

TAMPEREEN YLIOPISTO

ONNISTUMISIA JA ENNAKKOLUULOJA

Alkuopettajien näkemyksiä esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä
Hämeenlinnassa

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
ELINA HOLOPAINEN
KATRI KIVINEN

Kevät 2007

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

ELINA HOLOPAINEN & KATRI KIVINEN: Onnistumisia ja ennakkoluuloja. Alkuopettajien näkemyksiä esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä Hämeenlinnassa.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 56 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2007

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää Hämeenlinnan luokanopettajien näkemyksiä ja asenteita esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä kohtaan. Toteutimme tutkimuksen kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Tutkimusmenetelmänä käytimme lomakekyselyä sekä avointa yksilöhaastattelua. Keräsimme lomakeaineiston tammi-helmikuussa 2006 ja haastattelumateriaalin huhti-kesäkuussa 2006. Tutkimuksen lomakekyselyyn vastasi viisi alkuopettajaa ja heistä kolme osallistui yksilöhaastatteluun. Lisäksi haastattelimme toista Hämeenlinnan kaupungin pedagogisista tukihenkilöistä.

Tutkimuksessa selvisi, että yhteistyön tekemiseen vaikuttavat monet asiat. Yhteistyön aktiiviseen tekemiseen ja kehittämiseen osallistuu edelleen melko pieni joukko alkuopettajia ja vastuu yhteistyön toteuttamisesta jää usein samojen ihmisten harteille. Yhtenä suurimpana yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä on ammattiryhmien yhteisen ajan löytäminen ja sen sovittaminen oman työajan puitteisiin.

Muita yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa henkilökemiat ja persoonakohtaiset erot esimerkiksi asenteissa. Tietämättömyys toisen ammattiryhmän työskentelytavoista vaikeuttaa osaltaan yhteistyön tekemistä, aiheuttaen ennakkoluuloja yhteistyötahojen välillä. Vaikka koulutustausta on yhtenäistynyt lastentarhanopettajankoulutuksen siirryttyä yliopiston alaisuuteen, ammattiryhmien välillä on edelleen havaittavissa jonkin asteista eriarvoisuutta. Luokanopettajat kokevat, että koulutuksen avulla olisi mahdollista lisätä tietoisuutta toisen ammatin työnkuvasta ja näin vähentää eriarvoisuuden kokemista. Opettajien mielestä luokanopettajakoulutuksen sisällöllä voidaan vaikuttaa käsityksiin ja asenteisiin esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä kohtaan. Yhteistyön tekemistä vaikeuttaa osaltaan myös se, että oppilaan siirtyminen lähipäiväkodista lähikouluun ei käytännössä toteudu. Tästä syystä opettajat joutuisivat tekemään yhteistyötä useamman päiväkodin kanssa, joka koetaan hankalaksi.

Rehtorin rooli nähtiin tärkeänä tukena yhteistyön toteuttamisessa. Vaikka heiltä ei odotettukaan konkreettista osallistumista yhteistyön tekemiseen, niin opettajien mielestä rehtorilla olisi mahdollisuus vaikuttaa oman koulunsa esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyökulttuuriin. Tämän hetkinen tilanne monessa koulussa on se, että rehtori on jättänyt yhteistyön toteuttamisen kokonaan alkuopettajien vastuulle.

Avainsanat: alkuopetus, esiopetus, yhteistyö

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 KATSAUS ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLISEN YHTEISTYÖN HISTORIAAN.....	2
3 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ.....	4
2.1 ESIOPETUS.....	4
2.2 ALKUOPETUS.....	5
2.3 OPETUSSUUNNITELMA.....	5
3 YHTEISTYÖ.....	7
3.1 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ	8
4 JOHTAJUUS JA JOHTAMINEN.....	9
4.2 PEDAGOGINEN JOHTAJUUS	9
5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA.....	11
5.1 ”ESI- JA ALKUOPETUKSEN KEHITTÄMINEN: VALTAKUNNALLISEN AKVAARIOPROJEKTIN ESI- JA ALKUOPETUKSEN AIHEVERKON ARVIOINTIA”.....	11
5.2 ”JOUSTAVUUS 5-8 –VUOTIAIDEN OPETTAMISESSA JA OPPIMISESSA”	11
5.3 ”ESI- JA ALKUOPETUKSEN PEDAGOGISEN AJATTELUN KOHTAAMINEN”.....	12
5.4 ”OPETTAJIEN, VANHEMPIEN JA LASTEN KOKEMUKSIA ESIKOULUN JA KOULUN YHTEISTYÖSTÄ.”	13
5.5 ”HÄMEENLINNAN KAUPUNGIN ESI- JA ALKUOPETUKSEN NYKYPÄIVÄÄ”	14
6 TUTKIMUSMENETELMIÄ	15
6 TUTKIMUSMENETELMIÄ	15
6.1 KVANTITATIIVINEN TUTKIMUS.....	15
6.2 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS	16
6.3 KYSELYLOMAKE	18
6.3 HAASTATTELU	18
7 LAADULLISEN AINEISTON ANALYSOINTI.....	22
7.1 ANALYSOINTI.....	22
7.2 TEEMOITTELU	23
8 AINEISTON TULKINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	24
9 TUTKIMUSAINESTON ANALYYSI JA TULKINTA.....	25
9.1 TUTKIMUSAINESTON ESITTELY	25
9.2 HISTORIA.....	27

9.3 PEDAGOGISET TUKIHENKILÖT	30
9.3.1 VUOSIMALLI.....	31
9.4 PERSONAT JA HENKILÖKEMIAAT	33
9.4.1 ASENTEET.....	34
9.4.2 TOISEN AMMATTIRYHMÄN ARVOSTAMINEN.....	36
9.5 REHTORI	38
9.6 YHTEISTYÖTÄ VAIKEUTTAVIA ASIOITA	39
10 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	43
11 KEHITTÄMISAJATUKSIA	48
10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	50
12 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	52
LÄHTEET:.....	53

1 JOHDANTO

Olemme tehneet vuonna 2005 kandidaatintyön aiheesta ”Esi- ja alkuopetuksen toteutuminen ja sen muodot erään päiväkodin ja koulun välillä”. Tästä tutkimuksesta selvisi, että opettajilla on kyseisessä koulussa lastentarhanopettajia negatiivisempi suhtautuminen yhteistyön tekemiseen. Tämä huomio sai meidät kiinnostumaan aiheesta enemmän ja päätimme tehdä jatkotutkimuksen, joka käsittelee Hämeenlinnan alkuopettajien asenteita ja näkemyksiä esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä kohtaan.

Valtakunnallisessa esiopetussuunnitelmassa (EOPS) painotetaan esiopetuksen merkitystä siltana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. Esiopetussuunnitelman tavoitteena on saada aikaan näiden kahden välille lapsen kehityksen kannalta johdonmukainen kokonaisuus (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000 1.luku 1§). Nykyään yhä useampi lapsi osallistuu esiopetukseen ja siitä on tullut luonnollinen osa suomalaislapsen elämää. Esiopetuksen ja perusopetuksen välisen yhteistyön pitäisi helpottaa lapsen siirtymistä koulumaailmaan. Halusimme tutkimuksellamme selvittää miten alkuopettajat suhtautuvat esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön ja miten asenteet vaikuttavat yhteistyön käytännön toteutukseen. Lisäksi halusimme tietää millaista tukea opettajat saavat työnantajiltaan tai työyhteisöltään yhteistyön tekemiseen.

Aihe kiinnosti meitä myös siksi, että olemme ammatillamme lastentarhanopettajia ja tavoitteenamme on luokanopettajiksi valmistumisen jälkeen työskennellä niin esi- kuin alkuopetuksenkin puolella. Toivomme, että tutkimuksen kautta löydämme omaa ammattitaitoamme tukevia ajatuksia ja ratkaisumalleja mahdollisiin ongelmatilanteisiin tulevissa töissämme. Lähdimme liikkeelle varsin vähin esioletuksin. Uskoimme, että persoonan ja oman asennoitumisen merkitys tulee nousemaan tärkeään rooliin yhteistyön tekemisessä.

Käytimme tutkimushenkilöidemme valintakriteerinä sitä, että he toimivat Hämeenlinnan kaupungin alkuopettajina. Pyrimme valitsemaan henkilöt eri puolilta kaupunkia, käyttäen kuitenkin satunnaisotantaa. Tutkimusmenetelmänä käytimme kvalitatiivista tutkimusta, koska tarkoituksena ei ollut saada yleistettäviä tutkimustuloksia, vaan tutustua syvällisemmin tutkimuskohteeseemme. Tutkimuksemme on survey- tutkimus, jossa tietoa kerätään kyselyn ja/tai haastattelun avulla. Hankimme tutkimusaineistoa kyselylomakkeiden avulla, ja lisäksi täydensimme tutkimusmateriaalia haastatteluilla. Tämän jälkeen purimme ja analysoimme aineiston ja teimme sen pohjalta johtopäätöksiä.

2 KATSAUS ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLISEN YHTEISTYÖN HISTORIAAN

Tutkimuksemme aluksi tutustuimme yleisesti esi- ja alkuopetuksen välillä tehtyyn yhteistyöhön ja sen muotoihin. Yhteistyön tekeminen on koettu tärkeäksi asiaksi jo lähes kolme vuosikymmentä sitten. Esimerkiksi kouluhallituksen julkaisemissa yleiskirjeissä Y15/1980 ja Y1/1982 on maininta yhteistyön tekemisen tärkeydestä. (Kansainvälisen lapsen vuoden 1979 Suomen komitea 1980, 110.) Yhteistyön merkitys näkyi myös vuonna 1970 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä, jossa todettiin, että koulun olisi tärkeä hankkia kouluun tulevista oppilaista tietoja päiväkodilta ja pyrkiä hyödyntämään niitä omassa toiminnassaan (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I: Opetussuunnitelman perusteet 1970, 240).

Myös opettajankoulutuksessa pidettiin jo 70-luvulla alkuopetukseen erikoistuvien opiskelijoiden kohdalla yhtenä tärkeänä ominaisuutena yhteistyökykyisyyttä. Tulevien opettajien katsottiin tarvitsevan tätä taitoa toimiessaan yhdessä kodin, päivähoiton sekä muiden lapsen kasvatukseen liittyvien tahojen kanssa. (Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunta 1975, 102.)

Vuonna 1996 tehdyn Pro gradu –tutkimuksen perusteella saimme tarkentavia tietoja Hämeenlinnan kaupungin esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön historiasta. Tämän tutkimuksen mukaan yhteistyön juuret ulottuvat pidemmälle kuin mitä tutkimuksemme osallistuneet opettajat osasivat kertoa. Yhteistyö on lähtenyt liikkeelle sekä päivähoiton että koulun kokemasta yhteistyön tekemisen tärkeydestä. Tämän pohjalta perustettiin esi- ja alkuopetus –työryhmä, jossa mukana oli päiväkotien lastentarhanopettajia, peruskoulun luokanopettajia, perusturvaviraston virkamiehiä, kouluviraston virkamiehiä sekä seurakunnan edustajia. Työryhmä oli kokoontunut seitsemän kertaa marraskuuhun 1995 mennessä. (Heikkilä, J. & Hollo, H. 1996. 42-43.)

Työryhmän tavoitteena oli kehittää alueellista yhteistyötä niin, että esiopetuksesta kouluun siirtyminen olisi sujuvaa. Työryhmä näki tärkeänä, että yhteistyön muotoja kehitettäisiin kentältä käsin ja jokaisella alueella olisi mahdollisuus painottaa haluamiaan asioita.

Joulukuussa 1993 päätettiin organisoida viisi alueellista ryhmää vastaamaan oman alueensa yhteistyön kehittämistä. Ryhmien tavoitteena oli laatia raportti oman alueensa olosuhteiden ja tarpeiden pohjalta vuoden 1995 loppuun mennessä. (Heikkilä & Hollo. 1996. 42.)

Esi- ja alkuopettajien yhteinen koulutus koettiin myös tärkeäksi. Vuonna 1994 järjestettiin kaikille päiväkoteille ja ala-asteille tarkoitettu yhteinen koulutustilaisuus, ja tämän jälkeen koulutusta on järjestänyt Hämeen kesäyliopisto ja Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. (Heikkilä & Hollo. 1996. 42-43.)

3 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

Lähdimme etsimään mitä eri määritelmiä tutkimuksessa käytettäville käsitteille *esiopetus*, *alkuopetus*, *opetussuunnitelma* ja *johtajuus* on.

2.1 ESIOPETUS

Niirasen mukaan suomalaiselle esiopetukselle ei ole vielä löytynyt yhtenäistä määritelmää. Yhdestä hänen näkökulmastaan esiopetus voidaan nähdä epämääräisenä kuvauksena oikeaa opetusta edeltävästä toiminnasta, jonka tarkoituksena olisi valmistaa lasta todelliseen oppimiseen. (Kankaanranta, M. 1999. 6) Hirsjärvi sanoo esiopetuksen (preprimary education) olevan kaikkea suunnitelmallista opetusta, joka kohdistuu alle kouluikäisiin lapsiin (Hirsjärvi, 1992. 41). Esiopetuksen piirissä sana toimintasuunnitelma nähdään paremmin esiopetusta kuvaavana käsitteenä kuin opetussuunnitelma –käsite. Se ei velvoita lasta opiskelemaan suunnitelman sisältöjä, vaan ohjaa opettajaa toimimaan tietyllä tavalla. (Haring, M. 2003. 55.) Esiopetus nähdään myös ryhmätoimintana, joka perustuu lapsen henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan (Lummelahti, 1995.13).

Esiopetus voidaan määritellä joko laajasti, koko kouluikää edeltäväksi varhaiskasvatukseksi tai kapea-alaisemmin päiväkodissa vuotta ennen koulun alkua annettavaksi opetukseksi. Suppeimmillaan esiopetus nähdään päiväkodissa kuusivuotiaille esikoulupäivinä annettuina tehtävinä. (Kankaanranta, 1999. 6.) Esiopetuksen käsite on siis hyvin laaja. Yhtä mieltä Brotheruksen ym. mukaan voidaan kuitenkin olla siitä, että esiopetus on aina tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa (Brotherus, Hytönen, Krokfors, 1999. 27.) Lummelahden mukaan olisi perustellumpaa käyttää termiä esioppiminen esiopetuksen sijaan, koska esiopetuksen oppimiskäsitys painottaa lapsen omaehtoista aktiivista oppimista (Lummelahti, 1995.14).

Esiopetuksen oppimisympäristöissä painottuu opettajan ja lasten välinen vuorovaikutus, monipuoliset toimintatavat ja oppimistehtävät. Käsite lapsikeskeisyys nousee esiin esiopetuksen oppimisympäristöjen kuvauksessa, kun taas alkuopetuksen oppimisympäristön kuvauksesta tätä käsitettä ei löydy. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2000. 2.luku 4§.)

2.2 ALKUOPETUS

Hirsjärven mukaan alkuopetuksella (beginning learning) tarkoitetaan peruskoulun kahtena ensimmäisenä vuotena annettavaa opetusta. Tämä sama yksiselitteinen käsite löytyy myös Brotheruksen, ym. kirjasta Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Toisaalta Brotherus ym. tuovat esiin mahdollisuuden laajentaa alkuopetuksen käsitteen koskemaan myös kolmatta luokkaa. (Brotherus ym. 1999. 29.) Riihelä toteaa, että alkuopetus on lapsen totuttamista koulun tavoille opetussuunnitelman puitteissa. Hänen mukaansa alkuopetuksessa lapsi nähdään kouluun tullessaan tabula rasana, jota voidaan opetuksen keinoin muokata ja kehittää. (Riihelä, M. 1993. 23.) Alkuopetustoimintaa ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka on oppiainekeskeisesti laadittu ohjeistus. Tämä opetussuunnitelma, joka on oppivelvollisuuskoulun ensimmäinen suunnitelma velvoittaa sekä lasta että opettajaa. (Haring, M. 2003. 55.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa tulee esiopetussuunnitelman tavoin esille oppimisympäristön kasvua ja oppimista tukeva tehtävä. Fyysisen oppimisympäristön kuvaukseen on paneuduttu esiopetussuunnitelmaa tarkemmin. Molemmissa opetussuunnitelmissa oppimisympäristön tavoitteena on edistää lapsen aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta haasteellisissa ja monipuolisissa tehtävissä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. 3.luku. s.18.)

