

ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ

Yhteistyön toteuttaminen, merkitys ja kehittäminen esi- ja alkuopettajien näkökulmasta

Pro Gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Rauman kampus
Maaliskuu 2021
Emmi Hautamäki & Susanna Lehtovuori

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

EMMI HAUTAMÄKI

SUSANNA LEHTOVUORI: Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö. Yhteistyön toteutuminen, merkitys ja kehittäminen esi- ja alkuopettajien näkökulmasta.

Pro gradu -tutkielma 93 s., 5 liites.

Kasvatustiede
Maaliskuu 2021

TIIVISTELMÄ

Tässä pro gradu –tutkimuksessa tutkittiin esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä. Tavoitteena oli selvittää esi- ja alkuopetuksen välillä käytössä olevat yhteistyön muodot. Lisäksi haluttiin saada tietoa, mitä merkitystä yhteistyön toteuttamisella on oppilaalle sekä opettajalle. Tutkimuksessa selvitettiin myös, kuinka esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tulisi kehittää tulevaisuudessa yksikkötasolla, kuntatasolla sekä valtakunnallisella tasolla.

Tutkimus aiheesta on tärkeää, sillä toimivan yhteistyön avulla mahdollistetaan oppilaan sujuva siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen. Sujuvan siirtymän on nähty vaikuttavan muun muassa oppilaan koulun aloitukseen positiivisesti vähentämällä lapsen kokemaa stressiä. Onnistuneen yhteistyön avulla voidaan vaikuttaa oppilaan tulevaan koulumenestykseen myönteisesti. Esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön kautta on mahdollista yhtenäistää esi- ja alkuopetuksessa käytössä olevia toimintatapoja. Tutut toimintatavat helpottavat oppilaan siirtymistä koulutusinstituutiosta toiseen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkimuksen aineisto kerättiin neljältä esiopettajalta sekä neljältä alkuopettajalta Satakunnan alueelta. Aineisto kerättiin keväällä 2020 ja aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyömuodot vaihtelivat yksiköiden välillä. Yhteistyön tekeminen nähtiin merkityksellisenä varsinkin oppilaan mutta myös opettajan kannalta. Yhteistyön kehittäminen oli luontevinta yksikkötasolla, mutta myös kuntatason ja valtakunnallisen tason kehittämistä kaivattiin lähinnä yhtenäisten ohjeiden osalta.

Hyödyntämällä tämän tutkimuksen tuloksia, voidaan kehittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös sen, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämiseksi on tarvetta, jotta jokaiselle oppilaalle voidaan luoda yhtenäinen jatkumo esi- ja alkuopetuksen välille.

Asiasanat: esiopetus, alkuopetus, siirtymä, yhteistyö, kehittäminen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	ESI- JA ALKUOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN	7
2.1	Esiopetuksen historia osana varhaiskasvatusta	7
2.2	Otteita alkuopetuksen historiasta	9
2.3	Esiopetuksen toteuttaminen	11
2.4	Alkuopetuksen toteuttaminen	13
2.5	Esi- ja alkuopettajien kelpoisuudet	15
2.6	Esi- ja alkuopetus eräissä OECD-maissa.....	17
3	YHTEISTYÖ ESI- JA ALKUOPETUKSESSA.....	19
3.1	Yhteistyö ja moniammatillisuus	19
3.2	Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen.....	21
3.3	Yhteistyötä tukevat toimet oppilaan siirtymävaiheen tukemiseksi.....	24
3.4	Yhteistyöhön liittyvät haasteet siirtymävaiheessa	27
3.5	Yhteistyön kehittäminen esi- ja alkuopetuksessa	29
4	YHTEISTYÖN MERKITYS OPPILAALLE JA OPETUKSELLE.....	33
4.1	Yhteistyön merkitys oppilaalle	33
4.2	Yhteistyön merkitys opetukselle.....	35
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	37
5.2	Tutkimusmenetelmä.....	37
5.3	Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston kerääminen	39
5.4	Aineiston analysointi	39
6	TULOKSET	43
6.1	Yhteistyön toteutuminen esi- ja alkuopetuksen välillä	43
6.2	Yhteistyön merkitys	50
6.3	Yhteistyön kehittäminen	56
7	POHDINTA.....	69
7.1	Tulosten tarkastelu	69
7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	76
7.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	79
	LÄHTEET.....	81
	LIITE 1: HAASTATTELURUNKO	89
	LIITE 2: SÄHKÖPOSTI YKSIKÖIDEN JOHTAJILLE	92
	LIITE3: HAASTATTELUPYYNTÖ OPETTAJILLE	93

1 JOHDANTO

Joka vuosi Suomessa koulun aloittaminen koskettaa monia perheitä. Syksyllä 2020 ensimmäisen luokan aloitti Opetushallituksen arvion mukaan noin 60 000 oppilasta (Opetushallitus 2020a). Koulun aloittaminen on oppilaalle merkityksellinen ajanjakso, sillä ensimmäiset kouluvuodet luovat pohjan oppilaan tulevalle koulupolulle ja hyvinvoinnille (O’Grady, Joyce & Engelbrecht 2019, 97). Havainnot siitä, että osalle lapsista siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen voi aiheuttaa haasteita niiden erilaisuuden vuoksi, ovat merkityksellisiä. Nämä havainnot ovat saaneet opettajat ja päättäjät tekemään tietoisia toimia siirtymävaiheen pehmentämiseksi. Mitä suurempi ero esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintaympäristöjen sekä -kulttuurin välillä on, sitä haasteellisempi on lapsen siirtymä näiden välillä. (Fabian & Dunlop 2006, 4.)

Siirtymää käsitteleviä teorioita on useita, mutta useimmiten kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetään Bronfenbrennerin bioekologista kehitysteoriaa, joka perustuu yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Siirtymävaiheessa yksilö kohtaa rooleihin liittyviä odotuksia ja muutoksia. Toinen siirtymää käsittelevä tunnettu teoria on van Gennepin siirtymäriittiteoria, joka käsittelee siirtymiä rooleihin liittyvien muutosten kautta. (Fabian & Dunlop 2016, 2–3.) Tässä työssä käytämme käsitteitä siirtymä- ja nivelvaihe rinnakkain kuvamaan oppilaan siirtymää esikoulusta alkuopetukseen. Käytämme myös käsitteitä lapsi ja oppilas rinnakkain riippuen kontekstista.

Siirtymävaiheen tukemiseksi on pyritty etsimään erilaisia toimintamalleja. Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) on esittänyt vuonna 2018 ehdotuksen uudesta oppivelvollisuusmallista. Uuden oppivelvollisuusmallin kaksi ensimmäistä kohtaa ottavat kantaa esi- ja alkuopetuksen järjestämiseen. Ensimmäisessä kohdassa ehdotetaan esiopetuksen keston muuttamista kaksivuotiseksi niin, että esiopetukseen osallistuisivat kaikki 5–6-vuotiaat lapset. Lapsi voisi siirtyä 1. luokalle 1–3 vuodessa esikoulun aloittamisen jälkeen. (Opetusalan ammattijärjestö 2018, 3–6.) Myös Opetushallitus on selvittänyt alustavassa selvityksessään kaksivuotisen esiopetuksen mahdollisuutta (Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Packalen 2019, 5). Toinen ratkaisu esi- ja alkuopetuksen järjestämiseen olisi muodostaa esi- ja alkuopetuksesta joustava koko-

naisuus. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa esi- ja alkuopettajat työskentelisivät rinnakkain huomioiden jokaisen lapsen yksilöllisen kehityksen. Lapsi etenisi alkuopetuksesta seuraavalle vuosiluokalle, kun hänellä olisi riittävät edellytykset jatkaa opinpolkuaan eteenpäin. (Opetusalan ammattijärjestö 2018, 3–6.) Tammikuussa 2021 OAJ:n järjestämässä koulutuskeskustelussa puolueiden puheenjohtajat keskustelivat ajankohtaisista koulutusratkaisuista. Tässä keskustelussa nousi esiin ehdotus peruskoulun ensimmäiset kolme vuotta kattavasta pienten lasten koulusta, jolloin opetus toteutettaisiin oppilaan lähikoulussa. (Opetusalan ammattijärjestö 2021.)

Kuntaliiton teettämässä selvityksessä koskien kuntien esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä, kuntien esiopetuksesta vastaavat toimihenkilöt kokivat esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vahvistamisen sekä yhteistyörakenteiden kehittämisen tärkeäksi. Esi- ja alkuopetuksen väliset yhteistyömuodot ja toteutustavat olivat opettajien tiedossa, mutta erillisten opetussuunnitelmien yhteensovittaminen koettiin haasteelliseksi ja erillisten opetussuunnitelmien koettiin haittaavan yhteistyön tekemistä. Selvityksen mukaan opettajat toivoivat esi- ja alkuopetuksen kokonaisvaltaista tarkastelua, jotta voitaisiin saavuttaa eheä kokonaisuus esi- ja alkuopetuksen välille. Jatkumon vahvistaminen esi- ja alkuopetuksen välillä koettiin tärkeäksi tavoitteeksi, sillä sen avulla tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja hyvinvointia. (Mäki-Pollari, Lahtinen, Sjöström & Lindberg 2020, 14–15.) Tiedetään, että hyvinvoinnin ongelmat ilmenevät useimmiten vasta pitkien aikojen kuluttua. Tämän vuoksi ehkäisevä työ tulee aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Hyvinvointi rakentuu tavallisessa arjessa, joten on merkityksellistä, että lapsen ja oppilaan kasvuympäristöt kuten varhaiskasvatus ja koulu tukevat tätä ajatusta ja puuttuvat lapsen tuen tarpeisiin. (Paananen, Ristikari & Gissler 2013, 17, 23.) Joissain kunnissa on päädytty yhdistämään palveluja hyvinvoinnin tukemiseksi. Näissä kunnissa esimerkiksi varhaiskasvatus, perusopetus, neuvola ja kirjasto ovat sijoitettu niin kutsutun monitoimitalon yhteyteen. (Oulun kaupunki 2021, Turun kaupunki 2021.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) raportin mukaan esiopetusyksiköiden ja koulujen välistä yhteistyötä tulee lisätä osallistavien sekä vuorovaikutteisten työtapojen kautta. Esiopetusyksiköiden ja koulujen tulee pitää huolta siitä, että riittävä toimintayksiköiden välinen yhteissuunnittelu aika toteutuu. (Venäläinen, Saari-
nen, Johnson, Cantell, Jakobsson, Koivisto, Routti, Väänänen, Huhtanen, Kauppinen

& Viitala 2020, 5.) Oppilaan siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen vaatii systemaattista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä (Opetushallitus 2014b, 26). Esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyön tavoitteena on tukea oppilaan joustavaa siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen (Lummelahti 2001, 196). Joustava siirtymä vaatii vuorovaikutuksellista toimintatapojen, oppimisympäristöjen sekä opiskelua ohjaavien asiakirjojen molemminpuolista tietämistä ja tuntemista (Opetushallitus 2014b, 98). Joustavan siirtymän ajatuksena on tarjota oppilaille turvallinen ja eheä koulunaloitus huomioiden oppilaiden ikäkauden sekä kehitysvaiheen erityispiirteet (Huusko, Pietarinen, Pyhäntö & Soini 2007, 76; Opetushallitus 2014b, 24). Esiopetuksessa luodaan pohja oppilaan tiedoille, taidoille sekä oppimisasenteille. Alkuopetuksen tulee tarjota jatkumo tälle. (Järvinen 2011, 54.)

Näiden edellä mainittujen sekä monien muiden aiheesta tehtyjen tutkimusten ja selvitysten perusteella koemme, että yhteistyön tutkiminen ja kehittäminen esi- ja alkuopetuksen välillä on ajankohtaista ja tarpeellista. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on saada käsitys esi- ja alkuopetuksen välillä käytössä olevista yhteistyön muodoista. Tutkimuksessa selvitämme, mitä merkitystä yhteistyön toteuttamisella on oppilaalle sekä opettajalle. Lisäksi haluamme saada tietoa, miten yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä voisi kehittää yksikkötasolla, kuntatasolla sekä valtakunnallisella tasolla.

2 ESI- JA ALKUOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN

2.1 Esiopetuksen historia osana varhaiskasvatusta

Varhaiskasvatuksen historia on saanut alkunsa työvoima- ja sosiaalipoliittisena ratkaisuna. Nykyisen tapaisena päivähoitojärjestelmän kehittäminen sai alkunsa vuonna 1973 lasten päivähoidosta annetun lain (36/1973) astuttua voimaan. (Alila & Kinos 2014, 8.) Varhaiskasvatus ja päivähoito ovat olleet vuoteen 2013 asti sosiaali- ja terveysministeriön alaista toimintaa. Vuoden 2013 jälkeen varhaiskasvatus on siirtynyt opetus- ja kulttuuriministeriön alaiseksi toiminnaksi. (Alila & Kinos 2014, 11.) Vuoden 2015 varhaiskasvatuslain muutoksen myötä varhaiskasvatuksesta vastaavana asiantuntijavirastona toimii Opetushallitus, joka laatii varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavan asiakirjan eli valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman (Varhaiskasvatuslaki 580/2015). Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen sekä perusopetuksen siirtyminen saman hallinnon alle on yhdistänyt kasvatusalan eri instituutioita (Virtanen 2009, 173).

Esiopetuksen kehittämisen ensimmäinen vaihe on ollut 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa. Esiopetus on ollut 6-vuotiaille lapsille annettua opetusta. (Alila & Kinos 2014, 15.) Esiopetuksen historian voidaan nähdä alkaneen 1840-luvulla rakennetuista pikkulasten kouluista sekä lastentarhojen välitysluokista, joiden avulla 6-vuotiaiden kouluun siirtymistä yritettiin helpottaa opettamalla lapsille lukemista, laskemista sekä kirjoittamista. Pikkulasten koulujen ja välitysluokkien tehtävänä oli sekä opettaa lasta että totuttaa lapsi työn tekoon. Pikkulasten kouluissa oppilaat olivat yleensä iältään 5–10-vuotiaita. Lukemisen, laskemisen sekä kirjoittamisen lisäksi kouluissa saatettiin opiskella uskonnollisia aineita sekä käsitöitä. (Niikko 2001, 8; Alila & Kinos 2014, 15.) Fröbel, jota pidetään lastentarhojen perustajana, oli mukana kehittämässä lastentarhan ja koulun välille näitä välitysluokkia. Cygnaeus kannatti Fröbelin ajatuksia yhtenäisen järjestelmän rakentamisesta lastentarhan ja koulun välille. Olennaisena tehtävänä järjestelmän kehittämisessä nähtiin pikkulapsipedagogiikka. (Niikko 2001, 7–8; Puhakka 2002, 30.)

Toinen esiopetuksen kehittämisvaihe sijoittuu 1960-luvulta alkavaksi, jolloin aloitettiin esikoulukokeilut koulutustason parantamiseksi (Alila & Kinos 2014, 15). Vuoteen

1985 saakka esiopetus oli kokeilutasolla ja esiopetusta ohjasi esiopetuskomitean laatima esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelma (Niikko 2001, 42; Virtanen 2009, 130). Esiopetuskokeilut päättyivät vuonna 1985 voimaan tulleen peruskoululain ja peruskouluasetuksen myötä. Ne mahdollistivat peruskouluissa järjestettävän yhden lukukauden pituisen esiopetuksen järjestämisen lapsille, jotka eivät olleet oppivelvollisia. Tämä opetus oli maksutonta. Esiopetus järjestettiin yhdysluokassa, mikäli omassa koulussa esiopetuksen aloittavia oppilaita oli vähemmän kuin seitsemän. Mikäli oppilaita oli enemmän kuin seitsemän, järjestettiin esiopetusta varten erillinen esiluokka. Opetuksen tavoitteena oli vaikuttaa positiivisesti oppilaiden kehitykseen sekä parantaa oppilaiden oppimisedellytyksiä. (Virtanen 2009, 142.) 1990-luvun alussa esiopetus muotoutui lakisääteiseksi, ja kunnille velvoittavaa toimintaa esiopetuksesta tuli perusopetuslain (628/1998) muutoksen ohella 1.8.2001 lähtien (Alila & Kinos 2014, 15). Samana vuonna tuli voimaan myös lasten subjektiivinen oikeus osallistua esiopetukseen. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta vuonna 2013 puolsi esiopetuksen velvoittavuutta koskemaan koko 6-vuotiaiden ikäluokkaa (Kinos & Palonen 2013, 16, 42). Esiopetus muutettiin velvoittavaksi 1.8.2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Esiopetus nähtiin 6-vuotiaiden oikeudeksi ja sen nähtiin tasa-arvoistavan oppimisvalmiuksien kehittymistä peruskouluun siirryttäessä (Alila & Kinos 2014, 15).

Esiopetuksen opetussuunnitelma on kehittynyt nykyiseen muotoonsa erilaisten komiteoiden ja työryhmien yhteistyön sekä käytännön kokeilujen kautta (Atjonen 2005, 76; Niikko 2001, 36). 1980-luvulla päivähoiton esiopetusta ohjasi päivähoiton kasvatus-tavoitekomitean mietinnöt sekä sosiaalihallituksen laatima 6-vuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma vuodelta 1984. Peruskoulun yhteydessä olevaa esiopetusta ohjasi peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1 (Komiteamietintö 1970: A4), esikoulukomitean mietintö (1972: A13) sekä 6-vuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietintö (Komiteamietintö 1978:5). 1990-luvulla tavoitteena oli luoda päivähoiton ja koulun esiopetukselle yksi yhteinen opetussuunnitelma. Opetushallituksen ja Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen (Stakes) yhteistyön tuloksena julkaistiin vuonna 1996 uudet esiopetussuunnitelman perusteet, jotka kuitenkin koskivat ensisijaisesti koulun yhteydessä toteutettavaa esiopetusta. Päiväkotien yhteydessä olevia esiopetuksen yksiköitä varten laadittiin Stakesin toimesta vuonna 1996 Esiopetus-esite, joka pyrki olemaan apuna tavoitteellisessa kasvatus- ja opetustyössä.

Vuonna 1999 uusitun perusopetuslain mukaan vuoden 1996 valtakunnalliset esiopetussuunnitelman perusteet tuli arvioida uudelleen. Tätä varten muodostettiin ammattilaisista koostuva asiantuntijaryhmä, joka valmisteli toukokuussa 2000 uudet esiopetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus hyväksyi ja vahvisti nämä perusteet joulukuussa 2000, ja niitä tuli noudattaa viimeistään syyslukukauden alkaessa 2002. Esiopetussuunnitelmasta tuli normiohjaava asiakirja ja näin toimintaa määräävä ja ohjaava osa esiopetuksen järjestämistä. Tämän myötä esiopetus nivoutui perusopetukseen ja siitä tuli osa koulutusjärjestelmää. Nämä perusteet koskivat sekä päivähoiton että koulun yhteydessä toteutettavaa esiopetusta. Vuoden 2000 esiopetussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatus, esiopetus sekä perusopetus nähtiin jatkumona muodostaen sisällöllisesti toisiaan seuraavaan kokonaisuuden. (Niikko 2001, 56–57, 74–77, 101–103.)

Esiopetuksen opetussuunnitelma on uusittu vuosina 2010 sekä 2014. Vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on tullut muutosmääräyksiä vuosina 2015 sekä 2017 koskien muun muassa tasa-arvoa ja oppilashuoltoa esiopetuksessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on varmistaa esiopetuksen toteuttaminen koko maassa tasa-arvoisena ja yhtä laadukkaana. Opetushallitus on määrännyt esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja sen perusteella kunnat laativat paikalliset esiopetuksen opetussuunnitelmat. Näiden opetussuunnitelmien perusteisiin nojaten toteutetaan esiopetusta. (Opetushallitus 2020b.)

2.2 Otteita alkuopetuksen historiasta

Suomen koulutusjärjestelmän ensimmäiset vaiheet ulottuvat 1600-luvun puoleen väliin, jolloin rakennettiin kolmiportainen koulutusjärjestelmä. Koulutusjärjestelmä säilyi lähes samankaltaisena 1840-luvulle saakka, jonka jälkeen se alkoi kokea muutoksia. Vuonna 1858 julkaistun Kansanopetuksen perusteet –julkaisun mukaan kansakoulu tuli perustaa jokaiseen pitäjään. Uno Cygnaneus oli suunnittelemassa kansanopetuksen järjestämistä ja vuonna 1866 valmistui hänen laatima kansakouluasetus. (Tanttu 2005, 108.) Kansakouluasetuksen perusteella pyrittiin siihen, että kunnat järjestäisivät alkuopetusta vapaaehtoisesti. Kunnallisen alkuopetuksen tehtävänä oli val-

mistaa oppilaita kansakoulua varten. Alkuopetus oli monimuotoista eikä sille ollut vaikiintuneita toimintatapoja, sillä opetusta annettiin maaseuduilla pääasiassa kirkon toimesta ja kaupungeissa alemmissa kansakouluissa. Maaseudulla alkuopetus kehittyi Cygnaneuksen ajatusten mukaan erillisenä kokonaisuutena, mutta pikkulasten koulun kehitys ei käynnistynyt Cygnaneuksen toivomalla tavalla. (Puhakka 2002, 13–15, 31.)

Vuosina 1855–1861 käytiin kiivasta keskustelua pienten lasten koulujen sisällöistä ja tavoitteista. 1862–1866 Helsingissä sijaitsevat pikkulasten koulut vaihdettiin fröbeliläisiksi lastentarhoiksi ja näissä lastentarhoissa oli erikseen 7-vuotiaille lapsille suunnattu alakansakoulu. Lastentarhojen yhteydessä olevat alakansakoululuokat lakkautettiin kuitenkin melko nopeasti, ja tämän seurauksena alkuopetus irtaantui lastentarhoista. 1870-luvulla Yrjö-Koskinen puhui alkuopetuksen järjestämisen puolesta ja hänen mielestään organisoitu alkuopetus oli tehokkaampaa kuin kotien antama kasvatusta ennen kansakouluun siirtymistä. (Puhakka 2002, 13–16.) Yrjö-Koskisen mielestä alkuopetusta tuli antaa oppilaille ennen kansakouluun siirtymistä, jotta he saavuttivat lukutaidon. Lukutaidottomat oppilaat eivät pystyneet seuraamaan kansakoulun opetusta ja joutuivat näin keskeyttämään koulun. (Melin 1977, 37.)

1900-luvun alussa asenne alkuopetuksen uudistamista kohtaan oli positiivinen ja Mikael Soininen kehitti alkuopetuksen toteuttamista oppivelvollisuuskoulun yhteyteen. Oppivelvollisuus tuli voimaan vuonna 1921. Oppivelvollisuuslain (SA 101/1921) syntymisen myötä kansakoulujärjestelmän sisälle alettiin muodostaa alkuopetusjärjestelmää luokille 1–2. Lisäksi tälle alkuopetusjärjestelmälle kehitettiin oma opetussuunnitelma. Aukusti Salo kehitti tätä alkuopetuksen opetussuunnitelmaa edelleen vuonna 1935. Alkuopetuksen kehittämistä vauhditti 1900-luvun alussa esillä ollut lapsiin liittyvä psykologia ja pedagogiikka, jotka tunnustivat pienten lasten omia piirteitä sekä tapoja oppijoina. Kasvatusta ja opetusta pyrittiin kehittämään niin, että se vastaisi lasten tarpeisiin. (Puhakka 2002, 18.)

Kansakoulujen oppilasmäärät kasvoivat 1900-luvun alussa, johon yhtenä syynä oli voimakas teollinen vallankumous ja sen aiheuttama yhteiskunnallisen murroksen vaihe. Maatalous- ja teollisuusväestö alkoivat vaatia koulutusta kaikille. (Puhakka 2002, 17.) Kouluohjelmakomitea teki 1950-luvulla ehdotuksen yhtenäisestä koulutus-

järjestelmästä. Siihen aikaan kansakoulut siirtyivät yhä enemmän oppikoulun kaltaiseksi, sillä kansakoulun merkitys oppikoulun pohjakouluna korostui. Myös oppilaiden määrän kasvu edellytti muutosta koulutusjärjestelmään. (Tanttu 2005, 108–109.) Syksyllä 1963 eduskunta pyysi hallitusta selvittämään miten tähän yhtenäiseen koulutusjärjestelmään voitaisiin siirtyä. Tätä varten perustettiin Peruskoulukomitea, joka ehdotti vuonna 1965 yhdeksänvuotista peruskoulua, joka koostui kuusivuotisesta alasta ja kolmivuotisesta yläasteesta. Koulu-uudistusta veivät eteenpäin vuonna 1967 alkaneet peruskoulukokeilut. (Tanttu 2005, 109; Virtanen 2009, 88.) Vuosina 1972–1977 toteutettiin yhdeksänvuotista peruskoulua, joka oli koko ikäluokalle suunnattu. Vuonna 1985 uudistetussa koululainsäädännössä voimistettiin peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden asemaa koulujärjestelmässä. Kunta- sekä koulukohtaiset opetussuunnitelmat 1990-luvulla olivat tärkeä askel perusopetuksen yhtenäisyyden suuntaan. (Halinen & Pietilä 2005, 97–100.)

Vuosien 1968–2000 päivähoiton ja koulun kehittämistoimille merkittäviä tekijöitä olivat peruskoulujärjestelmään siirtyminen ja koulujärjestelmälain mukainen koulutoimen ja päivähoiton säännönmukaisempi yhteistyömahdollisuus (Puhakka 2002, 32). 1900-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa perustettiin yhtenäiskouluja, joissa ajatuksena oli koko perusasteen opetuksen sijoittuminen samaan hallinnolliseen ja opetukselliseen kokonaisuuteen. Yhtenäisen perusopetuksen tarkoituksena oli luoda tasarvoinen ja yhtenäinen koulujärjestelmä vuosiluokille 1–9, jonka arvopohja, käsitykset oppimisesta ja sen tehtävistä sekä tavoitteista olivat yhtenäiset. (Tanttu 2005, 109–110.) Vuosituhannen vaihteessa pohdittiin erilaisia esi- ja alkuopetuksen toimintamalleja ja esi- ja alkuopetuksen voidaan nähdä lähentyneen monin tavoin (Lujala 2000, 116).

