

”SAMOJEN LASTEN KANSSAHAN TÄSSÄ TYÖTÄ TEHDÄÄN”

Esi- ja alkuopettajien välinen yhteistyö koulutuksellisen jatkumon saavuttamiseksi

Tiina Elonen

Mari Peltonen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kesä 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Elonen, T. & Peltonen, M. 2002. ”Samojen lasten kanssahan tässä työtä tehdään.” Esi- ja alkuopettajien välinen yhteistyö koulutuksellisen jatkumon saavuttamiseksi . Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 92 s.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää minkälaisena tutkimuskaupungin esi- ja alkuopettajat kokevat esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön. Tutkimus on tapaustutkimus, jossa selvitettiin teemahaastatteluiden kautta opettajien käsityksiä tämänhetkisestä yhteistyökäytännöstä, ja miten sitä voisi kehittää eteenpäin. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opettajien näkökulmia vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tutkimukseen osallistui kuusi lastentarhanopettajaa ja viisi luokanopettajaa. Toinen tutkijoista suoritti opetusharjoittelut 3 ja 4 tutkimuskaupungissa esi- ja alkuopetuksessa, keräten samalla aineistoa osallistuvana havainnoitsijana.

Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen, päiväkodista kouluun, on aina muutos lapsen elämässä. Lapset ovat kehityksessään eri vaiheissa, vaikka he iältään olisivatkin samalla lähtöviivalla. Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyvä joukko ei ole homogeenista ja tavoitteena tulisi olla lapsen mahdollisimman turvallinen ja joustava siirtyminen päiväkodista kouluun. Tämän mahdollistaa avoin ja tasavertainen yhteistyö opettajien, kunnallishallinnon ja ministeriöiden kesken.

Tutkimuksen pääongelmana oli selvittää millaista yhteistyötä esi- ja alkuopettajat tekevät, miten se toteutuu. Lisäksi tarkasteltiin, millainen vanhempien rooli on esi- ja alkuopetuksessa opettajien näkökulmasta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että esi- ja alkuopettajat pitivät yhteistyötä tarpeellisena ja tärkeänä. Yhteistyö koettiin rikkautena sekä lapsen että opettajan oman työn kannalta, mutta ajan ja organisaattorin löytyminen käytännön yhteistyöhön oli ongelmallista. Opettajat tarkastelivat yhteistyötä positiivisen kriittisesti. He näkivät toinen toisensa asiantuntijoina, joita on helppo lähestyä. Heillä oli myös selkeät käsitykset siitä, miten yhteistyötä voisi kehittää eteenpäin.

avainsanat: esiopettaja, alkuopettaja, esiopetus, alkuopetus, yhteistyö

SISÄLLYS

1. ALKUPOLKU	5
2. ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ	7
2.1 Tutkimuskaupunki	7
2.2 Hiljaa hyvä tulee - tutkimuksen kuvaus	8
2.3 Laadullinen näkökulma yhteistyöhön	10
2.4 Tapaustutkimus eräästä keskisuomalaisesta kunnasta	12
2.5 Haastattelut teemoittain	14
3. PÄHKINÖITÄ PURTAVAKSI	16
3.1 Tutkimustehtävät ja ongelmat	16
3.2 Tutkimustulosten analyysi ja tulkinta	17
3.3 Tutkimuksen luotettavuus	18
4. TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN	20
4.1 Kasvatus ja kehitys käsi kädessä	20
4.2 Tavoitteena opetuksellinen jatkumo	23
4.3 Kypsänä kouluun	28
5. YHDESSÄ JA ERIKSEEN LAPSEN PARHAAKSI	36
5.1 Yhteistyötä kehittämään	36
5.2 Opettajien välinen yhteistyö	40
5.3 ”Sehän riippuu ihmisistä” – yhteistyötä	44
5.3.1 Haastateltavien ammatillisia taustatietoja	45
5.3.2 Yhteistyö esi- ja alkuopettajien välillä	47
5.3.3 Yhteistyö omien kollegoiden kanssa	51
6. OPETUSSUUNNITELMATKIN PUHUVAT YHTEISTYÖSTÄ	54
6.1 Esi- ja alkuopetuksen tavoitteet	54
6.2 Yhtenäiseen opetukseen	57
6.2.1 Esi- ja alkuopetuksen kehittyminen	59

6.2.2 Lakien velvoittamaa	61
6.3 Sivistystoimi ja sosiaalitoimi saman kakun ääressä	62
7 VANHEMPIEN ROOLI YHTEISTYÖSSÄ	66
7.1 Vanhemmat mukana yhteistyössä	66
7.2 Vanhemmat – osa opettajan työtä	67
8 ESKARISTA EKALUOKKALAISEKSI	72
8.1 Vaiheittainen kehityksen ja oppimisen polku	73
8.2 Tätä yhteistyö on	75
9 UUSIA TUULIA HAISTELEMAAN	77
LÄHTEET	79
LIITTEET	86

1 ALKUPOLKU

Varhaiskasvatus, esiopetus ja alkuopetus ovat kehittyneet Suomessa pitkän historiallisen perinteen varjossa. Vaikka ne ovat lasten iän puolesta hyvin lähellä toisiaan, on niiden ainoana yhdyslinkkinä ollut pyrkimys kiteyttää lasten oppiminen opettajan etukäteissuunnittelun avulla ns. keskusaiheisiin. Tämä opettajakeskeinen suunnittelu on kuitenkin osittain aiheuttanut lapsen oppimisen urautumiseen jo varhaiskasvatuksessa. Uusi esiopetuslaki on nostanut esiin kysymyksen varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen piirteistä ja toiminta-alueista. (Ojala & Siekkinen 1998, 10-11.)

Molempien tutkijoiden aikaisempi lastentarhanopettajakoulutus ja asiantuntijuus päivähoidon maailmasta oli osaltaan herättämässä mielenkiintoa lapsen elämän yhteen murrosvaiheeseen, siirtymiseen päiväkodista kouluun. Jotta tämä siirtävävaihe saataisiin mahdollisimman pehmeäksi ja luontevaksi, vaaditaan esi- ja alkuopetukselta hyvää yhteistyötä sekä toisen toiminnan ymmärtämistä. Vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsensa toiminnasta päiväkodissa ja koulussa, he ovat voimavara, joka päiväkodin ja koulun pitäisi hyödyntää.

Esi- ja alkuopetus ovat tällä hetkellä muutos- ja kehitysvaiheessa. Esiopetus etsii valtakunnallisesti omaa paikkaansa ja muotoaan suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä. Mielenkiinnon siirtyessä kohti esiopetusta, saa myös alkuopetus osakseen arvioivaa pohdintaa. Muutospaineet kohdistuvat hyvin voimakkaasti esi- ja alkuopetuksen yhteistyömuotoihin ja siihen, että päiväkotia ja koulu muodostaisivat yhtenäisen jatkumon. Esiopetusuudistusmuistiossa (2000) asetetaan tavoitteeksi edesauttaa lasten joustavaa siirtymistä varhaiskasvatuksesta alkuopetuksen puolelle. Uudistuksen kulmakivinä toimivat kasvatusalan ammattilaisten vuorovaikutus ja yhteistyö lasten vanhempien kanssa (Esiopetusuudistusmuistio, 2000).

Esi- ja alkuopetuksen fyysinen läheisyys on tavoiteltava ominaisuus jo konkreettisen yhteistyön luomiseksi, käytännön seikkojenkin puolesta. Fyysistä läheisyyttä tärkeämpää on kuitenkin henkisen yhteyden luominen yhteisine tavoitteineen. On tärkeää, että sekä esi- että alkuopettajat ovat tietoisia toistensa toimintatavoista ja –menetelmistä. Useissa kunnissa ja kaupungeissa työestetään ja kehitetään yhteisiä työmuotoja, mutta valmiita kaavoja tälle yhteistyölle ei ole. Jokaisen kunnan on luotava itselleen sopivat yhteistyömuodot.

Tässä tutkimuksessa selvitimme sitä, millaista yhteistyötä tutkimuskoungissa tehdään esi- ja alkuopetuksen välillä. Tarkastelun kohteena oli erityisesti se, miten opettajat itse kokevat yhteistyön, ja miten he haluaisivat sitä kehittää. Epäkohtien esiintuomista tärkeämpää tässä tutkimuksessa oli se, että opettajat itse tarkastelevat keskinäistä yhteistyötä ja omaa rooliaan siinä, ja sitä kautta he itse voisivat pohtia yhteistyön kehittämismuotoja. Tutkimuksen tavoitteena onkin yhteistyön kehittäminen tämän yhteisön omista tarpeista käsin siten, että yhteisö itse tiedostaa kehittämistarpeet, pohtii menetelmiä, arvioi ja toteuttaa. Kun tarpeet kehittämiselle lähtevät yhteisön omista tarpeista, niiden omilla keinoilla, muutos voi olla pysyvämpi kuin valmiin yhteistyömallin tuomisella työyhteisöön.

2 ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ

Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö kuulostaa helposti yksinkertaiselta ja selkeältä asialta, mutta kun sitä lähdetään tutkimaan ja tarkastelemaan tarkemmin, se osoittautuikin monitahoiseksi kokonaisuudeksi. Tässä kappaleessa esittelemme tutkimuksemme perustat: tutkimuskohteen, miten olemme keränneet aineistoa ja saadun tiedon analysointimenetelmät.

2.1 Tutkimuskaupunki

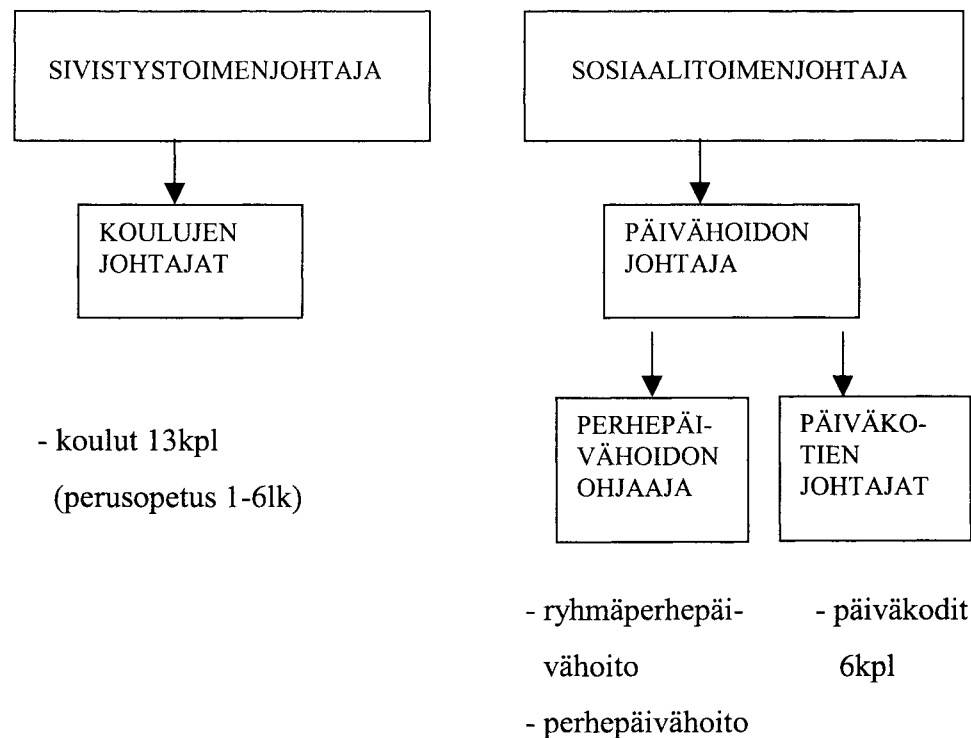
Tutkimuskohtemme sijaitsee Keski-Suomessa, noin 60 kilometriä Jyväskylästä. Kaupungin valintaan vaikuttivat ensinnäkin sijainti, se on lähellä opiskelupaikkakuntaamme. Toinen tutkijoista myös asuu siellä, joten empiirisen osan suorittaminen omalla kotipaikkakunnalla tuntui luontevalta. Koulut ja päiväkodit sekä henkilökunta olivat ennestään tuttuja, mikä helpotti tutkijoiden työtä. Myös se, että tutkimuskaupunki on kokonsa, asukaslukunsa ja talousrakenteensa puolesta tyypillinen suomalainen maalaiskaupunki, vaikutti valintaan. (Ks. liite 1.)

Kaupunki on perustettu 1800-luvun puolessa välissä, ja kaupungin asukasluku on tällä hetkellä noin 15 500 asukasta. (Liite 1.) Kaupunginvaltuuston alaisuudessa toimivat sosiaali- ja sivistyslautakunta omina erillisinä yksikköinä. Päivähoito on sosiaalilautakunnan alaisuudessa ja koulut sivistyslautakunnan, kuten kuvio 1 käy ilmi (ks. myös liite 2.)

Asukasluku on laskenut vuodesta 2000 vuoteen 2001 ja valtaosan väestöstä muodostavat 45-64-vuotiaat, 25-44-vuotiaita on toiseksi eniten. Lapsiperheitä seudulla on jonkin verran, mutta nuorten ja lapsien lukumäärä on kuitenkin pienin. Vaikka kaupunki sijaitsee lähellä Jyväskylää, joka on kasvukeskus, Jyväskylän vaikutus ei ainakaan vielä näytä ulottuvan siihen. Ennusteissa näkyy selvästi se, että lasten ja nuorten lukumäärä vähenee tulevaisuudessakin. (liite 1.)

Kaupungin talous näyttää vakaalta ja vuoden 2000 tilinpäätös oli ylijäämäinen. Tällä hetkellä päiväkoteja ei olla rakentamassa, mutta kouluihin investoidaan: uuden koulurakennuksen rakentamisesta on tehty päätös. Päiväkotien tai koulujen lakkauttamisiinkaan ei ole tarvetta. (liite 1.)

SIVISTYS- JA SOSIAALITOIMEN ORGANISAATIO



Kuvio 1. Sivistys- ja sosiaalitoimen organisaatiomalli

2.2 Hiljaa hyvä tulee – tutkimuksen kuvaus

Tutkimus pyritään yhdistämään kasvu- ja oppimisympäristöihin, jotta sillä olisi suora ja välitön vaikutus kehittämistyössä. (Kankaanranta 1999.) Tutkimuskohteitamme oli kolme koulua ja viisi päiväkotia. Kyläkoulut rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle sen vuoksi, että niiden yhteistyö päiväkotien kanssa on erittäin hankalaa pitkien välimatkojen vuoksi. Alustavat kyselyt mm. sijaisuuksien yhteydessä yhteistyön muodoista vahvistivat tätä kantaa.

Tutkimuksen teorian kokoaminen alkoi syksyllä 2000 ja jatkui tiiviisti koko kevään 2001. Aihe muotoutui vähitellen teoreettisen viitekehyksen rakentuessa. Vaikka ydinongelma säilyi, tutkimus muotoutui aineiston kasvaessa. Tiedon ja uusien näkökulmien karttuessa esiin nousi uusia kysymyksiä ja suuntia tarkastella ongelmaa. Kun tutkijalla on jo ennestään tietoa tutkittavasta kohteestaan, ja ennen kaikkea teoreettista tietoa siitä, puhutaan deduktiivisesta tutkimuksesta. Tällöin tutkijalla on teoreettinen viitekehys, johon hän koettelee aineistoaan. Deduktiivisen tutkimuksen

avulla ei kuitenkaan voida kuvata ihmisten arkielämää ja elämäntapaa heidän omasta näkökulmastaan. Tutkijalla on oltava tietoa jo etukäteen, siitä huolimatta hänen on oltava avoin uudelle tiedolle. Kun tutkijalla on teoreettista ja aineistosta löytyvää tietoa, hän voi vertailla niitä koko ajan keskenään. (Syrjälä & Numminen 1988, 122-123.) Tutkimuksessamme toinen tutkijoista suoritti opettajaharjoittelu 3:n esikoulu-ryhmässä tutkimuskaupungin päiväkodissa keväällä 2001. Syksyllä 2001 hän jatkoi osittain samojen lasten kanssa koulun puolella opettajaharjoittelu 4:n puitteissa. Harjoittelujen aikana tutkija pääsi konkreettisesti havainnoimaan yhteistyökulttuuria, ja samalla alkoi jo aineiston keruu tutkimuksen empiiristä osaa varten. (ks. taulukko 1.)

Opettajien teemahaastattelut tehtiin keväällä 2002. Yhteensä haastatteluja tehtiin 11, joista lastentarhanopettajia oli 6 ja luokanopettajia 5. Haastattelut tehtiin keväällä opettajien kanssa erikseen sovittuina aikoina. Ne tehtiin kouluilla ja päiväkodeilla, joissa opettajat olivat töissä. Luokanopettajien haastattelut tehtiin iltapäivisin, mutta lastentarhanopettajien haastatteluista osa tehtiin aamupäivällä.

Taulukko 1: Tutkimuksen aikataulu

Tutkimusaiheen hahmottelu ja menetelmien pohdinta	syksy 2000
Teorian kerääminen ja aikaisempiin tutkimuksiin tutustuminen	syksy 2000 - kevät 2001
Tutkimuksen teoriapohjan luominen ja tutkimustehtävän hahmottaminen	tammi-maaliskuu 2001
Opetusharjoittelu 3 - aineiston hankintaa	huhti-toukokuu 2001
Opetusharjoittelu 4 - aineiston hankintaa	loka-marraskuu 2001
Opettajien haastattelut - lastentarhanopettajat - luokanopettajat	tammi-toukokuu 2002
Tutkimuksen lopullinen hahmottuminen ja raportointi	maalis-elokuu 2002

2.3 Laadullinen näkökulma yhteistyöhön

Kvalitatiivinen tutkimus on yleensä induktiivinen prosessi. Se etenee yksityisestä yleiseen ja on kiinnostunut useasta samanaikaisesti vaikuttavasta tekijästä, jotka vaikuttavat lopputulokseen. Kvalitatiivinen tutkimus on kontekstisidonnaista, ja sen luokat muotoutuvat tutkimuksen kuluessa, jolloin myös tutkimuksen asetelma muuttuu. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 25.) Tutkimuskaupungissa alkuopettajat vaihtuvat pääsääntöisesti joka vuosi, päiväkotien esikoulujen vetäjät pysyvät useammin samoina, mutta myös heissä on vaihtuvuutta. Jos sama haastattelu tehtäisiin vuoden päästä, olisi vastaajajoukko jo aivan erilainen kuin tässä tutkimuksessa. Haastattelutilanne on aina uniikki, tilanteeseen vaikuttavat haastattelijan että haastateltavan vireystila. Haastateltavat eivät olleet saaneet tutustua kysymyksiin etukäteen, koska teemahaastattelussa ei varsinaisia valmiita kysymyksiä ole. Osa haastateltavista kommentoikin jälkikäteen, että olisi ollut helpompaa vastata kysymyksiin, jos niihin olisi saanut tutustua etukäteen. Monet totesivat myös, että kun asioita jäi pohtimaan haastattelun jälkeen, mieleen tuli uusia ajatuksia.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan erilaisia asioita sekä ilmiöitä kokonaisvaltaisesti, yksilöiden antamien merkitysten kautta. Se vastaa kysymyksiin miten ja minkälainen jokin asia on. Laadullinen tutkimus esittää vain yhden näkökulman tutkittavasta asiasta, eikä siis pyri absoluuttiseen totuuteen. Tällainen tutkimus ei ole toistettavissa täysin samanlaisena, vaan se muuttuu tuloksiltaan ja tutkimustavoiltaan jokaisella kerralla, vaikka se suoritettaisiinkin samalla lailla. (Hirsjärvi, Liikanen, Remes & Sajavaara 1992, 28; Parker 1994.)

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään yhden kaupungin esiopettajien ja alkuopettajien kokemuksia yhteistyöstä. Tulosten yleistettävyyden kyseenalaista, mutta tutkimus kattaa hyvin tutkimuskaupungin alueen. Samanlaisia kokemuksia yhteistyöstä löytyy varmasti myös muualta. Kvalitatiivinen tutkimus on aina kontekstisidonnainen ja tapauskohtainen, se huomioi tutkittavan elinympäristön ja pyrkii sitä kautta selittämään juuri tämän yksilön kokemuksen tutkittavasta asiasta, eikä hae yleistettävyyttä johonkin isompaan joukkoon (Mäkelä 1990, 48; Parker 1994).

Laadullinen tutkimus on aina vuorovaikutteista tutkijan ja tutkittavan välillä. Samalla molempien tunteet ja kokemukset ovat mukana koko ajan ja vaikuttavat tutkimuksen kulkuun sekä tuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa onkin pohdittava

huolellisesti luotettavuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä, jotta se toteuttaa kaikilta osiltaan hyvän tutkimuksen kriteerit. Myös tutkijan rooli vaikuttaa omalta osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on yleensä paljon suurempi kuin kvantitatiivisessa (määrällisessä) tutkimuksessa, tutkija voi olla itsekin osana tutkimusta esimerkiksi osallistuvassa havainnoinnissa ja yleensä haastattelussa. Tutkijan omat kokemukset ja tunteet vaikuttavat ainakin välillisesti tutkimukseen ja siihen, miten hän ymmärtää haastateltavien maailmaa, eikä se siten voi koskaan olla täysin objektiivista, tutkijahan on itse tärkein tutkimusvälineensä. Tutkija itse on lähinnä merkitysten luoja ja tutkijan subjektiivisuus voidaan nähdä myös voimavarana ja tutkimusta eteenpäin vievänä asiana. (Grönfors 1985, 13-14; Hirsjärvi & Hurme 2000, 192; Parker 1994) Kvalitatiivisen aineiston raportoinnissa tutkijalta vaaditaan herkkyyttä, luovuutta ja mielikuvitusta. Hänen tehtävänä on ymmärtää haastateltavien maailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 192.) Tekemiemme haastattelujen tunnelma oli hyvin erilainen sen mukaan kuinka hyvin haastattelija ja haastateltava tunsivat toisensa. Haastatteluissa, joissa haastattelija ja haastateltava tunsivat toisensa etukäteen, keskustelua syntyi enemmän, jolloin myös aineistoa tutkimukseen kertyi enemmän. Jos haastattelija ja haastateltava olivat toisilleen vieraampia, keskustelu oli virallisempaa ja niukkasanaisempaa. Molemmille tutkijoille sekä päiväkotie- että koulumaailma ovat tuttuja, joka lisää haastateltavien maailman ymmärtämistä. Käsitteistö ja ammattislangi ovat tutkijoille tuttuja käytännönkin kautta, joten haastatteluissa oli helppo löytää yhteinen kieli.

Kvalitatiivinen aineisto on ilmaisullisesti rikasta ja monitasoista. Se on moniulotteista ja koostuu raporteista, jotka dokumentoivat tutkittavat tilanteet mahdollisimman tarkasti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa saadusta aineistosta käytetään itse tutkimukseen kuitenkin vain murto-osa, eli se mikä todella koskee tutkittavaa asiaa. (Alasuutari 1999, 84-86.) Tutkimuksessamme litteroimme haastattelut kokonaisuudessaan, vaikka vastaukset tutkimusongelmiin löytyivät muutamasta lauseesta. Koska haastattelun purkaminen kuitenkin helpottaa aineiston käsittelyä ja vastausten etsimistä.

2.4 Tapaustutkimus eräästä keskisuomalaisesta kunnasta

Valtakunnallinen esi- ja alkuopetussuunnitelma esittää uuden toimintamallin esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön, ja haluamme tällä tapaustutkimuksella kartoittaa sen toimivuutta ja uusia mahdollisuuksia keskisuomalaisessa kunnassa. Tekemiemme haastattelujen myötä tuli esille, että käsitykset siitä, millaista yhteistyön pitäisi olla ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat, vaihtelivat jonkin verran. Yhteistyökulttuuri on ollut muutoksessa jo pidemmän aikaa: paperilla ja suunnitelmissa muutokset tapahtuvat hetkessä, mutta käytännössä muutos on pitkäaikainen prosessi.

”Se oli silloin melkein kaksikymmentä vuotta sitten sellasta se yhteistyö, että se oli ihan aataminaikasta... ja oli palaveri oikein, et on se kummaa että kun te siellä päiväkodissa luette sen Vaahteramäen Eemelin, silloin mä ajattelin, että ei tästä tuu yhtään mitään. Mutta sitten kun viisastuin ja vanhennuin, niin mä ajattelin, että se opettajakin vetää sen oman eppuluokkansa aina samalla tyylillä ja aloittaa samoista kirjoista ja lauluista, ja nyt ne perkele siellä päiväkodissa opetti ne...silloin tuntuu pahalta, mut ei sellasta oo enää, että sanottas, että elköö tehkö sitä ja tätä, vaan tuntuu että opettajat on nyt sanonu mulle, kun ne näkee ketkä lapset tulee päiväkodista, että ne osaa jo niin hyvin asioita.” (F1)

Tapaustutkimuksessa pysytään muutaman tai vain yhden kohteen havainnoinnissa. Tällaisessa tutkimuksessa kerätään tietoa esimerkiksi pienestä joukosta, jonka yksiköt ovat jonkin yhdistävän tekijän kautta suhteessa toisiinsa. Tapaustutkimuksen kohteena ovat siis ne prosessit, jotka ovat kiinteässä yhteydessä ympäristöönsä. Olennaista on, että aineisto muodostaa kokonaisuuden, tapauksen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 130; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159; Syrjälä & Numminen 1998, 1.)

Tutkimuksemme haastattelut toimivat vallitsevan tilanteen kyseenalaistajina. Osa haastatelluista opettajista pohti jo haastattelun aikana yhteistyötä, sen merkitystä ja omaa rooliaan yhteistyössä:

”Yhteistyössä hyvää on tietysti se, että kun paikkakunta on näin pieni, niin tunnetaan ja tiedetään kelle opettajalle menee kukakin lapsi, et voi vaihtaa niitä ajatuksia, eikä varmaan ole sellasta kynnystä ett-eikä vois soittaa puolin ja toisin, mutta...niin mistä se mahtaa johtua se meidän yhteydenpidon vähäisyys...” (E1)

”Me ollaan just kuule puhuttu, et tää on ihan hyvä, et sä kyselet tällöisiä juttuja, et ollaan puhuttu, et voitais pitää enemmänkin sellaisia iltoja. Noin viis vuotta sitten oli kun oli lastentarhanopettajien iltoja, niin oli semmosiakin, et joku oli valmistellut jonkun aiheen tai käyny jonkun koulutuksen, niin kerto ja opetti muille sen sitten...” (F1)

Tapaustutkimukselle on ominaista, että tutkija on osallisena toiminnassa ulkopuolisuuden sijasta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163). Opetusharjoitteluiden aikana tuli esille, että tutkimuspaikkakunnalla on monenlaista yhteistyökulttuuria, joka ehkä kaipaisi yhtenäisiä piirteitä. Yhteistyö käsitti viikottaiset henkilökuntapalaverit, alkuopettajien yhteiset palaverit, alku- ja esiopettajien yhteiset tapaamiset, joita oli pari kertaa vuodessa. Yhteistyö luo erilaisia haasteita eri ihmisille oman elämäntilanteen mukaan: välillä on aikaa ja kiinnostusta yhteistyölle enemmän ja välillä vähemmän.

”Jäin pohtimaan, kuinka kaikille on aikaa? Työpäivä vie oman aikansa ja päälle on vielä kaikki suunnittelu ja järjestely. Kun kotona odottaa oma perhe, on omat tunteet välillä aika ristiriitaiset. Yhteistyö on kyllä tärkeä mutta mikä on tärkeysjärjestys?” (HPK2)

Tutkimuksemme tavoitteena oli herätellä opettajia pohtimaan omaa rooliaan yhteistyössä. Tavoitteenamme omassa tutkimuksessamme ei ollut antaa opettajille valmiita malleja yhteistyöstä, vaan saada opettajat pohtimaan ja kehittämään omia yhteistyömalleja, juuri heille sopivia. Usein, kun uudet yhteistyömuodot syntyvät yhteisön omista tarpeista muutos on paljon pysyvämpi ja siihen sitoudutaan paremmin kuin valmiisiin, ulkopuolelta tulleisiin yhteistyömalleihin. Joissakin aikaisemmissa kokei-

luissa on käynyt ilmi, että niin kauan kun toiminta on ulkoapäin ohjattua ja valvottua, yhteistyö on ollut aktiivista, mutta kokeilun loputtua yhteistyökin on loppunut.

