

TAMPEREEN YLIOPISTO

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vaatimukset
kasvatustyhteisölle

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
PIIA KANGAS
Tammikuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

PIIA KANGAS: Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vaatimukset kasvatusyhteisölle

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 62 sivua, 1 liitesivu

Tammikuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia vaatimuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyö asettaa kasvatusyhteisölle. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisena päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin rooli koetaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Tutkimuksen kohteena olivat esi- ja alkuopettajien, päiväkodin johtajien sekä koulun rehtoreiden kokemukset ja käsitykset esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä.

Tutkimuksessa perehdyttiin kasvatushenkilöstön omiin kokemuksiin ja käsityksiin, minkä vuoksi tutkimussuuntaukseksi valikoitui fenomenografia. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluilla, joihin osallistui kaksi esiopettajaa, kaksi alkuopettajaa, kaksi päiväkodin johtajaa ja yksi koulun rehtori. Aineiston analyysissä käytettiin teorialähtöistä analyysiä.

Tutkimustulokset osoittivat, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustalla vaikutti erilaisia asioita. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö asetti kasvatusyhteisölle vaatimuksia, jotka voidaan jakaa neljään erilaiseen kategoriaan. Ensimmäinen kategoria oli erilaiset kirjalliset asiakirjat, jotka ohjaavat esi- ja alkuopetuksen toteutusta. Toisen kategorian muodostivat kasvatushenkilöstön asenne ja motivaatio esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kohtaan. Kolmas kategoria oli erilaiset käytännön järjestelyt, kuten aikataululliset haasteet, esi- ja alkuopetuksen sijainnit toisiinsa nähden sekä ryhmäkoot. Neljäs kategoria oli tiimityö ja yhteisopettajuus, mikä vaikutti esi- ja alkuopettajien toimintaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä.

Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolia tutkimuksessa käsiteltiin sekä esi- ja alkuopettajien näkökulmasta, että päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että päiväkodin johtajalta ja koulun rehtorilta odotetaan tukea, kannustusta, ohjeita, osallistumista suunnitteluprosessiin sekä vastuunjakamista esi- ja alkuopettajille. Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin omalla esimerkillä koettiin olevan merkitystä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutuksessa. Huomionarvoista oli kuitenkin päiväkodin johtajaan ja koulun rehtoriin kohdistuvat erilaiset odotukset: päiväkodin johtajalta odotettiin laajempaa osallistumista esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön kuin koulun rehtorilta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutus ei ole yksinkertaista, vaan se asettaa erilaisia vaatimuksia kasvatusyhteisölle. Kun nämä vaatimukset otetaan huomioon toimintaa suunniteltaessa, yhteistyön toteutus helpottuu ja monipuolistuu. Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolia ei tule myöskään unohtaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä, sillä he ovat voimavara ja tuki, kun lähdetään suunnittelemaan ja toteuttamaan monipuolista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä.

Avainsanat: esiopetus, alkuopetus, esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, kasvatusyhteisön johtaminen, fenomenografia

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	ESI- JA ALKUOPETUS	7
2.1	ESIOPETUS.....	7
2.2	SIIRTYMÄ ESIKOULUSTA PERUSKOULUUN	9
2.3	ALKUOPETUS	9
2.4	ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ	10
2.5	ESI- JA ALKUOPETTAJAT YHTEISTYÖN TOTEUTTAJINA	11
2.6	YHTEISOPETTAJUUS	13
3	JOHTAJA KASVATUSYHTEISÖSSÄ	15
3.1	PEDAGOGINEN JOHTAJUUS	16
3.2	JAETTU JOHTAJUUS	17
3.3	TIIMITYÖ KASVATUSYHTEISÖSSÄ.....	18
3.4	PÄIVÄKODIN JOHTAJA	20
3.5	KOULUN REHTORI	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	24
4.2	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	25
4.3	FENOMENOGRAFIA	26
4.4	TEEMAHAASTATTELU	27
4.5	AINEISTON ANALYYSI	29
5	TULOKSET	31
5.1	ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖN VAATIMUKSET KASVATUSYHTEISÖLLE	31
5.1.1	<i>Kirjalliset asiakirjat esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ohjenuorana</i>	<i>31</i>
5.1.2	<i>Kasvatushenkilöstön asenne ja motivaatio esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kohtaan.....</i>	<i>34</i>
5.1.3	<i>Käytännön järjestelyt esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä</i>	<i>36</i>
5.1.4	<i>Tiimityö ja yhteisopettajuus osana esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä.....</i>	<i>38</i>
5.2	PÄIVÄKODIN JOHTAJAN JA KOULUN REHTORIN ROOLI ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖSSÄ	40
5.2.1	<i>Esi- ja alkuopettajien näkökulma päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolista esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä</i>	<i>41</i>
5.2.2	<i>Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin näkemys omasta roolistaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä</i>	<i>43</i>
6	POHDINTA	46
6.1	TULOSTEN POHDINTA	46
6.1.1	<i>Mitä tulee huomioida, kun lähdetään kehittämään esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä?</i>	<i>50</i>
6.2	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	52
6.3	JATKOTUTKIMUSIDEOITA	54
7	LÄHTEET	55

1 JOHDANTO

Mielenkiintoni esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kohtaan sai alkusysäyksen, kun olin päiväkodissa töissä. Pääsin osallistumaan keskusteluun, jossa puitiin päiväkodin sisäisiä asioita, mutta samalla otettiin kantaan uuteen, päiväkodin viereen rakennettavaan kouluun. Keskustelu sai hyvin nopeasti negatiivisen sävyn. Varhaiskasvatuksen henkilöstö toi hyvin voimakkaasti esiin sen, miten vaikeaa on tehdä yhteistyötä koulun henkilökunnan kanssa. Muutama kuukausi eteenpäin tästä keskustelusta pääsin seuraamaan samanlaista keskustelua myös koulun puolelle, toisesta näkökulmasta tietenkin: varhaiskasvatuksen kanssa on vaikeaa tehdä yhteistyötä.

Oma opinpolkuni antaa minulle mahdollisuuden työskennellä niin varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksenkin parissa. Näiden keskustelujen pohjalta aloin miettiä, mihin olen oikein suuntaamassa? Millainen työura minua oikein odottaa? Toista ammattiryhmää ei arvosteta tai heidän kanssaan työskentely nähdään haastavana. Samaan aikaan työskennellään lapsen elämän kannalta merkittävässä instituutioissa. Varhaiskasvatuksesta perusopetukseen siirtyminen nähdään lasten elämässä merkittävänä muutoksena, ja heitä tulee tukea tässä siirtymävaiheessa erilaisin keinoin. Halusinkin paneutua juuri esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön, missä nämä kaksi välillä toisistaan ristiriitaisesti puhuvaa opettajaryhmää kohtaavat ja tekevät yhteistyötä.

Päiväkodin ja koulun yhteistyön tärkeys on ollut esillä jo useiden vuosikymmenten ajan virallisissa asiakirjoissa. Lapsen kehitys ja oppiminen eivät saisi kokea keskeytystä, eikä lasten kasvuympäristöjen tulisi muuttua liian paljon eri siirtymien välillä. Yhteistyölle ei ole kuitenkaan asetettu täsmällisiä sisältöjä tai tavoitteita, vaan kukin päiväkotia ja koulu saa toteuttaa toimintaa omalla tavallaan. (Vienola 2002, 116.) Yhteistyön merkitys on nostettu esiin niin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2014.) Nähdään, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön avulla lapselle pystytään turvaamaan eheä kasvunpolku (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (EOPS) 2014, 45; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014, 26). Asiakirjat eivät kuitenkaan anna tarkkoja ohjeita siitä, miten ja millaisilla resursseilla yhteistyötä tulee toteuttaa. Tämä näkyy esi- ja alkuopetuksen yhteistyön moninaisena toteutuksena.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on herättänyt kiinnostusta jo ennen 2000-lukua. Aiheesta on tehty useita tutkimuksia, joista esittelen tämän tutkimuksen kannalta olennaisimmat. Kehittämishankkeen vaikutuksia esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurin ja kasvattajien vuorovaikutukseen sekä kasvattajien omia näkemyksiä oman kasvun polkun ja kehittämishankkeen hyödyistä oman ammatillisen kehittymisen näkökulmasta on tutkinut Forss-Pennanen (2006) väitöskirjassaan. Heikkilä & Hollo (1996) ovat tutkineet pro gradu -tutkielmassaan Hämeenlinnassa tapahtuvaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, miten lastentarhanopettajien ja luokanopettajien mielestä esi- ja alkuopetusta tulisi järjestää sekä miten nämä kaksi ammattiryhmää suhtautuvat lapsen joustavaan siirtymään esiopetuksesta alkuopetukseen. Kivimäki puolestaan (2015) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan, millaisia merkityksiä ammattikasvattajat puheessaan tuottavat joustavasta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä sekä lapsesta toiminnan osana. Esi- ja alkuopettajien käsityksiä lasten kouluvalmiuksista ja sen tukemisesta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä on tutkinut Oksanen (2002) pro gradu -tutkielmassaan.

Ketola (2009) on lähestynyt esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä käytännönläheisemmin. Hänen pro gradu -tutkielman tarkoituksena on ollut selvittää, millaista yhteistyö on ollut erään yhteistyöparin osalta. Näkökulmana ovat olleet niin käytännön toiminta kuin suunnittelukin, ja samalla halu löytää kehittämismahdollisuuksia ja ratkaisuja niihin. Santtila (2017) on selvittänyt pro gradu -tutkielmassaan, millaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on samassa rakennuksessa toimivien yhteistyötahojen keskuudessa. Lisäksi hän on selvittänyt, millaiset tekijät edistävät ja haittaavat esi- ja alkuopettajien yhteistyötä sekä millaisia etuja ja haasteita esi- ja alkuopetuksen yhteistyö luo kasvattajille.

Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolia ei ole tutkittu esi- ja alkuopetuksen kontekstissa, mutta yksittäisinä toimijoina päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin työtä on tutkittu. Muun muassa Nivala (1999) on tutkinut päiväkodin johtajuutta ja Karikoski (2009) koulun johtamista rehtorin näkökulmasta. Manninen (2005) on puolestaan tutkinut pedagogisen johtamisen vaikutuksia opettajien työmotivaatioon, työilmapiiriin sekä työhön sitoutumiseen.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä nähdään olevan suuri merkitys lapsen siirtymässä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen pariin. Yhteistyössä toimii hyvin moniammatillinen henkilöstö. Moniammatillisuus onkin yksi päiväkodin ja koulun yhteistyön ominaispiirre. (Karila, 2000, 133.) Tutkimuksella selvitän, millaisia asioita on hyvä ottaa huomioon, kun esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä suunnitellaan ja toteutetaan. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö asettaa yhteistyöpareille haasteita ja vaatimuksia. Osa yhteistyöpareista on löytänyt hyvinkin tiiviin tavan toteuttaa yhteistyötä ja toisilla tahoilla yhteistyön toteutus on vielä hyvin vähäistä. Tavoitteenani

onkin selvittää, mitä erilaisia vaatimuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyö asettaa kasvatusyhteisölle ja luoda ohjeistus, missä esittelen asioita, jotka on hyvä ottaa huomioon, kun yhteistyötaho alkaa kehittää omaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötään eteenpäin.

Kasvatusyhteisön johtamisessa korostuu paljon pedagoginen johtaminen, jonka mukaan johtajan perustehtävänä on varmistaa, että sovitut tavoitteet toteutuvat työyhteisössä. Lisäksi oman työyhteisön ohjaaminen ja kannustaminen liitetään vahvasti pedagogiseen johtamiseen. Kasvatusyhteisössä jokainen toimija kantaa vastuuta johtajuudesta (Kiesiläinen 2004, 121), mikä luo lisähaasteita johtamiselle. Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolia esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä ei ole aikaisemmin tutkittu. Haluankin tuoda esiin, millaisena heidän roolinsa nähdään tässä yhteistyömuodossa ja voidaanko heidän roolinsa avulla saada aikaan yhtenäisempi esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ympäri maata.

2 ESI- JA ALKUOPETUS

Maassamme on 1970-luvun alusta asti esi- ja alkuopetusta pyritty nivomaan toisiinsa. Taustalla vaikuttaa näkemys, jonka mukaan lapsen kehitystä ja kasvua häiritseviä siirtymiä ei tulisi olla. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 18.) Varhaiskasvatukseen kuuluva esiopetus ja perusopetus yhdessä muodostavat lapsen kasvun ja kehityksen kannalta merkittävän ja johdonmukaisen kokonaisuuden. Niissä luodaan pohja elinikäiselle oppimiselle. Lapsen laadukkaan kehityksen tukeminen vaatii opettajilta oppimisen eri vaiheiden tuntemusta, tavoitteiden tietämystä sekä ominaispiirteiden hahmottamista käytännössä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet EOPS 2014; 12,14.) Seuraavaksi esittelen hieman yksityiskohtaisemmin esi- ja alkuopetusta.

2.1 Esiopetus

Esiopetus on 6-vuotiaille lapsille suunnattua opetusta, jota toteutetaan joko päiväkodin tai koulun yhteydessä. Esiopetus on osa suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, ja sillä on itsenäinen rooli varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä. Esiopetuksella on oma opetussuunnitelma, josta ilmenee pedagogiikka, jota esiopetuksessa toteutetaan. (Niikko 2006, 134.) Esiopetuksen katsotaan liittävän varhaiskasvatuksen osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Tämän ansioista sekä päiväkodeilla on mahdollisuus oppia koulujen opetuksellisesta kokemuksesta, että kouluilla, ja erityisesti alkuopetuksella, on mahdollisuus oppia päiväkotien rikkaasta kasvatuskokemuksesta. (Karila 2000, 146.)

Esiopetus on lapselle tärkeä ajanjakso, jossa hänelle annetaan mahdollisuus kokeilla ja oppia uusia asioita. Leikin avulla lapsen osaamista laajennetaan erilaisissa taidoissa. Lisäksi esiopetus tarjoaa lapselle monipuolisia vuorovaikutustilanteita, joissa lapsi pääsee harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan muiden vertaisten kanssa. (EOPS 2014, 12.) Esiopetuksessa lapsi nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana yksilönä, jolla on oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi. Lapsi saa osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa. (EOPS 2014, 15.)

Esiopetus on käsitteenä tullut puheeksi 1960-luvulla. Silloin 6-vuotiaiden lasten kouluun valmentamista alettiin kutsua esikouluksi, oppivelvollisuutta edeltävää vuotta esikouluvuodeksi ja kuusivuotiasta lasta esikouluiseksi. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2002, 27–28.) Esiopetus

voidaan käsitteenä määritellä usealla eri tavalla. Käsitettä voidaan lähestyä historian näkökulmasta tai esiopetuksen laajuuteen perehtymällä. Virtanen (2000) tuo esiin esiopetuksen monimuotoisen määrittelyn, joka on kehittynyt ajan kuluessa. 1972 esiopetus määriteltiin suunnitelmalliseksi kasvatus- ja opetustoiminnaksi, mikä kohdistui kaikkiin alle kouluikäisiin lapsiin. Vuonna 1978 esiopetus sai yksityiskohtaisemman määrittelyn. Esiopetus sidottiin kuusivuotiaisiin lapsiin kohdistuvaksi kasvatus- ja opetustoiminnaksi. Sitä varten määriteltiin tavoitteet ja oma opetussuunnitelma. Esiopetusta antoivat sekä päiväkotit, että peruskoulun puolella ala-asteen yhdysluokka. Tarkoituksena oli niveltää päivähoito ja peruskoulu toisiinsa. Vuonna 1996 esiopetus sai määrittelyksi suunnitelmallisen kasvatuksen, jota tarjotaan ennen oppivelvollisuuden alkua joko päiväkodissa tai peruskoulussa. (Virtanen 2000, 25–27.)

Hakkaraisen (2002, 8, 67) mukaan esiopetus tulee ymmärtää laajana ajanjaksona (0–8 vuotta), jonka aikana lapsi oppii tärkeitä valmiuksia elämäänsä varten. Koulua edeltävä vuosi nähdään tärkeänä lapsen kehityksen kannalta, mutta monet asiat, jotka auttavat myöhemmin oppimista, tapahtuvat ennen tätä esikouluvuotta. Brotherus ym. (2002, 28) puolestaan tuo esiin kolme eritasoista määritelmää esiopetuksesta. Laajassa määritelmässä esiopetus nähdään kaikkena kodin ulkopuolella tapahtuvana kasvatuksena, kun kyseessä on alle oppivelvollisuusikäinen lapsi. Keskilajasti määriteltynä esiopetus nähdään 3–6-vuotiaiden lasten kasvatus- ja opetustoimintana. Suppeasti määriteltynä esiopetuksella tarkoitetaan kuusivuotiaille tarkoitettua tavoitteellista kasvatusta ja opetusta. Niikon (2002, 140–143) mukaan esiopetuksessa lapsi saa rauhassa oppia hänelle tärkeitä asioita. Tärkeää on huolehtia lapsen kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja olla lapsen kehityksen tukijana. Toiminnassa on tärkeää huomioida lapsen identiteetin, ajattelun taitojen, motoriikan ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen.

Koulussa tarjottava esiopetus on osapäiväistä, kun taas päiväkodin puolella tarjottu esiopetus tarjoaa lapselle mahdollisuuden kokopäivähoitoon. Esiopetuksen toimintaympäristö vaikuttaa myös siihen, miten esiopetusta toteutetaan, minkä vuoksi peruskoulun yhteydessä tarjottu esiopetus voi olla erilaista verrattuna päiväkodin puolella tarjottuun esiopetukseen. (Karikoski & Tillikka 2012, 88.) Lisäksi opetussuunnitelman perusteiden tulkinnan varaisuus lisää vaihtelevuutta esiopetuksen toteutukseen, kun toimijoilla on mahdollisuus tulkita opetussuunnitelmallisia kysymyksiä ja käytäntöjä omista lähtökohdista käsin (Virtanen 2000, 11–12).

Esiopetuksen sisältöön vaikuttaa se, mihin yhteiskunnan instituutioon se on sidoksissa. Päiväkodin yhteydessä toimiva esiopetus niveltyy osaksi arjen toimintaa ja lapsen kokonaisvaltaista kasvun tukemista. Koulun yhteydessä toimiva esiopetus puolestaan tähtää enemmän kouluvalmiuksien vahvistamiseen. (Brotherus ym. 2002, 29.) Esiopetuksen sisältö tulee

esiopetussuunnitelmasta. Toiminnassa painottuvat kielelliset taidot ja kommunikaatio, luonto ja ympäristö, matematiikka, kulttuuri, taide ja liikunta. (Niikko 2002, 147–148.) Esiopetuksessa keskitytäänkin enemmän kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja akateemiset valmiudet kuten kirjainten ja numeroiden harjoittelu ovat vasta seuraava osa-alue. Lapsen emotionaaliset ja sosiaaliset tarpeet, kuten erilaisten vuorovaikutussuhteiden harjoittelu, ovat etusijalla. (Niikko 2006, 138.) Lisäksi huolenpidolla ja kasvatuksella on suuri rooli esiopetuksessa. Leikin ja ryhmässä tekemisen kautta kehitetään lapsen sosiaalisia taitoja sekä itsetuntoa. Ympäristö tukee lapsen vapaata leikkiä ja aikataulut ovat joustavia. (Einrsdottir 2006, 171–172, 179.)

2.2 Siirtymä esikoulusta peruskouluun

Siirtymällä esikoulusta peruskouluun voi olla pitkän ajan vaikutuksia lapsen hyvinvointiin ja koulumenestykseen. Kouluun siirtymä on suurelle osalla lapsista iso muutos heidän elämässään. Lasten näkökulmasta leikille jää vähemmän aikaa kuin esikoulussa, sillä peruskoulu painottaa oppiaineita. Lisäksi lapset tiedostavat, että heidän tulee opetella koulun sääntöjä ja toimintatapoja, jotka voivat poiketa hyvinkin paljon esikoulusta. (Einarsdottir 2007, 74, 85.)

Dockett & Perry (2007) tuovat esiin koulun aloittamisen lasten näkökulmasta. Lapset kokevat, että kaverit ovat pääroolissa koulun alkamisessa. Jos lapsella on hyvä ystävä koulussa, on hänen helpompi myös sopeutua kouluun ja koulun käynti on mukavaa. Koulun aloittamisessa lapsia pelottaa koulurakennuksen suuri koko, löytyykö oma luokka helposti ja suuremmat oppilaat. (Dockett & Perry 2007, 62 – 64, 67.) Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä pyritäänkin helpottamaan tätä siirtymävaihetta. Lasten kasvun ja oppimisen tukemiseksi on tärkeää, että esi- ja alkuopetuksen käytännöt ja oppimisympäristöt ovat samankaltaisia. (EOPS 2014, 24.)

2.3 Alkuopetus

Alkuopetuksen määrittely on yksinkertaisempaa kuin esiopetuksen. Sillä tarkoitetaan 1–2 luokkien opetusta osana perusopetusta. Lisäksi alkuopetuksen tulee niveltä esiopetukseen ja myöhempään perusopetukseen. (Brotherus ym. 2002. 30; Merisuo-Storm 2005, 167.) Alkuopetuksessa otetaan huomioon esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen lapselle antamat valmiudet. Sen tärkeänä tehtävänä on luoda lapsille myönteinen kuva itsestä oppijana ja koululaisena. Lisäksi alkuopetuksen tulee kehittää lapsen valmiuksia myöhempää oppimista ajatellen. (POPS 2014, 98.) Varhaiskasvatuksessa luotuja tieto- ja taitopohjia kehitetään ja oppimismotivaatiota vahvistetaan (Merisuo-Storm 2005, 167).

