



**TURUN
YLIOPISTO**

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyö

Tapaustutkimus Rauman pikkunorssissa ja normaalikoulussa

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Heidi Huhdanmäki

Ohjaajat:
Sara Sintonen
Inkeri Ruokonen

2.5.2023

Rauma

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Heidi Huhdanmäki

Otsikko: Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe Rauman normaalipäiväkodissa ja -koulussa

Ohjaajat: Sara Sintonen, Inkeri Ruokonen

Sivumäärä: 48 sivua

Päivämäärä: 3.5.2023

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkittiin esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä Rauman pikkunorssissa ja normaalikoulussa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää käytänteitä ja toimintatapoja, jotka esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamisessa näiden kahden yksikön välillä ovat käytössä. Lisäksi pyrittiin selvittämään, mitä merkityksiä esi- ja alkuopettajat kokevat nivelvaiheen yhteistyöllä olevan opettajalle ja oppilaalle.

Nivelvaiheen tutkimus on tärkeää, sillä yhteistyön toimivuuden avulla pystytään mahdollistamaan oppilaiden sujuva siirtyminen Pikkunorssin esiopetuksesta Normaalikoulun alkuopetukseen. Madaltamalla kynnyistä yhteistyön avulla voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilaan koulun aloitukseen ja koulun toimintakulttuuriin sopeutumiseen. Onnistuneella nivelvaiheen yhteistyöllä on mahdollista vaikuttaa myönteisesti oppilaan tulevaan koulumenestykseen. Pikkunorssin ja Normaalikoulun esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen tutkimus on ajankohtainen pikkunorssin esiopetuksen laajenemisenkin myötä, sillä syksyllä 2023 pikkunorssiin tulee myös toinen esiopetusryhmä.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tapaustutkimuksena ja aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimukseen haastateltiin kolmea Rauman pikkunorssin esiopetuksessa työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa ja kahta Rauman normaalikoulun alkuopetuksen luokanopettajaa. Haastattelut jakautuivat kahden lukuvuoden ajalle keväälle 2022 ja 2023 ja aineisto analysoitiin tyypittelyä ja teemoittelua käyttäen.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että yhteistyötä halutaan kehittää monipuolisemmaksi ja säännöllisemmäksi. Yhteistyön kannalta olennaisena opettajat pitivät esiopetusryhmän ja alkuopetusluokkien läheistä sijaintia. Yhteistyön rakentumiselle puolestaan nähtiin haasteena Pikkunorssin esiopetuksen toiminnan ja näin myös yhteistyön aloitus koronarajoitusten aikaan 2021 syksyllä, jolloin sisätiloissa kokoontuminen ja ryhmien yhdisteleminen oli kiellettyä. Haasteeksi katsottiin myös aikaresurssien riittämättömyys ja aikataulujen yhteensopimattomuus koulutusinstituutioiden välillä.

Avainsanat: nivelvaihe, yhteistyö, alkuopetus, esiopetus, yliopistollinen harjoittelupäiväkoti, yliopistollinen harjoittelukoulu

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Esi- ja alkuopetus	7
2.1	Esiopetus osana varhaiskasvatusta	7
2.2	Alkuopetus	8
3	Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe	11
3.1	Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen	11
3.1.1	Siirtymävaiheen tavoitteet	15
3.1.2	Siirtymävaiheen haasteet	16
3.2	Yhteistyö	17
3.3	Esi- ja alkuopetuksen välinen tiedonsiirto	19
4	Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja taustatietoa tutkimuksen kohteesta	21
4.1	Taustatietoa Rauman pikkunorssista ja normaalikoulusta	21
4.2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	22
4.3	Tutkimusmenetelmä	22
4.4	Aineiston analyysi	24
5	Tutkimuksen tulokset	26
5.1	Yhteistyötä suunnitellaan vielä niukasti	26
5.2	Yhteistyötä toteutetaan pajapäivien muodossa	28
5.3	Yhteistyön arviointia halutaan lisätä	29
5.4	Yhteistyön kehittäminen koetaan ajankohtaiseksi	30
5.5	Yhteistyön vaikutus opettajalle ja oppilaalle koetaan merkittäväksi	32
6	Tulosten yhteenveto ja pohdinta	35
6.1	Johtopäätökset	35
6.1.1	Yhteistyön suunnittelu, toteutuminen ja arviointi	35
6.1.2	Minkälainen merkitys esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä on oppilaalle ja opettajalle?	37
6.1.3	Kuinka yhteistyötä tulisi kehittää?	37
6.2	Tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus	38
6.3	Jatkotutkimusaiheita	39
	Lähteet	41
	Liitteet	46
	Liite 1. Tutkimuslupapyyntö	46
	Liite 2. Suostumuslomake	47
	Liite 3. Haastattelurunko	48

1 Johdanto

Esiopetuksesta kouluun siirtyminen koskettaa jokaista kouluun siirtyvää lasta Suomessa perusopetuslain muutoksen ja esiopetuksen pakollisuuden myötä (Perusopetuslaki 1998, 26a§). Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen aikuiset ovat tämän siirtymävaiheen sujuvuuden mahdollistajia ja he muodostavat jatkumon lapsen elämän ensimmäisistä vuosista lähes aikuisuuden kynnykselle (Louhela-Risteelä 2020, 53).

Esiopetuksen jälkeen koulutaipaleen aloittaminen on pienen lapsen elämässä suuri muutos ja nivelvaiheen yhteistyöllä on merkitystä tämän muutoksen sujuvoittamiseksi. Nivelvaiheen yhteistyöllä esi- ja alkuopetuksen opettajien tarkoituksena on saada lapsen jännitystä lievennettyä ja saada lapsi sopeutumaan kouluun paremmin. Parhaassa tapauksessa esi- ja alkuopetus saavat toteutettua loogisen jatkumon lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen polulla (Soini, Pyhälto & Pietarinen 2013a, 6).

Usein lapsen siirtymä kotoa varhaiskasvatukseen, esiopetukseen ja sieltä lopulta alkuopetukseen sujuu ilman haasteita, mutta on myös mahdollista muodostua ongelmia, jotka mahdollisesti kestävät pitkälle perusopetukseen. Esimerkiksi kouluun sopeutuminen, kavereiden löytäminen ja koulun oppimisympäristöön tottuminen voi tuottaa haasteita oppilaalle. (Soini ym. 2013a, 6.) Kansainväliset tutkimukset liittyen nivelvaiheen yhteistyöhön ovat osoittaneet, että monipuolinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä vaikuttaa positiivisesti lapsen koettuun hyvinvointiin, myöhempään menestykseen koulussa ja kouluun sopeutumiseen sosiaalisella tasolla (esim. Margaretts 2002; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer & Pianta 2008).

Yleisimmiksi keinoiksi esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen sujuvuuteen toteutetaan yleensä yhteistä toimintaa lasten välille, jonka on todettu vahvistavan suhteita esiopetuksen ja perusopetuksen välillä. Onnistuneen nivelvaiheen ominaisuuksia ovat säännöllisyys, yhdessä sovitut tavoitteet ja lapsen kokonaisvaltainen tukeminen. (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 498.) Opettajien keskinäiset suhteet ovat onnistuneen nivelvaiheen kannalta merkittävä taustatekijä, joten nivelvaihetta toteuttavien opettajien mielipiteitä ja ajatuksia on tärkeä kuunnella ja huomioida ne tasapuolisesti toiminnan suunnittelussa (Dockett & Perry 2007, 153).

Esiopetuksesta kouluun siirtyminen on lapsen elämän yksi merkittävimmistä muutoksista. (Soini ym. 2013a, 5–7). Sen takia on tärkeää tutkia nivelvaiheen toimintamalleja ja kuulla esi- ja alkuopettajien näkökulmia ja ajatuksia toiminnasta ja sen kehittämiskohteista. Tässä Pro gradu -tutkimuksessa tarkastellaan haastatteluiden avulla Pikkunorssin esikoulun ja Normaalikoulun alkuopetuksen välistä siirtymävaihetta ja siihen liittyvää yhteistyötä. Lisäksi selvitetään, minkälaisia ajatuksia haastatelluilla opettajilla on yhteistyön kehittämisestä ja merkityksestä oppilaalle ja opettajalle.

Tutkimus on toteutettu tapaustutkimuksena. Tapaustutkimuksen tavoitteena on tutkia yksittäistä tapahtumaa, rajattua kokonaisuutta tai yksilöä käyttäen monipuolisia ja erilaisilla menetelmillä hankittuja tietoja. Tapaustutkimuksessa pyritään tutkimaan, kuvaamaan ja selittämään tapauksia miten- ja miksi-kysymysten avulla. (Eriksson & Koistinen 2005; Korhonen 2007, 66.) Tässä tutkimuksessa käsitellään tapauksena nimenomaisesti Rauman pikkunorssin ja Normaalikoulun nivelvaiheen yhteistyötä.

2 Esi- ja alkuopetus

2.1 Esiopetus osana varhaiskasvatusta

Esiopetuksella tarkoitetaan oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna järjestettävää maksutonta opetusta koulun tai päiväkodin yhteydessä (Opetushallitus 2014a, 12–13). Lainsäädännön määritelmän mukaan esiopetuksen tulee olla tavoitteellisempaa kuin kuusivuotiaiden varhaiskasvatus. Esiopetuksen tulee sisältää suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta. Vaikka esiopetusta voidaan järjestää joko koulun tai päiväkodin yhteydessä, tulee sen olla kiinteästi yhteydessä sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 14.)

Esiopetus on varhaiskasvatuksen kanssa samankaltaista toiminnallisesti, mutta yhtenä merkittävimpänä erona voidaan pitää esiopetuksen velvoittavuutta. Perusopetuslain (1998) mukaan esiopetus määriteltiin velvoittavaksi 1.8.2015 lähtien. Lapsen tulee siis osallistua esiopetukseen koulun aloitusta edeltävänä vuonna (Perusopetuslaki 1998, 26 a§).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014a, 12) mukaan esiopetusta ohjaa valtakunnallisten esiopetussuunnitelman perusteiden lisäksi kunta- ja yksikkökohtaiset esiopetussuunnitelman perusteet, Suomen perustuslaki, perusopetuslaki ja oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Esiopetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen antama määräys, jonka pohjalta esiopetusta toteutetaan ja paikalliset esiopetussuunnitelmat laaditaan.

Jokaisen oppilaan ainutlaatuisuutta ja arvokkuutta omana itsenään arvostetaan esiopetuksessa. Lapsia pyritään rohkaisemaan yhdessä tekemiseen ja yhteisöllisyyteen. Heille annetaan mahdollisuus osallistua oppimisympäristöjen rakentamiseen sekä toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Oppilaan minäkäsitystä ja maailmankuvaa lähestytään huomioiden oppilaan lähtökohdat ja oppilaan oma kokemusmaailma. Uusia tietoja ja taitoja opeteltaessa lähtökohtana pidetään lapsen omaa kokemusmaailmaa. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas saa itsevarmuutta omaan oppimiseen ja luottaa mahdollisuuksiinsa oppia lisää. (Opetushallitus 2014a, 15–16.)

Esiopetuksessa tavoitteena on tukea oppilaan kehitys- ja oppimisedellytyksiä, itsetuntoa sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä leikin avulla yhdessä huoltajien kanssa. Esiopetusryhmän opettaja yhteistyössä huoltajan kanssa laatii jokaiselle oppilaalle yksilölliset ja yksityiskohtaiset tavoitteet oppilaan oma mielipide huomioon ottaen. Oppilaan etu ja

hyvinvointi toimivat pohjana esiopettajien ja huoltajien yhteistyölle. Tavoitteellisuuden lisäksi esiopetuksen tulee olla suunniteltua toimintaa. Toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa otetaan huomioon huoltajien ajatusten lisäksi oppilaiden ajatukset ja mielenkiinnon kohteet. (Opetushallitus 2014a, 9–14.) Oppilailla tulee siis olla mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa sekä toiminnan suunnitteluun että oman oppimissuunnitelman tavoitteiden asettamiseen.

Oppiminen esiopetuksessa on laaja prosessi, jossa yhdeksi kokonaisuudeksi yhdistyvät toiminta, aistihavainnot, tunteet, keholliset kokemukset sekä ajattelu. Olennaista esiopetuksessa on oppiminen leikkien ja toimien sekä oppimisesta iloitseminen (Opetushallitus 2014a, 16). Opetuksen toteuttaminen leikillisesti mahdollistaa monenlaisten tulevaisuudessa tärkeiden taitojen kuten ajattelutaitojen, työskentelyn taitojen ja arkiseen elämään liittyvien taitojen oppimisen. (Siklander & Kangas 2020, 223–224.) Leikin lisäksi esiopetuksessa tavoitteena on oppia tutkimalla, liikkumalla, erilaisten työtehtävien avulla sekä taidetta hyödyntämällä. Esiopetuksen opettajan tehtävä on ohjata oppilaita tekemään, kokemaan ja oppimaan yhdessä koko ryhmän kanssa. Tavoitteena on, että uusien asioiden oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vertaisten, opettajien ja lähiympäristön kanssa. (Opetushallitus 2014a, 16.)

Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000, 505–506) mukaan kouluun siirtymävaihe alkaa jo varhain esiopetusvuonna ja jatkuu edelleen ensimmäisen kouluvuoden aikana lapsen yksilöllisenä prosessina kouluun sopeutumisena. Nimensä mukaisesti esiopetus ajatellaan siis valmentautumisena kouluun, jolloin vanhemmat, opettajat ja hoitajat alkavat asettaa oppilaalle odotuksia ja vaatimuksia esikoululaisena. Niiden saavuttamiseksi lasta kannustetaan ja ohjataan ryhmän jäsenenä toimimiseen ja kehittämään omia vuorovaikutustaitojaan. Esikoululaisella on oikeus toimia ryhmänsä jäsenenä myös toiminnan suunnittelu-, toteuttamis- ja arviointivaiheissa. Esikoululaista kuvaillaankin esiopetussuunnitelman perusteissa aktiiviseksi oppijaksi, sosiaaliseksi, leikkiväksi ja osalliseksi omassa oppimisprosessissaan. (Opetushallitus 2014a, 25.)

2.2 Alkuopetus

Alkuopetus tarkoittaa peruskoulussa järjestettävää ensimmäisen ja toisen vuosiluokan opetusta. Alkuopetusta määrittävät perusopetuslain säätämät valtakunnalliset opetuksen

järjestämistä koskevat periaatteet. Perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä kunta- ja koulukohtaiset paikalliset opetussuunnitelmat muodostavat alkuopetusta ohjaavat normit. Erilliset lukuvuosisuunnitelmat sisältyvät kunta- ja koulukohtaisiin paikallisiin opetussuunnitelmiin. Oppilaalla on perusopetuslain mukaan oikeus saada maksutta opetus sekä opetuksen edellyttämät oppimateriaalit perusopetuksessa. Perusopetuksessa tarkoituksena on mahdollistaa hyvät edellytykset oppilaiden oppimiselle, kasvulle ja kehitykselle sekä varmistaa kaikille oppilaille opetuksen laadukkuus ja koulutuksellinen tasa-arvo. (Opetushallitus 2014b, 9–14, 98.) Alkuopetusta opettavalta vaaditaan luokanopettajan koulutus (Haring 2003, 1).

Perusopetuksen jokaisella vuosiluokkakokonaisuudella on oma erityinen tehtävänsä yhteisten tehtävien lisäksi. Alkuopetuksessa erityisenä tehtävänä on luoda perustaa oppilaan positiiviselle käsitykselle itsestään oppijana. Tällä on suuri merkitys oppilaan työskentelylle peruskoulun myöhemmilläkin luokilla. Tehtävänä on myös ottaa huomioon esiopetuksen sekä sitä edeltäneen varhaiskasvatuksen antamat valmiudet. Koulupolun alussa alkuopetuksessa luokanopettajan onkin seurattava huolellisesti jokaisen oppilaan edistymistä, jotta voidaan varmistua oppilaan omaavan riittävät valmiudet koulussa suoriutumiseen. Erityisesti kielellisten, motoristen sekä sosiaalisten taitojen ja muistin kehittymiseen ja kehitysyrytmiin tulee kiinnittää huomiota ja opetusta on suunniteltava näitä oppilaiden yksilöllisiä taitotasoa ja tarpeita ajatellen. Tällä varmistetaan onnistumisen kokemukset ja ilo uusien asioiden oppimisesta jokaiselle oppilaalle huolimatta oppilaan taitotasosta. (Opetushallitus 2014b, 9, 98.)

Yksilöllisten taitotasojen huomioiminen on tärkeää paitsi niiden lasten kanssa, joilla on haasteita oppimisessa, myös niiden kanssa, jotka oppivat asiat helposti tai jopa osaavat ne jo ennen koulun aloitusta. Kun yksilölliset taitotasot otetaan huomioon jo opetuksen suunnittelussa, osataan antaa eriyttäviä tehtäviä myös taitavammille oppilaille, jolloin he eivät koe tylsistymisen tunnetta koulunkäynnistä liian helppojen tehtävien vuoksi. Olennaista onkin, että jokainen oppilas saa omaa toimintaa rohkaisevaa ohjausta, joka motivoi oppilaita oppimaan lisää (Opetushallitus 2014b, 9, 98).

Esiopetuksen oppimiskokonaisuudet muuttuvat kouluun siirryttäessä erillisiksi oppiaineiksi. Opetuksen toteuttamisen määräykset ovat löystyneet 1990-luvulta lähtien. Tämä on

mahdollistanut monipuolisemmat opetustavat myös perusopetuksessa. Peruskoulussa on tämän myötä ollut mahdollista toteuttaa luovaa ja kokeilevaa oppimista. Esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa tämä on ollut luonteenomaista jo kauan. Pedagogisesti opetuksen toteuttamisen säädösten väljeneminen on lähentänyt näitä kahta instituutiota. (Husso 2000, 163–164.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014b, 31) määrittävätkin nykyään opetuksen eheyttämisen tärkeäksi osaksi perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevaa toimintakulttuuria, joka siis myös madaltaa kynnystä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Eheyttämisen tavoitteena on mahdollistaa opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Tavoitteena on, että oppilas osaa yhdistellä eri tiedonalojen tietoja ja taitoja, eivätkä oppiaineet jää toisistaan irrallisiksi kokonaisuuksiksi oppilaalle. Eheyttämisen avulla oppilaat myös pystyvät yhdistämään koulussa opiskeltavien asioiden merkityksiä omaan elämään ja yhteisöön sekä vieläkin laajemmin yhteiskuntaan ja ihmiskuntaan.

Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat toteuttamaan vähintään yhden monialaisen oppimiskokonaisuuden lukuvuoden aikana tarjoten näin oppilaalle mahdollisuuden kokonaisuuksien tarkasteluun tutkivan työskentelyn kannalta. Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelu luo oivan mahdollisuuden esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamiselle. Kun opetusta eheytetään ja toteutetaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia, tuetaan samalla oppilaiden omatoimisuutta ja yhteistyötaitoja. (Opetushallitus 2014b, 31–32, 98.)

3 Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe

Tässä pro gradu -tutkimuksessa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheella tarkoitetaan niiden välistä siirtymävaihetta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014b, 54) määritetään nivelvaiheen toiminnan ja tiedonsiirtoon liittyvien käytänteiden liittämistä yksikkö- ja kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin. Tavat mahdollisesti siis vaihtelevat yksikkö- ja kuntakohtaisesti, tosin paikallisten opetussuunnitelmien perustana käytetään valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita.

Nivelvaiheen merkityksen ymmärtämiseksi tulee tunnistaa koulua ja lasta ympäröivä verkosto (Ahtola ym. 2010, 295). Lapsuudessa koti, päiväkotiki ja koulu muodostavat tärkeimmän elinympäristön ja niiden päämääränä on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen. Parhaassa tapauksessa esiopetus ja koulu yhdessä muodostavat johdonmukaisen, lapsen kehitystä edistävän turvallisen ja luontevan jatkumon lapsen tärkeässä ja merkityksellisessä elämänvaiheessa. (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 5.) Tämän onnistuminen vaatii tiivistä yhteistyötä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen kesken.

3.1 Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen

1970-luvun alusta alkaen on Suomessa yritetty nivoa esi- ja alkuopetusta yhdeksi kokonaisuudeksi. Tähän pyrkimykseen on vaikuttanut näkökulma, jonka mukaan lapsen luonnollisen kasvu- ja kehityspolun tulisi olla mutkatonta ja sellaiseksi siirtymistä varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen perinteisesti on mielletty. 1990-luvulla kehittämistyössä tapahtui selkeä aktiivisuuden lisääntyminen. Suhteellisen pitkästä ajanjaksosta ja monipuolisista kehittämisohjelmista huolimatta positiiviset tulokset ovat jääneet tähän päivään mennessä niukoiksi. Pääsyy heikkoon edistymiseen lienee ollut se, että esi- ja alkuopetusta toisiinsa nivottaessa ei ole selkeästi tiedostettu, minkälainen yhteiskunnallinen asema ja merkitys kummallakin instituutiolla on maamme kasvatustjärjestelmässä. Kumpikin instituutio luo lisäksi omaa kasvatuskulttuuriaan, mikä puolestaan vaikuttaa siihen näkemykseen, joka kummankin kentän työntekijöillä on omasta kasvattajan tehtävästään. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 18–19.)

Koulun aloittaminen on yksi elämänkaaren siirtymävaiheista. Siirtymävaiheet ovat lapsen kehityksessä erityisen merkittäviä, sillä niiden sujuminen voi määrittää myöhempää kehitystä paljon. Siirtymät voivat sujuvuutensa mukaan viedä lapsen kehitystä eteenpäin tai hidastaa sitä. Siirtymä pikkulapsivaiheesta isomman lapsen elämään taitaa olla olemassa lähes kaikissa kulttuureissa. Länsimaisissa kulttuureissa siihen liittyy olennaisena osana koulun aloittaminen, joka tosin tapahtuu eri maissa hyvin eri aikaan, joten koulutulokkaiden kehitykselliset tarpeet ja valmiudet eroavat toisistaan suuresti. Jokaisessa kulttuurissa tyypillistä on siirtymien huomioiminen ja niiden juhlistaminen ritualistisin menoin. Suomessa tällaisiksi riiteiksi voisi kuvata esimerkiksi oman kännykän saamisen ja koulurepun hankkimisen. Siirtymät kuuluvat näin ollen erottamattomana osana ihmisen elämänvaiheisiin. Siitä syystä on tärkeää, että koulun alkamiseen suhtaudutaan ensisijaisesti onnistumisen ja hyvinvoinnin, ei huolten ja ongelmien näkökulmasta. (Ahtola 2017.)

Opetuksen järjestäjä on vastuussa oppilaiden nivelvaiheen tukemisen suunnittelusta ja sen kirjaamisesta opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmaan tulisi kirjata opetuksen suunnittelijan toimesta myös se, miten siirtymävaihetta toteutetaan käytännössä eli minkälaisia toimintatapoja on käytössä. Kunta- ja yksikkökohtaisista opetussuunnitelmista tulee siis nähdä, miten tarvittavaa nivelvaiheen yhteistyötä toteutetaan ja kuka sen järjestämisestä vastaa. (Opetushallitus 2014a, 24–25; Opetushallitus 2014b, 101.)

Koulusiirtymävaiheessa yksittäiset lapset saattavat tarvita tiiviimpää tukea ja palveluita kuin muut, mutta yhteistyön toteuttamisen lähtökohtana tulisi siitä huolimatta olla koko koulutulokasryhmän yhteiset tarpeet. Nivelvaiheen yhteistyöllä on ihanteellinen mahdollisuus vaikuttaa lasten hyvinvointiin ja ehkäistä mahdollisia ongelmia, sillä koulun aloittaminen koskettaa koko ikäluokkaa. (Ahtola 2017.)

Lapsen siirtymäprosessia esiopetuksesta kouluun ohjataan laajasti yhteiskunnan tasolla. Perusopetuslaki (628/1998), perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet muodostavat lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia edistävän kokonaisuuden ja niiden välisen jatkumon lapsen oppimispolulle ja siirtymävaiheelle. Asiakirjojen laatimisen tavoitteena on ollut jokaisen lapsen eheän ja tasavertaisen kasvupolun mahdollistaminen osana elinikäistä kasvua ja oppimista. (Opetushallitus 2014a, 12.) Asiakirjat toimivat suunnittelun pohjana ja suuntaajana, mutta eivät itsessään luo eheää kasvupolkua. Se vaatii lapsen vanhemmilta sekä erityisesti kasvatus- ja opetushenkilöstöltä keskinäistä ja monipuolista yhteistyötä. Esiopetussuunnitelman

perusteissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan valmistautumista siirtymävaiheeseen. Niissä edellytetään nivelvaiheiden yhtenäisten käytäntöjen suunnittelua yhteistyössä esi- ja alkuopetuksen kesken. Jotta suunnittelu on mahdollista ja laadukasta, tulee esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajien tuntee toistensa opetussuunnitelmat, käytännön työnkuva sekä toimintatavat ja oppimisympäristöt. Opettajan on siis tunnettava lapsen oppimisen polun eri vaiheiden tavoitteet ja käytännöt laadukkaasti opetuksen takaamiseksi. (Opetushallitus 2014a, 22–25; Opetushallitus 2014b, 98). Kun siirtymävaiheiden suunnitteluun liitetään myös lasten ja vanhempien osallisuus, edistetään lapsen sopeutumista uuteen kasvuympäristöön.

Kuten 2.1. luvussa esitettiin, aletaan oppilaalle esikouluun siirtymisen myötä luoda uusia vaatimuksia ja odotuksia, jolloin lapseen kohdistetut rooli-odotukset muuttuvat ja tulevat entistä vaativammiksi. Näin ollen myös aikuisten suhtautuminen lapseen muuttuu. Lapsi käy siis näiden siirtymävaiheiden aikana läpi roolimutoksen ensin varhaiskasvatusikäisestä esiopetuksen oppilaaksi ja sen jälkeen koulunaloittajaksi ja koululaiseksi (Karikoski 2008, 100). Roolimuutos näkyy myös esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien lähtökohtien yhdessä merkittävässä eroavaisuudessa. Esiopetuksen oppilailla on oikeus esiopetukseen, mutta ei velvollisuutta opiskeluun ja oppimiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lähtökohtana puolestaan on opiskelun velvoittavuus. (Haring 2003, 1.)

