

Marja Tuomaala

”NIIN, SE ON VÄHÄ NIINKU LAITTAS RAHAA PANKKIIN”

Esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan toteuttaminen lapsen toimijuuden näkökulmasta

Varhaiskasvatustieteen

pro gradu- tutkielma

Syksy 2014

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tuomaala, Marja. 2014. "NIIN, SE ON VÄHÄ NIINKU LAITTAS RAHAA PANKKIIN" Esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan toteuttaminen lapsen toimijuuden näkökulmasta.

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 139 sivua + liitteet.

Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa materiaalia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan toteuttamista varten. Erityisenä huomiona materiaalin tuottamisessa pidettiin lasten osallistumisen huomioimista siirtymävaiheen yhteistyössä. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi sitä, mitä tavoitteita ammattikasvattajat asettavat yhteistoiminnan toteuttamiselle, millaisia haasteita esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnassa voidaan kohdata sekä mitä esi- ja alkuopettajat pitävät tärkeimpänä lapsen kouluun siirtymisessä.

Tässä laadullisessa toimintatutkimuksessa aineistonkeruumenetelminä käytettiin keskusteluja, ryhmätöitä ja sähköpostivastauksia. Näillä menetelmillä 16 esi- ja alkuopettajaa työstivät yhdessä tutkijan kanssa toimintatutkimuksen keinoin materiaalia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan toteuttamiseksi. Aineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä teemoittelua.

Tutkimustuloksena muodostuneen Idealehden teemoiksi muotoutuivat aineiston analysoinnin perusteella yhteistoiminnan tavoitteet, haasteet, hyödyt, yhteistoiminnan aloittaminen ja suunnittelu sekä toimintatavat ja ideat yhteisen toiminnan toteuttamiseksi. Idealehden sisällössä on myös ajatuksia moniammatillisen yhteistyön toteuttamisesta siirtymässä sekä muuta huomioitavaa. Tutkimustulosten mukaan ammattikasvattajien tavoitteet esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle koskevat muun muassa turvallista ja tasavertaista koulunaloitusta, avointa keskustelua yhteistoiminnan toteuttamisessa ja toteuttamiseksi, varhaista tukea sekä suunnitelmallista ja tavoitteellista yhteistyötä. Suurimpina haasteina opettajat pitivät yksiköiden välistä fyysistä etäisyyttä ja esi- ja alkuopetuksen yhteisen toiminnan suunnittelemista. Haasteeksi koettiin myös motivaatiopula. Opettajat pitivät turvallisuutta tärkeimpänä asiana lapsen siirtymisessä esiopetuksesta alkuopetukseen.

Asiasanat: esiopetus, alkuopetus, esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, siirtymä, toimintatutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	ESIOPETUS.....	8
	2.1 Esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet.....	10
	2.2 Katsaus esiopetuksen pedagogiikkaan.....	15
	2.3 Esiopetuksesta kohti perusopetusta	17
3	ALKUOPETUS	21
	3.1 Alkuopetuksen tehtävät ja tavoitteet.....	22
	3.2 Katsaus alkuopetuksen pedagogiikkaan.....	25
	3.3 Esiopetuksen ja alkuopetuksen oppimiskäsityksiä ja niiden eroja ...	26
4	ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTOIMINTA.....	29
	4.1 Yhteistoiminnan velvoitteet	32
	4.2 Lapsen kasvuympäristöjen vuorovaikutus.....	35
	4.3 Muutoksia lapsen kasvuympäristössä ja kasvatuskulttuurissa.....	39
	4.4 Kasvattajat tukena siirtymässä	41
	4.5 Kouluun siirtymässä korostuvat keskeiset tekijät	44
	4.6 Lapsi kouluun siirtyjänä ja siirtymän kokijana	47
	4.7 Siirtymävaiheen suunnittelu.....	55
	4.8 Ammatillinen yhteistoiminta siirtymien suunnittelussa	57
	4.9 Yhteistoiminta esi- ja alkuopetuksen välillä	61
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	68
	5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	68
	5.2 Toimintatutkimus laadullisena tutkimusmenetelmänä.....	69
	5.3 Tutkimuksen lähtökohdat ja osallistujat aineiston keruussa	78
	5.4 Aineiston analyysi	83
6	TULOKSET.....	86
	6.1 Kokoontumisista kohti kokonaisuutta	86
	6.2 Tiivistetyt tulokset	110
7	POHDINTA	116
	7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	124
	7.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet	127
	LÄHTEET	129
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

”Emilia, reipas koulunaloittaja, oli valmis aloittamaan oppivelvollisuutensa. Hän oli omatoiminen ja neuvokas tyttö, oli lukenut jo pitkän aikaa. Koko perhe odotti koulun aloittamista, olihan esikoisen koulutaival iso asia niin perheelle kuin ekaluokkalaiselle. Eikä ekaluokkalainen ollut se, joka vähiten jännitti koulun alkamista. Esikouluvuonna hän oli käynyt tulevassa koulussa yhdessä muiden esioppilaiden kanssa yhden kerran, kouluun tutustumispäivänä. Kun tuli päivä, jolloin koulu alkoi, maailma muuttui. Koulu oli iso, jännittävä ja tuntematon paikka. Kouluun oli pelottavaa jäädä, itku pääsi koulupäivän alussa ja koulupäivän lopussa. Meni kuukausia, koulu ei ollut enää niin pelottava eikä jännittävä. Mutta ei se silti ollutkaan niin mieluisa paikka kuin mitä koko esikouluvuosi oli oletettu. Motivaatio oli hukassa eikä koulua olisi tehnyt mieli käydä. Äitiä harmitti.”

Vuosien ajan olen äitinä ja lastentarhanopettajana palannut tuohon esikouluun koulun aloitukseen. Olinko tehnyt jotain väärin vai olisiko syy löydettävissä jostain muualta? Emilia, tänä päivänä 17-vuotias lukiolainen, omaa erittäin hyvät opiskelutaidot ja on aktiivinen nuori nainen. Koulun aloittamispäivän itkut eivät ole vaikuttaneet häneen. Mutta edellä mainittu kysymys on siitä huolimatta askarruttanut äidin mieltä. Viime vuosien, erityisesti tämän tutkimuksen tekemisen aikana, luulen löytäneeni vastauksen edellä esittämäni kysymykseen: Se on esi- ja alkuopetuksen yhteistyö.

Myöhemmin, oikeammin kaksi vuotta sitten syksyllä, seurasin laaja-alaisena erityisopettajana esioppilaiden valmistautumista koulunkäyntiin ja seurasin myös ekaluokkalaisten koulun aloittamista. Keväällä tein esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyötä esiopettajien kanssa ja pidin kouluun tutustumispäivän yhdelle ensimmäisistä luokista, jonka oppilaat aloittivat seuraavana syksynä perusopetuksen. Huomasin, että esioppilaat kävivät lukuvuoden aikana muutaman kerran tutustumassa kouluun ja huomasin, että tiedot lapsista siirtyivät koululle tiedonsiirtopalavereissa ja erityisopettajan käydessä seuraamassa esiopetusryhmissä tuen tarpeessa olevia lapsia. Yhteistyöltä puuttui kuitenkin suunnitelmallisuus ja sitoutuminen. Yhteistyössä olisi voinut olla enemmän sellaista yhteistoimintaa, jossa lapset itse toimijoina olisivat tutustuneet koulun kasvu- ja toimintaympäristöön tunteakseen paremmin tulevan koulun ja ensimmäisen luokan koulun aloittaessaan. Koin myös tuolloin esi- ja alkuopetuksen yhteistyöpäivillä, että yhteistyö esiopetuksen ja koulun välillä riippui pitkälti kasvatushenkilöstön motivaatiosta ja halusta. Nivelvaiheen yhteistyö kompasteli kotikaupungissani ja esioppilaat näyttivät olevan eriarvoisessa asemassa eri kaupunginosissa kouluun tutustumisen suhteen. Aloitin pohdiskelun siitä, olisiko jotain tehtävissä, jotta esioppilaat voisivat kaupungimme kaikilla alueilla kokea suunnitelmallisen esi- ja alkuopetuksen yhteistyön, jonka kautta he pääsisivät valmistautumaan koulun aloitukseen niin, että heille voisi kehittyä alussa mainitsemaani koulumotivaatiota ja heille koituisi mahdollisuus koulun aloituksessa keskittää energia jännityksen sijasta oppimiseen. Näin tutkielmani aihe oli löytynyt.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä on olemassa runsaasti tutkimuksia sekä opinnäytetöitä. Siitä on myös tieteellistä tutkimustietoa, joka näkyy tutkimuksessani. Siitä huolimatta, että tutkimustietoa on jo runsaasti, tämä tutkimus on tarpeellinen, koska tämän tutkimuksen kautta on tarkoitus kerätä ja luoda uudenlaisia yhteistoiminnan käytäntöjä kotikaupunkiini. Tämä tutkimus on toimintatutkimus, jossa esi- ja alkuopetuksen opettajistosta koostunut ryhmä suunnitteli ja kehitti esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistoimintaa varten

sellaisia toimintakäytäntöjä ja opetusjärjestelyjä, joissa lapsi otetaan huomioon aktiivisena toimijana. Ryhmä pohti myös yhteistyön tavoitteita ja yhteistoiminnan suunnittelemiseen, aloittamiseen ja yhteistyön haasteisiin liittyvää problematiikkaa. Osallistujat vastasivat myös kysymykseeni, minkä he kokevat olevan tärkeintä, kun lapsi aloittaa koulunsa. Tutkimuksen tavoitteena oli ideoida uusia sekä koota hyviksi koettuja, siirtymään liittyviä toimintakäytäntöjä, tuoda niitä yhteiseen keskusteluun ja kehitellä yhdessä sellaisia käytäntöjä, jotka sopivat kaupunkimme eri alueiden käyttöön. Alueiden esi- ja alkuopetusyksiköt voivat valita näistä esimerkeistä heille sopivia toimintamalleja ja pohtia materiaalin avulla oman yhteistyön toteuttamista. Tämä koituu kotikaupunkini lasten parhaaksi ja mahdollisesti myös kuopukseni parhaaksi siinä vaiheessa, kun hän aloittaa perusopetuksen vuonna 2018.

Pro gradu -tutkielmani teoreettisessa katsauksessa tarkastelen esi- ja alkuopetusta osana suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Tutustuin myös tätä järjestelmää tällä hetkellä ohjaaviin asiakirjoihin, joita ovat päivähoito- ja perusopetuslaki, niiden asetukset, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Tutustuin myös uudistuviin opetussuunnitelmien perusteiden luonnoksiin, jotka ovat olleet saatavilla internetissä. Aiempien tutkimusten ja artikkelien tarkastelut suuntaavat pohdintaani opetuksellisen jatkumon ja opetuksen pedagogisen ajattelun tarkasteluun sekä tutkimustuloksiin esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön hyödyistä. Kuvaan myös esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä, lapsen osallisuutta siirtymissä ja siirtymävaiheen suunnittelua sekä ammattiryhmien välisen yhteistyön osuutta siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Esittelen tutkimuksessani myös esiopetuksen ja alkuopetuksen tavoitteita ja tehtäviä sekä oppimis- ja kasvuympäristöjen ja toimintakulttuurien muutosta lapsen näkökulmasta. Niiden kuvaaminen eri konteksteissa ilmentää lukijalle niiden keskinäisen yhteyden sekä tarpeen yhteistyölle.