Alkuopetuksessa tavoitteena on muun muassa hankkia lapselle luku- ja kirjoitustaito. Alkuopetuksessa oppilaat voivat olla hyvinkin eritasoisia, mihin vaikuttaa muun muassa se onko lapsi syntynyt alku- vai loppuvuodesta, sillä seitsemän vuotiaan lapsen fyysinen ja psyykinen kehitys ovat hyvin nopeita. Kun kouluvalmiuden erilaiset lähtökohdat huomataan ajoissa, kouluun sopeutumista pystytään helpottamaan ja oppimisvaikeuksia voidaan ehkäistä. (Merisuo-Storm 2005, 167.)

Alkuopetus on organisoitua ja lukujärjestykseen sidoksissa olevaa toimintaa, jossa keskitytään oppiaineisiin. Opetuksessa painottuvat lukeminen ja matematiikka. Lapsilla ei ole paljon vaikutusmahdollisuuksia toimintaan, vaan toiminta etenee opettajan tekemän päivittäisen suunnitelman mukaan. (Einarsdottir 2006, 166, 173, 179.) Toiminnassa korostuvat havainnollisuus, toiminnallisuus, leikki, pelit, mielikuvitus sekä narratiivisuus. Lisäksi on tärkeää tarjota lapselle yhteistä toimintaa toisten vertaisten kanssa, vastuunottoa omista tehtävistä sekä omatoimisuutta. Alkuopetuksessa kiinnitetään erityishuomiota lapsen kielellisiin, sosiaalisiin ja motorisiin taitoihin sekä lapsen muistin kehitykseen. Tarkoituksena on tunnistaa lapsen vaikeudet hyvissä ajoin, että lasta päästään tukemaan häntä yksilöllisistä tarpeistaan käsin. (POPS 2014, 98.)

2.4 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö

Lapsen eheän kasvun polun turvaamiseksi varhaiskasvatus, esiopetus ja peruskoulu tekevät yhteistyötä (POPS 2014, 36). Kun lapsi siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen, kohtaavat kaksi erilaista instituutiota toisensa. Siirtyminen toimintaympäristöstä toiseen, erilaiseen toimintakulttuuriin, on muutos lapsen elämässä, mikäli näiden kahden toimintaympäristön välillä ei ole ollut tarpeeksi vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Siirtymä ei vaikuta vain lapseen, vaan myös vanhemmat voivat kokea sen muutoksena, kun varhaislapsuuden tuttu ympäristö muuttuu toiseksi. Kasvattajille siirtymä voi muodostua myös haastavaksi, mikäli esi- ja alkuopettajat eivät ole yhteisymmärryksessä opetuksesta, ja he eivät tunne toistensa työ- ja toimintatapoja sisältöineen. (Forss-Pennanen 2006, 15.) Lisäksi päiväkodit eroavat toisistaan hyvinkin paljon siinä, millaiset suhteet heillä on kouluihin ja miten esi- ja alkuopetuksen suunnitelmat saadaan nivottua yhteen. Yhteistyön esteenä katsotaankin olevan muun muassa ajanpuute, erilaiset toimintatraditiot ja myös asenteelliset tekijät. (Karila 2000, 133.)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutuksessa on erilaisia tapoja, joista seuraavaksi esittelen muutamia toisistaan poikkeavia toimintatapoja. Nämä tavat toimia ovat vain suuntaa antavia ja jokainen yhteistyöpari muokkaa toimintansa juuri heille sopivaksi. Nojanmaassa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä on alettu kehittää jo vuodesta 1992 lähtien. Heidän toiminnan

lähtökohtana on ajatus jouston mahdollisuudesta koulun aloituksessa. Nojanmaassa onkin luotu kaksiosainen malli esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutukselle. Ensimmäisessä vaiheessa tulevan ekaluokan opettaja käy vierailmassa esiopetusryhmässä ja toimii siellä samanaikaisopettajana yhdessä lastentarhanopettajan kanssa. Näin hän pääsee tutustumaan lähemmin tuleviin ekaluokkalaisiin. Toinen vaihe on ekaluokkalaisten ja eskarilaisten konkreettinen yhteistyö, kuten erilaiset retket, juhlat ja koulukummitoiminta. Yhteistyön aikana lapset on jaettu eri ryhmiin, ja ryhmiä ohjaavat lastentarhanopettajat, luokanopettajat sekä erityisopettaja. Toimintaa ohjaa vahva suunnitelmallisuus ja tasa-arvoinen kumppanuus eri ammattiryhmien välillä. (Hartikainen, Kauppinen & Sairanen 2002, 110–111, 114; Hartikainen & Luostarinen 1999, 104–105, 114.)

Toinen tapa toteuttaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä on työpajatoiminta. Työpajatoiminta aloitetaan yhdessä suunnittelemalla ja kirjaamalla ylös aikataulut, koska ja mitä tullaan tekemään. Lapsimäärät kartoitetaan ja pohditaan, miten suuret ryhmät toimivat, missäkin pajassa. Pajatoimintaan voi osallistua esiopetusryhmä ja koko koulu tai vain esi- ja alkuopetusryhmät. Kun aikataulut ja lapsimäärät on selvitetty, pohditaan yhdessä, millaisia pajoja lapsille tarjotaan. Näistä pajoista lapset saavat itse valita kaksi toivetta, joiden pohjalta lapset sijoitetaan eri ryhmiin. Toimintaa ohjaavat niin lastentarhanopettajat kuin luokanopettajatkin. (Vilppo 1999, 59–62.)

Hyvin tiivis tapa toteuttaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä on myös mahdollinen. Tällöin ajatuksena on saada aikaan mahdollisimman liukuva alkuopetusvaihe. Jokainen esi- ja alkuopetusikäinen lapsi suorittaa alkuopetuksen kolmessa vuodessa, omalle tieto- ja taitoalueelleen soveltuvalla tavalla. Yhteiset tunnit kirjataan lukujärjestykseen ja niitä on jokaisesta oppiaineesta. Toiminta tapahtuu pääasiassa koulun tiloissa. Lapset jaetaan ryhmiin oman taitotasonsa mukaan, jolloin he saavat juuri itselleen parasta mahdollista ohjausta ja opetusta. (Koponen, Lönnroth & Pylväläinen 1999, 88–90.)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutustavat eivät suinkaan rajoitu edellä mainitsemiin, vaan toteutustapoja on monia. Osa yhteistyöpareista toteuttaa toimintaa viikoittain, kun taas osalla yhteistyötä on harvemmin, muutamia kertoja vuodessa. Tärkeintä yhteistyön toteutuksessa on lapsi ja hänen siirtymän helpottaminen esikoulusta peruskouluun.

2.5 Esi- ja alkuopettajat yhteistyön toteuttajina

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä on mukana hyvin monialainen yhteistyöverkko, jossa esi- ja alkuopettajilla on suuri vastuu toiminnan toteutuksessa. Muita yhteistyössä mukana olevia henkilöstöryhmiä ovat lastenhoitajat, avustajat, erityisopettajat kuin päiväkodin johtaja ja koulun

rehtori omalta osaltaan. Seuraavaksi esittelen esi- ja alkuopettajia esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttajina.

Jokaisella esi- ja alkuopettajalla on henkilökohtainen käsitys siitä, millaisia lapset ovat. Tämä lapsikäsitys onkin yksi opettajien keskeisimpiä työvälineitä. Päiväkodissa toiminnan toteutus voi olla hyvinkin erilaista verrattuna peruskoulun toimintaan. Tähän vaikuttaa laajasti instituutioiden erilaiset käsitykset lapsesta. Käsitykset vaikuttavat aina suoraan toimintaan, mikä lisää toiminnan monipuolisuutta ja erilaisia toteutustapoja. (Brotherus 2002, 123–124.)

Kasvatus on arvosidonnaista toimintaa. Kaikkea kasvatusta ohjaavat niin normatiiviset kuin filosofisetkin käsitykset ihmisestä, yhteiskunnasta ja koko maailmasta. Esi- ja alkuopettajille onkin tärkeää tuntea oma arvokäsityksensä ja samalla tiedostettava, että hän itse välittää epäsuorasti arvoja lapsille. Kun opettaja tiedostaa omat arvonsa, hän on kykenevä muuttamaan niitä. Opettajan kasvatusta ja opetustoimintaa määrittävätkin laajasti hänen omat normatiiviset ja filosofiset käsitykset, mitä kutsutaan kasvatustietoisuudeksi. Jokainen opettaja luo omaa opettajuuttaan, johon vaikuttavat reflektion taito, sisällöllinen asiantuntijuus sekä tiedon tilannesidonnaisuus. Tämä ilmenee opettajuuden yksilöllisyytenä, se on erilaista eri ihmisillä. Hyvää opettajuutta rakennetaan toimintaan sidottuna. (Brotherus 2002, 124, 126.)

Esi- ja alkuopetuksen opettajilla voi olla toisistaan hyvinkin poikkeavia koulutustaustoja. Osa esiopettajista on saanut yliopistossa koulutuksensa, kun taas osalla pätevyys on hankittu sosionomi koulutuksesta, jossa he ovat erikoistuneet lapsiin. Esiopettajilta vaaditaan kandidaatin tutkinto yliopistosta, minkä kesto on kolme vuotta. Luokanopettajien pätevyys puolestaan vaatii sekä kandidaatintutkinnon, että maisterintutkinnon. Lisäksi luokanopettaja on myös pätevä esiopettaja. (Niikko 2006, 148–149.) Toiminta esiopetuksessa ja alkuopetuksessa voi olla hyvinkin erilaista toisiinsa nähden. Esi- ja alkuopettajat vastaavat kukin oman ryhmänsä toiminnasta. Erilaisiin toimintatapoihin löytyy selityksiä muun muassa suunnittelusta ja opetuksen järjestelyistä.

Esiopettajilla suunnittelu on hyvin vuorovaikutuksellinen prosessi. Mukana suunnittelussa on oma työpari, jonka lisäksi myös lapset ja huoltajat pääsevät vaikuttamaan suunnitteluprosessissa. Alkuopetuksessa suunnittelusta vastaa usein opettaja yksin, joskus mukana on myös rinnakkaisluokan opettaja. Esiopettaja hyödyntää suunnittelussaan paljon lapsista tekemiään havaintoja. Suunnittelun lähtökohtana ovatkin lasten kiinnostuksen kohteet, joista esiopettaja pyrkii rakentamaan ehyitä teemakokonaisuuksia. Suunnittelu onkin hyvin lapsilähtöistä toisinkuin alkuopettajan suunnittelu. Alkuopettajan suunnittelua ohjaa opetussuunnitelma ja erityisesti oppiaineet. Alkuopettajan asettamat tavoitteet ovat toiminnan lähtökohtana. (Haring 2003, 155–157, 163, 169, 193, 196.)

Alkuopettaja käyttää paljon opettajalähtöisiä opetusmenetelmiä oppiaineiden luonteen takia. Esimerkiksi alkuopettajat näkevät, että lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen vaatii hyvin opettajalähtöistä otetta, että jokainen oppilas pääsee mukaan oppimisprosessiin. Lisäksi alkuopettajat kokevat, että kertominen ja mallista oppiminen ovat tärkeitä opetusmenetelmiä alkuopetuksessa. Esiopettajat puolestaan painottavat toiminnallisia ja tutkimuksellisia opetusmenetelmiä työssään. Pienryhmien käyttö on myös hyvin yleinen opetusmenetelmä esiopetuksessa. Alkuopetuksessa opettajat kokevat pienryhmien käytön hyödyllisenä, mutta haastavana toteuttaa. Oppilaat ovat opettajien mukaan liian pieniä tekemään ryhmätöitä, kun luokassa on ainoastaan yksi opettaja ohjaamassa. (Haring 2003, 170, 172–173, 179.)

Esi- ja alkuopettajat kokevat eriyttämisen tärkeänä sekä esi- että alkuopetuksessa. Alkuopettajat kokevat laajan eriyttämisen kuitenkin haasteellisena yksin toteuttaa. Alkuopetuksessa eriyttäminen suuremmissa ja yksilöllisemmässä mittakaavassa vaatii yhteistyötä toisten luokkien kanssa. Lapsen yksilöllisen oppimispolun rakentaminen koetaan kuitenkin tärkeänä molemmissa ammattiryhmissä. Yhteinen opetussuunnitelma esi- ja alkuopetukselle nähdään yhtenä ratkaisuna lapsen yksilöllisten etenemismahdollisuuksien toteuttajana. (Haring 2003, 180, 183.)

Esi- ja alkuopettaja on lapselle esikuva ja malli. Opettajan merkitys kuitenkin muuttuu iän karttuessa ja alkuopetuksessa lapselle alkaa vertaisryhmä merkitä yhä enemmän. (Brotherus 2002, 127.) Opettajan roolina onkin olla lapselle oppimisen rikastuttaja ja eteenpäin viejä (Haring 2003, 186). Esi- ja alkuopettajat ovatkin tärkeässä roolissa lasten oppimisen ja kehityksen tukemisessa. Heidän yhteistyönsä on välttämätöntä laadun ja hyvinvoinnin kannalta. Samalla he näyttävät lapsille mallia, miten toimia vastavuoroisessa vuorovaikutussuhteessa toisen ihmisen kanssa. (EOPS 2014, 46.) Yksi vastavuoroisen toimintatapa opettajilla onkin yhteisopettajuus.

2.6 Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuus on yleistynyt suomalaisissa kouluissa inklusion myötä. Inklusio kuvastaa ajattelutapaa sekä päämäärää, johon pyritään. Sillä ei tarkoiteta opetuksen paikkaa tai näkyviä käytäntöjä koulutyössä. (Biklen 2001, 56.) Inklusion periaatteina voidaankin pitää kaikkien yksilöiden kohtaamista yksilöllisesti, mikä ei tarkoita sitä, että jokaista kohdeltaisiin samalla tavalla, vaan jokainen otetaan yksilönä, omana itsenään huomioon. Lisäksi opetuksen lähtökohtana on oppilaiden erilaisuus, joka on suhteellista ja sosiaalisesti muodostettua. Inklusion toteutuksessa keskeisenä työvälineenä toimii opetussuunnitelma, sillä opetuksen on oltava

joustavaa, mielekästä ja kontekstiin sopivaa toimintaa. (Väyrynen 2001, 21–26.) Opettajat ovat avainasemassa inklusiota toteuttaessa ja yhteisopettajuus on yksi työväline heille tähän arkeen.

Yhteisopettajuudella tarkoitetaan Pulkkinen & Rytivaaran (2015, 5, 7, 9) mukaan opetusta, josta vastaa vähintään kaksi opettajaa. Opetuksesta vastaavat henkilöt voivat edustaa joko samaa tai eri ammattiryhmää, esimerkiksi luokanopettaja-luokanopettaja tai lastentarhanopettaja-luokanopettaja. Yhteisopettajuuden nähdään helpottavan oppilaiden huomioon ottamista. Kun luokassa on kaksi tai useampi opetuksesta vastaava henkilö, jää yksittäiselle oppilaalle enemmän aikaa. Lisäksi yhteisopettajuus monipuolistaa opetusmenetelmiä ja antaa samalla sosiaalista mallia yhteistyöstä oppilaille. Yhteisopettajuuden nähdään myös lisäävän turvallisuuden tunnetta oppilaiden keskuudessa, kun opettajalta saa enemmän yksilöllistä tukea ja huomiota.

Yhteisopettajuus ei ole vain lapsia varten. Sen katsotaan lisäävän yhteisöllisyyttä myös opettajien keskuudessa. Lisäksi yhteisopettajuudessa jaetaan ideoita keskenään. Monipuoliset havainnot, keskustelut ja toisen ihmisen tuki auttavat jaksamaan työssä ja samalla pääsee oppimaan toiselta. Opettajan oma ammatillinen kehitys ja oppiminen korostuvat yhteisopettajuudessa. (Pulkinen & Rytivaara 2015, 7, 9–10.)

Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa useilla eri tavoilla. Yksi tapa on avustava ja täydentävä opettaminen. Tällöin toinen opettaja on vetovastuussa opetuksesta ja toinen toimii avustajana, esimerkiksi pitää huolen luokan työrauhasta. Rinnakkain opettaminen on myös yksi yhteisopettajuuden malli. Tällöin lapset on jaettu ryhmiin ja jokaista ryhmää ohjaa yksi opettaja. Ryhmien koot ja sisällöt voivat erota toisistaan, erityisesti näin on, jos on kyse projektitoiminnasta. Kolmas tapa toteuttaa yhteisopettajuutta on tiimiopettaminen. Tällöin kaksi opettajaa tekee saman työn kuin yksi opettaja olisi tehnyt yksin. Tämä tapa vaatii hyvää keskinäistä luottamusta ja heittäytymiskykyä, että opetuksen jatkuvuus on sujuvaa. (Pulkinen & Rytivaara 2015, 25,27,29.) Yhteisopettajuus haastaakin opettajia kehittämään omaa osaamistaan ja samalla se antaa mahdollisuuden oppia toisen osaamisesta.

3 JOHTAJA KASVATUSYHTEISÖSSÄ

Johtaminen kietoutuu aina paikalliseen historiaan, kulttuuriin ja tapahtumaympäristöönsä (Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen & Koivunen 2005, 37). Minkä vuoksi koulun ja päiväkodin johtajuus eroaa esimerkiksi talousyrityksen johtamisesta. Koulua ja päiväkotia voidaan pitää sosialisointin ja kasvatuksen toimintaympäristönä, sillä ne on suunniteltu kasvatusta ja opetusta varten. Näiden yksiköiden institutionaalisia tehtäviä ovat kasvatusta, tietojen ja taitojen opetus sekä sosiaalinen kasvatusta. Suomessa kasvatuksessa korostuvat lapsen kasvu ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Lisäksi elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen opettaminen nähdään merkittävässä roolissa kasvatusyhteisöissä. (Mustonen 2007, 55.)

Kasvatusyhteisössä johtajan tulee hallita ja sisäistää perustehtävä. Lisäksi johtajalta vaaditaan kasvatuskulttuurin tuntemusta ja yhteisön kehittymisen vaiheiden ja edellytysten ymmärtämistä. Johtajalla tulee olla myös yleisesti hyvä ihmistuntemus ja kyky sietää erilaisuutta. Kasvatusyhteisössä tällaista johtajuutta kutsutaan pedagogiseksi johtajuudeksi, mikä tarkoittaa yhteisön perustehtävän toteutumisen varmistamista. Se on konkreettista toimintaa, jolla johtaja pyrkii ohjaamaan yhteisöään laadukkaassa kasvatustyössä. Johtajuuden tehtäviä voidaan jakaa tiimeihin. Työyhteisössä jokaisen tulisi kantaa johtajuutta omilla harteillaan, mikä tarkoittaa halua olla osa kokonaisuutta. (Kiesiläinen 2004, 121.) Johtajuuden määrittely ei ole itsestään selvää, sillä se kehittyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Johtajuus muokkautuu koko ajan vuorovaikutuksen edetessä. Se onkin jaettava toimintaa, mikä perustuu ihmisten väliselle toiminnalle. (Juuti 2013, 24.)

Johtajuuden tulee pysyä mukana työyhteisön muutoksessa. Kasvatusyhteisöissä muutokset ovat suuria ja uutta tietoa saadaan kaiken aikaa. Kaikkien kasvatusyhteisöjen tulee tehdä yhdessä töitä, että löydetään tähän aikaan sopivia toimintatapoja ja menetelmiä. Tähän yhteistyön organisointiin tarvitaan johtajuutta. (Kiesiläinen 2004, 121–122.)

Johtajilta vaaditaan usein erilaisia ominaisuuksia, kuten kuunteleva, keskusteleva, tasapuolinen, oikeudenmukainen ja avoin. Päätöksenteossa tulee olla vahva ja määrätietoinen. Johtajan tulee osata lukea työyhteisöään, keskustella työntekijöiden kanssa ja löytää oikeat, johdonmukaiset tavat toimia uusissakin tilanteissa. Johtajan tulee hallita jatkuva kehittävä työote

omassa johtajuudessaan, ja haasteiden edessä tulee löytää uusia toimintatapoja niiden ratkaisemiseksi. (Fonsen 2014, 105 – 106.)

