

TAMPEREEN YLIOPISTO

Esi- ja alkuopettajien yhteistyö Kasvattajayhteisöt esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
JENNI SANTTILA
Toukokuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

JENNI SANTTILA: Esi- ja alkuopetus. Kasvattajayhteisöt esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 64 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2017

Opettajilta vaaditaan koko ajan enemmän yhteistyötä erilaisten tahojen kanssa, minkä vuoksi yhteistyön toimivuuden tarkastelu on ajankohtaista ja tärkeää. Lisäksi suunnitelmallinen nivelvaiheiden yhteistyö helpottaa lasten siirtymistä esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esi- ja alkuopettajien näkökulmasta, millaista on yhteistyö samassa rakennuksessa toimivien esi- ja alkuopettajien välillä. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin etsimään vastauksia siihen, millaiset tekijät edistävät tai haittaavat esi- ja alkuopettajien yhteistyötä sekä millaisia etuja tai haasteita tämä yhteistyö tuo kasvattajille. Tavoitteena oli löytää mahdollisia ongelmakohtia esi- ja alkuopettajien yhteistyössä sekä etsiä keinoja, joilla selvittää nämä ongelmat.

Tutkimuksessa esi- ja alkuopettajien yhteistä toimintaa kuvailtiin erityisesti kuuden yhteisön tunnuspiirteen avulla. Lisäksi kasvattajien yhteistyön tilaa arvioitiin yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentumisen mallin pohjalta. Aineisto tutkimukseen hankittiin avoimella kyselylomakkeella 25 esi- ja alkuopettajalta, jotka toimivat tutkimushetkellä viidessä eri yksikössä Pirkanmaan alueella. Esi- ja alkuopettajien yhteistyötä pyrittiin kuvailemaan kasvattajayhteisön rakentumisen näkökulmasta teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Yhteistyötä edistäviä ja haittaavia tekijöitä sekä esi- ja alkuopetuksen tuomia hyötyjä ja haasteita kasvattajalle selvitettiin tutkimuksessa aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa selvisi esi- ja alkuopettajien yhteistyön olevan eri vaiheissa eri yksiköissä ja yhteistyön toteutuksen vaihtelevan yksikkökohtaisesti. Esi- ja alkuopettajien yhteistyötä edisti erityisesti kasvattajien yhteiset tavoitteet, yhteistyön tarkoituksenmukainen suunnittelu ja toteutus, sekä yhteisen toiminnan arviointi ja kehittäminen. Yhteistyötä haittaavat tekijät taas liittyivät erityisesti erilaisuuteen yksilöiden ja esi- ja alkuopetuksen rakenteiden välillä, kasvattajien asenteisiin sekä yhteistyön toteuttamiseen annettuihin ja käytettyihin resursseihin. Esi- ja alkuopettajat näkivät yhteistyön etuina oppilaisiin, henkilökohtaiseen kasvuun ja jaettuun opettajuuteen liittyviä tekijöitä. Yhteistyön tuottamina esteinä opetustyölle koettiin sen viemät resurssit.

Avainsanat: esiopetus, alkuopetus, yhteistyö

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	5-8 –VUOTIAIDEN OPETUS	6
2.1	ESI- JA ALKUOPETUS	6
2.2	SIIRTYMINEN ESIOPETUKSESTA ALKUOPETUKSEEN	8
3	YHTEISTYÖ KASVATUSYHTEISÖJEN VÄLILLÄ	10
3.1	KASVATTAJIEN TYÖYHTEISÖ	10
3.2	KASVATUSKULTTUURI, ORGANISAATIO JA KASVATTAJAYHTEISÖ	11
3.3	ESI- JA ALKUOPETTAJIEN YHTEISTYÖ	13
3.4	YHTEISTYÖN JA VUOROVAIKUTUKSEN RAKENTUMINEN	14
4	KASVATTAJAYHTEISÖN RAKENTUMINEN SAMAN KATON ALLA	17
4.1	YHTEISÖN TUNNUSPIIRTEET	17
4.2	YHTEISTÄ TEKEMISTÄ	18
4.3	MYÖNTEISTÄ PANOSTUSTA JA SITOUTUMISTA RYHMÄÄN	19
4.4	SUHTEITA, JOISSA SEKÄ YHTEISÖLLINEN ETTÄ KOLLEKTIIVINEN YMMÄRRYS LISÄÄNTYVÄT	20
4.5	VASTAVUOROISTA KUNNIOITUSTA JA VUOROVAIKUTTEISUUTTA	21
4.6	ERILAISUUDEN ARVOSTAMISTA RYHMÄN SISÄLLÄ	23
5	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT	24
5.1	TUTKIMUKSEN TAVOITE	24
5.2	TUTKIMUSMENETELMÄT	25
5.3	AINEISTON HANKINTA	26
5.4	AINEISTON ANALYYSI	27
6	ESI- JA ALKUOPETTAJIEN KASVATTAJAYHTEISÖN SYNTY	30
6.1	YHTEINEN TOIMINTA ESI- JA ALKUOPETTAJIEN VÄLILLÄ	30
6.1.1	<i>Yksikkö A</i>	30
6.1.2	<i>Yksikkö B</i>	31
6.1.3	<i>Yksikkö C</i>	32
6.1.4	<i>Yksikkö D</i>	34
6.1.5	<i>Yksikkö E</i>	35
6.2	MYÖNTEINEN PANOSTUS JA SITOUTUMINEN ESI- JA ALKUOPETTAJAYHTEISÖSSÄ	36
6.3	YMMÄRRYKSEN KASVU JA ERILAISUUDEN ARVOSTAMINEN YHTEISÖSSÄ	38
6.4	VUOROVAIKUTUS JA VASTAVUOROISUUS	40
6.5	YKSIKÖIDEN ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖN RAKENTUMISEN VAIHE	42
6.6	YHTEENVETO	43
7	MITEN SAADA ESI- JA ALKUOPETTAJIEN YHTEISTYÖSTÄ TOIMIVAA?	47
7.1	YHTEISTYÖTÄ HELPOTTAVAT JA HAASTAVAT TEKIJÄT	47
7.2	YHTEISTYÖN EDUT JA HAASTEET KASVATAJALLE	50
7.3	JOHTOPÄÄTÖKSET	52
8	POHDINTA	53
8.1	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	53
8.2	JATKOTUTKIMUSAIHEITA	55
	LÄHTEET	56

1 JOHDANTO

Kiinnostukseni esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kohtaan syntyi työskennellessäni esiopettajana koulussa, jossa esiopetusta toteutettiin yhdessä alkuopetuksen kanssa. Koin toiminnan olevan hyödyllistä ja antoisaa niin oppilaille kuin opettajillekin. Näin kuitenkin joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen myös haasteena kasvattajien arjessa. Välillä yhteistyö tuntui jäävän kaiken muun työn jalkoihin eikä toteuttamista koettu mahdollisuutena vaan taakkana. Tutkimuksessani pyrin selvittämään, miten muut esi- ja alkuopettajat ovat kokeneet yhteistyön omissa yksiköissään. Minua kiinnosti erityisesti se, miten muissa kouluissa haasteisiin on vastattu, eli miten opetus on käytännössä järjestetty ja miten yhteistyöstä on saatu toimivaa.

Rajaan tutkimukseni kouluista ja päiväkodeista niihin yksiköihin, joissa esiopetus tapahtuu kokonaisuudessaan koulun yhteydessä, saman katon alla. Tällöin tutkimukseni kohdistuu vain sellaiseen esi- ja alkuopettajien yhteistyöhön, jota ei pääse rajoittamaan esiopetuksen ja koulun välinen fyysinen etäisyys (ks. esim. Brotherus, Hytönen, Kopisto, Lipponen & Paavola 2011). Oppimisympäristöjen fyysinen läheisyys onkin perusteltua muun muassa 5-8 –vuotiaiden lasten kehityksellisen yhteneväisyyden vuoksi (Haring 2003, 227). Lisäksi tällöin koulun kulttuuri ja käytännöt ovat esikoululaiselle jo valmiiksi tuttuja, kun siirtymä kouluun on edessä (Fabian 2006, 8). Luonnollisesti myös yhteinen toiminta ja sen suunnittelu on helpompi toteuttaa, kun sen osapuolet työskentelevät samassa rakennuksessa. Myös lastentarhanopettajakoulutus ja luokanopettajakoulutus ovat lähestyneet toisiaan, mikä luo entistä paremmat lähtökohdat yhteistyölle (Karila, Kinos & Palonen 2010, 240).

Tulevaisuuden kasvatustyössä yhteistyön merkitys korostuu (Luukkanen 2005, 126). Syksyllä 2016 voimaan tulleessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan kasvattajien välisen yhteistyön tärkeyttä ja vaikutusta koko kouluun oppimisympäristönä (Opetushallitus 2014 b), 36). Kasvatustyöhön liitettyjen korkeiden odotusten vuoksi siitä on käytännössä mahdotonta enää selviytyä parhaalla mahdollisella tavalla ilman kasvattajayhteisön tukea (Haapamäki 2000, 29). Onkin ajankohtaista pohtia, miten yhteistyötä voidaan toteuttaa niin, että siitä voidaan hyötyä mahdollisimman laajasti. Yhteistyössä toimiminen vaatii työtunteja kaikilta osapuolilta, joten sitä ei kannata lähteä toteuttamaan ilman selkeää suunnitelmaa. Vaikka esiopetuksen laatua ja merkitystä koskevassa kyselyssä suuri osa vastanneista ensimmäisen luokan opettajista toivoi lisää

työajalla tapahtuvaa yhteistyötä esiopettajien kanssa (Siniharju 2007, 83), ei ole tarkoituksenmukaista, että yhteistyötä tehdään ilman selkeitä päämääriä.

Kun tiedetään, mihin yhteistyöllä pyritään, on vielä haasteena miettiä miten päämäärään päästään. Kahden alkujaan erilaisen yhteisön yhteen liittäminen ei ole yksinkertaista. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö vaatii opettajalta ja esiopettajalta sopeutumista työnkuvan ja omien ammatillisten käytäntöjensä muutoksiin. Opettajantyön itsenäisen luonteen vuoksi oman työn tekeminen yhdessä muiden kasvattajien kanssa voi vaatia totuttelua erityisesti alkuopettajilta. (Leppälä 2007,166.) Toimivan esi- ja alkuopettajayhteisön rakentaminen on kuitenkin mahdollista, kun sen eteen tehdään töitä ja toiminta nähdään mielekkäänä. Yhteisössä toimimista ei voi oppia kirjoista, vaan siinä pitää olla itse mukana (Haapamäki 2000, 31). Näin ollen voidaan olettaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyönkin paranevan sitä tehdessä.

2 5-8 –VUOTIAIDEN OPETUS

Perinteisesti esi- ja alkuopetus ovat olleet eri organisaatioiden ja kulttuurien osia sekä pyrkineet toiminnallaan osittain erilaisiin päämääriin. Kuitenkin esioppilaiden ja alkuoppilaiden välinen ikäero on pieni ja toisaalta ikätovereiden väliset tasoerot suuria. (Fabian 2002, 61-62.) Esi- ja alkuoppilaiden samankaltaisuuksien vuoksi on perusteltua, että heidän kasvatuksensa tapahtuu fyysisesti lähellä toisiaan. Tämä edellyttää kuitenkin muutoksia organisaatioissa ja opetuksen resursseissa (Haring 2003, 227). Viime vuosikymmenellä päivähoito onkin siirtynyt sivistys- ja koulutoimen alaisuuteen, mikä osaltaan mahdollistaa myös esi- ja alkuopetuksen monipuolisen yhteistyön. Lisäksi lastentarhanopettajakoulutus ja opettajankoulutus ovat lähentyneet ja siten pienentäneet esi- ja alkuopettajien välisiä eroja. (Karila ym. 2010, 230.)

Myös opetussuunnitelma ottaa huomioon siirtymien väliset haasteet: “On tärkeää, että varhaiskasvatus, siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lasten kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Laadukkaan kokonaisuuden lähtökohtana on, että opettajat sekä muu henkilöstö tuntevat oppimisen polun eri vaiheet, niiden keskeiset tavoitteet, ominaispiirteet ja käytännöt”. (Opetushallitus 2014 b), 14.) Näihin haasteisiin vastataan muun muassa kattavalla tiedonsiirrolla, joka taataan toimivalla yhteistyöllä (Corsaro & Molinari 2005, 142).

2.1 *Esi- ja alkuopetus*

Esiopetus voidaan määritellä useilla tavoilla. Tässä tutkimuksessa esiopetuksella tarkoitetaan pääasiassa kuusivuotiaiden lapsien vuotta ennen oppivelvollisuusiä alkavaa kasvatustieteeseen perustuvaa opetusta (Hujala 2002, 7). Toisaalta esiopetusta voidaan ajatella olevan kaikki päämäärään suuntautuva 3-6 –vuotiaiden opetus (Brotherus ym. 1999, 27). Varhaiskasvatustieteeseen perustuvan esiopetuksen taustalla on tieteellinen tieto lasten kehityksestä ja oppimisesta sekä pyrkimys lapsen kasvun ja oppimisen tukemiseen (Hujala 2002, 15). Näin ollen esiopetusta ei nähdä vain päivähoitona, vaan toimintana jolla on tieteellinen perusta

ja pyrkimys. Esiopettajana voi toimia luokanopettaja tai lastentarhanopettaja, jos luokalla ei ole perusopetukseen kuuluvia oppilaita. Jos taas luokkaan kuuluu perusopetuksen oppilaita, tulee opettajalla olla luokanopettajan koulutus (Karila ym. 2010, 237).

Esiopetukseen osallistuminen on jokaisen lapsen kohdalla velvoittavaa (Perusopetuslaki, 1998/628 § 26). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014 a), 14) mukaan esiopetuksen tulisi kasvattaa lasta toimimaan yleisesti hyväksytyjen normien mukaan ja auttaa lasta kehittymään kaikilla osa-alueilla. Sen tulisi olla lisäksi suunniteltu niin, että se mahdollistaa lapsen innostumisen, kokeilemisen ja uusien asioiden oppimisen. Valtioneuvoston asetuksissa (422/2012 § 5) määritellään esiopetuksen erityiseksi tehtäväksi ”edistää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla”. Esiopetukselle onkin ominaista lapsilähtöisyys ja pyrkimys kehittää koulussa tarvittavia taitoja (Brotherus 2004, 31). Lisäksi erityisesti leikin asema oppimisessa ja opettamisessa on olennainen osa esiopetusta ja erottaa sen alkuopetuksesta. Opetus lähtee lapsen yksilöllisten heikkouksien ja vahvuuksien sekä aiemman kokemusmaailman pohjalta (Hujala 2004, 6, 13).

Perusopetuslaissa kunta on velvoitettu tarjoamaan esiopetusta kaikille alueen esiopetusikäisille, mutta se voidaan hankkia myös ostopalveluna yksityiseltä tai yleiseltä palveluntarjoajalta (perusopetuslaki, 1998/628 § 26). Esiopetus voidaan järjestää kouluissa tai päiväkodeissa, vaikkakin vuonna 2013 vain 20 prosenttia esiopetuksesta tapahtui koulujen yhteydessä (Kumpulainen 2014, 36). On osoitettu, että koulu- ja päiväkotikulttuurien eroavaisuuksien takia myös niissä järjestetty esiopetus on erilaista. Esiopetuksen toimintaympäristö on päiväkodin yhteydessä toimivassa esiopetuksessa kodinomaisempi ja erilaisten arjen tilanteiden opetteluun kannustava. Koulun toimintaympäristö taas on suunniteltu päiväkotia enemmän innostamaan lasta opiskeluun. (Brotherus 2004, 251.) Jutilan ja Luokkalan (2004, 34) mukaan päiväkodeissa korostetaan monipuolista ja vapaata leikkiä, kun taas kouluissa järjestetty esiopetus on koulumaisempaa. Lisäksi koulun esioppilaille alkuopetukseen siirtyminen nähdään helpompana kuin päiväkodissa esiopetuksensa käyneille, koska ympäristö ja toimintatavat ovat tuttuja.

Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokka-asteen opetusta. Alkuopettajina toimivat yleensä luokanopettajat, jotka ovat mahdollisesti erikoistuneet esi- ja alkuopetukseen (Brotherus ym. 1999, 29, 154). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014 b), 98) mukaan alkuopetuksen tulee olla selkeä ja sujuva jatkumo esiopetuksessa saaduille tiedoille ja taidoille. Erityisesti alkuopetuksessa tulisi keskittyä vahvistamaan lapsen positiivista käsitystä itsestään oppijana. Lisäksi alkuopetuksessa tulisi

kiinnittää huomiota lapsella ilmeneviin oppimisen ongelmiin, jotta mahdollisimman varhainen puuttuminen olisi mahdollista. Alkuopetuksen tehtävänä on yhdessä vanhempien kanssa kehittää lapsista vähitellen itsenäistyviä koululaisia.

2.2 Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen

Lapsen koulupolkuun kuuluu useita sen eri aloihin liittyviä siirtymiä. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisimpia ovat instituutioiden väliset siirtymät. Näihin kuuluvat muun muassa siirtymiset päiväkodista kouluun, peruskoulusta yläkouluun ja luokka-asteelta toiselle. Erityisesti siirtymä päiväkodin ja koulun välillä koetaan hankalaksi siinä tapahtuvien useiden samanaikaisten muutosten vuoksi. (Fabian 2006, 4; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 7-8.) Useiden tutkimusten mukaan lapset itse kokevat siirtymisen koulusta päiväkotiin suurena muutoksena elämässään (Einarsdottir 2006, 86). Siirtymien sujuvuuteen voidaan kiinnittää huomiota muun muassa moniammatillisen yhteistyön kautta, jotta niistä pystytään tekemään lapselle mahdollisimman luontevia ja ongelmattomia (Karikoski & Tillikka 2012, 77).

Siirtymät ovat kuin pakotettuja liikkeitä pois mukavuusalueelta uuteen ympäristöön, jossa ovat uudet ihmiset sekä uusi rooli ja identiteetti (Fabian 2006, 7). Positiivisen päivähoiton ja alkuopetuksen välisen siirtymän taustalla on hyvä esiopetus, joka antaa lapselle pitävän pohjan jatkaa oppimista valmistaen häntä tulevaan koulu-uraan. Lisäksi jatkuvuus niin lapsiryhmän koostumuksen kuin opetushenkilöstönkin suhteen on tärkeää. Siirtymää edistää myös varhaiskasvattajien ja alkuopettajien välillä tapahtuva yhteistyö jo lapsen päivähoiton aikana ja erityisesti ennen lapsen siirtymistä ensimmäiselle luokalle. Myös jo päivähoiton aikana aloitettu tiivis ja toimiva yhteistyö vanhempien ja koulun tai päivähoiton välillä ennustaa kitkatonta siirtymistä kouluun. Saman lapsiryhmän kanssa varhaiskasvatuksessa olleille lapsille voi kouluun siirtyminen aiheuttaa ongelmia myös uusiin lapsiin tutustumisessa ja luoda uudenlaisia paineita kouluun siirryttäessä. (Corsaro & Molinari 2005, 142.)

Jotta esi- ja alkuopetuksen yhteistyö toimisi, täytyy sillä olla myös hallinnon ja johdon tuki. Tuki mahdollistaa rakenteelliset muutokset ja riittävät resurssit yhteisen toiminnan rakentamiseksi. Lisäksi yhteistyötä toteuttavien opettajien tulee olla motivoituneita ja ennakkoluulottomia uusien haasteiden edessä. (Kankaanranta 1994, 37.) Myös kasvattajien välisen yhteistyön on oltava suunnitelmallista ja toimivaa. Esiopetuksen henkilöstön tulee olla tietoisia alkuopetuksen toiminnan erityispiirteistä, kuten myös alkuopettajien esiopetuksen toiminnan perusteista.

Siirtymässä tulisi myös ottaa huomioon lapsen yksilölliset tarpeet. (Fabian 2006, 6-8, Opetushallitus 2014 a), 98.) Yleisinä haasteina esi- ja alkuopetuksen yhteistyön onnistumiselle on nähty suuret ryhmäkoot, ajan puute, huono tiedonkulku, erilaiset käytännöt ja materiaalit sekä henkilökuntaresurssit (Kallionpää & Hovi 2012, 77).

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle löytyy perusteita monesta näkökulmasta. Koska koulun ja esikoulun toimintaympäristöt ovat erilaisia, esioppilaiden näkökulmasta on tärkeää, että koulun tavat ja ympäristö tulevat lapselle tutuiksi jo ennen ensimmäiselle luokka-asteelle siirtymistä (Karikoski & Tillikka 2002, 89; Forss-Pennanen 2006, 118). Kehityserot 5–8 -vuotiailla lapsilla voivat olla merkittäviä, minkä vuoksi on tärkeää, että joustava, ikään sitomaton opetus mahdollistaa jokaiselle lapselle hänen yksilöllistä tasoaan vastaavan opetuksen (Haring 2003, 219). Yhteiset tilat taas tuovat monipuolisuutta niin esi- kuin alkuopetukseenkin, kun sekä koulun että päivähoiton tarpeet on otettava huomioon (Leppälä 2007, 91).

3 YHTEISTYÖ KASVATUSYHTEISÖJEN VÄLILLÄ

3.1 Kasvattajien työyhteisö

Koulupolun siirtymiä tutkittaessa on olennaista tarkastella niitä paitsi lapsen myös kasvattajan näkökulmasta. Kun kasvattajien välinen yhteistyö toimii, se edistää myös lapsen onnistunutta siirtymistä kasvatusinstituutiosta toiseen. Nykytutkimuksessa korostetaan myös eri kasvatusta ja koulutusjärjestelmien välisen vuorovaikutuksen tutkimista. (Soini ym. 2013, 12.) Esi- ja alkuopettajien yhteistyön tärkeyttä painotetaan myös esiopetuksen opetussuunnitelmassa: “Tavoitteena on, että kunkin lapsen oppimisen polku varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen jatkuu joustavasti lapsen tarpeista lähtevänä. Tämän varmistamisessa henkilöstön yhteistyön ja osaamisen suunnitelmallisella johtamisella esiopetusyksiköissä ja opetuksen järjestäjän tasolla on tärkeä merkitys.” (Opetushallitus 2014 a), 14.)