2 ESIOPETUS

Tässä tutkimuksessa esiopetuksella tarkoitetaan opetusta ja kasvatusta, jota Suomessa tarjotaan kuusivuotiaille lapsille koulunaloitusta edeltävänä lukuvuonna. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa esiopetus on määritelty olevan suunnitelmallista ja ohjattua kuusivuotiaiden lasten opetusta ja kasvatusta, jota tarjotaan lapsille joko päivähoidossa tai peruskoulussa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9). Aikojen saatossa on käyty runsaastikin keskustelua siitä, miten esiopetus määritellään ja minkä ikäisille lapsille esiopetusta annetaan. Lasten ikä ja esiopetuksen sisältö ovat olleet keskeisiä erottavia tekijöitä käsitteenmäärittelyssä. Keskustelusta kirjoittavat muassa Brotherus, Hytönen & Krokfors (2002), Brotherus (2004) ja Virtanen (2009). Tällä hetkellä perusopetuslain mukainen esiopetus on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna annettavaa opetusta (Perusopetuslaki 628/1998).

Suomalaisessa lainsäädännössä kuusivuotiaiden lasten esiopetus on osa varhaiskasvatusta, joten sen järjestämistä ja toteuttamista meillä säätelee osittain Perusopetuslaki (628/1998) sekä Laki lasten päivähoidosta (36/1973). Esiopetusta määrittävät myös STAKESin (2005) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Opetushallituksen (2010) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka ohjaavat valtakunnallisesti esiopetuksen sisältöä, laatua sekä kuntien ja paikallisten opetussuunnitelmien laatimista, ja joissa tarkennetaan perusteissa määritellyjä tavoitteita ja sisältöjä, jotka säätelevät esiopetuksen toteuttamista.

(STAKES 2005, 8–9). Kunnan ja yksikön varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetuksen opetussuunnitelma muodostavat kokonaisuuden ja niiden välillä on selkeä jatkumo (STAKES 2005, 9). Esiopetus on perusopetuslain mukaista toimintaa ja vuoden 2013 alusta alkaen esiopetus osana varhaiskasvatusta on siirtynyt sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle (Pohjonen 2013, 4) ja näin ollen varhaiskasvatuksen ja päivähoidon lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus ovat uuden ministeriön mukaisia (Valtiovainministeriö 2014, 11).

Kunta on velvollinen järjestämään esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna sekä tarvittaessa muulloin esimerkiksi, kun lapsella on pidennetty oppivelvollisuus. Esiopetusta annetaan yhden vuoden aikana 700 tuntia. (Perusopetuslaki 628/1998.) Suomessa esiopetus tavoittaa melkein koko ikäluokan.

Esiopetuksen tarkoituksena on edistää lapsen oppimisedellytyksiä eli luoda edellytykset lapsen monipuoliselle kehitykselle ja kasvulle hoidon, kasvatuksen ja opetuksen avulla. Brotherus ym. (2002) kuvaavat osuvasti, miten käsitteet kasvu, hoito ja opetus ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa varhaiskasvatuksessa ja miten ne nivoutuvat myös esiopetukseen:

Mainitut käsitteet kietoutuvat kiinteästi toisiinsa pienten lasten kasvatuksessa, eikä niitä aina voida mielekkäällä tavalla erottaa toisistaan. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän hoivan osuus korostuu kasvatus- ja opetustapah- tumassa. Vastaavasti opetuksen osuus kasvaa sitä mukaa, mitä vanhemmista alle kouluikäisistä lapsista on kyse. (Brotherus ym. 2002, 32.)

Esiopetuksen sisällössä ja opetuksessa noudatetaan perusopetuslain mukaan valtakunnallisesti yhtenäisiä opetuksen perusteita (Perusopetuslaki 628/1998). Alle kouluikäisten lasten kasvatusta eli varhaiskasvatusta ja siihen kuuluva esiopetus muodostavat yhdessä perusopetuksen kanssa lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja esiopetuksen katsotaan myös toimivan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhdistävänä tekijänä, sillanrakentajana (Niikko 2001, 26; Brotherus ym. 2002, 29; Fabian 2002, 61; Linnilä 2006, 107; Opetushallitus 2010, 7). Tuon sillan tulisi olla lapselle mahdollisimman stressitön (Fabian & Dunlop 2007, 21). Brotherus ym. (2002) haluavat lisäksi

tuoda esiin esiopetuksen yhteiskuntasidoksisuuden. Heidän mukaan esiopetus on sidoksissa yhteiskunnan eri instituutioihin, ja nämä osaltaan ovat vaikuttamassa siihen, millaiseksi esiopetus muodostuu: Päiväkodin esiopetus on niveltynyt osaksi arjen toimintoja korostaen lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kun taas koulun puolella järjestetty esiopetus korostaa kouluvalmiuksien vahvistamista. Brotherus ym. tähdentävät vielä, että esiopetuksen osuus elinikäisessä oppimisprosessissa on ilmeistä. (Brotherus ym. 2002, 18, 29.) Linnilä (2006, 107) on puolestaan huomionnut, että esiopetuksella on ollut historiansa alusta alkaen institutionaalinen merkitys, jossa kasvatuksellis-opetuksellinen orientaatio on korostunut toisin kuin muussa varhaiskasvatuksessa yleisesti, jossa korostuu ensisijaisesti hoidollis-sosiaalinen toiminta. OECD on tuonut raportissaan (2006) esiin, että suomalainen esiopetus tarjoaa lapselle hyvät lähtökohdat elinikäiselle oppimiselle, koska toiminta perustuu konkreettiseen ja kokemukselliseen oppimiseen, leikkiin, mielikuvituksen käyttöön, vuorovaikutukseen ja ongelmanratkaisuun. Lapsilla on esiopetuksessa aktiivinen rooli eikä heitä arvioida tai luokitella osaamisen perusteella. (OECD 2006, 62.)

2.1 Esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet

Jo 1970-luvulta alkaen Esikoulukomitean mietinnössä 1972, esiopetuksen tehtäväksi on asetettu lasten oppimisvalmiuksien edistäminen ja kehittäminen (Esikoulukomitean mietintö 1972). Oppimisedellytysten tukemisen velvoite (Brotherus ym. 2002, 157–159; Linnilä 2006, 108–109) näkyy tavoitteena myös 1990- ja 2000-luvulla kirjoitetuissa esiopetukseen liittyvissä asiakirjoissa, Perusopetuslaissa (628/1998) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 2010). Lisäksi 2000-luvulla uutena näkökulmana asiakirjoissa on oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyn periaate, jota ei ole samalla tavalla aiemmin kirjattu tavoitteeksi (Linnilä 2006, 109). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2010, 6–7) kuvaavat esiopetuksen keskeiset tehtävät seuraavasti:

Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu- kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Siinä tuetaan ja seurataan fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalista,

kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennaltaehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Tärkeää on vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Lapsen kokemusmaailmaa rikastutetaan ja häntä autetaan suuntautumaan uusiin kiinnostuksen kohteisiin. Esiopetuksessa on huomioitava myös lasten sukupuolten erityistarpeet. Esiopetuksessa lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen.

Esiopetuksella on siis kouluun valmistava ja valmentava tehtävä, jolloin esiopetuksen opetuksella ja toiminnalla helpotetaan koulun aloittamista muun muassa kehittämällä lasten tiedollisia ja taidollisia valmiuksia kouluoppimista varten sekä pyritään auttamaan lasten joustavaa siirtymistä varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen (Niikko 2001, 2; Opetushallitus 2000, 6; Opetushallitus 2010, 7). Koulun aloittamiseen liittyvien perusvalmiuksien sekä oppimisvalmiuksien luomista ja vahvistamista pidetäänkin esiopetuksen tärkeimpänä tehtävänä. Esiopetuksen on myös tärkeää keskittyä vahvistamaan lapsen vuorovaikutustaitoja, minäkäsitystä sekä itsetuntoa oppijana ja ihmisenä. (Niikko 2001, 23, 25; Brothorus ym. 2002, 159.) Hakkaraisen (2002) mukaan koulun aloittamiseen liittyviä valmiuksia mitataan eri osa-alueilla, joita ovat esimerkiksi avaruudellinen hahmottaminen, motoriset valmiudet, sosiaaliset vuorovaikutustaidot ja verbaliset kyvyt (Hakkarainen 2002, 39).

Yhteiskunnassamme järjestettävän esiopetuksen yleissivistävä ja oppimis-edellytyksiä vahvistava tehtävä kertoo siitä, että lasta valmennetaan kouluun. Karikoski (2008) kysyy oivallisesti, että millaiseen kouluun lasta valmennetaan ja toteaa siihen, että usein lapsilla, vanhemmilla ja esiopettajilla ei ole juuri etukäteistietoa koulusta, johon lapsia valmennetaan. Karikosken mukaan tämä kertoo keskinäisen yhteistyön puuttumisesta esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen välillä. Tähän OECD:n arviointineuvosto on kiinnittänyt huomiota vuoden 2005 raportissaan, jota Karikoski siteeraa. Karikoski ihmettelee vielä, että myöskään vanhempien tuntemusta omasta lapsestaan ei ole osattu hyödyntää lapsen kouluun valmentamisessa, koulunaloittamisessa eikä kouluun sopeutumisessa. (Karikoski 2008, 15.) Tutkimukseni lähtökohdat ja oma mielenkiintoni kohtaavat näiden Karikosken pohdintojen kanssa erityisesti, kun analysoidaan Suo-

messa tehtävää esiopetuksen ja perusopetuksen yhteistyötä. Erityisopettajana olen toivonut ja toivon edelleen, että lasten perusopetuksen aloittamiseen ja siihen liittyvään siirtymävaiheeseen kiinnitetään erityisesti huomiota kaikkialla Suomessa. Toiveeni on, että sitä varten luodaan entistä enemmän ja suunnitellummin yhteistyökäytänteitä ja erilaista siirtymävaiheeseen sopivaa yhteistä toimintaa. Tärkeää on myös varmistua siitä, että riippumatta asuinpaikasta, lapsi voi tutustua koulun kasvuympäristöön niin, että koulun aloitusvaiheessa hänellä jää energiaa ennen kaikkea oppimiseen. Liian paljon vielä nykyisin lasten energiaa menee kouluvuoden alussa muuhun kuin oppimiseen, kuten tilojen ja paikkojen etsimiseen, koulun käytänteiden opetteluun, isojen oppilasmäärien kohtaamiseen tai opettajien erilaiseen opetustyyliin sopeutumiseen ja oppiainekeskeisyyteen. Usein syksyllä kouluvuoden alussa ensimmäisillä luokilla on niin sanottu pehmeä lasku, mutta se ei korvaa esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyötä, jota tulee tehdä ennen lapsen koulun aloitusta.