Kasvatusyhteisössä johtajan tulee olla strategisesti suuntautunut, mikä tarkoittaa kolmea asiaa: ihmistuntemusta, kontekstin tuntemusta ja toimintatapojen tuntemusta. Ei riitä, että johtajalla on ideoita uusista muutoksista, vaan ne pitää osata jakaa henkilökunnalle niin, että kaikki saadaan mukaan osallistumaan toimintaan. Lisäksi tärkeää on saada henkilökunta motivoitumaa asiasta. (Davies & Davies 2009, 29–34.) Kun johtaja luottaa ja jakaa vastuuta henkilöstölle, he sitoutuvat vankemmin yhteisiin toimintatapoihin ja sopimuksiin, sillä työ nähdään yhteisenä tehtävänä (Fonsen & Parrila 2016, 31). Johtajan on tärkeää nähdä myös instituutionsa, koulu tai päiväkotiki, omassa kontekstissaan. On tärkeää ymmärtää paikan historia ja nykytilanne sekä peilata sitä myös lähialueen arvoihin. Kontekstin näkeminen auttaa ymmärtämään, että kaikkia kasvatusinstituutioita ei voida muuttaa samojen mallien ja suunnitelmien mukaan, vaan jokaisella on omat erityispiirteensä, jotka tulee huomioida. Lisäksi johtajan tulee tuntea erilaisia toimintatapoja ja menetelmiä, ja osata valita niistä oikeat tavat toimia eri tilanteissa. (Davies & Davies 2009, 29–34.) Vuorovaikutustaidot ovatkin johtajan yksi tärkeimmistä ominaisuuksista. Johtajan tehtävänä on pyrkiä vaikuttamaan muihin ihmisiin ja asioihin, joiden eteenpäin vieminen on hänen vastuullaan. Johtajan työkaluna ovat tällöin hänen vuorovaikutustaidot, miten hän osaa olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Johtajalla tulee olla tiedossa, ketkä henkilöt liittyvät mihinkin asiaan ja toimintaa, ja osattava ohjata heitä oikeaan suuntaan päämäärän saavuttamiseksi. (Juuti 2013, 63.)

3.1 Pedagoginen johtajuus

Kasvatusyhteisössä hyvin olennaisena osana johtamista on pedagoginen johtajuus. Sen määrittely ei kuitenkaan ole kovin yksinkertaista. Fonsen ja Parrila (2016b) määrittelevät pedagogisen johtajuuden laajana kattokäsitteenä, mikä sisältää konkreettista johtamistoimintaa. Siihen kuuluvat niin pedagoginen johtaminen kuin pedagogiikan johtaminen. Kyseessä on pedagogisen arvopohjan soveltaminen henkilöstön oppimisen johtamiseen sekä koko organisaation johtamiseen. Samaan aikaan kannetaan vastuuta pedagogiikan laadusta ja kehittämisestä yhteistyössä koko henkilöstön kanssa jaetun johtajuuden hengessä. (Fonsen & Parrila 2016b, 24.)

Heikka (2016) määrittelee pedagogisen johtajuuden jaetun johtajuuden ja pedagogisen johtajuuden näkökulmiin. Jaetussa johtajuudessa johtajuus perustuu johtajan kykyyn osallistaa kasvatusyhteisö sekä toiminnan kehittämiseen että yhteiseen päätöksentekoon. Johtaminen on tehokasta, kun toimijat kokevat olevansa asiantuntijoita ja osallisia päätöksenteossa. Jokaisen

organisaatiotason panos työyhteisön kehittämisessä nähdään tärkeänä. Pedagogisessa johtajuudessa puolestaan keskiössä on lapsen oppimisen ja kehityksen sekä kasvatusyhteisön osaamisen lisääminen. Pedagoginen arvo- ja tavoitekeskustelut ovat keskiössä pedagogisessa johtajuudessa. Johtamistoiminnan keskiössä katsotaan olevan pedagogiikka ja sen kehittäminen. (Heikka 2016, 44, 46.)

3.2 *Jaettu johtajuus*

Erityisesti varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä, mutta myös koulun ympäristössä, johtajuus on jakautunut eri toimijaryhmille (Heikka 2016, 43). Työelämän muutokset kohti asiantuntijuutta aiheuttavat muutoksia myös johtajuudelle. Jaettu johtajuus on noussut yksilöjohtajuuden rinnalle. (Ropo ym. 2005, 13, 18.) Jaetun johtajuuden käsite on yleistynyt erilaisissa keskusteluissa ja useissa eri tarkoituksissa, mikä lisää sen kirjavaa määrittelyä. Heikka (2016) määrittelee jaetun johtajuuden vastuiden ja tehtävien jakautumisena useille eri henkilöille, mutta sillä ei kuitenkaan tarkoiteta työnjakoa tai delegointia, eikä se myöskään merkitse sitä, että kaikki johtavat ja johtajan merkitys työyhteisössä vähenee. Jaetussa johtajuudessa henkilöt voivat olla johtaja-asemassa tai työyhteisön henkilöstön jäseniä, kuten lastentarhanopettajia. Keskeistä on, että eri toimijoiden johtamistoiminta liittyy toisiinsa. Jaetussa johtajuudessa johtaja suunnittelee, ohjaa ja koordinoi muille toimijoille jakamiaan vastuualueita ja toimintaa. Jaettu johtajuus onkin ikään kuin johtajan työväline, jonka avulla oman organisaation toimivuutta on helpompi havainnoida. Se on johtamisen ominaisuus, strategia tai tarkastelukulma. Avain asemassa ovat keskustelut johtajan ja henkilöstön välillä, joiden kautta vastuualueita ja yhteisiä päämääriä käydään läpi. (Heikka 2016, 45–46.)

Ropo ym. (2005) puolestaan määrittelee jaetun johtajuuden asiantuntijuuden kautta. Lisääntyvät asiantuntija-alat johtavat kapea-alaisiin erikoistumisiin, jolloin yhteistyön tarve lisääntyy. Jaetulla johtajuudella tarkoitetaan johtajuutta, jossa asioita ja kokemuksia jaetaan avoimessa vuorovaikutuksessa yhdessä ja päätökset tehdään organisaation sisällä näiden keskustelujen pohjalta. Jaettu johtajuus voidaan jakaa kahteen eri näkökulmaan. Ensinnäkin se voi olla johtajan tehtävien tai vastuiden jakamista toisille osapuolille. Toisaalta se on yhteiseksi tekemisen prosessi, jossa jaetaan kokemuksia, ajatuksia ja tietoa. Tavoitteena on näkökentän, tulkintojen ja ajattelutapojen yhteiseksi tekeminen. Jaettu johtavuus vaatiikin läsnäoloa, luottamusta ja arvostusta. Se on ihmisten mukaan ottamista, ei poissulkemista. (Ropo ym. 14, 18–21, 32.) Yksinjohtamisen aika on ohi niin kouluissa kuin päiväkodeissakin. Tilalle kaivataan jaettua ja osallistavaa johtajuutta. (Johnson & Pennanen 2007, 23.) Jaettu johtajuus vaatiikin

onnistuaakseen vahvaa tiimityötä ja sen johtamista. Tarvitaan välineitä ja osaamista, joiden avulla tiimin jäsenet saadaan osallistettua jakamaan yhteisyydessä vastuuta toiminnan laadusta, yhteisestä oppimisesta ja työn kehittämisestä. (Fonsen & Parrila 2016a, 20.) Tiimityö onkin yksi yleistynyt tapa toteuttaa niin varhaiskasvatusta kuin perusopetustakin.

3.3 Tiimityö kasvatusyhteisössä

1990-luvulla suomalaisille työpaikoille alkoi levitä tiimityöskentelyn periaate vastauksena useilta tahoilta esitettyihin vaatimuksiin (Huusko 2007, 41). Tiimeistä puhutaan ja kirjoitetaan paljon. Niiden käyttö eri työpaikoilla on lisääntynyt viime aikoina merkittävästi. Mikä on lisännyt erilaisia lähestymistapoja määrittellä tiimejä. Pirnes (1994) määrittelee tiimin työtehtävän kautta. Sen mukaan tiimi on pysyväluontoisesti koottu pieni ryhmä ihmisiä, jotka toimivat yhteisvastuullisesti ja yhteistyössä suorittain tiettyä työtehtävää. Tiimin jäsenten erilaisuutta hyödynnetään työssä ja yhteistä päämäärää ja tavoitetta kohti mennään yhdessä luotujen pelisääntöjen varassa. (Pirnes 1994, 247.) Tiimityössä jokaisen työntekijän kyvyt huomioidaan ja niitä pyritään hyödyntämään ja samalla opitaan toisen osaamisesta (Vakkuri 1997, 16). Katzenbach & Smith (1998) määrittelevät tiimin seuraavasti:

”Tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja, ja jotka ovat sitoutuneet yhteiseen tehtävään, suoritustavoitteeseen ja yhteiseen toimintamalliin, ja jotka pitävät itseään yhteisvastuussa suorituksistaan.”

Lisäksi tiimissä on usein 2–25 henkilöä, mutta suurin osa tiimeistä on alle 10 hengen tiimejä. Tiimi ei saa olla liian iso muodostuakseen tiimiksi. (Katzenbach & Smith 1998, 59.) Päiväkodeissa tiimin muodostaakin yleensä 2–4 henkilöä. Kouluissa tiimityö on vähäisempää opettajan autonomisen työn vuoksi. Tiimityö vaatii erilaisia taitoja, kuten asiantuntijuutta, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja sekä vuorovaikutustaitoja. Toiminnasta yhdessä vastaaminen on lisäksi yksi tiimin merkittävä tunnuspiirre. (Katzenbach & Smith 1998, 59.)

Huusko (2007) määrittelee tiimityölle neljä erilaista lähtökohtaa. Ensimmäinen tiimityötä voidaan lähestyä sosioteknisesti, mikä tarkoittaa, että työjärjestelmä muodostuu kahdesta itsenäisestä, mutta toisistaan riippuvaisesta järjestelmästä: tekninen ja sosiaalinen. Tekninen järjestelmä pitää sisällään muun muassa valmistus prosessit, työvälineet, huollot ja ylläpidot. Sosiaaliseen järjestelmään kuuluvat puolestaan ihmiset, joita pidetään organisaation kehittävänä voimavarana. Keskeistä koko sosiotekniselle lähestymistavalle on itseohjautuva ryhmä. Itseohjautuvuus ei kuitenkaan ole itsestään selvää, vaan se vaatii muun muassa selkeästi määritellyt tehtävät, tieto siitä, mikä tiimi vastaa mistäkin järjestelmän asiasta, päätöksenteko on

tuotu mahdollisimman alas, että jokainen työntekijä kokee vaikuttavansa toimintaan sekä työntekijän vastuullista asennetta omasta ja ryhmänsä työstä. (Huusko 2007, 41–43.)

Tiimityötä voidaan lähestyä myös kevyttuotannon näkökulmasta. Tässä lähestymistavassa keskeistä on ero massatuotannon ja kevyttuotannon välillä. Massatuotanto tyytyy tarpeeksi hyvään, kun taas kevyttuotanto tähtää täydelliseen. Organisaatiossa tämä merkitsee sitä, että kustannuksia pyritään alentamaan, virheitä vähennetään ja varastoja pienennetään. Olennaista on, että johtaja arvostaa alaistensa ammattitaitoa ja uskaltaa delegoida ja antaa vastuuta muodostetuille tiimeille. Mikäli johto ei kykene luomaan vastavuoroista ilmapiiriä, palataan takaisin massatuotantoon. Kevyttuotantomalli edellyttää, että autonomia ja kontrolli ovat molemmat läsnä työskennellessä. (Huusko 2007, 45–46.)

Kasvatusyhteisöjen tiimejä lähimpänä lähestymistapana ovat tiimit ryhmien kehittämisen näkökulmasta. Tässä lähestymistavassa olennaista on ryhmien muodostus ja sen vaiheet. Ryhmien muodostuksessa toistuu vaiheet muodostuminen, kuohunta, normien kehitys- ja kehittämisvaihe sekä toiminnan vaihe. Muotoutumisvaiheessa ollaan kohteliaita toisia kohtaan ja pyritään löytämään toisista voimavarat ryhmän hyväksi. Tehtävän selkeydellä on tärkeä rooli tässä vaiheessa. Sen perusteella ryhmän jäsenet arvioivat toisiaan ja itseään sekä käytössä olevaa ammattitaitoa. Toisessa vaiheessa, kuohuntavaihe, ryhmässä jaetaan rooleja. Vaihe on vaativa ja voi välillä viedä kauankin aikaa. Esimiehen rooli on tässä vaiheessa merkityksellinen. Hänen tehtävänä on muistuttaa, että tiimi tai ryhmä ei ole itsetarkoitus, vaan se on tapa tehdä ja organisoida työtä. Esimiehen tulee saada tiimit tekemään työtä. Kolmannessa vaiheessa ryhmät ja tiimit alkava kehittää normeja. Kun normit on saatu kehitettyä sellaisiksi, että ne edistävät niin sisäistä toimintaa kuin ryhmän asemaa organisaatiossa, toiminta muuttuu tiimimäisemmäksi. Viimeisessä vaiheessa tiimin kokoonpanossa on perusteltua tehdä välttämättömiä henkilöstönmuutoksia. Tulee kuitenkin muistaa, että pienikin muutos tiimissä aiheuttaa ryhmän muodostuksen alusta, mikä voi osaltaan myös heikentää tiimin työskentelyä väliaikaisesti. (Huusko 2007, 48–49.)

Neljäs lähestymistapa tiimeihin perustuu enemmän yksilön näkökulmaan: sisäinen yrittäjyys. Sisäinen yrittäjyys tarkoittaa yksilön toimintatapaa, joka ilmenee toiminnassa aktiivisuutena ja aloitteellisena ongelmien ratkaisemisena. Yksilö pyrkii löytämään uusia toimintatapoja, eikä hän odota, että joku ajattelisi hänen puolestaan. Sisäinen yrittäjyys edellyttää esimiehiltä riskien ottoa. Esimiehen on uskallettava antaa työntekijöiden ajatella omilla aivoillaan ja annettava heidän tehdä omaan osaamiseensa ja päättelykykyynsä perustuvia ratkaisuja. Tärkeää on avata työprosessi. Sisäistä yrittäjyyttä voidaan ajatella sekä työntekijän ominaisuutena, yrittäjän ominaisuutena sekä laajemmin kenen tahansa ominaisuutena. Sisäiseksi yrittäjäksi ryhtyminen tarkoittaakin

aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta oman paikan löytämisessä sekä oman osaamisensa hyödyntämistä organisaation hyötyä ajatellen. (Huusko 2007, 52–54.)

Katzenbach ym (1998, 24, 28, 31) tuo lisäksi ilmi, että tiimityö on keino, ei päämäärä. Tiimityöllä pyritään siis saavuttamaan jokin yhdessä asetettu tavoite. Suoritukset ovat tiimeille pääasia. Vahva tiimidynamiikka, joka edistää suorituskykyä, tukee myös oppimista. Käyttäytymisen muuttaminenkin tapahtuu helpommin tiimeissä kuin yksin toimiessa. Tiimit ovat yleensä joustavia ja halukkaita laajentamaan omia näkökantojaan, mikä antaa sen jäsenille tilaa ja vapautta kasvaa ja muuttua. Tiimin toiminta on siis tehokkaampaa kuin yksin toimiminen.

3.4 Päiväkodin johtaja

Varhaiskasvatuksen johtaminen on monimuotoistunut ja hajaantunut jo 1990-luvulta lähtien. Johtamisvastuuta on jaettu usealla eri tavalla erilaisten yksiköiden muotoutumisen seurauksena. (Fonsen & Parrila 2016a, 17.) Varhaiskasvatuspalveluiden siirryttyä sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen 1.1.2013 kirkasti varhaiskasvatuksen ydintarkoitusta lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Pedagogiikan merkistys toiminnassa on nostanut päätään, vaikka samaan aikaan hallinnolliset työt vievät päiväkodin johtajilta enemmän aikaa, ja pedagogiikan johtamiselle jää vähemmän aikaa. (Fonsen & Parrila 2016a, 17–19.)

Päiväkotien johtajuusrakenne vaihtelee yksiköittäin ja kunnittain. Osassa yksiköistä lastentarhanopettaja toimii ryhmäopettajan rinnalla myös päiväkotinsa johtajana, kun taas osalla yksiköistä on oma johtajansa, jolla voi olla johdettavanaan useita eri yksiköitä. Lastentarhanopettajana ja johtajana työskentely nähdään uuvuttavana, mutta myös hyvin käytännönläheisenä toimintana. Usean yksikön ja eri henkilöstöryhmien johtamisen nähdään puolestaan etäännyttävän käytännön pedagogiikasta. (Fonsen 2014, 101–102.)

Päiväkodin johtajan työ on moninaisia hallinnontehtäviä täynnä. Talous- ja toimistorutiinit, erilaiset työryhmät ja resurssipulan hoitamisesta vievät johtajalta paljon aikaa, mikä etäännyttää helposti johtajan arjen toiminnasta. Päiväkodin johtaminen nähdään kuitenkin ennen kaikkea yhteistyönä eri toimijoiden ja henkilöiden välillä. (Fonsen 2014, 102.) Varhaiskasvatuksessa päiväkodin johtaja toimiikin kiinteässä yhteistyössä lastentarhanopettajien kanssa. He luovat pedagogisen kehittämisen strategioita ja ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelma työtä yksikön kasvattajatiimeissä. Päiväkodin johtajan yksi keskeinen tehtävä onkin tukea lastentarhanopettajia pedagogisina johtajina heidän omissa kasvattajatiimeissään. (Heikka 2016, 57.)

Pedagoginen johtajuus nähdään päiväkodissa kaikkien varhaiskasvatuksesta vastaavien henkilöiden ja johtajan arvokysymyksenä. Se näkyy päätöksenteossa ja kaikessa toiminnassa, mitä johtaja työyhteisössään tekee. Pedagogiseen johtamiseen kuuluvat niin henkilöstöjohtaminen, rekrytoinnit, osaamisen johtaminen, palvelujohtaminen sekä hoidon ja kasvatus- ja opetustoimen johtaminen. Siihen kuuluvat hallinnointi, lapsiryhmät, ihmissuhteet sekä lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista ohjaavat arvokäsitykset. Pedagoginen johtaminen nähdäänkin laadukkaan varhaiskasvatuksen perusedellytyksenä. Pedagogisen johtamisen avulla varhaiskasvatuksessa pidetään lapsi keskiössä taloudellisten muutospaineiden alla. (Fonsen 2014, 99.)

Pedagogisen johtamisen yhtenä kulmakivenä pidetään hyvää vuorovaikutusta toimijoiden keskuudessa. Oleellista on luoda keskustelukulttuuri, jossa jokainen uskaltaa tuoda esiin omia näkökulmiaan, mikä onkin yksi päiväkodin johtajan tehtävistä. On tärkeää, että johtaja kuuntelee työntekijöitään ja tuntee työyhteisönsä. Avoimuus ja keskustelu lisäävät työyhteisössä tavoitteellisuutta, pedagogista tietämystä sekä jatkuvaa arvokeskustelua. Johtajan onkin tärkeää rakentaa keskustelulle mahdollisuuksia sekä luoda yhteiselle suunnittelulle aikaa. Päiväkodin johtaja nähdään siis työyhteisössään pedagogisen johtajana, joka toimii työyhteisössään asiantuntijana ja ulkopuolisten yhteistyötahojen yhteyshenkilönä. Nähdään, että pedagogisella johtamisella pedagogiikka tuodaan käytäntöön, lähelle lasta ja hänen etuja. Kokonaisvastuu toiminnasta kuuluu aina johtajalle, vaikka samaan aikaan vastuuta jaetaan myös muille toimijoille. (Fonsen 2014, 100–101, 103–104.)

Päiväkodin johtajan vastuulla on myös työn arviointi, johon kuuluvat niin päiväkodin johtajan arvioit, työntekijöiden arvioit sekä ulkopuolisten tahojen arvioit toiminnasta. Lisäksi johtaja pitää huolen työntekijöiden ammatillisuuden kehittymisestä. Johtajan tulee hallita sekä organisaatiojohtamisen välineet, että henkilöstö johtamisen välineet. (Fonsen 2014, 105.)

Pedagogisen johtajuuden toteutuminen ei ole itsestään selvää. Se vaatii pedagogisten keskustelujen herättelyä ja ylläpitoa. Yhteinen kasvatuksellinen näkökulma toimijoiden kesken on oleellista toiminnan toteutukselle. Johtajan tulee haastaa työntekijät keskustelemaan ajankohtaisista asioista ja ongelmista työyhteisöissään. Johtajan tulee ohjata työntekijät arvioimaan toteutunutta toimintaa, refleктоimaan omaa toimintaansa ja nostaa rohkeasti epäkohdat esiin. Keskustelun toteutuminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää, vaan johtajan tulee luoda rakenteet keskustelukulttuurille. Työntekijöillä tulee olla mahdollisuus tiimipalaveriin ja viikoittaisiin yksikköpalaveriin, joihin johtajan osallistuminen on myös tärkeää. Mikäli halutaan luoda uusia toimintatapoja tai muokata jo käytössä olevia toimintatapoja, suunnittelulla on keskeinen rooli näissä toimenpiteissä. Pedagoginen suunnittelu nähdäänkin yhtenä merkittävänä osana pedagogista johtajuutta. Keskustelut ja suunnittelut eivät lähde itsestään liikkeelle, vaan työntekijöiden asenne

vaikuttaa taustalla hyvin laajasti. Pedagoginen johtaminen ei olekaan yksin tekemistä, vaan vastuuta jaetaan henkilöstön kesken. Kun johtaja arvostaa ja jakaa vastuuta työntekijöilleen, he kokevat työnsä voimaannuttavana, mikä parantaa toiminnan laatua. Pedagoginen johtaminen ymmärtää, että jokaisen ammattiryhmän panos on tärkeää, että laadukas varhaiskasvatus toteutuu. Pienten yksiköiden johtajien nähdäänkin toteuttavan helpommin pedagogista johtamista, sillä heillä on suuremmat mahdollisuudet olla lähempänä arkea kuin suurien, useiden eri yksiköiden johtajien. (Fonsen 2014, 111 – 115.) Suurten yksiköiden pedagoginen johtaminen vaatiikin luottamusta ja arvostusta henkilöstön ja johtajan välillä onnistuakseen parhaalla mahdollisella tavalla.