2.3 Esiopetuksen toteuttaminen

Perusopetuslain mukaisesti esiopetus on kaikille oppilaille velvoittavaa toimintaa vuodesta 2015 lähtien (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1040/2014). Esiopetus on oppilaille maksutonta ja se kestää edeltävän lukuvuoden ennen ensimmäisen luokan aloittamista. Huoltajan tehtävänä on varmistaa, että oppilas osallistuu esiopetukseen

tai muuhun esiopetuksen tavoitteiden mukaiseen toimintaan. Esiopetuksen järjestämisestä vastaa kunta ja sitä ohjaa Suomen perustuslaki, perusopetuslaki, oppilas- ja opiskelijahuoltolaki sekä valtakunnalliset ja paikalliset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon myös muut opetusta velvoittavat lait ja sopimukset, esimerkiksi YK:n (Yhdistyneet kansakunnat) lapsen oikeuksien sopimus, tasa-arvolaki, yhdenvertaisuuslaki ja Euroopan ihmisoikeuksien sopimus. (Opetushallitus 2014a, 8–13.)

Esiopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan itsetuntoa, sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä kehitys- ja oppimisedellytyksiä yhteistyössä huoltajien kanssa. Tarkemmat tavoitteet esiopetuksessa laaditaan jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti yhdessä oppilaan huoltajan ja opettajan kanssa huomioiden oppilaan oma mielipide. Esiopettajien ja huoltajien yhteistyön tavoitteena on jokaisen oppilaan etu ja hyvinvointi. Esiopetuksen tavoitteellisuuden lisäksi sen tulee olla suunnitelmallista toimintaa. Oppilaiden ajatukset tulee ottaa huoltajien ajatusten lisäksi huomioon toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. (Opetushallitus 2014a, 9–14.)

Esiopetuksessa keskeistä on leikin kautta oppiminen ja oppimisesta iloitseminen. (Opetushallitus 2014a, 15–16). Leikillisuus opetuksessa tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden oppia monia tulevaisuuden taitoja kuten ajattelutaitoja, työskentelyn taitoja sekä arkielämään liittyviä taitoja (Siklander & Kangas 2020, 223–224). Muita esimerkkejä esiopetuksen oppimistavoista ovat tutkiminen, liikkuminen, erilaiset työtehtävät ja taiteen hyödyntäminen. Esiopetuksessa ohjataan oppilaita yhdessä tekemiseen ja kokemiseen. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien ja lähiympäristön kanssa. Oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa toiminta, aistihavainnot, tunteet, keholliset kokemukset sekä ajattelu yhdistyvät kokonaisuudeksi. Esiopetuksen arvoperustana on näkemys jokaisen oppilaan ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta omana itsenään. Oppilaan käsityksiä itsestä ja maailmasta tulee lähestyä oppilaan lähtökohdat ja kokemusmaailma huomioiden. Tämän tulee olla myös lähtökohtana opeteltaessa uusia tietoja ja taitoja. Tärkeää on, että oppilaalle muodostuu kyky luottaa omiin mahdollisuuksiin oppia asioita. (Opetushallitus 2014a, 15–16.)

Esiopetuksen laajentamista koskemaan 5-vuotiaita lapsia on pohdittu jo 2000-luvun alussa nykymuotoisen esiopetuksen alkaessa (Finlex HE 149/2020). Opetushallitus on laatinut vuonna 2019 alustavan selvityksen kaksivuotisesta esiopetuksesta. Selvityksen perusteella kaksivuotinen esiopetus saattaisi vahvistaa esiopetuksen asemaa sekä lisäisi lasten yhdenvertaisuutta lisäämällä 5-vuotiaiden osallistumisastetta. Selvityksen mukaan kaksivuotisesta esiopetuksesta tulisi luoda joustava toimintamalli, jossa lainsäädännöllisesti kehitetään toimivia esi- ja alkuopetuksen ratkaisuja. Lainsäädäntöuudistusten ja yhtenäisen koulupolkulain avulla pystyttäisiin varmistamaan pitkällä aikavälillä lapsen yhtenäinen oppimispolku. (Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Packalen 2019, 39.) Opetus- ja kulttuuriministeriö on päättänyt käynnistää kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun vuosina 2021–2024. Kokeiluun osallistuvat kunnat on valittu otantana ja kokeilua varten on laadittu oma kaksivuotista esiopetusta koskeva opetussuunnitelma. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.) Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa 2021 huomioidaan yhteistyön tekeminen eri tahojen kanssa, erityisesti esi- ja alkuopetuksen välillä lapsen oppimisen polun jatkumon turvaamiseksi (Opetushallitus 2021, 24, 26). Kokeilun tarkoituksena on koulutuksellisen tasa-arvon tukeminen sekä esiopetuksen laadun kehittäminen. Tavoitteena on myös saada selville esi- ja alkuopetuksen välisiä jatkumoa sekä kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksia lasten kehitykseen, sosiaalisiin taitoihin ja itsetunnon muodostumiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.)

2.4 Alkuopetuksen toteuttaminen

Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan opetusta (Brotherius, Hytönen & Krokfors 2002, 30). Alkuopetuksessa noudatetaan perusopetuslain säätämiä valtakunnallisia opetuksen järjestämistä koskevia periaatteita. Alkuopetusta ohjaava normiosa muodostuu perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston asetuksista, opetussuunnitelman perusteista sekä paikallisista opetussuunnitelmista. Paikalliseen opetussuunnitelmaan sisältyvät erilliset lukuvuosisuunnitelmat. Perusopetuslain lisäksi opetuksen järjestämistä ohjaavat monet muut lait ja määräykset kuten esimerkiksi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki sekä YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien sopimus. Oppilaalla on oikeus saada maksutonta opetusta sekä opetuksen edellyttämät oppimateriaalit. (Opetushallitus 2014b, 9, 14.)

Perusopetuksen tarkoituksena on tarjota kaikille oppilaille koulutuksellinen tasa-arvo ja laadukas opetus sekä mahdollistaa hyvät edellytykset kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Alkuopetuksen erityisenä tehtävänä on rakentaa pohja oppilaan positiiviselle käsitykselle itsestä oppijana. Tämä helpottaa tulevaa työskentelyä koululaisena. Alkuopettajan on seurattava huolellisesti jokaisen oppilaan edistymistä koulupolun alussa. Näin varmistetaan, että oppilaalla on valmiudet koulussa suoriutumiseen. Huomiota tulisi kiinnittää erityisesti oppilaan kielellisten, sosiaalisten sekä motoristen taitojen ja muistin kehittymiseen. Opetus tulisi suunnitella oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ajatellen. Jokaisen oppilaan tulisi saada onnistumisen kokemuksia ja iloa uusien asioiden oppimisesta. Olennaista on, että jokainen oppilas saa rohkaisevaa palautetta omasta toiminnastaan ja oppimisestaan. Oppilaita kannustetaan tuomaan esiin omia mielenkiinnon kohteita sekä oppilaille luodaan edellytykset uusien mielenkiinnon kohteiden löytymiselle. (Opetushallitus 2014b, 9, 98.)

Alkuopetuksessa käytössä oleville toimintatavoille ominaista on havainnollisuus, tarinallisuus, pelillisuus, mielikuvituksellisuus ja toiminnallisuus. Lisäksi leikki mainitaan osaksi alkuopetuksen työtapoja. (Opetushallitus 2014b, 98.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet huomioi leikkillisyyden olennaisena toimintatapana, mutta leikkillisyyden merkitys oppimisessa vähenee peruskoulun puolella ja oppilaat saattavatkin havaita tämän kulttuurisen eron siirtyessään esiopetuksesta alkuopetukseen (Kyrönlampi & Sirkko 2020, 42). Ledgerin, Smithin ja Richin (1998, 9) tutkimuksessa oppilaat mielsivät päiväkotiympäristön leikkimisen paikaksi, kun taas koulu miellettiin oppimisen paikaksi. Myös Einarsdóttir (2006, 85-86) on tutkinut kirjallisuuskatsauksen kautta lapsen koulunaloitusta lapsen näkökulmasta. Lapset olivat tietoisia, että edessä oli muutos leikkillisyydestä ja pelillisyydestä kohti akateemisiä taitoja. Lapset tiedostivat, että kouluun siirtyessä heidän tulee omaksua uusia sääntöjä ja normeja, mutta pitivät sitä osana koulunkäynnin aloittamista. Koulun aloituksen jälkeen osa lapsista kertoi kaipaavansa esikoulun leikkillisyyttä.

Esiopetuksessa käytössä olevat oppimiskokonaisuudet muuttuvat vuosiluokille 1–2 siirryttäessä erillisiksi oppiaineiksi. Opetus voidaan toteuttaa kuitenkin eheyttynä. Eheyttämisen avulla pyritään käsiteltävien asioiden välisten suhteiden ja riippuvuuks-

sien ymmärtämiseen. Eheyttämisen kautta yhdistellään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä pyritään löytämään koulussa käsiteltävien asioiden merkitys oman elämän ja yhteisön kannalta ja vielä laajemmin yhteiskunnan ja ihmiskunnan kannalta. Lukuvuoden aikana on toteutettava vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Monialainen oppimiskokonaisuus tarjoaa mahdollisuuden kokonaisuuksien tarkasteluun tutkivan työskentelyn kautta. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien kesto tulee suunnitella riittävän pitkäksi, jotta oppilaat pääsevät syventymään oppimiskokonaisuuden sisältöön. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien sisältö, tavoitteet ja toteutus päätetään paikallisesti ja täsmennetyksi kunkin koulun lukuvuosisuunnitelmissa. Monialaiset oppimiskokonaisuudet tarjoavat mahdollisuuden yhteistyön toteuttamiselle esi- ja alkuopetuksen kesken sekä myös muiden vuosiluokkien kanssa. Eheyttävä opetus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet tukevat oppilaiden omatoimisuutta ja yhteistyötaitoja. Lisäksi ne luovat mahdollisuuksia yhteistyöhön esiopetuksen ja ylempien vuosiluokkien kanssa. (Opetushallitus 2014b, 31–32, 98.)

2.5 Esi- ja alkuopettajien kelpoisuudet

Nykyään esi- ja alkuopetuksessa työskentelee monia opettajia, joilla saattaa olla toisistaan eroava koulutustausta (Karila & Nummenmaa 2005, 215). Alkuopettajana työskentely edellyttää luokanopettajan kelpoisuutta. Luokanopettajan kelpoisuuden saa henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon sisältäen ainakin 60 opintopisteen (tai 35 opintoviikon) laajuiset perusopetuksessa tai peruskoulussa opettavien aineiden monialaiset opinnot. Lisäksi henkilön on suoritettava ainakin 60 opintopisteen (tai 35 opintoviikon) laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Luokanopettajana voi toimia myös henkilö, joka on opiskellut asetuksen (530/1978) mukaisen kandidaatin tutkinnon sekä tarvittavan kokonaisuuden monialaisista ja pedagogisista opinnoista. Islannissa, Ruotsissa, Norjassa tai Tanskassa vähintään kolme vuotta kestäneen peruskoulun luokanopettajan tutkinnon suorittaminen antaa kelpoisuuden toimia luokanopettajana Suomessa. Henkilöllä, jolla on kelpoisuus antaa perusopetuksessa aineenopetusta, on kelpoisuus luokanopettajan tehtäviin, mikäli hän on suorittanut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Tässä kelpoisuudessa on kuitenkin tiettyjä poikkeuksia. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986.)

Esiopetuksen kelpoisuuden omaa henkilö, joka on kelpoinen antamaan luokanopetusta asetuksen (3.11.2005/865) mukaan. Mikäli opetettavaan ryhmään ei kuulu perusopetuksen oppilaita, on esiopetusta kelpoinen antamaan myös henkilö, jolla on soveltuva kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Jos henkilöllä on lastentarhanopettajan tutkinto, myös hän on kelpoinen antamaan esiopetusta. Mikäli opetusryhmään ei kuulu oppilaita, jotka saavat perusopetusta, on esiopetusta kelpoinen antamaan myös henkilö joka 1.8.2000 toimi tai viimeisen kolmen vuoden aikana ennen 1.8.2000 on yhteensä ainakin vuoden ajan toiminut sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetun asetuksen (804/1992) 4 §:ssä tarkoitetuissa varhaiskasvatustyksikön johtotehtävissä tai varhaiskasvatuksen laajaa tietoutta edellyttävissä tehtävissä ja on suorittanut sosiaalikasvattajan opistoasteisen tutkinnon. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986.)

Sosionomi (AMK) -tutkinnon ennen vuotta 1999 aloittanut tai vuoden 1995 jälkeen sosiaalikasvattajan tai sosiaalialanohjaajan tutkinnon suorittanut on kelpoinen antamaan esiopetusta ryhmälle, johon ei kuulu perusopetuksen oppilaita. Sosionomin (AMK) tutkintoon tulee sisältyä vähintään 50 opintoviikkoa varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja sekä 15 opintoviikon laajuiset esiopetuksen opinnot. Mikäli sosiaalikasvattajalla tai sosiaaliohjaajalla ei ole aiemmin mainittua työkokemusta varhaiskasvatuksesta, tällöin esiopetuksen opintojen on oltava laajuudeltaan 20 opintoviikkoa. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986.)

Uuden varhaiskasvatustilain tullessa voimaan 1.9.2018 varhaiskasvatuksen henkilöstön nimikkeet ja kelpoisuusvaatimukset uudistuivat. Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksena on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon on sisällytetty varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Uutena nimikkeenä varhaiskasvatuksessa on varhaiskasvatuksen sosionomi, jonka kelpoisuusvaatimuksena on vähintään ammattikorkeakoulututkinto sosiaali- ja terveysalalta. Lisäksi siihen tulee sisältyä varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtäviin on pätevä henkilö, jolla on kasvatustieteen ja ohjausalan tai sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu soveltuva tutkinto. (Varhaiskasvatustilain 540/2018.)

2.6 Esi- ja alkuopetus eräissä OECD-maissa

Useissa OECD-maissa (Organisation for Economic Co-operation and Development) ajanjakson ennen koulun aloittamista ajatellaan jakautuvan kahtia. Ensimmäiset kolme vuotta on päivähoitoa ja tämän jälkeinen vaihe on esiopetusta. Eri maiden käytännöt liittyen varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja koulun aloittamiseen ja järjestämiseen sekä opetuksen järjestämisestä käytettäviin käsitteisiin poikkeavat toisistaan. (Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Packalen 2019, 23–24.) EU-maissa sekä eräissä Pohjoismaissa on ollut pitkään käytössä esimerkiksi preschool- sekä förskola -käsitteet. Nämä käsitteet on liitetty alle kouluikäisille ja yli 3-vuotiaille lapsille annettavaan kasvatukseen sekä opetukseen. Euroopassa oleva tapa käyttää esiopetus-käsitettä 3–6-vuotiaiden kasvatuksesta ja opetuksesta on lisännyt keskustelua myös Suomessa esiopetus-käsitteen käytöstä. (Niikko 2001, 29.)

OECD:n julkaiseman raportin (2017) mukaan lähes jokainen sen jäsenmaiden lapsista kokee kasvatukseen ja opetukseen liittyviä siirtymävaiheita ennen koulun aloittamista. Useimmiten näitä siirtymiä on kaksi tai kolme, kuten siirtymä kotoa varhaiskasvatukseen, siirtymä esiopetukseen ja siirtymä kouluun. OECD-maiden väliltä löytyy vaihtelua siitä, missä vaiheessa lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen. Esimerkiksi Pohjoismaista Norjassa, Ruotsissa, Tanskassa ja Islannissa 3-vuotiaiden lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen on keskimäärin yli 90 %, kun taas Suomessa vastaava luku on alle 70 %. OECD-maista 43,9 % velvoittaa lapset osallistumaan esiopetukseen tai vastaavaan toimintaan ennen koulun aloittamista. Vaikka esiopetus tai vastaava toiminta ei ole kaikissa maissa pakollista, on siihen osallistuminen kuitenkin yleistynyt kaikissa OECD-maissa. Vuonna 2009 vuotta ennen koulun aloittamista esiopetukseen osallistui 83 % OECD-maiden lapsista, kun taas vuonna 2014 vastaava luku oli jo 94,2 %. (OECD 2017, 49–51.)

Useissa OECD-maissa koulu alkaa fyysisesti samassa rakennuksessa, kuin missä vuosi ennen koulun alkua on vietetty. Tämä nähdään yhtenä keinona pehmentää siirtymiä, sillä näin koulunsa aloittava oppilas tuntee ympäristön sekä siellä olevia opettajia ja oppilaita. Fyysisesti sama rakennus helpottaa myös tiedon siirtoa opettajien välillä. Suomessa noin 20 % esiopetuksen yksiköistä sijaitsee samassa rakennuksessa koulun kanssa. (OECD 2017, 52.) Oppivelvollisuus alkaa OECD-maissa yleisimmin sinä

vuonna, kun lapsi täyttää 6-vuotta (Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Packalen 2019, 25). Hajontaa kuitenkin löytyy OECD-maiden sisältä, esimerkiksi Kroatiassa ja Hollannissa oppivelvollisuus alkaa viiden vuoden ikäisenä, Luxemburgissa ja Sveitsissä neljän vuoden ikäisenä ja Unkarissa kolmen vuoden ikäisenä. Varhain alkanut oppivelvollisuus alkaa useimmiten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen muodoilla. (OECD 2017, 53.)

3 YHTEISTYÖ ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

3.1 Yhteistyö ja moniammatillisuus

Kaarina Isoherranen (2005) määrittelee yhteistyön ihmisten väliseksi kanssakäymiseksi, jossa heillä on jokin tehtävä, päätös tai ongelma ratkaistavana. Yhteistyön avulla voidaan löytää uusia näkökulmia yhteisen keskustelun kautta. Yhteistyössä on tarkoitus syntyä synergiaa, eli yhdessä päästään parempaan lopputulokseen kuin yksinään. Moniammatillisessa yhteistyössä tavoitteeseen pyritään pääsemään hyödyntämällä eri tiedon- ja taidonalojen asiantuntijoita. Yhteinen ymmärrys saavutetaan dialogin avulla eri näkökulmien rinnakkaisella pohdinnalla. (Isoherranen 2005, 14–15, 24–25; Willman 2001, 51.) Yhteistyön toteuttaminen edellyttää kaikkien yhteistyön osapuolten panosta yhteiselle tekemiselle ja sen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Yhteistyöksi ei voida kutsua toimintaa, jossa vain yksi yhteistyön osapuoli on aktiivinen toimija ja muut passiivisia osapuolia. (Aira 2012, 45–46.) Tasavertainen osallistuminen vuorovaikutukseen on edellytys moniammatillisen yhteistyön onnistumiselle. (Kontio 2013, 13.) Yhteistyön tekemisessä kaikkien dialogin osapuolten tulee esittää omia ajatuksiaan avoimesti. Onnistuneen dialogin kautta yksilöllisestä tiedosta muodostuu yhteisöllinen tieto. (Isoherranen 2005, 14–15, 24–25.)

Toimivalle yhteistyölle ei ole asetettu selkeitä kriteerejä, mutta usein siihen liittyy odotukset tuloksellisuudesta. Toimivan yhteistyön odotetaan tuottavan tuloksia, jotka näkyvät yhteistyön osapuolten käyttäytymisessä, tyytyväisyydessä sekä asenteissa. Yhteistyön tuloksena voi syntyä konkreettisia tuotoksia tai abstrakteja tuotoksia. Konkreettiset tuotokset voivat olla esimerkiksi fyysisiä tuotteita ja abstraktit tuotokset taas esimerkiksi ideoita ja menetelmiä. Yhteistyö on toimivaa, mikäli sen avulla päästään asetettuihin tavoitteisiin. Yhteistyön arviointi on sitä haasteellisempaa, mitä abstraktimmat tavoitteet sen tuotoksista ovat. Tämän vuoksi yhteistyötä on arvioitava myös yhteistyöprosessin kautta. Toimiva yhteistyö näkyy siihen osallistuvien osapuolten käyttäytymisessä vuorovaikutuksen laatuna ja jatkuvuutena. (Aira 2012, 49–50.) Moniammatillisesta yhteistyöstä voidaan käyttää käsitettä tiimityö, silloin kun yhteistyö-

hön osallistuu eri alojen asiantuntijoita (Kontio 2013, 17). Tiimin innovatiivisuus, itseohjautuvuus sekä erimielisyyksien näkeminen voimavarana kertovat toimivasta yhteistyöstä (Aira 2012, 49–50).

Yhteistyötä edesauttavat tekijät voidaan jakaa kolmeen kategoriaan, joista ensimmäinen on vuorovaikutusta tukevat tekijät. Näillä tarkoitetaan yhteistyöhön liittyviä ohjeita, joiden tarkoitus on selventää jokaisen roolia yhteistyön tekemisessä ja ohjata toimintaa. Tärkeää on nimetä avainhenkilö, joka vastaa esimerkiksi yhteisten tapaamisten järjestämisestä. Myös yhteinen suunnittelu ja tiedon jakaminen edesauttavat vuorovaikutuksen tukemista. Toinen yhteistyötä tukeva tekijä on ammatillista tietoa ja taitoa tukevat toimet. Ammatillista tietoa ja taitoa voidaan lisätä ja kehittää tarjoamalla henkilökunnalle säännöllisiä koulutuksia ja mahdollistamalla tiedon jakamisen yhteisesti. Kolmas yhteistyötä tukeva tekijä liittyy yhteistyön resursseihin. Yleensä yhteistyöhön varatut resurssit ovat rajatut, joten niiden tarkoituksenmukainen käyttö tulee ottaa huomioon jo suunnitteluvaiheessa. (Kontio 2013, 22.)

Yhteistyössä yhteisistä ja erilaisista näkökulmista rakentuu yhteinen kokonaisnäkemys ja yhteinen tavoite. Tästä käytetään käsitettä sosiaalisesti jaettu kognitio. (Isoherranen 2005, 23, 101–102.) Yhteistyön tavoitteet voivat olla tuotuna tietoisesti esiin tai ne voivat olla implisiittisempiä (Aira 2012, 45). Sosiaalisesti jaettuun kognitioon päästään yhteisen dialogin kautta, johon tarvitaan ymmärrys toisen käyttämästä kielestä. Yksilön käyttämään kieleen vaikuttaa hänen saamansa koulutus, ajattelutapa ja arvot. Yksilö voi tuoda huomaamattaan dialogiin piiloagendoja, joskus itsekkäitäkin päämääriä. (Isoherranen 2005, 23, 101–102.)

Moniammatillisuuteen liittyvä yhteistyö esi- ja alkuopetuksen jatkumossa kytkeytyy enimmäkseen oppilaiden kehitys- ja oppimisprosessien tukemiseen yhteistyön avulla (Karila & Nummenmaa 2005, 214–215). Esi- ja alkuopettajien yhteistyön onnistumisen kannalta on tärkeää, että sekä esi- että alkuopettajilla on yhtenäinen näkemys pedagogiikasta sekä tavoitteista, joihin yhteistyöllä pyritään. Olennaista on myös se, että yhteistyötä tehdessä kunnioitetaan molempien kasvattajien asettamia ehtoja yhteistyölle ja toisen ammattiryhmän työtä sekä osaamista arvostetaan. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 24–25.) Aloittaessa yhteistyötä toisen kasvattajan kanssa, opettaja joutuu asettamaan oman asiantuntijuutensa sekä persoonansa näkyville, ja jopa toisen

kasvattajan arvioitavaksi (Kuittinen & Salo 1999, 105). Esi- ja alkuopetuksen yhteiset toimintatavat, yhteisesti sovitut säännöt sekä yhteinen kieli ja käsitteistö helpottavat moniammatillisen yhteistyön tekemistä. (Karila & Nummenmaa 2005, 214–215; Kontio 2013, 13.)

3.2 Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen

Opetuksen järjestäjän vastuulla on tehdä päätös ja kirjata opetussuunnitelmaan, kuinka oppilaita tuetaan siirtymävaiheessa esiopetuksesta perusopetukseen. Opetuksen järjestäjän vastuulla on kirjata myös se, millaiset toimintatavat siirtymävaiheessa ovat käytössä. Opetussuunnitelmassa tulee näkyä, kuinka tarvittava yhteistyö toteutetaan ja kuka on vastuussa yhteistyön järjestämisestä. (Opetushallitus 2014b, 101; Opetushallitus 2014a, 24–25.) Siirtymävaihe kasvatusinstituutioiden välillä on dynaaminen kokonaisuus, jossa oppilaan kokemusmaailman eri toimijat vaikuttavat oppilaaseen sekä toisiinsa. Lapset kokevat erilaisia formaaleja siirtymiä sekä mikrosiirtymiä varhaisista vuosista lähtien esimerkiksi varhaiskasvatuksessa henkilökunnan muutosten myötä sekä lapsen jäädessä päiväkotiin ja vanhemman poistuessa. Siirtymää esikoulusta kouluun voidaan pitää yhtenä isona merkittävänä siirtymänä oppilaan elämässä. Ominaista tälle siirtymälle on, että fyysinen ympäristö sekä sosiaaliset suhteet saattavat muuttua. Lisäksi oppilaaseen kohdistuu uusia odotuksia, velvoitteita ja rooleihin liittyviä muutoksia. (Soini, Pyhälto & Pietarinen 2013, 6–8.)

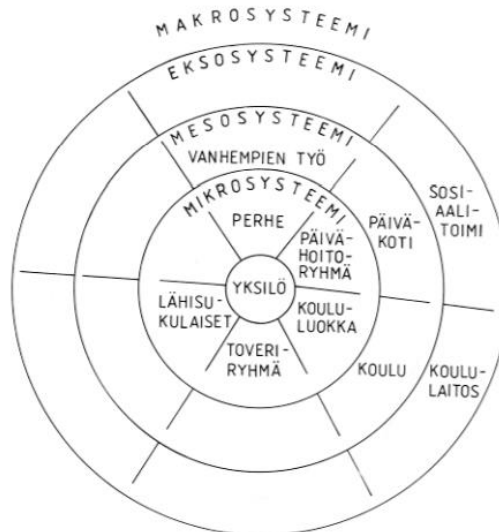
Määritelmä oppilaan siirtymävaiheesta ei ole yksiselitteinen. Näkökulmia siirtymän tarkasteluun on useita. Elämänkulun näkökulmasta tarkasteltuna siirtymävaihe nähdään luonnollisena oppilaan kasvuun ja kehitykseen liittyvänä muutoksena. Kasvatusyhteisöjen ja –instituutioiden näkökulmasta siirtymää voidaan tarkastella, miten moniammatillisesti luodaan koherenssia eri toimintaympäristöjen ja käytäntöjen välille. (Soini, Pyhälto & Pietarinen 2013, 6–7.) Yksi näkökulma siirtymävaiheen tarkasteluun on ekologinen siirtymä, jossa keskitytään yksilön ja toimintaympäristön väliseen vuorovaikutukseen sekä mukautumiseen. Tämä näkökulma pyrkii huomioimaan erilaisten ympäristöjen merkityksen yksilön kasvun ja kehityksen kannalta. (Puroila & Karila 2001, 204.) Onnistuneen siirtymän arviointia voidaan tehdä monesta lähtökohdasta.