2.3 OPETUSSUUNNITELMA

Myös opetussuunnitelma -käsite voidaan määritellä eri laajuisista näkökulmista. Hirsjärvi on yksinkertaistanut käsitteen tarkoittamaan ennalta laadittua suunnitelmaa toiminnasta, jolla pyritään asetettuihin kasvatustavoitteisiin. Brotherus kollegoineen on eritellyt ennakkosuunnitelman sisältöä Hirsjärveä tarkemmin tavoitteisiin, oppiainekseen ja opetusmenetelmiin, laajentaen näin käsitteen sisältöä. Laajimman näkemyksen tarjoaa Leino, joka sisällyttää opetussuunnitelmaan edellisten lisäksi koulutustarpeiden määrittelyn, oppimiskokemusten valinnan ja järjestämisen, sekä arviointitapojen- ja keinojen esittämisen. (Niikko, 2001. 35.) Määritelmille on kuitenkin yhteistä opetussuunnitelmien dynaamisuus ja koko toimintakulttuurin kattavuus. Lisäksi määrittelyissä painotetaan yksilön kokemusta ja merkitystä. (Poikonen, 2003. 16.)

Haring painottaa, että opetussuunnitelmia laadittaessa tulisi aina huomioida ajan henki ja yhteiskunnan luoma konteksti, unohtamatta kuitenkaan kaikista tärkeintä eli lasta (Haring, M. 2003. 54).

3 YHTEISTYÖ

Marjatta Siniharjun artikkelissa kulminoituu yhteistyön syvin ajatus: ”Yhteistyö ei ole kuitenkaan itsetarkoitus. Se on työtapa ja apuväline, jonka perustana on aina yhteinen tavoite. Varhaiskasvatuksella ja alkuopetuksella on selkeä yhteinen tavoite – tasapainoinen lapsi.” (Siniharju, M. 1994. 212.)

Esittelemme seuraavassa Granin kolme näkökulmaa yhteistyön tekemiseen. Vaikka tutkimus onkin jo vanha, löytyy siitä edelleen selkeitä yhtymäkohtia tämän päivän yhteistyön tekemisen haasteisiin.

Yhteistyötä voidaan Granin mukaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta, jotka ovat toisaalta yhteistyön edellytyksiä ja toisaalta sen esteitä. Yhteistyön onnistumiseen vaikuttavat osaltaan yhteiskunnan asettamat säädökset ja asetukset. Ennen päivähoiton ja koulun hallinnon yhdistymistä yhteistyön esteiksi saattoi muodostua hallinnollinen erillaisuus. (Gran, B. 1982. 204-207.) Tämän päivän yhteistyön tekemistä yhteiskunta on helpottanut poistamalla tämän esteen. Koulutuksellista eriarvoisuutta on pyritty vähentämään siirtämällä lastentarhanopettajankoulutus yliopiston alaisuuteen, mutta silti kentällä eriarvoisuus on edelleen nähtävissä.

Toiseksi yhteistyöhön vaikuttavaksi tekijäksi Gran nimeää pedagogiikan ja erityisesti pedagogisen ajattelun erillaisuudet. Päiväkodilla ja koululla on erilaiset näkemykset toimintatavoista, niiden sisällöistä, sekä tavoitteista. Pedagogisiin eroihin voidaan lukea kuuluvaksi myös luokanopettajien ja lastentarhanopettajien erilaiset näkemykset esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä.

Kolmanneksi Gran tarkastelee yhteistyötä psykologian näkökulmasta. Yhteistyöhön vaikuttavat aina kulloinkin vallalla olevat arvot ja asenteet valtion ja kunnan tasolla. Nämä heijastuvat suoraan yhteistyötekijöihin, suunnaten näin heidän kiinnostustaan ja motivaatiotaan yhteistyön tekemiseen tai tekemättä jättämiseen. (Gran, 1982. 215-223.)

Yhteistyöhön liittyvä sosiaalinen vuorovaikutus ja tiimityöskentely edistävät oppivan organisaation kehittymistä, joka nopeasti edistyvässä ja uutta tietoa tuottavassa yhteiskunnassa on ehdottoman tärkeää (Poikonen, P-L. 2003. 25.)

3.1 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Moniammatillisuus määritellään usein eri ammattiryhmiin kuuluvien henkilöiden yhteistyöksi, jonka avulla jaetaan valtaa ja tietoa. Tavoitteena on saada aikaiseksi jotakin, johon ihminen ei yksinään kykenisi. (Karila, K., Nummenmaa, A. R. 2001.75.) Yhteistyö ei automaattisesti luo moniammatillista osaamista, vaan siihen tarvitaan hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä osapuolten välistä avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä. Moniammatillinen yhteistyö voi parhaimmillaan tarjota yhteistyön tekijöille mahdollisuuden tarkastella omaa ajatteluaan ja sen kautta kehittää itseään. Yhteistyöosapuolten erilaisten näkökulmien tarkastelu saa heidät tietoisiksi omista ajattelutavoistaan ja tällöin moniammatillinen yhteistyö rikastuttaa omaa ja toisten ammatillista osaamista. (Poikonen, P-L. 2003. 43.)

Moniammatillista yhteistyötä voidaan toteuttaa työyhteisön sisällä tai eri työyhteisöjen rajoja ylittäen. (Karila & Nummenmaa. 2001.7). Moniammatillisessa yhteistyössä tärkeää on molempien osapuolten vastavuoroinen antaminen ja saaminen sekä vastuunottaminen yhteisistä asioista. Tämä edellyttää sitä, että kaikki yhteistyöhön osallistuvat ammattiryhmät ovat valmiita ylittämään omia rajojaan ja jakamaan osaamistaan. (Poikonen, P-L. 2003. 43.)

4 JOHTAJUUS JA JOHTAMINEN

Kasvatusorganisaatioiden johtamisen tutkimus ja teoretisointi sai alkunsa 1900-luvun alussa `Theory Movement`- liikkeen myötä. Siitä lähtien johtajuus on nähty tärkeänä tekijänä organisaation tuloksellisessa toiminnassa. Nykyään on jo useita satoja erilaisia johtamista käsitteleviä teorioita ja ajattelutapoja. (Hujala ym. 1998. 151.)

Johtaminen ja johtajuus mielletään usein samaksi asiaksi, mutta Seppäsen mukaan ne ovat kaksi eri näkökulmaa. Johtaminen on hänen mukaansa sitä, mitä tehdään kun johdetaan. Johtajuus taas on lopullista vastuunottamista oppilaitoksesta ja siitä tehtävästä huolehtimisesta. (Seppänen, R. 2001. 21.) Hujalan ym. mukaan johtamisella tarkoitetaan tavoitteellista vuorovaikutusta alaisten ja johtajan välillä. Johtajuus taas nähdään tulevaisuuteen tähtäävänä organisaation toiminnan kehittämisenä. (Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila- Haapakoski, S., Nivala, V., 1998. 147, 149.) Johtajan on mahdollista antaa johtotehtäviä myös muille, mutta johtajuutta hän ei voi toiselle antaa. Vaikka johtaja, koulumaailmassa rehtori, toimii yhtenä työyhteisönsä jäsenenä, on hänellä myös toinen rooli: hän toimii oppilaitoksensa johtajana. Seppänen näkee myös tärkeänä, että vaikka rehtori ei aina omaa johtajuutta, olisi hyvä, jos hänessä löytyisi sekä johtajuutta, että johtamista. Seppäsen mukaan johtaminen on rehtorin tärkein, ellei jopa ainoa tehtävä. (Seppänen. 2001. 21.)

Artikkelissaan Seppänen määrittelee johtamisen seuraavasti: Johtaminen on ”... *toimintaympäristöön vaikuttamisen kautta tapahtuvaa onnistumisen edellytysten luomista, suotuisan edistämistä ja esteiden raivaamista niin, että jokainen oppilaitoksen toimintaan, tavalla tai toisella osallistuva tai siihen vaikuttava henkilö tai taho joka hetki haluaa ja voi tehdä parhaansa, sekä oppilaitoksen, että kaikkien osapuolten yhteisen hyvän toteutumiseksi, sekä tarvittavalla tavalla heidän auttamistaan ja tukemistaan tässä pyrkimyksessä.*” Tämä määritelmä laajentaa johtajuuden käsittämään ihmisten johtamisen lisäksi sellaisen toimintakulttuurin luomisen, jossa olisi mahdollisimman helppo ja hyvä työskennellä ja saavuttaa asetetut tavoitteet. (Seppänen. 2001. 20-21.)

4.2 PEDAGOGINEN JOHTAJUUS

Pedagogisen johtajuuden määritelmä oli vielä 1980-90-luvun taitteessa epämääräinen. Hämäläinen tiivistää pedagogisen johtajuuden toiminnaksi, jolla oppilaitoksen johtaja pyrkii

viemään koulua ja sen toimintaa kohti opetustavoitteiden ja opetussuunnitelman toimivaa ja onnistunutta toteutumista. Barnettin ja Longin esittelemässä rehtorin pedagogiseen johtamiseen vaikuttavien tekijöiden –mallissa rehtorin henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi, on hänen omalla kouluajallaan, opiskelullaan ja opettajantyöllään vaikutusta pedagogiseen johtamiseen. (Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. 2-3.)

Koulun johtajien käsityksistä voidaan muodostaa kolme pedagogisen johtajuuden perustekijää: hallinnosta huolehtiminen, ihmissuhteista huolehtiminen ja opetustyöstä huolehtiminen (Hujala ym. 1998. 149.150). Vuonna 2002 tehdyssä tutkimuksessa nousee esille, että rehtorit pitävät tärkeimpinä tehtävinään asioita, joista ainakin osa voidaan luokitella kuuluvaksi pedagogisen johtamisen toimintatavoitteisiin. Näitä olivat kehittäjä, informoija, evaluoija ja talousvastaava. Näistä tärkeimpänä pidettiin juuri kehittäjän roolia. (Hietaniemi-Virtanen, N. 2004. 46.)

5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Lähdimme työstämään tutkimusta tutustumalla aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja aiempaan tutkimusmateriaaliin. Aihetta on tutkittu paljon ja se on tälläkin hetkellä ajankohtainen tutkimuskohde.

5.1 ”ESI- JA ALKUOPETUKSEN KEHITTÄMINEN: VALTAKUNNALLISEN AKVAARIOPROJEKTIN ESI- JA ALKUOPETUKSEN AIHEVERKON ARVIOINTIA”

Ojala & Siekkinen esittelevät tutkimuksessaan valtakunnalliseen akvaarioprojektiin osallistuneiden esi- ja alkuopetusryhmien toimintaa ja kehittämisaktiviteettia. Akvaarioprojekti aloitettiin vuosina 1994-1995 opetushallituksen toimesta tukemaan peruskoulun opetussuunnitelman uudistamista. Sen yksi aihepiiri liittyi esi- ja alkuopetukseen. Tulosten mukaan yksiköiden välille oli kehittynyt monenlaista yhteistyöhön ja työnjakoon liittyvää aktiviteettia. Lastentarhanopettajat ja luokanopettajat olivat osittain samoilla linjoilla kehittämistoiminnan suhteen. Opetuksen toiminnassa ja sisällöissä luokanopettajat kuitenkin painottivat enemmän tietoaaineita ja lastentarhanopettajat taideaineita. (Ojala, Siekkinen, 1998. 6.)

5.2 ”JOUSTAVUUS 5-8 –VUOTIAIDEN OPETTAMISESSA JA OPPIMISESSA”

Kirjassa Kasvun ja oppimisen polkuja on esitelty aiheeseen liittyvä tutkimus ”Joustavuus 5-8 -vuotiaiden opetuksessa ja oppimisessa”, joka on keskittynyt esi- ja alkuopetuksen kehittämishaasteisiin vuodesta 1993 lähtien. Tutkimuksen alussa keskityttiin sellaisten päiväkotien ja koulujen toimintaan, jotka olivat läheisessä yhteistyössä keskenään ja pyrkivät luomaan jatkumoa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Myöhemmin tutkimus laajeni valtakunnalliselle tasolle ja mukaan otettiin yhteistoiminnan kehittämistyötä tekeviä päiväkoteja ja kouluja. (Kankaanranta, 1999. 5.)

Tutkimuksessa selvisi, että päiväkodin ja koulun yhteistyömuodot ja niiden kehittymistähti vaihtelevat hanke- ja paikkakuntakohtaisesti. Yleisesti on siirrytty toiminnallisempaan, sisältöjä, menetelmiä ja työtapoja korostavaan yhteistyöhön. Joissakin tapauksissa yhteistyötä ei ollut vielä edes aloitettu. Tutkimuksessa ilmeni, että yleisimmät työmuodot

olivat keskustelu- ja suunnittelutapaamisia, yhteisten tilojen käyttöä ja koulutustilaisuuksia. Nämä koettiin sinällään hyviksi, mutta eivät kuitenkaan riittäviksi, jotta yhteistyö tuottaisi aidosti yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen (Kankaanranta, 1999. 8). Tutkimuksessa mukana olleet opettajat kertoivat kaipaavansa erityisesti yhteisiä suunnitteluhetkiä ja tietoa toistensa työtavoista. Näiden kautta olisi mahdollista saada yhteinen kieli kahden eri ammattiryhmän välille ja näin helpottaa yhteistyön tekemistä. (Kankaanranta, 1999.189.) Esi- ja alkuopetuksen yhteinen opetussuunnitelma nähtiin myös välttämättömänä, jos halutaan välttää päällekkäisyyksiä ja luoda eheä jatkumo esi- ja alkuopetuksen välille (Kankaanranta, M. 1994. 54). Tutkimus tuo esille opettajien lisääntyneen työmäärän sekä ajan ja voimavarojen puutteen vaikutuksen esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön kehittymiseen. Näihin yhteistyötä vaikeuttaviin tekijöihin vaikuttavat myös valtion taloudellinen tilanne ja määrärahojen supistaminen. (Kankaanranta, 1999. 204.)

5.3 ”ESI- JA ALKUOPETUKSEN PEDAGOGISEN AJATTELUN KOHTAAMINEN”

Minna Haring Joensuun yliopistosta on tutkinut väitöskirjassaan esi- ja alkuopetuksen pedagogisen ajattelun kohtaamista. Hänen tutkimustaan esiteltiin Lastentarha –lehdessä 1/2001. Tutkimuksessa oli mukana yhdeksän esiopetusryhmän lastentarhanopettajaa ja yhdeksän ensimmäisen luokan opettajaa Imatralta. Imatran kaupunki on ensimmäisenä Suomessa siirtänyt päivähoidon hallinnollisesti koulutoimen alaisuuteen.

Tutkimuksessa mukana olleet esiopettajat kokivat, että heidän on oltava aktiivisempi osapuoli yhteistyön muodostamisessa, huolimatta siitä sijaitisivatko päiväkotia ja koulu fyysisesti lähellä toisiaan. Luokanopettajat vetosivat yhteistyöongelmissa kiireeseen ja siihen, että yhteistyöhön joutuisi käyttämään omaa aikaa ja rahaa. He kokivat, että lastentarhanopettajilla taas olisi mahdollisuus toteuttaa yhteistyötä työaikansa puitteissa. Yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä nähtiin myös se, että tuleva ensimmäisen luokan opettaja valittiin usein liian myöhään, jolloin yhteistyötä esiopetuksen ja koulun välillä ei ehditty aloittaa ajoissa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että suurimpana yhteistyön onnistumista estävänä tekijänä on se, etteivät opettajaryhmät tunne riittävästi toistensa työtä. (Spåre, 2001. 28 - 29)

5.4 ”OPETTAJIEN, VANHEMPIEN JA LASTEN KOKEMUKSIA ESIKOULUN JA KOULUN YHTEISTYÖSTÄ.”