Siirtymävaiheesta tulee muodostua joustava jatkumo lapsen kasvuympäristön ja roolin muutokselle. Siirtymän prosessissa esikoulun lapsilähtöisen ja yhteistoiminnallisen leikki-, kasvatus- ja oppimisympäristön muuttuu hiljalleen koulun opettajajohtoisemmaksi opetus-, kasvatus- ja oppimiskeskeiseksi kasvuympäristöksi. (Kyrönlampi & Sirkko 2020.) Joustavan jatkumon aikana aktiivisesta, sosiaalisesta, leikkivästä ja oppivasta esikoululaisesta alkaa vähitellen muodostua vastuullinen, aktiivinen, omatoiminen ja yhteistyötä tekevä koululainen. Muutosprosessi helpottaa lapsen kouluun sopeutumista. (Karikoski & Tiilikka 2017.) Muutoksen ei ole mahdollista tapahtua yhden kesän aikana vaan nivelvaiheen yhteistyöllä on merkittävä rooli hiljalleen ja luonnostaan tapahtuvan muutoksen mahdollistamisessa ja tukemisessa. Jo esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa lasta tuetaan kasvamaan demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi (Opetushallitus 2014, 18–19; Opetushallitus 2022, 27).

Peters (2010, 42) on koonnut kuvauksen onnistuneesta kouluun siirtymästä teoriakirjallisuuden ja erilaisten tutkimuksien pohjalta. Kuvaus sisältää yhtäläisyyksiä Bronfenbrennerin (1998) ekologiseen siirtymäprosessiajatteluun, joka kuvastaa siirtymien olevan yksilön ja ympäristön välisiä muutos- ja siirtymäprosesseja. Petersin mukaan siirtymässä tärkeitä ovat koulunaloittajan hyvät vuorovaikutussuhteet vertaisten ja opettajan kanssa sekä vanhempien ja opettajien välinen kasvatusyhteistyö. Vuorovaikutussuhteita pystytään vahvistamaan opettajan kiinnostuksella tutustua tuleviin oppilaisiin jo ennen koulun aloitusta, ja samalla onnistutaan lisäämään lapsen tunnetta kouluyhteisöön kuulumisesta jo esiopetuksen aikana. Näin myös opettajalla on mahdollisuus suunnitella opetustaan lasten mielenkiinnonkohteiden ja tarpeiden pohjalta ja kiinnittää lapsen ajatukset mielekkäällä tavalla kouluoppimiseen. Lapsen kouluoppimista voidaan tukea myös liittämällä opetukseen yhtymäkohtia lapsen esiopetuksen kasvuympäristöön ja siellä opittuihin taitoihin ja tietoihin. Onnistunut kouluun siirtymä luodaan tukemalla lapsen myönteistä käsitystä itsestään oppijana ja opettajana pyrkimällä positiivisiin odotuksiin oppijasta. Ne luovat kynnyksettömän nivelvaiheen lapsen siirtyessä uuteen oppimisympäristöön ja sen toimintakulttuuriin. (Karikoski & Tiilikka 2017.)

Onnistunutta ja turvallista kokemusta koulun aloituksesta voidaan perustella kahdella syyllä. Merkittävän muutoksen tapahtuminen myönteisissä merkeissä on jo itsessään tietysti arvokasta. Koulun aloituksen onnistuminen on kuitenkin merkityksellistä myös myöhempää koulunkäyntiä sekä seuraavia oppilaan siirtymävaiheita ajatellen. Lapsi oppii, minkälaisia keinoja siirtymätilanteessa voi käyttää, jotta muutokseen liittyvät jännitykset ja mahdolliset pelot pystytään selvittämään, kun lapsi saa myönteisen kokemuksen koulun aloituksesta. Toisaalta koko koulupolku voi saada lähtökohtaisesti huonon alun ja olla kielteinen, jos koulun aloitusvaiheeseen liittyy paljon pelkoja tai epävarmuuden tunnetta eikä tapahtumaa ole ollut mahdollista ennakoida. (Ahtola 2017.) Tulevaisuuden elämää ja sen haasteita on hyvin vaikeaa ennustaa, mutta muutoksista selviytyminen on todennäköisesti tulevaisuuden aikuisille vielä tärkeämpää kuin nykyään.

3.1.1 Siirtymävaiheen tavoitteet

Nivelvaiheen yhteistyöstä on tehty useita tutkimuksia Suomessa ja maailmalla. Tutkimuksista saatu tieto on todistanut, että nivelvaiheen tiiviillä ja monipuolisella yhteistyöllä on vaikutusta oppilaan myöhempään koulunkäyntiin. Se ennustaa parempaa oppimista ja sopeutumista koulunkäyntiin. Suomessa Jyväskylän, Turun ja Itä-Suomen yliopistot ovat toteuttaneet yhteisen pitkittäistutkimushankkeen, Alkuportaatt-projektin. Hankkeesta havaittiin niiden ekaluokkalaisten oppivan nopeammin lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan, joiden esiopetusaikainen yhteistyö alkuopetuksen kanssa oli laajaa. Alkuportaatt-projektin avulla saatiin myös selville, että yhteistyö opetussuunnitelma-asioissa ja kirjallisen tiedon siirtäminen esikoulusta kouluun ennustivat tulevaa oppimista. Tutkimuksessa todettiin, että yleisimpiä yhteistyömuotoja olivat esiopetuksen oppilaiden tutustuttaminen 1. luokan ympäristöön sekä esi- ja alkuopettajan välinen yhteistyö. Opetussuunnitelmiin liittyvä yhteistyö oli harvinaista. (Ahtola ym. 2010, 299–301.)

Alkuportaatt-hankkeessa selvisi, että niin vanhemmat, esiopetuksen opettajat kuin alkuopettajatkin arvottavat nivelvaiheen yhteistyön korkealle (Ahtola ym. 2010, 301). Kouluun tutustumista ennen koulun aloitusta pidetään tärkeimpänä yhteistyönä. Opetussuunnitelmayhteistyötä ja opettajien välistä keskinäistä yhteistyötä pidetään yhteistyömuodoista tarpeettomimpana. Huolestuttavaa on kuitenkin se, että Alkuportaatt-hankkeen valossa ekaluokkalaisten oppimista ennustaa parhaiten juuri opetussuunnitelmayhteistyö. Ahtola (2017) toteaaakin, että opettajien tulisi koulun ja esiopetuksen arjessa ymmärtää myös sellaisen yhteistyön tärkeys, joka ei suoraan ole yhteydessä käytäntöön ja lapsiin. Opetussuunnitelmayhteistyöllä on kuitenkin valtava merkitys tulevan lukukauden käytännön yhteistyöhön ja oppilaiden kouluun sopeutumiseen, vaikka opettajista voi tuntua, että palaverit vievät liikaa aikaa ja voimia hektisen arjen keskellä. (Ahtola 2017.) Tämän kaltainen yhteistyö on myös opettajiston vaihtuvuuden kannalta hyvä asia.

La Paron, Piantan ja Cox:n tutkimuksen mukaan lapsen ja vanhempien osallisuus sekä opettajien välinen kommunikointi ovat tärkeimpiä yhteistyömuotoja, jotka mahdollistavat onnistuneen siirtymävaiheen. Jotta lasten yksilölliset taitotasot ja tarpeet pystytään huomioimaan opetuksen suunnittelussa, on esi- ja alkuopetuksen opettajien kommunikoitava

keskenään. Luokanopettajan on saatava näitä tietoja haltuunsa jo ennen oppilaan koulunaloitusta. (La Paro, Pianta & Cox 2000.)

3.1.2 Siirtymävaiheen haasteet

Haasteet nivelvaiheen sujuvoittamisesta lähtevät liikkeelle jo opetussuunnitelmista. Kuten luvussa kaksi todettiin, esi- ja alkuopetuksen sijoittuessa eri organisaatioihin, on niillä omat erilliset opetussuunnitelmansa. Näiden opetussuunnitelmien erilaisuus tuo merkittävästi haasteita oppimisen seurantaan ja arviointiin pitkällä aikavälillä ja näin ollen mahdollisten tukitoimien käynnistäminen saattaa viivästyä. (Ojala 2015, 197.) Nivelvaiheen tiedonsiirto ja yhteistyö nousevat tämän haasteen selättämiseksi suureen arvoon, jotta esikoululaisen tulevalla opettajalla olisi riittävästi tietoa oppilaan oppimisesta ja tehdyistä arvioista ennen koulun aloitusta.

Nivelvaiheessa koti, esiopetus ja koulu toimivat lapsen kasvuympäristöinä. Ne poikkeavat toisistaan monella tavalla. Fyysinen ympäristö, toimintakulttuuri ja mahdollisesti myös arvot voivat olla erilaisia. Haasteena siirtymävaiheessa on usein se, ettei kasvuympäristöillä ole riittävästi yhteyttä tai jatkuvuutta keskenään. Sen takia vanhempien, esiopettajien ja alkuopetuksen opettajien kasvatusyhteistyö saattaa olla haastavaa, sillä lapselle voidaan asettaa hyvin erilaisia odotuksia ja vaatimuksia kotona, esiopetuksessa ja koulussa. Kasvu- ja oppimisympäristöjen erilaisuudella on merkitystä lapsen sopeutumisessa niihin. Tilanteissa, joissa kasvuympäristöt eroavat voimakkaasti toisistaan voidaan lapsen siirtymää tukea vanhempien ja opettajien välisellä kunnioittavalla ja vastavuoroisella suhteella. (Karikoski & Tiilikka 2017.)

Nivelvaiheessa oppilaita perehdytetään esiopetuksen ja koulun toimintakulttuuriin ja kasvuympäristöön, jotta saavutetaan jatkumo oppilaiden kasvun ja oppimisen osalta. Lasten lisäksi on kuitenkin tärkeää suoda mahdollisuus lasten vanhemmille tutustua sekä esi- että alkuopetuksen oppimisympäristöihin, niiden toimintaan sekä henkilöstöön ennen opetuksen alkamista. (Karikoski 2008, 99.) Siirtymävaihetta mahdollisesti kuitenkin voivat haastaa ne vanhemmat, jotka eivät ole kiinnostuneita yhteistyöstä lapsen siirtymävaiheessa. Tällä on mahdollisesti vaikutusta myös oppilaiden tulevaan koulumenestykseen, sillä on havaittu, että vanhempien ja koulun yhteistyö ovat yhteydessä positiiviseen koulumenestykseen. (Lämsä 2013, 194.)

Haasteita siirtymävaiheessa voi syntyä myös opettajan roolin muutoksen kautta. Esikoulun lapsilähtöinen opettaja, havainnoija, dokumentoija ja vanhempien aktiivinen yhteistyökumppani vaihtuu siirtymävaiheessa koulun kasvattajaopettajaksi, opetuksen suunnittelijaksi ja toteuttajaksi, joka tukee lapsen hyvinvointia ja kehitystä yhteistyössä vanhempien kanssa. Keskustelut vanhempien kanssa vaihtuvat päivittäisistä keskusteluista mahdollisesti kuukausittaisiksi tai jopa lukukausittaisiksi. (Karikoski & Tiilikka 2017; Karikoski 2008, 99.) Päivittäisten tapaamisten ja keskustelujen vuoksi esikoulu voidaankin nähdä vanhemmille helpompana yhteistyökumppanina. Koulun aloittamisen jälkeen tapaamiset vanhemman ja opettajan välillä muuttuvat harvemmiksi ja virallisemmiksi. Yhteistyö ei enää ole niin henkilökohtaista ja kohdistuu väistämättä enemmän lapsen kouluoppimiseen ja käyttäytymiseen (Karikoski 2008, 99). On kuitenkin tärkeää muistaa, että vanhempien ja opettajan yhteinen kasvatustehtävä ei ole ohi esiopetusvaiheen jälkeen vaan se vaatii edelleen säännöllistä keskinäistä vuorovaikutusta vanhempien ja opettajan kesken (Karikoski & Tiilikka 2017).

Nivelvaiheen sujuvuudessa voidaan nähdä olevan myös muita mahdollisia haasteita. Pienissä kunnissa, joissa on yksi alakoulu ja muutama sen oppilaaksiottoalueeseen kuuluva päiväkoti, voi olla hyvinkin vakiintuneita yhteistyötapoja ja -käytänteitä. Kun tiedetään lähes jokaisen esikoululaisen siirtyvän kyseiseen kouluun vuosittain, on yhteistyö esiopetuksen kannalta helpompaa, kuin monen alakoulun kunnassa, jolloin yhteistyötä tulisi tehdä tasapuolisuuden nimissä usean eri alkuopetusluokan kanssa. Esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön olisi luonnollisesti edullista toteuttaa jokaisen lapsen siirtymäinstituutioiden välillä. Tästä esimerkkinä on kunnat, joiden alakouluissa on erikoisluokkia, joihin lapsia tulee ympäri kaupunkia, jolloin lapsi ei herkästi saa samanlaista siirtymäkokemusta esiopetuksesta kouluun. Tällöin esiopetuksen sekä koulun tulisi tehdä yhteistyötä usean eri kumppanin kanssa ja edellytykset sen onnistumiselle olisi pienemmät. (Ahtola 2017.)