3.5 Koulun rehtori

Suomalaistakoulun johtamista arvostetaan kansainvälisissä vertailuissa paljon. Taustalla vaikuttaa paljon rehtorin koulutus: Suomessa rehtorilta edellytetään opettajan kelpoisuus. Opettajan kelpoisuus auttaakin rehtoria paljon, sillä pedagoginen johtaminen on yksi suomalaisen koulun johtamisen kulmakivistä. Nykyistä enemmän huomiota kuitenkin kaipaisi kansainvälistyminen ja taloushallinnon osa-alueet. (Johnson & Pennanen 2007, 13.)

Koulun johtamisessa voidaan nähdä erilaisia lasiseiniä, joista osa on tiedostettuja ja osa tiedostamattomia. Ensimmäinen lasiseinä muodostuu esimiehen (rehtorin) omasta tulkinnasta, millainen rooli hänellä on työyhteisössä ja mitä tehtäviä hänelle kuuluu. Toinen lasiseinä muodostuu puolestaan historian saatossa siitä, mitä koulussa toimivalta johtajalta edellytetään. Viimeinen lasiseinä muodostuu siitä, miten maailmanlaajuisesti johtajuus koulussa käsitetään. (Johnson & Pennanen 2007, 14.)

Rehtori on aina myös opettaja suomalaisessa koulussa, minkä vuoksi myös opetusvelvollisuus kuuluu rehtorin työhön (Pokka 2014, 47) Rehtorin pätevyys perustuu lähtökohtaisesti opettajan pätevyYTEEN, mutta rehtorin tehtävään on oma pätevyöityminen. Lisäksi koulujen rehtorit kouluttautuvat kaiken aikaa työnsä ohessa. Täydennyskoulutukset ovat korkeatasoisia, mikä kertoo koulutuspoliittisesta tahtotilasta ja uskosta, että johtajan roolilla on merkitystä koulun menestymisessä. (Pokka 2014, 79–80.) Suomalainen opettajankoulutuslaitos antaa hyvät välineet vuorovaikutustilanteisiin, mutta hallinnolliset, taloudelliset ja lainsäädännölliset asiat koulutuksessa jäävät vähälle. Kun opettajien tutkintovaatimukseen saadaan lisättyä myös johtamisen kokonaisuus, voidaan rehtoreiden pätevyyttä ja osaamistasoa pitää hyvänä. (Pokka 2014, 47, 80.)

Rehtoreiden työnkuva on laaja ja monipuolinen. Rehtorilla on päävastuu sekä taloudellisista, hallinnollisista että koulun pedagogisista linjauksista (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 123). Kun pedagogisen johtamisen rinnalle lisätään, turvallisuudesta, taloudesta, henkilöstöstä, tasa-arvosta, suunnitelmista ja edustamisesta vastaaminen, ei rehtorille jää paljoakaan aikaa opetusvelvollisuutensa täyttämiseksi, minkä katsotaankin heikentävän johtamistyötä. (Pokka 47–77.) Rehtorin työn osa-alueet eivät kuitenkaan ole itsenäisiä, vaan jokainen osa-alue on suhteessa toiseen (Mustonen 2007, 107).

Pedagoginen johtaminen on rehtorin keskeisin työ. Sen edellytyksenä on, että rehtori tuntee työnsä keskeiset tavoitemääritykset, jotka ilmenevät muun muassa opetussuunnitelmaan perusteista, paikallisesta opetussuunnitelmasta, valtakunnallisesta tuntijaosta sekä lainsäädännöstä. Opetussuunnitelma on pedagogisen johtamisen keskeisin työväline ja rehtori vastaa sen mukaisen opetuksen järjestämisestä. Rehtori valitsee itse kouluunsa opettajat, mikä edesauttaa opettajakunnan ja rehtorin välistä yhteistyötä. Tämä yhteistyö on luottamussuhde, jonka lähtökohtana on luottaa opettajan ammattitaitoon. (Pokka 2014, 48–50.) Koulun pedagogiikan kehittäminen jääkin helposti rehtorin työssä taka-alalle. Talous-hallinnollisten tehtävien priorisointiin vaikuttaa niiden yksityiskohtaisempi määrittely kuntien johtosäännöissä. Lisäksi pedagogisten linjausten suhteen rehtorilla on enemmän liikkumavaraa, ja nämä linjaukset voidaan kokea myös opettajayhteisössä yksittäisen opettajan asiantuntijuuden alueelle tunkeutumisenä. (Huusko ym. 2007, 123.)

Yhteiskunnan muutosten myötä talousosaaminen on noussut merkittäväksi osa-alueeksi rehtorin työssä. Rehtorin tehtäviin kuuluu vastata koulunsa budjetista, jonka puitteissa rehtori hoitaa kaikki koulun menot. Keskeisintä on osata hoitaa koulun budjettia ja seurata taloutta. Lisäksi rehtorin tulee osata kehittää koulun pedagogisia lähtökohtia talouden toiminnan kautta. (Pokka 2014, 54–57.) Rehtorin työ koostuukin erilaisista kohtaamisista. Puhelinkeskustelut, keskustelut opettajien, vanhempien ja oppilaiden kanssa ovat vain pieni osa näitä kohtaamisia. Rehtorin on oltava läsnä ja tehtävä päätöksiä nopeastikin: tarvitaanko opettajan ehdottamia materiaaleja, mistä saadaan sijainen huomiselle, mitä seuraavassa johtajien palaverissa käsitellään ja mikä on minun kantani asiaan. (Vulkko 2007, 107.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkitys lapsen kasvun ja kehityksen tukijana on ollut esillä jo pitkään. Lapsen kehitys ja oppiminen eivät saisi kokea keskeytystä, eikä lasten kasvuympäristöjen tulisi muuttua liiaksi siirtymien aikana. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle ei ole kuitenkaan asetettu täsmällisiä sisältöjä tai tavoitteita, vaan kukin päiväkotiki ja koulu saa toteuttaa toimintaa omalla tavallaan. (Vienola 2002, 116.) Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella esi- ja alkuopetuksen yhteistyön asettamia vaatimuksia kasvatusyhteisölle. Tavoitteena on lisätä tietämystä siitä, mitä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö vaatii kasvatusyhteisöltä.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutus on hyvin erilaista eri paikoissa. Haluan tutkimuksella tuoda ilmi, mitä erilaisia asioita on hyvä ottaa huomioon suunniteltaessa ja toteutettaessa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Lisäksi selvitän, millaisena koulun rehtorin ja päiväkodin johtajan rooli koetaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Tutkimustehtävän pohjalta nousi kaksi tutkimuskysymystä, jotka ovat

1. Millaisia vaatimuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyö asettaa kasvatusyhteisölle?
2. Millainen rooli päiväkodin johtajalla ja koulun rehtorilla on esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haen vastausta siihen, millaisia asioita on hyvä ottaa esiin, kun suunnitellaan toimivaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Yhteistyön toteutus on hyvin erilaista eri yhteistyötahojen keskuudessa. Osa yhteistyötahoista toteuttaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä viikoittain, kun taas osalla yhteistyö on vielä vähäistä, vain muutamia kertoja vuodessa. Tutkimuksella haluan tuoda esiin asioita, joiden huomioiminen auttaa kasvatusyhteisöjä kehittämään omaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä monipuolisempaan ja toimivampaan suuntaan.

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitän, millaisena päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin rooli nähdään esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Otan huomioon sekä esi- ja alkuopettajien

näkökulman että päiväkodin johtajien ja koulun rehtoreiden näkökulmat omasta työstään. Päiväkodin johtajat ja koulun rehtorit ovat molemmat omien yksiköidensä johtajia ja vaikuttavat paljon toimintaan ja asioihin, mitä heidän yksiköissään tapahtuu. Onkin mielenkiintoista selvittää, millainen rooli heillä on esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä ja voiko tätä roolia korostamalla kehittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä toimivampaan suuntaan.

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksessani tarkoituksena on tutkia esi- ja alkuopettajia sekä päiväkodin johtajia ja koulun rehtoreita heidän omassa työkontekstissaan ja selvittää, mitä vaatimuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyö asettaa kasvatusyhteisölle sekä millainen rooli päiväkodin johtajalla ja koulun rehtorilla on esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on kuvata todellista elämää. Se on moninainen asia, missä tapahtumat muovaavat toinen toisiaan samanaikaisesti, minkä vuoksi on mahdollista löytää erilaisia suhteita asioiden ja ihmisten välillä. Tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 152.) Laadullinen tutkimusote vie tutkijan yleensä hyvin lähelle tutkittavaa ilmiötä. Olennaista ei kuitenkaan ole tutkia ilmiötä monilla erilaisilla menetelmillä, vaan ottaa tutkittava ilmiö haltuun. (Kiviniemi 2001, 68, 77.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto tulee hankkia suunnitellusta ja tarkoituksenmukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Valikoinkin tutkimukseen kolme lähtökohdiltaan erilaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyötahoa. Tarkoituksena oli saada haastateltaviksi erilaisilla taustoilla tulevia lastentarhanopettajia, luokanopettajia, päiväkodin johtajia ja koulun rehtoreita. Tällä tavoin aineisto on mahdollisimman monipuolinen, ja siinä on otettu huomioon erilaisilla lähtökohdilla olevat yksiköt.

Yhdessä yhteistyötahossa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tapahtuu harvoin, vain muutamia kertoja vuodessa ja yhteistyön painotus on lähinnä kasvattajien välisissä keskusteluissa ja siirtopalaverissa. Toisessa yhteistyötahossa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä on noin kerran kuukaudessa ja viimeisessä yhteistyötahossa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tapahtuu viikoittain. Haastateltavaksi sain kaksi lastentarhanopettajaa, jotka työskentelevät esiopetusryhmässä, kaksi luokanopettajaa, jotka työskentelevät ensimmäisen luokan opettajina, kaksi päiväkodin johtajaa ja yhden koulun rehtorin. Tutkimuksessani selvitän esi- ja alkuopettajien sekä päiväkodin johtajien ja koulun rehtorin käsityksiä ja kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Lähdän liikkeelle

heidän omista lähtökohdistaan Koska tutkimukseni tarkastelee ihmisen käsityksiä ja kokemuksia käytän fenomenografisen tutkimussuuntauksen piirteitä tutkimuksessani.

4.3 Fenomenografia

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää esi- ja alkuopettajien käsityksiä heidän omien kokemustensa pohjalta, minkä vuoksi tutkimussuuntaukseksi valikoitui fenomenografia. Se on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tarkoituksena on tarkastella ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Tutkimussuuntauksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja näiden käsitysten erilaisia suhteita toisiinsa nähden. Lähestymistavan perustajana pidetään Ference Martonia. Hän tutki Göteborgin yliopistossa eri tieteenalojen tiedonmuodostusta ja yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.)

Fenomenografinen tutkimus lähtee ajatuksesta, että ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa käsityksiä ilmiöistä. Fenomenografia tulee sanoista ilmiö ja kuvata. (Ahonen 1994, 114, 121–122.) Sen lähtökohtana on ihmisten käsitysten tarkastelu analysoimalla, kuvailemalla sekä ymmärtämällä ilmiöistä tehtyjä käsityksiä sekä näiden käsitysten keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 162; Järvinen & Järvinen 2004, 83). Ihmisten käsitykset vaihtelevat, vaikka ilmiö olisikin sama, sillä ihmisten aikaisemmat tiedot ja kokemukset ovat uusien käsitysten rakennuspohjana (Ahonen 1994, 114; Häkkinen 1996, 23). Martonin mukaan ihmisillä on olemassa rajallinen määrä tapoja käsittää ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä. Fenomenografian avulla pyritään kuvaamaan näitä ajattelutapojen erilaisuuksia. Viime vuosina fenomenografinen tutkimussuuntaus on kehittynyt kohti oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtämistä. Tavoitteena ei ole kuvata ainoastaan käsityksiä, vaan sitä, miten ilmiön ymmärtäminen voi vaihdella tietoisuudessa. (Hella 2003, 301–312.)

Fenomenografia ja fenomenologia ovat käsitteenä hyvin lähellä toisiaan, mutta ne eivät käsittele samoja asioita. Fenomenologiassa yksilön käsitysten ja kokemusten kautta pyritään pääsemään ilmiöön itseensä käsiksi, kun taas fenomenografiassa keskitytään käsitysten eroavaisuuksiin. Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, kun taas fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa. Vaikka molemmat suuntaukset keskittyvät käsityksiin eri näkökulmista, ei fenomenografia ole kehittynyt fenomenologisesta filosofiasta. (Marton 1986, 40.)

Fenomenografiassa ilmiö ja käsitys ovat asian kaksi eri puolta. Ilmiö on ihmisen saama ulkoinen tai sisäinen kokemus, josta hän rakentaa käsityksiä. Käsitys on ihmisen rakentama kuva

jostain asiasta, minkä vuoksi se on ”lujempaa tekoa” kuin mielipide. Käsitukset kuvataan laadullisesti niiden omista lähtökohdista käsin ja niiden omaa logiikkaa noudattaen. (Ahonen 1994, 115–117, 119.)

Ihminen nähdään rationaalisenä olentona fenomenografiassa, mikä liittyy eri tapahtumia toisiinsa ja pyrkii selittämään niitä ja samalla muodostaa käsityksiä näistä koetuista ilmiöistä (Ahonen 1994, 116). Ihminen muodostaa käsityksiä tietoisesti kokemustensa kautta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografiassa käsittämistä erotetaan kaksi eri näkökulmaa, jotka ovat mitä- ja miten-näkökulma. Mitä-näkökulmalla suunnataan ajattelu kohteeseen eli siihen, mitä ollaan tarkastelemassa. Näkökulman tavoitteena on saada selville yksilön oma käsitys tietystä ilmiöstä. Siksi sitä kutustaankin merkitysulottuvuudeksi Miten-näkökulma suuntaa ajattelun puolestaan siihen, kuinka näemme ilmiön. eli ajatteluprosessimme. (Järvinen & Järvinen 2004, 83–84; Häkkinen 1996, 26.) Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena onkin löytää ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Peruslähtökohtana on saada selvillä käsitysten eroja tietyssä ryhmässä, eikä luoda yksilötason kuvauksia käsityksistä. Kiinnostuksen kohteena ovat käsitysten sisällöt ja niiden suhteet toisiinsa nähden. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin esi- ja alkuopettajien sekä päiväkodin johtajien ja koulun rehtorin käsityksiä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä.

4.4 Teemahaastattelu

Tutkimuksen aineisto on hankittu haastattelujen avulla. Gröhnin (1992) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu on perusmenetelmä. Sen avulla saadaan selvitettyä haastateltavan oma ymmärrys tutkittavasta asiasta. (Gröhn 1992, 18.) Tämän vuoksi se onkin oleellinen menetelmä tutkimukseeni, sillä tarkoituksena on tutkia jokaisen yksilön henkilökohtaista näkemystä asiasta.

Tutkimushaastattelu kasvokkain tapahtuvana vuorovaikutusmuotona eroaa jonkin verran arkipäivän keskustelusta. Tutkimushaastattelulla on erityinen tarkoitus ja osallistujilla on omat roolinsa keskustelussa. Tutkija toimii haastattelijana, jonka toimesta keskustelu etenee haluttuun suuntaan. Haastattelijalla esittää kysymykset, kun taas haastateltava on tiedon lähde. Mikäli keskustelu on lähdessä tutkimuksen kannalta väärään suuntaan, haastattelijan tehtävänä on ohjata se takaisin teeman pariin. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22.)

Haastatteluilla on aina tietty päämäärä, johon niillä pyritään. Tutkimushaastattelussa tutkimuksen tavoite ohjaa haastattelua eteenpäin. Päämäärän lisäksi tutkimushaastattelut aina dokumentoidaan verbaaliseen muotoon. Lisäksi haastattelut etenevät suurimmaksi osaksi

kysymys-vastaus-kuittaus rakenteella eteenpäin. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23, 29.) Fenomenografisessa tutkimuksessa oleellista on kysymysasettelujen avoimuus, että erilaiset käsitykset tulevat ilmi aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

Koska tutkimuksessani on selkeät kaksi tutkimuskysymystä, joihin ei voi ennalta antaa selkeitä vastausvaihtoehtoja, mutta niiden pohjalta oli luontevaa muodostaa erilaisia teemoja, päädyin teemahaastatteluun. Siinä ajatus on, että kaikkia yksilön ajatuksia, kokemuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tulkita (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Oleellisinta tässä tutkimusmetodissa on, että haastattelu etenee ennalta suunniteltujen keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelu onkin lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.) Teemahaastattelussa oleellista on käsitellä kaikkien haastateltavien kanssa samat teemat läpi. Voi käydä niin, että jonkun kanssa jokin teema vain mainitaan, kun taas toisen kanssa siihen syvennyttään tarkemmin. (Eskola & Vastamäki 2001; 33, 36.) Haastatteluissa lähdin liikkeelle opettajien ja johtajien omista kokemuksista. Teemoja ei käytä läpi samassa järjestyksessä kaikkien kanssa, mutta jokainen teema käsiteltiin haastattelun aikana (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Haastatteliija muodostaa teemat ennen haastattelua oman tutkimuksensa pohjalta. Teemat voivat muodostua mieleen juolahtaneista asioista, jolloin vaarana on, että siitä tulee vaillinainen sekä tutkijan ennakkokäsityksiin nojaava haastattelu. Teemoja voi etsiä myös kirjallisuuden avulla: tutkimalla aiempia tutkimuksia sekä mitä teemoja aiheen kirjallisuudesta nousee esiin. Lisäksi teoriaa on hyvä käyttää apuna teemoja pohtiessa. Olennaista eri teemoja pohtiessa on pitää mielessään tutkimustehtävä, johon hakee vastausta. Näitä kaikkia kolmea tapaa on hyvä käyttää suunnittelussa, jolloin haastattelurungosta (liite1) saa kattavamman. (Eskola & Vastamäki 2001, 33–34.)

Haastateltavaksi tutkimukseen sain kaksi lastentarhanopettajaa, jotka työskentelevät esiopetusryhmässä. Toinen esiopettajista oli työskennellyt jo pidempään esi- ja alkuopetuksen yhteistyön parissa, toisella oli takana vasta muutama vuosi. Haastatteluihin osallistui myös kaksi luokanopettajaa, jotka työskentelevät ensimmäisen luokan opettajina. Heistä toinen toimi ensimmäistä kertaa ekaluokan opettajana, kun taas toisella oli pidempi kokemus alkuopetuksesta. Lisäksi esimiestasolta tutkimukseen osallistui kaksi päiväkodin johtajaa ja koulun rehtorin. Haastateltavista ainoastaan rehtori oli mies.

Haastattelut toteutin haastateltavien valitsemassa paikassa. Yksi haastattelu tehtiin Tampereen yliopistolla, kaikki muut haastattelut tehtiin haastateltavien työpaikoillaan. Haastattelut kestivät 20-30 minuuttia. Yksi haastattelu täytyä keskeyttää hetkeksi, mutta pääsimme nopeasti jatkamaan aiheesta keskeytyksestä huolimatta. Haastattelut sujuivat rauhallisesti ja koin, että

haastateltavilla oli turvallinen olla tilanteessa. Osa haastateltavista vitsaili keskustelun lomassa, mikä lisäsi tilanteen luontevuutta.

4.5 Aineiston analyysi

Hirsjärven ym. (2006) mukaan analyysitavaksi tulee valita sellainen, mikä antaa parhaiten vastauksen tutkimusongelmaan tai -tehtävään (Hirsjärvi ym. 2006, 212). Eskola (2015, 188–189) luettelee kolme erilaista analyysimenetelmää, jotka ovat aineistolähtöinen, teoriasidonnainen sekä teorialähtöinen analyysi. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria pyritään muodostamaan aineistosta, teoriasidonnaisessa analyysissä testataan olemassa olevia teorioita ja teorialähtöisessä eli kahden edellisen yhdistelmässä teoria auttaa ja ohjaa aineiston analyysissä. Tutkimuksessani käytän teorialähtöistä analyysimenetelmää. Peilaan tutkimukseni tuloksia aikaisempiin teorioihin sekä tutkimuksiin, joita ilmenee tulosten taustalla. Pyrin muodostamaan jatkumon, jossa teoria, aiemmat tutkimukset sekä saamani tulokset kulkevat johdonmukaisesti ikään kuin keskustellen eteenpäin.

Aineistoni analyysin aloitin litteroimalla eli muuttamalla nauhoitetun materiaalin helpommin hallittavaan muotoon eli kirjalliseksi (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13). Koska kiinnostukseni on aineiston asiasisällössä, systemaattisen tarkka litterointi ei ollut tarpeen (Ruusu vuori 2010, 425). Litteroinnin jälkeen minulla oli edessäni yhdeksänkymmentä sivua haastatteluaineistoa, jota lähdin analysoimaan.

Analyysissä käytin Eskolan (2015) laadullisen analyysin ohjeistusta. Aluksi jaoin aineiston haastatteluissa jakamieni teemojen mukaan, jotka ovat haastateltavien kokemukset ja syyt esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle, haastateltavien oma rooli ja omat ajatukset esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä, yhteistyön toteutuminen omassa yksikössä ja johtajan rooli esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Tämän jälkeen aloin lukea aineistoa läpi useaan otteeseen, minkä seurauksena aloin löytämään aineistosta erilaisia tyyppisiä, ryhmiä, jotka selkeästi nousivat esiin aineistosta. Eskola on lainannut teoksessaan Eskolan ja Suorannan (1998, 175–186) määritelmää tematisoinnista, joka tarkoittaa tutkittavan aineiston jakamista teemoihin sekä tutkimusongelman kannalta merkittävien ja mielenkiintoisten sitaattien esille nostamista.