Vuokko Vienola käsittelee artikkelissa tutkimustaan, jossa hän on havainnoinnin ja haastattelun avulla tutkinut Nojanmaan päiväkodin esikoululaisia, lastentarhanopettajia ja vanhempia sekä Nojanmaan koulun ensiluokkalaisia, luokanopettajia ja lasten vanhempia heidän kokemuksistaan päiväkodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Aineisto on kerätty vuosina 1996-1998 ja 2000-2001 (Vienola, 2002. 117).

Ensimmäisenä tutkimusvuonna yhteistyöstä saatiin sekä hyviä että huonoja kokemuksia. Ongelmiksi nousivat muun muassa yhteisen työnjaon puuttuminen sekä ongelmat ryhmäjaossa. Ristiriitoja aiheuttivat esimerkiksi eriävät käsitykset tavoitteista, sisällöistä, menetelmistä, ajankäytöstä ja työkuultuurista. Käsitysten muodostumiseen vaikuttivat esimerkiksi työntekijöiden erilaiset koulutustaustat. Toisena tutkimusvuonna yhteisen toimintakulttuurin merkitys yhteistyön onnistumisen kannalta korostui. Sujuva työnjako oli suorassa yhteydessä työparin halukkuuteen toimia tiiminä, tällöin molempien tietotaito yhdistyi lapsen parhaaksi. Viimeisenä tutkimusvuonna näkyi kuinka yhteistyö oli kehittynyt osaksi koulun ja päiväkodin arkipäivää. Niin lastentarhan- kuin luokanopettajatkin olivat sitoutuneita toimintaan ja yhteistyö koettiin antoisaksi, kunhan toiminnassa huomioitiin molempien osapuolien käytössä olevat resurssit. (Vienola, 2002. 126)

Tutkimuksessa todettiin, että tutustuminen toisen työhön auttoi luomaan toimivampaa yhteistyötä. Lastentarhanopettajat kokivat oppineensa, mihin asioihin esikoulutoiminnassa tulisi keskittyä, jotta se palvelisi mahdollisimman hyvin lapsen tulevaisuutta. Tutustuminen ainejakoisuuteen antoi lastentarhanopettajille tietoa aiheista, joita tulisi käsitellä ennen koulun aloittamista. Luokanopettajat saivat tuntumaa päiväkodeissa toteutettavasta kokonaisvaltaisesta oppimisesta. Opettajat huomasivat, että leikillä on tärkeä merkitys oppimisessa ja oppimistilanteiden ei tarvitse olla sidottuja luokkaan tai tiettyyn istumapaikkaan (Vienola, 2002. 127).

Suurin muutos vuosien 1996-2001 aikana on ollut yhteistyöajan väheneminen. Tähän ovat vaikuttaneet ryhmäkokojen kasvaminen ja samalla henkilöstömäärän pieneneminen. Huolimatta tästä, yhteistyötä toteutetaan nykyään kuitenkin alkuvuosia toimivammin. Syynä tähän on kokemuksen karttuminen ja oikeiden, yhteisten toiminta- ja työtapojen

löytyminen. Myös tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että päiväkotit oli yhteistyön aktiivisempi osapuoli ja vuosien varrella tämä piirre vain vahvistui (Vienola, 2002,130).

5.5 ”HÄMEENLINNAN KAUPUNGIN ESI- JA ALKUOPETUKSEN NYKYPÄIVÄÄ”

Jari Heikkilän ja Harri Hollon Pro gradu –tutkimuksessa tarkastellaan Hämeenlinnan kaupungin esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön tilannetta vuonna 1996. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat kaikki Hämeenlinnan kaupungin lastentarhanopettajat, sekä alkuopetuksen luokanopettajat. Tutkimuksessa tarkasteltiin muun muassa vuonna 1994 perustetun esi- ja alkuopetustyöryhmän toiminnan tehokkuutta ja tunnettuutta. Tuloksissa kävi ilmi, että luokanopettajista vain vähän yli puolet (53%) tiesivät työryhmästä ja sen toiminnasta. Tutkijoiden mielestä tämä vähäinen tieto työryhmästä ehkäisi tehokasta työskentelyä, koska osapuolet eivät tämän takia pystyneet luomaan yhtenäistä, luottamuksellista toimintaympäristöä. (Heikkilä, 1996, 52.)

6 TUTKIMUSMENETELMIÄ

Erilaisten tutkimusmenetelmien joukosta valitsimme muutamia, jotka sopivat parhaiten tutkimukseemme vaadittavan aineiston keräämiseen. Seuraavassa esittelemme valitsemamme tutkimusmenetelmät ja perustelemme valintamme. Lisäksi esittelemme kvantitatiivisen tutkimusotteen, jota emme kuitenkaan tutkimuksessamme käytä. Tarkoituksenamme on sen avulla selvittää, miksi päädyimme valitsemaan kvalitatiivisen lähestymistavan kvantitatiivisen sijaan.

6.1 KVANTITATIIVINEN TUTKIMUS

Kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus on edelleen hallitseva tutkimusmenetelmä sosiaali- ja yhteiskuntatieteissä. Keskeistä tälle tutkimussuunnalle on havaintoaineiston määrällinen, numeerinen mittaaminen sekä pyrkimys tuottaa yleistettävää tietoa. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 1997. 131.) Kvantitatiivinen tutkimus suoritetaan usein lomaketutkimuksena. Tälle ominaista on se, että tutkija määrittelee satunnaisotannan avulla ihmisten tai havaintoyksiköiden joukon, niin sanotun perusjoukon, johon tutkimustulosten tulee päteä. Kvantitatiivisessa analyysissä tutkittaville kohteille annetaan arvoja eri muuttujilla, joiden välisiä yhteyksiä sitten analysoidaan. Tarkoituksena on etsiä tilastollisia säännönmukaisuuksia, joiden perusteella voi tehdä johtopäätöksiä perusjoukon toiminnasta. (Alasuutari, P. 1994. 25-28.) Määrälliselle tutkimussuuntaukselle on tyypillistä sen teoriaa varmistava luonne kun taas kvalitatiivinen tutkimus pyrkii luomaan uutta teoriaa. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa aineisto on usein laaja ja tutkijan suhde tutkittavaan jää etäiseksi (Hirsjärvi ym. 1997. 137.)

Kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän tavat eivät sovellu tulevaan tutkimukseemme, sillä tutkimme pientä joukkoa eikä tavoitteenamme ole tuottaa yleistettävää tietoa. Jotta saisimme tutkittavasta kohteesta mahdollisimman todenmukaisen kuvan, täytyy tutkimushenkilöihin pyrkiä luomaan luottamuksellinen ja läheinen suhde. Jos keräisimme aineiston kvantitatiivisia menetelmiä käyttäen, jäisi tutkimuskohteesta saatu tieto pintapuoliseksi, emmekä saavuttaisi sitä ymmärrystä, jota lähdemme tutkimuksellamme hakemaan. Mikäli tutkimus toteutettaisiin ottamalla siihen mukaan kaikki Hämeenlinnan kaupungin alkuopettajat, olisi kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän käyttö perusteltua.

Laaja aineisto on helpompi käsitellä kun se on tehty kvantitatiivisin menetelmin ja näin saaduista tuloksista olisi jo mahdollista vetää yleistettäviä johtopäätöksiä.

6.2 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS

Kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin kuuluvat usein erilaiset havainnointitutkimukset, vapaamuotoiset haastattelut, dokumentit ja monet erilaiset kulttuurin tuotokset. Tämänkaltaisia aineistoja ei ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaistakaan pukea numeeriseen muotoon. (Uusitalo, H. 1999. 82). Eskola ja Suoranta määrittelevät kvalitatiivisen tutkimuksen yksikertaisimmillaan aineiston muodon kuvaukseksi, jossa aineistoa ei kuvata numeerisesti. Lisäksi he täydentävät määrittelyään esittelemällä laadulliselle tutkimukselle seuraavia tyypillisiä piirteitä: Laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään useimmiten kirjallisessa muodossa, esimerkiksi haastattelujen, havainnoinnin ja päiväkirjojen avulla. Analysoitava aineisto on siten yleensä tekstiä. Aineistonkeruutilanteessa tutkija pyrkii välttämään vastaajan toiminnan rajoittamista, tällöin koko tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen mukana ja tulkintaa tehdään koko prosessin ajan. (Eskola, Suoranta, 1996. 9, 11.)

Kvalitatiivisin tutkimusmenetelmin kerätyn aineiston määrä on usein melko suuri, jolloin aineiston analysointi on keräämistä työläämpää (Eskola, 1997. 32). Laadullisessa analyysissä aineistoa tulkitaan aina kokonaisuutena. Aineistoa tulkittaessa tulee olla tarkkana, etteivät aineistosta esiin nousevat asiat ole ristiriidassa esitetyn tulkin kanssa. (Alasuutari, 1994. 28.)

Osallistuvuus on keskeisenä osana kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja kenttätyön avulla tutkija pääsee lähemmäs tutkittavaa ilmiötä. Jotta tutkittava asia säilyisi mahdollisimman todenmukaisena, tutkijan tulisi kuitenkin välttää liiallista vaikuttamista tutkimustilanteeseen. Tällöin hänellä on mahdollisuus tavoittaa tutkittavien näkökulma. (Eskola, ym. 1996. 12.)

Laadullista tutkimusta aloitettaessa tutkijan on määritettävä onko tarkastelukohteena vain joukko yksilöitä vai tietty ryhmä tutkimushenkilöitä. Tutkimuskohde voi olla myös jokin sosiaalinen tilanne, yhteiskunnallinen instituutio tai muu sosiaalinen järjestelmä. Tärkeintä on hahmottaa kuvauksen käsitteellinen kohde, joka jäsenyy useiin vasta tutkimuksen kuluessa. (Mäkelä, K., 1990. 43.)

Yleisenä ohjeena tutkimuksen tekijöille annetaan usein objektiivisen tarkastelun tärkeys, jolloin tutkimuskohdetta tulisi tarkastella puolueettomasti, ulkoapäin, säilyttäen etäisyyden tutkimuskohteeseen. Tämä voi kuitenkin olla vaikeaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Eskola ja Suoranta korostavat myös objektiivisuutta, mutta määrittelevät sen eri tavoin. Heidän mukaansa tutkijan täytyy pitää erillään omat arvostuksensa ja ennakkokäsityksensä tutkimuskohteesta tai pyrkiä ainakin tiedostamaan ne. (Eskola ym. 1996. 12-13.)

Laadullista aineistoa tutkittaessa tieteellisyyden kriteerinä pidetään yleensä määrän sijasta laatua. Tutkija keskittyy suhteellisen pienen aineiston perusteelliseen analysointiin. Laadullisessa tutkimuksessa on usein tarkoituksenmukaisempaa valita tutkittava joukko harkinnanvaraisesti, jotta tutkimus kohdistuu juuri haluttuun asiaan. Jotta tutkija kykenee valitsemaan tutkimuksensa kannalta soveltuvimman aineiston, hänellä tulee olla vankka teoreettinen taustatietämys asiasta. (Eskola ym. 1996. 13.) Suuri tutkimuskohteiden joukko ei ole kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarpeen tai edes mahdollinen, koska tutkimuksen avulla pyritään tarkastelemaan yksittäistä tapahtumasarjaa tai ilmiötä, eikä pyritä siihen, että tulos edustaisi yleistä lainalaisuutta (Alasuutari, 1994. 29-30).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan puhua teorian rakentamisesta alhaalta ylöspäin, jolloin empiirinen aineisto kerätään ilman hypoteesien asettelua. Tällöin puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä joka on tarpeellista varsinkin tutkimuksissa, joissa kerätään perustietoa jostakin ilmiöstä. (Eskola ym. 1996. 13 -14.) Laadulliselle tutkimukselle on yleistä hypoteesittomuus, jolloin ennako-olettamukset tutkimuskohteista tai tutkimuksen tuloksista eivät rajoita tutkimustoimintaa, vaan tutkija pyrkii rakentamaan ymmärryksen asiasta vasta aineiston keräämisen jälkeen. Pikemminkin on tavoitteena, että tutkija oppii ja yllättyy tutkimuksen kuluessa. (Borg, Gall, 1989, 386; Eskola ym. 1996. 14.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on vapaus käyttää mielikuvitustaan tutkimusmenetelmien suhteen ja mahdollisuus toimia joustavasti tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tutkijalla on tarvittaessa valta luoda täysin uusi tutkimusmenetelmä, tällöin uusi menetelmä täytyy kuitenkin esitellä ja sen käyttö perustella tutkimuksen lukijalle. (Eskola ym. 1996. 14 -15.)

6.3 KYSELYLOMAKE

Kyselytutkimusta voidaan tehdä usealla eri tavalla. Tyypillisin on postikysely, jonka avulla on helppo tavoittaa suurikin joukko ihmisiä. Informoidussa kyselyssä lomakkeet jaetaan tutkittaville henkilökohtaisesti ja samalla kerrotaan tarkemmin tutkimuksen tarkoituksesta. Vastaajat täyttävät lomakkeet itsenäisesti ja palauttavat ne tutkijoille myöhemmin. Henkilökohtaisesti tarkistetussa kyselyssä taas kyselylomakkeet lähetetään tutkittaville postitse, mutta ne kerätään henkilökohtaisesti, jotta voidaan kontrolloida kysymyksiin vastausta ja tarkentaa mahdollisia epäkohtia. (Uusitalo, H. 1999. 91.)

Päädyimme postikyselyyn, jossa tutkittavat saavat postitse kyselylomakkeen ja sen täyttöohjeet. Laitoimme liitteeksi myös palautuskuoren, jossa tutkittavat postittivat vastauksensa meille. Teimme kyselylomakkeeseen vain kuusi tutkimuksen kannalta olennaista kysymystä, jotta vastaaminen ei kävisi tutkittaville vaivanloiseksi. Koimme myös, että kun kyselylomakkeen avulla saisimme mahdollisimman totuudenmukaisia vastauksia kun tutkittava saa rauhassa pohtia omaa vastaustaan. Kyselylomake tuki hyvin myös myöhemmässä vaiheessa tehtyä haastattelua, jolloin pystyimme käyttämään saatua materiaalia haastattelun runkona.

6.3 HAASTATTELU

Haastattelu on Suomessa yleisimmin käytetty aineistonhankintamenetelmä sekä kvalitatiivisessa että kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Eskola ym. 1996. 64). Haastattelun tunnusmerkkeinä voidaan pitää ennalta suunnittelua, haastattelijan ja haastateltavan välistä luottamuksellista suhdetta ja vuorovaikutusta sekä tutkijan aloitteesta lähtenyttä toimintaa, jonka aikana hän pyrkii pitämään yllä haastateltavan motivaatiota (Hirsjärvi&Hurme. 1985. 27.) Haastattelu voi kestää viidestä minuutista useisiin päiviin. Haastattelu on sopiva tiedonhankintamenetelmä muun muassa silloin kun pyritään kartoittamaan tutkittavaa asiaa tai saamaan siitä kuvaavia esimerkkejä. (Metsämuuronen, 2003. 187.)