Siirtymää voidaan tarkastella sosiaalisen sopeutumisen ja oppimistulosten näkökulmasta, jolloin arvioidaan, kuinka oppilas on sopeutunut muuttuneeseen tilanteeseen ja minkälaiset hänen oppimistuloksensa ovat. Siirtymää voidaan arvioida myös siirtymäprosessin kautta, jolloin oppilaan näkökulman mukaan ottaminen siirtymäprosessin arviointiin on tärkeää. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 6–7.)

Suomalaisessa esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheiden tarkastelussa on usein käytetty Bronfenbrennerin (1979) bioekologista kehitysteoriaa (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 6). Bronfenbrennerin bioekologinen kehitysteoria rakentuu ajatukselle, jossa ihminen vaikuttaa ympäristöön ja ympäristö vaikuttaa ihmiseen. Tämä ympäristön ja ihmisen vuorovaikutus tarvitsee molemmilta osapuolilta mukautumista ja sopeutumista. Bioekologisen teorian sisin taso on mikrotaso, joka koostuu ihmisen arkeen kuuluvista ympäristöistä. Seuraavasta tasosta Bronfenbrenner käyttää käsitettä mesotaso, joka käsittää ihmisen mikrotason ympäristöjen väliset yhteydet. Seuraava taso on nimeltään eksotaso. Eksotason tapahtumat eivät riipu yksilöstä, mutta ne kuitenkin vaikuttavat välillisesti yksilöön. Bioekologisen kehitysteorian uloin osa on makrotaso. Makrotasolla viitataan kyseessä olevan yhteiskunnan, kulttuurin, politiikan ja ideologioiden muodostamaan kokonaisuuteen, jotka luovat rakenteen mikro-, meso- ja eksotasolle. (Bronfenbrenner 1979, 21, 25–26.)

Bioekologisessa kehitysteoriassa eritellään oppilaan kehitykseen liittyviä sisäkkäisiä kehiä, joista ensimmäinen on mikrotaso. Nivelvaiheen yhteistyö vaikuttaa konkreettisesti oppilaan mikrotasolla oleviin toimijoihin, joihin kuuluvat oppilaan välittömät kasvu ympäristöt kuten koti, päiväkot, koulu, harrastukset ja sukulaiset. (Ahtola 2017, 123–124.) Mikrosysteemissä olennaista on se, kuinka yksilö sopeutuu lähellä oleviin kasvu ympäristöihin ja niihin liittyviin rooleihin sekä vuorovaikutussuhteisiin (Puroila & Karila 2001, 208). Bioekologisen teorian toinen taso, mesotaso, liittyy oppilaan välittömien kehitysympäristöjen välisiin yhteyksiin. Käytännön yhteistyö tapahtuu mesotasolla eli koulun ja kodin tai esi- ja alkuopetuksen välillä. Tavoitteena näiden toimijoiden välillä on muodostaa tukiverkko, joka tukee oppilaan ja perheen siirtymää nivelvaiheen yli. Eksotasolla oppilaan siirtymään vaikuttavat välillisesti esimerkiksi kuntakohtainen opetussuunnitelma, jossa päätetään paikallisesti tehtävästä yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen välillä. Viimeisenä nivelvaiheen yhteistyöhön vaikuttaa makrotasolla esimerkiksi yhteiskunta, resurssit ja vallalla oleva lainsäädäntö. (Ahtola

2017, 123–124.) Mesosysteemin toimivuutta tukee mikrosysteemien välinen avoin kommunikaatio sekä mikrosysteemien tavoitteiden välinen konsensus eli yhteisymmärrys. Toimivuutta tukee myös, mikäli yksilö siirtyy uuteen kasvuympäristöön yhdessä tutun henkilön kanssa. (Puroila & Karila 2001, 213.)



Kuvio 1. Ekologinen teoria. Bronfenbrenner (Saarinen, Ruoppila & Kor-kiakangas 1994, 89).

Oppilaan roolin muutoksia siirryttäessä esikoulusta kouluun tarkastellessa on huomattu, että nämä rooleihin liittyvät muutokset tulee nähdä prosessina, jotka tarvitsevat aikaa. Siirtymäprosessi etenee Bronfenbrennerin bioekologisen teorian mukaan, jossa oppilas käy läpi kasvuympäristön muutos- ja sopeutumisprosessin. Ekologiset siirtymät tuovat mukanaan muutoksia oppilaan rooleihin, niitä koskeviin odotuksiin sekä ihmisten väliseen kanssakäymiseen. Roolit ovat ekologisen teorian mukaan mikrotason osia, mutta rooleihin liittyvät odotukset muodostuvat myös makrotasolla. Siirtymäprosessin myötä oppilas kasvaa koululaisen rooliin sekä oppii olemaan osa koulun toimintakulttuuria. (Karikoski 2010, 48–49.) Tähän siirtymäprosessiin kuuluu kolme eri vaihetta, jotka pohjautuvat van Gennepin siirtymäriittiteoriaan vuodelta 1960. Ensimmäisessä vaiheessa irtaannutaan edellisestä kasvuympäristöstä ja tähän ympäristöön liittyvistä sosiaalisista rooleista. Toisessa vaiheessa tutustutaan uuteen kasvu- ympäristöön. Kolmannessa vaiheessa liitytään uuteen ympäristöön ja muodostetaan uudet roolit sekä muovataan identiteetti uudessa kasvu- ympäristössä. (James & Prout 2015, 216–217.) Sujuvaa siirtymää tukee, mikäli esikoulusta kouluun siirtyessä ryhmä pysyy

samana, eikä oppilaalle tule suuria rooleihin liittyviä muutoksia. Oppilas voi luottaa ryhmän jäseniin, jolloin oppilas pystyy keskittymään opittavaan asiaan tai kehitettäviiin kohteisiin paremmin. (Huf 2013, 61, 66–67.)

3.3 Yhteistyötä tukevat toimet oppilaan siirtymävaiheen tukemiseksi

Lapsen sujuva siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen edellyttää yhteistyötä esi- ja alkuopettajan välillä. On tärkeää, että esi- ja alkuopettajat tuntevat esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristöt, toimintatavat ja toimintaa ohjaavat asiakirjat. Keskeistä alkuopetuksen opetuksessa on ottaa huomioon esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa saavutetut tiedot ja taidot. Oppilaan siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen, tulee opetuksessa ottaa huomioon esiopetuksen antamat oppimisvalmiudet sekä oppilaan yksilölliset tarpeet. Tärkeää on, että mahdolliset kehitykseen sekä oppimiseen liittyvät haasteet tulevat esiin varhaisessa vaiheessa ja tuki annetaan oikea-aikaisesti. (Opetushallitus 2014b, 98.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamien arviointitulosten mukaan paikallinen opetussuunnitelmaprosessi edistää eri toimijoiden välistä yhteistyötä sekä sitoutuneisuutta ja osallistumista. Esi- ja perusopetuksen toimintakulttuurien kehittämisessä merkittävänä toimintakulttuuria edistävinä asioina mainittiin yhteiset tavoitteet, opettajien osallistaminen sekä yhteisön jäsenten rohkaiseminen yhteistyöhön. (Saarinen, Venäläinen, Johnson, Cantell, Jakobsson, Koivisto, Routti, Väänänen, Huhtanen, Kivistö, & Viitala 2019, 148.) Yksittäisistä yhteistyön muodoista oppilaan tulevaa koulupolkua tukevat parhaiten konkreettinen tiedonsiirto esiopetuksesta alkuopetukseen sekä opetussuunnitelmallinen yhteistyö (Ahtola 2017, 122.) Opetussuunnitelmatyössä tärkeää on myös arvokeskustelu, jonka kautta on mahdollista keskustella tavoitteista sekä siitä, mihin kasvatuksella pyritään. (Saarinen, Venäläinen, Johnson, Cantell, Jakobsson, Koivisto, Routti, Väänänen, Huhtanen, Kivistö, & Viitala, 2019, 148.)

Siirtymävaiheen yhteistyötä voidaan tukea myös kunnallisella ja yhteiskunnallisella tasolla. On todettu, että kuntatason päätöksenteko ja sitoutuminen saattaa edesauttaa

yhteistyön toteutumista esi- ja alkuopetuksen välillä. (Ahtola 2017, 126.) Voidaan ajatella, että panostamalla lasten hyvinvointiin yhteiskunnallisesti, vaikutetaan samalla myös tulevaisuuteen. Tukemalla lapsen sosiaalisemotionaalista hyvinvointia kouluun siirtymisen aikana, näkyy se myöhemmin oppimisen edistykseenä. Van Genneep on todennut teoriassaan (1960), että päättäjien tulee ymmärtää ja tiedostaa siirtymävaiheiden merkitys ja niiden vaikutus yksilöihin ja yhteiskuntaan. Tärkeä osa siirtymävaiheen tiedostamista on nähdä se kokonaisuutena, jossa yhteistyössä toimivat esiopetus, peruskoulu, vanhemmat sekä itse oppilas. (Fabian & Dunlop 2006, 16.)

Tiedon jakamisen on nähty olevan toimiva interventio siirtymävaiheessa varsinkin niiden oppilaiden osalta, jotka tarvitsevat lisätukea. Opetushenkilöstön tulee kertoa vanhemmille alusta alkaen, mitä tietoa tullaan jakamaan ja miksi tietoa on tärkeä jakaa opetushenkilöstön kesken. Tiedonjakamisen lähtökohtana on oppilaiden hyvinvointi ja turvallisuus. (Jones & Pound 2008, 155.) Kunnioittava ja vastavuoroinen suhde opetushenkilöstön ja huoltajien välillä on osa onnistunutta koulusiirtymää (Lipponen & Paananen 2013, 39). Mikäli huoltajat eivät halua, että tietoja jaetaan opetushenkilöstön kesken, tulisi heidän toiveitaan kunnioittaa. Yhteistyökeskusteluissa tulee pyrkiä oppilaan hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistämiseen. Tietoja jakaessa esikoulusta kouluun, on tärkeää tarkistaa, että tiedot ovat ajantasaisia ja jaettu turvallisesti vai niille henkilöille, jotka tietoa tarvitsevat. Oppilasta tulee havainnoida jatkuvasti sekä asiakirjoja täydentää tarpeen mukaan. Näin oppilasta koskevat dokumentit ovat ajantasaisia mahdollista tiedonsiirtoa varten. (Jones & Pound 2008, 155.)

Liun artikkelissa (2008) kerrotaan kouluun siirtymisen silloittamisen keinoista, eli käytännöistä, jotka tukevat onnistunutta kouluun siirtymistä. On tärkeää, että kaikki siirtymässä mukana olevat tahot, eli lapsi, lapsen vanhemmat, koulu sekä kunta ovat kaikki valmiita omalta osaltaan tulevaan siirtymään. Jotta voidaan varmistaa, että lapsen siirtymä olisi onnistunut, on eri toimijoiden tehtävä yhteistyötä keskenään. Lasta voidaan valmistaa tulevaa siirtymää varten keskustelemalla kotona sekä esikoulussa tulevasta muutoksesta. (Liu 2008, 158.) Johdonmukaisuus ja toimintatapojen samankaltaisuus sekä tiedon jakaminen esikoulun ja koulun välillä helpottavat oppilaan siirtymää esikoulusta kouluun (McTurk, Robinson, Lea, Nutton, & Carapetis 2011, 71; Sahin, Sak & Tuncer 2013, 1709). Esikoulusta voidaan käydä tutustumassa tulevaan

kouluun tehden koulusta tutun paikan jo ennen ensimmäisiä koulupäiviä. Kouluvierailujen kautta myös koulut saavat tärkeää tietoa tulevista oppilaista. Vanhemmille olisi suotavaa järjestää tilaisuuksia, joissa he saisivat tietoa tulevasta siirtymästä sekä voisivat kertoa ajatuksiaan aiheesta. Kunnan tulisi tarjota opettajille mahdollisuuksia kehittää omaa ammattitaitoaan siirtymävaiheen tukemiseksi. (Liu 2008, 158.)

Yhtenä mahdollisuutena tukea siirtymävaiheen yhteistyötä pidetään yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuuden tavoitteena on rakentaa oppilaille jatkumo esi- ja alkuopetuksen välille. (Karila & Rantavuori 2014, 388.) Yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan tasa-arvoista yhteistyötä. Yhteisopettajuudessa opettajat ovat yhdessä vastuussa opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista. (Malinen & Palmu 2017, 10.) Yhteisopetuksen muodot jaotellaan kolmeen päätyyppiin; avustavaan ja täydentävään opettamiseen, rinnakkain opettamiseen sekä tiimiopettamiseen. Yhteisopettajuuden muodot valikoituvat käytettävissä olevista resursseista ja oppilaiden tarpeista lähtien. (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 16.) Yhteisopettajuus tukee oppilaiden oppimista, erityisesti niitä oppilaita, joilla oppimiseen liittyy jonkinlaisia haasteita. Yhteisesti suunnitellut ja toteutetut oppitunnit ovat usein monipuolisia oppisisällöiltään ja työtavoiltaan. Lisäksi opettajat voivat yhteisopettajuuden kautta oppia toisiltaan ja näin kasvattaa omaa osaamistaan. Opettajat kokevat yhteisopettajuuden haasteeksi opettajien epätasa-arvoisen roolin ja yhteiseen suunnitteluun käytettävän ajan niukkuuden. (Malinen & Palmu 2017, 11–13.) Myös pelko siitä, että oma työ joutuu arvostelun kohteeksi voi luoda haasteita yhteisopettajuuden toteuttamiseen (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 337). Ratkaisuna näihin haasteisiin voidaan pitää huolellista ennakkosuunnittelua, säännöllisiä keskusteluja sekä yhteisopettajuuden jatkuvaa kehittämistä ja arviointia. Johdon ja työyhteisön tuki sekä myönteinen asenne tukee yhteisopettajuuden toteuttamista. (Malinen & Palmu 2017, 11–13.) Lisäksi onnistunut yhteisopettajuus vaatii joustavuutta ja valmiutta tehdä kompromisseja (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 338).

Nivelvaiheen syntymisen ehkäisemiseksi on nähty ratkaisuksi yhtenäiskoulu, jossa opiskelee oppilaita esikoulusta yhdeksänteen luokka-asteeseen saakka. Tämän avulla voidaan madaltaa nivelvaiheen tuottamia haasteita. Yhtenäiskoulun avulla voidaan saavuttaa Stakesin tutkimusprofessori Matti Rimpelän mukaan fyysinen, moraalinen

ja sosiaalinen jatkuvuus. Näiden tekijöiden voidaan nähdä edesauttavan oppilaiden hyvinvointia. Yhtenäiskoulu mahdollistaa turvallisen oppimispolun lisääntyvän oppilaantuntemuksen, yhteisten tilojen sekä yhteisten käytäntöjen kautta. (Tanttu 2005, 110–111.) Tilastokeskuksen koulutuksen järjestäjärekisterin sekä oppilaitosrekisterin tietojen perusteella vuoden 2019 lopussa toiminnassa olevista 2187 peruskouluista 22 % oli yhtenäiskouluja. Yhtenäiskoulujen osuus peruskouluista on noussut viimeisen kymmenen vuoden aikana 10 prosenttiyksikköä, sillä vuonna 2010 toiminnassa olevia yhtenäiskouluja oli Suomessa 323 ja vuonna 2019 yhtenäiskoulujen määrä kasvoi jo 470:een. (Tilastokeskus 2020.)

3.4 Yhteistyöhön liittyvät haasteet siirtymävaiheessa

Laura Rantavuori (2019) on tutkinut väitöskirjassaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Tuloksista kävi ilmi, että yhteistyötä aloittaessa sekä esi- että alkuopettajilla oli tietyt ennako-oletukset esi- ja alkuopetuksen eroavaisuuksista. Alkuopettajat näkivät esiopetuksen suunnittelun olevan tiimityötä ja moniammatillista, kun taas esiopettajat olettivat alkuopettajien suunnittelun olevan itsenäistä työtä ja päätöksentekoa. Muut oletukset liittyivät käytäntöihin, pedagogiikkaan ja oppimisympäristöihin. Nämä ennako-oletukset toivat yhteistyöhön haasteita. Toisten taustojen ja toimintakulttuurin ymmärtämisen voidaan ajatella olevan edellytys laadukkaalle yhteistyölle. On tärkeää, että ammattilaiset tunnistavat esi- ja alkuopetuksen kulttuuriset ja historialliset käytännöt yhtenäisiksi resursseiksi. (Rantavuori 2019, 56–59.) Esiopetukseen ja alkuopetukseen muodostuu väistämättä omia kulttuureja, fyysisiä ja sosiaalisia rakenteita sekä käytäntöjä. Nämä rakenteet ja käytännöt tulee pyrkiä ottamaan huomioon yhteistyön suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013,11.)

Vuonna 2012 julkaistussa Opetushallituksen rahoittamassa Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkosto -hankkeessa nousi esille mahdollisia yhteistyötä hankaloittavia tekijöitä esi- ja alkuopettajien välillä. Haasteena nähtiin muun muassa tiedonkulun ja ajan puute, suuret ryhmäkoot, yhtenäisten käytäntöjen puuttuminen sekä henkilökuntaresurssien vähäisyys. (Kallionpää & Hovi 2012, 77.) Lisäksi usein toistuvat muutokset oman tai vastapuolen työyhteisön henkilökunnassa asettaa omat

haasteensa yhteistyön toteuttamiselle. Toistuvien henkilökuntamuutosten vuoksi yhteistyön aloittaminen ikään kuin aina uudelleen koetaan kuormittavaksi, vaikka yhteistyön toteuttamista pidettäisiin tärkeänä. (Ahtola 2017, 125.)

Opetussuunnitelmien yhtenä tavoitteena on edistää koulutuksen jatkuvuutta. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmia uudistetaan edelleen erillisinä asiakirjoina, vaikka ne sisältävät yhteistä arvopohjaa sekä yhteisiä tavoitteita. Erilliset opetussuunnitelmat ja useat siirtymät vaikeuttavat lapsen oppimisen järjestelmällistä seuranta ja arviointia, ja näin vaikuttavat heikentävästi tukevien toimenpiteiden aloittamiseen ja jatkuvuuteen. (Ojala 2020, 261.) Yhteistyön tekemisen tavoitteena on rakentaa jatkumo esi- ja perusopetuksen välille. Monissa maissa on pyritty opetussuunnitelman avulla rakentamaan tätä yhtenäisyyttä ja jatkumoa. Suomessa on myös pyritty yhtenäistämään opetussuunnitelman linjauksia, mutta Suomessa ei vielä olla integroitu opetussuunnitelmia kokonaan yhtenäisiksi. (Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Packalen 2019, 25.) Jatkumo esi- ja alkuopetuksen välillä toteutuu, kun tavoitteellista oppimisen ja opetuksen jatkuvuutta lisätään varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, mikä taas helpottaa lasten koulun aloittamista (Ojala 2020, 261).

Opettajan työlle on pidetty ominaisena, että hän on vuorovaikutuksessa suurimmaksi osaksi oppilaiden kanssa ja yhteistyö toisten opettajien ja muiden ammattilaisten kanssa jää melko vähäiseksi (Huusko & Pietarinen 1999, 65–67). Opettajilta on odotettu yleisen käsityksen mukaan vahvaa ammattitaitoa ja heikkouksien peittelemistä (Kosunen 2005, 198.). Opettajalla on kuitenkin autonominen ja itsenäinen asema toteuttaa työtään. Opettajien kognitiiviset ja pedagogiset käsitykset voivat vaihdella ja kullakin opettajalla on mahdollisuus toimia niiden mukaisesti. Yhteistyötä tehdessä erilaiset käsitykset kohtaavat ja tämä voi aiheuttaa haasteita yhteistyön tekemiseen. Työyhteisön asenteiden ollessa muuttumattomia, voivat ne estää uusien toimintatapojen käyttöön ottamisen ja hyväksymisen. Koulun työyhteisölle voi olla tyypillistä tietynlainen suojautuminen muutosten ja ristiriitojen välttämiseksi. Tämä estää ammatillisen dialogin syntymisen. (Huusko & Pietarinen 1999, 65–67.) Työskentely yksilökeskeisesti on muuttumassa, sillä yksin toimimisen kulttuurin on nähty väsyttävän opettajat. Yksin toimimisen kulttuuri eroaa paljolti muista yhteiskunnassa vallitsevista toimintatavoista. (Kosunen 2005, 198.) Yhdessä tekeminen ja kollegiaalinen pohdinta

sekä oman toiminnan arviointi ovat puuttuneet opettajan työnkuvasta pitkään. Lisäksi sitoutuminen yhdessä tehtävään työn arviointiin ja kehittämiseen on ollut opettajilla vähäistä. (Savonmäki 2007, 33.) Yksilöllisyydestä yhteisöllisyyteen ja yhteistyön tekemiseen siirtyminen on yksi opettajan työn haasteista (Kosunen 2005, 198).

3.5 Yhteistyön kehittäminen esi- ja alkuopetuksessa

Suomessa on tavoiteltu ratkaisuja, joiden avulla on pyritty kehittämään esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä. Kehittämistyön tavoitteena on tehdä siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen joustavaksi ja vähentää toimintaympäristöjen käytänteiden eroja. (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013, 25.) Yhtenäisten toimintaympäristöjen ja -tapojen avulla vaikutetaan lapsen siirtymään positiivisesti. Toimivien yhteistyökäytänteiden kehittäminen helpottaa tiedonsiirtoa esi- ja alkuopetuksen välillä. Toimivat yhteistyökäytänteet lisäävät tietoisuutta esi- ja alkuopetuksen toimintavaroista ja painotuksista. Tietoisuus luo ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien välille, ja sen kautta pystytään hyödyntämään opettajien asiantuntijuutta moniammatillisesti. (Karila, Lipponen & Pyhäلتö 2013, 54.)

Opetushallituksen Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeessa koulujen rehtorit kuvasivat eheän koulupolun kannalta merkityksellisimmäksi asiaksi opettajiin ja opettajayhteisöihin suuntautuvan pedagogisen kehittämistyön. Pedagogisella kehittämistyöllä tavoitellaan kulttuurista muutosta ja kehittämistoimenpiteitä koulujen sisällä sekä koulujen välillä. (Huusko, Pietarinen, Pyhäلتö & Soini 2007, 65.) Opettajien aktivoiminen kehittämistoimintaan koulun sisällä ja ulkopuolisissa yhteistyöverkoissa, on tärkeää (Kosunen 2005, 198). Kehittämistoiminnan sujumiseksi opettajan tulisi olla mukana kehittämässä toimintaa, jossa hän on osallisena. Kun opettaja saa itse määrittellä osallistumisensa ja sitoutumisensa kehitettävään toimintaan, hän on motivoituneempi toteuttamaan sitä. (Kuittinen & Salo 1999, 104.) Kehittämistoiminnassa on tärkeää, että opettaja pystyy oppimaan omista ja muiden kokemuksista aktiivisen reflektoinnin ja kriittisen pohdinnan kautta. Tätä kautta opettajalla on mahdollisuus kehittää omaa ja työyhteisön toimintaa. (Shulman & Shulman 2004, 258-259; Kosunen

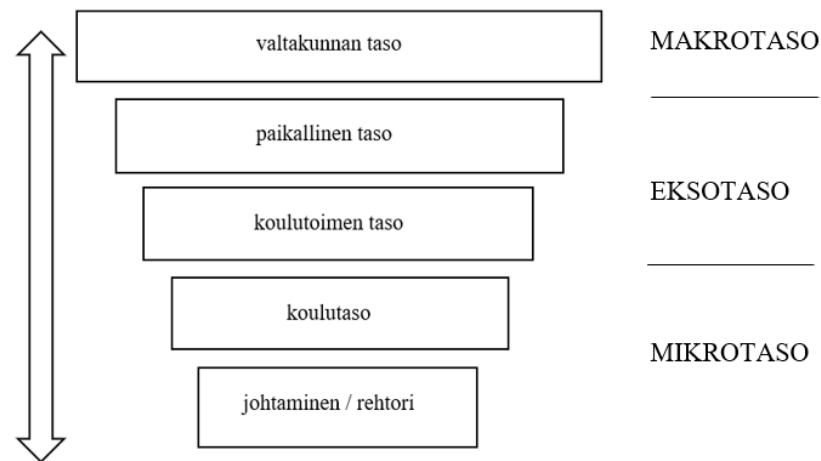
2005, 198.) Opettajan tulee tehdä monenlaista verkostoitunutta yhteistyötä oppilaitoksen sisällä, oppilaitosten kesken sekä yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa (Luukkainen 2005, 209–210).

Muutostilanne tarjoaa mahdollisuuden toiminnan uudistamiselle ja kehittämiselle. Muutostilanteesta tulee todennäköisesti mielekäs ja motivoiva, mikäli yksilö pääsee vaikuttamaan siihen jollain tavalla. Kaikki eivät suhtaudu muutokseen kuitenkaan yhtä innokkaasti. Suhtautumiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi pelko epäonnistumisesta uuden asian edessä sekä erilaiset haastavat elämäntilanteet. Otollisin tilanne muutokselle on sellainen, jossa yksilöt kokevat olevansa osa isompaa kokonaisuutta ja jossa jokaisen työpanosta tarvitaan, jotta saavutetaan paras mahdollinen lopputulos. (Keskinen 2000, 149–151.)

Mezirowin (1991) kriittisen reflektion ja uudistavan oppimisen prosessi tähtää yksilön ajattelun ja toiminnan muutokseen. Yleisen käsityksen mukaan oppimisessa aiempi tieto yhdistetään uuteen asiaan. Transformatiivisessa oppimisessa uutta asiaa tarkastellaan ja tulkitaan suhteessa aiempaan tietoon. Kriittisen reflektion prosessiin sisältyy kolme vaihetta, jotka johtavat yksilön kehittymiseen. Prosessi alkaa eksplikoinnilla, jossa yksilö tarkastelee omia uskomuksiaan, arvojaan ja olettamuksiaan kriittisesti sekä pohtii, pitäisikö niitä mahdollisesti muuttaa tai kehittää. Emansipaatio on kriittisen reflektion seuraava vaihe, jossa vapaudutaan yksilöä voimakkaasti ohjaavista sisäisistä ja ulkoisista pakoista. Viimeisessä, valtautumisen vaiheessa yksilö on valmis ajattelemaan ja toimimaan uudella tavalla. (Karila & Nummenmaa 2001, 100–102.)