Hujala, Karikoski ja Turunen (2010) pohtivat esiopetusta ja sen tehtäviä yksilöllisyyden ja tulevaisuuden näkökulmista. He pitävät tärkeämpänä lapsen yksilöllisyyttä painottavaa näkökulmaa kuin esiopetuksen hyötynäkökulmaa. Hujala ym. toteavat, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan useasti lapsen yksilöllisyydestä ja sen huomioimisesta esiopetustoiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Tässä yksilöllisyyttä painottavassa puheessa esiopetuksen tehtävänä pidetään lapsen kasvun tukemista hänen omista lähtökohdistaan ja toiminnan suunnittelun ja toteutuksen tulisi tukea tätä tehtävää. Toiminnan lähtökohtana ovat lapsen tarpeet ja mielenkiinnon kohteet ja näiden kautta lapsen kasvua ja kehitystä tulisi tukea sekä vahvistaa. Tällöin lapsen näkökulma ja osallisuus sekä lapsen kasvu ja kehitys asettuvat esiopetustoiminnan keskiöön. Kuitenkaan Hujalan ym. (2010) mielestä esiopetuksessa ei toteudu tarpeeksi yksilöllisyyttä painottava näkökulma, jossa lapsi on osallinen, yksilöllisesti kasvava ja kehittyvä ihminen, vaan heidän mielestään näyttää, että nykyisin esiopetuksessa unohdetaan helposti yksilöllisyys eikä se tule esiin esiopetuksessa tarpeeksi. Juuri yksilöllisyyden tukemisen kautta lapsen tarpeet

voidaan huomioida sekä tukea lapsen kehitystä. (Hujala ym. 2010, 7–8, 13.) Ennen oppivelvollisuuden alkua esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kautta voidaan huomioida lapsen yksilöllisyys tuettaessa lasta valmistautumaan koulun alkuun.

Koulutuspoliittisesta näkökulmasta katsottuna esiopetuksessa nousevat keskeisiksi lapsen mahdollisten kehitysviivästymien korjaaminen ja oppimisedellytysten kehittäminen sekä perusopetuksen ensimmäisillä luokilla perustietojen- ja taitojen sekä työskentelytaitojen ja oppimaan oppimisen edistäminen. Koulutuspoliittiseksi haasteeksi on noussut lapsen oppimiskokemusten jatkumon turvaaminen esiopetuksesta perusopetukseen. Esiopetuksen tehtävänä nähdään lapsen oppimisedellytysten parantaminen, kun taas oppivelvollisuuskoulun tarkoituksena on lapsen sivistyksestä huolehtiminen. Esiopetuksen sosiaalipoliittisen näkökulman kautta esiopetus tukee yhdessä muiden sosiaalipalvelujen kanssa lapsiperheitä ja tarpeen mukaan edistää lapsen kuntoutusta sekä ehkäisee lapsen ja perheen ongelmia ja syrjäytymistä. Sosiaalipoliittinen tehtävä korostaa perheen näkökulmaa, kun taas lapsen näkökulma korostuu esi- ja perusopetuksen koulutuspoliittisessa tarkastelussa ja myös kotikasvatuksen tukemisen tehtävässä. (Brotherus ym. 2002, 37–38.)

Suomessa esiopetus nähdään tärkeänä lapsen kasvuun ja kehitykseen kuuluvana asiana. Maassamme lähes sata prosenttia kaikista 6-vuotiaista lapsista osallistuu esiopetukseen ennen ensimmäisen luokan aloittamista peruskoulussa. Suomessa on tutkittu niidenkin lasten esteitä, jotka eivät vielä osallistu esiopetukseen ja on pyritty löytämään syitä osallistumattomuudelle. (Kinos & Palonen 2013, 17.) Itse olen äitinä ja ammattikasvattajana kokenut, että esiopetus vahvistaa voimakkaasti lapsen identiteettiä oppijana. Esiopetus antaa myös sellaisia valmiuksia ensimmäistä luokkaa varten, mitä lapsi voi harvemmin saada muualta. Tällaisia valmiuksia ovat muun muassa kouluun sitoutuminen sekä oppimaan oppimisen taidot. Itse olen erityisopettajan työssä kohdannut lapsen, joka ei osallistunut esiopetukseen ennen ensimmäistä perusopetusvuottaan. Koulun aloituksessa lapsella ja kodilla oli vaikeuksia omaksua oppivelvol-

lisuuden käsitettä eivätkä he kokeneet koulunkäyntiä velvoittavana. Niikko (2001, 133) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010, 33–34) kiinnittävät tähän asiaan huomiota. Perusteissa käsitellään esiopetuksen ja kodin välisen yhteistyön merkitystä ja velvoittavuutta hyvin monipuolisesti ja Niikko puolestaan toteaa, että esiopetuksen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää huoltajien ja esiopetusta toteuttavan henkilöstön yhteistä vastuunkantamista.

Perusopetuslain (628/1998) mukaan Suomessa opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Perusopetuslaissa määritellään lisäksi esiopetuksen tavoitteeksi lasten oppimisedellytysten parantaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö painottaa puolestaan esiopetuksen ja perusopetuksen osuutta lapsen kehityksessä. Ministeriö kuvaa esiopetusta lapsen näkökulmasta, jolloin esiopetuksen tavoitteeksi on asetettu lapsen myönteisen minäkuvan ja oppimaan oppimisen taitojen kehityksen vahvistaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

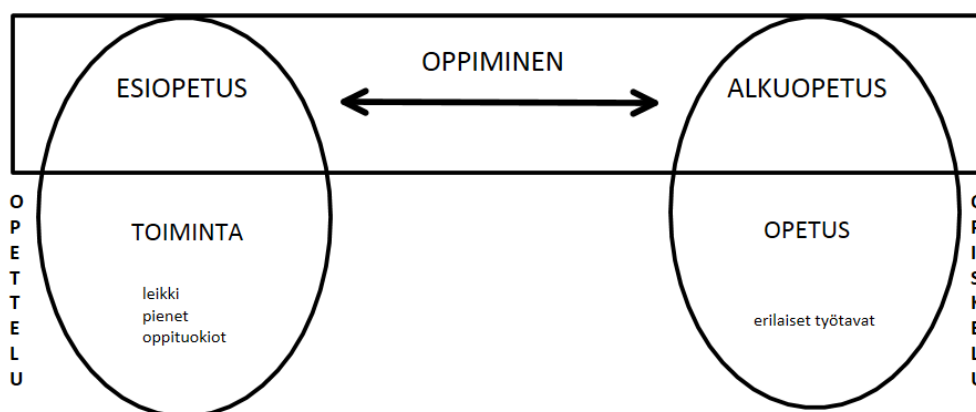
Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaan esiopetuksen tavoitteet määräytyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä ja toisaalta yhteiskunnan tarpeista. Perusteissa määritellään yleiset kasvatuksen ja oppimisen tavoitteet, jotka on kirjattu tavoitelauseiden muotoon. Tavoitteissa painottuvat lapsen yksilön kehittymistä vahvistavat tavoitteet ja yhteisökasvatukselliset tavoitteet. Tiivistetysti voidaan sanoa, että esiopetuksen tavoitteena on edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä, tukea oppimismotivaatiota ja auttaa oppimisen herkkyyksien löytymisessä sekä ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksien syntyä. Esiopetuksessa on myös otettava huomioon lapsen kasvatukselliset, opetukselliset ja hoidolliset tarpeet. (Niikko 2001, 23, 25; Opetushallitus 2010, 7–10.)

Olen kokenut, että useimmiten lapset kokevat esiopetuksen itselleen tärkeänä ja he iloitsevat esiopetusvuodestaan. Esiopetuksen kouluun valmentavaa roolia ei varmasti kukaan väheksy ja tavoitteiden tuleekin nousta siitä lähtökohdasta, että esiopetus vahvistaa lapsen oppija-identiteettiä. On myös huomi-

oitava, että esiopetuksen tavoitteet määräytyvät kunkin lapsen yksilöllisen kehityksen mahdollisuuksista.

2.2 Katsaus esiopetuksen pedagogiikkaan

Esiopetuksessa opetus on toiminnallista. Lapsi oppii tietoja ja taitoja erilaisten toimintojen kautta. Toiminnan käsite onkin esiopetuksessa pedagogisen työn lähtökohta, koska lapsi oppii ja kehittyy toiminnassa ja toiminnalla on lapselle ilmeinen merkitys. Leikki on olennainen osa esiopetusta ja se on luonnollinen tapa oppia erilaisia asioita, jotka liittyvät lapsen kehityksen osa-alueisiin. Lapsi oppii kuitenkin myös työtehtävien ja pienten oppituokioiden avulla. Todellisuudessa esiopetuksessa leikki, työ ja oppituokiot lomittuvat ja sekoittuvat toisiinsa toiminnassa. (Brotherus ym. 2002, 184–185.) Kuviossa 1 näkyy esi- ja alkuopetukselle ominaiset erilaiset toimintatavat. Esiopetuksen toiminnallisuus nähdään usein hedelmällisenä ja rikkaana tapana ohjata lapsi oppimaan ja kokemaan. Lapsi opettelee. Tällä tavalla lapsi oppii oppimaan sekä saavuttaa sellaisia tiedollisia ja taidollisia asioita, joita hän tarvitsee siirtyessään ensimmäiselle luokalle. Brotherus ym. kuvaavat tätä tapahtumaa tiedon kokoamiseksi. Heidän mukaansa esiopetusikäinen lapsi kokoaa tietoa opettelemalla tulemaan toimeen ikäistensä kanssa hallitsemalla pelin sääntöjä, sosiaalisia rooleja ja motorisia valmiuksia sekä tulemalla kielellisesti toimeen niin vertaistensa kuin aikuistenkin kanssa. (Brotherus ym. 2002, 70.)



Kuvio 1. Oppimisen painopiste esi- ja alkuopetuksessa Brotherusta mu-
kaillen (Brotherus ym. 2002, 184)

Esiopetuksessa ja perusopetuksen ensimmäisillä vuosiluokilla toimintata-
vat ovat useimmiten erilaisia, minkä vuoksi siirtyminen esiopetuksesta al-
kuopetukseen on lapsille iso muutos. Tämän vuoksi esi- ja alkuopetuksen yh-
teistyötä tarvitaan, kuten kuviosta 1 näkyy. Esiopetuksessa olevalle lapselle on
ominaista, että hän oppii opettelemalla monia asenteita, taitoja ja tietoja erilai-
sten toimintojen kautta sekä toiminnassa. (Niikko 2001, 184.) Perusopetuksen
ensimmäisillä vuosiluokilla oppiminen on tietoista oppimista, opiskelua. Ope-
tuksessa ja toiminnassa korostuvat opetus- ja opiskelumenetelmät sekä oppiai-
nekeskeisyys. (Niikko 2001, 181.) Esiopetuksessa taas tiedonalojen sisältöjen
avulla (sisältöalueet) lapsi laajentaa minäkuvaansa ja oppii itsestään oppijana
(Opetushallitus 2010, 12). Oppiminen on opettelua – yritystä ja erehdystä. Itse
ajattelen, että matkalla esiopetuksesta alkuopetukseen yksi tärkeimmistä opit-
tavista asioista on, että lapsi opettelee selviytymistä arkipäivän tilanteissa kuten
kouluruokailussa. Niikko (2001, 143) toteaa esiopettajan tärkeäksi taidoksi huo-
lehtia, että oppiaineisiin sidottu kouluopetus ei pääse hallitsemaan esiopetuk-
sen toteutusta. Niikon mukaan lapsi tulee nähdä sosiaalisena, leikkivänä, uteli-
aana, aktiivisena ja oppimishaluisena sekä kykenevänä vaikuttamaan omaan
kasvuunsa ja oppimiseensa. Esiopetuksella on edelleen institutionaalinen mer-
kitys, jossa kasvatuksellis-opetuksellinen orientaatio on korostunut (Linnilä
2006, 107).

