



**TURUN
YLIOPISTO**

“OLIS HYVÄ JOS ME MOLEMMAT TIEDETTÄIS ENEMMÄN”

Esi- ja alkuopettajien ajatuksia nivelvaiheen yhteistyöstä, tiedonsiirrosta ja toistensa
opetuksen sisällöistä

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Essi Malmberg

Ohjaaja:
Yliopistotutkija (KT) Henna Vilppu

2.2.2022

Turku

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

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

MALMBERG, ESSI:

”Olis hyvä jos me molemmat tiedettäis enemmän” – Esi- ja alkuopettajien ajatuksia nivelvaiheen yhteistyöstä, tiedonsiirrosta ja toistensa opetuksen sisällöistä

Pro gradu- tutkielma 63s., 9s. liitteet

Kasvatustiede

Helmikuu 2022

Koulun aloittaminen on yksi lapsen elämän tärkeimmistä siirtymistä ja tutkimus aiheesta onkin tärkeää, jotta mahdollistetaan tämän siirtymän onnistuminen parhaalla mahdollisella tavalla. Sujuvalla siirtymällä on todettu olevan positiivinen vaikutus lapsen oppimiseen ja motivaatioon. Jotta siirtymä sujuisi joustavasti, on tärkeää, että opettajilla siirtymän molemmin puolin on ymmärrystä siitä, mitä lapsi siirtymän toisella puolella oppii. Esi- ja alkuopetusta kuitenkin säätelevät eri asiakirjat ja niissä työskentelevät eri alojen ammattilaiset. Opettajien ymmärrystä siirtymän toisen puolen sisällöistä voidaan lisätä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja sujuvan tiedonsiirron avulla ja tämän tutkimuksen tavoitteena onkin auttaa lukijaa ymmärtämään siirtymää kokonaisuutena ja siihen liittyviä tekijöitä.

Tässä Pro gradu- tutkielmassa tarkasteltiin esiopettajien ja alkuopetuksen luokanopettajien kokemuksia koulusiirtymästä. Selvitettiin, minkälaisia kokemuksia opettajilla on esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä ja tiedonsiirrosta. Lisäksi selvitettiin opettajien kokemuksia siitä, onko heidän tietämyksensä koulunaloitussiirtymän oppisisällöistä riittävää, jotta esi- ja alkuopetuksesta voitaisiin rakentaa johdonmukainen jatkumo lapsen koulupolulle. Tutkimuksen tavoitteena oli muodostaa kokonaiskuva opettajien kokemuksista esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta ja siirtymän luomasta jatkumosta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa aineisto kerättiin sähköistä kyselyä levittämällä. Tutkimusjoukkoon valikoitui yhteensä yhdeksäntoista esiopettajaa ja kolmeitoista perusopetuksen ensimmäisen luokan opettajaa. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Tutkimuksessa selvisi, että opettajien kokemukset sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön määrästä että tavoista vaihtelivat yksiköittäin. Yhteistyöstä koettiin kuitenkin olevan monenlaista hyötyä sekä oppilaille että opettajille ja erityisesti esiopettajat kokivat, että yhteistyötä tarvittaisiin enemmän. Opettajien kokemuksen mukaan tiedonsiirto esi- ja alkuopetuksen välillä sujui kohtalaisesti, mutta opettajat kaipasivat tiedonsiirtoon kuitenkin selkeitä valtakunnallisia linjoja ja enemmän vapauksia tiedon jakoon. Noin kolmasosa tutkimukseen osallistuneista opettajista kokee, ettei heidän tietonsa siirtymän toisen puolen sisällöistä ole riittävää, jotta he voisivat tiedoillaan rakentaa opetuksesta johdonmukaisen jatkumon esi- ja alkuopetuksen välille. Opettajat olivat lähes yksimielisiä siitä, että esi- ja alkuopetuksen välistä tietoutta olisi tärkeää lisätä. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että koulusiirtymän käytänteissä on paljon koulukohtaisia eroavaisuuksia, joita olisi hyvä tutkia lisää, jotta käytänteitä voitaisiin yhdenmukaistaa ja opettajien ymmärrystä puolin ja toisin voitaisiin lisätä.

Avainsanat: esiopetus, alkuopetus, siirtymä, nivelvaihe, yhteistyö, tiedonsiirto, tietämys

Sisällysluettelo

1	Johdanto	6
2	Tavoitteena eheä oppimisen polku	8
2.1	Esi- ja alkuopetus nivelvaiheen osapuolina	9
2.2	Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö nivelvaiheessa	13
2.3	Tiedonsiirto esiopetuksen ja koulun välillä	15
2.4	Esi- ja alkuopetuksen sisällöt	16
3	Tutkimusongelmat	19
4	Tutkimusmenetelmä	20
4.1	Tutkimuksen osallistujat	20
4.2	Aineistonkeruu	21
4.3	Aineiston analyysi	22
5	Tulokset	25
5.1	Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö	25
5.1.1	Yhteistyön määrä vaihtelee	25
5.1.2	Yhteistyön muodot vaihtelevat	26
5.1.3	Yhteistyötä ei aina koeta riittäväksi	27
5.1.4	Yhteistyöstä on hyötyä niin oppilaille kuin opettajillekin	28
5.1.5	Koronarajoitukset vaikuttavat yhteistyöhön	30
5.2	Tiedonsiirto esiopetuksen ja koulun välillä	31
5.2.1	Tieto siirtyy kohtalaisesti	31
5.2.2	Tiedonsiirtoon kaivattaisiin selkeitä linjoja	35
5.3	Esi- ja alkuopettajien tietämys toistensa opetuksen sisällöistä	36
5.3.1	Tietoa hyödynnetään opetuksen suunnittelussa	36
5.3.2	Tieto on peräisin opetussuunnitelmista ja yhteistyöstä	38
5.3.3	Tietoa ei aina koeta riittäväksi	39
5.3.4	Tietoa tulisi lisätä	42
6	Pohdinta	44
6.1	Tulosten tarkastelua	44
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	46



6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	48
Lähteet	50
Liitteet	55
Liite 1. Kyselylomakkeen saateteksti	55
Liite 2. Kyselylomake esiopettajille	56
Liite 3. Kyselylomake alkuopettajille	60



Turun yliopisto
University of Turku

1 Johdanto

Siirtymä esiopetuksesta kouluun on suuri muutos lapsen elämässä, ja siirtymävaiheessa työskentelevillä opettajilla onkin suuri vastuu siirtymän onnistumisesta. Siirtymän onnistumisen kannalta on tärkeää, että opettajat siirtymän molemmin puolin tekevät yhteistyötä ja suunnittelevat siirtymän sekä sen molemmin puoleiset sisällöt huolellisesti. Siirtymän tavoitteena on luonnollisen ja johdonmukaisen kokonaisuuden luominen lapsen oppimiselle ja kehitykselle. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 5–7.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulusiirtymää esiopetuksessa sekä alkuopetuksessa työskentelevien opettajien näkökulmasta ja selvitetään opettajien näkemyksiä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä, tiedonsiirrosta ja siitä, onko opettajilla riittävästi ymmärrystä siirtymän toisen puolen oppisisällöistä, jotta he voivat muodostaa opetuksesta jatkumon. Aiheen tutkiminen on tärkeää, sillä siirtymien onnistumisen on todettu lisäävän lapsen koulumotivaatiota ja koettua hyvinvointia sekä ennustavan akateemista menestystä tulevilla koulutaipaleella (Ahtola 2012; Jindal-Snape 2010; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer & Pianta 2008).

Esiopetuksesta kouluun siirryttäessä lapset kohtaavat useita muutoksia: heidän elämäänsä tulee uusi kouluympäristö, uudet käyttäytymissäännöt, uudet luokkatoverit ja uusi opettaja sekä aiemmasta poikkeava toimintakulttuuri (Brooker 2008, 18). Esi- ja alkuopettajien kommunikoinnilla ja yhteistyöllä on suuri merkitys siihen, kuinka sujuvaksi tämä siirtymä lapselle muodostuu (Kienig 2013, 24). Sekä esiopetuksen että perusopetuksen opetussuunnitelmat määrittävät, että esi- ja alkuopetuksen on tehtävä yhteistyötä (Esiopetussuunnitelman perusteet (EOPS) 2014, 24; Perusopetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014, 98). Ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, mitä yhteistyö pitää sisällään, sillä opetussuunnitelmien perusteet jättävät avoimeksi sen, kuinka paljon ja minkälaista yhteistyön tulisi olla.

Esi- ja alkuopetuksen välinen tiedon siirtäminen auttaa opettajaa toimimaan ja reagoimaan siirtymässä, ja sen on todettu olevan tärkeässä roolissa erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden siirtymissä (Jones & Pound 2008, 155). Esiopetuksessa toimivat opettajat käyttävät paljon aikaa tutustuakseen lapsiin ja lisäksi heillä on opetussuunnitelman määrittämä velvollisuus kirjata lapsen tavoitteet, vahvuudet ja tuen tarpeet lapsen henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan (EOPS 2014, 44–45). Esiopettajilla on siis paljon tietoa kouluun siirtyvistä lapsista, mutta sitä, miten tämä tieto siirtyy kouluun, ei ole määritelty asiakirjoissa. Onkin tärkeää selvittää, jääkö esiopetuksen opettajien tieto lapsista ja heidän

ominaisuuksistaan peruskoulun alkaessa käyttämättä, kun tiedonsiirrolle ei ole määritelty raameja vai siirtykö tieto jotain väylää pitkin kouluun.

Ammattilaisten koulun aloituksen nivelvaiheessa tekemän yhteistyön avulla opettajien tietoisuus varhaiskasvatuksen, siihen kuuluvan esiopetuksen ja koulun kasvatusyhteisöjen toiminnan tavoitteista, sisällöistä ja toimintatavoista lisääntyy. Kun ammattilaisten ymmärrys nivelvaiheen kasvatusyhteisöjen toimintatavoista ja sisällöistä lisääntyy, voidaan hyödyntää kasvatusyhteisöjen ammattilaisten moniammatillista asiantuntijuutta ehyen ja ymmärrettävän kasvun polun rakentamisessa esiopetuksesta kouluun. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 7–8.) On kuitenkin huomattu, että esi- ja alkuopetuksen opettajien yhteistyö ei välttämättä toteudu kaikkialla. O’Kane (2013) on todennut, että siirtymässä on havaittu vähäistä jatkumoa ja suunnittelua, mikä on ollut yhteydessä kasvatustahojen väliseen ymmärtämättömyyteen toistensa toiminnasta ja tavoitteista. Epäjohdonmukaisella siirtymällä taas on todettu olevan yhteys oppilaan koulumotivaation heikkenemiseen (Hellblom- Thibblin & Marwick 2016, 23). Onkin mielenkiintoista selvittää, kokevatko opettajat ymmärtävänsä nivelvaiheen kummankin puolen opetuksen sisältöjä riittävästi, jotta esi- ja alkuopetus muodostaisivat sen tavoitteiden mukaisen jatkumon.

2 Tavoitteena eheä oppimisen polku

Suomalaisen koulutuspolitiikan periaatteita ovat elinikäinen oppiminen ja tavoitteisuus. Kasvatus- ja koulutusjärjestelmässämme on vahvasti nähtävissä myös ikäkausididaktinen näkökulma, jossa yksilön sen hetkinen kehitysvaihe vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen merkittävästi. Suomalainen koulutusjärjestelmä pyrkii pedagogiikassaan elinikäiseen kasvuun ja kehitykseen, ja onkin tärkeää hahmottaa koko kasvatus- ja koulutusjärjestelmä kokonaisuutena, jonka osat ovat suhteessa toisiinsa. Elinikäisen oppimisen periaatteen mukaan kaikki koulupolun osat ovat yhtä tärkeitä, eikä mikään niistä ole alisteinen toiselle. Oppimisen onnistumisen kannalta mikään järjestelmä ei ole tärkeämpi kuin toinen vaan ne muodostavat toisilleen ajallisen jatkumon: varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus kasvattavat ennen peruskoulua ja peruskoulu vaikuttaa nuoren elämään ennen toisen asteen koulutusta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 33.)

Koti, varhaiskasvatus, siihen kuuluva esiopetus ja koulu muodostavat lapsen elämän keskeiset kasvatusympäristöt, joiden yhteisenä tavoitteena on tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja oppimista. Perheen ja huoltajien vastuu elinikäisen oppimisen tukemisessa on merkittävä, mutta myös kasvatusinstituutioiden merkitys lapsen kehitykselle on suuri. Kasvatusinstituutioiden kuten varhaiskasvatuksen ja koulun piirissä on pitkäkestoisesti lähes koko ikäluokka ja ne ovat erilaisten ohjausdokumenttien, kuten opetussuunnitelmien ja lakien säätelemiä. Instituutioiden toimet siis vaikuttavat suureen osaan väestöä usean vuoden ajan. Näiden instituutioiden sisällä ja välillä tapahtuu myös merkittävä osa lapsen elämän suurista siirtymistä. (Zittoun 2008, 177.) Varhaiskasvatus, siihen kuuluva esiopetus ja koulu ovat merkittäviä kasvun, kehityksen ja oppimisen instituutioita suomalaisten lasten elämässä. Niiden pääasiallinen tehtävä on hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen, ja ne myös edistävät kansallista tasa-arvoa ja hyvinvointia. Parhaimmillaan esiopetuksesta ja perusopetuksesta muodostuu elinikäisen kasvun polulle johdonmukainen jatkumo, jonka aikana lapsella on mahdollisuus kasvaa, kehittyä ja oppia ilman suuria epäjohdonmukaisuuksia tai päällekkäisyyksiä. Kasvatuksellisella ja koulutuksellisella jatkumolla ja siirtymillä tuolla jatkumolla on kauaskantoisia vaikutuksia lapsen elämään, ja opetuksen jatkumoa ja siirtymiä kasvatusyhteisöstä toiseen onkin tärkeää tarkastella sekä makro- että mikrotasolla. Kasvatuksellista ja opetuksellista jatkumoa ja siirtymiä onkin tutkittu viime vuosina paljon. (Karila 2012, 588.) Tässä tutkimuksessa keskitytään laajasti tarkastelemaan jatkumoa juuri esi- ja alkuopetuksen välisessä siirtymävaiheessa.

Perusopetuslaissa määritetään, että peruskoulun opetuksen tehtävä on edistää tasa- arvoisuutta ja sivistystä yhteiskunnassa sekä antaa oppilaalle mahdollisuus kehittää itseään elämänsä aikana. (Perusopetuslaki 1136/2003, 2 §). Vuonna 2015 tehty säädös esiopetuksen velvoittavuudesta lisäsi oppilaiden tasa-arvoista asemaa koulutuksen kentällä, kun siitä tuli perusopetuksen kanssa yhtenäinen osa elinikäisen oppimisen kokonaisuutta. Säädöksen mukaan esi- ja perusopetuksesta on tarkoitus rakentaa jatkumo, jossa oppilaalle muodostuu ehyt ja johdonmukaisesti etenevä oppimiskokonaisuus. (Pyhältö & Soini 2007, 146.) Ei ole kuitenkaan täysin yksiselitteistä, että esi- ja alkuopetus muodostavat keskenään sisällöltään ja toimintakulttuuriltaan yhtenäisen jatkumon ja siksi onkin tärkeää tarkastella siirtymää vielä tarkemmin.

2.1 Esi- ja alkuopetus nivelvaiheen osapuolina

Lapsen kasvu ja kehitys kodin ulkopuolella tapahtuu eri kasvatusinstituutioissa, joiden välillä lapsi joutuu siirtymään. Näitä muutoksia kasvatusinstituutiosta toiseen kutsutaan siirtymiksi. Lapsen koulupolku sisältää useita siirtymiä, joista osa on formaaleja, kuten siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen, ja osa informaaleja, kuten varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen henkilökunnan vaihtuminen. (Soini ym. 2013, 6.) Koulun aloittaminen on lapsen ja hänen lähipiirinsä elämässä yksi keskeisimmistä institutionaalisista siirtymistä (esim. ForssPennanen 2006; Seoung Lam & Pollard 2006). Tässä tutkimuksessa käytetään tästä esi- ja alkuopetuksen välisestä siirtymästä myös termiä nivelvaihe.

Perusopetuslain mukaan kaikilla vuoden aikana kuusi vuotta täyttävillä lapsilla on oikeus maksuttomaan esiopetukseen ja vuoden 2015 uudistuksesta lähtien lapsen on tullut osallistua esiopetukseen ennen kuin hänen virallinen oppivelvollisuutensa alkaa (Perusopetuslaki 1040/2014, 26a §). Kunnilla onkin velvollisuus järjestää esiopetusta kaikille esiopetusikäisille. Kunnilla on vapaus järjestää esiopetus parhaaksi näkemällään tavalla, vaikka lain mukaan esiopetus kuuluukin opetushallituksen alaisuuteen. Kunta voi siis käytännössä päättää, tuotetaanko esiopetuspalvelut koulutoimen järjestäminä, sosiaalitoimelta ostetuilla palveluilla, yhteistyössä sosiaalitoimen kanssa vai yksityisiltä palvelujen tuottajilta ostettuina palveluina. Kuntien taloudellinen tilanne on usein vaikuttanut palveluiden tuottamisen valintaan ja useissa kunnissa onkin päädytty esiopetuksen järjestämisessä sosiaalitoimen ja koulutoimen yhteistyöhön. Esiopetusta voidaan siis toteuttaa päivähoiton esiopetusryhmissä, koulujen tiloihin sijoitetuissa esiopetusryhmissä tai yksityisten päiväkotien tai muiden yksityisten tahojen tiloissa. (Forss-Pennanen 2006, 16.) Myös lapsen vanhemmat

voivat antaa esiopetusta, kunhan varmistetaan, että esiopetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet täyttyvät (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015a).

