

# **Esi- ja alkuopetuksen välinen siirtymävaihe opettajien näkökulmasta**

Ihalainen Nilla-Olivia  
Lindeman Henrika  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Toukokuu 2022

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos

IHALAINEN, NILLA-OLIVIA & LINDEMAN, HENRIKA

Esi- ja alkuopetuksen välinen siirtymävaihe opettajien näkökulmasta

Tutkielma, 64 s., 2 liites.

Kasvatustiede

Toukokuu 2022

---

Tässä tutkimuksessa selvitettiin esi- ja alkuopetuksessa toimivien opettajien sekä erityisopettajien kokemuksia siirtymävaiheen yhteistyöstä. Lisäksi selvitettiin, millaisia kehitysideita siirtymävaiheen opettajilla oli heidän keskinäiseen yhteistyöhönsä. Esi- ja alkuopetuksen välinen siirtymävaihe on lapsen kehityksen kannalta yksi merkittävimmistä siirtymistä, joten opettajien ennakoitu ja suunnitelmallinen yhteistyö on tärkeää. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla ja siihen osallistui 11 opettajaa, joista kolme oli esiopettajia, kolme varhaiskasvatuksen erityisopettajia, neljä alkukasvatuksessa toimivia luokanopettajia sekä yksi perusopetuksessa toimiva laaja-alainen erityisopettaja.

Tässä tutkimuksessa käytettiin analyysitapana teemoittelua. Teemat nostettiin aiemman teorian perusteella sekä haastatteluissa ilmenneiden yhteisten ja toistuvien aiheiden pohjalta. Tulokset osoittivat, että kaikki opettajat kokivat esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymävaiheen tärkeäksi, mutta vastauksissa näkyi kuitenkin eroja siinä, miten opettajat huomioivat toisen ammattiryhmän työnkuvaa ja panosta. Esiopetuksessa toimivien opettajien kokemusten mukaan siirtymävaiheessa tehtävän yhteistyön määrä riippuu alkuopetuksen opettajasta ja yhteisen ajan löytyminen koettiin suureksi haasteeksi erilaisten koulupäivien rakenteen vuoksi. Alkukasvatuksessa toimivat luokanopettajat nostivat suurimmiksi haasteiksi tahtotilan määrän, ajan sekä esiopetusyksiköiden määrän. Kehitysideat olivat kaikilla opettajilla melko samanlaisia ja yleisesti kaivattiin selkeämpiä sekä yhtenäisiä ohjeistuksia yhteistyön tekemiseen kuntatasolla, yhteisiä koulutuksia sekä uudenlaisia yhteistyömuotoja aiempien toimintamallien rinnalle.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että siirtymävaiheen yhteistyö on paljolti kiinni yksittäisten opettajien toimintavalmiuksista. Moniammatillinen yhteistyö on parhaimmillaan antoisaa ja opettajien hyvinvointia tukevaa. Opettajien työnkuva on nykyään kuitenkin laaja ja heiltä vaaditaan moniammatillista ammattitaitoa erilaisissa koulumaailman yhteistyötilanteissa. Onkin tärkeää tarkastella, kokevatko työssä olevat opettajat saaneensa koulutuksensa myötä asiantuntevat lähtökohdat esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymävaiheen rakentamiseen.

**Asiasanat:** *siirtymävaihe, esiopetus, alkuopetus, siirtymävaiheen yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö, esiopettaja, luokanopettaja, erityisopettaja*

## Sisällysluettelo

1	JOHDANTO .....	6
2	ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLINEN SIIRTYMÄVAIHE .....	8
2.1	ESIOPETUS JA SEN TEHTÄVÄ SIIRTYMÄVAIHEESSA .....	10
2.2	ALKUOPETUS JA SEN TEHTÄVÄ SIIRTYMÄVAIHEESSA .....	12
2.3	OPETTAJIEN YHTEISTYÖ ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLISESSÄ SIIRTYMÄSSÄ ....	14
2.3.1	Moniammatillisuus .....	16
2.3.2	Opettajien koulutukset ja työnkuvat .....	17
3	TUTKIMUSONGELMAT .....	19
4	TUTKIMUSMENETELMÄ .....	20
4.1	OSALLISTUJAT .....	20
4.2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	22
4.3	AINEISTONKÄSITTELY .....	23
5	TULOKSET .....	26
5.1	OPETTAJIEN KOKEMUKSET TOIMIVISTA TYÖTAVOISTA SIIRTYMÄVAIHEESSA ...	26
5.1.1	Suunnitelmallinen ja vuorovaikutuksellinen yhteistyö .....	26
5.1.2	Siirtopalaverit ja siirtymän asiakirjat .....	29
5.1.3	Vierailut ja yhteisesti suunnitellut tapahtumat .....	31
5.2	OPETTAJIEN KOKEMAT HAASTEET SIIRTYMÄVAIHEESSA .....	33
5.2.1	Tiedonsiirto .....	34
5.2.2	Ajankäyttö .....	36
5.2.3	Esiopetuksen sijainti .....	37
5.2.4	Tahtotila .....	39
5.2.5	Epätasa-arvoisuus opettajien välillä sekä palkkaus .....	40
5.2.6	Vanhempien osallistaminen .....	42
5.3	OPETTAJIEN AJATUKSIA ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLISEN SIIRTYMÄVAIHEEN KEHITTÄMISEEN .....	43
5.3.1	Selkeä ja kokonaisvaltaisempi ohjeistus .....	43
5.3.2	Yhteiset koulutukset .....	44
5.3.3	Yhteistyömuotoehdotukset .....	45
6	POHDINTA .....	49
6.1	OPETTAJIEN KOKEMUKSET TOIMIVISTA TYÖTAVOISTA SIIRTYMÄVAIHEESSA ...	50

6.2	OPETTAJIEN KOKEMAT HAASTEET SIIRTYMÄVAIHEEN YHTEISTYÖSSÄ .....	52
6.3	OPETTAJIEN AJATUKSIA ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLISEN SIIRTYMÄVAIHEEN KEHITTÄMISEEN .....	57
6.4	LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET.....	57
LÄHTEET.....		61
LIITTEET .....		65



## 1 JOHDANTO

Hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen on sekä koulun että varhaiskasvatuksen tehtävä (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 6). Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus sekä siellä toimivat aikuiset ovat lapsen elämän jatkumon muodostajia varhaisvuosista lähes täysi-ikäisyyteen saakka (Louhela-Risteelä 2020, 53). Parhaimmassa tilanteessa päiväkotia ja koulu saavatkin muodostettua lapselle tällaisen loogisen jatkumon kasvun ja oppimisen polulla. On tärkeää, että siirtymävaihe esiopetuksesta kouluun olisi sujuva ja lapsen siirtymä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä toimisi ilman ongelmia. (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 6.) Usein siirtymät kodin, esikoulun sekä alkuopetuksen välillä sujuvatkin ilman ongelmia, mutta joskus siirtymät saattavat aiheuttaa ongelmia, jotka voivat olla pitkäaikaisiakin. Kansainvälisen siirtymätutkimuksen mukaan onnistunut siirtymä määrittelee ja ennakoii esimerkiksi koettua lapsen hyvinvointia, myöhempää akateemista koulumenestystä sekä sosiaalista sopeutumista. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 6.)

Esiopetuksen ja koulun moniammatillisen henkilöstön ensisijaisiksi keinoiksi koulusiirtymän tasoittamiseen ehdotetaan erilaisia yhteisiä aktiviteetteja, jotka rakentavat ja vahvistavat suhteita siirtymävaiheen kannalta merkittävien kontekstien, kuten esikoulun ja peruskoulun välillä. Hyvin suunnitellulle siirtymälle on ominaista tiheä kontakti, yhteisesti sovitut tavoitteet ja keskittyminen lapsen kokonaisvaltaiseen tukemiseen. (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 498.) Onkin tärkeää kuunnella siirtymävaiheessa itse mukana olevia opettajia ja huomioida heidän kokemuksensa toiminnan suunnittelussa, sillä onnistuneen siirtymän taustalla tärkeimpiä tekijöitä ovat ihmissuhteet ja yhteistyö (Dockett & Perry 2007, 153).

Aiemman oppilaiden koulumenestystä käsittelevän tutkimuksen tulokset osoittivat, että käyttämällä päteviä siirtymäkäytäntöjä esiopetuksesta lähtien pystytään edistämään onnistunutta koulusiirtymää. Päteviä siirtymäkäytäntöjä käyttämällä vahvistetaan samalla lapsen, hänen perheensä, esikoulun sekä peruskoulun välillä olevia suhteita. Näiden toimien kautta tulisi pyrkiä lasten ja nuorten parempaan oppimiseen ja hyvinvointiin kouluissa, mutta oppilaiden

lisäksi on keskityttävä myös koulun henkilökuntaan ja heidän toimintaansa. (Ahtola ym. 2011, 301.)

Esikoulusta ensimmäiselle luokalle siirtyminen on yksi merkittävimmistä siirtymistä lapsen elämässä (Soini ym. 2013, 5–7), joten on hyvin tärkeää kartoittaa esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen toimintamalleja ja kuulla siirtymävaiheen parissa työskentelevien ammattilaisten näkökulmia toimivista ja kehitystä vaativista asioista. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan esiopettajien, varhaiskasvatuksen erityisopettajien, luokanopettajien sekä laaja-alaisen erityisopettajan kokemuksia esikoulun ja ensimmäisen luokan välisestä siirtymävaiheesta. Lisäksi selvitetään, millaisia haasteita he ovat kohdanneet työuransa aikana esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen tekemisessä ja kokivatko he siirtymävaiheen toiminnan kehittämiseksi tarvetta.

## 2 ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLINEN SIIRTYMÄVAIHE

Lapsi kokee kasvaessaan monenlaisia siirtymiä, jotka ovat suuria elämänmuutoksia hänen kasvunsa polulla. Merkittäviä siirtymiä, jotka lapsi usein kasvaessaan kokee, ovat esimerkiksi siirtymä kodista päivähoitoon, päivähoiton sisällä siirtyminen ikäryhmästä toiseen, lapsen siirtymä esiopetukseen sekä sieltä taas perusopetukseen. (Karikoski & Tiilikka 2016, 77.) Tässä tutkimuksessa perehdyttiin esiopetuksen ja perusopetuksen väliseen siirtymään. Siirtymä tulisi ymmärtää lapsen ja kasvuympäristöjen muutos- ja sopeutumisprosesseina. Näiden prosessien avulla lapsi perehtyy sekä sopeutuu uuteen rooliinsa sekä kasvuympäristöönsä oman kehitysvaiheensa edellytysten mukaisesti. (Karikoski & Tiilikka 2016, 77.)

Suomessa siirtymävaiheille on asetettu laajoja tavoitteita, kuten turvallisuuden ja hyvinvoinnin tunteen edistäminen sekä kasvun ja oppimisen edellytysten tukeminen. Onnistuneiden siirtymien tulee varmistaa, että jokaisen lapsen oppimispolku on joustava jatkumo, joka perustuu lapsen tarpeisiin. Myös muissa Pohjoismaissa, kuten esimerkiksi Norjassa, vallitsee laaja yksimielisyys siitä, että hyvän siirtymävaiheen edellytyksenä on varhaiskasvatuksen sekä koulun mahdollistama kokonaisvaltainen koulutus, joka varmistaa yksittäisen lapsen turvallisuuden ja jatkuvuuden tarpeen. Kouluun valmistautumisen tulee olla laaja-alaista ja se tulee nähdä lapsen ympäristön, perheen, ikätovereiden, esikoulun ja koulun yhteydessä. (OECD 2017, 42.)

Siirtymissä tulee huomioida, että lapsi tuo uuteen kasvuympäristöön mukanaan kotona kehittyneen kokemusmaailmansa. Kokemusmaailman kehittämisessä merkittäviä asioita ovat olleet vuorovaikutussuhteet ja kiintymyssuhteet vanhemman ja lapsen välillä. Lapsen ja vanhemman vuorovaikutussuhde on yhdistävänä tekijänä lapsen perhekokemusten ja lapsen uuden kasvuympäristön sosiaalisen sopeutumisen välillä. Kasvuympäristön tulee taas valmistautua vastaanottamaan lapsi sekä hänen perheensä. (Karikoski 2016, 77.) Lapsi ja hänen huoltajansa kokevat esiopetuksen ja alkuopetuksen väliset rakenteelliset muutoserot viimeistään silloin, kun lapsi siirtyy varhaiskasvatuksessa toteutetusta esiopetuksesta koulun alkuopetukseen (Louhela-Risteelä 2020, 55).

Esi- ja alkuopetuksen välisiä muutoksia ovat muun muassa uusi opettaja, kouluympäristö, toimintakulttuuri sekä uudet koulukaverit ja käyttäytymissäännöt (Karila, Kivimäki &



Rantavuori 2013, 25). Toimintakulttuuri on tässä yhteydessä esikoulussa ja koulussa tapahtuvaa kasvatus- ja opetustoimintaa. Toimintakulttuuriin kuuluvat esimerkiksi kaikki esikoulun ja koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, käyttäytymis- ja toimintamallit sekä arvot, traditiot ja periaatteet. Opetussuunnitelma ohjaa näitä edellä mainittuja toimintoja. Opetussuunnitelman mukaan tavoitellaankin toimintakulttuuria, joka olisi avoin, vuorovaikutteinen sekä yhteistyökykyinen lasten kotien kanssa. (Karikoski 2016, 78.) Suunnitelmallinen yhteistyö esiopetusta ja alkuopetusta järjestävien henkilöiden välillä on perusedellytys siirtymässä esiopetuksesta peruskouluun. Lisäksi opettajien tulisi tuntea myös molemminpuolisesti oppimisympäristöjä, toimintatapoja sekä ohjaavia asiakirjoja. (POPS 2016, 98).

Esiopetuksen ja alkuopetuksen välisessä siirtymäprosessissa esiopetuksen lapsilähtöinen yhteistoiminnallinen leikki-, kasvatus- ja oppimisympäristö muuttuu taas koulussa olevaan opettajajohtoiseen opetus-, kasvatus- ja oppimiskeskeiseksi kasvatusympäristöksi. Esikoululaisesta, joka on sosiaalinen, leikkivä, aktiivinen ja oppiva, kasvaa koululainen, jonka odotetaan olevan puolestaan omatoiminen, aktiivinen ja yhteistyötä tekevä. Koululaista tuetaan kasvamaan yhteiskunnan demokraattiseksi jäseneksi. Nämä muutosprosessit kuuluvat luonnollisesti lapsen kehitykseen ja saattavat helpottaa sopeutumista kouluun. Myöskin opettajia tarkastellessa esiopetuksen lapsilähtöinen kasvattaja, ohjaaja, opettaja, dokumentoija, havainnoija ja aktiivinen vanhempien yhteistyökumppani muuttuu puolestaan siirtymävaiheen myötä koulussa lapsen kehitystä ja hyvinvointia yhdessä vanhempien kanssa tukevaksi kasvattajaopettajaksi, ohjaajaksi, opetuksen suunnittelijaksi ja toteuttajaksi. (Karikoski 2020, 91.)

Esi- ja alkuopetuksen välillä on niin yhteisiä kuin eriäviäkin didaktisia periaatteita. Yhteisiä asioita on esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen opettaminen niin yksilö-, kuin ryhmäopetuksen periaatetta hyväksi käyttäen, huomioiden myös lapsen tarpeet ja tavoitteet. Myös kehitystason huomioon ottava lapsikeskeisyys, johdonmukainen ja suunnitelmallinen tavoitteellisuus sekä rikas vuorovaikutus ovat yhteisiä periaatteita esi- ja alkuopetuksessa, jolloin eriyttäminen onkin hyvin tärkeää pienten lasten opettamisessa. Eroavaisuuksia on sen sijaan lapsen ikään liittyen. Esiopetusikäinen oppii vielä toiminnan kautta, kun taas alkuopetusikäinen lapsi oppii paremmin opiskelun avulla. Alkuopetuksessa didaktisia periaatteita harjoitetaan eheyttämällä opetussuunnitelmaa,

kun taas esiopetuksen puolella periaatteet toteutuvat kokonaisopetuksen avulla. (Brotherus 2002, 228–229.)

Siirtymävaiheen yhteistyössä on myös aiempien tutkimusten (esim. Rantavuori 2019) mukaan haasteita, jotka liittyvät opettajien välisiin suhteisiin ja toimintatapoihin. Esiopetuksen ja koulun kulttuuriset ajattelutavat sekä historiallisesti rakentuneet käytännöt ovat toisistaan poikkeavat, jolloin yhteistyön tekeminen institutionaalisella rajalla voi olla ammattilaisille vaikeaa. Rantavuoren (2019) väitöskirjassa todettiin siirtymävaiheen yhteistyön haasteena olevan ennako-oletukset opettajien välillä, ja tulosten mukaan esiopettajien tarjoama tieto ja asiantuntijuus jäikin yhteistyössä jossain määrin hyödyntämättä, sillä esikoulun pedagogisia käytänteitä arvostettiin vähemmän kuin koulun pedagogisia käytänteitä. Myös eri instituutioissa työskentelevien opettajien roolit koettiin epätasa-arvoisiksi ja näin ollen haasteeksi. Kun opettajilla on vääränlaiset käsitykset toistensa työkuvasta sekä käytänteistä, yhteistyö sekä halukkuus sen tekemiseen vaikeutuu. Kun opettajat tuntevat toistensa työkuvat ja työkulttuurit, on yhteistyön tekeminenkin laadukasta. (Rantavuori 2019, 7.) Rantavuoren väitöskirjan lisäksi aiemmassa Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkosto -hankkeen (2012) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat haasteiksi yhteistyön tekemisessä yhteisen ajan löytymisen, puutteellisen tiedonsiirron, yhtenäisten käytäntöjen puuttumisen sekä suuret ryhmäkoot. (Kallionpää & Hovi 2012, 77.)

## **2.1 Esiopetus ja sen tehtävä siirtymävaiheessa**

Suomeen säädettiin vuonna 2015 esiopetusvelvollisuus, jonka mukaan jokaisen esikouluikäisen tulee osallistua esiopetukseen, joka kestää yleisesti vuoden verran. Esiopetusta järjestetään joko päivähoidon tai koulun yhteydessä tai mahdollisesti jossakin muussa määrättyssä paikassa. Esiopetuksen järjestelyistä vastaa kunta. Myös luvan saaneet yksityiset organisaatiot voivat tarjota esiopetusta. (Perusopetuslaki 26 a§.) Paikallista esiopetuksen suunnitelman laadintaa ja esiopetuksen opetusta määrittää opetushallituksen antama valtakunnallinen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (EOPS 2014), joka on perusopetuslain mukainen. EOPS:n tehtävänä on edistää yhtenäisen ja laadukkaan esiopetuksen tasapuolista toteuttamista koko maassa. Se määrittää esiopetuksen keskeisemmät sisällöt, tavoitteet, huoltajien ja esiopetuksen henkilöstön yhteistyön sekä oppilashuollon keskeisemmät periaatteet. (EOPS 2014, 8.)

Esiopetuksen ajanjakso on merkittävässä roolissa lapsen elämässä. Sen tehtävänä on edesauttaa lapsen kehitys-, kasvu- ja oppimisedellytyksiä. Tärkeänä tehtävänä on myös vahvistaa käsitystä itsestään oppijana sekä kehittää myönteistä minäkuva. Toimintaa suunnitellaan aina pääasiassa lapsilähtöisesti. (EOPS 2014, 12.) Esiopetuksen tehtävänä on myös koulun aloittamisen helpottaminen esimerkiksi helpottamalla kouluoppimista tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittämisen avulla (Karikoski 2016, 87). Esiopetuksessa opetellaan kasvamista riippuvuudesta suurempaa itsenäisyyttä kohti (Brotherus 2002, 226). Esiopetus ikään kuin valmentaa kouluun. Rimma-Kaufmanin ja Piantan (2000) teoreettisen näkemyksen mukaan siirtymävaihe kouluun alkaa jo esiopetuksen alussa ja jatkuu sopeutumisenä ensimmäisen kouluvuoden ajan lapsen yksilöllisenä prosessina. Siirtymävaiheessa työskentelevien ammattilaisten tulisikin siis suunnitella vaihetta etukäteen yhteistyössä. (Rimma-Kaufman & Pianta 2000, 498.)