3.2 Yhteistyö

Esi- ja alkuopetuksen opettajien sosiaalisuuden on koettu lisääntyvän yhteistyön kautta. Lisäksi yhteistyön on koettu antavan uusia ideoita ja herättävän opettajat pohtimaan omia arvojaan opettajina. (Leppälä 2007, 189.) Kun nivelvaiheen yhteistyö on monipuolista ja aktiivista, on se verrattain yksinkertainen ja hyvin taloudellinen tapa luoda koulusiirtymästä

mahdollisimman myönteistä niin lapsille, perheille kuin opettajillekin. Yhteistyö ei vie juurikaan lisäresursseja alun suunnittelujan lisäksi eikä se vaadi erityistä koulutautumista. Yhteistyön onnistumisen ja mahdollistamisen takaa uudella tavalla toimiminen ja oppiaineiden ja oppisisältöjen integroiminen yhteistyötoimintaan. (Ahtola 2017.)

Ahtolan (2017) on määritellyt nivelvaiheen yhteistyön keskeisimmät tavoitteiksi tutustumisen kouluun ja tulevaan opettajaan, henkilökunnan välisen yhteistyön sekä tiedonsiirron. Kouluksi määritellään sekä fyysinen että sosiaalinen ympäristö ja siksi lapsille on tärkeää tulla tutuksi sekä tilat että myös ihmiset koulussa. Kouluun tutustumiseen ei riitä ainoastaan perinteinen yksittäinen keväinen tutustumispäivä, vaan tutustumista pitäisi toteuttaa koko esikouluvuoden säännöllisin väliajoin. Tutustumista voi sisällyttää esimerkiksi yhteisiin retkiin, juhlapäiviin ja integroiden opetukseen. (Ahtola 2017.) Käytännössä siis asiat, joita tehtäisiin normaalistikin joka tapauksessa, tehdään ja suunnitellaan yhteistyössä esi- ja alkuopetuksen kesken.

Tutkimuksen tulokset ovat osoittaneet, että olennaisia nivelvaiheen sujuvuuden kannalta lasten taitojen kehittymiselle olennaisia ovat tiedon jakaminen ja yhteiset tekemiset. Ahtola ym. sekä Bronfenbrenneriä ja Morrissa (1998) toteavat, että yhteistyön säännöllisyys on olennaista nivelvaiheen mutkattomuuden kannalta. Yksi tai kaksi tapaamiskertaa vuodessa on liian vähäinen määrä hyvän vuorovaikutussuhteen luomisen kannalta. (Ahtola ym. 2010, 58, 301.)

On myös tärkeää, että kodin ja koulun yhteistyö käynnistyy jo esikouluvuoden aikana. Jokaisella perheellä tulee olla mahdollisuus tavata tuleva opettaja jo keväällä, jos perhe niin haluaa. Tapaamisessa mukana olisi hyvä olla myös esikoulun opettajan, jolloin kaikki osapuolet voisivat kysyä ja kertoa mietteitään koskien koulun aloitusta. Yksi merkittävä asia korostuu kodin ja koulun yhteistyön aloittamisessa, ennakoitavuus. Ellei koulussa tiedetä, kuka syksyllä toimii ensimmäisen luokan opettajana, ei nivelvaiheeseen voida valmistautua riittäväällä henkilökohtaisten suhteiden tasolla, jos ollenkaan. Tämä vaikuttaa vahvasti nivelvaiheen yhteistyöhön sekä lapsen, vanhempien että opettajienkin siirtymään. On myös mahdollista, että jopa tuleva koulupaikka voi olla epäselvä pitkälle lukuvuotta, aiheuttaen todennäköisesti stressaavan tilanteen koulun aloitukseen valmistautumisen ja myös perheen tulevan arjen suunnittelun kannalta. (Ahtola 2017.)

Yhtenä tärkeänä tavoitteena Ahtola pitää myös esi- ja alkuopetuksen henkilökunnan välistä yhteistyötä. Sillä tarkoitetaan paitsi nivelvaiheen yhteistyön käytännön suunnittelua, myös opetussuunnitelmatyön tekemistä yhdessä tarvittavin osin. Organisaatioiden välillä tehtävä yhteistyö mahdollisesti madaltaa koulusiirtymään liittyvää suurta askelta, mutta vähintään tukee turvallista ja onnistunutta koulun aloitusta. (Ahtola 2017.) Opetuksen suunnittelun kannalta esikoulussa ja koulussa on tärkeää tietää, mitä toisessa paikassa tehdään tai on tehty. Vaikka kyseessä on eri organisaatiot, on tavoitteiden ja arvojen oltava samassa linjassa keskenään, jotta nivelvaihe on oppilaan kannalta mahdollisimman kynnyksetön.

Nivelvaiheen yhteistyö tapahtuu suurelta osin vain aikuisten kesken ilman lasten mukanaoloa tai tietoisuutta niin esikoulun ja koulun arjessa kuin organisaatiosalla ja hallinnossakin. Esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden koulukohtaisten osioiden laatiminen esikoulun ja peruskoulun yhteistyönä heijastuu lapsiin välillisesti, kun perusteet ohjaavat vuosittaista yhteistoimintaa esikoulun ja koulun välillä. Tätä on voitu linjata konkreettisesti jo kuntakohtaisessakin opetussuunnitelmassa. (Ahtola 2017.)

3.3 Esi- ja alkuopetuksen välinen tiedonsiirto

Lapsen kasvuympäristön ja roolin muutos liittyen esiopetuksesta kouluun voi olla lapselle haasteellinen muutoksen ja sopeutumisen vaihe. Lasta koskevan tiedon siirtämistä kasvuympäristöstä toiseen tarvitaan, jotta siirtymät olisivat mahdollisimman joustavia tukien lapsen oppimista ja kasvua. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013b.) Sen vuoksi on ehdottoman tärkeää, että niin esi- ja alkuopetuksen opettajat kuin myös lapsen vanhemmat ymmärtävät siirtymän tärkeyden ja toimivat yhteistyössä lapsen muutosvaiheiden tukijoina. Tiedonsiirrossa noudatetaan voimassa olevia säädöksiä (Opetushallitus 2014a).

Ahtolan ym. (2010) toteuttamassa tutkimuksessa koskien yhteistyötä lähes kaikki esikoulut ja koulut pitivät tiedonsiirtopalavereita koulutulokkaista, ja lähes kaikki järjestivät myös kouluun tutustumista esiopetusvuoden aikana. Muut yhteistyön muodot olivat harvinaisempia. Konkreettista yhteistyötä, kuten yhteistä opetusta, toteutti reilu puolet, ja noin puolet esikoulu–koulupareista järjestivät yhteisen tilaisuuden vanhemmille. Opettajaa sen sijaan oli mahdollista tavata ennen koulun alkua reilusti alle puolessa tapauksista, ja kirjallista tietoa koulutulokkaista siirtyi vielä harvemmin. Harvinaisinta tutkimukseen osallistuvissa kouluissa oli opetussuunnitelmayhteistyö. La Paro ym. (2000) ovat toteuttaneet tutkimuksen

nivelvaiheen tiedonsiirtoon liittyen ja saaneet samankaltaisia tuloksia Ahtolan ym. (2010) tutkimuksen kanssa. Tutkimustuloksista ilmeni, että useimmissa tutkimukseen osallistuneissa kouluissa ja esiopetusyksiköissä käytiin kokouksia oppilaiden yksilöllisestä edistymisestä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittää tiedonsiirtoon liittyvät käytänteet paikallisiin opetussuunnitelmiin kirjattaviksi asioiksi (Opetushallitus 2014a, 54).

Vanhempien suhtautuminen tiedonsiirtoon on lähes poikkeuksetta myönteistä. Tiedonsiirron avulla mahdollistetaan tarvittavien tukitoimien suunnittelu ja toteuttaminen hyvissä ajoin ennen lapsen koulutaipaleen alkamista. Tiedonsiirron avulla myös esiopetuksen opettajat pystyvät muokkaamaan tuen muotoja kouluun valmistavammiksi sen tiedon avulla, jota he luokanopettajilta saavat. (Ahtola 2017.) Tiedonsiirto ei siis ole yksipuolista esiopetuksesta alkuopetukseen kulkevaa tietoa eikä tieto kulje aina ainoastaan tiedonsiirtopalaverien kautta, vaikka esimerkiksi tärkeät tukitoimet ja tuen tarpeet käsitelläänkin niissä. Tiedonsiirtoa tapahtuu myös esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen muissa yhteistyömuodoissa. Perheen, esiopetuksen ja alkuopetuksen toteuttaessa yhteistyötä pitkin esiopetusvuotta, siirtyy tietoa luontevasti luokanopettajalle ja esiopetuksen opettajalle koko ajan.

4 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja taustatietoa tutkimuksen kohteesta

Tutkimuksen tekemisessä, jo ennen aineistonkeruuta on tehtävä monenlaisia valintoja. Ennen aineistonkeruuta on asetettava tutkimuksen ongelma ja pohdittava, miten ongelman voisi muotoilla selvästi ja ymmärrettävästi. Lisäksi on tutkimuksen onnistumisen kannalta tärkeää pohtia, mitä menetelmiä tutkimuksessa käytetään ja mitkä menetelmät tuovat parhaiten vastuksen asetettuun ongelmaan ja tutkimuskysymyksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 123–124.)

4.1 Taustatietoa Rauman pikkunorssista ja normaalikoulusta

Rauman pikkunorssi on yliopistollinen harjoittelupäiväkoti, joka sijaitsee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Pikkunorssi tarjoaa tutkimusperusteista varhaiskasvatusta ja esiopetusta. Pikkunorssi aloitti toimintansa tammikuussa 2021 ja esiopetusryhmä Roihut aloitti toiminnan elokuussa 2021. Syksystä 2023 alkaen Pikkunorssissa toimii kaksi esiopetusryhmää ja tästä syystä tämä tutkimus on erittäin ajankohtainen. Painotusalueina Pikkunorssissa on ympäristöpedagogiikka sekä taito- ja taidekasvatus. Pikkunorssin varhaiskasvatussuunnitelmaliitteessä mainitaan yhteistyö Rauman normaalikoulun kanssa. Lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun, nähdään esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyöllä olevan tärkeä rooli siirtymässä. Alkuopetuksen oppilaisiin ja opettajiin tutustutaan noin viitenä kertana vuodessa yhteisen toiminnan merkeissä. Lisäksi pikkunorssin eskarilaisilla on kolmannen luokan oppilaat pikkukoulukummeina, joiden kanssa tehdään yhteistyötä tutustuen, leikkien ja oppien isot ja pienet oppilaat yhdessä. Samat kummit säilyvät oppilailla ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. Pikkunorssin eskarilaisilla ja heidän vanhemmillaan on haasteiden tukemisessa mukana Normaalikoulun kuraattori. (Pikkunorssi.)

Rauman normaalikoulu on Turun yliopiston alainen yhtenäiskoulu, jossa toimii perusopetuksen 1.–9. luokat. Koulu toimii Raumalla opettajiksi opiskelevien harjoittelukouluna. Normaalikoulu sijaitsee Pikkunorssin vieressä Turun yliopiston Rauman kampuksella. Rauman normaalikoulun opetussuunnitelmassa mainitaan myös yhteistyö pikkunorssin kanssa. Opetussuunnitelma on kuitenkin päivitetty 1.8.2020, jolloin pikkunorssin toiminta ei ollut vielä käynnistynyt eikä yhteistyön mallia ollut suunniteltu. Opetussuunnitelman mukaan alkuopetuksen ja muiden vuosiluokkien välillä on lukuvuoden aikana eri muodoissa yhteistyötä liittäen ne koulun arjen työhön. (Rauman normaalikoulu.)

4.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Pääsääntöinen velvollisuus kasvatuksesta Suomessa on lapsen huoltajilla, mutta yhteiskunnan vastuuta pidetään myös merkittävänä erityisesti silloin, kun oppilaan oppimista ja kasvua voidaan kehittää ammatillisten toimien avulla. Oppilaan koulun aloitusta on tärkeä tukea. Ratkaisevaa on, että esiopetus ja koulu yhdessä instituutioina ovat oppilaan tukena siirtymävaiheessa. (Lindström 2001, 6.) Tässä tutkimuksen tarkoituksenani on tutkia esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä Rauman pikkunorssin ja normaalikoulun esi- ja alkuopettajien näkökulmasta. Vaikka tutkimus kohdistuu kahden nimenomaisen organisaation väliseen yhteistyöhön, on tutkimuksen tavoitteena herättää yleisesti esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyöhön liittyvää keskustelua ja innostusta sen kehittämiseen.

Tutkimuksen kautta pyrin selvittämään prosesseja ja toimintatapoja, joita esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamisessa käytetään. Tarkoituksenani on myös saada selvyys siihen, miksi esi- ja alkuopettajat kokevat nivelvaiheen yhteistyön merkitykselliseksi. Lisäksi tavoitteenani on etsiä keinoja, joiden avulla yhteistyötä voisi kehittää esi- ja alkuopetuksessa. Näin ollen tutkimuskysymyksiksi muotoutui:

1. Miten yhteistyö ja arviointi esi- ja alkuopetuksen välillä toteutuu?
2. Minkälainen merkitys esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä on oppilaalle ja opettajalle?
3. Kuinka yhteistyötä Pikkunorssissa ja Normaalikoulussa tulisi kehittää?