Esiopetus on maksutonta ja sitä säätelevät laki sekä valtakunnalliset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Esiopetussuunnitelman perusteet määrittää esiopetuksen tavoitteet, toimintatavat ja erityispiirteet ja tämän asiakirjan pohjalta tehdään kuntakohtaiset esiopetuksen opetussuunnitelmat. Esiopetuksen tavoitteena on ensisijaisesti tukea lapsen oppimisen valmiuksia, sosiaalisia taitoja, itsetuntoa ja kehitystä. (Opetushallitus 2015b.) Esiopetussuunnitelmalla on keskeinen merkitys esiopetuksen toteutuksessa, sillä se jäsentää opettajan työtä. Opetussuunnitelma kertoo, mitä tavoitteita esiopetuksella on ja miten opettaja tulee esiopetusta toteuttamaan. Suunnitelma määrittää pohjan sille, millaiseksi arki esiopetuksessa muodostuu ja millaisen lapsi- ja oppimiskäsityksen mukaiseksi pedagogiikka tulee suunnitella. Jokaiselle esiopetusryhmälle ja siihen kuuluvalla lapsella laaditaan esiopetuksessa myös oma henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Sen avulla siirrytään yleisistä tavoitteista lapsen oman oppimisen tasolle. (Siekinen & Saastamoinen 2011, 61.) Henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan kirjataan yhdessä vanhempien kanssa tavoitteet ja tuen tarpeet esiopetusvuodelle ja sitä päivitetään pitkin esiopetusvuotta. Esiopetuksessa kirjattu henkilökohtainen opetussuunnitelma siirtyy usein myös tulevaan kouluun, jolloin tuleva opettaja saa sen kautta tietoa lapsesta. (EOPS 2014, 9.) Esiopetuksen tehtävä koulun alun nivelvaiheessa on valmistaa lasta koulusiirtymään, opettaa lapselle koulussa tarvittavia taitoja ja välittää opetuksen järjestämisen kannalta tärkeät tiedot lapsesta kouluun (Karikoski & Tillikka 2017, 87–90).

Esiopetuksesta lapsi siirtyy maksuttomaan perusopetukseen, jota määrittää perusopetuslaki. Valtioneuvosto asettaa perusopetuslain pohjalta perusopetukselle valtakunnalliset tavoitteet, joihin opetussuunnitelman perusteet perustuvat. Opetussuunnitelman perusteiden on tarkoitus varmistaa tasa-arvoinen koulutus jokaiselle koulusta riippumatta ja sen pohjalta laaditaan varsinainen opetussuunnitelma-asiakirja, jonka laatiminen on opetuksen järjestäjän eli Suomessa kunnan tai valtion vastuulla. Jokainen koulu laatii vielä kuntakohtaiseen opetussuunnitelman perustuvan koulukohtaisen opetussuunnitelman, johon oppilaan saaman opetuksen tulee perustua. (Haaparanta 2005, 12.) Perusopetuksen kahta ensimmäistä lukuvuotta kutsutaan alkuopetuksiksi. Opetussuunnitelma määrittää erikseen tavoitteet alkuopetukselle ja alkuopetuksen tavoitteet ovat kirjattuina erikseen kunkin oppiaineen kohdalle. Alkuopetuksessa tuetaan ja kehitetään lapsen varhaiskasvatuksessa oppimia tietoja sekä taitoja ja vahvistetaan oppimismotivaatiota. Yksi tärkeimmistä alkuopetuksen tavoitteista

on, että näiden kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana lapsi oppii kirjoittamisen ja lukemisen perustaidot. (Merisuo-Storm 2005, 167.) Nivelvaiheessa alkuopetuksen tehtävä on ottaa huomioon varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa opetetut tiedot ja taidot. Tätä varten alkuopetuksen opettaja tarvitsee tietoa esiopetuksen toimintakulttuurista, tavoitteista, sisällöistä sekä lasten tuen tarpeista. (POPS 2014, 98.)

Esi- ja alkuopetus eroavat toisistaan henkilökuntarakenteen ja henkilökunnan koulutuksen myötä. Kuten jo aikaisemmin todettiin, voidaan esiopetusta järjestää koulun tai päiväkodin tiloissa. Esiopetusryhmään kuuluu sen koosta riippuen ainakin yksi varhaiskasvatuksen opettaja, jonka lisäksi ryhmässä työskentelee yleensä varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Ryhmässä voi lisäksi työskennellä varhaiskasvatuksen sosionomi sekä päiväkotiapulainen. Varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa esiopetusryhmän pedagogiikasta.

Alkuopetusluokasta vastuussa on luokanopettaja. Luokanopettaja toimii yleensä yksin luokassa tai hänen apunaan voi olla koulunkäyntiavustaja. Sekä esi- että alkuopetuksessa opettaja toimii tiiviissä yhteistyössä erityisopettajan kanssa. Varhaiskasvatuksen opettaja on suorittanut kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon yliopistossa. Tällä tutkinnolla hän on pätevä opettamaan varhaiskasvatus- tai esiopetusryhmässä. Myös kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittaneella luokanopettajalla on pätevyys opettaa esiopetusryhmässä. Tällä tutkinnolla hän voi opettaa esiopetuksen lisäksi perusopetuksen luokkia 1-6. (Perusopetuslaki 865/2005, 4§.) Luokanopettaja, toisin kuin varhaiskasvatuksen opettaja on pätevä antamaan alkuopetusta.

Elinikäisen oppimisen periaatteen mukaan tarkoituksena on, että varhaiskasvatus, siihen kuuluva esiopetus ja perusopetus muodostaisivat lapsen oppimisen ja kasvun kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle.

Johdonmukaisesti etenevän ja laadukkaan kokonaisuuden muodostaminen vaatii sen, että siirtymän molemmilla puolilla työskentelevät opettajat sekä muu henkilöstö tuntevat siirtymävaiheen keskeiset tavoitteet ja sisällöt, ominaispiirteet sekä toimintatavat. (EOPS 2014, 14.) Varhaiskasvatuksen opettajat ja luokanopettajat ovat ammattilaisia eri koulupolun osilla eivätkä he automaattisesti tunne toistensa opetuksen toteuttamisen lähtökohtia ja työnkuvaa tarpeeksi hyvin luodakseen opetuksesta lapsen edun mukaisen kokonaisuuden (Haring 2003). Suunnitelmallinen yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön kesken onkin tärkeää, kun toimitaan esi- ja perusopetuksen siirtymävaiheessa, sillä tiedon jakaminen esi- ja alkuopetuksen välillä, toimintatapojen samankaltaisuus ja johdonmukaisuus helpottavat oppilaan siirtymää esikoulusta kouluun (McTurk, Lea, Robinson, Nutton, &

Carapetis 2011, 71). Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on siirtymän onnistumisen kannalta erittäin tärkeää (Petriwskyj 2013, 39).

Karikoski (2008, 89) on todennut, että esiopetuksen ja koulun välisessä siirtymässä lapsen kasvuympäristön ja tavoitteiden lisäksi myös toimintakulttuuri ja lapsen oma rooli muuttuvat. Esiopetuksessa käytössä on ollut lapsilähtöinen, yhteistoiminnallinen, leikkiä korostava kasvuympäristö, josta lapsi siirtyy koulun opettajajohtoisempaan, oppimiskeskeisempään ympäristöön. Sosiaalisen, aktiivisen ja leikkivän esikoululaisen odotetaan siirtymän aikana kasvavan omatoimiseksi, vastuulliseksi ja yhteistyökykyiseksi koululaiseksi. (Karikoski & Tiilikka 2017, 90.) Esiopetuksen eheyttävä kokonaisvaltainen oppiminen muuttuu koulussa tiedonala- ja oppiainelähtöiseksi oppimiseksi. Roolin muutos näkyy myös termistön tasolla: esiopetuksessa lasta kutsutaan ”lapsiksi”, mutta kun lapsi siirtyy kouluun, tulee hänestä ”oppilas”. (Lipponen & Paananen 2013, 40.) Karikoski (2010) on todennut, että oppilaan kokema toimintakulttuurin ja roolin muutos on lapselle sitä helpompi, yksilöllisempi ja joustavampi, mitä enemmän esikoulun ja koulun toimintakulttuurit muistuttavat toisiaan (Karikoski 2010, 60).

Oppilaan kannalta siirtymä esiopetuksesta kouluun on tärkeä, sillä tutkimuksissa on todettu, että onnistuneella siirtymällä on positiivinen vaikutus lapsen motivaatioon hänen tulevalla koulupolullaan (Hellblom- Thibblin & Marwick 2016, 23). Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen sujuu suurimmalla osalla lapsista ilman ongelmia. Välillä siirtymissä ilmenee kuitenkin ongelmia, jotka saattavat aiheuttaa kauaskantoisiakin ei-toivottuja seurauksia. Sekä kansalliset että kansainväliset siirtymätutkimukset ovat osoittaneet, että lapsen siirtymien onnistuminen lisää lapsen koulumotivaatiota, koettua hyvinvointia, sosiaalisten suhteiden normaalia kehitystä ja ennustaa akateemista menestystä tulevalla koulutaipaleella. (Ahtola 2012; Jindal-Snape 2010; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer & Pianta 2008.) Onnistuneet siirtymät vähentävät myös koulun keskeyttämistä (OECD 2017, 55).

Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että esiopetuksen ja sitä edeltäneen varhaiskasvatuksen antamat valmiudet tulee ottaa huomioon alkuopetuksessa.

Opetussuunnitelma määrittää myös, että siirtymän molemmiin puolin työskentelevien opettajien tulisi tuntea nivelvaiheen toisen puolen oppimisympäristöt, toimintatavat ja asiakirjat ja ottaa tämän tiedon perusteella huomioon toistensa opetuksen sisällöt ja pääpiirteet opetuksessaan. (POPS 2014, 98.) Jotta opettajat voivat saada tietoa nivelvaiheen sisällöistä ja toimintatavoista on tärkeää, että opetuksen järjestäjä, jonka vastuulla on kirjata

opetussuunnitelmaan siirtymävaiheen pääpiirteet, kirjaa opetussuunnitelmaan tarkasti, kuinka oppilaita tuetaan siirtymävaiheessa ja millaisia toimintatapoja siirtymävaiheessa on käytössä (Opetushallitus 2014b, 101). Esi- ja alkuopettajien välisellä yhteistyöllä suuri merkitys siirtymän onnistumiseen (McTurk ym. 2011, 71) ja yhteistyön kautta opettajat jakavat ja saavat myös tietoa nivelvaiheen toisen puolen sisällöistä.

2.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö nivelvaiheessa

Esiopetuksesta siirtymä toiseen, erilaisen toimintakulttuurin omaavaan kouluympäristöön on aina lapselle suuri muutos. Erityisen suurelta muutos tuntuu silloin, kun toimintaympäristöjen välillä ei ole ollut riittävästi yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Suunnitelmallinen ja toimiva yhteistyö esiopetuksen ja perusopetuksen ensimmäisten luokkien välillä mahdollistaa sujuvan jatkumon luomisen esi- ja alkuopetuksen välille ja yhteistyöstä onkin hyötyä sekä yksilön että yhteisön tasolla niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin. Kun siirtymän molemmin puolin työskentelevillä opettajilla on käsitys siitä, mitä lapset jo osaavat ja mitä heidän tulisi osata, he voivat rakentaa opetuksensa jatkumoksi lapsen aikaisempien tietojen ja taitojen pohjalta ja pyrkiä pääsemään eroon opetuksen aukoista ja päällekkäisyyksistä. (Forss-Pennanen 2006, 15.) Yhteistyö opettajien välillä voi parhaimmillaan antaa opettajille tietoa lapsen kehitystasosta, yksilöllisistä oppimisen tavoista ja tukitoimista, tietoa ryhmän dynamiikasta, joka on oleellista seuraavan vuoden ryhmiä ajatellen ja tietoa siitä, mitä ja miten lapset ovat tottuneet oppimaan (Petriwskyj 2013, 37–38).

Opetushallituksen määräyksen mukaan koulukohtaisen opetussuunnitelman tulee sisältää tietoa siitä, kuinka esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä koulussa toteutetaan ja kuka sen järjestämisestä on vastuussa (Opetushallitus 2014a, 24–25). On kuitenkin huomattu, että esi- ja alkuopetuksen opettajien yhteistyö ei välttämättä toteudu kaikkialla. O'Kanen mukaan siirtymässä on havaittu vain vähäistä tai lähes olematonta suunnittelua ja jatkumoa. Suunnittelemattoman koulusiirtymän on huomattu olevan yhteydessä esi- ja alkuopetuksen väliseen ymmärtämättömyyteen toistensa tavoitteista ja toimintatavoista. Jotta siirtymästä voitaisiin muodostaa yhtenäinen, tarvitaan jatkuvuutta kasvatusalojen välillä. Jatkuvuuden saavuttamiseksi opettajien välillä tulisi olla enemmän keskinäistä kommunikaatiota ja yhteinen ymmärrys odotuksista sekä opetuksen sisällöistä ja tarkoituksesta. (O'Kane 2013, 17.) Koherenssin puute eri kasvatusympäristöissä työskentelevien opettajien välillä vaikuttaa siihen, että pahimmillaan esi- ja alkuopetus muodostavat keskenään epäjatkumon, mikä vaikeuttaa oppilaiden ongelmien havaitsemista ja riittävien tukitoimien järjestämistä siirtymän

aikana. Tämä taas voi johtaa oppilaan varhaisen syrjäytymisen kierteen muodostumiseen ja oppimismotivaation voimakkaaseen heikkenemiseen. Kehittämällä varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien välistä yhteistyötä ja ymmärrystä, voidaan lisätä lapsen oppimispolun johdonmukaisuutta ja ymmärrettävyyttä. Tiivis yhteistyö kasvatustahojen välillä helpottaa lapsen tarpeisiin, tavoitteisiin ja tukitoimiin liittyvän tiedon välittämistä esi- ja alkuopetuksen välillä ja mahdollistaa näin nopean reagoimisen lapsen tuen tarpeisiin heti koulunaloitusvaiheessa. Hyvin toimiva yhteistyö myös lisää esi- ja alkuopetuksen opettajien tietoisuutta eri kasvatusyhteisöjen, kuten varhaiskasvatuksen, esiopetuksen sekä koulun toiminnan erityispiirteistä, sisällöistä ja painopisteistä, mikä auttaa opettajia muodostamaan yhteisöllisen, ehyen ja ymmärrettävän kasvun polun esiopetuksen ja perusopetuksen välille. (Soini ym. 2013, 6–8.)

Suomessa on pyritty monella tavalla kehittämään esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä viime vuosien aikana. Erilaisia joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeita on otettu käyttöön eri puolilla Suomea (esim. Ahtiainen, Rytivaara, Malinen, Palmu, Kontinen, Pulkkinen & Saarenketo 2017; Tähtinen 2016). Kehittämistyön tavoitteena on ollut tehdä esiopetuksen ja alkuopetuksen välisestä siirtymästä koherentti ja joustava sekä vähentää kasvatusyhteisöjen toimintatapojen eroja (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013, 25). Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittäminen helpottaa tiedonsiirtoa ja lisää tietoisuutta esi- ja alkuopetuksen toimintavaroista ja erityispiirteistä, mikä taas vaikuttaa lapsen siirtymäkokemukseen positiivisesti. Yhteistyö ja sen kautta syntyvä tietoisuus rakentaa ymmärrystä esiopetuksen ja alkuopetuksen ammattilaisten välille, jolloin voidaan entistä paremmin hyödyntää opettajien moniammatillista osaamista siirtymän aikana. (Karila, Lipponen & Pyhäntö 2013, 54.)

Nivelvaiheen syntymistä on pyritty ehkäisemään ja yhteistyötä helpottamaan panostamalla yhteiskouluihin, joissa oppilaat opiskelevat esikoulusta yhdeksänteen luokka-asteeseen saakka samassa koulurakennuksessa. On ajateltu, että yhtenäiskouluissa yhteisten tilojen ja käytänteiden myötä oppilaantuntemus lisääntyy ja tiedonsiirto luokka-asteelta toiselle helpottuu, mikä madaltaa nivelvaiheen tuottamia haasteita. (Tanttu 2005, 111.)

Esi- ja alkuopettajien aktiivisesta ja toimivasta yhteistyöstä on todettu olevan monenlaista hyötyä ja sillä onkin positiivinen vaikutus lapsen kehityksen ja oppimisen jatkumoon. Toimiva yhteistyö lisää hyvinvointia ja tukee lapsen oppimista ja kehitystä sekä helpottaa näissä mahdollisesti ilmenevien viivästyneiden ja haasteiden havaitsemista. (Ojala 2020, 262.) Ahtola ym. (2011) käsittelee artikkelissaan tutkimusta, jossa lasten matemaattisia taitoja sekä kirjoitus- ja lukutaitoa testattiin esiopetusvuoden keväällä ja uudelleen ensimmäisen luokan

loppupuolella. Tutkimuksessa todettiin, että niissä kouluissa, joissa esi- ja alkuopetus olivat tehneet tiivistä yhteistyötä vuoden aikana, tapahtui oppilaiden taidoissa ensimmäisen kouluvuoden aikana huomattavasti enemmän kehitystä, kuin niissä kouluissa, jossa yhteistyötä ei aktiivisesti ollut tehty. (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi, & Nurmi 2011.) Joissain kouluissa on hyödynnetty siirtymän apuna ystävä- tai kummisysteemiä, joissa tuleville oppilaille on osoitettu koulusta oppilas, johon he tutustuvat enne koulun alkamista. Tämä on lisännyt oppilaan kokemusta yhteisöön kuulumisesta. (Fabian 2013, 50.) Ahtolan (2017, 122) tutkimuksessa taas erityisen hyvin oppilaan tulevaa koulupolkua tukivat konkreettinen tiedonsiirto esi- ja alkuopetuksen välillä sekä opetussuunnitelmallinen yhteistyö.

Yhteistyölle on löydetty tutkimuksissa myös haasteita. Opetushallituksen rahoittamassa Joustavien esi- ja alkuopetusikäntöjen kehittämisverkosto -hankkeessa (2012) todettiin, että opettajat kokivat yhteistyön haasteeksi esimerkiksi heikon tiedonsiirron, ajan puutteen, suuret ryhmäkoot sekä yhtenäisten käytäntöjen puuttumisen. Myös henkilökuntaresurssien vähäisyys koettiin haasteena yhteistyölle. (Kallionpää & Hovi 2012, 77.) Lisäksi haasteeksi koettiin eri instituutioissa työskentelevien opettajien epätasa-arvoisen roolit (Malinen & Palmu 2017,13.) Rantavuoren (2019) tutkimuksessa yhteistyön haasteena koettiin ennako- oletukset opettajien välillä. Alkuopettajat kokivat, että esiopetus on moniammatillista tiimityötä, kun taas esiopettajat näkivät alkuopettajien työn sisältävän lähinnä itsenäistä päätöksentekoa. (Rantavuori 2019, 57–59.) Se, että opettajilla oli vääriä käsityksiä toistensa työnkuvasta, pedagogiikasta ja käytänteistä vaikeutti yhteistyön tekemistä ja vähensi halukkuutta sen tekemiseen. Laadukkaan yhteistyön edellytyksenä voidaankin pitää sitä, että yhteistyötä tekevät opettajat tutustuvat toistensa työnkuvaan ja toimintakulttuuriin. (Rantavuori 2019, 56–59.)