Pohjoismaissa on perinteisesti pidetty tärkeänä sellaista pedagogiikkaa, jossa painotetaan leikin ja sosiaalisten suhteiden lisäksi ympäristön merkityksien rakentamisen halua ja intoa yhdessä aikuisten ja lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtävänä ei ole pidetty kouluun valmistamista, vaan muodollisia oppimisstandardeja on pidetty pikemminkin lasten vapaata kehittymistä rajoittavana tekijänä. (Karila 2013, 39.) Esiopetus on kuitenkin selkeästi tavoitteellista toimintaa. Esiopetusta toteutetaan ja suunnitellaan siten, että jokaisella lapsella on mahdollisuus kokeilla, innostua ja oppia uutta. Toimiessaan ja leikkiessään erilaisissa oppimisympäristöissä lapsilla on mahdollisuus laajentaa osaamistaan eri tiedon- ja taidonaloilla. Esiopetus tarjoaa lapsille tilaisuuden vahvistaa sosiaalisia taitojansa ja osallistua monipuoliseen vuorovaikutukseen. Yhtenä tavoitteena on, että lapset oppisivat arvostamaan omaa ainutlaatuisuuttaan ja ihmisten yhdenvertaisuutta. (EOPS 2014, 12–14.)

Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat lapsen oppimiselle ja kasvulle johdonmukaisen kokonaisuuden sekä perustan elinikäiselle oppimiselle. Lähtökohtana laadukkaalle ja johdonmukaiselle oppimiskokonaisuudelle on se, että niin opettajat, kuin muutkin varhaiskasvatuksen henkilöstö tuntevat vaiheet oppimisen polulla, sekä vaiheiden keskeiset tavoitteet, käytännöt ja ominaispiirteet. Esiopetuksessa pyritään siihen, että lasten oppimisen polut varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja siitä perusopetukseen jatkuisivat joustavasti aina lasten tarpeiden näkökulmasta lähtien. Tämän tavoitteen täyttymisen edellytys on toimiva henkilöstön yhteistyön ja osaamisen johtaminen esiopetusyksikössä. (EOPS 2014, 12–14.) Henkilöstön ja vanhempien tulee

myös yhdessä sitoutua tukemaan lapsen kehitystä sekä oppimista. Constantinon (2007) mukaan sitoutuminen edistää perheiden ja opettajien yhteistyön rakentumista. Sitoutumisen tarkoituksena on rakentaa päivähoidon sekä esi- ja alkuopetuksen toimintatavoista yhteistyössä yhteistoimintaa. Yhteistoiminnan määrittelijöinä ovat niin opettajat kuin lapsen vanhemmatkin. Tällä tavoin lapsen vanhempien tieto lapsesta saadaan voimavaroiksi lapsen kehityksessä ja koulunkäynnissä. Sitoutumisen toiminnan tavoitteena onkin siis edistää opettajien ja vanhempien kasvatuskumppanuutta. (Silvén, Mattila, Lepola & Husu 2013, 59.)

Esikoulun ollessa koulun yhteydessä tai päivähoidon yhteydessä poikkeavat ne toisistaan melko paljon kasvatusympäristöinä. Esikoulun ollessa päivähoidon yhteydessä tarjoaa päivähoito kokopäivähoitoa myös esikoululaiselle, kun taas esiopetuksen ollessa koulun yhteydessä on se vain osapäiväistä. (Karikoski 2016, 88.) Toimintaympäristöt ovat hyvin erilaiset, varhaiskasvatuksen puolella esiopetuspäivä on kytköksissä osana päiväkodin arkea, aikataulua sekä toimintakulttuuria. Koulun yhteydessä olevassa esiopetuksessa lapselle tulee taas tutuksi koulun toimintakulttuuri sekä päivän rakenne, johon sisältyy välitunnit sekä muut siirtymät. Eroja on myös henkilöstörakenteessa, päiväkodissa on päiväkodin työntekijöitä, kun taas koulumaailmassa luokanopettajia. (Louhela-Risteelä 2020, 55.) Lisäksi näiden välillä voi esiopetuksen toteuttaminen olla melko erilaista ja nämä esiopetuskäytännöt peilaavat sitä millainen rooli lapsella on esikoululaisena (Karikoski 2016, 88). Esimerkiksi päivähoidon yhteydessä olevassa esiopetuksessa esikoululainen on päiväkodin vanhin ja mahdollisesti ollut jo usean vuoden päiväkotiyhteisössä ja näin sosiaalisissa piireissä mahdollisesti eri asemassa, kuin koulurakennuksen yhteydessä olevassa esikoulussa, jossa esikoululainen on vielä koulun pienin ja nuorin, uusi tulokas (Louhela-Risteelä 2020, 55).

## **2.2 Alkuopetus ja sen tehtävä siirtymävaiheessa**

Alkuopetus on peruskoulun ensimmäisen ja toisen vuoden opetusta. Tällöin lapselle opetetaan esimerkiksi kirjoittamisen, lukemisen sekä laskemisen alkeita. Alkuopetuksensa aloittava oppilas nauttii oppimisesta ja edistymisestä ja on sillä saralla utelias sekä sosiaalinen. Tätä uteliaisuutta, mielenkiintoa sekä oppimismotivaatiota tulisi ohjata ja hyödyntää virikkeellisellä oppimisympäristöllä, jossa lapsi oppii kysymällä, kuuntelemalla, havainnoimalla, pohtimalla ja tutkimalla niin itsestään kuin

ympäristöstäänkin. (Hellström 2008, 14–15.) Alkuopetuksessa huomioidaan esiopetuksen ja aiemman varhaiskasvatuksen lapselle antamat valmiudet. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan alkuopetuksen erityisimpänä tehtävänä on luoda oppilaalle pohja myönteisestä minäkäsityksestä oppijana sekä koululaisena. Lisäksi tärkeää on myös pyrkiä parantamaan ja kehittämään myöhemmän työskentelyn ja oppimisen valmiuksia. Oppimiskokonaisuudet, jotka ovat vallinneet esiopetuksen puolella, muuttuvat oppiaineiksi vuosiluokilla 1–2. (POPS 2016, 98.) Strategiat sekä menetelmällisyys onkin alkuopetuksessa keskeistä menetelmiä (Brotherus 2002, 229).

Lapsen siirtyessä koulumaailmaan muuttuvat siellä käytettävät kieli, kommunikaatio sekä toimintatavat. Opettaja voi esimerkiksi käyttää puheessaan sellaisia käsitteitä, jotka ovat lapselle täysin vieraita. Esiopetukseen eron tuo myös opiskelun vaatimus, kun esikoulussa opetellaan tietoja ja taitoja vasta melko vapaaehtoisesti. Erot koulun ja esiopetuksen välillä juontavat juurensa erilaisista institutionaalisista perinteistä ja ideologisista eroavaisuuksista. (Brotherus 2002, 226). Eroja on kuitenkin nykyään pyritty vähentämään ja se näkyikin uusissa opetussuunnitelmissa toisiaan lähentyneillä kasvuympäristöillä sekä toimintakulttuurilla. Se onkin helpottanut lapsen esiopetukseen sekä kouluun siirtymistä. Kuitenkin toimintakulttuurien muutos on pitkäaikainen prosessi, joka ei ole vielä valmis. (Karikoski & Tiilikka 2020, 89.) Tämän vuoksi tarvitaan tiedon siirtämistä edellisestä kasvuympäristöstä seuraavaan. Tiedot siirtyvät voimassa olevien säädösten perusteella joko sähköisesti tai paperisesti ja tukevat näin ollen lapsen kasvua ja oppimista muodostaen siirtymästä joustavamman. (Karikoski 2020, 90.)

Perusopetuksella sekä esiopetuksella on tärkeä merkitys myös lasten oppimisen tuen antamisessa, tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa sekä näin ollen mahdollisten vaikeuksien ennalta ehkäisemisessä (EOPS 2014, 12–14). Perusopetuslakiin onkin täydennetty kolmiportaisen tuen määritelmä vuonna 2010, joka toimii niin esiopetuksen opetussuunnitelmassa, kuin perusopetuksen opetussuunnitelmassakin. Kolmiportainen tuki tarkoittaa niin sanottuja portaita, joita pitkin kuljetaan portaalta toiselle lapsen tuen sekä kasvun tarpeiden mukaisesti. Portaita, joihin tuet on jaettu, ovat yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. Käytännössä jokainen lapsi on yleisen tuen portaalla, kun jokaisella lapsella on oikeus saada kasvun, kehityksen sekä oppimisen tukea. Jos yleisen tuen tarjoama apu ei auta, siirrytään tehostettuun tukeen, jossa lapsen kokonaistilanteesta tehdään pedagoginen arvio ja häntä tuetaan yksilöllisemmin. Erityisen tuen tarpeen alla

taas päätetään ja päätöstä päivitetään jokaisen oppiaineen alla erikseen. (Louhela-Risteelä 2020, 54, 62–64.)

### **2.3 Opettajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välisessä siirtymässä**

Jotta siirtymä ei olisi lapsen elämässä liian suuri muutos, tulisi esiopetuksen ja alkuopetuksen välinen jatkumo rakentaa pehmeäksi ja joustavaksi (Hujala, Karikoski & Turunen 2010, 12). Esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajien sekä vanhempien tulisikin ymmärtää tämän siirtymän muutos- ja sopeutumisprosessin olevan mahdollisesti haasteellista lapselle ja tämän myötä tukea lasta siinä (Karikoski 2020, 90). Siirtymä uuteen ja erilaiseen toimintaympäristöön voi olla suuri muutos sekä yksilön, että työyhteisön kohdalla, jos aiempi vuorovaikutus ja yhteistyö on ollut puutteellista ennen siirtymää. Riittämätön yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä voi johtaa mahdollisiin päällekkäisyyksiin opetuksessa, jos opettajat eivät ole tietoisia toistensa toiminnan sisällöistä. Tällainen suunnittelemattomuus ja päällekkäisyydet saattavat johtaa ensimmäisenä koulun aloittaneen lapsen turhautumiseen. Aktiivinen ja suunnitelmallinen toiminta esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen osapuolien välillä voidaan nähdä mahdollisuutena sekä yksilö- että yhteisötasolla. (Forss-Pennanen 2006, 15.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön tekeminen. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa on oma lukunsa yhteistyön tekemiselle; ”Yhteistyö esiopetuksen aikana ja siirtymävaiheissa”. Perusteisiin on kirjattu, että esiopetuksen tavoitteena yhteistyölle on yhdessä perusopetuksen kanssa muodostaa johdonmukainen, lapsen kasvua ja oppimista tukeva jatkumo osallistaen myös huoltajat mukaan yhteistyöhön esimerkiksi heiltä saatavan palautteen avulla. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että lasten tulisi huoltajiensa kanssa tutustua esi- ja alkuopetuksen ympäristöihin, toimintaan sekä henkilöstöön jo ennen kuin opetus alkaa. (EOPS 2014, 24–25.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa edellytetään suunnitelmallista yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön kesken. Suunnitelmassa mainitaan myös huoltajien kanssa toimivan ja luottamuksellisen yhteistyön tekeminen. (POPS 2014, 100.)

Huoltajien kanssa käytävän yhteistyön luonne vaihtuu kuitenkin kasvuympäristön muuttuessa. Esikoulun ollessa helppo yhteistyökumppani vanhemmille mahdollisen päivittäisen tapaamisen myötä, on koulun kanssa tehtävä opettajan ja vanhemman välinen yhteistyö taas usein vähemmän henkilökohtaisempaa, harvempaa sekä virallisempaa. Yhteistyö on myös enemmänkin lapsen kouluoppimiseen liittyvää. Kuitenkin tulee huomata vanhempien ja opettajan välisen yhteisen kasvatustehtävän jatkuvan esiopetuksen jälkeenkin. Keskinäistä vuorovaikutusta tulee olla opettajan ja vanhempien välillä säännöllisesti. (Karikoski 2020, 90.) Kun huoltajat osallistetaan mukaan lapsen moniammatillisen yhteistyöprosessin suunnitteluun, tiedonkulkuun ja yhteistyöosaamiseen, tukee se parhaimmillaan huoltajia sekä luo hyvän pohjan yhteistyösuhteelle (Laitila ym. 2020, 3).

Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkoston -hankkeen, eli Jekku-hankkeen, toteuttamassa tutkimuksessa tutkittiin esi- ja alkuopetuksen yhteen nivomista. Lisäksi hankkeessa pyrittiin kehittämään koulun integraatiokäytänteitä joustavimmiksi niin siirtymävaiheen osalta, kuin erityis- ja yleisopetuksen väliltäkin, esimerkiksi toiminnallisten integroivien oppituokioiden sekä henkilökunnan koulutuksen avulla. Tutkimuksen tulosten perusteella esteinä yhteistyölle todettiin olevan ajan puute, tiedonkulku, suuret ryhmäkoot, yhteneväiset käytänteet ja materiaalit sekä henkilökuntaresurssit. Tutkimuksen mukaan yhteiset henkilökunnan koulutukset nähtiin taas vahvistavina ja henkisiä voimavaroja ja vinkkejä antavina tilaisuuksina. Kollegoiden kanssa tapaaminen yhteisessä koulutuksessa koettiin lohduttavana ja työarkea helpottavana. Myös tiedonkulun koettiin muuttuneen tehokkaammaksi hankkeen myötä. (Kallionpää & Hovi 2012, 75–77.)

Myös Peters (2010) on koonnut teoriakirjallisuuteen ja tutkimuksiin pohjautuvan kuvauksen onnistuneesta esiopetuksesta kouluun siirtymästä. Hänen mukaansa sujuvan ja toimivan siirtymävaiheen edellytyksenä ovat opettajan myönteiset odotukset tulevasta oppilaasta sekä oppilaan myönteinen käsitys omasta itsestä. Ne ovat siirtymävaiheessa yhdistävinä tekijöinä uuden, koulussa vallitsevan kasvuympäristön ja toimintakulttuurin sekä esiopetuksen välillä. Kuvauksessa painotetaan myös vanhempien ja opettajan välistä kasvatusyhteistyötä sekä lapsen myönteisiä vuorovaikutussuhteita ikätovereihin ja opettajaan. Opettajan tulisi haluta tutustua lapseen jo ennen koulun alkua, jotta vuorovaikutussuhde syventyisi. Esiopetuksen kasvuympäristön ja siellä opittujen taitojen

ja tietojen tuominen myös koulun kasvuympäristöön tukee koulussa oppimista. Opettajan tutustuessa oppilaisiin sekä esiopetuksen ympäristöön ja toimintakulttuuriin jo etukäteen, voi hän hyödyntää näkemäänsä omassa opetuksessaan ja näin ollen tarjota oppilaille eheämmän kasvupolun. Uuden opetussuunnitelman myötä on menty parempaan suuntaan siirtymävaiheen toteuttamisessa ja siinä onkin havaittavissa jonkin verran yhtymäkohtia Petersin esittämien ajatusten kanssa, eli siirtymävaiheen toteuttamisen puolelta ollaan siirtymässä positiivisempaan suuntaan (Karikoski 2020, 91–93).

Ahtolan (2011) tutkimuksessa tutkittiin lasten luku-, kirjoitus- ja matematiikan taitoja, jotka testattiin esikoulun keväällä ja 1. luokan keväällä. Tutkimus osoitti, että mitä enemmän esikoulun ja alakoulun opettajat toteuttivat esikouluvuoden aikana erilaista yhteistyötä, sitä nopeammin oppilaan taidot kehittyivät ensimmäisen kouluvuoden aikana. Ahtolan mukaan yhteistyö opetussuunnitelmien mukaisesti ja kirjallisen tiedon välittäminen lapsista esikoulun ja alakoulun välillä olivat parhaita lasten taitojen ennustajia, vaikka ne olivatkin vähiten käytettyjä käytäntöjä. (Ahtola ym. 2011, 295.)

Myös toisen aiemman, pienen lapsen lukutaitoa, tutkivan tutkimuksen mukaan opettajalla on hyvin tärkeä rooli oppilaan lukemismotivaation synnyttämisessä ja lukeminen on hyvin tärkeä osa esi- ja alkuopetusikäisen oppimista (Merisuo-Storm 2012, 312). Tutkimuksessa käytettiin Sanajahti-materiaalia, joka sisällytettiin esiopetuksen ja koulun vuosikelloon. Vuosikello määrittelee sen, mitä sisältöä tehdään ja mihin aikaan lukuvuodesta. Sanajahdissa erityisopettajat suorittivat Sanajahti-tuokioiden mittaukset ja pääsivät täten tutustumaan tuleviin koulun oppilaisiin jo etukäteen. Tutkimuksen myötä esiopetuksen ja alkuopetuksen erityisopettajille avautui siis uusi yhteistyömuoto. Lisäksi oppilaiden tulokset yllättivät opettajat positiivisesti niin esiopetuksen, kuin koulunkin puolella. Alkuopetuksessa huomattiin Sanajahdin, eli täsmäinterventioiden, kehittäneen oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen perusvalmiuksia. Eli koulun alkaessa oppilailta oli jo onnistuneen ja kokonaisvaltaisen yhteistyön myötä kehittynyt lukemisen ja kirjoittamisen perusvalmiudet. (Toivo & Vehviläinen 2012, 158.)

### **2.3.1 Moniammatillisuus**

Moniammatillisuuden käsite on suomen kielessä moniulotteinen, mutta perimiltään voidaan sanoa sen tarkoittavan yhteistyötä, jossa eri tieteen- ja ammattialan edustajat



tuovat yhteen erilaisia toimintatapoja, näkökulmia sekä tietoja saavuttaakseen halutun päämäärän (Isoherranen 2005 13–14; Kykyri 2007, 113). Suomessa erityisesti varhaiskasvatuksen toiminnalle on ominaista moniammatillisuus, joka on yhteydessä päiväkodin sisäiseen toimintaan sekä muihin tahoihin, joiden kanssa tehdään yhteistyötä. Tässä kontekstissa vahvuuksia moniammatilliselle yhteistyölle voi olla muun muassa erilaisten osaamisten hyödyntäminen sekä tarjoaminen. Se voi parhaimmillaan tarjota hyvän kasvualustan päivittäisille kohtaamisille ja vuorovaikutukselle, jossa samanlaisuus ja erilaisuus kohtaavat. Haasteena sen sijaan voi olla ammattiryhmien väliset eturistiriidat, epämääräisyys toimenkuvissa sekä vastuun jakautuminen. (Ojala 2020, 220.) Esi- ja alkuopetuksen välinen siirtymävaiheen yhteistyö on havainnollistava esimerkki moniammatillisuudesta, jossa ammattilaiset työskentelevät uudessa rajatilassa rakentaakseen uusia ja yhteisiä työkäytäntöjä (Karila & Rantavuori 2014, 380).

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2016) ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) todetaan, että ammattilaisten tulee tehdä yhteistyötä keskenään ja opetuksenjärjestäjien on mahdollistettava heille hyvät yhteistyökäytännöt. Henkilöstön ja koulupäivän rakenne on esiopetuksen ja koulun puolella kuitenkin erilainen. Esiopetuksen puolella opettajien työnkuva on lähtökohtaisesti moniammatillinen ja opettajat ovat tottuneet yhteistyön ja tiimityön tekemiseen osana päivittäistä työntekoa. (Haring 2003, 155–157.) Esikoulun opettajat ovat lapsilähtöisiä kasvattajia ja opettajia, jotka tekevät kasvatusyhteistyötä aktiivisesti vanhempien kanssa (Karikoski & Tiilikka 2020, 92). Luokanopettajilla on peruskoulussa pitkät perinteet yksin opettamisesta, ja opetuksen suunnittelua ohjaa opetussuunnitelma ja oppiainekohtaiset tavoitteet (Rantavuori 2020, 55). Alkuopetuksessa opettaja on kasvattajaopettaja, joka ohjaa, arvioi ja suunnittelee sekä toteuttaa opetusta ja oppimiskokonaisuuksia. Koulun alettua opettaja on oppilaiden hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen tukija yhteistyössä vanhempien kanssa, mutta yhteistyö kotien kanssa ei ole enää yhtä tiivistä kuin opettajilla esikoulun puolella. (Karikoski & Tiilikka 2020, 92.)