Yhteistyöstä koulukontekstissa voidaan puhua monin erilaisin käsittein. Opettajien ja muiden kasvatustieteen ammattilaisten yhteistyö voi toimia muun muassa tiimeissä, verkostoissa tai yhteisöissä. Kaikkien näiden taustalla on ajatus siitä, että asiantuntijuutta ja osaamista jaetaan, jotta saataisiin mahdollisimman toimivaa opetusta. Yhteistyöhön pohjautuvan organisaation vastakohtana on tiukkaan hierarkiaan perustuva organisaatio, jonka ongelmina nähdään muun muassa rajojen jäykkyys, pinnallinen ja yksipuolinen vuorovaikutus, viestinnän heikkous, yksilöiden innovatiivisuuden ja vahvuuksien vähäinen käyttö sekä muuntautumiskyvyttömyys. (Helakorpi 2001, 4, 17-18.) Jos kasvatustieteen ammattilaisten välinen yhteistyö ei toimi, se voi vaikuttaa lapsen esi- ja alkuopetuksen väliseen siirtymään heikentävästi. Pahimmillaan tämä voi johtaa jopa lapsen syrjäytymiseen. (Soini ym. 2013, 12.) Toimiva kasvattajayhteisö mahdollistaa lapselle hyvän opetuksen ja oppimisympäristön, jossa on turvallista kehittyä ja kasvaa (Keskinen 1999, 7). Yhteisö nähdäänkin tärkeänä osana lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13).

3.2 *Kasvatuskulttuuri, organisaatio ja kasvattajayhteisö*

Tässä tutkimuksessa puhun koulusta ja päiväkodista organisaatioina. Esiopettajat toimivat perinteisesti päiväkodin organisaatiossa ja alkuopettajat koulun organisaatiossa. Kun esi- ja alkuopetus toimii yhdessä, voidaan olettaa, että koulun ja päiväkodin organisaatioiden välille syntyy uusi esi- ja alkuopettajien yhteisö. Tämän tutkimuksen kohteena oleva esi- ja alkuopetus toimii kouluorganisaation sisällä. Kouluorganisaatioon kuuluu useita tasoja, joista tässä tutkimuksessa käsitellään erityisesti opettajien ja henkilökunnan tasoa. (Johnson 2007, 47-49.)

Yhteisön kasvatukseen liittyvät arvot ja kasvatusta koskevat käsitykset luovat tämän yhteisön kasvatuskulttuurin. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 17). Kulttuuri syntyy ihmisten välisessä jatkuvassa vuorovaikutuksessa, joka myös muovaa sitä jatkuvasti (Aaltio-Marjosola 1992, 27). Kasvatuskulttuuri vaikuttaa siihen, miten yhteisössä ollaan valmiita ottamaan vastaan uudistuksia ja onko yhdessä tekeminen luonteva osa yhteisön arkea. Kasvatuskulttuurin voidaan ajatella olevan näkymätön voima, joka ohjaa kaikkea yhteisön sisällä tapahtuvaa ja sen suhteita yhteisön ulkopuolelle. Kasvatusyhteisöt myös muokkaavat kulttuuriaan jatkuvasti omalla toiminnallaan. (Nummenmaa 2006, 19).

Kasvattajayhteisöiden toimintakulttuurien välinen erilaisuus voi hankaloittaa yhteistyön syntymistä (Sinisalo 2007, 59). Kulttuurin sisäiset tiedostamattomat säännöt ja tulkintatavat synnyttävät ongelmia yhteistyötä aloitettaessa. Ihmiset tulevat useista erilaisista kulttuureista, eivätkä aina ymmärrä toistensa kieltä ja käsitteistöä automaattisesti. (Aaltio-Marjosola 1992, 27.) Näin ollen myös esi- ja alkuopettajat voivat olla lähtöisin hyvin erilaisista kulttuureista niin kasvatuksen kuin muidenkin elämän alueiden osalta. Tämä hankaloittaa esi- ja alkuopettajien yhteistä toimintaa. Koulu- ja päiväkotikulttuurien voidaan ajatella vaikuttavan paitsi siihen, millaiseksi esiopetus siellä muodostuu (Jutila & Luokkala, 2004) myös opettajuuden muodostumiseen. Lisäksi lapset aistivat kulttuurien välisen eron, mikä osaltaan vaikuttaa siirtymien ongelmallisuuteen (Einarsdottir 2006, 86).

Organisaatiosta puhuttaessa tarkoitetaan ihmisryhmää, joka pyrkii saavuttamaan tietyn päämäärän yhdessä (Himberg 1996, 11). Kulttuuri toimii organisaatiossa liittäen yhteen siihen kuuluvat yksilöt ja ympäröivän yhteiskunnan (Aaltio-Marjosola 1992, 36). Yhdessä toimien organisaatiossa voidaan saavuttaa sellaisia päämääriä, joita yksittäisten ihmisten ei olisi mahdollista saavuttaa (Helakorpi 2001, 17). Kouluorganisaation päämääränä on auttaa lapsia kasvamaan yhteiskunnassa hyvin pärjääviksi yksilöiksi (Opetushallitus 2014 b), 14). Organisaatiota tutkittaessa huomio kiinnitetään organisaation toiminta-alueisiin ja yksilöiden välisiin suhteisiin. Koulun toiminta-alueita ovat tavoitteet, menetelmät, rakenne, kulttuuri sekä

ihmissuhteet. Nämä kaikki ovat yhteydessä toisiinsa, eikä yhteen osa-alueeseen voi vaikuttaa, ilman että vaikutus ulottuu myös muihin osa-alueisiin. (Himberg 1996, 11-12.) Kouluorganisaationa kuvaillaan usein "hierarkkiseksi ja virkamiesmäiseksi organisaatioksi, jonka toiminnan päämäärät ovat abstrakteja, epämääräisiä ja ristiriitaisia". Työskentely tapahtuu usein yksin ennalta määrättyjen tavoitteiden mukaan. (Johnson 2007, 47-49.) Organisaation toimivuuteen vaikuttavat siihen kuuluvat ihmiset. Kun siis organisaatiota tutkitaan, on olennaista tutkia myös organisaatioon kuuluvia ihmisiä ja heidän välistään vuorovaikutustaan. (Senge 2000, 19.)

Organisaation ja yhteisön käsitteitä voidaan käyttää synonyymeinä, mutta voidaan myös ajatella yhteisön syntyvän organisaation jäsenistä, joilla on oma erityinen päämäärä (Himberg 1999, 12). Kaikki tietyn yksikön kasvattajat ovat kouluorganisaation jäseniä ja heistä esi- ja alkuopettajilla on yhteistyössään yhteinen päämäärä, jonka perusteella heistä voi tulla esi- ja alkuopettajien kasvattajayhteisö. Organisaatio vaikuttaa yhteisöön sen jäsenten ulkopuolelta. Jokainen yhteisö on ainutlaatuinen kokonaisuus, joka voi kehittää oman kulttuurinsa. (Aaltio-Marjosola 1992, 39.) Tässä tutkimuksessa yhteisö koostuu yleensä päiväkodin organisaatioon kuuluneista esiopettajista ja koulun organisaatioon kuuluvista alkuopettajista. Näin rakentuu kouluorganisaatiossa toimiva kasvattajien yhteisö, johon kuuluu esi- ja alkuopettajia. Yhteisöä, johon kuuluvat sekä kasvattajat että kasvatettavat, kutsutaan kasvatusyhteisöksi. (Haapamäki 2000, 23.)

Organisaatio kerää ihmiset yhteiseen työhön suunnitelmallisesti ja vaikuttaa siihen kuuluvien yksilöiden käyttäytymiseen. Sen olemassaolo perustuu tiettyihin sille määrättyihin tavoitteisiin. Yhteisö taas on yksilöistä muodostuva ainutkertainen sosiaalinen joukko, jolla on yleensä melko pysyvä luonne. Yhteisölle voi rakentua sille ominainen kulttuuri, johon sisältyvät muun muassa omat arvot ja asenteet. (Aaltio-Marjosola 1992, 39.) Täten onkin mielenkiintoista tutkia useita kasvattajayhteisöjä, vaikka näillä yhteisöillä onkin ulkoisesti samanlainen tehtävä ja periaate. Työyhteisöllä voidaan ajatella olevan kaksi tasoa. Tiedostetun tason osia ovat työnkuvaan kuuluvat tehtävät ja arjen toiminnan osa-alueet. Tiedostamaton osa taas on ennalta-arvaamaton ja piilossa näkyvän työyhteisön toiminnan alla. Se vaikuttaa yhteisön toimintaan ja toimivuuteen ilman, että sitä voidaan sellaisenaan huomata. (Ylikoski & Ylikoski 2009, 30). Näin ollen ulkopuolinen tutkija voi löytää yhteisöstä sellaisia piirteitä, joita yhteisön jäsen ei ole pistänyt merkille.

Kasvattajien yhteisön pohja muodostuu yhdessä päätetystä perustehtävästä ja sen tulkinnasta, yhteisestä arvoperustasta, tavoitteista ja vuorovaikutuskäytännöistä (Karila & Nummenmaa 2006, 34; Salovaara & Honkonen, 2013, 63). Tämän yhteistyön tarkoituksena on saada aikaan opetusta ja kasvatusta, joka on vielä enemmän kuin useiden kasvattajien ammattitaidon ja persoonan summa

(Helakorpi 2001, 57). On tärkeää, että yksilöt kasvattajien yhteisössä jakavat pääosin samat arvot. Lisäksi on kyettävä käymään rakentavaa keskustelua yhteisön arvoista. (Nummenmaa 2006, 27.) Toisaalta yhteisökeskeinen kasvatuskulttuuri sallii myös erimielisyyksiä. Toimiva yhteistyö ja yhteisöllisyys syntyvät yhteisön jäsenistä ja heidän halustaan rakentaa yhteistyötä – ulkopuolelta tuleva painostus ei riitä sen rakentamiseksi (Aho 2011, 192).

Toimivalla yhteisöllä voi olla paljon positiivisia seurauksia. Yhteisöllisyys lisää yksilöiden lojaalisuutta toisiaan kohtaan, välittämistä, inklusiivisuutta sekä sosiaalista ja henkistä kasvua (Beck & Kosnik 2006, 75). Kasvattajayhteisön toiminta vaikuttaa merkittävästi siihen, millaiseksi yksilöksi lapsi kasvaa ja miten hän kokee kouluympäristön (Kaipio 2000, 101). Lisäksi työyhteisön yhteisöllisyydellä on tärkeä osa siinä, miten opettajat selviytyvät työssään. (Aho 2011, 115.) Yhteistyössä myös hiljainen tieto siirtyy sukupolvelta toiselle (Kykyri 2007, 112). Opettajat näkevät työyhteisönsä sisäisen toimivuuden sekä vahvuutena että mahdollisuutena parempaan kouluun (Huusko 1999, 157). Tiimimäisen rakenteen onkin Rajakallion (2011, 153) tutkimuksessa nähty parantavan opettajien vaikutusmahdollisuuksia. Yhteisöllisyyden synnyn taustalla ovat muun muassa luottamus, kunnioitus, avoin keskustelukulttuuri sekä toisen ymmärtäminen, hyväksyminen ja arvostaminen. (Aho 2011, 115.)

3.3 Esi- ja alkuopettajien yhteistyö

Toimiva esi- ja alkuopettajien työyhteisö nähdään tukevana, turvallisena ja kasvattavana työympäristönä sekä ennen kaikkea omaa työtä vahvistavana tekijänä (Leppälä 2007, 189). Esi- ja alkuopettajien yhteistyön on koettu kasvattavan opettajien sosiaalisuutta, tuovan yhteistyön osaksi arkea, sekä tarjoavan uusia ideoita ja herättävän opettajat ajattelemaan omia arvojaan (Kallionpää & Hovi 2012, 77). Lisäksi opettajat ovat kokeneet oman ammatillisen roolinsa vahvistuneen yhteistyössä, mutta toisaalta he ovat myös oppineet vastuun jakamista ja ottamista omasta roolistaan (Forss-Pennanen 2006, 118). Yhteistyön nähdään myös kehittävän moniammatillista toimintaa, minkä seurauksena kasvattajien motivaatio, sitoutuminen ja innostus työhönsä on edistynyt (Kopisto ym. 2011, 60).

Leppälän (2007, 189) tutkimuksessa yhteistyön haasteena nähtiin molemminpuoliset ennakkoluulot ja asenteet sekä yhteisen vastuun ottaminen lasten oppimisesta. Lisäksi haasteeksi on koettu resurssien vajavuus. Edelleen yhteisen suunnitteluajan puuttuminen ja sovittuihin aikoihin sitoutuminen tekee esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä haastavaa (Kopisto ym. 2011, 56). Haasteena yhteistyön rakentumiselle nähtiin myös henkilöstöön liittyviä seikkoja. Usein vaihtuva henkilöstö, jolle tieto yhteistyöstä ei siirry vaikeuttaa osaltaan yhteistyön ylläpitämistä. Lisäksi

jatkuvat sairastelut haastavat yhteistyön jatkuvuuden. (Kopisto ym. 2011, 56-57.) Myös Forss-Pennanen (2006, 106-107) törmäsi tutkimuksessaan henkilöstön vaihtuvuuden aiheuttamaan ongelmaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön syntymisessä. Jo entuudestaan tutun henkilön kanssa työskentely oli helpompana kuin joka vuosi vaihtuvan työparin. Lisäksi henkilöiden välisen kemian koettiin vaikuttavan toimivan yhteistyön rakentumiseen.

Lastentarhanopettajat ovat jo aiemmin tottuneet työskentelemään yhdessä tiimeissä ja moniammatillisissa yhteisöissä, kun taas kouluissa opettajien työ on erityisesti aikaisemmin ollut enemmän yksin tekemistä. (Forss-Pennanen 2006, 102-103.) Nykyään tiimityöskentelyä ja yhteistyötä on kouluillakin enemmän, mutta erilaiset perinteet voivat vielä vaikuttaa esi- ja alkuopettajien yhteistyön toimimiseen. Erilaisuus näkyy haasteena myös yhteistyön suunnittelussa. Vaikka suunnittelulle annettaisiin aikaa ja se koettaisiin antoisana suunnittelun tapahtumisen hetkellä, voi suunnitelmien toteutuminen kuitenkin jäädä heikoksi. Tämän taustalla voidaan nähdä esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun eroavaisuudet. (Haring 2003, 227.) Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön on tutkittu edistävän kasvattajien sitoutumista yhteistyöhön. Tämä tarkoitti käytännössä esimerkiksi sovittuihin tapaamisiin osallistumista. Myös esimiehen tulee olla sitoutunut edistämään yhteistyötä omalta osaltaan. (Kopisto ym. 2011, 55-58.) Siniharjun (2007, 55) tutkimuksessa ensimmäisen luokan opettajat toivat esille myös yhteistyöllä olevan pitkän perinteen edistävän yhteistyön kehittämistä ja ylläpitoa.

3.4 Yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen

Pirjo Forss-Pennanen esittelee tutkimuksessaan Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista (2006) mallin toimintakulttuurin muutoksesta sekä yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentumisen piirteistä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhankkeessa. Mallissa kuvataan yhteistyön rakentumista vähitellen tiiviimmäksi erityisesti esi- ja alkuopettajien välisen vuorovaikutuksen ja esi- ja alkuopetuksen välisen yhteisen toiminnan näkökulmasta. Vaiheet etenevät satunnaisesta ja väljästä yhteistyöstä kohti hyvinkin tiivistä esi- ja alkuopettajien yhteistoimintaa. Tässä tutkimuksessa käytän näitä vaihteita

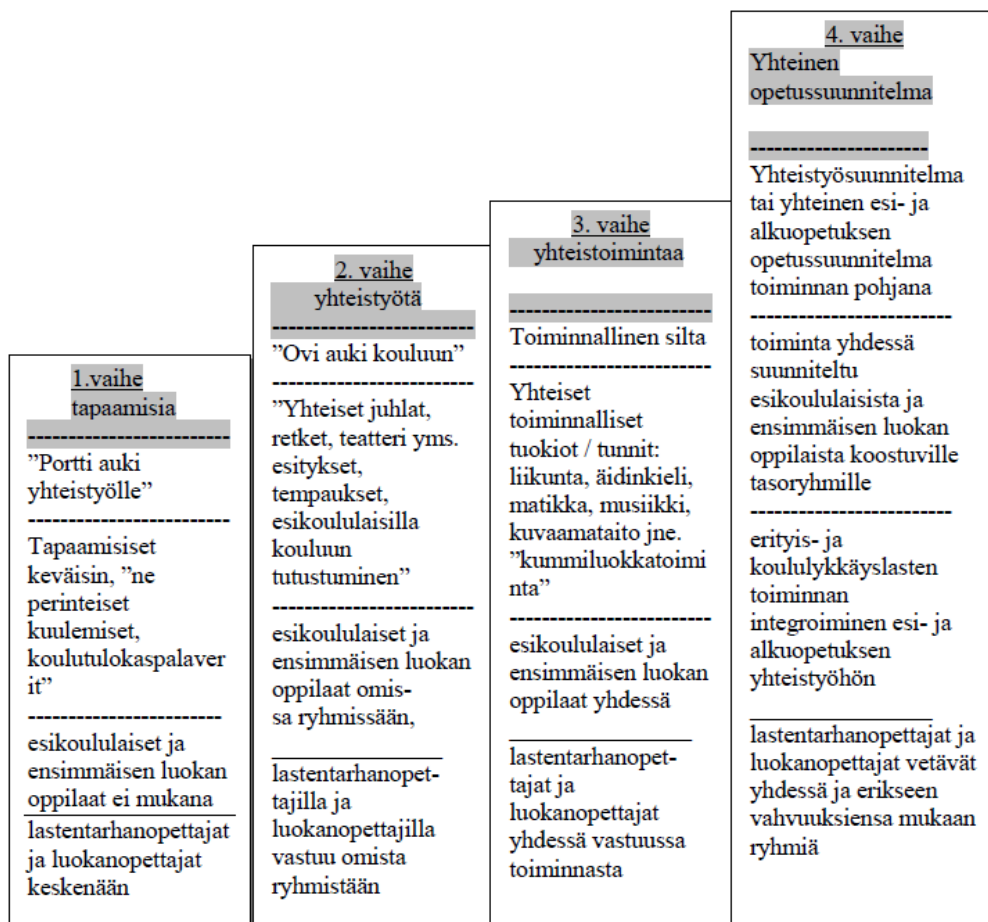
Ensimmäisessä vaiheessa, ”Portti auki yhteistyölle”, vuorovaikutus esi- ja alkuopettajien välillä rajoittuu tiedonsiirtoon ja keskusteluihin esioppilaiden tulevasta koulunaloituksesta. Kuvioista 1 näkyy, että vuorovaikutus on pinnallista ja satunnaista. Tässä vaiheessa kasvattajat kuitenkin tutustuvat toisiinsa ja vieraaseen kasvatuskulttuuriin, jolloin pohja tulevalle syvemmälle yhteistyölle luodaan. (Forss-Pennanen 2006, 112-113.) Tätä vaihetta vähäisempää yhteistyötä voisi

olla vain pelkkä paperinen tiedonsiirto päiväkodilta lapsen opetusta järjestävän koulun välillä. Tällaisessa tapauksessa varsinaista vuorovaikutusta kasvattajien välillä ei välttämättä tapahdu.

Toinen vaihe, ”Ovi auki kouluun”, sisältää ensimmäistä vaihetta enemmän yhteistyötä kasvattajien ja lasten välillä. Esi- ja alkuopetus järjestävät yhteisiä vierailuja ja erilaisia tempauksia, joiden toteuttaminen on vaatinut kasvattajien välistä suunnittelua (kuvio 1). Yhteistyö kuitenkin toteutetaan erillisinä ryhminä, eikä esi- ja alkuoppilaita sekoiteta. Kasvattajilla on omat ryhmänsä vastuullaan. Esi- ja alkuopettajat voivat kuitenkin tämän vaiheen aikana laajentaa näkemystään toistensa työstä. (Forss-Pennanen 2006, 113-114.) Tähän vaiheeseen päästäkseen esi- ja alkuopettajien on välttämätöntä viettää aikaa yhdessä. Toiminta on kuitenkin vielä melko erillistä, eikä esi- ja alkuopettajista koostuvasta kasvatusyhteisöstä voida vielä puhua.

Kolmannessa vaiheessa korostetaan yhteistoimintaa, johon viittaa myös nimi ”Toiminnallinen silta”. Esi- ja alkuopettajat kehittävät yhdessä kuviossa 1 eriteltyä toimintaa, joka toteutetaan yleensä sekaryhmissä. Tason yhteistoiminnalla on myös yhteiset tavoitteet. Jotta tämä vuorovaikutuksen vaihe voitaisiin saavuttaa, tulee esi- ja alkuopettajien tuntee toistensa työnkuvat ja kunnioittaa niitä. Yhteistoiminnan tason saavuttaminen on tärkeää, sillä silloin on täytynyt tapahtua muutosta paitsi toiminnan ja tavoitteiden myös arvojen osalta. (Forss-Pennanen 2006, 114-115.) Tämä vaihe eroaa edellisestä siten, että yhteinen toiminta on todella yhteistä, ja esi- ja alkuopettajien yhteinen kasvatusyhteisö on saanut mahdollisuuden alkaa muodostua. Päämäärään suuntautuvaa yhteistä suunnittelua on täytynyt tapahtua ja todellinen tutustuminen on alkanut.