Omassa tutkimuksessamme on myös toimintatutkimuksen piirteitä, jossa käytämme pitkälle *McNiffin* esittämää määritelmää: toimintatutkimus rohkaisee opettajaa olemaan reflektiivinen omassa opetuksessaan kasvatustyön laadun parantamiseksi sekä opettajan että oppilaiden kannalta ajatellen. Se on tutkimustapa, jota käytetään opetussuunnitelmien kehittämisen sekä ammatillisen kehittymisen välineenä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999.) Toisaalta nojaamme määritelmässämme myös *Hartin ja Bondin* esittämään, jossa toimintatutkimusprosessi nähdään kasvatuksellisena, ongelmakeskeisenä ja tilannesidonnaisena sekä tulevaisuuteen suuntautuvana. Tutkimusprosessin tavoitteena on toiminnan kehittäminen, ja se muodostaa syklin tapaan etenevän prosessin, jossa toiminta ja sen tutkimus sekä arviointi ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Toimintatutkimus perustuu ajatukseen, että kaikki asianosaiset osallistuvat toimintaan, sen kehittämiseen sekä muutoksen arviointiin. (Hart & Bond 1995, 37-38.) Tutkimuksemme tarkoituksena onkin saada niin lastentarhanopettajat kuin luokanopettajatkin mukaan yhteiseen esi- ja alkuopetuksen arviointiin, ja sitä kautta kehittämään yhteistyötä. Tutkimuksemme on kuitenkin tämän prosessin ensimmäinen sykli, joka lähinnä kartoittaa tilannetta ja antaa pohtimisen aihetta eteenpäin.

2.5 Haastattelut teemoittain

Tutkimuksemme tiedonhankintamenetelmänä oli teemahaastattelu. Menetelmän valintaan vaikutti muun muassa se, että teemahaastattelu mahdollistaa luontevan keskustelun eri teemojen pohjalta, ja keskustelu muotoutuu aina omanlaisekseen erilaisissa tilanteissa, erilaisten ihmisten kanssa. Kahta samanlaista teemahaastattelua ei ole, vaan haastateltava ja haastattelija vaikuttavat yhdessä siihen, millaiseksi haastattelu loppujen lopuksi muotoutuu. Jo ajan käyttö yhtä haastattelua kohti vaihtelee paljon haastattelujen välillä: osa tutkimuksemme haastatteluista kesti yli tunnin, lyhimmat 20 minuuttia.

Teemahaastattelua voi kutsua puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Puolistrukturoiduksi menetelmän tekee se, että haastattelun aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Teemahaastattelussa on avointa haastattelua tiukemmat rajat, mutta verrattuna strukturoituun haastatteluun, esimerkiksi

lomakehaastatteluun, se mahdollistaa laajemmat yksilöllisemmät tulkinnat. (Eskola & Suoranta 1998, 89; King 1994.) Ennen haastattelua pohdimme valmiiksi aihealueet eli teemat, joihin haastattelu kohdentui, mutta täysin valmiita kysymyksiä meillä ei ollut (ks. liite 3). Tutkijan tehtävänä oli huolehtia siitä, että kaikki aihealueet käsitellään, mutta jokaisessa haastattelussa samoja aihealueita ei käydä samalla tavalla läpi. Haastattelutilanteessa on oltava herkkyyttä kuunnella, mitä haastateltava todella sanoo. Tämän perusteella haastattelija syventää ja johdattaa haastattelua eteenpäin. (Eskola & Suoranta 1998, 86-87; Patton 1990, 280; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 137.)

Teemahaastattelu on muodoltaan avoin. Tämä tarkoittaa, että halutessaan haastateltava pääsee puhumaan varsin vapaamuotoisesti, usein itsestään tai lähipiiriään koskevista asioista (Eskola & Suoranta 1998, 88). Teemahaastatteluun osallistuvat haastateltavat ovat kaikki kokeneet tietyn tilanteen, johon haastattelu perustuu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Tutkimuksemme haastateltavilla oli työkokemusta usean vuoden ajalta, joten heillä on pitkäaikaista kokemusta yhteistyöstä, osalla myös yhteistyössä vuosien kuluessa tapahtuneesta muutoksesta.

Haastattelut litteroitiin sana sanalta, puhutun kielen mukaisesti. Haastatteluihin oli helppo palata tulkinnan ja johtopäätösten teon aikana uudelleen sekä tarkistaa joitain kohtia, jos tilanne niin vaati. Teema-alueet muodostavat luonnollisen kokonaisuuden haastattelusta. Teemojen muodostaman konkreettisen kehikon avulla litteroitua haastatteluaineistoa on myös helpompi lähestyä kuin avointa haastattelua, jossa ei ole tiettyjä aihealueita valmiina. (Eskola 2001; Eskola & Suoranta 1998, 88; Syrjälä ym. 1995, 140-143.) Haastattelujen purku toteutettiin siten, että toinen tutkija purki nauhat kasetilta, ja toinen kuunteli nauhat uudelleen ja tarkisti samalla tekstin. Näin lisättiin myös tutkimuksen reliabiliteettia.

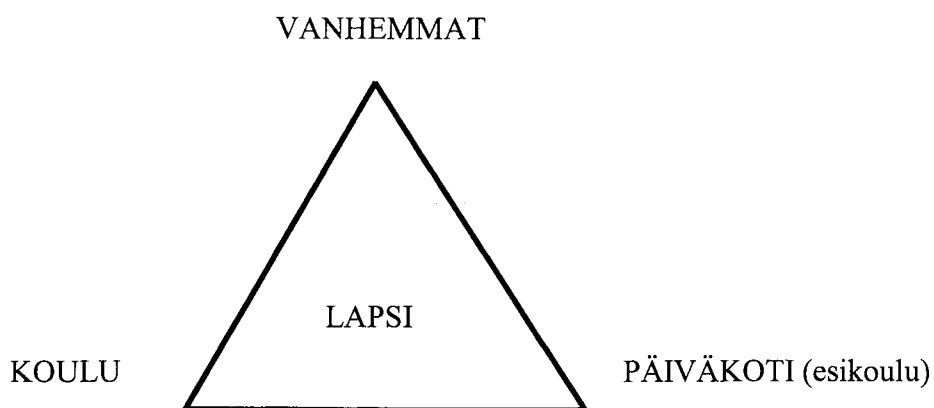
3 PÄHKINÖITÄ PURTAVAKSI

Yhteistyön kehittämisen kannalta olisi tärkeää, että luokanopettajat ja lastentarhanopettajat pystyvät tiedostamaan omansa sekä toisen ammattiryhmän kasvatuskulttuurien erityispiirteet. Kasvatuskäytäntöjen välinen todellinen integraatio on pitkäaikainen prosessi, jonka lähtökohtana tulee olla toisen ammattiryhmän työn ja osaamisen arvostaminen. Integraation lähtökohtana on se, että kummallakin ammattiryhmällä on pedagogiikassaan riittävän yhtenäinen perusnäkemys. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 23-24.)

3.1 Tutkimustehtävät ja ongelmat

Jotta esi- ja alkuopetus muodostaisivat yhtenäisen, katkeamattoman jatkumon, on lastentarhanopettajien ja luokanopettajien tiedettävä lapsen historia sekä tulevaisuus ja tämä vaatii keskinäistä yhteistyötä. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten yhteistyötä toteutetaan käytännössä esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimus antaa myös oivalliset puitteet tutustua kentällä olevien opettajien mielipiteisiin siitä, miten heidän mielestään yhteistyötä voisi/pitäisi kehittää ja muuttaa, mitkä asiat he ovat kokeneet vahvuutenaan. Samalla selvitimme sitä, ovatko lastentarhanopettajat ja luokanopettajat samaa mieltä kehittämiskohteista, yhteistyön heikoista ja vahvoista osa-alueista.

Tutkimuksemme tavoitteena on myös selvittää miten opettajat kokevat vanhempien roolin esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Vanhemmat, päiväkotitoiminta (esikoulu) ja koulu muodostavat kolmion, jonka tärkeimpänä ajatuksena on lapsen hyvinvointi. Tämä yhteistyö vaikuttaa myös lapsen asenteisiin, viihtymiseen sekä oppimiseen. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Koulun, kodin ja päiväkodin yhteistyön vaikutus lapseen.

Tutkimuksemme keskittyy lastentarhanopettajien ja luokanopettajien näkökulmaan, vaikka on muistettava, että koko ajan kasvatuksen ja opetuksen pääroolissa on lapsi itse. Tutkimuksen myötä pyritään saamaan esi- ja alkuopettajat pohtimaan uusia toimintamuotoja päiväkodin, koulun ja vanhempien yhteistyöhön.

Tutkimuksen ongelmat ovat:

1. Yhteistyö lastentarhanopettajien ja luokanopettajien näkökulmasta.
 - * Toteutuuko esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö tutkimuskaupungissa?
 - * Minkälaiset ovat yhteistyön mahdollisuudet ja heikot puolet lto:n ja opettajan näkemänä?

2. Minkälaisena opettajat näkevät vanhempien roolin esi- ja alkuopetuksessa?

3.2 Tutkimustulosten analyysi ja tulkinta

Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, koska siinä tarkastellaan tiettyä ryhmää ja heidän käsityksiään. Laadullisen tutkimuksen aineisto on usein laaja ja kaoottiselta vaikuttava analyysin alkuvaiheessa. Aineisto on luettava ensin moneen kertaan ja omassa tutkimuksessamme keskustelimme teemoista aineiston pohjalta. Tutkijat pohivat yhdessä haastatteluista esiin tulleita yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ja teimme

yhteenvedoa. Esille nousivat mm. asenne yhteistyötä kohtaan ja käytetyt yhteistyömuodot.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on itse luotava omat aineiston järjestelytapansa.. Aineiston järjestelyyn vaikuttavat mm. aineiston määrä ja laatu sekä tutkittavien määrä. Aineistoa järjestettäessä ja tulkittaessa tutkijan on pyrittävä systemaattisuuteen, rationaalisuuteen, perusteltavuuteen, kattavuuteen ja totuudellisuuteen. (Syrjälä & Numminen 1988, 118.)

Tutkimuksen analysointivaihe alkaa haastatteluiden litteroinnilla, jonka jälkeen saatu aineisto luetaan moneen kertaan läpi. Haastatteluiden käsittelyä helpottaa teemoittelu, jolloin kootaan eri haastatteluista samoja teemoja yhteen. Samalla voidaan hakea esimerkkejä ja lainauksia tekstistä. Varsinainen analyysi alkaa tästä, jolloin saatua aineistoa peilataan tutkimusongelmiin ja esitettyyn teoriaan. (Eskola 2001, 141-150.) Tarkasteltaessa aineistoa teemojen pohjalta, sieltä nousi vastauksia tutkimusongelmiin. Litteroitu aineisto käsiteltiin haastattelujen tema-alueiden pohjalta (liite 3). Haastatteluissa kertyi aineistoa myös hallinnon roolia koskeviin kysymyksiin, ja olemme hyödyntäneet tutkimuksessamme myös tätä aineistoa.

Tutkimuksessa perustelemme tulkintojamme lainaamalla haastateltavien lausumia. Henkilösuojan säilyttämiseksi haastatteluissa esille tulleet nimet on jätetty lainauksista pois. Haastatellut opettajat on koodattu kirjaimin, ja kirjaimen jälkeinen numero ilmoittaa, onko kyseessä lastentarhanopettaja (1) vai luokanopettaja (2). Harjoittelupäiväkirjoista ja opettajaharjoitteluraporteista saimme myös aineistoa ja tukea tulkintoihimme. (Aineiston koodaus liitteenä 4.)

3.3 Tutkimuksen luotettavuus

Aineiston analyysin avulla tulokset tehdään järkeviksi ja merkityksellisiksi. Aineiston käsittely alkaa jo oikeastaan ennen aineiston hankintaa. Ongelman rajaaminen on ensimmäinen vaihe, sillä jos tutkimuksella ei ole selkeää määriteltyä ongelmaa, aineiston hankinta on hankalaa. Kenttätyötä tehdessä on myös hyvä peilata tutkimusaineistoa teoreettiseen viitekehykseen. Aineisto on luettava läpi niin useaan kertaan, että tutkija tuntee hallitsevansa sen sisällön, aineistosta on muodostuttava kokonaiskuva. Tämän jälkeen aineisto voidaan jakaa erilaisiin pääluokkiin (teemoihin) ja alaluokkiin. Teoreettinen viitekehys ohjaa luokkien nimeämistä, ja ne voidaan leikata erikseen omiksi

ryhmikseen puhtaaksi kirjoitetusta aineisosta. (Syrjälä & Numminen 1988, 125-128.) Omassa tutkimuksessamme alleviivasimme eri teemoihin liittyvät kohdat erivärisillä kynillä haastatteluteksteistä, jolloin oli helpompi kerätä aineistoa yhteen: samat teemat oli helppo ja nopea kerätä eri haastatteluista.

Teemahaastattelu ei ole koskaan vain pääteemojen esittämistä. Tutkimuksen laadukkuutta ja luotettavuutta voidaan lisätä sillä, että tehdään hyvä haastattelurunko. Ennalta voidaan miettiä, miten teemoja voidaan syventää ja minkälaisia lisäkysymyksiä esittää. Koskaan haastattelija ei voi kuitenkaan etukäteen varautua kaikkiin lisäkysymyksiin. Litteroinnin laatua voidaan tarkkailla ja parantaa myös siten, että kaksi henkilöä litteroi haastatteluista valittuja otoksia, joita sitten verrataan keskenään. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184-185.) Omassa tutkimuksessamme haastatteluaineisto litteroitiin heti, jonka jälkeen aineisto kuunneltiin nauhalta uudelleen samalla vertaillen sitä litteroituun aineistoon.

Triangulaatiolla tarkoitetaan useamman kuin yhden menetelmän käyttöä tutkimusaineiston koonnissa. Triangulaation avulla pyritään vähentämään systemaattisia virheitä tutkimusaineistossa, tätä kautta se myös monimetodisuudellaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tällöin tulokset eivät ole vain yhteen metodiin pohjautuvia, vaan ne saavat tukea erilaisista metodeista. Eri menetelmien välisestä triangulaatiosta on kyse mm. silloin, kun verrataan haastattelun ja havainnoinnin avulla saatuja tuloksia toisiinsa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189; Syrjälä & Numminen 1988, 140-141.) Omassa tutkimuksessamme triangulaation muodostavat teemahaastattelu sekä kentällä tapahtunut havainnointi. Saadut konkreettiset havainnot käytännössä tapahtuneesta esi- ja alkuopettajien välisestä yhteistyöstä tukivat haastatteluissa esiin tulleita tuloksia. Triangulaation muodostivat myös tutkijat, koska molemmat kävivät aineistoa läpi. Vaikka vain toinen tutkijoista teki haastattelut, toinen sai melko hyvän käsityksen haastattelutilanteista litteroimalla ne. Myös se, että toinen tutkijoista asuu tutkimuspaikkakunnalla perheensä kanssa, luo omalta osaltaan laajempaa kosketuspintaa lapsiperheiden arkeen. Teoriatrangulaatiota tutkimuksessamme edustavat eri kehitysteoreetikkojen vertailut: Piaget, Vygotsky ja Bronfenbrenner.

4 TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN

”Kuka väittää että lapsi olisi heikko? Pähkinän kokoisena se jo nostaa aikuisen maan pinnasta viikoksi irti, heittää sitten harteille kymmenien vuosien raskaat huolet. Ja vaikka kuinka kuuntelisin, ei se edes huohota.”

-Tommy Taberman-

4.1 Kasvatus ja kehitys käsi kädessä

Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen on esi- ja alkuopetuksen tärkein tehtävä. Kokonaisvaltaisuus vaatii kuitenkin kehityspsykologista tietoa lapsen kehittymisestä. Samalla lapsen kehitys on nähtävä osana suurempaa yhteiskunnallista traditiota ja kulttuuria. Päivähoidosta esiopetukseen ja alkuopetukseen siirtymisen ongelmana on pidetty sitä, miten seuraava askel rakentuu edellisen varaan joustavasti, ilman katkoksia. Hakkarainen (2000) korostaa kuitenkin, että lapsen kehityksen kanalta siirtymä on aina kriisi, se tuo esille uusia vaiheita ja on iso muutos lapsen elämässä. Ongelma on siinä, miten lapsen sisäinen maailma rakentuu uudelleen ja miten hänen asemansa muuttuu sosiaalisessa todellisuudessa siirtymässä. (Hakkarainen 2000, 8-10.) Harjoittelujen yhteydessä tapahtuneen havainnoinnin yhteydessä ja haastatte- luissa tuli selkeästi esille, että sekä esi- että alkuopettajat ovat hyvin sitoutuneita toimimaan lapsen parhaaksi. He myös tiedostivat esi- ja alkuopetuksen välisen kynnyksen olemassaolon. Siirtyminen päiväkodista kouluun on lapselle aina iso askel, ja molemmat opettajaryhmät haluavat parhaansa mukaan auttaa lasta tuon askeleen ottamisessa. Yhteistyön kehittäminen on myös tuon kynnyksen madaltamista. (HPK 1 & 2)

Yhteiskunnan muuttuessa muuttuvat myös lapsiin kohdistuvat odotukset ja vaatimukset. Kun tieto lapsen kehityksestä muuttuu, on myös opetuksen ja sen suunnittelun muututtava: opetussuunnitelmien pitää pysyä muutoksessa mukana ja niitä on jatkuvasti kehitettävä. Tärkeintä ei ole opetuksen lopputulos, vaan ne prosessit, joita se herättää. Tätä kautta voidaan päästä pysyviin, kehitäviin muutoksiin. Kehitys ei ole tasaista, jatkuvasti eteenpäin vievää kasvua, vaan se etenee vaiheittain, välillä nopeasti ja välillä hitaasti. Muutos on vaiheittaista, johon kuuluvat myös kriisivaiheet, jolloin aikaisempi todellisuus menettää mielekkyytensä ja tilalle syntyy uusi

tapa hahmottaa ympäröivä todellisuus sekä oma itsensä. Koulun aloitusvaiheeseen liittyy yksi tärkeimmistä kriisivaiheista, psyykkisen kehityksen kriisi, jota L.S. Vygotsky nimittää seitsemannen ikävuoden kriisiksi. Vygotskyn psyykkisen kehityksen kriisi perustuu Piaget'n näkemykseen siitä, että 7-8 vuoden iässä lapsen egosentrisen ja egoistiseen ajatteluun alkaa liittyä sosiaalisia aspekteja. Tällöin lapsen kehitys on loogisen ajattelun vaiheessa, ja lapsi alkaa ponnistella välttääkseen itsekeskeisyyden seurauksia. (Vygotsky 1982, 31.) Sen läpikäymisen kautta syntyy yksilöllinen oppija, jonka motivaatio on sisäsyntyistä ja joka toimii muiden kanssa vuorovaikutuksessa. (Hakkarainen 2000, 8-13.)

” Lapsen kehitys ja varsinkin eskari ja ekaluokka ovat olleet mielenkiinnon ja kehityksen kohteina jo jonkin aikaa. Lapsen maailma on muuttunut melkoisesti parin viimeisen vuosikymmenen aikana. Uskon, että eskariuudistus ja alkuopetukseen kohdistuvat katseet ovat osa tämän asian tiedostamista, ja yhteiskunnan muutoksessa mukana pysymistä. Kuitenkin kun on kyse ihmisistä, ja vielä pienistä lapsista, muutoksia ei voi tehdä vain yhteiskunnallisia tarpeita silmällä pitäen. Aina on muistettava se, että ihminen on ainutkertainen. Kenenkään kehitys ja oppiminen ei ole suoraan kehitysteorioista, vaan niitäkin pitää osata soveltaa ja tulkita, ja nähdä itse lapsi kehitysteoreetikoiden antamien silmälasien läpi.” (HPK2)

Varhaiskasvatuksessa on painotettu lapsen omaa aktiivisuutta ja hänen välittömiä kokemuksiaan: kaikki kehitys on toiminnallista, sitä ei tapahdu lapsen toiminnan ulkopuolella eikä passiivinen lapsi voi kehittyä. Kasvatus ja opetus vaikuttavat lapsen kehitykseen siis toiminnan välityksellä. Aktiivisuus ja kokemukset liittyvät Jean Piaget'n teoriassa lasten fyysisen ja loogis-matemaattisen tiedon käsitteisiin ja Vygotskyn teoriassa spontaanin tiedon käsitteeseen. Kouluopetuksessa puolestaan painotetaan tieteellisen käsitemaailman ajattelutapaa, joka liittyy Piaget'lla sosiokonventionaaliseen tietoon ja Vygotskyn kouluun liittyviin käsitteisiin. Lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksen puolelta esi- ja alkuopetuksen piiriin, varhaiskasvatuksen traditiosta kouluopetuksen traditioon, pitäisi opetuksen suunnittelun lähtökohtana olla se, millaista ajattelutavan muutosta lapselta edellytetään. (Ojala & Siekkinen 1998, 13.)

Jean Piaget keskittyi tutkimaan lapsen matemaattisen ja luonnontieteellisten käsitteiden ymmärtämistä sekä ajattelun kehittymistä. Piaget'n mukaan kehitykseen vaikuttavat kypsyminen, havainnointi (saa tietoa ympäristöstä) ja loogis-matemaattiset (johtopäätökset, korkeampi tiedon jäsentyminen) kokemukset sekä sosiaalinen vuorovaikutus, joka kehittyy vain, jos lapsella on riittävät älylliset edellytykset siihen. (Piaget 1988, 12–17.)

Lev Vygotskyn kehitysteoria tarkastelee sitä, miten yksilölle kehittyy kulttuurinsa mukaisia psykologisia työvälineitä. Näitä Vygotskyn esittämiä työvälineitä ovat puhe, kirjoittaminen, numeraalinen järjestelmä, muisti ja tieteelliset käsitteet. Ympäristöllä on keskeinen merkitys ja velvollisuus, koska lapsi kehittyy sisäisen kypsymisen sekä sosiaalisen ympäristön kohdatessa. (Crain 1992, 197-200.)

Piaget ja Vygotsky perustavat oman näkemyksensä lapsen kehityksestä ja oppimisesta juuri lapsen omaan aktiivisuuteen oman tietonsa konstruktoijana. Piaget tutki kognitiivisten rakenteiden kehittymistä, ja Vygotsky painotti kulttuurin ja ympäristön osuutta oppimis- ja kasvatustapahtumassa.. Nykyinen kognitiivinen oppimiskäsitys nojaa hyvin suuressa määrin juuri Piaget'n teoriaan ja hänen luomiinsa käsitteisiin. (Kangassalo 2000.)

Urie Bronfenbrennerin ekologisten järjestelmien teoria on vaikuttanut varhaiskasvatuksen kenttään niin käytäntöön kuin tutkimukseenkin. Teorian soveltuvuus erityisesti varhaiskasvatuksessa on noussut teorian ekologisuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta. Ekologisten järjestelmien teoria huomioi yksilön vuorovaikutuksen erilaisten kasvu ympäristöjen kanssa ja selittää kehitystä näiden vuorovaikutusprosessien kautta. Kasvatus ja kehitys toteutuvat siis toisiinsa nivoutuviissa systeemeissä. (Puroila & Karila 2001.)

Koska Bronfenbrennerin teoria korostaa kasvu ympäristön ja vuorovaikutuksen osuutta kehityksessä, on se hyvä lähtökohta omassa tutkimuksessamme. Tutkimuksemme pääpaino on kuitenkin erityisesti lapsen opettajissa: miten päivähoiton ja koulun välinen yhteistyö vaikuttaa lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun ja oppimisen jatkumon säilymiseen. Bronfenbrenner korostaa, että kaikki ympäristötasot vaikuttavat kasvuamme ja kehitykseemme. Tällöin on tärkeää huomioida myös erilaiset siirtymävaiheet kasvatusympäristöstä toiseen, esimerkiksi juuri esikoulun/päivähoiton ja koulun välinen siirtymä. Jotta lapsen siirtyminen tapahtuisi mahdollisimman hyvin ja joustavasti, vaatii se yhteistyötä niin opettajien kuin vanhempienkin kesken. Haluam-

mekin kartoittaa tutkimuksessamme niitä yhteistyön muotoja, joita tässä vaiheessa tehdään ja sitä kautta peilata lapsen kokonaisvaltaista kehitystä oppimisen jatkumoon.

Bronfenbrennerin teoria soveltuu erityisesti varhaiskasvatukseen kokonaisvaltaisuutensa vuoksi, siinä kasvatusta ja kehitystä nähdään vuorovaikutuksena erilaisten kasvuympäristöjen kanssa (Puroila & Karila 2001). Tutkimuksemme teoriaosa peilaa lapsen kehitystä kokonaisopetuksen kautta, nojaten Piaget'n, Vygotskyn sekä Bronfenbrennerin teorioihin. Samalla pyrimme luomaan kuvaa esi- ja alkuopetuksen tavoitteista ja mahdollisuuksista tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Edellä mainitut kehitysteoriat korostavat sitä, että lapsen kehitys on yksilöllistä. Teoriat tukevat myös näkemystä, jonka mukaan esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on välttämätöntä opetuksellisen jatkumon syntymisen kannalta, lapsen kehitystason tunnistamisessa ja tukemisessa.

4.2 Tavoitteena opetuksellinen jatkumo

Kokonaisopetuksen periaate on ollut varsinkin viime aikoina kovasti esillä. Suomen vanhempainliitto ja Opetusalan Ammattijärjestö määrittelevät kokonaisopetuksen erilaisten teemojen ja aihekokonaisuuksien opiskeluksi. Opiskelu tapahtuu eripituisina työskentelyjaksoina ja samalla se siis tarkoittaa, että koulussa on luovuttu oppiainejaoista joko kokonaan tai osittain. (Koulukielen sanastoa 2000, 10.) Tämä määritelmä korostaa erityisesti oppiaineiden integrointia laajoiksi kokonaisuuksiksi. Vaikka kokonaisopetus ei olekaan uusi asia, on siihen ikään kuin herätty uudelleen varsinkin koulun puolella. Päiväkodissa kokonaisopetuksen periaate on ollut enemmän arkipäivää, tosin myös koulun puolella erityisesti alkuopetuksessa on pyritty kokonaisopetuksen kautta tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. On kuitenkin muistettava, että suomalainen peruskoulu on lakisääteisestikin aina ollut oppiainesidonnainen, joten kokonaisopetuksen periaatteiden toteuttaminen on senkin takia jäänyt hiekkajäsen varjoon (Husso 2000). Yhteiskunnan poliittisten ja taloudellisten olojen muuttuminen, kansainvälistyminen sekä työ- ja elinkeinoelämän muutokset ovat aiheuttaneet muutospaineita myös koulutukseen ja koulujärjestelmään. Keskusjohtoisuudesta on siirrytty yksilöjohtoisuuteen. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat antavat enemmän

myös mahdollisuuksia kokonaisopetuksen toteuttamiseen ja oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen. (Husso 2000.)