Oma analyysini lähti liikkeelle teemoista, jonka jälkeen paneuduin alateemoihin ja näiden teemojen kautta löytämiini yhtäläisyyksiin ja eroavaisuuksiin aineistosta. (Eskola 2015, 194, 197–198.) Merkittävänä löytöinä aineistossa pidin niitä asioita, jotka on maininnut suurin osa haastateltavista eli vähintään neljä henkilöä, ja asioita, jotka olivat päinvastaisia kuin suurimman osan haastateltavien esiin tuomat asiat. Lisäksi huomasin, että muutamalla ennalta asettamalla

teemallani ei nähty olevan merkitystä lainkaan, vaikka niiden olemassaolo kyllä tiedostettiin esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä.

Tutkimuskysymykset ohjasivat paljon aineistoni analyysia. Tematisoinnin jälkeen sain muodostettua tutkimuskysymysteni pohjalta kaksi pääluokkaa: Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vaatimukset kasvatusyhteisölle ja päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin rooli esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vaatimukset jaoin neljään alaluokkaan, jotka ovat kirjalliset asiakirjat, asenne ja motivaatio, käytännön järjestelyt sekä tiimityö ja yhteisopettajuus. Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolia esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä käsittelem sekä esi- ja alkuopettajien näkökulmasta että päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin näkökulmasta. Haastateltavien puheen tuon tuloksissa esiin lyhenteillä: esiopettaja EO, alkuopettaja AO, päiväkodinjohtaja PKJ ja rehtori R. Lisäksi numerot lyhenteiden perässä erottavat puheet jokaisen omaksi niin, että en yhdistä kahden esiopettajan puhetta samaksi, vaan molemmilla on omat kokemukset ja käsitykset aiheesta.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset haastatteluista nousseiden käsitysten pohjalta. Esittelen tulokset tutkimuskysymysteni kautta niin, että luvussa 5.1 tuon esiin erilaisia vaatimuksia, joita esi- ja alkuopetuksen yhteistyö asettaa kasvatusyhteisölle ja luvussa 5.2 esittelen päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolia esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä.

5.1 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vaatimukset kasvatusyhteisölle

Tässä luvussa esittelen aineistostani pohjalta esiin nousseita vaatimuksia, joita esi- ja alkuopetuksen yhteistyö asettaa kasvatusyhteisölle. Haastatteluista nousi esiin useita yhtäläisyyksiä, jotka voidaan katsoa vaatimuksiksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyön onnistumiselle. Osa asioista oli selkeämpiä kuin toiset, mutta haastattelujen pohjalta pystyi muodostamaan neljä kategoriaa: kirjalliset asiakirjat, kasvatushenkilöstön asenne ja motivaatio esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kohtaan, käytännön järjestelyt sekä tiimityö ja yhteisopettajuus. Kategoriat ovat laajoja ja niiden huomioiminen auttaa kehittämään esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä toimivammaksi omassa kasvatusyhteisössä.

5.1.1 Kirjalliset asiakirjat esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ohjenuorana

Haastatteluissa nousi esiin erilaiset kirjalliset asiakirjat, jotka velvoittavat ja ohjaavat esi- ja alkuopettajia toteuttamaan yhteistyötä keskenään. Opetussuunnitelma nousi suurimmaksi vaikuttavaksi tekijäksi, mistä ilmenee, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tulee olla lapsen eheän ja yhtenäisen kasvunpolun muodostamiseksi (POP 2014, 36; EOP 2014, 24). Opetussuunnitelman perusteissa on määriteltynä opetuksen tavoitteet, sisällöt ja toteutus. Sen tehtävänä on antaa raamit opetukselle. Lisäksi opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opetus- ja kasvatustyötä ja varmistavat koulutuksellisen tasa-arvoisuuden säilymisen yhteiskunnassa. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 12.) Haastateltavat nostivat opetussuunnitelman velvoittavaksi asiakirjaksi, jossa yhteistyötä odotetaan tapahtuvan, minkä vuoksi sitä ei voi edes kyseenalaistaa.

EO2: Sehän on toimintatapa täällä talossa, mutta eihän sitä voi myöskään kyseenalaistaa, koska se on mainittuna opetussuunnitelmissa, niin siltä pohjaltahan sitä lähdetään tekemään.

Opetussuunnitelma on asiakirja, mitä jokainen koulu ja esiopetus tulkitsevat omien arvojensa kautta. Opetussuunnitelman perusteet antavat yleistavoitteet opetukselle, jonka pohjalta jokainen kunta ja yksikkö tekevät omat opetussuunnitelmat, joissa tavoitteet on konkretisoitu oman kunnan ja yksikön omaleimaisuus ja tarpeet huomioiden. Opettajat tulkitsevat näitä opetussuunnitelmia oman työnsä kannalta. Tärkeää on hahmottaa kokonaisuudet ja yhdistellä eri osa-alueita toisiinsa. (Vitikka ym. 2012, 12–13.) Tämä tulkintojen kirjo näkyi myös haastatteluissa, kun eräs alkuopettaja nosti esiin yhteistyön muiden luokkien kanssa. Hän piti tärkeämpänä toteuttaa yhteistyötä koulun sisällä eri luokkien välillä kuin esiopetuksen kanssa.

AO1: Mutta se, että nykyinen ops:i siinä on tätä kaiken näköistä yhteistyötä, mutta niin kun täällä koulun sisällä. Et meillä on täällä nämä monialaiset oppimiskokonaisuudet ja meillä on esimerkiksi nelosluokan kanssa ja meillä on retkeily. Kyllä mä voin kuvitella, että siitä tulee jo. Ja yhtä hyvin jonkun eskarin siihen vois ottaa. Mutta kyllä mä mieluummin otan tällaisen helpommin järjestettävän oman koulun sisällä, vaikka sen monialaisen oppimiskokonaisuuden.

Opettajan perinteiseen ammattikuvaan kuuluukin huolehtia itsenäisesti asiantuntijan roolissa omasta opetuksestaan. Opettaja voi tehdä pedagogisia ratkaisuja ja tulkintoja opetuksesta opetussuunnitelman rajoissa. (Vulkkko 2007, 105.)

Yhteistyöpari, joka toteutti esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä viikoittain, oli kehittänyt yhtenevän opetussuunnitelman esi- ja alkuopetukselle, joka helpotti suunnittelua ja toteutusta. Yhteneviin opetussuunnitelmiin oli kirjattu, mitä yhteistyössä käsitellään ja kun asia tai kokonaisuus on siellä käsitelty, sitä ei tarvitse enää ottaa uudelleen käsittelemään oman luokan kanssa.

RI: Mut esimerkiksi tämmöinen, mikä oivallus meillä on, et meillä on koulun ja eskarin opetussuunnitelmat aika yhteneviä. Pyritään et se olis niin. Et jos yks semmonen, mikä just meidän oivallus on ollu, että otetaan sieltä joku. Ihmiset kysyy, et millä ajalla, mut eihän se oo siitä kysymys. Vaan jos me otetaan joku yhteinen kokonaisuus. Olkoot se nyt vaikka sitten joku lähiympäristö. Nii me ollaan toteutettu se siltä kannalta, silloin opettaja vapautuu siitä, että ei oo sitä painetta. Et joku opsin sisältö alue käsitellään sitten siellä esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnassa ja silloin se on sitten tavallaan käsitelty ja silloin sitä ei tarvitse ottaa muilla oppitunneilla tai muissa yhteyksissä. Et se tulee tavallaan käsitellyksi siinä niin.

Myös Vitikka ym. (2012, 53) on nostanut esiin yhtenevyyden opetussuunnitelma työssä. Erityisesti yhtenäiskoulujen lisääntyminen vaatii opettajilta yhteisiä käsityksiä opetuksen tavoitteista, sisällöistä sekä toteutuksesta. Opetussuunnitelman tulkintaan ja käyttöön tulisi suhtautua mahdollisimman yhtenevällä tavalla.

Jokaisessa yhteistyötahossa oli käytössä lisäksi erilaisia kirjallisia ohjeita, miten ja koska esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tulee toteuttaa omassa koulussa tai esiopetuksessa. Kirjalliset ohjeet oli laatinut joko ylempi taho tai opettajat keskenään. Ohjeet oli annettu joko lukukaudeksi tai lukuvuodeksi.

PKJ1: Meillähän on olemassa siis tämmöinen yhteistyövuosikello, joka on ohjeellinen, mikä koskee sekä esiopetusta että opettajien puolta tuolla koulussa. Ja se on tämän yhteistyöryhmän laatima. Et mitä pitäisi mihinkäkin aikaa tapahtua.

AO2: Mut me ollaan esimerkiksi (yhteistyöparit) kans tehty siitä semmoinen selvitys, et kuinka usein nähdään ja mitä siellä tehdään. Et ihan kirjallisesti esitetty, mitä tehdään puolivuositain.

Kivimäki (2015, 91) on saanut myös samanlaisia tuloksia tutkimuksessaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Hän on tutkinut erilaisia diskursseja, joita joustavassa esi- ja alkuopetuksen ammattilaisten puheessa ilmenee. Yhtenä diskurssina esiin nousivat erilaiset käytännöt ja muun muassa kalenteriin kirjaamisen merkitys aikataulujen yhteensovittamisen kannalta. Toiminnan aikataulun kirjaamisesta on hyötyä myös erilaisissa pajatoiminnoissa. Kun suunnitteluvaiheessa kirjataan ylös, koska toiminta tullaan toteuttamaan, toteutus tapahtuu tällöin, ja kaikki osapuolet ovat mukana toiminnassa. (Vilppo 1999, 62.)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutuksen kirjaaminen lukujärjestykseen nähtiin lisäksi yhtenä merkittävänä asiana toteutuksen kannalta. Kun se on kirjattu lukujärjestykseen, on sen toteutuminen todennäköisempää.

AO2: Se vois mun mielestä olla ihan lukujärjestyksessä ylhäällä. Siis niin kun kaks tuntia viikossa tai vaikka joka päivä. Silloin toteutuskin olis todennäköisempää.

Vuokko (2004) on nostanut myös lukujärjestyksen merkityksen esiin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutuksessa. Alkuopetuksessa koulupäivä etenee ainejakoisen lukujärjestyksen mukaan, kun taas esiopetuksessa päivä etenee enemmän lasten ehdoilla ja vapaata toimintaa on enemmän. (Vuokko 2004). Lukujärjestys onkin yksi toiminnanohjauksen keino. Toiminnanohjauksella pyritään saavuttamaan haluttu tavoite ympäristöön vaikuttamalla. Rutiinit ja järjestelmällisyys ovat avainasemassa. Erilaisilla aikuisten luomilla säännöillä ja sopimuksilla

tähän pyritään vaikuttamaan. Toiminnanohjausta käytetäänkin paljon lasten kanssa, joille toimintojen hahmotus ja järjestys ovat haastavia. (HUS). Sitä voidaan kuitenkin hyödyntää myös aikuisten työssä, sillä se helpottaa toiminnan suunnittelua, kun tiedetään, mitä ja koska tulisi tapahtua.

5.1.2 Kasvatushenkilöstön asenne ja motivaatio esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kohtaan

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön suurimmaksi vaatimukseksi haastatteluissa nousi opettajien ja johtajien oma asenne ja motivaatio yhteistyötä kohtaan. Motivaatio kuvaa, miksi ihminen ryhtyy toimintaan, mitkä asiat saavat heissä aikaan tyydytystä ja samaan aikaan mikä heitä ohjaa toiminnassa eteenpäin (Kuusinen 1995, 192). Motivaation ja asenteen merkitys nousi esiin jokaisessa haastattelussa.

EO1: Se aina vähä riippuu niistä ihmisistäkin ketkä on. Et kuinka innokkaita opettajia on tulossa ja että kuka siitä ottaa vastuuta.

EO2: Se on huonoa sillon, jos siihen ei oo toimijoilla motivaatioo. Silloin siinä jotenki ei toteudu semmonen ne tavoitteet, mitkä siihen on asetettu. Et kyllä se vaatii asennetta ja motivaatioo toimiakseen hyvin.

R1: Se olis semmonen, et jostain kuulee aika ikävääkin viestiä, et ihmiset ei tähän lähde ja totta kai arjessa on haasteita, mutta kun on asennetta, niin varmasti onnistuu.

Asenteen merkitys esi- ja alkuopetuksen yhteistyön onnistumiselle on nostettu esiin myös Karilan (2000, 133) artikkelissa. Pulkkinen & Rytivaara (2015, 11) puolestaan tuovat esiin oman halun ja innostuksen tärkeänä lähtökohtana, jos haluaa aloittaa uuden projektin tai kokeilun. Heidän teoksessaan käsitellään yhteisopettajuutta, jonka aloittaminen vaatii myös asennetta ja motivaatiota onnistuakseen. Haastatteluissa ilmeneekin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutuksen vaativan työntekijöiltä motivaatiota, joka ilmenee erilaisten ideoiden jakamisena. Vanhaan ei saanut jämähtää.

PKJ2: Niin täytyy uskaltaa ajatella eri tavalla se miten se toimii. Sellasta villiä visiointia pitää kehitellä koko ajan. Paikalleen ei sais jäädä.

Myös Ropo ym. (2005, 20) tuo teoksessaan esiin oman persoonan merkityksen työn teossa. Työntekijän tulee uskaltaa heittäytyä ja laittaa oma persoonansa likoon, jotta työn lopputulos on paras mahdollinen.

Motivaatio määrittää sen, miten innokkaasti ihminen haluaa käyttää voimavarojaan tietyn asian saavuttamiseksi. Jos henkilö on voimakkaasti motivoitunut, hän työskentelee ahkerammin kuin henkilö, jolla motivaatiotaso on heikko. Motivaatio vaihtelee eri tilanteissa. Jokainen ihminen sitoutuu elämänsä aikana eri tavalla eri osa-alueisiin. Osa on hyvin motivoitunut työssä ja opiskelussa, kun taas toisilla motivaatio suuntautuu harrastuksiin. Työhön liittyvän motivaation puutos ei siis merkitse, että ihmisellä ei ole motivaatiota mihinkään. (Honka & Ruohotie 1999, 13–14; Niermeyer & Seyffert 2004, 9.) Yksilöt, jotka ovat voimakkaasti motivoituneita, omaavat kyvyn sietää pettymyksiä paremmin ja samaan aikaan he ovat myös orientoituneita tulevaisuuteen (Kuusinen 1995, 204).

Lisäksi päiväkodin puolelta toivottiin, että koulun suhtautuminen yhteistyöhön ja koko varhaiskasvatukseen olisi myönteisempää.

PKJ1: Asennetta. Varmaan niin kun enemmän. Ikävä kyllä jotenkin vielä huomaa, vaikka eteenpäin on toki menty, mutta tota sitä että on niin paljon henkilöstä kiinni, mihin tää yhteistyö menee. Ja toki meillä täällä varhaiskasvatuksessakin mutta, että ehkä enemmän tuolla koulun puolella. Se vaatis että kaikki näkee tän asian samalla tavalla ja olis valmiita yhteistyöhön. Siellä on kuitenkin vielä sitä että ne ei haluakkaan tietää lapsesta mitään. He haluaa aloittaa niin kun puhtaalta pöydältä ja sitten tuota sitäkin ajattelua, että kyllä ne sitten koulussa oppii, että tota tää on vähä turhaa tää koko varhaiskasvatus. No ehkä tää oli vähä kärjistetysti sanottu, mutta että sitä aliarvostamista ja näin.

Saman huomion nosti esiin myös toinen alkuopettajista, kun hän pohti aikaisempia kokemuksiaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä.

AO2: No on. Että silloin kun mä alotin, se oli vähä sellaista että, mulle soitti yks eskari opettaja, että antasikäs meille ne kirjasin mallit aapisesta, kun oli jotku kirjaimet muuttunu. Mä sanoin, et totta kai. Ku mä oon jo neljältä ekaluokan opettajalta kysyny ja kukaan ei oo suostunu antamaan. Koska eskarin tehtävänä ei oo opettaa kirjottamaan ja lukemaan. Et mä olin ihan sillai, et oh-hoh, enks mä muka sais antaa näitä? Ja sit mä annoin ne. Ihan jäätävä peruste ja sit se ajatus oli se, sillan ku mä alotin, et mitä me nyt tehään, kun on niin hyvää eskari et nehän oppii siellä jo kirjottaa ja lukeen ja leikkaan. Et se oli niinku nähtiin uhkana.

Sitoutuminen työhön on heikompaa, kun työntekijä kokee, että asia tai toimintatapa ei hyödytä häntä itseään (Helakorpi, 2001, 149). Luokanopettajilla ilmenikin Santtilan (2017, 44) tutkimuksessa erilaisia näkemyksiä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Tutkimuksen mukaan osalla luokanopettajista oli näkemys, jonka mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyö hyödyttää ainoastaan lapsia, ei opettajaa itseään. Jokaisella esi- ja alkuopettajalla on henkilökohtainen käsitys siitä, millaisia lapset ovat. Lapsikäsitys onkin yksi opettajien keskeisimpiä työvälineitä. Päiväkodissa toiminnan toteutus voi olla hyvinkin erilaista verrattuna peruskoulun toimintaan. Tähän vaikuttaa

laajasti instituutioiden erilaiset käsitykset lapsesta. Käsitykset vaikuttavat aina suoraan toimintaan, mikä lisää toiminnan monipuolisuutta ja erilaisia toteutustapoja. (Brotherus 2002, 123–124.)

5.1.3 Käytännön järjestelyt esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön järjestäminen ei aina ole ongelmatonta toimintaa, vaan se vaatii erilaisia järjestelyjä käytännössä. Aikatauluongelmat nostettiin haastatteluissa yhdeksi isoimmaksi haasteeksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyön järjestämiselle. Yhteisen ajan löytäminen nähtiin haastavana ja samalla helppona syynä, mihin voi vedota, jos esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ei toteuteta paljoo.

EO1: Mut varmaan siinä on kaikki tämmöiset käytännön ongelmat, niin kun aikataulujen järjestäminen ja sen ajan löytäminen niin kun sille yhteistyölle. Et yleensä on helppo vedota niihin aikatauluongelmiin, et se olis se suurin syy, miks yhteistyötä on niin hankala toteuttaa.

AO1: Se oli tietysti aikataulullisesti vähä haastava, just ku meillä on toi et pitää ehtiä ruokailuun. Se tulee siellä vastaan ja pitää ehtiä ja näin.

Aikataulullisiin syihin vetoaminen on nostettu esiin myös Karilan (2000, 133) artikkelissa. Aikatauluihin vetoaminen nähtiin helppona syynä vedota siihen, miksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutus nähdään helposti haastavana toteuttaa.

Myös koulun ja päiväkodin etäisyys toisiinsa nähden nähtiin yhtenä syynä sille, miksi yhteistyön järjestäminen ei aina ole niin helppoa, mutta se on kuitenkin aina mahdollista.

EO1: No siis mun mielestä täs olis helppo tehdä yhteistyötä, kun täs ollaan niin lähekkäin. Tää koulu ja päiväkoti on niin lähekkäin että niin kun mun mielestä täs olis tosi helppo järjestää kaikkee ja on ollu mun mielestä helppo järjestää kun on jotain järjestetty

AO2: Et se on hirveesti kiinni tiloista. On helpompi toteuttaa erilaisia yhteisiä projekteja, kun ollaan samassa rakennuksessa, mutta en mä nää myöskään sitä välimatkaa esteenä. Sillon se vaatii vaan enemmän asennetta.

Yksi esiopettaja pohti etäisyyden merkitystä aikaisemman kokemuksen ja nykytilanteen valossa. Aikaisemmin hän oli työskennellyt päiväkodissa, jossa etäisyys kouluun oli ollut pidempi. He olivat aloitelleet ideaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä, eikä hän nähnyt etäisyyttä ongelmallisena, mutta hän myös totesi, että yhteistyötä on erilaista toteuttaa nykytilanteessa, jossa sekä esiopetus että alkuopetus ovat samoissa tiloissa.

EO2: No mä oon ollu sillon enne tänne (työpaikka) tuloa niin olin semmoisessa paikassa, jossa päiväkotia ja koulu niin heillä oli etäisyyttä toisistaan. Että ei toimittu samassa rakennuksessa eikä ihan tien toisella puolellakaan. Niin niin silloin ollaan aloteltu tällaista ideaa. Se välimatka ei sinänsä ollu este. Kyllä me tehtiin yhteistyötä jonkun verran. Mutta onhan se eri asia täällä. Et ollaan niistä tultu paljon eteenpäin.

Rajakaltio (2011, 143) on tuonut väitöskirjassaan esiin myös tilojen merkityksen eri ammattiryhmien kesken. Mikäli opettajilta puuttuu yhteiset tilat, joissa on mahdollisuus päivittäin käytävään vuorovaikutukseen, tulee sille varata aikaa.

