

Chydenius-instituutin tutkimuksia
3/2006
Chydenius-institutets undersökningar

Pirjo Forss-Pennanen

UUDEN OPPIMISTA, KOKEILUA JA POHTIMISTA

Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja
esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus
Kokkola 2006

Taitto: Päivi Vuorio
Kansikuva: Jenniina Pennanen

ISBN 951-39-2592-7 (nid.)
ISBN 951-39-2596-X (pdf)
ISSN 0789-0710

Gummerus Kirjapaino Oy
Vaajakoski 2006

ABSTRACT

Forss-Pennanen, Pirjo, 2006. Learning new, experimenting and considering. Individual and Social Learning Paths in the Cooperation of Pre-primary and Primary Education. Doctoral Thesis in Pedagogics. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Chydenius Institute – Kokkola University Consortium.

This study is based on a local development project for pre-primary and primary education. Its purpose is to describe the development that has taken place along with the project in the working culture of schools and day-care centres and in the educators' interaction, as well as how the educators see their own path of professional growth and how important the development project has been to their path of professional growth. **The theoretical approach to the study is ecological.**

In the ecological model, the development and learning environments are regarded as participating factors in the child's entire development. As the child matures, the immediate interaction relationships expand and become more complicated. This movement within the environmental space is called ecological transition. In the ecological transition process, the coming into existence of reciprocal communication between different environments is essential, because this communication affects a child's development. The day-care centres and schools are complex social communities within a cultural context and, thus, a part of contextual change. Typical for the post-modern age, the study concentrates on the culture of organization and on studying the interaction between its parts, as well as making visible the paths to professional growth of the educators through their narratives.

The study uses an interpretative qualitative approach and its aim is to approach real context by means of a hermeneutic circle. In this study, this means studying the working culture of educational organizations, interaction between educators and the professional growth of educators. The study material consists of the information collected from the Kokkola development project of local pre-primary and primary education in 1993–2003. In the light of the development project, it would be seen that changes in the working culture of pre-primary and primary education and in the interaction between educators are possible.

Learning takes place on many levels. Building cooperation and interaction in practical everyday work takes time but, on the other hand, there seems to be no time for this in this fast-changing world. Time is, however, the prerequisite for innovations, because a work community's path of change proceeds step by step from meetings to common events, and further to cooperation which develops through planning together. Time is also needed for realizing the educators' – in this study, kindergarten teachers' and class teachers' – individual paths of change; getting to know each other as people, getting to know the other person's work, planning together and learning to share collegial responsibility.

Through these paths of change, a functioning cooperation and interaction is built in pre-primary and primary education. Its aim is to guarantee an individual learner's path of a good quality from pre-primary to primary education, so that a child has the possibility to advance individually on her/his path. A network of educators that provides versatile knowledge ensures this continuance of development and learning in a transition phase. The paths of the educators' professional growth manifest as wave-formed paths of change, along which the educators have experienced that they have obtained support from collegial discussions about the contents of work, education and development.

The development project has enabled a social and individual growth process, which is related to the educators' professional growth. As a method the path descriptions of professional growth is practicable especially for professionals who already have work experience, for reflecting experiences related to their work. At its best, the method creates new perspectives when observing personal work history and at the same time the method advances the unlearning of bad practice and is relieving as the individual goes through experiences related to her/his career, draws and interprets points of change and key events.

Key words: development environment, early childhood education, ecology, interaction, learning environment, pre-primary education, primary education, professional growth, working culture

Author`s address	Pirjo Forss-Pennanen Unit of Health Care and Social Services Central Ostrobothnia University of Applied Sciences Finland
Supervisors	Professor Juhani Aaltola Chydenius Institute – Kokkola University Consortium University of Jyväskylä Finland Senior Researcher, PhD Eila Aarnos Chydenius Institute – Kokkola University Consortium University of Jyväskylä Finland
Reviewers	Professor Mikko Ojala The Department of Applied Sciences of Education Faculty of Behavioural Sciences University of Helsinki Finland Docent Marja Kankaanranta Institute for Educational Research University of Jyväskylä Finland
Opponent	Professor Mikko Ojala The Department of Applied Sciences of Education Faculty of Behavioural Sciences University of Helsinki Finland

ESIPUHE

Väitöskirjani valmistuminen päättää yhden kehittämishankkeen myötä syntyneen tutkimuspolun. Se on ollut pitkälinen prosessi, johon astuessani en osannut ennakoida matkaan tarvittavaa aikaa, voimavaroja tai resursseja. Matka on ollut mielenkiintoinen ja antoisa, mutta myös työläs ja vaativa. Olen saanut useilta ihmisiltä kannustavaa, asiantuntevaa ja kriittistä palautetta tutkimukseni eteenpäin viemiseksi.

E erityiskiitokset haluan osoittaa työni ohjaajalle erikoistutkija Eila Aarnokselle monista arvokkaista keskusteluista sekä tuesta työn eri vaiheissa. Hänen asennoitumisensa on antanut uskoa ja intoa jatkaa opintojani työn ohella. Kiitos myös työn toiselle ohjaajalle professori Juhani Aaltolalle rakentavista kommentteista ja palautteesta, jotka ovat edistäneet työtäni. Työni loppuvaiheessa professori Raine Valli yhtenä työni kommentoijana ja käytännön asioiden järjestäjänä on ollut mahdollistamassa tämän tutkimushankkeen valmistumisen.

Suuri kiitos työni esitarkastajille, professori Mikko Ojalalle ja dosentti Marja Kankaanrannalle heidän ohjeistaan ja asiantuntevista neuvoistaan, jotka ovat monella tapaa vieneet työtäni eteenpäin.

Hyvät ystäväni ovat olleet minulle tärkeitä. Intressit, jotka liikkuvat aivan toisaalla, kaukana tutkimustyöstä, ovat olleet henkireikäni. Äitini Eila on auttanut monin tavoin ruuhkaisina vuosina ottamalla vastuuta perheen käytännön arjesta ja näin vapauttamalla minut ajoittain tutkimustyöni pariin. Kiitos tutkimustyön sisällöstä kuuluu Kokkolan kaupungin päiväkodeissa ja kouluissa toimiville kasvattajille, jotka ovat osallistuneet esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelmaan ja käsillä olevaan tutkimukseen.

Tutkimustyöhöni liittyvästä stipendistä osoitan kiitokseni Keski-Pohjanmaan kulttuurirahastolle.

Lopuksi suuri kiitos kuuluu perheelleni. Aatolle kiitos tutkimustyön ilojen ja murheiden jakamisesta. Anni, Joonas, Jenni ja Aino ovat opettaneet minulle kasvusta, kasvamisesta ja kasvatuksesta enemmän kuin mikään tutkimus tai oppikirja voi milloinkaan opettaa.

Väitöskirjan omistan edesmenneelle isälleni Paavolle. Olisin toivonut, että hän olisi voinut jakaa tämän päivän kanssani.

Kokkolassa elokuussa 2006

Pirjo Forss-Pennanen

TIIVISTELMÄ

Forss-Pennanen, Pirjo, 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata mitä erään paikallisen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin myötä on tapahtunut koulujen ja päiväkotien toimintakulttuurissa ja kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa sekä millaisena kasvattajat näkevät oman ammatillisen kasvun polkunsä ja mitä merkitystä kehittämisprojektilla on ollut heidän ammatillisen kasvun polullaan. Tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa on ekologinen. Kasvu- ja oppimisympäristöjä tarkastellaan ekologisessa mallissa osana lapsen kokonaiskasvuun liittyvinä osatekijöinä. Lapsen kasvaessa välittömät vuorovaikutussuhteet laajenevat ja monimutkaistuvat. Tätä liikkumista ympäristöllisessä avaruudessa kutsutaan ekologiseksi transitioksi eli siirtymäksi. Ekologisessa siirtymäprosessissa olennaista on vastavuoroisten yhteyksien syntyminen eri ympäristöjen välille, koska tämä kommunikointi vaikuttaa lapsen kehitykseen. Päiväkoti ja koulu ovat komplekseja sosiaalisia yhteisöjä kulttuurisessa kontekstissa ja siten osia kontekstuaalista muutosta. Tutkimus kohdistuu postmodernille ajalle tyypillisesti organisaation kulttuurin ja sen osien välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen sekä kasvattajien narratiivien kautta heidän ammatillisen kasvun polkujensa näkyväksi tekemiseen.

Tutkimuksessa on tulkinnallinen kvalitatiivinen lähestymistapa ja pyrkimyksenä on hermeneuttisen kehän tavoin lähestyä reaalikontekstia. Tässä tutkimuksessa se merkitsee kasvatusorganisaatioiden toimintakulttuurien, kasvattajien välisen vuorovaikutuksen ja kasvattajien ammatillisen kasvun tutkimista. Tutkimusaineisto muodostuu Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektista kerätystä aineistosta vuosilta 1993–2003. Paikallisen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin valossa näkyi, että muutokset esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurissa ja kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa ovat mahdollisia. Oppimista tapahtuu monella tasolla. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen käytännön arkityössä vaatii aikaa, jota toisaalta ei juuri tunnu löytyvän nopeasti muuttuvassa maailmassa. Aika on kuitenkin uudistusten edellytys, sillä työyhteisön muutospolku etenee asteittain tapaa-

misista yhteisiin tapahtumiin ja edelleen yhteistoimintaan, joka kehittyy yhteisen suunnittelun kautta. Aikaa tarvitaan myös kasvattajien, mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa lastentarhanopettajien ja luokanopettajien yksilöllisen muutospolun toteutumiseen; tutustumiseen ihmisiinä, toisen työhön tutustumiseen, yhteiseen suunnitteluun ja kollegiaalisen vastuun jakamisen opetteluun. Näiden muutospolkujen kautta rakentuvan toimivan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta on pyrkimyksenä taata laadukas ja yksilöllinen oppijan polku esiopetuksesta alkuopetukseen, jossa lapsella on mahdollisuus edetä yksilöllisesti omalla polullaan. Monenlaista osaamista sisältävä kasvattajien verkosto turvaa tätä kasvun ja oppimisen jatkumista siirtymän vaiheessa. Kasvattajien ammatillisen kasvun polut näyttäytyvät aaltomaisina muutospolkuina, joissa kasvattajat ovat kokeneet saaneensa tukea kollegiaalisista keskusteluista työstä ja työn sisällöstä, koulutuksesta ja kehittämisestä.

Kehittämisprojekti on mahdollistanut yhteisöllisen ja yksilöllisen kasvuprosessin, joka liittyy kasvattajien ammatilliseen kasvuun. Menetelmänä ammatillisen kasvun polku-kuvaukset on käyttökelpoinen erityisesti jo työkokemusta omaavien ammattilaisten omien työhön liittyvien kokemusten reflektointiin. Se on parhaimmillaan omaan työhistoriaan nähden uutta ymmärrystä luova ja samalla pois oppimista edistävä ja vapauttava menetelmä, kun yksilö käy läpi työuraansa liittyviä kokemuksia, piirtää ja tulkitsee siihen liittyviä muutoskohtia ja avaintapahtumia.

Avainsanat: alkuopetus, ammatillinen kasvu, ekologia, esiopetus, varhaiskasvatus, kasvuympäristö, oppimisympäristö, toimintakulttuuri, vuorovaikutus

PROLOGI

Kotona käyty keskustelu uuden ekaluokkalaisen kanssa viiden viikon niin sanotun pehmeän laskun jälkeen syksyllä 1995:

- ”Äiti, minä lopetan koulun.”
- ”No mutta, kuinka niin lopetat koulun?”
- ”No kuvittele vähä, viis viikkoo ollu koulua ja meillä on ollu vaan kaks kertaa liikuntaa. Toisen kerran pelattiin tervapataa ja polttopalloo, niinku jo pienenä päiväkodissa ja toisen kerran äänestettiin pelataanko sählyä, vai pidetäänkö juhlat ja tytöt voitti, ku niitä on enemmän ja pidettiin juhlat.
- ”Mutta, ei koulua niin vain voi lopettaa.”
- ”No sitten tilaat lääkäriin ajan ja se luu, joka on mun pyllyssä leikataan pois, koska se tulee niin kipeeks kun pitää istua ja istua ja sitten mun on pakko lähteä liikkumaan ja opettaja suuttuu siitä ja laittaa mut seisomaan. Enkä minä halua sinne enää mennä.”

Äitinä olin sanaton – minne katosi se ilo ja innostus, uteliaisuus ja mielenkiinto koulua ja kaikkea sitä uutta kohtaan? Puutuiko se häntäluun ohella todellakin jo viidessä viikossa.

SISÄLTÖ

KUVIOT	13
TAULUKOT	14
1 KASVU- JA OPPIMISYMPÄRISTÖJEN KOHTAAMINEN ESI- JA ALKUOPETUKSESSA	15
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEHTÄVÄ	21
2.1 Päiväkoti ja koulu kasvu- ja oppimisympäristönä	21
2.2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	21
2.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	27
3 TUTKIMUKSEN METODISET LÄHTÖKOHDAT JA KÄYTÄNNÖT	30
3.1 Kulttuuristen muutosten tutkiminen	30
3.2 Toimintatutkimuksellinen ote tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön	32
3.3 Etnografista aineiston hankintaa	37
3.4 Tutkimuksen narratiivinen aineisto	40
3.4 Diskurssianalyttinen lähestymistapa aineiston analyysissä	43
4 PROJEKTI YKSILÖLLISENÄ JA YHTEISÖLLISENÄ OPPIMISPROSESSINA JA AMMATILLISEN KASVUN MAHDOLLISUUTENA	49
Tausta	49
4.1 Projekti toimintaympäristönä	49
Empiria	52
4.2 Case Kokkola	52
4.2.1 Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin toimintaympäristö	52
4.2.2 Projektin päämäärät ja tavoitteet	53
4.2.3 Projektin toimintatavat	54
4.3 Tutkijan polku kehittämis- ja tutkimusprojektissa	56

Yhteenveto	58
4.4 Kehittämisprojektin viisi vuotta	58
4.4.1 Palautekeskustelut vuosina 1995 ja 1996: "Joku portti on jo auki"	60
4.4.2 Projektivuodet 1997 ja 1998: "Rinnakkain, mutta ei limittäin"	62
4.4.3 Palautekeskustelut vuonna 1999: "Yhteistyö on osa meitä"	63
5 ESI- JA ALKUOPETUKSEN KEHITTÄMISPROJEKTIN MYÖTÄ HAVAITUJA MUUTOKSIA PÄIVÄKOTIEN JA KOULUJEN TOIM- INTAKULTTUURISSA	66
Tausta	66
5.1 Ympäristön muutos ja kasvuympäristöjen muotoutuminen yhteiskunnan rakennemuutoksessa	66
5.2 Päivähoito ja koulu osana julkisia palveluja ja uudistuvaa kunnalliskulttuuria	69
5.2.1 Päivähoito osana yhteiskunnan muutosta	70
5.2.2 Koulu osana kontekstuaalista muutosta	71
5.2.3 Päiväkodin ja koulun kasvuympäristöjen samankaltaisuudesta	74
5.2.4 Päiväkotien ja koulujen toimintakulttuurin piirteitä	76
Empiria	78
5.3 Päiväkotien ja koulujen toimintakulttuurin kuvaukset	78
5.4 Yksin tekemisen kulttuurista yhdessä tekemisen ja yhteistoiminnan kulttuuriin	79
Yhteenveto	85
5.5 Muutokset toimintakulttuurissa ja yhteistyössä	85
5.6 Yhteisöllisiä polkuja esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa	86
6 ESI- JA ALKUOPETUKSEN KEHITTÄMISPROJEKTIN MYÖTÄ HAVAITUJA MUUTOKSIA KASVATAJAJEN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA	89
Tausta	89
6.1 Yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen kehittämisen yhteisöllisiä ja yksilöllisiä haasteita	89
6.2 Työyhteisöjen rooli muutoksessa	91
6.3 Yksilöiden rooli muutoksessa	94
6.4 Kasvattajien välinen vuorovaikutus ja sen yhteisöllisiä ja yksilöllisiä ulottuvuuksia	98

Empiria	105
6.5 Yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen	105
6.5.1 Ensimmäinen vaihe: Portti auki yhteistyölle	112
6.5.2 Toinen vaihe: Ovi auki kouluun	113
6.5.3 Kolmas vaihe: Yhteistoimintaa	115
6.5.4 Neljäs vaihe: Yhteinen OPS	116
Yhteenveto	117
6.6 Vuorovaikutuksen rakentuminen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa	117
6.7 Kasvattajan polku esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa	120
7 KEHITTÄMISPROJEKTISSA MUKANA OLLEIDEN KASVATTAJIEN AMMATILLISEN KASVUN POLKUJA	121
Tausta	121
7.1 Työn muutos ja työssäoppimisen haasteet ammatilliselle kasvulle	121
7.2 Aikuisten erilaisten oppimismenetelmien tarkastelua	124
7.3. Osaaminen ja sen kehittäminen	129
7.4 Ammatillisen kasvun merkitys muuttuvassa työelämässä	130
7.5 Yksilön muutosprosessi ja oppiminen	133
7.5.1 Yksilön uusiutuvan pätevyyden vaatimus	136
7.5.2 Kasvattajan muutoshaasteita muuttuvassa toimintaympäristössä	140
Empiria	143
7.6 Kasvattajien ammatillisen kasvun polut	143
7.6.1 Haastatteluista ammatillisen kasvun polkutulkintoihin	143
7.6.2 Työuran merkitys kasvattajien ammatilliseen kasvuun	146
7.6.3 Muutos kasvattajien ammatillisen kasvun polulla	166
7.6.4 Tuen merkitys kasvattajien ammatillisen kasvun polulla	181
7.6.5 Esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin merkitys kasvattajien ammatillisen kasvun polulla	188
Yhteenveto	190
7.7 Työura, muutokset työuralla ja koettu tuki osana kasvattajien ammatillista kasvua	190
8 JOHTOPÄÄTÖKSET	195
9 KEHITTÄMIS- JA TUTKIMUSPROJEKTIN ARVIOINTIA	204
LÄHTEET	211
LIITTEET	229

KUVIOT

- KUVIO 1 Koulun ja päiväkodin muodostama mesosysteemi
- KUVIO 2 Tutkimuksen kohde ekologisen kasvatusteorian valossa
- KUVIO 3 Tutkimustehtävä metahorisontissa
- KUVIO 4 Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen toimintatutkimuksellisenä spiraalina
- KUVIO 5 Aineiston hankinnan strategia
- KUVIO 6 Elämäkertomus ja elämäkokemus hermeneuttisella kehällä
- KUVIO 7 Tutkijan polku kehittämis- ja tutkimusprojektissa
- KUVIO 8 Tulevaisuuden rakentaminen (Ihamuotila 1996)
- KUVIO 9 Kasvu ympäristöjen muotoutuminen yhteiskunnan rakennemuutoksessa (Sahlberg 1997, Välimäki 1999, 36.)
- KUVIO 10 Kokkolan esi- ja alkuopetusprojektin vuodet 1994 – 1999 aalloissa
- KUVIO 11 Yhteistoiminnan rakentuminen ja muutokset toimintakulttuurissa
- KUVIO 12 Organisatoriset ja kulttuuriset muutokset (Kasvio 1994)
- KUVIO 13 Opettajien sopeutuminen muutosprosessiin
- KUVIO 14 Sosiaalinen vuorovaikutus tutkimuskohteena
- KUVIO 15 Toimintakulttuurin muutoksen sekä yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentumisen piirteitä Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa
- KUVIO 16 Oppiminen syklisenä prosessina (Binney & Williams, 1995, 86)
- KUVIO 17 Työelämän muutos ja oppimisen tarkastelutasot sekä erilaiset kulttuuriset näkökulmat. (Tuomiston 1997, 25)
- KUVIO 18 Yksilöllinen, kollektiivinen ja organisatorinen oppiminen (Tuomisto 1997, 36)
- KUVIO 19 Kompetenssin kehittyminen uudessa tilanteessa (Parkeri & Lewis 1981)
- KUVIO 20 Yksilön muutosprosessi (Kubler – Rossin 1984)
- KUVIO 21 Kriisireaktion vaiheet (Cullberg 1984, 29)
- KUVIO 22 Päiväkotityön keskeiset osaamisalueet (Karila ja Nummenmaa 2001)
- KUVIO 23 Työoura osana ammatillisen kasvun polkua ja elämänuraa

KUVIO 24	Kokemusten merkitys kasvattajan ammatilliseen kasvuun (H5)
KUVIO 25	Vastuun ja koulutuksen merkitys ammatilliseen kasvuun (H2)
KUVIO 26	Oman lapsen syntymän merkitys kasvattajan ammatilliseen kasvuun (H4)
KUVIO 27	Voimavarojen vaihtelu kasvattajan kokemana (H6)
KUVIO 28	Työhön sopeutuminen valmistumisen jälkeen kasvattajan kokemana (H8)
KUVIO 29	Työpaikan kulttuuriin sopeutuminen kasvattajan kokemana (H11)
KUVIO 30	Oman ammatillisen kasvun rakentuminen kasvattajan kokemana (H10)
KUVIO 31	Koulutuksen merkitys kasvattajan ammatilliseen kasvuun (H7)
KUVIO 32	Kasvattaja muutoksessa – oppimista ja poisoppimista (H12)
KUVIO 33	Kriisi kokemuksena kasvattajan ammatillisen kasvun polulla (H1)
KUVIO 34	Kasvattajan kokemukset muutoksesta (H3)
KUVIO 35	Uudet haasteet ammatillisen kasvun käynnistäjänä (H9)
KUVIO 36	Kasvattajien kokemuksia ammatillisen kasvun polullaan.
KUVIO 37	Yhteistoiminnan vaiheittainen rakentuminen
KUVIO 38	Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti aalloissa

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Aineistonkeruun menetelmät, ajoitus ja materiaali.
TAULUKKO 2	Tutkimuksen metodiset sitoumukset
TAULUKKO 3	Kehittämisprojektin vaikutus toimintakulttuurin eri osa-alueisiin
TAULUKKO 4	Kasvattajien kuvaamat projektin myötä tapahtuneet pysyvät muutokset toimintakulttuurissa, yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa.
TAULUKKO 5	Lastentarhanopettajan ja opettajan työn perinne
TAULUKKO 6	Päiväkodin ja koulun toiminnan rakentuminen
TAULUKKO 7	Näkökulmia ammatilliseen kasvuun
TAULUKKO 8	Haastateltujen kasvattajien esittely
TAULUKKO 9	Kasvattajien kokemuksia ammatillisen kasvun polullaan
TAULUKKO 10	Projektin lähtötilanne ja akvaarioprojektin aiheverkon tilanne
TAULUKKO 11	Päiväkotien ja koulujen välinen yhteistyö 1995-1996
TAULUKKO 12	Kasvattajien kokemuksia ammatillisen kasvun polullaan

1 KASVU- JA OPPIMISYMPÄRISTÖJEN KOHTAAMINEN ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

Tutkimuksen konteksti on paikallinen esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämishanke Kokkolassa. Lapsen kasvu- ja oppimisympäristöjen kohtaaminen esi- ja alkuopetuksessa on ajankohtainen aihe. Lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen kohtaavat sosiaalitoimen ja opetustoimen erilaiset instituutiot. Valtakunnallisella tasolla kohtaavat sosiaali- ja terveystieteiden alainen sosiaalitoimi ja opetusministeriön alainen opetustoimi. Kuntatasolla vielä yleisesti eri lautakuntien alaisuudessa toimivat sosiaalitoimi ja opetustoimi. Mutta yksilö, koulunsa aloittava lapsi voi siirtyä aidan yli pihan toisella puolella olevaan rakennukseen.

Fyysisestä läheisyydestään huolimatta siirtyminen toimintaympäristöstä toiseen, erilaisen toimintakulttuurin omaavaan ympäristöön voi olla muutos sekä yksilön että työyhteisön kohdalla silloin, jos näiden kahden toimintaympäristön välillä ei ole ollut riittävästi vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Siirtyminen koetaan mahdollisesti muutoksena myös perheessä, kun lapsi vaihtaa varhaislapsuuden tutun kasvuympäristön uuteen. Kasvattajille tämä siirtyminen voi myös muodostua ongelmalliseksi silloin, kun esiopetuksen ja alkuopetuksen asiantuntijat joutuvat törmäyskurssille opetuksen päällekkäisyyden vuoksi, jos esiopetuksen työ- ja toiminta sisältöineen eivät ole alkuopetuksen opettajille tuttua ja vastaavasti päinvastoin alkuopetuksen sisällöt vieraita esiopetuksen opettajille. Ilman suunnittelua ja yhteistyötä päällekkäisyyksiä näyttäisi olevan ja niistä saattaa turhautua ensimmäisenä koulunsa aloittava lapsi. Toimiva ja suunnitelmallinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä voidaan parhaimmillaan nähdä mahdollisuutena yksilö- ja yhteisötasolla niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin. Vaikka koulun aloittamisikä säilyisi seitsemässä ikävuodessa, toimivan esi- ja alkuopetuksen ansiosta suomalaiset lapset eivät välttämättä jää tietotaitotasoltaan eurooppalaisia ikätovereitaan jälkeen, vaikka aloittavatkin varsinaisen koulun useisiin EU-maihin verrattuna vuoden myöhemmin. Kun opetussuunnitelmien päällekkäisyyksiä puretaan ja opettajat ovat tietoisia siitä, mitä lapset jo osaavat, he rakentavat oman opetuksensa jo opitun pohjalta.

Suomessa on pitkään käyty keskustelua sopivimmasta iästä aloittaa koulun käyminen. Keskustelu on käynyt varsin vilkkaana, kun esiopetusta kos-

keva lakiuudistus tuli voimaan vuonna 2001. Esillä on ollut myös ns. joustava koulunaloittamisikä ikävuosina 6–8 huoltajien valinnan mukaisesti sekä yhtenä vaihtoehtona koulun aloittamisen varhaistaminen kuuteen ikävuoteen monien muiden eurooppalaisten kasvatusjärjestelmien tapaan. Keskeinen kysymys liittyy kuitenkin siihen, miten näemme esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen roolin maamme kasvatusjärjestelmässä. Laki (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288 /1999) takaa kaikille kouluikäisille nuoremmille oikeuden maksuttomaan esiopetukseen. Perheillä on oikeus valita lapselleen maksuton esiopetus, mutta kunnille se merkitsee velvoitetta järjestää kaikille halukkailla esiopetusikäisille opetusta. Lain mukaan esiopetus kuuluu opetushallinnon alaisuuteen, mutta kunnilla on vapaus järjestää esiopetus haluamallaan tavalla. Käytännössä kunta voi päättää, tuotetaanko esiopetuspalvelut sosiaalitoimelta ostetuilla palveluilla, koulutoimen järjestäminä tai yhteistyössä sosiaalitoimen kanssa vai ostopalveluna yksityisiltä palvelujen tuottajilta. Tällä hetkellä näyttää siltä, että kuntien taloudellinen tilanne panee kunnat miettimään tarkkaan, miten palvelut tuotetaan. Useissa kunnissa on päädyttykin sosiaalitoimen ja koulutoimen yhteistyöhön esiopetuksen järjestämisessä. Esiopetus toteutetaan päivähoidon esiopetusryhmissä, koulujen tiloihin sijoitetuissa esiopetusryhmissä ja ostopalveluna yksityisiltä palvelun tuottajilta. Esiopetuslaki selkiytti osaltaan esiopetuksen kenttää, mutta se ei kuitenkaan kykene takaamaan lapselle oikeutta yksilölliseen ja omien kehitysedellytystensä mukaisesti etenevään oppimiseen. Tarvitaankin päivähoidon ja koulun välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta, jotta yksilöllinen elinikäinen oppiminen toteutuisi.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata sitä, miten yhteistyö ja vuorovaikutus esi- ja alkuopetuksessa rakentuu tutkimuksen kohteena olevasta esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektista saatujen kokemusten perusteella. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen on merkittävä asia lapsen joustavan kehityksen kannalta siirtymävaiheessa. Uusi esiopetuslaki ei velvoita yhteistyöhön. Esiopetus voi siten säilyä edelleenkin itsenäisenä ja irrallisenä vaiheena lapsen elämässä, jos kasvattajilta puuttuu tietoa tai näkemystä yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksestä. Tämän ymmärryksen syntymiseksi tarvitaan uudenlaista asiantuntijuutta, joka kehittyy päiväkodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa.

Työelämän organisaatioita kehitetään jatkuvasti. Yksi haaste liittyy muutokseen ja kiihtyvään kehittämisajatteluun. Yhteiskunnalliset muutokset ja erityisesti hallinnollisen kulttuurin muutos ovat siirtäneet päätäntävaltaa ja vastuuta yhä enemmän kunnalle. Valtakunnallisten hallintoelinten rooli on muuttunut ohjausluontoiseksi sekä osaamis- ja kehittämisverkostojen luomiseksi. Kunnittaisen kehittämistyön lähtökohtana on tällä hetkellä paikallisen tason tietämys ja osaaminen. Kehittämisessä pyritään hyödyntämään kunkin työntekijän ammatillinen osaaminen. Kunnassa tulee entistä tiiviimmin nähdä käytännön yhteistyö mahdollisuutena kehittämistyössä. Hallintokuntien välisten rajojen poistaminen, verkostoituminen kunnan sisällä ja siten yhteistyön kehittäminen ovat tärkeitä. Muutosprosessien toteuttamiseksi tar-

vitaan otetta, joka yhdistää muutoksen keskellä kussakin työyhteisössä yhtäältä tulevaisuuden vision kehittelyn ja toteuttamisen toisaalta organisaatioon kohdistuvat muutostaasteet ja -paineet ja kolmanneksi yksilön sisäiset muutospyrkimykset ja ulkoiset muutosvaateet.

”Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista” – kysymyksessä on kehittämisprojektissa mukana olleen kasvattajan kokemus projektin merkityksestä omaan ammatilliseen kasvuunsa.

Nykyisin opitaan entistä enemmän koulutusjärjestelmän ulkopuolella, aikuisiässä opitaan tutkimusten mukaan yli 80 % uusista asioista työssä (Ojala 2000). Oppimista tapahtuu kaiken aikaa ja kaikkialla, myös harrastus- ja vapaa-ajan toiminnoissa. Muutos ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Muutos on samanaikaisesti sekä yksilöllinen että sosiaalinen prosessi. Oppiminen on puolestaan tapa toteuttaa muutosta. Muutosprosessi on oppimisprosessi ja muutosvalmius syntyy oppimisvalmiuden kautta. Oppiminen ymmärtää suhteellisen pysyvinä muutoksina yksilön kompetenssissa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan sille on luonteenomaista tavoitteellisuus, konstruktivisuus, tilanteittaisuus ja sosiaalinen luonne. Oppiminen on merkityksen antamista, mikä tarkoittaa kokemuksen ymmärtämistä ja tulkintaa. Tiedon lisääminen yhdistettynä käytännön kokeiluun on oppimisen kannalta merkittävää. Kyky kohdata muutoksia ja niihin liittyvää epävarmuutta nousee keskeiseksi uran avainpisteissä, jotka liittyvät joko ulkoisiin muutosvaateisiin tai sisäisiin muutospyrkimyksiin. Useimmat nykypäivän ammatit edellyttävät jatkuvaa itsensä kehittämistä. Jokaisen on kuitenkin itse asetettava omat muutostavoitteensa. Kasvattajien haasteita esi- ja alkuopetuksen yhteistyöalueella uuden osaamisen kehittymisen näkökulmasta ovat (uuden) asiantuntijuuden kehittyminen yhteistyössä, paikallisesti rakentuva asiantuntijuus ja verkostotyön, tiimityön ja moniammatillisen työn osaaminen.

Kehittämisprojekti voi tarjota yhdenlaisen kasvualustan. Voidaan kysyä, miksi projekteja tarvitaan? Organisaation ammatillinen ydin voi olla muutostilanteessa rutiiniensa vanki ja liian jäykkä muuttumaan. Projektien avulla organisaatio voi saavuttaa uutta joustavuutta ja toimia pilottina tai kokeilukenttänä uusille toiminnoille ilman, että muutos uhkasi kaikkia organisaation perustoimintoja. Muutostilanteessa projekti ottaa vastaan ulkoa tulevia muospaineita pystyen vastaamaan nopeammin uusiin haasteisiin. Jotta projekti toimisi tavoitteellisena kehittämisen välineenä, on mietittävä tarkoin sen ohjaus ja se, miten oppiminen liittyy projektiin. Jos projektit koetaan lähältä annettuina, miten niihin sitoudutaan, miten varmistetaan projektien ja kehittämisohjelmien sekä yhteisöjen ja yksilöiden tavoitteiden yhteensopivuus? Merkittäväksi tekijäksi nousee visiointi sekä se, nähdäänkö kehittämissankkeella olevan yhteiskunnallista merkitystä. Onko kehittämissankkeella paikallisella tasolla, organisaatiossa tai työyhteisössä tarvetta? Onko kehittämissankkeella yksilötasolla, ammatillisen kehittymisen näkökulmasta tarvetta? Tänä päivänä monenlaiset projektit kilpailevat tilasta työyhteisöissä. Työntekijöiden työsuojelun ja jaksamisen kannalta on tärkeä nähdä ja visioida tulevaisuutta ja valita ne keskeisimmät kehittämissankkeet, joista projektit

käynnistetään, etteivät työntekijät uuvu kaikenlaisiin samanaikaisiin projekteihin, joihin on helppo innostua, mutta joiden anti voi jäädä kevyeksi ja sirpaleiseksi (Jalava & Virtanen 1998). Tämän tutkimus pyrkii kuvaamaan, mikä merkitys kehittämisprojektilla on työyhteisöjen toimintakulttuuriin, kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen ja kasvattajien ammatilliseen kasvuun esi- ja alkuopetuksen murrosvaiheessa. Se sisältää sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä muutoshaasteita ja – vaateita. Voidaan kysyä: Mikä muuttuu ja mitä opitaan?

Todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta ja tässä tutkimuksessa käsitellään niitä makrotason sosiaalisia rakenteita, joilla on tiettyjä määritettäviä ja täsmennettäviä ominaisuuksia, joiden voidaan katsoa vaikuttavan yhteiskunnan palvelujärjestelmien osana toimivien koulujen ja päiväkotien toimintakulttuuriin, siellä toimivien kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen ja kasvattajien ammatilliseen kasvuun. Tämän työn luotettavuutta on pyritty lisäämään hankkimalla tietoja kaikilta neljältä järjestelmätasolta: mikro- (yksilöllinen näkökulma), meso- (professionaalinen näkökulma), ekso- (systeminen näkökulma), makrotasolta (historiallinen näkökulma). Näitä mikro-, meso-, ekso- ja makrotason sosiaaliin rakenteisiin liittyviä ja niitä määrittäviä ominaisuuksia on tarkasteltu tässä tutkimuksessa teoreettisesti siitä näkökulmasta, että tietyissä sosiaalisissa konteksteissa ne voivat aktivoituessaan mahdollistaa yksilöllisen muutoksen, joka voi johtaa muutokseen siinä yhteisössä, jossa hän toimii. Yhteisössä tapahtunut muutos voi vakiintuessaan johtaa muuttuneeseen toimintakulttuuriin.

Kasvatuksellisen jatkumon turvaaminen esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa nähdään tutkimuksessa kasvattajien yhteisöllisenä yhteistoiminta- ja vuorovaikutusprosessina, joka mahdollistuu kasvattajien yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisprosessin ja ammatillisen kasvun kautta. Koska kasvattajien työ muovaa myös lasten mahdollisuuksia toimia kasvuympäristössään, on tärkeää tutkia niitä käsityksiä, käytäntöjä ja olosuhteita, joiden pohjalle aikuisten ammatillinen toiminta kasvatustyössä rakentuu. Lisäksi tämän päivän muutoshaasteet, niin yhteiskunnalliset, hallinnolliset kuin pedagogisetkin kohdistuvat kasvatustyöhön ja muutosten myötä myös työhön kohdistuvat ammatilliset osaamisodotukset ovat muuttuneet. Tällaisessa tilanteessa kasvatustyötä jäsentävä tutkimus voi tarjota välineitä nykyisen kasvatustyön syvempään ymmärtämiseen joka toisaalta voi auttaa varhaiskasvatuksessa tehtävän työn uudenlaiseen hahmottamiseen ja kehittämiseen. (Ruoppila ym. 1999, 115.) Nämä haasteet ja mahdollisuudet tuovat myös tälle työlle esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa ja työstä kirjoitetulle tutkimusraportille mielekkyyden.

Tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi on valittu Bronfenbrennerin ekologinen teoria, joka asettaa haasteita tämän tutkimuksen sisällön valitsemiselle. Tähän vaikuttaa erityisesti Bronfenbrennerin esittämä vaatimus, että teoreettisten paradigmojen ja tutkimusohjelmien tulisi olla yhteismitallisia inhimillisissä tilanteissa toimivien ihmisten kompleksisuuden kanssa. Tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyy yksilöllisiä, yhteisöllisiä ja yhteis-

kunnallisia ulottuvuuksia, joita on pyritty kuvaamaan seuraavissa luvuissa. Tutkimuksen kohteena on kehittämisprojekti, jonka ilmiökentän ymmärtämiseen tähtäävät metodologiset lähtökohdat on esitelty luvussa 3. Tutkimuksessa tarkastellaan historiallisesta näkökulmasta yhteiskunnan muutosta, johon voidaan tietynlaisen hallinto- ja sitä kautta organisaatiokulttuurin ajatella pohjautuvan. Toisaalta kasvatuksen historiaan perustuen tarkastellaan myös suomalaisen kasvatustieteen syntyä sekä esiopetuksen ja alkuopetuksen asemaa ja muotoutumista osana yhteiskuntakehitystä. Päiväkotien ja koulujen toimintakulttuurin perustan voitaneen katsoa rakentuvan edellä kuvatun historiallisen kehityksen ja palvelujärjestelmien muotoutumisen pohjalta. Yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen yhteisöllisiä ja yksilöllisiä ehtoja pohditaan luvussa 6. Tutkimuksessa tarkastellaan myös kehittämistä ja oppimista, sen yksilöllisiä ja yhteisöllisiä piirteitä ja ehtoja, jotka voidaan nähdä kasvatustieteen ammatillisen kasvuun vaikuttavina tekijöinä.

Aiheeseen liittyviä uudempia tutkimuksia edustavat Peltosen (2002) Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun -tutkimus ja Puhakan (2002) Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista tehty tutkimus sekä Kankaanrannan (1994) tutkimukset, joita hän on tehnyt erilaisista esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeista. Vuonna 1993 kerättiin tietoja 25 eri puolilla Suomea olevista kehittämishankkeista. Kartoituksesta selvisi, että näissä hankkeissa haluttiin erityisesti kehittää joustavuutta 5–8-vuotiaiden opetuksessa, päiväkotien ja koulujen välistä yhteistyötä ja oppimisen ja opetuksen jatkuvuutta siirryttäessä päiväkodista kouluun. Kankaanrannan (1994) kartoituksen yhteydessä selvitettiin myös yhteistyössä koettuja ongelmia. Tuloksena todettiin, että hallintokuntien erilaisuus on usein koettu ongelmaksi. Päiväkodeissa on myös koettu, että koulujen opettajat eivät ole olleet kovin motivoituneita kehittämään esi- ja alkuopetusta päiväkotien kanssa. Erääksi ongelmaksi on tullut myös yhteisen suunnitteluajan vähäisyys. Erityisesti päiväkodeissa opettajien koulutushalukkuus on ollut korkea. Koulutuksen osalta ongelmana on koettu sen sattumanvaraisuus ja kirjavuus. Pysyvän konsultaation saaminen on koettu yleisesti ongelmaksi. Esi- ja alkuopetuksen kokeilut ovat tuoneet uutta ainesta oppilaantuntemukseen leikin ja leikinomaisen oppimisen kautta. Päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön kehittäminen on ollut keskeistä. Tämän ohella on kiinnitetty huomiota myös ulkoiseen yhteistyöhön eri sidosryhmien (kotien, seurakuntien, kirjaston jne.) kanssa. Käytetyt yhteistyömuodot ovat vaihdelleet huomattavasti. Uutena yhteistyömuotona on vanhempien osallistuminen asiantuntijoina tai apuopettajina päiväkodin tai koulun työskentelyyn. (Kankaanranta 1994, 32–57.)

Lummelahden (1996) Kehittyvä esiopetus -projektissa on pyritty kehittämään esiopetusta ja sen yhteyttä alkuopetukseen. Projekti on toteutettu Helsingin läntisen sosiaalikeskuksen päivähoidon piirissä 1992–1996. Projektin tehtävänä oli tukea lapsen esioppimista, kokeilla uusia työtapoja ja menetelmiä, kartoittaa perinteisiä työtapoja, aikaansaada yhteyksiä koulun ja esi-

opetuksen välille, lisätä tietoa työyhteisössä, mahdollistaa opettajana kehittyminen, mahdollistaa vanhempien osallistuminen esiopetuksen kehittelyyn ja lisätä lapsen kuulemistä häntä koskevista asioista. Tulokset osoittivat, että esiopetuksen ja koulun välille kyettiin luomaan tehokas yhteistyö. Tähän sisältyi opettajan työhön tutustuminen, opetuksen vaihdot, vierailut, kokoukset, keskustelut ja yhteiset suunnittelut. Mukana olleet opettajat kouluttivat edelleen työtovereitaan työpaikallaan sekä alueellisesti. (Ojala & Siekkinen 1998, 20.) Varhaisempia tutkimuksia edustavat Tiihosen (1976, 1978, 1981, 1987 ja 1990) sekä Tiihosen ja Sivosen (1982 ja 1983) esiluokkiin liittyvät toiminnan kartoitukset.

Tämän työn aihepiiriin liittyy Kankaanrannan (1998, 1–5) toimintatutkimus, jossa etsittiin siltoja päiväkodista kouluun portfolioiden kautta. Tavoitteena on ollut kuvata ja arvioida kasvu- ja oppimisympäristöjä lapsen näkökulmasta ja määrittää lapsen havaitsemia merkkejä kasvustaan ja oppimisestaan. Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan minkälaisilta nämä Kankaanrannan tutkimuksessaan löytämät kevyet sillat aikuisten vuorovaikutuksessa näyttäytyvät paikallisen kehittämissuunnitelman valossa. Millaiselta yhteistoiminta näyttää näissä kasvu- ja oppimisympäristöissä ja millaisen oppimisen se sitä kautta mahdollistaa. Kankaanrannan ja tämän tutkimuksen lähestymistavoissa on yhtäläisyyksiä (ekologinen lähestymistapa), mutta tarkastelukulma ja keskeiset kysymykset ovat erilaiset. Kankaanranta pyrkii tarkastelemaan keskeisiä kysymyksiään portfolioiden kautta ja hän on halunnut antaa lasten äänen puhua. Tässä tutkimuksessa puolestaan pyritään löytämään vastauksia esitettyihin kysymyksiin toimintayksiköiden toimintakulttuurin ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta kasvattajien kertomusten pohjalta ja annetaan kasvattajien äänen puhua. Tällainen teorian ja tutkimuksen kohteena olevan ilmiön yhteys mahdollistaa tarkastelun sekä lasten että kasvattajien näkökulmasta.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEHTÄVÄ

2.1 Päiväkoti ja koulu kasvu- ja oppimisympäristönä

Päiväkoteja ja kouluja tarkastellaan työorganisaatioina, joissa organisaation toimintakulttuurilla ja kasvattajien välisellä vuorovaikutuksella katsotaan olevan kasvavan lapsen kasvu- ja oppimisympäristönä merkitystä. Päiväkoti ja koulu nähdään osina laajempaa systeemistä kokonaisuutta. (Hujala, Puroila, Haapakoski & Nivala 1998, 10–19; Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1997, 106–118.) Lapsen kasvu ja kasvuympäristö ovat toisistaan erottamattomat. Ekologisesti suuntautuneet tutkijat ovatkin päätyneet korostamaan käyttäytymistieteellisen tutkimuksen lähtökohtana, että yksilöä voidaan ymmärtää vain osana hänen omaa ympäristöään. Ekologisessa kasvatusteoriassa kasvu-ympäristön nähdään muodostuvan yksilön välittömistä ympäristökokemuksista, jotka laajenevat siihen koko yhteiskunnalliseen systeemiin, jonka osana yksilö toimii. Näin kasvattajalle ei riitä ekologisen ajattelun mukaan pelkkä lapsen keskittyminen, vaan hänen on tiedostettava koko se kulttuurinen konteksti, jossa lapsi elää. Oppiminen, kasvu ja kehitys nähdään ekologisessa ajattelussa lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena. Kontekstuaalisessa ajattelussa siirrytään kasvattamisen tarkastelusta kasvun tarkasteluun, jonka keskiössä on lapsi aktiivisena ja toimivana subjektina. Pedagogiikka nähdään yhteisrakentamisena, jossa toimintaan osallistuvien merkitys korostuu toimintojen valikoinnissa ja uudelleenorganisoinnissa. (Hujala ym. 1998, 8-13.)

2.2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tämä tutkimus ajoittuu murrosvaiheeseen, jolloin maassamme kokeillaan uusia toimintatapoja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Keskeistä ekologisessa paradigmassa on, että kehitys nähdään organismin ja ympäristön välisenä etenevänä prosessina. Ihminen käsitetään tämän paradigman sisällä toiminnalliseksi kokonaisuudeksi, integroituneeksi järjestelmäksi, jossa psykologiset prosessit (kognitiiviset, affektiiviset, emotionaaliset, motivationaaliset ja

sosiaaliset) toimivat järjestäytyneessä interaktiossa keskenään. (Bronfenbrenner 1991, 2-3.) Kontekstuaalisen kasvun ajattelu rakentuu ekologisen teorian perustalle. Kasvatukselliset strategiat syntyvät siitä yhteiskunnasta ja siitä kulttuurista, jossa ne elävät (Hujala ym. 1998, 12). Jotta pystyy ymmärtämään lapsen kasvuun liittyvää prosessia, on tunnettava lapsen kasvuympäristö ja tiedettävä, miten se on vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Tässä työssä kiinnostuksen kohteena siirtymävaiheessa ovat molemmat esi- ja alkuopetuksen kasvu- ja oppimisympäristöt ja siirtymän edellyttämä niiden välinen vuorovaikutus ja yhteistyö. Kasvu- ja oppimisympäristöjen välinen harmonia tukee lapsen kehitystä, mutta jos kasvuympäristöjen arvot, uskomukset, normit ja kasvatuskäytännöt ovat ristiriitaisia, voivat ne aiheuttaa häiriöitä tai ongelmia. Ekologinen sosiaalimisteoria on eräs systeemiteorian sovellusmuoto. Sen ansiona pidetään sitä, että ekologisessa lähestymistavassa tarkastellaan erilaajuisia ympäristöjä, joiden kanssa yksilö on suoraan tai epäsuorasti vuorovaikutuksessa. Yksilö nähdään aktiivisesti ympäristöönsä vaikuttajana. (Hujala ym. 1998, 11–26; Kääriäinen ym. 1997, 119–124.) Tätä tutkimusta voidaan kritisoida lähtökohdaltaan institutionaaliseksi, koska toiminnan subjektin, lapsen itsensä autenttinen ääni jätetään tutkimuksen ulkopuolelle. Toisaalta kuitenkin nähdään, että lapsi on tässäkin työssä siinä keskiössä, jossa muutokset ovat toivottavia ja välttämättömiä. Kasvattajien toiminnan vaikutukset tuntuvat ja näkyvät suoraan kasvavien lasten arjessa. Systeemisen ajattelun pohjalta tässä työssä tarkastellaan lasten ympäristöjä (päiväkotia ja koulua, sekä kasvattajien välistä vuorovaikutusta), jotka ovat sekä suoraan, että epäsuorasti vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Uusia toimintatapoja on pyritty kehittämään ja vuorovaikutusta kasvattajien välillä lisäämään. Tässä työssä pyritään tarkastelemaan lapsen kasvuympäristöjä siitä näkökulmasta käsin, millaisen toiminnan ne mahdollistavat.

Lapsen kasvaessa hänen lähiympäristönsä laajenee. Tärkein kasvuympäristö lapselle on oma perhe. Kasvun myötä myös lapsen välittömät vuorovaikutussuhteet laajenevat perheen ulkopuolelle muihin ympäristöihin, kuten päiväkotiin ja kouluun sekä näissä ympäristöissä vaikuttaviin ihmisiin. Lapsen koko elämänpiiri käsittää välittömien kasvu- ja oppimisympäristöjen lisäksi laajemmat yhteydet, joihin nämä ympäristöt sijoittuvat. Kasvun ja kehityksen tukemisessa on tärkeää, että pyritään vaikuttamaan koko siihen järjestelmään, jossa lapsi elää. Siirtymän vaiheessa tämän tuen merkitys korostuu. Tapahtumien tarkastelua siinä yhteydessä eli kontekstissa, jossa ne esiintyvät, sekä huomion kiinnittämistä yhteyksien ja osien välisiin suhteisiin kutsutaan systeemiteoreettiseksi näkemykseksi. Avainkäsitteitä ovat kokonaisuus, organisoituminen ja vuorovaikutusmallit. Systeemiteorian juuret ovat luonnontieteissä. Fysikaalisten ja biologisten ilmiöiden ohella systeemiteoreettista ajattelua on sovellettu myös psykologiaan ja kasvatustieteisiin, erityisesti tarkasteltaessa sosiaalisia vuorovaikutustilanteita yksilön kasvuympäristössä. Systeemiteoriaa sovellettaessa vuorovaikutustilanteisiin tarkastellaan niitäkin systeemeinä, joilla on muun muassa seuraavanlaisia ominaisuuksia. Osasysteemien toimintaa ei voi ymmärtää muutoin kuin ko-

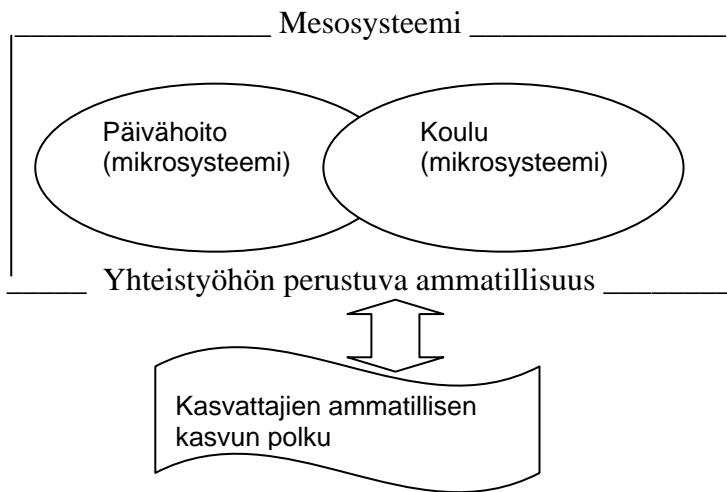
konaisuudesta käsin. Jos vaikutetaan yhteen osasysteemiin, vaikutus leviää myös muihin systeemin osiin. Systeemit käsittelevät rajojensa ulkopuolelta tulevia vaikutteita: materiaalia, uusia ihmisiä, tai tietoa joko sopeuttaen ne sisäisiin prosesseihinsa tai uudistuen itse. Systeemi hyväksyy uuden vaikutteen sitä helpommin, mitä enemmän se rakenteeltaan ja ominaisuuksiltaan muistuttaa itseään. (Kääriäinen ym. 1990; ks. myös Bemler & Johnson 1985; Laaksonen & Wiegand 1989.)

Kasvu- ja oppimisympäristöjen kohtaaminen – Bronfenbrennerin ekologinen malli

Systeemiteoreettinen ajattelu liittyy ekologiseen lähestymistapaan, jonka soveltajana ja kehittäjänä tunnetaan Bronfenbrenner. Ihmiset eivät ole vain ympäristönsä tuotteita, vaan myös ympäristönsä luojia. Nämä luodut ympäristöt ovat luonteeltaan symbolisia ja symbolit ovat rakenteeltaan ja sisällöltään kognitiivisia. (Bronfenbrenner 1991, 4.) Tämän kautta tieteellisen työn perimmäiseksi tavoitteeksi määräytyy ihmisen kehityksen prosessien ja tulosten järjestelmällinen ymmärtäminen ihmisen ja ympäristön yhteisenä yhtälönä. (Bronfenbrenner 1997, 222–223, 263.) Myöhempään psykologiseen kehitykseen voimakkaimmin vaikuttavat yksilön ominaisuuksista ne, jotka käynnistävät, ylläpitävät ja voimistavat vuorovaikutusprosesseja yksilön ja kahden lähiympäristön aspektin välillä. Näitä ovat ensinnäkin lähiympäristön ihmiset ja toiseksi ne ympäristön fyysiset ja symboliset piirteet, jotka vaikuttavat monimutkaistuvan vuorovaikutuksen syntyyn ympäristön kanssa ja toimintaan siinä. Mikrojärjestelmä on tietyssä ympäristössä olevaksi toimintojen, roolien ja henkilöiden välisten suhteiden muodoksi. (Bronfenbrenner 1997, 264.) Mesosysteemi sisältää kaksi tai useampia ympäristöjä, joissa sama ihminen liikkuu, esimerkiksi koti ja päivähoito, päivähoito ja koulu. Eksosysteemi sisältää ne prosessit, joita on yksilön kahden tai useamman ympäristön välillä. (Bronfenbrenner 1991, 12–16.) Makrosysteemin määrittelee viime kädessä muodollisessa määritelmässä täsmennettyjen ominaisuuksien yhteisyys (samanlaiset uskomusjärjestelmät, sosiaaliset ja taloudelliset resurssit, ym.). Ekologisten paradigmojen ja mallien tavoitteena on ollut kehittää teoreettinen kehys, josta voitaisiin saada sekä rakenne että suunta tarkasteltaessa järjestelmällisesti organismin ja ympäristön vuorovaikutusta ihmisen kehitysprosessissa. (Bronfenbrenner 1997, 268.)

Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyvän lapsen kohdalla kohtaavat kaksi erilaista kasvu- ja oppimisympäristöä eli mikrosysteemiä: päiväkotia ja koulu. Kun tarkastellaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä, toimivat nämä mikrosysteemit osin päällekkäisinä ja esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa peräkkäisinä systeemeinä. Bronfenbrenner (1979) käyttää termiä mesosysteemi kuvaamaan niiden ympäristöjen välistä vuorovaikutusta, joissa lapsi toimii eli lapsen kasvu- ja oppimisympäristöjen vuorovaikutusta. *Mesosysteemi* tarkastelee myös niiden ihmisten välistä vuorovaikutusta, jotka toimivat lapsen kasvu- ja oppimisympäristössä. Mesosysteemin toimivuudella on kasvatuk-

sen laadun perustana merkittävä tekijä. (Hujala ym. 1998, 18–19.) Sosiaalisten suhteiden luonteessa korostuu jatkuvuus ja vastavuoroisuus. Kontekstuaalisen kasvatusmallin antina onkin pidetty mesosysteemin merkityksen ja sen välittämien vaikutusprosessien näkemistä kasvatuksessa. Ympäristön antaman kasvatuksellisen tuen pitäisi korostua siirtymän vaiheessa. (Hujala ym. 1998, 14–20; Kääriäinen ym. 120–124.) Tämän tutkimuksen teoreettinen näkökulma perustuu ekologiseen teoriaan ja tässä tarkastellaan keskeisesti mesosysteemien (koulu ja päiväkotiyhteistyö) toimintaa: yhteistyötä ja vuorovaikutusta siitä näkökulmasta, millaisen toiminnan nämä kasvu- ja kehitysympäristöt yksilöille sekä yhteisöille mahdollistavat. Kuvio 1 kuvaa tätä näkökulmaa.



KUVIO 1. Koulun ja päiväkodin muodostama mesosysteemi

Modernille varhaiskasvatustutkimukselle on esitetty erääksi haasteeksi lisätä tietoa niistä oloista, joissa lapset elävät. Kontekstuaalisessa kasvatustutkimuksessa kasvatusta nähdään yhteistyöhankkeena, johon osallisena ovat kaikki ne, jotka osallistuvat lapsen elämään ja päinvastoin ne, joiden elämään lapsi osallistuu. Tällaisessa elämisen hankkeessa korostetaan yhteistyötä ja yhteistoimintaa. Kasvu- ja oppimisympäristö on lapsen koko arki, jossa lapsi on osa tätä kontekstia. Lapsen kasvu- ja kehitysympäristö muodostuu välittömistä ympäristökokemuksista, mutta se laajenee koskemaan koko sitä yhteiskunnallista systeemiä, jossa hän toimii. On tärkeä tietää koko se kulttuurinen konteksti, jossa yksilö elää. Lapsen elämä on sidoksissa vanhempien, opettajien ja muiden aikuisten todellisuuteen, kaveripiiriin arkeen ja niihin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin valintoihin ja ratkaisuihin, jotka vaikuttavat lapseen ja joihin lapsi vaikuttaa. Se, millainen vuorovaikutussuhde eritasoisten kasvu- ja kehitysympäristöjen välille rakentuu, on kasvun ja kehityksen kannalta tärkeää. (Hujala ym. 1998, 8–26.)

Yhteiskunnan arvo tulee Bronfenbrennerin (1976, 11–12) mukaan määritellä uudelleen arviointiperusteita käsin. Arviointiperusteena tulisi käyttää aikuisten kykyä huolehtia tulevasta sukupolvesta. Sosiaalistumisprosessi tietyn yhteiskunnan jäseneksi alkaa perheessä - kuitenkin hänen mukaansa:

Ulkomaailmalla on lapsen ratkaiseva vaikutus, kun hän joutuu kosketuksiin erilaisten henkilöiden, ryhmien ja instituutioiden kanssa. Niistä jokainen kohdistaa lapseen odotuksensa, palkkionsa ja rangaistuksensa ja vaikuttaa siten hänen taitojensa, arvojensa ja käyttäytymiskaavojensa muotoutumiseen. Ja edelleen: Lasten tarpeiden hoitaminen on jätetty lukuisille eri tehtävien parissa työskenteleville elimille, jotka tähtäävät eri päämääriin, joiden toimintavaltuudet menevät ristiin ja kommunikatiokanavat ovat puutteellisia. Koulu, terveysministeriö, kirkot, sosiaalipalvelukset, nuorisjärjestöt – kaikki nämä näkevät yhteisön lapsia joinain aikoina päivästä, mutta yksikään ei huolehdi lapsen yhteisöelämän kokonaiskuvioista: missä, kuinka ja keiden kanssa lapset viettävät koko sen ajan kun he ovat valveilla ja kuinka nämä kokemukset vaikuttavat lapsen kehitykseen yksilöksi ja yhteiskunnan jäseneksi. (Bronfenbrenner 1976, 12, 147.)

Edellä esitetty kuvastaa sitä sidoksellisuutta mikä kasvuun, kasvamiseen, kasvattamiseen, samoin oppimiseen ja opettamiseen liittyy. Yksilöllinen kasvu ja oppiminen ovat osa ympäristön toimintaa ja päinvastoin ympäristön toiminta on osa yksilöllistä kasvua ja oppimista. Ekologisen teorian keskeisiä kohtia tämän tutkimuksen kannalta ovat seuraavat:

Ekologinen teoria on eriytynyt viitekehys kehitysympäristön analysoimiseksi järjestelmänä, joka koostuu sisäkkäisistä, toisistaan riippuvaisista rakenteista.

Ihmisen kehityksen ekologiassa tutkitaan tieteellisesti koko elinajan tapahtuvaa aktiivisen, kasvavan ihmisen ja hänen välittömien elinympäristöjensä muuttuvien ominaisuuksien välistä asteittaista, keskinäistä sopeutumista, johon vaikuttavat myös näiden ympäristöjen väliset suhteet ja laajemmat kontekstit, joihin ympäristöt sisältyvät.

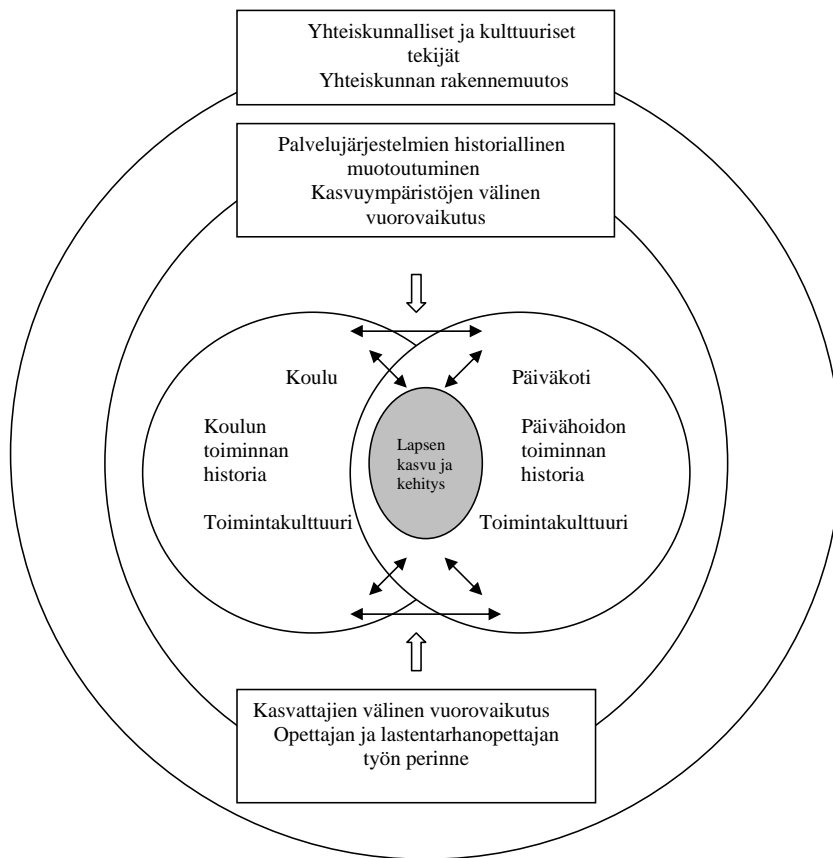
Tavoitteena on ihmisen kehityksen prosessien ja tulosten järjestelmällisen ymmärtäminen henkilön ja ympäristön yhteisenä yhtälönä.

Kehitysprosessien luonteeseen ja voimaan meso- ja eksojärjestelmän tasolla vaikuttavat merkittävästi kummankin ympäristön toista koskevat käsitysjärjestelmät ja odotukset.

Toimintarakenteen epäjärjestyksen tai jäykkyyden ääripäät ovat vaara psyykkiselle kasvulle. (Bronfenbrenner 1991, 1997.)

Lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvillä järjestelmillä on vaikutusta lapsen kehitykseen. Nämä järjestelmät koostuvat toisistaan riippuvista rakenteista, joihin vaikuttavat myös näiden ympäristöjen väliset suhteet sekä ne laajemmat kontekstit, joihin nämä ympäristöt sisältyvät. Näin ollen yksilön elämänpäiriin välittömästä läheisyydestä kauempanakin olevilla ympäristöillä on vaikutuksensa yksilön kehitykseen. Yksilön kehitys on yksilön ja ympäristön yhteinen, vuorovaikutuksellinen funktio, johon vaikuttaa myös hänen siihenastinen elämänsä. Jotta voimme luoda kehitykselle suotuisan ympäristön, tu-

lee yksilön kehitykseen vaikuttavien ympäristöjen olla vuorovaikutuksessa ja tuntea yksilön siihenastista kehitystä. Tämä tarkoittaa, että alkuopetuksessa on tunnettava ja tiedettävä se, mitä lapsi on jo siihen asti oppinut. Myös lapsen välittömien kasvu- ja oppimisympäristöjen tulee luoda joustava siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen mahdolliseksi yhteistyön ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen kautta. Suomessa ekologista mallia on sovellettu erityisesti varhaiskasvatukseen (Huttunen 1985, 1990) ja erityisopetuksen tutkimuksessa (Mäki 1993). Niirasen (1995) mielestä ekologinen lähestymistapa on tällä hetkellä päivähoiton vaikutustutkimuksen keskeinen perusta. Tutkimuksen teoreettiset sitoumukset on esitetty kuviossa 2. Kuvio on muokattu Huttusen (1989) päivähoiton ja perheen yhteistyön ekologisen mallin pohjalta.



KUVIO 2. Tutkimuksen kohde ekologisen kasvatusteorian kontekstissa

Tutkittavaa aluetta suomalaisista tutkijoista on tarkastellut Arnkil (1990, ks. myös 1991a; 1991b) käyttämällä rajajärjestelmien käsitettä. Sosiaalisiin verkostoihin liittyvä rajajärjestelmien periaate pohjautuu myös Bronfenbrennerin malliin ja auttaa hahmottamaan verkostosuhteiden vastavuoroisuutta. Raja-

systemillä tarkoitetaan tapauksittaisia eri viranomaisten ja asiakkaan verkoston muodostamia yhteistyösystemejä. (Seikkula 1996, 18, 92.) Arnkilin (1990) mukaan rajasysteemejä syntyy sosiaalisten verkostojen ja viranomaisverkostojen kosketuspintaan. Millainen peli tällaisessa vaihtoa toteuttavassa välitason systeemissä muodostuu, riippuu siitä, millainen peli on kussakin sen alasyteemissä. Tarkasteluun tulee tällöin kunkin systeemin sisäinen peli ja näiden keskinäinen peli, koska sisäinen vaikuttaa ulkoiseen ja päinvastoin ulkoinen sisäiseen. Tällä tavoin muodostuu vastavuoroisia järjestelmiä, jotka ovat sisäisesti ristiriitaisia ja siihen sisältyy toiminnan muuttamisen mahdollisuus. Seikkulan (1987; 1996) mukaan rajasysteemin toimintaa muotouttavat työyhteisön rakenteelliset elementit, jotka ovat liittyneet sosiaalisen verkoston rakenteisiin. Jos työyhteisöjen rakenne on jäykän hierarkkinen, työyhteisö tuo tämän ominaisuutensa rajasysteemiin.

Kansainvälisistä tutkijoista Fogelin (1993) konsensuaalinen kulttuuri- ja vuorovaikutusteoria edustaa dynaamisten systeemien ajatusmallia monimutkaisten ilmiökokonaisuuksien tutkimuksessa. Teoreettinen malli käsittelee vuorovaikutuksen, yksilön ja yhteisön kulttuurin välistä yhteyttä. Fogelin teoreettinen malli on tulossa myös kasvatuksen ja kulttuuristen ilmiöiden tutkimukseen. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 178.) Fogelin (1993, 14) mukaan ihmistä voidaan ymmärtää vain siinä yhteisön kokonaisuudessa (kontekstissa), jossa he elävät, siinä ajassa, jossa he elävät ja suhteessa niihin vuorovaikutuksen muotoihin, joilla he ilmaisevat itseään. Kehitys on osa prosessia, joka koostuu vuorovaikutuksen, yksilön ja kulttuurin välisistä suhteista. Tätä prosessia voidaan lähestyä suhteiden näkökulmasta, kehityksen näkökulmasta ja kulttuurin näkökulmasta.

Yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimispolkuja tutkittaessa tässä työssä tarkastellaan lähemmin kehittyvää toimintakulttuuria, mieltä ja vuorovaikutusta siinä kulttuurisessa kontekstissa, jossa ne esiintyvät. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa päiväkotien ja koulujen toimintakulttuurin, lastentarhanopettajien ja luokanopettajien välisen vuorovaikutuksen ja kasvattajien ammatillisen kasvun muutoksen tarkastelua esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin toimintakontekstissa, johon rajasysteemin käsite ja Fogelin teoria tuovat ekologisen ajattelun lisäksi tulkintakehyksiä.

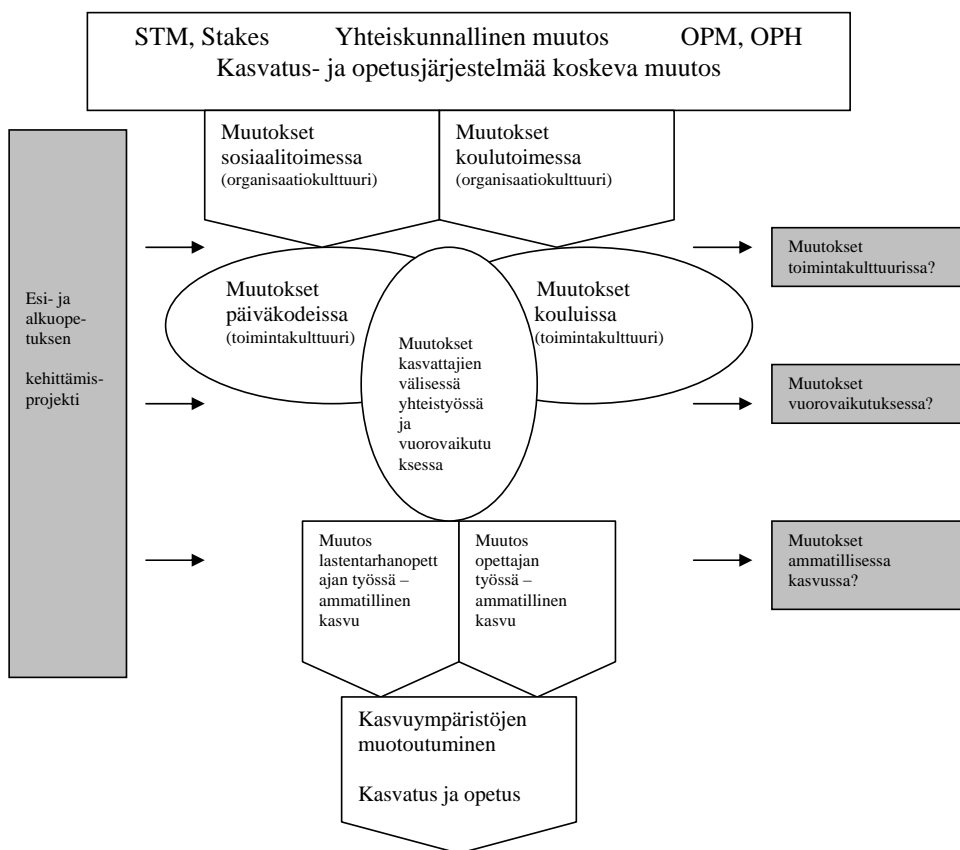
2.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on koota niitä ajatuksia ja tietoa, mitä kasvuympäristöjen kohtaamiseen: esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön ja -toimintaan on syntynyt Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa. Tavoitteenä on lisäksi pyrkiä saadun tiedon kautta ymmärtämään, mitä paikallisessa esi- ja alkuopetuksen kehittämisprosessissa on kuluneiden vuosien aikana tapahtunut. Tutkimuksen tarkastelu kohdistuu vuorovaikutuksen (kommunikatiivinen toiminta), toimintakulttuurin (strateginen toiminta) ja yksilöllisi-

sen ja yhteisöllisen kasvun ja oppimisen (inhimillinen toiminta) arviointiin. Aihealueeseen voidaan liittää yksilötasolla uuden osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen näkökulma. Työtä ohjaamaan on valittu edellä kuvattu Bronfenbrennerin ekologinen malli. Tutkimustehtävä on kuvattu metahorisonttiin, jotta aihepiirin sidoksellisuus, erilaiset ympäristöt, jotka vaikuttavat tässä kokonaisuudessa, olisivat helpommin hahmotettavissa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä omalta osaltaan tietoa ja ymmärrystä kehittämissprojektissa tapahtuvasta yhteisöllisestä ja yksilöllisestä oppimisesta. Kohteena olevan kehittämissprojektin etenemistä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä polkuja kuvaamalla ja mallintamalla voitaneen saada tietoa siitä, voiko projektissa oppia, miten ja mitä projektissa on opittu. Tutkimustehtävänä on kuvata ja mallintaa yksilöllisiä ja yhteisöllisiä muuttumis- ja oppimisprosesseja niiden eri vaiheissa. Kysymyksessä on pitkittäistutkimus, sillä kokemuksia on kerätty pitkältä aikaväliltä 1993–2003. Muutosta on lähestytty tarkastelemalla työyhteisöjen toimintakulttuureja, kasvattajien välistä vuorovaikutusta ja kasvattajien ammatillisen kasvun polkuja. Oppimisen analyysiyksikkönä on käytännöllinen toiminta, jonka tarkoituksena on uusien työ- ja toimintatapojen omaksuminen esi- ja alkuopetukseen kehittämissprojektin kautta. Kuviossa 3 on kuvattu tutkimustehtävä.

Tutkimuksen tarkastelu kohdistuu strategisen toiminnan (toimintakulttuuri), kommunikatiivisen toiminnan (vuorovaikutus) ja inhimillisen toiminnan (ammatillinen kasvu) arviointiin. Tutkimustehtävä konkretisoitui seuraavanlaisiksi kysymyksiksi.

1. Mitä esi- ja alkuopetuksen kehittämissprojektin myötä on tapahtunut päiväkotien ja koulujen toimintakulttuurissa?
2. Mitä esi- ja alkuopetuksen kehittämissprojektin myötä on tapahtunut kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa?
3. Millaisena esi- ja alkuopetuksen kehittämissprojektissa mukana olleet kasvattajat näkevät oman ammatillisen kasvun polkunsa?
 - 3.1 Mikä kasvattajia on tukenut niissä muutostilanteissa, joita he ovat ammatillisen kasvun polullaan kokeneet?
 - 3.2 Mitä merkitystä esi- ja alkuopetuksen kehittämissprojektilla on ollut kasvattajien ammatilliseen kasvuun?



KUVIO 3. Tutkimustehtävä metahorisontissa

Koko tutkittavan ilmiön tarkastelua ohjaa Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Kysymykset kohdistuvat ekologisen mallin kolmelle järjestelmätasolle, mikro-, meso- ja eksotasolle. Sen vuoksi kunkin järjestelmätason tulkintateoriaa on kirjoitettu ilmiön kontekstuaalisen ymmärtämisen vuoksi niitä käsittelevien lukujen taustaksi. Päiväkotien ja koulujen toimintakulttuuria ja mahdollisia muutoksia toimintakulttuurissa tarkastellaan luvussa 5. Vallitsevaa toimintakulttuuria pyritään ymmärtämään yhteiskunnan rakennemuutoksen kasvuympäristöjen muotoutumisen näkökulmasta. Empiirisen tarkastelun avulla etsitään vastausta tutkimuskysymykseen 1. Kasvattajien välistä vuorovaikutusta ja mahdollisia muutoksia vuorovaikutuksessa tarkastellaan luvussa 6. Vuorovaikutuksen rakentumista tarkastellaan sekä työyhteisön että yksilöiden näkökulmasta kehittämistoiminnan ja muutoksen kontekstissa. Empiirisen tarkastelun avulla etsitään vastausta tutkimuskysymykseen 2. Kasvattajien ammatillisen kasvun polkuja tarkastellaan luvussa 7. Empirian kautta pyritään ymmärtämään, miten kasvattajien ammatillinen kasvu näyttäytyy ja onko esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektilla, joka on esitelty luvussa 4 ollut merkitystä kasvattajien ammatilliseen kasvuun (tutkimuskysymys 3).

3 TUTKIMUKSEN METODISET LÄHTÖKOHDAT JA KÄYTÄNNÖT

3.1 Kulttuuristen muutosten tutkiminen

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on kuvata kahden ammattiryhmän välille muotoutuvaa yhteistyö- ja toimintakulttuuria jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Yhteiskunnan merkitysvälitteisyys näkyy kontekstuaalisuutena, jossa eri kontekstin tasoilla ja toiminnoilla nähdään olevan merkitystä kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen, yhteistyö- ja toimintakulttuurin rakentumiseen sekä kasvattajien ammatilliseen kasvuun. Termillä postmodernismi on myös viitattu tämän risteysalueen lähimaastossa liikkuviin ajatuksiin. Nykysosiologiassa käsitteellä kulttuurintutkimus tarkoitetaan sellaista teoreettista viitekehystä, jonka tarkastelun keskiössä on merkityksen käsite ja yhteiskuntaelämän merkitysvälitteisyys (Alasuutari 1994a, 33.). Merkityksen käsitteellä viitataan joihinkin erityisiin objekteihin tai toimintoihin liittyvään symboliikkaan. Kulttuuritutkimuksen edustaman teoreettisen näkökulman mukaan todellisuus on sosiaalisesti konstruoitunut. Se on rakentunut niistä merkitystulkinnoista ja tulkintasäännöistä, joiden avulla ihmiset arkielämässään orientoituvat. Maailma ei siis esiinny sellaisenaan, vaan todellisuus on olemassa merkitysvälitteisesti aina sen suhteen kautta, mikä tähän maailmaan on. Tämä merkitysvälitteisyys voidaan ymmärtää eri tavoin. Todellisuus voidaan ymmärtää sen käyttösuhteen kautta, kuten praksismissa. Sosiologinen kulttuurintutkimus on problematisoinut jakoa kielen käsitteisiin ja niiden tarkoitteisiin korostaessaan kulttuurin itsenäisyyttä suhteessa objektiiviseen todellisuuteen, joka on kollektiivisesta tajunnasta riippumaton. Kieli ja sen merkityksenanto on hermeettinen systeemi. Kielisysteemi jakaa havaitsemamme ympäristön jatkumot merkityksellisiin osiin sekä määrittelee näiden nimeämisessä käytettyjen termien väliset suhteet. Kaikki todellisuuden realiteetit ovat olemassa merkitysvälitteisesti, eivät siis irrallaan ihmisten tulkinnoista ja ymmärryksestä. Yhteiskuntaelämä ja yhteiskunnallinen toiminta pohjautuu siten merkityksenantoon ja riippuu siitä. Tästä johtuen yhteiskuntatieteellinen tutkimus nähdään aina merkitysten tutkimisena kulttuurintutkimuksen näkökulmasta. (Alasuutari 1994a, 33–40. ks. myös Alasuutari 1994b.) Kulttuurintutkimus on Sulkusen (1998, 78) mukaan monipuolinen tapa lähestyä yhteiskunnan rakennetta, sillä kulttuurin käsite korostaa sosiaalista toimintaa mielekkäänä ja merkityksellisenä eikä pelkästään reaktionä ulkopuolisten toimenpiteisiin, odotuksiin tai omiin tarpeisiin ja vietteihin.

Varhaiskasvatuksen ja lähihistorian tutkiminen

Varhaiskasvatus (early childhood education) alkoi vakiintua omaksi tieteenalaksi Suomessa 1990-luvun puolivälissä, kun lastentarhanopettajakoulutus siirtyi yliopistoihin ja tutkimus muuttui kasvatustieteen kandidaatin tutkinoksi. Päivähoitotutkimus on sitä vastoin alkanut 1970-luvun alussa, jolloin laki lasten päivähoitosta (1973) mahdollisti päivähoiton niin laadullisen kuin määrällisenkin kehittämisen. Alkuun tutkimuksella pyrittiin päivähoiton kehittämiseen. Tavoitteena oli vastata kysymykseen: ”Miten tämän voisi tehdä paremmin?” Näkökulmat ovat kuitenkin monipuolistuneet erityisesti 1990-luvulla ja monissa tutkimuksissa haetaan vastausta kysymykseen: ”Miten asiat ovat?” Tutkijat ovat hakeutuneet ympäristöihin, joissa lapset elävät ja aineiston keruu tapahtuu luonnollisissa tilanteissa mm. havainnoimalla. Näin on pyritty etsimään keinoja ja mahdollisuuksia, joiden avulla kyettäisiin tavoittamaan olennaista lapsista, heidän elämästään ja lasten arjesta. (Ruoppila ym. 1999, 21–52.) Kuikka (1991, 15–17) on määritellyt kasvatuksen historian tutkimuksen keskeisiksi tavoitteiksi seuraavat: 1) maamme koulutus- ja kasvatustieteen kehityksen tuntemisen, 2) keskeiseen pedagogiseen ongelmanasetteluun perehtymisen, 3) taustan antamisen tämän ajan koulutusta ja kasvatusta koskeville ongelmille ja ratkaisuvaihtoehdoille ja 4) kansainvälisen taustan ja kehitystrendien antamisen maamme koulutuksen kehitykselle. (Ks. myös Cohen ja Manion 1989, 50). Tämän tutkimuksen tavoitteena on hahmottaa, mitä muutoksia kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa ja toimintakulttuurissa sekä kasvattajien ammatillisen kasvun polulla voidaan havaita kehittämisprojektin myötä tapahtuneen. Pyritään siis lisäämään ymmärrystä tämän muutoksen yhteydessä. Esi- ja alkuopetus ovat osia ympäröivää kasvatustieteen ja koulutusjärjestelmää, se on osa yhteiskunnallista todellisuutta ja sidoksissa myös ympäristönsä kulttuurista, joka tulee tutkimuksessa kasvatuksen kontekstuaalisuuden kautta ymmärretyksi. Uusi tilanne esiopetuksessa tulee muuttamaan kasvatuksen kenttää ja tämän muutoksen ymmärtäminen on tärkeää, jotta toimintaa voidaan uusista lähtökohdista käsin kehittää edelleen. Tätä ajatellen, vaikka tutkimus ei ole lähtökohdiltaan historiallinen, tällä tutkimuksella on yhteyksiä kasvatuksen historian tutkimukseen. Sen voi arvioida olevan osa kasvatuksen ja koulutuksen historiaa, joka sijoittuu lakiuudistuksen ajankohtaan.

Tutkimuksen tehtävänä on myös paikantaa historian käännekohtia, käänntekeviä historiallisia avaintapahtumia, joissa kehitys kääntyy jollekin uomalle. Näitä avaintapahtumia analysoimalla voidaan löytää merkittäviä solmukohtia, vallan lähteitä ja muutosvoimia. (Kivinen & Rinne 1995, 227, 234, 241; Kinos 1999, 85.) Avaintapahtumien yhteydessä arvioidaan pääomien arvostus uudelleen, muttei pelin perustaa eikä niitä uskomuksia, joihin peli perustuu, aseteta kyseenalaiseksi, vaan kentällä käytävä kamppailu käydään yhteisten intressien ja pelisääntöjen mukaan. (Bourdieu 1985, 107; Kinos 1999, 85.) Vasta hyvin rajut mullistukset muuttavat pääoman lajien arvoa, jolloin jotkut menettävät arvonsa, kun taas toisaalta jotkut aikaisemmin tuntemat-

tomat tulevat arvokkaiksi. (Roos 1985, 12; Kinos 1999, 85.) Kinos (1999, 86) toteaaakin, että kentän dynamiikka syntyy ristiriidoista. Varhaiskasvatuksen kentällä eräs tällainen merkittävä avaintapahtuma on ollut edellä mainittu päivähoitolaki, jonka vaikutuksesta koko varhaiskasvatuksen kenttä (toiminta, kehittäminen, tutkimus ja koulutus) on lähtenyt voimakkaaseen liikkeeseen. Myös päivähoidon subjektiivisten oikeuksien laajeneminen koskemaan koko kouluikää nuorempien lasten ryhmää on merkittävästi muuttanut varhaiskasvatuksen roolia osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Uusi esiopetuslaki (2001) on merkittävä avaintapahtuma varhaiskasvatuksen ja erityisesti esi- ja alkuopetuksen näkökulmasta. Uuden lain voimaantuloa odotettiin pitkään. Myös tässä tutkimuksessa esitetyn kehittämisprojektin taustalla on ollut toiminnan kehittäminen uuden lain voimaantuloa ajatellen.

3.2 Toimintatutkimuksellinen ote tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön

Tämän tutkimuksen lähestymistapaa kuvaa kvalitatiivinen toimintatutkimuksena toteutettu tapaustutkimus. Aineiston keruussa sovelletaan etnografista ja narratiivista tutkimusotetta (tarinat = oma polku -kertomukset ja yhteistyötä kuvaavat kertomukset). Dokumenttiaineistojen (tekstit) käsittelyssä on hyödynnetty diskursiivista lukutapaa. Monimenetelmäinen aineiston keruu ja analyysi mahdollistavat esi- ja alkuopetuksen kehittyvän yhteistyön ja -toiminnan sekä kasvattajien välisen vuorovaikutuksen kontekstin ymmärtämistä niistä merkityksistä käsin, jotka kasvattajat itse niille antavat. Toimintatutkimuksena toteutetuksi tapaustutkimukseksi tätä työtä voidaan luonnehtia siksi, että tutkimuskohteena on toiminnallinen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti, jossa seurattiin, ohjattiin ja kehitettiin sekä kasvattajien (kasvattajien välisen vuorovaikutuksen) että työyhteisöjen (toimintakulttuurit) yhteistyön rakentumista. Tutkimusta voidaan pitää etnografisia piirteitä omaavaksi siksi, että monimenetelmäinen tiedonhankinta tapahtui pääasiassa luonnollisissa ympäristöissä ja tavoitteena oli tutkittavien oman näkökulman esiin nostaminen kertomusten kertojina. Narratiivista otetta kuvaavat kasvattajien omat tarinat ja kertomukset. Niitä on kuvattu sekä autenttisina lainauksina että diskurssiivista lukutapaa hyödyntäen uusina dokumenttiaineistoon pohjautuvina projektin etene- mistä ja kasvattajien ammatillista kasvua kuvaavina kertomuksina.

Tutkimuksen avulla pyritään hahmottamaan niitä tapahtumia, arkisia tilanteita ja elämisen maailmoja, joissa ihmiset ovat toimineet ja antaneet tapahtumille merkityksiä. Kvalitatiivisen lähestymistavan etu on siinä, että se mahdollistaa ilmiöiden avaamisen sisältäpäin ja niihin tarttumisen tai kehittämisen uusilla tavoilla ammatillisissa käytännöissä. Lisäksi se hyödyntää ja arvostaa käytännön kentässä karttunutta ja sisäistettyä kokemusperäistä tietoa. Sitä kuvataankin perustutkimuksena ilmiöistä kontekstissaan ja siksi sille löytyy sovellusarvoa. Parhaimmillaan laadullinen tutkimus on uusien

hyödyllisten käsitteiden luomista, teoreettista selittämistä ja kontekstuaalista ymmärtämistä. Se on ymmärrystä siitä, miksi jotain tapahtuu ja millaisissa olosuhteissa. (Banister ym. 1994; Munter & Siren-Tiusanen 1999, 181.) Tiedon objektiivisuuden sijasta tässä työssä on pyritty kriittiseen subjektiivisuuteen. Tutkimusidean muotoutuminen on alkanut kyselemisenä ja esiymmärryksenä, joka kypsyy vähitellen varsinaiseksi tutkimustehtäväksi.

Laadullisen tutkimuksen erityispiirteenä on, että ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Tietoja kerätään ja analysoidaan samanaikaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteet osallistuvat itse tutkimuksen tekemiseen, jopa analyysin tekoon ja heillä on siten hyvät mahdollisuudet vaikuttaa itse tutkimusprosessiin. Ihmisen kompleksisuus toisin sanoen merkitäisiin kietoutuneisuus aiheuttaa sen, että tutkija on osa merkitysyhteyttä, jota tutkii. Tätä voidaan pitää myös laadullisen tutkimuksen edellytyksenä, sillä ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa tutkittavalla ilmiöllä on merkitys (Burgess 1985, 8–9; Grönfors 1985, 12–13; Varto 1992, 23–26). Tutkimukseen osallistujat ovat merkityksen antajia, he antavat merkityksen toiminnalleen. Merkitys ei ole vain sitä, mikä verbalisoidaan, vaan merkitys ilmenee toiminnassa ja käytännössä. Ihmisen käyttäytymisen ymmärtämiseksi on tärkeä seurata jokapäiväisiä käytänteitä, ei vain uskomuksia näistä käytänteistä. Merkityksen antamisprosessi ei ole irrallinen, vaan kokonaisuuteen liittyvä. Merkitykset muuttuvat ajassa, erilaisessa kontekstissa ja ovat eri yksilöille erilaisia. On mahdotonta saavuttaa objektiivinen, arvoista vapaa asema arvioida merkityksen totuudenmukaisuutta. Tosiasiat ovat aina arvoihin sidoksissa ja tutkijoiden arvot kuvastuvat heidän tutkimusprosessistaan. (Addison 1992, 111–112). Aaltola (1992, 29, 96) on tutkinut merkityksen käsitettä Wittgensteinin myöhäiskauden ajattelussa. Hän näkee Wittgensteinin merkityksen analyysissä voimakkaan pragmaattisen korostuksen. Merkityksen selitystä etsittäessä huomio on kiinnitettävä sanan käyttöön, jolloin on otettava huomioon sekä kielelliset että sosiaaliset kontekstit. Ihmistutkimuksen näkökulmasta tämä korostaa ilmiön tarkastelua kontekstien valossa voimakkaasti. Empiiristä tiedonkäsitystä tulisikin laajentaa pragmaattiseksi tiedonkäsitteeksi, sillä todellisuus välittyy ja rakentuu ihmisille aina oman toiminnan kautta.

Tapaustutkimuksen piirteistä

Tapaustutkimuksella (case study) on kiinteä yhteys käytäntöön. Tapaustutkimus on idiograafista, ja se kohdistuu yksilöön, ryhmään, instituutioon tai laajempaan yhteisöön, joka on tietyssä tilanteessa tai osallistuu tiettyyn toimintaan. Lähtökohtana ovat tällöin tilanteeseen osallistuvien ihmisten näkemykset ja kokemukset tietyistä teoista, toiminnoista ja ilmiöistä. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat sosiaalisen maailman inhimilliset merkitykset. Tapaustutkimus on tulkitseva hermeneuttinen tekniikka. Tavoitteena on herättää keskustelua käytännössä ja innostaa vastaanottajat omien käytäntöjensä tutkimiseen. Tutkijan rooli on osallistuva ja ymmärtävä. Tutkija on prosessissa mukana koko persoonallisuudellaan. Hänen arvomaailmansa on yhteydes-

sä hänen muodostamaansa näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimusta voidaan näin ollen pitää arvosidonnaisena. (Syrjälä & Numminen 1988, 11; Yin 1988.)

Tapaustutkimuksissa tutkittava tapaus ts. kohde voi määräytyä erilaisista lähtökohdista. Klassisessa tapaustutkimuksessa tutkimus kohdistuu vain yhteen (yksilö, ryhmä tai laitos) kohteeseen kerrallaan. Tutkittavaksi tapaukseksi voidaan valita mahdollisimman tyypillinen tapaus, jolloin tulokset voitaisiin siirtää myös muihin vastaaviin tilanteisiin. Tapaukseksi voidaan valita myös jollain lailla kriittinen tai rajatapaus, jolloin voidaan arvioida jonkin teoreettisen mallin tai käsitejärjestelmän paikkaansa pitävyyttä. Ainutkertainen, poikkeuksellinen tai opettava tapaus voidaan valita, jotta opitaan tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä. Tutkittava tapaus voi olla myös paljastava, jos tutkittavaa ilmiötä ei ole ollut mahdollisuus aikaisemmin tieteellisesti tutkia. (Syrjälä & Numminen 1988, 19). Patton (1990, 182–183) laajentaa otantamenetelmiä vielä edellisten lisäksi tarkoitushakuiseen otantaan, jolla on suurin mahdollinen variaatio, lumipallo-otantaan ja kriteeriotantaan. Kasvatustieteessä ovat lisääntyneet kuitenkin tapaustutkimukset, joissa on käytetty ns. monitapausasetelmia.

Tapaustutkimuksella on neljä sovellutusta: 1) Tärkeintä on selittää sellaisia kausaaliyhteyksiä, jotka tulevat elämismailman interventioon ja jotka ovat liian monimutkaisia tarkasteltaviksi kokeellisilla menetelmillä. 2) Kuvata sitä elämismailman kokonaisuutta, jossa interventio on esiintynyt. 3) Arviointi voi hyötyä kuvainnollisessa mielessä valaisevasta tapaustutkimuksesta - jopa journalistisesta selonteosta - interventiosta itsestään. 4) Tapaustutkimuksen strategiaa voidaan käyttää tutkittaessa sellaisia tilanteita, joissa intervention arvioitavana oleminen on selvä, yksinkertainen ryhmä tai joukko. (Yin 1988, 25.) Tätä tutkimusta voisi tarkastella sovelluksen 2 pohjalta, koska tavoitteena on ollut kuvata sitä kontekstia, jossa esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti on toiminut ja ymmärtää toteutetun intervention merkitys.

Toimintatutkimuksen piirteistä

Tapaustutkimus voi olla tyypiltään myös toimintatutkimus (action research). Toimintatutkimuksella tarkoitetaan käytännön toiminnassa mukana olevien omien käytäntöjen tutkimista. Sen avulla pyritään parantamaan kasvatuksellisia tai sosiaalisia käytänteitä ja lisäämään ymmärtämystä näitä käytänteitä kohtaan. Toimintatutkimus suuntautuu käytäntöön, toimintaan, jossa tutkijalla tai toimijalla on aktiivinen ja osallistuva rooli. Toimintatutkimuksen keskeinen metodi on prosessi, joka perustuu jatkuvaan harkintaan. Tutkimusprosessi etenee suunnitelmanteosta toimintaan, jota havainnoidaan ja mahdollisesti myös muutetaan saatujen kokemusten ja reflektion perusteella (planning - acting - observing - reflecting) (Syrjälä & Numminen 1988, 50; ks. Carr & Kemmis 1986, 162–166).

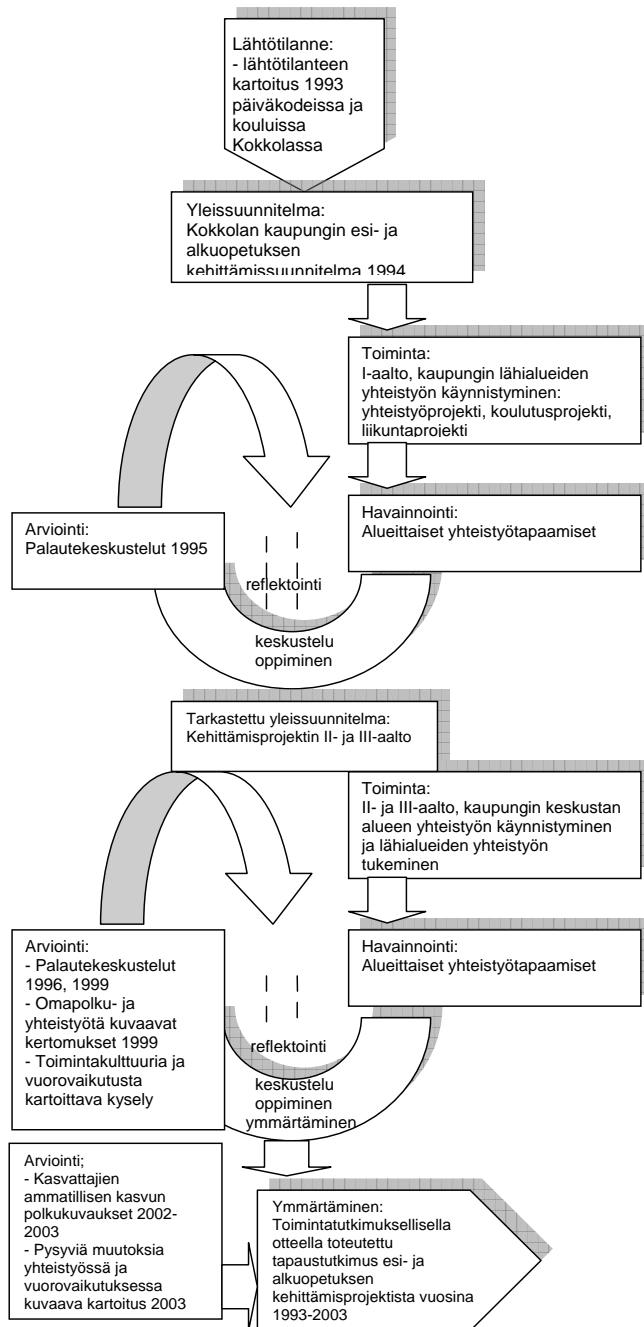
Cohen ja Manion (1989, 217) määrittelevät toimintatutkimuksen pienessä mittakaavassa reaali maailmassa toimimiseksi ja sellaisen toiminnan tai puutumisen vaikutusten kiinteäksi tutkimiseksi. Toimintatutkimus on tilannesi-

donnaista. Se koostuu tietyssä yhteydessä esiintyvän ongelman määrittelystä ja pyrkimyksistä ratkaista kyseinen ongelma siinä yhteydessään. Se on usein yhteistoiminnallista – tutkijoista ja työelämän ihmisistä muodostuneet ryhmät työskentelevät yhteisessä projektissa. Toimintatutkimus on myös luonteeltaan osallistuvaa – ryhmän jäsenet ottavat suorasti tai epäsuorasti osaa käytännössä tutkimuksen toteutukseen. Se on myös itsearvioivaa – muutokset ovat jatkuvan sisäisen arvioinnin kohteena ja lopullisena tavoitteena on käytännön muuttaminen.

Kurtakko (1991, 5–6) määrittelee toimintatutkimuksen käytännön muuttamiseen tähtääväksi, muutokseen osallistuvaksi ja toiminnan tasolla operoivaksi tieteelliseksi lähestymistavaksi. Toimintatutkimuksesta esiintyy erilaisia suuntauksia, joissa käytännön toiminnan muuttamiseen tähtäävän toiminnan ja käytännön toiminnan muuttamisesta saatavan tiedon suhdetta teoriaan painotetaan erilailla. Useimmissa suuntauksissa tehdään kuitenkin kahdentasoisia käytäntöjä koskevia oletuksia. Ensinnäkin osallistuja nähdään toimivana subjektina ja toiseksi tutkimuksen tavoitteena ei nähdä vain tiedon tuottamista, vaan keskeisenä nähdään toimintaa palvelevan tiedon tuottaminen ja itse toiminnan tuottaminen. Toimintatutkimuksessa lähtökohtana on käytäntö, jossa tutkijan rooli on aktiivinen. Tutkimuksessa mukana olevat ihmiset nähdään subjekteina eikä pelkästään tutkimuksen objekteina (vuorovaikutussuhde). Toimintatutkimus on yhteistyösopimus, jonkin yhteisen ja sovitun tavoitteen tai päämäärän saavuttamiseksi. Siinä pyritään teorian ja käytännön yhdistämiseen. Tutkimuksen ihmiskäsitys on aktiivinen ja holistinen ja siinä pyritään osallistuvuudesta osallistumiseen. Kurtakko (emt.) näkee korkeatasoisen käytännöllisen tiedon tarpeen kasvavan ammatillisuuden vaatimusten lisääntymisen vuoksi ja katsoo toimintatutkimuksellisten ratkaisujen kehittämisellä olevan kasvatustutkimuksessa jonkinlaisen yhteiskunnallisen tilauksen.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli seurata kehittämisprojektin edistymistä. Tutkimusta voitaneen pitää toimintatutkimuksena toteutettuna tapaustutkimuksena. Käytännön kehittämisprojekti on tutkimuksen lähtökohta ja kohde. Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu, että se on otteeltaan praktista ja käytännön muuttamiseen tähtäävää. Se on myös muutokseen osallistuva ja toiminnan tasolla strategisesti toimiva tieteellinen lähestymistapa. Tavoitteena on toiminnan kehittäminen, mutta myös toimintaa ja sen kehittämistä palvelevan tiedon tuottaminen. (Syrjälä & Numminen 1988, 51; Kurtakko 1991.) Tarkasteltaessa toimintatutkimuksen piirteitä yksityiskohtaisemmin tämän tutkimuksen luonnetta voisi kuvata kommunikatiiviseksi toimintatutkimukseksi. Kuulan (2001, 90) mukaan kommunikatiivinen toimintatutkimus pohjautuu näkemykseen kommunikaation eli vuorovaikutuksen kehittymisestä edellytyksenä työorganisaatioiden muutoksille. Tämä tutkimuksellinen lähestymistapa sopii kysessä olevaan tutkimukseen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektista. Kehittämisprojektin edistymisen seuraaminen, ohjaaminen ja kehittäminen palvelevat toimintatutkimukseen liittyvää käsitystä toiminnan asteittaisesta, usean eri vaiheen kautta tapahtuvasta prosessinomaisesta kehittämisestä (kuvio 4 esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti

toimintatutkimuksellisena spiraalina mukaeltu Kemmisin (1982) toimintatutkimuksen spiraalia (ks. myös Walker 1985, 196; Suojanen 1992, 42.) Lisäksi tutkimuksessa kiinnitetään huomiota juuri vuorovaikutuksen ja yhteistyön kehittämiseen päiväkotien ja koulujen välillä kehittämissuunnitelman aikana.



KUVIO 4. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen toimintatutkimuksellisena spiraalina

3.3 Etnografista aineiston hankintaa

Etnometodologia oli alun perin tarkoitettu yleisnimeksi sellaisille ilmiöille, jotka liittyivät arkitietoon ja yhteiskunnan jäsenten päättelyprosesseihin. Termi etnometodologia viittaa arkitiedon tutkimukseen sekä niiden menettelytapojen ja ajatuskulkujen tutkimiseen, joiden kautta tavalliset yhteiskunnan jäsenet ymmärtävät elinolojaan, toimivat niissä ja vaikuttavat niihin. Etnometodologioiden mielestä yhteiskunta ja kulttuuri eivät ole jäykkiä, stabiileja rakenteita, vaan prosesseja, joita ihmiset taitavasti ja rutiininomaisesti ylläpitävät ja ohjailevat. (Heritage 1984, 9–18, 132.) Sellaista havainnoinnin muotoa, joka tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa, kutsutaan etnografiaksi. Etnografisen tutkimuksen tunnusmerkkinä pidetään, että tutkija kokoaa aineiston osallistumalla tiiviisti tutkimuskohteensa elämään. Hän katselee, kuuntelee ja kyselee ja pyrkii näin ikään kuin sisältä päin tavoittamaan tutkittavien maailmaa sekä oppimaan siitä. Atkinson ja Hammersley (1994) ovat kuvanneet etnografian yleiset ominaisuudet seuraavasti: selvittää perusteellisesti tiettyjä ilmiöitä eikä niinkään testata sitä koskevia hypoteeseja, työskennellään strukturoimattoman havaintoaineiston kanssa, tutkitaan pientä tapausten joukkoa ja analysoidaan aineistoa etsien siitä toiminnan merkityksiä ja funktioita ja kuvataan niitä kielellisesti. Ennen kaikkea aineiston keruussa ja tulkinnaissa tavoitellaan tutkittavien omaa näkökulmaa. Etnografia on kokemalla oppimista. Etnografiassa tutkija elää tutkimassaan yhteisössä tavoitteena oppia kyseisen yhteisön kulttuuri, sen ajattelu- ja toimintatavat sisältä päin. Pyritään pääsemään sisälle yhteisöön, jotta kokemalla oppiminen olisi mahdollista. Tutkija kuuntelee, kyselee ja katselee oppiakseen näkemään maailmaa tutkimuksen kohteena olevan yhteisön tavoin, pyrkimyksenä kuvata erilaisia toiminnallisia käytäntöjä. Näkökulma näihin sosiaalisen elämän toiminnallisiin käytäntöihin on käytännön sisäinen ymmärtäminen. Toiminnallista kokonaisuutta ei etnografiassa pilkota, vaan pyritään hahmottamaan tilannetta kokonaisvaltaisemmin. Tämä holistisuus voi kääntyä myös ongelmaksi, jolloin se näkyy vaikutuksenvaraisuutena ja liiallisena subjektiivisuutena. Tätä pyritään välttämään antamalla tarkkoja ja eläviä kuvauksia tutkitun kohteen eri puolista. (Eskola & Suoranta 1999, 106–107.)

Tämä tutkimus on eräällä tavalla työn tutkimusta. Se on tutkimusta siitä, mitä muutoksia kasvattajien keskeisissä toiminnan osa-alueissa, itse toiminnassa ja kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa on kehittämisprojektin myötä havaittavissa. Tutkimuksessa pyritään käsittelemään ammattikäytänteiden ja -tapahtumien ajallista jäsentymistä ja mahdollisten uusien käytänteiden rakentumista toimijoiden kokemusten kautta ja siten dokumenttiaineistolla on poikkeuksellisen korkea status tällaisessa tutkimuksessa. Tutkimus voitaneen luokitella myös teemoihin kohdentuvaksi etnografiaksi. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja -toiminnan kentältä rajattiin toimintakulttuuria ja sen mahdollista muutosta sekä kasvattajien vuorovaikutusta ja mahdollisia muutoksia vuorovaikutuksessa koskevat teemat, joita kuvaavat toimijoiden omat ker-

tomukset. Vaikutelmanvaraisuuden ja subjektiivisuuden olemassa oleva ongelma on pyritty tiedostamaan ja siksi kertomuksista on esitetty runsaasti suoria lainauksia, eläviä kuvauksia tutkittavan ilmiön eri puolien hahmottamisen helpottamiseksi ja tulkitsemiseksi lukijaa ajatellen. Näin lukijalla on mahdollisuus tehdä oma tutkimusmatkansa tämän tutkimuksen aineistoon ja mahdollisesti löytää sieltä omasta lähtökohdastaan ja elämänkokemuksistaan määrittyviä merkityksiä, joita tämän tutkimuksen tekijä ei mahdollisesti ole löytänyt. Tämä mahdollistaa kriittisen arvioinnin tutkijan tekemistä tulkinnoista ja kunkin lukijan oman, yksilöllisen (oppimis-)polun ja tulkinnan kohteena olevasta ilmiöstä.

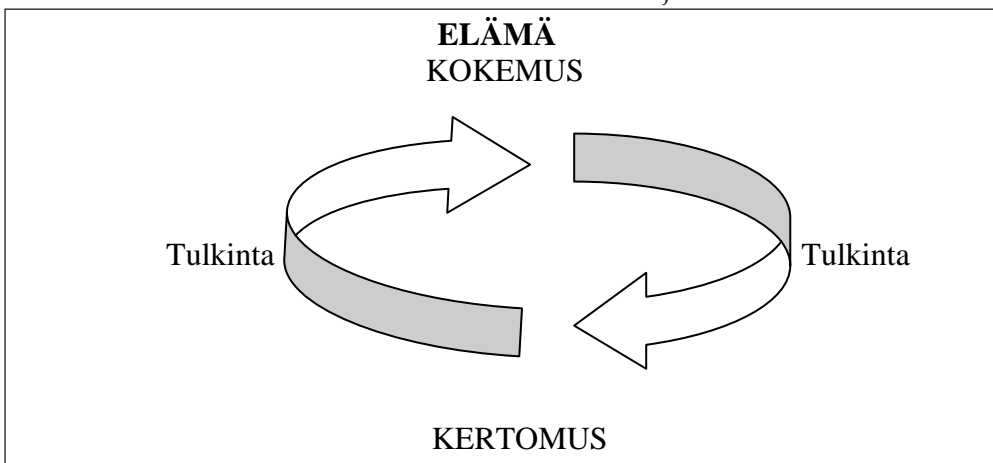
Narratiivinen tutkimusote aineistoon

Narratiivisuus viittaa tutkimukselliseen lähestymistapaan, jossa kertomukset (narratio) toimivat tiedon välittäjinä ja rakentajina. Narratiivisuuden käsitteellä voidaan viitata tiedonprosessiin sinänsä. Sitä voidaan käyttää kuvaamaan tutkimusaineiston luonnetta, sillä voidaan viitata aineiston analyysitapoihin ja se voidaan liittää narratiivien käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen 2001, 116–118.) Monissa yhteyksissä kritisoidaan sitä, että tutkimuksista saadut tutkimustulokset eivät näytä muuttavan juuri mitään kasvatuksen käytännössä. Käytännön kentän edustajat puolestaan ovat pitäneet tutkimusta käytännöstä vieraantuneena. Kasvatuksen käytännön ja kasvatuksen tutkimuksen välisen kuilun poistamiseksi tarvitaankin sellaisia tutkimusmenetelmiä, joiden kautta tutkija ja tutkittavat voivat olla vuorovaikutuksessa, mahdollistaen uudenlaisen vallanjaon. Narratiivinen tutkimus pohjautuu juuri näihin ajatuksiin, todellisuus nähdään moniäänisenä ja halutaan nostaa esiin niiden ääni, jota yhteiskunnassa tai tutkimuksessa ei ole kuulunut. Tietoa ei nähdä objektiivisena, vaan kiinteästi ja erottamattomasti yhteydessä siihen, joka tietää. Connellyn mukaan opettajan arkityössä vaikuttava tieto koostuu kokemuksista, se on usein äänetöntä ja tiedostamatonta. Puhutaankin persoonallisesta kokemuksellisesta tiedosta. Siihen vaikuttavat ihmisen arvot, tunteet, eettinen orientaatio, aikaisemmat elämän kokemukset ja näkemys tulevaisuudesta. Koulutuksessa saatu formaali tieto häviää nopeasti pois, jos sitä ei onnistuta liittämään omaan persoonalliseen tietoon. Tämä persoonallinen tieto määrittää kasvattajan suhteen lapsiin, tulkintoihin opetettavista sisällöistä. Se vaikuttaa kasvatus- ja opetustilanteiden suunnitteluun ja organisointiin ja siihen, miten arvioidaan lasten kehittymistä ja oppimista. (Estola 1999, 132.) Tieto välittyy niistä tarinoista, joita opettajat kertovat ja näkyy heidän arkityössään. Narratiivis-elämäkerrallisen tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on nostaa esille tämä opettajien oma tieto, antaa heille mahdollisuus kertoa työstään omalla kielellään. (Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996; Estola 1999, 131–132.)