”Esi- ja alkuopetus ovatkin etuoikeutetussa asemassa ajatellen lapsen kehitystä ja oppimista. Leikki on tässä vaiheessa vielä suuri vaikuttaja lapsen elämässä, ja leikin mahdollisuudet oppimisessa ovat miltei rajoittomat. Tässä vaiheessa suurin osa, miltei kaikki lapset, ovat innokkaita ja motivoituneita oppimaan uutta. Ja varsinkin lasten ns. vapaata leikkiä seurattaessa huomaa kuinka taitavasti toinen lapsi osaa opettaa toista lasta aidossa vuorovaikutuksessa. Lapset eivät tunne ainejakoista opetusta, heille elämä on kokonaisuudessaan oppimista, uusien asioiden oivaltamista. Leikissä lasketaan, lorutellaan, luokitellaan, järjestetään, reflektoidaan, mallinnetaan jne. Ehkä meidän tulisi joskus mennä luennon sijasta seuraamaan asiantuntijoita; lapsia, jotka ovat leikkimässä.”(ROH3)

Kokonaisopetus voidaan ymmärtää monella tavalla. Yleensä sillä tarkoitetaan opetusjärjestelyä, jossa eri oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt omaksutaan tietyn teeman, ongelman tai asiakokonaisuuden kautta. Kokonaisopetusmenetelmät voidaan jakaa kahteen suuntaukseen, joiden lähestymistavat ovat vastakkaiset. Vapaa kokonaisopetus tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelma ei mitenkään rajoita opettajien ja oppilaiden työskentelyä, vaan oppilaat luovat itse oman opetussuunnitelmansa. Sidotussa kokonaisopetuksen mallissa opetussuunnitelma on ennalta suunniteltu ja siinä on valittu keskusaiheet, joihin muu opetus liitetään. On myös mahdollista, että mitään oppiainetta ei pidetä hallitsevana, vaan opetussuunnitelma rakentuu valittujen teemojen varaan. Suomessa toteutetun kokonaisopetuksen periaatteet ovat olleet enemmänkin sidotun kokonaisopetuksen suuntaisia. (Husso 2000.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1985 määrittelee opetuksen lähtökohdaksi lapsen kokonaispersoonallisuuden sekä lapsen omat henkilökohtaiset tarpeet. Tästä nousevat myös kokonaisopetuksen perusteet. Kokonaisopetus nähtiin vuoden 1985 opetussuunnitelmassa kuitenkin lähinnä alkuopetuksen toimintamuotona, ja oppiaineet eriytyivätkin alkuopetuksen loppuvaiheessa omikseen. Opetuskokonaisuuksissa huomioitiin lasten kiinnostukset, kehitystaso sekä sisältöjen moni-

puolisuus ja lasten aktivoiminen monipuoliseen toimintaan. Eri oppiaineiden integrointi oli myös mukana opetussuunnitelmassa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 29.) 1994 opetussuunnitelmassa laajat kokonaisuudet voivat muodostaa opetuksen rungon. Kokonaisopetusta voidaan toteuttaa luokkatasoilla tai rakentaa luokattomia, isompia kokonaisuuksia jotka muodostava koko opetettavan jakson. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 korostaa sitä, että opetuksen on perustuttava lasten kokemusmaailmaan ja arkipäivään. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996) korostaa toiminnan kokonaisvaltaisuutta, joka ottaa huomioon lapsen spontaanit leikit, kiinnostuksen kohteet, luovuuden ja aktiivisuuden. Esiopetustoiminnan tulee koostua erilaisista teemakokonaisuuksista, oppiainejakoa ei ole. Esiopetuksen pitäisi sisältää seuraavat sisältöalueet: kieli ja kommunikaatio, matemaattiset käsitteet, luonto- ja ympäristötieto, uskonto, etiikka, liikunta, terveys ja eri taidemuodot. Samalla on pyritty siihen, että esi- ja alkuopetuksen sisällöt olisivat yhtenevät. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 20-21.)

Kokonaisopetus lähti muodostumaan eheyttävän opetuksen periaatteille, joita Aukusti Salo oli erityisesti kehittämässä. Eheyttämisen tarkoituksena oli muun muassa lisätä opetuksen ja kasvatuksen johdonmukaisuutta ja edistää kokonaisnäkemysten syntymistä ottamalla yhä enemmän huomioon oppilaan ikäkausi ja edellytykset. Eheyttämisen ja integraation termit katsottiin synonyymeiksi ja rinnalla käytettiin myös rinnastamisen käsitettä, joka tarkoittaa sitä, että sisällöt opetetaan eri oppiaineiden tunneilla ajallisesti lähellä toisiaan. (Salonen 1988, 3-7.)

”Kuitenkin on tärkeää, että kaikki tieto jota oppilaalle tarjotaan joko valmiina tai löydettäväksi konstruoituu oppilaan omaan tietomaailmaan. Vanha tieto ja kokemukset ovat sen pohjalla miten uusi tieto muokkaa ja rakentaa uudestaan tietorakenteita. Tiedon on oltava sellaista että oppilas kokee sen itselleen tärkeäksi ja hyödylliseksi. Mitä nuoremasta oppilaasta on kysymys, sitä tilannesidonnaisempaa ja konkreettisempaa tiedon on oltava, ja sen on liityttävä tiiviisti oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Samoin sitä toiminnallisempaa oppimisen ja opiskelun on oltava. Vasta myöhemmin lapsi pystyy siirtämään op-

pimaansa tietoa uusiin tilanteisiin, mutta aikaisemmat "tilanneoppimiset" ovat tällöin taustalla ja kun ne muistuvat mieleen lapsella on mahdollisuus ymmärtää tiedon yleistettävyyden luonne.
(ROH4)

Ympäristöllä on suuri merkitys lapsen kehitykselle, koska lapsi oppii spontaanisti ympäristössä toimien ja havainnoiden. Uutta tietoa otetaan vastaan sulauttamalla (assimilaatio), jolloin uusi tieto sulautetaan vanhoihin, jo olemassa oleviin ajatusmalleihin sekä mukauttamalla (akkommodaatio), jolloin uusi tieto muokkaa ja jäsentää entisiä ajatusmalleja. (Piaget 1988, 141–142, 148–150.)

Piaget`n mukaan muutokset ja lapsen kehitys eivät ole ikään sidoksissa, mutta kehitysjärjestys on aina sama, eli lapsi saavuttaa eri tasot omalla ajallaan, mutta tiettyssä järjestyksessä. Vaikka Piaget onkin asettanut tiettyjä ikärajoja, ikä ei kuitenkaan ole niin keskeisellä sijalla. Tärkeämpää on se, että lapsi hallitsee edellisen kehitysvaiheen, jotta hän voi siirtyä seuraavaan. (Crain 1992, 103-106.)

Bronfenbrennerin ekologinen teoria pohjautuu Kurt Lewinin teoriaan käyttäytymisestä yksilön ja ympäristön funktiona, johon Bronfenbrenner rakensi kehityksellisen sisällön. (Bronfenbrenner 1979, 16.) Laajennettu versio Lewinin kaavasta

$$\begin{array}{ccc} B = f(PE) & \rightarrow & D = f(PE) \\ \text{LEWIN} & & \text{BRONFENBRENNER} \end{array}$$

missä B = käyttäytyminen, f = funktio, P = persoona, E = ympäristö ja D = kehitys.

Bronfenbrennerin (1997) mukaan kehitys (D) on siis henkilön (P) ja ympäristön (E) tulos. (Bronfenbrenner 1997.) Hän korostaa, että kehitys ei ole mikään hetkellinen ilmiö vaan jatkuu koko ihmisen eliniän ja siihen vaikuttavat kaikki henkilön kohtaamat ympäristöt sekä vuorovaikutussuhteet. Tämän kaavassa esiintyvän aikaulottuvuuden Bronfenbrenner esittää itse seuraavasti: "Henkilön ominaisuudet hänen elämänsä tietynä ajankohtana ovat tulosta henkilön ja ympäristön ominaisuuksista henkilön siihenastisen elämän aikana" (Bronfenbrenner 1997). Yksilön kehitys nähdään jatkumona, vuorovaikutukseen tiukasti liittyvänä, dynaamisena prosessina, johon yksilö osallistuu aktiivisena toimijana ja itse ympäristöään rakentavana persoonana. On huomattava myös, että kehityksen kannalta tärkeät ympäristöt eivät rajoitu vain lähiympäris-

töön, vaan laajemmalle ulkopuolisiin ympäristövaikutuksiin ja niiden väliseen vuoro-vaikutukseen. (Puroila & Karila 2001.)

Kokonaisopetus voidaan ymmärtää joko suppeasti tai hyvinkin laajasti, jolloin laaja käsitys on ikään kuin synonyymi opetuksen eheyttämiseksi. Kokonaisopetuksessa korostuu erityisesti se, että eri oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt omaksutaan tietyn teeman, ongelman tai asiakokonaisuuden yhteydessä. Erilaiset keskusaiheet ovat liittäneet eri aineet yhteen, kokonaisuudeksi. Oppiaineiden integrointi voi myös helposti sekoittaa kokonaisopetuksen käsitteeseen. Laajassa merkityksessä se voidaankin lukea kuuluvaksi kokonaisopetukseen, onhan sen tarkoituksena koota ja eheyttää opetusta ja eri oppiaineita. Varsinaiseen kokonaisopetukseen kuuluu kuitenkin korostetusti lapsilähtöisyys. Oppilas- ja teemakeskeisyys toteutuu siten, että opetettavat aiheet nousevat lasten ympäristöstä, heidän elämänpiiristään. Oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina: he osallistuvat opetuksen suunnitteluun, hankkivat itse tietoa opetettavista aineista sekä tekevät itsearviointia omasta oppimisestaan. Samalla kokonaisopetuksen periaate vaatii oppimisympäristöltä enemmän joustavuutta ja laajentumista. Pelkät oppikirjat eivät enää riitä, vaan ympäristöä hyödynnetään monipuolisesti, ja oppituntien pituuttakin voidaan muunnella tarpeen mukaan. Kokonaisopetus pyrkii myös aktiivisesti tekemään yhteistyötä vanhempien ja muun yhteiskunnan kanssa. (Husso 1989.)

Kokonaisopetus on pyrkinyt irti ainejakoisesta opetuksesta. Jotta päästäisiin todelliseen *opetukselliseen jatkumoon*, vaaditaan enemmän kuin pelkkää aineiden välistä integraatiota. Tällöin on tarkasteltava myös esi- ja alkuopetuksen välistä yhteyttä. Lummelahti pohtii kirjassaan *Lapsikeskeinen esiopetus* (1995) voidaanko lapsen varhaisvuosina puhua jatkuvasta koulutuksesta. Ongelmakohdan muodostaa juuri esi- ja alkuopetuksen nivelkohta, koska ne kuuluvat kahden eri hallintokunnan alaisuuteen, sosiaali- ja sivistystoimen. Se, saako luokanopettaja tietoja lastentarhanopettajalta, on täysin kiinni siitä, antavatko vanhemmat luvan tietojen luovuttamiseen. (Lummelahti 1995, 34.) Opetuksellinen jatkumo vaatii siis yhteistyötä sekä opettajien kesken että opettajien ja vanhempien välillä.

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että sekä lastentarhanopettajien että luokanopettajien toiminnan taustalla on tietoisuus siitä, että opetuksellinen jatkumo vaatii yhteistyötä, joka lähtee opetussuunnitelmatasolta. Esiopetussuunnitelma toimii tutki-

muskaupungissamme esiopetuksen perustana, mutta esiopetukseen kaivataan edelleen yhtenäisyyttä.

Tutkimuskaupungissa molempien opettajaryhmien toiminnan taustalla on ajatus lapsen kokonaisvaltaisesta ja turvallisesta kehityksestä. Vaikka opettajat tiedostavat omat voimavaransa ja niiden rajallisuuden, opettajat ovat hyväksyneet työtaakansa. He kyllä toteavat että kaikkeen ei oikein ole aikaa ainakaan työajan puitteissa, mutta työt ja oman työn kehittäminen hoidetaan toisinaan hyvinkin epäitsekkäästi, omia voimia säästämättä. Tällaisessakin toimintamallissa on omat riskinsä, kukaan ei ole ikiliikkuja ja ehtymätön voimavara. Yhteistyöhön ja erityisesti sen kehittämiseen voisikin pyrkiä luomaan jonkinlaisen vuorosysteemin. Esi- ja alkuopettajat kaipasivat hieman vapaamuotoisempaa toimintaa, ei missään nimessä mitään muistioita eikä raportteja, vaan konkreettista yhteistä toimintaa.

4.3 Kypsänä kouluun

Koulukypsyys on kovin yksilöllinen asia ja siksi sen määrittelemisenkin on melko vaikeaa. Terminä koulukypsyys on jo hiukan vanhentunut, sen sijasta käytetään nykyään käsitteitä kouluvalmius tai oppimisvalmius. Näillä käsitteillä pyritään kuitenkin kuvaamaan lapsen kykyä oppia. (Linnilä 1997.) Lasten taustat ovat erilaiset ja sitä kautta heidän kokemusmaailmansakin vaihtelee suuresti. Jokaisella lapsella on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, kehitystasonsa. Vaikka koulukypsyys edellyttääkin noin 6 ½-vuotiaan älyllistä kehitystasoa, vaatii se myös lapsen tunne-elämän tasapainoista kehittymistä sekä sosiaalistumista vallitsevaan yhteiskuntaan. Jotkut lapset ovat koulukypsiä viiden vuoden iässä, toiset puolestaan vasta kahdeksan vuoden iässä, eli kromologiselta iältään samanikäiset lapset voivat olla kehityksellisesti aivan eri tasoilla. Lain mukaan lapset ja nuoret ovat kuitenkin oppivelvollisia 7 - 16-vuotiaina, lapsen pitäisi siis lain mukaan olla koulukypsä viimeistään 7-vuotiaana. (Arajärvi 1992, 13; Almqvist 1994.)

Koulutulokas ei ole enää mikään pikkulapsi, vaan joutuu kohtaamaan monia muutoksia yhtä aikaa niin ympäristössään kuin omassa kehossaan. Samalla kun pikkulapsen pyöreys katoaa, raajat pitenevät ja pään koko suhteessa muuhun kehoon pienenee. Ajattelutapa muuttuu ja vaihtuu konkreettisesta ajattelusta yhä abstraktimpaan. Alkuopetusikäinen lapsi ajattelee toki vielä hyvin konkreettisesti, mutta

vähitellen siihen liittyy yhä abstraktimpia muotoja. Ajattelu- sekä ilmaisukyky tulevat nopeammiksi, ja syy-seuraussuhteen oppiminen korostuu. Myös ajantaju kehittyy kattamaan minuuteista vuorokausiin, aina vuosien vaihtumiseen asti. (Arajärvi 1992, 15-16.)

Piaget'n teorian mukaan esikoulu- tai kouluikäinen lapsi on joko esiooperationaalisessa vaiheessa tai konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Teorian ensimmäisenä kehitysvaiheena on sensomotorinen vaihe (0-2 v.). Tässä vaiheessa lapset organisoivat fyysisen toiminnan skeemojaan toimiakseen ympäristössään. Kun lapselle on muodostunut jokin skeema, hänellä on sitä kautta myös tarve käyttää sitä aktiivisesti. (Crain 1992, 103-106.) Sekä päiväkodissa että koulussa voi kuitenkin havaita, että erot lasten välillä on valtavia. Eikä voi pelkästään puhua eri lasten välisistä eroista, vaan yhdellä ja samalla lapsella voi olla eroja kehityksen eri osa-alueilla: akateemiset taidot ovat konkreettisten operaatioiden tasolla, kun taas sosiaaliset taidot ovat esiooperationaalisella tasolla. Myös akateemisten taitojen sisällä voi olla eroja samalla lapsella, kielellisesti lapsi on eri tasolla kuin matemaattisesti. (HPK 1 & 2)

Toisessa vaiheessa, eli esiooperationaalisessa vaiheessa (2-7 v.) lapset opettelevat ajattelemaan, käyttämään symboleja sekä sisäisiä kuvia. Tässä vaiheessa olevien lasten ajattelu ei vielä ole loogista eikä systemaattista. Lapsi ei vielä hallitse käännettävyyden, palautettavuuden eikä säilyvyyden käsitteitä. Hänen päättelyynsä vaikuttavat omat halut ja tarpeet, ja hän pystyy ajattelemaan vain yhtä näkökulmaa sekä ominaisuutta kerrallaan. (Crain 1992, 109-110.)

Konkreettisten operaatioiden vaihe (7-11 v.) on kolmantena. Tässä vaiheessa lapsen ajattelu ei ole enää riippuvainen välittömästä havainnosta, vaan hän kehittää kykyään ajatella systemaattisesti. Tämä tosin onnistuu vain silloin, kun hän voi käyttää apunaan konkreettisiä kohteita tai toimintoja. Konkreetit havainnot on sisäistetty ajattelun välineiksi. Tässä vaiheessa myös itsekeskeisyys ajattelussa vähenee: lapsi pystyy ajattelemaan kahta eri aspektia samanaikaisesti. (Crain 1992, 110-115.)

Viimeinen vaihe Piaget'n esittämässä ajattelun kehityksessä on formaalisten operaatioiden taso (12 v. →). Tällä tasolla nuori pystyy ajattelemaan puhtaasti abstraktilla ja hypoteettisella tasolla, eikä hän tarvitse enää konkreettisiä esimerkkejä. (Crain 1992, 119.)

Lapsen kehitystaso vaihtelee yksilöstä riippuen hyvinkin laajalla alueella. Vaikka esiopetuksen yksi tavoite on tasoittaa lasten kehityksellisiä eroja, tasoerot eivät

katoa kokonaan. Tärkeintä on jokaisen yksilön oman kehityksen tukeminen niin esiopetuksessa kuin myös koulun puolella. Haastatteluissa tuli esille huoli lasten tasapuolisesta huomioimisesta, erityislapsat saavat tukea omaan kehitykseensä, mutta jäävätkö muut sitten liian vähälle huomiolle.

”Se, mikä minusta on otettu liian vähän huomioon on se lahjakkaat lapset. Erityislapsat menee kaiken ohi, ja se pitää hoitaa ja on hoidettu hyvin, mutta tavalliset lapset ei saa jäädä jalkoihin. Ja meillä on aina ihan oikeesti se lahjakas lapsi siellä joukossa. Että se lahjakas lapsi on myös erityislapsi, eikä sitä saa unohtaa.” (E1)

Tunne-elämän alueella saavutetaan koulukypsyys siten, että lapsi samaistaa itsensä läheiseen aikuiseen. Lapsen tulee pystyä myös irtautumaan kotoa, eli uskoa selviytävänsä ”yhteiskunnassa” eli kouluyhteisössä, mutta myös vanhempien on luotettava lapseensa ja tämän kykyihin. Erilaisissa ryhmissä, esim. sisarukset tai eskariryhmä, toimiminen harjaannuttaa sosiaalista kasvua, auttaa huomioimaan toiset ja tekemään kompromissiratkaisuja sekä neuvottelemaan asioista. (Arajärvi 1992, 16-17.) Bronfenbrennerin ekologinen teoria tarkastelee lapsen kehitystä sosiaalisten ympäristöjen näkökulmasta. Hän korostaa erityisesti sitä, että kaikki kehitys ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksen kautta, niin ympäröivän ympäristön ja yhteiskunnan kuin lapsen elämään vaikuttavien ihmistenkin, aikuisten ja lasten, kautta.

Ympäristön käsitteellistäminen ekologisessa teoriassa eroaa jonkin verran muista teorioista. Bronfenbrennerin (1997) mukaan ympäristö koostuu sisäkkäisistä järjestelmistä, jotka ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemit. Mikrosysteemiä kutsutaan sitä välitöntä ympäristöä, jossa kehittyvä yksilö on itse vuorovaikutuksen aktiivinen osapuoli. Se on toimintojen, roolien ja henkilöiden välisten suhteiden kokonaisuus, jonka yksilö kokee tietyssä konkreettisessa ympäristössä. Varhaislapsuuden mikrosysteemejä ovat esimerkiksi koti, päivähoitopaikka ja kaveripiiri. Jokainen näistä mikrosysteemeistä koostuu toiminnoista, rooleista ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Olennaista mikrosysteemissä on kuitenkin se, miten kehittyvä yksilö kokee lähiympäristönsä piirteet, minkälaisia merkityksiä hän erilaisille tilanteille antaa. (Bronfenbrenner 1997; Puroila & Karila 2001.)

Mesosysteemi muodostuu silloin, kun yksilö kohtaa toisen mikrosysteemin. Se käsittää ne yhteydet ja prosessit, jotka toimivat kahden tai useamman ympäristön välillä, joihin yksilö osallistuu. Mesosysteemi onkin erilaisten mikrosysteemien järjestelmä. Tyypillinen mesosysteemi on esimerkiksi kun lapsi aloittaa päivähoiton kodin ulkopuolella tai koulun. Tätä kasvun ja kehittymisen kannalta tärkeää siirtymävaihetta Bronfenbrenner nimittää ekologisiksi siirtymäksi. Mesosysteemillä voi olla kehitykselle yhtä keskeinen merkitys kuin yksittäisillä mikrosysteemeissä olevilla tapahtumilla. (Bronfenbrenner 1997; Puroila & Karila 2001.) Tässä tutkimuksessa erityinen mielenkiinto kohdistuu juuri näihin mesosysteemeihin: lapsen siirtyessä päivähoidosta ja esikoulusta kouluun alkuopetukseen. Ammattikasvattajien on tiedostettava lapsen elämänpiirin muutos ja huomioitava se mahdollisimman hyvin opetuksessa ja lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tulemisessa. Esimerkiksi oppimisvaikeuksissa on mentävä syvemmälle taustoihin ja prosessiin kuin vain raapaista asioita pinnalta. Lapsen kehityksen kannalta opettajien ja vanhempien yhteistyö korostuu siis tässäkin. Myös ympäristöt, joihin ei oteta itse aktiivisesti osaa, ovat tärkeitä kehityksen kannalta. Nämä eksosysteemit vaikuttavat yksilöön välillisesti ja niitä ovat esimerkiksi vanhempien työolosuhteet. Makrosysteemi tarkoittaa yhteiskunnan ja kulttuurin sisällä tapahtuvia erilaisten toimintojen samankaltaista organisointia. Myös tämä järjestelmä vaikuttaa yksilöön, vaikka se ei suoraan näy. (Bronfenbrenner 1997; Puroila & Karila 2001.)

Kouluvalmiuden kriteerinä on yleensä pidetty koulun 1. luokalla suoriutumista, eli koulumenestystä lukemisessa, kirjoittamisessa sekä laskemisessa (Liikanen 1984, 26). Kouluvalmiuden teoreettinen ja operationaalinen määrittely on varsin epätarkka. Erityisesti se, tarkoitetaanko kehityksen eri osa-alueilla samaa kuin kouluvalmiudella, jää epäselväksi. Alan tutkimuksissa selitetään toisaalta kehityksen eri osa-alueilla kouluvalmiutta ja toisaalta puolestaan koulumenestystä. Kouluvalmiuden arvioinnin lähtökohtana on pidetty ajatusta siitä, että lapsen kehitys on kuvattavissa laadullisesti erilaisilla kehitystasoilla. Kehitys siis siirtyy yksilöllisessä vauhdissa tasolta toiselle. (Liikanen 1984, 25-27.)

Lapsen koulunkäyntivalmiudet muodostuvat pääosin sosiaalisista taidoista ja valmiuksista, älyllisestä tasosta, kognitiivisesta tyylistä sekä emotionaalisesta kehitystasosta. Koulunaloittamisikä ei kuitenkaan ole se tärkein asia, vaan tärkeämpää on sovittaa lapsen yksilölliset edellytykset koulun vaatimusten kanssa. (Almqvist

1994.) Motorisessa kypsydessä erotetaan niin karkea- kuin hienomotorinenkin kyky. Näiden taitojen tulee olla tarpeeksi kehittyneitä, jotta esim. kirjoittaminen sujuisi. On kuitenkin muistettava, että lapset ovat yksilöitä, eikä pelkkä älyllinen lahjakkuus riitä koulukypsyyden osoittamiseen. Koulukypsyys vaatii koko persoonallisuuden kypsymistä. (Uphoff & Gilmore 1994.)

Nykyään kouluvalmius käsitetään lapsen kokonaispersoonan valmiutena koulunkäyntiin, se nähdään lapsen laaja-alaisen toiminnan ja toimintaedellytysten tasona. Valmius kouluun on sekä kypsymisen että siihen sisältyvien ympäristövaikutusten ja oppimisen yhteistulos, ja samalla sitä säätelevät lapsen persoonalliset ominaisuudet. (Linnilä 1997.) Tätä korostavat myös valitsemamme kehitysteoreetikot.

Kouluvalmiuskeskustelussa lähtökohtana on usein ollut käsitys, että opetusta ei pitäisi aloittaa ennen kuin lapsi on valmis omaksumaan opetusta. Viime aikoina on kuitenkin noussut enemmän esille näkökulma koulun valmiudesta ottaa vastaan kaikki lapset. Linnilä (1997) esittääkin ajatuksen siitä, että jokaisella lapsella on olemassa kouluvalmiudet, mikäli vain kouluopetus sopeutuisi lapsen yksilölliseen kehitystasoon. Olisikin ehkä syytä käyttää enemmän käsitettä oppimisvalmius kouluvalmiuden sijaan, koska se vie ajatuksen koulun vaatimuksista lähemmäs lasta: koulutulokkaiden kouluvalmiushan on tiukasti kiinni myös opetuksessa ja opetusmenetelmissä. (Brotherus 1999, 212-216; Linnilä 1997.) Nykyään puhutaan paljon myös joustavasta koulunaloituksesta, joka tarkoittaa yleensä 6–8-vuotiaiden lasten yksilöllisten kouluvalmiuksien kartoittamista. Joustava koulunaloitus korostaa, että lapset kehittyvät yksilöllistä vauhtia ja tämän vuoksi koulun aloittaminen voisi olla yksilöllistä, iästä riippumatonta. Malli vaatii kuitenkin opetusmenetelmien tarkkaa pohdintaa onnistuakseen kunnolla ja tarkoituksenmukaisesti. (Persson 1995, 9-14; myös Sandbacka & Sandbacka 1998.)

Tietoa kouluvalmiuksista tarvitaan erityisesti, jotta luokanopettajat pystyisivät suunnittelemaan opetustaan sekä kasvatustaan siten, että oppilaan kouluvalmiuksia kehitetään iän, kehitystason sekä yksilöllisten edellytysten mukaisesti. (Liikainen 1984, 25-27.) Myös lastentarhanopettajalle tiedot lasten valmiuksista ovat tärkeitä, jotta hän voi omassa työssään huomioida ne, antaen samalla lapselle mahdollisuuksia kehittyä ennen koulun puolelle siirtymistä. Näin kaikkien osapuolten työ helpottuu huomattavasti ja voidaan todella keskittyä lapsen kehityksen tukemiseen.

Kouluikä edeltävä aika on kokonaisuutena tärkeä: lapsi ei tule vain yhtä äkkiä kouluvalmiiksi. Kasvatuksen jatkuvuus päivähoidosta kouluun on erityisen arvokas tekijä lasten kasvulle ja kehitykselle. Lapsen siirtyessä kouluun, on usein syytä arvioida lapsen elämäntilannetta laajasti, erityisesti koulun vaatimusten kannalta. Lapsi on nähtävä kokonaisuutena, huomioiden hänen elämänsä moninaisuus. Lapsen taitoja, kykyjä sekä hänen varhaiskehitystään on peilattava tuleviin haasteisiin ja päätökset tehdään sen pohjalta. Joustava koulunaloitus ja yksilölliset ratkaisut luovat pohjaa lapsen oikeudelle omaa, yksilöllistä kehitystään edistäviin palveluihin. (Mäkinen 1997.) Tutkimushaastatteluissa joustava koulunaloitus tuli myös esille. Opettajat olivat huomanneet omassa työssään joustavuuden tärkeyden yksittäisen oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisessa.

