



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

MELAMIES PAULIINA

VARHAISKASVATUKSEN KOULUTUKSEN SEKÄ LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN KÄYNEIDEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SAAMANSA KOULUTUKSEN HYÖDYNTÄMISESTÄ LAPSEN ESIOPETUKSESTA KOULUUN SIIRTYMISEEN LIITTYVÄSSÄ TYÖSSÄ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Melamies Anna Pauliina	
Työn nimi/Title of thesis Varhaiskasvatuksen koulutuksen sekä luokanopettajakoulutuksen käyneiden opettajien käsityksiä saamansa koulutuksen hyödyntämisestä lapsen esiopetuksesta kouluun siirtymiseen liittyvässä työssä			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Huhtikuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 54+2
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen koulutuksen sekä luokanopettajakoulutuksen käyneiden opettajien käsityksiä saamansa koulutuksen hyödyntämisestä esiopetuksesta kouluun siirtymiseen liittyvässä työssä. Koulun aloittaminen, uuteen oppimis- ja toimintaympäristöön siirtyminen sekä uusien haasteiden kohtaaminen ovat suuri askel lapsen elämässä. Koulun aloittamiseen liittyviä tutkimuksia on tehty useita, mutta ei erityisesti varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaavien opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa pyritään selvittämään miten varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen käynyt opettaja voi tukea lasta esiopetuksesta kouluun siirtymisessä, minkälaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä on siirtymävaiheeseen liittyen ja mikä on koulutustaustan merkitys esiopetuksesta kouluun siirtymiseen liittyvässä työssä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys sisältää teoriaa esiopetuksesta kouluun siirtymisestä, siirtymävaiheesta tukemisesta sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Siirtymää käsitellään Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian kautta.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenografisena tutkimuksena. Fenomenografia valikoitui tutkimuksen lähestymistavaksi, sillä tutkimuksessa selvitetään opettajien käsityksiä. Tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastattelujen ja kyselylomakkeiden avulla keväällä 2017 ja se koostuu kahdesta teemahaastattelusta sekä 12 kyselylomakevastauksesta. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen käyneet opettajat voivat tukea lapsen esiopetuksesta kouluun siirtymistä omalla toiminnallaan, erilaisilla tukikeinoilla ja yhteistyöllä esi- ja alkuopetuksen kesken. Tukikeinoista yleisimmät ovat siirtymäpalaveri esi- ja alkuopettajien kesken sekä esioppilaiden kouluun tutustuminen. Esi- ja alkuopetuksen välillä on sekä opettajien keskinäistä että lapsiryhmien välistä yhteistyötä. Tutkimuksesta käy kuitenkin ilmi, että opettajat kokevat yhteistyön liian vähäisenä ja sen kehittämisen tarpeellisenä. Varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen käyneet opettajat kokevat koulutustaustansa helpottavan työskentelyä esi- ja alkuopetuksessa.</p> <p>Tutkimuksen toteutus ja tulokset ovat kuvattu tarkasti ja tuloksia kirjatessa on käytetty lainauksia aineistosta, mikä osoittaa tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisena tutkimuksena tällä tutkimuksella ei pyritä tulosten yleistettävyyteen. Tutkimus antaa suuntaa sille, miten varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen käyneet opettajat voivat tukea lapsen esiopetuksesta kouluun siirtymistä ja minkälaisia käsityksiä heillä on oman koulutustaustansa hyödyntämisestä.</p>			
Asiasanat/Keywords alkuopetus, ekologinen teoria, esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, esiopetuksesta kouluun siirtyminen, esiopetus, koulun aloitus			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Esiopetuksesta kouluun siirtyminen	3
2.1	Esiopetus	3
2.2	Alkuopetus	5
2.3	Esiopetuksesta kouluun siirtymisen keskeisiä näkökulmia.....	7
2.4	Ekologinen teoria	10
2.4.1	<i>Ekologinen systeemiteoria</i>	10
2.4.2	<i>Ekologinen siirtymä toimintakulttuurista toiseen</i>	12
2.5	Kouluun siirtyminen vertikaalisena ja horisontaalisena siirtymänä.....	13
2.6	Siirtymävaiheessa tukeminen.....	14
2.7	Yhtenäinen opinpolku	15
2.8	Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö.....	16
3	Tutkimuksen toteutus	20
3.1	Tutkimuskysymykset	20
3.2	Tutkimusmenetelmät.....	20
3.2.1	<i>Laadullinen tutkimus</i>	20
3.2.2	<i>Fenomenografia</i>	21
3.3	Aineiston kohdejoukko ja keruu	23
3.3.1	<i>Teemahaastattelu</i>	24
3.3.2	<i>Kysely</i>	26
3.4	Aineiston analysointi.....	26
4	Tutkimustulokset	31
4.1	Yleispiirteitä aineiston kohdejoukosta	31
4.2	Esiopetuksesta kouluun siirtymisen tukeminen	32
4.2.1	<i>Opettajana siirtymävaiheessa</i>	33
4.2.2	<i>Siirtymisen tukikeinot</i>	34
4.2.3	<i>Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö</i>	36
4.3	Oman koulutustaustan hyödyntäminen	41
5	Pohdinta	43
5.1	Tulosten tarkastelu	43
5.2	Luotettavuus ja eettisyys	45
	Lähteet	49

1 Johdanto

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee varhaiskasvatuksen koulutuksen sekä luokanopettajakoulutuksen käyneiden opettajien käsityksiä esiopetuksesta kouluun siirtymisestä ja oman koulutustaustan hyödyntämisestä esiopetuksesta kouluun siirtymiseen liittyvässä työssä. Aihealue tähän tutkimukseen kumpuaa omasta mielenkiinnostani esi- ja alkuopetusta ja etenkin niiden välistä siirtymävaihetta kohtaan. Koulutustaustani on samanlainen kuin tutkimukseen osallistuneilla ja minulla on useita tällaisen koulutustaustan omaavia luokkatovereita. Halu selvittää, miten varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen käynyt opettaja hyötyy omasta koulutustaustastaan ohjasi tutkimuksen aiheen valintaa. Kiinnostus esiopetuksesta kouluun siirtymistä ja oman koulutustaustan hyödyntämistä kohtaan tarkensivat tutkimuksen aiheen nykyiseen muotoonsa.

Esi- ja alkuopetuksen aikana lapsi elää elämänsä kiihkeintä kasvun aikaa (Pyhältö, Soini, Pietarinen & Havu-Nuutinen, 2010, 192). Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen aikana lapsi luo lapsuuttaan ja persoonallisuuttaan. Tämän ajanjakson aikana perusta lapsen elinikäiselle oppimiselle kehittyy. Varhaiskasvatus ja esi- ja alkuopetus vaikuttavat lapsen lapsuuden kokemiseen ja tulevaan oppimiseen. Oppimisessa tarvittavat perustaidot saavat pohjansa varhaisissa oppimiskokemuksissa. (Ojala, 2015, 196.) Tämän takia siirtymävaiheen tutkiminen ja tukeminen on tärkeää. Siirtymävaiheella on merkitystä lapsen tulevan oppimisen kannalta.

Varhaiskasvatuksen koulutuksen sekä luokanopettajakoulutuksen käyneillä opettajilla on tietoa sekä varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta että perusopetuksesta. Tämän takia esiopetuksesta kouluun siirtymistä on hedelmällistä tutkia juuri tällaisten henkilöiden käsitysten kautta. Koulutuksen ja työkokemuksen kautta varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen käyneillä opettajilla voi olla erilaisia näkökulmia esiopetuksesta kouluun siirtymisestä kuin pelkän varhaiskasvatuksen koulutuksen tai pelkän luokanopettajakoulutuksen käyneillä.

Tämä pro gradu -tutkielma on laadullinen fenomenografinen tutkimus, jolla pyritään selvittämään varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaavien opettajien käsityksiä siitä, miten he voivat tukea lasta esiopetuksesta kouluun siirtymisessä ja miten

heidän koulutustaustansa vaikuttaa siirtymävaiheeseen liittyvään työhön. Tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2017 teemahaastatteluilla ja nettikyselyllä. Aineisto koostuu kahdesta teemahaastattelusta ja 12 kyselyvastauksesta.

Pro gradu -tutkielman teoriaosassa käsitellään esiopetuksesta kouluun siirtymistä yleisesti sekä Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian kautta. Teoriassa käsitellään tutkimuskysymyksiin liittyviä aiheita; siirtymävaiheessa tukemista ja esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Teoriaosassa sivutaan myös vertikaalista ja horisontaalista siirtymäajattelua.

Esiopetuksesta kouluun siirtymistä on tutkittu aikaisemmin jonkin verran (esim. Karikoski 2008; Fors-Pennanen, 2006), mutta ei varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaavien opettajien näkökulmasta, kuten tässä tutkimuksessa tutkitaan. Viime aikoina on keskusteltu paljon esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymän pehmentämisestä. Varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaavat opettajat voisivat olla uranuurtajina esi- ja alkuopetuksen välisen kuilun kaventamisessa.

2 Esiopetuksesta kouluun siirtyminen

Siirtymällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa elämänvaiheesta toiseen siirtymistä. Se nivoo elämänvaiheet yhteen. Esiopetuksesta kouluun siirtymistä voidaan kutsua sisäiseksi tai vertikaaliseksi siirtymäksi. Siirtymiä voidaan sanoa virstanpylväiksi lapsen kehityksessä. (Alijoki, 2006, 25–26.) Lapsen siirtyessä päiväkodista kouluun, kaksi erilaista maailmaa kohtavat. Päiväkodissa keskitytään lapsen hoitoon ja kehitykseen, koulussa keskitytään älylliseen kehitykseen ja oppimiseen. Esiopetuksessa painotetaan lapsen sosiaalista kyvykkyyttä ja koulussa älyllisiä saavutuksia. Esiopetuksessa opettajilla on vapaammat kädet suunnitella toimintaansa lasten kehityksen tason ja mielenkiintojen mukaan. Koulussa toiminta on rajattu tiukemmin ja siellä keskitytään lapsen oppimisvalmiuksiin. (Kankaanranta, 1998, 32, 36.)

2.1 Esiopetus

Esiopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppivelvollisuutta edeltävänä vuotena annettavaa tavoitteellista opetusta. Esiopetukseen osallistuvat ovat useimmiten kuusivuotiaita. Monissa muissa maissa esiopetuksella tarkoitetaan yli kolmevuotiaiden lasten opetusta. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala, 2007, 176.) Esiopetus ei ole alisteinen alkuopetukselle vaan esiopetus edeltää alkuopetusta (Brotherus & Kopisto, 2005, 78).

Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen edellytyksiä oppimiseen, tuoda myönteisiä oppimiskokemuksia ja vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja. Esiopetuksessa leikki on tärkeä osa toimintaa ja opetuksessa otetaan huomioon lasten mielenkiinnon kohteet. Esiopetuksen tavoitteet määritellään valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteella tehdyn paikallisen opetussuunnitelman mukaan. Opetussuunnitelmassa ei määritellä yhteisiä tavoitteita lasten osaamistasolle, vaan jokaiselle lapselle määritetään yksilölliset tavoitteet. Tavoitteet asetetaan yhdessä lapsen ja hänen huoltajansa kanssa. (Opetushallitus, 2014a, 14.) Esiopetuksessa lapsen kiinnostus oppimiseen sekä eri oppiaineisiin kasvaa ja samalla harjoitellaan opiskelutaitoja, joita myöhemmin koulussa tarvitaan (Pyhälä, ym., 2010, 190, 194).

Esiopetus voidaan toteuttaa osana päiväkodin tai koulun toimintaa. Koulumaisuus korostuu koulussa järjestetyssä esiopetuksessa. Koulussa järjestetyssä esiopetuksessa esiopettajana toimii useammin luokan- kuin lastentarhanopettaja. Koulussa tilat ovat koulumaisemmat ja

leikkiin ei ole yhtä hyviä mahdollisuuksia. Koulussa järjestetty esiopetus voi kuitenkin helpottaa lapsen tulevaa siirtymistä, sillä koulu on jo tuttu ympäristö. (Pyhälto, ym., 2010, 189–190.)

Esiopetuksesta määrätään Perusopetuslaissa seuraavasti:

”Oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena lapsen on osallistuttava vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan.” (Perusopetuslaki 12.12.2014/1040, 26 a §.)

”Kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta sekä oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta.” (Perusopetuslaki 23.12.1999/1288, 4 §.)

”Esiopetusta järjestettäessä tulee lisäksi ottaa huomioon, että opetukseen osallistuvilla lapsilla on mahdollisuus käyttää päivähoitopalveluita.” (Perusopetuslaki 23.12.1999/1288, 6 §.)

”Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä.” (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 2 §.)

Perusopetuslakia muutettiin vuonna 2014 siten, että esiopetus tuli pakolliseksi (Perusopetuslaki 12.12.2014/1040, 26 §). Tätä ennen esiopetus on ollut vapaaehtoista ja perusopetukseen pystyi tulemaan lapsia suoraan kotiympäristöstä. Esiopetuksen pakollisuuden vuoksi kuntien tulee järjestää esiopetusta (Perusopetuslaki 23.12.1999/1288, 4 §). Esiopetukseen osallistuvilla lapsilla on oikeus myös päivähoitoon (Perusopetuslaki 23.12.1999/1288, 6 §). Esiopetuksen tavoitteena on edistää lapsen oppimisedellytyksiä (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 2 §). Linnilän (2011) mukaan esiopetus on toiminut jo pitkään varhaiskasvatuksen ja koulun yhdistäjänä. Esiopetuksessa korostuu kasvatus-opetuksellinen lähtökohta, joka tukee lasten oppimisvalmiuksien kehittymistä. (Linnilä, 2011, 21.)

Esiopetuslainsäädännön tultua voimaan vuonna 1996, esiopetusta antavien päiväkotien toimintakuluttuurissa näkyi selvä muutos. Esiopetuksessa alettiin painottamaan lukemaan oppimista ja matemaattisia valmiuksia. Esiopetuksesta tuli kouluvalmiuksien kehittämisen paikka. Esiopetusryhmän ja muiden päiväkotiryhmien välille syntyi selkeä ero, jonka myös päiväkodissa olevat lapset havaitsivat. (Rutanen & Karila, 2013, 21–22.)

Esiopettajan kelpoisuus on määritetty Asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998, 7 §) seuraavalla tavalla:

”Esiopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on tämän asetuksen mukaan kelpoinen antamaan luokanopetusta. (3.11.2005/865)

Opetusryhmälle, johon ei kuulu perusopetusta saavia oppilaita, esiopetusta on kelpoinen antamaan myös henkilö, joka on suorittanut:

1) soveltuvan kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon ja tutkintoon sisältyvinä tai erillisinä joko yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen 19 §:n 1 momentin 1 kohdassa tarkoitetut opinnot tai kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen 11 §:ssä tarkoitetut 35 opintoviikon laajuiset ammatillisia valmiuksia antavat opinnot; taikka

2) lastentarhanopettajan tutkinnon.”

Esiopettajilla on monenlaisia taustoja. Esiopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on luokanopettajan kelpoisuus. Erillisessä esiopetusryhmässä opetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon ja varhaiskasvatuksen tehtäviin sekä esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot tai henkilö, joka on suorittanut lastentarhanopettajan tutkinnon. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 7 §.)

2.2 Alkuopetus

Alkuopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa 1-2-luokkien opetusta. Alkuopetuksessa harjoitellaan ja opetellaan perustietoja ja -taitoja, työskentelyä sekä oppimaan oppimisen taitoja. Samalla se täydentää ja tukee kotikasvatusta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 1999, 29, 39.) Alkuopetuksessa otetaan huomioon varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen antamat valmiudet ja sen tavoitteena on koululaiseksi kasvaminen. Alkuopetus kehittää oppilaan valmiuksia myöhempää oppimista varten ja antaa myönteisen käsityksen oppimisesta. Valmiuksien kehittymisen seuraaminen on tärkeää, jotta oppilaan opinnoissa eteneminen turvataan. (Opetushallitus, 2014b, 98.)

Perusopetuksesta määrätään Perusopetuslaissa seuraavasti:

”Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta.” (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 25 §.)

”Kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta.” (Perusopetuslaki 23.12.1999/1288, 4 §.)

”Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.” (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 2 §.)

Vakinaisesti Suomessa asuvat 7-17 vuotiaat ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu, tai viimeistään 17-vuotiaana. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 25 §.) Kunnalla on velvollisuus järjestää perusopetusta kunnassa asuville oppivelvollisuusikäisille (Perusopetuslaki 23.12.1999/1288, 4 §). Perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua täysivaltaisiksi yhteiskunnan jäseniksi ja antaa yleissivistäviä tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee olla yhdenvertaista koko maassa. (Perusopetuslaki 21.8.1998, 2 §.)

Luokanopettajan kelpoisuus on määritetty Asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998, 4 §) seuraavalla tavalla:

”Luokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka:

1) on suorittanut kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen (576/1995) mukaisen maisterin tutkinnon ja mainitussa asetuksessa tarkoitetut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot;

2) on suorittanut kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista annetun asetuksen (530/1978) mukaisen kandidaatin tutkinnon sekä 1 kohdassa tarkoitetut opinnot;

3) on suorittanut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot ja jolla on muu kuin 12 päivänä lokakuuta 1984 annetun peruskouluasetuksen (718/1984) 102 §:n 2 momentissa säädetty aineenopettajalta tämän asetuksen mukaan vaadittava kelpoisuus; taikka

4) on suorittanut Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa vähintään kolmivuotiseen koulutusohjelmaan perustuvan peruskoulun luokanopettajan tutkinnon.

Jos 1 momentin 4 kohdassa tarkoitettu peruskoulun luokanopettajan tutkinto perustuu kolmea vuotta lyhyempään opiskeluun, henkilö on kelpoinen opettamaan perusopetuksen 1—4 vuosiluokilla tai, opetushallituksen määräämän lisäopiskelun suorittuaan, kuten kolmivuotiseen opiskeluun perustuvan tutkinnon suorittanut.”