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastattelututkimuksen edut tulevat parhaiten esiin, kun:

1. kyseessä on koko väestöä koskeva satunnaisotos tai jos kohdejoukko edustaa alhaista koulutustasoa
2. tutkittavilla on alhainen motivaatio.
3. halutaan säädellä tutkimusaiheiden järjestystä (haastateltava ei tiedä mitä seuraavaksi tulee).
4. halutaan tulkita kysymyksiä tai täsmentää vastauksia.
5. halutaan kadon jäävän mahdollisimman pieneksi.
6. tutkimuksen luotettavuus eli validiteetti voidaan vahvistaa muilla keinoilla, esimerkiksi tarkkailemalla.
7. tutkitaan intiimejä tai emotionaalisia asioita.
8. kartoitetaan tutkittavaa aluetta.
9. halutaan kuvaavia esimerkkejä.
10. tutkitaan aihetta, josta ei ole objektiivisia testejä.

(Hirsjärvi & Hurme, 1985. 15.)

Haastattelua voidaankin pitää tarkkailun ohella hyvänä perusmenetelmänä, joka soveltuu moniin tutkimustilanteisiin.

Pohtiessamme eri tutkimustapamahdollisuuksia, päädyimme haastatteluun juuri edellä mainittujen argumenttien pohjalta. Tutkimuksemme on aiheeltaan sen luontoinen, etteivät kyselylomakkeet välttämättä paljastaisi tutkittavien syvimpiä mielipiteitä ja tuntemuksia asiaa kohtaan. Haastattelutilanne tarjosi mahdollisuuden tarkentavien kysymysten lisäksi myös tarkkailla tutkittavan reaktioita ja asennetta esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä kohtaan. Päädyimme ottamaan haastattelun toiseksi tutkimusmenetelmäksi, koska halusimme saada tarkempaa ja syvällisempää tietoa kyselylomakkeista saatuihin vastauksiin ja niistä heränneisiin kysymyksiin. Triangulaatio -ajatuksen mukaan useampaa eri tutkimusmenetelmää käyttämällä, on kohteesta mahdollista saada kattavampi ja monipuolisempi kuva, mikä myös tukee ratkaisuamme (Eskola ym. 1996. 40 -41).

Tutkimuksen alkuvaiheessa kartoitimme alkuopettajien innostusta osallistua tutkimukseemme ja huomasimme, ettei suurta halukkuutta ilmennyt. Lähetyistä

kyselylomakkeistakin saimme takaisin vain osan, vaikka henkilöt olivat lupautuneet osallistumaan tutkimukseemme. Tämän vielä osaltaan vahvasti päätöstämme valita haastattelu toiseksi tutkimusmenetelmäksi. Kuten Hirsjärvi ja Hurmekin toteavat, haastattelu toimii silloinkin kun tutkittavien motivaatiotaso on alhainen. Lisäksi se minimoi katoa, jota ilmeni myös meidän tutkimukseemme alkuvaiheessa. Näiden näkökulmien perusteella totesimme haastattelun olevan toimivin tutkimusmenetelmä, vaikka se onkin työläs analyysivaiheen kannalta.

Metsämuuronen käyttää kirjassaan Hirsjärven ja Hurmeen jaottelumallia haastattelulajeista. *Haastattelu* voi olla eriasteisesti suunniteltua, jonka tarkoituksena on saavuttaa tutkimuksen kannalta olennainen päämäärä. Jos haastattelulla halutaan vaikuttaa käyttäytymiseen tai asenteiden muuttumiseen, kyseessä on *terapeuttinen haastattelu*. Toisaalta haastattelun funktio voi olla *tiedonhankinta*, jolloin tarkoituksena on kerätä informaatiota tutkimuskohteesta. Hirsjärvi ja Hurme jakavat tiedonhankintahaastattelun *käytännön haastatteluun*, jossa pyritään käytännönongelman ratkaisemiseen, sekä *tutkimushaastatteluun*, joka keskittyy systemaattiseen tiedonhankintaan. (Metsämuuronen, 2003. 185 -186.) Tutkimuksessa tulemme käyttämään tiedonhankintahaastattelua ja tarkemmin tutkimushaastattelua koska tutkimukseemme tavoitteena ei ole tuottaa valmiita ratkaisumalleja, vaan pikemminkin kuvata tutkimuskohdetta keräämämme tiedon valossa.

Haastattelulajeja voidaan määrittää myös klassisen jaon mukaan. Näitä ovat *strukturoitu*, *puolistrukturoitu* ja *avoin haastattelu* (Metsämuuronen, 2003. 188). Lomakehaastattelu on tyypillinen esimerkki strukturoidusta haastattelusta, jossa kaikille esitetään samat kysymykset valmiine vastausvaihtoehtoineen (Eskola ym. 1996. 65). Strukturoitu haastattelu on tehokas, jos haastateltavia on monta ja ryhmä on homogeeninen (Metsämuuronen, 2003. 188). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille edelleen samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei enää ole (Eskola ym. 1996. 65). Sen käyttö on suositeltavaa tilanteissa jossa käsitellään arkaluontoisia asioita tai jos halutaan selvittää ajatuksia, joita tutkittava ei itsekään täysin tiedosta. Kaikkein lähimpänä tavallista keskustelutilannetta on avoin haastattelu, jossa haastattelijan keskustelunohjaus ei ole välttämätöntä. (Metsämuuronen, 2003. 189.) Keskustelu käsittelee tiettyä aihetta vaikka kaikkia teema- alueita ei välttämättä käydä läpi kaikkien haastateltavien kanssa (Eskola

ym. 1996. 66). Avoin haastattelu toimii parhaiten tilanteissa, joissa haastateltavien määrä on pieni ja heidän kokemustaan heterogeeninen (Metsämuuronen, 2003. 189).

Toteutimme haastattelun yksilöhaastatteluna ja haastattelumuotona käytimme avointa haastattelua. Ennen haastattelua tutustuimme kyselylomakevastauksiin ja mietimme jokaisen kohdalla yksilöllisesti, mihin asiaan halusimme tarkennusta ja mitä aiheita toivoisimme keskustelussa käytyä läpi. Päädyimme toteuttamaan haastattelun kyseisellä tavalla, koska haastateltavien määrä on pieni, eikä runsaskaan avoimesta haastattelusta saatu aineisto ole tällöin liian työläs käsitellä. Halusimme kuitenkin etukäteen mietittyjen kysymysten avulla ohjata keskustelua sen verran, että tutkimuksen kannalta olennaiset asiat tulevat esille.

Yksilöhaastatteluna toteutetun avoimen haastattelun avulla toivoimme, että saamme avoimempia ja monipuolisempia vastauksia. Yksilöhaastattelu on myös helpompi toteuttaa, sillä ryhmähaastattelulle olisi varmasti vaikea löytää kaikille sopivaa, yhteistä ajankohtaa. Ryhmähaastattelusta luovuin myös siksi, koska halusimme välttää haastateltavien videointia, joka tällaisessa tilanteessa olisi välttämätöntä puheenvuorojen erottamiseksi toisistaan. Lähtökohtanamme oli, että tutkimuksemme tuottaisi mahdollisimman vähän vaivaa haastateltaville ja siihen liittyvät tilanteet olisivat luontevia tutkittavien kannalta.

7 LAADULLISEN AINEISTON ANALYYSINTI

Seuraavaksi kerromme yleisesti laadullisen aineiston analysoinnista, sekä esittelemme tutkimukseemme valitun analysointitavan ja perustelemme valintamme.

7.1 ANALYYSINTI

Aineiston analysointi on kvalitatiivisen tutkimuksen työläin vaihe. Kerättyä materiaalia on yleensä paljon ja sen selkeyttäminen ja tiivistäminen täytyy tehdä huolella, jotta olennainen tieto tutkittavasta asiasta säilyy. (Eskola, ym. 1996. 104.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkkaa ajankohtaa analysoinnille ei ole vaan analysointia tapahtuu aineiston keräämisen kanssa osittain yhtä aikaa (Hirsjärvi, ym. 1997. 218). Ensimmäisenä materiaali on muokattava analysoitavaan muotoon. Tämä tapahtuu yleensä litteroimalla haastattelut tai muistiinpanot. Grönfors tähdentää, että puhtaaksikirjoitusvaiheessa tutkija voi vielä käyttää apujoukkoja, mutta itse analysointivaihe on tutkimusentekijän tehtävä itse. Tutkijan tulisi myös pyrkiä tiedostamaan omat ennakko-oletuksensa, jotta ne eivät vääristäisi lopullisen analyysin tuloksia. (Metsämuuronen, 2003. 195 -196.)

Hirsjärvi ym. antavat yleispäteväksi ohjeeksi sellaisen analysointitavan valitsemisen, jonka avulla parhaiten saavutetaan vastaus tutkimusongelmaan. Analyysia voidaan toteuttaa kahdella eri lähestymistavalla: selittämään pyrkivällä, jolloin käytetään tilastollista analyysia ja päätelmien tekoa tai ymmärtämiseen pyrkivällä, joka on tavallisesti kvalitatiivista analyysia ja päätelmien tekoa. Näitä kahta tapaa käytetään usein samanaikaisesti. (Hirsjärvi, ym. 1997. 219 -220.)

Aloittelevina tutkijoina pyrimme seuraamaan melko tarkasti alan teoksissa annettuja ohjeita analysoinnin toteuttamisesta. Tutkimuksessamme olevien henkilöiden määrä tulee olemaan pieni, jolloin tutkimusaineiston analysointiin ei kulune niin paljon aikaa kuin laadullisen tutkimuksen analysointiin yleensä. Analysoitavaa materiaalia tulee sekä kyselylomakkeiden että haastatteluiden kautta. Kyselylomakkeiden vastaukset toimivat suuntaa-antavina haastattelujen kysymyksen asetteluun. Lopullinen aineiston analysointi tehdään vasta haastattelulla kerätyn aineistonhankinnan jälkeen.

7.2 TEEMOITTELU

Kvalitatiivisen aineiston analysointitapoja on useita. *Teemoittelu* on usein ensimmäinen aineiston lähestymistapa. Aineistosta etsitään tutkimusongelman kannalta olennaisia teemoja, joita voidaan vertailla keskenään. (Eskola, ym. 1996. 135 -141). Saadusta aineistosta saatuja havaintoja pyritään yhdistelemään, jotta havaintojen määrää saataisiin karsittua. Tämä tapahtuu etsimällä havainnoille yhteinen piirre tai nimittäjä, joka löytyy poikkeuksetta koko aineistosta. Kun yhteinen piirre tai nimittäjä löytyy, aineistoa voidaan lähteä analysoimaan tämän näkökulman pohjalta. Poikkeamat yhtenäisestä piirteestä suhteutetaan kokonaisuuteen, joka on varsinaisen tarkastelun kohteena. Teemoittelun tarkoituksena ei ole kuitenkaan määritellä keskivertotapauksia, vaan poikkeamat ovat merkki siitä, että asia vaatii lisää tarkastelua. (Alasuutari, 1994. 30-33.)

Tematisointia käytettäessä tulisi välttää irrallisten sitaattien liiallista käyttöä, koska pelkkien sitaattien käyttö ilman tutkijan tulkintaa ei tuo tutkimukseen tarvittavaa sisältöä. (Eskola, ym. 1996. 135 -141). Uskomme, että mahdollisia teemoja nousee esiin myös haastattelumateriaalin pohjalta. Tämän takia teemoittelun valinta analysointitavaksi onkin luontevaa.

8 AINEISTON TULKINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tulkintaa tapahtuu koko tutkimusprosessin ajan ja se muuttuu alun laajemmasta tutkiskelusta yksityiskohtien tarkastelun kautta lopulliseen kokonaisvaltaiseen yhteenvedoon. Tavoitteena on, että tutkimuksen lukija kykenee ymmärtämään tutkijan tulkinnat, vaikka hänen tarkastelukulmansa olisikin erilainen. Kvalitatiivisen tutkimuksen tulkinta voidaan nähdä kolmitasoisena: ensimmäisellä tasolla ovat tutkittavan tulkinnat asiasta, toisella tasolla tutkijan tulkinnat tutkittavan tulkinnoista ja kolmannella tasolla lukija tulkitsee tutkijan tulkintoja aiheesta. (Hirsjärvi, Hurme, 2001. 151-152).

Alasuutarin mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään etsimään johtolankoja, jotka vievät samaan ratkaisuun. Tutkija tekee eräänlaista salapoliisin työtä, etsien useita mahdollisia vaihtoehtoja ja johtolankoja ja pyrkii liittämään niitä toisiinsa, tavoitteenaan saada aikaan looginen lopputulos. Mitä enemmän samaan ratkaisuun sopivia johtolankoja tutkija löytää, sitä todennäköisemmin voidaan todeta ratkaisun olevan oikea. Alasuutari toteaa, ettei tieteellinen tutkimus voi koskaan saavuttaa täydellistä varmuutta. (Alasuutari, 1994. 38-39.)

Tutkimuksestamme nousevat johtopäätökset esitämme kerronnallisessa muodossa välttämättä liiallista sitaattien käyttöä. Tutkimuksen ymmärtämisen kannalta tarpeellisiksi näkemiimme kohtiin olemme liittäneet lainauksia kyselylomakkeista tai haastatteluista. Emme käytä tutkimuksestamme mitään tilastollisia kuvaustapoja, koska koemme, että niiden avulla emme pysty kuvaamaan tutkimuksesta esiin nousevia olennaisia asioita.

9 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

9.1 TUTKIMUSAINEISTON ESITTELY

Keräsimme tutkimusaineiston Hämeenlinnan alkuopettajien keskuudesta. Valitsimme 15 tutkimushenkilöä satunnaisotannalla ja kysyimme heiltä syksyllä 2005 sähköpostitse halukkuutta osallistua tutkimukseemme. Näistä viidestätoista seitsemän ilmoitti suostuvansa mukaan tutkimukseen ja heille lähetimme tammikuussa 2006 postitse kyselylomakkeet palautuskuorineen. Kyselylomakkeessa oli kuusi kysymystä, jotka käsittelivät vastaajan henkilökohtaisia näkemyksiä esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä ja sen merkityksestä (Liite 1)

Kyselylomakkeen palautti viisi henkilöä. Lähes kaikki olivat selvästi paneutuneet ja käyttäneet aikaa kyselylomakkeen täyttämiseen. Jo näiden pohjalta olisi voinut tehdä alustavia päätelmiä asenteista yhteistyötä kohtaan, mutta halusimme vielä täydentää niitä haastattelujen avulla. Kyselylomakkeisiin vastanneiden henkilöiden työkokemus luokanopettajan ammatista vaihteli kolmesta yli 30 työvuoteen. Suurimmalla osalla vastanneista oli koulutustaustana kasvatustieteiden maisterin tutkinto. Lisäksi muutamilla oli käytynä erilaisia lisätutkintoja, sekä yksi vastanneista oli koulutukseltaan kasvatustieteiden kandidaatti.

Saatujen vastausmateriaalien pohjalta valitsimme kolme alkuopettajaa haastateltaviksi. Haastattelut suoritettiin huhti - kesäkuussa 2006. Päätimme suorittaa haastattelut avoimina yksilöhaastatteluina, koska koimme, että näin tutkittavat voisivat puhua luontevasti ja avoimesti omista näkemyksistään esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä kohtaan. Haastateltaville ei laadittu yhteisiä kysymyksiä, vaan jokaisen haastattelun pohjana oli tutkittavan palauttama kyselylomake. Ohjasimme keskustelua vapaamuotoisesti, tarkoituksenamme tarkentaa tai avata kyselylomakkeessa esiin tulleita ajatuksia.

Saadun aineiston pohjalta totesimme, että tutkimuksemme kannalta olisi tärkeää saada kuulla myös pedagogisen tukihenkilön ajatuksia esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä. Otimme yhteyttä toiseen heistä ja hän suostui avoimeen yksilöhaastatteluun.