”Mulla on jo vuosia ollu sellanen utopistinen haave, että mitäs jos lapsen kouluuntuloikä ei määriteltäs niin tiukasti jonkun ikävuoden mukaan, vaan se oliskin sujuva siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen, joka tapahtuis 6-8-ikävuosien välillä. Ja siinä vaiheessa lapsi käy nollaluokan, ykkösen ja kakkosen omien edellytystensä, tietojensa ja kykyjensä mukaan.” (H2)

Lasten oppimisvalmiudet kehittyvät omassa tahdissaan vaikkakin samassa järjestyksessä. Ennen oli vallalla käsitys, että jokainen saavuttaa samat taidot samassa iässä. Nytemmin on ymmärretty, että kehitys etenee yksilöllisessä ajassa: toinen etenee josain vaiheessa nopeammin ja toinen hitaammin, eli kypsyys jonkun tietyn kehityksen osa-alueen saavuttamiseen kehitty yksilöllisesti. (Liikanen 1984, 11-12.) Jos opetus ei vastaa oppilaan kehitystasoa, vaan on liian helppoa tai vaikeaa, voi lapsella esiintyä oppimisvaikeuksia tai motivaatiopulaa. Jokainen uusi vaihe edellyttää edellisen vaiheen toimintavalmiuksien hallintaa, ja jos lapsi ei ole saavuttanut tietyn tehtävän edellyttämiä valmiuksia, seurauksena saattaa olla oppimisvaikeuksia. Vaikka lapsi ottaakin tietoa vastaan kaikilla kehityksen osa-alueilla, on tiedon vastaanottaminen tehokkainta ja spontaanimpaa juuri sillä osa-alueella, jolla lapsi kullakin hetkellä on. (Liikanen 1984, 12-17.)

Vygotskyn mukaan kaikki kehitys tapahtuu sisäistämisen prosessin kautta. Tähän sisäistämisen prosessiin kuuluu sosiaalinen, eli interpersoonallinen taso sekä psy-

kologinen, eli intrapersonallinen taso. Myös omatunto ja tahdonvoima sekä muistin eri keinot kehittyvät sisäistämisen prosessin mukaisesti. (Vygotsky 1982, 97–104.)

Vygotskyn kehitysteoriaan kuuluu omana osanaan itsekeskeinen puhe. Itsekeskeisellä puheella tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi kaksi lasta leikkii hiekkalaatikolla ja molemmat puhuvat koko ajan, kuitenkin keskustelematta keskenään. Lapsi ei siis tarvitse toiselta vastausta, vaan hän olettaa, että kuuntelijan näkökulma on sama kuin hänen omansa. Itsekeskeisellä puheella lapsi ratkoo ongelmia ja pulmia, joita hänellä on. Mallin tälle puheelle lapsi on saanut varhaislapsuudestaan, aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta, jossa on viitattu esineisiin, joita lapsi ei ole voinut sillä hetkellä konkreettisesti nähdä. Itsekeskeinen puhe muuttuu n. 8-vuoden iässä sisäiseksi puheeksi. (Crain 1992, 203.)

Sisäinen puhe on lyhyempää kuin toisten kanssa käyty keskustelu. Me tarvitsemme sisäistä puhetta yrittäessämme luokitella ja nimetä ajatuksiamme. Tämä on dynaaminen prosessi, sillä ajatuksemme ja sanat muuntuvat useasti yrittäessämme muodostaa selkeän lausunnon kuitenkin hävittämättä alkuperäistä ajatusta. Sisäistä puhetta on myös todella vaikea tutkia. (Crain 1992, 209.)

Lapsi käyttää puhetta ongelmanratkaisussa. Lisäksi kielellinen itsesäätely auttaa meitä ymmärtämään persoonallista kehitystä, esimerkiksi omaatuntoa ja tahdonvoimaa. Vygotskyn mukaan (Freudin ajatuksia mukaillen) ympäristön normien sisäistäminen tapahtuu enimmäkseen puheen kautta, ja se aika jolloin aikuiset voivat sitä suoraan havainnoida, on silloin kun lapset ”puhuvat tekemisiään ääneen”. (Vygotsky 1982, 97-98.) Puheen hyödyntäminen ei ole aina ongelmatonta, varsinkin jos kieli ja käsitteet eivät kohtaa. Aikuiselta vaaditaan herkkyyttä tunnistaa lapsen puheen ja käsitteiden ymmärtämisen taso, jotta sama kieli löytyy. Erityisiä ongelmia ilmenee niiden lasten kanssa, joiden oma äidinkieli on joku muu, kuin opetuskieli.

”Puheella ja itsetunnolla on selkeä yhteys lapsen kehityksessä. Maa-hanmuuttajalapsen, joiden äidinkieli on joku muu kuin suomi, ovat erittäin epävarmoja omassa oppimisessaan. Oikeastaan se on ihan ymmärrettävää, koska he joutuvat prosessoimaan tietoa kahdella kielellä. Toisinaan käy niin, että heillä ei ole käsitteitä uudelle asialle kummallakaan kielellä. Että aika orvolta välillä tuntuu, kun ei tiedä miten uutta tietoa heille rakentaisi.” (HPK2)

Vygotsky kutsui välimatkaa, jossa lapsi voi suoriutua huolimatta nykyisestä tasosta, lähikehityksen vyöhykkeeksi. Opettajan työnä on siten liikuttaa lapsen ajatusta eteenpäin ja tämän tehdäkseen, heidän on suoraan opetettava lapsille uusia käsitteitä, eikä vain odottaa heidän tekevän omia löytöjään. Opettajan pitäisi antaa tehtäviä, joita lapsi voi ratkaista vain opettajan tai muiden lasten tuella: ohjeistus stimuloi kapasiteetteja, jotka ovat vielä alkutasolla, ja vie kehitystä eteenpäin. (Crain 1992, 214- 215, 217.)



Kuvio 6. Lähikehityksen vyöhykkeen merkitys kokonaiskehitykselle.

Kun päiväkot-, koulu- ja kotiympäristöt kohtaavat, on jokainen lapsi omanlaisessaan oppimisympäristössä. Jokaisella on erilainen kotiympäristö. Harjoittelujen yhteydessä näiden ympäristöjen kohtaaminen tuli selkeästi esille maahanmuuttajaperheiden kohdalla. Kotien kulttuuri voi olla hyvinkin erilainen kuin suomalainen kotikulttuuri. Samoin huomattavia eroja on asenteissa opettajaa ja koulua ja päiväkotia kohtaan. Toki eroja on myös suomalaisten perheidenkin kohdalla, mutta erot tulivat selkeämmin esille juuri muista kulttuureista tänne kotiutuneiden kohdalla. Opettaja onkin haasteen edessä tukiessaan lasta kasvun, kehityksen ja oppimisen polulla erilaisten mesosysteemien ja sosiaalisten ympäristöjen kohdatessa.

5 YHDESSÄ JA ERIKSEEN LAPSEN PARHAAKSI

Vanhemmat ovat lapsensa parhaita asiantuntijoita, vaikka välillä tuntuukin, että ammattikasvattajat eivät luota vanhempien arvioon lapsestaan. Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien tehtävänä on tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä kodin kanssa yhteistyössä. Tässä kappaleessa selvitämme esi- ja alkuopettajien sekä vanhempien kesken käytävää yhteistyötä ja samalla haemme uusia näkökulmia sen kehittämiseen.

5.1 Yhteistyötä kehittämään

Esi- ja alkuopetusta on tutkittu paljon varsinkin 1990-luvulla. Asiaan on varmasti vaikuttanut Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen vuonna 1994 sekä erityisesti Esiopetuslaki vuodelta 1996. Esi- ja alkuopetuksen puitteissa on käynnistetty paljon erilaisia valtakunnallisiakin tutkimusprojekteja. Aihe on kiinnostanut myös opettajaksi opiskelevia, sillä pro gradu -töitä on aiheesta tehty paljon. Ulkomaisia tutkimuksia on myös tehty paljon, mutta muiden maiden koulutusjärjestelmä on kovin erilainen kuin meillä Suomessa, joka aiheuttaa ongelmia suoraan vertailuun. Esimerkiksi koulunaloittamisikä vaihtelee paljon eri maiden kesken, tosin useissa maissa koulu aloitetaan huomattavasti aikaisemmin kuin meillä. Vertailua voi parhaiten tehdä muiden Pohjoismaiden kesken, mutta niissäkin on keskinäisiä eroja.

Niin sanottu Akvaariokokeilu oli valtakunnallinen kehittämisprojekti (toteutettiin vuosina 1994-95), jossa pyrittiin tukemaan uuden opetussuunnitelman kehittämistä. Se piti sisällään monia eri aloja, yhtenä esi- ja alkuopetuksen kehittämisen. Ojalan ja Siekkisen (1998) mukaan akvaariokokeilusta saadut tulokset osoittivat, että yhteistyö päivähoidon ja koulun välillä kehittyi, vaikka ongelmia siinä vieläkin on. Yhteistyö vanhempiin puolestaan oli aktiivista ja monipuolista. Edelleen esiopetuksen ja alkuopetuksen väliin jäi jonkin asteinen kuilu, yhteistyö ei vielä ole aivan riittävä. Osittain Ojalan ja Siekkisen mukaan yhteistyön vähäisyys johtuu siitä, että esi- ja alkuopetuksen tavoitteet ja odotukset. On myös tutkittu sitä, missä esiopetusta tulisi antaa, onko se päiväkodin vai koulun tehtävä? Taina Peltonen (1998) on tutkinut esiopetuksen järjestämistä kyläkouluissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, miten

esiopetus oli kyläkouluissa järjestetty, miten lapset suhtautuivat yhdysluokassa järjestettyyn esiopetukseen sekä millainen oli koulun valmius ottaa 6-vuotias lapsi luokkaan? Tutkimuksessa pyrittiin myös kartoittamaan lasten ystävyys-suhteita luokassa sekä lasten että aikuisten (opettajat ja vanhemmat) suhtautumista esiopetukseen. Tutkimus osoitti, että 6-vuotiaat tykkäsivät olla koulussa, yli puolet olisivat halunneet olla siellä joka päivä. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat pitivät yhteistyötä erittäin tärkeänä esiopetuksen ja koulun välillä. Vanhemmat luottivat koulun kasvatustavoitteisiin, mutta yhteistyö koulun ja kodin välillä oli kuitenkin melko vähäistä. Koulunaloittamisien alentamista vanhemmat eivät kuitenkaan pitäneet tarpeellisena. (Peltonen 1998.)

Myös Kirsi Puurunen (2001) tutki esiopetuksen järjestämistä kyläkoulussa yhdysluokassa. Tapaustutkimuksen tarkoituksena oli kuvata esiopetusta laajasti ja tutkia, mitä ja miten esikoululaiset oppivat yhdysluokassa järjestetyssä esiopetuksessa. Puurunen tutkimuksen tulokset osoittivat, että kyläkoululla on edellytykset toteuttaa valtakunnalliseen esiopetuksen opetussuunnitelmaan perustuvaa esiopetusta, jossa on huomioitu myös vanhempien toiveet. Tutkimukseen osallistuneet lapset ja vanhemmat pitivät esiopetusta hyvänä ja tärkeänä asiana lapsen kehittymisen kannalta, ja se helpotti myös koulun aloittamista, joka tuli esille myös omassa tutkimuksessamme. Osaltaan esiopetus on myös parantamassa pienten kyläkoulujen säilymistä. (Puurunen 2001.)

Anne Selenius (2000) tutki omassa pro gradu -tutkielmassaan lastentarhanopettajien, luokanopettajien sekä äitien ja isien mielipiteitä kuusivuotiaiden esiopetuksesta. Kyselylomaketutkimus tehtiin kahdessa Etelä-Suomen kunnassa, ja tarkoituksena oli kuvata ja vertailla näiden kuntien järjestämää esiopetusta järjestelyiden, pedagogisten näkemysten sekä tavoitteiden kautta. Esiopetuksen järjestelyjen puolelta tuloksissa esiin nousi kaksi aiheetta: esiopetuspäivän pituus ja esiopetuksen hallinnollinen malli. Huomattavaa oli, että lastentarhanopettajat painottivat pitempää esiopetuspäivää kuin luokanopettajat. Hallinnoinnin osalta mielipiteet jakautuivat selvästi kahtia sosiaalitoimen ja koulutoimen välillä. Tavoitealueiden kohdalla esiin nousivat kaikissa vastauksissa sosiaalisten taitojen kehittäminen, ohjeiden kuuntelemisen opettaminen ja itsetunnon vahvistaminen. (Selenius 2000.)

Esi- ja alkuopetuksen koulutuksellisen jatkumon perusedellytys on esi- ja alkuopettajien yhteistyössä. Leena-Kaisa Köntin (1999) pro gradu -tutkielma, esi- ja

alkuopetuksen yhteinen kieli, hakee uusia yhteistyömuotoja esi- ja alkuopetuksen välille. Köntti toteutti tutkimuksensa toimintatutkimuksena ja toteaa, että esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on voimavara ja etuoikeus siitäkin huolimatta, että se on haaste. Hän perustelee väitettään moniammatillisella näkökulmalla ja sillä, että yhteistyötä voidaan toteuttaa omista lähtökohdista käsin, hyvinkin persoonallisella tavalla. (Köntti 1999.)

Myös Jyväskylässä on tehty kokeiluja esi- ja alkuopetuksen yhteistyön sekä opetussuunnitelman laadinnan kehittämiseksi. Jokelan koulu ja Pappilanrinteen päiväkoti Jyväskylän maalaiskunnasta ovat olleet osallisina projektissa, jonka tavoitteena oli luoda toimintamalli päiväkotien ja koulujen yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadintaan. Reflektoidessaan toimintaansa, molemmat osapuolet toteavat, että tavoitteena oli kaventaa koulun ja esikoulun välistä kuilua, ja vähentää mahdollisia koulupelkoja. Samalla pyrittiin myös hyödyntämään molempien osapuolten osaamista ja vahvuuksia lapsiryhmien iloksi. Aluksi yhteistyömuodot hakivat uomaansa samalla kehittyen, kunnes opettajat ryhtyivät keräämään portfolioita toiminnasta. Nyt jokaisen opettajan oli helppo päästä toimintaan sisään, kun tiesi, mitä edellisellä kerralla oli tehty. Opettajat kokivat yhteistyön antoisaksi senkin vuoksi, että muutoin opettaja olisi melko yksin oman työnsä kanssa. Kokemuksen myötä myös kynnys yhteistyön tekemiseksi on madaltunut. (Pelkonen, Koistinen & Ålander 1999.) Kokeilusta on lisää tietoja luvussa 5.2.

Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadintaprosessia on tutkinut myös Pirjo-Liisa Poikonen (1999). Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena Nenäinniemitalossa Jyväskylässä. Tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää Nenäinniemitalon esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmaa. Talossa toimii päiväkoti ja alkuopetusluokat samoissa tiloissa, ja tämä tutkimus keskittyi erityisesti 5–6-vuotiaiden lasten ryhmiin sekä 1-2 luokkiin. Poikosen tutkimuksen pyrkimyksenä oli vaikuttaa esi- ja alkuopetuksen nykyistä parempaan pedagogiseen jatkumoon, eli toimintatutkimuksen tavoitteena oli kehittää opetussuunnitelmasta entistä parempi. Opetussuunnitelman kehittämisessä olivat mukana päiväkodin henkilökunta ja koulun opettajat, ja mukana prosessissa oli myös vanhempien edustus. Nenäinniemitalon yhteinen vanhempaintoimikunta oli myös mukana pohtimassa opetussuunnitelman kehittämistä. (Poikonen 1999.)

Poikosen (1999) tutkimus osoitti, että kynnys päivähoiton ja alkuopetuksen yhteistyöhön on madaltunut, ja yhteisten keskustelujen myötä on opittu tuntemaan toisen työtä yhä paremmin. Suhtautuminen omaan työhön oli muuttunut kriittisemmäksi, itsearviointia tehtiin enemmän ja opetussuunnitelmaan suhtauduttiin henkilökohtaisemmin. Tutkimus osoitti, että myös lapsilähtöisyys toiminnassa lisääntyi. Opetussuunnitelmaprosessi on kuitenkin jatkuva prosessi, joka ei koskaan tule täysin valmiiksi, vaan sitä on kehitettävä jatkuvasti. (Poikonen 1999.)

Vanhemmat voivat olla suuri voimavara sekä päiväkodin että koulun toiminnassa, ja heidän merkitystään lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta onkin viimeaikaisissa tutkimuksissa korostettu yhä enemmän. Vanhemmat on otettava huomioon myös yhteistyötä kehitettäessä. Lasten vanhemmat kokevat usein yhteistyön päiväkotien ja koulujen kanssa tärkeänä, ja he ovat myös valmiita käyttämään siihen aikaa. Esiopetuksen kehittymisen kannalta vanhempien mukanaolo toiminnassa on erittäin tärkeää. (Korpinen 2000.)

Leena Tauriainen (2000) tutki väitöskirjassaan laatukäsityksiä päiväkodin integroidussa erityisryhmässä henkilökunnan, vanhempien sekä lasten näkökulmasta. Erityisen mielenkiintoista tutkimuksessa olivat juuri vanhempien kokemukset päivähoiton laadusta ja heidän odotuksensa yhteistyöltä. Tulokset osoittivat, että vaikka kodin ja päiväkodin välisiin yhteistyön muotoihin oltiinkin tyytyväisiä, yhteistyön sisältöjä tulisi vanhempien mukaan vielä kehittää eteenpäin. Haastattelussa tuli ilmi, että vanhemmat pitivät tärkeimpänä yhteistyömuotona perhekohtaisia keskusteluja. Myös yhteiset tapahtumat ja tempaukset sekä reissuvihko, päivittäiset tapaamiset ja toiminnalliset vanhempainillat koettiin tärkeiksi. Yhteistyön tarpeet ja valmiudet vaihtelivat perheiden kesken: osa vanhemmista halusi tiivistä kasvatuksellista yhteistyötä, osa yhteyttä vain poikkeustilanteissa. (Tauriainen 2000.)

On huomioitava, että samat perheiden ja koulujen sekä päiväkotien väliset yhteistyömuodot eivät sovi kaikkiin tilanteisiin. Kuorelahti ja Liimatainen (1996) toteavat pro gradu -tutkielmassaan, että vanhemmat eivät välttämättä edes halua valmiita toimintamalleja yhteistyölle, vaan se on kehitettävä yhdessä oman koulun ja luokan sekä perheiden vaatimuksiin vastaavaksi toiminnaksi. (Kuorelahti & Liimatainen, 1996.) Ahon (1996) mukaan vanhempien ja koulun välisen yhteistyön kehittymisen olisi tapahduttava juuri vanhempien toiveiden mukaisesti. Kun yhteistyö lähti pääsääntöisesti liikkeelle vanhempien toimesta, yhteys opettajan ja vanhempien välillä

syventyi ja vuorovaikutus tuki samalla paremmin vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Ahon tutkimuksen mukaan myös lapset kokivat vanhempiensa osallistumisen tärkeäksi ja he myös toivoivat sitä. Yhteistyön myötä lapset olivat tulleet myös vanhempiensa mielestä avoimemmiksi. (Aho 1996.)

5.2 Opettajien välinen yhteistyö

Opettajien välinen yhteistyö on jatkuvasti esillä, ja sitä pidetään erittäin tärkeänä esi- ja alkuopetuksen jatkuvuuden kannalta. Varsinaisia tutkimuksia aiheesta on kuitenkin hyvin vähän. Pro gradu-töitä aiheesta kyllä löytyy, ja toivottavasti ne toimivat kimmokkeina laajemmille tutkimuksille.

Opettajakulttuuri on koulussa ollut kauan yksin tekemisen kulttuuria. Koulu ei kuitenkaan kehity ilman yhteistyötä, kuten eivät päivähoido ja esiopetukseen. Yhteinen opetussuunnitelmien kehittämistyö on yksi keskeisiä yhteistyön tehtäväalueita, ja tähän tarvitaan opettajien välistä yhteistyötä. Ainejakoiset hienot suunnitelmat eivät riitä, vaan aineita ja toimintaa on katsottava kokonaisuutena, oppilaan kokonaiskehityksen kannalta. (Niemi 1996.)

Edellä mainitun voi yleistää koskemaan myös esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä. Hienot erilliset opetussuunnitelmat eivät tue lapsen kokonaiskehitystä parhaalla mahdollisella tavalla. Lapsen kehitystä tukee parhaiten yhdessä suunniteltu loogisesti yhtenäinen opetussuunnitelma, jossa alkuopetus jatkaa siitä mihin esiopetuksessa on päästy. Tämä helpottaa myös opettajien työskentelyä. Lapsen kokonaiskehityksen kannalta esi- ja alkuopetuksen välinen johdonmukainen jatkuvuus on erittäin tärkeä näkökohta. Yhteistyön päiväkodin ja koulun välillä on oltava suunnitelmallista ja ajoissa aloitettua, jotta voidaan turvata lapselle turvallinen ja pehmeä siirtyminen päiväkodista kouluun (Heikkinen-Peitsoma & Rautakivi 1989, 224). Yhteistyön kehittäminen vaatii työtä, mutta se kääntyy hyvin nopeasti voimavaraksi; kaksi tai useampi silmäpari näkee enemmän kuin yksi, ja yhteistyön myötä myös opettaja oppii ammatissaan. Yhteistyö on aina vuorovaikutusta, jossa saadaan ja annetaan. Yhteistyön mennessä eteenpäin ja kehittyessä noviiseista kehittyäksään eksperttejä. (Leino & Leino 1997, 13–15.)

Päiväkodin ja koulun yhteistyötä kuvaa hyvin moniammatillisuus. Päiväkodit eroavat toisistaan paljon siinä, millaiset suhteet niillä on kouluun ja kuinka esi-

ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat nivotaan yhteen. Yhteistyön esteenä saattaa olla ajanpuute, erilaiset toimintatavat ja osin asenteellisetkin tekijät. Moniammatillinen yhteistyö koulun ja päiväkodin välillä edellyttää yhteisen kielen ja toimintatapojen löytymistä. (Karila 2000.)

Yhteistyöosaaminen, hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri ryhmän jäsenten välillä ovat toiminnan edellytykset moniammatillisessa työskentelyssä. Koko ryhmän on tiedostettava, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja motiivit. Hallintorajat ovat aina ongelmallisia myös moniammatillisessa yhteistyössä. Joustavat hallinnolliset rakenteet ovat avainasemassa yhteistyön kehittämisessä. (Karila & Nummenmaa 2001, 147–148.) Se, mikä esiopetuksen paikka on sosiaali- ja koulupoliittisessa päätöksenteossa, tuntuu olevan vaikeaa määrittää. Päivähoito ja koulu muodostavat esi- ja alkuopetuksen kokonaisuuden ja jotta tästä kokonaisuudesta saadaan ehyt ja toimiva, on sosiaali- ja opetustoimen tehtävä saumatonta yhteistyötä. Tämän saumattomuuden löytyminen on vaikeaa. Huolimatta eri hallintoalojen välisistä linjausongelmista, myönteistä on se, että koulujen ja päiväkotien opettajat ovat melko yleisesti onnistuneet käynnistämään keskinäisen yhteistyön. (Kankaanranta 1999.)

Stakes ja Kirkkonummen kunta järjestivät yhteisen täydennyskoulutusprojektin, Etsikko, jonka tarkoituksena oli kehittää päivähoiton esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen yhteneväisiä sisältöjä ja toimintoja. Kokeilu toteutettiin vuosina 1991–1992, ja siihen osallistui 160 esi- ja alkuopetusikäistä lasta, sekä 32 aikuista, lastentarhanopettajia, luokanopettajia sekä perhepäivähoitajia. Kouluttajina toimi psykologeja, erityissuunnittelijoita, luokanopettajia, lastentarhanopettajia ja kuvataiteilija. Osallistujat tulivat viidestätoista eri toimipaikasta. (Riihelä 1993, 14–15.)

Etsikko-koulutuksen kautta kurssilaiset halusivat muuttaa omaa toimintaansa aikuiskeskisestä lapsikeskeisemmäksi. Toinen toive oli esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tehostaminen, samalla toivottiin esi- ja alkuopetuksen välisen rajan häipyvän. Päiväkodin ja koulun välinen yhteistyö haluttiin nähdä sellaisena, että molemmilla on toisilleen annettavaa. Yhteisen koulutuksen myötä paikallinen yhteistyö lastentarhanopettajien ja luokanopettajien välillä lisääntyi, ja sai uusia muotoja. Koulutus poisti ennakkoluuloja, joita oli puolin jos toisinkin. Molemmilta osapuolilta tuli toivomus samaan keskushallintoon kuulumisesta, joka voisi helpottaa yhteistyön käytännön järjestelyjä. (Riihelä 1993, 18, 37 ja 60.)

Koulutuksen lopussa koulutettavat arvioivat yhteistyötä koulun ja esikoulun välillä. Yhteistyö koettiin erittäin antoisaksi, ja koulutuksen myötä se parantui. Koulu ei ollut enää esikoululaisille outo paikka, vaan lapset kokivat koulun paikaksi, jonne on kiva mennä. Lasten kouluun siirtyminen oli helpompaa kuin ennen. Lastentarhanopettajien ja opettajien väliset yhteiset tapaamiset olivat molempien osapuolien mielestä antoisia. Kuitenkin vuoden päästä (1993) suoritetussa puhelinhaastattelussa kävi ilmi, että yhteistyö päiväkodin ja koulun välillä ei jatkunut enää koulutuksen jälkeen. Lopputuloksena voidaan sanoa, että kasvatus- ja opetustyön muuttamiseksi ei riitä, että ryhdytään käyttämään uusia menetelmiä. Avainasemassa ovat myös uudet näkökulmat, uusien opittujen asioiden muokkaus sekä ajatusten ja toimintatapojen muuttaminen. Sekä koulun että päiväkodin perinteissä on vahvoja alueita, joista kokemuksia vaihtamalla hyötyisivät sekä opettajat että lapset. (Riihelä 1993, 85–151.)

Jyväskylän Pappilanrinteen päiväkotia ja Jokelan peruskoulu Palokasta osallistui Jyväskylän kaupungin, Jyväskylän maalaiskunnan ja Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen suunnittelemaan yhteiseen projektiin, jonka tarkoituksena oli saada tiedollista ja taidollista tukea yhtenäisen opetussuunnitelman laatimiseen. Yhtenäinen opetussuunnitelma toimi pohjana käytännön yhteistyölle päiväkodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opettajien mielestä ensimmäinen tavoite, tulla tutuksi puolin ja toisin, oli tärkeää yhteistyön kannalta. Se, että henkilökohtaisesti tunnetaan toinen toisensa, saa aikaan sen, että yhteisiä juttuja toteutetaan helpommin. Yhteistyön myötä haluttiin kaventaa koulun ja esikouluryhmän välistä kuilua, ja vähentää mahdollisia koulupelkoja. Tavoitteena oli myös hyödyntää eri osapuolten osaamista ja vahvuuksia lasten parhaaksi. (Pelkonen, Koistinen & Ålander 1999.)

Ensimmäisenä vuotena yhteistyötä toteutettiin käytännössä niin, että sekä koululaisista että esikoululaisista muodostettiin sekaryhmiä (puolet ja puolet), jotka työskentelivät parin tunnin ajan yhdessä. Koulun puolella oli vaikeuksia saada lukujärjestys sopimaan tähän järjestelyyn, ja tilanne tuntui molemmista osapuolista epäaidolta. Seuraavana vuotena toimintaa muutettiin niin, että kaksi esikoululaista tuli luokkaan viikoksi kerrallaan, kouluun. Esikoululaisilla ei ollut omaa erityistä ohjelmaa, vaan he osallistuivat normaaliin koulupäivään kummioppilaat tukenaan. Kerran viikossa rytmi todettiin kuitenkin liian hitaasti toimivaksi, ja kolmantena vuonna esikoululaiset olivat luokassa kaksi päivää kerrallaan. Tämä käytäntö koettiin toimivaksi. (Pelkonen, Kostianen & Ålander 1999.)

Opettajat pohtivat yhdessä yhteisiä yhteistyöalueita, ja sitä kautta käytännön työtä. Yhteistyöstä on tullut luonteva ja arkinenkin osa opettajien välistä yhteistyötä. Aivan ilmaiseksi yhteistyö ei synny, negatiivisena asiana opettajat ovat kokeneet aikapulan, ja sen myötä ainaisen kiireen. Myös se, että ryhmäkoot (25 ekaluokkalaista ja 25 esikoululaista) ovat niin suuret kahdelle opettajalle, vaikeuttaa vaativimpien tehtävien toteuttamista. Samoin pienryhmätoiminnan järjestäminen on hankalaa, mutta ei mahdotonta. Portfolion kokoaminen yhteisestä suunnittelutyöstä on ollut opettajien työn kehittämisen selkäranka, joka on koettu myös antoisana työmuotona. (Pelkonen, Kostiainen & Ålander 1999.)

Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan yhteistyön kehittäminen vaatii jatkuvaa koulutusta ja työnohjausta (Karila & Nummenmaa 2001, 148). Etsikko-projektiin ja Jyväskylän projektiin peilattaessa voisi päätellä näin olevan. Kirkkonummen vuoden ohjaus ei tuntunut riittävältä ajalta, kun taas Jyväskylän kolmen vuoden toiminta näyttää jo saaneen vakiintuneemman muodon. Kahden projektin perusteella ei voi vielä vetää johtopäätöksiä. Suomessa on useita kuntia ja kaupunkeja, joissa yhteistyötä kehitetään jatkuvasti omin voimin, välillä onnistuen, välillä karikoissa käyden. Tällaisen yhteistyön ja sen kehittämisen aliarvioiminen ja arvostamatta jättäminen osoittaa melkoista kapeakatseisuutta.

Vaasassa Teeriniemen päiväkodin ja koulun tilat sijoitettiin samaan, vuonna 1983 valmistuneeseen rakennukseen. Päiväkodissa on enimmillään 114 lasta, koulussa on kaksi ykkös- ja kakkosluokkaa, sekä yksi pienluokka, oppilasmäärä koulussa on 107. Koululla ja päiväkodilla on yhteinen emäntä ja talonmies-vahtimestari. Sekä päiväkodilla että koululla on oma budjettinsa, mutta hankinnoista keskustellaan ja sovitaan niin, että ei tule päällekkäisyyksiä, opetus- ja leikkivälineet ovat yhteiskäytössä. Kahden eri hallintokunnan raja on saatu joustavaksi. (Rantamäki 1992, 126.)

Teeriniemessä on tavoitteena saavuttaa yhteistyöllä kasvatuksen ja opetuksen mahdollisimman johdonmukainen jatkumo, ja lasten vaivaton ja peloton siirtyminen päiväkodista kouluun. Tavoitteeseen on päästy hyvin, sillä lapsista keskustellaan ja neuvotellaan koko opettajakunnan kesken. Samoin päällekkäisyyksiltä opetuksessa vältytään sillä, että tieto opetetuista asioista kulkee talossa nopeasti ja helposti. Koulussa opetettavat asiat etenevät järkevästi rakentuen päiväkodissa opettujen asioiden pohjalle. (Rantamäki 1992, 126-127.)

Yhteistyöstä on ollut valtava hyöty kokemuksen mukaan. Henkilökunta ymmärtää ja tuntee toistensa työtä. Koko henkilökunta on tuttua lapsille, talon henki on hyvä ja mikä tärkeintä, opettajilla on halua yhteistyöhön. Yhteistyö vaatii aikaa henkilökunnalta, mutta se koetaan vaivansa arvoiseksi. Teeriniemessä on tiedostettu myös se, että pelkkä tieto ja taito eivät riitä yhteistyön onnistumiseen, vaan siihen tarvitaan myös halua, jota Teeriniemessä on löytynyt. (Rantamäki 1992, 127.) (ks. liite 5)

5.3 ”Sehän riippuu ihmisistä” – yhteistyötä

Yleensä yhteistyökokeiluissa ja –projekteissa malli tuodaan työyhteisöön jostain muualta ja sitä sitten lähdetään työstämään eteenpäin. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ollut tarjota suoranaista uutta yhteistyön mallia, vaan pyrkimys oli herätellä opettajat ajattelemaan yhteistyötä uudestaan, uusista näkökulmista. Samalla halusimme nostaa esille yksilön oman roolin ja aktiivisuuden asioiden kehittämisessä. Tutkimuskaupunkimme vahvuutena on se, että pienellä paikkakunnalla kaikki tuntevat toisensa ja sitä kautta kynnys yhteistyöhön mataloituu. Kolikolla on myös toinen puoli, eli jos yhteistyö ei suju joidenkin ihmisten välillä, niin tilanne voi muodostua hyvinkin hankalaksi.

Opettajien yhteistyö oli tutkimuskaupungissamme kuitenkin melko hyvällä pohjalla, mitään uutta ja radikaalia muutosta siinä ei tarvita. Opettajat pitivät yhteistyötä tärkeänä osana esi- ja alkuopetusta ja huoli lasten hyvinvoinnista tuntui olevan tärkein yhteistyön motivoija. Aina on kuitenkin varaa parantaa ja se onkin tämän tutkimuksen tarkoitus.

5.3.1 Haastateltavien ammatillisia taustatietoja

opettaja	työvuodet	eskari/alkuopetus	asenne
A1	20>	21	+
B1	10-20	20	+
C1	20>	20	+
D1	20>	24	-
E1	20>	20	+/-
F1	10-20	8	+/-
G2	>10	2	+/-
H2	20>	5	+
I2	10-20	6	+
J2	<10	3	+
K2	10-20	2	+/-

(1 = lastentarhanopettaja, 2 = luokanopettaja)

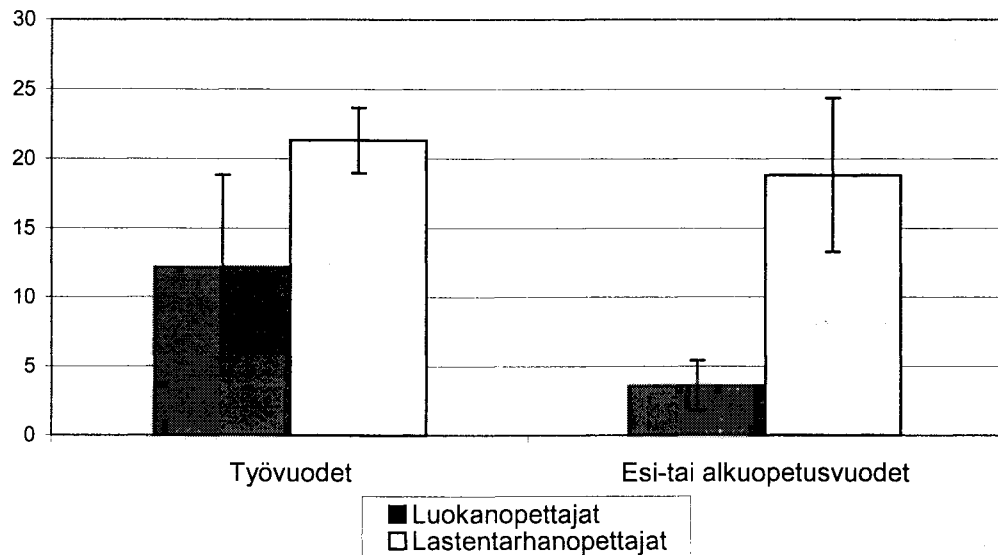
(+ = positiivinen asenne, - = negatiivinen asenne, +/- = ihan mukavaa, mutta minulla ei ole aikaa)

Taulukko 2. Opettajien ammatillisia taustatietoja (n=11)

Kaikki opettajat olivat naisia, kunnassa ei tällä hetkellä ole yhtään miespuolista lastentarhanopettajaa tai ensimmäisen luokan opettajaa. Työvuosien mukaan haastateltavat on jaoteltu alle 10v. työssä olleisiin, 10-20v. työssä olleisiin ja yli 20v. työssä olleisiin. Taulukon 2 kolmas sarake kertoo, kuinka monta vuotta henkilö on työskennellyt esikoulu- tai alkuopetusryhmässä. Viimeinen sarake kuvaa opettajan asennetta yhteistyötä kohtaan.

Yksi lastentarhanopettajista on työskennellyt koulun puolella, muilla ei ole kokemusta ”aidan toiselta puolelta”. Työkokemusajasta ei ole vähennetty äitiyslomia, hoitovapaita ja täydennyskoulutuksia. Jokaisella opettajalla oli kokemusta yhteistyöstä, ja suurimmalla osalla myös yhteistyön muutoksesta vuosien varrella. Koulutukseltaan jokainen luokanopettaja on luokanopettaja, mutta lastentarhanopettajista

kahdella on myös erityislastentarhanopettajan koulutus. Yhdellä lastentarhanopettajalla on myös pätevyys toimia erityisluokanopettajana.



Kuvio 3. Haastateltujen opettajakokemus.

Kuviossa 3 on esitetty haastateltujen opettajien työvuodet sekä kokemus esi- ja alkuopetuksesta. Pystyjanat kuvaavat opettajakokemusten hajontaa, esimerkiksi luokanopettajien työkokemus vaihteli viidestä kahteenkymmeneen vuoteen, mikä on tämän kokoisessa aineistossa melko suuri vaihtelu. Alkuopetusvuosissa vaihtelu on huomattavasti pienempi. Luokanopettajien kokonaistyövuosien määrä verrattuna alkuopetusvuosiin on suhteessa isompi. Tämä johtui siitä, että moni opettaja halusi opettaa kaikilla luokka-asteilla, ei pelkästään alkuopetuksessa. Tarve tietää myös ylempien luokkien tavoitteista ja arkipäivästä korostui. Opettajat kokivat tämän erittäin tärkeänä myös opetuksellisen jatkumon säilyttämisen kannalta, sekä oman ammatillisen kehittymisensä kannalta. Moni opettaja halusi myös tehdä pidempään töitä samojen lasten kanssa, esimerkiksi 1-6 luokkaan asti.

Lastentarhanopettajien työvuodet ja esiopetusvuodet kulkevat melko lähellä toisiaan. Esiopetusvuosissa vaihtelu on kuitenkin suurempaa. Työvuosien ja esiopetusvuosien yhtenäisyys johtuu osittain siitä, että tutkimuskaupungissa useat päiväkotiryhmät ovat olleet ns. integroituja ryhmiä, eli niissä on 3—6-vuotiaita lapsia. Täl-

löin esiopetus kuuluu osaksi ryhmän toimintaa, eikä varsinaisia erillisiä esikouluryhmiä ole ollut. Tällä hetkellä kunnassa on sekä pelkkiä esikouluryhmiä että integroituja ryhmiä. Päiväkodeissa opettajat pyrkivät vaihtamaan työtehtäviä ja ryhmiä pientenpuolelta esikoululaisiin. Muutos tapahtuu yleensä vuodeksi kerrallaan, joten kokemusta esiopetuksesta kertyy monelle lastentarhanopettajalle. Esikouluryhmissä on aina kaksi lastentarhanopettajaa, ja pientenpuolella yksi, joten esikouluryhmät työllistävät enemmän lastentarhanopettajia.

Kokonaisuudessaan haastatelluilla lastentarhanopettajilla oli enemmän työkokemusta kuin alkuopettajilla. Luokanopettajista parilla oli huomattavasti vähemmän työvuosia kuin muilla.

5.3.2 Yhteistyö esi- ja alkuopettajien välillä

Yhteistyön tärkeimpänä tavoitteena on lapsen kasvun ja kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen. Tämä vaatii kaikkien tahojen yhteistä ja tavoitteellista toimintaa. Tutkimuksemme keskittyy tarkastelemaan lähinnä esi- ja alkuopettajien välistä yhteistyötä, sen mahdollisuuksia ja rajoitteita. Yhteistyö voi olla moninaista ja eri tahot näkevät sen erilaisilla, mutta tässä tutkimuksessa haastatteluiden pohjalta löytyi kaksi laajempaa yhteistyön tasoa: lapsiryhmätasolla tapahtuva yhteistyö sekä opettajien välinen yhteistyö. Lapsiryhmätason yhteistyö käsittää vierailut koululla ja päiväkodilla sekä erilaiset yhteiset tapahtumat, jolloin lapset ovat mukana. Opettajien välinen yhteistyö tarkoittaa aikuisten kesken tapahtuvaa ideoiden ja ajatusten vaihtoa, tiedon kulkua ja lasta koskevista asioista informoimista (ks. liite 6). Tähän kuuluvat myös opetussuunnitelmalliset näkökulmat, tavoitteet ja sisällöt. Tutkimuksemme vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö jää vähäisemmälle huomiolle. Muut koulujen ja päiväkotien yhteistyötahot jäävät tässä tutkimuksessa käsittelemättä, vaikka niitäkin on.

Tutkimuksemme kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että yhteistyö on erittäin tärkeää, erityisesti lapsen kannalta. Erityisesti nousivat esille lasten mahdolliset oppimisvaikeudet ja muut ongelmat, joista luokanopettajan olisi hyvä tietää. Opettajat korostivat yhteistyön tärkeyttä myös kouluunlähdön jännityksen lieventämisessä. Tämä seikka tuli esille myös aikaisemmin käsitellyissä projekteissa ja kokeiluissa, esim. Vaasan Teerinniessä ja Jyväskylän Pappilanrinteessä ja Palokan koulussa, sekä Et-sikko- projektissa.

”Kun samojen lasten kanssa tehdään sitä työtä, niin miks niitten tietojen pitäis olla kauheen salaisia, että lopulta ne kuitenkin kaikki käy ilmi, että keskusteltais niistä asioista ennen koulun alkua, useinhän ne asiat tulee liian myöhään siellä koulussa joittenkin kohalla, semmoset asiat jotka on tiedetty, mutta niistä ei oo puhuttu.” (K2)

”Jos mää lapsen kannalta ajattelen, tän esikoululaisen kannalta, niin niiltä on menny se kauhee jännitys pois. Niil tuntuu kaikilla olevan ihan hirvee jännitys, vaikka olis sisaruksia ja sukulaisia lähteny kouluun ja ne tietää ihan hyvin että mikä se koulu on, niin silti sinne meneminen...että ne on nähny sen koulun ja kiertäneet siellä ja tutustuneet paikkoihin. Niin ne on päässy sellasesta jännityksestä, että nyt mä tiedän, mistä ovesta meen sisälle.” (F1)

Käytännön tasolla ongelmaksi on muodostunut se, kuka yhteistyötä järjestää ja organisoii. Vaikka kaikki pitävät yhteistyötä periaatteessa tärkeänä, melkein puolet tutkimukseen osallistujista ei ollut itse valmis panostamaan siihen. Esikoulunopettajat tunsivat, etteivät alkuopettajat halunneet tietoja lapsista, eivätkä näin ollen edes tarjonneet sitä. Alkuopettajat saivat tietoja lähinnä erityisopettajan välityksellä ja olivat siihen tyytyväisiä. Opettajat kaipasivat yhteistyöhön organisaattoria, joka järjestäisi yhteisiä tapaamisia ja keskusteluja, muuten yhteistyön periaatteet jäävät helposti vain opetus-suunnitelmaan kirjatuiksi lauseiksi.

”Ei ole opettajat kyllä hirveesti kyselly, mut ei mekään (esiopettajat) olla hirveesti tarjottu.” (C1)

”...nääh meidän erityisopettajat, he kiertävät siellä (esikouluissa) ja tuovat sitten terveisiä, mutta enemmänkin voisi olla yhteistyötä.” (J2)

”Meidän erityisope tuntee aina sen ryhmän, joka tulee tänne, mut luokanopettaja ei välttämättä...Erityisopettajalta sit saa tietoja.”
(K2)

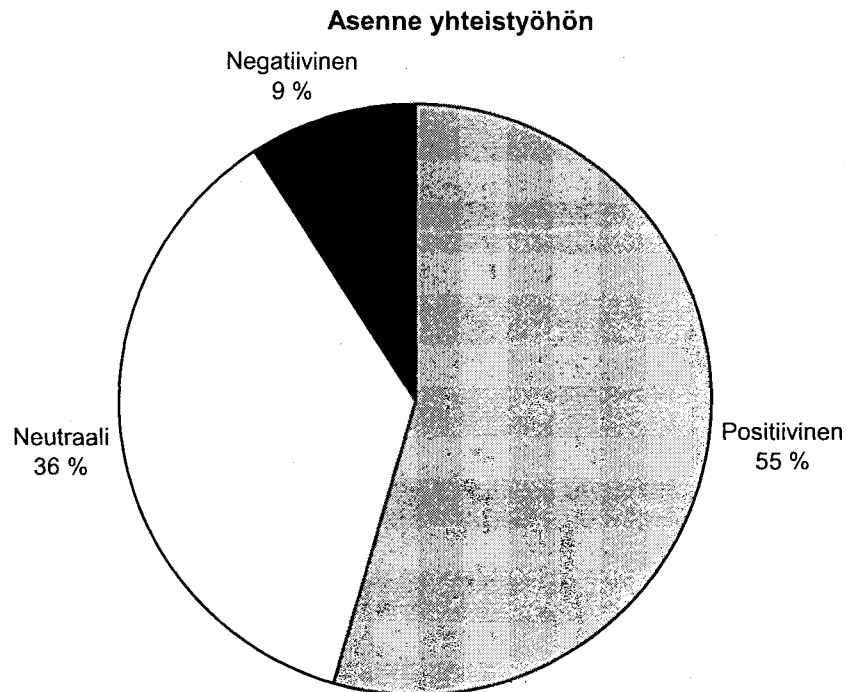
*”Asiathan tahtoo jäädä helposti, puhutaan ja puhutaan, ja vuosi vie-
rähtää ja mitään ei olekaan tapahtunut.”* (K2)

Kokonaisuudessaan esi- ja alkuopettajat tekevät jonkin verran yhteistyötä ja asenne sitä kohtaan on erittäin positiivinen (ks. kuvio 4). Yli puolet opettajista asennoitui positiivisesti yhteistyöhön (6/11), mutta otoksen ollessa pieni (n=11), yhdestäkin vastauksesta tulee prosentuaalisesti suuri, ja samalla se hieman vääristää kokonaisuutta. Jäimme pohtimaan, mistä neutraali (4/11) tai negatiivinen (1/11) asenne yhteistyötä kohtaan johtuu. Yhtenä osatekijänä näemme opettajien perhetilanteet. Opettajat, joilla on pieniä lapsia, eivät ymmärrettävistä syistä jaksaa tai ennätä enää paneutua ”ylimääräisiin” kehittämistöihin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö he pitäisi yhteistyötä tärkeänä, mutta opettajankin vuorokaudessa on vain 24 tuntia. Toisaalta yhdessä haastattelussa tuli ilmi, että omien lasten myötä luokanopettaja oli enemmän kiinnostunut myös päiväkodissa annetusta esiopetuksesta ja sen sisällöistä. Myös toisella tutkijoista on samanlaisia kokemuksia; kun asiat ovat ajankohtaisia oman arjen kautta, niistä on helpommin myös kiinnostunut ja niitä ymmärtää paremmin. Opettajat, joiden lapset ovat jo isompia, jaksavat ja ennättävät keskittyä enemmän myös yhteistyön kehittämiseen. Heillä tuntui olevan myös enemmän kokemusta yhteistyöstä ja ideoita sen kehittämiseen.

”Yhteistyö päiväkodin ja koulun välillä nähdään todella tärkeänä. Opettajilla on myös todella hyviä ideoita yhteistyön toteuttamiseksi, ja mikä tärkeintä, he ovat todella kiinnostuneita toistensa työstä. Aikapula tuntuu olevan suurin este, mutta myös se on kynnyksenä, että kumpikaan osapuoli ei tunnu tohtivan tehdä aloitetta yhteistyöhön. Mistähän se mahtaa johtua? Jotenkin tuntuu siltä, että edelleen pelätään puolin jos toisin sitä, että astutaan toisen reviirille ja ollaan arvostelemassa. Molemmilla osapuolilla on kuitenkin uteliaisuutta ja

tarvetta tietää toisesta. Mistähän sitä rohkeutta mahtaisi löytyä?"

HPK2



Kuvio 4. Opettajien asenne yhteistyötä kohtaan. (n=11)

Esikouluryhmät kävivätkouluilla vierailemassa ja osa kouluryhmistä kävi myös päiväkodeissa. Koulujen ja päiväkotien välimatka on kuitenkin rajoittava tekijä, vaikka se ei saisi muodostua esteeksi:

"Välimatka ei välttämättä estä yhteistyötä, mutta se voi vähän hidastaa ja vaikeuttaa sitä, tosin se riippuu henkilöstä." (H2)

Välimatkan vaikutus tuli esille myös harjoittelujen yhteydessä tapahtuneessa havainnoinnissa; mitä kauempana päiväkotia ja koulu sijaitsevat toisiaan, sitä vähäisempää yhteistyö on. Välimatka ja kuljetusmäärärahat, ja ennen kaikkea määrärahojen puute, ovat konkreettisia hidasteita yhteistyössä. Samoin se, minkälaisia kokemuksia opettajilla on toistensa kanssa tehtävästä yhteistyöstä on tärkeä vaikuttaja opettajien innok-

kuuteen järjestää yhteistä toimintaa koulun ja päiväkodin välillä. Tällä tasolla myös henkilökemioilla on vaikutuksensa yhteistyöhön.

Esi- ja alkuopettajilla on pari kertaa lukuvuodessa tapaamisia, joka on tutkimuskaupungissa melko uusi käytäntö. Ongelmana on ollut yhteisen ajan löytäminen ja se, että kaikki eivät pääse yhtä aikaa tapaamisiin. Oli mielenkiintoista huomata, että lastentarhanopettajat kaipasivat palautetta alkuopetuksen puolelta esikoulun sisällöistä ja toiminnasta, jotta he voisivat kehittää opetustaan. Alkuopettajien haastattelussa palautteen antamista ei mainittu ollenkaan, ja jäimme pohtimaan sitä, miten esiopetusta voi kehittää, jos siitä ei saa palautetta kollegiaalisella tasolla. Koska pyrki- myksenä pitäisi olla esi- ja alkuopetuksen opetuksellinen jatkumo, on molemminpuolisen rakentavan palautteen antaminen tärkeää. Vain sitä kautta voidaan toimintaa kehittää.

Eryteisesti esi- ja alkuopettajat kaipaavat yhtenäisyyttä esiopetukseen. Tekeillä oleva alkuopetuksen opetussuunnitelma perustuu juuri valmistuneeseen esiopetuksen opetussuunnitelmaan ja luo tulevaisuudessa yhteiset tavoitteet kasvatukselle ja opetukselle. Opetussuunnitelmatyössä yhteistyön merkitys korostuu ja molemmissa työryhmissä on sekä lastentarhanopettajia että luokanopettajia. Koska lapsia tulee kouluun useista päiväkodeista, esiopetuksen yhtenäisyys korostuu, ja tätä toivoivat molemmat opettajaryhmät. Esiopetuksen paikka on jäänyt edelleen melko avoimeksi: kunnilla on velvollisuus järjestää esiopetusta, mutta vanhemmilla on oikeus päättää, osallistuuko lapsi esiopetukseen. Tämä ylläpitää edelleen lasten välisiä tasoeroja koulun alkaessa, joten osaltaan yhtenäisyys jää edelleen saavuttamatta.

5.3.3 Yhteistyö omien kollegoiden kanssa

Opetussuunnitelman yhtenä tarkoituksena on tavoitteiden ja toiminnan yhtenäisyyden turvaaminen. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan yksinään voi olla sen tae, vaan tarvitaan myös kollegoiden välistä yhteistyötä. Parhaimmillaan yhteistyö on yhteisölle voimavara uusine ideoineen ja näkökulmineen. Vaikka se vie aina aikaa ja vaatii oman paikkansa jo toiminnan suunnittelussa, sen hyöty on siihen kuluneeseen aikaan ja vai- vaan nähden suuri. Yhteistyö voi olla ideoiden ja uusien tietojen ja taitojen vaihtamista ja jakamista. Siihen voi liittyä myös työnohjauksellisia näkökulmia.

Lastentarhanopettajat olivat sitä mieltä, että omassa talossa yhteistyötä tehdään aktiivisesti. Eri päiväkotien välillä yhteistyötä ei juurikaan tehdä, joten esiopettajien laajempi yhteistyö jää toteutumatta. Kaikki haastatellut kaipasivatkin yhteisiä palaverieja ja koulutuksia, joiden myötä esiopetusta voisi yhtenäistää ja samalla jakaa kokemuksia ja ideoita. Lastentarhanopettajilla on ollut aikaisemmin yhteisiä, omalla ajalla tapahtuneita, keskusteluiltoja, mutta ne ovat jääneet aikapulan vuoksi pois.

”...kyllä se jonkinlaista yhtenäistä linjaa kaipais, ja sitä tois just se, että me tiedettäs, oltas tiiviimmässä yhteistyössä ja käytäs enemmän tällasia ammatillisia keskusteluja, ja ois enemmän yhteisiä koulutuksia, niin siinä tulis sitte enemmän sitä yhtenäistä näkemystäkin sitten.” (B1)

”Päiväkodin sisällä tieto tuntuisi kulkevan hyvin ja palaverieja pidetään yllättävänkin tiuhaan. Mutta ihmettelin vain, mihin ovat jääneet lastentarhanopettajien illat, joita oli vielä -97, kun olin itse kunnassa töissä lto:na? Silloin sai tietoa koulutuksista ja liiton asioista jotenkin paremmin, nyt ne on vaan oman aktiivisuuden varassa.” (HPK1)

Luokanopettajat kokivat antoisaksi sekä omassa koulussa että muiden koulujen kanssa tehtävän yhteistyön. Opettajilla oli säännöllisesti kokoontumisia muiden koulun alkuopettajien kanssa. Jokaisen koulun alkuopettajat kokoontuvat 3-4 kertaa vuodessa yhteiseen tapaamiseen, jossa vaihdetaan ideoita, saadaan koulutusta, keskustellaan ja pohditaan yhdessä erilaisia ongelmia. Mukana on myös työnohjauksellisia näkökulmia. Tapaamiset organisoi vastuuhenkilö, joka sai jokaiselta haastatellulta alkuopettajalta kiitosta hyvin tehdystä ja aktiivisesta työstä. Koulujen sisällä alkuopettajien yhteistyö on myös vilkasta ja suunnitelmallista, mutta sitä tapahtuu myös spontaanisti aina tarvittaessa. Myös harjoittelupäiväkirjoissa esille nousee se, että toinen tutkija kokee sekä päiväkodin että koulun omat palaverit erittäin antoisiksi omaa työtä suunnitellessa ja ongelmia pohtiessa. Yhteistyö on rikkaus myös suunnittelussa, ja se lisää myös oppilaiden välistä opetuksellista tasa-arvoa.

”Meidän koulussa alkuopettajat kokoontuu kerran viikossa vähintään, mutta se on semmonen rauhotettu hetki siihen. Noin kerran kuukaudessa kokoontuu kaikki alkuopettajat, mikä on mun mielestä hienoo...se on semmonen, joka on jatkunut jo vuosi tolkulla, et siellä saa ideoita ja saa keskustella ajankohtaisista asioista, että omassa luokassa voi olla joitain vaikeuksia, joita sitten mietitään, miten niitä voi ratkaista.” (J2)

Alkuopettajat ovat tutkimuskaupungissamme kehittäneet yhteistyömallin, jota esiopettajatkin tuntuvat kaipaavan. Koulun puolella yhteistyö on organisoidumpaa ja sille on nimetty vastuuhenkilö, jolloin se myös toimii säännöllisemmin ja paremmin. Alkuopetuksessa yhteistyön kautta on päästy toiminnan yhtenäisyyteen, jota esiopetuksen puolellakin kaivataan. Alkuvaiheessa oleva esiopetussuunnitelmatyö luo yhtenäisyyttä koko kunnan esiopetukseen, mutta siihen kaivataan henkilökohtaista kontaktia eri esiopettajien välillä. Tärkeäksi kohdaksi nouseekin se, kuka yhteistyötä järjestää, sillä yhtenäistäminen ja arvioinnin tekeminen luovat perusteet sille, että kollegoiden välistä yhteistyötä tarvitaan.