Neljäs ja viimeinen Forss-Pennanen kokoamista vaihteista on nimeltään ”Yhteinen opetussuunnitelma”. Nimensä mukaan tässä vaiheessa esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustalla on yhteistyösuunnitelma tai yhteinen opetussuunnitelma. Toimintaa dokumentoidaan ja arvioidaan, jotta voidaan jatkaa ja kehittää suunnitelmallista yhteistyötä. Kasvattajat tuntevat toisensa ja ottavat vastuuta yhteisestä työstä. Toiminta on rohkeampaa ja yhteistyö suunnitelmallista ja säännöllistä. Tässä vaiheessa myös lasten luokkatasorajat ylittävä sijoittuminen on mahdollista (kuvio 1). (Forss-Pennanen 2006, 114-117.) Nyt esi- ja alkuopettajien yhteistyöllä on selvästi kolme vaihetta: varsinainen yhteinen toiminta, ennen sitä tapahtuva säännöllinen suunnittelu ja sen jälkeen käytävä keskustelu toiminnan onnistumisesta ja sen tulevaisuudesta. On myös todennäköistä, että kasvattajien välille on muodostunut esi- ja alkuopettajien kasvatusyhteisö, jolla on oma päämäärä, arvot ja yhteinen toiminta.



Toimintakulttuurin piirteet



Vuorovaikutuksen piirteet



KUVIO 1. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentumisen piirteitä Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa Forss-Pennasen (2006) tutkimuksessa.

4 KASVATTAJAYHTEISÖN RAKENTUMINEN SAMAN KATON ALLA

Tässä tutkimuksessa puhutaan koulusta ja päiväkodista organisaatioina. Esiopettajat toimivat tällöin päiväkodin organisaatiossa ja alkuopettajat koulun organisaatiossa. Kun esi- ja alkuopetus toimivat yhdessä samassa yksikössä, koulun ja päiväkodin organisaatioiden välille voi muodostua esi- ja alkuopettajista muodostuva kasvattajayhteisö (Johnson 2007, 47-49). Edwards (2011, 34) puhuu kahden ammattilaisen välisestä rajasta, tilasta, jossa erilaiset erilaiset ammattikäytännöt yhdistyvät jakaakseen tietoa ja laajentaakseen ymmärrystään. Haapamäen (2000, 33) mukaan yhteisöitymistä syntyy, kun tapahtuu ryhmän perustehtävää ylläpitävää myönteistä kehitystä. Työyhteisön muodostuminen on hidasta, eikä kehitys aina ole selkeää tai jatkuvasti etenevää (Himberg 1996, 17; Kruse & Seashore Luis 2007, 114). Lopputulos on kuitenkin odottamisen arvoista, sillä toimiva kasvatusyhteisö luo jäsenilleen yhteisiä työvälineitä ja auttaa heitä ymmärtämään toisiaan (Kupila 2016, 307).

4.1 Yhteisön tunnuspiirteet

Jotta uusi yhteisö voidaan tunnistaa, tulee tietää millaisista tekijöistä yhteisö rakentuu. Ulkoiset seikat ja ryhmän muodolliset piirteet, kuten sopiva määrä jäseniä ja tarkoituksenmukainen tila toimia, antavat yhteisölle mahdollisuuden muodostua sekä luovat kantavan pohjan toimivalle yhteistyölle (Beck & Kosnik 2006, 78-79). Tämän lisäksi ryhmän toiminnasta ja sen yksilöiden välisistä suhteista on löydettävissä tiettyjä piirteitä, jos kyseessä on yhteisö. Hännikäinen ja Rasku-
Puttonen (2006,12) ovat koonneet useista lähteistä seuraavat yhteisön tunnusmerkit:

- yhteistä tekemistä
- myönteistä panostusta ryhmän toimintaan
- sitoutumista ryhmään
- suhteita, joissa sekä yhteisöllinen että kollektiivinen ymmärrys lisääntyvät
- vastavuoroista kunnioitusta ja vuorovaikutteisuutta
- erilaisuuden arvostamista ryhmän sisällä ja

- kiinnostusta ryhmän sekä yksilöiden hyvinvoinnin edistämiseen.

Avaan seuraavassa käsitteitä siinä kontekstissa, jossa käytän niitä tässä tutkimuksessa aineiston kuvailuun ja analysointiin.

4.2 *Yhteistä tekemistä*

Koulukontekstissa yhteistä toimintaa on paitsi oppilaiden kanssa toteutettu toiminta myös toiminta muiden aikuisten kanssa. Tässä tutkimuksessa erityisen kiinnostuksen kohteena on yhteinen tekeminen muiden kasvattajien kanssa. Kasvattajien väliset kohtaamiset ovat usein pinnallista yhteistoimintaa. Opettajat tekevät samoja asioita samassa paikassa, mutta toiminta ei välttämättä ole yhteistä. Erityisesti yhteistyöhön varatut hetket ovat usein niin kiireisiä ja täynnä ohjelmaa, että ne voivat tuottaa enemmän haittaa kuin hyötyä. (Kykyri 2007, 105-106.) Yhteisessä toiminnassa ryhmän rakenteet ja toiminta sekä siinä toimivien ihmisten väliset suhteet muuttuvat juuri tälle yhteisölle ominaisiksi (Haapamäki 2000, 17). Toiminnan tulee olla säännöllistä, jotta muutosta tapahtuu (Kykyri 2007, 120).

Kasvattajien väliset yhteiset hetket ovat tärkeitä yhteisön muodostumisen kannalta. Yhteisön jäsenillä tulee olla mahdollisuus käydä läpi ja arvioida yhteistä toimintaa, jotta yhteisö voisi kehittyä. Kokoontumiset ovat myös osoitus siitä, että yhteisössä tehdään päätöksiä, jotka koskettavat kaikkia ja joihin kaikilla on mahdollisuus vaikuttaa. Kokoontumisten tarpeelliseen määrään vaikuttaa se, millaisia asioita yhteisössä on tarpeen käsitellä ja kuinka tehokkaasti aika käytetään. Huomattavaa on tapaamisten säännöllisyyden merkitys. Se muistuttaa tapaamisten tärkeydestä ja luo turvallisuudentunnetta yhteisön jäsenille. Yhteisissä tapaamisissa kaikilla tulisi olla selvillä ryhmän perustehtävä, jonka toteuttamiseen kokoontumisella pyritään. Tällöin yhteisesti käytetty aika koetaan merkitykselliseksi. (Haapamäki 2000, 33-36.)

Toisaalta yhteisön olemassaolo mahdollistaa yhteisön jäsenten välisen yhteistyön, toisaalta taas yhdessä tehty työ vahvistaa yhteisöä. Erilaisista taustoista tulevien kasvattajien käytännöissä ja tavoissa toimia voi olla yhteistä toimintaa hankaloittavia eroja (Huusko ym. 2007, 137). Mitä paremmin yhteisön jäsenet ovat tutustuneet toisiinsa, sitä helpompi yhteisössä on toimia. Yhteisen toiminnan kautta molemminpuoliset ennakkoluulot vähenevät ja ajan myötä saattavat kadota kokonaan (Kykyri 2007, 119). Tämän vuoksi on olennaista, että työyhteisön jäsenet ovat tekemisissä toistensa kanssa myös tilanteissa, jotka eivät suoranaisesti liity työhön (Beck & Kosnik 2006, 84, 88).

4.3 Myönteistä panostusta ja sitoutumista ryhmään

Myönteinen panostus esi- ja alkuopettajien yhteistyössä tarkoittaa sitä, että kaikki yhteisön jäsenet ovat valmiita tekemään töitä yhteisen päämäärän eteen. On oltava valmis asettamaan yhteinen toiminta joidenkin omien yksilöllisten tarpeiden edelle ja nähtävä yhteisö omien resurssien käyttämisen arvoisena. Tämä on erityisen tärkeää, koska muutos työssä ja työyhteisössä tarkoittaa usein kasvavaa työmäärää ja työhön tarvittavan ajan lisääntymistä ainakin väliaikaisesti (Ylikoski & Ylikoski 2009, 106). Ilman yhteistyöhön panostamista edes toimivat rakenteet ja yhteistyömallit eivät riitä pitämään yhteistyötä toimivana (Aira 2012, 132).

Yhteistyön toimimiseksi tarvitaan yhteistä aikaa ja yhteistyön onnistumiseen tähtäävää koulutusta (Leppälä 2007, 189). Nämä vievät resursseja yksilöltä, joka tekee jo valmiiksi kuormittavaa työtä, joten kasvattajalla tulee olla halua panostaa yhteiseen toimintaan. Rajakaltion (2011, 157) mukaan opetustuntien ulkopuolinen työajan käyttö voi aiheuttaa erimielisyyksiä opetushenkilöstössä, mikä saattaa näkyä kasvattajien vaihtelevana panostuksena yhteiseen toimintaan. Toisaalta Forss-Pennanen (2006, 110) toteaa tutkimuksessaan, että yhteistyön kehittymisen kannalta sen kesto ja määrää tärkeämpää on se, millä tavoin yhteistyötä on tehty ja millaisia sisältöjä siinä on. Yhteisön yhteenkuuluvuudentunnetta vahvistaa, kun kaikilla yhteisön jäsenillä on mahdollisuus osallistua tehtävänkatoon ja kaikki ottavat vastuuta työn onnistumisesta sekä yksilöinä että yhteisönä (Haapamäki 2000, 38).

Uuden yhteisön jäsenten tulee olla sitoutuneita yhteiseen perustehtävään, toimintaan ja käytäntöihin. Jotta sitoutuminen voisi olla toimivaa ja yhteisön kannalta tarkoituksenmukaista, tulee yhteisön jäsenillä olla yhteinen käsitys siitä, mitä sitoutumisella tarkoitetaan. Tämän ymmärtämiseksi tulee osapuolilla olla yhteinen kieli ja todellisuuskäsitys. Muutoin sitoutuminen voi jäädä vain käsitteeksi, jota ei toteuteta toiminnan tasolla. (Kaipio 1999, 201-208.) Kaipion (2000, 102) mukaan edes kasvattajaryhmä, jonka jokainen yksilö on parhain mahdollinen kasvattaja, ei voi toimia lapsen kannalta tarkoituksenmukaisesti, elleivät kasvattajat ole sitoutuneet noudattamaan yhteisiä sääntöjä. Tällöin kasvattajien toiminta ei ole johdonmukaista, ja kasvattajien kapasiteetti jää käyttämättä kokonaisuudessaan.

Yhteistä todellisuuskäsitystä voidaan kehittää yhteisöllisellä kontrollilla, jolloin yhteistä toimintaa arvioidaan yhdessä sovituisissa tapaamisissa (Kaipio 1999, 209-210). Ryhmään sitoutumisella voidaankin tarkoittaa käytännönläheisemmin esimerkiksi yhteisiin suunnitteluaikeisiin sitoutumista. Lisäksi sitoutuneisuus näkyy luotettavuutena yhteistä toimintaa koskevissa asioissa. Sitoutumista edistää, jos yhteisön jäsenet näkevät yhteisössä toimimisen hyödyttävän myös heitä itseään yksilönä (Helakorpi 2001, 149). Näin ollen yhteisöllisen toiminnan

tuloksien tulisi näkyä myös kasvattajan käytännön työssä, jotta kasvattajat näkisivät sitoutumisen merkityksen konkreettisesti. Myös aktiivinen osallistuminen ja omien mielipiteiden pukeminen sanoiksi vahvistavat sitoutumista (Rajakaltio 2011, 161).

Jotta muutosta voi tapahtua, tulee yhteisön jäsenten olla kiinnostuneita ryhmän hyvinvoinnista. Tällöin yhteisön jäsenten tulee uskoa ryhmän toiminnan tarkoitukseen ja mahdollisuuksiin vaikuttaa. (Kaipio 2000, 120.) Ryhmän jäsenten tulee siis olla tietoisia siitä, millaiseen päämäärään sen toiminnalla pyritään. Lisäksi tämän päämäärän tulee olla ryhmän jäsenten mielestä tavoittelun arvoinen ja keinot, joilla sitä yritetään saavuttaa yhteisesti sovitut ja tarkoituksenmukaiset. On mahdollista, että yksi tai useampi ryhmän jäsenistä ei koe yhteisön päämääriä ja yhteistä tekemistä hyödyllisenä. Tällöin kasvattajan on pyrittävä omaa ja yhteistä työtä arvioimalla löytämään tarkoitus ja kiinnostus toimintaan. Tällöin voi olla syytä myös katsoa yhteistä toimintaa kokonaisuutena ja löytää syyt, joiden vuoksi yhteistyö ei ole antoisaa kaikille osapuolille. (Huusko 2002, 77.) Myös koulun johdon tulee nähdä yhteistyön ja yhteisöllisyyden edut ja olla kiinnostunut sen kehittamisestä. Rehtori huolehtii yhteisen toiminnan mahdollistavista tausta- ja rakennetekijöistä, kuten aikataulutuksesta ja opetusympäristöstä. (Huusko ym. 2007, 123-124.)

4.4 Suhteita, joissa sekä yhteisöllinen että kollektiivinen ymmärrys lisääntyvät

Yhteisön tulisi sisältää suhteita, joissa tietoa sekä jaetaan että otetaan vastaan yhteisesti. Lisäksi yhteisen toiminnan tulisi synnyttää uutta tietoa. Sekä yhteisö että siihen kuuluva yksilö kehittyvät yhteisön toiminnassa (Haapamäki 2000, 33). Tällöin myös yksilö oppii ymmärtämään yhteisöllisyyden etuja (Beck & Kosnik 2006, 75). Ryhmässä toimiessa asiat eivät aina suju toivotusti. Kasvattajan on oltava valmis haastamaan omat tapansa ja käsityksensä sekä ottamaan vastaan uusia (Luukkanen 2005, 143). Yhteisön tulisikin antaa yksilölle mahdollisuus kehittyä monipuolisesti ja vahvistaa hänen ymmärrystään niin ryhmästä kuin omasta itsestäänkin (Hänninen & Rasku-Puttonen 2006, 14).

Yhteisön sisällä tulisi olla selvää, millaisin säännöin ja toimintatavoin yhdessä päätettyyn perustehtävään pyritään. Koulussa tämä tarkoittaa arjen tilanteiden johdonmukaisuutta ja tasapuolista kohtelua kaikille koulussa toimiville. Täten saadaan luotua turvallinen ympäristö kasvattajille ja lapsille. (Kaipio 2000, 101.) Esi- ja alkuopettajien yhteistyössä ongelmia saattaa syntyä, jos alkuopettajilla ei ole tarpeeksi tietoa esiopettajan työstä ja vastaavasti esiopettajat eivät ole tutustuneet alkuopetuksen käytänteisiin (Forss-Pennanen 2006, 15). Näin voi syntyä

ennakkoluuloja ja todellisuudesta eroavia käsityksiä, jotka vaikeuttavat esi- ja alkuopettajien yhteisön syntyä. Yhteisen toiminnan kautta kasvattajien tulisikin tutustua toisiinsa ihmisinä, kasvattajina ja yhteisön jäseninä.

Kun yhteisössä käsitellään niin positiivisia kuin negatiivisiakin kokemuksia omasta ja muiden toiminnasta, voidaan kehittää yhteistä toimintaa sekä kehittyä yksilöinä ja kasvattajina (Haapamäki 2000, 15). Edelleen yhteisöllä tulisi olla yhdessä kehitetyt kasvatusarvot, jotka ohjaavat sekä yhteisön, että yksilön toimintaa. Näiden arvojen tulisi olla kokoaikaisessa muutostilassa siten, että niitä yhdessä muokataan yhteisön tarpeita paremmin vastaaviksi ja ympäröivän maailman kannalta ajankohtaisiksi. (Nummenmaa 2006, 26-27.) Forss-Pennasen (2006, 107) tutkimuksessa käy ilmi, että esi- ja alkuopettajien yhteistyö on vaikuttanut sekä esiopetuksen että alkuopetuksen sisällölliseen kehittämiseen. Näin ollen yhteistyöstä saatua ymmärrystä on käytetty hyväksi, jotta omaa toimintaa voitaisiin kehittää.

4.5 Vastavuoroista kunnioitusta ja vuorovaikutteisuutta

Yhteisö rakentuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tämän vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa siihen, miten yhteisö toimii ja miten siinä toimitaan. Kun toiminnan tavoitteet on ilmaistu käsittein, voi syntyä erimielisyyksiä ja väärinymmärryksiä käytännön tilanteissa. (Haapamäki 2000, 16-17.) Vuorovaikutuksessa opitaan tuntemaan toinen ihminen ja samalla voidaan ymmärtää paremmin hänen toimintaansa ja tarkoitusperiään (Uusitalo 2000, 52-53). Kun vuorovaikutus on tasapuolista, pysyy keskustelu sille tarkoitettussa aiheessa, eikä lipeä henkilökohtaisuuksiin (Rajakaltio 2011, 162). Rakentava vuorovaikutus antaa opettajalle myös voimavaroja työssä selviytymiseen (Aho 2011, 195). Hyvällä johtamisella voidaan vaikuttaa koko koulun vuorovaikutuksen laatuun. Rehtorin ja muun johdon avulla yhteisön on pyrittävä luomaan yhteinen vuorovaikutuksen tapa. (Huusko ym. 2007, 124, 154).

Haapamäen (2000, 43-44) mukaan vuorovaikutuksen yhteisössä tulee olla avointa, suoraa ja rehellistä. Avoimuus tarkoittaa sitä, että kaikki yhteisössä oleva tieto on jokaisen jäsenen saatavilla. Suoruudella viitataan siihen, että yhteisön jäsenet saavat itseään koskevan tiedon suoraan, eikä epäsuorasti toiselta henkilöltä. Rehellisyydellä taas tarkoitetaan, että asiat kerrotaan niin kuin ne ovat, eikä tarkoituksellisesti jätetä mitään kertomatta. Yhteisön jäsenien tulee pystyä keskustelemaan avoimesti paitsi yhteisöä koskevista asioista myös omista kokemuksistaan (Beck & Kosnik 2006, 84). Tällöin voidaan pyrkiä kehittämään yhteisöä ja siihen kuuluvia yksilöitä. Vapaa ja innovatiivinen keskustelu toimii parhaiten ryhmässä, jonka jäsenet ovat toisilleen tuttuja ja molemminpuolinen luottamus toteutuu (Helakorpi 2001, 19). Vapaa keskustelu voi koskea myös

muuta kuin ammatillista keskustelua. Airan (2012, 134) mukaan yhteisön yhteiseen päämäärän toteuttamiseen liittyvä vuorovaikutus kuitenkin edistää tehokkaimmin ryhmän keskinäistä yhteistyötä.

Luottamus on avainasemassa yhteisön toimivuutta tarkasteltaessa. Se antaa toimivalle vuorovaikutukselle kestävänsä rakenteen (Aira 2012, 130). Yhteisön jäsenellä tulee olla tunne, että häneen ja hänen ammattitaitoonsa luotetaan. Toisaalta yksilön tulee myös kokea voivansa luottaa yhteisön muihin jäseniin. (Helakorpi 2001, 149.) Pienessä yhteisössä edellytykset luottamukselliseen kommunikaatioon voivat olla paremmat kuin henkilömäärältään suuremmassa ryhmässä. Isossa yhteisössä on myös suurempi mahdollisuus, että vuorovaikutus keskittyy pienempiin ryhmiin eikä koko ryhmän yhteinen kommunikointi ja kehittäminen toimi. Tällöin ryhmän tulokseen kehittävästi vaikuttavat eriävät mielipiteet ovat vaarassa jäädä vähäisiksi. (Huusko 2002, 75-76.) Työyhteisön ja työnkuvan muutoksessa tiedottamisen ja työntekijöiden välisen viestinnän merkitys korostuu. Tiedottamisen pitää toimia paitsi ylemmältä tasolta alemmalle myös työyhteisön jäsenten välillä. Tällöin on tärkeää, että jokaisella yhteisön jäsenellä on kokemus siitä, että hän tavoittaa kaiken itseään, yhteisöään ja työympäristöään koskevan tiedon mahdollisimman helposti. Näin yhteisön jäsen voi myös kokea olevansa yhteisössä täysivaltainen ja arvostettu jäsen. (Ylikoski & Ylikoski 2009, 110-111.) Rehtorilla on luonnollisesti tärkeä rooli toimivan viestinnän kehittämisessä koko organisaation kautta myös pienempiin ryhmiin (Huusko ym. 2007, 124).

Huuskon (1999, 176-177, 308) väitöskirjatutkimuksessa ilmeni opettajien arvostavan työyhteisössään omaleimaista huumoria ja avointa ilmapiiriä. Tutkimuksessa selvisi kuitenkin myös, että opettajayhteisö voi sisältää rakenteita, jotka estävät avointa keskustelua. Yhteisön tasapainon säilyttämiseksi sen jäsenet voivat rajoittaa kommunikaatiota turvallisiin aiheisiin, jolloin yhteisön keskustelukulttuuri ei todellisuudessa ole avointa. Erilaiset vuorovaikutustyyli hankaloittavat osaltaan yhteisön syntymistä. On mahdollista, että vain ryhmän voimakkaimman vuorovaikutustyylin omaavat kasvattajat saavat äänensä kuuluviin. (Kykyri 2007, 119.) Joissakin tapauksissa voidaankin yhteistyön toimivuuden takamiseksi toimintaa hajauttaa pienempiin ryhmiin tai yhteistyöpareihin, jolloin vaadittava vuorovaikutuksen taso on helpompi saavuttaa (Aira 2012, 132).