Nauhoitimme kaikki haastattelut sanelukoneella ja litteroimme saadun aineiston kesäkuussa 2006 analysointia varten. Haastatteluaineistoa oli runsaasti ja se avasi kyselylomakkeiden pohjalta heränneitä kysymyksiä ja samalla antoi myös paljon uutta tietoa ja näkemyksiä.

Seuraavassa luvussa kuvaamme saatua aineistoa tarkemmin teemoittelun avulla. Teemat muodostuivat aiheista, jotka nousivat aineistosta selkeimmin esille. Ensimmäiseksi teemaksi päätimme valita esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön kehityshistorian. Mielestämme on perusteltua lähteä liikkeelle yhteistyön alkuaajoista, jolloin voimme vertailla yksittäisten opettajien omaa yhteistyön tekemisen uraa Hämeenlinnan kaupungin esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön kehittymiseen. On myös mielenkiintoista tarkastella kuinka tämän päivän yhteistyön tekeminen eroaa 10-15 vuotta sitten tehdystä yhteistyöstä. Toiseksi teemaksi muotoutui opettajien asenteet yhteistyötä kohtaan. Useat vastaajista korostivat asenteiden vaikutusta ihmisen motivaatioon ja innokkuuteen toimia yhteistyössä. Kolmas teema käsittelee persoonan ja henkilökemioiden vaikutusta yhteistyön toimivuuteen. Neljäs teema esittelee lastentarha- ja luokanopettajien lisäksi yhteistyön kannalta merkittäviä ammattiryhmiä. Erityisesti pedagogisten tukihenkilöiden ja rehtorin rooli nousevat aineistossa merkittävään asemaan. Viimeiseksi teemaksi otimme kokoavasti yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä. Koemme, että suurimmat ongelmakohdat on tärkeä tuoda esiin omana teemanaan, vaikka näitä ongelmakohtia on käsitelty jo aiemmissa teemoissa. Toivoisimme, että opettajat löytäisivät ainakin tämän kokoavan osion tutkimuksestamme ja voisivat omassa työssään tarttua näihin yhteistyön haasteisiin.

9.2 HISTORIA

Kartoitimme vastaajien kokemuksia siitä, kuinka esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on vuosien saatossa muuttunut ja onko kehitystä parempaan tapahtunut. Yleinen näkemys vastaajilla on, että kehitystä parempaan suuntaan on yhteistyössä tapahtunut. Hämeenlinnan kaupungin koetaan myös olevan melko pitkällä esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä. Jokainen tutkimukseen osallistunut kuitenkin kokee, että kehitettävää on vielä runsaasti.

Osa vastaajista kertoo tehneensä yhteistyötä päiväkotien kanssa jo ennen kuin kaupunki virallisesti aloitti esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön ohjaamisen. 10-15 vuotta sitten yhteistyö oli pienimuotoista ja lähti opettajien omasta mielenkiinnosta sitä kohtaan. Yhteistyömuotona oli lähinnä toiseen ammattiryhmään sekä tuleviin oppilaisiin ja heidän taustoihinsa tutustuminen.

”Se oli aluks sellasta, että oli päiväkodit ja koulut ja tavattiin jossain, ja se oli pienimuotoista ja siinä oli tarkoituksena, että tutustutaan toisiimme.”

Päiväkotihenkilökunnan suhtautuminen näihin yhteistyön pioneereihin oli aluksi vaihtelevaa.

”Olen liki kymmenen vuotta toiminut aktiivisena yhteistyönmuodostajan ja ylläpitäjänä. Jo 80-luvulla olin kummajainen paikallisissa päiväkodeissa käydessäni tutustumassa tuleviin ekaluokkalaisiin...joissakin päiväkodeissa minulle järjestettiin juhlat, johonkin päiväkotiin kutsuttiin sitten lapsen vanhemmat mukaan, jossain päiväkodissa minun piti kirjallisesti anoa lapsen vanhemmilta, että saanko tavata lasta päiväkodissa... johonkin päiväkoteihin minulle annettiin lupa tulla, mutta päiväkodin johtaja sanoi, että hän on niin kiireinen, että hänellä ei ole aikaa....että hyvin erilailla, mutta sitten kun siihen totuttiin, niin se oli paljon helpompaa.”

Myös koulun puolella oli ennakkoluuloja, sillä ajatukset päivähoiton henkilökunnan työskentelytavoista perustuivat vanhentuneisiin tietoihin.

Tutkimukseemme osallistuneet henkilöt kertovat, että yhteistyön tekeminen on vähitellen muuttunut organisoidummaksi ja siihen on alettu kiinnittää huomiota koko kunnan tasolla. Vastausten perusteella virallista yhteistyötä Hämeenlinnassa on tehty noin kuusi vuotta. Viimeiset neljä vuotta yhteistyötä on tehty tiiviimmin ja tavoitteellisemmin. Näiden vuosien aikana Hämeenlinnaan perustettiin Oppijan tuki – projekti, jonka myötä yhteistyötä eteenpäin viemään nimettiin kaksi pedagogista tukihenkilöä. Heidän tehtävänään oli laatia vuosisuunnitelma ohjaamaan yhteistyön tekijöitä. Oppijan Tuki on Hämeenlinnan seudun kahdeksan kunnan yhteinen koulutyön kehittämisen toimintamalli. Siinä painotetaan toiselta oppimista, osaamisen jakamista ja voimavarojen yhdistämistä.

Vastaajien mukaan yhteistyön luonne on muuttunut avoimemmaksi, sillä yhä useampi henkilö niin koulun kuin päiväkodin puolelta ymmärtää yhteistyön merkityksen. Edelleen on kuitenkin nähtävissä jako kahden eri ammattiryhmän välillä, joka vastaajien mielestä vaikeuttaa yhteistyön kehittymistä. Vastaajat kokevat, että tietoja päiväkodin ja koulun välillä vaihdetaan innokkaammin ja opettajien osallistumisaktiivisuus mm. pedagogisten tukihenkilöiden järjestämiin yhteistyöpalavereihin on lisääntynyt. Eräs vastaajista muistelee, että aikaisemmin palaverien osallistujamäärästä 90% koostui päivähoiton henkilökunnasta. Yksi tutkimukseen osallistuneista toteaa, että tehtyjen yhteistyövuosien jälkeen, suuret odotukset yhteistyötä kohtaan ovat pikkuhiljaa väistyneet ja tilalle on tullut ajattelu pienistä, konkreettisista yhteistyömuodoista.

Vastaajat kokevat, että valtakunnallisen esiopetussuunnitelman myötä, esiopetuksen luonne selkiytyi. Samalla nähdään kuitenkin, että erilliset opetussuunnitelmat voivat vaikeuttaa jatkumo – ajattelun toteuttamista. Eräs vastaajista pitää surullisena asiana sitä, ettei enää ole mahdollista tehdä yhteistä opetussuunnitelmaa esimerkiksi esi- toisluokkalaisille.

”Minun mielestäni tässä tehtiin se suuri moka opsin uudistuksen myötä, et ei saa esim. olla semmosta opetussuunnitelmaa esi-

kakkoset, et on oltava erikseen esiopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetussuunnitelma...”

Kaksi vastaajista visioi esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön tulevaisuutta. Toinen vastaajista kokee, että portaaton siirtyminen luokalta toiselle on osa tulevaisuuden koulumaailmaa, mutta toinen ei usko tämän olevan mahdollista vielä lähitulevaisuudessa, koska se vaatisi ison järjestelmä- ja asennemuutoksen.

Tutustuttuamme Hämeenlinnassa aiemmin toteutettuihin samaa aihealuetta koskeviin tutkimuksiin huomasimme, että Hämeenlinnan kaupunki on perustanut esi- ja alkuopetustyöryhmän jo vuoden 1993 lopussa. Heikkilän ja Hollon tutkimuksessa kerrotaan, että alueelliset työryhmät ovat käynnistäneet toimintansa vuonna 1994. Niiden tarkoituksena oli kehittää yhteistyömuotoja, parantaa esi- ja alkuopetuksen välistä tiedonkulkua ja näin madaltaa lasten kouluunsiirtymiskynnystä. (Heikkilä & Hollo, 1996. 40.)

9.3 PEDAGOGISET TUKIHENKILÖT

Haastatteluiden pohjalta käy ilmi, että pedagogisilla tukihenkilöillä on tärkeä rooli esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä. Heidän tehtävänä on pitää yllä yhteistyötä, järjestämällä yhteisiä kokouksia ja koulutuksia sekä päivähoitoa että koulun henkilökunnille. Tukihenkilöt luovat raamit yhteistyölle, mutta varsinainen yhteistyön tekeminen jää koulujen ja päiväkotien vastuulle. Tukihenkilöt nähdään tarpeelliseksi myös siksi, että he vähentävät henkilökemioista aiheutuvia ristiriitoja, helpottaen näin yhteistyön tekemistä.

Tutkittavien vastauksista käy ilmi, että yhteistyö vaatii onnistuakseen vastuuhenkilön/-t. Vastuuhenkilöiden ansiosta yhteistyö pysyy yllä henkilökunnan vaihtumisesta huolimatta ja tuo tällöin jatkuvuutta toiminnalle. He varmistavat myös tiedonkulun eri tahojen välillä. Pedagogisten tukihenkilöiden lisäksi koetaan, että omalla koululla tulisi olla yksi opettaja joka vastaisi tiedonkulusta ja osaisi perehdyttää uudet opettajat oman koulun esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyökulttuuriin. Vastauksista löytyy myös kokemuksia, joissa vastaaja on itse ollut koulun yhdyshenkilönä, mutta kokenut työnsä vaikeaksi, koska työtoverit eivät ole olleet halukkaita osallistumaan tai edes ottamaan vastaan jaettavaa tietoa.

” Olen koulumme esi- ja alkuopetuksesta vastaava yhdyshenkilö. Käyn alueemme esi- ja alkuopettajien palaverissa ja tuon sieltä terveisiä ja informaatiota koulumme muille opettajille. Ideoiden ja ajatusten vastaanotto on hyvin vaihtelevaa. Yritän ainakin kovasti.”

Pedagogisista tukihenkilöistä ja heidän työstään informoimista ei pitäisi kuitenkaan jättää pelkästään opettajien vastuulle, sillä eräskin vastaajista toteaa, että on kyllä maininnut uusille alkuopettajille pedagogisista tukihenkilöistä, mutta myöntää, ettei ole viitsinyt sen tarkemmin asiaan perehdyttää.

Tärkeä osa pedagogisten tukihenkilöiden työtä on pyrkiä vaikuttamaan opettajien ja päivähoitojen henkilökunnan asenteisiin ja ennakkoluuloihin jakamalla tietoa muun muassa toisen ammattiryhmän työnkuvasta. Lisäksi he päivittävät henkilökunnan tietotasoa

vastaamaan tämän päivän koulu- ja päiväkotimaailmaa, sillä moni opettaja ja lastentarhanopettaja muodostaa oman mielikuvansa edelleen omien lapsuusaikaisten kokemustensa perusteella. Puhuttaessa pedagogisista tukihenkilöistä ja heidän vaikutusmahdollisuuksistaan vastaajat esittivät toiveen, että pedagogiset tukihenkilöt yrittäisivät ottaa rehtoritkin mukaan yhteistyön tekemiseen. Koettiin myös, että olisi hyvä, jos pedagogisista tukihenkilöistä toinen olisi taustaltaan päivähoidon työntekijä, jolloin molempien osapuolten tarpeet tulisivat paremmin huomioituiksi.

Yhtenä eräänlaisena tukihenkilönä toimii monessa koulussa erityisopettaja. Hän kiertää päiväkodeissa ja välittää tietoa puolin ja toisin. Opettajat kokevatkin erityisopettajan roolin tärkeänä yhteistyön kannalta.

9.3.1 VUOSIMALLI

Vuosimalli on Hämeenlinna kaupungin pedagogisten tukihenkilöiden laatima ohjeistus esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön. Vuosimalliin on eritelty jokaiselle kuukaudelle oma yhteistyötehtävä, ainoastaan joulukuu on vapaa kuukausi yhteistyöstä. Vuosimalliin on merkitty muun muassa vierailuja, palavereja, koulutuksia, sekä se, kenen järjestelyvastuulla kyseinen toiminta on. Malliin on myös merkitty, mitkä yhteistyömuodoista toimivat hyvin tai melko hyvin. Ainoastaan kaksi kohdista ei näytä toimivan halutulla tavalla.

Pedagogisten tukihenkilöiden laatima vuosimalli koetaan hyväksi työkaluksi, jonka avulla voitaisiin pitää yllä yhteistyön jatkuvuutta henkilökunnan vaihtumisesta huolimatta. Kuitenkin vastaajat ovat huomanneet, että vuosimallissa on puutteita ja se vaatisi uudistamista ja sitä päivitetäänkin parhaillaan. Suunnitellun hyödyn saamiseksi vuosimallin idea tulisi saattaa kaikkien opettajien tietoisuuteen, jotta he osaisivat käyttää mallia oman työnsä tukena. Kaikilla vastaajilla ei selvästikään ole tarpeeksi tietoa kyseisestä suunnitelmasta. Mikäli vuosimallin tarkoitus on olla Hämeenlinnan kaupungin esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön ydin, ei sen merkitys opettajille selviä ainakaan tämän tutkimuksen vastausten perusteella. Monissa vastauksissa sitä ei mainita ollenkaan tai se mainitaan vain ohimennen.

Vaikka opettaja pyrkisikin toteuttamaan esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä laaditun vuosimallin mukaisesti, suunnitelmat voivat jäädä toteutumatta mikäli päiväkoti ei ole innokas osallistumaan toimintaan. Myös tällaisia kokemuksia on muutamalla tutkimuksemme opettajista. Eräs opettajista kertoo, että haluaisi käydä vierailulla esikoulussa, mutta kutsua sinne ei ole kuulunut. Vuosimallissa sanotaan kuitenkin selvästi, että tammikuussa on opettajien vierailu esikouluun ja alkuopettajan tehtävä on olla yhteydenottajana. Joskus siis väärinymmärrykset tai tietämättömyys vuosimallin sisällöstä estävät yhteistyön tekemistä. Tämä onkin yksi vuosimallissa mainituista yhteistyömuodoista, joka ei ole toiminut kovin hyvin, toinen on vastaavasti esiopettajien vierailut alkuopetuksessa.

9.4 PERSOONAT JA HENKILÖKEMIAAT

Jokainen vastaajista oli sitä mieltä, että henkilökemioilla on suuri merkitys yhteistyön onnistumisessa. Huonot henkilökemiat voivat vaikeuttaa yhteistyön sujumista ja toisaalta hyvät henkilökemiat innostavat ihmisiä toimimaan aktiivisemmin. Parhaimmillaan hyvin toimivat henkilökemiat voivat mahdollistaa palautteen antamisen puolin ja toisin ja näin kehittää osapuolten ammattitaitoa. Jos kemiat eivät kohtaa, käy helposti niin kuin eräs vastaajista kertoo:

”Jos yhteistyön vastapuoli on henkilö, josta en pidä, ni heti tulee semmonen kemiajuttu, että en kuuntele mitä tuo toinen sanoo.”

Persoonalla koetaan olevan suuri merkitys siihen, kuinka aktiivisesti yhteistyötä tehdään. Toisten henkilöiden on helpompi tehdä yhteistyötä kuin toisten. Vastaajien mielestä jotkut eivät kykene yhteistyöhön ja opettajien keskuudessa esiintyy vielä yksintoimimisen kulttuuria. Myös suoranainen laiskuus ja joustamattomuus esimerkiksi työaika-asioissa aiheuttavat ongelmia yhteistyön sujumisessa.