6 OPETUSSUUNNITELMATKIN PUHUVAT YHTEISTYÖSTÄ

Voimassa olevat opetussuunnitelmat nostavat esiin lapsen siirtymän varhaiskasvatuksen piiristä oppivelvolliseksi. Niiden mukaan esi- ja perusopetuksesta, erityisesti esi- ja alkuopetuksesta, on rakennettava ehyt ja johdonmukainen oppimiskokemus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokille 1-2 velvoittaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön siten, että opettajat voivat yhdessä tarvittaessa auttaa perheitä oppilaiden koulunkäyntiä koskevissa kysymyksissä. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee huomioida esiopetuksen opetussuunnitelma. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) mainitaan yhteistyö muun varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kesken, joten se omalta osaltaan velvoittaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön. Myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) korostaa yhteistyön merkitystä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, vuosiluokat 1-2; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Tutkimuskaupunkimme esiopetussuunnitelma (2001) velvoittaa niin esiopettajat keskenään kuin myös esi- ja alkuopettajatkin yhteistyöhön. Esi- ja alkuopettajien välisellä yhteistyöllä pyritään mahdollistamaan opetuksellinen jatkuvuus esiopetuksesta alkuopetukseen. Opetussuunnitelma- ja arviointityöryhmissä tulee olla mukana sekä esi- että alkuopettajia. Tutkimuspaikkakunnallemme on parhaillaan työryhmä valmistelemassa uutta alkuopetuksen opetussuunnitelmaa, joka perustuu 2001 voimaan tulleeseen esiopetussuunnitelmaan. (Tutkimuskaupunkimme esiopetussuunnitelma 2001.)

6.1 Esi- ja alkuopetuksen tavoitteet

Esiopetuksen keskeinen tehtävä on vahvistaa lapsen oppimisedellytyksiä ja tervettä itsetuntoa. Tähän pyritään tarjoamalla myönteisiä oppimiskokemuksia sekä mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen niin muiden lasten kuin aikuistenkin kanssa. Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät kunkin lapsen yksilöllisistä kehittymistarpeista sekä osittain myös yhteiskunnan tarpeista. Tärkeää on, että lapsi kehittyy tasapainoiseksi ja itsehallintataitojaan kehittäväksi yksilöksi. (Opetushallitus 15.5.2000.) Kun

tavoitteet on laadittu yksilöllisistä tarpeista käsin, turvataan tasavertainen oikeus yhteiseen sosiaaliseen kulttuuriin. Näin taataan myös yhteinen ja tasa-arvoinen yhteisöllisyys erilaistenihmisten kesken. Esiopetuksen kehittäminen vaatii juuri lapsen yksilöllisyyden vaatimusten sekä yhteisössä kasvamisen tarpeiden toteutumista. (Linnilä 2000.)

Esiopetuksessa opetus pohjautuu eheyttämiseen. Opettajan on tiedostettava lasten elämänpiirin erilaiset piirteet ja lasten käsitykset ympäröivästä maailmasta, sillä opetuksen tulee perustua sellaisiin kokonaisuuksiin, jotka liittyvät lasten jokapäiväiseen elämään. Opetus tulee sitoa lasten konkreettiseen elämään suurempien kokonaisuuksien kautta, ne ovat keskeisemmällä sijalla kuin yksittäiset asiat. Koska esiopetuksen pitää olla osa lasten elämänpiiriä, sen oppimisympäristöön kuuluvat psyykinen, sosiaalinen, kognitiivinen, emotionaalinen sekä fyysinen ympäristö. Keskeisellä sijalla oppimisympäristössä on kuitenkin opettajan ja lapsen sekä lasten välinen vuorovaikutus, joiden kautta lapsi oppii hahmottamaan maailmaansa suhteessa itseensä sekä toisiin. (Blenkin & Whitehead 1988; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8-10.) Vaikka esi- ja alkuopetuksessa opetus onkin kokonaisvaltaista, tulee erityisesti esiopetuksen huomioida myös yksittäiset oppiaineet ja pohtia niiden soveltamista omaan toimintaansa. Uudistuksia vaativat esim. ympäristö- ja luonnontieto, lukeminen, kirjoittaminen ja matematiikka. Kasvattajat esi- ja alkuopetuksessa joutuvat nyt yhä enemmän pohtimaan, mitä asioita eri ikäisille lapsille opetetaan ja miten opetus toteutetaan, esiopetuksen vai kouluopetuksen puolella. (Ks. esim. Siniharju 1997.)

Esiopetuksen tavoitteena on edistää lapsen oppimismahdollisuuksia affektiivisella, psykomotorisella ja kognitiivisella alueella, sekä kehittää lapsen kokonaispersoonallisuutta. Affektiivisella alueella pyritään lapsen yksilöllisyyteen ja sosiaalistumiseen, eli lapsi omaksuu kulttuuriympäristönsä arvoja, normeja sekä asenteita. Psykomotorisen alueen tavoitteena on, että lapsi kehittyä hallitsemaan kehonsa, liikumisensa ja toimintojensa kaikki taidot. Kognitiivisen alueen tavoitteena on kehittää lapsen psyykkisiä toimintoja ja taitoja. (Lummelahti 1995, 99-100.) Lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen perustana on turvallisuuden tunne sekä myönteinen minäkuva. Lämmin huolenpito sekä onnistumisen elämykset vievät pitkälle tässä tavoitteessa. Esiopetuksessa korostuvatkin erityisesti elämänläheisyys ja leikin avulla oppiminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 20; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.) Esiopetuksessa on kuitenkin tärkeää muistaa, että sisältöjä tärke-

ämpää on se, miten opitaan, oppimaan oppimisen taidot korostuvat. Eri tiedonalojen kautta lapsi vähitellen rakentaa omaa maailmankuvaansa ja tietoa itsestään oppijana. (Linnilä 2000.)

Sekä haastatteluissa, harjoittelupäiväkirjoissa että –raporteissa tuli esille leikin tärkeyden tiedostaminen sekä päiväkodin että koulun puolella. Lapselle leikki on tärkeä väline oppimiseen ja sitä osataan hyödyntää esi- ja alkuopetuksessa. Leikissä korostuu myös lapsen taito opettaa toiselle lapselle uusia tietoja ja taitoja.

Alkuopetus (vuosiluokat 1-2) muodostaa tärkeän vaiheen lapsen elämässä hänen siirtyessään varhaiskasvatuksen piiristä oppivelvolliseksi. Alkuopetus rakentuu varhaiskasvatuksessa, erityisesti esiopetuksessa saavutetulle perustalle. Esi- ja alkuopetus muodostavatkin oppimiskokemusten kokonaisuuden. Tämän opetuksen jatkumon tavoitteeseen päästään, kun opetussuunnitelman laatimisen lähtökohtana on esi- ja perusopetuksen yhtäläisyyksien sekä erojen tunteminen. (Opetushallituksen päätös perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetuskokeilussa 2001-02 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista, 7.)

Alkuopetuksen keskeisenä tavoitteena on, että lapsi oppii luottamaan itseensä sekä omiin kykyihinsä. Tavoitteiden keskeinen sisältö on erityisesti myönteisen minäkuvan omaava ja sosiaalisesti, fyysisesti sekä psyykkisesti tasapainoinen yksilö. Oma-aloitteisuus, itsenäisyys ja vastuuntuntoisuus ovat myös keskeisiä tavoitteita. Samalla lapsen pitää oppia huomioimaan muut, ymmärtää sääntöjen merkitys, oppia toimimaan ryhmän jäsenenä sekä hyväksyä ihmisten erilaisuus. Tietotavoitteet liittyvät lähinnä perustietojen ja -taitojen hallintaan ja kehittämiseen, huomioiden lasten yksilölliset edellytykset ja tarpeet: alkuopetuksessa luodaan pohja muulle koulutyölle. Tavoitteena on myös säilyttää oppimisen ilo pelien, leikkien, liikunnan ja luovan itseilmaisun kautta. (Opetushallituksen päätös perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetuskokeilussa 2001-02 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40-41; Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 4-5.)

Tärkein tavoite niin esiopetuksessa kuin alkuopetuksessakin on se, että pyritään tukemaan lapsen persoonallisuuden kokonaiskehitystä erityisesti yksilöllisten tarpeiden ja kehitystason mukaan. Ainejakoisuudesta pyritään samalla yhä eheyttävämpään opetukseen, jossa yhdistetään eri oppiaineita ja perustaidot ovat yksittäisiä sisältöalueita tärkeämpiä. Eheyttävä opetus tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä,

antaa välineitä kokonaisuuksien hallintaan ja erityisesti tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia kasvuun ja kehittymiseen. Esi- ja alkuopetuksen tavoitteet sekä sisällöt ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Yhteistyö on tarpeellista, jotta niistä muodostuisi lapsen kehityksen ja edellytykset huomioon ottava kokonaisuus. Vain tätä kautta voidaan saavuttaa joustava ja lapsen tarpeita kuunteleva siirtymävaihe esiopetuksesta alkuopetukseen. (Opetushallituksen päätös perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetuskokeilussa 2001-02 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40-41.)

6.2 Yhtenäiseen opetukseen

Esiopetus tarkoittaa alle kouluikäisen lapsen kehityksen ja oppimisen tukemista yhteiskunnan järjestämissä palveluissa. Se on aina tavoitteellista toimintaa, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana, oppijana sekä vaikuttajana. Perustana on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan lapsi oppii toimiessaan: rakentaa valmiuksiaan, taitojaan ja tietojään aikaisempien kokemusten perusteella. (Brotherus 1999, 27; Lummelahti 1997.) Esiopetus voidaan käsittää joko laajasti tai suppeasti. Suppea määritelmä tarkoittaa esiopetuksen järjestämistä koulumaisesti ja sen piiriin kuuluvat vain 6-vuotiaat. Se korostaa erityisesti kouluvalmiuksien kehittämistä. Laaja määritelmä pitää sisällään kaikkien alle kouluikäisten lasten kasvatuksen ja opetuksen. (Peltonen 1998, 50-51.)

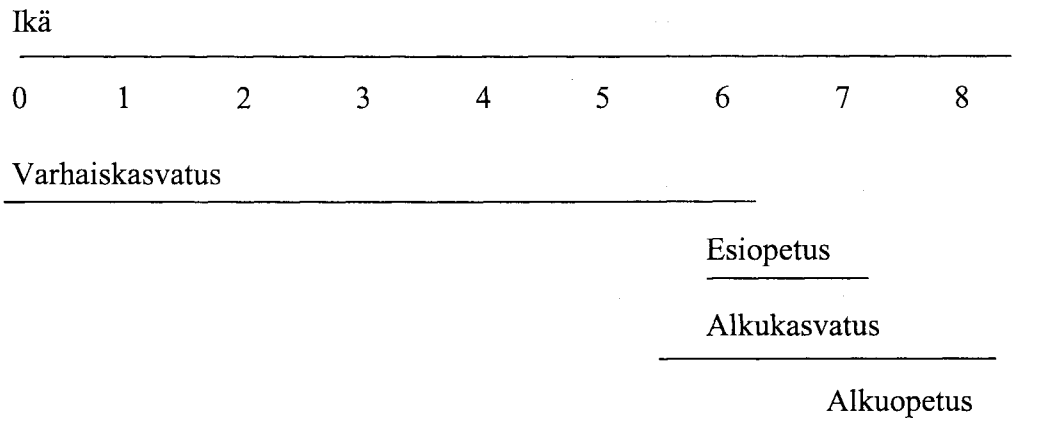
Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulussa 1-2 luokilla annettavaa opetusta, tosin viime aikoina on myös keskusteltu siitä, että alkuopetus pitäisi laajentaa koskemaan myös kolmatta luokkaa (Brotherus 1999, 29-31). Alkuopetuksen lähtökohdat ovat lapsen yksilöllisyys, aktiivinen oppiminen sekä ryhmän jäseneksi kasvaminen. Alkuopetus on kiinteässä yhteydessä varhaiskasvatukseen, ja siksi niiden molempien tavoitteiden sekä sisältöjen tulisi olla samansuuntaisia. Alkuopetuksen tavoitteissa korostuu oppimisen ilon ja innostuksen säilyttäminen sekä myönteisen minäkuvan ja fyysisen, psyykkisen sekä sosiaalisen tasapainon omaava yksilö. Erittäin tärkeää on antaa lapsille mahdollisuus luovuuteen ja itseilmaisuuksiin mahdollisimman monipuolisten kanavien sekä vuorovaikutuksen kautta. Lapsen tulisi myös omaksua perustietoja ja -taitoja sekä -valmiuksia oppimisen eri alueilta ikänsä sekä kehitystasonsa mukaisesti. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40-41.)

Vaikka esi- ja alkuopetus ovat ajallisesti hyvin lähellä toisiaan, niiden tavoitteet ovat kuitenkin erilaiset. Esiopetuksessa keskeiseksi tavoitteeksi nousee lapsen mahdollisten kehitysviivästymien korjaaminen sekä oppimisedellytysten kehittäminen. Alkuopetuksessa puolestaan keskeiseksi nousee perustietojen ja -taitojen sekä työskentelyn ja oppimaan oppimisen taitojen edistäminen. Esiopetus siis valmistaa lapsia kohtaamaan tulevan koulumaailman, ja alkuopetus luo pohjaa tietoiselle oppimiselle. Kuten alkuopetuksella myös esiopetuksella katsotaan olevan itsearvoinen tehtävä, eli ne eivät korvaa kotikasvatusta vaan täydentävät omalta osaltaan sitä. (Brotherus 1999, 38-39.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 40) korostetaan myös yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Koulun aloittamisen tulisi olla turvallinen siirtymävaihe uuteen yhteisöön ja eri tahojen välinen yhteistyö on tässä erityisen tärkeää. Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä pitäisi olla kiinteää yhteistyötä, jotta niistä muodostuisi lapsen kehityksen ja edellytykset huomioiva kokonaisuus. Yhteistyötä tulisi toteuttaa niin opetussuunnitelmia laadittaessa, mutta myös käytännön toiminnassa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40-41.)

Laki edellyttää koulun, päiväkodin ja vanhempien väliseen yhteistyöhön, ja sen on tapahduttava kaikkien osapuolten ehdoilla, resurssien ja mahdollisuuksien mukaan. Vanhemmat ovat yleensä kiinnostuneita lapsensa kehittymisestä, ja tämänkin vuoksi yhteistyö koulun kanssa on välttämätöntä siinä vaiheessa kun lapsi siirtyy kouluun. (Lummelahti 1995, 91 – 93.)

Kuten kuvioista 7 nähdään, esi- ja alkuopetuksen ympärillä on paljon käsitteitä, jotka osittain menevät myös päällekkäin toistensa kanssa. Tässä tutkimuksessa esiopetus määritellään suppeasti, tarkoittaen 6-vuotiaiden opetusta, ja alkuopetus määritellään 1-2 lk:n opetuksiksi.



Kuvio 7. Esiopetukseen liittyvät käsitteet suhteutettuna lapsen ikään. (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 3.)

6.2.1 Esi- ja alkuopetuksen kehittyminen

Ensimmäiset kaavailut kuusivuotiaiden järjestelmälliseen esiopetukseen alkoivat Suomessa 1960-luvun loppupuolella. Vaikka laajemmat järjestelmän pohdinnat alkoivat meillä suhteellisen myöhään, oli jo 1940-luvulla ammattikasvattajien keskuudessa keskusteltu esiopetuksen järjestämisestä. Aukusti Salo oli yksi esiopetuksen kehittäjistä, ja hänen mielestään 6-vuotias olisi kuulunut kouluun. 1960-luvun lopulla professori O.K. Kyöstiö oli yksi esiopetuksen puolestapuhujia. Erityisesti hän korosti peruskoulun ja esiopetuksen liittämistä toisiinsa. (Hyyrö 2000.)

Ensimmäiset esiopetuksen kokeilut järjestettiin Lahdessa (1966) ja Jyväskylässä (1968). Nämä kokeilut olivat pienimuotoisia ja lyhytkestoisia, mutta silti ne pystyivät osoittamaan esiopetuksen merkityksen lasten kouluvalmiuksien kehittäjänä. Samalla ne muokkasivat pohjaa uusille ja laajemmille kokeiluille. (Tiihonen 1994.)

Vuosina 1970 - 1972 käynnistyi esiopetuksen kehittäminen valtakunnallisella tasolla opetusministeriön nimeämässä työryhmässä ja Esikoulukomiteassa. Tänä aikana komitea määritteli esiopetuksen tavoitteet, valmisti kokeiluopetussuunnitelman sekä käynnisti työnsä tueksi koulu- ja sosiaalishallinnon yhteisen esikoulukokeilun. Kokeilua toteutettiin sekä päiväkodeissa että peruskoulun yhteydessä toimivissa kuusivuotiaiden esikoululuokissa. Tällä luotiin perusta kahden eri keskushallinnon ja las-

tentarhanopettajien sekä luokanopettajien yhteistyölle. (Tiihonen 1994.) Kuitenkin aina esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeissa on pyritty ennen kaikkea näkemään lapsen kehitys ja oppiminen jatkumona, jotta yhteneväisyys päivähoidosta kouluun toteutuisi mahdollisimman hyvin ja tarkasti (Kankaanranta 1994). Vaikka 1970-luvun alusta lähtien maamme esi- ja alkuopetusta on pyritty nivomaan yhteen, tulokset ovat olleet heikkoja. Yksi syy siihen, että lapsen kehityksessä ja kasvussa sekä niihin liittyvissä tekijöissä on edelleen kynnyksiä, on se, että esi- ja alkuopetus kuuluvat kahteen eri instituutioon, joilla on molemmilla omanlaisensa näkemys kasvatustehtävästään. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 18–19.) Yksi lähtökohta yhteistyön kehittämiseksi voisikin olla se, että sosiaali- ja terveysministeriö sekä opetusministeriö lähestyisivät toisiaan. Se, että opetussuunnitelmien perusteet olisi laadittu samassa ministeriössä, voisi konkreettisesti lähentää myös kunnallista ja käytännöntason yhteistyötä.

Opetushallitus käynnisti vuosina 1994-95 Akvaarioprojektit tukemaan peruskoulun opetussuunnitelman uudistamista. Tarkoituksena oli auttaa opettajia, oppilaitoksia sekä kuntia oppimisen laadun kehittämisessä ja samalla edistää uudistusten leviämistä. Aihepiireinä olivat muun muassa opetussuunnitelman kehittäminen, arviointi, opetusmenetelmät, ympäristökasvatus, erityisopetus ja esi- ja alkuopetus, johon tässä tutkimuksessa keskitymme. Esi- ja alkuopetuksen aiheverkkoon kuului 70 koulua, joilla monella oli mukana yhteistyössä myös esiopetusta järjestävä päiväkotikielun tavoitteena oli tukea päiväkotien ja koulujen yhteistyötä sekä kehittää esi- ja alkuopetuksen sisältöjä. Erityisesti korostui 6–8-vuotiaiden esi- ja alkuopetus, tosin joissain kunnissa kohteena olivat 5–8-vuotiaat lapset. Tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan kodin, koulun ja päiväkodin yhteistyötapoja ja tiedon kulkua, sekä millaista opetussuunnitelmien kehittämisen yhteistyö on ollut. (Ojala & Siekkinen 1998, 8-9 ja 21.)

Esiopetusuudistuksen myötä Opetushallitus asetti 17.12.1999 esi- ja alkuopetuksen kehittämisverkoston, jonka tarkoituksena oli aloittaa esiopetuskokeilun jatkona kokeilu, joka edellyttää voimassa olevista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista poikkeamista vuosiluokilla 1 ja 2. Opetushallitus teki 19.6.2001 päätöksen, että vanhoja opetussuunnitelmia voi käyttää kokeilussa lukuvuonna 2001-2002. Toisena kokeilulukuvuotena 2002-2003 siirrytään käyttämään Opetushallituksen vuosiluokille 1-2 hyväksymiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. (Opetushallituksen päätös perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetuskokeilussa 2001-02 noudatet-

tavista opetussuunnitelman perusteista, 1.) Yksi tämän esiopetusuudistuksen tavoitteista on yhdenmukaistaa esiopetuksen sisältöä ja laajuutta. Sen tavoitteena on myös kehittää lasten kasvatuksesta huolehtivien tahojen välistä yhteistyötä, pyrkiä jatku-moon, joka alkaa varhaiskasvatuksesta ja jatkuu esiopetuksen kautta perusopetukseen. (Högström & Saloranta 2001, 6-7.)

Esiopetuksen keskeisiä periaatteita on lisätä varhaiskasvatuksen ja pe-rusopetuksen välistä yhteistyötä. Yhteistyön avulla olisi rakennettava varhaiskasvatuk-sen ja perusopetuksen välille yhteinen näkemys kasvatuksesta ja oppimisesta. Tämä mahdollistaisi sen, että lapsen olisi helppo siirtyä varhaiskasvatuksesta perusopetuk-seen ilman tarpeettomia kynnyksiä. Tämä mahdollistuu vain suunnitelmallisella ja jatkuvalla yhteistyöllä. Yhteistyötä suunniteltaessa olisi hyvä pohtia myös lasten väli-sen yhteistyön mahdollisuutta esimerkiksi yhteisten tuokioiden ja molemminpuolisten vierailuiden merkeissä. (Högström & Saloranta 2001, 48.)

”Esiopetuksessa toimintasuunnitelmasta on tullut opetussuunnitel-ma, ja se on hieman tarkemmin kirjattu ylös. Muutoksen on tuonut enemminkin se, että jokaisella päiväkodilla on aikaisemmin ollut oma itse luotu toimintasuunnitelma, nyt toiminnan pohjalla onkin yhteinen työryhmän luoma opetussuunnitelma. Muutosvaiheessa sen sisäistäminen voi olla raskaskin prosessi, mutta sen sisäistämisen kautta uskon esiopetuksen myös yhtenäistyvän Jämsässä. Tosin luu-len, että se vaatii muutakin kuin esiopetussuunnitelman perusteiden lukemista; keskustelua, arviointia, kompromissejakin jne.” (HPK2)

6.3.2 Lakien velvoittamaa

Koululainsäädäntö on kokenut muutoksia viimeaikoina. Suurimmat muutokset ovat kuitenkin koskeneet päivähoitolakia: subjektiivinen oikeus päivähoitoon 3–6-vuotiaille tuli voimaan vuonna 1996. Viimeisin uudistus koski esiopetuksen järjestämistä. Esi-opetuslaki tuli voimaan 1.8.2001, ja se velvoittaa kunnat järjestämään esikouluikäisille maksuttoman ja vapaaehtoisen esiopetuksen. Esiopetus pitää järjestää joko koulun tai päiväkodin yhteydessä tai muussa vastaavassa, esimerkiksi päiväkerhoissa tai seura-kunnan kerhoissa.

Suomessa koulutusasioista säädetään Perusopetuslaissa sekä Perusopetusasetuksessa. Perusopetuslaki asettaa opetuksen tavoitteeksi tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Esiopetuksen tavoitteena on erityisesti osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta sekä turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (Perusopetuslaki 1998, 2§.) Perusopetuslaki velvoittaa kunnat järjestämään alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta sekä oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Kunta voi hankkia esiopetuspalvelut myös muulta julkiselta tai yksityiseltä palvelujen tuottajalta, mutta kunta vastaa siitä, että sen hankkimat palvelut järjestetään lain mukaisesti. (Perusopetuslaki 23.12.1999, 4§.)

Perusopetuslain (23.12.1999) pykälän 26a mukaan lapsella on oikeus saada esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna, siihen osallistumisesta päättää kuitenkin oppilaan huoltaja. Esiopetusta voidaan järjestää päivähoidon puolella tai jossain muussa esiopetuksen järjestämiseen soveltuvassa paikassa. (Perusopetuslaki 23.12.1999, 6§ ja 26a§.) Perusopetusasetuksen (30.3.2000) pykälä 23a velvoittaa lapsen huoltajan hakemaan esiopetuspaikkaa ennen opetuksen alkamista sen järjestäjän edellyttämällä tavalla. Opetuksen järjestäjän on puolestaan ilmoitettava etukäteen opetuksen alkamis- ja päättymisajankohdat sekä miten esiopetukseen haetaan. (Perusopetusasetus 2000, 23 a §.)

6.4 Sivistystoimi ja sosiaalitoimi saman kakun ääressä

Peruskoulun opetussuunnitelman ja esiopetussuunnitelman perusteet velvoittavat koulut ja päiväkodit yhteistyöhön keskenään. Perusteisiin on kirjattu myös velvoite tehdä yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.) Yhteistyön lähtökohtana on aina lapsi ja hänen kehityksensä tukeminen. Opettajat tiedostavat yhteistyön tarpeellisuuden, mutta yhteistyön toteuttaminen käytännössä hakee vielä muotoaan.

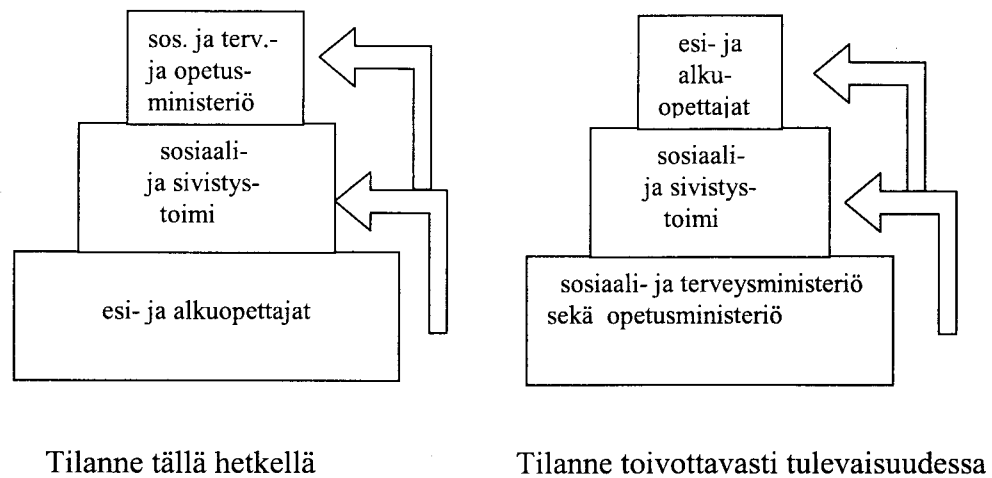
Opettajat kokevat opetussuunnitelman velvoittaman yhteistyön rikkauteena, mutta käytänteet muuttuvat hitaasti. Vaikka yhteistyön velvoite on nyt ihan virallistekin kirjattu opetussuunnitelmaan, se ei ole vaikuttanut käytännön toimintaan.

Haastatellut opettajat olivat sitä mieltä, että oma aktiivisuus on kaiken lähtökohtana yhteistyössä, mutta edelleen nousi esille kysymys, kuka yhteistyön järjestää ja organisoii. Opettajat peräsivät myös hallintotason vastuuta ja hallinnon tasolla tehtävää yhteistyötä.

”Ei se OPS:n velvoite siitä yhteistyöstä muuttanu mun käytäntö, kun mä oon niin innostunu siitä yhdessä tekemisestä ja yhteistyöstä, mutta ehkä se teki sellasen tietynlaisen virallisen velvoitteen, että myös toi hallintopuoli ymmärtää sen, että ai niin, että täähän on ihan tärkeetä, eikä vaan sitä, että siellä ne rouvat juo keskenään kahvia ja puhuu mukavia. Sille tuli sellanen tietynlainen status, sillä on nyt ihan asema ja merkitys.” (H2)

”Kyl mä ainakin toivoisin, että se yhteistyö lisääntyisi. Että se lisääntyis sillä tavoin, että se lähtee molempien tarpeesta, että ei tehtäis sitä sen takia kun sanotaan, että se on tehtävä. Että mietittäis yhdessä niitä keinoja, millä sitä voitais kehittää ja yhteydenpito, ettei se olis vaan jonkun OPS:n toteuttamista.” (E1)

Myös opettajien välinen yhteistyö muodostaa eräänlaisen tarvehierarkian. Yhteistyötä pitää tapahtua kaikilla tasoilla, eikä säilyttää sitä vain yhden tason harteille. Talkoisiin tulee osallistua niin käytännön, kunnallishallinnon kuin valtakunnallisellakin tasolla. Opettajat ovat jo keskuudessaan virittelemässä yhteistyötä, mutta sosiaali- ja sivistystoimi, samoin kuin opetus- ja sosiaali- ja terveysministeriö tuntuvat olevan erittäin tarkkoja ja arkoja omista reviiireistään. Tällä hetkellä asetelma on sellainen, että opettajat kentällä suunnittelevat ja muotoilevat yhteistyön kaavoja ja käytänteitä, ja näyttävät päättäjille mallia. Tällä hetkellä opettajat luovat perustaa yhteistyölle, mutta on erittäin epävarmaa, toteutuuko yhteistyö hallinnon tasolla. Asetelman pitäisi olla kuitenkin aivan päinvastainen: hallinnon on ensin annettava mahdollisuus yhteistyön järjestämiseen ja kehittämiseen, ennen kuin se voi pitkällä tähtäimellä onnistua ilman, että opettajat poltetaan loppuun. (Kuvio 5.)