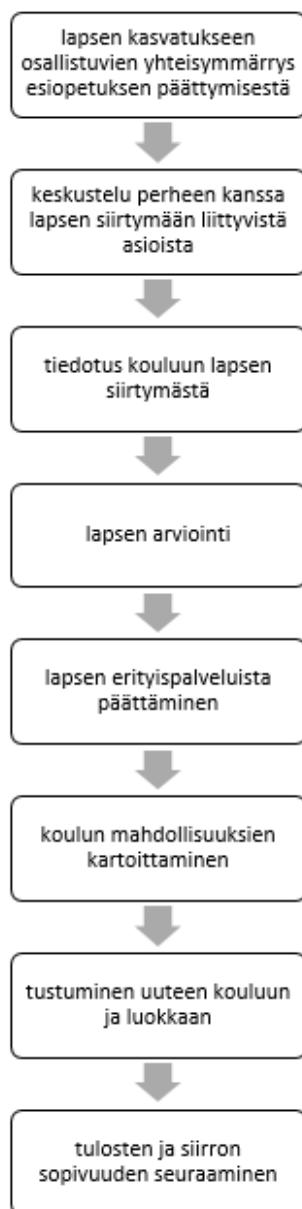
Luokanopettajana voi siis toimia kasvatustieteen maisteri, joka on suorittanut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot. Luokanopettajana voi toimia myös aineenopettaja, joka on suorittanut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Myös Pohjoismaissa suoritettu vähintään kolmivuotinen luokanopettajatutkinto oikeuttaa toimimaan luokanopettajana. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 4 §.)

Ensimmäisellä luokalla tulisi panostaa turvalliseen ja huomioonottavaan ympäristöön, jotta lapselle kehittyä myönteisiä oppimiskokemuksia. Opettajan tulee olla herkkä ympäristön tapahtumille, jotta oppilaiden vahvuudet ja oppimisen haasteet tulevat ilmi heti alusta alkaen.

Jokaiselle oppilaalle tulisi asettaa pieniä tavoitteita omaan toimintaan ja tarpeisiin kohdistuen. (Hämäläinen, 2005, 239.)

2.3 Esiopetuksesta kouluun siirtymisen keskeisiä näkökulmia

Fowler, Schwartz ja Atwater (1991) näkevät lapsen esiopetuksesta kouluun siirtymisessä olevan kahdeksan vaihetta:



Kuvio 1. Esiopetuksesta kouluun siirtymisen vaiheet (Fowler, Schwartz & Atwater, 1991, 142; Alijoki, 2006, 31).

Kuvio 1 esittää vaihe vaiheelta esiopetuksesta kouluun siirtymisen vaiheet. Ensiksi esiopetuksen henkilökunta ja vanhemmat keskustelevat lapsen esiopetuksen päättymisestä ja kouluun siirtymiseen liittyvistä asioista. Tämän jälkeen koulu otetaan mukaan keskusteluun ja lapsen siirtymästä keskustellaan myös koulun kanssa. Lapsen arvioinnin kautta voidaan päättää lapsen mahdollisista erityispalveluista. Tämän jälkeen kartoitetaan, minkälaiset mahdollisuudet koululla on vastaanottaa lapsi. Lapsi käy esiopetusryhmän ja vanhempien kanssa tutustumassa uuteen kouluun ja luokkaan ennen koulun alkua. Siirtymisen jälkeen seurataan, miten siirtymä on onnistunut. (Fowler, Schwartz & Atwater, 1991, 142; Alijoki, 2006, 31.)

Kouluun siirtyminen alkaa jo esiopetuskevällä, kun lapset käyvät tutustumassa uuteen kouluun, luokkaan ja opettajaan (Alijoki, 2006, 29). Esiopetuksesta kouluun siirtyessä tapahtuu pedagogisen toimintakulttuurin muutos, jolloin esiopetusympäristö vaihtuu perusopetusympäristöön (Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2013, 8; Brotherus & Kopisto, 2005, 124). Kouluun siirtyessä esiopetuksessa olleet oppimiskokonaisuudet muuttuvat oppiaineiksi. Oppiaineet ovat kuitenkin alkuopetuksessa suurilta osin eheytyttyjä. (Opetushallitus, 2014b, 98.)

Esiopetuksesta kouluun siirtyminen on helposti ennakoitava siirtymä. Lapsi voi kokea siirtymän merkittävänä, vaikkei aikuinen sitä havaitsisikaan. Onnistuneet siirtymät edellyttävät, että lapsen arkeen liittyvät kasvatusyhteisöt tunnistavat siirtymät, niiden haasteet ja kehittävät lapsen siirtymistä ja uuteen ympäristöön kiinnittymistä tukevia käytäntöjä. (Pyhältö, Karila & Lipponen, 2013, 5.) Osa lapsista kokee siirtymät luonnollisena osana elämää, mutta joillekin siirtymät ovat suuria muutoksia (Fabian, 2000, 142). Onnistunut siirtyminen esiopetuksesta kouluun tuo lapsille turvallisuudentunnetta ja edistää heidän kasvu- ja oppimisedellytyksiään. Siirtymävaiheen tulee olla hyvin suunniteltu paikallisissa esiopetusta ja perusopetusta koskevissa suunnitelmissa. Käytäntöjen tulee olla yhtenäisiä ja niitä kehitetään sekä arvioidaan yhteistyössä. (Opetushallitus, 2014a, 25.) Onnistunut siirtyminen ennustaa lapsen sopeutumista, hyvinvointia ja myöhempää koulumenestystä sekä ennalta ehkäisee oppimiseen liittyviä vaikeuksia (Soini, ym., 2013, 6; Dockett & Perry, 2007, 2). Lisäksi onnistunut siirtymä kehittää lapsen akateemisia taitoja ja käytännöllisiä selviytymistaitoja. Näiden taitojen avulla lapsi pystyy toimimaan itsenäisesti ja vastaamaan koulun vaatimuksiin. (Margetts, 2002, 104.) Siirtymät ovat tärkeitä oppimisen mahdollisuuksia. Kasvaminen ja oppiminen tapahtuvat osaksi siirtymien kautta ja ovat pysyviä ominaisuuksia lapsen elämässä. (Brooker, 2008, 142.)

Koulun aloittaminen on kulttuurisesti ja yksilöllisesti tärkeä vaihe lapsen elämässä. Lapsen lisäksi myös hänen perheensä kokee siirtymän lapsen aloittaessa koulun. Koulun aloittamiseen liittyy usein erilaisia merkkipaaluja, kuten koulutarvikkeiden hankkiminen. (Soini, ym., 2013, 8.) Kouluun siirtyessä oppilaat saavat olla ylpeitä esiopetuksessa oppimistaan asioista ja heitä kannustetaan vertaissuhteisiin uudessa ryhmässä (Opetushallitus, 2014b, 98). Tuttujen kavereiden sijoittuminen samalle luokalle auttaa lasta sopeutumaan uuteen toimintaympäristöön (Margetts, 2002, 112). Siirtymisen on todettu olevan helpompaa lapselle, joilla on enemmän ystäviä (Soini, ym., 2013, 7). Samoin vanhempien sisarusten merkitys siirtymän kannalta on todettu positiiviseksi (Corsaro & Molinari, 2000, 31).

Lapset mukautuvat helposti uusiin tilanteisiin ja siirtymiin (Corsaro & Moliari, 2000, 30). Siirtymillä on aina tietty tarkoitus. Lasten tulee muuttua, jotta he kehittyisivät. Esiopetuksen aikana lapset kasvavat ulos päiväkotiympäristöstä ja ovat valmiita siirtymään eteenpäin. (Brooker, 2008, 6.) Esiopetuksesta kouluun siirtyessä lapsi kokee useita muutoksia. Lapsi kohtaa uuden opettajan, uudet kaverit, uuden oppimisympäristön ja uudet säännöt. Koulun aloittaminen tuo muutoksia myös perheen arkeen. (Karila, Kivimäki & Rantavuori, 2013, 25.) Lapsen rooli, identiteetti, odotukset ja ympärillä olevat ihmiset muuttuvat, mutta muutosta tapahtuu myös ympärillä olevissa ihmisissä (Dockett & Perry, 2007, 5). Tavoitteena on, että lapset ja heidän huoltajansa käyvät tutustumassa alkuopetuksen oppimisympäristöihin ja henkilöstöön ennen opetuksen alkua ja ovat mukana keskustelemassa alkavan opetuksen tavoitteista ja toimintatavoista (Opetushallitus, 2014a, 26). Tutustumiskäyntien kautta vanhempien ja opettajien kasvatuskumppanuus alkaa (Fabian, 2000, 142). Koulun alkaessa yhteistyö huoltajien kanssa on tärkeää, jotta opettajan ja vanhempien välinen keskinäinen luottamus kehittyisi (Opetushallitus, 2014b, 98).

Karikosken (2008) tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhemmat kokivat lapsen kasvuympäristön muuttuvan esiopetuksesta kouluun siirtyessä. Kouluun siirtyessä kasvuympäristö muuttui opettajajohtoiseksi yksin työskentelyksi ja kansalaiskasvatukseksi. Tutkimuksessa selvisi, että lapsen rooli muuttui esikoululaisesta koulunaloittajaksi ja koululaiseksi. Suurin roolimuuotos tapahtui kunnallisessa ja montessoripainotteisessa esiopetuksessa olleille lapsille kouluun siirtyessä ja pienin muutos esi- ja alkuopetuksen yhdysluokilla olleille lapsille. Yksilöllinen roolimuuotos tapahtui esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköissä olleille esikoululaisille. Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokalla olleilla lapsilla oli jo kokemuksia koululaisen roolista ja yhteistoimintayksiköissä olleet lapset olivat tutustuneet kouluympäristöön

esiopetuksen aikana, mikä vaikutti muutoksen kokemiseen. Kouluun siirtyminen muutosprosessina oli helpoin yhdysluokalla olleille esikoululaisille, monivaiheisin yhteistoimintayksikössä olleille esikoululaisille, luonteva montessoripäiväkodissa olleille lapsille ja ongelmallisin normaalin päiväkodin esikoululaisilla. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että koulutusjärjestelmämme ei ole yhtenäinen esiopetuksesta kouluun siirtyessä. (Karikoski, 2008, 5.) Myös Dockett ja Perry (2007) toteavat teoksessaan, että koulujen kontekstit ja lasten lähtökohdat ovat erilaisia (Dockett & Perry, 2007, 12).

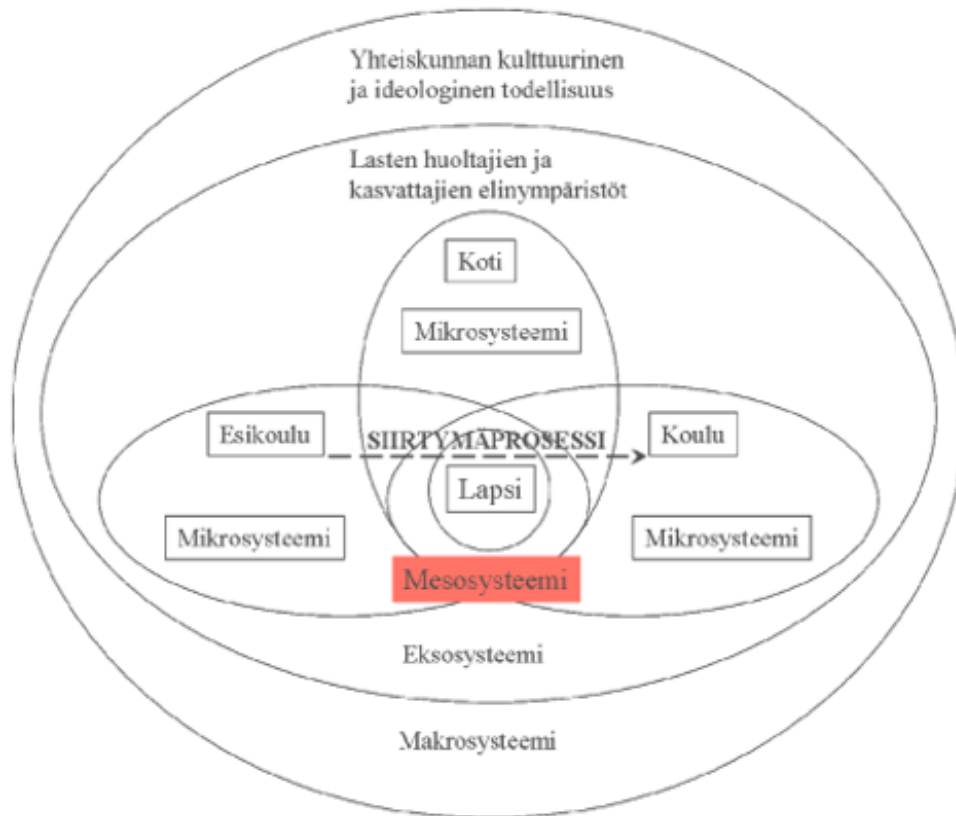
2.4 Ekologinen teoria

Siirtymävaihetta päiväkodista kouluun tarkasteltaessa Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria osoittautuu hyväksi viitekehikseksi. Ekologinen teoria painottaa kasvatuksen ja kehityksen tapahtumista erilaisissa tasoissa, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Teoria käsittelee lapsen ja ympäristöjen vastavuoroista vuorovaikutussuhdetta. (Bronfenbrenner, 1979; Puroila & Karila, 2001, 204–205.) Ekologisen kasvatustieteen mukaan kaikki lapsen ympäristön ihmiset ja järjestelmät vaikuttavat lapseen. Laajenevat toimintaympäristöt mahdollistavat lapsen kehittymisen. (Bronfenbrenner, 1979, 45.)

2.4.1 Ekologinen systeemiteoria

Ekologisessa systeemiteoriassa on neljä sisäkkäistä systeemiä: mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemit. Systeemit muodostavat ekologisen ympäristön, jossa yksilö toimii. Ekologisessa ympäristössä kaikki systeemit toimivat sisäkkäin. (Bronfenbrenner, 1979, 3, 21–22.) Ekologinen systeemiteoria painottaa lapsen ympäristön vaikutusta lapsen kehitykseen. Teoria käsittelee lapsen kehittymistä yhteiskunnan jäseneksi. (Härkönen, 2008, 21–22.)

Ekologista systeemiteoriaa kuvataan tässä tutkimuksessa Karikosken (2008) tekemän mallin (kuvio 2) mukaan (Karikoski, 2008, 27). Malli mukailee Hujalan (1999) tekemää lapsen kasvun kontekstuaalisuutta kuvaavaa mallia (Hujala, 1999, 136). Malli perustuu Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan. Mallissa tulee esiin lapsen mikrosysteemien välinen yhteys mesosysteemissä ja siirtymä mikrosysteemistä toiseen.



Kuvio 2. Ekologinen systeemiteoria (Karikoski, 2008, 27; Hujala, 1999; Bronfenbrenner, 1979).

Mikrosysteemi on lapsen lähiympäristö, johon lapsi on suorassa kontaktissa. Mikrosysteemiin voivat kuulua esimerkiksi lapsen perhe, esiopetusryhmä, koululuokka ja kaverit. Mikrosysteemeissä lapsen vanhemmat vaikuttavat lapseen ja lapsi vaikuttaa vanhempiin. Kaksisuuntaista vaikutusta tapahtuu kaikissa systeemeissä. Mikrosysteemeissä vaikutus on suurin, sillä se vaikuttaa suoraan lapseen. Ulommissa systeemeissä vaikutus suuntautuu sisempiin systeemeihin. (Bronfenbrenner, 1979, 22; Härkönen, 2008, 27.)

Mesosysteemi on kehittyvän lapsen ympäristöjen välisten yhteyksien ja prosessien järjestelmä. Mesosysteemin kautta lapsen eri mikrosysteemien väliset yhteydet liikkuvat. Se käsittelee siis suhteita, joita lapsen mikroympäristöillä on keskenään, esimerkiksi kodin, esiopetuksen ja alkuopetuksen välistä vuorovaikutusta. (Bronfenbrenner, 1979, 25; Härkönen, 2008, 30.)

Eksosysteemi käsittää myös lapsen ympäristön välisiä suhteita. Eksosysteemeissä vuorovaikutuksessa ovat lapsen välittömässä ympäristössä oleva systeemi, esimerkiksi koulu ja lapsen mikrosysteemiin vaikuttava systeemi, johon lapsi ei kuitenkaan ole välittömässä yhtey-

dessä, esimerkiksi vanhempien työpaikka. Vanhempien työpaikka vaikuttaa lapsen mikrosysteemiin, vaikkei lapsi ole välittömässä tekemisessä sen kanssa. (Bronfenbrenner, 1979, 25; Härkönen, 2008, 30–31.)

Makrosysteemi kattaa kaikki sisemmät systeemit. Siinä huomioidaan kunkin systeemin kehitystä nopeuttavat mahdollisuudet. Siihen sisältyy kulttuuriset arvot, tavat ja lait ja se vaikuttaa kaikkiin muihin systeemeihin. (Bronfenbrenner, 1979, 26; Härkönen, 2008, 32.) Makrosysteemi määrittää sisempien systeemien toimintaa. Makrosysteemi vaikuttaa esimerkiksi perheen saamiin palveluihin, koulutuspolitiikkaan ja lainsäädäntöön. (Kankaanranta, 1998, 12.)

Esiopetuksesta kouluun siirtymistä ajatellen ekologisen systeemitheorian mesotaso on keskeinen. Lapsen mikroympäristöjen eli tässä tapauksessa esiopetuksen, koulun ja vanhempien välinen keskinäinen vuorovaikutus ja yhteistyö ovat tärkeitä lapsen siirtymätilanteessa. Ekotaso vaikuttaa esimerkiksi lapsen päivähoiton tarpeeseen esiopetuksen lisäksi. Makrotasolla ovat kasvatukseen ja opetukseen liittyvät yhteiskunnalliset asiat, kuten opetussuunnitelmat. (Karikoski, 2008, 28; Forss-Pennanen, 2006, 23–24.)