Perusopetuslaki (628/1998) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010) painottavat esi- ja alkuopetuksen jatkumon takaamista. Näin ollen esiopetuksen sisältöalueiden ja perusopetuksen oppiaineiden tulee muodostaa kokonaisuus, joka mahdollistaa opetussuunnitelmatyön ja joustavuuden esiopetuksen ja perusopetuksen välillä. Koska esiopetus ja alkuopetus eroavat opetusratkaisuisaan monilta oleellisilta osilta, lasten oppimiskokemusten jatkumo tulisi taata ja jatkumo tulisi olla opetuksen sisällöllisen suunnittelun perusta. (Niikko 2001, 183.)

2.3 Esiopetuksesta kohti perusopetusta

Koulunaloitus ymmärretään lapsen ja kasvuympäristön keskinäisenä muutos- ja sopeutumisprosessina, joka alkaa esiopetusvaiheessa ja jatkuu lapsen sopeutumisena ja sopeuttamisena uuteen kasvuympäristöön ja koululaisen rooliin ensimmäisen kouluvuoden aikana (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 500). Kokenut ja maailmanlaajuisesti arvostettu kansainvälinen varhaiskasvatustutkijoiden ryhmä on kirjoittanut julkilausuman (Transition to school 2011), jonka tavoitteena on herättää koulun aloittamiseen liittyvää keskustelua ja tuoda siihen uusia näkökulmia. Julkilausumassa koulun aloittaminen määritellään lapsen elämässä ajaksi, johon liittyvät käsitteet muutos ja jatkuvuus. Julkilausuman mukaan koulun aloittaminen on pitkäkestoinen prosessi, joka alkaa selvästi ennen oppivelvollisuuden alkua ja ensimmäistä koulupäivää sekä jatkuu useita kuukausia. (Transition to school 2011.)

Koulun aloittaminen vaikuttaa lapseen monella tasolla, koska silloin lapsen elämässä tapahtuu erilaisia muutoksia. Lapselta odotetaan ja vaaditaan itsenäisyyttä ja odotukset kohdistuvat myös omatoimisuuteen sekä kykyyn selvitä uusista tilanteista ja haasteista koulussa. (Hakkarainen 2002, 70.) Askel varhaiskasvatuksesta kouluun on lapsen elämässä merkittävä, koska peruskoulu on oma instituutionsa, organisaatio, jolla on selkeät tavoitteet lapsen oppimisen suhteen. Hakkarainen määrittelee siirtymisen esiopetuksesta kouluopetukseen

askeleina, jotka rakentuvat aina edellisen varaan. Kouluun siirtymisen ongelmana onkin, miten askel esiopetusvuodesta perusopetukseen rakentuu ilman katkoksia. (Hakkarainen 2002, 10, 106.)

2000-luvulla kouluun siirtymiseen liittyviin ongelmiin on kiinnitetty huomiota. Suomessa on viime aikoina tehty monia tutkimuksia (mm. Haring 2003, Poikonen 2003, Alijoki 2006, Forss-Pennanen 2006, Karikoski 2008, Ahtola 2012), joiden kautta on tutkittu siirtymää eri näkökulmista katsottuna. Tutkimusten avulla on pyritty kehittämään ratkaisuja, joiden tavoitteena on tehdä siirtymiä joustaviksi ja madaltaa eri toimintaympäristöjen välisiä eroja (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013b, 25). Haringin (2003) tutkimus kohdistuu esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamiseen. Poikonen (2003) on tutkinut esi- ja alkuopetuksen pedagogista jatkumoa näiden yhteisen opetussuunnitelman pohjalta. Alijoki (2006) puolestaan on tarkastellut esi- ja alkuopetuksen välisiä siirtymiä erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta ja Forss-Pennanen (2006) on tutkinut koulujen ja päiväkotien toimintakulttuurien sekä kasvattajien välisen vuorovaikutuksen muutoksia. Karikoski (2008) puolestaan on tutkinut siirtymäprosessia esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön lasten vanhempien näkökulmasta ja Ahtola (2012) on käsitellyt muun muassa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Hänen tutkimustuloksensa ovat osoittaneet, että on olemassa positiivinen yhteys siirtymäkäytäntöjen määrällä ja lapsen akateemisilla taidoilla. Myös Kankaanranta ja Tiihonen (1994) ovat tutkineet siirtymiä erilaisten esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeiden kautta. Kankaanrannan ja Tiihosen mukaan halukkuus yhteistyön tekemiseen oli 1990-luvulla laimeaa. Oma kokemukseni tältä vuodelta osoittaa, että esi- ja alkuopetuksen opettajilla on tänä päivänä halu ja tarve tehdä yhteistyötä toistensa kanssa.

Useiden tutkimusten mukaan koulunsa aloittavia lapsia ja heidän vanhempiaan tulee tutustuttaa koulun kasvuympäristöön etukäteen. Koulun kasvuympäristössä on tärkeää tutustua sen toimintakulttuuriin, koulurakennukseen, henkilöstöön ja koulutyöskentelyyn, koska on merkityksellistä, että per-

heiden ja koulun välille muodostuu luottamuksellinen suhde ja myönteinen asenne. Perheen ja koulun keskinäisillä suhteilla on merkittävä vaikutus lapsen kouluun sopeutumiseen ja kykyyn oppia koulussa, samoin kuin sillä, että lapsi tutustuu etukäteen koulun kasvu- ja toimintaympäristöön (Fabian 2002, 5–6; Karikoski 2008, 19; Transition to school 2011). Myös kansallinen ja kansainvälinen siirtymiin keskittynyt tutkimus on osoittanut, että esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymisen onnistuminen määrittää ja jopa ennustaa muun muassa lapsen sosiaalista sopeutumista, koettua hyvinvointia ja akateemista menestystä myöhemmin koulutuspolulla (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 6). Koulunsa aloittava lapsi elää samanaikaisesti sekä kodin että koulun ympäristössä. Tämä edellyttää näiden kasvuympäristöjen vuorovaikutusta ja yhteistyötä lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa (Hujala 2002, 30; Opetushallitus 2004, 20). Lapsiin kohdistetaan edelleen kouluun siirtymävaiheessa monenlaisia vaatimuksia, odotuksia ja uskomuksia esikoulun ja koulun opettajien sekä lasten vanhempien taholta. Helposti oletetaan, että lapsen täytyy olla koulutyöskentelyyn valmis (”kouluvalmius”), hänen tulee sopeutua ja muuttua nopeasti koululaisen rooliin sekä omaksua koulun sääntöjä ja käytäntöjä hetkessä. Tällaiseen ajatteluun ei ole kuulunut vanhempien ja kodin merkityksen huomioonottamista siirtymävaiheessa eikä vanhempien osallistumista lastensa kouluelämään ja sitä kautta vaikuttamista koulun toimintakulttuuriin, mitä Karikoski (2008) pitää tärkeänä käsitellessään kasvuympäristöjen vuorovaikutusta Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukaan. Karikosken mukaan lapsen ja kasvuympäristön keskinäinen vuorovaikutus ei ole toiminut vastavuoroisesti. (Karikoski 2008, 19.)

Tätä tutkimusta tehdessä oma huomioni on kiinnittynyt siihen, miten paljon yhteistyötä tulee tehdä myös kodin ja vanhempien kanssa lapsen koulun aloittamisen yhteydessä. Tätä tärkeää näkökulmaa korostavat muiden muassa Rimm-Kaufmann ja Pianta (2000) sekä Fabian ja Dunlop (2007), kun he mainitsivat siirtymän olevan koko perheen asia, ei vain lapsen. Heidän mukaan perheen ja vanhempien tuki lapsen koulupolun alussa on jopa niin tärkeä, että se

vaikuttaa lasten tulevaisuuteen ja elämään sekä lasten kykyyn käsitellä keskeisiä muutoksia elämässä. Myös julkilausuma (Transition to school 2011) ottaa kantaa siihen tukeen, mitä lapsi (sekä koulu) tarvitsevat vanhemmilta. Siinä todetaan lapsen tarvitsevan kouluun siirtymisessä koko lähipiirinsä ja uusien sekä entisten kasvattajiensa tukea. Koen itsekin, että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on erittäin tarpeellista erityisesti siirtymävaiheissa. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan keskity esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä analysoidessani vanhempien näkökulman huomioimiseen, vanhempien käsitysten ja mielipiteiden kuuntelemiseen tai vanhempien osallistamiseen. Keskityn tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopettajien ajatuksiin siitä, mitä yhteistyössä tulee huomioida ja mitä yhteinen toiminta esi- ja alkuopetuksen välillä on. Koen, että siirtyminen esiopetuksesta kouluun on yksi merkittävimmistä tapahtumista lapsen elämässä. Olen itse äitinä seurannut kuuden lapseni koulun aloitusta ja mitä enemmän lapseni ovat päässeet tutustumaan kouluun, koulurakennukseen ja koulun toimintaan sitä sujuvampaa ja helpompaa koulun aloitus on heille ollut. Erityisopettajana näen myös, että monipuolinen ja lapset aktivoiva kouluun valmistautuminen näkyy lapsen oppivelvollisuuden alkaessa ensimmäisten kouluviikkojen opiskelussa ja koulukäyttäytymisessä positiivisesti.

3 ALKUOPETUS

Koulunaloituksen yhteydessä puhutaan käsitteestä alkuopetus. Se on perusopetuksen ensimmäisen ja toisen luokan opetusta eli osa perusopetuksen kokonaisuutta ja sen tulee niveltä niin esiopetukseen kuin myöhempään perusopetukseenkin. Alkuopetus osana perusopetusta on kuulunut ja kuuluu opetustoimen alaisuuteen ja toteuttaa selkeästi koulutuspoliittista tehtävää. (Brotherus ym. 2002, 30, 39; Linnilä 2006, 107.) Alkuopetuksella on oma erityinen asemansa ja tehtävänsä, joka erottaa sen omaksi osa-alueekseen perusopetuksen kokonaisuudessa. Alkuopetuksen erityinen asema perustuu sen valmistavaan tehtävään, joka on perinteisesti ymmärretty olevan riittävien valmiuksien hankkimista myöhempien opiskeluvuosien pohjaksi koulutyötä ja oppimista varten. Lapsi siis oppii koululaiseksi perusopetuksen kahden ensimmäisen lukuvuoden aikana. (Brotherus ym. 2002, 166–167.) Valmistavan tehtävän ohella eri kasvatus- ja koulutusjärjestelmän osa-alueilla on myös itseisarvoinen tehtävä. Alkuopetuksessa se näkyy kasvuna koululaiseksi sekä eri taitojen oppimisena. Näitä taitoja ovat muun muassa luku-, kirjoitus- ja laskutaito. (Brotherus ym. 2002, 34, 165.) Valmisteilla olevissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksissa painotetaan alkuopetuksen olevan koulutusjärjestelmän kivijalka ja samalla osa esiopetuksesta alkavaa koulutusjatkumoa (Opetushallitus 2014a).