Koulujärjestelmä on kuitenkin hierarkkinen systeemi, johon vaikuttavat useat eri toimijat sekä tahot (kuvio 2). Tämä ylhäältä alaspäin ja alhaalta ylöspäin vaikuttava koulujärjestämisen kokonaisvaltainen rakenne on otettava huomioon kehittämistoiminnassa. Peruskoulujärjestämisen ylimmän tason eli makrotason muodostaa valtakunnan taso. Valtakunnan tason keskeisinä toimijoina ovat opetusministeriö sekä Opetushallitus, jotka vastaavat koulutuksen ohjausjärjestelmästä. Makrotaso pitää sisällään myös erilaiset toimintaa ja opetusta ohjaavat lait, määräykset ja säädökset. Eksotasolla tarkoitetaan paikallistasolla ja koulutoimen tasolla vaikuttavia toimielimiä. Näitä toimielimiä ovat muun muassa kunnanvaltuusto, koulutuslautakunta, koulutoimen johto

sekä yhteistyökoulut. Eksotaso on yhteydessä makro- sekä mikrotasoon toteuttaen annettua tehtävää sekä linjaten koulun toiminnan ehtoja. Mikrotasoon kuuluvat koulun henkilöstö, huoltajat, oppilaat, erilaiset mahdolliset sidosryhmät sekä koulun johto ja rehtori. Kokonaisvaltainen kehittäminen edellyttää jokaisen tason toimijoiden halukkuutta ja aktiivisuutta. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 19–22.)



Kuvio 2. Perusopetusjärjestelmän hierarkkinen systeemi (mukailien Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007).

Yhteistyön kehittäminen voi tapahtua ylhäältä alaspäin, jossa vastuu kehittämisestä on johtajilla tai viranomaisilla. Kehittämiseen pyritään tällöin hallinnollisten uudistusten avulla ja tavoitteena on tehokkaiden muutosten aikaansaaminen esimerkiksi erilaisten hankkeiden avulla. Ylhäältä alaspäin tapahtuvan kehittämisen negatiivisena puolena ovat muutosten lyhytkestoisuus ja irrallisuus käytännön arjesta. Alhaalta ylöspäin tapahtuva kehittäminen saa alkunsa työyhteisöstä ja se tapahtuu vuorovaikutuksessa työyhteisön kesken. Myös alhaalta ylöspäin etenevää kehittämistä tulee johtaa. Kaksisuuntainen kehittäminen tapahtuu näiden kahden edeltävän kehittämisen suunnan yhdistämisenä. (Ojala 2015, 170.)

Kehittämistoiminnan tavoitteiksi asetetaan yleensä laajoja toimintaan liittyviä muutoksia (Varila 1999, 12). Kehitykseen kuuluu tyypillisesti sekä ulkoisia näkyviä että sisäisiä asenteellisia muutoksia. Kehityksen toteuttamiseen tulisi liittyä kehittävä palaute, sillä tämä kantaa yksilön läpi kehittymisen prosessin. (Reunamo & Joronen

2014, 213.) Kehittäminen on aina sidoksissa muutokseen. Muutos ja oppiminen liittyvät myös aina toisiinsa. Muutoksessa keskiössä on yksilön konstruktiiivinen toiminta. Jotta muutosta voi tapahtua, on yksilön opittava uusia menetelmiä analysoidakseen menneitä ja tulevia tapahtumia. Myös uusien ja erilaisten asennoitumis- ja toimintatapojen omaksuminen on olennaista. (Karila & Nummenmaa 2001, 100.)

4 YHTEISTYÖN MERKITYS OPPILAALLE JA OPETUKSELLE

4.1 Yhteistyön merkitys oppilaalle

Kasvattajien ja opettajien aktiivisen ja toimivan yhteistyön avulla pystytään vaikuttamaan lapsen oppimisen ja kehityksen jatkumoon positiivisesti. Yhteistyöllä tuetaan lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia sekä näissä mahdollisesti ilmeneviä haasteita tai viivästyksiä. (Ojala 2020, 262.) Erilaisten yhteistyömuotojen esi- ja alkuopetuksen välillä on todettu vaikuttavan myös lasten akateemisten taitojen kehitykseen. Ahtolan ym. (2011) artikkeli käsittelee tutkimusta, jossa lasten luku- ja kirjoitustaitoa sekä matemaattisia taitoja testattiin esikouluvuoden keväällä ja uudelleen ensimmäisen luokan keväällä. Taidoissa tapahtui ensimmäisen kouluvuoden aikana sitä enemmän kehitystä, mitä enemmän esi- ja alkuopetus olivat tehneet yhteistyötä lasten esikouluvuoden aikana. Tutkimuksessa käytössä olleita esi- ja alkuopetuksen yhteistyömuotoja olivat opetussuunnitelmallinen yhteistyö, lasten tietojen siirtäminen, esi- ja alkuopettajan väliset tapaamiset sekä huoltajien ja tulevan alkuopettajan väliset tapaamiset luottamussuhteen rakentamiseksi. (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi, 2011, 295–302.)

Yhteistyö esikoulun, huoltajien ja koulun välillä helpottaa oppilaiden roolimuu-tosprosessia sekä oppijoiden tukemista tässä prosessissa. Oppilaan kokema muutos roolissa ja toimintakulttuurissa on sitä helpompi, joustavampi ja yksilöllisempi mitä lähempänä esikoulun ja koulun toimintakulttuurit ovat toisiaan. (Karikoski 2010, 59–60.) Lapsen sopeutuminen kouluun alkaa koulunaloitusvaiheessa koulunaloittajan roolista edeten ensimmäisen kouluvuoden aikana koululaisen rooliin. Ensimmäisen kouluvuoden aikana oppilaalle syntyy käsitys koulusta ja omasta roolistaan. Nämä käsitykset ovat joko positiivisia tai negatiivisia. Tämä näkyy esimerkiksi oppilaan luokkaan sopeutumisessa, koulunkäyntiin sitoutumisessa sekä akateemisten taitojen kehittymisessä, ja pidemmälle katsottaessa ennustavat oppilaan menestymistä koulussa. (Karikoski 2008, 122.) Onnistuneen siirtymän sekä koulun aloituksen katsotaankin olevan yhteydessä oppilaan menestymiseen hänen koulutusurallaan. Onnistuneet siirtymät vähentävät myös koulun keskeyttämistä. (OECD 2017, 55.)

Oppilaan sosiaaliseen ja emotionaaliseen sopeutumiseen uudessa tilanteessa vaikuttavat vuorovaikutussuhde opettajaan ja koulukavereihin. Myös lähiverkoston, kuten vanhempien sosiaalinen tuki siirtymässä on tärkeää. (Murray 2014, 49–50; Jindal-Snape & Miller 2010, 12.) Oppilaan yksilölliset ominaisuudet ovat siirtymää helpottavia tai siirtymiin negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Oppilaan temperamenttityylin on osoitettu vaikuttavan lapsen siirtymiin oppilaan kyvyn kautta käsitellä uusia ja stressaavia tilanteita. Oppilaan omat kyvyt, kuten taito itseohjautuvuuteen vaikuttaa sopeutumiseen ensimmäisen kouluvuoden aikana. Onnistuneeseen siirtymään vaikuttavat myös lapsen itsetunto, kyky joustaa ja sopeutua uusiin tilanteisiin. (Jindal-Snape & Miller 2010, 12; Kienig 2013, 22.) Siirtymä esiopetuksesta kouluun muodostaa haasteen lapsen itsetunnolle, koska lapsi joutuu uuden ja erilaisen tilanteen eteen. Epstein on esittänyt vuonna 1979 kolme kokemusta, jotka vaikuttavat yksilön itsetuntoon. Nämä kokemukset ovat uudenlaisen ympäristön kokeminen, uudenlaisen toimintatavan omaksuminen ja merkityksellisten suhteiden luominen tai niistä luopuminen. Kaikki nämä kokemukset löytyvät siirtymävaiheesta esikoulusta kouluun. Lapsi kohtaa uudenlaisia oppimiskokemuksia kouluympäristössä, häneltä odotetaan ja vaaditaan erilaisia asioita ja lisäksi hän luo suhteita uusiin aikuisiin ja luopuu esikoulun aikuisista. Lapsen vahva itsetunto auttaa häntä sopeutumaan muuttuviin olosuhteisiin. (Jindal-Snape & Miller 2010, 15.)

Yhteistyö mahdollistaa opetuksen jatkumon ylläpitämisen opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin sekä opetusmenetelmiin liittyen (Karila & Nummenmaa 2005, 214–215). Esikoulusta kouluun siirryttäessä lapset saattavat kokea siirtymän hämmentäväksi ja jopa stressaavaksi, varsinkin jos muutos toimintatavassa- ja kulttuurissa on suuri (Jindal-Snape & Miller 2010, 12). Toimintatapa esikoulusta kouluun siirtyessä voikin muuttua merkittävästi. Esikoulussa toiminta on leikkiorientoitunutta, kun taas koulussa työskentely on strukturoidumpaa. Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä voi vähentää lapsen siirtymässä kokemaa hämmennystä ja stressiä. Luottamussuhteen rakentaminen lapsen, vanhempien, esi- sekä alkuopettajan välille on tärkeää, sillä se auttaa lasta siirtymässä varsinkin silloin, kun lapsi kokee siirtymän haastavaksi. Aito ja laadukas kommunikointi aikuisten välillä sekä lapsen ja aikuisten kesken tekee lapselle muutostilanteesta helpomman. Esimerkiksi alkuopettajan vierailu esiopetukseen antaa opettajalle tietoa esikoulun tavoista. Kun alkuopettajalla on tieto oppilaille esikoulussa tutuiksi tulleista tavoista, voi esi- ja alkuopettaja suunnitella esimerkiksi ensimmäiset

kouluviikot niin, ettei toimintakulttuurissa tapahdu merkittävää muutosta. Tämä tukee lapsen sujuvaa siirtymää esikoulusta kouluun. (O’Grady , Joyce & Engelbrecht 2019, 98–99.)

4.2 Yhteistyön merkitys opetukselle

Opettajat ovat nykyään tietoisia siirtymävaiheen merkityksestä ja kasvatusinstituutioissa on alettu kiinnittää huomiota siirtymävaiheen tukemiseen yhteistyön avulla (Jindal-Snape & Miller 2010, 12). Siirtymä esikoulusta kouluun on iso ja merkittävä muutos oppilaalle ja se vaatii onnistuakseen yhteistyötä kasvattajien ja opettajien välille. Osa oppilaista on tottunut pienempiin siirtymiin jo ennen koulun aloitusta. He ovat esikoulussa ja varhaiskasvatuksessa kohdanneet päivittäisiä pienempiä siirtymiä, joita päivän aikana on voinut tulla useita. On tärkeää, että kasvattajat tukevat lasta näissä pienemmissä siirtymissä, sillä kokemukset, joita lapsi näissä siirtymissä saa, auttavat lasta sopeutumaan suurempiin muutoksiin. (O’Grady , Joyce & Engelbrecht 2019, 97–99; Murray 2014, 49–50.)

Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa tehty yhteistyö mahdollistaa esi- ja alkuopettajien tiedon ja kokemuksen jakamisen oppilaiden kehityksestä ja oppimisesta (Karila & Nummenmaa 2005, 214–215). Oppilaan tuntemuksen merkitys opetusta järjestäessä on tärkeää. Oppilaantuntemus auttaa vastaamaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ja auttaa opettajaa valitsemaan tarkoituksenmukaisia opetusmenetelmiä. (Jussila & Toivonen 1984, 65–67.) Esiopetusvuoden aikana saatu tieto auttaa tulevaa opettajaa tutustumaan oppilaaseen yksilöllisenä oppijana osana suurempaa ryhmää (Mäkinen 2005, 1999). Opettajien on tärkeää tunnistaa, ettei kaikki oppilaat ole samalla kehityksen tasolla siirtyessään kouluun ja tiedollinen sekä taidollinen osaaminen voi olla hyvin erilaista (McTurk, Robinson, Lea, Nutton, & Carapetis 2011, 70; O’Grady, Joyce & Engelbrecht 2019, 99). On myös huomioitava, ettei oppilas ole vastuussa siitä tietojasta ja taitotasosta mikä hänellä on siirtyessään alkuopetukseen. Oppilasta tulee kannustaa olemaan ylpeä niistä tiedoista ja taidoista, joita on oppinut esiopetuksessa. (Järvinen 2011, 54; Opetushallitus 2014b, 98.)

Yhteistyö esikoulun, koulun ja kodin välillä voi vähentää oppilaan kohtaamia haasteita siirtymävaiheessa ja tukea oppilaan positiivisen kehityksen jatkumoa. Yhteistyön tekeminen esiopetuksen ja koulun välillä merkitsee sitä, että kasvatus- ja opetushenkilöstö tukevat lapsen oppimista ja kasvamista yhteisesti. Tämän vuoksi on tärkeää, että esikoulu ja koulu rakentavat yhdessä positiivisen oppimis- ja kasvuympäristön oppilaalle. Tietojen ja taitojen osaamista merkittävämpää on sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen hallinta, sillä ne vaikuttavat oppilaan kommunikointiin luokkakavereiden ja opettajan kanssa, sekä ovat yhteydessä oppilaan sitoutumiseen opiskeluun. (O’Grady, Joyce & Engelbrecht 2019, 98–99.) Koulussa oppilaan tulee osata käyttää uudenlaisia sosiaalisia taitoja, kuten toimia ohjeiden mukaan sekä toimia luokassa antamalla toisille työrauha (McTurk, Robinson, Lea, Nutton, & Carapetis 2011, 69). Yhteistyö esiopetuksen ja koulun välillä on nähty olevan merkityksellinen tapa tukea lapsen sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymistä siirtymän aikana. Onnistunut siirtymä esikoulusta ensimmäiselle luokalle luo todennäköisesti hyvän pohjan oppilaan sosiaalisten, emotionaalisten sekä akateemisten taitojen hallitsemiseen. (O’Grady, Joyce & Engelbrecht 2019, 98–99.)

Laadukas siirtymä on hyvin valmisteltu sekä suunniteltu. Laadukas siirtymä toteutetaan yhteistyössä ammattilaisten ja vanhempien kanssa, ja sitä tulee ohjata yhteistä linjaa mukailevat opetussuunnitelmat. Siirtymissä puhutaan monesti valmius -käsitteestä. Nykyään ajatellaan, että lapsen kouluvalmiuden lisäksi myös koulun tulee olla valmis ottamaan lapsi vastaan, sekä esiopetuksen tulee olla valmis lähettämään lapsi kouluun. Tämä edellyttää yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä. (OECD 2017, 18–20.) Suomessa kouluvalmiuskeskustelun pääpaino on siirtynyt 2010-luvulla vahvasti käsittelemään koulun valmiutta ottaa vastaan erilaiset oppijat. Koulun valmius vastaanottaa näitä erilaisia oppijoita muodostuu monista tekijöistä. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi eri tahojen välillä toteutettava yhteistyö, opettajien ammattitaito, kolmiportaisen tuen käyttö sekä oppilaiden lapsuuden ja oppimisen kunnioittaminen. (Kolehmainen, Saarinen & Kontu 2015, 37.) OECD:n raportin mukaan varhaiskasvatuksessa saavutetut myönteiset vaikutukset oppilaan kehityksen kannalta saattavat heikentyä, mikäli siirtymä esiopetuksesta kouluun on heikosti organisoitu. Heikkolaatuiset siirtymät vaikuttavat enemmän oppilaisiin, joilla on esimerkiksi oppimisvaikeuksia. (OECD 2017, 41.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Suomessa päävastuu kasvatuksesta on perheillä ja vanhemmilla, mutta myös yhteiskunnan vastuu on merkittävä erityisesti silloin, kun oppilaan kasvua ja oppimista voidaan edistää ammatillisilla toimilla. Oppilaan koulupolun alkua on tärkeä tukea ja tässä olennaista on, että esiopetus ja koulu yhdessä tukevat oppilasta. (Lindström 2001, 6.) Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö sijoittuu Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan mesotasolle (kuvio 1). Ekologisen teorian muut tasot (ekso- ja makrotaso) ovat myös vaikutuksessa oppilaan siirtymäprosessiin, vaikka käytännön yhteistyö, roolimuutokset ja siirtymät tapahtuvat mikro- ja mesotasolla. Yhteistyön kehittämisessä on tärkeää huomioida kehien muodostama kokonaisuus ja vaikutus toisiinsa. (Puroila & Karila 2001, 212; Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 20.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä esi- ja alkuopettajien näkökulmasta. Tutkimuksen avulla pyrimme selvittämään käytänteitä ja toimintatapoja, jotka esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamisessa ovat käytössä. Tarkoituksenamme on myös selvittää, miksi esi- ja alkuopettajien mielestä esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on merkityksellistä. Lisäksi tavoitteenamme on löytää keinoja, joiden avulla yhteistyötä voisi kehittää esi- ja alkuopetuksen välillä.

Näin ollen tutkimusongelmaksemme muotoutui:

- Miten yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä toteutuu?
- Mitä merkitystä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä on oppilaalle ja opettajalle?
- Kuinka yhteistyötä tulisi kehittää?

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on, että kohdejoukko rajataan valikointia käyttäen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 164, 161). Otos on tavallisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa pieni ja edustaa vain tiettyä osaa tutkittavasta ilmiöstä (Soininen & Merisuo-Storm 2009,

42–43). Tavoitteena on, että tutkittavat näkökulmat tulevat valitun aineistonkeruutan avulla mahdollisimman kattavasti esille. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tarkoitus tutkia kohdetta niin kokonaisvaltaisesti kuin mahdollista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 164, 161.) Laadulliselle tutkimukselle ominaista on, että kerätty aineisto on kuvaavaa ja yksityiskohtaista. Aineiston analysointi on tyypillisesti induktiivista ja jatkuvaa. Aineistosta pyritään tekemään päätelmiä tutkijan jatkuvien havaintojen ja tulkintojen perusteella. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 42–43.)

Valitsimme tutkimusmenetelmäksi haastattelun sen monipuolisuuden vuoksi (Hirsjärvi 2015, 209). Haastattelu on yleinen ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa usein käytetty aineistonkeruumenetelmä. Tutkimushaastattelulla on päämäärä, johon haastattelukysymyksien avulla pyritään. Haastattelijan tarkoituksena on selvittää ja välittää haastateltavan ajatuksia ja käsityksiä tai jopa kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Haastattelutilanne on haastateltavan ja tutkijan välinen vuorovaikutuksellinen tilanne. Haastattelun avulla voidaan saada tutkittavalta yksityiskohtaisia ja kuvaavia esimerkkejä tutkittavasta aiheesta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–41; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 136–137.) Tämän vuoksi haastattelumenetelmä sopii tutkimuksemme aineistonkeruutavaksi, sillä tarkoituksemme on tutkia esi- ja alkuopettajien ajatuksia yhteistyön toteutumisesta, merkityksestä ja kehittämisestä.

Toteutimme tutkimuksemme aineistonkeruun teemahaastatteluna. Teemahaastattelua käytetään kasvatustieteellisessä tutkimuksessa usein, koska se täyttää kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisia piirteitä eli se pyrkii tutkittavan asian tai ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, sillä teemahaastattelun runko sisältää tutkittavia teemoja, joiden kautta käsitellään tutkittavaa aihetta. Nämä etukäteen valikoituneet teemat pohjautuvat tutkimuksen viitekehykseen. Teemojen paikat ja kysymykset eivät ole sidottuja haastattelurunkoon, vaan ne voivat vaihtaa paikkaa haastattelun aikana ja sen edetessä. Teemahaastattelussa haastateltava tuottaa vastaukset kysymyksiin omin sanoin kokemukseen ja omiin näkökulmiin pohjautuen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Tutkimuksemme pääteemat ovat yhteistyön toteutuminen, yhteistyön merkitys sekä yhteistyön kehittäminen, jotka jakautuvat alateemoihin (liite 1).

5.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston kerääminen

Keräsimme tutkimuksen aineiston Satakunnan alueelta toukokuussa 2020 haastattelemalla neljää esiopettajaa sekä neljää alkuopettajaa. Otoksen määrä oli yhteensä kahdeksan (n=8). Esiopettajat olivat koulutukseltaan varhaiskasvatuksen opettajia ja alkuopettajat luokanopettajia. Ennen haastatteluiden toteuttamista olimme ottaneet yhteyttä yksiköiden johtajiin ja saaneet haastateltavien yhteystiedot sekä yksikön johtajien suostumuksen haastatteluiden toteuttamiseen. Otimme haastateltaviin yhteyttä sähköpostitse ja kysyimme, onko heillä kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Sovimme haastatteluiden ajankohdan sähköpostitse tai puhelimitse haastateltavien kanssa. Toteutimme haastattelut Zoom- ohjelmiston avulla etäyhteyksin. Haastateltavat sekä haastattelijat näkivät ja kuulivat toisensa reaaliajassa videoyhteyden avulla. Kerroimme haastateltaville, että haastattelut tallennetaan ja niitä käytetään tutkimuksen teon eettisten periaatteiden mukaisesti.

Valitsimme tutkimuksen kohderyhmän käyttämällä ositettua otantaa, sillä tahdoimme mahdollisimman kattavan kuvan Satakunnan alueen esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutumisesta ja sen kehittämisestä. Ositetussa otannassa perusjoukko hajotetaan jonkin piirteen tai piirteiden perusteella osiin. Muodostetuista osista tehdään oma otanta. Näin varmistetaan, että otos jakautuu tasaisesti. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 120.) Ositetun otannan mukaisesti erottelimme pienet ja suuret esi- ja alkuopetusyksiköt. Erottelimme myös koulun yhteydessä olevat esiopetusyksiköt yksiköistä, jotka eivät sijaitse koulun yhteydessä. Tämän jälkeen suoritimme tasaisen kiintiöinnin mukaisen otannan. Tasaisella kiintiöinnillä tarkoitetaan tilannetta, jossa jokaisesta muodostetusta osasta poimitaan saman verran otosyksiköitä (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 120). Ositetun otannan avulla varmistimme, että sekä isojen että pienten yksiköiden esi- ja alkuopetuksen opettajat olivat edustettuina tutkimuksessamme.

5.4 Aineiston analysointi

Nauhoitimme Zoom-ohjelmiston kautta käydyt haastattelut haastateltavien suostumuksella. Haastattelut olivat kestoaltaan 26–56 minuuttia. Tallennetut haastattelut

kuunneltiin haastatteluiden jälkeen ja aineisto litteroitiin saman päivän aikana. Litteroinnilla tarkoitetaan sanatarkkaa tallenteiden puhtaaksikirjoitusta koko haastattelusta tai valikoiduista osista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 138). Litteroimme tallenteet sanatarkasti Word -dokumenttiin, jättäen pois äännähdykset ja taukojen pituudet. Poistimme haasteltavien tunnistetiedot koodaamalla haastattelut (AO1-AO4 ja EO1-EO4). Kirjaimet osoittavat onko kyseessä alkuopettaja (AO) vai esiopettaja (EO) ja numerot 1-4 viittaavat siihen, missä järjestyksessä haastattelut toteutimme. Saimme litteroitua aineistoa yhteensä 40 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1.0. Tallennetut haastattelut poistetaan, kun tutkimus on valmis (Kuula 2011, 129).

Analysoimme aineiston käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineiston käsittely etenee aluksi tutkimuksen viitekehyksen teorian mukaisesti, mutta aineiston käsittelyn loppuvaiheessa mukaan analyysiin otetaan myös aineistosta nousevat kokemukset ja näkökulmat. Teoriaohjaava aineiston analyysiä ohjaavat valmiit mallit sekä aineistolähtöisyys. Tavoitteena on yhdistellä näitä toisiinsa abduktiivista päättelyä käyttäen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110.) Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä kerätylle aineistolle tehdään kolme eri vaihetta. Ensimmäiseksi aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Toisessa vaiheessa aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Kolmanneksi aineisto abstrahoidaan, joka tarkoittaa teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineiston liittämistä teoreettisiin käsitteisiin. (Miles & Huberman 1994, 10–11.)

Pelkistämävaiheessa kerätystä aineistosta jätetään pois tutkimuksen kannalta epäolennainen. Pelkistämisessä olennaista on aineiston tiivistäminen ja sen osiin pilkkominen. Pelkistäminen on mahdollista tehdä esimerkiksi niin, että litteroidusta aineistosta poimitaan tutkimukselle olennaiset ilmaisut. Samaa kuvaavat ilmaisut merkitään samalla värillä ja näin eri asioita kuvaavat ilmaisut on merkitty eri värein. Nämä pelkistetyt ilmaukset laitetaan allekkain erilleen muusta aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123.) Pelkistimme kerätyn aineiston poistamalla litteroidusta aineistosta kaiken tutkimuksen kannalta epäolennaisen. Näin jäljelle jäi tiivistetty aineisto toteutetuista haastatteluista. Etsimme tiivistetystä aineistosta samaa asiaa kuvaavat ilmaisut, jotka värikoodasimme merkitsemällä ne tietyllä värillä Word-ohjelman korosta-ominaisuutta hyödyntäen.

Aineiston ryhmittely aloitetaan käymällä tarkasti läpi pelkistämisvaiheessa värikoodatut ilmaisut. Ilmaisista etsitään käsitteitä, jotka tuovat esiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Nämä samankaltaisuudet ja eroavaisuudet ryhmitellään ja yhdistellään alaluokiksi, jotka nimetään ilmiötä kuvailevalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125.) Keräsimme värikoodatut ilmaisut yhteen, jonka jälkeen etsimme niistä samankaltaisuuksia. Näille samaa asiaa kuvaaville ilmaisuille muodostimme niitä kuvaavan käsitteen alaluokaksi. Aineistosta saatuja alaluokkia olivat muun muassa tiedonsiirtopalaveri, kouluun tutustuminen ja leikinomaisuus yhteisenä toimintatapana. Alaluokkien muodostamisen jälkeen kvantifioimme aineiston. Kvantifioinnilla tarkoitetaan saman asian esiintyvyyden laskemista aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 135).

Taulukko 1. Aineiston pelkistäminen ja alaluokan muodostaminen

Alkuperäinen lausuma	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
“Mutta joo keväisin on tiedonsiirto ja täytetään tiedonsiirtokaavakeet mitkä lähetetään koululle.”	Keväisin järjestetty tiedonsiirtopalaveri, mukana tiedonsiirtokaavake.	Tiedonsiirtopalaveri
“No siis meillä on täällä sellainen tapa, että koululta otetaan keväisin yhteyttä, et hei et teiltä on tulossa vissiin nää lapset, et onko heistä jotain ja sit kenestä on enemmän, niin sit me käydään siirtokeskusteluja, mennään fyysisesti käymään siellä.”	Koululta otetaan keväisin yhteyttä, tarkoituksena saada tietoa tulevista oppilaista.	Tiedonsiirtopalaveri

Abstrahoinnin voidaan ajatella olevan prosessi, jossa ryhmittelyn avulla saadun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä tai aineisto liitetään jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127). Abstrahoinnin avulla liitimme aineistosta saadut alaluokat tutkimuksemme viitekehyksestä muodostettuihin teemoihin. Näin ollen emme muodostaneet abstrahoinnin vaiheessa uusia käsitteitä, vaan liitimme muodostamamme alaluokat teorian pohjalta nouseviin pääteemoihin: yhteistyön muodot, yhteistyön merkitys sekä yhteistyön kehittäminen.