4.3 Tutkimusmenetelmä

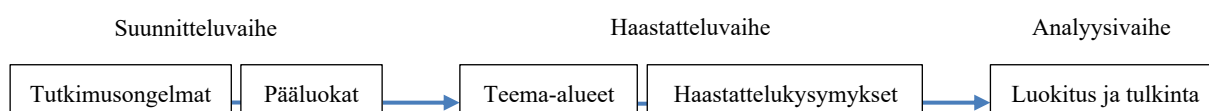
Tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen yhteisenä pohjana on se, että niiden avulla on mahdollista vastata tutkimuksen tehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 68). Tämän tutkimuksen tehtävänä on Rauman Pikkunorssin ja Normaalikoulun esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyön toteutumisen ja mahdollisuuksien selvittäminen opettajien haastatteluilla. Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukko tyypillisesti rajataan valikointia käyttäen tarkasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 164). Kuten yleensä kvalitatiivisessa tutkimuksessa, on tässäkin tutkimuksessa pieni otos ja se edustaa yhdenlaista osaa tutkittavasta ilmiöstä. Opettajat haastateltavina tuovat esille kattavasti Pikkunorssin ja Normaalikoulun esi- ja alkuopettajien

ajatukset yhteistyöstä, mutta eivät tuo esille esimerkiksi esiopetuksen lastenhoitajan tai lasten näkökulmaa. Ne vaatisivat kokonaan uuden tutkimuksen.

Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu oli tässä tapauksessa toimivin menetelmä, sillä tarkoituksena oli selvittää haastateltavien kokemuksia, ajatuksia ja käsityksiä yhteistyön toteutumisesta, merkityksestä ja kehittämisestä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä Rauman pikkunorssin ja Normaalikoulun välillä. Aineistonkeruutavan valinnassa oli tavoitteena, että tutkittavat näkökulmat saadaan mahdollisimman kattavasti esille aineistonkeruutavan avulla. Haastatteluiden avulla haastateltavilta saatiin yksityiskohtaisia ja kuvaavia esimerkkejä tutkimuksen kohteesta.

Toteutin tutkimuksen aineistonkeruun teemahaastatteluna. Se on tyypillinen aineistonkeruun muoto kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, koska se pyrkii tutkittavan asian tai ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2017, 47; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Teemahaastattelun runko sisältää kysymyksiä ja tutkittavia teemoja, joten kyseessä on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Etukäteen valitut haastattelun teemat pohjautuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja aiempaan tietoon esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Tutkimuksen pääteemoina ovat yhteistyön toteutuminen, yhteistyön merkitys oppilaalle ja opettajalle sekä yhteistyön kehittäminen, jotka vielä jakautuvat tarkempiin alateemoihin.

Haastattelupohjaa suunnitellessani tutkimusta edeltävä suunnittelu oli ensiarvoisessa asemassa. Kun tutkimuksen tekemisen päälinjat ja keskeiset ratkaisut oli suunniteltu, oli haastattelupohjan laatiminen selkeää. Aineistonkeruutavan ollessa teemahaastattelu, on kiinnostuksenkohteena tutkittavan ilmiön perusluonne ja perusominaisuudet sekä hypoteesien löytäminen niiden pohjalta, joten ennalta asetettujen hypoteesien todentaminen ei ole keskiössä (Hirsjärvi & Hurme 2017, 47–48). Suunnitteluvaiheen tärkein tehtävä oli haastatteluteemojen suunnittelu. Laatiessani haastattelurunkoa, pohdin, mitkä ovat tutkimuksen kannalta keskeiset pääluokat ja samalla tutkimuksen teoreettiset peruskäsitteet. Niiden pohjalta laadin teema-alueuuttelon jokaisen pääluokan alaluokaksi.



Teema-alueluettelot ovat yksityiskohtaisempia kuin pääluokat ja ne ovat pääluokan alueita, joihin haastattelukysymykset kohdistuvat. Itse haastattelutilanteessa ne toimivat muistilistana ja ohjasivat tarvittaessa keskustelua.

4.4 Aineiston analyysi

Keräsin tutkimuksen aineiston Rauman pikkunorssista ja normaalikoulusta haastattelemalla kolmea esiopettajaa sekä kahta alkuopettajaa. Otoksen määrä oli yhteensä viisi (n=5). Esiopettajat olivat koulutukseltaan yliopistopohjaisia varhaiskasvatuksen opettajia ja alkuopettajat luokanopettajia. Ennen haastatteluiden toteuttamista otin yhteyttä yksiköiden johtajiin ja sain haastateltavien yhteystiedot sekä yksikön johtajien suostumukset haastatteluiden toteuttamiseen. Otin haastateltaviin yhteyttä sähköpostitse ja kysyin, onko heillä kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Haastatteluiden ajankohdat sovin sähköpostitse tai puhelimitse haastateltavien kanssa. Haastattelut toteutin Zoom- ohjelmiston avulla etäyhteyksin. Haastattelutilanteessa näimme ja kuulimme toisemme haastateltavan kanssa reaaliajassa videoyhteyden avulla. Kerroin ennen haastattelun aloittamista haastateltaville, että haastattelut tallennetaan ja niitä käytetään tutkimuksen teon eettisten periaatteiden mukaisesti.

Nauhoitin haastattelut haastateltavien suostumuksella. Ne olivat kestoltaan 32–46 minuuttia. Tallennetut haastattelut kuuntelin ja litteroin välittömästi haastatteluiden jälkeen. Litteroinnilla tarkoitetaan sanatarkkaa tallenteiden puhtaaksikirjoitusta koko haastattelusta tai valikoiduista osista (Hirsjärvi & Hurme 2017, 138). Litteroin tallenteen Word -dokumenttiin sanatarkasti, mutta jätin pois äännähdykset ja taukojen pituudet, sillä koin ne merkityksettömiksi tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta. Poistin haastateltavien tunnistetiedot koodaamalla haastateltavat. Koodasin haastateltavat koodeilla E1, E2, E3, A1 ja A2 sen mukaan, oliko kyseessä esiopetuksen (E) vai alkuopetuksen opettaja (A) ja numeroin ne satunnaisesti.

Haastatteluaineistosta esiin nousevia ajatuksia ja kokemuksia tarkastelin suhteessa toisiinsa. Ajatusten ja kokemusten tarkastelu suhteessa toisiinsa on analyysin olennaisin osa, jos se jätetään tekemättä analyysi jää puoliteihen ja on ulkokohtaista (Hirsjärvi & Hurme 2017, 174). Tarkastelu toteutettiin tyypittelyllä. Tyypittelyllä tarkoitetaan sitä, että tapauksia

analysoimalla pyritään määrittämään, miten ne voitaisiin ryhmitellä tiettyjen yhteisten piirteiden perusteella, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita (Eskola & Suoranta 1998, 181). Tyypittelyä varten tein ensin merkitysten tiivistämistä, jossa kirjoitin haastateltavan esiin tuomia merkityksiä lyhyempään sanalliseen muotoon.

Ensin jaoin aineiston teemoiksi haastattelurungon mukaisesti. Haastatteluja täytyi muokata jonkin verran, sillä luonnollisesti haastattelutilanteessa keskustelu poukkoili välillä kysymyksestä toiseen, kun haastateltaville tulikin yhtäkkiä mieleen vielä jotain edelliseen aiheeseen liittyvää. Sen jälkeen jaottelin haastatteluaineistoja erilaisiin tyyppeihin, jotka pystyin haastatteluaineistosta havaitsemaan. Tyypittelyä tapahtui myös toisella tavalla, jossa kiinnitin huomiota muutamaa muista poikkeavaan vastaukseen. Näin nämä poikkeamat selvästi tutkimukselle kiinnostavina seikkoina. Koin poikkeavat vastaukset tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteen kannalta oleellisiksi poiminnoiksi, sillä tutkimus käsittelee yhden esi- ja alkuopetuskokonaisuuden yhteistyötä, johon vaikuttavat jokaisen yhteistyöryhmän asenteet ja mielipiteet.

5 Tutkimuksen tulokset

Esi- ja alkuopetus ovat jo pitkään olleet kaksi erillistä ja usein eri rakennuksissa toimivaa instituutiota, joskin yhteistyötä on tehty jonkin verran riippuen paikkakunnasta. Pikkunorssi ja Rauman normaalikoulu ovat pyrkineet kehittämään esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä paikallisella tasolla.

5.1 Yhteistyötä suunnitellaan vielä niukasti

Yhteistyön suunnittelusta pyrittiin haastattelussa saamaan selvää suunnittelutavoista, suunnittelusta vastaavista henkilöistä, mahdollisesta valmiista yhteistyömallista, jota Rauman pikkunorssissa ja normaalikoulussa toteutettaisiin sekä esi- ja alkuopettajien ajatuksista siitä, miten suunnittelua toivottaisiin toteutettavan.

Pikkunorssin esiopetuksen ensimmäisellä toimintakaudella suunnittelusta vastasivat esiopettajien mukaan pääasiassa Rauman normaalikoulun alkuopetuksen opettajat. Molempien esiopetuksessa kaudella 2021–2022 työskennelleen opettajan mukaan yhteydenottoja tuli enemmän normaalikoulun puolelta, joissa lähinnä kysyttiin sopivaa päivää jo valmiiksi melko pitkälle suunnitellun toiminnan toteuttamiselle. Suunniteltua toiminnan runkoa kuitenkin hiottiin yhdessä Zoom-palavereissa vielä ennen toiminnan toteutusta. Suunnittelupalavereissa oli ollut mukana vähintään yksi esiopetuksen opettaja. Lisäksi suunnittelua toteutettiin sähköpostitse ja puhelimitse.

Normaalikoulussa alkuopettajilla oli Pikkunorssin ensimmäisellä toimintakaudella oma suunnitteluryhmä, jossa he suunnittelivat toimintaa, jota Pikkunorssin esiopetukselle voisi ehdottaa. Suunnitteluryhmä kokoontui kerran kuukaudessa, mutta esiopetuksen kanssa tehtävää yhteistyötä ei käsitelty jokaisella tapaamiskerralla. Suunnittelu keskenään esi- ja alkuopetuksen kanssa koettiin hankalaksi ensimmäisellä kaudella, jolloin Rauman koronatilanne oli huono ja livetapaamiset kielletty.

”Nyt tää korona toi haastetta kuitenkin et voidaan joutua perumaan asioita eikä voida sitten mennä vielä sisätiloihin tapaamaan toisia et aika semmoinen rajautunut” E1

”No nyt koronan takia me ei ole niinku voitu sekoittaa ryhmiä, että me ollaan kierretty oman luokan tai eskariryhmän kanssa siellä” E2

Lisäksi suunnitteluun vaikutti esiopetuksen opettajien mukaan ensimmäisen toimintakauden kiireellisyys, jolloin priorisoitiin oman toiminnan ja uuden tiimin toimintatapojen alkuun saattaminen alkuopetuksen kanssa tehtävää yhteistyötä korkeammalle.

”No meillä on tietysti mennyt tosi paljon nyt aikaa ihan vaan yleensäkin tän eskariarjen rakentamiseen ja muuhun kun on vasta aloitettu” E2

Toisena toimintakautena suunnittelua oli kehitetty koronatilanteen parantuessa niin, että esiopetuksen tiiminvetäjä osallistuu Normaalikoulun suunnitteluryhmän palaveriin kerran kuukaudessa, jossa käsitellään yhteistyötä ja odotuksia yhteistyöltä sekä käydään läpi ideoita siitä, mitä yhteistyö voisi olla. Yhteistyöhön ei ole opettajien mukaan käytössä mitään valmista mallia, mutta alkuopetuksen opettajien mukaan heidän toimintaansa yhteistyössä määrittää edelleen jonkin verran vanhat kokemukset Taikatakin ajoilta, josta on poimittu hyväksi koettuja vinkkejä ja kehitelty niitä eteenpäin Pikkunorssin kanssa tehtävää yhteistyötä suunnitellessa. Taikatakki oli Rauman kaupungin, Rauman opettajankoulutuslaitoksen ja Rauman normaalikoulun esiopetuksen yhteistyö, jonka toiminta päättyi vuonna 2019. Taikatakki toimi normaalikoulun tiloissa ja teki monipuolista, joskin määrältään vaihtelevaa yhteistyötä normaalikoulun alkuopetusluokkien kanssa.

Yhteistyön suunnittelulle haastateltavat kertoivat monia toiveita. Toiveissa korostui nykyisten suunnittelupalavereiden vähäisyys ja jokainen haastateltava toivoi niitä lisää. Suunnittelulta toivottiin säännöllisyyttä ja pidemmän aikavälin suunnittelua, jolloin jaettaisiin rooleja suunnitteluun liittyen sekä mahdollistettaisiin omissa yksiköissä tapahtuva suunnittelu.

”Enemmän palavereja vois olla suunnittelun alussa, joissa vois suunnitella tulevaa ja ajankohdat sovittais niin että mahdollisimman moni meistä pääsis paikalle.” E3

”Niin no ehkä olisi kiva just, että päästäis ihan kasvotusten suunnittelemaan ja miettimään niinku vähän pidemmällekin aikavälille ja et mitä tavoitellaan tässä vuoden aikana. Otetaanko ihan semmosta säännöllistä niinku opetustaki ... ja voisi

vaikka sopia niinku vuorotellen niitä rooleja, että kenen vastuulla se suunnittelu olis.”