Alkuopetusta ohjaavat Perusopetuslaki (628/1998) sekä valtakunnalliset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Valtakunnallisten opetussuun-

nitelmien perusteiden pohjalta laaditaan kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat, joita laadittaessa on otettava huomioon myös esiopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuksen yhtenäisyys sekä muut tärkeät päätökset, jotka koskevat lapsia. (Opetushallitus 2004, 10.) Alkuopetuksen kuten myös esiopetuksen sisällössä ja opetuksessa noudatetaan perusopetuslain mukaan valtakunnallisesti yhtenäisiä opetuksen perusteita (Perusopetuslaki 628/1998).

Alkuopetus on tärkeä vaihe lapsen elämässä. Näiden perusopetuksen ensimmäisten vuosiluokkien aikana tuetaan ja vahvistetaan varhaiskasvatuksessa saatua tieto- ja taitopohjaa. Tällöin kaikki myönteiset oppimiskokemukset ovat ratkaisevan tärkeitä, sillä ne luovat lapselle käsitystä koulusta ja koulunkäynnistä sekä käsityksen itsestään oppijana. (Opetushallitus 2004, 14; Alijoki 2006, 20.) Usein on niin, että lapsi motivoituu alkuopetuksen vuosina oppimaan uusia asioita ja iloitsemaan uuden oppimisesta. Siksi onkin hyvin tärkeää, että lapsi saa paljon onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta hänen oppijaidentiteettinsä ja itsetuntonsa vahvistuu. Kun lapsi saa runsaasti positiivisia oppimiskokemuksia, hänen motivaationsa kouluoppimista kohtaan lisääntyy ja voimistuu. Näin voidaan luoda oppimisen varhaisina vuosina vahvaa pohjaa myöhempiä oppimista varten.

3.1 Alkuopetuksen tehtävät ja tavoitteet

Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa esitetyt perusopetuksen tavoitteet ovat päämääriä, jotka ohjaavat kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksissa (Opetushallitus 2014a ja 2014b) määritellään perusopetuksen ja alkuopetuksen tehtävä seuraavasti:

Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiään tietoja ja taitoja. --- Vuosiluokkien 1-2 opetuksessa tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen, erityisesti esiopetuksen antamat valmiudet. Esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus. Alimpien vuosi-

luokkien opetuksen erityisenä tehtävänä on kehittää valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten. (Opetushallitus 2004, 15.)

Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on turvata tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. --- Vuosiluokkien 1-2 erityisenä tehtävänä on luoda perusta oppilaiden myönteiselle käsitykselle itsestä oppijana ja koululaisena sekä kehittää valmiuksia myöhempää oppimista varten. On tärkeää, että jokainen oppilas saa rohkaisevaa palautetta ja tilaisuuksia uusien asioiden oppimisesta nouseville ilon ja onnistumisen kokemuksille. (Opetushallitus 2014a, 2; Opetushallitus 2014b, 2.)

Edellä kuvatut alkuopetuksen tehtävät merkitsevät sitä, että me suomalaiset koemme alkuopetuksen olevan perusopetuksen pohja ja kivijalka. Alkuopetuksella on merkittävä osuus lapsen koulupolun avaajana. Sen osuutta lapsen elinikäisen oppimisen perustana ei voi eikä saa vähätellä.

Tekeillä olevien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnosten mukaan alkuopetuksen tehtävänä on koululaiseksi kasvaminen (Opetushallitus 2014a 2). Alkuopetus osana perusopetusta on osa koulutuksen perusturvaa. Sillä on sekä kasvatuksellinen että opetuksellinen tehtävä. Perusopetus tarjoaa mahdollisuuden hankkia yleissivistystä sekä suorittaa oppivelvollisuus ja perusopetuksen tehtävänä on antaa mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Tehtävänä on myös edistää oppilaiden persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, tukea jatkoopintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot. (Brotherus ym. 2002, 151; Opetushallitus 2004, 14.) Perusopetuksen tavoitteena on herättää halu elinikäiseen oppimiseen. (Opetushallitus 2004, 14.) Alkuopetuksella on myös valmistava tehtävä. Se merkitsee, että alkuopetuksen aikana lapsi hankkii valmiudet myöhempää koulussa tapahtuvaa työtä ja oppimista varten. (Brotherus ym. 2002, 165.)

Perusopetuksen ensimmäisen ja toisen luokan opetuksen tehtävänä on antaa välineet perusopetuksessa tapahtuvaa työskentelyä varten. Opetus on kiinteästi sidoksissa varhaiskasvatukseen ja sen aikaisiin kasvuun ja oppimisen ko-

kemuksiin, mutta opetuksella on oltava myös kiinteä yhteys myöhempään kouluopetukseen. Oppilaan oppimis- ja työskentelytaidot ovat keskeisiä kehityskohteita, joita opetetaan tavoitteellisesti ja tietoisesti. Nykyisin pyritään myös siihen, että pieni oppilas oppii työskentelemään monin tavoin, yhdessäkin oppien. Lapsi myös oppii koululaisen roolin ja tutustuu itseensä oppijana niiden kokemusten kautta, joita hän saa työskennellessään. Perusopetuksen ensimmäisten vuosiluokkien aikana toteutuu myös se itseisarvoinen tehtävä, joka kaikella lapsen elämään liittyvällä on: Kun lapsi oppii koululaiseksi ja hankkii itselleen erilaisia koululaisen perustaitoja kuten luku-, kirjoitus- ja laskutaidon, hän elää samalla myös kiinnostavaa elämänvaihetta. Koulukasvatuksen tulee tukea sitä. (Brotherus ym. 2002, 165–167.)

Alkuopetuksella on tärkeä tehtävä opettaa lapsille työskentelytapoja, oppimista ja koululaisena olemista. Vaikka ensimmäisen ja toisen luokan aikana toivotaan lapsen oppivan lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen alkeet, koululaisena olemisen ja koulupäivästä selviytyminen vaativat pieneltä koululaiselta paljon. On tärkeää, että ensimmäisinä kouluvuosina keskitytään kuuntelemaan lasta ja sitä, mitä hän kertoo olemuksellaan itsestään ja elämästään. Näen tärkeänä myös sen, että ensimmäisinä kouluvuosina huomioidaan varhainen tuki, jonka kautta koulupolku saa vahvistusta ja lapsi kokee oppivansa mahdollisista vaikeuksistaan huolimatta.

Tänä päivänä perusopetuksessa noudatetaan koko perusopetuksen yhteisiä opetussuunnitelman perusteita vuodelta 2004. Ne korostavat muun muassa oppilaan itsenäisyyttä ja tiedostamisen merkitystä. Niissä perusopetuksen yleis-tavoitteisto on yhteneväinen kaikille perusopetuksen oppilaille riippumatta oppilaan iästä. Oppiaineiden sisältökuvauksissa on kuitenkin esitetty tavoitteet eri-ikäisten lasten opetukselle. Perusopetuksen yleistavoitteet sisältyvät jokaisen oppilaan opetukseen ja ne on esitetty niin sanottuina aihekokonaisuuksina. Aihekokonaisuuksien oppimistavoitteet sekä oppiaineiden sisältötavoitteet on kuvattu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004).

Tekeillä olevissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksissa (Opetushallitus 2014a) opetuksen tavoitteet on kuvattu hieman eri tavalla kuin vuoden 2004 perusteissa, vaikkakin samansuuntaisesti. Uusissa perusteissa tultaneen korostamaan seuraavia tavoitteita: ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvaminen, tarpeellisten tietojen ja taitojen hankkimisen osaaminen sekä sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen. Opetukselle asetettaneen tavoitteet, joiden tarkoituksena on edistää oppilaiden laaja-alaisen osaamisen kehittymistä ja huomiota kiinnitetään erityisesti siihen, miten luodaan edellytykset oppilaiden laaja-alaisen osaamisen kehittymiselle. Laaja-alainen osaaminen nähdään muodostuvan tiedoista ja taidoista ja niiden soveltamisesta eri tilanteissa sekä arvoista ja asenteista. (Opetushallitus 2014a, 13–18.)

3.2 Katsaus alkuopetuksen pedagogiikkaan

Alkuopetuksen pedagogiikka poikkeaa selvästi esiopetuksen pedagogiikasta. Alkuopetuksessa opetusta lähestytään oppiainejakoisesti opiskellen eli tietoisesti oppien. Opetus on oppiainelähtöistä, jolloin korostuvat opetusmenetelmät ja erilaiset työtavat, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista (Opetushallitus 2004, 18). Opetusmenetelmissä korostuu oppiaineiden olemuksen ymmärtäminen. Alkuopetukselle on ominaista korostaa oppilaan työskentely- ja oppimistaitojen kehittämistä ja niitä tavoitellaan tietoisesti, kun taas esiopetuksessa käytetään teemojen tai aihekokonaisuuksien ympärille rakentuvaa opetuksen jaksotustapaa tai etenemistapaa. (Brotherus ym. 2002, 176, 212; Haring 2003, 167.) Alkuopetuksen opetus pohjautuu opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin ja opetuksen sisällöt noudattavat opetussuunnitelmaa. Perusopetuksen ensimmäisten vuosiluokkien tavoitteena on koota opetus sellaisen aiheiden ja teemojen ympärille, jotka liittyvät lapsen elämänpiiriin ja ympäristöön. Sitä kutsutaan eheyttämiseksi. (Brotherus ym. 2002, 212–213; Opetushallitus 2004, 38.)

Koulun työ- ja toimintatavat lähtevät siitä, että lapsi nähdään aktiivisena oppijana. Se vaikuttaa sekä opetusmenetelmiin että oppimisympäristölle asetettaviin vaatimuksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppiminen on seurausta tavoitteellisesta opiskelusta. Koulussa tavoitteellinen opiskelu tapahtuu itsenäisesti, opettajajohtoisesti tai vuorovaikutuksellisesti sekä yhteistoiminnallisesti toisten oppilaiden kanssa. (Opetushallitus 2004, 18.)