2.4.2 Ekologinen siirtymä toimintakulttuurista toiseen

Ekologinen siirtymä valitaan usein viitekehykseksi, kun käsitellään lapsen siirtymistä esiopetuksesta perusopetukseen (Karila, ym., 2013, 25). Ekologisessa siirtymässä yksilö ja ympäristö mukautuvat toisiinsa. Yksilön rooli muuttuu ympäristön muutoksen seurauksena ja samalla yksilö muuttaa ympäristöään. Tällainen siirtymäprosessi tapahtuu esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä. (Soini, ym., 2013, 6.) Ekologinen siirtymä tapahtuu, kun lapsen asema ympäristössä muuttuu lapsen roolin tai ympäristön olosuhteiden muutoksen seurauksena. Ekologisessa siirtymässä lapsen eri ympäristöjen välille syntyy yhteyksiä. Yhteyksien muodostuminen on lapsen kehityksen kannalta tärkeää. Ympäristöjen aikuisten välinen kommunikointi ja yhteistyö edistävät yhteyksien syntymistä. (Kankaanranta, 1998, 11–12.) Siirtymän onnistuminen on riippuvainen mikrotasojen välille syntyvistä yhteyksistä (Bronfenbrenner, 1979, 211).

Lapsi rakentaa ja muokkaa jatkuvasti ympäristöään, jossa elää. Lapsella ja ympäristöllä on vuorovaikutussuhde, jossa molemmat mukautuvat toisiinsa. Vuorovaikutussuhteiden kautta

lapsen vaikutus ei koske vain lapsen lähiympäristöä, vaan kaikkea, mikä on yhteydessä lähiympäristöön. Mitään ympäristöä ei voi käsitellä irrallisena lapsen kehitystä arvioitaessa, vaan osana lapsen koko elämää. (Bronfenbrenner, 1979, 21–22, 28.)

Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000) ekologinen ja dynaaminen kouluunsiirtymämalli kuvaa koulunaloittamista siirtymänä mikrosysteemistä toiseen. Siirtymä ei ole yhtäkkinen vaan alkaa esiopetusvuonna ja jatkuu ensimmäisen kouluvuoden aikana. Mallissa tarkastellaan mikrosysteemien vuorovaikutusta, sen kehittymistä ja muuttumista siirtymän aikana. (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, 494–503.)

2.5 Kouluun siirtyminen vertikaalisena ja horisontaalisena siirtymänä

Vertikaalinen siirtymä tarkoittaa ennustettavissa olevaa, yksilöstä itsestä riippumatonta siirtymää, esimerkiksi esiopetuksesta kouluun siirtymistä. Horisontaalinen siirtymä tarkoittaa lapsen kasvuympäristössä tapahtuvaa muutosta, joka vaikuttaa lapsen ja kasvuympäristön väliseen suhteeseen. (Soini, ym., 2013, 9.) Toisaalta horisontaalinen siirtymä voi tarkoittaa myös lapsen päivittäin kokemia siirtymiä esimerkiksi kodista esiopetukseen (Rutanen & Karila, 2013, 17).

Vertikaalinen siirtymä edellyttää lapselta uudenlaisia valmiuksia. Valmiuksien ja oppimisympäristöjen tuen puute voi aiheuttaa lapsen vieraantumisen uudesta ympäristöstä. Vieraantuminen heikentää kiinnittymistä uuteen ympäristöön. Osallisuuden tunne ja osallistuminen vertaisryhmän vuorovaikutukseen vaikuttavat lapsen horisontaaliseen koherenssiin. (Soini, ym., 2013, 9-10.) Ryhmäytymiseen ja vertaisryhmän vuorovaikutukseen tulisikin kiinnittää erityistä huomiota horisontaalisen koherenssin kehittymisen tueksi (Pyhältö, ym., 2010, 197). Siirtymätilanteissa voidaan tietoisesti ja tavoitteellisesti rakentaa vertikaalista ja horisontaalista koherenssia sekä luoda pedagogisia käytänteitä, jotka tukevat lapsen osallisuutta (Soini, ym., 2013, 11). Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kautta kehittyvä ymmärrys eri toimijoiden asiantuntijuuden hyödyntämisestä oppimisen jatkumon rakentamisessa on vertikaalisen koherenssin kehittämistä (Pyhältö, ym., 2010, 196).

Lapsi omaksuu uuden ympäristön toimintatapoja ja oppii toimimaan sen mukaisesti. Samalla lapsi muokkaa ympäristöä itselleen miellyttävämmäksi. Siirtymässä lapsi muokkaa ympäristöään ja samalla muokkaantuu itse. Lapsi on siis itse aktiivinen toimija siirtymätilan-

teessa. (Soini, ym., 2013, 10.) Samalla lapsi määrittää omaa toimijuuttaan uuden toimintaympäristön mukaan. Uudessa toimintaympäristössä on uusia mahdollisuuksia ja haasteita, joiden mukaan toimijuutta tulee mukauttaa. (Pyhältö, ym., 2010, 189.)

2.6 Siirtymävaiheessa tukeminen

Lasten esiopetuksesta perusopetukseen siirtymisen tukeminen määrittyy paikallisessa opetussuunnitelmassa. Opetuksen järjestäjä päättää ja kuvaa, minkälaisia toimintatapoja siirtymävaiheessa käytetään, minkälaista yhteistyötä tarvitaan sekä miten työt ja vastuut jaetaan. Opetuksen järjestäjän tehtävä on päättää, miten esiopetuksen kanssa tehtävä yhteistyö paikallisen opetussuunnitelman laatimisessa järjestetään sekä kuvata opetussuunnitelmassa, miten perusopetuksen yhtenäisyyttä ja siirtymävaiheiden yhteistyötä edistetään. (Opetushallitus, 2014b, 12, 102.) Lasten tukemiseksi opetuksen ja tukimuotojen tulee olla yhdenmukaisia esi- ja alkuopetuksessa (Opetushallitus, 2014a, 24). Lapsen oppimisvalmiudet sekä tarpeet otetaan huomioon ja mahdollinen tuki turvataan esiopetuksesta kouluun siirtyessä (Opetushallitus, 2014b, 98).

Opetuksen järjestäjän tehtävä on luoda yhteistyön ja tiedonsiirron käytänteet, joiden avulla siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen tapahtuu. Tavoitteena on, että siirtyminen tapahtuu joustavasti ja tukee lasten kasvua ja oppimista. Tiedot lapsista tulee siirtyä lapsen mukana koulutusasteelta toiselle. Esi- ja alkuopetuksen henkilöstöt jakavat asiantuntijuutensa lapsen kasvun ja oppimisen tukemisesta sekä etenemisestä. (Opetushallitus, 2014a, 26.) Lastentarhan- ja luokanopettajat sekä vanhemmat yhdessä kartoittavat lapsen oppimis- ja kouluvalmiudet, mikä mahdollistaa lapsen tarpeiden huomioimisen ja oppimista tukevan toiminnan suunnittelun. Vanhemmat ovat kuitenkin ensisijaisina päättäjinä koskien lapsen kouluympäristöä ja tukitoimia. (Pyhältö, ym., 2010, 191.)

Lasta tulee valmistaa kohtaamaan koulun tuomat haasteet. Lapsella tulee olla mahdollisuus esiopetusvuonna harjoitella koulussa vaadittavaa itsenäistä työskentelyä, ryhmätyöskentelyä ja työskentelyä ilman opettajan jatkuvaa ohjausta. (Fowler, ym., 1991, 139; Alijoki, 2006, 32.) Luokanopettajalla on suuri rooli lapsen siirtymän tukemisessa. Lapsen ja luokanopettajan vuorovaikutuksella on suuri merkitys siihen, miten lapsi sopeutuu koulun. (Alijoki, 2006, 32.) Lapsen valmiuden lisäksi koulun tulee olla valmis kohtaamaan lapsi (Brooker, 2008, 141).

Siirtymässä tukemiseen voidaan käyttää varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lapsen mukana kulkenutta kasvun kansiota, jossa on lapsen itse keräämiä tietoja ja taidonnäytteitä. Kasvun kansion olisi hyvä kulkea lapsen mukana myös alkuopetukseen. Näin lapselle itselle tärkeät tiedot ja taidot kulkeutuvat opettajalta toiselle. Alkuopetuksessa lapsi voi jatkaa omien tietojen ja taitojen keräämistä kasvun kansioon. Kasvun kansiota voidaan kutsua alkuopetuksen portfolioiksi, jonka avulla lapsen kasvua ja kehittymistä voidaan seurata lapsen näkökulmasta eikä vain opettajan arvioimana. (Hämäläinen, 2005, 214.)

Kankaanranta (1998) kuvaa tutkimuksessaan, että alkuopettaja voi kasvun kansion kautta tutustua uuden oppilaan ihmissuhteisiin, kykyihin, mielenkiinnon kohteisiin ja harrastuksiin. Kasvun kansio voi toimia opettajan työvälineenä eriyttämisessä ja painotuksien suunnittelussa. (Kankaanranta, 1998, 76.) Tuleva luokanopettaja voi kasvun kansion kautta tutustua lapseen jo ennen koulun alkua. Oppilaantuntemuksen kautta opettaja voi suunnitella lapselle henkilökohtaisia oppimistavoitteita. Kasvun kansioissa on usein tietoa lapsen perheestä ja kaveripiiristä, joten opettaja voi tutustua lapseen tätä kautta. Tietämällä oppilaan ihmissuhteista ja ominaispiirteistä opettaja voi tukea lasta hänen tarpeidensa mukaan. Kasvun kansion kautta opettaja saa tietoa lapsen yksilöllisistä taipumuksista, kiinnostuksen kohteista sekä kyvyistä ja samalla tiedostaa lasten vahvuudet sekä kehityshaasteet ja voi pohtia lapselle henkilökohtaisia tavoitteita. Näin opettaja pystyy suunnittelemaan tulevaa opetusta lapsilähtöisesti. (Hämäläinen, 2005, 233, 235.)

2.7 Yhtenäinen opinpolku

Perusopetusta pyritään jatkuvasti kehittämään, jotta se olisi eheä jatkumo esiopetuksesta perusasteen loppuun asti. Kehittämisen tavoitteena on muodostaa oppilaalle johdonmukainen ja jatkuva oppimiskokemus. Ehyen oppimisen jatkumoa haittaa kuitenkin vielä erilliset esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat sekä perusopetussuunnitelman jakautuminen erillisiin osiin. (Pyhältö & Soini, 2007, 146.)

Esi- ja alkuopetusta on pyritty yhtenäistämään 1970-luvulta asti. Siirtymien on nähty hidastavan lapsen oppimista ja kehittymistä. (Brotherus, ym., 1999, 18.) Yhtenäisyyden rakentamisessa tärkein rooli on opettajilla. Eri asteiden opettajien yhteistyöllä ja tietojen jakamisella sekä vuorovaikutuksen lisäämisellä rakennetaan yhtenäisyyttä peruskouluun. (Pietarinen, 2005, 11.)

Yhtenäisyyden rakentamisella ei tarkoiteta oppimistilanteiden ja -haasteiden samankaltaisuutta, vaan oppimisympäristöjen johdonmukaisuutta sekä eri toimijoiden yhteistyötä. Oppilaalle yhtenäisen opinpolun rakentamisen lisäksi tulee muuttaa vanhoja käsityksiä ja toimintamalleja. Vanhojen käsitysten muuttaminen vaatii muutosta opettajien, vanhempien ja lasten käsityksissä oppimisesta ja peruskoulusta. (Pyhältö & Soini, 2007, 152, 161.)

Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen nähdään muodostavan pedagoginen jatkumo, mutta jotta jatkumo olisi todellinen myös lapsen kokemuksissa, tarvitaan esi- ja alkuopettajien yhteistyötä ja yhteistä työn kehittämistä (Karila & Nummenmaa, 2005, 215). Esimerkiksi Italiassa pedagoginen jatkumo on toteutettu siten, että lapset viettävät kolme vuotta esiopetuksessa ja viisi vuotta peruskoulussa samassa ryhmässä, saman opettajan kanssa. Tämän on todettu madaltavan kynnystä esiopetuksesta kouluun siirtymisessä. (Corsaro & Molinari, 2000, 31.)

Yhtenäinen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen paikallinen opetussuunnitelma edesauttaa jatkumon ja yhtenäisyyden kehittymistä. Muiden asiantuntijuuden huomiointi ja yhteinen opetussuunnitelmatyö vaikuttavat positiivisesti lapsen kehitykseen. Eri-laiset näkökulmat käsiteltävään aiheeseen rikastuttavat työtä ja toimintaa. Moniammatillinen yhteistyö täydentää ja laajentaa käsiteltävää aihetta, mutta samalla myös yksilön omaa osaamista. (Karila & Nummenmaa, 2005, 212.)

2.8 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö

Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen yhteistyön tavoitteena on muodostaa lapsen oppimista ja kasvua tukeva jatkumo. Opetuksen järjestäjä osallistuu yhteistyön kehittämiseen ja arvioimiseen. Yhteistyön kautta opetuksen laatua voidaan kehittää. Esi- ja alkuopetuksen henkilöstöllä on mahdollisuus tutustua toistensa toimintaan ja oppimisympäristöihin. (Opetushallitus, 2014a, 24.) Esi- ja alkuopetushenkilöstöltä vaaditaan molemminpuolista oppimisympäristöjen, toimintatapojen ja opetussuunnitelmien tuntemista (Opetushallitus, 2014b, 98).

Elinikäisen oppimisen takaaminen edellyttää, että päiväkotia ja koulu tekevät yhteistyötä (Kankaanranta, 1998, 35). Yhteistyö on välttämätöntä, jotta lapsen siirtymä on turvallinen. Yhteistyön avulla voidaan luoda yhteisiä sopimuksia ja tavoitteita. Siirtymän suunnittelulla voidaan ennaltaehkäistä lapsen kokemaa turvattomuudentunnetta ja syrjäytymistä. (Alijoki,

2006, 30; Brotherus & Kopisto, 2005, 125.) Siirtymävaiheityössä vaaditaan opettajien, oppilashuoltohenkilöstön, vanhempien, oppilaiden, opetustoimen hallinnon sekä tiedon- ja tieteenalojen edustajien yhteistyötä (Holopainen, Ojala, Orellana & Miettinen, 2005, 5).

Lapsen kasvuun ja opetukseen osallistuvien keskinäinen yhteistyö vahvistaa oppimisen jatkumoa. Opetuksen järjestäjä huolehtii esi- ja perusopetuksen yhteistyöstä huolimatta siitä, toimivatko esiopetus ja perusopetus samassa yksikössä vai eivät. (Opetushallitus, 2014b, 26.) Oppisen jatkumon kannalta on kuitenkin tärkeää, että esiopetuksella ja koululla on yhteiset pedagogiset näkemykset. Toimivan yhteistyön edellytyksenä on toisen tiedon kunnioittaminen. (Kankaanranta, 1998, 37.) Yhteistyön onnistumiselle on olennaista, että lastentarhanopettajat ja luokanopettajat tunnistavat kasvatuskulttuurien ominaispiirteet. Kasvattajilla tulee olla yhtenäinen näkemys pedagogiikasta. (Brotherus, ym., 1999, 23.) Yhteistyön kautta kummankin alan tietämys lasten kehityksestä lisääntyy. Yhteistyön ei tulisi olla päätaavoite, vaan sen avulla päästään kohti yhteistä päämäärää. Sen kautta päästään opetuksen ja oppimisen jatkumoon, kokonaisvaltaiseen näkemykseen lapsesta sekä yhteisten toimintatapojen soveltamiseen. (Kankaanranta, 1998, 38.)

Lapsen oppimispolun jatkumoa voidaan rakentaa lastentarhanopettajien ja luokanopettajien yhteistyön kehittämisen avulla. Tämä helpottaa kaikenlaisen tiedon välittymistä kasvatusyhteisöjen välillä. Siirtymisvaiheen käytännöt tukevat lapsen siirtymistä ja tuottavat ammatillisia kohtaamisia. Yhteistyö lisää tietoisuutta eri ammattiryhmien välillä. Tietoisuuden kautta eri alojen asiantuntijat tekevät yhteistyötä opetuksen jatkumon hyväksi. (Soini, ym., 2013, 12.) Yhteistyön avulla opettajat voivat varmistaa lapsen opetussuunnitelman johdonmukaisuuden (Alijoki, 2006, 30).

Esi- ja alkuopetuksen henkilöstö koostuu moninaisesta osaamisesta. Heillä on tietoa kasvatus- ja oppimisteorioista, lapsuudesta, oppimisesta sekä pedagogiasta. Näiden lisäksi henkilöstöltä vaaditaan yhteistyöosaamista, jota tarvitaan vanhempien, työkalvereiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa työskentelyyn. Yhteistyöosaaminen vaatii kykyä kuvata ja perustella omia näkökulmia kielellisesti. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa esi- ja alkuopettajien yhteistyön kautta voidaan hyödyntää kunkin osaamisaluetta sekä syventää ymmärrystä lapsen kehityksestä ja opetuksesta. Yhteistyöllä rakennetaan jatkumoa opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja opetusmenetelmien saralla. (Karila & Nummenmaa, 2005, 213, 215.)

Yhteisen siirtymävaiheohjeistuksen avulla voidaan vähentää eri toimijoiden työn päällekkäisyyttä, parantaa lapsen oppimisen mahdollisuuksia ja varmistaa mahdolliset tukitoimet.

Ohjeistus tulee olla kirjallinen ja kaikkien toimijoiden tiedossa. Ohjeistus parantaa esiopetuksen, koulun ja muiden toimijoiden yhteistyötä, vastuiden jakamista, tiedonkulkua, jälkiseurantaa sekä siirtymävaiheen arviointia. Jokaisella kunnalla tulee olla oman kunnan ominaispiirteisiin sopivat ohjeistukset. (Holopainen, ym., 2005, 6.) Koulun ja esiopetuksen kasvatusyhteistyöllä on tärkeä rooli lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen ja hyvinvoinnin rakentamisessa (Pyhältö, ym., 2010, 188).

Forss-Pennanen (2006) tutkimuksessa kävi ilmi, että esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma sai aikaan lisääntyneen yhteistyötä päiväkotien ja koulujen välillä. Projektin lisäsi yhteistä suunnittelua ja uusia yhteistyömuotoja. Yhteistyö helpottui ja osallistujien tietoisuus lisääntyi. Yhteistyöhalu lisääntyi ja sen todettiin vahvistavan kasvatuskäytäntöjä. Toisten työn arvostamisen lisäksi myös oman työn arvostus kasvoi. (Forss-Pennanen, 2006, 78–79.)