E1

Yhteistyön suunnitteluun toivottiin myös pitkäjänteisyyttä ja muita tapoja toteuttaa yhteistyötä pajapäivien lisäksi. Yksi esiopetuksen opettaja kertoi haastattelussa edellisestä työpaikastaan, jossa esiopetus oli koulun yhteydessä ja siellä yhteistyötä toteutettiin viikoittain. Eskarilaisille ja ekaluokkalaisille oli suunniteltu yhteisiä oppitunteja, jotka oli suunniteltu sekä esiopetuksen että perusopetuksen opetussuunnitelman pohjalta.

5.2 Yhteistyötä toteutetaan pajapäivien muodossa

Yhteistyötä Rauman pikkunorssissa ja normaalikoulussa on ollut verrattain vähän. Ensimmäisenä toimintakautena korona rajoitti opettajien mukaan toimintaa ja toiminnan suunnittelua, sillä oppilasryhmiä ei saanut tartuntojen välttämiseksi yhdistellä. Yhteistyön toteutumisesta haastattelussa haluttiin selvittää, minkälaista nivelvaiheen yhteistyötä on toteutettu ja ketkä yhteistyössä ovat olleet mukana. Lisäksi haluttiin kuulla opettajien ajatuksia siitä, minkälaisia tietoja esiopetuksesta on tarpeellista siirtää koululle ja koululta esiopetukseen sekä miten kyseiset tiedot siirretään.

Ensimmäisellä toimintakaudella toteutettiin yhteistyönä Ystävyyden paja -päivä. Normaalikoulun alkuopetusluokkiin ja oppimisympäristöön oli rakennettu viisi erilaista toimintapistettä, jotka liittyivät ystävyyteen. Tavoitteena oli, että esiopetuksen oppilaat pääsivät tutustumaan normaalikoulun tiloihin ja luokkiin. Pajoja kierrettiin oman ryhmän kanssa eikä esi- ja alkuopetuksen oppilasryhmiä sekoitettu keskenään. Pajat suunniteltiin ja ohjattiin Rauman opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden toimesta ja pajojen työskentelyyn osallistuivat kaikki esiopetuksen lapset sekä alkuopetuksen luokat. Pajapäivänä esiopetuksen oppilaat pääsivät tapaamaan myös erityisopettajan sekä kolmannen luokan opettajan, jonka tiedettiin siirtyvän opettamaan tulevia ekaluokkalaisia.

Rauman pikkunorssin esiopetusryhmällä on normaalikoulusta koulukummeina kolmannen luokan oppilaat. Esiopetusryhmä tekee siis yhteistyötä myös heidän kanssaan. Kummiluokkatoiminnan tavoitteena on saada tulevat ekaluokkalaiset tutustumaan jo ennestään normaalikoulun oppilaisiin, joka helpottaa siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen. Ensimmäisellä toimintakaudella yhteistyötä tehtiin yhteisessä

tonttutempuradassa, jonka kolmannen luokan oppilaat rakensivat normaalikoulun liikuntasaliin esiopetuksen oppilaita varten. Toimintaa ei kuitenkaan ollut suunniteltu nivelryhmässä, vaan esiopetuksen opettajan sekä normaalikoulun liikunnanopettajan kesken.

Ensimmäisen toimintakauden lopussa toteutettiin Pikkunorssin ja Normaalikoulun yhteinen vanhempainilta syksyn tuleville ekaluokkalaisille. Vanhempainiltaan osallistuivat esi- ja alkuopetuksen opettajat sekä normaalikoulun rehtori. Vanhempainillassa käsiteltiin tulevaa koulun aloitusta ja opettajat pääsivät vanhempainillassa tutustumaan tuleviin oppilaisiinsa sekä heidän vanhempiinsa.

Toisen toimintakauden aikana toteutettiin viisi teemapäivää, joiden aiheina olivat suomalaisen musiikin päivä, talvirieha, Kalevalan päivä sekä runot ja kädentaidot. Teemapäivien aikana eskarilaiset ja alkuopetuksen luokat sekoitettiin keskenään neljään eri ryhmään, joissa kierrettiin erilaisia teemaan liittyviä pisteitä. Jokaisen ryhmän aikuiset vuorollaan järjestivät teemapäivän toiminnan. Myös kummitoimintaa toteutettiin toisella toimintakaudella. Oppilaat tekivät toisilleen ystävänpäiväkortit sekä joulukortit. Koulukummien kanssa on järjestetty myös pelitunteja, jolloin vuorollaan eskarilaiset ovat päässeet normaalikoululle pelaamaan kummiluokkansa kanssa tableteilla, ja kummit ovat vuorostaan päässeet pikkunorssille pelaamaan lautapelejä.

Yhteistyötä tekevät nivelvaiheessa alkuopetuksen eli 1.–3. luokkien opettajat, esiopetusryhmän opettajat sekä iltapäiväkerhon opettaja. Ideoita ja toiveita toiminnan toteutukseen tulee myös yliopistolta, normaalikoulun rehtorilta sekä pikkunorssin johtajalta, mutta muuten he eivät ole mukana toiminnan suunnittelussa tai itse toteutuksessa. Yliopistolta tulevat harjoittelijat ovat mukana toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa oman harjoittelujaksonsa aikana sekä pikkunorssissa että normaalikoulussa.

5.3 Yhteistyön arviointia halutaan lisätä

Yhteistyön arvioinnista tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten yhteistyötä arvioidaan ja missä määrin, kuka yhteistyötä arvioi ja mihin toteutettu arviointi perustuu. Lisäksi haastateltavilta kysyttiin mielipiteitä nivelvaiheen yhteistyön arvioinnin tarpeellisuudesta heidän kokemuksensa mukaan.

Vastaukset haastattelukysymyksen olivat samansuuntaisia molempina toimintakausina. Arviointia toteutettiin hyvin vähän tai ei juuri ollenkaan. Vähäinen arviointi on toteutettu esiopetuksen puolella tiimipalaverin yhteydessä keskustellen. Arviointi on koskenut ensimmäisen toimintakauden Ystävyiden pajapäivää, jonka jälkeen on keskusteltu toteutuksesta, onko se vastannut suunnitelmia ja ollut tarkoituksenmukaista. Arvioinnista ei kuitenkaan ensimmäisenä toimintakautena ollut esiopetuksen opettajan mukaan keskusteltu yhdessä normaalikoulun alkuopettajien eikä päiväkodin johtajan tai normaalikoulun rehtorin kanssa.

”Toki sitten päiväkodin johtaja ja varmaan norssin rehtori tai muut niin arvioi sitten taas omasta näkökulmasta mutta että ehkä me opettajat ollaan niinku parhaita sitten arvioimaan sitä todellisen yhteistyön toteutumista.” E2

”Ei sitä arvioida juuri ollenkaan. Teemapäivien jälkeen ryhmän tai luokan opettajat saattaa puhua keskenään, et miten päivä onnistui, mut yhdessä esi- ja alkuopetuksen opettajien kanssa ei arvioida yhteistyötä.” E3

Myös alkuopetuksen opettajien mukaan arviointia toteutettiin ainoastaan oman yksikön alkuopetuksen opettajien välillä ja siinäkin melko vähäisesti ja pintapuolisesti. Ensimmäisen toimintakauden pajapäivää arvioitiin kuitenkin yhdessä sitä suunnitelleiden harjoittelijoiden kanssa. Arviointi toteutettiin keskustellen ja pohtien tapahtuman käytännön toteutusta, onnistumista ja mahdollisia muutoksia tulevaisuudessa. Lisäksi omassa yksikössä oli käyty läpi mennyttä vuotta ja pohdittu, mitä yhteistyötapoja voitaisiin toteuttaa myös ensi vuonna ja mitä pitäisi toiminnassa muuttaa.

Sekä alkuopetuksen että esiopetuksen opettajat olivat sekä ensimmäisenä että toisena toimintakautena sitä mieltä, että arviointia tulisi ehdottomasti kehittää eteenpäin ja se koettiin nivelvaiheen yhteistyön onnistumiselle tärkeäksi kokonaisuudeksi.

5.4 Yhteistyön kehittäminen koetaan ajankohtaiseksi

Haastatteluissa yhteistyön kehittämisestä haluttiin saada selville opettajien mielipiteitä siitä, käytetäänkö yhteistyöhön tarpeeksi aikaa ja resursseja, kuinka usein nivelvaiheen yhteistyöryhmä kokoontuu, miten yhteistyötä heidän mielestään tulisi kehittää ja millainen

opettajien mielestä olisi yhteistyön ihanne. Kenenkään haastateltavan mielestä yhteistyöhön ei haastatteluhetkellä käytetty tarpeeksi aikaa ja yhteistyön vähäisyyttä perusteltiin koronan tuomilla rajoituksilla. Ylimääräistä aikaa ei myöskään tuntunut löytyvän yhteistyölle, sillä yksi luokanopettaja koki, että harjoittelijat vievät etenkin normaalikoulussa vuodesta ison ajan opettajien resursseista.

”Joo tota varmasti voisi käyttää enemmän (resursseja), mutta se löytyykö aikaa ja sitten ei siitä mitään sen kummempia korvauksiakaan saa että se on sitten ihan vaan meidän oman innokkuutemme puitteissa ja se että meidän pitäisi siihen suunnitteluun varata aikaa niin sitten kuka saa mistäkin sen ja miten eskariopettajat saa sitä tuolla päiväkodin puolella että sitten se on pois sieltä lapsilta... niin sitten meidän pitää huomioda täältä päästä sitä meidän harjoittelua että nekin syö meiltä tosi paljon aikaa.” A1

Yhteistyön kehittämiseen opettajilta tuli paljon ajatuksia ja ideoita. Esiopetuksen opettajat ajattelivat, että pikkunorssin ja heidän itsensä tulisi jatkossa olla aktiivisempia ehdottamaan ja suunnittelemaan toimintaa. Yhteistyön toivottiin myös kehittyvän säännöllisemmäksi, systemaattisemmaksi ja toimivammaksi tulevaisuudessa. Yhteistyötä tulisi opettajien mielestä tehdä enemmän jo ideointivaiheessa ja järjestää syksyn alussa suunnittelupalaveri, jossa lähdettäisiin ideoimaan tulevan kauden yhteistyön runkoa ja yhteistyön määrää. Kaikkien ideat tulisi saada kuuluviin, niin että niitä voitaisiin yhdessä kehittää ja suunnitella toimintaa ja lukukautta niiden pohjalta. Myös yhteistyön tekeminen vanhemmille näkyväksi mainittiin kahdessa esiopetuksen opettajan haastattelussa.

Yhteistyön ihanteesta keskustellessa haastateltavat kertoivat myös omista kokemuksistaan aikaisemmissa työpaikoissa. He toivoivat säännöllistä yhteistyötä, mutta säännöllisyyden määritelmä vaihteli opettajien kesken. Osa opettajista ajatteli kerran kuukaudessa tapahtuvan yhteistyön olevan riittävää, kun taas yksi opettaja toivoi yhteistyön olevan viikoittaista. Ihanteellisimpana tilanteena kaikki pitivät sitä, että yhteistyö on avointa, suunniteltua ja ennen kaikkea toimiva kokonaisuus, jossa lapset ja opettajat tulisivat tutuiksi toisilleen. Yhtenä kehittämisisideana esiopetuksen opettaja mainitsi oppituntien integroinnin, jolloin esi- ja alkuopetuksen ryhmiä voisi sekoittaa esimerkiksi äidinkielen tunneille lukutaidon tason mukaan. Normaalikoululla voisi olla lukuhetki sujuvan lukutaidon omaaville ja puolestaan

pikkunorssissa toteutettaisiin lukemisen harjoittelua heidän kanssaan, joilla lukutaidon sujuvuus vielä hakee uomiaan.

5.5 Yhteistyön vaikutus opettajalle ja oppilaalle koetaan merkittäväksi

Yhteistyön merkityksestä opettajalle ja oppilaalle haastateltavat opettajat antoivat osittain samankaltaisia vastauksia, mutta muutamia erojakin löytyi. Luonnollisesti tärkeimpänä hyötynä yhteistyön toteuttamisesta oppilaalle koettiin jännityksen hälveneminen koulun aloitukseen liittyen. Kynnys esiopetuksen ja koulun välillä madaltuu, kun oppilas pääsee tutustumaan koulun muihin oppilaisiin ja koulun henkilökuntaan. Näin oppilas tuntee koulusta jo valmiiksi muitakin oppilaita, kuin vain omat esiopetusryhmän kaverit. Oppilaalle luodaan mahdollisuus yhteisöllisyyden tunteen rakentamiseen jo ennen koulun aloitusta. Yhteisöllisyyden tunteen rakentuminen on omiaan ehkäisemään syrjäytymisen riskiä ja avun pyytäminen helpottuu.