### ***2.3.2 Opettajien koulutukset ja työnkuvat***

Yksi suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeisistä piirteistä on opettajankoulutuksen korkea laatu (Karila & Rantavuori 2014, 378). Suomessa varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen opettajien koulutuksen saa yliopistossa. Varhaiskasvatuksen opettajan

pätevyys vaatii nykyään vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, johon sisältyy varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia sisältävät opinnot. Myös sosionomi AMK-tutkinnolla voi vielä toistaiseksi saada varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden, jos on aloittanut opinnot syksyllä 2019 ja valmistuu viimeistään keväällä 2023. Tämän jälkeen sosionomin AMK-tutkinnolla valmistuu varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäviin eikä enää varhaiskasvatuksen opettajaksi. Varhaiskasvatuksen opettajat voivat suorittaa yliopistossa erityisopettajan opinnot ja erikoistua varhaiskasvatuksen erityisopettajiksi. Luokanopettaja on peruskoulun opettaja, joka opettaa vuosiluokilla 1–6. Luokanopettajan pätevyys vaatii puolestaan maisteritutkinnon, jossa on pääaineena kasvatustiede tai kasvatuspsykologia ja sen lisäksi pedagogiset opinnot. Varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan tutkinnon myötä saadaan myös esiopettajan kelpoisuus, ja esiopettajana on mahdollista työskennellä joko päiväkodissa tai koulussa esikoulun sijainnista riippuen. Perusopetuksessa toimivaksi erityisopettajaksi voi opiskella suoraa siihen valmistavasta maisterikoulutuksesta tai vaihtoehtoisesti täydentämällä esimerkiksi luokanopettajan kelpoisuutta erillisillä erityisopetuksen tehtäviin valmiuksia antavilla opinnoilla. (Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2022; Perusopetuslaki 865/2005, 4§, 7§, 8§.)

Esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymävaihetta ei käsitellä kaikissa opettajankoulutuksissa, sillä opintosisällöt vaihtelevat yliopistoittain. Yleisten ajattelutapojen muuttaminen edellyttää kouluttautumista, jonka myötä kukin siirtymävaiheessa toimiva ammattiryhmä ymmärtäisi siirtymävaiheen merkityksen paremmin jo opettajankoulutuksesta asti. Opettajankoulutuksissa tulisi huomioida asioita, jotka ovat merkittäviä koulutusjärjestelmän rakenteesta, ajasta tai uravaiheesta huolimatta. Laadukkaasti siirtymävaiheen luomiseksi tarvitaan ammattitaitoa sekä koulutusta, jotta opettajan teoreettinen ymmärrys osataan yhdistää käytännön kouluarkeen ja oppilaiden kanssa toimimiseen. (Rantavuori 2020, 69.) Nykypäivänä vieläkin osalla opettajista on ajatus siitä, että esiopetuksen kanssa tehtävä yhteistyö vie aikaa ensimmäisen luokan oppilaiden tärkeistä oppimistavoitteista (Karila & Rantavuori 2014, 389). Opettajankoulutuksessa voidaankin aloittaa luomaan jo vahvaa pohjaa onnistuneelle yhteistyölle, kun huomioidaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajaopiskelijoiden rajavyöhyketoiminnan ja yhteistyönteoreettinen tausta jo opintojen aikana (Rantavuori 2020, 69).

### 3 TUTKIMUSONGELMAT

Siirtymävaiheen esiopetuksesta kouluun tulisi olla sujuvaa ja lapsen siirtymä esi- ja alkuopetuksen välillä toimia ilman ongelmia (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 6). Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten siirtymään keskeiseksi koetut asiat toimivat haastateltavien opettajien kokemusten perusteella sekä miten siirtymävaihetta esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä voitaisiin kehittää niin, että se palvelisi sekä opettajia että oppilaita paremmin.

#### 1. Millaiset työtavat opettajat kokevat toimiviksi siirtymävaiheessa?

Onnistuneen siirtymän taustalla on ihmissuhteet sekä yhteistyö ja sen vuoksi onkin tärkeää kuunnella opettajia, jotka ovat itse mukana siirtymävaiheen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Dockett & Perry, 2007, 153.) Ahtolan (2011) tutkimus osoitti, että oppilaiden taidot kehittyivät ensimmäisen kouluvuoden aikana sitä nopeammin, mitä enemmän esi- ja alkuopetuksen välillä oli ollut yhteistyötä oppilaan esikouluvuoden aikana. Tämän perusteella haluttiin selvittää, millaisia toimivia työtapoja haastateltavat opettajat nostavat esiin.

#### 2. Mitkä asiat opettajat kokevat haasteiksi siirtymävaiheessa?

Aiempien tutkimustulosten (esim. Kallionpää 2012) mukaan siirtymävaiheen yhteistyön haasteiksi on koettu yhteisen ajan löytyminen, puutteellinen tiedonsiirto, yhtenäisten käytäntöjen puute sekä suuret ryhmäkoot. Tämän pohjalta haluttiin selvittää, onko haastateltavilla ollut samankaltaisia kokemuksia siirtymävaiheen haasteista oman uransa aikana.

#### 3. Millä tavoin tutkimukseen osallistuneet opettajat kehittäisivät siirtymävaihetta?

Aiemman tutkimuksen (Kallionpää & Hovi 2012) mukaan opettajenkilökunta näkee yhteiset koulutukset vahvistavina ja henkisiä voimavaroja antavina tilaisuuksina. Tämän vuoksi haluttiin selvittää, millaisia työskentelytapoja opettajat toivovat siirtymävaiheen yhteistyöhön ja millaisia kehitysideoita haastateltavat antavat siirtymävaiheen yhteistyön edistämiseksi.

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄ

### 4.1 Osallistujat

Tässä tutkimuksessa haastateltiin varhaiskasvatuksessa toimivia varhaiskasvatuksenopettajia ja erityisopettajia sekä alkuopetuksessa toimivia luokanopettajia ja erityisopettajaa. Tutkittavat ammattiryhmät valittiin sillä perusteella, että jokainen näissä ammattiryhmissä toimivista opettajista on keskinäisessä yhteistyössä ja suuressa roolissa lapsen siirtymävaiheessa esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. Siirtymä tulee järjestää moniammatillisesti ja sisältää lapsen kasvun ja oppimisen turvaamiseksi moninaista osaamista (Forss-Pennanen 2006, 202). Tämän takia tutkimukseen otettiin mukaan myös erityisopettajia niin varhaiskasvatuksen puolelta kuin perusopetuksestakin. Edellytyksenä haastatteluun osallistumisessa oli omakohtainen työkokemus esi- ja alkuopetuksen välisessä siirtymässä.

Tutkimukseen haettiin haastateltavia sähköpostiviestin (Liite 1) välityksellä Varsinais-Suomen alueelta käyttäen apuna koulujen julkisesti löytyviä yhteystietoja sekä omia kontakteja. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja haastateltaviksi valikoituivat ne opettajat, jotka vastasivat sähköpostisaatteeseen. Haastatteluihin osallistui yhteensä yksitoista (N=11) opettajaa. Haastateltavista kolme oli esiopetuksessa toimivia varhaiskasvatuksen opettajia, kolme varhaiskasvatuksen erityisopettajia, neljä perusopetuksen luokanopettajia ja yksi perusopetuksessa toimiva laaja-alainen erityisopettaja, ja heidän työkokemuksensa vaihteli 2–33 vuoden välillä. Taulukossa 1 ja 2 esitellään tutkimuksen osallistujien ammatti, koulutus, työnkuva, työkokemus vuosina sekä esikoulun sijainti.

Esiopetuksen tutkimusjoukko koostui kuudesta opettajasta, joista kolme toimi esiopettajina ja kolme varhaiskasvatuksen erityisopettajina. Anonymiteetin säilyttämiseksi tutkimuksessa käytetään haastateltavista varhaiskasvatuksen puolen esiopettajista nimityksiä E1, E2, E3 ja varhaiskasvatuksen erityisopettajista VEO1, VEO2 ja VEO3 (Taulukko 1). Esiopetuksessa toimivilla opettajilla oli työkokemusta haastatteluiden tekemisen aikana 20–33 vuotta ja

kaikilla heillä oli vähintään esiopettajan tutkinto. Tämän lisäksi yhdeltä esiopettajalta löytyi taustalta myös sosionomin tutkinto ammattikorkeakoulusta. Kaikki kolmesta haastateltavista varhaiskasvatuksen erityisopettajista oli tehnyt erityisopettajan opinnot lisäopinnoina myöhemmin varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistumisen jälkeen.

TAULUKKO 1: Esiopetuspätevien varhaiskasvatuksen opettajien (E) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien (VEO) taustatiedot.

	Ammatti	Koulutus	Työnkuva	Työkokemus vuosina	Missä esikoulu sijaitsee?
E1	Varhaiskasvatuksen opettaja	Lastentarhanopettaja (nyk. VO)	Esiopettaja	31	Päiväkodin yhteydessä
E2	Varhaiskasvatuksen opettaja	Sosionomi, Esiopettajan lisäopinnot	Esiopettaja	20	Koulun yhteydessä
E3	Varhaiskasvatuksen opettaja	KK	Esiopettaja	30	Päiväkodin yhteydessä
VEO1	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	KK VEO-opinnot	Konsultoiva erityisopettaja, toimii eri ryhmissä	33, VEO 17	Koulun ja päiväkodin yhteydessä
VEO2	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	KK VEO-opinnot	Alueellinen erityisopettaja, toimii eri ryhmissä	25	Koulun ja päiväkodin yhteydessä
VEO3	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	KK VEO-opinnot	Ryhmässä toimiva erityisopettaja	26, VEO 5	Koulun yhteydessä

KK = kasvatustieteen kandidaatti, VO = varhaiskasvatuksen opettaja, VEO = varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

TAULUKKO 2: Luokanopettajien (LO) ja perusopetuksen erityisopettajan (EO) taustatiedot.

	Ammatti	Koulutus	Työnkuva	Työkokemus vuosina	Missä esikoulu sijaitsee?
LO1	Luokanopettaja	KT & VO	1. luokan opettaja	20	Päiväkodin yhteydessä
LO2	Luokanopettaja	KM	1. luokan opettaja ja alkukasvatuksen vastuupettaja	24	Päiväkodin yhteydessä
LO3	Luokanopettaja	KM	1. luokan opettaja	22	Päiväkodin yhteydessä
LO4	Luokanopettaja	KM	2. luokan opettaja	24	Koulun yhteydessä
EO1	Erityisopettaja	KM & EO (koulutus kesken)	Laaja-alainen erityisopettaja	Noin 2	Koulun yhteydessä

KM = kasvatustieteen maisteri, KT = kasvatustieteen tohtori, VO = varhaiskasvatuksen opettaja, EO = erityisopettaja.

Alkuopetuksen tutkimusjoukko koostui viidestä luokanopettajasta ja yhdestä erityisopettajasta. Anonymiteetin säilyttämiseksi tutkimuksessa käytetään haastateltavista alkuopetuksen puolen luokanopettajista nimityksiä LO1, LO2, LO3, LO4, LO5 ja erityisopettajasta nimitystä EO1 (Taulukko 2). Heillä oli työkokemusta haastatteluiden tekemisen aikana 2–24 vuotta. Heistä viidellä oli

kasvatustieteen maisterin tutkinto ja yhdellä kasvatustieteen tohtorin tutkinto. Haastateltavista luokanopettajista jokainen toimi haastatteluiden aikana 1. tai 2. luokkien opettajana, ja olivat osallistuneet esi- ja alkuopetuksen väliseen siirtymävaiheeseen sen hetkisen luokkansa kanssa.

## 4.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineistonkeruu suoritettiin käyttämällä puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoidulle teemahaastattelulle on ominaista esittää kaikille haastateltaville samanlaiset kysymykset, mutta kysymysmuodot ja -järjestykset ovat vapaita, eikä vastauksia ole sidottu vastausvaihtoehtoihin ja tällöin jokaisella haastateltavalla on vapaa sana (Hirsjärvi ym. 2010, 47). Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmäksi valittiin haastattelu, sillä tutkimuskohteena oli haastateltavien henkilökohtaiset kokemukset. Haastattelu antaa myös mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa tarvittaviin suuntiin, sillä haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34). Tutkimusmenetelmänä haastattelu mahdollisti jo haastattelutilanteen aikana selventää ja laajentaa haastateltavien vastauksia, jonka myötä myöhemmin vastauksia läpi käytäessä niihin oli helpompi syventyä tutkimuskysymysten näkökulmasta (Hirsjärvi ym. 2010, 208).

Haastattelupyynnön (Liite 1) saatetekstissä kerrottiin haastateltaville tämän tutkimuksen aihe ja miksi aihe on valikoitunut tutkittavaksi. Haastattelut suoritettiin etäyhteydellä joko Teamsin tai Zoomin kautta ja ne tallennettiin sekä videotallenteina että äänitteinä puhelimen sanelimen avulla. Haastateltavat saivat vaikuttaa siihen, kumpaa alustaa videopuheluun käytettiin, sillä haastattelutilanne haluttiin tehdä heille sen avulla mahdollisimman vaivattomaksi. Haastatteluiden tallennus on olennainen osa teemahaastattelua ja siihen pyydettiin haastateltavien hyväksyntä ennen haastatteluiden aloittamista (ks. Mäkinen 2006, 94). Haastateltaville myös kerrottiin, miksi haastattelut äänitetään, miten äänitteitä tullaan käyttämään sekä miten ne hävitetään käytön jälkeen (ks. Oliver 2004, 45). Tutkijatriangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta useamman tutkijan tulkittaessa yhdessä haastateltavan vastauksia ja siksi haastattelut toteutettiin yhdessä niin, että kumpikin tutkija oli haastattelutilanteissa paikalla, sillä haluttiin varmistaa kaikkien haastatteluiden tasalaatuisuus (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 233). Sähköpostit haastateltaville allekirjoitettiin aina kummankin tutkijan nimellä,

joten pystyttiin olettamaan haastateltavan tietävän ja hyväksyvän kummankin haastattelijan samanaikaisen läsnäolon. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat täysi-ikäisiä, mutta lupa osallistua tutkimukseen varmistettiin kultakin haastateltavalta haastatteluiden alussa. Tällöin hyväksyntä ja tutkimukseen osallistuminen tallentui videotallenteelle sekä äänitteille. Haastateltaville oli toimitettu jo aiemmin tietosuojalomake haastattelupyynnön liitteenä, jolloin he olivat voineet tutustua tietosuojakäytäntöihin jo myös ennen haastatteluiden tekemistä.

Haastatteluissa haastateltavat kertoivat omista kokemuksistaan esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta ja haastattelut kestivät vastauksien pituudesta riippuen noin 20–40 minuuttia. Haastattelurunko oli jaettu viiteen eri osioon, jotka pohjautuivat aiempiin tutkimuksiin (esim. Rantavuori 2019; Kallionpää & Hovi 2012) ja niistä nousseisiin tutkimusongelmiin. Ensimmäisessä osiossa selvitettiin haastateltavan perustietoja koulutuksesta ja tämänhetkisestä työnkuvasta. Toinen osio keskittyi esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön. Kolmas osio käsitteli moniammatillista yhteistyötä ja neljäs kartoitti oppilaan ja vanhempien osallisuutta siirtymävaiheeseen. Viimeisessä eli viidennessä osassa selvitettiin, oliko haastateltavilla kehitysajatuksia, ideoita tai toiveita esi- ja alkuopetuksen väliseen siirtymävaiheen yhteistyöhön. Tämän jälkeen haastateltaville annettiin vielä mahdollisuus vapaaseen sanaan haastattelun aiheisiin liittyen. Haastateltavien kokemuksille ja ajatuksille annettiin tilaa, vaikka haastattelu rakentui valmiin haastattelurungon (Liite 2) ympärille. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–89.)

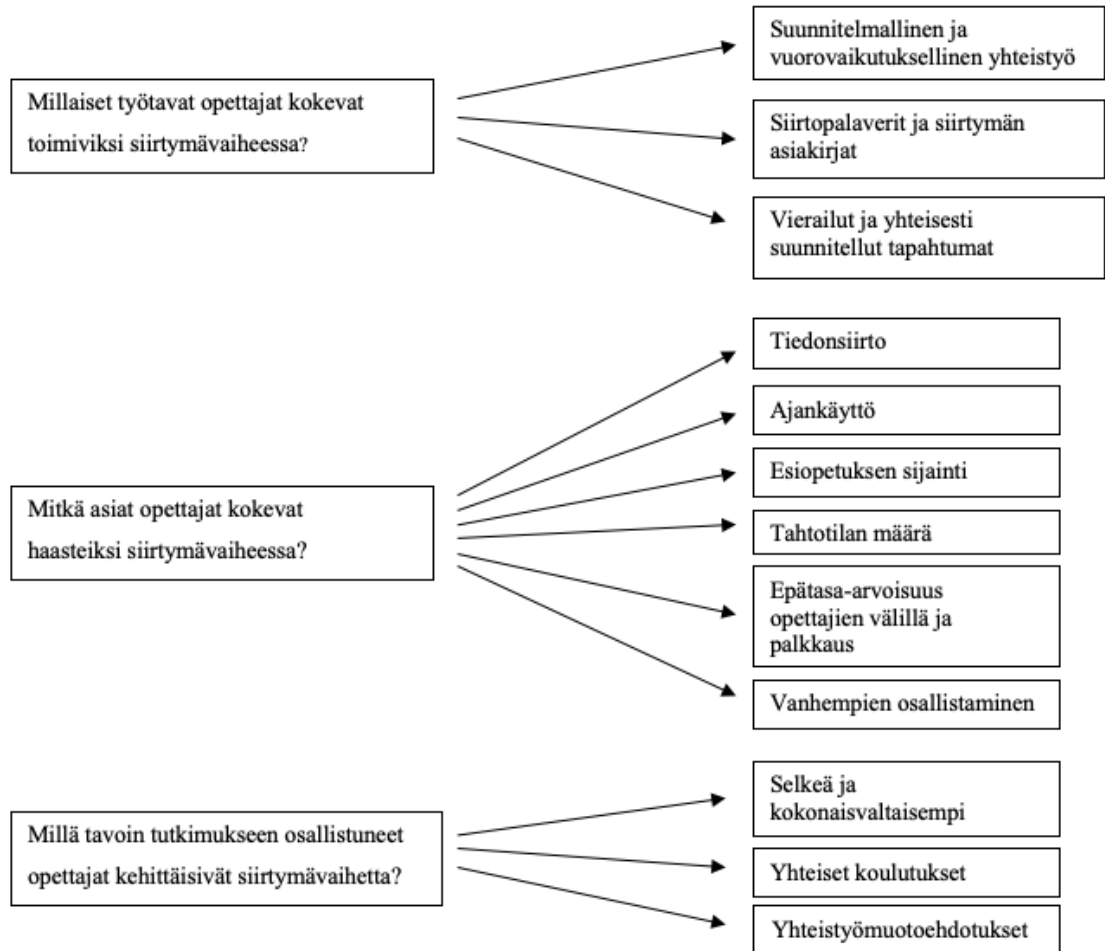
### **4.3 Aineistonkäsittely**

Tutkimuksessa selvitettiin siirtymävaiheessa työskentelevien opettajien kokemuksia siirtymävaiheen toimivuudesta, joten tarkoitus oli saada vastauksia tutkimusongelmiin haastateltavien henkilökohtaisten kokemusten kautta. Tässä tutkimuksessa ei muodostettu ennalta hypoteeseja, sillä aiheesta ei ole ennalta määriteltyjä olettamuksia tutkimustuloksesta tai -kohteesta. Hypoteesittomuus kertoo sen, että tutkijoilla ei ole ollut ennako-oletuksia tutkimustuloksista tai -kohteesta. Tutkijalla on kuitenkin aina olemassa alitajuntaisesti jonkinlainen yhteys valittuun aiheeseen, joten on mahdotonta sulkea pois tutkijan aikaisempi tieto aihealueesta. (Eskola & Suoranta 1998, 19.)

Haastattelut litteroitiin ja haastateltavat koodattiin tunnistettavuuden vuoksi. Litteraatteja tuli yhteensä 71 sivua, kun fonttityyppi oli Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5, ylä- ja alamarginaalit olivat 2,5 cm sekä molempien sivujen marginaalit 2 cm. Litterointi suoritettiin äänitysten pohjalta, jonka jälkeen haastattelutallenteet poistettiin asianmukaisesti. Aineisto luettiin kummankin tutkijan puolesta useasti, jotta kaikki tutkimuksen kannalta keskeinen sisältö huomioitiin. Samalla aineisto teemoiteltiin käyttäen hyväksi haastattelurungon teemoja, jonka avulla tutkimuskysymysten kannalta epäoleelliset asiat jätettiin pois. Haastattelut koottiin samaan tiedostoon, jonka myötä vastauksia voitiin vertailla keskenään ja niistä oli helpompi etsiä tutkimuskysymyksiin vastaavia tuloksia. Aineistosta esiin nousseista teemoista tehtiin yhteenvedot, joihin kerättiin kunkin haastateltavan vastaukset värikoodattuina. Teemoittelun avulla haastatteluista oli tarkoituksena löytää samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä tarkastella syitä niille. (Hirsijärvi & Hurme 2010, 138–139). Lisäksi tutkimustuloksia avattiin sitaattien avulla.