Muutokset koulussa, päiväkodissa ja niiden yhteistyössä lähtevät opettajista käsin. Ilman opettajien panostusta muutosta ei tapahdu. (Linnilä, 2011, 73.) Esimerkkinä uudistuvasta yhteistyöstä on alkuopetuksen monialaiset oppimiskokonaisuudet, jotka mahdollistavat monipuolisen, oppilaat mukaan ottavan yhteistyön esiopetuksen kanssa. Laaja-alaisen osaamisen kehittyminen alkaa jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. (Opetushallitus, 2014b, 98–99.) Kehittyminen edellyttää esi- ja perusopetuksen yhteistyötä (Opetushallitus, 2014a, 16).

Siniharjun (2007) tekemässä tutkimuksessa kävi ilmi, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä käytetyimpiä yhteistyömuotoja ovat luokanopettajien tutustuminen lapsiin sekä yhteiset tapaamiset ja neuvottelut. Näitä yhteistyömuotoja esiintyi noin 2/3 osalla tutkimukseen osallistuvista kouluista. Kolmasosassa kouluista näitä yhteistyömuotoja oli vähän tai ei ollenkaan. Esi- ja luokanopettajien lasta koskevan yhteistyön jatkuminen alkuopetuksen aikana, yhteiset juhlat ja tapahtumat sekä yhteiset opetustuokiot ja projektit olivat keskiarvoltaan melko vähäisiä yhteistyömuotoja. Yhteistä koulutusta sekä opetussuunnitelmaan liittyvää yhteistyötä oli vähän. Yhteistyön toimivuuteen vaikutti toimipaikkojen läheinen sijainti, hyvät henkilösuhteet ja pitkät perinteet. Kuntatason yhteistyömallit ja organisointi olivat tärkeitä yhteistyön kannalta. Yhteiset koulutuspäivät nähtiin yhteistyötä edistävänä tekijänä. Yhteistyötä estävinä tekijöinä nähtiin työaikojen erilaisuus, kiire, toimipaikkojen välinen etäisyys, lasten tuleminen monista eri päiväkodeista, resurssipula, erilainen toimintakulttuuri, asenteet, haluttomuus tehdä yhteistyötä sekä kuntatason koordinoinnin puute ja esi- ja

alkuopetuksen kuuluminen eri hallintokuntien alaisuuteen. (Siniharju, 2007, 55–56, 58–59.) Nykyään esi- ja perusopetus kuuluvat molemmat Opetushallituksen alaisuuteen.

Ojalan ja Siekkisen (1998) arvioivat 1992–1994 käynnissä ollutta akvaariokokeilua, jossa kokeiltiin uutta opetusjärjestelmää. Akvaarioprojektissa kävi ilmi, että yleisimpiä yhteistyömuotoja esi- ja alkuopetuksen välillä olivat keskustelut lapsen siirtyessä kouluun, yhteisten tilojen käyttö, yhteiset retket ja juhlat sekä yhteiset koulutukset. Haasteita yhteistyöhön toivat sähköisten viestimien puute, ajan käyttö ja pitkä välimatka toimipaikkojen välillä. Ajan puute ja resurssit vaikuttivat myös täydennyskoulutukseen menemiseen. Akvaarioprojektin aikana opettajat kokivat, että opettajien työmäärä lisääntyi, mutta sen laatu parantui, lasten oppimismotivaatio kasvoi, opetuksen suunnittelu ja opetus- ja kasvatustoiminta muuttuivat, lasten oppiminen tehostui ja opettajien työkuva muuttui. (Ojala & Siekinen, 1998, 8, 43.)

Ojala (2015) esittää teoksessaan kritiikkiä esiopetuksen ja perusopetuksen yhteistyöstä. Opetussuunnitelmien yhteinen arvopohja ei takaa yhteisiä näkemyksiä oppimisesta ja opetuksesta. Opetussuunnitelmien erillinen uudistaminen on ristiriidassa opetussuunnitelmissa esitetyn jatkuvuuden kanssa. Jatkuvuuden toteuttaminen on langetettu opettajille tarkentamatta jatkuvuuden toteuttamisen todellisia mahdollisuuksia. Samalla hän kritisoi sitä, miksi varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kartetaan oppiaineita, vaikka koulussa ne tulevat joka tapauksessa vastaan. Oppimisen jatkumon kannalta olisi tärkeää, että oppimiskokonaisuudet tukisivat toisiaan. Opetussuunnitelmien erillisyys vaikeuttaa oppimisen jatkumon kehittämistä. Kiihkeimmän oppimisen vaiheessa lapsi joutuu kohtaamaan monta koulutuksellista siirtymää, joiden opetuskulttuurit ovat erilaisia. Erilliset opetussuunnitelmat vaikeuttavat lapsen pitkäaikaisen oppimisen seuraamisen, mitä opetussuunnitelmissa kuitenkin painotetaan. Jatkumon kehittämistä vaikeuttaa myös päivähoidossa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa toimivien opettajien erilainen ja erillinen koulutus. (Ojala, 2015, 196–197.)

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteutusta. Seuraavaksi avaan tutkimuksen tarkoitusta tarkastelemalla tutkimuskysymyksiä. Tutkimuksen tekoon liittyviä asioita avataan tarkastelemalla tutkimusmenetelmiä, aineiston kohdejoukkoa, keruuta ja analysointia.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen koulutuksen sekä luokanopettajakoulutuksen käyneiden opettajien käsityksiä saamansa koulutuksen hyödyntämisestä esiopetuksesta kouluun siirtymiseen liittyvässä työssä. Tutkimuksen pääkysymykseksi muodostui:

Miten varhaiskasvatuksen koulutuksen sekä luokanopettajakoulutuksen käynyt opettaja voi tukea lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun?

Muita tutkimuskysymyksiä ovat:

Minkälaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä on siirtymävaiheeseen liittyen?

Mikä on koulutustaustan merkitys esiopetuksesta kouluun siirtymiseen liittyvässä työssä?

3.2 Tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen aiheena ovat opettajien käsitykset, joten lähestymistavaksi valikoitui fenomenografinen lähestymistapa. Tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettäviin tuloksiin, vaan sillä pyritään kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan ilmiöitä ja toimintaa. Tutkittavaa asiaa kuvataan kokonaisvaltaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85, 87.)

3.2.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimusprosessi pohjautuu tutkijan tulkintaan (Metsämuuronen, 2008, 8). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itse aineistonkeruun välineenä. Laadullisen tutkimuksen eri vaiheet eivät ole välttämättä selkeitä, vaan niihin voi tulla muutoksia tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen eri elementit, kuten tutkimuskysymykset, tutkimusteoria ja aineiston

analyysi, limittyvät toisiinsa. Tutkijan tulee tiedostaa oman tietoisuutensa kehittyminen tutkimuksen edetessä ja mahdollistaa tutkimukseen liittyvät muutokset. Laadullisen tutkimuksen tutkimuskysymykset täsmentyvät koko tutkimuksen ajan. Tutkijan tulee kuitenkin rajata tutkimuksen aihe, jottei tutkimuksesta tule liian hajanaista. Laadullinen tutkimus ei kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy tutkijan tulkinnan kautta. (Kiviniemi, 2015, 74–75, 77.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen aihe oli etukäteen rajattu, mutta tutkimuskysymykset muuttivat hieman muotoaan aineiston analysoinnin jälkeen. Tutkimuskysymyksiä muokattiin aineistosta saadun informaation mukaan.

Laadullinen tutkimusote sopii tutkimukseen, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisesta tarkastelusta, yksittäisiin toimijoihin liittyvistä asioista, luonnollisista kontrolloimattomista tilanteista tai syy-seuraussuhteista, joita ei voi tutkia kokeilla (Syrjälä, 1994, 12–13). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksittäisiin toimijoihin liittyvistä asioista, joita ovat opettajien käsitykset. Kiviniemen (2015) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä etukäteen päätetyn teorian testaamiseen, vaan tutkittavan ilmiön käsitteellistämiseen. Laadullinen tutkimus on aineistokeskeistä, mutta tutkijan näkemykset ohjaavat sitä. (Kiviniemi, 2015, 78.) Laadullinen tutkimus keskittyy ihmisen kokemusmaailman ymmärtämiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat tulkinnat korostuvat. Eri tutkijat voivat tehdä erilaisia tulkintoja samasta aineistosta. Tutkimuksessa kuitenkin pyritään toistettavuuteen, eli siihen, että toinen tutkija päätyy samanlaisiin johtopäätöksiin tutkimuksen aineistosta. (Puusa & Juuti, 2011, 47.)

3.2.2 Fenomenografia

Fenomenografiaa käytetään lähestymistapana erityisesti kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (Huusko & Paloniemi, 2006, 162). Fenomenografia tutkii ihmisten erilaisia tapoja kokea, käsittää ja ymmärtää ympäröivää maailmaa (Marton, 1988, 144). Etymologisesti fenomenografia tarkoittaa sitä, kuinka jokin asia ilmenee jollekin. Fenomenografiassa tarkastellaan ajattelun ja tiedon kohteen sisältöä. Fenomenografiassa paneudutaan ajattelun luovaan luonteeseen sekä laadullisiin ja sisällöllisiin eroihin ajattelussa ja ajattelun tuloksissa. Fenomenografiassa on tärkeää ajattelun sisältö ja yksilön merkityksenantoprosessi tiedon muodostamisessa sekä subjektin toiminnan sisällöllinen riippuvuus toiminnan kohteesta. Fenomenografia kuvaa tapaa, miten ihmiset käsittävät erilaisia ilmiöitä. (Niikko, 2003, 9-11.) Tässä

tutkimuksessa ilmiönä on esiopetuksesta kouluun siirtymiseen liittyvä työ ja tutkittavina ihmisinä ovat varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen käyneet opettajat.

Fenomenografia on kiinnittynyt käsitteidensä kautta fenomenologiaan. Molemmissa lähtökohtana on ajatus siitä, että on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, jonka ihmiset kokevat ja ymmärtävät eri tavoin. Fenomenografiassa kuvataan todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää. (Niikko, 2003, 12, 14–16; Ahonen, 1994, 116.) Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita kokemusten ja käsitysten tutkimisesta. Tässä tutkimuksessa on kyseessä toisen asteen näkökulma, joka painottaa toisten ihmisten tapaa kokea jotakin. Toisen asteen näkökulmassa tutkijan omat käsitykset ja kokemukset vaikuttavat tulkinnallisesti tutkimukseen. Kokemusten kautta päästään käsityksiin ja kokemus heijastuu käsitysten kautta. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat käsitysten muodostumiseen. (Marton, 1988, 145–146; Niikko, 2003, 24–25.)

Fenomenografiassa käsitys tarkoittaa kokemuksen ja ajattelun kautta muodostunutta kuvaa ilmiöstä (Ahonen, 1994, 117). Fenomenografiassa ei pyritä selvittämään syitä käsityksiin vaan kuvaamaan erilaisia, mutta samalla yhteisiä käsityksiä asioista. Eri ihmiset kokevat ja käsittävät asioita eri tavalla. Ihmisen käyttäytyminen syntyy siitä, millaisia käsityksiä hänellä on. Käsitykset eivät kuitenkaan anna suoraa tietoa siitä, miten henkilö toimii. (Niikko, 2003, 27–29.) Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan arkipäivän ilmiöitä koskevia käsityksiä ja niiden ymmärtämisen tapoja. Fenomenografinen tutkimus kohdentuu täten ihmisen arkiajatteluun. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–163.)

Ihmisten käsitykset samasta asiasta vaihtelevat muun muassa iän, koulutuksen, kokemusten ja sukupuolen mukaan. Käsitykset eivät ole myöskään pysyviä, vaan ne voivat muuttua. (Metsämuuronen, 2008, 35.) Käsitykset ovat vahvempia kuin mielipiteet ja niiden takana on perusteltu kuva jostain asiasta (Ahonen, 1994, 117). Tässä tutkimuksessa aineiston kohdejoukko oli melko homogeeninen ryhmä opettajia, joten tutkimuksessa ei voitu odottaa suuria eroja tutkittavien käsityksissä. Tavoitteena ei ollutkaan käsitysten erojen löytäminen, vaan ylipäätään käsitysten selvittäminen.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija etsii ja oppii tutkittavasta ilmiöstä tutkittavien käsitysten ja kokemusten kautta. Fenomenografista tutkimusta voidaankin pitää oppimisprosessina tutkijalle. (Niikko, 2003, 40.) Fenomenografinen tutkimus etenee tutkijan mielen-

kiinnon heräämisestä aiheeseen perehtymiseen, haastatteluihin ja haastatteluista saatujen käsitysten luokitteluun (Ahonen, 1994, 115). Tässä tutkimuksessa edettiin juurikin teoriaan tutustumisen, haastattelujen tekemisen ja aineiston analysoinnin kautta.

3.3 Aineiston kohdejoukko ja keruu

Aineiston kohdejoukkona ovat varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaavat esi- ja alkuopettajat. Yritin saada haastateltavia omalta paikkakunnaltani lähettämällä haastattelupyynnöni (liite 1) koulujen rehtoreille, päiväkodin johtajille ja kaikille ensimmäisen luokan opettajille sähköpostitse. Haastateltavien hankkiminen tällä tavoin ei onnistunut. Lopulta kaksi esiopettajaa toiselta paikkakunnalta suostuivat haastateltaviksi. Haastateltaville lähetettiin etukäteen sähköpostilla haastatteluteemat, jotta haastateltavat pystyivät valmistautumaan haastatteluun. Laadullisen tutkimuksen haastattelussa on tärkeää, että henkilöt, joita haastatellaan, tietävät asiasta paljon ja heillä on kokemusta siitä. Tämän takia kohdejoukon valinta ei voi olla satunnaista, vaan tarkoitukseen sopivaa. Haastattelulla on tarkoitus saada mahdollisimman paljon tietoa aiheesta, joten haastatteluteemat on hyvä kertoa haastateltaville etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73, 86.)

Tämän lisäksi aineistoa hankittiin nettikyselylomakkeella, joka laitettiin kahdelle esiopetukseen ja perusopetukseen liittyvälle Facebook -sivulle. Ryhmissä on yhteensä noin 35 000 jäsentä. Aineiston kerääminen tällä tavoin on perusteltua, sillä on mahdotonta tietää, mistä löytää koulutustaustaltaan tutkimukseen sopivia henkilöitä. Kyselylomakkeen kautta saatiin 12 vastausta. Kyselylomakkeessa oli sisällöltään samat kysymykset kuin haastattelussa (liite 2). Aineisto kerättiin helmikuussa 2017. Haastattelujen vähäistä määrää täydensivät kyselylomakkeen vastaukset. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan väitöskirjoja alemmat opinäytetyöt ovat tekijöidensä harjoitustöitä, joilla esitetään oppineisuutta alalta. Aineiston kokoa ei voida pitää opinäytetyön merkittävämpänä kriteerinä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85.)

Haastattelurunkoa on testattu lastentarhanopettajalla, joka opiskelee luokanopettajaksi, sillä haastateltavia saatiin niin vähän, että haastattelurungon testaaminen heillä olisi vähentänyt tutkimuksen aineistoa radikaalisti. Esihaastateltavan kommenttien pohjalta haastattelurunkoa hieman muokattiin. Samalla haastattelutilannetta ja haastattelun nauhoittamista harjoiteltiin ennen virallisia haastatteluja. Esihaastattelujen avulla tutkija voi tähdentää haastattelukysymyksiään ja sanavalintojaan, testata haastattelurunkoaan ja arvioida haastattelujen

kestoja. Esihaastattelut ovat teemahaastattelussa välttämättömiä. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 73; Ahonen, 1994, 137.)

Haastattelujen aluksi haastateltavalle kerrattiin haastatteluun liittyvät eettiset asiat, jotka olivat jo haastattelupyynnössä kerrottu. Haastattelut nauhoitettiin litterointia varten. Haastattelut kestivät 15–20 minuuttia. Litteroidessa haastateltavat nimettiin H1 ja H2 koodinimillä. Kyselylomakkeeseen vastanneet nimettiin K1-K12 koodinimillä. Haastattelujen litterointi mahdollistaa niihin palaamisen tulkinnan ja johtopäätösten teon aikana. Litterointi tulee tehdä sana sanalta puhutun kielen mukaisena. Tutkija voi päättää, kuinka tarkkaan litteroi, esimerkiksi kirjaako mukaan haastateltavan ei-sanalliset viestit. (Ahonen, 1994, 140.) Tässä tutkimuksessa haastateltavan puheen tauot kirjattiin litteroidessa pisteillä, mutta muita sanattomia viestejä ei kirjattu. Jos haastateltavan ilmaisusta ei selvinnyt asiayhteyttä, kirjasiin sen litteroidessa sulkujen sisään esimerkin omaisesti: ”*Kynnys olis matalampi mennä (kouluun).*” (H1). Tässä esimerkissä olen lisännyt asiayhteyden ”kouluun”, jolloin tulosten lukeminen olisi lukijalle selkeämpää.

3.3.1 Teemahaastattelu

Haastattelu sopii useisiin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Hirsjärvi ja Hurme (2011) luettelevat haastattelun etuja, joihin lukeutuu muun muassa haastateltavan aktiivinen rooli tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 35.) Haastattelu on joustava aineistonkeruumenetelmä, sillä haastateltavalla on mahdollisuus toistaa kysymys ja oikaista väärinkäsityksiä. Haastattelun aikana haastattelija ja haastateltava käyvät niin sanotusti keskustelua aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73.) Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään tutkittavien käsityksiä, joten haastattelu valikoitui sopivimmaksi aineistonkeruumenetelmäksi tähän tutkimukseen. Haastattelemalla tutkittavien käsitykset aiheesta pystytään selvittämään perin pohjin tekemällä tarkentavia lisäkysymyksiä. Laadullisen tutkimusmetodin vuoksi haastattelu tuntui tämän tutkimuksen näkökulmalta luonnollisimmalta aineistonkeruumenetelmältä.