Taulukko 2. Aineiston abstrahointi

Alaluokka	Teema
Tiedonsiirtopalaveri	Yhteistyön muodot
Kouluun tutustuminen	Yhteistyön muodot
Esi- ja alkuopettajien väliset kokoontumiset	Yhteistyön muodot

6 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelemme tutkimuksemme tuloksia. Luku 6.1. vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, miten yhteistyö toteutuu esi- ja alkuopetuksen välillä. Luku 6.2. vastaa toiseen tutkimuskysymykseen yhteistyön merkityksestä. Luvussa 6.3. käsittelemme kolmannen tutkimuskysymyksen tuloksia siitä, kuinka esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä voisi kehittää. Jokaisen tutkimuskysymyksen alateeman tarkastelu alkaa tuloksia kokoavalla taulukolla. Taulukoiden jälkeen tuloksia käsitellään sanallisesti. Taulukoista selviää alaluokkien esiintymisten määrä numeraalisesti. Aineistoista on poimittu litteraatioita tukemaan tulosten sanallista käsittelyä. Litteraatiot on merkitty koodein AO (alkuopettaja) 1–4 tai EO (esiopettaja) 1–4, riippuen siitä kuka kyseisen lainauksen on haastattelussa sanonut.

6.1 Yhteistyön toteutuminen esi- ja alkuopetuksen välillä

Yhteistyön toteutuminen esi- ja alkuopetuksessa jakautuu alateemoihin: yhteistyön muodot, yhteistyön suunnittelu sekä opetuksen toteuttaminen. Jokainen alateema on käsitelty tulososassa pelkistämävaiheessa muodostettujen alaluokkien kautta. Yhteistyön muodot jakautuvat alaluokkiin: tiedonsiirtopalaveri, kouluun tutustuminen, opettajan vierailu toisessa yksikössä, yhteiset toimintahetket esi- ja alkuopetuksen välillä, nopea konsultointi sekä yhteinen erityisopettaja. Yhteistyön suunnittelu jakautuu alaluokkiin suunnittelun määrän ja laadun mukaisesti: laajojen kokonaisuuksien suunnitteluun, yhteisen toiminnan suunnitteluun tai ei yhteistä suunnittelua. Opetuksen toteuttaminen jakautuu alaluokkiin: leikinomaisuus yhteisenä toimintatapana, opettajan persoonallisuus ja henkilökohtaiset valinnat, monialaiset oppimiskokonaisuudet, erilaiset toimintatavat ja ei osaa sanoa.

Yhteistyön muodot

Taulukko 3. Yhteistyön muodot

Yhteistyön muodot	AO (n=4)	EO (n=4)	Yht. (n=8)
Tiedonsiirtopalaveri	4	4	8
Kouluun tutustuminen	4	4	8
Opettajan vierailu toisessa yksikössä	3	2	5
Yhteiset toimintahetket esi- ja alkuopetuksen välillä	3	1	4
Nopea konsultointi	2	2	4
Yhteinen erityisopettaja	0	1	1

Ensimmäinen yhteistyön muoto oli seitsemässä esi- ja alkuopetuksen yksikössä **tiedonsiirtopalaveri**, joka pidettiin keväisin (taulukko 1). Yhdessä esiopetuksen yksikössä tiedonsiirtopalaveri toteutettiin ainoastaan tarpeen vaatiessa. Tiedonsiirtopalavereiden kokoonpano vaihteli, mutta lähettävä esiopettaja ja vastaanottava luokanopettaja osallistuivat aineiston perusteella aina tiedonsiirtopalavereihin. Mikäli tuleva luokanopettaja ei ollut tiedonsiirtopalaverin aikaan vielä tiedossa, tiedonsiirtopalaveriin osallistui tulevan luokanopettajan sijaan koulun rehtori.

“Ja sitten täs keväällä pidetään siirtopalaverit, eli sitten kun jakautuu mitkä lapset mihinkin kouluihin menee, niin ne on sitten ja siinä on mukana erityisopettaja ja sitten päiväkodin väki kuka vastaa sit niistä lapsista ja sitten tota se vastaanottava luokanopettaja. (AO:1)”

Tiedonsiirtopalavereihin osallistuu tarpeen mukaan myös koulupsykologi, koulukuraattori, varhaiskasvatuksen ja koulun erityisopettaja, toimintaterapeutti tai muu lapsen kanssa työskennellyt ammattilainen. Useimmiten vanhemmat ovat mukana siirtopalavereissa, mikäli lapsella on tuen tarpeita. Joissain yksiköissä pyritään kuitenkin saamaan vanhemmat mukaan palavereihin kaikissa tapauksissa yhteistyön jatkumon

takaamiseksi. Eräs alkuopettaja (AO:4) näki tärkeänä, että siirtopalaveriinhin osallistuu myös esiopetusyksikön muut mahdolliset kasvattajat, jotka tietävät lapsen arjesta ja toimivista käytännöistä. Jossain tapauksissa esimerkiksi lapsen avustajalla tai ohjaajalla saattaa olla konkreettisia lapsen kanssa käytössä olevia toimintatapoja, jotka on hyvä jakaa koulun puolelle.

“Moniammatilliseen tiedonsiirtopalaveriin osallistuu esimerkiksi just eilen, ootas mä luettelen, siinä oli varhaiskasvatuksen opettaja, lapsella henkilökohtainen ohjaaja, hän, lapsen vanhemmat, koulukuraattori, ja psykologi, ja sitten koulupuolelta oli rehtori. (AO:4)”

Toinen yhteistyön muoto, joka toteutui kaikissa esi- ja alkuopetuksen yksiköissä, oli **kouluun tutustuminen**. Kouluun tutustuminen järjestetään yleensä keväisin, mutta keväällä 2020 kouluun tutustumisia ei voitu järjestää normaaliin tapaan vallitsevan koronatilanteen vuoksi. Yhdessä alkuopetuksen yksikössä kouluun tutustuminen toteutettiin kuitenkin keväällä etäyhteyksien avulla ja muissa yksiköissä kouluun tutustuminen oli siirretty elokuulle 2020. Kouluun tutustumisen järjestäminen vaihtelee kunnittain, joissain yksiköissä esioppilaat tutustuvat kouluun useamman kerran esiopetusvuoden aikana, ja joissain vain yhtenä tiettynä päivänä vanhempien kanssa.

“Tota tää tutustumispäivä hoidetaan myös etänä. (AO:1)”

“Eikä oo myöskään ollu tätä tavallista tutustumista ekalle luokalle, että tutustuminen aiotaan järjestää elokuussa ennen koulun alkua. (EO:2)”

Kolmas yhteistyön muoto oli **esi- tai alkuopettajan vierailu**, joka toteutui viidessä yksikössä. Kolmessa yksikössä esiopettajat tapasivat syksyllä vanhoja esioppilaitaan vieraillemalla alkuopetuksessa. Kahdessa yksikössä alkuopettajat kävivät keväällä tutustumassa tuleviin ekaluokkalaisiin. Jos tuleva luokanopettaja ei ollut tiedossa, yksiköissä pidettiin tärkeänä, että joku koululla syksyllä varmasti työskentelevä aikuinen tulee vierailemaan esiopetuksessa. Tämä henkilö voi olla esimerkiksi erityisopettaja, koulukuraattori tai koulunkäynninohjaaja. Sekä esi- että alkuopettajat kokivat tämän tärkeäksi kuulumisten vaihdon kannalta, ja erityisesti he näkivät lasten nauttivan tästä

vierailuista. Osa luokanopettajista piti hyödyllisenä yhteistyön jatkumista syksyllä, sillä näin he voivat palata kysymään esikoulun asioista.

“Nää alakoulun opettajat, jotka on sit tulevat ekaluokan opettajat ni he on yleensä käynyt tutustumassa näissä meidän esikouluryhmissä lapsiin ennen tätä kouluun tutustumista. (EO:2)”

“Heidän vanhat eskariopet tulee käymään siellä kouluarjessa. Et tää on ihan hirveän tärkeä juttu. (AO:4)”

Neljäs yhteistyön muoto oli esi- ja alkuopetuksen väliset **yhteiset säännölliset toimintahetket**. Kolmessa yksikössä yhteiset toimintahetket olivat viikoittaisia ja niistä käytettiin nimitystä joustotunti. Yhdessä yksikössä toimintahetkiä oli kerran kuukaudessa. Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteinen toiminta oli suunniteltua ja sen sisältö vaihteli eri teemojen mukaan. Yhteistä toimintaa toteutettiin myös erilaisten juhlien, tapahtumien ja tempausten muodossa. Joustotuntien aiheet liittyivät yleensä kuitenkin kielellisiin ja matemaattisiin aihesisältöihin.

“No meillä on kerran viikossa yks yhteinen tunti, sen nimi on jousto, se on sellainen mitä suunnitellaan lastentarhanopettajan kanssa yhdessä. Et se on saatanut olla eri oppiainesiin tai teemoihin liittyvää. Sitten pidetty jotain sadonkorjuu juhlia ja jotain muitakin. (AO:2)”

Viides yhteistyön muoto neljässä esi- ja alkuopetuksen yksikössä oli **nopea konsultointi**. Nopean konsultoinnin tarkoituksena oli antaa tukea ja neuvoja esi- ja alkuopettajille. Kahdessa yksikössä konsultointi tapahtui kasvokkain ja kahdessa yksikössä puhelimitse.

“Se tässä on hyvä, kun ollaan samoissa tiloissa niin eteisestä voi napata hihasta kiinni ja kysyä hyvinkin, mitäs mä nyt viimeks oon kysynyt, mua askarruttavia asioita... (EO:3)”

“... päiväkodista voidaan soittaa koulun puolelle ja koulun puolelta voidaan soittaa päiväkodin puolelle, kuulostella ja konsultoida nimettömästi ja auttaa toisiamme eteenpäin. (AO:3)”

Kuudes yhteistyön muoto oli esi- ja alkuopetuksen **yhteinen erityisopettaja**, joka oli käytössä yhdessä esiopetuksen yksikössä. Erityisopettaja vieraili esiopetuksessa viikoittain. Yhteisen erityisopettajan kautta tieto tulevista alkuoppilaista siirtyi alkuopetukseen. Lisäksi erityisopettaja tutustui tuleviin alkuoppilaisiin jo esikouluvuoden aikana.

“Meillä on yhteinen erityisopettaja alkuopetuksen kanssa, hän käy kerran viikos täällä päiväkodilla ja on pääosin esikoululaisten käytettävissä. Ja tota sitä kautta tieto kulkee tietysti hyvin näistä meidän eskarilaisista nyt sitten tonne koulutielle myöskin. (EO:2)”

Yhteistyön suunnittelu

Taulukko 4. Yhteistyön suunnittelu

Yhteistyön suunnittelu	AO (n=4)	EO (n=4)	Yht. (n=8)
Laajojen kokonaisuuksien suunnittelu	3	1	4
Yhteisen toiminnan suunnittelu	1	1	2
Ei yhteistä suunnittelua	0	2	2

Neljässä yksikössä esi- ja alkuopettajien yhteisissä kokoontumisissa **suunniteltiin laajoja esi- ja alkuopetukseen liittyviä kokonaisuuksia** kuten yhteistä toimintakulttuuria. Lisäksi yhteisissä tapaamisissa keskusteltiin opettajien näkemyksistä ja odotuksista liittyen lasten tietoihin ja taitoihin. Näitä kokoontumisia nimitettiin pedagogisiksi kahviloiksi.

“Meil on esi- ja alkuopettajan tälläsi pedagogisia kahviloita missä tavataan ja yhteisiä teemoja käsitellään sitten niissä. Vähän riippuu tilanteesta ja tarpeista ja muista ja eli pidetään yhteyttä. (AO:1)”

Kahdessa yksikössä esi- ja alkuopettajien välisten kokoontumisten sisältö painottui **yhteisen toiminnan suunnitteluun**. Yhteisissä kokoontumisissa suunniteltiin esi- ja alkuopetuksen yhteisiä joustotunteja ja muuta yhteistä toimintaa.

“Eli meil on yhteissuunnittelu ja säännölliset tapaamiset eskariopettajien kanssa ja ekaluokan opettajien kanssa, suunnitellaan yhteisiä tunteja ja tapahtumia. (AO:4)”

Kahdessa yksikössä esi- ja alkuopettajien välillä **ei ollut yhteisiä kokoontumisia, joissa olisi suunniteltu** esi- ja alkuopetuksen välistä toimintaa tai siihen liittyviä laajempia kokonaisuuksia. Yhdessä esiopetuksen yksikössä koettiin yhteisen suunnittelun ja toiminnan järjestämisen haasteena se, että esioppilaat siirtyivät useaan eri alkuopetuksen yksikköön.

“Arki on niin hetkistä, et sit vielä, kun täytyis tehdä yhteistyötä jo sinne moniin tuleviin kouluihin niin se on hankalaa... ..esimerkiksi mitään yhteisiä kokoontumisia meillä ei alkuopetuksen henkilökunnan kanssa ole. (EO:4)”

Opetuksen toteuttaminen

Taulukko 5. Opetuksen toteuttaminen

Opetuksen toteuttaminen	AO (n=4)	EO (n=4)	Yht (n=8)
Leikinomaisuus yhteisenä toimintatapana	3	2	5
Opettajan persoonallisuus ja henkilökohtaiset valinnat	1	2	3
Monialaiset oppimiskokonaisuudet	2	0	2
Erilaiset toimintatavat	1	1	2
Ei osaa sanoa	0	1	1

Esi- ja alkuopetuksesta löytyy yhteisiä opetuksen toimintatapoja. Viidessä yksikössä mainittiin opetuksen ja toiminnan **leikinomaisuus** esi- ja alkuopetuksen toteuttamista

yhdistäväksi tekijäksi. Kaksi alkuopettajaa koki, että esiopetuksen fyysinen sijainti koulun yhteydessä lisää alkuopetuksen leikinomaisuutta. Samassa rakennuksessa sijaitsevan esikoulun myötä leikinomaisuus siirtyy jouhevasti alkuopetukseen yhteisen toiminnan ja suunnittelun kautta.

“Kun monesti ajatellaan, että esiopetus muuttuu koulumaiseksi tai pelätään sitä, niin en oo kokenut missään tapauksessa et se olis mennyt niin ja pikeminkin ehkä sinne alkuopetukseen siirtyy sitä leikillisyyttä enemmän ja toiminnallisuutta eskarin ansioista. (AO:3)”

Yksi alkuopettaja ja kaksi esiopettajaa ajattelivat toimintatapojen yhtenäisyyden riippuvan myös opettajasta. He kokivat **opettajan persoonallisuuden ja henkilökohtaisten valintojen** vaikuttavan opetuksen toteuttamiseen. He ajattelivat, että opettajalla on mahdollisuus toteuttaa opetusta omalla tavallaan, joten näin jokaisessa luokassa tai ryhmässä saattaa olla vaihtelevia tapoja toteuttaa opetusta.

“Se kyl riippuu aika paljon opettajasta, että tavallaan mulla on ehkä vähän enempi semmonen opettaja ja koulumaisempi tyyli ehkä. (EO:4)”

Kaksi alkuopettajaa mainitsi esi- ja alkuopetuksen toteuttamista yhdistäväksi tekijäksi **monialaiset oppimiskokonaisuudet**. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien myötä alkuopetuksessa opiskellaan välillä kokonaisuuksia erillisten oppiaineiden sijaan. Kokonaisuuksien parissa työskenteleminen on alkuopettajien mukaan oppilaille tuttua esikoulun teemalähtöisyyden vuoksi.

“Sanotaanko, että se on tää uuden opsin myötä mä näkisin, että siinä tulee sillai yhteneväisyyksiä, että kun on nää monialaset kokonaisuudet ja lapselle niinkun tämmönen monialaisuus ni se on siinä mielessä jo eskarista tuttua. (AO:1).”

Kahdessa yksikössä koettiin, että esi- ja alkuopetuksen toimintatavat eroavat toisistaan. **Eroavaisuutta toimintatapoihin** toivat esimerkiksi päivärytmin ja lukujärjestyksen tuomat erot sekä kirjallisten tehtävien kesto ja määrä. Yhtenä eroavaisuutena nähtiin myös se, että esikoulussa opetushenkilökuntaa on enemmän kuin alkuopetuksessa.

“Ne hetket mitä ne tekee kynähommia on tosi paljon lyhyemmät, plus heillähän on aikuisia tosi paljon enemmän kun sit koulun puolella. (AO:2)”

Yksi esiopettaja **ei osannut sanoa**, onko esi- ja alkuopetuksessa yhtäläisiä toimintatapoja. Yhteistä opetuksellista yhteistyötä esi- ja alkuopetusyksiköiden välillä ei ollut ollenkaan, joten esiopettajalla ei ollut tietoa siitä, minkälaisia toimintatapoja alkuopetuksessa on käytössä. Vaikka esi- ja alkuopetuksen yksiköt sijaitsivat lähekkäin, toimivat he silti omina yksiköinään.

“Täytyy sanoa, että kauheen huonosti osaan vastata tohon, et onks yhtäläisiä toimintatapoja, että siinä nään ite kans sellasen puutteen, et sellasta opetuksellista yhteistyötä ei ole... ..vaikka ollaan näin lähellä toisiamme, päiväkotia ja koulu, niin ollaan toimittu silti omina yksiköinämmä. (EO:2)”

6.2 Yhteistyön merkitys

Yhteistyön merkitys jakautuu alateemoihin yhteistyön merkitys oppilaalle sekä yhteistyön merkitys opettajalle. Molemmat alateemat on myös käsitelty tulososassa pelkistämävaiheessa muodostettujen alaluokkien kautta. Yhteistyön merkitys oppilaalle jakautuu alaluokkiin: sujuva siirtymä, tarvittavan tuen saaminen, turvallisuuden tunne, sosiaaliset suhteet sekä vahvuudet. Yhteistyön merkitys opettajalle jakautuu seuraaviin alaluokkiin: oikeanlaisen tuen antaminen, opetuksen suunnittelu, ryhmäjakojen muodostaminen, tieto koulun odotuksista, vahvuudet osana suunnittelua sekä ammatillinen kehittyminen. Taulukoista selviää jälleen alaluokkien esiintymisen määrä numeraalisesti.

Yhteistyön merkitys oppilaalle

Taulukko 6. Yhteistyön merkitys oppilaalle

Yhteistyön merkitys oppilaalle	AO (n=4)	EO (n=4)	Yht. (n=8)
Sujuva siirtymä	4	4	8
Tarvittavan tuen saaminen	4	4	8
Turvallisuuden tunne	4	2	6
Sosiaaliset suhteet	1	3	4
Vahvuudet	1	1	2

Kaikki esi- ja alkuopettajat olivat sitä mieltä, että esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on merkityksellistä lapselle, sillä yhteistyön avulla valmistellaan lapselle **sujuva siirtymä** esiopetuksesta alkuopetukseen. Yksi alkuopettaja mainitsi, että ihannetilanteessa esikoulu ja alkuopetus ovat toimineet säännöllisesti yhteistyössä, ja lapsi siirtyy ikään kuin huomaamattaan alkuopetukseen.

“Niin se kynnys tulla kouluun eskarin jälkeen ei oo mikään ja me jatketaan niin sulavasti siitä eskarimailmaista sinne koulun puolelle, että aivan ihana ja kyllä se mä uskon, että se laps hyötyy siitä. (AO:3)”

Jokainen esi- ja alkuopettaja mainitsi haastatteluissa, että esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on merkityksellistä lapselle, sillä sen avulla tuodaan tietoisuuteen esikoulussa havaitut haasteet ja tuen tarpeet. Yksi alkuopettaja oli sitä mieltä, että tukitoimien siirtäminen esikoulusta alkuopetukseen on lasten oikeus. Tukitoimien siirtämisen avulla varmistetaan, että lapsi saa kouluun siirtyessä **tarvittavan tuen**. Alkuopettajat mainitsivat, että yhteistyön kautta on tärkeää tuoda tietoon esikoulussa käytössä olevat onnistuneet toimintatavat lapsen oppimisen ja arjen tukemiseksi. Kahdessa esiopetusyksikössä on käytössä erilaiset kouluvalmiustestit, joiden läpikäyminen yhteisesti esi- ja alkuopettajien kesken nähtiin myös olennaisena asiana tuen tarpeen esilletuomisen kannalta.

“Ja sitten erityisen tärkeätä on tietysti nää oppimiseen liittyvät haasteet, et se tieto siirtyy. (EO:1)”

“On ne kouluvalmiustestit ja sit tietysti ne antaa vähän sellasta näkökulmaa ja tietynlaista valmiutta, että mitä sen lapsen koulupolun sujuva aloittaminen kenties vaatii. (AO:1)”

Neljä alkuopettajaa ja kaksi esiopettajaa kokivat yhteistyön tekemisen merkitykselliseksi lapsen kannalta, sillä yhteistyön avulla luodaan lapselle **turvallisuuden tunnetta**. Lapsen turvallisuuden tunne vahvistuu, kun toimintakulttuuri, koulurakennus ja tuleva opettaja tulevat lapselle edes osittain tutuiksi ennen alkuopetukseen siirtymistä. Aineistosta nousi esiin, että tutuiksi tulleet asiat helpottavat lapsen kouluarjessa toimimista sekä kouluun sopeutumista. Tämä vähentää myös jännitystä koulun aloittamista kohtaan.

“No hyöty lapsille yhteistyöstä on se jännityksen minimoiminen et kuitenkin paljon ennakkokäsityksiä mitä on koulussa ja paljon lapset jännittää sitä kun he menee et tulee sellanen tuttuus ja sitä kautta turvallisempi olo. Ja sitten ne arkikäytännöt: tänne kulkeminen ja välitunneille siirtyminen, tilojen käyttäminen, ruokailussa toimiminen ni ne on sit jo kaikki tuttuja. Niin se on iso askel jo sinne koulumaailmaan kuitenkin. (EO:3)”

Yksi alkuopettaja ja kolme esiopettajaa totesivat, että lapselle on suuri merkitys sillä, että yhteistyön avulla siirretään lapsen **sosiaaliin suhteisiin** liittyviä asioita. Tärkeiksi siirrettäväksi asioiksi esi- ja alkuopettajat näkivät lapsen kaverisuhteisiin, perhetaustaan sekä lapsen ja vanhempien toiveisiin liittyvät asiat.

“Jos me kuullaan, et vaikka jotku asuu lähekkäin tai toivoo, että on samalla luokalla, niin kyl me otetaan ne huomioon, et se on lapsen koulunkäynnin kannalta aika tärkeätä kuitenkin. (AO:3).”

Yksi alkuopettaja ja yksi esiopettaja koki merkityksellisenä lapsen kannalta sen, että yhteistyön avulla lapsen **vahvuudet** tulisivat alkuopettajan tietoisuuteen. Tärkeää on, että myös lapsi oppii tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja käyttämään niitä hyväkseen.

Esiopettaja mainitsi, että mikäli lapsen vahvuudet ovat tunnistettu ja ne ovat tiedossa, nämä tukevat lapsen oppimista.

“...koen todella tärkeeks sen yhteistyön, että voin tukea sen lapsen koulun alkua kertomalla sille opettajalle niitä lapsen vahvuuksia. (EO:2)”

Yhteistyön merkitys opettajalle

Taulukko 7. Yhteistyön merkitys opettajalle

Yhteistyön merkitys opettajalle	AO (n=4)	EO (n=4)	Yht. (n=8)
Oikeanlaisen tuen antaminen	2	2	4
Opetuksen suunnittelu	1	2	3
Ryhmäjakojen muodostaminen	2	1	3
Tieto koulun odotuksista	1	2	3
Vahvuudet osana suunnittelua	1	1	2
Ammatillinen kehittyminen	1	0	1

Kaksi alkuopettajaa ja kaksi esiopettajaa olivat sitä mieltä, että yhteistyön kautta saadun tiedon avulla alkuopettajan on helpompi antaa tarvittavaa ja **oikeanlaista tukea lapselle** heti koulun alkaessa. Saadun tiedon avulla alkuopettaja valmistautuu vastaanottamaan oppilaan. Yksi esiopettaja korosti, että monella lapsella on erilaisia yleisen tuen tarpeen muotoja, joten on tärkeää, että myös nämä tuen tarpeen muodot tulevat alkuopettajan tietoon. Hän painotti, että monesti huomio voi kiinnittyä helpommin erityisen ja tehostetun tuen tarpeen muotoihin, jolloin yleisen tuen tarpeen muotoihin liittyvät tiedot saattavat jäädä taka-alalle, vaikka niillä olisi suuri merkitys oppilaan arjen sujumisen kannalta.

“Erityisesti mä ajattelen, et jos lapsi tarvii jotakin tukea siinä koulun alotuksessa, ettei tartte niinku jotenkin taas törmätä niihin tiettyihin asioihin minkä

takia on alettu tekemään vaikka jotain erityisjärjestelyjä. Vaikka lapsi ei olis minkään tehostetun tuen piirissä tai erityisen tuen piirissä vaan on ihan sellasia yleisen tuen muotojakin mitkä on sellasia asioita mitkä helpottaa varmasti sen lapsen elämää, että alkuopettaja tietää ne asiat hänestä. (EO:2).”

Yksi alkuopettaja oli sitä mieltä, että yhteistyön avulla saatu tieto helpottaa toiminnan ja **opetuksen suunnittelua**. Hän kertoi, että tieto tulevista alkuoppilaista auttaa opetuksen suunnittelun lisäksi valmistautumaan henkisesti tulevaan lukuvuoteen. Myös kaksi esiopettajaa uskoivat tukevansa alkuopettajan suunnittelutyötä jakamalla tarvittavia tietoja lasten esikouluvuodesta.