Haastatteluissa annettiin myös ohjeita siihen, miten erilaisia käytännön luomia haasteita voidaan selvittää. Yhteistyöparin, jossa yhteistyötä toteutettiin viikoittain, rehtori kertoi, miten heillä oli muun muassa ratkaistu erilaiset aikataululliset haasteet sopimalla, mitä asioita käsitellään yhteisesti esi- ja alkuopetuksen kanssa, jolloin niitä ei tarvitse enää käsitellä oman luokkansa kanssa erikseen.

R1: Et tämmöinen et vastaus siihen, millä ajalla, niin sillä ajalla. Sovitaan yhteisesti, et joku asia käsitellään nolla yks kaks yhteydessä niin. Semmoinen ehkä meidän kuningas ajatus ollu. Sitä kautta raivataan sitä aikaa ja energiaa, resurssia siihen. Et se asia suunnitellaan ja toteutetaan siellä niin, silloin se on pois muusta. Et tämmöinen. Rohkaisisin tähän lähtemään kyllä.

Korhonen (1999, 25) tuo esiin teoksessaan esi- ja alkuopetuksen yhteisen opetussuunnitelman. Hän peilaa sen merkitystä koulun ja päiväkodin kulttuurien erilaisuuteen. Monissa kunnissa on herätty tähän, minkä vuoksi yhteistä opetussuunnitelmaa on lähdetty rakentamaan. Yhteinen opetussuunnitelma nivoo kahta erilaisen toimintakulttuurin omaavaa instituutioita lähemmäs toisiaan nähden. Yhteisen opetussuunnitelman rakentaminen esi- ja alkuopetukseen nähdäänkin mahdollistavan lapsen yksilöllisen oppimispolun tukemisen (Haring 2003, 183).

Haastatteluissa nousi esiin myös lapsiryhmien suuret koot, mitkä lisäävät organisointia ja suunnittelua. Täytyy ratkaista, miten isoa lapsiryhmää voi pyörittää yhteistyöprojekteissa mukana.

R1: Meillä on ens vuonna esi- ja alkuopetuksen yhteistyötoiminnassa olevien lasten määrä 180 minimissään. Eli se asettaa melkoisia vaatimuksia tän toiminnan organisoimiselle. Koska jos aatellaan et se vastaa pienemmän ja vähän isommankin koulun oppilasmäärää. Et jos me aatellaan et tehään tällaista nolla yks kaks yhteistyötä niin. Et tää kasvun haaste on ollu siinä niin kehittää sitä toimintaa, kun sitä pitäis muutenki kehittää, niin sit tää lapsimäärän kasvu, niin se on tavallaan tuonu siihen semmosen lisä haasteen.

Ahosen (2008) väitöskirjassa ilmenee myös henkilöstömäärien vaikutus työn organisoimisen näkökulmasta. Teoksessa esiin nostetaan päinvastainen tilanne, jossa henkilöiden määrä on

pienentynyt. Vaikka henkilöstön määrä pienenee, vaikuttaa se myös toiminnan uudelleen suunnitteluun, kun tulee pohtia, mihin lisääntyntä resurssia suunnataan ja kuinka paljon. (Ahonen 2008, 105.)

5.1.4 Tiimityö ja yhteisopettajuus osana esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä esi- ja alkuopettajat tekevät kaiken aikaa yhteistyötä. Haastatteluissa nostettiin useampaan otteeseen esiin varhaiskasvatuksen puolelta tunne, että koulu ei arvosta varhaiskasvatusta. Samaan aikaan he itse kokevat, että heillä olisi paljon annettavaa koulun puolelle, jos vain asiat nähtäisiin samalla tavalla. Tiimityö ja eheät oppimiskokonaisuudet nousivat haastatteluissa esiin. Päiväkodin työntekijät kokivat, että heillä olisi enemmän annettavaa koulun puolelle juurikin näissä asioissa, sille heidän oma työnsä on tiimityötä ja päiväkodin arjessa pyörii kaiken aikaa eheät monialaiset oppimiskokonaisuudet.

PKJ1: Että tää yhteistyö lisää sitä tietämystä mitä tehdään varhaiskasvatuksessa ja mitä tehdään perusopetuksessa ja mä nään että meillä olis kyllä varmasti toisillemmekin annettavaa. Jos kattoo uutta esiopetussuunnitelmaakin niin siinä on hyvin paljon elementtejä jotka meillä täällä varhaiskasvatuksen puolella on tuttuja, mutta tuolla koulun puolella ne saattaakin olla haasteita. Esimerkiksi joku tiimityö ja tällöiset eheät oppimisen kokonaisuudet et meillä vois olla hyvinkin annettavaa. Et kun me vaan kaikki nähtäis tää ja olis sama visio niin kyllä tää hyödyttää meitä kaikkia.

Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ovatkin vahvasti esillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016), ja laaja-alaisuus kuvastaakin erityisesti varhaiskasvatuksen toimintaa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet nostavat esiin myös eri toimijoiden työnkuvan tuntemisen. Lapsen eheän kasvunpolun turvaamiseksi on tärkeää, että esiopettajat ja alkuopettajat tutustuvat toistensa toimintakulttuureihin ja oppimisympäristöihin ja nämä ovat mahdollisimman yhteneviä toisiinsa nähden. Laaja-alaisen osaamisen kehittäminen onkin läsnä kaikessa toiminnassa esiopetuksessa, niin toimintakulttuurissa kuin oppimisympäristöissäkin. Samaan aikaan esiopetushenkilöstön keskinäinen yhteistyö on merkittävässä roolissa, kun esiopetusta toteutetaan. (EOPS 2014, 16, 24–25.)

Haastatteluissa nousi esiin myös yhteisopettajuus. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön nähtiin lisäävän yhteisopettajuutta ja osaamisen jakamista. Merkittävänä koettiin, että saa jakaa omaa osaamistaan, mutta myös samalla pääsee oppimaan toisen osaamisesta. Työtä ei tarvitse tehdä yksin.

EO2: Mun ei tarvi siinä opettajana olla sillee yksin. Ja mä samalla opin siinä myös itse. Ja sitten mä saan siinä myös toteuttaa semmosta, niinku omia vahvuuksiani. Ja sitte joku muu, jolla on joku muu vahvuus se voi tuoda siihen sitten sitä omaa osaamistaan.

PKJ2: Plus et se toisen osaaminen. Joku on hirveen taitava seikkailupedagogi tuolla metsässä ja sä pääset sinne tavallaan siivellä oppimaan siihen "Vau mitä toi osaakaan" ja apinoit vähä ittelles ja samalla sun ei tarvi osata suunnitella sitä toimintaa ite. Et se semmoinen vahvuuksien käyttö on yks semmonen, et jos on just hyvin taitava se metsäpedagogi ja yks on mindfulness osaja ja yks on taidekerhoja vetäny vaikka, missä muuallaki. Sit, jos sä pystyt suunnittelemaan sellasen, et sen voi toteuttaa monelle porukalle sitä just sitä sun ydinosaamista, se antaa jonkinlaista työhyvinvointia sekin. Et ku vetää pidemmän projektin sillä alalla mikä on oikeesti niin ku vahvuus. Nythän niillä on tunteitten käsittely esimerkiksi aiheena ja sitä käsitellään just kuvataiteessa ja mindfulnessissa ja metsässä. Et se niin ku aihe kulkee siellä mukana ja se käsittely on sit siellä oman osaamisen alueella. Tavallaan rasite mut sit taas saat käyttää sitä missä oot vahvimmillas.

Yhteisopettajuuden nähdäänkin lisäävän ideoiden jakamista. Monipuoliset havainnot, keskustelut ja toisen ihmisen tuki auttavat jaksamaan työssä ja samalla pääsee oppimaan toiselta. Opettajan oma ammatillinen kehitys ja oppiminen korostuvat yhteisopettajuudessa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7, 9–10.) Hartikainen ym. (2002, 114) tuo lisäksi esiin teoksessaan aikuisten välisen yhteistyön haasteet. Se on vaatinut paljon työtä ja aikaa. Yhteisen kielen löytäminen, roolien yhteensovittaminen ja tavoitteiden saavuttaminen ovat olleet osa tätä taivalta. Molemminpuolinen ammattitaidon kehittyminen on nähty kuitenkin merkittävänä asiana yhteistyön johdosta.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö nähtiin myös lisähaasteena opettajille. He joutuvat siinä helposti epämukavuusalueelle, kun he toteuttavat yhdessä erilaisia projekteja, joissa oma osaaminen ei aina välttämättä ole parhaimmillaan. Lisäksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyön katsottiin vaativan paljon yhteistyötaitoja suunnittelussa. Kun on useampi ryhmä, tulee opettajien osata havainnoida niin omia lapsiaan kuin toistenkin lapsia ja on osattava pohtia, mitkä asiat ovat tärkeitä ottaa huomioon kunkin lapsen kohdalla. Samalla tämä yhteinen suunnittelu ja havainnointi antaa opettajille paljon, kun saa erilaisia huomioita omista lapsistaan toiselta opettajalta. Yhteisopettajuus nähtiin isona plussana.

PKJ2: No tota työntekijöille se on yksi lisähaaste myös. Elikkä tavallaan siinä joutuu epämukavuus alueelle välillä. Joutuu miettimään välillä ihan eri näkökulmasta, kun se oma pikkunen ryhmä olis vaan isomman porukan näkökulmasta. Ja vaatii paljon yhteistyötaitoja. Et miten sä suunnittelet ja etit ilmiöitä, nytki joku 150 lasta, et ilmiöinä se et ketkä hyötyy mistäkin. Et sun pitää hirveesti osata havainnoida ja ehdottaa, et mun lapsista nämä hyötyis tästä ja noi tosta ja osata suunnitella sille porukalle. Mut toisaalta se sitten myös antaa aika paljon. Sähän voit niikun ns. omista lapsista saada havaintoja ja mielipiteitä

toiselta opettajalta joka on vetänyt jotain muuta niille. Et siitä ne on ainaki kehuu. Ja sitku välillä pienryhmissä on yhteisopettajuus käytössä, et siellä on kaks opettajaa, niin seki on nähty tosi isona plussana.

Esiopettajilla suunnittelu onkin hyvin vuorovaikutuksellinen prosessi. Mukana suunnittelussa on oma työpari, jonka lisäksi myös lapset ja huoltajat pääsevät vaikuttamaan suunnitteluprosessissa. Alkuopetuksessa suunnittelusta vastaa usein opettaja yksin, joskus mukana on myös rinnakkaisluokan opettaja. (Haring 2003, 155–156, 193.) Esiopettaja hyödyntää suunnittelussaan paljon lapsista tekemiään havaintoja. Suunnittelun lähtökohtana ovatkin lasten kiinnostuksen kohteet, joista esiopettaja pyrkii rakentamaan ehyitä teemakokonaisuuksia. Suunnittelu onkin hyvin lapsilähtöistä toisinkuin alkuopettajan suunnittelu. Alkuopettajan suunnittelua ohjaa opetussuunnitelma ja erityisesti oppiaineet. Alkuopettajan asettamat tavoitteet ovat toiminnan lähtökohtana. (Haring 2003, 156–157, 163, 169, 196.)

Myös toiseen opettajaan luottaminen nähtiin vaatimuksena toimivalle esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle.

PKJ2: Et se tuska siitä, että pystynkö mä vastaamaan kaikista ja miks mä en pysty näkemään kaikista kaikkea. Et sellanen hallinnan ja toiseen työntekijään luottamisen rajapinnan. Niin se on oikeesti joskus aika kova paikka.

Luottamus nähdäänkin yhtenä kulmakivenä, kun rakennetaan yhteistyötä toisten ihmisten kanssa. Luottamus ei kuitenkaan rakennu hetkessä, vaan se vaatii aikaa ja työtä. Luottamuksen rakentumisessa voidaan nähdä erilaisia tasoja. Ensimmäisellä tasolla vaikuttavat erilaiset säännöt ja sopimukset, jotka ohjaavat osapuolia toimimaan kohti samaa päämäärää. Toisella tasolla voidaan ajatella olevan tarvittavan tiedon ja kokemusten jakaminen erilaisissa neuvottelusuhteissa, joista ajan kanssa voi muodostua jopa ystävyysuhteita. Kolmas, ja syvin luottamuksen taso, kuvaa yhteisiin päämääriin perustuvaa luottamusta. (Huusko 2007 147–149.)

5.2 Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin rooli esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä

Tässä luvussa esittelen päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolia esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Käsittelem haastatteluja kahdesta näkökulmasta: esi- ja alkuopettajien näkökulmasta ja päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin näkökulmasta. Pohdinta osioissa vertailen näiden kahden ryhmän näkemyksiä toisiinsa.

5.2.1 Esi- ja alkuopettajien näkökulma päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolista esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä

Esi- ja alkuopettajien haastatteluissa nousi esiin vahvasti päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin rooli vastuun jakajana ja ohjaajana esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Nähtiin, että johtajat omalla toiminnallaan vievät esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä eteenpäin. Heiltä odotettiin ohjeistusta, tukea ja kannustusta esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutuksessa.

EO:1 No kyllä se niin ku ehkä eniten vie sitä mun mielestä eteenpäi. Et se ilmottaa, et nyt olis aika järjestää jotain ja nyt on tullu koululta pyyntö. et koulu ehkä hoitaa sen kommunikoinnin meidän kans sen johtajan kautta. Et kyllä mä niin kun oletan, että meidän johtaja on mukana tässä ja tukee ja kannustaa meitä tähän yhteistyöhön.

Johtajien lisääntyneet työtehtävät asettavat haasteen osallistua pedagogiseen toimintaan. Oppilaitoksissa rehtorit kokevat haasteellisena puuttua kasvatus ja opetustehtäviin, mutta samalla he tiedostavat, että heidän läsnäolollaan on merkitystä opettajien arjessa ja työssä. Johtajan tuleekin olla aidosti kiinnostunut opettajiensa työstä ja työskentelyolosuhteista. (Ahonen 2008, 112.)

Eräs haastateltava nosti esiin myös, että johtajien roolilla ei niinkään ole merkitystä yhteistyön toteutuksessa.

AO1: Ei nämä niin elämää suurempia asioita, että rehtorin siellä tarttis olla. Et se oli ihan hyvä, koska rehtori tekee ne luokkajaot kuka menee mihinkin, niin silloin kuulla ne asiat niistä oppilaista palavereis.

Esi- ja alkuopettajien puheesta nousi vahvasti esiin myös johtajien antama tuki ja kannustus opettajille. Esi- ja alkuopettajat kokivat merkittävänä, että johtajat tukevat heitä tässä yhteistyössä ja ovat myös omalta osaltaan mukana toiminnan suunnittelussa.

EO2: Antaa raamit ja osallistuu sillai, jotenki ne on sen asian takana. Ne kannustaa siihen ja muistaa meitä kehuakin ja sillai. Ja kyllä mä jotenki koen, että ne on merkittävässä roolissa siinä.. On mukana, mutta ei niissä ihan viikoittaisissa palavereissa. Joskus käyvät, jos on joku tärkeä asia mitä he haluavat meille tuoda.

EO2: ne on saatavilla ja mä voin mennä niiltä kysymään. Mä tiedän, mistä mä löydän ne ihmiset ja voinhan mä mennä itekki kysymään. Et kyllähän tämmönen perustuu myös semmoseen mun mielestä, että pitää olla sitä omaa aktiivisuutta että jos mulla on joku sellanen asia, mikä mun pitää esimieheltä mennä kysyyn, niin sitte mä meen sitä kysyyn

Jaetun johtajuuden ideaalin mukaan jokainen työntekijä on osaltaan vastuussa toiminnasta, pedagogiikasta ja sen toteutuksesta yhteisössä. Johtajan kokonaisvastuu ei siis sulje pois työntekijöiden vastuuta omasta työstään ja toiminnastaan. (Fonsen 2014, 104.) Työyhteisössä jokaisen tulisikin kantaa johtajuutta harteillaan. Se osoittaa työntekijän halua olla osa kokonaisuutta ja työyhteisöä. (Kiesiläinen 2004, 121.) Myös vallan ja vastuun jakaminen opettajille heidän oman asiantuntijuutensa rajoissa lisää työmotivaatiota ja intoa osallistua toimintaan (Ahonen 2008, 113).

Haastatteluissa nousi esiin myös johtajan valta-asema kouluissa ja päiväkodeissa. Mikäli johtaja on sitä mieltä, että jotain asiaa ei täällä toteuteta, sitä ei voida toteuttaa.

AO2: No siis sehän voi täysin torpata sen tai sitte vahvistaa sitä. Et jos rehtori on sitä mieltä et se on humpuukia niin sillen opettajalla ei oo edes lupaa tehdä sitä. Ja sitte esimerkiksi siellä kyseisessä kunnassa, missä olin töissä niin oli kouluja, missä kukaan ei ollu koskaan tehny yhteistyötä esiopetuksen kans. Suurimmas osas tehtiin, mut tän koulun rehtori koki, että se ei oo tarpeellista niin siinä yhtäkkiä jäi 600 lasta ilman yhteistyötä. Se on aika hurjaa.

Ahonen (2008, 104) on väitöskirjassaan nostanut esiin myös rehtorin valta-aseman kouluissa. Koulu yhteisöissä rehtori muodostaa muun henkilöstön kanssa valtaan perustuvan vastinparin, joka ilmenee vuorovaikutussuhteissa. Rehtorilla nähdään olevan valtaa säädellä ja määritellä toisten tekemää työtä. Myös Pulkkinen & Rytivaara (2015, 11.) ovat nostaneet rehtorin aseman päätöksen tekijänä esiin teoksessaan yhteisopettajuudesta. Heidän mukaan aloite uuden toiminnan aloittamisesta ei aina lähde opettajista, vaan joskus myös ylempi taho voi olla uuden hankkeen alulle panijana. Parhaimmillaan kuitenkin johtaja rooli nähdään kehittämistyön tukena ja mahdollistajan (Huusko ym. 2007, 145).

Päiväkodin johtajaa ja koulun rehtoria kohtaan oli myös erilaisia odotuksia. Päiväkodin johtajalta odotettiin enemmän osallistumista esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön.

EO1: Niin no kyllä ehkä siinä vois se johtajan rooli auttaa aika paljon, jos sekin vielä enemmän paneutuis siihen asiaan ja olis sen kannalla, et sitä kannattaa niin ku lisätä.

Fonsen (2014, 102) tuokin esiin väitöskirjassaan yhteistyön merkityksen päiväkodin johtamisessa. Varhaiskasvatuksessa päiväkodin johtaja toimii kiinteässä yhteistyössä lastentarhanopettajien kanssa. He yhdessä rakentavat oman yksikkönsä pedagogiikkaa, kehittävät erilaisia suuntauksia ja pohtivat varhaiskasvatussuunnitelmaa. Päiväkodin johtajan yksi keskeinen tehtävä onkin tukea lastentarhanopettajia pedagogisina johtajina heidän omissa kasvattajatiimeissään. (Heikka 2016, 57.)

Koulun rehtorilta puolestaan ei vastaavia odotuksia ollut. Alkuopettajat kokivat, että rehtorilla on hyvin paljon muutakin työtä, minkä vuoksi hän on jakanut vastuuta toteuttaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä muualle.

M: toivoisikäs, että rehtori osallistuis enemmän?

AO1: Ei, ei ei Sillä on niin paljo kaikkee, että se sit jakaa erilaisia vastuualueita, mistä me opettajat sit vastataan.

Huusko ym. (2007, 149–150) on tuonut myös esiin teoksessaan rehtorin tehtävien laaja-alaisuuden, runsaan työmäärän sekä kouluhallinnon kapeuden, mikä vaikeuttaa rehtorin johtamistyötä. Samaan aikaan lisääntyvät hallinnolliset tehtävät syövät rehtoreilta aikaa osallistua käytännön opetukseen, mikä puolestaan vieraannuttaa rehtoria opetustyöstä. Tämä nähdään ongelmallisena juuri koulun kehittämisen kannalta. Lisäksi opettajan vahva asiantuntijuus on läsnä opettajayhteisöissä. Mikäli rehtori ohjaa liikaa pedagogisia linjauksia, saatetaan se kokea opettajan työhön sekaantumisenä. (Huusko ym. 2007, 123.)

5.2.2 Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin näkemys omasta roolistaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä

Tässä luvussa tarkastelen päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolia esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä heidän omien kertomustensa pohjalta. Päiväkodin johtaja ja koulun rehtori näkivät oman roolinsa esimerkin näyttäjinä yhteistyön toteutuksessa. Mikäli he eivät arvosta ja koe yhteistyötä tärkeänä, he eivät voi sitä olettaa myöskään esi- ja alkuopettajilta.

PKJ1: No ensinnäkin mä kyllä pidän tärkeänä sitä, että ei me voidaa olettaa sitä yhteistyötä, jos niin kun kyllä se niin kun täytyy lähteä esimiestasosta. Et jos rehtori ei sitä arvosta tai minä en arvosta niin en mä voi olettaa että myöskään niin ku esiopettajat välttämättä. Et kyllä mä nään tärkeenä myöskin sen esimiehien tuen. Että ehkä niin kun esimiehenä mä niin kun luon niitä omalta osaltani niitä rakenteita ja tuen sitä yhteistyötä ja valvon tietyllä tavalla, että sitä tapahtuu. Niin sen mä koen niinku merkittäväksi rooliksi.