Haastattelijan tulee tutustua ennalta teoriaan ja tutkimuksen kohteeseen sekä suunnitella sitä kautta haastattelu etukäteen. Haastattelija aloittaa haastattelun ja ohjaa sitä. Haastattelijan tehtävä on ylläpitää haastateltavan motivaatiota aiheeseen. Haastateltavalle tulee painottaa, että haastattelua käytetään vain tutkimustarkoitukseen ja sitä käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 43.) Painotin tutkimuseettisiä asioita tutkimuspyynnössäni (liite 1) ja kummankin haastattelun alussa. Aholan (1994) mukaan haastattelija on aktiivinen

kuuntelija ja voi esittää lisäkysymyksiä kuulemansa pohjalta. Haastateltavan on pystyttävä luottamaan tutkijaan. Haastateltavalle tulee antaa aikaa vastata kysymyksiin ja haastattelun tulisi olla enemmän keskustelua kuin kuulustelua. (Ahonen, 1994, 137.)

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään opettajien käsityksiä, joten haastattelun tulisi olla melko avointa ja keskustelevaa. Avoimuuden ja kirjallisuuteen tutustumisen kautta haastattelun muodoista teemahaastattelu valikoitui sopivimmaksi aineistonkeruumenetelmäksi. Niikko (2003) mainitsee, että fenomenografisessa tutkimuksessa yleisin aineistonkeruumenetelmä on yksilöllinen avoin haastattelu (Niikko, 2003, 31). Täysin avoimeen haastatteluun tässä tutkimuksessa ei päästy, vaan aineistonkeruumenetelmää voisi kutsua puoliavoimeksi teemahaastatteluksi (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 47). Haastattelukysymykset eivät olleet täysin strukturoituja, mutta eivät täysin avoimiakaan. Usein teemahaastattelurungoissa näkee asiasanoja, joista haastattelussa keskustellaan, mutta omassa haastattelussani oli selkeitä kysymyksiä, joiden kautta haastattelu eteni.

Niikon (2003) mukaan haastattelun kautta pyritään selvittämään yksilön oma kokemus ilmiöstä. Haastatteluprosessissa tutkijan tulee rohkaista haastateltavaa kertomaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Haastattelu suoritetaan ennalta määrätyillä tutkimuskysymyksiin pohjautuvilla kysymyksillä. (Niikko, 2003, 31.) Tämän tutkimuksen haastattelukysymykset on muodostettu tutkimuskysymysten pohjalta, joten niillä pyritään saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. Fenomenografiaan kuuluu tutkimuksen intersubjektiivisuus, joka tarkoittaa, että haastatteluprosessissa on mukana myös tutkijan tietoisuus aiheesta ja tutkijan tulkinta haastateltavan ilmaisuista (Ahonen, 1994, 136).

Teemahaastattelussa edetään ennalta valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten mukaan. Teemat perustuvat tutkimuksen viitekehyksestä esiin tulleisiin asioihin. Teemahaastattelussa pyritään saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75.) Haastattelija luo haastattelurungon tutkittavaan asiaan liittyvän teorian pohjalta ja suorittaa haastattelun ilman ennakoanalysointia. Teemahaastattelussa voidaan pitää ennakkoletuksena, että kaikki haastateltavat ovat kokeneet jonkin tietyn tilanteen. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 47–48). Tässä tutkimuksessa molemmat haastateltavat omaavat saman koulustaustan.

3.3.2 Kysely

Haastattelujen vähyden vuoksi aineistoa päädyttiin hankkimaan lisää kyselyllä. Kysely perustui haastatteluissa käytettyihin kysymyksiin (liite 2). Haastattelukysymysten käyttö kyselyssä toi lisää aineistoa samoihin teemoihin liittyen. Kyselyn kysymykset olivat täten avoimia, joihin vastaaja sai itse kirjoittaa vastauksen. Avoimet kysymykset mahdollistavat vastaajan todellisen mielipiteen esiin tulon. Avoimet kysymykset osoittavat vastaajan tietämyksen aiheesta, sillä niissä ei ole valmiita ehdotettuja vastauksia. (Hirsjärvi, 2009b, 201.) Kysymykset luovat pohjan tutkimuksen onnistumiselle, joten niiden muodostamisessa tulee olla huolellinen. Jos vastaaja ei ajattele samalla tavalla kysymyksestä kuin tutkija, tulokset vääristyvät. Kysymykset eivät saa olla epämääräisiä tai johdattelevia, vaan helposti ymmärrettäviä ja yksiselitteisiä. (Valli, 2015, 85.) Tässä tutkimuksessa haastattelukysymyksiä muokattiin tarkemmiksi kyselyä varten, jotta väärinymmärryksiltä vältyttäisiin.

Tämän tutkimuksen kyselylomake tehtiin netissä olevalla Google Forms -ohjelmalla. Minun täytyi rekisteröityä ohjelman käyttäjäksi, jotta pystyin tekemään lomakkeen ja lukemaan vastauksia, mutta vastaajien ei tarvinnut rekisteröityä, joten vastaajat pysyivät anonyymeina. Nettikyselyiden vahvuutena on se, että niihin voidaan hyödyntää erilaisia ääni- ja videotiedostoja ja niiden ulkoasua voidaan muokata monipuolisesti. Nettikyselyllä vastauksia saadaan nopeasti vaikka maan toiselta puolelta, sillä kyselyn lähettämiseen ja vastaanottamiseen ei mene turhaa aikaa. Kyselyä tehdessä tulee huomioida, että vastaamisen tulee olla helppoa tietokoneen lisäksi tableteilla ja älypuhelimilla. Nettilomakkeen vastaukset ovat jo valmiiksi sähköisessä muodossa, joten niitä ei tarvitse erikseen syöttää tai litteroida. (Valli & Perkkilä, 2015, 109–110.) Vastauksia pystyi tarkastelemaan jokainen vastauslomake tai jokainen kysymys kerrallaan. Kysymys kerrallaan tarkasteltaessa ohjelma listasi kaikkien lomakkeiden vastaukset kysymyksen alle, mikä helpotti kysymyksen vastauksien kokonaiskuvan hahmottamista.

3.4 Aineiston analysointi

Fenomenografiselle analyysille ei ole selkeää menettelytapaa, vaan se noudattaa kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisia piirteitä. Niikko (2003) kuvaa Uljensia (1989) mukailleen fenomenografisen tutkimuksenteon analyysimallin, jonka ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan, tutkittavat kokonaiskäsitykset hahmotetaan, analyysiyksikkö valitaan ja aineistosta

etsitään merkityksellisiä ilmaisuja. Toisessa analyysivaiheessa merkitykselliset ilmaisut ryhmitellään. Kolmannessa analyysivaiheessa ryhmistä rakennetaan kategorioita. Neljännessä analyysivaiheessa muodostetaan kuvauskategorioita kategorioita yhdistelemällä ja kuvauskategorioista muodostetaan kuvauskategoriasysteemi. (Niikko, 2003, 33–38, liite; Uljens, 1989.) Fenomenografisessa tutkimuksessa kategorioita ei voida päättää etukäteen, vaan ne nousevat esiin tulkinnan kautta aineistosta (Niikko, 2003, 46–47). Haastattelujen lukemisen ja teoriaan sekä tutkimuskysymyksiin peilaamisen kautta tutkija voi määrittää kategorioita. Teemahaastattelussa teemakokonaisuudet pysyvät usein kategorioina, mutta niiden sisälle syntyy haastattelusta kumpuavia alakategorioita. Kategoriat voivat olla myös limittäin toisiinsa nähden, sillä ilmaisut nähdään kokonaisuutena ja niitä ei voi erottaa asiayhteydestään. (Ahonen, 1994, 143.)

Tutkimuksen analysointitavaksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi, sillä teoreettiset käsitteet kumpuavat aineistosta, eivätkä määräydy etukäteen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä nähdään kolme vaihetta, jotka ovat pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen. Sisällönanalyysillä pyritään kuvaamaan aineiston sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysin kautta aineisto saadaan sanalliseen, selkeään ja tiiviiseen muotoon. Analyysin avulla hajanainen aineisto saadaan tiivistettyä informatiiviseen muotoon. Sen avulla voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 107–108, 117.) Kuviossa 3 esitellään aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen.



Kuvio 3. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109).

Haastattelujen ja kyselyn vastauksien lukemisen ja haastattelun litteroimisen jälkeen aineistosta alettiin alleviivata asioita, jotka vastaavat tai liittyvät tutkimuskysymyksiin. Lukemalla ja alleviivaamalla havaittiin, että varsinkin haastatteluissa tuli esiin paljon asioita, jotka eivät olleet tämän tutkimuksen kannalta olennaisia. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten ulkopuolelle jäävät ilmaisut eivät yleensä päädy tutkimuksen merkitykseen elleivät ne muuta tutkijan käsitystä aiheesta ja saa häntä kehittämään teoriaansa ja tutkimuskysymyksiään (Ahonen, 1994, 145). Tutkimuskysymykset ohjaavat aineiston pelkistämistä. Pelkistämällä aineistosta löydetään tutkimuksen kannalta tärkeitä asioita. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109.) Pelkistetyt ilmaukset ovat aineiston ydinasioita, joita voidaan jakaa

kategorioihin. Esimerkiksi ilmauksesta: *”Ja sitten meillä on myös kouluun tutustuminen ollu joka vuosi, eli me ollaan käyty katsomassa ekaluokan toimintaa, me ollaan siellä aamupäivä vietetty ekaluokassa ja nähty mimmosta se on.”* (H1), löytyy pelkistettynä ydinasia: kouluun tutustuminen. Ydinasioiden löytymisen jälkeen voidaan alkaa ryhmitellä aineistoa. Samanlaiset ydinasiat yhdistetään ja niistä muodostetaan alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110.) Tutkimuksen kannalta tärkeiden asioiden pelkistämisen jälkeen, huomattiin, että ydinasioissa toistuu usein samat siirtymävaiheessa työskentelyyn liittyvät asiat. Näistä asioista muodostettiin alaluokkia.

Alaluokkien muodostamisen jälkeen alaluokista etsitään yhtäläisyyksiä ja muodostetaan yläluokkia. Yläluokkia muodostamalla pyritään löytämään tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Käsitteellistämistä on mahdollista jatkaa vielä pidemmälle, mutta tämän aineiston kannalta se ei ollut tarpeellista, sillä yläluokat jo vastasivat tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 111–112.) Aineistosta kumpusi kaksi yläkategoriaa, jotka ovat esiopetuksesta kouluun siirtymisen tukeminen ja oman koulutustaustan hyödyntäminen. Nämä linkittyvät myös tutkimuskysymyksiin. Vaikka koulutustaustan hyödyntämisen alle ei tullut alakategorioita, se on joka tapauksessa enemmän yläkategoria kuin siirtymävaiheessa tukemisen alakategoria. Esiopetuksesta kouluun siirtymisen tukemisen alle syntyi kolme alakategoriaa, joita ovat opettajana siirtymävaiheessa, siirtymisen tukikeinot ja esi- ja alkuopetuksen yhteistyö. Taulukossa 1 esitellään esimerkin kautta aineiston analysointiprosessia.

Taulukko 1. Esimerkkitaulukko sisällönanalyysistä

Ilmaisu	Pelkistetty ydinasia	Alaluokka	Yläluokka
"koulussa saa tehdä niin tai ei näin tai että tai sitten kun olet koulussa, sinun täytyy osata, että toivottavasti ei kovin paljoa tuu sillai- semmosta puhetta" H2	Positiivinen puhe koulusta	Opettajana siirtymävaiheessa	Esiopetuksesta kouluun siirtymisen tukeminen
"tiedonsiirto on, sehän kuulu meillä myös, että, että, kun.. saadaan selville se, kuka vastaanottava opettaja on, niin sitten meillä on tapaaminen ja siirtopalaveri" H2	Siirtymäpalaveri	Siirtymisen tukikeinot	Esiopetuksesta kouluun siirtymisen tukeminen
"sitten meillä on muitakin tämmösiä hankkeita, jotka on tämmösiä yhteishankkeita" H1	Yhteishankkeet	Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö	Esiopetuksesta kouluun siirtymisen tukeminen
"itellä on semmonen käsitys siitä, että minkälaisia asioita tulee myöhemmin siellä alkuopetuksessa ja perusopetuksessa esille" H2	Tietoisuus esi- ja alkuopetuksesta	Oman koulutustaustan hyödyntäminen	Oman koulutustaustan hyödyntäminen

Aluksi taulukointia tehtiin tulostettujen haastattelujen ja kyselylomakkeiden marginaaleihin. Tämän jälkeen ilmaisuja leikattiin, lajiteltiin ja liimattiin paperille aihealueiden perusteella. Samalla kirjoitettiin pelkistettyjä ydinasioita, alaluokkia ja yläluokkia. Tämän jälkeen oli helppo tehdä taulukointia tietokoneella. Koko aineisto on käsitelty esimerkkitaulukon mukaisesti.

4 Tutkimustulokset

Tässä kappaleessa esitetään tämän tutkimuksen tuloksia verraten ja viitaten aikaisempiin tutkimuksiin ja teoriaan. Ensiksi esitetään yleispiirteitä ja taustatietoja tutkimuksen kohdejoukosta. Tämän jälkeen esitetään vastauksia tutkimuskysymyksiin.

4.1 Yleispiirteitä aineiston kohdejoukosta

Haastateltavista molemmat toimivat esiopetuksessa ja kyselylomakkeeseen vastanneista kymmenen toimi alkuopetuksessa ja kaksi esiopetuksessa. Kaikki kyselylomakkeeseen vastanneet ja haastateltavat olivat opiskelleet ensin lastentarhanopettajaksi ja tämän jälkeen luokanopettajaksi. Tutkimukseen osallistuneet olivat toimineet lastentarhanopettajana keskimäärin hieman yli seitsemän vuotta, luokanopettajana keskimäärin hieman yli viisi ja puoli vuotta.

Kolme kyselylomakkeeseen vastanneista oli halunnut jo alun perin luokanopettajaksi, mutta olivat hakeneet myös lastentarhanopettajaksi. Ovet luokanopettajakoulutukseen eivät olleet avautuneet, mutta lastentarhanopettajaksi pätevöittävään varhaiskasvatuksen koulutukseen ovet olivat avautuneet, joten vastaajat olivat opiskelleet ensin varhaiskasvatuksen koulutuksen ja tämän jälkeen luokanopettajakoulutuksen. Neljä vastaajista mainitsi molempien tutkintojen opiskelemiseen päättymisen syyksi mahdollisuuden opiskella luokanopettajatutkinto kahdessa vuodessa varhaiskasvatuksen tutkinnon perään. Muita syitä molempien tutkintojen suorittamiseen tutkittavilla olivat kiinnostus lapsia ja kasvatusta kohtaan, halu työskennellä isompien lasten kanssa, lastentarhanopettajan alhainen palkka, oma kehittyminen eteenpäin, työttömyys lastentarhanopettajana, luokanopettajan sijaisuuksien tekemisen aikaansaama kiinnostus opetustyöstä sekä halu pätevöityä luokanopettajaksi. Haastatteluista nousi esiin halu pätevöityä, laajentaa osaamista ja halu jatkaa lasten kanssa koulun puolelle.

”Tuli monialaiset opinnot niin sitten tän työtilanteenki vuoksi vähän mietin, että ehkä se ois kuitenkin hyvä laajentaa tätä osaamista ja pätevöitymistä.” H1

”No kaikki lähti siitä, että kun minä menin tuota koulun puolelle esiopettajaksi ja sitä kun teki pari vuotta siinä. Ja oikeastaan jo sen ensimmäisen vuoden aikana tuli semmonen tunne, että nyt pääsi niinku alulle näitten lasten kanssa, että ois niinku kiva jatkaa” H2

Muuttuvat työn ehdot ja tiedon lisääntyminen edellyttävät henkilöstöltä itsensä kehittämistä. Koulutus antaa perustan ammattitaidon kehittymiselle, mutta osaaminen kehittyy suurilta

osin työelämässä. Jokaiselta kasvatus- ja opetusallalla työskentelevältä vaaditaan toimintaympäristön tuntemista, perustehtävien tunnistamista, vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja, valmiutta jatkuvaan työn kehittämiseen sekä kasvatusosaamista. (Karila & Nummenmaa, 2005, 213–214.) Opettajalta edellytetään jatkuvaa oman työn kehittämistä. Muiden opettaminen edellyttää oman työtoiminnan kehityksen ja hallintavaatimusten seuraamista sekä oman opetusalan syvällisen hallinnan ylläpitoa. Uuteen työhön pätevoitymisen kautta opettajat ylläpitävät elinikäistä oppimista ja jatkuvaa oman ammattitaidon kehittämistä. (Paavilainen, Saari-Musakka & Turpeinen, 1994, 301, 316.)

Siponen (2002) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan lastentarhanopettajien uudelleenkouluttautumista luokanopettajiksi ja sen syitä. Tutkittavien uudelleenkouluttautumiseen olivat vaikuttaneet työelämään liittyvät syyt, joihin lukeutuivat työjaksojen katkonaisuus, työn raskaus, halu edetä uralla, ammattitaidon kohottaminen ja palkkaus. Toisena syynä olivat itsen liittyvät syyt, joihin lukeutuivat opintojen loppuun suorittaminen ja persoonallisuuden kehittyminen. Kolmantena syynä oli tieto sinänsä, johon lukeutui omien tietojen ja taitojen kehittäminen. Neljäntenä syynä olivat ympäristöstä johtuvat syyt, joihin lukeutuivat paikkakunnan muutokset, muuttuvat elämäntilanteet ja ympäristön kannustus. Luokanopettajaksi kouluttautuminen kiinnosti tutkimukseen osallistuneita, sillä se koettiin luontevana jatkumona lastentarhanopettajan tutkinnolle. Luokanopettajan tutkinnon koettiin antavan myös paremmat työllistymismahdollisuudet. Tutkittavat olivat tehneet luokanopettajan sijaisuuksia ja luokanopettajan koulutuksen koettiin olevan osa työuran kehitymisprosessia. (Siponen, 2002, 74–79.) Tässä tutkimuksessa nousi osin samantlaisia syitä uudelleenkouluttautumiseen kuin Siposen tutkimuksessa.

4.2 Esiopetuksesta kouluun siirtymisen tukeminen

Tähän lukuun on kerätty tuloksia, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen: Miten varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaava opettaja voi tukea lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun? Tutkimusaineistosta nousee esiin tukemiseen liittyviä asioita, joita olen eritellyt tämän luvun alaluvuissa.