3.3 Esiopetuksen ja alkuopetuksen oppimiskäsityksiä ja niiden eroja

Esiopetuksessa lapselle on ominaista toiminnassa oppiminen (Brotherus 2004, 37–44). Oppiminen ei ole tällöin tietoista oppimista, vaan lapsi oppii asenteita, taitoja ja tietoja jokapäiväisessä toiminnassaan ja työskentelyssään. Toiminnasta tulee arvokasta, kun lapsi oppii ymmärtämään, miksi hän tekee ja toimii niin kuin toimii. Toisin sanoen lapsi ymmärtää toimintansa merkityksen. Toiminnassa korostuu myös ihmisten välinen vuorovaikutus. Esiopetusta voitaisiin kuvata myös niin, että esiopetus on vapaata opettelua, kun taas alkuopetus osana perusopetusta on koulutyöskentelyä. (Brotherus ym. 2002, 184–185, 226.) Esiopetus toteutetaan useimmiten integroituna ja eheytyttynä, kouluopetus puolestaan perustuu oppiainejärjestelmään (Soini ym. 2013, 8). Aho (2001, 9–11) sanoo suomalaisessa esiopetuksessa tähdennettävän sitä, että uuden oppiminen perustuu lapsen aikaisemmille tiedoille, taidoille ja toiminnoille, joissa korostuu lapsen aktiivinen rooli, hänen tutkiva oppimisensa ja ongelmakeskeinen lähestymistapansa.

Esiopetus ja koulu ovat tehtäviltään, toimintakehyksiltään ja toimintatavoiltaan erilaiset (Karila, Lipponen & Pyhälto 2013c, 26). Tämän perustavanlaatuisen totuuden kautta voidaan ymmärtää esiopetuksen ja alkuopetuksen erilaisuus. Tämä voi myös selittää, miksi näiden kahden instituution välille on syntynyt aikojen saatossa raja, jota on viime vuosina runsaastikin tutkittu. Ra-

jan mahdollisesta vahvuudesta on oltu huolissaankin ja siksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä on tehty paljon tutkimusta. Tutkimusten tarkoituksena on ilmentää rajan olemassaoloa ja löytää keinoja esi- ja alkuopetuksen rajapinnan hälventämiselle. On kuitenkin tärkeää, että esi- ja alkuopetuksen käsitykset ja ajatukset lapsen oppimisesta ja opetustavoista pysyvät erilaisina, koska esiopetuksella tulee säilyä sen itseisarvoinen tehtävä ohjata lasta työskentelemään ja oppimaan leikinomaisesti, oman kehitystasonsa mukaisesti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen, että oppiminen tapahtuu tavoitteellisenä opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Oppiminen on siis sekä yksilöllistä että yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakentamista. Oppimista tapahtuu, kun oppilas toimii aktiivisesti ja tavoitteellisesti sekä rakentaa aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tiedon pohjalta omaa tietorakennettaan. Oppiminen on vastavuoroista ja tilannesidonnaista. (Opetushallitus 2004, 18.) Alkuopetuksessa oleva oppilas siis oppii tietoisesti eli lapsi opiskelee, kun taas esiopetuksessa lapsi oppii toiminnassa eli hän opettelee, kuten kuviosta 1 voidaan havaita.

Esiopetuksella ja alkuopetuksella on yhtäläisyyksiä sekä eroja ja niin asian kuuluukin olla. Karikoski (2008) on käsitellyt laajemmin lapsen koulunaloittamista esi- ja alkuopetuksen kasvuympäristöjen kulttuurisena muutoksena (Karikoski 2008). Lapsen oppivelvollisuus alkaa peruskoulun alkaessa, joten koulunkäynti on lapselle velvollisuus, joka kuuluu väistämättä hänen elämäänsä. Oppivelvollisuus tuo mukanaan velvollisuuden oppia ja opiskella, minkä vuoksi alkuopetuksessa on painotettava tiedollisen aineksen oppimisen merkitystä sekä myöhemmässä opiskelussa tarvittavien valmiuksien kehittämistä. Lapselle asetetaan oppimiselle koulussa melko tarkkoja ja virallisia tavoitteita. Lapsi on kuitenkin vielä hyvin pieni aloittaessaan oppivelvollisuuden ja ryhtyessään opiskelemaan tiedollisia aineksia jopa niin, että hänen oppimistaan ja osaamistaan arvioidaan. Hyppy esiopetuksesta alkuopetukseen on muutos lap-

sen elämässä esi- ja alkuopetuksen tavoitteiden ja toimintatapojen erilaisuuden vuoksi. Siinä myös lapsen rooli esikoululaisena muuttuu koululaisen rooliksi ja samalla lapseen kohdistetut rooli-odotukset muuttuvat (Lam & Pollard 2006, 129–132; Karikoski 2008, 61). Fabian ja Dunlop (2007) toteavat, että lapset reagoivat muutokseen eri tavoin ja heitä tulee auttaa totuttautumisessa uuteen. Tämä siksi, että mennessään kouluun lapset siirtyvät maailmaan, joka on aikuisjohtoinen ja jossa aikuiset päättävät, mitä lapset oppivat. Siinä maailmassa lasten pitää myös oppia käyttämään ja soveltamaan taitojaan ja ajatteluaan sekä käsittelemään maailmaa muun muassa kirjaimin ja numeroin. (Fabian & Dunlop 2007, 9-10.) Tällaisten erojen ja muutosten vuoksi on tärkeää panostaa nivelvaiheen aikana tehtävään yhteistyöhön vuorovaikutteisesti. Esiopetuksen lopettamisen ja alkuopetuksen aloittamisen rajan ei pidä olla korkea, vaan sitä tulisi madaltaa lapsen vuoksi ja sitä tulisi suunnitella yhteistyössä aikuisten kesken lapsen parhaaksi ja lapsen näkökulma ja osallistuminen huomioiden.

4 ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTOIMINTA

Lapsi aloittaa Suomessa koulupolkunsa ja oppivelvollisuutensa yleensä sinä vuonna, kun hän täyttää seitsemän vuotta. Monissa maissa lapset aloittavat koulun jo aiemmin kuin seitsemän vuoden iässä (Ahtola ym. 2011, 296; Fabian & Dunlop 2007, 1). Suomessa on aika-ajoin keskusteltu siitä, pitäisikö oppivelvollisuusikää aikaistaa eli asettaa esiopetus oppivelvollisuuden piiriin. Tällä hetkellä siitä ei kuitenkaan aktiivisesti keskustella. 2000-luvun alun esiopetusuudistuksen myötä esiopetus on vakiintunut Suomessa. Lähes kaikki lapset osallistuvat esiopetukseen ennen peruskoulun aloittamista. Esiopetusvuosi voi olla myös ensimmäinen oppivelvollisuusvuosi, jos lapselle on myönnetty pidennetty oppivelvollisuus.

Esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on olemassa ”tila”, jota on mielestäni vaikea kuvata, mutta jonka yhteydessä käytetään käsitettä ’siirtymä’ (engl. transition). Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä siirtymä ja nivelvaihe rinnakkain samassa merkityksessä. Tuo edellä mainitsemani tila on ”näkymätön” eikä siihen ole kiinnitetty juurikaan huomiota aiemmin kuin vasta 1990-luvulta alkaen sekä nyt 2000-luvulla yhä enenevässä määrin. Kasvatusalan ammattilaiset ovat olleet kiinnostuneita tuosta tilasta ja sen vaikutuksesta lapsen elämään, kasvuun ja kehitykseen. Varhaisten vuosien merkitys lapsen kasvuille, kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille on huomioitu ja siksi on herännyt kasvava mielenkiinto laadukkaan varhaiskasvatuksen merkityksestä. Julkinen kannanotto varhaiskasvatuksen puolesta, jonka monet arvostetut varhaiskasvatuksen

tutkijat ovat kirjoittaneet, toteaakin, että kiinnostus lapsen hyvinvoinnista varhaisen kasvun vuosina on tärkeää ja sen huomiointi on lisännyt kansainvälistä koulun aloittamiseen liittyvää tutkimusta sekä päättäjien ja kasvattajien kiinnostusta tutkimustuloksiin (Transition to school 2011). Vaihe, joka jää esiopetuksen ja alkuopetuksen väliin, ansaitsee sen huomion, jonka se nyt tällä hetkellä saa, niin merkittävä se on lapselle. Kuvaisin tuota vaihetta jopa elinikäisen oppimisen juureksi.

Lapsen koulunaloitusta ja siihen liittyvää esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta eli siirtymää on tutkittu Suomessa runsaasti, viimeisimpänä Ahtolan tutkimus (2012), jota olen kuvannut kappaleissa 2.3 ja 4.3. Siirtymää on tutkittu paljon myös ulkomaisissa tutkimuksissa ja monet suomalaiset tutkijat ovat olleet kiinnostuneita kansainvälisten tutkimusten tuloksista. Ulkomaisista tutkijoista Rimm-Kaufman ja Pianta (2000) ovat selvittäneet lapsen ja aikuisten välistä vuorovaikutusta sekä sitä, miten lapsen, perheen, ikätoverien ja koulun väliset yhteydet vaikuttavat lapsen osaamiseen. He ovat myös selvittäneet siirtymässä tapahtuvien ihmissuhteiden muutoksia. Corsaro ja Molinari (2005) ovat tutkineet siirtymän merkitystä lapselle sekä lapsen ja hänen roolinsa kehittymistä uuden ryhmän ja kulttuurin jäseneksi. He ovat myös tutkineet perheiden roolia siirtymässä. Margetts (2002 ja 2007) on tarkastellut siirtymien merkitystä lapselle ja todennut monipuolisten siirtymäkäytäntöjen ja niiden suunnittelun tarpeellisuuden. Margetts on tutkinut myös lapsen kouluun mukautumista ja pohtinut näin tukea tarvitsevien lasten tukemista kouluympäristöön sopeutumisessa. Lamin ja Pollardin (2006) tutkimuksessa on käsitelty sitä, miten lapset sopeutuvat oppilaan rooliin koulussa ja Fabian (2007) on pohtinut koulun aloituksen merkitystä lapselle sekä lapsen siirtymään liittyviä kokemuksia ja lapsen sopeutumista uuteen kasvatuskulttuuriin. Lisäksi Fabian ja Dunlop (2007) ovat tutkineet siirtymien merkityksiä lapselle sekä keskeisiä tekijöitä, jotka korostuvat kouluun siirryttäessä. Nämä edellä mainitut tutkimukset osoittavat lähes poikkeuksetta, että siirtymään kiinnitetty huomio sekä siirtymään liittyvä yhteistyö ja vuorovaikutus kaikkien kasvattajien kesken ovat verrannollisia lapsen

koulupolun sujumisen sekä lapsen kouluun sopeutumisen kanssa. Niiden mukaan myös erilaiset suhteet voivat joko edistää koulun aloitusta tai aiheuttaa haasteita aloitukselle. Niissä on osoitettu myös, että lapsen toimijuus ja aktiivinen osallisuus siirtymässä ovat tärkeitä.