4.6 Erilaisuuden arvostamista ryhmän sisällä

Kahden eri ammattiryhmän kohdatessa voi yhteisen tiedon ja kulttuurin puuttuminen aiheuttaa ongelmia (Edwards 2011, 34). Päiväkodissa ja koulussa on ollut pitkään erilainen työskentelyn perinne, mistä johtuen voidaan ajatella esiopettajien olevan kokeneempia yhdessä työskentelyn suhteen kuin yksin työskentelemään tottuneet alkuopettajat (Forss-Pennanen 2006, 102). Nykyään myös kouluissa on menty vahvasti kohti tiimityötä. Erilaisista taustoista tulevat kasvattajat voivat nähdä yhteistyön tekemisen haasteena, jos työtavat eroavat toisistaan merkittävästi. Toimivassa kasvatusyhteisössä päätökset tehdään yhteisen keskustelun pohjalta, kaikkien asiantuntemusta hyväksikäyttäen (Luukkanen 2005,144). Lisäksi työyhteisössä ollaan valmiita hyväksymään yhteisön jäsenten monimuotoisuus ja näkemään kaikki yhdenvertaisina eroavaisuuksista huolimatta (Salovaara & Honkonen 2013, 47-48). Erilaisuuden hyväksyminen yhteisössä auttaa yhteisön jäseniä havainnoimaan ympäristöään tarkemmin ja toimimaan ympäristön tarpeisiin sopivalla tavalla (Huusko 2002, 74). Ratkaistut erimielisyydet voivat myös vahvistaa yhteisön sisäistä luottamusta (Aira 2012, 132).

Erilaisuutta tulee sietää yhteisöjen lisäksi myös yksilöiden välillä. Lopulta ristiriitojen esiintuonti ja yhteinen käsittely palkitaan. Kun yhteisön jäsenet kokevat, että ryhmän dynamiikka kestää ristiriidat, vahvistuu yksilöiden kokema turvallisuudentunne (Haapamäki 2000, 19.) Yhteisöllisyyden vahvistamiseksi on tärkeää, että jokainen yksilö saa olla osana ryhmää omana itsenään (Haapamäki 2000, 43). Vaikka ristiriitojen ja eroavien näkemysten esiin tuominen voidaan kokea haastavana, se on välttämätöntä yhteisön ja yksilön kehittymisen kannalta. Jos yhteisö koostuu keskenään hyvin samankaltaisesti ajattelevista yksilöistä, voi yhteisö jäädä yksipuoliseksi erilaisten näkökulmien puuttuessa (Huusko 2002, 74-76). Näkökulma voi kaventua myös aina saman työparin kanssa työskennellessä. Lisäksi tällöin suhteet muuhun yhteisöön voivat heikentyä. (Rajakaltio 2011, 212.)

5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT

5.1 Tutkimuksen tavoite

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää esi- ja alkuopettajien näkökulmasta, millaiseksi on muotoutunut yhteistyö kahden eri kasvatusyhteisön välillä, kun molemmat yhteisöt toimivat samassa rakennuksessa. Tutkin tätä etsimällä yhteisön tunnusmerkkejä kasvattajien esi- ja alkuopettajien yhteistyötä koskevista näkemyksistä.

Tutkimuksessani on lisäksi tarkoitus etsiä vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten esiopettajat ja alkuopettajat kokevat esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimiessaan samassa rakennuksessa?
2. Minkälaiset seikat edistävät esi- ja alkuopetuksen välisen uuden yhteisön syntymistä?
3. Minkälaiset seikat estävät esi- ja alkuopetuksen välisen uuden yhteisön syntymistä?

Rajaan tutkimukseni vain esi- ja alkuopettajiin, enkä ota mukaan esimerkiksi erityisopettajia tai lastenohjaajia, jotka toimivat esi- tai alkuopetuksessa. Tämä rajausta perustuu kokemukseeni siitä, että heitä ei voi niin selvästi liittää joko esi- tai alkuopettajien yhteisöön. Lisäksi tutkin vain sellaisia yksiköitä, joissa esiopetus tapahtuu koulurakennuksessa, samoissa tiloissa alkuopetuksen kanssa. Tällä rajauksella pyrin siihen, ettei yhteistyötä ja uuden yhteisön syntyä rajoita yhteisöjen fyysinen etäisyys.

Kasvattajien yhteistyötä eri muodoissa korostettiin jo aiemmin voimassa olleissa opetussuunnitelmissa ja se näyttäisi olevan vielä tärkeämmässä asemassa uusissa syksyllä 2016 voimaan tulleissa opetussuunnitelmissa. Erityisesti huomiota on kiinnitetty yhteistyöhön nivelvaiheissa. (Opetushallitus 2014 b.) Koska yhteistyön toteuttaminen kasvattajien arjessa ei aina ole yksinkertaista, on tärkeää tutkia sen onnistumista. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tutkia myös sitä, miten yhteistyön tarkoituksenmukaista toteuttamista voidaan edistää ja toisaalta sitä, millaiset tekijät voivat olla toteutuksen esteenä. Esi- ja alkuopettajien yhteistyön etujen ja

haittojen sekä sitä edistävien ja estävien tekijöiden tutkiminen on tärkeää, jotta pystytään rakentamaan yhä toimivampia esi- ja alkuopetuksen malleja käytännön työssä. Tällöin yhteistyö ei jää pelkäksi puuhasteluksi, vaan sillä on selkeät tavoitteet ja välineet joilla näihin tavoitteisiin pyritään.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Siinä on kuitenkin käytetty myös kvantitatiivista otetta aineiston laajan kartoittamisen varmistamiseksi. Tutkimusmenetelmien tiukka jakaminen laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen ei olekaan usein järkevää, sillä molempien käyttö tutkimuksessa voi joissakin tapauksissa olla mielekästä. Tässäkin tutkimuksessa sovelletaan myös määrällisen tutkimuksen keinoja, jotta olisi mahdollista kuvata aineistoa mahdollisimman laajasti. (Alasuutari 2011, 40-47.) Laadullisen tutkimuksen ei ole tarkoitus olla yleistettävissä tilastollisesti, vaan siinä tähdätään aineiston tulkitsemiseen ja kuvaamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Laadullisessa tutkimuksessa on kaksi vaihetta, havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistämisen vaiheessa aineisto muokataan sellaiseen muotoon, että sitä voidaan tutkia. Tämän jälkeen havaintoja liitetään yhteen niin, että saadaan aikaan suurempia kokonaisuuksia tai säännönmukaisuuksia. Arvoituksen ratkaisulla taas viitataan näiden kokonaisuuksien merkityksen löytämiseen. (Alasuutari 2011, 31-32.) Laadullisen tutkimuksen suorittamiselle ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa. Menetelmäoppaat tarjoavat oman näkökulmansa aiheeseen, mutta tutkijan tehtävänä on muodostaa oma käsityksensä kvalitatiivisesta tutkimuksesta ja sen käyttökelpoisimmasta tulkintatavasta oman tutkimuksensa kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17.)

Tutkimusaineiston hankin kyselylomakkeella, joka sisältää perustietojen lisäksi avoimia kysymyksiä (liite 1). Kyselylomake voidaan mieltään kvantitatiivisen tutkimuksen välineeksi ja jopa vanhanaikaiseksi aineistonhankintamenetelmäksi (Alasuutari 2011, 31). Päädyin siihen tästä huolimatta, koska halusin sisällyttää tutkimukseeni mahdollisimman monen erilaisista lähtökohdista tulevan kasvattajan näkökulman. Lisäksi pyrin rakentamaan mahdollisimman suotuisat olosuhteen erilaisten yksiköiden esi- ja alkuopettajien yhteistyön vertailulle. Kyselylomakkeella aineistoa hankittaessa tutkittavia oli mahdollista ottaa mukaan useita opettajia useista kouluista, eikä tutkimuksen rajoittaminen tiettyyn kouluun tai yksittäisiin opettajiin useista kouluista ollut välttämätöntä. Vaikka otos on näin laajempi, se on kuitenkin vain näyte todellisesta

tilanteesta, eikä sen ole tarkoitus kuvata absoluuttista totuutta vaan aineiston antamaa kuvaa siitä (Alasuutari 2011, 114-115).

Kyselylomaketta tehdessä tulee olla huolellinen, sillä kysymysten muotoilu ja koko lomakkeen rakenne vaikuttavat tutkimuksen lopputulokseen (Valli 2010, 103). Tutkimuslomakkeeni alussa oli kuusi tutkimukseen osallistuvaa henkilöä ja hänen yksikköään koskevia perustietoja käsittelevää kysymystä. Loput 14 kysymystä olivat avoimia kysymyksiä, jotka koskivat vastaajan näkemyksiä ja kokemuksia esi- ja alkuopetuksen sekä esi- ja alkuopettajien yhteistyöstä. Kysymykset oli laadittu tutkimuksen teoriataustan pohjalta. Näin ne olivat perusteltuja jo tiedetyn tiedon näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Avoimet kysymykset mahdollistivat aineiston käsittelemisen laadullisen tutkimuksen keinoin. Ne myös toivat vastauksista esiin tutkittavan oman äänen, toisin kuin tutkijan valmiiksi valitsemat vastausvaihtoehdot. (Alasuutari 2001, 82-83.) Samalla avoimet kysymykset antoivat tilaa monille vaihtoehdoille analyysimenetelmien osalta. Kyselylomakkeen pituudella on merkitystä, sillä pitkä lomake näyttää työläältä, eikä innosta vastaamaan. (Valli 2010, 105, 126.) Pysin kyselylomaketta laatiessani pitämään kysymysten määrän järkevänä ja vastauksille varatun tilan sellaisena, että kyselylomakkeen ulkoasu pysyy vastaamiseen kannustavana. Liitteenä 1 olevasta tutkimuslomakkeesta on selkeyden vuoksi poistettu vastausviivat kysymysten alta.

5.3 Aineiston hankinta

Laadullisen tutkimuksen aineiston tulee olla suunnitellusti hankittua ja tarkoituksenmukaista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Hankin tutkimukseni aineiston viidestä Pirkanmaalla toimivasta alakoulusta, joissa esi- ja alkuopetus toimivat samassa rakennuksessa. Neljä näistä sijaitsee Tampereen kaupungin alueella eri puolilla kaupunkia. Valitsin tutkimukseeni erikokoisia kouluja, jotta aineisto olisi mahdollisimman monipuolinen. Olen nimennyt yksiköt aakkosten mukaan yksityisyyden säilyttämiseksi. Näin ollen tutkimukseni kohdistuu yksiköihin A, B, C, D ja E, sekä näissä yksiköissä toimiviin esi- ja alkuopettajiin. Taulukossa 1 on tarkemmin eritelty tutkittavien jakautuminen yksiköittäin. Yhden yksikön päiväkodinjohtaja kielsi pyytämästä yksikön esiopettajia osallistumaan tutkimukseen, joten tästä yksiköstä on käytössä aineistoa vain alkuopettajilta.

Tutkimukseni osallistui 25 esi- ja alkuopettajaa, joista sillä hetkellä toimi esiopettajana kahdeksan, ensimmäisen luokan opettajana kymmenen ja toisen vuosiluokan opettajana seitsemän. Koulutukseltaan opettajat olivat enimmäkseen kasvatustieteen kandidaatteja sekä kasvatustieteen maistereita. Lisäksi joukossa oli erityisopettajan, erityislastentarhanopettajan, filosofian maisterin

ja sosiaalikasvattajan koulutuksen saaneita kasvattajia. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat naisia. Työkokemusta opettajantyöstä osallistuneilla oli puolesta vuodesta 34 vuoteen, keskimäärin 14,5 vuotta. Kokemusta laajuudeltaan vaihtelevasta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä vastaajilla oli yhdestä vuodesta aina 17 vuoteen asti. Tutkimuksen informanteista neljä on toiminut työuransa aikana sekä esi- että alkuopettajana. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen osallistujien määrään vaikutti erityisesti se, että yksiköiden oli tarkoitus olla keskenään vertailukelpoisia.

Lähestyin tutkimukseni kohteita sähköpostitse kysytyäni ensin luvan päiväkodinjohtajilta ja rehtoreilta. Aineiston hankin tutkimuslomakkeilla, jotka vein opettajille henkilökohtaisesti koulun tiloihin. Neljässä viidestä koulusta sovimme opettajien kanssa ajan, jolloin tutkimus tehtäisiin ja olin itse paikalla tutkittavien vastatessa kysymyksiin itsenäisesti samassa tilassa. Näiden tutkittavien joukossa oli kaksi, joiden kanssa sovin palautuksen kirjeitse myöhemmin sairastapauksen ja rajallisen ajan vuoksi. Yhdessä tutkimukseni koulussa vein tutkimuslomakkeet opettajille henkilökohtaisesti ja sovin palautusajankohdasta. Koin, että sopimalla etukäteen vastausajasta ja viemällä henkilökohtaisesti lomakkeet kouluille voi lisätä vastaajien määrää ja mahdollisesti myös motivaatiota vastaamiseen. Tästä kirjoittaa myös Valli (2010, 109) teoksessaan. Lisäksi samassa tilassa tekeminen saattoi ohjata tutkittavia kirjoittamaan laajempia vastauksia. Koetilanteessa itse paikalla ollessa on myös mahdollista ohjeistaa tutkittavia omin sanoin ja tarkentaa kysymyksiä tarvittaessa (Valli 2010, 103-108).

	esiopettaja	1. luokka	2. luokka
Yksikkö A	0	3 (A2, A4)	2 (A1, A3)
Yksikkö B	1 (B1)	2 (B2, B3)	0
Yksikkö C	2 (C1, C6)	2 (C2, C4)	2 (C3, C5)
Yksikkö D	2 (D2, D4)	1 (D1)	1 (D3, D5)
Yksikkö E	3 (E4, E5, E7)	2 (E2, E6)	2 (E1, E3)
Yht.	8	10	7

TAULUKKO 1. Vastaajien jakautuminen yksiköittäin

5.4 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä, sillä sitä voidaan käyttää hyvin erilaisissa tutkimuksissa. Tämä analyysimenetelmä voidaan jakaa kahteen

eri kategoriaan. Teemoittelussa aineisto jaetaan pienempiin yksiköihin, joita yhdistellään sopivien teemojen alle. Tyypittelyssä taas teemat ovat ikään kuin valmiina, ja niiden alle koostetaan sitä kuvaava yleistys. Sisällönanalyysia tehdessä tulee muistaa, että saatu aineisto ei ole tutkimuksen tulos vaan järjesteltyä aineistoa. Lisäksi sisällönanalyysi voidaan jakaa teoria- ja aineistolähtöiseen sekä teoriaohjaavaan analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-93, 108-118.) Tässä tutkimuksessa on analyysin apuna käytetty sekä teemoittelua että tyypittelyä.

Tutkimuksen analyysi tehdään tietyn teoreettisen taustan pohjalta (Alasuutari 2011, 79). Tämän tutkimuksen taustalla on Hännikäisen ja Rasku-Puttonen (2006, 12) esittelemät yhteisön tunnusmerkit sekä Forss-Pennasen (2006, 112-120) koostamat esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja vuorovaikutuksen vaiheet. Tutkimuksen aineistoa käsiteltiin näiden näkökulmien kautta. Aloitin aineiston analysoinnin lukemalla tutkimuslomakkeet yksikkökohtaisesti esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja vuorovaikutuksen vaiheiden näkökulmasta. Poimin jokaisesta tutkimuslomakkeesta näitä vaiheita kuvaavia mainintoja erikseen, jonka jälkeen keräsin jokaista yksikköä koskevat maininnat yhteenvedoiksi. Yhteenvetoja vertasin Forss-Pennasen kokoamiin vaiheisiin ja jaottelin yksiköt niitä parhaiten kuvaaviin vaiheisiin. Näin sain alustavan kuvan jokaisen yksikön esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tilanteesta.

Tämän jälkeen aloin tutkia aineistoa yhteisön tunnusmerkkien näkökulmasta (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 112-120). Aloitin lukemalla tutkimuslomakkeiden puhtaaksikirjoitetut versiot läpi yksikkö kerrallaan niin, että yliviihasin kaikki yhteiseen tekemiseen liittyvät maininnat. Seuraavaksi kävin vielä uudelleen läpi lomakkeet yksikkö kerrallaan ja kirjoitin ylös olennaisimmat kohdat. Tämän jälkeen käsittelin loput yhteisön tunnusmerkit samalla tavoin. Näin koostin yhteisön tunnusmerkkien näkökulmasta esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kuvailevan osan. Tällä tavoin koin mahdolliseksi antaa lukijalle mahdollisimman kattavan ja todenmukaisen kuvan kunkin yksikön esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ja mahdollisesta esi- ja alkuopettajien yhteisöstä. Tällä teorialähtöisellä lähestymistavalla en kokenut saavani riittävän selkeitä vastauksia kaikkiin tutkimuskysymyksiini. Koin selvittäneeni syntykö tutkimissani yksiköissä esi- ja alkuopettajien yhteistyössä esi- ja alkuopettajien kasvattajayhteisö, mutta yhteistyötä sekä sen syntyä helpottavat ja hankaloittavat tekijät jäivät mielestäni vielä liian subjektiivisiksi.

Aineiston kuvailun jälkeen paneuduin vielä syvemmin yhteistyön esi- ja alkuopettajille tuomiin etuihin ja haittoihin sekä yhteistyön onnistumiseen vaikuttaviin tekijöihin. Keräsin aineistosta kaikki kuhunkin osa-alueeseen liittyvät maininnat ja käsittelin osa-alue kerrallaan kaikki maininnat ottamatta kantaa yksikköön, johon tutkittava kuului. Maininnat kokosin vähitellen laajempien teemojen alle ja näin sain mielestäni rakennettua kuvaavat mallit siitä, miten

tämän tutkimuksen perusteella mahdollistetaan toimiva esi- ja alkuopetuksen malli sekä esi- ja alkuopettajien uuden kasvattajayhteisön synty.

6 ESI- JA ALKUOPETTAJIEN KASVATTAJAYHTEISÖN SYNTY

Tutkimukseni aineisto koostuu tutkittavien kasvattajien kokemuksista esi- ja alkuopettajien yhteistyöstä sekä yleisellä tasolla että juuri sillä hetkellä siinä yksikössä, jossa he työskentelivät tutkimusaineiston keruun aikaan. Tässä luvussa pyrin kuvaamaan näiden yksiköiden esi- ja alkuopettajien yhteistyötä niin kuin se on aineistossa esitetty. Nämä ovat kuitenkin tutkittavien kokemuksia, joten niiden ei voida olettaa vastaavan todellisuutta täydellisesti.

6.1 Yhteinen toiminta esi- ja alkuopettajien välillä

Seuraavassa käyn läpi yksiköittäin maininnat yhteisestä toiminnasta esi- ja alkuopettajien välillä. Pyrin tuomaan esille mahdollisimman tarkasti tutkittavien antaman kuvan tästä kussakin yksikössä. Yhteinen toiminta yksiköissä jakaantui yhteistyöhön, jossa kasvattajien lisäksi oli oppilaita mukana, sekä vain kasvattajien yhteiseen toimintaan. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön suunnittelu oli vain kasvattajien kesken tapahtuvasta yhteisestä toiminnasta tärkeimmässä roolissa.

6.1.1 Yksikkö A

Yksiköstä A tutkimukseeni vastasi viisi opettajaa, joista kolme työskenteli sillä hetkellä ensimmäisellä ja kaksi toisella luokka-asteella. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä toteutettiin kaksi tai kolme tuntia viikoittain. Ensimmäiset luokat toimivat esiopetuksen kanssa yhteistyössä, jota käytännössä toteutettiin erityisesti toiminnallisen matematiikan, ympäristötiedon, kuvaamataidon ja liikunnan oppitunneilla. Lisäksi yhdessä tehtiin retkiä ja esioppilaat olivat mukana koulun tapahtumissa. Toiset luokat tekivät yhteistyötä luokkapareina kaksi tuntia viikossa samoissa oppiaineissa kuin ensimmäisen luokan oppilaat ja esioppilaat. Lisäksi yhteistyötä tehtiin satunnaisesti myös näiden kahden tunnin ulkopuolella. Yhteistyötä oli myös toisen luokka-asteen ja esioppilaiden välillä.

Yhteisö muotoutuu sen yhteisessä toiminnassa (Haapamäki 2000, 34). Esi- ja alkuopettajien yhteistyö yksikössä A vaihteli yhteistyöparien välillä. Kaikkien opettajien välistä yhteistyötä tapahtui suuremmassa mittakaavassa esi- ja alkuopetuksen yhteistyön suunnittelupäivinä kerran tai kaksi vuodessa. Muutoin yhteistyö tapahtui lähinnä työparien ja heidän luokkiensa välisenä toimintana. Lisäksi esi- ja alkuopettajat toimivat yhteistyössä satunnaisesti kurinpitotilanteissa, ennalta sovituilla välitunneilla ja ruokailussa sekä esioppilaiden kouluun tutustumisessa. Myös opettajainhuone oli yhteinen. Opettajien välistä yhteistyötä tapahtui erityisesti yhteistä toimintaa suunniteltaessa. Esi- ja alkuopettajat suunnittelivat toimintaansa työpareina iltapäivisin alkuopettajien tuntien päätyttyä. Lisäksi nähtiin esi- ja alkuopettajien olevan eriarvoisessa asemassa, koska esiopettajat pystyivät osallistumaan yhteiseen suunnitteluun työajalla.