”Eli tulee jo niinku ystävyysuhteita sinne itseään vanhempiin niin kyllä mä uskon että se alentaa sellaisia ennakkoluuloja ja poistaa pelkoja että en usko että se ainakaan niinku lisää niitä että vaikka meilläkin on yhtenäiskoulu niin en mä usko että nää pienet ainakaan sillä lailla pelkää enää noita isoja” A2

Toinen opettajien mielestä merkittävä hyöty yhteistyöstä kouluun siirtyvälle on koulun tiloihin tutustuminen. Esiopetusvuonna useamman kerran koulussa vierailleelle lapselle on syntynyt koulusta jo muistijälki, jonka avulla hän mahdollisesti pystyy suunnistamaan koulussa ensimmäisinä päivinä, kun kaikki voisivat ilman yhteistyötä olla täysin uutta. Koulun fyysisen ympäristön tunteminen helpottaa oppilasta koulun aloituksessa, sillä se on yhteistyöstä huolimatta suuri muutos pienelle lapselle, etenkin Pikkunorssin tilanteessa, jossa esiopetus järjestetään päiväkodin yhteydessä, koulusta erillisessä rakennuksessa.

”Kyllä se hyötyy tosi paljon, että on meilläkin eskareita ketkä jännittää tosi paljon. Tai tietysti kaikki jännittää koulun alkua, mutta sitten vielä arempia lapsia varmasti hyödyttää niinku tosi paljonkin se, että tuleeko kouluun käymään ja varsinkin nyt kun me ollaan eri rakennuksessa, kun koulu niin tulee ne koulun tilat tutuksi” E2

”Sitten näkisi esimerkiksi koulun tiloja ja paikkoja että koulu ei sitten jännittäisi, kun se tuntuisi joiltain osilta jo tutulta ja samanlaiselta että siellä on yhtä lailla aikuisia ja lapsia kun on varhaiskasvatuksen tai eskarin puolella. Sitten saattaa olla, että olisi valmiiksi jotain tuttavita ketä vois moikata” A2

Yhteistyö luo opettajien mukaan heille parempaa pedagogista osaamista. Esiopetuksen opettajille tieto koulun arjesta koettiin arvokkaaksi, jolloin lapsia pystytään paremmin valmistamaan kouluun ja koulun aloitukseen. Luokanopettajat puolestaan pystyvät suunnittelemaan paremmin syksyn tulevaa toimintaa, kun tulevien oppilaiden tarpeet ja mielenkiinnonkohteet ovat selvillä etukäteen. Myös opettajien keskinäinen tutustuminen koettiin arvokkaaksi ja hyödylliseksi ja sen koettiin vaikuttavan erityisesti tiedonsiirtoon sekä tulevaan nivelvaiheen yhteistyöhön. Luokanopettajalle lasten tarpeiden tunteminen vaikuttaa myös mahdolliseen lisäkoulutuksen tarpeeseen. Opettajalla on esimerkiksi erityisen tuen tarpeiden toteuttamiseksi mahdollisuus käydä tarvittavia koulutuksia ajoissa, kun yhteistyö on tuonut lasten tarpeet esille.

”Kyllä mä uskon että se tavallaan auttaa myös siinä kun siirretään lapsia tuonne koulun puolelle että ne opettajat on meille jo tuttuja ja tavallaan on tehty yhteistyötä niin silloin on myös varmasti helpompi siirtää niitä tietoja ja tehdä semmoista yhteistyötä.” E2

”Mahdollisista tukitoimista tai erityistarpeista apuvälineistä jos meidänkin pitää varata semmoisia niin ne pitää jo tietää sitten keväällä että jos sieltä tulee joku erityistä tukea tarvitseva vaikkapa niin ehkä täytyy tutustua ihan johonkin uuteen asiaan niin pystyy sit kehittämään sitä omaa osaamista” A1

”Mun mielestä ei voi lähteä siitä, että kun se lapsi tulee kouluun, niin se olis tabula rasa et ei niinku tietä. Vaan kun näkee et, miten sen ryhmän kanssa on toimittu ja tavallaan mitkä käytänteet toimii ja mihin ehkä sitten pitää laittaa vähän eforttia sitten jatkossa. Ja usein kun on kokemusta enemmän ni näkee sieltä nopeesti et ketkä tarvii vähän enemmän tukea tai ketkä on niinku kiinni kavereissa tai ryhmässä et sitä oppilastuntemusta saa kyl paljon yhteistyöstä.” A2

Yhteistyö koettiin siis tärkeäksi myös siitä syystä, ettei oppilaita haluttu ajatella ”tyhjinä tauluina” vaan koettiin, että aikaisemmat tukitoimet ja mahdollinen lisätuki saadaan oppilaille

mahdollistettua heti koulun alkaessa omien pedagogisten havaintojen pohjalta, jotka usein ovatkin opettajalle konkreettisempi näyttö oppilaan tarpeista, kuin nivelvaiheen yhteistyössä käydyt keskustelut esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajien välillä.

6 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

6.1 Johtopäätökset

Tavoitteena tässä pro gradu -tutkimuksessa oli tutkia Rauman pikkunorssin ja normaalikoulun esi- ja alkuopettajien välistä yhteistyötä, sen kehittämistä sekä sen merkitystä oppilaalle ja opettajalle. Tämän tutkimuksen perusteella yhteistyötä on suunniteltu ja toteutettu vielä melko vähäisissä määrin, mutta sen määrä on kuitenkin kasvanut ensimmäiseltä toimintakaudelta toisen toimintakauden loppuun. Yhteistyömuodoista eniten toteutettiin ja suunniteltiin pajapäiviä, joiden avulla Pikkunorssin esiopetuksen oppilaat pääsivät tutustumaan normaalikoulun tiloihin, oppimisympäristöihin sekä oppilaisiin. Sekä esi- että alkuopettajat kokivat yhteistyön tärkeäksi itselleen tiedonsaannin kannalta. Oppilaalle he pitivät tärkeänä oppilaan tutustumista tiloihin ja henkilöihin, sekä toimintakulttuuriin. Yhteistyön kehittämiseksi tuli monenlaisia ajatuksia ja ideoita. Jokainen haastateltava mainitsi yhteistyön lisäämisen ja yhteisen suunnittelun merkityksellisyyden yhteistyön kehittämiseksi.

6.1.1 Yhteistyön suunnittelu, toteutuminen ja arviointi

Opetussuunnitelman perusteet esiopetuksessa ja perusopetuksessa velvoittavat kuntia päättämään paikallisesti yhteistyön tavoitteita ja käytännöistä siirtymävaiheessa. (Opetushallitus 2014a, 47; Opetushallitus 2014b, 36). Rauman esiopetussuunnitelman mukaan esiopetuksen opetussuunnitelmat siirtyvät yksityisistä päiväkodeista paperiversioina tulevaan kouluun. Lapsesta, joka on tehostetun tai erityisen tuen piirissä, tulee järjestää keväällä nivelvaihepalaveri esiopetuksen opettajan ja luokanopettajan tai erityisopettajien välillä. Lisäksi esiopetuksen ja alkuopetuksen kanssa tehtävästä yhteistyöstä mainitaan, että perusopetukseen siirtyvälle oppilaalle luodaan mahdollisuus tutustua tulevaan kouluunsa vähintään kevään kouluuntutustumispäivänä. (Rauman kasvatus ja opetuslautakunta 2016, 28.)

Haastatteluaineiston perusteella yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä on ollut verrattain vähän. Pikkunorssin ensimmäisenä toimintakautena yhteistyötä tehtiin nivelvaiheen kanssa suunnitelmallisesti kahtena päivänä, ystävyiden pajassa ja talviriehassa esiopetuksen oppilaita osallistaen. Lisäksi järjestettiin vanhempainilta Pikkunorssissa, jonka piti Normaalikoulun rehtori. Vanhempainiltaa ei kuitenkaan suunniteltu yhteistyössä sen enempää ajankohdasta

sopimisen lisäksi. Tonttutempuradalla vierailu toteutettiin kolmannen luokan oppilaiden ja liikunnanopettajan kanssa, mutta sitä ei suunniteltu yhteistyössä.

Rauman esiopetussuunnitelman ja Pikkunorssin ja normaalikoulun toteutuneen yhteistyön määrässä ei ole ristiriitoja. Yhteistyön määrää tarkastellessa aiemmin saatujen tutkimustulosten valossa, on yhteistyötä kuitenkin huomattavan vähän. Bronfenbrennerin ja Morrisin (1998) mukaan yhteistyön tulisi olla säännöllistä, jotta kynnyksettömyys nivelvaiheessa olisi mahdollista. Ahtola ym. (2010, 301) ovat myös havainneet, että hyvän vuorovaikutussuhteen luomisen kannalta yksi tai kaksi tapaamiskertaa on liian vähän. Nivelvaiheen sujuvuuden kannalta yhteiset tekemiset ovat olennaisia lasten taitojen kehittymiselle.

Pikkunorssin esiopetuksella Suomen ensimmäisenä yliopistollisena harjoittelupäiväkotina olisi ollut teoriassa hyvät mahdollisuudet alusta alkaen toteuttaa laadukasta ja monipuolista yhteistyötä Normaalikoulun alkuopetuksen kanssa, sillä toiminta rakennettiin kokonaan alusta. Omien toimintatapojen rakentamista olisi voitu rakentaa yhdessä Normaalikoulun kanssa, jolloin yhteistyöstä olisi tullut tiivistä ja merkityksellistä kummallekin osapuolelle. Valitettavasti Pikkunorssin esiopetustoiminnan alkaminen vuonna 2021 koronarajoitusten aikaan rajoitti yhteistyötä merkittävästi, kuten haastatteluaineistoista kävi ilmi. Pikkunorssin ja Normaalikoulun ohjeistus oli, ettei sisätiloissa saanut kokoontua eikä oppilasryhmiä saanut sekoittaa keskenään. Vaikka koronarajoitukset poistuivat ja helpottivat ensimmäisen toimintakauden lopulla, on niillä varmasti ollut vaikutusta yhteistyön rauhalliselle kehitykselle. Pikkunorssissa ja Rauman normaalikoulussa oli koronan aikana totuttu oman organisaation sisäiseen toimintaan ja suunnitteluun, jolloin monipuolisemman yhteistyön toteuttaminen tapahtui verkkaisesti.

Haastatteluaineiston perusteella opettajat kokivat, että yhteistyötä tehdään Pikkunorssin ja normaalikoulun välillä verrattain liian vähän ja arviointia ei juuri ollenkaan. Toisaalta arviointia oli kuitenkin toteutettu esiopetuksen sisällä tiimipalavereissa ja normaalikoulussa alkuopettajien palavereissa. Heikoksi koettiin siis lähinnä yhteinen arviointi esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Yhteisen arvioinnin puute on todennäköisesti seurausta yhteisen suunnittelun puutteesta. Toimintaa ei ollut ensimmäisenä toimintakautena suunniteltu juuri ollenkaan yhdessä, vaan Normaalikoulun alkuopettajat olivat lähes valmiiden suunnitelmien kanssa lähestyneet Pikkunorssin esiopetuksen opettajia. Yhteisen suunnittelun kehittäminen

vaatii molempien organisaatioiden opettajien motivaatiota, sekä organisaatioiden johtajilta työvuoroihin suunniteltua yhteistyön kehittämis- ja arviointiaikaa, jolloin kaikki nivelvaiheen yhteistyötä tekevät opettajat pääsisivät kokoontumaan ja suunnittelemaan yhteistyötä.

6.1.2 Minkälainen merkitys esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä on oppilaalle ja opettajalle?

Tuloksista ja aineistosta huomattiin, että yhteistyön hyödyt opettajalle liittyvät vahvasti myös oppilaalle ajateltuihin hyötyihin. Kun luokanopettaja saa tietoa oppilaan tarpeista ja mielenkiinnon kohteista ennen koulun alkua ja opetuksen suunnittelua, on luokanopettajan mahdollista ottaa ne huomioon opetusta suunnitellessa ja mahdollistaa oppilaalle näin helpompi ja turvallisen tuntuinen koulun aloitus. Esiopetuksen opettaja puolestaan saa yhteistyön kautta arvokasta tietoa koulun arjesta ja taidoista, joita luokanopettajat toivovat tulevien oppilaiden harjoittelevan jo esiopetuksessa. Näin esiopetuksen opettajat pystyvät suunnittelemaan toimintaansa vastaamaan näihin tarpeisiin ja toiveisiin.

Haastatteluun osallistuneet esi- ja alkuopetuksen opettajat olivat teoriassa esitettyjen tutkimusten kanssa samassa linjassa siinä, että yksi merkittävimmistä hyödyistä oppilaalle yhteistyöstä on koulun tiloihin tutustuminen. Haastateltavat pitivät tärkeänä tiloihin tutustumisen lisäksi jännityksen hälventämistä sekä yhteisöllisyyden tunteen luomista jo ennen koulun aloitusta. Kaikki nämä ajatukset ovat yhteydessä turvallisuuden tunteen vahvistamiseen oppilaalle. Turvallisuuden tunteen luomisen tulisikin olla yhteistyön perusta. Oppilaat voivat kokea turvallisuuden tunteen vahvistumista hyvin erilaisista asioista, ja siksi onkin tärkeää, että yhteistyötä toteutetaan monipuolisesti oppilaiden erilaiset tarpeet huomioiden.