2.3 Tiedonsiirto esiopetuksen ja koulun välillä

Ahtolan (2017, 122) mukaan yksittäisistä yhteistyön muodoista oppilaan tulevaa koulupolkua tukee parhaiten konkreettinen tiedonsiirto esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Myös McTurk ym. mukaan tiedon jakaminen esikoulun ja koulun välillä helpottaa oppilaan siirtymää esikoulusta kouluun. Tiedon jakaminen on tärkeää, jotta opetuksesta voidaan muodostaa johdonmukainen kokonaisuus ja toimintatapoja samankaltaistaa. (McTurk ym. 2011, 71.) Kun alkuopettajalla on tieto oppilaille esikoulussa tutuiksi tulleista tavoista ja opituista taidoista, voi hän suunnitella ensimmäiset kouluviikot johdonmukaisesti niin, ettei

toimintakulttuurissa tapahdu merkittäviä muutoksia eikä opetuksen sisältöihin muodostu suuria aukkoja. Sujuva tiedonsiirto tukee lapsensiirtymää esikoulusta kouluun. (O'Grady, Joyce & Engelbrecht 2019, 98–99.) Tiedonsiirto esiopetuksesta kouluun on myös valtakunnallisesti määritetty siirtymän keinoksi (Ahtola 2012, 24).

Koulun alkaessa yksilölliset erot uusien oppilaiden tiedoissa ja taidoissa ovat suuria ja opettajan onkin tärkeää hahmottaa, etteivät kaikki oppilaat ole kouluun siirtyessään samalla kehityksen tasolla (McTurk ym. 2011, 70). Esiopettaja saa esiopetusvuoden aikana paljon tietoa lapsista sekä yksilöinä, että ryhmän jäsenenä. Esiopettajan tehtävä on havainnoida jatkuvasti oppilaitaan ja kirjata tietonsa asiakirjoihin. Erityisesti keväällä esiopettajan on tärkeää päivittää dokumentit ajantasaisiksi, jotta kouluun siirtyy mahdollisimman totuudenmukaista tietoa lapsesta. Tieto lasten yksilöllisistä ominaisuuksista ja tarpeista siirtyy usein juuri näiden asiakirjojen mukana kouluun. (Jones & Pound 2008, 155.) Asiakirjojen välitykseen esiopetuksesta kouluun ei kuitenkaan aina ole selkeäviivaisia ohjeita.

Asiakirjojen lisäksi tieto esiopetuksesta kouluun siirtyy esi- ja alkuopettajan tekemän yhteistyön kautta. Esimerkiksi alkuopettajan vierailu esiopetukseen antaa opettajalle konkreettista tietoa esikoulun toiminnasta. Myös alku- ja esiopetuksen palaverit, yhteinen suunnittelu-aika ja yhteisopettajuus välittävät tietoa esiopetuksen ja koulun välillä. (O'Grady ym. 2019, 98.) Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö helpottaa tiedon siirtymistä esiopetuksesta kouluun ja lisää tietoisuutta esi- ja alkuopetuksen toimintavaroista ja erityispiirteistä, mikä taas auttaa alkuopettajaa muodostamaan alkuopetuksesta jatkumon esiopetukselle (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 54). Myös opetussuunnitelmat sisältävät paljon tietoa nivelvaiheesta ja sen osapuolten tavoitteista ja sisällöistä.

2.4 Esi- ja alkuopetuksen sisällöt

Esi- ja alkuopetuksessa on paljon yhteisiä piirteitä, kuten tavoitteellisuus, johdonmukaisuus toiminnassa ja suunnittelu. Toiminnan keskiössä molemmissa instituutioissa on lapsen kehitys- ja ikätason huomioon ottava opetustyyli, jossa yksilö- ja ryhmäopetuksessa huomioidaan lasten yksilölliset tarpeet ja tavoitteet. Tärkeinä periaatteina molemmissa instituutioissa ovat eriyttäminen, rikas vuorovaikutus sekä monitahoinen yhteistyö. Esiopetus ja alkuopetus kuitenkin eroavat toisistaan monella tavalla. Varhaiskasvatuksen lapsinäkemys perustuu kokonaisvaltaiseen näkemykseen lapsesta, kun taas koulussa lapsi nähdään tiedon, kulttuurin ja taitojen omaksujana. (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013, 25.) Esiopetuksessa lapselle on ominaista toiminnassa oppiminen, jossa hän harjoittelee erilaisia asenteita ja

taitoja erilaisissa tilanteissa. Alkuopetusikäisen lapsen oppimiselle taas ominaista on tietoinen oppiminen eli opiskelu. Esiopetuksen ja alkuopetuksen tavoitteet ovat myös luonteeltaan erilaisia. Esiopetuksen tavoitteet ovat prosessitavoitteita, joissa lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä tuetaan tiedostaen tiettyjen prosessien kautta. Alkuopetuksen oppiaineet taas sisältävät produktitavoitteita, jotka määrittelevät mitä taitoja lapsen tulisi kunkin oppiaineen kohdalla sisäistää. Esiopetuksen toimintatavoissa korostuvat lapsen sosiaalis-emotionaalinen kehitys, arkipäivän toimet ja leikki, kun taas alkuopetuksessa painottuu kognitiivinen kehitys ja tietoinen oppiminen. Esiopetuksessa lapsen kehitystä arvioidaan laaja-alaisesti päivittäisen elämän osa-alueilla, kun taas alkuopetuksessa arvioinnin kohteena ovat kunkin oppiaineen erilliset tavoitteet. (Brotherus ym. 2002.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) esiopetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi määritetään tasavertaisten oppimisedellytyksien tarjoaminen ja lapsen suotuisten kasvu- kehitys ja oppimisedellytysten tukeminen. Esiopetuksessa lapsen kasvua seurataan ja tuetaan monella eri osa-alueella, joista erityisesti korostuvat fyysinen, psyykinen, sosiaalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen kehitys. Esiopetuksen tavoitteena on tarjota lapselle monipuolisia sosiaalisia tilanteita, oppimismahdollisuuksia ja positiivisia oppimiskokemuksia, jotka tukevat terveen itsetunnon kehittymistä. Tavoitteena on myös ennaltaehkäistä mahdollisesti esiintyviä ongelmia ja tarjota oppimisen tukea sitä tarvitseville. (Brotherus ym. 2002, 159.)

Alkuopetuksessa tulee ottaa huomioon esiopetuksen tarjoamat valmiudet oppimiselle. Perusopetuksen kahden ensimmäisen vuosiluokan erityinen tehtävä on kehittää oppilaan valmiuksia työskentelyä ja oppimista varten sekä luoda oppilaille onnistumisen kokemuksia, jotka kasvattavat oppilaan myönteistä käsitystä itsestään oppijana ja koululaisena. Esiopetuksen laajat oppimiskokonaisuudet muuttuvat alkuopetuksessa oppiaineiksi, joiden opetus on kuitenkin edelleen pääosin eheytettyä. Alkuopetuksessa oppilaat osallistuvat ainakin seuraavien oppiaineiden tunneille: äidinkieli ja kirjallisuus, vieras kieli, matematiikka, ympäristöoppi, uskonto tai elämäkatsomustieto, musiikki, kuvataide, käsityö ja liikunta. Oppiaineille on opetussuunnitelmassa kirjattu tavoitteet ja laaja- alaiset osaamistavoitteet. (POPS 2014, 100-159.)

Esi- ja alkuopetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat siis jo opetussuunnitelmien tasolla erilaisia. Tämän lisäksi esi- ja alkuopetuksessa on erilainen toimintakulttuuri, fyysinen ympäristö ja henkilökuntarakenne. Opettajien näkökulmasta koulun alun nivelvaihe voi tuntua

ongelmalliselta silloin, kun esi- ja alkuopetuksen sisältöjen välille muodostuu suuria aukkoja tai päällekkäisyyksiä. Näin käy väistämättä, jos esiopetuksen toimintatavat ja sisällöt ovat vieraita alkuopetuksen opettajille ja tai jos alkuopetuksen sisällöt eivät ole tuttuja esiopettajille. Opetuksen hyppäykset ja turhat toistot voivat olla hyvin turhauttavia koulupolkuun aloittelevalla lapsella. Tarvitaan opettajien välistä ymmärrystä, tietoisuutta, suunnittelua ja yhteistyötä, jotta näitä aukkoja ja päällekkäisyyksiä esi- ja alkuopetuksen välille ei muodostuisi. (Forss-Pennanen 2006, 15.)

3 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa pyritään kokonaisvaltaisesti tarkastelemaan koulusiirtymää esi- ja alkuopettajien näkökulmasta sähköisen kyselyn avulla. Tutkimuksessa on tarkoitus kartoittaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyön nykytilannetta ja selvittää, mitä hyötyjä yhteistyöllä on koettu olevan. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi, miten korona-ajan rajoitukset ovat vaikuttaneet yhteistyön määrään ja sen toteuttamisen tapoihin. Aihe valittiin kyselyyn sen takia, että kyselyn julkaisuaikaan Covid 19- virus oli vaikuttanut koulujen ja esiopetuksen arkeen maaliskuusta 2020 saakka. Rajoituksilla tarkoitetaan sitä, että hygieniakäytännöt tiukentuivat ja kouluja ja esiopetusryhmiä kehoitettiin välttämään kontaktia muiden ryhmien ja oppilaiden kanssa. Tutkimuksessa halutaan saada kuvaa myös esi- ja alkuopetuksen välisestä tiedonsiirrosta ja erityisesti poimia hyväksi koettuja tiedonsiirron tapoja sekä kehitysehdotuksia kentällä olevilta opettajilta. Lisänäkökulmana tässä tutkimuksessa on esi- ja alkuopettajien ymmärrys siitä, mitä opetus siirtymän toisella puolella pitää sisällään. Tietävätkö opettajat mihin opetus päättyy esiopetusvuoden lopulla ja mistä se alkaa ensimmäisen luokan alkaessa? Hyödyntävätkö opettajat tätä tietoa, vai järjestetäänkö opetus ottamatta huomioon sen jatkumoa instituutiosta toiseen? Toisin sanoen pyritään selvittämään, millainen jatkumo esi- ja alkuopetuksen välille muodostuu ja miten siirtymää voisi esi- ja alkuopettajien mielestä kehittää. Tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä toteutetaan?
 - 1.1. Mitä hyötyä opettajat kokevat yhteistyöstä olevan?
 - 1.2. Miten korona-ajan rajoitukset ovat vaikuttaneet yhteistyöhön?
2. Miten tieto siirtyy esiopetuksen ja koulun välillä?
 - 2.1. Miten tiedonsiirtoa voitaisiin opettajien mielestä kehittää
3. Kuinka hyvin koulun aloituksen nivelvaiheen molemmin puolin opetusta toteuttavat opettajat kokevat tuntevänsa toistensa opetuksen sisältöä?
 - 3.1. Mistä tieto on peräisin?
 - 3.2. Miten opettajat hyödyntävät tietoa?
 - 3.3 Onko tieto opettajien mielestä oppimisen jatkumon kannalta riittävää?

4 Tutkimusmenetelmä

4.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen aineistoa lähdettiin keräämään sähköisen kyselyn avulla. Kyselyyn tuli yhteensä 32 vastausta, joista esiopetuksessa työskentelee vastaajista 19 ja alkuopetuksessa 13 opettajaa. Esiopetuksessa työskentelevistä opettajista kuitenkin kuudella oli luokanopettajan koulutus. Alkuopetuksessa työskentelevistä kahdella oli myös varhaiskasvatuksen opettajan koulutus. Yksi esiopetuksessa työskentelevistä opettajista oli koulutukseltaan myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Kuvio 1 kertoo kyselyyn vastanneiden opettajien koulutus- ja työskentelyjakauman. Sinisen sävyillä on merkitty esiopetuksessa työskentelevät opettajat ja vihreän sävyillä alkuopetuksessa työskentelevät opettajat.



Kuvio 1. Vastaajien jakautuminen koulutuksen ja työnkuvan mukaan

Kyselyyn vastanneiden opettajien opetuskokemus vaihteli yhden ja yli kahdenkymmenen vuoden välillä. Kyselyyn vastanneista esiopettajista 10 työskenteli esiopetuksessa, joka sijaitti fyysisesti koulun tiloissa tai aivan koulun vieressä ja 9 esiopetuksessa, joka sijaitti fyysisesti kauempana koulun tiloista. Alkuopettajista 9 työskenteli kouluissa, joiden tiloissa toimi myös esiopetus ja 4 kouluissa, joiden tiloissa järjestetty esiopetusta. Tässä tutkimuksessa käytetään

esiopettajista lyhennettä eo ja alkuopettajista lyhennettä lo. Lisäksi käytetään vastaajien merkitsemisessä juoksevaa numerointia.

4.2 Aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa vastauksia tutkimusongelmiin lähdettiin etsimään esiopettajille ja peruskoulun ensimmäisen luokan opettajille suunnatulla sähköisellä kyselyllä (ks. liitteet 1-3). Kyselystä tehtiin melko laaja, jotta aineiston avulla saataisiin mahdollisimman paljon tietoa tutkimusongelmiin liittyen (Ronkainen, Karjalainen & Mertala, 2008). Kyselyn kysymykset liittyvät kolmeen eri teemaan, jotka ovat: esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, tiedonsiirto esiopetuksen ja koulun välillä sekä opettajien tietämys toistensa opetuksen sisällöistä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyen haluttiin tietää, mitä yhteistyön muotoja opettajat hyödyntävät, mitä hyötyä yhteistyöstä on ja onko yhteistyö opettajien mielestä riittävää. Lisäksi selvitettiin koronarajoitusten vaikutuksia yhteistyölle. Esiopetuksen ja koulun tiedonsiirtoon liittyen kyselyllä selvitettiin, millä tavoin tieto siirtyy esi- ja alkuopetuksen välillä ja miten tiedonsiirtoa voisi opettajien mielestä kehittää. Opettajien tietämykseen toistensa opetuksen sisältöihin liittyen selvitettiin, kokevatko opettajat, että heidän tietämyksensä nivelvaiheen toisen puolen sisällöistä on riittävää, jotta opetus muodostaa esiopetuksen ja koulun välille jatkumon, miten tietoa hyödynnetään ja mistä se on peräisin. Kysely koostui sekä monivalinnoista että avoimista kysymyksistä, jotka oli huolellisesti mietitty sekä pyritty muotoilemaan niin, että ne eivät johdattele vastaajaa mihinkään suuntaan.

Kyselyä testattiin kahteen kertaan, aluksi kolmella vastaajalla ja myöhemmin vielä kuudella vastaajalla. Testausten perusteella kysymykset muotoiltiin mahdollisimman helposti vastattaviksi. Kyselyn tunnistetietoina kerättiin kyselyyn osallistujan koulutustausta, ammatillinen asema sekä opetuskokemus työvuosina. Henkilöiden nimiä tai työskentelykaupunkeja ei kysytty ja tutkimustietoja käsiteltäessä huomioitiin tutkimuksen luottamuksellisuus sekä anonymiteetti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Webropol- ohjelmalla tehty sähköinen kysely julkaistiin maaliskuussa 2021 kahdessa Facebook ryhmässä, joissa kysely oli auki kaksi viikkoa. Kyselyä päätettiin levittää sosiaalisessa mediassa, jotta se tavoittaisi kohdeyleisönsä mahdollisimman laajasti. Kysely julkaistiin Alakoulun aarreaitta- ryhmässä, jonka osallistujat työskentelevät pääosin alakoulussa. Ryhmän tavoitteena on mahdollistaa ideoiden ja osaamisen jakaminen ja yhteisopettajuuden toteuttaminen. Ryhmään kuuluu yli 40 000 jäsentä. Kysely suunnattiin julkaisussa ensimmäisen luokan opettajille, sillä kyselyllä pyrittiin selvittämään juuri koulun

aloituksen nivelvaiheen yhteistyön muotoja ja jatkumoa. Kysely julkaistiin myös Eskariopen eväspussi-ryhmässä, jonka tarkoituksena on jakaa ideoita ja hyväksi koettuja käytäntöjä esikoulussa. Ryhmään kuuluu yli 12 000 jäsentä. Tässä tutkimuksessa näytteeksi lähdettiin etsimään tutkimuksen aiheen kannalta relevantteja vastaajaryhmiä ja sen takia kyselyä levitettiin Facebookin ammattiyhteisöissä. Kyselyn jakaminen Facebook-yhteisössä rajasi kyselystä kuitenkin pois sellaiset henkilöt, joilla olisi voinut olla paljon sanottavaa aiheeseen, mutta jotka eivät aktiivisesti käytä sosiaalista mediaa. Kyselystä saatuja tietoja käsiteltiin luottamuksellisesti, eikä niitä käytetty muihin kuin tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Webropol-lomakkeella kerätyt vastaukset tallennettiin Turun yliopiston suojattuun pilvitallennuspalveluun Word-tiedostona. Vastauksia käytetään vain tämän tutkimuksen tekoon ja ne hävitetään asianmukaisesti, niin että ketään yksittäistä henkilöä ei voida tunnistaa vastauksista.

Tässä tutkimuksessa päädyttiin aineistonkeruussa käyttämään sähköistä kyselyä, sillä haluttiin tavoittaa laaja tutkimusaineisto. Sähköiseen kyselyyn liittyy kuitenkin myös heikkouksia, joita ovat esimerkiksi se, että tutkijan on mahdotonta tietää, kuinka perehtyneitä tai päteviä vastaajat ovat vastaamaan kyselyyn ja ovatko vastaajat suhtautuneet tutkimukseen vakavasti vai vastanneet kysymyksiin epärehellisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sarjavaara 2010, 195.) Sähköisen kyselyn ongelmana on myös se, että se perustuu internet-kutsun levittämiseen. Tällöin ei voida varmaksii tietää, millä logiikalla vastaajaksi valikoiduttiin, sillä vastaaminen perustui ihmisten omaan haluun hakeutua vastaajiksi. Vastaajaksi valikoituminen ei siis ollut satunnaista. (Ronkainen 2008, 73.)

4.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä hyödynnettiin laadullista sisällönanalyysia, jonka tavoitteena oli tulkita, ymmärtää ja kuvailla tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Jotta todellinen ymmärrys ilmiöstä saavutettiin, on aineistoa tarkasteltu monesta eri näkökulmasta ja mietitty, millaisiin teemoihin, luokkiin tai kategorioihin aineiston voisi ryhmitellä. (Puusa 2020, 139). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi on aloitettu tutustumalla huolellisesti ja eri kannoilta aineistoon, eli opettajien vastauksiin sähköiseen kyselylomakkeeseen. Aineistoon tutustuminen aloitettiin tutustumalla jokaisen tutkimushenkilön vastauksiin erikseen. Näin saatiin kokonaiskuva kyselyyn vastanneiden henkilöiden kokemuksista ja mielipiteistä. Kun aineistosta oli ensin muodostettu kokonaiskuva, sitä ryhdyttiin tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin (Puusa 2020, 147). Tässä tutkimuksessa aineisto

pilkottiin ensin kahteen osaan, sillä tutkimusjoukko oltiin jo kyselylomaketta suunnitellessa jaettu esi- ja alkuopettajiin. Näin saatiin kuva esiopetuksessa työskentelevien opettajien sekä alkuopetuksessa työskentelevien opettajien kokemuksista erikseen. Tutkimuksessa on tärkeää katsoa aineistoa mahdollisimman monesta näkökulmasta (Taylor 2016, 161) ja tässä tutkimuksessa tarkasteltiin aineistoa erikseen myös koulutuksen näkökulmasta, jolloin keskityttiin kaksijakoisesta tutkimusjoukosta poikkeaviin ryhmiin; esiopetuksessa työskentelevien luokanopettajien sekä varhaiskasvatuksenopettajan sekä luokanopettajan koulutuksen saaneisiin kaksoispäteviin opettajiin. Aineistoa tarkasteltiin myös esiopetuksen ja koulun fyysisen etäisyyden sekä opettajien opetuskokemusvuosien näkökulmasta.