”Iltapäivisin opettajat tuntien jälkeen ja eskariopet saavat tulla sovittaessa työajallaan (?)” (A3, alkuopettaja)

Ennalta määrättyä toistuvaa suunnittelu-aikaa ei ollut, vaan jokainen suunnittelukerta oli sovittava erikseen. Toisen luokka-asteen opettajat suunnittelivat välillä ilman erillistä, sovittua suunnittelu-aikaa. Yhteistä aikaa esiopettajien ja alkuopettajien välillä oli haastavaa löytää. Myös ajankäyttö esi- ja alkuopettajien yhteistyössä koettiin ongelmallisena. Yhteisen toiminnan haasteena nähtiinkin esi- ja alkuopettajien välillä vallitseva erilainen työkuulttuuri. Esi- ja alkuopetuksessa koettiin olevan erilaiset säännöt ja toimintatavat, jotka hankaloittivat yhteistä tekemistä. Alkuopettajat tunsivat vastuun yhteistyön suunnittelusta ja toteuttamisesta kasautuvan enemmän heille itselleen kuin esiopettajille.

”Koen olevani isommassa vastuussa suunnittelussa ja toteutuksessa koulun opettajana. Kaikki kuitenkin yrittävät panostaa.” (A1, Alkuopettaja)

Yhteistyön suunnittelun ja yhteisen toiminnan koettiin vaativan aikaa niin, että luokan muut toiminnot kärsivät. Alkuopettajat näkivät esiopetuksen kanssa tehtävän työn osittain opetussuunnitelman ulkopuolisena toimintana, jolloin siihen käytetty aika oli tavallaan itse opetustyön kannalta turhaa puuhastelua.

”Eskariyhteistyön olen kokenut raskaaksi, aikaavieväksi, joka vie ilon ja halun ideoida ja tehdä sitä mitä siellä tulisi tehdä.” (A1, alkuopettaja)

6.1.2 Yksikkö B

Yksiköstä B tutkimukseeni osallistui yksi esiopettaja ja kaksi ensimmäisen luokan opettajaa. Luokkatasot ylittävää yhteistyötä tehtiin yksikössä noin kaksi viikkotuntia. Yhteistyötunnit olivat

kiinteästi lukujärjestyksessä yhtenä viikonpäivänä peräkkäisinä oppitunteina. Lisäksi yhteistä toimintaa oli satunnaisesti välitunneilla sekä yhteisissä juhlissa ja tapahtumissa. Esi- ja alkuoppilaille järjestettiin myös heidän tasonsa mukaisia yhteisiä lukutunteja ja teematoimintaa kestäväan kehitykseen liittyen. Erityisesti yhteistyötä näytti olevan esiluokan ja ensimmäisten luokkien välillä.

Yksikkö B:n esi- ja alkuopettajat toimivat yhteistyössä myös yhteisopetuksessa sekä yhteisen toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Lisäksi kahdesti vuodessa järjestettiin seminaaripäiviä, joihin esi- ja alkuopettajat osallistuivat. Keväisin järjestettiin tiedonsiirtopalaveri, jossa yhdessä keskusteltiin seuraavana syksynä ensimmäiselle luokalle siirtyvistä oppilaista. Lisäksi yhteistyötä tehtiin tarpeen vaatiessa myös muissa tilanteissa. Esi- ja alkuopetuksen toimiminen samassa rakennuksessa nähtiin yhteistä toimintaa helpottavana tekijänä.

”Luokat sijoittuvat niin, että suunnittelu opettajien kesken mahdollistuu arjen touhuissa. Suunnittelua jatketaan yksin/työparin kanssa.” (B1, esiopettaja)

Suunnitteluun oli varattu jokaviikkoinen yhden tunnin suunnittelu-aika. Kiinteä suunnittelu-aika nähtiin yhteisen toiminnan perustana. Silloin oli mahdollista tutustua muihin esi- ja alkuopettajiin, minkä koettiin edelleen parantavan yhteisen toiminnan suunnittelua ja toteutusta. Yhteistä suunnittelua ja toimintaa pidettiin mahdollisuutena parempaan toteutukseen. Lisäksi aikuisten välisen toiminnan nähtiin tuovan lapsille mallin toimivasta yhteistyöstä.

”Yhdessä suunnitellen saadaan aikaan laadukkaampaa jälkeä. Myös oppilaille välittyy positiivinen kuva yhdessä tekemisestä.” (B3, alkuopettaja)

6.1.3 Yksikkö C

Yksiköstä C tutkimukseeni osallistui kuusi opettajaa. Näistä kaksi oli esiopettajia ja kaksi ensimmäisen ja kaksi toisen luokka-asteen opettajia. Esi- ja alkuopetus toimi tässä yksikössä kolmesta neljään tuntia kuukaudessa vaihdellen paljon. Kalenteriin merkittyä, toistuvaa yhteistä toimintaa ei ollut. Yhteistyö luokkien välillä koostuu tiettyyn teemaan liittyvistä pajapäivistä, yhteisistä päivänavauksista sekä koko koulun yhteisistä tilaisuuksista. Arjen tilanteissa esi- ja alkuopetus toimivat yhdessä satunnaisesti. Välitunnit olivat osin yhtäaikaaisesti ja välillä esi- ja alkuoppilaat ruokailivat suunnitellusti yhdessä. Lisäksi oli satunnaisesti yhteisiä luku-, laulu- ja leikkihetkiä. Esioppilaista ja toisen luokan oppilaista oli myös tehty kummiparit, joiden kesken oli vähäistä yhteistä toimintaa. Tämän lisäksi esi- ja alkuoppilaille järjestettiin yhteistä iltapäiväkerhoa.

Keväisin yksikössä järjestettiin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön suunnittelupäivä, jonka lisäksi pajapäiviä suunniteltiin erikseen sovittuna ajankohtana. Viikoittain toistuvaa säännöllistä suunnittelu-aikaa ei ollut järjestetty, mikä koettiin ongelmallisena. Tämän lisäksi esi- ja alkuopettajat toimivat yhdessä, kun tietoa siirrettiin tulevista ensimmäisen luokan oppilaista opettajien välillä. Yhteisen toiminnan suunnittelua ei koettu riittävänä, eikä tehtyjen suunnitelmien nähty toteutuneen. Suunnitteluun käytettävän ajan löytäminen koettiin haastavaksi.

”Suunnitteluajan löytäminen oli haastavaa, aikataulut ovat niin erilaiset kuitenkin koulun ja esiopetuksen puolella, että luonnollista yhteistä aikaa ei löydy.” (C5, alkuopettaja)

Suunnittelun haasteena nähtiin myös suuri määrä esi- ja alkuopettajia. Pienemmän ryhmän kesken suunnittelun oletettiin olevan helpompi järjestää ja muutenkin antoisampaa. Opettajat näkevät suunnittelun tärkeyden, vaikka sen toteuttamista pidetäänkin puutteellisena.

“Yhteistyö perustuu toimijoiden tekemään vahvaan yhteiseen suunnitteluun ja toteuttamiseen.” (C6, esiopettaja)

Kuten yksikössä A, myös tässä yksikössä osa alkuopettajista näkee esiopettajien pääsevän helpommalla, koska heidän on mahdollista sisällyttää suunnittelu-aika työajan sisälle. Esiopetuksen nähdään myös hyötyvän yhteisestä toiminnasta enemmän kuin alkuopetuksen.

Yhteinen toiminta jakoi mielipiteitä yksikössä C. Opettajista osa koki, ettei esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä saatu hyöty vastannut sen vaatimien resurssien määrää. Osa opettajista koki saavansa yhteisestä toiminnasta vain vaihtelua koulupäiviin. Erityisesti alkuopettajat kokivat hankalaksi opetussuunnitelman liittämisen esi- ja alkuopetuksen yhteiseen toimintaan, jolloin yhteistyön päämäärä jäi saavuttamatta.

”Tällä panostuksella ja resursseilla ei saada kaikkea hyötyä –jää puuhasteluksi.” (C4, alkuopettaja)

Tämän lisäksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle kaivattiin selkeää toimintamallia ja rakennetta, joka pitäisi yhteisen toiminnan koossa.

”Suunnitelmallisuus ja jatkuvuus sekä selkeät tavoitteet puuttuvat.” (C2, alkuopettaja)

6.1.4 Yksikkö D

Yksiköstä D tutkimukseeni osallistui neljä opettajaa: kaksi esiopettajaa, yksi ensimmäisen ja yksi toisen luokan opettaja. Yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä toteutettiin tässä yksikössä kolme viikkotuntia, joka viikko tiettyyn aikaan. Yhteistä toimintaa järjestettiin luokkatasot rikkovissa sekaryhmissä, joko kaikki esi- ja alkuoppilaat sekaisin tai osa esioppilaista ensimmäisen ja osa toisen luokan oppilaiden kanssa. Oppilaat jaettiin niin, että enemmän tukea tarvitsevat olivat pienemmissä ryhmissä. Lisäksi oppilaat ja opettajat toimivat yhdessä vaihtelevasti taide- ja taitoaineissa, juhlissa ja tapahtumissa sekä arjen tilanteissa, kuten ruokailussa. Oppilaat olivat yhdessä myös iltapäiväkerhossa.

Yhteisessä toiminnassa aikuiset ohjasivat joko omaa sekaryhmäänsä tai yhdessä isompaa ryhmää. Opettajien keskinäistä yhteistä toimintaa oli erityisesti esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä suunniteltaessa. Yksikössä D oli käytössä viikoittain toistuva suunnittelu-aika, jolle oli varattu aikaa noin tunti iltapäivällä oppituntien ulkopuolella. Suunnittelun lisäksi tätä aikaa käytettiin myös yhteisen toiminnan säännölliseen arviointiin. Viikoittaisen yhteisen toiminnan ulkopuoliselle yhteistyölle varattiin lisää suunnittelu-aikaa. Lisäksi seuraavan vuoden esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä suunniteltiin keväällä yksi iltapäivä. Suunnitteluajan ulkopuolella käytiin keskustelua yhteisistä oppilaista ja vaihdettiin ajatuksia. Tässä yksikössä suunnittelu ja siihen varattu aika oli koettu toimivaksi.

”Suunnittelulle on varattu aika maanantaisin kello 14-15. Aika on riittävä ja toimiva, kun siitä pidetään kiinni ja se koetaan tärkeäksi. Sen voi myös olla pitämättä, jos sinä päivänä ei ole lisäsuunnittelulle tarvetta.” (D4, esiopettaja)

Kiinteä suunnittelu-aika ja siihen sitoutuminen nähtiin selvästi tärkeänä. Yhteisestä suunnittelusta koettiin olevan opetustyön kannalta enemmän hyötyä kuin yksin tehdystä. Se nähtiin myös muilla tavoin antoisana.

Yhteinen toiminta esi- ja alkuopettajien kesken nähtiin antoisana. Esi- ja alkuopetus oli rakennettu mahdollisimman yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, johon kuului pääpiirteissään samanlaiset aikataulut, samat säännöt ja yhteiset tilat. Taustalla oli esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vuosittainen toimintasuunnitelma. Samassa rakennuksessa toimiminen sekä esi- ja alkuopetuksen luokkien fyysinen läheisyys koettiin yhteistyön kannalta merkittävänä.

”Samassa talossa oleminen tekee yhteistyöstä päivittäistä ja luontevaa. Säännöt ovat hyvin samanlaisia eskarissa ja koulussa.” (D1, alkuopettaja)

6.1.5 Yksikkö E

Tutkimukseeni osallistui seitsemän opettajaa yksiköstä E. Osallistujista kolme työskenteli vastaushetkellä esiopettajana, kaksi ensimmäisen luokan opettajana ja kaksi toisen luokan opettajana. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutus vaihteli esi- ja alkuopettajista koostuvien pienempien tiimien sisällä. Tiimistä riippuen yhteistä toimintaa oli neljästä yhdeksään tuntia viikossa sekä sekaryhmissä että yhteisopettajuuden periaatteen mukaan. Sekaryhmiä oli koottu oppiaineiden taitotasojen ja sosiaalisten taitojen mukaan. Yhdessä toteutetut oppiaineet vaihtelivat kunkin tiimin lasten ja aikuisten tarpeiden, vahvuuksien sekä heikkouksien mukaan. Lisäksi esi- ja alkuopetuksen tiimit olivat yhdessä arjen toiminnoissa, kuten ruokailussa ja ulkoilussa. Yhdessä toteutettiin myös retkiä ja erilaisia projekteja.

Edellä mainittujen lisäksi yksikön E opettajat toimivat yhdessä oppituntien jälkeen viikoittaisessa tiimien suunnittelutapaamisessa. Lisäksi kaikki yksikön esi- ja alkuopettajat tapasivat noin kerran kuukaudessa yhdessä. Esi- ja alkuopettajat olivat tiiminsä kanssa päivittäisessä yhteistyössä lähes kaikissa arjen hetkissä. Näin yhteistä ajatusten vaihtoa tapahtui myös erityisen suunnitteluajan ulkopuolella.

“Yhteistyö tarkoittaa viikottaisia yhteissuunnitelmia, mutta myös päivittäisellä tasolla tapahtuvaa ideoinnin ja ajatusten vaihtoa. Kynnys luokahuoneiden välillä on matala.” (E6, alkuopettaja)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistä toimintaa arvioitiin sekä tiimeissä että kaikkien esi- ja alkuopettajien kesken.

Yhteinen suunnittelu nähtiin esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä helpottavana tekijänä. Vaikka se vei aikaa muulta opetustyöltä, suunnittelu tuotti paitsi paremmin organisoitua toimintaa, myös palkitsevia ihmissuhteita ja uutta tietoa.

“Suunnittelu on ideoiden ja ajatusten vaihtoa, innostamista ja innostumista, mutta myös toisten ajatusten kehittelyä hyvässä hengessä.” (E6, alkuopettaja)

Suunnittelutyön koettiin myös muuttuvan tehokkaammaksi ja tarkoituksenmukaisemmaksi kokemuksen myötä. Lisäksi mainittiin esi- ja alkuopettajien yhteinen toiminta kouluajan ulkopuolella. Toisen opettajan nähtiin olevan yhteisessä toiminnassa tukena ja yhteisen keskustelun olevan toimivan yhteistyön taustalla.

”Yhteistyö antaa voimaa! Kun kaikki tuntevat kaikki on helppo jakaa vaikeitakin asioita” (E2, alkuopettaja)

Toimivan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustatekijänä nähtiin myös esi- ja alkuoppilaiden kehyksiltään samankaltaiseksi rakennettu koulupäivä. Rehtorin positiivisen näkemyksen yhteistoiminnasta koettiin näkyvän yhteistyön käytännöissä.

6.2 Myönteinen panostus ja sitoutuminen esi- ja alkuopettajayhteisössä

Toimivan yhteisön rakentaminen vaatii siihen kuuluvilta yksilöiltä työtä ja sitoutumista yhteiseen päämäärään (Ylikoski & Ylikoski 2009, 106). Yksikössä A opettajien panostaminen yhteistyöhön nähtiin vahvasti yksilökohtaisena. Vaivan näkeminen yhteisen työn eteen oli osan opettajista näkemyksen mukaan turhaa ja ylimitoitettua siitä saatuun hyötyyn nähden. Omat kokemukset ja näkemykset esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä vaikuttivat opettajien haluan antaa aikaa ja muita resursseja yhteiseen käyttöön. Osa alkuopettajista kokee panostavansa yhteistyöhön enemmän kuin esiopettajat, jotka muun muassa saavat osallistua suunnitteluun työajalla. Vaatimuksen esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön nähdään tässä yksikössä tulleen yhteisön ulkopuolella, mikä vaikuttaa niin yhteiseen toimintaan panostamiseen kuin sitoutumiseenkin.

”(Esi- ja alkuopettajien yhteistyö perustuu) opettajien luovuuteen, viitseliäisyyteen. Yhteistyö on ollut vaatimus, eikä perustu opettajien tai koulun ideaan.” (A1, alkuopettaja)

Sitoutumisesta sellaisenaan ei yksikön A aineistossa puhuta lainkaan, yhteistyötä tehdään ja siihen käytetään aikaa, koska on pakko. Yleisesti ottaen toiminnan päämäärä nähdään tärkeänä, mutta yksilön siihen sitova innostus ja motivaatio puuttuvat koska päämäärään tähtäävää toimintaa ei koeta tärkeänä.

Yksikkö B oli selvästi yksikköä A yhtenäisempi yhteiseen toimintaan panostamisessa. Tutkimukseen vastanneet opettajat kokivat panostuksen yhteiseen toimintaan olevan riittävää ja tasapuolista. Jokainen tutkittava painotti kaikkien osallistuvan sekä suunnitteluun että valmisteluun ja opetukseen. Opettajat kokivat yksikön esi- ja alkuopettajien olevan innokkaita ja motivoituneita yhteistyön toteutukseen ja näkivät myös niin oman kuin muidenkin panostamisen tärkeänä.

”(Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö) perustuu kuitenkin myös yksikön B opettajien yhteiseen tahtotilaan asian hyväksi.” (B1, esiopettaja)

Erityisiä mainintoja sitoutumisesta yhteiseen toimintaan ei ollut, mutta yksikössä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö oli arkipäivää ja se nähtiin luontevana osana omaa työtä. Näin ollen yhteistyöhön sitoutuminen nähtiin ehkä itsestäänselvänä ja välttämättömänä työn suorittamisen kannalta.

Yksikössä C ulkopuolisten tekijöiden nähtiin vaikeuttavan esi- ja alkuopettajien yhteistyöhön panostamista. Ajanpuute, erilaiset aikataulut ja tarkoitukseensa sopimattomat työskentelytilat heikensivät opettajien innostusta yhteistyötä kohtaan. Henkilökohtaisen innostuksen nähtiin olevan tärkeässä roolissa yhteistyöhön panostamisessa. Myös tässä yksikössä esiopettajien nähtiin olevan alttiimpia käyttämään aikaansa ja voimavarojaan yhteisen toiminnan eteen. Tämän näkökulman jakoivat niin esiopettajat itse kuin alkuopettajatkin.

“Esiopettajat ovat kiinnostuneempia panostamaan yhteiseen toimintaan, alkuopettajien on vaikeampi nähdä toiminnan hyödyllisyyttä.” (C5, alkuopettaja)

”Kaikki ovat lähteneet kivasti mukaan toimintaan. Me esiopetuksessa haluaisimme laajempaa yhteistyötä, mutta opettajien keskuudessa hajonta on ehkä suurempaa. Ja koulumaailmaan tuntuu olevan vaikeampaa sulauttaa yhteistoimintaa.” (C6, esiopettaja)

Panostamisen nähtiin myös olevan helpompaa esiopettajalle, jolla on mahdollisuus tehdä suunnittelutyötä työajalla. Yhteisen toiminnan tarkoituksen ollessa epäselvä oli panostaminen vähäisempää. Yhteistyöhön sitoutuminen nähtiin haastavana työn muun kuormittavuuden vuoksi, eikä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutus ja tulokset motivoineet opettajia sitoutumaan.

”Mielekkään, OPSiin sidotun tekemisen löytäminen on haastavaa: esiopetuksella ja perusopetuksella on erilaiset tavoitteet ja arvioinnin perusteet.” (C2, alkuopettaja)

Esi- ja alkuopettajien välillä näkyi selvää epätietoisuutta toisen työn luonteesta ja oletetut eroavaisuudet hankaloittivat yhteiseen työhön sitoutumista ja panostamista.

Yksikön D opettajat kokivat kaikkien näkevän vaivaa yhteisen toiminnan eteen tasapuolisesti, koska yhteistyötä arvostettiin ja se koettiin innostavana.

”Mielestäni panostamme kaikki yhtä paljon; kukin ideoi ja suunnittelee ja täydennämme omilla vahvuuksillamme tekemistä ja toimintaa.” (D1, alkuopettaja)

Osa opettajista toi esiin kokemuksia muista kouluista, joissa yhteistyö ei toiminut yhtä hyvin, kun osa opettajista ei pystynyt näkemään siitä koituvia hyötyjä. Panostuksen taustalla koettiin olevan opettajien innostus ja halu kehittää yhteistä toimintaa. Tässä yksikössä jokainen opettaja osallistui kaikkiin yhteisen toiminnan osa-alueisiin ja antoi panoksessaan myös oman erityisosaamisensa. Yhteistyö nähtiin vastavuoroisena toimintana. Yhteisen toiminnan mielekkyyden tiedostaminen on myös yhteistyöhön sitoutumisen taustalla.

”(Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö perustuu) luottamukseen, siihen että uskotaan toisen ammattitaitoon ja uskotaan yhteistyön olevan hyvä asia. Sovituista asioista täytyy pitää tiukasti kiinni, eikä esim. perua suunnitelmia tai yhteistyötunteja.” (D4, esiopettaja)

Yksikössä D vallitsi jatkuva pyrkimys esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämiseen, ja kasvattajat kokivat itse luoneensa käyttämänsä yhteistyömallin. Yhteiseen toimintaan sitoutuminen vahvistuu, kun yksilö kokee pystyvänsä vaikuttamaan yhteisiin asioihin (Haapamäki 2000, 15).

Yksikössä E vastaukset vaihtelivat hieman sen mukaan, missä tiimissä vastaaja työskenteli. Yleisesti koettiin, että esi- ja alkuopettajat panostivat yhteistyöhön hyvin mutta vaihtelevasti. Sitoutumisen nähtiin olevan selvästi yhteydessä siihen, kuinka paljon opettajat antoivat yhteiselle työlle. Sekä sitoutumisen että panostamisen taustalla koettiin olevan yksilön oma kiinnostus yhteistyöhön. Kuitenkin halu ja yritys panostamiseen nähtiin olevan kaikilla, mutta lopputulos koettiin vaihtelevana ja työnjako osittain epätasaisena.