Narratiivia pidetään ihmisen perustapana organisoida kokemuksiaan, tietojaan ja vuorovaikutustaan ympäröivän sosiaalisen maailman kanssa. Narratiiviksi voidaan kutsua sekä suullisia tai kirjoitettuja tekstejä ja tarinoita että erilaisia havainnoiteja ja tulkintoja. Niiden tulee kuitenkin kyetä välittämään

jokin juonellinen tapahtuma, jossa tapahtuman merkitys välittyy kertojalleen. Tarinat edustavat sitä kulttuuria, jossa ne ovat syntyneet ja jossa niitä kerrotaan. Tarinat kerrotaan nykyhetkessä, mutta niissä vaikuttavat aikaisemmat elämäkokemukset ja tulevaisuutta koskevat odotukset. (Syrjälä ym. 1996; Estola 1999.) Narratiivisella tutkimuksella voidaan käsittää myös tutkimuksen narratiivinen raportointitapa, jolloin tutkija kerää monenlaista aineistoa tutkittavasta ilmiöstä ja aineiston analyysin jälkeen kirjoittaa narratiivin periaatteita noudattavan raportin, jossa ikään kuin kertoo tarinan uudelleen, joka on kerrottu dokumenttiaineistossa. Tutkimuksellisenä peruslähtökohtana on näkemys ihmisen elämäkulusta dynaamisena, konstruktivistisena ja kontekstuaalisena prosessina. Narratiivinen tutkimus ei edellytä elämäkerrallista näkökulmaa. Aineisto tai kuten narratiivisessa tutkimuksessa mieluummin ilmaistaan, kenttätekstit (field-texts) voivat olla monenlaisia: tutkijan havaintomuistiinpanoja, haastatteluja, keskusteluja, päiväkirjoja, toisten päiväkirjamerkintöjä tai muistiinpanoja, kirjoitettuja kertomuksia tai muistelmia, kuvamateriaalia tai taideteoksia. (Estola 1999, 134–135.) ”Merkityssystemien kirjon ja kielenkäytön tilannekohtaisesti tuotettujen funktioiden jäljittämisessä diskurssianalyysiä tekevä tutkija tukeutuu vankasti tutkimusaineistoon, sen yksityiskohtaiseen tarkasteluun. Aineiston status on poikkeuksellisen korkea, koska sen ajatellaan olevan tutkimuskohdetta – sosiaalista todellisuutta itsessään, ei pelkästään kertovaa kuvausta.” (Potter & Wetherell 1989, 173.)

Kun kehittämisprojektin myötä kypsyi idea projektista kertovasta tutkimuksesta, olin ensisijaisesti kiinnostunut tietämään mitä käytännön kentällä on projektin myötä tapahtunut. Olin kiinnostunut kentän kehittäjien omista kokemuksista muutoksen vuosina ja siitä, miten tapahtumat heijastelevat ympäröivän yhteiskunnan muutoksia ja muutosodotuksia tutkittaviin kasvu- ja oppimisympäristöihin. On ollut kiinnostavaa tietää, miten muutokset heijastavat osaamisodotuksia, jotka kohdistuvat kasvattajiin. Seuraava kuvio 5 havainnollistaa tämän lähtökohdan taustalla olevaa ajattelua.

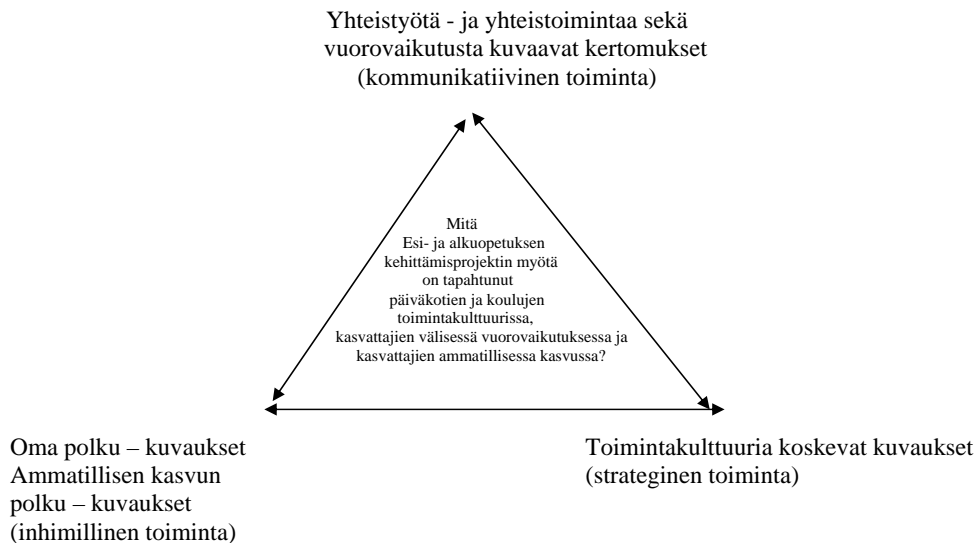


KUVIO 5. Elämäkertomus ja elämäkokemus hermeneuttisella kehällä (Heikkinen 1999; ks. myös Gadamer 1975)

Heikkinen (1999, 281–283) on esittänyt, että ihmisen narratiivinen identiteetti on jatkuvasti uudelleen muotoutuva tarina, jossa hän jäljentää kokemusta sanoin ja lausein. Kertomuksen avulla ihminen kuvaa ja jäsentää maailmaa ja kertomus sitoo satunnaiset tapahtumat yhteen. Näin kokemus ja kertomus muodostavat hermeneuttisen kehän.

3.4 Tutkimuksen narratiivinen aineisto

Tässä tutkimuksessa on käytetty kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti monenlaisia aineistoja. Yhden osan muodostavat palautekeskustelujen (1995, 1996 ja 1999) pohjalta tehdyt muistiinpanot, jotka on analysoitu, teemoitettu ja luokiteltu diskurssiivisella otteella. Niiden pohjalta on kirjoitettu eräänlainen uusi tarina palautekeskustelujen kohteena olevien vuosien tapahtumista. Toisen osan muodostavat kasvattajien omat tekstit eli omat kertomukset, kuten Minun oma polkuni esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä ja Kertomus päiväkodin ja koulun yhteistyöstä. Toimintakulttuuria kuvaava kysely sisältää myös avoimia kysymyksiä, joissa kasvattajat ovat voineet kuvata oman yksikkönsä toimintakulttuuria ja muutosta toimintakulttuurissa sen eri sisältöalueilla omin sanoin, omalla kielellään. Aineiston hankinnan strategiaa on kuvattu seuraavassa kuviossa 6.



KUVIO 6. Aineiston hankinnan strategia

Kyselyjen, haastattelujen ja projektin etenemistä seuraavan tutkimuspäiväkirjan kautta tavoitteena on valottaa peruskysymyksiä toimintakulttuurin ja kasvattajien näkökulmasta. Edellä esitetyt kuvaukset muodostavat pääaineiston. Jotta ilmiöitä pystyttäisiin ymmärtämään, on ymmärrettävyyden lisäämiseksi käytetty myös aineistoja, jotka ovat kertyneet kymmenen vuoden ajalta ja koostuvat seuraavasti:

- Projektin alkutilanteen kartoitus 1993
- Valtakunnallisen akvaarioverkon esi- ja alkuopetuksen aiheverkon tilanne 1994.
- Palautekierrosten aikana kerätty aineisto ja päiväkirjamerkinnot Vuosina 1995, 1996, 1999
- Toimintakulttuuria ja vuorovaikutusta kuvaavat vastaukset (liitteet 4)
- Kertomukset päiväkotien ja koulujen välisestä yhteistyöstä (liite 5)
- Minun polkuni esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä –kertomukset (liite 6)
- Kasvattajien ammatillisen kasvun kuvaukset 2002–2003
- Projektin myötä syntyneitä pysyviä yhteistyö- ja vuorovaikutusmuotoja selvittävän kyselyn vastaukset 2003 (liite 7)
- Henkilökohtaiset päiväkirja- ja almanakkamerkinnot vuosilta 1994 – 2003 (Projektin elinkaari)
- Koulutukseen osallistuneiden läsnäololistat
- Valtakunnalliseen akvaarioprojektiin osallistuneiden ja paikalliseen esi-alkuopetuksen kehittämisprojektiin osallistuneiden kanssa käydyt keskustelut ja yhteydenotot
- Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuun Kasvun ja oppimisen polkuja koottu paikallinen materiaali
- Projektin suunnittelijoiden väliset keskustelut ja reflektointi
- Projektissa mukana olleiden kommentit tulosten analysoinnin eri vaiheissa 2004.

Aineiston sisällön laajempi kuvaus on esitelty liitteessä 1. Taulukkoon 1 on koottu aineiston keruumenetelmät, ajankohta ja kerätty materiaali. Tutkimuksen primaari aineisto on rasteroitu.

TAULUKKO 1. Aineistonkeruun menetelmät, ajoitus ja materiaali

Aineisto	Kohde	Vuosi	Materiaali	Lisätietoja
Aineisto 1 Alkutilanteen kartoitus	17 pk 9 k n= 26 yksikköä	1993	4 sivua tekstiä	Kokkolassa vastaajina paikalliset lto:t ja lo:t
Aineisto 2 Akvaarioverkon esi- ja alkuopetuksen aihe- verkon tilanne	n= 44 henkilöä	1994	Sivu tekstiä	Tampereella vastaajina koulutus- tapahtumaan osallis- tuneet lto:t ja lo:t
Aineisto 3 Palauteskustelut 1995	7 pk, 9 lto 6 k, 9 lo n= 13 yksikköä n= 18 kasvattajaa	1995	12 sivua tekstiä	Kokkolassa, Kehittämiprojek- tissa mukana olleet yksiköt ja toimijat
Aineisto 4 Palauteskustelut 1996	7 pk, 8 lto 6 k, 12 lo n= 13 yksikköä n= 20 kasvattajaa	1996	12 sivua tekstiä	Kokkolassa Kehittämiprojek- tissa mukana olleet yksiköt ja toimijat
Aineisto 5 Palauteskustelut 1999	16 pk, 26 lto 16 k, 30 lo n= 32 yksikköä n= 56 kasvattajaa	1999	15 sivua tekstiä	Kokkolassa Kehittämiprojek- tissa mukana olleet yksiköt ja toimijat
Aineisto 6 Toimintakulttuuria ja vuorovaikutusta kar- toittava kysely (A1- A19)	9 lto 9 lo 1 muu n= 19 kasvattajaa	1999	35 sivua tekstiä	Kokkolassa Kehittämiprojek- tissa mukana olleet kasvattajat
Aineisto 7 Päiväkotien ja koulu- jen yhteistyötä kuvaav- at kertomukset (B1- B12)	12 pk 13 lto	1999	7 sivua tekstiä	Kokkolassa Kehittämiprojek- tissa mukana olleet päiväkodit ja lto:t
Aineisto 8 Minun polkuni kerto- mukset (C1 - C22)	15 lto 7 lo n= 22 kasvattajaa	1999	27 sivua tekstiä	Kokkolassa Kehittämiprojek- tissa mukana olleet kasvattajat
Aineisto 9 Päiväkirja- ja almanak- ka merkinnät		1994- 2003	31 sivua tekstiä	Tutkija
Aineisto 10 Kasvun- ja oppimisen polkuja -julkaisuma- teriaali		1998- 1999	61 julkaistua sivua tekstiä	Projektiin osallistu- neet yksiöt ja tutkija
Aineisto 11 Ammatillisen kasvun polkukuvaukset (H1-H12)	6 lto 6 lo	2002- 2003	12 h haastatteluja 85 sivua tekstiä	Kokkolassa Kehittämiprojek- tissa mukana olleet kasvattajat
Aineisto 12 Pysyviä muutoksi yhteistyössä ja vuoro- vaikutuksessa kuvaava kartoitus (D1-D7)	7 pk	9-10/ 2003	7 sivua tekstiä	Kokkolassa Kehittämiprojek- tissa mukana olleet päiväkodit ja lto:t

Taulukossa käytetyt lyhenteet: pk = päiväkotit, k = koulu, lto = lastentarhanopettaja, lo = luokanopettaja, muu = muun koulutuksen omaava kasvattaja.

Aineiston keruu on tapahtunut varsin pitkän ajanjakson aikana (pitkittäis-tutkimus). Se kuvastanee myös tutkimuksen toimintatutkimuksellista luonnetta. Tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä on lähestytty monesta eri näkökulmasta pyrkimyksenä ilmiön mahdollisimman holistinen hahmottaminen. Aineistot 1 ja 2 kuvaavat projektin lähtötilannetta paikallisesti ja valtakunnallisesti. Aineistoihin 3, 4 ja 5 pohjautuu projektin etenemisen kuvaus luvussa 4. Tutkimuskysymyksiin 1 ja 2 pyritään vastaamaan aineiston 6, 7, 8 ja 12 avulla luvuissa 5 ja 6. Aineistot 9 ja 10 toimivat tausta-aineistoina, joiden avulla voidaan tarkentaa ja paikantaa yksittäisiä kokemuksia. Halutessaan lukija voi myös täydentää omaa käsitystään projektista, siinä mukana olleiden yhteistyötahojen kuvausten kautta julkaistun materiaalin pohjalta. Aineiston 11 avulla pyritään vastaamaan tutkimuskysymykseen 3 luvussa 7.

3.4 Diskurssianalyttinen lähestymistapa aineiston analyysissä

Diskurssianalyysi ei ole varsinaisesti tutkimusmenetelmä vaan lähestymistapa. (Suoranta 1995, 69.) Se ei ole lähtökohdiltaan eikä teoreettisilta sitoumuksiltaan kuitenkaan yhdenmukainen lähestymistapa. Yleisimmin diskurssianalyysia pidetään metodina, jolloin se viittaa tiettyyn tapaan järjestää ja tulkita kielellistä aineistoa. Perusajatuksena diskurssianalyysissä on, että kieli tai teksti ei heijasta sosiaalista todellisuutta neutraalisti, vaan teksti on samalla sekä todellisuuden tuote että tuottaja. Siten teksti ja puhe eivät vain kuvaile todellisuutta vaan myös rakentavat samalla sosiaalista elämää. Ne sekä kuvaillevat kohteita että muodostavat niistä erilaisia tulkintoja. (Husa 1999, 89–94.) Diskurssianalyysin taustalta löytyy sosiaalisen konstruktivismin ajatus. Sen mukaan kielen käytöllä rakennetaan tietoisesti tai huomaamatta sosiaalista todellisuutta. (Suoranta 1995, 47, 63; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 39.) Diskursiivisessa lähestymistavassa ihminen nähdään toimijana, jonka puheella ja toiminnalla on kontekstuaalinen merkitys. (Potter & Wetherell 1987; Suoranta 1995). Suoranta (1995, 47) käyttää Austinin (1990) termiä, hän esittää, että tekstit ovat puhetekoja, joilla pyritään vaikuttamaan ja vakuuttamaan. Perusluonteisten diskurssianalyttisten sitoumusten mukaan kieli vaikuttaa todellisuuteen siten, ettei kielen ja todellisuuden erottaminen toisistaan ole mahdollista (Husa 1999, 89–94).

Tarkastelun kohteeksi otettavia kuvauksia nimitetään diskurssianalyysin piirissä selonteoiksi (account). Selonteoillaan ihmisten katsotaan tekevän toisilleen ymmärrettäväksi omaa itseään ja maailmaa. Ne pohjautuvat asioiden merkityksiin, joita selonteon antaja maailmasta ammentaa. Selontekoja voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta käsin: 1) Mitä merkityksiä selonteoissa voidaan käyttää? 2) Miten nuo merkitykset esitetään vuorovaikutustilanteissa? ja 3) Miten selonteot ovat osallisena jaetun sosiaalisen maailmamme eli kulttuurimme rakentumisessa? (Jokinen ym. 1999, 20–21.) Diskurssiana-

lyyttisellä tutkimustraditiolla on yhteistä etnografian kanssa. Keskeistä on yhteinen kiinnostus toimijoiden kulttuuristen tulkintaresurssien käytön ja kulttuuristen itsestään selvyyksien tutkimiseen. Kumpikin suuntaus korostaa todellisuuden tulkinnallista luonnetta ja molemmissa suuntauksissa analyysi on voimakkaasti kontekstisidonnaista. Ero diskurssianalyysin ja etnografian välillä ilmenee aineistojen hankinnassa ja niiden yksityiskohtaisessa työstämisessä. Diskurssianalyysissä aineistot ja niiden analyysi erotetaan selkeämmin toisistaan kuin etnografisessa tutkimuksessa, mutta myös etnografiassa voidaan tutkimuksen yhtenä osana käyttää aineistoja, jotka ovat olemassa tutkijasta riippumatta. Etnografia pyrkii kuitenkin analysoimaan aineistoja holistisemmin, osana tutkittavaa kokonaisuutta. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tarkastellaan kutakin aineistoa omassa kontekstissään, jolla on omat tuotantoehtonsa. (Jokinen ym. 1999, 42–43.)

Tässä tutkimuksessa on etnografinen tutkimusote tutkimusaineistoon. Tutkija pyrkii ymmärtämään holistisesti toiminnan sosiaalista rakentumista, jota on tulkittu diskurssianalyttisin keinoin dokumenttiaineistojen pohjalta. Etnografinen ote on tuonut tutkimukseen holistisen näkökulman. Tutkija on ollut mukana toiminnassa kirjoittamassa muistiinpanoja, jotka ovat osaltaan sekä aineistoa että tulkintaa tapahtumista. Tämänkaltaiseen aineistoon pohjautuu kappaleessa 4 esitetty kooste projektivuosisista, josta laajempi kuvaus liitteessä (liite 3). Osa aineistosta on kuitenkin tutkijasta riippumattomia ”itsenäisiä” tekstejä, joita on pyritty lähestymään omassa kontekstissään. Näiden aineistojen pohjalta on tehty analyysiä kappaleissa 5 ja 6.

Sosiaalipsykologinen diskurssianalyysi aineiston analyysiä ohjaamassa

Suomalainen diskurssitutkimus perustuu lähinnä potter-wetherelliläiseen lähestymistapaan. Potter ja Wetherell (1987) näkevät sekä kirjoitettujen että puhuttujen tekstien olevan monimutkaisia kulttuurisia ja psykologisia tuotteita. Diskurssi ymmärretään laajasti ja avoimesti käsittävän kaikkea puhuttua ja kirjoitettua tekstiä ja lähestyvät diskurssitutkimusta sosiaalipsykologisesta (ja sitä lähestyvien tieteenalojen) orientaatiosta. Kielen tutkimus on merkittävää, koska kielenkäytöllä on merkittävä rooli ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kieli ei ole vain koodi, jolla kommunikoidaan, vaan mukana kaikenlaisissa ajattelu- ja ymmärtämisprosesseissa. Kun kieli ymmärretään toiminnaksi (action), se tuo sitä lähemmäksi sosiaalista perspektiiviä. Mielenkiintoista on, kuinka ihmiset todella käyttävät kieltä erilaisissa tilanteissa. Diskursseja analysoitaessa on tällöin huomioitava erilaiset sosiaaliset tilanteet. Potter ja Wetherell pitävät diskurssianalyysiä käyttökelpoisena metodisena apuvälineenä. Heidän mukaansa menetelmä soveltuu erilaisten valmiiden tekstien (dokumenttiaineistojen), haastattelujen sekä luonnollisten tilanteiden tekstiksi purettujen (kirjoitettujen) puhe-episodien analysointiin. Sen tarkoituksena on soveltaa erilaisten tekstien tulkinnan apuvälineeksi. (Husa 1999, 97–98.)

Diskurssianalyysiin kuuluu olennaisena näkemys, että ihmiset käyttävät kieltä tehdäkseen jotakin ja se on välittynyt puheteorioista ja etnometodologiasta. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat funktio, variaatio, konstruktio ja kielelliset resurssit tai repertuaarit. Funktiolla on seurauksia tuottava luonne (tarkoitettu tai tarkoitukseton), sitä ei kuitenkaan diskurssianalyysin yhteydessä voida ymmärtää mekanistisesti. Ei voida pelkistää kategorisoida puheen osia vaan konteksti on otettava huomioon kielen (diskurssin) funktioita analysoitaessa. Puheesta oletetaan löytyvän erilaisia variaatioita, jotka voivat johtua puheen funktiosta, mutta myös erilaisista tavoista rakentaa puhe. Puhe rakentuu Potterin ja Wetherellin mukaan ennalta olemassa olevista kielellisistä resursseista ja ihmiset käyttävät kieltä konstruoidakseen sosiaalisesta todellisuudesta erilaisia versioita. Kielelliset resurssit ovat niitä kulttuurisidonnaisia (repertuaarin käsite) rakennuspalikoita, joita valitsemalla kielen käyttäjät rakentavat sosiaalista todellisuutta. Olennaista on, että aineistoa ei pelkistetä liiaksi, jotta kielestä löydettäisiin variaatioita ja jotta sen funktio tulisi esille. (Husa 1999, 98–99.)

Tämän tutkimuksen aineistoon liittyen palautekeskustelujen (1995, 1996, 1999) litterointia voidaan arvioida kriittisesti. Heikkoutena voidaan pitää aineiston pelkistämistä puhe-episodien kirjaamisen yhteydessä. Pelkistäminen johtui lähinnä käytännön tilanteesta, jossa projektiin vastuuhenkilönä joutui olemaan sekä puhetta ohjaavan että puhe-episodien kirjaajan roolissa. Myös aineiston keräämisen tavoitteena oli tässä vaiheessa lähinnä palvella projektin kehittämistä ja puhe-episodeista kirjattiin juuri kehittämistä palvelevia palautteita ja ideoita. Sama aineisto muodostaa nyt osan tutkimusta palvelevia dokumentteja ja siltä osin se ei välttämättä täytä dokumentoinnin huolellisen litteroinnin tavoitteita niin, että sekä aineiston rakenteesta että sen muodosta voitaisiin löytää vaihtelevuutta. Tässä aineistossa vaihtelevuutta löytyy lähinnä aineiston sisällöstä. Palautekeskustelujen aineistosta ei tämän vuoksi olekaan ollut tarkoitus tehdä syviä analyyseja, vaan aineiston on katsottu palvelevan lähinnä projektia ja sen etenemistä kuvaavina kirjallisina dokumentteina, joista on tehty systematisoiden kronologisesti pieniä ja kuvailevia kertomuksia. Varsinaista analyysia on puolestaan tehty aineistosta, joka pohjautuu kentän kehittäjien itse kirjoittamiin kertomuksiin (Minun polkuni ja Yhteisyyttä kuvaava kertomus sekä ammatillisen kasvun polku- kuvaukset) tai vapaasti omin sanoin kuvailtuihin vastauksiin teemoitettujen osien kohdalta (Toimintakulttuuria ja vuorovaikutusta kuvaava kysely), jotka on sanasta sanaan kirjoitettu litteroinnin yhteydessä. Aineisto haluttiin pitää mahdollisimman avoimena juuri sen takia, jotta se välittäisi koko sen kontekstin, jossa sosiaalinen todellisuus ja sen rakentuminen sekä ihmisten välinen vuorovaikutus tapahtuu. Sitä voidaan pitää tämän projektin keskeisenä sisältönä ja tämän tutkimuksen ensisijaisena mielenkiinnon kohteena. Tähän perustuvat myös tutkimuksen tietoteoreettiset sitoumukset, jotka ovat laadultaan kontekstuaalisia ja konstruktivistisia.

Diskurssianalyttisen näkökulman liittäminen tutkimuksen aineiston analyysiin liittyviin sitoumuksiin toi tutkimukseen lähinnä aineistoja yhteisesti jäsentävät raamit ja menetelmän aineiston analysoimiseksi. Lisäksi se korottaa dokumenttiaineiston merkittävään rooliin todellisuuden rakentumisen ilmentäjänä. Jotta kehittämisprojektista ja sen etenemisestä saataisiin kuva ilmiönä, teksteille pyrittiin antamaan autonominen asema. Tällöin voidaan puhua Eskolan ja Suorannan (1998, 157) mukaan aineistolähtöisestä analyysistä. Käytännössä kyse on tekstianalyysistä lähiluvun keinoin eli tekstin lukemisesta ikään kuin kammaten, ilman ennakoituja jäsennyskategorioita. Teksteistä etsitään tällöin tutkimuksen aihetta koskevia kannanottoja (Husa 1999, 105.).

Luin dokumentoituja tekstejä ensin läpi ilman ennakko-odotuksia tai kysymyksiä ja pyrin antamaan testeille luvan puhua ja tein tästä alustavia muistiinpanoja. Näitä muistiinpanoja lukiessani aloin tunnistaa tiettyjä teemoja ja näitä teemoja seuraten luin dokumentoituja tekstejä uudelleen läpi mielessäni seuraavanlaisia näihin teemoihin liittyviä kysymyksiä:

- Mitä yhteisiä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön ja yhteistoimintaan liittyviä piirteitä teksteistä on löydettävissä?
- Kenen näkökulmasta kertomusta kerrotaan?

Puhtaasti aineistolähtöisestä tulkinnasta ei tässä tutkimuksessa ollut kyse, sillä ensimmäisien lukukertojen jälkeen aineistosta etsittiin tutkimuksen perusongelmien mukaisesti ja alustavien teemojen hahmottamina mainintoja kasvattajien välisestä vuorovaikutuksesta ja toimintakulttuurin muutoksesta. Vihjesanoina tai teemoina olivat kokemukset lasten, aikuisten ja kasvattajien yhteistyöstä tai – toiminnasta. Voidaankin puhua tutkijan ja aineiston välisestä vuoropuhelusta (vrt. narratiivinen lähestymistapa). Konkreettisesti tutkimuksen toteuttaminen tarkoitti litteroitujen tekstien lukemista uudelleen ja uudelleen niin, että tekstien pohjalta alkoi hahmottua joitakin merkitysten välisiä yhdenmukaisuuksia, joita sitten systemaattisesti tekstinkäsittelyn avulla asiasisällön mukaisesti kategorisoitiin. Tässä aineiston käsittelyvaiheessa kiinnostuksen kohteena oli ilmiöstä riippumattomana itse teksti ja se, mitä se kertoo. Kategorisoinnissa on kyse kuitenkin aina tutkijan valinnoista, joiden taustalla on epäilemättä tutkimuksen perustehtävä. Kasvattajien ammatillisen kasvun polku -kuvausten kohdalla aineisto käsiteltiin vielä Nud-ist -ohjelman avulla ja näin käsin koodattuja teemoja testattiin laadulliseen aineistoon kehitetyn ohjelman avulla. Taulukossa 2 on esitetty tämän tutkimuksen metodiset sitoumukset suhteessa tutkittavaan ilmiöön, aineiston hankintaan ja aineiston analyysiin.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen metodiset sitoumukset

Menetelmä:	Keskeinen sisältö:	Tässä tutkimuksessa:
Tapaustutkimus lähestymistapana tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön	<ul style="list-style-type: none"> - analysoi aidossa elämäntilanteessa olevaa kohdetta, kohdistuu yksilöön, ryhmään, instituutioon tai laajempaan yhteisöön tietyssä tilanteessa - mielenkiinnon kohteena sosiaalisen maailman inhimilliset merkitykset 	<ul style="list-style-type: none"> - tässä tutkimuksessa kohdeilmiö (case) on esi- ja alkuopetuksen rakentuva yhteistyö- ja toiminta, siihen osallistuvien koulujen ja päiväkotien välille rakentuva toimintakulttuuri ja niissä toimivien kasvattajien välille syntyvä vuorovaikutus
Toimintatutkimus lähestymistapana tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön	<ul style="list-style-type: none"> - tarkoitetaan käytännön toiminnassa mukana olevien henkilöiden omien käytäntöjen tutkimista - sen avulla pyritään parantamaan kasvatuksellisia ja sosiaalisia käytänteitä ja ymmärrystä näitä kohtaan 	<ul style="list-style-type: none"> - tämän tutkimuksen tehtävä oli seurata kehittämisprojektin edistymistä, tutkimusote on ollut käytännön muuttamiseen tähtäävä, muutokseen osallistuva ja toiminnan tasolla strategisesti toimiva, tavoitteena toiminnan kehittäminen, mutta myös toiminnan kehittämistä palveleva tiedon tuottaminen
Aineiston hankinta		
Etnometodologia ja etnografinen tutkimusote aineiston hankintaan	<ul style="list-style-type: none"> - etnometodologia viittaa arkitiedon tutkimiseen sekä niiden menettelytapojen ja ajatuskulkujen tutkimiseen, joiden kautta tavalliset yhteiskunnan jäsenet ymmärtävät elinolojaan, toimivat niissä ja vaikuttavat niissä - sellaista havainnoinnin muotoa, joka tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa kutsutaan etnografiaksi 	<ul style="list-style-type: none"> - tämä tutkimus on varhaiskasvatuksessa tehtävän työn tutkimusta, tutkimusta siitä, mitä muutoksia kasvattajien keskeisissä toiminnan osa-alueissa: itse toiminnassa ja kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa on kehittämisprojektin myötä havaittavissa - tämä tutkimus voidaan luokitella teemoihin kohdentuvaksi etnografiaksi, teemoina: toimintakulttuuri ja sen muutos, kasvattajien vuorovaikutus ja sen muutos ja kasvattajien ammatillinen kasvu ja muutokset ammatillisen kasvun polulla
Narratiivinen tutkimusote aineiston hankintaan	<ul style="list-style-type: none"> - todellisuus nähdään narratiivisessa tutkimuksessa moniäänisenä ja halutaan nostaa niiden ääni, jota tutkimuksessa ei ole kuullut - tieto nähdään kiinteästi ja erottamattomasti yhteydessä henkilöön, joka tietää - narratiivis- elämänkerrallisessa tutkimuksessa hyödynnetään ihmisten tapaa välittää kokemuksiaan kertomuksina eli narratiiveina 	<ul style="list-style-type: none"> - tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kentän kehittäjien omista kertomuksista esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa ja oman ammatillisen kasvun kuvajina

Aineiston analyysi		
Diskurssianalyttinen lähestymistapa aineiston analyysiin	- diskurssianalyysiä pidetään metodina, se viittaa tiettyyn tapaan järjestää ja tulkita kielellistä aineistoa, kieli tai teksti ei heijasta sosiaalista todellisuutta neutraalisti, vaan teksti on samalla sekä todellisuuden tuote että tuottaja, ne sekä kuvailevat kohteita että muodostavat niistä erilaisia tulkintoja, tekstit ovat "puhetekoja"	- diskurssianalyysissä aineistot ja niiden analyysi erotetaan selkeämmin toisistaan kuin etnografiassa, etnografia pyrkii analysimaan aineistoja holistisemmin. Tässä tutkimuksessa on etnografinen tutkimusote, tutkija pyrkii ymmärtämään holistisesti toiminnan sosiaalista rakentumista, jota on tutkittu diskurssianalyysin keinoin dokumenttiaineiston pohjalta. Mutta aineistot puhuvat myös tutkijasta riippumattomina puhetekoina, kuten ammatillisen kasvun polku-kuvaukset
Sosiaalipsykologinen diskurssianalyysi aineiston analyysia ohjaamassa	- tässä lähestymistavassa diskurssitutkimusta lähestytään sosiaalipsykologisesta orientaatiosta, puhe rakentuu ennalta olemassa olevista kielellisistä resursseista ja ihmiset käyttävät kieltä konstruoidakseen sosiaalisesta todellisuudesta erilaisia variaatioita	- tässä tutkimuksessa dokumenttiaineisto on hyvin merkittävässä roolissa todellisuuden rakentumisen ilmentäjänä

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tuloksia esiteltäessä on käytetty aineistokatkelmia havainnollistamaan tulkintoja ja tuomaan kentän äänen näihin tulkintoihin. Suoranta (1995, 70) huomauttaa, että diskurssianalyysissä aineistokatkelmat eivät saisi toimia tutkijan apuna havainnollistamassa niistä tehtyjä havaintoja, vaan niiden tulisi toimia sinällään esimerkkeinä aineistosta. Aineistokatkelma ainutlaatuisuudessaan on sinänsä tutkimuskohde, ei osa esimerkiksi tyypillistä kertomusta tai teemaan liittyvä sitaatti. Ongelmana on, että tutkimus voi joko typistyä hyvin tai huonosti järjestetyksi aineiston esitelyksi ja kuvailuksi ilman suurempaa tulkintaa tai aineistosta voi rakentua mielekäs teoreettinen tulkinta sen mukaan käyttäkö tutkija aineistoa vai aineisto tutkijaa. Tässä tutkimuksessa edellä kuvattu ongelma on pyritty tiedostamaan sitaattien runsaudesta huolimatta. Tuloksista on pyritty tekemään tulkintaa, jota havainnollistetaan tässä tutkimuksessa myöhemmin eräänlaisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentumisen mallin kautta (sivulla 119) ja ammatillista kasvua kuvaavan koosteen kautta (sivulla 191).

4 PROJEKTI YKSILÖLLISENÄ JA YHTEISÖLLISENÄ OPPIMISPROSESSINA JA AMMATILLISEN KASVUN MAHDOLLISUUTENA

Tausta

Tämä tutkimus on kuvaus esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektista saaduista kokemuksista. Tässä luvussa kuvataan millainen merkitys projektilla nähdään olevan uuden tiedon tuottamisen ja oppimisen näkökulmasta sekä esitellään tutkimuksen kontekstina oleva esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti.

4.1 Projekti toimintaympäristönä

Työn tietopainotteisuuden lisääntyminen on siirtänyt valtaa työntekijöille, sillä tieto- ja taitointensiivisissä organisaatioissa työntekijät omistavat pääosan pääoman ja tuotannon välineistä. Työntekijät käsittelevät, käyttävät ja luovat tietoa ja pääoma on ikään kuin oma pää. Organisaatioiden työprosessien arvo riippuu työntekijöiden kyvykkyydestä, osaamisesta ja jaksamisesta. Organisaatio voi lisätä tietopääomaansa kehittämällä työntekijöiden osaamista ja luomalla ympäristön, joka edistää henkilökohtaista kasvua ja mahdollistaa toimintojen joustavan uudelleen organisoitumisen. Kun ammatillisen profession pohjana hyvinvointipalvelujen alalla on tieto ja ammatillinen osaaminen perustuvat juuri osaamiseen, nousee tieto ja osaaminen strategiseksi voimavaraksi, jota on kehitettävä. Projektitoiminnan katsotaan liittyvän joustaviin ja innovatiivisiin organisatorisiin pyrkimyksiin, jotka luovat hyvän kasvu-alustan tiedon lisääntymiselle ja oppimiselle. Projekti on tavoitteinen toimintaympäristö, joka on parhaimmillaan tilanteen mukainen ja kannustaa riskien ottamiseen. Projektin etuna pidetään sitä, että se sisältää vähän byrokraattisia elementtejä. (Jalava & Virtanen 1998, 22–27.)

Ammatillisen organisaation ydin muodostuu ydinprosesseista, joihin työntekijät ovat rutinoituneet. Rutiinit ovat tarkoituksenmukaisia, koska niiden avulla pystytään työskentelemään tehokkaasti ja nopeasti. Organisaation

ammattillinen ydin on kuitenkin muutostilanteessa kiinni rutiineissaan. Vanhat keinot eivät välttämättä sovi uuteen tilanteeseen, mutta kun uusiakaan ei ole, voidaan ainakin aluksi soveltaa vääriä keinoja ja työprosesseja. Nopean muutoksen vaatimus voi organisaatiossa johtaa ydintoimintojen kannalta kaoottiseen tilanteeseen. Muutos voi estää vanhan kokemusvaraston hyväksikäyttöä ja vaarantaa organisaation kompetenssia. Projektin avulla organisaatio voi saavuttaa joustavuutta muutostilanteessa. Monet julkisen sektorin organisaatiot toimivat yhteen sovittamattomien vaatimusten ja odotusten ristipaineessa. Joustavuuden ja innovatiivisuuden vaatimus yhdistettynä toiminnan ennakoitavuuteen ja oikeusvarmuuteen on ristiriitainen odotus. (Jalava & Virtanen 1998, 90–91.)

Käynnistämällä projekteja organisaatiot pystyvät vastaamaan nopeammin ympäristön muutoksiin. Projektit ottavat vastaan ympäristön haasteita, jolloin on mahdollista pehmentää ympäristön vaikutuksia organisaation ytimeen. Projektien voidaan tällöin katsoa olevan emo-organisaatioon löyhästi sidottuja puskureita. Ulkoihin paineisiin vastaava joustava ja nopea toiminta on riskialtista, ellei ennalta määrättyjä toimintamalleja ole. Projektin ajallinen rajallisuus ja irrallisuus emo-organisaatiosta ovat eduksi riskin laukaiseman romahduksen yhteydessä. Projekti voi toimia myös imagotekijänä, joka kertoo, että haasteista huolimatta asiat ovat hallinnassa ja koko organisaation toimintaa ei ole pakko muuttaa. Projekti voi myös toimia organisaation ikkunana, sillä se voi kerätä kriittistä tietoa ja informaatiota, jota organisaation ydintoiminta ei tavoita. (Jalava & Virtanen 1998, 90–93.) Ennen kaikkea projekti on oppimisympäristö ja se on ammatillisen oppimisen ja työn kehittämisen muoto. Oppiminen paikantuu siihen toimintaan, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa tietoa käytetään ja opitaan. Yhdessä tilanteessa (koulu tai yliopisto) opittu tieto ei välttämättä siirry toiseen tilanteeseen (kentälle). (Rauste - von Wright & von Wright 1994). Projektin muodostama työ- ja oppimisympäristö on erilainen kuin työntekijän tavanomainen toimintaympäristö. Projektin mahdollistama työ- ja oppimisympäristön muokkaus on tärkeä malli oppimisen ja työn kehittämisen organisoimisen keinovalikoimassa. Oppiminen projektissa on kokemuksellista, reflektiivistä ja itseohjautuvaa oppimista, jossa opitun siirtymisen ongelmaa ei ole. "Projektit ovat itse itseään kehittävää toimintaa". (Jalava & Virtanen 1995, 75–79.) Projektitoiminnan onnistumista säätelee sitoutuminen, motivaatio ja kokemus projekteista. Projektioorganisaation ja sen toimintatapojen tulee olla tarkoituksenmukaisia ja siihen pitäisi sisältyä valvontamekanismi. Projektin on nähty rakentavan toiminnan kannalta mielekkäät yhteistyöverkostot paikallisiin, alueellisiin, valtakunnallisiin ja kansainvälisiin kumppaneihin. Onnistumisen edellytyksenä pidetään jatkuvaa suunnittelua hankkeen aikana ja tarvittaessa perspektiivin muuttamista. Suunnittelun tulisi kattaa myös projektin jälkeinen aika. Menestyvä projekti tarvitsee seurantamekanismin ja arviointimallin osaksi ohjausta. (Jalava & Virtanen 1995, 118–119.)

Tässä tutkimuksessa syvennyttään yksilölliseen ja yhteisölliseen oppimiseen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin kontekstissa. Kehittämisprojektissa

on pyritty tiedostamaan koulu- ja päiväkotioorganisaatioiden sisältämän kulttuurin olemassaolo ja tavoitteeksi on asetettu toimintakulttuuriin ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen sekä kasvattajien ammatilliseen kasvuun liittyviä kehittämistavoitteita. Projekti on nähty myös oppimisympäristönä, joka tarjoaa toimijoille mahdollisuuden kokeiluun erilaisessa toimintaympäristössä kuin tavanomaiset työtilanteet. Yksilöllinen oppiminen kumuloituu yhteisölliseksi oppimiseksi sellaisessa ympäristössä, jossa ihmiset tekevät yhdessä asioita ja uskaltavat jakaa näkemyksiään ja kokemuksiaan. Tämä mahdollistaa myös ns. hiljaisen tiedon siirtymisen. Miten työyhteisöissä luodaan tällainen riittävän turvallinen ilmapiiri, joka mahdollistaa yhdessä oppimisen? On todettu, että aikuisiässä suurin osa uusista asioista opitaan työssä (esim. Ojala 2000; Jalava & Virtanen 1998). Miten oppiminen työssä mahdollistetaan? Ammatillinen kasvu kytkeytyy persoonallisuuden kokonaiskehitykseen ja sitä voidaan pitää keskeisenä osana inhimillistä kasvua. Ihmisen elämänkulkua voidaan kuvata elämänurana, johon ammattiura erilaisine valintoineen liittyy. Ura ja kehitys ovat yhteydessä kulttuuriin ja muutoksiin. Muutos näytetään uran avainpisteissä, jotka liittyvät joko ulkoisiin käännekohtiin, kuten esimerkiksi yhteiskunnan muutokseen. Yksilöllisen elämänprojektin rinnalla kilpailevat monenlaiset yhteisölliset projektit. Kollegiaalisuuden merkitys korostuu, kun työyhteisössä halutaan kehittää dialogin ja reflektiivisyyden edellyttämiä yhteisiä normeja, kuten vastavuoroisuutta, luottamusta ja toisten näkemysten arvostamista. Kompetenssin kehittyminen, yksilön muutosprosessin vaiheet ja kriisireaktion vaiheet kuvaavat jokainen jokseenkin samalla tavalla muutoksen yksilöllisellä tavalla etenevän shokkivaiheen (kieltäminen, suuttumus, jossittelu) jälkeen korjausvaiheeseen (hyväksyntä, todellisuuden hyväksyminen) ja uudelleen suuntautumiseen (uuden kokeilu, testaus, kehittyminen). Tutkimuskirjallisuuden perusteella näyttäisi siltä, että kriisi kasvat-
taa (ks. Parker & Lewis 1981; Kubler-Ross 1984; Cullberg 1984). Projekti voi tarjota mahdollisuuden kasvuun ja se voi mahdollistaa uudenlaisen asiantuntijuuden kasvun, mikäli uuden oppiminen on huomioitu ja mahdollistettu.

4.2 Case Kokkola

4.2.1 Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin toimintaympäristö

Kokkola on keskipohjalainen keskisuuri noin 36 000 asukkaan kaupunki. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä - tai yhteistoimintaa ei ollut ennen kehittämisprojektia organisoitu. Yhteistyötä oli kuitenkin tehty jonkin verran. Lähinnä keväisin tulevan ensimmäisen luokan opettaja oli käynyt tutustumassa tuleviin koululaisiin päiväkodissa tai mahdollisesti esikoululaisten vanhemmille järjestetyssä vanhempien illassa. Yhteistyö oli ollut luonteeltaan informatiivista. Tehdessäni vuonna 1989 pro gradu -työtäni esi- ja alkuopettajien käsityksistä esiopetuksesta ja alkuopetuksesta Kokkolassa, yhteistyön riittävyyttä piti lastentarhanopettajista 73 % ja alkuopetuksen opettajista 66 % riittämättömänä tai jokseenkin riittämättömänä. Suurin osa vastaajista (LTO:t 76 % ja LO:t 74 %) ilmoitti itse olleensa yhteistyössä koulun tai vastavuoroisesti päiväkodin kanssa. Yhteistyötä oli ollut kerran tai kaksi kertaa vuoden aikana. Käytetyimpiä yhteistyömuotoja olivat yhteiset neuvottelut, kokoukset ja keskustelut. Toistensa työskentelyä päiväkodeissa ja kouluissa opettajat eivät tunteneet kovinkaan hyvin. Silti sekä esi- että alkuopetuksen tärkeimmistä tavoitteista opettajien välillä oli huomattavaa yksimielisyyttä. (Forss-Pennanen 1990). Tilanne esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin käynnistymisvaiheessa oli lähtötilanteen kartoituksen yhteydessä jokseenkin samanlainen.

Opetussuunnitelmatyö on ollut esi- ja alkuopetuksen kehittämisen kannalta mielenkiintoisessa vaiheessa. Koulut ovat pohtineet opetussuunnitelmiansa arvopohjaa ja etsineet sidosryhmiä ympäröivästä yhteisöstä. Tällainen muutosvaihe voi olla eduksi esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön kehittämiseksi. Se voi olla myös haitaksi, jos esiopetusta ei osata nähdä merkittävänä yhteistyökumppanina. Useissa kaupungeissa ja kunnissa maassamme on jo tehty esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma. Valtakunnallisesti STAKES (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus) ja opetushallitus ovat julkaisseet esiopetuksen yhteisen linjauksen. Opetushallitus on myös julkaissut valtakunnalliset esiopetuksen perusteet vuonna 2001. Stakesilla on ollut oma osaamiskeskusverkostonsa: Esiopetuksen kuperkeikkakyyti kehittämässä päivähoitoa. Opetushallituksella on puolestaan ollut valtakunnallinen akvaarioprojekti kehittämässä opetusta. Kokkolan kaupunki on ollut molemmissa kehittämishankkeissa mukana.

4.2.2 Projektin päämäärät ja tavoitteet

Kokkolan kehittämisprojektin tavoitteena oli lähteä toiminnasta käsin etsimään Kokkolaan parhaiten sopivia vaihtoehtoja esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamiseksi ja yhteistoiminnan aikaan saamiseksi. Tavoitteiden asettelussa lähdettiin liikkeelle toiminnallisesta ajatuksesta: ensin toimitaan, luodaan yhteistyöverkosto ja harjoitellaan yhteistoimintaa. Tämän jälkeen kirjataan hyviksi koetut yhteistyö- ja toimintamuodot paikallisen opetussuunnitelman muotoon. Kokkolan kaupungin esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin tavoitteeksi asetettiin:

1. Yhteistyö- ja toimintatradition luominen esi- ja alkuopetukseen
2. Esi- ja alkuopetuksen yhteinen opetussuunnitelma.

Lisäksi tavoitteena oli saada paikallinen kehittämisprojekti vastaamaan paikallisia tarpeita paikallisilla resursseilla. Kehittämisprojekti jakaantui kolmeen osaan, jotka olivat seuraavat: yhteistyöprojekti, koulutusprojekti (yhteiskoulutusprojekti) ja liikuntaprojekti (liikuntakoulutusprojekti). Yhteisenä tavoitteena näille kaikille projektin osa-alueille oli yhteistyön ja -toiminnan lisääminen. Yhteistyöprojekti pyrki löytämään yhteistyökumppanit kaupungin kouluista ja päiväkodeista. Projekti jakaantui kahteen vaiheeseen siten, että ensimmäisessä vaiheessa lähdettiin liikkeelle lähialueiden päiväkodeista ja kouluista, joissa on helpoimmin löydettävissä alueen yhteistyökumppanit. Toisessa vaiheessa lähestyttiin kaupungin keskustan alueen päiväkoteja ja kouluja, joissa yhteistyökumppaneita on mahdollisesti useampia ja yhteistyön organisoituminen ei ollut niin selkeää. Koulutusprojektin tavoitteena oli tukea alkavaa yhteistyötä ja -toimintaa. Liikuntaprojektin tavoitteena oli antaa valmis malli ja resurssija yhteistoimintaan.

Projektin suunnitelmat tehtiin vuoden 1994 syyskuussa yhteistyössä päivähoiton kasvatustoiminnanohjaajan ja ruotsinkielisen koulutoimenjohtajan kanssa. Toiminta käynnistyi syksyn 1994 aikana. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman kehittämistyö perustui ajatukseen, että toimivan opetussuunnitelman tekeminen edellyttää päiväkotien ja koulujen yhteistyötä ja yhteistoimintaa. Pyrkimyksenä oli saada käynnistetyksi sellaisia toimivia yhteistyömuotoja, jotka edesauttaisivat näitä kahta kasvu- ja toimintaympäristöä kohtaamaan ja loisivat sitä kautta pohjaa joustavalle koulunaloitukselle. Toimiva esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma voi omalta osaltaan tukea kasvuympäristöjen kohtaamista lapsen parhaaksi. Pelkona oli, että jos Kokkolassa olisi 1994 lähdetty suoraan ilman kehittämisprojektin kautta rakentunutta yhteistyötä laatimaan esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma, olisi kulunut paljon aikaa toisen toimialan nykytilanteeseen ja toimintaperiaatteisiin sekä käsitteistöön tutustumiseen. Usein myös kasvattajien välisissä keskusteluissa verrataan koulua kokemuksiin omasta koulunkäynnistä tai päiväkotia on tuttu omien lasten tai omien kokemusten kautta. Toimivan opetussuunnitelman ei

ajateltu voivan rakentua olettamuksiin, ja sen takia pidettiin tärkeänä lähteä liikkeelle yhteistyön edistämisestä.

4.2.3 Projektin toimintatavat

Perusturvaviraston ja kouluviraston pedagogisesta yleisohjannasta vastasivat kasvatustoiminnan ohjaaja ja ruotsinkielinen koulutoimenjohtaja. Yleisohjannalla pyrittiin käynnistämään yhteistyö ja tukemaan alkavaa yhteistyötä, mihin tähtäsivät myös yhteiset koulutustilaisuudet (koulutusprojekti) ja liikuntaprojekti. Koulutustilaisuuksia järjestettiin yhdessä päiväkotien ja koulujen henkilöstölle yhteisten painopistealueiden pohjalta. Niitä olivat kaupungin kehittämisstrategia huomioiden ympäristökasvatus, yrittäjäyyskasvatus, kielikasvatus ja verkostoituminen. Projektia suunniteltaessa pidettiin tärkeänä, että kehittämisessä huomioitaisiin kehittämistyön prosessinomaisuus. Projektisuunnitelmaa haluttiin havainnollistaa niin, että tämä prosessinomaisuus tulisi toiminnan kehittäjille ja muille yhteistyökumppaneille mahdollisimman selväksi ja näkyviksi. Projektin kuvauksessa käytettyä mallia ryhdyttiin kutsumaan aaltomalliksi (liite 1). Eräänä perusteena aaltomallille on useista pallopeleistä lähtöisin oleva taktiikka, joka perustuu ajatukseen, että päämäärän tai asetetun tavoitteen saavuttaminen tapahtuu aalloissa ensimmäisen (hyökkäys)aallon jälkeen tulee aina toinen varmistava aalto jne. kunnes tavoite tai päämäärä on saavutettu. Toinen syy, miksi aaltomalliin päädyttiin, liittyy aaltojen rakenteeseen: kutakin aaltoa seuraa aina uusi aalto ja aallot työntävät toisiaan eteenpäin. Uusi aalto on aina uusi mahdollisuus. Projektin toimintaperiaatteena oli, että toimintaa seuraa aina koulutus. Kun projekti oli käynnistynyt, järjestettiin seuraavassa vaiheessa koulutusta käynnistyneen toiminnan tueksi. Alussa koulutuksen määrä oli suurempi kuin projektin myöhemmissä vaiheissa. Kun ensimmäisen aallon toimijat oli saatu mukaan ja yhteistyöverkoston syntymistä edistävää koulutusta oli järjestetty, järjestettiin toiminnan sisältöä kehittävää koulutusta liikuntakasvatuksen osa-alueella.

Yhteistyöprojektin tavoitteena oli esi- ja alkuopetuksen toimijoiden verkostoituminen, ts. yhteistyökumppaneiden löytäminen. Kaikki Kokkolan ala-asteen koulut ja päiväkodit kutsuttiin alueellisiin tapaamisiin, joiden tavoitteena oli pohtia alueen esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ja tulevaisuuden haasteita. Tapaamisissa kasvattajille esitettiin kysymys: ”Mikä olisi tällä alueella teidän koulussanne ja päiväkodissanne paras tapa lähteä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön ja minkälaisia yhteistyömuotoja kehittäisitte alueellanne?” Tapaamisten yhteydessä kerrottiin alkavasta koulutusprojektista ja liikuntaprojektista. Alkavaa yhteistyötä luvattiin tukea kaupungin perusturvan ja koulutoimen yhdessä järjestämän koulutuksen avulla ja alkuvaiheessa resursoitiin liikuntaprojektiin liittyen ”ulkopuolista” työvoimaa liikuntayhteistyön käynnistämiseksi.

Jo suunnitteluvaiheessa oli selvää, että yhteistyötä tulisi tukea koulutuksen kautta. Oletuksena oli myös, että opettajat (Ito: ja lo:t) oppivat parhaiten toimimalla ja tekemällä yhdessä ja malli siirtyisi näin yhteistyöhön ja yhteistoimintaan esi- ja alkuopetuksessa. Toimimalla itse toimijat tulisivat toisilleen tutuiksi. *Koulutusprojektin* myötä koulutusta järjestettiin varsinkin projektin alkuvaiheessa mahdollisimman paljon liittyen eri sisältöalueisiin, niin että jokainen löytäisi sieltä itselleen jotain, joka kiinnostaisi ja motivoisi yhteistyöhön. Näin verkostoitumista tapahtuisi monen eri sisältöalueen sisällä ja sitä kautta useammat toimijat tulisivat mukaan yhteistyöhön. Alun koulutuspaikannoksen vaiheen jälkeen koulutus oli tarkoitettu vakiinnuttamaan liittyen esi- ja alkuopetuksen sisältöihin määrällisesti kahteen kertaan vuodessa niin, että esi- ja alkuopetukseen liittyen olisi yksi koulutuspäivä syys- ja yksi koulutuspäivä kevätlukukauden aikana.

Koulutoimen ja päivähoiton painopistealueisiin liittyvää koulutusta järjestettiin yhteisesti esi- ja alkuopettajille ympäristökasvatuksessa, yrittäjyyskasvatuksessa ja kielikasvatuksessa. Koulutus niveltäytyi myös pedagogisten iltapäivien ohjelmaan eri sisältöalueissa, kuten matematiikassa, science-opetuksessa ja esi- ja alkuopetuksesta. Koulutuksen vaikuttavuutta pyrittiin lisäämään rakentamalla yhdyshenkilöverkosto, joka liittyi keskeisiin painopistealueisiin. Tällä pyrittiin siihen, että yhdyshenkilöt ottaisivat yksikössään vastuuta kyseisen sisältöalueen kehittämisestä. Esimerkiksi ympäristökasvatuksessa olisi yhdyshenkilö sekä koululla että päiväkodissa ja nämä yhdyshenkilöt osallistuisivat koulutukseen ja veisivät tietoa omiin yksiköihinsä. He myös suunnittelisivat alueellisia toimintoja sisältöalueisiin liittyen yhteistyössä. Toivoimme, että näin vastuu työyksiköiden sisällä kehittämistyöhön liittyen hajaantuisi useiden toimijoiden kesken ja yhteistyö rikastuisi erilaisten sisältöalueiden ja erilaisen toiminnan kautta.

Liikuntaprojektin lähtökohtana oli käsitys, että motoriset perusvalmiudet ovat pohjana kaikelle oppimiselle. Liikuntaprojektin tunnuslauseeksi muodostui: Oppia liikkumaan - oppia liikunnan avulla. Tavoitteena oli, että liikunnan ymmärrettäisiin tukevan oppimaan oppimista. Pyrkimyksenä oli ainakin osittain esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä liikuntaan integroitu opetus ja oppiminen. Liikunnasta haluttiin luoda vahvempi perusta (eheyttäjä) oppimaan oppimiselle. Kephardin (1968; 1971; ks. myös McClanaghan & Gallahue 1978; Liikanen 1993; Numminen 1996, 2004) mukaan perusliikuntataidot eli motoriset perustaidot ovat yhteydessä kouluvalmiuteen luoden perustan oppimaan oppimiselle. Liikunta voi olla myös menetelmä, jonka avulla opetusta voitaisiin integroida muihin aineisiin. Aakkosia voi opetella myös muovaamalla niitä esimerkiksi omasta kehostaan. Sen lisäksi, että aakkosia näin tarkastellaan kolmiulotteisesti ja tavallaan käsin kosketeltavasti, tämä harjoitus auttaa lapsia tunnistamaan kehoaan ja auttaa kehon kaavan hahmottumisessa. Kun motoriset perustaidot ovat kunnossa, onnistunevat myös kynä - paperitehtävätkin paremmin. Pyrkimyksenä oli kyseenalaistaa silloisia vallitsevia käytäntöjä kysymyksillä, tehdäänkö niitä asioita, jotka ovat lapselle tärkeitä ja ajankohtaisia vai niitä, joita kasvattajat pitävät tärkeinä? Kysymysten tueksi

kehitettiin tiimalasimalli, joka perustuu Kephardin (1968; 1971) tiedonjäsentämisen kehitysjärjestyksistä esittämään malliin ja McClanaghanin ja Gallahuen (1978) motorisen kehityksen malliin, jotka päällekkäin asetettuna muodostavat tiimalasin ja sisällöllisesti korostaa motoristen perustaitojen merkitystä oppimisessa.

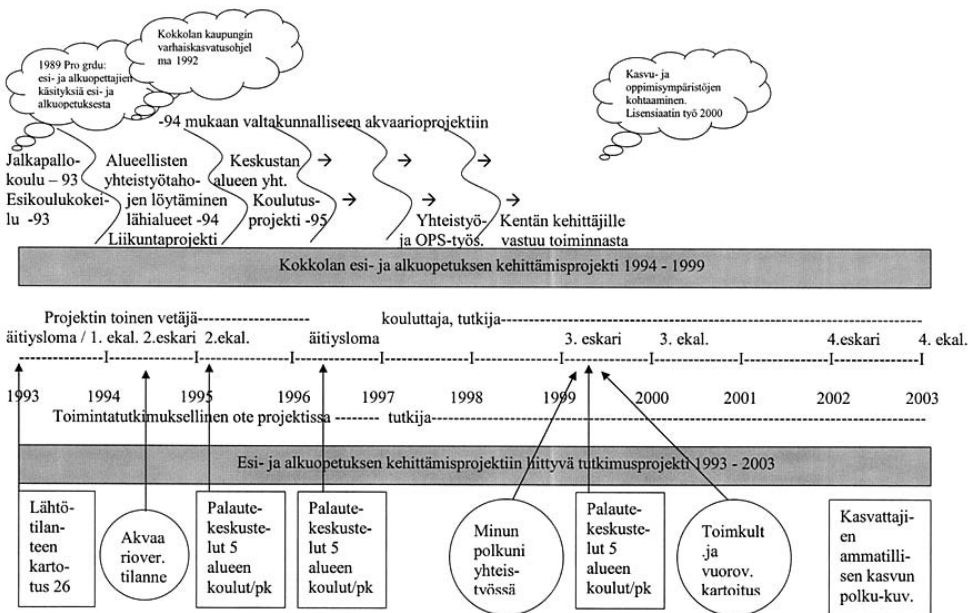
Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti kuului valtakunnalliseen akvaarioverkkoon, joka antoi hyvän mahdollisuuden verrata paikallista projektia muihin vastaaviin kehittämissankkeisiin Suomessa. Akvaarioprojekti toimi ikään kuin peilinä paikalliselle kehittämissankkeelle. Saadut kokemukset mahdollistivat erilaisten ratkaisumallien pohtimisen myös Kokkolassa. Uskottiin, että kokemuksiin perustuvien ratkaisuvaihtoehtojen pohtiminen ja niiden vertaaminen muihin valtakunnallisiin hankkeisiin voisi parhaimmillaan kyetä vastaamaan projektin taustalla olevaan kysymykseen, mitä ja miten kehittämisprojektista voi oppia. Yksilöllisesti ja yhteisöllisesti muutos voidaan kokea joko uhkana tai mahdollisuutena tai molempina. Jos se on uhka, miksi ja miten voitaisiin välttää mahdollinen uhkakuva, millaisia toimenpiteitä se vaatii? Vai onko se mahdollisuus taloudellisesti ahtaassa tilanteessa, jolloin henkilökuntaa on niukasti eriyttämiseen ja heikoimpien valmiuksien vahvistamiseen. Millaisen oppimisen se mahdollistaa yksilötasolla ja yhteisön tasolla?

Kehittämisprojektille haluttiin luoda sekä paikallinen että valtakunnallinen verkosto, jossa kasvattajilla olisi mahdollisuus kollegiaaliseen keskusteluun ja sitä kautta toiminnan kehittämiseen. Sen myötä kehittäminen saisi ideoita, tukea ja laajemmat mahdollisuudet. Toisin sanoen pyrittiin lisäämään kasvattajien vuorovaikutusta paikallisella, alueellisella ja valtakunnallisella tasolla. Valtakunnallisiin esi- ja alkuopetuksen kehittämissankkeisiin tutustuttaessa oli havaittavissa, että vain harvassa kunnassa oli lähdetty koko toimintakulttuuria muuttamaan. Monet akvaarioverkossa mukana olevat kehittämissankkeet olivat lähinnä kahdenvälisiä eli hankkeissa oli mukana jonkun lähialueen koulu ja päiväkotit, jotka pyrkivät löytämään uusia yhteistyö- ja toimintamuotoja. Yksityiskohtaisempaa kuvausta Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektista löytyy Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusta (Kankaanranta, Mäkitalo & Tiihonen 1999, 4), missä kaikki alueelliset toimijat esittelevät omia yhteistyöhankkeitaan.

4.3 Tutkijan polku kehittämis- ja tutkimusprojektissa

Oma polkuni alkoi jo ennen varsinaista kehittämisprojektia monenlaisina kysymyksinä ja pohdintoina, joita lastentarhanopettajan koulutukseni jälkeen luokanopettajakoulutuksessa ja niihin opintoihin liittyvän pro gradu -tutkielman esi- ja alkuopetuksen aihealueelta nousi. Tutkielmassa selvitettiin niitä käsityksiä, joita esiopettajilla oli alkuopetuksesta ja päinvastoin. Sekä esi- että alkuopettajat pitivät yhteistyötä riittämättömänä ja kertoivat itse olleensa yh-

teistyössä lähikoulun tai -päiväkodin kanssa. Töihin palattuani halusin lähteä tekemään jotain konkreettista yhteistyön lisäämiseksi. Vuonna 1993 tehtiin alustava kartoitus yhteistyön määrästä ja päiväkotien ja koulujen halukkuudesta yhteistyöhön. Kartoituksen tulos kuitenkin innoitti hakeutumaan yhteistyöhön koulutoimen kanssa ja vuonna 1994 kehittämisprojekti käynnistyi. Olin toinen projektin suunnittelijoista ja vastuuhenkilöistä kehittämistoiminnan alkuvaiheen ajan. Vuonna 1997, jolloin projektin pääasiallinen kehittämisvastuu oli jo siirtynyt toimintasuunnitelman mukaisesti kentän kehittäjille itselleen vaihdoin työpaikkaa jatkaen projektissa kouluttajana. Koko projektin ajan olimme toimintatutkimuksen periaatteen mukaisesti hankkineet tietoa projektin etenemisestä ja mukana olleiden palautteita keräten. Varsinaisesti idea tutkimusprojektista kypsyi alkukasvatuksen opintoihin tekemäni kehittämistehtävän pohjalta päästyäni mukaan Chydenius-instituutin jatko-opiskelijaryhmään 1997. Sen jälkeen tutkimusprojekti eteni systemaattisemmin ja osallistuin kouluttajana edelleen kehittämisprojektiin. Kuviossa 7 on kuvattu tutkijan positio kehittämis- ja tutkimusprojektin eri vaiheissa, sekä tutkimuksessa käytetyn aineiston hankkimisen ajankohta.



KUVIO 7. Tutkijan polku kehittämis- ja tutkimusprojektissa

Tutkimusintressi pohjautuu tässä tutkimuksessa tutkijan omiin, henkilökohtaisiin kokemuksiin. Siihen ovat vaikuttaneet tutkijan oma koulutus lastentarhanopettajaksi ja luokanopettajaksi sekä työskentely päiväkodissa ja koulussa. Myös päivähoitohenkilöstön kouluttajana toimiminen ja monenlainen muu osallistuminen ja toimiminen päivähoitoyhteisöjen kehittämiseksi ovat virittäneet kiinnostuksen tutkimuksen kohteena olevaan esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheeseen kahden eri instituution toiminnan rajapinnassa. Kym-

menen viimeisen vuoden aikana olen havainnoinut esi- ja alkuopetusta myös käytännön näkökulmasta äitinä esi- ja alkuopetuksessa olleiden lasteni (9v, 12v, 17v ja 19v) kautta. Työ on lähtenyt liikkeelle kysymyksistä, jotka ovat syntyneet käytännön kasvatustyöstä. Lähtökohta on siis hyvin praktinen. Tutkimusprosessi on edennyt kehittämisprojektin rinnalla toimintatutkimuksena saatujen kokemusten reflektoinnin kautta kohti ilmiön laajempaa ymmärtämistä. Työtä ei ole ohjannut valmis hypoteesi, joskin eräänlainen esiyymmärrys tutkittavasta kohteesta on ollut olemassa. Pääsääntöisesti prosessi on edennyt ilmiön ehdoilla. Kerätty aineisto ja sen analyysistä tehdyt havainnot ovat synnyttäneet uusia kysymyksiä, jotka ovat olleet pohjana seuraavalle aineiston keräämiselle. Kerätty aineisto käsittää sekä kommunikatiivista, strategista, että inhimillistä toimintaa koskevaa materiaalia. Tästä materiaalista nousseet havainnot ja kysymykset ovat synnyttäneet tarpeen paneutua tietyyntyyppiin alan kirjallisuuteen ja ohjanneet myös taustateorian valintaa aineistoon ymmärtämisen kannalta tarkoituksenmukaiseksi.

Yhteenvedo

4.4 Kehittämisprojektin viisi vuotta

Projektin viisi vuotta syksystä 1994 kevääseen 1999 on kuvattu aineistoihin 3, 4 ja 5 (palautekeskustelut 1995, 1996 ja 1999) perustuen narratiivisella otteella, jolloin tavoitteena on ollut nostaa esille kasvattajien oma tieto ja antaa heille mahdollisuus kertoa työstään esi- ja alkuopetuksessa omalla kielellään. Narratiivisessa tutkimuksessa tietoa ei myöskään nähdä objektiivisena, vaan kiinteästi ja erottamattomasti yhteydessä ihmiseen, joka tietää, tässä tapauksessa kasvattajiin, jotka työskentelevät esi- ja alkuopetuksessa. Kasvattajien kokemukset on kerätty kehittämis- ja palautekeskusteluista, joihin kunkin alueen kasvattajat ovat osallistuneet. Käydyt keskustelut, joissa näitä kokemuksia on pohdittu, ovat olleet toimintaa, jossa puheen kautta on sekä vaikutettu että vakuutettu. Nämä puheet ovat osa sitä todellisuutta ja sen kuvaamista, jota ne pyrkivät ilmentämään. Kasvattajien käyttämä kieli on toiminut tekemisen välineenä. Siten se on sekä tulkinnut todellisuutta että myös luonut sitä. Palaute- ja kehittämiskeskustelujen merkitys ei siten ole pelkästään käytyihin keskusteluihin pohjautuvissa dokumenteissa. Keskustelujen kautta on myös annettu merkityksiä asioille ja luotu uutta kuvaa, joka ilmentää esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Näin ollen tässä esitetyt kokemukset ovat vain osa sitä todellisuutta, mikä näiden viiden vuoden aikana on rakentunut, mutta käytyjen keskustelujen kautta kasvattajilla on ollut mahdollisuus sanoa, kertoa ja kuvata sitä ja näin olla itse mukana luomassa tätä etnografisesti piirtyvää todellisuuden kuvaa, mikä on tunnusomaista juuri toimintatutkimukselle.

Etnometodologiaan pohjautuen tässä keskityttiin sen arkitiedon tutkimukseen, joka kasvattajilla kyseisestä aiheesta on, sekä niiden menettelytapojen

ja ajatuskulkujen tutkimiseen, joiden kautta tavalliset yhteiskunnan jäsenet, tässä tapauksessa kasvattajat, lastentarhanopettajat ja luokanopettajat ymmärtävät elinolojaan, toimivat niissä ja vaikuttavat niihin. Etnometodologiien mielestä yhteiskunta ja kulttuuri eivät ole jäykkiä, stabiileja rakenteita, vaan prosesseja, joita ihmiset taitavasti ja rutiininomaisesti ylläpitävät ja ohjailevat (Heritage 1984, 9–18, 132). Näin ollen tätä kertomusta projektin viidestä vuodesta ei voisi esittää ilman kasvattajien omia kokemuksia. Tässä tutkimuksessa kuvattiin sitä prosessia mikä esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä on ollut kyseisten vuosien aikana käynnissä. Diskurssianalyysi antoi menetelmän, jonka avulla näitä kerättyjä dokumenttiaineistoja (puheista kirjattuja tekstejä) on luettu uudelleen ja uudelleen niin, että tekstien pohjalta alkoi hahmottua joitakin merkitysten välisiä yhdenmukaisuuksia, joita on esitetty.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön lähtötilanteen kartoituksen yhteydessä vuonna 1996 sekä lähialueiden että kaupungin keskustan alueen päiväkodit ja koulut kokivat molemmat tarkoituksenmukaiseksi lisätä yhteistyötä. Erityisesti kaupungin keskustan alueella ei oltu tyytyväisiä yhteistyön määrään. Kehittämisen ja palautekeskusteluihin perustuen yhteistyötä voitaisiin kasvattajien mielestä lisätä kouluttamalla, yhteistyötä tekemällä, suunnitellaikaa lisäämällä, yhteisillä suunnitteluseminaareilla, kokemusten vaihdolla ja tapaamisilla. Yhteistyötä päiväkotien ja koulujen välillä oli ollut, mutta se oli jo ensimmäisten palautteiden mukaan lisääntynyt paikallisen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin myötä. Projektin suunnittelijoiden tavoitteena oli seurata projektin etenemistä ja olla eri tavoin jatkuvassa vuoropuhelussa esi- ja alkuopetuksen toimivan kentän kanssa. Palautekeskustelut toimivat tärkeänä työvälteenä kehittämistyössä. Projektin etenemisestä haluttiin palautetta ja sen yhtenä tavoitteena oli kehittää edelleen niitä asioita, jotka on koettu hyväksi ja tarkastella kriittisesti mahdollisia epäkohtia (vrt. toimintatutkimuksen lähtökohdat). Tällä tavoin haluttiin tarjota tukea kehittyvälle yhteistoiminnalle. Koska lähtötilanne kertoi yhteistyön lisäämisen tarpeesta ja jo ensimmäisen puolen vuoden kokemukset osoittivat, että projektilla oli merkitystä yhteistyön lisääntymiseen, pidettiin projektin edelleen kehittämistä tärkeänä. Vastakkaisiakin mielipiteitä toki oli, sillä joidenkin mielestä yhteistyötä oli jo vanhastaan ollut riittävästi. Projektin suunnittelijat ottivat vastuun yhteistyökumppaneiden etsimisestä, yhteistyön käynnistämisestä ja koulutuksen järjestämisestä. Alusta asti kuitenkin korostettiin, että vapaus ja vastuu toiminnan sisällön kehittämisestä ovat toimijoilla itsellään. Projektin suunnittelijoiden rooliksi kasvattajat näkivät resurssien tarjoamisen ja innostuksen ylläpitämisen. Tähän pyrittiin järjestämällä liikuntaprojekti kehittyvän yhteistyön tueksi, järjestämällä koulutusta ja vieraillemalla yhteistyökumppaneiden yhteisissä tapaamisissa. Erilaisten sisällöllisten osa-alueiden (yhteistyö, liikunta ja koulutus) avulla pyrittiin luomaan resursseja kehittämistyölle ja varautumaan, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyö mielletään projektiksi projektien rinnalla, koska projekteja koettiin olevan liikaa.

4.4.1 Palautekeskustelut vuosina 1995 ja 1996: "Joku portti on jo auki"

Ensimmäisen palautekierroksen palautteiden pohjalta vuonna 1995 nousivat esille lasten kokemukset, yhteistyön helppous silloin, kun kasvattajat ovat tuttuja toisilleen ja yhteistyön jatkuvuuteen liittyvät tavoitteet. Yhteistyötä olivat edistäneet myös yhteiset koulutustilaisuudet samoin yhteiset sisältöalueet tai toiminnan painopisteet, kuten ympäristökasvatus, liikuntakasvatus tai kielikasvatus. Yhteistyötä oli kasvattajien mielestä haitannut ajanpuute, matka, henkilökunnan riittämättömyys, henkilökunnan vaihdokset ja se, että tarvittavaa sitoutumista ei aina löytynyt. Lisäksi opettajat toivoivat, että tehdyistä yhteistyötunneista maksettaisiin. Joissakin kouluissa yhteistyössä mukana oleville opettajille oli korvattu 1-2 viikkotuntia. Tärkeäksi koettiin, että tulevat 1. luokan opettajat saataisiin mukaan ja tutustutaan ihmisinä, koska yhteistyö on ihmisistä kiinni. Kasvattajien kokemuksen mukaan voi yhdessä tehdä lähes mitä vain kunhan sen oivaltaa sovittamalla yhteen olemassa olevat resurssit. Kasvattajien mielestä yhteistyön pitäisi tulla luonnolliseksi toiminnaksi johon lapsella on oikeus.

Yhteistyöhön mukaan lähteneet kasvattajat kokivat vuoden 1995 palautteiden pohjalta, että portti kouluun oli saatu auki, mutta kynnyks koululuun tai päiväkotiiin nähtiin vielä korkeaksi molemmin päin. Huomattiin, että koulun tilat pelottivat lapsia ja heitä mietitytti, mitä koulussa on? Koettiin, että yhteistyöllä saadaa päällekkäisyydet pois todeten, että juuri lapset hyötyvät eniten limittämisestä. Esiopetusmateriaalia voitaisiin kokemuksen mukaan käyttää hyödyksi myös kouluilla. Kynnyks päiväkotiiin päin koettiin korkeaksi silloin kun huomattiin, että joku koululaisista hyötyisi vielä leikinomaisemmasta toiminnasta, jota päiväkoti voisi tarjota. Pohdittavaksi jäi miten käytännössä toimittaisiin. Yhteistyön edellytyksiä pohdittaessa opettajat totesivat, että yhteistyö helpottaa tulevaa työtä. Opettaja tunsii nyt lapset, mutta koettiin, että opettajilla oli vielä opittavaa työtavoista ja oppilaista. Tapaamisten säännöllisyys koettiin edistyksenä. Kukaan yhteistyössä mukana olleista ei halunnut luopua yhteistyöstä ja yhteistyön säännöllisyydestä. Yhteistyön koettiin olleen luonnollinen ja mutkaton osa arkipäivää. Tärkeäksi koettiin juuri tutuksi tuleminen, tällöin on helpompi hoitaa asioita. Opettajavaihtoa rohjettiin suunnitella jo useammassa paikassa.

Kasvattajat kokivat vaikeuksia uusien haasteiden edessä, koska haasteita on paljon ja on vaikea tietää tai päättää mitä jätetään pois. Kasvattajien mukaan säännöllinen suunnitteluaiika turvaisi sen, että aika varattaisiin, otettaisiin käyttöön ja voitaisiin käyttää niveltämiseen. Ongelmaksi muodostui kuitenkin juuri suunnitteluaiika, koska kasvattajat kokivat, ettei sitä ole ollut. Usein yhteistyötä koskevat asiat oli sovittu puhelimesta. Voisi kuitenkin miettiä, mitä vikaa puhelimesta tapahtuvassa suunnittelussa koetaan olevan, jos se kuitenkin toimii. Olemmeko me tottuneet sellaisen työkuulttuurin, jossa suunnittelu tapahtuu kasvotusten. Tänä päivänä korostetaan sosiaalisten

verkostojen merkitystä nimenomaan voimavarana työlle ja sen kehittämislle. Verkostot koostuvat ihmisistä ja yhteistyö ja verkostossa toimiminen on ihmisistä kiinni. Kasvattajat ovat kokeneet, että yhteistyö on helpompaa, kun tuntee yhteistyökumppanin. Tutustumisvaiheen jälkeen on kuitenkin löydyttävä myös muita kuin välitöntä kontaktia vaativia työmuotoja, jotta yhteistyö toimisi eikä tyrehtyisi aikapulaan. Tällöin tulisi pitää huoli siitä, että verkoston luomisen, kokoamisen tai perustamisen vaiheessa kiinnitetään riittävästi huomiota siihen, että sen jäsenet tutustuvat toisiinsa.

Yhteinen orientoiva koulutus, joka sisältää toimintaa, yhdistää verkostossa toimivia ja helpottaa lopulta työskentelyä. Koulutusyhteistyö strategisena valintana osoittautui tässä projektissa toimivaksi. Kasvattajat kertoivat, että heitä yhdisti se, kun he tutustuivat toisiinsa ihmisinä, esimerkiksi yhdessä luistelukurssilla kaatumisia harjoitellen ja välillä pyllähtäen. Liikuntaprojektin viisautena jälkepäin ajatellen oli juuri se, että kasvattajia ei haastettu ammatilliseen yhteistyöhön, vaan juuri toimintaan, jonka kautta tutustuminen ja toimintaan mukaan lähteminen oli helpompaa.

Kasvattajat totesivat, että vanhemmat eivät jännitä lastensa puolesta koulun alkua enää niin paljon. Keskusteluissa todettiin esiopetuksessa olevien lasten osaavan kouluun tullessaan jollakin lailla enemmän, mikä näkyi uudenlaisena kypsyytenä, oma-aloitteisuutena ja yhteistyövalmiuksina. Todettiin myös, että rohkeus on kasvanut, ero-ongelmat ovat olleet vähäisemmät, lapset ovat kokeneet ja tunteneet itsensä isoiksi ja lapset ovat olleet itsenäisiä ja aloitekykyisiä ja heillä on ollut valmiuksia työskentelyyn.

Liikuntaprojektin koettiin edistäneen yhteistyötä. Liikuntayhteistyön koettiin helpottaneen mukaantuloa ja edesauttaneen yhteisen liikunnan järjestämisessä:

Se on ollut valmiiksi järjestetty, se on helpottanut mukaan tuloa.

Sen avulla on ollut mahdollisuus jakaa mahdollisimman moneen ryhmään.

On ollut helpompi ohjata suurta ryhmää, kun on monta henkilöä.

Liikuntakasvatus muodosti joidenkin yhteistyökumppaneiden toiminnan rungon ja sitä oli toiminnassa eniten. Koettiin, että yhteiset liikuntatunnit ovat tärkeitä ja joidenkin mielestä lapset ovat nykyisin taitavampia. Jotkut kuitenkin totesivat, että heillä liikunta toteutetaan erikseen, koska heidän kokemuksensa mukaan se ei edistä yhteistoimintaa. Samanaikaisesti kuitenkin oli toisaalla mietitty, pitäisikö liikuntaprojektin olla ainoa yhteistyömuoto. Nämä kokemukset osoittanevat, että mitä moninaisemmat yhteistoiminnan mahdollisuudet ovat, sitä varmemmin jokainen löytää oman tapansa toimia ja osallistua toimintaan. Tämän vuoksi tässä projektissa osoittautui hyväksi etsiä yhteistyöstä kiinnostuneita kasvattajia eri sisältöalueisiin. Myös koulutuksen järjestäminen eri sisällöistä palveli tätä tavoitetta. Joku kasvattaja halusi toimia ympäristökasvatukseen liittyvien kysymysten parissa ja hänellä oli kokemusta ja ammattitaitoa juuri sillä alueella, toinen puolestaan liikunta-

kasvatuksen parissa ja niin edelleen. Myös yhteistyökumppaneista koostuva verkosto voi muodostua tämän mukaisesti ja näin vastuu jakautuu useamman toimijan kesken.

Vuoden 1996 palautekeskustelujen pohjalta alkoi piirtyä kuvaa siitä, miten yhteistyö oli alkanut rakentua. Koska keskustan alueen yhteistyö oli tuolloin vielä käynnistymisvaiheessa, oli vuonna 1996 sellaisia yhteistyötahoja, jotka olivat tehneet yhteistyötä jo vuoden 1994 syksystä alkaen. Joillakin yhteistyö oli vielä käynnistymässä ja joillakin toiveista huolimatta se ei ollut käynnistynyt vielä ollenkaan. Siitä on osoituksena 11 päiväkodin kuvaus yhteistyön tilanteesta. Yhteistyö näyttäisi kehittyvän asteittain. Ensimmäisen vaiheen kertomuksia olivat ne, joilla ei ollut yhteistyötä juuri ollenkaan. Seuraavassa vaiheessa olivat ne yhteistyökumppanit, joilla oli tapaamisia yleensä keväisin ja jonkin verran tutustumista puolin ja toisin. Kun yhteistyökumppanit olivat tutustuneet, järjestettiin seuraavassa vaiheessa yleensä yhteisiä tapahtumia, juhlia, retkiä ja esiopetuksessa oleville lapsille kouluun tutustuminen. Kun sekä kasvattajat että lapset olivat tuttuja toisilleen, toteutettiin seuraavaksi yhteisiä toiminnallisia tuokioita tai tunteja, jotka liittyivät eri sisältöalueisiin kuten, liikuntaan, äidinkielen, matematiikkaan, musiikkiin, kuvaamataitoon ja työpajatoimintaan. Jotkut yhteistyökumppanit olivat päässeet vaiheeseen, jossa yhteistyön pohjana oli yhteistyösuunnitelma tai yhteinen projektisuunnitelma. Suunnitelmia voidaan tehdä jo alkuvaiheessa ja koko yhteistoimintaan voidaan lähteä etukäteissuunnitelmien pohjalta. Näiden suunnitelmien arvo on kuitenkin siinä, että ne on kirjattu toiminnasta saatujen kokemusten pohjalta, eivätkä mahdollisesti silloin jäävät pelkiksi paperisuunnitelmiksi.

4.4.2 Projektivuodet 1997 ja 1998: ”Rinnakkain, mutta ei limittäin”

Vuodet 1997 ja 1998 olivat projektin ulkoisen ohjauksen osalta vähemmän aktiivisia johtuen projektin suunnittelijoiden muuttuneesta roolista ja vastuunjaon epäselvyydestä. Tämä näkyi kehittämistyössä siten, että käytännön interventioita, koulutusta tai muita tapahtumia ei ollut kovin usein. Tähän pysähtyi myös aikaisemmin mainitun yhdyshenkilöverkoston luominen. Alueellisen yhteistoiminnan suhteen nämä vuodet eivät kuitenkaan olleet hiljaisia. Yhteistyökumppanit saivat kehittää omia yhteistyön muotoja ja toimintaa. Interventoiden pienentynyt määrä siirsi vastuuta projektin suunnittelijoilta kentän kehittäjille ja siten edesauttoi projektin suunnittelijoiden hidasta irtottautumista projektista, mutta toisaalta se myös hidasti keskustan alueen alkavaa yhteistyötä. Koska projektin alkuvaiheen suurempi panostus koulutukseen ja yhteistyön tukemiseen hyödytti juuri alkuvaiheessa mukaan lähteneitä, eivät myöhemmin mukaan tulleet saaneet samanlaista tukea. Mukaan lähteminen tapahtui hyvin eriaikaisesti, jopa saman aallon sisällä. Varsinkin keskustan alueella lähdettiin hyvin eriaikaisesti mukaan, silti esimerkiksi liikuntaprojektia ja koulutusta tarjottiin alusta asti kaikille. Se, missä vaiheessa oli lähtenyt mukaan projektiin ja miten aktiivinen itse oli ollut, vaikutti myös

siihen, mitä tästä projektista on saanut kehittyvän yhteistyön tueksi. Näiden vuosien (1997–1998) aikana innostusta pidettiin yllä järjestämällä koulutusta ja erilaisia tapahtumia, joissa kasvattajat tapasivat toisiaan ja kuuluivat toistensa toiminnasta. Tässä yhteydessä tuli puolestaan esiin se synergiaetu, jonka myöhemmin yhteistyöhön mukaan lähteneet olivat kokeneet jo yhteistyössä olevien kokemuksista. Näiden projektivuosien aikana yhteistyön koettiin sujuvan rinnakkain, mutta ei vielä limittäin. Kasvattajien välinen vuorovaikutus oli helpottunut ja sitä pidettiin luontevana. Kasvattajien mukaan oma ammattitaito oli yhteistyön myötä vahvistunut. Eräässä kommentissa yhteistyön muutosta kuvattiin niin, että oli edetty ”toisen tuntemisen tasolta työskentelytasolle”, joten voitaneen arvioida, että suunta kohti yhteistoimintaa oli alkanut.

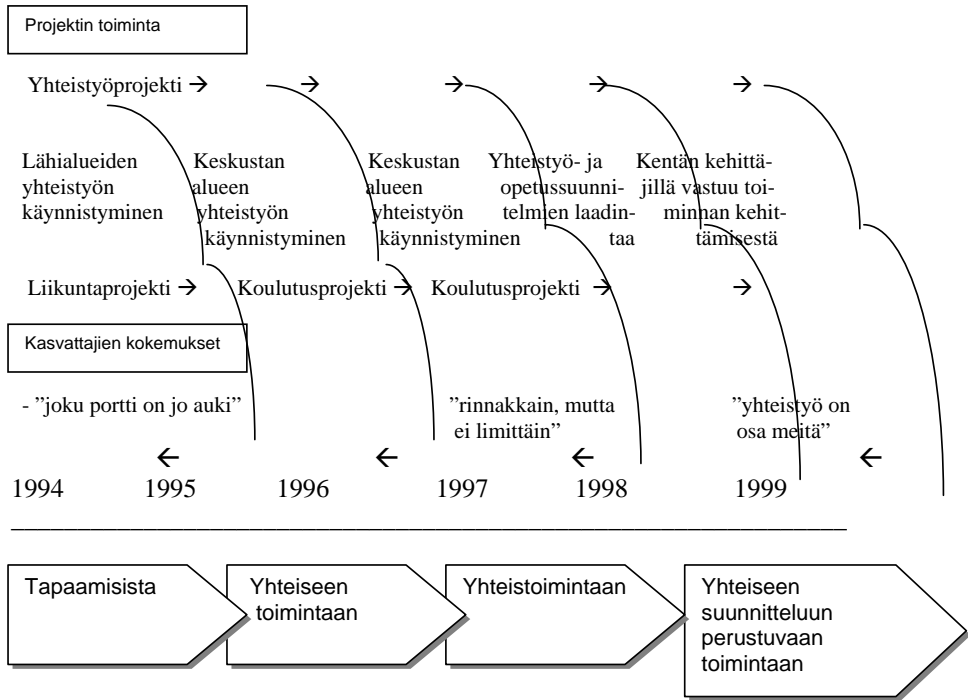
4.4.3 Palautekeskustelut vuonna 1999: ”Yhteistyö on osa meitä”

Vuoden 1999 palautekeskustelujen kokemusten mukaan yhteistoiminta koettiin edelleen mielenkiintoisena ja kehittävänä. Lastentarhanopettajan kokemuksen mukaan he olivat koululle resurssi, eikä uhka. Kasvattajat olivat tulleet ihmisenä ihmiselle tutuiksi. Yhteistyö oli koettu tarpeelliseksi ja hyödylliseksi. Erityisesti siitä oli ollut hyötyä arkoja lapsia ajatellen, joiden koettiin päässeen tutustumaan tulevaan kouluunsa vähitellen. Tärkeäksi oli koettu myös kollegatuki. Luokanopettajan näkökulmasta negatiivisena nähtiin edelleen omalla ajalla toimiminen, välimatka ja siirtyminen. Tulevaisuuden tavoitteena pidettiin tiedollisten tavoitteiden siirtäminen esiopetukseen. Painopiste oli tähän saakka ollut sosiaalisissa tavoitteissa. Kokemuksen mukaan esi- ja alkuopetuksen toiminnan päällekkäisyyksillä tuhlataan aikaa. Koettiin, että yhteistyön pitäisi lähteä jo kasvattajien koulutuksesta. Yhteistyössä olivat olleet pääasiassa lastentarhanopettajat ja alkuopettajat. Yhteistyön nähtiin kehittävän myös entistä laajempia yhteistyökuvioita. Viranomaispalaveri eli eräänlainen verkostopalaveri oli lähtenyt laajenemaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Se oli laajentunut teemaksi, jossa yhteistyö ja kasvatusvastuu nähtiin vielä laajemmin koko kyseisen alueen yhteisenä haasteena.

Lastentarhanopettajat kokivat ongelmaksi päiväkodissa sekaryhmässä työskentelyn, jolloin aikaa ei riittänyt esiopetuksessa oleville eikä muulle ryhmälle tarpeeksi. Kasvattajat näkivät, että lapset on saattaen siirrettävä päiväkodista kouluun. Päiväkodeissa ovat kasvu- ja hoitoryhmät ja kouluissa oppilashuoltoryhmät, jolloin on mahdollisuus tehdä yhteistyötä koululähtöisyyden kohdalla. Yhteistyössä oli kokeiltu erilaisia asioita ja hyväksi koetut olivat jatkuneet seuraavana vuonna. Esiopetuksessa olevat lapset eivät olleet enää koulussa vierailijoita, vaan säännöllisesti viikoittain mukana toiminnassa. Vuorovaikutus oli kokemuksen mukaan luontevaa. Opettajien mukaan kouluun tutustumisen yhteydessä näkyi päiväkodin tekemä hyvä työ. Vaaraksi koettiin, ettei rutinoituttaisi, vaan etsittäisiin uusia haasteita. Edelleen yhteisen ajan puute tuotiin esiin. Liikunta oli jatkunut joidenkin yhteis-

työkumppaneiden kohdalla punaisena lankana. Opettajavaihdoksia oli tehty, mutta työskentely oli kuitenkin joidenkin kohdalla ollut yksilöiden välistä työtä, tietynlaista omaisuutta tietyille opettajille. Oli opittu, että tarvitaan joko kaisen sitoutuminen jossain määrin kaikkiin projekteihin, jotta toiminnan tavoitteet tiedostetaan ja asiat eivät jää tiettyjen aktiivisten toimijoiden omaisuudeksi. Tältä osin näyttäisi, että työn organisoitumisessa on ollut työyksiköissä puutteita. Tämä voi johtaa siihen, että jotkut kokevat projekteja olevan liikaa. Aika ei riitä, jos vastuu ei jakaannu useampien toimijoiden kesken. Työ jää organisoitumatta myös siksi, että toiminnan tavoitteet ja mielekkyys eivät ole koko työyhteisössä kirkastuneet selkeäksi toiminta-ajatukseksi. Tämä voi näkyä sitoutumisen puutteena, jonka on koettu olevan yhteistyön esteenä.

Vuonna 1999 oli yhteistyötahoja, joiden kohdalla joka syksy aloitetaan yhteistyö ja luodaan se uudelleen. Kaupungin keskustan alueen kasvattajien kokemuksena oli edelleen, että toimitaan lähinnä rinnakkain niin, että esiopetuksessa olevista lapsista on vastuu esiopetuksen opettajilla ja alkuopetuksessa vastuu alkuopetuksen opettajilla. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ei ollut joidenkin yhteistyökumppaneiden kohdalla luonnollinen työtapa, vaan yhteistyön koettiin olevan vielä alkuvaiheessa. Huolimatta viidestä yhteisestä projektivuodesta vuonna 1999 oli yhteistyökumppaneita, jotka olivat yhteistyön alkuvaiheessa tutustumassa toisiinsa. Oli niitä, joilla oli yhteisiä tapahtumia, mutta jossa lapset ja kasvattajat toimivat vielä rinnakkain ja niitä, jotka opettelivat yhteistoimintaa. Koko kaupungissa oli yhteinen esiopetuksen opetussuunnitelma ja esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma oli tekeillä. Joillakin yhteistyökumppaneilla oli jo alueellisia yhteistyösuunnitelmia tai opetussuunnitelmia. Projekti oli edennyt vaiheittain tai aaltomaisesti (kuvio 8).



KUVIO 8. Kokkolan esi- ja alkuopetusprojektin vuodet 1994 – 1999

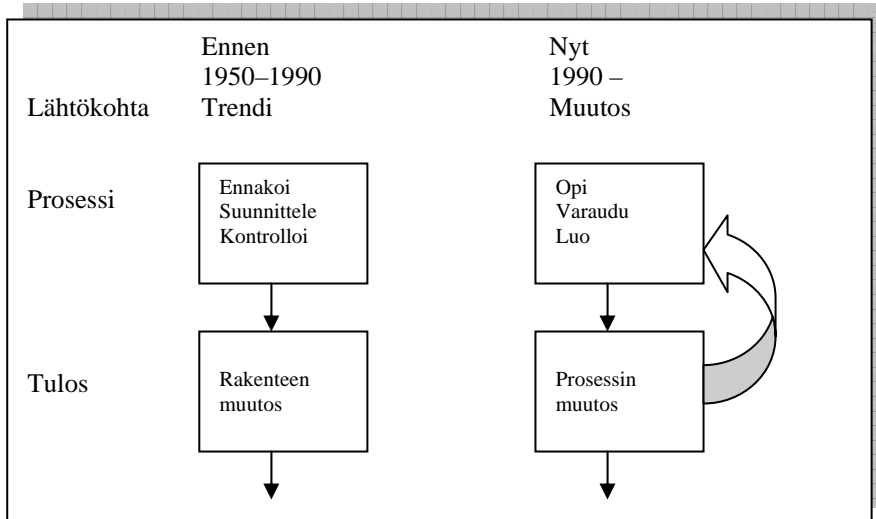
Projekti on edennyt vaiheittain kaupungin lähialueiden yhteistyön kehittämisestä keskustan alueen yhteistyöparien etsimiseen ja toiminnan kehittämiseen. Aallot eivät etene kuitenkaan vain eteenpäin. Joissakin paikoin yhteistyö joudutaan aloittamaan joka vuosi uudelleen ja palataan välillä lähtötilanteeseen. Yksityiskohtaisempaa kuvausta projektivuosista on luettavissa liitteessä (liite 2) olevasta yhteenvedosta, joka kuvaa projektin etenemistä.

5 ESI- JA ALKUOPETUKSEN KEHITTÄMISPROJEKTIN MYÖTÄ HAVAITTUJA MUUTOKSIA PÄIVÄKOTIEN JA KOULUJEN TOIMINTAKULTTUURISSA

Tausta

5.1 Ympäristön muutos ja kasvuympäristöjen muotoutuminen yhteiskunnan rakennemuutoksessa

Kasvatusjärjestelmän osana ympäröivää yhteiskuntaa on sanottu olevan jatkuvassa muutoksessa. Ulkopuoliset muutospainet seuraavat yhteiskunnallisia muutoksia. Sisäiset muutospainet syntyvät puolestaan yksilöiden tai yhteisöjen pyrkimyksistä ja tavoitteista sopeutua ympäristön muutoksiin. Muuttuvassa yhteiskunnassa toimiminen edellyttää muutoksia myös toiminnassa. Muutokset voivat olla seurausta toimintaympäristön muutoksesta ja kohdistua itse toimintaan haluttiinpa sitä tai ei. Muutoksia voidaan lähteä tavoitehakuisesti tekemään myös itse toiminnasta käsin. Tällä tavoin toiminta kehittyy ulkoapäin tulevista impulsseista tai sisäsyntyisesti toiminnasta käsin lähteivistä tarpeista. Toiminnasta käsin lähtevää kehittämistyötä on pidetty kehittämistyöhön sitoutumisen kannalta arvokkaana käyttövoimana. Ulkoapäin tulevat muutospainet ja muutostarpeet kohtaavat usein tietoista tai tiedostamatonta vastarintaa. Ennen tulevaisuuden rakentamisen lähtökohtana oli trendi. Prosessi oli ennakoimista, joka kattoi sekä suunnittelun että kontrollin ja tuloksena oli rakenteen muutos. Tulevaisuuden rakentamisen lähtökohtana nähdään tänä päivänä muutos, prosessina oppiminen ja tuloksena prosessin muutos, joka jälleen käynnistää uuden oppimisprosessin ja edelleen muutosprosessin. (Ihamuotila 1996.) Puhutaankin muutoksen muutoksesta (kuvio 9).



KUVIO 9. Tulevaisuuden rakentaminen (Ihamuotila 1996)

Prosessin muutokseen liittyy oppiminen. Oppimista seuraa prosessin muutos ja edelleen prosessin muutoksesta on mahdollisuus oppia. Lasten kasvuympäristöjen muutoksen ymmärtämiseksi tulee tarkastella sitä prosessia, jonka seurauksena kasvuympäristöt ovat muuttuneet. Aikaisemmin lapset kasvoivat yleensä vain yhdessä ja samassa kasvuympäristössä ennen kouluikää. Kasvuympäristöt olivat pääasiallisesti pienyhteisöjä, joille tunnusomaista oli alueellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen kokonaisuus. Lasten ympäristö on tänä päivänä muuttunut pirstaleisemmaksi. Yhden kasvuympäristön sijaan useimmilla lapsilla on useita virallisia ja epävirallisia kasvuympäristöjä. (Ojala 1989.) Strandell (1995, 18) näkee tämän päivän lapsuuden institutionalisoina ja ikävakiointuna tarkoittaen sitä, että päiväkodin ja koulun syntyminen ovat osia sellaista prosessia, jonka kautta lapset suljetaan oikean yhteiskuntaan osallistumisen ulkopuolelle. Lapset ovat osa yhteiskuntaa, erityisesti lapsi-instituutioiden (päiväkodin, koulun) kehittymisen myötä. Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset heijastuvat lasten kasvuympäristöön. Prosessin muutoksesta oppiminen edellyttää niiden toimintojen historian ja muutoksen tuntemista, jotka muodostavat lasten kasvuympäristön. Tämän tutkimuksen osalta se merkitsee päiväkotien ja koulujen toimintaympäristössä tapahtuneiden muutosten ymmärtämistä. Tällainen kontekstuaalinen tarkastelu liittyy tutkimusta ohjaavaan ekologiseen ajatteluun.

Suomalaisen yhteiskunnan kehitys ja elämänmuodon muutokset

Yhteiskunnan kehityksestä on olemassa erilaisia ja ristikkäisiä käsityksiä. Suomalaisen yhteiskunnan kehityksessä voidaan erottaa kolme suurta kehitysvaihetta. Nämä ovat maatalous-, teollisuus ja informaatioyhteiskunta. (Savolainen 1995.) Suomi teollistui varsinaisesti vasta toisen maailmansodan jäl-

keen ja teollistuminen kiihtyi erityisesti 1960- ja 1970-luvulla. Samanaikaisesti suomalainen sosiaalivaltio rakentui nopeasti. Koulutuspolitiikan, työvoimapolitiikan, terveyspolitiikan ja sosiaalipolitiikan koneistot rakentuivat sosiaalivaltioon ja sektoroituivat edelleen sisäisesti. Sosiaalivaltio rakentui kattavien massapalvelujen tuottamisen periaatteella. Työnjako muotoutui toimialakeskeiseksi eri sektoreiden välillä ja niiden sisällä taas oire- tai tehtäväkeskeiseksi. Näin syntyneelle sosiaalivaltion instituutiorakenteelle on tunnusomaista sektoroituneisuus, toimialakeskeisyys ja tehtävä- tai oirekeskeisyys. Tällainen rationalisoitu tuotantotapa oli vastaus nopeasti lisääntyneeseen palkkatyöläisyyden tukemisen tarpeeseen ja järkiperäinen tapa järjestelmän toimivuuden ja taloudellisten ristiriitojen ratkaisemiseksi. (Rahikainen 1992; Roos 1987.)

Hyvinvointipalvelujen keskeisinä toimijoina ovat valtio ja kunnat. Hyvinvointivaltion muutokset liittyvät hallinnonuudistuksen konkretisoiman valtion ja kunnan väliseen uudistuvaan työnjakoon (vrt. kehittämissuunnitelman lähtökohdat) ja taloudellisten edellytysten kriisiin. (Hofstede 1993, 93–107.) Suomalaisen yhteiskunnan nykyistä vaihetta nimitetään jälkiteolliseksi yhteiskunnaksi, palveluyhteiskunnaksi, informaatioyhteiskunnaksi tai tietoyhteiskunnaksi riippuen siitä, mitä funktiota kulloinkin halutaan korostaa. Valtiollista toimintaa puolestaan kuvataan julkisen sektorin käsitteellä, jonka ytimessä ovat julkiset yhteisöt kuten valtio ja kunnat. (Kosonen 1989, 33–34, 218–222.) Tutkittaessa elinoloja on havaittu, että epävarmuus ja tilapäisyys korostavat muuttuvia olosuhteita sekä niissä tehtäviä valintoja enemmän kuin staattisempia oloja ja niissä käytettävissä olevia voimavaroja. Tähän ovat vaikuttaneet poliittis-taloudelliset muutokset, yleisen keskustelun tuottamat uudet maailmanjäsentämistavat ja tutkimuksen piirissä käyty keskustelu objektiivisten olojen ja niiden subjektiivisen tulkinnan ja toiminnaksi muuttamisen suhteesta. (Simpura 1996.) Suomalainen hyvinvointivaltio joutui 1990-luvulla laman, suurtyöttömyyden sekä samanaikaisesti talouden kansainväistymisen kohteeksi. On arvioitu, että hyvinvointivaltio osoitti vahvuutensa, sillä peruspiirteiden ja keskeisten instituutioiden voidaan sanoa säilyneen. Suunnanmuutoksen merkkejä on kuitenkin ilmassa. Vaikka järjestelmät ovat säilyneet, ajattelussa on havaittavissa muutoksia. Keskusteluissa hyvinvointivaltion tilalle on nousemassa hyvinvointiyhteiskunnan käsite, sillä valtio on tullut ahtaaksi ja näin tehdään ajatuksellisesti tilaa myös muillekin toimijoille kuin valtiolle. Vaikka instituutiot, kuten koulu, sairaala tai sosiaaliturva säilyvät, määritellään niiden mieltä uudelleen. Näin esimerkiksi koulu ei ole enää sosiaalisen tasa-arvon pilari, vaan se mielletään talouskasvun pilariksi. (Julkunen 2000, 4–7.) Tätä tarkastelua vasten päivähoitoa ja koulua tulee tarkastella osana yleistä yhteiskuntakehitystä ja niiden toimintakulttuurin voidaan arvioida muuttuvan julkisiin palveluihin liittyvän muutoksen myötä.

5.2 Päivähoito ja koulu osana julkisia palveluja ja uudistuvaa kunnalliskulttuuria

Virkkusen (1993) mukaan julkiset organisaatiot muodostavat kulttuurisesti oman erityisalueensa, koska ne ovat sidotumpia poliittis-hallinnolliseen järjestelmään enemmän kuin yksityinen sektori. Siksi tarkasteltaessa julkisten organisaatioiden kulttuureja on otettava huomioon hallinnon koko kenttä. Uudessa kunnalliskulttuurissa on kunnallistalouden, elinkeinopolitiikan ja omaehtoisen kokonaiskehittämisen ohella kysymys myös henkisestä murroksesta. Pyrittäessä muuttamaan vallitsevaa organisaatiokulttuuria on sekä yleisellä että paikallisella tasolla saatava kuntaorganisaation kulttuuri esille. Vasta tämän jälkeen muutos on mahdollinen. Organisaation kulttuuria pidentään kuitenkin muutoksen esteenä. Haluttaessa muuttaa organisaation kulttuuria pysyvästi on muutoksen edellytyksenä juuri sen kulttuurin muuttaminen. (Vrt. Schein 1991.) Tämä voi vaatia toteutuakseen vuosikymmeniä. Kuntaorganisaation menestyminen uudessa kunnalliskulttuurissa riippuu ylivoimaisen strategian ja voimakkaan kulttuurin synergisestä yhdistelmästä, jossa kulttuuri tukee strategiaa. Voimakas kulttuuri säätelee organisaation sisällä osajärjestelmien välisiä vuorovaikutussuhteita. (Hoikka, 1991, 70–85.) Kunnallisissa kulttuurimuutoksissa ollaan siirtymässä vapaan kasvun ajasta vaihtelevaan, epävarmaan ja ennustamattomaan taloudelliseen kehitykseen. Toimintaympäristössä esiintyvät ongelmat pysyivät kunnan toiminnoissa aikaisemmin erillisinä, mutta ei enää nykyään ns. avoimen organisaation aikaan. Asukkaista on tullut kulutustietoisia asiakkaita, joilla on subjektiivisia oikeuksia. Kunta on siirtymässä kollektiivipalvelujen tuottajasta koordinoijaksi ja palvelut tuotetaan erityisryhmille. (Hoikka 1991, 72.)

Päivähoito ja opetus luetaan julkisiin palveluihin, sillä ne ovat osa kuntien palvelujärjestelmää. (Hjerppe 1988, 191). Julkisten palveluiden taustalla on poliittishallinnollinen ohjausjärjestelmä, josta seuraa tiettyjä erityispiirteitä. Näistä lainsäädäntö ja valtionapujärjestelmä ovat palvelujen tuottamisen ohjauksen kannalta keskeisimpiä. Julkisen hallinnon taloudellisesta ahdingosta johtuen myös säätelly- ja seurantapolitiikka vaikuttavat tulevaan kehitykseen. (Ståhlberg 1994.) Toisaalta Vuori (1994) katsoo, että julkishallinnon dominoivuus kaikilla tasoilla on suomalaisen yhteiskunnan ongelma. Hänen mukaansa ”suomalaiset ovat julkishallinnon luoman kulttuuriperimän vankeja.” (Vuori 1994, 17–28.) Koulutuksen hallintokulttuuria on muutettu viime vuosina määrätietoisesti suuntaan, jossa nähdään, että muutos on yhteydessä laajempaan yhteiskuntapolitiikan orientoitumiseen, jolloin julkisen vallan tehtävät ja työnjako on arvioitu uudella tavalla. Julkishallintoa ei nähdä kehityksen veturina, vaan valtion rooli on muuttunut palvelujen tuottajasta palvelujen mahdollistajaksi. Palvelujen tuotanto ja rahoitus on erotettu toisistaan. Asiakkaat, markkinat ja kansainvälinen vuorovaikutus nousevat kehityksen ohjaaviksi voimiksi. Normiohjauksesta luopuminen on siirtänyt tehtäviä kes-

kushallinnosta paikallistasolle. Myös valtionosuusmekanismin ohjausvaikutukset on hävitetty. (Sarjala 1996, 19.)

Tälle ajalle, jota tämä tutkimus pyrkii ymmärtämään, on tyypillistä aika-kauteen liittyvä murros, eräänlainen muutoksen muutos, joka enteilee tietyn aikakauden päättymistä. Tutkittavassa aihepiirissä liikutaan hyvin erilaisissa konteksteissa ja ollaan sidoksissa eri ympäristöihin ja niiden muutoksiin eri tasoilla: yksilön, yhteisön, kunnan, valtion ja tänä päivänä yhä enemmän myös entistä globaalimmalla tasolla. Valtion harjoittama interventio- ja politiikka, lainsäädäntö ja valtionapujärjestelmä luovat myös omat kehüksensä tälle tutkimukselle, sillä valtion ja kunnan ohjaavaa tai säätelevää roolia ei voida unohtaa. Julkishallinnon organisaatiot ovat poliittis-taloudellisesti riippuvaisia kunnallisista ja valtiollisista päätöksistä. Ne ovat historiansa kautta valtio-organisaation osasysteemeinä jäykkiä muuttumaan. Muutosta hidastaa myös se kulttuuriperimä, mikä liittyy näiden instituutioiden (kuten päivähoito tai koulu) sektoroituneisuuteen ja toimialakeskeisyyteen. Rorty (1989, 86) on todennut, että modernit maallistuneet yhteiskunnat ovat riippuvaisia kohtuullisen konkreettisten, optimististen ja uskottavien poliittisten skenaarioiden olemassaolosta. Löytyykö palvelujen koordinoinnista, kunnan sisäisestä verkostoitumisesta ja yhteistyöstä tällainen strategia, jää nähtäväksi.

5.2.1 Päivähoito osana yhteiskunnan muutosta

Hyvinvointivaltion eräs keskeinen toimintamuoto on ollut päivähoiton tai laajemmin lastenhoitojärjestelyiden organisointi. Päivähoitolain tullessa voimaan vuonna 1973 kokopäiväpaikkoja riitti laskennallisesti yksinhuoltajaperheiden lapsille. Neljännesvuosisadan aikana hoitopaikkojen määrä on kymmenkertaistunut ja tänä päivänä lapsiperheillä on subjektiivinen oikeus päivähoitoon. Hyvinvointivaltion kriisiytyttyä, sen oikeutusta erityisesti sosiaalipalveluvaltiona on perätty. Keväällä 1997 antamassaan tulevaisuusselonteossa eduskunnalle hallitus on määritellyt suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuuspolitiikan linjaukset ja keskeiset pelisäännöt, joiden mukaan Suomi pääsee kestäväan menestykseen. Selonteossa hyvinvointivaltion tarpeellisuus todettiin ja siinä käytettiin nimitystä älykäs hyvinvointivaltio. Tämä kuvaa tavoitetta, jonka mukaan hyvinvointivaltion perustavoitteisiin pyritään muuttuvia riskejä ja muuttuvia olosuhteita vastaavilla toimintamuodoilla entistä tehokkaammin. Elinikäisen oppimisen perustana nähdään päivähoito. Näin päivähoiton roolin kasvatuksellisena foorumina voisi olettaa korostuvan tulevaisuudessa. Elinikäinen oppiminen on nousemassa keskeiseksi kansainväliseksi projektiksi. Murrokset koettelevat myös lastenhoitojärjestelyjä. Tämän ajan murroksessa on tavoitteena valmentautua jatkuvan muutoksen kohtaamiseen, valmentautua alistumisen sijasta innovatiivisuuteen ja valmiiksi opitun ja oikeaoppisuuden sijasta elinikäiseen oppimiseen. Tässä visiossa lastenhoitojärjestelyillä on suuri potentiaalinen rooli. (Välimäki 1999, 3–4.)

Välimäki (1999) näkee päivähoitomuotojen geneettisen muotoutumisen lasten kasvuympäristönä kolmiosiseksi. Se koostuu ensinnäkin perinteisestä lastenhoitokäsityksestä, toiseksi kasvatuksellis-opetuksellisesta lastenhoitokäsityksestä ja kolmanneksi sosiaalis-hoidollisesta lastenhoitokäsityksestä. Perinteinen lastenhoitokäsitys selittyy perheen piirissä tapahtuneesta lastenhoidon muodosta ja sisällöstä. Lasten perinteinen hoitojärjestely on kulttuurisesti ollut yhteydessä yhteiskuntaluokkaan. Kasvatuksellis-opetuksellisen lastenhoitokäsityksen ydin on 1800-luvulla yleisen kansanopetuksen viitekehyksessä syntyneessä lastentarhatoiminnassa. Sosiaalis-hoidollinen lastenhoitokäsitys ilmenee seimi-toiminnassa. Se oli hoitoa sosiaalisesti heikossa asemassa oleville, jolloin toiminnassa painottui juuri lapsen fyysinen huolenpito. Seimi ja tarha pysyivät varsin pitkään erillisinä, mutta sulautuivat päivähoitolaisissa (1973) päiväkodiksi. Päivähoidon konkretiaa ja julkista kuvaa on muovannut yhteiskuntapoliittinen ympäristö. Se on muodostunut valtiollisesta lainsäädännöstä ja sitä kautta määrittävästä hallinnosta sekä yhteiskunnallisista rakennetekijöistä. Välimäki (1999) on nähnyt vuonna 1996 murrosvaiheen, joka enteilee pienten lasten hoitojärjestelyihin uutta strategiaa, josta hän käyttää nimitystä markkinavaihe. Lasten hoitojärjestelyjen muotoutumiselle on julkishallinnon reaktiona löydettävissä yhtäläisyyksiä niin taloudellisen kehityksen, sosiaalipolitiikan kuin kunnallishallinnon muutoskontekstista. (Välimäki 1999, 204–208, 219.)