Itse aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällön analyysillä, jossa aineistosta etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroja, tiivistettiin asioita ja muodostettiin niiden perusteella aineistoa kuvaava kokonaiskuva. Laadulliselle aineistolle tehtiin havaintojen luokittelu, jossa analyysiyksiköitä ryhmiteltiin kategorioihin aineistossa havaittujen yhtäläisyyksien mukaan. Tutkimuksessa hyödynnettiin teemoittelua, jossa aineistoa yhdistelemällä pyrittiin löytämään eri luokkien väliltä säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia. (Puusa 2020, 14 (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105–107)). Kyselylomakkeen kysymysten vastaukset jaettiin aluksi tutkimuskysymysten alle kuten kyselylomaketta suunnitellessa oli ajateltu ja aineistoa lähdettiin tutkimaan kysymys kerrallaan. Teemoittelun avulla aineistosta etsittiin usealle vastaajalle yhteisiä aiheita ja toistuvia teemoja, jotka ryhmiteltiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisiksi kokonaisuuksiksi (Tuomi & Sarajärvi 2012, 91–103). Aineistossa usein ilmenneet ilmiöt jaoteltiin teemoiksi kunkin tutkimuskysymyksen alle. Kuten Puusa (2020) esittää, haasteena tässä vaiheessa on, että teeman muodostava kokonaisuus muodostuu aineistosta analysoimalla ja tulkitsemalla annettuja vastauksia useamman kysymyksen kannalta, sillä osa vastauksista voi liittyä myös toiseen teemaan (Puusa 2020, 149). Myös tässä tutkimuksessa vastauksia jouduttiin tulkitsemaan laajemmin, sillä monet kysymykset liittyivät toisiinsa ja teemat muodostuivat eivät niinkään kyselylomakkeen kysymysten vaan vastauksissa ilmenneiden yhtäläisyyksien kautta.

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää erityisesti alku- ja esiopetuksen yhteistyön ja tiedon riittävyttä. Näitä selvitettiin kyselyssä monivalintakysymyksillä. Monivalintakysymysten vastaukset jaettiin ensin luokanopettajien ja esiopettajien vastauksiin. Tämän jälkeen vastaukset lajiteltiin vastausvaihtoehtojen perusteella eri kategorioihin ja katsottiin, kuinka paljon vastauksia ilmeni eri kategorioissa. Esi- ja alkuopettajien monivalintojen vastauksia tulkittiin erikseen, kun niiden erot olivat tutkimuksen kannalta

merkittäviä ja niistä ilmenneet tiedot on esitetty taulukoina tulososiossa.

Monivalintakysymyksiin liittyen kysyttiin aina perusteluja ja avoimissa laadullisissa kysymyksissä syvennyttiin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön, tiedonsiirron sekä tietämyksen nykytilanteeseen. Laadullista aineistoa teemoiteltiin kuten yllä kerrottiin ja siitä pyrittiin löytämään tutkimuskysymysten kannalta keskeisiä merkityksiä ja tiivistämään opettajien vastausten ydinsisältö helposti luettavaksi kokonaisuudeksi (Moilanen & Rähä 2010, 55).

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on muodostaa tutkittavasta aiheesta kokonaisuus, jonka avulla lukija voi tehdä selkeän ja perustellun tulkinnan ja muodostaa johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysiä tehdessä aineiston osia analysoidaan ja niistä laaditaan synteesi. Analyysivaiheessa aineistoa eritellään, tiivistetään tai luokitellaan, kun taas synteesivaiheen tavoitteena on luoda kokonaiskuva aineistosta ja esittää tutkimuskohde lukijalle uudesta näkökulmasta käsin. (Puusa 2020, 143). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on antaa lukijalle kuva esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön, tiedonsiirron sekä opettajien nivelvaiheen toisen puolen opetussisältöjen tietämyksen nykytilasta. Aineisto pyrittiin teemoittelun avulla tiivistämään selkeästi luettavaan ja aineistoa hyvin kuvaavaan muotoon.

5 Tulokset

5.1 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö

Tässä luvussa käsitellään esi- ja alkuopetuksen yhteistyön nykytilannetta. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyen aineistosta nousi esille kolme teemaa, jotka käsittelevät yhteistyön muotoja, määrää ja riittävyttä. Luvun lopussa tuodaan esiin myös opettajien kokemuksia koronarajoitusten vaikutuksista yhteistyöhön. Tulososion sitaateissa käytetään esiopettajista lyhennettä eo, ja alkuopetuksen opettajista lyhennettä lo.

5.1.1 Yhteistyön määrä vaihtelee

Esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajille suunnatun kyselyn vastauksista (n=32) selvisi, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön määrä sekä käytänteet vaihtelivat paljon. Yhteistyön määrä vaihteli jokapäiväisestä yhteistyöstä noin kerran tai kaksi kertaa vuodessa järjestettävään yhteistyöhön. Kahdessa tapauksessa yhteistyötä ei tehty lainkaan. Yleisimmin yhteistyötä tehtiin 2-3 kertaa vuodessa. Yhdenkin opettajan kokemukset yhteistyön määrästä eri koulussa saattoivat olla hyvin erilaisia:

Viime vuonna sekoitettiin kaikki [esi- ja alkuoppilaat] keskenään joka päivä puoleltoista tunnin ajaksi. Uudessa koulussani kuulemma tällaista ryhmien sekoittamista on kerran kuussa normaalioloissa. Ero on aika valtava siis. (lo14)

Koulun ja esiopetuksen etäisyys toisistaan vaikutti yhteistyön määrään. Koulun yhteydessä sijaitsevan esiopetuksen kanssa tehtiin jonkin verran enemmän yhteistyötä, kuin sellaisen esiopetuksen, joka sijaitsi fyysisesti kauempana koulusta. Jokaisessa vastauksessa tämä ei kuitenkaan toistunut ja tutkimuksessa oli mukana myös opettajia, jotka eivät tehneet tai tekivät vain vähän yhteistyötä siitä huolimatta, että esiopetus sijaitsi koulurakennuksessa. Erityisesti esiopettajat, joiden esiopetusluokka sijaitsi kaukana koulusta, kertoivat, että yhteistyötä tehdään harvoin. Kahdessa vastauksessa todettiin, että yhteistyö olisi erittäin tärkeää silloin kun esiopetus ei sijaitse koulun yhteydessä ja tämä näkyikin seuraavasta esimerkistä.

Yhteistyöhön olisi hyvä panostaa erityisesti niissä tilanteissa, kun esiopetus ei ole koulun yhteydessä. Alkuopettajilla voi olla välillä vähän väärä kuva siitä, mitä eskarissa tehdään ja toisinpäin. (eo16)

Yhteistyön määrään vaikuttivat fyysisen etäisyyden lisäksi myös vastaajien kokemat haasteet yhteistyölle. Haasteena koettiin yhteisen suunnitteluajan vähäisyys, erilaiset aikataulut sekä

luokanopettajan haluttomuus tehdä yhteistyötä. Esiopetuksessa aikataulu ei ole sidottu lukujärjestykseen ja aikataulusta on helpompi joustaa kuin alkuopetuksessa. Alkuopetuksessa taas lukujärjestys määrittää oppituntien paikan ja samaa ryhmää saattaa opettaa useampi opettaja päivän aikana. Myös tässä kyselyssä yhteistyön sovittaminen alkuopetuksen aikatauluun koettiin haastavammaksi kuin esiopetuksessa. Yhteistyön, kuten muunkin opetuksen, suunnitteluun tarvitaan aikaa. Esi- ja alkuopetuksen opettajille yhteinen suunnittelu-aika mahdollistaisi tavoitteellisen yhteistyön tekemisen. Vastauksista selvisi kuitenkin, että tätä yhteistä suunnittelu-aikaa koettiin olevan liian vähän. Seuraavat esimerkit kuvaavat haasteita, joita opettajat kokivat yhteistyölle.

Yhteistyötä voisi olla enemmänkin, mutta esiopetuksen erilaiset aikataulut ja vähäinen yhteinen suunnittelu-aika luovat omat haasteensa. (1o2)

Aikatauluongelmat ja luokanopen kiinnostus vaikuttavat [yhteistyöhön]. (eo15)

Luokanopettajan haluttomuus tehdä yhteistyötä mainittiin yhteistyön haasteena kolmen esiopettajan vastauksessa. Myös kahden luokanopettajan vastauksessa tuli esiin, etteivät he koe yhteistyötä tärkeäksi. Esiopetuksen opettajat taas pitivät yhteistyötä yksimielisesti tärkeänä.

5.1.2 Yhteistyön muodot vaihtelevat

Opetussuunnitelmissa määritellään, että esi- ja alkuopetuksen tulee tehdä yhteistyötä (EOPS 2014, 24; POPS 2014, 89) mutta niissä ei määritellä määrää tai yhteistyön tekemisen tapoja. Kyselyn vastauksista näkyikin selvästi, että yhteistyön toteuttamisen tavat olivat moninaisia, eikä yhteistä linjaa toteuttamiselle ollut. Kyselyn vastauksista löytyi kolme teemaa, joilla yhteistyötä toteutetaan. Nämä teemat olivat teemapäivät, vierailut sekä ryhmien sekoittaminen.

Ensimmäinen ja yleisimmin vastauksissa esiintyvä teema oli erilaisten teemapäivien järjestäminen yhdessä esi- ja alkuopetuksen kanssa. Teemapäiviä järjestettiin joko koulun tai esiopetuksen tiloissa tai koulun ulkopuolella. Koulun ulkopuolella yhteistyötä toteutettiin metsäretkien tai yhteisten liikuntapäivien muodossa. Teemapäivien toteutuksessa oli monia tapoja, mutta vastauksissa korostuivat erityisesti monialainen pajatyöskentely, projektihenkinen yhteistyö sekä oppilaiden suunnittelema rastityöskentely. Teemapäivien koettiin olevan antoisia erityisesti esikoululaisille.

”Yhteistyö on työpaja ja rastityyppisiä, toiminnallisia teemapäiviä: askartelua, yhteisiä liikuntaleikkejä, lauluhetkiä tai metsäretkiä. Ainakin eskarit tykkää”
(eo3)

Toinen selkeästi erottuva teema yhteistyön toteutuksessa olivat vierailut esi- ja alkuopetuksen tiloissa. Monet vastaajista kertoivat, että heidän opetusryhmänsä vieraili säännöllisesti yhteistyöryhmän tiloissa. Opettajien vastauksissa esikoululaiset vierailivat koulun tiloissa hieman useammin (n=7) kuin ensimmäisen luokan oppilaat esikoulussa (n=4). Kouluvierailuissa tavoitteena oli, että esikoululaiset oppisivat tuntemaan kouluympäristöä. Vierailuihin sisältyi usein taito- ja taideaineiden oppitunneille osallistuminen, yhteiset välitunnit sekä kouluruokailu. Monissa tapauksissa pyrittiin siihen, että lapset saisivat kokemuksia myös koulun tavasta järjestää opetusta. Esiopetuksen tiloihin tehtävät vierailut taas sisälsivät usein leikkejä tai pelejä ja niiden tarkoituksena oli tutustuttaa oppilaita toisilleen ja antaa koululaisille mahdollisuus leikkiä:

”Eskarilaiset ovat käyneet koulun puolella jollain ”koulumaisemmalla” tuokiolla ja ekaluokkalaiset olisivat tulleet eskarin puolelle viettämään esimerkiksi leikki- tai lautapelituntia” (eo4)

Kolmas vastauksissa toistuva teema oli esi- ja alkuopetuksen ryhmien sekoittaminen opettajien yhdessä suunnitteleman toiminnan ajaksi. Ryhmien sekoittamista käytettiin eniten kouluissa, joissa yhteistyötä toteutettiin ainakin kerran viikossa. Ryhmien sekoittaminen koettiin mielekkääksi, sillä taitotasoinnain jaetut ryhmät mahdollistivat eriyttämisen sekä ylös että alaspäin. Lisäksi useamman opettajan läsnäolo tunneilla koettiin helpottavaksi. Kolmen esitellyn teeman lisäksi yhteistyön toteuttamisen tapana vastauksissa toistui opettajien väliset tiedonsiirtopalaverit. Esi- ja alkuopetuksen väliseen tiedonsiirtoon ja sen tapoihin palaamme myöhemmin tässä tutkimuksessa.

5.1.3 Yhteistyötä ei aina koeta riittäväksi

Kyselyssä tutkittiin lisäksi, kokivatko opettajat esi- ja alkuopetuksen yhteistyön riittäväksi sellaisena, kuin sitä nyt toteuttavat. Vastauksista selvisi, että lähes puolet (n=15) opettajista kokee, että yhteistyö esiopetuksen ja koulun välillä ei sellaisenaan toteutettuna ole riittävä. Luokanopettajat kokivat yhteistyön riittäväksi useammin kuin esiopettajat. Useimmin riittäväksi koettiin, kun yhteistyötä tehtiin kerran viikossa. Viidessä vastauksessa koettiin, että jo 2-3 kertaa vuodessa on riittävä määrä yhteistyötä. Suurin osa näin kokevista oli luokanopettajia. Jopa yhdeksän esiopettajaa koki yhteistyön olevan riittämätöntä. Vastauksista voidaankin päätellä, että esiopettajat pitivät yhteistyötä tärkeämpänä kuin luokanopettajat.

Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen osoittaa, että yhteistyötä pidettiin yksittäisinä harvoin toistuvina tapahtumina. Toinen esimerkki kuvaa yhden varhaiskasvatuksen opettajan mielipidettä siitä, millaista esi- ja alkuopetuksen pitäisi olla. Nämä kaksi esimerkkiä kuvaavat nykytilannetta ja sitä, mitä tavoitellaan ja voidaankin huomata, että niiden välillä on paljon matkaa.

Yhteistyökerrat ovat hyvin kertaluontoisia. (eo12)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tulisi olla toimintakulttuuri, työtapana. (eo20)

5.1.4 Yhteistyöstä on hyötyä niin oppilaille kuin opettajillekin

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä on monenlaista hyötyä. Vastauksista nousi esille kolme teemaa, jotka toistuivat useissa vastauksissa. Nämä teemat olivat yhteistyön hyödyt esioppilaille, hyödyt opetukselle sekä hyödyt opettajalle. Taulukossa 1 kuvataan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön hyötyjä esioppilaille, opetukselle sekä opettajalle.

Taulukko 1. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön hyödyt

Hyödyt esioppilaille	<ul style="list-style-type: none"> - kouluympäristö tutuksi - oppilaat tutustuvat tulevaan opettajaan - oppilaat tutustuvat toisiin oppilaisiin - harjoittelevat koululaisuutta
Hyödyt opetukselle	<ul style="list-style-type: none"> -tasoryhmien jako - mallioppiminen - tukimuotojen jatkumo - eriyttäminen - kiusaamisen ehkäisy
Hyödyt opettajalle	<ul style="list-style-type: none"> - useamman opettajan läsnäolo - ideoiden vaihto opettajien välillä - tiedon siirtyminen - tuleviin oppilaisiin tutustuminen - arvostus ammattilaisten välillä kasvaa

Yhteistyöstä koettiin olevan eniten hyötyä esioppilaille. Hyödyksi nähtiin erityisesti se, että oppilaat pääsivät tutustumaan fyysisesti koulun tiloihin ja koulun toimintakulttuuriin.

Hyödyksi nähtiin myös tutustuminen koulun oppilaisiin ja tulevaan opettajaan. Yhteistyön nähtiin alentavan kynnystä tulla kouluun.

[Yhteistyön avulla] *oppilaat oppivat toimimaan eri-ikäisten kanssa, vertaisoppiminen, isompien tuki ja mallin saaminen toisilta. Oppilaat tutustuvat ja oppivat toimimaan alkuopetuksen opettajien kanssa. (eo29)*

[Yhteistyö] *tekee koulunaloituksesta tutumpaa ja turvallisempaa lapselle. (eo12)*

Yhteistyön hyödyt alkuopetuksen oppilaille eivät tulleet esiin yhtä voimakkaasti kuin hyödyt esiopetuksen oppilaille. Kolmessa vastauksessa oltiin jopa sitä mieltä, että yhteistyöstä on hyötyä vain esioppilaille tai ei osattu sanoa, mitä hyötyä siitä voisi olla alkuopetuksen oppilaille tai opettajalle. Alkuopetuksen oppilaille hyötyä koettiin olevan lähinnä tasoryhmittäin jaetusta työskentelystä sekä “isomman” roolin ottamisesta, joka taas tukee oppilaan osaamisen tunnetta ja minäpystyvyyttä (lähde tähän).

[Yhteistyöstä] *on hyötyä enemmän esikoulun kuin koulun puolelle. (lo21)*

Heille [alkuopetuksen oppilaille] tulisi varmasti hyvä mieli siitä, että saavat esimerkiksi lukea nuoremmilleen, kun he ovat yleisesti tottuneet olemaan ne koko koulun nuorimmat. (eo9)

Yhteistyön rooli erityisesti esioppilaan näkökulmasta koettiin tärkeänä, mutta monissa vastauksissa korostui yhteistyön merkitys myös laajemmassa kontekstissa. Yhteistyön koettiin tukevan jatkumoa koulutuspolulla ja eheyttävän perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen nivelvaihetta. Sekä esiopetuksen että alkuopetuksen oppilaille koettiin olevan hyötyä erilaisten tasoryhmien jakamisesta yhteistyön ajaksi. Tasoryhmillä tarkoitettiin sitä, että opetusta järjestettiin oppilaiden taitotason eikä niinkään iän mukaan. Näin taitavat esioppilaat pääsivät hyödyntämään osaamistaan ja taidoiltaan heikommatkin koululaiset saivat tuntea itsensä osaaviksi. Tasoryhmistä koettiin olevan hyötyä opetukselle, sillä ne mahdollistivat opetuksen eriyttämisen sekä alas että ylöspäin. Koulun aloitusta koettiin oppilaiden sekä alkuopettajan näkökulmasta helpottavan, kun koulun säännöt ja esimerkiksi välituntipiha olivat oppilaille jo valmiiksi tuttuja. Vastauksissa tuotiin esiin myös yhteistyön merkitys oppilaan tuen järjestämiselle. Esiopetuksessa käyttöön otettuja tuen muotoja voitiin jatkaa heti koulun alkaessa, kun tukimuodot olivat alkuopettajalle valmiiksi tuttuja. Kolmessa vastauksessa tuotiin esiin myös yhteistyön merkitys kiusaamisen ehkäisyssä koulun aloitusvaiheessa.