Kuvio 5. Yhteistyön hierarkkinen malli

Esi- ja alkuopettajat toivoivat työnantajapuolen ja hallintopuolen heräävän myös yhteistyöhön. Vaikka yhteistyö on kirjattu lakiin ja asetukseen, se jää ikään kuin irralliseksi heitoksi, yhden pienen joukon vastuulle. Jos yhteistyölle ei tarjota käytännön mahdollisuuksia, se ei voi toimia. Haastatellut opettajat kokivat vaikeaksi erityisesti sen, että sivistys- ja sosiaalitoimella ei ole yhtenäistä linjaa esimerkiksi suhtautumisessa omalla ajalla tehtyyn yhteistyöhön ja siitä saatavaan korvaukseen.

”Mun käsityksen mukaan päivähoidon johtaja ei ole millään lailla kiinnostunu näistä asioista, eli mun käsittääkseni hänenkin pitäis olla kiinnostunu ja tavata sitten näitä koulutoimenjohtajia ja muita. Jossain tapauksissa hän ei tiedä päiväkodin asioista mitään, ei ole millään lailla kiinnostunutkaan oikein, eikä koulujutuistakaan, että siinä on nyt sellainen ikävämpi juttu.” (F1)

”Eihän meidän esimiehet ja lautakunnat edes tunne tätä työtä. Sivistyspuolella en tiedä, että tunteeko ne sitten, mutta päiväkodissa tuskin kukaan päättäjistä on edes ollu. Kun päiväkotia ja sitä työtä ei tunneta, terveisinä vaan, että pitäis jalkautua, mitä on viimeiset kaks-kyt vuotta pyydetty, tulis kattomaan mitä tää on, niin siitä kai se lähtis.” (E1)

Tutkimuksessamme haastatellut opettajat olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että saman hallinnon alaisuuteen kuulumisen helpottaisi yhteistyön tekemistä. Tällöin säännöt olisivat kaikille samat esimerkiksi korvauskysymyksissä. Sekä sosiaali- että sivistyspuolta koskevat vaitiolovelvollisuus. Lapsen vanhemmilta tarvitaan erikseen lupa siihen, että päiväkodista voidaan antaa koululle tietoja päiväkodista .

”Meillehän ei tuu niistä illoista mitään korvausta, et se on sitten ihan omaa aikaa, jonka sä sitten käytät illalla niihin palavereihin, ja monestakin syystä ne on ihmisille rankkoja ja vaikeita. Et tää on enemmänkin virkaehtosopimuskysymys kun mikään muu. Et meillä on niin erilainen tää kulttuuri. Ja sit mun mielestä, et kun toi esiopetus on sosiaalitoimen alla ja taas kouluopetus opetustoimen alla, niin tää kahden eri hallintokulttuurin sovittaminen ja läpikäyminen, se on musta ongelmallista...Mielellään puhutaan koulupolusta, mutta miksei voitais puhua lapsen elämänpolusta?” (H2)

”Vaikeuksia on ollu esimerkiks työryhmissä, kun luodaan yhteisiä suunnitelmia, korvaavuudet, kuka saa minkäkinlaisia palkkioita ja yhteisen ajan löytäminen on hankalaa.” (J2)

Pari lastentarhanopettajaa jäi pohtimaan ongelmia, joita voi eteen tulla, jos varhaiskasvatus siirtyy sivistystoimen puolelle. He olivat huolissaan siitä, jääkö sosiaalihuollollinen näkökulma sivistystoimen puolella liian vähälle huomiolle. Tämä korostuu erityisesti pienempien lasten kohdalla: päivähoidosta ei saa tulla mitään pikkulasten-koulua.

Yhteistyön vaatimus opettajilta on epärealistinen, jos sille ei anneta mahdollisuuksia ja resursseja ylemmältä taholta. Tämä asettaa vaatimuksen kunnalliselle ja valtakunnalliselle yhteistyölle. Opettajat tekevät suurimman osan käytännön työstä, mutta sitä pitää arvostaa ja erityisesti päättäjätason pitää tiedostaa yhteistyön tärkeys ja vaatimukset. Yhteistyötä ei tehdä tyhjästä, vaan siihen tarvitaan rahallisia, ajallisia sekä koulutuksellisia resursseja. Myös päättäjiltä vaaditaan tuntemusta siitä alasta, josta he tekevät päätöksiä.

7 VANHEMPIEN ROOLI YHTEISTYÖSSÄ

Vanhemmat, päivähoito ja koulu muodostavat yhdessä esi- ja alkuopetuksen kokonaisuuden. Aikuisten yhteistyö ja yhteiset ponnistukset luovat pohjan lapsen oppimisen eheälle kokonaisuudelle, vaikka lapsi siirtyykin opetusmuodosta toiseen. Esi- ja alkuopetuksen sekä vanhempien välisellä yhteistyöllä rakennetaan perheen, lapsen ja yhteiskunnan odotuksia palvelevaa opetusta. (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1993.)

7.1 Vanhemmat mukana yhteistyössä

Vanhemmat ovat palveluiden käyttäjiä ja veronmaksajia kunnassa, mutta koulussa he ovat ennen kaikkea oppilaiden isiä ja äitejä, jotka ovat kiinnostuneita kouluyhteisöstä ja siitä, miten heidän lapsensa menestyvät tässä yhteisössä. Vanhemmilla on oikeus odottaa koululta tiettyä palvelutasoa, mutta myös vanhemmilla on paljon annettavaa koululle ja opettajille. Vanhemmat ovat oman alansa ja elämänpiirinsä asiantuntijoita, joita voi ja kannattaa hyödyntää opetuksessa sekä sen suunnittelussa. (Gröndahl, Piekari & Rassi 1994, 111.)

Vanhemmat voivat osallistua muuhunkin toimintaan kuin vain vanhempainiltoihin ja keskustelu- ja arviointitilanteisiin. Heillä on omat erityisosaamisensa alueet, ja usein he ovat myös innokkaita osallistumaan toimintaan, opetukseen tai järjestämään esimerkiksi retkiä ja tutustumiskäyntejä. Esi- ja alkuopetus ovat haasteen edessä myös vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön taholla. Tärkeäksi kysymykseksi muodostuu se, kuinka saada alkuun vanhempien aktiivinen osallistuminen toimintaan. Useissa kunnissa tämä on aivan uudenlaista päiväkotij- ja koulukulttuuria. Sen onnistuminen vaatii avarakatseisuutta, suvaitsevuu- tta, kuuntelutaitoa ja rohkeutta kertoa omista ideoista kaikilta osapuolilta. Yhteistyön kehittäminen vaatii myös paljon työtä, tuloksia ei saavuteta yhdessä yössä, ja toiminnan sujuvinta muotoa voidaan etsiä pitkäänkin. Kehitystyö vaatii myös rohkeita kokeiluja, joista kaikki eivät voi kantaa helmiä, mutta joiden joukosta saattaa löytyä helmiä.

”Kovasti puhutaan siitä, että opettajien pitäisi kehittää vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, mutta entäs vanhemmat sitten? Heillä on pääasiallinen kasvatust vastuu, eikö aloite voisi joskus sentään tulla heiltä. Tunnetaan itsekkin vanhempana ja palvelujen käyttäjänä pistoksen sydämessäni, ja helposti vetoan kiireeseen. Jotenkin vanhempien kiire on hyväksyttävä syy, mutta entäpä opettajien kiire sitten? Otan äitinä mielelläni vastaan päiväkodin kädenojennukset ja heidän järjestämät ”ylimääräiset” perhetapahtumat ja muut, mutta oikeastaan minäkin voisin olla joskus edes se aloitteen tekijä, tai jopa järjestelijäkin, voisinkohan!!!” (HPK1)

Nykyään korostetaan yhteistyön merkitystä lapsen oppimisen ja kasvun sekä kehittämisen kannalta. Linnilän (1997) mukaan kouluilta puuttuu edelleenkin tietoa lapsen taustasta ja yksilöllisistä tarpeista. Vaikka vanhemmilla olisikin tietoa sekä erityisesti halua olla mukana vaikuttamassa lastaan koskevissa asioissa, ei meillä Suomessa ole vielääkään sellaista perinnettä, että vanhemmat kovin aktiivisesti olisivat mukana yhteistyössä. Viranomaistaho nähdään sellaisena, että siihen ei voi eikä saakaan vaikuttaa, vaan ammattikasvattajiin luotetaan. Kuitenkin vanhempien asiantuntijuutta tarvitaan yhä enemmän muun muassa lapsen yksilöllisen oppimissuunnitelman toteuttamisessa. Vanhemmilla on tiettyjä odotuksia koulusta ja siis myös kiinnostusta koulun kehittämiseen, mutta toimivia yhteistyömuotoja, joissa kumppanuus -käsite vanhempien ja ammattikasvattajien välillä toteutuisi, ei vielä ole. (Linnilä 1997.)

7.2 Vanhemmat – osa opettajan työtä

”Jo laki velvottaa vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, se on välttämätöntä. Kasvatust vastuu on ensisijaisesti vanhemmilla, koulun tehtävä on vain omien tavoitteidensa suunnassa tukea ja olla kotien ja perheiden tasavertainen kumppani siinä työssä. Yhteisiä lapsia ne on, ja yhteistä tulevaisuutta niille rakennetaan, että ne on kuitenkin tulevaisuudessa maksamassa sekä vanhempiensa että meidän eläkkeitä, että paras kohdella heitä hyvin.” (H2)

Kaikki opettajat olivat yksimielisiä siitä, että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on erittäin tärkeä osa opettajien työtä. Yhteistyön avulla sekä vanhemmat että opettajat saavat uusia näkökulmia lapseen, hänen kehitykseensä. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin antoisaksi ja palkitsevaksi. Opettajat korostivat, että he ovat myös kasvatusalan ammattilaisia, joilla on ammattitaitoa suunnitella ja nähdä lasten kasvatus ja kasvatuksen tavoitteellisuus eri suunnasta kuin vanhemmat sen näkevät. Haastattelussa tuli esille todella voimakkaasti myös vanhempien asiantuntijuus omasta lapsestaan.

”Pitää myös muistaa, että opettajat on kasvatusalan ammattilaisia, ja opetuksen ammattilaisia ja vanhemmat ei oo opetusalan ammattilaisia, et semmonen pieni ero, et ihan kaikkee ei mun mielestä vanhempien pidä sanella, mut tietysti me mielellään kuunnellaan niitä vanhempien mielipiteitä.” (J2)

Päiväkotien yhteistyömuotoihin kuuluivat syksyiset vanhempainillat ja keskustelut vanhempien kanssa. Keskustelujen pohjalla on päiväkotien ja perheneuvolan yhteinen havainnointikaavake, jossa esille tulevat sekä päiväkodin että vanhempien havainnot lapsesta. Kaavakkeessa käsitellään ihan arkisia asioita, kuten ruokailutottumuksia, harrastuksia, siisteyskasvatusta, nukkumaanmenotapoja ja -aikoja. Kahdessa päiväkodissa järjestetään vanhempainilta myös keväällä, sekä palautekeskustelu jokaisen perheen kanssa kuluneesta vuodesta. Keskustelussa voi lapsi olla mukana ja siinä pohditaan yhdessä lapsen kehitystä vuoden aikana, kouluunmenoon liittyviä pelkoja ja odotuksia ja yleisesti perheen ja lapsen asioita. Tärkeimpiä tiedonvälittäjiä ovat vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan päivittäiset, spontaanit keskustelut, lapsen tuontitai/ja hakutilanteessa.

”Vanhempia kiinnostaa hirveesti miten ne lapset on edistyny, ja niiltä tulikin toive tämmöseen palautekeskusteluun, ja semmosta positiivista palautetta on pyritty antamaankin, mut se on kiva, että me oltiin X:n kanssa jo päätetty että tällanen järjestetään, niin vanhemmat kysy kanssa että onko vielä tämmönen ja sellanen ihan selkee toive oli” (A1)

”Varmaan parasta on se päivittäinen keskustelu, että siinä käy selville missä ollaan menossa.” (C1)

Vanhempien halukkuus osallistua toimintaan vaihtelee suuresti eri päiväkotien välillä. Yhdessä päiväkodissa yksi äiti järjestää säännöllisesti esikoululaisille enkkukerhoa, jossa lauletaan, leikitään ja loruillaan englanniksi. Suurimmassa osassa päiväkodeista vanhemmat ovat erittäin kiinnostuneita toiminnasta, ja heiltä tulee siihen ideoitakin. Yksi lastentarhanopettaja toivoi vanhemmilta enemmän kiinnostusta päiväkodin toimintaa kohtaa. Hän perustelee sitä sillä, että lapsen arkipäivä päiväkodissa saattaa jäädä vanhemmille vieraaksi, jos vanhemmat näkevät vain tuonti- ja hakutilanteen. Aloite yhteistyöhön tulee kaikkien mielestä pääsääntöisesti opettajilta.

”Minusta nää keskustelut perheiden kanssa on hirveen tärkeitä, että se on pohja jolta lähdetään..., mutta ne (vanhemmat) vois olla kiinnostuneita tästä arjesta, kun niillä on lupa jäädä tänne, mut ei ne kuitenkaan jää, osa tietysti menee töihin.” (D1)

Kaikki esiopettajat korostivat sitä, että vanhemmat ovat erittäin tervetulleita seuraamaan ja osallistumaan toimintaan, mutta kuitenkin vanhempien kynnys tulla seuraamaan tavallista esikoulupäivää tuntuu olevan liian korkealla.

Alkuopettajat pitävät ensimmäisen vanhempainillan keväällä, ennen koulujen alkamista. Kunnassa järjestetään ensimmäisten luokkien oppilaiden vanhemmille vanhempainkoulu. Vanhempainkoulun puitteissa tapaamisia on noin kolme-neljä vuoden aikana. Kouluun kuuluu mm. asiantuntijaluentoja terveydenhuollon, perheneuvolan ja kasvatuksen ammattilaisilta. Myös kouluissa järjestetään keskustelutapaamiset vanhempien kanssa syksyllä, ja omien luokkien vanhempainillat. Kouluissa yhteistyötä tehdään myös retkien, urheilu- ja teemapäivien merkeissä. Reissuvihko on osa päivittäistä yhteydenpitoa, kuten myös päivittäiset keskustelut, jotka tapahtuvat esim. kun vanhemmat tulevat hakemaan lasta koulusta.

Vanhemmat ovat erittäin kiinnostuneita koulusta, oppiaineista ja siitä kuinka lapsi pärjää ryhmässä. Koulun puolella kynnys luokkaan tulemisesta tuntuu

olevan korkea, ei kuitenkaan yhtä korkea kuin päiväkodeissa, sillä kaksi alkuopettajaa on saanut luokan vanhemmat vierailemaan luokassaan.

” Vanhemmat on erittäin tervetulleita tänne, ja mää onkin patistanu niitä tänne, että melkein puolet on käyny, ja kyllä ne on ihan mielellään tehneet kun annettu tehä täällä luokassa, joku vanhempi tykkää vaan istua tossa takana, on hieman arempi, osa haluaa osallistua. Et kyllä se on lapsellekin semmonen merkki, että äiti ja isä on kiinnostuneita siitä mitä koulussa tapahtuu.” (J2)

” Mää oon aina yrittäny kuuluttaa sitä, että tää koulu on avoin laitos, että tulkaa.. ja nyt täytyy kyllä sanoa, että melkein jokainen on käyny, ne on ollu niin kiinnostuneita siitä unkarilaisesta matematiikasta...et mää tykkään siitä, et mun mielestä se tuo semmosta tota vaihtelua siihen arkipäivään.. ja muutamat vanhemmat on sanoneet, et kun jonkuin vanhemmat on käyny luokassa, että mikset sää tuu kun senkin isi tai äiti oli, et se on tärkeätä myös lapsille, lapset tykkää.” (I2)

Palaute vanhempien osallistumisesta luokkatoimintaan oli molemmin puolin positiivista, ja opettajien kokemuksen mukaan oman äidin tai isän vierailu luokassa oli lapsille erittäin tärkeä asia. Kaikki opettajat toivoivat vanhempia aktiivisemmin mukaan seuraamaan ja osallistumaan koulun toimintaan. Aloite yhteistyöhön tulee opettajien mukaan pääsääntöisesti opettajilta.

Sekä esiopetuksessa että alkuopetuksessa vanhemmat ovat erittäin kiinnostuneita toiminnasta ja lapsensa osallistumisesta. Kuitenkin vanhempien mukaan saaminen on vaikeaa. Vanhemmat tulevat kouluun ehkä helpommin kuin päiväkotiin, ja vaikuttaa siltä, että sosiaalinen paine, ja painostus lasten taholta saa jonkin verran äitejä ja isiä liikkeelle. Vanhemmilla on omat työnsä ja hoidettavat asiansa, eikä kukaan voi olettaa, että he voivat olla jatkuvasti läsnä kaikessa. Kuitenkin esi- ja alkuopetuksen yksi yhteistyön osa-alue voisi olla se, kuinka vanhemmat saataisiin aktiivisemmin mukaan, ja millä keinoilla madalletaan koulujen ja päiväkotien kynnyksiä.

”Päiväkodissa tuonti- ja hakutilanne muodostaa luontevan osan vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Samalla lapsi saa mallin aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta. Koulun puolella yhteistyökulttuuri on aivan erilaista, opettajien ja vanhempien väliset kasvokkain tapahtuvat kontaktitilanteet ovat paljon harvinaisempia kuin päiväkodissa” HPK1

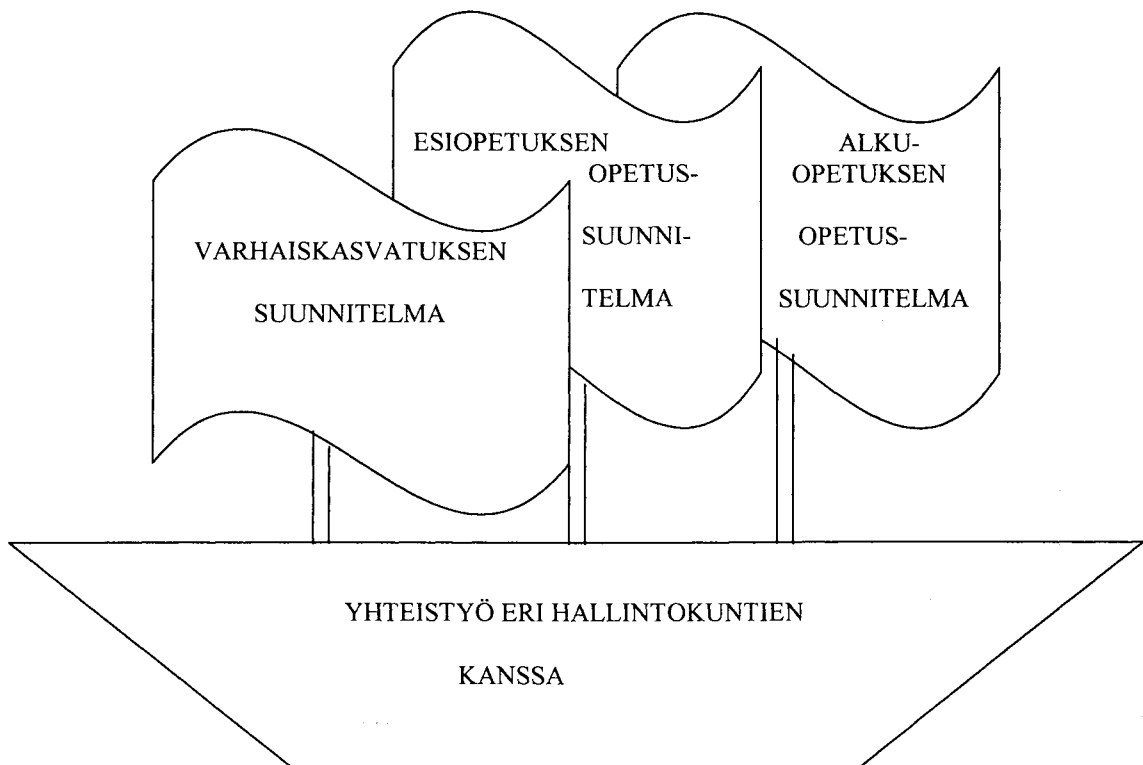
”Yllättävää kuinka usein vanhemmat piipahtavat luokassa. Vaikka lapsia ei varsinaisesti tuoda ja haeta, vanhemmat ja opettajat tapaavat toisensa ”epävirallisesti” melko usein. Kynnys ottaa yhteyttä opettajaan on matala, voisikohan tämä olla siirtovaikutusta päiväkodista. Tosin koulujen ilmapiireissäkin on eroa, ja tässä koulussa vanhempien on mielestäni helppo tulla luokkaan. Toisaalta reissuvihko toimii monen vanhemman ja opettajan kohtaamispaikkana, joten persoonallisuuskysymyshän tämä aika paljolti on. Toisten on mukavampi hoitaa asioita kasvotusten, toisten reissuvihkon tai puhelimen välityksellä.” HPK2

Myös omat käsitykset ovat helposti liian suoraviivaisia. Kun omat kokemukset koulussa vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ovat vielä todella vähäiset, ja ne perustuvat kahdenkymmenen vuoden takaisiin tapahtumiin, missä oma rooli oli olla oppilas, on terveellistä katsella yhteistyötä nyt hieman tarkemmin.

”Harjoittelujen ja opintojen yhteydessä yhteistyö vanhempien kanssa jää todella vähäiseksi, ja keinotekoiseksi. On aivan eri asia kohdata vanhemmat luokanopettajana tai päiväkodissa lastentarhanopettajana kuin harjoittelijana. Myös omien kokemusten perusteella voi sanoa, että mieluummin vanhempana hoitaa lasta koskevat kysymykset vakinaisen ja tutun henkilökunnan kanssa kuin harjoittelijan kanssa. Tärkeintä siinä on ehkä pysyvyys: jos harjoittelija on luokassa tai ryhmässä kahdesta kuuteen viikkoon, ei siinä ajassa ennätä luoda luottamuksellisia suhteita vanhempiin, varsinkin kun tittelinä on harjoittelija.” (HPK2)

8 ESKARISTA EKALUOKKALAISEKSI

Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tulisi muodostaa lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän jatkumon: esiopetuksen tavoitteiden ja alkuopetuksen odotusten on kohdattava, jotta voidaan parhaalla mahdollisella tavalla tukea lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä. Esiopetuksen järjestämisessä tulisikin huomioida aikaisemman varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tavoitteet sekä sisällöt. Tavoitteisiin pääsemisen kannalta on tärkeää, että opettajat ja huoltajat sekä muu esiopetukseen osallistuva henkilökunta kantavat yhdessä vastuun lapsen osallistumisesta esiopetukseen. Samalla niin esiopetuksen kuin alkuopetuksenkin opetussuunnitelmista tulee ilmetä yhteistyö varhaiskasvatuksen, alkuopetuksen, muun perusopetuksen sekä kotien kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Opetushallituksen päätös perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetuskokeilussa 2001-02 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista.)



Kuvio 7. Opetussuunnitelmien kehittäminen lähtee yhteistyöstä

8.1 Vaiheittainen kehityksen ja oppimisen polku

Hakkaraisen (2000) mukaan nykyisen esiopetuksen organisoinnin taustalla on ollut ajatus siitä, että opetus vaikuttaa lapsen kehitykseen ja valmentaa tulevaan koulunkäyntiin. Hän esittääkin, että esiopetuksen tavoitteeksi olisi syytä asettaa yleisten oppimisvalmiuksien kehittäminen, ei pelkästään kouluvalmiuksien kehittämistä. Esiopeutus pitäisi nähdä osana elinikäistä oppimista, se vaikuttaa pidemmälle kuin vain koulun aloitusvaiheeseen ja alkuopetukseen. (Hakkarainen 2000, 14 ja 65-66.) Haastatteluissa tuli vahvasti esille se, että opettajat ovat ymmärtäneet tämän opetuksellisen jatkumon tärkeyden ja pyrkivät kehittämään toimintaansa sekä opetussuunnitelmia siihen suuntaan, että jokainen lapsi voi omana ainutlaatuisena yksilönään edetä oppimisen ja kehityksen polullaan. On muistettava kuitenkin, että jokainen ikäkausi ja kehitysvaihe on tärkeä, mikään kehitysvaihe ei ole muita tärkeämpi, eikä koulua edeltävien kehitysvaiheiden merkitystä saa korostaa liikaa. (Hakkarainen 2000, 66-67.) Koulun aloitus on tietysti suuri muutos lapsen elämässä ja siihen kohdistuu niin paineita kuin odotuksia, mutta siitä ei saisi tehdä liian korostettua. Moni esikouluopettaja kertoikin siitä, miten lapset jännittävät kouluun menoa ja osittain tätä jännitystä yritetään lieventää tutustumalla ja käymällä koulussa etukäteen.

Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi elää muutosvaihetta. Lapsi aloittaa kordista irtautumisen ja itsenäistymisen vanhemmista. Vaikka osa näistä muutoksista onkin alkanut jo päiväkodissa, korostuvat ne erityisesti koulun alkaessa. Koululaisen elinympäristö laajenee ja kavereiden merkitys kasvaa, sosiaalinen asema muuttuu. Samalla vastuu omasta itsestä kasvaa: lapsen on huolehdittava läksyistään ja itsestään koulupäivän ajan.

Lapsi ei pysty itse suoraan omaksumaan inhimillistä kulttuuria, vaan omaksuminen tapahtuu aina aikuisten välityksellä. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus korostuu: se luo osaltaan kehityksen sosiaalisen tilanteen ja lähikehityksen vyöhykkeen. (Hakkarainen 2000, 41.) Myös aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet toimivat mallina lapselle. Opettajien keskinäinen ja vanhempien ja opettajan välinen vuorovaikutus antavat mallin myös lapselle aikuisten välisestä yhteistyöstä ja kommunikaatiosta. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö korostuu Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa: opettajan on tunnettava oppilaan taustat ja tiedostettava se, että koulun alkaessa useammat eri mikrosysteemit kohtaavat. Yhteistyön kautta tieto lapsesta mo-

nipuolistuu ja eri ympäristöt pystyvät tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä paremmin. Tämän kautta jokainen ympäristö voi myös arvioida ja kehittää omaa toimintaansa.

Lapsen kehityskaaren tunteminen korostuu niin Piaget`lla kuin Vygotskylly ja Bronfenbrennerilläkin. Lapsen kehitys etenee omassa tahdissaan iästä huolimatta. Vaikka koko luokka olisi käynyt esikoulun, ei tasapäistäminen ole mahdollista eikä tavoitteenakaan. Sekä esi- että alkuopettajan on tuettava lapsen omaa kehitystä, ja tämä onnistuu vain, jos opettajat tuntevat lapsen muut kehitysympäristöt. Kasvatuksen ja opetuksen kannalta mielenkiintoisia ovat siirtymät kehitysvaiheesta toiseen, joihin liittyvät yleensä kehityksen kriisit. Nämä edellyttävät aikuisen ja lapsen välisten suhteiden uudelleen virittämistä. Kehityksen ytimen muodostaa siis lapsi-ympäristösystemin uudelleen organisoitumisen prosessi. Lapsen sosiaaliset systeemit ovat eri ikäjaksoina erilaisia. (Hakkarainen 2000, 44.)

