. Päiväkotikoulu-yhteisön ensimmäistä opetussuunnitelmaa laadittaessa oli erotettavissa kaksi yhden lukuvuoden mittaista sykliä. Todellisuudessa näiden kahden syklin sisällä toteutui samanaikaisesti ajallisesti lyhyempiä syklejä. Toimintatutkimuksen toinen vaihe muodosti toimintatutkimuksen kolmannen syklin, jossa yhdysluokan toiminnan kehittäminen muodosti lisäksi oman syklinsä. Opetussuunnitelman laadintaprosessissa toimintatutkimusta strategiana käytettiin siten, että tutkija teki yhdessä ydinryhmän kanssa suunnitelman opetussuunnitelman laadintaprosessin organisoimisesta sekä sen etenemisestä. Suunnittelun pohjalta käynnistettiin sekä koko yhteisön että erilaisten pienryhmien ja sidosryhmien yhteiset keskustelut opetussuunnitelman arvopohjasta, jonka pohjalta yhteisön toiminta-ajatus syntyi. Yhteistä pohdintaa ja reflektointia opetussuunnitelmakeskustelujen sisäistämistä ja siirtymisestä käytännön arkeen tapahtui pitkin matkaa. Tutkijan keräämän aineiston pohjalta teoriaa ja käytäntöä yhdistettiin, käytännön tietoutta käsitteellistettiin sekä tutkijan tekemiä alustavia tulkintoja aineistosta pohdittiin yhdessä ja hyödynnettiin toimintaa korjaavasti.

4.2.3 Toimintatutkimuksen yhteisöllisyys ja tutkijan rooli

Toimintatutkimuksessa pyritään muuttamaan vallitsevaa tilannetta siten, että tutkija on mukana prosessissa. Toimintatutkimuksen menetelmien tulee muotoutua tutkittavien ja tutkijan välisessä vuorovaikutustilanteissa. Tällöin tavoitteiden määrittely, käytettävät menetelmät, tutkittavien ja tutkijan roolit ja tehtävät sekä teoreettinen viitekehys ovat osa toimintatutkimuksen prosessia. (Jyrkämä 1978,

38-39; Grönfors 1982, 121-122; Cohen & Manion 1985, 208; Carr & Kemmis 1986, 165-166; Syrjälä & Numminen 1988, 50-54.) Kukin toimija tuo aikaisemmat tietonsa, asenteensa ja osaamisensa prosessiin sekä pyrkii toiminnallaan ja sen reflektoinnilla osaltaan lisäämään osaamistaan ja samalla yhteisön osaamista. Muuttuneen toiminnan takana oletetaan olevan sellaista osallistujien tietojen, taitojen, ymmärryksen ja asenteiden kehittymistä, jota jäsenten keskinäinen vuorovaikutus on aikaansaanut (Kiviniemi 1999).

Tätä tutkimusta voidaan pitää toimintatutkimuksena, joka on osallistavaa ja yhteistoiminnallista. Toimintatutkimuksia voidaan erotella mm. osallistumisen, yhteistyön ja kriittisen otteen perusteella. Toimintatutkimusta voidaan toteuttaa sekä itsereflektion näkökulmasta (McNiff 1992) että yhteisöllisyyttä korostavasta näkökulmasta. Yhteisöllistä näkökulmaa edustavat Kemmis (Kemmis & Wilkinson 1998; Kemmis & McTaggart 2000), joka käyttää termiä osallistava toimintatutkimus (participatory action research) sekä Stringer (1996), joka puhuu yhteisöperustaisesta (community-based) toimintatutkimuksesta. Reasonin (1994) mukaan osallistavan toimintatutkimuksen yhtenä tavoitteena on tuottaa sellaista tietoa ja toimintaa, joka on hyödyllistä tutkittavalle yhteisölle. Toisena tavoitteena on osallistujien voimaantuminen (empowerment) oman tiedon konstruoinnin sekä oman tiedon käytön avulla. Kolmantena tärkeänä lähtökohtana Reason pitää autenttista sitoutumista. Osallistava toimintatutkimus pitää tärkeänä aitoa kollaboratiivista prosessia, jossa dialogi on keskeinen. Dialogin avulla perinteisen tutkimuksen subjekti - objektisuhteen sijasta on mahdollista nähdä subjekti-subjekti näkökulma, jossa akateemisen tiedon ja populaaritiedon dialektiikka tuottaa syvemmän ymmärryksen tilanteesta (Reason 1994). Tässä tutkimuksessa korostui kaikkien yhteisön jäsenten sekä vanhempien osallistuminen opetus-suunnitelman laadintaprosessiin. Kemmisin ja McTaggartin (2000) mukaan osallistava toimintatutkimus on syklinen, sosiaalinen prosessi, se on osallistavaa, käytäntöön liittyvää ja kollaboratiivista sekä refleksiivistä ja sen tavoitteena on teorian ja käytännön kehittäminen. Toimintatutkimuksessa korostuva yhteistoiminnallisuus tarjoaa mahdollisuuden monimuotoiseen ymmärtämiseen, demokraattiseen päätöksentekoon ja yhteiseen toimintaan.

Kun toimintatutkimuksen lähtökohtana on toimintaa koskevan tiedon tuottaminen ja omien toimintakäytäntöjen käsitteellistäminen edellyttää tämä Kiviniemen (1999, 66) mukaan dialogia, jossa yhteisön jäsenet tuovat kukin oman mielipiteensä osaksi yhteistä keskustelua. Yhteistoiminnallinen työ edellyttää tasa-arvoa (Clift, Veal, Johnson & Holland 1990). Kemmis ja McTaggart (1988) toteavat, että vaikka toimintatutkimus edellyttää yhteistoimintaa, on tärkeää muistaa, että ryhmän toiminta tutkimuksessa saavutetaan yksilöllisesti, ryhmän jäsenten kriittisen toiminnan kautta. Niikon (1992) käsityksen mukaan toimintatutkimusprojektit kiinnittävät huomiota yhteistoiminnan tärkeyteen, mutta niissä on vähemmän keskustelua prosessista ja siitä, kuinka prosessi vaikuttaa toteutettavaan tutkimusprojektiin, sen tuloksiin, henkilöstön kehitykseen ja ryhmän jäseniin. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opetus-suunnitelman laadintaprosessin yhteydessä yhteisten toimintatapojen ja opetus-suunnitelman sisällöllistä kehittämistä. Lisäksi selvitettiin osallistujien kokemuksia opetus-suunnitelman laadintaprosessin merkityksestä yhteisöllisyyden ja oman työn kehittämiseksi. Toiminta-

tutkimuksessa nähdään keskeisinä lähtökohtina yhteistyö ja vuorovaikutus. Tietoa asioista ja kohteista hankitaan olemalla niiden kanssa vuorovaikutuksessa.

Oja ja Smulyan (1989) tuovat tutkimuksessaan esille sen, että opettajien mielestä yhtä arvokasta kuin toimintatutkimuksen aikaansaama tulos on nimenomaan se, että opitaan yhdessä analysoimaan ongelmia, ratkaisemaan niitä sekä arvioimaan tuloksia. Opettajien mielestä osallistuminen toimintatutkimusryhmiin antaa heille tukea ja voimaa muuttaa käytäntöjä. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Noffke ja Zeichner (1987) analysoidessaan toimintatutkimuksen vaikutuksia opettajien ajatteluun. He havaitsivat opettajien itsearvostuksen ja itsevarmuuden sekä tietoisuuden omista toiminnoistaan kasvaneen. Tässä tutkimuksessa korostuivat vuorovaikutus, ammatillinen yhteistoiminta ja oman työn reflektointi yhdessä yhteisön jäsenten kanssa sekä opetussuunnitelman yhdessä laatiminen spiraalimaisena syklinä.

Toimintatutkimuksessa *tutkijan rooli* on keskeinen ja siksi on tärkeää, että tutkija tuo esille omaa taustaansa ja lähtökohtiaan, joista hän tutkimustaan tekee. Tutkija on itse tutkimuksensa tutkimusväline. Tämä edellyttää jatkuvaa, jo tutkimuksen alkuvaiheessa käynnistyvää tutkimusaineistoon perehtymistä sekä teoreettisen tiedon hankkimista tutkittavasta ilmiöstä. Mitä vahvempi on tutkijan teoreettinen perehtyneisyys ja mitä paremmin tutkija tiedostaa omat ontologiset käsityksensä sitä "objektiivisemmin" hän tavoittaa tutkittavan merkitykset (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994). Aloitin tässä tutkimuksessa teoriaan perehtymisen hahmotellessani tutkimustehtävää. Tutkimuksen prosessinomaisuus vaati yhä uudelleen perehtymistä tutkimusaineistoon sekä opetussuunnitelman kehittämistä, organisaatiokulttuuria, yhteisöllisyyttä, moniammatillisuutta ja ikäintegroidun ryhmän pedagogisia kysymyksiä käsitteleviin teoreettisiin kysymyksiin.

Tutkijan näkemykseen todellisuudesta ja tutkimuskohteen esiyymmärrykseen vaikuttavat tutkijan oma tausta ja kokemus. Näiden pohjalta minä tutkijana luon oman merkityksmaailmani. Tämän toimintatutkimuksen uskottavuudessa on kyse subjektiivisesta adekvaattisuudesta, jossa tutkija itse on tärkein tutkimusväline. Tässä tutkimuksessa subjektiivisen adekvaattisuuden kannalta on merkitystä ainakin seuraavilla tekijöillä: minulla on lastentarhanopettajan koulutus ja olen toiminut päiväkotityössä, joten tutkimusympäristö on minulle tuttu. Lisäksi olen toiminut yli 15 vuotta lastentarhanopettajien kouluttajana ja sen myötä ollut osaltani vaikuttamassa ja seuraamassa varhaiskasvatuksen kehittymistä. Myös alkuopetukseen olen perehtynyt opiskelemalla ja omakohtaisestikin kolmen lapsen äitinä, josta roolista minulla on ollut hyvä mahdollisuus seurata erityisesti lapsen ja perheen näkökulmasta siirtymävaihetta varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen.

Laadullisten, luonnollisessa kontekstissa hankittujen aineistojen taustalla on usein tulkinnallinen lähestymistapa, jossa todellisuus muotoutuu ihmisten havainnoista tekemien tulkintojen, konstruktioiden kautta (Antikainen, Houtsonen & Huotelin 1996, 19-20). Tällöin tunnustetaan monien totuuksien olemassaolo ja tutkimuksen subjektiivisuus. Laadullisen tutkimusprosessin yhtenä erityislaatuna onkin tutkijan ja tutkittavien välinen suhde. Tässä tutkimuksessa sekä tutkija että tutkimukseen osallistujat nähtiin tutkimuksen subjekteina. Silvosen (1988, 126) mukaan vaatimus tutkijan ja tutkittavien suhteen säilyttämisestä

aitona intersubjektiivisena suhteena ei johdu moraalisisista, eettisistä tai emansipatorisista syistä, vaan siitä, että ”muuten tutkimuskohteen olennaisia piirteitä ei voida saavuttaa”. Tutkijana minun oli helppo tulla mukaan tutkittavaan yhteisöön, sillä yhteisössä oli joitakin minulle jo entuudestaan tuttuja henkilöitä. Myös johtajien arvostava ja asiallinen suhtautuminen opetussuunnitelman laadintaprosessiin helpotti yhteisössä toimimista. Oma kokemustaustani lastentarhanopettajana ja kouluttajana helpotti luontevaa keskustelua yhteisön kaikkien jäsenten kanssa. Minuun suhtauduttiin kaikkien yhteisön jäsenten taholta luontevasti ja tutkimusprosessin edetessä tuttuuden tunne lisääntyi, mikä puolestaan lisäsi keskustelua myös varsinaisen tutkimusaiheen ulkopuolella olevista yhteisöä askarruttavista asioista. Minulle tutkijana nämä spontaanit keskustelut eri ihmisten kanssa olivat arvokkaita ja toivat syvällisempää ja laajempaa ymmärrystä tutkittavien ajatusten tulkintaan.

Osallistavassa toimintatutkimuksessa, jossa tutkija ja tutkimusprojektissa mukanaolevat pyrkivät yhdessä kehittämään käytäntöä vaatii tutkijalta ulospäin suuntautuneisuutta ja kiinnostusta tehtävästään. Hänen tulee olla halukas itse oppimaan uutta ja pystyä olemaan nöyrä ammattilaisten edessä. Tutkija sitoutuu tieteellisen yhteisön lisäksi tutkimaansa organisaatioon ja siinä työskenteleviin ihmisiin. Hänen on pystyttävä inhimilliseen kohtaamiseen. Tutkimus nostaa pintaan tutkijan niin positiiviset kuin negatiivisetkin tunteet. Tarvitaan etäisyyden ja läheisyyden säätelyä (Åstrand 1991). Tutkijan eettistä selkärankaa ja persoonallisuuden vahvuutta koetellaan jatkuvasti.

Tässä tutkimuksessa tutkijan rooliani voi luonnehtia tutkijaksi, yhteistyökumppaniksi ja konsultiksi, joka toimii tutkittavan yhteisön lisäresurssina ja apuna toimintakäytäntöjen kehittämisessä. Edelleen tutkijana voin tarjota kaikupohjaa osallistujien omien toimintojen tarkastelulle ja edelleen kehittämiselle, jota Carr ja Kemmis (1986) pitävät tärkeänä kehittämistyössä. Tässä tutkimuksessa tehtäväni oli tutkijana: 1) ideoida yhdessä päiväkotikoulu-yhteisön kanssa, 2) tukea ja rohkaista opettajia ja kasvattajia opetussuunnitelmatyössä sekä yhdysluokan toiminnan kehittämisessä, 3) käsitteellistää kokemuksia ja tapahtunutta, 4) tutkia muutoksia ja muutoksen edellytyksiä sekä 5) tehdä kuvauksia ja selityksiä tapahtuneesta.

4.3 Tutkimuksen toteuttaminen

4.3.1 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston keruu

Miten toimintatutkimus toimi tutkijan tiedonhankintavälineenä? Toimintatutkimuksen strategian etuna on, että tietoa on mahdollista saada monella eri tavalla ja monesta eri näkökulmasta. Tällä on merkitystä myös tutkimuksen luotettavuudelle, etenkin kun tieto on kerätty ekologisesti validissa tilanteessa. Toimintatutkimuksessa tutkijan tehtävänä ei ole käyttää tutkimusmetodeja pelkästään aineiston keräämiseen, vaan tutkimusmetodien tulisi olla sellaisia, jotka tukevat ja haastavat tutkimukseen osallistujia reflektoimaan toimintaansa yhdessä. Näin osallistujat tulevat enemmän tietoiseksi omasta ja yhteisönsä toiminnasta. Tässä tiedon-

hankinnan suunnittelussa korostui tutkimuksen kohdistuminen prosessiin pikemmin kuin lopputulokseen. Tiedon keruussa tarkoitukseni oli käyttää sellaisia menetelmiä, jotka luontevasti soveltuvat kulloiseenkin toimintaan. Olen koonnut seuraavaan taulukkoon (taulukko 3) tutkimuksen ensimmäisen ja toisen vaiheen pääasialliset aineistonkeruumenetelmät.

TAULUKKO 3 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston keruu

AIKA	Aineiston keruu
Syksy 1994	<i>Toimintatutkimuksen ensimmäinen vaihe:</i> opetussuunnitelman ensimmäisen version laadinta alkaa
Kevät 1995 tammikuu	- opetussuunnitelmatyöryhmän jäsenten yksilöhaastattelut
toukokuu	- opetussuunnitelmatyöryhmän arviointikeskustelu opetussuunnitelmaprosessin ensimmäisestä vuodesta
Syksy 1995	Opetussuunnitelmatyö jatkuu
Kevät 1996 tammikuu	- opetussuunnitelmatyöryhmän jäsenten yksilöhaastattelut
touko-kesäkuu	- koko talon henkilökunnalle tehty ryhmähaastattelu (3-4 hengen ryhmissä)
Syksy 1996 marraskuu Kevät 1997- Kevät 1999	Opetussuunnitelman ensimmäinen version toteutus alkaa - ryhmähaastattelut (opsprosessin kokonaisarviointia) Toimintatutkimuksen ensimmäisen vaiheen raportointia Opetussuunnitelman ensimmäisen version toteutusta
<i>Syksy 1999</i> syyskuu 1999- huhtikuu 2000	<i>Toimintatutkimuksen toinen vaihe:</i> opetussuunnitelman ensimmäisen version uudistaminen käynnistyy Talon yhteisiä opetussuunnitelmakokouksia
Syksy 2000 lokakuu loka-marraskuu	Yhdysluokan toiminta alkaa -yhdysluokan opettajien parihaastattelu -koko talon henkilökunnan ryhmähaastattelut (3-4 hengen ryhmissä)
Kevät 2001 tammikuu helmikuu	-yhdysluokan opettajien parihaastattelu -yhdysluokan lasten haastattelut
toukokuu touko-elokuu	-yhdysluokan opettajien parihaastattelu ja lasten vanhemmille kysely yhdysluokan toiminnasta -henkilökunnan kolmen tiimin haastattelu
Syksy 2001	-yhdysluokan opettajien parihaastattelu (yhdysluokan toiminnan kokonaisarviointia)

Tutkimuksen ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa tarkoituksenmukaisimman tiedonhankintakeinon muodostivat opetussuunnitelman laadintaprosessiin osallistuvien yksilö- ja ryhmähaastattelut. Haastattelun voima perustuu sen joustavuuteen ja täsmennettävyyteen. Haastattelut olivat puolistrukturoituja (Patton 1990). Puolistrukturoidussa haastattelussa Pattonin (1990, 280) mukaan tutkijalla on haastatteluteemat valittuna etukäteen, mutta itse haastattelutilanteessa teemojen käsittelyjärjestys sekä kysymysten muotoilu tapahtuu tutkijan kussakin haastattelutilanteessa parhaaksi katsomalla tavalla. Taulukossa kolme on koottuna tutkimuksen eteneminen ja ja aineistonkeruu.

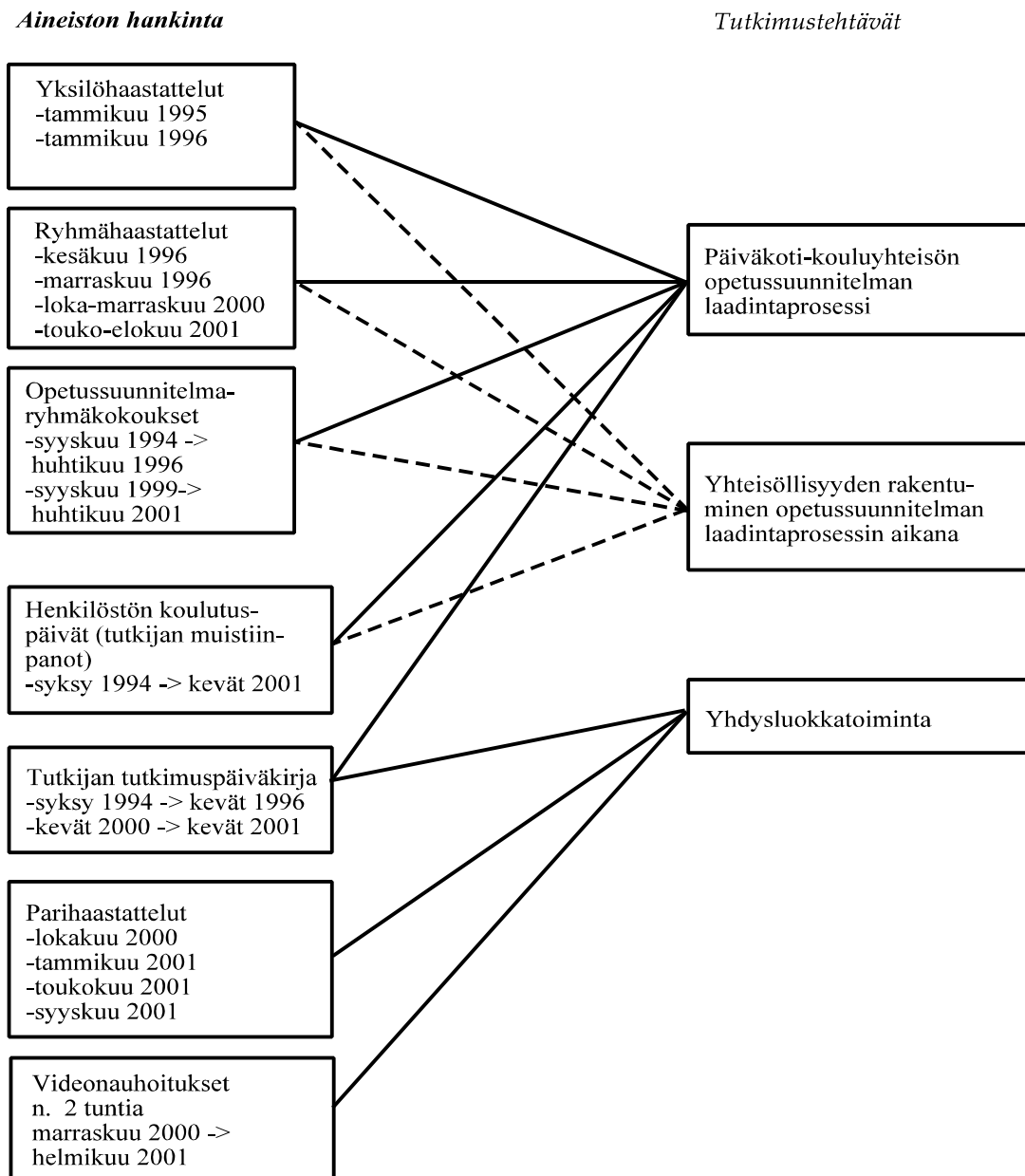
Myös tämän tutkimuksen haastatteluissa noudatin tätä menettelyä. Haastattelutilanteet yritin tehdä enemmän keskustelutilanteiksi kuin pelkäksi kyselemiseksi tutkittavalta. Tutkijana pyrin kysymyksilläni auttamaan haastateltavia oman työnsä reflektointiin. Koko opetussuunnitelmaprosessista keräsin pääasiassa kahdenlaista tietoa. Ensinnäkin keräsin itse prosessiin liittyvää tietoa opetussuunnitelmakeskustelujen sisällöistä sekä siitä, mitä tehtiin ja minkälaista toimintaa prosessin myötä syntyi. Toiseksi hankin tietoa opetussuunnitelmatyöhön osallistuvien kokemuksista opetussuunnitelmaryhmän toiminnasta sekä koko opetussuunnitelmaprosessista yksilö- ja ryhmähaastatteluilla. Yksilö- ja ryhmähaastatteluissa toistuivat osin samat teemat eri aikoina, mutta opetussuunnitelmaprosessin edetessä nousi lisäksi uusia teemoja. Haastattelurunko sisälsi kysymyksiä opetussuunnitelman laadintaprosessin kulusta ja opetussuunnitelman sisällöllisistä ratkaisuista sekä osallistujien kokemuksista opetussuunnitelman laadintaprosessin merkityksestä yhdessä toimimiselle, yhteisöllisyydelle ja oman työn kehittämiseksi.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tein yksilöhaastatteluja kaksi kertaa ja ryhmähaastatteluja kaksi kertaa. Ensimmäisellä kerralla tammikuussa 1995 yksilöhaastattelussa oli mukana 10 haastateltavaa ja toisella kerralla tammikuussa 1996 haastateltavia oli yhteensä 11. Ryhmähaastattelussa oli mukana neljä ryhmää touko-kesäkuussa 1996 sekä lisäksi oli yksi yksilöhaastattelu (haastateltava ei ollut enää kesäkuussa töissä). Lisäksi tein marraskuussa 1996 neljä ryhmähaastattelua. Tutkimuksen toisen vaiheen aikana tein ryhmähaastatteluja kaksi kertaa. Ensimmäisissä ryhmähaastatteluissa, jotka tein vuoden 2000 loka-marraskuussa oli mukana seitsemän ryhmää ja toisissa ryhmähaastatteluissa, jotka tein toukokuussa ja elokuussa 2001 oli mukana kolme ryhmää.

Haastattelujen lisäksi keräsin tietoa opetussuunnitelmaprosessin sisällöllisestä etenemisestä nauhoittamalla opetussuunnitelmaryhmän kokoontumiset tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa, yhteensä 16 kokoontumista. Tutkimuksen toisessa vaiheessa tein pääasiassa muistiinpanoja opetussuunnitelmapalaverista. Tutkijana olin mukana opetussuunnitelmakokouksissa osallistumalla keskusteluihin yhtenä ryhmän jäsenenä, tekemällä yhteenvetoja keskusteluista ja tuomalla keskusteluihin uutta kirjallisuutta ja tutkimustietoa. Opetussuunnitelmakokouksista pidin myös tutkimuspäiväkirjaa.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa yhdysluokan toiminta ja sen seuraaminen muodosti oman toimintatutkimuksellisen syklin. Yhdysluokan toiminnasta keräsin tietoa haastatteleamalla yhdysluokan opettajia parihaastatteluna kaikkiaan neljä kertaa vuoden aikana. Lisäksi yhdysluokan lapsille tehtiin haastattelu helmikuussa 2001 sekä lasten vanhemmille tehtiin kaksi kyselyä yhdysluokan

toiminnasta ja arvioinnista. Tutkimuksen pääasialliset tiedonkeruutavat ja niiden yhteys tutkimustehtäviin ilmenevät kuvioista 7.



KUVIO 7 Tutkimuksen pääasialliset tiedonkeruutavat ja niiden yhteys tutkimustehtäviin

Edellä olevan aineiston lisäksi käytettävissäni olivat tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa vanhempaintoimikunnan kokouksista saadut pöytäkirjat, opetussuunnitelmatyöhön osallistujien kirjoitelmat yhden työpäivän kuvauksesta sekä opetussuunnitelmaprosessin loppupuolella koko henkilöstön kirjoitelmat yhteis-

työhön liittyvien teemojen pohjalta. Tutkimuksen toisessa vaiheessa käytettävissäni oli vanhempaintoimikunnan tekemä arviointikysely lasten vanhemmille päiväkotikouluuyhteisön toiminnasta, johtajien tekemä työyhteisön ilmapiirikysely sekä yhdysluokan toimintaan liittyvää materiaalia, kuten suunnitelmia ja erilaisia ”tuotoksia” yhteisistä projekteista, yhdysluokan lasten haastattelu ja vanhemmille tehdyt kyselyt. Tätä laajaa materiaalia en analysoinut erikseen, vaan käytin sitä lähinnä oman ymmärrykseni syventämiseksi koko opetussuunnitelmaprosessista, yhteisöllisyyden rakentumisesta sekä yhdysluokan toiminnasta.

4.3.2 Aineiston analyysi ja tulkinta

Aineiston järjestäminen analyysiä varten. Aloitin aineiston litteroinnin ja alustavan analyysin jo aineiston keruuvaiheessa. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa ennen varsinaista aineiston analyysiä litteroin kaikki yksilö- ja ryhmähaastattelut sanataarkasti. Yksilöhaastattelujen pituudet litteroituina vaihtelivat 10-15 sivuun. Haastateltavia oli ensimmäisellä kerralla 10 ja toisella kerralla 11. Yksilöhaastatteluista litteroituna kertyi kaikkiaan 230 sivua (rivivälillä 1.5). Ryhmähaastatteluista, joita tehtiin kaksi kertaa, kertyi litteroituna 120 sivua (rivivälillä 1.5). Opetussuunnitelmaryhmän 16 kokoontumiskertaa kuuntelin nauhalta muistiinpanoja tehden (noin 80 sivua käsinkirjoitettua tekstiä) kahteen kertaan samalla merkiten muistiin kohtia, joihin oli tarkoituksenmukaista palata uudestaan haastattelujen analysoinnin yhteydessä.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa ryhmähaastatteluista mukaan lukien yhdysluokan opettajien haastattelut kertyi tekstiä litteroituna kaikkiaan 298 sivua (rivivälillä 1.5). Yhdysluokan lasten haastatteluista syntyi litteroitua tekstiä 20 sivua. Lisäksi yhdysluokan lasten vanhemmille suunnatusta avovastaustyyppisestä kyselystä sekä vanhempien toimintakauden arvioinnista kertyi tekstiä 36 sivua. Tutkimuksen ensimmäisen ja toisen vaiheen litteroitua aineistoa oli siis kaikkiaan lähes 800 sivua.

Luin litteroitua aineistoa useampaan kertaan analyysin eri vaiheissa. Analyysin alkuvaiheessa tutkimusongelmat sekä haastattelu-teemat suuntasivat osaltaan aineiston tulkintaa, mutta toisaalta yritin olla myös avoimena uusille näkökulmille, jotka ehkä tutkimuksen alkuvaiheessa olivat jääneet huomaamatta.

Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu tutkimusongelmien tarkistaminen sekä tutkimusmenetelmien tarkoituksenmukainen eläminen ja muuttuminen prosessin etenemisen myötä. Tutkijana tein joka haastattelukerran jälkeen alustavaa analyysiä, jolloin opetussuunnitelmaprosessin aikana kerätyn aineiston alustavia tulkintoja voitiin hyödyntää toimintaa korjaavasti.

Aineiston koodaus. Toimintatutkimuksessa ei ole kyse etukäteen määrätyn teorian testaamisesta, vaan tutkittavaa ilmiötä käsitteellistetään vähitellen aineiston keruun ja analyysin edetessä (Kiviniemi 1999, 71). Kiviniemi korostaakin toimintatutkimuksessa abduktiivista päättelyä, jossa ”kentältä nousevien näkökulmien suhdetta tutkimusta käsitteellistäviin teoreettisiin näkökulmiin voidaan pitää vuorovaikutteisena” (Kiviniemi 1999, 72). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoni analyysi ja tulkinta perustui pääasiassa abduktioon. Aineiston analyysi oli jatkuvaa vuoropuhelua tutkijan esiyymmärryksen, teoreettisen viitekehyksen, tutkimusongelmien sekä kerätyn aineiston kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa

aineiston analyysiä ja tulkintaa ei voida erottaa toisistaan (Alasuutari 1994, 30). Jo aineiston teemoittelussa ja luokittelussa tutkija tekee monenlaista valintaa ja tekstin merkityksen tulkintaa.

Ensimmäisen tutkimusongelman (Millainen on päiväkotikouluuyhteisön opetussuunnitelman laadintaprosessi ja millaisena yhteisön jäsenet kokevat sen?) osalta yksilö- ja ryhmähaastatteluaineiston sisällönanalyttinen luokittelu tapahtui osittain Kleinin (1989) jaottelua opetussuunnitelmanmuutoksen sisältö- ja prosessitekijöistä soveltaen (taulukko 1, luku 2.4). Kleinin opetussuunnitelmanmuutoksen sisältö- ja prosessitekijät-kategorioiden lisäksi syntyi analyysin pohjalta kolmanneksi kategoriaksi opetussuunnitelman laadintaprosessin vaikutus. Seuraavassa taulukossa (taulukko 4) on esitetty opetussuunnitelman laadintaprosessia koskevan aineiston analyysin pohjalta syntyneet pääkategoriat alakategorioineen.

TAULUKKO 4 Opetussuunnitelman laadintaprosessia koskevan aineiston analyysin tuloksena syntyneet pääkategoriat alakategorioineen

Pääkategoria	Alakategoria
Opetussuunnitelmanmuutoksen prosessitekijät	-opettaja/kasvattaja opetussuunnitelman laatijana - yhteisö opetussuunnitelman laatijana - vanhempien ja muiden sidosryhmien osallistuminen - esteet ja resurssit
Opetussuunnitelmanmuutoksen sisältötekijät	- arvot - käsitys ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta - toiminta-ajatus - tavoitteet - sisältöalueet/oppiaineet - jatkumo - muutokset suhteessa kokonaisuuteen - kirjoitettu opetussuunnitelma vs. käytäntö
Opetussuunnitelman laadintaprosessin vaikutus	- hyöty henkilökohtaisella tasolla - hyöty yhteisön tasolla - hyöty lapselle - vaikutus muuhun

Opetussuunnitelman laadintaprosessin analysoinnissa oli lähtökohtana toimintatutkimuksen yhden syklin eri vaiheiden tarkastelu kerrallaan, josta vastaavasti etenin seuraavan syklin tarkasteluun. Tutkimuksen ensimmäisen ja toisen vaiheen haastattelut analysoin ajallisesti erikseen. Tutkimuksen toisen vaiheen analysoinnin yhteydessä palasin tutkimuksen ensimmäisen vaiheen analyysiratkaisuihin.

Opetussuunnitelmatyöryhmän kokousnauhojen analysoinnin aloitin kuuntelemalla kokousnauhoja muistiinpanoja tehden. Tämän jälkeen kävin muistiinpanoja läpi ja koodasin teemat, joista opetussuunnitelmatyöryhmä oli keskustellut. Lisäksi merkitsin ne kohdat, joissa oli havaittavissa jokin muutos verrattuna aikaisempaan keskusteluun. Tällaisia olivat esimerkiksi kokoukset, joissa painotui prosessin suunnittelu tai kokoukset, joissa ilmeni kriittistä arviointia sen hetkistä toimintaa kohtaan. Näiden jälkeen kuuntelin kaikki nauhat uudestaan ja

tein joitakin lisäyksiä ja tarkennuksia. Kokousnauhoihin palasin vielä uudestaan joidenkin yksilö- ja ryhmähaastattelujen analysointivaiheessa.

Toisen tutkimusongelman (Miten yhteisöllisyys rakentuu opetus suunnitelman laadintaprosessin aikana?) osalta yksilö- ja ryhmähaastatteluaineiston analysoinnissa minulla ei ollut etukäteen valmista analyysirunkoa. Yhteisöllisyyttä koskevan haastatteluaineiston analyysi oli lähinnä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi perustui tulkintaan ja päättelyyn, jossa etenin empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä. Aluksi luin aineistoa useampaan kertaan. Aineiston koodaaminen tapahtui kolmen vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa koodasin kaikki yhteisöllisyysteemaan liittyvät havainnot. Toisessa vaiheessa tarkastelin koodeja ja pyrin yhdistämään niitä kategorioiksi, jotka muodostin samanlaiseen ilmiöön liittyvistä havainnoista. Kolmannessa vaiheessa tarkastelin syntyneitä kategorioita ja niiden välisiä suhteita. Ensimmäisen koodausvaiheen tarkoituksena oli löytää kaikki ne yksiköt, joihin myöhempi tulkinta perustuu.

Seuraavassa esimerkkejä ensimmäisestä koodausvaiheesta.

Esimerkki 1, jonka vastauksen merkitsin koodilla 'avoin keskusteluilmapiiri'

...täällä on enemmän keskusteltu, esimerkiksi näissä infotilaisuuksissa ja näissä kokouksissa, niin musta on ollu ihan hyvä, että ihmiset on ollu rohkeastikin eri mieltä kaikkien muitten kuullen. (ryhmähaast. ryhmä 6, 2000)

Esimerkki 2, jossa seuraavat vastaukset merkitsin koodilla 'yhteiset tapahtumat'

...otettu alusta asti yhteiseksi nää lauluhetket, syystapahtumat, ne on talon tapa. (ryhmähaast. ryhmä 1, 2000)

...olympialaiset oli varmaan nimenomaan tän syksyn semmonen selkeesti yhteisöllinen juttu. (ryhmähaast. ryhmä 1, 2000)

Esimerkki 3, jossa seuraavan vastauksen merkitsin koodilla 'yhteinen vastuu'

...niin mä ite aattelin sitten, ett...se yhteisöllisyys..eikös se niinku tavallaan pitäis olla meidän arkea, siten että...yhteiset tilat ja niinku yhteinen vastuu kuitenkin tästä koko homman pyrittämisestä ja talosta ja lapsista. (ryhmähaast. ryhmä 4, 2000)

Ensimmäisen koodauksen jälkeen tarkastelin koodeja ja yhdistin niitä kategorioiksi. Esimerkiksi kategoriaan 'yhteinen toiminta' kokosin alakategoriat yhteinen suunnittelu, yhteiset tapahtumat, yhteiset juhlat, kummitoiminta ja sekaryhmätoiminta. Yhteisöllisyysteeman pääkategorioiksi muodostuivat analyysin pohjalta seuraavat: yhteinen toiminta, ilmapiiri, kommunikaatio ja johtaminen. Seuraavassa taulukossa (taulukko 5) on esitetty yhteisöllisyyttä koskevan aineiston analyysin pohjalta syntyneet alakategoriat ja pääkategoriat.

TAULUKKO 5 Yhteisöllisyyttä koskevan aineiston analyysin tuloksena syntyneet alakategoriat ja pääkategoriat

Alakategoria	Pääkategoria
<ul style="list-style-type: none"> - yhteinen suunnittelu - yhteiset tapahtumat - yhteiset juhlat - kummitoiminta - sekaryhmätoiminta 	Yhteinen toiminta
<ul style="list-style-type: none"> - yhteinen vastuu - sitoutuminen - toisen arvostaminen - erilaisuuden hyväksyminen - yhteenkuuluvuus - me-henki - välittäminen - luottamus 	Ilmapiiri (tunne yhteisestä toiminnasta)
<ul style="list-style-type: none"> - yhteinen kieli - päätöksenteko - kokouskäytäntö - avoin keskusteluilmapiiri 	Kommunikaatio
<ul style="list-style-type: none"> - demokraattisuus - itseohjautuvuus - kokeilujen sallivuus - opettajan/kasvattajan pedagoginen vapaus 	Johtaminen

Tutkimuksen toisessa vaiheessa kolmannen tutkimusongelmaryhmän (Millaisia kokemuksia yhdysluokan lastentarhanopettajalla ja luokanopettajalla on yhdysluokan pedagogisen toiminnan kehittämistä ja työparina toimimisesta? Millainen on lastentarhanopettajan ja luokanopettajan ammattikulttuurien merkitys yhdysluokan pedagogisen toiminnan kehittämisessä?) osalta yhdysluokan opettajia koskevan haastatteluaineiston analyysissä etenin edellä esitetyn mukaan. Yhdysluokan opettajien haastattelussa ei ollut etukäteen sovittua haastattelurunkoa. Haastatteluissa osallistavan toimintatutkimuksen hengen mukaisesti refleктоitiin myös edellisen haastattelukerran aineistosta tekemiäni alustavia tulkintoja, joiden pohjalta käytäntöä tarkistettiin. Kun kaikki neljä haastattelua oli tehty ja aineisto litteroitu sanatarkasti luin koko yhdysluokkaa koskevan aineiston läpi kahteen kertaan. Aineistosta oli selkeästi nähtävissä kaksi pääkategoriaa (taulukko 6): 'pedagogiikka' ja sen kehittäminen sekä yhdysluokan opettajien 'työpari-yhteistyö'.

TAULUKKO 6 Yhdysluokkaa koskevan aineiston analyysin tuloksena syntyneet pääkategoriat alakategorioineen

Pääkategoria	Alakategoria
Pedagogiikka	- lapsi yksilönä vs. lapsi oppilaana - lapsilähtöinen vs. oppiainelähtöinen - tieto sisältönä vs. tieto prosessina - oppiminen yksilöllisenä tapahtumana vs. oppiminen sosiaalisena tapahtumana
Työpari-yhteistyö	- työpari-yhteistyön edellytykset - oppimiskumppanuus - työpari-yhteistyön vaikutus

Lasten haastatteluaineiston ja vanhemmille suunnatun avoimen kyselyn aineiston, joita käytin tässä yhteydessä lähinnä yhdysluokan opettajien haastatteluaineiston ohella kokonaiskuvan saamiseksi, koodausteemat muodostuivat haastattelurungon sekä avoimen kyselyrungon pohjalta.

4.3.3 Tutkimuksen raportointi

Stringer (1996, 15) asettaa toimintatutkimuksen yhdeksi ehdoksi tutkimuksen kulun raportoinnin. Raportoinnin avulla voidaan reflektoida tutkimusta käytännön toimintaa käsitteellistämällä sekä lisäämällä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Raportoinnin avulla pystytään arvioimaan myös tutkimuksen validiteettia. Toimintatutkimuksen, kuten yleensä tutkimuksen on tuotettava uutta tietoa, jota voidaan julkisesti arvioida. Tässä suhteessa toimintatutkimus eroaa opettajien muusta oman työn kehittämisestä. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 40.)

Toimintatutkimuksen yhteisöllisyyden näkökulmasta raportointiin liittyy jännitteisyyttä. Toisaalta tutkijalla on Kiviniemen (1999, 78-80) mukaan velvollisuus ja oikeus tehdä omat tulkintansa tutkimuskohteesta, toisaalta hänellä on myös omat velvoitteensa toimintatutkimuksen yhteisöä kohtaan. Käytännössä raportoinnista huolehtii useimmiten yksittäinen tutkija. Näin on tapahtunut myös tässä tutkimuksessa. Tutkija on tällöin väistämättä myös tulkintojen tekijä raportoidessaan aineistoa. Monivuotisen tutkimusprosessin aikana aineiston analyysistä ja johtopäätöksistä keskusteltiin sekä koko yhteisön että yksittäisten henkilöiden kesken useita kertoja.

Tämän tutkimuksen raportointitapa vastaa kuviossa 6 (luku 4.2.2) esitettyä toimintatutkimuksen kokonaisuutta (suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi) siten, että olen kuvannut omana kokonaisuutena tutkimuksen ensimmäisen vaiheen 1. ja 2. syklin. Tutkimuksen toisessa vaiheessa olen kuvannut opetussuunnitelmaprosessin 3. syklin sekä lisäksi yhdysluokan toiminnan kehittämisen omana kokonaisuutena (spiraalina). Toimintatutkimuksen raportointi ei tee välttämättä oikeutta tutkimusprosessin aikana samanaikaisesti tapahtuville useille prosesseille. Tämän toimintatutkimuksen raportoinnissa olen edennyt tutkimusongelmien suunnassa.






