Kasvatusyhteisössä johtajan tuleekin olla strategisesti suuntautunut. Ei riitä, että johtajalla on ideoita uusista muutoksista, vaan ne pitää osata jakaa henkilökunnalle niin, että kaikki saadaan mukaan osallistumaan toimintaan. Lisäksi tärkeää on saada henkilökunta motivoitumaa asiasta. (Davies & Davies 2009, 29–34.)

Päiväkodin johtajat ja koulun rehtori kokivat myös tärkeänä olla mukana suunnittelun tasolla. Osa oli enemmän mukana, kuin toiset, mutta haastateltavat kokivat, että heidän olisi

tärkeää olla mukana näissä suunnittelupalavereissa tukemassa esi- ja alkuopettajia toiminnan toteutuksessa.

PKJ: olin siinä yhteistyötapautumassa mukana ja oon ollu näissä yhteisissä kokouksissa mukana juuri sen takia, että mä haluun osoittaa et tää on esimiehestä tärkeää. Että tota niin musta sillä on vähä sellainen symbolinenki merkitys.

R1: Mä luen niitä palaveri muistioita ja kommentoin sitte jotaki, mutta että ohuempaa kuin toivoisin, kun on muutakin juttua. Koulun johtamiseen liittyy niin monta juttua, että se on vaan yksi osa kokonaisuutta, että väkisinki se on sitä semmosta. En mä tiedä kuuluuko jopa olla näin mutta kyllä niin kun enemmän olis kiva olla kartalla sanotaan näin. Ja sitten kun tulee näitä kehittämisiä ja näitä seminaareja ja muita niin jotenki kokis että olis kiva jos olis vähän syvemmällä siellä niin pystyis paremmin tukemaan opettajia siinä käytännön työssäki sitte.

Huusko ym. (2007, 129) on tuonut esiin myös rehtorin käsityksiä omasta työstään. Tutkimukseen osallistuneet rehtorit kokivat tärkeänä keskittyä opettajayhteisönsä tukemiseen koulutyössä. Tutkimuksesta ilmenee myös, että koulujen välisen yhteistyön muodostaminen ei yksin ole rehtorin tehtävä, vaan he luovat kulttuuria ja ilmapiiriä, jossa he toimivat kehityksen suunnan ohjaajina. Lisäksi Kaukkila & Kähkönen (2009, 40–41) ovat nostaneet artikkelissaan esiin rehtorin työn kuvan muutoksen kontrolloivasta johtajasta motivoivaan ja innostavaan johtajaan. Rehtorit kokevat, että heidän yksi merkittävä tehtävä työssä on tukea ja kannustaa opettajia ja samalla luoda myönteistä ilmapiiriä työpaikalle, mikä lisää työhyvinvointia. Sillä, kun koulun hyvinvointi on kunnossa, heijastuu se myös kasvatustyöhön ja samalla oppilaisiin.

Päiväkodin johtajat ja koulun rehtori kokivat myös halua siirtää vastuuta opettajille yhteistyön toteutuksesta oman aikataulunsa riittämättömyyden vuoksi.

R1: No se on sillai haasteellinen, et mun ajasta kilpailee niin moni muukin asia. Et mä johdan sitä aika sillai ylätasolla. Et tota mä oikeestaan velvotan ja delegoin. Sinne arkeen kosketus on aika ohut. Mä istun niis palavereis välillä, oon mukana seminaaripäivis, mut se että kyllä se on vahvasti delegoitu sinne alas. Et siellä niin ku asetetaan suunta viivat ja et en kyllä kerkiä niin paljon kun ehkä haluaisin.

Delegoinnin merkitys rehtoreiden työssä nousee esiin myös Kemppisen (2009) artikkelissa. Delegointi nähdään osana pedagogista johtajuutta, mutta se ei saa olla liian autoritääristä. Kun rehtori jakaa vastuuta opettajilleen, se lisää myös opettajien motivaatiota heidän työtään kohtaan. (Kemppinen 2009, 22.)

Johtajat näkivät myös, että siirtyminen taka-alalle olisi yhteistyön toteutuksen kannalta merkittävää. Sillä kun toiminta lähtee omasta halusta, se toimii paremmin kuin valmiiksi annetut ohjeet.

PKJ2 *Mä koko ajan yritän päästä taka-alalle. Koska mun mielestä semmonen päältä annettu ei koskaan toimi. Ihmisten pitäis itse hoksata ja haluta asioita. Et tietysti mä rekrytoinneilla yritän saada sellaisia, jotka haluaa sen tyyppistä pedagogiikkaa ja tän porukan mielestä jonka kans täällä asioita pohditaan on hyvä. Mutta en mä missään nimessä haluaisi olla sellanen määräävä ja niin kun suunnan päättäjä*

Fonsen & Parrila (2016, 31) nostavat myös esiin johtajan vastuun ja luottamuksen jakajana. Tällöin sitoutuminen yhteisiin toimintatapoihin on syvempää, sillä työ nähdään yhteisenä tehtävänä, eikä päältä annettuna ohjeena toimia.

Päiväkodin johtajat nostivat haastattelussa esiin myös yhteistyöparin merkityksen esimiestasolla. Molemmat päiväkodin johtajat kokivat, että koulun puolelta olisi tärkeää saada työpariksi rehtori, joka on pysyvä ja jonka kanssa yhteistyö olisi syvällisempää.

PKJ2 *Et semmonen työparin puuttuminen koulun puolelta. Sitä reksiä joka olis ja pysyis nii olis hyvä.*

PKJ1: *Sitte tietysti enemmän pitäis olla mitä tällä hetkellä on sitä päiväkodinjohtaja rehtori tason yhteistyötä. Et jonkun verran meillä on yhteisiä koulutuksia ja tämmösiä keskustelujuttuja ja ihan hyvä periaatteessa siis hyvä yhteistyö tuon naapurikoulun rehtorin kanssa. Et kyllä me sähköpostilla viestitellään ja niin ku sillai koen ihan positiivisiksi sen suhtautumisen. Mutta tuota ehkä niin ku enemmänkin vois olla sitä yhteistyötä.*

Fonsen (2014, 102) tuo esiin väitöskirjassaan päiväkodin johtajan monet työtehtävät. Päiväkodin johtajan työhön kuuluu paljon erilaisia hallinnollisia tehtäviä: talous- ja toimistotyöt, erilaisten työryhmien vetäminen ja niihin osallistuminen sekä resurssipulan hoitaminen, mitkä vievät paljon johtajan aikaa. Työtehtävät ovat monipuolisia ja vievät paljon aikaa, mutta ennen kaikkea päiväkodin johtajan työ nähdään yhteistyönä eri toimijoiden ja henkilöstön kanssa.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia vaatimuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyö asettaa kasvatusyhteisölle ja millaisena päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin rooli koetaan tässä yhteistyössä. Tutkimustulokset osoittavat, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyö asettaa haasteita koko kasvatusyhteisölle eikä sen järjestäminen aina ole ongelmaton toimintaa.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön suurimmaksi vaatimukseksi haastatteluissa nousi työntekijöiden oma asenne ja motivaatio yhteistyötä kohtaan. Haastateltavat nostivat esiin, että toiminnan laatuun vaikuttaa aina se porukka, joka sitä toteuttaa. Mikäli heillä ei ole motivaatioita esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kohtaan, ei sen toteutus ole kovin laadukasta. Motivaation katsotaankin määrittävän ihmisen tavan käyttää voimavarojaan asioiden hoitamiseen. Mikäli ihmisellä on korkea motivaatio toimintaa kohtaan, hän työskentelee ahkerammin saavuttaakseen halutut tavoitteet ja päämäärät kuin ihminen, jolla asiaa kohtaan ei ole motivaatioita. Motivaatio vaihtelee eri tilanteissa. Jokainen ihminen sitoutuu elämänsä aikana eri tavalla eri osa-alueisiin. Osalla motivaatio on suuntautunut vahvasti työhön ja sen kehittämiseen, kun taas osalla motivaatio on korkeampi esimerkiksi harrastuksiin. (Honka & Ruohotie 1999, 13–14; Niermeyer & Seyffert 2004, 9.) Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kannalta onkin merkittävää, että jokainen toimija on korkeasti motivoitunut työtään kohtaan, ja jokaisella on halu kehittää niin itseään kuin koko työyhteisöä.

Miten kasvatusyhteisöissä henkilöstön motivaatiota esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kohtaan voidaan lisätä, jos sitä ei ole? Tämä on haastava kysymys, sillä motivaatio ei synny itsestään. Tietämyksen lisääminen eri ammattiryhmien välillä voi olla yksi ratkaisu. Kun työntekijä tietää, mitä häneltä odotetaan ja millaisilla menetelmillä hän pääsee haluttuun lopputulokseen, kokee hän työn tekonsa mielekkäämpänä, kun työntekijä, joka ei tiedä, mitä häneltä odotetaan. Lisäksi tieto siitä, miten toiminta saavutetaan, helpottaa aloittelevia työntekijöitä pääsemään vauhtiin omassa

työssään. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä tietoisuutta voidaankin lisätä muun muassa vieraillemalla toisten työpaikoilla ja seurailemalla, mitä toinen osapuoli tekee omassa työssään.

Toinen merkittävä asia, joka määrittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä on opetussuunnitelma, joka ohjaa opettajien toimintaa heidän työssään. Haastatteluissa ilmeni, että opetussuunnitelma velvoittaa opettajia tekemään yhteistyötä, minkä vuoksi sitä tulee tehdä. Suurempi painotus osallistua ja kehittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tuli kuitenkin esiopetuksen ja päiväkodin johtajien puolelta. Yksi syy tälle voi olla opetussuunnitelman ja esiopetussuunnitelman erilaiset painotukset yhteistyöstä. Opetussuunnitelman perusteet painottavat koulun sisäistä yhteistyötä toisten luokkien kanssa. Tärkeää on myös koulun ulkopuolinen yhteistyö, jota tulisi järjestää monien eri toimijoiden kanssa, kuten liikunta- ja kulttuuritahojen sekä varhaiskasvatuksen kanssa. (POPS 2014, 36.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhteistyö nähdään tärkeänä juuri siirtymävaiheessa päiväkodista kouluun, jolloin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyö nähdään merkittävänä. Lisäksi yhteistyö muun muassa sosiaalihuollon kanssa on tärkeässä asemassa esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. (EOPS 2014, 24.)

Opetussuunnitelman lisäksi merkittävänä asiana nähtiin erilaiset toimintaohjeet, jotka auttavat toteuttamaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Yksiköissä oli käytössä koko lukuvuoden mittaisia vuosikelloja, joihin on kirjattu, koska yhteistoimintaa tulee tehdä ja kuka toiminnan aloituksesta vastaa. Osalla yksiköistä oli puolestaan lukukauden mittaisia toimintaohjeita, joissa oli määritelty yhteistoiminnan toteutuksesta. Myös lukujärjestys mainittiin merkittävänä asiana, kun halutaan varmistaa, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyö toteutuu. Lukujärjestys ohjaakin toimintaa alakoulussa. Siihen on merkitty oppitunnit, ja koska oppilaat ovat koulussa. Haastatteluissa nousi usein esiin, että juuri alkuopetuksen puolelta erilaiset aikataululliset ongelmat nähtiin haastavana. Jos esi- ja alkuopetuksen yhteistyö olisikin kirjattuna lukujärjestykseen, sen toteutuminen voisikin olla todennäköisempää.

Erilaiset käytännön työhön liittyvät haasteet nähtiin myös vaatimuksena esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle. Aikataululliset haasteet nostettiin isoimmaksi syyksi sille, miksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä on vaikeaa toteuttaa usein. Opetussuunnitelmassa on määritelty erilaisia tavoitteita, mitä koulujen tulee käsitellä oppilaidensa kanssa ja näiden tavoitteiden toteutukseen nähtiin kuluvan paljon aikaa. Yksi yhteistyöpari toi esiin oman ratkaisunsa asialle. He olivat yhdessä sopineet, mitä asioita yhteistyössä käsitellään. Nämä asiat ovat opetussuunnitelmasta nostettuja tavoitteita. Kun asiat on käsitelty yhteistyössä esiopetuksen kanssa, niitä ei tarvitse enää luokan kanssa ottaa esiin. Toinen käytännön haaste oli yksiköiden sijainnit toisiinsa nähden. Haastatteluissa ilmeni, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutus on helpompaa, mikäli

osapuolet ovat saman rakennuksen tai pihapiirin alaisuudessa. Tällöin matkoihin ei kulu aikaa. Haastatteluissa kuitenkin kävi ilmi, että sijaintiin liittyviä haasteita ei nähty kovin suurina esteinä toteuttaa yhteistyötä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön osallistuu niin esi- ja alkuopettajat kuin päiväkodin johtajat ja koulun rehtoritkin. Mikäli yhteistyötahot sijaitsevat kaukana toisistaan on ensiarvoisen tärkeää muodostaa aikaa kasvokkain tapahtuvalle vuorovaikutukselle, muun muassa luomalla yhteinen kehittämisryhmä, johon osallistuvat niin opettajat, päiväkodinjohtaja kuin rehtorikin. (Rajakaltio 2011, 141.) Myös lapsiryhmien suuret koot nostettiin haastatteluissa esiin. Lapsien kasvava määrä aiheuttaa organisoinnille haasteen. Voisiko tässä tilanteessa muodostaa erilaisia yhteistyöpareja? Tarvitseeko kaikkien esikoululaisten, ykkösluokkalaisten ja kakkosluokkalaisten toimia yhdessä?

Esi- ja alkuopettajille vaatimuksena ja samalla voimavarana nähtiin tiimityö ja yhteisopettajuus. Varhaiskasvatuksessa työtä tehdäänkin moniammatillisissa tiimeissä. Näissä tiimeissä työntekijät sopivat lapsen oppimista tukevista peruseriaatteista, kuten työskentelytavoista ja oppimisympäristöstä. Tämä edellyttää vastavuoroisia keskusteluja ammattilaisten keskuudessa. (Kupila 2012, 302.) Yhteiset keskustelut ja suunnittelu nähtiinkin yhtenä merkittävänä asiana esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Opettajat pääsevät oppimaan toinen toisestaan ja jokainen pääsee hyödyntämään omaa osaamistaan ja samalla oppimaan toisen osaamisesta. Tämä edellyttää myös luottamusta toista kohtaan, mikä nähtiin haastatteluissa välillä myös haastavana asiana opettajien keskuudessa. Ei voida ajatella ”minun lapset” periaatteella, vaan tulee nähdä kokonaisuus, ja osattava havainnoida kokonaisuutta. Samalla saa arvokasta tietoa toisen ammattilaisen näkökulmasta, kun havaintoja tehdään yhdessä ja niitä jaetaan suunnittelun yhteydessä keskenään. Tiimityö onkin varhaiskasvatuksessa toimintatapa, kun taas peruskoulussa, se on vasta nuori suuntaus. Huomion arvoista on, että omaa osaamistaan ja ideoita halutaan jakaa myös toisille työntekijöille. Tähän varmasti osin vaikuttaa koko yhteiskunnan muutos, esimerkiksi sosiaalisessa mediassa (mm. Alakoulun aarreaitta ja Varhaiskasvatuksen materiaalipankki) jaetaan omia ideoita toisille opettajille ja omasta osaamisesta ollaan ylpeitä.

Varhaiskasvatuksen puolelta nousi esiin arvostus toisen tekemää työtä kohtaan. Esiopettajat kokivat, että koulun puolella ei aina arvosteta sitä, mitä päiväkodissa tehdään. Varhaiskasvatushenkilöstö on hyvin koulutettua. Heidän koulutustaustansa perustuvat huolenpitoon, kasvatukseen ja opetukseen. Yhteistyötä tehdään moniammatillisissa tiimeissä, joissa osaamista jaetaan ja perustellaan kaiken aikaa. Varhaiskasvatushenkilöstön työ onkin hyvin yhteisöllistä toimintaa, jossa vertaisoppiminen on kaiken aikaa läsnä. (Happo, Määttä & Uusiautti 2013, 274, 279.) Luokanopettajilla työ on vielä hyvin yksilökeskeistä. Osa opettajista käyttää yhteisopettajuutta yhtenä opetuksen menetelmänä, mutta omasta luokasta vastataan yksin.

Päiväkodissa puolestaan ryhmästä vastaa parhaimmillaan kolme tai jopa neljä aikuista. Vastuuta jaetaan enemmän kuin koulun puolella. Molemmat opettajaryhmät ovat kuitenkin korkeasti koulutettuja, mutta työn toteutus eroaa toisistaan välillä suurestikin. Toisen ammattiryhmän työhön tutustuminen voisikin lisätä tietoisuutta ja arvostusta toisen tekemää työtä kohtaan.

Tutkimuksessa selvitettiin myös päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolia esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Tulosoissa haastattelut käsiteltiin esi- ja alkuopettajien näkökulmasta sekä päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin näkökulmasta. Seuraavaksi vertailen näiden kahden ammattiryhmän antamia vastauksia toisiinsa.

Esi- ja alkuopettajat sekä päiväkodin johtajat ja koulun rehtori nostivat kaikki esiin päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin antaman tuen ja kannustuksen merkittävänä asiana esi- ja alkuopetuksen yhteistyön onnistumisessa. Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin mukana olo toiminnassa nähtiin tärkeänä. Heidän työn kuvaan kuuluukin olla oman työyhteisön tukija, sekä olla läsnä erilaisissa projekteissa (Heikka 2016, 57; Vulkko 2007, 107).

Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin valta-asema nousi myös esiin haastatteluissa. Mikäli he eivät koe yhteistyötä merkittävänä, eivätkä anna lupaa sen toteutukselle, opettajilla ei ole valtuuksia sitä toteuttaa. Päiväkodin johtajat ja koulun rehtori myös toivat esiin oman mallin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutuksessa. Mikäli he eivät itse koe asiaa, merkittävänä, eivät he voi odottaa sitä myöskään opettajilta. Haastattelujen pohjalta voidaankin todeta, että sekä päiväkodin johtaja että koulun rehtori ovat arvokkaassa asemassa, kun omaan kasvatusyhteisöä halutaan kehittää. Ilman heidän antamaa vahvistusta asialle, sitä ei voida olettaa tapahtuvan.

Haastatteluissa nousi esiin myös ristiriitaisuuksia päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolista esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Esi- ja alkuopettajat toivoivat päiväkodin johtajalta ja koulun rehtorilta suurempaa panostusta yhteistyötä kohtaan, kun taas päiväkodin johtajat ja koulun rehtori itse kokivat halua siirtyä taka-alalle toiminnassa. Huomion arvoista on, että johtajan ja rehtorin suurempaa osallistumista toivottiin erityisesti yksiköistä, joissa yhteistyön toteutus on vielä kovin vähäistä. Rehtori ja päiväkodin johtaja, joiden yksiköissä toiminnan toteutus on jo viikoittaista, toivat esiin halun siirtyä taka-alalle. Näiden asioiden kautta, voidaankin todeta, että johtajalta ja rehtorilta odotetaan suurempaa osallistumista ja kannustusta toiminnan toteutukseen, kun toiminta on vielä vähäistä. Kun asiat, jo toimivat työyhteisössä sekä päiväkodin johtaja että koulun rehtori voivat siirtyä taka-alalle, sillä esi- ja alkuopettajilla on jo tietoa ja osaamista toteuttaa toimintaa ilman johtajan ja rehtorin jatkuvaa läsnäoloa.

Toinen ristiriitaisuus, joka nousi haastatteluista esiin koski päiväkodin johtajaan ja koulun rehtoriin kohdistuvia odotuksia. Esiopettajat nostivat esiin toiveen, että päiväkodin johtajat osallistuisivat vielä enemmän esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutukseen. Rehtoreilta puolestaan

ei odotettu isompaa panostusta osallistumiseen. Rehtori itse sekä alkuopettajat, kokivat, että rehtoreilla on jo valmiiksi niin paljon töitä, että he joutuvat delegoimaan työtään opettajille, jotka toteuttavat itsenäisesti ja toisten opettajien kanssa toimintaa. Kouluissa opettajat toimivatkin autonomisesti ja kehittävät opetussuunnitelman sisällä omaa toimintaansa itse katsomallaan tavalla (Huusko ym. 2007, 123). Tämä yhteistyö on luottamussuhde, jonka lähtökohtana on luottaa opettajan ammattitaitoon. (Pokka 2014, 48–50.) Varhaiskasvatuksessa puolestaan päiväkodin johtaja toimii kiinteässä vuorovaikutussuhteessa lastentarhanopettajien kanssa. He yhdessä suunnittelevat ja luovat strategisia linjoja toiminnalle. Päiväkodin johtajan isona roolina onkin tukea lastentarhanopettajia heidän työssään. (Heikka 2016, 57.)

Päiväkodin johtajat korostivat myös työparin merkitystä esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Haastatteluista ilmeni, että pysyvän työparin puuttuminen nähtiin haastavana varhaiskasvatuksen puolella. Lisäksi monipuolisempia yhteisiä keskusteluja esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutuksesta kaivattiin. Yksi syy päiväkodin johtajien kokemalle tunteelle voi olla heidän työnsä erilaisuus. Päiväkodinjohtajat ovat yleensä myös toimineet jossain vaiheessa lastentarhanopettajina, jotka tekevät työtä kiinteässä yhteistyössä toisten kasvattajien kanssa omissa tiimeissään. Johtajan asemassa heillä ei omaa tiimiä enää ole, mutta kokemus yhteistyön vahvuudesta on jäänyt taustalle vaikuttamaan. Rehtorit puolestaan ovat usein toimineet ensin luokanopettajina, joiden työtä kuvaa autonomia. Työ tehdään yksin, oman luokan kanssa. Kun kaksi eri työtaustoilta tulevaa ammattiryhmää kohtaavat, ei aina ymmärrys toisen tarpeista ole esillä. Heidän tulisikin ottaa puheeksi keskenään, mitä he toiselta osapuolelta odottavat ja yhdessä sopia, miten asioiden kanssa edetään. Sillä yhteistyö myös esimiestasolla on tärkeää monipuolisen osaamisen jakamisessa.