”...oon kyllä törmänny ihan nuorissakin hirvittävän vanhoillisiin mielipiteisiin, et ei se oo iästä kiinni välttämättä

Suhtautumisen ei siis nähdä olevan iästä, vaan nimenomaan persoonasta kiinni. Vastaajien mielestä persoonakohtaisia eroja on paljon: opettajakunnasta löytyy ihmisiä, jotka ovat valveutuneita ja aktiivisia, mutta myös opettajia, joita yhteistyön tekeminen ei kiinnosta lainkaan. Eräs vastaajista korostaakin, että jos asenne yhteistyötä kohtaan on alusta alkaen negatiivinen, on yhteistä toimintaa hankala viedä eteenpäin. Negatiiviseen asennoitumiseen voi vastausten mukaan vaikuttaa muun muassa se, onko opettaja alkuopetuksessa omasta halustaan vai niin sanotusti pakotettuna. Eräs vastaajista näkee, että opettajissa on olemassa niin sanottuja ”alkuopetyyppejä”, joita yhteistyön tekeminen kiinnostaa. Saman vastaajan mielestä opettajilla, jotka tulevat ensikertaa alkuopetuksen kentälle, on usein ennakoasenteita, jotka tulee rikkoo ennen kuin yhteistyön tekeminen pääsee kunnolla alkuun. Vastaajat kokevat, että nämä syyt ovat osaltaan vaikuttamassa

siihen miksi yhteistyön taso ja aktiivisuus vaihtelee vuosittain. Näistä syistä johtuen vastaajat kokevat, että pysyvään ja yhtenäiseen toimintaan on vielä matkaa.

9.4.1 ASENTEET

Koska asenteilla on tärkeä merkitys yhteistyön onnistumiselle, vastaajat kokevat, että opettajien asenteisiin vaikuttaminen tulisi aloittaa jo opiskeluaikana. Heistä kukaan ei koe saaneensa tietoa esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä tai sen merkityksestä omana opiskeluaikanaan. Opettajat kokevat, että nyt olemassa oleva tieto on hankittu työn kautta. Tämän päivän opiskelijoidenkaan ei uskota saavan tarpeeksi tietoa asiasta, mikä nähdään suurena puutteena opettajankoulutuksessa. Muutama vastaajista toivoisikin, että tämä seikka huomioitaisiin erityisesti esi- ja alkuopetukseen erikoistuvien opettajien opetuksessa. Vaikka jotkut vastaajista ovat törmänneetkin nuorien opiskelijoiden tai opettajien vanhoillisiin mielipiteisiin, uskoo yksi heistä kuitenkin, että uusi opettajasukupolvi katsoo asioita avoimemmin silmin. Nuoremmat opettajat nähdään myös halukkaampina kouluttamaan itseään, mikä tekee heistä valveutuneempia ja vastaanottavaisempia muun muassa yhteistyöasioissa.

Hämeenlinnan kaupungissa esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä tehdään kahdella suuralueella. Näiden alueiden välillä on nähtävissä ero opettajien osallistumisinnokkuudessa. Toisella alueella päiväkodin henkilökunta on edelleen huomattavasti vahvemmin edustettuna yhteistyöpalavereissa ja opettajista paikalla ovat samat, aktiiviset ihmiset. Toisella alueella taas opettajien määrä on ollut selvässä kasvussa. Muutamia vastaajista ovat sitä mieltä, että vähiten innokkuutta ylimääräisen ajan uhraamiseen löytyy kauimmin virassa olleilta opettajilta.

” En pysty paljoa vaikuttamaan koulun perinteisiin ja vanhoihin käytäntöihin yrityksistäni huolimatta ...Monikaan vanha opettaja ei ole valmis muuttamaan vanhoja toimintatapojaan tai tekemään mitään ylimääräistä.”

Tässäkin kohtaa vastaajat nostavat kuitenkin persoonan merkityksen tehtyjä työvuosia suuremmaksi tekijäksi. Jokainen asettaa asiat tärkeysjärjestykseen oman näkemyksensä mukaisesti ja tärkeinä pidetyille asioille uskotaan löytyvän aikaa.

Ihmisiä, jotka eivät näe yhteistyön merkitystä, eivätkä pidä sitä tärkeänä, on vaikea saada aktivoitua mukaan toimintaan. Opettajissa on myös paljon niitä jotka myöntävät yhteistyön tärkeyden ja pitävät sitä merkityksellisenä, mutta eivät käytännössä tee mitään sen eteen, jolloin asia jää pelkäksi sanahelinäksi. Vastaajat muistuttivat myös siitä, että aina yhteistyön ongelmat eivät ole koulun puolelta lähtöisin. Joukossa oli kokemuksia, jossa omasta aktiivisuudesta ja toiminnan järjestämisestä huolimatta päiväkotia ei oltu saatu osallistumaan toimintaan.

Vastauksissa käy ilmi, että asenteissa on suuria koulukohtaisia eroja. Jotkut vastaajista kokevat, että oma työyhteisö suhtautuu yhteistyön tekemiseen myönteisesti ja toisilla taas on tunne, ettei työyhteisöä asia aidosti kiinnosta. Yhteistyöhön myönteisesti suhtautumisessakin on nähtävissä tasoeroja. Joissakin kouluissa ollaan innokkaita tekemään monenlaista yhteistyötä, mutta yksi vastaajista kertoo, että suhtautuminen yhteistyöhön on periaatteessa myönteinen, kunhan kaikki ”turhat palaverit” jätetään pois. Hän ei kuitenkaan tarkemmin määrittele, mitä nämä ”turhat palaverit” käytännössä tarkoittavat. Tämä kertoo siitä, että kaikki opettajat eivät ole valmiita tekemään kovin laajamittaista yhteistyötä. Myös halukkuudessa opettaa alkuluokkia on vastaajilla eriäviä näkemyksiä. Yksi kokee, ettei alkuopetuksen opettajaksi ole omassa koulussa halukkaita tulijoita, koska :

” ...on niin, että mielellään valtaosa opettajia ottaa vastaan kolmannen luokan oppilaat kun ne osaa jo lukea ja kirjoittaa ja on sisäsiistejä.”

Toisen vastaajan työpaikalla taas löytyy halukkaita opettajia työskentelemään alkuopetuksessa. Kiinnostus yhteistyötä kohtaan ei tulisi loppua kun opettaja siirtyy ylemmille luokka-asteille, jotta yhteistyön jatkuvuus säilyisi hänen palatessaan mahdollisesti takaisin alkuopetukseen. Kiinnostusta yhteistyötä kohtaan on kuitenkin vaikea pitää yllä, koska monet opettajat kokevat, ettei yhteistyö päiväkodin kanssa hyödytä ainakaan vanhempia oppilaita.

Vastausten perusteella voidaan todeta, että syytä olla tekemättä yhteistyötä on todella monia, yleisesti vedotaan muun muassa erilaisiin toimintakulttuureihin tai ajanpuutteeseen. Yksi vastaajista sanoo yhteistyön tekemättömyyden olevan monille pelkkä asennekysymys. Koska yhteistyön tekemisen malli on kuitenkin kirjattuna Hämeenlinnan kaupungin opetussuunnitelmaan, ei pelkkä kiinnostuksen puute pitäisi riittää selitykseksi yhteistyön tekemättömyyteen.

Yksi tutkimuksemme vastaajista sanoo, että ennakkoluulot syntyvät tietämättömyydestä toisen ammattia koskevissa asioissa. Hän toteaa, että ennakkoluuloja tulisi poistaa puolin ja toisin, jolloin ammattiryhmien välinen kuilu voisi kaventua. Eräs vastaajista toteaa, että asenteet voisivat muuttua jos ammattiryhmät nähtäisiin tasavertaisina.

9.4.2 TOISEN AMMATTIRYHMÄN ARVOSTAMINEN

Aineiston pohjalta voidaan todeta, että vieläkin asenteissa on havaittavissa ajatus ammattiryhmien välisestä eriarvoisuudesta. Huolimatta siitä, että lastentarhanopettajien tutkinto suoritetaan nykyisin yliopistossa, koulutuksella näyttää olevan edelleen merkitystä, ja vaikka ammattiryhmät koulutuksensa puolesta lähentyvät koko ajan toisiaan, ei raja niiden välissä tunnu häviävän. Pedagogiset tukihenkilöt ovat omalta osaltaan onnistuneet lisäämään opettajien ja lastentarhanopettajien tietoisuutta toisen työnkuvasta yhteisten koulutusten ja yhteistyöpalaverien avulla. Näiden kautta on toisen ammatin arvostus lisääntynyt ja ennakkoluulot vähentyneet.

Vastaajien mukaan yhteiset koulutukset ovat saaneet huomaamaan, että molemmat ammattiryhmät puhuvat samasta asiasta mutta hieman eri näkökulmasta. Yhteiset palaverit ovat konkreettisella tasolla tarjonneet mahdollisuuden tutustua toisen työpäivään ja siihen kuuluviin työtehtäviin. Tietojen päivittäminen on hyödyllistä, sillä jos opettajalla ei ole omia lapsia, hänen kokemuksensa päivähoidosta rajoittuvat omaan, mahdolliseen päiväkotiaikaan. Suurimpien harhakäsitysten yli koetaan kuitenkin, että on jo päästy:

”...mut silloin alussa oli vielä tällastakin ajatusta, että opettajat luuli, et se(esiopetustoiminta) olis sellasta 70-luvun touhua, et kaikki menee vessaan yhtä aikaa, kaikki tekee kaikki yhtä aikaa.”

Erään vastaajan mielestä yksi alkuopettajan työtehtävistä onkin päivähoiton työhön tutustuminen.

Opettajat, jotka ovat tehneet tällaista yhteistyötä jo pidemmän aikaa, kokevat saaneensa omaan työhönsä uusia näkökulmia ja ideoita, sekä pedagogisia vinkkejä. Yhtenä tärkeänä mainitaan lastentarhanopettajien erilainen ote lapsiin, jota voi hyvin hyödyntää koulumaailmassakin. Toisaalta eräs vastaajista kokee, että koulun ja päiväkodin lähtökohdat ovat jo opetussuunnitelmallisesti niin erilaiset, että päivähoiton tarjoamaa tietotaitoa on vaikeaa soveltaa koulun käytäntöihin. Suurin osa vastaajista on kuitenkin sitä mieltä, että yhteistyö palvelee molempia osapuolia ja mahdollistaa työskentelyn useiden eri ihmisten kanssa, jolloin kaikkien osaaminen on toisten hyödynnettävissä.

Hämeenlinnassa jatkumo-ajattelu on jo sisäistetty jollakin tasolla, eivätkä ammattiryhmät ole enää niin tarkkoja omasta reviiristään. Opettajat ovat olleet tyytyväisiä esikoulun toimintaan erityisesti lasten sosiaalisten taitojen kehittäjänä. Eräs vastaajista toteaaakin, ettei yhteistyötä saisi vaikeuttaa pikkuasioihin puuttumalla, esimerkiksi kuinka päiväkodin tulisi opettaa oikea kynäote, vaan asiat tulisi nähdä laajemmin ja päästä eroon koulumaisuus –ajattelusta, joka edelleen liian usein liitetään esikouluun.

9.5 REHTORI

Rehtorin rooli nousee lähes kaikissa vastauksissa suureen asemaan. Omalla asennoitumisellaan yhteistyötä kohtaan koulujen rehtorit, ehkä tietämättäänkin toimivat eräänlaisina arvojohtajina joko tukien tai ehkäisten yhteistyön sujumista. Rehtori asettaa arvot, joita koulussa pidetään tärkeinä ja mille uhrataan aikaa. Vaikka rehtori velvoittaisikin alkuopettajat yhteistyön tekemiseen, tämä ei yksin riitä, tueksi tarvitaan rehtorin oma kiinnostunut ote asiaan. Joidenkin vastaajien mukaan alkuopettajat kokevat usein jäävänsä yksin yhteistyöasioiden kanssa, kun rehtori siirtää kaiken vastuun yhteistyön tekemisestä heille.

Opettajat eivät kaipaa rehtoria konkreettiseen yhteistyön suunnittelutyöhön, vaan pienetkin teot, esimerkiksi vierailevien esikoululaisten tervehtiminen osoittaisi, että rehtori on mukana tukemassa yhteistyön tekemistä. Monissa kouluissa tilanne on kuitenkin tällä hetkellä se, että yhteistyön toteuttaminen on täysin alkuopettajien päätettävissä ja rehtorit vetoavat omiin työkiireisiin.

Työaikakysymyksissä tutkittavat kokevat, että rehtorilla on halutessaan valtaa vaikuttaa. Eräs vastaajista kertoi esimerkin rehtorin positiivisesta asennoitumisesta yhteistyötä kohtaan, joka oli näkynyt käytännössä niin, että opettajalle järjestettiin työaikana mahdollisuus käydä tutustumassa tuleviin ekaluokkalaisiinsa

Tutkittaville oli selvästikin vaikeinta puhua rehtorin roolia koskevista mielipiteistä:

” Mut tietysti vähän vois, niiku toivoo, et mä oon niiku sanonut, että ihan, ja tää on niikun rehtoreillekin tarkotettu ja näin, mutta ei se oikein. Et rehtori vois ainakin sitte, ku on tää vuosimalli ja muu, ni vois nää pedagogiset ihmisetkin ottaa sitten rehtoreita vähän tälleen mukaan. ”

Eräs opettajista toteaa, että viimeistään siinä vaiheessa kun esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä tulisi velvoite, rehtorin pitäisi osallistua yhteistyön tekemiseen. Koska Hämeenlinnan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmasta löytyy esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön vuosimalli, voitaneen tätä jo pitää velvoittavana asiana. Ilmeisestikään kaikki rehtorit ja opettajat eivät kuitenkaan aseta tälle asiakirjalle tarpeeksi painoarvoa, koska sitä ei nähdä velvoittavaksi opettajan työkuvaan kuuluvaksi osaksi. Useissa vastauksissa tuodaan esiin koulun toiminnan perustuminen opetussuunnitelmaan, jonka mukaan opettaja työtään tekee. Jostain syystä esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä ei kuitenkaan nähdä osana tätä opetussuunnitelmaa. Pohdinnan arvoista onkin miettiä, miksi opettajat ovat valmiita luistamaan tästä opetussuunnitelman velvoittavasta kohdasta, kun toiset opettajan työnkuvaan kuuluvat osa-alueet pyritään hoitamaan huolella.

9.6 YHTEISTYÖTÄ VAIKEUTTAVIA ASIOITA

Kaikista suurimmaksi yhteistyötä vaikeuttavaksi tekijäksi on koettu ajankäyttöä koskevat ongelmat. Opettajat kokevat olevansa epätasa-arvoisessa asemassa lastentarhanopettajiin verrattuna työaikakysymyksissä. Esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön tekeminen vaatii opettajilta usein omalla ajalla tehtävää työtä. Opettajat kokevat olevansa eriarvoisessa asemassa, koska lastentarhanopettajat pystyvät yleensä tekemään yhteistyötä oman työajan puitteissa ja mahdolliset ylityöt he voivat ottaa vapaina, mikä ei luokanopettajilta onnistu. Tämä aiheuttaa mielipahaa opettajien keskuudessa ja siksi kaikki eivät ole innokkaita tekemään yhteistyötä. Muutama vastaajista on kuitenkin sitä mieltä, että tärkeinä pitämilleen asioille löytyy kyllä aikaa. Yksi opettaja kertoi viikoittaisesta, opettajan työhön kuuluvasta YT-ajasta, jonka he koulussaan käyttävät esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön palavereihin, mikäli oman koulun viikkopalaveria tai muita kokouksia ei kyseisellä viikolla ole. Epäselväksi jäi, miksi kukaan muista vastaajista ei maininnut kyseistä YT-aikaa. Se voisi olla yksi helpotusta tuova ratkaisu tähän työaikaongelmaan. Vastaajat toivoisivat myös työnantajan tulevan vastaan näissä työaikakysymyksissä.