5 HAPUILUA JA TUNNUSTELUA - OPETUSSUUNNITELMAN LAADINTAPROSESSIN ENSIMMÄISEN VAIHEEN TULOKSET

Analysoin ja tulkitsen tässä ja seuraavassa luvussa opetussuunnitelman laadintaprosessia toimintatutkimuksen hengen mukaisesti sykleittäin, jossa yhden syklin muodostaa suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja arvioinnin muodostama kokonaisuus. Joka syklin jälkeen kokoan yhteen toimintatutkimuksessa pitkin matkaa kulkevaa kolmea juonetta: tutkimusprosessin kulkua ja tutkijan toimintaa, opetussuunnitelman kehittämistä sekä yhteisöllisyyden kehittämistä. Lisäksi tiivistän opetussuunnitelman laadintaprosessia ja yhteisöllisyyttä koskevan analyysin päätuloksen.

5.1 Ydinryhmä prosessin käynnistäjänä

Tämän toimintatutkimuksen ensimmäisen vaiheen 1. sykli alkoi syyskuussa 1994 ja päättyi toukokuussa 1995. Taulukkoon 7 on koottuna opetussuunnitelman laadintaprosessin tapahtumat 1. syklin osalta. Analysoin Kleinin (1989) jaottelua soveltaen päiväkotikoulu-yhteisön opetussuunnitelman laadintaprosessin sekä prosessi- että sisältötekijöitä. Opetussuunnitelman laadintaprosessin analyysi perustui ydinryhmän jäsenten haastatteluihin, ydinryhmän palaverien nauhoitukseen, ydinryhmään kuuluvien vanhempien haastatteluihin sekä tutkijan tekemiin havaintoihin ja tutkimuspäiväkirjan pitoon. Ydinryhmän muodostivat 1. syklin aikana kolme luokanopettajaa, joiden työkokemus vaihteli 10 - 20 työvuoteen, kolme lastentarhanopettajaa, joiden työkokemus vaihteli 6 - 15 työvuoteen, päiväkodin johtaja, kolme vanhempien edustajaa ja tutkija. Opetussuunnitelman laadintaprosessin sisällöllistä etenemistä analysoin ydinryhmän keskusteluista, koko yhteisön koulutuspäivistä sekä yksilohaastatteluista kerätyn aineiston perusteella. Opetussuunnitelman laadintaprosessia koskevan aineiston analyysin tuloksena syntyi seuraavat kolme pääkategoriaa: opetussuunnitelmamuutoksen sisältötekijät, opetussuunnitelmamuutoksen prosessitekijät ja opetussuunnitelman laadintaprosessin vaikutus.

TAULUKKO 7 Päiväkoti-kouluyhteisön opetussuunnitelman laadintaprosessin 1.syklin tapahtumat

OPS-tapahtumat	Syys 1994	Loka	Mar-ras	Joulu	Tam-mi 1995	Hel-mi	Maalis	Huhti	Tou-ko
Opetus-suunnitel-maryhmän kokoukset									
Vanhem-pain-toimi-kunnan kokoukset									
Koko talon koulutus-päivät									
Parityös-kentely sisältö-alueista									
Opetus-suunnitel-maryhmän jäsenten haastattelu									

Yhteisö ja vanhemmat opetussuunnitelman kehittäjinä. Opetussuunnitelman laadintaprosessin alkuvaiheista lähtien tiedostettiin prosessin vaativan aikaa ja sitoutumista. Opetussuunnitelman laadinta edellytti säännöllisten yhteisten keskustelutapahtumien järjestämistä, joissa yhteisön jäsenet yhdessä pohtivat omaa työtään ja työnsä perusteita. Esimiesten taholta luotiin *organisatorisia resursseja* ja edellytyksiä yhteistyölle ja keskustelufoorumeille. Näitä olivat viikoittaiset koko talon palaverit, viikoittaiset tiimitapaamiset, talon yhteiset koulutuspäivät, työnohjaus sekä opetussuunnitelmaryhmän kokoontumiset. Vanhempaintoimikunta, jossa oli edustettuna päiväkodin ja koulun lasten vanhempia sekä henkilökuntaa kokoontui kerran kuukaudessa. Näiden ryhmien lisäksi toimi erilaisia vapaamuotoisia pienryhmiä.

Opetussuunnitelmatyöryhmä eli ydinryhmä koostui aluksi pääasiassa esiopetuksessa ja alkuopetuksessa työskentelevistä opettajista. Opetussuunnitelmatyöryhmässä oli myös vanhempien edustus ja lisäksi päiväkotikouluyhteisön vanhempaintoimikunta osallistui ja teki opetussuunnitelmaan liittyviä ehdotuksia. Ryhmän puheenjohtajana ja sihteerinä toimi yksi luokanopettaja. Tämän ydinryhmän lisäksi koko yhteisön äänen kuulemisen mahdollistivat henkilöstön säännölliset yhteiset kokoukset, yhteiset koulutuspäivät ja tiimipalaverit. Näin

opetussuunnitelmakysymyksiä pohdittiin siis monella tasolla, yhteisön, tiimin ja yksilön tasolla.

Ydinryhmässä sovittiin alussa tietyt kokoontumisajat joka kolmas viikko syyslukukaudella ja kevätlukukaudella, yhteensä kymmenen kertaa. Opetussuunnitelmatyöryhmän kokoontumisten lisäksi sovittiin opetussuunnitelman laatimiseen liittyvistä koko yhteisön koulutuspäivistä, vanhempain- ja opettajien kokouksista ja vanhempainiltoista. Ydinryhmän ryhmäkokoontumisten sisältöjen suunnittelussa huomioitiin myös kaupungissa meneillään oleva esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman kehittämisprojekti. Kehittämisprojektiin osallistui ydinryhmästä yksi lastentarhanopettaja ja tutkija. Opetussuunnitelman ensimmäisessä laadinnassa lähtökohtana olivat Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994), Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia (1994) sekä kaupungin oma esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Peruskoulun samoin kuin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty opetussuunnitelmatyön tavoitteet ja suuntaviivat. Jokainen päiväkotiki ja koulu suunnittelee ja toteuttaa kuitenkin prosessinsa itse. Tämän vuoksi ei voida esittää yhtä oikeaa mallia koulun tai päiväkodin opetussuunnitelman laatimiseksi. Tämän opetussuunnitelmaprosessin suunnittelussa sovellettiin Gröndahlin ym. (1994, 71-91) esittämää opetussuunnitelmien perusteiden mukaisia etenemismallia seuraavasti:

Aloitusvaihe

- opetussuunnitelmatyöryhmän kokoaminen
- yhdyshenkilön täydennyskoulutuksen aloitus
- päiväkotiki-kouluyhteisön nykytilan pohtiminen: vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhkat
- opetussuunnitelmaprosessin tunnustelua (kuka tekee, mikä muoto).

Arvokeskustelu

- arvokeskustelua erilaisissa kokoonpanoissa henkilökunnan, lasten vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa.

Toiminta-ajatuksen muodostaminen

- ihmiskäsityksen, tieto- ja oppimiskäsityksen pohdintaa
- toiminta-ajatuksen laatiminen.

Toimintaperiaatteiden ja yhteisten tavoitteiden määrittely

- miten toiminta-ajatusta toteutetaan
- sisältöalue/ oppiainekohtainen suunnittelu
- jatkumo päiväkodista kouluun
- eheyttäminen, teemat
- arviointi.

Opetussuunnitelmamuutoksen sisältötekijät - yhteinen näkemys lapsesta kasvatus- ja opetustyön perustana. Yhteistä arvoperustaa ja toiminta-ajatusta työstettiin monissa eri kokoonpanoissa kuten henkilöstön yhteisessä koulutuspäivässä, vanhempain- ja opettajien kokouksissa, vanhempainiltoissa sekä opetussuunnitelmatyöryhmässä. Näissä kaikissa pohdittiin lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyviä arvostuk-

sia, sitä mitä vanhemmat sekä päiväkodin ja koulun henkilökunta pitivät tärkeänä pienten lasten kasvatuksessa ja opetuksessa. Monien keskustelujen tuloksena kiteytettiin yhteisesti arvostettavat asiat seuraavasti:

- rakkaudellinen suhde lapseen
- oikeudenmukaisuus
- erilaisuuden hyväksyminen
- empatia
- toisen arvostaminen ja kunnioittaminen
- usko tulevaisuuteen
- positiivinen ilmapiiri
- elämän ilo
- innokkuus ja uteliaisuus.

Opetussuunnitelman laatimisen yhtenä kulmakivenä on *käsitys lapsesta ja lapsen oppimisesta*. Lapsikäsitteksen ja lapsen oppimisen pohtiminen yhdessä nähtiin tärkeänä. Lapsen oppiminen nähtiin kokonaisvaltaisena sekä lapsen rooli oppimisessa aktiivisena (ops-ryhmä 9.9. -94). Opetussuunnitelmatyöryhmässä pidettiin tärkeänä luoda sellainen oppimisympäristö, jossa välittyy kiinnostus oppimiseen ja joka tukee lapsen vahvan itsetunnon kehittymistä, lapsen vahvojen alueiden tukemista sekä yhteistyötä perheiden kanssa. Kasvattajan roolissa korostettiin oppimisprosessiin osallistujan roolia eikä tiedonjakajan roolia. Yhteisen opetus-suunnitelman laatimiselle sekä lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuuden turvaamiselle koettiin olevan hyvät mahdollisuudet tässä päiväkotikoulu yhteisössä (ops-ryhmä 9.9.1994). Opetussuunnitelmatyöryhmän kanssa vastaavia ajatuksia lapsesta ja lapsen oppimisesta esitettiin myös haastatteluissa.

Että asenne ja suhtautuminen lapseen olis yhteneväinen päiväkodissa ja koulussa. Että lapsikäsitteys olis sama tai se kuva siitä, mitä on lapsen kehittyminen. (yksilöhaast. lo 1 1995)

Oppimiskäsitteestä, että täytyy olla yhteinen näkemys lapsesta ja siitä, että miten lapsi oppii ja että pidetään arvokkaana sitä lapsen yksilöllisyyttä ja halua oppia. (yksilöhaast. lto 4 1995)

Arvokeskusteluissa korostettiin yksilöllisyyden kunnioittamisen ohella myös yhdessä kasvamista. Yhdessä kasvaminen nähtiin sekä lasten että kasvattajien vuorovaikutteisena kasvamisena sekä kollegiaalisena tukena ja toisista välittämisenä. Välittämisenä ja huolenpidolla tarkoitettiin vastuuta koko talon lapsista, ei vain oman ryhmän lapsista. Välittämisen koettiin olevan sitä, että yhteisön jäsenenä ollaan sekä aidosti kiinnostuneita että tietoisia kollegoiden tekemisistä. Yhdessä kasvaminen koettiin edellytyksenä yhteisen kulttuurin ja yhteisöllisyyden kehittymiselle. Tähän haluttiin kiteyttää koko yhteisön toiminta-ajatus: Ehjäksi ihmiseksi - yhdessä kasvaen. Toiminta-ajatusta pohdiskeli opetus-suunnitelmatyöryhmän jäsen seuraavasti:

Toiminta-ajatus ehjäksi ihmiseksi yhdessä kasvaen heijastaa humanistista ihmiskäsitystä, jolloin ihminen nähdään ainutkertaisena ja sinänsä arvokkaana yksilönä. Käsite ehjäksi ihmisestä lienee suhteellinen; ihminen voi säröillä ja särkyäkin, mutta kasvu-ympäristö voi pyrkiä tukemaan häntä jälleen ehjäksi. Onko ehjä ihminen naarmuton?

Arvokeskustelujen ohella opetussuunnitelmatyöryhmän enemmistö halusi "päästä jo konkreettisuuteen" ja aloittaa opetussuunnitelman sisältöalueiden/oppiaineiden laatimisen lastentarhanopettajan ja luokanopettajan toimiessa työpareina (ops-ryhmä 5.10.1994). Parityöskentelyä pidettiin tärkeänä, koska näin voitaisiin hyödyntää eri ammattiryhmien osaamista sekä taata myös nykyistä parempi sisällöllinen jatkumo esiopetuksesta kouluun siirryttäessä. Parityöskentelyn tuotoksia pohdittiin myös yhteisesti.

5.2 "Ei ollut selvää kuvaa siitä, mitä tullaan tekemään" - aloitusvaiheen kokemuksia ja arviointia

Opetussuunnitelman laadintaprosessin arviointi sekä yhteisöllisyyden kehittymisen arviointi perustuivat ensimmäisen vuoden (1. syklin) osalta opetussuunnitelmatyöryhmän jäsenten haastatteluaineiston analyysiin.

"Ollaanko puhuttu oikeista asioista?" Opetussuunnitelmamuutoksen sisältötekijöistä arvokeskustelut ja toiminta-ajatuksen työstäminen tuntuivat joidenkin mielestä vaikealta, "näkymättömältä" ja aikaa vievältä puuhalta.

Sitä on pohdittu ihan kyllästymiseenkin asti. Vastarintaakin on ollut. (yksilöhaast. lto 4, 1995).

Tämä ei ole helppo asia kiteyttää, että meillä on yksi yhteinen toiminta-ajatus. (yksilöhaast. lto 7, 1995).

Opetussuunnitelmatyöryhmässä ei tehty alkuvaiheessa tarkkaa sisällöllistä suunnitelmaa opetussuunnitelman laadintaprosessin etenemiselle. Joidenkin ryhmän jäsenten mielestä olisi kaivattu tarkempaa pohdintaa siitä, mitä tullaan tekemään, jolloin kokonaiskäsitelmä tulevasta opetussuunnitelmaprosessista olisi selkiytynyt. Monet kokivat arvokeskusteluja ja toiminta-ajatuksen pohtimista konkreettisempänä ja mielekkäämpänä sisältöalueiden/oppiaineiden suunnittelun.

Se alussa oli semmosta hakuammuntaa. Nyt kun ruvettiin työstämään niitä sisältöalueita, niin siinä minusta on tullut tavoitetta tälle työlle. Kyllähän ne on tavoitteita asettaneet nämä arvokeskustelut ja muut, mutt että se on välillä tuntunut, että siinä ollaan paikallaan. (yksilöhaast. lto 5, 1995)

Opetussuunnitelman laadintaprosessi auttoi hahmottamaan selkeämmin jatkumoa esiopetuksesta alkuopetukseen ja samalla teki mahdolliseksi tarkastella kaikkien osapuolten näkökulmasta tätä lapselle tärkeää siirtymävaihetta.

Jatkumo. Mun mielestä keskeisiä eivät ole siinä jatkumossa ne sisältöalueet, jotka monissa nyt nousee päällimmäiseksi. Keskeistä on yhteiset pelisäännöt, siis sitaateissa, jotka pohjautuu näihin meidän arvokeskusteluihin... (yksilöhaast. lto 7, 1995)

"Teorian ja käytännön" välinen ristiriita. Opetussuunnitelmatyöryhmässä alkoi vähitellen esiintyä kriittisiä puheenvuoroja siitä, etteivät yhteiset arvokeskustelut ja toiminta-ajatus näkyneet käytännön arkityössä. Miten kollegiaalisuus ja yhdessä tekeminen ilmenivät? Miten keskustelut yhteisistä toimintalinjoista sekä

lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuuden turvaamisesta näkyivät päivittäisessä työssä? Todettiin ristiriitaa käytyjen keskustelujen ja arjen toiminnan välillä.

Itse asiassa me ollaan kauheen perinteisiä. Miten me voitais lähteä kehittämään, miten me näitä resursseja käytetään hyväksi? (ops-ryhmä 5.4.1995)

Hirveen paljon enemmän tehdä yhteistyötä ja suunnitella yhdessä esimerkiksi miten yhdellä viikolla toimitaan. (ops-ryhmä 5.4.1995)

Käytännössä kuitenkin oli aika kamalaa, kun ei kuitenkaan sitten tiennytkään kouluun tulevista lapsista asioita, joista olisi ollut hyvä tietää. (yksilöhaast. lo 2 1995).

Tyytymättömyyttä käytännön toimintaan oli siis nähtävissä. Miten voitaisiin toimia yhdessä enemmän huolimatta siitä, että kuulutaan kahteen eri hallintokuntaan? Miten voitaisiin hyödyntää kollegoiden osaamista nykyistä paremmin siten, että jokaisen erityisosaaminen tulisi yhteisön hyödyksi? Miten lapsiryhmiä voitaisiin jakaa joustavammin? Onko yhdessä tekemisen esteenä asenteet ja uskomukset vai hallinnolliset raja-aidat?

Opetussuunnitelmamuutoksen prosessitekiäjät. Vanhempien osallistuminen opetussuunnitelmatyöryhmän kokouksiin oli epäsäännöllistä, koska kokoukset pidettiin pääsääntöisesti iltapäivisin koulutuntien päätyttyä. Osa opetussuunnitelmatyöryhmään kuuluvista vanhemmista osallistui aktiivisesti vanhempainseurakunnan kokouksiin, jossa käsiteltiin myös opetussuunnitelma-asioita. Vanhempien yksilöhaastatteluuissa kävi ilmi, että he pitivät omaa rooliaan tärkeänä opetussuunnitelmaprosessissa.

Mä oon tykänny. Mä oon itte saanu ajatuksia. Siinä kuunnellaan, olen kokenut itseni tarpeelliseksi. Tulee myös vanhempien ääni, eikä vain ns. opetuksellinen puoli. (yksilöhaast. vanhempi 8, 1995)

Vanhemmat vaatii arkipäivän asioita. Miten toiminta-ajatus kääntyy käytännön arkipäivään. Voidaan sanoa, että on ollut akateemista puuhastelua, ei ole vielä konkretisoitunut. (yksilöhaast. vanhempi 9, 1995)

Me ollaan annettu siihen oma panos. Tuodaan omia erilaisia ajatuksia, mutta ne on ammattilaisia, ei meidän tarvi niitä opettaa niinku siinä, mitä päiväkodissa tai koulussa tehdään. (yksilöhaast. vanhempi 10, 1995).

Resursseja kaivattiin enemmän. Opetussuunnitelmatyö vaati aikaa ja varsinkin yhteisten keskusteluajkojen löytäminen tuntui hankalalta.

Malltia. Ei ole mitään helppoa. Alku oli liian kiireinen, että vauhtia, vauhtia. Enemmän mä kaipaisin aikaa. Siihen pitäisi olla oma aikansa eikä vaan tämän kaiken muun päälle. (yksilöhaast. lo 3, 1995)

Opetussuunnitelman tekeminen vaatis pidemmän ajan kerrallaan eteenpäin. Että voisi kokonaisen päivän keskittyä tähän. Se yksi kokonainen päivä, joka oli varattu parityöskentelylle oli tosi tehokas. (yksilöhaast. lto 4, 1995)

Yhteisten opetussuunnitelma-keskustelujen *hyöty* oman työn kannalta oli nähtävissä monien puheenvuoroissa.

Mun työni kannalta kaikkein merkityksellisintä, että olen oppinut ymmärtämään päivähoitoa, mitä se on se päiväkodin arki ja käytäntö. Mä olen oppinut paremmin ymmärtämään niitä

lapsia, jotka tulee tuonne koulun puolelle. Olen saanut tutustua esiopetukseen, mikä auttaa mun työssäni hirveesti. (yksilöhaast. lo 3, 1995)

Olen oppinut tämän päivän koulumaailmasta uusia asioita. On päässyt vuorovaikutukseen muittenkin kanssa, ettei sotkeudu ja tuijota vaan siihen omaan niinku... (yksilöhaast. lto 6, 1995)

Kommunikaatio - "tunnustelua puolin ja toisin". Prosessin alkuvaiheessa kollegoihin tutustuminen uudessa talossa vaati oman aikansa. Henkilökohtainen tutustuminen kollegoihin oli edellytyksenä turvallisen ja avoimen keskusteluilmapiiirin luomiselle. Päiväkodin ja koulun erilaisista kulttuureista johtuen *yhteisen kielen* löytäminen edellytti paljon yhteisiä keskusteluja. Opetussuunnitelman laadintaprosessin alkuvaiheessa oli nähtävissä keskinäiseen viestintään liittyviä ongelmia sekä kahden kulttuurin välistä oman reviirin puolustamista. Kommunikaatio oli alkuvaiheessa varovaista ja tunnustelevaa.

Ensin pitää oppia ne henkilösuhteet ja saada kanssakäyminen luonnolliseksi ja sitten lähtee sitä työtä tekemään ihan pikkuhiljaa. Kun saa sen henkilökohtaisen kontaktin, niin sitten sitä voi lähteä työstämään sitä yhteistä. Tämä opetussuunnitelmakin sitoo meitä enemmän toteuttamaan tätä työtä yhdessä. (yksilöhaast. lto5-95)

Kokemuksellisesti tässä on saanut vahvistusta, niin ne seikat kuinka kieli on ongelmallinen ja kuinka paljon puhumalla, kommunikoimalla voi löytää yhteisen kielen. (yksilöhaast. lto 7, 1995)

Onko koulun ja sosiaalipuolen välillä aita, joka estää järkevästi toimimisen, kuten ryhmien jakamisen mielekkäästi? (ops-ryhmä 5.4. -95)

Kyllä se niin on, että semmonen syvälle käypä asioitten käsittely, kun kaksi hallintokuntaa on rinnakkain, niin se ei ole mahdollista; loukkaamatta niitä näkymättömiä rajoja, joita on. (yksilöhaast. lto 7, 1995).

Opetussuunnitelmatyöryhmän jäsenten arviointi ryhmän päätöksenteosta osoitti, että keskustelua oli suhteellisen paljon, mutta yhteisten päätösten tekeminen oli vaikeaa. Toisaalta jotkut kokivat jatkuvan keskustelun ja pohdiskelun turhauttavana ja olisivat halunneet päästä konkreettisuuteen ja saada kirjoitettua tekstiä aikaan. Opetussuunnitelmatyöryhmässä mielipiteet jakautuivat siinä kuinka paljon keskustellaan ja missä vaiheessa tehdään konkreetteja päätöksiä. Prosessimaisessa työskentelyssä on Jalkasen (1997, 73) mukaan hyvä erottaa kaksi eri toiminnallista puolta: pelkän puhumisen vaihe ja selvä ongelmanratkaisuvaihe, joka siis liittyy asioiden käsittelyyn. Näillä on kuitenkin yhteyttä toisiinsa: ongelmanratkaisu ei tahdo onnistua ennen kuin tietty puhumisen vaihe on ohi eli jossain määrin on tunnetasolla tehtävä tilaa uudelle.

...kun me kokoonnuttiin jossain vaiheessa, oli kovasti vaatimusta, että pitää päästä konkreettisuuteen, konkreettisuuteen. Siis niinku hirveä kiire, pitää saada paperille, pitää saada jotain aikaan... (yksilöhaast. lto 7, 1995).

Musta tuntuu niinku, ett pitäis päästä pistämään joku asia paperille, että tätä tämmöstä sanahelinääkin, että sitä on loputtomiin. Pitäis varmaan jo kevään aikana jo lyödä jotain lukkoon... (yksilöhaast. lto 6, 1995).

Jos vaan puhutaan ja asiat on ilmassa, tulee erilaisia mielipiteitä, mutta ei keskustella siitä, mistä ollaan samaa mieltä... (ops-ryhmä 5.4.1995).

Opetussuunnitelmakeskustelut koettiin tärkeänä osana *yhteisöllisyyden* rakentamista päiväkodin ja koulun erilaisista kulttuuritaustoista johtuen. Prosessin alussa korostettiin *yhteistä vastuuta*, joka tarkoitti lasten vanhempien ja muiden sidosryhmien mukaan ottamista entistä enemmän. Yhteisvastuullisuus tulisi näkyä lapsen kasvun ja oppimisen jatkuvuuden turvaamisena ja turvallisen oppimisympäristön luomisena, joka edellytti tiivistä yhteistyötä päiväkodin ja koulun henkilöstön sekä vanhempien kesken.

Oleellisin on ollut se, että semmosen turvallisen ja huolehtivan ympäristön luominen lapsille. Jotenkin se on tullut hirveen luontevasti näitten pienten koululaisten ja päiväkotilasten, se on silleen hirveen luontevasti tullut hyvässä mielessä esille. (yksilöhaast. lo1 -95)

Kaikki välittää kaikista ja meidän lapset on yhteisiä, talo on yhteinen ja semmonen vastuullinen ylipäänsä toisista huolehtiminen. (yksilöhaast. lto4 -95)

Yhteisöllisyyttä koskevan aineiston analyysin pohjalta nousivat yhteisen vastuun lisäksi esille prosessin alkuvaiheessa *yhteishengen, me-hengen ja yhteenkuuluvuuden* luominen.

Tavallaan tää yhteishenki alkaa opettajien kanssa, kun niitä asioita yhdessä pohditaan. Just tää tämmönenen, se luo me-henkeä tälle talolle. (yksilöhaast. lto5-95)

Tämä prosessointi korostaa mun mielestä yhteisöllisyyttä...työyhteisölle tämä on semmosta identiteettiä lisäävää kaiken kaikkiaan. (yksilöhaast. lto7 -95)

Ensimmäisen syklin arviointi osoitti, etteivät kaikki olleet sitoutuneet opetussuunnitelmaprosessiin eikä sen vaiheista kaikki olleet riittävän tietoisia. Opetussuunnitelman laadintaprosessin ensimmäisen vuoden arviointi osoitti, että oli palattava uudelleen peruskysymykseen "mikä on keskeistä esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteisen opetussuunnitelman laatimisessa". Miten yhteisellä opetussuunnitelmalta voidaan edistää esi- ja alkuopetuksen eheyttämistä? Opetussuunnitelmaprosessin ensimmäisen vuoden aikana oli nähtävissä, että oman työn perusteiden pohtiminen isommassa ryhmässä oli vaikeaa. Lisäksi oli nähtävissä kulttuuristen raja-aitojen olemassaolo sekä oman reviiirin puolustamista.

Tiivistän seuraavaksi ensimmäisen vuoden (1. sykli) osalta toimintatutkimuksen kolmen juonteen: tutkimusprosessin, opetussuunnitelman laadintaprosessin sekä yhteisöllisyyden rakentumisen tuloksineen (taulukko 8) .

TAULUKKO 8 Tutkimusprosessi ja tutkijan toiminta sekä opetussuunnitelman kehittäminen ja yhteisöllisyyden rakentuminen ensimmäisen vuoden aikana (toimintatutkimuksen 1. sykli)

<i>Tutkimusprosessi, tutkijan toiminta</i>	<i>Opetussuunnitelman kehittäminen</i>	<i>Yhteisöllisyyden rakentuminen</i>	<i>Ops-prosessin vaihe; yhteisöllisyyden rakentumisen vaihe</i>
<ul style="list-style-type: none"> - teoreettista perehtymistä, kirjallisuutta ja tutkimuksia tutkijan ja yhteisön käyttöön - ops-prosessin suunnittelua ydinryhmän kanssa - havainnointi: ops-palaverien nauhoitus ja muistiinpanot, ops-ryhmän jäsenten haastattelu, tutkimuspäiväkirjan pito, ops-ryhmän ops-prosessin arviointi (nauhoitus) -haastatteluaineiston alustavaa analyysiä, jonka pohjalta yhdessä reflektointia ja muutosehdotuksia opsprosessin kulkuun 	<ul style="list-style-type: none"> - opetussuunnitelman laadintaprosessin suunnittelua ja käytännön organisointia (ydinryhmä) - yhteisten toimintalinjojen luomista (keskustelut useissa eri ryhmissä) - opetussuunnitelmaprosessin arviointia, käytännön muuttamisen vaatimusta 	<ul style="list-style-type: none"> - organisatoristen edellytysten luomista erilaisille keskustelufoorumille - työyhteisön jäseniin tutustumista, oman paikan etsimistä - paljon keskustelua, edellytysten luomista yhteiselle kielelle - yhteiset opetussuunnitelmakeskustelut me-hengen luojana - oman reviirin puolustamista ja kulttuurien yhtenöityksiä 	<p><i>Opetussuunnitelman kehittäminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ops-prosessin suunnittelu - tekninen vaihe - yhteisten toimintalinjojen luominen - praktinen vaihe (Grundy 1987) <p><i>Yhteisöllisyyden rakentuminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -yhteisön aloitusvaihe (Himberg 1996); identiteetin yhteisö (Murto 1992)

Toimintatutkimusprosessin alussa perehdyin tutkijana metodikirjallisuuteen ja tutkimusteemaan liittyvään kirjallisuuteen, jota annoin myös yhteisön käyttöön. Tein myös suunnitelmaa prosessin aikana tapahtuvasta tiedonhankinnan toteuttamisesta, josta keskustelin ydinryhmän kanssa. 1. syklin aikana nauhoitin opetussuunnitelmaryhmän kokoukset samalla havainnoiden ja muistiinpanoja tehden. Ydinryhmän jäsenten yksilöhaastattelut tein tammikuussa 1995. Haastattelujen jälkeen tein aineiston alustavaa analyysiä, jonka tuloksia pohdittiin yhdessä yhteisön koulutustilaisuudessa. Ensimmäisten haastattelujen jälkeen jouduin tutkijana käymään läpi ristiriitaisia tunteita miten osaisin tuoda julki yhteisesti keskusteltavaksi haastatteluissa esiin tulleita ennakkoluuloja ja erilaisia näkemyksiä.

Opetussuunnitelman ensimmäisen vuoden laadintaprosessia ei voida kuvata yksinomaan joko teknisenä, praktisena tai emansipatorisena toimintana (Grundy 1987). Prosessin vaiheittainen tarkastelu osoitti pikemminkin, että prosessin alkuvaiheessa toimittiin teknisellä tasolla, johon sisältyi paljon prosessin organisointia ja käynnistämistä. Praktisen tason toimintaa osoittivat yhdessä käydyt

















keskustelut yhteisistä toimintalinjoista, joskin oli myös näkyvissä merkkejä teknisestä, ulkokohtaisesta suhtautumisesta opetussuunnitelman laadintaan, kuten seuraava kommentti osoittaa: *“Mä olen siihen turhautunut, että mä oon aika sinut tän työni kanssa. Mull se on niinku selkäyttimeen iskostunu, että pitää olla toiminta-ajatus ja arvo keskustelut”*. Kuitenkin tässä tapauksessa näitä peruskysymyksiä oli pohdittu aikaisemmin toisessa yhteisössä ja se näytti riittävän. Ensimmäisen syklin loppupuolella emansipatorista toimintaa osoitti kriittisyys nykyistä toimintaa kohtaan ja vaatimus nykyisen käytännön muuttamiseen. Opetussuunnitelman laadinnasta kerätyn aineiston perusteella ensimmäisestä vuodesta on löydettävissä sekä teknisen, praktisen että emansipatorisen tason toimintaa.

Yhteisön kehityshistoriassa yhteisön perustaminen on aina prosessin alku. Aloitusvaiheessa yhteisen tietoisuuden puuttuessa tarvitaan paljon yhteisiä keskusteluja, niin tapahtui myös tässä päiväkotikoulu-yhteisössä. Yhteisöllä oli lukuisia palaveria, joissa sovittiin päivittäisistä rutiiniasioista kuten yhteisten tilojen ja välineiden käytöstä sekä työnjaollisista asioista. Aloitusvaihetta sävytti henkilöstön suuret toiveet erityisesti kahden eri hallintokunnan, päiväkodin ja koulun yhteistyötä kohtaan. Alkuvaiheen opetussuunnitelmakeskusteluissa oli nähtävissä tiettyä varovaisuutta, ei uskallettu ottaa esille eriäviä mielipiteitä toisten loukkaantumisen pelossa. Tämä oli omiaan synnyttämään harhaisen kuvan liiallisesta yksimielisyydestä. Yhteisön alkuvaihetta voisikin kuvata sanoilla innostuneisuus, tulevaisuuteen luottaminen, varovaisuus ja joustavuus. Päiväkotikoulu-yhteisön kehityshistoriassa kahta ensimmäistä vuotta voidaan nimittää yhteisön aloitusvaiheeksi, jossa keskeistä oli esimiesten keskeinen rooli, henkilöstön työnjakoon liittyvät keskustelut ja oman paikan löytäminen. Päiväkodin ja koulun henkilöstön opetussuunnitelmakeskustelut aiheuttivat alussa kulttuurien yhteentörmäyksiä sekä oman reviiirin puolustamista. Yhteisönä kehittymisen näkökulmasta tarkasteltuna elettiin yhteisön alkuvaihetta (ks. Himberg 1996). Murto (1992) kutsuu yhteisöä tässä vaiheessa identiteettittömäksi, jossa korostuu yksilöllisyyden, klikkiytymisen ja pakollisen kollegiaalisuuden kulttuuri.

5.3 Yhä useampi mukaan prosessiin

Toimintatutkimuksen 2. sykli ajoittui syyskuusta 1995 toukokuuhun 1996. Tämän jakson aineisto koostui opetussuunnitelmatyöryhmän palaverien nauhoituksista ja tutkijan palaverien aikana tekemistä muistiinpanoista. Lisäksi vanhempainseminaarin kokouksista oli käytettävissä kokousmuistiot. Kokemukset opetussuunnitelman laadintaprosessista ja prosessin arviointi perustuivat opetussuunnitelmatyöryhmän jäsenten haastatteluihin sekä koko henkilöstön pari- ja ryhmähaastatteluihin. Taulukossa 9 on koottuna opetussuunnitelman laadintaprosessin tapahtumat 2. syklin osalta.

TAULUKKO 9 Opetussuunnitelman laadintaprosessin 2. syklin tapahtumat

Ops-tapahtumat	Syys 1995	Loka	Mar-ras	Joulu	Tam-mi 1996	Helmi	Maa-lis	Huh-ti	Tou-ko
Opetussuunnitelmaryhmän kokoukset									
vanhempain-toimikunnan kokoukset									
koko talon koulutus-päivät									
parityöskentely sisältö-alueista									
opetussuunnitelmaryhmän jäsenten haastattelu									
pari /ryhmä-haastattelu									

Muutoksia opetussuunnitelmatyöryhmän koostumukseen ja työskentelytapoihin. Edellisen syklin arvioinnin pohjalta opetussuunnitelmatyöryhmää laajennettiin siten, että jokaisesta kasvatus- ja opetusryhmästä tuli mukaan vähintään yksi työntekijä sekä myös koulun johtaja, jonka varsinainen toimipaikka sijaitsi lähikoulussa. Näin ryhmä koostui viidestä lastentarhanopettajasta, neljästä luokanopettajasta, kahdesta johtajasta, vanhempien edustajista ja tutkijasta. Opetussuunnitelmatyöryhmän kokoontumisten lisäksi päätettiin jatkaa edellisen vuoden tapaan opetussuunnitelmakeskustelua talon yhteisissä kokouksissa sekä vanhempain-toimikunnassa. Vanhempien aloitteesta vanhempain-toimikunta valitsi teeman "hyvät tavat", joka oli osa yhteisten toimintatapojen luomista.

Opetussuunnitelmatyöryhmän kokoontumiset jatkuivat edelleen joka kolmas viikko. Edellisenä vuonna aloitettua sisältöalue/oppiaine-parityöskentelyä haluttiin edelleen syventää. Lisäksi yksi kolmen hengen ryhmä lähti työstämään eettisen ja sosiaalisen kasvatuksen aluetta. Työskentelymuotona päätettiin kokeilla kotitehtäviä, joita kukin ryhmän jäsen valmisteli etukäteen annettujen teemojen pohjalta omassa tiimissään tai vapaamuotoisissa ryhmissä ennen seuraavaa opetussuunnitelmatyöryhmän kokoontumista. Näin varmistettiin jokaisen työntekijän mukanaolo opetussuunnitelmakeskusteluissa.

Paluu kasvatus- ja opetustyön yhteiseen perustaan. Moni työyhteisön jäsenistä koki, että keskustelut kasvatuksen ja opetuksen keskeisistä toimintaperiaatteista

olivat jääneet vain keskustelun tasolle eikä niitä oltu sisäistetty eivätkä ne siten siirtyneet arkipäivän työhön. Opetussuunnitelmatyöryhmässä koettiin haasteena saada yhdessä sovitut toimintalinjat näkyväksi käytännön arjessa.

Kyllä täällä viriää niitä ajatuksia, mutta että niistä pitäis vielä enemmän päästä yhteisymmärrykseen ja viedä sitten käytännön asteelle. On semmonen hyvän olon tunne, että varmaan jotkut asiat on mennytkin käytäntöön, mutta vielä enempi. (yksilöhaast. lto6 -96).

Että nuo periaatteet olisi varmasti samat tässä talossa, se on kyllä ihan keskeinen asia. Tekemään jotain sopimuksia siitä, että miten sitten yksittäisissä tilanteissa lasta ja sitä ryhmää ja toisia aikuisia kohdellaan. Niin niissä musta tuntuu voi olla aika ristiriitaistakin käyttäytymistä talon sisällä. Että ne periaatteet löytyisi ja niihin sitouduttaisiin. (yksilöhaast. lo1 -96)

Myös sen jatkuvuuden löytäminen, että se olisi myös konkreettinen asia eikä mikään kaunis asia. Se olisi ihan todellinen. (yksilöhaast. lto9 -96)

Opetussuunnitelmatyöryhmä palasi takaisin arvojen, ihmiskäsityksen, oppimiskäsityksen ja toiminta-ajatuksen pohtimiseen, sillä nähtiin tarpeelliseksi syventää yhteistä näkemystä arvoperustasta, ihmiskäsityksestä, käsitystä tiedosta ja oppimisesta sekä siitä, miten ne näkyvät arjessa. Ihmiskäsitystä pohdittiin yhdessä. Yhteisenä näkemysnä korostui humanistinen ihmiskäsitys, jossa toisen kunnioittaminen ja jokaisen yksilöllisyys ja ainutkertaisuus korostuivat.

Keskusteluissa (ops-ryhmä 29.11.1995) yhteinen näkemys pienten lasten oppimisesta oli, että lapsella on luontainen halu oppia uusia asioita, tutkia ja hankkia tietoa ja kokemuksia itsestään ja ympäristöstään. Pienellä lapsella oppimisen painopiste on leikissä. Lapsi hankkii uutta tietoa aktiivisesti omakohtaisen toiminnan avulla ja olemalla vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa. Yhteiset keskustelut oppimisympäristöstä tiivistettiin seuraavasti: "Koska oppiminen tapahtuu pitkälti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa haluamme korostaa lapsen kasvu- ja oppimisympäristöä lapselle turvallisina ihmissuhteina sekä aktivoivana ja omatoimisuuteen ohjaavana ympäristönä, joka innostaa lasta liikkumaan, leikkimään, tutkimaan ja oppimaan" (ops-ryhmä 17.1.1996).

Edellisen vuoden keskustelua toimintaperiaatteista syvennettiin pohtimalla niitä uudelleen jokaisen oman työn kautta: miten yksilöllisyys, yhteisöllisyys ja ympäristön huomioiminen ilmenevät työntekijöiden päivittäisessä kasvatus- ja opetustyössä. Keskustelu yhteisöllisyydestä herätti pohtimaan talon toimintakulttuuria. Onko syntynyt sellaista toimintakulttuuria, jossa tehdään asioita yhdessä ja josta voidaan sanoa, että tämä on juuri meidän talomme toimintakulttuurille ominaista? Keskustelu talon toimintakulttuurista toi esille, ettei vielä tunnettu toisen työtä tarpeeksi ja kynnys päiväkodin ja koulun välillä oli edelleen olemassa.

Tämmöisen yhteisen kulttuurin syntyminen tavallaan, että nähdään asioista, mitkä on tärkeitä asioita ja mitkä vähemmän tärkeitä. Sitten tämä asioista avoimesti puhuminen ja sellainen ammatillinen tuki yli ammattirajojen. Jo se, että toisen työ tulisi tavallaan tutuksi, että mentäisiin katsomaan, että miten tuo tekee tämän homman ja tällä tavalla. Toivoisi sitten, että jos olis yhteinen opetussuunnitelma, niin se olis semmonen avoimempihenkinen. (yksilöhaast. lto4 -96)

Erityisesti päiväkodin ja koulun tiedonvälityksessä koettiin olevan ongelmia; ei ole osattu välittää oikeita asioita tai kysyä oikeita asioita lapsen siirtyessä esiope-

tuksesta alkuopetukseen. Tämä koettiin selvänä puutteena lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen jatkuvuudelle. Siispä lähdettiin pohtimaan niitä asioita, joita tulisi tarkastella yhdessä lapsen siirtyessä päiväkodista kouluun.

Yhteisöllisyyden vahvistamiseksi haluttiin hyödyntää entistä paremmin kunkin työntekijän erityisosaamista koko yhteisön hyväksi. Myös ryhmien välisen vuorovaikutuksen parantamiseksi ehdotettiin opetussuunnitelmatyöryhmässä *kummitoiminnan* aloittamista päiväkotiryhmien ja alkuopetuksen ryhmien kanssa. Kummitoiminta antoi mahdollisuuden myös opetuksen eriyttämiseen, esimerkiksi alkuopetuksesta kävi joitakin lapsia päiväkotiryhmissä lukemassa satuja ja päiväkodin puolelta siirtyi lapsia alkuopetuksen joihinkin toimintoihin. Tämä mahdollisti myös tulevien koululaisten luontevan tutustumisen kouluun ja tuleviin opettajiin.