Kaiken kaikkiaan esi- ja alkuopettajilla sekä päiväkodin johtajilla ja koulun rehtorilla oli hyvin samansuuntaiset kokemukset ja käsitykset päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin roolista esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Tutkimukseen osallistuneissa kasvatusyhteisöissä voidaankin ajatella toimivan hyvin esimies-alainen suhde. Molemmat osapuolet tiedostavat toistensa odotuksia työtä kohtaan. Tärkeää on kuitenkin huomioida, että osapuolten välillä on oltava myös vuorovaikutusta, sillä pelkät ajatukset ja pohdinnat voivat pitkällä tähtäimellä heikentää yhteisön toimintaa.

6.1.1 Mitä tulee huomioida, kun lähdetään kehittämään esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä?

Seuraavaksi esittelen tutkimuksen pohjalta esiin nousseita asioita, joiden huomioiminen auttaa suunnittelemaan ja kehittämään esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Tavoitteena on muodostaa

ohjenuora, jonka kohdat auttavat yksiköitä keskustelemaan ja muokkaamaan omaa toimintaansa kohti monipuolista esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Kasvatusyhteisöjen järjestämä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö poikkeaa toisistaan vielä paljon, vaikka asia on ollut esillä jo useamman vuoden. Yhtenäisyys esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurissa auttaa luomaan laadukkaan ja monipuolisen esi- ja alkuopetuksen yhteistyön järjestelmän yhteiskuntaamme.

1. Esi- ja alkuopetuksen toimintatapojen kirjaaminen ylös.

Yhteistyö tahojen on hyvä kirjata ylös, joko lukukausittain tai lukuvuosittain, mitä ja milloin he aikovat tehdä esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Myös yhtenäisen opetussuunnitelman laatiminen helpottaa toiminnan toteutusta, kun opetussuunnitelmaan kirjataan ylös yhteisesti käsiteltävät asiat. Tämä toimintatapa helpottaa myös aikataulujen yhteen sovittamista.

2. Käytännön järjestelyt kuntoon.

Yhteistyötahoissa tulee ottaa puheeksi erilaiset käytännön luomat haasteet, kuten aikataululliset ongelmat, sijaintiin liittyvät haasteet sekä ryhmien koko. Kun asioista keskustellaan ja niihin voidaan yhdessä ratkaisuja, ne eivät muodosta enää estettä toteuttaa yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä. Uusien oppimisympäristöjen muokkaaminen tuleekin nähdä mahdollisuutena, mikä lisää erilaisten oppijoiden huomioonottoa.

3. Tiimityöstä ja yhteisopettajuudesta tulee keskustella.

Yhteistyötahoissa tulee käydä keskustelua siitä, millaista tiimityötä yksiköt haluavat toteuttaa. Yhteisen suunnitteluajan löytäminen kaikille osapuolille on tärkeää. Lisäksi on hyvä esitellä erilaisia tapoja toteuttaa yhteisopettajuutta, ja samalla tuoda esiin sen positiiviset vaikutukset niin opettajiin kuin lapsiin.

4. Asenteen ja motivaation merkityksen korostaminen.

Opettajien omalla asenteella ja motivaatiolla on suuri merkitys, kun halutaan kehittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Yksiköissä tulisikin järjestää aikaa keskusteluille, joissa on mahdollisuus purkaa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Kun asioita pääsee jakamaan toisten kanssa, tieto lisääntyy, jolloin kokemus työn luonteestakin voi muuttua. Kun työ koetaan mielekkäänä, motivaatio kasvaa.

5. Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin tuella ja kannustuksella on suuri vaikutus esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä.

Päiväkodin johtajan ja koulun rehtorin tulee omalla esimerkillään osoittaa, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutus on tärkeää. Lisäksi heidän tulee tukea ja kannustaa omia opettajiaan yhteistyön toteutuksessa. Heidän mukana olonsa suunnittelussa on tärkeää, mutta opettajilla on myös vastuu toteuttaa toimintaa itsenäisesti.

6.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessa pyritään tekemään eettisesti perusteltuja ratkaisuja (Hirsjärvi ym. 2006, 26). Tutkimukseen osallistujia tulee kunnioittaa sekä heidän puheitaan tulee arvostaa ja esittää ne sanatarkasti, vääristelemättä niitä (Nikander 2010, 439). Tutkimuksessani olen kunnioittanut haastateltavien puheita nauhoittamalla sekä litteroimalla nauhoitukset. Haastateltavat saivat itse valita paikan, jossa haastattelu tapahtui, jotta he kokevat olonsa mahdollisimman turvalliseksi haastattelutilanteessa.

Tutkimukselle on asetettu myös eettisiä periaatteita. Tutkimuksessa tulee noudattaa tutkittavien itsemääräämisoikeutta, yksityisyyttä ja tietosuoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Huomioin jokaisen haastateltavan itsemääräämisoikeutta jo haastateltavia valittaessa. Jokainen osallistuja sai itse vapaaehtoisesti osallistua tutkimukseeni. Haastateltavien yksityisyyttä on suojeltu, eivätkä heidän nimensä tai työpaikkansa tule ilmi, missään tutkimuksen kohdassa. Lisäksi tutkimuksen valmistuttua nauhoitukset hävitettiin. Tutkimukseen osallistujilta tulee hankkia suostumus (Hirsjärvi ym. 2006, 26 – 27). Tutkimukseeni osallistuneilla oli vapaus myös kieltäytyä osallistumasta. Pyynnöt lähetin sähköpostilla, jossa kerroin tutkimukseni lähtökohdat, toimintatavat ja osallistujien anonyymiyden säilymisestä läpi tutkimuksen. Tällöin he saivat tarkkaa tietoa tutkimuksestani, minkä pohjalta saivat tehdä päätöksen osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on kirjannut hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdat, joita olen noudattanut omassa tutkimuksessani. Olen kuvannut tutkimuksen jokaisen vaiheen tarkasti ja rehellisesti. Lisäksi olen pyrkinyt siihen, että lukija pystyy seuraamaan tarkasti koko prosessini kulkua, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2006; 28, 217 ; Kuula & Tiitinen 2011, 451).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden voidaan ajatella koostuvan neljästä eri osa-alueesta, joita voidaan eri teoksissa kuvailla eri käsittein. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt Tuomi & Sarajärven (2009, 136–137) muodostamaa taulukkoa luotettavuuden eri osa-alueista. Olen valinnut taulukosta tämän tutkimuksen kannalta käytetyimmät osa-alueet, jotka ovat tutkimuksen uskottavuus, siirrettävyys, luotettavuus sekä vahvistettavuuden.

Uskottavuus nähdään toteutuvan tutkimuksessa, kun tutkittavien ääni tuodaan esiin analyysivaiheessa (Virtanen 2006, 200). Tulososiossa tuonkin vahvasti esiin tutkittavien äänet. Aineistoa analysoidessa olen kerännyt haastatteluista vahvistuksia näkemyksilleni ja näin tuon

esiin, että aineistosta esiin nostamani asiat ovat peräisin haastatteluista. Siirrettävyys laadullisessa tutkimuksessa merkitsee tutkimustulosten käytettävyyttä tutkittavaan aiheeseen eri tilanteissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–137). Laadullisessa tutkimuksessa tulosten siirtäminen suoraan toiseen kontekstiin ei ole tutkimuksen lähtökohtana. Tutkimuksen tulokset olen pyrkinyt tuomaan esiin mahdollisimman selkeästi, että niin, että niitä voidaan hyödyntää muissa tutkimuksissa, jotka koskevat esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Kolmas osa-alue on tutkimuksen luotettavuus, jota pyritään vahvistamaan huomioimalla mahdolliset ennustamattomat tekijät tutkimuksen kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–137). Tutkimukseen osallistui lähtökohdiltaan kolme erilaista yhteistyöparia. Pyrkimyksenä oli saada mukaan jokaisesta yhteistyöparista vähintään kaksi haastateltavaa, oli sitten kyseessä päiväkodin johtaja, koulun rehtori, esi- tai alkuopettaja. Haastateltavaksi sain ainoastaan yhden rehtorin, mikä on saattanut vaikuttaa tuloksiin rehtorin näkökulmasta. Lisäksi haastatteluun osallistui työkokemukseltaan erilaisia opettajia. Osa oli työskennellyt jo pitkään esi- ja alkuopetuksen parissa, kun taas osalla työkokemusta tältä saralta oli hyvin vähän. En valikoinut tutkimukseen opettajia, jotka ovat toimineet esi- ja alkuopetuksessa pitkään tai päinvastoin hyvin lyhyen ajan. Koen, että heterogeenisyys tässä asiassa luo monipuolisempaa kuvaa siitä, miten opettajat kokevat esi- ja alkuopetuksen yhteistyön. Tämän kaltaiset valikoitumiset saattavatkin aiheuttaa muutoksia tutkimustuloksiin. Viimeinen osa-alue laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on vahvistettavuus. Tällä tarkoitetaan muun muassa saman aiheen toisten tutkimusten ja tämän tutkimuksen tulosten antamaa tukea toisilleen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–137.) Lisäksi toisten tutkijoiden saamia tuloksia tulee kunnioittaa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Toisten tutkijoiden tutkimuksia olen kunnioittanut ja peilannut heidän saamiaan tuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin ja pyrkinyt luomaan keskustelua eri tutkimustulosten välille vääristelemättä kumpaakaan osapuolta. Tutkimuksen kannalta samankaltaisia tuloksia on saanut muun muassa Santtila (2017) selvittäessään, millaisia haasteita esi- ja alkuopetuksen yhteistyö aiheuttaa kasvatushenkilöstölle. Myös Haring (2003) tuo väitöskirjassaan esiin samankaltaisia asioita esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä hankaloittavista asioista kuin tämä tutkimus on selvittänyt. Rajakaltion (2011) väitöskirja puolestaan nostaa esiin jaetun johtajuuden ja tiimityön merkityksen, kun lähdetään kehittämään ja hakemaan muutoksia kouluorganisaatiolle. Näiden tutkimusten pohjalta tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat osin yleistettävissä myös koskemaan suurempaa joukkoa.

6.3 *Jatkotutkimusideoita*

Tutkimuksessa käsiteltiin esi- ja alkuopettajien sekä päiväkodin johtajien ja koulun rehtorien käsityksiä ja kokemuksia. He ovat koulun ja päiväkodin kentällä toimijoita, jotka mahdollistavat toiminnan. Uuden opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) ja varhaiskasvatussuunnitelman (VASU 2016) mukaan vanhemmat ja lapset tulee ottaa mukaan toiminnan suunnitteluun. Jatkotutkimus ideana voisikin olla vanhempien ja lasten näkökulma esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön. Miten he kokevat esi- ja alkuopetuksen yhteistyön? Onko sillä merkitystä lapsen elämässä? Helpottaako yhteistyö lapsen koulun siirtymää? Millaista yhteistyötä lapset haluaisivat?

Haastattelut tutkimusmenetelmänä antavat tietoa haastateltavien näkökulmasta. Koska esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä on tutkittu paljon, voisi myös menetelmän vaihto avartaa näkökulmia. Esimerkiksi havainnoimalla yksiköitä esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä toteuttaessa, voisi saada mielenkiintoista informaatiota aiheesta. Lisäksi olisi mahdollisuus vertailla toteutuuko opettajien kuvailevat asiat myös havainnoinnissa, vai onko niin, että opettajien kokemat asiat eivät ilmene itse toimintaa seurattaessa.

7 LÄHTEET

Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylä: University Printing House.

Ahonen, S. 1994 Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2.painos. Juva: WSOY

Brotherus, A., Kopisto, K. & Paavola, H. 2011. Joustava esi- ja alkuopetus monikulttuurisissa toimintaympäristöissä – avauksia tutkimuksellisen kehittämistoiminnan ajatteluun. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.) Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen. Helsinki: Ainedidaktisia tutkimuksia, 23–36.

Davies, B. & Davies B.J. 2009. Strategic leadership. Teoksessa B. Davies (toim.) The essentials of school leadership. 2.painos. Iso-Britannia: Padstow, 13–52.

Dockett, S. & Perry, B. 2007. Transitions to school: Perceptions, Expectations and Experiences. Sydney, NSW: University of New South Wales Press.

Einarsdottir, J. 2007. Children`s voices on the transition from preschool to primary school. toim. H. Fabian & A-W. Dunlop. Informing transitions in the early years: Research, policy and practice. Berkshire: Open University Press.74–91.

Einarsdottir, J. 2006. From Pre-school to Primary School: When different contexts meet. Scandinavian Journal of Educational Research. 50 (2), 165–184.

Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. 4.painos. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.

Eskola, J. & Vastamäki J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet EOPS. 2014. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
Luettu 27.11.2017.

Fonsen, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampere: University Press

Fonsen, E. & Parrila, S. 2016a. Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–21.

Fonsen, E. & Parrila, S. 2016b.. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–41.

Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Vaajakoski: Gummerus.

Gröhn, T. 1992 Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.

Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. How do Early Childhood Education Teachers Perceive Their Expertise? A Qualitative Study of Child Care Providers in Lapland, Finland. New York: Early Childhood education Journal <https://search-proquest-com.helios.uta.fi/docview/1355329244?pq-origsite=summon> Luettu 1.12.2017.

- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hartikainen, T., Kauppinen, T. & Sairanen, A-L. 2002. Yhteistyötä lapsen parhaaksi Nojanmaassa. Teoksessa A. Niikko. (toim.) Esiopetusta linnan liepeillä. Joensuu: Gummerus, 109–115.
- Hartikainen, T. & Luostarinen, H. 1999. Vuosiluokkiin sitomaton opetus Nojanmaassa. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen. (toim) Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä: Yliopistopaino, 104–117.
- Heikka, J. 2016. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–57.
- Heikkilä, J. & Hollo, H. 1996. Hämeenlinnan kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön nykypäivää. Pro gradu -tutkielma. University of Tampere.
- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi ja verkostokoulu. Tampere: Tammer-Paino.
- Hella, E. 2003. Fenomenografia uskonnonpedagogisessa tutkimuksessa. Teologinen aikakauskirja 108 (4), 310–322.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12.painos. Helsinki: Tammi
- Honka, J. & Ruohotie, P. 1999. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Huusko, J. 2007. Työpaikkana tiimi. Miten tiimi kasvaa vastuuseen? Helsinki: Edita.
- Huusko, M & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu - yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Turku: Painosalama.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Johnson, P. & Pennanen, A. 2007. Suomalaisen koulun johtamista arvostetaan. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–23.
- Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: OPINPAJAN KIRJA
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2012. Eheä kasvunpolku -haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 77–108.
- Karila, K. 2000. Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen (toim.) Omat esiopetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki: Tammi, 99–147.
- Katzenbach, J.R. & Smith, D. K. 1998. 5.painos. Tiimit ja tuloksekas yritys. Porvoo:WSOY.
- Kaukkila, M. & Kähkönen, M. 2009. Sukupuolen merkitys johtajuuteen naisrehtorin näkökulmasta. Teoksessa K. Huhtanen & S. Keskinen (toim.) Rehtorius peliäkö? Helsinki: OKKA, 30–49.
- Kemppinen, S. 2009. Rehtoriksi ryhtyminen ja rehtorina toimiminen. Teoksessa K. Huhtanen & S. Keskinen (toim.) Rehtorius peliäkö? Helsinki: OKKA, 17–29.
- Kiesiläinen, L. 2004. 2.painos. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisöissä. Tallinna: Arator
- Kivimäki, M. 2015. Joustava esi- ja alkuopetus ammattilaispuheen diskursiivisissa kehyksissä. Pro gardu -tutkielma. Tampere: Kasvatustieteiden yksikkö.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

Koponen, H., Lönnroth, M. & Pylväläinen, T. 1999. Leppäkorven esi-kakkoskokeilu. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.) Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylä: Yliopistopaino, 87–96.

Korhonen, R. 1999. Mitä on esiopetus? Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Kasvatustieteiden tiedekunta, 13–28.

Kuusinen, K-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. 4.painos. Juva. WSOY, 192–224.

Kupila, P. 2012. 2.painos Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 300–311.

Lerkanen, M-K. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen-kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus, 27–36.

Marton, F. 1986. Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21 (3), 28–49.

Merisuo-Storm, M. 2005. Koulutulokas. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen. (toim.) Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turku: Painosalama, 167–181.

Mustonen, K. 2007. Määräysten ja ohjeiden välittäjästä koulun kehittäjäksi. Rehtorin tehtävät, niiden ajallinen laajentuminen ja tulevaisuudennäkymät. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä:PS-kustannus, 53–72.

Niermeyer, R. & Seyffert, M. 2004. Motivaatio. Helsinki: Oy Rastor Ab.

Niikko, A. 2006. Finnish daycare: Caring, Education, and Instruction. Teoksessa J. Einarsdottir & J.T. Wagner (toim.) Nordic Childhoods and Early Education. Greenwich: Connecticut, 133–158.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
[Luettu 29.11.2017.](#)

Pirnes, U. 1994. Itsejohtoiset tiimit tulevat: rakenteet ja johtajuuden olemus muuttuu. Yritystalous nro4. (1999)

Pokka, A. 2014. Huippuluokka. Miten suomalaista koulua johdetaan? Helsinki: Premedia

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Grano.

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere: Tampere University Press.

Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särmät. Helsinki: Talentum.

Ruusuvuori, J. & Tiittula L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Haastattelu. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Luettu 6.5.2017.)

Santtila, J. 2017. Esi- ja alkuopettajien yhteistyö. Kasvattajayhteisöt esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Kasvatustieteiden yksikkö.

Tiihonen, E. 1994. Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaa. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti

oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 23–28.

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

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012 <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje> Luettu 15.12.2017

Toiminnanohjaus.

http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen_neuropsykologinen_arvio/toiminnanohjaus/Sivut/default.aspx Luettu 25.11.2017.

Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren. (toim.) Reflections on phenomenography. Towards a Methodology? Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Vakkuri, A. 1997. Tiimityö: käytännön opas. Helsinki:Hakapaino.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf , Luettu 20.12.2017.

Vienola, V. 2002. Opettajien, vanhempien ja lasten kokemuksia esikoulun ja koulun yhteistyöstä. Teoksessa A. Niikko. (toim.) Esiopetusta linnan liepeillä. Joensuu: Savonlinna yliopisto, 116–137.

Vilppo, L. 1999. Työpajatoimintaa päiväkodin ja koulun yhteistyönä. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiuhonen (toim.) Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylä: Yliopistopaino, 59–68.

Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelman opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/141692_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa.PDF (Luettu 28.11.2017)

Vulkko, E. 2007. Päätöksenteko osana koulun johtamista. Opettajien kollegiaalisuutta etsimässä. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–127.

Vuokko, K. 2004. Loppujen lopuksi yllättävän tasapainoinen ryhmä. Tutkimus esi- ja alkuopetuksen toteutumisesta eräässä yhdysluokassa. Pro gradu. Tampereen yliopisto.

Haastattelun runko

Esi- ja alkuopettajat

Kokemukset ja syyt yhteistyölle

Millainen kokemus/kokemuksia sinulla on esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä?

Kuka vastaa yhteistyöstänne?

Oma rooli ja ajatukset yhteistyöstä

Haluaisitko itse vaikuttaa yhteistyön toteutukseen? Miksi? Miksi et?

Mitä ajattelet yhteistyön vaikutuksista (lapsiin, aikuisiin)?

Miksi teillä on yhteistyötä?

Koetko yhteistyön tärkeänä? Miksi/Miksi et?

Yhteistyön toteutus

Mitä hyvää ja huonoa esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä näät?

Mitkä ovat yhteistyön mahdollisuudet?

Onko esi- ja alkuopetuksen yhteistyö muuttunut urasi aikana? Miten?

Millaiseksi kuvailisit hyvän yhteistyön?

Entä haasteet?

Johtajan rooli

Onko johtajanne mukana yhteistyössä? Miten?

Haluaisitko hänen osallistuvan enemmän/ vähemmän yhteistyöhön? (Miten?)

Päiväkodin johtajat ja koulun rehtorit

Kokemukset ja syyt yhteistyölle

Millainen kokemus/kokemuksia sinulla on esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä?

Kuka vastaa yhteistyöstänne?

Oma rooli ja ajatukset yhteistyöstä

Mitä ajattelet yhteistyön vaikutuksista (lapsiin, aikuisiin)?

Koetko yhteistyön tärkeänä? Miksi/Miksi et?

Miksi teillä on yhteistyötä?

Yhteistyön toteutus

Mitä hyvää ja huonoa esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä näät?

Mitkä ovat yhteistyön mahdollisuudet?

Entä haasteet?

Onko esi- ja alkuopetuksen yhteistyö muuttunut urasi aikana? Miten?

Millaiseksi kuvailisit hyvän yhteistyön?

Oma roolisi tarkemmin

Millaisena näät oman roolisi yhteistyössänne?

Haluaisitko osallistua enemmän/vähemmän yhteistyöhön? Miksi?