Tässä tutkimuksessa analyysitapana käytettiin teemoittelua. Haastattelurunko oli jaettu tutkimuskysymysten ja teorian pohjalta nousseiden aihepiirien mukaan teemoihin, joita olivat yhteistyö koulun ja esiopetuksen välillä, moniammatillisuus, lapsi ja vanhemmat siirtymässä sekä kehittämisisideat. Yhteisiä sekä toistuvia aiheita ja teemoja ryhmiteltiin olennaisiksi kokonaisuuksiksi tutkimuskysymyksiin peilaten. Alkuperäisten teemojen rinnalle nostettiin haastatteluissa usein ilmenneet ilmiöt jokaisen tutkimusongelman kohdalla omiksi teemoikseen kunkin tutkimusongelman alle. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alle, jossa tarkasteltiin millaisia työtapoja opettajat kokevat toimiviksi siirtymävaiheessa, nousi teemoiksi suunnitelmallinen ja vuorovaikutuksellinen yhteistyö, siirtopalaverit, siirtymän asiakirjat, vierailut ja yhteisesti suunnitellut tapahtumat sekä palkka. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, jossa tarkasteltiin mitkä asiat opettajat kokevat haasteiksi siirtymävaiheessa, teemoiksi nousivat tiedonsiirto, ajankäyttö, esiopetuksen sijainti, tahtotilan määrä, epätasa-arvoisuus opettajien välillä ja palkka. Valmiista haastattelurungon teemoista esiin korostui tämän tutkimusongelman kohdalla moniammatillisuus sekä vanhempien osallistaminen. Viimeisen tutkimusongelman kohdalla, jossa tarkasteltiin opettajien siirtymävaiheen kehitysideoita, teemoiksi nousivat selkeä ja kokonaisvaltaisempi ohjeistus, yhteiset koulutukset sekä yhteistyömuotoehdotukset. Kuviossa 1 on esitelty tutkimusongelmien ympärille rakentuneet teemat.





KUVIO 1. Tutkimuskysymykset ja niiden ympärille rakennetut teemat

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa käsitellään esi- ja alkuopetuksen opettajien kokemuksia esiopetuksen ja alkuopetuksen välisestä siirtymävaiheesta. Ensimmäiseksi käsitellään esiopettajien, varhaiskasvatuksen erityisopettajien, alkuopetuksen luokanopettajien sekä alkuopetuksessa toimivan laaja-alaisen erityisopettajan kokemuksia toimivista siirtymävaiheen eri työtavoista. Tämän jälkeen keskitytään heidän kokemuksiinsa siirtymävaiheen haasteista. Viimeisenä selvitetään, millaisin keinoin opettajat kehittäisivät siirtymävaihetta toimivammaksi ja millaista toimintaa he toivoisivat toisiltaan ja ylemmiltä tahoilta. Tulososion pidemmistä sitaateista on lihavoitu kohtia, joissa nousee esiin tämän tutkimuksen teemojen kannalta tärkeitä kohtia.

### 5.1 Opettajien kokemukset toimivista työtavoista siirtymävaiheessa

Kaikki esiopetuksessa sekä alkuopetuksessa toimivista opettajista ja erityisopettajista työskentelivät yksikössä, jossa oli heidän mielestään toimivaa siirtymävaiheen yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Monella heistä oli kuitenkin myös kokemuksia tilanteista työuransa varrelta, joissa yhteistyö siirtymässä ei ole ollut riittävää. Haastattelun aikana esiin nousivat toimivan siirtymävaiheen näkökulmasta esiin teemat, jotka olivat suunnitelmallinen ja vuorovaikutuksellinen yhteistyö, siirtopalaverit ja siirtymän asiakirjat sekä vierailut ja yhteisesti suunnitellut tapahtumat.

#### 5.1.1 *Suunnitelmallinen ja vuorovaikutuksellinen yhteistyö*

Viidellä esiopetuksessa toimivalla opettajalla oli käytössä kaupungin tai kunnan puolesta vuosikello, joka määrittelee esi- ja alkuopetuksen välisessä siirtymässä mitä ja milloin tehdään sekä kenen vastuulla tietyt asiat ovat lukuvuoden aikana. Kouluissa ja esikouluissa voidaan esimerkiksi suunnitella yhteistyönä tekemistä esi- ja alkuopetuksen oppilaiden välille tiettyinä ajankohtana. Tekemiset voivat olla esimerkiksi yhteisiä tapahtumia tai luokkavierailuita puolin ja toisin. Yleisesti vuosikello nähtiin hyvänä työkaluna siirtymävaiheen toiminnanohjaajana, mutta yhden varhaiskasvatuksen erityisopettajan (V mukaan vuosikello ei kuitenkaan aina takaa toiminnan onnistumista,

sillä kaikki eivät aina sitoudu yhteisiin toimintatapoihin, vaikka ne olisivatkin ennalta määriteltyjä.

*”Niin mä ajattelisin ainakin et syksyl ois sellanen yhteinen esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyön suunnittelupalaveri ja sit mä olen kokenut hyväks sen et, meil onki itseasias olemas sellanen vuosikello, mikä on esiopetuksel ja alkuopetuksel yhteinen. Eli siihen on tavallaan määritelty ne tietyt yhteistyömuodot mihin meijät on velvotettu, niin mun mielest se on hyvä. Ja tämmöset niinku yhteinen suunnittelu, et mä aattelen niin, et siihen on molempien osapuolten paljon helpompi sitoutuu, ku se on määritelty et mitä se yhteistyö tulee olemaan tänä vuonna ja miten se on määritelty myöskin kaupungin puolesta.”*  
(E2)

*”Vuosikelloon on merkitty toimintatavat, joita siirtymävaiheessa tulis jokaisen noudattaa, mut aina se ei mene ihan niin.”* (VEO1)

Myös kaikilla haastatelluilla alkuopetuksen opettajilla ja erityisopettajalla oli kouluissaan kunnan puolesta vuosikello, jonka mukaan siirtymävaiheen yhteistyötä noudatettiin. Haastateltavien luokanopettajien ja erityisopettajan esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymävaiheen koulujen käytännöt olivat yleisesti toistensa kanssa samankaltaisia, mutta sisällöt ja toimintatavat poikkesivat jonkin verran toisistaan eri koulujen välillä. Kokonaisuudessaan jokaisesta kouluista oltiin suunnitellusti yhteydessä eskouluun noin 3–5 kertaa lukuvuoden aikana, mutta epävirallisia kohtaamisia tapahtui paljon samassa rakennuksessa toimivien yksiköiden välillä. Tärkeimpinä yhteistyömuotoina esiin nousivat alkuopetuksen opettajien puolelta siirtopalaverit, yhteiset tapahtumat, asiakirjojen tärkeys ja esiopetuksessa vieraileminen.

*”Meil on tosi hyvin yhteistyö toiminu. Me ollaan sen vuosikellon sisällä sovittu sit viel tehtävänjako, et näis toiminnallisis hetkissä päiväkodil on tietyt vastualueet. He on tehny jonkun osan ohjelmasta ja sit koulu jonkun osan. Et ihan viestittelyn pohjalta se on toiminu tosi hyvin.”* (LO2)

*”Mä olen kokenu ne (yhteistyömuodot) kyllä ihan hyväiksi, et ei ollu liian vähä tai liian paljo vaa juuri sopivasti.”* (LO1)

Esiopettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostivat tärkeimmiksi yhteistyömuodoiksi suunnitelmallisen ja vuorovaikutuksellisen yhteistyön, jota alettaisiin rakentaa heti syksyllä, jotta esikoululaisille tulee tutuksi tuleva koulu, opettaja ja toimintakulttuuri. Haastateltavien mukaan ehyessä siirtymässä tulisi käyttää monipuolisia ja tarkoituksenmukaisia toimintatapoja, jotka on mietitty jo lukuvuoden alussa valmiiksi.

*”Tärkeintä on mun mielestä et yhteistyö ois **suunnitelmallista ja vuorovaikutuksellista**, hyvä olisi, jos yhteistyötä alettais rakentaa jo ihan syksyllä, esimerkiks ois vierailuja, yhteisiä tapahtumia, lukukummitoimintaa, sit kun siis korona hellittää. Tällöin sit se tuleva opettaja, koulun tavat, isommat oppilaat yms. tulee jo tutuksi ja koulun aloittamista ei tarvii ihan niin kovasti jännittää.” (VEO1)*

Kysyttäessä palkan merkityksestä yhteistyön määrään yksikään haastateltavista luokanopettajista ei kokenut sen vaikuttavan yhteistyön määrään. Heidän mukaansa yhteistyön tekeminen on kirjattu opetussuunnitelmaan, jolloin se on automaattisesti katsottu sisältyvän palkkaukseen. Yhdessä haastateltavien kouluista saatiin erillistä palkkaa esimerkiksi vastuuopettajana olemisesta, joka järjestää ja vastaa esiopetuksen kanssa käytävästä yhteistyöstä. Muissa kouluissa tätä ylimääräistä palkkaa ei saatu. Yksi luokanopettaja mainitsi opetussuunnitelmaan merkityn yhteistyön kirjauksesta, jonka mukaan yhteistyötä tehdään opetushenkilöstön välillä, ja koki täten yhteistyön kuuluvan hänen työnkuvaansa ensimmäisen luokan opettajana. Erityisopettaja ei osannut sanoa vaikuttaako palkka yhteistyön määrään. Yksikään esikoulun puolen opettajista ei kokenut palkan vaikuttavan oman yhteistyönsä määrään.

*”No kaupungin puolella sitä palkkaa ei tullut niinku mitään ylimäärästä korvausta. Toki tohon **esiopetussuunnitelmaan on myöskin kirjattu se, että tehdään yhteistyötä perusopetushenkilöstön kanssa**, ni kyllä mä itse koen, että se kuuluu mun tehtäväkuvaan sillon kun mä otan sen ensimmäisen luokan vastaa.” (LO1)*

*”Jos mietin et jollain taval jos siihe palkkaus vaikuttaa, ni se kuuluu mun vastuuopettajan tehtävänkuvaan. Et se on jo määritelty siinä, et tä on se tehtäväkenttä mikä mulla on.” (LO2)*

*”En, et kyl se varmasti se sama asia tehtäis, olis se palkka mikä tahansa.” (LO4)*

### **5.1.2 Siirtopalaverit ja siirtymän asiakirjat**

Myös siirtopalaverit koettiin niin esiopettajien, kuin luokanopettajienkin puolesta todella tärkeiksi, jotta kaikista oppilaista voidaan keskustella ennen ensimmäiselle luokalle siirtymistä. Siirtopalaveri on keväisin käytävä palaveri, jossa esi- ja alkuopetuksen opettajat keskustelevat kustakin koulunsa aloittavasta oppilaasta yksilöinä. Ongelmana näiden järjestämisessä kuitenkin nähtiin esiopetuksen puolella se, että tuleva luokanopettaja on harvoin tiedossa keväällä kovin aikaisin, joten siirtopalavereiden ajankohta ei ole vakio ja ajoissa etukäteen sovittavissa.

*”Kaikkein tärkeimpänä mä koen sen **face to face keskustelun** sen tulevan ykköshuokan opettajan kanssa, mikäli se on jo tiedossa. Se, mikä siinä on ollut ehkä vähän sellanen ongelma on se, että kauheen myöhäseen menee kouluilla se opettajien niinku se, et he tietää minkä luokan he syksyllä ottaa. Et nyt (10.5.2021) esimerkiksi tiedetään jo, ihan tällä viikolla varmistunut, et ketkä ottaa nää meidän eskarit ens vuonna. Ja keskustelu ihan kaikista lapsista, ei vaan niistä, joilla on esimerkiksi tehostettuu tai erityistä tukea, vaan ihan kaikista.” (E1)*

Kolme luokanopettajaa kertoi, että heillä siirtopalavereihin osallistui luokanopettaja ja esiopettaja ja mahdollisesti tarpeen mukaan muuta henkilöstöä. Jos oppilaalla oli jotakin tuen tarvetta tai muita yksilöllisiä tarpeita tai haasteita, saattoi palavereihin osallistua moniammatillisesti myös esimerkiksi koulukuraattori, -psykologi, erityisopettaja tai varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Siirtopalavereissa keskityttiin lapsen valmiuksiin niin tiedollisesti kuin taidollisestikin. Lisäksi keskusteltiin myös esimerkiksi kaveritaidoista. Opettajat kokivat, että palavereiden avulla saadaan arvokasta tietoa esimerkiksi mahdollisista oppimisvaikeuksista ja näin ollen koulun alkaessa osaa tiettyihin asioihin kiinnittää jo saman tien huomiota. Lisäksi koettiin, että esikoulun työskentelytavat edistävät koulun ryhmittymistä.

*”Mun mielest **ens arvosen tärkeet on nää kevään siirtopalaverit**, et jos aattelee niiku ryhmien muodostamista koulussa ni se on tosi tärkeet tietoo, muute sul on lista 70 koulutulokasta pelkkii nimiä, mut sit ku ne siirtopalaverit pidetään ni sit sä saat tietää niit just koulun alotukseen liittyviä tärkei asioi.*

*...se mikä on mulle tärkeetä, ni mä kysyn heilt yleensä niit tiedollisii ja taidollisii valmiuksii, kesän aikana voi tapahtuu hurjasti, mut se mikä koulus kiinnostaa on, et jos on jotain oppimisvaikeuksii ni usein se tutustuminen lapseen vie paljon aikaa, ku ekaluokan opettaja alottaa, ni sit tavallaa heti on jo tuntosarvet ylhääl, jos lapsi tarvii tukea johonki...*

*...Kaveritaidot on hirveen tärkeet, mistä keskustellaa, koska tosi monel koulutulokkaalla saattaa olla siin toiminnanohjaukses tai sosiaalisistilanteis itsesäätelys haastei ni sit myöski sellaset.*

*...sanoin siirtopalaverissaki et on mahtavaa ne työskentelymuodot mitä päiväkodissa on, et tavallaan he osaa tehdä eri ryhmitymissä eri lasten kanssa jo yhteistyötä. Siit on puhuttu just siirtopalaverissa, et koulus on hirmu helppo alottaa sellasii työskentelymuotoi ku lapsil on ne jo hallussa. et mä en oo kokenu et lapsil olis vaikee hyväksyy eri kavereita yhteistyöhön ja eri yhteistyömuotoja tehdä eri kavereitten kans.” (LO2)*

Yksi luokanopettajista (LO1) kertoi hänen koulussaan käytössä olevista monikulttuurisuus hankkeeseen kuuluvasta saattaen-vaihto-palavereista, joissa päätavoitteena oli tehdä esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyöstä hedelmällistä. Palavereihin osallistui esiopetuksen opettaja, tuleva luokanopettaja, oppilas sekä oppilaan huoltaja. Tällaisen yhteistyömuodon luokanopettaja koki erittäin toimivaksi niin aikuisten, kuin lastenkin näkökulmasta. Hänen mielestään tällä tavoin pystyi luokanopettajana esimerkiksi aloittamaan jo hyvin yhteistyötä huoltajien kanssa.

*”Meillä on ollut tällaset saattaen vaihto -palaverit, jonka päätavoitteena oli nimenomaa tehdä sekä esiopetuksen, että alkuopetuksen kanssa tehtävä yhteistyö mahdollisimman hedelmälliseksi molempiin suuntiin. Siinä kehitettiin tällainen saattaen-vaihto systeemi, jossa esiopetuksen puolelta meillä oli palaveri missä oli aina se lastentarhanopettaja, minä sen lapsen tuleva luokanopettaja, lapsi itse ja huoltaja. Päästiin keskustelemaan lapsesta ja mä*

*pääsin tutustumaan siihen tulevaan oppilaaseen. Se oli aika semmonen kiva yhteistyömuoto, missä sitten jo heti huomasin vähä siitä lapsesta asioita ja oli myös **hyvä aloittaa esimerkiksi yhteistyö jo huoltajien kanssa**. Tietysti lapselle oli mukavaa, kun hän näki kuka oli hänen opettajansa.” (LO1)*

Kaksi luokanopettajaa sekä laaja-alainen erityisopettaja nostivat esiin myös asiakirjojen tärkeyden. He kokivat siirtymävaiheessa siirtyvien asiakirjojen olevan hyviä ja niistä saatavan alkuopetuksen puolella kaiken tarvittavan tiedon. Esiopetuksen puolella asiakirjoja pidettiin myös tärkeinä ja niistä keskusteltiin aina siirtopalavereissa. Yksi esiopettaja uskoikin, että asiakirjojen siirtäminen helpottaa myös opettajien työtä.

*”Kun eskariopettajat ovat ammattilaisia, jotka näkevät sen lapsen ja sitä kautta just jos oppilaalla on haasteita ni osaavat tehdä nä tuen paperit, ni tokihan **mä saan siinä jo kattavan kuvan siitä hänen haasteista ja myös vahvuuksista**. Eli ne on mun mielest aika hyvin kirjattu ja opittu tekemään paremmin näitä asiakirjoja, että mä saan siitä riittävän tiedon. Tosiaan ne asiakirjat on nykyään niiku todella paremmin laadittuja kuin aiemmin. Siin on tullu sitä osaamista vuosien saatossa.” (LO1)*

*”Meil on niin monen vuoden kokemus näistä lapsista, et sen tiedon siirtäminen sinne koulun puolelle, niin mä **uskon et se helpottaa niinku opettajienki työtä huomattavasti**, et ei tarvii lähtee nollasta.” (E1)*

### **5.1.3 Vierailut ja yhteisesti suunnitellut tapahtumat**

Esiopettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat nimesivät monia erilaisia yhteistyömuotoja, joita he toteuttavat yhdessä alkuopettajien kanssa. Eniten mainittuja yhteistyömuotoja olivat vierailut puolin ja toisin, yhteisesti suunnitellut tapahtumat ja lukukummitoiminta. Yhteistyön määrä vaihteli paljon esikoulujen välillä ja sitä sanottiin olevan yhdestä kerrasta kuukaudessa muutamaan kertaan vuodessa. Myös koronan vaikutus näkyi vastauksissa yhteistyömuotojen vähenemisenä. Suunnitellun siirtymävaiheen yhteistyön lisäksi useat esiopetuksen puolen opettajat puhuivat siitä, miten esikoululaiset pääsivät käyttämään tulevan alakoulun ruokalaa, pihaa ja liikuntasalia, jos esikoulu oli fyysisesti alakoulun yhteydessä tai lähetyvillä. Tämä

koettiin heidän puolestaan positiiviseksi asiaksi, sillä oppilaille tuli jo esikoulun aikana tulevan koulun tilat tutuksi jo ennen varsinaista koulun aloitusta, mikä saattaa helpottaa usein oppilaiden jännittäväksi ja mahdollisesti stressaavaksi kokemaa siirtymävaihetta.

*”Ja mua jurppii se koska se on niinku huono juttu tälläi ku ollaan päiväkodis ja on paljon niinku varhaiskasvatuksen opettajiiki, mitkä liputtaa niinku tän kannalt et eskari on päiväkodin yhteydessä. Mut sit ku mä olin siel koulul töis kolme vuotta täs välillä, ni mä tajusin mikä ero siin on, et mitä se siirtyminen niille eskarilaisille sinne kouluun on ihan toisenmoinen. Et jopa tutustumispäivänä, ku he meni silloin toukokuus sinne ni **opettaja sano et jo jalkaterien asennost näki et kuka on käyny niinku eskarin siin koulun yhteydessä, että niinku niil ei menny energiaa yhtään semmosiin perusasioiden stressaamiseen esimerkiksi joku ruokalakäytännöt ja jotku tämmöset niinku, ku se on muutenkin iso asia.**” (E3)*

Yhden varhaiskasvatuksen erityisopettajan esikoulussa oli käytössä Jekku-hanke. Siinä esikoululaiset sekä ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat sekoitettiin ryhmiin, jotka kiersivät kerran viikossa eri opettajien ryhmissä, joissa oli suunniteltu erilaisia sisältöjä. Sisällöt olivat painottuneet esimerkiksi matematiikkaan ja liikuntaan. Sekoittamalla eri ikäisiä oppilaita saatiin muodostettua samantasoisia ryhmiä vuosiluokkarajojen yli.