Suomalainen päivähoito on osa perhe-, sosiaali-, koulutus-, ja työvoimapolitiikkaa. Kansainvälisesti arvioiden se on korkeatasoista. Päivähoitolaki, joka takaa kaikille päiväkotikäisille lapsille subjektiivisen oikeuden varhaiskasvatukseen päivähoito-organisaatioissa on ainutlaatuinen. Suomalaisen päivähoiton vahvuutena pidetään kasvatuksellisen tehtävän ja sosiaalipalvelullisen tehtävän yhteen nivoutumista. Varhaiskasvatuksessa ovat hoiva ja oppimisen tukeminen integroituneena toisiinsa. Puhutaan suomalaisen päivähoiton educare-mallista, eli esiopetus ja varhaislapsuuden pedagogiikka (education) on integroitunut perheille annettavan sosiaalipalvelun (care giving) kanssa. (Hujala ym. 1996, 4.) Päivähoidon sosiaalipoliittinen tehtävä on tähän saakka ollut korostuneemmin esillä kuntien ohjaus- ja arviointijärjestelmissä. Vanhempien näkökulmasta päivähoito onkin perheille annettavaa sosiaalipalvelua. Päivähoidon varhaiskasvatuksen pedagoginen tehtävä on kansainvälisen vertailututkimuksen mukaan alue, jossa pedagoginen tietoisuus on meillä Suomessa jäsentymättömämpää kuin muualla. (Hujala-Huttunen 1996.)

5.2.2 Koulu osana kontekstuaalista muutosta

Koulua voidaan tarkastella yhteiskunnan lähihistorian valossa. Tehokas koulutusjärjestelmä ymmärretään nykyään kansakunnan hyvinvoinnin ja kansallisen kilpailukyvyn takeeksi. Suomeen säädettiin oppivelvollisuus vuonna 1921. Peruskoulu aloitetaan nykyään seitsenvuotiaana. Aloittamisikää suunnitellaan aika ajoin kuitenkin aikaistettavaksi. Laajamittaisen koulutuksen

kasvattamisen ajat ovat takanapäin. Koulutusinvestoinneilta aletaan vaatia enemmän katetta, koulutuksen tehoa ja tuloksia halutaan mitata ja saattaa koulutuspalvelujen myynti kilpailun alaiseksi. Mielikuva valtiollisesta koulutuksesta tasa-arvon ja hyvinvoinnin keihäänkärkenä on alkanut haalistua. Säästöpäätöksetkään eivät näytä horjuttavan kansakunnan vankkaa koulutususkoa. (Rahikainen 1992, 81–87.) Sahlberg (1997) on jakanut kouluinstitutioiden evoluution kolmeen kehitysvaiheeseen. Maatalousyhteiskunnan koulusta hän käyttää nimitystä Suomen ensimmäinen koulu. Ensimmäisen koulun tehtävänä oli kansan sivistyksen edistäminen ja nuoren itsenäisen kansakunnan identiteetin vahvistaminen. Esimerkkinä ovat kylien maalaiskansakoulut. Edellä esitetty kehitys, teollistuminen ja yhteiskunnallinen demokratisoituminen ja sitä kautta koulutuksellisen tasa-arvon ihanteet nostivat tavoitteeksi kaikkien kansalaisten sivistämisen. Syntyi peruskoulu ja siihen kytketty toisen asteen koulutus, Suomen toinen koulu. Tulevaisuuden koulua perustellaan vuosituhannen vaihteen haasteilla, johon arvioiden mukaan nykyisten rakenteiden ja toiminta-ajatusten pohjalta ei pystytä vastaamaan. Tämä kolmas koulu on oppilaiden ja opettajien muodostama oppiva yhteisö, joka on sopeutunut informaation hallitsemaan ympäristöön ja auttaa tässä ympäristössä toimivia ihmisiä vaikuttamaan elämänsä kulkuun.

Koulun katsotaan olevan merkittävä lapsen kehitystä tukeva tai haittaava tekijä. Kasvatuksen arvot heijastavat yhteiskunnan arvoja ja muutoksen vaikutus näissä koskettaa suoraan tai välillisesti maassamme noin 3 miljoonaa ihmistä, joiden katsotaan olevan kasvatuksen kanssa tekemisissä. Päätösvallan delegointi kouluhallitukselta lääninhallituksille, koululautakunnille ja edelleen kouluille, niiden johtokunnille, johtajille ja opettajille on lisännyt vastuuta ja valtaa päättää itsenäisemmin toiminnan tarkoituksenmukaisimmasta järjestämisestä annettujen kehysten rajoissa. Näin julkishallinnon piiriin on mahdollisesti haluttu tuoda enemmän yrityssectorille tuttua tulosvastuuajattelua. Kouluhallituksen opetussuunnitelman perusteita on mahdollisuus täydentää paikallisista tarpeista käsin. (Hölsä & Jurama 1989.)

Päätävällän siirtyminen oppilaitoksiin korostaa Kohosen (1994) mukaan opettajien sekä halua että kykyä yhteistyössä eri sidosryhmien kanssa vastata yhteisvastuullisesti kasvatustyöstä, sen suunnittelusta, tavoitteista, sekä opetuksen suunnittelusta ja sen toteutuksesta ja arvioinnista. Opettajan rooli laajenee valmiiden sisältöjen didaktisesta toteuttajasta suuremmassa määrin niiden luomiseen. Sekä kasvatuksellisen viitekehysten murrosvaihe että yhteiskunnallinen murrosvaihe asettavat opetustyölle uusia vaatimuksia ja korostavat koulujen yhteisöllisyyden ja suvaitsevuuuden merkitystä. Murros saattaa edellyttää koko koulun toimintojen uudelleen arviointia ja koulun toimintakulttuurin kehittämistä yhteisöllisempään suuntaan, jossa ammatillinen yhteistyö opettajien välillä on osa koulun normaalia toimintaa.

Koulun kehittämisessä on kyse muutoksesta, joka edistää koulun tavoitteiden saavuttamista. Uusiutumisen keskeisinä tekijöinä ovat osaaminen, oppiminen ja kyky nopeisiin muutoksiin eli miten organisaatio oppii oppimaan. Organisaatioilla on käytössään monikerroksinen varanto osaamista: yksilöi-

den osaamista, työryhmien ja tiimien osaamista ja näiden yhdistelmiä. Tällöin vaaditaan koulun pedagogisten käytänteiden uudistamista. Toisaalta huomiointamisessa korostetaan ihmissuhteiden merkitystä ja ihmisten välisen kanssakäymisen edistämistä. Korostetaan vuorovaikutusta ja verkostoitumista mahdollisuutena. Tavoitteena on koulu sisäisesti kehittyvänä, tutkivana ja muuttuvana kasvatuksellisena työ- ja toimintaympäristönä. (Kääriäinen ym. 1997, Ruohotie 1996.) Koulun muutoksen yhteydessä on Sahlbergin (1997) mukaan myös puhuttu systeemisestä lähestymistavasta. Sitä on tulkittu kahdella tavalla. Sen on nähty ensinnäkin tarkoittavan koulujärjestelmän eri elementtien yhtäaikaista muuttumista. Toisaalta systeeminen lähestymistapa koulun muutoksessa on nähty niin, että koulu on systeemi, jonka eri elementit ovat toisistaan riippuvaisia tietyin lainalaisuuksin. Tällainen näkökulma korostaa kokonaisvaltaisuutta ja orgaanisuutta. Sitä on kutsuttu myös postmoderniksi näkökulmaksi. Haluttaessa pysyviä muutoksia, tarvitaan muutoksia myös kouluorganisaatiossa. Systeeminen lähestymistapa on perusteltu tässä tarkastelussa, koska monen eri osa-alueen vaikutus opetukseen ja opettajan työhön tulee tällöin otetuksi huomioon. Toisin sanoen haluttaessa pysyviä muutoksia opetusmenetelmiin on kiinnitettävä huomiota myös koulun yhteisön toimintaan ja sen parantamiseen.

Tulevaisuuden koulu nähdään tänä päivänä oppivana yhteisönä, jossa opilaiden kasvu ja opettajien ammatillinen kehittyminen organisaation oppimisen kanssa muodostaa kokonaisuutensa. Opetuksen muutosta on hyödyllistä tarkastella koulukulttuurin avulla. Opetuksen muuttumisessa on kysymys opettajan ajattelun ja toimintatapojen muuttumisesta. Muutoksen tärkeimmät esteet ovat koulukulttuurissa. Myös muutoksen hitaus voi selittyä kulttuurien muuttumisen hitaudella, erityisesti kollektiivisten ajattelutapojen, totuttujen toimintamallien ja valtasuhteiden muuttumisen hitaudella. Muutos tapahtuu ensisijaisesti asenteissa, arvoissa, ihanteissa ja ihmiskäsitteissä. Muutos edellyttää uudenlaista koulun toimintakulttuuria, paneutumista sen rakenteisiin, kuten arvoihin, normeihin ja asenteisiin. Opetuksen kehittämisen tärkeimpänä pedagogisena uudistuksena pidetään opettajaa itseään, hänen ammatillista ymmärrystään ja ajatteluaan. Henkilökohtaisella tasolla muutos on nähtävä itselle sekä mahdollisuutena että toiveena. (Sahlberg 1997.) Kuvio 10 pyrkii havainnollistamaan edellä kuvattua muutosta yhteiskunnan, koulun ja päiväkodin kontekstissa.

Aika:	Yhteiskunta:	Koulu:	Päivähoito:
– esimoderni	– maatalousyhteiskunta	– ensimmäinen koulu (maalaiskansakoulu)	– perinteinen lastenhoitokäsitys
– moderni	– teollisuusyhteiskunta	– toinen koulu (peruskoulu)	– kasvatuksellinen - opetuksellinen lastenhoitokäsitys
– postmoderni	– tieto- tai informaatioyhteiskunta	– kolmas koulu (oppiva yhteisö)	– sosiaalis – hoidollinen lastenhoitokäsitys

KUVIO 10 Kasvuympäristöjen muotoutuminen yhteiskunnan rakennemuutoksessa (Kosonen 1989; Sahlberg 1997; Välimäki 1999.)

Suomalainen yhteiskunta on kehittynyt maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi ja edelleen tieto- tai informaatioyhteiskunnaksi. Koulun kehitys on kulkenut maalaiskansakouluista peruskoulun kautta oppivaksi yhteisöksi. Päivähoitomuodot ovat muotoutuneet perinteisestä lastenhoitokäsityksestä kasvatuksellis- opetukselliseen lastenhoitokäsitykseen ja edelleen sosiaalis- hoidolliseen käsitykseen. Kuviossa 10 kuvataan yhteenvetona yhteiskunnan rakennemuutosta esimodernista postmoderniin aikaan ja sitä, miten koulu ja päivähoito ovat muotoutuneet yhteiskunnallisessa muutoksessa.

5.2.3 Päiväkodin ja koulun kasvuympäristöjen samankaltaisuudesta

Traditioiden syntymistä ja vallitsevan toimintakulttuurin piirteitä tarkasteltaessa ei voida ohittaa niitä asiakirjoja, jotka ohjaavat toimintaa päiväkodeissa ja kouluissa. Sekä päiväkotien että koulujen toiminnan suunnittelu perustuu voimassa oleviin opetussuunnitelmiin. Valtakunnallinen keskustelu, joka liittyy esiopetuskysymykseen, on suunnannut katseet esi- ja alkuopetuksen erityiskysymyksiin syvemmin. Näin myös varhaiskasvatukseen laajemmin liittyvät kysymykset ovat nousseet esiin. STAKES ja Opetushallitus ovat julkaisseet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) on julkaistu hieman aikaisemmin. Ojalan ja Siekkisen (1998) mielestä pitkään jatkuneessa kahtiajaossa esi- ja alkuopetus eivät ole paljonkaan lähentyneet. Tutustuminen peruskoulun opetussuunnitelman uusiin perusteisiin osoittaa myös, miten erilailla esiopetusta ja kouluopettamista ja oppimista hahmotetaan. Suunnitelmien erilaisuus näyttää jopa vahvistavan varhaiskasvatuksen ja koulukasvatuksen erillisyyttä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet rakentuvat lapsikeskeisyyden sijasta yhteiskunta- ja oppiainekeskeisyyden varaan. (Ojala & Siekkinen 1998, 10–11.)

Analysoidessaan näitä kahta erilaista opetus- ja kasvatustraditiota Ojala ja Siekkinen (1998, 12–14) näkevät, että Suomessa on esiopetuksen uudistamisvaiheessa havaittavissa niin sanotun oppiaineeskeskeisen opetussuunnitelman siirtyminen alle kouluikäisten lasten opetukseen. Tällaista suuntausta, jossa lasta ei oteta huomioon yksilönä ja ylikorostetaan opetussuunnitelman formaalisia tavoitteita, luonnehditaan tutkijoiden mukaan ”kouluopetuksen virheen” – käsitteellä (elementary error). ”Varhaiskasvatuksen virheenä” (early childhood error) pidetään sitä, että sisältöjä ei oteta huomioon opetussuunnitelmassa riittävästi. Tällaiset ajattelutavan eroavuudet kohtaavat niissä tilanteissa kun lastentarhanopettajat ja luokanopettajat vastaavat esiopetuksen toteutuksesta käytännössä. Nämä erot heijastavat heidän mielestään molempien ammattiryhmien peruskoulutuksessa omaksumia ja traditioista nousevia ajatuksia. Lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksen traditiosta kouluopetuksen traditiioon olisi lähtökohdaksi opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen ymmärrettävä se ajattelutavan muutos, mikä lapselta edellytetään. Näin lähtökohdat perustuvat kehitysteoreettiseen tietoon siitä, miten lapsi muuttuu tai voi muuttua ikävuosien aikana ja oppiainestietämykseen siitä, millaisia ikätasolle sopivia oppiainekseen liittyviä oppimiskokemuksia voi opetussuunnitelmaan sisältyä. Näiden lähtökohtien pohjalta suunnitellaan lasten ikätasoon sopivat tavoitteet, toimintatavat ja arviointi. Tutkijoiden mukaan tällainen ajattelutavan traditio, joka perustuu ikätasoon sopivaan opetus- ja oppimisteoreettiseen ajatteluun, on kohoamassa länsimaissa keskeisemmäksi. (Ojala & Siekkinen 1998, 12–14.)

Toimintaympäristön muutos on luonut uusia haasteita kuntien palvelujärjestelmille. Instituutiorakenteella, jota on luonnehdittu sektoroituneeksi ja toimialakeskeiseksi on pitkä perinne toisen maailmansodan jälkeisen teollistumisen myötä. Yhteiskunnan rakennemuutos on koskettanut sekä kouluja että päiväkoteja. Vaikka nämä julkisen sektorin toimijat ovat olleet monenlaisten poliittis-taloudellisten muutosten kohteena, voitaneen niiden organisaatiokulttuurin katsoa olevan hitaasti muuttuvia. Päivähoidon ja koulun samankaltaisuus näyttäytyy pikemminkin kasvuympäristöjen erillisyytenä tarkasteltaessa niitä opetussuunnitelmien pohjalta. Aikaisemmin todettiin jo päivähoidon ja koulun perinteiden erilaisuus. Näiden asiakirjojen perusteella esi- ja alkuopetus eivät välttämättä ole lähentyneet. Esiopetussuunnitelman vahvuutena pidetyn lapsikeskeisyyden sijaan peruskoulun opetussuunnitelmat rakentuvat yhteiskunta- ja oppiaineeskeskeisyyden varaan. Oppiaineeskeisyyden siirtymisestä esiopetukseen on jo nähtävissä. Voitaneen olettaa, että esi- ja alkuopetuksen uudistumisen haaste tulee jatkossa korostumaan tästä näkökulmasta tarkasteltuna.

5.2.4 Päiväkotien ja koulujen toimintakulttuurin piirteitä

Tulevaisuuden yhteiskunta nähdään pysyvän muutoksen yhteiskuntana. Pysyvä muutos koulussa ja päiväkodissa edellyttää inhimillisten roolien ja toiminnan tarkastelua. Koulujen ja päiväkotien toimintakulttuuriin kohdistuvat muutospaineeet syntyvät sekä pedagogisten käytänteiden uudistamisen vaatimuksista että niiden sisäisen ja ulkoisen vuorovaikutuksen lisäämisen vaatimuksista. Tällöin painotetaan oppilaskeskeisempiä työtapoja ja ihmistenvälistä kanssakäymistä edistävää toimintaa. Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1990, 7) asettavat tavoitteeksi koulun "sisäisesti kehittyvänä, tutkivana ja muuttuvana kasvatuksellisenä työ- ja toimintaympäristönä". Koulua tarkastellaan sekä työorganisaationa että oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. Toimintakulttuuri voidaan määritellä lyhyesti kirjoittamattomana tapana toimia.

Tarkasteltaessa koulua organisaationa, sen toiminta-alueet ja yksilöiden väliset suhteet ovat huomion kohteena. Työyhteisön kulttuuri on Himbergin (1996, 14) mukaan merkittävä työn tulosten ja työssä viihtymisen kannalta. Työyhteisön kulttuuri pohjautuu organisaation alkuvaiheissa syntyneisiin perususkomuksiin, jotka jäävät tiedostamattomiksi. Nämä perususkomukset ilmenevät toimintamalleina ja työyhteisön vuorovaikutustapoina, joita on pidetty itsestään selvinä. Työyhteisöjen kulttuurit ilmentävät ympäristönsä ja aikakautensa kulttuureja. Suomalaista kulttuuria on sanottu yksilökulttuuriksi. Tämä ilmenee koulun perususkomuksessa, "että opettajan on selvittävä tilanteessa kuin tilanteessa". Tällainen perususkomus voi kuormittaa yksittäistä opettajaa ja muodostua esteeksi yhteistyölle. Kirjoittamattomat normit ilmentävät koulun perususkomuksia ja arvoja. Normit määräävät työyhteisöissä konfliktien säätelyä, yhteisön jäsenten käyttäytymistä toisia kohtaan sekä perusarvojen eli tiettyjen traditioitten noudattamista. Koska havaitsija on mukana luomassa kulttuuria sen tiedostamattomia tasoja; perususkomuksia ja arvoja, oman työyhteisön kulttuuria on vaikea havainnoida. (Himberg 1996, 14–15.)

Karila (1997) nimittää päiväkodin työ- ja kasvatuskulttuurien muodostamaa yhdistelmää toimintakulttuuriksi. Päiväkotien toimintakulttuurit on luokiteltu kolmeen ryhmään: innovatiiviseen, murroksessa olevaan, ja muutosta karttavaan toimintakulttuuriin. *Innovatiiviselle* toimintakulttuurille on ominaista kasvatuksellisen linjan olemassaolo ja jatkuva kehittäminen saadun palautteen perusteella. Tällaisessa päiväkodissa ollaan tietoisia yhteisistä päämääristä ja tehtävistä, toimintakäytäntöjen uudistaminen ja kehittäminen nähdään yhteisenä toimintana, käydään runsasta keskustelua ja on mahdollisuus saada kollegiaalista tukea. Päiväkoti on kehittämistoiminnassaan suhteellisen itseohjautuva, riippumaton ulkoapäin tulevasta tuesta tai kehittämisvaatimuksista. *Murroksessa olevassa* toimintakulttuurissa on havaittu muutostarpeet. Päiväkoti hakee tällöin linjaansa ja tarvitsee tukea kasvatuksellisiin ja työ- ja kulttuurin uudistuksiin. Muutoshalukkuudesta huo-

limatta murroksessa olevan päiväkodin toimintaa luonnehtii ajoittainen palaaminen aiempiin toimintakäytäntöihin. Toiminta-ajatus on selkiintymätön ja työkuluttuuri ei tue yhteisten periaatteiden ja yhteisen kehittämistoiminnan käynnistymistä. *Muutosta karttava* toimintakulttuuri pitäytyy aiemmissä toimintakäytännöissä ja vastustaa muutosta. Kasvatuksen perusteista tai kasvatuskäytännöistä käydään vähän keskustelua. (Karila 1997, 68–69.)

Kouluorganisaation kehittämisestä on esitetty erilaisia näkökantoja. Kyky kohdata muutoksia ja niihin liittyvää epävarmuutta on nousemassa yhä keskeisemmäksi näissä keskusteluissa. Kohonen ja Leppilampi (1994, 21) pohitivat koulun kehittämistä tulevaisuuden haasteita ajatellen. Ydin on koulun jatkuva kehittäminen yhteistyössä kasvattajien, koulun sidosryhmien ja oppijoiden kesken, jolloin suuntana on yhteistoiminnallinen koulu: oppijoiden yhteisö ja samalla oppiva yhteisö. Tämä edellyttää perinteisen yksilökeskeisen koulukulttuurin uudelleenarviointia sekä tietoista muuttamista kollegiaaliseen, yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä korostavaan suuntaan. Myös yksinään toimivista opettajista voi kollegiaalisen yhteistyön myötä kehittyä vielä parempia asiantuntijoita. Yhteistoiminnallisen koulun idea voi Sarjalan (1996, 17) näkemyksen mukaan olla vastaus haasteeseen. On pystyttävä toisaalta ylläpitämään työrauhaa, stabiliteettia ja jatkuvuutta, mutta koulun on myös toisaalta toimittava muutosagenttina. Myös Raivola (1996) näkee, että koulutuspolitiikka on osa yleistä yhteiskuntapolitiikkaa. Koulutuksen sosiaalistavan ja taaksepäin katsovan tehtävän rinnalle ja ohi nousee ennakoiva tehtävä. Koulutustutkimuksen tulisi ammentaa aiheensa siitä mallista, joka kytkee toisiinsa kasvatustulokseen vaikuttavat tekijät. Malli käsittää ohjausjärjestelmän ja politiikan sekä oppimisympäristön ja sen muotoilun. Tällainen malli on tulevaisuudessa keskeytymättömän oppimisen mahdollistava, avoin, läpinäkyvä, verkostoitunut ja mittakaavaltaan yhtä aikaa globaali ja yksilön sen hetkiin tarpeisiin vastaava. Koulutusjärjestelmän on huomioitava yhtäaikaaisesti yhteiskunnan palveluodotukset ja yksilön kasvutarpeet. Syrjälä (1998, 25–26) esittää nykykoulun kolme keskeistä haastetta, joista ensimmäinen on muuttumattomuus ja kiire, toinen yhteistyön puute ja kolmas koulun sosiaaliset suhteet.

Yhteenvetona voitaneen todeta, että päiväkotien ja koulujen toimintakulttuurien voidaan arvioida olevan varsin pysyviä. Esimerkiksi perinteinen luokahuoneopetuksen malli on kouluinstituution rakenteeseen ankkuroitunut toimintatapa ja siksi pysyvä. Tämän tutkimuksen kohteena olevan projektin näkökulmasta muuttumattomuuden ja toisaalta kiireen pohtiminen on merkityksellistä. Mihin on kiire? Onko kiire syntynyt siitä, että entisiin opetussisältöihin on muutoshasteisiin vedoten lisätty uutta ainesta ja tällaista ylisuurta sisältöpakettia yritetään käydä läpi. Eikö ole päästy pois opetusteknologisista perinteistä, vaan aukeama tunnissa -opetukseen on lisätty uudet ympäröivän elämän ja uuden tutkimuksellisen tiedon tuomat haasteet? Jos näin on, kiire liittyy työn arkipäivään. Opetussuunnitelmia ei ole tällöin mietitty uusien perusteiden, vaan vanhan pohjalle on lisätty uutta. Tämä johtanee ennen pitkään kuitenkin siihen, että aika ei riitä kaiken käsittelyyn. Esi- ja alkuopetuksen uu-

sia opetussuunnitelmia pohdittaessa perusteet tulisi eritellä tarkkaan. Keskeiseksi haasteeksi on esitetty oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen. Miten työ voisi jakaantua esi- ja alkuopetuksessa? Miten esiopetuksessa aloitettua työtä tuetaan ja laajennetaan alkuopetuksessa niin, että taataan lapsille yksilölliset etenemismahdollisuudet omien kykyjensä ja valmiuksiensa mukaan yksilöllisesti jarruttamatta tai kiirehtimättä? Asioita priorisoitaessa tarkastelun lähtökohtana tulisi olla se, mikä on tärkeää lapsen ja hänen kehityksensä kannalta tulevaisuutta ajatellen.

Empiria

5.3 Päiväkotien ja koulujen toimintakulttuurin kuvaukset

Kasvattajia pyydettiin vuonna 1999 kirjoittamaan työyksikkönsä toimintakulttuurista (aineisto 6, identifiointikoodi A1 – A19). Toimintakulttuuri määriteltiin käsitteenä seuraavasti: Kouluissa ja päiväkodeissa, kuten muissakin organisaatioissa ja yhteisöissä on oma kulttuurinsa ja omat perinteensä. Toimintakulttuurilla tarkoitetaan tässä koulun tai päiväkodin työyhteisön tai sen osien jakamia yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, tarinoita, odotuksia, normeja, seremonioita ja rituaaleja. Lisäksi kasvattajilta (n=19) kysyttiin, onko esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti heidän mielestään vaikuttanut toimintamalleihin. Projekti oli 18 kasvattajan mielestä vaikuttanut työyhteisön toimintamalleihin. Seuraavassa vastaajien kokemuksia, miten esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin koettiin vaikuttaneen toimintamalleihin:

Yhteistyö esiopetuksen henkilöiden kanssa on tuonut oppilaille elämysisältöä ja lisännyt omaa samassa veneessä ollaan – tunnetta. On se kuitenkin vienyt myös aikaa tuntikehyksen suomasta ajasta, jotain on pitänyt jättää toteutumatta, että jollekin muulle jäisi aikaa. (A3, lo, II aalto)

On otettu käyttöön uusia yhteistyömuotoja – yhteisiä pajatyöviikkoja, yhteisiä liikuntatuokioita – vierailuja puolin ja toisin. (A1, lto, II aalto)

Toiminta on laajentunut, eikä supistu enää yksinomaan koulutulokkaiden tutustumispäivään. (A2, lo, II aalto)

Esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti oli kasvattajien kokemuksen mukaan lisännyt yhteistyötä päiväkotien ja koulujen välillä. Yhteistyö oli muuttanut muotoaan ja se huomioidaan nykyään yhteisessä suunnittelussa. Käytäntöjen koettiin muuttuneen niin, että oli otettu käyttöön uusia yhteistyömuotoja. Kasvattajat kokivat myös, että oma tietoisuus oli lisääntynyt ja käytössä oli laajempi ajattelukenttä. Muutosta oli tapahtunut sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Kehittämisprojekti oli myös ikään kuin antanut *luvan* yhteistyöhön, sillä päiväkodin näkökulmasta se oli vastaajien käsityksen mukaan

helpottanut myös kasvattajan kohdalla koulun kynnyksen ylittämistä. Toiminnan voi lisäksi arvioida laajentuneen kasvattajien kokemuksen mukaan, sillä tavanomaisten tutustumispäivien lisäksi uusina yhteistyömuotoina olivat vierailut, yhteiset toiminnalliset tuokiot ja pajatyöskentely.

5.4 Yksin tekemisen kulttuurista yhdessä tekemisen ja yhteistoiminnan kulttuuriin

Kasvattajia pyydettiin kertomaan oman työyhteisönsä toimintakulttuurista ja siitä mitä mahdollisia muutoksia he olivat havainneet kehittämisprojektin myötä tapahtuneen toimintakulttuurissa (liite 1). Heitä pyydettiin ottamaan huomioon sekä aikuisten että lasten toiminta. Seuraavassa on esitetty kokemuksia toimintakulttuurin muutoksesta kasvattajien omien kertomusten pohjalta. Nämä esimerkit edustavat yksin tekemisen kulttuuria tai muutosta, jonka kasvattajat ovat havainneet tapahtuneen verrattaessa aikaa ennen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektia ja kehittämisprojektin aikana tapahtuneeseen toimintaan. Kasvattajat ovat kokeneet, että yhteistyö herätti aluksi pelkoja ja työskentely oli yksinäistä. Myös työyksiköissä vallitsevat uskomukset olivat vaikuttaneet yhteydenottojen taustalla. Kehittämisprojektin myötä yhteistyö otettiin huomioon työyksikköjen toiminnan suunnittelussa.

Työpaikan ”kulttuuria” voisin kuvata aika perinteiseksi. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö oli hyvin vierasta aluksi. Vaikea oli puhua yhteistyöstä, koska se herätti ihan pelkoja. Pikku hiljaa käytännön tapahtumien myötä ”kynnys” on madaltunut. Kuitenkin oma työskentelyni on ollut aluksi aika yksinäistä. Myös työyksiköissä löytyneet hyviä toimintapareja.” (A14, Ito, II aalto)

Koululla ja päiväkodilla on tapana käydä kerran vuodessa (keväällä) lapsilistat läpi, jotta katsoimme ketkä lapset pitäisi saada samalle luokalle jne. kun he siirtyvät koulun puolelle. Uskomuksenanne oli, että opettajat eivät ota yhteyttä päiväkotiin muuten, eivätkä halua yhteistyötä, joka vie heidän ”omaa” aikaansa. Olemme projektin aikana huomanneet, että opettajat ovat kiinnostuneita meiltä kouluun siirtyvistä lapsista ja ovat myös valmiita käyttämään ”omaa” aikaansa. He ovat antaneet palautetta meille meiltä jo kouluun siirtyneistä lapsista. (A1, Ito, II aalto)

Kehittämisprojektin myötä työyhteisön kulttuurissa on huomioitu miten ja missä tilanteissa päiväkoti voisi olla mukana erilaisia toimintoja suunniteltaessa. (A4, Ito, I aalto)

Kasvattajien kuvauksista voidaan arvioida, että kehittämisprojektin myötä kokemukset olivat muuttuneet myönteiseen suuntaan. Edellä esitetyissä muutosta kuvaavissa esimerkeissä tuli esille se, miten toiminnasta, josta tässä yhteydessä käytetään nimitystä yksin tekemisen kulttuuri, oli siirrytty vähitellen vuorovaikutuksen lisääntymisen myötä huomaamaan, miten toimintaa voitaisiin jatkossa suunnitella yhteistyössä osapuolten kesken. Kehittämis-

projektin myötä lisääntyneitä yhteistyötä kuvaa yhdessä tekemisen kulttuuri. Seuraavaksi näitä kokemuksia:

Yhä enemmän koulun kanssa yhteistyöhakuinen, valmius yhteistyöhön on parantunut, asia koetaan välttämättömäksi. Oman työn arvostus on lisääntynyt. Halutaan pitää kiinni päiväkodin kokonaisopetuksen perinteestä, kuitenkin sitä kehittäen mm. projektityöskentelyn suuntaan. (A7, lto, III aalto)

Kun ovia avattiin myös lähikouluihin ja naapuripäiväkoteihin, se on avartanut ja antanut uusia ajatuksia. Samalla se on vahvistanut voimassa olevan kasvatuskäytännön ”oikeellisuutta”. Koulujen työruuhkan takia tms. emme ole saaneet niin paljon ”yhteyksiä” kuin menneinä vuosina (osaltaan syy on myös meissä). Kokonaisuutena projektista on ollut vain hyötyä! Esim. liikunta, käden taidot, äidinkieli jne. ovat olleet menneinä vuosina yhteistyömuotoina koulun ja päiväkodin välillä. Juhlat ja eril. tapahtumat olemme saaneet viettää koululla tai päiväkodissa yhdessä ja erikseen. (A8, pkj, III aalto)

Päiväkodin ja koulun henkilökunta ovat lähestyneet toisiaan (närmät sig varandra) ja saavat tietoa toisten toimintatavoista jne. ja olemme löytäneet yhteisiä asioita, kunnioitamme toisten työtä haluamme tehdä yhteistyötä mutta myös toimia ”omissa oloissa. (A12, lto, I aalto)

Edellä esitetyistä kasvattajien kokemuksista käy ilmi, että sekä yhteistyöhalun että yhteistyövalmiuksien koettiin parantuneen ja niitä pidettiin jopa välttämättöminä. Yhteistyön koettiin antaneen uusia ajatuksia, mutta vahvistaneen käytössä olleita kasvatuskäytäntöjä. Samalla kun oli opittu arvostamaan toisten työtä, oli myös oman työn arvostus kasvanut. Toisaalta yhteistyö oli vuosittain vaihdellut. Silti kasvattajien mukaan toimintakulttuurin muutos oli koettu hyödyllisenä, sillä yhteisiä asioita toiminnassa oli noussut esille ja sitä kautta yhteistyö oli edelleen tiivistynyt. Samalla myös arvostus yhteistyökumppania kohtaan oli lisääntynyt. On kuitenkin havaittavissa, että oman toimintakulttuurin muotoa ja työyhteisön toimintatapoja pidetään silti oman työn perustana. Joidenkin yhteistyökumppaneiden kohdalla toiminta oli edennyt vielä yhdessä tekemisen kulttuurista toimintaan, jonka kulttuurista tässä käytetään nimitystä yhteistoiminnallinen kulttuuri, jota kuvaavat seuraavat kokemukset.

Vasta viime vuosina koulu on alkanut muuttua erillisestä saarekkeesta enemmän yhteistoiminnallisemmaksi osaksi yhteiskuntaa. Opettajan asema on työssäolovuosinani muuttunut yksitoimijasta eri tahoilta tulevien kasvatuksellisten tahojen kanssa yhdessä toimijaksi. Opettaja joutuu nykyään enemmän kohtaamaan oppilaiden taustoista johtuvia vaikeuksia, joiden syihin ei voi vaikuttaa, mutta seurauksia täytyy yrittää hoitaa. (A3, lo, II aalto)

Yhteensovittamisen taito – olla mukana muutoksessa muuttujana. Esiopetuksen kehittämisprojektissa ollaan mukana omine resursseineen ja mielestäni ihan menestyksellisesti, ottaen huomioon toisen osapuolen mahdollisuudet ja välimatkan. Mielestäni ilman selkeitä, yhteisiä suunnitelmia esim. yhteiset ”aineopinnot” jäävät systemaattisen opetuksen ulkopuolelle. Mutta nehan voivat tapahtua omista ryhmissään koulussa ja päiväkodissa. (A6, lto, II aalto)

Yhteistyön lisääntyminen. Yhteistyön avautuminen sekä osastojen välillä tehtävän yhteistyön sekä uusien kumppaneiden suhteen. ... Alettiin tiedostaa paremmin yhteisten tavoitteiden merkitys ja arvioimaan toimintatapoja rakentavasti. Lasten osallistuminen lisääntyi sekä jaettiin eri ja vastuutettiin eri osapuolia käyttäen osaamista ja voimavaroja paremmin hyödyksi. Yhteistyöverkosto kasvoi. Toiminnan kehittäminen selkiytti tehtäväkenttää, jonka tavoitteena oli mahdollistaa ”mahdollisimman laadukas” siirtyminen esiopetuksesta kouluun. (A16, Ito, II aalto)

Yhteisten tavoitteiden tiedostaminen ja selkiyttäminen nähdään yhteistoiminnan taustalla. Luokanopettajan kommentista näkyy, miten hän on kokenut koulun alkaneen muuttua erillisestä saarekkeesta yhteistoiminnallisemmaksi osaksi yhteiskuntaa. Samoin hän näkee opettajuuden muutoksen yksintoimijasta kasvatuksellisten tahojen kanssa yhdessä toimijaksi. Tähän muutokseen ei yksin esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä ole ollut vaikutusta. Hänen kokemuksensa on, että yhteiskunnallinen muutos ja muutokset lasten taustoissa lisäävät myös yhteistyötä erilaisten koulukasvatuksen kanssa yhteistyötä tekevien tahojen kanssa. Kehittämistyö oli edennyt ottaen huomioon resurssit, mahdollisuudet ja välimatkan. Yhteiset tavoitteet ja toimintatavat olivat nousseet tiedostetusti esille siten, että osapuolisen vastuu ja voimavarat oli otettu lisääntyvästi käyttöön yhteistyön hyväksi. Tämän voitaneen arvioida kasvattaneen yhteistyön merkitystä, sillä tällöin oli saatu selkiytettyä tehtäväkenttää kasvattajien kesken mahdollistamaan laadukas siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen. Yhteistyö haastaa myös kohtaamaan kasvattajat ammatillisesti. Kokemuksia kasvattajien väliseen toimintaan liittyen:

Myönnämme sen, että olemme erilaisia: arvomaailmakin saattaa olla hyvin erilainen. Meillä on monen alan taitajia. – Kun tämän olemme oivaltaneet, olemme rikastuttaneet toisiamme omalla panoksellamme. (A11, Ito, I aalto)

Tässä kommentissa tulee esille toisen työn arvostaminen ja kunnioittaminen sekä yhteisen osaamisen hyödyntäminen ja jakaminen yhteistyössä ja -toiminnassa.

Koska haluttiin varmistua siitä, mitä kasvattajat toimintakulttuurilla käsittävät ja missä toimintakulttuurin osa-alueissa muutoksia oli ollut havaittavissa, pyydettiin heitä kirjoittamaan, miten kehittämisprojekti oli vaikuttanut arvoihin, normeihin, rooleihin, uskomuksiin, mielikuviin, perinteisiin, vuoro-vaikutukseen ja käyttöteoriaan omalla kohdalla ja työyhteisön tasolla. Kooste on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Kehittämisprojektin vaikutus toimintakulttuurin eri osa-alueisiin

Osa-alue:	Muutos:	Sisältö:
Kasvattajien omiin arvoihin	Lapsen asema parani	"Vahvistanut käsitystä, että päiväkotiki ja koulu yhdessä voivat lisätä lapsen mahdollisuutta saada hyvä lapsuus." (A3, lo, II-aalto) "Ainakin alkupään opetukseen satsataan enemmän kuin ennen." (A11, lo, II-aalto) "Yhteistyö, - verkostoituminen on tärkeää. Halu lapsen kokonaisvaltaiseen tukemiseen." (A14, lo, II-aalto)
Yhteisiin arvoihin	Yhteydenotot lisääntyivät	"Rohkeutta ottaa yhteyttä puolin ja toisin." (A1, lto, II-aalto) "Lapselle annetaan turvallisuutta, tutustuttamalla hänet tulevaan yhteisöön ja sen fyysiseen ympäristöön." (A2, lo, II-aalto) "Tietoisuuden lisääntyminen. Keskustelufoorumien syntyminen." (A6, lto, II-aalto)
Omiin normeihin	Normien käsittely	"Esiopetuksessa ja alkuopetuksessa on alettu pohtia yhteisiä, mahdollisia sääntöjä. Joitakin normeja toteutunut käytännön tasolla." (A11, lo, I-aalto) "Koulun ja päiväkodin normit ovat samansuuntaisia, vaikka toimintatapa eroaa." (A3, lo, II-aalto) "Työkuvaani kuuluu yhteistyö. Koen, että on oikeuteni tehdä yhteistyötä päiväkotien kanssa." (A14, lo, II-aalto)
Yhteisiin normeihin	Ulospäin suuntautuminen ja suvaitsevuu-den lisääntyminen	"Jokainen opettaja toimii tavallaan oman tilanteensa mukaan. Koulun puitteissa yhteistyö päiväkodin kanssa toteutuu kuitenkin aina. Se koetaan normaalin koulun toimintana." (A2, lo, II-aalto) "Ulospäin suuntautuminen alkanut." (A6, lto, II-aalto) "Yhteiset tavoitteet on pyritty löytämään." (A16, lo, I-aalto)
Omiin rooleihin	Vastuu omasta roolista kasvattajana	"Uskallan ottaa enemmän lto:n roolin." (A7, lto, III-aalto) "Menen koulun portista rohkeasti yhteistoimintatilanteisiin, silloin kun koen sen tärkeäksi ja hyödylliseksi. Koen itseni kasvattajaksi ja opettajaksi." (A3, lo, II-aalto) "Roolivaihdot ovat antaneet sisällön työhön." (A8, pkj, III-aalto)
Yhteisiin rooleihin	Yhteisen keskustelun lisääntyminen	"Yhteisen keskustelun lisääntyminen, vrt. edellä" (A6, lto, II-aalto) "Huomattu, että voi tilapäisesti toimia toisen roolissa, esim. opettajan sijaisena ja opettajana päiväkodissa." (A1, lto, II-aalto)
Omiin uskomuksiin	Ennakkoluulot vähentyneet	"Uskomukset ovat tulleet realistisemmiksi. Huomaan että esikoululaiset ovat varsin reippaita ja valmiita yhteistyöhön." (A2, lo, II-aalto) "Että lapsen elämää voi helpottaa ja valaista, kun tunnen hänen tarpeensa ja mahdollisuutensa jo ennen kouluun tuloa." (A3, lo, II-aalto) "Ennakkoluulot ovat karisseet ja molempien työn arvostus on noussut!" (A8, pkj, III-aalto)
Yhteisiin uskomuksiin	Syväällisempiä pohdintoja erilaisista käsityksistä	"Ammattilaisten välinen keskustelu kävi kuumana, mutta kaaosvaiheen eleytämme huomasimme tai aloimme nostaa käsittelyyn eri ihmisten käsityksiä. Mietittiin perusteluja, yleisiä ajatuksia sekä syväällisemmin miten määritämme asiat. (2v. prosessi)." (A2, lo, II-aalto)

Osa-alue:	Muutos:	Sisältö:
Mielikuviin	Mielikuvat tulleet realistisemmiksi	"Kokemukseni ei ole mennyt hukkaan. Kuulun kasvattajien joukkoon, jonka vaikutuspiirissä on ollut satoja lapsia. Olen yhtenä osana joka lapsen kehityskaarta." (A3, lo, II-aalto) "Ovien avauduttua ennakkoluulot vähentyneet." (A8, pkj, III-aalto) "Mielikuva koulusta on tullut realistisemmaksi." (A7, lto, III-aalto)
Omaan vuorovaikutukseen	Vuorovaikutus kehittynyt ja lisääntynyt	"Vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet." (A14, lo, II-aalto) "Olemme rohkeita nykyisin: ottamaan yhteyttä ja menemään koululle." (A1, lto, II-aalto) "Ideat puhkeavat helpommin, kun niitä on useampi pohtimassa. Omatkin ideat poikivat uusia." (A3, lo, II-aalto)
Yhteiseen vuorovaikutukseen	Yhteistä suunnittelua ja toimintaa toisaalta yhteistyökumppanin vaihtuvuus	"Molemmin puolin rikastuttanut." (A8, pkj, III-aalto, A11, lo, I-aalto) "Koulupuolella saattaa mennä useampia vuosia ennen kuin opettaja on yhteistyövuorossa. Tämä tuottaa vaikeuksia tietään, missä oikein mennään tällä sektorilla." (A2, lo, II-aalto) "On tehty yhdessä suunnitelmia ja toteutettu niitä." (A1, lto, II-aalto)
Omiin valtasuhteisiin	Myönteinen vaikutus henkilöstön välisiin suhteisiin	"Toivomus on, että yhteistoiminta pysyisi tekijöiden tasalla, että ei tulisi koskaan saneltuna tehtäviä, jotka olisivat pakollisia, mutta joita ei koe mielekkäänä." (A3, lo, II-aalto) "Projekti vaikuttanut myönteisesti ja tasapainottanut koulun ja päiväkodin henkilöstön välisiä suhteita." (A8, pkj, III-aalto)
Yhteisiin valtasuhteisiin	Vallan ja vastuun delegointia, osin vielä selkiintymättä	"Valtasuhteet ovat mielestäni selkiytymättä. Onko sitä tarvetta miettiä? Vastuu on sekä päiväkodilla että koululla. Ei valtaa vaan lähinnä vielä ohjeita ja yhteistyötä." (A2, lo, II-aalto)
Omaan käytöteoriaan	Laaja-alaisuus kasvattajana	"Toivon, että olen kasvattajana laaja-alaisempi, mikä näkyisi arkityössäni!" (A14, lo, II-aalto)
Yhteiseen käyttöteoriaan	Kokonaisvaltainen kasvatus	"Kokonaisvaltainen kasvatus -> pois ovat jääneet pienet niuhottamiset." (A14, lo, II-aalto)

On nähtävissä, että projektilla on ollut vaikutusta toimintakulttuurin rakentamiseen vaikuttaviin osa-alueisiin. Lapsen aseman koettiin parantuneen ja yhteydenottojen päiväkodin ja koulun välillä lisääntyneen. Normeja oli käsitelty ja yhteisiä normeja työstetty. Ulospäin suuntautumisen ja suvaitsevaisuuden koettiin lisääntyneen. Vastuu omasta roolista kasvattajana oli varmistunut. Myös yhteisen keskustelun koettiin lisääntyneen ja ennakkoluulojen vähentyneen. Kasvattajat kokivat, että syvällisemmät pohdinnat erilaisista käsityksistä olivat alkaneet. Yhteistyö kohti yhteisiä päämääriä oli helpottunut. Vuorovaikutuksen koettiin kehittyneen ja lisääntyneen. Koettiin, että toimijoiden välillä oli yhteistä suunnittelua ja toimintaa, mutta toisaalta epävarmuutta yhteistyökumppaneiden vaihtuvuuden vuoksi. Vallan ja vastuun delegointia oli havaittavissa, joskin valtasuhteiden koettiin olevan vielä selkiintymättä. Kasvattajien kuvauksissa tuotiin esiin osaamisen jakamista tasavertaisen tiimin näkökulmasta. Laaja-alaisuuden koettiin lisääntyneen. Kasvattajat kokivat,

että suunniteltuihin yhteisiin tavoitteisiin sitoudutaan. Voitaneenkin todeta kehittämisprojektin vaikuttaneen esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuuriin.

Yhdeksän vuotta projektin alkamisen ja neljä vuotta virallisen projektin päättymisen jälkeen vuonna 2003 päiväkodeilta kysyttiin (aineisto 12), mitä pysyviä muutoksia projektin myötä on havaittavissa toimintakulttuurissa, yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa, lasten ja aikuisten näkökulmasta. Lisäksi mitä pysyviä työ- ja toimintatapoja on havaittavissa päiväkodin ja koulun yhteistyössä. Kooste vastauksista on kerätty taulukkoon 4.

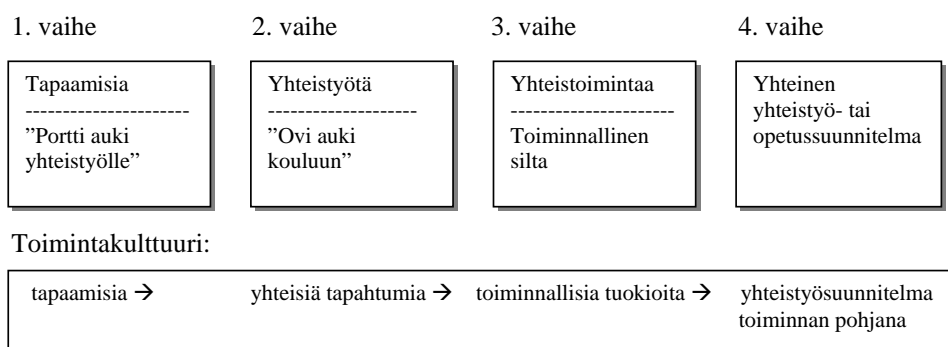
TAULUKKO 4 Kasvattajien kuvaamat projektin myötä tapahtuneet pysyvät muutokset toimintakulttuurissa, yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa

Kysymys	Havaittu muutos	Sisältö
Millaisia muutoksia voit havaita tapahtuneen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin myötä työyhteisösi kulttuurissa?	Muutos on ollut hidasta → lähinnä toisiin tutustumista. Suuri muutos → yhteisen OPS:n Projektin myötä työyhteisöt ovat tulleet läheisimmiksi Opetussuunnitelman mukaan toiminta on johdonmukaisempaa ja suunnitelmallisempaa	Muutoksen hitaus Lähentyminen Johdonmukaisuus Suunnitelmallisuus
Minkälaisia pysyviä työ- tai toimintatapoja projektin myötä on havaittavissa päiväkodin ja koulun yhteistyössä?	Säännölliset yhteydenotot ja yhteinen suunnittelu. Enemmän yhteistyötä päiväkodin ja koulujen henkilökunnan kanssa. Yhteiset palaverit, suunnittelupäivät Yhteiset teatteriesitykset Yksilöllisten oppimistarpeiden huomioiminen. (Laaja-alainen yhteistyöverkosto käytössä)	Yhteistyön säännöllisyys Yhteistyön laaja-alaisuus
Minkälaisia pysyviä yhteistyömuotoja on havaittavissa kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa?	Yhteisiä koulutuksia Otamme säännöllisesti yhteyttä ja suunnittelemme yhdessä. Ymmärrys ja kunnioitus toisen työhön kasvanut molemmilla puolilla. Opetussuunnitelman laatiminen yhdessä. Ei ole tullut / syntynyt mitään pysyvää vuorovaikutusmuotoa. koemme päiväkodissa olevamme aina yhteistyön aloittajia. Me haluaisimme alkuopetusluokan yhteistyöhön (1-2). Koulu ei löydä tähän aina mahdollisuuksia tai "halukasta" opettajaa.	Koulutus Säännöllinen jatkuva suunnitelmallinen yhteistyö Ymmärrys ja kunnioitus Opetussuunnitelma Sitoutuminen Ei pysyvää vuorovaikutusta

Vastauksista on arvioitavissa, että edelleen esi- ja alkuopetuksen yhteistyö eteni vaiheittain. Toisilla yhteistyö ja vuorovaikutus oli vakiintunutta yhteistyö- tai opetussuunnitelmiin pohjautuvaa toimintaa. Yhteistyötä ja vuorovaikutusta kuvaa vastaajien kokemuksissa säännöllisyys ja suunnitelmallisuus. Yhteistyöhön sitoutuminen ja ymmärrys sekä toisen työn kunnioitus tulevat kokemuksissa esille. Edelleen kuitenkin paikallisissa päiväkodeissa oli yhteistyöpareja, joilla ei ollut syntynyt pysyviä vuorovaikutusmuotoja. Vaikka yhteistyön koettiin laajentuneen, silti muutoksen hitaus tuotiin esille.

5.5 Muutokset toimintakulttuurissa ja yhteistyössä

Yhteistyö oli rakentunut pienin askelin kehittämisprojektin myötä tilanteesta, jossa päiväkodin ja koulun välillä ei ole ollut yhteistyötä, ensin yhteydenottoihin, sitten yhteisiin tapahtumiin, edelleen yhteistoimintaan, ja vaiheeseen, jolloin yhteistyön ja – toiminnan pohjana on yhteistyösuunnitelma. Tämä yhteistyön rakentuminen oli muuttanut myös työn luonnetta. Oli edetty sektoroituneesta tavasta tehdä töitä, enempi verkosto- ja tiimikeskeisempään ja oppivan organisaation periaatteiden suuntaan. Kuviossa 11 on esitetty yhteistoiminnan vaiheittainen eteneminen ja havaitut muutokset toimintakulttuurissa.



KUVIO 11. Yhteistoiminnan rakentuminen ja muutokset toimintakulttuurissa

Päiväkotien ja koulujen yhteistyöhön esi- ja alkuopetuksessa voidaan ajatella syntyvän eräänlainen rajasysteemi (ks. Seikkula 1996; Arnkil 1990), jonka toimintaa muotouttavat työyhteisön rakenteelliset elementit, jotka puolestaan ovat liittyneet sosiaalisen verkoston rakenteellisiin elementteihin. Jos työyhteisöjen rakenne on jäykän hierarkkinen, työyhteisö tuo tämän ominaisuutensa rajasysteemiin. Kehittämisprojektin kohteena oleva toimintakulttuuri ja vuorovaikutus määrittyvät valtiojohtoisesti (makrotaso, ks. Bronfenbrenner 1991) ja sitä tulkitaan tämän tutkimuksen aineiston pohjalta päiväkodeissa ja kouluissa vielä perinteisesti. Kasvatuksen vankka traditionaalisuus saattaa olla myös taustalla, sillä on todettu, että muutokset toiminnassa ovat varsin hitaita. Tähän hitauteen voivat vaikuttaa systeemin sisäiset prosessit, jotka eivät noudata suoraviivaista syy-seuraus -periaatetta, vaan ovat luonteeltaan sirkulaarisia ja vaikutukseltaan vastavuoroisia. Näin ollen lopputulos, johon systeemi päättyy, ei ole riippuvainen vain systeemin tavoitteista ja päämäärähakuisuudesta vaan myös sen sisäisistä prosesseista. (Ks. Laaksonen & Wiegand 1989). Samoin professioiden muodostumista ohjaavat teoreettisesti ajateltuna samat lait kuin minkä tahansa yhteisön muodostumista (ks. Konttinen

1997). Tehokas työskentely edellyttää laajaa itsenäisyyttä, työn suunnittelua ja järjestelyä myöten. Tiukka sääntely yksityiskohtaisin ohjein ja normein aiheuttaa helposti tehottomuutta. Kun päiväkoteja ja kouluja vielä ohjaa suhteellisen yksityiskohtainen ohjeisto ja normisto, voi se näkyä toiminnassa juuri muutoksen hitautena. Toisaalta edellytetään kykyä muutokseen, mutta toisaalta voimakkaalla säätelyllä sidotaan rakenteet ja jäykistetään professiot. Tämän voi arvioida näkyvän myös epävarmuutena muuttuvissa olosuhteissa siten, että ammatilliset ryhmät varjelevat reviiriään ja kahden eri ammattiryhmän yhteistyö vaikeutuu ja hidastuu. Tämä voi selittää muutoksen hitautta myös tämän tutkimuksen kohteena olevassa kehittämissuunnitelmassa.

5.6 Yhteisöllisiä polkuja esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelmassa

Päiväkotien ja koulujen yhteistyötä kuvaavia kertomuksia kerättiin vuonna 1999 (aineisto 7, identifiointikoodi B1-B12), jolloin projektin alkamisesta oli kulunut viisi vuotta. Seuraavissa kertomuksissa voidaan todeta edellä (kuviossa 11) kuvatun kaltainen prosessi, jossa päiväkodissa koetaan, että yhteistyötä ei ole tai yhteistyö on tapaamisia, yhteisiä tapahtumia tai yhteistoimintaa sekä yhteistyö- tai yhteiseen opetussuunnitelmaan perustuvaa toimintaa. Yhteisöllinen polku on tässä esitetty yhteistyön eri kehitysvaiheissa olevien päiväkotien kertomusten avulla.

Päiväkoti (B1, III-aalto): Ei yhteistyötä

Yhteistyö ainakin toistaiseksi on mielestäni ollut samanlaista = riittämättömyyttä, kuin vuosia sitten. Yhteistyömuoto, jossa opettajat lähestyvät päiväkotia, kyselläkseen heille tulevien lasten ongelmat ja kenet voi panna millekin luokalle, ei ole mielestäni edes yhteistyötä vaan yhteydenotto. Tehtävänä on nyt kertoa omia kokemuksia, eikä kiitellä jo toimivia yhteistyömuotoja, joista olen toki tietoinen. Päiväkodistamme lähtee noin viidestä seitsemään kouluun lapsia. Yhdestä koulusta on tullut yhteydenotto edellä mainitussa tarkoituksessa, muista ei mitään. Myöskään päiväkotia ei ole tarjonnut tietoaan / taitojaan koulun käyttöön.

Yhteistyö koettiin joissakin päiväkodeissa edelleen riittämättömänä, pysyvää vuoroaikutusta ei ollut syntynyt. Yhteydenotot puolin ja toisin olivat satunnaisia.

Päiväkoti (B2, III-aalto): Tapaamisia

Tänä keväänä (1999) kutsuivat tulevien ekaluokkalaisten opettajat meidät esiopettajat keskustelemaan tulevasta koululaisista. He halusivat myös nähdä ja kuulla mitä esikouluvuoden aikana on tehty, samoin tutustua esiopsiin (jonka halusivat itselleen). Eskarit kutsuttiin katsomaan myös koululaisten näytelmää. Viime lukuvuonna olimme yhteistyössä kahden muun opettajan kanssa. Esikouluryhmämme kävi tutustumassa

kouluelämään n. 3-4 kertaa. Äidinkielen tunnilla, tietotekniikkatunnilla, saimme myös "lainata" heidän kuvaamataidonluokkaa, jossa muovailimme savesta. Opettajat kävivät myös päiväkodissamme tutustumassa.

Tässä kertomuksessa viisi vuotta projektin alkamisen jälkeen koulun kynnys on ylitetty. Tapaamisten aikana keskustelu oli koskenut tulevia koululaisia ja esiopetuksen sisältöä. Myös lapset oli kutsuttu koululle tutustumaan. Tulevat koululaiset olivat lähinnä seuranneet koulun työskentelyä ja toimineet omiana ryhmänään.

Päiväkoti (B4, II-aalto). Yhteisiä tapahtumia

Yhteistyö oli tarkoitus aloittaa 1. luokan kanssa, mutta opettaja ei ollutkaan syksyn kuluessa halukas siihen. Niinpä saimme kutsun 3. luokan opettajalta. Loppusyksystä kävimme joidenkin viikkojen ajan joka perjantai "monitoimitunnilla", eli tunnilla jolla askarreltiin, tehtiin puutöitä, laulettiin ja luettiin satuja. Jaoimme välillä ryhmän puoliksi, jolloin opettaja ohjasi toista puolta ja lto toista. Ennen joulua vietimme myös yhteistä joulujuhlaa näytelmien ja joululaulujen merkeissä. Kevätpuolella on yhteistyö ollut vähäisempää. Kutsuimme koululaiset päiväkotiin taikuriesitystä katsomaan. Heidän piti tulla myös esittämään näytelmää, mutta se peruuntui sairastumisten takia.

Kertomus kuvaa toiminnan vaihtelevuutta. Koulun kynnys oli ylitetty ja lapsille oli järjestetty yhteistä toimintaa, joka ei kuitenkaan ollut vielä vakiintunut. Syksyn toiminnallisten tuntien jälkeen yhteistyön koettiin vähentyneen. Yhteistyö toteutui lähinnä yhteisten tapahtumien kautta.

Päiväkoti (B10, II-aalto): Yhteistoimintaa

Taustaa: Päiväkodin eskareista useat lapset aloittavat koulunsa (...) alasteella. Yhteistyö ensimmäisen luokan opettajan kanssa on ollut luontevaa ja tärkeää. Yhteistyö on toteutunut niin, että ensimmäisenä yhteistyövuonna kolmannen luokan opettaja on tutustunut tuleviin ykkösiinsä jo eskarivuoden aikana kummiluokkatoiminnan kautta (ja siinä ohessa kolmannella olevat päiväkodin entiset eskarit ovat muistelleet menneitä). Seuraavana yhteistyövuonna kummiluokkatoiminta on jatkunut ykkösten ja uusien eskareiden välillä.

Toiminta: Keväällä 1996 käynnistyi kummiluokkatoiminta ... eskareiden ja (...) kolmasluokkalaisten välillä. Yhteisiä musiikki- ja liikuntatunteja, "märkää märeille"-maalausta, yhteiset juhlat ja retket. 1996-97 kummiluokkatoiminta jatkui ekaluokkalaisten ja eskareiden välillä yhteisessä Elban luontokoulussa. 1998-99 jälleen kolmasluokkalaisten eskareiden kummiluokkana, jolloin säännöllisiä tapaamisia noin kerran kuussa vuorotellen koululla ja päiväkodilla. Tapaamisten sisältö: yhteiset retket, juhla- ja teemapäivät, yhteinen tekeminen (leipominen, askartelu, liikunta) ja yhteinen oppiminen (sosiaalinen kanssakäynti, lukutuokiot, matematiikan- ja äidinkielen tehtävät). Tapaamispäivinä olemme ruokailleet yhdessä.

Positiivista on ollut huomata kuinka antoisaa yhteistyö voi olla kolmasluokkalaisten ja eskareiden välillä. Isommat opettavat ja huolehtivat hellästi pienemmistään ja eskarit uskaltavat turvallisesti ylittää koulun kynnyksen. Kaikki tämä koulun piinallisesta tilanahtaudesta huolimatta - olemme, useaan otteeseen olleet koululla kaikkien 23 eskareiden kanssa. Toiminnan suunnittelu käynnistyi lukuvuoden ensimmäisessä opettajain palaverissa, jossa lastentarhanopettaja oli mukana. Sen jälkeen suunnittelu on tapahtunut yhteispalavereissa, puhelinkeskusteluissa ja toiminnan ohella yhteistyöpäivinä.

Tässä kertomuksessa yhteistoiminta toiminnallisine tunteineen on rakentunut kummiluokkatoiminnan pohjalle. Kertomuksessa yhteinen toiminta jaotellaan yhteiseen tekemiseen ja yhteiseen oppimiseen.

Päiväkoti (B5, I-aalto): Yhteinen esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma

Meillä päiväkodin ja koulun välinen yhteistyö on hyvin moninaista. Minä toimin esiopetusryhmässä, jolla on oma tila käytössä koululla. Saimme sinne hyvin paljon koulun kalusteita sekä oman tietokoneen käyttöömmee. Meille on pysyvästi varattu lukujärjestyksestä tiettyjen luokkien käyttövuorot. Saamme käyttää myös muita luokkia, silloin kun ne ovat vapaana. Olemme voineet käyttää koulun opetusvälineitä sekä esim. videoita ja cd-soittimia yms. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyömuotoja koululla ovat olleet mm. yhteiset tapahtumat, kuten mm. pajatyöpäivät, yhteiset liikuntatapahtumat sekä vastavuoroiset vierailut luokkaan milloin missäkin merkeissä. Näiden suunnitteluun olen myös omalla panoksellani osallistunut. Olemme olleet mukana koko koulun yhteisissä tilaisuuksissa ja juhlissa. Olemme tehneet yhteisen esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman (...) alueen yhteistyötä ajatellen.

Myös tänä lukuvuonna olemme toimineet edellä kuvatulla tavalla. Lisänä on tullut mukaan ryhmissäni olevien koululätkätyjen lasten integrointi ekaluokalle. He ovat koko vuoden käyneet 2-3 kertaa viikossa tunnin kerrallaan "opiskelemassa" ikätovereidensa kanssa luokanopettajan johdolla. Kevään kuluessa olemme pidentäneet aikaa kokeiluluontoisesti yhteen koko päivään sekä loppuhuipennuksena kokonaiseen viikkoon, jolloin koululätkätyt lapset ovat täysin ekaluokan ohjelman mukaan. Yhteistyö ja vuorovaikutus on ollut erittäin antoisaa, avointa ja hyväksyvää. Missään vaiheessa en ole kokenut oloani vieraaksi enkä ei toivotuksi. Minut ja minun mielipiteeni on huomioitu aivan riittäväällä tavalla kaiken työkiireen keskellä.

Yhteistyön monipuolisuus, laaja-alaisuus ja säännöllisyys, joka pohjautuu yhteiseen esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmaan tulee tässä yhteistyötä kuvaavassa kertomuksessa esille.

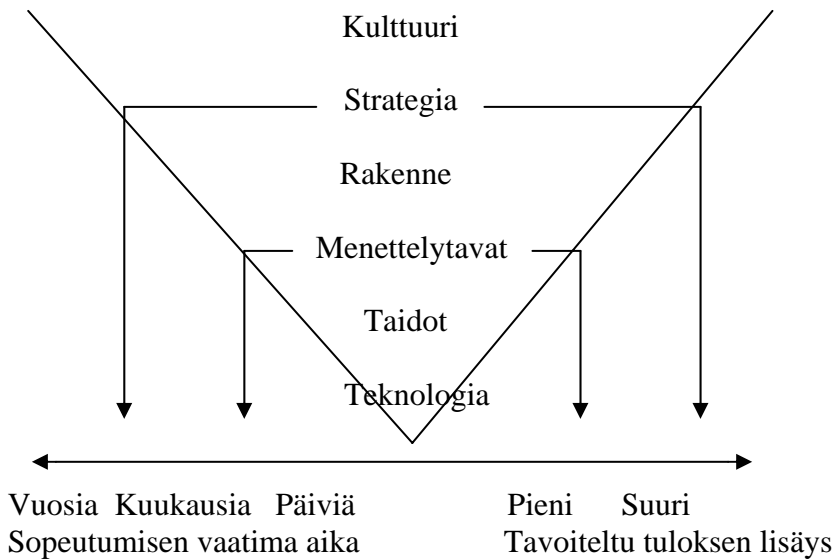
6 ESI- JA ALKUOPETUKSEN KEHITTÄMISPROJEKTIN MYÖTÄ HAVAITTUJA MUUTOKSIA KASVATTAJIEN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA

Tausta

6.1 Yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen kehittämisen yhteisöllisiä ja yksilöllisiä haasteita

Seuraavassa tarkastellaan niitä haasteita, jotka liittyvät päiväkotien ja koulujen sekä lastentarhanopettajien ja luokanopettajien yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen kehittämiseen. Jokainen toimintajärjestelmä sisältää sekä rinnakkain että kerrostuneena eri aikoina ja erilaisissa olosuhteissa syntyneitä rakenteita. Tämä koskee järjestelmässä esiintyviä ajattelu- ja toimintamalleja ja organisatorisia ratkaisuja, sääntöjä, suunnittelun ja ohjauksen muotoja. Toimintajärjestelmän jokainen osajärjestelmä kehittyy eri tahdissa. Kehitys jossakin osajärjestelmässä aiheuttaa jännitteitä ja ristiriitoja sekä vastaamatomuutta uusien vaatimusten ja toisenlaisissa olosuhteissa syntyneiden ajattelu- ja toimintarakenteiden välillä. (Miettinen 1990, 195–196.) Pyrittäessä ymmärtämään toimintajärjestelmän kehitystä, ei sisäisen rakenteen ja ristiriitojen analyysi pelkästään riitä. Toimintajärjestelmän kehitys riippuu Engeströmin (1985) mukaan siihen vaikuttavien muiden yhteiskunnallisten toimintojen kehityksestä. Kohdetoiminta eli toiminta, johon tutkittava toiminta kohdistuu, on toiminnan kehityksen ymmärtämisen kannalta keskeisin. Tämä poikkeaa Bronfenbrennerin systeemistä siinä, että kyseessä eivät ole eritasoiset järjestelmät, vaan ”konkreettisten yhteiskunnallisten toimintojen kehitys ja riippuvuussuhteet”. (Miettinen 1990, 193.) Muutokset työelämässä näkyvät Kasvion (1994) mukaan siinä, että tärkeäksi on noussut joustavuus. Uusia teknologisia järjestelmiä käyttöön otettaessa on havaittu yhteyksiä organisatoristen ja kult-

tuuristen muutosten sekä uusista teknologioista saatavien tuottavuushyötyjen välillä. Organisatoriset ja kulttuuriset muutokset ovat suhteessa sopeutumisen vaatimaan aikaan ja tavoiteltuun tuloksen lisäykseen (kuvio 12).



KUVIO 12. Organisatoriset ja kulttuuriset muutokset (Kasvio 1994)

Mitä pitemmälle kulttuuriin pyritään vaikuttamaan, sitä suurempi tavoitellun tuloksen lisäys on ja sitä pitempi on myös sopeutumisen vaatima aika. (Adler 1990, 195). Uuteen teknologiaan, taitoihin ja menettelytapoihin sopeutumisen vaatima aika on päiviä ja tavoiteltu tuloksen lisäys on pientä. Pyrittäessä muuttamaan rakennetta ja strategiaa tuloksen lisäys kasvaa, mutta myös sopeutumisen vaatima aika kasvaa. Kun kyseessä ovat kulttuuriset muutokset, tuloksen lisäys on suuri ja uuteen sopeutumisen vaatima aika on vuosia.

Asiantuntijaorganisaatioiden tai professionaalisten organisaatioiden toiminnallinen dynamiikan nähdään eroavan muista organisaatioista sen vuoksi, että niiden tärkeimmän pääoman muodostaa henkilöstön osaaminen. Kasvion (1994) mukaan sitä kuvaa vahva ammatti-identiteetti, aktiivinen pyrkimys kehittyä omalla työalallaan ja työntekijöiden vahva sitoutuminen. Asiantuntijaorganisaatioissa on pitkälle koulutettu henkilöstö, joka työskentelee monimutkaista ongelmanratkaisua vaativilla tehtäväalueilla. Ihmispääoman osuus organisaatioiden kokonaispääomasta on vallitseva. Niiden hallussa oleva tietämys on suurelta osin sidoksissa yksilöihin ja henkilöstön kokemukseen ja sen oppimat valmiudet ovat ehkä vielä tärkeämpiä kuin heidän muodolliset teoreettiset tietonsa. Asiantuntijaorganisaatiot ovat enemmän ihmis- kuin pääomaintensiivisiä. Päiväkoteja ja kouluja voidaan pitää asiantuntijaorganisaatioina. Niiden tärkein pääoma on henkilöstön osaaminen. Haluttaessa muuttaa niiden työ- ja toimintakulttuuria tulee tärkeäksi kehittämisen kohteeksi osaamisen kehittäminen. Tällöin työntekijät on otettava mukaan tähän

prosessiin kehittäjinä. Strategisten ja kulttuuristen muutosten vaatimaan aikaan on varauduttava, mutta vain sitä kautta voidaan arvioida, että saavutetaan kulttuurisia muutoksia.

6.2 Työyhteisöjen rooli muutoksessa

Kulttuurin liittäminen organisaatioihin on suhteellisen myöhäinen ilmiö (Hofstede 1992, Aaltio-Marjosola 1992). Organisaatiokulttuuri voidaan siten määritellä mielen kollektiiviseksi ohjelmoinniksi, joka erottaa organisaation jäsenet muiden organisaatioiden jäsenistä. (Hofstede 1993, 38, 254–285). Schein (1991) näkee organisaation kulttuurin perusoletusten mallina, jonka jokin ryhmä on luonut, löytänyt tai kehittänyt käsitellessään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmia. Organisaation kulttuuri vaikuttaa jäsentensä ajattelu- ja toimintatapaan sekä tunteisiin. Se on syvälinen, monitahoinen ja vaikeaselkoinen ilmiö, mutta sitä kannattaa yrittää ymmärtää, sillä se saattaa selittää useita selittämättömiltä tuntuneita organisaation ilmiöitä. Organisaation kulttuurin muuttaminen vaatii sitkeyttä ja esimiesten jatkuvaa huomiota (Hofstede 1993, 286–289). Postmodernismin mukaisesti sosiaalisista ilmiöistä ei voida muodostaa yleisiä selityksiä, vaan selitykset ovat osittaisia, eikä niistä voida tavoittaa intentioita ja funktioita. Sosiaalisten ilmiöiden prosessit ovat kiinnostavampia kuin rakenteet. Sen mukaan kulttuurin ilmiöitä ja symboleja pitäisi voida käsitellä niiden omista lähtökohdista. Organisaatiot voidaan nähdä sisäisten kokemusten ja mielikuvien sarjana, jotka elävät omaa elämäänsä ja alkavat tulla todellisuudeksi, jossa elämme. (Aaltio-Marjosola 1992.)

Organisaatioihin on kohdistunut monenlaisia muutoshasteita lähivuosien yhteiskunnallisten muutosten seurauksena. Muutokset toteutuvat Virkkusen (1993) mukaan hitaasti ja merkityksettöminä tarpeeseen verrattuna. Muutoksilla tarkoitetaan sitä, mikä tapahtuu ihmisten mielessä. On kyettävä irtaantumaan totutuista ajatuskuvioista, pystyttävä keskittymään uusiin asioihin ja on päästävä entistä parempiin tuloksiin resurssien vähentymisestä huolimatta. Todellinen muutos on mahdollista ihmisten ajattelun muutoksen kautta, joka syntyy ihmisten halusta ja tahdosta muutokseen. Toimintakulttuurista löytyy sekä pysyvyyttä korostavia että muutoksia vieroksuvia arvoja. Muutoksentehtäviltä vaaditaan kykyä mobilisoida tämä tunnevoima muutoksen myötävoimaksi ja estää sitä kääntymästä muutoksen vastavoimaksi.

Julkisen talouden kriisi on merkinnyt tietynlaista muutospakkoa. Tämä sisältää sekä uhkia että mahdollisuuksia, mutta edellyttää julkisen toiminnan uudelleenarviointia. Organisaation kannalta tämä merkitsee, että yhteisön on kyettävä osoittamaan entistä parempia tuloksia entistä pienemmin voimavaroin. Virkkunen (1993) esittää, että valmiudet uusien lähtökohtien hyväksymiseen ovat hyvinkin erilaisia. Linnottautujat rakentavat oman olemassaolonsa suojaa vedoten lakeihin ja asetuksiin sekä näin on aina tehty -tyyppisiin pe-

rusteluihin. Nykypäivänä joudutaan kriittisesti kysymään jokaisen toiminnan ja organisaation olemassaolon oikeutta. Vetoaminen menneisiin arvoihin ei välttämättä riitä. Muutos voi myös temmata mukaansa niin, että ollaan voimattomia ja ajaututaan tilanteesta toiseen. Tällaiset ajopuut eivät säästy saneeraukselta yhtään paremmin kuin linnottautujat, sillä minkään organisaation tai toiminnan olemassaolo ei ole automaattisesti turvattu. Jokainen joutuu lunastamaan olemassaolonsa oikeutuksen päivittäin. Aktiiviset kehittäjät, jotka ovat ajoissa liikkeellä, selviävät Virkkusen (1993) mukaan parhaiten. Aktiivisella kehittäjällä tarkoitetaan sellaista organisaatiota, joka kehittää jatkuvasti omaa kykyään vastata toimintaympäristön muuttuviin tarpeisiin. Aktiivinen kehittäjä ymmärtää, että tulevaisuudessa saavutetaan nykyistä parempia tuloksia vähemmillä resursseilla ja näkee, että tähän on mahdollisuuksia eikä ainoastaan uhkia. Tällainen organisaatio kiinnittää huomiota henkilöstön kehittämiseen ja täsmentää itselleen selkeät kehittymislinjat ja lähtee muuttumaan näiden mukaisesti. Talouden ohjausjärjestelmät ovat keskeisiä siinä kehityksessä, joka tähtää yksiköiden aidon vastuun ja toimivallan lisäämiseen. Tämä edellyttää päätösvallan delegointia toiminnallisiin yksiköihin.

Muutoksen toteutus on osa toiminnan kehittämistä. Yhteydenpito eri yksiköissä toimivien kehittäjien välillä tulee saada toimivaksi. Sen avulla ihmiset pystyvät kehittämään omaa toimintaansa. Kehittämismenetelmistö toimii yhteistyön tehostajana. On nähtävissä, että kehittämishankkeet pyritään tekemään varsin lyhyessä ajassa. Yhden toimialan organisaation toiminta voidaan jakaa noin viiteentoista osaan. Yhden osan kehittämiseen kuluu aikaa yleensä 1-3 vuotta. Keskeisten osien kehittämiseen keskisuurissa organisaatioissa kuluu aikaa 5-10 vuotta. (Roukala 1998.) Riippumatta siitä, nähdäänkö esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittäminen keskeisenä osana sitä toteuttavien toimintayksiköiden toiminnassa, merkitsee se yhteistyön muotoutumisen näkökulmasta niin keskeistä osaa, että 5-10 vuotta voitaneen katsoa kuluvan sen kehittämiseen. Suunnitelmallinen kehittämistyö alkoi Kokkolassa vuonna 1994. Sitä ennen vuonna 1993 oli tehty alustavaa selvitystyötä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Tässä tutkimuksessa seurataan sen etenemistä vuoteen 2003. Kehittämishankkeen suunnittelijoiden tavoite saattaa ensimmäinen vaihe päätökseen oli viiden vuoden jakso, jolloin projektia ohjattiin systemaattisesti. Tämän jälkeen kehittämistyön pääasiallisen vastuu toteutuksesta ja kehittämistyöstä siirtyi esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittäjille itselleen.

Työyhteisöissä uhrataan Roukalan (1998) mukaan liian vähän voimavaroja toiminnan ja prosessien kehittämiseen. Tämä taas voi johtaa siihen, että toimintaa kehitetään pienessä ryhmässä ja lyhyessä ajassa. Kehittämiseen tarvitaan aina oma projektia vetävä toiminnan tuntija, jolla voi olla tukena menetelmäkonsultti tai toimialan asiantuntijakonsultti. Tällainen pienryhmä tarvitsee vielä tukiryhmän (2-8 henkilöä), joka määrittää tavoitteet ja tarkistaa tulokset. Näin toteutettu kehittämissuunnitelma saadaan aikaan puolella työmäärällä verrattuna oppivan organisaation mukaisiin kehittämishankkeisiin, mutta tulokset eivät välttämättä ole niin hyviä, eivätkä kaikki tunne niitä välttämättä

omikseen. Tutkimuksen kohteena olevassa esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelmassa vastuu projektin ohjauksesta ja strategisesta suunnittelusta on ollut kahdella henkilöllä, joiden virkavastuuseen voidaan katsoa kyseisen kehittämistoiminnan kuuluvan. Molemmat ovat edustaneet oman substanssinsa asiantuntijuutta ja omanneet yhteydet kehitettävään kenttään. Alkuvaiheessa projektin suunnittelijoiden merkityksen voidaan arvioida olleen tärkeä, vastuun jakautuminen myöhemmässä vaiheessa pienemmälle ryhmälle on mielekästä kokemusten leviämisen ja niihin sitoutumisen johdosta.

Yhteisten merkitysrakenteiden muuttumisen edellytyksenä on jokin ulkoinen voima, joka kyseenalaistaa olemassa olevia merkitysrakenteita (vrt. kehittämissuunnitelma). Vanhojen toimintatapojen soveltumattomuus voi aiheuttaa pakonomaista muuttumista (Ruohotie 1996, 50). Oppiminen on merkitysten rakentamista ja uudelleenkonstruointia. Se on luonteeltaan dynaamista ja keskeistä siinä ovat prosessit. Organisaation oppiminen voidaan ymmärtää neliosaisena syklinä: 1) Tuotetaan laaja-alaista informaatiota. 2) Liitetään uusi informaatio organisatoriseen yhteyteen. 3) Informaatio tulkitaan kollektiivisesti. 4) Tarvitaan vielä valtaa toimia syntyneen tulkinnan ja uusien merkitysten pohjalta. Kasvuorientoitunut ilmapiiri ja oppimista tukeva kulttuuri organisaatiossa saa aikaan käyttäytymistason muutoksia. Työyhteisö tukee osaamisen kehittämistä ja jokainen on henkilökohtaisesti vastuussa tietojensa ja taitojensa uusintamisesta. Palkitseminen tapahtuu osaamisen perusteella ja sekä se rohkaisee että mahdollistaa ammatillisen kasvun. Työyhteisö kannustaa innovatiivisuuteen ja kilpailuun, ja oppiminen koetaan tärkeäksi osaksi jokapäiväistä elämää. (Ruohotie 1996, 63–67.)

Ihmisillä on pyrkimys vastata kasvutarpeisiin, mikäli ympäristö tarjoaa siihen mahdollisuuden. Luovuuteen ja innovatiivisuuteen rohkaisevan ympäristön ominaisuuksia ovat mm. vapaus, hyvä projektijohto, riittävät resurssit, tuki ja kannustus, riittävän väljä aikataulu, ympäristön tarjoamat haasteet sekä tietystä määrin myös ympäristön paineet. Organisaatiossa vallitseva ilmapiiri voi parhaimmillaan rohkaista ammatilliseen kasvuun ja innovatiivisuuteen. Työyhteisön toimivuuden kannalta merkittävää on sen jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen laatu. Tehokkaan organisaation henkilökunta koostuu monialaosaajista, jotka ovat jatkuvasti valmiita oppimaan uutta ja tarvittaessa siirtymään uusiin tehtäviin. Tämä edellyttää työntekijöiltä laaja-alaista ammattitaitoa, joka voidaan saavuttaa laaja-alaisella koulutuksella. Laaja-alainen kasvatus lisää ihmisen näkemystä ja ymmärtämystä, opettaa miksi toimitaan. Myös verkostoituminen muuttaa työnkuvia. (Ruohotie 1996, 63–66.)

6.3 Yksilöiden rooli muutoksessa

Organisaatioiden osat ja rakenteet ovat usein yllättävän pitkäikäisiä ja vastustuskykyisiä muutoksia vastaan. Kun ei tiedetä tai tunneta, miten, milloin ja minkälaisen ajattelutavan perusteella jokin toiminnan rakenne tai muoto on syntynyt, se esiintyy annettuna ja luonnollisena. Koulun toimintaa ja opetusta on hedelmällistä tutkia yhteiskunnallisena työnä. Tällöin työn käsite nostaa työn tekijän, opettajan, tarkastelun kohteeksi – samalla myös kehityksen ratkaisevaksi tekijäksi. (Miettinen 1990, 96.) Hitaasti muuttuvassa maailmassa ihmisen malli on siirrettävissä sukupolvelta toiselle. Mallit ovat suhteellisen pysyviä, tapahtumia voidaan ennakoita ja toiminnan seurauksia suunnitella etukäteen. Tällainen perinteinen ihmisen malli on antanut suhteellisen toimivan perustan elämälle. Ihmisen kehityksen kannalta tärkeimpänä pidetään kehitysvaihetta, jossa perusturvallisuus muodostuu. Traditionaalisessa yhteiskunnassa perusturvallisuuden peruskiviksi ovatkin muodostuneet juuri pysyvyyden ja ennakoitavuuden merkitys. Kokonaiskuvan muodostaminen itsestä on identiteetin muodostumisen kannalta merkityksellistä. Ihminen on tavallaan oman historiansa vanki, kun nähdään, että kyse on suhteesta siihen maailmaan, jota yksilö on toiminnallaan koko ajan muovannut. Arkielämässä pysyvyys on rakentunut rutiininomaiseksi jokapäiväiseksi tekemiseksi, joka on rakentunut ja sisäistynyt tavaksi, josta on muodostunut itsestäänselvyys. Tällainen rutinoituminen osana jokapäiväistä elämää on välttämätön ja mahdollistaa toiminnan sujuvan etenemisen. Vielä modernissa yhteiskunnassa ulkoisen elämänhallinnan näyttäytyminen pyrkimyksinä rakentaa elämä ennakoitavaksi joidenkin pysyvien elementtien suhteen oli joissakin tapauksissa toimiva strategia. Pysyvyydestä kiinnipitäminen voi kuitenkin estää mahdollisuuden oman elämän hallintaan siirryttäessä myöhäismodernin epävakaiseen maailmaan. (Kauppi 1994, 91–98.)

Maailman muuttuessa nopeasti, tapahtumia ei välttämättä voidakaan ennustaa tai suunnitella kovin pitkälle etukäteen. Sopeutuminen ulkoisiin vaatimuksiin on välttämätöntä ja myös paineessa pärjääminen. Tällainen elämän hallinnan sidos pärjäämiseen voi rakentua sopeutumiselle. Usein pärjääminen näyttääkin pyrkimyksenä elämän ulkoiseen hallintaan. (Kauppi 1994, 92.) Roos erottaa kaksi elämänhallinnan muotoa. Ulkoinen elämänhallinta kuvaa sitä, että ihminen on pystynyt suurin piirtein ohjaamaan oman elämänsä kulkua. Sen eri vaiheisiin eivät ole juurikaan vaikuttaneet monet hänestä riippumattomat tekijät. Sisäinen elämänhallinta on puolestaan jotakin, joka on opittava vähitellen jo lapsuudessa. Se merkitsee, että ihmisen on sopeuduttava ja kyettävä sisällyttämään elämäänsä hyvin erilaisia jopa hyvin dramaattisia tapahtumia. (Roos 1988, 206–207.) Giddens (1990, 1991) näkee myöhäismodernissa kolme keskeistä ulottuvuutta: ajan ja paikan eriytymisen, verkostojen rakentumisen sekä tiedon refleksiivisen hyödyntämisen. Ihmiset ovat tietoisempia maailman tapahtumista ja edelleen maailman tapahtumilla on heistä riippumatta voimakas vaikutus ihmisten elämään. Oma elämän-

suunnitelmaa on entistä vaikeampi suhteuttaa siihen maailmaan, jossa eletään. (Giddens 1990, 1991; Kauppi 1994, 93–96.)

Yksilön identiteetin rakentumista tulisi Kaupin (1994, 98) mukaan tarkastella myöhäismodernissa yhteiskunnassa refleksiivisenä projektina, joka käsitäisi sekä itseymmärryksen rakentamisen että oman toiminnan suunnittelun. Neljä keskeistä dilemmaa identiteetin muotoutumisessa myöhäismodernissa ovat Giddensin (1991, 187–201) mukaan seuraavat: Ensinnäkin yhdistyminen vs. eriytyminen – yksilön identiteetin suojeleminen ja rakentaminen muodostuu keskeisemmäksi toimintaympäristöjen erilaistuessa. Toiseksi voimattomuus vs. vaikutusmahdollisuuksien lisääntyminen – yksilöllä on vähemmän kontrollia ympäröiviin tapahtumiin, koska ne siirtyvät koko ajan laajempiin verkostoihin. Kolmanneksi auktoriteetti vs. epävarmuus, valinnan mahdollisuudet lisääntyvät, mutta myös vaikeus valita lisääntyy. Yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuu useita keskenään ristiriidassa olevia auktoriteetteja, jotka ovat yhä useammin asiantuntijoita. Samalla epävarmuus lisääntyy ja suojaudutaan helpommin perinteisten rutiinien ja yleisten tavoitteiden taakse. Ja neljänneksi yksilöllinen vs. kulutusperustainen kokemus – modernin yhteiskunnan perusta on rakennettu standardoidulle massatuotannolle, jonka ympärille on rakennettu elämäntyytlejä, joihin kuluttaja voi samaistua. Samalla kuitenkin valinnan mahdollisuudet ovat lisääntyneet ja yhä useammin tuotteita räätälöidään jopa yksittäisen kuluttajan tarpeisiin.

Ihmiskuva, joka olettaa yksilön itseohjautuvaksi, jatkuvaa identiteettityötä tekeväksi ja omaa toimintakykyisyyttään kehittämään pyrkiväksi subjektiksi, joka sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muihin rakentaa ammatillista identiteettiään ja etsii paikkaansa tulevaisuuden yhteiskunnassa, sisältyy uuteen koulutusajatteluun. (Eteläpelto 1993, 8.) Ihmisen käyttäytyminen on Raivolan (1996) mukaan suurelta osin opittua eli sosiaalisesti määritettyä. Kun siis sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti muuttuu, niin myös yksilön käyttäytyminen muuttuu. Ihmisten käyttäytymistä säätelevät vuorovaikutussuhteet, jotka ovat hyvin monimutkaisia.

Yhteistyötä voidaan Kivistön (1996) mukaan ihmisyyhteisössä pitää tärkeämpänä ja kehittyneempänä toimintamuotona kuin kilpailua. Yhteistyötaidot ovat ylempään kategorian taitoja kuin kilpailutaidot. Kaikkia osapuolia hyödyntävään yhteistyöhön pystytään vain korkean eettisen harkinnan, kehittyneen tietoisuuden ja monipuolisen osaamisen avulla. Tulevaisuuden oppimisympäristössä kaikki osapuolet myös opettajat ja koulutusteknologia-kin oppivat jatkuvasti uutta. Kaiken opetuksen lähtökohta on yksilö, hänen tarpeensa sekä uusi yhteisöllisyys, johon kestävä kehitys ja uusi suomalainen kulttuuri meidät haastavat. Tietoyhteiskunnassa opettajan ammattitaitovaatimukset korostuvat, opettajan tehtävä asioiden jakamisen ohella on olla rajapintana tulevaisuuden ja elämänpolkuun etsivän lapsen ja nuoren sekä entistä kaoottisemmaksi muodostuvan maailmantodellisuuden välillä. Suunnan ratkaisee se, minkä merkityksen eri yhteiskunnat antavat koulutusjärjestelmilleen, opettajilleen ja uuden ihmisen oppimisympäristölle. Kuviossa 13

esitetään Wolcottin analyysi (ks. Miettinen 1990, 117) eri tavoista, joilla opettajat sopeutuvat muutosprosessiin.

<p>MUKAUTUMINEN Päättämättömät: odotetaan ja katsotaan</p> <p>Mukaanmenijät: Innostuneet hyväksyjät</p> <p>Rutiinihyväksyjät: innoton minimi hyväksikäyttö pakon edessä</p> <p>Antagonistiset hyväksyjät: ottavat käyttöön kielteisestä asenteesta huolimatta</p> <p>Innovatiiviset hyväksyjät: omaan käyttöön sulauttaminen</p> <p>Poisputoajat: hakeutuvat muihin tehtäviin</p>
<p>VASTARINTA</p> <p>Passiivinen vastarinta: Innostuksen pidättäminen Keskustelun hallinta: tyhmiä kysymyksiä liikaa tai ei lainkaan kysymyksiä Pilkanteko</p> <p>Epävirallisen opposition mobilisointi: Aikaisempien toimenpiteiden ja käytänteiden ylistäminen ja markkinointi Kollektiivisen toiminnan strategioiden kartoitus ja arviointi</p> <p>Järjestäytynyt toiminta</p>

KUVIO 13. Opettajien sopeutuminen muutosprosessiin (Wolcott Miettisen 1990 mukaan)

Päätäväntavallan ja sitä kautta vastuun siirtyminen kouluille pakottaa eräällä tavalla sekä oppilaat että opettajat nopeammin ja täsmällisemmin reagoimaan ympäröivän yhteiskunnan haasteisiin. Koulun opetussuunnitelman ja työtapojen merkitys riippuu oman kilpailukykyyn luomisesta ja säilyttämisestä. Vallansiirto ei ole pelkkä hallintotekninen uudistus, vaan se on osa kokonaisen työskentelykulttuurin muutosta, joka avaa koulun kehittämistyölle aivan uusia mahdollisuuksia, niin että mahdollisuuksien moninaisuus saattaa hämentää. (Itälä 1995, 94.) Koululta odotetaan avautumista. Kasvattajan jaksamista tämän päivän murroksessa voidaan tarkastella eri näkökohdista, kuten opettajan omista persoonallisista lähtökohdista sekä työyhteisön, johtajuus-

den että täydennyskoulutuksen näkökulmasta. Jaksamiseen vaikuttaa lukuisien vaatimusten paine jatkuvassa muutoksessa, joka koettelee voimavaroja. Myös jatkuva ihmisten kohtaaminen, oppilaiden mukanaan tuomat ongelmat, myytti, että opettaja tietää kaiken (puhutaan vahvuuteen sairastumisesta) sekä eettisen vastuun ja mallina olemisen velvoite kuluttavat voimavaroja. (Niemi ym. 1998.) Niukkuuden jakaminen rasittaa kouluväkeä monella tavalla, joudutaan säästämään: oppimateriaaleista, välineistöstä, koulutarvikkeista, kouluruokailusta, tuntikehyksestä, koulumatkoista, lisäksi opettajien lomautukset herättävät laajaa keskustelua. (Jakku-Sihvonen 1998, 20–23.)

Tulevaisuuden opettaja nähdään kasvattajaksi, jonka tehtävänä on kasvat-
taa ”oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on kyky suurissa muutoksissa osallistua yhteiskunnan myönteiseen rakentamiseen” (Niemi 1998, 30). Tämä edellyttää opettajalta itsetuntoa, vahvaa persoonallisuutta ja uskoa itseensä. Jatkossa opettajan työn laaja-alaisuus korostuu entisestään. Tarvitaan opettajia, jotka hahmottavat yhteiskunnan kokonaisuutena, sen rakenteet ja toimintaan vaikuttavat voimat, jotta he kykenisivät suunnittelemaan opetuksen ja oppimisen laajalle perustalle. Suurimpia esteitä muutokselle ovat opettajien asenteet ja arkirutiinit. Koulukulttuurissa ja opettajien ammattikäytännöissä on paljon paikallaan pysyttäviä tekijöitä. (Piipari 1998.) Opettajat on koulutettu tiettyihin metodeihin ja heillä on kokemukseen pohjautuva käsitys siitä, miten parhaiten opitaan. Tällaisten käsitysten pysyvyydessä on juuri niiden muuttamisen vaikeus. Lähiyhteistyöllä on oppijoille erittäin tärkeä merkitys. Tämä näkyy kahdella tasolla. Tarvitaan osallistumaan rohkaisevaa ja kannustavaa ilmapiiriä ja toiseksi jakamisen kokemusta. (Niemi 1998, 48–50.) Tirrin (1998) mukaan opettajankoulutus oli antanut hyvät valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen, mutta se ei ollut antanut riittävän hyviä valmiuksia vuorovaikutukseen koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.

Uusi yhteistyön kulttuuri ei synny helposti. Se edellyttää opettajan ammatillisen identiteetin avautumisprosessia, mikä sisältää ristiriitaisia tuntemuksia, jännitteitä ja paineita. Opettajan työn perinteen on arvioitu olevan yksin toimimista. Kollegiaalinen pohdinta ja työn arviointi ei vanhastaan kuulu opettajakulttuuriin. (Kohonen 1996, 74.) Koulukulttuurin muuttaminen edellyttää Kohosen ja Kaikkosen (1998) mukaan opettajien kesken yhteisesti jaettavaa ymmärrystä ja päämäärätietoisuutta. Tarvitaan tietoisuus, tahto ja taito kohdata muutoksen ristipaineita, ettei prosessi sirpaloidu pinnalliseksi toimeilaisuudeksi. Kouluitäisen opetussuunnitelman kehittämistyö on mahdollisuus muuttaa koulua syvällisesti. Kouluissa on löytynyt uutta yhteisöllisyyttä, yhteisvastuuta ja opettajien yhteistyön muotoja, jotka muuttavat koulua ja luokkia oppimisympäristöinä. Muutokset tarvitsevat avointa keskustelua, missä tarvitaan tahtoa, sitoutumista, aikaa ja voimia.

Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa opettaja toimii kasvattajana ja asiantuntijana. Opettajan työn muuttamiseen vaikuttavat seuraavat seikat: 1. Yksilölliset tekijät – opettaja itse, 2. Työyhteisölliset tekijät ja 3. Toimintaympäristölliset tekijät, joita ovat vanhemmat ja huoltajat, työnantajat, kunnan

koulutoimi, työnantajajärjestöt, ammattiliitot ja pedagogiset järjestöt, kasvatustalan keskushallinto, opettajankouluttajat ja tutkijat. Uudistumiseen tarvittavien voimavarojen ongelma on huomionarvoinen huolenaihe. Uudistuneet käytännöt ja toimintakulttuuri edellyttävät määrätietoista ammatillista opiskelua, kokeilevaa opetustyötä ja pohdintojen työstämistä opettajatiimeissä. Millä ehdoilla opettajan voimavarat riittävät mittavan muutosprosessin menestykselliseen toteutukseen? Kilpailuttamisen sijasta kouluja ja opettajia on ohjattava keskinäiseen vuorovaikutukseen ja rakentavaan yhteistyöhön. Ammatillisen uudistumisen voimavarojen kysymys on otettava vakavasti ja uudistumiseen tarvittava aika on sisällytettävä ainakin osaksi opettajan normaaliin työpäivään. Lisäksi on rakennettava nuorten opettajien työhöntulokoulutusta. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 134.)

Reflektion käsite voidaan liittää tutkivan opettajan jatkuvaan kasvuun ja ammatilliseen kehittymiseen liittyvänä toimintana. Tällöin pyrkimyksenä on kehittää käyttöteoriaa oppimisprosessin kautta, joka perustuu omiin kokemuksiin. Reflektion ominaispiirteinä on tällöin käytännön toiminnan ja teoreettisen ajattelun yhdistäminen. Opettajien itseohjautuva kasvu edellyttää, että opettajilla on reflektiivän ammattikäytännön edellyttämiä valmiuksia. Reflektioprosessi on tällöin oman toiminnan, sen perusteiden ja seuraamusten, kriittistä analysointia ja pohtimista toiminnan kehittämiseksi. Reflektiivisyys voidaankin nähdä hyvin henkilökohtaisena prosessina, koska omien toimintakäytäntöjen ja ajattelutapojen kehittäminen edellyttää omien tunteiden, ajatusten, asenteiden ja toimintojen syvällistä tarkastelua ja analysointia. (Kiviniemi 1995, 159.)

6.4 Kasvattajien välinen vuorovaikutus ja sen yhteisöllisiä ja yksilöllisiä ulottuvuuksia

Ammattien muodostumisen katsotaan olevan sidoksissa työprosessin eriytymiseen ja työnjakoon. Profiioista puhuttaessa tarkoitetaan yleensä tiettyjä arvostetuimpia ammatteja, joiden työ on yleisön palvelua. (Konttinen 1997, 48.) Profiioille on ominaista yhtenäinen käyttäytymisnormisto, toiminnan yleishyödyllinen päämäärä, jäsenten organisoituminen ja yhteisyyden tunne (Rauhala 1993, 20). Profioiden muodostumista ohjaavat teoreettisesti ajateltuna samat lait kuin minkä tahansa yhteisön muodostumista. Vahvat profiioit ovat tietyn tyyppisiä ammatteja, joilla on oma erityisen selkeä kulttuuri ja itsensä tiedostava organisaatio. Kulttuuri nähdään tärkeänä välineenä materiaalistien ja muiden arvojen keräämisessä. Kulttuurinen järjestys juuri määrittääkin ammattikuntien sosiaalisen arvostuksen. Uuteen tilanteeseen siirryttäessä ammattikunta säilyttää arvostuksensa ja sisältönsä sulkemalla itsensä ulkopuolisilta vaikutuksilta. (Collins 1979, 171–173.) Profiionäkökulma asiantuntijuuteen kiinnittää huomiota siihen, miten järjestäytynyt ammattikunta järjestöineen suuntaa ja muokkaa korkeasti erikoistunutta tieteellistä

asiantuntijuutta ja sen käytäntöä. Tarve omaan järjestöön korostuu siksi, että ammatti eriytyy yhteiskuntaluokasta ja valtiosta ja sen on itse ajettava etujaan, koska muut ammatilliset ryhmät kilpailevat samoista eduista.

Kerran saadut tai hankitut valtuudet ovat jatkuvan kamppailun kohde, niistä taistellaan monella yhteiskunnallisella tasolla: työn ja työympäristön tasolla, yhteiskunnan päätöksentekojärjestelmien tasolla ja välitasolla, joka viittaa koulutusinstituutioihin, ammatillisen kentän rakenteisiin ja ominaislaatuun, työmarkkinajärjestelmään ja sen mekanismeihin ja esimerkiksi palvelujen markkinoiden ominaislaatuun ja tilaan, johon professiot järjestöineen sijoittuvat. Tämä kokonaisuus on rakentunut modernilla kaudella kansallistalvion rajoissa. Professionalismilla tarkoitetaan ammattikunnan pyrkimystä kontrolloida ja vahvistaa työtä koskevia valtuuksia ja ammattikunnan statusta, tarkoituksena saavuttaa yksinoikeus työtehtäväjoukkoon, vahvistaa, laajentaa tai lujittaa työn suorittamiseen liittyvää autonomiaa. Profiessoiden edustajat ovat nykyisin eksperttejä, erityisalojen asiantuntijoita. "Ammatilliset ryhmät varjelevat reviiriään, koettavat laajentaa sen rajoja ja rakentaa rajamuurit korkeiksi kilpailevien ryhmien valloitusyrityksiä vastaan." Professionalismi on ollut tuloksekasta ja ammattityöhön tai koulutukseen liittyviä suuria muutoksia tuskin voidaan toteuttaa ilman vaikutusvaltaisia ammattijärjestöjä. (Konttinen 1997, 54–55.)

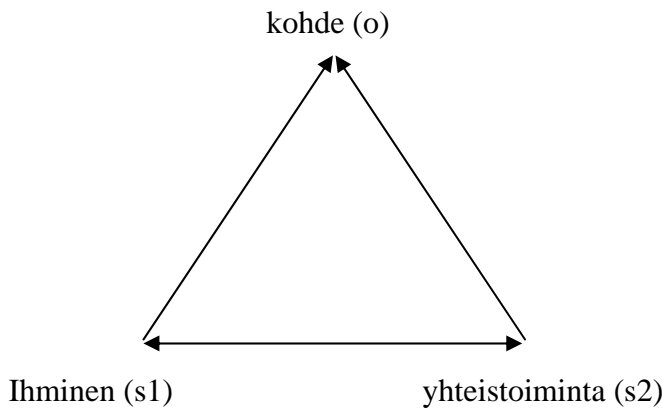
Professionaalisten valtuuksien järjestelmä on säilynyt lähes muuttumattomana sata vuotta, mutta on nyt joutumassa muutoksen kohteeksi. Muutospaineet tulevat mikro- (työn käytäntö) ja makrotasolta (yhteiskuntataso) ja vaikuttavat välitason rakenteisiin. Kun yhteiskunnan toimintamekanismien luonne ja keskinäiset suhteet muuttuvat, vakiintuneet osajärjestelmät joutuvat liikkeeseen, jossa selkeät samanlaisina pysyneet rakenteet menettävät itsensänselvyytensä. Syntyy uusia, aikaisempaa joustavampia ja muuntautumiskykyisempiä rakenteita. Nykypäivän profiessioita syytetään kapea-alaisesta reviirikeskeisyydestä ja kritisoidaan vähäisestä kiinnostuksesta sen ulkopuolisiin alueisiin. Professionalismille ominainen tiukkarajainen reviiriajattelu muuttaa vastaisuudessa asiantuntijatyön perustaa erityisalojen ylittämisen ja asiantuntijoiden yhteistyön suuntaan. Globaalistumistendenssin kanssa paikallisten ympäristöjen aseman on ajateltu vahvistuvan. Tämä johtaa paikallisten asiantuntijaverkkojen kehkeytymiseen. Nämä ovat tiedonsiirron kehityessä yhteydessä kansainvälisiin verkostoihin ja joissa on edustettuna sekä saman että eri alojen asiantuntijoita, paikallisia asukkaita olosuhteiden ja yhteisötekijöiden asiantuntijoina. Samoin asiantuntijatiedon haltijoiden yksilölliset ominaisuudet korostuvat. Pätevyys on osoitettava jatkuvilla näytöillä ja siten on luotava henkilökohtainen maine. Osa asiantuntijatyöstä irtoaa kokonaan muodollisista pätevyyksistä yksilöllisten tekijöiden hyväksi (vrt. Bauman 1992 ja lainattu auktoriteetti). (Konttinen 1997, 55–59.)

On arvioitu, että vanhat, vahvasti järjestäytyneet ammattikunnat, kuten lääkärit, lakimiehet ja opettajat, jotka ovat vahvasti tietoisia historiastaan ja voimakkaasti samaistuneet korkean statuksen antaneeseen ammattiinsa, pystyvät tehokkaasti kamppailemaan muutospaineita vastaan, mutta myös so-

peutumaan välttämättömään. Modernille kaudelle ominainen professioiden vakiintunut selkeärajaisuus kuitenkin heikkenee. Tämän seurauksena ammattikuntien rajankäyntikiistat voivat nousta entistä keskeisempään asemaan edunvalvonnassa. Samanaikaisesti yhteiskunnan vahvistuva refleksiivisyys heikentää rajamuureja ja lisää rajanylityksiä. Tarve maallikoiden ja professionaalisten eksperttien aikaisempaa tiiviimpään vuorovaikutukseen vahvistuu, tarvitaan tietoa arkipäivän merkitysrakenteista ja – kokonaisuuksista. Profiessioiden kehityssuunta moninaistuu yhden selkeän kehityssuunnan asemasta. (Konttinen 1997, 59–60.)

Yksilöiden välisestä vuorovaikutuksesta

Yksilö ja sosiaalinen järjestelmä ovat Eskolan (1996) mukaan ominaisuuksiltaan erilaisia ja toisistaan erotettavia systeemityyppejä, vaikka sosiaalinen järjestelmä koostuu ihmisistä ja yksilö taas tulee ihmiseksi vain omaksumalla sosiaalisen yhteisönsä kulttuuria. Vuorovaikutus on ihmisten sanojen ja tekojen sekä niiden kielellisen merkityksen ja tulkinnan mahdolliseksi tekevän aineksen koostumus. Vuorovaikutus on sellaista merkityksellistä toimintaa, jossa voi samanaikaisesti olla useita merkitystasoja (kuvio 14). Yhdellä tasolla vuorovaikutus voi olla esimerkiksi ongelmanratkaisukeskeistä ja toisella taas valtataistelua, siksi sitä on mahdoton jakaa episodeihin vain yhdellä tavalla.



KUVIO 14. Sosiaalinen vuorovaikutus tutkimuskohteena (Eskola 1996, vrt. tutkimuksen aineiston hankinnan strategia kuvio 5)

Vuorovaikutusta voi pitää myös tulkintaprosessina, jossa merkitykset kehkeytyvät ja muuttuvat vuorovaikutuksen kestäessä (Wilson 1970). Painopiste on siinä, mikä on ihmiselle juuri erityistä, merkityksen omaavaa kulttuurialtista. Vuorovaikutusta säätelee sen toiminnan sisäinen logiikka, jota se toteuttaa tai josta se on osa. (Eskola 1996.) Yksityiselämän vuorovaikutus tapahtuu kolmiulotteisessa jännitekentässä 1) erillisen yksilön, 2) läheisyyden

tai luottamuksellisuuden ja 3) laajemman yhteisön muodostamassa kentässä. Vuorovaikutuksessa on tulkittava sanoja ja tekoja sekä annettava näille merkityksiä. Epäselvyydet ovat mahdollisia, sillä niihin liittyy ambivalenssia eli ei aina itsekään tiedetä, mitä halutaan. Suhteet ovat jatkuvassa pienempien tai suurempien muutosten tilassa. Erillisyyden ja läheisyyden jännitteessä voidaan erottaa vastakohtaisia käsittepareja, näiden muodostamalla ulottuvuuk- silla on jatkuvasti tehtävä ratkaisuja, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Tällaisia käsittepareja ovat esim. riippuvuus-riippumattomuus, affektion ja instrumen- taalisuuden eli positiivisen tunteenomaisen kiinnittymisen ja hyödyntavoit- telun ulottuvuus, itsensä ilmaisemisen ja suojelevuuden ulottuvuus sekä ar- vostelun ja hyväksymisen ulottuvuus. (Roos 1990.)

Kehittäminen on Ruohotien (1996, 65) mukaan vuorovaikutusta ja edellyt- tää yhteistoiminnallisia taitoja. Fogelin (1993) teoreettisen mallin ohjaavana periaatteena on myös yhteys vuorovaikutuksen, yksilön ja kulttuurin välillä. Vuorovaikutus kirkastaa yksilön suhteen muihin. Kun yksilöt ovat vuoro- vaikutuksessa, yksilölliset toimintatavat, ideat ja tunteet tehdään toisille tie- toiseksi. Vuorovaikutus, jossa itsetuntemus lisääntyy, on osallistujien luovaa yhteistulkintaa, joka luo uutta tietämystä (tietoa). Vuorovaikutus on riippu- vainen yhteiskunnasta, kulttuurin olemassaolosta (Fogel 1993, 11–12). Kas- vattajien välinen vuorovaikutus voidaan tätä taustaa vasten nähdä kehitystä eteenpäin vievänä voimana. Näitä haasteita on syytä tarkastella myös opetta- jan ja lastentarhanopettajan työn perinnettä ajatellen (taulukko 5). Opettajan työlle on tunnusomaista yksin toimiminen, kun lastentarhanopettajan työ on aina ollut työtä moniammatillisessa työyhteisössä.

Opettajakulttuurissa on havaittavissa neljänlaisia piirteitä: yksilö- ja yhtei- sökulttuuri sekä rajattu ja rajoja ylittävä opettajakulttuuri. (Hargreaves 1992). Lastentarhanopettajien työkuulttuurin muutosta ovat selkeästi leimanneet työnjaolliset kysymykset, joita tähän moniammatillisessa työyhteisössä to- teutettavaan työhön liittyy. Päivähoitolain alkumetreillä työkuulttuuria kuvaa työnjako toiminnasta vastaaviin ja toiminnassa avustaviin, jolloin lastentar- hanopettajat ovat perinteisesti kuuluneet toiminnasta vastaavaan henkilös- töön. Seuraavassa vaiheessa pyrittiin työjakoa selkiyttämään tiukkojen toi- menkuvien avulla. Sen jälkeinen vaihe on joissakin työyhteisöissä vielä näihin päiviin saakka ollut, *kaikki tekee kaikkea* -työkuulttuuri. Sen ohella on ollut näh- tävissä myös enemmän tiimiytyvä työtapa. (Hakkarainen 1997; Karila 1997; Keskinen & Lounassalo 2001; Kinos 1997). Moniammatillisuudesta voidaan puhua sen sisäisen ja ulkoisen merkityksen pohjalta. (Karila 2000, 41–42). Ul- koinen voi tällöin tarkoittaa mm. esi- ja alkuopetuksessa jatkumon rakenta- mista. Molempien ammattikuntien perinteissä puhutaan yhteistyöstä, mutta ei vielä kollegiaalisuudesta. Kollegiaalisuudella tarkoitetaan keskinäistä am- matillista yhteistyötä, siihen katsotaan kuuluvan sellaisia yhteisöllisiä norme- ja kuin ammatillinen dialogi, yhteinen suunnittelu, kollegan opetuksen seu- raaminen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva reflektio. (Sahlberg 1996, 118–119, 133.) Kollegiaalisuudella nähdään olevan tärkeä merkitys ke- hitettäessä työyhteisöjä oppiviksi organisaatioiksi. Kollegiaalisuuden merki-

tyksen nähdään korostuvan silloin, kun työyhteisössä halutaan kehittää dialogin tai reflektion edellyttämiä yhteisiä normeja, kuten vastavuoroisuutta, luottamusta ja toisten näkemysten arvostamista. Opettajuus on kehittymässä sosiaalistan roolista, hyvän opetustaidon omaavasta asiantuntijasta reflektioivan tutkijan kautta yhteiskunnallisen vaikuttajan ja kasvattajan suuntaan. (Luukkainen 2000, 92.)

TAULUKKO 5. Lastentarhanopettajan ja opettajan työn perinne. (Hakkarainen 1997; Hargreaves 1992; Karila & Nummenmaa 2001; Keskinen & Lounassalo 2001; Kinon 1997; Luukkainen 2000.)