4.2.1 Opettajana siirtymävaiheessa

Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat kokivat, että heidän tehtävänsä opettajana siirtymävaiheessa oli tukea ja kannustaa lasta. Opettajan tulee olla tietoinen lasten yksilöllisistä piirteistä. Esiopetusvuoden aikana opettajan tehtävänä on löytää oppilaan vahvuuksia ja mahdollisia tuen tarpeita.

”Yks tärkeä tehtävä esiopetuksessa on löytää niitä lapsen, ensinnäki tietysti vahvuuksia tänä esiopetusvuonna ja sitten niitä tuen tarpeita, että jos sellaista on niin, löytää se ja sitten ohjata tarvittaessa avun piiriin. Ja sillä tavalla minun tehtävä opettajana on huolehtia, että kun ne aloittaa koulun, niin minä pystyn siirtopalavereissa kertomaan niistä lapsista ja niiden tuen tarpeista mahdollisimman hyvin, että he osaavat sitten siellä niitä luokkia koostaa sopivalla tavalla.” H1

Tuen muotojen tulee olla yhdenmukaisia esi- ja alkuopetuksessa (Opetushallitus, 2014a, 24). Samalla tuen jatkuminen tulee turvata esiopetuksesta kouluun siirtyessä (Opetushallitus, 2014b, 98). Esiopetusvuonna opettajan tulee varmistaa ja pyrkiä kehittämään lapsen sosiaalisia taitoja, jotka ovat tärkeitä kouluun siirtyessä. Opettajan ei tule pelotella lasta koululla, vaan puhua koulumaailmasta positiiviseen sävyyn.

”Varmistelen esiopetusvuoden aikana, että lapsella on riittävät sosiaaliset taidot toimia alkuopetuksessa.” K1

”Mahdollisimman positiivinen puhe koulusta. Mahdollisimman vähän uhkakuvia ja veetoimuksia tyyliin ”koulussa sinulta sitten vaaditaan sitä ja tätä...”” K8

Useampi kyselyyn vastannut alkuopettaja piti tärkeänä lapsiin ennalta tutustumista. Opettajan tulee hankkia tietoa tulevista oppilaistaan. Ennalta tutustumalla sekä yhteistyöllä muiden opettajien ja vanhempien kanssa luodaan lapsille pehmeää koulun aloitusta.

”Hankkimalla mahdollisimman paljon oleellista tietoa. Pyrin myös luomaan mahdollisimman hyvän yhteyden vanhempiin ja yhdessä heidän kanssaan luomaan mahdollisimman hyvän alun elinikäiselle oppimiselle.” K11

Eräs opettajista toi esiin määräaikaisten opettajien ongelman, kun lapsiin ei ole mahdollisuutta tutustua etukäteen. Useat määräaikaiset työsuhteet alkavat vasta elokuussa lasten tullessa kouluun. Tällöin opettajalla ei ole ollut mahdollisuutta tutustua lapsiin kevään tutustumiskäynneillä tai muutenkaan olla yhteydessä oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa.

”Alkumyllärryksessä lukuvuoden alussa ei ehdi ottamaan selvää oppilaiden taustoista. (Koska työsuhde säästösyistä alkaa samaan aikaan kuin oppilailla) Periaatteestani en tee omalla ajalla töitä.” K6

4.2.2 Siirtymisen tukikeinot

Tutkimuksessa tuli esiin, että esiopettaja ja luokanopettaja kokoontuvat keskustelemaan lapsista siirtymäpalaveriin. Siirtymäpalavereissa käydään läpi lapsen liittyvät perusasiat, joista tulevan luokanopettajan on hyvä tietää. Siirtymäpalaverin yhteydessä usein on mukana tiedonsiirtolomake, johon tärkeimmät asiat on kirjattu.

”Siirtymäpalaverit, eli jokaisesta lapsesta annetaan vastaanottavaan kouluun. Meillä on, järjestetään palaveri ja annetaan sitten semmonen lyhyt kooste, esimerkiksi onko saanu puheopetusta tai jotain toimintaterapiaa, onko tuen tarpeita tai missä on vahva tai muut tämmöset. Eli tämmönen siirtopalaveri ja terveyshommat, että pitääkö ottaa huomioon jotaki terveyteen liittyviä asioita. Tai miten on tuettu esiopetuksessa, elikkä tämmöset perustiedot siirretään.” H1

Useimmat tutkimukseen osallistuneista mainitsivat siirtymisen tukikeinoiksi siirtymäpalaverit esiopettajan ja luokanopettajan kesken. Esiopetuksesta perusopetukseen siirtymisen tukeminen määritetään paikallisessa opetussuunnitelmassa. Opetuksen järjestäjän tehtävä on kuvata toimintatavat, joita siirtymävaiheessa käytetään ja luoda tiedonsiirron käytänteet, joiden avulla siirtyminen tapahtuu. (Opetushallitus, 2014b, 102; Opetushallitus, 2014a, 26.) Opettajat voivat keskustella myös siitä, minkälaisia toiveita ja odotuksia kullakin on toisen opetukseen nähden. Odotusten jakamisella opettajat voivat valmistaa itseään ja lapsia tulevaan.

”Kerron esiopetuksesta vastaaville, minkälaisia taitoja lapsilla tulisi olla kouluun tullessa, jotta muutos ei olisi niin suuri.” K5

Esiopetuksessa voidaan harjoitella koulumaista työskentelyä, jolloin se tulee tutuksi jo ennen koulun alkua. Itsenäisen työskentelyn harjoittelu esiopetusvuonna antaa suuntaa koulussa tapahtuvaan työskentelyyn (Alijoki, 2006, 32). Näin hyppy koulumaiseen työskentelyyn ei ole niin suuri ja oppilailla on jo kokemuksia siitä.

”Esioppilaiden kanssa harjoitellaan välitunteja, tehdään koulumaisempaa keskittymistä vaativia tehtäviä, harjoitellaan läksyjä sekä itsenäistymistä.” K9

On yleistä, että esiopetusryhmät käyvät tutustumassa tulevaan kouluun esiopetuskevällä. Tutustumiskäynnillä esiopetusryhmä tutustuu esiopettajan ja vanhempien kanssa tulevaan luokkaan ja luokanopettajaan. Kouluvierailu tukikeinona tulikin esiin useista kyselyvastauksista sekä molemmista haastatteluista.

”Ja sitten meillä on myös kouluun tutustuminen ollu joka vuosi, eli me ollaan käyty katsomassa ekaluokan toimintaa, me ollaan siellä aamupäivä vietetty ekaluokassa ja nähty mimmosta se on. (...) Kynnys olis matalampi mennä (kouluun). Me käydään esimerkiksi

tutustumassa linjastoon ruokailussa, me käydään katsomassa missä siellä on vessat. Ihan tämmöstä arkijuttua ja olen mukana siinä, kun meillä on se kouluun tutustuminen, niin, niin.. katotaan vähän niitä paikkoja silläki silmällä, että uskalletas olla siellä.” H1

Kouluvierailun kautta tuleva koulu tulee lapsille tutuksi etukäteen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on kirjattu tavoitteena lasten ja huoltajien tutustuminen alkuopetukseen (Opetushallitus, 2014a, 26). Osasta vastauksista käy ilmi, että vierailuita tehdään useampia esiopetusvuoden aikana. Virallisen kouluun tutustumisvierailun, jossa on mukana esiopettaja, lapset, vanhemmat ja tuleva luokanopettaja, lisäksi tehdään esiopetusryhmän kanssa omia vierailuja.

”Tutustuminen kouluun eskarivuoden aikana useamman kerran, opettajan tapaaminen keväällä ja ekaluokan aikana yhteistyö eskarin kanssa.” K3

Muutamassa vastauksessa tuli ilmi, että erityisopettaja käy esiopetusryhmässä pitämässä opetusta. Erityisopettajan pitämällä tunneilla voidaan kartoittaa lapsen kouluvalmiutta ja tulla tutuiksi erityisopettajan kanssa. Samalla erityisopettaja tulee tutuksi lapsille.

”Eli meillä käy perusopetuksesta erityisopettaja pitämässä osa-aikaista erityisopetusta mejän eskareille.” H1

Moniammatillisella yhteistyöllä esiopettajan, luokanopettajan, erityisopettajan, koulun muun henkilökunnan sekä vanhempien kanssa saadaan aikaan paras tuki lapsen koulun aloitukseen. Moniammatillisissa tapaamisissa ja yhteistyössä voidaan pohtia kunkin oppilaan parasta. Yhteistyön kautta käsiteltävää asiaa voidaan täydentää ja laajentaa ja samalla osallistujien oma osaaminen laajentuu (Karila & Nummenmaa, 2005, 212).

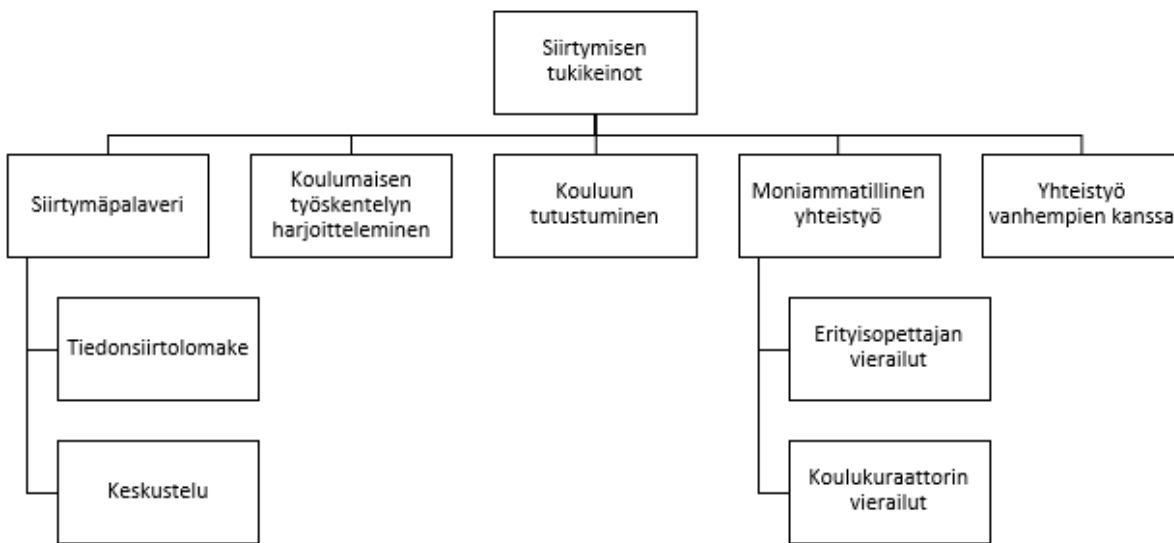
”Saada semmosen tuen piiriin kaikki lapset, että niillä ois mahdollisimman hyvä, hyvä ja sitten ko sitä luokkasijotusta mietitään, niin että yritetään sijoittaa lapset sillä tavalla, että niillä olis mahdollisimman hyvä se koulupolun alku. Esimerkiksi pienryhmäluokkaan, jos on, tuntuu, että sitä tarvetta on. Vanhempien kans yritetään sitten keskustella ja miettiä, että mikä on paras paikka tälle teidän lapselle. (...) jos.. nyt on sellaisia lapsia, että ne tarvitsee esimerkiksi avustajaa tai, tai, vaikka sitä pienryhmätyöskentelyä niin, niin.. pienryhmäopettajan kanssa järjestetään myös erillinen palaveri vielä sitten, johon tulee vanhemmat mukaan ja se lapsi. (...) Sitten meillä käy koulukuraattorit, on samat koulun puolella ja meillä ne käy kaks kertaa vuodessa pitämässä lapsille vähintään kaks kertaa vuodessa, että tulevat tutuiksi ja sitten en pitää lapsille semmosia, esimerkiksi tunnetaitoihin liittyviä tunteja ja, ja sitten myös tämmöstä kiusaamisen ehkäisemiseen liittyvää työtä jo tässä vaiheessa.” H1

Opettajat tekevät yhteistyötä monien eri lapsen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavien henkilöiden kanssa. Koulun henkilökuntaan tutustuminen jo esiopetusvuonna helpottaa heidän kohtaamista kouluun siirtyessä. Etenkin toisessa haastattelussa tuli esiin vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tarkeys siirtymävaiheessa.

”Vanhempien valmistelu on tietenkin yksi asia. Niin kun myös, (...) se vanhempien niin kun semmosen vastuun ja semmosen tuota... Miten sen nyt sanois, että niin kun van- haluan kertoa vanhemmille, että heidän osallistumisensa lasten koulunkäynnin tukemiseen on erittäin tärkeää.” H2

Vanhempien tulee olla jatkuvasti tietoisia siitä, mitä heidän lapsensa elämässä tapahtuu. Siirtymästä tiedottaminen ja keskustelut esiopetuksen ja koulun henkilökunnan kanssa mahdollistavat tiedonsiirron. Lapsen koulun aloitus voi olla suuri hyppy myös vanhemmille.

Kuvioon 4 on kerätty kaikki tässä tutkimuksessa esiin tulleet siirtymisen tukikeinot. Tukikeinoista useimmin mainittuja olivat siirtymäpalaveri ja kouluun tutustuminen. Haastattelussa tuli esiin useampia siirtymisen tukikeinoja kuin kyselyvastauksissa.



Kuvio 4. Siirtymisen tukikeinot

4.2.3 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö

Tässä alaluvussa vastataan erityisesti tutkimuskysymykseen: Minkälaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä on siirtymävaiheeseen liittyen? Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä on monenlaista. Opetuksen järjestäjän tulee esittää paikallisessa opetussuunnitelmassa, miten esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on järjestetty ja miten sitä edistetään (Opetushallitus, 2014b, 12). Esi- ja alkuopettajat tekevät keskenään yhteistyötä esimerkiksi hallintoon ja kehittämiseen liittyvissä asioissa. Uusia perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmia tehdessä

esi- ja alkuopettajat ovat olleet mukana kehittämässä puolin ja toisin. Yhteinen opetussuunnitelmatyö auttaa kehittämään yhtenäisiä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen paikallisia opetussuunnitelmia (Karila & Nummenmaa, 2005, 212.)

”Esiopetuksen opetussuunnitelmaa ollaan yhdessä alkuopetuksen kanssa tehty ja sitten meillä on muitakin tällöisiä hankkeita, jotka on tällöisiä yhteishankkeita.” H1

Tutkimuksesta käy ilmi, että esi- ja alkuopettajat toimivat yhdessä erilaisissa koulutuksissa ja kehittämissäryhmissä. Yhteiset koulutukset luovat yhteistyöhön kannustavaa ilmapiiriä ja niiden avulla esi- ja alkuopettajat kohtaavat toisiaan. Samalla omaa ammattitaitoa kehitetään ja pidetään yllä.

”Ollaanhan me käyty semmosissa niin kun pedagogisissa kahviloissa, missä niinku luokanopettajat ja rehtori on ollu pitämässä ja liittyen tv:hen ja, ja tuota.. eTwinning, elikkä tällöinen kansainvälinen yhteistyöjuttu.” H2

”Nyt ko tuli se kolmiportainen tuki, niin meillä siihen, siinä tällöinen yhteinen kehittämissäryhmä ja sitten toinen asia, että esimerkiksi nyt meillä on tieto- ja viestintäteknistä koulutusta niin on yhteistä esi- ja alkuopetuksen opettajien kanssa.” H1

Yhteisten kehitysryhmien ja suunnittelun avulla kehitettävään asiaan saadaan erilaista, monipuolista ja syventävää näkökulmaa. Esi- ja alkuopettajat pääsevät hyödyntämään erilaisia koulutuksiaan ja osaamisalueitaan kehitettävään asiaan liittyen. Samalla opettajat oppivat itse uutta.

”Yhteissuunnittelua, oppilas-arviointia, vertaistukea antamalla ja ideoita jakamalla.” K4

Yhteissuunnittelu nousi esiin muutamasta kyselyvastauksesta. Yhteissuunnittelun avulla toimintaa saadaan yhtenäisemmäksi ja samalla voidaan suunnitella yhteistä toimintaa. Yhteisellä toiminnalla esiopetuksen oppilaat saavat kokemuksia koulumaailmasta ja tutustuvat koulun oppilaisiin ja opettajiin.

”Pyrin yhteistyöhön alkuopettajan kanssa esiopetusvuoden aikana. Lapset tutustuvat kouluun ja leikkivät ekaluokkalaisten kanssa eskarivuoden aikana.” K8

”Sitten meillä on esiopetusryhmän kanssa sovittu, että samaan kouluun meneville lapsille järjestetään tällöisiä yhteisiä tilaisuuksia tässä keväällä, jossa he pääsevät jo vähän tutustumaan niihin tuleviin koulukavereihin ennen sitä koulua.” H1

Siniharjun (2007) esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyvässä tutkimuksessa yhteisiä juhlia, tapahtumia, opetustuokioita ja projekteja oli melko vähän tutkimukseen osallistuneissa esi- ja alkuopetusyksiköissä (Siniharju, 2007, 55–56). Tässä tutkimuksessa yhteiset tapahtumat ja yhteinen toiminta näyttäytyivät yhtenä yhteistyön muotona. Yhteisten tapahtumien

avulla esiopetuksen oppilaat pääsevät tutustumaan tulevaan kouluun ja mahdollisesti ystävystymään koulun oppilaiden kanssa. Kouluympäristöön on helpompi siirtyä syksyllä, kun se on jo valmiiksi tuttua.

Toisessa haastattelussa tuli ilmi yhteistyön muoto, jossa luokanopettaja voi ottaa yhteyttä esiopettajaan vielä syksyllä koulun alettua, jos on tarvetta. Tällaisella yhteistyöllä ajatellaan oppilaiden parasta ja voidaan jakaa ja keskustella asioista. Yhteisellä pohdinnalla ja keskustelulla saadaan monipuolisempia ideoita.