*”Jo kun mietitään niiku tän ikäsi lapsia, että että tämmöset 5-, 6-, 7- jopa 8-vuotiaat, niin siel on aika iso haitari mitä tulee sellaseen kehittymiseen ja ihan pelkästään jo sellaseen hermoston kypsymiseen. Ni sit voitais vähän niiku joustavammin, jousavammin rakentaa sellasia tavallaan niiku oppimisryhmiä ottaen huomioon, et mitkä on niiku lapsen tarpeet. Elikkä **ne, jotka tarvis ehkä vähän enemmän harjotusta** joissakin on se sitten vaikka matemaattiset taidot, tai valmiuksissa tai kielellisissä **niin he vois tavallaan tulla sit harjottelemaan ehkä sit omantasosensa ryhmän kanssa, että enemmän joustoa siihen. Meil on ollu kyl semmosta yhteistyötä, et meil on kerran kuukaudessa niin kutsuttu semmonen Jekku-hanke, se lähti siitä.**” (VEO3)*

Usea luokanopettaja mainitsi tarpeelliseksi ja toimivaksi ehyen siirtymävaiheen rakentamisen käytännöksi tulevien oppilaiden seuraamisen paikan päällä esiopetuksessa. Yksi haastateltavista luokanopettajista toimi koulussa, jossa esiopetus oli koulun



yhteydessä ja hän näki konkreettisen kohtaamisen paremmaksi, kuin sen, että tieto siirtyisi vain paperilla esikoulun puolelta luokanopettajalle. Myös kaksi muuta haastateltavaa luokanopettajaa sekä erityisopettaja kokivat tärkeäksi vierailut esiopetuksen puolella. Yhden haastateltavan (LO3) koulussa oli vastuupettaja, jonka työnkuvaan kuului käydä esiopetuksen puolella vierailemassa. Hänen vastuullaan oli siirtopalaveriinkin osallistuminen, eli tästä koulusta vain vastuupettaja tapasi tulevia ensimmäisen luokan oppilaita ennen koulun alkua.

*”Noo se et me keskustellaan eskariopettajien kanssa niist tulevist oppilaista, jotka tänne siirtyy, ja päästään ehkä vähän tutustumaankin sinne paikanpäälle ja seuraamaan vähän niitä oppilaita ketkä tänne siirtyy. Et se on semmonen parempi ku näkis konkreettisesti sen ku sit vaan et tieto siirtyis paperilla.” (LO4)*

*”Meil on ollu sit jo aika monta vuotta tämmönen et alkuopetuksen vastuupettaja käy siellä eskareitten luona keväällä paikan päällä, sitten siellä jutellaan siirtymistä, lapsista päiväkodin henkilökunnan kanssa. Siihen on oikeen uhrattu niin, että saa käyttää siihen opetuspäivän, ehkä kaksiki riippuen vähä tilanteesta et saadaan niiku kunnolla käytyä näit läpi ja juteltua. **Se on ollu mun mielest kyl niinku ensiarvosen tärkeää, että sen mukaan sit on pystytty hyvin tekemään esimerkiksi luokkajakoja ja tämmösiä.**” (LO3)*

## 5.2 Opettajien kokemat haasteet siirtymävaiheessa

Kysyttäessä siirtymävaiheen haasteista yksikään haastateltavista ei eriteltyt vastauksessaan suoraan varsinaisia haasteita ja jokainen opettaja koki siirtymävaiheen yhteistyön päällisin puolin toimivaksi tämänhetkisissä työskentely-yksiköissään. Myöhemmissä vastauksissa moni haastateltava nosti kuitenkin esiin haasteita, joista nostettiin esiin kuusi eri teemaa. Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa haasteita aiheuttavia teemoja olivat tiedonsiirto, ajankäyttö, esiopetuksen sijainti, tahtotilan määrä, epätasa-arvoisuus opettajien välillä ja palkka. Valmiista haastattelurungon teemoista esiin korostui moniammatillisuus sekä vanhempien osallistaminen. Moniammatillisuutta ei ole eritelty omana otsikkonaan, sillä koko yhteistyön tekeminen on moniammatillista.

### 5.2.1 Tiedonsiirto

Kaikki esiopettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät tiedon välittämistä siirtymävaiheessa todella tärkeänä, jotta oppilaalle sopivat menetelmät, apuvälineet ja toimintatavat siirtyvät oppilaan mukana koulunaloitukseen. Esiopettajien mukaan on kuitenkin tulevasta luokanopettajasta kiinni, käytetäänkö heidän esikouluvuotensa aikana kerättyä tietoa ja materiaalia koulun aloituksen jälkeen. Esikoulusta välitetyn tiedon huomiotta jättäminen koettiin kuitenkin useamman varhaiskasvatuksen puolella toimivan opettajan puolesta vanhanaikaiseksi, sillä tarkoituksena on tehdä siirtymästä oppilaille mahdollisimman sujuva eikä leimata oppilaita negatiivisessa valossa.

*”Kaikki asiat niinkun siirtyy sitten tulevalle opettajalle. **Tulevasta opettajasta sitten tavallaan on aivan kiinni se, että haluaako hän niihin asioihin perehtyä, että mä tiedän et osa opettajista pitää näitä asioita tärkeinä ja sit taas toisilla taas voi olla sellanen ajatus, että haluaa lähteä vähän niinku puhtaalta pöydältä et ei välttämättä halua tietää kaikkee ihan nii tarkka. Mut se on mun mielest vähän niinkun vanhanaikaista ajattelua tänä päivänä.**” (VEO3)*

*”Et se mikä asenne ilmapiiri oli joskus 90-luvulla, milloin ehkä koulu ajatteli, **jopa rehtori on ihan ääneen sanonut, että lapsi on ”tabula rasa”, et he halua sellasen lapsen, josta heillä ei oo mitään ennakkokäsityksiä, niin siit ollaan onneks päästy eroon. Koska ei oo tarkoitus et sille lapselle laitetaan mitään semmosta reppuu selkään missä on kaikki sen negatiiviset asiat, vaan nimenomaan on tarkoitus tasata sitä koulun alkua. Et nyt ajatellaan, että se on ihan ihan välttämätöntä et on tällänen toimiva nivelvaihe.**” (E1)*

Myös luokanopettajien ja erityisopettajan nousi esiin haastattelujen aikana useammassa kohdassa erilaisia näkemyksiä siitä, millä tavoin ja minkä verran tulevista ensimmäisen luokan oppilaista pitäisi tietää ennen koulun alkua. Lähes kaikki alkuopetuksessa toimivat kokivat tiedonsiirron tärkeäksi, mutta yksi luokanopettaja (LO3) mainitsi suoraan, ettei lähtökohtaisesti käytä kesäänsä oppilaiden tietoihin tutustuen, vaan haluaa aloittaa oppilaiden kanssa ilman ennakkotietoja.

*”Sanottaisko näin, että kun mä saan uuden ekaluokan niin emmä niiku mitää mun kesääni käytä siihen, että mä lähtisin niitä hirveesti etukäteen tutustumaan kaikkeen mitä sieltä lapsist on kirjotettu. Jos kaikki menee ihan jees, niin oon ottanu sellasen linjan, et lähen lapsen tutustumaan vähän niinkun puhtaalta pöydältä, jos se on mahdollista. Et emmä luo kauheita ennakkoasetelmia, -ajatuksia, niin että mä opiskelisin hirvesti niitä tekstejä sieltä (Wilmasta/siirtolomakkeista). Jos joku tulee tällöinen ongelmakohta jotain vaikeuksia jossain, oli se sitte koulujuttu tai kaverihommassa, ni sit mä lähen sieltä kattomaan et onks täs jotakin tämmöstä taustaa ollu jo siellä eskarissa. Mut emmä niiku tommosen normitapauksen kohdalla nyt nää et siitä nyt välttämättä nyt nii hirveesti nyt ois hyötyä. Kauhee sanoo näin, mut se on niiku totuus.” (LO3)*

Laaja-alaisena erityisopettajana toimiva puolestaan painotti yhteistyön haasteena, etenkin erityisopettajan näkökulmasta, olevan juuri se näkemys, että opettaja haluaa aloittaa oppilaisiin tutustumisen tyhjältä pöydältä. Hänen lisäksi myös yksi luokanopettaja (LO1) mainitsi, että haluaa tietää tulevista oppilaistaan mahdollisimman paljon.

*”Se (yhteistyön tekeminen) ei saa olla sen alkuopettajan oman mielenkiinnon niinku varassa. Koska edelleen on myös niitä alkuopetuksen opettajia, jotka sanoo, että hän haluaa aloittaa tyhjältä pöydältä, hän ei halua kuulla niistä oppilaista ennakkoon mitään. Mun mielestä se on kaikista kauhein skenaario niinku erityisopetuksen näkökulmasta.” (EO1)*

*”Kyllä mä niiku itse aina haluan tietää siitä oppilaasta, et jos hän on vaikka esimerkiksi tullu perusopetukseen valmistavasta opetuksesta, ni kyllä mä haluan tietää, et mikä hänen se suomenkielen taitotasonsa on, tai kun tulee jostain eskarista ni kyllähän tietenkin opettajana teen sen arvioinnin siitä oppilaan osaamisesta ja myös niiku niistä hänen työskentelytaidoistaan.” (LO1)*

Laaja-alainen erityisopettaja nosti esiin myös sen, että moniammatillisessa tiimissä tulisi kuulla kaikki asiat mitä kukin on oppilaan kanssa tehnyt, ettei opetuksessa tulisi päällekkäisyyksiä ja sitä kautta oppilaan mahdollista turhautumista alkuopetukseen siirryttäessä. Myös yksi esiopettaja (E3) painotti sitä, että tiedonsiirrossa tulee kuunnella

erityisesti ryhmässä toimivia varhaiskasvatuksen opettajia, eikä vain esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajia.

*”Nivelvaiheeseen (siirtymävaihe) ehdottomasti se et ryhmän **eskariopettajii pitää kuunnella** et kukaan muu ei saa sitä tietoa välittää, se ei oo tarpeeks riittävä, jos varhaiskasvatuksen erityisopettaja välittää sitä tietoa ni se ei oo tarpeeks riittävä et se pitää olla ryhmän oma opettaja ketä sen tiedon siirtää sin kouluu. Se on tärkeä.” (E3)*

*”Ei tuu semmosta päällekkäistä työtä, vaan et se on jaettu sillain et oppilas ei oo turhautunu siitä, et hän on jo selittäny nä asiat niin monta kertaa. Et niinku **moniammatillisessa tiimissä siel ois sit kuultu kaikki, jotta me tiedetään kuka tekee mitäki**, et sitte siinä sen jälkeen ku siirrytään alkuopetuksen puolelle ettei siellä taas sit samoja asioita toisteta. Seki on oppilaalle tosi turhauttavaa, jos joutuu jatkuvasti tekee niit samoja asioita koko aja uudestaan.” (EO1)*

### 5.2.2 Ajankäyttö

Jokainen opettaja vastasi haasteeksi yhteisen ajan löytymisen. Esikoulussa ja alakoulussa koulupäivän rakenne on erilainen, mikä vaikeuttaa palavereja ja yhteisen toiminnan suunnittelua. Esikoulussa toiminta ja opetus ei etene joka päivä samalla kaavalla, joten yhteisen toiminnan sopiminen on helpompaa kuin alakoulun puolella, jossa noudatetaan päivittäin 45 minuutin oppitunteja ja 15 minuutin välitunteja. Esiopetuksen puolella opettajat kokivat, että yhteisen ajan löytymisen sanelee usein luokanopettajien työaika. Lähtökohtaisesti esiopettajien ja luokanopettajien työnkuvat ovat erilaisia, jolloin näkökulma yhteisen toiminnan toteuttamisesta saattaa pohjautua erilaisiin tapoihin työskennellä. Alkuopetuksen puolella tällaista haastetta yksinomaan luokanopettajien määrittelemästä ajankäytöstä ei noussut esiin.

*”Tietyllä tavalla se et se meidän työ ja toimenkuva on niin erityyppistä, me ei niiku varsinaisesti toimita sillä tavalla oppituntikeskeisesti. Ja tota sitte **meil on sitä suunnittelutyöaikaa perjaattees laskettu hieman vähemmän mitä opettajien työaikaa, elikkä meidän työaika poikkeaa niiku toisistaan ja sitte jos me halutaa suunnitella jotain yhdessä, ni kuka on esimerkiksi niiden lasten kans sinä***

*aikana jos se hoidetaan päivällä. Ja sitten päiväkodin puolel ja eskarissa me ollaan vähän niiku totuttu siihen, et siin pyörii monta ihmistä. Koulun puolella ainaki osan opettajista huomaa, et tai heijät koulutetaan siihe tietyl taval et he tekee yksin, ni he on vastuus siit oppitunnin vetämisestä nii siin ei sil taval jaeta sitä toimenkuvaa.” (VEO3)*

*”Luokanopettajien työaika sanelee pitkälti esim. palaveriaikojen sopimista, eskaripuolella on enemmän joustoa. Toki tämäkin on osittain henkilökysymys.” (VEO1)*

Vaikka alkukasvatuksen puolen opettajat eivät kokeneet heidän oman aikataulunsa sanelevan yhteistyön määrää, esiopettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien tapaan kuitenkin myös jokainen alkukasvatuksen opettaja mainitsi suurimmaksi ongelmaksi ajankäytön. Jokainen haastateltava koki, että ajanpuute vaikutti negatiivisesti yhteistyön määrään. Aikataulujen ollessa erilaiset, opettajien tai muiden siirtymävaiheessa moniammatillista yhteistyötä tekevien on usein vaikeaa löytää yhteistä tapaamisaikaa, kuten haastateltavat alla kuvaavat.

*”Kyllä se on varmasti tää aika. Kaikil on aina hirveesti töitä ja jos ei niiku sovita etukätee hyvissä ajoin, ni sitte se on niiku vaikee löytää sitä aikaa.” (LO1)*

*”Emmä koe et ois muuta esteitä kuin just ehkä toi, ku on jo aikasemmin mainittu niin aika. Se, että me saatais semmonen yhteisen ajan löytyminen ni se on mun mielest kyllä suurin este.” (LO3)*

*”...ainoo ehkä on se et päivärytmit ja semmoset menee eri taval, kun koulu noudattaa niin sitä oppitunti 45 min ja välitunti, ja sit taas esiopetuksessa kun ei oo niin tarkkaa semmosta kellon kattomista. Se on ehkä semmonen et voi olla hankalaa löytää sellasen sopivan ajan.” (LO4)*

### **5.2.3 Esiopetuksen sijainti**

Esiopetuksen sijainti koettiin haasteeksi, ja tähän vaikutti myös usein se millaisessa yksikössä haastateltavat työskentelivät tai olivat aiemmin työskennelleet. Esikouluista

viisi sijaitti koulun yhteydessä ja viisi päiväkodin yhteydessä. Lisäksi kahden varhaiskasvatuksen erityisopettajan esikouluyksiköt sijaitsivat sekä koulun, että päiväkodin yhteydessä. Yksi luokanopettaja (LO3) nosti yhteistyötä hankaloittavaksi asiaksi saamattomuuden ja sen, että koulun aloittavien oppilaiden esiopetusyksiköitä on niin monta. Hänen koulussaan siirtymävaiheen vastuupettaja kävi esikouluissa tapaamassa tulevia oppilaita ja vastaavasti esikouluista tultiin koulun alkamisen jälkeen tapaamaan entisiä esikoululaisia. Hän koki haasteeksi eri esikouluista tulevat yksittäiset oppilaat, sillä vastuupettajan on ajallisesti hankalaa mennä tapaamaan vain yhtä oppilasta eri esikouluihin ja vastaavasti esikoulun opettajien on haastavaa tulla tapaamaan yksittäistä oppilasta koulun alettua.

*”...saamattomuus myöskin, et meilläki on ehkä vähän semmonen ongelma et munki luokas on varmaan täl hetkel ehkä viidestä eskarista tullu porukkaa, nii se tietenki kans vaikuttaa. Se aiheuttaa vähä ongelmaa siinäki mielessä, et kun ne eskarityypit tulee tänne sit tammikuus kattomaa oppilaita, ni se on tosi surku niille lapsille, joita ei sit tulla katsomaan. Tietenki, että jos jostaki tulee vaa yks ni se on vaikee sit järjestää silleen et yks aikuinen tulis yhtä lasta kattomaan, kun tietysti se sit siellä heijänkin päässä aiheuttaa järjestelyjä, että aikuinen lähtee sieltä sitten nykysten eskareitten tai pienempien lasten luota, et ymmärrän sen. **Se ehkä vähän hankaloittaa tätä yhteistyötä just se, että niitä eskareita on niin monta.**” (LO3)*

Useammassa yksikössä työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat, että vaikka esiopetus sijaitsikin fyysisesti koulurakennuksessa, se ei takaa hyvää yhteistyötä. Yhteistyön tekeminen on ollut heidän mukaansa joissain yksiköissä melko vähäistä, vaikka sijainti onkin samassa rakennuksessa, minkä lisäksi joissakin esikouluissa on nähtävissä myös selkeä segregaatio esiopetuksen ja kouluopetuksen välillä. Yksi esiopettajista (E2) puolestaan koki yhteistyön olevan sujuvampaa, kun esiopetuksen sijainti oli fyysisesti saman katon alla, mutta näki yhteistyön lähtökohtaisesti olevan kiinni sitä tekevistä henkilöistä.

*”Tavallaan se (yhteistyö) on ollu aika vähäistäkin et jos ajatellaan sitä et me fyysisesti toimitaan siellä koulurakennuksessa ni sielt on ollu aika selkee kuitenkin semmone segregaatio tietyllä tavalla.” (VEO3)*

*”Mä olen itte ainakin kokenu sen, et nyt ku me ollaan fyysisesti siel saman katon alla niin se on ilman muuta niinku, no ei se oo välttämät siitäkään kiinni. Et tiiän et samassa kaupungissa on sellasiiki esiopetusryhmiä, jotka on fyysisesti koululla ja yhteistyötä ei oo ollenkaan, ja sit taas saattaa olla niin et eskari on fyysisesti vähän kauempana mut silti saattaa olla **yhteistyötä**, et se ei oo välttämät siitäkään kiinni et **aika paljon on niinku rehtorist kiinni, päiväkodin johtajast kiinni ja sit myös siit henkilöstöst kiinni**. Mut kyl se ilman muuta helpottaa tiettyi asioit ku me ollaan saman katon alla. Et sit **me nähdään kuitenkin päivittäin toisiamme alkuopetuksen henkilökunnan kaa ja voidaan siin samal huikata**. Ja nyt myöskin esimerkiks semmonen ihan konkreettinen et me jaetaan ideoit keskenämme ja nähdään mitä he tekee ja he näkee mitä me tehdään, et se niinku on aika valaisevaa sil taval et näkee ihan konkreettisesti sen.” (E2)*

#### **5.2.4 Tahtotila**

Kolmas haasteeksi koettu tekijä oli opettajien tahtotila. Moni vastasi yhteistyön tekemisen haasteeksi sen, että kaikkien osapuolien henkilökemiat eivät aina kohtaa tai kaikki eivät ole yhtä sitoutuneita yhteistyön tekemiseen, vaikka esiopetuksen ja alkuopetuksen kummallakin osapuolella on yhtäläinen velvollisuus siirtymävaiheen yhteistyön tekemiseen. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja (VEO3) kertoi, että heitä on nykyään velvoitettu koulutoimen ja varhaiskasvatuksen päällikkötason puolesta tekemään yhteistyötä, mutta siitä huolimatta yhteistyön toteutuminen vaatii opettajien yhteistä tahtotilaa.

*”Mun mielest ne on näin niinku jos mä ajattelen tälle pitkäs juoksus niin se on sen alkuopetuksen ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden **omast motivaatiost kiinni, yhteistyöhalukkuudesta**. Et ei käy niin et ku mua ei nyt haluta tai nappaa tai mä en jaksa, niin jää tekemättä. Et kyl mä ajattelen enemmän et on mejän siitä sitoutumisest ja siit niinku halusta tehdä sitä yhteistyötä, riippumatta siit vaiks joku ois vähän nihkeeki ni silti mejän täytyy se tehdä, et **se on mejän velvote**.” (E2)*

*”Kyl tää semmosta **vaatii niinkun yhtestä tahtotilaa** et nyt kun tä tuli tää joustava esi- ja alkuopetus ni sehän ei alkanu niinkun meistä ihan suoranaisesti, vaikka me*

*ollaan toivottu sitä yhteistä yhteistyötä enemmänkin, mut se on lähteny niinkun päällikkötasolta sekä koulutoimen, että varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen päällikkötasolta sieltä. Et nyt se ei oo sit millään tavalla vapaaehtosta vaan velvoitetaan meiltä kummaltakin osapuolelta sitä yhteistyötä.” (VEO3)*

Myös kaksi luokanopettajaa nosti esiin sen, että tahtotila yhteistyön tekemiselle tulee olla suuri, jotta yhteistyö olisi toimivaa. Molemminpuolisen tahtotilan puuttuminen nähtiin haasteena opettajien väliselle yhteistyölle esimerkiksi tapaamisten sopimisen määrän näkökulmasta. Sekä esi- että alkuopettajat nostivat esille ylempien tahojen, kuten rehtorin tai kunnan, kehotuksen yhteistyön tekemiselle.