”Täysin henkilökysymys. Sitoutuminen riippuu henkilökohtaisista syistä tai kokemuksesta tai kokemattomuudesta. Pitää olla oma tahto tulla tällaiseen toimintaan.” (E7, esiopettaja)

6.3 Ymmärryksen kasvu ja erilaisuuden arvostaminen yhteisössä

Yksikössä A alkuopettajat näkivät oppineensa yhteisessä toiminnassa tulevista oppilaistaan ja saaneensa uusia ideoita työhönsä. Itse opettajat kokivat jakaneensa omaa ammattitaitoaan ja kokemustaan yhteistyössä muille opettajille.

”Olen tutustunut tuleviin oppilaisiin ja se on ollut todella tärkeää ja antoisaa. Itse koen antaneeni kokemukseni muiden käyttöön.” (A2, alkuopettaja)

Sen sijaan muilta opettajilta saatavasta, ideoita syvemmästä osaamisesta ei ollut mainintoja. Yhteistyön tulisikin Haapamäen (2000, 33) mukaan lisätä yhteisöön kuuluvien yksilöiden ymmärrystä ja kehittää samalla myös yhteisöä kokonaisuudessaan. Lisäksi kasvattajien tulisi kokea yksilöiden ja yhteisön sisällä olevien kasvattajaryhmien eroavaisuudet yhteisöä vahvistavina tekijöinä (Luukkanen 2005, 144). Ymmärryksen kasvu oli yksikössä A pintapuolista, eikä sitä pyritty tietoisesti lisäämään. Esi- ja alkuopettajien välinen erilaisuus koettiin enemmän haasteena kuin voimavarana, eikä toisen työn luonnetta koskevaa uutta ymmärrystä ollut syntynyt.

”Erilaiset työajat ja työkuultuuri” (A1, alkuopettaja)

Yksikössä B opettajat kokivat yhteistyön tuoneen opettajille yksikköä A enemmän tietoa ja taitoa. Oppilaita koskevan tiedon nähtiin lisääntyneen, mutta myös omaa työtä koskeva laajempi ymmärrys oli yhteistyön ansiosta vankemmalla pohjalla. Opettajat kokivat sekä jakavansa tietoa että saavansa sitä itse.

”Olen oppinut yhteistyöstä uusia ideoita/toimintatapoja. Saan viedä esiopetuksen tavoitteita/menetelmiä opettajille tietoon.” (B1, esiopettaja)

Ymmärrys yhteistyön hyötyjen monimuotoisuudesta oli vahvempi kuin yksikössä A. Kasvattajien sekä esi- ja alkuopetuksen kulttuurien väliset erot nähtiin työtä hyödyttävänä ja monipuolistavina etuina, ei yhteistyötä haittaavina haasteina.

”Työnteko tiimissä on monipuolisempaa kuin yksin. Jaettu vastuu helpottaa. Saan uusia ideoita ja opin uusia ”opetusmenetelmiä”. Voin itse jakaa omia ideoitani.” (B2, alkuopettaja)

Yksikössä C yhteisen toiminnan koettiin tuovan tietoa opetustyöhön liittyvistä ideoista ja esi- ja alkuopetuksen oppilaista. Yhteistyöhön itseensä liittyvistä eduista ei ollut mainintoja.

”Oppinut tuntemaan lapset ja aik. paremmin, uusia ideoita ja rakentavaa keskustelua.” (C1, esiopettaja)

Tässä yksikössä kulttuurin ja työnkuvan erot nähtiin selvästi, mutta yhtäläisyyksiä ei. Niin esi- ja alkuopettajien kuin esi- ja alkuopetuksenkin väliset erot koettiin haasteina yhteistyön onnistumiselle. Tutustuminen toisen kasvattajan työhön oli alkanut, mutta eroavaisuuksia ei vielä ollut käännetty hyödyiksi laajasti.

”Näkökulmaa siitä millaista on ennen kouluun siirtymistä, mitä esiopetuksessa tehdään.” (C5, alkuopettaja)

Yksikön D esi- ja alkuopettajat näkivät yhteistyön tuomat hyödyt oppilaille kuten muissakin yksiköissä. Kasvattajilla oli kokemusta yhteistyöstä myös muissa kouluissa, ja sieltä saatujen kokemusten avulla yksikön omaa toimintaa oli parannettu. Omia ja muiden yksilöllisiä vahvuuksia sekä esi- tai alkuopetuksen kasvatuskulttuuriin kuuluvia vahvuuksia jaettiin yhteistyössä muille.

”Toisilta opettajilta oppii paljon uutta ja yhteiset koulutukset ovat vahvistaneet yhteistyötä. Kaikki ovat varmasti tietoisia siitä mitä koulun puolella tapahtuu ja mitä eskarin puolella tapahtuu.” (D3, alkuopettaja)

Näin myös eroavaisuudet tuotiin esille vahvuuksina. Opettajat olivat tietoisia yhteistyön haasteista niin esi- kuin alkuopetuksellekin. Erityisesti painotettiin myös yksilön omaa kehitystä työssään ja

yhteistyön tuomaa tietoa oppilaiden kokemuksista opettajalle vieraassa ympäristössä. Lisäksi mainittiin opettajien parantuneet yhteistyö- ja ryhmätaidot.

Myös yksikössä E koettiin opettajien yhteistyötaitojen parantuneen ja nähtiin tämän vaikuttaneen kokonaisvaltaisesti opetustottumuksiin.

“Oman opettajuuden muuttuminen yksin puurtajasta yhdessä tekijäksi.” (E2, alkuopettaja)

Lisäksi haasteiden ja onnistumisten yhteisen luonteen tiedostamisen nähtiin syventyneen. Omaa työtä koettiin helpottavan, kun tiedetään myös muiden kokevan työssään samanlaisia epäonnistumisia ja onnistumisia. Yhteistyön nähtiin myös opettaneen erilaisuuden sietoa ja avarakatseisuutta.

”Parhaimmillaan asenteet ja ennakkoluulot ovat muuttuneet yhdessä tekemällä puolin ja toisin.” (E7, alkuopettaja)

6.4 Vuorovaikutus ja vastavuoroisuus

Yksikössä A henkilöiden väliset vuorovaikutussuhteet riippuivat vahvasti työpareista. Toimivan yhteistyön koettiin olevan vahvasti yhteydessä toimivaan suhteeseen yksilöiden välillä. Osa yksikön opettajista ei kokenut vuorovaikutusta yhteistyössä tasapuolisena, vaan tunsivat antavansa enemmän. Huonot vuorovaikutussuhteet osan opettajista kesken heijastuivat myös muiden vastauksista. Haapamäen (2000, 16) mukaan toimiva vuorovaikutus luo pohjan yhteisön toiminnalle, joten tämän yksikön edellytykset yhteistyön muodostamiseen ovat lähtökohtaisesti heikot. Erityisen selkeinä näkyivät esi- ja alkuopettajien väliset vuorovaikutuserot.

”Juuri nuo persoonakysymykset ja työskentelymoraali. (Haasteita esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä)” (A3, alkuopettaja)

Luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta kaikkien esi- ja alkuopettajien välille ei ollut syntynyt, mikä vaikuttaa koko yhteisön sosiaalisiin suhteisiin (Helakorpi 2001, 149).

Yksikön B esi- ja alkuopettajien välinen vuorovaikutus oli toimivaa ja tiivistä. Avoimuus nähtiin lähtökohtana toimivalle yhteistyölle, ja sillä onkin tärkeä merkitys yhteisön synnylle (Beck & Kosnik 2006, 84). Kasvattajat olivat keskenään tekemisissä kaikissa arjen tilanteissa. Voidaan olettaa että osittain tästä syystä heidän välillään vallitsi luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri, jota selvästi arvostettiin ja jonka eteen oltiin valmiita tekemään töitä.

“Avoimuus, yhteisöllisyys, turvallisuus, nämä mielestäni toimivat hyvin.” (B3, alkuopettaja)

Kuitenkin tiedottaminen koettiin riittämättömänä, joten on mahdollista, ettei vuorovaikutus opettajien ja koulun johdon välillä vielä toimi yhteistyön kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Koko koulun vuorovaikutussuhteiden kautta rehtori voi vaikuttaa myös esi- ja alkuopettajayhteisön vuorovaikutuksen laatuun (Huusko ym. 2007, 154).

Yksikössä C vuorovaikutus esi- ja alkuopettajien välillä oli vielä vähäistä. Yhteistyöhön käytettiin niin vähän aikaa, ettei avoimelle ja turvalliselle vuorovaikutukselle ollut aikaa kehittyä. Näin ollen yhteistyö oli pintapuolista, eivätkä opettajat kokeneet hyötyvänsä siitä merkittävästi. Esi- ja alkuopettajia nähtiin yksikössä olevan niin paljon, että vuorovaikutusta ei syntynyt luonnollisesti ja helposti. Huuskon (2002, 75-76) mukaan vuorovaikutus onkin vapaampaa pienemmissä yhteisöissä. Myös erot vuorovaikutuksen tyyleissä nähtiin ongelmana, joka hankaloitti yhdessä toimimista.

”Suunnitteluajan puute ja temperamenttieroit toiminnassa. (Haasteita esi- ja alkuopettajien yhteistyölle)” (C5, alkuopettaja)

Yksikössä D kuvattiin vuorovaikutusta luontevaksi ja turvallisiksi. Esi- ja alkuopettajat tekivät töitä yhdessä tiiviisti, joten vuorovaikutus oli myös säännöllistä ja arkipäiväistä.

“Pystymme myös vaihtamaan ajatuksia nopeina käytäväkeskusteluina.” (D4, esiopettaja)

Esi- ja alkuopettajien pienen määrän nähtiin vaikuttavan positiivisesti vuorovaikutuksen laatuun, sillä pienessä porukassa oli helppo tutustua toisiin. Yhteisissä keskusteluissa kaikki osapuolet saivat äänensä kuuluviin ja jokainen kasvattaja myös halusi tuoda omat ajatuksensa julki.

”Yhteistyötä kehitetään yhdessä eikä aina jatketa kuten ennenkin. Innostuneita, käydään yhteistä keskustelua.” (D2, esiopettaja)

Myös tiedonkulku koettiin toimivaksi pienessä ryhmässä. Vuorovaikutusta ei koeta pakotettuna, vaan etuna ja mahdollisuutena niin työn kuin yksilönkin kannalta.

Yksikön E vuorovaikutuksen piirteet vaihtelivat hieman tiimeittäin. Työskentely pienemmissä tiimeissä nähtiin vuorovaikutuksen kannalta hyvänä, avoimuus ja turvallisuus liitettiin vahvemmin pienen ryhmän toimintaan. Tiimin kanssa oltiin tekemisissä paitsi yhteisesti sovitulla suunnitteluajalla myös työpäivän arjen tilanteissa sekä vapaa-ajalla. Myös keskustelut koskivat työasioiden lisäksi yksityisasiota. Työn ulkopuolisia asioita koskevan vuorovaikutuksen onkin nähty lisäävän yhteistyötä lujittavaa turvallisuudentunnetta (Aira 2012, 134). Tuttujen

työkavereiden nähtiin vaikuttavan positiivisesti vuorovaikutuksen syntyyn. Yhdessä työskentely ja vuorovaikutus koettiin vastavuoroisena ja antoisana.

”Yhteistyö antaa voimaa! Kun kaikki tuntevat kaikki on helppo jakaa vaikeitakin asioita. Kun itse ei jaksa haasteellisen oppilaan kanssa, naapuriluokasta (omasta tiimistä) saa apua.” (E2, alkuopettaja)

Toisaalta työntekijöiden vaihtuvuus ja suuri määrä kokonaisuutena koettiin haastavaksi yhteistyön kannalta.

”Uudet ihmiset pitäisi perehdyttää hyvin, mutta jos vaihtuvuutta on paljon, on vaikeaa ylläpitää isossa yksikössä optimaalista tilaa.” (E7, esiopettaja)

6.5 Yksiköiden esi- ja alkuopetuksen yhteistyön rakentumisen vaihe

Pirjo Forss-Pennanen (2006, 112-120) on omassa tutkimuksessaan jakanut esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittymisen neljään vaiheeseen. Näitä vaiheita olen käyttänyt tutustuessani oman tutkimukseni aineistoon. Tutkimukseni kohteena ovat vain yksiköt, joissa esi- ja alkuopetus toimii samassa rakennuksessa, joten katson yhteistyön kehityksen vaiheita hieman eri kannalta kuin Forss-Pennanen. Esittelen yksiköt yhteistyön kehityksen mukaisessa järjestyksessä aloittaen ensimmäisistä kehitysvaiheista.

Yksikkö A oli yhteistyön kehityksen toisessa vaiheessa ”Ovi auki kouluun”, kuitenkin selvästi lähestymässä yhteistyön kolmatta vaihetta ”Yhteistoimintaa”. Esi- ja alkuoppilaat toimivat yhteistyössä säännöllisesti viikoittain erityisesti ensimmäisen luokka-asteen ja esioppilaiden osalta. Yhteistyötä oli ennalta määrättyjen esi- ja alkuopettajista koostuvien yhteistyöparien luokkien kesken. Kiinteä suunnittelu-aika puuttui, eikä yhteistyö ollut laajaa. Tutustumisen työparien välillä mainittiin alkaneen, mutta henkilökemioiden yhteensopivuudella nähtiin olevan suuri merkitys toiminnan kehittymiselle. Myös toiminnan mielekkyys jakoi mielipiteitä. Yksikön C yhteistyö oli tutkimuksen toteuttamisen aikaan kehityksen toisessa vaiheessa ”Ovi auki kouluun”. Vaikka esiopetus toimi koulun yhteydessä, yhteistä tilaa ei vielä hyödynnetty. Esi- ja alkuopetuksen tapaamiset eivät olleet viikoittaisia, vaan yhteistyötä toteutettiin epäsäännöllisesti paja- ja teemapäivien muodossa. Lapset toimivat sekaryhmissä tai pareina. Lisäksi toteutettiin kummitoimintaa. Esi- ja alkuopettajien yhteistä suunnittelu-aikaa oli lukukausittain, mutta säännöllisistä suunnittelukerroista ei ollut sovittu. Yhteistyötä ei koettu vastavuoroisena, ja sen nähtiin olevan toimintana irrallista, ei osa opetuksen arkea.

Selvästi pidemmällä esi- ja alkuopetuksen kehityksessä olivat yksiköt B, D ja E. Näissä kaikissa yhteistyö oli jo osa arkea, tapaamiset säännöllisiä ja yhteistoiminnan suunnitteluun oli

kasvattajille varattu kiinteä suunnittelu-aika, josta pidettiin kiinni. Yksikön B yhteistyö oli kolmannessa vaiheessa ”Yhteistoimintaa”, mutta siinä oli näkyvissä myös neljännen vaiheen, ”Yhteinen OPS”, piirteitä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö nähtiin vastavuoroisena ja tasapuolisena. Kasvattajat olivat toisilleen tuttuja ja kasvatusyhteisö antoi mahdollisuuden yhteistyön arviointiin ja luovuuden käyttämiseen. Myös yksikössä E voitiin nähdä sekä kolmannen että neljännen vaiheen piirteitä. Esi- ja alkuopettajien välinen yhteistyö oli vastavuoroista ja tasapuolista. Sen koettiin myös lisänneen kasvattajien työssään saamaa tukea. Kynnys luokkien välillä oli matala, mutta oppilaita ei kuitenkaan nähty yhteisinä. Yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä arvioitiin ja kehitettiin yhdessä. Yhteistyö esi- ja alkuopettajien välillä koettiin tärkeäksi.

Yksikkö D oli tutkimukseni mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehityksessä pisimmällä, selvästi neljännellä tasolla ”Yhteinen OPS”, sillä toiminnan taustalla mainittiin olevan yhteinen toimintasuunnitelma. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö tässä yksikössä nähtiin luonnollisena osana arkea. Yksikön kasvattajat olivat sitoutuneita yhteistyön toteuttamiseen, sitä suunniteltiin, arvioitiin ja kehitettiin yhdessä. Yhteistyön myös nähtiin olevan menossa kohti joustavaa koulunaloitusta.

6.6 Yhteenveto

Pyrin tutkimuksessani selvittämään, syntyykö samassa rakennuksessa toimivien esi- ja alkuopettajien välille yhteinen kasvattajayhteisö, kun he suunnittelevat ja toteuttavat esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Olen aiemmin kuvaillut yhteisön tuntomerkkien näkökulmasta tutkimusaineistoni perusteella, miten viidessä yksikössä esi- ja alkuopettajat ovat kokeneet yhteistyönsä. Seuraavassa pohdin, millaisia päätelmiä aineiston perusteella voidaan esittää. Lisäksi olen kerännyt yksiköiden perustiedot kokoavasti (taulukko 2).

Yksikkö A	Vain alkuopettajia vastaajissa Ei viikoittaista suunnitteluaikaa Yhteistyötä 2-3 tuntia viikossa 2.-3. vaihe, ”Ovi auki kouluun”
Yksikkö B	Vain esiopettajia ja 1. luokan opettajia Viikoittainen suunnitteluaikea Yhteistyötä 2 tuntia viikossa 3.-4. vaihe, ”Yhteistoimintaa”
Yksikkö C	Ei viikoittaista suunnitteluaikea Yhteistyötä 3-4 tuntia kuukaudessa 2. vaihe, ”Ovi auki kouluun”
Yksikkö D	Viikoittainen suunnitteluaikea Yhteistyötä 3 tuntia viikossa 4. vaihe, ”Yhteinen OPS”
Yksikkö E	Useita tiimejä Viikoittainen suunnitteluaikea Yhteistyötä tiimistä riippuen 4-9 tuntia viikossa 3.-4. vaihe, ”Yhteistoimintaa”

TAULUKKO 2. Tiivistelmä yksiköiden perustiedoista.

Yksikössä A esi- ja alkuopetuksen yhteisön syntyminen oli vielä aivan alkuvaiheessa. Yhteinen toiminta oli vielä satunnaista, mikä hidasti muutosta ja sen seurauksena myös kasvatusyhteisön syntymistä (Kykyri 2007, 120). Aktiivisen toiminnan puuttuminen vie hyvältäkin yhteistyömallilta pohjan (Aira 2012, 130). Mahdollisesti yhteisen toiminnan vähäisyyden seurauksena esi- ja alkuopetuksen kulttuurit näkyivät hyvin erillisinä, ja alkuopettajat tekivät selvän eron koulun ja esiopetuksen välille. Tämän taustalla saattoi olla myös esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun eroavaisuudet. Esiopettajien näkökulman puuttuminen yksikössä A jättää kuitenkin avoimia kysymyksiä. Esiopettajat ovat muun muassa tottuneempia arvioimaan pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa (Haring 2003, 218), minkä vuoksi heidän näkemyksensä puuttuminen saattaa muuttaa yksikön kokonaisuutta.

Esi- ja alkuopetusyhteisön kehittymättömyyteen saattoi vaikuttaa myös yksikön A opettajien näkemys yhteistyön hyödyistä lähinnä oppilaille. Tällöin yhteistyön hyötyjä ja tarkoitusta ei ole sisäistetty kokonaisuudessaan, jolloin myös innostus yhteistyöhön on todennäköisesti alhainen (Kaipio 2000, 120). Lisäksi kasvattajan kokiessa, ettei yhteistyö hyödytä häntä itseään, sitoutuminen siihen heikentyy (Helakorpi 2001, 149). Opettajan onkin nähtävä yhteistyön edut konkreettisina tuloksina tehdystä työstä (Kruse & Seashore Louis 2007, 105-106). Yksikössä A yhteistä toimintaa ei ainakaan sen henkisessä muodossaan koettu tarkoituksenmukaisena, joten opettajien oma halu yhteistyön toteuttamiseen ei ollut vahva. Kun esi- ja alkuopetuksen yhteistyö

koetaan pakolliseksi, ulkoa määräytyksi toiminnaksi, ovat yhteisön syntymisen lähtökohdat huonot (Aho 2011, 192). Koska yhteistyö nähtiin osittain arjen ulkopuolisena puuhasteluna, se myös koettiin kasvattajien keskuudessa ylimääräisenä työnä. Tämä osaltaan vähensi kasvattajien halua yhteisön luomiseen. Yhteistyötä ei siis aina koettu hyödyllisenä eikä sen vaikutuksia pelkästään positiivisina (Aira 2012, 128).

Erityisen tärkeänä yksikön A esi- ja alkuopettajien kasvattajayhteisön syntyä jarruttavana tekijänä näin yhteisen suunnitteluajan satunnaisuuden ja epäjärjestelmällisyyden. Varsinaisen yhteistyön taustalla on toiminnallinen integraatio, jonka yhteinen päämäärään suuntaava suunnittelu luo (Forss-Pennanen 2006, 199). Yksikön A tavoin myös yksikön C esi- ja alkuopettajien muodostama kasvatusyhteisö oli vasta muotoutumassa. Tapaamisten epäsäännöllisyys vähensi yhteisön sisäistä turvallisuuden tunnetta (Haapamäki 2000, 34) ja hidasti yhteisön syntyä (Kykyri 2007, 120). Tämän lisäksi näille yksiköille oli yhteistä, että tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat esiin yhteistyön tuomat edut lapsille, mutta kasvattajien saamia hyötyjä ei mainittu. Molemmissa yksiköissä oli lisäksi useita mainintoja, jotka viittasivat esi- ja alkuopettajien välillä vallitseviin erimielisyyksiin tai väärinymmärryksiin yhteistyötä koskien. Yhteisön tunnusmerkeistä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12) näissä yksiköissä selviä puutteita näkyi kaikissa. Erityisesti verratessa näitä yksiköihin B ja D erot olivat huomattavia.