Koulun ja päiväkodin pitkä fyysinen välimatka koetaan yhteistyötä vaikeuttavaksi tekijäksi, niin henkilökunnan kuin lastenkin kannalta. Vastajaat pitävät valitettavana, että Hämeenlinnassa ei vielä toteudu lähipäiväkodista lähikouluun siirtymisen tavoite. Tämän takia opettajilla voi olla useita eri päiväkoteja, joiden kanssa heidän tulisi tehdä yhteistyötä, ja tämä koetaankin usein työlääksi. Lähipäiväkoti ja lähikoulu ajatuksen toteutumattomuus aiheuttaa siis ongelmia molempiin suuntiin.

Vastauksissa oli toisaalta esimerkkejä tapauksista, joissa päiväkodin läheinen sijainti kouluun nähden, oli lisännyt huomattavasti tehdyn yhteistyön määrää. Näissä tapauksissa alkuopettajat kokivat myös, että informaation kulku oli helpompaa ja helposti tarjolla olevia yhteistyömahdollisuuksia haluttiin ehdottomasti hyödyntää.

Ongelmia yhteistyöhön aiheuttaa myös toisen osapuolen toimintatapojen ymmärtämättömyys. Osa opettajista kokee, että päiväkoti ei ymmärrä heidän tapaansa toimia tulevien oppilaiden kohdalla.

” ... jossain tämmösessä palaverissa, että kun siinä keskusteltiin siitä, että paljonko opettajalle pitäis etukäteen kertoa ja koska, ni mä sit sanoin, että mun mielestä ne erityistapaukset pitäis saada hyvissä ajoin tietää, ja oikeet ongelmat, mutta mä en etukäteen toukokuussa oo kauheen kiinnostunut, et onks se laps niinku kuinka pitkällä. Ja mä käytin tota sanaa kiinnostunut, et onks se esim. oppinut esimerkiks helmikuun 5. päivä lukemaan. Ni siitähän tuli ihan hirvee luokkaantumus ... mä sanoin, että en mä sitä tarkoita, että mä en oo siitä kiinnostunut, vaan mä en voi olla kiinnostunut vielä siinä vaiheessa, kun mä vien sitä edellistä luokkaa kevääseen loppuun.”

Yksi vastaajista toivoisikin, että koulutulokkaista voitaisiin keskustella jo varhain keväällä, ennen toukokuun kiireitä niin koulussa kuin päiväkodissakin. Yleisesti ottaen opettajat ovat kiinnostuneet kuulemaan tulevista oppilaistaan ja 1990-luvulla vallalla ollut ”tabula rasa” – ajattelu on väistymässä.

Edellisissä luvuissa esille tulleet asenteet ja henkilökemiat ovat myös yksi suuri syy yhteistyön ongelmiin. Vastaajat ovat sitä mieltä, että ennakkoluuloja tulisi poistaa puolin ja toisin. Erilaiset lähtökohdat opetussuunnitelmiseen nimetään myös ongelmaksi, mutta toisaalta niihin vetoamista pidetään juuri asennekysymyksenä. Erään opettajan mukaan suuret lapsiryhmät ja haastava opetussuunnitelma vievät niin paljon opettajan työajasta ettei yhteistyön tekemiselle jää enää aikaa tai voimia. Yhtenä syynä tällaisiin ajatuksiin voidaan vastausten pohjalta pitää urautumista, jolloin uusien asioiden ottaminen mukaan työnkuvaan voi tuntua ylivoimaiselta.

Päiväkodilla ja koululla nähdään olevan erilaiset ajatukset siitä, miksi yhteistyötä tehdään ja keiden siitä tulisi hyötyä. Muutamat vastaajista myöntävät, että usein opettajat unohtavat ajatella lapsen tai päiväkodin etua yhteistyötä tehdessään ja keskittyvät vain oman hyödyn tavoitteluun:

”...sitten, kun sieltä (päiväkodista) ei tule semmosta ihanepakettia..., ni sitten käydään sitä keskustelua, et millon ois pitänyt ryhtyä toimenpiteisiin ja mitä olisi pitänyt tehdä..., et opettajat aika itsekkäästi ajattelee, et ois pitänyt toimia näin ja näin, jotta siitä ois mulle hyötyä.”

Yhdeksi yhteistyötä vaikeuttavaksi tekijäksi nimetään, niin päiväkodin, mutta erityisesti koulun henkilökunnan, vaihtuvuus. Edes kaupungin yhteinen yhteistyön vuosisuunnitelma ei ole, ainakaan kaikkien opettajien mielestä, vähentänyt vaihtuvuudesta aiheutuvia ongelmia ja vuosimallin toteuttamisessa ei päässä kunnolla vauhtiin juuri henkilökunnan vaihtuvuuden vuoksi. Samojen asioiden läpikäyminen turhauttaa vanhoja yhteistyön tekijöitä. Tässäkin kohtaa tosin henkilökohtaisella asennoitumisella ja persoonalla nähdään suuri merkitys. Alkuopettajien vaihtuvuudessa on koulukohtaisia eroja, sen mukaan, minkälainen opettajien kiertojärjestelmä koulussa on. Joissakin kouluissa yksi opettaja vie saman luokan ensimmäisestä luokasta kuudenteen asti. Tällaiselta opettajalta vaaditaan yhteistyötä kohtaan omaa aktiivisuutta, jotta hän olisi tietoinen yhteistyössä meneillään olevista asioista palatessaan takaisin ensimmäisen luokan opettajaksi. Vastaajista olisikin hyvä jos koulussa olisi yksi vastuuhenkilö, joka huolehtisi koulun henkilökunnan ajan tasalla pysymisestä yhteistyöasioissa. Tämä vastuuhenkilö pysyisi samana, huolimatta siitä millä luokka-asteella hän itse työskentelisi.

Kiinnitimme huomiota valtakunnallisessa esiopetussuunnitelmassa (EOPS) olevaan mainintaan, jossa painotettiin esiopetuksen merkitystä siltana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. Esiopetussuunnitelman tavoitteena on saada aikaan näiden kahden välille lapsen kehityksen kannalta johdonmukainen kokonaisuus (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000 1.luku 1§). Nykyään yhä useampi lapsi osallistuu esiopetukseen ja siitä on tullut luonnollinen osa suomalaislapsen elämää. Esiopetuksen ja perusopetuksen välisen yhteistyön pitäisi helpottaa lapsen siirtymistä koulumaailmaan.

10 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksesta saaduista vastauksista nousi esille monia mielenkiintoisia asioita ja ilmiöitä koskien esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä opettajan näkökulmasta tarkasteluna. Peilasimme tutkimuksesta saatuja tuloksia jo aiemmin tehtyihin vastaavaa aihepiiriä käsitteleviin tutkimuksiin. Useista tutkimuksista on mahdollista löytää yhtymäkohtia oman tutkimuksemme tuloksiin. Asiat, jotka nousivat tutkimuksessamme yhteistyötä vaikeuttaviksi tekijöiksi tai ilmensivät opettajien asennoitumista yhteistyötä kohtaan, näkyivät myös muiden tutkimusten tuloksissa.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkitystä pohditaan Kankaanrannan artikkelissa ja tärkeimpänä syynä yhteistyön tekemiseen nähdään turvallisten siltojen luominen lapselle eri oppimisympäristöjen välille. Toiminnan tavoitteissa painottuu lapsilähtöinen työskentely ja kokonaisvaltainen näkemys lapsesta. Opettajien kannalta tärkeimpänä nähdään oman asiantuntijuuden lisääntyminen eri-ikäisten lasten oppimisesta ja opetuksesta. (Kankaanranta. M. 1999. 6,9.) Lapsen näkeminen yhteistyön keskiössä luulisi olevan itsestäänselvyys yhteistyötä tekevien opettajien näkemyksissä. Tämä ajatus ei kuitenkaan välittynyt kovinkaan selkeästi tutkimukseemme osallistuneiden opettajien vastauksista. Pyrimme kyselylomakkeiden kysymysten asettelulla ja haastattelulla saamaan selville opettajien ajatuksia yhteistyön merkityksestä sen eri osapuolille. Iso osa tutkittavista ei kuitenkaan pohtinut asiaa lapsinäkökulmasta, vaan keskittyi tarkastelemaan yhteistyötä lähinnä vain oman ammatillisen hyödyn kannalta. Eräs tutkimukseemme osallistuneista peräänkuuluttikin opettajia tarkastelemaan rehellisesti omaa ajatteluaan ja sen lapsilähtöisyyttä yhteistyöasioissa.

Tutkimustulosten analysoinnin yhtenä teemana olivat opettajien persoonat ja henkilökemiat. Yhtenä ongelmana yhteistyön kehittymisessä useat opettajat kokivat, että monella opettajalla saattaa olla vääränlainen kuva toisen ammattiryhmän työstä ja siihen kuuluvista asioista. Mielikuvat pohjautuvat vanhentuneisiin tietoihin ja näin aiheuttavat ennakkoluuloja ammattiryhmien välille. Edes lastentarhanopettajakoulutuksen siirtyminen yliopiston alaisuuteen ei ole onnistunut poistamaan ennakkoluuloja ja niistä aiheutuvaa ammattien välistä eriarvoisuutta. Jotta yhteistyö saataisiin sujuvammaksi ja

tasavertaisemmaksi, tulisi ennakkoluuloja vastaajien mielestä poistaa. Yhteiset koulutustilaisuudet ovat olleet toimivia raja-aitojen rikkojia. Yksi tehokas tapa poistaa ennakkoluuloja voisi olla konkreettinen tutustuminen toisen ammatin arkipäivään. Myös Wenger tukee tätä ajatusta toteamalla, että ainoastaan osallistumalla toisen ammattikulttuurin toimintaan voi oppia heidän tapojaan ja käytäntöjään (Poikonen, P-L. 2003. 43).

Samankaltaisia, asenteista johtuvia ongelmia tuovat esille myös Kivistö ja Laakkonen artikkelissaan. Keravalla perustetussa yhteistyöryhmässä koettiin, että yhteisen ajan löytäminen ja opettajien yleinen kiinnostuksen puute vaikeuttivat ryhmän toimintaa. (Kivistö, R. & Laakkonen, H. 1994. 73.) Myös Hämeenlinnan alkuopettajat kokevat, että yhtenä suurimpana yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä on yhteisen ajan löytäminen ja sen sovittaminen oman työajan puitteisiin. Kiinnostuksen puute yhteistyötä kohtaan tuntuu vaivaavan myös monia Hämeenlinnan alkuopettajia. Vastaajat toteavatkin, että ajan löytyminen yhteistyölle on suoraan verrannollinen kiinnostuksen määrään yhteistyötä kohtaan. Opettajat, joita yhteistyön tekeminen ei kiinnosta, eivät ole valmiita käyttämään siihen omaa aikaansa.

Erona Keravan yhteistyöryhmän kokemuksiin, Hämeenlinnassa on päästy eroon vanhanaikaisesta suhtautumisesta esi- ja alkuopetuksen paikkaan ja sisältöön. Koulumaisuusajattelua esiopetuksen yhteydessä ei esiinny enää niin paljon, ja opettajat ovat tyytyväisiä esiopetuksen rooliin lasten sosiaalisten taitojen kehittäjänä. Keravalla nämä ajatukset elivät vielä sitkeästi monien ajatuksissa. Vertailukelpoisuus näiden kahden tutkimuksen kesken on kuitenkin jossain määrin kyseenalainen, sillä Keravan yhteistyöprojektin käynnistämisestä on kulunut jo yli kymmenen vuotta (Kivistö, R. & Laakkonen, H. 1994. 71).

Henkilökemioilla ja persoonatekijöillä on suuri vaikutus yhteistyön onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että mikäli nämä tekijät ovat kunnossa, yhteistyö on tällöin hedelmällisintä. Hyvät ja luottamukselliset suhteet toiseen osapuoleen voivat mahdollistaa rakentavan ajatustenvaihdon puolin ja toisin. Tällöin osapuolet voivat antaa kehitysehdotuksia hyvinkin tarkasti koskien toisen työtapoja ja toimintamalleja. Samoja ajatuksia tuo myös Kankaanranta esille artikkelissaan. Opettajat pitävät arvossa kollegoilta saatua palautetta, sekä asiantuntevia ehdotuksia ja erityisen

tärkeänä he pitävät toiselta opettajalta saatua tunnustusta omasta työstään. (Kankaanranta, 1999. 22.)

Rehtorin merkitys ja vaikutusmahdollisuudet yhteistyön sujumiseen nousivat esiin lähes kaikkien opettajien vastauksissa. Vastajat ovat sitä mieltä, että rehtorilla olisi mahdollisuus vaikuttaa oman koulunsa esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyökulttuuriin. Erätuulen ja Leinon mukaan rehtorin tulisi pyrkiä näkemään koulumaailman tulevaisuuden vaatimukset ja tarpeet, sekä saada muutkin ymmärtämään, mihin asioihin koulutyössä kannattaa panostaa. (Erätuuli, M., Leino, J. 1992. 6.)

Vastauksista voi päätellä, että rehtori jättää usein vastuun yhteistyön tekemisestä alkuopettajille, mikä tuntuukin harmittavan heitä. Monet vastajista toivovatkin, että rehtori olisi enemmän tukena yhteistyön tekemisessä. Mönkkösen artikkelissa varoitetaan rehtoria suosimasta liiallista autonomiaa. Autonomia voi olla hyvä ja motivoiva tapa sellaisten opettajien kohdalla, jotka ovat tarpeeksi kypsiä ja itsenäisiä toimijoita, toisille tällainen käytäntö voi kuitenkin luoda turvattomuuden ja heitteillejätön tunteen, eikä asian eteenpäin vieminen tällöin onnistu. (Mönkkönen, 2001. 38.) Kankaanranta esittelee taulukossaan esi- ja alkuopetuksen kehittämistyön edellytyksiä ja vahvuuksia. Yhtenä kohtana mainitaan päiväkodin ja koulun esimiehen tuki yhteistyön tekemisessä. (Kankaanranta, 1994. 37.)

Smithin ja Andrewssin neljän dimesion malli (ks. taulukko s. 50) tehokkaasta koulun johtamisesta esittää yhtenä ulottuvuutenaan, että johtajan tulisi olla näkyvästi läsnä. Johtaja olisi mukana yhteistyössä koulun henkilökunnan ja mahdollisesti muiden tahojen edustajien kanssa, kehittäen tavoitteiden ja odotusten mukaista toimintaa. Tärkeää olisi myös, että johtaja olisi aina tavoitettavissa. (Erätuuli, M., Leino, J. 1992. 7-9.) Hämeenlinnan alkuopettajat toivovatkin, että rehtori olisi näkyvämminkin mukana yhteistyötoiminnassa. Rehtoreilta ei välttämättä odoteta osallistumista konkreettiseen suunnittelutyöhön, mutta heidän toivotaan jollakin tavoin osoittavan, että he ovat mukana tukemassa opettajien tekemää tärkeää työtä. Eräs vastajista kertoi esimerkin hänen mielestään onnistuneesta rehtorin toiminnasta, jossa rehtori mahdollisti opettajalle yhteistyön tekemisen omalla työajallaan. Tämän esimerkin pohjalta kyseinen rehtori on hallinnut ainakin yhden Smithin ja Andrewssin tehokkaan johtajuuden dimensioista. Hän on onnistunut järjestämään koulun sisällä olevat asiat ja ajankäytön niin, että opettajalla on

ollut mahdollisuus tehdä esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä työaikansa puitteissa. (Erätuuli, M., Leino, J. 1992. 7.)

1)	johtaja resurssien hankkijana
2)	johtaja opetusresurssina
3)	johtaja kommunikoijana
4)	johtaja näkyvänä läsnäolijana

Smith ja Andrews 1989: (Erätuuli & Leino. 1992. 7.)