*”No...emmä usko et sillä hirveesti on esteitä, mikäli tahtotila on suuri. **Tahtotila täytyy löytyä kaikilta, et halutaan tehdä sitä yhteistyötä ja sitoutua siihen toimintaan.** Jos sitä tahtotilaa ei ole et jompikumpi osallistuja katsoo et ei halua tehdä yhteistyötä, niin silloin se on se este, et silloin ei ehkä tule sovittuukaan niitä tapaamisia. **Joskus se vaatii myös sitä et tulee ylhäältäpäin se, että täytyy tehdä yhteistyötä.**” (LO1)*

### **5.2.5 Epätasa-arvoisuus opettajien välillä sekä palkkaus**

Epätasa-arvoisuus ei näkynyt kaikkien opettajien vastauksissa ja suurin osa epätasa-arvoisuutta koskevista vastauksista tuli esiopetuksen puolella toimivilta opettajilta. Osa esiopetuksessa toimivista opettajista koki epätasa-arvoisuutta alkuopetuksen opettajien toimesta. Esimerkiksi alla olevassa lainauksessa esiopettaja kertoi siitä, miten heidän opetustyötään ja ammattitaitoaan ei välttämättä aina arvosteta kaikkien alakoulun opettajien puolesta ja heitä täditellään, vaikka oikeaoppinen ammattinimike on opettaja. Useassa vastauksessa puolelta näkyi se, että epätasa-arvoista kohtelua on koettu lähinnä vanhemmilta opettajilta, kuten esimerkiksi alla olevasta sitaatista huomataan.

*”Noo mä kyllä vielä näen sellasii esteitä joissain opettajissa koulun puolella ja miksei meidänkin puolella. Et asenteet on vähän semmoset vähän luutuneet ja vähän vanhahtavat. Täditteilyä esiintyy edelleenkin vähän semmosta ehkä, koen ettei kaikki ihan arvosta samalla tavalla meidän pätevyyttä. Vähän vielä näkee semmota ajattelua, että **meillä vaan leikitään täällä**, et jopa tossa oppilastyöryhmässä niin tota yläkoulun kuraattori sano näin et ku lapset*



*ensimmäistä kertaa pääsee nyt koulussa ohjattuun toimintaan. Et tämmösiäkin mielipiteitä vielä, onneks oli kyseessä melkein sit eläkkeelle jäävästä ihmisestä, että **nuorilla opettajilla ei tämmöseen enää niinku törmää**. Et asenteet on osittain esteenä ja sit parannuskeinona varmaan se, että mitä enemmän nää esiopetusryhmät siirtyy koulun yhteyteen niin silloin meistä tulee niinku luonteva osa sitä niinku opinpolkua” (E1)*

Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja oli koulutautunut erityisopettajaksi vasta muutama vuosi sitten. Hän kertoikin huomanneensa lisäkoulutautuessaan, ettei nykyopiskelijoilla ole enää sellaista kielteistä asennetta yhteistyötä kohtaan, jota on ollut ennen hänen mukaansa enemmän. Hän näki asian niin, että esi- ja alkuopetuksen välillä olisi ainakin aiemmin koulutautuneiden opettajien mielessä tietynlainen muuri, joka vaikuttaa joissain tapauksissa negatiivisesti yhteistyön tekemisen.

*”Kun mä näitä erityisopettajan opintoja suoritin, kun siellä sitten osa meistä oli sitten varhaiskasvatuksen opettajia ja osa oli sitte käsityön aineenopettajia ja osa oli sit luokanopettajia ni meil oli paljon yhteisiä sisältöjä, harjoittelut oli tietenkä erikseen. Niin siinä vaan huomaa, että kun he oli valtaosaltaan niinku mua nuorempia (naurahtaen), ni huomaa et nyt ollaan niinku ihan eri maailmassa, et **he ei kokenu et siin (yhteistyössä) ois ollu mitää niinku isompaa porrasta tai mitään näkymätöntä muuria**. Mut et sitten kun puhutaan että on tätä mun ikäluokkaa, on he sit niinkun esiopettajia tai luokanopettajia, niin sit siin voi olla semmonen, eikä se oo mikään sellanen tahallinen rooli tai semmonen et mä en haluais tehdä yhteistyötä, vaan se on vaan niinkun vierasta se työkuulttuuri, sen tyyppinen työkuulttuuri ja työn tekeminen. Et **se on ollu enemmän sitä luokkajakoisuutta, tiukemmin sidottu siihen**.” (VEO3)*

Yksikään opettajista ei sanonut palkkauksen vaikuttavan omaan työpanokseensa siirtymävaiheen yhteistyössä. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja (VEO3) kertoi kuitenkin luokanopettajien saavan lisäpalkkaa esiopettajien kanssa yhteistyön tekemisestä, mutta lisäpalkka maksettiin vain alkuopetuksen opettajille. Hänen mukaansa tällä tavalla on mahdollisesti pyritty motivoimaan alkuopetuksen opettajia tekemään enemmän yhteistyötä esiopetuksen kanssa. Yhteistyö ei kuitenkaan ole vapaaehtoista

kummallekaan osapuolelle, joten tahtotilaa sen tekemiseen on löydyttävä tasapuolisesti kummaltakin ammattiryhmältä.

*”Täs on semmonen aika jännä piirre, että koulun opettajille maksetaan, mä en tiedä minkä verran, mut jonkun verran siis palkan lisää yhteistyöstä esiopetuksen kanssa mut me ei kyl saada mitään korvauksia siitä et me tehdään mitään yhteistyötä koulupuolen opettajien kanssa. Et se on ehkä koitettu sillä tavalla motivoida opettajia tekemään esiopetuksen kanssa enemmänkin yhteistyötä.”*  
(VEO3)

Yksi esiopettajista (E3) koki epätasa-arvoiseksi sen, että luokanopettajien panosta siirtymävaiheen yhteistyöhön ohjailee heidän rajattu työaikansa, eivätkä he ole aina valmiita tekemään yhtä paljon siirtymävaiheen eteen kuin esiopettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat.

*”No opettajien puolelt ainakin niin et, sielt sanotaan tosi kärkkäästi et meidän työaika on nyt loppu, tai et meillä ei sitä tai meillä ei tätä. **Et ei niinku kuulu heille, tai näin me ollaan ainakin koettu täällä**, et tää on ihan naurettavaa mitä me tääl tehdään, et eihän me niinku tääl ei ainakaan pääse rikastumaan et tää on ihan hullunhommaa todellakin.”* (E3)

### 5.2.6 Vanhempien osallistaminen

Vanhempia osallistettiin siirtymävaiheeseen kouluissa melko vähän. Saattaen-vaihtokoulua lukuun ottamatta kaikissa kouluissa vanhemmat osallistettiin siirtymävaiheen yhteistyöhön vain huoltajien täyttämiseksi tarkoitettujen Wilma-lomakkeiden ja mahdollisen paperisten kouluuntuloesitteiden myötä. Esiopetuksen puolella mainittiin, että vanhemmat osallistetaan enemmänkin päiväkodin ohjelmissa, kun taas kouluun päin mentäessä sekä siirtymävaiheen yhteistyössä vanhempien osallistaminen on vähäistä.

*”No siinhän on kun luen noit Wilman juttuja, niin siellä on sellanen ku vanhempien terveiset koululle, mut se on kyllä mun mielest hyvin vaatimaton ja pieni, et eipä siel kyl mitää mainittavaa kyl oo ollu.”* (LO3)

*”Jos on yleisesti ollu jotain tapahtumia ni sillo melkeen **esiopetus on niveytyny enemmän sinne varhaiskasvatukseen ja päiväkotiin päin.** Sillon tavallaan vanhemmat on tullu enemmän mukaan, eli tässä niinku siirtymäs kouluun päin ni sitä ei niinku oo kauheen paljon ollu. Mä en tiedä onks siinkään sitte siit työkulttuurista kysymys et varhaiskasvatukses on ehkä enemmän ollut vallalla sitä, et vanhemmat on sitte mukaa niissä jutuissa siellä. **Se koulun toimintakulttuuri on ollu erilaista sitte kokonaa, et vanhempia ei oo niin pal niinku näkyny, yhteyttä pidetään enemmän niinku wilmaviestei ei niinkään et he fyysisesti ois siellä läsnä.**” (VEO3)*

### **5.3 Opettajien ajatuksia esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymävaiheen kehittämiseen**

Kokonaisuudessaan haastateltavat opettajat toivat paljon erilaisia kehitysideoita esille haastattelun aikana. Teemoiksi tämän tutkimusongelman kohdalla nousivat haastattelun perusteella selkeä ja kokonaisvaltaisempi ohjeistus, yhteiset koulutukset sekä yhteistyömuotoehdotukset.

#### **5.3.1 Selkeä ja kokonaisvaltaisempi ohjeistus**

Kaikki esiopettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivoivat selkeitä ohjeita siirtymävaiheen yhteistyöhön ylemmältä taholta. Alla olevasta sitaatissa esiopettaja mainitsikin, että yhteistyön merkitys heijastuu jo siitä, miten tärkeäksi se koetaan esimiestasolla.

*”Yhteistyö riippuu myös jo aikapaljon siitä, **miten jo esimiestasolla koetaan sen yhteistyön merkitys.** Et jos he kokee sen tärkeeks, niin silloin henkilökunta on siihen velvoitettu ja me koetaan se tärkeeks. Kun on selkeet pelisäännöt tehty yhteistyölle, niin kyl mun mielest se edesauttaa et se on ylemmäl tahol mietitty et mitkä ne yhteistyömuodot on ja ne on **kirjattu ylös.**” (E2)*

Alkuopetuksessa toimiva laaja-alainen erityisopettaja nosti esiin lasten tasa-arvoisuuden. Hänen mielestään lapset eivät ole tasa-arvoisessa asemassa, sillä esi- ja alkuopetuksen

välistä yhteistyötä voidaan järjestää jo pelkästään kunnan sisällä niin eri tavoin. Hän toivoikin parempia ja selkeämpiä ohjeita yhteistyön tekemiselle. Hänen mielestään ylemmältä taholta pitäisi määritellä tarkemmin se, mitä tietoja lapsesta tulisi siirtää ja miten yhteistyötä järjestää. Lisäksi hänen mielestään opettajien tulisi käydä ainakin käymässä esiopetuksen puolella näkemässä oppilaita ja näin ollen tehdä yhteistyöstä monipuolisempaa.

*”Sitte mun mielestä pitäis edellyttää se, että pitäis ainaki käydä pyörähtämässä siellä esikoulussa ja näkemässä et se yhteistyö olis niinku moniulotteista, eikä se ois vaa sitä, että soitetaa tai sovittaa palaveri ja istutaa hetki kahvikupin ääressä ja sit se on siinä et se sitä (yhteistyötä/siirtymävaihetta) voidaa tehdä nii monella tasolla ja tällä hetkellä mun mielestä oppilaat ei oo tasa-arvosessa asemassa siinä, ku sitä tehdään niin eri tavalla.” (EO1)*

### 5.3.2 Yhteiset koulutukset

Yksikään haastateltavista ei kokenut saaneensa koulutusta esi- ja alkuopetuksen väliseen siirtymävaiheen yhteistyöhön opettajakoulutuksessa. Lähes kaikki haastateltavista opettajista olivat kouluttautuneet opettajiksi jo vuosia sitten, ja osa haastateltavista oletti, että nykyään opettajakoulutus sisältää opintoja esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen merkityksestä. Kuitenkin laaja-alainen erityisopettaja, jonka koulutus on vielä kesken, ei maininnut koulutukseen sisältyvän kursseja, joiden sisältöihin kuuluisi esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe. Kaikki luokanopettajat ja laaja-alainen erityisopettaja kaipasivatkin lisäkoulutusta siirtymävaiheen yhteistyön tekemiseen siitä näkökulmasta, että siihen osallistuisivat kaikki yhteistyötä tekevät osapuolet. Laaja-alainen erityisopettaja toivoi myös yhteisten käytäntöjen ja toimintatapojen kouluttamista kuntatasoisesti, jotta toiminta ei olisi niin päiväkotia ja koulukohtaista vaan kuntatasolla yhtenevin linjoin toteutettavaa.

*”Kyllä siin ois paikallaan tällanen lisäkoulutus, mut se tarkottais sitä et lisäkoulutukses ois älyttömän hyvää, et siin ois mukana ne henkilöt, jotka tekee sitä yhteistyötä.” (LO1)*

*”Mä kaipaen semmosta et ois ne yhteiset käytännöt ja toimintatavat, et nykyes kunnas mis mä työskentelen ni se riippuu, että minkä päiväkodin kanssa sä teet yhteistyötä ja minkä koulun opettaja sä oot. Joka päiväkodissa tehdään eri tavalla saman kunnan sisällä, ni mä kaipaen ehkä semmosta kuntatasosta kouluttautumista siihen, että laadittais ne yhteiset linjat ja että tulis jostaki jotakin ohjetta. Tai sit jostaki jotaki semmosta, et mikä ois hyvä käytäntö sen nivelvaiheen rakentamiseen turvalliseks sille lapselle.” (EO1)*

Myös esiopettajat sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivoivat samanlaista lisäkoulutusta siirtymävaiheessa kuin alkuopetuksen opettajatkin. Suurin osa toivoi alkuopetuksen opettajien tavoin yhteisiä koulutuksia, johon osallistuisi esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajat yhdessä. Koulutusten kautta molempien työnkuva tulisi tutummaksi toiselle osapuolelle.

*”Olen siis aina kaivannut semmosia yhteisiä koulutuksia alkuopetuksen ja esiopetuksen välille. Niit on ollu muutamia mut niissä ois pitäny olla paljon enemmän ja todellaki toivon että jatkossa niitä on enemmän. Et tavallaan tulee niinku molemmille osapuolille se toisen työ tutummaksi ja sit jotenki nähdään se mikä hyöty siitä on että tiedetään mitä tapahtuu eskarissa ja mitä tapahtuu siellä ekalla ja tokalla luokalla.” (VEO2)*

*”Just sellasii koulutuksii, et olis enemmän sellasii kaupungin sisäisesti järjestämii, mis olis esiopettajat ja alkuopettajat yhdes pohtimas näit tällüsü asioit yhdessä, niin sellanen vois olla hyvä koulutus. En ehkä niin et mä menen jonnekki yksinäni jotain kouluttautumaan lisää, koska se jää sit aika hepposeks sit se jälki siitä jos mä olen yksinäni käyny.” (E2)*

### 5.3.3 Yhteistyömuotoehdotukset

Yhteistyömuotoehdotuksissa eniten kummankin opettajaryhmän puolesta toivottiin kasvokkain tapaamisia sekä konkreettisia vierailuja esikoulun sekä koulun puolelle. Kysyttäessä yhteistyömuodoista, joita haastateltava haluaisi lisää siirtymävaiheen toteuttamiseen, nostivat useat opettajat sekä esi- että alkuopetuksesta esiin tärkeänä kasvokkain tapaamiset esikoulun ja koulun henkilökunnan välillä. He toivoivat, että

asioita ei sovittaisi ja keskusteluja ei käytäisi vain sähköpostien välityksellä, vaan sovittaisiin yhteinen aika kasvokkain tapaamiselle.

*”Kyllä ne on ne kasvokkaiset tapaamiset missä oikeest nähdään ihmiset ja keskustellaan, et tämmöset sähköpostin kautta olevat viestittelyt jää sillä tavalla ohuiksi.” (LO1)*

*”Tä mikä on ja erityisesti se siirtopalaverien merkitys et vaiks päiväkodin kaa ei muuta yhteistyötä ois sen vuoden aikana ni tavallaan se nivelvaiheen ylittäminen nii, et jollain tavalla ne tiedot siirtyy muutenki ku paperilla on hyvin tärkeitä varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä.” (LO2)*

*”Mä epäilen et ihan kaikki ei vieläkään pääse juttelemaan niitten opettajien kanssa niinku nenäkkäin. Et se on niinku ihan ehdoton, kaikista lapsista.” (E1)*

Yksi luokanopettajista (LO3) sekä laaja-alainen erityisopettaja toivoivat, että tuleva luokanopettaja pääsisi tutustumaan konkreettisesti esikouluun tuleviin oppilaisiinsa. Yhdessä koulussa toimi siirtymävaiheen vastuuopettaja, joka vieraili tulevien koululaisten esikouluissa kevään aikana. Tässä tilanteessa alkuopettajat kokivat jäävänsä ulkopuoliseksi, sillä he eivät itse päässeet vierailemaan fyysisesti esikoulun puolella ja tapaamaan tulevia oppilaitaan. Lisäksi yksi luokanopettaja nosti esiin toiveen siitä, että keskustelu esiopetuksen työntekijöiden ja luokanopettajan välillä voitaisiin käydä myös kuukauden päästä koulun aloituksesta. Näin ollen pääsisi keskustelemaan lapsista syvemmin, kun kummatkin osapuolet tuntevat heidät paremmin.

*”Se, että mejän vastuuopettaja siellä käy keväällä juttelemassa, niin enhän mä siellä nyt sitten oo (Koska ei ole itse vastuuopettaja). Et toisaalt ehkä se **juttelu jää tietyl tavalla niiku ulkokohtaseks omalta kohalta, et olis tietty ihan kiva, jos oli mahdollista, että kaikki tulevan ekaluokan opettajat pääsis juttelemaan niistä tulevista oppilaistaan.** Toisaalt tietty seki et toi tapahtuu keväällä ni mitä siel sit käydää, et sanottaisko nii, et ku on joku aika käyty kouluu semmonen kuukaus-pari, ni olis ihan kiva päästä nyt niitten eskariopejen kanssa juttelemaan niistä lapsista, et semmonen vois olla kyl ihan kiva.” (LO3)*

Myös esiopetuksen puolelta toivottiin, että vierailuja yksiköihin olisi molemmin puolin. He kokivat, että vierailuiden kautta näkisi tulevat oppilaat käytännössä toimimassa ja useampien vierailujen kautta opettajat tulisivat tutummiksi oppilaille ja vastaavasti oppilaat tutummiksi opettajille.

*”Pitäis tietää kuka on tuleva alkuopettaja, että se vois käydä vaikka kerran kuukaudessa, se ei tarte olla viikottain, vaikka neljä kertaa lukuvuoden aikana kävis pyörähtää siellä eskaris. Et hän sais sijaisen sinne kouluun siks aikaa ja se **kävis puolikkaan päivän olemas siel ryhmässä**, ei riitä yks tunti, koska sit yhen tunnin aikana saattaa tapahtua skarppaamista tai sitte vaa oppilaita saattaa kiinnostaa eritavalla ku se on se uus henkilö, vaan sitte **et näkis sit oikeesti ne lapset siellä toimimassa ja käytännössä**. Et sen mä haluaisin ja mun mielest se ois ihan loistava. Mut se vaatii rahaa ja resursseja.” (EO1)*

*”Semmosta niinku enemmän käytännön yhteistyötä et ihan vaikka vierailaan siellä luokissa ja vaikka välillä opetetaan toisten luokkia ja mitä kaikkea voi niinku kehittää tämmöst et se ois niinku sit luonnekasta et paljon enempi semmosta **fyysistä yhteistötä** ettei vaan niinku tämmösiä keskusteluja vaan oikeesti sitä et ollaan siellä läsnä niitten lasten kanssa sekä koulun puolella, että luokanopettajat siellä esiopetuksen puolella.” (VEO2)*

Yksi luokanopettajista nosti esiin myös sen, että esikoululaisten olisi hyvä päästä myös tutustumaan paremmin kouluun varsinaisille oppitunneille ennen koulun aloittamista, jotta oppilaat pääsisivät tutustumaan jo etukäteen koulun toimintamallin ja miten oppitunneilla tulee käyttäytyä.

*”Mä näkisin et ois hyvä et eskarilaiset pääsis, pääsee just tänne vähän näkemään et mitä se sit on se oppitunnilla oleminen, et ei se aina oo semmost touhuamista ja tekemistä vaan välil tosiaan täytyy sit istuu ja kirjottaa ja kuunnella ja näin.” (LO4)*

Esiopetuksen puolesta nostettiin toiveeksi myös pienempimuotoiset yhteistyöt, jotka eivät vaadi paljon suunnittelemista sekä resursseja, sillä suuret massatapahtumat voivat olla opettajille työläitä järjestää. Yksi esiopettajista (E2) toi esiin esimerkkinä pienempimuotoisesta yhteistyöstä oppilasvaihdot, joissa osa oppilaista vaihtaisi ryhmää

tai luokkaa päittäin esimerkiksi lukupiirin tai jumppatuokion ajaksi. Tällainen toiminta on helpommin järjestettävissä opettajien puolesta, jolloin yhteistyön määrää olisi helpompaa lisätä lukuvuoden aikana useasti.