Arviointia pohdittiin useita kertoja opetussuunnitelmatyöryhmän kokoontumisissa. Arviointi koettiin monitahoiseksi. Sitä tarkasteltiin lapsen kehityksen ja oppimisen seurantana, kasvattajan työn arviointina, yhteisön toimivuuden arviointina sekä opetussuunnitelman jatkuvana kehittämisenä ja arviointina.

5.4 “Pitäis vielä enemmän päästä yhteisymmärrykseen ja viedä sitten käytännön asteelle” - toisen vuoden kokemuksia ja arviointia

Opetussuunnitelman laadintaprosessin arviointi sekä yhteisöllisyyden kehittymisen arviointi tapahtui yksilö- ja ryhmähaastatteluaineiston analyysin pohjalta.

“Teoria vs. käytäntö” - arkipäivän tutkiminen. Toisen vuoden opetussuunnitelma-keskusteluissa palattiin uudelleen edellisenä vuonna liian abstraktille tasolle jääneisiin keskusteluihin. Yhteiset keskustelut toimintalinjoista eivät olleet sisäistyneet yhteisön yhteiseksi omaisuudeksi eivätkä siten näkyneet arkipäivän työssä. Opetussuunnitelman laadinnan toinen vuosi painottuikin työntekijöiden ja tiimien omien arkipäivän käytänteiden tietoiseksi tekemiseen, oman käyttäteorian julkittuomiseen.

Oma kokemus osoittaa, että me lähdettiin väärästä päästä liikkeelle. Et siis tämmönen käsitteiden selvittäminen on niinku ensin tärkeätä ja siihen tuota siihen kytkeä siis nää tämmöset peruskysymykset, joihin nyt vasta on tänä syksynä päästy. (yksilöhaast. lto7 -96)

On se mull ollut yllätys kuinka vaikeaa se on löytää semmonen yhteinen näkemys. (yksilöhaast lo2 -96)

Mun mielestä tässä taas otetaan näitä olennaisia asioita esille ja puntariin. Mietitään lähinnä, mikä on olennaista tämän päivän lapsille. Ei lähdetä tekemään niin kuin on tehty viisi tai kymmenen vuotta sitten, vaan että osaksi mä vastaan niihin tämän päivän tarpeisiin. (yksilöhaast. lto6 -96)

Opetussuunnitelman kehittämisessä mukana yhä useampia yhteisön jäseniä. Opetussuunnitelmatyöryhmän laajentamiseen sekä kotitehtävätyöskentelyyn oltiin tyytyväisiä, koska tällä tavoin koettiin henkilökunnan laajemmin sitoutuvan opetussuunnitelma-keskusteluihin.

Se on hyvä, että on kaikki ikäluokat mukana. Olen huomannut, että se on hengen kannalta hyvä, että on sieltä pienten puoleltakin. (yksilöhaast. lto4 -96)

...minusta siis se alko olla liikaa siis tällöinen kuusi vuotiaalle tehty ja tuota niin luokanopettajien asia ja se on minusta kuitenkin koko yhteisön asia. (yksilöhaast. lto7-96)

Nämä kotitehtävät oli sillä tavalla ensin aika vaativiakin, kun niitä rupesi yksin miettimään kotona. Nyt meillä on työskentelytapa sellainen, että jokainen tiimijäsen on ensin yksin miettinyt niitä kotona ja sitten tiimissä ollaan koottu ne ajatukset yhteen. Ollaan pohdittu niitä ja tuotu sitten yhteinen näkökulma sinne opetussuunnitelmakeskusteluihin. Tämä on semmosta perehdyttämistä niille toisille työyhteisön jäsenille. (yksilöhaast. lto5 -96)

Monet opetussuunnitelman laadintaprosessiin osallistuneista kokivat prosessin etenevän hitaasti. Opetussuunnitelman tekemiseen kaivattiin enemmän *resursseja* kuten aikaa ja esimiesten tukea sekä sellaisia järjestelyjä, jotka mahdollistavat opetussuunnitelmatyöhön keskittymisen työaikana. Toisaalta tuotiin esille, että opetussuunnitelman kehittäminen keskusteluineen pitäisi nähdä osana opettajan ja kasvattajan normaalia työpäivää.

Tähän opetussuunnitelman tekemiseen olis voinut olla käytännössä enemmän työaikaa. Olis toisaalta halunnut vielä enemmän syventyä tähän alan kirjallisuuteen, tutkimuksiin ja kokeiluvaihtoehtoihin. Aikakysymys, ei kyllä kerkiä paljon työn ohella perehtyä. (yksilöhaast lto5 -96)

Tälle pitäisi olla enemmän aikaa tämän tekemiselle. Pitää olla melkoinen fakiiri, että pystyy kokoamaan kesken työpäivää ajatuksensa tähän ops-työskentelyyn. (yksilöhaast. lto5 -96)

Siihen opetussuunnitelman laatimisen satsaamiseen ei ole tullut tällä tavalla johdolta tukea tähän hommaan. (yksilöhaast. lto4 -96)

Semmonen ajatusta jostakin, että sen pitäis tulla osaksi päivittäisestä työstä, jatkuvaa työtä. Me koetaan, että se on semmonen puristaminen, kokoonnutaan, että se ei ole semmonen luonteva, että joka kuuluu asiaan. (yksilöhaast. lto9 -96)

Esteinä prosessin etenemisessä koettiin työntekijöiden vaihtuvuus ja sijaisten suuri määrä. Etenkin uudet työntekijät kokivat hankalana päästä prosessiin sisälle.

Ensin musta tuntui, että pääsee ihan hyvin, mutta sitten, kun alettiin asioista enemmän keskustelemaan, niin huomasi, että tässä onkin aika isoja prosesseja takana, joista mä en tiedä mitään. (yksilöhaast lto11 -96)

Mä tiesin, että opsia tehdään ja siinä oli kaikki. Kyllä olin ensimmäisen ja toisenkin kokoontumisen aivan pihalla. Koska olin tullut ihan ulkopuolelta, en tiennyt missä ollaan menossa. Olisin toivonut, että joku olisi perehdyttänyt, missä ollaan menossa. Tuntui, että oli aika hankala tulla kesken kaiken. Mulla on edelleenkin vähän semmonen olo, että missä tässä nyt mennään. (yksilöhaast. lto9 -96)

Opetussuunnitelmatyöhön vaikuttivat myös työntekijöiden henkilökohtaiset elämäntilanteet. Toisilla oli intoa ja halua käyttää myös työajan ulkopuolista aikaa opetussuunnitelman työstämiseen. Jotkut puolestaan kokivat opetussuunnitelmaprosessin työläänä ja raskaana.

Tämän syksyn mä olen ollut hirveän turhautunut, enkä mä ole itse paljon mitään tehnyt, mitä nyt on ollut nämä yhteiset palaverit. Siinä on ollut hirveän pitkälti sitä, että mä en ole jaksanut. Vuosiin ei ole ollut niin rankkaa syksyä kuin nyt oli. (yksilöhaast lto2 -96)

Opetussuunnitelmatyön *hyöty* koko yhteisön kannalta oli selvästi siinä, että yhteisten keskustelujen kautta vähitellen opittiin yhteinen kieli.

Periaatteellisista asioista ollaan samaa mieltä, ei tarvi enää niin paljon kaikista asioista palaverata. (ryhmähaast. ryhmä 3 -96)

Opetussuunnitelmaprosessin onnistumisen yhtenä edellytyksenä on avoin ja turvallinen *keskusteluilmapiiri*. Jos kulttuuri ei salli kaikkien asioiden julkista käsittelyä, ne joko haudataan tai niistä puhutaan vain pienissä piireissä. Vaikeaksi koetuista asioista ei uskalleta puhua, kun pelätään toisen loukkaantumista. Tämä näkyi jonkin verran opetussuunnitelmaprosessin toisen vuoden alkupuolella.

Niinku näkyy selvästi se, että niinku ei uskalleta, ei pystytä tiettyjä asioita käsittelemään yhteisesti. (yksilöhaast. lto7 -96).

Vaikeneminen ei kuitenkaan edistänyt yhteisöllisyyden kehittymistä. Joidenkin työntekijöiden oli vaikea puhua omasta työstään isossa ryhmässä puhumattakaan siitä, että oltaisiin menty seuraamaan toisen ryhmän työskentelyä ja tätä kautta opittu tuntemaan toisen työtä. Silloin kun suurin osa varsinaisesta työstä on kollegoilta piilossa, ei keskinäistä jakamista, arvostamista ja oppimista voi juurikaan tapahtua.

Ilmapiiiri. Miten keskustelut yhteisöllisyydestä, yhteisestä toiminnasta siirtyivät päiväkotikoulu-yhteisön arkipäivään? Opetussuunnitelmaprosessin ensimmäisessä vaiheessa oli nähtävissä, että yhteisten keskustelujen kautta on opittu tuntemaan toisen työtä, mutta kynnys avoimeen yhdessä toimimiseen ja toisen työn seuraamiseen oli edelleen olemassa.

Tavallaan nyt on se tieto lisääntynyt toisen työstä, mutta tavallaan luottamusta siihen toisen ammattitaitoon, sitä vois tulla vielä enempi esille. (yksilöhaast. lto6 -96)

...sitten tämä asioista avoimesti puhuminen ja sellanen ammatillinen tuki yli ammattirajojen. Jo se, että toisen työ tulisi tutuksi. Ei ole semmosta kulttuuria tullut, että mentäisiin katsomaan, että miten tuo tekee tämän homman ja tällä tavalla. (yksilöhaast. lto 4 -96)

Enemmän semmoiseen avoimuuteen päiväkodin ja koulun välillä. Työtehtävien vaihtoa välillä, että olis opittu toisten työtehtävät. Että niin kuin nähtäis tavallaan, että mitkä ne toisten vaikeudet ja hyvät puolet on. Koska se auttaa silloin siinä toisen työn arvostamisessa ja kunnioittamisessa myös. (ryhmähaast.-96)

Opetussuunnitelman laadintaprosessin etenemisen hitauteen olivat jotkut työntekijöistä pettyneitä. Tuntui, että isossa ryhmässä keskustelu junnasi välillä paikallaan. Odotukset yhteisöllisyydestä ja hallinnollisten raja-aitojen purkamisesta olivat prosessin alkuvaiheessa suuret, mutta vähitellen huomattiin, että koko yhteisön sitoutuminen ja toimiminen sen mukaisesti oli hidas prosessi. Opetussuunnitelman ensimmäisen laadintavaiheen aikana oli nähtävissä yhteisön jäsenten välillä eroja opetussuunnitelmaprosessiin *sitoutumisessa*.

Tämä ops ei kosketa ihan kaikkia. Paljon on tehtävä sen eteen, että kaikki niin ku sitoutuu siihen. Ja sitten se, että se on sitä elämää, eikä vaan se, että ops on joku ops. (yksilöhaast. lto 5 -96)

...että enempi opsin allekirjoittaa ne ihmiset, jotka on ollut sitä työstämässä. Sitten tää sitoutuminen ja mitä silloin voi jostakin jatkumosta puhua, kun tavallaan jotkut ihmiset on armottomasti pihalla. Mä näen heikon lenkin just siinä, että se ei ole päässyt koskettamaan kaikkia niin kuin sen pitäisi. Ehkä siinä on tekijöinä sekin, että meillä on porukka osaksi vaihtunut. (yksilöhaast. lto 7-96)

...vasta sitten, kun tavallaan koko porukka lähti siihen mukaan ja tavallaan sitten kun molempien esimiesten tämmönen sitoutuminen myös oli mukana, niin sit se käynnistyi. (ryhmähaast. ryhmä 4 -96)

Opetussuunnitelman laadintaprosessin toisen vuoden tarkastelu osoitti, että opetussuunnitelmakysymykset koskettivat laajemmin koko yhteisöä kuin ensimmäisenä vuonna. Vuorovaikutus oli edellisvuotta avoimempaa, joten myös ristiriitoja otettiin enemmän esille samoin omaa työtä pohdittiin ääneen edellisvuotta enemmän. Kuitenkin oli nähtävissä ulkopuolelta tulevien paineiden heijastuminen opetussuunnitelmaprosessiin. Paineet päiväkodin ja koulun puolen laajentamisesta aiheuttivat kilpailutilanteen kahden hallintokunnan välillä.

Yhteinen toiminta. Opetussuunnitelman laadintaprosessin ensimmäisessä vaiheessa järjestettiin päiväkodin ja koulun *yhteisiä juhlia, retkiä* sekä *yhteinen päivänavaus* kerran viikossa. Lisäksi kokeiltiin kahden- kolmen ryhmän yhteisprojekteja sekä *kummitoimintaa* siten, että jokaisella koululuokalla oli oma kummiryhmänsä päiväkodista, jonka kanssa toimittiin välillä yhdessä ryhmänä ja välillä koululaiset auttoivat kummiryhmänsä lapsia pukemistilanteissa sekä leikkivät heidän kanssaan ja lukivat satuja. Yhteiset juhlat ja tapahtumat sekä yhteiset viikonavaukset vakiintuivat osaksi yhteisön toimintaa ja niillä koettiin olevan myös yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäävä merkitys. Toiminnan muuttaminen kollegiaaliseen ja yhteisölliseen suuntaan osoittautui hitaaksi prosessiksi.

...et näennäisesti me on saatu tiettyjä asioita muuttamaan, mutta että niinku tämmönen sisäinen henki ei oo muuttunu vielä. Eli siis tää on, on meidän prosessin yks vaihe. Ja sitähan se tarkoittaa se prosessi, että sitä asioitten käsittelyä ja keskustelua pitää jatkaa. (ryhmähaast. kesäkuu-96)

Tiivistän vielä yhteenvetäen 2. syklin osalta toimintatutkimuksessa mukana kulkevaa kolmea juonetta: tutkimusprosessia, opetussuunnitelman kehittämistä ja yhteisöllisyyden rakentumista (taulukko 10).

Toimintatutkimuksen toisen syklin aikana jatkoin teoreettista perehtymistä yhteisöllisyyden kysymyksiin. Toisen syklin suunnitteluvaiheessa tehtiin muutoksia edellisen syklin arvioinnin pohjalta ydinryhmän koostumukseen ja työskentelytapoihin sekä palattiin takaisin edellisen vuoden opetussuunnitelman sisältöihin. Tiedonhankintamenetelmiä olivat opetussuunnitelmaryhmän kokouksien nauhoitukset sekä tutkijan kokousmuistiinpanot, yksilöhaastattelut tammikuussa 1996 sekä pari- ja ryhmähaastattelut toukokuussa 1996. Yksilöhaastattelujen alustavia analyysituloksia esittelin yhteisessä koulutustilaisuudessa, jotka toimivat yhteisen keskustelun ja arvioinnin pohjana.

TAULUKKO 10 Tutkimusprosessi ja tutkijan toiminta sekä opetussuunnitelman kehittäminen ja yhteisöllisyyden rakentuminen toisen vuoden aikana (toimintatutkimuksen 2. sykli)

<i>Tutkimusprosessi ja tutkijan toiminta</i>	<i>Opetussuunnitelman kehittäminen</i>	<i>Yhteisöllisyyden rakentuminen</i>	<i>Ops-prosessin vaihe; yhteisöllisyyden rakentumisen vaihe</i>
<ul style="list-style-type: none"> -teoreettista perehtymistä opetussuunnitelman laadintaan, yhteisöllisyyteen - havainnointi: ops-palaverien nauhoitus, ops-ryhmän jäsenten yksilöhaastattelut, koko henkilöstön ryhmähaastattelut, tutkimuspäiväkirjan pito - yksilö- ja ryhmähaastattelujen alustavaa analyysiä ja tulkintaa, josta keskustelua koko yhteisön kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> -opetussuunnitelman laadinnan suunnittelua arvioinnin pohjalta; ops-ryhmän laajentaminen, työskentelytapojen monipuolistaminen - keskustelu kasvatuksen ja opetuksen toimintaperiaatteista jatkuu - oman käyttöteorian pohtiminen -arviointikysymysten pohtiminen 	<ul style="list-style-type: none"> - johtajuuskysymys esillä - vuorovaikutus lisääntyy - klikkien syntyminen - tieto toisen työstä lisääntynyt, mutta edelleen oman reviirin puolustamista - yhdessä toimimista sekä ryhmätasolla että koko yhteisön tasolla: yhteiset juhlat, retket, päivänavaukset, kummitoiminta, 2-3 ryhmän yhteisprojektit 	<p><i>Opetussuunnitelman kehittäminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - praktinen (Grundy 1987) <p><i>Yhteisöllisyyden rakentuminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - konfliktivaihe ja solidaarisuusvaihe (Himberg 1996); uhmakas yhteisö (Murto 1992)

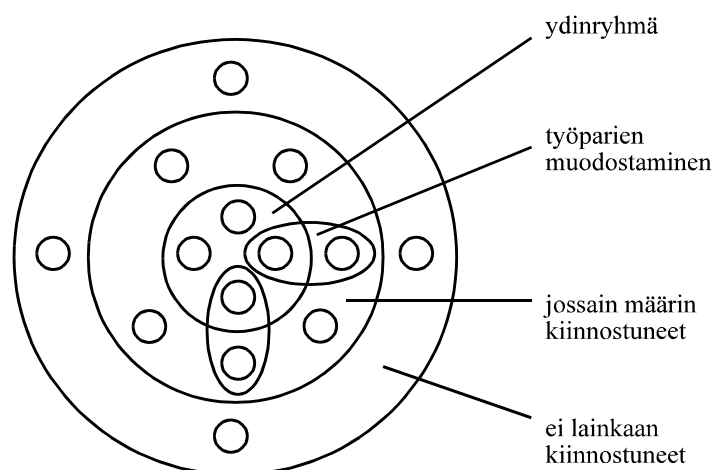
Opetussuunnitelman laadintaprosessin toinen vuosi näyttäisi olleen vahvemmin praktisen tason toimintaa (Grundy 1987) kuin ensimmäinen vuosi, koska yhteisön jäsenet avoimemmin pohtivat arjen käytäntöjä yhdessä ja sitoutuminen prosessiin oli edellisvuotta laajempaa. Emansipatorista toimintaa oli parhaiten nähtävissä yhteisön yksittäisten jäsenten puheissa ja toiminnassa, joka ilmeni kriittisenä suhtautumisena omaan toimintaan ja toiminnan muuttamisena. Yhteisön tasolla emansipatorinen toiminta näkyi lähinnä joinakin kokeiluina ja yrityksinä muuttaa yksintyöskentelyä tai yksittäisen ryhmän työskentelyä kollegiaaliseen ja yhteisölliseen suuntaan.

Päiväkotikouluyhteisön kehityshistoriassa toisen toimintavuoden loppua ja kolmannen toimintavuoden alkua voidaan nimittää Himbergin (1996) jaottelun mukaan *konfliktivaiheeksi*, Murto (1992) puhuu uhmakkaasta yhteisöstä. Alkuvaiheen suuret illuusioidut olivat osittain hävinneet. Alkuvaiheen lukuisiin palaverihin oli kyllästytty ja niitä haluttiin vähentää ja tehdä tarkoituksenmukaisemmiksi. Tässä vaiheessa oli havaittavissa tiimien työskentelyn tehostumista, mutta toisaalta myös klikkien syntymistä, kuten yksi yhteisön jäsenistä totesi: *”täällä on suljettuja ryhmiä ja avoimia ryhmiä”*. Tässä vaiheessa tyytymättömyyttä herätti opetussuunnitelmakeskusteluissa sovittujen tavoitteiden hidas siirtyminen käytäntöön.

Päiväkoti-koulu yhteisössä konfliktivaihetta seurasi solidaarisuusvaihe (ks. Himberg 1996), joka ajallisesti alkoi tämän toimintatutkimuksen ensimmäisen vaiheen loppupuolella. Solidaarisuusvaiheessa oli nähtävissä tiimityön vahvistumista samoin yhteistyön vakiintumista joidenkin tiimien kesken. Koko talon henkilöstön yhteistyö näytti siis vähentyneen ja muuttuneen enemmän yksittäisten tiimien ja kahden - kolmen tiimin yhteistyön suuntaan. Tässä vaiheessa näkyi myös yhteistä päätöksentekoa eikä esimiehen rooli näkynyt niin keskeisenä kuin aikaisemmin. Solidaarisuusvaiheessa monissa haastatteluissa tuli esille, että opetussuunnitelmatyön avulla on löydetty yhteinen kieli ja yhteinen näkemys koko talon kasvatus- ja opetustyölle.

5.5 Ensimmäisen vaiheen koonti

Tarkastelen seuraavaksi prosessin ensimmäisen vaiheen tuloksia. Opetussuunnitelman laadintaprosessissa on tärkeä nähdä se, että isossa yhteisössä ihmiset sitoutuvat prosessiin eri tavalla; toiset toimivat priimusmoottoreina kun taas toisilla sitoutuminen prosessiin on vähäistä. Yhteisössä voidaan erottaa Gröndahlin ym. (1994) mukaan kehii (kuvio 8) sen mukaan, kuinka tiiviisti ja sitoutuneesti jäsenet ovat mukana prosessissa. Sisän ympyrä kuvaa opetussuunnitelman ydinryhmää. Ydinryhmä aloittaa keskustelut. Oleellista on, että ryhmä on kaikille avoin; mukaan pääsee jokainen, joka kiinnostuu ja haluaa tulla pohtimaan asioita. Ydinryhmäläiset voivat kutsua työparikseen jonkun seuraavalla kehällä olevan henkilön ja saada näin yhä useampia yhteisön jäseniä sitoutumaan opetussuunnitelman laadintaan.



KUVIO 8 Laajenevien kehien strategia (Gröndahl ym. 1994, 96)

Tämän toimintatutkimuksen ensimmäisen vaiheen opetussuunnitelman laadinta-prosessi noudatti monilta osin laajenevien kehien -mallia. Isossa yhteisössä katsottiin parhaaksi valita ydinryhmä, joka oli lähtökohdiltaan avoin kaikille. Ydinryhmä toimi priimusmoottorina opetussuunnitelmatyössä ja teki yhdessä muun henkilökunnan kanssa strategiaa kaikkien yhteisön jäsenten mukaan saamiseksi. Myös Klein (1989) kiinnittää huomiota koko henkilöstön, vanhempien ja sidosryhmien mukanaoloon opetussuunnitelman kehittämisessä.

Osallistujien *kommunikaatio* on tärkeä opetussuunnitelmaprosessissa. Yhteistä sosiaalista todellisuutta luodaan vuorovaikutuksen avulla. Se käsittää yhdessä muodostetut käsitykset ja uskomukset ympäristöstä, muista ihmisistä ja itsestämme. Yhteinen sosiaalinen todellisuus Murrone (1992, 49) mukaan ei merkitse sitä, että yhteisön jäsenet ajattelevat ja suhtautuvat samalla tavalla työhön ja työyhteisöön, vaan sitä, että he jakamalla omia näkemyksiään ja käsityksiään toistensa kanssa tulevat tietoisiksi toinen toistensa näkemyksistä ja käsityksistä. Tämä edellyttää keskinäistä ymmärtämistä, vuorovaikutusta ja luottamusta. Päiväkodin ja koulun erilaiset toiminta- ja keskustelukulttuurit toivat oman lisänsä opetussuunnitelmakeskusteluihin.

Pyrkimys avoimen keskustelukulttuurin luomiseen sisälsi päiväkotikoulu-yhteisössä erilaisia vaiheita. Prosessin alkuvaiheessa kommunikaatio oli tunnus-televaa ja varovaista, eriäviä mielipiteitä ei juurikaan esiintynyt. Ensimmäisen työskentelyvuoden loppupuolella uskallettiin jo olla eri mieltä ja kritiikkiä esitettiin avoimesti. Toisen vuoden aikana oli nähtävissä vaiheita, joissa tapahtui taantumista ja klikkiytymistä, kuten eräs työntekijöistä kommentoi: "Täällä on suljettuja ryhmiä ja avoimia ryhmiä".

Avoin keskusteluilmapiiri on tärkeä prosessimaisessa työskentelyssä. Opetussuunnitelman laadintaprosessin ensimmäistä vuotta voisikin nimittää puhumisen vaiheeksi ja toista vuotta ongelmanratkaisuvaiheeksi, jossa yhteisiä päätöksiä saatiin aikaan lapsen kasvun ja kehityksen jatkuvuuden turvaamiseksi sekä yhteisöllisyyttä edistävien toimintojen toteuttamiseksi käytännön arjessa.

Muutokset suhteessa kokonaisuuteen. Opetussuunnitelman laadintaprosessia kuvaa *prosessin kokonaisvaltaisuus*. Opetussuunnitelman laatiminen tapahtuu aina jossakin kontekstissa ja siten kontekstissa tapahtuvat muutokset vaikuttavat osaltaan myös prosessiin. Tällaisia muutoksia ovat henkilökunnan vaihtuminen, resurssikysymykset sekä kontekstin ulkopuolelta tulevat muut tekijät. Prosessissa näkyi henkilökunnan vaihtuminen siten, että prosessissa jouduttiin palaamaan moniin jo keskusteltuihin asioihin uudestaan. Myös päiväkotikoulu-yhteisön ulkopuolelta tulevat paineet uusien ryhmien perustamisesta päiväkodin ja koulun puolelle toivat lisäjännitteitä opetussuunnitelmakeskusteluihin.

Päiväkotikoulu-yhteisön *johto* tuki prosessia järjestämällä koko talon yhteisiä koulutuspäiviä sekä työnohjausta. Lisäksi tehtiin sisäisin järjestelyin mahdolliseksi irrottautua lapsiryhmästä työstämään opetussuunnitelmakysymyksiä pari- ja tiimityönä. Näistä järjestelyistä huolimatta opetussuunnitelmatyöhön kaivattiin enemmän aikaa ja johdon tukea. Myös johtajakysymys pohditutti useaan kertaan. Monien työntekijöiden mielestä kulttuurien lähentämisen ja yhteisöllisyyden kehittämisen kannalta olisi ollut parempi koko talon yksi yhteinen johtaja nykyisen kahden, päiväkodin ja koulun johtajan asemesta.

Mä olen edelleen täysin vakuuttunut siitä, että yksi yhteinen johtaja olisi ollut tälle talolle paras ratkaisu. Ihminen, jolla olisi molempi koulutus (lto- ja lo-koulutus). (yksilöhaast lo2- 96)

Opetussuunnitelman laadintaprosessin suurimpina esteinä koettiin yhteisen ajan puute sekä henkilöstön vaihtuvuus. Myös kahden kulttuurin yhteensovittaminen toi oman lisänsä prosessiin. Aineiston perusteella oli nähtävissä, kuinka hidas prosessi oli yhteisen kielen ja molemminpuolisen luottamuksen saavuttaminen.

Aikakysymys, ei kyllä kerkii paljon työn ohella perehtyä. (yksilöhaast. lto5 -96)

Mä oon itte kuvitellu, että se ydinongelma ei oo hallintokuntarajoissa. Mutta kun se kuitenkin näyttää olevan niin, että ne on aikamoisia esteitä. (yksilöhaast. lto7-96)

Mutta on se mulle ollut yllätys kuinka vaikeaa se on löytää semmoinen yhteinen näkemys. (yksilöhaast. lo2 -96)

Tavallaan nyt on se tieto lisääntynyt toisen työstä, mutta tavallaan luottamusta siihen toisen ammattitaitoon, sitä vois tulla vielä enempi esille. (yksilöhaast. lto5 -96)

Opetussuunnitelmatyötä edistävänä tekijöinä oli voimakas motivaatio yhteisen opetussuunnitelman tekemiseen lapsen kasvun ja oppimisen jatkuvuuden turvaamiseksi. Opetussuunnitelman tekemisessä oli etuna myös monien työntekijöiden pitkä työkokemus.

Hyvä ajatus ja se on innostava, kun saa itse suunnitella sen, mitä opettaa. Antaa kuvan siitä, mitä ennen kouluuntuloa on tapahtunut. (yksilöhaast. lo3 -95)

Eihän tästä vois tulla mitään tässä työn lomassa ellei kaikilla olis semmonen aika hyvä kokemus ja rutiini noihin töihin. (yksilöhaast.lo1 -95)

Klein (1989) korostaa opetussuunnitelman kehittämisessä *toimintatutkimuksellisen otteen* merkitystä, joka etenee vaiheittain suunnittelun, toteutuksen, havainnoinnin ja arvioinnin kautta. Päiväkotikouluuyhteisön opetussuunnitelman laadintaprosessissa edettiin toimintatutkimuksellisen otteen mukaisesti. Prosessissa arviointi oli koko ajan läsnä. Opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet tulkitsivat ja sulauttivat opetussuunnitelman elementtejä ja vertasivat niitä koko ajan omaan toimintaansa.

Niin se, että tämä prosessi on käynnissä, niin ne on niin kuin koko ajan mielessä. Joka päivä. Ne on aina työn alla. Mun mielestä tästä saa irti näinkin, että tää on tässä vaiheessa. Musta tää on ihan yhtä arvokas, kuin se, että se olis "valmis".(yksilöhaast lo11 -96)

Se (opstyö) on vahvistanut hirveen paljon minua siinä prosessikeskeisessä ajattelussa. Että siis kaikesta huolimatta on tärkeintä se, että me prosessoidaan tämä ala, että niin siis mikään lopputulos, mikä me saahaan paperille ei oo se ydinasia vaan prosessointi. Ja kuitenkin sen prosessoinnin avulla me saahaan, me saahaan ihan hyvääkin paperille, että se ei niinku sen arvoa kiellä. (yksilöhaast. lto7 -96)

Prosessin myötä alkoi syntyä yhteinen pedagoginen perusnäkemys, jota voisi nimittää *humanistis-konstruktivistiseksi*. Lapsi ja aikuinen nähtiin molemmat oppijoina. Oppimisympäristöä korostettiin ympäristönä, jossa sekä lapsen että aikuisen on hyvä kasvaa. Toimintalinjoissa korostuivat sekä yksilöllisyyden että yhteisöllisyyden vahvistaminen. Yksilöllisyyden huomioimisessa haluttiin koros-

taa jokaisen lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuuden turvaamista siirtymävaiheessa päiväkodista kouluun. Lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuuden turvaaminen edellytti yhteisön mielestä saumatonta yhteistyötä päiväkodin ja koulun työntekijöiden kesken. Keskustelut lapsen kasvun ja oppimisen jatkuvuudesta osoittivat, että lapsuus nähtiin sinänsä tärkeänä vaiheena eikä esiopetusvaihetta pidetty instrumentaalisenä, kouluun valmistavana vaiheena. Päiväkodin ja koulun henkilöstö piti turvallisen oppimisympäristön luomista edellytyksenä lapsen oppimiselle. Lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen edistämistä pidettiin tärkeänä. Opetussuunnitelmakeskusteluissa ei korostunut usein esitetyt päiväkodin sosiaalisia ja emotionaalisia tavoitteita ja koulun kognitiivisia tavoitteita painottavat näkemykset (vrt. Haug 1992). Yhteistyötä vanhempien kanssa pidettiin päiväkodissa toiminnan lähtökohtana. Koulun henkilöstö koki yhteistyön tärkeänä, mutta yhteistyö vanhempien kanssa ei ollut niin kiinteä osa päivittäistä työtä kuin päiväkodissa siitäkin johtuen, että koululaiset kulkivat koulumatkat itsekseen.

6 RAJA-AITOJEN PURKAMISTA - OPETUSSUUNNITELMAN LAADINTAPROSESSIN TOISEN VAIHEEN TULOKSET

6.1 Paineet opetussuunnitelman muuttamisesta kasvavat

Päiväkoti-kouluyhteisössä opetussuunnitelman uudistaminen tuli ajankohtaiseksi vuoden 1999 syksyllä johtaja- ja henkilöstövaihdosten myötä. Opetussuunnitelman ensimmäisen version tekemisestä oli kulunut kolme vuotta ja todettiin, että se ei enää vastannut nykyistä tilannetta. Toimintatutkimuksen toisen vaiheen (1999 - 2001) opetussuunnitelmauudistukseen sisältyi vuoden 2000 alussa valtakunnallisella tasolla käynnistynyt esiopetuksen opetussuunnitelmauudistus, jossa päiväkotikouluyhteisö oli alusta asti mukana. Vuoden 2001 alussa käynnistynyt perusopetuksen 1 - 2-vuosiluokkien opetussuunnitelmauudistus näkyi alkuopetuksen osalta.

Toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa (3. syklissä) analysoin opetussuunnitelman ensimmäisen version uudistamisprosessia sekä yhteisöllisyyttä. Analyysi perustui työyhteisön opetussuunnitelmakokouksista syksyn 1999 - kevään 2001 aikana tekemiini muistiinpanoihin, henkilökunnan ryhmähaastatteluihin syksyllä 2000 ja keväällä 2001, neljälle työyhteisön jäsenelle tehtyyn kyselyyn keväällä 2001 sekä kirjoitettuihin opetussuunnitelmaversioihin.

Tavoitteiden vakiinnuttaminen vaati yhteisöltä jatkuvaa keskustelua kirjoitetun opetussuunnitelman ja toteutetun opetussuunnitelman vastaavuudesta. Päiväkoti-kouluyhteisön yhdessä toimiminen jatkuvine keskusteluineen lisäsi yhteistä sosiaalista todellisuutta, joka puolestaan lisäsi painetta opetussuunnitelman uudistamiseksi vastaamaan muuttuneeseen tilanteeseen. Yhteiset kokemukset auttoivat näkemään asioita realistisemmin ja osoittivat mikä käytännössä oli mahdollista ja mikä ei. Kun opetussuunnitelman ensimmäistä versiota oli toteutettu jonkin aikaa alkoivat opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet tuntua henkilökunnan mielestä toisaalta liian vaativilta, toisaalta etäisiltä.

...jo sen ensimmäisen prosessin aikana tuli... että se oli semmonen näytöskappale... ihan niinku se ois ollu joku semmonen visio, että tähän me pyrimme mutta sitt kuitenkin niin tota ei me käytännössä tehty niitä asioita, mitä siellä oli...(ryhmähaast. ryhmä 6, 2000)

...että tää todellisuus ja se (ops) ei niinku vastaa toisiaan, että mulla itellä tuli henkilökohtaisesti semmonen olo, että hyvä kun sitä muutetaan. (ryhmähaast. ryhmä 6, 2000)

Päätös opetussuunnitelman uudistamisen aloittamisesta tehtiin koko yhteisönä. Opetussuunnitelman uudistamiseen valittiin vastuuhenkilöt, jotka muodostivat ydinryhmän toimien samalla priimusmoottoreina ja valmistellen yhteisiä opetussuunnitelmapalavereja. Toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa (3. sykli) opetussuunnitelman uudistamisprosessi toteutui pitkälti toimintatutkimuksen ensimmäisen vaiheen strategian mukaisesti.

... mä en osaa sanoa kuka sitten viime kädessä sen alotteen teki siitä, mutta varmaan se oli aika lailla yhteneväinen näkemys, että täällä lukee eri asioita kun mitä täällä tapahtuu... (ryhmähaast. 1, 2000)

... se aikaisempi oli sen hetken tarpeeseen, tää on tämän hetken tarpeeseen, että kyllähän opsin täytyy tossa mukana kehittyä, ei se voi olla 25 vuotta samanlainen. ...Meidän kasvattajienkin pitää olla semmosia joustavia ja muuttuvia, että ei voi tahkota sitä yhtä ja samaa. Maailma muuttuu ja lapset kanssa. (ryhmähaast. ryhmä3, 2000)

Vaikka opetussuunnitelman muuttamiseen oli tarvetta niin kuitenkin nähtiin aikaisemmin tehdyn opetussuunnitelmatyön merkitys.

... mutta eipä ois tätä, jos ei ois sitä vanhaa, että ihan eri juttu oli lähtee tekeen tätä kun oli semmonen pohja, mistä työstää. (ryhmähaast. ryhmä 8, 2000)

Toiminta-ajatus. Toisen opetussuunnitelmaversio laadinta käynnistyi yhteisellä keskustelulla toiminta-ajatukselta sekä kasvatus- ja opetustyön tavoitteista. Keskustelujen tuloksena tarkistettiin ja täsmennettiin yhteisön toiminta-ajatus ja tavoitteita.

...toiminta-ajatus, sen pitää olla realistinen, että se ei ole vain joku tuolla taivaan rannalla oleva... (ryhmähaast. ryhmä 4, 2000)

... me ollaan sillä lailla, "huonosti sanottu", että laskettu tavoitteita tai rimaa. Ne ei oo enää niin, niin mielettömiä ne tavoitteet, ett nyt ollaan tultu lähemmäs sitä oikeeta, niin sitä mikä pystytään toteuttamaan, eikä sitä että se näyttää kauniilta, kun meillä on tälläset tavoitteet, vaikka me ei varmaan koskaan tulla niihin pääsemään... (ryhmähaast. ryhmä 6, 2000)

Toiminta-ajatus oli yhteinen asia ja siitä keskusteltiin useita kertoja koko henkilöstön kesken.

...on jäänyt mieleen joitakin niitä keskusteluja, mitä palavereja pidettiin esimerkiks sen toiminta-ajatuksen ja muuta, niin kyllä niistä jäi ihan kiva mieli noista, että tuli sellanen tunne, ett kyllä siinä aika monet pääsi osallistumaan ja sanomaan sanottavansa, että ainakin se toiminta-ajatuksen tiivistäminen, siitä jäi se tunne, ett kyll tää oli ainakin sellanen yhteinen juttu. (ryhmähaast.ryhmä 6, 2000)

...esimerkiks se toiminta-ajatus, niin mä muistan kans se kun sä tossa sanoit, että siihen niinku haalittiinkin kaikki, ketkä vaan pääsi mukaan, ett se oli sellanen hedelmällinen keskustelu... (ryhmähaast. ryhmä 6, 2000)

...kun sitä toiminta-ajatusta muutettiin, niin kyllähän niitä koko porukalla siinä pähkäiltiin. Itse asiassa tässä talossa on mun mielestä useitakin, joissa on koko porukalla mietitty. (ryhmähaast. ryhmä 8, 2001)

Myös lasten vanhempien äänen kuulemista opetussuunnitelmakysymyksissä, erityisesti kasvatuksen ja opetuksen arvoperustaa pohdittaessa pidettiin tärkeänä. Vanhempaintoimikunta olikin aktiivisesti keskusteluissa mukana tehden muun muassa laajan kyselyn kaikille vanhemmille, jossa arvioitiin erityisesti päiväkodin ja koulun yhteistyötä, tiedon kulkua sekä lapsen ja kasvattajien/opettajien välistä vuorovaikutusta. Vanhempaintoimikunnan lisäksi vanhempien kanssa käytiin keskusteluja sekä vanhempainilloissa että kahden kesken.

... vanhemmilta tuli myös hyvää, kun sit oli vanhempia, kenelle me annettiin sitä, jotka halus, niin tuli kyllä hyvää palautetta (ryhmähaast. ryhmä 1, 2000)

Opetussuunnitelman yhteisen perustan hyväksymisen jälkeen siirryttiin työstämään sisältöalueita/oppiaineita. Esiopetuksen osalta noudatettiin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden jaottelua. Ensimmäisen opetussuunnitelman laadintaan verrattuna vastuuta siirrettiin entistä enemmän tiimeille. Esiopetustii-
min lisäksi oli mukana myös 3 - 5-vuotiaiden sekä alle 3-vuotiaiden ryhmien tiimit, jotka laativat näille ryhmille omat osiot opetussuunnitelmaan. Alkuopetuksen osalta muutokset oppiaineisiin ja arviointiin olivat tämän tutkimuksen päättyessä vasta käynnistymässä, koska tässä vaiheessa oli ilmestynyt vasta luonnos 1 - 2-luokkien opetussuunnitelman perusteista.

6.2 “On opittu näkemään minkälainen sen opsin pitää olla” - opetussuunnitelman ensimmäisen version uudistamisen koke- muksia ja arviointia

Yhteisen arvoperustan luominen ja tavoitteiden vakiinnuttaminen nähtiin prosessina, joka vaati aikaa ja paljon yhteisiä keskusteluja.

... kyll se lähtökohta, kuitenkin ihan se, että tota on yhteisesti pohdittu nää tämmöset arvokysymykset ja tallaset mitä on opetussuunnitelman teossa .. niin ei oo hetkessä tullut, kyl se on niinku vaatinu useampana vuonna sen pohtimisen. Et kyll sillei niinku asenteellisesti must tuntuu, että nyt koko henkilökunta on aika niinku sillä tavalla asenteellisesti siihen suuntaan ajatteleekin, ett tää on meidän yhteinen juttu. (ryhmähaast. ryhmä 7, 2000)

Ydinryhmä ja talon johto pitivät huolen siitä, että kaikilla oli mahdollisuus vaikuttaa opetussuunnitelmaan tehtäviin muutoksiin. Opetussuunnitelman uudistamisvaiheessa päiväkodin *kaikki ammattiryhmät* olivat enemmän mukana kuin aikaisemmin ja erityisesti lastenhoitajat kokivat voivansa vaikuttaa aikaisempaa enemmän opetussuunnitelmakysymyksiin.