Edellä mainitut ulkomaisten tutkijoiden tutkimukset vahvistavat suomalaista tutkimusta, jota esi- ja alkuopetuksesta on tehty muun muassa Karikosken (2008) toimesta. Suomessa Karikoski on tehnyt tärkeän tutkimuksen ja avannut näin silmiä sille, että lapset eivät ole tasavertaisessa asemassa koulun aloituksen vaiheessa. Karikoski on tutkinut lapsen siirtymäprosessia esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön lasten vanhempien näkökulmasta. Karikoski ei mielestäni kirjoita turhaan koulunaloitusproblematiikasta omassa tutkimuksessaan. Hän nimittäin kuvaa tutkimuksensa alkupuolen johdannossa, miten lasten ensimmäisen luokan aloitus saa suuren huomion ja on yhteiskunnallisesti jokasyksyinen laaja ja huomiota herättävä tapahtuma. Tämä kertoo Karikosken mukaan siitä, että koulun aloittaminen on merkittävä asia ja siihen liittyy paljon erilaisia odotuksia niin lapsen, vanhempien, perheen kuin yhteiskunnankin taholta. Koulun aloittamista pidetään jopa käännekohtana lapsen elämässä. Tämän vuoksi Karikoski huomioi, että niinkin merkittävä muutos lapsen ja perheen elämässä ei voi tapahtua vain yhtenä virallisena koulunaloituspäivänä, vaan sitä ennen on pitänyt tapahtua jotain. Myös koulunaloituspäivän jälkeen tapahtuu vielä asioita, jotka liittyvät merkittävästi lapsen tulevaisuuteen ja elämään. (Karikoski 2008, 8, 13.)

Koulun aloittaminen ymmärretään siirtymäprosessina, joka alkaa esiopetusvuonna ja jatkuu ensimmäisen kouluvuoden aikana (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 500; Karikoski 2008, 8). Ei siis ole olemassa vain yhtä merkittävää päivää, jolloin lapsi muuttuu koululaiseksi, vaan on tärkeää, että sitä ennen on tehty yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä, jotta lapsi voi sujuvasti aloittaa koulunkäyntinsä ja keskittyä alkaneeseen perusopetukseen. Tämän tapahtuman vuoksi ja sitä silmällä pitäen olen tehnyt tämän tutkimukseni, jonka avulla toivon voivani vaikuttaa kotipaikkakunnallani lasten koulunaloitukseen.

Tutkimukseni avulla toivon voivani auttaa lapsia, jotta heillä olisi kaikilla mahdollisimman tasa-arvoinen koulunaloitus ja koulupolun alku, johon ei voisi vaikuttaa se, missä lapsi asuu, mihin esiopetukseen hän osallistuu tai kuinka sitoutuneita aikuiset ovat yhteistyön tekemiseen. Näen tärkeimmäksi sen, että lapset saisivat keskittyä oppimiseen ja koulunkäyntiin eikä heitä häiritsisi epä-tietoisuus siitä, mikä koulu on ja mitä heiltä odotetaan koulussa. Lapselle siis aivan oikeasti annettaisiin mahdollisuus tutustua uuteen toimintaympäristöön ennen koulun aloittamista. Fabian ja Dunlop (2007) väittävät, että on yksi tapa mahdollistaa onnistunut alku kaikille lapsille: siirtymäprosessi ja siirtymävaihe toteutetaan ennakoiden ja hallitusti sellaisella tavalla, joka luo stressittömän sillan toimintaympäristöstä toiseen ja jolla voidaan kehittää ymmärrystä siitä, mitä lapselta siirtymän toisella puolella odotetaan (Fabian & Dunlop 2007, 21). Tätä koulun aloituksen vaihetta tukemaan on Suomessa asetettu lakeja ja muita asiakirjoja.

4.1 Yhteistoiminnan velvoitteet

Kuvaan seuraavaksi, miten eri asiakirjoissa on mainittu esi- ja perusopetuksen yhteistyölle tiettyjä suosituksia. Hujala ym. (2010) kiteyttävät osuvasti ajatuksen velvollisuudesta huolehtia kasvuympäristöjen välisestä jatkumosta. Heidän mukaansa jatkumo esiopetuksesta koulun alkuvaiheeseen on rakennettava nykyistä tietoisemmin, jotta lapsella ja perheellä olisi mahdollisuus joustavaan, pehmeään koulun aloitukseen. (Hujala ym. 2010, 11–12.) Tämä kuvaa nykyistä näkemystä siitä, että velvoitteista huolimatta siirtymä ei ehkä vielä toteudu optimaalisella tavalla.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2010) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) määrittelevät yhteistyön näiden instituutioiden ja näiden kahden kasvatuskulttuurin välisessä siirtymässä. Yhteistyö ei ole tahdon asia, se on velvoite. Yhteistyö

edellyttää kohtaamisia esiopetuksen ja perusopetuksen välillä. Asiantuntijoiden yhteinen toiminta luo pohjan yhteistyön tekemiselle ja jatkumiselle.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (STAKES 2005) ohjaavat lisäämään varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta lapsensa varhaiskasvatuksen palveluissa ja moniammatillista yhteistyötä sellaisten eri palvelujen kesken, joilla tuetaan lasta ja perhettä ennen oppivelvollisuuden alkamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat tavoittelemaan yhteistyötä koulun kanssa, jolloin yhteistyön keskeisenä sisältönä on yhteistyömuotojen ja -rakenteiden luominen ja niiden kehittäminen niin, että varmistetaan lapsen kasvatuksellinen ja opetuksellinen jatkumo. (STAKES 2005, 7, 10.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että esiopetuksessa on tehtävä yhteistyötä muun muassa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen, erityisesti alkuopetuksen kanssa (Opetushallitus 2010, 10). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) kuvaavat esi- ja perusopetuksen yhteistyön velvoitteet samansuuntaisesti ja niiden mukaan perusopetuksen opetussuunnitelmissa tulee ilmetä yhteistyö esiopetuksen ja muun perusopetuksen kanssa. (Opetushallitus 2004, 11). Esiopetussuunnitelman perusteiden mukaan

varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Esiopetuksen järjestämisessä tulee siten ottaa huomioon toisaalta muun varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Riippumatta siitä, toteutuuko esiopetus erillisryhmässä tai yhdistettynä muiden ikäryhmien kanssa, sen tavoitteet ja ominaisuus on kuitenkin aina otettava huomioon. (Opetushallitus 2010, 7.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat, että esiopetuksen opetussuunnitelmasta tulee ilmetä yhteistyö muun varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa sen mukaan kuin opetuksen järjestäminen edellyttää (Opetushallitus 2010, 56).

Uudistuvien Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksissa (2013) puhutaan myös päivähoidon, esiopetuksen ja perusopetuksen johdonmukaisesta kasvatuksesta. Niiden mukaan laadukkaan kokonaisuuden lähtökohta on, että opettajat ja muu henkilöstö tuntevat oppimisen polun eri

vaiheet ja käytännöt hyvin. Tavoitteena on myös, että tulevaisuudessa siirtymävaiheet suunnitellaan hyvin ja niitä arvioidaan yhdessä. (Opetushallitus 2013, 5.)

Uudistuvissa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden luonnoksissa (Opetushallitus 2014a ja 2014b) puhutaan yhteistyöstä velvoittavaan sävyyn. Luonnoksiin on kirjattu, että eheän oppimispolun varmistamiseksi koulun tulee toimia yhteistyössä muun muassa varhaiskasvatuksen, erityisesti esiopetuksen kanssa. Perusteiden mukaan lapsen siirtymisessä esiopetuksesta perusopetukseen tullaan edellyttämään suunnitelmallista yhteistyötä niin henkilöstön kuin perheidenkin välillä. (Opetushallitus 2014a, 30; Opetushallitus 2014b, 2). Brotherus ym. (2002) ennakoivat teoksessaan vuonna 2002 tulevaa – ehkä jopa ennustivat jo uusia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita – pohtiessaan tulevaisuuden esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyötä. Brotherus ym. nimittäin aavistelevat, että tulevaisuudessa esi- ja alkuopetus saattavat yhä enemmän jakaa opettamistehtäviään keskenään, jolloin lapselle muodostuu mahdollisuus kypsymisensä ja persoonallisuutensa puitteissa suuntautua ympäröivään maailmaan itselleen sopivalla tavalla. Brotherus pohtii tässä joustavaa koulunaloitusta tai 2-3 -vuotista esi- ja alkuopetusta. (Brotherus ym. 2002, 176.) Joustavaa koulunaloitusta onkin toteutettu Suomessa jo muutamilla paikkakunnilla. Tämä vaatii uudenlaista ajattelua ja lapsen kasvu- ja toimintaympäristöjen jatkuvaa ja saumatonta yhteistyötä ja vuorovaikutusta.

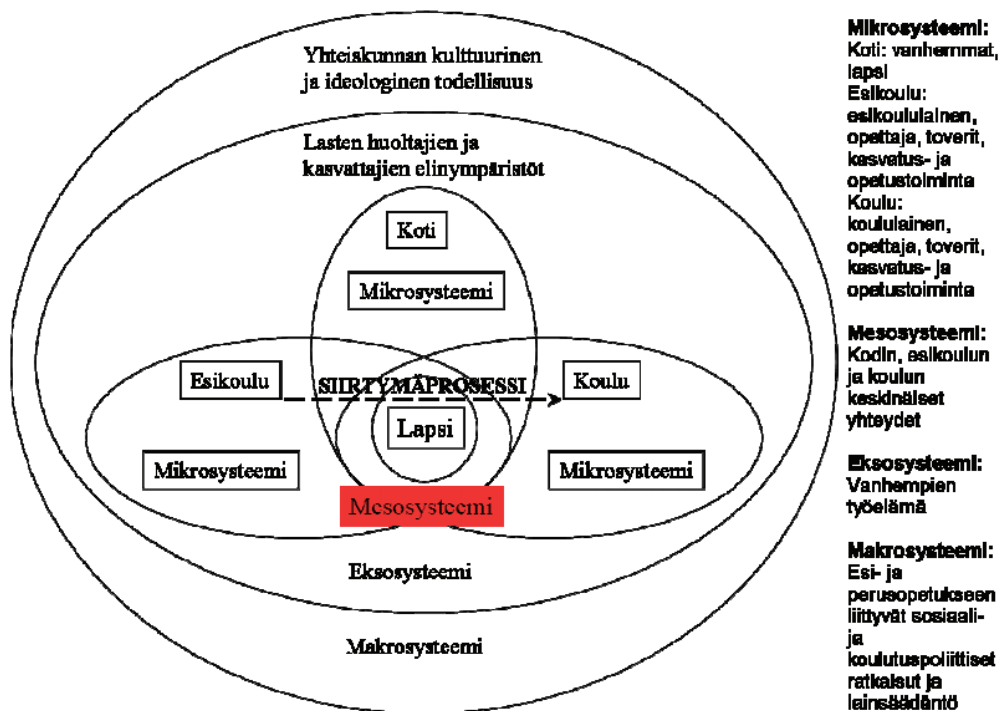
On hyvä huomata, että Esiopetussuunnitelman perusteet ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat yhteistyön velvoittavuudessa linjassa keskenään. Niinpä näitä velvoitteita ei voida sivuuttaa ja niiden perusteella perusopetuksen kuuluu tehdä yhteistyötä esiopetuksen kanssa. Velvoite ei kuitenkaan määrittele yhteistyön sisältöä, menetelmiä eikä määriä.