Voidaan ennaltaehkäistä ennakkoluuloja ja kiusaamistilanteita, kun ollaan jo tutustuttu. (eo32)

[Yhteistyö] *edistää ja tukee lapsen kasvun ja oppimisen tuen järjestämistä nivelvaiheessa ja kouluun siirryttäessä. (eo7)*

Monessa vastauksessa tuli esille myös yhteistyön hyödyt opettajien näkökulmasta. Koettiin, että alkuopettaja voi yhteistyön kautta tutustua tuleviin oppilaisiinsa ja hänen oli mahdollista saada esikoulun opettajalta tärkeää tietoa, jota voitiin hyödyntää koulun aloituksessa. Nivelvaiheen molempien puolien opettajien koettiin hyötyvän mahdollisuudesta seurata toisen opettajan pitämää toimintaa. Myös useamman kuin yhden opettajan läsnäolosta koettiin olevan hyötyä toiminnan järjestämisessä ja oppilaiden havainnoimisessa. Lisäksi vinkkien, ideoiden ja materiaalien jako eri kouluasteiden opettajien välillä mahdollistui yhteistyön kautta. Yhteistyön koettiin myös kehittävän ammattilaisten yhteistyötä ja auttavan nivelvaiheen eri puolien opettajia ymmärtämään toistensa työnkuvaa paremmin.

[Yhteistyö] *kasvattaa esiopetuksen ja perusopetuksen henkilökunnan ymmärtämistä/arvostusta toisen työtä kohtaan. (eo7)*

5.1.5 Koronarajoitukset vaikuttavat yhteistyöhön

Suuri enemmistö kyselyyn vastanneista opettajista (n=29) koki, että korona- ajan rajoitukset ovat vaikuttaneet esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tekemiseen. Vain ne opettajat, jotka eivät aikaisemminkaan olleet toteuttaneet esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä vastasivat, ettei korona-aika ole vaikuttanut yhteistyöhön mitenkään. Suurin osa vastaajista kertoi, että yhteistyö oli pääasiassa vähentynyt tai loppunut kokonaan koronavuoden ajaksi. Kaikki lähitapaamiset oli kielletty, joten aikaisemmin toteutettuja yhteistyön muotoja ei voitu toteuttaa. Monet vastaajista kertoivat, etteivät kokenee mielekkääksi pitää toisilleen tuntemattomien oppilaiden tapaamisia virtuaalisesti. Yhteistyö jäikin monissa tapauksissa täysin katkolle koronavuoden ajaksi.

Koronarajoitukset olivat saaneet opettajia toteuttamaan myös täysin uudenlaisia yhteistyön muotoja. Yhteistyöluokalle oli kuvattu videoterveisiä, järjestetty yhteisiä näyttelyitä ja toteutettu opettajien yhdessä suunnittelemaa ohjelmaa eri aikaisesti. Osa opettajista oli järjestänyt esi- ja alkuopetuksen tapaamisia virtuaalisesti. Vastauksissa ilmenee kuitenkin, että virtuaalinen yhteydenpito koettiin haastavaksi, eikä siitä koettu olevan suurta hyötyä oppilaille. Haasteeksi virtuaaliselle yhteistyölle koettiin oppilaiden taidot, luokan hallinta ja oppilaiden vähäinen osallisuus etäoppituntien. Seuraavat esimerkit kuvaavat opettajien kokemuksia yhteistyöstä lukuvuonna 2020-2021.

Emme ole kokeneet mielekkääksi tehdä suuremmin etäyhteistyötä, kun lapset eivät tunne toisiaan. (lo9)

Yhteistyö on tänä vuonna ollut aivan olematonta. (eo32)

Koronarajoitusten vaikutukset yhteistyölle näkyvät lähes kaikkien kyselyyn osallistuneiden opettajien vastauksissa. Yhteistyön vähäisyyden on koettu vaikuttaneen erityisesti esikoululaisten arkeen. Muutamassa vastauksessa tulee esiin opettajien huoli korona- ajan vähäisen yhteistyön vaikutuksista tuleviin koululaisiin.

”Eskarilaisilla ei ole mitään yhteyttä kouluun ja kynnys koululaiseksi siirtymisessä on suuri.” (eo5)

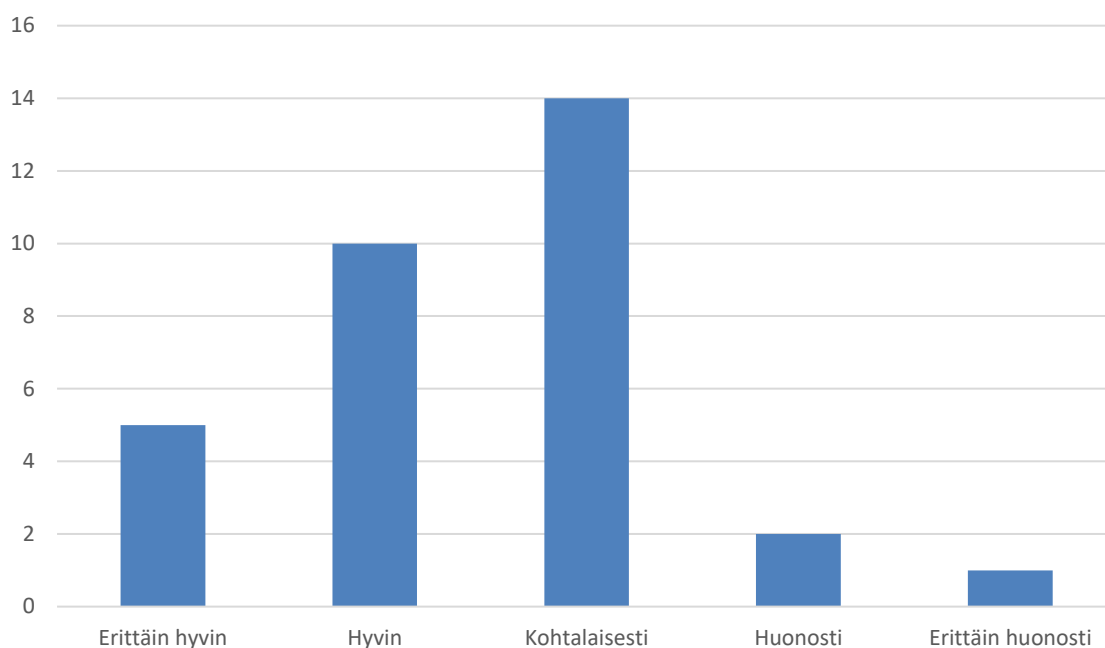
5.2 Tiedonsiirto esiopetuksen ja koulun välillä

Tässä luvussa tarkastellaan esi- ja alkuopetuksen välistä tiedonsiirtoa. Luvussa esitellään kyselyyn vastanneiden opettajien ajatuksia tiedonsiirron sujuvuudesta, sen väylistä sekä haasteista. Lisäksi selvitetään, minkälaisia ehdotuksia opettajilla oli tiedonsiirron kehittämiseen.

5.2.1 Tieto siirtyy kohtalaisesti

Kyselyn vastauksista selvisi, että esi- ja alkuopetuksen välistä tiedonsiirtoa koskevat kokemukset vaihtelivat suuresti kouluittain. Esiopettajat kokivat tiedon siirtyvän hieman paremmin ($ka=2.7$, $kh=1.0$) kuin alkuopettajat ($ka=2.2$, $kh=0.8$), mutta koska tulokset eivät eroa merkittävästi toisistaan, on sekä esi- että alkuopettajien kokemuksia tiedonsiirrosta käsitelty yhdessä. Kuten kuvioista 2 nähdään, suurin osa opettajista koki, että tiedonsiirto onnistuu kohtalaisesti. Viidessätoista tapauksessa tiedon siirtymiseen oltiin tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä. Kolmessa vastauksessa kuitenkin koettiin tiedon siirtyvän huonosti esi- ja

alkuopetuksen välillä.



Kuvio 2. Tiedon kulku esi- ja alkuopetuksen välillä

Siinä, millaiseksi tiedonsiirto koetaan kentällä, on siis eroavaisuuksia. Eroavaisuuksia löytyi myös tiedonsiirron tavoista. Tiettyjen asioiden, kuten esiopetuksen ja koulun fyysisen läheisyyden koettiin helpottavan tiedonsiirtoa. Tiedonsiirrolle koettiin kuitenkin myös haasteita, jotka liittyivät sekalaisiin käytänteisiin ja asiakirjoihin. Taulukko 2 tiivistää opettajien tässä tutkimuksessa kuvaamat keinot ja haasteet tiedonsiirrolle.

Taulukko 2. Tiedonsiirto - hyväksi koetut keinot ja haasteet

Hyväksi koettuja tiedonsiirron keinoja	<ul style="list-style-type: none"> - fyysinen läheisyys- jokapäiväinen kommunikointi - tiedonsiirtopalaverit - yhteiset erityisopettajat - yhdysluokkatoiminta - informatiiviset lomakkeet
Tiedonsiirrossa koettuja haasteita	<ul style="list-style-type: none"> - selkeiden ohjeiden puuttuminen - vanhempien oikeus estää tiedonsiirto - huonot kanavat lomakkeiden välittämiseen - epäinformatiiviset lomakkeet

Erittäin hyvin tiedonsiirron koettiin toimivan tapauksissa, joissa esi- ja alkuopetus sijaitsivat samoissa tai toisiaan lähellä olevissa tiloissa ja opettajien vuorovaikutus oli lähes päivittäistä. Myös tiedonsiirtopalaverit, yhteiset erityisopettajat sekä yhdysluokkatoiminta koettiin erittäin hyvän tiedonsiirron keinoiksi.

Kokoaikaista kommunikointia, luokat samassa rakennuksessa ja asioista puhutaan puolin ja toisin koko ajan. (eo29)

Tiedonsiirtopalaverit korostuivat vielä enemmän vastauksissa, joissa kerrottiin tiedonsiirron olevan hyvää. Palavereja järjestettiin yleensä kevätkauden loppupuolella ja niissä käytiin esiopettajan johdolla tulevien alkuoppilaiden tarpeita läpi. Usein tiedonsiirtopalaveriinkin osallistuivat myös vanhemmat ja koulun erityisopettaja. Näin oli erityisesti tuen piirissä olevien lasten kohdalla. Useassa vastauksessa tuotiin esiin, että tiedonsiirtopalaveriinkin on aina oltava huoltajan lupa ja että huoltajalla on halutessaan mahdollisuus estää palaverin pitäminen oman lapsensa osalta. Vastauksissa ilmeni, että monissa tapauksissa tieto siirtyi juuri keväällä käytyjen palaverien myötä. Tiedonsiirtopalaverien käytännöt olivat kuitenkin koulujen välillä erilaisia, kuten seuraavista kolmesta esimerkistä näkyy:

Käymme eskariopen ja luokanopen kesken lyhyesti luokan oppilaat läpi siirtopalaverissa. Huoltajia tiedotetaan tästä etukäteen ja he voivat kieltää tietojen välittämisen halutessaan. Vanhempia kehoitetaan myös tuomaan lapsen esiopetussuunnitelma opettajalle kirjallisesti. (lo 26)

[Siirtopalaverissa] eskariope saa kertoa oppilaista, mutta ei saa antaa mitään tietoja kirjallisesti. (lo10)

Jostakin lapsesta pidettiin siirtopalaveri, mutta siinäkin lähinnä kuultiin vanhempia. Ei eskariopettajaa, jolla olisi ollut paljon tietoa lapsen oppimisesta ja toiminnasta. (eo17)

Esimerkeistä näkee, että tiedonsiirtopalaverien sisällöt ja käytänteet vaihtelevat ja vanhempien rooli tiedonsiirtopalaverissa on suuri. Osassa tapauksista vanhempia kehoitettiin olemaan mukana siirtopalaverissa ja esiopetussuunnitelma siirtyi koululle heidän mukanaan. Osassa tapauksista siirtopalaveri järjestettiin kaikista oppilaista kerralla ja välillä taas vain yksittäisistä tuen piiriin kuuluvista oppilaista. Välillä palaverit käytiin esiopettajan johdolla ja välillä vanhemmat olivat palaverissa suuressa roolissa. Yhdessä esimerkissä kerrotaan, että esiopettaja sai kertoa oppilaista, mutta ei antaa mitään tietoja kirjallisesti.

Hyvin toimivan tiedonsiirron välineiksi koettiin myös esiopetuksesta kouluun siirtyvät kirjalliset esiopetussuunnitelmat, joissa esiopettajan huomiot oppilaista siirtyvät

alkuopetuksen opettajille. Nämä esiopetuksesta kouluun siirtyvät lomakkeet tulivat ilmi myös monissa vastauksissa, joissa tiedon oli kerrottu siirtyvän kohtalaisesti. Lomakkeissa koettiin olevan hyvää tietoa, mutta lomakkeiden siirtymisessä kouluun koettiin aika ajoin esiintyvän ongelmia. Erityisesti tuen asiakirjojen toimittaminen paperisina koettiin haasteelliseksi, sillä papereiden kautta tieto siirtyy hitaasti ja on epävarmaa, saapuvatko ne koskaan perille. Koettiin myös, että vain lomakkeiden välityksellä tapahtuva tiedonsiirto ei aina ole riittävää.

Lomakkeet eivät kerro kaikkea. Ainakin joissain tapauksissa keskustelu olisi tarpeen. (eo13)

Muita vastauksissa esiintyneitä tiedonsiirron väyliä olivat sähköposti, Wilma sekä ajoittaiset keskustelut käytävillä opettajien kesken. Wilma-sovellus koettiin hyväksi välineeksi lomakkeiden välitykseen. Wilma ei kuitenkaan ole käytössä kaikissa esikouluissa ja osa lomakkeista siirtyykin kouluun paperisina vanhempien välityksellä. Lomakkeita tulee kouluun siis monen eri kanavan kautta. Muutamassa (n=3) vastauksessa Wilmaa toivottiin laajempaan käyttöön. Huonoksi tai erittäin huonoksi tiedonsiirto koettiin, kun se tapahtui vain oppilaiden vanhempien välityksellä. Osa esiopettajista kokee, ettei tiedonsiirtoon ole väyliä, jos vanhemmat eivät toimita esiopetussuunnitelmaa tulevaan kouluun.

Alkuopettajalla pitäisi olla pääsy kaikkiin tietoihin, joita eskarilaisesta on. Tuen tarpeet yms. eivät välttämättä mene vanhempien kautta kouluun. Esiopettajana minulla ei ole keinoja kertoa oppilaan tilanteesta, elleivät vanhemmat sitä tee. (eo11)

Vastauksista voidaan huomata se, että tiedonsiirron laatu ja sen tavat vaihtelevat hyvin paljon koulujen välillä. Esiopetuksen opettajilla on ammattitaitoa ja paljon tärkeää tietoa tulevista alkuopetuksen oppilaista ja he ovat velvoitettuja tekemään kirjallisen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman jokaisesta lapsesta. Näiden lomakkeiden siirtoon ei kuitenkaan ole tarkkaa yhdessä määriteltyä ohjetta. Myös tiedonsiirtopalaverista ohjeistus on alueittain ja jopa kouluittain erilainen, kuten tämänkin tutkimuksen tuloksista ja seuraavasta esimerkistäkin näkee.

Riippuu paljon koulusta ja yhteydenpidon aktiivisuudesta. Lähikoulun kanssa olemme paljon tekemisissä ja tietoa siirtyy omalla tavallaan joka päivä. Kauempana oleviin kouluihin tiedonsiirto on usein siirtopalaverin ja Wilma-asiakirjojen varassa. (eo8)

5.2.2 Tiedonsiirtoon kaivattaisiin selkeitä linjoja

Kyselyssä selvitettiin lisäksi esi- ja alkuopetuksen mielipiteitä siitä, miten tiedonsiirtoa esiopetuksen ja koulun välillä voitaisiin kehittää. Wilma-sovelluksen laajemman käytön lisäksi kehitysideoina vastauksissa toistuivat yhteisen suunnitteluajan lisääminen, säännölliset palaverit esi- ja alkuopettajien välillä sekä lomakkeiden informatiivisuuden lisääminen.

Tiedonsiirto oltava selkeää ja sujuvaa, yhteistyön oltava sisällöllisesti valtakunnallisesti tasa-arvoista! (eo11)

Yhteydenpito pitäisi mahdollistaa paremmin ja joustavammin, ja niin että meillä olisi myös lupa jakaa tietoa toisillemme. (lo3)

Kuten yllä olevat esimerkit osoittavat, opettajien välisen yhteydenpidon toivottiin olevan helpompaa ja vapaampaa sekä valtakunnallisesti yhdenmukaista ja ohjeistettua. Kyselyn vastauksista selvisi, että tällä hetkellä tuntui olevan epäselvää ja vaihtelevan kouluittain, että mitä tietoa opettajat saavat jakaa toisilleen oppilaista ja mihin kaikkeen tiedonsiirtoon tarvitaan oppilaiden huoltajien lupa. Yhteisellä suunnitteluajalla tarkoitettiin vastauksissa sitä, että opettajat voisivat kokoontua yhteen suunnittelemaan tiedonsiirtoa. Yhteisen suunnitteluajan aikana myös tieto oppilaiden toiminnasta siirtyisi opettajien välillä ja tieto siitä, mitä nivelvaiheen toisella puolella tehdään, lisääntyisi. Tärkeäksi opettajien suunnitteluajan ja palaverien järjestämisessä koettiin säännöllisyys ja palaverien aikatauluttaminen osaksi vuosisuunnitelmaa.

Muutamit kyselyyn vastanneet luokanopettajat (n=3) toivoivat, että esiopetuksen lomakkeiden siirto olisi sujuvaa ja että esiopettajien täyttämät esiopetussuunnitelmat sisältäisivät selkeää informaatiota. Esiopetuksen vahvuuspohjaiset opetussuunnitelmat koettiin hankaliksi, eikä niiden koettu aina sisältävän oppilaan tarpeita kuvaavia asioita. Kahdessa vastauksessa tuotiin myös esille, että esi- ja alkuopetuksen kommunikoinnin kieli tuntuu olevan erilaista ja lomakkeiden olisikin tästä syystä hyvä olla yhdenmukaisia. Tärkeää olisi, että osapuolet keskustelisivat siitä, mitä informaatiota lomakkeissa koetaan olennaiseksi lapsen koulunaloituksen kannalta. Erilaisten lomakkeiden lisäämistä ei kuitenkaan toivottu, sillä jo tällaisenaan erilaisten tuen lomakkeiden täyttäminen koetaan työlääksi.