...opsin tekeminen, siinähän kuunneltiin kaikkia vaikka nyt ei jossain työryhmissä ollutkaan, mutta sitähän mielti niitä juttuja ja laitto paperille ja toi aina eteenpäin ja ett kyllä se kaikkien yhteinen on ollu. (ryhmähaast. ryhmä 3, 2000)

...me ainakin piettiin yhteiset palaverit ja katottiin sitä ... katottiin, että mitä muutoksia... et siihen mun mielestä, siihen pysty vaikuttamaan... ett otettiin hyvin muutokset vastaan tuolla palavereissa... (ryhmähaast. ryhmä 1, 2000)

... musta ainakin tuli sellanen arvostus, että arvostetaan myös lastenhoitajan työtä ja lastenhoitajan näkemystä johonki asiaan, mitkä niinku ite aatteli, että vois tehdä toisella tavalla, kirjottaa toisella tavalla. Kyll mä koin sen semmosena positiivisena asiana sen. (ryhmähaast. ryhmä 1, 2000)

Kuten opetussuunnitelman laadintaprosessin ensimmäisessä vaiheessa myös toisessa vaiheessa koettiin yhteisen ajan löytäminen keskusteluille hankalana. Päiväkodin ja koulun esimiehet järjestivät opetussuunnitelmatyön ydinryhmälle muutaman päivän jakson opetussuunnitelman kirjoittamiseen. Lisäksi joillakin yhteisön jäsenistä oli mahdollisuus osallistua paikallisella ja valtakunnan tasolla järjestettyyn esiopetussuunnitelmauudistusta ja 1 - 2-luokkien opetussuunnitelmauudistusta käsittävään koulutukseen. Yhteisen ajan löytämisen lisäksi haasteena koettiin koko yhteisön sitoutuminen opetussuunnitelmauudistukseen. Koko opetussuunnitelmauudistusta ajatellen oli edelleen nähtävissä yhteisön jäsenten välillä eroja kuinka intensiivisesti ja *sitoutuneesti* he olivat mukana opetussuunnitelman toisen version laadinnassa.

...kyllä me siihen eri tavalla osallistuttiin...(ryhmähaast. ryhmä 6, 2000)

...miten saada kaikki sisäistämään sen periaatteet... (avoin kysely)

...no yksinkertaisesti tää ops on paljon tutumpi kuin se edellinen, mitä ei oo ollu itse tekemässä vaan se on ollu valmiina. Niin tää on jotenkin, tähän on helpompi sitoutua ja tää on tutumpi. (ryhmähaast. ryhmä 5, 2000)

...ihmisten sitoutumisaste vaihtelee, tavoite on, ettei kukaan kokisi opsin kuuluvoan vain muille. (avoin kysely)

Prosessin vaikutus. Opetussuunnitelman uudistamisprosessiin osallistuneet kokivat prosessin *oman työn kannalta tärkeänä*. Muutamien opettajien halu oman työn muuttamiseen ja uuden tiedon hankkimiseen näytti herättävän myös toisissa kollegoissa innostusta opiskeluun ja tarvetta nykyistä enemmän yhteiseen tiedon jakamiseen. Tämän seurauksena opetussuunnitelman uudistamisvaiheessa yhteisössä käynnistyi useampia kehittämishankkeita kuten yhdysluokkatoiminta (tarkemmin luvussa 6.3) ja matematiikkakokeilu (oma erillinen tutkimushanke). Käytännön kautta oli opittu näkemään opetussuunnitelman merkitys omalle työlle. Lähes kaikille päiväkodin henkilökunnasta opetussuunnitelman ensimmäisen version laatiminen oli uusi kokemus. Lisäksi opetussuunnitelman ensimmäisen version laatiminen päiväkodin ja alkuopetushenkilöstön yhteistyönä oli kaikille uutta. Kuitenkin yhteisten keskustelujen ja yhdessä toimimisen kautta monet kokivat oppineensa ymmärtämään opetussuunnitelman merkitystä yhä enemmän.

... ehkä myös tullu sitä oppimista, että on opittu näkemään minkälainen sen opsin pitää olla, joka palvelee sitä omaa työtä... (ryhmähaast. ryhmä 5, 2001)

...tämä ops, että se on vieraskin se prosessi ja varmaan sen ensimmäisen opsin tekemisen aikana mä luulen, että osa oli ihan pihalla tuota, että mitä ihmettä tässä tehdään, että mitä tää

tarkottaa, että nyt varmaan enemmänkin sitten osasivat osallistua... (ryhmähaast. ryhmä 6, 2000)

... niin tossa alussa mä muistan, kun ensimmäisen kerran ollaan silloin puhuttu, niin silloihan se oli ihan täyttää hepreaa, siis niinku varsinkin lastenhoitajille... (ryhmähaast.ryhmä 1, 2000)

... no se prosessihan itsessään jo on työväline kun sitä tehdään, työstetään ja mietitään niin kyllähän se silloin tonne päähän jää se asia. Ei sitä prosessia kannata vähätellä. (ryhmähaast. ryhmä 3, 2000)

...että kun yks lähtee pikkasen hakemaan tietoo ulkopuolelta niin siis ihailtavaa, se on myös tämmöstä, että minä kanssa, tulee semmonen tarvekin. Että nyt on kaikki niinkun vähän varmaan sillä lailla uudistuneita. (ryhmähaast. ryhmä 2, 2000)

Teoria vs. käytäntö. Opetussuunnitelman toiseen versioon tehtyjen muutosten jälkeen yhteisön jäsenet kokivat opetussuunnitelman vastaavan entistä paremmin yhteisön jäsenten kasvatusta- ja opetuskäytäntöä.

... ops on meidän talon näköinen nyt... (ryhmähaast. ryhmä 7, 2000)

... ne on ihan oikeita ne muutokset. Kyllä se sit se on enemmän tämän talon nykyisen niinku henkilökunnan näkönen, ...on sanottu enemmän niinku tämän talon väen sanoilla, se on meidän talon näköinen kyllä... (ryhmähaast. ryhmä 7, 2000)

...kun sen jollekin antaa, niin voi luottaa, että siitä toinen saa ehkä semmosen kuvan, että tätä me täällä tehdään, eikä niin, että kun luki itekkin, että ohhoh, tämmöstäkin täällä jossakin tehdään, en ole vielä havainnut. (ryhmähaast. ryhmä 6, 2000)

Samoin opetussuunnitelman toinen versio koettiin huomattavasti selkeämpänä kuin ensimmäinen versio johtuen siitäkin, että kirjoitettua tekstiä käytiin yhdessä läpi enemmän kuin ensimmäisessä laadintavaiheessa. Lisäksi opetussuunnitelma haluttiin kirjoittaa sellaiseen muotoon, että se avautuisi mahdollisimman hyvin myös uusille työntekijöille, vanhemmille sekä asiasta kiinnostuneille ulkopuolisille.

... tullu selkokieli... (ryhmähaast. ryhmä 4, 2000)

...et tää on paljon selkeempi tää uusi ja semmonen selvempi... (ryhmähaast. ryhmä 1, 2000)

... et ei mun mielestä opsi, ei se mitään hienoja sanoja täynnä tarvii olla, vaan yksinkertaista, ett kaikki ymmärtää sen, myös vanhemmat... (ryhmähaast. ryhmä 1, 2000)

Opetussuunnitelman perusteissa esitetään, että jokaiselle lapselle voidaan tehdä lapsen esiopetuksen suunnitelma yhdessä lapsen ja lapsen huoltajan kanssa, jonka toteutumista myös arvioidaan yhdessä. Edellä esitetyistä muutoksista selvimmin opetussuunnitelmakeskusteluissa esiopetuksen osalta nousivat lapsen esiopetuksen suunnitelman tekeminen ja lapsen itsearviointin kehittäminen. Samoin leikkiä haluttiin korostaa lapsen luontaisena toimintana sinänsä eikä vain lapsen oppimisen välineenä.

...esiopetus lyönyt varmaan läpi... (ryhmähaast. ryhmä 4, 2000)

...no eskarissa niitä on niinku vähän uusina asioina korostuu se itsearviointi enemmän ja tietysti muutenkin tää henkilökohtainen suunnitelma... (ryhmähaast. ryhmä 5, 2001)

...ehkä sisällöt ei hirveesti muuttunut... (ryhmähaast. ryhmä 5, 2000)

Tavoitteiden vakiinnuttaminen näytti vaativan yhteisön jäseniltä jatkuvaa keskustelua kirjoitetun opetussuunnitelman ja toteutetun opetussuunnitelman vastavuudesta. Tämä edellytti opetussuunnitelman jatkuvaa arviointia ja kehittämistä. Opetussuunnitelman ensimmäisen ja uudistetun version tarkastelu osoitti, että uudistettu opetussuunnitelma-versio oli edelliseen verrattuna selkiytynyt, täsmennyt sekä joitakin osioita oli tullut lisää (taulukko 11). Muutoksena näkyi myös esiopetuksen painottuminen johtuen käynnissä olevasta valtakunnallisten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) laatimisvaiheesta.

TAULUKKO 11 Päiväkoti-kouluyhteisön opetussuunnitelmien vertailu (dokumenttiaineistona 1994 -1996 ja 1999 - 2001 vuosina tehdyt opetussuunnitelmat)

Ops-versio 1994-1996 Opetussuunnitelman luvut	Ops-versio 1999-2001 Opetussuunnitelman luvut	Tehdyt muutokset
1. Tausta	1. Tausta	ei muutoksia
2. Arvoperusta, ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys	2. Arvoperusta, ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys	- tehty tarkennuksia ja lisätty tekstiä hyvästä oppimisympäristöstä sisältäen leikin ja aikuisen roolin merkityksen
3. Toiminta-ajatus	3. Toiminta-ajatus ja kasvatustavoitteet	- toiminta-ajatusta muutettu
4. Toimintaperiaatteet ja tavoitteet		yhdistetty luvut 3 ja 4 ja myös sisällöllisesti muutettu
5. Menetelmät		- poistettu omana lukuna, sisältyy muihin lukuihin
	4. Yhteistyö	- lisätty oma luku yhteistyöstä päiväkodin ja koulun kanssa sekä yhteistyöstä kotien ja muiden sidosryhmien kanssa
6. Arviointi	5. Arviointi	- tehty muutoksia uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti
7. Oppilashuollollinen työ ja integraatio	6. Erityistä tukea tarvitsevat lapset	- tehty muutoksia uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti
8. Aihealueet ja niiden sisällöt	7. Ryhmien opetuksen sisällöt ja tavoitteet	- sisältöjako noudattaa uusia opetussuunnitelman perusteita, sisällöt ja tavoitteet eritelty eri ryhmien osalta (alle kolmevuotiaat, 3 - 5-vuotiaat, 6-vuotiaiden esiopetus sekä 1 - 2-luokan opetus)

Opetussuunnitelman toiseen versioon tehdyt muutokset käynnistivät keskustelun myös omaan työhön kohdistuvista muutosvaatimuksista. Tässä vaiheessa syntyi ristiriitatilanteita kirjoitetun opetussuunnitelman ja käytännön toteutuksen välille, jotka samalla lisäsivät oman työn kriittistä arviointia.

...toiminko itse niin kuin mitä opsiin on kirjoitettu...(ryhmähaast. ryhmä 6, 2000)

...että enemmän niinku mieltii niitä, että mitä nyt sitten mitkä on ihan oikeesti semmosia, että haluaakin lähtee sitä toimintaa muuttamaan, että mitä me ollaan täällä ikään kuin luvattu ja kirjoitettu... (ryhmähaast. ryhmä 5, 2001)

Opetussuunnitelman ensimmäisen version uudistamisen käynnistyessä päiväkotikoulu yhteisön perustamisesta oli kulunut kuusi vuotta. Tässä vaiheessa yhteisölle oli syntynyt yhteistä kieltä ja yhteistä sosiaalista todellisuutta huomattavasti enemmän verrattuna yhteisön aloitusvaiheeseen. Tämä näytti helpottavan myös päivittäistä kanssakäymistä.

Nyt on sen verran monta vuotta tässä kierretty, että aletaan kaikki jollain tapaa tuntea toisemme. Kun joku sanoo, niin tietää mitä toinen tarkoittaa, ei tarvi luulla mitään. (ryhmähaast. ryhmä 6, 2000)

...alussa oltiin arkoja mennä sanomaan, nyt on niin monta vuotta tehty töitä, että tiedetään jo, että miten tuolla ryhmässä toimitaan ja yhteisistä säännöistä ja jutuista on niin paljon puhuttu, niin luulis, että kaikilla on nyt kuitenkin joku yhteinen polku, niin uskaltaa puuttua kun tietää yhteisen linjan... (ryhmähaast. ryhmä 6, 2000)

Opetussuunnitelman laadintaprosessin toisen vaiheen (1999 - 2001) keskusteluissa näkyi, että muutaman vuoden yhteiset keskustelut ja yhdessä toimiminen oli lisännyt ja vahvistanut yhteenkuuluvuutta. Tämä oli nähtävissä muun muassa siinä, että keskusteluissa ei enää eroteltu erikseen päiväkotia ja koulua, vaan puhuttiin enemmän "meistä" yhtenä yhteisönä.

...pitemmällä perspektiivillä yhteisö on hitsautunut yhteen... (ryhmähaast. ryhmä 7, 2000)

...nyt koko henkilökunta asenteellisesti ajatteleekin, tää on yhteinen juttu... (ryhmähaast.ryhmä 7, 2000).

Prosessin toisessa vaiheessa oli myös nähtävissä, että oman reviirin puolustaminen oli vähentynyt ja kulttuurien välisiä raja-aitoja pystyttiin ylittämään. Tämä näkyi selkeimmin yhdysluokan lastentarhanopettajan ja luokanopettajan saumattomana yhteistyönä sekä laajemminkin esi- ja alkuopetusryhmien yhteisessä toiminnassa. Yhteisöllisyysysteemistä nousivat esille yhdessä eläminen ja ilon kokeminen, toisen arvostaminen sekä itsensä kokeminen tärkeänä osana yhteisöä.

...että jokainen kokee sen oman alueensa tärkeeks ja tehtävänsä tärkeeks, että siitähän se lähtee, että mä oon yks tästä porukasta, me ollaan porukka. (ryhmähaast.ryhmä 4, 2000)

...että kun me tullaan tänne aamusin hyvillä mielin, niin minusta se sittä tekee sen yhteisöllisyyden eikä se, että meillä on jotain kivaa muuta työn jälkeen ja ulkopuolella, koska eihän siihen voi velvoittaa. (ryhmähaast. ryhmä 4, 2000)

...niin mä aattelin sitten, että ..se yhteisöllisyys...eikös se niinku tavallaan pitäis olla meidän arkea, siten, että... yhteiset tilat ja niinku yhteinen vastuu kuitenkin tästä koko homman pyörittämisestä ja talosta ja lapsista. (ryhmähaast. ryhmä 4, 2000)

Henkilökunnan vaihtuvuus oli yksi syy opetussuunnitelmauudistuksen käynnistämiseen. Opetussuunnitelman toisen version laadintavaiheessa koettiin, että

henkilökunnan vaihtuvuus toisaalta lisäsi *uudistumishalukkuutta* ja antoi uutta lisäpotkua erityisesti päiväkodin ja koulun uusien yhteistyömuotojen kehittämiseen.

... murros siinä vaiheessa kun johtaja vaihtui ja koulun puolella opettajia, nähtävissä ihan selvästi, että on halu tehdä innokkaasti yhteistyötä... (ryhmähaast.ryhmä 2, 2000)

...no yks on, mikä on niin tän yhteistyön, siis koulun ja päiväkodin välisen yhteistyön, niin tota siinä on menty eteenpäin huima askel verrattuna siihen, mikä oli silloin kun mää tulin esimerkiksi tähän taloon... (ryhmähaast.ryhmä 3, 2000)

...täällä on opsiin painotettu tää yhteistyö, että tavallaan niinku, että sitten niinku tehtäis semmosia asioita, jotka oikeesti vahvistais sitä, että ois semmosia yhteistyömuotoja, että ne niinku sais näkemään toisen työtä enemmän ja pysähtyy toisen äärelle tai että ois semmosia kohtaamispaikkoja ja hetkiä... (ryhmähaast.ryhmä 8,2001)

Yhteiset juhlat ja tapahtumat sekä yhteiset päivänavaukset vakiintuivat osaksi koko yhteisön toimintaa ja niillä koettiin olevan myös yhteenkuuluvuutta lisäävä merkitys. Lisäksi uutena toimintamuotona käynnistettiin *yhdysluokkatoiminta* (tarkemmin luvussa 6.3) sekä esiopetusryhmien ja alkuopetusryhmien säännöllinen *sekaryhmätoiminta*.

...otettu alusta asti yhteiseksi nää lauluhetket, syystapahtumat, ne on talon tapa... (ryhmähaast.-ryhmä 1, 2000)

...olympialaiset oli varmaan nimenomaan tän syksyn semmonen selkeesti yhteisöllinen juttu... (ryhmähaast.ryhmä 1, 2000)

...musta oli hienot nuo meidän yhteiset kevätjuhlat, ett ne oli taas sit semmoset, jotka veti meidät yhteen... (ryhmähaast.ryhmä 1, 2001)

Toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa yhteisössä oli nähtävissä *avoimuuden* lisääntymistä jo siitäkin syystä, että monien työyhteisön jäsenten kanssa oli toimittu yhdessä monta vuotta, mutta myös siksi, että johtamistapa salli erilaisten näkemysten ja ristiriitojen tuomista esiin. Tässä yhteisön kehitysvaiheessa yksilön kokemus oli: "olen yksilö, työskentelen ryhmässä". Edellä mainittuja tunnusmerkkejä oli nähtävissä tämän toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa.

...tässä yhdeksättä vuotta mennään tiettyjen ihmisten kanssa, niin kyllä mää koen semmosta tuota niinku liittymistä ja tuota semmosta niinku lämpöä ja niinku ystävyyttä, toisiin enemmän toisiin vähemmän. (ryhmähaast.ryhmä 5, 2001)

...toisaalta, että jos asiat ...jostakin oikeudenmukaisuussyistä vaatii riitauttamista, niin kyllä niitä pitää uskaltaa riitauttaakin sitten. Että tämmöstä niinku elämistä on ehkä enemmän kuin aikaisemmin. (ryhmähaast.ryhmä 5, 2001)

... täällä on nyt enemmän keskusteltu, esimerkiksi näissä infotilaisuuksissa ja näissä kokouksissa, niin musta on ollu ihan hyvä, että ihmiset on ollu rohkeastikin eri mieltä kaikkien muitten kuullen. Että se semmonen hiljasuus mun mielestä tekee se painostavan olon, että mää oon tykänny siitä, ett vaikka joskus asiat on ollu kipeitä ja niistä on sillai keskusteltu, mutta ne on käsitelty kuitenkin. Ja se semmonen kuppikuntasuus ja semmonen toivottavasti semmonen takana päin puhuminen ehkä sitten vähenis... (ryhmähaast.ryhmä 6, 2000)

"Täällä annetaan vastuuta henkilökunnalle" - johtajuus osana yhteisön kehitystä. Toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa oli tarpeen tarkastella myös johtajuutta

osana yhteisön kehitystä, koska yhteisössä oli tapahtunut tutkimuksen ensimmäisen ja toisen vaiheen välisenä aikana johtajavaihdoksia. Opetussuunnitelmaprosessin ensimmäisen vaiheen jälkeen päiväkodin johtaja vaihtui. Väliaikaisena johtajana toimi päiväkodista valittu lastentarhanopettaja ja vajaa kaksi vuotta myöhemmin valittiin varsinainen päiväkodin johtaja, joka oli myös päiväkodin sisältä. Lisäksi koulun johtamisessa tapahtui samanaikaisesti muutoksia siten, että alkuvaiheessa johtaminen oli lähikoulun rehtorin tehtävänä, joka sittemmin siirtyi koulun luokanopettajalle.

Jos talon historiaa miettii, niin aika paljon, kun on jo kolmas johtaja. (ryhmähaast. ryhmä 5, 2001)

...että olihan se semmosta yhtä mylläkkää, kun ne johtajat vaihtui siinä niin monta kertaa.. haettiin sitä uutta linjaa. Sitä nyt on ehkä pysähtynyt, hyvällä tavalla pysähtyneempi tila, että pääsee jotenkin tasottumaan vähäsen ja löytämään uomiaan, kun ei koko ajan vaihdu. (ryhmähaast. ryhmä 5, 2001)

Tässä tutkimuksessa esimiehet painottivat johtamisessaan henkilöstön jaksamista ja hyvinvointia.

...en mä kauheesti perusta noista hallintorutiineista... (ryhmähaast. 2001)

...just tää niinku henkilöstön jaksaminen, kyllä niinku on se, että tehtäis niin ku mielekästä hommaa ja mielekkäitä töitä... (ryhmähaast. 2001)

...henkilökunnan huomiointi...sen ei tarvi olla kovin kummosta, mut se niin ku auttais vielä jaksamaan entistä paremmin... (ryhmähaast. 2001)

Opetussuunnitelmaprosessin toisessa vaiheessa sekä johtajien että yhteisön jäsenten esittämät näkemykset johtamisesta olen koonnut seuraavaan taulukkoon (taulukko 12).

TAULUKKO 12 Henkilökunnan ja johtajien kuvaukset johtamisesta opetussuunnitelman laadintaprosessin toisessa vaiheessa

<i>Henkilökunnan kokemukset johtamisesta</i>	<i>Johtajien käsitykset omasta roolistaan</i>
<ul style="list-style-type: none"> - demokraattisuus, eri ammattiryhmiä kohdellaan tasavertaisesti, kaikkia työntekijöitä kuunnellaan - itseohjautuvuus, annetaan vastuuta henkilökunnalle, annetaan luottamusta henkilökunnan ammattitaidolle - tukee meidän tekemisiä - annetaan tilaa hengittää, ei jyrätä - salliva, avoin, monenlaiset kokeilut sallitaan - kokouksissa uskalletaan olla eri mieltä - päätöksentekoon kaivataan lisää jämäkkyyttä - johtoryhmän toimintaa selkiytettävä 	<ul style="list-style-type: none"> - ajankäytön ongelma; toimistorutiinit vie kohtuuttomasti aikaa - itseohjautuvuus; johtajan tehtävänä luoda puitteet henkilökunnan toiminnalle - henkilökunnan jaksamiseen kiinnitetään huomioita - henkilökunnan oman työn arviointia kehitettävä edelleen - esimies - alais-keskustelut - vanhemmat vielä enemmän perustoimintaan mukaan - kasvatusvastuu - avoin vuoropuhelu vanhempien kanssa - pitkäjänteisyyttä johtamiseen

Yhteisön jäsenet kokivat johdon korostaman *itseohjautuvuuden* lisänneen myös vastuun ottamista. Johtajat sallivat erilaiset yhteisön jäsenien ehdottamat kehittämiskokeilut ja niitä olikin samanaikaisesti menossa useampia.

...annetaan hurjan paljon luottamusta henkilökunnan ammattitaidolle ja eikä sitä tarvii niinku vahtii, että ootteks te nää hommat tehny tai teidän pitäis tehdä, vaan luotetaan siihen, että nää ihmiset osaa... (ryhmähaast. ryhmä 3, 2001)

...korkea moraali on mun mielestä työntekoon, on monenlaista kokeilua... (ryhmähaast. ryhmä 3, 2001)

...ett semmonen olo on, että mä saan toteuttaa itteeni ja ideoita ja kehitellä... (ryhmähaast.ryhmä 4, 2000)

Itseohjautuvuuteen pyrkiminen oli opetussuunnitelmaprosessin toisessa vaiheessa johdon taholta voimakkaammin esillä kuin aikaisemmin. Tämä uusi tilanne vaati myös yhteisön jäseniltä oppimista. Tämä näkyi siinä, että ryhmien sisäisten ja ryhmien välisten ristiriitojen selvittämiseen jotkut olisivat halunneet välittömästi johdon ratkaisua kun taas johtajat itse halusivat ratkaisujen tekemisen asianomaisille ryhmille *“ainakin mää oon pyrkiny noissa ryhmissä sillä tavalla, että ne on aika lailla itseohjautuvia”*.

Tiivistän lopuksi (taulukko 13) toimintatutkimuksen toisen vaiheen tuloksia tutkimusprosessin kulun, opetussuunnitelman kehittämisen sekä yhteisöllisyyden rakentumisen osalta. Toimintatutkimuksen 3. syklin aikana jatkoin tutkijana teoreettista perehtymistäni yhteisöllisyyskysymysten lisäksi ikäryhmiin sitoutumattomaan opetukseen, moniammatilliseen yhteistyöhön sekä ammattikulttuurikysymyksiin. Tiedonkeruumenetelminä olivat opetussuunnitelmaryhmän palaverista tehdyt muistiinpanot, koko henkilöstön ryhmähaastattelut, yhdysluokan opettajien haastattelut (neljä kertaa), yhdysluokan lasten vanhemmille avovastaustyyppinen kysely sekä yhdysluokan lasten haastattelu. Haastatteluista tekemiäni alustavia analyysituloksia esitin yhdysluokan opettajille ja koko yhteisölle.

TAULUKKO 13 Tutkimusprosessi ja tutkijan toiminta sekä opetussuunnitelman kehittäminen ja yhteisöllisyyden rakentuminen opetussuunnitelman uudistamisvaiheessa (toimintatutkimuksen 3. sykli)

<i>Tutkimusprosessi, tutkijan toiminta</i>	<i>Opetussuunnitelman kehittäminen</i>	<i>Yhteisöllisyyden rakentuminen</i>	<i>Ops-prosessin vaihe; yhteisöllisyyden rakentumisen vaihe</i>
<p>-teoreettista syventämistä (yhteisöllisyys, ammatillinen yhteistyö, yhdysluokkatoiminta)</p> <p>- havainnointi: opetussuunnitelmapalaverit, koko henkilöstön ryhmähaastattelut, kysely neljälle työyhteisön jäsenelle, yhdysluokan opettajien ja lasten haastattelut, kyselyt yhdysluokan lasten vanhemmille</p> <p>- haastattelujen alustavaa analysointia ja analyysitulosten pohjalta keskustelua yhteisön koulutustilaisuudessa sekä yhdysluokan opettajien kanssa</p>	<p>- opetussuunnitelman ensimmäisen version toteutumisen arviointia, jonka pohjalta suunnitelma opetussuunnitelman uudistamisesta</p> <p>- toiminta-ajatuksen ja toimintaperiaatteiden tarkistamista</p> <p>- sisällöllisiä muutoksia uusien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta</p> <p>- opetussuunnitelman laajentaminen: 3 - 5-vuotiaiden ryhmät ja alle 3-vuotiaiden ryhmät mukaan</p>	<p>- yhteisen kielen vakiintuminen</p> <p>- yhteisöllisyyden tunteen vahvistuminen (puhutaan "meistä" yhtenä yhteisönä, oman reviiirin puolustaminen vähentynyt)</p> <p>- luottamuksen lisääntyminen</p> <p>- yhdessä toimiminen, raja-aitojen ylittäminen, moniammatillinen yhteistyö (yhdysluokka, eskarit-epuut-sekaryhmätoiminta)</p> <p>- johtamiskulttuuri: vastuuta koko henkilökunnalle - vastuuta tiimeille opetussuunnitelmatyössä aikaisempaa enemmän</p>	<p><i>Opetussuunnitelman kehittäminen</i></p> <p>- praktis-emansipatorinen vaihe (Grundy 1987)</p> <p><i>Yhteisöllisyyden rakentuminen</i></p> <p>- tavoitetietoinen yhteisö (Himberg 1996); itsetuntonen yhteisö (Murto 1992)</p>

Prosessin toisessa vaiheessa opetussuunnitelmatyössä painottui praktis-emansipatorinen toiminta. Opetussuunnitelman ensimmäisen version uudistamista haluttiin koko yhteisönä, koska ongelmana koettiin, että opetussuunnitelma ja käytännön toiminta eivät kohtaa. Myös esiopetuksen osalta toivat uudet valtakunnalliset Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) muutoksia. Arvioidessaan esiopetuksen osalta tehtyjä muutoksia haastateltavat eivät tuoneet juurikaan esille lapsen oppimiseen liittyviä kysymyksiä. Vastaavia havaintoja on tehnyt myös Niikko (2002) selvittäessään esiopetuksessa toimivien lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetuksesta, esiopetusikäisestä lapsesta, esiopetuksen tavoitteista ja sisällöistä sekä omasta toiminnastaan.

Päiväkoti-koulu-yhteisön monivuotinen toiminta lisäsi yhdessä toimimista, luottamusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opetussuunnitelman laadinta-prosessin toisessa vaiheessa tapahtui aikaisempaa enemmän raja-aitojen ylittämistä ja moniammatillista yhteistyötä. Yhteisön toiminnassa oli nähtävissä

tavoitetietoisien (ks. Himberg 1996) ja itsetuntoisen (ks. Murto 1992) yhteisön tunnusmerkkejä, jotka näkyivät kommunikaation lisääntymisenä, kykynä keskustella ongelmista, yhteenkuuluvuuden tunteen voimistumisena (puhutaan "meistä" eikä päiväkodista ja koulusta erikseen) sekä kasvatuksen ja opetuksen yhdessä kehittämisenä.

6.3 Yhdessä oppimista yli hallinto- ja ammattirajojen - yhdysluokan toiminnan ja yhteistyön kokemuksia ja arviointia

Tässä luvussa analysoin lähemmin yhdysluokan lastentarhanopettajan ja luokanopettajan kokemuksia ja arviointia yhdysluokan pedagogisen toiminnan kehittämistä sekä työparina toimimisesta. Yhdysluokalla tässä yhteydessä tarkoitetaan 6-vuotiaista esikoululaisista ja peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaista muodostettua ryhmää, jossa työparina toimivat lastentarhanopettaja ja luokanopettaja. Analyysi perustui yhdysluokan opettajille tekemääni neljään haastatteluun. Haastatteluaineiston analyysin tukena oli myös videomateriaalia sekä oma havainnointimateriaali luokan toiminnasta. Yhdysluokan toiminnan kehittäminen ja arviointi muodostivat toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa oman erillisen syklin.

6.3.1 Koulunkäyntiä, eskaria vai jotain muuta?

Lastentarhanopettaja ja luokanopettaja asettivat yhdysluokan kehittämislle seuraavia tavoitteita: kehittävän toiminnan ja haasteiden tarjoaminen lasten yksilölliset valmiudet ja tarpeet huomioiden, vertaisoppiminen, lastentarhanopettajan ja luokanopettajan ammatillisen osaamisen yhdistäminen ja hyödyntäminen esiopetusikäisten ja ensiluokkalaisten kasvatuksessa ja opetuksessa sekä asiantuntijuuden jakaminen ja oman ammatillisuuden laajentaminen. Pedagogisena lähtökohtana oli esiopetuksen ja perusopetuksen työ- ja toimintatapojen kehittäminen. Yhdysluokan toiminnan kehittämistä pidettiin päiväkotikoulu-yhteisössä alusta asti pitempiaikaisena prosessina.

... kun tässä ei oo semmosta yhtä sapluunaa minkä mukaan lähetään sitte tekemään vaan tää on sitä, että hakee, semmosta tunnustelua ja se, että palaset ei loksahda yhenkään puolen vuoden aikana... vasta tän koko vuoden jälkeen osaa eritellä ja on nähmy laajasti koko vuoden skaalan kaikkineen hommineen, tekemisineen ja tavoitteineen mikä on että tavallaan että onko saavutettu kuitenkin ne tavoitteet niinku esimerkiks mitä ite aattelee eppuluokkalaisen kohalta vaikka välil tuntuu sillai että olis tarpeenki enemmänki painottaa siihen mielikuvitusmaailmaan ja leikkiin ja semmoseen... (ryhmähaast. 2000)

Varsinkin alkuvaiheessa ammattikulttuurien yhteentörmäyksiltä ei voitu välttyä, kun yhdysluokan toimintaan haluttiin sisällyttää sekä päiväkodin että koulun toimintakulttuuria. Päivittäinen yhdessä toimiminen paljasti myös sen, kuinka vieras toisen ammattiryhmän työnkuva ja toimintakulttuuri oli todellisuudessa. Tosin yhtenä syynä tähän oli, että yhdysluokan toinen opettaja aloitti uutena työntekijänä. Siten hänellä ei ollut kokemusta päiväkotikoulu-yhteisön yhteisistä

opetussuunnitelmakeskusteluista, joissa samalla tutustuttiin ainakin keskustelun tasolla toisen työhön, ajatteluun ja toimintakulttuuriin.

...ja sitten niinku monia asioita mä oon niinkö ihan säpsähtäny, että ai niin tää kuuluu päiväkotirytymin, esimerkiksi ihan lasten aikatauluista ja kaikista totutuista rutiineista ja semmosista, jotka on tosin hyviä niinkö vaikka kuusivuotiaitten ulkoilut ja tämmöset rutiinit, jota niillä on ollut niin siihen on niinkö törmänny ihan kans ihan uutena ja tavallaan niinkö että ne pitää kans niinku tavallaan sisäistää kantapään kautta. (ryhmähaast. 2000)

...ja sitten ne kulttuurit ja tavat, jotka on niinkö päiväkotiryhmistä tuttuja heille eskarilaisille niin siinä niinkö jotenkin on tämmöstä tasapainoilua, että mikä on se kultainen keskitie niinku että otetaan ne molemmat, molempien niinku tarpeet ja tavoitteet huomioon... että siinä niinkö vieläkin niinkö tuntuu että ei yhtään niinku semmonen balanssi tullu vielä kohdalleen... (ryhmähaast. 2000)

Yhdysluokan opettajat kokivat *ristiriitaa* alkuopetuksen osalta siinä, miten noudattaa tuntikehystä ja miten toiminta olisi lapsen kannalta kokonaisvaltaista ja lapsilähtöistä oppiainelähtöisyyden sijasta.

...että niinku valtakunnallisellakin tasolla, että mitä raameja meillä justiin nämä opetussuunnitelmaperusteet nämä näin niinku asettaa ja justiin nämä niinku alkuopetuksen nämä niinku ainesisällöt ja nämä tuntimäärät...kuinka sitten niinku muuttaa toimintaa niinku enempi vaikka kokonaisvaltaisemmaks..kun on sitten näitä paineita, että pitäis niinku tietyt tuntimäärät pystyä viemään läpi...(ryhmähaast. 2001)

...eskarilaisille niinku ihan opetussuunnitelman pohjalta.. on paljon enemmän semmosta vapaampaa, väljempää...eppuluokan tavoitteissa tulee niinku että keinolla millä hyvänsä niin jo pitää yrittää saada niinku taitoja niinku tiedollisella alueellakin niinku jalostettua eteenpäin...(ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokan opettajien keskusteluissa oli nähtävissä lastentarhanopettajan ammattikulttuurille ominainen näkemys lapsen *kokonaisvaltaisesta* kehityksestä sekä luokanopettajan ammattikulttuurille ominainen *oppiainejako* ja *oppiainelähtöinen* näkökulma lapsesta kulttuurin ja tiedon uudelleenluojana.

... perinteisessä eskaritoiminnassa... ei ole niitä tuntikehyskiä... niin ei ole semmonen hoppu ja semmonen paine, vaan voi kokonaisvaltaisesti niinku lähteä ... on aikaa enempi pysähtyä ja kuunnella sitä lasta ja lähteä siitä niinku oivaltaen eteenpäin ... ja johonki asiaan niinkö paneutua enemmän. (ryhmähaast.2000)

... on tää niinku semmonen iso kysymys tai jotenkin ristiriita sitten tää, että kun ekaluokkalaisilla on niin paljon niitä tavallaan niitä opetuksellisia tavoitteita ja vaatimuksia, että lyökö se vähän korville tässä sitten kun nää on yhdessä. (ryhmähaast. 2000)

Lastentarhanopettajan ja luokanopettajan yhdessä toimimisen seurauksena alkuopetuksen ainejakoisuutta ja tiedollisten tavoitteiden painottumista tärkeämmäksi näytti nousevan lapsen *koko persoonallisuuden* huomioiminen opetustilanteissa.

...että tässä mitä voidaan niinku oppia niinku koulun väki ja alkuopetuksen väki...että siitä niinku tingittäis tai osattais tinkiä, että tieto on haihtuvaista ja se tulee ja menee, tärkeintä on lapselle se, että se oppii luottaa itseensä ja ottaa ja hakee sen tiedon...ja just niinku kokonaisvaltaista enemmän semmosta asioitten käsittelyä. (ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokan opettajien kokemus oli, että esikoululaisten ja ensimmäisen luokan oppilaiden yhteinen tuntimäärä, 13 tuntia, koettiin liian suurena. Tämä oli erityisesti luokanopettajan näkemys, jonka "painolastina" oli tuntikehyksen noudattaminen ja huoli opetuksellisten tavoitteiden saavuttamisesta.

...tää niinku tuntimääräjuttu, että tää on aika paljon, kun täällä on 13 yhteistä, että tavallaan, että sitä vois pikkasen hellittää, että lähtis niinku tavallaan, sit se vois dla vieläkin tehokkaampaa se aika, jos niitä ois vaikka kymmenenkin tuntia...Se ei ois niinku uuvuttavaa se jatkuva toisen läsnäolo. (ryhmähaast. 2001)

Toisaalta opettajat kantoivat huolta lasten jaksamisesta ja halusivat antaa riittävästi tilaa lapsen *elämyksille, kokemuksille ja leikille*. Tässä kohtaa tulivat punnittavaksi ja arvioitavaksi toisaalta koulumainen, *oppiainelähtöinen* toiminta ja toisaalta *lapsesta lähtevä*, lapsen omaehtoinen toiminta. Erityisesti esikoululaisten omaehtoiseen toiminnan lisäämiseen näytti olevan tarvetta.

...niinku ei pidettäis semmosta liika kiirettä ja että annettais tilaa niille elämyksille ja kokemuksille ja eikä aina vaan niinku möyhitä sitä maaperää, koska siitä tiedetään, mitä niinku siitä seuraa, sitten ei kasva mikään. Ett niinku huomaa sen, että niinku on monia asioita niinku huomaa, että eskarivuonna jo tehdään, mitä tehdään epullakin.(ryhmähaast. 2001)

...että ei mentäis siihen buumiin, että kaikki pitää niin kauheen niinku olla koulumaista eskarissa, että nyt kun tulee tää ihan lakisääteinen nii, että suotais semmonen niinku semmonen lepposa eskarivuosi niille, jotta ne jaksais, koska se on kuitenkin eppuluokkalaisille, niin siinä tulee jo niin kauheen semmosia tavoitteita...ett niinku se tuntuu jo enemmän työltä väliin...(ryhmähaast. 20)

...ja tästä just mikä aiheuttaa tätä niinku paineita sitte eskarilaisen maailmaan, mä ite ainakin koen sen, et sen elämä saa olla vielä leikkiä, painokasta leikkiä ja siis mielikuviitusmaailmassa olemista...ja kuitenkin on taas koulun puolelta tuntikehyssuunnitelma jota on pitäny noudattaa. (ryhmähaast.2000)

Yhdysluokan pedagogisessa toiminnassa pyrittiin hyödyntämään lasten erilaisia tietoja ja taitoja sekä *vertaisryhmää* lapsen oppimisessa. Nämä tulivat selkeimmin esille *yhteisissä projekteissa*, joissa esikoululaisista ja ensimmäisen luokan oppilaisista koostuvissa kotiryhmissä tutkittiin yhdessä asioita opettajien kanssa.

...että otettais niinku erilaiset kyvyt ja taidot huomioon ja tehtäis sen mukaan niinku erilaisia toiminnallisia pienryhmiä ja tämä nytten, tuossa on nuo meidän kotiryhmät, joissa on näitä eläintutkimuksia tehty...mutta myös tää lasten taidot huomioon ottaen, ett siinä on niinku apua toinen toisilleen...ja sitten vielä muista ryhmistä...innokkaimmat menneet avuksi toisille, että se on ollu oikein ilo nähdä. Tää aihe on ollu lasten oppimisen kannalta semmonen, että ne on oppinut toisiltaan. (ryhmähaast. 2001)

Talvieläimet-teemaa toteutimme yhteistoiminnallista työtä soveltaen. Kukin lapsi valitsi itselleen jonkin luonnossa liikkuvan eläimen. Samoista tai samanlaisessa elinpiirissä elävistä eläimistä muodostimme kotiryhmiä. Yksin ja yhteisvoimin tässä pienryhmässä lapset etsivät tietoa ko. eläimestä omaan ajatuskarttaansa. Koontavaiheessa kukin kertoi omin sanoin ajatuskartan pohjalta omasta eläimestään (opet avustivat tarvittaessa). Toiset tekivät tarkentavia kysymyksiä ja näin lasten valitsemat eläimet tulivat toisille tutuiksi. (ryhmähaast. 2001)



KUVA 3 Lapsi esittelemässä tutkimaansa eläintä (talvieläinprojekti)



KUVA 4 Talvieläinprojektin yhteisiä tuotoksia

Tällaisen integroidun opetussuunnitelman toteuttamisessa keskitytään laajemman teeman tai projektin ympärille, mikä antaa lapsille mahdollisuuden työskennellä yhteistoiminnallisesti sekä tutkia omia kiinnostuksen kohteitaan (ks. myös Bredekamp & Copple 1997). Lasten ja aikuisten yhteiset projektit, joissa tutkitaan ja kyseenalaistetaan yhdessä, selitetään ja perustellaan omia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä synnyttävät samalla ristiriitatilanteita, jotka ovat merkityksellisiä lapsen oppimisen kannalta.

Yhdysluokan pedagogisen toiminnan kehittämisessä oli nähtävissä jo visio seuraavasta vaiheesta, luokattomaan systeemiin siirtymisestä, joka tosin vaatisi yhdysluokan lisäksi yhteisön laajempaa sitoutumista vision kehittämiseen.