6.1.3 Kuinka yhteistyötä tulisi kehittää?

Kuten luvussa 3.1 todetaan, yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tulisi suunnitella yhdessä. Haastateltavat toivat tämän myös esiin haastatteluissa ja totesivat ettei yhteistä suunnittelua ole ollut lähes lainkaan. Suunnittelu on tapahtunut pitkälti Normaalikoulun puolella ja yhteistyötä on alettu tekemään vasta suunnitelman toteuttamisen päivämäärien sopimisessa. Vaikka esi- ja alkuopetuksen opettajien tulisi tuntea toistensa opetussuunnitelmat hyvin, on yhteistyötä määrittänyt todennäköisesti enemmän Normaalikoulun opetussuunnitelma.

Mielenkiintoista on, että osa opettajista koki yhteistyön haasteeksi sen, ettei yhteistyön suunnittelusta ja toteutuksesta saa ylimääräistä korvausta. Nivelvaiheen yhteistyö on kuitenkin kirjattu sekä esiopetuksen että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin, jolloin määräykset velvoittavat toteuttamaan ja suunnittelemaan sitä. On siis mahdollista, että opettajilla ei ole riittävästi aikaa oman opetuksen lomassa suunnitella yhteistyötä ja he kokevat joutuvansa suunnittelemaan sitä vapaa-ajallaan sen takia. Selkeästi Rauman Pikkunorssissa ja Normaalikoulussa tulisi lisätä yhteistä suunnittelu-aikaa työvuoroihin kirjattuna, jolloin se olisi sinä aikana opettajien prioriteettilistalla ensimmäisenä ja myös esiopetuksen opettajilla olisi edellytykset osallistua siihen esimerkiksi kiertävän varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan sijoittamisella ryhmään siksi aikaa. Toki tulisi silloin huomioida, että yhteinen suunnittelu-aika toteutuisi esiopetusajan ulkopuolella.

Toinen merkittävä kehittämiskohde oli haastatteluiden perusteella yhteistyön määrän lisääminen. Opettajat olivat kuitenkin hyvin eri linjoilla siitä, mikä määrä olisi riittävää. Osa opettajista toivoi yhteistyön olevan kuukausittaista, kun taas yksi opettaja toivoi aiempien työkokemuksiensa perusteella viikoittaista yhteistyötä. Viikoittaisen yhteistyön mahdollisuutena olisi oppituntien integrointi, jolloin esiopetuksen oppilaat pääsisivät tutustumaan koulun käyntiin konkreettisemmin ennen koulun aloitusta. Tällaisen opetuksen edellytyksenä on opetussuunnitelmien tunteminen molemmin puolin kattavasti, jotta opetus- ja suunnitteluvastuu ei olisi ainoastaan Normaalikoulun opettajilla.

6.2 Tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus

Hyviä tieteellisiä menettelytapoja noudattamalla voidaan saavuttaa tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus tutkimuksen teossa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan hyviin tieteellisiin menettelytapoihin kuuluvat huolellisuus ja rehellisyys tutkimusta tehdessä ja tuloksia kirjoittaessa. Tutkimuksessa tulisi myös huomioida ja kunnioittaa aiempia tutkimuksia aiheesta. (Kuula 2011, 11, 34–35.) Tässä pro gradu -tutkimuksessa on huomioitu hyviä tieteellisen käytännön mukaisia tutkimuseettisiä periaatteita monipuolisesti ja tarkasti. Tutkimuksen vaiheet on pyritty kirjoittamaan auki mahdollisimman selkeästi.

Laadullisen tutkimuksen tekemisessä tulee ottaa huomioon myös tutkija puolueettomuus. Puolueettomuutta on tarkasteltava, jotta pystytään huomioimaan, ohjaako tutkijan omat kokemukset haastatteluista saadun aineiston tulkintaan vai onko tutkijalla pyrkimys objektiivisesti tarkastelemaan vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 129–131.) Työskentelen itse Rauman pikkunorssissa alle 3-vuotiaiden ryhmässä ja uskon, että siitä oli hyötyä haastateltavien vastauksien läpinäkyvyydessä. Pystyin myös tutkimuksen teon edetessä kysymään haastatelluilta tarkentavia kysymyksiä johonkin yhteistyöhön liittyen tarpeen vaatiessa.

Tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta kiinnitetään huomiota tutkimuksen reliabiliteettiin ja valideuteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 231). Tutkimukseni tavoitteena oli kerätä tietoa Rauman pikkunorssin ja Normaalikoulun esi- ja alkuopettajien ajatuksista ja kokemuksista näiden kahden instituution yhteistyöstä nivelvaiheessa, joten puolistrukturoitu teemahaastattelu oli otollinen aineiston keräämisen menetelmä. Haastattelurunko oli suunniteltu niin, että haastattelijoiden vastauksilla, saadaan vastaukset myös tutkimuskysymyksiin. Haastattelurunko oli jokaisella haastateltavalla sama. Haastattelurunko myös lähetettiin kaikille haastateltaville vähintään viikkoa etukäteen, jotta he saivat tutustua kysymyksiin etukäteen ja pohtia vastauksia niihin. Uskon, että tällä oli positiivinen vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen, sillä opettajilla oli mahdollisuus kirjata myös asioita ylös haastattelua varten ja näin ollen olennaisia asioita tutkimuksen kannalta ei unohdettu kertoa.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä pro gradu -tutkimuksessa keskityttiin esi- ja alkuopettajien ajatuksiin Pikkunorssin ja Normaalikoulun yhteistyöstä, yhteistyön kehittämistä ja merkityksestä oppilaalle ja opettajalle. Yhteistyötä kehitetään ja toteutetaan yleisesti aikuisten mielestä hyväksi havaittujen keinojen avulla, vaikka toiminnan keskiössä on kuitenkin loppupeleissä lapsi ja lapsen siirtyminen kouluun (Ojala 2020, 134). Aiheen rajauksen vuoksi esiopetuksen oppilaiden mielipiteet ja näkemykset jäivätkin kuulematta, joten olisi mielenkiintoista ja jopa tarpeellista tutkia myös nivelvaihetta heidän näkökulmastaan. Sen avulla voitaisiin luoda kokonaisvaltainen käsitys Pikkunorssin ja Normaalikoulun nivelvaiheen yhteistyön vaikutuksesta oppilaalle.

Myös seurantatutkimus yhteistyön vaikutuksesta oppilaan kouluun sopeutumiseen olisi tarpeellista, jotta yhteistyötä voitaisiin mahdollisesti kehittää saatujen tutkimustulosten valossa entistä toimivammaksi ja oppilaan kynnyksettömän siirtymän mahdollistamiseksi. Pikkunorssin ja normaalikoulun tapauksessa seurantatutkimuksessa olisi mahdollista vertailla Pikkunorssista ja muista esiopetusryhmistä tulevien oppilaiden sopeutumista normaalikoulun oppimisympäristöön. Tutkimuksesta saataisiin arvokasta tietoa Pikkunorssin ja normaalikoulun yhteistyön vaikutuksista, sillä yhteistyö näiden kahden organisaation välillä on monipuolisempaa kuin kaupungin esiopetusryhmien ja Normaalikoulun välillä.

Arvokkaaksi Pikkunorssin ja normaalikoulun yhteistyön jatkotutkimukset tulevat myös sen takia, että Pikkunorssi on vaihtumassa yksityisestä varhaiskasvatusyksiköstä Rauman kaupungin varhaiskasvatusyksiköksi, joten yhteistyöllä olisi edellytyksiä parantaa ja luoda uutta toimintamallia koko Rauman kaupungin alueen esiopetusryhmien ja alkuopetuksen välille.

Lähteet

Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the Family–School Relationship Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)

Ahtola, A. (2017). Koulutulokkaan tukiverkko - nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2010). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly, 26*(3), 295–302.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The Ecology of Developmental Process. Teoksessa W. Damon, & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi ja -alkuopetuksen didaktiikka*. WS Bookwell Oy.

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

Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Haring, M. (2003). *Esi ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen*. Joensuun yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2017). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Unigrafia Oy.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P., (2015). *Tutki ja kirjoita* (20. uud. p.). Tammi.
- Husso, M.L. (2000). Kokonaisopetus—silta esikoulusta kouluun. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja*. (s. 157–166). Journal of teacher researcher.
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön*. Oulun yliopisto.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017). Eheä kasvunpolku – Haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (2013). *Päiväkodista peruskouluun – siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkot*. WSOY.
- Korhonen, V. (2007). Tapauksena tapaustutkimus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. (s. 66–67). Gaudeamus.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Vas-tapaino.
- Kyrönlampi, T. & Sirkko, R. (2020). Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- La Paro, K., Pianta, R. & Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *The elementary school journal*. 101(1). University of Chicago Press. 63–78. (viitattu 13.3.2023)
- Leppälä, R. (2007). *Vuosiluokkiin sitoutumattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto] <http://urn.fi/urn:isbn:9789514283598>

Lindström, A. (2001). Vanhemmillä on vastuu kasvatuksesta esiopetuksessakin. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. (s. 4–6). Opetushallitus.

LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124–139.

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*. PS-kustannus.

Lämsä, A-L. (2013). *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. PS-kustannus.

Margaretts, K. (2002). Transition to school: Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103–114.

Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto.

Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto.

Opetushallitus. (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

Opetushallitus. (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.

Perusopetuslaki 1998. 26 a§ (12.12.2014/1040) Esiopetukseen osallistuminen. Viitattu 2.1.2023.

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

Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Report to the Ministry of Education, New Zealand.

Pikkunorssi. (22.3.2023). Pikkunorssin vasuliite 2022-2023.

<https://pikkunorssi.fi/wp-content/uploads/2023/01/Pikkunorssi-vasuliite-2022-2023-2.pdf>

Rauman kasvatus ja opetuslautakunta. (2016). *Rauman kaupungin esiopetussuunnitelma 2016*.

<https://peda.net/rauma/ejptk/eos/e2/e2:file/download/8bd4be76ad8656811d0c0e56f29194583cb46937/ESIOPSRauma.pdf>

Rauman normaalikoulu. (13.3.2023) Rauman normaalikoulun verkkosivut.

<https://sites.utu.fi/rnk/perusopetus/>

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.

Siklander, P. & Kangas, M. (2020). Leikillisyyden esi- ja alkuopetuksessa – miten sytyttää innostus oppimiseen. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013a). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun – Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. (s.6–16). Opetushallitus.

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013b). Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa K. Pyhältö, & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupapyyntö

Hei!

Opiskelen luokanopettajaksi Turun yliopistossa Rauman opettajankoulutuslaitoksella. Haluaisin tutkia pro gradu -tutkielmassani esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyötä Rauman pikkunorssin ja Rauman normaalikoulun välillä.

Haastattelisin tutkimustani varten esiopetuksen lastenhoitajia, esi- ja alkuopetuksen opettajia, sekä muita nivelvaiheen yhteistyöryhmän jäseniä. Haastattelu voidaan toteuttaa etäyhteydellä Zoom-sovelluksen välityksellä tai Rauman pikkunorssissa sovittuna aikana. Haastattelut kestävät noin 30 minuuttia.

Haastattelut nauhoitetaan ja nauhoitukseen sekä sen käyttöön tässä tutkimuksessa pyydetään lupa haastattelutilanteessa. Myös mahdollisiin jatkotutkimuksiin pyydetään lupa haastattelutilanteessa.

Tutkimusaineistoa säilytetään ja käsitellään huolellisesti ja tietoturvalisesti. Tutkimuksen tietosuojan voit tutustua alla olevasta linkistä.

<https://seafile.utu.fi/f/ee4bbac7ede249139cf6/>

Pyydän lupaa haastatella Rauman pikkunorssin henkilökuntaa tutkimustani varten. Luvan saatuani, olen itse yhteydessä haastateltaviin sähköpostitse.

Vastaan mielelläni lisäkysymyksiin haastatteluja ja tutkimusta koskien.

Ystävällisin terveisin,

Heidi Huhdanmäki

heanhuh@utu.fi

Liite 2. Suostumuslomake

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe Rauman normaalipäiväkodissa ja -koulussa.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Heidi Huhdanmäki. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 3. Haastattelurunko

Haastattelurunko

Taustatiedot

- koulutustausta
- työkokemus
- työnkuva
- vastuualue nivelryhmässä

Yhteistyön suunnittelu

- Miten yhteistyötä suunnitellaan?
- Kuka yhteistyön järjestämisestä vastaa?
- Onko yhteistyöhön käytössä jokin malli?
- Miten toivoisit yhteistyön suunnittelun tapahtuvan?

Yhteistyön toteutuminen

- Millaista yhteistyötä esiopetuksen kanssa on ollut?
- Ketkä yhteistyötä tekevät?
- Mitä tietoja esikoulusta on tarpeellista siirtää koululle?
- Mitä tietoja koulusta on tarpeellista siirtää esikoululle?
- Miten tiedot siirretään?

Yhteistyön arviointi

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

Yhteistyön kehittäminen

- Käytetäänkö yhteistyöhön tarpeeksi aikaa ja resursseja tällä hetkellä?
- Kuinka usein yhteistyöryhmä kokoontuu?
- Miten yhteistyötä tulisi kehittää?
- Millainen olisi yhteistyön ihanne?

Merkitys lapsen koulun aloitukselle

- Kuinka oppilas hyötyy siitä, että yhteistyötä toteutetaan?
- Miten yhteistyö pehmentää lapsen siirtymää?

Merkitys opettajalle

- Mitä hyötyä luokanopettajalle/ esiopettajalle on yhteistyön avulla saamasta tiedosta?
- Vaikuttaako saatu tieto opetuksen järjestämiseen?

Muuta?