Välillä tuntuu, että esikoulun ja alkuopetuksen kieli on hieman erilaista ja esimerkiksi eskarin vahvuuspohjaiset asiakirjat koetaan epäselviksi. Nivelvaiheen

opettajien olisi hyvä käydä keskustelua, millaisista asioista he oikeastaan haluavat tietää ja millainen tieto on relevanttia. (eo8)

Aivan liikaa on tilanteita, joissa leopseista [lasten henkilökohtaisista oppimissuunnitelmista] ei löydy mitään tietoa lapsesta, ei tietoa kehittämiskohteista yms. ja haasteet koulussa tulevat sitten täysin puun takaa. Joistain eskareista leopseja saa myös väkisin metsästää luettavaksi. (lo14)

Esi- ja alkuopetuksen välisen tiedonsiirron tulisi opettajien mielestä olla joustavaa, lomakkeiden yhdenmukaisia ja informatiivisia ja opettajien välisen keskustelun säännöllistä ja etukäteen aikatauluun suunniteltua. Jotta suunniteltu yhteistyö onnistuu, tulee sekä koulun että esiopetuksen sitoutua yhteistyön tekemiseen ja tiedonsiirron sujuvuuteen. Yksi opettaja toi vastauksessaan esiin, että vaikka opettajat yksin voivat sitoutua esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön, toimintatapojen kehittämiseen tarvitaan kuitenkin myös koulun ja esiopetuksen johdon sitoutumista yhteistyöhön, sen mahdollistamiseen ja vaatimiseen.

Ottaa sen [tiedonsiirron ja yhteistyön] tarkastelun alle ja suunnitella sen osaksi koulun toimintakulttuuria. Vaatinee ns. asenne- ja arvokeskustelua esi- ja alkuopettajien kesken sekä osaavan pedagogisen johtajan eli rehtorin, joka arvostaa esiopetusta osana koulua osoittaen sen. (eo20)

5.3 Esi- ja alkuopettajien tietämys toistensa opetuksen sisällöistä

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, kuinka hyvin esi- ja alkuopetuksen opettajat tuntevat toistensa opetuksen sisältöjä. Luvussa käsitellään sitä, miten opettajat hyödynsivät tietoaan nivelvaiheen toisen puolen sisällöistä ja mistä heidän tietonsa olivat peräisin. Kappaleessa käsitellään myös sitä, kokivatko opettajat tietonsa nivelvaiheen toisen puolen sisällöistä riittäväksi opetuksen jatkumon kannalta. Lopuksi käydään läpi opettajien ehdotuksia tiedon lisäämiseen.

5.3.1 Tietoa hyödynnetään opetuksen suunnittelussa

Tiedonsiirrosta on hyvä lähteä tarkastelemaan sitä, miten tietoa nivelvaiheen toisen puolen opetuksen sisällöistä hyödynnetään siirtymävaiheessa. Opettajien kokemuksista tiedon hyödyntämiseen liittyen oli löydettävissä kaksi teemaa: tiedon hyödyntäminen oman ryhmän oppisisältöjen suunnittelussa (n=10) sekä nivelvaiheen toisen puolen materiaalien ja toimintatapojen hyödyntäminen jatkumon luojana (n=6). Näiden teemojen lisäksi kolme alkuopeuksessa työskentelevää luokanopettajaa kertoi, ettei hyödynnä tietämystään esiopetuksen sisällöistä juuri mitenkään.

Erityisesti esiopettajat hyödynsivät tietoaan alkuopetuksen sisällöistä suunnitellessaan oman ryhmänsä opetuksen sisältöjä. Esiopettajat kokivat, että siitä, että tietää mitä alkuopetuksessa tehdään, on hyötyä, jotta osaa opettaa esikoululaisille asioita, joita oppilaat koulun alkaessa tarvitsevat. Kuten seuraavista esimerkeistä näkee, esiopettajat pohjasivat opetuksensa suunnittelua paljon tiedolleen siitä, mitä oppilaiden tulee ensimmäisellä luokalla osata.

Tiedän suunnilleen, mitä alkuopetuksessa opetetaan ja millaisista valmiuksista lapsille on hyötyä. Tämä vaikuttaa paljon siihen, miten suunnittelen opetukseni esiopetuksessa. (eo16)

Tiedän, mitä lasten ”odotetaan” osaavan alkuopetukseen siirryttäessä ja korostan niiden valmiuksien kehittämistä omassa työssäni esiopetuksessa. (eo7)

Osa esiopettajista hyödynsi yllä olevan esimerkin tavoin tietoaan alkuopetuksen sisällöistä pohjustaakseen kouluvalmiustaitoja ja harjoittelemalla esiopetuksessa erityisesti kielellisiä ja matemaattisia taitoja. Osa esiopettajista taas näki esiopetuksen kiireettömän ympäristön hyväksi mahdollisuudeksi harjoitella ryhmässä toimimista ja sosiaalisia taitoja, joita alkuopetuksessa lasten jo odotettiin osaavan.

Eskarissa panostamme ryhmäytymiseen ja ryhmätyötaitoihin, sillä ne ovat koulunkäynnin ja uuteen ryhmään sopeutumisen kannalta tärkeitä taitoja. (eo8)

Myös alkuopettajien vastauksissa näkyi pyrkimys muovata omaa opetusta jatkumoksi esiopetuksen sisällöille. Opettajat kertoivat, että tutustuttuaan esiopetuksen sisältöihin he voivat olettaa oppilaiden osaavan jo tiettyjä taitoja ja näin koulun aloittamiselle on tiedossa selkeä aloituskohta. Tietoa esiopetuksen sisällöistä hyödynnettiin kielellisten taitojen kohdalla, jolloin alkuopetuksessa pyrittiin jatkamaan siitä mihin esiopetuksessa jäätiin. Seuraavassa esimerkissä näkyy, että esiopetuksen pohja pyrittiin ottamaan vahvasti huomioon nivelvaiheen suunnittelussa. Esimerkissä näkyy myös ymmärrys jatkumon hyödyistä oppilaan kasvun tukena.

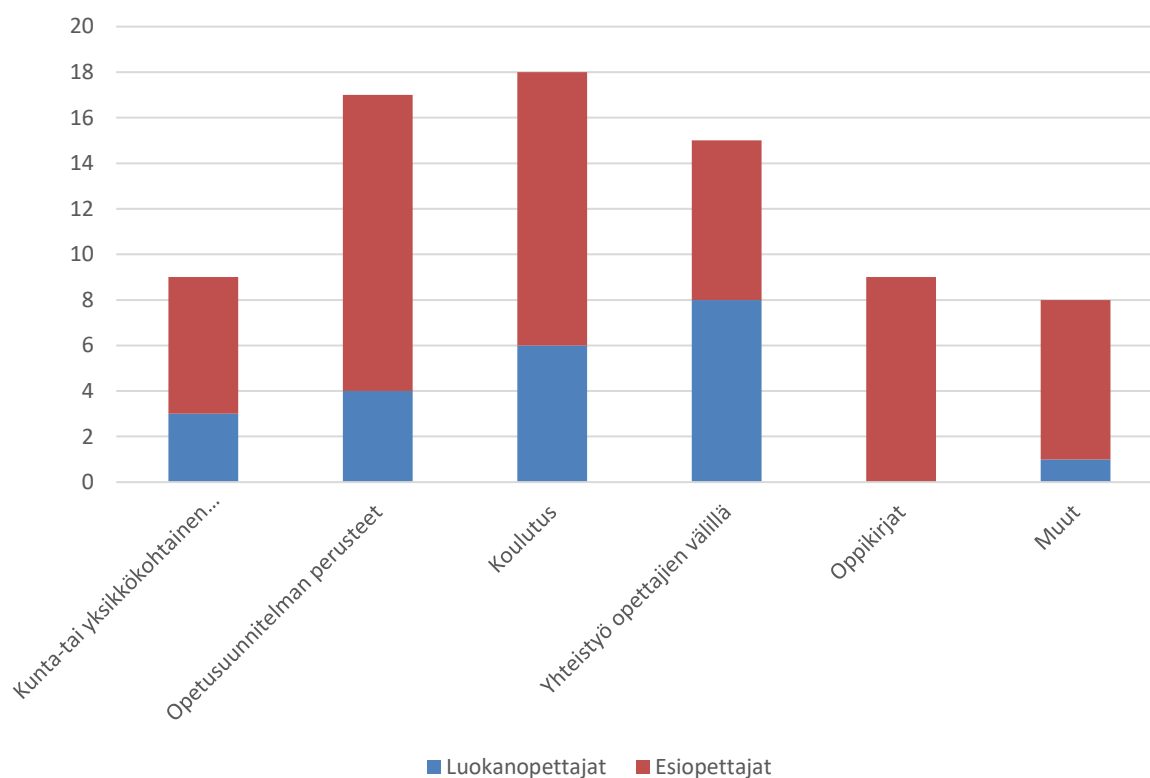
Koitan suunnitella opetukseni jatkamaan esiopetuksen sisällöistä ja sen avulla tehdä nivelvaiheen siirtymän mahdollisimman helpoksi ja lasten kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä tukevaksi. (lo19)

Toisena teemana tietojen hyödyntämiseen löytyi nivelvaiheen toisen puolen oppimateriaalien hyödyntäminen. Nivelvaiheen toisen puolen oppimateriaaleja hyödynnettiin esimerkiksi oppilaiden eriyttämisessä. Vastaajat kertoivat, että hyödyntävät oppimateriaaleja sekä ylöspäin että alaspäin eriyttämisessä. Opettajat kokivat, että esi- ja alkuopetus eivät olleet

kovin kaukana toistaan ja materiaalit ovat hyvin hyödynnettävissä nivelvaiheen molemmin puolin. Osa vastaajista käytti samaa kirjasarjaa esi- ja alkuopetuksessa, jolloin jatkumon pohjustaminen mahdollistui oppimateriaalin kautta. Oppimateriaalin lisäksi myös säännöt ja käytänteet pyrittiin luomaan samanlaisiksi koulunaloitusvaiheen molemmin puolin.

5.3.2 Tieto on peräisin opetussuunnitelmista ja yhteistyöstä

Siirtymän molemmin puoleisesta oppisisältöjen ymmärryksestä oli siis hyötyä. Seuraavaksi tarkastellaan sitä, mistä opettajien tietämys nivelvaiheen toisen puolen oppisisällöistä on peräisin. Tiedon alkuperää on kuvattu kuviossa 3.



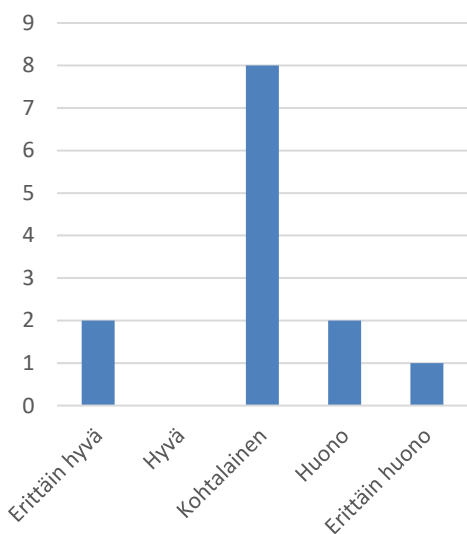
Kuvio 3. Nivelvaiheen opettajien toistensa opetussisältöjä koskevan tiedon alkuperä

Kuten kuviosta 3 voidaan tulkita, yhteistyö esiopetuksen opettajan kanssa oli luokanopettajille tärkein tapa esiopetuksen sisältöjen oppimiseen. Luokanopettajat saivat tietoa myös opetussuunnitelmista ja koulutuksestaan. Esiopettajat saivat eniten tietoa alkuopetuksen sisällöistä koulutuksensa kautta. Lisäksi he olivat tutustuneet opetussuunnitelman perusteisiin laajasti. Esiopetuksen opettajista peräti 17 oli tutustunut opetussuunnitelman perusteisiin ja 8 kunta tai koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Luokanopettajilla vastaavat luvut olivat 7 (esiopetussuunnitelman perusteet) ja 3 (kunta- tai yksikkökohtainen esiopetussuunnitelma).

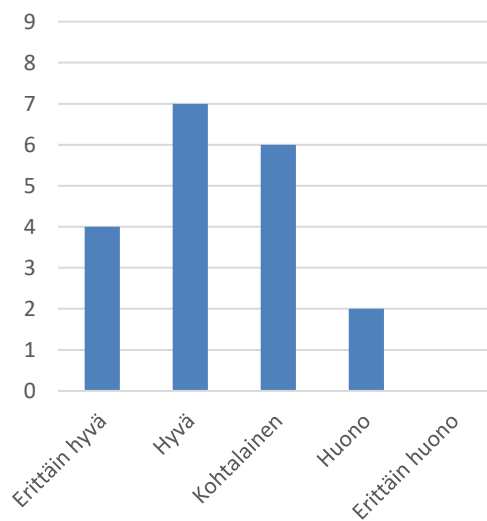
Esiopettajien tieto oli luokanopettajista poiketen peräisin myös oppikirjoista. On huomattava kuitenkin, että kuusi kappaletta tähän tutkimukseen osallistuneista esiopettajista oli koulutukseltaan luokanopettajia, joten täysin luotettavaa tietoa ei saada siitä, mistä varhaiskasvatuksen opettajat saavat tietonsa alkuopetuksesta. Opetussuunnitelmien, koulutuksen, opettajien välisen yhteistyön sekä oppikirjojen lisäksi tietoa saatiin työkokemuksesta (n=3), tukeen liittyvistä asiakirjoista (n=5), ammattikirjallisuudesta (n=1), oman lapsen koulunkäynnistä (n=2), ystävien ja tuttavien kertomuksista (n=1) sekä täydennyskoulutuksesta (n=1).

5.3.3 Tietoa ei aina koeta riittäväksi

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, kuinka hyvin esi- ja alkuopettajat tietävät toistensa opetuksen sisältöjä. Kuviot 4 ja 5 kuvaavat opettajien kokemusta siitä, kuinka hyvin he tietävät mitä nivelvaiheen toisella puolella opetetaan.



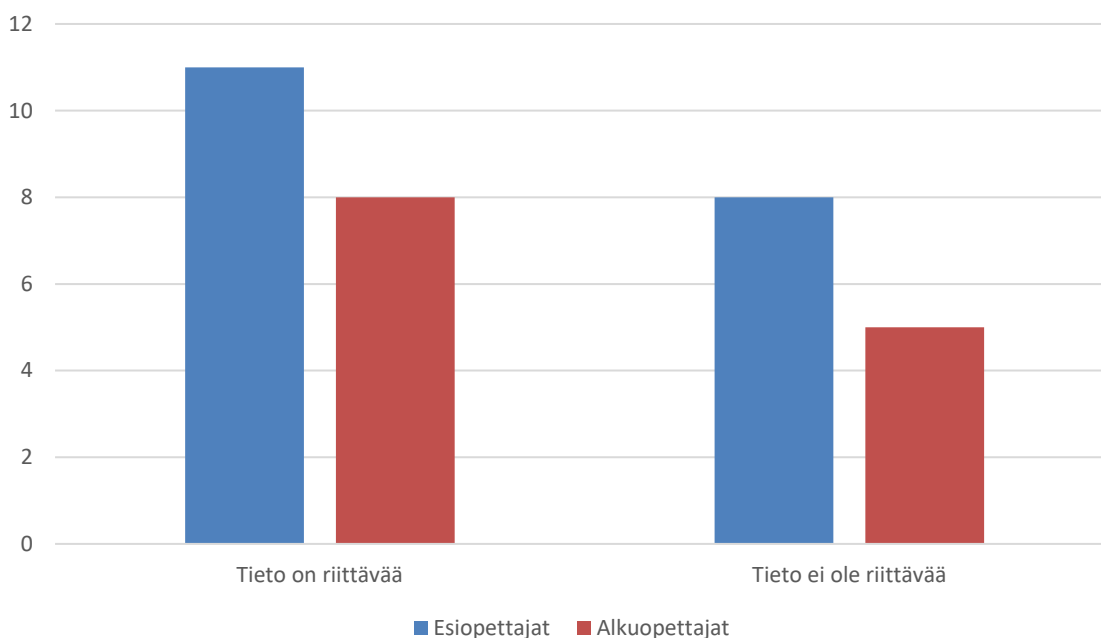
Kuvio 4. Alkuopettajien tiedon määrä esiopetuksen sisällöistä



Kuvio 5. Esiopettajien tiedon määrä alkuopetuksen sisällöistä

Kuvioista 4 ja 5 voidaan tulkita, että esiopettajien tietoisuus alkuopetuksen sisällöistä on parempaa kuin alkuopettajien tiedot esiopetuksen sisällöistä. Tähänkin tulokseen vaikuttaa varmasti se, että tutkimukseen osallistuneista esiopettajista kuusi oli koulutustaustaltaan luokanopettajia ja näin ollen olivat koulutuksessaan perehtyneet perusopetuksen sisältöihin. Keskimäärin alkuopettajien tieto esiopetuksen sisällöistä oli kohtalaista (ka=3.2, kh=0.93), kun taas esiopettajien tieto alkuopetuksesta oli hyvää (ka=3.7, kh=0.95).

Lähtökohtana esi- ja perusopetuksen muodostamalle johdonmukaisesti etenevälle kokonaisuudelle on, että opettajat ovat tutustuneet oppimisen polun eri vaiheisiin sekä niiden keskeisiin tavoitteisiin, ominaispiirteisiin ja käytäntöihin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14). Tässä tutkimuksessa opettajien piti arvioida sitä, oliko heidän tietämyksensä nivelvaiheen toisen puolen opetuksesta riittävää, jotta he osaisivat luoda esi- ja alkuopetuksen sisällöistä lapsen koulupolulle jatkumon. Yli puolet kyselyyn vastanneista opettajista (n=19) koki, että heidän omaamansa tieto nivelvaiheen toisen puolen opetuksen sisällöistä on riittävää, jotta opetusta voidaan järjestää johdonmukaisesti. Yli kolmasosa opettajista (n=13) kuitenkin ajatteli, että heidän tietämyksensä ei sellaisenaan mahdollista opetuksen jatkumoa. Kuvio 6 havainnollistaa opettajien kokemusta tiedon riittävydestä. Kuviossa sininen pylväs kuvaa esiopettajia, ja punainen pylväs alkuopettajia.