Toimivan yhteistyön rakentumiseen tarvitaan paljon monipuolista yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta (Aira 2012, 131). Yksiköissä B, D ja E esi- ja alkuopetuksen yhteistä toimintaa oli paljon, ja sitä suunniteltiin ja toteutettiin yhdessä. Nämä yksiköt olivatkin selvästi muita yksiköitä pidemmällä Forss-Pennanen (2006) yhteistyön rakentumisen mallissa, joko vaiheissa ”Yhteistoimintaa” tai ”Yhteinen OPS” tai jossakin niiden välillä. Selkeimpänä erona muihin yksiköihin näissä oli yhteisesti sovittu säännöllinen suunnittelu-aika. Se toimii rakenteena yhteiselle toiminnalle ja esi- ja alkuopettajien väliselle vuorovaikutukselle (Haapamäki 2000, 33-36). Nämä taas osaltaan edistävät kasvattajien välisen yhteisön syntyä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12). Näiden yksiköiden kohdalla voidaankin sanoa, että esi- ja alkuopettajien kasvattajayhteisö on tämän tutkimuksen perusteella muotoutunut, vaikkakin se muovautuu jatkuvasti yhteisessä toiminnassa.

Yksiköille B ja D ominaista oli kaikkien tutkittavien tietoisuus siitä, mihin he olivat esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä ryhtyneet, sekä halu ja kiinnostus yhteistyön toteuttamiseen ja kehittämiseen. Näin ollen yhteinen toiminta nähtiin siihen panostamisen ja sitoutumisen arvoisena. Tällöin myös toiminnan kehittäminen nähtiin kasvattajien näkökulmasta mielekkäänä. Yhteistyössä oli lähdetty rakentamaan uutta mallia perusteista alkaen, eikä yritetty sovittaa uutta mallia vanhoihin rakenteisiin. Tämän seurauksena puitteet yhteistyölle olivat kunnossa, joten sen

toteuttaminen oli helpompaa. Myös ajankohdalla on merkitystä yhteistyön syntymisessä (Aira 2012, 146). Yksiköt B ja D olivat aloittaneet toimintansa sellaisenaan lähivuosina, joten siellä yhteistyön rakentaminen voitiin aloittaa puhtaalta pöydältä. Molemmissa yksiköissä esi- ja alkuopettajia oli vähän, mikä saattoi osaltaan tukea yhteisen toiminnan ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen kehittymistä (Beck & Kosnik 2006, 78). Erityisesti yksikön D kasvattajien vastauksista oli myös luettavissa vastaajien tyytyväisyys ja jopa ylpeys yhdessä kehitetystä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimintamallista.

Yksiköissä B ja D tutkittavien kokemukset olivat hyvin yhdenmukaisia. Nämä kaksi yksikköä olivat myös pisimmällä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön rakentumisen vaiheissa. Voidaan olettaa, että yhteistyön ollessa pitkällä ja kasvattajien yhteistyötä koskevien näkemysten ollessa yhteneviä myös esi- ja alkuopettajien yhteisö on muodostunut vahvaksi. Toisaalta myös yksikön E yhteistyön rakentumisen vaihe oli yksiköitä A ja C selvästi pidemmällä, mutta vastaajien näkemykset erosivat osittain toisistaan. Tämän voi selittää sillä, että yksikössä E toimi useita tiimejä ja muita yksiköitä enemmän esi- ja alkuopettajia. Tämä on saattanut vaikuttaa koko esi- ja alkuopetuksen yhteisön syntyyn. Mielenkiintoista oli myös, että erityisesti yksiköissä A ja C yhteistyö koettiin raskaaksi ja aikaavieväksi. Kuitenkin juuri näissä yksiköissä yhteistyö oli satunnaisempaa ja suunnitteluun käytettiin huomattavasti vähemmän aikaa kuin muissa yksiköissä. Erityisesti yksiköissä B ja D taas koettiin suunnittelu-aika sopivaksi ja yhteistyöhön käytetty aika antoisaksi, vaikka niin yhteistyötä kuin sen suunnitteluun käytettyä aikaakin oli selvästi enemmän.

Tutkimukseni perusteella voidaan sanoa, että yksiköissä B, D ja E esi- ja alkuopettajien välille oli muodostunut esi- ja alkuopettajien kasvattajayhteisö. Näissä yksiköissä yhteistä toimintaa ja sen suunnittelua oli säännöllisesti, ja ne suuntautuivat selvästi tiettyyn päämäärään. Vuorovaikutus esi- ja alkuopettajien välillä oli toimivaa, eikä erottelua näiden välillä esiintynyt. Yhteistyö oli tarkoituksenmukaista, ja sitä oltiin valmiita kehittämään. Lisäksi esi- ja alkuopettajat kokivat hyötyvänsä ja oppivansa yhteisestä toiminnasta sekä olivat valmiita panostamaan ja sitoutumaan siihen. Toisaalta tämän tutkimuksen perusteella kaikissa yksiköissä esi- ja alkuopettajien yhteistä kasvattajayhteisöä ei ollut syntynyt. Voidaan olettaa, että tilanne on vastaava myös tutkimuksen ulkopuolisissa yksiköissä.

7 MITEN SAADA ESI- JA ALKUOPETTAJIEN YHTEISTYÖSTÄ TOIMIVAA?

Jotta esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä voisi kehittää, tulee tietää, millaiset tekijät haastavat ja helpottavat yhteistyön toteuttamista. Lisäksi yhteistyötä tekevien ja sitä suunnittelevien on hyvä olla selvillä siitä, mitä etuja ja mahdollisia haittoja yhteistyöstä voi kasvattajille syntyä. Kun näitä tekijöitä pyritään selvittämään, on tarkoituksenmukaista kysyä niiltä, joilla on kokemusta yhteistyön toteuttamisesta.

7.1 Yhteistyötä helpottavat ja haastavat tekijät

Tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien näkemys esi- ja alkuopettajien yhteistyötä helpottavista tekijöistä oli laaja. Yksittäisiä mainintoja aineistosta löytyi paljon, mutta myös selvää yhteneväisyyttä mainintojen välillä oli havaittavissa.

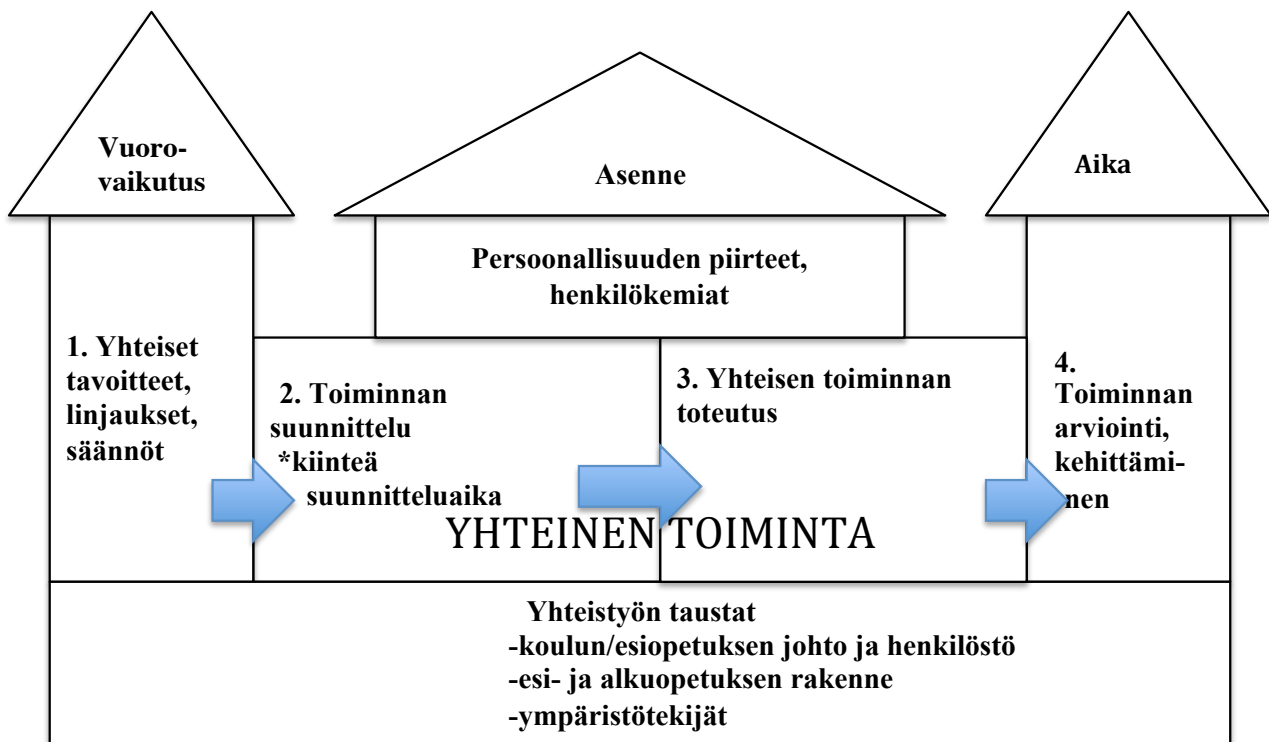
Kuvaan aineistostani esiin nousseita esi- ja alkuopettajien yhteistyötä helpottavia tekijöitä linnoituksen muodossa (kuvio 2). Linnoitus rakentuu vahvalle pohjalle, joka koostuu yhteistyön taustatekijöistä. Yhteiskunta ja eri tasojen päättäjät luovat pohjan kasvattajien yhteistyölle ja sen taustalla olevalle tarpeelle. Rehtori taas viime kädessä muovaa niin opettajien kuin oppilaidenkin koulupäivän rakenteen sekä vaikuttaa kontekstiin, jossa yhteistyötä lähdetään toteuttamaan. Pysyvä henkilöstö vahvistaa yhteistyötä, kun voidaan toimia tuttujen henkilöiden kanssa ja toimintatavat ovat kaikille selviä. Lisäksi yhteisestä toiminnasta voi tällöin muotoutua toimivaa arkea. Myös ympäristöön liittyvillä tekijöillä voi olla edistävää vaikutus kasvattajien yhteistyön syntyyn. Erityisesti toimivien yhteisten tilojen koettiin helpottavan yhteistyössä toimimista.

Vakaan pohjan päällä linnoituksessa on rakennuksen ydin, muuri ja tornit, jotka kuvaavat yhteiseen toimintaan liittyviä yhteistyötä helpottavia tekijöitä. Yhteisen toiminnan alussa tulisi kasvattajien määrittää yhteistyön tavoitteet ja sen taustalla olevat syyt. Näin yhteistyö lähtee yhteisistä lähtökohdista, ja jokaiselle on selvää, miksi sitä tehdään. Lisäksi ennen toiminnan aloittamista tulisi olla pääpiirteittäin selvillä, miten yhteistyötä käytännössä toteutetaan. Kasvattajien tulisi yhteistyötä helpottaakseen myös suunnitella toimintansa johdonmukaiseksi,

muun muassa yhdenmukaistamalla esi- ja alkuopetuksen sääntöjä ja toimintatapoja. Kun yhteisen toiminnan perusta on selvillä, on opettajien suunniteltava varsinaista yhteistä toimintaa. Kiinteä, yhdessä sovittu suunnittelu-aika koettiin kaikissa yksiköissä vahvasti esi- ja alkuopettajien yhteistyötä helpottavaksi tekijäksi. Lisäksi suunnitteluun käytetyn ajan tulisi olla tehokasta ja tasapuolista.

Kun suunnittelutyö on hyvin tehty, ei varsinainen yhteisen toiminnan toteutus vaadi enää paljon työtä. Esi- ja alkuopettajien yhteistyötä koettiin helpottavan tasapuolisuus toiminnan toteutumisessa sekä yhtenevät pedagogiset näkemykset ja tavat ohjata lapsiryhmää. Erityisesti niissä yksiköissä, joissa yhteistyö oli jo pitkällä ja se koettiin toimivaksi, oli tyypillistä yhteisen toiminnan jatkuva arviointi ja kehittäminen. Yhteistyötä esi- ja alkuopettajien välillä koettiin helpottavan yhteinen halu arvioida yhteistä työtä hyvässä hengessä ja pyrkimys kehittää toimintaa koko ajan toimivammaksi. Yhteisen toiminnan kaikkien vaiheiden taustalla on vielä vuorovaikutus, joka toimiessaan hyvin edistää yhteistyötä. Esimerkiksi toimiva viestintä koettiin tärkeänä yhteistyön kannalta. Lisäksi sen, kuinka kauan suunnitelmallista yhteistyötä esi- ja alkuopettajien välillä yksikössä on tehty, koettiin vaikuttavan yhteistyön laatuun edistävästi.

Linnoituksen taustalla siintää rakennus, joka kuvaa yksilöihin liittyviä esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä edistäviä tekijöitä. Edwardsin (2011, 33-34) mukaan yksi ammattilaisten tärkeimmistä kyvyistä on kyky vaihtaa tietoa ja toimia toisten ammattilaisten kanssa. Yksilöiden välisten henkilökemioiden ja tiettyjen persoonallisuuden piirteiden nähtiin edistävän kasvattajien välistä yhteistyötä. Erityisesti avoimuus, luovuus ja ahkeruus koettiin tärkeinä piirteinä yhteistyökumppanissa. Lisäksi vahvasti koettiin, että samankaltaiset näkemykset ja persoonat helpottivat yhteistyötä. Tärkein yksilöön liittyvä yhteistyötä edistävä seikka kasvattajien mukaan oli ehdottomasti asenne. Kiinnostus ja innostus omaa työtä ja erityisesti yhteistä toimintaa kohtaan sekä yksilön omalla kohdalla että yhteistyökumppanin kohdalla koettiin lähes kaikkien tutkittavien kohdalla yhteistyötä edistäväksi.



KUVIO 2. Esi- ja alkuopettajien yhteistyötä helpottavia tekijöitä.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä haastavat tekijät sijoittuivat kolmen pääteeman alle (kuvio 3). Suurimpana haasteena nähtiin erilaisuus kasvattajien ja kasvatuskulttuurien välillä. Esiopetuksen tapojen, tottumusten ja vaatimusten nähtiin joissakin vastauksissa eroavan alkuopetuksesta niin paljon, että se vaikeutti yhteistyön toteuttamista. Alkuopetuksen oppikirjasidonnaisuus ja esiopetuksen painotus leikkiin ja toiminnallisuuteen nähtiin ratkaisevina eroina. Myös esiopettajien ja alkuopettajien välillä nähtiin joissakin tapauksessa olevan yhteistä toimintaa hankaloittavia eroja. Kuitenkin esi- ja alkuopettajien ammattikäytännöt ovat lähellä toisiaan, joten yhteisellä rajapinnalla työskentelyyn on mahdollisuus, jos osapuolet näkevät vaivaa sen eteen (Edwards 2011, 35). Toisaalta myös erilaisuus yksilöiden välillä nähtiin yhteistyötä vaikeuttavana. Erilaiset tavat ja tottumukset sekä muun muassa temperamenttierot haastoivat yhteistyössä toimivia kasvattajia. Tämän taustalla saattaa olla yhteisesti sovituista eroavat piiloteoriat ja -käsitykset, joita kasvattaja ei välttämättä ymmärrä edes itse (Haapamäki 2000, 16). Ihmissuhteiden ongelmat yleensä on nähty haasteena yhteisön synnylle (Beck & Kosnik 2006, 93).

Erilaisuuden lisäksi haasteena esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle olivat kasvattajien asenteet. Kaikki opettajat eivät pidä ryhmässä toimimista oleellisena osana oppimista ja opettamista (Beck & Kosnik 2006, 94). Osapuoli, joka ei näe yhteistyötä tärkeänä, ei panosta yhteiseen toimintaan eikä sitoudu siihen vaan kokee sen ylimääräisenä työnä (Aira 2012, 146). Tällöin myös

vuorovaikutuksen avoimuus kärsii ja työilmapiiri huononee. Todennäköisesti toiminta ei tässä tapauksessa ole tasapuolista eikä vastavuoroista. Myös resursseihin liittyvät ongelmat loivat pulmia yhteistyölle. Ajan riittämättömyys koettiin ongelmana jokaisen kasvattajan vastauksissa. Yhteistyön vaativuus ja työllistävyys on nähty yhteisön toimivuuden ongelmana myös Beckin ja Kosnikin (2006, 92, 95) tutkimuksessa, kuten myös ulkopuolelta tuleva paine. Myös puute materiaaleista ja nykyaikaisista tiloista koettiin haasteena, joka hankaloitti niin yhteistyön suunnittelua kuin sen toteuttamistakin. Näiden kolmen tärkeimmän haasteen lisäksi tutkimuksen osallistujat kokivat haasteiksi myös muita esi- ja alkuopettajien yhteistyötä helpottavien tekijöiden puutteita.

Erilaisuus	Asenteet	Resurssit
-esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä -esiopettajien ja alkuopettajien välillä -yksilöiden välillä	-asenne yhteistyötä kohtaan -> sitoutuminen, panostus	-aika -materiaalit, oppimisympäristö

KUVIO 3. Esi- ja alkuopetuksen haasteita.

7.2 Yhteistyön edut ja haasteet kasvattajalle

Yhteistyön henkilökohtaisia hyötyjä kasvattajalle ovat Airan (2012, 130) mukaan esimerkiksi oman ammattitaidon ja ammatillisen kiinnostuksen ylläpito, työhyvinvoinnin edistäminen sekä monenlaisen tuen saaminen. Tutkimukseen vastanneiden kasvattajien näkemykset esi- ja alkuopetuksen eduista kasvattajalle vastasivat osin tätä näkökantaa ja olivat keskenään melko yhtenäiset. Vastausten joukosta erottui kolme pääkategoriaa, joiden alle lomakkeissa mainitut edut sopivat. Edut jakaantuivat oppilaisiin liittyviin, kasvattajan henkilökohtaiseen kasvuun liittyviin sekä jaetun opettajuuden tuomiin etuihin.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö toi kasvattajille useita oppilaisiin liittyviä etuja. Oppilaantuntemuksen koettiin lisääntyvän esi- ja alkuopettajien yhteistyön tuloksena sekä yhteisessä toiminnassa että kasvattajien välisten keskustelujen ohessa. Yhdessä toimiminen mahdollisti myös erilaisten ryhmäjakojen muodostamisen, jolloin ryhmien kokoonpano toimintaan nähden tarkoituksenmukaiseksi. Tällöin myös oppilaiden eriyttäminen oppiaineosaamisen tai sosiaalisten taitojen mukaan koettiin helpommaksi. Yhteistyön nähtiin tuovan myös jatkuvuutta paitsi lapsille myös kasvattajille. Tällöin opettajan oli mahdollista toimia samojen oppilaiden

kanssa koko lapsen esi- ja alkuopetuspolun ajan. Yhteisöllisyys luo pohjaa niin lasten kuin aikuistenkin henkilökohtaiselle ja sosiaaliselle kasvulle (Haapamäki 2000, 16; Beck & Kosnik 2006, 75). Kasvattajat kokivatkin yhteistyön antavan myös omaan henkiseen kehitykseensä liittyviä etuja. Yhteistyö nähtiin omaa opettajuutta ja minuutta rakentavana, uutta ulottuvuutta työpäiviin tuovana ilmiönä. Lisäksi sen nähtiin lisännen kokonaisvaltaista ymmärrystä esi- ja alkuopetuksesta katkeamattomana polkuna lapsen elämässä ja siitä, mitä polku kokonaisuudessaan sisältää. Osa kasvattajista ajatteli myös ymmärtävänsä työtovereidensa työnkuvaa paremmin yhteistyön myötä.

Selvästi useimmat maininnat esi- ja alkuopettajien yhteistyön eduista liittyivät jaettuun opettajuuteen. Opettajantyön jakamisesta oli kasvattajilla monenlaisia mielipiteitä, mutta useimmat vastaajista kokivat sen etuna, joka paitsi helpottaa omaa työtä myös tekee siitä mielekkäämpää. Toisen kasvattajan kanssa työskentelemisen nähtiin mahdollistavan työmäärän jakamisen useammalle henkilölle ja näin työtaakan koettiin vähentyneen. Yhdessä työskennellessä oli myös mahdollista jakaa töitä kunkin opettajan osaamisen ja mielenkiinnonkohteiden mukaan sekä oppia toiselta. Heterogeenisen työyhteisön etuja onkin osaamisen jakaantuminen ja jakaminen (Kupila 2016, 307). Vuorovaikutuksessa muiden kasvattajien kanssa tutkittavat kokivat saavansa palautetta työstään ja uusia ajatuksia työn toteutukseen. Lisäksi työn mielekkyyden nähtiin kasvavan kollegojen kanssa keskustellessa. Yhteistyön lomassa voitiin myös keskustella työtä koskevista ongelmista ja saada niihin tukea toiselta kasvattajalta. Myös työn ulkopuolisia asioita koskevat keskustelujen ajateltiin olevan esi- ja alkuopettajien yhteistyön mukanaan tuomia etuja. Lisäksi yhteisöllisyyden koettiin lisääntyneen ja työpaikan ilmapiirin parantuneen säännöllisen yhteistyön toteuttamisen lomassa.

<p>Oppilaisiin liittyvät edut -oppilaantuntemus -ryhmien muodostus -eriyttäminen -jatkuvuus</p>	<p>Henkilökohtainen kasvu -kasvu omassa työssä -kokonaisvaltainen näkemys esi- ja alkuopetuksesta</p>	<p>Jaettu opettajuus -osaamisen ja työmäärän jakaminen -rakentava vuorovaikutus -yhteisöllisyys -kollegan tuki -yhteinen suunnittelu -henkilöstöressurit -työilmapiiri</p>
--	--	--

KUVIO 4. Kasvattajien kokemat esi- ja alkuopettajien yhteistyön tuomat edut.