*”Ehkä siit on puhuttu et enemmänki sellasii pienimuotosii oppilasvaihtoi enemmän, kun sit sellast et järjestetään joku isompi massatapahtuma mis on 50 eskarilaist ja 40 ekaluokkalaist tai tokaluokkalaist. Ja ehkä myöskin sitä meijän niinku ammatillist vaihtoo et me oltais voitu ottaa niit eka- tai tokaluokkalaisii ja he ois voinu ottaa eskarilaisii, et me oltais sit voitu mieltii tykönämme jotain ohjelmaa heille tai sisältöi. Koska ne isot massatapahtumat on melko työläitä ja sit niist tulee tai voi tulla jopa vähän stressii tai jotain painetta sellasist isoist, ja niit on ehkä vähän vaikeampi myös hallitakin sellasia isoja määriä. Niin pienimuotosissa vois olla jo ideaa.” (E2)*



## 6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, mitkä asiat opettajat kokivat toimiviksi ja mitkä haasteiksi esi- ja alkuopetuksen välisessä siirtymävaiheessa. Lisäksi selvitettiin, oliko opettajilla kehitysideoita toimivan siirtymävaiheen edistämiseksi. Tulosten perusteella voidaan todeta siirtymävaiheen yhteistyön olevan paljolti kiinni siitä, millaisia opettajat ovat ja miten motivoituneita he ovat siirtymävaiheen yhteistyön tekemiseen. Jos opettaja on kiinnostunut sekä tietoinen toimivasta esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymävaiheen yhteistyöstä ja sen hyödyistä, on hän yleensä myös kiinnostunut tekemään yhteistyötä. Mielenkiintoista oli, että kaikki haastateltavat kokivat yhteistyön lähtökohtaisesti toimivaksi, mutta heidän vastauksissaan nousi esiin myös paljon haasteita. Useassa kohtaa olikin vaikeaa sijoittaa haastateltavien vastaukset joko hyvin toimiviin käytäntöihin tai haasteisiin, sillä opettajien vastaukset eivät olleet yksiselitteisiä. Siksi tuloksissa on nostettu esimerkiksi opettajien palkkaus molempiin, hyvin toimivien käytänteiden sekä haasteita kuvailevien otsikoiden alle.

Tutkimuksessa haastateltiin esiopetuksen puolelta esiopettajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Alkukasvatuksen puolelta tutkimuksessa haastateltiin puolestaan luokanopettajia sekä yhtä erityisopettajaa. Tutkimukseen haluttiin kaikkien näiden ammattiryhmien näkemys, sillä heillä on merkittävä rooli esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymävaiheen rakentamisessa. Esi- ja alkuopetuksessa toimivat opettajat vastasivatkin kaikki eheän siirtymävaiheen olevan todella tärkeä osa oppilaiden koulu-uraa, mutta silti heidän vastauksensa erosivat joillain osa-alueilla toisistaan niin, että pystyttiin selkeästi erottamaan ammattiryhmät toisistaan. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, miten siirtymävaiheen asiakirjoja arvostettiin. Esiopetuksen opettajat kirjaavat koko esikoulun ajan lapsien valmiuksia ja haasteita, jotta ensimmäiselle luokalle siirtyvillä oppilailla olisi mahdollisimman hyvät lähtökohdat koulun aloitukseen. Alkuopettajat eivät välttämättä edes tutustu asiakirjoihin, ellei oppilaalla ilmene ongelmia ensimmäisellä luokalla, jolloin voidaan pohtia eikö koulun puolella aina arvosteta kaikkien opettajien puolesta esiopettajien ammattitaidolla tehtyjä havaintoja ja kirjauksia. Sekä esi- että alkuopetuksen puolen erityisopettajat tosin olivat samaa mieltä siitä, että on erityisen tärkeää, että tuleva opettaja tutustuu jokaisen oppilaan tietoihin jo ennen koulun alkamista. Erityisopettajien ottaminen mukaan tähän tutkimukseen antoiakin tärkeän erityisopetuksen näkökulman, johon esiopettajilla ja luokanopettajilla ei lähtökohtaisesti ole koulutusta.

Mielenkiintoinen huomio oli se, että esiopettajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia oli huomattavasti helpompi saada mukaan tutkimukseen, kuin luokanopettajia tai peruskoulussa toimivia erityisopettajia. Varhaiskasvatuksessa toimiville tutkittava aihe tuntui olevan enemmänkin sydämen asia ja moni heistä sanoikin, etteivät yleensä vastaa tällaisiin tutkimuspyyntöihin, mutta koska aihe oli heille tärkeä ja he näkivät siinä paljon epäkohtia, halusivat he osallistua tutkimukseen. Luokanopettajat ja peruskoulussa toimivat erityisopettajat eivät taas vastanneet lainkaan tutkimuspyyntösähköposteihin, joten heitä jouduttiin kyselemään enemmän kontaktien ja tuttavien kautta. Tämän takia myös aineistonkeruu venyi pidemmälle kuin oli tarkoitus, sillä tutkimukseen osallistuvia luokanopettajia ja perusopetuksen erityisopettajia ei löytynyt helposti.

## **6.1 Opettajien kokemukset toimivista työtavoista siirtymävaiheessa**

Suunnitelmallinen ja vuorovaikutuksellinen yhteistyö mainittiin toimivan yhteistyön perustaksi lähes jokaisessa haastattelussa. Melkein kaikissa kouluissa oli käytössä vuosikello, jossa oli määritelty lukuvuoden aikana tehtävät yhteistyöt esi- ja alkuopetuksen välillä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa edellytetäänkin suunnitelmallista yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön kesken (POPS 2014, 100). Haastateltavien mukaan tämänhetkinen yhteistyö oli toimivaa, jolloin myös POPS:n tavoite täyttyi heidän kohdallaan.

Kaikki haastateltavat opettajat pitivät siirtopalavereita tärkeinä ja ne nousivat esiin haastatteluiden aikana useaan otteeseen. Yleisesti siirtopalavereihin osallistui tuleva luokanopettaja, esiopettaja sekä tarvittaessa erityisopettaja tai muuta henkilöstöä. Erityisesti kasvokkain tapahtuvia palavereja suosittiin, sillä silloin koettiin keskustelun olevan konkreettisempaa. Olennaiseksi nähtiin opettajien puolesta se, että siirtopalavereissa esiopetuksen opettajat pystyivät jakamaan tietoa lapsesta ja hänen mahdollisista vaikeuksistaan, jotta tuleva luokanopettaja pystyisi kiinnittämään huomiota yksittäisten oppilaiden tarpeisiin jo heti ensimmäisen luokan alettua. Aktiivinen ja suunnitelmallinen toiminta esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen osapuolien välillä voidaan nähdä mahdollisuutena sekä yksilö- että yhteisötasolla (Forss-Pennanen 2006, 15). Ongelmana nähtiinkin keväisin mahdollinen tietämättömyys tulevasta luokanopettajasta, jolloin siirtopalaveriin ei aina osallistunut koulun puolelta esikoululaisten tuleva opettaja. Siirtopalaverien merkitys korostui myös siinä tilanteessa, jos tulevalla

luokanopettajalla ei ole tarkoitusta tutustua tulevien oppilaidensa tietoihin siirtolomakkeen avulla. Riittämätön yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä voi johtaa mahdollisiin päällekkäisyyksiin opetuksessa, jos opettajat eivät ole tietoisia toistensa toiminnan sisällöistä. Tällainen suunnittelemattomuus ja päällekkäisyydet saattavat johtaa ensimmäisenä koulun aloittaneen lapsen turhautumiseen (Forss-Pennanen 2006, 15), ja tämän skenaarion mahdollisuus tuli ilmi joidenkin opettajien vastauksien pohjalta.

Kaikki haastateltavat opettajat tekivät yhteistyötä myös lukuvuoden aikana esimerkiksi yhdessä suunniteltujen tapahtumien muodossa. Yhteistyön määrä vaihteli yksiköittäin, mutta jokainen opettaja kertoi olevansa tyytyväinen siihen määrään yhteistyötä, joka heillä nyt oli. Esiopettajien puolesta toivottiin myös pienempimuotoisia yhteistöitä, jotka eivät veisi niin paljon resursseja ja suunnittelu-aikaa. Luokanopettajien työ-aikaa määrittelee koulun asettamat aikataulut, joten tällaiset yhden oppitunnin kestävätkin voitaisiin kokea myös heidän puolestaan helpommin järjestettäväksi. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että esiopettajat kokivat lukuvuoden aikana tehtävän yhteistyön hedelmällisemmäksi kuin luokanopettajat, mikä saattaa puolestaan vaikuttaa siirtymävaiheen yhteistyön suunnitteluvastuun jakautumiseen. Tähänkin vaikuttaa varmasti yllä mainittu tietämättömyys seuraavan lukuvuoden alkuopettajasta, mikä puolestaan vaatisi koulun puolelta suunnitelmallisuutta jo ajoissa seuraavaa lukuvuotta edeltävän kevään aikana. Ajoissa tehty suunnittelutyö vaatisi puolestaan kiinnostusta esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymävaiheeseen johtajatasolla, mikä ei puolestaan tullut esiin ainakaan yhdenkään tähän tutkimukseen vastanneen opettajan vastauksissa. Koulun yhteydessä olevien esikoulujen opettajat kuitenkin kiittelivät koulujen rehtoreita tilojen jakamisesta heidän kanssaan, sillä kokivat hyväksi asiaksi myös sen, että lapset pääsevät tutustumaan koulun tiloihin ja käytäntöihin jo esikouluvuoden aikana. Koulun yhteydessä olevassa esiopetuksessa lapsille tuleekin taas tutuksi koulun toimintakulttuuri sekä päivän rakenne, johon sisältyy välitunnit sekä muut siirtymät (Louhela-Risteelä 2020, 55). Sen myötä koulun aloituksessa oppilaiden ei tarvitse murehtia esimerkiksi välituntialuetta tai ruokalan käytäntöjä vaan pystyvät keskittämään huomionsa oppimiseen.

## 6.2 Opettajien kokemat haasteet siirtymävaiheen yhteistyössä

Haasteita tai esteitä kysyttäessä haastateltavat erittelivät monta esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymävaiheen yhteistyöhön kielteisesti vaikuttavaa asiaa. Yksikään haastateltavista ei kokenut yhteistyölle varsinaisia esteitä, mutta haasteiksi he nostivat tiedonsiirron, ajankäytön eli yhteisen ajan löytämisen, esiopetuksen sijainnin, opettajien tahtotilan määrän, epätasa-arvoisuuden ja palkkauksen esi- ja alkuopetuksessa toimivien opettajien välillä sekä vanhempien osallistamisen siirtymävaiheeseen. Myös suuret ryhmäkoot sekä yhteisten käytäntöjen puute mainittiin haastatteluissa. Tulokset olivat yhteneviä aiempien tutkimusten (esim. Rantavuori 2019; Jekku-hanke 2012) tulosten kanssa, joissa haasteiksi siirtymävaiheen yhteistyön haasteiksi nostettiin opettajien väliset ennako-oletukset, esikoulun pedagogisten asiantuntijuuden arvostus, yhteisen ajan löytyminen, yhtenäisten käytäntöjen puute sekä suuret ryhmäkoot, joiden pohjalta voidaan todeta, että samanlaiset asiat ovat olleet haasteita jo vuosia.

Petersin (2010) mukaan opettajan tulisi haluta tutustua lapseen jo ennen koulun alkua, jotta vuorovaikutussuhde syventyisi. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien välillä oli näkemuseroja siinä, kuinka paljon kukin halusi tietää oppilaasta ennen koulun alkua. Vain yksi luokanopettaja sanoi suoraan, ettei käytä kesäänsä tutustuakseen tulevien oppilaidensa tietoihin etukäteen. Useampi muu luokanopettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja sekä alkukasvatuksessa toimiva erityisopettaja puhui puolestaan siitä, miten tärkeää tulevan opettajan on tietää kokonaisvaltaisesti oppilaista ennen koulun alkua. He mainitsivat myös ajattelevansa vanhanaikaiseksi sen, että ei haluta tietää oppilaista etukäteen. Erityisopettaja totesi sen olevan myös pahin skenaario erityisopetuksen näkökulmasta. Aiemman teorian mukaan tiedonsiirtoa tarvitaan, jotta esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymän ja toimintakulttuurin eroja pystyttäisiin pienentämään. Tiedot siirtyvät voimassa olevien säädöksiä perusteella joko sähköisesti tai paperisesti ja tukevat näin ollen lapsen kasvua ja oppimista muodostaen siirtymästä joustavamman (Karikoski 2020, 90). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) mainitaan, että alkuopetuksessa tulee huomioida esiopetuksen ja aiemman varhaiskasvatuksen lapselle antamat valmiudet (POPS 2016, 98). Tämä ei aina toteudu, jos opettajilla ei ole selkeää ohjeistusta siitä, miten siirtymässä toimitettuja asiakirjoja tulee käyttää. Tällöin niihin tutustuminen on tulevien opettajan oman harkinnan varassa, mikä puolestaan saattaa olla joidenkin oppilaiden haasteiden ja valmiuksien puolesta

todella vahingollista, ja tällöin ei myöskään täyty perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että esikoulun ja peruskoulun fyysinen läheisyys ei aina takaa hyvää esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön tekemistä. Toimintaympäristöt ovat hyvin erilaiset riippuen siitä, onko esiopetusyksikkö koulun vai päiväkodin yhteydessä. Varhaiskasvatuksen puolella esiopetuspäivä on osittain kytköksissä päiväkodin arkeen, aikatauluun sekä toimintakulttuuriin. Koulun yhteydessä olevassa esiopetuksessa lapselle tulee taas tutuksi koulun toimintakulttuuri sekä päivän rakenne, johon sisältyy välitunnit sekä muut siirtymät. Eroja on myös henkilöstörakenteessa, päiväkodissa on päiväkodin työntekijöitä, kun taas koulumaailmassa luokanopettajia. (Louhela-Risteelä 2020, 55.) Koulun yhteydessä työskennelleet esiopettajat mainitsivat itse kokeneensa hyödylliseksi sen, että esiopetus on fyysisesti koulun tiloissa. Tällöin paikat tulevat oppilaille tutuiksi ja opettajat kokivat myös, että keskustelu ja yhteistyön tekeminen alkukasvatuksen opettajien kanssa oli paljon helpompaa, kun sijainti oli samassa rakennuksessa. Tämä tulos on samanlainen Rantavuoren (2019) näkemyksen kanssa, että kun opettajat tuntevat toistensa työkuvat ja työkulttuurit, on yhteistyön tekeminenkin laadukasta. Toisaalta varhaiskasvatuksen erityisopettajat, joiden esiopetusryhmät sijaitsivat koulun kanssa samassa rakennuksessa, kertoivat kokevansa koulun ja esiopetuksen välillä tietyn segregaaation, eikä yhteistyön tekeminen ollut niin laadukasta ja suunnitelmallista kuin se tulisi olla.

Useampi haastateltava mainitsikin sen, että koulurakennuksessa vierailu auttaa koulun aloittamisessa. Yhden esiopettajan mukaan luokanopettajilta on tullut palautetta, että sen näkee jo ensimmäisen luokan aloittavien oppilaiden jalkaterien asennosta, ovatko he vierailleet koulun puolella jo esiopetuksen aikana. Näiden tulosten perusteella voidaankin sanota, että esimerkiksi kouluvierailujen ja yhteisten teemapäivien tekeminen on hyvin merkittävä asia oppilaiden kannalta. Kun ympäristö on jo ennestään jollakin tapaa tuttu, on koulun aloitus niin jännityksenkin, kuin myös oppimisen puolesta hedelmällisempää. Myös alkuopettajan työ helpottuu, kun osa oppilaista on tutustunut jo esikoulun aikana koulun toimintakulttuuriin. Ahtolan (2010) tutkimuksen tulokset osoittivat, että mitä enemmän esikoulun ja alakoulun opettajat toteuttivat esikouluvuoden aikana erilaista yhteistyötä, sitä nopeammin oppilaan taidot kehittyivät ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tässä tutkimuksessa ei suoranaisesti selvitetty oppilaiden siirtymävaiheen

yhteistyön vaikutuksia oppimistuloksiin, mutta useat luokanopettajat kertoivat esikoulussa opittujen taitojen helpottavan koulun aloitusta.

Lähes kaikki haastateltavat nostivat esiin tahtotilan tärkeyden. Heistä jokainen korosti sitä, että jos tahtotilaa ei ole, niin yhteistyö ei lähtökohtaisesti toimi tavoitteiden mukaisesti. Yhteistyötä ja esimerkiksi yhteisiä tapaamisia oli paljon helpompi sopia, kun molemmat osapuolet olivat halukkaita tekemään yhteistyötä. Suunnitelmallinen yhteistyö esiopetusta ja alkuopetusta järjestävien henkilöiden välillä onkin perusedellytys siirtymässä esiopetuksesta peruskouluun. Lisäksi opettajien tulisi tuntea myös molemminpuolisesti oppimisympäristöjen, toimintatapojen sekä ohjaavia asiakirjoja (POPS 2016, 98). Haastateltavista kuitenkin vain yksi luokanopettaja nosti esiin tietonsa siitä, mitä esiopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaan ja mitä esiopetuksessa tehdään. Tämä luokanopettaja oli pohjakoulutukseltaan varhaiskasvatuksen opettaja. Hän selvästi ymmärsi ja näki sen, kuinka arvokkaita ammattilaisia myös varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat ovat sekä puhui heistä erityisen arvostavaan sävyyn. Muiden luokanopettajien vastauksista nousi esiin, etteivät he oikein tienneet, mitä esiopetuksen puolella tehdään ja millaiset tavoitteet ohjaavat esiopetuksen toimintaa. Riittämätön yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä voikin johtaa mahdollisiin päällekkäisyyksiin opetuksessa, jos opettajat eivät ole tietoisia toistensa toiminnan sisällöistä. Tällainen suunnittelemattomuus ja päällekkäisyydet saattavat johtaa ensimmäisenä koulun aloittaneen lapsen turhautumiseen. (Forss-Pennanen 2006, 15.) Näin ollen, kun muilla luokanopettajilla ei ollut juurikaan tietoa toistensa tekemisestä, voi se suoraan vaikuttaa tulevan koululaisen opiskelumotivaatioon.

Esiopettajien puolelta välittyi ajatus siitä, että heitä osittain vähätellään ja luokanopettajien kiinnostus yhteistyötä kohtaan riippui täysin siitä, kuka opettajana on. Yleisesti etenkin esiopettajien kokemuksen mukaan esi- ja alkuopetuksen henkilökunnan välillä näkyi selvä vastakkainasettelu. Esiopettajien mukaan tällaiseen ajatteluun kohtaa enemmänkin niillä jo vuosia sitten kouluttautuneilla opettajilla, jotka ovat olleet työssä kymmeniä vuosia. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista oli itse lisäkouluttautunut varhaiskasvatuksen opettajasta varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi vasta muutama vuosi sitten. Hänen mukaansa nykyopiskelijat eivät edes huomaa mahdollista ongelmaa yhteistyön välillä, vaan kaikki pitivät yhteistyön tekemistä itsestäänselvyyttenä. Tämä voisi kertoa siitä, että nykyopinnoissa korostetaan yhteistyön tekemistä tai jo itse tämän hetken opiskelijat ovat paljon valveutuneempia tällaiseen asiaan kuin ne, jotka ovat

opiskelleet työhönsä useampi kymmenvuosi sitten. Toisaalta tätä ei tue se, että jokainen haastateltava kertoi, ettei omissa opinnoissa opetettu siirtymävaiheen yhteistyön tekemisestä tai toistensa ammatin sisällöistä.

Alkuopetuksessa huomioidaan esiopetuksen ja aiemman varhaiskasvatuksen lapselle antamat valmiudet. Oppimiskokonaisuudet, jotka ovat vallinneet esiopetuksen puolella, muuttuvat oppiaineiksi vuosiluokilla 1–2. (POPS 2016, 98.) Joidenkin luokanopettajien asenne varhaiskasvatuksen toimivaa henkilökuntaa ja esiopetuksen toimintaa kohtaan olikin osittain vanhanaikainen. Heidän vastauksiensa perusteella koettiin, että esikoulussa leikitään ja koulussa vasta harjoitellaan paikallaan pysymistä tai opiskelua. Osa luokanopettajista käytti esiopettajista jopa nimitystä päiväkodin täti, jonka varhaiskasvatuksen puolelta mainittiin hyvin vanhanaikaiseksi ja jopa alentavaksi tavaksi kutsua varhaiskasvatuksessa toimivia opettajia. Toisaalta monet luokanopettajat myös kehuivat sitä, mitä esikoulussa on jo opittu ja miten sieltä puolelta tulee hyviä neuvoja koulun aloitukseen tiettyjen oppilaiden kohdalla, joten suhtautuminen esiopetuksen opettajiin oli siis hyvin paljon henkilöstä kiinni. Myös vanhat nimitykset, kuten täti, on varmasti osittain luutuneita käsitteitä, joiden käyttämisellä ei tarkoiteta loukkaamista.