“Kyllä se (saatu tieto) helpottaa sitä suunnittelua, tietää vähän, että mitä on vastassa ja millainen porukka sieltä on tulossa, niin kyllä se mun mielestäni on tosi tärkeää, ihan niinku semmosen oman henkisen jaksamisenkin kannalta. (AO:2)”

Kaksi alkuopettajaa ja yksi esiopettaja mainitsivat yhteistyön esi- ja alkuopetuksen välillä helpottavan **pienryhmä- tai luokkajakojen tekoa**. Yksi alkuopettaja koki, että esiopettajan jakamat havainnot lasten tiedollisista taidoista, sosiaalisista taidoista sekä kaverisuhteista auttavat ryhmäjakojen tekemisessä. Esiopettaja voi kokemuksen kautta kertoa toimivista ryhmistä alkuopettajalle. Yhteistyön avulla opettaja saa esimerkiksi tietoa, miten kukin lapsi toimii ja millainen ryhmähenki eskariryhmässä on ollut. Tämä kertoo alkuopettajalle, että paljonko ryhmähengen luomiseen tulee käyttää aluksi aikaa. Aina kuitenkin sama eskariryhmä ei jatka samalle luokalle kouluun, vaan oppilaat saattavat hajaantua eri luokille sekä eri kouluihin. Yksi esi- ja kaksi alkuopettajaa olivat sitä mieltä, että on hyvä asia, mikäli eskariryhmä jatkaa samana ryhmänä kouluun. Tällöin sosiaalisille suhteille ja kaverisuhteille on luotu jo hyvä pohja.

“Kun me mietitään tulevia ryhmiä esimerkiksi, niin saattaa olla, että me jo vähän osataan miettiä, et siellä on tän tyyppistä tuen tarvetta ehkä tässä, jos meillä on tarkoitus muodostaa kaksi niin sanotusti tasavertaista ryhmää, jos vois näin ajatella. (AO:3)”

“Tällä hetkellä ihan saattaa joku yksittäinen tulla muualta. Et näil on sil tavalla aika mukava tilanne siihen ryhmäytymiseen nähden. (EO:3).”

Yksi alkuopettaja ja kaksi esiopettajaa olivat sitä mieltä, että esiopettajat eivät saa olla vain tiedon siirtäjiä yhteistyössä, vaan heidän tulee myös saada tietoa alkuopettajilta. Alkuopettajien tulee jakaa esiopettajille **tietoa koulun odotuksista** ja toiveista esiopetusvuoden suhteen. Esiopettajat kokivat, että saatu tieto odotuksista ja toiveista vähentää heidän kokemiaan painetta valmistaa lapset koulua varten.

“Olis kiva kuulla tietyllä tavalla sitä odotusta sieltä mitä se on ja joitain semmoisia asioita, että kuinka tärkeä on se, että mistä suunnasta se kirjain lähtee. Semmosista konkreettisista käytännönjutuista siihen ihan arkeen, sellasten arkikäytäntöjen vaihtamista, niin niistä musta olis kauhean hyväkin saada tietoa, jolloinka me oltais enemmän samalla viivalla. (EO:1).”

Yksi alkuopettaja ja yksi esiopettaja kertoi, että lapsen **vahvuuksista** puhuminen yhteistyön toteuttamisen yhteydessä auttaa alkuopettajaa löytämään jokaiselle lapselle sopivan työskentelytavan. Alkuopettaja koki, että hän voi tukea lapsen oppimista tuntemalla lapsen vahvuuksia. Vahvuuksien tuntemisen kautta alkuopettaja pystyy myös vahvistamaan lapsen itsetuntoa koulun aloittamisvaiheessa.

“Mä kerron jos hän (lapsi) on jossakin tosi hyvä, niin sitä nostetta tavallaan ja itsetunnon vahvistamista ja hei hyvä hienoa, sä osaat tämän, niin tätä pitäis hyödyntää. (EO:4)”

Yksi alkuopettaja oli sitä mieltä, että yhteistyön tekeminen on merkityksellistä **ammattillisen kehittymisen** kannalta. Hänen mielestään yhteistyön toteuttamisen kautta siihen osallistuvat yksilöt kehittyvät ammatillisesti. Tämä edellyttää kuitenkin avointa ja sallivaa keskustelukulttuuria. Yhteistyön tekeminen voi olla myös voimaannuttava kokemus.

“Ja se (yhteistyön tekeminen) on myös voimaannuttavaa ja se on myös ammatillisesti jokaista kehittävä. (AO:4)”

6.3 Yhteistyön kehittäminen

Yhteistyön kehittäminen esi- ja alkuopetuksessa jakautuu alateemoihin yhteistyön kehittäminen yksikkötasolla, yhteistyön kehittäminen kuntatasolla, yhteistyön kehittäminen valtakunnallisella tasolla sekä yhteistyön arviointi. Jokainen yhteistyön kehittämisen alateema on jälleen avattu tulososassa pelkistämisvaiheessa muodostettujen alaluokkien avulla. Yhteistyön kehittäminen yksikkötasolla jakautuu alaluokkiin: esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien tunteminen, opetuksellinen yhteistyö, yhteistyön säännöllisyys, keskustelu yhteistyön tärkeydestä, tietoisuuden lisääminen toimintatavoista, tietoisuuden lisääminen odotuksista, yhteiset tapahtumat, joustava koulunaloitus sekä suunnittelun säännöllisyys. Yhteistyön kehittäminen kuntatasolla jakautuu alaluokkiin seuraavasti: asiakirjojen päivittäminen, kuntatason ohjaus ja organisointi, resurssien lisääminen, ei tarvetta kuntatason kehittämiseksi, yhteiset koulutukset ja opetussuunnitelman yhtenäistäminen. Yhteistyön kehittäminen valtakunnallisella tasolla jakautuu alaluokkiin: yhtenäiset ohjeet, varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen kehittäminen, ei osaa sanoa sekä riittävä resursointi. Yhteistyön arviointi on jaettu alaluokkiin seuraavasti: satunnaiset keskustelut, ei arviointia, arviointi lomakkeen tai kyselyn avulla sekä suunnitelmallinen ja säännöllinen arviointi.

Yhteistyön kehittäminen yksikkötasolla

Taulukko 8. Kehittäminen yksikkötasolla

Kehittäminen yksikkötasolla	AO (n=4)	EO (n=4)	Yht. (n=8)
Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien tunteminen	4	4	8
Opetuksellinen yhteistyö	2	2	4
Yhteistyön säännöllisyys	2	2	4
Keskustelu yhteistyön tärkeydestä	2	1	3
Tietoisuuden lisääminen toimintatavoista	2	1	3
Tietoisuuden lisääminen odotuksista	1	1	2
Yhteiset tapahtumat	0	2	2
Joustava koulunaloitus	2	0	2
Suunnittelun säännöllisyys	1	0	1

Kaikki esi- ja alkuopettajat olivat sitä mieltä, että **esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien tunteminen** yhtenäistäisi toimintatapoja ja mahdollistaisi pedagogisen jatkumon esi- ja alkuopetuksen välillä. Kolme esiopettajaa ja kolme alkuopettajaa kokivat, että he eivät tunne molempia opetussuunnitelmia tarpeeksi laajasti. Tämän he kokivat kehitettäväksi asiaksi.

“Pitäis olla, mutta eipä ole. Me ollaan nyt saatu kirjattua molempiin opetussuunnitelmiin yhteneväisiä linjoja esim. koulupolun jatkumosta. Mut valitettavasti se on paljon sitä, että sen yksilön elikkä sen henkilön joka sitä työtä tekee niin hänen ajatus nousee joskus yli näitten asiakirjojen. (AO:4)”

Kaksi alkuopettajaa ja kaksi esiopettajaa kokivat **opetuksellisen yhteistyön** kehittämisen esi- ja alkuopetusyksikköjen välillä tärkeänä. Opetuksellisella yhteistyöllä he tarkoittivat yhteisten oppituntien toteuttamista säännöllisesti sekä opetukseen liittyvien käytänteiden yhtenäistämistä.

“Mut sellasta muuta yhteistä opetuksellista yhteistyötä ei ole ollut. Täs ku tätä itekin täytin ni just mietin et se olis sellanen tarpeellinen kehitettävä kohde kyllä. (EO:2)”

Kahden alkuopettajan ja kahden esiopettajan mielestä yksi tärkeä kehitettävä asia esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä on se, että esi- ja alkuopetusryhmien välinen **yhteistyö olisi säännöllistä**. Yhden alkuopettajan mielestä vasta säännöllinen yhteistyö tuo mukanaan hyötyjä sekä oppilaalle että opettajalle, sillä esimerkiksi oppilaiden tunteminen jää hyvin pintapuoliseksi, mikäli se on vain muutaman tapaamisen varassa. Yhden esiopettajan mielestä yhteistyöstä tulisi muodostua rutiini esi- ja alkuopetuksen välille. Näin ollen sekä oppilaat että opettajat totuisivat yhteiseen toimintaan.

“Sit se homma ei toimi, jos se ei oo säännöllistä, jos siitä halutaan oikein siis semmosta, et ne lapset ehkä hyötyykin siitä jotain, niin sit sen täytyy olla säännöllistä. (AO:3)”

Kahden alkuopettajan ja yhden esiopettajan mielestä **ymmärrystä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tärkeydestä** tulisi lisätä yksikkötasolla. He kaikki olivat sitä mieltä, että työyhteisön sekä esimiehen asenteella yhteistyötä kohtaan on merkitystä yhteistyön toteuttamiseen. Erityisesti yksikön esimiehen ymmärrys yhteistyötä kohtaan nähdään tärkeänä. Esi- ja alkuopettajat kokivat, että mikäli esimies tukee yhteistyön toteuttamista, yhteistyötä on helpompi tehdä.

“Yksiköiden pitäis ymmärtää sen yhteistyön tärkeys, jollonka kun siellä yksikön esimiehellä olis yhteistyön tärkeydestä ymmärrys, sillon hän mahdollistaisi sen niinku toteuttamisen ajallisesti, jollonka sieltä pystyis irtautumaan näihin palvelureihin, irtautumaan yhteistyöhön. (AO:4)”

“Sit jos ei sitä johdon, eli rehtorin tukea siinä sit oo, niin kyll siitä helposti tulee niinku semmonen perässä vedettävä taakka sitte. Että se on ensiarvoisen tärkeää, että siihen tulee ylempää kannustus ja ylempää valvotaan sitä et se homma niinku toimii, niin silloin se pyörii. (AO:3)”

Kahden alkuopettajan ja yhden esiopettajan mielestä yksi kehitettävä asia esi- ja alkuopetuksen välillä olisi **tietoisuuden lisääminen toistensa toimintatavoista** ja arki-käytännöistä. Jaettu tieto helpottaisi haastateltavien mielestä lapsen kouluun siirtymistä, kun esi- ja alkuopetuksen toimintatavoista löytyisi yhtäläisyyksiä.

“Palavereissa on tärkeää siirtää konkreettiset toiminnot ja käytännöt. Elikkä se toimintakulttuuri. (AO:4).”

Yksi alkuopettaja ja yksi esiopettaja toivoi esi- ja alkuopetuksen välille **tietoisuuden lisäämistä toistensa odotuksista** ja tavoitteista. He toivoivat keskustelua ja pohdintaa siitä, mitä esi- ja alkuopetuksessa pidetään tärkeänä. Tietoisuus vähentäisi esimerkiksi olettamuksia ja ennakkoluuloja siitä, mitä lapsen tulee osata kouluun siirtyessä.

“Keskustelun kautta opettajat tulis ensinnäkin toisillensa tutuksi ja pystyttäisiin keskustelemaan siitä, minkä tässä kukakin kokee tärkeimmäksi ja se helpottais ajatella sitä, mitä odotuksia koulussa on. (EO:1)”

Kaksi esiopettajaa toivoi, että esi- ja alkuopetuksen välillä toteutettaisiin **yhteistä toimintaa sekä tapahtumia**. Yhteistä toimintaa voitaisiin toteuttaa järjestämällä esimerkiksi yhteisiä urheilutapahtumia. Toinen esiopettajista piti tärkeänä, että myös oppilaat pääsevät suunnittelemaan esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistä toimintaa ja osallistumaan siihen.

“Toisaalta jotku kivat, esimerkiksi yhteiset urheilukisat ekaluokkalaisten kans, et yhteistä tekemistä, et siinä olis lapset myös mukana, et ei pelkästään aikuiset keskenään. (EO:4)”

“Mitä mä toivoisin et pystyttäis sitä yhteistyötä kehittämään, et olis sitä yhteistä toimintaa. (EO:2).”

Kaksi alkuopettajaa toivoi, että esi- ja alkuoppilaille luotaisiin **joustava koulunaloitus**, jolloin he voisivat siirtyä luokattomasti eri oppiaineissa sekä kokonaisuuksissa taitotasonsa ja tuen tarpeidensa mukaisesti. Toinen alkuopettajista toivoi, että joustavaa opetusta kehitettäisiin vielä lisää. Hän piti tärkeänä, että joustavaa opetusta olisi paljon enemmän nykyisen yhden viikkotunnin sijaan. Toinen alkuopettajista mainitsi idean pikkulastenkoulusta, jossa asiasisällöt opiskeltaisiin omassa tahdissa.

“Ehkä jotenkin, että sais tavallaan enemmän sitä joustavuutta, ne lapset vaikka jotka on matikassa jo eskarissa tosi taitavavia ja laskee ihan mitä tahansa niin sit he vois tulla sinne ekaluokan matikan tunnille, että heidän ei tarvisi sit junnata niitä eskarijuttuja tai sitten toisinpäin. Kun meillä on vain se yksi lukujärjestykseen laitettu kiinteä joustotunti, että jotenkin jos jousto toimis niinku vielä laajemmin. (AO:2)”

“Jotenkin se semmonen joustavuus siihen, joustava esi- ja alkuopetus, lapsen mahdollisuus edetä omaan tahtiinsa ja alkuopetukselle tulis aikaa, et onko se sitten nimeltään se pikkulasten koulu, jonka saa käydä sitten uskallanko nyt sanoa vuodessa tai viidessä ja sitten mennä sinne kolmannelle luokalle. (AO:4)”

Yksi alkuopettaja mainitsi kehitettäväksi asiaksi sen, että esi- ja alkuopetuksen välinen **suunnittelu olisi säännöllistä**, mielellään viikoittaista, ja sille tulisi järjestää tarpeeksi aikaa. Hän toivoi, että yhteinen suunnittelu-aika merkittäisiin esimiehen toimesta työjärjestyksiin. Hän ehdotti, että yhteistyön suunnitteluun kehitettäisiin jokin malli, esimerkiksi yhteistyön vuosikello. Näin yhteistyön suunnittelua ja toteutusta olisi mietitty jo toimintakauden alussa.

“Olisi hyvä, jos se olis se rehtori joka sen niinku lukujärjestyksiin laittais ja siin olis se johdon, eli rehtorin tuki, niin löytyishän sille paremmin aikaa. Et jos kerran viikossa olis säännöllinen aika ja sit ensinnäkin tehdään koko vuoden rungot, mut sit sitä viikottaista toimintaa suunnitellaan säännöllisesti. (AO:3)”

Yhteistyön kehittäminen kunnallisella tasolla

Taulukko 9. Kehittäminen kuntatasolla

Kehittäminen kuntatasolla	AO (n=4)	EO (n=4)	Yht. (n=8)
Asiakirjojen päivittäminen	1	3	4
Kuntatason ohjaus ja organisointi	2	1	3
Resurssien lisääminen	1	1	2
Ei tarvetta kuntatason kehittämiseksi	1	1	2
Yhteiset koulutukset	0	1	1
Opetussuunnitelman yhtenäistäminen	1	0	1

Yksi alkuopettaja ja kolme esiopettajaa toivoivat käytössä olevien lomakkeiden ja **asiakirjojen päivittämistä** kuntatasolla. He kokivat, että tämänhetkiset kunnassa käytössä olevat lomakkeet eivät ole uusien opetussuunnitelmien mukaisia. Niihin kaivattiin erityisesti lasten vahvuuksien huomioon ottamista tietoja siirrettäessä. Alkuopettaja toivoi lisäksi tuen tarpeisiin liittyvien asiakirjojen yhtenäistämistä esi- ja alkuopetuksen välille. Hänestä olisi hyvä, että asiakirjojen täyttämiseen laadittaisiin yhteinen ohjeistus. Hän koki, että yhteistyö ja tiedonsiirto esi- ja alkuopetuksen välillä olisi joustavampaa, mikäli kaikissa esi- ja alkuopetuksen yksiköissä olisi käytössä yhteiset termit asioista puhuttaessa.

“Mun mielestä niinku tämä esiopetuskaavakekin mikä me lapsista täytetään, on sen vanhan esiopsin mukainen, et ei siinä oo näit vahvuuksia sillai niin paljon otettu huomioon. (EO:4)”

“On paljon puhuttu siitä, että tarvitaan yhteistä ohjeistusta ja opastusta varhaiskasvatuksen väelle ja alkuopetusväelle tuen tarpeen papereiden päivittämisestä. Sit meillä tavallaan ne termitkin on erit. Ni sen yhteisen kielen löytäminen on tosi tärkeä. (AO:4)”

Kaksi alkuopettajaa ja yksi esiopettaja olivat sitä mieltä, että **kuntatasolta ohjattu ja organisoitu yhteistyö** eri yksiköiden ja ammattiryhmien välillä lisäisi yhteistyötä. Yhteistyön kehittämiseen liittyvä vastuunotto toivottiin tapahtuvan kuntatasolta. Haastateltavat toivoivat yhtenäisiä käytäntöjä koskemaan kaikkia kunnan yksiköitä, sillä nyt he kokivat, että yhteistyön toteuttaminen vaihtelee yksiköiden välillä. Yhtenäiset käytännöt turvaisivat esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön toteutumisen tasa-arvoisemmin kunnan sisällä.

“Toivon, että sitä ollaan sieltä suunnasta kehittämässä ja tällaisia yhteisiä käytäntöjä jokaisen koulun ja varhaiskasvatusyksikön välille, että ne käytännöt olis samanlaisia sit. (EO:1)”

“Kuntatasolla mä mietin sitä, että olis tärkeää, että olis se yhteinen ohjaus ja toimintakulttuuri yhteistyöhön. (AO:4)”

Yksi alkuopettaja ja yksi esiopettaja koki, että yhteistyön tekemiseen tarvittaisiin kuntatasolta nykyistä **enemmän resursseja**. Haastateltavat kokivat, että yhteistyön tekemiseen ei ole tällä hetkellä tarpeeksi resursseja kuten henkilökuntaa tai rahaa. Lisäksi he toivoivat ajallista resurssointia kuntatasolta yhteistyön tekemiseen.

“Mut resurssit siinä tökkää, mä sanon vieläkin sitä. Tuntuu, et tää arki vie niin paljon tästä kaikesta, et tää suunnittelu ja yhteistyökuviot niin ne on ihan sivuseikka, harmi, näin se on. (EO:4)”

“Se, että siihen resursoidaan ajallisesti ja ehkä myös rahallisesti. (AO:3)”

Yksi alkuopettaja ja yksi esiopettaja oli sitä mieltä, että yhteistyötä tulisi kehittää, mutta sen tulee tapahtua yksikkötasolla. Heidän mielestään kuntatason kehittämisessä on mukana liian monta erilaista yksikköä, joten heidän mukaansa yhteistyötä **ei tule kehittää kuntatasolla**. Yksiköillä on esimerkiksi erilaiset fyysiset tilat ja etäisyys esi- ja alkuopetuksen välillä vaihtelee. Näin ollen haastateltavien mukaan samanlaista yhteistyötä ei voida joka yksikössä toteuttaa.

“Ne koko kunnan yhteiset palaverit eivät ole olleet kauhean hyviä, että siinä on jo niin paljon henkilöstöä ja erilaisia kouluja mukana ja kaikilla on omat mielipiteet ja se junnaa hitaasti, että kyllä mä jotenkin niinku näen, että kun sitä kehitetään niin ehkä se yksikkö kerrallaan se kehittäminen on kuitenkin sitä parempi kuin kunnallisella tasolla. (AO:2)”

Yksi esiopettaja pohti, että yhteistyön kehittämiseen liittyvät **yhteiset koulutukset** esi- ja alkuopettajille voisivat kehittää yhteistyön tekemistä kuntatasolla. Hänen mielestään ideoiden ja käytäntöjen jakaminen yhteisissä koulutuksissa voisi viedä eteenpäin yhteistyön tekemistä ja luoda uusia yhteistyön toteuttamisen muotoja. Hän koki, että yhteiset koulutukset esi- ja alkuopetuksen välillä lisäisivät myös omaa ammatillista kehitystä.

“Ainakin semmosia koulutuksia, joissa käydään läpi niitä mahdollisia yhteistyökuvioita ja esitellään hyviä, toimivia käytäntöjä. Jotain tällaista vertaistukea. (EO:3)”

Yksi alkuopettaja ajatteli yhteistyön toteuttamista ja lapsen alkuopetukseen siirtymistä helpottavaksi tekijäksi, mikäli esi- ja alkuopetuksessa olisi käytössä **yhteinen opetus-suunnitelma**. Yhteinen opetussuunnitelma ohjeistaisi joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamista. Hän näki yhteisen opetussuunnitelman työstämisen olevan kuitenkin iso projekti, joka tulisi toteuttaa yhden koulun sijaan kuntatasolla.

“Se on ollut meillä puheissakin, että olis sellainen yhtenäinen opetussuunnitelma. Sen pitäis olla mieluummin ehkä kaupungin tasolla suunniteltu, kun pelkästään yhden koulun. (AO:3)”

Yhteistyön kehittäminen valtakunnallisella tasolla

Taulukko 10. Kehittäminen valtakunnallisella tasolla

Kehittäminen valtakunnallisella tasolla	AO (n=4)	EO (n=4)	Yht. (n=8)
Yhtenäiset ohjeet	3	2	5
Varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen kehittäminen	0	2	2
Ei osaa sanoa	1	1	2
Riittävä resursointi	1	0	1

Kolme alkuopettajaa ja kaksi esiopettajaa toivoivat valtakunnalliselta tasolta **yhtenäisempää ohjeistusta** esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamiseen. Yksi esiopettajista toivoi tarkkoja ohjeistuksia valtakunnallisesti, sillä näin yhteistyön toteuttaminen eri kunnissa ei vaihtelisi. Toinen esiopettajista sen sijaan toivoi valtakunnallisten ohjeiden olevan yhtenäisiä, mutta sovellettavissa yksikötasolle sopiviksi. Yksi alkuopettajista toivoi, että valtakunnallisen tason ohjeet edellyttäisivät joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamista.

“Tietysti aina sellaset tarkat ohjeet on hyvät ohjeet. Sillon siinä ei oo kauheesti vaihtelua eri paikkakuntien välillä, jos on tarkat ohjeet miten ajatellaan et sitä pitää toteuttaa ni sillon oletetaan et joka puolella sitten toteutetaan samalla tavalla. (EO:2)”

“Niin no ne valtakunnallisen tason ohjeet on yleensä, täytyykin olla aika laajat, et ne pätee sekä pieneen että isoon kaupunkiin tai kuntaan tai muuhun, et toisaalta niinku jokasen pitäis sit miettiä sitä, vaikka siihen olis ne valtakunnalliset ohjeet, ei tietenkään toimia niitä vastaan, vaan soveltaa ne sinne omaan sopivaks. (EO:4)”

Kaksi esiopettajaa oli huolissaan pätevien esiopettajien saatavuudesta ja riittävydestä. Tähän he toivoivat valtakunnallisen tason ratkaisuja, sillä jokaiselle lapselle tulisi tar-

jota pätevän opettajan toteuttamaa esiopetusta. Esiopettajien mielestä yhtenä ratkaisuna pätevien varhaiskasvatuksen opettajien riittävyyteen olisi **varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen kehittäminen** valtakunnallisella tasolla.

“Koen että nyt on jo niin suuret haasteet löytää koulutettuja lastentarhanopettajia tai varhaiskasvatuksen opettajia niin tälle asialle pitäis jotain tehdä. (EO:2)”

Yksi alkuopettaja ja yksi esiopettaja **ei osannut sanoa**, kuinka yhteistyön toteuttamista esi- ja alkuopetuksen välillä voitaisiin kehittää valtakunnallisesti. He kokivat, että jo kuntatason yhtenäinen ohjeistus esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle on haasteellinen toteuttaa yksiköiden erilaisuuden vuoksi, joten valtakunnallisen tason ohjeistukset tuntuivat heistä vielä kaukaisemmilta. Alkuopettaja koki, ettei valtakunnallisista ohjeista ole hyötyä käytännön työhön, niiden työllistävyiden ja rajoittavuuden vuoksi.

“Emmä osaa sanoa. Sitten se menee niin suureksi, kun sitä ruvetaan valtakunnallisesti (kehittämään). Kuitenkin ne on paikallisia ratkaisuja aina. (EO:1)”

“Herkästi ne valtakunnalliset ohjeet mitkä tulee niin, niillä ei välttämättä oo käytännönelämään sellasta kosketuspintaa ja ne saattaa olla vähän semmosia hyvin rajoittavia ja aika työllistäviäkin ne ohjeet. Ehkä parempi näin, että se toimii ihan siellä yksikkötasolla. (AO:2)”

Yksi alkuopettaja oli sitä mieltä, että resursointi yhteistyön tekemiseen lähtee aina valtakunnalliselta tasolta. Hän toivoi, että yhteistyön kehittämiseksi suunnattaisiin enemmän resursseja. **Riittävä resursointi** valtakunnalliselta tasolta luo edellytykset esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämiseksi kunta- ja yksikkötasolla.

“Se resursoitihan lähtee sieltä (valtakunnan tasolta). Kaikkihan lähtee aina mahdollisimman, mitä ylöspäin mennään, niin ainahan se tarvii sen ylemmän tason tuen ja semmosen ohjauksen ja panostuksen. (AO:3)”

Yhteistyön arviointi

Taulukko 11. Yhteistyön arvioinnin muodot

Yhteistyön arvioinnin muodot	AO (n=4)	EO (n=4)	Yht. (n=8)
Satunnaiset keskustelut	2	1	3
Ei arviointia	0	2	2
Arviointi lomakkeen tai kyselyn avulla	1	1	2
Suunnitelmallinen ja säännöllinen arviointi	1	0	1

Kolmessa yksikössä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön arvioimiseksi käytiin **satunnaisia keskusteluja**. Satunnaisissa yhteisissä keskusteluissa aiheena oli yhteistyön toteuttaminen ja toteutuminen. Näitä keskusteluja käytiin tarvittaessa yhteisissä palavereissa toiminnan tehostamiseksi.

“Kyllä sitä palavereissa varmaan arvioidaan ja mietitään ja silleen puhutaan yhdessä, miten sitä vois parantaa ja tehostaa ja mikä toimii ja mikä ei toimi. (AO:2)”

Kahdessa esiopetuksen yksikössä esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä **ei arvioitu** missään muodossa. Toinen esiopettajista kertoi, että yhteistyön toteutumisesta on keskusteltu, mutta kuitenkin hän ei kokenut sen olevan varsinaista arviointia. Toinen esiopettajista kertoi, että yhteistyötä ei ole arvioitu ollenkaan, vaikka se olisi hänen mielestään tärkeää.