”Sitten meillä on myös semmonen sopimus alkuopettajien kanssa, että niillä on mahdollisuus, että ne voi syksyllä vielä soitella, että sitte ku ne saa sen uuen ryhmän, nii jos siellä sitten tulleeki jotain yllättävää tai jotaki, niin ne voi on sitten sovittu, että sitten voi soitella ja kysellä, että miten teillä on menny ja miten onko tämä asia näkyny esiopetuksessa ja mimmosia keinoja on käytetty, että jos ne sitten jää vielä jotenki auki vaikka siinä siirtopalaverissa.” H1

Tutkimusaineistosta nousi esille, että yhteistyötä tehdään yleisen tutustumisen lisäksi myös tietyissä oppiaineissa. Oppiainekohtaisen yhteistyön avulla vanhemmat oppilaat voivat opettaa nuorempia. Tähän liittyy myös kummitoiminta, jossa esioppilailla on kummiluokka peruskoulun puolelta.

”Koulussamme eskarit tekevät syyslukukaudella kielellistä yhteistyötä koulumme 2. luokkalaisten kanssa ja keväällä matemaattista yhteistyötä 1. luokkalaisten kanssa.” K10

”Teemme jatkuvaa yhteistyötä. Esiopetuksen ryhmä, joka siirtyy minulle ensivuonna, on minun nykyisten oppilaiden kummiluokka ja he vierailevat luokassani usein. Samalla tutustumme toisiimme ja teemme tiedonsiirtoa esiopettajan kanssa.” K7

Kummitoiminnan kautta vanhemmat oppilaat toimivat nuorempien ystävinä ja tutoreina. Vanhemman oppilaan apu ja ystävyys voivat helpottaa nuoremman oppilaan kouluun siirtymiseen liittyviä jännityksiä. Lapsen on helpompi ystävystyä ja tutustua lapsen, kuin aikuisen kanssa.

Siniharjun (2007) esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyvässä tutkimuksessa käytetyimpiä yhteistyömuotoja olivat luokanopettajan tutustuminen lapsiin ja yhteiset tapaamiset ja neuvottelut (Siniharju, 2007, 55–56). Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että haastateltavat pitivät tärkeimpinä yhteistyömuotoina suoraa ja avointa kohtaamista sekä keskusteluja esi- ja alkuopettajien kesken, tiedon siirtoa, yhteistä arviointia ja siirtopalaveria, yhteisoppimisen muotoja, kuten yhteisiä toiminnallisia koulupäiviä, yhteisopettajuutta, yhdessä tekemistä sekä yhteisen leikin mahdollisuutta, esi- ja alkuopettajien ja lapsiryhmien vierailuja puolin ja toisin sekä pedagogista yhteistyötä ja ammatillista tukea.

Osa vastaajista näki esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä olevan kehityksen kohteita. Yhteistyötä ei ole tarpeeksi tai siihen ei ole mahdollisuutta. Koulun koko ja sijainti vaikuttavat yhteistyön toteutumiseen.

”Niin, että ehkä sitä saisi olla vähän enemmän sitä, sitä yhteistyötä.” H2

”Eri kunnissa vaihtelee siirto paljon. Parannettavaa yhteistyössä on. Esiopetuksen ja alkuopetuksen fyysiset paikat vaikuttavat isosti siirtymätilanteisiin ja ennen kaikkea aikuisten yhteistyöhön.” K6

Siniharjun (2007) tutkimuksessa yhteistyötä estävinä tekijöinä nähtiin työaikojen erilaisuus, kiire, toimipaikkojen välinen etäisyys, lasten tuleminen monista eri päiväkodeista, resurssipula, erilainen toimintakulttuuri, asenteet, haluttomuus tehdä yhteistyötä sekä kuntatason koordinoinnin puute ja esi- ja alkuopetuksen kuuluminen eri hallintokuntien alaisuuteen (Siniharju, 2007, 58–59). Tässä tutkimuksessa yhteistyön nähtiin kuitenkin lisääntyneen ajan saatossa. Yhteistyötä painotetaan nykyään enemmän opetussuunnitelmissa ja asenteet yhteistyötä kohtaan ovat muuttuneet positiivisemmaksi.

”Siihen silloin vanhaan aikaan niin tuntu, että luokanopettajat eivät näe sitä (yhteistyötä) niinku mahdollisuutena vaan enempi rasitteena ja musta tämä on niinku poistunu.” H2

Osalla vastaajista oli kehitysideoita esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön. Koettiin, että esi- ja alkuopetuksen välillä on liian iso hyppäys ja niiden toiminnan tulisi olla yhtenäisempää. Yhtenäisyyttä lisääisi yhteisoppiminen ja -suunnittelu.

”Esi- ja alkuopetus kannattaisi tuoda mahdollisimman lähelle toisiaan erilaisin yhteisoppimisen muodoin.” K1

”Varmasti seki ois semmonen kehittämisen paikka, että vois olla yhteneväisyyttä, että mitä meillä tapahtuu. Tai siis yhteistä suunnittelua, joka tukis sitten, että, että se ois niin kun se ei ois ihan oma maailmansa se.” H2

Ojala (2015) esittää myös kritiikkiä esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kohtaan. Uusimpien opetussuunnitelmien erillinen uudistaminen on ristiriidassa niissä esitetyn jatkuvuuden ja yhteneväisyyden kanssa. Erilliset opetussuunnitelmat vaikeuttavat lapsen pitkäaikaisen oppimisen seuraamista. Oppimisen jatkumoa voitaisiin vahvistaa yhteisillä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmilla. (Ojala, 2015, 196–197.) Esi- ja alkuopetuksen yhdistäminen saman katon alle on herättänyt keskustelua ja on ajankohtainen ajatus. Yksi kyselyyn vastannut oli erityisesti sitä mieltä, että esiopetus pitäisi siirtää koulun järjestämäksi, jolloin lastentarhanopettaja ja luokanopettaja voisivat toimia yhdessä opettajina.

”Edelleen liian suuri ero näiden kahden instituution välillä. Mielestäni esiopetus pitäisi siirtää kaikkialla koulun järjestettäväksi, niin että lto ja lo tekisivät töitä työparina.” K5

Ojalan (2015) mielestä päivähoidon, esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön erilaiset koulutukset vaikeuttavat oppimisen jatkumon kehittymistä (Ojala, 2015, 197). Opetuksen järjestäjän tehtävä on kuitenkin huolehtia esi- ja perusopetuksen yhteistyöstä huolimatta siitä, toimivatko esi- ja perusopetus saman katon alla vai eivät (Opetushallitus, 2014b, 26). Esiopetuksen sijainti koulun yhteydessä koettiin helpottavan kouluun siirtymistä. Tällöin koulu ja sen henkilökunta ovat jo valmiiksi tuttuja lapselle. Pyhältö ym. (2010) mainitsevat, että koulun yhteydessä esiopetuksen käyneiden siirtyminen kouluun voi olla helpompaa kuin päiväkodin yhteydessä esiopetuksen käyneiden (Pyhältö, ym., 2010, 189–190). Toisen haastateltavan toiveissa oli työskennellä sellaisessa työpaikassa, missä esi- ja alkuopetus olisivat saman katon alla.

”Jos esiopetus sijaitsee siinä koulun, koulun yhteydessä, niin silloin se kaikki on niin paljon tutumpaa ja henkilökunta ja ihan koulun, koulun keittäjistä alkaen on tuttua. (...) Halusin siis semmosen jatkon siihen esi-.. esiopetuksen päälle, että ihanteellinen ois semmonen työpaikka, että ois, ois tuota esi- ja alkuopetus niinku saman katon alla.” H2

”Haluaisin kehittää kuntani alkuopetusta niin, että esikoululaiset ja alkuopetuslaiset ovat samassa rakennuksessa, jolloin siirtymää ei ole suuressa osassa.” K6

Leppälän (2007) väitöstutkimuksessa arvioitiin vuosiluokkiin sitoutumattoman esi- ja alkuopetuksen kehittämishanketta. Kehittämishankkeen seurauksena esi- ja alkuopetus lähenyivät ja oppilaiden oppimisen jatkumo turvattiin. Vuonna 2007 tehdyssä tutkimuksessa kuitenkin todetaan, että vuosiluokkiin sitoutumattomassa esi- ja alkuopetuksessa on vielä paljon kehitettävää. Yksilöllisiin oppimistavoitteisiin ja oppimisen arviointiin tulee kehittää toimivia keinoja. (Leppälä, 2007, 191–193.)

Karilan, Kivimäen ja Rantavuoren (2013) tutkimuksessa joustavasta esi- ja alkuopetuksesta kävi ilmi, että yhteissuunnittelun ja -toiminnan kautta pystyttiin toteuttamaan yhteisiä tavoitteita ja sisältöjä. Joustavan esi- ja alkuopetuksen kautta opettajien työnkuva ja tuntien sisällöt muuttuivat. Moniammatillisen yhteistyön kautta opetukseen on osallistunut yhden opettajan sijasta useampi opettaja. Opettajat kokivat kokeilun lisäävän tyytyväisyyttä omaan työhön. (Karila, ym., 2013, 30.) Karila ja Nummenmaa (2005) pohtivat, olisiko opettajankoulutuksessa tarvetta erityisesti 6-8-vuotiaiden lasten opetukseen suuntautuvien opettajien koulutukseen ja saataisiinko tällä aikaan yhtenäisempää jatkumoa päiväkodista kouluun siirtymiseen (Karila & Nummenmaa, 2005, 216).

4.3 Oman koulutustaustan hyödyntäminen

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen: Mikä on koulutustaustan merkitys esiopetuksesta kouluun siirtymiseen liittyvässä työssä? Useilla vastaajilla nousi esiin ajatus siitä, että varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaavana on tietoa sekä esiopetuksesta että alkuopetuksesta. Tieto helpottaa suunnittelemaan ja toteuttamaan omaa työtä.

”Itellä on semmonen käsitys siitä, että minkälaisia asioita tulee myöhemmin siellä alkuopetuksessa ja perusopetuksessa esille. (...) Tietää, että mitä se siellä koulussa tulee olemaan, minkälaisia taitoja siellä tarvitaan.” H2

”Tietoisuus esiopetuksen arjesta, opetussuunnitelmasta, erilaisista toimintatavoista ja ammatillisesta yhteistyöstä.” K10

Tieto sekä esi- että alkuopetuksesta nousikin esiin kuudella tutkimukseen osallistuneella oman koulutustaustan hyödyntämiseen liittyvänä asiana. Tiedon lisäksi opettajilla on laajempi näköala molemmista aloista. Molempien koulutusten ansiosta opettajilla on kokemusta esi- ja alkuopetuksessa työskentelystä ja kyky katsoa asioita erilaisista näkökulmista.

”Näköala on laajempi kuin olisi ilman luokanopettajakoulutusta ja työkokemusta koulun puolelta.” K8

”Antanut näköalaa mistä tulevat ja minne ollaan menossa.” K12

Molempien koulutusten ansiosta opettajat ymmärsivät, mikä opetuksessa on tärkeää ja mihin pitää panostaa. Tieto koulun vaatimuksista on vaikuttanut etenkin esiopettajien työhön ja siihen, mitä he opetuksessaan painottavat. Akateemisten taitojen sijaan opetuksessa painottuvat arjen taidot.

”Osaa niinku fokusoida tätä omaa opetustyötään, et mikä on oikeasti tärkeää.” H1

”Ne ei aina ole ne akateemiset taidot, mitkä niinku on ne kaikista tärkeimmät, että toki, tottakai ne on tärkeitä, mutta ei kaikkein tärkeimpiä, vaan se, se ryhmässä oleminen ja, ja oman mielipiteen kertominen ja kaikki tämmöset.” H2

Toinen haastateltava mainitsi, että tieto esiopetuksesta ja alkuopetuksesta vaikuttaa myös esi- ja alkuopettajien vuorovaikutukseen. Oppimiseen kannalta tärkeät tiedot tulee jakaa tulevan opettajan kanssa. Siirtopalaverissa molemmat koulutukset omaava osaa kertoa koulun aloituksen ja koulussa toimimisen kannalta tärkeitä asioita.

”Osaa siirtopalavereissaki kertoa oikeita asioita, että ihan kaikkea ei tarvi kertoa, vaan mut, niinku, että mitkä on niitä oleellisia asioita sen oppimisen kannalta, ja siellä niinku koululuokassa olemisen kannalta.” H1

Alkuopetuksessa varhaiskasvatuksen koulutuksesta on hyötyä siinä, että opetukseen voi yhdistää varhaiskasvatuksen koulutuksessa opittuja asioita. Esiopetuksesta tuttujen toimintatapojen käyttö on lapsille luontevaa. Ensimmäisen luokan oppilaat ovat vielä lapsia, joille leikki on tärkeää. Monipuolisten opetustapojen käyttö rikastuttaa opetusta. Yksi kyselyyn vastannut mainitsi hyödyntävänsä varhaiskasvatuksen piirteitä alkuopetuksessa.

”Hyödynnän, ensimmäistä luokkaa opettaessani menetelmiä ja toimintatapoja joita käytetään esiopetuksessa, esim. leikki. (...) Pystyn tekemään alkuopetuksesta ns. vähemmän perinteistä koulunomaista toimintaa.” K5

Lapsen kehityskaaren huomioiminen opetuksessa on tärkeää. Varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaavat opettajat kokevat sosiaalisten valmiuksien olevan akateemisia valmiuksia tärkeämpiä kouluun siirtyessä. Opettajat kokevat, että he tuntevat lapsen kehityskaaren ja iän kokonaisuudessaan koulutuksensa ansiosta.

”Koulutuksesta on hyötyä, kun tuntee ja tietää pidemmästi lapsen kehityskaaren ja oppimistavoitteet. (...) Tuplakoulutus antaa perspektiiviä siihen, mitä oppiminen edellyttää ja mitä taas pieneltä lapselta voi odottaa ja vaatia, kehitystaso huomioiden.” K1

Varhaiskasvatuksen koulutuksessa käydään läpi lapsen kehitystä kouluikänsä asti ja luokanopettajakoulutuksessa tästä eteenpäin. Kehityksen jatkumon ymmärtäminen helpottaa siirtymävaiheessa työskentelyä ja oppilaiden tason mukaista opetuksen suunnittelua ja toteuttamista. Monipuolisen koulutuksen ja työkokemuksen ansiosta opettajat pystyvät toimimaan monipuolisesti eri-ikäisten lasten kanssa.

5 Pohdinta

Tässä luvussa on koottuna yhteenvetoa ja johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista. Samalla pohditaan tutkimuksen merkityksellisyyttä ja jatkotutkimusaiheita. Toisessa alaluvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

5.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaavien opettajien käsityksiä esiopetuksesta kouluun siirtymiseen liittyvästä työstä. Esiopetuksesta kouluun siirtyminen on suuri askel lapsen elämässä ja tarvitsee siksi erityistä huomiota. Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaavat opettajat olivat hyvin tietoisia siirtymävaiheeseen liittyvästä työstä.

Pääkysymyksenä oli selvittää miten varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaava opettaja voi tukea lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun. Tulosten perusteella opettaja voi tukea siirtymistä omalla toiminnallaan, erilaisilla tukikeinoilla ja esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä. Esiopetuksen ja ensimmäisen luokan opettajalla on suuri rooli lapsen siirtymän tukemisessa. Tuloksista ilmenee, että esiopettajan tehtäviin kuuluu lasten valmiuksien kartoittaminen ja tämän pohjalta niiden kehittäminen. Esiopettajan positiivinen puhe koulusta vahvistaa lapsen positiivista kuvaa koulusta. Koulunaloituksella pelottelu on jäänyt menneisyyteen. Ensimmäisen luokan opettajan tehtäviin kuuluu oppilaisiin tutustuminen ennalta mahdollisuuksien mukaan ja pehmeän koulunaloituksen valmisteleminen.

Tuloksista nousee esiin siirtymisen tukikeinoja, joista osa on paikallisissa opetussuunnitelmissa määrättyjä ja osa opettajien omia keinoja siirtymässä tukemiseen. Siirtopalaveri ja kouluun tutustuminen olivat yleisempiä siirtymisen tukikeinoja. Näitä tapahtuu todennäköisesti jokaisessa kunnassa, sillä ne ovat usein kirjattuna paikallisissa opetussuunnitelmissa. Opettajien omaan toimintaan liittyviä tukikeinoja olivat koulumaisen työskentelyn harjoittelu ja erilaiset yhteistyön muodot. On opettajasta kiinni, kuinka paljon panostaa siirtymässä tukemiseen.

Ensimmäisenä alakysymyksenä tutkimuksessa oli selvittää minkälaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä on siirtymävaiheeseen liittyen. Tulosten perusteella esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on tärkeää, mutta sitä tapahtuu vielä liian vähän. Parannusta aikaisempaan

on kuitenkin tapahtunut. Yhteistyötä tapahtuu niin opettajien, kuin lapsiryhmienkin välillä. Yhteinen opetussuunnitelmatyö, koulutukset ja kehitysryhmät ovat opettajien keskinäistä yhteistyötä. Tällainen yhteistyö vaikuttaa korkeammalta tasolta määräytyltä eikä opettajista itsestään lähtevältä. Tulosten perusteella opettajat toivoisivat enemmän yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen kesken. Esi- ja alkuopetuksen tulisi olla yhtenäisempiä keskenään. Yhtenäisyyden eteen on tehty jo pitkään töitä, mutta vieläkään ei ole saavutettu riittävää tasoa. Tulosten perusteella osa opettajista on sitä mieltä, että yhteistyötä ja yhtenäisyyttä helpottaisi, jos esi- ja alkuopetus toimisivat samassa rakennuksessa.

Etenkin esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä on tehty paljon aikaisempaa tutkimusta (Siniharju, 2007; Leppälä, 2007; Karila, Kivimäki & Rantavuori, 2013). Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa. Niin aiemmista tutkimuksista kuin tästäkin tutkimuksesta selviää, että esi- ja alkuopetuksen välillä on yhteistyötä, mutta siinä on vielä paljon kehittämistä. Osa tähän tutkimukseen osallistuneista koki, että yhteistyö olisi helpompaa, jos esi- ja alkuopetus olisivat saman instituution alla. Jatkuvan koulutuksen ja opetuksen uudistamisen seurauksena tämä voi olla joskus mahdollista.