Opetus ei koskaan lähde nolasta, ja kaikessa opetuksessa on otettava huomioon lapsen saavuttama kehityksen taso. Kehityksen tason määrittely ja sen suhde opettamisen mahdollisuuksiin on peruslähtökohta. Pelkkä kehityksen tason määrittely ei riitä, tarvitaan tietoa nykyisestä ja seuraavasta saavutettavasta kehityksen tasosta, jotka yhdessä muodostavat lähikehityksen vyöhykkeen. (Hakkarainen 2000, 59; Vygotsky 1982.) Oma tutkimuksemme keskittyy lapsen siirtymiseen esikoulusta koululaiseksi. Tähän vaiheeseen osuu Vygotskyn nimittämä seitsemännen ikävuoden kriisi, joka liittyy kahden mikrotason ympäristön kohtaamiseen, jotka muodostavat Bronfenbrennerin mukaan mesotason. Samaan vaiheeseen liittyy ekologinen siirtymä, joka tarkoittaa siirtymistä mikrotasolta mesotasolle.

Siirtyminen tasolta toiselle on aina kriisi, ja jotta sen läpikäyminen sujuisi mahdollisimman joustavasti, lapsi tarvitsee aikuisten tukea jokaisesta eri ympäristöstä. Tässä vaiheessa lapsen ajattelu on vielä hyvin musta-valkoista: lapsi pystyy ajattelemaan vain yhtä ominaisuutta tai näkökulmaa kerrallaan. Lapsen ajatteluun vaikuttavat vielä voimakkaasti hänen omat halunsa ja tarpeensa. Piaget kutsuu tätä esioperationaaliseksi vaiheeksi, jolloin ajattelu on vielä hyvin konkreettista. Usein esialkuopetusikäinen lapsi on tässäkin suhteessa murrosvaiheessa: lapsen itsekeskeisyys ajattelussa vähenee vähitellen ja hän pystyy ajattelemaan kahta asiaa yhtä aikaa. Tähän ovat vaikuttamassa ympäristön muutos ja asettamat vaatimukset. Kehitys on monimuotoinen prosessi, johon liittyy useita eri vaiheita ja aspekteja. Jokainen yksittäinen asia on erottamaton osa kokonaisuutta. Lasta kasvatetaan kokonaisuutena, osien kaut-

ta, ja eri osien välinen yhteistyö sekä niiden tunteminen on välttämätöntä. Opettajien ja vanhempien välisellä avoimella yhteistyöllä tuetaan kokonaisuutta parhaiten.

8.2 Tätä yhteistyö on

Yhteistyö ei ole tutkimuskunnassamme uusi ilmiö, mutta se on muuttunut vuosien kuluessa. Yhteistyön muodot olemme jaotelleet neljään ryhmään: esiopettajien välinen yhteistyö, alkuopettajien välinen yhteistyö, esi- ja alkuopettajien välinen yhteistyö, vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö.

Tutkimuksessamme tuli ilmi, että esiopettajien välistä yhteistyötä eri talojen välillä ei juuri ole. Oman ryhmän opettajien ja oman talon opettajien välillä yhteistyö oli aktiivista ja luontevaa. Muutamia vuosia aikaisemmin kunnassa oli lastentarhanopettajien kesken tapaamisia, mutta laman myötä niistä jouduttiin luopumaan. Osaltaan yhteistyön tekemistä vaikeuttaa myös se, että välimatkat päiväkotien välillä ovat melko pitkät. Esiopettajat kaipasivat kovasti yhteisiä koulutuksia ja tapaamisia, moni oli kokenut tavan erittäin positiivisena ihan omankin jaksamisen kannalta. Kollegoiden tukea tarvitaan ja asioista on hyvä puhua ja pohtia yhdessä.

Alkuopettajien välinen yhteistyö on tutkimuskaupungissa erittäin tiivistä. Alkuopettajat kokoontuvat säännöllisesti muutaman kerran vuodessa, keskustelevat ongelmista, jakavat ideoita ja kertovat toisilleen koulutuksista saamistaan vinkeistä. Yhteistyöllä on nimetty organisoija, joka kutsuu opettajat koolle, ja hän saa muilta alkuopettajilta kiitosta työstään. Haastattelujen perusteella alkuopettajat kokivat tämän yhteistyömuodon erittäin antoisana ja motivoivana. Tieto kulki opettajien välillä, vaikka aina eivät kaikki päässeetkään tapaamiseen. Säännölliset kokoontumiset ovat omalta osaltaan myös edistäneet alkuopetuksen yhdenmukaisuutta tutkimuskaupungissa. Myös koulujen sisällä yhteistyö opettajien kesken oli vilkasta ja se koettiin hyvänä työn tukijana.

Esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön muotoja ollaan tutkimuskaupungissa kehittämässä. Lukuvuotena 01-02 on ollut kaksi virallista yhteistä tapaamista, joiden yhteydessä on ollut koulutusta ja kokemusten vaihtoa mm. esiopetuksesta ja alkuopetuksesta. Esiopettajat ovat kokeneet ne tarpeellisiksi, mutta ongelmallisiksi ajankohtansa vuoksi, kaikki eivät voi lähteä yhtä aikaa pois ryhmästä. Alkuopettajien mielestä tapaamiset ovat myös tarpeellisia ja tärkeitä. Kaikki opettajat olivat sitä

mieltä, että yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä on erittäin tärkeää, mutta se hakee vielä muotoaan, kehittämistä tarvitaan vielä. Yhteistyön tekemiseen tarvitaan apua myös työnantajapuolelta rahallisten resurssien muodossa. Opettajat kokivat myös eri hallintokuntiin kuulumisen työtä rajoittavana tekijänä. Esi- ja alkuopettajat kaipasivat myös yhteisiä koulutuksia ja vapaamuotoisempia tapaamisia. Yleensä haastatellut olivat sitä mieltä, että henkilökohtainen tunteminen parantaa yhteistyötä ja helpottaa yhteydenottoa.

Vanhemmilla on ensisijainen kasvatusvastuu lapsistaan, mutta opettaja on opetuksen ammattilainen, joka tukee vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Tämän vuoksi on ensiarvoisen tärkeää, että vanhemmat ja opettajat tekevät yhteistyötä lapsen parhaaksi, joka tuli vahvasti esille haastatteluissa. Opettajien kokemusten mukaan vanhempia on vaikea saada osallistumaan koulun ja päiväkodin toimintaan. Eri-laisiin teemapäiviin ja tapahtumiin vanhemmat saadaan kyllä mukaan, mutta päivähoi-don ja koulun arkeen osallistuminen jää vähäiseksi. Osa vanhemmista käy töissä, mutta päiväkodin ja koulun uusi avoimet ovet -kulttuuri on melko vieras vanhemmille. Tarvitaan sitkeää tiedottamista ja houkuttelua, jotta vanhemmat saadaan aktiivisemmin mukaan.

Tämän tutkimuksen perusteella tutkimuskuntamme alkuopettajien yhteistyön malli voisi soveltua myös esiopettajien käyttöön. Esiopettajat kaipasivat lisää yhteistyötä niin keskenään kuin alkuopettajienkin kanssa. Yhteistyö on se avain, jonka avulla esiopetusta voidaan yhtenäistää: tätä toivoivat molemmat opettajaryhmät. Esiopettajat toivoivat myös alkuopettajilta palautetta, jonka avulla he voisivat kehittää omaa työtään. Opetussuunnitelmatyön merkeissä yhteistyötä on tehty esiopetussuunnitelman verran ja uusi alkuopetuksen opetussuunnitelma on tulossa.

9 UUSIA TUULIA HAISTELEMAAN

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkitys opetuksellisen jatkumon saavuttamisessa korostuu. Elinikäisen oppimisen periaate lähtee jo varhaiskasvatuksesta. On tärkeää muistaa, että varhaiskasvatus tai esiopetuskaan eivät valmenna lapsia vain koulua varten, vaan elämää varten. Jotta kokonaisvaltainen kehitys ja kasvu olisi mahdollista, on esi- ja alkuopettajien yhteistyö erityisen tärkeää. Tutkimuksemme tarkoitus ei ole kuitenkaan syyllistää opettajia. Työn vaativuus kasvaa päivä päivältä, mutta arvostus ja palkka pysyvät samana. Opettajat ovatkin hatunnoston ansainneet: he jaksavat paneutua uusiin haasteisiin ja työn asettamiin vaatimuksiin innolla ja motivoituneesti. Tutkimuksessamme haastatellut opettajat olivat myös innokkaita kehittämään omaa ammattitaitoaan koulutusten ja yhteistyön avulla. Ilman kodin ja koulun yhteyttä koulu voi jäädä ulkopuoliseksi lapsen syvimmistä ja vaikuttavimmista kokemuksista, eikä niitä voida hyödyntää. Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteiden tulee olla kaikilla osapuolilla selvillä, jotta niihin voidaan yhdessä päästä. (Hurst 1988.)

Esi- ja alkuopettajat ymmärtävät yhteistyön merkityksen ja tärkeyden, mutta silti sen toteuttaminen on vaikeaa. Uudet opetussuunnitelmat velvoittavat opettajat tekemään yhteistyötä, mutta resurssit ja menetelmät jäävät edelleen osoittamatta. Lea Pulkkinen (2002) tarjoaa ratkaisuksi kokonaiskoulupäivää, jolloin iltapäivällä opettajille jäisi aikaa opetuksen suunnitteluun, opettajien väliseen yhteistyöhön, oppilaiden ja vanhempien tapaamiseen. Pulkkisen mukaan malli tarjoaisi myös ratkaisun lasten yksinolon kotona, kun koulu tarjoaisi erilaisia harrastekerhoja aamulla ja iltapäivällä. Kokonaiskoulupäivä merkitsisi koulun avautumista koteihin päin ja kotien tukemista kasvatustehtävässään. (Pulkkinen 2002.) Ratkaisuksi on myös esitetty opettajien kokonaistyöaikaa, jolloin huomioitaisiin palkkauksessa muutakin kuin pelkät oppitunnit. Malli ei ole kuitenkaan saanut kovin lämmintä vastaanottoa.

Tutkimuksemme loppumetreillä on aika pohtia myös tulevaisuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Työ itsessään antaisi jo mahdollisuuden jatkaa tutkimusta eteenpäin, tavallaanhan aloittamamme prosessi, esi- ja alkuopettajien yhteistyön kehittäminen tutkimuskaupungissa, on kesken. Olisi mielenkiintoista jatkaa toimintatutkimusta muutaman vuoden välein ja seurata, miten yhteistyö kehittyy, minkälaisia uusia ratkaisuja syntyy.

Vanhempien rooli yhteistyössä jäi tutkimuksessamme vähäiselle huomiolle, ja siinäkin selvitimme opettajien näkökulmaa asiaan. Vanhempien oma ääni jäi tässä tutkimuksessa kuulematta. Vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö antaisi aineistoa aivan omaan tutkimukseen ja olisi myös erittäin mielenkiintoinen tarkastelun kohde. Myös vanhempien keskinäinen yhteistyö, toimintapäiväkodin tai koulun hyväksi, lasten hyväksi tai keskinäinen vierailu olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Sen voisi liittää myös päivän polttavaan aiheeseen, koulukiusaamiseen. Aihetta voisi tutkia siitä näkökulmasta, kuinka vanhempien välinen yhteistyö vaikuttaa koulukiusaamiseen, sen laatuun ja määrään.

Haastatteluissa ja teorian keräämisvaiheessa nousi esille se, miten kahden eri hallintokuntaan kuuluminen hidastaa ja vaikeuttaa yhteistyötä, samalla heikentäen myös lapsen asemaa. Hallinto-organisaation välinen yhteistyö on välttämättömyyksiä myös opettajien välistä yhteistyötä ajatellen. Keskusteluun onkin noussut hallintopuolen yhteistyön tarkastelu. Hallintokysymykseen liittyy myös esiopetuksen ja koko varhaiskasvatuksen paikka tulevaisuudessa, joten sen erilaisten mahdollisuuksien kartoittaminen olisi tärkeä tutkimuskohde.

Opettajien välistä yhteistyötä voisi tarkastella myös koulutuksellisesta näkökulmasta: pohja yhteistyökulttuurille luodaan jo koulutuksessa. Molempien opettajaryhmien pitäisi jo koulutusvaiheessa tutustua myös toisen työkenttään. Tällä voitaisiin madaltaa kynnystä, joka tuntuu vielä jonkin verran vaikeuttavan käytännön työssä tehtävää yhteistyötä. Yhteiset luennot ja ennen kaikkea keskustelut eri teemoista olisivat hedelmällisiä ja toisivat esille eri näkökulmia opettajankoulutukseen. Myös harjoitteluja voisi sijoittaa molemmille puolille.

Päävastuu lapsesta on aina vanhemmilla, mutta perhe tarvitsee yhteiskunnan tukea kasvatustehtävässään, ja lapsen kehitys vaatii sekä yksityistä että yhteiskunnallista vastuunottoa. Lapsella on oikeus kasvaa ja kehittyä omana arvokkaana yksilönään. Kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteena on antaa jokaiselle mahdollisuus kehittyä ja kehittää omia taitojaan ja tietojaan. Suomalainen päivähoito ja koulutus ovat maailman huippuluokkaa, mutta parannettavaakin on. Esiopetuksen paikka osana koulutusjärjestelmää on vielä hakemassa muotoaan ja on tarkkaan mietittävä, haluammeko säilyttää sen leikinomaisuuden vai tuleeeko siitä tulevaisuudessa ensimmäinen koululuokka, jolloin yhä nuoremmat lapset tulevat kouluun.

LÄHTEET

- Aho, P. 1996. Rakennetaan siltaa samaan suuntaan. Perheiden ja koulun yhteistyötutkimus alkuopetuksessa vanhempien kokemana. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Almqvist, F. 1994. Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa Sevåg Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim.) Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyteen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 53.
- Arajärvi, T. (toim.) 1992. Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. 1994. Qualitative methods in psychology. A research guide. Bristol: Open University Press.
- Blenkin, G. & Whitehead, M. 1988. Creating a Context for Development. Teoksessa Blenkin, G. & Kelly, V. (toim.) Early Childhood Education. A Developmental Curriculum. Lontoo: Paul Chapman Publishing. (32-59)
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Englanninkielisestä alkuteoksesta suomentanut Anne Toppi. 1. painos Jessica Kingsley Publishers: London. 2. versio. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus, 223-224 ja 263-264.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY - Kirjapainoyksikkö.
- Cassell, C. & Symon, G. (toim.) 1994. Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide. London: Publications Ltd.
- Crain, W. C. 1992. Theories on Development. Concepts and applications. 3rd edition. New Jersey: Prentice.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. 19.12.2000. Opetushallitus
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. 1994. Opetushallitus. Stakes oppaita 24.
- Esiopetusuudistusmuistio. 16.6.2000. opetusministeriö. 1.12.2000. saatavana www-muodossa: <http://www.minedu.fi/julkaisut/esiopetusuudistus.html>

- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 133-134 ja 141-150.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. uudistettu painos. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Hakkarainen, P. 2000. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. Action Research for Health and Social Care: A Guide to Practice. Buckingham: Open University Press.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö, 32-35.
- Heikkinen-Peitsoma, A. & Rautakivi, S. 1989. Esikouluikäisten ohjaus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1992. Tutkimus ja sen raportointi. Jyväskylä: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 1.-2. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hurst, V. 1988. Parents and Professionals. Partnership in Early Childhood Education. Teoksessa Blenkin, G. & Kelly, V. (toim.) Early Childhood Education. A Developmental Curriculum. Lontoo: Paul Chapman Publishing, 100-110.
- Husso, M.-L. 1989. Kohti eheytyvää ja syvenevää oppimista. Teoksessa Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutki-

- muslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 57-60.
- Husso, M.-L. 2000. Kokonaisopetus – silta esikoulusta kouluun. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Esiopetus. Nyt! Journal of Teacher Researcher 8/2000. Jyväskylä: Tuope, 157-164.
- Hyyrö, T. 2000. Kuusivuotiaat koulunpenkillä. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Esiopetus. Nyt! Journal of Teacher Researcher 8/2000. Jyväskylä: Tuope, 40-42.
- Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) 2001. Eväitä esiopetuksen opetussuunnitelman laatijoille. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kangassalo, M. 2000. Oppiminen esiopetuksessa. Teoksessa Kangassalo, M., Karila, K. & Virtanen, J. 2000. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Tammer- Paino Oy, 75-76.
- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5—8-vuotiaiden lasten esiopetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) Joustavasti oppimaan. 5—8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishanke. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 29-57.
- Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksessa. Päiväkodin ja koulun yhteistoiminnan suuntia etsimässä. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. (toim.) Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 6-11.
- Karila, K. 2000. Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa Kangassalo, M., Karila, K. & Virtanen, J. 2000. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Tammer- Paino Oy, 133-134.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohdeena päiväkotit. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- King, N. 1994. The Qualitative Research Interview. Teoksessa Cassell, C. & Symon, G. (toim.) Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide. London: SAGE Publications, 16.
- Korpinen, E. 2000. Vanhemmat ja esiopetus. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) 2000. Esiopetus. Nyt! Journal of Teacher Researcher 8/2000. Jyväskylä: Tuope, 139-140.

- Kujala, P. 2002. Kokonaiskoulupäivä lähdössä pehmeästi liikkeelle Jyväskylässä. Keski-suomalainen 10. 8. 2002. s. 6.
- Kuorelahti, P. & Liimatainen, M. 1996. Yhteisellä se sujuu. Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien kokemana. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Köntti, L-K. 1999. Esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli Pyhäjärvellä: Löytöjä tutkimusmatkan varrelta. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. (toim.) Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 188.
- Leino, A- L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Liikanen, P. 1984. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. Luokalla. Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Linnilä, M.-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 14-26.
- Linnilä, M.-L. 2000. Esiopetus lapsen kehityksen tukena. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Esiopetus. Nyt! Journal of Teacher Research 8/2000. Jyväskylä: Tuope, 31-38.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 63.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 27-35.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammer- Paino, 36-37.

- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 67. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Opetushallitus 15.5.2000. Opetushallituksen päätös esiopetuskokeilussa 2000-2001 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista. 1.12.2000. Saatavana www-muodossa:<http://www.oph.fi/ops/esiopetusalkuopetus/esiopetus.html>.
- Parker, I. 1994. Qualitative research. Teoksessa Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. Qualitative methods in psychology. A research guide, 3-13.
- Patton, M. 1991. Qualitative evaluation and research methods. 2nd edition. Newbury Park, California, USA: SAGE Publications, Inc.
- Pelkonen, H-M., Koistinen, R. & Ålander, A. 1999. Opetussuunnitelmasta yhteistoimintaan. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. (toim.) Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 35-42.
- Peltonen, T. 1998. Esioppilaat peruskoulussa. Tutkiva opettaja 4/1998. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Persson, S. 1995. Flexibel skolstart för 6-åringar. Lund: Studentlitteratur.
- Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus. 1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Painatuskeskus. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2002. Vuosiluokat 1-2. Opetushallitus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.
- Poikonen, P-L. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pulkkinen, L. 2002. Kasvatus yksityisenä ja yhteiskunnallisena tehtävänä. Teoksessa Kolbe, L. & Järvinen, K. Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 250-268

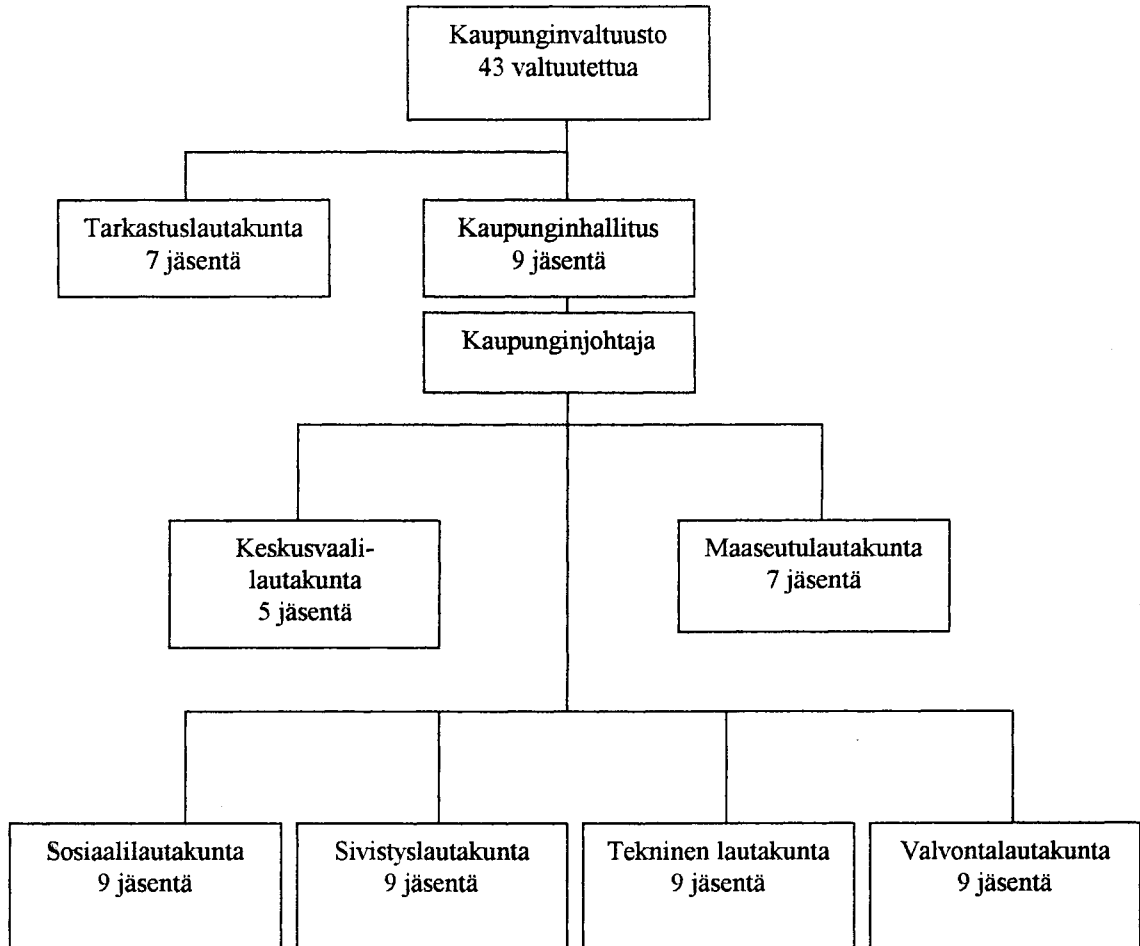
- Puroila, A-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 204-209.
- Puurunen, K. 2001. Eskari kyläkoulussa. Tapaustutkimus kyläkoulun esiopetuksesta ja kuusivuotiaiden lasten oppimisesta yhdysluokassa. Tutkiva opettaja 1/2001. Jyväskylä: Tuope.
- Rantamäki, I. 1992. Alkuopetuksen ja päiväkodin yhteistyö Vaasassa. Teoksessa Riihelä, M. 1993. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Stakes Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 117. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 158-169.
- Salonen, A. 1988. Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen. Ala-asteen eheyttämisprojektin seminaariraportti. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sandbacka, M. & Sandbacka, K. 1998. Övergången från daghem till skola. Teoksessa Lundkvist, M. & Calson, I. (toim.) Unga röster om barnpedagogik 1. Vasa: Publikationer från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr: 29, 85-105.
- Selenius, A. 2000. Lastentarhanopettajien, luokanopettajien, äitien ja isien mielipiteitä kuusivuotiaiden esiopetuksesta – järjestelyistä, pedagogiikasta ja tavoitteista. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitos. Saatavana www-muodossa: <http://docuweb.jyu>
- Siniharju, M. (toim.) 1997. Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Suuntana oppimiskeskus. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulun yliopisto: Monistus ja kuvakeskus Oulu.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksikäsitteet päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Tiihonen, E. 1994. Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen taustaa. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishanke. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 23-28.
- Uphoff, J.K. & Gilmore, J. 1994. Milloin kouluun - kuka on kypsä? Teoksessa Sevåg Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim.) Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 124-125.
- Vygotsky, L. 1982 (alkuperäinen teos 1931). Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Yrjönsuuri, Y. & Siniharju, M. 1992. Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

LIITE 1

naisia %	50.05	50.19		
Tilastot				
Vuoden 2000 tiilinpäätöstietoja				
Kaupunki				
perustettu	1866	18,5 milj.mk		
Pinta-ala 31.12.2000				
pinta-ala yhteensä	1 186,3 km ²	16,6 milj.mk		
		121,9 milj.mk		
		123,8 milj.mk		
		-20 milj.mk		
		-97,2 milj.mk		
		6,6 milj.mk		
Asukasluku yhteen				
2000	2001	508,5 milj.mk		
15 537	15 455	11653 mk		
Ikä- ja sukupuolijakauma				
0-6-vuotiaat	1175	397 mk		
7-14	1511	88,2 %		
15-24	1797	91,6 %		
25-44	3798			
45-64	4478			
65-74	1564			
yli 75	1227			
miehiä %	49.95			
Väestön ikärakenne ennuste 2005-2030				
	2005	2010	2020	2030
0-14 vuotiaat	2432	2186	2022	1890
15-64	9751	9426	8171	7368
yli 65	2972	3214	4103	4486
yhteensä	15 155	14 826	14 296	13 744

LIITE 2

Tutkimuskaupungin luottamushenkilöorganisaatio

LIITE 3

Haastattelujen teema-alueet:

1. Taustatiedot
 - kuinka kauan työskennellyt lto:na/ luokanopettajana?
 - kuinka kauan työskennellyt eskarissa/ alkuopetuksessa?
 - muu työhistoria

1. Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä

2. Yhteistyö omien kollegoiden kanssa

3. OPS:n velvoittama yhteistyö

4. Kunnan antamat mahdollisuudet

5. Yhteistyö vanhempien kanssa

LIITE 4

Tutkimuksessa käytetyn aineiston koodaus

Lastentarhanopettajien haastattelut	A1-F1
Luokanopettajien haastattelut	G2-K2
Opettajaharjoittelu 3:n raportti	ROH3
Opettajaharjoittelu 4:n raportti	ROH4
Harjoittelupäiväkirja OH3:sta	HPK1
Harjoittelupäiväkirja OH4:stä	HPK2

Aikaisempia, tässä työssä tarkasteltuja, esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyviä tutkimuksia ja projekteja

OPS:n kehittäminen

Opettajien välinen yht.työ

Vanh. kanssa teht. yht. työ

Vaasan Teeriniemen päiväkodin ja koulun välinen yhteistyö (Rantamäki 1992)

Stakesin ja Kirkkonummen kunnan Etsikko-
projekti (Riihelä 1993)

A k v a a r i o k o k e i l u 1 9 9 4 - 1 9 9 5

Kuorelahti & Liimatainen: Yhteispeleillä se sujuu.
Kodin ja koulun välinen yhteistyö vanhempien
kokemana (1996)

Aho: Rakennetaan sitaa samaan suuntaan. Perheiden
ja koulun yhteistyö alkuopetuksessa vanhempien
kokemana (1996)

Peltonen: Esioppilaat peruskoulussa. (1998)

Köntti: Esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli. Löytöjä tutkimusmatkan varrelta (1999)

Jokelan koulun ja Pappilamrinteen päiväkodin esi- ja alkuopetuksen ops projekti (Pelkonen, Koistinen, Ålander 1999)

Poikonen: Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. (1999)

Selenius: Lastentarhanopettajien, luokanopettajien, äitien ja isien mielipiteitä kuusivuotiaiden esiopetuksesta - järjestelyistä, pedagogikasta ja tavoitteista. (2000)

2/2

Tauriainen: Kohti yhteistä laatua . Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. (200)

Puurunen: Eskari kyläkoulussa. (2001)

LIITE 6

Kaavio kunnassa tehtävästä esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä

aikuisten kesken	lasten kanssa
talojen sisäiset palaverit	vierailut päiväkodin ja koulun välillä
alkuopettajien tapaamiset	yhteiset liikuntatempaukset
esi- ja alkuopettajien tapaamiset	yhteiset juhlat
spontaanit yhteydenpidot	
erityislasten palaverit	