Lastentarhanopettajan työn perinne	Opettajan työn perinne
<p>tunnusomaista: moniammatillinen työyhteisö</p> <p>työkulttuuri: työnjako toiminnasta vastaaviin ja toiminnassa avustaviin (1973–) – lastentarhanopettajat toiminnasta vastaavia</p> <p>toimenkuviin perustuva työnjako (1985–) – työtehtävien selväpiirteine rajaaminen reviiirikamppailujenkin avulla</p> <p>”kaikki tekee kaikkea” – työkulttuuri (1980-luvun lopulta näihin päiviin) – työtehtävät on määritelty työvuoroihin kuuluviksi</p> <p>tiimiytyvä työtapa (1990 –) – taustalla kasvatuskäsityksen muuttuminen kokonaisvaltaisemmaksi, kasvatus ja opetusta ei eroteta leikistä ja perushoidosta</p> <p>moniammatillisuuden sisäinen ja ulkoinen merkitys (2000 –) – sisäinen on päiväkodin eri ammattiryhmien yhteistä, jaettava ammatillista toimintaa – ulkoinen on verkostoissa toimimista</p>	<p>tunnusomaista: yksin toimiminen</p> <p>opettajakulttuuri: yksilökeskeinen opettajakulttuuri – eristäytyminen luokkahuoneeseen</p> <p>rajattu opettajakulttuuri – opettaja on yhteistyössä oppilaiden ja joidenkin samaa ainetta tai luokkatasoa opettavien opettajien kanssa</p> <p>yhteisökeskeinen opettajakulttuuri – yhteistyö laaja-alaista ja useampien opettajien välistä, edellyttää yksimielisyyttä tärkeimmistä kasvatuksellista päämääristä</p> <p>rajoja ylittävä opettajakulttuuri – opettajat laajentavat vuorovaikutusta koulun ulkopuolisiin tahoihin</p>

Edellä esitetty konkretisoituu tämän tarkastelun kentässä esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelmassa. Voidaan päätellä, että lastentarhanopettajat ovat perinteisesti tottuneet työskentelemään yhdessä toisten kasvattajien kanssa. Opettajat ovat puolestaan tottuneet työskentelemään yksin. Jatkumon rakentaminen esi- ja alkuopetuksen välille ei välttämättä toteudu ilman kasvattajien

välistä yhteistoimintaa, voidaan kuitenkin myös kysyä edistävätkö rakenteelliset tekijät koulujen ja päiväkotien yhteistyötä vai erillisyyttä? Päiväkoti ja koulu ovat opettajien ja lastentarhanopettajien työorganisaatioita ja ne muodostavat samalla lasten kasvu- ja oppimisympäristön. Kasvuympäristöjen välinen yhteistyö ja siirtymävaiheessa jatkuvuuden turvaaminen on esi- ja alkuopetuksen tärkeimpiä tehtäviä. Siirtymäprosessissa olennaista on vastavuoroisten yhteyksien syntyminen eri ympäristöjen välille. Pedagogiikka tässä siirtymän vaiheessa nähdään yhteisrakentamisena, jolloin toimintaan osallistuvien merkitys korostuu toimintojen valikoinnissa ja suunnittelussa. Kontekstuaalisessa kasvatusajattelussa kasvatus nähdään yhteistyöhankkeena ja tällaisessa kokonaisvaltaisessa elämisen hankkeessa didaktiikan tilalla korostetaan yhteistyötä ja -toimintaa. Kasvun ja kehityksen kannalta on tärkeää, minkälainen vuorovaikutussuhde eritasoisten kasvuympäristöjen välille muodostuu. (Hujala ym. 1998, 8–26.) Onko tämä mahdollista, jos tarkastellaan kouluja ja päiväkoteja rakenteellisesti? Taulukkoon 6 on koottu tutkimuskirjallisuuden perusteella edellisissä luvuissa esitettyjä koulun ja päiväkodin toiminnan rakentumiseen liittyviä näkökulmia.

TAULUKKO 6. Päiväkodin ja koulu toiminnan rakentuminen (Ojala & Siekkinen 1998; Sahlberg 1997; Välimäki 1999; Hakkarainen 1997; Hargreaves 1992; Karila & Nummenmaa 2001; Keskinen & Lounassalo 2001; Kinos 1997; Luukkainen 2000.)

	Päiväkoti	Koulu
Perinne	Fröbeliläinen perinne – keskusaiheisiin perustuva – etukäteissuunnittelu – opettajakeskeisyys – vaarana urautuminen	Aukusti Salon viitoittama perinne – keskusaiheisiin perustuva – etukäteissuunnittelu – opettajakeskeisyys – vaarana urautuminen
Historia	Perinteinen lastenhoitokäsitys Kasvatukselliset-opetukselliset lastenhoitokäsitys Sosiaalis-hoidollinen lastenhoitokäsitys	Ensimmäinen koulu (maalaiskansakoulut) Toinen koulu (peruskoulu) Kolmas koulu (oppiva yhteisö)
Työ- ja toimintakulttuuri (muutoshaasteet)	Innovatiivinen toimintakulttuuri – kasvatuksellinen linja on olemassa – jatkuva kehittäminen saadun palautteen perusteella Murroksessa oleva toimintakulttuuri – muutostarpeet havaittu – linja hakusalla, tarvitaan tukea kasvatuksellisiin ja työ- ja toimintakulttuurin muutoksiin Muutosta karttava toimintakulttuuri – pitäytyy aiemmissa toimintakäytännöissä – vastustaa muutosta	Yksilökeskeisestä koulukulttuurista yhteistoiminnalliseen kouluun – koulun jatkuva kehittäminen yhteistyössä kasvattajien, koulun sidosryhmien ja oppijoiden kesken – oppijoiden yhteisö ja samalla oppiva yhteisö – tasapaino yhteiskunnan perinteisiin sopeuttavan ja toisaalta yhteiskuntaa uudistavan kasvatustehtävän välille

	Päiväkoti	Koulu
Professioiden kehittyminen	Tunnusomaista. Moniammatillinen työyhteisö Vrt. alla	Tunnusomaista: Yksin toimiminen Sosiaalilajista / kansankynttilä 1950–60 Hyvän opetustaidon omaava 1970 Asiantuntija 1980 Refleктоiva tutkija 1990 Yhteiskunnallinen vaikuttaja / kasvattaja 2000
Työn perinne	Työnjako toiminnasta vastaaviin ja toiminnassa avustaviin – lastentarhanopettajat toiminnasta vastaavia Toimenkuviin perustuva työnjako – työtehtävien selkeäpiirteinen rajaaminen reviiirikamppailujenkin avulla "Kaikki tekee kaikkea" – työkulttuuri – työtehtävät määritelty työvuoroihin kuuluviksi Tiimiytyvä työtapa – taustalla kasvatuskäsityksen muuttuminen kokonaisvaltaisemmaksi, kasvatusta ja opetusta ei eroteta leikistä ja perushoidosta Moniammatillisuuden sisäinen ja ulkoinen – sisäinen on päiväkodin eri ammattiryhmien yhteistä, jaettava ammatillista toimintaa – ulkoinen on verkostoissa toimimista	Opettajakulttuuri: Yksilökeskeinen opettajakulttuuri – eristäytyminen luokkahuoneeseen Rajattu opettajakulttuuri – opettaja on yhteistyössä oppilaiden ja joidenkin samaa ainetta tai luokkatasoa opettavien opettajien kanssa Yhteisökeskeinen opettajakulttuuri – yhteistyö laaja-alaista ja useampien opettajien välistä, edellyttää yksimielisyyttä tärkeimmistä kasvatuksellisista päämääristä Rajoja ylittävä opettajakulttuuri – opettajat laajentavat vuorovaikutusta koulun ulkopuolisiin tahoihin
Kasvatustyön taustalla vaikuttavia kehityspsykologisia teorioita	Humanistinen psykologia, Psykoanalyttiset ja – dynaamiset teoriat, kognitiiviset teoriat ja systeemiteoreettinen näkemys	Humanistinen psykologia, Psykoanalyttiset ja – dynaamiset teoriat, kognitiiviset teoriat ja systeemiteoreettinen näkemys
Hallinto	Eduskunta Sosiaali- ja terveysministeriö Stakes Sosiaalitoimi – säädökset – opetussuunnitelmat – talous – täydennyskoulutus tunnusomaista voimakas sääntely	Eduskunta Opetusministeriö Opetushallitus Koulutoimi – säädökset – opetussuunnitelmat – talous – täydennyskoulutus tunnusomaista voimakas sääntely
Kasvuympäristö	Leikinomainen	Koulumainen
Opetussuunnitelma	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet – lapsikeskeisyys	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet – yhteiskunta ja oppiaineikeskeisyys
Muutoshaasteet	Moniammatillisen ryhmän toimintaan liittyvä osaaminen – yhteistä työtä tekevien ammattiryhmien erityisosaamisen tuominen osaksi moniammatillisen ryhmän osaamista	Yksilötyöstä enemmän yhteisölliseksi – yhteistyöosaaminen – vuorovaikutusosaaminen

Systemisen näkemyksen mukaan systeemin rajat voivat olla joustavia tai jäykkiä ja systeemit avoimia tai suljettuja. Ne käsittelevät rajojensa ulkopuolelta tulevia materiaaleja, uusia ihmisiä tai tietoja joko sopeuttaen ne sisäisiin prosesseihinsa tai uudistuen itse. Systemi hyväksyy uuden vaikutteen sitä helpommin, mitä enemmän se rakenteeltaan ja ominaisuuksiltaan muistuttaa itseään, koska systeemillä on yhtä aikaa sekä pyrkimys tasapainoon että muutokseen. (Laaksonen & Wiegand 1989.) Edelliseen taulukkoon pohjautuen voidaan kysyä, löytyykö koulujen ja päiväkotien systeemeistä riittävästi samankaltaisuutta, jotta vastavuoroista kasvatuksen yhteisrakentamista voisi syntyä? Vertailusta löytyy sekä yhteistyötä edistäviä, rakenteeltaan toisiaan muistuttavia piirteitä kuin myös erillisyyttä korostavia piirteitä. Yksilön kohtalo rajasysteemissä määräytyy pitkälle työntekijöiden keskinäisen vuorovaikutuksen, johtamisen ja johtamisjärjestelmien sekä organisaatiokulttuurien kautta. Näin esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyvän lapsen kohdalla kohtalo määräytyy paljolti sen mukaan, miten kasvattajat, kasvuympäristö, koulut ja päiväkodit työympäristöinä toimivat ja miten niitä johdetaan. Kun työ muuttuu enemmän verkostomaiseksi, tapahtuvat olennaisimmat asiat keskusteluna rajalla. Kuka synnyttää tätä keskustelua rajalla? Epävarmuus ja tilapäisyys korostuvat muuttuvissa olosuhteissa. Onko projekti liian väliaikainen *tila* saada aikaan muutosta? (Vrt. pyrkimys pysyvyyteen). Julkisten palveluiden hallinnon taustalla on poliittishallinnollinen ohjausjärjestelmä ja siksi ne ovat voimakkaan säätelyn kohteita. Lisäksi voimakas kulttuuri säätelää organisaation sisällä osajsystemien välistä vuorovaikutusta. Vahvistavatko em. seikat varhaiskasvatuksen ja koulukasvatuksen erillisyyttä?

Empiria

6.5 Yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen

Oma polku -kertomuksissa (aineistot 6 ja 7, identifiointikoodit, B1-B12 ja C1-C22) tuli ilmi, miten kasvattajat itse näkivät ja kokivat yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuvan. Yhteistyön alkuvaiheessa on tapaamisia, joissa tutustutaan ensin ihmisinä (**1. vaihe**, ks. sivu 119), joka voi viedä aikaa useamman vuoden. Tutustumisvaihe saattaa alkuvaiheessa olla edessä lähes joka vuosi riippuen päiväkodin ja koulun systeemeistä ja siitä miten henkilökunta vaihtuu osastoilta toiselle tai luokalta toiselle. Jos esimerkiksi päiväkodissa henkilökunta yli 3-vuotiaiden ryhmässä seuraa lapsiryhmän mukana, tulee esiopetuksessa toimimaan henkilökunnan pysyessä samana joka kolmas vuosi sama ihminen. Samoin, jos koulun alkuopetusluokilla opettaja seuraa luokkaansa ensimmäiset kolme vuotta, joka kolmas vuosi ensimmäisen luokan aloittaa sama opettaja. Useimmin kuitenkin esiopetuksessa, varsinkin 3–6-vuotiaiden sekaryhmissä toimivat samat lastentarhanopettajat ja koulun puolella 1. ja 2.-luokilla samat luokanopettajat. Kokkolassa on päiväkoteja, joissa lastentar-

hanopettaja saattaa siirtyä ryhmänsä mukana viisi vuotta 3 vuotta nuorempien ryhmästä alkaen ja myös kouluja, joissa opettajat seuraavat luokkaansa koko ala-asteen kuusi vuotta. Tätä taustaa vasten yhteistyökumppanin vaihtuvuus vuosittain on hyvin todennäköistä. Tähän vaihtuvuuteen liittyvät vielä alalle tyypilliset sijaisuudet (äitiyslomat ja hoitovapaat) ja henkilökunnan vaihtuvuus. Yhteistyökumppanin merkitys nousi kertomuksissa esille. Ihmiset tekevät yhteistyötä ja vuorovaikutuksen onnistuminen ja yhteistyö riippuu siten paljon ihmisistä. Yhteistyökumppanin vaihtuminen ja yhteistyön aloittaminen joka vuosi uudelleen tuli kertomuksissa myös esille.

Yhteistyö on pitkälti kiinni sitä tekevästä ihmisistä. Tänä lukuvuonna meillä on toiminut yhteistyö mielestäni hyvin. 2. luokan opettajilla on hyvin raskas syksy oman luokkansa kanssa, joten on aina otettava huomioon myös ihmisten jaksaminen. Työtämme helpottaa myös se, että meillä on lapsia koulussa ja päiväkodissa yhteisistä perheistä ja opettaja tuntee usein jo eskarilapsen perheen etukäteen. (B8, lto, I-aalto)

Yhteistyö on riippunut paljon ihmisistä. Joka vuosi on vaihtunut yhteistyökumppani ja yhteistyö aloitettu aina alusta. Aina vaikea aloittaa yhteistyö. Välillä on ollut helpompaa, riippuu henkilöistä. Eräänä vuonna myös yhteistyökoulu vaihtui johtuen henkilöstä. (C20, lto, II-aalto)

Yhteistyö oli tarkoitus aloittaa 1. luokan kanssa, mutta opettaja ei ollutkaan syksyn kuluessa halukas siihen. Niinpä saimme kutsun 3. luokan opettajalta. (B4, lto, II-aalto)

Kun on tutustuttu toisiin yhteistyökumppaneihin, tutustutaan toisten työhön (2. vaihe, vrt. sivu 119). Kuten eräs kasvattaja edellä totesi, yhteistyötä on helpompi kehittää edelleen ja järjestää yhteistä toimintaa, kun tuntee yhteistyökumppanin paremmin.

Olen ollut ... alueella töissä yhteistyön alusta lähtien. Alussa meni aikaa toistemme "työhön" tutustumiseen. Yhteistyön keskeisenä teimana on ollut koko ajan liikunta. Koulun opettajat ovat, omasta mielenkiinnostaan, riippuen olleet mukana. Yhteistyössä oli yksi välivuosi, jonka aikana ei ollut oikeastaan mitään yhteistyötä. Koska olen ollut samalla alueella näin kauan töissä, mielestäni on helppoa ottaa kouluun yhteyttä ja olla yhteistyössä, koska opettajat ovat tuttuja. Saamme esim. käyttää koulun liikuntasalia ja tyhjänä olevia luokkia. Mielestäni yhteistyön myötä on tullut se, että arvostamme toistemme työtä. Keskustelemme paljon opettajien kanssa arvoista ja olemme tehneet esi- ja alkuopetuksen yhteistä opsi:ia. Koululta saamme paljon hyvää palautetta päiväkodista. Keväisin on ollut eskareille kouluun tutustuminen. He ovat olleet ½ päivää ykkösluokassa opettajan kanssa. Syksyllä (viime syksynä) 1. luokkalaiset ja opettaja tulivat ½ päiväksi päiväkotiin ja eskarit menivät koululle. (C7, lto, I-aalto)

Yhteistyöhön löydettiin keskusteluihin ja vapain "piipahduksin" pohjaa. Sekä koulun, että lastentarhan opettajat ja ohjaajat osallistuiivat yhteisille kurseille ja kaupungin järjestämiin palavereihin pohtimaan suuntaviivoja. Jopa nämäkin hetket olivat avautusta jo lähemmälle "työskentelyareenalle". (C19, lo, I-aalto)

Yhteistyömuoto, jossa opettajat lähestyvät päiväkotia kyselläkseen heille tulevien lasten ongelmat ja kenet voi panna millekin luokalle, ei mielestäni ole yhteistyötä, vaan yhteydenotto. (B1, lto, III-aalto)

Yhteistyön kerrottiin lisääntyneen erityisesti liikuntaprojektin kautta. Vaikka yhteistyössä oli tullut välivuosi, oli edellä esitetyn kasvattajan mukaan helppo ottaa yhteyttä toiminnan suunnittelussa, sillä aikaisemmat kokemukset ja tutustuminen helpottivat sitä. Konkreettisesti yhteistyö oli tilojen yhteiskäyttöä, mutta laajemmin myös yhteistä opetussuunnitelmatyötä. Tällaiseen fyysiseen lähentymiseen perustuvaa yhteistyön laajenemista voitaneen pitää varsin tärkeänä näkökulmana yhteistyön laajenemisessa, erityisesti kun siihen liittyy toteamus molemminpuolisesta arvostuksesta ja myönteisestä palautteesta toimijoiden kesken. Opetussuunnitelmaan liittyviä arvokeskusteluja pidettiin tärkeinä, kuten myös yhteisiä koulutustilaisuuksia. On mahdollista ymmärtää, että kasvattajien tutustuminen toisiinsa ja molemminpuolinen vuorovaikeutus on helpottanut yhteistoiminnan käynnistymistä. Toisaalta samansuuntainen kehitys ei vielä näy kaikkien yhteistyökumppaneiden kesken, vaan kuten jälkimmäinen kasvattaja toteaa, joidenkin kohdalla lähestyminen on pelkästään yhteydenottoja.

Yhteistyön ja -toiminnan kuvauksista on ymmärrettävissä, miten yhteistyön kehittyessä toiminnallisempaan suuntaan toimijoiden yhteiset tavoitteet ja toisen työn kunnioittaminen tulevat tärkeiksi alueiksi yhteistyössä (3. **vaihe**, vrt. sivu 119). Sekä minun polkuni -kertomuksissa että yhteistyön kuvauksissa on myös kuvauksia siitä, miten esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin myötä alkanut yhteistyö on vaikuttanut sekä esiopetuksen että alkuopetuksen sisällölliseen kehittämiseen, kuten yhdistetyt ryhmät ja yhdessä sovitut teemat, opetussuunnitelmatyö ja yhteistyön suunnittelu kaikkien osallistujien kesken sekä yhteisten tavoitteiden laatiminen.

Olemme käyttäneet ko. luokkatilaa koko lukuvuoden kaksi kertaa viikossa aamupäivät, jolloin olemme työskennelleet ”koulumaisemmin”. Yleensä on oltu koululla vain puolen ryhmän kanssa kerrallaan. Lapset ovat tykänneet ja itse olen myös kokenut, että saamme työskennellä siellä todella rauhassa. Lasten keskittymiskyky on ollut paljon parempi, kun ympärillä ei ole ollut niin paljon häiriötekijöitä. Koulun liikuntasalia olemme käyttäneet kerran viikossa reilun tunnin ajan. Kevät lukukaudella 2. luokan (tulevan 1. luokan) opettajan kanssa teimme yhteistyötä helmi-maaliskuussa siten, että kerran kuussa eskarit olivat puoliryhmää kerrallaan aamupäivän tunnit koulussa ja puolet 2. luokan oppilaista olivat minun ohjauksessa loppujen eskareiden kanssa. Sovimme yhdessä mitä aiheita koulussa käsiteltiin liittyen päiväkodin ja koulun teemoihin. (B8, lto, I-aalto)

1. Opettajan vaihtuessa tapaamme ja keskustelemme esikoulun ohjelmasta ja koulun opetussuunnitelman tarpeista. Olemme yhdessä kehittäneet esikoulun ohjelman sisältäen kielen ja matematiikan harjoituksia, jotka edesauttavat oppimisen jatkuvuutta koulussa. Opettajat pyrkivät tapaamaan sosiaalisissa tilanteissa ja ammatillisesti vuoden aikana kutsuen jokaisen ryhmän konsertteihin ja muihin erityisiin tapahtumiin, niin, että lapset tuntevat kotoisaksi itsensä toistensa seurassa. 2. Opet-

tajat vierailevat kaksi kertaa vuodessa päiväkodissa ja päiväkodin henkilökunta vierailee koulussa. Me teemme tämän jotta kaikki opettajat ja työntekijät ymmärtävät mistä lapset tulevat ja mihin ovat menossa. 3. 2-3 kertaa vuodessa järjestetään niin, että oppilaat ovat yhdessä joko päiväkodissa tai koulussa. Näiden vuosien aikana se on sisältänyt urheilutapahtumia, yhteisiä konsertteja ja lauluhetkiä, ja joulujuhlia, luontoretkiä jne. Koulu ja päiväkotiki suunnittelevat vuorotellen tapaamiset. Ne ovat pääasiassa olleet ensimmäisen luokan ja päiväkodin välisiä. 4. Isommat oppilaat koulusta vierailevat päiväkodissa jakamassa lukutuokioita lasten kanssa. Koulun oppilaat suunnittelevat minkä kertomuksen kertovat, jonkun suunnitelman sitä seuraavasta toiminnasta ja keskusteluista, jotka liittyvät satuun. 5. Päiväkodin vanhemmat on kutsuttu kouluun helmikuun aikana avoimien ovien viikolla. On pidetty myös vanhempainilta, jotta kaikki vanhempia askarruttavat kysymykset tai ajatukset ... ja koulun alkuun liittyvistä asioista voidaan kysyä. Tulevaisuuden toivomme rakentuvan kokemuksiimme yhteistyöstä päiväkodin ja koulun välillä. Yhteistyön kehittyminen helpottuu, kun henkilökunta on pysyvää. Syy, miksi yhteistyötä tehdään on, että jokainen henkilökunnasta ymmärtää jokaiseen tasoon liittyvät erityiset tarpeet ja jotta varmistetaan oppilaiden kehitys ja turvallisuuden tunne läpi koulun, läpi opetussuunnitelman ja opettajien, ja että oppilaisissa kehittyy huolehtiva asenne nuorempia kohtaan. (C15, lo, III-aalto)

Olin kyllä nähnyt eskareiden esikoulupäivät; ovet suljettiin, kun jotain tärkeää tapahtui, pöydät pulpettimuodossa, tehtävät kopioituna ja kynät teroitettuna; Oli tehtävien aika!!! Muistan miettineeni paljon sitä, minkälaisia asioita eskareiden pitäisi harjoitella ja tehdä, missä järjestyksessä, opetellaanko kellon käyttö ennen viikon päiviä. Eli toiminta oli hyvin irrallista, rajoittui yksittäisiin asioihin ja oli hyvin aikuisjohtoista. Muistan katselleeni kotona vanhoja maantiedon kirjoja; niissä tehdyt asiat etenivät vuoden aikojen mukaan. Eli sisällysluettelosta sain tukea työhöni. Yhteistyötä ei koulun kanssa ollut ennen vuotta -96. Satukeikan merkeissä vierailu koululla. Metsämörri- ja Nuori-Suomi kurssien jälkeen avautui aivan uusi maailma; alettiin tehdä retkiä; tutkittiin; lajiteltiin, keräiltiin, ihmeteltiin, toimittiin, sama jatkui päiväkodin seinien sisäpuolella; Luma ← eskaria liikunnan & musiikin keinoin. Pikkuhiljaa alkoikin tulla varmuutta omaan työhön; lapsilta ja vanhemmilta saadut palautteet innostivat ja toivat muihinkin ryhmiin "eloa"; retket, "lukujärjestykset", vierailut, olivat tätä päivää eikä enää oltu riippuvainen koulun monisteesta: nämä asiat tulisi osata ennen kouluun lähtöä... Nyt asioita "harjoiteltiin" huomaamatta siinä sivussa; elämykset, yhdessä tekeminen ja kokeminen tulivat tärkeiksi. Keväällä saimme "opettajat innotustaan" siitä, että vuorovaikutusta koulun ja päiväkodin välillä olisi vihdoinkin lisättävä. Tavoitteeksi tulivat; mahdollisuus tutustua kouluun maailmaan, pelkojen ja jännityksen vähentäminen & mukavaa yhdessä oloa. Tavoitteet asetettiin matalalle, jotta niihin voitaisiin päästä. Välineenä musiikki, liikunta & mahdolliset juhlat. (C21, lto, II aalto)

Minun polkuni -kertomuksista ja yhteistyön kuvauksista löytyy myös toiminnalle asetettuja tavoitteita, kuten kouluympäristöön tutustuminen.

Yhteistyölle voi asettaa monia tavoitteita. Tietysti yksi keskeinen on, että yhteistyö sujuisi mutkattomasti. Minulle henkilökohtaisesti kuitenkin

on tärkeintä ne tavoitteet, joita asetan lapsia ajatellen, väheksymättä kuitenkaan muita tavoitteita. Mielestäni olen päässyt tavoitteisiini, jos:

- lapselle tulee esiopetusvuoden aikana koulun opettajat, oppilaat ym. tutuiksi (osa vain ulkonäöltä)
- lapsi sopeutuu kouluympäristöön esikouluvuoden aikana, eikä vierasta tai pelkää sitä
- jos koulu ja sen "rutiinit" tulevat tutuiksi ja lapsi ymmärtää ne (esim. päivänavaus, kellon soitto välitunnille)
- jos lapsen koulun aloitusta edeltävä kesä sujuu niin, että turha jännitys on hävinnyt koulun aloituksesta → melkeinpä voisi sanoa, että he ovat ensimmäisenä koulupäivänään kuin "kalat vedessä". (C1, Ito, I-aalto)

Aikuisena koin myös että yhteistyö on haaste Ito:lle. Olisi kehitettävä itseä ja omia taitoja. (C16, Ito, II-aalto)

Lapsen näkökulmasta yhteistyötä oli myös pohdittu sekä minun polkuni, että yhteistyöstä kertovissa kuvauksissa. Lapsen näkökulmasta on esimerkkinä seuraavat kuvaukset:

Positiivista on ollut huomata kuinka antoisaa yhteistyö voi olla kolmasluokkalaisten ja eskareiden välillä. Isommat opettavat ja huolehtivat hellästi pienemmistään ja eskarit uskaltavat turvallisesti ylittää koulun kynnyksen. Kaikki tämä koulun piinallisesta tilaustaudesta huolimatta olemme, useaan otteeseen olleet koululla kaikkien 23 eskareiden kanssa. (B10, 2Ito, II-aalto)

He menivät sinne 2-3 ryhmänä muistaakseni yhdeksi tunniksi/ryhmä. Muistan hyvin, kun eräs tyttö, joka ei ollut ollenkaan innokas menemään kouluun sanoi hurmaantuneena kokemastaan äidillään näin: "Äiti, minä haluan heti kouluun". Mielestäni olin silloin saavuttanut ainakin tämän tytön kohdalla erään tavoitteen, jonka varmasti olin silloin jo asettanut koulunkäyntiin tutustumiselle, eli myönteisen kuvan syntyminen. (C1, Ito, I-aalto)

Koin kovin vaikeana sen, että jokainen lapsi suurin piirtein meni eri kouluun Kokkolassa. En oikein tiennyt mihin kouluun ottaisi yhteyttä ja pohdinkin, että palveleeko se lapsen tarpeita, jos hän käy esiopetusvuoden esim. Mäntykankaalla ja meneekin sitten syksyllä vaikkapa Joki-laakson kouluun. Tässä pohtimisessa menikin sitten ensimmäinen vuosi. ... Ps. Tulin siihen tulokseen pohdinnoissani, että vaikka lapsi ei voi tehdä yhteistyötä oman koulunsa kanssa niin vieras koulukin palvelee lapsen tarpeita jossain määrin. (C1, Ito, I-aalto)

Vaikka tässä tutkimuksessa ei ole ollut ensisijaisena tavoitteena selvittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä suoranaisesti lasten näkökulmasta, nousivat lasten kokemukset joka vaiheessa kasvattajien keskeisimmistä kokemuksista esille. Yhteistyön ja -toiminnan rakentumisen motiivina lasten kokemuksilla ja palautteella näyttää olevan keskeinen merkitys. Edelleen jotkut kasvattajat ja yhteistyökumppanit olivat empineet yhteistyötä vedoten siihen, että lapsia tulee ja lähtee monesta eri päiväkodista moneen eri kouluun. Tässä tutkimuksessa tuli kuitenkin kasvattajien kertomana esille, että lapset hyötyvät yhteistyöstä päiväkodin ja koulun välillä, vaikka eivät juuri siihen kouluun menisikään, jonka kanssa heidän päiväkotinsa oli tehnyt yhteistyötä. Jollakin alueella tämä

ongelma oli ratkaistu jakamalla alueen päiväkodit ja koulut yhteistyökumppaneiden kanssa yhteisesti yhteistyöpareiksi. Koulun kynnyksen ylittäminen näyttää tapahtuvan lasten kohdalla toiminnan kautta. Vaikka koulun fyysisiin tiloihin tutustuminen on tärkeää, koulu ja sen toiminta tulee tutuksi toisen koulun kautta, yhteistyön ja -toiminnan avulla. Kuten edellä eräs kasvattaja kirjoitti, merkityksellistä on se, että koulu ja sen rutiinit tulevat lapselle tutuksi ja se tapahtuu vain toiminnan kautta, siihen eivät pelkät tutustumiskäynnit riitä. Mitä arempi lapsi on, sitä enemmän käyntejä vaaditaan, jotta uusi kasvu- ja oppimisympäristö tulee tutuksi ja turvalliseksi. Kun joku kasvattajista kertoi, että esiopetuksessa olevat lapset olivat nykyään jollain lailla valmiimpia, vaikka taidoissa esim. luku- ja kirjoitustaito ei juuri ollut eroa entiseen, on ymmärtääkseni kysymys juuri tästä. Lasten ei tarvitse käyttää enää aikaa kouluun ja koulun rutiineihin tutustumiseen, vaan he ovat valmiita aloittamaan itse työskentelyn.

Toimintaprosessi tapahtuu pienin askelin, mutta motivoi ja silloin jokainen uudistuu ja uudistaa. Sitoudutaan tavoitteisiin paremmin ja pyritään yhdessä selkeisiin päämääriin. (B10, 2lto, II-aalto)

Näyttää siltä, että toiminnan kehittämiseen ei vaikuta niinkään se aika, mitä yhteistyötä on tehty, vaan yhteistyön sisällöt ja se miten yhteistyötä on tehty. Samoin aikuisten asenteet ja se, miten lapsilähtöisesti toiminta on suunniteltu, on myös tärkeää, sillä parhaimpina palautteina ja yhteistyön motiivina toimivat juuri lasten ja aikuisten omakohtaiset positiiviset kokemukset yhteistyöstä ja -toiminnasta. Seuraava kertomus kuvaa sen, miten yhteistyö pikkuhiljaa rakentuu ja muuttuu toiminnallisempaan suuntaan. Kertomuksesta käy ilmi, että yhteistyökumppanit eivät ole lähteneet esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön projektin ensimmäisessä aallossa, mutta alun orastavan yhteistyön jälkeen neljän yhteisen toimintavuoden jälkeen on päädytty yhteiseen opetussuunnitelmaan.

Syksy -96:

- orastavaa yhteistyötä; esikoululaisten vierailu ekaluokassa satukeikan merkeissä

Joulukuun -96:

- satupostin lähettäminen

Kevät -97:

- vierailut koululle ja tunnille osallistuminen

Syyskuu -97:

- opettajat koululla → yhteistyöpalaveri

Lokakuu -97:

- koulun salissa tutustuminen laulun ja leikin merkeissä

- kokoontuminen luokkiin; musiikkia ja matematiikkaa

Joulukuun -97:

- yhteinen jumppatunti koululla 2 kertaa

- pikkujoulujuhla koululla: esityksiä, laululeikkejä, piparit ja mehut

Tammikuu -98:

- hiihtoa, musiikkia 2 kertaa

Helmikuu -98

- luistelutempaus; mehut ja makkarat (luisteluleikkejä)

- Kalevala-juhla koululla; perinnelauluja ja -leikkejä

Aikaisemmin asetettuihin tavoitteisiin on päästy 97-98 paremmin ja tänä vuonna heikommin. Nyt olimme pohtineet suunnitelmällisuutta, pedagogisia tavoitteita sekä jatkuvuutta. On syntynyt yhteinen ... opetussuunnitelma, joka toimii yhteistyön pohjana. Lisäksi olemme sopineet teemat, työskentelyssä käytettävät menetelmät ja tapaamispäivät. Muita yhteistyömuotoja tulevat olemaan vierailut ja luontoretket.

(B9, lto, II-aalto)

Yhteinen haaste, ongelma, välttämättömyys tai pakko näytti kiihdyttävän yhteistyöhön hakeutumista ja nopeuttavan yhteistyön kehittymistä sekä laajentavan yhteistyötä myös koulun ja päiväkodin ulkopuolelle. Kasvatustyön sisältö näyttäisi laajenevan perheiden kanssa tehtävään työhön. Yhteistyöhön integroituu myös yhteinen koulutus ja konkreettisesti yhteinen kasvatus- ja opetusmateriaali.

Kielikylvyn osalta yhteistyö ja vuorovaikutus elää omaa rataansa, onhan kysymyksessä päiväkodin ja koulun yhteinen "hanke", jossa on selkeästi yhteiset systeemit ja tavoitteet. Ainahan on tietysti kehittämisen varaa ja vuorovaikutuskin vaihtelee eri henkilöiden välillä. Kaiken kaikkiaan katsomme luottavaisin mielin tulevaan, sillä merkit paremmasta yhteistyökulttuurista ovat näkyvillä. (B7, lto, II-aalto)

Taustaa: ... koulussa keskitetysti maahanmuuttajaoppilaita, ... päiväkodissa keskitetysti maahanmuuttajalapsia. Lapset siirtyvät ... (kyseisestä päiväkodista kyseiseen kouluun (kirj. huom.) Samat perheet koulun ja päiväkodin asiakkaina. Opettaja ja lastentarhanopettaja "vanhoja" tuttuja toisilleen. (B10, 2lto, II-aalto)

Kertomuksista käy ilmi, että Kokkolassa oli viiden projektivuoden jälkeen toimintayksiköitä, jotka olivat yhteistyön osalta *polkunsa* alussa. Ensimmäisiä konkreettisia yhteydenottoja oli tehty vuoden 1999 aikana. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei aikaisemminkin kyseisten toimintayksiköiden välillä olisi ollut yhteydenottoja. Satunnaisina ne eivät ole johtaneet systemaattisen ja suunnitelmallisen yhteistyön ja -toiminnan kehittymiseen. Näissä toimintayksiköissä uskotaan kuitenkin valoisampaan tulevaisuuteen.

Tulevaisuus näyttää kuitenkin valoisammalta, kun katsellaan taaksepäin kevään (1999) aikana olleita yhteisiä koulutustilaisuuksia ja yhteistyöta-
paamisia. (B7, Ito, II-aalto)

6.5.1 Ensimmäinen vaihe: Portti auki yhteistyölle

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentumista käsitel-
lään seuraavaksi vaihe vaiheelta kasvattajien kertomusten pohjalta. Näistä
vaiheista koottu kuvio (kuvio 15) esitellään sivulla 119. Seuraava kuvaus yh-
teistyöstä on kertomus yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentumisen ensim-
mäisessä vaiheessa oleville toimintayksiköille.

Yhteistyö ainakin toistaiseksi on mielestäni ollut samanlaista = riittämä-
töntä, kuin vuosia sitten. Yhteistyömuoto, jossa opettajat lähestyvät päi-
väkotia, kyselläkseen heille tulevien lasten ongelmat ja kenet voi panna
millekin luokalle, ei ole mielestäni edes yhteistyötä vaan yhteydenotto.
(B1, Ito, III-aalto)

Päiväkodista tehdään yhteistyötä useisiin eri kouluihin. Oikeampaa on
kai sanoa, että yhteistyö on ollut lähinnä keväisiä yhteydenottoja eri kou-
luihin. (B7, Ito, II-aalto)

Yhteydenottoja aikaisemminkin: opettajat halusivat tietää tulevista kou-
lutulokkaista mm. ketä samaan ryhmään, ketä ei ehdottomasti samaan
ryhmään ja onko jollakin ongelmia? Jne. Mukana oli myös erityisopet-
taja. (C20, Ito, II-aalto)

Kuten kasvattajat kertomuksessaan kommentoivat, varsinaisesta yhteistyöstä
ei vielä voida puhua, vaan *yhteydenotoista*, jotka tapahtuvat kasvattajien kes-
ken. Vuorovaikutus oli rakentunut keskusteluista, joissa oli pohdittu tulevien
ensimmäisen luokan oppilaiden asioita. Tämä on kuitenkin ensimmäinen vai-
he kohti yhteistyötä ja -toimintaa, sillä tässä vaiheessa yhteistyökumppanit,
lastentarhanopettajat ja luokanopettajat tutustuvat toisiinsa. Monet vastaajat
muistivat ja kuvasivat tätä vaihetta minun polkuni -kuvauksissa ja kertomuk-
sissaan yhteistyöstä. Se kuvastaa tämän vaiheen merkitystä koko yhteistyön ja
-toiminnan rakentumisessa. Kasvattajat kokivat, että yhteistyön kannalta on
tärkeä oppia tuntemaan yhteistyökumppani. Seuraavassa muita yhteydenot-
tovaihetta kuvaavia kertomuksia:

Muistan, että silloin jo oli tehty yhteistyötä (...) koulun kanssa perintei-
sesti niin, että ko. ryhmien Ito:t oli kutsuttu kouluun "kuultaviksi" tu-
levien ekaluokkalaisten asioissa. Mikä ei minusta ole hirveän mielekäs
yhteistyömuoto, jos se jää koko lukukauden aikana vain tähän. (C1, Ito,
I-aalto)

En muista, että olisimme tehneet mitään yhteistyötä (...) koulun kanssa,
paitsi ne perinteiset "kuulumiset". (C1, Ito, I-aalto)

Se esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, jossa olen ollut mukana eri päiväko-
deissa ja eri koulujen välillä on ollut hyvin kirjavaa ja alkutaipaleella sitä

ei juurikaan ollut (ainoastaan keväiset palaverit, joissa jutellaan tulevista oppilaista)... (C8, lto, I-aalto)

Lastentarhanopettajat kokivat nämä yhteydenotot tilanteina, jolloin he antavat luokanopettajille tietoa tulevista ensimmäisen luokan oppilaista. Heidät kutsuttiin kuultaviksi. Kertomuksista kävi myös ilmi, että päiväkodeissa koettiin, että lastentarhanopettajat olivat aktiivisempia yhteydenottojen ja yhteistyön suhteen. Tässä vaiheessa yhteistyön muotona olevat yhteydenotot olivat satunnaisia ja toiminnan tavoitteena oli lähinnä tutustuminen, kuten seuraavista kommenteista käy ilmi.

Keväällä -99 kävimme keskusteluhetken tulevien ekaluokan opettajien kanssa. Jutustelu oli lähinnä eskareista & eskarivuodesta. Veimme myös kuluvan vuoden tuotoksia & eskaritehtäviä (kirjall.) mukaan. Jotenkin jäi sellainen olo, että he saivatkin meidän vuodesta ja tuotoksista jotain itselleen, mutta oma anti tuntui aika mitättömältä. Että se siitä vastavuoroisuudesta ja vuorovaikutuksesta... (B11, 2 lto, II-aalto)

Syksyllä ei silloin ollut muuta yhteistä kuin tarhasta saadut infot tulevista 1.-luokkalaisista.... Joka kevät toistui koulutulokaspalaveri... (C11, lo, I-aalto)

Yhteistyö on ollut "takkuista". Ollaan annettu ymmärtää, että halusimme olla yhteistyössä koulujen kanssa. Ongelmana tietysti on ollut, että päiväkodistamme lähtee lapsia joka vuosi niin moneen eri kouluun. (Ennätyks on seitsämään eri kouluun). (B12, 2 lto, III-aalto)

Lastentarhanopettajien kertomuksista kävi ilmi, että yhteistyön aloittaminen tuotti ongelmia. Yhteistyötä pidettiin yksipuolisena ja se oli ollut lähinnä informaation vaihtoa toimijoiden kesken. Yhteistyön ei voida arvioida vielä tässä vaiheessa rakentuvan vastavuoroisuuden pohjalle. Tilannetta oli vaikeuttanut se, että päiväkodista lapsia oli mennyt useaan kouluun eli toimintaympäristö oli muodostunut varsin laajaksi. Tämä lienee tilanne yleisemmin kaupungin keskustan alueella, mutta toisaalta sen ei välttämättä voida arvioida olevan vastavuoroisen yhteistoiminnan esteenä.

6.5.2 Toinen vaihe: Ovi auki kouluun

Yhteistyötä koetaan seuraavassa toisessa vaiheessa olevan jo enemmän. Yhteistyömuotona oli usein kouluun tutustuminen erilaisten vierailujen, juhlien, tempausten tai erilaisten teatteriesitysten muodossa. Näiden tapaamisten aikana esiopetuksessa olevat lapset ja ensimmäisen luokan oppilaat toimivat pääasiassa omissa ryhmissään ja lastentarhanopettajilla ja luokanopettajilla oli vastuu omasta ryhmästään. Tämä yhteistyö edellytti jo jonkin verran yhteistä suunnittelua. Lasten kohdalla se kuitenkin avasi konkreettisesti oven kouluun. Lapsilla oli näiden vierailujen kautta ollut mahdollisuus tutustua koulun fyysisiin tiloihin (fyysinen integraatio). Lapset eivät kuitenkaan varsinaisesti toimineet yhdessä, vaan rinnakkain omina ryhminään. Fyysinen

integraatio toimi. Aikuisten kohdalla yhteistyö avasi tässä vaiheessa mahdollisuuden tutustua toistensa työhön.

Läheinen sijaintimme antaa hyvät puitteet yhteistyölle. Yhteistyötä on vuosien varrella ollut jonkun verran, mutta keväällä 1997 päätimme opettajien kanssa, että vuorovaikutusta koulun ja päiväkodin välillä olisi lisättävä. Kokoonnuimme miettimään konkreettisia tavoitteita, resursseja ja voimavaroja. Tavoitteiksi asetimme seuraavat asiat: esikoululaisille mahdollisuus tutustua koulumaailmaan, pelkojen ja jännityksen vähentäminen ja mukavaa yhdessäoloa. Totesimme, että musiikki, liikunta sekä erilaiset juhlat antavat mahdollisuuden näiden tavoitteiden toteutumiselle. (B9, Ito, II-aalto)

Tänä keväänä (1999) kutsuivat tulevien ekaluokkalaisten opettajat meidän esiopettajat keskustelemaan tulevista koululaisista. He halusivat myös nähdä ja kuulla mitä esikouluvuoden aikana on tehty, samoin tutustua esiopsiin (jonka halusivat itselleen). Eskarit kutsuttiin katsomaan myös koululaisten näytelmää. Viime lukuvuonna olimme yhteistyössä kahden muun opettajan kanssa. Esikouluryhmämme kävi tutustumassa kouluelämään n. 3-4 kertaa. Äidinkielen-tunnilla, tietotekniikkatunnilla, saimme myös "lainata" heidän kuvaamataidonluokkaa, jossa muovailimme savesta. Opettajat kävivät myös päiväkodissamme tutustumassa. (B2, Ito, III-aalto)

Yhteistyö (1998) on ollut todella vähäistä. Me päiväkodissa olemme ottaneet yhteyttä kouluun eikä sieltä soitettu. ... sekä tunne, että yhteistyötä on raskas joka syksy aloittaa. Eli jatkumo on puuttunut. Kuitenkin helpottaaksemme siirtymistä kouluun kävimme viettämässä siellä aamupäivän (liikunta, piirustus + ruokailu, jonka jälkeen leikimme pihalla) Lisäksi ekaluokka on tulossa luontoretelle päiväkotiin. (C16, Ito, II aalto)

Kasvattajien kertomuksista on nähtävissä, että yhteistyö oli tässä vaiheessa laajentunut eri toiminnan osa-alueille, kuten musiikin, liikunnan, äidinkielen ja tietotekniikan alueille. Kasvattajien välisessä kommunikoinnissa kuulemisen lisäksi mainitaan keskusteleminen ja tutustuminen. Joidenkin yhteistyötahojen kohdalla yhteistyö oli edelleen satunnaista ja siihen kaivattiin jatkuvuutta. Päiväkodin henkilökunta koki olevansa aloitteellinen ja aktiivinen osapuoli, joka otti yhteyttä ja pyrki joka syksy käynnistämään yhteistyön. Vastavuoroisesta yhteistyöstä ei tässä vaiheessa vielä ollut kokemuksia, vaan lähinnä päiväkotien taholta tuotiin esille aloitteellisuuden yksipuolisuus.

6.5.3 Kolmas vaihe: Yhteistoimintaa

Kolmannessa vaiheessa yhteistyö muuttui toiminnalliseen suuntaan. Lastentarhanopettajat ja luokanopettajat vastasivat yhdessä toiminnasta. Toiminnalla oli yhteiset tavoitteet ja useimmiten esiopetuksessa olevat lapset ja ensimmäisen luokan oppilaat toimivat yhdessä seka- tai tasoryhmissä. Leikin kehityksessä tätä vaihetta vastaisi yhteisleikki ja integraation kehityksessä lähinnä sosiaalinen integraatio. Usein tämän vaiheen yhteistyöhön liittyi kummiluokkatoiminta. Koulussa yhden 1.-6. luokan oppilaat toimivat esiopetuksessa olevien lasten kummeina:

Aikaisemmin yhteistyö satunnaista, syksyllä ei mitään ja keväällä käyn-
tejä koululla: esim. liikunta ja musiikkitunnit. Tällöinkin enimmäkseen
vastuu tunteista säilyttynyt opettajan harteille. Ei ihme, että yhteistyö
on jarruttunut ... Nyt olemme (opet) tavanneet iltaisin ja keskustelleet
yhteisistä arvoista, työtavoista ja tavoitteista. Syksyllä tapaamme 1x kk
koululla aamupäivät sekä päiväkodilla metsäretken yhteydessä. Tule-
vaisuudessa yhteistyö tulee entistä "normaalimmaksi", joustavammaksi
työkäytännöksi. Odotan myös esi- ja alkuopetuksen luokattomuutta.
Töitä sen eteen tulee tehdä, mutta se palkitsee. (C14, Ito, III-aalto)

Kävimme kummiluokassamme noin joka toinen viikko pari tuntia ker-
rallaan. Teimme yhdessä retkiä, pelasimme, lauloimme, leikimme leik-
kejä sekä opiskelimme "totista asiaa". ... "Yhteistyö oli tuona vuotena
todella antoisaa ja lapset odottivat vierailujamme. Myös 3. luokkalaisista
huomasi kuinka hyvää huolta he pitivät eskareista. Jokaisella pienryh-
mällä oli oma "kummieskari", jonka he ottivat hoteisiinsa kun tapasimme.
(C1, Ito, I-aalto)

Keväällä 1996 käynnistyi kummiluokkatoiminta ... eskareiden ja ... kol-
masluokkalaisten välillä. Yhteisiä musiikki- ja liikuntatunteja, "märkää
märälle" - maalausta, yhteiset juhlat ja retket. 1996-97 kummiluokka-
toiminta jatkui ekaluokkalaisten ja eskareiden välillä yhteisessä Elban
luontokoulussa. 1998-99 jälleen kolmasluokkalaisten ja eskareiden kummi-
luokkana, jolloin säännöllisiä tapaamisia noin kerran kuussa vuorotel-
leen koululla ja päiväkodilla. Tapaamisten sisältö: yhteiset retket, juhla-
ja teemapäivät, yhteinen tekeminen (leipominen, askartelu, liikunta) ja
yhteinen oppiminen (sosiaalinen kanssakäynti, lukutuokiot, matematiikan-
 ja äidinkielen tehtävät). Tapaamispäivinä olemme ruokailleet yh-
dessä. (B10, 2 Ito, II aalto)

Kasvattajien välistä vuorovaikutusta kuvaa tässä vaiheessa yhteinen suunnittelu ja vastuun kantaminen yhdessä, joka edellyttää toisen työn tuntemisen lisäksi toisen työn kunnioittamista. Yhteistyön sisältöalueet vaihtelivat edelleen riippuen eri toimintayksiköiden omista painotuksista, mutta itse toiminta oli säännöllisempää. Näiden kertomusten pohjalta on ymmärrettävissä myönteisiä käsityksiä toiminnan rakentumisesta joustavaksi työkäytännöksi. Tätä voitaneen pitää tärkeänä kehitysvaiheena, sillä kyse on arvojen, tavoitteiden ja käytännön toiminnan tasolla tapahtuvasta muutoksesta. Yhteistyön kuvauksissa puhutaan yhteisestä tekemisestä ja oppimisesta. Kasvattajien välisessä kommunikoinnissa kuvataan yhteisiä keskusteluja arvoista, työtavoista ja tavoitteista.

6.5.4 Neljäs vaihe: Yhteinen OPS

Neljännessä vaiheessa esi- ja alkuopetuksen yhteistyö perustui yhteistyösuunnitelmaan tai yhteiseen opetussuunnitelmaan. Yhteistyö kuvattiin säännölliseksi ja monipuoliseksi. Kasvattajat tunsivat toisensa ja jakoivat vastuuta työstä. Tapahtumien ja kokemusten dokumentointi ja arviointi toimivat seuraavan vuoden suunnittelun pohjana.

Alku: Kaupungilta ehdotus: Kokeilkaapa esim. liikuntaa yhteistyömuotona → MIKSIPÄ EI! Alku lähti rivakasti ja kaikki olivat innokkaita. (yhdessä mukavampaa, ideoita runsaasti). Ehkä n. 2 vuotta meni "aikaa" myös toisiimme tutustumiseen, nyt on kierros käyty läpi ja ollaan tuttuja! Vaikka alkuaikoina yhteistyöryhmät saattoivat olla suuriakin, mutta se ei rasittanut ketään liikaa, sillä vetovuorot olivat vuorotellen sekä myös yhdessä. Vuosien saatossa olemme olleet rohkeita kokeilemaan myös uusia juttuja. Periaatteena on: ei välttämättä mitään "suurta ja hienoa", vaan mieleenpainuvaa, suunnitelmallista yhteistyötä, lasten hyväksi! Asioita dokumentoitu, joka vuosi on arvioitu mikä meni hyvin, mikä ei toiminut ym. Esille on tullut myös ns. spontaanit vierailut: käydään vaikka laulamassa laulu, viemässä ystävänpäiväkortti yms. Nyt/Tulevaisuus: Kokonaisuudessaan: turvallista ja mukavaa yhteistyötä, unohtamatta suunnitelmallisuutta. => Yhteinen OPS!!! (C17, lto, I-aalto)

Meillä päiväkodin ja koulun välinen yhteistyö on hyvin moninaista... Meille on pysyvästi varattu lukujärjestyksestä tiettyjen luokkien käyttövuorot. Saamme käyttää myös muita luokkia, silloin kun ne ovat vapaina. Olemme voineet käyttää koulun opetusvälineitä sekä esim. videoita ja cd-soittimia yms. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyömuotoja koululla ovat olleet mm. yhteiset tapahtumat, kuten mm. pajatyöpäivät, yhteiset liikuntatapahtumat sekä vastavuoroiset vierailut luokkaan milloin missäkin merkeissä...Olemme olleet mukana koko koulun yhteisissä tilaisuuksissa ja juhlissa. Olemme tehneet yhteisen esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman ... alueen yhteistyötä ajatellen. Myös tänä lukuvuonna olemme toimineet edellä kuvatulla tavalla. Lisänä on tullut mukaan ryhmissäni olevien koululätkätyjen lasten integrointi ekaluokalle. He ovat koko vuoden käyneet 2-3 kertaa viikossa tunnin kerrallaan "opiskelemissa" ikätovereidensa kanssa luokanopettajan johdolla.

Kevään kuluessa olemme pidentäneet aikaa kokeiluluontoisesti yhteen koko päivään sekä loppuhuipennuksena kokonaiseen viikkoon, jolloin koululykätyt lapset ovat täysin ekaluokan ohjelman mukaan. Yhteistyö ja vuorovaikutus on ollut erittäin antoisaa, avointa ja hyväksyvää. Missään vaiheessa en ole kokenut oloani vieraaksi enkä ei toivotuksi. Minut ja minun mielipiteeni on huomioitu aivan riittäväällä tavalla kaiken työkiireen keskellä. (B5, Ito, I-aalto)

Aloitettiin yhteistyö ”liikunnan avulla”, todettiin hyväksi!! Liikuntayhteistyö on jatkunut läpi vuosien ja yhteistyö on kehittynyt ja muuttunut vuosien varrella. Yhteistyöhön on lisätty äidinkieli, sadut, teatteri, nuketeatteri, lorut, suullinen esitys, matematiikka, musiikki, käden taidot, koululaiset tulevat päiväkotiin askartelemaan ja maalaamaan. Suunnitteilla on vielä kehittää luonto & matematiikka, esim. yhteiset luontotunnit sekä luonnossa että luokassa, retket ja tutkimuskohteet. Meidän yhteistyö ei ole samanlaista joka vuosi. Henkilökunta koulussa ja päiväkodissa tapaavat toisiaan noin pari kertaa lukuvuodessa ja suunnittelevat yhdessä toimintaa ja ottavat huomioon sen hetken tilanteen (lapsimäärä ja tarpeet j.n.e.). Oleellista on, että kaikki eskarit ovat osallistuneet yhteistyöhön riippumatta mihin kouluun he sitten menevät (tänä vuonna -99 viiteen eri kouluun). (C9, Ito, I-aalto)

Tämän vaiheen yhteistyöhön liittyi varsin rohkeaa kokeilua ja myös kokemusten dokumentointia. Yhteistyö oli suunnitelmallista ja säännöllistä. Joillakin esiopetusryhmillä oli käytössään oma tila sekä koulun erilaiset opetusvälineet. Yhteistyö oli mahdollistanut myös koululykätyjen lasten integroinnin esi- ja alkuopetuksen yhteiseen toimintaan. Tutustumispäivistä koululykätyjen lasten kohdalla oli muodostunut kokonaisia ensimmäisen luokan toimintaan integroituja viikkoja. Päiväkodin ja koulun yhteistyössä on ollut mukana kaikki lapset riippumatta siitä, mihin kouluun he menevät.

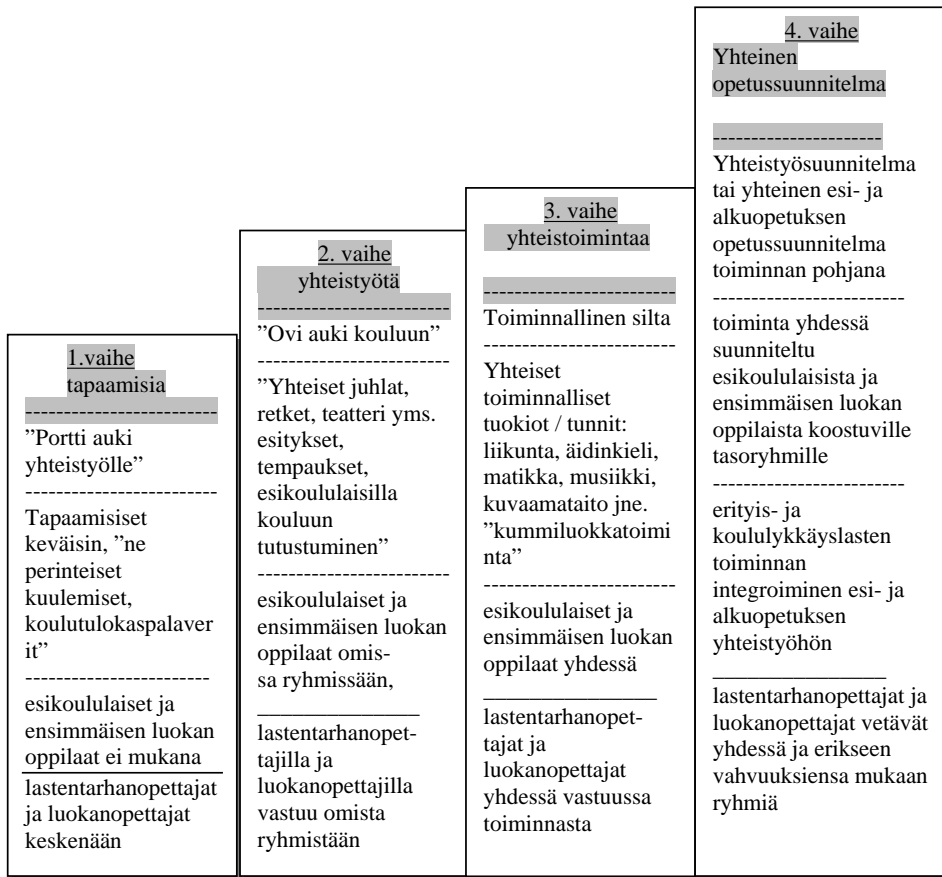
Yhteenveto

6.6 Vuorovaikutuksen rakentuminen esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelmassa

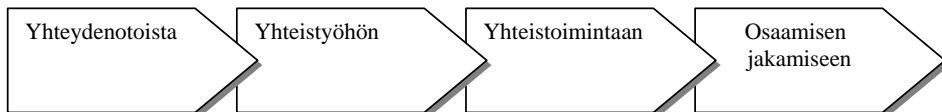
Kehittämissuunnitelmalla oli ollut vaikutusta vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksessa oli edetty yksin tekemisen kulttuurista, yhdessä tekemisen kulttuuriin ja edelleen yhteistoiminnalliseen kulttuuriin. Kehittämissuunnitelma helpotti aikuisen kohdalla koulun kynnyksen ylittämistä. Kasvattajat kokivat, että oli lupa mennä ja ottaa yhteyttä. Koettiin, että ulospäin suuntautuminen oli alkanut. Työote oli myös muuttunut. Kehittämissuunnitelman myötä kasvattajat olivat arvioineet kriittisesti omaa toimintaansa ja kyseenalaistaneet sitä. Oman työn arvostuksen voi arvioida myös nousseen ja uskallettiin ottaa enemmän oma ammatillinen rooli. Kertomuksista välittyi vahva kokemus itsestä kasvattajana. Kasvattajien tiimissä työskenteleminen vahvasti omaa ammatillisuutta omassa roolissa, mutta myös vastuun jakamista ja vastuun ottamista

omasta roolista tiimissä. Roolivaihdot olivat paitsi opettaneet tuntemaan ja arvostamaan toisten työtä, myös antaneet sisältöä omaan työhön. Koettiin, että vuorovaikutus on rikastuttanut molempia osapuolia ja ennakkoluulot olivat vähentyneet ja molempien työn arvostus oli noussut, samoin vuorovaikutustaidot olivat kehittyneet. Kasvattajat kokivat, että ideat syntyvät helpommin, kun niitä on useampi pohtimassa ja omatkin ideat laajenevat. Sosiokonstruktivistinen oppimiskokemus joka pohjautuu ajatukseen, että yhdessä oppimalla oma oppimiskokemus laajenee ja oppivan organisaation periaatteisiin nojaten, kun oma idea uskalletaan esittää muille, se yhteisöllisenä toimintana laajenee ja kaikki oppivat enemmän ja toiminta kehittyi edelleen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä oppimiskokemuksena tulee kertomuksissa esille. Kehittämishanke oli lisännyt avoimuutta ja joustavuutta. Se kuvastui myös yksilöllisenä toivomuksena: ”Toivon että olen kasvattajana laaja-alaisempi, mikä näkyisi arkityössäni!” (A14, lo, II-aalto) Kasvattajien mukaan kasvatusta on muuttunut ehyemmäksi ja pienet ”niuhottamiset” ovat jääneet pois.

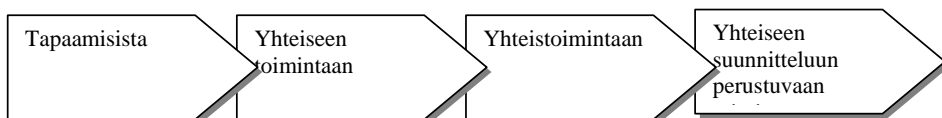
Parhaimpina palautteina ja yhteistyön motiivina toimivat lasten ja aikuisten omaehtoiset positiiviset kokemukset yhteistyöstä ja -toiminnasta. Kehittämishanke oli vahvistanut käsitystä, että päiväkotia ja koulua yhdessä voivat lisätä lapsen mahdollisuutta saada hyvä lapsuus. Lapset hyötyvät yhteistyöstä päiväkodin ja koulun välillä, vaikka eivät juuri siihen kouluun menisikään, jonka kanssa heidän päiväkotinsa on tehnyt yhteistyötä. Merkityksellistä on se, että koulu ja sen rutiinit tulevat lapselle tutuksi ja se tapahtuu toiminnan kautta. Ihmiset tekevät yhteistyötä ja vuorovaikutuksen onnistuminen ja yhteistyö riippuu siten paljon henkilöistä. Toimintakulttuurin muutos ja vuorovaikutuksen rakentuminen on koottu seuraavaan kuvioon 15.



Toimintakulttuurin piirteet



Vuorovaikutuksen piirteet



KUVIO 15. Toimintakulttuurin muutoksen sekä yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentumisen piirteitä Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelmassa

Voitaneen sanoa, että oli edetty sektoroituneesta (koulutoimi/päivähoito) tavasta tehdä töitä enempi verkosto- (esi- ja alkuopetuksen yhteistyö) ja tiimikeskeisempään (lastentarhanopettajat/luokanopettajat) ja oppivan organisaation (kollegiaalisuus/kollegatuki) periaatteiden suuntaan. Toimintakulttuureja arvioitaessa voidaan todeta edetyn yksin tekemisen kulttuurista (päiväkoti = esiopetus; koulu = alkuopetus, esiopetuksesta vastaa lastentarhanopettaja, alkuopetuksesta luokanopettaja) yhdessä tekemisen kulttuuriin (esi- ja alkuopetuksen yhteistyö) ja edelleen yhteistoiminnalliseen (seka- ja tasoryhmät, sekä jaettu vastuu ja kollegiaalisuus) kulttuuriin.

6.7 Kasvattajan polku esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelmassa

Kasvattajan kertomuksesta on ymmärrettävissä hänen kokemuksensa yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentumisesta. Kertomuksen kasvattajalla on kokemuksia eri päiväkotien ja koulujen välisestä yhteistyöstä useiden vuosien ajalta.

Olen tehnyt sijaisuuksia eri Kokkolan päiväkodeissa n. 10 vuoden aikana ja pääasiassa olen ollut ryhmissä, joissa on ollut mukana esikouluikäisiä (5-6 v.) lapsia.

Se esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, jossa olen ollut mukana eri päiväkodeissa ja eri koulujen välillä on ollut hyvin kirjavaa ja alkutaipaleella sitä ei juurikaan ollut (ainoastaan keväiset palaverit, joissa jutellaan tulevista oppilaista). Matkan varrella yhteistyötä on tehty tilojen "lainaamisen" (koulun tiloihin tutustumisen) muodossa, esitysten, tempausten, projektien avulla, liikunnan opetuksen tasoryhmissä (esi- ja 1. lk:t) vierailupäivinä puolin ja toisin jne. Tänä päivänä nykyisessä työpaikassani on meneillään jo vuosia jatkunut yhteistyö, jossa on päästy jo yhteisen ops:n suunnitteluun ja käytännön toteuttamiseen. Tämä edellyttää mielestäni suhteellisen tiivistä yhteistyötä (palaverreja, toistemme tuntemista jne.)

Tärkeää on mielestäni pitää koko ajan mielessä (tulevaisuuttakin ajatellen) että esi- ja alkuopetuksen yhteistyö "ei tule koskaan valmiiksi" ts. koko ajan täytyy pitää prosessi käynnissä ja kritisoida, pohtia ja siksi ops:n tekeminenkin saisi "jatkua aina".

Suurimpina ongelmina mielestäni yhteistyössä ovat asenteet – varsinkin koulun puolella!! (C8, Ito, I-aalto)

Tämän kertomuksen kasvattajalla oli kokemusta eri toimintayksiköistä Kokkolassa. Hän on tiivistänyt käsityksensä minun polkun kertomukseen analysoiden tapahtumia yksilön näkökulmasta paikallisella tasolla. Tämä kertomus kuvaa kokemuksia mikrotasolla (ks. Bronfenbrenner 1991). Yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen tilanteesta, jossa yhteistyötä ei juuri kasvattajan kokemuksen mukaan ollut, on edennyt tutustumisen, yhteisten tapahtumien ja vuosia jatkuneen yhteistyön kautta yhteisen opetussuunnitelman suunnitteluun. Tähän vaiheeseen pääseminen edellyttää kertomuksen kasvattajan mukaan tiivistä yhteistyötä. Yhteistyön ongelmana hän pitää asenteita.

7 KEHITTÄMISPROJEKTISSA MUKANA OLLEIDEN KASVATAJIEN AMMATILLISEN KASVUN POLKUJA

Tausta

7.1 Työn muutos ja työssäoppimisen haasteet ammattilliselle kasvulle

Tässä tutkimuksessa oli yhtenä tutkimuskohteena kasvattajien ammatillinen kasvu, joka on nähty osana yksilöiden elämänuraa. Urakehitys voi rakentua luontevasti työrooliin, jos kokemusten kartuttaminen ja laajentaminen on jatkuva prosessi. Yksilön tasolla henkilökohtaiset tekijät voivat myös laukaista yksilön kasvun. Kehittäminen on aina vuorovaikutuksellista toimintaa ja se edellyttää yhteistoiminnallisia taitoja. Työyhteisö voi parhaimmillaan luoda edellytykset yhteistoiminnan kautta jatkuvaan oppimiseen. Muita paremmin muuttuviin olosuhteisiin sopeutuvat ja erilaisissa uraratkaisuisissa onnistuvat ihmiset, joilla on itsereflektoinnin edellyttämät valmiudet, kyky arvioida omaa toimintaa, kyky oppia omista kokemuksista, valmiudet muuttaa toimintatapoja ja valmiudet muuttaa suhtautumista asioihin. Tulevaisuudessa vaaditaan korkeaa motivaatiota, vahvaa itseluottamusta ja halua ottaa riskejä. Onnistuminen lisää itsearvostusta, lujittaa sitoutumista ja johtaa haasteellisiin tavoitteisiin ja parempaan menestymiseen. Urakehitykseen voi liittyä monenlaisia muutoksia, kuten työtehtävien muutoksia, ammatillisen aseman tai position muutoksia ja ammatillisia muutoksia. Uramuutosta voivat ohjata yksilön valmius, itseluottamus, kontrolli (hallita uramuutosta), sosiaalinen tuki ja päätöksenteon itsenäisyys. Työelämän nopeissa muutoksissa yksilön urakehitys ei kuitenkaan aina noudata edellä kuvattuja malleja. Ammatillinen ura voi rakentua useiden työjaksojen varaan ja yksilö käy läpi monia urasyklejä. Uuden urakäsityksen mukaan ura nähdään kokemusten kautta saadun tiedon varastona tai kertymänä. Ura on osaamisen kasvua, sen määrittäjinä ovat tiedon luomisen prosessit ja yksilön osallistuminen niihin sekä omaksutut taidot, asiantuntemus ja vuorovaikutusverkostot. (Ruohotie 1996.)

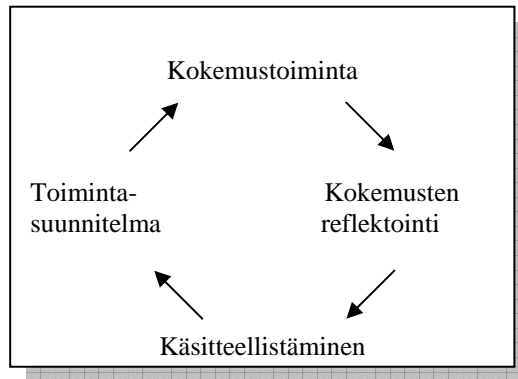
Seuraavassa tarkastellaan työssäoppimista osana ammatillista kasvua. Niin yhteiskunnallisia, organisatorisia kuin yksilöllisiä ulottuvuuksia ja haas-

teita, mitä työssä ja työstä oppimiseen liittyy. Yhteiskunnallisessa muutoksessa käynnistäjänä toimivat joko makrotalouden, ideologioiden tai teknologian mullistukset. Käynnissä ollutta syvällistä yhteiskunnallista muutosprosessia selittää se, että samanaikaisesti on sekä maapallon yleistilanne ja taloudellispoliittinen järjestelmä muuttunut. Kansainvälistyvässä maailmassa tärkeänä kansantaloudellisena kilpailutekijänä on työelämän instituutioiden hyvä toimivuus ja uudistumiskyky. (Tuomisto 1997, 11–13.) Kasvio (1995, 20) toteaa, että työelämän instituutioiden kehittämisessä ei ole kysymys vain yleisen yhteiskuntakehityksen sanelemista muutoksista, vaan ennen kaikkea työelämässä vallitsevien rakenteiden tietoisesta muuttamisesta erilaisten kokeilujen ja sosiaalisten innovaatioiden kautta. Kun tietoisesti pyritään muutokseen, vaatii se kaikilta asianosaisilta jatkuvaa uusien tietojen oppimista, asenteiden muuttamista sekä kykyä luovaan ajatteluun.

Yksilöllisellä tasolla muutoksessa on kysymys tietojen lisäämisestä, taitojen oppimisesta ja ihmisenä kehittymisestä. Muutosprosessissa ajatus muuntuu eläväksi ja tuntevaksi toiminnaksi. Muutos ei aina ole näkyvä ja suurieleinen ja se voi tarkoittaa oman itsen tai jonkin asiantilan hyväksymistä. Vaikeinta on toiminnan, omien tapojen ja tottumusten muuttaminen. Konstruktivistisen ihmiskäsityksen mukaisesti ihminen on ajatteleva, tunteva ja toimiva subjekti. Ihmisen elämään ja myös oppimiseen vaikuttavat ajatukset, tunteet ja toimintaan kytkeytyvä tahtoelämä. Ihminen on koko elämänsä ajan aktiivisessa suhteessa todellisuuteen ja vaikuttaa omaan tapaansa havaita ja tulkita havaintojaan sekä luoda merkityssisältöjä. (Petäjä & Koponen 2002, 9–15.) Ihmisen minuuden ydinprosessit (tapa kokea todellisuutta, omaa itseä, omaa arvoa ja omia vaikutusmahdollisuuksia) muuttuvat hitaammin kuin pinnalliset toimintatavat. (Mahoney 1991). Mezirowin (1995) mukaan ajattelu, tunne ja toiminta ovat vuorovaikutuksessa. Myös kokemukset vaikuttavat tunteisiimme ja ajatteluunne. Myönteiset kokemukset ja onnistumiset muokkaavat minäkäsitystämme positiiviseen suuntaan. Aikuisoppimisessa ajattelun alueella kysymys on oman viitekehyksen ja oletusrakenteiden tunnistamisesta. Se vaikuttaa aikuisen tapaan havaita, tulkita, ajatella, tuntea, tehdä päätöksiä ja toimia. Näitä viitekehyksiä kutsutaan merkitysperspektiiveiksi. Oppiminen edellyttää uusien tulkintojen tekemistä. Niiden avulla muutetaan, vahvistetaan tai kehitetään omia merkitysperspektiivejä. Oppimisprosessissa voidaan juuri tietyn kokemuksen merkitys tulkita uudelleen tai tarkistaa kokemuksen tulkintaa. Keskeinen prosessi tässä tunnistamisessa ja kehittämisessä on reflektointi. Reflektion kautta ihminen tutkii ja tarkastelee omaa ajatteluaan, tunteitaan ja toimintatapojaan ja pyrkii selittämään kokemuksiaan tavoitteena uudenlainen ymmärrys. (Petäjä & Koponen 2002, 15–17.)

Erot ihmisten välillä ja yksilöllisissä muutosprosesseissa ovat suuria. Jokin muutosaskel voi ulkoisesti näyttää vähäiseltä, mutta voi olla yksilön merkity maailmassa hyvinkin suuri. Itsetuntemuksen kehittämiseksi tarvitaan tunneälyä, kykyä omien tunteiden kuuntelemiseen ja reflektointiin. Pelkkä tiedon lisääminen ei tuota oppimista. Ajatusten alueella tapahtuva tiedon lisääminen yhdistettynä käytännön kokeiluun ja harjoitteluun on oppimisen

kannalta merkittävää. Oppimisen syklinen prosessi koostuu toiminnasta, toiminnan reflektoinnista, johtopäätösten tekemisestä ja suunnitelmasta tarvittaessa muuttaa toimintaa seuraavalla kerralla (kuvio 16). (Petäjä & Koponen 2002, 15–19.)

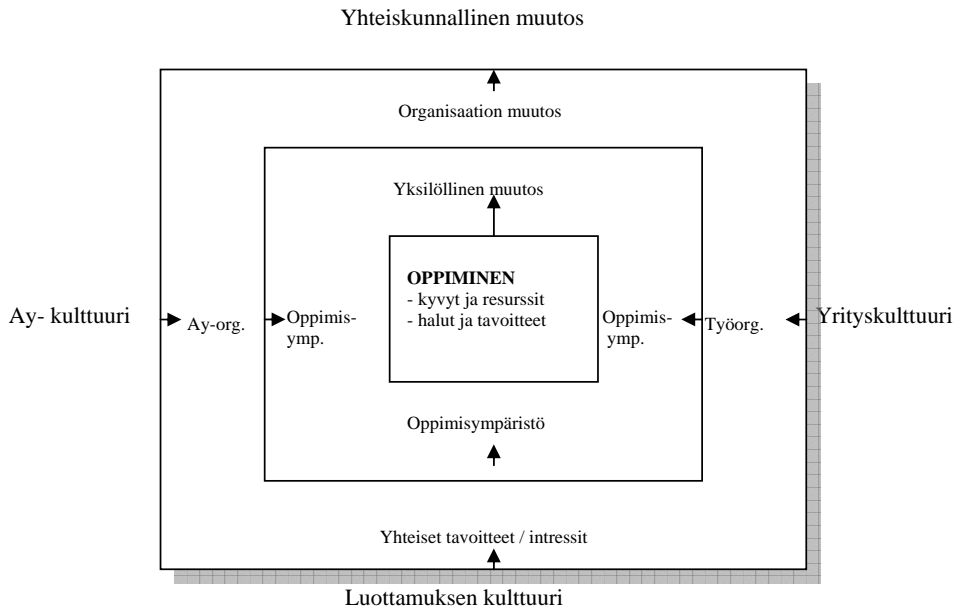


KUVIO 16. *Oppiminen syklisenä prosessina (Binney & Williams, 1995)*

Leppäsen (1997, 60–62) mukaan muutos voi olla myös kriisi. Riippuen siitä, mikä merkitys muutokselle annetaan, se voi olla yksilölle ja yhteisölle mahdollisuus tai uhka. Pienten ja hitaiden muutosten ohella on suuria ja perustavanlaatuisesti asioita muuttavia. Globaalisten, kansallisten ja organisaatioitaisten muutosten ohella voi yksilöllisessä tasolla kohdata myös urakriisi tai elämänkriisi. Urakriisillä tarkoitetaan subjektiivista kokemusta, joka on käännepointe tai vaihe elämässä, jolloin yksilön ammatillinen identiteetti on käymistilassa. Urakriisi laukeaa todennäköisemmin tilanteissa, joissa yksilö havaitsee epätasapainon objektiivisen uran (saavutukset, asema ja työn sisältö) ja subjektiivisen uran (mielikuva ammatillisesta identiteetistä ja kehitymisestä kohti sen mukaista tavoitetta) välillä. Tällöin joudutaan arvioimaan uudelleen urapäämäärien mielekkyyttä, arvoja ja ammatillista identiteettiä. Reaktiot kriisitilanteissa noudattavat tiettyjä vaiheita: ensin tulee shokki (ei koske minua tai meidän työyhteisöä), sen jälkeen seuraa puolustautuminen (erilaisia reaktioita, kuten vihaa, pettymystä, masennusta, uhatuksi tulemisen kokemuksia), todellisuuden kohtaaminen (surutyön jälkeen) ja lopulta arviointi (uuden tilanteen mahdollisuudet ja haasteet). Kriisit ovat kasvun mahdollisuuksia, mutta ne on työstettävä. Monille työelämän kriisitilanteille on myös tyypillistä, että ne eivät koske kaikkia samalla tavalla. Kokemukset prosessin eri vaiheista vaihtelevat, mutta kaikki tarvitsisivat tukea. (Leppänen 1997, 60–62.)

Muutos ja oppiminen kulkevat käsi kädessä, muutos on syy oppimiseen ja oppiminen tapa toteuttaa muutosta. Muutosprosessi on oppimisprosessi ja muutosvalmius syntyy oppimisvalmiuden kautta. (Ojala 2000, 97.) Muutos ja

oppiminen voi tapahtua sekä yhteiskunta-, organisaatio ja yksilötasolla, jotka ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa (kuvio 17).



KUVIO 17. Työelämän muutos ja oppimisen tarkastelutasot sekä erilaiset kulttuuriset näkökulmat (Tuomisto 1997, 25; ks. myös Cranton (1996, 165)

Oppiminen nähdään yksilöllisen, organisaation ja yhteiskunnallisen muutoksen ytimessä. Kulttuurisilla tekijöillä, kuten organisaatiokulttuurilla nähdään olevan vaikutusta oppimisympäristöön. Kuviossa 17 havainnollistuu ajatus siitä, että ilman yksilöllistä oppimista ja muutosta ei ole yhteisöllistä oppimista ja muutosta. Jos halutaan muutosta, keskeiseksi muutosvoimaksi nousee yksilö ja hänen kykynsä oppia uutta. Työssä olevilla tämä merkitsee kykyä oppia työssä ja työstä. Näin työntekijöiden ammatillinen kasvu ja sitä tukeva toimintakulttuuri ovat tarkastelun keskiössä silloin, kun tarkastellaan muutosta.

7.2 Aikuisten erilaisten oppimismenetelmien tarkastelua

Seuraavassa esitellään aikuisten oppimiseen ja sitä kautta heidän ammatilliseen kasvuunsa liittyviä näkökulmia. Ne muistuttavat osin paljonkin toisiaan, vaikka niihin on päädytty erilaisia historiallisia reittejä pitkin. Taustalta löytyy modernin oppimiskäsityksen kognitiiviset, kokemukselliset tai konstruktivistiset painotukset. Nämä lähtökohtien erot voivat kuitenkin heijastua edelleen.

Työssäoppiminen on perinteisin ja pohjautuu lähinnä käsityöammattien oppimisen historiaan. Humanistisen psykologian perinteestä on johdettu kokemuksellisen oppimisen menetelmät, joiden on katsottu palvelevan yksilön henkistä kasvua ja yksilöllisen minän kehitystä ja vapautumista. Menetelmien käytössä korostuu prosessien luova luonne ja itseohjautuvuus sekä yksilön itsensä toteuttaminen. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvien menetelmien käyttö pohjautuu teoriaan siitä, miten ihminen prosessoi informaatiota. Olennaista ei ole oppimisen kokemuksellisuus, vaan oppijan reflektiivisen toiminnan suuntaaminen. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 137–141.)

Deweyn (1997, 36–53) oppimisfilosofian keskeisiä elementtejä ovat jatkuvuus ja vuorovaikutus. *Työssäoppimisessa* olennaista on kokemusten jatkuvuus. Oppimisen tavoitteena tulee olla oppijan kasvu, joka ei ole vain tiedon määrän kasvua vaan myös muutoksia toimintatavoissa (vrt. kuvio 17). Biologisesti tulkittuna siis oppiminen on osa elämistä (vrt. elinikäisen oppimisen periaatteet). Kasvu on synonyymi sanoille kasvaminen ja kehittyminen erityisesti moraalisesti ja älyllisesti. Käsite ammatillinen kasvu kuvaa juuri sitä, mitä kasvu on työelämässä ja työssäoppimisessa. Kasvulle on tyypillistä, että se on jatkuvaa ja perustuu oppijan intentioihin. Oppija itse määrittelee kasvunsa suunnan. Intentio vaikuttaa motivaatioon ja mielenkiinnon suuntautumiseen. Sarala (1988) on määritellyt työssäoppimisen henkilöstön kehittämismenetelmäksi, jossa työntekijä ohjataan tarkoituksellisesti sellaisiin uusiin tehtäviin, jotka kehittävät häntä. Jatkuva ammatillinen kehittäminen tai jatkuva oppiminen on välttämätöntä, koska monilla aloilla ei ole ennalta opittavia pysyviä ammatteja. Ammattien häviämisen ohella puhutaan ammattien hämärtymisestä ja monia ammatillisina kokonaisuuksina pidettyjä sisältöjä jaetaan uudestaan. (Kulmala 2000, 41–42; Stenström 1993, 35; Mäkinen 2000, 47–57.) Työssäoppimisen muotoja ovat: 1) Partnership-toiminta, jolloin pyritään yhdistämään yhteistyökumppaneiden voimavaroja yhteisissä kehityshankkeissa. 2) Mentorointi, jossa kokeneempi työntekijä antaa ohjausta ja palautetta työsuorituksiin ja urasuunnitelmiin liittyvissä asioissa. 3) Työn-/henkilökiertoajattelussa uudet työntekijät tutustuvat työpaikkaansa viettämällä erilaisia jaksoja organisaation eri yksiköissä tai osastoilla. 4) Vuorottelumalli, jolloin oppija työskentelee oppilaitoksessa osan viikkoa esimerkiksi kolme päivää ja työpaikassa kaksi päivää viikosta. 5) Oppimispolkumalli, jossa opiskelijalle annetaan mahdollisuus suorittaa kaikki työssäoppimisen jaksot ja opinnäytetyö samassa paikassa. (Kulmala 2000, 42–46.)

Kokemusten merkitys kehityksessä korostuu kokemusoppimisen koulukunnan pyrkimyksissä selittää oppimista jatkuvana ja aktiivisena syklisenä prosessina. *Kokemusoppimisen* katsotaan perustuvan Lewinin toimintatutkimukselliseen malliin, Deweyn tekemällä oppimiseen ja Piaget'n kehitysmalliin. Kokemuksesta näkökulma painottaa oppimista tiedon luomisen prosessina, vuorovaikutuksessa ympäristön ja yksilön kanssa. Kokemusoppiminen on aktiivinen, toiminnallinen prosessi, jossa keskeistä on persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen sekä itsetuntemuksen lisääntyminen. Kokemus-

oppimisen eräs perusprosessista on reflektio. Reflektio on oman toiminnan ja ajattelun jatkuvaa ja aktiivista itsearviointia. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 29–31.) Kokemuksellisen oppimisen periaatetta on sovellettu etenkin aikuiskasvatuksen ja –koulutuksen piirissä. Kokemuksellisen oppimisen tavoitteita on koulutukseen osallistuvien työ- ja toimintatapojen uusiminen, itsetuntemuksen kasvattaminen, erilaisten toimintastrategioiden aktiivinen kokeilu ja uusien asenteiden sisäistäminen. Tässä prosessissa oppijan kokemuksilla ja elämyksillä on keskeinen rooli. Niissä ilmentyy yksilön minä ja niitä refleктоimalla yksilö kehittää itseään. Oppimistilanteena on keskustelu- tai tehtäväryhmä. Menetelmät ovat muunnelmia Lewinin nelivaiheisesta koulutusmallista, jossa painotetaan prosessien itseohjautuvuutta. Malli kuvataan nelivaiheisena prosessina, jossa ensin toimitaan ja koetaan, sitten reflektoidaan (mitä opin?, mitä tunsin?, miksi? jne.) jotta kokemukset voidaan ymmärtää tai hahmottaa laajemmassa perspektiivissä. Tämän jälkeen käsitteellistetään uudet oivallukset ja pyritään käsitteellistämisen pohjalta luomaan entistä paikkaansa pitävämpi käsitys, parempi teoria. Prosessissa opittujen taitojen ja itsetuntemuksen odotetaan siirtyvän muuhun oppimiseen siten, että oppija jatkossa ryhtyy suunnittelemaan omaa oppimistoimintaansa ilman ryhmän tai ohjaajan tukea eli toimimaan itseohjautuvasti. Tällainen toiminta perustuu siihen, että oppijalla on työ- ja toimintakokemusta, jonka pohjalta hahmottaa relevantit oppimiskokemukset, hänellä on itsereflektiivisiä taitoja ja hän on motivoitunut kehittämään itseään. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 137–141.)

Tällaiset ihmisen henkistä kasvua edistävät prosessit ovat toivottavia ja välttämättömiä, kunhan tiedostetaan minkä oppimista ne palvelevat, minkä ei. Kuitenkin, mitä selvemmin päämäärät, oppimistavoitteet ja niiden kriteerit rajataan, sitä enemmän joudutaan tinkimään oppimisprosessin itseohjautuvuudesta ja ohjaamaan sitä tavoitteiden suunnassa. Kokemuksellisen oppimisen menetelmiä on kritisoitu siitä, että koulutuksessa voidaan kokea tai kokeilla vain pientä osaa työelämässä eteen tulevista tilanteista tai toimintavaihtoehtoista. Tämä saattaa johtaa odotusten kapeutumiseen ja itseluottamuskoukkuun. Tullaan eksperteiksi meille tutulla saralla, mutta lakataan ennakoimasta muutoksia ja etsimästä vaihtoehtoja. Kokemusten korvataessa teorian, saattaa kokemusten jatkuvan kehittämisen ja itsereflektion viitetausta kadota. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 137–141.)

Modernisaation myötä entiset auktoriteettilähteet, itsestään selvinä pidetyt ajatus- ja käyttäytymisnormit sekä kulttuuriset koodit, jotka huolehtivat etuoikeuksien ja vallan jakamisesta, joutuvat tarkastelun kohteeksi. Koska sosiaaliset normit ovat muuttuneet, on tutkittava kriittisesti niitä paradigmoja, joiden välityksellä kulttuurimme on opettanut meitä ymmärtämään kokemuksiamme. Tällainen itsearvioinnin prosessi voi muuttaa sitä tapaa, jolla me annamme merkitystä maailmaa, muita ihmisiä ja itseämme koskeville kokemuksille. Näin *uudistava oppiminen* johtaa toimintaan, joka voi vaikuttaa ihmisten välisiin suhteisiin, organisaatioihin sekä koko sosioekonomiseen järjestelmään.

Uudistuminen vaatii vuorovaikutusta muiden kanssa, jotta 1) voidaan hahmottaa vaihtoehtoisia perspektiivejä, 2) saadaan emotionaalista tukea uudistumisen aikana, 3) voidaan analysoida omasta tilanteesta tehtyä tulkintaa erilaisista näkökulmista 4) ymmärretään, että myös muut voivat kokea saman dilemman ja että siitä voidaan keskustella, 5) ja lopulta päästä kehittämään malleja uuden näkökulman vaativalle toiminnalle. Uudistava oppiminen ei välttämättä vaadi kouluttajan panosta, sitä voi esiintyä myös perinteisen opetuksen ja psykoanalyttisen hoidon yhteydessä. (Mezirow 1995, 5–6.)

Aikuisia tulisi tukea Mezirowin (1995, 6–7) mukaan tunnistamaan niitä viitekehyksiä ja oletusrakenteita, jotka vaikuttavat heidän tapaansa havaita, ajatella, päättää, tuntea ja toimia kokemusten pohjalta, koska näiden pohjalta määrittyy tapamme konstruoida merkitys. Tällaisten epäkriittisesti omaksuttujen havaitsemis-, ajattelu-, muistamis-, ongelmanratkaisu- ja tuntemustapojen muuntaminen tarjoaa aikuisiässä huomattavia mahdollisuuksia oppimiseen, luovuuteen, itsensä toteuttamiseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan. Tapojen kautta määryytyy se mitä, missä, miten ja milloin opimme sekä se, millä tavoin havaitsemme ja ajattelemme maailmaa, muita ihmisiä ja itseämme. Nämä merkityksen konstruoinnin viitekehykset eivät useinkaan ole oppimisen tulosta, vaan ne omaksutaan useimmiten kulttuurisesti. Voimme tulla tietoisiksi näistä merkitysperspektiiveistä. Aikuisoppimisessa tällä merkitysperspektiivien muuntamisella on keskeinen merkitys.

Merkityksen antaminen tarkoittaa kokemuksen ymmärtämistä ja tietynlaisen tulkinnan laatimista siitä. Kun myöhemmin käytämme tätä tulkintaa toimintamme tai päätöksentekomme ohjenuorana, muuttuu merkityksen antaminen oppimiseksi. Tässä merkityksen konstruomisella on keskeinen tehtävä. Reflektion kautta tutkimme omien uskomustemme oikeutusta toiminnan suuntaamisessa ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioinnissa. Ennakko-oletusten pätevyyden arviointia sekä oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimiseen kohdistuvaa reflektiota nimitetään kriittiseksi reflektioksi. Uudistuva oppiminen tarkoittaa juuri tämän kriittisen reflektion kautta tapahtuvaa oppimisprosessia, jonka tuloksena merkitysperspektiivit muuttuvat niin, että yksilö voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. (Mezirow 1995, 8–35.)

Uudistavan oivalluksen muuntuminen käytännön toiminnaksi voi estyä sekä ulkoisten että sisäisten pakkojen, tilannesidonnaisten ja psyykkisten tekijöiden tai tiedon- ja taidonpuutteen johdosta. Varsinaiset merkitysperspektiivit olisikin kyettävä erottamaan luonteeltaan ideologisista, normatiivisista ja sosiaalisista uskomuksista. On olemassa kolmenlaisia merkitysperspektiivien vääristymää: episteemiset, sosiokulttuuriset ja psyykkiset vääristymät. Episteemiset vääristymät liittyvät tiedon luonteeseen ja käyttämiseen, esimerkiksi todellisuuden tulkitseminen konkreettisesti silloin, kun kaivattaisiin sen abstraktia analyysia. Myös yksilöllisesti ajateltuna eri kehitysvaiheessa olevilla yksilöillä on erilaiset merkitysperspektiivit ongelmanratkaisuun. Sosio-kulttuuriset vääristymät merkitsevät sellaisten valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin

siin liittyvien uskomusjärjestelmien pitämistä itsestään selvinä, jotka liittyvät vallalla oleviin, instituutioiden oikeuttamiin ja voimassa pitämiin uskomuksiin. Esimerkkinä voidaan mainita itsensä toteuttavien uskomusten pitäminen autenttisina, kuten tietyn alaryhmän erityisintressin tulkinta koko ryhmän intressiksi. Psykkiset vääristymät liittyvät ennako-oletuksiin, jotka synnyttävät toimintaa ehkäisevää aiheetonta pelkoa. Esimerkiksi lapsuuden traumaattiset kokemukset, tuskan ja pelon tuntemukset aina, kun on vaara kieltojen rikkomisesta, voivat johtaa tiedostamattomiin lapsuuden kokemuksiin, jotka liittyvät kieltoihin. Ne ehkäisevät aikuisen toimimista ja yksilö on voinut jopa menettää kyvyn tuntemiseen, riskinottoon tai menestykseen. Vasta, kun yksilö on saanut tämän kyvyn takaisin, hänestä voi kehittyä täysin toimiva aikuinen. Aikuisuus on tällaisten menetettyjen kykyjen takaisin voittamisen aikaa. Oppijaa olisi autettava tunnistamaan se toiminta, johon hän ei koe voivansa ryhtyä ja se toimintapäätöksen aiheuttaman rasituksen lähde ja luonne. Näin hän voi oppia erottamaan menneet ja nykyiset paineet, rationaaliset ja irrationaaliset tunteet ja kyseenalaistamaan vääristävät oletukset. Tällaiseen psykologiseen oppimisprosessiin tarvitaan kouluttajien, taitavien neuvojen ja terapeuttien tukea, jotta näitä tavallisia psykologisia vääristymiä voidaan helpottaa ja voittaa, koska merkittävin aikuisoppiminen tapahtuu aina muutoksien ja siirtymien yhteydessä. (Mezirow 1995, 29–35.)

Koulutusta voidaan pitää jatkuvana prosessina. *Elinikäisestä oppimisesta* on tullut osa jokaisen ihmisen ja työyhteisön jokapäiväistä elämää. Kyky oppia nopeasti uutta ja valmiudet omaksua nopeasti uusien työtehtävien edellyttämiä tietoja ja taitoja ovat turva työmarkkinoilla, jossa osaaminen vanhenee nopeasti. Jatkuva koulutautuminen ja elinikäinen oppiminen edellyttävät organisaatiolta oppimista tukevia valmiuksia. Yksilöiden oppiminen ei johda suoraan organisaation oppimiseen. Tarvitaan tietynlainen organisaatio, tietynlainen johtamiskulttuuri, uusia asenteita ja työskentelytapoja, jotta ihmiset voivat toteuttaa työssä elinikäistä oppimista ja yksilöllinen oppiminen kumuloituu koko organisaation oppimiseksi. Hiljainen tieto eli tacit-tieto siirtyy vain kun ihmiset tekevät yhdessä asioita sellaisessa ympäristössä, jossa he uskaltavat jakaa näkemyksiään ja kokemuksiaan. (Ojala 2000, 11–15.) Äännetön ammattiosaaminen on pitkäaikaisen kokemuksen kokonaistulos, joka syntyy onnistumisista, epäonnistumisista, korjauksista, virhepäätelmistä ja muuttuvista käsityksistä (Silvennoinen 1998, 64). Elinikäisen oppimisen komitean laatima määritelmä elinikäiselle oppimiselle: ”Elinikäinen oppiminen on koko elämän ajan jatkuva yksilön prosessi, jossa hän yksin tai yhteisöjensä kanssa eri tavoin hankkimaansa tietoa prosessoiden tuottaa uutta osaamista, joka voi ilmetä taitojen kehittymisenä, ymmärryksen lisääntymisenä, kykyinä tulkita asioita ja ilmiöitä sekä kykyä suhtautua niihin uudella tavalla.” (Ojala 2000, 102.) Eurooppalainen elinikäisen oppimisen yhteinen järjestö, European Lifelong Learning Initiative E.L.L.I määrittelee elinikäisen oppimisen seuraavasti: ”Elinikäinen oppiminen – Lifelong Learning on inhimillisen voimavaran jatkuvaa kehittämistä ihmisen omilla ehdoilla ja omalla vastuulla.” (Ojala 2000, 102.) Suomen kansallisen elinikäisen oppimisen strategiamietinnössä

oppimisen ilon tavoitteet ovat seuraavat: 1) persoonallisuuden kehityksen tukeminen, 2) demokraattisten arvojen vahvistaminen, 3) toimivien yhteisöjen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ylläpitäminen ja 4) innovaatioiden, tuottavuuden ja kansallisen kilpailukyvyn edistäminen. (Ojala 2000, 101.)

Ojalan (2000, 102–106) mukaan elinikäistä oppimista kuvaavissa teeseissä todetaan, että elinikäinen oppiminen kehittää yksilön osaamista koko elämän ajan. Osaaminen tässä tarkoittaa ihmisen koko pätevyyttä ja osaamispotentiaalia. Elinikäinen oppiminen ei ole siis vain tietojen ja taitojen karttumista. Se sisältää muodollisen koulutuksen lisäksi myös kaikenlaisen muun oppimisen, eli se ei ole vain koulutusta. Elinikäinen oppiminen on yksilön jatkuva kehitysprosessi eikä kertatapahtuma tai lyhytkestoinen kurssi. Se antaa valmiudet elää muuttuvassa maailmassa ja yhteiskunnassa ja valmiudet selvitä yhteiskunnan ja työelämän muutoksissa. Entistä merkittävämpi osuus oppimisesta tapahtuu koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Aikuisiässä opitaan yli 80 % uusista asioista työssä. Oppimista tapahtuu kaiken aikaa kaikkialla, myös harrastus- ja vapaa-ajan toiminnoissa, joissa jotain osaamisen komponenttia voidaan kehittää tai joissa voidaan käsitellä tietoa. Oppiminen on eri asia kuin koulutus. Oppiminen on yksilön omaa, kun taas koulutus on yhteiskunnallista toimintaa. Elinikäinen oppiminen on jatkuva kehitysprosessi, joka lisää yksilön henkilökohtaista pätevyyttä. Se muodostuu erilaisista oppimiskokemuksista, jotka voidaan yhdistää osaamiskokonaisuudeksi. Sitä voidaan kuvata pätevyyden arvoketjuna, jossa seuraava vaihe tuo yksilön kannalta lisäarvoa hänen koulutukselliseen, ammatilliseen ja henkilökohtaiseen pätevyteensä. Tämän arvoketjun tuloksena yksilö säilyy koko elämänsä päteväenä tekemään asioita yhteiskunnassa ja työelämässä.

Silvernoinen ja Naumanen (1998, 170–171) tuovat esiin hieman kriittisestikin, että puhe elinikäisen oppimisen välttämättömyydestä on erityisesti työnantajapuolelle hyödyllistä, koska siihen sisältyy ajatus työntekijöiden pätevyyden nopeasta vanhenemisesta. Työntekijöiden tulee kaiken aikaa todistella pitävänsä huolta oman työpanoksensa laadusta. Näin työntekijöistä tulee tavallaan pysyvästi epäpäteviä. Se merkitsee myös sitä, että työntekijä saa lopulta syyttää vain itseään, jos hänen työpanoksensa ei ole riittävän hyvä.

7.3. Osaaminen ja sen kehittäminen

Osaamisen kehittämisen tehtävänä on luoda tulevaisuuden yhteiskunnassa tarpeellista osaamista, joka edistää oppijan kokonaiskasvua ja yksilöitymistä. Moderni oppimiskäsitys nojaa siihen oletukseen, että osaamisen kehittämisen kannalta ratkaisevaa on se vuorovaikutteinen toiminta, johon oppija on aktiivisesti osallisena. Oppijalähtöisen osaamisen kehittämisessä lähdetään liikkeelle kysymyksestä, mitä on osaaminen, onko se tietämistä vai taitamista. Yhteiskunnallinen työnjako suorittavaan ja henkiseen työhön sekä sitä tukeva didaktiikka ja oppimispsykologia ovat erottaneet tietojen ja taitojen oppimi-

sen omiksi ilmiöikseen. Oppimisen nykytutkimuksen valossa tietäminen ja taitaminen näyttäisivät olevan saman ilmiön eri puolia eivätkä irrallisia omalakisista ilmiöitä. Osaamisen käsite ei pidä sisällään samalla tavalla tietojen ja taitojen erottelua kuin ammattitaidon käsite. Koulutuksen kehittämistä koskevassa keskustelussa korostetaan sitä, että koulutuksen tavoitteena ei niinkään ole yksittäisten ja nopeasti vanhentuvien tietojen välittäminen tai työpaikka-kohtaisten spesifien taitojen harjaannuttaminen. Koulutuksen tavoitteena pidetään pikemminkin sellaisen yhteiskunnallisesti ja yksilöllisesti merkittävän osaamisen tuottamista ja edistämistä, jota voidaan kuvata yliammattillisina avainkvalifikaatioina tai yksittäiset oppiaineet ylittävinä elämänhallinta- ja selviytymistaitoina. Näistä tärkeimpinä pidetään jatkuvan oppimisen valmiutta, vuorovaikutus-, viestintä- ja yhteistyötaitoja sekä joustavuutta ja yleisiä oppimaan oppimisen taitoja. Jatkuvien muutosten ennakoinnista sekä niiden yksilölle aiheuttamien seuraamusten jäsentämisestä on tullut yhä useammalle yksilölle keskeinen selviytymistehtävä. Tällaisesta laajasta toimintakykyisyydestä, jota monimutkaistuvista ja yllätyksellisistä muutoksista selviytyminen edellyttää, puhutaan termillä *Life competence*. (Eteläpelto 1993, 109–114.)

7.4 Ammatillisen kasvun merkitys muuttuvassa työelämässä

Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi muuttuvassa työelämässä. Sen avulla yksilö hankkii niitä kvalifikaatioita ja kompetensseja, joiden avulla hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. Ammatillisen kasvun vaikutukset näkyvät työn laadussa, määrässä ja välillisesti työyhteisön toimintaedellytyksissä. (Ruohotie 2002, 121; Rauhala 1993, 23.) Kvalifikaatiolla tarkoitetaan niitä vakiintuneesti hankittuja valmiuksia, joita käytetään työelämässä tai muussa ihmisten toiminnassa. Muuttuvassa työelämässä ammattispesifinen tieto vanhenee nopeasti ja työntekijöiltä odotetaan uudenlaista joustavuutta. Kvalifikaatiolla viitataan usein työntekijän kykyyn (tietojen ja taitojen avulla) suoriutua muuttuvista työtehtävistä. Ammatillisen koulutuksen tehtävänä pidetään työelämässä tarvittavien kvalifikaatioiden hankkimista. (Rauhala 1993, 16.) Ruohotie (2002, 109–113) näkee asiantuntijan taitoprofiiliin kuuluviksi 1. Ammattispesifiset taidot ja tiedot, 2. Yleiset työelämävalmiudet (esim. sosiaaliset valmiudet, mediakompetenssi) ja 3. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet (esim. saavutusorientaatiot, toiminnan kontrollistrategiat). Työn edellyttämällä kompetenssilla tarkoitetaan niitä vaatimuksia, jotka ovat välttämättömiä tiettyyn työhön liittyvien tehtävien hoitamisessa. Työkompetenssi voidaan nähdä myös yksilöllisenä eli inhimillisenä resurssina tai pääomana, jonka yksilö tuo työpaikalle. Se on pätevyyttä syvyystasolla, laadullinen käsite, jota on ulkoisilla mittareilla vaikea määrittää, vaikka se näkyy työsuorituksissa. Kompetenssi voi korostaa formaalista, kuten tutkintovaatimusten ja todistusten ilmaisema

muodollista pätevyyttä tai yksilön todellista potentiaalista pätevyyttä, joka ottaa huomioon yksilöllisen kapasiteetin suoriutua tehtävistä ja haasteista. Kolmas näkökulma kompetenssin määrittymiseen korostaa yksilön ja työn välistä vuorovaikutusta ja pätevyyttä sitä, mitä yksilöllä on mahdollisuus tosiasiallisesti hyödyntää ja kehittää työssään.

Ammatillinen kasvu kytkeytyy Nurmisen (1993, 47–67) mukaan kiinteästi persoonallisuuden kokonaiskehitykseen ja ihmisenä olemiseen. Se on keskeinen osa koko inhimillistä kasvua. Ihmisen elämäntulkua voidaan kuvata myös elämänurana, johon ammattiura erilaisine valintoineen sitoutuu. Ura ja kehitys puolestaan ovat sisäisessä yhteydessä kulttuurin ja yhteiskunnan muutoksiin. Uran avainpisteissä, jotka liittyvät joko ulkoisiin käännekohtiin tai sisäisiin kehitystapahtumiin, yksilökehitys ja yhteiskunnan muutos leikkaavat toisiaan.

Ihminen kasvaa ammatillisesti koulutuksen aikana, mutta ennen kaikkea työelämässä. Työelämä on varsinaisen ammatillisen kasvun paikka ja ammatillisen identiteetin sekä persoonallisen identiteetin kehittymisen paikka. Identiteetin, persoonallisuuden ja minän katsotaan kehittyvän vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa yksilöitymisprosessin kautta. Ammatti ja ammatillinen kasvu liittyvät persoonallisen identiteetin muodostumiseen: itseytymiseen (vrt. minä-identiteetti), kuulumiseen (vrt. ryhmä- tai kollektiivinen identiteetti) ja toisille olemiseen (vrt. yhteiskunnallinen identiteetti). (Stenström 1993, 31–32.) Ammatillinen identiteetti on itsensä löytämistä ja omistamista työn kautta. Sitä luonnehditaan 1) ammattiin soveltuvuuden, itseä kiehtovan työn, työn itsenäisyyden ja osaamisen sanastolla. Ammatillinen identiteetti näyttää olevan myös 2) kuulumista johonkin työtätekevänä ihmisenä sekä taitojen ja kykyjen jakamista toisten kanssa ja 3) persoonalliseen identiteettiin sisältyvä ammatillinen aspekti näyttää kaikille työntekijöille tarkoittavan olemista toisia varten, tarpeellisuutta, korvaamattomuutta. (Heikkinen ym. 2001, 12, 164, 171–173.) Kasvuprosessi voi myös katketa jossain vaiheessa. Sen seurauksena työmotivaatio heikkenee, työ menettää merkitystä ja tehtävien hoito muuttuu rutiiniksi. Kun ihminen on ajautunut urarutiiniin ja vakiintunut ammattirooliinsa, joudutaan miettimään mitkä tekijät laukaisevat muutoksen urarutiinin ja synnyttävät tarpeen oppia uutta ja lisätä kompetenssia. (Ruohotie 2001, 49–73.) Ihmisillä on paljon sellaista tietoa, jota ei voi pukea sanoiksi tai siirtää tietoverkkojen kautta. Tämä piilevä tai hiljainen tieto (tacit knowledge) siirtyy vain, kun ihmiset tekevät yhdessä asioita sellaisessa ympäristössä, jossa he uskaltavat jakaa näkemyksiään ja kokemuksiaan. (Ojala 2000, 38–43; Ruohotie 2001, 28.)

Ammatillinen kasvu on osaamisen ja ammatti-identiteetin kehittymistä ja vahvistumista. Se on ammatillisen työskentelyn ja ajoittaisen koulutuksen yhteinen prosessi, joka kestää vuosia. Ammatillisen kasvun nähdään etenevän noviisista edistyneeseen aloittelijaan, pätevään työntekijään ja edelleen taitavaan työntekijään. Noviisin eli aloittelijan tietotaito koostuu palasista, annetuista faktoista ja yleisistä periaatteista. Yksilön toimintaa ohjaavat säännöt ja normit. Työskentelytaso on rajoittunutta ja joustamatonta perustaitojen har-

joittelua. Edistynyt aloittelija pystyy vähimmäisvaatimusten tasoiseen toimintaan, mutta tarvitsee toiminnan suuntaamista ja tukea sekä työn tärkeiden osatekijöiden osittamista. Pätevän työntekijän taso saavutetaan yleensä noin kahden, kolmen vuoden päästä työn aloittamisesta. Hän pystyy ongelmakeikseen työskentelyyn ja analyttiseen pohdintaan mutta tarvitsee kokeneemman kollegan tukea asiayhteyksien tiedostamisprosessissa. Taitava työntekijä kykenee kokonaistyöskentelyyn ja olemassa olevan kokemuksen hyödyntämiseen sekä siirtymään asiasta toiseen luontevasti ja häiriintymättä sekä liittämään asioita tilanteittain toisiinsa. Asiantuntijan eli ekspertin tietotaito on organisoitunut laajoiksi, monitasoisiksi ja toisiinsa kytkeytyviksi kokonaisuuksiksi. Ekspertti toimii aikaisemman kokemuksen pohjalta. Työskentely osoittaa joustavuutta ja työn monitasoista hallintaa. (Benner 1989 33–44; Ete-läpelto 1992, 36; Paane-Tiainen 2000, 94.)

Asiantuntijuuden ja ammatillisuuden tutkimus on tuonut Nurmisen (1993, 60–61) mukaan esiin ammatillisuuden ja tieteellisyyden vastakkain asettelua, mutta myös uuden synteetin, jossa asiantuntijuus käsitetään tietämiseen perustuvana osaamisena. Arvot, arvostukset, ihanteet ja päämäärät vaikuttavat siihen, millaiseksi käsitykset ammatillisesta osaamisesta muodostuvat. Osaavalta ammattilaiselta voidaan edellyttää ongelman tunnistamista, rajaamista ja täsmentämistä ennen toimintaa koskevia johtopäätöksiä ja ratkaisuja. Ammatillainen on toteuttamisen asiantuntija, mutta myös toiminnan tarpeen analysoija sekä ideoivan kehittelyn ja suunnittelun osaaja. Monipuolinen tietämys, joka on jäsentynyt teoreettisiin ja käsitteellisiin rakenteisiin, on tyyppillistä ammattilaiselle. Osaamiseen sisältyy myös emotionaalisia elämyksiä sekä sellaista yleistä tietoa, joka ei ole käsitteellistettävissä. Korkeatasoiseen osaamiseen sisältyvä kyky kehittää henkilökohtaista tietämystään ja soveltaa sitä erilaisiin tilanteisiin kytkeytyy ajattelun yleisten taitojen ja ns. metakognitioiden kehittämiseen.

Tulevaisuusvalmius ymmärretään kouluttautumiseksi ja varustautumiseksi tapahtuviin ennakoituihin muutoksiin, jotta niiden kanssa on mahdollista selvitä. Tulevaisuussuuntautuneen ammatillisen kasvun kolme askelta ovat mahdollisen, todennäköisen ja toivottavan etsiminen. Mielikuvien luominen oman alan mahdollisista työtehtävistä on ensimmäinen askel. Tulevaisuusajattelun mielekkyyttä perustellaan tarpeella nähdä todennäköiset pääkehityssuunnat, puhutaan myös tulevaisuuden megatrendeistä. Tulevaisuuteen suunnatut mielikuvat mahdollisuutena ohjaavat päätöksiämme ja tekojamme. Utopioiden luomista pidetään keinona tulevaisuudessa arvostettavien asioiden ottamiseksi omiin käsiin. Utopialla tarkoitetaan tavoiteltavaa tai kartettavaa paikkaa, jota ei ole reaali maailmassa. Ajattelun keinoin luodaan ihanteellinen kuva tulevaisuudesta ilman että etsitään polkua nykyhetken ja utopian välille tai edes analysoidaan muutoksen toteutumismahdollisuuksia. (Remes 1993, 153–162.) Seuraavaan taulukkoon 7 on koottu edellä esitetyt viisi näkemystä ammatillisesta kasvusta:

TAULUKKO 7. Näkökulmia ammatilliseen kasvuun (Ruohotie 2002; Rauhala 1993; Nurminen 1993; Stenström 1993; Eteläpelto 1992; Paane-Tiainen 2000; Remes 1993.)

Ruohotie ja Rauhala	Ammatillinen kasvu on oppimisprosessi, jonka kautta yksilö hankkii niitä kvalifikaatioita ja kompetensseja, joiden avulla voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin
Nurminen	Ammatillinen kasvu kytkeytyy persoonallisuuden kokonaiskehitykseen. Elämänkulkua kuvataan elämänurana, johon ammattiura erilaisine valintoineen sitoutuu. Ura ja kehitys ovat sisäisessä yhteydessä kulttuuriin ja yhteiskunnan muutoksiin
Stenström	Identiteetti on ammatillisen kasvun ja kehityksen perusilmiö. Ammatti- ja ammatillinen kasvu liittyvät persoonallisen identiteetin muodostumiseen vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa: itseytymiseen, kuulumiseen ja toisille olemiseen.
Eteläpelto ja Paane-Tiainen	Ammatillinen kasvu on osaamisen ja ammatti-identiteetin kehittymistä ja vahvistumista. Ammatillinen kasvu etenee noviisista edistyneeseen aloittelijaan, pätevään työntekijään, taitavaan työntekijään ja asiantuntijaan l. eksperttiin.
Remes	Tulevaisuus suuntautuneen ammatillisen kasvun kolme askelta ovat mahdollisen, todennäköisen ja toivottavan etsiminen. Tulevaisuusajattelun mielekkyytenä pidetään tulevaisuuden megatrendien näkemistä. Tulevaisuuteen suunnatut mielikuvat mahdollisuutena ohjaavat päätöksiämme ja tekojamme.

Nämä osin toisiaan täydentävät ja osin sisäkkäiset näkemykset kuvastavat, miten erilaisia lähestymistapoja ammatilliseen kasvuun liittyy. Edellä esitetyistä käsityksistä Nurminen (1993) käsitykset ammatillisen kasvun kytkeytymisestä persoonallisuuden kokonaiskehitykseen osana elämäuraa kulttuurisine ja yhteiskunnallisine sitoumuksineen vastaa lähimpänä tämän tutkimuksen perusolettamuksia ammatilliseen kasvuun liittyen. Kasvattajien ammatillista kasvua ja siihen liittyviä avaintapahtumia ja muutospahtumia on tässä tutkimuksessa tutkittu ammatillisen kasvun polkukuvausten kautta. Ammatillisen kasvun polku on niissä kuvattu osana elämänkulkua, johon ammattiuralla on ollut vaikutusta. Tämän luvun empiria osuudessa esitellään näitä ammatillisen kasvun polkuja.

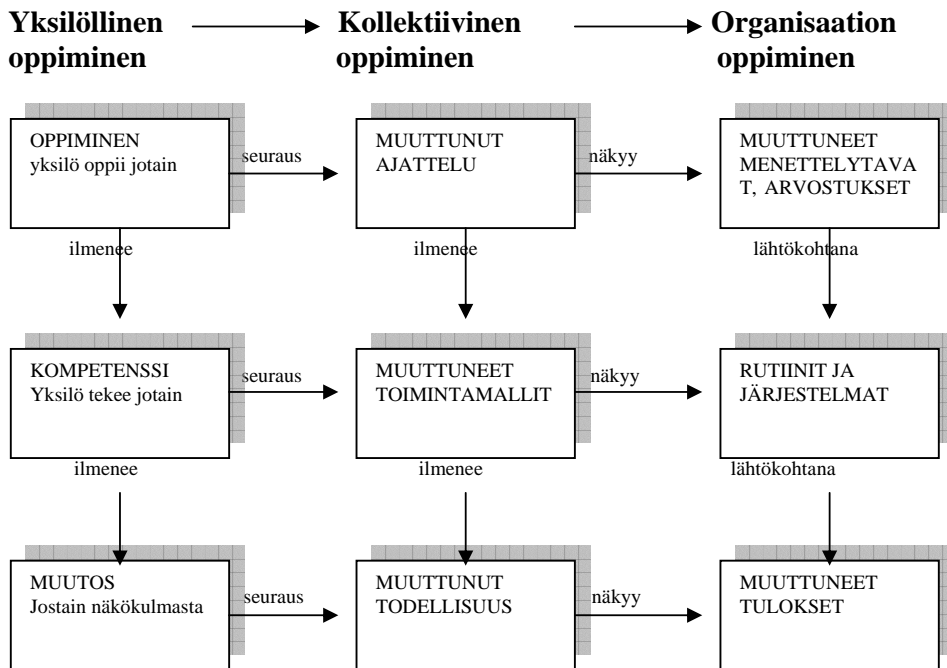
7.5 Yksilön muutosprosessi ja oppiminen

Yksilöiden välillä voi olla suuria eroja siinä, miten kukin suhtautuu muutokseen. Yksilö voi kokea sen itselleen joko haasteena tai uhkana. Jarvis (1994,

154–155) erottelee kolme tapaa suhtautua muutokseen. Ensinnä hän mainitsee perinteistä kiinnipitäjät, jotka haluavat pitää kaiken ennallaan, eivätkä mieluiten muuttuisi. Heillä on taipumus torjua potentiaaliset oppimistilanteet säilyttääkseen kaiken ennalleen. Toiseksi sopeutujat, jotka reagoivat muutokseen yrittämällä palauttaa sopusoinnun oman elämänhistoriansa ja sosiokulttuurisen ympäristönsä välille omaa käyttäytymistään muuttamalla ja oppimalla ei-tiedostavilla tavoilla. Tällöin oppimisella ei ole ulospäin suuntautuvaa vaikutusta sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön. Kolmanneksi tiedostavat oppijat ovat valmiimpia ottamaan vastaan haasteita ja vastaamaan uusiin tilanteisiin uusilla, yksilöllisillä ja luovilla tavoilla.

Perinteistä kiinnipitäjille muutos on Tuomiston (1997, 46) mukaan aina uhka, sopeutujat näkevät muutoksen tilanteena, johon pitää vain sopeutua ja tiedostaville oppijoille muutos on haaste, mahdollisuus uuden oppimiseen ja henkiseen kasvuun. Kevätsalo (1988) puhuu vastaavasti työelämän muutoksen yhteydessä menestyjistä (vrt. tiedostavat oppijat), selviytyjistä (vrt. sopeutujat) ja syrjäytyvistä (vrt. perinteistä kiinnipitäjät). Kasvattajat ja opettajat pitävät kannustavampina tapoina suhtautua muutokseen uutta luovia reagointitapoja ja tiedostavaa oppimista. Työelämässä on kuitenkin havaittavissa, että työnantajat palkkaavat mieluummin sopeutujia kuin riskinottajia, varsinkin byrokraattiset työorganisaatiot palkkaavat mieluummin sopeutujia (Tuomisto 1997, 47).

Työntekijällä on myös odotuksia työtä kohtaan. Ne koskevat tietoja, taitoja, itsenäisyyttä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Ristiriita ja tasapaino näiden voimien välillä on ratkaiseva tekijä, joka käynnistää positiivisen tapahtumasarjan. Se johtaa hallinnan tunteen, itsetunnon ja persoonallisuuden kehittymiseen ja hyvinvointiin. Minäkuva oppijana ja onnistujana vahvistuu. Ristiriita saattaa puolestaan käynnistää kielteisen kehityksen, joka merkitsee stressiä, rasittumista ja haitallisia muutoksia minäkuvassa, käyttäytymisessä ja terveydentilassa. Tämä voi heikentää uskoa omiin oppimis- ja selviytymismahdollisuuksiin. Yksilön omassa kehityksessä tai työelämässä voi kuitenkin ilmetä pieniäkin muutoksia, jotka saattavat muuttaa kehityksen suuntaa, eikä näin kumpikaan kehityssuunta noudata samaa kulkua loppuun saakka. (Kalimo 1987, 51–55.) Kuviossa 18 on esitetty yksilöllistä, kollektiivista ja organisaation oppimista ja niistä seuranneita muutoksia.



KUVIO 18. Yksilöllinen, kollektiivinen ja organisatorinen oppiminen (Tuomisto 1997, 36; ks. myös Docherty 1996, 36.)

Yksilön oppimisesta seuraa yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta muuttunut ajattelu joka näkyy organisaation oppimisessa muuttuneina menettelytapoina. Kun halutaan muuttaa toiminnan tuloksia, on huomio kohdistettava työntekijöiden ammatilliseen kasvuun, sen ylläpitämiseen ja tukemiseen.

Itsesäätelyllä tarkoitetaan oppimisen tahdonalaista kontrollia, mikä edellyttää oman toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua ja arviointia. Se on sidoksissa oppijan motivaatiota sääteleviin tekijöihin ja tässä prosessissa tahdolla on keskeinen sija. Tahdonalaiset prosessit liittyvät minän ja oppimistehtävän hallintaan, kykyyn reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistaan. (Ruohotie 2000, 160; Ruohotie 2001, 58; Ruohotie 2002, 119.) Työpaikalla tapahtuva oppiminen voi edistää ammatillisesta ja yleisten taitojen kehittymistä, mutta myös oppijan metakognitiivisia ja motivationaalisia valmiuksia, kuten uskoa omaan kykyihinsä hallita oppimista ja halua reagoida työpaikan muuttuviin olosuhteisiin, halua jakaa ideoitaan ja asiantuntemustaan toisten kanssa, kykyä arvioida omaa suoritustaan ja sen tuomaa hyötyä organisaatiolle sekä kykyä arvioida organisaation yhteisiä arvoja. Itseä koskevat tiedot ja arviot ohjaavat meidän toimintaamme. Tietoa tiedosta kutsutaan metatiedoksi, kykyä arvioida oman kompetenssin soveltuvuutta, käyttöä ja opittavuutta kutsutaan puolestaan metakompetenssiksi. Suuri tietomäärä tai harjoittelu ei takaa parempaa oppimista, vaan ne jotka tietävät itsestään enemmän ja osaa soveltaa tätä tietoa käytännön tilanteissa suoriutuvat paremmin vaikeissa tehtävissä ja ongelmanratkaisussa. (Ruohotie 2002, 119–120.)

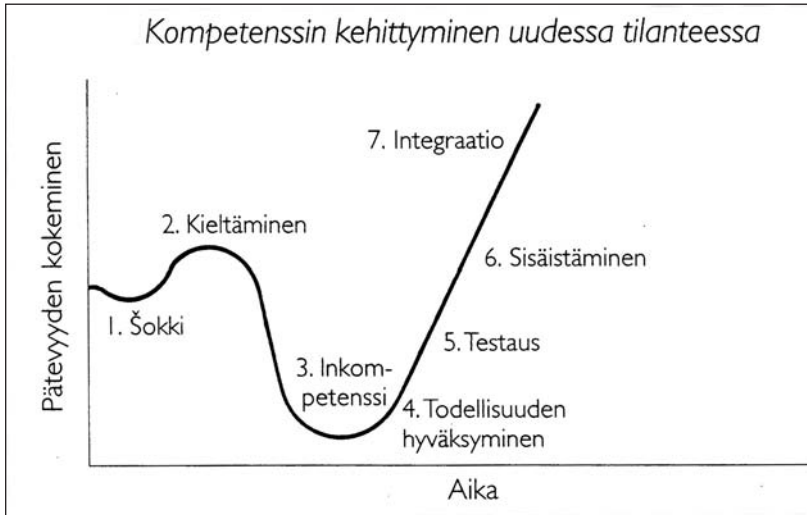
7.5.1 Yksilön uusiutuvan pätevyyden vaatimus

Tietoja ja taitoja, jotka liittyvät nykyisten tehtävien hoitamiseen, voidaan kutsua operatiivisiksi valmiuksiksi. Ne muodostavat yksilön operatiivisen kyvykkyyden. Yritys- ja henkilöstökoulutuksella voidaan parantaa henkilöstön operatiivista kyvykkyyttä. Operatiivinen kyvykkyys auttaa työntekijöitä tekemään nykyisen työn entistä tehokkaammin ja paremmin. Tällaiset valmiudet ovat vain rajallisesti siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai tehtävään. Ihmiset tarvitsevat myös yleistä osaamista ja yleisiä taitoja, lisäkoulutusta, joka auttaa oppimaan seuraavan ammatin tai työtehtävän ja antaa valmiuksia oppia uusia tulevaisuudessa tarvittavia taitoja. Näitä tietoja ja taitoja voidaan kutsua strategisiksi valmiuksiksi ja ne muodostavat yksilön strategisen kyvykkyyden. Strategista kyvykkyyttä kehitetään peruskoulutusta lisäämällä, uudelleen-, jatko- ja lisäkoulutuksella, joka ei ole sidoksissa sen hetkiseen työnantajaan tai työtehtävään. Työntekijät tarvitsevat lisää operatiivista kyvykkyyttä ollakseen tehokkaita nykyisessä työssään. Samalla he kuitenkin tarvitsevat lisää strategista kyvykkyyttä voidakseen nopeasti oppia tulevia työn vaatimuksia ja kehittääkseen tulevaisuudessa tarvittavaa operatiivista kyvykkyyttä. Työn jatkuvuutta koskevan epävarmuuden kasvaessa vastuu omasta kouluttautumisesta, osaamisesta ja kilpailukyvyistä siirtyy yksilölle. Osaaminen ja pätevyys ovat henkilökohtaista omaisuutta. Koulutuksen on toimittava läheisessä yhteistyössä työelämän kanssa, jotta koulutus voi tuottaa sellaista osaamista, jota ihmiset tarvitsevat läpi elämän. Työnantajilla puolestaan tulisi olla halu ja tarve huolehtia henkilöstönsä työllistymismahdollisuuksista ja ohjata henkilöstö ajoissa uudelleenkoulutukseen. (Ojala 2000, 36–41.)

Kompetenssin kehittyminen

Perinteisesti osaamista on kehitetty kouluttamalla. Kokemus on kuitenkin ollut teoreettisen tietämyksen rinnalla oppimisen lähteenä pitkään. Kognitiiviskonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan osaaminen on sidoksissa siihen tilanteeseen, jossa se on tuotettu. Osaamista siis tuotetaan samassa tilanteessa, jossa sitä käytetään. Näin myös työssäoppimisen merkitys on korostunut. (Jalava & Virtanen 1998, 19.) Elinkeinoelämän valtuuskunta EVA korostaa, että uusi osaaminen kehittyy tavallisissa ongelmanratkaisutilanteissa, ammattiosaaminen kehittyy vasta työtä tekemällä ja yhteistoiminnan taidot karttavat käytännön työssä, jossa kohdataan ristiriitoja (EVA 1997, 72.) Yksilön oppimiskokemukset saavat aikaan muutostilanteen, joka on eräänlainen taitekohta yksilön elämänkulussa. Siirtyminen projektiin on samalla yleensä muutos työuralla. Muutoksesta selviämiseen vaikuttaa yksilön kompetenssin lisäksi havaitun muutoksen suuruus, oma itsetuntemus ja tarjolla olevan opetuksen määrä ja laatu. Suurin uhka muutoksessa ei aiheudu ympäristöstä, vaan yksilöstä itsestään ja hänen tulkinnastaan toimintajärjestelmästä, johon on siirtynyt. (Jalava & Virtanen 1998, 38–40.) Parker ja Lewis (1981, 19) ovat tutkineet työssään merkittävän muutoksen kokeneita työntekijöitä. He ovat

todenneet, että vähimmäisaika, jonka jälkeen työntekijät tunsivat hallitsevansa tilannetta, oli 18 kuukautta ja pisimmillään neljä vuotta. Muutoksen vaiheet esitetään kuviossa 19.

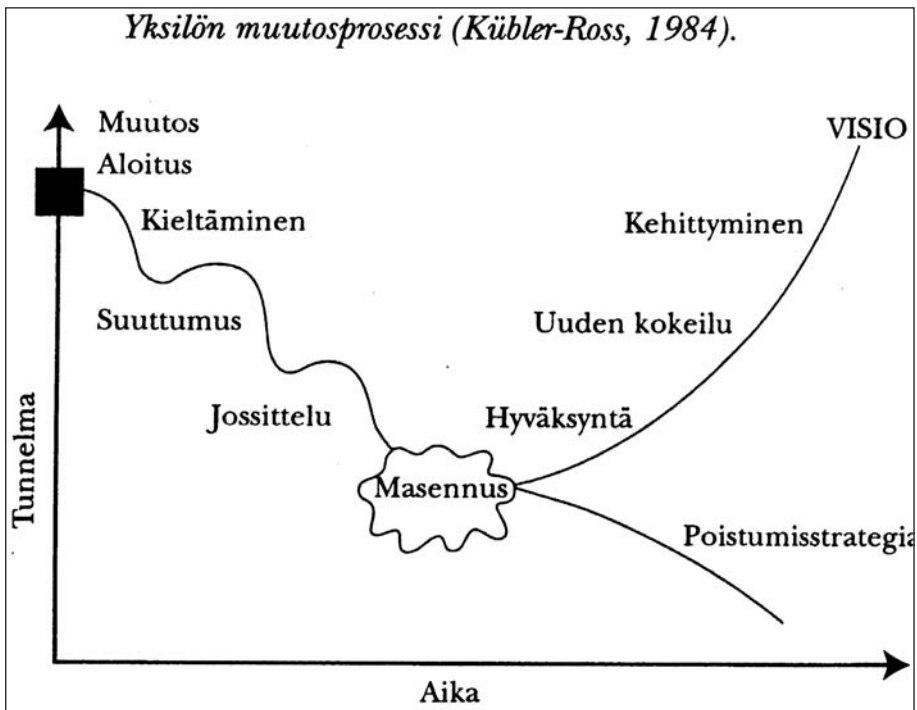


KUVIO 19. Kompetenssin kehittyminen uudessa tilanteessa (Parker & Lewis 1981)

Uusi tehtävä tai toimintamalli tuntuu yllättävältä, vanhat toimintamallit eivät toimi ja yksilö yrittää ymmärtää, mitä on tapahtumassa. Tätä kutsutaan shokkivaiheeksi. Seuraavassa vaiheessa voidaan väliaikaisesti palata vanhaan (muutoksen kieltäminen) kunnes suoritustaso romahtaa ja ihminen kokee itsensä epäpäteväksi (inkompetenssi). Tämä vaihe on tärkeä oppimisen kannalta. Jos tilanne ei realisoidu, ihminen ei voi kehittyä ja edistyä. Mikäli tässä vaiheessa työntekijä ei voi jakaa kokemuksiaan ja saada tukea, voi kolmas vaihe johtaa luopumiseen ja oppimisen estymiseen. Neljännessä vaiheessa luovutaan vanhasta ja kokeillaan sekä suhtaudutaan myönteisesti omiin kykyihin. Testausvaiheessa toimintaa ja kokeilua on paljon. Tällöin tehdään myös paljon virheitä, mutta vain kokeilemalla löydetään uusia toimintamalleja. Sisäistämisen vaihe on hyvin reflektiivinen ja siihen liittyy paljon keskustelua ja pohdintaa toisten kanssa. Integraatio on päätösvaihe, kaikki tapahtuneet muutokset integroituvat osaksi kokemusmaailmaa. (Parker & Lewis 1981.)

Yksilön muutosprosessi

Muutostilanne on esitetty yksilön näkökulmasta seuraavassa Kubler–Rossin (1984) yksilön muutosprosessia kuvaavassa kuviossa 20.



KUVIO 20. Yksilön muutosprosessi (Kubler-Ross 1984)

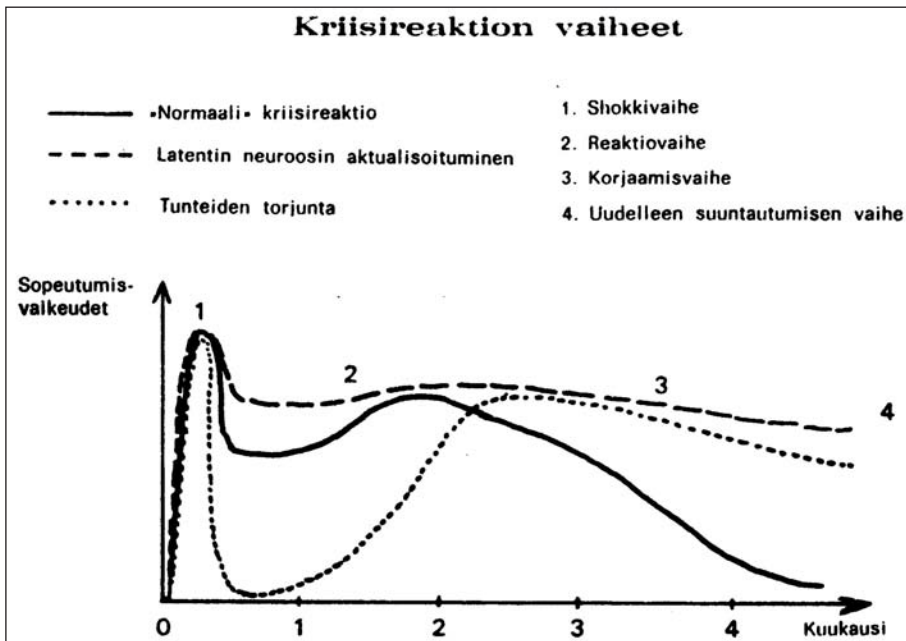
Tässä muutoksen nähdään myös etenevän kieltämisen, suuttumuksen ja jossittelun kautta siihen kriittiseen pisteeseen, jolloin valitaan joko poistumisstrategia tai hyväksytään uusi visio, jota kokeillaan ja jonka kautta kehitytään.

Kriisireaktion vaiheet

Molempia edellä esitettyjä kuvioita voidaan vielä verrata Cullbergin (1984) kriisireaktion vaiheisiin kuviossa 21.

Kompetenssin kehittämisessä ja yksilöllisessä muutosprosessissa on alussa shokkivaihe samalla tavalla kuin kriisireaktiossa. Sen jälkeen kriisissä seuraa reaktio – ja korjausvaihe ja uudelleen suuntautuminen. Tässä vaiheet on esitetty kuviona, jotta niiden samankaltaisuus näkyisi selkeästi. Tässä tutkimuksessa myöhemmin (luvussa 7.6) esitetyissä kasvattajien ammatillista kasvua kuvaavista kasvattajien polku -kuvauksista voidaan löytää samankaltaisuutta ja kasvattajien kertomuksista vastaavanlaisia kokemuksia.

Informaali oppiminen tarkastelee ammattilaisten oppimista työn yhteydessä uran kaikissa vaiheissa. Eräiden tutkimusten mukaan yleisin oppimislähde olivat muut ihmiset, mikä kertoo vahvasti ammatillisen oppimisen sosiaalisesta luonteesta. Tavallisissa työtilanteissa ihminen tukeutuu työssään lähinnä informaaliin tietoon. Jos informaalit mallit eivät toimi, suoritus pysähtyy ja haetaan apua formaalin tiedon varastosta. (Jalava & Virtanen 1998, 47–48.) Senge (1990) korostaa, että tiedon luomisen kontekstina voi olla myös



KUVIO 21. Kriisireaktion vaiheet (Cullberg 1984)

tiimi. Tiimioppimisessa nähdään kolme kriittistä ulottuvuutta: 1.) monimutkaisia asioita käsitellään näkemyksellisesti, 2.) tiimi pyrkii innovatiiviseen, mutta koordinoituun toimintaan ja 3.) oppivat tiimit toimivat verkostoituneina ja hyödyntävät muiden tiimien osaamista. Tiimioppiminen on siten kollektiivista toimintaa, jossa korostuu dialogi ja keskustelu toisiaan täydentävinä toimintatapoina. Dialogiin kuuluu kuuntelua ja omien ajatusten ilmaisua ja siinä on kyse luovasta monimutkaisen asian tutkimisesta. Keskustelussa puolestaan esitetään ja puolustetaan erilaisia näkökantoja ja etsitään parasta tapaa tukea tehtävää päätöstä. Dialogilla on kolme ehtoa: Ensinnäkin oletusten kyseenalaistamisen, toiseksi tiimin jäsenten näkemisen kollegoina ja kolmanneksi ohjaaja, joka pitää yllä dialogin kontekstia.

Sosiaalisten taitojen merkitys kasvaa työelämässä koko ajan. Niihin sisältyvät kommunikointikyky, yhteistyökyky ja -halukkuus, empatiakyky, taito yhdistellä asioita ja ihmisiä sekä motivoitumiskyky ja motivoitumistaito. Kokemus on tärkeä osa osaamista, koska se auttaa ymmärtämään uutta ja oppimaan nopeammin. Ihminen oppii, kun uusi tieto kytkeytyy jo hankittuun tietoon. Kokemus muodostaa viitekehyksen, joka on sitä laveampi, mitä kauemmin kokemusta on ehtinyt kertyä (vrt. kokemuksesta oppiminen). Siksi oppimiskyvynkin voidaan ajatella lisääntyvän iän myötä. Kontaktit ovat osa pätevyyttä, kontaktiverkoston avulla saadaan signaaleja muutoksista ja tulevista asioista. Kontaktien kautta voi myös muutoksen tapahduttua selvittää mitä muutos merkitsee, mitä pitää tehdä ja mistä saa lisätietoa. Asenteisiin kuuluu tiedon halu ja oma tahto oppia, asenteet kertovat, sopeutuuko ihminen muutokseen. Tietoja ja taitoja voi hankkia ja niitä joudutaan uusimaan,

koska ne vanhenevat nopeasti. Kokemustakin karttuu ajan kanssa ja tekemällä. Kontaktejakin voi kehittää, mutta arvoja ja asenteita on vaikea muuttaa. Kun yksilön vastuu omasta osaamisesta kasvaa, kasvaa myös tukiverkon merkitys. Tukiverkko voi muodostua tutorista, mentorista, opintoneuvojasta, esimiehestä, opiskelu- ja työtoverista sekä ympärillä olevasta organisaatio-kulttuurista. Tutor on oppimisen ohjaaja, joka keskittyy tiettyyn kykyyn tai osa-alueeseen. Mentor keskittyy yksilöön ja oppijaan, tämän kehitykseen ja kannustamiseen. Muusta verkostosta kokemusten mukaan työ- ja opiskelukavereiden kannustus on tärkeää. Tärkeää on myös miten hyvin työpaikan kulttuuri ja ilmapiiri tukevat oppimista ja arvostaa osaamista. (Ojala 2000, 103–104.)

Aikuisoppijat ovat heterogeeninen, osaamistasoltaan kirjava ryhmä, jonka omaleimaisuus tuo oppimiseen oman merkityksensä. Aikuiset oppijat tarvitsevat oppimistilanteita, jotka mahdollistavat asiakokonaisuuksien hallinnan ja opitun tiedon jäsentämisen osaksi työn tekemisen kannalta mielekästä kokonaisuutta. Tällöin korostuu työssäoppimisen merkitys, kehittämisprojekti ja keskustelu. Aikuisten kohdalla korostuu myös vanhasta poisoppimisen merkitys. Tämä vaatii työskentelytapojen muutosta, mikä on sitä vaikeampaa, mitä automatisoituneempia työskentely- ja kommunikaatiotavat ovat. Vuosien kuluessa sisäistyneet käyttäytymis- ja toimintatavat eivät ole hetkessä muutettavissa ulkoisista paineista huolimatta. Nämä totutut tavat, uskomukset ja omaksutut asenteet voivat muodostua oppimisen esteiksi tai rajoitteiksi. Tiedostettuina ne ovat poisopittavia ja samalla mahdollisuuksia luovia. Jokaisen oma kehityshistoria, aikaisemmat ihmissuhteet, elämäntapa ja – suunnitelmat ilmentävät persoonaamme. Jokainen arvottaa kokemiaan asioita eri tavalla niiden merkityksen tai sosiaalisen ympäristön mukaan. (Paane-Tiainen 2000, 15–19.)

7.5.2 Kasvattajan muutosaasteita muuttuvassa toimintaympäristössä

Opettajan työ on muuttumassa yksilötyöstä enemmän yhteisölliseksi. Ammatillisten kvalifikaatioiden muutos synnyttää tarpeita opetuksen uudistamiselle. Oppiainejakoisuudesta luopuminen, opetuksen rakentuminen todellisuuden logiikkaa myötäileviin kokonaisuuksiin, opetuksen jäsentäminen teemoihin vaativat eri alojen opettajien yhteistyötä. Kansainvälisessä opettajan työn tutkimuksessa autonomisen ja refleктоivan opettajan työotteen kehittäminen on alkanut syrjäyttää käsitystä opettajasta teknikkona ja suorittajana. Koulu instituutiona vastustaa kuitenkin muutosta ja pyrkii säilymään entisellään ja tässä sen on arvioitu onnistuvan varsin hyvin. Koulun toiminnan organisointi eristää opettajat omaa toimintaa kokevasta tiedon muodostuksesta. (Nurmi 1993, 69–83.)

Opettajaksi kasvua Nurmi (1993) kuvaa tapausselosteen avulla. Koulutuksen alkua hän nimittää tietoisuuden avautumiseksi. Lähtökohtana on tietoisuus omasta tavasta havainnoida, ajatella ja toimia. Tietoisuuteen alkaa

nousta sellaisia aikaisempia käsityksiä ja kokemuksia, joiden tarkistamista kasvun eteneminen vaatii. Kasvu vaatii ponnistelua ja vie aikaa. Tiedostaminen etenee prosessinomaisesti nousuina ja laskuina. Juuri ennen hyppäystä uudelle tietoisuuden tasolle, kaikki voi tuntua sekavalta ja mahdottomalta. Vanhan hylkääminen ja uuden rakentaminen vie voimia. Oppija rakentaa uuden käsityksen itsestään, mikä ei ole ollenkaan helppo ja mutkaton tehtävä. Tunteet toimivat käyttövoimana. Tiedostamisen kohteet valikoituvat kokemustaustasta, opettajaksi opiskelevat valitsivat reflektion kohteet opiskelun varhaisessa vaiheessa, eivätkä yleensä laajentuneet vaan syvenivät niitä koulutuksen kuluessa. Reflektion kohteina olivat työpersoonana, opetus- ja oppimisprosessi, opetussuunnitelma ja koulutus yhteiskunnallisena instituutiona. (Järvinen 1990; Nurmi 1993, 74.) Koulutus luo puitteet kasvulle. Esimerkin opettajankoulutuksessa painopiste on oman ajattelun tuottamisessa ja opettajaksi opiskeleminen muodostaa koulutuksen ytimen. Oppijan ei ole helppo suostua tällaiseen prosessointiin, usein aikaisempien oppimiskokemusten mukaisesti pyritään nojautumaan auktoriteetteihin ja vetäytymään suorittavaan rooliin. Inhimillinen kasvu on muutoshalukkuuden ja muutosvastarinnan välistä kamppailua. Tässä oman prosessin heräämisessä tunteilla ja puolustusmekanismeilla on omat tehtävänsä, näiden tiedostamisella kasvu alkaa käynnistyä. Tiedostus kohdistuu tässä vaiheessa pääosin ulkoisiin tekijöihin. Itselle kohdistetaan ankaria kysymyksiä, jotka lopulta ovat tie eteenpäin, sillä aikuisellekin on vaativaa hakea itse tavoitteensa ja lakata peilaamasta muiden hyväksyntää. Käynnissä on kuitenkin taistelu oman oppimisen subjektiutta vastaan. Tämän työskentelyn kautta löytyy oman oppimisen omistajuus. Se on itsensä hyväksymistä ja oman rajallisuuden ymmärtämistä. Analysoimattomasta kokemuksesta ei voi käyttää hyväksi, siksi opiskelijan olisi opittava oppimaan kokemuksistaan joissa hän tiedostaa, muuttaa ja kokeilee käsityksiään. Kun opettajilla on halua ajatella ja pohtia syntyy vaihtoa, joka on prosessin välttämätön polttoaine. Se tekee yhteistyön mielekkääksi yksittäisen opettajan kannalta. Kuulemisen ja sitä kautta tapahtuvan aidon vuorovaikutuksen kautta päästään keskustelemaan ydinasioista: oman alan ammatillisuudesta, tietoperustasta ja oppimisen luonteesta. Ilman vuorovaikutusta juututaan oppiaine- tai opettajaryhmien väliseen valtataisteluun. (Nurmi 1993, 71–89.)

Opettajan ammatillista reflektion jakautumista ensimmäisten työvuosien aikana tutkinut Järvinen (1990) löysi kolme mahdollisuutta. Ensimmäisen ryhmän muodostivat opettajat, jotka eivät olleet halukkaita pohtimaan omaa kasvuaan, eivätkä nykyistä työyhteisöä. Heillä oli huonoja kokemuksia työpaikoista ja tämän ryhmän jäsenet korostivat toiminnassaan pätevyyttä, statusta ja uraa. Tätä nimitettiin vetäytyväksi ammattikäytännöksi. Toisen ryhmän työkokemukset olivat positiivisia ja he pohtivat opetuksen yhteistyö- ja kehittämiskysymyksiä sekä kykenivät tarkastelemaan tavoitteitaan aikaisempaa kriittisesti, silti opetustyön rutinoituminen alkoi näkyä. Tätä nimitettiin sopeutuneeksi ammattikäytännöksi. Kolmannen ryhmän opettajat tarkastelivat toimintaansa ja työyhteisöään perusteellisesti. He osoittivat taitavaa reflektion ja kohteen vaihtelua. Tämä nimitettiin reflektoivaksi ammat-

tikäytännöksi. Oppilaitoksen sisäisen kehittämisen toteutumista on Nikkanen kuvannut merenkulun termein: Ankkurissa seisijat ovat luopuneet aktiivista kehittämisajattelusta (vetäytyvä ammattikäytäntö vie ankkurissa pysymiseen), ajelehtijat tekevät näennäistä ja pinnallista työtä tuulivirtauksia etsien paneutumatta syvällisemmin kehittämiseen. Purjehtijat (refleктоiva ammattikäytäntö) ovat kiinni sisäisessä kehittämisessä ja he ovat rakentaneet keskustelukulttuurin, joka ylläpitää itseuudistumista. (Ruohotie 1992, 97.)

Päiväkodissa kasvatusvastuu jakautuu useamman eri koulutuksen saaneen toimijan vastuulle. Päiväkodit ovat muotoutumassa osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Toiminnan tavoitteeksi on asetettu lasten kasvun ja kehityksen holistinen tukeminen. Päiväkodit ovat samanaikaisesti myös osa sosiaalipalvelujärjestelmää, jonka johdosta päiväkotityössä vaaditaan laaja-alaista kasvatukseen ja opetukseen sekä hoitoon ja huolenpitoon liittyvää osaamista. Moniammatillisen ryhmän osaaminen rakentuu eri ammattiryhmien erityisosaamisesta. Moniammatillisuuden kehittymisessä tulee tiedostaa yhteistä työtä tekevien ammattiryhmien erityisosaaminen ja tuoda se osaksi moniammatillisen ryhmän yhteistä osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 34.) Päiväkotityön keskeisiä osaamisalueita Karila ja Nummenmaa (2001, 33) kuvaavat seuraavasti:

Keskeiset osaamisalueet	Ydinosaaminen
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	Kontekstiosaaminen
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	Kasvatusosaaminen Hoito-osaaminen Pedagoginen osaaminen
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	Vuorovaikutusosaaminen Yhteistyöosaaminen
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	Reflektio-osaaminen Tiedonhallintaosaaminen

KUVIO 22. Päiväkotityön keskeiset osaamisalueet (Karila & Nummenmaa 2001)

Sekä kouluissa että päiväkodeissa työ on muuttumassa entistä yhteisöllisemmäksi. Yhteistyöosaaminen ja vuorovaikutusosaaminen korostuvat molemmassa toimintaympäristöissä. Uudistumisen haasteet korostuvat esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa, jolloin tarvitaan yhteistyön- ja vuorovaikutuksen rakentamisen taitoja. Kasvattajista koostuva moniammatillinen ryhmä joutuu opettelemaan yhteistoimintaa, hakemaan yhteistä kieltä, jotta päästään vaihtamaan ajatuksia ja pohtimaan yhdessä. Tämä edellyttää yhteistyötaitoja, itseltä avautumista ja toisen kuulemistä. Reflektiivisen toiminnan kautta kehitytään toimimaan yhdessä, mikä luo yhteistyön kulttuuria ja edesauttaa

7.6 Kasvattajien ammatillisen kasvun polut

Tutkimuksen edetessä syntyi tarve syventyä kasvattajien, sekä lastentarhanopettajien että luokanopettajien ammatilliseen kasvuun. Erityisen mielenkiinnon kohteeksi nousivat ammattiuran muutoskohdat. Toimintatutkimuksellisella otteella toteutettuun tutkimukseen voidaan liittää tämänkaltainen prosessi, jossa kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta tutkimusprosessin aikana nousee uusia tutkimushaasteita, jotka pohjautuvat edeltävään tutkimusaineistoon.

7.6.1 Haastatteluista ammatillisen kasvun polkutulkintoihin

Tutkimuksen ammatillisen kasvun polku – kuvauksen haastattelut tehtiin 12:lle esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa mukana olleelle kasvattajalle. Haastateltavista kuusi toimi päiväkodissa lastentarhanopettajana ja kuusi peruskoulun ala-asteella luokanopettajana. Tutkija valitsi projektissa mukana olleista päiväkodeista ja kouluista ensimmäiset haastateltavat. Sen jälkeen näitä haastateltavia pyydettiin nimeämään sellainen kolleega, jonka kanssa he olivat kokeneet voineensa keskustella työhön liittyvistä asioista kollegiaalisesti esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin aikana. Tavoitteena oli löytää haastateltavaksi niitä, jotka olivat käyneet esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektiin liittyvää keskustelua keskenään ja jotka olivat jakaneet siihen liittyviä kokemuksia. Tutkija otti yhteyttä nimettyihin ehdokkaisiin ja pyysi suostumusta haastatteluun. Kukaan esitetyistä ehdokkaista ei kieltäytynyt. Luokanopettajista yksi esitti haastateltavaksi lastentarhanopettajaa ja tämä puolestaan luokanopettajaa. Ketju ei kulkenut aivan suoraviivaisesti niin, että lastentarhanopettajat olisivat nimenneet lastentarhanopettajan ja päinvastoin luokanopettajat luokanopettajan.

Ensimmäisessä tapaamisessa kasvattajat piirsivät oman ammatillisen kasvun polkunsä ja kertoivat siihen liittyvistä muutoskohdista ja avaintapahtumista, joilla he kokivat olleen merkitystä heidän ammatilliseen kasvuunsa. Tutkijan rooli oli tässä vaiheessa passiivinen kuuntelijan rooli. Haastattelut nauhoitettiin. Ensimmäisen tapaamisen jälkeen haastateltavalle annettiin piirroksesta kopio, jonka he saivat mukaansa ja sovittiin uusi tapaamisaika. Toisella tapaamiskerralla tehtyä polkukuvausta tutkittiin ja haastateltavalla oli mahdollisuus tehdä muutoksia tai tarkennuksia alkuperäiseen ammatillisen kasvun polku -kuvaukseensa. Tässä vaiheessa tarkennettiin kysymyksillä muutoskohtien ja avaintapahtumien sisältöä.

Haastattelut tehtiin 9.9.2003 – 13.12.2004 välisenä aikana (taulukko 8). Ensimmäisen haastattelun jälkeen sovittiin seuraavaa haastattelua, joten haastattelujen sovittaminen uudelleen haastatteluineen kaikkien aikatauluihin oli aikaa

vievä prosessi. Uusintatapaaminen pyrittiin järjestämään noin kahdesta viikosta kuukauteen ensimmäisen tapaamisen jälkeen, sillä ensimmäisellä tapaamisella käynnistyneen omaa ammatillista kasvua koskevan ajatteluprosessin toivottiin syventyvän ja mahdollisesti myös tarkentuvan tapaamisten välissä. Tapaamisia ei myöskään haluttu venyttää kovin etäälle toisistaan, ettei mahdollinen unohtaminen ja mieleen palauttaminen heikentäisi tulosten luotettavuutta tai prosessin syventymistä. Joissakin tapauksissa uusintatapaaminen kuitenkin venyi välimatkojen tai aikataulujen asettamien rajoitusten vuoksi. Lyhin haastattelujen väli oli seitsemän päivää ja pisin kuusi kuukautta.

Haastateltavat olivat koulutettuja ja kokeneita kasvattajia. Lyhin työkokemus oli 12 vuotta ja pisin 35 vuotta. Työkokemusta haastateltavilla oli sekä kokkolalaisista päiväkodista että koulusta. Äidinkieleltään suomenkielisiä haastateltavista oli seitsemän ja ruotsinkielisiä viisi. Suomenkielisessä päiväkodissa tai koulussa työskenteli kahdeksan, kaksikielisessä kaksi ja ruotsinkielisessä kaksi haastateltua. Prosentuaalisesti haastatteluihin osallistuneet edustavat alueen kieliryhmiä hyvin.

Esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti eteni kolmessa aallossa. Yllättävää oli, että vaikka tutkija ei itse valinnut kuin ensimmäiset haastateltavat, niin haastateltavista voidaan todeta kahden lastentarhanopettajan ja kahden luokanopettajan kuuluvan I-aallon yksiköihin, kahden lastentarhanopettajan ja luokanopettajan II-aallon yksiköihin ja kahden lastentarhanopettajan ja luokanopettajan III-aallon yksiköihin. Taulukossa 8 on esitelty haastateltavat ja haastatteluajankohdat.

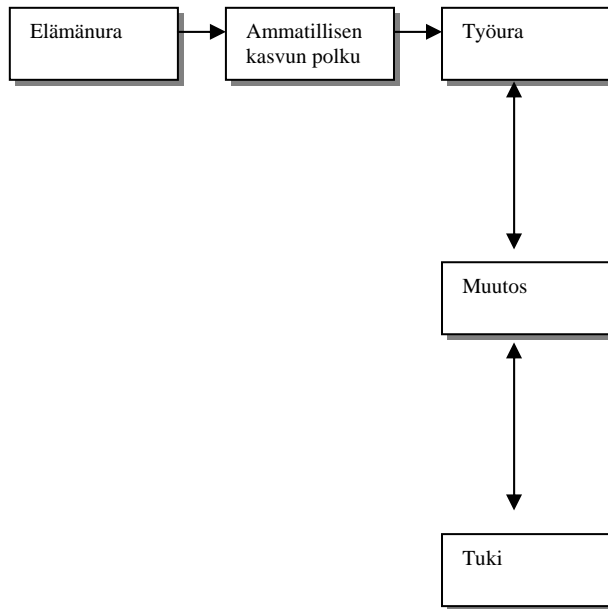
TAULUKKO 8. Haastateltujen kasvattajien esittely

Lastentarhanopettajat:	Luokanopettajat:
H1: lto, lo työpaikka: koulu, I-aalto työkokemus: 23 vuotta	H7: lo työpaikka: koulu, I-aalto työkokemus: 24v
H2: lto työpaikka: päiväkot, I-aalto työkokemus: 19v	H8: lto, lo työpaikka: koulu, I-aalto työkokemus: 22v
H3: lto työpaikka: päiväkot, II-aalto työkokemus: 20v	H9: lto, lo työpaikka: koulu, II-aalto työkokemus: 26 vuotta
H4: lto työpaikka: päiväkot, II-aalto työkokemus: 13v	H10: lto, lo työpaikka: koulu, III-aalto työkokemus: 18 vuotta
H5: lto työpaikka: päiväkot, III-aalto työkokemus: 12v	H11: lto työpaikka: päiväkot, II-aalto työkokemus: 26 vuotta
H6: lto työpaikka: päiväkot, III-aalto työkokemus: 19 vuotta	H12: lo työpaikka: koulu, III-aalto työkokemus: 35 vuotta

Seuraavissa kappaleissa kuvataan kasvattajien ammatillista kasvua sen pohjalta, mitä haastateltavat ovat tuoneet kertomuksissaan esille ja kokeneet oman ammatillisen kasvun polullaan merkitykselliseksi. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkitystä pohditaan haastateltavien kokemusten pohjalta erikseen. Kuviossa 24 on kooste niistä merkityksellisistä tekijöistä (avaintapahtumista vrt. kulttuurin tutkiminen), joita kasvattajat kertomuksissaan kuvasivat. Kasvunpolku – kuvaukset on skannattu ja siirretty power point -kuviksi, joita on piirrosohjelmalla muokattu niin, että kasvattajien alkuperäiset omalla käsialalla kirjoitetut kommentit piirroksiin on pyyhitty pois. Samat tekstit samoihin paikkoihin ammatillisen kasvunpolkua on kirjoitettu tekstinkäsittelyohjelmalla, ettei haastateltujen henkilöllisyys tulisi ilmi. Kaikissa piirroksissa tekstin määrä ja muoto on erilainen johtuen tekijästään. Tekstejä ei valikoitu tai lyhennetty, niiden paikkaa ei muutettu, eikä tekstien määrää kuvissa rajoitettu millään tavalla. Kuviot ja tekstit on esitetty juuri sellaisina, kuin kasvattajat ovat ne itse tehneet. Poikkeuksena on käsinkirjoitettujen tekstien muuttaminen koneella kirjoitetuksi.

Haastateltavat kuvaavat niitä meta- ja mikrotason muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet heidän ammatillisen kasvun polkuunsa. Niistä ilmenee, miten yksilöllisiä kasvattajien ammatillisen kasvun kokemukset ovat ja miten persoonallisesti kasvattajat niitä kuvaavat. (Liite 8).

Kasvattajien ammatillisen kasvun polkukertomukset on kirjoitettu nauhalta teksteiksi. Tässä vaiheessa aineistosta alkoi jo hahmottua tiettyjä toistuvia teemoja, joiden pohjalta tehtiin alustavaa luokitusta aineistosta toistuvia teemoja hyödyntäen. Aineistosta nousevat kategoriat ovat muodostuneet avoimen koodauksen pohjalta. Apuna on käytetty laadullisen aineiston analyysiin tarkoitettua Nud. Ist (Non-numerical, unstructured data-indexing, searching and teorizing) -tietokoneohjelmaa. Ohjelma helpottaa paitsi analysointiprosessin teknistä suorittamista, myös aineiston hakemista uudelleen ja luokittelun pätevyyden tarkistamista. Aineiston analysointiprosessin aikana syntyneitä kysymyksiä ja alustavia tulkintoja on mahdollisuus aineiston luokittelun yhteydessä ohjelman avulla kirjoittaa ns. memoiksi. Koodausvaiheessa kirjoitetut muistiinpanot auttavat säilyttämään kasvattajien kokemukset omassa kontekstissaan. Aineistosta nousi esille kolme kategoriaa, jotka olivat työura, muutos ja koettu tuki. Nämä pääkategoriat on liitetty osaksi elämäntarinaa ja ammatillista kasvua (kuvio 23).



KUVIO 23. Työura osana ammatillisen kasvun polkua ja elämänuraa

Tämän jälkeen verrattiin haastatteluteksteistä nousseita kategorioita kasvattajien kuvaamiin ammatillisen kasvun polkupiirroksiin, joihin he olivat itse nostaneet kokemansa merkitykselliset kokemukset ammatillisessa kasvussaan. Haastateltavien kirjoittamia pelkistettyjä tekstejä piirroksissa ja haastatteluaineistosta nousseita kategorioita ja luokkia verrattiin. Näiden pohjalta syntynyttä kasvattajien ammatillista kasvua jäsentävää kuvausta pyritään tekemään näkyväksi ja ymmärtämään seuraavissa kappaleissa.

7.6.2 Työuran merkitys kasvattajien ammatilliseen kasvuun

Ammatinvalinnan merkitys työuralla

Ammatinvalinnalla voidaan katsoa olevan merkitystä ihmisen työuraa ajatellen. Jotkut haastateltavista eivät kuitenkaan kertoneet juuri mitään ammatinvalintaansa johtaneista tekijöistä, kun taas toisille ammatinvalinta oli hyvin merkityksellinen asia.

H2: "Sillonhan mä en tiedostanu että mikä minusta tulee isona mutta kun mä näin ajattelen mitkä on vaikuttanu tähän mun työhön ja tähän ammattiin niin se on kyllä mun oma mummo ihan kauan sitten... Se aina puhu tästä miten tärkeää on tehdä elämässä niinkö tämmösiä päätöksiä ja miettiä aina eteenpäin ja kans nauttia niistä hetkistä mitkä on tässä ja nyt. Paljon siellä käveltiin mummon kans ja sitten kun mä aattelin et varmasti se oli mummollakin osuus tähän että mä valitsin tämän lastentarhaopettajan koulutukseen."

Kertomuksesta on ymmärrettävissä, että ammatinvalintaan liittyvät tekijät voivat perustua tunteisiin liittyviin asioihin. Yllä olevassa kertomuksessa kasvattaja toi esiin hänelle tärkeän henkilön osoittaman kiinnostuksen, kuuntelemisen ja välittämisen merkitykselliseksi asiaksi, jolla hän koki olleen vaikutusta hänen ammatinvalintaansa. Toiselle haastateltavalle myös itsetuntoon liittyvät asiat, omat tavoitteet ja realiteettina opiskelupaikkakunnan sijainti olivat olleet merkityksellisiä.

H10: "Mutta silloin kauan sitten, kun mä suunnittelin mun ammatinvalintaa, niin silloin mä ajattelin tulevani lastentarhanopettajaksi tai opettajaksi. Mutta silloin kuitenkin monet eri syyt kuten, että lastentarhanopettajan koulutus oli lähempänä ja siihen aikaan opettajankoulutukseen oli vaikeampi päästä sisälle, ja mä luulen, että siihen aikaan mulla oli erittäin alhainen itsetunto, joten mä en yksinkertaisesti uskaltanut mennä sinne. Ja jossain tulevaisuudessa kuitenkin on ollu ajatus, että musta tulee opettaja ja sillä pohjalla se kai niin kun oli. Siitä on tullu semmoinen vakaumus, että minähän yritän tehdä töitä sen tavoitteen eteen... ja se on yksikertaisesti ollu mun tavoite."

Ammatinvalinta oli tullut haastateltavalle jossain vaiheessa täysin selväksi ja oma toiveammatti oli tiedostettu varhaisessa vaiheessa. Sen saavuttamiseksi oli alettu tehdä suunnitelmallisesti töitä, kuten seuraava kasvattaja kuva:

H8: "Siinä vaiheessa mä oon niin ku päättäny että minusta tulee lastentarhaopettaja. ...mää kolmannella kerralla mä oon päässy vasta sisään ja se oli sellanen niin ku elämän huippukohta että, yes, nyt musta tulee lastentarhaopettaja."

Eräs haastateltavista oli myös positiivisella tavalla ajautunut työhönsä. Kuvattua ajautumista oli ohjannut kuitenkin mielikuva kasvattajan työstä, jossa kasvattaja oli kokenut lasten kanssa tehtävän työn mielekkyyden ja korostaa oman kasvun mahdollisuutta tässä työssä. Toinen puolestaan oli tietoisesti valinnut lastentarhanopettajan ammatin ja tänä päivänä ei muuta voisi kuvitellaakaan.

H1: "Mun on aina pitänyt pitää huolta lapsista ja sitten tuota aina puuhastella sillä tavalla kerhoissa ja kaikissa. Mä oon ollu niin ku paljo lasten kanssa tekemisissä ja mulla oli semmoinen kuva täällä näin, että ku lasten kanssa työskentelee, niin se on semmosta työtä, missä koko ajan niin ku itekkin kasvaa ja se että lapsella on niin ku ideoita ja ajatuksia. Sen takia mä oon ollu aina kiinnostunut lapsista ja jotenkin mä oon aina ajautunut semmoseen työhön missä on ollu lapsia. Ja sitten kun tuota mä aloin miettimään mitä mä alan tekemään työkseni niin toisaalta mä ihan sattumalta sitten eksyin niin ku lastentarhanopettajaksi."

H9: "...jostain syystä mä sain sitte päähäni et okei et no joo et jos lastentarhanopettajan ammattia yrittäis että tuota se ei tuntunu mielekkäältä lähteä opiskelemaan yliopistoon jotain kieliä tai jotain joka ois ollu ehkä lähinnä mun toivettani ..."

Sekä lastentarhanopettajan että luokanopettajan ammatti on asiantuntija-ammatti, jossa tehdään työtä ihmisten kanssa. Se vaatii kasvattajilta herkkyyttä

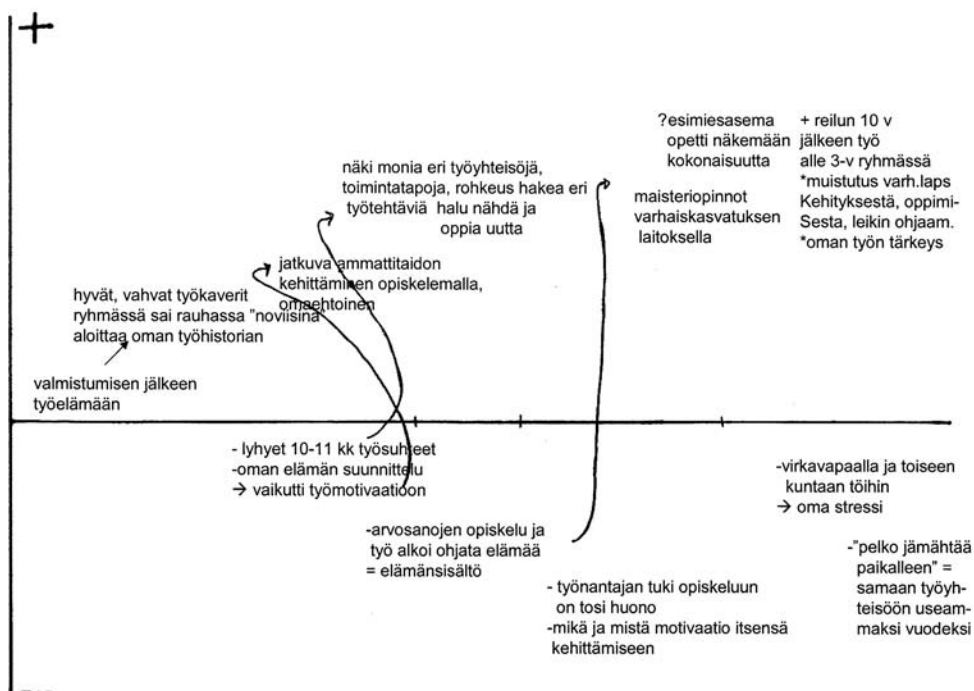
toisten tunteille, empatiakykyä ja sosiaalisia taitoja. Haastateltavan kokemuksissa tuli samankaltaisia tekijöitä esille omaan ammatinvalintaan liittyvinä. Haastateltava, joka koki, että hänestä oli välitetty, oltu kiinnostuneita ja häntä oli kuunneltu, mainitsi ammatinvalintaansa vaikuttavana tekijänä sellaisen ihmisen, joka näin oli häntä huomionnut. Samoja ominaisuuksia, joita häneltä kasvattajan työssä vaaditaan. Ammatinvalintaan vaikuttaneista tekijöistä haastateltavat mainitsivat samankaltaisia sisäisiä tekijöitä. Ulkoisiksi tekijöiksi mainittiin erilaiset elämän realiteetit ja osittain ulkoisena ja osittain myös sisäisenä tekijänä mielikuva työstä.

Kokemukset työuralla

Työuran aikana saaduilla kokemuksilla voitaneen ajatella olevan merkittävä rooli kasvattajien ammatillisessa kasvussa. Seuraavista kertomuksista voidaan nähdä, miten kasvattajat kokevat, että myönteiset kokemukset ovat vie-neet kasvua eteenpäin ja vauhdittaneet sitä. Kuitenkin monen myönteisen kokemuksen taustalla oli saattanut olla alkujaan negatiivinen kokemus. Eräs kasvattaja kertoi, miten aluksi negatiivisina koetut päiväkodeissa ja kouluissa nuorten kasvattajien kohdalla yleiset lyhyet työsuhteet ja työpaikkojen vaihtuminen jälkeensä katsottuna olivat olleet positiivisia kokemuksia.

H5: "Ja sitten nää lyhyet työsuhteet taas anto sen plussan tai mitä tämä nousee tänne näin että näki monia eri työyhteisöjä ja toimintatapoja. Ja oppi huomaan sen, että mitä ottaa mistäkin mukaan ja mitä tekee tai ei tee missään nimessä. Vahvistu se oma semmonen suunta. Ja sitten siinä vaiheessa tai ehkä tässä vaiheessa alko näkemään sitä, että vau, kyllä mulla onkin ollu hyvä alku, kun on ollu ne tukijat siellä. Kun näki niitä, että aina ei tuukkaan toimeen kaikkien kanssa. Ja pitääkin tehdä enempi töitä että pystytään juttelemaan tästä työstä. Ettei se juttelu menekkään ihan johonkin muuhun aina tai semmoseen epäolennaiseen, ettei lähe tai lähteekö mukaan niihin juttuihin, missä arvostellaan toisia työkavereita. Ja se on monesti semmonen asia just, että nuoret ihmiset ei nää, mikä hyöty siitä on, että joutuukin kiertämään ja vaan sitä kautta voi rueta tunnistamaan erilaisia työyhteisöjä ja erilaisia tapoja toimia ja ymmärtää sitäkin, että jokapaikassa ei tehdä niinku meillä tehään. Ja se ei oo niinku se ainut hyvä välttämättä, vaan samaan lopputulokseen päästää monilla eri tavoilla. Et siitä, on tullu niinku plussaa vaikka se on ensintään miinusta jossain vaiheessa. Ja sitten kun on ollu tavallaan niitä kollegoita, jotka on ollu valmistumisesta asti samassa työpaikassa ja niitten kanssa juttelee niin se että olis halu lähtee johonkin kokeilee, mutta sitten se rohkeus lähteä eri työyhteisöön, niin sitten sitä ei oookkaan, niin sillai.... peilaamista ja sit rohkeutena hakea yleensä erilaisia tehtäviä."

Edellä esitetyn kertomuksen kuvanneen kasvattajan (H5) kokemusten merkitys hänen ammatilliseen kasvuunsa on kuviossa 24. Siitä on nähtävissä, miten aluksi negatiivisena koettu asia oli kuitenkin johtanut kasvattajan kokemuksena vahvaan ammatilliseen kasvuun. Kasvattaja kuvaa sitä, miten lyhyet työsuhteet olivat johtaneet omaehtoiseen ja jatkuvaan ammattitaidon kehittämiseen.



KUVIO 24. Kokemusten merkitys kasvattajan ammatilliseen kasvuun (H5)

Edellä kuvatuunlainen tilanne tulee esille niiden kasvattajien kohdalla, joilla vakinaisen työsuhteen saaminen oli kestänyt jonkin aikaa valmistumisen jälkeen. Erityisesti kuntien taloutta koskeneen laskusuhdanteen aikaan valmistuneet lastentahanopettajat ja luokanopettajat joutuivat hakeutumaan aluksi lyhyisiin työsuhteisiin. Vakinaisessa virkasuhteessa pidempään ollut kollega puolestaan kertoo seuraavassa, kuinka työpaikan vaihdoksella oli myös aktiivisesti haettu muutosta.

H12: "Aktiivisesti hain sitä muutosta. Tässä toisella kerralla se tapahtu niin, että mua alettiin vähän niinku pyytämään, että voisitko sää tulla meille, että sun tyyppistä henkilöä kaivattaisiin meillä ja kuitenkin aika pitkään olin jo tuossakin hommassa ollu ja ajattelin, että mikä ettei uusia haasteita. En oo koskaan kokenu sitä koulun vaihtoa huonoa asiana vaan aina hyvänä asiana. Että jokaisesta koulusta saa hyviä asioita mukaan ja oppii uusia. En varmaan olisi jaksanu tätä uraa tehdä, jos olisin ollu samalla koululla kokoajan tai en varmaan olis niin tyytyväinen siihen työhön."

Erilaisten työyhteisöjen ja toimintatapojen näkeminen oli vahvistanut kasvattajan omaa ammatillista kasvua, sen suuntaa ja oli opettanut näkemään vaihtoehtoisia tapoja toimia ja saavuttaa sama päämäärä. Erilaisten työyhteisöjen tunnistaminen mahdollisti omien kokemusten peilaamista ja toi haasteltavan mielestä rohkeutta hakea erilaisia tehtäviä. Rankatkin työkokemuk-

set nähtiin jälkeenpäin kasvattavina (vrt. kompetenssin kehittyminen, yksilön muutosprosessi ja kriisireaktion vaiheet, luku 7). Seuraavasta kertomuksesta käy ilmi, miten kasvattaja kokee, että raskas ja vastuullinen työ oli lisännyt hänen itseluottamustaan ja kasvattanut itsetuntoa:

H3: "Siellä tota niin se työ oli aika rankkaa. Siellä oli jonkun verran ihmisuhteissa kriisejä. Siellä oppi sen, että piti vaikeistakin asioista puhua. Ja tavallaan siellä oli kans niin yksin sen työn kanssa. Vaikka oli hirveen hyvä työkaveri siinä viereisessä luokassa, jolta sai kauheesti tukea. Siellä tavallaan itsetunto niin ku vahvistu ja jotenkin tuli semmosta lujuutta enemmän, se oli sillä lailla se ei ehkä ihan tähän lastentarhatyöhön sillai niin ku kasvattanu mutta kyllä se siihenkin antoi pitkäjännitteisyyttä ja kärsivällisyyttä sitä tuli roppakaupalla siinä lisää ja sitä kuitenkin tässäkin työssä tarvitaan ja sit jotenkin itseluottamusta tuli. Huomas että selvis siellä vaikka se oli jotenkin niin raskasta ja vaativaa.

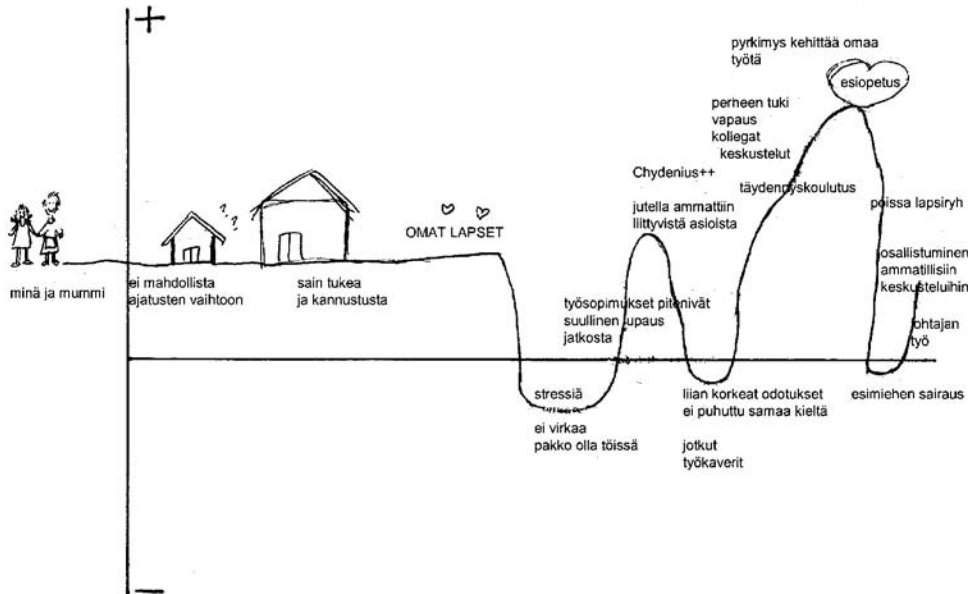
Työn ja siinä saadun vastuun koettiin kasvattavan, vaikka se oli aluksi raskaalta tuntunutkin. Tällaisessa tilanteessa oli haettu myös lisää osaamista koulutuksen kautta. Vastuullisen työn ja koulutuksen nähtiin lisänneen ammatillista varmuutta. Myös työparilta saatu tuki koettiin tärkeäksi (H4).

H4: "Että se oli sillain tuota tunsin raskaaks.... Mutta siinä taas sitten plussaa oli se, että pysty niin kun organisoimaan monta asiaa ja tuota niin niinkö tavallaan kasvo siinä työssä, kun oli sitä vastuuta paljon. Ja tuota se oli sen jälkeen tai niihin aikoihin niin mä alotin opiskella ... 15 opintoviikkoo ja ... 15 opintoviikkoo että tuli melkein peräjälkeen. Että niistä mä sain ite valtavasti omaan työhön ja se semmonen varmuus mulle tuli....Nuo koulutukset jätti semmosen voimakkaan vaikutuksen ja sitten samoihin aikoihin ku olin semmosessa esiopetusryhmässä että nyt mulla oli ensimmäistä kertaa niin kun tuota tavallaan työparina lastentarhaopettaja. Että me saatiin niin kun hirveen paljon ammatillista tukea toisilta. Minä sain ja mä uskon, että minäkin annoin jotakin vaikka oltiin niin kun persoonalta hyvin paljon erilaisia, niin tuota semmonen samaa kieltä toisen kanssa puhuminen"

Kasvattajan (H2) kokemukset vastuun ja koulutuksen merkityksestä ammatilliseen kasvuunsa on esitetty kuviossa 25.

Kertomuksen kasvattaja koki vastuullisen tehtävän päiväkodin johtajana opettaneen. Riippuen kokemuksista varhaisina työvuosina, toisilla kasvattajilla voi olla pelko läheä tutusta työpaikasta, toisilla taas pelko jäädä liian pitkäksi aikaa samaan paikkaan. Useiden työpaikkojen kokeilu voi kääntyä myös itseään vastaan ja synnyttää pelon asettua johonkin pitemmäksi aikaa. Haastateltava (H5) oli ollut eri työtehtävissä eri työyksiköissä ja viran saatuaan kertoi kokeneensa pelkoa asettua johonkin työyksikköön pidemmäksi aikaa.

H5: "Että se aika opetti aika paljon kyllä. Ja huomasi sen, että kuinka oli itse mielessään arvostellu eri päiväkodin johtajia. Sitten kun ollakin sillä paikalla, niin se on hirveen helppo sanoa sieltä kun ei tiedä missä välissä sitä...Ja jos ois tässä vaiheessa, kun haki esimieheks ollu jo se oma vakivirka, niin olisko edes hakenu? Todennäköisesti ei. Olis vaan tehny tyytyväisenä työtä ja kastellu kukkia jossain parvekkeella. Et toisaalta



KUVIO 25. Vastuun ja koulutuksen merkitys ammatilliseen kasvuun. (H2)

sekin on ollut hyvä juttu, että ei oo ollut sitä omaa paikkaa tossa vaiheessa vielä. Mut toisaalta sittenhän se hassu juttu tulikin, kun oli se oma paikka, että sinne vaan. Tuli et en määhälö vielä. Se, että kyl määhälö nään, että, kun tää on alkanu niin, että työpaikkoja on vaihdellu, niin se vie sitä omaa ammattitaitoa eteenpäin. Tai kyllähän se kehittyy niilläkin, jotka on samassa työyhteisössä koko ajan, mutta se vie sitä suuntaa sit jollain tapaa eteenpäin. Et jos niillä on pelko vaihtaa sitä työpaikkaa, niin mulle on pelko toisin päin. Jäädä johonkin pitkäksi aikaa. Et miten määhälö siitä selviän, kun en oo sitä koskaan tavannu tai kokenu.”

Nuorella ja juuri valmistuneella kasvattajalla voi olla varsin korkea vaatimustaso sekä itseään että lapsia kohtaan. Samoin epävarmuuden sietäminen saattaa olla vaikeaa. Rutiinia puuttuu eikä itseensä ja eri tilanteisiin vielä osaa suhtautua huumorilla. Seuraavassa kaksi kasvattajaa (H3, H8) kuvaavat kokemustaan työpäivänsä alkuvaiheesta:

H3: ”Se varmaan niinkö ensimmäisenä vuonna rässas, kun piti kaikki vielä miettiä niin hirveen tarkkaan, vaati et pitäis olla hyvä. Ei, siihen tarvii semmosta epävarmuutta jotain semmosta epävarmuuden sietämistä tuli varmaan ... että sitten kun tavallaan pääsi näitten asioitten yli, niin sekin oli semmosta positiivista. Nyt kun aattelee, kun on näin monta vuotta tehnyt työtä, niin on hyvä, et on tullu tietty määrä rutiinia. Tietty määrä semmosta myöskin huumoria ja pystyy itelle nauramaan ja ei ota liian vakavasti asioita et, jos ei mee kaikki justiin, niin siihen ei maailma lopu ja ne lapset varmaan on kuitenkin ihania. On koulutuksia, et ei se siitä ole kiinni. Et se on semmosta ja sitten kuitenkin tuota tuntuu et koko ajan tulee mukaan niin paljon mukavia uusia juttuja, joita on mukava kokeilla ja just sekin et sä osaat ottaa huumorilla ittes ja asiat niin

sä uskallat kokeillakin niitä. Et sun ei tarvi tehdä sen vanhan turvallisen kaavan mukaan, vaan silloin pystyy uudistuunkin paremmin.”

H8: ”Nyt kun mä olen ollut, onko tää kymmenes vuosi, ni nyt tuntuu että tää on siis tosi ammatillista. Tää on tosi niin ku nyt semmosta tasasta ja helppoo, helppoo meno mulle ja varmaan oppilaillekin. Mää tiedän jo että mitä mää voin vaatia ja alussa mää varmaan vaadin hirveesti lapsilta, se että kuinka tarkka mää oon itteeni kohtaan aina tai vaativa, niin mää varmaan vaadin noilta ykkös kakkosilta liikaa. Mutta nyt ollaan semmosessa tasasessa kohassa että nyt lapset osaa neuvoa mua, hei ope nyt mää haluan lisää tätä ja et nyt on semmonen tasanen kohta.”

Vaatimukset ja vastuu olivat kasvattaneet kasvattajien mielestä rankoissakin tilanteissa. Merkityksellistä oli ollut kollegan ammatillinen tuki. Koettiin myös, että opiskelun kautta varmuus on lisääntynyt. Edellä esitetyt tilanteet työelämässä oli koettu rankkoina, mutta niistä saatu kokemus koettiin positiivisena. Kasvattajat kertovat myös negatiivisista kokemuksista. Seuraavassa on eräältä kasvattajalta (H1) kuvaus, jossa hän kahdenkymmenen vuoden jälkeen muistelee, miltä työuran alkuvaiheessa tuntui.

H1: ” Mä olin kauheen onnellinen sitten ku koulutus päättyi, et mä pääsin sit niin ku päiväkotiin töihin että kyllähän se siellä sitten petraantuu, että siellä varmasti ymmärretään että miten sitä pitää toimia. No, sit mä menin nuorena kaksikymppisenä sitten ensimmäisen kerran päiväkotiryhmään ja huomasin sen, että ei hyvänen aika, että tääl on niin pakko tai oletetaan että aikuinen niin tosi tarkasti miettii etukäteen kaikki mitä täällä tapahtuu. Että välittämättä siitä minkälainen ryhmä on, parempi onkin jos otetaan joku vihko esille, missä on jo etukäteen kaikkia juttuja. Et täältä löytyy hyviä juttuja et näitä niin ku tehdään. Ja ihan koko ajan se niin ku se mielenkiinto siihen työhön niin ku tuntu et se laskee ja laskee ja laskee ja laskee että tää on niin tosi tylsää että mä en saa niitä tekemään sitä mitä minä haluan, mä en keksi miten mä niitä motivoisin, miten ne nyt kiinnostuis tästä ja tästä mitä meillä täällä on suunnitelmissa. Ja aikuiset suunnitteli, suunnitteli jokainen niin ku omista lähtökohdista, et mikä musta on kivaa, mitä mä haluaisin kokeilla. Ihan siis suorastaan välittämättä siitä, että mitä se toinen osapuoli oli tai saatikka sitten et mitä toinen työkaveri oli suunnitellu. Jokaisella oli omat tärkeät suunnitelmat että se on, se on aivan totta. Sit välillä jo tuntu täällä näin että niin mä ajatteli, että jotenki se työ olis toisenlaista, että en mä saanu mitään voimaa siitä koko työstä.”

Samanlaisia kokemuksia oli muillakin kasvattajilla. Tällaista kokemusta nimitetään tässä käytäntöshokiksi. Seuraavaksi joitakin esimerkkejä näistä käytäntöshokkia kuvaavista kokemuksista. Joillakin kasvattajilla tämä vaihe oli tullut kohdalle heti ensimmäisissä työpaikoissa, mutta kaikilla tämän tutkimuksen haastatteluun osallistuneilla se oli tullut jossain kohtaa työuran alkuvaiheessa jossakin muodossa. Tämä näkyy kaikkien kasvattajien ammatillisen kasvun polkukuvauksissa joko jonkinlaisena pienenä laskuna, tasanteena tai todellisena jyrkkänä notkahduksena (Liite 9).

H5: " Et siinä vaiheessa sitä oli sit niitäkin taloja, joissa oli ollu kakskyt kolkyt vuotta ihmiset töissä ja aivan niinku tuntu, että hirvitti mennä, että tätäkö se on. Että minusta ei olisi tänne. Ja se ajatusmalli niin se on, että kun tulee se muutos niin minkälainen se siellä. Se tulee niin rajuna sitten. Vaikka se on pienikin se muutos että sen näkee että sen pitääkin muuttua että ei voi pysyä siinä samassa silloin, kun ihmisten kanssa tehdään töitä. "

Kasvattajilla oli kokemuksia työvuosiensa alkupuolelta tilanteista, jossa uusi työntekijä tietoisesti tai tiedostamatta pyritään sopeuttamaan talon tavoille. Ympäristön paine työpaikalla voi johtaa hyvin ristiriitaisiin tuntemuksiin.

H1: " Ja sit joskus sitten vaikka näkee että nyt olis tarve mennä tähän suuntaan mut se sitten saattaakin vaatia aikuiseltakin sen verran enemmän ponnistuksia että kauhee ristiriita ittesä kans ja sitten että miten tekis, miten tekis että jossakin vaiheessa on ollut sitten niin ku alamäkeä justuissa sen kanssa että välillä tuntuu ettei niin ku jaksu ja ympäristön paine, jos työkaverit ei oo tavallaan oivaltaneet tuota sitä että aikuisen harteilla ei kaikki toiminta ole eikä se toiminta lähde siitä että aikuisesta on joku asia mukava. Et nyt otetaanki tämä ja tämä ja tämä ilman että ne ei liity mitenkään siihen kokonaisuuteen niin et jos toiset työkaverit ei oo mukana siinä kehityksessä niin se on hirvittävän raskasta sillon pitää sitä..."

Jatkuvassa muutoksessa ja viriketulvassa eläminen koettiin ristiriitaisena. Kasvattaja (H9) koki tilanteen toisaalta antoisaksi, mutta samalla hän koki henkilökohtaista riittämättömyyden tunnetta ja toivoi jonkinlaista kohtuutta. Koulutuksia ja erilaisia työryhmiä oli niin paljon, ettei aika tuntunut riittävän eikä asioita ehditty viedä loppuun.

H9: " ...oli mahdollisuuksia tietysti vaikka mihin ja koulutuksia. Oli joskus nii, että oli suunnilleen kymmenessä työryhmässä mukana...olihan niitä. Ja virikkeitähän tuli nii mutta niihin hukkui. Ja sitte tuota sellane tunne oli varmasti monestikki monilla muillaki että ei saanu niinku vietyä loppun mitään kunnolla. Ja sitte aika ei riittäny. Koska se jo työtapan vaati nii paljo paneutumista että..et siinä ei riittäny tuntu et siinä ei ei jaksanu enää niinku riittää mihinkää. Mutta kyllähän toisaalta sitte siinä tapahtu koko ajan, koko sinä neljän vuoden aikana niin oli se erittäin antoisaa. Mutta et jotain tällasta välimuotoa vois olla."

Lastentarhanopettajista että luokanopettajista suurin osa on naisia. Haastattelutavat (H3, H2) tuovat esille ammatillisen kasvun kuvauksissaan, miten lasten synnyttyä oli tullut tiettyä rooliristiriitaa äitinä olemisen ja työn välillä. Aikaa ei ehkä ollutkaan juuri silloin niin paljon panostaa työhön tai kuten viimeisessä kertomuksessa äitiys synnytti kritiikkiä koko systeemiä kohtaan ja koko työ oli arvioitava uudelleen. Kasvattaja (H3) löysi kuitenkin ne asiat, joiden varassa palasi töihin.

H3: " Ja sitten huomasi ettei voinukkaan niin paljon siihen työhön satsata. Tai sanotaan että ei voinu satsata mutta ois halunnu ja sitten vaati iteltä niinku samaa suoritusta ja täydellisyyttä. Jos niin kun joku jossakin tuokiossa tai mitä nyt veti niin meni huonosti, niin se tuntu et se ei menny niin hyvin kun ois pitänyt, niin hirveen itekki jälkeenpäin et miten ois

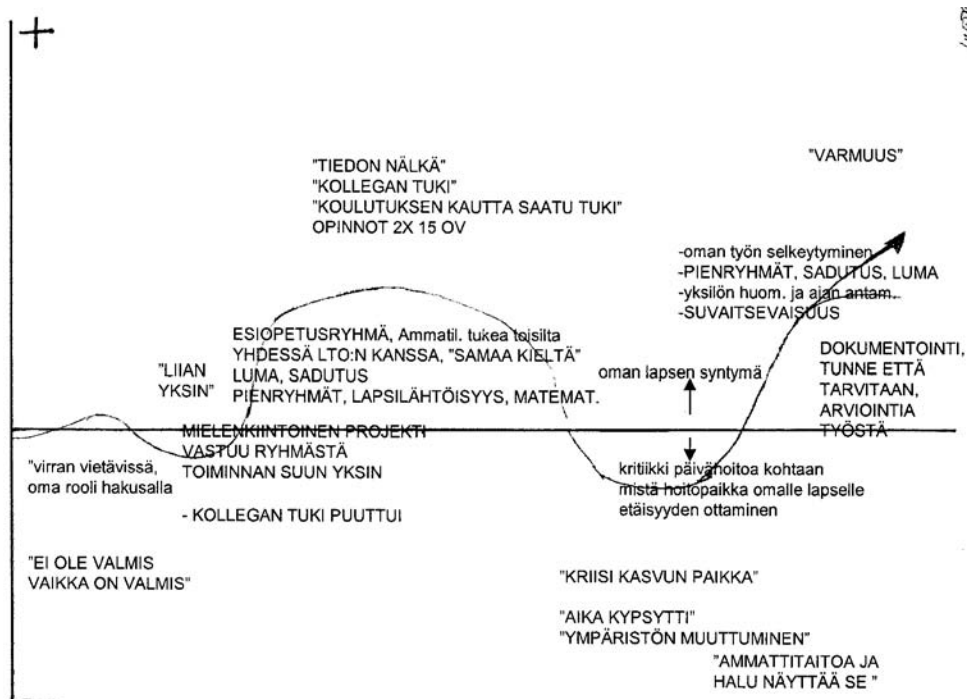
pitäny tehdä niin ja niin ja kauheesti aina mietti mitä ois pitänyt tehdä toisin mutta toisaalta se oli hyvä mutta toisaalta tosi raskasta... tavallaan se oli positiivista sillon alussa mut et sitten lopussa sellasta raskasta. En tiedä et miten siinä sitten olis käynyt jos ei oltais muutettu pois, tullu burn out vai mikä siinä ois ...”

H2: ” Pannaanko tänne että pikkusen stressiä; ei virkaa. No oisin halunn olla kotona kauemmin lasten kans mutta oli pakko pitää ittiä esillä. Se on sitä totta; ei virkaa, pakko olla töissä. Sillon ko lapset oli pieniä, ni se oli vaan työtä. Se oli vaan työtä, että ei ollu oikeen, aina oli ajatukset kuitenkin siellä hoitopaikassa ja kotona. Että sillon uskallan myöntää että tein sitä vain sen takia että mun nimi ois paperilla ja saisin palkkaa siitä. Mutta hoidin kyllä työni kuitenkin.”

On huomattava, että edelliseen esimerkkiin vaikuttaa kasvattajan kokemaa epävarmuus tulevista töistä. Viran saamiseen liittyvä epävarmuus on kuitenkin yleinen piirre lähes koko 1990-luvun lama-ajalle ja myös laman jälkeiselle ajalle erityisesti päivähoitossa, mutta myös kouluissa. Avoimia virkoja ei täytetty vakinaisesti, vaan niitä täytettiin korkeintaan vuodeksi kerrallaan. Kilpailussa viroista olivat juuri nuoret kasvattajat joutuneet olemaan mukana ja kuten edellä kuvattiin, myös siitä löytyy positiivisia näkökulmia. Joidenkin kohdalla (H4) tällainen kilpailu liitettyinä omiin perhe-elämän kuvioihin oli vaikeampi sovittaa.

H4: ” Sitten täällä on ehkä semmonen kriisin paikka että menee nuoli ylös ja alas että kun oma lapsi syntyi, niin tuota semmonen kumma naarasleijona nosti päätään. Valtava kritiikki niinkö ku olin kotona mä sain niinkö etäisyyttä tähän omaan työhöni, niin tuli niinkö suuri kritiikki päivähoitoa kohtaan ja sitä omaa työtä kohtaan. Että ensimmäisenä tuli että pitäis palata töihin ja mistä mä löydän niin kun omalle lapselle tarpeeksi hyvän päivähoitopaikan ja tuota piti käydä tuota ihtesä kanssa selväks että haluaako jatkaa tätä työtä ja jotenkin sillain niin kun piti käydä tää työ, koko oma työ ihan uudestaan läpi ja tuota pikku hiljaa sitten tuota ku se oma työhön lähtö lähesty niin poimia semmoset hyvät asiat sieltä et miten mä osaisin ne selittää, siinä muuttu joku et jotenkin mä tulin oman lapsen kautta niin kun herkemmäksi siihen että jotenkin mää niin kun omasta mielestäni kuuntelin lapsia paremmin ja näin ne yhtäkkiä yksilöinä että kun aattelee sillon kun oon alottanu työt niin osas hirveen hyvin kuljettaa lapsia, lapsiryhmää paikasta A paikkaan B ja yhtä-äkkiä ne olikin kaikki erillisiä ihmisiä ...joku semmonen tuntosarvet jotenkin mun mielestä mulla on niin kun herkistynyt enemmän sitten oman lapsen syntymän kautta mutta että piti käydä jotenkin pohjalla koska mulla oli välillä kotona ollessa sellanen inho et mä en edes halunnu käydä päiväkodissa kattomassa omia työkavereita etteikö mitään muuta oo maailmassa ku mitä mä osaisin tehdä.”

Kertomuksen kasvattaja (H4) kuvaa lapsen syntymään yhdistämiään kokemuksiaan ammatillisessa kasvussaan (kuvio 26).



KUVIO 26. Oman lapsen syntymän merkitys kasvattajan ammatilliseen kasvuun (H4)

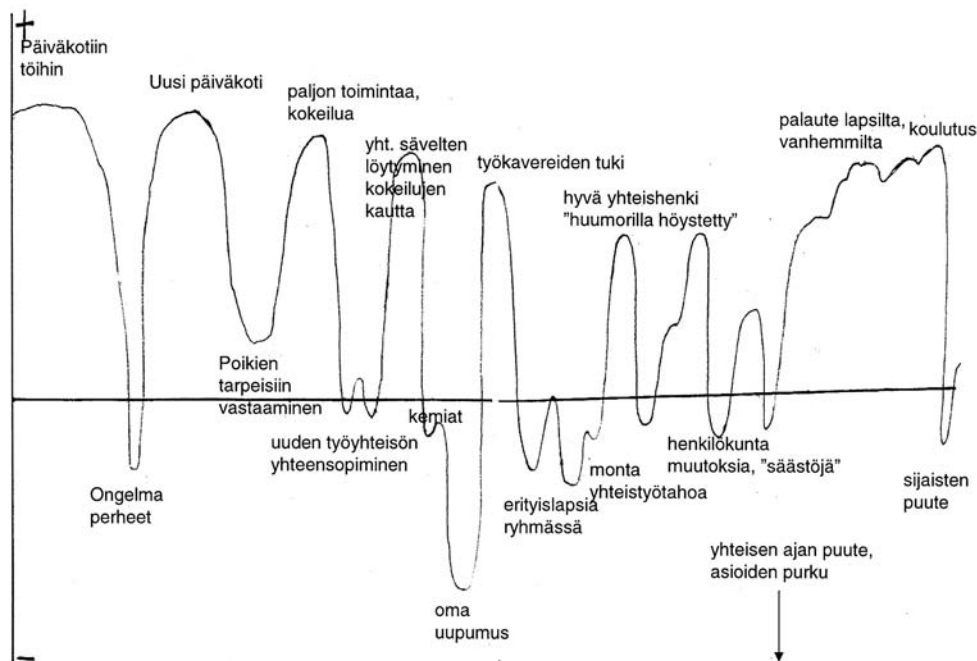
Äitiyden koettiin tuovan uusia ulottuvuuksia kasvattajan ammatilliseen kasvuun. Kasvattajat puhuivat herkistymisestä ja kertoivat, miten lapset alkoivat näyttäytyä oman äitiyden myötä enemmän yksilöinä. Tässä ehkä näkyy myös se ristiriita, että jos on saanut koulutuksen ja oppinut ryhmän tai luokan hallintaan tähtäävän työotteen, tulee oman lapsen myötä mahdollisesti uudelleen arviointiin koko työ ja oma työote.

Ikääntyminen koettiin sekä positiivisesti että negatiivisesti. Positiivisena koettiin, että oli kokemusta, rohkeutta ja itsevarmuutta. Negatiivisena koettiin voimavarojen väheneminen, kuten kasvattaja (H6) kertoo.

H6: "...ja sitten tietysti oma ikääntyminen tuo mukanaan kokemusta, rohkeutta ja itsevarmuutta ja sitten taas voimavarojen vähentyminen alkaa tuntumaan kans. Ja sitä herkemmin ottaa ne työt kotiin taas ja työaika ei kerta kaikkiaan riitä ja niitä miettii niitä asioita kotona. ... Tämän päivän tuntemukset on sellaisia, loppukevättä kohti mennään – väsymys ja erittäin kova vuosi on takana. Turhan kova vuosi. Että jos näin jatkuu, niin tuntuu, että ei jaksa tuota niin enää. Just sanotaan niin, että ihmisiä pois ja vaikea ottaa sijaisia ja sijaista. Ne ei tunne sitä ryhmää ja joskus ajattelee että kun sisään ajaa, niin vie ne vähäisetkin voimavarat iteltä niin."

Voimavarojen vaihtelu näkyy edellisen kertomuksen kasvattajan (H6) ammatillisen kasvun polulla kuviossa 27. Ongelmaperheet, uusi työyhteisö, oma

uupuminen, erityislapset ryhmässä, useat yhteistyötahot, säästöt ja sijaisten puute vaikuttivat kasvattajan jaksamiseen ja voimavaroihin.



KUVIO 27. Voimavarojen vaihtelu kasvattajan kokemana (H6)

Päiväkodeissa henkilökuntaa on rasittanut sijaisten puute. Lamavuosilta oli vielä säilynyt enemmän tai vähemmän ainakin henkisellä tasolla tunne siitä, että sijaisten ottaminen ei ole sallittua tai ainakaan suositeltavaa. Taloudellisten syiden vuoksi työpaikoilla yritettiin tulla toimeen omalla henkilökunnalla. Toisaalta oli myös ongelmia pätevien sijaisten saamisessa, josta haastateltava (H6) edellä kertoi. Kun sijaisten perehdyttämisen koettiin kuluttavan voimavaroja, oltiin mieluummin ilman sijaisia. Tällainen ketju voinee johtaa todelliseen uupumukseen, ellei joku huomaa puutua siihen ajoissa. Kasvattajat kertoivat myös, kuinka päiväkodeissa henkilökunnan vaihtuminen päätösten, työajan puolitusten, vuorotteluvapaiden, lomien ja sairaslomien johdosta oli suuri. Samanaikaisesti pedagogisen henkilökunnan määrää oli päiväkotiryhmissä vähennetty. Eräs kasvattajista (H4) oli ollut töissä jo useita vuosia, ennenkuin esiopetusryhmässä sai ensimmäisen kerran työparikseen toisen lastentarhanopettajan, jolta sitten koki saaneensa tärkeäksi kokemaansa ammatillista tukea.

Opiskelun jälkeen moni kasvattaja oli kokenut jonkinlaisen käytäntöshokin siirtyessään työelämään. Mielikuva työstä ei välttämättä ollut vastannutkaan todellisuutta tai omat ajatukset ja tavoitteet olivat olleet ristiriidassa työyhteisön tai työn kanssa. Kauan odotettu siirtyminen koulutuksesta työelämään oli voinut johtaa ensimmäiseen aallonpohjaan. Ympäristön paine, muuttumatto-

muus ja muutoksen tarpeen tiedostaminen tai toisaalta jatkuva muutos viri-
ketulvineen oli saattanut yllättää. Naisilla rooliristiriita äitiyden myötä saattoi
näyttäytyä juuri työuran alkuvuosina.

Kasvajana työuralla

Työuran aikana tapahtuu koko ajan ammatillista kasvua. Sen suuntaan vai-
kuttavat ammatinvalintaan liittyvät tekijät, yksilön sekä negatiiviset että po-
siitiiviset kokemukset ja se, minkälaisena kasvajana kukin itsensä näkee. Kas-
vuympäristön merkitys on tärkeä tekijänä aikuiseksi kasvamisessa. Oman
kasvuympäristönsä merkitystä omalle kasvulleen kuvaa kasvattaja (H1) seu-
raavassa näin:

H1: "No täällä ainaki nyt täällä että kasvu aikuiseksi ni että se tuki, oma
perhe ja oma kasvuympäristö oli tukemassa sitä että niin...Oma kasvu-
ympäristö tukee, sillä on ihan hirveen suuri merkitys, että minkälainen
kasvuympäristö ihmisellä on ja mulla on ollu semmonen äiti tai van-
hemmat jotka on satsanneet perheeseen ja kannustaneet. Mä oon aina
kokenut sillä tavalla niin et mua on niinku kannustettu ja tuettu kaikissa
minun tekemisissäni. Että kasvuympäristö on ihan hirveen tärkeä, mikä
on ollu sillon ennenku maailmalle on lähtenyt.

Tästä kertomuksesta välittyy sama inhimillisyys, mikä tuli esiin ammatin-
valintaan liittyvissä tekijöissä. Kasvattaja kokee tärkeäksi kasvuympäristön,
josta oli saanut kannustusta ja tukea, jonka hän oli kokenut positiivisena vas-
tuuta antavana ja jossa tärkeää oli ollut toisista huolehtiminen. Samoja asioita,
joita kasvattaja välittää kasvatettavilleen omassa työssään.

Työuran aikana tulee sekä elämän tilanteista että työstä johtuvia muutok-
sen tarpeita. Omien resurssien löytäminen tai tiedostaminen voi viedä aikaa.
Eräs kasvattajista (H9) mainitsee, että täytyy saavuttaa tietty kylläntymisen
piste, että löytyy motivaatio lähteä hakemaan uusia haasteita. Koulutus oli
monelle kasvattajalle (esimerkiksi H2) ollut väylä muutokseen. Toisaalta kou-
lutuksen merkitys oli hieman erilainen kun oli pohjakoulutusta ja työkoke-
musta:

H2: "Mutta sitten lapset kasvo ja itsenäisty ja tuota niin sitten mulle tuli
semmonen tyhjä olo ku lapset meni kouluun että teinkö mää tätä joka
päivä samalla tavalla, onko olemassa jotain muuta mitä vois tehdä eri ta-
valla. Huomas että ei sillä tavalla ollu ehkä resursseja, ehkä oli resursse-
ja mutta niitä ei löytäny niitä resursseja että miten vois työtään muuttaa
että mää en ehkä, yhdessä vaiheessa mä en tykänny työstäni. Jos jatkuu
samalla tavalla ja ku mä tässä talossa olin, tuntu, että ei tässä yksin voi
mitään muuta tehdä mutta sitten tuota ... mun kollega ja mä tuota niin ju-
teltiin paljo, näistä asioista ja ruvettiin pikku hiljaa tekemään yhteistyöl-
lä pieniä muutoksia ryhmässä ja osastolla. Ettei tehty miten mää, ettei
kaikkia tehtäis samalla tavalla ku ennen ja siitä lähti sitten ... piristystä
työhön. Ja sillon tuli just nää kaikki esiopetusjutut ja sillon mää hakeu-
duin tänne Chydikseen tähän koulutukseen. Mä menin siihen täyden-
nyskoulutukseen. Se kesti kauan muttakoska oli paljo tapahtunu
pedagogiikan alueella tässä -80-luvulla, tosi paljon ja ite mä olin hirvees-

ti niinkö kehittyneenä ja kypsänä ihmisenä ja mä vastaanotin että mä imin kaikkia vaan, tuntuu että kaikki oli tosi mukavaa. Se vei tänne ja se vei mua sinne tähän esiopetuksen pariin joka on tosi lähellä sydäntäni. Mä panen näin ja tuntuu että on suuria asioita tehty ja itekkin on tosiaan muuttunut tosi paljon. Itse on kehu mutta mä tykkään että parempaan suuntaan kuitenkin...”

H9: ”Mut ei tässä nyt hirveen paljon heittoja oo. Ehkä se semmonen taantumisen työelämässä...ne on ehkä, tää on sitä tasasta mut elämänvaiheessa pitää olla jotain tämmösiä...sit sä huomaat et se laskee se motivaatio...ja innostus laskee ja huomaa et nyt ollaan semmosessa taitekohdassa, että tälle pitää tehdä jotaki...ja silloin aina jotain on ollu, joka on nostanu sitä työmotivaatiota ja antanu intoa siihen työhön...sitte kaks vuotta teet jotain ja sitte taas lähdetään liikkeelle. Et se on selvä että sun pitää tavallaan ehtiä kyllästyä johonki ennen ku sä haet uusia haasteita.. muutehan niitä ei hakiskaa...”

Työkokemuksen, koulutuksen ja oman ammatillisen kasvun kautta työn haasteellisuus ja mielekkyys oli kasvanut niillä kasvattajilla, jotka olivat kokemukseensa mukaan kysyneet syventämään osaamistaan ja löytäneet mielestään työnsä keskeiset kysymykset. Haastateltava (H1) kuvaa sitä näin:

H1: ”Et jos mä aattelen aikasemmin kaksikymmentä vuotta sitten niin sitähan jo oli varmasti laittanu paperille jo paljon asioita että nämä kaikki nää niin ku tulee, teen sitten tai nyt. Sitten tietenkin takataskussa on paljon kaikenlaisia asioita ja sieltä otetaan niitä sitten. Et haasteellisempaa tämä on nykyisen käsityksen mukaan tehdä työtä mitä silloin aikasemmin, mut että paljon, paljon antosampaa ja mielekkäämpää kaikille. Ja sitten se että tämän tämmösen niinkö kehityksen myötä on tullut sitten semmonen tunne että tosiaan haluaa tietää mitä ne lapset ja mitä ne oppilaat ajattelee että niitten ajatukset on tosi tärkeitä. Eikä ohita niitä kuin joskus silloin aikasemmin, ihan saman tekevää mitä lapset sanoo, et nyt kun on suunniteltu että täällä mulla on ohjelmassa tiikerileikki, niin sitä ei varmasti ruveta muuttamaan vaikka kissa hiipis jossakin lähinurkissa. ”

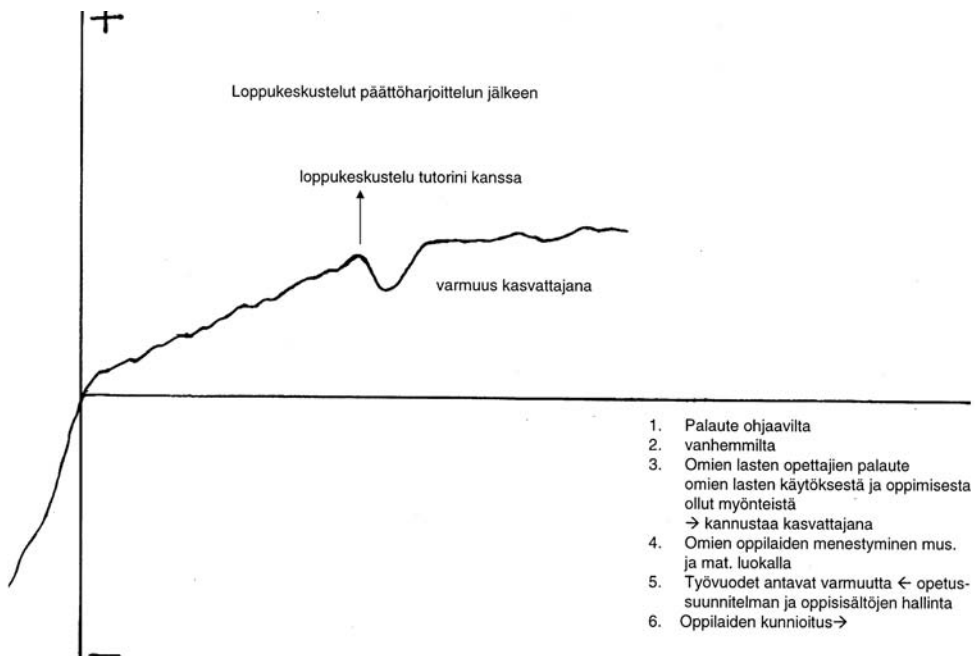
Työvuodet olivat opettaneet kohtaamaan myös oman rajallisuuden ja käsitys itsestä maailman parhaana opettajana tai lastentarhanopettajana oli voinut murentua. Siitä ei välttämättä syntynyt suurta tragediaa, vaan se koettiin myös helpottavana ja työhön uutta rentoutta, näkemyksellisyyttä ja joustavuutta tuovana. Toinen kasvattaja (H3) kertoo samanlaisista tuntemuksista, mutta nostaa esille, että alkuvaiheessa hän oli myös nöyrä oppimaan muilta. Kertomuksessa näkyy aikasemmin mainittu käytäntöshokki ja työpaikan kulttuuriin sopeuttaminen:

H3: ”Sit oppi ottamaan myöskin itsensä huumorilla, ettei ole täydellinen, eikä ole se maailman paras lastentarhaopettaja, et on ihan sellanen keskinkertanen. Tavallaan se oli oikeestaan aika kurja, kun ajatellaan, et hyväksy et mä oon ihan tavallinen, et en mä ookkaan se huippu mitä haaveilin joskus. Niin mutta että sitten kuitenkin sen hyväksyi niin sitten niin kun jakso ja varmasti kuitenkin ihan hyvin sitä työtä teki. Ja sit tuntu, et sit kumminkin on tullu semmosta näkemystä omien lasten myötä ja tavallaan semmosta rentoutta siihen työhön, että silloin pys-

tyy ottamaan ne lapset huomioon ja paremmin reagoimaan niihin tilanteisiin. Eli silloin, jos sää oot hyvä pedagogi ja vaadit kauheesti, niin sitähan tekee sitä työtä tavallaan sillain että sä teet ennalta suunnitellun kaavan, suunnitelman ja etenet sitä niin kun laput silmillä ja et pysty oikeen ottaan vastaan, mitä ympärillä tapahtuu. Mut sit kun sä saat siihen rentoutta, tuut ihan eri tavalla se on sitä rutiinia. Et oppii huomaamaan ja reagoimaan niin kun tilanteeseen eri tavalla ja huomaa ne lapset yksilöinä. Ja sitten sekin, ettei se oo nyt niin vakavaa, jos sanot hassusti tai teet jotain tai joskus tilanne hajoaa, ettei kynä pysykkään napakkana sun käsissä tai jotain tämmöstä.”

H8: ”...mut mää jouduin kantapään kautta opetteleen paljon asioita. Nyt tuntuu että osaa jo tämmösiä, tietää aineitten sisällön, tietää mitä pitää lapselle, lapselle niinkö antaa, minkälaisia tota polkuja et mihin päin pitää mennä. Alussa se oli kovasti sellasta hakemista ja kovasti joutu kysyä apua, apua muilta opettajilta ja miten tehään, et sillain että joutu oliki mielellään sellanen nöyrä et otti kauheesti vastaan kaikkee mitä toiset neuvoi. Et vaikka tuntu että oli semmonen huippu siinä et nyt, nyt mä alan valmistuun ja valmistuin, sit ku tulin töihin niin ei se niin heleppoo ollukkaan et kyllä sitä sit tulikin sellasta alamäkeä.”

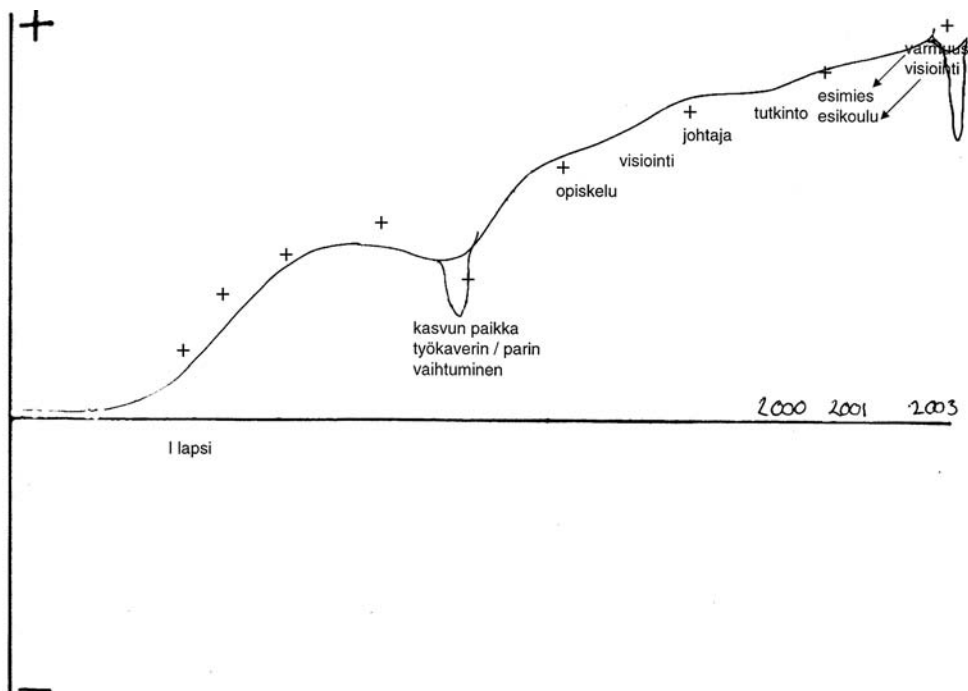
Työn haasteellisuus ja kokemukset omasta rajallisuudesta tulivat valmistumisen jälkeen vastaan työelämässä. Kasvattajat kokivat työn opettelun vaativan nöyryyttä ja oikeanlaista rentoutta. Edellisen kertomuksen kasvattajan (H8) kokema alamäki näkyy seuraavassa kuviossa 28 opiskelujen päättymisen ja loppukeskustelun jälkeen. Alamäkikokemusta seuraa kuitenkin työvuosien antama varmuus kasvattajana.



KUVIO 28. Työhön sopeutuminen valmistumisen jälkeen kasvattajan kokemana (H8)

Työhön ja työpaikan toimintakulttuuriin sopeutuminen voi olla vaikea kokemus valmistuneelle itseensä ja koulutukseensa uskovalle kasvattajalle. Tässä kertomuksessa ja kasvattajan (H11) ammatillisen kasvunpolku -kuvauksessa kuviossa 29 tulee myös esille aiemmin mainittu työyhteisön toimintakulttuuriin sopeuttaminen.

H11: "Ja silloin minä olin, sitä luuli olevansa tuolla korkealla plussan puolella, mutta oli varmaan tässä ihan nollarajassa. Ei ollut miinuspuolella eikä plussan puolella, mutta luuli olevansa tosi lastentarhanopettaja, sehän on ihan totta. Sitten tuli kentälle ja huomasi, että jaha, nyt pitäisi tässä pärjätä jotenkin. Kyllä luulin silloin olevani siis tosi lastentarhanopettaja. Mulla oli kaikki uusin tieto, luulin näin. Ja täällä sain kuulla kunniani, koska minä rupesin viemään lapsia päiväkodista ulos. Kyllähän ne pihalla sai olla, mutta minä vein niitä retkille ja... tutustuttiin eri paikoihin ja käytiin siellä ja täällä ja se oli sitten. Silloin minä jouduin puhutteluun. Elikkä siinä oli kasvun paikka... Vaikeimman kautta. Minut ihan siis... Joo, se oli sitä aikaa. Mutta minä kasvoin kyllä... Sitten minä kasvoin siinä, meille tuli tämmönen autistinen lapsi. Niin siinä sitä kasvua tuli että sain taisteltua hänelle silloin meille erityislasterhanopettajan, joka taisteli meidän kanssa sitten, että saatiin avustaja. Kun saatiin diagnoosi. Sitten hain sen paikan, johtajan paikan ja tuota siinä kyllä on saanut kasvaa. Minä hain ja minua pyydettiin hakemaan, mutta ei sitä tiedä mihin hakee, vaikka on nähnyt sivusta ja katsoo miten toinen tekee ja arvostelee ja kaikkea näin, mutta ei tiedä ennen kuin rupeaa siihen itse. Siinä on kyllä ollut johtajana tätä kasvun paikkaa, mutta todella mielenkiintoista. Sanoisin, että mennään kyllä ylämäkeä, ihan tosi."



KUVIO 29. Työpaikan kulttuuriin sopeutuminen kasvattajan kokemana (H11)

Edellä useasti esiin noussut käytäntöshokki ja työpaikan kulttuuriin sopeutuminen koettiin kasvun paikkana. Eräs kasvattaja (H6) vertasi työtään mielenkiintoisesti ihmissuhteeseen. Kaikki työn elementit (koko konteksti) oli muutoksessa koko ajan. Työ on hänen kokemuksensa mukaan aaltomaista sopeutumista kuten ihmissuhteessa:

H6: "Ei varmaan yksikään vuosi ole ollut toisensa kaltainen. Se, että lapsiaines muuttuu, niin sitä itsekin muuttuu ja toiminta joutuu muuttumaan ja koska vaihdetaan osastoja ja henkilökuntakin vaihtuu, niin se on sellaista sopeutumista erilaisiin ihmisiin ja näin, että kyllähän se on kun ihmisten kanssa ollaan tekemisissä, niin kyllähän se aalloissa menee kaikki. Tämä on ihan voi sanoa, kuin ihmissuhde. Välillä menee paremmin ja välillä menee huonommin ja näin että."

Kasvattajan (H10) kertomuksessa on näille kasvattajille varsin tyyppillinen ja positiivinen kuvaus siitä, miten kasvattaja kuvaa oman ammatillisen kasvunsa rakentumista. Omat lapset olivat tuoneet kokemusta, työkokemus lisännyt osaamista ja uusien asioiden oppimista, minkä myötä ammatillinen ura ja osaaminen olivat laajentuneet ja menneet eteenpäin. Koulutuksen myötä oli myös tullut enemmän varmuutta ja kokemusta.

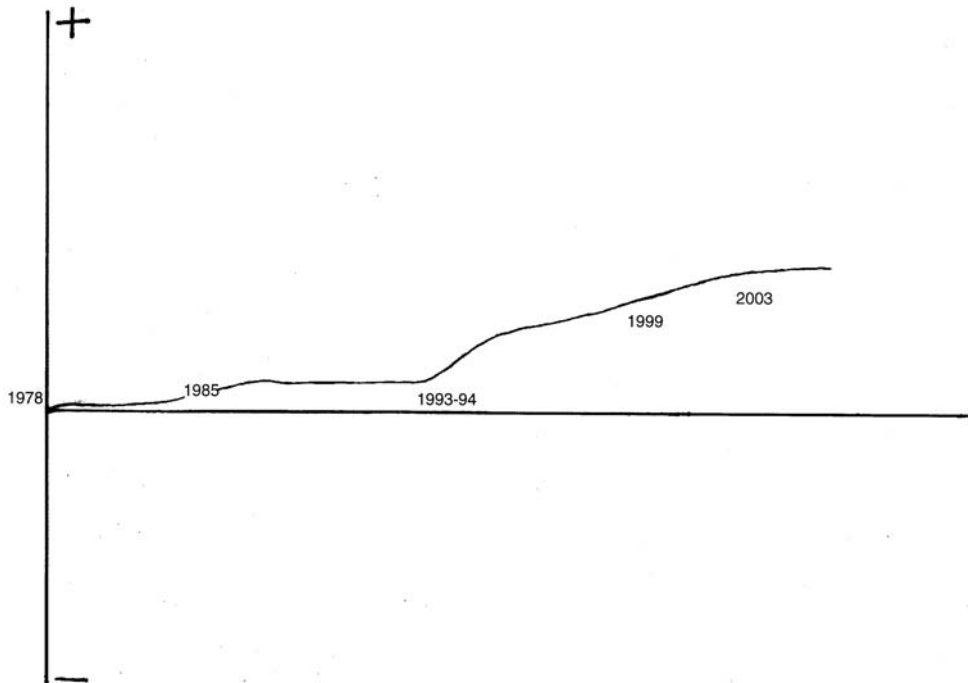
H10: "Saimme kaksi lasta peräkkäin ja, tota, sehän vaikutti tietenkin siihen, että sain enemmän kokemusta omista lapsista. Sitten mä sain viran ... päiväkodista ja, tota, työn saaminenhan merkitsi niin kun yhtä lisäystä tähän... miten sen sanois...osaamiseen, ja ryhmässä työskentelyn aloittaminen käytännössä vaati tietenkin omansa, ja koko ajanhan sitä oppii uusia asioita, jotka tekevät sen, että tota,...miksi sitä kutsutaan... miten sen sanois... ammatillinen ura ja ammattiosaaminen laajenee ja menee eteenpäin. Ja sitten kävin Chydenius-Instituuttia ja luin tätä alkuopetusta ja samanaikaisesti mä olin töissä esikoulussa, ja sehän vaikutti myös, mun mielestä, mun ammatilliseen uraani sillä tavalla, että sain enemmän varmuutta ja kokemusta... Sitten mä valmistuin luokanopettajaksi. Sain paperit... ja mun mielestä mulla on ollu suuri hyöty mun aikaisemmasta koulutuksesta lastentarhanopettajaksi ja siitä pitkästä kokemuksesta, joka mulla on päiväkodista ja esikoulusta, jota oon myös hyödyntänyt käytännössä täällä."

Kertomuksen kasvattaja (H10) kuvaa kokemuksiaan ammatillisen kasvun pollullaan (kuvio 30).

Samanlaisia kokemuksia esittää kasvattaja (H1), joka pohtii omaa ammatillista kasvuaan kahdenkymmenen vuoden ajalta.

H1: "...näin kauan siinä, siinä matkalla on mennä. Tietenkin jotakin aikasemminkin omasta persoonasta on voinu ottaa esille mutta kyllä siinä kauan, kyllä siinä kauan on mennä. Mut viimeiset, viimeiset viisi vuotta kun oon tehny työtä, niin on pelkästään niinkö nauttinut siitä työstä ja siitä omasta ammatillisesta kasvusta ja omasta ammatillisesta varmuudesta. Et kyllä siinä 20 vuotta meni."

Ammatillisen kasvun prosessi koetaan pitkänä, aikaa vievänä tapahtumana, jossa työvuosien karttuessa pääsee myös nauttimaan ammatillisesta kasvuistaan ja ammatillisesta varmuudestaan.



KUVIO 30. Oman ammatillisen kasvun rakentuminen kasvattajan kokemana (H10)

Koulutuksen merkitys työuralla

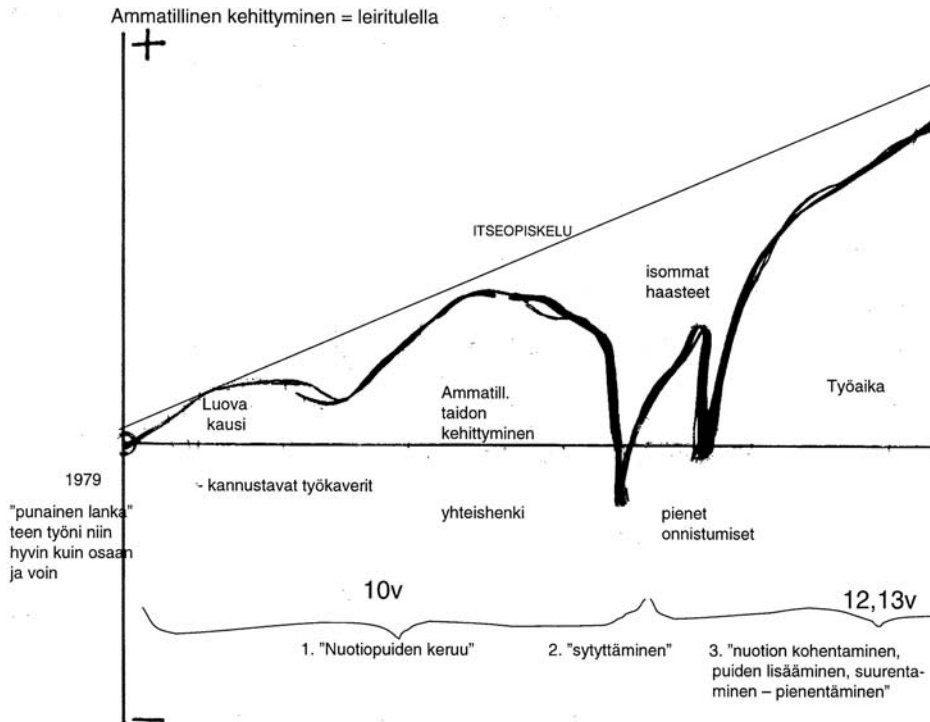
Koulutuksen koettiin lisänneen tietoisuutta. Keskustelu ja asioiden pohtiminen oli kasvattajien mielestä kehittänyt ajattelua ja kasvattanut ihmisenä. Vaikka työyhteisössä suhtautuminen innostuneeseen kasvattajaan ei aina ollut ollut kannustavaa, olivat edellä esitettyjen kertomusten kasvattajat jaksaneet toteuttaa oppimiaan asioita koulutuksen tuomalla varmuudella ja lähityökaaverin tuella. Koulutus näyttäytyy haastateltujen kasvattajien kertomuksissa hyvin monella eri tavalla. Se on ammattitaidon perusta, mutta yhdistety jo aiemmin esiin tulleeseen käytöntäshokkiin. Näin kaksi kasvattajaa (H2 ja H4) kertovat kokemastaan:

H2: "Ja sitten kun tuota niin tulin ensimmäiselle työpaikalle niin ihan sai kyllä unohtaa lähes kaikki mitä mä olin koulussa oppinut."

H4: "...mä olin kauhean semmonen nuori ja jotenkin kokematon, vaikka mä olin vasta valmistunut niin mä laitoinkin tähän että oon ollu niin kun virran vietävissä. Että se oma semmonen niinkö tavallaan lastentarhaopettajan rooli on ollu niin kun silloin hakusalla."

Pitkän työkokemuksen omaava kasvattaja (H7) vertaa ammatillista kasvuun leiritulella olemiseen. Siinä ensimmäiset kymmenen vuotta olivat hänen kokemuksensa mukaan nuotiopuiden keruuta, jota seuraa syyttäminen, vii-

meiset 12-13 vuotta hän koki olleen nuotion kohentamista. Koko ammatillisen kehittymisen punaisena lankana hän näki itseopiskelun (kuvio 31).



KUVIO 31. Koulutuksen merkitys kasvattajan ammatilliseen kasvuun (H7)

Tietty koulutus, kouluttaja tai koulutuksen aikana syntynyt keskustelu oli voinut laukaista muutosten sarjan. Kaksi haastateltavaa (H1 ja H2) kertovat kokemuksensa kouluttajan ja koulutuksen aikana syntyneen keskustelun merkityksestä.

H1: "Joo George Malaty on ollu semmonen, se onkin ainut oikeestaan kouluttaja jonka mä tällä hetkellä niin ku muistan näin selvästi, että sen viestit että lapsipedagogiikka, lapsipedagogiikka voi päiväkodissa olla tosi paljon ja se että se on hyvin elämänläheistä, konkreettista, elämyksellistä mut siitä pitää olla tietoa. Et ihmisellä pitää olla koulutusta muuten ei voi olla tietoinen asioista. On se jännä juttu kun näin ajattelee mikä siihen ammatilliseen kehitykseen on vaikuttanu niin tuo keskustelun voima, asioitten pohtiminen, ajattelu ja George Malatihan se sitä ajattelua, ajattelu alkaa ihmytyksestä ... Sä voit käyttää sitä koko työhön... Sitten niin ku näissä koulutuksissa niin siellähän on ollut sitä keskustelua, et sillä lailla on ollu tosi mukavia, opiskelukaverit ja niitten kans tuli sit muutenkin juteltua että ne oli täälläkin ni oli tosi tärkeää itselle se opiskelu. Varmaan oli semmonen mikä piti mielen virkeänä."

H2: "Se että siellä sai jutella tosi paljo ja vaihtaa niitä ajatuksia koska mä tarvin ainaki, mun pitää saaha jutella asioista. Mä en niin ku voi ihte päättää vaan se pitää niinkö pyöriä ja jutella ammattiin liittyvistä asioista ja tehä yhdessä kaikenlaisia tehtäviä ja näin et se oli niinkö tosi hyvä juttu."

Mutta siinä taas miinuksena oli se että ku mä tulin tänne niitten ajatusten kanssa niin, niin tuli sellanen tunne että mitä, mitä tuo nyt yrittää että tuo että käy koulua, lähin työkaveri alko totta kai sitä tukea mutta... mutta... mutta sitten mulla kasvo, mä ihmisenä kasvoin varmasti sitten vahvemmaksi että mä uskalsin tehdä sitä yksin enkä mä välittäny mitä muut sanoi ja sitten ko johtajaki huomasi et minussa on varmasti tapahtunu jonkinlasita kehitystä niin mä sain mahdollisuuden sitten niin ko ilta-tpdssäkin kertoa...”

Koulutukseen hakeutumiseen ja hakeutumatta jättämiseen on monia syitä. Arki mukavassa työpaikassa, jossa kokee työn mielekkyyttä voi myös olla yksi tekijä, ettei hyvienkään koulutuskokemusten jälkeen välttämättä hakeudu jatkokoulutukseen, kuten kasvattaja (H3) kuvaa.

H3: ”...että niin ku ite aattelee että ehkä tässä ei oo tarpeeks isoja kriisejä ollu tavallaan ois pitäny joku tulla, et esimerkiksi ois uskaltanu tästä irtautua, lähtee vaikka opiskelemaan. Tavallaan on koko ajan mielessä, että ois kiva lähteä mutta kaikki on niin hyvin, että ettei viittä oikeen, liian hyvin. Mutta tykkää työstä ja sillä lailla, niin sitten tietää että se on kuitenkin työlästä ja raskasta ja sitä ei palkassa saa kuitenkaan koskaan takaisin, mitä siihen pistää, niin sitten on vaan jatkanu tässä.”

Kaikilla haastateluun osallistuneilla kasvattajilla oli koulutusta valmistumisen jälkeen. Heistä neljä oli opiskellut lastantarhanopettajasta luokanopettajaksi. Kaikilla kuudella muulla kasvattajalla oli useampia yliopistollisia arvosanoja varsinaisen tutkintonsa lisäksi. Osalla oli myös tarkoitus kerätä opintoviikot ylemmäksi yliopistolliseksi tutkinnoksi, vaikka alun perin niitä oli lähdetty suorittamaan oman osaamisen laajentamisen ja täydentämisen vuoksi. Näyttää siltä, että nykyisin kasvattajan ammatti vaatii peruskoulutuksen lisäksi jatkuvaa kouluttautumista ja osaamisen päivittämistä. Tästä kaikki kasvattajat olivat tietoisia ja tämän tarpeen he toivat esille. Myös työyhteisöt olivat tiedostaneet koulutuksen välttämättömyyden.

H5: ”Tulevaisuudesta mä ajattelen, että joskus mulla on nää opinnot valmiina ja haluan kattoo pysynkö vielä päiväkodissa töissä. Et miinuksia ei hirveesti täällä näy.”

H6: ”Koulutushan on sellainen asia, että johon ollaan paljon panostettu, että on mukavaa ja kiinnostavaa tosiaan osallistua ja ollaan tässä talossa tehty selväksi, että pyritään järjestämään niin, että mahdollisimman moni pääsisi osallistumaan näihin koulutuksiin. Että ollaan sitten vähän tiukemmalla ne päivät, mutta että sitten omakin vuoro tulee kun päästää jonkun toisen. Että saattaa olla vuosia ku niitä on tosi tiuhaankin ja ja näin että tietysti sitä ottaa että antaa.”

H7: ”Tää vois olla tämmönen ammatillisen taidon kehittyminen. Mä tota niin tässä vaiheessa niin opiskelin paljon itsekseni ja tuota niin eri kursseja mä kävin ja suoritin tiettyjä asioita.”

Uuden tiedon ja koulutuksen välttämättömyys tuotiin esille. Koulutuksen ja uuden tiedon ohella kasvattajat puhuivat keskustelun merkityksestä uusien ihmisten ja toisten opettajien kanssa:

H10: "Oli ihan korkea aika mennä tekemään jotain muuta. Ja sitten koska minä en ole hypännyt talosta taloon, niin sitten se oli minun mielestä ihan välttämätöntä mennä opiskelemaan, että sai uutta tietoa ja jutella uusien ihmisten kanssa. Se oli se tärkeä. Ei se aina niin hyvin mennyt mutta siis opiskeltiin ja sai uutta tietoa. Eihän se aina tarvitse se vitonen olla."

H4: "Ehkä se lähtee sitten täältä. Tää on just tää, kun sai tuota täydennyskoulutusta itseään ja se ku sai tehdä tuota toisenlaista opettajan kanssa työtä ryhmässä. Et se on mulle niinkö tuota niin opettanut paljon ja antanut paljon, niin sen takia mä voisin nostaa sen tuonne."

Yhteenvedona edellisistä kasvattajien kokemuksista työuralla kattaen alateemat: ammatinvalinta, kokemukset, kasvaja ja koulutus on koottu seuraavasti:

Sisältö:	Sisältöluokka:	Teemat:	Esimerkit:
Työura	Ammatinvalinta	Välittäminen Kiinnostus Kuunteleminen Itsetunto Henkilökohtaiset tavoitteet Työn mielekkyys Mahdollisuus omaan kasvuun Elämän realiteetit Mielikuva työstä	→ "miten menee töissä?" → jollakin aikaa kuunnella ja olla kiinnostunut → "alhainen itsetunto", "ei uskallusta" → "päätin, että minuta tulee lto" → "lasten kansa työskentely on työtä, jossa ittekin kasvaa" → "lto. koul. oli lähempänä" → lapsella on ideoita ja ajatuksia, sen takia oon kiinnostunut lapsista"
	Kokemukset	Käytäntöshokki Ympäristön paine Muuttumattomuus Jatkuva muutos Rooliristiriita Ikääntyminen	→ "tätäkö tää on" → sopeuttaminen talon tavoille → muutoksen tarpeen tiedostaminen, ristiriita → viriketulva, "hyvätkin asiat hukkuu" → äiti / kasvattaja, kasvattaja / äiti → kokemus, rohkeus, itsevarmuus, mutta myös voimavarojen vähentyminen
	Kasvaja	Vaatimukset Vastuu Työpari Opiskelu	→ kasvua → kasvua → ammatillinen tuki → varmuus
	Koulutus	Uusien asioiden oppiminen Uusi tieto Osaamisen ja ammattitaidon kehittyminen	→ haasteellisuus, oma kypsyminen ja kehittyminen → mahdollisuus keskusteluun, pohtimiseen ja ajatusten vaihtoon

Ammatinvalintaan vaikuttivat ne kokemukset, joita kasvattajat olivat itse kokeneet ympäristön välittämisenä. Se ilmeni kiinnostuksena ja kuuntelemisena. Valintoihin vaikuttivat myös kasvattajan itsetunto ja henkilökohtaiset tavoitteet. Mielikuva tulevasta työstä, työn mielekkyys ja käsitys siitä, miten siinä nähtiin mahdollisuus omaan kasvuun, olivat tärkeitä ammatinvalinnan

kannalta. Työuralla koetuista kokemuksista nousi voimakkaasti esille kasvattajien kokema käytäntöshokki. Ympäristön paine, muuttumattomuus ja toisaalta myös jatkuva muutos näkyi työuralla muutoskohtina. Rooliristiriita kasvattajan ja äidin roolin välillä näkyi naisvaltaisen kasvattajajoukon kokemuksissa. Ikääntyminen näkyi sekä positiivisena että negatiivisena kokemuksesta. Työhön kohdistuvien vaatimusten ja vastuun koettiin kasvattavan. Kasvamista tukivat myös työpari ja opiskelu. Koulutuksen merkitys nousi uusien asioiden oppimisen, uuden tiedon, osaamisen ja ammattitaidon kehittymisen kokemusten kautta. (Vrt. Benner 1989, Eteläpelto 1992; Paane-Tiainen 2000.)

7.6.3 Muutos kasvattajien ammatillisen kasvun polulla

Jatkuvaa yhteiskunnallista muutosta, jota on kuvattu luvussa 5, seuraava epävarmuus ja sen heijastuminen lasten elämään perherakenteiden muuttumisena näkyy päiväkotien ja koulujen arjessa. Entistä enemmän myös kouluissa joudutaan kiinnittämään huomiota, ei vain opettamiseen, vaan kasvattamiseen yleensä. Lapsen kokonaisyhyvinvoinnista huolehtiminen nousee keskeiseksi päämääräksi. On tarpeellista huolehtia aluksi oppimisen edellytysten luomisesta ennen kuin hyvää oppimista tapahtuu. Kokenut kasvattaja (H12) kertoo asiasta seuraavasti.

H12: "Nykyään kun ihmisillä ja lapsilla varsinkin on lyhyitä ihmissuhteita, riippuen tästä ajasta ja perhetilanteiden muuttumisesta, niin olisi hyvä, että koulussa olisi pitkiä aikuissuhteita. Kuitenkin sitä pitää yrittää olla siellä koulussa sille lapselle turvallinen aikuinen. Ei nyt vanhemman sijainen eikä korvike, sitä ei nyt koskaan tarvitse olla, mutta aikuinen, joka tukee lasta sieltä koulun puolelta. Sitten taas se lapsen hyvinvointi näkyy siinä oppimisessa. Että mitä paremmin laps voi niin sitä paremmin se oppii. Että ensin se hyvinvointi kuntoon ja sitten se opettaminen. Ei kannata rynnätä siihen opettamiseen. Ensimmäinen yrittää saada ne muut olosuhteet semmoiseksi, että lapsella on kaikki hyvin. Ja niitä ilmeitä ja eleitä ja tekemisiä pitää kyllä koko ajan tarkkailla siellä luokassa, että miltä se laps näyttää. Sitä kautta kyllä sitä hyvää oppimista kyllä tapahtuu."

Kasvattaja (H 12) oli kokenut työotteen muutoksen opetuskeskeisestä ajattelusta kasvatuskeskeiseksi ajatteluksi tärkeäksi, jotta pystyttäisiin tukemaan erilaisten lasten kasvua, kehitystä ja oppimista. Valtakunnallinen keskustelu vallitsevista työtavoista päivähoidossa 1980-luvun lopulla synnytti keskustelua sekä vanhempien että kasvattajien keskuudessa ja toi haasteita tarkastella työtapoja kriittisesti. Tämän keskustelun koetaan käynnistäneen ja tukeneen muutosta myös kasvattajien henkilökohtaisella tasolla. Haastateltavan (H1) kertoma kokemus kuvaa tätä.

H1: "Koska kuitenkin jossakin vaiheessa sitten 80-luvun alussa tuli tätä tämmöstä kriittistä kirjallisuutta missä päivähoitoa alettiin niin ku pohdintaan. Et tuota miten se onkaan, ja miten ne käytännöt siellä on. Tavaltaan vanhemmatkin sitten heräs siihen et kyllästyttiin niihin ikuisiin lasten valituksiin ettei mitään muuta ku nukkuminen tai pakkosyöminen et

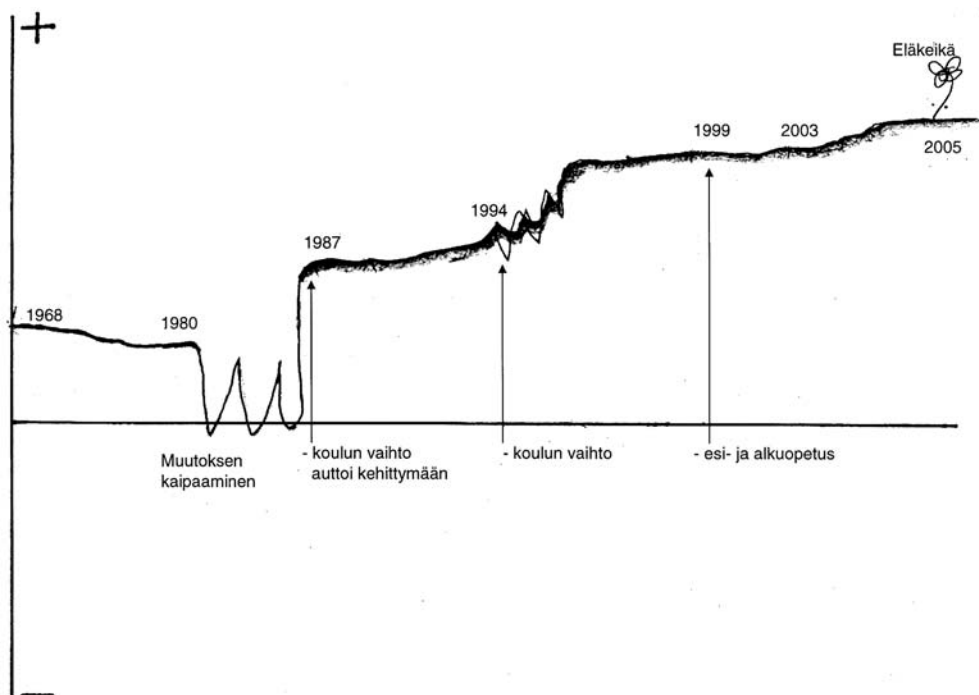
mitään muuta ei ole niin ku mielessä. Että tavallaan semmonen yleinen keskustelu mikä syntyy päivähoidosta, niin auttoi sitä niin ku munkin ammatillista kasvua. Että uskalsi rueta miettimään, että onhan tosi asia, ettei kaikkien tarvi mennä aina samalla tavalla. Sit kun se tuli yleiseen keskusteluun niin sithän oli helppo sitten ottaa omaan työhönki, uskaltaa itekkin rueta näkemään asioita ja uskaltaa sitten rueta tavallaan näkemään niinkin asioita lapsenkin kannalta. Että uskaltaa nähdä senkin että kaikilla lapsilla päivähoidossa ei aina ollu hyvä olla. Ja se johtu niistä rutiineista. Mut se yleinen keskustelu, valtakunnallinen keskustelu on kyllä auttanut sen kyllä, että asiat rupes muuttumaan.”

Valtakunnallisen keskustelun voi arvoida vaikuttaneen 1980 -luvulta alkaen. Kasvattajat olivat konkreettisesti kokeneet ne muutokset, joita päivähoito ja koulu olivat kohdanneet. Kasvatustieteen ja oppimiskäsityksen muutos sekä uudet pedagogiset suuntaukset ja opetusmenetelmät tulivat kasvattajien muutuskertomuksissa esille. Poisoppimisen vaikeutta ja uuden kasvatustieteen käyttöönottoa kuvattiin seuraavasti (H1 ja H12):

H1: ”... aikuinen tekee kuukausitavoitteet ja sitä matkaa lähetään sit kulkemaan yhdessä. Et enemmän toisaalta tämä niinkö, tämmöinen tapa tehdä työtä vaatii sitä suunnittelua aikuiselta ku jos täysin puhutaan siitä behaviorisesta tyylistä mutta vaikea on päästä irti siitä että on koulutettu täysin behaviorisesti toimimaan. Se on pitkä matka. ... Se on, se on hirveen niin ku työlästä ja täytyy sanoa että vielä edelleenkin huomaa tuota sen, että että hirveen herkästi sitä niinkö menee takasin siihen ... ja onhan tietenkin sellasia tilanteita niin että semmonen behaviorismi on ihan paikallaan jossakin tilanteessa mutta pääsääntöisesti ei ainakaan aina. Mut vaikea on oppia pois siitä mihin on koulutettu.”

H12: ”Se on muuttunu erittäin paljon samoin nuo opetusmenetelmät, niitä on kyllä joutunu hirveesti pohtimaan, sekä kasvatustieteen että menetelmiä. Ja voi sanoa, että olis pitäny uudestaan käydä koulutus siinä välissä, kun niin paljon on aika muuttunu. Ja sitten mää huomasin itse, että kun oli ollu kymmenen vuotta opettajana tai vähän yli kymmenen vuotta niin tuli jonkun näköinen leipääntyminen ja jonkinnäköinen semmonen ei nyt loppuun palaminen, mutta rupes kaipaamaan, että mää halusin saada jotakin siihen työhön lisää, siis se ei riittäny, mitä mää olin koulutuksessa saanu.”

Pitkän työkokemuksen omaavan kasvattajan (H12) kokemat muutokset hänen työurallaan (kuvio 32). Perspektiiviä muutoksen tarkasteluun oli kertynyt 35 työvuoden ajalta.



KUVIO 32. Kasvattaja muutoksessa – oppimista ja poisoppimista (H12)

Oman muutoksensa kasvatusnäkemysten, oppimiskäsityksen ja kasvatus- ja opetusmenetelmien muutoksen ohella toi taloudellinen laskukausi, jolloin päivähoiton ja koulun taloudelliset resurssit vähenivät ja toiminnan tehokkuuteen etenkin päiväkodeissa käyttö- ja täyttöprosenttien kautta kiinnitettiin suurempaa huomiota. Kustannustehokkuus ei välttämättä ole kulkenut käsi kädessä uusien kasvatuskäsitysten ja opetusmenetelmien kanssa. Uusien ajatusten ja taloudellisten resurssien ristiriita tuli kasvattajien kertomuksissa esiin. Tänä päivänä on kokopäivä- ja puolipäivälapsia, on niin sanottuja sekaryhmiä, joissa on hyvin eri-ikäisiä lapsia erilaisine tarpeineen. Kasvattajien mielestä päivälepo kaikille -käytäntö ei ollut hyvä asia, mutta se rauhoitti toimintaa ja katkaisi päivän ja mahdollisti kasvattajille myös tauot. Päiväkodissa työ on tiimityötä, joka pitää suunnitella. Samoin kasvatuksen johdonmukaisuuden ja lasten kasvun tukemiseksi henkilökunnan on käytävä päivittäisiä keskusteluja, jotta yhteinen linja säilyy. Pedagoginen suunnitteluvastuu on lastentarhanopettajilla ja lepoaika on perinteisesti ollut hetki henkilökunnan suunnitteluun, keskusteluun ja tauoille. Kuten seuraavasta kertomuksesta (H6) käy ilmi, tämä aika oli jäänyt uusien käytäntöjen myötä pois ja kasvattajat kokivat, että aikaa keskusteluun, suunnitteluun ja jopa taukoihin on nykyisellä systeemillä vähän, lapset ovat mukana kaikissa tilanteissa koko päivän.

H6: "Ennen vanhaan kaikki meni lepoaikaan. Suurin osa lapsista nukahti, jotkut niin kuin pakkonukutettiin ja sehän ei ollut ollenkaan hyvä asia, mutta ne oli siellä. Se oli sellainen pari tuntia keskellä päivää

rauhallista ja siellä oli ehkä yksi ihminen, mutta kaksi kolme oli vapaa-istahtaa alas suunnittelemaan ja näin. Nyt meillä on sekaryhmä, jossa jotkut selvästi nukkuu, jotkut nukahtaa muutamana päivänä, puolet suunnilleen ei nuku ollenkaan ja ne kuuntelee satuja ja on siitä huoneesta pois sen aikaa kun niitä huoneita siivotaan. Sitten ne tulee sieltä tippumalla sillä aikaa kun nämä on lepohuoneessa. Siellä on yks tai kaksi erityislasta jota ei voi sinne lepohuoneeseen ottaa ollenkaan jotkut aikuiset on niitten kanssa kiinni koko ajan. Pidetään jossain hiljaa ettei ne häiritse niitä jotka on nukkumassa...otetaan joskus jopa kahvihuoneeseen mukaan, koska ei pääse yksin...ei ole ketään kelle antaa nämä lapset ja sitte ne rupee nämä valvojat tippumalla tulemaan sitte ja jos ne on kolmevuotiaita niin niin nehän niinku odottaa, että ne tulee lepohuoneesta et ois se syli mihin saa istahtaa ja herätä...niitä sylejä ei oo. Sitä yrittää sitte matkan päästä, että otappa tuo ja tuossa on tuo ja sitte ne seisoo ja nyhrää ja nyysää ja on vilu ja on on tuota niin...ja sitte henkilökuntaki haluais välillä käydä kahvilla ja tuota sitte rupee aamuvuoro jo lähtee kotiin ja ei oo niinku yhtään aikaa.”

Kasvattajien kokemuksissa muutoksesta tulee ilmi, miten muutoksen synnyttäjä epävarmuus näkyi kasvattajien työssä kaikilla tasoilla arjessa. Perheiden tilanteet olivat erilaisia ja kasvattajat kokivat joutuvansa kantamaan entistä enemmän vastuuta lasten hyvinvoinnista. Opetuskeskeisestä ajattelusta oli myös koulussa jouduttu siirtymään kohti kasvatukseen keskeisempää ajattelua. Uuden kasvatustieteen, oppimiskäsityksen ja erilaisten uusien opetusmenetelmien omaksuminen ei kasvattajien mielestä ole kuitenkaan kovin helppoa. He kokivat poisoppimisen vaikeana ja uuden tiedon käyttöön ottamisen olevan vielä kaukana. Uusien näkemysten ja menetelmien käyttöön ottamista näyttäisi hidastavan myös se, että uudet ajatukset ja taloudelliset resurssit ovat epäsuhteessa toisiinsa nähden.

Yksilötasolla muutos voi käynnistyä hyvin erilaisista syistä. Koulutus voi yksinkertaisesti vanheta, kuten kasvattaja (H12) kertoo:

H12: ”Tää oli se murroskausi, kun mää rupesin kaipaamaan. Eli se oli se, kun mää puhuin aluks, että kun se koulutus oli niin yksipuolista siihen aikaan. Tietysti se oli se aika, opetettiin, mitä osattiin koulutuksen puolelta. Sitten taas siitä jatkettiin opettajana, jolloinka rupes kaipaamaan ja siitä alkoi se ammatillinen kehitys omasta mielestä nousta sitten. Toinen muutoskausi voisi olla sitten tuossa. Kun taas on sitä kehittymistä tullu, mutta kyllä tää oli se suurin muutosvaihe ... Jos mää ajattelen, että tossa olis kymmenen vuotta, niin siinä rupes tulemaan sitä, että rupes kaipaamaan jotain ja siinä oli se koulun vaihdos ja se nosti kauheesti. Mää sain paljon uutta intoa ja puhtia siinä. Se kesti semmosen seitsämän vuotta ja taas tuli semmonen tilaisuus, että voi vaihtaa koulua ja kun tuli taas uusi koulu ja uudet haasteet, jotka pani taas ajattelemaan ja miettimään asioita ja jopa kouluttautumaankin niin, että mun mielestä se lähti sitten kyllä täällä positiivisella puolella etenemään kyllä se työura.”

Työpaikan vaihdokset toivat kasvattajien kokemuksen mukaan uusia haasteita ja niiden johdosta nousi myös tarve kouluttautua. Sen voi arvioida ilmeväen työuralla positiivisena kokemuksena. Edellisen kertomuksen kasvattajan (H12) muutoskohtaa kuvaa koulun vaihdos ja sitä kautta tulleet uudet

haasteet, jotka olivat saaneet kasvattajan ajattelemaan ja hakeutumaan koulutukseen (Kuvio 32). Voitaneen päätellä, että työyhteisön vaihdolla oli ollut myönteinen vaikutus kasvattajan uralla. Työpaikan vaihtaminen oli toiminut innoittajana asioiden pohtimiselle ja kouluttautumiselle ja se oli mahdollistanut muutoksen työuralla.

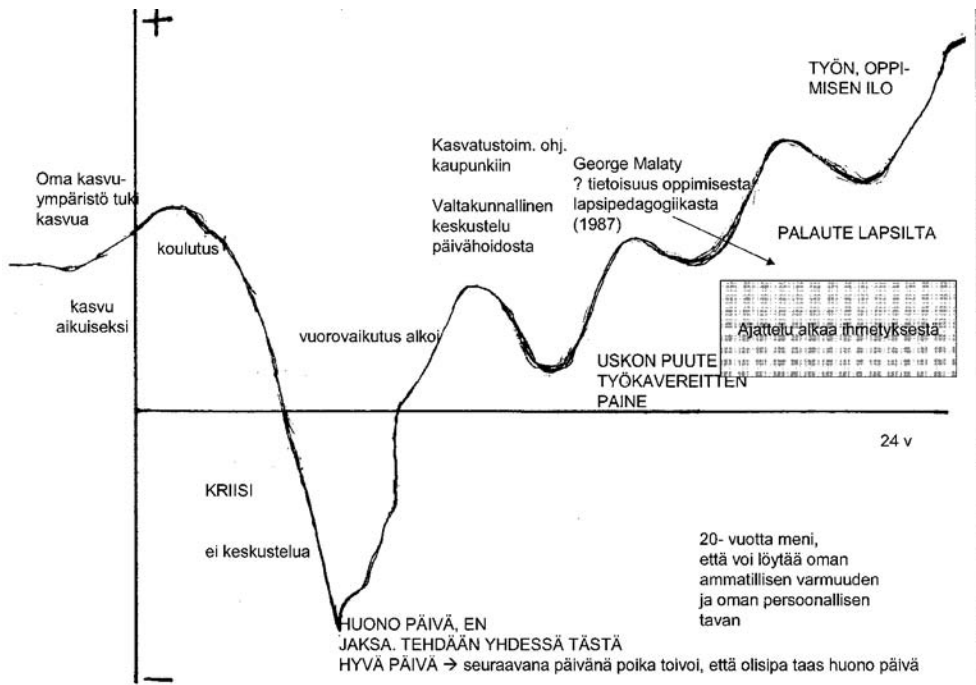
Kriisi ja murros kasvattajien kokemana

Koetut kriisit ja murrokset tulivat esille useissa kertomuksissa. Tällainen muutospaikka voi liittyä omaan henkilökohtaiseen elämään tai erilaisiin työhön liittyviin muutoshaasteisiin tai -paineisiin. Haastateltavan (H1) kertomana:

H1: "Tämä ainakin tässä näin niin, tässä tämä on varmaan niinkö sitä koulutuksen vaihetta, missä se käyrä lähti menemään alaspäin... ja sitten kun minä kyllä muistan kun mä valmistuin niin se oli yhtä kriisiä sen jälkeen, paan tänne että kriisi... Mä manasin monta kertaa että voi heran jumala minkälaiseen työhön mä oon tullutkin. Ja sit vielä koin kriisiä siinä mielessä koska mä en koskaan osannu. Eikä mulla ollu mitään sellasta valmista kansiota, mistä mä kattosin että 2 vuotta sitten oli tämänöhen juhla, et nyt otetaan tää sama. Et mulle aina sanottiin että eiks sul oo mitään kansiota mistä sä niin ku katot miten on niin ku aikasemmin ollu ... Niin, niin sit mä koinkin tietenkkin tietynlaista huonommuuttakin et mä en niin ku sovi tälle alalle et tää on liian tarkkaa... Tietenkin kriisiä oli, kriisiä oli siihen asti kunnes, kunnes huomasin sen. No se oli käännekohta se että oli huono päivä, mä paan tänne sen... Niin. Joo, huono päivä. En jaksa, tehdään tästä yhdessä hyvä päivä ja seuraavana päivänä toivottiin jo huonoa päivää. ... Oli semmonen hirveen fiksu poika. No niin siinä oli se. Siitä on kauan aikaa siitä kun se on tapahtunut. Mut että siitä on sitten pikkuhiljaa lähtenyt nouseen. Mitenkäs mä panisin tänne että ...jos laittaa että tavallaan tietynlainen vuorovaikutus. Vaikka sellanen tietynlainen vuorovaikutus sitten alkoi, et se ei oo vaan niin ku minä, minä ja minun hienot systeemit."

Yllä olevassa kertomuksessa (H1) on nähtävissä ristiriitaa työpaikalla vallitsevien työtapojen ja kasvattajan omien ajatusten välillä. Kasvattaja koki huonommuutta, kun koulutuksen jälkeen hänellä ei ollut valmiita malleja tai materiaalia työtä varten. Kriisi syntyi siinä vaiheessa, kun hänen olisi pitänyt rekentaa omaa työtötään uudessa ympäristössä. Kertomuksen kasvattaja löysi kuitenkin työnsä suunnittelun lähtökohdan. Seuraavassa kertomus huonosta päivästä, jonka hän (H1) nimeää avainkokemuksena muutukseen, josta hän koki vuorovaikutuksen alkaneen ja ammatillisen kasvunsa lähteneen uuteen vaiheeseen.

H1: "Sinä aamuna mä en tullutkaan hyvälle tuulelle ja mä sanoin niille lapsille, että tänä päivänä mulla on niin huono päivä, et mä en kertakaikkiaan oo jaksanu suunnitella yhtään mitään. Että nyt koitetaan miettiä, et miten tää päivä saatais menemään hyvin. No se päivä oli ihan hyvä. No seuraavana päivänä ku mä menin töihin, niin siellä oli yks fiksu poika joka hyökkäs mun kimppuun ja sano niin että toivottavasti sulla on tänäkin päivänä yhtä huono päivä ku eilen. Ja silloin mä niin ku tajusin semmosen jutun että ei hyvänen aika että ei niin ku yksin minun harteilla



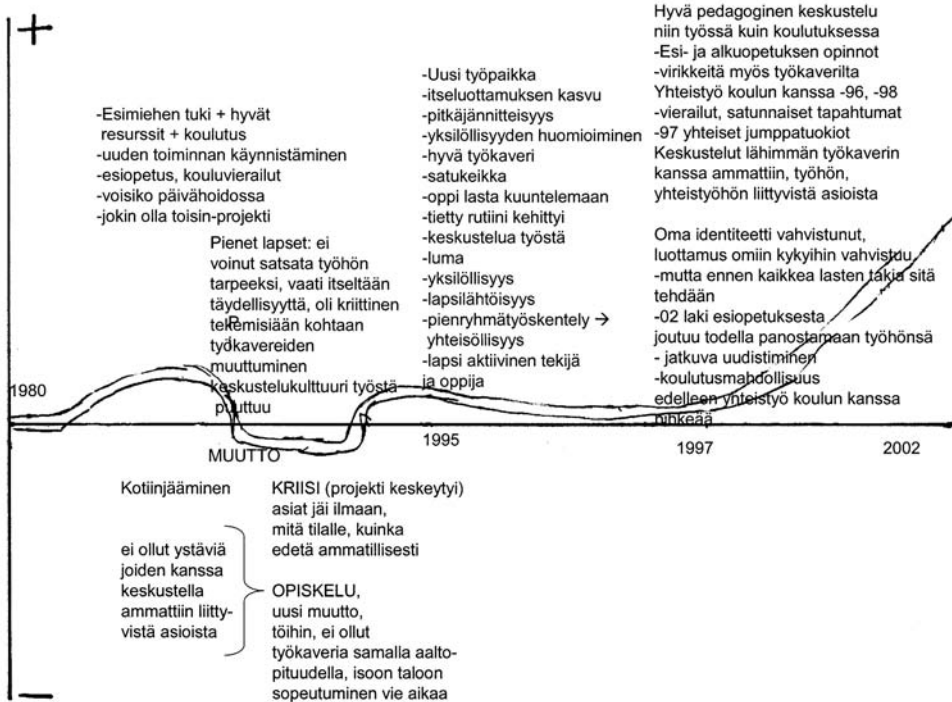
KUVIO 33. Kriisi kokemuksena kasvattajan ammatillisen kasvun polulla (H1)

oo selata sieltä kirjoista ihania, hienoja suunnitelmia että onhan tässä se toinenkin osapuoli elikkä lapset. Ja pikkuhiljaa... tajusin sen, että ei nyt kyllä pitää huomioida enemmän niitä lapsia, sitä ryhmää, kenen kanssa on tekemässä työtä. Ja ei se käden käänteessä tapahtunut. Se oli vaikeaa, hirveen nopeesti koittaa muuttaa sitä systeemiä ja sitä paitsi toiset työkaaverit aina sit ihmetteli niin että kun ei ollu näitä tarkkoja suunnitelmia, mitä millonkin tehdään. Työkaverit meinas tuskastua sitten, että ku ei keestetä sitä semmosta, että ois pikkusen niin ku tilanteet enemmän avoimia. Mut mä tunsin sen että se vuosi vaikutti niin että koko ajan se työn mielekkyys niin kö kasvo ja kasvo ja kasvo et siitä työstä rupes saamaan enemmän iloa ja se oli muuttunu niin kö enemmän semmoiseksi vuoro-vaikutukseksi ja lapset tulivat tyytyväisempinä sinne tarhaan."

Joskus muutos oli koettu niin voimakkaasti tai muutos oli ollut niin nopea ja kokonaisvaltainen, että se on vinyt mennessään kasvattajan (H3) työvälineet:

H3: "Jouduin siihen projektiin mukaan ja siellä sitten tavallaan kyseenalaistettiin kaikki se mitä oltiin siihen saakka tehty ja opittu. Koko koulutus niin ku tuli kyseenalaiseksi tavallaan että ku se koulutus oli niin auktoritääristä; lapset oli kohteita ja hyvä lastentarhaopettaja oli semmonen joka laittoi esimerkiksi ku oli leikkipäivä, jopa palikat niin ku päällekkäin että lapsella oli virikkeitä et pääsee sit hyvin leikinalkuun ja kaikki tällanen. Multa kyseenalaistettiin yhteiset laulutuoikiot ja kaikki. Että tuota siitä alko tavallaan se prosessi et siinä tuli kriisin paikka. Muutettiin sitten pois ja mä en päässy kokeilemaan sitä mitä siitä seuras, et ku olin tavallaan siinä mukana ku kaikki revittiin hajalle ja sit me muu-

tettiin pois ja mä tuota olin pari vuotta, tein sijaisuuksia ja olin kotona ja jäi niin ku semmonen hirveä paine, et miten mä voin jatkaa tätä työtä ja mitä sitä sitten ja. Kyllä se varmaan oli se vuosi kun voiko -päivähoidossa -olla- joku -toisin, niin se oli niin semmonen, että se ravisteli ja pisti käyntiin sen kriisin. Mutta kyllä se varmaan osaks oli myöskin että perhe kasvo, omat pienet lapset kasvatti. Et nekin edesautto, et niittenkin kautta kyllä jos sulla on pieniä lapsia, niin sä mietit, että miten sä haluat, että miten sun lapsia kohdellaan, että sä rupeet miettiin, et miten sä kohtelet toisia ja miten sä opetat niin kun, et mitä sää niiltä vaadit. Ihan ne omat lapsetkin on varmaan kasvattanut hirveesti ja se että sitä kai se on ollu tää. Se on ollu yks osatekijä. Mutta kyllä se varmaan näin että aina ne pienet kriisit kasvattaa...”



KUVIO 34. Kasvattajan kokemukset muutoksesta (H3)

Kasvattaja (H3, kuvio 34) kertoi joutuneensa mukaan projektiin, jossa pyrkimyksenä oli uudistaa vallitsevia työkäytäntöjä päivähoitossa. Kasvattajan kokemus oli, että perinteiset mallit eivät enää uudessa tilanteessa toimineet, mutta uusiakaan ei löytynyt tilalle. Muutos toiselle paikkakunnalle keskeytti muutosprosessin hänen kohdallaan ja hän ei päässyt kokemaan, mitä uudet työtavat voisivat olla. Tällainen muutos, jossa henkilöstö jää yksin etsimään uusia työtapoja tai selviytymään kasvavien vaatimusten alla erilaisissa työympäristöissä, voi merkitä useiden vuosien etsintää ja kokeilua muutosprosessissa mukana olevalle henkilölle. Miten arjen ja työn kiireiden keskellä kasvattajat jaksavat näiden paineiden alla? Tästä näkökulmasta muutoksen

johtaminen tai ohjaaminen nousee tärkeäksi jopa työsuojelulliseksi velvollisuudeksi. Jos työyhteisössä käynnistetään muutosta, näyttäisi siltä, että vastuu sen muutoksen halinnasta ja ohjaamisesta tulisi miettiä ja suunnitella tarkoin. Työntekijöille ei pitäisi jättää vastuuta siitä, miten muutosprosessissa mukana olevat siitä selviävät ja mistä löytävät uudet työtavat. Jos määrällisesti ja laadullisesti nopeassa muutoksessa ei tueta eikä ohjata, työntekijät kokevat väsyvänsä ja menettävän työmotivaatiotaan. Edellinen kertomus jatkuu siten, että kasvattaja (H3) löysi uudet työtavat uuden projektin kautta.

H3: "...ja sieltä alko sitten satukeikka et se on ollu yks sellanen parhaimpia asioita mikä on ammatillisesti hirveesti kasvattunu. Se on varmaan joku -95 vuosi -95-96 vuosi. Satukeikan kautta oppi kuuntelemaan lasta. Ja tähänhän tuli jotain työvälineitä että haki semmosta niin ku lapsikeskeisyyttä. Tämä oli yks semmonen hyvä työväline jonka kautta myös oppi kuuntelemaan ja seuraamaan lasta. Ja sitten kun oli ne koulutus-tilaisuudet, niin paljon keskusteltiin. Siellä oppi muilta ihmisiltä paljon kun ne oli semmosia antoisia ne koulutus-tilaisuudet. Ja sit tuli myös pohjoismainen satukeikka mihin pääsin mukaan niin ne oli tosi hyviä. Ja sit tavallaan niin pisti taas pohtimaan tätä työtä ja näitä kaikkia. Ja sitten tämän jälkeen tuli lama ja mää olin silloinkin mää olin esiopetusryhmässä ja tämän laman kautta tuli sitten tämä tutkiva oppiminen ja tää oli oikeestaan se loppusineti tai sillain miten mää koin että mää sain nyt sitten ne työvälineet mitä mää pääsen niin ku tähän esiopetukseen ja ihan muittenkin ihan pientenkin lasten opettamiseen mut just ne, mitkä silloin aikoinaan sillain tavallaan otettiin pois ne työvälineet niin nää oli sitten niitä tuota mitä kautta niin ku , et ne oli ne työvälineet ja huomaa, että näitä voi käyttää ja ne oli just semmosia lapsiläheisiä ja -keskeisiä mut ne ei ollu kuitenkaan semmosia joita niinku et jättäis kaiken vastuun lapselle, vaan siinä kuitenkin aikuisilla on aina se punainen lanka. Et on vieläkin. Nää oli tosiaan kaikki nämä tutkiva oppiminen joka toi tän yksilöllisyyden, lapsiläheisyyden, pienryhmätyöskentelyn."

Työkokemuksen ja koulutuksen lisäksi omaan perhetilanteeseen tai henkilökohtaiseen elämään liittyvät kokemukset vaikuttavat ammatilliseen kasvuun (Kuvio 27, H6).

H6: "...sitten tuota niin jäin äitiyslomalle...sitten syntyi itelle vilkas poika ja se tietysti muutti näkemystä taas asioihin aivan eri perspektiivistä...että ensimmäinen lapsi oli rauhallinen tyttö, niin oli semmosessa uskoksessa että kasvatuksella ne pysyy rauhallisena ja näin. Mutta sitte syntyy vilkas poika, ni sitte se oma käsitys lapsistaki muuttuu radikaalisti...että lapset ovat erilaisia. Ja silloin niinku kiinnostus vilkkaisiin poikiin niin tuli ja siihen, miten päiväkotia vastaa niitten toimintaan heräs..."

Kasvattaja (H4) kuvasi aikaisemmin (Kuvio 26), miten töihin palaaminen tuntui äitiysloman jälkeen vaikealta, mutta ajan myötä löytyi kuitenkin tunne siitä, että omalle työlle oli jotain annettavaa.

H4: "Mää aattelin et tuntuuko tää liian kliseeltä, mut kun tuli semmonen et mulla alko niin kun nostaa taas se, että oli kotona ja kävi tuota vauvamuskarissa oman lapsen kanssa ja tuota pidin lasta sylissä kotona ja yhdessä soitettiin pianoo ja jostain tuli semmonen et hei, että mulla on

kuitenkin jotain tuota niin niin annettavaa. Et se joku semmonen, että tuli semmonen tarve, että pitää niinkö päästä töihin takas mut kun mä en oikein tiedä, että mikä sen laukasi oliko se vaan se aika. Et nyt tuntu et mä oon ollu kotona tarpeeks, oliko se sitten se aika joka sen teki.”

Kollegoiden väliset tiiviit suhteet, joilla yhteistyö työpaikalla ja yhteiselo vapaa-aikana on toiminut hyvin, voi myös johtaa kriisiin, jos toinen työntekijöistä vaihtaa työpaikkaa (Kuvio 29, H11):

H11: ”Ammatillinen polku, ettei se ei se, tottakai se vaikuttaa se mun oma elämäni myös tänne, että näitä on ollu täällä näitä erilaisia..se on ihan totta...mmm.. Sitä mä surin esimerkiks ku mun työkaveri meni opiskelemaan ja ... Me oltiin työpari täällä ja me oltiin tosi tiiviisti yhdessä sekä työajalla että vapaa-aikana. Oltiin kummeja toistemme lapsille ja näin että meillä oli niin tiivistä yhteistyötä että tuota. Sitä mä kyllä suren ja että mä sanoin, että se oli mun oman elämäni tänne kriisi...se oli semmonen se oli kyllä kasvun paikka...”

Nämä kertomukset kuvannevat sen, miten ammatillinen kasvu on inhimillistä toimintaa, johon koko kasvattajan elämäntilanteella on vaikutusta.

Uudet haasteet ammatillisen kasvun polulla

Muutoksen käynnistäjänä uudet haasteet olivat merkittävässä roolissa. Mistä nämä uudet haasteet tulivat? Mikä niissä käynnisti muutoksen?

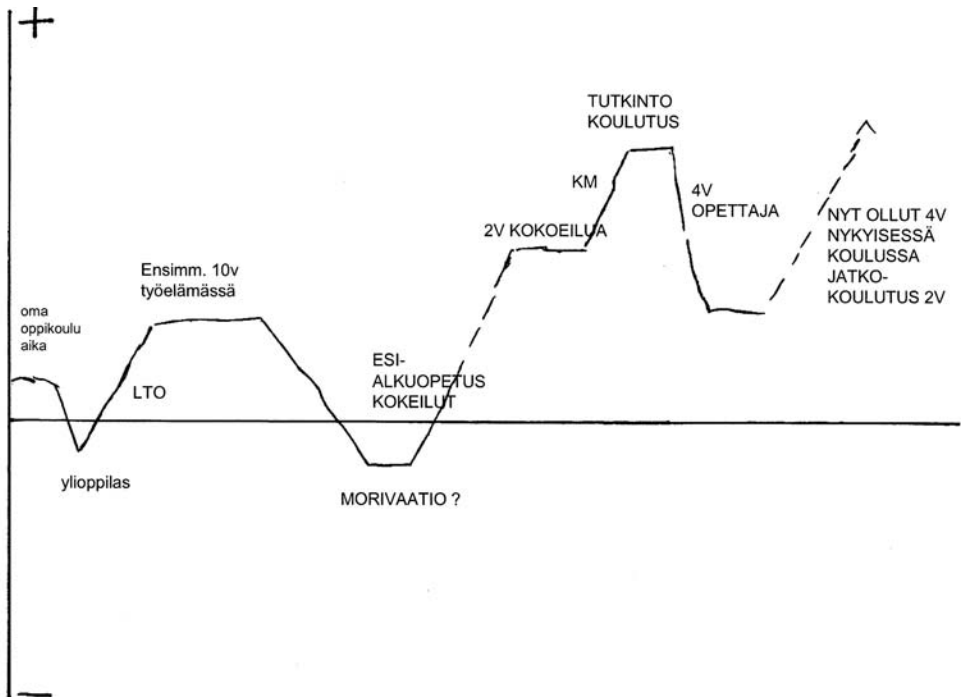
H9: ”Uudet haasteet..aina uudet haasteet. Kun tuota mä olin tehny sitä lastentarhanopettajan työtä niin kauan, et mä tunsin että tässä ei oo, se ei anna sitä mitä mä haluan. Niin se motivaatio tuli. Näiden alkuopetuskokeilujen myötä tuli uusia haasteita ja mä halusin mielelläni ottaa vastaan niitä. Se on ihan avoimin...avoimin sylin ja silmin lähtee tuota mukaan tämmösiin uusiin haasteisiin ja sehän kehittää omaa työtään.”

Edellisen kertomuksen kasvattajan (H9) kokemukset uusien haasteiden merkityksestä oman ammatillisen kasvuunsa käynnistäjänä (kuvio 35).

Haasteiden merkitys omaan ammatilliseen kasvuun ja muutokseen tuli ammatillisen kasvun polkukuvauksissa esille. Haaste on jotain uutta, jota ei ole nähty ja koettu ja joka pitää selvittää. Haaste voi tuoda positiivisella tavalla muutosta tasaiseen arkeen. Haaste koettiin kasvunpaikkana, sen koettiin innostavan, vaikka siihen vastaaminen olisi ollut työlästä. Motivoitunut työyhteisö, jolla on yhteiset tavoitteet koettiin hyvänä työn haasteisiin vastaamisen näkökulmasta (H5, H12, H3 ja H4).

H5: ”Et sitten jotenkin tykkäänkin, että tulis joku haaste, jonka vois selvittää, jota mä en vielä oo kokenu ja nähny.”

H12: ”Se muutos alko tapahtua siinä kahdeksankymmentä luvulla. Jos kahdeksankymmentä on tuossa, niin siinä rupesin kaipaamaan, että jotakin tähän työhön pitää nyt saada. Että ehkä se oli se, että se oli liian tasaista, liian samanlaista, olin kyllästyny siihen ja kaipasin niitä haasteita ja sitten tuossa vaiheessa tapahtu se koulun vaihto ja sitten tuli tää seuraava, näillä tienoilla ja siinä tuli taas uusia haasteita ja nää kiemurat kuvaa sitä. Ja sitten se lähti ja kyllä mä oon sitten kokenu kuitenkin



KUVIO 35. Uudet haasteet ammatillisen kasvun käynnistäjänä (H9)

tässä loppuvuosina (pitkä tää, päättyy tuossa) että tässä työuran loppuvaiheessa, että on tehny täysillä töitä ja nauttinu siitä työnteosta vielä enempi, kuin täällä alussa.”

H3: ”Sitten kun täälläkin alko keskustan alueella sitä yhteistyötä. Oikein todella yritettiin saada kunnolla käyntiin, niin kyllähän se oli kans semmonen missä oli haaste. Että mennä kouluun ja suunnitella yhdessä opettajien kanssa ja pitää tunteja, jossa on ekaluokkalaisia sekä eskareita. Ja se oli kans sellanen kasvunpaikka, että siinä täyty hirveesti satsata mut sit se ei ollu kriisi että sen mä koin koko ajan semmosena innostavana ja kivana.”

H4: ”Sitten tää ...ryhmä, jossa sitten taas on ihan uudet haasteet ja semmosia asioita joista en ole koskaan tiennyt, enkä tehnyt. Et siinä on semmonen haasteellisuus että mä tykkään siitä hirveesti ja meillä on niin kun koko tää meidän työporukka siinä ryhmässä semmonen, joka jotenkin niin kun puhalletaan samaan hiileen ja ollaan kauheen niin kun motivoituneita siihen työhön ja jotenkin tuota taas samaa kieltä puhutaan. Mutta on niin kun hyvä tehdä työtä, että on semmonen niin kun hyvä ilmapiiri siinä.”

Kasvattajien kertomuksista on ymmärrettävissä, että haasteita myös odotetaan. Ne eivät tule työn ulkopuolelta vain annettuina, vaan työntekijän kylästäytymisen tunne voi johtaa aktiivisesti hakemaan uusia haasteita työhön liittyen. Kasvattajat (H6 ja H11) kokivat, että haasteita tuli etenkin silloin kun työpaikka tai työtehtävät muuttuvat.

H6: "Sitte määh vaihdoin taas jälleen kerran taloo...mutta pääsin uuteen vasta valmistuneeseen taloon jossa olin innostunu taas. Mutta alkuaikoina oli monenlaisia tämmösiä, miten taloo lähetään pyörittää ja siinä oli kyllä tosi takkusta monta kertaa, et millä linjoilla ollaan. Että täällä on ihmisiä eri taloista. Erilaisella taustalla niinku yhdistettiin ja kyllä se oli semmosta aaltoilua...että siinä kyllä aika monta vuotta kokeiltiin erilaisia asioita ja...siinä rupes olemaan tapetilla enemmän näitä kuka tekee mitäkkin ja...niistä tuli paljon kans. Vähä eri ammattiryhmät, että ihan työvuoroista ja mitkä työtehtävät kuuluu kenellekki ja...mutta kyllä tässä on löydetty yhteiset linjat monen alkutakkuilun jälkeen."

H11: "Tässä esikouluryhmässä olen nyt ollut kaksi vuotta. Se on todella mielenkiintoista. Ja sitten olen vielä johtajana että aina ne ei mene yksi yhteen, mutta kun positiivisesti katsoo elämään, niin kyllä sitä pärjää, on pärjättävä. En haluaisi kumpaakaan roolia antaa pois, jos jommankumman antaisin, niin johtajuuden mieluummin ensimmäisenä pois. Koska tämä henkilöstöpuoli ei aina ole niin helppoa. Ei lapsetkaan ole aina niin helppoja, mutta niiden kanssa on erilaista..."

Haasteisiin vastaamista ei aina koettu helpoksi, vaan se saattoi vaatia vuosien kokeiluja, keskustelua sekä vaikeiden asioiden kanssa työskentelyä henkilökohtaisella tasolla ja työpaikalla eri henkilöstöryhmien kesken. Kasvattajien kertomusten mukaan niistä saatuja kokemuksia ei kuitenkaan vaihdettaisi.

Muutosvastarinta kasvattajien kokemana

Muutoksiin liittyvät myös kertomukset muutosvastarinnasta. Nämä kertomukset (H12, H8 ja H9) kuvaavat muutosvastarintaa, joka liittyi esi- ja alkuopetuksen yhteistyön alkamiseen:

H12: "Nyt jos määh sitä historiaa vähän kerron, niin silloin kun siitä alettiin puhumaan, niin totta kai oli mulla niinku monella muullakin opettajalla se muutosvastarinta ensimmäinen asia. Kun tunsin, että aina oli työtä paljon niin, sitä ajatteli, että se on taas sitä lisätyötä, mitä lykätään opettajille. Aluksi oli vähän semmonen tunne. Ja kun ei tiennyt, mitä tekee ja miten tekee, niin oli sitä vastarintaa. Kyllä määh sitä tunnistin itsensäni. Eli se, mitä oli tehty päiväkotien kanssa, niin se nyt oli sitä, että oli oppilaiden kanssa valmistettu näytelmän tai musikaalin ja halus esittää jollekki. Eli se oli semmosta pientä ja vähäistä se yhteistyö. Mutta sitten, kun näytti, että se on kuitenkin tulossa se yhteistyö, että siitä ei pääse yli eikä ympäri. Ja jollakin tavalla omassa koulussa se lähti aika sujuvasti liikkeelle, kun huomattiin, että millä tavalla sitä työtä tehdään. Niin se oli niinku semmonen napsaus meillä koko homma, kun muutamat opettajat kävi meillä semmosessa palaverissa kun suunniteltiin, niin yks kaks se napsahti paikalleen, että näinhän me aletaan tekemään. Sitähän se oli tietenkin tuo esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, siinäkin piti sitten vaan uskaltaa heittäytyä siihen työhön, vaikka sitä muutosvastarintaa oli. Siihen oli ne omat syynsä tietenkin. Tietenkin ymmärrettäviä, ennekuin se lähti hyvin käyntiin."

H8: "Kyllä se on varmaan sellanen niin ku työkaverin tuki ja semmonen yhdessä sitoutuminen että ei sitä voi jostakin tuolta niin ku ylempää tai alempaa...vaan kyllä siihen pitää niin kun yhdessä kaverisa kanssa sitoutua. Just varmaan näissä muutostkohdissa, niin se vaatii iteltä semmosta paneutumista asiaan. Että pitää vaan mieltä, että hei, mitä hyvää ja yleensähin aina muutostkohdissa tulee semmonen, että yrittää vastustaa. Ja minäkin oon varmasti vastustanu. Mutta jos ei oo vastustusta niin ei myös muutosta, että sillon tulee semmonen että yrittää vastustaa että huomaakin hei että tässä voi ollakin jotain hyvää että se vie kuitenkin niin kun ite."

H9: "Kyllä se on tuota...henkilökohtasestihan sillä on hirveän suuri merkitys, koska kyllähän sitä kasvaa ihmisenä ja tuota tämmöne kaiken maailman kokeilutoiminta yllensäkki niin kyllähän se avartaa. Että näkee paljo kollegoita sekä lastentarhanopettajia ja että luokanopettajia, jotka ovat jähmettyneet aika paljon paikalleen. Et on hirveen paljon ennakkoluuloja ja et tämä ei kuitenkaan onnistu koskaan ja se muutosvastarinta on niin niin tiukka ja niin kova. Niin mä huomaan sillon itsessäni että kun mä tiedän jos mä en ois lähteny koulutukseen..jatkokoulutukseen ja näihin kurseihin, niin mulla ei ois ehkä ollu samanlainen tunne. Onneksi mä olin jatkanu opintojani, että saa sitä avarakatseisuutta. Koska kyllä se on paljo itsestään kiinni mitä..mitä elämässään haluaa."

Muutosvastarintaa esiintyi kasvattajien kokemusten mukaan silloin, kun työtä tuntui olevan paljon ja uusia asia nähtiin aluksi lisätyönä. Myös tietämättömyys ja epävarmuus siitä, miten uudessa tilanteessa pitäisi toimia, voi synnyttää vastarintaa. Ennakkoluulot näyttäisivät murtuvan siinä vaiheessa kun nähdään, että uudessa tilanteessa voi syntyä jotakin hyvää. Jos muutosvastarintaa ei pystytä kohtaamaan tai yksilö ei pääse vastarinnan vaiheesta eteenpäin, voi se muodostua muutoksen esteeksi. Siksi muutostkohdissa tulisi kiinnittää huomiota keinoihin, joilla muutosvastarintaa kyettäisiin käsittelemään.

Yhteistyön merkitys kasvattajien ammatillisessa kasvussa

Yhteistyö ja erityisesti yhteistyö perheiden ja kotien kanssa nousee kasvattajien (H8 ja H6) kertomuksista kasvattavana kokemuksena esiin. Yhteistyön ja avoimen keskustelun löytäminen vaatii myös oppimista ja tuo työhön varmuutta.

H8: "Ja tässä oli varmaan sitten täältä pohjalta ku lähetään nouseen, niin tässä oli varmaan kaikennäköistä kurssia ja ruvettiin varmaan vielä enempi puhumaan kodin ja koulun yhteistyöstä. Ja varmasti heti tässä alkuvuosien jälkeen mulla on ollu hirveen tiivis yhteistyö aina vanhempien kanssa. Et ollaan tavattu useita kertoja vuodessa ja olen soittanut paljon, että siinä on tullu semmosta itelle semmosta vakuutta kuitenkin kans."

H6: "Oli paljon vanhempia jotka tuntu ettei paljo välitä lapsista että sitä joutuu ihan perusasioita opettelemaan. Pestä lapsia ja ruokkia vähä enemmän perjantai iltapäivinä ja huolehtia, miten ne sen viikonlopun ajan pärjää, ni oli mielessä. Mutta sen verran vahva oli itseluottamus ja

se yhteistyö siinä tiimissä, että että tartuttiin näihin vaikeisiin asioihin ja ...ja saatiin vanhempien kanssa semmosta keskustelua, avointa keskustelua.”

Yhteistyö perheiden kanssa liittyi kasvattajan ja perheiden väliseen vuorovai-
kutukseen, kun kasvattaja haki yhteistyön kautta varmuutta toiminnalleen. Joissakin tapauksissa tiiviimpi yhteistyö perheiden kanssa on liittynyt huoleen, joka oli koskenut lapsen hyvinvointia. Edellä kasvattajan (H6) kertomus kuvasi, miten työtiimin hyvä yhteistyö rohkaisi tarttumaan vaikeisiin asioihin ja tuki keskusteluissa vanhempien kanssa. Perheiden kanssa tehtävän yhteistyön rinnalle on noussut moniammatillinen yhteistyö. Yhteistyön mielekkyys nousi siitä, että kasvattaja (H8) koki sen merkitykselliseksi kun kaikilla yhteistyön eri osapuolilla oli yhteinen tavoite.

H8: ”Niissä on varmaan niissä projekteissa ja tommosissa pienissä koulutuksissa se mistä ei varmaan niin hirveesti opi mutta siellä tapaa tosiaankin uusia ihmisiä ja vanhoja ihmisiä joitten kanssa on ennestään tuttu, voi jutella asioista ja saada semmosta niin kun varmuutta että nuinko sääki oot tehny, niin oon määki. Voidaan tavatakin joskus ja ollaan keskusteltu asioista ja hyvin monesti se yhteistyö jatkuu eri kasvattajaih-
misten kuin kouluttajaihminenkin kanssa. Ja samaten, mikä nyt on ollu hirveen hyvä että kaikki jotka kuuluu yleensä koulupiiriin, terveydenhoitajat ja sosiaaliviranomaiset ja lääkärit ja muutkin, niin niitten kanssa sitä lasten parasta haetaan, niin siinä saa kuitenkin semmosta tukea itelle ja sitä niin kun oppii sitä lasta paremmin ohjaamaan ja ...sillä on iso merkitys. Että nyt on niin kuin sellanen vaihe, että tosiaan tuntee sen että meistä jokainen pyrkii sen lapsen parhaaksi työskentelemään. Hakemaan sieltä tota sitä hyvää sieltä lapsesta ja antamaan sille lapselle tukea. Eikä niin kuin joskus ennen että tikulla vaan osotettiin tuommosta on. Nyt tosiaankin on semmosta hyvää yhteistyötä sen pienen ihmisen parhaaksi.”

Yhteistyö vaatii aikaa ja kasvattaja (H6) koki, että se aika oli lapsilta pois. Kouluissa ja päiväkodeissa erilaiset tapaamiset ja palaverit järjestetään työaikana, jolloin niihin osallistuva joutuu olemaan pois omasta luokastaan tai lapsiryhmästä. Päiväkodissa lapsiryhmässä on useampi aikuinen ja yhden ihmisen poissaolo ei välttämättä tunnu niin paljon kuin koulussa, jossa opettaja pääsääntöisesti vastaa yksin luokastaan. Voitaneenkin kysyä, kuka huolehtii oppilaista silloin, kun opettaja vastaa yhteistyön edellyttämiin haasteisiin? Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset erityisesti perheiden kohdalla edellyttävät yhteistyötä sekä perheiden että entistä enemmän moniammatillisen perheitä tukevan verkoston kanssa. Eri tahoille suuntautuva yhteistyö on osa kasvattajien arkea tänä päivänä, siihen tulisi olla mahdollisuus ilman huonoa omatuntoa työaikana. Se, miten yhteistyöhön lähdetään, näyttäisi riippuvan myös siitä, miten yhteistyötä arvotetaan. Kun henkilökuntaa oli vähän ja luokasta tai ryhmästä irrottautuminen oli vaikeampaa, koettiin tärkeäksi, että se missä oltiin mukana, siitä saatiin myös jotain.

H6: ”Tää on muuttunu siitä kun aloitti. Että se on just kun on niin paljon muuta toimintaa, joka tietysti koskee lapsia, mutta se on lapsilta pois,

koska me järjestetään työaikana kaikenmaailman palavereja ja kehittämistapaamisia eri yhteistyötahojen kanssa. Ja sitten henkilökuntaa jää osastolle vähemmän ja ... ja on huono omatunto olla palavereissa, että huomaa, että ne jotka on jäänyt, niillä on ollut hankalaa sen takia, että on ollut poissa ja palavereissa... Mutta esikouluryhmässä se on sekä positiivinen asia koulun kans, mikä on tullu, mutta tietysti se on kans semmonen, että kuletaan ne matkat ja on kaiken maailman projekteja, joita on tullu. Sitten on nämä integroidut erityislapsset, joita on tullu, jotka muuttaa sitä ryhmän toimintaa niin monella lailla, että niitten kanssa taistella, että saako avustajaa, vai eikö saa. Ja ne yhteistyötahot lisääntyvät, ollaan niin monen kanssa sitten. Riippuu mitä terapioida niillä on, niin ollaan niin monen tahon kanssa yhteistyössä ja palavereita järjestetään ja mietitään lopullista koulumuotoa ja joidenkin vanhempien kanssa on helpompaa ja jollakin sitten niinku vaikeempaa. Joskus tuntuu, että asiat jää kesken ja joskus tuntuu taas, että monien taistelujen kautta sitten löytyy semmosta yhteistä säveltä ja saa niinku turvallisimmiin mieliin laittaa sen lapsen kouluun. Sitten tämä kans, niinku vähennetään työvoimaa ja niinku otetaan halvempaa työvoimaa osastolle. Ennen vanhaan oli aina kaks lastentarhanopettajaa ja lastenhoitaja, nyt on aika harvassa ryhmässä enää niinku kaks opettajaa, eli on yks opettaja ja kaks muuta henkilökuntaa ja se tekee sen, että se lastentarhaopettajan työ on muuttunu vaativammaksi. Nyt ei oo enää tavallaan sitä toista osapuolta johon voi tukeutua ja jolla on se sama koulutus ja näin. Mitä tulis tehdä ja näi, vaan yksin joutuu ottaan sen lopullisen vastuun, mitä mitä tehdään ja jos erityislapsia on useampi samalla osastolla, niin kyllä ne on sitten kovia vuosia. Näittenkin yli selviää, jos saa sitä tukea osastolla ja päiväkodin johtaja ymmärtää sen tilanteen ja osaa tukea ja auttaa."

Toisaalta muutokseen sopeutuminen voi käydä nopeasti. Voidaankin kysyä ovatko päiväkodit ja koulut hyviä sopeuttamaan työntekijöitä? Osataanko uusista työntekijöistä ottaa käyttöön se ajattelun tuoreus, jolla työyhteisön toimintaa voitaisiin tarkastella ikään kuin ulkopuolisen silmin. Miltä meidän toimintamme näyttää ulospäin ja käyttää tätä oppia tunnistamaan mahdollisia muutostarpeita?

H5:" Ja alkusyksystä, kun oli eri kunnassa töissä niin, huomasi sen erot. Niin tuli ihan mieleen, että pitäiskö mun kirjoittaa nää ylös, että kuinka nopeasti mä sokeudun tälle. Että mä oonkin jo mukautunu. Nyt kun mun pitäis sanoa, niin mä en enää osaa enää sanoa ja silloin tuli ihan selvästi. Kun sanotaan mikä on samanlaista ja mikä erilaista. Nyt mä en enää pysty. Sitä sopeutuu ja mukautuu eikä pystykkään sanomaan."

Kasvattajien kokemat muutokset kattaen alateemat: kriisi, murros, uudet haasteet, muutosvastarinta ja yhteistyö on koottu yhteenvetona seuraavasti:

Sisältö:	Sisältöluokka:	Teemat:	Esimerkit:
Muutos	Kriisi, murros	Muutokset työssä	<ul style="list-style-type: none"> → kasvatusnäkemys, oppimiskäsitys ja kasvatus- ja opetusmenetelmät muuttuneet → toimintakulttuurin muutos, isot ryhmät, sekaryhmät, suunnittelu- ja keskusteluajan puute → taloudellisten resurssien vähentyminen → henkilökunnan määrä ja erilaiset työaikajärjestelyt
		Erilaiset perheet Erilaiset lapset	<ul style="list-style-type: none"> → yhteistyön haasteet ja vaatimukset, moniammatillinen yhteistyö → erilaiset tarpeet, hyvinvoinnista huolehtiminen
		Kriisi	<ul style="list-style-type: none"> → poisoppimisen vaikeus → ristiriita työyhteisön ja yksilön omin näkemysten välillä → uudet haasteet, liikaa haasteita
		Muuttumattomuus	<ul style="list-style-type: none"> → "leipääntyminen", loppuun palaminen
	Uudet haasteet	Uusista haasteista selviäminen Kasvunpaikka	<ul style="list-style-type: none"> → "tarve oppia lisää ja oon itsekin halunnut mennä eteenpäin" → "se yhteistyö oli sellanen kasvunpaikka, että piti hirveesti satsata, mutta koin sen innostavana ja kivana"
	Muutosvastarinta	Uusi asia lisää työtä Vastarinta Ennakkoluulot	<ul style="list-style-type: none"> → "aina oli työtä niin paljon, niin ajatteli, että se on sitä lisätyötä" → "kun ei tiennyt, mitä tekee, niin oli sitä vastarintaa" → "piti vaan uskaltaa heittäytyä siihen työhön, vaikka sitä muutosvastarintaa oli" → "jos ei oo vastustusta, niin ei oo myös muutosta"
	Yhteistyö	Yhteistyö perheiden kanssa Moniammatillinen yhteistyö Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> → "mulla on ollut hirveen tiivis yhteistyö aina vanhempien kanssa, siitä on tullu itselle semmosta vakuutta" → kaikki, jotka kuuluu yleensä koulupiiriin, terveydenhoitajat, sosiaaliviranomaiset, lääkärit, niin niitten kanssa sitä lapsen parasta haetaan" → "esi- ja alkuopetuksen työ on pitänyt yllä tätä positiivista ajattelua tähän työhön" → "miksi tämä yhteistyö pitää aina alottaa, miksi se ei vielä kukaan vaan jatku"

Muutoksiin liittyy monenlaisia tunteita ja kokemuksia, kasvattaja (H7) koki ne opettavina.

H7: "(muutoskohdat) ... sen kummemmin perustelematta sitten niin mä uskon niin, joka tapauksessa mä koen että mä oon oppinut niistä."

Sopeutuminen muutoksiin ei näyttäydy kaikkien kasvattajien kohdalla yhtä positiivisena. Muutoshaasteita on paljon ja kasvattajat joutuvat vastaamaan monenlaisiin vaatimuksiin. Voidaan arvioida, että lähivuodet ovat tuoneet monenlaisia muutoksia kasvattajien työhön. Kasvatus- ja oppimiskäsityksen muutokset, työmenetelmien uudistaminen ja taloudellisten resurssien vaihtelu, joka vaikuttaa henkilöstön määrään, ovat makrotason muutoksia, jotka vaikuttavat kasvattajien työn arjessa. Moniammatillisen yhteistyön tarve erilaisten perheiden ja lasten erilaisten tarpeiden myötä koetaan haasteena. Uudessa tilanteessa vanhasta poisoppimisen vaikeus tulee esille. Se voi näkyä ristiriitana omien näkemysten ja työyhteisön näkemysten välillä. Lisäksi se voi konkretisoitua muutosvastarintaan, kun haasteita koetaan olevan liikaa. Toisaalta kasvattajien kokemuksista on tulkittavissa, että juuri uudet haasteet ovat synnyttäneet tarpeen oppia lisää ja lähteä mukaan muutosprosessiin. On syytä olettaa, että muutosvastarinnan kautta työstetään ennakkoluuloja ja etsitään positiivisia elementtejä uudessa tilanteessa. Näissä muutoskohdissa korostuu kasvattajan kokeman tuen merkitys.

7.6.4 Tuen merkitys kasvattajien ammatillisen kasvun polulla

Mistä kasvattajat kokevat saavansa tukea ammatilliseen kasvuunsa?

H7: "Mä sanosin että aivan pienet sirpaleet tämmöset onnistumiset, pienet onnistumiset että kyllä tässä sittenkin jotakin osataan. Yks kerrallaan."

H5: "Se on ihan vaan ... pikkujutuilla, sais pientä palkitsemista, huomioimista tai kannustamista, niin se jo ruokkis aika paljon, rikastuttais sitä, että se vois siellä näkyä jonkun opiskelu, taidot tai osaaminen."

Vaikuttaa siltä, että pienillä asioilla voidaan tukea ammatillista kasvua. Näillä pienillä asioilla voi olla suuri kannustava merkitys koko työuralla. Onnistumisen kokemus näyttäisi olevan yksi tällainen. Kasvattaja (H5) mainitsee myös palkitsemisen, huomioimisen ja kannustamisen merkityksellisenä opiskelun ja taitojen kehittämisen näkökulmasta. Ainoastaan palkitsemisen kohdalla voidaan ajatella sen olevan myös aineellista, mutta kaikki muut mainitut tukea antavat elementit ovat luonteeltaan enempi henkisiä lähinnä asennetason elementtejä. Tuen muotona henkinen tuki onnistumiset, niiden huomioiminen ja kannustaminen ei vaadi taloudellisia tai henkilöstöresursseja. Lähinnä se vaatii kollegoilta ja esimiehiltä kannustavaa asennetta. Olisi tärkeää tiedostaa huomioimisen ja kannustamisen merkitys osana ammatillista kasvua.

Työntekijöiden välinen tuki

Työntekijöiden välinen tuki on kertomuksissa (H7 ja H6) merkittävä tuen muoto. Työntekijöiden välisen tuen koettiin auttavan kasvunpaikoissa ja sitä kautta vastoinkäymiset kääntyivät oppimiskokemuksiksi (vrt. sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys).

H7: "...sit mä menin pienelle koululle opettajaksi ja musta se oli, mä koin sen semmosena, et nyt mä oon kyllä kuopan pohjalla. Mutta siellä oli semmonen samanhenkinen työkaveri, musikaalisesti erittäin taitava ja monia semmosia taideaineita, mitä mä arvostan, niin tuota meillä oli oikein tiivis yhteistyö. Et mä koin että vaikka se aluks tuntuu siltä että on kuopalla niin kuopan pohjassa niin tuota se oli semmonen kasvunpaikan koulu. Ja monia hyviä kokemuksia sain sieltä ja vielä oikein lämmöllä muistelen niitä oppilaita siellä. Toivottavasti tää on tämänlinjainen, nouseva linja koko ajan. Että tuota vaikka täällä, näistä mä koin näistä aallonpohjista, että mä oon ite oppinu. Vaikka tää onkin tämmöstä jatkuvaa nousua tämä viimeinen 12 vuotta, niin tuota sielläkin on ollut semmosia notkahduksia välillä, mutta tämmösenä mä nään tän homman."

H6: "...kyllä henki oli siellä tosi hyvä että paljo mukavaa koettiin yhdessä ja samoilla linjoilla ja se oli helppoa se työntekeminen... Hmm. Se on niinku monta tämmöstä tavallaan jokaisen huipun päällä on se työkavereiden tuki voi sanoa. Harvinaisen hyvä henki, voi sanoa. Se on löytynyt, se on ollu kaikkee muuta kuin riitaista, vaan se on syvistäkin aalloista nostattanu eikä se oo ollu sillai itsestään selvyys, vaan tekis mieli ravis-taa niitä, jotka motkottaa pienistä asioista, ne ei tiedä kuinka suuri asia on kun voi olla itsensä työpaikalla ja on helppo tulla ja jokainen kokee varmaan niin musta tuntuu tässä talossa mutta ne pitää sitä itsestään selvänä asiana että tuota niin ... hyvä yhteishenki ja. Työkavereiden tuella jaksaa kovienkin juttujen yli."

Toiselta työyhteisön jäseneltä saadun tuen koettiin olevan merkittävässä asemassa jokaisessa ammatillisen kasvun huippukohdassa. Tiivis yhteistyö ja työkokemusten jakaminen sekä positiivisissa että negatiivisissa kokemuksissa kantaa kasvattajia työssä. Oppimiskokemusten jakaminen työntekijöiden kesken koetaan tärkeäksi. Oppiminen on sosiaalista toimintaa ja työhön liittyvässä opiskelussakin toisten opiskelijoiden tuella ja kannustuksella koettiin olevan merkitystä. Haastateltava (H11) kuvaa sitä seuraavassa:

H11: "...ryhmässä aika paljon ja sehän on selvä, että silloin kun on enemmän, niin sitä tuetaan ja kannustetaan toinen toisiaan "Nyt otetaan tämä kurssi" ja "Ootko nähny, että tämä kurssi alkaa siellä ja siellä" ja "Nyt tehdään tätä ja tätä". Moni teki sitä yhdessä samaan aikaan ja se tietenkin vaikutti."

Toisten tukeminen ja kannustaminen koettiin myös toisista huolehtimisena. Keskustelu ja kokemusten jakaminen kollegoiden kanssa oli merkittävää koetun tuen näkökulmasta.

Työyhteisön tuki kasvattajien kokemana

Muutosvaiheista eteenpäin meneminen näyttää tarvitsevan tukea. Kasvattajien ammatillisen kasvun polkukuvauksissa saadulla ja koetulla tuella oli tärkeä merkitys. Kokemukset, kuten onnistumisen kokemus, mainittiin tuen lähteeksi. Myös työnantajan tai johtajan tuki nähdään merkityksellisenä (H10 ja H9):

H10: "Sanoisin kyllä, että ne on ollu enemmän sisäisiä asioita kuin ulkoisia, jotka on pannu mut liikkeelle. Mä oon aika itsepäinen, joten jos aloitan jotain, niin asennoidun siihen niin, että nyt mä teen sen. En mä tiedä tarvitsenko mä niin paljon sitä ulkoista. Sehän on selvä, että perhe on tukenu mua sillä tavalla, että he ovat olleet mukana tässä. Työkaverit ovat myös olleet sitä mieltä, että "- Jos olet kiinnostunu ja haluat tehdä sitä niin silloin sun on tehtävä se", mutta kukaan ei oo sillä lailla 'push': annut mua tai silleen. Joten se sisäinen on varmaan ohjannu eniten.

H9: "Kyllä työnantaja on tukenu hirveen paljo se täytyy sanoo... ja sitten oma motivaatio."

Toisaalta sisäisten kokemusten ja työnantajan tuen ohella työyhteisön tuki koettiin (H12 ja H5) vähintään yhtä merkityksellisenä, kuin työnantajan tuki:

H12: "Mun mielestä sillä työpaikalla on suuri merkitys siinä ammatillisessa kasvussa. Eli jos pääsee otolliseen maaperään eli hyvään työympäristöön, niin se kyllä kannustaa ja vie eteenpäin. Esimerkiksi viime vuosina tässä nykyisessä koulussa meillä on sattunu oikein hyvä työporukka. Varmaan joka aamu, kun lähtee kouluun, on semmonen tunne, että mää voin mennä aivan vapaasti sinne työpaikalle ja mää voin olla juuri sellainen, kun mää olen, eikä mun tarte ketään siellä jännittää. Ja aina on kokenu saavansa tukea niiltä kavereilta. Jaetaan sitä ammattitaitoa. Sitten aina ollaan tukemassa toisia joka asiassa. Ei ihan joka koululla ole niin, että kyllä työyhteisöissä on eroja. On työuralle osunu sellaisiakin ihmisiä, jotka ei nyt tyypiltään, ei nyt voi sanoa, että oltais huonosti tullu toimeen, mutta on kokenu sen että sitä tukea ei ole kuitenkaan aina tullu."

H5: "Jo silloin kun valmistu lastentarhanopettajaksi, se oli tosi hyvä, kun pääsi heti töihin. Että, kun muistelee sitä ekaa ja tokaa vuotta, niin oli vasta ajokortti tähän ammattiin, vaikka oliko ollut päiväkodissa töissä niinku lukion jälkeen ja näin, niin siellä ei kuitenkaan ollu sitä teoriapohjaa. Sitten, kun lähtikin töihin sen teoriapohjan kanssa, niin siellä oli semmoset vahvat ihmiset samassa ryhmässä töissä, jotka jo osas tukea ja mulla oli kyllä se onni että ne oli ja oli tosi hyvin mukana siinä, ettei tarvinnu tietää ja osata kaiken kaikkea, vaikka itsestä tuntu, että nyt pitäis tietää ja osata kaikki, vuoden suunnitelma tähän ja kaikki mahdolliset jutut. Se oli kyllä se, että siinä sai ihan rauhassa kasvaa siihen työhön sitten."

Kasvattajien kokemuksista on mahdollista ymmärtää, että kannustava työyhteisö, joka tukee työntekijää ja jossa voi rauhassa kasvaa työhön ja työsä koetaan hyvänä kasvualustana. Avoin työyhteisö, jossa kyetään jakamaan ammatillista osaamista, koetaan tukena omalle työlle.

Koulutus tukijana

Koulutusta voidaan pitää merkittävänä tekijänä kasvattajien ammatillisen kasvun polulla. Kasvattajat käsittelivät koulutuksen merkitystä ammatilliseen kasvuunsa kahdessa työuran vaiheessa. Koulutuksen merkityksestä kerrottiin ammatinvalintaan ja tutkintoon johtavan koulutuksen muodossa ja myöhemmissä työuran muutoskohdissa. Muutoskohdissa koulutuksen merkitys liittyi oman osaamisen ylläpitämiseen ja täydentämiseen uusien muutoshaasteiden kohdalla. Kasvattajat (H9, H2 ja H5) kokevat, että koulutuksessakin perheen, toisten opiskelijoiden ja työntäjän tuki on tärkeä.

H9: ”Ja ja semmonen kannustava ilmapiiri ja ja onhan se jotain voittoa sillon kun..kun kun saa suoritettua näitä opintoviikkoja ja saa ne pois alta niin..kyllähän se helpotusta on. Ja ja sitte ku mä tiesin että..että nyt on sellanen sauma työelämässä että voi hakea. Eikä missään vaiheessa oo työntajalta eikä mistään koululta mistään rehtoreilta eikä mistään muualtakaan tullu mitään negatiivista palautetta.”

H2: ”... että sekin ja sitten, että tähän osallistu muut tähän koulutukseen, vapaus, kolleegat, sanotaanko näin. Sai jutella ja ne oli hyvin henkeviä keskusteluja autossa aina ja ...että tämmöset vaikutti. Ja totta kai sitten lapset oli isoja, perheen tuki vois olla se sana koska mulla on hirveesti sellasta näistä atk-jutuissa kyllä niin hirveitä että ne hermostukin mulle ku mä....hävis tietoja ja printteri ei toiminut ja aina taasko, taasko sillä äitillä on jotakin, miten mä laitoin tän rivivälin ja ne sai juosta ja mutta samalla varmaan ihan se, ehkä nekin oli mukana tavallaan siinä ..”

H5: ”Työntäjän tuki kuitenkin opiskelulle on tosi hieno. Jos joku haluais tehdä jotakin semmosta pitkäjänteistä joka oikeesti näkyis siinä työssä. Se yks vois kouluttaa tai sisäisesti jakaa sitä tietoo, mitä tässäkin kaupungissa löytyis. Se työntäjä ei näe sitä, vaan se tilaa jonkun yhdeksi päiväksi. Se on lähinnä virkistäytymispäivä. Se on semmonen vaikka menis keilaamaan yhdeksi päiväksi, mää nään sen semmosena. Mutta sitten kun on joku joka kiinnostais, mutta jos se ei oo linjan mukaista, tai ei mee tämmöseen, niin unohda koko juttu tai mee omalla ajalla. Semmosen näkeminen olis kauheen tärkeetä. Se motivaatio sitten, että mistä sen sitten hakee. Kyllähän se kuitenkin palkitsee sitä, että jaksaa siellä työpaikalla tehdä, kun saa välillä vähän uusia juttuja, virikkeitä ja jutella kanssa jotka on kiinnostunu samasta asiasta ja jakaa ajatuksia.”

Voitaneen tulkita, että koulutus oli paitsi palkinnut suoritettujen opintojen muodossa lisäksi mahdollistanut keskustelun ja ajatusten vaihdon, jonka kasvattajat kokivat edistäneen muutosta henkilökohtaisella tasolla.

Palaute tukijana

Kasvattajat (H1 ja H6) kokivat saavansa tukea ja kannustusta lapsilta ja vanhemmilta saamastaan palautteesta:

H1: ”Ja sit se palaute, palaute lapsilta on kyllä ollu semmoista niin että se on totisesti kannustanut siihen että oikeilla asioilla ollaan. Mut se palautteen saaminen ja sen seuraaminen minkälaista palautetta tulee se on tärkeetä että pystyy arvioimaan sitä toimintaa.”

H6: "Mutta jo sillon, sillon tuota niin tuli semmonen olo että haluaa laajasti touhuta lasten kanssa ja laajentaa reviiä, ettei pysytä siinä päiväkodin pihalla, vaan tutkitaan lähiympäristöä ja käydään jossain. Ja vaikkei se ollut keskustan päiväkotia niin järjestettiin kuljetuksia sun muuta, että käytiin eri paikoissa ja paljon luontoretkillä ja se positiivinen palaute, mitä vanhemmilta sai ja tietyksi heti sai lapsilta, niin sehän innosti sitä jatkamaan ja laajentamaan. Ja se että lapselta saa tosi positiivista ja hyvää palautetta se että ne mielellään tulee tänne ja tuota niin sitten vielä vanhemmat sen antaa, niin kyllähän sen on semmosta, joka kuitenkin antaa kiitosta tästä työstä."

Palaute toimi paitsi tukijana, myös välineenä arvioida omaa työtä. Lasten ja vanhempien positiivisen palautteen koettiin kannustavan.

Koettu tuen puuttuminen

Sisäinen motivaatio ja henkilökohtaiset tavoitteet voivat viedä aktiivista opiskelua työn ohessa eteenpäin. Kertomuksen kasvattaja (H5) kokee, että on ollut aktiivinen ja opiskellut omaehtoisesti ilman työnantajan taloudellista tai henkistä tukea säilyttääkseen asemansa työmarkkinoilla.

H5: "Mutta sitten taas tällä on semmonen seuraus tänne positiiviselle puolelle, minkä jälkeenpäin on huomannu, se tota, eli oli aktiivinen ja opiskeli koko ajan työn ohessa. Se oli semmonen, mitä ei silloin nähny semmosena, että halus niinku pysyä siellä markkinoilla niin vahvasti, että käytti tätä Chydenius-Instituuttia hyvinkin paljon hyväkseen. Tää on niinku semmosta omaehtoista, kukaan ei sitä niinku todellakaan tukenu mistään päin, palkka ei noussu eikä kukaan sanonu, että hienoa kuo oot tehny tommosen. Mut tavallaan sit että, mää en oikein tiedä, sitä ei silloin edes osannu kyllä edes pyytää sitä tukea työnantajalta. Se on aika jännä, että jos sen olis osannu sanoa, että hei mää oon tehny tämmösen. Sitä oli kuitenkin niin nuori siinä, ettei osannukkaan säteillä siellä työpaikalla sitä, vaan teki oman itsensä takia, että jatkuis se työ."

H1: "Tähän vois tietenki laittaa että että ku tavallaan välillä tulee semmonen niinkö kun on kuitenkin koulutettu eri tavalla ... uskonpuute ja työkavereitten paine... Et kyllä päiväkotia on semmonen ympäristö missä se se yhteisön paine kyllä saattaa niin kö semmoset heikommat ihmiset lannistaa. Mutta kuitenkin se uskonpuute se on ollut niin ku vain hetkittäistä ja oikeestaan vaan niin ku tässä kohdassa että että tuota omat lapset on ollu mun omassa ryhmässä ja vaikka sillon sanottiin et ei ikinä kannata omaa lasta ottaa omaan ryhmään mutta mulle ne on ollu semmosia opin paikkoja koska omat lapset ovat uskaltaneet niin ku kyseenalaistaa ja ja tuota kysyä ja ihmetellä asioita mitkä on sitten opettanu huomaamaan ja on saanu uskoa siihen että et semmonen lapsilähtöinen toiminta ku on vuorovaikutuksessa lasten kanssa ni on paljon mielekkäämpää . "

Jälkimmäisen kertomuksen kasvattaja (H1) on kokenut päiväkodin työympäristönä, jossa yhteisön taholta tuleva paine voi lannistaa. Omalla kohdallaan hän mainitsee kuitenkin tällaisen uskonpuutteen olleen vain hetkittäistä.

Tuen puuttuminen voi olla myös keskustelun puuttumista (H1 ja H3):

H1: "Mut sitten tässä ku , niin no vielä koulutuksessa niin siellä oli tuke-
massa kyllä tietenkkin kurssikaveri, meillä oli mukavaa olla , porukassa
oltiin. Mukavaa oli. Mut siihen aikaan ei vielä hirveästi satsattu siihen
yhteistyöhön. Et aika yksin sitä oltiin. Mut sit se kun työelämään taval-
laan tulin. Niin että tavallaan niin ku kriisin omaisena meni ensimmäi-
set 2 - 3 vuotta ku töihin tulin niin minkäänlaista niin ku tukea ei saanu
työkavereilta koska ei ollu keskustelua, ei keskusteltu työn tekemisestä,
ei ollu mitään säännöllisiä keskustelutuokioita tai semmosia, et missä
ois voinu pohtia sen työn luonnetta. Et sitä vaan niin ku työtä tehtiin
ja näin jälkeinpäin kun ajattelee, ehkä sitä ei ois niin kauheena kriisinä
sitten tuntenu, jos olis ollu jotain kanavia, että siitä ois voinu keskustel-
la jonkun kans. Mutta ei ollu keskustelua. Mä paan tänne nyt et ei ollu
keskustelua."

H3: "Meillä oli pikkusen semmosta kissan tai semosta niin kun et siellä
oli, et me oltiin kaikki samanikäisiä suunnilleen eli me oltiin semmosia
30-kympin kieppeillä ja tavallaan kaikilla oli aika vähän työkokemusta
ja pieniä lapsia niin tuota joskus tuli semmosia niin kun turhista asiois-
ta niin kun riitaa ja mä ainakin ite koin että oli niin kun kateutta että jo-
tenkin ku mä olin siinä avoimessa päiväkodissa ja pääsin moneen mu-
kaan niin mä koin että oli semmosta kateutta että mä en oikeen niin kun
luottavaisin mielin jutellu niin kun työkavereitten kanssa mutta tietysti
sen lähimmän työkaverin kanssa juteltiin mutta hän oli lastenhoitaja et
meillä ei sillä lailla ollu semmosta samanlaista pedagogista näkemystä
tai mitään taustaa ja sitten jos me oltiin työporukalla niin ei kyllä paljon
työasioita, työasioista eikä kasvatusasioista ja tämmöisistä puhuttu..."

Työyhteisön jäsenten välinen suhteiden toimimattomuus on yksi tekijä päi-
väkodissa, jolloin koetaan, että tuki työlle puuttuu. Työ päiväkodissa vaatii
yhteistyötä samassa lapsiryhmässä toimivilta aikuisilta. Jos aikuisten välisiä
ristiriitoja ei kyetä tai ehditä käsittelemään, vie purkamaton tilanne yksittäi-
sen työntekijän voimavaroja (H6).

H6: "...niin tietysti kaikki tämmöset, mitä osastoja on vaihdettu tietyn
vuoden välein. Ne on voinu olla hyviä asioita ja sitten on tietysti ihan
jos ei henkilökunnalla oo aina kemia toiminu, niin siinä on ollu takku-
sempia vuosia... ja tietysti henkilökemiat on kyllä jos niinku työ työmää-
rä on kova ja näin niin jos ei ne toimi niin se se takkuilee. Siinä menee
niin kauan ennen ku opitaan toisia tuntemaan. No jotenkin mä aattelen
sitte jonku sortin työhjauksen kautta päästäis niinku purkamaan näitä
paineita joita syntyy tietyn välein erilaisista tilanteista. Että ku lapsiryh-
mät on isoja ja ja osastonpalavereita ei pystytät järjestämään niin usein
ku haluttais tai henkilökunnan vaihtuvuus on niin suuri, ni kaikki jää
niinku...ei saa purkaa sitä asiaa yhtään vaa ne jää jää johonki klimpiks.
Se on vaatinu itseltään henkisiä voimavaroja tosi paljon ja niitä ei pää-
se purkamaan, niin ne sitte niinku tavallaan kovettaa kyllä vähä sisintä,
koska ne on kumminki semmosia asioita, et niitstä pitäis päästä puhu-
maan niitten ihmisten kanssa, jotka tietää tästä asiasta ja näin että sitä
vängällä niinku purkautuu kotonaki."

Lastentarhanopettajat kantavat vastuuta myös osaston muun henkilökunnan
jaksamisesta. Toisten tukeminen voi kuluttaa omaa jaksamista:

H6: "Ja sitten on semmonen tavallaan sitä tuntee niin kuin lastentarhanopettajana osastolla, että sitä on tavallaan ei vastuussa vaan siitä toiminnasta, vaan juuri, että henki osastolla muutenkin pysyy hyvänä ihan henkilökunnan välillä. Ja sitten yksi sun toinen rupeaa tuntemaan uupumusta ja väsymystä, niin sitä huomaa, että sitä rupeaa vähemmän ja vähemmän puhumaan, koska on niin paljon puhumattomia asioita, että sitä varoo sitten aukaisemasta suutansa, ettei sano sitten mitään liian rajusti näiden toiminnasta ja väärin. Että sitä yrittää puhua vaan niin arkisista asioista. Kyllä nyt on sellainen olo, että jos se näin jatkuu, niin eihän tätä jaksakaan kovin kauaa, jossainhan niin kuin seinä tulee vastaan."

Tämä kasvattaja (H6) oli onnistunut saamaan jaksamisensa tueksi työnohjauksen, mutta taloudellisten resurssien takia se ei ole vielä kaikkien ulottuvilla.

H6: " ...työohjaus, joka on ensimmäinen työohjaus mitä määhän yhdeksäntoista vuoden työvuosien aikana oon saanu... ettei kaupunki sitä meille tarjoa vaikka me ollaan ihmisten kanssa töissä. Että ollaan, ongelmaperheitä käsitellään, et sen pitäis olla itsestään selvyyttä."

Kasvattajien kokeman tuen merkitys ammatillisessa kasvussa kattaen alateemat: työntekijöiden välinen tuki, työyhteisö, koulutus, palaute ja tuen puute on koottu yhteenvetona seuraavasti:

Sisältö:	Sisältöluokka:	Teemat:	Esimerkit:
Tuki	Työntekijöiden välinen tuki	Kollegiaaliset keskustelut Yhdessä sitoutuminen Tukiverkosto	→ yhteistyöllä muutoksia → "työkaverin tuki ja semmonen yhdessä sitoutuminen" → "meillä on ollu hyvä tällöinen verkosto... tukiverkosto, samanhenkiset ihmiset ajattelee samanlailla ja ollaan saatu tukea siihen omaan työhön"
	Työyhteisö	Ammattitaidon jakaminen	→ "vahvat ihmiset samassa ryhmässä töissä, jotka osaa tukea... ettei tarvinnu osata ja tietää kaikkea" → "jokaisen huipun päällä on se työkaverin tuki"
	Koulutus	Koulutuspäivät Opiskelu	→ "koulutus, yks sellanen joka totisesti avas ihan uusia asioita" → "semmonen kannustava ilmapiiri ja onhan se jotain voittoa, kun saa suoritettua näitä opintoviikkoja"
	Palaute	Palaute lapsilta Palaute vanhemmilta	→ "palaute lapsilta on ollu semmoista että se on totisesti kannustanu että oikeilla asioilla ollaan" → "positiivinen palaute, mitä vanhemmilta ja tietysti heti lapsilta sai, niin sehän innosti sitä jatkamaan ja laajentamaan"
	Tuen puute	Henkilökemiat Työkavereiden paine	→ "jos ei henkilökunnalla oo aina kemiat toiminu, niin siinä on takkusempia vuosia..." → "se yhteisön paine kyllä saattaa heikkomat ihmiset lannistaa"

Kasvattajien kertomuksista on ymmärrettävissä, että he kokevat saaneensa tukea työyhteisöstä ja toisilta työntekijöiltä. Yhteistyön koettiin edesauttaneen muutosta. Ammattitaidon jakaminen, kollegiaaliset keskustelut, työyhteisön jäsenistä koostuva tukiverkosto ja yhdessä sitoutuminen koetaan tukea antavana. Koulutuksen merkitys tietoisuuden lisäämisen ja opintosuoritusten saamisen muodossa tuodaan esille. Lapsilta ja vanhemmilta saatu palaute koetaan tukena valitulle työskentelytavoille. Tuen puutteen koettiin kuluttavan voimavaroja.

7.6.5 Esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin merkitys kasvattajien ammatillisen kasvun polulla

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkityksestä kasvattajien ammatilliselle kasvulle kysyttiin haastateltavilta uusintahaastattelussa erikseen. Seuraavat kokemukset (H12, H8 ja H3) tulivat kuitenkin jo ensimmäisessä haastattelussa esille:

H12: ”Tää tuli vähän niinku äkkiä ja vaatis varmaan kypsytelyä, mutta, kun oli puhetta siitä, että saattaa joitakin asioita tulla mieleen niin, mutta ehkä, jos nyt puhuttiin, tästä esi- ja alkuopetuksen työstä, niin sekin on ehkä yks näkökohta, mikä on pitäny yllä tätä positiivista ajattelua tähän työhön. Että se on laajentanu tätä työtä ja tätä oppilaan tuntemusta, että kun on tutustunukki lapsiin jo ennen kouluikää. Se on varmaan kans yks kantava voima tässä mun uraviivalla.”

H8: ”Niissä on varmaan niissä projekteissa ja tommissa pienissä koulutuksissa se, mistä ei varmaan niin hirveesti opi mutta siellä tapaa tosiaankin uusia ihmisiä ja vanhoja ihmisiä joitten kanssa on ennestään tuttu, voi jutella asioista ja saada semmosta niin kun varmuutta että nuinko sääki oot tehny, niin oon määki „ ”

H3: ”Kyllä siinä tavallaan joutu paneen itensä likoon ja joutu oppimaan uutta ja hakemaan materiaaleja ja panostaa, et sitä ei voi suunnitella tunnissa. Siihen meni 5-6 tuntia helposti ku haki materiaaleja. Et se oli tosiaan siinä oppi ja tietysti niin ku näki sitten senkin kuinka hyvä loppujen lopuks oma koulu tossa oli, että huomasi ettei sillä opettajalla ollu taitoja sen enempää kuin itelläkään. Että yhtälailla siinä kokeiltiin ja mietittiin. Että se tavallaan anto hirveesti itseluottamusta sitten ja kasvatti sitä ammatti-identiteettiä. Et se on niin kuin kaikenkaikkiaan tehtiin koulun kans niin kyllä se on tällä alalla pakko kasvattaa tätä ammatti-identiteettiä ja tavallaan kun se on sitten takkusta ja vaikeaa ollu ja joutuu itte sitä olla niin kun vaatimassa niin sekin on vähän antanut sellasta luonteen lujuuutta ettei helposti anna periksi ja tavallaan niin kun joutuu ite nostamaan oman häntänsä pystyyn että kyllä me ollaan hyviä ettei tarvi tuota ... että tuota ihan niin kun turhaan ne niin kun kattoo pitkin nenän vartta, että tavallaan itelle tullu sellanen että oma leiviskä hoidetaan että sillä lailla on ollu myöskin meille merkitystä jos se onkin vaikka se onkin ennen kaikkea lasten takia se tarkoitus eikä mikään muu. Mut kyllä se on ihan positiivinen kokemus ja onhan se tuonu paljon lisää vaihtelua tähän työhön joka tekee taas entistäkin mielekkäämmäksi. Et nyt

musta tuntuu et tää työ on kivaa, identiteetti senkun kohoaa ja kohoaa ja on menossa ihan positiiviseen suuntaan aina vaan enemmän ja enemmän. Tuntuu että tää on semmosta antosaa ja saa käyttää niitä kaikkia taitoja ja resursseja mitä on. Ja nyt sitten tää uus esiopetuslaki, niin kyllä mun mielestä sekin on lisänny sitä omaaki taitoo. Et on niin kun joutunu opiskelemaan hieman lisää ja ottamaan asioista selvää ja ettimään uusia työmuotoja.”

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyvät kokemukset on tiivistetty seuraavasti:

Esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin vaikutus ammatilliseen kasvuun	<ul style="list-style-type: none"> - on laajentanut työtä ja oppilaan tuntemusta - on merkittävä kokemus uraviivalla - saa keskustella ja jakaa kokemuksia - saa ammatillista varmuutta - kokeiltiin ja mietittiin, oppi uutta - itseluottamus ja ammatti-identiteetti kasvoi - tuli vaihtelua työhön, työn mielekkyys kasvoi - työ antoisaa, saa käyttää kaikkia resurssejaan - on joutunut opiskelemaan lisää, ottamaan asioista selvää ja miettimään uusia työmuotoja - herättelyllä suuri merkitys
--	--

Esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektilla voitaneen arvioida olleen kasvat-
tajien mielestä merkitystä heidän ammatillisen kasvun polullaan. Eräs kas-
vattajista mainitsee sen merkittäväksi kokemukseksi uraviivallaan. Projekti
oli herätellyt kasvattajia *pohtimaan, kokeilemaan ja oppimaan uutta*.

Laajemmin tarkasteltuna voidaankin kysyä, miten henkilökohtainen muu-
tos työuralla nivoutuu siihen yhteiskunnalliseen muutokseen, mikä kyseessä
olevissa toimintaympäristöissä on tapahtunut? Uusi esiopetuslaki ja hallin-
nonalahankkeet, joissa esiopetus ja laajimmin koko varhaiskasvatus halu-
taan yhdistää yhteisen hallinnon alle, ovat tuoneet ja tuovat muutoksia toi-
mintaympäristöön. Tässä muutosprosessissa voidaan arvioida kasvattajien
saamaa tukea. Tämän tutkimuksen perusteella on mahdollista tulkita, että
kehittämisprojekti olisi laajentanut kasvattajien työtä omassa toimintaympä-
ristössä esimerkiksi lasten tuntemuksessa. Tämä oli tapahtunut keskustelujen
ja kokemusten jakamisen avulla. Uuden oppiminen edellisten tapahtumien
kautta oli tuonut uutta ammatillista varmuutta, itseluottamusta ja vaihtelua
kasvattajan työhön. Myös työn mielekkyyden koettiin tämän ansiosta kasva-
neen. Kasvattajat kokivat, että resurssit oli saatu käyttöön paremmin. Vastaa-
vasti uudet työmuodot olivat nostaneet tarpeen omaehtoiselle opiskelulle.

7.7 Työura, muutokset työuralla ja koettu tuki osana kasvattajien ammatillista kasvua

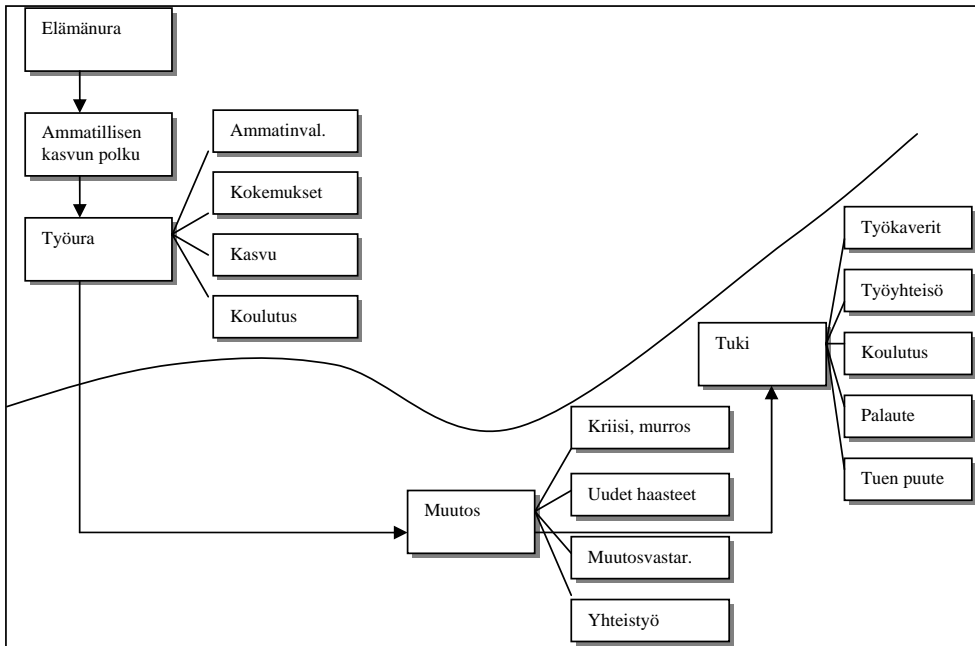
Kasvattajien ammatillisen kasvun polut ovat hyvin persoonallisia sekä kuvina että kokemuksina. Polkukuvaukset eivät ole pelkästään etenemiskuvauksia työtehtävästä toiseen kohti tavoiteltavaa työtä tai asemaa, vaan niitä voidaan pitää kuvauksina siitä miten, milloin, miksi ja missä elämäntilanteessa työvaihdoksia tai opintoja oli tapahtunut ja minkälaisia kokemuksia niihin oli liittynyt. Ne näyttävät edustavan todellisuutta, jossa yksilöt kokivat ja kertoivat näistä kokemuksistaan hyvin inhimillisiä tunnelatautuneita kertomuksia työstä ja ammatillisesta kasvustaan.

Mää mielestäni aika realistisesti kerron tässä, että tavallaan paljastin itsestäni melkein vereslihaa, mutta tää on ihan totta.

Työssä oppiminen ja ammatillinen kasvu eivät näyttäydy erillisenä yksilöiden elämänuralla, vaan ne näyttäisivät olevan kiinteästi yhteydessä yksilöiden kokonaisvaltaisiin kokemuksiin elämästään. Nämä polkukuvaukset olivatkin monessa tapauksessa eräänlaisia työuran ja joillakin koko elämänuran inventaarioita. Niissä käytiin syvällisesti läpi kasvattajien kokemuksia eri vaiheissa työuraa ja elämäänsä. Siten ne eivät koostuneet yksittäisistä kohtauksista, vaan muodostivat kokonaisen henkilökohtaisen kertomuksen erään haastateltavan sanoin:

Tää on tavallaan mun työhistoria, en mää tiedä näkyykö tässä se, miten se ammatillisuus on kehittyny. Tässä on se, miten sitä on eläny sitä työtä.

Kasvattajien ammatillisen kasvun polkukuvaukset ovat merkitysvälitteisiä ja – sisältöisiä ja niistä voi lukea eräänlaisen ajanjakson tekijänsä henkilö- ja työhistoriaa, mutta myös ajanjakson tämän ajan työelämän muutoksen kuvausta ja niiden muutosten vaikutuksia päiväkodeissa ja kouluissa työtä tekevien yksilöiden elämään ja työuraan. Kasvattajien kokemukset ammatillisen kasvun polulla on tiivistetty taulukkoon 9 (liite 10). Koosteesta on jätetty pois esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektiin liittyvät kokemukset, koska ne liittyvät tutkimuksen kohteena olevaan paikalliseen kehittämisprojektiin ja on koottu erilliseen yhteenvetoon, joka on esitetty edellisessä kappaleessa. Muilta osin kasvattajien kokemuksilla on yleisemmällä tasolla informatiivisempi merkitys. Kasvattajien ammatillisen kasvun polkukuvauksissa on nähtävissä piirteitä kompetenssin kehittymisen, yksilön muutosprosessin ja kriisireaktion vaiheista. Polkukuvausten piirroksissa on tunnistettavissa samankaltaisia vaiheita, joista kuvion 36 pohjaksi on pelkistetty kasvattajien ammatillisen kasvun polkuja kuvaavien piirrosten profiilia yleistäen kuvaava polku (vrt. Parker & Lewis 1981; Kubler-Ross 1984; Cullberg 1984).



KUVIO 36. Kasvattajien kokemuksia ammatillisen kasvun polullaan.

Tämän tutkimuksen aineiston pohjalta ammatillinen kasvu näyttää kytkeytyvän osaksi kasvattajien elämänuraa (ks. Nurminen 1993) ja persoonallisen identiteetin muodostumista (ks. Stenström 1993), johon ammatillinen kasvu erilaisine valintoineen kytkeytyy. Valinnat ovat yhteydessä sekä yksilön sisäiseen kehitykseen että yhteiskunnan muutosprosesseihin. Ammatillisen kasvun kokemuksissa kasvattajat puhuivat myös oppimisesta, joten voitaneen todeta, että ammatillinen kasvu näyttäytyy myös oppimisprosessina (ks. Ruohotie 2002; Rauhala 1993), jossa vuorovaikutus toisten ihmisten koetaan tärkeäksi.

Kokemukset työuralla

Ammatinvalinta ei ollut korostunut kasvattajien kokemuksissa niin paljon, kuin ehkä olisi ennalta odottanut. Jotkut kokivat olevansa toiveammatissa, mutta ammattiin oli myös ajauduttu. Ammatinvalinta perustui elämän realiteetteihin samalla lailla kuin mielikuvaan työstä lasten parissa, jossa oli myös henkilökohtaisen kasvun mahdollisuus. Näiden kertomusten perusteella näyttäisi siltä, että kasvattajan työ kutsumusammattina ei nouse vahvasti esiin muiden tekijöiden joukosta. Työhön ja erityisesti työn alkuvuosiin liittyvät kokemukset näyttäytyvät sen sijaan hyvin merkityksellisinä. Työelämään siirtyminen koulutuksen jälkeen on voinut olla kriisi. Omien tavoitteiden tai koulutuksesta omaksutun teorian vastustaminen käytännön työssä oli koettu eräänlaisena käytäntöhokkina. Myös työvuosien alkutaipaleelle sijoittuvat kokemukset, joissa uusi työntekijä sopeutettiin talon tavoille, koettiin vaikeina.

Vastaavasti myös työuran alkuvaiheeseen sijoittuvat positiiviset kokemukset tuesta kantavat pitkälle koko työuraa ajatellen ja näyttäisivät luovan vankan pohjan ammatilliselle kasvulle. Kasvattaja näkee työnsä alkuvuosien merkityksen, jolloin hän koki saaneensa rauhassa kasvaa, seuraavalla tavalla:

Ja sitten ehkä siinä vaiheessa tai ehä tässä vaiheessa alko näkemään sitä, että VAU, kyllä mulla onkin ollu hyvä alku, kun on ollu ne tukijat siellä.

Koulutuksen jälkeinen työhön sijoittumisen aika nousee tämän aineiston valossa tärkeäksi avainkohdaksi yksilöiden ammatillisen kasvun näkökulmasta työuran suhteen. Kokeneiden työntekijöiden tuki ja rauhallinen ilmapiiri, jossa vasta työuraansa aloittelevalle työntekijälle annetaan aikaa kasvaa, näyttää tukevan ammatillista kasvua. Koulutuksesta saatujen tietojen ja työelämän vaatimusten vastaamattomuus ja ristiriita työntekijän omien tavoitteiden kanssa sekä voimakas työyhteisön perinteiseen työkulttuuriin sopeuttaminen näyttää puolestaan synnyttävän työvuosien alkuvaiheeseen kriisin. Tutkimuksessa on edellä pohdittu kasvavan lapsen näkökulmasta jatkuvuuden merkitystä siirryttäessä instituutiosta toiseen. Samaa asiaa voidaan tarkastella kasvattajan näkökulmasta hänen siirtyessään koulutuksesta työelämään. Tämä antaa aiheen pohtia, miten koulutuksen ja työelämän yhteinen tehtävä nähdään tässä nivelkohdassa. Miten rajat ylittävä tuki rakennetaan? Miten uudelle työntekijälle mahdollistetaan se, että hän voisi käydä kollegiaalisia keskusteluja työstä ja sen sisällöstä? Voitaneen pohtia, miten uuden työntekijän uusin tieto ja kokeneiden työntekijöiden työkokemus saadaan yhdistettyä koko työyhteisön yhteiseksi osaamiseksi, joka lisäisi kaikkien osaamista ja kehittää työyhteisöä. Näiden kertomusten pohjalta tällaista olemassa olevaa tietovarantoa ei vielä välttämättä osata hyödyntää.

Työntekijät nähdään tänä päivänä työyhteisöjen keskeiseksi menestystekijäksi ja heidän nähdään myös muodostavan työyksikön osaamisvaraston (ks. Ruohotie 1996). Tapahtuuko uuden työntekijän työhön sijoittuminen vielä usein ilman tukea tai tukiverkostoa? Koulutuksen ja työelämän välille ei näyttäisi olevan muodostunut yhtenäistä käytäntöä siitä, miten työntekijät tulisi valmistaa työelämän arkitodellisuutta ajatellen. Koulutus pyrkii katsomaan eteenpäin ja kehittämään taitoja ja valmiuksia tutkitun tiedon varassa myös tulevaisuuden tarpeita ajatellen. Työnantajat arvostavat uutta tietoa ja valmiuksia, mutta on aiheellista kysyä, osataanko ne ottaa käyttöön. Työhön perehdyttäminen on työnantajan vastuulla ja sen merkitys on nopeasti muuttuvassa työelämässä korostunut entisestään. Siksi on aiheellista pohtia, voidaanko hyvin toimivilla perehdytysohjelmilla tai mentor-toiminnalla hyödyntää uuden työntekijän osaaminen ja luoda hyvä pohja elinikäiselle oppimiselle ja ammatilliselle kasvulle. Tämän perusteella voidaankin kysyä, miten kohdataan uusi työntekijä, ettei häntä sopeuteta liikaa tai perehdytetä liian vähän? Eräällä tavalla uusi työntekijä koulutuksesta työelämään siirtyessään on samassa tilanteessa kuin uusi koululainen menossa kouluun – täynnä odotusta ja uteliaisuutta, valmiina ja motivoituneena oppimaan uutta ja toisaalta

harjoittelemaan jo osaamaansa. Molemmissa nivelkohdissa kysymys kuuluu: Miten tämä uteliaisuus uuden oppimista kohtaan säilytetään ja säilyy läpi koko eliniän? Vasta valmistunut työntekijä kokee olevansa vielä kovin kokeamaton tuleviin työtehtäviinsä. Tätä tunnetta kuvasi eräs kasvattajista:

Että ku muistelee sitä ekaa ja tokaa vuotta, niin oli vasta ajokortti tähän ammattiin...

Yhtenä mahdollisuutena voisi edellisen perusteella esittää, tulisiko valmistuminen ammattiin oppimisen näkökulmasta porrastaa muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin niin, että joidenkin työvuosien jälkeen työntekijöiden pitäisi palata takaisin opintojaan täydentämään. Näin jatkettaisiin alkaneita teoreettispainotteisia opintoja käytännön kokemusten valossa. Voitaisiin käydä kollegiaalista keskustelua työstä ja sen sisällöstä sekä työelämässä tarvittavasta osaamisesta. Palaute koulutuksen onnistumisesta työelämän tarpeiden näkökulmasta välittyisi koulutusyksikköön ja samoin tarpeet työelämän näkökulmasta muuttaa tai täydentää koulutusta. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla on alojen kehittämisen turvaamiseksi päädytty esittämään työntekijöille tietty määrä täydennyskoulutuspäiviä tiettyjen vuosien välein. Tällä hetkellä työnantaja voi ostaa koulutuksen työntekijöilleen haluamaltaan koulutusta järjestävältä taholta. Miksi jatko- tai täydennyskoulutusta ei pohdita osana peruskoulutusta? Olisiko ammatillisen kasvun näkökulmasta perusteltua palata siihen koulutuksen järjestäneeseen yksikköön takaisin rakentamaan uutta tietotaitoa ja henkilökohtaista ammatillista kasvua, josta on saanut peruskoulutuksensa? Näin koulutus muodostaisi jatkumon, eikä pirstaloituisi tekniseksi osaamisen kartuttamiseksi tietojen ja taitojen osalta, vaan sisältäisi myös ammatillisen kasvun jatkumon. Tukeakseen pitäisi tuntea niitä polkuja, joita ammattiin ja ammatissa on kuljettu. Valmistavat opinahjot tuntevat omineen koulutusalojensa oppimispolkuja ja pystyvät näin rakentamaan jatko- tai täydennyskoulutuksen jatkumoksi, joka tukisi oppijan ammatillista kasvua.

Kasvattajien kokema tuki muutospöhdissa ammatillisen kasvun polulla

Kasvattajat eivät pelänneet työelämän vaatimuksia tai vastuuta, vaan kokivat niiden kasvattavan. Tärkeäksi näissäkin kasvukokemuksissa muodostui tuki, jota parhaimmillaan koettiin saadun kollegoilta. Työyhteisön toiset jäsenet ja kollegiaaliset keskustelut työstä sekä yhdessä sitoutuminen ovat keskeisellä sijalla puhuttaessa muutospöhdista ja siitä, mikä oli tukenut näissä muutospöhdissa. Jokainen kasvattaja oli kokenut työurallaan muutoksia. Toisilla ne esiintyvät loivempina kuin toisilla, mutta jokaisella oli niitä jossain vaiheessa. Muutokset olivat seurausta ympäristön muutoksista (metatason muutokset), työhön liittyvistä muutoksista ja kasvattajien omassa (mikrotason) työskentelyssä tai omassa ammatitaidossa tapahtuneista muutoksista. Mitään selvää yleistystä ei näiden polkukuvausten perusteella ole kuitenkaan syytä tehdä. Näyttää kuitenkin siltä, että usein ensimmäinen varsinainen muutos sijoittuu varsin lähelle koulutuksen jälkeen siirryttäessä työelämään noin kolmes-

ta viiteen vuoteen valmistumisen jälkeen. Ne, joiden työuran alkuvaiheessa oli koettu negatiivinen muutos, kokivat jääneensä *liian yksin*. He kokivat, että mahdollisuutta ajatusten vaihtoon ei ollut ja kollegan tuki puuttui. Joku kasvattajista koki sen kriisinä, kun ei ollut keskustelua. Kaivattiin nimenomaan keskustelua työstä ja ammattiin liittyvistä asioista. Peruskoulunopettajat ja lastentarhanopettajat kuuluvat työntekijäryhmään, joilla varsinkin tämän päivän työkuultuurissa kollegiaalisille keskusteluille työpäivän aikana on vähän aikaa. Opettajilla tätä aikaa ei juuri ole. Työpäivä alkaa, kun opetustunnit alkavat ja päättyy, kun opetustyö päättyy, tai pidetyt opetustunnit ovat ainakin palkanmaksun perusta. Välitunnit kuluvat oppimisympäristön järjestelyyn ja uusien opetusmenetelmien vaativien etukäteisvalmistelujen tekemiseen. Yhteistyölle on oma resurssinsa, mutta kun huomioidaan ne haasteet, joita edellä monta kertaa on esitetty perheiden kanssa tehtävän yhteistyön lisääntymisestä, moniammatillisen työn lisääntymisestä, yhteistyöstä esi- ja yläasteiden välillä ja muun alueellisen, valtakunnallisen ja kansainvälisen yhteistyön lisäämisen vaateista, on ymmärrettävää, jos opettajat eivät koe mielekkääksi jäädä keskustelemaan työstään enää työpäivän päätteeksi. Tästä näkökulmasta katsottuna peruskoulunopettajien palkkausperusteet eivät vastaa tämän päivän työelämän vaatimuksiin. Tässä haastatellut opettajat kokivat tekevänsä paljon niin sanottua talkootyötä yhteistyön alueella. Se on kuitenkin osa-alue, joka tulee nopeasti vastaan, kun joudutaan pohtimaan työn rajausta myös jaksamisen näkökulmasta.

Lastentarhanopettajilla on mahdollisuus suunnitteluun työpäivän aikana. Työ päiväkodissa on tiimityötä ja yhteissuunnittelu on sen välttämätön edellytys. Kasvattajien kertomuksista kävi kuitenkin ilmi, että myös lastentarhanopettajat kokivat, että keskusteluaikaa on liian vähän. Päiväkotityön muutos ja erilaiset työaikajärjestelyt sekä edelleen sijaisten vähäinen käyttö työntekijöiden poissaolojen aikana aiheuttavat käytännössä sen, että lastentarhanopettajat ovat lapsiryhmässä koko työpäivänsä ajan, eikä keskusteluille työn arjessa näin jää aikaa. Yhteinen suunnittelu-aika on vähäistä ja lisääntyneet yhteistyötahot myös päiväkodissa vievät entistä enemmän tästä ajasta. Ryhmittäisiin suunnitteluhetkiin pyritään järjestämään aikaa jakamalla vastuuta esimerkiksi ulkoilujen aikana, mutta niissäkään tilanteissa ei koeta, että ehdittäisiin puhua varsinaisesti työstä työntekijän näkökulmasta, vaan sitä mitä ja miksi jonkun lapsen tai kyseisen ryhmän näkökulmasta tulee tehdä tai miten tulee toimia.

Kasvattajat jaksavat kuitenkin katsoa eteenpäin ja ovat valmiita ottamaan uusia haasteita vastaan. He kokevat haasteet kasvunpaikkoina. He tunnistavat muutosvastarinnan, mutta ovat kokeneet voineensa ylittää sen, kun ovat uskaltaneet heittäytyä uusiin asioihin. Muutosvastarintaa näyttää ruokkivan juuri koettu suuri työmäärä ja eräänlainen tietämättömyys uusien asioiden edessä. Eräänä muutoskohtana työssä koetaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittyminen. Kasvattajat ovat kokeneet sen positiivisena oppimismahdollisuutena, joka on antanut uutta sisältöä ja motivaatiota työlle mutta myös vaativana, joka sisältää jatkuvan uusiutumisen vaatimuksen.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Muutokset toimintakulttuurissa, yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen ja kasvattajien ammatillinen kasvu esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kasvu- ja oppimisympäristöjen kohtaamista esi- ja alkuopetuksessa paikallisen kehittämisprojektin valossa. Tälle ajalle ovat tunnusomaisia monenlaisten muutosprosessien kautta tulevat muutospaineet, jotka kohdistuvat sekä yksilöön että työyhteisöön (Kasvio 1995). Tässä muutoksessa eläminen on osa sitä arkea, jota tässä tutkimuksessa pyrittiin tavoittamaan kasvattajien kertomusten kautta ja siksi se on näkyvästi esillä tutkimuksen otsikosta alkaen läpi koko työn. Kasvattajien kokemukset esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta kehittämisprojektin ajalta ovat muodostaneet kuvaa portaittain etenevästä yhteisöllisestä ja yksilöllisestä muutospolusta. Tätä kautta hahmottuvat myös kokemukset toimintakulttuurin muuttumisesta yksilöllisestä yhteisölliseen, toiminnalliseen ja yhteistoiminnalliseen suuntaan. Muutosprosessin ytimessä ajatus muuntuu Petäjän ja Kopsen (1997) mukaan toiminnaksi. Tässä tutkimuksessa näkyy, miten ajatus esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä kehittyi esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnaksi. Mutta miksi tämänkaltaisen tutkimus on tarpeellista?

Elinikäisen oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna varhaisilla oppimiskokemuksilla on tärkeä merkitys oppimiseen, koska lapsuus on monin eri tavoin perustana muille kehitysvaiheille (Hujala ym. 1998; Kääriäinen ym. 1997). Tämä näkemys alkaa olla psykoanalyttisten ja -dynaamisten teorioiden vaikutuksesta suhteellisen yleisesti hyväksytty käsitys. Ekologisen teorian mukaan yksilö on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Yksilön kehityksen kannalta on merkitystä sillä minkälaisia nämä ympäristöt ovat ja miten ne toimivat (Hujala ym. 1998). Tarkasteltaessa sosiologisen teorian mukaan yksilöiden ja yhteisöjen suhteita, juuri rakenteilla on keskeinen merkitys, sillä rakenteet nähdään sekä voimavarana kasville että kasvun rajoittajana (vrt. Bronfenbrenner 1979; Arnkill 1991). Kontekstuaalisessa kasvatustajattelussa kasvatusta nähdään yhteistyöhankkeena, johon osallisena ovat kaikki ne, jotka osallistuvat lapsen elämään ja myös ne, joiden elämään lapsi osallistuu. Tällaisessa elämisen hankkeessa didaktiikan tilalla korostetaan yhteistyötä ja yhteistoimintaa. Bronfenbrennerin (1979, 1991, 1997) mukaan

kasvuympäristöjen kyky edistää lapsen kehitystä riippuu nimenomaan näiden ympäristöjen välisten sosiaalisten suhteiden olemassaolosta ja luonteesta. Siksi tässä tutkimuksessa haluttiin nostaa esiin juuri näiden lapsen kasvuympäristöjen välinen yhteistyö ja vuorovaikutus, sillä lapsen elämä on sidoksissa vanhempien, opettajien ja muiden aikuisten todellisuuteen, kaveripiiriin arkeen ja niihin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin valintoihin ja ratkaisuihin, jotka vaikuttavat lapseen ja joihin lapsi vaikuttaa. Modernille varhaiskasvatustutkimukselle on esitetty erääksi haasteeksi lisätä nimenomaan tietoa niistä olosuhteista, joissa lapset elävät (esim. Ruoppila ym. 1999). Esi- ja alkuopetuksen siirtymässä korostuu se, miten joustavaksi tai joustamattomaksi kasvattajat omalla toiminnallaan ja keskinäisellä yhteistyöllä tämän siirtymän mahdollistavat.

Systeemisen ajattelun pohjalta tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lasten ympäristöjä (päiväkotia ja koulua, sekä kasvattajien välistä vuorovaikutusta), jotka ovat sekä suoraan että epäsuorasti vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Ekologisessa orientaatioissa lapsen kasvu ja kasvuympäristö nähdään erottamattomina. Kun tiedämme niistä olosuhteista, joissa lapset kasvavat, kykenemme paremmin arvioimaan kasvatuksen ja kasvun mahdollisuuksia (Huttunen 1985; 1990; Mäki 1993; Niiranen 1995). Kasvu- ja oppimisympäristö on lapsen koko arki, jossa lapsi on osa tätä kontekstia. Siksi on tärkeää tietää, mitä tässä arjessa tapahtuu. Tämä tutkimus on paitsi matka erääseen kehittämisprojektiin, joka on tällä ajalle hyvin tyypillisesti keskittynyt vuorovaikutuksen ja toimintakulttuurin tutkimiseen tai ainakin muutoksen näkyväksi tekemiseen, myös arjen työn ja toiminnan kuvausta. Se on monenlaisten ja monentasoisten sidosten esiin nostamista, joka lisää itseymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Minkälaisia nämä sidokset sitten ovat?

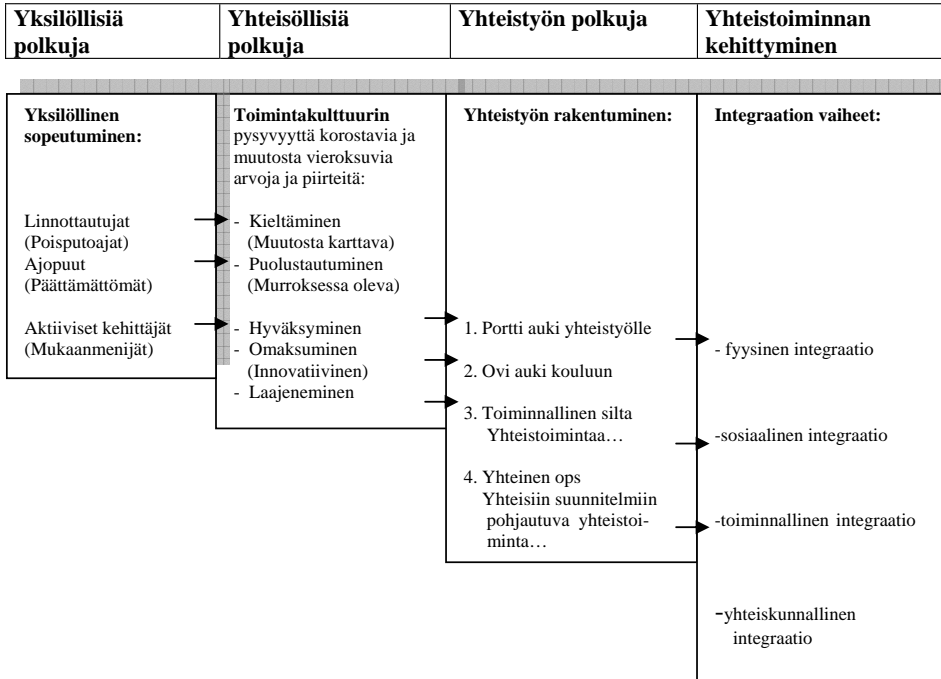
Kun pyritään hahmottamaan mahdollista muutosta, on syytä tiedostaa, että muutokseen vaikuttavat myös historialliset ja yhteiskunnalliset tapahtumat ja rakenteet. Kun arvioidaan tämän päivän toimintaa, täytyy selvittää, mistä tähän on tultu. Sosiaalivaltio rakentui kattavien massapalvelujen tuottamisen periaatteella ja työnjako muotoutui toimialakeskeiseksi eri sektoreiden välillä ja niiden sisällä taas oire- tai tehtäväkeskeiseksi. Näin syntyneelle sosiaalivaltion instituutiorakenteelle on tunnusomaista sektoroituneisuus, toimialakeskeisyys ja tehtävä - tai oirekeskeisyys. Työelämän instituutioiden toimintatapojen on ollut kuitenkin muututtava jälkiteollisen, joustavan yhteiskunnan asettamiin haasteisiin (esim. Karisto, Takala & Haapola 1999; Rahikainen 1992). Kyse on järjestelmätason muutoksesta, prosessista, jossa yksittäiset muutokset täydentävät ja vahvistavat toisiaan ja joka pakottaa itse instituution muuttamaan oleellisella tavalla omia toimintatapojaan. Vaikka instituutiot, kuten koulu tai päiväkotia säilyvät, määritellään niiden mieltä uudelleen (Julkunen 2000). Tutkittaessa elinoloja on havaittu, että epävarmuus ja tilapäisyys korostavat muuttuvia olosuhteita sekä niissä tehtäviä valintoja enemmän kuin staattisempia oloja ja niissä käytettävissä olevia voimavaroja. Kansalaiseen toimijana ja hänen voimavaroihinsa kiinnitetään huomiota resurssien ja voimavarojen ohella. Julkiset organisaatiot muodostavat kulttuuri-

sesti oman erityisalueensa, koska ne ovat sidotumpia poliittis-hallinnolliseen järjestelmään. Uudessa kunnalliskulttuurissa on kunnallistalouden, elinkeinopolitiikan ja omaehtoisen kokonaiskehittämisen ohella kysymys myös henkisestä murroksesta. Pyrittäessä muuttamaan vallitsevaa vahvaa organisaatiokulttuuria on sekä yleisellä että paikallisella tasolla saatava kuntaorganisaation kulttuuri esille (Virkkunen 1993). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kouluja ja päiväkoteja osana muuttuvaa yhteiskuntaa ja kuntaorganisaatiota. Koulun ja päivähoidon perinteet ovat erilaiset. Koulujen ja päiväkotien organisaatiokulttuureiden osana kuntien palvelujärjestelmää voidaan katsoa olevan hitaasti muuttuvia. Verrattaessa koulujen ja päiväkotien toimintakulttuureja samankaltaisuus näyttäytyy pikemminkin erillisyytenä tarkasteltaessa niitä opetussuunnitelmien pohjalta (ks. Ojala & Siekkinen 1998). Tätä taustaa vasten esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle ei löydy rakenteellisesti vankkaa tukea.

Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelman vaikutukset päiväkotien ja koulujen toimintakulttuuriin ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen?

Toimintakulttuurin muuttuminen ja yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen on prosessi, jota voidaan kuvata portaittain etenevällä kuviolla. Toimintakulttuurin muutosta kuvaa toiminta, joka etenee tapaamisista yhteiseen toimintaan, yhteistoimintaan ja yhteisesti suunniteltuun toimintaan. Yhteistyö puolestaan kehittyy yhteydenotoista yhteistyöhön, yhteistoimintaan ja osaamisen jakamiseen. Näitä on kuvattu aikaisemmin kuviossa 15 sivulla 95 neljällä vaiheella: 1. Portti auki yhteistyölle, 2. Ovi auki kouluun, 3. Toiminnallinen silta ja 4. Yhteinen ops. Jos tähän kuvioon lisätään se, minkä olemme ymmärtäneet tämän tutkimuksen lähtökohtien ja viitekehyksen pohjalta, voidaan tutkittavaa ilmiötä lähestyä seuraavan kuvion 37 pohjalta.

Yhteistoiminnan muotoutumisprosessi



KUVIO 37 Yhteistoiminnan vaiheittainen rakentuminen

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella esi- ja alkuopetuksen integraatioon vaikuttavat sekä yksilölliset, yhteisölliset, yhteistyön kautta syntyvät asenteet, arvot ja piirteet että yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen. Yksilöinä *linnottautujat*, jotka voivat pahimmassa tapauksessa olla poisputoajia, löytyvät todennäköisesti muutosta karttavasta toimintakulttuurista, joka kieltää tai vastustaa muutosta. Tämän johdosta muutosta ei tapahdu (ks. Miettinen 1991). *Ajopuut*, joita voidaan luonnehtia myös *päättämättömiksi*, näyttäisivät löytyvän murroksessa olevasta toimintakulttuurista, jolle on tunnusomaisista aiempien käytäntöjen puolustaminen. Muutostarpeet on kuitenkin havaittu, mutta tällöin ollaan riippuvaisia tuesta tai kehittämisvaatimuksista. Miten muutos sitten näyttäisi käynnistyvän? *Aktiiviset kehittäjät* lähtevät mukaan, hyväksyvät ja omaksuvat uudet toimintakäytännöt. Nämä kehittäjät löytyvät parhaiten innovatiivisesta toimintakulttuurista. Uudet toimintakäytännöt tarkoittavat tässä tutkimuksessa *portin aukaisemista yhteistyölle ja ovien aukeamista kouluun*, jolloin fyysinen integraatio päiväkodin ja koulun välillä on mahdollinen. Projektin kokemusten pohjalta tähän vaiheeseen on vielä suhteellisen helppo päästä. Joidenkin yhteistyökumppaneiden mielestä se on jo riittävä taso, kun tutustutaan ihmisinä ja toisen työhön, on tapaamisia, yhteisiä juh-

lia ja retkiä, jolloin esiopetuksessa olevat lapset ja ensimmäisen luokan oppilaat ovat omissa ryhmissään. Tutkimusaineiston pohjalta kuitenkin näyttäisi, että tämä ei välttämättä riitä, jos asiaa tarkastellaan lasten näkökulmasta. Lapset eivät näyttäisi vielä tunnevan koulua ja sen toimintaa käydessään pelkästään tutustumiskäynneillä tai seuraamassa yhteisiä esityksiä. Tarvitaan toimintakäytäntöjen laajentamista yhteistoimintaan, joka luo toiminnallista siltaa päiväkodin ja koulun välille. Tällöin edetään jo sosiaalisen integraation vaiheeseen. Esiopetuksessa olevilla lapsilla ja ensimmäisen luokan oppilailta on yhteistä toimintaa, he toimivat yhdessä ja lastentarhanopettajat ja luokanopettajat vastaavat yhdessä toiminnasta. Vasta yhteiseen suunnitteluun (yhteistyösuunnitelma tai ops) pohjautuva toiminnallinen integraatio varmistaa lapsen toiminnan kautta tapahtuvan integroitumisen koulumaailmaan. Kun esiopetuksessa olevat lapset yhteistoiminnallisissa ryhmissä tai tasoryhmissä työskentelevät rinnatusten ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa uudessa kasvu- ja oppimisympäristössään tutustuvat koulun arkeen, sen työ- ja toimintatapoihin, tietävät he mikä koulu on ja mitä siellä tehdään. Yhteiskunnallinen integraatio esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnassa voisi tarkoittaa varhaisiin oppimiskokemuksiin perustuvan elinikäisen oppimisen jatkumon turvaamista tasapuolisten kasvu- ja oppimiskokemusten näkökulmasta ja olla ennalta ehkäisemässä lasten varhaista syrjäytymistä heidän oppimisen polullaan.

Tämä tutkimus ajoittuu muutosvaiheeseen, joka on esiopetuksen käännteentekevä avaintapahtuma. Kaikkia kouluikää nuorempia koskeva esiopetuslaki astui voimaan vuonna 2001. Yhteiskunnalliset, hallinnolliset ja pedagogiset muutoshaasteet kohdistuvat tätä kautta varhaiskasvatustyöhön ja muutosten myötä myös työhön kohdistuvat ammatilliset osaamisodotukset muuttuvat (ks. Ojala & Siekkinen 1998). Tällaisessa tilanteessa kasvatustyötä jäsentävä tutkimus voi tarjota välineitä nykyisten työtehtävien syvempään ymmärtämiseen ja toisaalta voi auttaa varhaiskasvatuksessa tehtävän työn uudelleen hahmottamiseen ja kehittämiseen. Siihen työhön tämä tutkimus voinee omalta osaltaan antaa aineksia.

Yksimielisyys siitä, että viimeistään 1990-luvulla voidaan katsoa siirrytyn postmoderniin aikaan (ks. Bauman 1992; Jallinoja 1995; Sahlberg 1997), alkaa olla yleistä kriittisistä argumenteista huolimatta. Toisaalta nyt 2000-luvun alussa puhutaan transmodernista aikakaudesta (Ray & Andersson 2000). Joka tapauksessa sosiaalinen todellisuus on muuttunut oleellisesti. Muutos on myös jatkuvaa ja epäjohdonmukaista eräänlaista muutoksen muutosta. Yhteiskunta ympärillämme on muuttunut, mutta työtä tehdään usein vielä perinteisesti. Tämä synnyttää ristiriidan, jossa yksilöt ja työyhteisöt joutuvat kamppailemaan tänä päivänä. Vanhat työmenetelmät eivät ehkä toimi, mutta toisaalta uusiakaan ei ole. Kun tässä uudessa ja muuttuvassa tilanteessa yritetään toimia vanhoilla metodeilla, saattaa uusien menetelmien puute ilmetä siinä, että aika ei tunnu riittävän oleellisten asioiden tekemiseen. Työ kuormittuu useiden yhtäaikaisten haasteiden paineessa. Yksilöitä kohtaakin muuttuvassa tilanteessa ja monenlaisten, -tasoisten ja monen eri tahon kautta

tulevien haasteiden alla jatkuva priorisointi, vähintään neuvottomuus, mutta pahimmassa tapauksessa työuupumus. Tällaisessa tilanteessa koulutus nousee suureen arvoon (Kääriäinen ym. 1997; Ruohotie 1996, 2001, 2002). Valitettavasti tätä aikaa kuvaa myös monenlainen toimintojen rationalisoiminen ja eräs alue, josta päivähoitossa ja opetustoimessa on jatkuvasti leikattu taloudellisia resursseja, on juuri koulutus. Työssäoppimisen mahdollistaminen korostuu tätä taustaa vasten.

Kasvattajien ammatillisen kasvun polkuja

Asenteet ovat oppimisen kannalta tärkeimmät (Ojala 2000). Miten vaalitaan asennetta, jossa oppiminen nähdään elämänikäisenä prosessina? Miten oppiminen työn ohessa on mahdollista? Työyhteisöissä korostuu johtajan rooli ja hänen tulevaisuustietoutensa. Johtajan tulisi tuntea työntekijät myös oppijoina, jotta hän kykenisi tukemaan heidän oppimistaan yksilöllisesti ja ohjaamaan kutakin omaan, heille tyypilliseen oppimisprosessiinsa ja tapaansa, oli se sitten lukemalla oppimista, tekemällä oppimista, oppimista asiantuntijoita kuuntelemalla tai muiden töitä seuraamalla (vrt. Ojala 2000). Lisäksi jokaisella tulisi olla jonkinlainen side omaan opinahjoonsa, jotta ei vain tietojen ja taitojen ”päivittäminen”, vaan myös ammatillinen kasvu olisi mahdollista silloin, kun yksilö tuntee tarvitsevansa osaamisensa uusintamista tai täydentämistä tai kokee olevansa jossain ammattiuransa muutoskohdassa.

Yhtenä merkittävänä työssäoppimisen ja ammatillisen kasvun alustana voi toimia kehittämisprojekti. Kehittämisprojektiä suunniteltaessa tulisi työntekijän huolehtia seuraavista asioista: 1) kartoitetaan, tunnetaan ja tiedetään työyhteisössä oleva *osaamisvaje* (Ojala 2000), 2) *ennakoidaan* tulevaa (Eteläpelto 1993; Remes 1993), 3) *priorisoidaan* kehittämishankkeet (Ruohotie 2002), 4) tuotos-panos -ajattelu, mikä on työntekijän panos, mitä projektiin sijoitetaan, mitä saadaan (sekä henkiset että aineelliset resurssit) (ks. Kalimo 1987), 5) *varataan* muutokselle riittävästi *aikaa* (ennakointi tärkeää ks. Kasvio 1994) ja 6) suunnitellaan muutosprosessin tukisysteemit (Ojala 2000). Työntekijöiden osalta tulisi ammatilliseen kasvuun liittyen huolehtia siitä, *miten oppiminen projektissa on mahdollista, miten oppimista ohjataan, miten oppimista johdetaan ja miten oppimista tuetaan*. Kokemusten reflektoinnissa ja käsitteellistämässä tarvitaan keskustelun apua ja tukea. Onhan kriittinen ajattelu se, että kykenemme perustelemaan ajatuksemme ja toimintamme ja arvioimme näiden perusteiden rationaalisuutta, uudistumiselle välttämätöntä (Mezirow 1995). Kasvattajat kokivat ammatillisen kasvun polullaan monenlaisia muutoksia ja kasvunpaikkoja. Tukea he kokivat saaneensa näissä muutoskohdissa ensisijaisesti keskusteluista kollegoiden kanssa tai työyhteisössä. He korostivat nimenomaan keskustelua työstä ja sen sisällöstä.

Toivottavasti tämä tutkimus helpottaa kentän kehittäjien ja toimijoiden itseyttä ja auttaa heidän yhä monimutkaisemmaksi tulleen ympäristönsä ymmärtämisessä. Kasvattajat joutuvat vastaamaan yhä moninaisempiin haasteisiin ja näiden haasteiden kanssa on elettävä. Näissä arkisissa tilanteis-

sa joudutaan arvottamaan asioita – mitä ensin, mitä sitten? Mikä projekti on kenenkin näkökulmasta ja lähtökohdista katsottuna merkittävä ja mihin lähdetään mukaan? Kaikki toiminta ja toiminnan kehittäminen tarvitsee aikaa. Tämä tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että myös yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen tarvitsee aikaa. Mikään uusi ei synny itsestään, vaan on sidoksissa tavalla tai toisella siihen aikaan ja paikkaan, jotka toiminnan toteutumista säätelevät. Uudistukset ovat toivottavia ja niitä vaaditaan, mutta harvemmin on kärsivällisyyttä antaa uudistuksille niiden tarvitsema aika. Tämä tutkimus osoittaa, että uudistukset esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurissa ja kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa ovat mahdollisia, jos niiden kehittymiselle annetaan aikaa ja tukea mm. koulutuksen kautta. Tarvitaan aikaa yhteisön tasolla, koska toiminta kehittyy asteittain tapaamisista yhteisiin tapahtumiin ja edelleen yhteistoimintaan, joka edelleen kehittyy yhteisen suunnittelun kautta. Tarvitaan aika yksilöllisellä tasolla tutustua ihmisinä, tutustua toinen toistensa työhön, suunnitella yhdessä ja oppia kollegiaalisesti jakamaan vastuuta kunkin ammatillisen vahvuusalueen mukaisesti.

Kasvattajat olivat havainneet muutoksia lasten käyttäytymisessä, jonka he katsoivat olevan seurausta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Lapsissa oli havaittavissa varmuutta, kypsyyttä, oma-aloitteisuutta ja uudenlaisia yhteistyövalmiuksia. Kasvattajat totesivat myös, että lapset eivät jännittäneet, rohkeus oli kasvanut ja ero-ongelmat olivat vähäisemmät. Lapset myös kokivat ja tunsivat itsensä isoksi ja olivat itsenäisiä ja aloitekykyisiä, heillä oli myös uudenlaisia valmiuksia työskentelyyn. Jo yksikin edellä esitetty muutos on merkittävä yksilön, tässä tapauksessa koulunsa aloittavan lapsen kohdalla. Tästä näkökulmasta katsottuna toimintakulttuurin muutos yhteistoiminnalliseen ja kasvattajien vuorovaikutusta korostavaan suuntaan on välttämätöntä. Tämänkaltaisia tuloksia on saatu myös arvioitaessa valtakunnallisen akvaarioprojektin antia (Ojala & Siekkinen 1998) ja Kokkolan kehittämisprojektin tulokset ovat monelta osin yhteneviä niiden kanssa, joten näiden tulosten voidaan arvioida olevan yleistettävissä laajemminkin.

Toivottavasti tämä tutkimus koskettaa myös niitä, jotka ovat vastuussa toiminnasta, sen järjestämisestä ja kehittämisestä päiväkodeissa ja kouluissa. Pelkästään lailla säädetty oikeus esiopetukseen ei yksin lisää lapsilähtöistä oikeutta edetä yksilöllisesti oppimisen polulla. Tarvitaan toiminnallista integraatiota esi- ja alkuopetuksen välillä, jotta lapsi voi *jatkaa* omaa oppimisen polkuaan koulun puolella turvallisesti tutussa ympäristössä, josta hänellä on riittävästi toiminnallisia kokemuksia. Tämän varmistamiseksi tarvitaan kasvattajien kouluttamista uudenlaiseen asiantuntijuuteen. Siinä korostuu yhteistyö ja vuorovaikutus kaikkien lapsen kasvuun osallistuvien tahojen välillä sekä toiminnan resursoimista niin, että yhteistyö ja -toiminta sekä kasvattajien välinen vuorovaikutus lasten yksilöllisen oppimisen kynnyksettömän jatkumon mahdollistamiseksi voisi toteutua. Laadukkaan ja yksilöllisen oppijan polun esiopetuksesta alkuopetukseen, joka taataan toimivan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja vuorovaikutuksen avulla, tulisi olla lapselle *oikeus*. Kollegiaalisen yhteistoiminnan kautta kasvattajien oma ammatillinen kasvu kehittä-

tyy ja laajenee ja sitä kautta mahdollistaa myös toiminnan kehittymisen esi- ja alkuopetuksessa. Tämä lisää organisaatioiden joustavuutta muutospaasteissa ja helpottaa sopeutumista muutokseen sekä kehittää valmiuksia sietää epävarmuutta uusien haasteiden edessä. Ennen kaikkea kehittyvästä yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta hyötyy esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyvä lapsi. Kynnyksettömän siirtymisen tulee olla lapselle oikeus, mutta kasvattajien tulee taata se toimivalla, moniammatillisella kasvattajien muodostamalla verkostolla, jossa on monenlaista osaamista turvaamassa kasvun ja oppimisen jatkumoa.

Lapsen hyvinvoinnin edistäminen jatkuvuuden turvaamisella siirtymävaiheessa

Viime vuosisataa voidaan pitää lapsen ja lapsuuden kannalta varsin merkittävänä aikakautena. Alettiin puhua lapsen oikeuksista ja hyväksyttiin yleismaailmallinen lapsen oikeuksien julistus. Myös lapsia ja lapsuutta koskeva tutkimus on ollut vilkasta. Varhaiskasvatusinstituutiot ovat lasten toiminnan ja vuorovaikutuksen arkisia areenoita ja sitä kautta modernin varhaiskasvatuksen tutkimuskohteita. Tutkimusalue on tiedeperustaltaan laaja. Varhaiskasvatuksen instituutioihin vakiinnutettuja vuorovaikutusmalleja arvioidaan siltä kannalta, miten ne toteuttavat lapsen etua tai hyvää tai edistävät lapsen hyvinvointia. Monissa tieteissä tarkastellaan varhaiskasvatusprosessin erilaisia ehtoja ja säätelijöitä eri näkökulmista ja prosessin eri tasoilla. Varhaiskasvatuksen tehtävänä pidetään tämän työn integroimista. Jo vuosikymmeniä lapsuutta tutkineen professori Bronfenbrennerin tutkimukset ja kirjallinen toiminta koskettelevat ensisijaisesti lasten kehitykseen vaikuttavia ympäristötekijöitä, lähinnä päivähoitoa ja kotia kasvuympäristönä. Lapsen käytös nähdään ja selitetään yhteisön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena, joka tuottaa jatkuvuutta ja muutosta yksilön ominaisuuksiin koko elämänkaaren ajan. (Bronfenbrenner 1979, 1997.) Päiväkoti moniammatillisena työyhteisönä sisältää vuorovaikutusta, toimintaa ja prosesseja jotka ovat luonteeltaan eksosysteemisiä. Tässä tutkimuksessa se merkitsi päiväkodin ja koulujen toimintakulttuurin tutkimista. Makrojärjestelmä sisältää sellaisia sisältöalueita kuten suomalaisen lapsuuden yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti välittynyt toimintaympäristö lapsen arki ja toiminta-areenat, kasvatus kulttuurisesti välittyneenä tapahtumana elämänkulun viitekehityksessä. Tässä tutkimuksessa se merkitsi näiden toimintaympäristöjen tarkastelua osana yhteiskunnan palvelujärjestelmien kehitystä.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen institutionaalinen kehitys on viime vuosien aikana ollut murroksessa. Päivähoitoa ja esiopetusta koskevaa lainsäädäntöä on kehitetty. Suomessa julkisesti organisoitu varhaiskasvatus on saanut muotonsa päivähoiton kontekstissa. Päivähoito on nähty osana pohjoismaista ja suomalaista hyvinvointiyhteiskuntaa, sen sosiaali-, perhe- ja työvoimapolitiittisena palvelumuotona, entistä useammin myös yhteiskunnan koulutuspolitiittisena palveluna. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta varhai-

silla oppimiskokemuksilla on merkitystä myöhempää oppimista ajatellen. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu, miten siirtymävaiheessa kahden lapsen oppimista edistävän toimintaympäristön välille muotoutuu yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta. Elämänkulun siirtymävaiheelle, katsotaan sitä biologisesta, psykologisesta tai sosiologisesta näkökulmasta, on tyypillistä ei-jatkuvuus ja toisaalta jatkuvuuden katkaiseminen. Siirtymävaihe muuttaa jollain tavalla sitä, miten koemme itsemme ja miten toiset kokevat meidät. Lapsen edun ja hyvinvoinnin näkökulmasta tarkasteltuna palvelujärjestelmän toimivuudella, esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä, kasvattajien välisellä vuorovaikutuksella ja kasvattajien ammatillisella kasvulla on merkitystä kasvavan lapsen arjessa erityisesti elämänkulun siirtymävaiheiden aikana.

9 KEHITTÄMIS- JA TUTKIMUSPROJEKTIN ARVIOINTIA

Case Kokkola tutkimuskohteena

Kokkolassa muutosta esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurissa ja kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa on ollut mahdollistamassa kehittämisprojekti. Kehittämistyö on käynyt kuluneiden vuosien aikana läpi monia erilaisia vaiheita. Kehittämisprojektin aikana monet ulkoiset olosuhteet ovat muuttuneet. Projektin vastuuhenkilöiden asemassa on tapahtunut projektin aikana muutos, joka on heijastunut paikallisen tason kehittämiseen ja erilaisten interventoiden toteuttamiseen. Myös kuntasektorilla on tapahtunut muutos, kun taloudellinen lama on kääntynyt kasvun kaudeksi ja vaikuttanut kuntasektorin taloudelliseen tilanteeseen ja henkilöstöpolitiikkaan. Kehittämisprojektissa alun innostus ja vasta solmitun yhteistyön uutuuden viehätys on välillä muuttunut joissakin paikoin kyllästymiseksi ja turhautumiseksi. Moniin samanaikaisiin projekteihin ja kehittämishankkeisiin osallistuminen on koettu kuormittavana, koska monensuuntaiset muutokset ovat jo sinänsä muuttaneet työtä ja vaatineet ylimääräisiä ponnisteluja.

Kehittämisprojektin menetelmällinen valinta oli lähteä motivoimaan kasvattajia yhteistyöhön, mutta toimintojen kehittäminen kunkin yhteistyökumppanin kanssa oli toimijoiden itsensä vastuulla. Kehittämisprojektin avulla pyrittiin tarjoamaan ulkoiset resurssit ja koulutusta kehittyvälle yhteistyölle. Tämä tutkimus voitaneen luonnehtia toimintatutkimuksena toteutetuksi tapaustutkimukseksi. Toimijoiden kokemuksiin nojautuva kehittämisprojekti, jota on kehitetty vuoropuhelussa projektista vastaavien henkilöiden kanssa, on toimintatutkimukselle tyypillinen. (Ks. Kurtakko 1991; Syrjälä & Merenheimo 1991). Tutkimus- ja kehittämisprojektin avulla on luotu rakentavalle yhteistyölle ja -toiminnalle sekä kehittyvälle vuorovaikutukselle mahdollisuudet. Valintaa voidaan pitää kestäväenä. Tähän viittaa myös palaute, jossa toimijat ovat arvioineet projektin merkityksen. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki muut kokivat, että esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektilla on ollut merkitystä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön, eniten juuri kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen. Lähialueiden päiväkotien ja koulujen toimijat ovat ottaneet projektin omakseen. Niissä yhteistyö on laajentunut alueelliseen ja suunnitelmalliseen yhteistyöhön, jossa toimijat ovat toisilleen tuttuja ja kokemuksia yhteistyöstä ja -toiminnasta on jo usean vuoden ajalta. Myös kaupungin keskustan alueella on kehittynyt toimivia yhteistyöpareja tai -verkkoja, mutta

toisaalta siellä on ollut eniten myös turhautumista ja kyllästymistä. Tämä johdunee siitä, ettei yhteistyökumppania ole ollut niin helppo löytää ja innokasta päiväkotia on voinut kohdata vähemmän innokas koulu ja päinvastoin. Myös yhteistyön rakentaminen joka vuosi uudelleen on turhauttanut toimijoita.

Toimintatutkimuksellisella otteella toteutettu tapaustutkimus

Toimintatutkimus on ollut oppimisprojekti niin toimijoille kuin projektin suunnittelijoillekin. Palaute- ja kehittämiskeskustelujen myötä syntyi uudenlaista keskustelukulttuuria, jossa toimijoilla oli demokraattinen rooli toiminnan kehittämisen seuraamisessa ja sen määrittelyssä. Kehittämisympäristön laajetessa tutkimusprojektiksi on käyty monenlaisia diskursseja, joita tässä tutkimusraportissa on haluttu varsin laajasti esitellä. Strategiana sillä, että toimijoilla on ollut vapaus ja vastuu omannäköisen toiminnan kehittämiseen, on sitoutumisen kannalta suuri merkitys.

Kokonaisuutena projektista on ollut vain hyötyä. (A8, pkj, III-aalto)

Projekti on ollut hyvä, se on mahdollistanut yhteistyön koulun kanssa ja on lapsen parhaaksi. (C7, lto, III-aalto)

Projekti toi näkyväksi sen, mitä eri yksiköt ja alueet tekivät. Tämä auttoi vertailemaan omaa toimintaa ja oppimaan toisilta sekä kehittämään myös omia ratkaisuja → pedagogiset iltapäivät ym. nostatti toiminnan arvoa ja tiedonkulkua, laaja-alaisuus siirtyen aaltomaisesti auttoi! (A7, lto, III-aalto)

Tutkimuksen metodologiseksi lähestymistavaksi muotoutui (osallistuva) kvalitatiivinen tutkimusote. Tutkimuksen avulla pyrittiin hahmottamaan niitä tapahtumia, arkisia tilanteita ja elämisen maailmoja, joissa ihmiset ovat toimineet ja antaneet tapahtumille merkityksiä. Kvalitatiivisen lähestymistavan etu on siinä, että se mahdollistaa ilmiöiden avaamisen sisältäpäin ja niihin tarttumisen tai kehittämisen uusilla tavoilla ammatillisissa käytännöissä. Lisäksi se hyödyntää ja arvostaa käytännön kentässä kattunutta ja sisäistettyä kokemusperäistä tietoa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitä kehittämissuunnitelmassa tapahtui vuosina 1994–1999 ja miten se näkyi kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa ja toimintayksiköiden toimintakulttuurissa. Ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa tutkittavalla ilmiöllä on merkitys (Eskola & Suoranta 1999). Ymmärtäminen perustuu sekä kielellisiin että sosiaalisiin konteksteihin. Ihmistutkimuksen näkökulmasta tämä korostaa ilmiön tarkastelua kontekstien valossa voimakkaasti. (Syrjälä & Numminen 1988; Atkinson & Hammersley 1994). Tässä tutkimuksessa kontekstin tuntemisella voi arvioida olevan merkitystä.

Tutkimuksen menetelmällinen valinta määräytyi kohteena olevan kehittämissuunnitelman myötä toimintatutkimukselliseksi tapaustutkimukseksi. Teoreettiseksi lähestymiseksi valittu ekologinen malli ohjasi voimakkaasti myös menetelmällisiä valintoja. Lasten kasvu- ja oppimisympäristöjen välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen kuvaajiksi esi- ja alkuopetuksen siirtymässä

valittiin itse toimijat eli lastentarhanopettajat ja luokanopettajat. Heille annettiin puheenvuoro niiden kertomusten kautta, joita tässä tutkimuksessa on käytetty tutkimusaineistona. Aineiston keruu tapahtui tässä tutkimuksessa toimintatutkimukselle tyypillisesti useiden eri aineistonkeruumenetelmien avulla. Erilaisten kyselyjen, haastattelujen ja projektin etenemistä seuraavan tutkimuspäiväkirjan kautta tavoitteena oli valottaa peruskysymyksiä toimintakulttuurin ja kasvattajien näkökulmasta. Todellisuus nähtiin moniäänisenä. Keskeisenä tavoitteena oli nostaa esille kasvattajien oma tieto ja antaa heille mahdollisuus kertoa työstään omalla kielellään. Tarinat edustavat sitä kulttuuria, jossa ne ovat syntyneet ja jossa niitä kerrotaan. Tutkimuksen teoriaan perehtyessäni huomasin, että on tärkeää myös kertoa, mitä kuluneina vuosina projektissa on tapahtunut ja miten se heijastaa ympäröivän yhteiskunnan muutoksia ja muutosodotuksia tutkittaviin kasvu- ja oppimisympäristöihin ja osaamisodotuksia, jotka kohdistuvat kasvattajiin. Tämän taustan ymmärtäminen toimintakulttuurin muutoksen ja vuorovaikutuksen rakentumisen sekä kasvattajien ammatillisen kasvun näkökulmasta on tärkeää. Aineiston analyysi tehtiin läpilukemalla aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen apuna normaali tekstinkäsittelyohjelma ja kasvun polkukuvauksissa lisäksi Nud Ist-ohjelma. Tämänkaltainen läpilukeminen valaisi tutkijaa kasvattajien kokemusten suhteen ja ydinkohtien kampaaminen uudelleen häivytti persoonat vastauksien taustalta.

Tämän tutkimuksen luotettavuustarkastelu

Kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuus arvioidaan aina tutkimus tutkimukselta. Kvalitatiivisia menetelmiä käyttäviä tutkijoita on kritisoitu luotettavuuskriteereiden hämäryydestä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voida erottaa niin jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Menetelmien vertailuun vaikuttaa lisäksi kieli. Metodisäännöt muodostuvat määrällisessä tutkimuksessa erilaisesta sanastosta kuin laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan kulkea vapaammin kuin määrällisessä tutkimuksessa edestakaisin aineiston analyysin tulkintojen ja tutkimustekstin välillä. Myös kysymys tutkimuksen luotettavuudesta on rakenteeltaan erilainen näiden menetelmien välillä. (Eskola & Suoranta 1999, 209.) Toimintatutkimuksen osalta voidaan pohtia, pitäisikö luotettavuuden sijasta käyttää muita käsitteitä, kuten käsitteitä *pätevyys, laatu, uskottavuus, oikeudenmukaisuus* tai *käyttökelpoisuus*. Toimintatutkimuksessa tiedon kontekstuaalisuus, sen ajallis-paikallinen ja historiallinen luonne korostuu ja tulos on totta tietyssä ajan ja paikan määrittämässä tilanteessa. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 111–114.)

Arvioinnissa on laadullisessa tutkimuksessa kyse tutkimusprosessin luotettavuuden arvioimisesta. Koska laadullisen tutkimuksen lähtökohta on tutkijan avoin subjektiviteetti ja tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline, pääasiallisina luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Kvalitatiivisen tutkimuk-

sen luotettavuusterminologia voidaan jakaa periaatteessa kolmeen ryhmään. Ensinnäkin perinteisiä käsitteitä on mahdollisuuksien mukaan sovellettu myös laadulliseen tutkimukseen, toiseksi vanhoille termeille on kehitelty uusia sisältöjä ja kolmanneksi vanhat termit on hylätty kokonaan ja laadullisen tutkimuksen on todettu tarvitsevan kokonaan uudet termit. *Uskottavuus* luotettavuuden kriteerinä tarkastelee sitä vastaavatko tutkijan tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Tutkimustulosten vieminen tutkittavien arvioitavaksi ei välttämättä lisää uskottavuutta, sillä tutkittavat voivat olla sokeita tilanteelle tai kokemuksilleen. *Siirrettävyys* on tutkimustulosten osalta tietyn ehdoin mahdollista, vaikka naturalistisessa paradigmissa yleisesti nähdään, etteivät yleistyksyet ole sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen mahdollisia. Tutkimuksen *varmuus* lisääntyy ennustamattomasti tutkimukseen vaikuttavien ennakkoehtojen huomioon ottamisella. Kun tutkimuksen tulkinnat saavat tukea toisista vastaavista ilmiöitä tarkastelleista tutkimuksista, puhutaan *vahvistuvuudesta*. (Eskola & Suoranta 1999, 211–213.) Laadullisten aineistojen arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota myös aineiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja riittävyteen, analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Kvalitatiivisen aineiston riittävydelle ei ole tarjolla mittalukuja, riittävän aineiston kokoa on lähes mahdotonta laskea ennakolta. Yksi tapa aineiston riittävyyden arvioimiseksi on se, että aineiston kerääminen lopetetaan silloin, kun uudet tapaukset eivät enää tuo uusia piirteitä esille. (Mäkelä 1990, 47 – 59.)

Tutkimuksen tulkintasääntöjen nimenomaistaminen onnistuu siten, että lukijalle annetaan nähtäväksi tulkinnan lisäksi aineistokatkkelma, josta tulkinta on tehty. Lukijalla on tällöin mahdollisuus joko hyväksyä tai riitauttaa tehty tulkinta. Analyysistä on mahdollisuus tehdä lähes loputtomasti tulkintoja. Ihmistieteellisessä aineistossa kysymys onkin usein tulkintojen ja näkemysten ristiriitaisuuksista ja moninaisuudesta. Analyysin luotettavuuden kannalta voidaan aineistokatkkelman ja sen tulkinnan osalta kysyä, onko tehty tulkinta ainoa mahdollinen. Perusteltuja tulkintoja voidaan esittää, mutta viimekätisiä totuuksia on vaikea löytää. Ihmistieteellisessä aineistossa on kysymys hyvin usein tulkintojen ja näkemysten ristiriitaisuuksista ja moninaisuudesta. *Relativistisen* näkemyksen mukaan teksti on osoitus tutkimuksen luotettavuudesta, se on monien aineksien – luetun, koetun, havaitun, luullun, kuvitellun, pohditun, muistellun, haaveillun - kudoksenomainen yhteenliittymä. Tutkimustekstin ei oleteta kuvaavan todellisuutta suoraviivaisesti ja epäproblemaattisesti, vaan luovana, omalakisena todellisuutena. Se on itse todellisuus, joka luo merkityksiä ja jolla on voimaa osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tutkimusteksti toimii arvioinnin mittana, se on konteksti, jossa sanat saavat merkityksensä. Relativistinen näkemys korostaa sosiaalisen todellisuuden kielellistä rakentumista. Refleksiivisen käytännön mukaan tutkimuksen tekijänä näyttäytyvät tutkijan lisäksi myös tutkittavat, tällöin luotettavuudesta tulee refleksiivisten toimijoiden yhteisten neuvottelujen tulos. (Eskola & Suoranta 1999, 217 - 224.) Tässä tutkimuksessa on käytetty runsaasti aineistokatkkelmia, pitkiäkin, sillä ne ovat usein sisältäneet kokonaisen kertomuksen

kasvattajan kokemuksista. Refleksiivisyyteen on kiinnitetty huomiota lähettämällä tulososa kaikille 12 haastatellulle luettavaksi ja kommentoitavaksi. Tällä haluttiin varmistaa paitsi tutkijan tekemien johtopäätösten ja analyysin paikkaansa pitävyyttä, myös antaa haastatelluille mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä tehdyistä tulkinnoista. Yhden haastateltavan kohdalla hänen aineistostaan nostetut tietyt aineistokatkkelmat poistettiin, koska hän ei tunnistanut niitä omikseen. Muut yhtyivät tehtyihin tulkintoihin. Tässä eräs postikortilla saatu palaute:

Sen tein, minkä tein. Mitään en muuttaisi. (H7)

Toimintatutkimuksen avulla kehitetään ennen kaikkea yhteisön toimintaa. Näin ollen onnistunut toimintatutkimus merkitsee uutta käytäntöä, joka osoitautuu toimivaksi. Pragmatistisen näkökulman mukaan tutkimus on tosi, jos se johtaa toivottuun tulokseen. Tämä edellyttää käsitystä siitä, mitä on pidettävä onnistuneena käytäntönä ja toivottuna käytännöllisenä seuraamuksena. Paradigmaattinen totuuden näkökulma perustuu ajatukseen, että tutkimus tapahtuu aina jonkun skeeman tai teorian valossa, näin ollen empiiriset havainnot ovat teoriasidonnaisia ja ne on tehty tietystä viitekehystä käsin ja tämä viitekehys on määritelty, mitä todellisuuden aluetta tutkitaan ja millä menetelmillä. (Huttunen ym. 1999, 115–122.) Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voidaan arvioida syntyneen uusia käytäntöjä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön ja siltä osin se on johtanut toivottuun tulokseen.

Kriittisen toimintatutkimuksen perinteen mukaan toimintatutkimus on sosiaalinen prosessi, jossa toimijat ja osallistujat nousevat kriittiseen diskurssiin omasta toiminnastaan ja sen ehdoista. Toimintatutkimuksen tulos ei välttämättä ole yhteisöön kohdistuva välineellinen toiminta, vaan se, että yhteisö alkaa keskustella niistä arvoista, jotka ovat olemassa olevien käytäntöjen taustalla. Tämä voi johtaa toimintatutkimuksen ansiosta demokraattiseen keskustelukulttuuriin, joka perustuu toimijoiden avoimuuteen, vastavuoroisuuteen ja refleksiivisyyteen. Toimintatutkimuksessa ei ole tarkoituksena saada aikaan teorian ja empiiristen havaintojen vastaavuutta tai yhteensopivuutta, vaan nimensä mukaisesti siinä pyritään muuttamaan jotakin seikkaa yhteisön toimintatavassa. Näin ollen tutkimuksen merkitystä ja totuutta arvioidaan pragmaattisesta näkökulmasta. Tällöin kysytään, auttoiko toimintatutkimus muuttamaan yhteisön toimintatapoja. ”Se, mitä pidetään toivottuna muutoksena tai parempana käytäntönä on arvokysymys, joka demokraattisessa yhteisössä ratkaistaan asianosaisten välisessä yhteisymmärrykseen pyrkivässä keskustelussa.” (Huttunen ym. 1999, 126–128, 132.) Tutkimusprosessin aikana käydyt palaute- ja kehittämiskeskustelut sekä kasvattajien keskinäinen vuorovaikutus oli kasvattajien mukaan lisännyt keskustelua kentällä tutkittavana olevasta ilmiöstä ja yleisesti ottaen lisännyt tietoisuutta niistä asioista, jotka liittyvät esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen.

Tässä tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välistä pätevyyttä (ulkoinen validiteetti) on pyritty lisäämään esittämällä lukijalle tulkintojen pohjana ollut aineistokatkkelma. Paikoin on esitetty useampi

aineistokatkelma, minkä on toivottu vähentävän katkelmien vaikutuksenva-
raisuutta. Aineistosta on pyritty nostamaan mahdollisimman puhuttelevia ja
kuvaavia, mutta myös kriittisiä katkelmia. Ne on pyritty esittämään niin, ettei
juoni tai asiayhteys kärsisi liiasta ”typistyksestä”. Aineistokatkelmien runsa-
us mahdollistaa myös lukijan tekemät päätelmät. Koska tulkinta on aina si-
doksissa tulkitsijaan, eikä tämän tutkimuksen tekijä kuvittelekaan tekevänsä
tästä runsaasta aineistosta tyhjentäviä päätelmiä, voi lukija tutustua päätel-
mien pohjana olevaan aineistoon ja yhtyä päätelmiin tai riitauttaa ne ja tulla
tällä tavalla mukaan tutkimukseen omaan elämäkokemuksensa pohjautu-
van polkunsu kautta. Aineistokatkelmat saivat myös runsaasti tilaa siksi, että
olisi nähtävissä analyysin kattavuus ja analyysin arvioitavuus tulisi lukijalle
paremmin esiin. Realistisen luotettavuusnäkökulmaan liittyvää reliabiliteet-
tia on pyritty lisäämään useammalla havainnointikerralla (palautekeskuste-
lut 1995, 1996 ja 1999) ja useamman havainnoitsijan käytöllä. Kahdella palau-
tekerroksella oli mahdollisuus ulkopuoliseen havainnoijaan (vuonna 1996
päivähoidon yhdyshenkilö ja 1999 kasvatustoiminnan ohjaaja), joiden kanssa
oli mahdollista käydä reflektioivia keskusteluja palautekerroksen kokemuk-
sista.

Useat akvaarioprojektin kehittämishankkeet ovat olleet kahdenvälisiä, yh-
den päiväkodin ja koulun sisältämiä hankkeita. Kokkolan esi- ja alkuopetuk-
sen kehittämisprojektissa oli mukana kaupungin kaikki päiväkodit ja koulut
omaan aktiivisuuteensa perustuen. Kokkolan kehittämisprojektista kerätty ai-
neisto on kattava. Se kuvaa avaintapahtumaa esiopetuksen laajettua subjektiiv-
iseksi oikeudeksi. Kvalitatiivisen aineiston riittävyydelle ei ole mittalukuja.
Kerättyä aineistoa voidaan kuitenkin pitää riittävänä, sillä palautekerrosten
aineisto alkoi jo toistaa itseään, vaikka kysymyksiä tai strategiaa vaihdettiin.
Eri lähteistä saatu tieto toimii myös toisten lähteiden validiteettitarkistukse-
na. Tässä työssä palautekeskustelujen kautta rakentuvat kertomukset toimi-
vat projektin vaikuttavuudesta kertovien aineistojen validiteettitarkistuksena
ja päinvastoin. Myös valtakunnallisesta akvaarioprojektista saatu tieto toimi
peilinä ja osaltaan käynee tässä paikallisessa aineistossa validiteettitarkistuk-
sesta, joka lisää tulosten uskottavuutta ja siirrettävyyttä sekä vahvistaa tulok-
sia.

Kankaanranta (1998) kuvaa, miten Banister (1994) kollegoineen kehottaa
tutkimuksen validiteettia arvioitaessa tutkijoita kysymään henkilökohtaiseen
osallistumiseen liittyen seuraavanlaisia kysymyksiä:

- Olivatko tutkijat tietoisia omasta näkökulmastaan ja sen vaikutukses-
ta?
- Olivatko tutkijat tietoisia omasta prosessistaan?
- Kuinka tutkijat kohtelivat itseään?
- Kuinka tutkijat kyseenalaistivat itseään ja kuinka ottivat muilta haas-
teita vastaan?
- Olivatko tutkijat avoimia kohtaamisissaan?
- Sietivätkö tutkijat kaaosta ja hämmennystä, työstivätkö he niitä? (Ba-
nister ym. 1994; Kankaanranta 1998 mukaan.)

Tämän työn tekijä tunsi tutkittavan kentän omaamalla molempien tutkimuksen kohteena olevien ammattikuntien peruskoulutuksen sekä työkokemuksen (20 v) kautta. Näin ollen tutkittavana olevien päiväkotien ja koulujen toimintakulttuuri ja toiminta oli tuttu ja lähtökohtatilanne tutkijan tiedossa. Tutkijan näkökulma on ollut sidoksissa näihin kokemuksiin, mutta jatkokoulutus ja uusi työ ovat tuoneet myös etäisyyttä tarkastella tutkittavaa ilmiötä. Tutkijan asema projektin alkuvaiheessa oli ohjaava, hallinnollinen ja luonteeltaan toiminnan pedagogisesta kehittämisestä vastaavan rooli, mutta muuttui projektin edetessä työpaikan vaihdoksen kautta ulkopuolisen asiantuntijan rooliksi. Tutkijan asema on näkynyt siinä, että näkökulma on päivähoidosta kouluun ja tutkimusaineistossa on päivähoidon kautta saatu kerättyä aineistoa kattavammin kuin kouluista. Tutkija tiedosti prosessinsa, tutkimusta tehdessään hän toimi yksin, mutta projektin aikainen prosessi oli mahdollista jakaa kollegiaalisen keskustelun kautta toisen projektista vastaavan henkilön kanssa. Tutkija pyrki tarkastelemaan toimintaansa jatkuvasti kriittisesti. Tämän mahdollistivat kollegiaaliset keskustelut kentän kehittäjien kanssa ja ohjausryhmässä käydyt keskustelut. Projektin kehittämisideoita testattiin keskusteluissa laajemmassa asiantuntijaryhmässä (esiopetusryhmä tai esiopetuksen yhdyshenkilöt), tutkimusidea ja tutkimuksen valintoihin ja raportointiin liittyviä ideoista on käyty vastavuoroista keskustelua tutkimuksen ohjaajien kesken, mutta vastuu niiden valinnoista ja toteutuksesta on yksin tutkijan. Kaikkiin tilanteisiin tutkija on pyrkinyt menemään avoimella asenteella, oppimaan motivoituneena. Tutkija on ollut hämmennyksissä aineistonsa kanssa monta kertaa. Samanlaista hämmennystä liittyi myös projektiin ja sen etenemiseen. Suurin hämmennys projektin etenemisessä liittyi siihen huomioon, että kaikista koulutuksellisista ja muista projektia tukevista toimista huolimatta se eteni niin hitaasti, että monta ikäryhmää lapsia aloitti koulunsa ilman riittävää toiminnallista integrointia, jonka jo tiedettiin helpottavan lasten koulun aloitusta ja auttavan sopeutumisessa.

Tässä tutkimuksessa oli tavoitteena tarkastella kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa ja toimintakulttuurissa tapahtuvia mahdollisia muutoksia kehittämisprojektin aikana. Kehittämisprojektin tavoitteena oli puolestaan luoda uutta toimintakulttuuria esi- ja alkuopetukseen, jotta lapsen siirtyminen päiväkodista kouluun voisi tapahtua joustavasti ja kynnyksettömästi. Edellä on jo esitetty, että tässä tutkimuksessa nousi esiin piirteitä siitä, mikälaista kasvattajien välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen tulisi olla, jotta siitä hyötyisivät nimenomaan lapset parhaalla mahdollisella tavalla. Tätä täytyisi kuitenkin tutkia lisää ja toisaalta tätä pitäisi kysyä lapsilta itseltään ja saada lasten ääni kuuluviin. Siinä olisi mahdollinen jatkotutkimusaihe. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe liittyy kysymykseen, mikä kasvattajassa laukaisee muutoksen, sillä tässä muutosketjussa juuri yksilö, kasvattaja itse, näyttää olevan keskeisessä roolissa? Kolmas jatkotutkimuksen aihe liittyy edelleen kasvattajiin, eli siihen mistä muutokset loppujen lopuksi saavat alkuvoimansa. Tässäkin projektissa joidenkin yksilöiden kohdalla yhteistyö käynnistyi heti, toisilla se kesti lähes koko projektin ajan.

LÄHTEET

- Aaltio-Marjosola, I. 1992. Organisaatiot kulttuurin tuottajina ja tuotteina. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D 168.
- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 3.
- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Chydenius-Instituutin julkaisuja 3.
- Abbot, A. 1988. The system of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago: University Press.
- Addison, R. B. 1992. Grounded Hermeneutic Research. Teoksessa B.F. Crabtree & W. I. Miller (toim.) 1992. Doing Qualitative Research. London: Sage Publications, 110-124.
- Adler, P. 1990. Managing High Tech Processes: The challenge of CAD/CAM. Teoksessa M.A. von Glinov & S.A. Mohrman (toim.) Managing complexity in High Technology Organisations. New York – Oxford, 188-211.
- Ahlqvist, K. & Ahola, A. 1996. Elämän riskit ja valinnat. Helsinki: Edita.
- Ahvenainen, O. & Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka I. Juva: WSOY.
- Akvaarioprojektin perustieto 1994-1995. Helsinki: Opetushallitus.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihallituksen julkaisuja nro 12.
- Alasuutari, P. 1994a. Kulttuuritutkimus ja kulturalismi. Teoksessa J. Kupiainen & E. Sevänen (toim.) Kulttuuritutkimus. Helsinki: suomalaisen kirjallisuuden seura, 32-48.
- Alasuutari, P. 1994b. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Arnkil, E. 1990. Sosiaalityö rajasysteemeissä. Sosiaalihallituksen julkaisuja 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Arnkil, E. 1991a. Keitä muita tässä on mukana? Viisi artikkelia verkostoista. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Raportteja 23. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Arnkil, E. 1991b. Peilejä. Hypoteeseja sosiaalityön ristiriidoista ja kehitysvyöhykkeistä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. *Ethnography and Participant Observation*. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oakes: Sage, 248-261.
- Banister, P., Burman, E., Taylor, M. & Tindall, C. 1994. *Qualitative methods in Psychology. A Research Guide*. Buckingham: Open University Press.
- Bardy, M. (toim.) 1992. *Moniääninen laulu lapsuudesta. Sosiaali- ja terveyshallituksen raportteja 66*.
- Bauman, Z. 1992. *Intimations of Postmodernity*. Lontoo: Routledge.
- Bemler, G. & Johnson, L. 1985. *Hanledning i psykosocialt arbete*. Lund: Natur och kultur.
- Benner, P. 1989. *Aloittelijasta asiantuntijaksi*. Juva: WSOY.
- Binney, G. & Williams, C. 1995. *Learning into the Future. Changing the way people change organisations*. London. Nicholas Breareley.
- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Bredenkamp, S. (toim.) 1992. *Developmental Appropriate Practice in early Childhood. Programs serving Children from Birth through Age 8*. Washington, D.C.
- Bronfenbrenner, U. 1976. *Kaksi lapsuuden maailmaa*. Helsinki: Tammi.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1991. *Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia*. *Psykologia* 4(5), 1–28.
- Bronfenbrenner, U. 1997. *Ekologisten järjestelmien teoria*. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Kuopio: Puijo, 221-288.
- Burgess, R.G. (toim.) 1985. *Strategies of Educational Research Qualitative Methods*. London: The Falmer Press.
- Buhler, W. 1991. *Utopia paremmasta. PK-yritysten mahdollisuuksista yhdenytvässä Euroopassa*. Teoksessa R. Harisalo, P. Hoikka & T. Rajala (toim.) *Kunnat tienhaarassa*. Tampere: Finnpublishers, 13-28.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Chaney, C. M. & Kephart, N. C. 1968. *Motors aids to perceptual training*. Columbus, Ohio: C.E. Merrill Publishing Company.
- Cohen, R. & Siegel, A. W. 1991. *Context and development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. *Research Methods in Education*. 3. laitos. London: Routledge.
- Connelly F. M., Clandinin D. J. & He, M. F. 1997. *Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape*. *Teaching and Teacher Education* 13, 665-674.
- Collins, R. 1979 *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.

- Cranton, P. 1996. Professional development as Transformative Learning. New Perspectives for Teachers of Adults. San Francisco: Jossey-bass Publishers.
- Cullberg, J. 1984. Psykykinen trauma. kriisiterapiasta ja kriisipsykoterapiasta. A-klinikkasäätiön julkaisuja, 05.
- Curtis, A. M. 1994. A curriculum for the pre-school child. Learning to learn. London: Routledge.
- Dewey, J. 1997. Experience and Education. Alkuperäisteksti vuodelta 1938. New York: Touchstone.
- Docherty, P. 1996. Läroriket-vägar och vägval i en lärande organisation. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY.
- Engeström, Y. 1885. Kehittävän työntutkimuksen käsitteitä. Aikuiskasvatus 5, 156-164.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.
- Eräsaari, L. 1995. Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Työryhmän muistio. 31.12.1992. Opetushallitus ja Stakes.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. 1994. Opetushallituksen ja Stakesin esiopetuksen yhteinen linjaus. Oppaita 24.
- Eskola, A. 1992. Vuorovaikutus, muutos, merkitys. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. 1995. Lastentarhanopettajan työn ulottuvuuksia elämäkerrallisesta näkökulmasta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – Narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen, & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 131–148.
- Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa Nurminen, R., Eteläpelto, A., Mustikkamaa, K. & Rantanen, T. (toim.) Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja, 9–18.

- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittymiseen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY, 19-42.
- Eteläpelto, A. & Miettinen, R. 1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- EVA 1997. Muutoksen rohkeutta vai siviilipuolustusta. Raportti työelämän murroksesta. Helsinki: EVA:
- Fogel, A. 1993. *Developing through relationships. Origins of Communication, Self, and Culture.* Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Forss-Pennanen, P. 1990. Päiväkodista kouluun. Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsityksiä esiopetuksesta ja alkuopetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Pro gradu -tutkielma.
- Gadamer, H-G. 1975. *Wahrheit und Methode. Grunzuge einer philosophischen Hermeneutik.* 4. painos. Tubingen: J.C.B. Mohr.
- Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä. **Keuruu: Otava.**
- Giddens, A. 1990. *The consequences of modernity.* Cambridge: Polity.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self identity.* Cambridge: Polity press.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät.* Juva: WSOY.
- Hakkarainen, P. 1997. Päivähoitotyö kehittämisen kohteena. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hammersley, M. 1990. *Reading Ethnographic Research.* London & New York: Longman.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching: A focus for change. Teoksessa A. Hargreaves, & M. Fullan (toim.) *Understanding teacher development.* New York: Teachers College Press, 216-240.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (eds.) 1992. *Understanding teacher development.* New York: Teachers College Press.
- Harisalo, R., Hoikka, P. & Rajala, T. 1991. *Kunnat tienhaarassa.* Tampere: Finn publishers.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. *Siinä tutkijamissä tekijä.* Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.

- Hellström, M. 1999. Muuttuuko koulussa mikään? Innovaatioita akvaarioprojektista vuosilta 1997 - 1998. Osa 2. Verkkojen raportteja. Helsinki: Opetushallitus, 194-199.
- Hein, I, & Larna, R. (toim.) 1994. Maailma muuttuu – muuttuuko aikuiskoulutus? Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hjerppe, R. 1988. Suomen talous 1860 – 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot – mielen ohjelmointi. Porvoo: WSOY.
- Hoikka, P. 1991. Uudistuvan kunnalliskulttuurin muutoksesta ja sen arvope rustasta. Teoksessa R. Harisalo, P. Hoikka, & T. Rajala 1991. Kunnat tienhaarassa. Tampere: Finnpublishers, 70-85.
- Honka, J., Lehtinen, M. & Honka, U. 2001. (toim.) Ammattikasvatuksen uudet tuulet. Vaikutteita AERA 2001 Konferenssista. Tampereen yliopisto ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hujala, E. 1996. Preface. Teoksessa Hujala, E. (toim.) *Childhood Education. International Perspectives*. University of Oulu: Early Education Center.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, K. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hujala-Huttunen, E. 1996. Day Care in the USA, Russia and Finland: views from Parents Teachers and directors. *European Early Childhood Education Research Journal* 4(1), 33-47.
- Husa, S. 1999. Diskurssianalyttinen lähestymistapa dokumenttiaineistoon. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen, & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 89-107.
- Huttunen, E. 1985. Päivähoidon kasvatustoiminnan ohjaus ja sen merkityksellisyys varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Huttunen, E. 1990. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö 2. osa: Lapsen ongelmakäyttäytyminen päivähoidon kasvatustilanteissa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. Siinä tutkija, missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 111-135.
- Hölsä, M. & Jurama, V. 1989. Peruskoulu- lukiosäädösten muutokset. Teoksessa Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) Minne koulu on menossa? Helsinki: Tammi, 21-23.
- Ihamuotila, R. 1996. Tähtäimessä tulevaisuuden yliopisto. Teoksessa Neitäänmäki, P., (toim.) Muutos tieteen maailmassa. Tutkimus, tiede ja yliopistot 2010. Jyväskylä: Atena, 41-48.
- Innovaatioita Akvaarioprojektista vuosilta 1997-98. Osa 1. Helsinki: Opetushallitus 1998.
- Innovaatioita Akvaarioprojektista vuosilta 1997 – 1998. Osa 2. Verkkojen raportteja. Helsinki: Opetushallitus.
- Itälä, J. 1995. Kutsumuskoulu. Juva: WSOY.
- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 20-24.
- Jalava, U. & Virtanen, P. 1998. Tietoa luova projekti polku oppivaan organisaatioon. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jallinoja, R. 1995. Sosiologiaa postmodernisuudesta: Zygmunt Bauman. Teoksessa K. Rahkonen (toim.) Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset. Helsinki: Gaudeamus, 30-53.
- Jantunen, T., Ylipiha, M & Hokkanen, S. 1993. Esiopetuksen perusteet. Jyväskylä: Atena.
- Jarvis, P. 1996. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto, (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. Vuosikirja, 143-157.
- Jauhiainen, H. 1993. Esikoululasten ajattelun kehittäminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 13.
- Julkunen, R. 2000. Hyvinvointivaltion näkymä – zombiko? Sosiaaliturva 1, 4-7.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, A. 1990. Refleksiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A 35.
- Järvinen, A. 2002. Development of Reflective Thinking from Student Teaching to Beginning Teaching. Paper presented at the AERA Annual Meeting. San Francisco, April 20-24.

- Kajanto, A. 1993 (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja.
- Kajanto, A. & Tuomisto, J. 1996. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. Vuosikirja.
- Kalimo, R. 1987. Stressi ja psyykkinen kuormitus työelämässä. Teoksessa Lindström & Kalimo (toim.) Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot silta-
tana päiväkodista kouluun. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. 1999. Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Juva: WSOY.
- Karila, K. & Kinos J, Virtanen J.(toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1999. Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa. Juva: WSOY.
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus.
- Kauppi, A. 1994. Pysyvyyden pakko – muutoksen välttämättömyys – arkielämän haasteita oppimiselle. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) Maailma muuttuu – muuttuuko aikuiskoulutus? Opetus 2000. Juva: WSOY, 91-111.
- Keskinen, S. & Lounassalo, J. 2001. Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 228 – 231.
- Kephart, N.C.1968. Learning disability: An educational adventure. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi Press.
- Kephart, N.C. 1971. The slow learner in the classroom. Columbus, Ohio: Caelles, E. Merrill Publishing Company.
- Kevätsalo, K. 1988. Selviytymistä, vastarintaa, vapauspyrkimyksiä. Työpäikällä toimimisen muuttuvat ehdot 1980-luvun Suomessa. Helsinki:
- Kinos, J. (toim.) 1992. Kirjoituksia lastentarhanopettajakoulutuksesta, varhaiskasvatuksesta ja lasten päivähoidosta. Turkulaisia artikkeleita lastentarhanopettajakoulutuksen 100-vuotisjuhlajulkaisuun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 36.
- Kinos, J. 1997. Päiväkotia ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopiston julkaisuja C 133.

- Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1992. Tarvitseeko lasten kasvatusta korkeakoulutettuja ammattilaisia? Teoksessa J. Kinos (toim.) Kirjoituksia lastentarhanopettajakoulutuksesta, varhaiskasvatuksesta ja lasten päivähoidosta. Turkulaisia artikkeleita lastentarhanopettajakoulutuksen 100-vuotisjuhlajulkaisuun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 36, 18-29.
- Kiviniemi, K. 1995. Tavallista opetustyötä tässä tehdään. Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia. 1.
- Kiviniemi, K. 1996. Kuinka tutkiva opettaja katselee maailmaa? Laadulliseen tutkimukseen johdattelevan puheenvuoron rakenteellinen idea. Julkaisen luentomoniste.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 132.
- Kivistö, T. 1996. Osaamisen tulevaisuus? Teoksessa Neittaanmäki, P. 1996 (toim.) Muutos tieteen maailmassa. Tutkimus, tiede ja yliopistot 2010. Jyväskylä: Atena, 305-316.
- Kohonen, V. 1994. Teoksessa V. Kohonen & A. Leppilampi 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Jyväskylä: PS-viestintä.
- Kohonen, V. 1996. Learning contents and processes in context: towards coherence in educational outcomes through teacher development. Teoksessa: H. Niemi & H. Tirri (toim.) Effectiveness of Teacher Education. New Challenges and Approaches to Evaluation. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A6, 63-82.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: PS-viestintä, 130-143.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Kokkolan Perusturvalautakunnan pöytäkirja, Perla 2.12.1992 A § 230.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 48-61.
- Korpinen, E. & Tiihonen, E. & Tuomi, P (toim.) 1991. Koulu elämän paikkana. Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B.
- Kosonen, P. 1989. Hyvinvointivaltion haasteet ja pohjoismaiset mallit. Tampere: Vastapaino.

- Kubler-Ross, E. 1984. Raportti kuolemista. Mitä kuolevat voivat opettaa lääkäreille, hoitajille, papeille ja omaisilleen. Helsinki: Otava.
- Kuikka, M. T. 1991. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Helsinki: Otava.
- Kulmala, J. 2000. Työssäoppiminen, sen monet muodot ja mahdollisuudet Teoksessa P. Ruohotie, J. Honkala & L. Mustonen 2000. Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, julkaisu D:126, 41-46.
- Kupiainen, J. & Sevänen, E. (toim.) 1994. Kulttuuritutkimus. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. TUKU -projektin loppuraportti II osa: Projektissa käytetyn toimintatutkimusmallin lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 14.
- Kurtakko, K. 1991. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 50-79.
- Kuula, A. 2001. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kääriäinen, H. & Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990, 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: WSOY.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemissä. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) 1989. Minne koulu on menossa. Helsinki: Tammi.
- Laki lasten päivähoidosta. 36/1993.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288 /1999.
- Leppänen, A. 1997. Työn muutos ja työntekijä – stressi, kriisi vai oppimismahdollisuus. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Jyväskylä: Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja, 56-71.
- Liikanen, P. 1993. Koulukypsät lapset. Teoksessa M. Ojala (toim.) Suomalaista varhaiskasvatusta. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu 9.
- Liljander, J-P. 2002. Omalla Tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita.
- Lindström, K. & Kalimo, R. 1987. Työpsykologia: terveys ja työelämän laatu. Helsinki. Työterveyslaitos.
- Lindström, A. 1995. Akvaarioprojektin toiminta-ajatus. Akvaarioprojekti 1. Akvaarioprojektin lehti.

- Lindström, A. 1999. Innovaatioita Akvaarioprojektista vuosilta 1997-1998. Osa 2. Verkkojen raportteja. Helsinki: Opetushallitus.
- Lujala, E. 1999. Historian tutkimuksesta paikallisen päivähoidon vaiheisiin. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 55-72.
- Lummelahti, L. 1996. Kehittyvä esiopetus. Helsingin kaupungin läntinen sosiaalikeskus 1992-1996. Helsingin kaupunki: Sosiaaliviraston julkaisusarja, C.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Mahoney, M, J. 1991. Human change processes: the scientific foundations of psychotherapy. New York. Basic Books.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja, 63-92.
- Melkas, T. 1996. Yksityiselämän ihmissuhteet 1986 ja 1994. Teoksessa K. Ahlqvist & A. Ahola (toim.) Elämän riskit ja valinnat. Hyvinvointia lama-Suomessa. Helsinki: Edita.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistuvan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow ym. (toim.) Uudistuva oppiminen. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttumisen mahdollisuudesta. Helsinki: Painokaari Oy.
- Munter, H. & Siren – Tiisanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala, (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 177-193.
- Mäkinen, K. 2000. Työssäoppiminen – olemmeko onnistuneet siinä? Teoksessa P. Ruohotie, J. Honkala & L. Mustonen. Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, D:126, 47-59.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä: tutkimus vuorovaikutuksesta kotona ja päivähoidossa. Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatintyö.
- Neittaanmäki, P. (toim.) 1996. Muutos tieteen maailmassa. Jyväskylä: Atena.
- Newman, B.M. & Newman, P.R. 1984. Development Through life. A Psycho-social Approach: The Dorsey Press.

- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 24.
- Niemi, H. & Tirri, H. (toim.) 1996. Effectiveness of Teacher Education. New Challenges and Approaches to Evaluation. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A6.
- Niemi, H.(toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY.
- Numminen, P. 1996. Kuperkeikka: varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Helsinki: Nuori Suomi.
- Numminen, P. 2004. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen laitos.
- Nurmi, H. 1993. Muuttuuko opettaja – ja mihin suuntaan? Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen 1993 (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus, 69-89.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen 1993 (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus, 47 – 67.
- Närvä, J. 1999. Julkaisussa: Innovaatioita Akvaarioprojektista vuosilta 1997-1998. Osa 2. Verkkojen raportteja. Helsinki: Opetushallitus 1998.
- Ojala, M. 1989. Lapsen varhaiset vuodet. Teoksessa Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) Minne koulu on menossa? Helsinki: Tammi, 27-32.
- Ojala, M. (toim.) 1993. Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valta-kunnallisen esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 67.
- Ojanen, S. 1993. Tutkiva opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Otala, L. 1992. Koulutus menestystekijänä. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto.
- Otala, L. 2000. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Edita.
- Parker, C. & Lewis, R. 1981. Beyond the Peter Principle – Managing Successful Transitions. Journal of European Industrial Training 6, 17-21.
- Patton, MQ. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan koulusta esikouluun. Oulu: Oulun yliopisto.
- Perttula, J. 1993. Fenomenologinen psykologia - kokemuksen systemaattista tutkimusta. Psykologia 28, 267-273.

- Perttula, J. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. SUFI 14. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1995b. Fenomenologisen psykologian metodi - kohti käsitteellistä selkeyttä. *Hoitotiede* 7(1) 4-11.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Petäjä, M. & Koponen, E. 2002. Muutosprosessin ohjaaminen. Helsinki: Dialogia.
- Puhakka, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968-2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Piipari, M. 1998. Tietoyhteiskunta opettajan päänsärkynä. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: PS-viestintä, 56 - 70.
- Poskiparta, E. & Niemi, P. & Lepola, J. 1994. Diagnostiset testit: lukeminen ja kirjoittaminen. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.
- Poskiparta, E. 1995. Riskilasten tunnistaminen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy kahden ensimmäisen lukuvuoden aikana. Teoksessa J. Höynä, H. Lang & M. Vauras, (toim.) *Kirjoitetun kielen prosessointi*. Turun Yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Bristol: Sage.
- Pulkkinen, L. 1996. Tieteenalan sisäinen yhteistyö. Teoksessa Neittaanmäki, P. (toim.) *Muutos tieteen maailmassa*. Tutkimus, tiede ja yliopistot 2010. Jyväskylä: Atena, 203-212.
- Pöyhönen, T. 1987. Loppuunpalamisesta elämänhaluun. Teoksessa Lindström, K. & Kalimo, R. (toim.) *Työpsykologia*. Terveys ja työelämän laatu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Rahikainen, M. (toim.) 1992. *Suuri muutos: Suomalaisen yhteiskunnan kehityspiirteitä*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Rahkonen, K. 1995. (toim.) *Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Raivola, R. 1996. Ansaitseeko kasvatustiede paikkansa yliopistossa? Teoksessa Neittaanmäki, P. (toim.) *Muutos tieteen maailmassa*. Tutkimus, tiede ja yliopistot 2010. Jyväskylä: Atena, 127-142.
- Ranson, S. 1994. *Towards the learning society*. Trowbridge, Wiltshire: Casell, Redwood Books.
- Rantalaiho, L. 1996. Elämän riskit, valinnat ja sidokset. Teoksessa Ahlqvist, K., & Ahola, A. (toim.) *Elämän riskit ja valinnat*. Helsinki: Edita, 234-242.

- Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. 1993 (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus, 15-29.
- Rauste von Wright M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismisa käytännössä. Juva: WSOY.
- Rauste von Wright M. & von Wright J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Ray, P.H. & Andersson S.H. (2000) The Cultural Creatives: How 50 Million People are Changing the World. New York: Harmony Books.
- Remes, P. 1993. Ammatilliseen tulevaisuusvalmiuteen kasvattaminen. Teoksessa: A. Eteläpelto & R. Miettinen 1993 (toim.). Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus 153-162.
- Robson, C. 1993. Real world research. Oxford: Blackwell.
- Roos, J. P. 1985. Pelin säännöt: Intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa P. Bourdieu Sosiologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Sosiaalipoliittikan laitos. Tutkielmia 49.
- Roos, J. P. 1987. Suomalainen elämä. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Roos, J. P. 1988. Elämäntavasta elämänkertaan. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Roos, J. P. 1995. Pierre Bourdieun pieni ja suuri kurjuus. Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset. Helsinki: Gaudemus, 143 – 153.
- Rorty, R. 1989. Contingency, Irony and Solidarity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roukala, V. 1998. Toiminnan muutoksen toteutus. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruoho, K. 1990. Zur Stellenwert der verbosensomotorik im Konzept Prophylaktischer Diagnostik der Lernfähigkeit bei finnischen Vorschulkindern im Alter von sechs Jahre. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja 11.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. & Honkala, J. & Mustonen, L. 2000. Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, julkaisu D 126, 41-46.
- Ruohotie, P. 2001. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Teoksessa J. Honka, M. Lehtinen & U. Honka (toim.) Ammattikasvatuksen uudet tuulet. Vaikutteita AERA 2001 Konferenssista. Tampereen yliopisto ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D 140, Hämeenlinna, 58-69.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa Liljander, J-P. (toim.) Omalla Tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 108-127.

- Ruohotie, P & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.
- Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1975. Esikoulun, lastentarhan ja kodin merkitys lasten kehitykseen. Vaikutuksia koskevat tulokset. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja.
- Röman, K. 1972. Esikoululaisten huoltajien esikouluun liittyvien käsitysten ja mielipiteiden kartoitus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Jyväskylä: WSOY.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research* 119.
- Sahlberg, P & Leppilampi A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? – yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja.
- Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja.
- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota: aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarjala, J. 1996. Koulun puolesta. Juva: WSOY.
- Savolainen, V-A. & Himanen, P. (toim.) 1995. Kohtaamisyhteiskunta: kirja mahdollisuudesta. Helsinki: Edita.
- Schein, E.H. 1991. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Jyväskylä: Weilin & Göös.
- Seikkula, J. 1987. Rajasysteemi – Hoidettava yksikkö osaston ja perheen välillä. *Perheterapia*. 3, 11-13.
- Seikkula, J. 1996. *Öppna samtal: från monolog till levande dialog I sociala nätverk*. Stockholm: Mareld.
- Seikkula, J. 1996. Sosiaaliset verkostot. Ammattiauttajan voimavara kriiseissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Senge, P, M. 1990. *The fifth dicipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Sihvola, J. 1998. Toivon vuosituhat. Eurooppalainen ihmiskuva ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuus. Jyväskylä: Atena.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Oulun opettajankoulutuslaitos.

- Silvennoinen, H. 1998. Oppiminen työelämässä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus, 61-102.
- Silvennoinen, H. & Naumanen, P. 1998. Juhlavat puheet ja arkinen työ. Mitä yritysten koulutustarpeet kertovat työelämästä oppimisympäristönä. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus. 131-174.
- Simpura, J. 1996. Elintasosta elämänhallintaan. Teoksessa K. Ahlqvist & A. Ahola (toim.) Elämän riskit ja valinnat. Hyvinvointia lama-Suomessa. Helsinki: Edita, 10-27.
- Sulkunen, P. 1992. Johdatus sosiologiaan. Juva: WSOY.
- Sulkunen, P. 1998. Johdatus sosiologiaan – käsitteitä ja näkökulmia. Juva: WSOY.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Rovaniemi: Acta Universitatis Laponienses 10.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi: sivistyksellinen kasvatustietäminen tässä ajassa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suortamo, M. & Valli, R. (toim.) 1993. Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen. Helsinki: WSOY.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus, 31-45.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Helsinki: Gaudeamus.
- Ståhlberg, K. 1994. Julkisen sektorin uudistaminen ja tutkimus. Teoksessa Tutkimaton uudistus? Julkisen sektorin uudistukset tutkimushaasteena. Helsinki: Painatuskeskus, 31-40.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi, (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 25-38.
- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opeusmonisteita ja selosteita 39.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 137-150.

- Taipale, V. 1996. Elämää paradoksien kanssa. Leikkimielisiä ja vähän vakavampiakin hahmotelmia sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Neittaanmäki (toim.) Muutos tieteen maailmassa. Tutkimus, tiede ja yliopistot 2010. Jyväskylä: Atena, 113-126.
- Tiihonen, E. 1976. Esiluokkien matematiikan opetussisältöjä, tehtäväesimerkkejä ja materiaali- ja tiedotteita. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 76.
- Tiihonen, E. 1978. Yhteenveto kuusivuotiaiden opetuksen tavoitteiden, opetussisältöjen sekä työ- ja toimintatapojen kehittelypyrkimyksissä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 113.
- Tiihonen, E. 1981. Esiluokkien eri tahoille suuntautuvan yhteistyön merkityksestä, toteutusmuodoista ja kehittämismahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 183.
- Tiihonen, E. 1987. Peruskoulujemme esiopetus lukuvuonna 1987. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Tiihonen, E. 1990. Esiluokkalaisten esteettiseen ja uskontokasvatukseen liittyvän toiminnan kartoitus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 48. Teoriaa ja käytäntöä.
- Tiihonen, E. & Sivonen, M. 1982. Esiluokkalaisten kielellisten taitojen ja valmiuksien kehittäminen. Yhteenveto lukuvuoden 1979 – 80 opettaja raportoinneista. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 206.
- Tiihonen, E. & Sivonen, M. 1983. Esiluokkalaisten motoristen taitojen ja valmiuksien kehittäminen. Yhteenveto lukuvuoden 1979 – 80 opettaja raportoinneista. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 237.
- Tirri, K. 1998. Koulu moraalisen yhteisönä. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutus. Tutkimaton uudistus? Julkisen sektorin uudistukset tutkimushaasteena. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tuomisto, J. 1997. (toim) Oppiminen työelämän muutoksessa. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja, 11-55.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatusta. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Vauras, M. (toim.) 1994. Oppimisvaikeudet ja opetuksen kehittäminen. Turun yliopisto. Soveltavan psykologian monografia -sarja nro 6.
- Virkkunen, P. 1993. Voimaa muutokseen julkishallinnossa. Juva: WSOY.
- Widdershoven 1993
- Wilenius, R. 1989. Kasvatuksen tulevaisuudesta. Teoksessa Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) Minne koulu on menossa. Helsinki: Tammi, 56-58.

- Wilson, A. (toim.) 1970. Advertising and the community. New York: Alexander Wilson.
- Winegar, L. T. & Valsiner J. 1992. Children's Development Within Social Context. New Jersey: LEA.
- Von Wright, J. & Rauste - von Wright, M. 1992. Humanistinen psykologia ja kokemuksellinen oppiminen. Aikuiskasvatus 4.
- Vuori, J. 1994. Julkisten ja yksityisten organisaatioiden vertailu. Teoksessa Tutkimaton Uudistus? Julkisen sektorin uudistukset tutkimushaasteena. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 17-28.
- Välimäki, A-L. 1999. Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900 -luvulla. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Vygotsky, L. 1962. Thought and language. Cambridge: Mass. The M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. 1978. Mind and society. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yin, R. K. 1988. Case study research. Design and Methods. London: Sage Publications.

EPILOGI

In Memoriam

Urie Bronfenbrenner, 88, Head Start –ohjelman isänä pidetty viime vuosisadan johtaviin lastenpsykologeihin kuuluva kehitys- ja perheopintojen sekä psykologian emeritus professori kuoli kotonaan Ithacassa New Yorkissa 25. syyskuuta 2005.

Bronfenbrenner syntyi Moskovassa huhtikuun 29. päivänä 1917. Hän muutti Yhdysvaltoihin 6-vuotiaana, hänen neuropatologina toimineen isänsä saatua työn kehityksessään jälkeen jääneiden toimintayksiköstä Rockland Countyssa New Yorkissa. Hän valmistui kandidaatiksi Cornellin Yliopistosta 1938 pääaineina psykologia ja musiikki. Maisteriksi hän valmistui Harvardin Yliopistosta 1940 ja väitteli kehityspsykologian tohtoriksi Michiganin Yliopistossa 1942. Päivä väitöksensä jälkeen hänet kutsuttiin armeijaan, jossa hän palveli psykologina ilmavoimissa, lääkintäjoukoissa ja strategisten palvelujen yksikössä. Hänellä on seitsemän kunnia-tohtorin arvonimeä, neljä niistä Euroopassa.

Bronfenbrennerin ekologisen kehitysteorian (1979, 1997) antina pidetään sen holistista lähestymistapaa lapsen kasvuun ja kehitykseen. Ekologinen kehitysteoria sisältää kolme kehitystä kuvaavaa perusolettamusta. Ensinnäkin yksilö nähdään aktiivisena ympäristöönsä vaikuttavana toimijana. Toiseksi yksilön ja ympäristön välillä vallitsee vuorovaikutussuhde ja kolmanneksi se huomioi lapsen koko elämänpiirin sisäkkäisinä rakennelmina, joita kutsutaan mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi. Näiden systeemien kautta havainnollistetaan vuorovaikutusprosessin syntymistä ja toimimista lapsen kasvu- ja toimintaympäristöjen välillä. Hänen julkaisunsa kattavat 14 teosta ja yli 300 artikkelia.

Häntä jäivät kaipaamaan maailman tiedeyhteisön lisäksi läheiset, vaimo Liese, jonka kanssa avioliittoa kesti 63 vuotta, kuusi lasta, 13 lastenlasta ja yksi lapsenlapsenlapsi.

Projektin alkutilanteen kartoitus 1993:

Kyselyn tarkoituksena oli selvittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyviä mielipiteitä Kokkolan päiväkodeissa ja peruskoulun ala-asteissa. Kyselyyn osallistui yhteensä 26 päiväkotia ja peruskoulun ala-astetta. Näistä 9 edusti ala-asteita ja 17 päiväkotia. Lähes kaikilla kyselyyn vastaajilla (19/26) oli kokemusta koulujen ja päiväkotien yhteistyöstä.

Valtakunnallisen akvaarioverkon esi- ja alkuopetuksen aiheverkon tilanne 1994:

Kysely tehtiin akvaariokesään osallistuneille liikuntaprojektin esittelypisteeseen tutustuneille esi- ja alkuopetuksen kehittäjille Tampereella 1995. Kyselyyn vastasi 44 henkilöä. Tähän aineistoon peilattiin Kokkolasta kerättyä projektin lähtötilanteen kartoituksesta saatua materiaalia. Aineisto on koottu yhden sivun mittaiseksi tulostukseksi.

Palautekierrosten aikana kerätty aineisto ja päiväkirjamerkinnot

Vuosina kevät 1995, 1996, 1999:

Vuonna **1995** Palautekeskusteluihin osallistuneet kokoontuivat 3 päiväkodissa ja 2 koulussa ajalla 17.1 – 14.2.1995 pohtimaan syksyn 1994 yhteistyötä. Keskeiset keskustelut kestivät keskimäärin 1,5 tuntia. Palautekeskusteluja ohjasivat projektin vetäjät. Teksteistä tehty kooste käsittää 12 sivua tekstiä.

Vuonna **1996** palautekeskustelut käytiin ajalla 5.3 – 8.3.1996. Palautekeskusteluissa pohdittiin vuoden 1995 toimintaa. Palautekeskusteluihin osallistui yhteistyössä olevista päiväkodeista ja kouluista rehtoreita, luokanopettajia, päiväkodinjohtajia ja lastentarhanopettajia sekä projektin vetäjät ja päivähoidon yhdyshenkilö. Teksteistä tehty kooste käsittää 12 sivua tekstiä.

Vuonna **1999** kokoonnuimme keskustelemaan siitä, mitä meidän esi- ja alkuopetuksen projektissa on tapahtunut näiden viiden vuoden aikana. Mukana päiväkodin johtajia, rehtoreita, lastentarhanopettajia ja luokanopettajia sekä erityisopettajia Kokkolan päiväkodeista ja kouluista sekä uusi kasvatus toiminnan ohjaaja ja projektin vetäjät. Teksteistä tehty yhteenveto käsittää 15 sivua tekstiä.

Minun polkuni esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä -kertomukset:

Keväällä 1999 palautekierroksen aikana jätettiin projektiin osallistuneille kasvattajille lomakkeita, joissa pyydettiin kirjoittamaan kertomus, jossa kasvattajat kertovat **oman polkunsa** esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Vastaajille annettiin ainoastaan vihjesanoiksi *mitä? miksi? missä? milloin? miten? kuka? kenelle?*

Teksteistä tehty kooste käsittää 27 sivua tekstiä.

Kertomukset päiväkotien ja koulujen välisestä yhteistyöstä

Keväällä 1999 päivähoiton esiopetuksen työryhmä suunnitteli esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kartoittavaa kyselyä, jonka oli tarkoitus muodostaa myös yksi tämän tutkimuksen keskeinen aineisto. Koska kahta samansuuntaista kyselyä ei ollut mielekästä lähettää kentälle yhtä aikaa, päätettiin nämä kaksi yhdistää ja toimintayksiköille lähetettävä kysely muotoiltiin tämän tutkimuksen intressien mukaisesti. Kertomuksissa kasvattajia pyydettiin kirjoittamaan vastaus kysymykseen. Miten kuvaisitte esi- ja alkuopetuksen **yhteistyötä ja -toimintaa** sekä kasvattajien välistä **vuorovaikutusta** oman yhteistyökumppaninne kanssa? Kysely lähetettiin keskitetysti päivähoiton sisäisen postin välityksellä, ja vaikka vastaajia pyydettiin kirjoittamaan kertomus yhdessä yhteistyökumppanin kanssa, lopputulos oli, että kertomukset tulivat 12 päiväkodista ja ne olivat 13 lastentarhanopettajan kirjoittamat. Koska nämä kertomukset olivat yksipuolisesti lastentarhanopettajien tekemiä ja edustivat päiväkotien näkökulmaa, varsinkin tässä kohdin käytettiin vertailuaineistona kasvatuksen tutkimuskeskuksen julkaisuun kerättyä materiaalia, jota esitellään myöhemmin tässä luvussa. Teksteistä tehty kooste käsittää 7 sivua tekstiä.

Toimintakulttuuria ja vuorovaikutusta kuvaavat vastaukset

Kevään 1999 palautekierroksen yhteydessä jätettiin kasvattajille lomake, jossa heitä pyydettiin vastaamaan kysymyksiin, jotka koskivat toimintakulttuuria ja vuorovaikutusta sekä mahdollisia muutoksia näissä. Heiltä kysyttiin: Miten kuvaisit oman työpaikkasi kulttuuria? Millaisia muutoksia voit havaita tapahtuneen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin myötä työyhteisösi kulttuurissa? Huomioi sekä lasten että aikuisten toimintaan liittyvät asiat. Vastauksia kertyi seuraavasti: Teksteistä tehty kooste käsittää 35 sivua tekstiä.

Henkilökohtaiset päiväkirja- ja almanakkamerkinnät vuosilta 1994 – 1999 Projektin elinkaari

Projektin elinkaari, joka käsittää projektin viisi vuotta ja sitä edeltäneitä projekteihin ja sen syntyyn vaikuttaneita tapahtumia, käsittää päiväkirja- ja almanakkamerkintöihin pohjautuvaa tulostettua tekstiä yhteensä 14 sivua. Teksteistä tehty kooste projektin viisi vuotta on liitetty palautekeskusteluista tehtyihin koosteisiin ja käsittää 31 sivua.

Koulutukseen osallistuneiden läsnäololistat

Koulutukseen osallistuneiden läsnäololistat siltä osin kuin niitä on kerätty ovat olleet käytettävissä projektin kehittämisen arvioinnin yhteydessä. Tässä tutkimuksessa niitä on käytetty lähteenä, kun on arvioitu kasvattajien osallistumista järjestettyyn koulutukseen.

Valtakunnalliseen akvaarioprojektiin osallistuneiden ja paikalliseen esi- alkuopetuksen kehittämisprojektiin osallistuneiden kanssa käydyt lukuisat keskustelut ja yhteydenotot

Kaikki ne keskustelut, joita projektin aikana on paikallisissa ja valtakunnallisissa tilaisuuksissa käyty ja jotka koskevat esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä, eivät ole voineet olla vaikuttamatta niihin ajatuksiin ja johtopäätöksiin, joita tässä tutkimuksessa on esitetty. Kymmenen vuoden aikana on kertynyt kohtuullinen verkosto kasvattajia, eri tason toimijoita, jotka ovat olleet kiinnostuneita esi- ja alkuopetuksen kehittämisestä ja joiden kanssa on ollut virkistävää ja antoisaa vaihtaa ajatuksia. Se, missä kohdin tässä työssä erilaiset keskustelut ja kokemukset näkyvät, on vaikeasti määriteltävissä, ehkä parhaiten näkyvät kokemukset siinä lähestymistavassa, jolla tutkimustehtäviin on haettu vastauksia. Toivottavasti ei yksisilmäisen hypoteettisesti, vaan moniarvoisesti ja kysellen.

Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuun: Kasvun ja oppimisen polkuja koottu paikallinen materiaali

Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta kerätty materiaali, jota on julkaisussa yhteensä 61 julkaistua sivua, on pohjana myös tässä tutkimuksessa. Kyseinen aineisto on toiminut tähän tutkimukseen kerätyn aineiston ohella osana projektin viidestä vuodesta kertovaa osuutta.

Projektin vetäjien väliset keskustelut ja reflektointi

Tämä tutkimusprosessi on ollut yksin tutkijan itsensä matka osin menneisiin tapahtumiin, varsinkin tutkimusraportin kirjoittamisen vaiheessa. Projektin kuluessa projektin vetäjien palaverissa ja tapaamisissa on kuitenkin pohdittu projektin etenemistä hyvin usein. Yhteisiä suunnittelupalavereja projektin vetäjillä on ollut 27, mutta varsinkin projektin alkuvaiheessa epävirallisemmin lähes päivittäin. Myöhemmin projektin loppuvaiheessa vähemmän ja yleisemmin puhelimen välityksellä. ”Jaettu ilo on kaksinkertainen ilo ja jaettu suru puoli surua” -sananparsi sopii myös tässä yhteydessä. Keskustelujen merkitys on ollut projektia ohjaavan punaisen langan etsiminen, joka kuvastuu parhaiten projektin tavoitteissa ja lähtökohdissa sekä matkan varrella tehdyissä strategisissa valinnoissa, jotka ovat projektin etenemistä ohjanneet.

Projektissa mukana olleiden kommentit tulosten analysoinnin eri vaiheissa

Tutkimuksen eri vaiheissa tehtyjä koosteita on esitetty projektissa olevien lastentarhanopettajien ja luokanopettajien arvioitavaksi. Tuloksia on käytetty arvioinnin apuna. Kommentit ovat olleet lähinnä tuloksia tukevia: ”Juuri noin se on mennyt”. Esiopetuksen työryhmää, joka on toiminut esi- ja alkuopetuksen ohjausryhmänä, vuodesta 1997 lähtien, jäseniä (3 henkilöä) sekä toista

projektin vetäjää on pyydetty lukemaan tämän tutkimusraportin työversio toimintakulttuurin muutoksen ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen rakentumisen osalta ja esittämään huomautuksensa siihen. Haastatelluille on myös lähetetty kooste ammatillisen kasvun polku-haastatteluista ja tehdyistä tulkinnoista ja pyydetty oikaisemaan mahdolliset virhetulkinnat.

Kasvattajien ammatillisen kasvun polku -haastattelut

Haastattelut tehtiin niin, että haastateltavaa pyydettiin piirtämään oma ammatillisen kasvun polkunsä ja kertomaan samalla, mitä siinä matkan varrella on tapahtunut. Jokainen sai toteuttaa sen omalla persoonallisella tyyllillään. Pohjana oli yksi A3 -arkki, johon oli piirretty koordinaatisto siten, että siinä voitiin erottaa haastateltavan mielestä hänen ammatilliseen kasvuunsa positiivisesti ja negatiivisesti vaikuttaneet asiat. Haastateltavista kuusi oli lastentarhanopettajaa ja kuusi luokanopettajaa (liite 6). Haastattelut tehtiin kaksi kertaa. Ensimmäisessä haastattelussa haastateltava piirsi oma ammatillisen kasvun polkunsä ja kertoi siitä. Haastattelija pyrki mahdollisimman vähän ohjaamaan haastateltavan kertomusta ja piirrosta kysymyksillä tai kommentteilla. Tavoitteena oli, että tuotos on mahdollisimman pitkälle haastateltavan oma juttu. Uusintahaastattelu sovittiin noin kahden viikon päähän ensimmäisestä haastattelusta. Tehdyistä piirroksista otettiin haastateltavalle kopio, jotta hän voisi miettiä ja pohtia sitä haastattelujen välillä. Uusintahaastattelussa haastateltavalla oli mahdollisuus täydentää tai muuttaa piirrostaan ja kertomustaan. Uusintahaastattelut olivat pääasiassa lyhyempiä kuin ensimmäiset haastattelut. Niissä käytiin läpi ensimmäisen haastattelun tuotokset ja tehtiin haastateltavan haluamat muutokset tai täydennykset. Näin haluttiin varmistaa se, että haastateltava saa mahdollisuuden sanoa kaikki asiat, jotka hänelle tulee mieleen omasta ammatillisesta kasvustaan, koska aktiivinen muistaminen käynnistyi ensimmäisessä haastattelussa ja monelle oli jopa terapeutin kokemus saada kertoa omista kokemuksistaan. Ensimmäinen haastattelu oli ikään kuin alkusysäys prosessille, jossa haastateltava alkoi pohtia, mitä kaikkea ammatillisen kasvun polulla on oikein tapahtunut. Haastattelujen välissä haastateltavilla oli aikaa ja mahdollisuus käydä kertomustaan läpi itsekseen ja uusintahaastattelussa tuoda esiin niiden pohdintojen tulokset, jotka lisättiin tai muutettiin ensimmäiseen polkukuvaukseen. Tällä pyrittiin saamaan syvällisyyttä ja varmuutta haastateltavien kertomuksiin.

Haastattelija valitsi ensimmäisen haastateltavan projektissa mukana olleista lastentarhanopettajista ja luokanopettajista. Monipuolisuuden, informatiivisuuden ja luotettavuuden parantamiseksi sekä objektiivisuuden varmistamiseksi ensimmäistä haastateltavaa pyydettiin nimeämään seuraava haastateltava. Kriteeriksi haastattelija antoi sen, että haastateltava nimeäisi sellaisen kollegan, jonka kanssa on voinut käydä työhön liittyviä kollegiaalisia keskusteluja, toisin sanoen jonka kanssa on voinut puhua työstä sisältönä. Sen jälkeen haastattelija otti yhteyttä nimettyyn haastateltavaan ja pyysi suostumusta haastatteluun. Haastateltavien kokemukset käytetystä menetel-

mästä olivat myönteisiä. Heidän mielestään oma polku-piirroksia oli mukava tehdä ja piirtäminen auttoi palauttamaan mieleen tapahtumia, jotka olivat jo unohtaneet. Eräs haastateltava totesi, että jokaisen pitäisi tehdä tällainen oman ammatillisen kasvun kuvaus. Useamman haastateltavan mielestä tämä menetelmä lisäsi itsetuntemusta ja auttoi ymmärtämään, mihin ehkä jotkut tämän päivän valinnat pohjautuvat heidän omassa ammatillisessa kasvussaan. Vastajat kokivat myös myönteiseksi sen, että heillä oli mahdollisuus miettiä tuotostaan, palata ja keskustella siitä vielä toisen kerran. Kaksi kommenttia esimerkkinä:

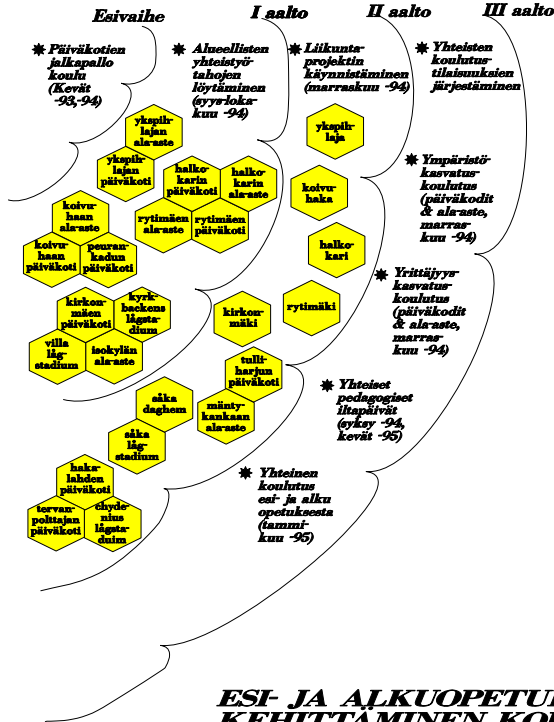
H1: " ... kyllä sitä ku nyt rupee oikein niin ku miettimään, niin sitten rupeekin vasta oikein niin ku tuleen mieleen ... se on ihan totta, niin on."

H10: " ...kun saa jollekin, joka on vähän kiinnostunu musta niin kertoa. Ja kun tietää, että toinen on vähän asioista perillä, niin tietää, mistä mää puhun."

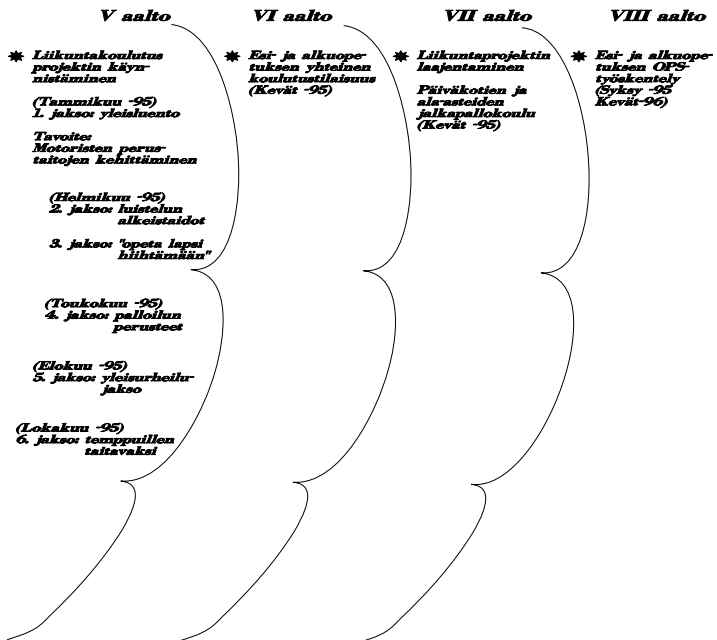
Pysyviä muutoksia yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa kuvaava kartoitus

Syksyn 2003 päiväkodinjohtajien palaverin yhteydessä jaettiin kyselylomake, jossa päiväkotien henkilöstöä pyydettiin vastaamaan kysymyksiin, jotka koskivat toimintakulttuuria ja vuorovaikutusta, yhteistyötä sekä projektin myötä syntyneitä pysyviä toimintatapoja. Heiltä kysyttiin: Millaisia pysyviä muutoksia voit havaita tapahtuneen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin myötä työyhteisösi kulttuurissa? Huomioi sekä lasten että aikuisten toimintaan liittyvät asiat. Ja edelleen millaisia pysyviä muutoksia voit havaita tapahtuneen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin myötä kasvattajien välisessä yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa? Vastauksia kertyi seitsemältä päiväkodista.

ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN KOKKOLASSA



ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN KOKKOLASSA



Kuvio 38. Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämiprojekti.

Projektia **edeltäneitä** vaiheita tutkittaessa, löytyy taustalta Kokkolan kaupunkiin laadittu **varhaiskasvatusohjelma**. Varhaiskasvatusohjelman tavoitteena pidettiin kunnan varhaiskasvatuspalvelujen rakenteen, sisällön ja laadun kehittämisen. Päämääränä pidettiin mahdollisimman taloudellista, monimuotoista sekä palvelevaa päivähoitojärjestelmää, joka myös huomioisi kotona hoidettavat lapset. Varkas -työryhmän toimesta tehty varhaiskasvatusohjelma otettiin käyttöön Kokkolan kaupungissa 1993. "Varkas -työryhmän esityksestä ja suunnittelemana aloitti koulutoimen alaisena kaksi ruotsinkielistä esikoulua toimintansa sosiaali- ja koulutoimen yhteistyönä elokuussa 1992." (Kokkolan Perusturvalautakunta 1992 A § 230)

Esi- ja alkuopetuksen kehittämiprojektia on edeltänyt Kokkolan kaupungin **esikoulukokeilu** kahdella ruotsinkielisellä ala-asteella vuonna 1992 ja neljällä ala-asteella 1993. Kokeiluun lähdetessä tavoitteena oli tarjota päivähoitoikäisille kaksikielisten perheiden lapsille mahdollisuus ruotsinkielen taitojen ja valmiuksien kehittämiseen ja varmentamiseen ennen kouluun menoa ja siten tasapuolisten oppimismahdollisuuksien turvaaminen kaikille oppilaille. Tavoitteena oli myös lasten oppimisedellytysten parantaminen heidän omalla äidinkielellään, pehmeämpien arvojen tuominen koulumaailmaan, tehdä koulutulokkaiden siirtyminen koulumaailmaan mahdollisimman helppoksi ja taata lapselle kokopäivähoito niin, että lapsen päivää ei pilkota eri toimipisteiden välillä. Kouluviraston ja perusturvaviraston yhteistyön tavoitteena oli taata lapselle kokopäivähoito. Hallinnollisesti esiopetuskokeilu oli koulutoimen alaista toimintaa. Opetussuunnitelma, henkilökunta ja toiminnan yleiset raamit oli kuitenkin yhteisesti hyväksytyjä. Yhteistyökumppanina perusturvan puolelta toimi VARKAS- työryhmä. Kokeilun toiminnan suunnittelusta vastasi lastentarhanopettaja, jonka palkan suunnittelun ajalta maksoi perusturvavirasto. Toiminta rinnastettiin kokopäivähoitoon, joten lasten aamupäivä- ja iltapäivähoito järjestettiin perhepäivähoitona koulun tiloissa.

Toiminta vastasi paikallista esiopetussuunnitelmaa (VARKAS- suunnitelma), jota toteutettiin sekä koulujen, että päiväkotien yhteydessä järjestettävän esiopetuksen pohjana ja kaupungin esikouluopetuksen suunnitelmaa, joka hyväksyttiin 15.1.1992. Toimintatapa oli teematyöskentelyä kokonaisopetuksen periaatteella. Opetus tapahtui leikin avulla, painopiste oli motorisissa harjoituksissa ja kielellisten (äidinkielen) valmiuksien parantamisessa. Kokemukset esikoulusta olivat positiivisia. Esikoulu nähtiin koulun resurssina. Koettiin, että leikki valloitti uudelleen ala-asteen oppilaat ja esikoululaisten ämpäreitä ja lapioita lainattiin koulun pihalla usein. Myös pehmeämpien arvojen käyttöönotto koulun puolella toteutui jokapäiväiseen työhön tapahtuvana integroitumisena. Syksyksi 1994 oli 36 lasta ilmoittautunut esikouluun. Kokkolan koulutuslautakunta teki kuitenkin päätöksen, jonka mukaan esikoulua ei syksyllä 1994 jatketa, koska tähän tarkoitukseen ei ollut määrära-

haa. Lisäksi lautakunta päätti selvittää 6-8 –vuotiaiden esi- ja alkuopetuksen mahdolliset yhteistyömuodot ja kehittämismahdollisuudet koulutoimen ja perusturvan kesken.

Projektin lähtötilanteen kartoitus

Kyselyn tarkoituksena oli selvittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyviä mielipiteitä Kokkolan päiväkodeissa ja peruskoulun ala-asteilla. Kyselyyn osallistui yhteensä 26 päiväkotia ja peruskoulun ala-astetta: 9 koulua ja 17 päiväkotia. Odotukset keskittyivät opetussuunnitelmaan, jonka avulla yhteistyöstä tulisi kattava ja molemmat osapuolet huomioiva. Opetussuunnitelman avulla välttyttäisiin päällekkäisyyksistä ja linja pysyisi yhtenäisenä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman odotetaan myös olevan joustava, pysyvä, konkreettinen ja toteutuskelpoinen. Lähialueiden koulut ja päiväkodit kokivat olleensa yhteistyössä suhteellisen aktiivisesti, mutta keskustan alueen koulut ja päiväkodit eivät olleet yhteistoiminnassa keskenään muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta Lähialueet ja keskustan alueen päiväkodit ja koulut kokivat molemmat tarkoituksenmukaiseksi lisätä yhteistyötä. Erityisesti keskustan alue ei ollut tyytyväinen yhteistyö määrään tällä hetkellä. vastaajat olivat tyytyväisiä yhteistyön laatuun. Yhtäläisyyksiä oli yhteistyömuodoissa, yhteistyöhön kohdistuvissa toiveissa, resursseissa joita pystyy tarjoamaan yhteistyön hyväksi sekä odotuksissa yhteistä opetussuunnitelmaa kohtaan.

Taulukko 10 Projektin lähtötilanne ja akvaarioprojektin aiheverkon tilanne.

Menetelmä	Yhteistyön määrä	Yhteistyön riittävyys	Yhteistyön laatu	Yhteistyömuodot	Odotuksia yhteistyölle
Projektin lähtötilanteen kartointus 1993-1994 N=26 yksikköä	viikottain tai useammin 8 kuukausittain 2 harvemmin 9 ei yhteistyötä 7	Reilut puolet vastaajista koki yhteistyön riittäväksi, mutta loput kokivat sen riittämättömäksi	Yllättävän moni ei osannut sanoa oliko tyytyväinen vai tyytymätön yhteistyön laatuun	<ul style="list-style-type: none"> - tilojen yhteiskäyttö - tutustumispäivät - vierailut - yhteiset liikuntatunnit ja koulutunnit - vanhempainillat - erilaiset juhlat ja teemapäivät 	<ul style="list-style-type: none"> - alentavan kouluun menon kynnystä - helpottavan eskarilaisten sopeutumista kouluun - yhteisiä tapahtumia, yhdessäoloa, uusia ideoita ja uutta tietoa
Akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon tilanne 1994 N=44 henkilöä	päivittäistä 11 viikottaista 6 kuukausittain tapahtuvaa 9 harvemmin vuoden aikana tapahtuvaa 6	Yhteistyön koki laadullisesti ja määrällisesti riittäväksi 11 ja riittämättömäksi 31	Kaikki vastaajat kokivat yhteistyön tärkeäksi		<ul style="list-style-type: none"> - lapsen siirtymisen helpottaminen esiopetuksesta alkuopetukseen - joustavuuden ja yksilöllisyyden huomiointi siirtymävaiheessa - päiväkodin ja koulun luonteva yhteistyö

Keväällä 1995 tehtiin kysely esi- ja alkuopetuksen valtakunnalliseen verkkoseminaariin osallistujille. Tämä kyselyn kautta oli tarkoitus selvittää, missä valtakunnallisella tasolla ollaan menossa esi- ja alkuopetuksen yhteistyön suhteen ja miten Kokkolan tilanne vastaa tätä yleistä kehitystä? Kyselyn tarkoituksena oli selvittää lähemmin esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyviä asioita, tavoitteena selkiyttää yhteistyön laadullisia, sisällöllisiä ja määrällisiä kysymyksiä. Vastaajista lähes puolet edusti päivähoitoa ja puolet koulua. Edellä esitetty yhteenveto kertoo niistä näkemyksistä ja kokemuksista, joita valtakunnalliseen seminaariin osallistujilla on esi- ja alkuopetuksesta.

Kaikki vastaajat olivat lisäksi sitä mieltä, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä voidaan edistää. Sitä voidaan vastaajien mukaan edistää:

- kouluttamalla
- yhteistyöllä
- suunnittelu-aikaa lisäämällä
- yhteisillä suunnitteluseminaareilla
- kokemusten vaihdolla ja tapaamisilla

Vastaajien mukaan yhteistyötä edistää ennakkoluuloton, rohkea, avoin ja vastaanottavainen asenne. Suurimpina esteinä yhteistyölle koettiin asenteet, ennakkoluulot ja ajan puute.

Vertailua Kokkolan tilannetta kuvaavien ja valtakunnallista tilannetta kuvaavien vastausten osalta ei voida yksi yhteen tehdä, sillä kyselylomakkeet olivat erilaisia. Vantaalla käytettiin kyselylomakkeen kehittyneempää versiota, kun oli opittu niistä heikkouksista, joita Kokkolassa suoritettuun kyselyyn liittyi. Vastauksista löytyy kuitenkin seuraavanlaisia yhtäläisyyksiä. Lähes kaikilla sekä Kokkolassa että Vantaalla kyselyyn vastanneista oli kokemusta koulujen ja päiväkotien yhteistyöstä. Yhteistyö oli lisääntynyt viimeisen puolen vuoden aikana (1994) sekä Kokkolassa että laajemmin valtakunnallisella tasolla. Yhteistyön toivottiin alentavan kouluunmenon kynnystä ja helpottavan eskarilaisten sopeutumista kouluelämään niin Kokkolassa kuin valtakunnallisesti. Yhteistyötä oli, mutta sen toivottiin lisääntyvän entisestään. Ainoa selkeä ero vastauksissa ilmeni siinä, että valtakunnalliseen kyselyyn vastanneet nostivat yhteistyön esteinä esille rohkeammin asenteet ja ennakkoluulot ajan puutteen ohella. Kokkolan tilanne esi- ja alkuopetuksen suhteen vastasi projektin alkaessa sitä yleistä kehitystä, joka vuoden 1994 osalta näkyi valtakunnallisesti. Yhteistyötä päiväkotien ja koulujen välillä oli ollut, mutta se oli lisääntymässä, Kokkolassa paikallisen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin ja valtakunnallisesti esi- ja alkuopetuksen akvaarioprojektin myötä.

Projektin ensimmäinen ½ vuotta – lähialueiden yhteistyökumppaneiden etsiminen

Projektin vetäjien tavoitteena oli seurata projektin etenemistä ja olla tavalla tai toisella jatkuvassa vuoropuhelussa esi- ja alkuopetuksen toimivan "kentän" kanssa, tähän tavoitteeseen päädyttiin jo paljon ennen, ennen kuin idea kehittämisprojektiin liittyvästä tutkimusprojektista oli olemassakaan, täten palauttekeskustelut ja haastattelut sekä kartoitukset eivät kaikilta osin täyty tutkimuksellisia kriteerejä, sillä ne on tehty kentän kehittämistyötä ajatellen ilman tiedeyhteisön kriteerejä ja myös ilman tutkimustyöskentelyyn liittyvää ohjausta ja tukea. Varsinkin juuri palauttekeskustelut ja haastattelut joiden avulla on kuvattu projektin etenemistä pyrkivät kertomaan mahdollisimman pitkälle kehittäjien omin sanoin, mitä on tapahtunut ja miten he ovat sen kokeneet? Näitä kertomuksia ei sen kummemmin ole tarkoitus tulkita tai kommentoida. Projektin etenemisestä haluttiin palautetta ja palautteen yhtenä keskeisenä ta-

voitteena oli kehittää edelleen niitä asioita, jotka koettiin hyviksi ja tarkastella kriittisesti mahdollisia epäkohtia. Täällä tavoin haluttiin tarjota tukea kehityvälle yhteistoiminnalle. Siltä osin aineisto kyllä täyttää toimintatutkimukselle asetetut (väljät) kriteerit. Interventoiden kautta pyrittiin sekä selvittämään mitä tapahtui, että ohjaamaan ja kehittämään toimintaa. Kuten jo projektin esittelyssä todettiin, projekti pyrittiin käynnistämään toiminnallisesti heti alusta alkaen, välttämällä turhan pitkiä suunnitteluvaiheita, siksikin projektin jatkuva seuraaminen, varsinkin sen alkuvaiheessa oli perusteltua. Toimintaa myös pyrittiin alusta asti tukemaan järjestämällä paikallista koulutusta mahdollisuuksien mukaan, palautetta on tarvittu myös koulutuksen suunnitteluun, jotta se vastaisi myös kentän tarpeita. Ensimmäiset palautekeskustelut käytiin jo ½-vuoden toiminnan jälkeen ja seuraavaksi on kuvattu, miten kentän kehittäjät ovat kehittyvän yhteistyön kokeneet:

Palautekeskustelut 1995 – ”joku portti on jo auki”

Palautekeskustelut käytiin esi- ja alkuopettajien kanssa niissä toimipisteissä, joissa syksyn (1994) aikana oli lähdetty edistämään esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä, yksi yhteistyömuoto oli ollut liikuntaprojekti. Keskustelutuokiot kestivät keskimäärin 1,5 tuntia. Keskustelua ohjasivat projektin vetäjät. Koska muistiinpanot tehtiin käsin keskustelun lomassa, puheenvuoroista kirjoitettiin vain olennaisimmat kommentit, joilla katsottiin olevan projektin kehittämisen kannalta merkitystä, tutkimuksen näkökulmasta ne ovat varsin riisuttuja ja sisältävät jo sellaisenaan jonkin verran tulkintaa, mutta silti niistä on löydettävissä projektin etenemistä kuvaavaa tietoa. Palautekeskustelua käytiin viiden pelkistetyn kysymyksen avulla. Seuraavaksi on esitetty vastaukset kysymyksiin vuoden 1995 palautekierrokselta:

1. Miten koet esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön?
2. Mikä tai mitkä asiat ovat mahdollisesti edistäneet yhteistyötä?
3. Mikä tai mitkä asiat ovat mahdollisesti haitanneet tai hankaloittaneet esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä?
4. Miten esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä voisi mielestäsi edistää, jos ei ensimmäisenä ajatella taloudellisia eikä ajallisia resursseja?
5. Miten näet esi- ja alkuopetuksen tulevaisuuden? Omia ehdotuksia?

Yhteistyö koettiin tärkeäksi. Yhteistyöllä saadaan päällekkäisyydet pois, sillä todettiin, että lapset hyötyvät eniten limittämisestä. Joku kehittäjistä nosti ajatuksen pienten lasten koulusta jossain muodossa. Myös lapset ja vanhemmat korostavat kehittäjien mukaan vuosia/oppimista ennen koulua. Muutaman opettajan taholta esitettiin toivomus, että esiopetuksessa leikittäisiin numeroilla ja kirjaimilla, niin että esiopetuksessa ”avattaisiin lapsen silmät – täällä on tätä ja tätä”. Opettajista jotkut kokivat, että koulun pitää muuttua paljon, heidän mielestään koulu ei ole vielä valmis ottamaan vastaan eskareita. Heidän mielestään koulu on niin koulumaista. Kynnys kouluun tai päiväko-

tiin nähtiin korkeaksi molemmin päin, jos lapsi tarvitsisi vielä lisäharjoitusta (esimerkiksi leikin muodossa). Joillakin yhteistyökumppaneilla oli toiveena saada lastentarhanopettajat mukaan tunneille. Tulevaisuudessa toiveena oli vierailuja ja koulutusta.

Lasten kannalta: Koululaiset ovat tulleet mielellään päiväkotiin ja ovat odottaneet päiväkodin lasten vierailuja kouluun. Ekaluokkalaiset ovat halunneet olla esimerkkinä esikoululaisille. Oppilaat tekivät mm. lumilapioita lapsille päiväkotiin. Hajottavuus on ollut yksi esiin nousseita asioita sekä kysymys siitä, miten ryhmät järjestetään. Muu yhteistyö: Koululaiset tulleet mukaan viettämään uskontotuntiaan yhdessä päiväkodin lasten kanssa, jota on ollut pitämässä seurakunnan lapsityöstä vastaava teologi. Projektin vetäjiltä odotetaan: Nähdään tärkeänä nähdä ”hallinnollisia” ihmisiä paikan päällä. Projektin vetäjien odotetaan pitävän herätystä yllä ja luoda raamit. Koulutus: Syksyllä toivotaan koulutusta aiheista: ylivilkkaat lapset, käyttäytymishäiriöiset lapset, lapset ja itsetunto, jotta voisi pohtia myös kasvattajan omaa selviytymisen strategiaa.

Projektin eteneminen vuonna 1995 – koulutuksen käynnistäminen ja keskustan alueen yhteistyökumppaneiden etsiminen

Esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin kevään 1995 suunnittelu alkoi heti tammikuussa. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja opetussuunnitelmatyön lähtötilanteen kartoitus tehtiin päiväkodeille ja kouluille. Liikuntaprojektin yhteisluento 27.1 aloitti liikuntakasvatuksen koulutussarjan. Esi- ja alkuopetuksen oma paikallinen koulutuspäivä oli helmikuussa, jolloin saimme kuulla kokemuksia Teeriniemen koulun ja päiväkodin kokeilusta Vaasasta ja Katajan ala-asteen kokemuksia Ylivieskasta. Helmikuun loppupuolella ja maaliskuun alkupäivinä kokoontui myös keskustan alueen koulujen ja päiväkotien edustajat ensimmäisiin esi- ja alkuopetuksen yhteistyöpalavereihin. Huhtikuussa purettiin lähtötilanteen kartoitusta, valtakunnallista kyselyä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmatyöstä sekä palautekierroksen viestejä projektin jatkosuunnitelmia ajatellen. Esi- ja alkuopetuksen ensimmäinen yhdyshenkilötapaaminen oli huhtikuussa. Suunnittelupalavereita pidettiin koko ajan. Toukokuussa kokoonnuttiin Kokkolassa myös laajaan palaveriin pohtimaan erityisopetuksen ja muiden erityispalveluiden yhteistyötä ja kattavuutta, pohjana olivat esi- ja alkuopetuksen yhteistyökokemukset. Käytimme teemaa lapsen eri kasvuympäristöjen kohtaamisesta ensimmäisen kerran tämän palaverin yhteydessä. Aikaisempien yhteistyöneuvottelujen osalta, joidenkin työyksiköiden kohdalla tuli peruuntumisia ja siksi järjestettiin vielä joitakin tapaamisia myös toukokuussa. Kesäkuussa oli esi- ja alkuopetuksen akvaarioprojektiin liittyvän tutkimuksen koordinoitiryhmän tapaaminen, Kasvatustieteen tutkimuslaitoksella Jyväskylässä. Kasvuympäristöjen kohtaaminen erityispalveluiden integroimisen osalta kokoontui toisen kerran. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämistä koskeva pykälä oli perusturvalautakunnassa. Perusturvalautakunnan päätöksellä lastentarhanopettajat

ja luokanopettajat voivat omalla palkallaan ja omin eduin vaihtaa työpaikkaa tutustuakseen toisen työyhteisön työskentelyyn. Tämän avulla pyrittiin edistämään lastentarhanopettajien mahdollisuuksia tutustua työskentelyyn koulussa ja päinvastoin.

Projektin ohjaamiseen liittyi seuraavanlainen muutos: Tämän työn tekijä, toinen projektin vetäjistä vaihtoi työpaikkaa, mutta lupautui jatkamaan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa. Syksyn aikana kypsyi perusturvaviraston sisällä toimintamalli, jossa kasvatustoiminnan ohjaajan tehtäviä jaettiin päivähoiton yhdyshenkilön ja eri projekteihin liittyvien vastuuhenkilöiden ja työryhmien kesken. Päivähoidon esi- ja alkuopetusprojektin työryhmän muodostivat: kolme päiväkodin johtajaa ja päivähoiton yhdyshenkilö sekä ulkopuolisena asiantuntijana tämän työn tekijä ja koulutoimen edustaja, jota ei nimetty, mutta joka käytännössä oli toinen projektin vetäjistä. Tässä vaiheessa vastuuta käytännön työskentelystä siirtyi valitulle työryhmälle ja meille projektin vetäjille jäi vastuu projektin etenemisestä paikallisella tasolla ja yhteydenpito valtakunnalliseen akvaarioprojektiin. Ajankohtaisia kysymyksiä, joita pohdittiin, olivat: jatkokoulutuksen tarve, esiopetuksen ulkopuolella olevat lapset ja laadukkaan esiopetuksen järjestäminen jatkossakin. Päätettiin hankkia päiväkoteihin uusin esiopetusmateriaali. Tarpeelliseksi koettiin myös VARKAS -suunnitelman päivittäminen esiopetussuunnitelmaksi. Ryhmä asetti lisäksi tavoitteeksi tietojen keräämisen päiväkotien ja koulujen yhteistyöstä valmisteltavaa koostetta varten. Tässä vaiheessa tehdyssä koulutuskyselyssä koulutusta toivottiin eniten esi- ja alkuopetuksesta.

Projektin vetäjät ovat ottaneet vastuun yhteistyökumppaneiden etsimisestä, yhteistyön käynnistämisestä ja koulutuksen järjestämisestä. Alusta asti on kuitenkin korostettu, että vapaus ja vastuu toiminnan sisällön kehittämisestä on toimijoilla itsellään. Tämän toimintavuoden aikana tehtiin myös päätöksiä, joiden kautta myös vastuuta käytännön työstä siirtyi esiopetuksen työryhmälle ja perustetulle esi- ja alkuopetuksen ohjausryhmälle. Tämä näkyy parhaiten projektin vetäjien toiminnassa erilaisten kontaktien vähenemisenä ja työn delegoimisena esiopetuksen työryhmän kanssa. Toinen kierros palautekeskusteluja käytiin vuoden kuluttua edellisestä eli 1½ vuoden toiminnan jälkeen ja seuraavaksi kuvataan, miten kentän kehittäjät ovat kehittyvän yhteistyön silloin kokeneet:

Palautekeskustelut 1996 – ”rinnakkain, mutta ei limittäin”

Palautekeskusteluihin ovat osallistuneet 1.aallon toimijat. Palautekeskustelut käytiin ajalla 5.3 – 8.3.1996. Palautekeskusteluissa pohdittiin vuoden 1995 toimintaa. Palautekeskusteluja ohjasivat projektin vetäjät: ja päivähoiton yhdyshenkilö. Keskustelun teemoina pohdittiin:

1. Yhteistyön edellytyksiä,
2. Yhteistyö- ja toimintamuotoja,
3. Kasvattajien välistä vuorovaikutusta sekä
4. Lasten kokemuksia.

Toimintamuotoja, joita keskusteluissa nostettiin esiin:
Monet yhteistyökumppanit kokevat, että tilanne elää koko ajan – mietitään.

- syksyllä vähemmän, syksy keskittymistä omaan luokkaan
- keväällä enemmän: ystävänpäivä, kuunteluoppilaat, ypi-tunnit
- yhteinen laulu & käsinukketeatteri
- satuhetki ja yhteiset tehtävät, temppurata ja ruokailu
- yhteiset joululaulut & satu & yhteinen ”työ”
- yhteisiä materiaaleja, hankintoja
- yhteisiä teemoja
- yhdessä leikitään pihalla
- yhteinen Nalle Puh -konsertti
- käsityöaskartelu ½ ryhmää, musiikki-liikunta ½ ryhmää
- kuunteluoppilas-systeemi

Joillakin oli työpajapäivä suunnitteilla, samoin toisilla portfolio siirryttäessä päiväkodista kouluun, myös yhteinen suunnittelupäivä oli joillakin suunnitteilla. Kasvattajien välinen vuorovaikutus on helpottunut ja sen koetaan olevan luontevaa. Koetaan, että yhteistyössä oma ammattitaito vahvistuu. Jotkut kokivat edenneensä ”toisen tuntemisen tasolta työskentelytasolle”. Koetaan, että on olemassa suunnittelu ja aloitteellisuus yhteistyöhön. Keskustelussa nostettiin esiin myös sosiaaliset tavoitteet. Tärkeäksi koettiin juuri tutuksi tuleminen, koettiin, että tällöin on helpompi hoitaa asioita. Opettajavaihtoa suunniteltiin useammassa paikassa.

Vuorovaikutusta kuvaavia kommentteja:

- ”Samassa veneessähän tässä ollaan”
- ”Kunpa saataisiin tiimi-tunnelmaa”
- ”Henkilöinä tunnetaan, mutta taitoja ja tietoja ei voida vielä hyödyntää”
- ”Toisen tuntemisen tasolta työskentelytasolle”

Lasten kohdalla vuoden yhteistyössä olleiden kokemuksia kerrottiin seuraavasti: Joidenkin kasvattajien mielestä lapset jännittivät aluksi, mutta olivat silti innostuneita koko ajan. Yhteistyöstä oli tullut myönteinen palaute lapsilta ja vanhemmilta. Todettiin, että vanhemmat eivät jännitä lastensa puolesta koulun alkua enää niin paljon. Keskusteluissa todettiin eskarilaisten osalta, että lapset osaavat jollakin lailla enemmän, vaikka taidoissa (esim. lukeminen, kirjoittaminen) ei varsinaisesti nähty havaittavaa muutosta. Joku kasvattajista totesi, että ”lapset ovat jollakin lailla valmista porukkaa”. Lapset sopivat keskenään asioita ja saavat itsevarmuutta ja onnistumisen kokemuksia. He ovat rohkaistuneet (liikaakin?) yhteisillä tunteilla ja se on vahvistanut heitä sietämään myös pettymyksiä. Sillä koettiin myös olevan positiivinen vaikutus, kun

ympäristö on jo tuttu. Lapsen minä-kuvassa koettiin tapahtuneen muutoksia, näitä oli havaittu eskarilaisten osalta :

- varmuus
- kypsyys
- oma-aloitteisuus
- yhteistyövalmiudet
- lapset ei jännitä
- rohkeus kasvanut
- ero-ongelmat vähäisemmät
- lapsi kokee ja tuntee itsensä isoksi
- lapset ovat itsenäisiä ja aloitekykyisiä
- valmiuksia työskentelyyn

Ykkösillä puolestaan todettiin olevan ”isojen” rooli suhteessa eskareihin, tämä kuvastui vuorovaikutuksessa vastuullisuutena.

Esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin kokoontumiskerrat vuosina 1994 -1999 näkyvät numeroina seuraavasti:

Projektin suunnittelupalavereita (epävirallisemmin lähes päivittäin)	27
Yhteistyöpalavereita päiväkotien ja koulujen kanssa, myöhemmin	27
Yhdyshenkilöiden ja ohjausryhmän kanssa	6
Liikuntaprojektin suunnittelupalavereita eri yhteistyötahojen ja ohjaajien kanssa	11
Kielikasvatuksen seurantaryhmän tapaamiset	2
Järjestetyt koulutustilaisuudet	21
Projektin vetäjät osallistuneet koulutukseen (sisältää myös oman projektin esittelyä)	12
Lautakuntien tiedottaminen projektin etenemisestä	5
Tutkimuksen koordinoitiryhmän tapaamiset	2
Kehittämisprojektin esittely: lehdistö, radio, vierailijat & vierailut	9
Esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen liittyviä kontakteja yht.	114

Projektin eteneminen vuonna 1996 – keskustan alueen yhteistyön käynnistyminen

Tammikuussa 1996 järjestettiin koulutustilaisuus Kokkolan seudun lastentarhan- ja luokanopettajille esi- ja alkuopetuksen akvaarioverkkoon liittyvästä toimintatutkimuksesta. Tilaisuuden eräänä tavoitteena oli alueellisen organisaation luominen esi- ja alkuopetukseen Kokkolan seudulle, joka palveli lähinnä akvaarioprojektin innovaatioiden leviämisen tavoitteita ja akvaario-

projektin esi- ja alkuopetuksen verkkoon liittyvää tutkimushanketta. Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti oli yhtenä kokeilupaikkakuntana mukana kyseisessä tutkimuksessa. Mielenkiintoisinta projektin vetäjän näkökulmasta oli se, että projektin vetäjinä me kerroimme vain lyhyessä puheenvuorossa projektin tavoitteet ja varsinaisen esi- ja alkuopetuksen yhteistyön esittelyn tekivät kentän kehittäjät itse. Näin oltiin jo päästy iso askel kohti sitä päämäärää, että projektin vetäjien osuus vähenee ja kentän kehittäjien osuus kasvaa projektin edetessä.

Tammikuussa jatkettiin koulutusprojektiin liittyen päiväkotien ja koulujen henkilöstölle yhteisesti suunnattujen koulutustilaisuuksien sarjaa. Päivähoidon yhdyshenkilö kokosi koosteen Kokkolan koulujen ja päiväkotien yhteistyöstä liittyen esi- ja alkuopetukseen. Tiedot perustuvat vuodenvaihteessa 1995 – 96 tehtyyn kyselyyn, jossa kaikkia kaupungin päiväkoteja (15 kunnallista ja 4 yksityistä) pyydettiin toimittamaan esi- ja alkuopetuksen yhdyshenkilöille lyhyt yhteenveto esi- ja alkuopetukseen liittyvästä yhteistyöstä lähialueen koulujen kanssa. Tiedot toimitti kaupungin päiväkodeista 10 yksityisistä 1. Helmikuun 1996 tilanne näytti seuraavalta päiväkotien henkilökunnan kertomana seuraavalta:

Taulukko 11 Päiväkotien ja koulujen välinen yhteistyö 1995-1996

Ei juuri ollenkaan yhteistyötä	Tapaamiset keväisin ja tutustumiskäyntejä puolin ja toisin	Yhteisiä tapahtumia, juhlia, retkiä ja eskareilla kouluun tutustuminen	Yhteisiä toiminnallisia tuokioita/tunteja: liikunta, matematiikka, musiikki, kuvaamataito, työpajatoiminta, jne.	Yhteistyösuunnitelma tai yhteinen projektisuunnitelma yhteistoiminnan pohjana
<p>”Päiväkodilla ei ollut yhteistyötä lähialueiden koulujen kanssa. Kuitenkin päiväkoti olisi halunnut itse olla yhteistyössä, keväällä järjestettiin kaksi yhteistyötapaamista, joihin koulujen opettajat eivät kutsusta huolimatta saapuneet.”</p> <p>”Päiväkodilla ja koululla ei ole juuri minkäänlaisia yhteistyötä. Keväisin ekaluokan opettaja käy juttelemassa päiväkodin vanhempanilloissa. Toivottaisiin lisää ja monipuolisempaa yhteistyötä.”</p>	<p>”Keväisin järjestetään tutustumispäivä koululla, lisäksi esikoululaiset ovat olleet koululaisten mukana luontopolulla ja puiden istutuspäivänä metsässä.”</p> <p>”Yhteistyö on alussa, mutta tähän varovaiseen alkuun ollaan tyytyväisiä. Tavoitteena on syventää ja kehittää yhteistyötä kevään 1996 aikana. Syyskuussa – 95 esikoululaiset olivat vierailulla koululla. Lisäksi esikoululaiset ovat osallistuneet koulun kakkosluokkalisten liikunnan opetukseen 3 kertaa syksyn – 95 aikana.”</p>	<p>”Yhteinen liikuntakerho perjantaisin, jolloin sekaryhmässä puolet esikouluryhmäläisiä. Yhteinen itsenäisyyspäivän vietto ja toisten joulukenraaliharjoitusten seuraaminen. Pari esikoululaista tutustui kerrallaan ensimmäisen luokan toimintaan. Lisäksi on yhteisiä laulu- ja leikki-tuokioita sekä pieniä luku- ja nukketeatte-rituokioita. Päiväkodilla tai koululla järjestetään yhteisiä taidenäyttelyitä, joissa ”opas” esittelee työt.”</p>	<p>”syksyllä yhteistyö työpajatyypisenä toimintana. Toiminta toteutettiin neljänä aamupäivänä, puutyöt koulussa, leipominen ja musiikki päiväkodissa.”</p> <p>”Esikoulun opettaja tutustumassa kouluun, lapset koululla äidinkielen opetuksessa ja muistipelejä pelaamassa ja ekaluokkalaiset päiväkodilla YK-päivää viettämässä. Lapset koululla nukketateria katsomassa. Yhteinen satutuokio ja yhteisiä ”esikoulutehtäviä.”</p> <p>”Alueella viisi yhteistyöpalaveria vuodessa. Yhteisiä juhlia, yhteiset lauluhetket, satuhetket, kävelyretket, uimahallireissut, pihansiivoustalkoot ja myyjäiset ovat myös kuuluneet toimintaan. Joka keskiviikko on ekaluokkalaisilla ja eskareilla ollut yhteinen liikuntatunti.”</p> <p>”Viikottain kaksi yhteistä liikuntatuntia. Yhteiset suunnittelupäivät joka toinen kuukausi. Yhteinen Lappi-teema.”</p> <p>”Toimintamuotona yhteiset liikuntatunnit, eskarilaisilla oma luokka koululla. Liikuntapäivät ollaan koululla myös ruokailu koululla.”</p>	<p>”Tavoite: kouluympäristöön ja koulutyöskentelyyn tutustuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - esikoululaiset ja tuleva opettaja tutustuvat toisiinsa - esikoululaisten ja eka- ja tokaluokkalaisten yhteistoiminta <p>Liikunnan tavoitteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lapsen motoristen perusvalmiuksien kehittäminen - lapsen rohkaiseminen ja innostaminen liikkumaan - erilaisiin liikuntamuotoihin ja välineisiin tutustuminen <p>Yhteistyömuodot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kouluvierailut torstaisin 2 kertaa kuu-kaudessa - esikoululaiset yhden tunnin 1. luokassa ja toisen tunnin 2. Luokassa, vuorokuukausin toiminnan suunnittelusta vastaavat lo, lto ja lastenohj. <p>Yhteistoimintaa ollut: syyslukukaudella koulupäiviä 5, liikuntaa tiistaisin, 5 ulkoliikuntaa, 4 sisäliikuntaa, koululaiset uskontohetkessä päiväkodilla 2 kertaa, esikoululaiset uimahallissa koululaisten kanssa ja koulun pikkujoulussa.”</p>

Helmikuussa pidettiin esi- ja alkuopetuksen yhdyshenkilöiden tapaaminen, tapaamisessa keskusteltiin esi- ja alkuopetussuunnitelman perusteista. Ajankohtaisesti tärkeimmäksi työksi sovittiin paikallisen esiopetussuunnitelman tekeminen, jonka jälkeen katsottiin, että voitaisiin lähteä tekemään yhteistä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmaa. Vastuu esiopetuksen opetussuunnitelmatyöstä on päivähoiton esi- ja alkuopetuksen työryhmällä. Maaliskuussa käytiin myös vuoden 1995 palautekeskustelut, joista yhteenveto on esitetty edellisessä kappaleessa.

Syksyn toimintakausi alkoi yhteisellä koulutustilaisuudella aiheesta päivähoidosta kouluun "Silta yli synkän virran". Koulutus oli kaksipäiväinen ja se oli rakennettu niin, että toisen päivän teemana oli Kokkolan esi- ja alkuopetusprojektin esittäytyminen, nimenomaan kentän kehittäjien puheenvuorojen kautta ja toisena päivänä kokemuksia ja kuulumisia akvaarioprojektin ajankohtaisista kysymyksistä. Lyhyen alustuspuheenvuoron käyttivät projektin vetäjät ja sen jälkeen yhteistyökumppanit esittäytyivät seuraavin teemoin:

- Yhteistyöstä yhteistoimintasuunnitelmaan Koivuhaassa
- Erilaisia yhteistoimintamuotoja Ykspihlajassa
- Yhteistoiminnallisesti Halkokarilla "Eskarilaiset Koulussa – teemana avaruus
- "Kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa" Kirkonmäki/Isokylä "Rörelse och annat samarbete på Kyrkbacken"
- "Kaukana, mutta kuitenkin niin lähellä" Mäntykangas – Kiviniitty Tulliharju – Hakalahti – Hollihaka, kielikasvatus ja maahanmuuttajalapset
- Esiopetussuunnitelmatyö, missä vaiheessa, mitä valintoja, miksi?"

Esiopetuksen yhdyshenkilötapaaminen pidettiin marraskuussa ja läsnä oli 15 yhdyshenkilöä ja vastuuryhmän 4 edustajaa. Esiopetussuunnitelman perusteiden sisältöalueet oli työstetty. Keskustelussa oli esiopetussuunnitelman perusteiden rakenne ja laajuus. Tapaamisen aikana käytiin käsitteistökeskustelua. Esiopetuksen yhdyshenkilötapaaminen kokoontui vielä kerran ennen joulua. Tässä vaiheessa oli käynyt ilmi, että kouluista ei jostain syystä löytynyt innokkuutta toimimiseen esi- ja alkuopetuksen yhdyshenkilöryhmässä ja osittain päivähoiton esiopetussuunnitelmaan painottuva työ saattoi karistaa viimeisetkin innokkaat ja niin esi- ja alkuopetuksen yhdyshenkilötapaamiset muuttuivat esiopetuksen yhdyshenkilötapaamisiksi. Yhteistä esi- ja alkuopetuksen yhdyshenkilötoimintaa ei onnistuttu rakentamaan.

Projektin eteneminen vuonna 1997 – yhteistyö- ja opetussuunnitelmien laadintaa

Huhtikuussa pidettiin myös suunnittelupalaveri projektin vetäjien kesken, jossa mietittiin, missä mennään. Yhteyttä ohjausryhmään ei ole ollut mitenkään tiiviisti ja ohjausryhmä onkin keskittynyt pitkälle esiopetussuunnitelman työstämiseen. Tämä näkyy kehittämistyössä siten, että käytännön inter-

ventioita, koulutusta tai muita tapahtumia ei ole ollut kovin usein. Tämä on aiheuttanut hieman epätietoisuutta, miten aktiivisesti projektin vastuuhenkilönä, jolle on määritelty rooli toimia ulkopuolisena asiantuntijana ja yhteyksi- en hoitajana suhteessa akvaarioprojektiin, tulisi puuttua esi- ja alkuopetuksen käytännön yhteistyöhön liittyviin kysymyksiin. Uskoisin, että juuri tästä roolien epäselvyydestä johtuen tapahtumia on ollut suhteellisen vähän. Toisaalta se on edistänyt projektin vetäjien irtiottoa projektin vetovastuusta, mutta ehkä hieman liian aikaisin, sillä keskustan alueen yhteistyö on ollut vasta kehitty- mässä ja se olisi tarvinnut selkeästi enemmän tukea tai ohjausta. Työnjako on kuitenkin ollut perusturvan hallintokunnan sisäinen ratkaisu ja myös muiden entisen kasvatustoiminnan ohjaajan hajautettujen tehtävien ja työnjaon osalta on esiintynyt samanlaista epätietoisuutta, siinä mielessä esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti ei ole poikkeus. Ja kaiken kaikkiaan, kun tehtäviä ja työtä jaetaan useammalle ihmiselle, on selvää, että työskentely kokee monenlaisia muutoksia. Palaveriteita on sovittava monen aikataulun mukaan, vastuuta jaet- tava ja soviteltava monenlaisten tehtävien lomassa jne. joudutaan tekemään monenlaisia priorisointeja ja sovittelemaan ja tehtävien hoitaminen ja etene- minen kangistuu. Näin se näkyi ainakin tämän projektin osalta. Mutta hyvä- nä puolena tässä voidaan kai pitää sitä, että yhteistyökumppanit ovat saaneet kentällä hyvin rauhassa kehitellä toimintaansa, ilman, että siihen olisi ”ylhääl- täpäin” kovin puututtu.

Toukokuussa kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen tutkijat olivat Kokko- lassa keräämässä Kokkolan projektiin osallistuvien päiväkotien ja koulujen lasten portfolioita akvaarioprojektiin liittyvää tutkimusta varten (osallistujia 40, joista lto 23, päiväkodin muuta henkilöstöä 11, lo 6). Tilaisuudessa oli tut- kijoiden alustusten lisäksi tämän työn tekijän alustus aiheesta: Esi- ja alkuope- tuksen tulevaisuudennäkymiä Kokkolassa, jossa tavoitteena oli hahmottaa, mitä haasteita meillä on edessäpäin. Tutkimusprojektiin oli vielä enemmän innostuneita mukaan lähtijöitä, mitä koordinoitiryhmän tapaamisessa sovit- tiin ja myös keskustan alueen yhteistyökumppanit keräävät lasten portfolioita yhteistyöhön liittyen. Lokakuussa oli akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen seminaari Jyväskylässä. Teemana oli: Paljonko on paljon? – kokemuksia ympä- röivästä maailmasta. Mukana oli projektin vetäjien lisäksi erään yhteistyö- koulun opettaja. Syyskuussa pidettiin paikallinen esi- ja alkuopetuksen kou- lutuspäivä.

Projektin eteneminen vuonna 1998 – 1999 – kentän kehittäjillä vastuu toiminnasta

Vuonna 1998 koko kaupungin yhteisenä koulutuspäivänä oli pedagoginen iltapäivä maaliskuussa, koulutuksen sisältönä oli: ”Katsaus Kokkolan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön nykytilanteeseen”. Tilaisuudessa esiteltiin myös Kokkolan kaupungin esiopetussuunnitelma. Tämä koulutuspäivä oli ensim- mäinen, jonka järjestelyihin projektin vetäjät eivät osallistuneet, vaan saivat tulla kutsuttuina osallistujina. Koulutustilaisuuden järjestelyistä vastasi esi-

ja alkuopetuksen työryhmän päivähoidon edustajat. Oli jotenkin juhlallista istua kuuntelemaan, mitä kentällä tapahtuu.

Olimme aiemmin keväällä päättäneet lähteä mukaan Koulutuksen tutkimuslaitoksen tekeillä olevaan julkaisuun, johon kerättiin materiaalia esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekteista. Asiasta tiedotettiin kaikille yhteistyökumppaneille ja kaikki halukkaat pääsivät mukaan. Projektin vetäjinä valmistelimme koosteen johdannon ja yhteenvedon, joiden käytännön toteutuksesta vastasi tämän tutkimuksen tekijä. (Koosteissa on käytetty osin samaa materiaalia kuin tässä työssä ja joissakin esittelymateriaaleissa. Yhteistyökumppanit päiväkodeista ja kouluista vastasivat itsenäisesti omista osuuksistaan ja me projektin vetäjinä yhteisistä. Jossain vaiheessa oli tavoitteena oman julkaisun tekeminen, mutta muuttuneen työtilanteen takia siitä luovuttiin ja oltiin tyytyväisiä, kun pääsimme mukaan näin vahvan auktoriteetin tekemään julkaisuun, varsin vahvalla osuudella.

Toimin kutsuttuna jäsenenä päivähoidon strategiatyöryhmässä. Tämän työn tekijällä ei ole kuitenkaan osuutta seuraavaan tekstiin, joka on luetta- vissa strategiatyöryhmän muistiossa, mutta se kuvastaa sellaista käsitystä, mikä perusturvan hallintoihmisillä on esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ollut vuonna 1998. Strategiatyöryhmän muistiossa todetaan, että ”esi- ja alkuope- tuksen yhteistyö päivähoidon ja koulujen välillä on ollut selkeästi noususuun- taista. Sekä päivähoidon työntekijät että lasten vanhemmat ovat erittäin moti- voituneita nykytilanteeseen, jossa päivähoidon ja koulun välinen raja-aita on madaltunut.” Muistiossa todetaan edelleen, että esiopetuksen järjestämisessä käytetään erilaisia toteutusmuotoja tavanomaisten päiväkotiryhmien ohella koulun tiloissa toimivaan ryhmään. Syksystä 1998 alkaen otetaan käyttöön perusturvalautakunnan hyväksymä Kokkolan kaupungin esiopetussuunni- telman perusteet.

Viimeinen tutkimukseen liittyvä projektivuosiopuolikas (kevät 1999) alkoi suunnittelulla. Palautekierroksen suunnittelupalaveri pidettiin helmikuussa ja aikatauluista sovittiin lähemmin huhtikuussa. Palautekierros sijoittuu tou- kokuuksi.

Palautekeskustelut 1999 – ”esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on osa meitä”

Keskusteluihin osallistui esi- ja alkuopettajia kaikista kouluista ja päiväko- deista, jotka ovat olleet mukana esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa jossain vaiheessa. Tässä eri vaiheen toimijoiden kokemuksia:

I- aallon toimijat:

”Positiivista oli, että päästiin koulun tiloihin ja saatiin yhteistyö käyntiin. Ke- vällä 1995 alkoi ”oikea” yhteistyö, myös koululaiset tulivat päiväkotiin ja es- karit pääsivät myös muille tunneille mukaan. Yhteiset suunnittelukokoukset ja yhteiset materiaalihankinnat tulivat myös yhteistyökuvioihin mukaan. Lii- kunta on ollut punainen lanka. Koko ajan yhteistyö on muuttunut, se riippuu

lapsista ja se riippuu myös aikuisista. Yhteistyössä on sisältönä ollut myös musiikki, äidinkieli ja matematiikka. Nykyään ollaan yleensä koko aamupäivä koululla, koululaiset käyvät myös päiväkodilla. Etsitään uusia "teitä"; kun on huomattu, että tämä me jo osataan, niin haetaan uusia juttuja. Yhteistoiminta on ollut mielenkiintoista ja kehittävää. Lastentarhanopettajan kokemuksen mukaan he ovat koululle resurssi, ei uhka. Joka vuosi koulun puolella on vaihtunut yhteistyökumppani. Luokanopettajan näkökulmasta negatiivisena koetaan omalla ajalla toimiminen, välimatka ja siirtyminen. Tulevaisuudessa tavoitteena tiedollisten tavoitteiden siirtäminen esiopetukseen, painopiste on nyt ollut sosiaalisissa tavoitteissa. Lapset muistavat elämyksiä, kokemuksia ja toimintaa, niitä heille on pyritty tarjoamaan. Kokemuksen mukaan päällekkäisyyksillä tuhlataan aikaa. Yhteistyön pitäisi lähteä jo koulutuksesta. Nyt mukana ovat pääasiassa alkuopettajat."

"Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on osa meitä, ei tarvitse suunnitella, stressata tai pohtia, se on itsestään selvää."

Yhteistyö ei ole kasvattajien mielestä niin yksinkertaista kuin luulisi, sillä ekaluokalla voi olla 24 oppilasta ja pienet luokat. Lisäksi oppilasaineksesta riippuu opettajien kokemuksen mukaan paljon. Yhteinen suunnittelutoiminta päiväkodin ja koulun välillä koetaan tärkeäksi. Viranomaishenkilökuntapalaveri – verkostopalaveri (lto:t, lo:t, sos.henk., terv.hoit., + mahdoll. muita) on lähtenyt laajenemaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Se on laajentunut teemaksi "Koko Koivuhaka kasvattamaan", joka on yhteistyötä vielä laajemmin.

Lastentarhanopettajat kokevat edelleen ongelmaksi sen, että päiväkodissa sekäryhmässä työskennellessä on eskarilaisten lisäksi muut lapset. Lapset on saattaen siirrettävä päiväkodista kouluun. Päiväkodeissa on kasvu- ja hoitoryhmät ja kouluissa oppilashuoltoryhmät, tällöin on mahdollisuus tehdä yhteistyötä koululyykkäyslasterien kohdalla. Yhteistyössä koetaan tärkeäksi yhteiset palautekeskustelut ja viikoittaiset yhteiset kokoukset. Erään kommentin mukaan kuitenkin: "Yhteistyö koetaan sen mukaan kuin jaksetaan."

Eskarit eivät ole enää koulussa "kummajainen", sillä eskarit ovat koulussa viikoittain. Kanssakäyminen on kokemuksen mukaan luontevaa. Kouluun tutustumisen yhteydessä näkyi päiväkodin tekemä hyvä työ. Vaarana koettiin, ettei mentäisi samoihin rattaisiin, vaan etsittäisiin uusia haasteita eli ettei tehtäisi niin kuin on aina ennenkin tehty. Koettiin, että tarvitaan yhteistä aikaa! Esimerkiksi suunnittelupäivä tai – aika. Toivottiin, että suunnittelukokous tulisi huomioiduksi työaikaan. Suunnittelun kautta saataisiin yhteiset teemat esi- ja alkuopetukseen. Päiväkodin kokemuksen mukaan vanhemmat ovat tyytyväisiä ja arvostavat yhteistyötä, eskarilaisten vanhemmilta tulee kysymyksiä, että "käyttehän te sitten taas koululla"? Vanhemmat myös toivoneet, ettei yhteistyö olisi niin "koulumaista". Lastentarhanopettaja kokee usean vuoden kokemuksen myötä, että on ollut aina tervetullut kouluun. Eskareiden ja alkuopetuksen yhteiset liikuntatunnit ovat jatkuneet koko ajan. Koetaan, että on valmiuksia kehittää yhteistyötä edelleen.

Eräällä päiväkodilla on ollut tilat myös koululta käytössä. Joulun jälkeen erityisopettaja on jossakin päiväkodissa kartoittanut tulevat koululaiset ja mahdolliset ongelmat, sekä haastatellut lapsia päiväkodissa ja srk:n kerhossa. Opettajavaihdoksia on tehty niin, että lastentarhanopettaja on ollut 3.luokan kanssa (entisiä eskarilaisia muutaman vuoden takaa) ja pohtinut heidän kanssaan, mitä eskarivuosista jäänyt mieleen? Luokanopettaja on ollut tulevien 1.luokkalaisten, nykyisten eskarilaisten kanssa tutustumassa puolin ja toisin.

Avaintulokseksi keskusteluissa löydettiin ops-työskentelyn tiivistäminen. Eräs lastentarhanopettaja muistutti, että ei pelkästään " valmisteta" lasta kouluun ja on muistettava, että vuodessa ei myöskään voida tehdä ihmeitä.

II-aallon toimijat:

Erään yhteistyöalueen kertomus kuvastaa niitä haasteita mitä yhteistyölle on olemassa: Vaikeutena on koettu, että joka syksy "aloitetaan" yhteistyö, joka kerta se ikään kuin luodaan aina uudelleen. Nyt on olemassa yhteistyösuunnitelma, jonka sisältönä on musiikki. Ensimmäisen kerran on olemassa suunniteltu pohja yhteistyölle. Eräiden yhteistyökumppaneiden osalta yhteistyö on "kiertänyt" opettajan mukana eri luokilla. Yhteistä on ollut liikunta (luistelukoulu), sekä yhteistunnit ja ulkona tapahtuva toiminta. Koululaiset ovat käyneet lukemassa eskareille. Yhteistyöhön ei ole ollut joka paikassa suunnitelmaa.

Koettiin, että "keskustan alueella olisi nyt otollinen aika syventää yhteistyötä". Yhteistyö käsittää päivähoidon "ryppään". Yhteistyö ja yhteistyökumppanit on yhteisesti jaettu kyseisen ryppään sisällä. Tulevaisuudessa nähdään tavoitteena yhteinen opetussuunnitelma ja sen toteuttaminen. Päiväkodissa on lasten neuvosto osallistunut päiväkodin remontin suunnitteluun, myös koulusta ollaan lähdössä katsomaan kyseistä remonttia. Näin lasten osallisuutta heitä koskettaviin asioihin on pyritty lisäämään. Koulun puolella ei ole niin tuntumaa yhteistyöhön. Työskentely on ollut yksilöiden välistä työtä, tietynlaista "omaisuutta" tietyille opettajille. Eli siitä kiinnostuneet osallistuvat ja kertovat toisilleen. Yhteistyöstä on raportoitu yhteisissä palavereissa. Päiväkodeissa yhdyshenkilöiltä on ollut mahdollisuus saada tietoa yhteistyöstä. Kokemuksena Jyväskylän matkalta oli sieltä opittu "jokaisen sitoutuminen jossain määrin kaikkiin projekteihin".

Keskustan alueen kasvattajien kokemuksena on edelleen, että eskareista on vastuu eskareiden opettajilla ja alkuopetuksessa vastuu alkuopetuksen opettajilla. Se, joka toimii yhteyshenkilönä, on aktiivinen ja työllistetty. On koettu, että sellaiset projektit, joissa lapset viihtyy ja he kokevat omikseen, sellaiset jatkuu, muut ei jatku. Kun projekti loppuu, onnistuneet toiminnot jatkuvat muuttuneina työkäytäntöinä. Pedagogiset iltapäivät ovat olleet hyödyllisiä, sieltä on saanut "kipinän", siellä kuultiin, mitä muualla tapahtuu. Joidenkin mielestä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö "ei vielä ole luonnollinen työtapa!" Ja edelleen: "Esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti koettu velvoittavana,

joskus hankalana, mutta positiivisesti kannustavana – on ollut vapaus suunnitella ja mahdollisuus tehdä.” On koettu, että ”jos yhteistyö kirjataan koulun työsuunnitelmaan ja päiväkodin toimintasuunnitelmaan, niin tavallaan ”kirjoitettu juttu velvoittaa” ja ”on tunne ettei tuppaudu, vaan on lupa ottaa yhteyttä”.

III aallon toimijat:

Opettajat ovat käyneet vanhempien illoissa kertomassa 1.-luokan tavoitteista ja muista huomioitavista asioista ja lastentarhanopettajat puolestaan ovat olleet mukana 1.-luokan vanhempainilloissa. Yhteistyö on nyt laajentunut, 5.- ja 6.- luokkalaiset kutsuneet tulevia ekaluokkalaisia vierailulle. Kasvattajat ovat käyneet keskenään noin tunnin keskustelut. Lapsille on puolestaan ollut pöytäteatteriesitys. Päiväkodista on oltu ryhmänä koulussa tutustumispäivänä. Näissä paikoissa yhteistyön koetaan olevan vielä alkuvaiheessa. Yhteistyötä koetaan vaikeuttavan sen, että lapsia tulee kahdeksasta päiväkodista tai lähtee seitsämään eri kouluun. Lapset ovat olleet ryhmänä päiväkodista kouluun tutustumispäivänä. Lisäksi 1998 – 99 lapset olivat tekemässä savitöitä koulun pajassa. Keväällä 1999 yhteistyötä 3 kertaa: näytelmä, ryhmän tutustuminen ja henkilökunnan tapaaminen. Eräällä koululla on kehitteillä yhteistyöhanke, jonka keskeisen idean muodostaa oppijan polku, jossa ala-asteen yhteistyö päiväkodin ja yläasteen kanssa on toiminnan sisältönä. Alkuopetuksessa yhteistyöstä vastaa alkuopetuksen tiimi, jonka muodostavat 1.- 3.-luokkien opettajat, tähän toimintaan on varattu tuntikehystä 2h/viikossa. Mukana ovat myös 3.-luokkien opettajat, jotka ovat kyseisessä koulussa tulevia 1.-luokan opettajia. Suunnitelmien mukaan opettajalla ei olisi omia oppilaita eskaripäivinä ja lastentarhanopettajat toimisivat apuopettajina.

Miksi yhteistyö on mielekästä? - Koska lapset ovat tyytyväisiä ja tavoite on päällekkäisyyksien poistaminen. Erään lastentarhanopettajan kokemuksen mukaan yhteistyö on ollut ”hyvä matka meidän tyyliin”, se on ollut sopiva ja sopivasti. Vuoroviikoilla on ollut vetovastuu lastentarhanopettajalla tai luokanopettajalla. Säännöllinen yhteistyö on tapahtunut pääasiassa koululla, mutta muut erityisohjelmat päiväkodilla, esim. seurakunnan järjestämä toiminta, kuten eskareiden siunaaminen koulutielle ja 1.- ja 2.-luokkien siunaaminen kesälaitumille. Päiväkodin henkilökunta on kokenut, että koko koulun väki ottaa hyvin vastaan tyyliin: ”tervetuloa – kiva kun tuutte”. Vanhemmilta on myös saatu myönteistä palautetta. Koulupäiviä odotetaan kovasti ja on koettu, että niitä on sopivasti. Palaute saatiin esimerkiksi niin, että vanhemmat kertoivat positiivisista kokemuksista terveydenhoitajalle ja terveydenhoitaja edelleen opettajille. Yhteistyömuotona on ollut liikuntaa ja atk-tunteja kaksi luokkaa yhtä aikaa. Vuodesta 1995 yhteistyössä on mukana ollut myös perhepäivähoidossa ja päiväkerhossa olleita lapsia. Eroja lasten välillä on koulun kokemukseen mukaan perhepäivähoidosta tulevien lasten osalta. Kaikki yhteistyössä mukana olevat lapset eivät mene kyseiseen kouluun ja

kerran yksi lapsi oli kommentoinut, että: ” tylsää kun en mene sinne kouluun, ”en halua lähteä” -mukaan kyseiselle koululle.

Yhteistyössä keskeisenä todettiin tutustuminen toistensa työhön. Aikaisemmin lastentarhanopettaja mietti, mitä lapsille kuuluu koulussa – nyt saa palautetta ja näkee, mitä kuuluu (saatu myös toiveita ja vinkkejä). Keväällä lastentarhanopettaja, luokanopettaja ja terveydenhoitaja mieltivät yhdessä miten parasta lapselle eli ”nyt kasvattajat ottavat yhteisesti vastuun lapsesta”. Erään 30-vuotta alalla olleen opettajan kokemuksi: 1970-luvun loppupuolella ja 1980-luvun alussa kiellettiin kirjat, joita ei saanut käyttää eskarissa, siitä on tapahtunut paljon kehitystä. Nyt otetaan ensimmäisen kerran käyttöön kyselykaavake koulutulokkaille, jonka avulla pyritään tutustumaan kunkin eskarilaisen lähtötilanteeseen vielä lähemmin. Tulevaisuudessa yhteistyötä on kasvattajien mukaan tarkoitus laajentaa enemmän myös muille luokkasteille.

Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen valtakunnallisesta kehittämisprojektistä peilinä Kokkolan tuloksille.

Akvaarioprojekti on opetushallituksen 1994 käynnistämä kehittämisshanke, jonka seurannasta, arvioinnista ja yleisestä koordinoinnista se on vastannut. Tämä opetushallituksen kehittämisshanke on ollut uudenlainen innovaatio-organisaatio. Akvaarioprojektin tavoitteena on ollut tukea koulujen itseohjautuvaa kehittämistoimintaa erityisesti verkostoitumisen avulla. Tarkoituksena on ollut auttaa opettajia, oppilaitoksia ja kuntia oppimisen laadun kehittämisessä. Keskeisinä teemoina oli aktiivinen yhteistoiminta ja itseohjautuvuus. (Lindström, 1995) Akvaarioprojektit ovat verkostoituneet 16 aiheverkkoon. Projektiin on neljän toimintavuoden aikana liittynyt 600 itsenäistä hanketta, 89 kunnasta ja 350 oppilaitoksesta. Samasta aihealueesta kiinnostuneet kumppanit ovat saaneet näin synergiaetua toisiltaan. Eräänä vaikuttavuuden arvioinnin kriteerinä pidetään sitä, missä määrin Akvaarioprojekti on onnistunut tuottamaan uusia innovaatioita koulujen tasolla. Joensuun yliopistossa on opetushallituksen toimeksiannosta arvioitu esi- ja alkuopetuksen akvaarioprojektin toimintaa ja kehittämisaktiviteetteja valtakunnan tasolla. (Ojala & Siekkinen, 1998.) Lopullinen onnistuminen nähdään mukana olevien koulujen ja oppijoiden parantuneina oppimis- ja kasvamistuloksina, joiden mittaaminen opetustapahtuman kompleksisuuden vuoksi nähdään toistaiseksi kuitenkin lähes mahdottomana. (Hellström 1999.)

Esi- ja alkuopetuksen aiheverkossa kehittämisshankkeita on noin 50. Esi- ja alkuopetuksen aiheverkossa rakennettiin kehittämiseen tähtäävien koulujen ja päiväkotien henkilöstön välille innovaatioverkko. Verkon toiminnassa keskityttiin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tehostamiseen ja opetuksen sisällölliseen kehittämiseen. Painopistealueina aiheverkossa ovat olleet: erikikäisten, viidestä kahdeksanvuotiaiden, yhteinen opetus, jonka aikana lapsi siirtyi joustavasti varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Ns. joustavaa koulunaloitusta tukevinä toimenpiteinä olivat koulujen ja päiväkotien yhteisten

esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien kehittäminen, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy sekä vanhempien saaminen entistä enemmän mukaan koulujen ja päiväkotien toimintaan. Yhteydenpitoa verkon sisällä ja jäsenten välillä tuettiin alueellisten ja valtakunnallisten tapaamisten, työkokousten ja koulutustilaisuuksien avulla, jäsenkirjein, sähköisesti viestimällä ja kaksi kertaa vuodessa ilmestyvän innovaattori -lehden kautta.

Esi- ja alkuopetuksen verkon toiminnan painopisteet pysyivät lähes samoina sen perustamisesta lähtien, mutta merkitykset niiden sisällä syvenivät, kehittyivät ja osin muuttuivat. Esiopetusjärjestelyistä puhuttaessa varhaiskasvatuksen merkitys nousi valtakunnallisestikin keskeiseksi puheenaiheeksi. Koulujen ja päiväkotien yhteiselle opetussuunnitelmalle toivottiin pohjaa modernista varhaiskasvatuksesta ja konstruktivisesta oppimiskäsityksestä. Akvaarioverkon toiminnan tavoitteena esi- ja alkuopetuksen aiheverkossa oli kehittää joustavan koulunaloituksen malleja. Joustavalla koulunaloituksella ymmärretään lapsen siirtymistä päiväkodista kouluun oman yksilöllisen kehitysrhythminsä mukaisesti viidestä kahdeksaan vuoden iässä. (Närvä 1999.)

Vuoden 1997 aikana joustavan koulunaloittamisen yhteydessä tuli tarvetta laajentaa joidenkin keskeisten käsitteiden määrittelyä. Käydyn keskustelun pohjalta on laajennettu lähinnä esiopetuskäsitteen ja varhaiskasvatuskäsitteen määrittelyä (joskin varhaiskasvattajien keskuudessa on jo pitempään pidetty määritelmiä liian suppeina ja käytännössä puhuttaessa käsitteet ovat jo olleet laajempia sisällöltään) esiopetus nähdään kaikkien alle kouluikäisten suunnitelmallisena toimintana ja varhaiskasvatus Professori Eeva Hujasen mallin mukaisesti nollasta kahdeksaan vuotiaiden kasvatuksena. Asiaa on näin tarkasteltu laajemmin elinikäisen oppimisen jatkumona, jossa toiveena oli päiväkodin ja koulun rajan poistuminen. (Närvä 1999.)

Koulun ja päiväkodin vuorovaikutukselle oli tunnusomaista, että se oli hengittävää, vuorovaikutuksellista ja kehämäistä. Myös koululaiset saivat paljon elämyksiä, kokemuksia ja oppia päiväkotiympäristössä. Erityisesti tunnetasolla merkitys oli suuri, kun koululainen palasi tuttuun päiväkotiin esim. lukemaan pienemmille, jolloin hitaammin edistynyt lukija sai loistaa lukiessaan pienimmille. Luonteva vuorovaikutus saattoi jatkua jopa yläasteelle. Näin eri-ikäiset saattoivat oppia toisiltaan. Verkon sisällä pohdittiin myös oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä, lähinnä esiluokan, varhennetun oppivelvollisuuden ja varhaiskasvatuksen mahdollisuuksia aikaisempaa tehokkaammin ja varhaisemmassa vaiheessa ennakoida niitä. Verkon Jyväskylän tapaamisessa oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä pohtinut työryhmä oli sitä mieltä, että kuntia pitäisi velvoittaa toimimaan yhteistyössä, eikä pelkää toivoa sitä. Todella toimiva yhteistyö edellytti heidän mielestään hallintorakenteiden uudistamista niin, että sosiaali- ja opetustoimi yhdistettäisiin ja terveystoimi tulisi toimimaan lähelle tätä. (Närvä 1999.)

Uuteen oppimiskäsitykseen perustuvien päiväkotien ja koulujen yhteisten opetussuunnitelmien luominen oli myös esi- ja alkuopetuksen verkon tavoitteena. Apua haettiin koulutuksesta, mutta vaikeudeksi koettiin päivähoidon ja koulujen toimintakulttuurinen yhteensovittamattomuus. Kokemus osoitti,

että yhteinen oppimiskäsitys ja uudet menetelmät edellyttivät koko koulu- ja päiväkotiyksikön sitoutumista muutosprosessiin. Tällainen muutosprosessi tarvitsi tuekseen sekä aikaa että ohjausta. Marja Kankaanrannan toimintatutkimukseen osallistuneet hankkeet (kuten useat Kokkolan projektissa mukana olevat) olivat jo varsin pitkällä yhteisten suunnitelmien, menetelmien ja arvioinnin toteuttamisessa. Monissa hankkeissa jatkettiin olemassa olevaa kouluperinnettä ja opetussuunnitelmien tekeminen nähtiin sisällöllisenä, toisissa hankkeissa taas ei edetty sinänsä positiivista yhteisen toiminnan järjestämistä pidemmälle. Opetussuunnitelmaprosessia tukevinä toimenpiteinä esille nousivat pitkäjäksoiset opetussuunnitelmakoulutukset ja tulevaisuuden oppimisympäristöjen visiointi. (Närvä 1999.)

Esi- ja alkuopetuksen koulutustapahtumia järjestettäessä on todettu, että valtaosa kursseille hakeutuneista on ollut lastentarhanopettajia, myös niissä kunnissa, joissa koulu- ja päivähoitohallinnot yhdistyivät. Onkin syytä pohdita, millaista koulutusta tulevaisuudessa tarvitaan, koulujen ja päiväkotien toiminnan yhdistyessä mietittävät myös mm. esimiesasemassa olevien henkilöiden pätevyysvaatimukset. Valtakunnallisissa seminaareissa ovat aiheet esim. 1997 aikana keskittyneet verkon sisällölliseen kehittämiseen ja arviointiin (Helsinki) sekä nykyaikaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan, oppimaan oppimiseen ja metakognitiivisten taitojen kehittämiseen ja oman verkon ja yhteistyöverkkojen kehittämiseen (Jyväskylä). (Närvä 1999.)

Aluetilaisuuksia on järjestetty myös verkon piirissä. Näiden tilaisuuksien tarkoituksena on ollut levittää tietoja verkon piirissä syntyneistä innovaatioista ja kokemuksista. Aluetilaisuuksissa on noussut esille seuraavia asioita: 1) Lastentarhanopettajat näyttivät olevan aktiivisemmin kiinnostuneita yhteistyön aloittamisesta. 2) Yhteinen opetussuunnitelmatyö oli välttämätön syvälliselle yhteistyölle, mutta myös vaikea ja aikaa vaativa prosessi erilaisten toimintakulttuurien kohdatessa. 3) Erityislapsset ja erilaiset oppijat, sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäiseminen kiinnostivat kaikkia osapuolia. Erilaisia toimivia ratkaisumalleja etsittiin ja koottiin kaiken aikaa. 4) Vanhemmuus tai oikeammin sen katoaminen nykyajan ilmiönä huolestutti osallistujia monessa tilaisuudessa. Vanhemmuutta myös tuettiin, jotta saatiin aikaan osallisuutta ja kumppanuutta. Uusia malleja kehiteltiin eri puolilla Suomea. 5) Yhtenä huolena osallistujilla oli myös lapsuuden välineellistäminen. Kun kehitettiin uusia malleja ja puolustettiin lapsuuden oikeutta oppia, saatettiin unohtaa lapsuuden itseisarvo. Lapsikäsitteen pohtimista perään kuulutettiin. Onko lapsi vain oppija valmisteltavan asteelta toiselle? 6) tilaisuudet todettiin poikkeuksetta innostaviksi. Pidettiin tärkeänä sitä, että tiedon välittämisen lisäksi osallistujilla on mahdollisuus keskustella ja esittää mielipiteitään. (Närvä 1999.)

Esi- ja alkuopetuksen aiheverkon toimintaan liittyi myös opetusministeriön tukema tutkimusverkosto, sen tavoitteena oli etsiä ja analysoida erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa päiväkodin ja koulun välistä yhteistyötä lapsen oppimisen jatkuvuuden edistämiseksi. Tutkimusverkkoon kuului kouluja ja päiväkoteja kahdeksalta alueelta eri puolilta Suomea sekä joitakin yksittäisiä

kouluja ja päiväkoteja pienemmiltä paikkakunnilta. (Kokkola on yksi näistä) Tutkimuksessa pyrittiin tekemään näkyväksi ja arvioimaan arkipäivän elämää päiväkotien ja koulujen yhteishankkeissa toimintatutkimuksen keinoin. Tutkimuksen keskeisenä arviointimenetelmänä oli portfoliotoiminta, jossa pääpaino oli lasten/oppilaiden ja opettajien toteuttamilla merkittävien tapahtumien ja kokemusten dokumentoinnilla sekä reflektiivisellä itsearviointilla. Yhteistyöhankkeiden ensimmäiset näyteportfoliot valmistuivat keväällä 1996, ne arvioitiin koulutuksen tutkimuslaitoksella ja välitettiin edelleen tutustumista varten muille verkoston opettajille. Vuoden 1996-1997 aluetapaamisissa portfoliot kiersivät välittämässä tietoa ympäri Suomea, samalla opettajat antoivat palautetta ja kehittämisehdotuksia niiden jatkotyöstämiselle. Portfolioissa vahvistui lasten/oppilaiden näkökulma. (Kankaanranta ym. 1999.)

Valtakunnallisen esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia

”Työn laadun kehittyminen ja työn ilo ovat innostaneet panostamaan vapaaehtoisesti työn suunnitteluun ja kehittämiseen yhä enemmän työtiimin kanssa välillä on väsynyt, mutta onnellinen!”

”Työ on erittäin monipuolista ja haastavaa. Koulun ja päiväkodin yhteistyö on tärkeää, mutta ei kovin yksinkertaista.”
(Tutkimusauneistoa, Ojala & Siekkinen, 1998)

Aiheverkossa mukana olevien koulujen ja päiväkotien tavoitteena on ollut tukea päiväkotien ja koulujen yhteistyötä sekä kehittää niiden opetuksen sisältöjä. Kohteena on ollut erityisesti 6-8 -vuotiaiden esi- ja alkuopetus. Joissakin hankkeissa on tavoitteena ollut kehittää 5-8 -vuotiaiden lasten opetussuunnitelmallisia ja organisatorisia ratkaisuja. Kohdejoukkona joensuun yliopistossa suoritettussa akvaarioprojektin arviointiin liittyvässä tutkimuksessa oli 83 akvaarioprojektia. Näistä saavutettiin 79. Tiedot on kerätty kyselylomakkeella, joka on laadittu yhteistyössä aiheverkon koordinoijan Vantaan ja opetushallituksen kanssa. Tutkimuksen avulla haluttiin arvioida seuraavia alueita: millaista päiväkotien ja koulujen yhteistyö on ollut? Millaista yhteistyö on ollut vanhempiin? Millainen työnjako opettajien ja lastentarhanopettajien välillä on ollut? Miten yhteyttä päiväkotien ja koulujen välillä on pidetty ja tietoa jaettu, millaisia ongelmia on ilmennyt? Miten erilainen hallintokunta on koettu? Millaista täydennyskoulutusta projektiin on liittynyt ja miten se on koettu? Millaista on ollut opetussuunnitelmien kehittäminen ja mihin se on erityisesti kohdistunut? Onko lastentarhanopettajien ja luokanopettajien työ muuttunut ja millaista tämä mahdollinen muutos on ollut? Miten erityislasten kasvatusta ja opetus on projektissa huomioitu? Millainen yleisvaikutelma aiheverkon aktiviteeteista on muodostunut?

Lastentarhanopettajat ja luokanopettajat olivat kokeneet akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkkoon osallistumisen haastavana, mielekkäänä, ja vakiintunutta työnkuvaa monessa suhteessa avartavana. Samanaikaisesti

ti kuitenkin työtä, suunnittelua, miettimistä ja ajattelua vaativaksi. Yleisvai-
kutelmia olivat myös raja-aitojen kaataminen ja uuden luominen. Koulujen
ja päiväkotien yhteistyön yleinen ilmapiiri oli tutkimuksen mukaan ainakin
vielä myönteinen. Lastentarhanopettajat ja luokanopettajat näkivät tutkimuk-
sen kohteena olevat aktiviteetit samansuuntaisesti. Opetuksen sisällössä ja
toteutuksessa esiintyi erilaisia painotuksia. Yhteistyö kehittyi, vaikka siinä
olikin vielä ongelmia. Käytetyimpiä yhteistyömuotoja olivat palaverit lasten
siirtymisestä kouluun 82%, yhteisten tilojen käyttö 81%, yhteiset tapahtumat
(retket, juhlat jne.) 80%, yhteiset koulutukset 75%, yhteiset projektit 71%, muu
yhteistyömuoto 68% (?), opettajien vaihto 58%, sama opettaja koulussa 34% ja
lastentarhanopettajat sijaisena 11%. Myös yhteistyö vanhempiin näytti toimi-
van. Päivittäin yhteistyössä oli 51%, kerran viikossa 19%, kerran kuukaudessa
10% ja harvemmin 20%. (Ojala & Siekinen, 1998.)

Erityislasten kasvatukseen ja opetukseen on akvaarioprojektissa herkistyt-
ty uudella tavalla. Opetuksessa on pyritty entistä suurempaan yksilöllistä-
miseen. Koulun opettajat ovat saaneet projektin myötä paremmat mahdol-
lisuudet erityislasten tuntemiseen jo ennen koulun aloittamista. Työnjako
lastentarhanopettajien ja luokanopettajien välillä oli järjestetty ainakin jossain
muodossa 57% yksiköistä. Työnjaossa erotettiin kolme mallia: kummallakin
vastuu omasta ryhmästä, molemmat opettajat toimivat tasavertaisina ja selkeä
työnjako, jossa kummallekin osapuolelle oli määritelty omat vastualueet.
Vain 5% akvaariokouluista ja päiväkodeista piti yhteyttä päivittäin, kerran
viikossa yhteyttä piti 12%, 1-2 kertaa kuukaudessa 19% ja harvemmin 64% eli
enemmistö vastaajista. Esteitä oli vähän 33%, kohtalaisesti 30% ja paljon tai
erittäin paljon 37%. Esteiksi koettiin sähköisten viestimien puute, ajan käytön
rajallisuus ja pitkät välimatkat. Yhteyden pidon tavoitteena oli ollut vaihtaa
kokemuksia, toimintamalleja ja –suunnitelmia ja käytännön vinkkejä. Luo-
kanopettajat halusivat tietoa 6 -vuotiaista lapsista, heidän oppimistavoistaan
ja ympäristöstään eli he halusivat tutustua paremmin päiväkodin maailmaan.
Lastentarhanopettajat halusivat käytännön asioihin liittyvää tietoa ja taitoa
esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisprosessista. (Ojala & Sieki-
nen 1998.)

Ongelmat koettiin tutkimustulosten mukaan sittenkin enimmäkseen asen-
teellisina. Päiväkotien ja koulujen välillä kulttuurierot nähtiin suurina. Eri
ministeriöiden alaisuudessa toimimisen nähtiin vastaajien mukaan toden-
näköisesti aiheuttavan hallinnollisia, taloudellisia ja asenteellisia ongelmia,
erityisesti hallintokuntien erilaisuus ja tiukat byrokraattiset rajat koettiin on-
gelmaksiksi. Vastaajista 61% oli osallistunut akvaarioprojektiin liittyen täyden-
nyskoulutukseen, joko työpaikan tai omaan aktiivisuuteen perustuen. Eri-
tyisesti luokanopettajat näkivät koulutuksensa pedagogisena, didaktisena ja
teoreettis-analyttisena. Ajan puute (ei mahdollista palkata sijaista) mainittiin
täydennyskoulutukseen menemisen ongelmana tai esteenä, samoin kustan-
nukset. (Ojala & Siekinen, 1998)

Opetussuunnitelmia oli laadittu 48% yksiköistä, mutta päiväkodin ja kou-
lun yhteisiä näistä oli vain 12%. Valmisteilla se oli 15% yksiköistä. Ongelmiksi

laadittaessa opetussuunnitelmia oli koettu: liian vähäinen aika, erilaiset näkökulmat ja suhtautumistavat opetettaviin asioihin ja menetelmiin koulun ja päiväkodin välillä. Osa ei kuitenkaan nähnyt ongelmia pysyvinä esteinä, vaan katsoi, että ne voidaan ratkaista kehittämiskeskustelulla. Yhdistetyt opetussuunnitelmat oli laadittu niin, että a) alkuopetuksen opetussuunnitelmaan oli lisätty esiopetuksen suunnitelma, b) osassa oli koottu työryhmä päiväkotien ja koulujen henkilökunnasta, joka laati yhdessä opetussuunnitelman, c) osassa laadinta oli vielä kesken. Opetussuunnitelman perusteina oli lasten omat kiinnostuksen kohteet, kokemukset ja lähiympäristö. Osassa perusteiksi mainittiin peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, opetushallituksen esiopetussuunnitelman perusteet ja näihin yhdistettynä arvioinnit sekä vanhempien mielipide. Opetussuunnitelmien tavoitteissa korostui lapsen oikeus oppia, silloin kun hän on kiinnostunut sekä lapsi yksilönä, aktiivisena leikkijänä, tutkijana, oppijana ja yhteisön sekä yhteiskunnan jäsenenä. Opetussuunnitelmia arvioitiin jatkuvana arviointina työntekijöiden keskuudessa sekä kyselyinä lapsilta ja vanhemmilta. Sisältöalueet opetussuunnitelmissa painottuivat seuraavasti: kertomusten kuuntelu ja kielen käyttö (4,0), taide ja käsityöt (3,8), lukeminen (3,7), numerot ja matemaattiset käsitteet (3,6), liikunta (3,6), luonto ja ympäristötieto (3,6), kirjoittaminen (3,6), musiikki (3,4), kuvittelu- ja draamaleikit (3,0), aikuisten auttaminen (2,8), uskonto/eettinen kasvatus (2,8), yhteiskunta/ympäristön tutkiminen (2,6) ja mediaan liittyvät toiminnot (2,4). Lastentarhanopettajat painottavat tutkimuksen mukaan erittäin merkittävästi enemmän liikuntaa, jokseenkin merkittävästi enemmän rakenteluleikkejä, pöytäpelejä, askartelua sekä kuvittelu- ja draamaleikkejä. Vastaavasti luokanopettajat painottivat erittäin merkittävästi enemmän kirjoittamista ja mediaan liittyviä toimintoja ja melkein merkittävästi numeroiden sekä matemaattisten käsitteiden ja lukemisen alueita. Tämä viestii koulutaustasta ja ammattikäytännöstä johtuvaa erilaista orientoitumista sisältöjen painotuksiin esi- ja alkuopetuksessa. (Ojala & Siekkinen 1998.)

Opettajien työ oli muuttunut valtakunnallisen Akvaarioprojektin myötä seuraavasti:

1. työmäärä lisääntynyt
2. työnlaatu parantunut
3. lasten motivaatio parantunut
4. opetuksen suunnittelu muuttunut jäsentyneemmäksi yhteistyön kautta
5. myönteinen vaikutus työtyytyväisyyteen ja motivaatioon
6. toiminta muuttunut lapsikeskeisemmäksi ja kokonaisvaltaisemmaksi (koulut) ja toimintaan on tullut mukaan tietoista eri osa-alueiden kehittämistä (päiväkodit)
7. lasten oppiminen on tehostunut
8. työnkuva laajentunut (lto) ja laajentunut sekä monipuolistunut (lo)
9. erityisopetuksessa olevien lasten kasvatus ja opetus oli tullut yksilöllisemmäksi.

Akvaarioprojektin katsottiin tutkimuksen mukaan lisänneen opettajien työmäärää. Kohtalaisesti tai paljon/erittäin paljon ilmoitti 78% vastaajista työmäärän lisääntyneen. Työmäärän ilmoitettiin lisääntyneen suunnittelun osuuden kasvamisena ja lisääntyneenä yhteistyönä. Erityisesti omalla ajalla tehtävä suunnittelutyö oli lisääntynyt, myös yhteydet kouluun/päiväkotiin, vanhempiin, palaverit, koulutus jne. Työn laadun paraneminen oli toiseksi merkittävin muutos (69%) opettajien mielestä. Työn laadun paranemiseen oli vastaajien mukaan vaikuttanut toiminnan yhteissuunnittelu. Kolmannes yleisin työn muutos ilmeni opettajien mukaan lasten oppimismotivaation myönteisenä muutoksena. Tämä näkyi innostuksena, kiinnostuksena tekemiseen ja tutkimiseen. Opettajat arvioivat oppimismotivaation kasvuun vaikuttaneen a) lasten mahdollisuutta tutkia itse ja b) kokeilla asioita oman kiinnostuksen mukaan ja omien kykyjen ja voimavarojen mukaan. Opettajat kokivat, että neljänneksi suurin muutos on tapahtunut opetuksen suunnittelussa (67%) Yhteistyön ansiosta suunnittelu oli muuttunut jäsentyneemmäksi. Työtyytyväisyydessä ja työmotivaatiossa oli viidenneksi suurimmat muutokset. Vastaajista 64% koki akvaarioprojektin vaikuttaneen myönteisesti, koska yhteistyöllä koettiin saadun uusia ajatuksia, vaihdettua ideoita eikä vastuuta tarvinnut kantaa yksin. (Ojala & Siekkinen 1998.) Lasten oppimisen oli 61% vastaajista kokenut tehostuneen. Lasten kiinnostus oppimiseen oli lisääntynyt ja perustyöskentelytaidot erityisesti yhteistyötaitojen osalta oli opittu paremmin. Tehostumisen vaikutus näkyi lukuaineiden oppimisessa (matematiikka, äidinkieli) ja sosiaalisten sekä motoristen taitojen kehittämisessä opettajien mukaan. Oppimisen tehostumisen arvioitiin kaiken kaikkiaan ulottuvan kokonaisvaltaisesti oppimisen kaikkiin alueisiin. Lastentarhanopettajat kokivat että työnkuva oli laajentunut ja luokanopettajat, että työnkuva oli sekä laajentunut että monipuolistunut, kun alle kouluikäiset olivat tulleet koulun piiriin ja päinvastoin. (Ojala & Siekkinen 1998.)

Erityisopetuksessa olevien lasten kasvatusta ja opetus oli opettajien arvion mukaan tullut yksilöllisemmäksi. Työtä erityislasten oli helpottanut se, että lapsen koulutyötä oli tukemassa useampi aikuinen. Tämä oli auttanut integroimaan erityisopetusta muuhun opetukseen entistä paremmin. Tutkimuksen tekijät katsovat, että tämä akvaarioverkon esi- ja alkuopetuksen analyysi tuotti runsaasti aineistoa, jonka perusteella "voi saada tarkan yleiskäsityksen". (Ojala & Siekkinen, 1998,60.) Tämä aineisto vahvistaa Kankaanrannan 1994 tekemiä johtopäätöksiä, hänen pohtiessaan joustavuutta 5–8 -vuotiaiden opetuksessa. Ojala & Siekkinen (1989,61) näkevät, että tutkimus on rajallisuudesta huolimatta kyennyt antamaan esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen liittyvistä tekijöistä sellaista tietoa, joita on korostettu myös Euroopan komissiossa. Laadullisessa kehittämisessä olisi komission asettaman asiantuntijaryhmän mukaan kiinnitettävä huomiota a) poliittiseen päätöksentekoon ja sekä valtakunnallisen tason että paikallisen tason suunnitteluun, b) rahoitukseen, c) esiopetuksen tarjonnan tasoon ja muotoihin sekä d) kasvatuksen laaja-alaisuuteen.

Tutkijat katsovat, että akvaarioprojektiin osallistuneissa yksiköissä ollaan tietoisia useista Euroopan komission esittämistä kehittämistavoitteista, tämä tuli esille mm. valtakunnallisen suunnittelun, rahoituksen, esiopetuksen tarjonnan ja kasvatuksen ja opetuksen eri alueiden tärkeyden osalta. Viesti valtiovallalle, keskusvirastoille ja kunnille onkin heidän mukaansa selkeä." Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen on erinomaisen tärkeä ja kehittämisessä tulee pyrkiä parempaan ja entistä laadukkaampaan pedagogiseen toimintaan ja sen uudistamiseen. (Ojala & Siekkinen, 1998,61.) Tutkijat huomauttavat, että on kiinnitettävä huomiota siihen, että kehittäminen on vaativaa, paljon vaativampaa kuin mitä projektin vetäjät ja osallistujat ehkä alun perin ajattelivat. Lisäksi aktiviteetteihin liittyy rajoituksia. Pelkkä innostus, yhteistyö ja tiedon levittäminen eivät ehkä riitäkään voimavaroiksi jatkuvalla kehittämiselle. Tutkijat näkevät akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkossa ja 1970-luvun valtakunnallisissa esikoulukokeiluissa yhteisiä piirteitä ja näihin havaintoihin perustuen esittävät kysymyksen: "mitä olennaista uutta näillä saatiin esiopetukseen?" He näkevät, että muutokset näyttävät loppujen lopuksi vähäisiltä. Syytä siihen tutkijat hakevat mm. Hytösen esittämistä ajatuksista, joissa hän arvioi, että Suomessa tehdyt opetuskokeilut eivät täytä tieteellisiä kriteereitä. Raportit sisältävät kokeilevien opettajien kuvauksia siitä, miten kokeilu on edennyt. Kokeiluja ei sidota teoreettiseen viitekehykseen, eikä niitä seurata systemaattisilla tieteellisillä menetelmillä, eikä tuloksia analysoida tieteellisesti ja laadun arviointi puuttuu. Näihin epäkohtiin puuttuminen voisi tutkijoiden mukaan avata entistä paremmat ja laajemmat mahdollisuudet aihealueen tieteelliseen kehittämiseen. Tulevaisuudessa tutkijat näkevät tärkeänä, että käytäisiin perusteellista keskustelua siitä, millaisiin kysymyksiin kehittämistyöllä haetaan vastauksia. Toinen merkittävä haaste on huomion kiinnittäminen pedagogisten uudistusten yhteydessä kehittämisen laatuun. Tällaisina ulottuvuuksina he näkevät:

1. lähtökohdat, taustateoriat, mallit
2. kattavuus ja tarkkuus
3. laadintaprosessi
4. toteuttaminen
5. arviointi

Tutkijat katsovat, että tällaiseen syväprosessointiin olisi tutkimuksen perusteella edellytyksiä. He näkevät myös oppimiskokemusten jatkuvuuden yhtenä keskeisenä haasteena esi- ja alkuopetuksen kehittämiselle. Englannissa tähän seikkaan on kiinnitetty huomiota (esim. Curtis). Jatkuvuus voitaisiin toteuttaa tutkijoiden mukaan (Curtisia, 1994 lainaten) ainakin seuraavat seikat huomioimalla: "1) uusien kokemusten ja muutosten tukisi tapahtua vaiheittain eikä yhtäkkiä, 2) ihmisten, tilojen ja asioiden tulisi olla jossain määrin tuttuja eikä vieraita ja 3) lasten tulisi voida kokea turvallisuutta turvattomuuden asemasta.

Kokkola on toiminut valtakunnallisen verkoston alkutaipaleilta asti aktiivisesti verkostossa. Kokkolasta varsinaisessa akvaarioprojektissa ovat mukana koko kaupunkia kattava esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti sekä

itsenäisesti Ykspihlajan koulu/päiväkoti- yhteistyöhanke. Lisäksi Kokkola on ollut vastuussa ja on ottanut vastuuta innovaatioiden levittämisestä omalla alueellaan erilaisten koulutustilaisuuksien avulla. Kokkolan järjestämään aluetilaisuuteen 1997 osallistui 30 esi- ja alkuopetuksen työntekijää lähinnä Kokkolasta ja sen lähikunnista, näistä seitsemän oli koulujen opettajia ja loput päivähoidosta. Esi- ja alkuopetuksen aiheverkossa toimintatutkimusta suorittava tutkija apulaisensa kanssa arvioivat, että Kokkolassa ollaan pitkällä yhteisten toimintamuotojen kehittämisessä. Yhteistoiminnan katsottiin olevan siinä vaiheessa, että se tarvitsi tuekseen yhteistä opetussuunnitelmaa jatkuakseen ja syventyäkseen sekä näkemystä miksi yhteistyötä itse asiassa tehtiin. (Närvä 1999.) Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämishanke on ollut Akvaarioverkon esi- ja alkuopetuksen aiheverkon laajimpia, sillä yhdessä kehittämishankkeessa on mukana koko kaupunki.

Kasvattajien havaitsemia muutoksia toimintakulttuurissa,
yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa.

Liite 4

Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektiin liittyvä toimintatutkimus 1994-1999

Olen lastentarhanopettaja ____
luokanopettaja ____
Muu, mikä? _____

Työyksikköni kuuluu I aaltoon ____
II aaltoon ____
III aaltoon ____
Muuhun, mihin? _____

Kouluissa ja päiväkodeissa, kuten muissakin organisaatioissa ja yhteisöissä on oma kulttuurinsa ja omat perinteensä. **Toimintakultturilla** tarkoitetaan tässä koulun tai päiväkodin, työyhteisön (tai sen osien) jakamia yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, tarinoita, odotuksia, normeja, seremonioita ja rituaaleja.

Miten kuvaisit oman työpaikkasi kulttuuria?

Millaisia muutoksia voit havaita tapahtuneen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin myötä työyhteisösi kulttuurissa? Huomioi sekä lasten että aikuisten toimintaan liittyvät asiat.

Voit jatkaa myös kääntöpuolelle!

Onko esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojekti vaikuttanut toimintamalleihin?

___ ei ole
___ on → jos on, miten?

Arvoihin?

Omiin:

Yhteisiin:

Normeihin?

Omiin:

Yhteisiin:

Rooleihin?

Omiin:

Yhteisiin:

Uskomuksiin?

Omiin:

Yhteisiin:

Mielikuviin?

Omiin:

Yhteisiin:

Vuorovaikutukseen?

Omaan:

Yhteisiin:

Valtasuhteisiin?

Omaan:

Yhteisiin:

Käyttöteoriaan?

Omaan:

Yhteisiin:

Muuhun, mihin?

Omalla kohdallani:

Työyksikössäni:

Kuvaa nuolella projektin vaikutuksen voimakkuutta asteikolla 1- 5, jossa 1=ei vaikutusta, 2= vähän, 3= kohtalaisesti, 4=paljon ja 5= erittäin paljon

	1	2	3	4	5
Arvoihin	<input type="text"/>				
Normeihin	<input type="text"/>				
Rooleihin	<input type="text"/>				
Uskomuksiin	<input type="text"/>				
Mielikuviin	<input type="text"/>				
Perinteisiin	<input type="text"/>				
Vuorovaikutukseen	<input type="text"/>				
Valtasuhteisiin	<input type="text"/>				
Käyttöteoriaan	<input type="text"/>				

Haluaisin vielä sanoa että...

Kiitos vaivannäöstäsi!

Esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektiin liittyvä toimintatutkimus 1994-1999

Olen lastentarhanopettaja ___
luokanopettaja ___

Työyksikköni kuuluu I aaltoon ___
II aaltoon ___
III aaltoon ___

**MITEN KUVAISITTE TÄMÄN PÄIVÄN ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖTÄ JA –
TOIMINTAA SEKÄ KASVATTAJIEN VÄLISTÄ VUOROVAIKUTUSTA OMAN
YHTEISTYÖKUMPPANINNE KANSSA?**

Olen lastentarhanopettaja	<input type="checkbox"/>	Työyksikköni kuuluu	I aaltoon	<input type="checkbox"/>
			II aaltoon	<input type="checkbox"/>
Olen luokanopettaja	<input type="checkbox"/>		III aaltoon	<input type="checkbox"/>
Muu, mikä?	_____	Muu, mikä?	_____	

KIRJOITA KERTOMUS, JOSSA KERROT SINUN POLKUSI ESI – JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖSSÄ

(Mitä? Miksi ? Missä ? Milloin? Miten? Kuka? Kenelle?)

(ennen – nyt – tulevaisuudessa)

Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektiin liittyvä toimintatutkimus vuosilta 1994-1999

Työyksikköni kuuluu I aaltoon _____

II aaltoon _____

III aaltoon _____

Muuhun, mihin? _____

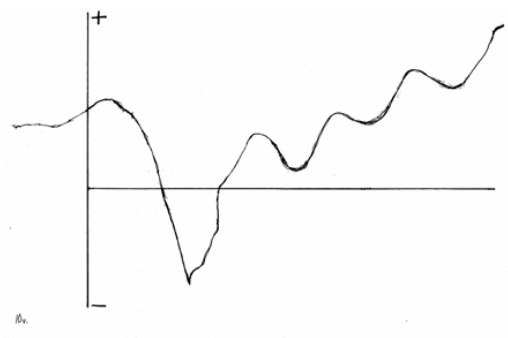
Kouluissa ja päiväkodeissa, kuten muissakin organisaatioissa ja yhteisöissä on oma kulttuurinsa ja omat perinteensä. **Toimintakulttuurilla** tarkoitetaan tässä koulun tai päiväkodin, työyhteisön (tai sen osien) jakamia yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, tarinoita, odotuksia, normeja, seremonioita ja rituaaleja.

Millaisia muutoksia voit havaita tapahtuneen esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin myötä työyhteisösi kulttuurissa? Huomioi sekä lasten että aikuisten toimintaan liittyvät asiat.

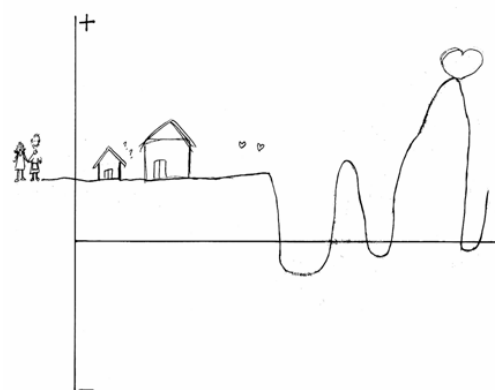
Minkälaisia pysyviä työ- tai toimintatapoja projektin myötä on havaittavissa päiväkodin ja koulun yhteistyössä? Huomioi sekä lasten että aikuisten toimintaan liittyvät asiat.

Minkälaisia pysyviä yhteistyömuotoja on havaittavissa kasvattajien (lastentarhanopettajat, luokanopettajat) välisessä vuorovaikutuksessa? Huomioi sekä lasten että aikuisten toimintaan liittyvät asiat.

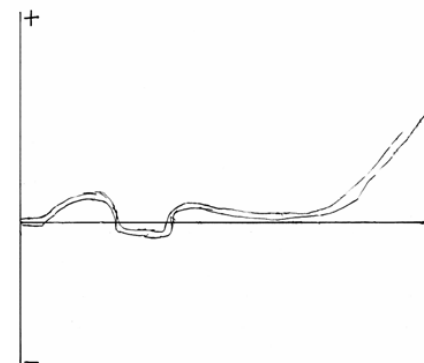
H1:



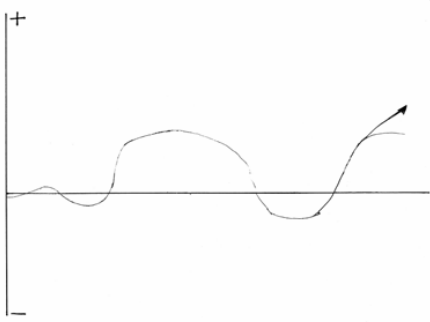
H2:



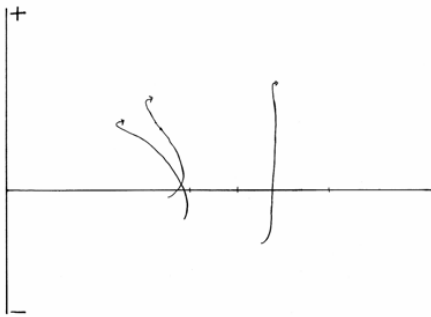
H3:



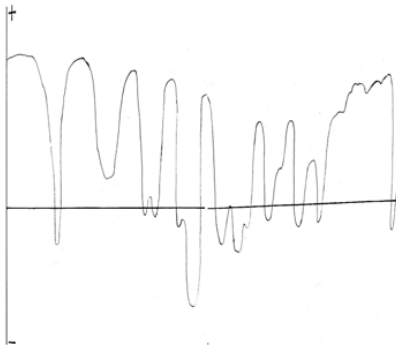
H4:



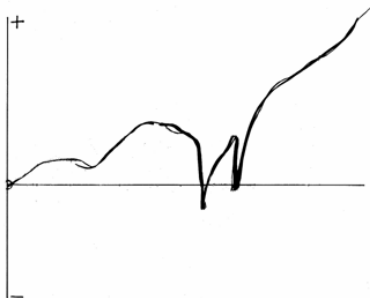
H5:



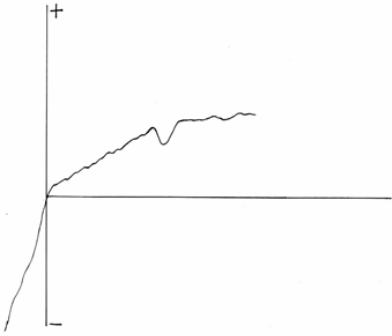
H6:



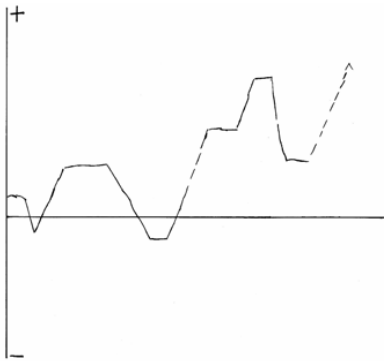
H7:



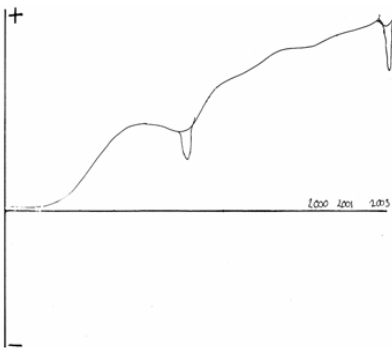
H8:



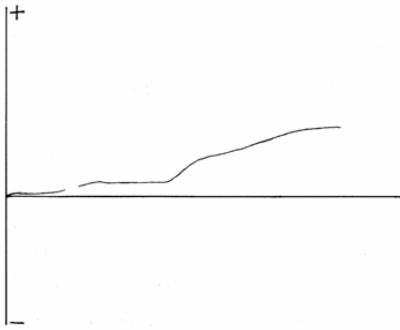
H9:



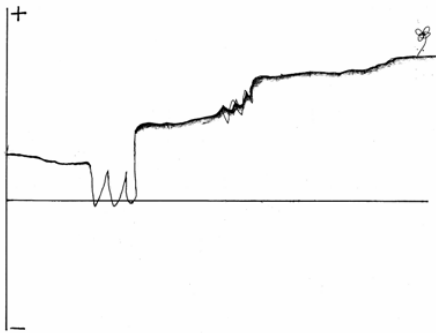
H10:



H11:



H12:



Sisältö:	Sisältöluokka:	Teemat:	Esimerkit:
Työura	Ammatinvalinta	Välittäminen Kiinnostus Kuunteleminen Itsetunto Henkilökohtaiset tavoitteet Työn mielekkyys Mahdollisuus omaan kasvuun Elämän realiteetit Mielikuva työstä	→ "miten menee töissä?" → jollakin aikaa kuunnella ja olla kiinnostunut → "alhainen itsetunto", "ei uskallusta" → "päätin, että minusta tulee lto" → "lasten kansa työskentely on työtä, jossa ittekin kasvaa" → "lto. koul. oli lähempänä" → lapsella on ideoita ja ajatuksia, sen takia oon kiinnostunu lapsista"
	Kokemukset	Käytäntöshokki Ympäristön paine Muuttumattomuus Jatkuva muutos Rooliristiriita Ikääntyminen	→ "tätäkö tää on" → sopeuttaminen talon tavoille → muutoksen tarpeen tiedostaminen, ristiriita → viriketulva, "hyvätkin asiat hukkuu" → äiti / kasvattaja, kasvattaja / äiti → kokemus, rohkeus, itsevarmuus, mutta myös voimavarojen väheneminen
	Kasvaja	Vaatimukset Vastuu Työpari Opiskelu	→ kasvua → kasvua → ammatillinen tuki → varmuus
	Koulutus	Uusien asioiden oppiminen Uusi tieto Osaamisen ja ammatitaidon kehittyminen	→ haasteellisuus, oma kypsyminen ja kehittyminen → mahdollisuus keskusteluun, pohtimiseen ja ajatusten vaihtoon
Muutos	Kriisi, murros	Muutokset työssä	→ kasvatusnäkemys, oppimiskäsitys ja kasvatus- ja opetusmenetelmät muuttuneet → toimintakulttuurin muutos, isot ryhmät, sekaryhmät, suunnittelu- ja keskusteluajan puute → taloudellisten resurssien väheneminen → henkilökunnan määrä ja erilaiset työaikajärjestelyt
		Erilaiset perheet Erilaiset lapset Kriisi Muuttumattomuus	→ yhteistyön haasteet ja vaatimukset, moniammatillinen yhteistyö → erilaiset tarpeet, hyvinvoinnista huolehtiminen → poisoppimisen vaikeus → ristiriita työyhteisön ja yksilön omien näkemysten välillä → uudet haasteet, liikaa haasteita → "leipääntyminen", loppuun palaminen

Sisältö:	Sisältöluokka:	Teemat:	Esimerkit:
	Uudet haasteet	Uusista haasteista selviäminen Kasvunpaikka	→ "tarve oppia lisää ja oon itsekin halunnu mennä eteenpäin" → "se yhteistyö oli sellanen kasvunpaikka, että piti hirveesti satsata, mutta koin sen innostavana ja kivana"
	Muutosvistarinta	Uusi asia lisää työtä Vastarinta Ennakkoluulot	→ " aina oli työtä niin paljon, niin ajatteli, että se on sitä lisätyötä" → "kun ei tiennyt, mitä tekee, niin oli sitä vastarintaa" → " piti vaan uskaltaa heittäytyä siihen työhön, vaikka sitä muutosvistarintaa oli" → "jos ei oo vastustusta, niin ei oo myös muutosta"
	Yhteistyö	Yhteistyö perheiden kanssa Moniammatillinen yhteistyö Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö	→ "mulla on ollu hirveen tiivis yhteistyö aina vanhempien kanssa, siitä on tullu itselle semmosta vakuutta" → kaikki, jotka kuuluu yleensä koulupiiriin, terveydenhoitajat, sosiaaliviranomaiset, lääkärit, niin niitten kanssa sitä lapsen parasta haetaan" → "esi- ja alkuopetuksen työ on pitäny yllä tätä positiivista ajattelua tähän työhön" → "miksi tämä yhteistyö pitää aina alottaa, miksi se ei vielääkään vaan jatku"
Tuki	Työkaverit	Kollegiaaliset keskustelut Yhdessä sitoutuminen Tukiverkosto	→ yhteistyöllä muutoksia → "työkaverin tuki ja semmonen yhdessä sitoutuminen" → "meillä on ollu hyvä tämmönen verkosto... tukiverkosto, samanhenkiset ihmiset ajattelee samallailla ja ollaan saatu tukea siihen omaan työhön"
	Työyhteisö	Ammattitaidon jakaminen	→ "vahvat ihmiset samassa ryhmässä töissä, jotka osas tukea... ettei tarvinnu osata ja tietää kaikkea" → "jokaisen huipun päällä on se työkaverin tuki"
	Koulutus	Koulutuspäivät Opiskelu	→ "koulutus, yks sellanen joka totisesti avas ihan uusia asioita" → "semmonen kannustava ilmapiiri ja onhan se jotain voittoa, kun saa suoritettua näitä opintoviikkoja"
	Palaute	Palaute lapsilta Palaute vanhemmilta	→ "palaute lapsilta on ollu semmoista että se on totisesti kannustanu että oikeilla asioilla ollaan" → "positiivinen palaute, mitä vanhemmilta ja tietysti heti lapsilta sai, niin sehän innosti sitä jatkamaan ja laajentamaan"
	Tuen puute	Henkilökemiat Työkavereiden paine	→ "jos ei henkilökunnalla oo aina kemiat toiminu, niin siinä on takkusempia vuosia..." → "se yhteisön paine kyllä saattaa heikkomat ihmiset lannistaa"