Toisena alakysymyksenä tutkimuksessa oli selvittää mikä on koulutustaustan merkitys esiopetuksesta kouluun siirtymiseen liittyvässä työssä. Tulosten perusteella opettajat kokivat oman koulutustaustansa helpottavan työskentelyä esi- ja alkuopetuksessa. Koulutustaustan ansiosta heillä oli tietoa molemmista toimialoista ja kykyä katsoa asioita monista eri näkökulmista. Heillä oli tietoa, mikä opetuksessa on todella tärkeää ja mitä kannattaa painottaa. Yhdistämällä molemmista koulutuksista saadut tiedot, opettajilla oli osaamista suunnitella ja toteuttaa erilaista ja monipuolista opetusta. Koulutustaustan ansiosta opettajilla oli tietoa lapsen kehityskaaresta ja kyky huomioida lapsen ikätaso opetusta suunnitellessa ja toteuttaessa.

Laadullisena tutkimuksena tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Tämä tutkimus antaa kuitenkin suuntaa siihen, miten varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaavat opettajat voivat tukea lapsen esiopetuksesta kouluun siirtymistä ja miten he kokevat oman koulutustaustansa hyödyntämisen. Tällaisen koulutustaustan omaavat opettajat ovat marginaaliryhmä koko opettajakuntaan peilaten, mutta voisivat olla uranuurtajina esi- ja alkuopetuksen rajaa hälventämässä. Molempien koulutusten ansiosta tutkimuksen kohdejoukolla on monipuolisempaa ja syvempää tietoa sekä esiopetuksesta että alkuopetuksesta. Esi- ja alkuopetuksen jatkumon rakentaminen ja yhdenmukaistaminen ovat

ajankohtaisia puheenaiheita. Tämä tutkimus osoittaa esi- ja alkuopetukseen panostamisen tärkeyden ja sen, että monipuolinen kouluttautuminen tuo uutta osaamista. Jatkotutkimuksena voisi verrata pelkän luokanopettajakoulutuksen tai pelkän varhaiskasvatuksen koulutuksen käyneen esi- tai alkuopettajan ja molemmat koulutukset käyneen esi- tai alkuopettajan käsityksiä esiopetuksesta kouluun siirtymisestä ja opettamista. Tutkimukseen osallistuneiden toiveet yhtenäisemmästä esi- ja alkuopetuksesta voisivat myös olla jatkotutkimuksen aiheena.

5.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tulosten luotettavuuden näkökulmasta fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen. Tuloksista voidaan kuitenkin pohtia, löytäisikö toinen tutkija toisenlaisia tuloksia tai kategorisoisiko toinen tutkija tulokset eri tavalla. Luotettavuutta voitaisiin parantaa rinnakkaisarvioitsijaa käyttämällä. Sisäinen reliabiliteetti paranisi, jos toinen tutkija tekisi samanlaisia havaintoja ja luokitteluja aineistosta. (Niikko, 2003, 39–40; Ahonen, 1994, 131.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida kuitenkaan todistaa tutkimusta toistamalla, sillä tutkija vaikuttaa tutkimukseensa teoreettisen tietoisuutensa ja omien merkityksiensä kautta (Ahonen, 1994, 130). Gröhn (1993) on listannut fenomenografiseen tutkimukseen liittyvää kritiikkiä, jota on tulosten yleistettävyyden kyseenalaisuus, käsityksien riippuminen kontekstista, käsitysten muuttuminen sekä erilaiset ja väärät käsitykset (Gröhn, 1993, 26–29; Metsämuuronen, 2008, 36).

Tutkija ei voi saavuttaa täydellistä omien näkemysten sulkeistamista aineistoa käsitellessään, sillä toisten kokemusten ymmärtäminen edellyttää vuorovaikutteisuutta (Niikko, 2003, 40). Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan pohtia ovatko tutkimuksen tulokset todella aitoa tutkittavien ilmausten tulkintaa, vai onko tutkijan omilla kokemuksilla ja ennakkokäsityksillä vaikutusta aineiston tulkintaan (Niikko, 2003, 48; Ahonen, 1994, 130). Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida seuraavan taulukon mukaan:

Taulukko 2. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit (Ahonen, 1996, 130).

	Aineisto	Kategoriat
Aitous	koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa	vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä
Relevanssi	onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta	ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta

Arvioimalla tätä tutkimusta yllä olevan taulukon mukaan, tutkimus on luotettava. Tutkimukseen osallistuville selitettiin tarkkaan, mitä tutkimus koskee ja mihin tarkoitukseen aineistoa käytetään. Aineisto vastaa kysymyksiin, jotka on luotu teorian pohjalta, joten aineisto ja teoria käsittelevät samaa asiaa. Tutkimuksen tulokset on analysoitu aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen, joten kategoriat vastaavat aineistosta peräisin olevia merkityksiä. Kategorioissa on samoja teemoja kuin teoriassa, joten kategoriat ovat teorian kannalta relevantteja.

Tulosten luotettavuus riippuu siitä, kuinka hyvin tutkijan löytämät merkitykset ja merkityskategoriat vastaavat haastateltavan tarkoittamia merkityksiä ja teoreettisia lähtökohtia. Merkitysten ylitulkitseminen voi johtaa alkuperäisten merkitysten muuttumiseen. Tällöin tutkimuksen johtopäätökset ja merkityskategoriat eivät ole valideja. Lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta tarkastelemalla tutkimusta. Tutkimuksen kuvauksesta tulee löytyä teoreettinen viitekehys ja sen liittyminen tutkimuskysymyksiin, aineiston kohdejoukko ja keruu sekä tuloksien muodostumisen periaatteet. Esimerkit aineistosta todistavat tulkinnan oikeudenmukaisuutta. (Ahonen, 1994, 129, 131.) Tässä tutkimuksessa tulee esiin kaikki nämä piirteet. Tuloksien oikeudenmukaisuutta osoitetaan aineistosta peräisin olevilla lainauksilla, mikä osoittaa tutkijan tulkintaa aineistosta.

Vaikka tutkimuksen aineisto on pieni, koen, että se vastaa hyvin tutkimuskysymyksiin ja saadut tulokset ovat luotettavia. Teoriaosassa käsitellään esiopetuksesta kouluun siirtymistä suomalaisessa yhteiskunnassa, joten vieraskielisiä lähteitä ei ole paljon. Suomalaisessa koulujärjestelmässä siirtyminen esiopetuksesta kouluun tapahtuu melko myöhään. Eri maissa tehdyt siirtymätutkimukset eivät tämän vuoksi ole sovellettavissa suoraan suomalaiseen yhteyteen. (Soini, ym., 2013, 7.) Myös koulutusjärjestelmissä on eroja, joten ulkomaalaiset tutkimukset eivät olleet täysin valideja tämän tutkimuksen kannalta.

Oma koulutustaustani on sama kuin tutkimukseen osallistuneilla. Koulutustausta vaikutti tutkimusaiheen valintaan ja varmasti osin myös tutkimustulosten tulkintaan. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija tiedostaa tutkimuksen intersubjektiivisen luonteen ja omat lähtökohtansa tutkimukseen (Ahonen, 1994, 136).

Tutkimuksen haasteena oli tutkimuksen kohdejoukkoon sopivien henkilöiden löytäminen. Lopulta päädyttiin hankkimaan aineistoa kahdella eri menetelmällä, mikä osoittautui hyväksi tekniikaksi. Kahden eri tutkimusmenetelmän käyttöä voidaan kutsua metodologiseksi triangulaatioksi, joka tarkoittaa useiden menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Haastattelun ja kyselyn käyttö yhteiskäyttö tutkimuksessa lisää tutkimuksen pätevyyttä. (Hirsjärvi, 2009a, 233.) Triangulaation avulla tutkimukseen pyritään saamaan syvyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 144). Kahden erilaisen aineiston purkaminen oli opettavaista ja sitä kautta saatiin sekä tarkkaa, että kerronnallista aineistoa. Kyselyiden kautta aineisto oli tarkasti kysymyksiin vastaavaa ja haastatteluissa kysymyksiin vastattiin laajemmin.

Kyselyn ongelmina voi olla, että vastaajat eivät ole suhtautuneet kyselyyn vakavasti, vaan kysymyksiin on vastattu huolimattomasti. Vastaajat voivat myös ymmärtää väärin kysymykset ja antaa siten vääriä vastauksia. Kyselyyn on myös helpompi olla vastaamatta kuin haastatteluun. (Hirsjärvi, 2009b, 195.) Facebookiin laitettuun kyselyyn voi vastata kuka haluaa, eikä tutkija voi juurikaan rajata vastaajia. Kun tutkija ei pääse valikoimaan vastaajia yksilökohtaisesti ei voida puhua otoksesta, vaan kyseessä on näyte. Luotettavuuden kannalta voidaan pohtia, millainen ihmisryhmä kyselyyn on vastannut ja millainen on jättänyt vastaamatta. (Valli & Perkkilä, 2015, 111.) Tässä tutkimuksessa voidaan kuitenkin olettaa, että kyselyyn vastanneet ovat varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaavia opettajia. Oletuksena on, että opettajien Facebook -ryhmissä suurin osa jäsenistä on opettajia. Kyselypyynnössä painotan molempien koulutustaustojen omaamista ja vastauksissa näkyy opettajien lastentarhanopettajaksi ja luokanopettajaksi valmistumisen vuodet. Voi kuitenkin olla, että tutkimuksen ulkopuolelle on jäänyt monia tutkimukseen sopivia henkilöitä, jotka eivät ole Facebook -ryhmien jäseniä.

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa nousee esiin aineiston keruuseen ja analysointiin liittyvät asiat. Kvalen (1996) mukaan ihmistieteellisen tutkimuksen tulee pohjautua tieteelliseen tietoon ja ottaa huomioon ihmisen merkitys tutkimuksessa. Tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimuksen mahdolliset vaikutukset tutkimuksen kohteeseen. Tutkijan tulee selvittää

haastateltaville, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa ja mitä siitä seuraa. Haastattelutilanne voi aiheuttaa haastateltavassa stressiä, jolloin haastateltava ei välttämättä pysty kertomaan kaikkea mitä haluaisi. Myös haastattelujen litteroinnin tarkkuus vaikuttaa tutkimukseen. Haastattelut tulee litteroida tarkasti, jotta haastateltavan sanoma tulee esille myös kirjoitetusta tekstistä. Tutkijan tulee miettiä, miten syvällisesti haastatteluja voidaan analysoida. Tutkijan tulee esittää ainoastaan tietoa, joka on varmaa ja tutkimuksen kautta todennettavissa. Haastattelujen raportoinnissa tulee ottaa huomioon haastateltavien yksityisyys. (Kvale, 1996, 111; Hirsjärvi & Hurme, 2011, 20.) Tässä tutkimuksessa haastattelut on litteroitu sanasta sanaan puheen tauot huomioiden. Tutkimukseen osallistuneet on nimetty raportoinnissa koodinimillä, joten heitä ei voi tunnistaa tutkimuksen raportoinnista. Tämän tutkimuksen toteuttaminen ja tulokset on kirjattu asianmukaisesti ja tarkasti, mikä vaikuttaa sekä tutkimuksen luotettavuuteen että eettisyyteen.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (Toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Tutkimuksia 270. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press. Maidenhead: Open University Press.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Brotherus, A. & Kopisto, K. (2005). Lapset matkalla esiopetuksessa ja esiopetuksesta alkuopetukseen. Teoksessa J. Hytönen (Toim.) *Esiopetuksen prosessi ja vaikutukset. Esiopetuksen toimivuus ja vaikuttavuus Helsingin kaupungissa vuosina 2001–2003*. Tutkimusraportti 3. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 259, 77–141.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: representations and action. *Social Psychology Quarterly*, 63 (1), 16–33.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school. Perceptions, expectations and experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*, 8 (2), 141–153.
- Forss-Pennanen, P. (2006). Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista: yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylän Yliopisto: Gummerus.
- Fowler, S. A., Schwartz, I. & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58, 136–145.

Gröhn, T. (1993). Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (Toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.

Hirsjärvi, S. (2009a). Tutkimuksen reliaaabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (Toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 231–233.

Hirsjärvi, S. (2009b). Tutkimustyyppit ja aineistokeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (Toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 191–220.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy.

Holopainen, P., Ojala, T., Orellana, T. & Miettinen, K. (2005). Johdanto. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana (Toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005. Helsinki: Opetushallitus, 5–8.

Hujala, E. (1999). Challenges of early childhood education in a changing society. Teoksessa C. H. Keng, (Toim.) Excellence in early childhood education. Malaysia: Pelanduk, 133–153.

Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.

Huusko, M. & Paloniemi, M. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.

Hämäläinen, E. (2005). Kasvun kansio alkuopettajan työn tukena. Teoksessa M. Kankaanranta, E. Hämäläinen & M. Gustafsson (Toim.) Teatteria Tornikamarissa ja matematiikkaa männynkävyillä. Puheenvuoroja esiopetuksesta. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 213–246.

Härkönen, U. (2008). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (Toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 21–39.

Kankaanranta, M. (1998). Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Karikoski, H. (2008). Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvu-ympäristöön. Oulu: Oulu University Press.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. (2013). Kasvatusinstituutiot kohtaavat – Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhälä (Toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus, 25–38.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2005). Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (Toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 212–216.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Kvale, S. (1996). Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. USA: Sage Publications Inc.
- Leppälä, R. (2007). Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Oulun yliopisto: Kasvatustieteen tiedekunta.
- Linnilä, M-L. (2011). Kumpi on valmis – lapsi vai koulu? Tampere: Mediapinta.
- Margetts, K. (2002). Transition to school: Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (2), 103–114.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. R. Webb (Toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer.
- Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Met-help.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Ojala, M. (2015). Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Tutkimuksia 368. Helsinki: Unigrafia Oy.

Ojala, M. & Siekkinen, M. (1998). Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Opetushallitus. (2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus. (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Paavilainen, R., Saari-Musakka, M. & Turpeinen, R. (1994). Opettajien koulutuksesta. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen & P. Yrjölä (Toim.) Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Opetushallitus, 301–319.

Perusopetuslaki. 12.12.2014/1040.

Perusopetuslaki. 23.12.1999/1288.

Perusopetuslaki. 21.8.1998/628.

Pietarinen, J. (2005). Yhteinen perusopetus – mitä yhtenäisyys on? Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana (Toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005. Helsinki: Opetushallitus, 9–14.

Puroila, A-M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (Toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 204–226.

Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 47–57.

Pyhältö, K., Karila, K. & Lipponen, L. (2013). Johdanto. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (Toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus, 5.

Pyhältö, K. & Soini, T. (2007). Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (Toim.) 2007. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–187.

- Pyhältö, K., Soini, T., Pietarinen, J. & Havu-Nuutinen, S. (2010). Pedagogista hyvinvointia rakentamassa päiväkodin ja peruskoulun rajapinnalla. Teoksessa M. Ubani, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (Toim.) Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto. Helsinki: Lasten Keskus Oy, 188–206.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491–511.
- Rutanen, N. & Karila, K. (2013). Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (Toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus, 17–24.
- Siniharju, M. (2007). Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Helsinki: Opetushallitus.
- Siponen, M. (2002). Uudelleen kouluttautuminen lastentarhanopettajasta luokanopettajaksi. Yksilön sisäiset ja ulkoiset tekijät muutoksen takana. Pro gradu –tutkielma. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (Toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus, 6–16.
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen. & S. Saari. (Toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 10–66.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uljens, M., (1989). Fenomenografiforskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Valli, R. (2015). Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 84–108.

Valli, R. & Perkkilä, P. (2015). Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–120.

LIITE 1

HAASTATTELUPYYNTÖ

Hei!

Oletko esiopettaja tai alkuopetuksen opettaja, jolla on varhaiskasvatuksen ja luokanopettajan koulutus tai tunnetko tällaisia henkilöitä?

Teen gradua Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnalle ja aiheenani on varhaiskasvatuksen koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen omaavien opettajien käsityksiä saamansa koulutuksen hyödyntämisestä lapsen tukemisessa esiopetuksesta kouluun siirtymisessä.

Tarvitsen haastateltavaksi alkuopetuksen ja esiopetuksen opettajia, joilla on varhaiskasvatuksen ja luokanopettajan koulutus.

Haastattelut kestävät puolesta tunnista tuntiin ja ne äänitetään analysointia varten. Kerättyä aineistoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen ja haastateltavien henkilöllisyys pysyy anonyymina koko tutkimuksen ajan.

Jos omaat tällaisen koulutustaustan, työskentelet esiopetuksessa tai alkuopetuksessa ja olet halukas osallistumaan tutkimukseeni, otathan yhteyttä!

Vastaan mielelläni kysymyksiin tutkimukseeni liittyen.

Ystävällisin terveisin,

Pauliina Melamies

Luokanopettajaopiskelija

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta

LIITE 2

HAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

1. Työskenteletkö esi- vai alkuopetuksessa?
2. Minkälainen on koulutustaustasi?
3. Minä vuonna olet valmistunut lastentarhanopettajaksi/luokanopettajaksi?
4. Montako vuotta sinulla on työkokemusta kyseisiltä aloilta?
5. Miten päädyit opiskelemaan sekä lastentarhanopettaja- että luokanopettajatutkinnon?
6. Miten päädyit työhön, jossa olet? Miksi juuri tämä työ?

Esiopetuksesta kouluun siirtyminen:

7. Minkälaisena näet oppilaan siirtymistilanteen esiopetuksesta kouluun?
8. Miten toimit opettajana siirtymätilanteessa?
9. Mitä hyötyä koulutustaustastasi on ollut siirtymävaiheeseen liittyvässä työssä?
10. Minkälaisia käytäntöjä päiväkodissanne/koulussanne on esiopetuksesta kouluun siirtymisessä ja sen tukemisessa?
11. Miten itse tuet oppilaan siirtymistä esiopetuksesta kouluun?
12. Miten ennakoit lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun?
14. Koetko, että pystyt tukemaan lasta siirtymätilanteessa paremmin koulutustaustasi huomioon ottaen? Jos koet, niin millä tavoin?
15. Onko tietosi ja osaamisesi peräisin saamastasi koulutuksesta vai jostain muualta?

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö:

16. Minkälaista yhteistyötä teet esiopettajien/luokanopettajien kanssa?

17. Mitkä ovat mielestäsi tärkeimpiä yhteistyömuotoja esi- ja alkuopetuksen kesken?

Lopuksi:

18. Tulisiko sinulla vielä mieleen ajatuksia aiheeseen liittyen?