...jotenki tuntuu, että me ollaan semmosessa niinku murrosvaiheessa, ett niinku on toisaalta semmonen kutkutteleva juttu ja sykkivä, että tää on tämmönen luokaton eteneminen. Siellä kummittelee kuitenkin joku, niin onko se siellä uskon puute. Sit siellä on eri hallintokunnan niitten tuomat jotkut jutut, mut kuitenkin semmonen niin tavallaan niinku elää tässä jo meidänkin tässä jutussa näin...(ryhmähaast. 2001)

Hyöty lapselle. Yhdysluokan opettajat kokivat eri-ikäisten lasten yhdessä toimimisen lapsen oppimisen kannalta rikastuttavana. Yhdysluokan toiminnan yhtenä tavoitteena oli, että kaikki voivat *oppia toisiltaan*, ei vain niin, että pienemmät oppivat isommilta. *Apuopettajan* ja oppijan roolissa voivat toimia sekä esikoululaiset että ensimmäisen luokan oppilaat. Myös opetussuunnitelmien perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosiluokat 1-2 2002) tuodaan esille vuorovaikutus ja vertaisryhmän merkitys lapsen oppimisessa.

... niin mä oon ainakin ite kokenut sen sillai myös, että ne (eskarilaiset) on myös saaneet semmosia haasteita sitten eppulaisilta, jota ei välttämättä erilliset eskariryhmäläiset oo saaneet...(ryhmähaast. 2001)

...sitten kun oli joku tehtävä, jossa tarvittiin vaativampia taitoja, niin sitten siinä joskus oli joku eskarilainen oli pätevämpi lukemisessa ja oivaltamisessa kun eppulainen vielä, että ne meni ristiin taidollisesti ja että jokainen, pyrittiin niinku antamaan niille semmosia innostavia sen yksilön taitojen tasosta haastetta... (ryhmähaast. 2001)

...kun oli tää eläinprojekti, niin mehän pantiin niitä vähän sillai, että ne pystyis auttamaan toinen toistaan ja sitt esimerkiksi ne suunnistusjutut ja kaikki, kun piti kirjottaa ja muuta, niin siinä oli pareittain semmosia, jotka pysty toimimaan, että niillä tuli sitä yhteistyötä siinä tavallaan taidollisestikin huomioituna.(ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokan opettajat kokivat eri ikäisten lasten yhdessä toimimisen myös lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen kannalta merkityksellisenä.

...ja sitten ne oli väliin niinku apuopettajina toinen toisilleen...että semmonen apuopena toimiminen, se ruokkii hirveesti semmosta oikeeta niinku tavallaan toisen huomaamista ja huomioimista sillai, että ei vaan olla aina kykyjen pohjalta niinku tekemisissä. (ryhmähaast. 2001)

...ett sen (lapsen) tulee nähdä, että mua tarvitaan jossakin, se on hirveen tärkeä sosiaalisen kasvun paikka, että mun ei tarvii aina olla itsekäs kun tuntuu tänä aikana tää lapsissa tää itsekkyyys vaan ...kelle mä voisin olla avuksi ja ketä mä voisin auttaa... (ryhmähaast. 2001)



KUVA 5 Koko ryhmän yhteinen hampurilaisbaari-leikki (kansainvälisyysprojekti)

Yhdysluokan opettajien kokemus oli, että esiopetusikäisten ja ensimmäisen luokan oppilaiden toimiminen yhdessä tuotti lapsille iloa, toi haasteita sekä antoi lapsille luottamusta omiin kykyihin. Lisäksi opettajat kokivat, että yhdessä toimiminen opetti lapsille erilaisuuden huomioimista ja yhteistoiminnallisuutta.

...ett kyllä mä oon niinku ilonen, että näkee lasten kasvoilta sen ilosen hymyn ja ne on tyytyväisiä, ilosia ja musta tuntuu, että niillä on tullu niitä onnistumisen elämyksiä, ett ne on jotenkin päässy niinku pätemään ja olemaan ja niinku tuntenut ittensä tärkeiks täällä... (ryhmähaast. 2001)

...kyllä musta ainakin henkkoht, niin enemmän on ollu antoisaa ja niinkö tosi rikastuttava ja semmonen niinku hyöä kokemus...ja sitten niinku lasten kannalta, että ne kasvaa sen erilaisuuden näkemiseen, siis sen huomioon ottamiseen ja hyväksymiseen siinä, ett ei tarvi kaikkien olla samalla viivalla, mutta me voidaan toimia yhdessä ja täydentää toisia... (ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokassa toteutetut laajemmat yhteisprojektit koettiin onnistuneina. Laajempien kokonaisuuksien toteuttamisen myötä myös kirjojen ja tehtäväkirjojen käyttö näytti luokanopettajalla vähentyneen aikaisempaan verrattuna. Tämä antoi toisaalta väljyyttä toiminnan suunnittelulle ja toteutukselle, mutta vaati enemmän suunnittelu-aikaa.

...nyt mitä me ollaan suunniteltu nää aihekokonaisuudet, niin musta ne on hirveen hyviä... (ryhmähaast. 2001)

...ehkä suurin projekti, joka oli tää talvieläimet, että sitä integroitiin eri aineisiin sitten ja tehtiin niin se oli oikein antoisaa niinku sillai niinku itellekin uutena kokemuksena... (ryhmähaast. 2001)

...ja että se mikä on muu ainakin tänä vuonna vapauttanut, että meillä on aivan äärettömän vähän ollu näitä niinku kirjoja ja tehtäväkirjoja.. että ainut joka meillä on ollu... aapinen ja sitten äidinkielen tehtäväkirja... (ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokan toiminnassa törmättiin usein tilojen ahtauteen. Kahden opettajan ohjausta olisi voitu vielä paremmin hyödyntää, jos olisi ollut mahdollista jakaa ryhmää entistä enemmän eri kokoonpanoihin toiminnasta riippuen.

...ainakin osaltani niin täytyy vähän harmiks todeta, että...että jos meillä ois ollu puitteet erilaiset, ett meillä ois ollu enempi toimitilaa niin me oltais saatu sitä semmosta tilanneherkkää eriyttämistä, semmosta lasten voimavaroista tapahtuoa niinku pienryhmiin jakautumista ja toiminnan muuttamista erilaiseks...(ryhmähaast. 2001)

...ollaan yhdessä aloitettu luokassa jotakin, eppulaiset on jatkanut vähän niinku syventävästi sitä asiaa eteenpäin ja eskarilaiset on saattanut sitten niinku siirtyä niinku työstämään sitä asiaa toisella tavoin ja sen jälkeen siirtyä vaikka leikkimään sinne niin tuota siinä vähän on tullu semmonen, pikkusen semmonen alistettu tunne, että minun on suotava heille työrauha, joilla on oppivelvollisuus ja sitten hei, että tyst, tyst ja kuitenkin heillä on oikeus olla muutakin kuin tyst...että jos lähtee jatkossa toteuttamaan niin siinä olis rahkeita toteuttaa eri laila...(ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokan lasten haastatteluista kävi ilmi, että lapset kokivat esikoululaisten ja ensimmäisen luokan oppilaiden yhdessäolon myönteisenä. Perusteluina olivat kaverit ja leikkiminen. Erityisesti ensimmäisen luokan lapset kokivat, että ”kun on esikoululaisia, niin voi leikkiä”. Yhdysluokan lapsilta kysyttiin haastattelussa ketkä yhdysluokan kaksi lasta he mieluiten valitsivat leikkikavereikseen. Kaikki lapset halusivat kavereikseen itsensä kanssa samaa sukupuolta olevat lapset ja esikoululaiset ja ensimmäisen luokan oppilaat nimesivät kaksi parasta kaveria samasta ikäryhmästä. Kuitenkin lapset leikkivät ja toimivat päivittäin paljon erikäisten kanssa, erityisesti esikoululaiset ja ensimmäisen luokan pojat toimivat ulkotilanteissa yhdessä. Tulos on samansuuntainen Karweitin ja Hansellin (1983, 32-33) sekä Berndtin (1988, 161) tutkimustulosten kanssa.

Yhdysluokan lasten vanhemmille tehdyssä kyselyssä myös vanhemmat näkivät yhdysluokan vertaisryhmän merkityksen leikkikavereiden ja sosiaalisten suhteiden muodostumisessa. Lisäksi vanhemmat näkivät vertaisryhmän merkityksen oppimisessa, jossa eri ikäiset lapset toimivat yhdessä, oppivat toisiltaan sekä opettavat toisiaan. Vanhemmilla oli suurimmaksi osaksi myönteinen käsitys yhdysluokan lasten keskinäisistä suhteista.

Vanhempien kuuleminen yhdysluokkaa koskevassa päätöksenteossa sekä yhdysluokasta saatujen kokemusten arvioinnissa oli osa yhdysluokan toiminnan kehittämistä. Yhdysluokan lasten vanhemmat haluttiin ottaa tasavertaisina kumppaneina lastaan koskevaan päätöksentekoon. Yhdysluokan lasten vanhempia toimi myös vanhempaintoimikunnassa, jonka toiminta oli osa opetussuunnitelmaprosessia. Vanhempaintoimikunta laati muun muassa lasten vanhemmille arviointikyselyn esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä sekä esi- ja alkuopetuksen toteutuksesta.

Yhdysluokan toiminnan aloitusvaiheessa opettajat olivat tyytymättömiä tekemäänsä ratkaisuun vanhempien osallistumisesta. Yhdysluokan toiminnan alussa esikoululaisten lasten vanhemmat osallistuivat koko päiväkodin vanhemmille tarkoitettuun tiedotus- ja keskustelutilaisuuteen ja ensimmäisen luokan

lasten vanhemmat puolestaan koulun vanhemmille tarkoitettuun tilaisuuteen. Kuitenkin yhdysluokan opettajien mielestä olisi ollut hyödyllisempää järjestää yhdysluokkaa koskeva oma tiedotus- ja keskustelutilaisuus kaikille yhdysluokan lasten vanhemmille. Alkuvaiheen tilannetta opettajat arvioivat hämmentävänä, josta jäi paljon opittavaa.

...oli semmoinen tunnusteleva olo...millä lailla me voidaan olla aivan itsenäisiä ja tehdä ja toimia itsenäisesti, että nyt on avautunut silmät, että tähän monipuolisempaan toimintaan tai sillai, että järjestetään yhteisiä vanhempainiltoja... (ryhmähaast. 2001)

...sais semmosen yhteisöllisyyden tunteen niihin yhdysluokan vanhempiinkin, että ne lähtis tekemään niinku heidän lastensa parhaaksi yhteistyötä....että se mua niinku häiritsi, että tätä ei jollain lailla oltu niinku tarpeeksi pitkälle mietitty kun käynnistettiin syksyllä, että jotenkin jätettiin yksin siinä...ois tarvinnut enemmän sitä tukee sitten, yhteisyyttä... (ryhmähaast. 2001)

...että ois saanut sitä vanhempien tukeakin tämmöseen ja uskoa siihen, että tää on niinku hyvä juttu... (ryhmähaast. 2001)

...kuitenkin tuntuu, että ei oo tullu lyöneeks laimin vanhempia ja niiden vaikuttamismahdollisuuksia ja sillä lailla, että semmoinen tunne ei oo, mutta se, että he ois voinut kokea vielä semmosen yhteisöllisyyden keskenään, ne eppu- ja eskarivanhemmat keskenään. (ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokan opettajat pitivät vanhempia ajan tasalla yhdysluokan tapahtumista ja heitä aktivoitiin mukaan yhdysluokassa meneillään oleviin teemoihin ja projekteihin "yhteisten kotitehtävien" avulla. Vanhempien osallistumista entistä laajemmin yhdysluokan toimintaan tulisi kuitenkin kehittää edelleen.

...että kuitenkin vanhemmat eli sen toiminnan mukana siellä kotikenttätuntumassa, että meillä näitä lappusia lähti joka viikko liikkeelle, mitä projekteja tehdään ja mitä pitäis kerätä ja mitä pitäisi tuoda ja ne hirveen innokkaasti toi...(ryhmähaast. 2001)

...sekin oli hirveen hyvä, että aktivoitiin, että niillä ees synty kotonakin enemmän semmosta tutkiskelua, että yhtäkkiä pohdittiinkin jotain mennyttä aikaa, minkälaisia oli isovanhempien sadut, lempisadut, niin niitten kanssa samalla tuli tämmöstä sukupolvien välistä kanssakäymistä. (ryhmähaast. 2001)

...kun ties, että oli vanhempia sillai kotona, että ois voinut enemmänkin pyytää niitä kaveriksi tekemään tunnillekin vaikka jotain juttuja tai kun suunniteltiin projekteja... (ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokan opettajat kokivat saavansa vanhemmilta tukea ja kannustusta.

...niin sieltä tuli tuli semmoinen rehellinen ja kannustava palaute..ja usko siihen meidän tekemään työhön, vaikka saatto, että osalla oli enempi jollain vähempi niitä ennakkoluuloja, mutta kuitenkin ne koko ajan oli hengessä mukana ja kannustivat ja antovat semmosta hyvää palautetta...(ryhmähaast. 2001)

...ja ne on huomanneet, että tää on ollu paljon parempi, että ollu yhdelle lapselle paljon enemmän aikaa kun on ollut kaksi aikuista jakamassa ja se toimintakulttuurien rikastaminen, joka tuli siihen. (ryhmähaast. 2001)



KUVA 6 Vanhemmat tutustumassa yhdysluokan lasten päivään

Vanhempien kokemukset omasta osallistumisesta vaihtelivat vanhempien kesken, osa vanhemmista koki yhteistyön melko vähäiseksi, osan mielestä ei ollut tarvetta enempään, koska kaikki sujui hyvin. Muutamat vanhemmat olivat tekemisissä keskenään myös yhdysluokan toiminnan ulkopuolella esimerkiksi lasten harrastusten parissa. Päivittäistä kanssakäymistä syntyi lähinnä lasten tuomis- ja hake- mistilanteissa.

Tiivistäen yhdysluokan pedagogisen toiminnan kehittämistä näytti alkuvaihe olleen vielä jäsentymätön ja luonteeltaan tasapainon etsimistä. Alkuvaiheen keskusteluissa nousivat esille *hallinnollis-organisatoriset* tekijät kuten tuntikehysjärjestelmä, päiväkodin päivärytmi ja koulun aikataulu, yhdysluokan toimintaan vaikuttavat hallinnolliset kysymykset, etenkin esimiesten taholta ohjeiden puute, opetuksellisten tavoitteiden korostuminen erityisesti ensimmäisen luokan toiminnan suunnittelussa sekä kahden organisaation tuomat erilaiset toimintakulttuurit ja niiden järkevä hyödyntäminen uskaltamalla purkaa myös entisiä käytäntöjä.

Yhdysluokan toiminnassa elettiin *tuotoskeskeisyyden ja prosessikeskeisyyden* ristipaineessa. Vastaava ilmiö oli nähtävissä myös Johanssonin (1999) esikoulun, koulun ja vapaa-aikatoiminnan yhteistyötutkimuksessa. Yhdysluokan toiminnan suunnittelussa keskustelu liikkui paljon tuntikehysjärjestelmän ja toisaalta kokonaisvaltaisen, eheyttävän toiminnan ympärillä. Varsinkin luokanopettajalla oli huoli sekä erillisten oppiaineiden tuntimääristä että ensimmäiselle luokalle asetettujen tavoitteiden toteutumisesta, jonka takia etenkin luokanopettaja koki esikoululaisten ja ensimmäisen luokan oppilaiden yhteisten tuntien määrän liian suurena.

6.3.2 Oppimiskumppanuutta ja yhdessä oppimista

Yhdysluokan toiminta, joka mahdollisti kahden ammattikulttuurin kohtaamisen ja kahden osaamisyhteisön päällekkäisjäsenyyden asetti samalla monenlaisia haasteita *moniammatilliselle* työtavalle. Yhdysluokan toiminta oli lastentarhanopet-

tajalle ja luokanopettajalle osittain vierasta kun ensimmäistä kertaa oltiin kehittämässä toimivaa pedagogiikkaa yhdysluokalle.

...jos miettii tätä talon historiaa... että nyt tää on niinku semmonen konkreetti esimerkki, kun aina on puhuttu siitä, että tehtäis yhteistyötä niinku yhdessä, niin musta tää yhdysluokka nyt on konkreetti esimerkki siitä, että voi eri ammatti-ihmiset tehdä yhteistyötä yhdessä ja tavallaan näitten raja-aitojen purkamista koulun ja päiväkodin välillä... (ryhmähaast.2001)

...kyllä mä oon ainakin itse, niin mä oon kasvanut, oppinut ja siis sillä lailla viime vuoden aikana, ett se ei oo enää sitä niinku mututietoa ja tuntemusta vaan nähnyt käytännössä... (ryhmähaast. 2001)

...ett tää on parasta mahdollista oppia näkemään toisen ammattikunnan työtä ja niitä, niitä tavallaan velvotteita ja, ja tämmösiä raameja ...niin justiin nää ...että on nämä tietyt jutut mitkä on otettava...(ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokan opettajille oli toiminnan alkuvaiheessa epäselvää, miten yhdysluokka sijoittuisi koko päiväkotikoulu yhteisössä sekä kulttuurisesti että hallinnollisesti. Toiminnan kehittäminen edellytti toisen ammattikulttuuriin perehtymistä sekä kulttuuristen rajojen ylittämistä ja totuttujen käytäntöjen rikkomista.

...mä oon vähän irtaantunu niinku täältä perinteisestä päiväkoti- ja sosiaalipuolelta, lähestyny koulutoimen puolta, mutta sit mä välillä tunnen sen, että mä en tunnekaan kuuluvani sinne...(ryhmähaast. 2001)

...onko minulla kuinka paljon jalansijaa siellä niinku kouluväen kanssa tehtävässä suunnittelussa vai onko mä vielä siellä eskariväen kesken kun nekin vähän elää eri maailmassa... (ryhmähaast. 2001)

...kyllä mun mielestä kans niin nuo suurimmat raja-aidat tämmösen yhteistyön tekemiseen niin ne on ihmisissä itsessään ja siinä, että jos on kauheen niinku voimakkaasti katsomaan vaan luokanopettajan tai lastentarhanopettajan putkesta... (ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokan toiminnan käynnistämisen vaiheessa opettajat olisivat toivoneet johdon taholta enemmän ohjeita ja raameja yhdysluokan kehittämiselle, mutta jälkikäteen arvioiden opettajat eivät nähneet huonona vaihtoehtona vapautta suunnitella ja toteuttaa ilman johdon asettamia tarkkoja raameja. *Hallintorajoja ylittävä* moniammatillinen toiminta voi kohdata vaikeuksia myös siitä syystä, etteivät hallinnolliset rakenteet tue joustavaa yhteistyötä (ks. Karila & Nummenmaa 2001). Yhdysluokan opettajia työllistivät yhdysluokkatiimin ja koko talon yhteisten kokousten lisäksi erikseen pidetyt koulun ja päiväkodin oman hallinnon alaiset kokoukset.

...siinä on hyvääkin, että ei oo asetettu niinku liian tiukkoja raameja, että mitä meidän pitäis tehdä ja minkälaista vaan niinku tavallaan niinku vähän niinku oli semmonen toimintatutkimuksellinen ote... että siinä on puolensakin, että ei oo liian tiukkoja raameja...(ryhmähaast. 2001)

...että on tässä ...työkenttää siis sillä lailla, ett niinku välillä tuntuu, että mä osallistun koulun juttuihin, pitää olla jyvällä siitä, mun pitää olla päiväkodin jutuissa, olla jyvällä siitä...että kunpa olisi saman hallintokunnan alla, ettei tarvisi olla niinku ojentamassa ja venyttämässä käsiä joka puolelle... (ryhmähaast. 2001)

Eri hallintokuntiin kuulumisen aiheutti yhdysluokan opettajien poissaolojen yhteydessä sijaiseen liittyviä pätevyysongelmia, jotka lasten toiminnan kannalta eivät olleet aina mielekkäitä. Yhdysluokan toiminnan kehittämisessä olisikin hyvä pohtia näitä jo etukäteen ennen yhdysluokan toiminnan aloittamista.

...tämmönen pointti, että kun ollaan niinku eri hallintokunnista ja sitten tuntuu välillä, että välillä sä oot tärkeä, susta revitään kaikki irti, mutta välillä sä et oo pätevä. Siis tietysti on tietty, että ei ole tietyllä lailla pätevä...ei voi toimia sijaisena kun ei oo pätevä, enemmän siihen tota niin otetaan ulkopuolinen ja maksetaan sille palkka...mun mielestä siinä pitäis niinku enemmän hallintokuntien välillä sitten keskustella, tämmönen systeemi, kun on vähän erilainen, poikkeava, että niiden poikkeamisten järjestämisestä... (ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokan kehittäminen uutena hankkeena edellytti opettajilta tavallista enemmän yhteisiä keskusteluja. Ajan löytäminen yhteiselle suunnittelulle ja arvioinnille koko yhteisön kokousten lisäksi oli hankalaa ja vaati opettajilta "työajan" ulkopuolistakin aikaa runsaasti.

Jo hyvin varhain huomasimme vuoropuhelun ja ääneenajattelun tarpeellisuuden. (ryhmähaast.2001)

...mutta se, että onko ääneen ennakoitu niitä käytännön juttuja mitä tulee tämmönen yhteistyö tuomaan mukanaan. Koska semmosta, sellasta niinku aikaa mä peräänkuuluttaisin, jossa me voidaan niinku ääneen pohdiskella sitä, että mitä se tämä meidän arkipäivän elo on. (ryhmähaast. 2000)

...että ihan pysähyttiin miettimään ...niinku ite tahollamme oltiin niinku mietitty, että miten tää niinku lähtee menemään, ett mikä se mun roolini on. Ja sitten sitä puhuttiin ääneen ja tuota siitä löyty yhteisymmärrys... minusta ainakin tuntuu, että ei tarvii pelätä että hyppää toisen varpaille ... ett semmonen niinku meillä on lähtenyt synkkaamaan. (ryhmähaast. 2000)

Yhdysluokan opettajien yhteisopetus vaati yhteistä vastuun ottamista ja sitoutumista. *Vastavuoroisuus* näkyi päivittäin luontevana yhdessä toimimisena, jossa toinen osapuoli koettiin tukena ja voimavarana omalle työlle. Tämä näkyi myös luottamuksena ja toisen ammatillisen osaamisen arvostamisena.

...mulle ollu sellasta kauheen kehittäväää ja kuulla ja sitten mä oon vielä aivan äärettömän onnellinen että silleen meillä...synkkaa yhteen että jotenkin kokee semmosta aivan mielettömää voimavaraa niinkö toisesta ihmisestä. Että monissa tilanteissa ku just ite on niinku tavallaan niinku niin toinen ottaa jonkun jutun siihen ja se homma pyörähtää kin sitten niinku taas oikeille urille ja silleen, ett siinä koen niinkö tän oikeen henkilökohtaisesti konkreettisena tän yhteistyön voiman. (ryhmähaast. 2000)

... että siinä ei tarvi niinku tota pelätä, että astuu toisen ammatillisuuden päälle..että musta on hirveen rikasta, että kun ollaan erilaisia persoonia niin voidaan niinku tuoda sitä erilaista asiaa myös niinku sitä opiskeltavaa asiaa.(ryhmähaast.2001)

...miten upee mahdollisuus meillä on ollu tutustua niinku toisen työhön ja ammattiin ja siihen työn kuvaan. Ja se, että mitä niinku tavallaan, ett millä lailla mä voin niinku hyödyntää sitä tietoa niin mulla on tullu ymmärrystä, esimerkiks kun aatellaan niinku meidän talon kehittämistä ja tätä jatkumoo ja tätä yhteistyötä koulun kanssa niin on tullu niinku semmonen realistisempi kuva siitä, ett mitä se niinku käytännössä on, ett luulen, että se auttaa suuntaamaan sitä yhteistyötä, kun tietää, että minkälaista se on tehdä tuolla koulun puolella työtä ja niinku arvostus ja kunnioitus niinku kouluväelle on lisääntyny, ett on nähnyt mitä se työnteko on. (ryhmähaast.2001)

...jotenkin mulla on niinku selkiytynyt tämäkin näin, että ne on henkilökohtaisia ne raja-aidat...senkin takia tää on ollu niin mahtavaa tää meidän vuosi...meillä on ollu niinku luottamus toisiimme ja niinku usko sitä meidän työtä ja meidän toistemme ammattitaitoa kohtaan ja me ollaan niinku avoimesti ja rehellisesti ja luottavaisin mielin niinku tehty tätä työtä. (ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokan opettajat kokivat keskinäisen yhteistyön lisänneen toisen työn tuntemista, kollegatukea sekä omien toimintatapojen tarkistamista. Yhdysluokan kehittämislle olisi toivottu enemmän myös koko yhteisön tukea.

...et vähän niinku jätettiin oman onnen nojaan...et se ei ollutkaan yhteinen asia..ei nähty niinku semmosta, että nyt me rakennetaan niinku yks osasto lisää tähän taloon ja kaikki kantaa kortensa kekoon....ett onko tää niinku meidän yhteinen asia, että nyt tulee tämmöinen uus homma tähän vai onko sen, kuka siihen nyt sattuu tulemaan... (ryhmähaast. 2001)

Myös lasten vanhemmat näkivät opettajien yhteistyön merkityksen etenkin oman lapsensa kannalta.

Olen ollut koko vuoden ajan positiivisesti hämmästynyt siitä kuinka opettajat ovat paneutuneet lasten opetukseen, projekti toisensa jälkeen on viety alusta loppuun suurella innolla ja lasten ehdoilla. Lapseni on kehittynyt huimasti ja oppinut vaikka minkälaisia asioita.

Kun kaksi ammattilaista on ollut luomassa ja ajattelemassa ratkaisuja ja pohtimassa toimintaa, näen sen lasten etuna. He saavat laadukasta ohjausta ja aikaa per oppilas on tuplat. Mielestäni ratkaisu on loistava, integrointiin puolin ja toisin upea mahdollisuus.

Lapsen mielestä se on ollut kivempaa, kun ei ole tarvinnut niin kauan odottaa vuoroa, vaan on ollut kaksi opea opettamassa.

Yhdessä käytävä kriittinen, avoin pedagoginen keskustelu koetaan usein päiväkotij- ja kouluyhteisöissä vaikeana. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat ajoittain *uuvuttavana toisen läsnäolon* ja jatkuvan *oman toiminnan arvioitavaksi asettamisen* huolimatta opettajien avoimista ja luottamuksellisista keskinäisistä suhteista.

...että meillä on tullu niitä semmosia vaikeampiakin hetkiä, mutta se, että tuota me ollaan niinku oitettu ja keskusteltu niistä ja justiin niinku haettu tajuntaa siitä, että milläläilla toinen niinku haluaa sen homman vietävän ja milläläilla se perustelee sitä ja etitty se kultanen keskittie ...ett sen takia sitä varmaan niinku tuntuukin, että on tehnyt niinku hirveesti töitä, ett niinku tuntuu, että on prosessoanut aina päivät ja puhunut, ett niinku ollu kyllä semmonen niinku vintti pimeenä kun on mennyt kotia. (ryhmähaast. 2001)

...me ollaan puhuttu tästä valtavasta rikkaudesta ja voimavarasta niin kun toinen ihminen on rinnalla, mutta myöskin niinku ajateltu sitä, että entäpä jos niinku aattelee, että joka on yksin ryhmässä, niin joissakin asioissa pääsee myöskin helpolla sillä lailla, että onhan tää aika työlästä ja energiaa polttavaa niinku jakaa koko ajan sillä lailla ja tavallaan olla ne ajatukset jaettavissa, ett semmonen,ett jos nyt aatellaan henkkoht semmosta työrauhaa niin tavallaan, ett me jaetaan ja ollaan niinku aika paljaana jotenkin asioitten kanssa tässä... (ryhmähaast. 2001)

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999) näkevät asiantuntijuuden jakamisessa merkittävänä etenkin toisten antaman palautteen, joka toimii samalla uusien ajatusten testaamisen välineenä. Omien käsitysten tarkastelu muiden näkökulmasta onkin olennaista uusien ajatusten luomisessa, koska näissä tilanteissa joudutaan selittämään ja perustelemaan toisille omia käsityksiä, jolloin myös omat käsitykset tulevat testatuiksi.

...sen kritiikinkin kautta monesti kasvaa ja oppii... ite aattelee, että sitä tarvii kuitenkin, koska sitä on tehnyt sen oman ammattikunnan sisällä töitä...niin siinä on tullut tietyt rutiinit, joita on varaa niinku kyseenalaistaa ja muuttaa...ja ne on sitten tavallaan niinku kauheen hyviäkin niinku keskusteluhetkiä, että sitte siinä oppii niinku huomaamaan sitä niinku aluetta mikä itellä on tai mitkä on siellä taustalla ne ajatukset, jotka vaikuttaa siihen toimintaan ja miten toimii. (ryhmähaast.2000)

...nämä niinkö rikkaudet mitä tässä on kun on eri ammatteja, ett sitä ollaan vähän niinkö peilejä toinen toisilleen. (ryhmähaast. 2001)

...toivoo niinku että ...jos kokee jonkin asian, että se menee niinku pikkasen vaikeeta kautta tai jotenki silleen, että toinen niinku sanoo, että oisko tää reitti parempi, että semmosta niinku tarvii ... ei oo kuitenkaan niin vahva ammattilainen etteikö olisi varaa kehittyä ja muuttua ja löytää joku sujuvampi reitti...et monesti on huomannu...kun on joku toinen aikuinen ohjaaja tilanteessa, niin se on hirveen tärkeä niinku valasemaan sitä itteäkin siinä ja sitä toimintaa... kun se yhteistyö sujuu, niin tavallaan se kolleegapalaute, sen voi saada niinku välittömästi ja heti. (ryhmähaast. 2000)

Opettajien yhteistyön hyöty yhdysluokassa osoittautui oman ammatillisen kasvun kannalta merkittäväksi.

...oon ollu niinku kauheen niinku sisäisesti motivoitunut ja niinku kiinnostunut kokeilemaan ja näkemään erilaista ja kehittään niinku omaa ammattitaitoa, niin kyllä mä sanon ainakin, että mulle tämä on ollut enemmän kun viis tavallista vuotta. (ryhmähaast. 2000)

Ajankohta yhdysluokan toiminnan aloitukselle ja kehittämiseksi oli koko yhteisön kannalta otollinen. Ajankohta osui myös molempien yhdysluokan opettajien oman urahistorian ja oman ammatillisen kehittymisen kannalta saumaan, jossa oltiin valmiita uusiin haasteisiin.

...ja mulla oli semmonen tarve tehdä jotain uutta, että mä en halua jäädä junnaamaan samoille radoille, ett mä olin itsessäni niinku valmis tekemään ja kohtaamaan ja ottamaan uusia haasteita ja tekemään erillä tavalla mitä aikaisemmin... (ryhmähaast. 2001)

...toi sama tunne oli mullakin, että tuota sen verran vähän samantyyppistä työskentelyä oli jo takana, että halus, että jo itse, että tämmösen oman kehityksen ja kasvun kannalta niin tarvii tämmösen haasteen ja se tuntu hyvältä. (ryhmähaast. 2001)

Yhdysluokan vuoden kehittämistyö osoitti, että muutos edellyttää omien käytänteiden jatkuvaa reflektointia ja myös luopumista entisistä käytänteistä. Tämä prosessi vaati oman aikansa.

...että tavallaan, kun on ollu useampia vuosia opettajana...että se vuosikin, se on sisäistämisen aikaa siinä, että voi tietyistä, mistä pystyy luopumaan niin kehittää sitä niin sanottua kolmatta pedagogiikkaa... että tarvii se niinku oman rohkeuden löytäminen toteuttaa sitä niin sekin tarvii aikaa... (ryhmähaast. 2001)

...että varmaan vieläkin sitä voi aina kehitellä, mutta näin yllättävän hyvin saatiin sitten varsinkin kevätkaudella rullaamaan... niin ja tuli vähän semmosta, että tohdittiin jo tehdä vähän niinku erilaillakin niitä asioita. (ryhmähaast. 2001)

6.4 Toisen vaiheen ja yhdysluokkatoiminnan koonti

Tarkastelen aluksi edellä esitetyn Habermasin (1996) mallin (kuvio 1 luku 2.4) viitekehyksessä tämän tutkimuksen opetussuunnitelman laadintaprosessia. Opetussuunnitelman ensimmäisen ja toisen version laadinta käynnistyi pragmaattisella diskurssilla, jossa päiväkotikouluuyhteisön kanssa yhdessä pohdittiin mihin suuntaan yhteisöä tulisi kehittää. Opetussuunnitelman uudistamisvaiheen alussa arvioitiin opetussuunnitelman ensimmäisen version toteutumista, jonka pohjalta syntyi vaatimuksia opetussuunnitelman muuttamiselle. Samanaikaisesti käynnistettiin yhteisön ja vanhempien sekä muiden sidosryhmien yhteinen arvokeskustelu (eettis-poliittiset diskurssit sekä intressineuvottelut). Vanhempaintoimikunta teki kaikille vanhemmille arviointikyselyn päiväkotikouluuyhteisön toiminnasta. Myös lasten kuuleminen oli keskeistä, jotta voitaisiin toteuttaa kaikkien asianosaisten kannalta mahdollisimman laadukasta kasvatusta ja opetusta. Toimintaa testattiin näin moraalisisissa diskursseissa. Päiväkotikouluuyhteisön opetussuunnitelmatyötä tulee tarkastella myös valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin nähden, joissa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen edellyttään muodostavan selkeän jatkumon. Opetussuunnitelman laadintaprosessin toisessa vaiheessa tuli esiopetukseen muutoksia myös valtakunnallisten perusteiden osalta, joiden toteutumista tullaan arvioimaan sekä päiväkotikouluuyhteisössä että laajemminkin kunta- ja valtakuntatasolla (juridinen diskurssi).

Miten kahden opettajan läsnäolo sekä eri ikäisten lasten yhdessäolo ilmeni yhdysluokan pedagogisessa toiminnassa ja miten se koettiin? Yhdysluokan toiminnassa ei voitu välttyä kahden ammattikulttuurin yhteentörmäyksiltä, joka ilmeni ristiriitana toisaalta tuotoskeskeisyyden toisaalta prosessikeskeisyyden välillä. Samansuuntainen tulos tulee esille myös Vienolan (2002) tutkimuksessa. Luokanopettajalla korostui *tuntikehysjärjestelmän* noudattaminen sekä ensimmäiselle luokalle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen kun taas lastentarhanopettajalla painopiste oli lapsen *kokonaisvaltaisessa* huomioimisessa, jossa elämykset, kokemukset ja leikki ovat lapsen arkipäivää. Vastaavia tutkimustuloksia on tullut esille myös Johanssonin (1999) koulun, esikoulun ja vapaa-aikatoiminnan yhteistyötä koskevassa tutkimuksessa. Lastentarhanopettaja korostikin, että myös jatkossa on tärkeää, että yhdysluokassa, jossa on esikouluikäisiä tulisi olla lastentarhanopettaja yhdessä luokanopettajan kanssa.

Kärbyn (1982) ja Korven (1993) tutkimuksissa on osoitettu, että eri ammattiryhmien yhteistyö johtaa joustavampiin toimintatapoihin sekä lisää tietoa lapsen kehityksestä ja tarpeista. Eri ikäisten lasten yhdessä toimimisen lähtökohtana tulisi olla, että erilaisuus nähtäisiin mahdollisuutena oppimiselle esteiden sijasta (Dovenborg & Pramling 1995). Alkuvaiheen kulttuuristen yhteentörmäyksien jälkeen päästiin vähitellen yhteisten projektien kautta hyödyntämään aikaisempaa enemmän eri ikäisten lasten erilaista osaamista. Yhteisten projektien kautta lapset *oppivat toimimaan yhdessä* sekä olemaan apuopettajina toinen toisilleen. Tämä näytti tuottavan lapsille suurta iloa. Lapsen itsetuntoa vahvistaa lapsen huomattavassa osaavansa ratkaista erilaisia tehtäviä (Dovenborg & Pramling 1995). Lisäksi apuopettajana toimiminen ja toisen auttaminen on lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen kannalta tärkeää. Yhdysluokan pedagogiikan kehittäminen on

tuonut toisaalta älyllisiä haasteita esikoululaisille toisaalta elämyksiä, leikinomaisuutta ja opetuksen kokonaisvaltaisuutta koululaisille verrattuna siihen, että molemmat ikäryhmät opettajineen olisivat toimineet omina ryhminään.

Lapset kokivat esikoululaisista ja ensimmäisen luokan oppilaista koostuvan yhdysluokan pelkästään myönteisenä. Lapset korostivat erityisesti kavereiden merkitystä sekä kavereiden kanssa leikkimistä. Myös yhdysluokan toimintaan lapset olivat tyytyväisiä. Kuten Dovenborg ja Pramling Samuelsson (1999) ovat todenneet, opettajan intentiot ja lapsen ajatukset eivät mene aina yksiin. Yhdysluokan opettajat ja lasten vanhemmat toivat esille myönteisenä tekijänä eri ikäisten lasten yhdessäolon lapsen oppimiselle.

Yhdysluokan toimintavuoden alussa keskusteltiin vanhempien kanssa perhekohtaisesti lapsen tavoista, tottumuksista, vahvuuksista ja mielenkiinnon kohteista (ks. Moll, Amanti, Neff & Gonzalez 1992; Hills 1993; Hujala-Huttunen & Nivala 1996; Konzal 2001). Keskustelun pohjalta laadittiin yhdessä lapsikohtaiset tavoitteet. Vanhempien arviointi lapsensa vahvuuksista, intresseistä ja edistymisestä auttaa kasvatus- ja opetushenkilökuntaa lapsi- ja ryhmäkohtaisessa toiminnan suunnittelussa (ks. Hills 1993; Rosegrant & Bredekamp 1993; Hujala-Huttunen & Nivala 1996, Konzal 2001).

Lasten vanhemmat olivat poikkeuksetta tyytyväisiä kahden opettajan yhteistyöhön ja yhdysluokan toimintaan, vaikka toiminnan alkuvaiheessa ilmeni jonkin verran ennakkoluuloja uutta toimintamuotoa kohtaan. Yhdysluokan opettajien yhdessä toimimisesta näytti *hyötyvän* erityisesti *lapset*. Vanhemmat korostivat esikoululaisen näkökulmasta yhdysluokan mahdollistavan pehmeän siirtymisen kouluun sekä vähentävän koulujännitystä. Kahden ammattilaisen läsnäolo oli etenkin ensimmäisen luokan lapsille etu verrattuna tavalliseen luokkatilanteeseen, jossa yhden opettajan vastuulla voi olla huomattavasti suurempi ryhmä. Myös lasten vanhemmat toivat esille tämän näkökohdan ja näkivät kahden opettajan läsnäolon lisäävän sekä lapsen yksilöllistä huomioimista että rikastuttavan toimintakulttuuria. Yhdysluokan opettajien yhteistyö toimi samalla myös mallina yhdysluokan lapsille ja lasten keskinäiselle kanssakäymiselle.

Yhdysluokan kehittämisessä vuoden aikana tapahtui tietynlainen sisäänajo kahden kulttuurin yhteensovittamisessa, moniammatilliseen työskentelytapaan sopeutumisessa sekä ikäintegroidun ryhmän pedagogiikan kehittämisessä. Osittainkin omien käytänteiden muuttaminen edellyttää samalla luopumista jostakin. Tämä vaatii jokaiselta oman aikansa, jota ei voi ulkopuolelta määrätä eikä nopeuttaa. Tutkimustulosten mukaan yhdysluokan toiminta näytti mahdollistaneen sekä hallinnollisten että kulttuuristen näkökulmien kohtaamisen, kulttuuristen rajojen ylittämisen, totuttujen toimintatapojen muuttamisen ja toiseen kulttuuriin osallistumisen. Osallistuminen yhdysluokan kehittämiseen oli opettajille samalla sekä kollektiivinen oppimisprosessi että mahdollisuus oman identiteetin kehittymiselle.

7 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän toimintatutkimuksen tehtävänä oli tutkia päiväkodin ja koulun opetussuunnitelman laadintaprosessia siltä kannalta, miten esi- ja alkuopetuksen pedagogista jatkumoa sekä yhteisöllisyyttä edistetään yhteisen opetussuunnitelman kehittämisen avulla. Lisäksi tavoitteena oli yhteisen toimintamallin (yhdysluokka) kehittäminen, jossa hallinnollisia, kulttuurisia ja ammatillisia rajoja pyrittiin murtamaan lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuutta edistävän esi- ja alkuopetuskokonaisuuden muodostamiseksi. Tarkastelen seuraavaksi tutkimuksen keskeisiä tuloksia ongelmittain, jonka jälkeen tarkastelen yleisemmin tutkimustulosten merkitystä siltä kannalta, miten yhteinen opetussuunnitelman laadintaprosessi toimii opettajan ja kasvattajan oman opetus- ja kasvatustyön jäsentäjänä, päiväkodin ja koulun integraation sekä oppivan yhteisön kulttuurin kehittämisen välineenä.

7.1 Tutkimuksen päätulokset

(1) *Ensimmäisenä tutkimusongelmana oli selvittää millainen on päiväkotikoulu-yhteisön opetussuunnitelman laadintaprosessi ja millaisena yhteisön jäsenet kokevat sen.* Lähtökohtana oli, että opetussuunnitelmatyö nähtäisiin koko päiväkotikoulu-yhteisön kehittämistyönä, jossa yhteisesti omaksuttujen arvojen ja toimintaperiaatteiden tulisi ohjata koko päiväkotikoulu-yhteisön toimintaa. Opetussuunnitelman laatimisessa lähdettiin siitä, että se koskee koko yhteisöä. Siten voitiin olettaa, että opetussuunnitelman kehittäminen on vuorovaikutuksessa työyhteisön kasvattajien kehittymisen kanssa. Opetussuunnitelma ei kehity ellei kasvattaja kehity ja toisaalta kasvattajan kehittyminen on vuorovaikutuksessa siihen kontekstiin, jossa hän toimii.