Työnantajan ja esimiehen joustamattomuus työaikakysymyksissä on suuri kynnyskysymys yhteistyön onnistumisen kannalta. Hallintoportaan jäykkyys koetaan yhteistyötä vaikeuttavaksi asiaksi myös Tiihosen esittelemässä tutkimushankkeessa (Tiihonen, E. 1994. 26).

Rehtorin rooli nousee merkittäväksi seikaksi yhteistyön toimivuuden kannalta useissa muissakin tutkimuksissa. Rehtorin merkityksestä yhteistyölle puhutaan esimerkiksi Vienolan artikkelissa, missä Nojanmaan koulun rehtorin kerrotaan toimineen päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön alkuunpanijana. Siellä rehtori koetaan myös erityisen tärkeäksi osatekijäksi yhteistyössä ilmenneiden ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. (Vienola, 2002. 109, 126.) Tänä päivänä rehtorille asetetaan vaatimuksia monesta suunnasta. Hyvältä rehtorilta vaaditaan eilisen päivän koulutuspolitiikan ymmärtämistä ja samalla kaukonäköisyyttä, jolloin hän osaa varautua tulevaisuuden koulutuspoliittisiin vaatimuksiin (Nikki, M-L. 2001. 14).

Yksi yhteistyötä hankaloittava tekijä Hämeenlinnan alkuopettajien mukaan on lähikoulu ja –päiväkotien toimimattomuus. Ihanne olisi, että lapset voisivat siirtyä päiväkodista lähikouluun. Käytännössä kuitenkin alkuopetukseen tulee lapsia yleensä useasta eri päiväkodista, mikä vaikeuttaa yhteistyön tekemistä huomattavasti. Myös Kankaanrannan ja Tiihosen esittelemissä tutkimushankkeissa nähdään yhtenä suurena ongelmana se, että päiväkodissa toimineesta esiopetusryhmästä saattaa lähteä lapsia viiteen eri kouluun. Tämän tilanteen koettiin aiheuttavan muun muassa tietämättömyyttä ja välinpitämättömyyttä yhteistyön tekemistä kohtaan. (Tiihonen, 1994. 26.)

Esi- ja alkuopetuksen erilaiset lähtökohdat, esimerkiksi opetussuunnitelmat, koetaan yhteistyötahoja erottaviksi tekijöiksi. Alkuopetuksen opetussuunnitelma on velvoittavampi asiakirja kuin esiopetuksen enemmänkin suuntaa antava toimintasuunnitelma. Tiihosen artikkelissa todettiin, että erilaisella peruskoulutuksella ja työtä koskevilla velvoitteilla on yhteistyötä vaikeuttava vaikutus (Tiihonen, 1994. 26). Haringin tutkimuksessa käy ilmi, että muutamat niin esi- kuin alkuopettajatkin, eivät pidä opetussuunnitelmaa suunnittelua ohjaavana tekijänä. Opettajat toivat esiin kielteisiä ajatuksia opetussuunnitelmia kohtaan, ja he kokivat, ettei mikään ulkopuolinen tekijä määrittele ja ohjaa omaa työtä. (Haring, M. 2003. 164.) Tutkimuksemme henkilöiden vastauksista saa jonkin asteisen kuvan välinpitämättömyydestä opetussuunnitelmia kohtaan. Tästä voisi tehdä varovaisia päätelmiä, etteivät kaikki alkuopettajat Hämeenlinnassakaan anna opetussuunnitelmalle sen vaatimaa arvoa. Tällä päätelmällä viittaamme siihen, etteivät kaikki opettajat pidä opetussuunnitelmasta löytyvää yhteistyöosiota opettajan työhön kuuluvana, velvoittavana asiana.

11 KEHITTÄMISAJATUKSIA

Tarkastellessamme vuosikymmen sitten tehtyjä Pro gradu – tutkielmia Hämeenlinnan esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä, teimme mielenkiintoisen havainnon tutkimustulosten samankaltaisuudesta verrattuna omaan tutkimukseemme. Yhteistyön tekeminen ja sen ongelmat, haasteet sekä tavoitteet ovat säilyneet lähes samoina yli kymmenen vuoden ajan. Vaikka kehitystyötä on tehty ja kehitystä on varmasti myös tapahtunut, kokevat tällä hetkellä yhteistyötä tekevät opettajat painiskelevansa edelleen samojen ongelmien parissa. Uskomme, että tarvittaisiin asennemuutosta sekä hallinnon että koulutuksen tasolla, jotta yhteistyö kentällä pystyisi kehittymään.

Esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön kehittyminen vaatisi jo koulutusasteelta lähtevää tutustumista yhteistyön tekemiseen ja sen merkitykseen, sekä toisen ammattiryhmän työnkuvaan. Moni tutkimukseemme osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, ettei opettajankoulutuksessa, edes esi- ja alkuopetuksen erikoistumisopinnoissa painoteta tarpeeksi yhteistyön merkitystä. Mikäli opettajankoulutuksen sisältöihin kuuluisi selkeä esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön paneutuva jakso, olisivat tulevat opettajat työelämäänsä siirtyessä jo tietoisia yhteistyöstä, eikä toisen ammattiryhmän kanssa työskentely tuntuisi niin vieraalta. Haastattelemamme pedagoginen tukihenkilö ilmaisi halukkuutensa tulla esittelemään opiskelijoille yhteistyön tekemisen mallia ja siihen kuuluvia asioita. Mielestämme opettajankoulutuksen tulisikin hyödyntää tällaisia ulkopuolisia tahoja, jotka voisivat rikastuttaa omalla käytännön tietämyksellään opintojen sisältöjä.

Yhdeksi kehittämiseksi tutkimuksen pohjalta meille nousi ajatus konkreettisesta tutustumisesta toisen ammattiryhmä työhön. Eräällä haastateltavalla oli huonoja kokemuksia epäonnistuneesta tutustumisjaksosta, joka oli toteutettu niin, että luokanopettaja ja lastentarhanopettaja laitettiin yksin tekemään toisen työtä. Huolimatta tästä huonosta kokemuksesta, on tässä toimintamallissa mielestämme kuitenkin ajatusta. Tutustuminen toisen ammattiin olisi järkevää ja perustellumpaa järjestää siten, että luokanopettaja voisi mennä lastentarhanopettajan työpariksi ja päinvastoin. Näin toteutettuna tutustujalla olisi mahdollisuus nähdä toisen työskentelyä käytännössä ja saada itse samalla asiantuntevaa tukea omaan toimintaansa. Työnantajan rooli nousisi tässä kohdin tärkeäksi, sillä jotta tällainen olisi mahdollista toteuttaa, vaatisi se

työnantajilta joustavuutta sijais- ja työaikajärjestelyissä. Toisen ammattiin tutustuminen vähentäisi edelleen vallalla olevia ennakkoluuloja ja ammattien välisen eriarvoisuuden kokemista.

Koska rehtorin merkitys nousi tutkimuksessamme näkyvään rooliin, tulisi tämä ottaa huomioon, esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön kehittämiskeskusteluissa. Myös rehtorien joukossa esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön arvostaminen ja sen merkityksen ymmärtäminen pitäisi saada lisääntymään, jotta he omalla aktiivisella esimerkillään veisivät yhteistyötä eteenpäin. Koska koulutuspolitiikan tulevaisuuden näkymiin kuuluu mahdollisesti siirtyminen portaattomaan koulunaloitukseen, tulisi rehtorien suhtautua avarakatseisesti esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön, jonka merkitys tulee todennäköisesti entisestään kasvamaan.

10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Koska tutkimuksemme otanta oli niin pieni, sen tarkoituksena ei ollut tuottaa yleistettävää tietoa. Lähtökohtanamme ja tavoitteenamme oli saada jonkinlaista kuvaa opettajien asenteista ja näkemyksistä yhteistyötä kohtaan. Lähestymistavaksemme valitsimme kvalitatiivisen tutkimusotteen. Päädyimme valitsemaan eri tutkimusmenetelmistä yksilöhaastattelun sekä lomakekyselyn. Avoimet kysymykset antoivat osallistujille mahdollisuuden ilmaista omia mielipiteitään vapaasti ilman rajoittavia mallivastauksia. Haastattelutilanteet täydensivät tutkimusmateriaalia ja lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta, sillä ne tarjosivat mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä ja tarkastella tutkittavan sanatonta viestintää ja asennoitumista yhteistyöhön. Yksilöhaastattelun ja lomakyselyn avulla pystyimme parhaiten takaamaan tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyden. Ryhmähaastatteluilla emme olisi pystyneet saavuttamaan näin rehellisiä vastauksia, vaikkakin ne olisivat varmasti tilanteina tarjonneet mahdollisuuden monipuoliseen ajatustenvaihtoon.

Otoksen melko pieneen määrään verrattuna saatu tutkimusmateriaali oli yllättävän runsas ja monipuolinen. Aineisto tarjosi monia mielenkiintoisia näkemyksiä ja asenteita sekä kehittämisajatuksia, joiden pohjalta voitaneen todeta, että tutkimus vastasi sille asetettuun tutkimusongelmaan. Saadun aineiston luotettavuuteen ja analysoinnin objektiivisuuteen vaikuttavat kuitenkin useat asiat.

Eniten pohdintaa aineiston luotettavuudesta aiheutti kysymys siitä, ovatko tutkittavat uskaltaneet tai halunneet tuoda esiin omia, todellisia mielipiteitään yhteistyöstä? Vaikka pystyimmekin lupaamaan tutkittaville, että he pysyvät anonyymeina, niin varmastikin pelko siitä, että tulisi tunnistetuksi omista vastauksistaan, on aina olemassa. Tämän lisäksi vastauksiin saattaa vaikuttaa myös tutkimusaiheemme, joka nähdään opettajien keskuudessa usein niin, että ainoa oikea, yleisesti hyväksytty tapa on suhtautua siihen positiivisesti ja innokkaasti. Vaikka tutkittavalla on aiheesta negatiivinen kuva, ei hän välttämättä uskalla sitä avoimesti ilmaista edes tällaisessa tutkimuksessa.

Tutkimustuloksia voi vääristää myös se, että tutkimukseemme osallistuneista suurimmalla osalla oli positiivinen näkemys yhteistyötä kohtaan. Opettajat, joita yhteistyön tekeminen ei kiinnosta, eivät luultavasti olleet halukkaita osallistumaan tutkimukseemme.

12 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET

Tutkimuksemme pohjalta nousi monia pohdinnan arvoisia asioita, joista olisi mielenkiintoista saada lisää tietoa. Yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe voisi olla luokanopettajakoulutuksen oppiainessisältöjen merkitys luokanopettajaopiskelijoiden asenteiden muovautumiseen esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä kohtaan. Monet tutkimuksemme vastaajista peräänkuuluttivat koulutuksen merkitystä asenteiden luojina ja sitä, ettei yhteistyön opiskelulle ole varattu tilaa luokanopettajakoulutuksessa.

Olisi myös mielenkiintoista kartoittaa kaikkien Hämeenlinnan kaupungin alkuopettajien näkemykset esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin. Tällöin voisi olla mahdollista saavuttaa yleistettävää ja monipuolisempaa tietoa yhteistyöhön suhtautumisen nykytilasta Hämeenlinnassa.

Päivähoidon johtajien ja rehtorien merkitystä ja roolia yhteistyössä olisi myös perusteltua tutkia lisää. Tutkimuksemme perusteella voisi päätellä, että ainakaan kaikille rehtoreille ei ole selvillä, miten parhaiten toteuttaa johtajuutta, jotta se palvelisi mahdollisimman hyvin myös esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyötä

Yhtenä jatkotutkimusmahdollisuutena voisi olla myös vertaileva tutkimus fyysisesti lähekkäin sijaitsevan koulun ja esiopetusryhmän sekä fyysisesti erillään olevan koulun ja esiopetusryhmän yhteistyön toimivuudesta, määrästä ja laadusta. Tällöin olisi mahdollista nähdä, mikä vaikutus välimatkalla on yhteistyön syntyyn ja sen aktiivisuuteen. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat mainitsivat aikapulan yhdeksi yhteistyötä rajoittavaksi tekijäksi. Olisikin mielenkiintoista nähdä vähentäisikö koulun ja päiväkodin fyysinen läheisyys ajankäytöstä koituvia ongelmia.

LÄHTEET:

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. (2. uudistettu painos). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Borg, W.R. & Gall, M. D. 1989. Educational Research: An Introduction. (5th ed.). New York: Longman.

Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsinki : Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Gran, B. 1982. Från förskola till grundskola. Villkor för barns utveckling i åldrarna gring skolstartten. Malmö. Infotryck ab

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

Heikkilä, J. & Hollo, H. 1996. Pro gradu –tutkielma: Hämeenlinnan kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön nykypäivää. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna.

Hietaniemi-Virtanen, N. 2004. Kehittyvä koulutoimi : tutkimus kuntien koulutuspalveluista 1995-2002. Helsinki : Suomen kuntaliitto.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. 1.-3. painos. Keuruu: Otava.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. (3.painos). Helsinki: Kyriiri Oy.

Hirsjärvi, S, Remes, H., Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila- Haapakoski, S., Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5-8 –vuotiaiden opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa Joustavasti oppimaan. 5-8 –vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Toim. M. Kankaanranta & E. Tiihonen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos

Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksesta. Päiväkodin ja koulun yhteistoiminnan suuntia etsimässä. Teoksessa Kasvun ja oppimisen polkuja – kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Toim. M. Kankaanranta, K. Mäkitalo, E. Tiihonen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kansainvälisen lapsen vuoden 1979 Suomen komitea 1980. Komiteamietintö 1980:23. Valtioneuvosto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Karila, K., Nummenmaa , A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuus, kuvauskohteena päiväkotii. Juva: WS Bookwell Oy.

Kivistö, R & Laakkonen, H. 1994. Runkosuunnitelmasta kohti alueellista toteutusta. Teoksessa Joustavasti oppimaan. 5-8 –vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Toim. M. Kankaanranta & M. Tiihonen. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki : Kirjayhtymä.

Metsämuuronen, J. 2003. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.

Mäkelä, K. 1990. Kvantitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Toim. K. Mäkelä. Helsinki: Painokaari Oy.

Mönkkönen, J. 2000. Rehtorin itsetuntemus. Teoksessa Rehtori tietää, taitaa... Toim. M-L. Nikki. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ojala, M. Siekkinen, M. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Opetushallitus 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I , opetussuunnitelman perusteet 1970. Komiteamietintö 1970:A4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Poikonen, P-L. 2003. "Opetussuunnitelma on sitä elämää" Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Riihelä, M., 1993. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Stakes, raportteja 117. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Seppänen, R. 2000. Miten rehtori johtaa? Teoksessa Rehtori tietää, taitaa... Toim. M-L. Nikki. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Siniharju, M. 1994. Yhteistyö voimavarana. Teoksessa Joustavasti oppimaan. 5-8 – vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Toim. M. Kankaanranta & E. Tiihonen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Spåre, P. Yhteistä polkua etsimässä. Lastentarha 1/2001.

Tiihonen, E. 1994. Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaa. Teoksessa Joustavasti oppimaan. 5-8 –vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Toim. M. Kankaanranta & E. Tiihonen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Uusitalo, H. 1999. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY Kirjapainoyksikkö.

Vienola, V. 2002: Opettajien, vanhempien ja lasten kokemuksia esikoulun ja koulun yhteistyöstä. Teoksessa Esiopetusta linnan liepeillä. Toim. A. Niikko. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö 1975:75. Rauma: Oy Länsi-Suomi

Kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan ja jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle.

1. Koulutustaustasi?

2. Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana?

3. Millaisena näet roolisi esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön muodostamisessa?

4. Mikä on henkilökohtainen mielipiteesi yhteistyöstä ja sen merkityksestä, ja kuinka tämä näkyy käytännön työssäsi?

5. Mitä positiivisia/negatiivisia puolia yhteistyössä näet?

6. Kuinka työyhteisösi suhtautuu esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön?