



Röyttä Veera

**Esi- ja alkuopettajien toimintatavat ja yhteistyö esiopetuksesta
kouluun siirtymävaiheessa**

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan maisteriohjelma
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Esi- ja alkuopettajien toimintatavat ja yhteistyö esiopetuksesta kouluun siirtymävaiheessa
(Veera Røyttä)

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2024

Tutkielma käsittelee esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymävaihetta ja tavoitteena on hankkia tietoa lasta tukevista siirtymävaiheen käytännöistä ja esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Tutkimuskysymyksiä on kaksi, joista ensimmäinen koskee esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamista ja siihen vaikuttavia tekijöitä ja toinen toimintatapoja, joilla esi- ja alkuopettajat voivat tukea lapsen siirtymää.

Tutkielman teoreettinen viitekehys käsittelee esi- ja alkuopetusta sekä näiden välistä yhteistyötä ja siirtymävaihetta. Lisäksi käsittelee esi- ja alkuopetuksen välisiä eroja, jotta lapsen kokema muutos siirtymävaiheessa ymmärretään paremmin.

Toteutin tutkimuksen laadullisena tutkimuksena ja keräsin aineistoa Facebookin kautta kahdesta opettajille tarkoitetusta ryhmästä jakamalla osallistumispyyntöä. Sain Webropol -kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin 12 vastausta esi- ja alkuopettajilta. Analysoin aineistoa aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä pelkistäen, taulukoiden ja yhdistellen.

Päätulokseksi muodostin, että esi- ja alkuopetuksen välillä on tärkeää tehdä yhteistyötä madaltaakseen lasten siirtymää ja muodostaakseen johdonmukaisen siirtymän tiedonsiirtoineen. Yhteistyön tekemiseen vaikuttivat useat resurssit, henkilöstön kiinnostuneisuus ja yhtenäisten linjausten olemassaolo tai niiden puute. Toisessa tutkimuskysymyksessä esiopettajien rooli lapsen tukemisessa on merkittävämpi. Esiopettajien tukeviin toimintatapoihin kuului koulun tilojen hyödyntäminen, positiivinen kertominen koulusta, tiedon välittäminen kouluun sekä vuorovaiikutustaitojen, toiminnanohjauksen ja tehtävien tekemiseen liittyvien taitojen harjoittelu. Alkuopettajien toimintatavoista hyödyllisimpiä olivat lapsiin tutustuminen tutustumispäivänä, esiopettajalta saadun lapsia koskevan tiedon hyödyntäminen sekä ensimmäisenä koulupäivänä lempeän, ystävällisen ja lämpimän vastaanoton luominen lapsille.

Avainsanat: esiopetus, alkuopetus, siirtymävaihe, yhteistyö

University of Oulu

Faculty of Education and Psychology

Pre-primary school and primary school's teachers practices and cooperation in transition between pre-primary school and primary school (Veera Røyttä)

Master's thesis, 68 pages, 3 appendices

May 2024

This study handles the transition phase between pre-primary and primary education, the aim is to acquire information about transitional practices which support the child and cooperation between pre-primary and primary education. There are two research questions. The first concerns the implementation of cooperation between pre-primary and beginning of primary school and the factors that influence it. The second concerns practices of pre-primary and primary teachers, how they can support the child's transition.

The framework of the study consist of pre-primary and initial education and cooperation between these and transition phase. Additionally, I handle differences between pre-primary and initial education to understand better child's experiences during transition phase.

I carried out research by qualitative study. Material was collected by Webropol-questionnaire which was sent to two different Facebook groups intended for teachers. Finally, there was 12 answers from preschool and elementary teachers. I analyze the material with a material-oriented content analysis, reducing, tabulating, and combining the material.

Final result and conclusion were that cooperation between preschool and primary education personal is very important to reduce transition challenges and create logical transition which includes proper transfer of information. There were several facts which effects to cooperation between preschool and primary education: available resources, motivation of personal and alignment of guidance or lack of those. In the second research question, the role of preschool teachers in supporting the child is more significant. The pre-primary school teachers' supporting activities included utilizing the school's facilities, telling positive stories about the school, sharing information to the school, and practicing skills related to interaction, daily activities, and doing tasks. Among the primary teachers' actions, the most beneficial were getting to know the children on the introductory day, utilizing the shared information from the preschool teacher, and creating a gentle, friendly, and warm approach for the children on the first day of school.

Keywords: pre-primary education, initial education, transitional phase, cooperation

Sisällysluettelo

1. Johdanto	5
2. Esi- ja alkuopetus luomassa jatkuvuutta siirtymävaiheessa	8
1.1 Esiopetus.....	8
1.1.1 Esiopetuksen toteuttaminen	9
1.1.2 Kasvatusyhteistyö esiopetuksessa	10
1.1.3 Esiopetuksen tehtävät	10
1.1.4 Tuen toteuttaminen esiopetuksessa	12
1.2 Alkuopetus.....	13
1.3 Esi- ja alkuopetuksen eroavaisuuksia	14
1.4 Siirtymävaihe.....	17
1.4.1 Siirtymä lapsen näkökulmasta	19
1.4.2 Siirtymän tutkiminen	20
1.5 Siirtymävaiheen yhteistyö.....	21
1.5.1 Yhteistyön rooli työelämässä	21
1.5.2 Yhteistyö esi- ja alkuopettajien välillä	23
3. Tutkimuksen toteutus	26
2.1 Laadullinen tutkimus	26
2.2 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoite.....	28
2.3 Sähköinen kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä	29
2.4 Lähteet ja hakusanat	34
2.5 Aineiston analysointi	35
4. Tulokset	45
3.1 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö siirtymävaiheessa	45
3.1.1 Yhteistyön toteuttamistavat	45
3.1.2 Yhteistyöhön vaikuttavat tekijät	47
3.2 Lapsen tukeminen esiopetuksesta kouluun siirtyessä	51
3.2.1 Alkuopettajan näkökulma siirtymävaiheen tukemiseen.....	52
6. Pohdinta	54
4.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	54
4.2 Pohdintaa tuloksista	56
7. Lähteet	60
8. Liitteet	66
8.1. Liite 1: Osallistumispyyntö Facebook-ryhmissä.....	66
8.2. Liite 2: Saatekirje Webropol-lomakkeen alussa	67
8.3. Liite 3: Taulukko 6: Ensimmäinen versio koonnista analyysivaiheessa	68

1. Johdanto

Lipponen ja Paananen (2013) pitävät esiopetuksesta kouluun siirtymää lapsen elämän käännekohtana. Karilan, Kivimäen ja Rantavuoren (2013) mukaan siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen on tutkittu melko runsaasti käyttäen viitekehysenä Bronfenbrennerin (1979,1989) ekologista mallia. He näkevät siirtymäkäytänteiden kehittämisen tärkeänä ja kehittääkseen niitä on tunnistettava, miten nykyiset käytänteet ovat muotoutuneet (Karila ym., 2013). Heidän mukaansa esiopetuksen ja perusopetuksen välillä on suuria eroja tavoitteissa, instituutioissa, toimijuuksissa ja lapsen roolissa (Karila ym., 2013). Rutasen ja Karilan (2013) mukaan koulunaloituksen lähestyessä lapsia aletaan usein esiopetuksessa valmistamaan kouluun ja heille kerrotaan muuttuvista rooleista ja odotuksista.

Lipposen ja Paanasen (2013) mukaan esiopetus on osa varhaiskasvatusta, jossa perushoitotilanteet sekä kokonaisvaltainen, eheyttävä opetus ja oppiminen ovat tasa-arvoisia oppimistilanteita. Kouluissa taas on aina tasapainoiltu eheyttämisen ja oppiainekeskeisyyden välillä (Lipponen & Paananen, 2013). Siirtyessään esiopetuksesta kouluun lasta aletaan kutsumaan oppilaaksi (Lipponen & Paananen, 2013). Yhteistyö esiopetuksen ja koulun välillä vaatii jatkuvuuden rakentamista, vuorovaikutusta sekä uuden oppimisen ja luomisen potentiaalin löytämistä (Lipponen & Paananen, 2013). Siirtymässä myös perheiden yhteistyöverkko muuttuu esiopetuksesta kouluun yhteistyöverkkoineen (Lipponen & Paananen, 2013).

Siirtymiä käsitellään perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissamme, ja Suomessa ollaan tietoisia siirtymien monimutkaisuudesta sekä korostetaan pedagogista merkitystä (OECD, 2017). Suomessa on aina arvostettu siirtymävaiheen suunnittelua ja tavoitteena on ollut, että siirtymä esiopetuksesta kouluun ei olisi lapselle liian suuri muutos (OECD, 2017). Viime vuosina siirtymävaiheessa on korostunut lapsien ja perheiden näkökulman huomioiminen kasvattajien yhteistyön lisäksi (OECD, 2017). Rantavuoren (2019) mukaan Suomen siirtymää koskevana tavoitteena on muodostaa kansalliset linjaukset ja siirtymää koskeva viitekehys.

Esiopetus on tällä hetkellä ajankohtainen aihe kaksivuotisen esiopetuskokeilun takia (Opetushallitus [OPH], n.d.). Mielestäni kokeilun takiaakin on tärkeää tutkia siirtymää enemmän, lisätä yhteistyötä sekä hankkia tietoa, millaista tukea ja toimintaa lapset tarvitsevat esi- ja alkuopetuksessa siirtyessään. Opetushallituksen (OPH, n.d.) mukaan kaksivuotinen esiopetuskokeilu toteutetaan 10 000 lapselle vuosina 2021–2024 ja kokeilua varten on laadittu opetussuunnitelman perusteet. Kaksivuotisen esiopetuskokeilun tavoitteena on vahvistaa koulutuksellista tasa-

arvoa, kehittää esiopetuksen laatua ja vaikuttavuutta, selvittää varhaiskasvatuksen ja esi- ja alkuopetuksen välistä jatkumoa sekä saada tietoa, edistääkö kaksivuotinen esiopetus kehitys- ja oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa (OPH, n.d.). Ojalan (2020) mukaan esiopetuksen kehittäminen ei saa kuitenkaan olla liian riippuvainen 2-vuotisesta esiopetuksesta vaan sitä pitäisi joka tapauksessa kehittää.

Kaksivuotisen esiopetuskokeilun lisäksi aihe on ajankohtainen, koska esi- ja alkuopetuksen välisestä siirtymävaiheesta on vain vähän tutkimustietoa saatavilla ja sitä tarvittaisiin yhteisten siirtymäkäytänteiden rakentamiseen (OECD, 2017). Oulussa (OUKA, n.d.) siirtymävaihe on myös ajankohtainen, koska syksystä 2023 alkaen esiopetusta on keskitetty tiettyihin yksiköihin, jotta yhteistyö lähikoulun kanssa mahdollistuisi ja tällä tavoin jatkumon toteuttaminen varmistuisi. Muutoksella pyritään luomaan sopivan kokoisia esiopetusryhmiä, joissa lapsella on tarpeeksi vertaisiaan ja näin lapsen koulun aloittaminen helpottuu, kun hänelle tuttuja lapsia siirtyy samaan kouluun (OUKA, n.d.).

Pro gradu -tutkielmani aiheena on esiopetuksesta kouluun siirtyminen esi- ja alkuopettajien toiminnan näkökulmasta. Olen tehnyt samasta aiheesta kandidaatin tutkielmani kirjallisuuskatsauksena. Haluan tietää aiheesta syvemmin ja tutustua konkreettisiin toimintatapoihin, koska olen omassa työssäni huomannut, että siirtymää toteutetaan hyvin erilaisilla tavoilla opettajasta riippuen ja kuntien välillä sekä jopa päiväkodin sisällä on valtavia toimintatapojen eroja ja haluan selvittää mistä nämä syyt johtuvat. Puusan ja Juutin (2020b) mukaan tutkimusprosessin alussa tutkijalla onkin jotain esitietoa aiheesta omakohtaisen kokemuksen tai hankitun tiedon kautta.

Tämä aihe yhdistää molemmat koulutukseni, varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan. Uskonkin tutkielman teolla saavani arvokasta tietoa tulevaa työtäni varten esi- ja alkuopetukseen. Opettajan työhön liittyvään asiantuntijan roolia varten haluan oppia tunnistamaan parhaat tavat toimia ja auttaa lasta, koska siirtymä varhaiskasvatuksen parista koulumaailmaan on tärkeä ja iso vaihe lapsen elämässä. Tutkielman tekemisen kautta saamaani tietoa voin jakaa tulevassa työssäni sekä tarkastella tilanteita monipuolisemmin ja pedagogisemmin.

Mielenkiintoni aiheeseen lisääntyi, kun tutustuin alla esittelemääni kehittämisverkostoon. Merisuo-Stormin, Soinisen ja Aerilan (2012) mukaan opetushallitus on rahoittanut JEKKU-kehittämisverkostoa, jonka tavoitteena on muuttaa esiopetuksesta kouluun siirtymässä huomio oppilaan valmiuksista koulun valmiuteen vastaanottaa erilaisia oppilaita yksilöllisine tarpeineen. Lisäksi tavoitteena on vahvistaa lasten itsetuntoa ja onnistumisen kokemuksia (Merisuo-Storm

ym., 2012). Tiiviimmän yhteistyön on huomattu auttavan haasteiden varhaisemmassa puuttumisessa ja tuen tarjoamisessa, ammattitaidon kehittymisessä ja työn ilon vahvistumisessa (Merisuo-Storm ym., 2012).

Mäkinen ja Rinne (2012) nostavat hankkeessa mukana olleen koulunsa yhteistyön vahvuudekseen esiopetuksen sijaitsevan samoissa tiloissa koulun kanssa, mikä mahdollistaa yhteisten tilojen käytön, lasten ongelmien ja oppimisvaikeuksien käsittelyn jo ennen koulun alkua, iltapäivätoiminnan, yhteisiä oppitunteja esi- ja alkuopetuksen kesken sekä koko koulun yhteiset projektit, retket ja tapahtumat, joissa sekoitetaan kaikki oppilaat. Näiden toimien ansiosta esikoululaiset tutustuvat koulun toimintaan jo esiopetuksen aikana ja koulun aloittaminen tuttujen opettajien ja oppilaiden seurassa on helpompaa (Mäkinen & Rinne, 2012).

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan tutkimuksen vaiheet ovat aiheenvalinta, kirjallisuuden lukeminen, tutkimusongelman hahmottaminen, tutkimuksen metodologian ja metodin pohdinta, aineiston keruu, aineiston analyysi ja raportin kirjoittaminen. Aiheenvalinnassa auttaa, mitä enemmän aiheesta jo tietää (Hirsjärvi ym., 2009). Tutkimusaihetta valitessa tutkijan ottaa huomioon aiheen kiinnostavuuden, sopivuuden tieteenalalle, yhteiskunnallisen merkittävyyden, tiedon saatavuuden ja tutkimuksen hyödyllisyyden tiedon tai ymmärryksen lisääjänä (Hirsjärvi ym., 2009, Puusa & Juuti, 2020b). Seuraavana vaiheena on päättää tutkimusongelma ja millä tavoin ongelmaan voidaan saada vastaus sekä millainen aukko tutkimuksella on tarkoitus täyttää (Hirsjärvi ym., 2009, Puusa & Juuti, 2020b). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja analyysi voivat kulkea samanaikaisesti (Hirsjärvi ym., 2009). Puusan ja Juutin (2020b) mukaan tutkijalla on yleensä ennakkoaajatuksia tutkimuksen tuloksista. Odotuksenani on, että löydän joitain siirtymäkäytänteitä, jotka toistuvat useammassa esi- ja alkuopetuksessa, mutta varmasti tulee esille myös paljon puutteita ja haasteita.

Soinin, Pyhältön ja Pietarisen (2013) sekä Roosin ja kollegoiden (2018) mukaan esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymävaihetta tutkittaessa on luontevinta ja luotettavinta hyödyntää Suomessa tehtyjä tutkimuksia, koska Suomessa koulu aloitetaan kansainvälisesti verrattuna muita maita myöhemmin. Tästä syystä hyödynnän tutkielmassani pääasiassa suomalaisia lähteitä, mutta käsitteiden avaamisessa ja tutkimuksen luonteen esittelyssä kansainvälisiäkin lähteitä on.

2. Esi- ja alkuopetus luomassa jatkuvuutta siirtymävaiheessa

Varhaiskasvatus esiopetuksineen ja perusopetus muodostavat lasten kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisen jatkumon (Opetushallitus, 2014a; Roos ym., 2018). Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2010) mukaan tämä on kuitenkin ristiriitainen ajatus, koska esiopetukseen kouluun siirtymän myötä lapsen ryhmä, opettaja ja ympäristö muuttuvat, joten voidaanko puhua jatkumosta. Merkityksellisenä tämän jatkumon laadukkuuden toteutumiseksi nähdään kuitenkin, että opettajat ja muu henkilöstö tuntevat oppimisen polun eri vaiheet, tavoitteet, ominaispiirteet ja käytännöt (OPH, 2014a). Siirtymävaiheet suunnitellaan ja arvioidaan esiopetuksen ja perusopetuksen yhteistyössä (OPH, 2014a). Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää varhaiskasvatuksen alusta perusopetuksen päättymiseen siirtymävaiheet mukaan lukien (OPH, 2014a).

Puusan ja Juutin (2020b) mukaan tutkijan esitietous aiheesta suuntaa ajatuksia ja ohjaa tiedonhankinnassa. Olen kuitenkin ollut avoin uudelle tiedolle ja lukuisten lähteiden sekä kerätyn aineiston pohjalta tämän tutkimuksen keskeisiksi käsitteiksi nousivat esiopetus, alkuopetus, yhteistyö ja siirtymävaihe. Lisäksi avaan esi- ja alkuopetuksen eroja, jotta tutkimuksessa tulee selkeämmin esille, millaisia muutoksia lapsi kokee siirtyessään esiopetuksesta kouluun.

1.1 Esiopetus

Opetushallituksen ([OPH], 2014a) sekä Heleniuksen ja Lummelahden (2018) mukaan kunnan tehtävänä on järjestää oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna esiopetusta kunnan alueen lapsille. Esiopetuksella tarkoitetaan kuusivuotiaille järjestettävää suunnitelmallista kasvatusta ja opetusta, jonka tavoitteena lapsen kehityksen ja oppimisen sekä itsetunnon ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen (Helenius & Lummelahti, 2018). Vuoden 2015 elokuusta alkaen esiopetus on ollut pakollista, jotta voitaisiin edistää koulutuksellista tasa-arvoa, parantaa lasten oppimisedellytyksiä ja tukea siirtymää varhaiskasvatuksesta perusopetukseen (Karikoski & Tiilikka, 2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], n.d.). Karikosken (2008) mukaan esiopetuksessa on aina huomioitu koulu lapsen tulevana kasvu- ja oppimisympäristönä. Tilastokeskuksen (2024) mukaan vuonna 2023 esiopetukseen osallistui 52 300 lasta, joista 9100 oli koulun yhteydessä olevassa esiopetuksessa ja 43 400 varhaiskasvatuksen yhteydessä.

OPH:n (2014a) mukaan esiopetus järjestetään Suomen peruslain, perusopetuslain ja -asetusten, oppilas- ja opiskelijahuoltolain sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden

antaminen velvoitteiden mukaan. Muita järjestämistä koskevia lakeja ovat yhdenvertaisuuslaki, tasa-arvolaki, Euroopan ihmisoikeuksien sopimus ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Lapsen etu tulee ottaa huomioon esiopetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (OPH, 2014a).

1.1.1 Esiopetuksen toteuttaminen

Esiopetusta annetaan vähintään 700 tuntia eli keskimäärin neljä tuntia päivässä, mutta se voi vaihdella kolmen ja viiden tunnin välillä (OPH, 2024; OECD, 2017; OPH, 2014a; Ojala, 2020). Esiopetus kestää yhden lukuvuoden ja siihen osallistuvilla on oikeus muidenkin varhaiskasvatuspalveluiden käyttämiseen (OPH, 2024; OECD, 2017; OPH, 2014a). Esiopetusvuotta pidetään siirtymävaiheena varhaiskasvatuksen ja koulun välillä (Rantavuori, 2019). Esiopetus materiaaleineen ja ruokailuineen on perheelle maksuton (OPH, 2024; OECD, 2017; OPH, 2014a).

Esiopetusta järjestetään kunnan mukaan joko koululla tai päiväkodissa (Karikoski & Tiilikka, 2020, OPH, 2014a; Rantavuori, 2019; Ojala, 2020). Esiopetuksen opetuskielenä on yleisimmin suomi tai ruotsi, mutta opetusta voidaan antaa myös saameksi, romaniksi tai viittomakielellä (OPH, 2014a). Muitakin kieliä voidaan käyttää, mikäli ne eivät vaaranna opetuksen seuraamista (OPH, 2014a). Opetuksen järjestäjä voi hankkia esiopetuspalvelut yksityiseltä tai julkiselta palvelun tuottajalta (OPH, 2014a). Opetuksen järjestäjä valvoo esiopetuksen toteuttamista säädösten, järjestämisluvan ja opetussuunnitelman mukaisesti (OPH, 2014a).

Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksien asetuksen (1998/986, 7§) mukaan esiope- tusta on pätevä antamaan lastentarhanopettaja tai kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suoritanut, jolla on ammatillisia valmiuksia antavat opinnot tai luokanopettaja, jos ryhmään kuuluu perusopetuksen oppilaita. Esiopetuksen opettajan pätevyysvaatimus onkin korkeampi kuin 0–5-vuotiaiden varhaiskasvatuksen opettajalla (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020; OECD, 2017). Koulussa järjestettävään esiopetusryhmään voi kuulua 13 lasta yhden opettajan ryhmässä ja 20 lasta kahden kasvattajan ryhmässä, kun taas päiväkodin henkilöstömitoitusta ohjaa varhaiskasvatuslaki (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020; OPH, 2024; Ojala, 2020).

Opettajan tehtävänä esiopetuksessa on luoda hyväksyvä, myönteinen, kannustava ja rohkaiseva ilmapiiri (Helenius & LummeLahti, 2018). Näiden avulla lapsi kokee turvallisuutta ja luottamusta sekä uskaltaa kokeilla ja saa positiivisia oppimiskokemuksia samanaikaisesti itsetuntonsa vahvistuen (Helenius & LummeLahti, 2018). Lisäksi opettaja on läsnä oleva aikuinen,

joka kuuntelee, tukee ja ohjaa omatoimisuuteen, toisten huomioimiseen ja ryhmän jäseneksi kasvamiseen (Helenius & Lummelahti, 2018).

Ojalan (2020) sekä Kinoksen ja Palosen (2013) mukaan esiopetuksen laadussa on suuria eroja maassamme ja se koetaan merkittäväksi haasteeksi. Erot selittyvät erilaisilla pedagogisilla toimintatavoilla ja toimintakulttuureilla (Ojala, 2020). Kinoksen ja Palosen (2013) mukaan lasten tasoerot voivat kasvaa ennen koulun aloitusta heikosti toteutetun esiopetuksen vuoksi tai mikäli opettaja ei huomioi heikommin menestyviä lapsia. Opettajan pedagoginen osaamisella on merkittävä vaikutus esiopetuksen laatuun (Kinos & Palonen, 2013). Kinoksen ja Palosen (2013) sekä Silvénin, Mattisen, Lepolan ja Husun (2013) mukaan ryhmäkoot, opettajien vuorovaikutus, tavat ohjata lapsia sekä hyvinvointi vaikuttavat lasten taitojen edistymiseen ja motivaatioon.

1.1.2 Kasvatusyhteistyö esiopetuksessa

OPH (2014a) nimeää huoltajan vastuuksi huolehtia lapsensa osallistumisesta esiopetukseen tai vastaavat tavoitteet toteuttavaan toimintaan. Huoltajalle annetaan tietoa esiopetuksen tavoitteista ja toiminnasta ennen esiopetuksen ilmoittautumista ja alkamista sekä esiopetuksen aikana (OPH, 2014a). Esiopetusta kehitetään huoltajien mielipiteiden ja palautteen pohjalta ja heitä kuunnellaan aktiivisesti (OPH, 2014a). Esiopetussyksyn aikana lapselle laaditaan vanhempien ja lapsen kanssa yhteistyössä esiopetuksen oppimissuunnitelma eli LEOPS, johon kirjataan lapsen vahvuuksia, mielenkiinnon kohteita, taitoja, harjoiteltavia asioita, mahdollisia tuen tarpeita ja tavoitteita pedagogiselle toiminnalle (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020; OECD, 2017; Helenius & Lummelahti, 2018). Tämä yksilöllinen suunnitelma tukee esiopetuksen kasvattajia seuraamaan lapsen kehitystä ja oppimista johdonmukaisesti (Helenius & Lummelahti, 2018). Myös lapsen osallistuminen suunnitelman laadintaan on tärkeää, jotta hän on tietoinen omista taidoistaan, harjoittelee itsearviointia ja saa osallistua tavoitteiden asettamiseen, jolloin tavoitteisiin pyrkiminen tuntuu mielekkäämmältä (Helenius & Lummelahti, 2018). Esiopetuksen kasvattajien tulee myös tukea koteja lapsen kasvattamisessa (Kinos & Palonen, 2013).

1.1.3 Esiopetuksen tehtävät

Esiopetuksen tavoitteena on vahvistaa lasten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä (Karikoski & Tiilikka, 2020) sekä valmentaa lapsia ja perheitä kouluun siirtymisessä (Ojala, 2020). OPH (2014a) listaa esiopetuksen tehtäviksi ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseksi yhteiskunnan

jäseneksi kasvattaminen, tarpeellisten tietojen ja taitojen opettaminen, oppimisedellytyksien parantaminen, tasa-arvon edistäminen, sivistäminen, identiteetin kehittymisen tukeminen, mielipiteiden kuunteleminen sekä myönteisellä tavalla lasten erilaisten taustojen huomioiminen. Heleniuksen ja Lummelahden (2018) mukaan nykyisessä esiopetuksessa korostetaan vertaisryhmässä toimintaa ja lapsen yksilöllistä huomioimista.

Esiopetuksessa hyödynnetään varhaiskasvatukseen soveltuvaa pedagogiikkaa lasten mielenkiinnon kohteet huomioiden ja leikin rooli on vahvasti esillä (OPH, 2014a; Karikoski & Tiilikka, 2020; Roos ym., 2018). Leikin muotoja ovat vapaa ja ohjattu leikki ja erityisesti sääntöleikkejä ja pelejä harjoitellaan yhdessä (Helenius & Lumme-lahti, 2018). Helenius ja Lumme-lahti (2018) muistuttavat, että leikki vaatii onnistuakseen riittävästi tilaa. Leikin kautta lapset oppivat koulun kannalta tärkeitä sosiaalisia, akateemisia ja kognitiivisia taitoja (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010) sekä hahmottavat ympäristöään monipuolisine yhteyksineen ja hyödyntävät mielikuvitusta, liikkumista, aisteja ja muisteja (Helenius & Lumme-lahti, 2018). Esiopetuksessa harjoitellaan muutenkin oppimista edesauttavia valmiuksia, joita kutsutaan kouluvalmiuksiksi (Kinos & Palonen, 2013). Silvénin ja kollegoiden (2013) mukaan yksi keskeinen kouluvalmius on tarinoiden ymmärtäminen ja kertominen, koska ne luovat perustan luetun ymmärtämiselle.

Ojalan (2020) mukaan esiopetuksen keskeisenä harjoiteltava taitona on kehittyvä lukemisen ja kirjoittamisen taito. Esiopetusvuosi on lapsen kehityksen kannalta suotuisaa aikaa akateemisten taitojen harjoitteluun ja etenkin kielellinen tietoisuus lisääntyy kuuden vuoden iässä (Kinos & Palonen, 2013). Tästä syystä esiopetuksessa vahvistetaan kielellistä tietoisuutta ja kielellisiä taitoja tarkastelemalla kielen rakenteita ja muotoja (Ojala, 2020).

Leikkien lisäksi opetusta toteutetaan aamupiirien ja lyhyiden oppimistuokioiden muodossa (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010). Useissa esiopetusryhmissä hyödynnetään esiopetuksen luotuja kirjoja, mutta esiopetus ei saisi perustua pelkästään oppikirjojen mukaan etenevään opetukseen (Kinos & Palonen, 2013). Leikin ohella esiopetuksessa hyödynnetään muitakin joustavia ja toiminnallisia työtapoja, kuten liikkumista, tutkimista, oivaltamista ja ratkaisemista, erilaisten tehtävien tekemistä, itsensä ilmaisua ja taiteen toteuttamista (OPH, 2014a; Kinos & Palonen, 2013; Helenius & Lumme-lahti, 2018). Luovien toimintojen toteuttaminen rikastuttaa lasten uteliaisuutta, ruokkii oppimismotivaatiota sekä herättää kiinnostusta lukutaidon oppimiseen (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010). Esiopetuksessa kannustetaan

kokeilemaan ja harjoittelemaan erilaisia tietoja, taitoja ja työskentelytapoja lapsen tahtisesti joko kaisen lapsen mahdollisuuksien mukaan (OPH, 2014a; Helenius & Lummelahti, 2018).

1.1.4 Tuen toteuttaminen esiopetuksessa

Esiopetuksessa toteutetaan kolmiportaista tukea, johon kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020; Ojala, 2015; Helenius & Lummelahti, 2018). Kaikki esiopetukseen osallistuvat saavat yleistä tukea kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020; Ojala, 2015). Mikäli yleinen tuki koetaan riittämättömäksi, tehdään vanhempien, esiopettajien, erityisopettajan ja oppilashuollon henkilöstön kanssa yhdessä pedagoginen arvio ja tehostetun tuen oppimissuunnitelma (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020; Ojala, 2015). Kaikista vahvinta, monipuolisinta ja tavoitteellisinta tukea saa erityisessä tuessa, jota varten tehdään pedagoginen selvitys ja henkilökohtaisen oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020; Ojala, 2015).

Lapsen oikeuksiin kuuluu, että hän saa tarvitsemaansa tukea heti, eikä vasta asiantuntijalausuntojen ja diagnoosien jälkeen (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020). Lapsen tukea toteutetaan tarkistamalla oppimisjärjestelyt, muokkaamalla ympäristöä ja pedagogisia toimintatapoja lapsen tarpeiden mukaisiksi sekä toteuttamalla joustavaa pienryhmätoimintaa kokopäiväpedagogiikan mukaisesti (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020; Ojala, 2015; Helenius & Lummelahti, 2018). Tuen tarvetta arvioidaan koko ajan ja tukea muokataan lapsen tarpeiden mukaan joko vähäisemmän tai intensiivisemmän tuen suuntaan (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020).

Koulun aloituksen lähestyessä lapsen kouluvalmiutta voidaan arvioida ja siinä merkittävin rooli on psykologin arviolla (Ojala, 2020). Arviointi suoritetaan koulun tai päiväkodin ja vanhempien kanssa yhteistyössä (Ojala, 2020). Nykyään kouluvalmiuden arviointi on harvinaisempaa, koska esiopetuksessa pyritään havainnoimaan tuen tarpeita ja tarvittaessa lapsi voidaan nostaa tehostettuun tai erityiseen tukeen (Ojala, 2020). Tällä tavoin voidaan ennaltaehkäistä syrjäytymisriskiä ja tunnistaa haasteita sekä tukea niissä jo ennen kouluun siirtymistä ja mahdollista ongelmien syvenemistä (Ojala, 2020; Helenius & Lummelahti, 2018; Silvén ym., 2013). Alkuopetukseen siirryttäessä tuen toteuttamista jatketaan tarvittaessa (Helenius & Lummelahti, 2018; Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020) ja opetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi keskitetyllä oppiaineiden ydinsisällöihin, painottamalla huolellista oppimista tietyillä osa-alueilla,

karsimalla materiaalia ja muokkaamalla tavoitteita lapselle sopivaksi (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020).

1.2 Alkuopetus

Oppivelvollisuuslain (1214/2020, 2 §) ja perusopetuslain (628/1998, 25 §) mukaan oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun vakinaisesti Suomessa asuva lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppilaalla on oikeus koulussa ilmaisiin materiaaleihin, ruokaan ja terveydenhoitoon (Roos ym., 2018). Tilastokeskuksen (2024) mukaan ensimmäisen luokan aloittavia oppilaita oli 56050 vuonna 2023. Kahdesta ensimmäisestä kouluvuodesta käytetään nimitystä alkuopetus (Hellström, 2008). Opetushallituksen (2014b) mukaan alkuopetuksessa huomioidaan esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa saadut valmiudet ja luodaan perustaa myönteiselle käsitykselle oppimisesta ja koululaisen roolista. Ensimmäisen luokan opettaminen voikin näiden oppilaiden hyvin erilaisten valmiuksien ja kehitystasojen takia näyttäytyäkin opettajalle haasteena, kun hän yrittää yksin ottaa kaiken huomioon (Rantavuori, 2019). Luokkakokoa ei ole päätetty laissa, mutta keskiarvallisesti luokalla on 20 oppilasta yhtä opettajaa kohden (Roos ym. 2018).

Alkuopetuksessa opetus suunnitellaan sopivan haastavaksi, tukea pyritään tarjoamaan oikeanaikaisesti ja kiusaamista ei sallita lainkaan (OPH, 2014b). Alkuopetuksen merkittävimmät työtavat ovat havainnollisuus, toiminnallisuus, pelillisuus, tarinallisuus, mielikuvitus ja leikki (OPH, 2014b, Hellström, 2008). Oppimisympäristöistä rakennetaan uteliaisuutta, mielenkiintoa ja oppimismotivaatiota herättäviä (Hellström, 2008). Hellström (2008) luonnehtiikin koulunsa aloittavaa lasta uteliaaksi ja sosiaaliseksi, joka nauttii oppimisesta ja edistymisestä.

Tärkeimmät oppimisen kohteet ovat omatoimisuus, yhdessä toimiminen, muistin kehittyminen sekä kielellisten, sosiaalisten ja motoristen taitojen kehittäminen (OPH, 2014b; Roos, 2018). Yhteistyö kotien kanssa tukee koulun aloitusta ja koululaiseksi kasvamista (OPH, 2014b). Esiopetukseen verrattuna alkuopetuksessa on oppiaineet, mutta opetus voi silti olla pääosin eheytettyä (OPH, 2014b).

Alkuopetuksessa oppiaineina ovat suomen kieli ja kirjallisuus, matematiikka, ympäristöoppi, uskonto, musiikki, liikunta, kuvataide ja käsityöt (OPH, 2014b; Roos ym., 2018). Alkuopetuksessa pääpaino on lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen perustaitojen harjoittelemisessa (Ojala, 2020; Hellström, 2008, Roos ym., 2018). Alkuopetukselle tyypillistä on myös, että osa

opetuksesta toteutetaan puolella ryhmällä, kotiläksyjä tulee vähän ja kokeet ovat lyhyitä ja helppoja (Roos ym., 2018).

Alkuopetuksessa opetusta on 20 tuntia viikossa, koostuen pääsääntöisesti 45 minuutin oppitunneista ja 15 minuutin välitunneista, mutta näitä voidaan kouluissa myös yhdistellä ja rytmittää eri tavoin (Roos ym., 2018). Alkuopetuksessa sama opettaja opettaa yleensä kaikkia aineita (Roos ym., 2018). Lukujärjestyksessä saattaa olla ainoastaan koulupäivien alkamis- ja loppumisajankohdat, mikä mahdollistaa opettajille päätäntävällän, mitä oppiainetta tai oppiaineita yhdisteltynä on milloinkin (Roos ym., 2018). Mahdollisuus lukujärjestyksen muokkaamiseen on tärkeää etenkin koulua aloitettaessa ensimmäisinä kuukausina, jotta voidaan panostaa kouluun, opettajiin, luokkakaverihin, työskentelytapoihin ja luokkahuoneeseen sopivan käyttäytymisen opetteluun (Roos ym., 2018).

Alkuopetuksessa toteutetaan esiopetuksen tavoin tuen portaita ja jokaisella oppilaalla on oikeus tukeen omassa luokassaan (Roos ym., 2018, OPH, 2014b). Yleistä tukea tarjotaan kaikille ja tukikeinoina voivat olla esimerkiksi tukiopeus ja erilaisten oppimista tukevien materiaalien käyttö (Roos ym., 2018; OPH, 2014b). Tehostettu tuki on yleistä tukea vahvempaa ja sitä varten luodaan moniammatillisessa yhteistyössä sekä vanhempien ja oppilaan osallistuessa yksilöllinen oppimissuunnitelma, jossa on tavoitteet ja toimenpiteet oppimisen tukemiseen (Roos ym., 2018; OPH, 2014b). Tätä suunnitelmaa päivitetään säännöllisesti (Roos ym., 2018; OPH, 2014b). Mikäli tehostettu tukea koetaan riittämättömäksi siirrytään erityiseen tukeen, joka vaatii laajempia selvityksiä oppilaasta ja hänen taidoistaan sekä yksilöllisen suunnitelman (Roos ym., 2018; OPH, 2014b).

1.3 Esi- ja alkuopetuksen eroavaisuuksia

Esi- ja alkuopetus poikkeavat toisistaan toimintakulttuuriltaan, arvoiltaan, ympäristöltään ja kasvattajiltaan (Karikoski, 2008; Karikoski & Tiilikka, 2020; Ojala, 2020). Osittain nämä erot johtuvat esiopetuksen ja alkuopetuksen erilaisista yhteiskunnallisista tehtävistä (Lipponen & Paananen, 2013; Karila ym., 2013).

Opetussuunnitelmien suurin ero on perusopetuksen asettamat tavoitteet lapsen oppimiseen, kun taas esiopetuksen opetussuunnitelma painottaa leikin merkitystä (OECD, 2017; Rantavuori, 2019). Esiopetuksessa leikillä on tärkeä rooli kielen kehityksessä, tunteiden käsittelyssä, uusien asioiden oppimisessa ja kulttuuri-identiteetin muodostumisessa (OPH, 2014a).

Esiopetuksessa on enemmän toiminnallista vapautta sekä aikaa kokeiluille, lasten aloitteille ja leikille, vaikka alkuopetuksessakin lapsella on oikeus leikkiin ja sen merkitys lapselle onkin tärkeä (OPH, 2014a, Karikoski & Tiilikka, 2020; Kyrönlampi & Sirkko, 2020). Alkuopetuksessa luodaan tavoitteita oppisisältöjen pohjalta ja arvioidaan niitä (Kyrönlampi & Sirkko, 2020). Esiopetuksessa pedagogisen toiminnan tavoitteiden lähtökohtana pidetään lasten mielenkiinnonkohteita, eikä arviointi ole samalla tavalla esillä (Kyrönlampi & Sirkko, 2020).

Perusopetuksessa on tasapainoiltu eheyttämisen ja oppiainekeskeisyyden välillä perusopetuksen opetussuunnitelman laatimisesta lähtien, kun taas esiopetuksessa käytetään oppimiskokonaisuuksia (Lipponen & Paananen, 2013; Kyrönlampi & Sirkko, 2020, Rantavuori, 2019). Esiopetukseen verrattuna myös opetuksen määrä lisääntyy alkuopetuksessa (Lipponen & Paananen, 2013; Soini ym., 2013). Esiopetuksessa myös perushoitotilanteet ovat oppimisen kannalta yhtä tärkeitä kuin suunnitellut opetustuokiot (Lipponen & Paananen, 2013).

Karikosken (2008), Karikosken ja Tiilikan (2020) sekä Rantavuoren (2019) mukaan esiopetuksen lapsilähtöinen, leikki-, kasvatus- ja oppimisympäristö muuttuu siirtymän myötä koulun opettajajohtoiseksi opetus-, kasvatus- ja oppimiskeskeiseksi ympäristöksi. Esiopetuksessa hyödynnetään monipuolisesti sisä- ja ulkotiloja lähiympäristöä ja lapset otetaan mukaan oppimisympäristöjen rakentamiseen (OPH, 2014a).

Lapsikäsityskin muuttuu siirtymän myötä, kun esiopetusikäistä lasta kuvaillaan sosiaalisesti, aktiiviseksi, leikkiväksi ja oppivaksi ja koulussa aktiiviseksi, vastuulliseksi, osallistuvaksi, omatoimiseksi ja yhteistyötä tekeväksi (Karikoski, 2008; Karikoski & Tiilikka, 2020; OPH, 2014b). Esiopetuksessa käytetään nimitystä lapsi, kun taas alkuopetukseen siirryttäessä hänestä tulee oppilas (Lipponen & Paananen, 2013). Soinin ja kollegoiden (2013) mukaan koululaisena lapselta vaaditaan erilaisia valmiuksia kuin esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa.

Salmin ja Kumpulaisen (2019) tutkimuksessa lapset kuvailivat oppimisympäristöjä seuraavasti; esiopetuksessa oli runsaasti leluja ja pelejä, kun taas koulussa työskentelytarvikkeet ja pöydät veivät suurimman osan tilasta. Esiopetuksessa oli myös ulkona leluja ja leikkimiseen kannustavia paikkoja, kuten hiekkalaatikko ja keinuja (Salmi & Kumpulainen, 2019). Tutkimuksessa lapset olivat ilmaisseet senkin, että esiopetuksessa opettaja saattoi toisinaan osallistua leikkiin ja siitä syntyi hyviä muistoja, kun taas koulussa oli enemmän opetusta ja opettajajohtoisuutta (Salmi & Kumpulainen, 2019).

Esi- ja alkuopetuksen päivärakenteet eroavat toisistaan; alkuopetuksessa päiviä rytmittävät opitunnit ja niiden välissä lyhyet välitunnit esiopetuksen ulkoillessa kerralla pidempään (Rantavuori, 2019). Esiopetuspäivään sisällytetään myös rauhoittumishetki (OPH, 2014a). Koulupäivät ovat jäsennetty melko tiiviiksi kokonaisuudeksi ja luokan oppilaat opiskelevat pääasiassa samanaikaisesti, kun taas esiopetuksessa tavoitteena on välttää siirtymiä ja toteuttaa toimintaa pääosin pienryhmissä (Kinos & Palonen, 2013).

Esiopetuksessa lapsen kasvattamisesta vastaa varhaiskasvatustiimi, johon kuuluvat yksi tai useampi esiopettaja sekä lastenhoitajat, kun alkuopetuksessa on yleisimmin yksi luokanopettaja oppilasryhmää kohden (Karila ym., 2013; OECD, 2017). Alkuopetuksessa opettajan rooli on esiopetuksen kasvattajiin verrattuna hiukan etäisempi ja painottuu enemmän opettamiseen (Karikoski & Tiilikka, 2020). Esiopetuksen useammat kasvattajat mahdollistavat esiopetuksen toteuttamisen pienryhmissä ja erilaisia yhteistyömuotoja hyödyntäen (OPH, 2014a).

Lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun yhteistyö kodin ja opettavan toimijan välillä muuttuu (Karila ym., 2013; Lipponen & Paananen, 2013, Perry, 2014). Esiopetuksen aikana opettajat ja vanhemmat tapaavat ja keskustelevat päivittäin (Karila ym., 2013; Karikoski & Tiilikka, 2020). Esiopetuksessa vanhemmat ja kasvattajat nähdään tasavertaisina kasvatuskumppaneina, joilla on yhtä arvokasta tietoa lapsesta eri näkökulmista (Silvén ym., 2013). Rantavuoren (2019) tutkimuksessa esiopettajat painottivat myös vanhempien osallistumista tärkeiden päätösten tekemiseen. Koulun aloittamisen myötä yhteistyö harvenee ja tapaamiset ovat yleensä virallisempia (Karila ym., 2013; Karikoski & Tiilikka, 2020). Rantavuoren (2019) mukaan kodin ja koulun yhteistyössä koulu saattaa päättää joitain pedagogisia käytäntöjä ja ilmoittaa näistä vanhemmille yrittämättä osallistaa heitä päätöksentekoon. Koulun aloituksen myötä lapsen rooli tiedon viejänä kasvaa ja vanhemmiltakin vaaditaan aktiivisempaa roolia yhteistyön rakentamisessa ja ylläpitämisessä (Karila ym., 2013).

Kokosin seuraavan sivun taulukkoon 1 tässä ja kahdessa aiemmassa kappaleessa esille tulleita esi- ja alkuopetuksen ominaispiirteitä ja eroavaisuuksia.

Taulukko 1: Esi- ja alkuopetuksen vertailua

	Esiopetus	Alkuopetus
Ohjaava asiakirja ja sen tiivistys	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), tilaa leikille ja lapsilähtöinen suunnittelu	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), tavoitteet oppisisältöjen pohjalta ja arviointi
Tärkein tavoite	Kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksien vahvistaminen	Myönteinen käsitys oppimisesta ja koululaisen roolista
Lapsikäsitys	Sosiaalinen, aktiivinen, leikkivä, oppiva	Lapsesta tulee oppilas Aktiivinen, vastuullinen, osallistuva, omatoiminen, yhteistyötä tekevä
Työtavat	Leikki, liikkuminen, tutkiminen, erilaiset tehtävät, taidesisällöt	Havainnollisuus, toiminnallisuus, pelillisuus, tarinallisuus, mielikuviutus ja leikki
Opettämisen toteuttaminen	Oppimiskokonaisuudet, pienryhmäpedagogiikka, perushoitotilanteiden merkitys tärkeä	Tasapainoilu eheyttämisen ja oppiainekeksisyyden välillä
Päivän rytmitys	Pitkät ulkoilut, rauhoittumishetki, opetustuokio	Lyhyet välitunnit oppituntien välissä
Oppimisympäristöjen ominaispiirteet	Lapsilähtöinen leikki-, kasvatus- ja oppimisympäristö Lapset osallistuvat oppimisympäristöjen rakentamiseen Paljon pelejä ja leluja	Opettajaohjattu opetus-, kasvatus- ja oppimiskeskeinen ympäristö Työskentelytarvikkeet ja pöydät vievät suurimman osan tilasta
Pätevyysvaatimus kasvattajalle	Luokanopettaja, esiopetuspätevä varhaiskasvatuksen opettaja tai lastentarhanopettaja, lisäksi tarvittaessa lastenhoitaja	Luokanopettaja
Suhde kasvattajaan	Läheisempi, saattaa osallistua leikkiin	Painottuu opetukseen, etäisempi
Vanhemman rooli	Vahva rooli päätösten teossa, vanhempaa kuullaan esiopetukseen liittyen	Vanhempia informoidaan tehdyistä pedagogisista käytännöistä
Yhteistyö vanhempien ja kasvattajien välillä	Päivittäistä keskustelua	Harvempaa ja virallisempaa, vaatii vanhemmalta enemmän aktiivisuutta, lapsi kuljettaa tietoa

1.4 Siirtymävaihe

Päiväkodin aloittamisen jälkeen tapahtuu pienempiä muutoksia, kuten ryhmävaihtoa ja kasvattajamuutoksia, ennen seuraavaa isoa muutosta esiopetuksesta kouluun (Soini ym., 2013). Koulun siirtyminen on yksi tärkeimmistä siirtymistä elämän aikana (Dockett ja Perry, 2014; Soini

ym., 2013; OECD, 2017). Koulun aloitukseen liittyvän siirtymän onnistumisella on merkittävä rooli seuraavissa siirtymävaiheissa (Ahtola, 2017; Eskelä-Haapanen ym., 2017).

Ahtolan (2017) mukaan jokaiseen kulttuuriin kuuluu jonkinlainen siirtymä pienestä lapsesta isomman lapsen elämään ja Suomessa se toteutuu siinä vaiheessa, kun lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen on luontevaa eli noin 7-vuotiaana. Esiopetuksen ja koulun välistä siirtymää ei voida ajatella vain sinä hetkenä, kun lapsi siirtyy esiopetuksesta kouluun vaan se on prosessi, joka alkaa kauan ennen kouluun siirtymää ja jatkuu jopa koko ensimmäisen luokan lukukauden (Murray, 2014; Margetts, 2014; Dockett, 2014). Eli siihen asti, kun lapsi ja hänen perheensä kokevat kuuluvansa kouluun ja tämä prosessi vie jokaisella perheellä yksilöllisen ajan (Turunen, 2013; Karila ym., 2013).

Ojalan (2020) mukaan lapset kokevat esiopetuksesta kouluun siirtymän luonnollisena seurauksena esiopetuksen päätyttyä. Siirtymällä ja koulun aloituksella on tärkeä rooli osana laadukasta opetusta ja kasvatusta (Turunen, 2013). Muutoksen suuruus esi- ja alkuopetuksen välillä riippuu pedagogiikasta, esiopetuksen ja koulun valinnoista sekä yhteistyöstä (Soini ym., 2013).

Siirtymillä on merkittävä vaikutus kehittymiseen, onnistuneina ne voivat vauhdittaa kehitystä, kun taas huonosti onnistunut siirtymä voi hidastaa kehitystä (Ahtola, 2017). Onnistuneella siirtymällä on myös positiivisia vaikutuksia lapsen sosiaaliseen sopeutumiseen, koettuun hyvinvointiin ja akateemiseen menestykseen (Ahtola, 2012; OECD, 2017). Soinin ja kollegoiden (2013) mukaan yleensä siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen sujuu ongelmitta, mutta joillakin se voi aiheuttaa pitkäkestoisiakin negatiivisia seurauksia.

Koulun aloittaminen ja sitä kautta itsenäisemmäksi kasvaminen on usein iloinen ja odotettu tapahtuma perheissä (Ahtola, 2017). Lapsen lisäksi hänen lähipiirinsä kokee siirtymän koulun alkaessa ja siihen liittyvät suuretkin tunteet (Soini ym., 2013; Perry, 2014; Eskelä-Haapanen ym., 2017). Dockett ja Perry (2014) huomauttavat, että jokainen siirtymä on ainutlaatuinen tuoden erilaisia kokemuksia sekä uusia oppimisen ja näkökulmien paikkoja, vaikka opettajat tai lapsen perhe olisivatkin kokeneet siirtymiä jo useamman kerran. Jokaisella ryhmällä on myös vaikutusta siirtymään, sen kokemiseen omalla toiminnallaan ja muokkaamiseen siirtymästä oman näköinen (Murray, 2014).

Useaan kulttuuriin liittyy myös tiettyjä siirtymään liittyviä perinteitä perheissä, ja Suomessa nämä ovat koulurepun ja muiden koulutarvikkeiden ostaminen sekä oman puhelimen saaminen (Ahtola, 2017; Soini ym., 2013). Rantavuoren (2019) mukaan koulunaloitus on vuosittain

toistuva yhteiskunnallisesti suuri tapahtuma, joka näkyy mediassa, uutisissa, mainoksissa ja koulutiensä aloittavista lapsista kertovissa varoituksissa. Suurin huomio kiinnittyy ensimmäisen luokan aloittamisen hetkeen, joka viestii tärkeänä pidetystä muutoksesta perheissä (Rantavuori, 2019).

1.4.1 Siirtymä lapsen näkökulmasta

Kouluun siirtyminen tuo sosiaalisia ja fyysisten olosuhteiden muutoksia sekä uusia haasteita, kuten koululaisen rooliin sopeutumisen ja erilaisen opiskelun (Soini ym., 2013; Turunen, 2013). Siirtymä on lapselle iso muutos senkin takia, että se haastaa syvällisellä tasolla lapsen käsityksiä omasta pätevydestään, oppimisestaan ja vuorovaikutuksestaan (Soini ym., 2013; Karikoski ja Tiilikka, 2020; Ojala, 2020). Siirtymässä on huomioitavaa, että lapset ovat sellaisenaan päteviä, kykeneviä ja useita taitoja osaavia, eikä onnistuneen siirtymän pohjana pidetä ajatusta, että heidän tarvitsisi muuttua ollakseen sopivia kouluun (Perry, 2014, Turunen, 2013). Murray (2014) lisää, että siirtymä vaatii lapselta henkistä kasvua uuden ympäristön sosiaalisissa, emotionaalisissa ja fyysisissä tiloissa.

Koulun aloittaminen voi tuoda mukanaan positiivisia tuntemuksia, kuten innostusta ja jännitystä, mutta myös hämmennystä, huolta ja ahdistusta (Dockett & Perry, 2014; Dockett, 2014). Toisille lapsille koulun aloittaminen tuo kaivattua muutosta ja haastetta, kun taas toisille uudet vaatimukset ja odotukset ovat liian haasteellisia (Dockett & Perry, 2014).

Ihmissuhteilla on ratkaiseva rooli kouluun siirtymässä, koska ne vaikuttavat koulumenestykseen, kouluun liittyviin tunteisiin sekä lasten kokemaan tukiverkoston (Murray, 2014; Dockett, 2014). Siirtymävaiheessa lasta tukevat hänen elämänsä kannalta tärkeiden aikuisten välinen luottamus, kommunikaatio, yhtenäiset käsitykset ja tavoitteet (Ahtola, 2017; Turunen, 2013). Vuorovaikutuksen laatu aikuisten ja lasten välillä on tärkeää siirtymän onnistumisen kannalta (Murray, 2014).

Siirtymissä pitää huomioida, että lapset eivät vain siirry esiopetuksesta kouluun vaan he vaikuttavat tilanteen muotoutumiseen ja ovat aktiivisia toimijoita, jotka tarvitsevat aikuisen tukea osallisuuden toteutumiseen (Murray, 2014; Turunen, 2013; Soini ym., 2013). Siirtymissä lapset ovat usein vuorovaikutuksessa ja toiminnassa tietyllä tavalla, joka vaikuttaa myös heidän vuorovaikutukseensa ja kokemuksiinsa (Murray, 2014; Soini ym., 2013). Lasten asettaminen

siirtymäprosessin keskipisteeksi vahvistaa heidän vaikutustaan vuorovaikutukseen ja koke-
muksiin (Murray, 2014).

Sujuvan siirtymän perustana voidaankin pitää turvallisia, kunnioittavia ja vastavuoroisia suh-
teita sekä sitoutumista näiden kehittämiseen (Dockett ja Perry, 2014). Onnistuneen siirtymän
piirteinä voidaan pitää lapsen positiivista käsitystä itsestään oppijana sekä opettajan positiivisia
odotuksia oppijasta (Karikoski & Tiilikka, 2020). Eskelä-Haapasen ja kollegoiden (2017) sekä
Turusen (2013) tutkimuksissa havaittiin, että oli todennäköisempää kokea siirtymä positiivi-
semmin ja sopeutua paremmin, mikäli kouluympäristö oli tuttu, lapsella turvallinen olo sekä
mahdollisuus rakentaa uusia ystävyysuhteita ja ylläpitää vanhoja.

1.4.2 Siirtymän tutkiminen

Murrayn (2014) mukaan siirtymä vaatii jatkuvaa teoretisointia ja pohdintaa ammattilaisilta, tut-
kijoilta ja päättäjiltä. Kouluttautumalla voidaan muuttaa ajattelutapoja ja lisätä ymmärrystä siir-
tymävaiheen merkityksestä (Rantavuori, 2019). Soinin ja kollegoiden (2013) sekä Turusen
(2013) mukaan ilman siirtymän sekä sen monimutkaisuuden ja haasteiden tiedostamisesta ei
voida luoda onnistunutta siirtymää. Täytyy kuitenkin muistaa, että jokainen kokee siirtymän
omalla tavallaan, joten mikään siirtymistä tukeva käytäntö ei takaa kaikille lapsille ja vanhem-
mille mielekästä oloa koulussa (Dockett, 2014).

OECD (2017) määrittelee laadukkaan siirtymän hyvin valmisteltuna, lapsilähtöisenä, esi- ja al-
kuopetuksen yhteistyönä toteutettuna sekä opetussuunnitelmien yhteisinä linjoina. Siirtymää on
siis tärkeää suunnitella, havainnoida ja kehittää (Turunen, 2013) ja luoda johdonmukaiset käy-
tänteet (OECD, 2017). Siirtymävaiheen käytäntöjen tavoitteena on tutustuttaa lapsia ja perheitä
kouluun sekä koulua opettajineen perheisiin sekä tarjota alkuopettajalle mahdollisuus havain-
noida lapsia ja tukea vahvemmin sellaisia lapsia, joiden siirtymässä ja kouluun sopeutumisessa
voi tulla enemmän haasteita (Margetts, 2014). Yksi tärkeimmistä käytänteistä on tiedonsiirto ja
koulutuksen järjestäjän on vastuussa luomaan käytänteet tiedonsiirron varmistamiseksi
(OECD, 2017).

Siirtymävaiheen käytäntöjen kehittäminen voidaan kokea haastavaksi, koska esiopetuksessa ja
koulussa on erilaiset reunaehdot, eikä niitä ole helppoa muuttaa ja rajapinnalla toimiessa ei ole
aina tiedossa, kuka on vastuussa kehittämisestä (OECD, 2017). Siirtymäkäytäntöjä tulisi kui-
tenkin arvioida kriittisesti (Turunen, 2013).

Tulevaisuudessa, kun tehdään siirtymätutkimusta, pitäisi mahdollistaa lasten sijoittuminen prosessin keskipisteeksi sekä tunnustaa moninkertaiset ja kaksisuuntaiset vaikutukset lapsiin prosessin aikana (Murray, 2014). Ahtola (2017) painottaa myös, että siirtymän tarkastelussa pitäisi huomioida hyvinvoinnin ja onnistumisen näkökulma riskien ja uhkien sijaan.

Murray (2014) painottaa, että siirtymän ymmärtämiseen ja arvioimiseen vaaditaan menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden huomioimista. Murray (2014) antoi näihin liittyen kolme näkökulmaa, joista ensimmäisessä pohditaan lasta ja hänen kokemuksiaan sekä niiden positiivisia ja heikentäviä vaikutuksia siirtymään ja myöhempään kouluun sopeutumiseen, toisessa nykyisiä toimintatapoja lapsen siirtymän tukemiseksi ja kolmannessa, millä tavoin menneisyys ja nykyhetki vaikuttavat lapsen sosiaalisiin, emotionaalisiin ja akateemisiin kykyihin koulunkäyntiä ajatellen. Näiden näkökulmien kautta saadaan taustatietoa lapsesta ja apua lapsen henkilökohtaisen kokemuksen käsittelyssä sekä huomioidaan lasten vuorovaikutusta ja selviytymistä siirtymävaiheessa (Murray, 2014).

1.5 Siirtymävaiheen yhteistyö

Tässä kappaleessa avaan yhteistyön käsitettä ensin yleisellä tasolla sen merkitysten, odotusten ja vaikutusten näkökulmasta siirtyen pikkuhiljaa opettajien näkökulmaan ja sen lopuksi tarkennetaan tutkimusaiheeseen eli esi- ja alkuopettajien yhteistyöhön.

1.5.1 Yhteistyön rooli työelämässä

Lewis (2006) ja Aira (2012) määrittelevät yhteistyön prosessiksi, joka on aktiivista, vapaaehtoista sekä tasapuolista toimintaa yhdessä. Vangrieken ja kollegat (2015) lisäävät yhteistyön määritelmään yhteisen vastuun ja sitoutumisen tehtävään, mikä johtaa osapuolten riippuvuuteen toisistansa tehtävää suorittaakseen. Aira (2012) muistuttaa, että yhteistyön tekeminen vaatii tekijältä valintaa yhteistyöhön tai siitä kieltäytymiseen. Yhteistyöllä tarkoitetaan muun muassa tiedon ja materiaalien jakamista, yhdessä työskentelyä asetettujen tavoitteiden eteen, vuorovaikutusta sekä ongelmanratkaisua (Lewis, 2006; Takala & Saarinen, 2020).

Airan (2012) mukaan yhdessä asetetut tavoitteet ovat yhteistyössä tärkeitä, koska ilman niitä yhdessä työskentely ei ole yhteistyötä. Tavoitteena voi olla jonkin ongelman ratkaiseminen tai uuden luominen (Aira, 2012). Työelämässä yhteistyöllä tavoitellaan tuloksellisuutta (Aira, 2012). Tuottavuuden näkökulmasta yhteistyö ei ole toimivaa, jos se ei edistä asetettuihin

tavoitteisiin pääsemistä (Aira, 2012). Yhteistyön tekeminen ei kuitenkaan ole helppoa ja se vie resursseja, mutta siitä huolimatta yhteistyöllä on positiivinen maine (Aira, 2012).

Yhteistyö edellyttää vuorovaikutusta, jossa luodaan, jaetaan, vaihdetaan ja neuvotellaan yhdessä asioista (Aira, 2012; Vangrieken ym., 2015; Takala & Saarela, 2020) sekä avoimuutta ja rohkeutta kokeilla uutta (Takala & Saarinen, 2020). Toisaalta vuorovaikutus voidaan nähdä myös yhteistyön tuloksena (Aira, 2012). Yhteistyössä tarpeellisia ominaisuuksia ovat aktiivinen osallistuminen, aika ja voimavarat sekä vastuiden ja tulosten jakaminen (Aira, 2012). Toimiva yhteistyö laajentaa asiantuntijuutta tiedonvaihdon kautta (Aira, 2012; Takala & Saarinen, 2020; Sinkkonen ym., 2018).

Yhteistyöhön vaikuttavat tekijöiden väliset suhteet ja niissä ilmenevien haasteiden vuoksi yleensä yhteistyökin koetaan haasteelliseksi (Aira, 2012). Yhteistyö voi kuitenkin onnistua myös ihmisten välillä, jotka eivät arvosta toistensa näkemyksiä, ideoita ja kysymyksiä, mutta joutuvat silti yhteistyötä tekemään yhdessä (Aira, 2012). Yhteistyötä haittaavia tekijöitä ovat oman edun ajaminen, kiusaaminen, yksityis- ja työelämän suhteiden vaikutukset, luottamuspula, skeptisyys sekä huomattavat näkemuserot (Aira, 2012; Takala & Saarinen, 2020).

Nykyään lähes jokainen työ vaatii yhteistyön tekemistä ja siksi sitä onkin syytä harjoitella jo peruskoulusta asti (Aira, 2012). Työelämässä yhteistyötä tarvitaan esimerkiksi terveydenhuollossa sekä kasvatus- ja opetuslalla kodin ja koulun välille (Aira, 2012; Sinkkonen ym., 2018). Opettajien työssä yhteistyö nähdään edellytyksenä sille, että opettajan työtehtävät tulevat kunnolla hoidetuiksi (Vangrieken ym., 2015; Sinkkonen ym., 2018). Sinkkonen ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa havaittiin myös, että osa opettajista koki yhteistyön tekemisen ja siinä ajatusten vaihtamisen ja yhteisen suunnittelun viihtyisyyttä lisääväksi. Suomessa ja muissa laadukkaan koulutuksen maissa on saatu erinomaisia tuloksia opettajien toteuttamasta laajasta yhteistyöstä (Vangrieken ym., 2015). Opettajien välistä yhteistyötä ei pitäisi nähdä kuitenkaan kaikkia ongelmia ratkaisevana ja yhteistyö voi saada aikaan myös kielteisiä seurauksia (Vangrieken ym., 2015).

Vangriekenin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa havaittiin, että yhteistyön kannalta oli merkittävä vaikutus sillä, syntyikö idea yhteistyöhön opettajilla vai tuliko vaatimus ylemmältä tasolta. Yhteistyö koettiin mielekkäänä, merkityksellisenä ja tuottavana, kun yhteistyökulttuuri lähti opettajista (Vangrieken ym., 2015). Kun taas määrätynä yhteistyön tekeminen oli vastahakoisempaa, keinotekoisempaa ja pinnallisempaa (Vangrieken ym., 2015).

Tutkimus osoitti, että opettajien tekemästä yhteistyöstä hyötyvät opettajien lisäksi oppilaat ja heidän koulumenestyksensä paranee (Vangrieken ym., 2015; Sinkkonen ym., 2018). Tehokas opettajayhteistyö ei synny itsestään vaan tarvitsee työskentelyä sen eteen ja yhteistyölle eduksi olevia asenteita, persoonallisuuksia ja kykyjä sekä luottamusta toiseen (Vangrieken ym., 2015; Takala & Saarinen, 2020). Vangriekenin ja kollegoiden (2015) mukaan opettajien välistä yhteistyötä ei yleensä toteuteta niin laajasti kuin olisi toivottavaa, suurin este tälle oli henkilökohtaiset syyt. Opettajien välistä yhteistyötä voidaan helpottaa esimerkiksi tarjoamalla kokoontumisaikoja (Vangrieken ym., 2015; Takala & Saarinen, 2020), mutta hyvät rakenteelliset olosuhteet eivät yksinään takaa yhteistyön syntymistä (Aira, 2012; Takala & Saarinen, 2020). Opettajien työssä on totuttu olemaan itsenäisiä ja toimimaan autonomisesti (Vangrieken ym., 2015), joten yhteistyön kehittäminen vaatii opettajankoulutuksen ja opettajien asenteiden muuttamista sekä tutkimustietoa, millä tavoin laadukasta yhteistyötä toteutetaan ja haasteita ylitetään (Vangrieken ym., 2015; Rantavuori, 2019).

1.5.2 Yhteistyö esi- ja alkuopettajien välillä

Esi- ja alkuopetuksessa toteutetaan arvokasta yhteistyötä erityisopettajien, muiden opettajien, lastenhoitajien tai koulunkäynninohjaajien kanssa (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020; Sinkkonen ym., 2018). Tässä kappaleessa keskityn tarkastelemaan kuitenkin vain esi- ja alkuopettajien välistä yhteistyötä siirtymävaiheen näkökulmasta.

Soinin ja kollegoiden (2013) mukaan päiväkotia ja koulu ovat merkittäviä kasvun, kehityksen ja oppimisen kenttiä suomalaisille lapsille ja lisäksi niillä on merkittävä rooli oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa. Parhaimmillaan ne muodostavat yhdessä jatkumon ja siirtymien tarkastelu makro- ja mikrotasolla on tärkeää. (Soini ym., 2013).

Koettuun siirtymään vaikuttavat esiopetuksen ja koulun ratkaisut ja yhteistyö. (Soini ym., 2013). Siirtymävaihe tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden esi- ja alkuopettajille yhteistyön tekemiseen ja toisten tukemiseen (Turunen, 2013). Estolan, Uiton ja Karikosken (2020) mukaan esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on lisääntynyt.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä on positiivinen vaikutus oppimiseen ja sopeutumiseen koulussa sekä johdonmukaisuuden ja jatkuvuuden luomisessa lapsille siirtymävaiheessa (Ahtola, 2017; Dockett ja Perry, 2014; Karikoski & Tiilikka, 2020; Helenius & Lummelahti, 2018). Jatkumoa tarvitaan arvoissa, pedagogiikassa sekä rakenteissa ja yhteistyöllä rakennetaan jatkumoa

tukevia käytäntöjä (Rantavuori, 2019; Roos, 2018; Eskelä-Haapanen ym. 2017). Yleensä yhteistyötä aloittaessa kohdataankin esi- ja alkuopetuksen eroavaisuudet aikatauluissa, arvoissa, prioriteeteissa ja kulttuureissa (Lipponen & Paananen, 2013).

Toimivalla yhteistyöllä voidaan lisätä esi- ja alkuopetuksen välillä tietoisuutta toistensa toimintakulttuureista ja -tavoista, oppimisympäristöistä ja opetussuunnitelmista, jotka ovat myös yhteistyön tärkeitä perusteita (Soini ym., 2013; Karila ym., 2013; Karikoski & Tiilikka, 2020). Rantavuoren (2019) mukaan koulun opettajille voi olla alkuun haastavaa ymmärtää esiopetuksen toimintatapoja ja sovittaa niitä yhteen koulun tapojen kanssa, joten ajan ja tilan antaminen on tärkeää. Osa alkuopettajien haasteista yhteistyön aloittamisessa voi johtua siitä, että luokanopettajan työ mielletään usein yksintyöskentelyksi, kun taas esiopetuksessa ollaan tottuneempia tiimityöhön (Rantavuori, 2019). Kuitenkin sekä koulussa että esiopetuksessa tehdään paljon yhteistyötä talojen sisäisesti, joten lisääntyvä yhteistyö voidaan kokea myös kuormittavana (Rantavuori, 2019).

Rantavuoren (2019) väitöstutkimus osoitti, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä useimmiten esiopettajien tietoa ja asiantuntijuutta hyödynnettiin vähemmän kuin alkuopettajan, myös koulun pedagogiikkaa, vahvoja toimintatapoja ja fyysistä ympäristöä arvostettiin esiopetuksen tapoja enemmän. Osittain esiopettajat joutuivat alhaisempaan asemaan, koulun ja opettajien dominoidessa ja tämä vaikutti myös toteuttavan yhteistyön määrään (Rantavuori, 2019; Lipponen & Paananen, 2013; Perry, 2014). Esiopettajat kuitenkin yrittivät uudistaa koulua esiopetuksesta tutuilla toimintatavoilla, mutta koulun rooli siirtymävaiheen päätöksenteossa oli vahvempi (Rantavuori, 2019). Näistä syistä yhteistyötä aloitettaessa on tärkeää pohtia omia ja instituution tapoja sekä päästä yli tarkoista rajoista luodakseen uutta tietoa ((Rantavuori, 2019; Lipponen & Paananen, 2013). ja selkiyttää yhteistyön tavoitteita opetussuunnitelmien pohjalta (Rantavuori, 2019). Louhela-Risteelän ja Meriläisen (2020) mukaan tutustumisen myötä yhteistyö syvenee ja muuttuu pedagogisesti laadukkaammaksi.

Toimiva yhteistyö ei kuitenkaan synny itsestään vaan se vaatii panostamista, ammattitaidon hyödyntämistä, luottamusta, kunnioitusta, suunnitelmallisuutta, haasteiden kohtaamista, uuden oppimista ja yhteisten tapojen löytämistä (Lipponen & Paananen, 2013; Estola ym., 2020; Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020). Voidakseen toteuttaa laadukasta yhteistyötä ja onnistunutta siirtymää, esi- ja alkuopettajat tarvitsevat tietoa toimivista siirtymävaiheen käytännöistä sekä niiden vaikutuksista lapsiin (Rantavuori, 2019).

Yhteistyöllä siirtymävaiheessa on helppoa varmistaa myönteinen siirtymä lapselle, perheelle ja koululle sekä luoda tukiverkko, jolla siirtymästä esiopetuksesta kouluun tehdään perheelle turvallinen (Ahtola, 2017; Roos, 2018). Toimivaan yhteistyöhön kuuluvat monipuolisuus ja aktiivisuus, jotka ovat melko helppoja tapoja toteuttaa eivätkä vaadi lisäresursseja (Ahtola, 2017). Yhteistyön yhtenä tärkeänä tehtävänä pidetään kirjallista tiedon siirtämistä esiopetuksesta kouluun (Ahtola, 2017; Helenius & Lummelahti, 2016).

3. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa tutustutaan laadulliseen tutkimukseen ja perustelen sen valintaa tutkimukselleni. Sen jälkeen esittelen kyselylomakkeen käyttöä aineistonkeruumenetelmänä ja sen soveltuvuutta aineistonhankintaan hankkiessa tietoa siirtymävaiheesta tässä tutkielmassa.

Tutkielmani toteutetaan laadullisena tutkimuksena, koska tutkielmassani hankin oman aineiston, jota analysoin ja tuin teorialla. Laadullinen tutkimus sopi myös luontevasti tutkielmani tavoitteeseen, joka on ymmärtää ja kuvailla esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ja siirtymävaihetta.

2.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus perustuu erilaisiin aineistoihin sekä niiden analysointiin ja lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on teoriapohjaa (Juhila, 2021; Tuomi & Sarajärvi, 2018 & Kiviniemi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat kysely, havainnointi sekä haastattelu ja näitä menetelmiä voidaan myös tutkimuksessa yhdistellä (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa & Juuti, 2020b). Hankin oman aineistoni kyselylomakkeen avulla. Laadullista tutkimusta voidaan toteuttaa teoriavetoisesti, jossa empiirisesti tutkitaan jotain teoriaa tai aineistovetoisesti, jolloin tutkimus lähtee liikkeelle aineistosta ja saa teoriaa tuekseen (Juhila, 2021; Puusa & Juuti, 2020b). Aineisto on kuitenkin pääosassa laadullisessa tutkimuksessa ja sille annetaan tilaa (Puusa & Juuti, 2020b).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) sekä Kiviniemi (2018) painottavat, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, joten aineiston laatu on määrää merkittävämpi. Ei ole myöskään mitään tiettyä määrää, mitä aineistoa pitäisi olla vaan tutkija tietää parhaiten oman tutkimuksensa tarpeet, tavoitteet ja tarkoituksen (Puusa & Juuti, 2020b). Huomasin oman aineiston kohdalla, että tarvitsin useamman vastauksen esi- ja alkuopettajilta, jotta voin käsitellä näitä eri ammattilaisia sekä yhdessä että erillisinä näkökulmina. Laadullisen tutkimuksen aineiston pienuuden takia yksittäiset tapaukset voivat vaikuttaa kokonaisuuteen merkittävästi (Hakala, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on kohteen kuvaaminen kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym., 2009). Tarkoituksena ei ole siis tiedon yleistäminen vaan ymmärryksen lisäämisen ja tiedon tuottaminen tutkittavasta ilmiöstä monipuolisesti (Aaltio & Puusa, 2020).

Laadullisen tutkimusraportin vaiheita ovat; johdanto, teoria, tutkimusongelmat, tutkimuksen toteutus, tulokset ja pohdinta (Kiviniemi, 2018) ja näiden mukaan muodostinkin rakenteen jo

tutkielman alkuvaiheessa. Määrälliseen tutkimukseen verrattuna laadullisessa tutkimuksessa raportin kirjoittamisen vaiheet eivät ole yhtä selkeästi eroteltavissa ja tutkija hankkii lisätietoa aiheesta prosessin edetessä sekä teoreettinen viitekehys voi muotoutua tutkimusta tehdessä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018; Hirsjärvi ym., 2009; Kiviniemi, 2018). Oma prosessini muokkautui myös koko ajan ja hankkimalla tietoa jostain aiheesta, huomasin puutteita muissa osa-alueissa ja kirjoitin ylös, että muistan palata niiden monipuolistamiseen vielä myöhemmin. Liian varhaisessa vaiheessa tiukkaan päätetyt tutkimuksen raamit voi aiheuttaa haittaa laadullisen tutkimuksen toteuttamiselle (Hakala, 2018).

Viitekehys muotoutuu tutkijan tutustuessa monipuolisesti aihetta koskeviin teoksiin ja aiempiin tutkimuksiin (Puusa & Juuti, 2020b). Aiheeseen tutustumisen kautta tutkija osaa valita työllensä pääkäsitteet ja niiden suhteet lähikäsitteisiin (Puusa & Juuti, 2020b). Käsitteet luovat työlle keskeisimmät perusteet, joten niihin on tärkeää perehtyä huolellisesti ja avata niitä työssään (Puusa & Juuti, 2020b). Tutkimusprosessi elää siihen asti, että tutkija saa tehtyä johtopäätöksensä aineistosta ja arvioi kriittisesti tekemäänsä työtä (Puusa & Juuti, 2020b). Tästä syystä laadullisen tutkimuksen prosessia voidaan kutsua tutkijan oppimisprosessiksi, jossa pyrkimyksenä on koko prosessin ajan kasvattaa tietoisuutta tutkimusaiheesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä (Kiviniemi, 2018; Hakala, 2018).

Vuori (2021a) nimeää laadullisen tutkimuksen vaiheiksi aineiston tuottamisen, aineiston analysoimisen ja johtopäätösten tekemisen. Saadakseen toteuttamiskelpoisen tutkimuksen, tutkijan on tehtävä tutkimusprosessin aikana rajauksia, koska tutkittavaa ilmiötä ei pystytä yhdessä tutkimuksessa selvittämään kokonaan (Jokinen, 2021; Kiviniemi, 2018). Tutkijan päättämä näkökulma ohjaa tutkimusprosessia, valintoja ja eteenpäin saattamista (Jokinen, 2021; Kiviniemi, 2018). Valinnoistaan ja toimintatavoistaan tutkija kirjoittaa perustellen tutkimusraporttiinsa (Vuori, 2021a; Kiviniemi, 2018). Laadullisen tutkimuksen toteuttamiseen liittyy keskustelu metodikirjallisuuden sekä teoreettisten näkökulmien ja käsitteiden kanssa, nämä auttavat ja ohjaavat johtopäätösten tekemisessä (Vuori, 2021a). Jokainen tutkija tulkitsee ja toteuttaa työnsä omalla tavallaan ja siitä syystä toinen tutkija saattaisi valita erilaisia menetelmiä ja käsitteitä saman aineiston pohjalta (Kiviniemi, 2019). Tutkielmassani pyrin pitämään keskittymiseni siirtymävaiheessa ja jättämään esimerkiksi tiedonsiirtonäkökulmaa vähemmälle, koska halusin enemmän huomiota opettajien toimintatavoille ja yhteistyöhön liittyen siihen, mitä esi- ja alkuopettajat toteuttavat yhteistyössä oppilaille, jotta siirtymä helpottuu.

Juhilan (2021), Hirsjärven (2009) sekä Puusan ja Juutin (2020a, 2020b) mukaan laadullisen tutkimuksen ominaispiirteinä voidaan pitää empiirisen ja strukturoimattoman aineiston hyödyntämistä, subjektiivisuuden arvostamista, monimutkaisuuden ymmärtämistä aineistossa ja sen kunnioittamista analysoimisessa, millaista ja miten-kysymysten painottamista aineiston hankkimisessa, analyysivetoisuutta, epäilyä itsestään selvänä tiedettyä kohtaan ja tutkittavien merkitysten korostamista.

Juhila (2021) ja Hirsjärvi kollegoineen (2009) painottavat, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksen mukaista luoda tutkijalle ulkopuolista tarkkailijan ja analysoijan roolia vaan hänen tehtävänä on tuoda esille, millä tavoin hänen toimintansa kietoutuu tutkimusprosessiin. Ennen tutkimuksen aloittamista tutkijan on syytä olla tietoinen omista ennakkokäsityksistään aiheeseen liittyen ja niiden vaikutuksista sekä tuoda niitä muille ilmi (Juhila, 2021.; Puusa & Juuti, 2020a, Hakala, 2018). Esittelenkin johdanto- ja pohdinta -kappaleissa omaa aiempaa tietouttani tästä aiheesta ja sen vaikutusta rooliini tutkielmaa tehdessä.

2.2 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoite

Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan tutkimuksen tarkoitukset voidaan jakaa neljään piirteeseen; kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava. Tutkimukseen voi myös sisältyä useampia näistä piirteistä ja tarkoitus voi muuttua tutkimuksen aikana (Hirsjärvi ym., 2009). Tässä tutkimuksessa keskeisin piirre on kuvaileva, joka Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan tarkoittaa ilmiön keskeisten ja kiinnostavien piirteiden sekä tarkkojen henkilö-, tapahtuma- tai tilannekuvausten esittämistä. Tutkimusongelman asettaminen ja muotoileminen on voi olla haastavampaa kuin sen ratkaiseminen (Hirsjärvi ym., 2009).

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisia toimintatapoja esi- ja alkuopettajat käyttävät lapsen tukemiseen siirtymävaiheessa ja millaista siirtymävaiheen yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä tehdään. Vastatakseni tutkimuskysymykseen tutustun teorian pohjalta tutkimuksen kannalta merkittäviin käsitteisiin sekä laajennan asiantuntijuuttani esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuureista ja näiden välisistä eroista, siirtymävaiheesta ja yhteistyöstä. Tutkimuksella haluan vahvistaa omaa ammattitaitoa, jotta saan keinoja mahdollisimman sujuvan siirtymän luomiseksi lapselle sekä hankkia kattavasti tietoa muitakin opettajia varten, jotta hekin voivat arvioida kriittisesti ja kehittää omia siirtymävaiheen käytäntöjään.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä tehdään ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat?
2. Millaiset toimintatavat tukevat lasta esiopetuksesta kouluun siirtyessä?

2.3 Sähköinen kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja siksi ihminen kerää tietoa ihmisiltä luonnollisen kielen avulla (Hirsjärvi ym., 2009; Puusa & Juuti, 2020b). Laadullisessa tutkimuksessa voidaan tutkia sellaisia ilmiöitä, jotka ovat ihmisten tajunnassa, vuorovaikutuksessa tai siihen liittyvässä kielessä (Puusa, & Juuti, 2020b). Kiviniemen (2018) mukaan laadullinen tutkimus kuvaa todellisuutta tutkijan tekemien tulkintojen ja näkökulmien kautta välitettynä.

Hankin aineistoni Webropol – kyselylomakkeella. Vallin (2018) mukaan yksi perinteisimmistä aineistonkeruutavoista on kyselylomake. Nykyään paperisen rinnalla käytetään sähköisiä kyselyitä, joita jaetaan esimerkiksi sähköpostin tai Facebookin kautta (Valli, 2018). Sähköisten kyselylomakkeiden suosio on kasvanut ja niillä saakin helposti kerättyä vastauksia maantieteellisestä sijainnista huolimatta (Valli & Perkkilä, 2018). Joskus kyselylomaketta voidaan täyttää myös valvonnassa, mutta useimmiten vastaaja toimii itsenäisesti ohjeiden mukaan (Valli, 2018). Vallin (2018) mukaan erityisen tärkeää on, että aineistonkeruu kyselylomakkeella aloitetaan vasta, kun tutkimusongelma ja tavoite ovat selvillä.

Kohdejoukko valitaan huolellisesti ja tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisesti jostain (Hirsjärvi ym., 2009; Puusa & Juuti, 2020b). Puusa ja Juuti (2020b) tarkoittavat tarkoituksenmukaisuudella sitä, että valituilla tutkittavilla on mahdollisimman paljon tietoa aiheesta ja he edustavat tutkimuksen kannalta merkittävää joukkoa. Tutkijan tulee perustella valitsemiensa tutkittavia ja heidän tarkoituksenmukaisuuttaan tutkimukselle (Puusa & Juuti, 2020b).

Sähköistä kyselylomaketta käyttäessä tutkijalta vaaditaan ennakkoon selvitystyötä, mistä kautta kohderyhmän tavoittaa (Valli & Perkkilä, 2018). Vapaaehtoisia vastaajia voi etsiä esimerkiksi tekemällä julkaisun sosiaalisen median alustalle, esimerkiksi Facebookiin ja usein vastauksia voikin kertyä nopeasti suurikin määrä (Valli & Perkkilä, 2018). Keräämällä vastaajia Facebookista on tärkeää tutkimustulosten analysoinnissa tuoda ilmi pohdintaa siitä, kuka on vastannut kyselyyn ja ketkä mahdollisesti jääneet aineiston keruun ulkopuolelle (Valli & Perkkilä, 2018).

Laitoin osallistumispyyntöä (LIITE 1) kahteen Facebook -ryhmään: ”Varhaiskasvatuksen materiaalipankki” ja ”Alakoulun aarreaitta – Ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi”. Käytin näitä ryhmiä, koska toiseen kuuluu varhaiskasvatuksen opettajia ja toiseen luokanopettajia, joten tavoitin tutkimukseni kannalta asiasta tietäviä asiantuntijoita toivottavasti eri puolilta Suomea. Näiden lisäksi yritin päästä kahteen muuhun varhaiskasvatuksen ja alkuopettajien ryhmään, mutta pyyntöäni ei hyväksytty.

Verkossa toteuttavien kyselyiden innokkaimpia vastaajia ovat 15–25-vuotiaat (Valli & Perkkilä, 2018). Laitteiden saatavuudella voi olla myös vaikutusta vastaajiin (Valli & Perkkilä, 2018). Suomessa yksi suosituimmista sähköisten kyselomakkeiden alustoista on Webropol, jossa vastaaja näkee useamman kysymyksen kerralla ja voi palata niihin halutessaan miettiesään kokonaisuutta (Valli & Perkkilä, 2018). Lisäksi Webropolin etuna on ehdottomasti, että sitä voidaan täyttää myös älypuhelimella, joka lähes jokaisella työssäkäyvällä on nykyään.

Yhtenä sähköisten kyselylomakkeiden vahvuutena pidetään visuaalisuutta sekä monia mahdollisuuksia ulkonäön ja tiedostojen liittämiseen kysymysten oheen (Valli & Perkkilä, 2018). Sähköisten kyselylomakkeiden etuna on myös nopeus, koska vastaus palautuu tutkijalle välittömästi (Valli & Perkkilä, 2018). Lomaketta laatiessa on tärkeää huomioida lomakkeen toimivuus ja täyttämisen mielekkyys niin tietokoneella, tabletilla kuin älypuhelimellakin (Valli & Perkkilä, 2018). Etenkin älypuhelimella lomaketta täyttäessä kysymykset eivät saisi olla liian pitkiä (Valli & Perkkilä, 2018). Hyödynsinkin lomakkeen työkalua, jolla näkee, miltä lomake näyttää vastaajalle älypuhelimella, tietokoneella tai tabletilla avatessa. Huomasin muutamia kehittämiskohteita ja palasin vielä muutamaa otteeseen selkiyttämään ulkoasua.

Kyselylomakkeeni koostui avoimista kysymyksistä, jotka painottuivat opettajien kokemuksiin ja toimintatapoihin. Puusan ja Juutin (2020b) mukaan laadullisessa tutkimuksessa onkin keskeisintä tutkia kokemuksia, ajatuksia, käsityksiä ja tulkintoja, jotka ovat syntyneet tutkittavan kokemuksen kautta.

Borgin (n.d.) mukaan avoin kysymys voi koskea laajaakin aihetta. Avoimen kysymyksen vastaamisen tueksi tutkiva voi lisätä täsmentäviä vastausohjeita esimerkiksi vastaustavasta ja asioiden priorisoinnista (Borg n.d.). Avoimia kysymyksiä voidaan käyttää myös tilanteessa, jossa kaikkia vastausvaihtoehtoja ei ole mahdollista luetella (Borg n.d.). Valitsin avoimet kysymykset, jotta vastaajat voisivat kertoa haluamallaan tyyllillä pyydetystä aiheesta, enkä rajaisi vaihtoehtoja muutamisiin. Tämä ei myöskään toimisi oikein aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä, koska silloin vaikuttaisiin rajaavasti aineiston monipuolisuuteen ja aiempi teoria vaikuttaisi

prosessiin huomattavasti enemmän. Muotoilin yleensä kysymykset, sillä tavoin, että alkuun on lyhyt ja selkeä kysymys ja sen perään laitoin yhden virkkeen täydentävää ohjetta ja esimerkkejä, mitä näkökulmia vastauksessa voi käsitellä.

Borgin (n.d.) mukaan, kun kyselylomake on saatu valmiiksi, pitää sille luoda ulkonäöltään, sisällöltään ja kieleltään selkeä saatekirje, joka herättää luottamusta ja vastausmotivaatiota. Saatekirjeellä on tärkeä rooli tutkimuksen onnistumisen kannalta (Borg n.d.). Saatekirjeessä pitää tulla ilmi syyt tietojen keräämiselle, tutkimuksen toteuttaja, vastaajien anonymiteetti, koottujen tietojen käyttötarkoitus, eettisesti suunniteltu tulosten raportoiminen ja aineiston säilyttäminen sekä kiitokset (Borg n.d.).

Kyselylomakkeen alkuun liitettyssä saatekirjeessä (LIITE 2) pyysin vastauksia kelpoisuuden täyttäviltä esi- ja alkuopettajilta. Saatekirjeeseeni laitoin sähköpostiosoitteeni, jossa olisi voinut kysyä tarkennusta kysymyksistä, mikäli olisi kokenut tarpeelliseksi. En kuitenkaan uskonut tätä kovin todennäköiseksi, koska vastaaminen oli vapaaehtoista ja helpommin vastaaja lopettaa kyselyn kokonaan tai vastaa niukemmin kuin odottaa sähköpostivastausta kysymykseensä.

Kyselylomakkeen alussa vastaaja rastitti ruudun, jossa todettiin vastaajan tutustuneen saatekirjeeseen ja tietosuojailmoitukseen ja suostuvansa vastaustensa käyttämiseen pro gradu- tutkielman aineistona.

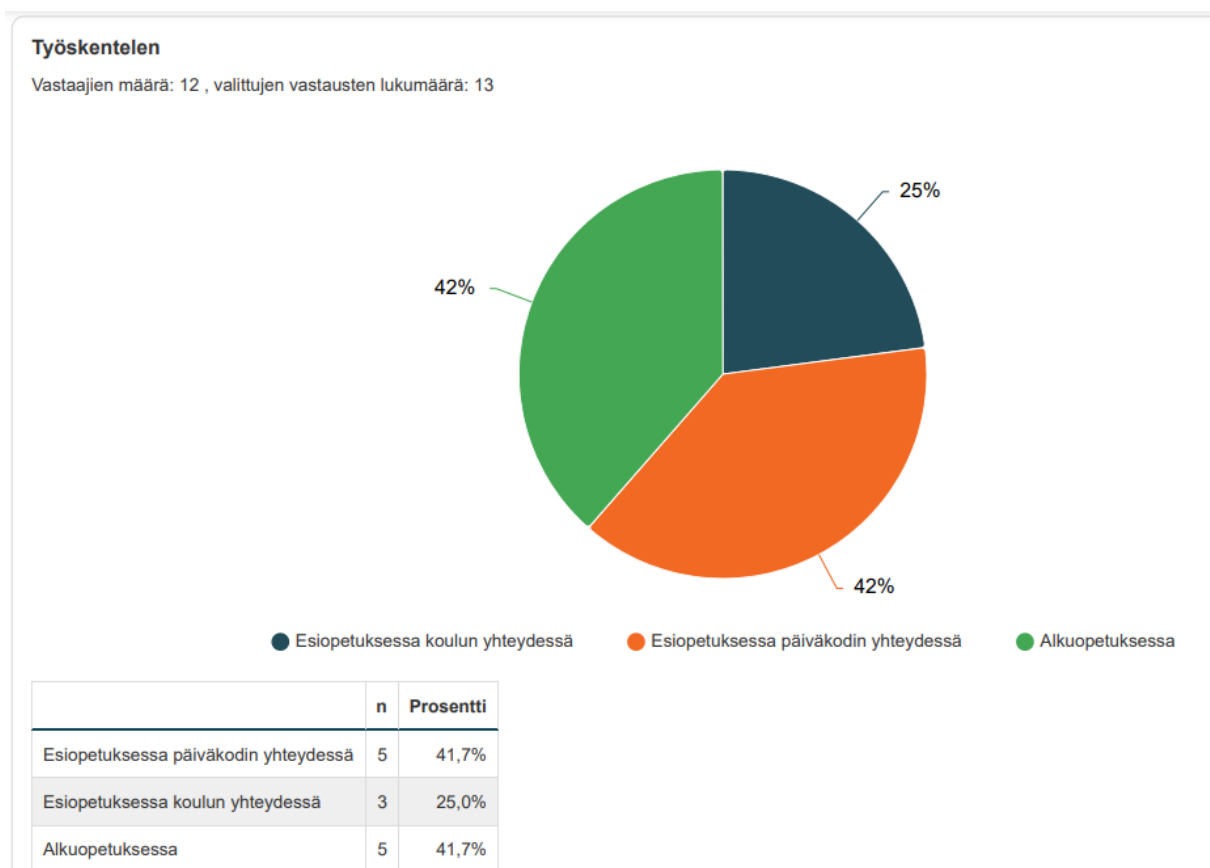
Kyselylomakkeen järjestyksessä kysymysten eteneminen loogisessa järjestyksessä on tärkeää (Borg n.d.; Valli, 2018). Kyselylomakkeet alkavat usein taustakysymyksillä, joihin kuuluvat esimerkiksi vastaajan ikä, koulutus ja sukupuoli (Valli, 2018). Borgin mukaan taustakysymysten käyttämistä kuitenkin kannattaa harkita, koska etenkin laajana kysyttynä ne voivat aiheuttaa negatiivisia tunteita vastaajan anonymiteetin säilymisestä. Taustakysymysten jälkeen siirrytään helppoihin kysymyksiin ja pikkuhiljaa kohti haastavampia kysymyksiä (Valli, 2018). Lomakkeessa kysyttiin, työskenteleekö vastaaja esiopetuksessa päiväkodin vai koulun yhteydessä vai alkuopetuksessa. En halunnut lisätä lomakkeeseen kysymystä vastaajan työkokemuksesta, koska se olisi voinut alitajuntaisesti vaikuttaa tulkintaani vastaajan taidoista toteuttaa yhteistyötä.

Borgin (n.d.) ja Vallin (2018) mukaan kyselylomaketta laatiessa on tärkeää kiinnittää huomiota selkeään ulkoasuun ja sopivaan pituuteen. Omalle kyselylomakkeelleni valitsin tumman sinisen tausta, jossa valkoiset tekstit ja tekstiruudut näkyvät todella selkeästi. Liian pitkä kysely voi aiheuttaa negatiivisen ensivaikutelman ja karkottaa vastaajia (Borg n.d.; Valli, 2018).

Tavoitteenani oli mahdollistaa kysymykset yhdelle sivulle, jolloin vastaaja olisi voinut nähdä kaikki kysymykset yhtä aikaa, mutta valitettavasti kysymysten määrän vuoksi ne jakautuivat kahdelle sivulle. Sopivana kyselylomakkeen täyttämisaikana voidaan pitää enintään 15–20 minuuttia (Borg n.d.). Kysymyksiä kirjoittaessa pitää käyttää tiivistä, pienehköä ja selkeää fonttia sekä erottaa kysymykset toisistaan esimerkiksi laatikoimalla (Borg n.d.). Oman kyselylomakkeen laatimisvaiheessa muotoilin kysymykset lyhyiksi ja ytimekkäiksi ja laadin niille sopivat vastaustilat.

Sain vastauksia 12 opettajalta, joista viisi työskenteli esiopetuksessa päiväkodin yhteydessä, kolme esiopetuksessa koulun yhteydessä ja viisi alkuopetuksessa (kuvio 1). Yksi näistä opettajista työskenteli esiopetuksessa sekä koulun että päiväkodin yhteydessä, joten siksi vastauksia on tässä kuviossa 13. Vastausaika lomakkeessani vaihteli 5min7sek ja 34min 22sek välillä. Tyypillisin vastausaika oli noin 12min. Kuitenkin vastausaikoja seurattaessa yhtä aikaa lukuun ottamatta kaikki olivat alle 15 minuuttia, josta voisi päätellä, että kysymysten määrästä huolimatta vastaaminen tapahtui melko nopeasti.

Kuvio 1: Taustatietokysymys työpaikasta vastaajille



Kyselylomakkeeni raporttia seuratessa huomasin, että lomaketta aukaistiin huomattavasti useammin, kun täytettiin. Uskon kiinnostuksen lomakkeen täyttämiseen kadonneen osalla, kun he näkivät avointen kysymysten muodon. Tähän olisi ollut syytä kiinnittää huomiota jo kyselyä laatiessa.

Borgin (n.d) ja Vallin (2018) mukaan kysymysten pitää olla yksinkertaisia, kohtuomittaisia, tarkkaan harkittuja, tarkoituksen mukaisia ja juuri tarpeen tehtävässä tutkimuksessa. Kysymykset pitää myös muotoilla siten, että kaikki ymmärtävät ne samalla tavalla, muuten vastaus voi olla aiheen vierestä ja tulokset näin ollen vääristyä (Borg n.d.; Valli, 2018). Jälkikäteen huomasin, että minun olisi kannattanut ennen julkaisua näyttää nämä kysymykset vielä esimerkiksi työkaverille, joka olisi voinut antaa ulkopuolisen näkemyksen kysymysten yksinkertaisuudesta.

Kyselomakkeessani oli seuraavia kysymyksiä:

1. Millaisia kokemuksia sinulla on esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä käytännössä? Onko yhteistyöhön liittyen esim. vuosikelloa tai muuta tukimateriaalia? Kuvaile, millaisia nämä materiaalit ovat.
2. Miksi esi- ja alkuopetuksen välillä tehdään yhteistyötä? Mikä on yhteistyön merkitys tai miksi sitä ylipäätään tehdään?
3. Millaisia rooleja yhteistyössä on? Kuka johtaa yhteistyötä? Millaista tukea päiväkodin johtajalta, koulun rehtorilta tai erityisopettajilta saa? Oletko saanut tukea mahdollisesti joltain muulta taholta?
4. Millaiset tekijät vaikuttavat yhteistyön onnistumiseen tai haasteisiin?
5. Millaisia toimintatapoja esiopettajalla on lapsen valmistamiseen siirtymään? / Millaisia toimintatapoja alkuopettajalla on koulun aloittavan lapsen kanssa?
6. Miten yhteistyötä voitaisiin kehittää?
7. Haluatko kertoa jotain muuta yhteistyöhön liittyen?

Kuten aiemmassa luvussa mainitsin, että laadulliseen tutkimukseen kuuluu miten ja millaista kysymysten hyödyntäminen aineiston hankinnassa, joten olen muotoillut tutkimuskysymykseni siihen muotoon. Tällä tavoin minun on mahdollista saada mahdollisimman laajoja vastauksia.

Valli (2018) nimeää sähköisten kyselylomakkeiden eduksi mahdollisuutta tehdä vastaajalle velvollisuudeksi vastata kaikkiin kysymyksiin. Tässä pakottamisessa on kuitenkin hyvä ja huonot puolensa, toisaalta se lisää tutkimuksen aineistoa, mutta toisaalta vastaukset voivat olla niukoja tai vastaaminen voi myös päättyä, jos vastaaja ei osaa vastata kaikkiin kysymyksiin (Valli,

2018). Laitoin omaan lomakkeeseeni jokaisen kysymyksen pakolliseksi siitä syystä, että vastaajalla ei ole mahdollisuutta poimia vain mielenkiintoisempia kysymyksiä ja jättää osaan vastaamatta, mikä tuottaisi minulle haasteita aineiston koonnissa. Lomakkeessani kuitenkin tuli esille kappaleen alussa käsitelty vastauksien niukkasanaisuus, koska osasta vastauksista näki selkeästi, että vastaaja kirjoitti vain jotain päästäkseen palauttamaan vastauksensa. Alapuolella esimerkkinä, kun kysyin, haluaako vastaaja kertoa vielä jotain yhteistyöstä.

”No tuossa yllä ne tuli mainittua.”

Tuomi ja Sarajärvi (2018) pitävät kyselylomakkeen heikkoutena niukkasanaisia vastauksia. Haastatteluun verrattuna kyselylomakkeessa tutkijalla ei ole mahdollisuutta kysyä tarkentavia kysymyksiä vastauksista, selventää sanamuotoja tai kirjoittaa puhetapoja ja painotuksia muistiin. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena yleistää, joten vastauksien niukkasanaisuus ei sinällään ole ongelma (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Kyselylomakkeen käyttö on ajan ja rahan suhteen erittäin tehokasta tutkijalle (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Valli, 2018). Borgin (n.d.) ja Vallin (2018) mukaan useimmat verkkokyselytyökäluut tuottavat aineiston suoraan taulukointina, jolloin tutkijalla ei mene aikaa koodaamiseen. Tämä lisää myös luotettavuutta, kun vältetään aineiston syöttämiseltä ja sitä kautta kirjoitusvirheitä ja aineisto on juuri siten kirjoitettuna kuin vastaaja on itse vastauksen muotoillut. (Valli, 2018; Valli & Perkkilä, 2018).

2.4 Lähteet ja hakusanat

Keräämäni aineiston lisäksi olen lukenut lähdekirjallisuutta ja hyödyntänyt aineiston hankinnassa etenkin Google Scholar- ja yliopiston kirjaston Finna -hakukoneita. Aineiston haussa olen käyttänyt yksinkertaisia hakusanoja ja muista tutkimuksista vinkkinä löytämiäni sanoja sekä yhdistänyt niitä. Olen hankkinut aineistoa käyttäen hakusanoina ja -fraaseina seuraavia: esiopetuksesta kouluun, siirtymä esiopetuksesta kouluun, koulun aloitus, esiopetus, alkuopetus, esi- ja alkuopetus, varhaiskasvatus, esiopettaja, alkuopettaja, lastentarhanopettaja, nivelvaihe, siirtymävaihe, yhteistyö ja kuinka tukea lasta esiopetuksesta kouluun siirtymässä. Olen löytänyt paljon lähteitä myös lukemalla kirjallisuutta ja muiden tekemiä opinnäytetöitä aiheesta. Lähteistäni suurin osa on suomenkielisiä, mutta olen hyödyntänyt myös kansainvälisiä lähteitä, joita olen hakenut esimerkiksi hakusanoilla pre-primary education, collaboration, transition ja

transition from kindergarten to school. Suurin osa löytämästäni aineistosta on internetistä löytyviä artikkeleita ja e-kirjoja, jotka ovat usein painettuja teoksia uudempia lähteitä.

2.5 Aineiston analysointi

Puusan (2020) mukaan aineiston analyysitapa pitäisi päättää viimeistään aineistoa kerätessä. Tutkin erilaisia analyysitapoja ja koin luontevaksi valinnaksi aineiston analyysin. Tässä kappaleessa käsitteinkin aineiston analysointia, joka on Puusan (2020) mukaan tutkimuksen vähiten ohjeistettu osuus ja haastaa tutkijaa. Aineiston keräämisen ja järjestämisen jälkeen tutkija toteuttaa aineistonanalyysiä ja niiden pohjalta laatii johtopäätöksiä ja tulkintoja (Puusa & Juuti, 2020b). Tämä työvaihe kannattaa aloittaa mahdollisimman pian aineiston keräämisen jälkeen (Hirsjärvi ym., 2009). Aloitinkin sen jo ennen kuin olin saanut mielestäni tarpeellisen määrän vastauksia kasaan, tämä oli myös yksi keinoni selvittää, onko aineistoni tarpeeksi laaja ja tarvitsenko vielä esi- vai alkuopettajan vastausta.

Analyysiprosessia pitää avata selkeästi, jotta lukija pääsee aineiston kanssa lähemmäksi ja saa laajemman kokonaiskäsityksen, joka auttaa tutkimusprosessin ja päätelmien uskottavuuden ja luotettavuuden kokemisessa (Puusa & Juuti, 2020a). Analyysivaiheessa selviää aineiston pohjalta saadut vastaukset ja tutkija näkee niiden suhteen vastattavaan ongelmaan tai voi myös olla, että tässä vaiheessa selviää, millä tavalla ongelma olisikin pitänyt muotoilla (Hirsjärvi ym., 2009). Oman tutkielmani kohdalla aineisto vastaa muotoiltuun ongelmaan, mutta lisäsin vielä ensimmäisen tutkimuskysymyksen perään tarkentavan kysymyksen, johon pystyin aineistollani vastaamaan.

Kuvaan ensin aineistoanalyysia yleisesti ja sen jälkeen liitän vaihekuvauksien yhteyteen oman työni näkökulmaa. Käytin aineistoni analysoinnissa sisällönanalyysiä, joka on Puusan (2020), Elon ja kollegoiden (2022) sekä Salon (2015) mukaan laadullisen tutkimuksen käytetyin analyysimenetelmä ja se sopii haastatteluiden ja erityyppisten kirjoitettujen, äänitettyjen ja visuaalisten aineistojen analysointiin. Tutkielmassani aineistona olikin kyselylomakkeen kautta saadut vastaukset, mitkä täyttivät yllä esitetyt kriteerit sisällönanalyysin aineistolle.

Sisällönanalyysi tuottaa pelkkiä luokitteluja, ei varsinaista analyysiä (Salo, 2015), mutta luokittelujen tuottaminen onkin keskeisintä laadullisen aineiston analyysissa (Hirsjärvi ym., 2009). Salo (2015) kritisoi sisällönanalyysiä myös siitä, että sen suhde aineiston laatuun, vuorovaikutukseen, analyysiin ja kieleen on ongelmallinen ja yksinkertaistava ja se valitaan

analyysimenetelmäsi helposti lähestyttävyyden ja teknisuuden vuoksi. Tässä tutkielmassa valitsin sisällönanalyysin osittain juuri sen helposti lähestyttävyyden vuoksi, mutta koin sen myös selkeäksi ja jämäkäksi tavaksi luokitella ja yksinkertaistaa aineistoa, mitä se juuri tarvitsikin. En kokenut työskennellessäni aineiston kannalta haitalliseksi, että sitä yksinkertaistettiin, vaan juuri sillä tavoin löysin puhekielisistä ja pitkistäkin vastauksista sen kirkkaimman sanoman.

Elon ja kollegoiden (2022) mukaan tutkimuksen toteuttamisen kannalta on merkittävää muotoilla tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset, sillä tavalla, että niihin voidaan hankitulla aineistolla vastata. Sisällönanalyysillä toteuttavassa tutkimuksessa tarkoituksena on yleensä kuvata ilmiötä ja siitä syystä tutkimuskysymyksenä käytetään ilmiötä määrittäviä kysymyssanoja; millainen, mikä tai mitkä (Elo ym., 2022; Puusa & Juuti, 2020c) ja tästä syystä käytinkin määrittäviä kysymyssanoja tutkielmassani. Lopuksi tutkimuksessa on tarkoituksena luoda sanallinen, selkeä, järjestelty ja tiivis kuvaus ilmiöstä kadottamatta tärkeää informaatiota (Eskola, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vuori, 2021a).

Tuomen ja Sarajärven (2018), Elon ja kollegoiden (2022) sekä Eskolan (2018) mukaan sisällönanalyysin muotoja ovat aineistolähtöinen, teoriaohjaava ja teorialähtöinen, joista tutkielmaani sopii luontevimmin aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Salon (2015) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä lähdetään etenemään aineiston ehdoilla, mutta puhtaasti aineistolähtöisyys on mahdottomuus, koska tutkijan aikaisemmat tiedot, teorialhavainnot ja ajatukset vaikuttavat välttämättömästi.

Elon ja kollegoiden (2022), Vuoren (2021a) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on kolmivaiheinen ja siihen kuuluvat valmistelu-, analysointi- ja raportointivaiheet. Valmisteluvaiheessa perehdytään huolellisesti aineistoon, valitaan analyysiyksikkö ja tehdään tarvittaessa litterointi (Elo ym., 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vuori, 2021a) sekä pohditaan, onko aineistossa puutteita tai virheitä (Hirsjärvi ym., 2009). Koin aineistoni monipuoliseksi ja tarpeeksi laajaksi tutkimukselleni. Jätin muutamia kohtia aineistosta huomioimatta, kun ne eivät tuntuneet merkityksellisiltä. Tällaisesta esimerkkinä on, että muutama vastaaja oli käsitellyt tiedonsiirtoa esi- ja alkuopettajan toimintatavat lapsen siirtymään valmistamiseen ja kouluun vastaanottamiseen-kysymyksessä. Tiedonsiirto on toki tärkeä osa siirtymävaiheen käytänteitä ja vaikuttaa välillisesti lapseen, mutta tällä kysymyksellä hain suoraan lapseen kohdistuvia toimintatapoja. Minulla oli alkuun haasteita hahmottaa aineistoa usean kyselylomakkeen kysymyksen vuoksi, joten tein ihan jo ensimmäisen lukukerran jälkeen koko aineistoa koskevan taulukon (LIITE 3), johon kirjoitin allekkain samaa kysymystä koskevat vastaukset ja keksin

näille alustavan otsikon. Taulukosta tuli hyvin laaja, mutta se auttoi minua hyvin eteenpäin, koska samalla aineistoon tutustui pelkkää lukemista tarkemmin.

Aineistoa tutkiessa ja lukiessa on hyödyllistä kerätä aineiston viereen talteen omia ajatuksia, ideoita ja pohdintoja, millä tavalla ja mitä teoriaa kuljettaa mukana sekä millä tavoin aineistoa voisi ryhmitellä (Eskola, 2018; Puusa & Juuti, 2020a). Näitä jokaisesta analysoinnin vaiheesta tehtyjä muistiinpanoja voi hyödyntää raportoinnissa (Eskola, 2018). Tässä vaiheessa voi hankkia lisää tietoa myös teoriasta, jolloin aineiston yksityiskohdat ja teoria alkavat yhdistyä (Puusa & Juuti, 2020a). Minulla olikin tätä työskentelyä varten erillinen Word-tiedosto muistiinpanoille, johon kirjasin analyysin aikana tärkeiksi kokemiani huomioita ylös, jotta muistaisin liittää ne raporttiin. Hankin myös koko ajan lisää teoriaa niistä aiheista, joihin en ollut aiemmin perehtynyt.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyyssissa analyysivaiheessa edetään ryhmitellen ja pelkistäen aineistoa (Elo ym., 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa, 2020). Pelkistäessä poistetaan ylimääräiset täytesanat ja korvataan murre sanat kirjakielellä sekä puretaan alkuperäiset ilmaisut yksinkertaisiin osiin (Elo ym., 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Keräämäni aineisto oli valmiiksi litteroidussa muodossa, joten siirryin lukemisvaiheeseen ja luin aineiston useaan kertaan läpi ja lähdin yksinkertaistamaan alkuperäisiä ilmaisuja. Kokosin näistä muutaman näytteeksi seuraavan sivun taulukkoon 2.

Taulukko 2: Tiivistetyt ilmaisut

Aihe	Alkuperäinen ilmaisu	Tiivistys
Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö	Meillä on pidetty neljän kerran jaksoja aina liittyen johonkin teemaan. Tämän jälkeen taukoa ja suunnitellaan uutta teemaa kaikki yhdessä	Yhdessä suunniteltu neljän kerran teemajakso
Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö	Yhteistyötä ollut nyt tämän lukuvuoden enemmän kun olemme osa pienten koulua 0-2 lk. Yhteisiä laulajaisia, projekteja, pajapäiviä on pidetty. Myös eskareiden kouluun tutustuminen sujunut ”vaihtoina” muutama oppilas kerrallaan. Materiaalia ei ole ollut käytössä	Yhteinen ohjelma, oppilasvaihdot, ei materiaalia
Yhteistyön tekemisen syyt	Koen, että yhteistyön tärkein tavoite on turvata yhtenäinen ja ehkä kasvun ja oppimisen polku. Opettajan näkökulmasta yhteistyö on tärkeää, sillä yhteistyö mahdollistaa tiedon siirron tulevalle luokanopettajalle (lapsen vahvuudet, kouluvalmiudet, persoona ja mahdolliset tuen tarpeet). Näiden tietojen varassa lapselle pyritään rakentamaan ja turvaamaan mahdollisimman ehjä oppimisen polku (esimerkiksi mahdolliset tuen muodot siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen). Lapsen näkökulmasta yhteistyö mahdollistaa kouluun tutustumisen ja parhaimmillaan toimintaan osallistumisen jo esiopetusvuoden aikana. Tällöin hyppy esiopetuksesta alkuopetukseen ei ole niin suuri. Myös koulun aloitukseen liittyvä jännitys saattaa yhteistyön myötä laantua	Turvata yhtenäinen ja ehjä kasvun ja oppimisen polku, tiedon siirto kouluun, kouluun tutustuminen ja toimintaan osallistuminen esiopetuksen aikana, jännitys laantuu, siirtymä pienenee
Yhteistyöhön vaikuttavat tekijät	Yhteisen ajan löytyminen. Usein opettajien kalenterit ovat hyvin täydet, joten joskus yhteistä aikaa on haastavaa löytää. Millaiset tilat ovat käytössä. Välimatkat. Lähellä sijaitsevan koulun kanssa on helppoa tehdä yhteistyötä. Esimerkiksi yhteiset tapaamiset eivät vaadi isoja suunnitelmia esim. kyyditysten vuoksi. Kuinka tärkeäksi opettajat kokevat yhteistyön. Mikäli yhteistyö koetaan tärkeäksi, sitä suuremmalla todennäköisyydellä toteutetaan.	Yhteisen ajan löytäminen, käytettävissä olevat tilat, etäisyydet, opettajien kokemukset yhteistyön tärkeydestä
Yhteistyöhön vaikuttavat tekijät	Haasteisiin on vaikuttanut päiväkodin puolelta henkilöstövaje. Olemme joutuneet perumaan kertoja tämän takia.	Henkilöstövaje
Yhteistyöhön vaikuttavat tekijät	Ennakointi. Meillä pystymme käydä koulun puolella tutustumassa useasti sekä mennä sinne tekemään erilaisia tehtäviä	Koulun tilojen hyödyntäminen
Toimintatavat	Juurikin meillä kuukausittaiset tapaamiset. Lisäksi keväällä harjoitellaan ns.koulupäivien kulkua erikseen. Eli sitä miten tuleva koulupäivä muodostuu tunteista ja välitunneista. Käymme myös koululla nk.tutustumispäivässä.	Kuukausittaiset tapaamiset, tutustumispäivän, koulupäivän rakenteeseen tutustuminen
Toimintatavat	Tarvittaisiin rehtorin ohjausta, jotta yhteistyölle järjestyisi aikaa ja muuta resurssia. Hyvien käytäntöjen kokeminen voisi kohentaa asennetta.	Rehtorin tuki, toimivien tapojen kokeminen
Yhteistyön kehittäminen	Kaupungin yhteinen vuosikello, jossa konkreettiset ohjeet ja raamit yhteistyön toteuttamiselle (mitä, missä, milloin, miten..). Tämä yhtenäistäisi yhteistyötä ison kaupungin sisällä. Voisiko esiopetus sijaita aina koulujen yhteydessä?	Kaupungin vuosikello, esiopetuksen sijainti koululla

Pelkistämisen jälkeen aineistoa koodataan sekä ryhmitellään ja luokitellaan etsien yksinkertaisille ilmaisuille samankaltaisuuksia ja muodostetaan niistä alaluokkia, joista lopulta muodostuu kokoavia yläluokkia (Elo ym., 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vuori, 2021a). Näille luokille muodostetaan kuvaavat nimet tutkittavan ilmiön ominaisuuden mukaan (Puusa, 2020). Tutkijan on tuotava työssään ilmi luokittelujen perusteet sekä millä tavoin luokittelut ovat syntyneet (Hirsjärvi ym., 2009).

Totesin, että aineistoni oli kysymysten avulla jo valmiiksi melko toimivissa kategorioissa. Tässä vaiheessa esittelen jokaisen aineiston kysymyksen kautta saadun luokittelun. Tummensin jokaisen kysymyksen selkiyttääkseni analyysiluvun ulkoasua.

Kysymys 1: Millaisia kokemuksia sinulla on esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä käytännössä? Onko yhteistyöhön liittyen esim. vuosikelloa tai muuta tukimateriaalia? Kuvaile, millaisia nämä materiaalit ovat.

Selkeiksi yläkategorioiksi yhteistyön toteuttamiseen liittyen nimesin ohjaavat raamit sekä konkreettisen toiminta yhteistyössä. Ohjaavilla raameilla tarkoitetaan yhteistyön perustaa eli niitä kirjallisia tai suullisia sopimuksia, joiden päälle yhteistyötä rakennetaan. Näitä olivat esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimintasuunnitelma tai vuosikello, kunnallinen opetussuunnitelma, vuoden eri tapahtumat ja vuosien aikana kehittynyt rytmi.

Konkreettinen toiminta -yläkategorian jaoin kolmeen alakategoriaan, joista ensimmäinen on esiopetuspäivien ulkopuolella oleva toiminta esiopetukseen osallistuville lapsille ja heidän vanhemmilleen, johon vastaajat nimesivät eskarista ekalle -vanhempainillan sekä kouluun tutustumispäivän. Toisena alakategoriana on esiopetukseen osallistuvien ja ensimmäisen luokan oppilaiden välinen toiminta, johon kuului eskareiden ja oppilaiden vaihtaminen luokissa, käytännönläheisen ja konkreettisen toiminnan järjestäminen (retket, lauluhetket, projektit), esiopetuslasten osallistuminen koulun tapahtumiin sekä ensimmäisen luokan oppilaiden vierailu esiopetuksessa vastaten lasten esittämiin kysymyksiin ja esiopetusvuoden muisteleminen. Kolmantena alakategoriana on opettajien välinen toiminta, jota oli tiedonsiirtopalaveri, luokanopettajan ja erityisopettajan tutustumiskäynti esiopetukseen ja näiden opettajien osallistuminen kevään tukea tarvitsevien lasten arviointikeskusteluihin. Analysoidessani näitä kategorioita havaitsin suurimman osan toiminnasta keskittyvän kevätlukukauteen.

Kysymys 2: Miksi esi- ja alkuopetuksen välillä tehdään yhteistyötä? Mikä on yhteistyön merkitys tai miksi sitä ylipäätään tehdään?

Yhteistyön syiksi sain hyödyt - yläkategorian, jonka jaoin oppilaan ja opettajan hyötyihin sekä erilaisia suhtautumistapoja- yläkategorian eli kolme erilaista tapaa, miten yhteistyöhön suhtaudutaan vastaajan työpaikalla. Näitä olivat seuraavat vastaukset: yhteistyön velvoittavuus, taitotason mukaiset ryhmät sekä väylä kohti joustavia opetusjärjestelyjä. Oppilaan hyöty -alakategoriaan kuului aikuisiin ja kouluympäristöön tutustuminen, siirtymän madaltaminen sekä turvallinen ja saumaton siirtymä. Opettajan hyötyjä olivat muiden opettajien työnkuvaan tutustuminen, suunnitelmallisuus ja tiedonsiirto, jonka kautta alkuopettaja sai tietämystä tulevista koululaisista.

Kysymys 3: Millaisia rooleja yhteistyössä on? Kuka johtaa yhteistyötä? Millaista tukea päiväkodin johtajalta, koulun rehtorilta tai erityisopettajilta saa? Oletko saanut tukea mahdollisesti joltain muulta taholta?

Tämän kysymyksen jaoin tuen, osallistujien, roolien ja päävastuu yläkategorioihin. Tuen saannin alakategorioiksi muodostin vielä erikseen tuen määrän ja tavan sekä tuen antajan. Yhteistyön osallistujat jaoin johtajien ja opettajien alakategorioihin.

Taulukko 3: Yhteistyön roolit ja tuen saaminen

ei tukea	tuen määrä ja tapa	tuen saanti
tuen saanti vaihtelee		
kannustavaa ja positiivista tukea		
erityisopettajat tukevat	tuen antaja	osallistujat
rehtori järjestää aikaa		
päiväkodin johtaja	johto	osallistujat
rehtori		
esi- ja alkuopettajat	opettajat	osallistujat
erityisopettajat		
päiväkodin johtaja: ei osallistu välimatkan takia tai ideoi tai tukee	roolit	osallistujat
esi- ja alkuopettajat keskiössä		
erityisopettajat mukana suunnittelussa ja toteuttamisessa		
opettajat päättävät toteutuuko yhteistyötä		
johtaja ja rehtori tukevat ja ovat kiinnostuneita kehittämisestä		
opettajat huolehtivat kaikesta yhteistyöstä	päävastuu	osallistujat
opettajat tekevät kerralla pidemmän suunnitelman		
rehtori ja päiväkodin johtaja esi- ja alkuopettajien kanssa		
rehtori ja opet, mutta enemmän opet		

Kysymys 4: Millaiset tekijät vaikuttavat yhteistyön onnistumiseen tai haasteisiin?

Tämän kysymyksen osalta kategorisointi oli selkeintä, koska yhteistyöhön merkittävimmin vaikuttivat erilaiset resurssit, joihin kuuluivat järjestely, aikuisresurssi, opetusryhmät ja ympäristö sekä opettajan suhde yhteistyöhön. Osa näistä resursseista oli selkeästi ylhäältä päin annettuja, mutta opettajan suhde yhteistyöhön oli täysin kiinni opettajan omista asenteista ja kiinnostuksesta.

Taulukko 4: Yhteistyön mahdollistajat ja haasteet

täysi kalenteri	järjestely	resurssit
yhteinen aika suunnittelulle		
vuosikello		
aikataulut		
selkeä systeemi		
poissaolot, pätevien sijaisten puute	aikuisresurssi	
ohjaajaresurssi		
henkilöstövaje ja henkilökunnan muutokset		
tuen tarpeiset lapset	opetusryhmät ja ympäristö	
luokkien koko		
tilat		
välimatkat	Opettajan suhde yhteistyöhön	
yhteistyöhalukkuus, koettu tärkeys		
kiinnostus, innostuneisuus		
avoimuus		
motivaatio		
persoonat, asenne		
erilaiset näkemykset esi- ja alkuopetuksessa		
henkilökunnan tuttuus		
totuudenmukaisen tiedon jakaminen oppilaista		

Kysymys 5: Millaisia toimintatapoja esiopettajalla on lapsen valmistamiseen siirtymään? / Millaisia toimintatapoja alkuopettajalla on koulun aloittavan lapsen kanssa?

Tässä kysymyksessä loogisiksi yläotsikoiksi tuli esiopettajan ja alkuopettajan näkökulmat, koska heidän toimintatapansa erosivat huomattavasti. Jaoin yläotsikon esiopettajan monipuoliset tavat ja kannustava ote seuraaviin alaotsikoihin: koulun aloituksen käsitteleminen, koululaisen työskentelyyn tutustuminen, sosiaalisten taitojen, toiminnanohjauksen ja tunteiden säätelyn arviointi ja harjoittelu sekä puhutavat. Näihin kuului muun muassa koululaisen rooliin

liittyvien taitojen harjoittamista, kouluteemaan tutustumista ja positiivista puhetta lapsen suusta muutoksesta.

Alkuopettaja vastaanottamassa lapsia-yläotsikko jakautui kahteen alaotsikkoon tutustumispäivä ja koulun aloitus. Nämä molemmat ovat konkreettisia tapahtumia, joista toinen on keväällä oppilaiden tutustuessa tulevaan kouluun ja opettajaan ja siihen liittyi muutamia opettajien teettämiä tehtäviä ja toinen on elokuussa koittava hetki, kun lapset aloittavat koulunkäyntinsä. Alkuopettajien toimintatapoja näyttää olevan vähemmän, mikä voi johtua osittain vähäisemmästä alkuopettajien määrästä kyselylomakkeen täyttäjissä, mutta se voi myös johtua siitä, että suurin työ tehdään esiopetuksessa lasta valmistuen ja alkuopettaja keskittyy kahteen edellä esitettyyn tapaamiseen.

Kysymys 6: Miten yhteistyötä voitaisiin kehittää?

Yhteistyön kehittämisen taulukon yläotsikko on tietoisuus, yhteistyötä tukevat ratkaisut ja sitoutuminen. Yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä puhuttaessa vastaajat ilmaisivat muutamia haasteita ja tässä ne on ikään kuin käännetty kehittämiseksi, joiden avulla yhteistyö sujuisi paremmin. Alaluokkiin kuuluvat yhteistyön perustan luovat tekijät, esiopetuksen sijainti lähempänä koulua, ehdotuksia erilaisista tavoista tutustua opettajien työnkuvaan ja luoda yhteiset tavoitteet yhteistyölle, tapoja siirtymän madaltamiseen sekä opettajien toimintatapoja muokkamisideoita.

Tämän kysymyksen kategorisointi on esille seuraavalla sivulla (taulukko 5).

Taulukko 5: Yhteistyön kehittäminen

kaupungin yhteinen vuosikello	yhteistyön perusteet	Tietoisuus, yhteistyötä tukevat ratkaisut, sitoutuminen
kaikki syksyksi valmiiksi suunniteltuna		
rehtorilla resurssia ja aikaa yhteistyölle	esiopetuksen sijainti	
esiopetus koulun yhteyteen		
esi- ja alkuopetuksen välimatkan lyhentäminen	opettajien työnkuva tuuksi ja yhteiset tavoitteet	
yhteiset palaverit säännöllisesti		
yhteiset matalan kynnyksen koulutukset esi- ja alkuopettajille		
esi- ja alkuopetuksen pedagogiset tapaamiset		
muutaman tunnin opettajavaihdokset	opettajien toimintatavat	
esi- ja alkuopettajilla toisten työn seuraaminen		
avoimuus		
tiedonsiirto monipuolisemmaksi	tapoja madaltaa siirtymää	
määrällisesti enemmän yhteistyötä		
luokaton alakoulu	tapoja madaltaa siirtymää	
oppilasryhmä tietoon keväällä, lapsien sekoittaminen esiopetuksessa näiden ryhmien mukaan		

Lopulta kaikista yläluokista muodostetaan koko aineistoa kuvaava luokka (Puusa, 2020), joka minun tutkielmassani on esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttaminen ja siihen vaikuttavat tekijät sekä yhteistyön rooli lapselle siirtymävaiheessa.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ei ole valmista luokittelupohjaa, vaan analyysia tehdessään tutkija luokittelee aineistoa sen ehdoilla (Elo ym., 2022). Aineiston analyysissä on pohjimmiltaan kyse keksimisen logiikasta, jota ei voi toteuttaa tiettyjen sääntöjen kautta vaan se täytyy oppia kokeilemisen ja kokemuksen kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensimmäisenä keksityt käsitteet eivät välttämättä pysy sellaisenaan loppuun asti, mutta auttavat tutkijaa etenemään työssään (Kiviniemi, 2018). Minunkin prosessissani käsitteiden muodostaminen tuntui haastavalta, ja ne ovat muuttuneet useaan kertaan, yleensä olen ajatellut niiden olevan toimivia, mutta muutaman päivän jälkeen olenkin keksinyt paljon kuvaavammat ja toimivammat.

Eskolan (2018) mukaan analyysia voidaan toteuttaa valitsemalla aineistosta mielenkiintoisimmat asiat tai kuvaamalla kaikkia tasapuolisesti ja tämän jälkeen aloitetaan esimerkiksi teemoittain etenevän analyysin kirjoittaminen. Analyysivaiheeseen kuuluu myös tutkijan omia tulkin-
toja aineistosta, yhdistäen aineistoesimerkkejä ja tutkijan ajattelua (Eskola, 2018). Tämän

jälkeen tuodaan mukaan aikaisemmat tutkimukset ja teorit, joka tutkijalla toivon mukaan on jo valmiiksi etsittynä (Eskola, 2018). Eskola (2018) muistuttaa, ettei ole haitallista, jos opinäytetyössä ei sisältömäärän vuoksi voi hyödyntää kaikkia teemoja tai kyselylomakkeen kysymyksiä.

Raportointivaiheeseen kuuluu tulosten kuvaaminen tekstin tukemana ja peilaaminen aiempiin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Elo ym., 2022, Puusa, 2020). Raporttiin voidaan kirjoittaa alaotsikot, joiden alla kerrotaan tulosten ala- ja yläluokista ja siten analyysivaiheet tulevat lukijalle ilmi (Elo ym., 2022). Raportin luotettavuutta voidaan lisätä taulukoilla tai kuvioilla sekä liittämällä anonyymeja lainauksia aineistosta (Elo ym., 2022). Raportin tavoitteena on luoda sanallinen, ymmärrettävä ja selkeä kokonaiskuvaus analyysiprosessista (Puusa, 2020).

Sisällönanalyysin kompastuskivenä voidaan pitää sitä, että tutkija kuvaa analyysia tarkasti, mutta esittelee järjestetyn aineiston tuloksina tekemättä tutkimuksen kannalta merkittäviä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa, 2020). Tällä tavoin tutkija jättää siis tulkinnan ja selittämisen tekemättä ja tutkimus jää näin ollen keskeneräiseksi (Puusa, 2020; Hirsjärvi ym., 2009). Tulkinnassa tutkijan tehtävänä on pohtia analyysin tuloksia ja tehdä johtopäätöksiä, joista taas saadaan koottua yhteen pääasiat ja vastattua asetettuihin tutkimusongelmiin (Hirsjärvi ym., 2009). Tutkimusraportti on tutkijan koostama kuvaus omasta näkökulmastaan tehtynä (Salo, 2015). Lopuksi pohditaan tulosten merkitystä tehdyssä tutkimuksessa sekä laajemmassa kuvassa (Hirsjärvi ym., 2009) ja näitä tuonkin esille tulokset- ja pohdintaluvuissa.

Tutkimustuloksia kuvatessa voi tuoda suoria lainauksia aineistosta elävöittämään ja rikastamaan kokonaisuuksien kuvaamista (Puusa, 2020). Yksittäiset lainaukset eivät kuitenkaan riitä perustelemaan tuloksia tai lisäämään merkittävästi luotettavuutta (Puusa, 2020). Suorilla lainauksilla ei saa myöskään peittää koko analyysiprosessia alleen (Salo, 2015). Valitsin aineistosta muuttamia sopivia lainauksia rikastuttamaan tulosten esittelyä ja osaltaan niiden rooli myös selkeytti tekstiä, kun niissä asia tulee selkeämmin esille kuin, jos olisin itse muotoillut asian omin sanoin. Käytin lainausten valinnasta huolellisesta pohdintaa, mikä on tärkeää ja perusteltavaa tuoda esille suoria lainauksia.

4. Tulokset

Tämän kappaleen jaan kahteen alaotsikkoon tutkimuskysymysten mukaan; ensin vastaan yhteistyötä koskevaan tutkimuskysymykseen ja sen jälkeen esittelen siirtymävaiheen toimintatapoja vastatakseni toiseen tutkimuskysymykseen. Puusan ja Juutin (2020b) mukaan tutkimuksesta tekee tieteellisen se, että saadut tulokset vuoropuhelevat aiemman teorian kanssa. Tästä syystä liitän aineiston tulosten esittelyyn oheen tutkimustietoa.

3.1 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö siirtymävaiheessa

Selkeyden vuoksi olen jakanut ensimmäisen tutkimuskysymyksen käsittelyn vielä alaotsikoihin kertomalla yhteistyön toteuttamistavoista ensin ja sitten siihen vaikuttavista tekijöistä.

3.1.1 Yhteistyön toteuttamistavat

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä toteutetaan opetussuunnitelmien pohjalta (Ahtola, 2017). Vastajaat kertoivatkin yhteistyön raameista ja niihin kuuluivat esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimintasuunnitelma tai vuosikello, kunnallinen opetussuunnitelma, vuosien aikana kehittynyt rytmi sekä aikatauluttajana vuoden eri tapahtumat. Kuitenkin yhteistyön selkiyttämistä kaivattiin.

”Kaupungin yhteinen vuosikello, jossa konkreettiset ohjeet ja raamit yhteistyön toteuttamiselle (mitä, missä, milloin, miten..). Tämä yhtenäistäisi yhteistyötä ison kaupungin sisällä.”

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön laadussa ja määrässä on suurta vaihtelua; vähimmillään se voi olla pelkkä tiedonsiirtopalaveri opettajien välillä tai yksittäisiä tapahtumapäiviä vuoden aikana (OECD, 2017). Nykyiset opetussuunnitelmat vaativat esi- ja alkuopetuksen välille yhteistyötä, jotta voidaan luoda sujuva siirtymä, tästä huolimatta kuntien ja yksiköiden välillä on suuria eroa yhteistyön toteuttamisessa (OECD, 2017). Keräämässäni aineistossa tuli myös esille suuria eroja yhteistyössä, parhaimmillaan yhteistä toimintaa esi- ja alkuopetuksen kesken on viikoittain, kun taas eräs vastaaja mainitsi, että he toteuttavat ainoastaan yhden tai kaksi kouluun tutustumispäivää keväällä. Eräs vastaaja totesi yhteistyöstä seuraavaa:

”Kokemukseni yhteistyöstä ovat olleet monenkirjavia, mutta pääsääntöisesti hyvin käytännönläheisiä, konkreettisen toiminnan suunnittelua ja arviointia.”

Yhteistyötä toteutettiin vastauksien mukaan muun muassa seuraavilla tavoilla:

”Meillä on pidetty neljän kerran jaksoja aina liittyen johonkin teemaan.”

”Vuosikelloon merkittynä yhteiset tapahtumat ja ne tapahtumat, joihin eskarilaiset osallistuvat koulun puolella.”

”Teemme joko retkiä yhdessä tai tapaamme vaihdellen päiväkodilla tai koululla.”

”Yhteisiä laulajaisia, projekteja, pajapäiviä on pidetty.”

Ahtolan (2017) tutkimuksessakin todetaan, että yhteiset retket ja muu yhteinen toiminta ovat hyviä tapoja yhteistyön toteuttamiseen, koska joka tapauksessa jokaisen on näitä toteutettava niin miksei niitä tehtäisi yhdessä.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle vastaajat nimesivät useita hyötyjä. Lapsi hyötyy ennen koulunaloitusta, jos hän pääsee tutustumaan aikuisiin ja kouluympäristöön. Karikosken ja Tiilikan (2020) mukaan lapsille ja hänen vanhemmilleen pitääkin tarjota mahdollisuutta tutustua kouluun, henkilökuntaan ja toimintaan ennen koulun aloittamista. Ahtola (2017) painottaa kouluun ja opettajiin tutustumiseen tarvitaan aikaa ja sen takia yksi tutustumispäivä ei riitä, vaan tutustumista pitäisi olla pitkin esiopetusvuotta. Vastaajien mukaan tutustumisella ja esi- alkuopetuksen yhteistyöllä edistetään turvallista ja saumatonta siirtymää sekä madalletaan koettua siirtymää.

Vastaajien mukaan lasten lisäksi opettajat hyötyvät yhteistyöstä tutustumalla toistensa työntyövaan ja tämän ansiosta voivat toteuttaa suunnitelmallisempaa ja johdonmukaisempaa opetusta. Ahtola (2017) sekä Roos ja kollegat (2018) toteavatkin, että yhteistyö on tapa saada tietoa toisen tekemistä ja työympäristöistä ja muodostaa yhteneväisiä tavoitteita ja arvoja.

Siirtymävaiheessa toteutetaan tiedonsiirtoa esi- ja alkuopetuksen välillä, jotta tuleva luokanopettaja saa tietoa oppilaiden taidoista (Roos ym., 2018). Yhdessä vastauksessa oli lyhyesti kerrottuna yhteistyöstä vain, että siirtopalaverissa tiedot. Pohdin, että yhteistyö ei saisi kuitenkaan rajoittua vaan tiedonsiirtopalaveriin, koska silloin lapsen roolin ja kokeman siirtymän pohdiminen eivät toteudu.

Lipposen ja Paanasen (2013) mukaan esiopettaja ei välttämättä koe tarpeelliseksi järjestää yhteistä tapaamista alkuopettajan ja huoltajien kanssa, jos lapsen esiopetusvuosi on edennyt

sujuvasti. Mielestäni jokaisesta lapsesta tulisi kuitenkin siirtää jotain tietoa kouluun, koska taustatiedot voivat auttaa kohtaamisessa ensimmäisenä päivänä.

Esiopetuksesta saatua tietoa hyödynnetään luokkien muodostamisessa sekä tukitoimien suunnittelussa ja toteuttamisessa koulussa (Ahtola, 2017). On havaittu, että kavereiden kanssa samalle luokalle pääseminen edistää hyvää koulusiirtymää, mutta samassa esiopetuksessa oleva kaveri ei kuitenkaan välttämättä päädy samaan kouluun kunnan päättämien rajojen takia (Ahtola, 2017).

Eräs vastaaja totesi seuraavaa:

”Totuudenmukainen tieto tulevista oppilaista on tärkeää. Pahimmillaan luokkaan on tullut vakavasti käytöshäiriöinen oppilas saatesanoilla: iloinen ja positiivinen poika.”

Olen samaa mieltä vastaajan kanssa, että annetun tiedon pitäisi olla realistista. Toki lapsi voi muuttua kesän aikana jonkin verran ja koulun aloituksen jännitys lisätä negatiivista käytöstä, mutta vastaajan kuvailema muutos tuskin on tapahtunut kesän aikana vaan esiopettaja ei ole ollut tiedoissaan rehellinen tai tuntenut lasta tarpeeksi. Uskon, että tällaisen tiedonsiirron myötä myös yhteistyöhalukkuus vähenee, kun alkuopettaja ei voi luottaa esiopettajan antaman tiedon luotettavuuteen.

3.1.2 Yhteistyöhön vaikuttavat tekijät

Siirtymäkäytänteisiin ja yhteistyöhön ei ole yhtenäisiä linjauksia (OECD, 2017). Vaikka suomalaista siirtymätutkimusta arvostetaan, niin sitä myös kritisoidaan sen takia, että tutkimustietoa ei hyödynnetä ja siirtymäkäytännöt vaihtelevat paljonkin ja kokonaisvaltaisessa näkemyksessä ja ohjeistuksessa on merkittävää puutetta. (OECD, 2017). Päätökset tehdään siis paikallisesti ja niistä vastaavat rehtorit ja päiväkodin johtajat (OECD, 2017). Tämä tieto oli ristiriidassa aineistoni kanssa, koska lähes jokaisessa vastauksessa toistui, että yhteistyö on opettajien vastuulla. Alkuvaiheen suunnitteluun osallistui vain muutamassa tapauksessa erityisopettaja, rehtori ja päiväkodin johtaja. Koska yhteistyöltä puuttuu raameja, niin vastuu oli opettajilla ja he saivat vapauden toteuttaa yhteistyötä haluamallaan tavalla

Tiedustelin kyselylomakkeessa millaista tukea opettajat saavat yhteistyöhön ja millaiselle tuelle olisi tarvetta. Vastauksissa oli suuria eroja ja vastaajat kertoivat, että

”Tarvittaisiin rehtorin ohjausta, jotta yhteistyölle järjestyisi aikaa ja muuta resurssia.”

”Mitään tukea en ole saanut. Yhteistyö on täysin opettajien johtamaa, suunnittelemaa, toteuttamaa ja arvioitavaa.”

”Tällä hetkellä päiväkodin johtajasta ei ole mihinkään yhteistyöhön koulun kanssa päiväkotia on erillisessä rakennuksessa eskari koulurakennuksessa ja PK johtajalla myös toinen päiväkotia johdettava vaan. Koulun rehtori vastaa toiminnasta, mutta toki esi, 1. ja 2. Opet oikeasti vastaavat toiminnasta.”

”Tukeminen on kannustavaa ja positiivista. Yhteistyöhön pyritään löytämään suunnittelu-aikaa sak ja YS ajoista.”

Turusen (2013) mukaan pitäisi tarjota tukea ja täydennyskoulutusta siirtymäprosessista vastaaville opettajille sekä kehittää yhdessä toimivia ja pedagogisia tapoja. Rantavuoren (2019) mukaan yhteistyössä opettajien välinen toimintakulttuuri vaatii johtajaa rakentuaan. Yhteistyötä voidaan tukea tarjoamalla yhteistä suunnittelu-aikaa, niin kuin yhdessä yllä olevassa vastauksessa onkin ilmaistu (Rantavuori, 2019). Yhteisellä suunnitteluajalla voidaan tutustua toisen opettajan työskentelyyn tarkemmin ja rakentaa yhteistä asiantuntijuutta (Rantavuori, 2019).

Ahtolan (2017) mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä helpottaa, jos samat ihmiset pysyvät ja syntyy rutiineja, joita voi kehittää ja ylläpitää. Vastajat kertoivatkin yhteistyön haasteeksi henkilökunnan vaihtuvuuden lukuvuosittain, koska silloin kuluu aikaa henkilöihin ja tapoihin tutustumisessa. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstövaje ja epäpätevät sijaiset näkyivät vastauksissa yhteistyötä häiritsevänä tekijänä, koska niiden takia oli jouduttu perumaan yhteisiä tapaamisia esi- ja alkuopetuksen kesken. Eräässä vastauksessa näkyi kuitenkin, että mikäli yhteistyö on selkeää niin poissaoloillakaan ei ole merkitystä.

”No meille on muodostunut vuosien kuluessa selkeä systeemi niin sen pohjalta kaikki kyllä sujuu vaikka henkilöt vaihtuisivatkin. Ikinä ei 10v aikana ole ollut haasteita.”

Tästä syystä näen itsekin tärkeänä, että vielä jokin päivä esi- ja alkuopetukseen saataisiin selkeä yhteistyö aikaiseksi.

Henkilöstöresurssin lisäksi muillakin resursseilla oli yhteistyöhön vaikutusta:

”Luokkien koko, tukea tarvitsevien lasten määrä, ohjaajaresurssi, käytettävissä olevat tilat, henkilökunnan innostuneisuus ja motivaatio, poissaolot, yhteistyö esim. keittiöhenkilökunnan kanssa.”

Luokkakoko, lapsiaine, tilat ja aikuisresurssi tuntuvat loogisilta tekijöiltä, koska haastavan tai ison ryhmän kanssa keskenään pärjääminen päivästä toiseen voi jo olla haasteena niin yhdistyminen alkuopetuksen kanssa ilman selkeää suunnitelmaa voi aiheuttaa kaaoksen. Jäin kuitenkin pohtimaan tässä vastauksessa, mitähän yhteistyöllä keittiöhenkilökunnan kanssa tarkoitetaan. Onko opettaja yrittänyt esimerkiksi mennä ryhmänsä kanssa joko esiopetuksen tai koulun ruokalaan syömään ja se ei olekaan onnistunut, kun hän ei ole informoinut keittiötä tarpeeksi ajoissa tai tilat ovat liian pienet vai onko oma ruokailuaikaa yritetty siirtää yhteistyön takia, mutta keittiöhenkilökunta ei ole suostunut.

Edellisen vastaajan lisäksi muissakin vastauksissa opettajien piirteet nousivat esiin yhteistyöhön vaikuttavina tekijöinä;

”Motivoitunut työväki kaiken a ja o.”

”Meillä persoonat.”

Vastaajien joukosta löytyi erilaisia tapoja suhtautua yhteistyöhön. Osa ajatteli yhteistyön olevan velvoittavaa ja siksi toteutti sitä, kun taas osa näki yhteistyön mahdollisuutena rakentaa uusia ja joustavia opetusjärjestelyitä huomioiden esi- ja alkuopetuksen taitotasot ja ryhmittelemällä niiden mukaan. Vangriekenin ja kollegoiden (2015) mukaan opettajien välistä yhteistyötä ei voida pitää itsestään selvyytensä vaan siihen vaikuttaa yhteistyöhalukkuus ja yhteistyön haasteena onkin usein opettajien vastustus sitä kohtaan. Rantavuoren (2019) tutkimuksessa koulun opettajat kuvailivat työhön liittyvää kiirettä ja opetussuunnitelman luomia paineita arjelle ja tästä syystä yhteistyöhön ei haluttu toteuttaa kovinkaan laajasti.

Osassa vastauksista pystyi aistimaan myös rentoutta ja tyytyväisyyttä toteutettavaan yhteistyöhön. Esimerkkinä tämä:

”Meillä pieni koulu ja toimiva alkuopetusmalli. Kerran viikossa on alkuluokka tunti, jossa kaikki eskarista kakkoseen sekoitettuna pienissä ryhmissä. Ei varsinaista vuosikelloa, eskarit osallistuvat kaikkiin koulun erityispäiviin tai juttuihin. Yhteistyö on tiivistä.”

Eräs vastaaja totesi yhteistyön kehittämisideoihin, että

”Hyvien käytäntöjen kokeminen voisi kohentaa asennetta.”

Dockett (2014) on tästä samaa mieltä, että nimeämällä joukko erilaisia, toimivia ja tukevia siirtymävaiheen käytäntöjä jokainen voisi löytää kokeiluun jonkin toimivan keinon.

Eräissä vastauksessa toivottiin, että

”Olisipa yhteistyö jo itsestäänselvyys ja matka kohti joustavia opetusjärjestelyjä selkeä! Valitettavasti on vielä pitkä taival edessä.”

Kehitettävää on siis paljon rakenteissa ja asenteissa, mutta ehkä joustava esi- ja alkuopetus voisi tuoda tähän ratkaisua. Suomessa toteutetaankin jo jonkin verran joustavaa esi- ja alkuopetusta, jossa tarkoituksena on kehittää yhteisiä käytäntöjä ja sujuvoittaa siirtymää mahdollisimman paljon (Roos ym., 2018). Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on viikoittaisia opettajien tapauksia, joissa sovitaan yhteisistä tavoitteista ja sisällöistä sekä esi- ja alkuopetusikäisiä lapsia sekoitetaan keskenään muutamia kertoja viikossa työskentelemään yhdessä, tämä parantaa mahdollisuutta yksilöllistää opetusta vahvuuksien ja tarpeiden mukaan (Roos ym., 2018). Josain kyselylomakkeeseen saaduissa vastauksissa tätä mallia jo toteutettiin.

Useat vastaajat käsittelivät vastauksessaan esiopetus ja alkuopetuksen sijaintia ja näkivät läheisen sijainnin helpottavana tekijänä ja etäisyyden haasteena. Muun muassa näillä tavoin:

”Välimatkat. Lähellä sijaitsevan koulun kanssa on helppoa tehdä yhteistyötä. Esimerkiksi yhteiset tapaamiset eivät vaadi isoja suunnitelmia esim. kyyditysten vuoksi.”

”Yhteistyötä ollut nyt tämän lukuvuoden enemmän, kun olemme osa pienten koulua 0-2 lk.”

”Olisi kiva tehdä enemmän, mutta konkreettinen välimatka estää tiiviimmän yhteistyön.”

Yhteistyöhön voikin vaikuttaa esi- ja alkuopetuksen sijainti eri rakennuksissa ja mahdollisesti kaukana toisistaan (OECD, 2017). Mikäli ne sijaitsevat lähekkäin voidaan järjestää tehokasta yhteistyötä ja vaihdella oppilaita esi- ja alkuopetuksen kesken esimerkiksi liikunta- tai kirjankäytön ajaksi (Helenius & Lummelahti, 2018). Ahtolan (2017) mukaan läheinen sijainti ei kuitenkaan automaattisesti takaa yhteistyötä tai etäisyydestä huolimatta voidaan toteuttaa monipuolista ja aktiivista yhteistyötä. Yhteistyö ei myöskään saisi rajoittua opettajien välillä vaan

siihen tarvitaan toimintaa valtionhallinnossa, kuntatasolla ja kouluissa, kunnassa voidaan esimerkiksi asettaa vähimmäisvaatimuksen yhteistyölle (Ahtola, 2017). Rantavuoren (2019) mukaan yhteistyön esteiksi ei saisi muodostua esi- ja alkuopetukset hallinnolliset eroavaisuudet tai sijaitseminen eri rakennuksista ja opetuksen järjestäjän velvollisuuksiin kuuluu mahdollistaa yhteistyölle tarvittavat olosuhteet. Mietinkin nyt lähteiden pohjalta noita aineistossa saatuja vastauksia, että niissä ei mahdollisesti ole saatu tukea yhteistyön järjestämiseen ja siksi yhteistyön raamien rakentaminen välimatkan takia pelkästään opettajien kesken voi johtaa yhteistyön minimiin. OECD:n (2017) mukaan nykyään rakennetaan uusia monitoimirakennuksia, joissa jatkumon kehittäminenkin esiopetuksesta kouluun on helpompaa.

Tiivistän vielä tähän kappaleen loppuun keräämäni tulokset. Opettajien välistä yhteistyötä tarvitaan turvaamaan lasten siirtymä esiopetuksesta kouluun ja mahdollistamaan tutustumista jo esiopetusvuoden aikana. Tämän lisäksi opettajat hyötyvät yhteistyöstä tutustumalla toistensa työnkuvaan, millä pystytään lisäämään johdonmukaisuutta siirtymävaiheeseen. Yhteistyötä toteutetaan erilaisista lähtökohdista, koska Suomesta puuttuvat kansalliset siirtymävaiheen linjaukset. Osa vastaajista kuvaili, että heidän esi- ja alkuopetuksensa yhteistyölle on olemassa selkeät perusteet, kun taas osa sanoi niiden puuttuvan. Perusteina toimivat valtakunnallinen ja kunnallinen opetussuunnitelma, vuosikello, toimintasuunnitelma tai erilaiset vuoden kiertokulkuun kuuluvat tapahtumat. Yhteistyön määrä vaihteli yhdestä tutustumispäivästä ja tiedonsiirtopalaverista viikoittaiseen yhteiseen toimintaan. Toimiva siirtymävaiheen yhteistyö vaatii toteutuakseen yhteistyöhalukkuutta, aikaa, resursseja, johtamista, opettajien yhteisiä tavoitteita ja koulutusta sekä lisäksi panostamista opettajien, rehtoreiden ja päiväkodin johtajien sekä kaupungin, että kansallisella tasolla. Hyötyä oli myös esi- ja alkuopetuksen läheisestä sijainnista.

3.2 Lapsen tukeminen esiopetuksesta kouluun siirtyessä

Aloitin toimintatapojen esittelyn esiopettajasta, koska on luontevaa käsitellä ensin toimintatapoja ennen siirtymää ja sitten ottaa mukaan alkuopettajan näkökulman siirtymän lähestyessä.

Esiopettajan rooli valmistamassa lasta kouluun

Ojalan (2020) mukaan esiopetuksessa on merkittävä rooli lapsen kouluun siirtymän tukemisessa ja valmentamisessa. OECD:n (2017) Suomessa ei ole erityisiä ohjeita, millä tavoin lasta voisi valmentaa kouluun, mutta suomalaiseseen ajattelutapaan kuuluu se, että jokainen vaihe valmistaa seuraavaan eli tässä tapauksessa esiopetuksesta kouluun. Vastaajilla oli useita erilaisia

toimintatapoja lapsen valmistamiseksi kouluun. Useampi lomakkeeseen vastannut esiopettaja hyödynsi esiopetuksen läheisyydessä sijaitsevan koulun tiloja tehtävien teossa ja tutustumisessa pitkin vuotta. Kinoksen ja Palosen (2013) mukaan itsessään jo tiloihin tutustuminen esiopetusvuoden aikana helpottaa siirtymää.

OECD:n (2017) mukaan esiopetuksessa tuetaan omatoimisuutta ja itsenäisyyttä sekä harjoitellaan oppimistaitoja. Vastaajat kertoivat harjoittelevansa itsestä ja tavaroista huolehtimista, kuvitteellisille välitunneille siirtymistä ja kirjallisten tehtävien tekemistä. Kinon ja Palonen (2013) lisäävät näiden vastaajien mainitsemien taitojen lisäksi hyödylliseksi harjoiteltaviksi kohteiksi vuorovaikutustaidot, kyvyn kuunnella muita, noudattaa ohjeita ja ymmärtää niitä, toimia ryhmässä sekä omatoimisuustaidoista ruokailemisen ja kengännauhojen solmimisen.

Myös kognitiivisia taitoja selvitettiin ja tätä tietoa välitettiin alkuopettajille. Näiden lisäksi opettajan tehtäväksi nimettiin opettaa ja hankkia tietoa lasten kognitiivisista ja sosiaalisista taidoista, toiminnanohjauksesta ja tunteiden itsesäätelystä ja välittää näitä tietoja alkuopettajalle. Ylipäätään tiedonsiirto nousi esille ja sen tärkeänä pohjana nähtiin lapsiryhmän tuntemus, jotta osaa kertoa lapsista rehellisesti.

Rutasen ja Karilan (2013) mukaan esiopetuksen loppupuolella lapsille tuodaan eri tavoin esille suurta tulevaa muutosta esimerkiksi kertomalla esiopetuksen ja koulun eroista ja muuttuvasta ympäristöstä. Kouluun siirtymästä on tärkeää puhua positiivisesti, jotta opettajan toiminta ei tuota lapsille ahdistusta (Dockett, 2014). Toimivia keinoja onkin painottaa lasten vahvuuksia, rohkaista, kunnioittaa erilaisia ihmissuhteita sekä edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta (Dockett, 2014). Vastaajat mainitsivatkin ennakoivansa tulevaa sekä puhumalla kannustavasti ja positiivisesti koulunaloituksesta sekä siitä, että kaikkea ei tarvitse vielä osata.

Esiopetusvuoden loppupuolella vastaajat painottivat myös enemmän siirtymää esiopetustoiminnassa ottamalla esiopetusteemaksi kouluteeman. He muun muassa keskustelivat siitä mitä koulu ja koulunaloitus tarkoittavat, lukivat kirjoja aiheesta sekä kävivät läpi koulupäivän rakennetta ja pitivät harjoituskoulupäiviä.

3.2.1 Alkuopettajan näkökulma siirtymävaiheen tukemiseen

Eskelä-Haapasen ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa lapset kokivat epävarmuutta ensimmäisen koulupäivän ja ylipäätään koulun toiminnasta, koulussa liikkumisesta ja oman luokan löytämisestä, oppimisesta sekä tulevasta opettajasta ja siitä millaista hän on. Kouluun

sopeutuminen ja oppimiseen keskittyminen voivat myös tuntua haastavilta, mikäli lapsi on kovasti stressaantunut tai jännittynyt (Rantavuori, 2017). Näiden syiden välttämiseksi kouluun tutustuminen on tärkeää ja vastaajina toimineet alkuopettajat kertoivatkin tapaavansa lapsia keväällä tutustumispäivässä ja osa jo esiopetusvuoden aikana yhteisissä tapahtumissa. OECD:n (2107) mukaan kouluun tutustumista järjestettiin noin yhden päivän verran ja samalla tutustui mahdollisesti tulevaan opettajaan. Eräs vastaaja kertoi toteuttavansa tutustumispäivänä konkreettista toimintaa, kuten naulakkomerkin askartelua ja harjoittelevansa lasten nimiä ulkoa. Vastaaja ei näitä tarkemmin vastauksessaan avannut, mutta ajattelisi

n naulakkomerkin luovan ensimmäisenä koulupäivänä turvaa ja tietoa omasta paikasta sekä opettajan nimien hallinnan taidon tuttuutta ja rentoutta alkujännitykseen.

Välillisesti lapsiin vaikuttavana tekijänä kerrottiin alkuopettajan osallistuvan tiedonsiirtopalaveriin, ottavan tietoa vastaan ja hyödyntävän sitä. Ahtolan (2017) mukaan tiedonsiirtoa tärkeämpää on kuitenkin alkuopettajan kunnollinen tutustuminen tuleviin koululaisiin, mikä edistää luottamuksen ja ymmärryksen syntyä. Pohdin itse myös sitä, voisivatko vanhemmat ja lapset kertoa aidosti tunteistaan koulun aloituksen suhteen, mikäli tuleva opettaja olisi jo tutumpi.

Vastaajat pitivät tärkeänä, että alkuopettaja luo lapsille lempeän, ystävällisen ja lämpimän vastaanoton sekä antaa paljon aikaa oppilaille tutustua opettajaan. Aiemmassakin tutkimuksessa on havaittu, että opettajan tulisi myös luoda oppilaalle turvallinen, arvostettu ja hyväksytyt olo sekä tukea hänen itsenäisyytensä ja aktiivista osallistumista edistääkseen tämän koulunalkua (Turunen, 2013).

Edellisen kappaleen tavoin tiivistän tähän vielä tuloksia esi- ja alkuopettajien toimintatavoista lapsen tukemiseksi siirtymävaiheessa. Esiopettajan rooliin kuuluu valmentaa lasta kouluun ja vastauksissa toimintatavoiksi mainittiin koulun tilojen hyödyntäminen, itsestä ja tavaroista huolehtimisen harjoittelu, sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen vahvistaminen, koulupäivän rakenteeseen tutustuminen sekä lapsille positiivisesti koulusta kertominen. Onnistuneen siirtymävaiheen kannalta on merkityksellistä, mikäli alkuopettaja järjestää tutustumispäivän, ottaa lapset positiivisesti vastaan, hyödyntää esiopettajalta saamaansa tietoa ja antaa aikaa tutustumiselle.

6. Pohdinta

Aloitan tämän luvun käsittelemällä tutkielmani eettisyyttä ja luotettavuutta teorian avulla. Sen jälkeen pohdin aineiston pohjalta muodostamiani tuloksia sekä tutkimuksen haasteita ja jatko-tutkimusideoita.

4.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusprosessiin kuuluu kriittisyys ja tutkimusetiikan huomioiminen läpi tutkimuksen teon (Aaltio & Puusa, 2020). Vuoren (2021b) sekä Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tutkimusta tehdessä tulee kunnioittaa yksityisyyttä, itsemääräämisoikeutta, sekä välttää aiheuttamasta haittaa. Tutkijan omilla mielipiteillä ei saa olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin, vaikka tutkija olisikin tutkittavien kanssa eri mieltä (Vuori, 2021b). Tehdyistä ratkaisusta tulee kertoa rehellisesti ja avoimesti sekä arvioida niiden vaikutusta (Vuori, 2021b; Kiviniemi, 2018; Hirsjärvi ym., 2009), jotta lukija voi vaikuttaa tutkijan tekemistä ratkaisuihin ja perusteluista sekä vilpittömyydestä tietoa hankkiessa ja tulkintoja tehdessä (Aaltio & Puusa, 2020). Puusa (2020) kuvailee tätä ratkaisuihin kertomista ja läpinäkyvyyden esille tuomista ikään kuin karttana, joka johdottaa lukijan tehtyjen valintojen ja perustelujen kautta lopputulokseen.

Aaltio ja Puusa (2020) ja Hirsjärvi kollegoineen (2009) lisäävät, että luotettavuuden arviointi kuuluu osaksi tutkimuksen toteuttamista ja mitä tarkempi tutkimusraportti on, sitä paremmin luotettavuutta voidaan arvioida. Hirsjärven (2009) mukaan tutkijat pohtivatkin usein, mikä on tarvittava tarkkuus laadullisen tutkimusprosessin kuvailemisessa. Luotettavuuden arviointi sisältää muun muassa käytettyjen metodien soveltuvuutta tehdyille tutkimukselle ja sen tavoitteille (Aaltio & Puusa, 2020; Hakala, 2018). Tekstin joukkoon voidaan liittää suoria viittauksia aineistoon, mikä rikastuttaa tutkimusraporttia ja toimii keskeisenä luotettavuuden lisääjänä (Hirsjärvi ym., 2009; Kiviniemi, 2018).

Tutkija voi parantaa tutkimuksen luotettavuutta tutustumalla aiheeseen huolellisesti ja tarkastelemalla aihetta eri näkökulmista (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkielmassani pyrin etsimään mahdollisimman uusia lähteitä ja tietoa sekä suomenkielisistä että kansainvälisistä lähteistä. Kirjoittaessani esitin tutkimustuloksia ja arvioin niitä suhteessa lähteisiin etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

Tutkimusta aloittaessa on tiedostettava oman tutkimuksensa merkitys, koska tieteen pyrkimys on lisätä tietoa sellaisesta aiheesta, josta ei vielä tiedetä (Vuori, 2021b). Olen yrittänyt tuoda

läpi tutkimuksen ilmi siirtymävaiheen merkitystä ja perusteluja, että siirtymävaihetta on tärkeää tutkia lisää, koska tällä hetkellä siirtymävaihetta toteutetaan kukin omalla tyyllillään.

Laadullista tutkimusta ei arvioida koskaan kerätyn aineiston määrällä vaan tärkeämpää on se, miten analyysi on toteutettu, mitä aineistosta on esitelty ja millaisia johtopäätöksiä on muodostettu (Hakala, 2018). Tätä tutkielmaa tehdessäni keräsin tietoa kyselylomakkeella, jossa painotettiin vapaaehtoista osallistumista ja anonymiteettia. Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan lukijalle pitäisi tuoda selkeästi ilmi, miten aineisto on tuotettu ja millaisissa olosuhteissa. Tähän liittyen kuvailin tarkasti aineiston keruu – kappaleessa, mistä olen aineistoni hankkinut ja millä tavoin kerroin tutkimuksestani vastaajille. En kuitenkaan voi tietää, ovatko vastaajat täyttäneet toivotut kelpoisuusvaatimukset tai ovatko he puhuneet totta kertoessaan siirtymävaiheesta. Mainitsin kyselylomaketta esitellessäni, että sosiaalisen median alustan hyödyntäminen voi rajoittaa vastaajia niin mietin, että onkohan minultakin jäänyt saamatta jonkin oikein kokeneen ihmisen vastaus lomakkeen haastavuuden tai alustan takia, esimerkiksi vanhemmat ihmiset saattavat käyttää sosiaalista mediaa vähemmän.

Hirsjärvi kollegoineen (2009) neuvoo pohtimaan myös sitä, että kyselylomakkeisiin voidaan saada vastauksia, mutta ovatko vastaajat ymmärtäneet kysymykset tutkijan kanssa samalla tavalla. Pääasiassa tutkielmassani vastaajat vastasivat juuri sillä tavoin, kun olinkin kysymyksen asetellulla pyrkinyt. Huomasin kuitenkin, että olisi pitänyt kiinnittää vielä tarkempaa huomiota kysymysten muotoiluun, koska nykyisellään ne olivat melko laajoja ja sen takia ehkä vastaukset myös vähän sekavia.