“Ei, en ainakaan mä ole koskaan sitä arvioinut mitenkään semmosena varsinaisena arviointina. Joissain yhteyksissä on keskusteltu, mutta ei sitä voi kutsua arvioinniksi. (EO:2)”

“Ei, ei oo kyllä arvioitu. Et oikeen piston sydämässäni tunsin et kaikkee täytyy arvioida, mut sitä ei varmaan kyllä kertaakaan oo vielä arvioitu. (EO:1)”

Kahdessa yksikössä oli käytössä **lomake tai kysely**, joka täytettiin henkilökohtaisesti ilman yhteistä keskustelua. Näissä yksiköissä esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä arvioitiin satunnaisesti lomakkeiden tai kyselyiden kautta muun toiminnan arvioinnin yhteydessä. Haastateltavat kokivat, että arviointia ei ollut riittävästi eikä sitä ollut kohdennettu yhteistyön toteutumiseen ja kehittämiseen.

“Välillä tulee joku kysely, mihin sit rasti ruutuun, että onko toiminut ja toivosko parempaa ja muuta. (AO:4)”

“Ei sil taval et me pysähdyttäis siihen mitään yhteistä palaveria pohtimaan et tota meillä on arviointi Webropol-kyselyllä toiminnasta ainakin varhaiskasvatuksen puolella, et ehkä siellä tulee kohta tästä. (EO:3)”

Yhdessä yksikössä esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön **arviointi oli suunnitelmallista ja säännöllistä**. Esi- ja alkuopettajat olivat yhdessä sopineet säännöllisesti toteutuvan ajankohdan arvioinnille. He olivat sopineet etukäteen mitä asioita yhteistyöstä arvioidaan ja kuinka arviointi toteutetaan. Arvioinnin avulla tavoiteltiin yhteistyön kehittämistä. Arvioinnin avulla saatu tieto koettiin hyödylliseksi käydä läpi uuden toimintavuoden alkaessa, sillä sen avulla nähtiin onnistuneet sekä kehitettävät yhteistyökäytännöt.

“Meillä on siis ihan niinku tämmösiä säännöllisiä kokouksia, joissa me sit arvioidaan meidän yhteistyön tavoitteita. Se on myös semmosta arvokasta tietoa seuraavana vuotena kun mietitään yhteistyötä. Kyllä se on niinku tosi tärkeä osa se arviointi ja se synnyttää myös sitä keskustelua ja sitouttaa meitä tekemään sitä työtä yhdessä. (AO:3)”

Kaikki esi- ja alkuopettajat olivat sitä mieltä, että esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön arviointi on tärkeää. Haastateltavien mukaan arviointi antaa tietoa yhteistyön toteuttamisen tilasta. Lisäksi se kertoo mahdollisista kehittämistarpeista. Yksi esiopettaja painotti, että mikäli arviointia toteutetaan, sitä tulee myös hyödyntää yhteistyön kehittämiseen.

“Tietenkin on (tärkeää). Jotta sitä voidaan sit niinku viedä eteenpäin. Ei kannata pitää yllä semmosta toimintamallia mikä on ihan turha. (AO:2)”

“Jos se palaute muuttaa jotakin, niin sittenhän se on hyödyllistä, mut jos sitä vain kerätään kun sitä pitää kerätä mut mikään ei muutu, niin ei siitä oo hyötyä. Et ei vain kaavaketta kavakkeen vuoks, vaan sit oikeesti niinku sil pitää olla joku tarkoitus. (EO:4)”

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tämän pro gradu –tutkielman tavoitteena oli tutkia esi- ja alkuopettajien välistä yhteistyötä, sen toteuttamista ja merkitystä oppilaalle sekä opettajalle. Lisäksi tutkimme, kuinka esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä tulisi kehittää. Kehittämistä tarkasteltiin yksikkö- ja kuntatasolla sekä valtakunnallisella tasolla. Tämän tutkimuksen perusteella yhteistyötä toteutetaan esi- ja alkuopetuksen välillä monin eri tavoin. Yleisimmät yhteistyön muodot olivat kouluun tutustuminen sekä tiedonsiirtopalaveri. Yhteistyö koettiin merkityksellisenä lapsen kannalta sujuvan siirtymän toteuttamiseksi. Sujuvan siirtymän edellytyksenä nähtiin turvallisuuden tunteen luominen sekä oikeanlaisen tuen antaminen kouluun siirryttäessä. Opettajalle yhteistyö oli merkityksellistä tiedonsaannin kannalta. Yhteistyön kehittämisen toivottiin tutkimuksen perusteella tapahtuvan pääsääntöisesti yksikötasolla esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen välisen yhteisen suunnittelun ja toiminnan kautta. Kuntatasolta ja valtakunnalliselta tasolta toivottiin muun muassa yhtenäistä ohjeistusta ja resurssien lisäämistä. Katsottaessa esi- ja alkuopetusta lapsen koulunaloituksen näkökulmasta olisi ihanteellista, että esi- ja alkuopetuksesta luotaisiin yhtenäinen kokonaisuus riippumatta siitä, miten esi- ja alkuopetus on kunnassa toteutettu.

Yhteistyön toteutuminen

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät kuntia päättämään paikallisesti, kuinka yhteistyön tavoitteet ja käytännöt siirtymävaiheessa toteutetaan (Opetushallitus 2014a, 47; Opetushallitus 2014b, 36). Tutkimuksen tulosten perusteella kunnat olivat päättäneet paikallisesti, että yhteistyötä toteutetaan ainakin tiedonsiirtopalavereiden ja kouluun tutustumisen kautta. Nämä kaksi yhteistyön muotoa olivat käytössä kaikissa yksiköissä. Kaikkien haastateltavien mielestä yhteistyötä ei ollut riittävästi, vaikka sitä toteutettiin kunnan ohjaamalla tavalla. Keväällä 2020 yhteistyötä ei voitu toteuttaa suunnitellusti koronati-

lanteen vuoksi. Pohdimme, vaikuttiko kevään koronatilanne saatuihin vastauksiin yhteistyön toteuttamisesta, sillä yhteistyön tekemisen muodot saattoivat olla poikkeukselliset kyseisenä keväänä.

Tutkimuksen viitekehyksen perusteella esi- ja alkuopetuksen tavoitteena on pehmentää siirtymää ja sujuvoittaa oppilaan siirtymä esikoulusta kouluun. Ainoastaan tiedon siirtopalaverin ja kouluun tutustumisen myötä tämä tavoite ei tule välttämättä saavutetuksi. Myös kuntaliiton selvityksen mukaan perusteellinen ja kokonaisvaltainen esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toiminnan tarkastelu koettiin tärkeäksi tekijäksi jatkumon luomisen kannalta (Mäki-Pollari, Lahtinen, Sjöström & Lindberg 2020, 15). Tutkimuksen tulosten perusteella olisi hyvä, jos esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa olisi enemmän velvoitteita yhteistyön toteuttamisesta esi- ja alkuopetuksen välillä. Nämä velvoitteet voisivat koskea esimerkiksi yhteisen toiminnan toteuttamista esi- ja alkuopetuksen välillä. Kaksivuotisen esiopetuksen selvityksen tuloksien mukaan yksi vaihtoehto onnistuneen siirtymän ja jatkumon takaamiseksi olisi mahdollisen koulutuspolkulain säätäminen (Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Packalen 2019, 39).

Tutkimuksen tulosten mukaan yksiköissä, joissa toteutettiin yhteisiä toimintahetkiä, niiden suunnittelu ei kuitenkaan ollut aina yhteistyössä tehtyä. Rantavuoren tutkimuksen mukaan yhteisistä toimintahetkistä hyödyttäisiin parhaiten, mikäli toiminta olisi yhdessä suunniteltua ja suunnittelu olisi säännöllistä (Rantavuori 2019, 63–64). Tulosten tarkastelun perusteella yhteisen suunnittelun ja tapaamisten puute lisäsi epätietoisuutta odotuksista ja tavoitteista. Kunnissa, joissa säännöllisiä yhteisiä tapaamisia ei ollut, esiopettajat eivät olleet tietoisia koulun odotuksista esimerkiksi lasten kirjainten tunnistamiseen ja osaamiseen liittyvissä asioissa. Tämän perusteella opettajien välisiä yhteisiä tapaamisia ja yhteistä suunnittelua tulisi olla vähintään sen verran, että esi- ja alkuopettajat olisivat tietoisia toistensa odotuksista. Yhteinen suunnittelu mahdollistaa mielestämme eheän jatkumon muodostumisen esi- ja alkuopetuksen välille. Yhteistyön tekeminen esi- ja alkuopettajan välillä tukee lapsen oppimisen jatkumoa esiopetuksesta alkuopetukseen. Tärkeää on, että opettajat pyrkivät samaan tavoitteeseen ja esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon opetus on yhtenäinen kokonaisuus esiopetuksesta alkuopetukseen. (Lerkkanen 2006, 17.)

Haastateltavien mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteisiä toimintatapoja olivat leikinomaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. Huomioitava tulos tutkimuksemme oli se, että leikinomaisuus nähtiin esi- ja alkuopetuksen yhteisenä toimintatapana. Yleisesti ajatellaan (luku 2.4), että leikinomaisuus on esi- ja alkuopetusta erottava tekijä, sillä esiopetuksessa leikkiä on alkuopetusta enemmän. Yhteisten toimintatapojen luominen esi- ja alkuopetuksen välille on merkityksellistä, sillä se vähentää oppilaan kokemia muutoksia siirtymävaiheessa ja helpottaa roolimuuosprosessia (Karikoski 2010, 59–60). Tutkimuksemme mukaan kaikissa yksiköissä ei oltu tietoisia esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureista tai osattu pohtia niiden yhteneväisyyksiä. Toimintakulttuurien tuntemus ja käytössä olevat toimintatavat eivät olleet jossain tapauksissa tiedossa, vaikka yksiköt sijaitsivatkin lähekkäin.

Pohdimme, olisiko yksi keino lisätä toimintakulttuurien yhteneväisyyttä se, että laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia käytettäisiin esi- ja alkuopetuksen yhteisissä toimintahetkissä. Esi- ja perusopetuksen perusteista löytyy yhteiset laaja-alaisen osaamisen osaamisalueet. Näiden osaamisalueiden kautta pystytään löytämään luontevasti esi- ja alkuopetusta yhdistäviä aiheita yhteisten oppituntien toteuttamiseen. Myös yhteinen opetussuunnitelma esi- ja alkuopetuksen välille saattaisi olla keino yhdistää esi- ja alkuopetuksen toimintatapoja, sillä Kuntaliiton selvityksen mukaan kahden eri opetussuunnitelman yhtenäistäminen koetaan haasteellisenä. Yhtenäinen opetussuunnitelma mahdollistaisi jatkumon esi- ja alkuopetuksen välille (Mäki-Pollari, Lahtinen, Sjöström & Lindberg 2020, 14). Toimivien käytäntöjen kartoittaminen esi- ja alkuopetuksen yhtenäistämiseksi on ollut Suomessa keskusteluissa jo 1800-luvulta lähtien koskien pientenlasten kouluja, opetuksen sisältöä sekä tavoitteita (luku 2.2). Yhteisen opetussuunnitelman mahdollisuus esi- ja alkuopetusta yhdistävänä tekijänä tulisi huomioida päätöksiä tehdessä, sillä tämä voisi olla yksi keino ratkaista viimein kysymys pienten lasten opetuksen yhtenäistamisestä.

Yhteistyön merkitys oppilaalle ja opettajalle

Tutkimuksemme perusteella yhteistyötä toteutettiin esi- ja alkuopetuksen välillä, jotta oppilaalle voidaan mahdollistaa sujuva siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen. Turvallisuuden tunne on tutkimuksemme mukaan vahvasti kytköksissä sujuvaan siirty-

mään. Turvallisuuden tunnetta lisää esimerkiksi se, että alkuopetuksesta löytyy lapselle tuttuja toimintatapoja. Yhteistyön avulla luodaan turvallisuuden tunnetta oppilaalle, ja sen tulisi olla merkityksellisen yhteistyön toteuttamisen perusta. Turvallisuuden tunteen luominen oppilaalle siirtymävaiheessa vaati erilaisia ja monipuolisia yhteistyön muotoja, joissa on huomioitu sekä oppilaan että opettajan osallistuminen. Turvallisuuden tunne voi syntyä oppilaille erilaisista asioista. Erilaisten ja monipuolisten yhteistyömuotojen toteuttamisen (luku 3.3) avulla voidaan varmistaa, että jokaiselle oppilaalle mahdollistetaan turvallisuuden tunne tulevaa siirtymää kohtaan.

Esi- ja alkuopettajien oli haasteellista eritellä yhteistyön merkitys koskemaan joko opettajaa tai oppilasta. Lisäksi myös esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteiden näkökulma yhteistyön toteuttamiseen on oppilaskeskeinen. Tämän vuoksi on luonnollista, että yhteistyön toteuttamisen merkitys nähtiin helpommin oppilaan kuin opettajan kannalta. Opettajalle yhteistyön toteuttaminen oli merkityksellistä lähinnä tiedon saamisen kannalta. Yleisesti saatetaan ajatella, että esiopettaja siirtää tiedon ja alkuopettaja vastaanottaa tiedon. Tämä asia nousi myös tutkimuksemme aineistosta esille, sillä osa opettajista huomautti, että tiedon tulee kulkea myös alkuopetuksesta esiopetukseen. Tämä on tärkeää merkityksellisen yhteistyön toteuttamisen kannalta, sillä molemminpuolisen tiedonsiirron avulla voidaan luoda jatkumoa esiopetuksesta alkuopetukseen.

Yhteistyön toteuttamisen merkitystä oli tutkimuksen tulosten perusteella haasteellista erotella koskemaan vain joko oppilasta tai opettajaa. Pohdimme, onko tämä erottelu kuitenkin edes tarpeellista, sillä oppilaaseen ja opettajaan liittyvät merkitykset muodostavat opetuksellisen kokonaisuuden. Nämä merkitykset vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa. Esimerkiksi tuen tarpeiden siirtäminen on merkityksellistä oppilaan kannalta, mutta myös opettaja tarvitsee tietoa oppilaan tuen tarpeista toteuttaakseen ja suunnitellakseen oikeanlaista opetusta. Yhteistyön toteuttamiselle ja kehittämiselle on hyvät lähtökohdat, sillä haastatellut opettajat löysivät kuitenkin merkityksiä yhteistyön toteuttamiseen sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. He kertoivat olevansa pääsääntöisesti sitoutuneita tämänhetkisen yhteistyön toteuttamiseen ja halukkaita sen kehittämiseen.

Yhteistyön kehittäminen

Esi- ja alkuopettajien oli luontevampi löytää kehitysehdotuksia yksikkötasolle kuin kunnalliselle tai valtakunnalliselle tasolle. Pohdimme syytä sille, miksi kuntatason ja valtakunnallisen tason kehittämiseen löytyi aineiston perusteella vähemmän kehittämissuhteita kuin yksikkötason kehittämiseen. Yhdeksi mahdolliseksi syyksi näemme sen, että opettajien oli helpompi löytää ratkaisuja yksikkötasolla, joita he voisivat itse toteuttaa toisin. Tämä näkökulma tulee esille myös tämän tutkimuksen viitekehyksessä (Keskinen 2000, 149–151; Kuittinen & Salo 1999, 104), sillä yksilö on motivoituneempi toteuttamaan toimintaa, jota saa olla itse suunnittelemassa ja kehittämässä. Toimintaan sitoutuminen on tällöin aidompaa.

Yhteistyön kokonaisvaltaisen kehittämisen kannalta olisi merkityksellistä, että jokainen opettaja pystyisi näkemään yksikkötason, kuntatason sekä valtakunnallisen tason kehittämisen mahdollisuudet, sillä koulujärjestämä kokonaisvaltaisena kehittämisen kohteena on ylhäältä alaspäin ja alhaalta ylöspäin muodostuva kokonaisuus (Huusko, Pietarinen, Pyhäntö & Soini 2007, 19–22). Tutkimuksen tulosten perusteella osa opettajista tiedosti, että yksikkötasolla toteutettavat toimet yhteistyön kehittämisessä ovat yhteydessä kunnalliseen ja valtakunnalliseen tasoon esimerkiksi johdon ja resurssoinnin kautta. Osa opettajista koki kuntatason ja valtakunnallisen tason kehittämisen kaukaiseksi ja etäiseksi omasta työstään, joten heidän oli vaikea nähdä kuinka esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä voisi kehittää näillä tasoilla. Opettajat, jotka löysivät kehitettäviä toimia valtakunnan tasolta, olivat sitä mieltä, että kaikki kehittäminen on kytköksissä valtakunnalliseen tasoon. Nämä opettajat toivat esille koulujärjestelmän hierarkisuuden ja löysivät kehitettäviä asioita jokaiselta hierarkian tasolta. Koulujärjestelmän ollessa yksikkötason, kuntatason ja valtakunnallisen tason kokonaisuus, olisi hyvä, että opettajat tiedostaisivat tämän kokonaisuuden sekä omat vaikuttamismahdollisuutensa tässä kokonaisuudessa. Opettajankoulutuksen tulisi antaa valmiuksia pohtia näitä asioita yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Pohdimme, antaako koulutus riittävästi valmiuksia kuntatason ja valtakunnallisen tason vaikuttamiseen ja kehittämiseen.

Esi- ja alkuopettajien mielestä yhteistyötä tulisi kehittää yksikkötasolla tekemällä yhteistyötä säännöllistä ja suunniteltua. Tärkeää olisi lisätä tietoisuutta toimintatavoista ja odotuksista sekä opetussuunnitelmista. Nämä yksikkötason kehittämistoimet ovat

juuri niitä toimia, jotka opettajat mainitsivat pehmentäviksi tekijöiksi oppilaan siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Näiden yksikkötason kehittämisehdotusten toteuttaminen kaikissa yksiköissä olisi mielestämme sujuvan siirtymän takaamiseksi tärkeää. Tämä vaatisi kuitenkin selkeän suunnitelman yhteistyön toteuttamiselle, sekä nimetyn henkilön, joka ottaisi vastuun toiminnan kehittämisestä ja toteuttamisesta (luku 3.1).

Esi- ja alkuopettajat toivoivat kuntatason yhtenäistä ohjausta ja organisointia sekä resurssien lisäämistä esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön toteuttamiseen. Toisaalta osa opettajista koki kuntatasolta tulevan ohjauksen negatiivisena, sillä yksittäisen kunnan sisällä saattaa olla eroavaisuuksia yksiköiden välillä. Esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen yksiköiden etäisyys toisistaan saattaa poiketa ja näin ollen lähtökohdat yhteistyön toteuttamiselle ovat erilaiset. Pohdimme samaa, mitä osa esi- ja alkuopettajista toi esille haastatteluissa, että tarkempien soveltavien ohjeiden laatiminen kuntatasolle esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamisesta olisi toivottavaa. Tämä yhtenäistäisi yhteistyökäytäntöjä ja takaisi yhteistyön tekemisen jokaisessa yksikössä edes soveltavasti. Yhteistyön toteuttamiselle löytyy erilaisia mahdollisuuksia ja ratkaisuja. Esimerkiksi kevät 2020 oli poikkeuksellinen kouluun tutustumisen ja yhteistyön tekemisen kannalta, sillä vierailuja toisiin yksiköihin ei voitu toteuttaa koronatilanteen vuoksi. Kuitenkin joissain yksikössä kouluun tutustuminen päätettiin järjestää uudella tavalla, etäyhteyksien avulla. Etäyhteydet voisivat olla yksi mahdollisuus yhteistyön toteuttamiseen jatkossakin esimerkiksi esi- ja alkuopetusyksiköissä, joiden välimatka tai muu estää säännölliset yhteiset tapaamiset.

Esi- ja alkuopetuksen yhtenäistämiseen pyrkiviä keinoja kuntatasolla olisivat esimerkiksi asiakirjojen ja termien yhteinen käyttö sekä opetussuunnitelmien yhtenäistäminen. Osa esiopettajista toi esille sen, että he täyttivät kuntatasolla käytössä olevia asiakirjoja, vaikka kokivat niiden olevan vanhan esiopetussuunnitelman mukaisia. Ajantasaiset ja uusien opetussuunnitelmien mukaiset asiakirjat takaisivat tarkoituksenmukaisen tiedon siirtämisen. Asiakirjat ohjaavat esimerkiksi yhteisiä keskusteluja, joten mielestämme asiakirjojen tulisi olla ajantasaisia. Myös yhteisten termien käyttäminen toisi sujuvuutta esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön, sillä yhteinen kieli ja käsitteistö helpottavat haastavistakin asioista käytävää keskustelua (Kontio 2013, 21).

Yksi opettaja toivoi kuntatasolta yhteisiä koulutuksia esi- ja alkuopetuksen henkilöstölle. Myös kuntaliiton selvityksessä mainittiin yhteiset koulutukset sekä henkilöstön osaaminen merkittävänä yhteistyötä edistävinä tekijöinä (Mäki-Pollari, Lahtinen, Sjöström & Lindberg 2020, 14). Esi- ja alkuopetuksessa työskentelee opettajia, joilla voi olla toisistaan hyvin eroava koulutustausta ja käsitteistö (luku 2.5). Esi- ja alkuopetuksen väliset yhteiset koulutukset voisivat ohjata yhteisen tavoitteen löytämistä ja saavuttamista. Yhteiset koulutukset helpottaisivat myös toimivien yhteistyökäytänteiden luomista esi- ja alkuopetuksen välille.

Osa esi- ja alkuopettajista koki, että edellytykset yhteistyön toteuttamiselle on lähdettävä aina mahdollisimman korkealta koulutusjärjestelmän tasolta. Jokaisen koulujärjestelmän tason tulisi nähdä yhteistyön merkitys siirtymävaiheessa, jolloin siihen myös todennäköisesti suunnattaisiin enemmän resursseja. Osa esi- ja alkuopettajista toivoi valtakunnalliselta tasolta myös aiempaa selkeämpiä ohjeita esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön toteuttamiseksi. Myös kuntaliiton selvityksen mukaan toivottiin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamiseen liittyvien asioiden selkeyttämistä ja yhtenäistämistä valtakunnalliselta tasolta (Mäki-Pollari, Lahtinen, Sjöström & Lindberg 2020, 8). Valtakunnan tason ohjeilla on merkittävä vaikutus käytännön yhteistyön toteuttamiseen, sillä näitä ohjeita jokaisen yksikön tulisi noudattaa. Näin ollen valtakunnan tason ohjeistusten tulisi olla selkeitä ja sovellettavissa jokaiseen yksikköön.

Valtakunnalliselta tasolta toivottiin myös ratkaisuja pätevien esiopettajien riittävyyden varmistamiseksi esimerkiksi koulutuksellisten ratkaisujen avulla. Aihe on ajankohtainen, sillä puhuttaessa kaksivuotisesta esiopetuksesta herää kysymys, miten esiopettajien riittävyydestä huolehditaan, mikäli esiopetus toteutuu tulevaisuudessa kaksivuotisenä. Esiopetuksen ollessa velvoittavaa, olisi taattava laadukas esiopetus pätevien esiopettajien johdolla jokaiselle lapselle. Esi- ja alkuopetusta antavien henkilöiden kelpoisuuksista on käyty keskustelua aikojen kuluessa (Niikko 2002, 139). Aino Pohjanoksan työryhmä on vuonna 1992 esittänyt, että esiopetusta antaville opettajille järjestettäisiin täydennyskoulutusta. Täydennyskoulutus olisi suunnattu esiopetuksessa työskenteleville lastentarhanopettajille ja luokanopettajille. Työryhmä esitti, että 0–8-vuotiaiden opettajana voisi toimia joustavasti sama henkilö. Työryhmän ehdotuksen mukaan kelpoisuuksia ja koulutusta tulisi muokata niin, että opettajan joustava liikkuvuus varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen olisi mahdollista. (Pohjanoksa 1992, 29-30,

35.) Voisiko kyseisen työryhmän ajatuksia soveltaa tämän päivän esi- ja alkuopetuksen opettajien koulutuksen suunnittelussa? Esi- ja alkuopettajien yhteinen koulutustausta luultavasti edesauttaisi yhteistyön tekemistä ja pedagogisen jatkumon luomista esi- ja alkuopetuksessa. Yhteinen koulutustausta helpottaisi ymmärrystä esi- ja alkuopetuksesta kokonaisuutena.

Jokaisen haastatteluun osallistuneen esi- ja alkuopettajan mielestä yhteistyön arviointi oli merkityksellistä, mutta vain yhdessä yksikössä sitä toteutettiin säännöllisesti. Osa esi- ja alkuopettajista koki, että yhteistyön arvioimisella ei ole konkreettisia vaikutuksia käytännön työn kehittämiseen arvioinnista huolimatta. On erityisen tärkeää, että mikäli arviointia toteutetaan, tulisi sen näkyä toiminnan kehittämisenä. Lisäksi säännöllisesti toteutetun arvioinnin voidaan nähdä sitouttavan eri toimijoita tiiviimmin yhteen yhteisen toiminnan arvioinnin kautta. Yhteistyön kehittäminen voidaan nähdä hankalana, mikäli yhteistyötä ei arvioida missään muodossa, ja näin ollen ei voida tietää mikä toimii ja mikä ei. Kehittämisen lähtökohtana tulisi olla arvioinnin kautta nousseiden tarpeiden kehittäminen.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaan tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus voidaan varmistaa noudattamalla tutkimuksen teossa hyviä tieteellisiä menettelytapoja. Hyviin tieteellisiin menettelytapoihin kuuluvat muun muassa rehellinen ja huolellinen toiminta tutkimusta tehdessä ja tuloksia esittäessä, aiempien tutkimuksien huomioiminen ja kunnioittaminen sekä tutkimuksen teon vastuullisuuteen liittyvät velvollisuudet. Lisäksi tutkimuksen teon eri vaiheissa tulee ottaa huomioon etiikka moraalisisina valintoina ja päätöksinä. (Kuula 2011, 11, 34–35.) Olemme pyrkineet huomiomaan mahdollisimman monipuolisesti hyvän tieteellisen käytännön mukaiset tutkimuseettiset periaatteet tätä tutkimusta tehdessä. Tämän esille tuomiseksi olemme kirjoittaneet avoimesti ja tarkasti, miten olemme toimineet tutkimuksen teon eri vaiheissa.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee kiinnittää huomiota tutkimuksen reliabiliteettiin ja validiteettiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 231). Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten virheettömyyttä eli sitä, että tutkimus voidaan toteuttaa uudelleen saaden samankaltaiset tutkimustulokset (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 152). Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen yksityiskohtainen selostus tutkimuksen etenemisestä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 232). Olemmekin pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen etenemisen vaihe vaiheelta mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimus olisi toistettavissa. Käydessämme läpi tutkimuksen analyysivaihetta esittämämme otteet analyysistä tukevat analyysin avoimuutta. Olemme analysoineet aineistoa mahdollisimman johdonmukaisesti ja olemme käsitelleet aineistoa avoimesti jättämättä siitä nousevia aiheita käsittelemättä.