Opetussuunnitelman laadinta oli tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa vieraampi asia päiväkodin henkilökunnalle kuin koulun opettajille. Lisäksi opetussuunnitelman ensimmäisen version tekeminen yhteistyössä oli uusi tilanne sekä päiväkodin että koulun henkilöstölle. Opetussuunnitelman sisältötekijöistä ihmiskäsitys sekä käsitys tiedosta ja oppimisesta koettiin vaikeiksi keskustelun

aiheiksi. Sen sijaan haluttiin keskustella sisältöalueista ja oppiaineista. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muissa opetussuunnitelmatutkimuksissa (Syrjäläinen 1994; Jauhiainen 1995; Patrikainen 1997). Opetussuunnitelman laadintaprosessin ensimmäinen vaihe (1994 - 1996) voidaan nähdä Grundyn (1987) *praktisen* tason toimintana. Tosin muutamat yhteisön jäsenistä toimivat emansipatorisella tasolla, kyseenalaistaen toimintaa ja tehden parannusehdotuksia, mutta niiden siirtymistä koko yhteisön omaisuudeksi ei vielä näkynyt opetussuunnitelmaprosessin ensimmäisessä vaiheessa. Prosessin toisessa vaiheessa (1999 - 2001) oli sen sijaan enemmän merkkejä *emansipatorisesta* toiminnasta. Tuolloin yhteisössä arvioitiin kriittisesti opetussuunnitelmaa ja sen toteutumista sekä vaadittiin sen muuttamista.

Prosessin vaihteellinen tarkastelu osoitti, että muutoksen aikaansaaminen oli hidas prosessi. Opetussuunnitelman kehittäminen edellytti yhteisöltä jatkuvaa yhteistä keskustelua ja arviointia opetussuunnitelman toteutumisesta. Jotta opetussuunnitelman kehittäminen olisi koko yhteisön asia prosessi vaatii *esimiehen* mukanaoloa, *tukea* ja kannustusta sekä yhteisön *jäsenten sitoutumista*. Prosessin aikana oli nähtävissä yhteisön jäsenten eriasteista sitoutumista opetussuunnitelmatyöhön. Onnistunut opetussuunnitelmatyö vaatii sitoutumisen lisäksi opetussuunnitelmatyöhön osallistujilta aktiivista oppimista, oppijana olemista sekä yhdessä oppimisen taitoja (Kaikkonen & Kohonen 1997).

Tutkimusprosessin aikana oli selvästi nähtävissä, että päiväkotikoulu yhteisö oli oivaltanut opetussuunnitelman jatkuvan kehittämisen idean. Tämä havainto oli päinvastainen kuin Norrisin ym. (1996) arviointiryhmän tulos. Norrisin ym. arviointiryhmän tehtävänä oli arvioida Suomen 50 ala- ja yläasteen koulun opetussuunnitelmauudistusta. Norris ym. toteavat, että vain alle puolet arvioiduista kouluista osoittivat selvästi ymmärtäneensä, että opetussuunnitelman kehittämisessä on kysymys "jatkuvasta ja syklisesti etenevästä prosessista, jonka osia ovat uudistus, arviointi ja kehittäminen" (Norris ym. 1996, 54).

(2) *Toisena tutkimusongelmana oli selvittää, miten yhteisöllisyys rakentuu opetussuunnitelman laadintaprosessin aikana.* Opetussuunnitelman kehittäminen nähtiin välineenä myös *yhteisöllisyyden* kehittämisessä. Kaksi eri kulttuuria asettivat yhteisöllisyyden kehittämiselle omat lisävaatimuksensa. Yhteisöllisyys edellyttää yhteisön yhdessä hyväksymiä toimintaperiaatteita yhteisössä tapahtuvalle kasvatus- ja opetustyölle, yhteistä pedagogista perustaa.

Toimintatutkimuksen ensimmäisen vaiheen aikana käynnistettiin päiväkodin ja koulun *yhteistä toimintaa* kuten erilaisia *tapahtumia* ja *juhlia*, jotka toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa olivat jo vakiintuneet säännölliseksi toiminnaksi. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa ei päästy yhteisistä opetussuunnitelma-keskusteluista huolimatta esi- ja alkuopetusryhmien säännölliseen, päivittäiseen yhdessä toimimiseen. Myös perustamisvaiheessa tehty johtamismalli näytti olevan ongelmallinen yhteisöllisyyden kehittämisen kannalta etenkin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa. Tutkimuksen toisessa vaiheessa halukkuus kehittää konkreettisia toimintoja esi- ja alkuopetusryhmien yhdessä toimimiselle lisääntyi selvästi. Tällöin "eskarit - eput-sekaryhmätoiminnasta" kehitettiin säännöllinen toimintamuoto ja lastentarhanopettajan ja luokanopettajan yhteistyönä käynnistettiin yhdysluokan toiminnan kehittäminen.

Tutkimustulokset osoittivat, että päiväkotikouluuyhteisön yhteisen opetussuunnitelman laadintaprosessin myötä kynnys päiväkodin ja alkuopetuksen henkilöstön yhteistyöhön madaltui vähitellen, koska yhteisten keskustelujen kautta opittiin tuntemaan toisten työtä ja vähitellen löydettiin *yhteinen kieli*. Vaikka vuorovaikutuksen koettiin lisääntyneen, ilmeni tutkimuksen ensimmäisen vaiheen lopussa edelleen varovaisuutta ja arkuutta mennä seuraamaan toisen työtä. Samoin yhdessä toimiminen yhdistämällä ryhmiä mielekkäällä tavalla toimi osittain muutamien ryhmien kohdalla, mutta ei koko yhteisön tasolla. Myös *luottamuksen* syntymisessä ja luottamuksen kokemisessa oli havaittavissa eroja yhteisön jäsenten välillä. Yhteisössä oli selvästi niitä, jotka olivat valmiita tiiviimpään yhteistyöhön ja myös niitä, joiden mielestä yhdessä toimiminen edellyttää ensin kollegoihin tutustumista. Toisaalta kuitenkin monien mielestä tutustuminen voi tapahtua luontevimmin yhteisten tehtävien ja yhdessä tekemisen kautta kuten Wenger (1998) toteaa. Tutkimuksen toisen vaiheen aikana oli nähtävissä luottamuksen lisääntymistä vuosien aikana syntyneiden yhteisten kokemusten myötä. Tämä puolestaan näkyi ilmapiirin avoimuutena, jolloin pystyttiin keskustelemaan yhdessä vaikeistakin asioista. Luottamus näyttäisi siten kasvavan ajan kuluessa yhdessä toimimalla, jolloin yhteisön omalla toimintahistorialla on merkitystä.

Yhteisistä keskusteluista yhteiseen toimintaan pääseminen edellytti siis yhteisen kielen löytymistä ja toisen kulttuurin toimintatapojen tuntemista. Tämä puolestaan näytti lisäävän toisen *arvostamista* ja luottamuksen syntymistä. Yhteisöllisyys päiväkotikouluuyhteisössä näkyi tutkimusprosessin toisessa vaiheessa yhdessä toimimisena, *yhteisvastuullisuutena*, *toisen hyväksymisenä* ja *tukemisena*. Yhteisöllä ei myöskään ollut tarvetta piilotella vaikeita asioita, vaan se pystyi käsittelemään niitä. Murron (1992) mukaan itsetuntoiseksi yhteisöksi kehittyminen näkyy kommunikaation ja luottamuksen lisääntymisenä, yhteisen kielen löytymisenä, yhteisinä normeina ja tavoitteina sekä yhteisön itsetunnon ja vaatimustason kohoamisena, joka puolestaan näkyy kasvatus- ja opetustyön laadun paranemisena. Himberg (1996) puhuu vastaavasti tavoitetietoisesta yhteisöstä.

Monivuotisen tutkimusprosessin aikana oli nähtävissä *eri vaiheita* yhteisöllisyyden rakentumisessa. Tutkimusprosessin ensimmäisessä vaiheessa (1994 - 1996) alkuvaiheen innostusta seurasivat konflikti- ja solidaarisuusvaihe. Murrosvaiheena koettiin vuosi 1998, jolloin päiväkodin johtaja sekä muutamia opettajia vaihtui. Tätä murrosvaihetta seurasi uusi kehitysvaihe, jolloin alkoi myös tutkimuksen toinen vaihe (1999 - 2001). Tällöin käynnistettiin opetussuunnitelman uudistaminen, eskarit - eput-sekaryhmätoiminta sekä yhdysluokkatoiminta. Murto (1992) ja Nias ym. (1992) tuovat esille yhteisöllisyyteen kasvamisen hitauden, jossa yhteisöllisyyteen kasvaminen edellyttää säännöllisiä kokoontumisia ja säännöllisiä yhteisiä keskusteluja kolmen neljän vuoden ajan.

(3) *Kolmantena tutkimusongelmana oli selvittää, millaisia kokemuksia lastentarhanopettajalla ja luokanopettajalla on yhdysluokan pedagogisen toiminnan kehittämisestä sekä miten lastentarhanopettajan ja luokanopettajan ammattikulttuurit ilmenevät yhdysluokan toiminnassa.* Yhdysluokan kasvatus- ja opetustyön tavoitteiksi asetettiin lastentarhanopettajan ja luokanopettajan ammatillisen osaamisen yhdistäminen ja hyödyntäminen, asiantuntijuuden jakaminen ja oman ammatillisuuden laajentaminen, kehittävä toiminta lasten yksilölliset valmiudet huomioiden sekä vertaisoppimi-

nen. Yhdysluokan toiminnan alkuvaiheessa näyttivät korostuvan hallinnollis-organisatoriset kysymykset (tuntikehysjärjestelmä, oppiainejakoisuus, esiopetuksen ja alkuopetuksen päivärytmin yhteensovittaminen). Muutaman kuukauden jälkeen päästiin projektityöskentelyyn, laajempien kokonaisuuksien toteuttamiseen, jossa voitiin sovittaa yhteen opetuksen eheyttäminen sekä ensimmäisen luokan tuntikehysjärjestelmä.

Kahden ammattikulttuurin, lastentarhanopettajan ja luokanopettajan yhteistyö mahdollisti monipuolisen pedagogisen toiminnan, joka puolestaan teki mahdolliseksi lapsen *kehityksen eri osa-alueiden* tasapuolisen huomioimisen. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muissa vastaavissa yhteistyötutkimuksissa (Korpi 1993; Hansen 1999; Johansson 1999). Yhdysluokan *pedagogiikan* kehittäminen vaati molemmilta opettajilta myös oman *ammattikulttuurin* ydinasioiden terävöittämistä ja peilaamista toisen ammattiryhmän kulttuuriin. Yhdysluokan opettajien yhteistyön merkittävimpänä tuloksena oli se, että löytyi enemmän aikaa yksittäiselle lapselle. Myös tilaa *elämyksille, kokemuksille ja leikille* sekä *älyllisille haasteille* oli aikaisempaa enemmän. Lisäksi opettajien yhteistyö lisäsi eri-ikäisten lasten *yhdessä* toimimista ja *apuopettajana* olemista. Lastentarhanopettajan ja luokanopettajan työparina toimiminen oli myös yhteistyön mallina lapsille. Yhdysluokan kehittämisessä uhkatekijöiksi näyttäisi nousevan akateemisten perustaitojen ylikorostuminen sekä leikin ja tiettyjen rutiinien kuten ruokailun ja ulkoilun merkityksen väheksyminen esiopetusikäisen lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Yhdysluokkatoiminta oli molemmille opettajille uusi tilanne, joka vaati heiltä paljon yhteistä keskustelua. Molemmat opettajat kokivat yhdessä toimimisen tärkeänä oman ammatillisen kasvun kannalta: ”tämä on ollut enemmän kuin viisi tavallista vuotta”. Toisaalta toisen jatkuva läsnäolo ja oma arvioitava oleminen koettiin välillä rasittavana. Yhdysluokan toiminta asetti myös pedagogiselle osaamiselle suurempia vaatimuksia kuin jos molemmat opettajat olisivat toimineet erikseen omissa ryhmissään.

7.2 Tutkimustulosten merkitys

7.2.1 Opetussuunnitelman kehittäminen kasvatus- ja opetustyön jäsentäjänä

Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman kehittäminen yhteisöllisenä prosessina mahdollisti kollegiaalisen reflektoinnin, joka näin mahdollisti osallistujien oman oppimisen. Tämän tutkimuksen yhtenä tuloksena oli nähtävissä, että päiväkotikouluyhteisön jäsenten osallistumisella opetussuunnitelman laadintaprosessiin sekä laajemminkin yhteisön toimintaan on ollut merkitystä paitsi *yhteisön* kehitykselle ja yhteisen kulttuurin luomiselle myös yhteisön *jäsenille* itselleen. Päätösvalan hajauttaminen valtionhallinnosta kunta- ja yksikötasolle opetussuunnitelmien laadinnassa on tuonut uusia haasteita opettajille ja kasvattajille. Opetussuunnitelman laadinnan prosessiluonteisuus vaatii opettajalta ja kasvattajalta paljon, mutta samalla se tarjoaa mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen ja yhdessä oppimiseen. Opetussuunnitelman omaksuminen tapahtuu suurelta osin jo itse tuottamisvaiheen aikana. Kun opettajat prosessoivat ja tuottavat opetussuunnitelman

itse, he myös kokevat olevansa vastuussa sen toteuttamisesta. Kansanen (1995, 11) toteaaakin, että jos opetussuunnitelmassa on osia, joita opettaja ei hyväksy, ei hän myöskään sitoudu toteuttamaan niitä työssään. Prosessimallin toteutuminen on yhteydessä opettajan omaan harkintaan ja ajatteluun eikä niinkään opettajien käskyttämiseen, ohjailuun ja valvontaan (Stenhouse 1981, 96-97).

Tutkimustulokset osoittivat, että opetussuunnitelman laadintaprosessissa mukana olleet alkoivat aikaisempaa enemmän pohtia *opetussuunnitelman merkitystä omalle työlle*. Myös opetussuunnitelmaan suhtautuminen koettiin aikaisempaa henkilökohtaisempana. Lisäksi prosessin kuluessa monet kokivat suhtautuvansa aikaisempaa kriittisemmin omaan työhönsä, joka ilmeni arvioinnin lisääntymisenä sekä omien toimintojen kyseenalaistamisena ja uudelleen arvioimisena. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Nias ym. (1992) ja Syrjäläinen (1994). Opetussuunnitelmien laatiminen edellyttää opettajilta ja kasvattajilta omien henkilökohtaisten kasvatus- ja oppimiskäsitysten tiedostamista ja yhdessä reflektointia. Opetussuunnitelman ymmärtäminen elävänä ja muuttuvana toimii välineenä sekä oman ammatillisen identiteetin että koko työyhteisön kehittämisessä. Opettajien ja työyhteisön välillä on vuorovaikutussuhde: opettaja kehittyy, jos työyhteisö kehittyy ja työyhteisö kehittyy, jos opettajat kehittyvät. Opettajan kasvua tuleekin tarkastella sekä opettajan että työyhteisön välisenä vuorovaikutuksena. Opettajan kehittyminen tapahtuu sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa eikä kontekstin vaikutusta voida välttää (Niikko 1998). Sosiokonstruktivistinen tutkimus korostaa erilaisia konteksteja ja olosuhteita opettajan kasvu- ja oppimisprosessissa. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman kehittäminen yhteisöllisenä prosessina tarjosi foorumin yhdessä reflektointiin ja samalla mahdollisti osallistujien oman oppimisen.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella monivuotinen opetussuunnitelman laadintaprosessi yhteisine keskusteluineen näyttäisi antaneen intoa oman työn kehittämiseksi, lisänneen toisen työn ja kulttuurin tuntemista sekä keskinäistä luottamusta. Tästä seurasi, että yhteisistä keskusteluista päästiin vähitellen myös yhdessä toimimiseen. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien kehittämisen yhteydessä on havaittu, että opettajaan kohdistuu melkoisia muospaineita kehittämisprosessin aikana (Nias ym. 1992; Kosunen 1994; Syrjäläinen 1994; Jauhiainen 1995; Kaikkonen & Kohonen 1997). Ihmisen kasvun kannalta on tärkeää, että hänellä olisi sisäinen tarve muuttua. Silloin hän sitoutuu itsensä kehittämiseen (Bell & Gillbert 1994). Toisaalta oman työn tutkiminen voi vauhdittaa opettajan ammatillista kehittymistä (Niemi 1992). Wenger (1998) tarkastelee oppimista identiteetin rakentamisen näkökulmasta, jossa yksilö rakentaa identiteettiään osallistumalla yhteisön toimintaan. Kaikki toiminta ei kuitenkaan sisällä oppimista. Toiminnan määrittelee oppimiseksi se, että yksilössä tapahtuu positiivisia muutoksia kyvyssä osallistua, kyvyssä kuulua johonkin sekä kyvyssä neuvotella merkityksistä (Wenger 1998; Eteläpelto 2001).

Myös lapsen yksilöllisyyden entistä parempi huomioiminen tuli esille useissa keskusteluissa. Samansuuntainen tulos tuli esille myös Kosunen (1994) tutkimuksessa, jossa opetussuunnitelmatyöhön aktiivisesti osallistuneet, kokeneet opettajat käyttivät muita enemmän oppilaskeskeisiä työtapoja.

Clandinin ja Connelly (1991) väittävät, että huolimatta emansipatorisen lähestymistavan korostamisesta toimintatutkimustyypissä opetussuunnitel-

mauudistuksissa opettajia arvioivat yhä kuitenkin ulkopuoliset tahot, jotka esittävät mitä parannuksia heidän tulee tehdä tai pitäisikö heidän tulla kriittisemmäksi omaa työtään kohtaan. Opettaja on kuvattu useissa opetussuunnitelmauudistuksissa vähemmän tietoiseksi ja vähemmän ekspertiksi opetussuunnitelmasioissa kuin luokan tai koulun ulkopuolella olevat asiantuntijat. Jopa kirjallisuudessa, jossa puolustetaan koulukohtaista opetussuunnitelman kehittämistä on opettajien puutteet nostettu prosessin onnistumista rajoittaviksi tekijöiksi. Tätä puutetta ja aukkoa on pyritty korjaamaan opetussuunnitelmaa käsittelevällä kirjallisuudella, jossa tarkkoine neuvoineen ja ohjeineen esitetään vaatimuksia opetussuunnitelman laadinnalle. Monissa näissä kirjoituksissa esitellään kuitenkin opetussuunnitelmaprosessia teknisenä prosessina, jolloin opettajan omat kokemukset jäävät vähälle huomiolle (Rogan 1991). Rogan (1991) on kartoittanut opetussuunnitelmakirjallisuutta ja havainnut, että opetussuunnitelmaa esittelevät tekstit käsittelevät teorioita, joita on tarkoitus soveltaa käytäntöön. Kartoitus osoitti, että on vain harvoja opetussuunnitelmatekstejä, jotka lähtevät liikkeelle opettajien kokemuksista ja auttavat heitä teoretisoimaan työtään.

Roganin (1991) tulosten kanssa samansuuntaista opetussuunnitelmaan suhtautumista edustavat myös Clandinin ja Connelly (1991) sekä Grundy (1987). Clandinin ja Connelly (1991) käyttävät termiä "opetussuunnitelman laatijat" ("curriculum makers") korostaakseen opettajan aktiivista roolia opetussuunnitelmaan. Painottaakseen opettajan persoonallista tietoa Clandinin ja Connelly ovat esittäneet menetelmänä opettajien omia kertomuksia, jotta voitaisiin paremmin ymmärtää opettajien osallistumista opetussuunnitelman laadintaan. Narratiivinen lähestymistapa arvostaa opettajan aikaisempia kokemuksia ja pyrkii käyttämään näitä kokemuksia teorian kehittämiseen.

Myös Gudsmunsdottir (1991) on korostanut tutkimuksissaan opettajien persoonallisten kokemusten vaikutusta opetussuunnitelmapäätöksiin. Opettajan kognitioita ja toimintoja ohjaa henkilökohtaisten uskomusten, arvojen ja periaatteiden systeemi. Opettajan suunnitteluun ja toimintaan vaikuttavat hänen kokemustaustansa ja näistä tehdyt tulkinnat. Näihin perustuvat tulkinnat siitä, kuinka opettaja ymmärtää toimintaansa. Gudsmunsdottir toteaa, että tulisi välttää opetussuunnitelman kehittämistä teknisenä prosessina. Sen sijaan opettajia olisi rohkaistava refleктоimaan omia arvojaan ja nostamaan tietoiselle tasolle implisiittiset käsitykset opettamisesta. Myös tässä tutkimuksessa oli nähtävissä, että oman työn reflektointi isommassa ryhmässä ei ollut itsestään selvää.

7.2.2 Opetussuunnitelman laadintaprosessi päiväkodin ja koulun integraation välineenä

Todellisen pedagogisen jatkumon syntyminen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen edellyttää päiväkodin ja koulun vuorovaikutus- ja toiminta-areenan laajentumista (kuvio 3, luku 3.3) niin hallinnollisella tasolla kuin kasvatus- ja opetustyössä sekä pedagogisessa asiantuntijuudessa. Tässä tutkimuksessa tämä oli nähtävissä hallinnollisten rajojen ylittämisenä, päiväkodin ja koulun henkilöstön yhteistoi- minnan lisääntymisenä sekä eri tahojen ammatillisen osaamisen hyödyntämisenä.

Päiväkoti-kouluyksikkö tarjosi yhteistyölle hyvät fyysiset puitteet, koska päiväkotin ja koulun oli alunperin suunniteltu ja rakennettu yhdeksi kokonaisuudek-

si. Tästä koettiin olevan vuosien aikana hyötyä muun muassa monipuolisen välineistön suhteen. Päiväkodilla oli käytössä muista päiväkodeista poiketen liikuntasali välineineen, tietokoneita ja piirtoheitin. Koulu puolestaan sai käyttöönsä monipuolisen leikki- ja pihavälineistön, joka useista kouluista puuttuu. Lisäksi päiväkodin ja koulun fyysinen läheisyys mahdollisti luontevan kanssakäymisen päiväkodin ja koulun aikuisten ja lasten kesken, jonka nähtiin helpottavan myös lasten kouluun siirtymistä.

Organisaatio, joka tekee mahdolliseksi yhteistyön on tärkeä, mutta se ei Perssonin (1993) mukaan yksin riitä takaamaan hyvää yhteistyötä. Onnistuneen yhteistyön edellytyksenä Persson korostaa, että päiväkodin ja koulun henkilöstön tulee kokea olevansa tasavertaisia kumppaneita yhteistyössä. Wiechel (1994) pitää onnistuneen yhteistyön edellytyksenä halua tehdä yhteistyötä, aikaa oppia tuntemaan toisensa yli ammattirajojen, molemminpuolista arvostusta, yhteistyön ehtojen selvittämistä sekä päiväkodin ja koulun johdon tukea yhteistyölle. A. Hargreaves (1992a, 85-92) korostaa, että kollegiaalisuutta ja yhteistoiminnallisuutta ei voi saada aikaan hallinnollisin tai organisatorisin toimenpitein. Niiden on synnyttävä spontaanisesti ja vapaaehtoisesti sekä saatava toimia aikaan ja paikkaan sitoutumatta.

Kuten aikaisemmin on jo todettu päiväkotit ja koulu ovat organisaatorakenteeltaan löyhäsidonnaisia. Löyhäsidonnaista organisaatiota voisi eheyttää huolellisesti valittujen kehittämiskohteiden ja määrätietoisien toiminnan kautta (Orton & Weick 1990, 211-212). Tällaisena voidaan pitää tämän tutkimuksen monivuotista, päiväkodin ja koulun henkilöstön yhteistä opetussuunnitelmajärjestelmää.

Hallintorajojen ylittävää moniammatillinen toiminta voi kohdata vaikeuksia mikäli hallinnolliset rakenteet eivät tue joustavaa yhteistyötä. Puroila (1997) toteaa, että on olemassa rakenteellisia ja yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka rajoittavat toiminnan kehittämistä kuten isot ryhmäkoot, tilaratkaisut ja resurssien puute. Tässä tutkimuksessa päiväkodin henkilöstön ja koulun opettajien erilaiset työaika- ja järjestelyt näyttivät jonkin verran haittaavan yhteisiä kokoontumisia. Myös tilojen ahtaus ja suuret ryhmäkoot, jotka olivat seurausta alueen jatkuvasta väestökasvusta, vaikeuttivat omalta osaltaan ryhmien yhteisen toiminnan toteuttamista.

Päiväkodin ja koulun erilaisten kulttuurien yhteensovittaminen näkyi opetussuunnitelman laadintaprosessissa aina uudestaan ja uudestaan käytävien keskustelujen tarpeellisuutena. Kulttuurin sisältö on seurausta ihmisten ja ryhmien pitkäaikaisesta vuorovaikutuksesta, jossa arvot, asenteet ja käyttäytymismallit ovat muodostuneet pitkän ajan kuluessa. Kulttuuri muodostuu yhteisön historiallisesta, sen luomista ratkaisumalleista (D. Hargreaves 1994, 165). Näin ollen kulttuuri syntyy "ryhmäksi muotoutumisen" kautta (Huusko 1999). Päiväkodin ja koulun kulttuurien kohtaamisella oli suuri vaikutus molempien osapuolten toimintaan. Yhteistyö johtaa muutokseen sitä kautta, että osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Siten yhteistyö on edellytys kollektiiviselle oppimiselle.

Kaksi eri kulttuuria asettivat yhteisöllisyyden kehittämiseksi omat lisävaatimuksensa. Yhteisöllisyys edellyttää yhteisön yhdessä hyväksymiä toimintaperiaatteita kasvatukselle ja opetukselle, yhteistä pedagogista perustaa. Haug (1992), Dahlberg ja Lenz Taguchi (1995), Hansen (1999) sekä Johansson (1999) korostavat yhteisen vision merkitystä esiopetuksen ja perusopetuksen yhteistyön kehittämisessä. Miten sitten yhteinen visio syntyy? Yhteiskunta antaa ulkoiset raamit

visiolle opetussuunnitelman perusteiden sekä muiden virallisten dokumenttien kautta, mutta kuten Haug (1992) sanoo, ne on sisäistettävä käytännön toiminnan kautta. Visiota ei voi vain ottaa haltuunsa, vaan se on yhdessä luotava yhä uudelleen aktiivisessa keskustelussa ja reflektoinnissa. Muutostyön, kuten opetussuunnitelmauudistuksenkin tulisi tapahtua sekä ylhäältä alas että alhaalta ylös tapahtuvana prosessina (Hargreaves & Fullan 1992).

Prosessikeskeisessä kehittämisessä (Murto 1992) ideana on, että ihmiset oppivat yhteisen kielen jokapäiväisen vuorovaikutuksen tuloksena, yhteisissä kokouksissa ja palaverissa jakamalla henkilökohtaisia kokemuksia muiden kollegojen kanssa. Näin koko organisaatiolle syntyy vähitellen yhteinen kieli jonka avulla luodaan yhteisöllistä kokemusta ja identiteettiä (Berger & Luckmann 1967, 51-53). Myös Schein (1987) korostaa yhteisen kielen merkitystä ryhmän sisäiselle yhdentymiselle. Wenger (1998) näkee osallistumisprosessin tärkeänä yhteisten käsitteiden syntymisessä, jossa yhteisten neuvottelujen avulla luodaan yhteisiä merkityksiä. Yhteiset opetussuunnitelmakeskustelut näyttivät olevan tärkeitä *esi- ja alkuopetuksen pedagogisen jatkumon* kannalta, koska selvästi päästiin eroon kiistelystä siitä, mitä päiväkodissa ja koulun puolella "saa opettaa". Yhteiset keskustelut lapsesta ja lapsen aikaisemmista kokemuksista nähtiin tärkeinä lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuuden turvaamiseksi. Näitä keskusteluja auttoivat päiväkodissa tehdyt kasvun kansiot sekä jokaista lasta koskeva yhteistyösuunnitelma tai lapsikohtainen esiopetussuunnitelma, joihin kirjattiin yhdessä vanhempien ja lapsen kanssa lasta koskevat tavoitteet. Lapsen kannalta kynnys päivähoitosta kouluun siirtymisessä oli jo fyysisen ympäristön suhteen luontevaa. Lapset tutustuivat tuleviin opettajiinsa päivittäisissä tilanteissa jo päivähoitossa ollessaan.

Eniten kehitystä ja muutosta monivuotisen opetussuunnitelmaprosessin aikana koettiin tapahtuneen esiopetusryhmien ja alkuopetusryhmien yhteistyössä. Esi- ja alkuopetuksen pedagogisen jatkumon kehittäminen vaatii toisten työn seuraamista ja kollegiaalista tukea. Yhteisten kokemusten kautta luottamus lisääntyy ja luottamuksen lisääntyminen puolestaan vaikuttaa haluun toimia yhdessä. Muutos oli selvimmin nähtävissä tämän tutkimuksen toisessa vaiheessa, sen sijaan tutkimuksen alkuvaiheessa oli nähtävissä oman reviirin puolustamista. Toisen vaiheen aikana purettiin konkreettisesti raja-aitoja päiväkodin ja koulun välillä ja päivittäistä yhdessä toimimista oli aikaisempaa enemmän kuten esi- ja alkuopetusryhmien säännöllinen yhteinen sekaryhmätoiminta sekä yhdysluokan toiminnan aloittaminen.

Millä tavalla yhdysluokkatoiminta edisti hallinnollisten, kulttuuristen ja ammatillisten raja-aitojen ylittämistä sekä esiopetuksen ja alkuopetuksen pedagogista jatkumoa? Yhdysluokan toiminnan kehittäminen edellytti yhdysluokan opettajilta yhteisesti jaettua tulkintaa perustehtävästä (ks. Schein 1987; Aaltonen, Ojanen, Sive'n, Vihunen & Vilen 1998; Wenger 1998). Tämä vaati jatkuvaa keskustelua ja vuoropuhelua sekä toisen työn tuntemista osallistumalla toisen työhön. Tätä toinen opettajista kommentoi: "ei osattu kuvitella kuinka paljon se töitä teettää". Yhdysluokan opettajien yhdessä toimimiselle näytti olevan tunnusomaista tasavertaisina kumppaneina toimiminen sekä molempien ammattiryhmien ja henkilökohtaisten kompetenssien hyödyntäminen. Yhdessä työskentelyn ideana ei ollut, että lastentarhanopettaja toimisi apuopettajana, vaan että eri ammattiryhmät täydentäisivät

toisiaan. Sahlbergin (1996, 213-214) mukaan kollegiaalinen yhteistyö edellyttää suotuisaa ilmapiiriä, riittävästi aikaa suunnitella ja arvioida yhteisiä kokemuksia sekä mahdollisuutta seurata toisen opetusta ja opettaa yhdessä kollegan kanssa. Yhdysluokan opettajien kollaboraatio näytti perustuvan aitoon molemminpuoliseen luottamukseen, joka toimi voimavarana ja antoi uskallusta omien toimintakäytäntöjen muuttamiselle.

Päiväkodin ja koulun yhteistyötä koskevat tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteistyötä tehdään useimmiten koulun ehdoilla (Kärby 1982; Fredriksson 1993; Johansson 1999). Tämän tutkimuksen yhdysluokka toimi hallinnollisesti kahden hallintokunnan alaisena. Yhdysluokan ohella yhteisössä toimi monia muitakin lastentarhanopettajia ja luokanopettajia, joiden merkitys yhdysluokan opettajille oman ammatillisen identiteetin kehittymisen ja moniammatillisuuden näkökulmasta oli tärkeää. Esiopetuksessa, joka sijaitsee sosiaali- ja koulutoimen risteysalueella korostuu sekä sisäinen että ulkoinen moniammatillisuus (Karila & Nummenmaa 2001). Myös sillä, toimiiko esiopetusryhmä fyysisesti koulun yhteydessä erillään muusta päiväkotitoiminnasta näyttäisi olevan merkitystä sille, kuinka vahvasti esiopetuksessa toimitaan koulukoodin mukaisesti. Hansen (1999) tuo tutkimuksessaan esille, että lastentarhanopettajat toimiessaan koulun yhteydessä toimivat enemmän koulukoodin mukaisesti verrattuna päiväkotiympäristössä toimiviin kollegoihin. Tässä päiväkotikouluyhteisössä näytti pikemminkin siltä, että yhdysluokan toimintaa haluttiin kehittää eheyttämisen suuntaan, jossa lapsi ja lapsen toiminta nähdään kokonaisvaltaisena yksittäisten oppiaineiden ja yksittäisten oppituntien sijasta.

Yhdysluokan opettajien päällekkäisjäsenyys kahden osaamisyhteisön välillä (kuvio 4, luku 3.5) mahdollisti tietojen ja taitojen siirtymisen laajemminkin kulttuurista toiseen osallistumalla oman sekä työparin että koko työyhteisön toiminnan reflektointiin ja johti sitä kautta muutoksen aikaansaamiseen. Otollinen ympäristö muutoksille antaa mahdollisuuden harjoitella ja kokeilla uusia toimintatapoja ilman kasvojen menettämisen pelkoa. Muutos ei saisi uhata työntekijöiden identiteettiä (Schein 1993). Yhdysluokan opettajien yhteistyö näytti laajentaneen ja kehittäneen heidän omaa ammattitaitoaan: *”tämä on ollut enemmän kuin viis tavallista vuotta”*.

Erialaisten kulttuurien kohtaaminen yhteistyössä johtaa muutokseen sitä kautta, että yhteistyön osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Siten yhteistyö on edellytys myös kollektiiviselle oppimiselle. Erityisesti muutostilanteissa ja omien rajojen ylittämisessä toisen tuki on merkittävä (Cook & Friend 1991; Lieberman 1992), sillä rajojen ylittäminen koetaan usein myös emotionaalisesti erityisen vaativana (Wenger 1998). Moniammatillinen työskentelytapa nähdään usein vaativana työmuotona. Se näkyi myös tässä tutkimuksessa, jossa koettiin ajoittain rankkanaikin toisen jatkuva läsnäolo sekä *”arvioitavana oleminen”*. Erityisesti tämä oli kulttuurimuutos luokanopettajalle, joka oli tottunut työskentelemään yksin omassa luokassaan.

Yhdysluokkatoiminnan kehittäminen oli innovaatio, joka mahdollisti kulttuuristen ja ammatillisten rajojen ylittämisen sekä oman ammatillisen kasvun. Yhdysluokan toiminnassa oli nähtävissä konkreettisesti kahden ammattiryhmän ja kahden kulttuurin kohtaaminen. Moniammatillinen yhteistyö on vaativa työorientaatio, joka vaatii sekä kulttuuristen rajojen ylittämistä että totuttujen

käytänteiden rikkomista. Tämä on todettu sekä älyllisesti että emotionaalisesti tavattoman vaativaksi (Wenger 1998), mikä näkyi myös tässä tutkimuksessa.

Perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden osalta edellytetään päiväkodin ja koulun henkilöstön tekevän yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelmia laadittaessa. Lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuuden toteutuminen edellyttää elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti päiväkodin ja koulun kulttuurien ja toiminnan lähentymistä. Päiväkodin ja koulun henkilöstöltä edellytetään siis luontevaa yhteistyötä lapsen kasvun ja oppimisen jatkuvuuden turvaamiseksi. Kuitenkaan valtakunnan tasolla 1990-luvun puolivälissä valtakunnallisten opetussuunnitelmien laatimisvaiheessa ei pystytty ratkaisemaan tätä yhteistyökysymystä siten, että olisi laadittu valtakunnalliset esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet kahden hallintokunnan yhteistyönä, jotka olisivat olleet perustana paikallisten opetussuunnitelmien laatimisessa. Viimeisin opetussuunnitelmauudistus toi kuitenkin tähän muutosta. Myöskään kuntatasolla sosiaali- ja koulutoimi eivät ole aina pystyneet tekemään yhteisymmärryksessä sellaisia järkeviä ratkaisuja, jotka osaltaan olisivat edistämässä kasvatusjärjestelmän eri osien jouhevaa yhteen nivomista. Tästä on esimerkiksi esimiesvalinta tämän tutkimuksen päiväkotikouluyksikön perustamisvaiheessa. Yhteisöllisyyden ja hallinnollisten raja-aitojen hälventämisen edistämisen kannalta huono ratkaisu oli, että kaksi johtajaa toimi samassa rakennuksessa, joista molemmat omalla hallinnon alallaan. Parempi ratkaisu olisi ollut, että yksiköllä olisi yksi johtaja, jolla on sekä päivähoidon että koulun asiantuntemusta. Tämä näkökulma olisi syytä huomioida uusia vastaavanlaisia yksikköjä perustettaessa. Kysymyksen onkin, voiko näitä hallinnollisia raja-aitoja purkaa muulla tavoin kuin purkamalla nykyiset ja siirtämällä päivähoito- ja kouluorganisaatio saman hallintokunnan alaisuuteen? Nähtäväksi jää, miten Ruotsissa muutamia vuosia sitten tehdyt ratkaisut päivähoidon siirtymisestä opetustoimen alaisuuteen edistävät päivähoidon ja koulun integroitumista. Tästä on saatavilla jo joitakin tutkimustuloksia (Hansen 1999; Johansson 1999; Söderlund 2000), joiden mukaan etenkin koulut näyttäisivät hyötyvän yhteistyöstä esikoulun ja vapaa-aikatoiminnan kanssa. Myös muutamilla paikkakunnilla Suomessa on päivähoito yhdistetty opetustoimen alaisuuteen ja parhailaan on menossa laajempi kokeiluvaihe päivähoidon siirtämisestä opetustoimeen.

Tutkimustulosten perusteella näyttäisi siltä, että yhteisen pedagogisen perustan syntyminen sekä yhteisöllisen toimintakulttuurin luominen ovat vuosien keskustelujen ja yhdessä toimimisen tulosta (ks. myös Vienola 2002). Tässä tutkimuksessa prosessi osoittautui vaihtelevaksi, aaltoilevaksi prosessiksi, jossa edettiin välillä hitaammin, välillä nopeammin ja jossa tapahtui myös paikallaan oloa ja taantumista. Tätä yhteisön aaltoilevaa kehitystä kuvaa yhden ryhmähaastattelun arvio yhteisön kehityksestä:

...että ensin me lähdettiin niinku hirveellä innolla, että lähettiin ylämäkeen ja sit jostain syystä niin yks kaks niin vähän tipahti ja hyyty, että jäätiin siihen. Ei menty niin pohjalle, kun mistä alotettiin, mutta hyyty jotenkin, että ehkä se kuulu jotenkin näihin kulttuureihin, ett mitenkä se menee. Hyyty ja nyt sitten ollaan taas menossa ylämäkeen, ylämäen suuntaan ja ne polut on siellä ylämäessä niinku huomattavasti enemmän lähellään kun ne oli silloin kun alotettiin... (ryhmähaast. ryhmä 6, 2000).

7.2.3 Kohti oppivan yhteisön kulttuuria

Millaisia oppivan yhteisön merkkejä oli nähtävissä päiväkotikoulu-yhteisössä tutkimusprosessin aikana? Oppivan organisaation viisi osa-aluetta ovat Sengen (1994, 5-14) mukaan henkilökohtainen osaaminen, mentaaliset mallit, yhteisen vision muodostaminen, yhdessä oppiminen sekä systeeminen ajattelutapa.

Yhteiset opetussuunnitelmakeskustelut näyttivät herättäneen monissa oman työn tutkimisen tarpeen, joka ilmeni oman työn kyseenalaistamisena sekä uusien toimintatapojen kokeilemisena. *Henkilökohtaisen osaamisen* kehittäminen on yksi oppivan organisaation osaamisalueista. Sengen mukaan yksilön oppiminen ei takaa organisaation oppimista, mutta organisaatiot oppivat vain oppivien yksilöiden kautta. Henkilökohtainen oppiminen sisältää elinikäisen oppimisen idean, jossa omien arvojen tiedostaminen on tärkeää.

Päiväkotikoulu-yhteisön opetussuunnitelman laadintaprosessin edetessä alettiin kyseenalaistaa nykyistä toimintaa tuomalla esiin keskustelun ja käytännön toiminnan välinen ristiriita. Oppivan yhteisön on Sengen (1994) mielestä opittava käsittelemään ympäristönsä *mentaalisia malleja* ja kyseenalaistamaan niitä. Mentaaliset mallit ovat "syvälle juurtuneita oletuksia, yleistyksiä tai mielikuvia, jotka vaikuttavat siihen, miten ymmärrämme maailmaa ja miten toimimme" (Senge 1994, 8). Uuden ajattelutavan ilmenemistä osoittivat tässä tutkimuksessa lähinnä kollegiaalisuuteen, yhteisöllisyyteen ja oman työn reflektointiin viittaavat ajattelutavat. Nämä vaativat yksintyöskentelyyn, klikkiytymisen ja kahden eri hallintokunnan oman reviirin vartioinnin purkamista. Emansipatorinen opetussuunnitelman laadinta edellyttää kasvatus- ja opetustyön taustalla olevien perusnäkemysten kriittistä tarkastelua (Grundy 1987). Erityisesti kasvatukseen liittyvät muutokset osoittautuvat siirtyvän hitaasti keskustelun tasolta käytäntöön. Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa, jossa opetussuunnitelman laadintaprosessin kulku vaihteli paikallaan junnaamisesta sujuvaan päätöksentekoon ja vaati välillä myös nöyrää takaisin palaamista. Prosessiin osallistujien on näin ollen opittava sietämään prosessin hidastempoisuutta. Vaikka toimintatutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa opetussuunnitelmakeskusteluissa esitettiin uudenlaisia ratkaisuja, niin yhteisö ei ollut vielä valmis toteuttamaan niitä. Tästä oli esimerkkinä päiväkodin ja koulun raja-aitojen ylittäminen yhdistämällä eri ammattiryhmien osaamista ja muodostamalla ryhmiä entistä joustavammin. Muutamaa vuotta myöhemmin, toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa käynnistyi yhdysluokan toiminta yhteistyössä lastentarhanopettajan ja luokanopettajan kanssa sekä esikoululaisten ja 1-2-luokkalaisten työpajatoiminta tuli säännölliseksi.