Kuvio 4. Tiedon riittävyys opetuksen jatkumon kannalta

Tiedon riittävyttä tai sen riittämättömyyttä oli mahdollisuus perustella kyselyn avoimessa vastauskentässä. Vastauksissa selvisi, että opettajat olivat huomanneet, että nivelvaiheen opettajilla on usein erilainen kuva nivelvaiheen toisen puolen sisällöistä kuin mitä se oikeasti on. Opetuksen sisällöt voivat siis poiketa paljon esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välillä. Esiopettajat eivät välttämättä osaa opettaa asioita, joita koulun aloitusvaiheessa tarvittaisiin ja alkuopetuksen opettajat taas saattavat olettaa, että oppilaat osaavat asioita, joita ei kuitenkaan esiopetussuunnitelmassa määritellä opetettavaksi. Seuraavissa esimerkeissä kuvastuu juuri

tämä huomio alkuopettajien ja esiopettajien väärästä kuvasta toisten opetuksen sisällöistä sekä se, että opetuksen suunnittelun ja jatkumon kannalta tulisi vielä paremmin tietää, mitä nivelvaiheen toisen puolen opetussuunnitelmissa määritetään sisällöiksi.

Alkuopettajilla voi olla välillä vähän väärä kuva siitä, mitä eskarissa tehdään ja toisinpäin. (eo16)

Meidän molempien eskariopettajien ja alkuopettajien olisi hyvä tuntea toistemme opetussuunnitelmat ja katsoa mitä yhtymäkohtia niistä löytyy. Tältä pohjalta olisi hyvä suunnitella toimintaa. (lo26)

Opettajat, jotka kertoivat tietonsa esi- tai alkuopetuksen sisällöistä olevan riittämätöntä, kertoivat tiedon riittämättömyyden syyksi työajan riittämättömyyden. Opettajat kertoivat, että olisivat kiinnostuneita tutustumaan nivelvaiheen toisen puolen opetussuunnitelmiin ja muihin asiakirjoihin, mutta työaika tähän ei yksinkertaisesti riitä. Seuraavissa esimerkeissä näkyy, että työajan riittämättömyyttä kokevat sekä esiopetuksen opettajat että luokanopettajat:

Työaika ei riitä alkuopetuksen sisältöihin tutustumiseen. (eo12)

Työmäärä on jo muutenkin niin suuri, eikä aika riitä kaikkeen. Esiopsin haltuun otto tuntuu liian suurelta ponnistukselta omin voimin. Jos työnantaja ei varaa siihen esim. koulutuspäivää, ei se pidä asiaa tärkeänä. (lo25)

Esimerkistä näkee, että työnantajan näkemys nivelvaiheen tietämyksen tarpeesta vaikutti opettajien resursseihin tutustua sisältöihin. Työnantajan asenteella oli merkitystä myös esi- ja alkuopetuksen yhteistyön järjestämiseen: jos työnantaja koki yhteistyön tärkeäksi, sille mahdollistettiin aikaa. Jos taas työnantaja ei mahdollistanut aikaa yhteistyön tekemiselle ja sisältöihin perehtymiselle, eivät myöskään työntekijät pitäneet sitä niin tärkeänä.

Tiedon riittävyttä taas perusteltiin sillä, että opettajilla oli vahva luottamus nivelvaiheen toisen puolen opettajan ammattitaitoon. Opetussuunnitelmiin tutustumista ei koettu tärkeäksi, sillä luotettiin siihen, että opetussuunnitelmat muodostavat jatkumon ja siihen, että ammattilainen nivelvaiheen toisella puolen osaa asiansa. Sekä esiopetuksen että alkuopetuksen opettajat luottivat tässä suhteessa toistensa ammattitaitoon:

Esiopetuksen opettajien kanssa tehtävän yhteistyön avulla kaikkien ei tarvitse osata laajasti kaikkea. (lo19)

Minulla on jonkinlainen käsitys [alkuopetuksen sisällöistä] ja luotan alkuopetuksen työparini asiantuntemukseen. (eo5)

Tässä tutkimuksessa useimmin tiedon kokivat riittäväksi ne esiopettajat, joilla oli luokanopettajan koulutus. Kyselyyn valikoitui sattumalta kuusi esiopetuksessa työskentelevää luokanopettajaa. Eräs vastanneista toikin esille, että luokanopettajan koulutuksen saaneet, mutta esiopetuksessa työskentelevät opettajat hyötyivät koulutuksessaan saadusta tiedosta alkuopetuksen sisällöistä. Luokanopettajan koulutuksen saaneet kasvatustieteen maisterit ovat päteviä opettaakseen esiopetuksessa (Perusopetuslaki 865/2005, 4§). Seuraavassa esimerkissä luokanopettajakoulutuksen saanut esiopettaja tuo esille, että luokanopettajan koulutus ei kuitenkaan välttämättä anna riittävästi tietoa esiopetuksesta:

Kyllä [tieto on riittävää], mutta vain koska olen LO-koulutuksen käynyt esiopettaja. Muilla eskarissa työskentelevillä ei ole juurikaan tietoa POPS:iin liittyen. Toisaalta LO-koulutuksessa ei myöskään puhuttu eskarista juuri mitään, vaikka LO on pätevä antamaan esiopetusta. Siksi koin hyödyllisenä aloittaa oman urani esiopetuksesta, koska mielestäni myös alkuopetuksessa työskentelevän olisi hyvä tietää, millaiset pohjatiedot oppilailta suunnilleen on heidän aloittaessaan ekaluokan. (eo9)

5.3.4 Tietoa tulisi lisätä

Aiemmin tutkimuksessa todettiin, että lähes kolmasosa opettajista koki, ettei heidän tietonsa nivelvaiheen toisen puolen sisällöistä ollut riittävää. Kyselyn lopussa selvitettiin opettajien mielipiteitä siitä, olisiko tiedon lisääminen esi- ja alkuopettajien välillä heidän mielestään tärkeää. Jopa 24 opettajaa oli sitä mieltä, että tiedon lisääminen koulun aloituksen tärkeässä siirtymävaiheessa olisi tärkeää. Tiedon lisäämisen tärkeyttä oli myös mahdollisuus perustella kyselyssä. Seuraavissa esimerkeissä on yksittäisten opettajien perusteluita sille, miksi tietoa esi- ja alkuopetuksen välillä tulisi lisätä.

Varhaiskasvatuksen opettajien, esiopetuspätevien olisi tärkeää tutustua koulutuksessaan alkuopetuksen POPS:iin ja luokanopettajien, erityisesti alkukasvatukseen erikoistuneiden, olisi tärkeää tutustua EOPS:iin. Näin esiopettajat olisivat paremmin kartalla siitä, millaiset valmiudet lapsilla olisi hyvä olla kouluun mentäessä ja alkuopettajat tietäisivät paremmin, millaisista lähtökohdista lapset tuleva ekaluokalle. Tämä helpottaisi lasten sopeutumista ekaluokalle, jossa tutkimusten mukaan on usein suuret tasoerot esimerkiksi matemaattisten valmiuksien suhteen. Kun esiopetus ja alkuopetus kulkisivat enemmän käsikädessä, nivelvaihe olisi soljuvampi, eikä muutoksia tulisi eskarista kouluun siirryttäessä ihan liikaa. (eo9)

Tietämyksen lisääminen molemmille osapuolille lisäisi arvostusta ja tietoisuutta toisen työtä kohtaan ja auttaisi näin eheyttämään nivelvaihetta esi- ja alkuopetuksen välillä. (eo7)

Hyötyä olisi molemmin päin. Monesti alkuopettajilla on aivan eri käsitys siitä mitä eskarissa pitäisi opettaa kuin mitä siellä opetetaan. (lo10)

Olisi hyvä olla vielä enemmän ”kartalla”, mitkä osa-alueet painottuvat esiopetuksessa ja mitkä koulussa tulevat asiat ovat vielä täysin uusia. (lo3)

Kuten esimerkeistä voi huomata, monet opettajat kokivat tiedon lisäämisen tärkeäksi. Syitä siihen oli monia: joissain vastauksissa korostui se, että tällä hetkellä tiedot eivät ole parhaalla mahdollisella tasolla, osassa korostui opetussuunnitelmien merkitys tiedon lisääjänä, kun taas osassa painotettiin yhteistyön merkitystä koulun aloitusvaiheen oppisisältöjen hallinnassa. Monessa vastauksessa (n=7) korostui juuri molemmin puoleinen tiedon lisääminen. Se, että molemmat osapuolet arvostaisivat toistensa työtä ja tekisivät yhteistyötä avoimesti keskustellen, helpottaisi nivelvaihetta ja tukisi oppilaiden kasvua ja kehitystä. Tarvitaan molemmin puoleista ymmärrystä, jotta jatkumo koulusta esiopetukseen saadaan mahdollisimman soljuvaksi kokonaisuudeksi.

6 Pohdinta

6.1 Tulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyön määrää ja käytänteitä, sekä opettajien yhteistyöstä kokemia hyötyjä. Lisäksi selvitettiin, miten tieto siirtyy esi- ja alkuopetuksen välillä. Selvitettiin myös opettajien ajatuksia siitä, miten yhteistyötä ja tiedonsiirtoa voitaisiin kehittää sekä sitä onko opettajilla mielestään riittävästi ymmärrystä nivelvaiheen toisen puolen oppisisällöistä.

Tuloksista voidaan huomata, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön määrä ja käytänteet vaihtelevat tällä hetkellä paljon kouluittain. Määrä vaihteli yksittäisistä yhteistyökerroista lähes päivittäiseen yhteistyöhön ja erilaisia käytänteitä oli lähes yhtä paljon kuin koulujakin. Se, mikä tuloksissa oli mielenkiintoista, on että suuri osa tutkimukseen osallistuneista opettajista koki yhteistyön riittämättömäksi. Jotta lapsilla olisi samat lähtökohdat, olisi tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä tärkeää, että nivelvaiheen yhteistyö otettaisiin tarkastelun alle ja luotaisiin yhdenmukaiset ohjeet yhteistyön tekemiselle. Fabianin (2013, 48) mukaan on tärkeää, että lapset saavat uuden toimintaympäristön lisäksi vierailuilla kokemuksen siitä, millaista oppiminen koulussa on. Erityisesti olisikin hyvä kiinnittää huomiota yhteistyön määrän lisäksi myös yhteistyön sisältöihin. Yhteistyön hyötyjä opettajat toivat esille monitahoisesti, ja yhteistyöllä koettiin olevan positiivisia vaikutuksia sekä oppilaiden että opettajan kannalta. Yhteistyön haasteiksi koettiin yhteisen suunnitteluajan vähäisyys sekä esi- ja alkuopetuksen erilaiset aikataulut, jotka on koettu haasteina myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Kallionpää & Hovi 2012, 77).

Kyselyn vastauksissa tuli muutamaa otteeseen esille, että yhteistyön vähäisyyteen vaikutti luokanopettajan haluttomuus tehdä yhteistyötä. Tutkimuksessa selvisi, että yhteistyöstä koettiin olevan enemmän hyötyä esiopetuksen kuin alkuopetuksen oppilaille ja luokanopettajan haluttomuus yhteistyöhön voikin johtua juuri siitä, ettei yhteistyöstä koeta olevan riittävästi hyötyä alkuoppilaille tai siitä, että yhteistyö luo haasteita juuri alkuopetuksen aikataululle. Voidaan pohtia, että halukkuuteen tehdä esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä vaikuttaa varmasti osaltaan myös se, jos esioppilaiden tuleva ensimmäisen luokan opettaja ei ole vielä tiedossa. Suuri osa opettajista ei vielä edellisenä vuonna tiedä, millä luokka-asteella he tulevat työskentelemään seuraavana vuonna. Jos ensimmäisen luokan opettaja siirtyy oman luokkansa kanssa toiselle luokalle, voi se vaikuttaa motivaatioon tehdä

yhteistyötä sen hetkisten esikoululaisten kanssa, sillä opettaja itse ei hyödy yhteistyön tuomasta tiedosta esikoululaisten tasosta ja tarpeista. Myös osa- aikaiset työsopimukset ja sijaisuudet vaikeuttavat yhteistyön suunniteltavuutta ja Ahtola (2017, 125) onkin todennut toistuvien henkilökuntamuutosten olevan yhteistyön kannalta kuormittavia, vaikka yhteistyötä pidettäisiinkin tärkeänä. Se, että tiedettäisiin, kuka opettaja ensimmäistä luokkaa seuraavana vuonna opettaa, vaatii suunnitelmallisuutta koulun johdolta.

Tutkimuksen kyselyyn vastaajat toivat esiin sen, että koronan vaikutukset esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle olivat suuret ja yhteistyö rajoitusten aikana on ollut pääosin vähäistä tai kokonaan olematonta. Osa vastaajista oli kokeillut virtuaalista yhteydenpitoa oppilaiden välillä, mutta virtuaalisesta yhteistyöstä ei koettu olevan nuorille oppilaille hyötyä. Haasteeksi virtuaaliselle yhteistyölle koettiin oppilaiden taidot, luokan hallinta ja oppilaiden vähäinen osallisuus etäoppituntien aikana. Opettajien kokemukset virtuaalisesta ”etäyhteistyöstä” ja opetuksesta olisi hyvä ottaa huomioon, kun jatkossa mietitään pienten lasten etäopetusmahdollisuuksia.

Tiedonsiirtoon tulee määrittää ohjeet koulutuksenjärjestäjän opetussuunnitelmissa (EOPS 2014). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat tiedon keskimäärin siirtyvän esiopetuksesta kouluun kohtalaisesti. Opettajat kokivat kuitenkin, etteivät lomakkeiden välittämät tiedot välttämättä kertoneet kaikkea tarvittavaa oppilaista. Tiedonsiirtopalaveriinhin taas oli monenlaisia ohjeistuksia. Tutkimuksessa opettajat kaipasivatkin yhdenmukaisia ohjeita tiedonsiirtoon. Toivottiin myös, että tieto olisi vapaammin jaettavissa.

Tutkimuksessa tuli esille, että käytössä on laajalti erilaisia toteutustapoja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä sekä tiedonsiirrossa. Keskenään samankaltaiset toimintatavat, yhteistyössä laaditut säännöt sekä yhteiset käsitteet ja kieli tekevät moniammatillisen yhteistyön tekemisestä helpompaa (Karila & Nummenmaa 2005, 214), ja kuten myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat esille, olisi tärkeää, että käytänteitä otettaisiin laajemmin tarkastelun alle ja luotaisiin yhteisiä malleja niiden toteuttamiseen. Tässä tutkimuksessa mukana olleet opettajat pitivät pääsääntöisesti huonona sitä, jos tiedonsiirto oli vain vanhempien varassa. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin tietoisesti vanhempien ja huoltajien näkökulma, mutta huomionarvoista on, että lapsen koulunaloituksen ja siirtymän tukemisessa vanhempien ja huoltajien rooli on merkittävä. Tiedonsiirtoa voitaisiin tutkia myös siitä näkökulmasta, että miten vanhemmat saavat tiedon esi- tai alkuopetuksesta. Vanhemmalla on myös oikeus estää tiedonsiirto esi- ja alkuopetuksen välillä (Opetushallitus

2018: 5a). Mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi myös selvittää, miksi ne vanhemmat, jotka näin tekevät, haluavat estää tiedon siirtymisen esiopetuksesta kouluun.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat pääsääntöisesti tietävänsä nivelvaiheen toisen puolen sisällöistä tarpeeksi, jotta voivat muodostaa opetuksesta jatkumon. Noin kolmasosa kuitenkin koki, ettei tiedä tarpeeksi hyvin mitä opetus nivelvaiheen toisella puolella pitää sisällään ja osa niistäkin opettajista, jotka kokivat tietonsa riittäviksi, oli huomannut, että monilla kollegoilla voi olla väärä kuva siitä, mitä opetus pitää sisällään. Koulutuksesta, esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ja opetussuunnitelmista saatua tietoa siirtymän toisen puolen sisällöistä hyödynnettiin opetuksen suunnittelussa ja eriyttämisessä. Tiedon lisäämisen esteenä koettiin riittämätön työaika. Opettajat olivat kuitenkin lähes yksimielisiä siitä, että olisi tärkeää, että molemmin puoleista tietoutta nivelvaiheen sisällöistä tulisi lisätä. Toisaalta tutkimuksessa tuli esiin vahva luottamus nivelvaiheen toisen puolen opettajan ammattitaitoon. Nivelvaiheen toisen puolen opetussuunnitelmiin tutustumista ei koettu tärkeäksi, sillä luotettiin siihen, että opetussuunnitelmat muodostavat jatkumon ja siihen, että ammattilainen nivelvaiheen toisella puolella tietää mitä tekee.

Pääsääntöisesti tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että sekä molemmin puoleisen tiedon että yhteistyön lisääminen olisi hyvä asia. Erityisesti esiopettajat kokivat, että yhteistyötä tarvittaisiin lisää. Johdon asenteella esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ja tiedon lisäämistä kohtaan koettiin olevan paljon merkitystä. Olisikin tärkeää, että sekä päiväkodin johtajat että koulujen rehtorit panostaisivat esi- ja alkuopetukseen, jotta siirtymästä voitaisiin muodostaa yhtenäinen. Kun esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön käytetään aikaa, muodostuu opettajien välille parempaa kommunikaatiota, mikä auttaa yhteisen ymmärryksen muodostumiseen ja lisää jatkuvuutta kasvatusalojen välillä (O’Kane 2013, 17.)

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee ottaa huomioon tutkimuksen tekijän puolueellisuus ja/tai puolueettomuus. Puolueettomuuden näkökulma on otettava huomioon esimerkiksi pohdittaessa sitä, että pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan vastaajien mielipiteitä vai vaikuttaako tutkijan oma mielipide ja aikaisemmat kokemukset vastaajien kertomuksen tulkintaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2002.) Tässä tutkimuksessa on pyritty objektiivisuuteen, mutta on otettava huomioon, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat

kokemukset ja tiedot aiheesta ohjavat tutkimusta ja tutkimusteksti on tutkijan omaa tulkintaa aineistosta (Hirsjärvi ym. 2012, 309). Tämän tutkimuksen tekijällä on kokemusta esiopetuksen puolelta esiopetuksen ja koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja tiedonsiirrosta ja näin ollen tietty kuva yhteistyön ja tiedonsiirron nykytilanteesta. Tutkijan aikaisemmat kokemukset ja ymmärrys tutkittavasta aiheesta vaikuttavat aineiston analyysiin ja tämän tutkimuksen tekijä onkin pyrkinyt tunnistamaan oman esiymmärryksensä luonteen ja sisällöt tutkimusta tehdessään. (Puusa 2020, 140). Tämän tutkimuksen tekemiseen on osallistunut vain yksi henkilö. Tutkimuksen luotettavuutta parannettiin sillä, että tutkimusaineisto käytiin läpi useaan kertaan vuoden aikana, jotta varmistuttiin siitä, että samat tulokset tehtäisiin uudestaan. Tutkimusta luettaessa on myös huomioitava, että kyselyssä kerättiin yksittäisten henkilöiden mielipiteitä ja kokemuksia, joten tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään esi- ja luokanopettajien yhteistyön muotoja ja opettajien asenteita yhteistyön riittävyttä kohtaan. Korona- aika vaikuttaa aineiston luotettavuuteen, sillä vaikka kyselyssä oli pyydetty ajattelemaan asiaa koronaa edeltävän ajan kannalta, näkyi monissa vastauksissa kuitenkin koronan vaikutus yhteistyön järjestämiseen. Tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman hyvin jakamaan aineiston sisältö niin, että koronan vaikutukset yhteistyön tekemiseen olisi esitetty omana kappaleenaan.