Validiteetilla tarkoitetaan valitun tutkimusmenetelmän tai mittarin soveltuvuutta mitata tutkittavaa asiaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 231). Tavoitteenamme oli saada tietoa esi- ja alkuopettajien ajatuksista ja näkökulmista yhteistyön toteuttamiseen ja kehittämiseen liittyen, joten mielestämme teemahaastattelu oli toimiva menetelmä tämän tutkimuksen aineiston keräämiseen. Jokaisessa haastattelussa käytösämme oli sama teemahaastattelurunko, jonka laadimme saadaksemme vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Laadimme haastattelurungon tarkasti vastaamaan tutkimuskysymyksiimme niin, että saisimme jokaiseen tutkimuskysymykseen laajasti tietoa kyseistä aiheesta. Mielestämme onnistuimme saamaan haastattelurungosta selkeän kokonaisuuden. Jälkikäteen pohdimme sitä, että olisiko haastattelurunkoa pitänyt testata ja muokata vielä enemmän niin, että kysymysten järjestys ei olisi mahdollisesti vaikuttanut vastauksiin tai niiden laajuuteen. Pohdimme analysoidessamme haastatteluja, vaikuttiko esimerkiksi kysyttäessä yhteistyön merkityksestä ensin oppilaan näkökulmasta siihen, että saimme vastauksia tähän kohtaan enemmän kuin kysymykseen, joka käsiteli yhteistyön merkitystä opettajan kannalta. Kuten aiemmin mainitsimme, nämä asiat liittyvät vastavuoroisesti toisiinsa ja sekin voi vaikuttaa saatuihin vastauksiin. Yksi haastateltavista pyysi haastattelurunkoa etukäteen valmistautuakseen haastatteluun. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta lähetimme kaikille haastateltaville haastattelurungon etukäteen edellyttämättä kuitenkaan siihen perehtymistä.

Lähestyimme mahdollisia haastatteluun osallistuvia opettajia lähettämälle heille saattekirjeen sähköpostitse, jossa kerroimme tutkimuksemme tarkoituksesta ja tavoitteista.

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovat osallistuneet tutkimukseen omasta tahdostaan, ja tämän olemme varmistaneet henkilökohtaisen suostumuksen avulla. Tutkittavien henkilöllisyydet eivät ole olleet tutkimuksen teossa missään vaiheessa esillä, vaan olemme koodanneet ne heti haastattelujen jälkeen koodein AO1-AO4 ja EO1-EO4. Kunnat, joissa haastateltavat työskentelevät, eivät tule tutkimuksessa esille. Tutkimuksessa on mainittu ainoastaan, että aineisto on kerätty Satakunnasta. Nämä tiedot kerroimme myös haasteltaville ja se on saattanut lisätä heidän luottamustansa haastatteluja kohtaan.

Käytettäessä haastattelua aineistonkeruumenetelmänä on tärkeä kiinnittää huomiota vuorovaikutukseen ja käytettyyn kieleen, sillä haastattelutilanteessa käytetystä kielestä tehdään merkityksiä ja tulkintoja. On mahdollista, että osapuolet tulkitsevat kieltä eri tavoin. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48.) Emme voi olla varmoja toteuttamiemme haastatteluiden suhteen, tulkitsivatko kaikki osapuolet käytetyn kielen merkitykset samalla tavalla haastattelujen aikana. Jokaisella haastattelun osapuolella oli kuitenkin mahdollisuus tarkentaa käytettyä kieltä haastattelun edetessä. Tämä saattoi minimoida väärinymmärrykset tulkinnoissa. Toteutimme haastattelut etäyhteyksien avulla vallitsevan koronatilanteen vuoksi ja pohdimme, onko tutkimuksen toteuttaminen etäyhteyksin vaikuttanut tutkimustuloksiin. Vaikka nauhoitimme haastattelut videotallentein, pohdimme, jäikö haastatteluista huomaamatta esimerkiksi non-verbaalisen viestinnän kautta annettu tieto. Haastattelujen luotettavuutta voi häiritä myös se, että tutkija ohjaa tiedostamattaan haastattelua haluamaansa suuntaan. Myös haastateltavat saattavat antaa vastauksia, joita pidetään sosiaalisesti hyväksytyinä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 206–207.) Olemme molemmat työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajina ja näin meillä on tutkittavasta aiheesta tietoa ja kokemuksia ennakkoon. Olemme tiedostaneet, että nämä voivat vaikuttaa tutkimuksen tekoon. Olemme kuitenkin pyrkineet huomioimaan tutkimuksen teon eri vaiheissa puolueettomuuteen liittyvän näkökulman ja minimoimaan ennakkotietojemme vaikutuksen.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen otanta oli melko pieni (n=8). Jatkotutkimusta ajatellen pohdimme, että tulevaisuudessa aihetta voisi tutkia isomman otannan avulla. Mikäli otanta olisi isompi ja tutkittavia olisi laajemmin esimerkiksi eri maakunnista olisi aineisto mahdollisesti monipuolisempaa ja tulokset yleistettävämpiä. Isomman ja laajemman otannan avulla saataisiin kattavampi kuva esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä ja käytössä olevista yhteistyömuodoista. Myös yhteistyön kehittämiseen liittyviä ajatuksia voisi muodostua kattavammin. Mietimme, että ryhmähaastattelu voisi olla toimiva tapa kerätä aineistoa liittyen yhteistyön kehittämiseen. Ryhmähaastattelussa käydyn keskustelun kautta voisi syntyä uusia oivalluksia. Pohdimme, että aihetta voisi tutkia jatkossa myös yhdistämällä erilaisia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen triangulaatiota. Triangulaatiolla tarkoitetaan eri tutkimusmenetelmien yhdistämistä tutkimuksen teossa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 233). Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tutkittaessa voisi haastatteluiden lisäksi hyödyntää esimerkiksi havainnointia tutkimusmenetelmänä. Aiheesta voisi tehdä myös kyselyn, jonka avulla olisi mahdollista saada useamman opettajan ajatukset esille.

Tässä tutkimuksessa aihetta lähestyttiin esi- ja alkuopettajien näkökulmasta. Siirtymävaiheessa lapsi on toiminnan keskiössä, mutta kuitenkin esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä tehdään pääsääntöisesti aikuisten hyväksi havaittujen keinojen avulla (Ojala 2020, 134). Näin ollen olisi mielenkiintoista saada myös lasten ääni kuuluviin koulualoituksesta ja koetun siirtymän kokemuksista. Lapsen kokemus esimerkiksi kouluun tutustumisen merkityksestä voi poiketa aikuisen ajatuksista merkittävästi. Lapsen kokemuksista voitaisiin saada arvokasta tietoa esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön kehittämiseen. Jätimme tietoisesti tämän tutkimuksen ulkopuolelle myös vanhempien ja huoltajien näkökulman. Kuitenkin vanhempien ja huoltajien rooli on merkittävä lapsen koulunaloituksen ja siirtymän tukemisessa. Lisäksi vanhemmat ja huoltajat ovat keskeinen yhteistyötaho opettajille esi- ja alkuopetuksessa. Vanhempien ja huoltajien mahdollisuus koulutyön kehittämiseen ja mukana olemiseen on mainittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Opetushallitus 2014b, 35.) Tämän vuoksi myös vanhempien ja huoltajien näkökulma olisi hyvä ottaa huomioon tutkittaessa ja kehitettäessä esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä.

Ajankohtainen aihe olisi tutkia kaksivuotista esiopetusta ja sen vaikutuksia esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön. Myös muiden oppilaan koulupolkuun liittyvien siirtymävaiheiden tutkiminen ja siirtymävaiheiden vertailu saattaisi antaa hyödyllistä tietoa yhteistyön kehittämisestä. Tutkimusta tehdessämme yllätyimme miten laaja ja monipuolinen kokonaisuus esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on. Pohdimmekin, että jatkossa kyseistä aihetta voisi lähestyä vain yhden tai muutaman tutkimuksemme teeman kautta. Näin voisi tutkia vain tiettyä teemaa syvällisemmin. Esimerkiksi yhteistyön kehittäminen eri näkökulmista olisi jo yksistään mielenkiintoinen ja laaja aihe tutkimuksen toteuttamiseen. Tämä tutkimus antoi kuitenkin näkökulmia jokaisesta teemasta muodostaen yleiskuvan esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä.

LÄHTEET

- Ahtola, A. (2017). Koulutulokkaan tukiverkko - nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus, 121-131.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö: työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Jyväskylän yliopisto.
- Alila, K., & Kinos, J. (2014). Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H., Polvinen, M., Laaksonen R., & Lamberg, K. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12, 8-20. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 1998/986. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#a3.11.2005-865>
- Atjonen, P. (2005). Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A., & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Yliopistopaino, 76-82.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka* (2. uud. p.). WSOY.
- Einarsdóttir, J. (2006). Children's voices on the transition from preschool to primary school. Teoksessa Dunlop, A., & Fabian, H. *Informing Transitions In The Early Years*. McGraw-Hill Education.
- Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42. *Bernard van Leer Foundation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522698.pdf>
- Halinen, I., & Pietilä, A. (2005). Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A., & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Yliopistopaino, 95-107.

- Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta ja varhaiskasvatustilain muuttamisesta. HE 149/2020. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2020/20200149>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Holappa, A., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P., & Packalen, P. (2019). *Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2019:2a*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kaksivuotinen_esiopetus.pdf
- Huf, C. (2013). Children's agency during transition to formal schooling. *Ethnography and Education*, 8 (1), 61–76.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2007). *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu: yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Isoherranen, K. (2005). *Moniammatillinen yhteistyö*. WSOY.
- James, A., & Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (Classic edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. (2010). Understanding Transitions Through Self-Esteem and Resilience. Teoksessa Jindal-Snape, D. (toim.) *Educational transitions: moving stories from around the world*. Routledge.
- Jones, C., & Pound, L. (2008). *Leadership and management in the early years: from principles to practice*. Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Järvinen, M. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa: näkökulmia muutokseen*. Tampere University Press.
- Kallionpää, T., & Hovi, S. (2012). Esi- ja alkuopetuksen yhteennivominen. Teoksessa Merisuo-Storm, T., Soininen, M., & Aerila, J. (toim.) *Jekku: kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 65-84.
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön*. Oulun yliopisto.
- Karikoski, H. (2010). Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen – lapsen roolin muutos esikoululaisesta koulunaloittajaksi ja koululaiseksi. Teoksessa Turja, L., & Fonsén, E. (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus: professori Eeva Hujalan matkassa*. Suomen varhaiskasvatus. 48–65.
- Karila, K., & Nummenmaa, A. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkotit*. WSOY.

- Karila, K., & Nummenmaa, A. (2005). Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A., & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Yliopistopaino, 212-216.
- Karila, K., & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377–391.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>
- Karila, K., Kivimäki, M., & Rantavuori, L. (2013). Kasvatusinstituutit kohtaavat – Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus, 25-38.
- Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (2013). Siirtymät varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus, 53-54.
- Keskinen, S. (2000). Toimintakulttuuri, yhteistyö ja jaksaminen päivähoitossa. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I., & Kuoksa, M. (toim.) *Yhteisö kasvattaa: päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Tammi. 137–171.
- Kess, H. (2001). Päiväkoti- ja koulukulttuurien eroista. Teoksessa Hujala, E. (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Varhaiskasvatus 90 Oy. 102-120.
- Kienig, A. (2013). Children's Transition from Kindergarten to Primary School. Teoksessa Margetts, K., & Kienig, A. (toim.) *International Perspectives on Transition to School - Reconceptualising beliefs, policy and practice*. Routledge, 22-33.
<https://doi.org/10.4324/9780203111802>
- Kinos, J., & Palonen, T. (2013). *Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kolehmainen, M., Saarinen, M., & Kontu, E. (2015). Koulukypsyydestä koulun valmiuteen – Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 9(2). 32–57.
- Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa*. Oulun yliopisto.
- Korhonen, R. (1999). Mitä on esiopetus? Teoksessa Laine, K., & Tähtinen, J. (toim.) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Turun yliopistopaino. 13-28.
- Kosunen, T. (2005). Koulun johtaminen -vaativa joukkuelaji. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Yliopistopaino, 197-204.
- Kuittinen, M., & Salo, P. (1999). Käsitteitä koulun kehittämissuunnitelmista – eläytymismenetelmän kertomaa. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Kohti yhteistä oppimista: kannanottoja koulun kehittämiseen*. Joensuun yliopistopaino. 82–105.

- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Vastapaino.
- Kyrönlampi, T., & Sirkko, R. (2020). Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K., & Uitto, M. (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus, 35-52.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 1040/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141040>
- Ledger, E., Smith, A., & Rich, P. (1998). Do I Go to School to Get a Brain?': The Transition from Kindergarten to School from the Child's Perspective. *Children's Issues: Journal of the Children's Issues Centre*. Vol. 2, No. 1, 1998: 7–11.
- Lerkkanen, M. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. WSOY.
- Lindström, A. (2001). Vanhemmilla on vastuu kasvatuksesta esiopetuksessakin. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Opetushallitus. 4–6.
- Lipponen, L., & Paananen, M. (2013). Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus, 39-45.
- Liu, K. (2008). Bridging a successful school transition. *Childhood Education*. 84 (3) 158A.
- Lujala, E. (2000). Välitysluokka vievänä siltana kodista kouluun. Esiopetusta 1800-luvulta lähtien. Teoksessa *Kasvatus ja koulutus murrosaikoina*. Suomen kouluhistoriallinen seura, 99-117.
- Lummelahti, L. (2001). *Yksilöllinen esiopetus*. Tammi.
- Luukkainen, O. (2005). Muuttuva opettajuus. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Yliopistopaino, 204-211.
- Malinen, O., & Palmu, I. (toim.) (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki Instituutti.
- McTurk, N., Robinson, G., Lea, T., Nutton, G., & Carapetis, J. (2011). Defining and assessing the school readiness of Indigenous Australian children. *Australasian Journal of Early Childhood*. 36(1), 69–76. <https://doi.org/10.1177/183693911103600112>
- Melin, V. (1977). *Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866–1921*. Turun yliopisto.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2.ed.). Sage.

- Murray, E. (2014). Multiple Influences on Children's Transition to School. Teoksessa Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (toim.) *Transitions to school- international research, policy and practice*. Springer, 47-59.
- Mäkinen, H. (2005). Yhdessä saattaen koulutielle. Teoksessa Salminen, P. (toim.) *Yhdessä kasvattamaan: kohti välittämisen toimintakulttuuria*. PS-kustannus. 99–102.
- Mäki-Pollari, R., Lahtinen, J., Sjöström, M., & Lindberg, M. (2020). *Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ja joustavuus kunnissa. Selvitys kuntien esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä*. Suomen Kuntaliitto. https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/2038esi-ja-alkuopetus_0.pdf
- Niikko, A. (2001). *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu University Press.
- Niikko, A. (2002). Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 33:2. 139–153.
- O'Grady, L., Joyce, A., & Engelbrecht, C. (2019). Whole-of-Setting Approaches to Enhancing Factors that Support Children's Social and emotional Skills during Transitions. Teoksessa (toim.) Whitebread, D., Grau, V., Kumpulainen, K., McClelland, M., & Perry, N. *The sage handbook of developmental psychology and early childhood education*. SAGE Reference, 95-111.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Starting Strong, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto.
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote. (2020). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu käynnistetään. <https://minedu.fi/-/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu-kaynnistetään>
- Opetusalan ammattijärjestö. (2018). Opinpolku uusiksi! OAJ:n oppivelvollisuusmalli. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/oppivelvollisuusraportti_final_sivuitain_uusioppivelvollisuusmalli.pdf
- Opetusalan ammattijärjestö. (2021). Educa 2021: Puoluejohtajien koulutuskeskustelu ja jälki-istunto. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/puoluejohtajien-live-keskustelu-koulutuksesta-lauantaina-30.1/>
- Opetushallitus. (2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2020a). Noin 60 000 ekaluokkalaista aloittaa koulutaipaleensa. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/noin-60-000-ekaluokkalaista-aloittaa-koulutai-paleensa>
- Opetushallitus. (2020b). Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>
- Opetushallitus. (2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kaksivuotisen%20esiopetuksen%20kokeilun%20opetussuunnitelman%20perusteet%202021.pdf>
- Oulun kaupunki. (2021). Kastellin monitoimitalo. Luettu 17.2.2021. <https://www.ouka.fi/kastellin-monitoimitalo>
- Paananen, R., Ristikari, T., & Gissler M. (2013). Lasten ja nuorten hyvinvointiin vaikuttavat tekijät - kansallinen syntymäkohortti 1897. Teoksessa Pelkonen, M., Hakulinen-Viitanen, T., Hietanen-Peltola, M., & Puumanen, T. (toim.) *Lasten ja nuorten palvelut uudistuvat. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita* 2013:36. 17-23.
- Pohjanoksa, A. (1992). *Lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksen työryhmän muistio*. Opetusministeriö.
- Puhakka, J. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen suomessa vuosina 1968–2000. Aikaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttavista seikoista*. Joensuun yliopisto.
- Puroila, A., & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa Karila, K., Kinos, J., & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. PS-kustannus, 204-226.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Tampereen yliopisto.
- Reunamo, J., & Joronen, V. (2014). Ohjaava palaute kehittämistoiminnan tukena. Teoksessa Reunamo, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen: kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. PS-kustannus, 213-227.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino, 22-56.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Vastapaino, 242-255.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I., & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Malinen, O., & Palmu, I. (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki Instituutti. 15-24.

- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö, A., & Viitala, M. (2019). *Ops-työn askeleita: esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Şahin, I., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). A comparison of preschool and first grade teachers' views about school readiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 13(3), 1708–1713. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1665>
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikro-poliittinen näkökulma opettajuuteen*. Jyväskylän yliopisto.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 36 (2), 257–271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Siklander, P., & Kangas, M. (2020). Leikillisuus esi- ja alkuopetuksessa – miten sytyttää innostus oppimiseen. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K., & Uitto, M. (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus, 223-242.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus, 6-16.
- Soininen, M., & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Verkkajulkaisu. (2019). Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/kjarj/2019/kjarj_2019_2020-02-12_tie_001_fi.html
- Tanttu, K. (2005). Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Yliopistopaino, 108-114.
- Turun kaupunki. (2021). Syvälahden monitoimitalo. Luettu 17.2.2021. <https://www.turku.fi/toimipaikat/syvalahden-monitoimitalo>
- Varhaiskasvatuslaki. 580/2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>
- Varhaiskasvatuslaki. 580/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L., & Viitala, M. (2020). *Näkymiä OPS-matkan varrelta. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 5:2020.
- Virtanen, J. (2009). *Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos*. Tampere University Press.

Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat: diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Oulun yliopisto.

Liite 1: Haastattelurunko

Aluksi

- haastateltavien taustatiedot, koulutustausta jne
- Kuinka/miten yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä toteutuu?
- Mitä merkitystä yhteistyön toteuttamisella on esi- ja alkuopetuksen välillä?
- Kuinka yhteistyötä voisi kehittää?

Yhteistyön toteutuminen

- Millaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä toteutetaan?
- Millaisella kokoonpanolla yhteistyötä tehdään, ketä yhteistyötä tekee?
- Onko yhteistyötä tekevien osapuolten koulutuksella väliä yhteistyön tekemiseen?

Yhteistyön muodot

- Mitä tietoja esikoulusta on tarpeellista siirtää koululle? Entä koulusta esikouluun?
- Kuinka tiedot konkreettisesti siirretään?
- Järjestetäänkö esi- ja alkuopetuksen välillä yhteisiä toimintoja/hetkiä/tunteja?

Yhteistyön suunnitelmallisuus

- Kuinka yhteistyön tekemistä esi- ja alkuopetuksen välillä suunnitellaan?
- Kuka vastaa yhteistyön järjestämisestä?
- Vaihteleeko yhteistyön tekeminen vuosittain?
- Onko yhteistyön järjestämiseen käytössä jokin ”malli”?

Opetuksen toteuttaminen

- Onko esi- ja alkuopetuksessa yhtäläiset toimintatavat opetuksessa?
- Ovatko esi- ja alkuopettajat tietoisia toistensa opetussuunnitelmista?
- Eroaako esi- ja alkuopetuksen opetustavat? Kuinka ne mahdollisesti eroavat?
Onko yhtäläisyyksiä?
- Onko esi- ja alkuopetuksen opettajilla yhtenäiset oppimiskäsitykset? Jutellaanko näistä / ollaanko tietoisia toisten oppimiskäsityksistä?
- Miten esiopetuksessa on huomioitu, että alkuopetukseen siirryttäessä oppimisteemat muuttuvat erillisiksi oppiaineiksi?

- Miten alkuopetuksessa on huomioitu, että esiopetuksessa työskentely on teemalähtöisempää ja työtapa muuttuu koulun alkaessa (ei erillisiä oppiaineita)?

Yhteistyön merkitys

- Onko yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä tärkeää? Miksi / miksi ei?

Merkitys lapsen koulunaloitukselle

- Kuinka oppilas hyötyy siitä, että yhteistyötä toteutetaan?
- Toimitaanko koulussa lapsen hyväksi koettujen toimintatapojen mukaisesti vai aloitetaanko ns. puhtaalta pöydältä?
- Miten yhteistyö pehmentää lapsen siirtymää?

Merkitys opettajalle

- Mitä hyötyä luokanopettajalle/ esiopettajalle on yhteistyön avulla saamasta tiedosta?
- Tulisiko alkuopettajan tuntee oppilas jo ennen koulun alkua? Mitä hyötyä siitä on?
- Millaiset oletukset alkuopettajalla on oppilaiden taidoista koulun alkaessa?
- Huomaako alkuopettaja, että oppilaiden sopeutuminen kouluun on erilaista? Miten tähän vastataan?
- Miten erot tulevat esille?
- Onko esiopettajalla paineet “valmistaa” lapset kouluun?
- Vaikuttaako saatu tieto opetuksen järjestämiseen?

Yhteistyön kehittäminen

Yhteistyön kehittäminen yksikkötasolla/paikallisesti

- Mitä hyvää nykyisessä yhteistyössä on?
- Käytetäänkö yhteistyöhön tarpeeksi aikaa ja resursseja? Perusteluja.
- Onko yhteistyön tekeminen riittävää tällä hetkellä?
- Miten yhteistyötä tulisi kehittää?
- Mitä tulisi tehdä toisin?
- Tehdäänkö yhteistyön kehittämisen eteen töitä? Kuka tekee? Milloin (viimeksi)?
- Vaikuttaako työyhteisön ja johtajan asenne omaan kehittämishaluun?
- Millainen olisi yhteistyön ihannetoteutus?

Yhteistyön tekeminen kunnallisella tasolla/laajemmin

- Tulisiko yhteistyötä kehittää kunnallisella tasolla?
- Kuinka kunnallisella tasolla tulisi kehittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä?
- Onko opetussuunnitelmassa mainittu tarpeeksi yhteistyön tekemisessä?

Yhteistyön kehittäminen valtakunnallisella tasolla

- Tulisiko yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä kehittää valtakunnallisella tasolla?
- Kuinka yhteistyötä tulisi kehittää valtakunnallisessa tasolla?
- Kaksivuotinen esiopetus? Yhtenäiskoulu?

Yhteistyön arviointi

- Kuinka yhteistyön toteutumista arvioidaan vai arvioidaanko ollenkaan?
- Kuka yhteistyötä mahdollisesti arvioi? Mihin arviointi perustuu?
- Onko yhteistyön arvioiminen tarpeellista?

Mitä muuta tulee mieleen?

Liite 2: Sähköposti yksiköiden johtajille

Hei!

Opiskelemme luokanopettajiksi Turun yliopistossa Rauman opettajankoulutuslaitoksella. Tutkimme pro gradussamme esi- ja alkuopettajien välistä yhteistyötä ja sen kehittämistä. Keräämme aineiston tutkimukseen teemahaastattelulla ja toivomme, että saisimme teidän yksiköstänne yhden esi-/alkuopettajan haastateltavaksi. Olisiko mahdollista saada haastatteluun soveltuvan opettajan yhteystiedot yhteydenottoa varten tai voisitko välittää alla olevan viestin kyseiselle opettajalle (LIITE 3)?

Jos aiheesta nousee lisäkysymyksiä, ota rohkeasti yhteyttä.

Toivomme, että ilmoitatte sähköpostilla tai puhelimitse **24.4.2020 mennessä** yksikönne opettajan mahdollisesta osallistumisesta haastatteluun.

Yhteistyöterveisin,
Emmi Hautamäki,
(yhteystiedot)
Susanna Lehtovuori,
(yhteystiedot)

Liite3: Haastattelupyyntö opettajille

Hei!

Opiskelemme luokanopettajiksi Turun yliopistossa Rauman opettajankoulutuslaitoksella. Tutkimme pro gradu -työssämme esi- ja alkuopettajien välistä yhteistyötä, yhteistyön merkitystä ja sen kehittämistä. Keräämme aineiston tutkimukseen teemahaastattelulla ja toivomme, että pystyisit osallistumaan haastatteluun.

Haastattelun teemat ovat:

- yhteistyön toteutuminen
- yhteistyön merkitys
- yhteistyön kehittäminen

Haastattelu toteutetaan vallitsevan tilanteen vuoksi teille parhaaksi katsomanne etäyhteyden avulla (esimerkiksi Zoom tai Microsoft Teams) toukokuun 2020 aikana. Haastatteluajankohdaksi meille sopii mikä tahansa. Arvioimme haastattelun kestoksi noin 30 minuuttia. Nauhoitamme haastattelun aineiston käsittelyä varten ja tämän jälkeen hävitämme kerätyn aineiston.

Toivomme, että ilmoitat sähköpostilla tai puhelimitse **30.4.2020 mennessä** pystytkö osallistumaan haastatteluun.

Jos aiheesta nousee lisäkysymyksiä, ota rohkeasti yhteyttä.

Yhteistyöterveisin,
Emmi Hautamäki,
(yhteystiedot)
Susanna Lehtovuori,
(yhteystiedot)