"Ilman yhteistä visiota ei voi olla oppivaa organisaatiota" (Senge 1994, 209). Yhteisen vision luomisessa on Kronqvistin ja Soinin (1997) mukaan tärkeää keskustelu toimintaa ohjaavista periaatteista ja ilmiöiden käsitteellistäminen: Mitä haluamme ja miten haluamme toimia? Mitä se merkitsee työyhteisömme kannalta? Senge (1994) korostaa, että *vision* tulee perustua aitoon sitoutumiseen ja osallistumishalukkuuteen eikä esimerkiksi esimiehen määräyksiin. Ketään ei voi pakottaa sitoutumaan. Onnistunut opetussuunnitelman laadintaprosessi vaatii kuitenkin aina myös esimiehen tuen. Esimies voi monilla organisatorisilla tekijöillä olla helpottamassa työntekijöiden osallistumista ja sitoutumista prosessiin. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi täydennyskoulutus ja työaikajärjestelyt, jotka tukevat

prosessia ja mahdollistavat yhteisön jäsenten osallistumisen työyhteisön yhteisiin keskusteluihin. Kehittyneellä yhteisöllä on Murron (1992) mukaan selkeä kuva kaikesta perustasta, jonka varassa työtä tehdään. Wenger (1998) puhuu yhteisestä tehtävästä. Opetussuunnitelmatyön merkitys nähdään oman työn sekä koko yhteisön kehittämiseen sitoutumisessa. Dalin (1993) korostaa asian "omistamista" sen kehittämisen edellytyksenä. Työyhteisön kulttuurilla ja yksittäisten jäsenten innovatiivisuudella sekä yhteisön johtamisella on merkitystä siinä, miten uuteen innovaatioon, opetussuunnitelmatyöhön suhtaudutaan (A. Hargreaves 1992a; Nias ym. 1992). Yhteisössä voi olla ryhmiä, jonka jäsenet jakavat paljon yhteistä sosiaalista todellisuutta ja toisaalta myös jäseniä, jotka samaistuvat heikosti yhteisöön (Murto 1992). Wenger (1998) puhuu vastaavasti käytännön yhteisössä ydinryhmäläisistä ja reuna-alueella tai raja-alueella olevista yhteisön jäsenistä. Sitoutumista edistää, jos ristiriita vision ja yksilölle tärkeiden asioiden välillä on mahdollisimman pieni. Tässä toimintatutkimuksessa opetussuunnitelman laatiminen toimi välineenä yhteisen vision, tehtävän rakentamiselle. Yhteisön tavoitteena oli luoda sellainen oppimisympäristö, jossa päiväkodin ja koulun välistä raja-aitaa ei koettaisi ja jossa turvattaisiin lapsen kasvun ja oppimisen jatkuvuus. Toimintatutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa sitoutumista vaikeutti henkilökunnan vaihtuvuus ja myös kokemuksen puute opetussuunnitelman laatimisesta. Sitoutumisen aste oli korkeampi niillä yhteisön jäsenillä, jotka olivat aktiivisesti mukana prosessissa. Toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa muutaman uuden jäsenen tulo työyhteisöön koettiin päiväkodin ja koulun yhteistoimintaa lisäävänä.

Opetussuunnitelmatyössä tarvitaan ryhmänä toimimiseen liittyvää osaamista. Tämä edellyttää vuorovaikutustaitoja sekä yksilö- että ryhmätasolla. Opetussuunnitelmatyössä työskentelyn välineenä ovat vuorovaikutus ja keskustelu. Vuorovaikutuksen ja keskustelun tuloksena osapuolten näkemykset muuttuvat, tieto leviää ja välittyy yksilöltä toiselle ja kaikinpuolinen ymmärrys lisääntyy (ks. Ankkuri-Ikonen 1997, 15-23). Tutkimustulokset osoittivat, että opetussuunnitelmaa laadittaessa koko henkilöstön voimin tarvitaan uudenlaista yhteisölliseen toimintaan kasvamista. Tarkasteltaessa yhteistoiminnallisuutta oppimisen näkökulmasta voidaan yhteistoiminnallinen oppiminen määritellä yhdessä työskentelyksi yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yhteistoiminnallisen oppimisen peruspiirteitä ovat Johnsonin ja Johnsonin (1989) mukaan positiivinen riippuvuus toisista, vuorovaikutteinen viestintä, yksilöllinen vastuu ja tilivelvollisuus, sosiaaliset taidot sekä yhteinen reflektointi. Senge pitää *yhdessä oppimista* oppivan organisaation kehittymiselle elintärkeänä. Oppiva yhteisö on yhteistoiminnallinen yhteisö (Johnson & Johnson 1989). Oppivassa yhteisössä jokainen yhteisön jäsen osallistuu oman toimintansa kehittämiseen yhteistyössä muiden kanssa (Sarala 1993). Opetussuunnitelmatyö parhaimmillaan on oman työn kehittämistä ja yhteisön yhdessä oppimista, jolloin voidaan puhua oppivasta yhteisöstä tai oppivasta organisaatiosta. Keskeiseksi tekijäksi organisaatioiden kehittämisessä on noussut erilaisten ihmisten kyky tehdä yhteistyötä. Oppivan organisaation perusajatuksena onkin, että yksilöiden osaaminen on enemmän kuin osiensa summa. Todelliseen ammatillisen osaamisen hyödyntämiseen päästiin tämän tutkimuksen toisen vaiheen aikana, jolloin yhteisön jäsenet rohkeammin kokeilivat erilaisia toimintamalleja.

Systemisessä ajattelutavassa painottuvat vuorovaikutussuhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Oppivan yhteisön perusta on Naukkarisen (1999, 249) mukaan tilanteiden uudelleenmäärittely, jossa pyritään pienten osasten tarkastelusta kokonaisuuksien tarkasteluun. Myös Klein (1989) korostaa opetus suunnitelman kehittämisessä systemisyyttä eli opetussuunnitelmaa tulisi tarkastella toisiinsa vaikuttavien osien systeeminä. Toimintatutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tämän osuvasti ilmaisi eräs työyhteisön jäsenistä: *“opetussuunnitelma on sitä elämää, eikä irrallinen osa kasvatusta- ja opetustyöstä”*.

Monet oppivan organisaation tutkijat korostavat sitä, että oppiva organisaatio on työyhteisölle kulttuurin muutosta ohjaava visio sen sijaan, että se olisi konkreettisesti saavutettavissa oleva olotila. Oppivassa yhteisössä vision luominen, yhdessä oppiminen ja mentaalisten ajattelutapojen käsitteleminen vaativat yhteisöltä avointa vuorovaikutusta ja dialogia sekä luottamuksen ilmapiiriä. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa oli nähtävissä luottamuksen puutetta päiväkodin ja koulun henkilöstön välillä sekä myös yksittäisten työntekijöiden kesken. Luottamuksen keskeisimpiä ulottuvuuksia ovat hyväntahtoisuus toista kohtaan (Tyler & DeGoey 1996) sekä avoimuus ja rehellisyys. Luottamus yhteisössä ei synny itsestään, vaan se on aikaan ja kokemukseen sidottu. Kokemukseen perustavalle luottamukselle on tunnusomaista huomion kiinnittäminen samankaltaisuuksiin ja yhdessä jaettuihin asioihin. Samankaltaisuuden korostamisen aste nousee kun tunneside yhteisten kokemusten kautta vahvistuu. Tämä oli nähtävissä myös tämän toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa.

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tässä luvussa arvioin tutkimusta tutkimustehtävän toteutumisen, käytettyjen menetelmien ja tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Arvioin tutkimusta sillä perusteella, pystyttiinkö tutkimuksella antamaan vastauksia asetettuihin tutkimusongelmiin. Arvioin myös toimintatutkimuksen soveltuvuutta opetus suunnitelman prosessimaiseen kehittämiseen. Lisäksi pohdin toimintatutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja esitän joitakin kehittämisehdotuksia sekä jatkotutkimustarpeita.

8.1 Tutkimustehtävän ja tutkimusstrategian arviointi

Tutkimuksella haettiin vastausta seuraaviin kysymyksiin: Millaisena osallistujat kokevat opetussuunnitelman laadintaprosessin? Voidaanko päiväkodin ja koulun alkuopetushenkilöstön yhteisellä opetussuunnitelman laadintaprosessilla edistää esi- ja alkuopetuksen pedagogista jatkumoa? Miten yhteisellä opetussuunnitelman laadintaprosessilla voidaan edistää yhteisöllisyyden kehittymistä? Miten kahden ammattikulttuurin osaamista voidaan hyödyntää ikäintegroidun opetuksen kehittämisessä? Tutkimuksella haluttiin myös syventää ymmärrystä toimintatutkimuksellisesta ja prosessinomaisesta opetussuunnitelman kehittämisestä.

Tässä tutkittava kohde oli laaja ilmiökokonaisuus, jossa osan ilmiöstä ajateltiin syntyvän vasta prosessin kuluessa. Tässä tutkimuksessa keskeisenä oli Kleinin (1989) korostama toimintatutkimuksellinen ote opetussuunnitelman kehittämiseen, joka edellyttää yhteisön kaikkien jäsenten mukaantuloa ja sitoutumista. Myös Gröndahlin ym. (1994) esittämä opetussuunnitelman laadinnan prosessi luonne ja opettajayhteisön vuorovaikutuksen korostaminen prosessissa olivat tässä tutkimuksessa keskeisenä. Yhteisöllisyyden osalta tutkimustuloksia tarkasteltiin Scheinin (1985) organisaatiokulttuurin, Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen sekä Sengen (1994) oppivan organisaation viitekehyksessä. Edellisten lisäksi myös Murrin (1992) ja Humbergin (1996) esittämät vaiheet yhteisön kehityksestä olivat osana yhteisön tarkastelua. Näille kaikille on yhteistä, että tiedon ymmärretään syntyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksen kautta syntyy

myös yhteisön oma kieli ja keskustelu- ja vuorovaikutustyyli, jonka kautta ongelmista keskustellaan ja niitä ratkotaan. Täten organisaatiokulttuurin ja tässä tapauksessa opetus- ja oppimiskulttuurin oletetaan uusiutuvan ja muuttuvan toimijoiden vuorovaikutuksessa.

Toimintatutkimukselle asetetaan yleensä kaksi keskeistä tavoitetta: tiedon hankkiminen ja käytännön kehittäminen. Tavoitteena on muuttaa toiminnan kohteena olevaa käytäntöä entistä paremmaksi ja lisätä osapuolten ymmärrystä tästä käytännöstä. Tutkimuksen tarkoituksena on olla oppimisprosessi kaikille siihen osallistuville. Tutkijan rooli on aktiivinen, mutta kuten Robertson (2000) toteaa, on tärkeää, ettei toiminta ohjaudu tutkijasta vaan jäsentyy yhteistyön pohjalta.

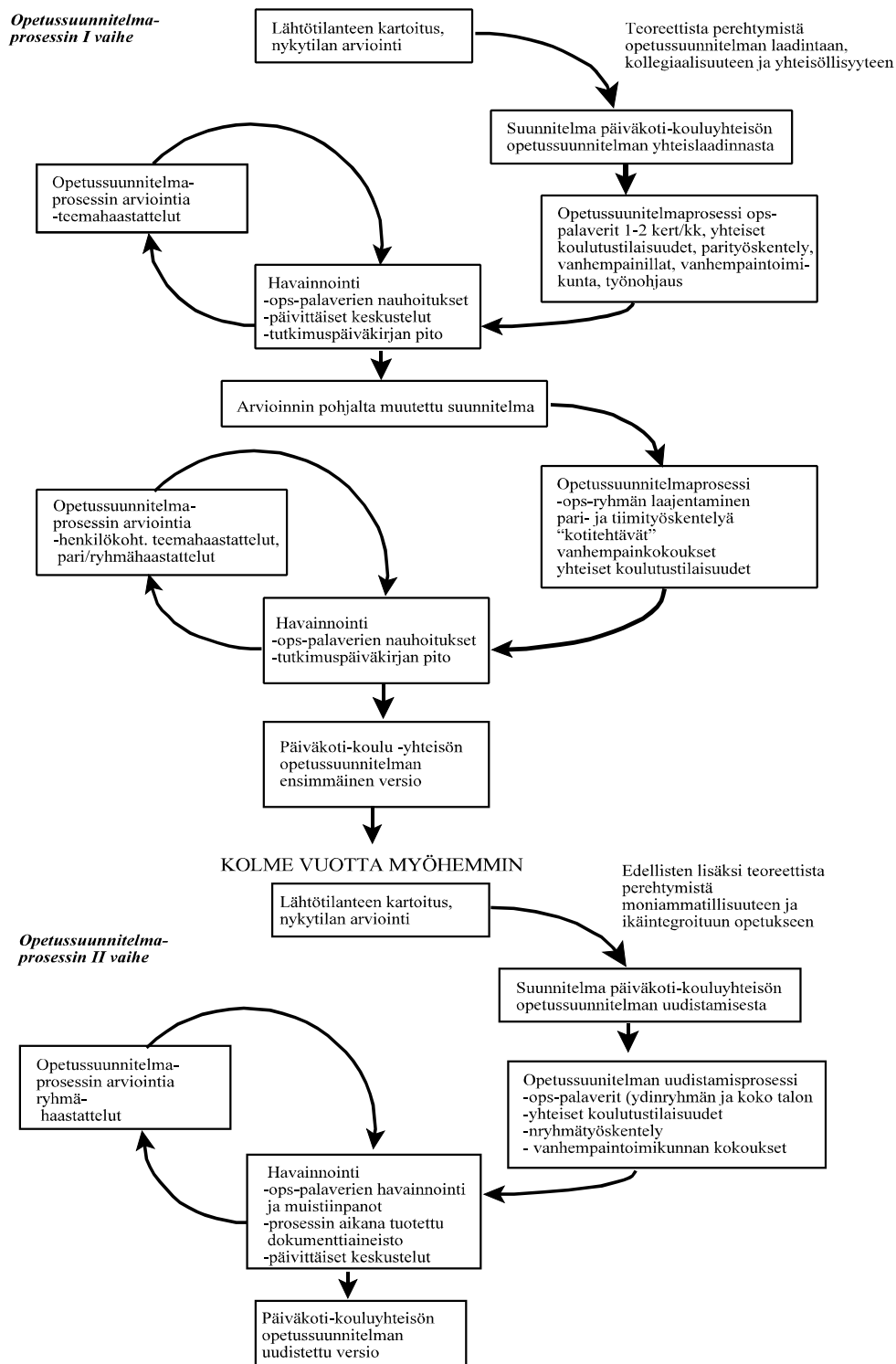
Päiväkoti-kouluyhteisössä syntyi tarve yhteiseen opetussuunnitelmaan, koska päivähoito ja alkuopetus aloittivat toimintansa samassa talossa. Tällöin yhteisen arvoperustan ja toimintaperiaatteiden luominen kasvatus- ja opetustyölle nähtiin välttämättömänä. Keskeisenä tavoitteena yhteisen opetussuunnitelman kehittämisessä oli lapsen kasvun ja oppimisen jatkuvuuden turvaaminen.

Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusprosessin kulku ei ole etukäteen ennakoitavissa. Tämä näkyi myös tämän tutkimusprosessin toisessa vaiheessa, jolloin yhdysluokan toiminnan kehittämisestä syntyi uusi toimintatutkimuksen spiraali. Näin jälkikäteen tutkimusongelmien laajuutta arvioiden olisi yhdysluokan toiminnan kehittäminen ollut riittävä tutkimuskohde. Toisaalta tämä tutkimus laajuudessaan ja pitkällä aikavälillä suoritettuna osoittaa selkeästi sen, miten hidas prosessi on muutosehdotusten siirtyminen kasvatus- ja opetuskäytäntöön. Tutkimustehtävää tarkistettiin tutkimuksen kuluessa ja tutkimuksen edetessä tuli mukaan uusia näkökulmia. Näkökulmaa, jossa ongelmat ja metodit nähdään vähitellen muuntuvina ja kehittyvinä, Varto (1992) nimittää tutkimuksen projektiivisuudeksi. Toimintatutkimuksessa onkin Kiviniemen (1999) mukaan tärkeä tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin myötä tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuu ja osata tuoda nämä kehitysprosessit esille myös raportoinnissa.

Opetussuunnitelman kehittämisessä noudatettiin toimintatutkimukselle tyypillistä syklistä prosessia, jossa suunnittelu, toiminta, havainnointi ja arviointi joko seurasivat toisiaan tai asettuivat limittäin toistensa kanssa. Jatkuva arviointi näkyi siten, että analysoin opetussuunnitelmaprosessista kerättyä aineistoa koko prosessin ajan ja esitin eri yhteyksissä alustavia tulkintoja, joista yhdessä keskusteltiin ja tehtiin parannusehdotuksia. Myös seuraavan syklin suunnittelu edellytti edellisen syklin aikana tehtyjä alustavia tulkintoja aineistosta.

Reflektiivis-dialektisessa lähestymistavassa (Kemmis & McTaggart 2000) toiminta nähdään historiallisesti kehkeytyneenä. Osallistujat toimivat ja oppivat koko ajan uutta. Monivuotisesta tutkimusprosessista oli nähtävissä, että yhteisellä opetussuunnitelman kehittämisellä pystyttiin vähitellen luomaan kasvatus- ja opetustyölle yhteisiä toimintalinjoja sekä lisäämään päiväkodin ja koulun integraatiota ja moniammatillista yhteistyötä. Prosessista oli myös selvästi nähtävissä se, miten hidasta totuttujen käytänteiden muuttaminen oli. Kulttuurimuutoksen edellytyksenä Rajakaltio (1994) pitää oppimista, jossa työyhteisön toimintatavat ja ajatustottumukset joutuvat uudelleen arvioinnin kohteiksi. Vain vanhojen rutiinien kyseenalaistamisen kautta voi syntyä uutta ymmärrystä. Etenkin toimintatut-

kimuksen toisessa vaiheessa oli nähtävissä emansipatorista toimintaa, jossa yhteisen kriittisen arvioinnin pohjalta käynnistettiin opetussuunnitelman uudistaminen sekä ikäintegroidun opetuksen kehittäminen. Kuviossa 9 on tiivistettynä kuvaus toimintatutkimuksen syklisyydestä opetussuunnitelman laadintaprosessissa.



KUVIO 9 Toimintatutkimuksen kuvaus opetussuunnitelman laadintaprosessissa

Yhdysluokan pedagoginen kehittäminen muodosti oman erillisen syklinsä, joka oli seurausta monen vuoden opetussuunnitelman kehittämistyöstä. Toimintatutkimus näyttäisi tutkimusstrategiana soveltuvan päiväkotij- ja koulukohtaiseen opetussuunnitelman kehittämiseen. Toisaalta tämä tutkimus osoitti, että tutkimusekonomisesti tarkasteltuna toimintatutkimusta voidaan pitää myös epätaloudellisena, koska se vaatii sekä tutkijalta että tutkimukseen osallistujilta aktiivista osallistumista suhteellisen pitkällä aikavälillä. Tämä saattaa tuoda tutkimukseen omat ongelmansa, kuten tutkijan ja tutkimukseen osallistujien väsymistä. Osallistujien ajoittaista väsymistä oli nähtävissä tutkimusprosessin ensimmäisen vaiheen lopussa. Tutkijan osalta väsymistä ilmeni lähinnä raportoinnin viimeistelyvaiheessa, koska takana oli pitkä tutkijan intensiivistä osallistumista vaatinut prosessi. Myös tutkimusongelmia voidaan tarkastella kriittisesti siltä kannalta, saatiinko laajoihin ongelmiin vastauksia. Ongelmien laajuus on perusteltavissa tutkittavan ilmiön, kahden eri kulttuuritaustan omaavan instituution opetussuunnitelman laadintaprosessin, kompleksisuudella ja monitahoisuudella, joka edellyttää myös ajallisesti suhteellisen pitkää tutkimusprosessia. Toisaalta oli tärkeää tutkia opetussuunnitelman kehittämistä jatkumona esiopetuksesta alkuopetukseen ja näin hahmottaa laajemmin koko prosessia, koska tätä ei ole aikaisemmin tutkittu.

8.2 Tutkijan roolin ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Subjekttiivinen adekvaattisuus. Tutkimusprosessin aikana pohdin pitkin matkaa omaa rooliani sekä tutkijan että opetussuunnitelman laadintaprosessiin osallistujan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa korostui oma osallistumiseni ja kohdeyhteisön jäsenten aktiivisuus koko prosessin ajan. Lähtökohtana oli, että tutkija antaa tietämyksensä yhteisön käyttöön opetussuunnitelmatyössä sekä toimii ikään kuin peilinä opetussuunnitelmatyöhön osallistujien oman työn tarkastelussa. Lisäksi tutkimuksellinen vastuu tiedonhankinnasta oli prosessin aikana tutkijalla. Nämä tehtävät tutkijan oli melko helppo täyttää.

Uskottavuus (credibility) ilmaisee sen missä määrin on luotu autenttinen kuva todellisuudesta. Tutkijana olin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa (1994-1996) mukana lähes kaikissa opetussuunnitelmaryhmän kokouksissa sekä henkilöstön koulutustilaisuuksissa. Näiden lisäksi yksilö- ja ryhmähaastattelujen toteuttamisen yhteydessä käytin aikaa myös vapaamuotoisiin keskusteluihin ja ryhmien toiminnan seuraamiseen, mikä auttoi lisäämään omaa ymmärrystäni haastatteluissa ja opetussuunnitelmaryhmässä keskusteltavista asioista. Tutkimuksen toisen vaiheen (1999 - 2001) aikana osallistuin talon yhteisiin opetussuunnitelmapalaveri- ja joihinkin ryhmien omiin palavereihin sekä yhdysluokan toimintaa koskeviin palavereihin. Lisäksi esitin yksikön yhteisissä koulutusilloissa tekemistäni haastatteluista alustavia tulkintoja, jotka olivat pohjana yhteiselle keskustelulle ja reflektoinnille sekä seuraavan syklin yhteiselle suunnittelulle. Myös johtajien kanssa kävin useita opetussuunnitelmaan ja yhteisön kehittämiseen liittyviä keskusteluja. Yhdysluokan opettajien haastatteluista muodostui tärkeä foorumi yhteiselle reflektoinnille ja yhdysluokan toiminnan edelleen kehittämiseksi. Toimin myös ulkopuolisena tukena ja resurssina yhdysluokan toiminnan

kehittämisessä. Edellisten lisäksi ensimmäisen ja toisen tutkimusvaiheen välisenä aikana olin säännöllisesti yhteydessä päiväkotikouluuyhteisöön sekä tein joitakin yhteistyöhön liittyviä selvityksiä henkilökunnan pyynnöstä. Näin minulla oli tilaisuus kaikkiaan seitsemän vuoden ajan seurata ja olla mukana päiväkotikouluuyhteisön toiminnassa.

Tutkijan on mahdollista saada luotettavampaa tietoa sekä tutkimusryhmästään että tutkittavasta ilmiöstä mitä pidemmän ajan hän käyttää tutkimukseen osallistuvan ryhmän kanssa (Lincoln & Guba 1985). Myös tutkijan edellytykset tehdä oikeita johtopäätöksiä ovat paremmat, jos hän viipyy tutkimuskohteessa suhteellisen pitkään, tuntee tutkittaviensa kielenkäytön ja kulttuurin sekä tapaa heidät hyvin monenlaisissa tilanteissa. Katson, että tässä tutkimuksessa edellä mainitut vaatimukset tulevat osaltani täytetyiksi.

Subjektiiiviseen adekvaattisuuteen kuuluu myös tutkijan ammattitaito. Toimintatutkimuksen onnistumisen edellytyksenä Suojanen (1992) pitää perusteellista tutkittavan ilmiön tuntemusta. Ilman tätä ei voi hänen mukaansa asettaa tutkimukselle relevantteja tavoitteita eikä tehdä luotettavia havaintoja ja johtopäätöksiä. Tutkijana katson tuntevani tutkittavaa ilmiötä melko tarkkaan koulutukseksi, ammattini ja nykyisten työtehtävieni perusteella.

Tarkastellessani rooliani sekä tutkijana että kehittämisprosessiin osallistujana koen roolini vaihdelleen prosessin eri vaiheissa. Tutkimuksen ensimmäiset haastattelut tein muutama kuukausi prosessin käynnistämisen jälkeen. Yksilöhaastatteluissa tuli esille monia prosessin kannalta tärkeitä asioita, joita prosessin alkuvaiheessa ei "uskallettu" tuoda pohdittavaksi yhteisissä opetussuunnitelmaryhmän kokoontumisissa. Tämä ensimmäinen haastattelukerta oli minulle tutkijana käännekohta, jossa pysähdyin miettimään omaa rooliani: miten olisin vielä enemmän auttamassa yhteisöä ja opetussuunnitelmaryhmää käsittelemään haastatteluissa esiin tulleita asioita myös ryhmässä, koska monet niistä olivat tärkeitä pohtia ja jakaa yhdessä?

Ensimmäisen toimintatutkimusvaiheen päättyessä kommentoivat opetussuunnitelmaryhmän jäsenet tutkijan rooliani ja opetussuunnitelmaprosessissa mukanaoloani seuraavasti:

Ulkopuolinen tiettyssä mielessä. Olet tehnyt kysymyksiä, yhteenvetoja. Tietty puolueettomuus. (ryhmähaast. ryhmä 1-96)

Olet tuonut teoreettista näkökulmaa. On tuntunut hyvältä, kun olet sanonut, että miten meidän tässä kohdassa tää asia. On tullut tosi kiva olo, että sä olet kokenut kuuluvasi tähän porukkaan. (ryhmähaast. ryhmä 3 -96)

...mutta kyllä siis nää, tää uusi kirjallisuus ja tutkimukset ja muut, niin kyllä ne on, niillä on ollu suuri merkitys kans. On saanu hyviä kirjallisuusvinkkejä, todella sitten hankittu ja samoin näitä testejä on hankittu. Et se on siis rikkaus, suuri rikkaus. Toivon mukaan se ei pääty tällanen vinkkien antaminen. (ryhmähaast. ryhmä 4 -96)

Toimintatutkimuksen toisessa vaiheessa koettiin hyvänä, että minä tutkijan roolissa ja samalla yhteisön kannalta neutraalina henkilönä toin julki yhteisissä koulutustilaisuuksissa myös ristiriitaa herättäneitä käytänteitä ja tarvetta niiden

kehittämiseen. Toimintatutkimuksen toisen vaiheen päättyessä mukanaoloani kommentoitiin seuraavasti:

...sä istut niinku sillä lailla työyhteisöön elikkä musta tuntuu, että kukaan ei ole kavahtanut kun sä olet tullut tekemään tänne haastatteluja tai juttelemaan tai piipahtanut muuten...sua on ollu niinku helppo lähestyä ja niinku tuntuu, että sulle on ollu helppo puija ja puhua hirveesti asioita... (ryhmähaast. ryhmä 8, 2001)

...mää aattelin, että miten suuri apu ja rikkaus...kun oltiin siinä illassa silloin, että niinku joku ulkopuolinen tavallaan, joka on pikkasen kuitenkin etäänpäniä niin väliin tutkii ja pysäyttää näitä yhteisöllisyysasioita, koska jos se olis sisältä joku, niin se on aika vaikeaa, koska siinä on niinku niin lähellä... (ryhmähaast. ryhmä 8, 2001)

...on ollu tuota hirveen tärkeätä, että meillä on ollu ulkopuolinen ihminen. Sinä oot kuitenkin ymmärtäny aina missä mennään ja seurannut talon historian kehitystä, ett semmonen tietoisuus, että missä mennään ja nähnyt varmaan välillä semmosen niinku taantumankin...ja sitten taas välillä pyrähdetään sinne huipulle... (ryhmähaast. ryhmä 5, 2001)

Yhdysluokan toiminnan kehittämisessä yhdysluokan opettajat kokivat tarvitsevana tukea haasteellisessa kehittämistyössä ja toivat esille mukanaolostani seuraavaa:

...musta on ollu ihanaa, että on ollu ihminen, joka on, minusta on tuntunu, että sä oot ymmärtäny, mitä silloin on yrittäny ite niinku sanoa ja tuota niinku jo siinä keskusteluhetkessä se, että se on ollut jo tukevaa... mää oon kiitollinen, että sää oot ollu olemassa ja niinku tukena tässä...niinku näet sen heti niinku, että mekin tarvitaan tukea... (ryhmähaast. 2001)

...sä oot semmonen, sitten niinku toiminut meidän työn ohjaajana tässä ja semmosena tukipilari-na kyllä, että sen takia vähän tuntuu, että ollanko ihan uuvutettu enempien omilla asioillamme kuin tota olis ollu tarpeen. (ryhmähaast. 2001)

... että niinku väliin jos on tullu voimakasta kritiikkiä tai sillei niinku, että kun kuitenkin ollaan väliin oltu väsyneitäkin tässä hommassa...että se oli semmosta avointa purkautumista sitten myös niistä asioista, jotka on ehkä väsyttäneet ja uuvuttaneet siinä, mutta tota sen haluais jotenkin jättää kokonaisuutena ja silleen niinku, että toivottavasti sullekin (tutkijalle) jää niinku semmonen, että tää on ollut hyvä vuosi, yhteistyövuosi ja tää kuvio, että tää, tätä kanntaa niinku tässä talossa jatkaa... (ryhmähaast. 2001)

Prosessin aikana tutkijan roolini muuttui alkuvaiheen ehkä seurailijankin roolista kyseleväksi, kantaaottavaksi ja opetussuunnitelmatyötä tukevaksi. Omalla rehellisellä ja yhteistyöhaluisella toiminnallani saavutin myös henkilöstön luottamuksen. Tutkijana olen kokenut opetussuunnitelman laadintaprosessin aitona kollaboratiivisena prosessina, jossa dialogi oli keskeinen. Tämä on lisännyt osallistujien prosessimaisen työskentelyn sekä päiväkotij- ja koulukulttuurien että moniammatillisen työskentelytavan syvempää ymmärtämistä. Osallistava toimintatutkimus edellyttääkin aitoa kollaboratiivista prosessia (Reason 1994). Tutkijan oman oppimisprosessin kannalta tämä monivuotinen tutkimusprosessi on ollut minulle tutkijana merkittävä. Etenkin opetussuunnitelman kehittäminen päiväkodin ja koulun yhteistyönä on lisännyt omaa tietoisuuttani ilmiön monitahoisuudesta ja dynaamisuudesta. Tätä tietämystäni olen voinut hyödyntää opetustyössäni tulevien opettajien kouluttamisessa.

Tutkimusaineiston luotettavuus. Tämän toimintatutkimuksen aikana kertynyt suuri määrä aineistoa oli raskas hallittava. Toisaalta tutkittava ilmiö oli luonteel-

taan sellainen, että se vaati pitkällä aikavälillä tapahtuvan monipuolisen aineistonkeruun. Aineiston luotettavuuden suhteen voi todeta, että toimintatutkimuksen luonteen takia asiat tulevat esille useita kertoja. Toimintatutkimuksen strategian etuna on myös, että tietoa on mahdollista saada monella eri tavalla ja monesta eri näkökulmasta. Aineistotriangulaatio on siten yksi tapa lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa hankin tietoa usealla tavalla, joita olivat opetussuunnitelmaryhmän jäsenille tekemäni yksilö- ja ryhmähaastattelut, opetussuunnitelmaryhmän kokouksiin osallistuminen kokousnauhoituksineen, henkilöstön koulutuspäivistä tekemäni muistiinpanot sekä tutkimuspäiväkirjan pito. Lisäksi käytettävissäni oli myös muuta materiaalia kuten vanhempaintoimikunnan pöytäkirjat, opetussuunnitelmaryhmän jäsenten lyhyet kirjoitelmat oman työpäivän kuvauksesta sekä videonauhoituksia yhdysluokan toiminnasta. Yksilö-, pari- ja ryhmähaastattelut olivat luonteeltaan enemmän keskustelua ja reflektointia opetussuunnitelmaprosessin aikana syntyneistä tapahtumista ja kokemuksista kuin pelkästään tutkijan kysymyksiin vastaamista. Lähtökohtana oli siten tehdä näkyväksi toimintaa ohjaavia näkökulmia sekä käytäntöjen kehittäminen yhteisen opetussuunnitelman laatimisen avulla.

Analyysin ja johtopäätösten luotettavuus. Tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (Lincoln & Guba 1985, 294-296). Mitä pidemmän ajan tutkija on mukana tutkimuskohteessa ja mitä paremmin tutkija tuntee tutkimuskohdetta sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on tehdä oikeita johtopäätöksiä. Tältä osin katson, että minulla oli edellytyksiä tehdä oikeita johtopäätöksiä. Toisaalta analyysin vaikeutena oli tutkijan intensiivinen mukanaolo opetussuunnitelman ja yhdysluokan toiminnan kehittämässä. Tämä tuli esille analyysivaiheessa, jossa tiedostin aika ajoin prosessin eri vaiheisiin liittyviä niin positiivisia kuin negatiivisiakin tunteita.

Laadullisessa tutkimuksessa on välttämätöntä hallita koko tutkimusaineisto. Aineiston analyysi edellyttää aineiston tarkkaa tuntemista, joka syntyy haastattelun, litteroinnin ja eri koodausvaiheiden kautta. Aineiston analyysin luotettavuutta voidaan lisätä muun muassa rinnakkaisluokittelijan käytöllä. Kuitenkin tässä toimintatutkimuksessa, joka kesti useamman vuoden ajan ei ollut taloudellisestikaan mahdollisuuksia rinnakkaisluokittelun järjestämiseen. Toisaalta toimintatutkimuksen luonteesta johtuen vaaditaan myös rinnakkaisluokittelijalta tutkimuskohteen ja tutkittavan ilmiön hyvää tuntemusta, jotta rinnakkaisluokittelijan käytöllä olisi luotettavuutta lisäävä vaikutus. Luotettavuuden lisäämiseksi minulla on ollut tilaisuus pohtia analyysin ongelmakohtia tutkimukseni ohjaajien ja tutkijakollegoiden kanssa.

Aineiston analyysin onnistumista voidaan arvioida myös hankkimalla palautetta tehdyistä johtopäätöksistä tutkimukseen osallistujilta. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen päätyttyä kävin kertomassa koko henkilökunnalle keväällä 1998 tutkimuksen analysoinnin alustavia tulkintoja, joiden pohjalta käyty yhteinen keskustelu auttoi minua tulkintojen jatkamisessa edelleen. Ensimmäisen vaiheen raportointiani vuonna 1999 osa henkilökunnasta kommentoi myös kirjallisesti seuraavasti:

Oli tosi ihana lukea, tuli olo niinku olis ollut kärpäsenä katossa ja katsonut sieltä, mitä tapahtuu. Sai kokonaiskuvan ja nyt ymmärtää paremmin, kuinka sama asia on nähty eri tavalla eri ihmisten kohdalla.

Myös tutkimuksen toisen vaiheen aikana keskustelin yhdysluokan opettajien kanssa yhdysluokkaa koskevan aineiston analysoinnista ja tulkinnoista useita kertoja. Lisäksi kerroin koko henkilökunnalle kevään 2001 koulutusillassa tutkimuksen toisen vaiheen aikana kerätyn aineiston analysoinnin alustavia tuloksia, joiden pohjalta käytiin yhdessä keskustelua. Tutkimusraportin kirjoittamisen loppuvaiheessa useilla yhteisön jäsenillä oli mahdollisuus tutustua raporttiin sekä kommentoida sitä kesällä 2002.

Vahvistettavuudella tai toistettavuudella (confirmability) Lincoln ja Guba (1985, 299-300, 318-327) tarkoittavat sitä, miten hyvin lukija pystyy jäljittämään toiminnan kulkua, tulkintojen taustaa ja siltä pohjalta päättämään onko menetelty rehellisesti ja uskottavasti. Tutkijana olen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti kuvaamaan tutkimusprosessin kulkua, aineiston keruuta, analysointia, tutkimusmenetelmiä sekä taustaa tutkittavasta kohteesta. Opetussuunnitelman laadintaprosessiin osallistuneet arvioivat jatkuvasti prosessin kulkua sekä prosessin myötä syntyneitä käytänteitä. Luokittelu ja tulkinta tapahtui opetussuunnitelmaryhmän kokousten nauhoitusten sekä yksilö- ja ryhmähaastattelujen perusteella. Opetussuunnitelmaprosessiin osallistuneiden haastatteluista otettujen tekstinäytteiden luokittelu ja tulkinta saattaa ulkopuoliselle lukijalle olla joidenkin sitaattien kohdalla ristiriitainen: Mitähän tutkija haluaa tällä näytteellä ilmaista tai todistaa? Vain kokonaiskentän tuntemus antaa oikeuden tulkita kontekstistaan irrotetut erilliset otteet. Ulkopuolisen on niistä kaikista vaikea tehdä täsmälleen samoja päätelmiä.

Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa korostetaan tutkimuksen subjektiivisuutta. Tutkimuksella tavoitellaankin enemmänkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä ja kyse on enemmänkin tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta kuin "objektiivisuudesta" (Patton 1990, 14). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida tarkistaa tutkimusta toistamalla. Lukija voi siis arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta vain tutkijan tekemien kuvausten perusteella.

Siirrettävyydellä (transferability) tarkoitetaan tutkimuksessa saadun tiedon siirrettävyyttä johonkin toiseen yhteisöön (Lincoln & Guba 1985, 296-298). Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat (Lincoln & Guba 1985, 296-298). Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää uusien päiväkotikoulu-yhteisöjen aloitusvaiheessa sekä kehiteltäessä erilaisia ratkaisuja varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksen moniammatilliseen yhteistyöhön ja lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuudelle kasvatustajärjestelmästä toiseen siirryttäessä. Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi kuitenkaan tehdä yksin tutkija, joka tuntee ainoastaan tutkimusympäristön. Näin sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimuksen lukijoille ja hyödyntäjille. Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuskohteen sekä tutkimusmenetelmät, joiden pohjalta lukija itse voi arvioida tulosten siirrettävyyttä. Lisäksi olen selvittänyt aineiston hankintaa ja analysointia mahdollisimman tarkasti sekä käyttänyt mahdollisimman paljon suoria lainauksia opetussuunnitelmaprosessin ja siitä saatujen kokemusten sekä

yhteisöllisyyden rakentumisen että yhdysluokan toiminnan tarkastelussa. Olen selvittänyt myös omaa rooliani sekä tutkijan että opetussuunnitelman laadintaprosessiin osallistujan kannalta.

Toimintatutkimuksen uskottavuutta tarkastellaan myös siltä kannalta tuottaako tutkimus uutta tietoa ja parempaa käytäntöä. Monivuotisen tutkimusprosessin aikana kävin tutkijana läpi ristiriitaisiakin tunteita toimintatutkimukselle ominaisen toiminnan kehittämisen ja toiminnan muuttamisen vaatimuksen suhteen. Pohdiskelut muutoksesta ja muutoksen lainalaisuuksista opetussuunnitelman laadintaprosessiin osallistuneiden ja muutaman kollegani kanssa ovat auttaneet minua ymmärtämään, että muutosta tapahtuu vain sen verran kuin mihin yhteisö itse on valmis. Tutkija ei voi sitä määrätä (Robertson 2000). Toimintatutkimuksessa saattaaakin tutkijalle muodostua ”kynnyskysymykseksi” se, miten osoittaa, että juuri hänen tutkimuksensa on edistänyt tai kehittänyt toimintaa. Realistisempaa olisikin Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 46) mielestä puhua ajattelun ja toiminnan vähittäisestä muuttamisesta ja muutoksen tarkastelusta. McTaggart (1996, 247) puolestaan ehdottaa toiminnan tarkastelemista osallistujien kannalta - onko toiminta heille aikaisempaa järkevämpää, toimivampaa tai mielekkäämpää. Mikäli näin on, pystytään luomaan yhteistä todellisuutta ja sitoutumaan yhteisiin näkemyksiin.

Tutkimuksen tuloksena syntyi uutta tietoa päiväkodin ja koulun yhteisestä opetussuunnitelman laatimisesta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Uutta tietoa syntyi myös yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentumisesta sekä ammattikulttuurien ”yhteisvaikutuksesta” yhdysluokan pedagogisen toiminnan kehittämisessä. Tutkimuksen tuloksena oli nähtävissä myös myönteisiä muutoksia suhtautumisessa ja sitoutumisessa opetussuunnitelman kehittämiseen jatkumona varhaiskasvatuksesta perusopetukseen sekä päiväkodin ja koulun yhteistyön lisääntymisessä ja eri ammattiryhmien yhteistyössä. Tältä osin oli nähtävissä merkkejä toimintatutkimukselle asetetusta tavoitteesta paremman käytännön luomiselle.