Tähän tutkimukseen osallistui poikkeuksen suuri määrä opettajia, joilla on luokanopettajan koulutus, mutta jotka työskentelevät esiopetuksessa. Nämä opettajat kokivat tietämyksensä nivelvaiheen molempien puolien sisällöistä paremmaksi kuin muut esiopettajat. Tämä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, sillä nämä opettajat olivat koulutuksessaan saaneet kattavammat tiedot alkuopetuksesta kuin varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden suorittaneet esiopettajat. Osa luokanopettajan koulutuksen saaneista esiopettajista kyseenalaistivat tutkimuksessa sen, että antaako luokanopettajan koulutus, joka antaa pätevyyden opettaa esiopetuksessa, riittävät tiedot esiopetuksen sisällöistä. Voidaankin pohtia, olisiko aihetta ottaa tarkasteluun myös se, minkälaiset tiedot esiopetuksesta luokanopettajan koulutus tarjoaa. Olisi mielenkiintoista tutkia, kokevatko vastavalmistuneet luokanopettajat koulutuksensa pohjalta olevansa päteviä tarjoamaan laadukasta esiopetusta.

Tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat eli rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus olivat läsnä tämän tutkimuksen jokaisessa vaiheessa: tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa, tutkimuksen tulosten esittämisessä ja niiden arvioinnissa. (Kuula 2006, 34– 35.)

Tutkimuksessa on myös pyritty totuudenmukaisesti ja tarkasti selostamaan tutkimuksen teon

vaiheet, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustulokset on perusteltu suorilla lainauksilla kyselyyn osallistuneiden vastauksista. (Hirsjärvi ym. 2010, 232–233.)

6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Oli yllättävää huomata, miten moninaisen ja laajan kokonaisuuden esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö, siihen liittyvä tiedonsiirto ja esi- ja alkuopetuksen välinen tietämys muodostavat. Jatkossa olisikin hyvä lähestyä aihetta vain yhden, pienemmän teeman kautta kerrallaan. Tämä mahdollistaisi aina tietyn teeman tarkastelun syvällisemmin. Tämä tutkimus antoi kuitenkin yleiskuvan esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä, tiedonsiirrosta ja opettajien välisestä tietämyksestä. Erityisen hedelmällistä voisi olla tutkia esi- ja alkuopetuksen tietoa toistensa opetuksen sisällöistä ja työnkuvasta yleensä, sillä tässä tutkimuksessa, kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa oli huomattavissa, että opettajien välillä oli tiettyjä ennakkokäsityksiä (Rantavuori 2019, 56–59). Näitä ennakkokäsityksiä sekä virheellisiä oletuksia ammattien välillä voitaisiin tutkia ja tuoda esiin, jotta niitä voitaisiin lähteä purkamaan.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin maaliskuussa 2021, jolloin koronarajoitukset olivat olleet voimassa lähes koko vuoden. Koronarajoitukset vaikuttavat esi- ja alkuopetuksen ryhmien sekoittamiseen jälleen alkuvuodesta 2022 kun tämä tutkimus julkaistaan, joten esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ei pääse vieläkkään palaamaan normaaliin. Olisikin erityisen tärkeää jatkaa esi- ja alkuopetuksen tarkastelua, kun koronarajoitukset joskus päättyvät, jotta varmistetaan, että yhteistyöhön palataan taas tauon jälkeen. Olisi tärkeää tarkastella myös sitä, miten se, ettei yhteistyötä ole tehty on vaikuttanut koulunsa syyslukukaudella 2021 koulunsa aloittaneiden oppilaiden siirtymäkokemukseen.

Esi- ja alkuopetuksen toimintatavat ovat yhdenmukaistuneet esiopetuksen uudistamisen ja laajan siirtymiin kohdistuneen huomion myötä (Ahtola 2012), mutta edelleen tässä nivelessä tapahtuu selkeä muutos pedagogisessa toimintakulttuurissa. Muutoksen aiheuttaa muun muassa se, että esiopetuksessa opetus on eheytettyä ja integroitua, kun taas kouluopetus perustuu oppiaineisiin. (Pyhälto, Soini, Pietarinen & Havu-Nuutinen 2010).

Opetussuunnitelmien kehittämisen yhtenä tavoitteena on purkaa näitä eroja ja edistää näin koulutuksen jatkuvuutta. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat sisältävät yhteisiä tavoitteita ja yhteistä arvopohjaa. Ne ovat kuitenkin edelleen erillisiä asiakirjoja ja niitä uudistetaan toistaan erillään. Ojalan mukaan erilliset opetussuunnitelmat ja useat siirtymät opetussuunnitelmien välillä vaikeuttavat lapsen

oppimisen järjestelmällistä havainnointia ja arviointia. (Ojala 2020, 261.) Tässä tutkimuksessa tuli esille, että opettajat kokivat, ettei heillä ollut aikaa tutustua nivelvaiheen toisen puolen opetussuunnitelmiin. Jos opetussuunnitelmatyötä kehitettäisiin, ja opetussuunnitelmat yhdistettäisiin, voisi opettajien olla helpompi nähdä esi- ja alkuopetus yhtenäisenä jatkumona.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Rytivaara, A., Malinen, O-P., Palmu, I., Kontinen, J., Pulkkinen, J. & Saarenketo, T. 2017. Erilaisia yhteisopettajuusmalleja. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 37–62.
- Ahtola, A. (2017). Koulutulokkaan tukiverkko - nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus, 121–131.
- Ahtola, A. (2012) Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Preschool and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples. Väitöskirja. Turun yliopisto. [Viitattu 31.12.2021]
- 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>
- Brooker, L. (2008) Supporting Transitions in the Early Years. Maidenhead: McGraw-Hill Education, Print. [Viitattu 1.1.2022]
- Fabian, H. (2013) Towards successful traditions. Teoksessa: Kienig, A. & Margetts, K. *International Perspectives on Transition to School : Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* . Abingdon, Oxon: Routledge, 2013. [Viitattu 24.11.2021]
- Forss-Pennanen, P. (2006) Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. 3/2006. Väitöskirja. [Viitattu 29.12.2021]
- Haaparanta, H. (2005) Kohti opettajajohtoista opetussuunnitelmaa. Perusopetuksen opettajat opetussuunnitelman hallinnollisessa ja pedagogisessa muutoksessa. Väitöskirja/lisensiaatin tutkimus. Turun yliopisto. [Viitattu 30.12.2021]
- Haring, M. (2003) Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto. [Viitattu 30.12.2021]
- Hellblom-Thibblin, T. & Marwick, H. (2016) Diversity and Pedagogies in Educational Transitions. Teoksessa: Ballam, N., Perry, B. & Garpelin, A. *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research*. Vol. 16. Cham: Springer International Publishing AG, 2016.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010) Tutki ja kirjoita. Helsinki:
Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Jindal-Snape, D. (2010) Educational Transitions: Moving Stories from Around the World.
Vol. 33. London: Routledge. [Viitattu 31.12.2021]
- Jones, C. & Pound, L. (2008) Leadership and Management in the Early Years : from
Principles to Practice . Maidenhead: Open 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. (2010). Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen – lapsen roolin muutos
esikoululaisesta koulunaloittajaksi ja koululaiseksi. Teoksessa Turja, L., & Fonsen, E.
(toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus: professori Eeva Hujalan matkassa.
Suomen varhaiskasvatus. 48–65.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017) Eheä kasvunpolku – Haaste yhteistyölle. Teoksessa
Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care
Policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12007>
- Karila, K., Kivimäki, M., & Rantavuori, L. (2013). Kasvatusinstituutiot kohtaavat – Joustava
esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa Karila, K.,
Lipponen, L., & Pyhäntö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät
varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus, 25–38.
- 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.
- Kienig, A. (2013) Children’s transition from kindergarten to primary school. In Kienig, A. &
Margetts, K. International Perspectives on Transition to School : Reconceptualising
Beliefs, Policy and Practice . Abingdon, Oxon: Routledge, 2013. Web. [Viitattu
2.1.2022]
- Lipponen, L. & Paananen, M. (2013) Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja
alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäntö (toim.)
Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen

- rajapinnoilla. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2013:17. [Verkkajulkaisu.] Viimeksi päivitetty 19.12.2013 [viitattu 6.12.2021].
- LoCasale-Crouch, Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124–139.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Malinen, O., & Palmu, I. (toim.) (2017). Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti.
- McTurk, Lea, T., Robinson, G., Nutton, G., & Carapetis, J. R. (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>
- Merisuo-Storm, T. (2005). Koulutulokas. Teoksessa T. Merisuo-Storm; & M. Soininen, Opettajuuden jäljillä. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.
- Moilanen, P., Räihä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J., Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus
- 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>.
- O'Grady, L., Joyce, A., & Engelbrecht, C.F. (2019). Whole-of-Setting Approaches to Enhancing Factors that Support Children's Social and Emotional Skills during Transitions. *The SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education*.
- Ojala, M. (2020). Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto.
- O'Kane, M. (2013) The Transition from Preschool to Primary school in Ireland. Teoksessa K. Margetts & A. Kienig (toim.) International Perspectives on Transition to School - Reconceptualising beliefs, policy and practice. E-kirja. Routledge.
- Opetushallitus (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Noudettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Noudettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2

014.pdf

Perusopetuslaki 1136/19.12.2003, 2 §: Soveltamisala. Viitattu 12.1.2022

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Perusopetuslaki 865/3.11.2005, 4 §: Luokanopettajan kelpoisuus. Viitattu 12.1.2022

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

Perusopetuslaki 1040/12.12.2014, 26a §: Esiopetukseen osallistuminen. Viitattu 12.1.2022

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P26a>

Petriwskyj, A. (2013) Inclusion and transition to school in Australia. In Kienig, A. & Margetts, K. *International Perspectives on Transition to School : Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* . Abingdon, Oxon: Routledge. Web.

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Tampereen yliopisto.

Seung Lam, M., & Pollard, A. (2006) *A Conceptual Framework for Understanding Children as Agents in the Transition from Home to Kindergarten*. Early years. London, England. 123–141. Web.

Siekkinen, T. & Saastamoinen, M. (2011) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2000 ja 2004 toimivuus. Teoksessa: Korkeakoski E. & Siekkinen, T. *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*. Bookwell oy, Jyväskylä

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013) *Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla*. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2013:17. [Verkojulkaisu.] Viimeksi päivitetty 19.12.2013 [viitattu 29.12.2021]

Tanttu, K. (2005). *Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen*. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Yliopistopaino, 108–114.

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods : a guidebook and resource* (Fourth edition.). Wiley.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tähtinen, M. 2016. *Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely*. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 37–44.

- Vehkamäki, P., Lahtinen, M. & Vanttaja, U. (2018) Julkisuus ja tiedonhallinta opetustoimessa. Opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat. 2018:5a. Noudettu osoitteesta:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/julkisuus_ja_tiedonhallinta_opetustoi_messa.pdf
- Zittoun. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165–181. <https://doi.org/10.1007/BF03172743>

Liitteet

Liite 1. Kyselylomakkeen saateteksti

Nivelvaiheen opettajat esi- ja alkuopetuksen jatkumon toteuttajina

Hei!

Olen Essi Malmberg ja opiskelen Turun yliopistossa luokanopettajaksi. Olen tekemässä pro gradu-tutkimusta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen opetuksen sisältöjen jatkumoon liittyen. Tutkimuksessa keskitytään siihen, kokevatko perusopetuksen ensimmäisen luokan ja esiopetuksen opettajat tuntevansa opetuksen jatkumon kannalta riittävästi toistensa opetuksen sisältöä, mistä tieto on peräisin ja miten sitä hyödynnetään.

Tutkimuksen aineisto kerätään kyselylomakkeella. Lomakkeen täyttö vie aikaa noin 20 minuuttia. Vastaukset kerätään anonyymeinä. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit keskeyttää lomakkeen täytön missä vaiheessa tahansa tai kieltäytyä vastaamasta sinulle esitettyyn kysymykseen. Antamiasi tietoja käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä niitä käytetä muuhun kuin tämän opinnäytetyön tekemiseen. Aineisto tallennetaan käyttäjätunnuksella ja salasalla suojattuun Turun yliopiston pilvipalveluun. Kun aineistoa ei enää tarvita, se tuhoetaan asianmukaisesti. Tutkimustulosten julkaisu tapahtuu siten, ettei ketään yksittäistä henkilöä voi niistä tunnistaa.

Osallistumalla kyselyyn annat luvan käyttää vastauksiasi pro gradu- tutkielmassani.

Kiitos osallistumisesta jo etukäteen!

Essi Malmberg

estuma@utu.fi

Liite 2.Kyselylomake esiopettajille

Oletko koulutukseltasi

- 1) luokanopettaja
- 2) varhaiskasvatuksen opettaja
- 3) muu, mikä?

Kuinka monta vuotta olet ollut työelämässä?

- 1) 1-5v
- 2) 5-10v
- 3) 10-15v
- 4) 15-20v
- 5) yli 20v

Työskenteletkö

- 1) alkuopetuksessa
- 2) esiopetuksessa

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö

Seuraavilla sivuilla on kysymyksiä, jotka liittyvät esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön.

Vastaathan kysymyksiin ajatellen aikaa ennen koronan tuomia rajoituksia.

4.Sijaitseeko

esiopetusryhmäsi
koulun yhteydessä?

kyllä ei

5.Tekeekö

esiopetusryhmäsi
yhteistyötä
alkuopetuksen kanssa?

kyllä ei

6.Teetkö sinä

yhteistyötä
alkuopettajan kanssa?

kyllä ei

7. Kuinka usein teet yhteistyötä alkuopetuksen opettajan kanssa?

17. Mistä tietämyksesi alkuopetuksen sisällöistä on peräisin?

- Kunnallisesta tai koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista
- Koulutuksestani
- Yhteistyöstä alkuopetuksen opettajan kanssa
- Oppikirjoista
- Muualta, mistä?

18. Oletko tutustunut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin?

- Kyllä
- En

19. Oletko tutustunut kunta- tai koulukohtaiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan?

- Kyllä
- En

20. Jos olet tutustunut perusopetuksen opetussuunnitelmaan, oletko tutustunut siihen

- Koulutuksesi aikana
- Työnantajan pyynnöstä
- Omasta mielenkiinnostasi
- Muualla, missä?

- En ole tutustunut perusopetuksen opetussuunnitelmaan

21. Hyödynnätkö työssäsi muita alkuopetuksen asiakirjoja?

- Kyllä, mitä?

- En

Alkuopetuksen sisällöt

22. Kuinka hyvin tiedät, mitä opetussuunnitelma määrittää alkuopetuksen sisällöiksi?

- Erittäin hyvin
- Hyvin
- Kohtalaisesti
- Huonosti
- Erittäin huonosti

23. Onko tietosi alkuopetuksen sisällöistä mielestäsi riittävää esi- ja alkuopetuksen muodostaman jatkumon kannalta? Perustele.

Kyllä

Ei

24. Miten hyödynnät työssäsi tietämystäsi alkuopetuksen sisällöistä?

25. Olisiko mielestäsi tärkeää lisätä esiopettajien tietoa alkuopetuksesta? Miksi?

26. Muuta kommentoitavaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön, sisältöihin tai tiedonsiirtoon liittyen.

Liite 3. Kyselylomake alkuopettajille

Oletko koulutukseltasi

- 1) luokanopettaja
- 2) varhaiskasvatuksen opettaja
- 3) muu, mikä?

Kuinka monta vuotta olet ollut työelämässä?

- 1) 1-5v
- 2) 5-10v
- 3) 10-15v
- 4) 15-20v
- 5) yli 20v

Työskenteletkö

- 1) alkuopetuksessa
- 2) esiopetuksessa

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö

Seuraavilla sivuilla on kysymyksiä, jotka liittyvät esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön.

Vastaathan kysymyksiin ajatellen aikaa ennen koronan tuomia rajoituksia.

27. Sijaitseeko

esiopetusryhmä koulusi
yhteydessä?

kyllä ei

28. Tekeekö

alkuopetusryhmäsi
yhteistyötä esiopetuksen
kanssa?

kyllä ei

29. Teetkö sinä

yhteistyötä esiopettajan
kanssa?

kyllä ei

30. Kuinka usein teet yhteistyötä esiopetuksen opettajan kanssa?

40. Mistä tietämyksesi esiopetuksen sisällöistä on peräisin?

- Kunnallisesta tai koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista
- Koulutuksestani
- Yhteistyöstä esiopetuksen opettajan kanssa
- Oppikirjoista
- Muualta, mistä?

41. Oletko tutustunut esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin?

- Kyllä
- En

42. Oletko tutustunut kunta- tai koulukohtaiseen esiopetuksen opetussuunnitelmaan?

- Kyllä
- En

43. Jos olet tutustunut esiopetuksen opetussuunnitelmaan, oletko tutustunut siihen

- Koulutuksesi aikana
- Työnantajan pyynnöstä
- Omasta mielenkiinnostasi
- Muualla, missä?

- En ole tutustunut esiopetuksen opetussuunnitelmaan

44. Hyödynnätkö työssäsi muita esiopetuksen asiakirjoja?

- Kyllä, mitä?

- En

Alkuopetuksen sisällöt

45. Kuinka hyvin tiedät, mitä opetussuunnitelma määrittää esiopetuksen sisällöiksi?

- Erittäin hyvin
- Hyvin
- Kohtalaisesti
- Huonosti
- Erittäin huonosti

46. Onko tietosi esiopetuksen sisällöistä mielestäsi riittävää esi- ja alkuopetuksen muodostaman jatkumon kannalta? Perustele.

- Kyllä

- Ei

47. Miten hyödynnät työssäsi tietämystäsi esiopetuksen sisällöistä?

48. Olisiko mielestäsi tärkeää lisätä alkuopettajien tietoa esiopetuksesta? Miksi?

49. Muuta kommentoitavaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön, sisältöihin tai tiedonsiirtoon liittyen.