Lisäpalkkaa opettajat eivät saaneet yhteistyön tekemisestä paitsi siinä koulussa, jossa yhteistyön tekeminen kuului yksin vastuupettajalle. Opettajat eivät saa mitään lisäpalkkaa siirtymävaiheen yhteistyön tekemisestä, vaikka opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaan yhteistyötä tulisi tehdä vuoden aikana useasti. Yksikään opettajista ei myöskään kokenut palkan vaikuttavan omaan panokseensa esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymävaiheen yhteistyön tekemiseen. Opettajien palkkaus on kuitenkin ajankohtainen aihe tällä hetkellä, ja yleisesti kyseenalaistetaan sitä kuinka paljon ja mitä työtä kuukasipalkat sisältävät. Opettajilla kuluu paljon aikaa jokaisen oppilaan siirtopalaverien pitämisessä sekä muussa siirtymävaiheeseen kuuluvissa asioissa. Jos asiaa tarkastellaan luokanopettajien näkökulmasta, niin voidaan todeta, että muilla luokka-asteilla toimivat luokanopettajat saavat ihan saman verran palkkaa, vaikka heillä tässä suhteessa on huomattavasti vähemmän työtä. Toisaalta esiopetuksen puolen opettajien palkkaus on taas luokanopettajienkin palkkaa alhaisempi, vaikka he tekevät kuitenkin ihan saman verran yhteistyötä kuin luokanopettajatkin. Voidaan katsoa palkkauksen olevan epätasa-arvoinen opettajien välillä, sillä esimerkiksi aina kuntatasolla ei ole tarkasti määriteltyjä vaatimuksia siirtymävaiheen toiminnalle. Tällöin se antaa mahdollisuuden jättää siirtymävaiheen yhteistyön tekemättömyydelle, jolloin yhteistyön

laiminlyövät opettajat saavat toiminnastaan kuitenkin saman palkan kuin ne opettajat, jotka tekevät siirtymävaiheen yhteistyötä aktiivisesti.

Aiempien tutkimusten (esim. Constantino 2003) mukaan henkilöstön ja vanhempien yhteinen sitoutuminen lapsen tukemiseen edistää perheiden ja opettajien yhteistyön rakentumista. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu, että esiopetuksen tavoitteena yhteistyölle on yhdessä perusopetuksen kanssa muodostaa johdonmukainen, lapsen kasvua ja oppimista tukeva jatkumo osallistaen myös huoltajat mukaan yhteistyöhön esimerkiksi heiltä saatavan palautteen avulla. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että lasten tulisi huoltajiensa kanssa tutustua esi- ja alkuopetuksen ympäristöihin, toimintaan sekä henkilöstöön jo ennen kuin opetus alkaa. (EOPS 2014, 24–25.) Kuitenkaan huoltajia ei osallistettu tämän tutkimuksen tulosten perusteella siirtymävaiheeseen juuri lainkaan esiopetuksen tai alkuopetuksen puolelta. Vain yksi luokanopettaja kertoi osallistuneensa hankkeeseen, jonka puitteissa oli ollut yhteisissä palaverissa huoltajien, tulevan ensimmäisen luokan oppilaan ja esiopettajien kanssa. Muut opettajat kertoivat, että alkuopetuksen puolella huoltajat täyttävät vain jonkinlaisen tietolomakkeen omasta lapsestaan ja saavat tervetuliaislomakkeen itselle ja lapselleen. Myös esiopetuksen puolella huoltajia osallistettiin melko vähän, ja osallistaminen oli enemmänkin päiväkotisuuntaista eikä koulusuuntaista. Huoltajien osallistamattomuus onkin mahdollisesti myös resurssikysymys. Luokanopettajan koulussa, jossa vanhemmat osallistettiin mukaan siirtopalaveriin, tapahtui koulun monikulttuurisuushankkeen puitteissa. Jos hanketta ei olisi ollut, tuskin resurssit ja rahoitus olisivat riittäneet jokaisen osapuolen yhteiseen tapaamiseen, kun oppilaita on usein jopa 25. Jos resursseja olisi enemmän, olisi helpompaa osallistaa huoltajia ja yhteistyötä helpompaa järjestää.

Näiden tulosten perusteella olisikin hyvin tärkeää huomioida huoltajien osallistaminen mukaan siirtymävaiheeseen perusopetuksen opetussuunnitelman määräämällä tavalla. Vanhempien osallistaminen on kuitenkin hyvin tärkeä asia sujuvan siirtymävaiheen tekemisessä. Koulujen ja esikoulujen tulisikin ottaa käyttöön sellaisia yhteistyömuotoja, joissa vanhemmat osallistettaisiin siirtymävaiheeseen. Tällä tavoin lapsen vanhempien tieto lapsesta saadaan voimavaroiksi lapsen kehityksessä ja koulunkäynnissä. (Silvén ym. 2013, 59.) Voidaan pohtia, voisiko huoltajia osallistaa esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa esikouluja on useampia ja kaikki eivät pääse vierailemaan koulussa tai esikouluissa. Jos



vanhempia osattaisiin jollakin tavalla osallistaa auttamaan näissä vierailuissa, voitaisiin saada sitä kautta kaksi asiaa yhdistettyä.

### **6.3 Opettajien ajatuksia esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymävaiheen kehittämiseen**

Kehitysehdotuksissa kävi ilmi, ettei yhdenkään opettajan tai erityisopettajan opinnoissa puhuttu juurikaan esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta, niiden välisestä yhteistyöstä tai sen tärkeydestä. Ainoastaan laaja-alainen erityisopettaja mainitsi opiskelleensa yhteistyöstä oman alkukasvatukseen liittyvän esseen aihevalinnan takia. Siirtymävaiheen esiopetuksesta kouluun tulisi olla sujuvaa ja lapsen siirtymä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä tulisi toimia ilman ongelmia (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 6), tämä ei kuitenkaan voi kokonaisvaltaisesti toteutua, jos uransa aloittavat opettajat tarvitsevat lisää tietoa ja koulutusta eheän siirtymän järjestämiseen.

Jos luokanopettajakoulutuksessa tai varhaiskasvatuksenopettajakoulutuksessa ei käsitellä esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihetta tai toimivastan yhteistyön merkitystä, niin ei voida olettaa, että opettajat osaisivat järjestää sitä sujuvasti ja kokonaisvaltaisesti itse työssä. Opettajat toivoivatkin lisäkoulutusta etenkin yhteistyötä tekevien välille sekä ohjeistusta kunta- tai valtiotasolla yhteneväisemmäksi. Osa opettajista toivoi myös, että he pääsisivät kuulemaan, millaista yhteistyötä muissa kouluissa tai esikouluissa tehdään. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella jo opettajankoulutuksessa tulisikin painottaa esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen yhteistyön tärkeyttä, sillä työelämässä olevat opettajat kokevat sille tarvetta. Myös kuntatasolla tulisi linjata tarkemmat ohjeet ja rajat siihen, miten yhteistyötä toteutetaan, jotta sekä opettajat että oppilaat olisivat tasa-arvoisemmassa asemassa.

### **6.4 Luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset**

Tutkimuksessa tekemisessä käytetty tutkijatriangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 233). Tässä tutkimuksessa kumpikin tutkija osallistui haastatteluihin, tulosten tulkitsemiseen sekä analysointiin, ja kun tutkijoita oli kaksi, oli tulosten kokonaisvaltaisempi analysointi tarkempaa ja se tehtiin useasti kummankin tutkijan puolesta. Kumpikin tutkijoista perehtyi laajasti tutkimuksen

aiheeseen liittyvään teoriaan sekä tieteelliseen lähdekirjallisuuteen, sitä kautta he olivat selvillä aiheen nykyisestä tilanteesta. Etäyhteydellä tehtävää haastattelu tai kahden tutkijan osallistuminen saattoi kuitenkin vaikuttaa vuorovaikutustilanteeseen, sillä osalle haastateltavista se saattoi tuntua vapautuneelta keskustelulta, mutta toisaalta osa saattoi kokea haastattelutilanteen jonkinlaisena kuulusteluna. Haastateltavan kokemus haastattelutilanteesta ohjaa hänen vastauksiaan ja samalla se vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Jos asiaa tarkastellaan tutkijoiden kannalta, niin yhdessä tehdyt haastattelut parantavat tutkimuksen luotettavuutta, sillä sitä kautta pyrittiin varmistamaan haastatteluiden samankaltaisuus. Jos haastattelijat olisivat toimineet erikseen, ei olisi voitu varmistua sitä, että kaikki haastattelut on tehty yhtenäisellä linjalla.

Tutkijan puolueettomuus tulee myös ottaa huomioon laadullisen tutkimuksen tekemisessä. Se on huomioitava esimerkiksi siitä näkökulmasta, että ohjaako tutkijan omat kokemukset haastateltavien vastauksien tulkintaan vai pyrkiikö tutkija ymmärtämään objektiivisesti kaikkien vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 129–131.) Tässä tutkimuksessa tutkijat pyrkivät tasapuolisuuteen, mutta on huomioitava, että kumpikin tutkija opiskelee luokanopettajaksi ja omaavat kokemusta alkuopetuksen puolelta. Kumpikaan tutkijoista ei tosin ole osallistunut siirtymävaiheen yhteistyöhön, joten konkreettista omakohtaista kokemusta tutkimusaiheesta heillä ei ollut. Lisäksi on huomioitava, että tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia, jolloin vastauksissa oli paljon myös heidän omia henkilökohtaisia mielipiteitään, joita ei voida suoraan yleistää.

Olettamuksena voidaan sanoa, että kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kiinnostuneita ja motivoituneita tekemään ja kehittämään esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymävaihetta. Se on varmasti myös syy heidän suostumukseensa haastateltaviksi, joten tutkimustulokset voisivat olla hyvin erilaiset, jos tutkittavina olisi toisenlaisia opettajia. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, joten voidaan olettaa haastateltavien opettajien halunneen kertoa kokemuksiaan esi- ja alkuopetuksen välisestä siirtymävaiheesta. Tutkijoiden ja haastateltavien keskinäinen vuorovaikutus oli haastattelujen aikana erilaista haastateltavasta riippuen. Osa haastateltavista toi esiin kokemuksiaan myös tutkimuskysymysten ulkopuolelta, kun taas osa heistä vastasi melko niukasti. Moni haastateltavista kertoi kokevansa tutkimuksen aiheen tärkeäksi ja he halusivat mahdollisesti omilla vastauksillaan saada aikaan kehitystä ja muutosta siirtymävaiheeseen.

Tutkijat eivät voi olla koskaan täysin varmoja siitä, ovatko vastaajat vastanneet kysymyksiin todenmukaisesti ja rehellisesti. Tutkimusaiheena oli haastateltavien henkilökohtaiset kokemukset ja toiminta, jolloin on mahdollista, etteivät he ole tarkastelleet asiaa aina kokonaisvaltaisesti kaikkien osapuolten kannalta, varsinkin kun opettajien käsitys toistensa työnkuvasta ei ollut aina kovin selkeä. On myös mahdollista, että osa haastateltavista ei halunneet tai muistanut kertoa oleellisia asioita tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten kannalta. Haasteena oli myös se, miten haastateltavat ymmärsivät kysymykset, sillä toisinaan vastaukset eivät vastanneet täysin esitettyyn kysymykseen. Haastattelukysymyksien väärinymmärtäminen on saattanut vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Yli puolien haastateltavien vastauksissa näkyi myös koronapandemian vaikutukset, ja useat haastateltavista peilasi siirtymävaiheen käytäntöjä osittain vain koronavuosien toimintaan, joka lähtökohtaisesti on erilaista kuin aikana ilman maailmanlaajuisia pandemioita.

Haastateltavat edustivat vain Varsinais-Suomen alueen opettajia, joten koulujen käytänteiden samankaltaisuus saattaa selittyä sillä. Opettajakoulutukset ovat yliopistokohtaisia, joten jollain toisella alueella vastaukset ja siirtymävaiheen käytänteet saattavat olla hyvinkin erilaisia. Haastateltavia oli myös melko vähän (N=11), joten tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei voida tehdä suuria yleistyksiä. Tulokset olivat kuitenkin samansuuntaisia kuin aiemmissa siirtymävaihetta koskevissa tutkimuksissa on tehty, joten voidaan pohtia, miksi opettajien osoittamia ongelmia ei ole korjattu.

Esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymävaihetta on tutkittu jo melko paljon, mutta se avaa kuitenkin jatkotutkimusmahdollisuuksia monesta erilaisesta näkökulmasta. Aihetta olisi mielenkiintoista tutkia vielä laajemmin esimerkiksi kuntakohtaisesti. Tutkimuksessa voisi vertailla sitä, miten siirtymävaiheen yhteistyö toteutuu eri kunnissa. Sitä kautta saataisiin vielä laajempi näkemys siirtymävaiheen yhteistyön toimivuudesta sekä haasteista. Myös tutkimus esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta koko Suomen laajuudelta olisi kiinnostava, ja sen avulla mahdollisesti saataisiin valtion tasolta yhtenäiset ohjeistukset ja määräykset siihen, miten siirtymävaiheen yhteistyötä tulisi toteuttaa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2016) yhdistää samantyyppiset arvot ja tavoitteet, mutta niiden sisältö on kuitenkin tämän tutkimuksen tulosten perusteella epäselviä siirtymävaiheiden eri osapuolille. Jos useampaa opettajakuntaa yhdistävät sisällöt suunniteltaisiin opetussuunnitelmiin yhtenäisesti, olisi opettajienkin helpompi pysyä

tietoisena toisten ammattiryhmien työtä ohjaavan opetussuunnitelman sisällöistä, jolloin myös siirtymävaihe olisi selkeämpi jatkumo opettajien näkökulmasta. Tämä vaatisi kuitenkin suurta muutosta ylemmällä taholla.

**LÄHTEET**

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.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WS Bookwell.

Constantino, S. M. 2003. Engaging all families: creating a positive school culture by putting research into practice. Lanham, ML: Scarecrow Education.

Dockett, S., & Perry, B. 2007. Transitions to school: Perceptions, expectations and experiences. Sydney: UNSW Press.

EOPS. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.

Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Chydenius-instituution tutkimuksia 3/2006. Viitattu 30.11.2020

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18017/1/951-39-2596-x.pdf>

Hellström. 2008, 14–15. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna. Raamatutrükikoda.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.

Hujala, E. Karikoski, H. & Turunen T. 2010. Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekkinen (toim.) Esi- ja

perusopetuksen opetussuunnittelemapöytäkirjan toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Porvoo: Bookwell Oy, 11–22.

Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.

Kallionpää, T. & Hovi, S-M. 2012. Esi- ja alkuopetuksen yhteennivominen. Teoksessa Merisuo-Storm, T., Soininen, M. & Aerila, J. 2012. Jekku– Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta. Turku: Suomen yliopistopaino oy, 65–84

Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2016. Eheä kasvunpolku – Haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 78–93.

Karila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina tai rajaajina. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) 2013. Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere 2013: Opetushallitus. 33–47.

Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. 2013. Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17.

Karila, K. & Rantavuori, L. 2014. Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377-391.

Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus – Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–142.

Louhela-Risteelä, V. & Meriläinen, H. 2020. Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.) 2020. Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Keuruu: PS-kustannus. 53–70

Merisuo-Storm, T., Soininen, M. & Aerila, J. 2012. Jekku– Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta. Turku: Suomen yliopistopaino oy.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Mitä opettajan työ on opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa? <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/> Viitattu 9.5.2022.

OECD. (2017). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Starting Strong, OECD Publishing.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. <https://minedu.fi/-/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen> Viitattu 10.1.2022.

Perusopetuslaki 865/2005, 4§, 7§ & 8§.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050865> Viitattu 9.5.2022

Peters, S. 2010. Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education, New Zealand.

POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

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

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. 2000. An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491–511.

Silvén, M., Mattinen, A., Lepola, J. & Husu, J. 2013. Oppimisen ja kouluvalmiuksien tukeminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa K. Pyhäلتö & E. Vitikka (toim.) 2013. Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere 2013: Opetushallitus. 48–78.

Soini, T., Pyhäلتö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetukseen. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2013:17. 6–16.

Toivo, M. & Vehviläinen, A. 2012. Kielellisen tietoisuuden polku esikoulusta kouluun. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila, (toim.) 2012. Jekku–Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetusikäikäntöjen kehittämishankkeesta. Turku: Suomen yliopistopaino oy. 151–160.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.



**LIITTEET**

## Liite 1

Hei!

Opiskelemme luokanopettajiksi Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Tarkastelemme Pro gradu -tutkielmassamme esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymävaihetta opettajien näkökulmasta. Tavoitteenamme on selvittää, miten siirtymävaihe toimii haastateltavien näkökulmasta ja miten sitä voitaisiin mahdollisesti kehittää.

Haemme haastateltaviksi esi- ja alkuopetuksessa työskenteleviä opettajia ja erityisopettajia. Haastattelut suoritetaan etäyhteydellä toukokuun aikana. Haastattelut toteutetaan luottamuksellisesti ja vastauksia käsitellään anonyymisti. Liitteenä on tietosuojalomake, jossa kerrotaan tarkemmin haastatteluaineiston tietosuojasta.

Mikäli haluat osallistua haastatteluun, olethan yhteydessä sähköpostilla tai puhelimitse. Vastaaamme mielellämme myös lisäkysymyksiin!

Ystävällisin terveisin,

Henrika Lindeman, puh. [REDACTED], [REDACTED]@utu.fi

Nilla-Olivia Ihalainen, puh. [REDACTED], [REDACTED]@utu.fi

## Liite 2

## Haastattelurunko

Ammatti:

Koulutus:

Työnkuva:

Työkokemus/-kesto:

Järjestetäänkö esiopetus, jossa työskentelet tai jonka kanssa teet yhteistyötä: päiväkodin yhteydessä, koulun yhteydessä, jossain muualla?

## Yhteistyö koulun ja esiopetuksen välillä

1. Millaiset käytännöt koet tarpeellisiksi ja toimiviksi ehyen siirtymävaiheen rakentamisessa?
2. Millaista yhteistyötä teet/olet tehnyt esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa?
3. Kuinka usein olette yhteydessä kouluun/esikouluun vuoden aikana?
4. Millaisia tietoja siirtymävaiheessa olevasta lapsesta välitetään esiopetuksesta kouluun?
5. Koetko, että yhteistyö ja/tai yksityiskohtaisempi tiedonsiirto olisi erityisen tärkeää joidenkin lasten kohdalla? Millaisessa tilanteessa?
6. Koetko, että palkka ja/tai resurssit vaikuttavat yhteistyön määrään?

## Moniammatillisuus

7. Kuinka moniammatillista yhteistyötä tehdään siirtymävaiheessa?
8. Keiden moniammatillisten ammattilaisten kanssa teet yhteistyötä siirtymävaiheessa?

## Lapsi ja vanhemmat siirtymässä

9. Millaista yhteistyötä esikoululaiset tekevät tulevan koulun oppilaiden kanssa?
10. Hyödynnetäänkö lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä hyödynnetään siirtymävaiheessa? Millä tavoin?
11. Millä tavoilla vanhemmat osallistetaan ehyen siirtymävaiheen rakentamiseen?
12. Millä tavoilla vanhemmille annetaan mahdollisuus osallistua siirtymävaiheeseen?

13. Hyödynnetäänkö vanhempien kertomaa tietoa esikoululaisesta siirtymävaiheessa? Miten?

#### Kehittämisideat

14. Koetko, että esiopetuksen ja koulun väliselle yhteistyölle on esteitä? Mitä? Mitä keinoja näet asian parantamiseksi?
15. Koetko, että koulutuksesi antoi edellytyksiä siirtymävaiheen yhteistyöhön?
16. Millaisia yhteistyömuotoja ja -tapoja haluaisit lisää siirtymävaiheeseen?
17. Kaipaako lisäkoulutusta siirtymävaiheen yhteistyön tekemiseen?
18. Kehitysideoita ja -ehdotuksia?
19. Vapaa sana.