Kyselylomakkeeseen liittyen havaitsin myös saavani melko suppeita vastauksia, vaikka yritin asetella kysymykset sellaiseen muotoon, joka tuottaisi kerronnallisuutta. Tästä esimerkkinä vastaajat mainitsivat, että heillä on yhteistyöhön liittyvä vuosikello käytössä, mutta eivät kerroisivat sen sisällöistä. Toinen haaste vastauksissa oli lyhenteiden käyttäminen ja tekstin tiivistäminen esimerkiksi yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä kysyttäessä tähän tyyliin:

”Avoimuus henkilöstön keskuudessa, yhteistyö halukkuus, jne.”

Tällainen vastaus antaa minulle hyvin vähän tietoa, koska en voi olettaa, mitä vastaaja tarkoittaa jne.- ilmaisulla.

Nämä ovatkin ehdottomasti kyselylomakkeen heikkouksia, kun en voi kysyä tarkennuksia vastaajalta jälkikäteen. Haastattelu olisikin antanut mahdollisesti enemmän tietoa, mutta ennakkoin, että tiivis aikatauluni ja haaste saada sekä esiopettajia että alkuopettajia haastatteluun

vaikeuttavat tutkimukseni tekoa huomattavasti. Kyselylomakkeella sain toki myös vastauksia laajemmalla maantieteelliseltä alueelta kuin haastatteluilla olisin pystynyt saamaan.

4.2 Pohdintaa tuloksista

Vastauksista tuli ilmi, että yhteistyön määrässä ja tavoissa oli suuria eroja ja siirtymän merkitys ja käytännöt olivat hyvin erilaisia. Kyselylomakkeen vastausten pohjalta heränneitä ajatuksia minulla on, että opettajat selkeästi kaipaavat ohjaavia raameja ja niiden puuttuessa myös selkeitä toimintatapoja on melko vähän. Tuntuu, että siirtymävaihe on opettajille vain pakollinen työtehtävä, joka yritetään suorittaa kustannustehokkaasti ja siitä syystä tavat vaihtelevat vuositain, koska ei jakseta panostaa kehittämään kunnollisia malleja. Esiopetuksen sijainnilla ja opettajien asenteilla oli myös merkittävä rooli; esiopetuksen ja koulun sijaitessa lähekkäin yhteistyö saattoi olla melko runsastakin, mikäli opettajat olivat sille avoimia. Läheinen sijainti mahdollisti helpommin yhteisen suunnitteluajan, kun taas erillään olevilta opettajilta tämä vaatisi enemmän panostusta.

Käsittelen aiemmassa luvussani sitä, että on varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstöllä pitäisi olla mahdollisuus tutustua toistensa toimintaan ja oppimisympäristöihin käytännössä (Rantavuori, 2019). Lasten kasvun ja oppimisen tukemiseksi tulee opetuksen ja tuen käytäntöjen olla yhdenmukaisia (Rantavuori, 2019). Keräämäni aineiston perusteella tämä tuntui melko haastavalta vaatimukselta, koska opettajilla ei ollut riittävästi taitoa, tukea, aikaa tai kiinnostusta näihin asioihin.

Eräs vastaaja sanoi, että

”Esiopettaja tekee työtä omalla persoonallaan ja valmista mallia siirtymään ei ole.”

Tämä tiivistää siirtymävaiheen käytännöt mielestäni liiankin tehokkaasti, että opettajalla on suurin vaikutus, toteutetaanko siirtymävaiheessa tukevia käytäntöjä. Mietin myös, onko yhteiskunnassamme annettu opettajille liikaa valtaa ja vapautta ja luotetaan liikaa heidän taitoihinsa ratkaista siirtymävaihetta koskevia asioita.

Opettajien vastauksista tuli ilmi, että tuen saamisessa oli suuria eroja. Etenkin ajatuksia herätti vastaus päiväkodin johtajasta, josta ei ole mihinkään. Pohdinkin, onkohan johtajan vastuulla liian monta ryhmää, jolloin hänellä ei aika riitä tai sitten yksinkertaisesti hän ei tiedä tarvetta tuelle, koska ei ole tietoinen henkilöstön asioista. Tällaisessa ja muissakin tapauksissa

opettajien olisi hyvä herätellä johtajaa aiheen tiimoilta ja pohtia vaikka yhdessä, miten asiaa voisi muuttaa ja voisiko esimerkiksi varajohtaja tukea opettajia.

Esi- ja alkuopettajien työtapojen esittelyä kirjoittaessani jäin pohtimaan, tekeekö esiopettaja kovemman työn, että saa lapsista kunnon koululaisia ja alkuopettaja nauttii työn hedelmistä? Ja millä tavoin alkuopettajan saisi kokemaan yhteistyön tärkeämmäksi ja hänen roolinsa saisi näkyvämmäksi jo esiopetusvuoden aikana?

Esiopettajat jakavat lapsille ajatusmalleja esiopetuslapsen ja koululaisen ominaisuuksista sekä mitä roolin muutos käytännössä tarkoittaa (Karila ym., 2013). Tästä syystä Karilan ja kollegoiden (2013) mielestä on tärkeää tunnistaa, millaisten ajattelumallien päälle nykyiset siirtymäkäytännöt on rakennettu ja mihin niiden kehittäminen perustuu. Tämä saikin minut pohtimaan, että olisi tärkeää, että esiopettajien välittämät tiedot lapsille perustuisivat tutkimustietoon, eivätkä niihin tietoihin, jotka pohjautuvat omaan koulu-aikaan tai jotka on opittu koulutuksessa kymmeniä vuosia sitten. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmakaan ei tarjoa siirtymävaiheeseen tarvittavaa tietoa, ja opetussuunnitelmissa on myös yliopiston välisiä eroja (Rantavuori, 2019), joten mielestäni opettajankoulutus vaatisi pikaista uudistumista, koska miten uudet opettajat voivat tukea lapsia siirtymävaiheessa, mikäli heillä ei ole mitään tietoa siitä. Rantavuoren (2019) mukaan on opettajien ja johtajien vastuulla tuoda arjen käytäntöön siirtymätutkimuksista saatavaa tietoa ja lisäksi Suomessa tarvittaisiin yhteisiä tavoitteita ja uudistuksia siirtymävaiheeseen. Pohdin, että tätä pitäisi lähteä ratkaisemaan ylemmällä tasolla ja sieltä saadun tiedon johtaja ottaisi puheeksi opettajien pedapalavereissa tai tarjoaisi koulutusta. Tämä kuitenkin vaatisi johtajilta ja rehtoreilta aitoa kiinnostusta yhteistyötä kohtaan ja mietinkin ai-neistonkeruun pohjalta, onko heillä sitä tai tietävätkö he ylipäätään millaista yhteistyötä alaisensa tekevät.

Olen huomionut työtä tehdessä oman roolini aiheen suhteen, mutta olen yrittänyt suhtautua aiheeseen neutraalisti ja vasta nyt pohdinnassa tuoda omia kokemuksia ilmi, vaikka kiinnostus aiheeseen toki lähti työelämän tarpeista. Olen vasta aloittava esiopettaja, mutta olen havainnut, että aihe on yllättävän vähän työelämässä esillä. Tähänastisen kokemukseni perusteella olen havainnut, että yhteistyön toteuttaminen olisi helpointa selkeiden raamien ja yhteisen suunnittelun avulla sekä sillä, että esiopetus toteuttaisi yhteistyötä ensimmäisen luokan kanssa. Harjoittelussa olen nähnyt myös hyvin toimivan mallin, koska siellä esiopetus, päiväkotia ja koulu olivat samassa pihapiirissä, joten siirtymät olivat pieniä ja esiopetusta toteutettiin esiopettajan

lisäksi koulun opettajat koulun tiloissa, jolloin esioppilaat saivat parhaat hyödyt sekä esiopetuksen että koulun tiloista ja näkivät koululaisia koululla sekä yhteisellä ruokailulla ja pihalla.

Nykyisenä varhaiskasvatuksen opettajana ja tulevana luokanopettajana näen itse hyödyllisenä, että esiopetusvuoden aikana harjoitellaan erilaisten tehtävien tekoa, vuoron odottamista, sääntöjen noudattamista, osallistumista yhteiseen opetukseen ja arjen askareisiin sekä aikatauluja ja niiden mukaan toimimista, vaikka lasta ei huvittaisi.

Pro gradun tekeminen osoittautui melko haastavaksi prosessiksi, koska tällaisesta työskentelestä ja yhtä laajasta prosessista ei ollut aiempaa kokemusta. Olen tehnyt osittain samasta aiheesta kandidaatin tutkielman ja koin, että se rajoitti aika paljon gradun tekemistä, kun oli vaikeaa päästä boksin ulkopuolelle ja en esimerkiksi olisi tajunnut avata yhteistyön käsitettä ilman graduseminaarin apua, kun en edellisessäkään työssä sitä esitellyt. Toisaalta samasta aiheesta tehty aiempi työ auttoi alkuun ja löytämään lähteitä seuraamalla aiemmin käytettyjä lähteitä ja niiden kautta avautui uusia mahdollisuuksia. Koin myös, että vaikka osa lähteistä oli vaikeasti saatavilla maksumuurien takana ja alkuopetukseen liittyviä lähteitä en löytänyt mielestäni tarpeeksi, olen loppujen lopuksi aivan tyytyväinen keräämäni kirjallisuuteen.

Aihe jäi vielä kiinnostamaan minua ja mahdollisesti voisi myöhemmin toteuttaa haastattelututkimuksen kuntatason päättäjille ja selvittää heidän ajatuksiaan ja tietouttaan siirtymävaiheesta tai selvittää jonkin kaupungin siirtymävaiheen käytäntöjä. Rantavuoren (2019) mukaan Suomessa on esimerkiksi Lapissa ja muilla haja-asutusalueilla todella pitkiä välimatkoja esiopetuksen ja koulun välillä. Tämä voi olla myös yksi kiinnostava aihe tutkia, miten yhteistyötä voisi toteuttaa pitkästä välimatkasta huolimatta.

Kankaanrannan (1999) mukaan on odotettavissa, että esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurit lähentyvät toisiaan ja erojen sijaan painotettaisiin yhdessä toteuttavaa toimintaa (Karikoski, 2008). Mietin, että tuo lähde on jo 25 vuotta vanha, mutta edelleen esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurit ovat melko kaukana toisistaan, vaikka ovat varmastikin lähentyneet tässä ajassa. Tähän olisi mielestäni tärkeää kiinnittää huomiota ja pohtia, millä tavoin toimintakulttuurit saataisiin lähemmäksi, vaatisiko se esimerkiksi, että esiopetus toteutettaisiin aina koulun yhteydessä. Tässä voisi kuitenkin käydä niin, että sitten siirtymävaihe tulisikin päiväkodin ja esiopetuksen välille ja esiopetus alkaisi muistuttamaan alkuopetusta. Tämäkin voisi olla kiinnostava jatkotutkimusaihe.

Tutkin lopuksi mielenkiinnostani internetin tarjontaa siirtymävaiheita koskevissa koulutuksissa ja löysin esimerkiksi Lapin yliopiston koulutuksen verkkototeutuksella sujuvien siirtymien rakentamisesta, Opetushallituksen koordinoiman luennon Tampereen yliopistosta siirtymävaiheessa huomioitavista tekijöitä sekä vuonna 2022 Helsingissä järjestetyn esi- ja alkuopetuksen päivän, jossa käsiteltiin yhteistyötä sekä opetussuunnitelmien ja pedagogiikan näkemystä siirtymävaiheessa. Selvästi näitä koulutuksia on siis jonkin verran tarjolla, jos osaa etsiä, mutta osallistuminen vaatisi opettajalta kiinnostusta ja tunnetta, että haluaisi oppia ja kehittää taitojaan siirtymävaiheeseen liittyen. Tähän voitaisiinkin tarvita päiväkodin johtajien tukea, että he ehdottaisivat henkilöstölle aika ajoin koulutuksia. Johtajien pitäisi siis myös olla kiinnostuneita henkilöstön taitojen kehittämisestä ja siirtymävaiheen tärkeydestä, jotta he hankkisivat tietoa ajankohtaisista koulutuksista. Asia ei ole siis kovin yksinkertainen ja vaatisi lisää panostusta usealta ihmiseltä.

7. Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Ahtola, A. (2012). *Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and a National Anti-bullying Program as examples*. University of Turku.
- Ahtola, A. (2017). Koulutulokkaan tukiverkko – nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa A. Ahtola. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. University of Jyväskylä. Haettu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista*. (14.12.1998/986). Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Borg, S. (N.D). Kyselylomakkeen laatiminen. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/kyselylomake/laatiminen/> [Viitattu 20.03.2024.]
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
- Dockett, S. (2014). Transition to School: Normative or Relative? Teoksessa B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj. (toim.). *Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (s. 187-200). Springer Netherlands. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9>
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. 2022. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*. 34 (4), 215-225.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A. M. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1446–1459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Ahtola. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2*,

- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Estola, E., Uitto, M. & Karikoski, H. (2020). Suhteet lapsiin työn ytimessä: opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi-Kylmänen, K. Mäkitalo, M. Uitto & E. Estola. (toim). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Hakala, J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Helenius, A., & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus: Perusteita*. BoD - Books on Demand.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2010). *Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions*. *Early Years*, 30(2), 147-160.
Haettu osoitteesta: DOI:[10.1080/09575146.2010.485555](https://doi.org/10.1080/09575146.2010.485555)
- Jokinen, A. (2021.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat*. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/> [Viitattu 2.3.2024.]
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/> [Viitattu 20.4.2024.]
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön*. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://urn.fi/URN:ISBN:9789514287459>
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2020). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. (2013). Kasvatusinstituutiot kohtaavat – Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun – Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 25–38). Helsinki: Edita Prima Oy.

- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (2013). Yhteenvedoa: Siirtymät varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö. (toim.). *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. (Raportit ja selvitykset / Opetushallitus; No. 2013:17). Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/2013/paivakodista_peruskouluun
- Kinos, J., & Palonen, T. (2013). *Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75302/tr05.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Sirkko, R. (2020). Lapsen toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi-Kylmänen, K. Mäkitalo, M. Uitto & E. Estola. (toim.). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Lewis, L. K. (2006). *Collaborative interaction: Review of communication scholarship and a research agenda*. *Communication Yearbook* 30, 197–247.
- Lipponen, L. & Paananen, M. (2013). Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun – Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 39–45). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Louhela-Risteelä, V. & Meriläinen, H. (2020). Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi-Kylmänen, K. Mäkitalo, M. Uitto & E. Estola. (toim.). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Margetts, K. (2014). Transition and Adjustment to School. Teoksessa B.Perry, S.Dockett & A. Petriwskyj. (toim.). *Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (s. 75-88). Springer Netherlands. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9>
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. & Aerila, J. (2012). Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkosto. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila. (toim.) *Jekku – Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkosto* (s. 5-8). Haettu osoitteesta: <http://www.tmikitola.fi/tiedostot/Jekku-koulujen%20raportit.pdf>
- Murray, E. (2014). Multiple Influences on Children’s Transition to School. Teoksessa B.Perry, S.Dockett & A. Petriwskyj. (toim.). *Transitions to School – International Research, Policy*

- and Practice* (s. 47-60). Springer Netherlands. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9>
- Mäkinen, S. & Rinne, E. (2012). Toiminnallinen nivelvaiheen yhteistyö. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila. (toim.) *Jekku – Joustavien esi- ja alkuopetusikäntöjen kehittämisverkosto* (s. 86-104).. Haettu osoitteesta: <http://www.tmikitola.fi/tiedostot/Jekku-koulujen%20raportit.pdf>
- OECD. 2017. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto.
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu*. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu-0> [Viitattu 25.3.2023.]
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2024). *Esiopetuksen järjestäminen*. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-jarjestaminen_2024 [Viitattu 1.4.2024.]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Esiopetus*. Haettu osoitteesta: <https://okm.fi/esiopetus> [Viitattu 10.9.2023.]
- Oppivelvollisuuslaki. (30.12.2020/1214). Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214>
- Oulu. (N.D.) *Esiopetus*. Haettu osoitteesta: <https://www.ouka.fi/esiopetus?accordion=accordion-8705> [Viitattu 19.5.2024.]
- Perry, B. (2014). Social Justice Dimensions of Starting School. Teoksessa B.Perry, S.Dockett & A. Petriwskyj. (toim.). *Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (s. 175-186). Springer Netherlands. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9>

- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A.Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A.Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A.Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A.Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Tampereen yliopisto.
- Roos, P., Mikkonen, S., Rantavuori, L., Kinossalo, M., Hujala, E., & Renvall, J. (2018). *The success story of Finnish basic education* (1. edition.). Vertikal Oy.
- Rutanen, N. & Karila, K. (2013). Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun – Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 17–24). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Salmi, S & Kumpulainen, K. (2019) , ' Children's experiencing of their transition from pre-school to first grade : A visual narrative study ' , Learning, Culture and Social Interaction , vol. 20 , pp. 58-67 . <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.007>
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (Sivut 166-190). (Julkaisuja / Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura; Nro 165). Tampereen yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Silvén, M., Mattinen, A., Lepola, J. & Husu, J. (2013). Oppimisen ja kouluvalmiuksien tukeminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa K. Pyhäلتö & E. Vitikka. (toim.). *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus.
- Sinkkonen, H., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista: Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, NMI-Bulletin, 28(2), 14– 34.
- Soini, T., Pyhäلتö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.),

Päiväkodista peruskouluun – Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla (s. 6–16). Helsinki: Edita Prima Oy.

- Takala, M. & Saarinen, M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus* (Verkkoaineisto), 18(3). <https://doi.org/10.37455/tt.97976>
- Tilastokeskus. (2024). *Peruskouluissa 561 000 oppilasta vuonna 2023*. Haettu osoitteesta: <https://stat.fi/julkaisu/cln2sisri2buk0bvzxx1uoayo> [Viitattu 28.3.2024.]
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, T. (2013). *Julkilausuma, onnistunut koulun aloittaminen*. Haettu osoitteesta: [:10.13140/RG.2.1.3862.2240](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3862.2240)
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. 2015. *Teacher collaboration: A systematic review*. *Educational Research Review* 15 (June), (s.17–40).
- Vuori, J. (2021). Johdatus laadulliseen tutkimukseen ja verkkokäsikirjaan. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/> [Viitattu 30.3.2024.]
- Vuori, J. (2021). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/> [Viitattu 25.3.2023.]

8. Liitteet

8.1. Liite 1: Osallistumispyyntö Facebook-ryhmissä

Hei, olisiko sinulla hetki aikaa osallistua esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymää koskevaan Pro Gradu - tutkimukseen?

Olen luokanopettajaopiskelija Oulun Yliopistosta. Teen Pro Gradu-tutkimusta ja tavoitteenani on selvittää, millaisia toimintatapoja esi- ja alkuopettajilla on lapsen tukemiseen ja millaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä tehdään siirtymävaiheessa.

Kerään tutkimusaineistoni anonymilla kyselylomakkeella, jonka täyttämiseen menee 10-15 min. Lomake sisältää avoimia kysymyksiä. Kysely on auki 6.4.2024 asti.

Toivoisin vastauksia kelpoisuuden täyttäviltä esi- ja alkuopettajilta.

Liitteenä on opinnäytetyöni tietosuojailmoitus.

Kiitos jo etukäteen!

Annan mielelläni lisätietoa: veera.roytta@student oulu.fi

Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/6C433B4C9FE30BAB>

8.2.Liite 2: Saatekirje Webropol-lomakkeen alussa

Hei, olen luokanopettajaopiskelija Oulun Yliopistosta. Teen Pro Gradu-tutkimusta ja tavoitteenani on selvittää, millaisia toimintatapoja esi- ja alkuopettajilla on lapsen tukemiseen ja milaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä tehdään siirtymävaiheessa.

Kerään tutkimusaineistoni anonymilla kyselylomakkeella, jonka täyttämiseen menee 10-15 min. Lomake sisältää avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Vastamalla kyselyyn suostut aineiston käyttämiseen Pro Gradu -tutkielmassani. Kysely on auki 6.4.2024 asti.

Toivoisin vastauksia kelpoisuuden täyttäviltä esi- ja alkuopettajilta.

Tieto kerätään anonymina, eikä sieltä ole mahdollista tunnistaa vastaajia.

Aineistoa säilytetään 31.12.2024 asti salasanalla suojatussa yliopiston järjestelmässä.

Linkki tietosuojailmoitukseen: [Gradun tietosuojailmoitus.docx](#)

Kiitos jo etukäteen, Veera Röyttä

Annan mielelläni lisätietoa: veera.roytta@student oulu.fi

8.3.Liite 3: Taulukko 6: Ensimmäinen versio koonnista analyysivaiheessa

toteuttamistavat	ohjauvat asiat	Yhteistyön tarkoitus		yhteistyön johtaminen	yhteistyön mahdollistajat	haasteet		toimintatavat lapsen tukemiseksi		kehittämisedat
		lapselle	aikuiselle			henkilöstö	muut tekijät	esiopettaja	alkuopettaja	
luokanopettaja ja erityisopettaja tulee eskariin tutustumaan										rehtorin tukea lisää
eskareiden ja oppilaiden vaihto päivän aikana	vuosikello	turvaa yhtenäisen ja ehjän kasvun ja oppimisen polun	mahdollistaa tiedonsiirron	ennalta valitut esi- ja alkuopettajat	yhteinen työkentelyaika lukujärjestyksessä	yhteisen ajan löytyminen	tilat	kevällä teemana koulu (kirjallisuus, koulupäivän rakenne)	tapaa keväällä lapset, konkreettinen tekeminen	lisää yhteistyötä
yhdessä suunnitellut neljän keran jaksot eri teemoista	kunnallinen opetus-suunnitelma	kouluun ja opettajiin tutustuminen (ennakoiminen)	tutustuu oppilaisiin	päiväkodin johtaja ja rehtori	opettajat ja heidän kiinnostuneisuus, avoimuus, motivoituneisuus ja asenne		lapsiainnes (määrä, tuen tarve)	koulun tilojen hyödyntäminen esiopetusvuoden aikana	tarjoaa aikaa opettajaan tutustumiselle	kaupunki luo raamit ja ohjeet yhteistyölle
tiedonsiirto opettajien välillä		suunnitelmallinen ja saumaton siirtymä	joustavat opetusjärjestelyt	esi- ja alkuopettajat ja erityisopettajat	suunnitelmallisuus	poissaolot ja pätevien sijaisten puute	välimatka	yhteiset (kuukausittaiset) tapahtumat		esiopetus koulun yhteyteen
eskarista ekallevanhempainilta, kouluun tutustumispäivä	vuoden eri tapahtumat	kynnys madaltuu		pelkät esi- ja alkuopettajat	vuosien kuluessa muodostunut selkeä systeemi	yhteistyön aloittaminen venyy, kun suunnitelma ei ole valmis		arkitaitojen (itsestä ja tavaroista huolehtiminen) ja kognitiivisten taitojen harjoittelu	oikeanlainen tuki heti alussa	yhteiset palaverit säännöllisesti
yhteiset tapaamiset						resurssit		puhutaan alkuopetuksesta ja harjoitellaan käytäntöjä	lämmin vastaanotto	luokaton alakoulu