8.3 Tutkimuksen eettisyys

Lipson (1994) esittää laadullisessa tutkimuksessa pohdittavaksi seuraavia eettisiä näkökulmia: informoitu lupa, petos ja piilotutkimus, tutkijan velvollisuudet tutkimukseen osallistujia kohtaan ja vastavuoroisuus. Tutkimuksessa mukanaolijoilla on oikeus saada kylliksi *tietoa tutkimuksesta* ja sen yksityiskohdista. Tämä tutkimus ei käynnistynyt aloitteestani, vaan minua pyydettiin tekemään tutkimusta uuden päiväkotikouluyksikön perustamis- ja käynnistämisvaiheista. Tutkimusideaa toimintatutkimuksen hengen mukaisesti suunniteltiin alkuvaiheessa yksikön johdon sekä silloisen opetussuunnitelmatyöryhmän kanssa. Näin tutkimuksessa mukanaolijoilla oli tiedossa tutkimuksen tarkoitus. Koko monivuotisen tutkimusprosessin ajan esitin henkilökunnalle tekemistäni haastatteluista alustavia tulkintoja, joiden pohjalta yhdessä pohdittiin toiminnan edelleen kehittämistä. Näin en kerännyt tutkimusaineistoa salaa vaan koko yhteisö tiesi minun tekevän tutkimusta. Mielestäni toimin tutkimuksen alussa henkilökunnan kanssa sovittujen tutkimusehtojen puitteissa (ks. Bogdan & Biglen 1992, 54). Kuitenkin

tutkimuksen jatkuessa suunniteltua pitempään kävin tutkimuksen toisen vaiheen alussa neuvotteluja tutkimuksen uusista suunnitelmista (ikäryhmiin sitoutumaton opetus) johdon ja muutaman opettajan kanssa.

Lipson (1994, 348) jakaa *tutkijan velvollisuudet tutkimukseen osallistujia kohtaan* tutkimuksen aikaisiin ja tutkimuksen jälkeisiin. Velvollisuuksiin kuuluvat tutkimukseen osallistujien yksityisyyden kunnioittaminen, tiedon luottamuksellisuuden säilyttäminen ja henkilökohtainen loukkaamattomuus. Toimintatutkimuksessa tutkijan ja tutkimuksessa mukana olevien suhde on jatkuva vuorovaikutussuhde, joka kehittyy koko ajan. Monivuotisen tutkimusprosessin aikana pyrin tutkijana toimimaan jokaisen tutkimukseen osallistujan yksityisyyttä kunnioittaen sekä loukkaamatta ketään, ainakaan tietoisesti. Pitkäaikaisen tutkimusprosessin kuluessa koin saavuttaneeni henkilökunnan luottamuksen. Haastateltavat toivat esille hyvinkin henkilökohtaisia asioita, jotka olen pitänyt omana tietonani.

Intensiivisessä toimintatutkimusprosessissa mukanaolo saattaa aiheuttaa myös eettisiä ongelmia ja jännitteitä tutkijan ja tutkittavien välille. Ongelmat liittyvät tällöin epämiellyttävien asioiden esille tuomiseen sekä tutkimuksen raportointiin, jonka kautta työyhteisön tapahtumat tulevat julkisiksi. Tutkijana joutuukin tekemään rajanvetoa viileän tieteellisyyden ja toisaalta yhteisön suojaamisen ja anonyymiteetin välillä. Tämä koskee myös tätä tutkimusprosessia, siinä mukana ollutta yhteisöä ja sen jäseniä. Yhteisö on suhteellisen pieni, joten joidenkin jäsenten kommentit ovat tunnistettavissa etenkin yhteisön sisällä.

Lipsonin (1994) esittämä *vastavuoroisuus* ei ollut mielestäni tässä tutkimuksessa ongelmana. Osallistavan toimintatutkimuksen hengen mukaisesti opetussuunnitelmaproessi oli tutkijan ja päiväkotikoulu-yhteisön aito kollaboratiivinen prosessi, jossa dialogi oli keskeinen. Tutkijana hyödyin, että sain kerätä aineistoa tutkimukseeni. Päiväkotikoulu-yhteisölle oli puolestaan hyötyä siitä, että toimin samalla usean vuoden ajan prosessissa lisäresurssina, konsulttina, monien kyselyjen ja koontien tekijänä sekä haastattelujen yhteydessä myös peilinä osallistujien omien työkäytänteiden reflektoinnille. Toin myös uutta kirjallisuutta ja tutkimustietoa henkilökunnan käyttöön.

8.4 Jatkotutkimustarpeet ja haasteet opettajankoulutukselle

Tässä tutkimuksessa olen pitäytynyt opetussuunnitelman kehittämistä tarkastellessani suurimmaksi osaksi opettajien ja kasvattajien sekä yhteisön näkökulmassa. Opetussuunnitelman kehittämistä edelleen jatkettaessa tulee ottaa myös lasten päiväkotikokemukset ja koulukokemukset vahvasti huomioon. Jatkotutkimuksena olisikin hyödyllistä tutkia tarkemmin opetussuunnitelman kehittämisen ohella opetussuunnitelman toteutumista. Tällöin tarkastelun kohteena olisi erityisesti lasten kokemukset opetussuunnitelman toteutumisesta.

Opetussuunnitelmaa ja opetussuunnitelman laadintaan liittyviä kysymyksiä on tähän mennessä tutkittu Suomessa varhaiskasvatuksen alueella varsin vähän, Virtasta (1998), Niikkoa (2001) ja Hakkarasta (2002a ja b) lukuun ottamatta. Tästä johtuen olisikin tarpeellista tutkia laajemmin kuin yhden yksikön osalta opetussuunnitelman laadintaan liittyvää problematiikkaa sekä sitä, miten opetussuunni-

telmatyö toimii välineenä oman työn ja työyhteisön sekä kasvatustajajärjestelmän eri osien yhteistyön kehittämiseksi. Lisäksi parhaillaan käynnissä olevaa valtakunnallista opetussuunnitelmauudistusta olisi hyödyllistä tutkia myös siltä kannalta, miten paikallisella tasolla työskentelevien opettajien ääni todellisuudessa on vaikuttanut ja vaikuttaa lopullisissa valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa.

Vuoden 2000 esiopetusuudistuksen tarkoituksena oli esiopetuksen yhtenäistämisen riippumatta siitä, toteutetaanko esiopetusta sosiaalitoimen vai koulutoimen alaisuudessa. Tässä tutkimuksessa yhdistyi sosiaali- ja koulutoimi. Olisikin hyödyllistä tutkia miten esiopetusuudistus on muuttanut esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyötä, miten esiopetuksen toteuttamiseen heijastuu esiopetusta toteuttava konteksti ja sen kulttuuri eli miten päiväkotien yhteydessä toteutettu esiopetus eroaa koulujen yhteydessä tapahtuvasta esiopetuksesta. Samoin olisi aiheellista selvittää laajemminkin mihin suuntaan esiopetus on kehittymässä. Onko kasvatuksellishoidollinen esiopetus muuttumassa enemmän opetukselliseen suuntaan vai voidaanko näitä yhdistää järkevällä tavalla?

Tärkeä tutkimuskohde olisi myös koulutusten opetussuunnitelman laadintaprosessiin antamien valmiuksien tutkiminen. Opetussuunnitelman kehittäminen edellyttää tietoa kasvatustajien ja opetustyön taustafilosofioista, ihmiskäsityksistä, tiedonkäsityksistä ja oppimiskäsityksistä sekä kykyä niiden reflektointiin opetussuunnitelmaa laadittaessa. Opetussuunnitelman laadinta ja kehittäminen on prosessi, joka edellyttää yhteisön jäsenten sitoutumista prosessiin, ryhmässä toimimiseen tarvittavia vuorovaikutustaitoja, halua oman työn kriittiseen tarkasteluun sekä yhdessä oppimisen taitoja (Nias ym. 1992; Kaikkonen & Kohonen 1997). Tietoa tarvitaan myös prosessimaiseen työskentelyyn ja muutokseen liittyvistä lainalaisuuksista. Opetussuunnitelman kehittäminen nähdään koko yhteisön toimintana, mikä elää ja muuttuu kontekstissa tapahtuvien muutosten myötä. Koska opetussuunnitelmaprosessissa on kyse koko yhteisön toiminnasta vaatii se myös vuorovaikutustaitoja, dialogia ja kollegiaalista yhteistyötä. Näitä tulisi harjoitella jo opettajankoulutuksessa.

Tämän tutkimuksen yhtenä tuloksena oli päiväkodin ja koulun henkilöstön vuorovaikutuksen ja yhdessä toimimisen lisääntyminen, joka voidaan ajatella toisaalta edellytyksenä kulttuuristen ja ammatillisten raja-aitojen murtamiselle ja toisaalta sen seurauksena. Jo koulutuksen organisoinnin tasolla tulisikin pyrkiä järjestämään ja tukemaan yhteyksiä eri ammattikulttuurien välillä. Koulutuksen tulisi myös valmentaa opiskelijoita eri osaamisalojen tehokkaaseen yhteistyöhön sekä eri ammattikulttuurien rajojen ylittämiseen. Jo muutamien vuosien ajan ovat henkilöstömuutokset olleet monissa työyhteisöissä normaalia arkipäivää, joiden seurauksena yhteisöjen pysyvistä tiimeistä on tullut yhä enemmän vaihtuvia tiimejä. Myös tämä asettaa ihmisten sosiaalisille taidoille ja toiminnan joustavuudelle uusia vaatimuksia. Koulutuksen kannalta olisikin syytä pohtia, miten jo koulutusvaiheessa opiskelijat voisivat harjoitella vastaavia tilanteita osallistumalla kentällä käynnissä oleviin kehittämissyihin ja eri osaamisyhteisöjen väliseen yhteistyöhön.

SUMMARY

The aim of the research

The aim of the study was to promote the use of a joint curriculum to create continuity through early childhood education, preprimary education, and primary education. This would ensure a consistent whole as regards a child's development.

When decision-making power was decentralized from the national level to the municipal level, it brought along new challenges for local authorities and various other units. Since the mid-1990s, this has also occurred in curricula reform, in which attempts have been made to decentralize education and teaching. This means changes in the operations of early childhood education and primary education units, as well as in the whole educational system, because those who do educational work in practice now have a central role in curricula planning. When reforming curricula, a continuum needs to be created from early childhood education to primary education. To be successful, this work requires collaboration, crossing administrative barriers, and utilizing professional know-how of various groups.

Theoretical frame of reference

The results of the study were examined within the framework of Schein's (1985) organizational culture, Wenger's (1998) social learning, and Senge's (1994) learning organization. A feature common to these is the presupposition that interaction between the agents renews and changes the organizational culture. In addition, learning is seen to have a central role in changing and developing the way a community or an individual acts. In the present study the concept of curriculum was defined broadly to apply to the action culture of the day-care - cum - school community as a whole. The curriculum planning process was examined in the light of Klein's (1989) division of curriculum reform into content and process factors, as well as according to the division of curriculum planning into technical, practical, and emancipatory factors, presented by Grundy (1987) and originating in Habermas.

Statement of the problem

The aim of the study was to observe and analyze the process of planning the curriculum of a single day-care - cum - school community from the viewpoint of how a pedagogic continuum from preprimary education to primary education and a feeling of community is promoted by planning a joint curriculum. In the second phase of the present action research, a joint operations model (combined classroom) was developed; in it an attempt was made to cross administrative, cultural and professional barriers to create a joint curriculum for preprimary and primary education.

The research problems were the following:

1. What is the planning process of a joint curriculum for a day-care - cum - school community like, and how do the members of the community understand it?

2. How does a feeling of community build up during the planning process?
3. How do the kindergarten teacher and elementary school teacher experience the process of developing the pedagogic activities in their class and of working as a team? How important is the professional culture of the nursery school teacher and elementary school teacher in developing the pedagogic activities of the combined classroom?

Action research as a research strategy

The present study was carried out as action research, the first phase taking place in 1994-1996 and the second phase in 1999-2001. Curriculum reform was done at that time also at a national level. Two central goals are usually set for action research: to obtain data and to develop practices. In the present study the starting point was a practical problem, and an effort was made to solve it through collaboration. The day-care - cum - school community and the researcher took part in the various phases of the cycle of action: planning, action, joint discussion, and evaluation.

The advantage of the strategy of action research is that it makes it possible to collect data in various ways and from various viewpoints. The data of the present study consist of individual and group interviews, tape recordings of the meetings of the curriculum planning workgroup, written documents, video recordings of the activities in the combined classroom, and the research journal of the researcher. The first and second phase of the study together produced nearly 800 pages of analyzed data. The analysis of the data was mostly content analysis based on the data.

Results and conclusions

During the first phase of the present action research study the idea of developing a curriculum in collaboration between day-care and primary school staff was new to both parties. Discussing the central concepts of the curriculum - such as human, knowledge, and learning theories - was felt to be difficult. Instead, those involved preferred discussing content areas and subjects. Similar results have been found in other studies on the planning of curricula. During the first phase of the process, differences were seen in the way various members of the community committed themselves to developing the curriculum. The first phase of planning the curriculum can be considered, according to Grundy's division, as mainly practical action. However, the second phase had features of practico-emancipatory action, in which the curriculum was examined critically and changes were made both in the curriculum and in educational and teaching practices.

The results show that the joint curriculum planning process gradually lowered the threshold for collaboration between the preprimary and primary education staff, as during the discussions the parties learned to know each other's work and a common language was gradually found. A concrete example of the collaboration was the combined classroom which started working in the second phase of the process. In the combined classroom the kindergarten teacher and primary school teacher worked together with preprimary pupils (aged 6) and primary school's first-grade pupils (aged 7). The two professional cultures of the combined classroom - that of the kindergarten and primary school teachers - made versatile pedagogic activities possible. Developing pedagogy in the combined

classroom required that both the teachers refined the core elements in their respective professional cultures. This was of importance also in their own professional development: "this has felt like more than five ordinary years together," as one of the teachers remarked.

The most noteworthy results from developing pedagogy in the combined classroom were the following: the versatility of activities, space for paying attention to each child individually, space for new experiences, play and intellectual challenges. In addition, joint projects encouraged the children to work together and to act as an assistant teacher. Moreover, the collaboration of the kindergarten and primary school teacher offered a model for working together by the children.

The results of the present study imply that a mutual pedagogic basis and community action culture for two institutions from different cultural backgrounds can be achieved after several years' discussions and collaboration.

LÄHTEET

- Aaltio-Marjosola, I. 1992. Organisaatiot kulttuurin tuottajina ja tuotteina. Tutkimuksen mahdollisuuksia ja suuntia. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D 168.
- Aaltonen, M., Ojanen, T., Sive'n, T., Vihunen, R. & Vilen, M. 1998. Lapsen aika. Porvoo: WSOY.
- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:143.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alle kolmivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. 1986. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 4.
- Alvesson, M. 1993. Cultural perspectives on organizations. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrae Thelin, A. 1991. Undervisning i åldersblandade grupper. En granskning i samarbete mellan skolöverstyrelsen och länskolnämnderna läsåren 1989/90 och 1990/91. Rapport 91:32. Stockholm: National Board of Education.
- Ankkuri-Ikonen, A. 1997. Ryhmät ja tiimit työmuotona, niiden kehittyminen ja kehittäminen. Ryhmätyö 26 (2), 15-23.
- Antikainen, A., Houtsonen, J. & Huotelin, H. 1996. Living in a learning society: life-histories, identities and education, knowledge, identity and school life Series 4. London: Falmer.
- Argyris, C. & Schön, D. 1977. Theory in practice. Increasing professional effectiveness. San-Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. Organizational learning. A theory of action perspective. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis. E 11.
- Aunola, K. 2001. Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment and family environment. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 178.
- Bell, B. & Gilbert, J. G. 1994. Teacher development as professional, personal and social development. Teaching & Teacher Education 10, 483-497.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1967. The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge. London: Penguin Books.
- Berglund, B. M. 1994. The pre-school programme for the six-year-olds. University of Lund. Malmö School of Education. Department of Educational and Psychological Research. Reprints and miniprints 819.
- Berndt, T. J. 1988. The nature and significance of children's friendships. Teoksessa R. Vasta (toim.) Annals of child development. Research Annual 5, 155-186.
- Bernstein, B. 1983. Makt, kontroll och pedagogik: Studier av den kulturella reproduktion. Stockholm: Liber.

- Biott, C. & Nias, J. (toim.) 1992. Working and learning together for change. Buckingham: Open University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. (2. painos). Boston: Allyn & Bacon.
- Bredenkamp, S. (toim.) 1987. Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (toim.) 1997. Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Broström, S. 1998. Kindergarten in Denmark and the USA. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (2), 109- 122.
- Brunsson, N. & Sahlin-Andersson, K. 1997. Constructing organizations. SCORE-rapport 1997:8. Stockholm: Stockholms universitet.
- Burts, D., Hart, C., Charlesworth, R., Fleege, P., Mosley, J. & Thomasson, R. 1992. Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 7, 297-318.
- Campbell, R. 1985. Developing the primary school curriculum. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, knowledge and action research. London: Falmer.
- Christensen, S. L. & Cleary, M. 1990. Consultation and the parent-education partnership: a perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 1, 219-241.
- Clandinin, D. & Connelly, F. M. 1991. Teacher as curriculum maker. Teoksessa P. Jackson (toim.) *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan, 362-401.
- Clift, R., Veal, M. L., Johnson, M. & Holland, P. 1990. Restructuring through collaboration action research. *Journal of Teacher Education* 41 (2), 52-62.
- Cohen, L. & Manion, L. 1985. Research methods in education. London: Croom Helm.
- Cole, A. L. 1991. Relationships in the workplace: doing what comes naturally. *Teacher & Teacher Education* 7, 415 - 426.
- Cook, L. & Friend, M. 1991. Principles for the practice of collaboration in the schools. *Preventing School Failure* 35 (4), 6-9.
- Corsaro, W. A. 1985. Friendship and peer culture in the early years. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W. A. 1997. The sociology of childhood. California: Pine Forge Press.
- Cunningham, J. B. 1993. Action research and organizational development. Westport CT: Praeger.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. 1995. Förskola och skola - om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats. Stockholm: HLS.
- Dalin, P. 1993. Changing the school culture. London: Casell.
- David, T. 1992. Curriculum in the early years. Teoksessa G. Pugh (toim.) *Contemporary issues in the early years*. London: Paul Chapman, 71-86.

- Dodd, A. & Konzal, J. 1999. Making high schools better: How parents and teachers can work together. New York: St. Martin's Press.
- Dovenborg, E. & Pramling, I. 1988. Tema-arbete. Lärarens metodik och barnens förståelse. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Dovenborg, E. & Pramling, I. 1995. Mångfalden pedagogiska möjligheter: ett sätt att utveckla barns förmåga att förstå sin omvärld. Stockholm: Liber.
- Dovenborg, E. & Pramling Samuelsson, I. 1999. Att förstå barns tankar. Stockholm: Liber.
- Eggleston, J. 1977. The sociology of school curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eggleston, J. (toim.) 1980. School-based curriculum development in Britain. A collection of case studies. London: Routledge & Kegan Paul.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Oppiminen ja ongelmanratkaisu monimutkaisissa työprosesseissa. *Aikuiskasvatus* 15 (1), 14-27.
- Epstein, J. 1987. Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society* 19, 119-136.
- Esikoulukomitean mietintö 1972. Komiteanmietintö 1972: A13 ja liite. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Esiopetuksen kehittäminen. 1991. Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio. Helsinki: Kouluhallitus ja Sosiaalhallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet - työryhmän muistio. 1992. Helsinki: Opetushallitus & Stakes.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. 1994. Opetushallituksen ja Stakesin esiopetuksen yhteinen linjaus. Helsinki: Opetushallitus & Stakes.
- Eteläpelto, A. 2001. Ammattikasvatuksen tutkimuksen ajankohtaiset haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3 (2), 6-15.
- Flising, L. & Kärrby, G. 1983. Föräldrarna och skolan. Stockholm: Liber.
- Fredriksson, G. 1993. Integration förskola, skola, fritidshem - utopi och verklighet. Stockholm: HLS Förlag.
- Fullan, M. 1983. Evaluating program implementation: what can be learned from follow-through. *Curriculum Inquiry* 13, 215-227.
- Fullan, M. 1990. Staff development, innovation and institutional development. Teoksessa B. Joyce (toim.) *Changing school culture through staff development*. The ASCD 1990 Yearbook. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 3-25.
- Fullan, M. 1993. Why teachers must become change agents. *Educational Leadership* 50 (6), 7-12.
- Goodson, I. F. 1990. Studying curriculum: towards a social constructionist perspective. *Journal of Curriculum Studies* 22, 299-312.
- Grundy, S. 1987. Curriculum: Product or praxis. London: Falmer.
- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A.-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimukset. Porvoo: WSOY.

- Gudmundsdottir, S. 1991. Ways of seeing are ways of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert English teacher. *Journal of Curriculum Studies* 23, 409-421.
- Gustavsen, B. 1992. Dialogue and development: theory and communication, action research and the restructuring of working life. Stockholm: The Swedish Centre for Working Life.
- Haberman, J. 1971. Knowledge and human interests. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1996. Between facts and norms. Oxford: Polity.
- Hakkarainen, P. 1997. Kehittävä alkukasvatus ja viides dimensio. Hiidenkiukaan ja Kaupunkisillan päiväkotien tutkimus- ja kehittämiprojekti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hakkarainen, P. 2002a. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. 2002b. Opetussuunnitelma ja kehittävä opetustyö. *Kasvatus* 33, 350-362.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, K. 1999. Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Handal, G. 1991. Collective time - collective practice. *The Curriculum Journal* 2, 317-333.
- Hansen, M. 1999. Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Göteborg studies in educational sciences 131. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hargreaves, A. 1992 a. Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. Teoksessa N. Bennett, M. Crawford & C. Riches (toim.) *Managing change in education. Individual and organizational perspectives*. London: Paul Chapman, 80-94.
- Hargreaves, A. 1992 b. Cultures of teaching. A focus for change. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. New York: Teacher College Press, 216-240.
- Hargreaves, A. & Dawe, R. 1990. Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education* 6, 227-242.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 1992. Introduction. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. New York: Teacher College Press, 14-28.
- Hargreaves, D. 1994. The new professionalism: synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education* 10, 423-439.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. Action research for health and social care: A guide to practice. Buckingham: Open University Press.
- Haug, P. 1992. Educational reform by experiment. Stockholm: HLS.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25-62.
- Henderson, A. T. & Berla, N. 1996. A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Washington, DC: Center for Law and Education.

- Henry, M. E. 1996. Parent-school collaboration: Feminist organizational structures and school leadership. Albany: SUNY Press.
- Hills, T. 1993. Reaching potentials through appropriate assessment. Teoksessa S. Bredekamp & T. Rosegrant (toim.) Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children Vol 1. (3. painos). Washington, DC: National Association for Education of Young Children, 43-63.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Porvoo:WSOY.
- Hirsh-Pasek, K. 1991. Pressure or challenge in preschool? How academic environments affect children. Teoksessa L. Rescorla, M. Hyson & K. Hirsh-Pasek (toim.) New directions for child development. Academic instruction in early childhood: challenge or pressure. San Francisco: Jossey-Bass, 39-45.
- Holly, P. & Southworth, G. 1989. The developing school. London: Falmer.
- Hujala-Huttunen, E. 1996. Day care in the USA, Russia and Finland: views from parents, teachers and directors. European Early Childhood Education Research Journal 4 (1), 33-47.
- Hujala-Huttunen, E. & Järvi, S. 1996. Finnish culture and early childhood curriculum. Early Child Development and Care 123, 101-113.
- Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. Yhteistyö päivähoidossa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hurst, V. & Joseph, J. 1998. Supporting early learning. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Huttunen, E. 1984. Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatukseen ja lapsen kehityksen tukijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2.
- Huttunen, E. 1988. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö I osa: Perhe ja päivähoido kasvuympäristönä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 20.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkijamissä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 155-186.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Hämäläinen, S. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygoskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-183.
- Jackson, P. 1993. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. Teoksessa P. Jackson (toim.) Handbook of research on curriculum. New York: MacMillan, 3-40.
- Jalkanen, R. 1997. Kehittämistyöryhmät muutoksen apuvälineenä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 154.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 154.

- Johansson, I. 1999. Samarbete - effektivitet - kvalitet i integrerade verksamheter för sexåringar, skola och fritidshem. Teoretiska utgångspunkter och resultat. FoU-rapport 1999:5. Stockholm: FoU-enheten.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1989. Leading the cooperative school. Minnesota: Interaction Book Company.
- Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen: johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Helsinki: Otava.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Sosiaalipolitiikka 1978. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja, 37-70.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1997. Elävä opetussuunnitelma I. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9.
- Kaipio, K. & Murto, K. 1988. Toimiva yhteisö. Jyväskylä: Gummerus.
- Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana: tapauskuvaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisusarja A. Tutkimuksia 165.
- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5 - 8-vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5 - 8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 29-57.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1952. Komiteamietintö 1952:3. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kansanen, P. 1987. Opetussuunnitelma oppimistapahtuman ohjaajana. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48.
- Kansanen, P. 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa: A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki - vertaile - arvioi, näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51, 9-23.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. & Nummenmaa A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Porvoo: WSOY.
- Karweit, N. & Hansell, S. 1983. School organization and friendship selection. Teoksessa J. L. Epstein & N. Karweit (toim.) Friends in school. Patterns of selection and influence in secondary schools. New York: Academic Press, 29-38.
- Kekäle, I. 1993. Organisaatiokulttuurin tutkimuksen kolme näkökulmaa. Psykologia 28, 320-327.

- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. *The action research planner*. Deaken: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage, 567-605.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. London: Routledge, 2-36.
- Kirk, D. & MacDonald, D. 2001. Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies* 33, 551-567.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 63-83.
- Klein, M. F. 1989. *Curriculum reform in the elementary school. Creating your own agenda*. New York & London: Teachers College Press.
- Konzal, J. L. 2001. Collaborative inquiry: a means of creating a learning community. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 95-115.
- Korpi, J. 1993. Utvärdering av flexibel skolstart i Hasselaskolan. Upplands Väsby kommun.
- Korpinen, E., Husso, M.-L. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 161.
- Korse, K.-G. 1989. Åldersintegrerade grundskoleklasser på lågstadiet i Uppsala kommun under 1980-talet. Hur har det gått i läsning och räkning? Uppsala municipality: Local Education Authority.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Kronqvist, E.-L. & Soini, H. 1997. Päivähoito ja arkielämän innovaatiot - päiväkodin kehittyminen oppivaksi organisaatioksi. Teoksessa *Suorin tie ei aina ole lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 70-77.
- Kuusivuotiaiden kasvatusta- ja koulutustoimikunnan mietintö 1978. Komiteamietintö 1978: 5. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalivaltion julkaisuja 1.
- Kärby, G. 1982. Forskning och samverkan mellan förskola och skola. Göteborgs Universitet. Institution för Praktisk Pedagogik.
- Kärby, G. 1983. *Föräldrarna och skolan*. Stockholm: Liber.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Laki lasten päivähoidosta 304/1983.
- Langsted, O. 1994. Looking at quality from the child's perspective. Teoksessa: P. Moss & A. Pence (toim.) *Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman, 28-42.
- Lasley, T. J. & Matczynski, T. J. & Williams, J. A. 1992. Collaborative partnership structures in teacher education. *Journal of Teacher Education* 43, 257-261.

- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 55.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Porvoo: WSOY.
- Lieberman, A. (toim.) 1990. Schools as collaborative cultures: Creating the future now. New York: Falmer.
- Lieberman, A. 1992. The meaning of scholarly activity and the building of community. *Educational Researcher* 21 (6), 5-12.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Lind, U. 1998. Positions in Swedish child pedagogical research. Teoksessa T. David (toim.) *Researching early childhood education. European perspectives.* London: Paul Chapman, 131-156.
- Lindqvist, G. 1995. The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools. *Acta Universitatis Upsalensis. Uppsala studies in education* 62. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lindqvist, G. 1997. Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lipson, J. 1994. Ethical issues in ethnography. Teoksessa J. Morse (toim.) *Critical issues in qualitative research methods.* Thousand Oaks: Sage, 333-355.
- Little, J. W. 1990. Teachers as colleagues. Teoksessa A. Lieberman (toim.) *Schools as collaborative cultures: creating the future now.* London: Falmer, 165-193.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Karisto.
- Lummelahti, L. 1996. Kehittyvä esiopetus. Helsingin läntinen sosiaalikeskus 1992-1996. Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto. Sosiaaliviraston julkaisusarja C.
- Lummelahti, L. 1998. Teeriniemen päiväkotijoukko ja koulu: Esiopetuksesta alkuopetukseen. Vaasa 1993-1996. Vaasan kaupunki.
- Lund, K. & Nilsson, N.-E. 1987. *Mer än kvart om året.* Stockholm: Liber.
- Lyytinen, H. K. 1988. Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 19.
- Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925. Komiteanmietintö 1925:14.
- Malinen, P. 1987. Opetussuunnitelman toiminnallinen rakenne. Julkaisussa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehyykset,* 147-170.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- McNiff, J. 1992. Action research. Principles and practice. London: Routledge.
- McTaggart, R. 1996. Issues for participatory action researchers. Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.) *New directions in action research.* London: Falmer, 243-255.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 104.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.* Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 5-13.
- Meyerson, D. & Martin, J. 1987. Cultural change: An integration of three different views. *Journal of Management Studies* 6, 623-647.

- Miettinen, E. & Saarinen, E. 1990. Muutostekijä. Porvoo: WSOY.
- Moll, L., Amanti, D., Neff, D. & Gonzalez, N. 1992. Funds of knowledge for teaching. Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice* 31 (2), 132-141.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen: Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Mäkisalo, M. 1998. Terveystieteiden oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Opettajien ja oppilaiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Kuopion yliopiston julkaisu E. Yhteiskuntatieteet 58.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149.
- Nias, J., Southworth, G. & Campbell, P. 1992. Whole school curriculum development in the primary school. London: Falmer.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa I. Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajan kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 87.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active development. Tampere: Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A2.
- Niikko, A. 1992. Varhaiskasvatus, päivähoitotyö ja ammattipätevyys koulukohtaisen toimintatutkimusprojektin teoreettisena lähtökohtana. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisu 4.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos 71.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.
- Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. *Kasvatus* 33, 160-174.
- Niiranen, P. 1993. Päivähoidon lapsikäsiydestä. Teoksessa R. Kauppinen & M. Riihelä (toim.) *Lumiukko aurinkokylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes raportteja* 88, 5-22.
- Noffke, S. E. & Zeichner, K. M. 1987. Action research and teacher thinking the first phase of the AR on AR project at University of Wisconsin, Madison.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallituksen arviointisarja 11.
- Oja, S. N. & Smulyan, L. 1989. Collaborative action research: Evaluation, enquiry and development in the classroom. Developmental approach. London: Falmer.
- Ojala, M. 1991. IEA Preprimary study in Finland 1. Background. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 34.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Jyväskylä: Gummerus.

- Ojala, M. 1994. IEA Preprimary study in Finland 2. The use of early childhood settings in Finland. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 67.
- Opetushallituksen päätös perusopetuksen vuosiluokkien 1 - 2 opetuskokeilussa 2001 - 02 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista. 2001. Opetushallitus.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. 1990. Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review* 15, 203-223.
- Palmerus, K. & Hägglund, S. 1991. The impact of children/care giver ratio on activities and social interaction in six day care centre groups. *Early Child Development and Care* 67, 29-38.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and validity in research methods*. London: Sage.
- Pedler, M., Burgoyne, T. & Boydell, T. 1991. *The learning company. A strategy for sustainable development*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Perkka-Jortikka, K. 1992. Sosiaalinen hyvinvointi ja yhteisöllisyys työssä. Tutkimus toimihenkilöiden työn arjesta 1980-luvun Suomessa. Helsinki: Trittum Oy.
- Persson, S. 1993. *Flexibel skolstart för 6-åringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vuosiluokat 1 - 2. 2002. Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Petrie, H. G. (toim.) 1995. *Professionalization, partnership and power: Building professional development schools*. Albany, Ny: Suny Press.
- Puroila, A.-M. 1997. Perhelähtöinen tulevaisuus utopiaa vai tulevaisuuden suunta? Teoksessa *Suorin tie ei aina ole lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku*. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 55-61.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980. Komiteamietintö 1980: 31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rajakaltio, H. 1994. Kulttuurimuutos kehittämistyössä. Teoksessa A. Kasvio, R. Nakari, S. Kalliola, A. Kuula, I. Pesonen, H. Rajakaltio & S. Syvänen (toim.) *Uudistumisen voimavarat*. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Sarja T14, 277-334.

- Reason, P. 1994. Three approaches to participatory inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 324-337.
- Ribom, L. 1993. *Föräldrarperspektiv på skolan. En analys från två håll*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Riksaasen, R. 1994. Models of two professional cultures: teacher training for kindergartens and primary schools. Teoksessa I. Calgren, G. Handal & S. Vaage (toim.) 1994. *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer.
- Robertson, J. 2000. The three rs of action research methodology: reciprocity, reflexivity and reflection-on-reality. *Educational Action Research* 2, 307-326.
- Rogan, J. 1991. Curriculum texts: The portrayal of the field, Part 2. *Journal of Curriculum Studies* 23, 55-70.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rosegrant, T. & Bredekamp, S. 1993. Reaching individual potentials through transformational curriculum. Teoksessa S. Bredekamp & T. Rosegrant (toim.) *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*. Vol. 1. National Association for the Education of Young Children, 66 - 73.
- Rosenholz, S. 1989. *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Roskos, K. & Carroll, J. 1996. When two heads are better than one: Beginning teachers' planning processes in an integrated instruction planning task. *Journal of Teacher Education* 47 (2), 120-129.
- Ruoho, K. 1997. Elinikäisen oppimisen esteitä ja mahdollisuuksia. Teoksessa Suorin tie ei aina ole lyhin. *Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 28-35.
- Ruohotie, P. 1985. Kehittyvä ja kannustava kouluyhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Selosteita ja tiedotteita* 2.
- Rusanen, E. 1995. Ongelmalapset päivähoidossa? Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittämisestä päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteellinen tiedekunta*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Salminen, H. 1988. Kolme - viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. *Sosiaalihuollituksen julkaisuja* 2.
- Salo, A. 1945. *Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä (Osa 1)*. Helsinki: Otava.
- Sarala, U. (toim.) 1993. *Madaltuvat organisaatiot - itseohjautuvat pienryhmät. Kahvikerhoista oppivaan organisaatioon*. Espoo: Suomen laatuyhdistys, laatupiirijaos.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. *Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistämien*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Schein, E. H. 1985. *Organizational culture and leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Schein, E. H. 1991. What is culture. Teoksessa: *Reframing organizational culture*. Newgury Park: Sage, 243-253.
- Schein, E. H. 1993. On dialogue, culture and organizational learning. *Organizational Dynamics* 22 (2), 40-51.
- Schneider, R. & Barone, D. 1997. Cross-age tutoring. *Childhood Education*, 73 (3), 136-143.
- Schwartz, D. L. 1995. The emergence of abstract representations in dyad problem solving. *Journal of the Learning Sciences* 4, 321-354.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Dialoginen analyysi. Jyväskylä. Tutkiva opettaja/Journal of Teacher Research 9.
- Senge, P. 1994. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. 1994. *Building community in schools*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Silen, T. 1995. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Kahden yrityksen kulttuurimuutosprosessin ja TQM-järjestelmän soveltamisen tarkastelu*. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta.
- Silvonen, J. 1988. Kriittisen subjektitieteen luonnos - Klaus Holzkampin Grundlegung der Psychologie'n tarkastelu. Keskustelualoitteita. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta 10.
- Skrtic, T. 1991. *Behind special education*. Denver: Love Publishing.
- Smith, A. 1996. The early childhood curriculum from a sociocultural perspective. *Early Child Development and Care* 115, 51-64.
- Smyth, J. 1991. International perspective on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work. *British Journal of Sociology of Education* 12, 323-346.
- Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyötä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A. Tutkimuksia 109.
- Stenhouse, L. 1981. *An introduction to curriculum research and development*. Lontoo: Heineman.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D. & Milburn S. 1995. Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development* 66, 209-223.
- Stolpe, L. 1995. Förskola och skola. Förskoleundervisning i ett förändringsperspektiv. Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten. Institutionen för lärarutbildning. Rapport 11.
- Strandell, H. 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana*. Helsinki: Gaudeamus.
- Stringer, E. T. 1996. *Action research. A handbook for practitioners*. London: Sage.
- Sundell, K. 1991. Decentraliserad barnomsorg. Ett försök med självförvaltande daghem. FoU-rapport 5. Stocholm: Social Welfare Administration.

- Sundell, K. 1993. Åldersindelade eller åldersblandade? Forskning om ålderssammansättningens betydelse i förskola och grundskola. Lund: Studentlitteratur.
- Sundell, K. 1994. Mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools. *School Effectiveness and School Improvement* 5, 376-393.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.
- Söderlund, A. 2000. Barn i skola och fritidshem. En studie kring samverkan. *Studies in Educational Sciences* 22. Stockholm: HLS Förlag.
- Tanner, D. & Tanner, L. N. 1980. Curriculum development. Toinen painos. New York: McMillan.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. 1988. Rousing minds to life. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuori, K. 1993. Modernin oikeuden ytimessä II. (Eng. "In the core of modern justice II"). *Oikeus* 2, 132- 151.
- Tyler, T. & DeGoey, P. 1996. Trust in organizational authorities. The influence of motive attributions on willingness to accept decisions. Teoksessa R. M. Kramer & T. R. Tyler (toim.) *Trust in organizations*. London: Sage, 331-356.
- Valsiner, J. (toim.) 1988. Child development in cultural context. Lewiston, NY: Hogrefe and Huber Publishers.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 74, 31-53.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2000. Suhteet ja työtteet oppimiskumppanuuden rakentajina. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 81, 79-100.
- van Oers, B. 1996. Are you sure? The promotion of mathematical thinking of young children. *European Early Childhood Educational Research Journal* 4 (1), 71-89.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vienola, V. 2002. Opettajien, vanhempien ja lasten kokemuksia esikoulun ja koulun yhteistyöstä. Teoksessa A. Niikko (toim.) *Esiopetusta linnan liepeillä*. Joensuun yliopisto. *Savonlinnan opettajankoulutuslaitos*, 116-138.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus - koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 624.

- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.
- Väljörvi, J. 1992. Arvoista ja yleissivistyksestä. Vaihtoehtoinen malli opetussuunnitelman perusteiksi koulun opetussuunnitelmatyön pohjana. Opetushallitukselle laadittu muistio 15.7.1992.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiechel, A. 1994. Erfarenheter från lokala utvecklingsprojekt angående samverkan mellan förskola och skola. En expertbilaga ur Betänkande av utredningen om förlängd skolgång SOU 1994:45. Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik 812. Malmö: Lärarhögskolan.
- Williams, P. 2001a. Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Kompendiet - Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Williams, P. 2001b. Children's ways of experiencing peer interaction. *Early Child Development and Care* 168, 17-38.
- Wiltz, N. W. & Klein, E. L. 2001. "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 209-236.
- Åstrand, K. 1991. Aitoa tunteen paloa. *Työelämän tutkimus* 2 (5), 29.

LUETTELO KUVIOISTA JA TAULUKOISTA

KUVIO 1	Rationaalisen tahdonmuodostuksen prosessimalli	22
KUVIO 2	Osallistumisen ja esineistämisen välinen dialektiikka	28
KUVIO 3	Päiväkoti- ja kouluyhteisöjen vuorovaikutus- ja toiminta-areenat	36
KUVIO 4	Yhdysluokka päiväkotijäsenyytenä sekä eri näkökulmien yhdysiteenä Wengeriä (1998) mukaellen	44
KUVIO 5	Sosiaalisen todellisuuden muuttumisen dynamiikka	51
KUVIO 6	Toimintatutkimuksen vaiheet	53
KUVIO 7	Tutkimuksen pääasialliset tiedonkeruutavat ja niiden yhteys tutkimustehtäviin	60
KUVIO 8	Laajenevien kehien strategia	83
KUVIO 9	Toimintatutkimuksen kuvaus opetussuunnitelman laadintaprosessissa	128
TAULUKKO 1	Opetussuunnitelmamuutoksen sisältö- ja prosessitekijät.....	24
TAULUKKO 2	Tiedon intressit toimintatutkimuksessa	52
TAULUKKO 3	Tutkimuksen eteneminen ja aineiston keruu	58
TAULUKKO 4	Opetussuunnitelman laadintaprosessia koskevan aineiston analyysin tuloksena syntyneet pääkategoriat alakategorioineen.....	62
TAULUKKO 5	Yhteisöllisyyttä koskevan aineiston analyysin tuloksena syntyneet ala- ja pääkategoriat.....	64
TAULUKKO 6	Yhdysluokkaa koskevan aineiston analyysin tuloksena syntyneet pääkategoriat alakategorioineen	65
TAULUKKO 7	Päiväkoti-kouluyhteisön opetussuunnitelman laadintaprosessin 1. syklin tapahtumat.....	67
TAULUKKO 8	Tutkimusprosessi ja tutkijan toiminta sekä opetussuunnitelman kehittäminen ja yhteisöllisyyden rakentuminen ensimmäisen vuoden aikana.....	74
TAULUKKO 9	Opetussuunnitelman laadintaprosessin 2. syklin tapahtumat	76
TAULUKKO 10	Tutkimusprosessi ja tutkijan toiminta sekä opetussuunnitelman kehittäminen ja yhteisöllisyyden rakentuminen toisen vuoden aikana	82
TAULUKKO 11	Päiväkoti-kouluyhteisön opetussuunnitelmien vertailu.....	92
TAULUKKO 12	Henkilökunnan ja johtajien kuvaukset johtamisesta opetussuunnitelman laadintaprosessin toisessa vaiheessa	95
TAULUKKO 13	Tutkimusprosessi ja tutkijan toiminta sekä opetussuunnitelman kehittäminen ja yhteisöllisyyden rakentuminen opetussuunnitelman uudistamisvaiheessa.....	97