Esi- ja alkuopettajien yhteistyön nähtiin myös aiheuttavan joitakin ongelmia opettajille. Näitä haittoja koettiin kuitenkin olevan huomattavasti etuja vähemmän. Useimmat yhteistyön haitoista liittyivät erilaisten resurssien puuttumiseen, kuten suunnitteluajan vähyyteen sekä tilojen ja materiaalien alimitoitukseen. Erityisesti yhteisen suunnittelun vaatima aika nähtiin ongelmana. Lisäksi huonosti suunnitellun yhteisen ajan nähtiin olevan pois kasvattajan ja luokan omasta ajasta. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön haittoja painottivat erityisesti kasvattajat kouluista, joiden yhteistyön ja vuorovaikutuksen taso oli vielä alhainen. Kuitenkin juuri näissä yksiköissä yhteistä suunnittelua oli vielä vähän, eikä se ollut säännöllistä. Näin ollen voidaan olettaa, että yksiköissä joissa yhteistyön ja vuorovaikutuksen taso oli korkeammalla, yhteinen aika käytettiin tehokkaammin hyväksi.

7.3 Johtopäätökset

Onnistuneen esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustalla on hyvin koostettu rakenne, joka vastaa käyttäjiensä tarpeisiin. Rakenteellisten seikkojen eroavaisuuksien poistaminen antaa hyvän pohjan aloittaa varsinaisen toiminnan suunnittelu. Yhteisen suunnittelun tulee olla säännöllistä ja kaikki osapuolet huomioivaa. Avoin keskustelu antaa kaikkien äänille mahdollisuuden tulla kuulluksi ja mahdollistaa uusien ideoiden syntymisen. Tasapuolisuus on tärkeää niin suunnittelussa kuin toteutuksessakin. Lopulta tärkeintä on ennen varsinaista oppilaiden yhteistä toimintaa tapahtunut yhteistyö, joka vaikuttaa lopputuloksen lisäksi myös niin kasvattajan kuin oppilaankin viihtyvyyteen.

Erityisesti linnan yhteisen toiminnan osiossa voidaan nähdä yhteys Forss-Pennasen (2006, 114-116) esi- ja alkuopetuksen yhteisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kehitysmallin neljänteen vaiheeseen, ”yhteinen OPS”. Jos esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on päässyt tähän vaiheeseen, tulee siihen kuulua olennaisesti yhteinen säännöllinen suunnittelu, suunnittelun pohjalta toteutettu toiminta ja sen jälkeen tehty toiminnan arviointi sekä kehittäminen. Näiden osa-alueiden tulee olla kunnossa, jotta esi- ja alkuopettajien yhteistyö voi olla toimivaa ja tarkoituksenmukaista. Nämä pohjustavat osaltaan myös esi- ja alkuopettajien kasvattajayhteisön syntyä.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön malli ei voi tulla kasvattajille ulkoa annettuna muiden luomana palikkana, joka sovitetaan aiemmin käytössä olleisiin rakenteisiin. Sen on oltava käyttäjiensä luoma ja se on rakennettava mahdollisimman tyhjälle pohjalle. Tämän luomistyön tärkeänä oheistuotteena syntyy esi- ja alkuopettajien kasvattajayhteisö.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa suhde etiikkaan riippuu tutkimuksen toteutuksesta. Tutkimuksen eettisyyteen vaikuttakin niin sen toteuttamiseen kuin raportointiinkin liittyvät seikat. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 123-130.) Tämän tutkimuksen eettisyyden pyrin takaamaan tutkimusluvilla, jotka hankin kaupungeilta, joissa tutkimukseeni osallistuneet yksiköt toimivat. Lisäksi pyysin sähköpostitse tutkimukseeni luvan yksiköiden rehtoreilta ja päiväkodinjohtajilta. Lähetin myös erilliset sähköpostiviestit jokaiselle yksiköiden esi- ja alkuopettajalle. Tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden yksityisyyden turvaamiseksi käytän kouluista nimityksiä yksikkö A, yksikkö B, yksikkö C, yksikkö D ja yksikkö E. Tästä huolimatta uskon että ainakin tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden on mahdollista tunnistaa oma yksikkönsä. Lisäksi olen tutkimusta tehdessäni pyrkinyt tarkkuuteen lähdeviitteissä ja tutkimuksen raportoinnissa sekä läpinäkyvyyteen tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Arvioitaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, otetaan huomioon myös tutkimuksen kulku ja sen analyysivaihe (Eskola & Suoranta 2001, 208). Pyrinkin tutkimuksessani tuomaan esille sen teoriataustan rakentumisen, analyysin keskeisimmät vaiheet ja tutkimusaineiston pääpiirteissään. Analyysin vaiheet ja tutkimusaineistoon liittyvät tiedot löytyvät tutkimuksen metodiosioista. Tutkimusta aloittaessani olin päättänyt sen koskevan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Tarkemman näkökulman löytäminen osoittautui hankalaksi ja monivaiheiseksi prosessiksi. Ensin valitsin tutkimukseni kohteeksi esi- ja alkuopettajat ja heidän välisensä yhteistyön, jonka jälkeen aloin rakentaa teoriataustaa perustelemalla yhteistyön merkitystä esi- ja alkuopetuksen käsitteitä avaamalla. Samalla aloin etsiä teoriataustaa, jonka avulla voisin mitata esi- ja alkuopettajien yhteistyötä. Päätin hyödyntää tutkimuksessani yhteisön tunnuspiirteitä, jotka Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006,12) olivat koonneet useista lähteistä. Tunnukspiirteiden käytettävyyden kannalta koin parhaimmaksi kerätä aiheita käsittelevästä kirjallisuudesta kuvaukset jokaisesta piirteestä. Tähän käytin Hännikäisen ja Rasku-Puttosen käyttämien lähteiden lisäksi myös muita aihetta käsitteleviä julkaisuja. Yhteisön käsitteen lisäksi koin aiheelliseksi avata

teoriaosassa myös kulttuurin ja organisaation käsitteitä, jotta kasvatusyhteisöjen toiminta voitaisiin nähdä laajemmassa kontekstissa.

Käytin aineiston hankintaan kyselylomaketta, jossa kysymykset oli suunniteltu vastaamaan juuri niihin ongelmiin, joihin tutkimuksessa haettiin vastausta. Edes hyvin kohdistetut vastaukset eivät voi kuitenkaan yksinään olla tutkimuksen tuloksia (Alasuutari 2011, 81). Tämän huomioimisen koin vaikeaksi tutkimuksen analyysia tehdessäni. Teoreettisen viitekehyksen käytön lisäämisellä pyrin ylittämään tämän haasteen. Toisena haasteena koin tutkimuksen kohteen läheisyyden omaan kokemusmaailmaani nähden. Tutusta ympäristöstä ja kulttuurista etsii helposti itsestäänselvyyksiä, eikä huomaa kaikkea sitä mikä näkyisi katsojalle, jolle kulttuuri on vieras. (Alasuutari 2011, 218-219.) Toisaalta on myös mahdollista että tutusta tutkimuskohteesta osaa etsiä asioita, joiden mahdollista olemassaoloa ei muuten tiedostaisi. Sisältöön liittyvien seikkojen lisäksi myös tutkimusta tehdessä voi törmätä myös rakenteellisiin ongelmiin. Tutkimuksen rakenteen tulisi olla selkeä ja johdonmukainen. (Alasuutari 2011, 282-283.) Tutkimuksen osien jatkuvassa muutoksessa koin vaikeaksi säilyttää sen toimivan rakenteen ja sujuvan etenemisen.

Laadullisen tutkimuksen kokonaisvaltaisen luotettavuuden voidaan ajatella koostuvan neljästä eri osa-alueesta, joita eri teoksissa kuvaillaan erilaisin käsittein. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 136-137) ovat keränneet näitä käsitteitä selityksineen taulukkoon, josta olen valikoinut tämän tutkimuksen kannalta käytettävimmät: uskottavuuden, siirrettävyyden, luotettavuuden ja vahvistettavuuden. Uskottavuuden nähdään laadullisessa tutkimuksessa toteutuvan, kun tutkija pystyy tuomaan tutkittavan äänen kuuluville tuloksia analysoidessaan (Virtanen 2006, 200). Tutkimusta tehdessä minua huolestutti tutkijan vaikutus tutkimustuloksien muotoutumiseen. Koin, että laadullista tutkimusta analysoidessa tutkijan valinnoilla on suuri osuus tutkimuksen tuloksen muotoutumiseen. Lisäksi omat kokemukseni esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä saattoivat vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Pyrin kuitenkin tekemään analyysia koskevat valinnat mahdollisimman puhtaasti aineistoon ja tutkimuksen teoriataustaan liittyvin perustein niin, että tuloksissa näkyisi vain vastaajien mielikuvat käsiteltävästä aiheesta.

Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyys merkitsee tutkimuksen tulosten käytettävyyttä tutkittavaan aiheeseen toisessa tilanteessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136-137). Tässä tutkimuksessa siirrettävyyden voidaan ajatella kärsivän siitä, ettei sitä voida suoraan käyttää kattamaan kaikkien esi- ja alkuopettajien näkemyksiä ja yhteistyön tilaa kaikissa Pirkanmaalla sijaitsevilla yksiköissä. Kuitenkin uskon, että tutkimuksessa saatu kuvaus esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä on luotettavaa käsiteltyjen yksiköiden näkökulmasta ja antaa luotettavaa tietoa siitä, miten eri vaiheissa yhteistyö yksiköissä on. Lisäksi aineistosta poimitut yhteistyötä edistävät ja estävät seikat ovat hyödynnettävissä myös yleisesti yhteistyötä kehitettäessä. Tutkimuksen

luotettavuuteen pyritään huomioimalla tutkimukseen mahdollisesti vaikuttaneet ennustamattomat tekijät (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136-137). Tässä tutkimuksessa yksiköstä A tutkimukseen ei osallistunut esiopettajia, mikä saattaa vaikuttaa tulokseen tämän yksikön kohdalla. Kaikista yksiköistä mukana eivät olleet kaikki esi- ja alkuopettajat, jolloin myös tämänkaltaisen osallistujien valikoituminen voi vaikuttaa tutkimuksen tulosten suuntaan.

Viimeinen laadullisen tutkimuksen arvioinnin osa-alue on vahvistettavuus. Tällä viitataan muun muassa muiden samaa aihetta käsittelevien tutkimusten tulosten antamaan tukeen arvioitavan tutkimuksen tuloksille (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136-137). Esi- ja alkuopettajien yhteistyötä hankaloittavista eroista on tätä tutkimusta pohjustavaa tietoa Haringin (2003) väitöskirjassa. Tämän tutkimuksen kanssa saman suuntaisia tuloksia esi- ja alkuopettajien yhteistyöstä on saanut myös Forss-Pennanen (2006). Toimivien opettajayhteisöjen positiivisia vaikutuksia opettajan työhön taas on tutkinut Huusko (1999). Näiden väitöskirjojen tulosten perusteella myös tämän tutkimuksen tulokset ovat ainakin osittain yleistettävissä koskemaan myös laajempaa joukkoa.

8.2 *Jatkotutkimusaiheita*

Jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoista olisi tutkia esi- ja alkuopettajien yhteistyötä havainnoimalla opettajien toimintaa kouluissa käytännössä. Esimerkiksi kasvattajien toimiminen yhteistä toimintaa suunniteltaessa olisi todennäköisesti antoisa tutkimuskohde. Tällöin opettajien yhteistyö välittyisi tutkijalle aidompana kuin tutkimuslomakkeen kautta luettuna. Luotettavimmat tulokset saataisiin käyttämällä triangulaatiota, esimerkiksi tutkimalla samojen esi- ja alkuopettajien yhteistyötä monilla eri tutkimusmenetelmillä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 140). Myös koulun tai päiväkodin johtajan asema uuden yhteisön syntymisessä olisi tärkeää selvittää. Tässä tutkimuksessa vastauksissa ei ollut juurikaan viittauksia johtajan rooliin, mutta siihen saattaa vaikuttaa kyselylomakkeiden muotoilu. Esi- ja alkuopettajien kokemukset johtajan merkityksestä yhteisön rakentumiseen olisi todennäköisesti antoisa tutkimuskohde, erityisesti yhdistettynä johtajan omaan näkemykseen.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella toimivan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön muodostamiseksi olisi tärkeää, että olisi olemassa väljä malli, jonka pohjalta yhteistyötä lähdetään toteuttamaan. Tällaisen hyvin konkreettisen mallin kehittämisessä mukana oleminen ja sen toimivuuden seuraaminen käytännössä olisi myös mielenkiintoinen tapa lähteä jatkamaan aihetta. Tässä yhteydessä myös esi- ja alkuopettajien koulutuksen ja motivoinnin merkitystä yhteistyön toimivuudelle olisi mielenkiintoista tutkia.

LÄHTEET

- Aaltio-Marjosola, I. 1992. Organisaatiot kulttuurin tuottajina ja tuotteina. Tutkimuksen mahdollisuuksia ja suuntia. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-168. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf> (Viitattu: 17.3.2017.)
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Beck, C. & Kosnik, C. 2006. Innovations in Teacher Education. A Social Constructivist Approach. Albany: State University of New York Press.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Oulu: Yliopistopaino.
- Brotherus, A., Hytönen, J., Kopisto, K., Lipponen, L. & Paavola, H. 2011. Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämisraportti. Helsinki: Unigrafia Oy Yliopistopaino.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Corsaro, W. & Molinari, L. 2005. I Compagni. Understanding children's transition from Preschool to elementary school. New York: Teacher College Press.

Edwards, A. 2011. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research* 50 (1): 33–39.

Einarsdottir, J. 2006. Children`s voices on the transition from preschool to primary school. Teoksessa Fabian, H.& Dunlop, A-W. (toim.) *Informing transitions in the early years: research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press, 74–91.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fabian, H. 2002. *Children Starting School. A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. Lontoo: David Fulton Publishers Ltd.

Fabian, H. 2006. Informing transitions. Teoksessa Fabian, H. & Dunlop, A-W. (toim.) *Informing transitions in the early years: research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press, 3–17.

Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. *Chydenius -instituutin tutkimuksia* 3/2006. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2596-X> (Viitattu: 17.3.2017.)

Haapamäki, J. 2000. Näkökulmia päivähoiton yhteisöllisyyteen. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & Kuoksa, M. (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 13–48.

Haring, M. 2003. *Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Helakorpi, S. 2001. *Innovatiivinen tiimi ja verkostokoulu*. Tampere: Tammer-Paino.

Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla*. Juva: WSOY.

Hujala, E. 2002. *Uudistuva esiopetus*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

- Hujala, E. 2004. Esiopetuksen menestystekijät. Teoksessa E. Hujala & P. Junkkari (toim.) Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulu: Oulun kopiokeskus Oy, 6–17.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Huusko, J. 2002. Opettajayhteisö koulun kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämistä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 69–78.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Turku: Painosalama Oy.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Johnson, P. 2007. Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Juva: WS Bookwell Oy, 47–70.
- Jutila, M. & Luokkala, L. 2004. Esiopetusta päiväkodissa vai koulussa? Teoksessa E. Hujala & P. Junkkari (toim.) Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulu: Oulun kopiokeskus, 26–35.
- Kaipio, K. 2000. Päiväkotiyhteisö kasvatusyhteisönä ja sen johtaminen. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino Oy, 93–136.
- Kallionpää, T. & Hovi, S. 2012. Esi- ja alkuopetuksen yhteennivominen. Nummen koulu, Nousiainen. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.) Jekku. Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta. Turku: Suomen yliopistopaino Oy, 65–84.

- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5-8 -vuotiaiden opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 29–57.
- Karikoski, H. & Tillikka, A. 2012. Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy, 77–92.
- Karila, K., Kinos, J. & Palonen, T. 2010. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen tapahtumat päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kentällä. Teoksessa J. Aerila, R. Korhonen & M. Rönkkö (toim.) Pienet oppimassa. Turku: Uniprint Turku, 230–246.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rausku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–47.
- Keskinen, S. 1999. Päiväkoti ja työyhteisön toimivuus. Teoksessa S. Keskinen & Virtanen, N. (toim.) Päiväkoti työyhteisönä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 7–19.
- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. 2011. Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Helsinki: Unigrafia Oy Yliopistopaino.
- Kumpulainen, T. 2014. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10. Tampere: Juvenes-print – Suomen yliopistopaino Oy http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf (Viitattu 26.2.2017.)
- Kupila, P. 2016. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy. 302–314.
- Kykyri, V. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. P. Johnson. (Toim.) Teoksessa: Suuntana yhtenäinen perusopetus. Juva: WS Bookwell Oy, 105–141.

Kruse, S. D. & Seashore Louis, K. 2007. Developing collective understanding over time: reflections on building professional community. Teoksessa L. Stoll & K. Seashore Louis (toim.) Professional Learning Communities. Divergence, Depth and dilemmas. Berkshire: Open University Press, 106–118.

Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Luukkanen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WSOY.

Nummenmaa, A. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rausku-Puttonen, H. Teoksessa Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19–33.

Opetushallitus 2014 a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

(Viitattu: 26.2.2017.)

Opetushallitus 2014 b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

(Viitattu: 26.2.2017.)

Perusopetuslaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P26a> (viitattu: 26.2.2017.)

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Juva: Bookwell Oy

Senge, P. 2000. Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. Lontoo: Nicholas Brealey Publishing.

Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys vanhempien ja peruskoulun ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. http://www.oph.fi/julkaisut/2007/esiopetuksen_laatu_ja_merkitys (Viitattu: 25.10.2016.)

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013 Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla, 6–16. http://www.oph.fi/download/154485_paivakodista_peruskouluun_2.pdf (Viitattu: 2.3.2017.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Uusitalo, I. 2000. Yhteisöllinen oppiminen ja toimintatapa päivähoidossa. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (Toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino. 49–52

Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy, 100–112.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (Viitattu 26.2.2017)

Virtanen, J. 2006. Teoksessa J. Metsämuuronen (Toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.

Ylikoski, K. & Ylikoski, M. 2009. Työyhteisö muutosmurroksessa. Ihmisyys muutoksen kohtaamisessa ja johtamisessa. Painojussit Oy. Työturvallisuuskeskus.

ESI- JA ALKUOPETTAJIEN YHTEISTYÖ

Monivalinnoissa ympyröi oikea vaihtoehto.

Tarvittaessa voitte jatkaa vastauksianne kääntöpuolelle.

Perustiedot

1. Olen nainen

2. Koulutus

3. Toimin tällä hetkellä
 - a) esiopettajana
 - b) 1. luokan opettajana
 - c) 2. luokan opettajana

4. Olen työskennellyt
 - a) esiopettajana vuotta
 - b) alkuopettajana vuotta
 - c) muilla luokka-asteilla vuotta

5. Kuinka kauan olet toteuttanut työssäsi esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä

6. Kuinka monta tuntia esi- ja alkuopetus toimii yhteistyössä viikossa keskimäärin yksikössä?

Yhteistyö yleensä

7. Mihin esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä mielestäsi pyritään? Toteutuuko pyrkimys mielestäsi tarkoituksenmukaisella tavalla? Perustele.

8. Mihin esi- ja alkuopetuksen yhteistyö perustuu?

9. Mitä etuja yhteistyöstä on opetustyön kannalta?

10. Mitä haittoja yhteistyöstä on opetustyön kannalta?

11. Miten toteutate esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä? Milloin esi- ja alkuoppilaat toimivat yhdessä? Millaisissa arjen tilanteissa?

YHTEISTYÖ KASVATTAJIEN VÄLILLÄ

12. Millaisissa tilanteissa esi- ja alkuopettajat toimivat yhdessä?

13. Milloin yhteistä toimintaa suunnitellaan? Miten koet suunnittelun toimivan?

14. Miten koet **esi- ja alkuopettajien** panostavan yhteiseen toimintaan?

15. Mitä koet itse saavasi **esi- ja alkuopettajien** yhteistyöstä?

16. Millaisia arvoja koet **esi- ja alkuopettajien** väliseen yhteistyöhön sisältyvän? Millaisia arvoja tulisi vielä vahvistaa? (esimerkkejä arvoista: luotettavuus, ahkeruus, tehokkuus,...)

17. Millaisia haasteita olet kokenut **esi- ja alkuopettajien** yhteistyössä tulevan vastaan?

18. Millaiset seikat helpottavat **esi- ja alkuopettajien** yhteistyössä toimimista?

19. Mitä positiivista olet kokenut **esi- ja alkuopettajien** yhteistyön tuovan opettajantyöhön?

20. Mitä muuta haluaisit sanoa esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä?

Suuret kiitokset vastaamisesta ja hyvää loppukevättä!

Liite 2(2)

	KT M	KK	EO ELT O	F M	SOS .	es i lk	1. lk	2. lk	es i lk	1.-2. lk	muilla asteilla	yht. työtä	Yht. työ
Yksikkö A													
A1	x	xlt o						x		6	9	2	2 - 3
A2	x	xlt o					x		1	14	3	10	2
A3	x							x		7	2	3	3
A4	x						x			7	20	2	2
A5		x					x			10	12	2	2
Yksikkö B													
B1		x				x			10			5	2
B2		x					x			8	23	1	2
B3	x						x			0,5		0,5	2
Yksikkö C													
C1		x				x			10			10	alle 1
C2	x						x			17	6	3	alle 1
C3	x		x					x		4	1	5	alle 1
C4	x						x			6	5	4,5	alle 1
C5	x							x		7		1	alle 1
C6		x				x			2			2	alle 1
Yksikkö D													
D1	x						x			17	5	17	3
D2		x				x			8			6	3
D3	x	lto						x	6	5	3	11	3
D4		x				x			4			3	3
Yksikkö E													
E1	x							x		20	3	6	9
E2	x						x			15	2	10	väh. 5
E3				x				x		13		5	5
E4					x	x			16	6		6	5
E5		x				x			5			4	4
E6	x	lto					x			2,5	1,5	2	8
E7		x	x			x			34			7	7