4.2 Lapsen kasvuympäristöjen vuorovaikutus

Viime aikoina on alettu entistä enemmän etsiä rakenteellista yhteyttä kahden yksikön, esiopetuksen ja alkuopetuksen välille. Puhutaan edelleen voimakkaasti siitä jatkumosta, mikä syntyy niiden välille ja jonka turvaaminen edellyttää esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. (Pyhälto, Karila & Lipponen 2013, 5).

Monet tutkijat (esimerkiksi Rimm-Kaufman & Pianta 2000, Forss-Pennanen 2006, Fabian & Dunlop 2007, Karikoski 2008, Ahtola 2012), jotka ovat tutkineet lapsen koulunaloitusta ja esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä, tukeutuvat Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen kasvatusajatteluun ja ovat soveltaneet tätä teoriaa tarkastellessaan koulun aloittamista. Bronfenbrennerin ekologista teoriaa pidetään tärkeänä näkökulmana, jonka kautta lasta ja lapsen kehitystä ja käyttäytymistä voidaan analysoida ja ymmärtää. Teorian ekologisessa ympäristössä välitön ja läheisin sosiaalinen ympäristö ei ole tärkein, vaan merkityksellisempää on laajempi konteksti, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy. Tässä kontekstuaalisen kasvun näkökulmassa korostetaan kasvuympäristön vuorovaikutussuhteiden vaikutusta lapsen kehitykseen ja lähtökohtana on ajatus siitä, että ihminen kehittyy kontekstissaan. Kasvuympäristön osat Bronfenbrenner on nimittänyt mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi. (Bronfenbrenner 1979, 3, 22–26.) Kuten kuviossa 2 voidaan havaita, systeemit ovat iso kokonaisuus, jossa kaikki liittyvät toisiinsa ja lapsi on osallinen jokaisessa kontekstissa. Näin ollen jokainen konteksti ja kontekstin sisällä tapahtuva vuorovaikutus vaikuttavat lapsen kehitykseen.

Esiopetusikäisen lapsen ekologinen ympäristö ja siinä kuvatut systeemit näyttävät kuviossa 2 seuraavalta:



Kuvio 2. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian malli (Karikoski 2008, 27)

Tässä tutkimuksessa kuvion 2 mukaisesti lapsen elinympäristönä koti, naapurusto, päivähoido (päiväkoti), esiopetusympäristö ja koulu muodostavat mikrosysteemin, jossa nämä tekijät ovat jatkuvasti yhteistyössä keskenään. Ne muodostavat lapsen elämässä tärkeät yhteydet ja lapsen vuorovaikutusympäristön, jossa lapsi kasvaa.

Bronfenbrennerin mukaan kasvatus- ja kasvuympäristöt muodostavat sellaisen kokonaisuuden lapsen elämässä, että näiden ympäristöjen on tehtävä väistämättä yhteistyötä, jotta lapsen kasvu ja kehitys voivat edetä tasapainoisesti. Tämä merkitsee kodin ja päivähoidon välistä yhteistyötä, päivähoidon ja koulun välistä yhteistyötä, koulun ja kodin välistä yhteistyötä ja niin edelleen eli yhteistyötä eri instanssien välillä. (Bronfenbrenner 1979, 6, 25; Hujala 2002, 41–44.) Näin ollen vastuu lapsen kouluun siirtymästä ekologisen lähestymistavan mukaan kuuluu jakaa lapsen, perheen, esikoulun, koulun ja yhteiskunnan

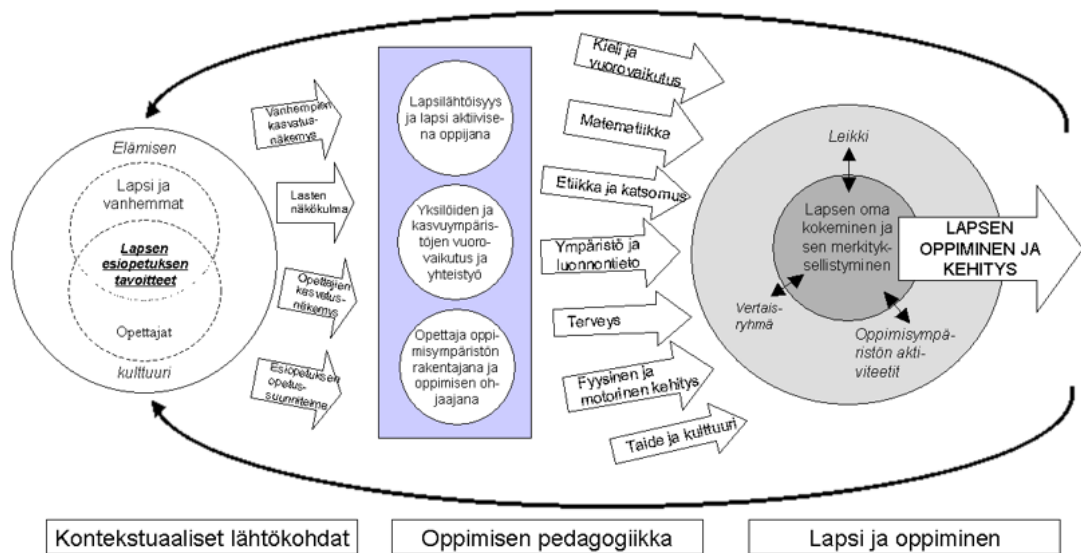
kesken ja näiden tulee tehdä yhteistyötä lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen parhaaksi (Bronfenbrenner 1979, 25; Karikoski, 2008, 16). Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000, 497–503) mukaan kasvuympäristöjen välinen vuorovaikutus ja yhteistyö korreloi lapsen koulun menestymisen kanssa.

Lapsen ekologinen kouluun siirtymäprosessi tapahtuu siis yhteistyöprosessina, jossa osallisia ovat kaikki ne ympäristöt ja ihmiset, joihin lapsi liittyy. Ahtola ym. (2011) toteavat, että lapsen kouluun siirtymistä ei voi ymmärtää perusteellisesti, jos sitä ei tarkastele koko lasta ympäröivän verkoston kautta (Ahtola ym. 2011, 295). Kouluun siirtymistä ei siis voi käsitellä pelkästään yhdestä näkökulmasta katsottuna. Siirtymään vaikuttavat monet asiat, jolloin kasvu-ympäristöt ja niissä elävät ihmiset sekä niiden erisuuntainen vuorovaikutus on otettava huomioon. Vuorovaikutus voi myös olla hyvin monisyistä ja rakentua moniulotteisesti (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 497–503). Kasvu-ympäristöissä vaikuttavat myös niiden fyysiset ominaisuudet: kodin kasvu-ympäristö (koti-ympäristö ja kodin tilat ja tavarat), päivähoiton, esiopetuksen ja koulun kasvu-ympäristö (tilat ja tavarat) sekä naapuruston kasvu-ympäristö (kodit, tilat, tavarat ja kulkureitit). Tässäkään tutkimuksessa ei voi sivuuttaa Bronfenbrennerin ekologista teoriaa. Tarkasteltaessa esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyötä sekä yhteistoiminnan käytänteiden ja toimintamallien toteuttamista näiden esi- ja alkuopetuksen mikro-ympäristöjen, kuten myös kodin mikro-ympäristön tulee löytää sellaisia yhteistyömuotoja ja toimintamalleja, joiden kautta lapsi voi ennakoida kouluun siirtymistä. Näiden mikro-ympäristöjen yhteistyöstä ja yhteyksistä muodostuu mesosysteemi. (Bronfenbrenner 1979, 25; Karikoski 2008, 23.)

Lapsen koulunaloitus on esi- ja alkuopetuksen välinen ekologinen siirtymäprosessi toimintaympäristöstä toiseen. Bronfenbrennerin ekologisen teorian lähtökohtana on ajatus, että ihminen kehittyy kontekstissaan. Lapsen kouluun siirtymä tapahtuu häntä ympäröivissä sosiaalisissa ja fyysisissä konteksteissa. Koska kasvu-ympäristöllä ja siihen liittyvillä ihmisillä (sosiaalisella ympäristöllä) ja niiden vuorovaikutuksella on niin merkittävä osa lapsen kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa, niiden välinen yhteistyö on välttämätöntä tasapainoisen

kehityksen turvaamiseksi. Tutkimukseni nojaa kontekstiajatteluun. Aikuisten välinen yhteistyö on tärkeää niissä kasvun konteksteissa, joissa lapsi toimii. Se on myös välttämätöntä, sillä aikuisten välisen yhteistyön lisäksi kasvuympäristöissä on oltava sellaista toimintaa, jossa lapsi on osallinen ja johon lapsi voi vaikuttaa. Tähän ajatukseen tutkimukseni perustuu.

Kuviossa 3 näkyy Hujalan kehittämä lapsen kasvun kontekstuaalisuutta kuvaava malli Hujalaa (2002, 40–41) mukailten. Siinä lapsen kasvatusta nähdään yhteistyöprosessina, johon vaikuttavat ne ympäristöt, joissa lapsi elää ja joissa hän on osallinen sekä ne kasvattajat, jotka osallistuvat lapsen kasvatukseen. Lapsi itse nähdään myös aktiivisena vaikuttajana tässä kasvatusprosessissa.



Kuvio 3. Kontekstuaalisen oppimisen malli Hujalaa (2002, 40–41) mukailten

Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen muodostaa tapahtuman ekologissa kasvu ympäristössä, jossa tapahtuu yksilön ja ympäristön välisiä muutoksia, joissa lapsi on osallinen. Siinä lapsen kasvu ja kehitys rakentuu eri konteksteissa ja niiden välisessä yhteistyössä. Tämän tutkimuksen perustana on, että esi- ja alkuopetuksen välillä oleva siirtymä ja lapsen osallisuus siinä siirtymässä rakentuvat lapsen ja häntä ympäröivien kontekstien välisessä vuorovaikutuksessa ja näiltä konteksteilta odotetaan yhteistyötä.

4.3 Muutoksia lapsen kasvuympäristössä ja kasvatuskulttuurissa

Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen on lapsen elämässä tärkeä vaihe oppimisen ja kehittymisen kannalta (Brotherus ym. 2002, 121; Pihlaja 2005, 16). Fabianin ja Dunlopin (2007, 1) mukaan siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen on lapsuudessa yksi keskeisimmistä tapahtumista. Silloin lapsi siirtyy varhaiskasvatuksen piiristä oppivelvolliseksi. Tätä vaihetta kutsutaan myös siirtymäksi (engl. transition). Alijoen (2006) kuvaus siirtymän merkityksellisyydestä kulminoituu hänen todetessaan seuraavaa: Jotta siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen on turvallinen ja lapsi kokee sen turvalliseksi, lapsen kasvu- ympäristöjen kohtaaminen on välttämätöntä. Tällöin luodaan yhteisiä sopimuksia ja tavoitteita sekä tehdään yhteistyötä. Yhteistyön tulisi olla kiinteää, jotta opetussuunnitelmien tavoite esiopetuksen ja alkuopetuksen jatkumosta toteutuisi. (Alijoki 2006, 30.)

Esiopetuksessa lapsi kehittyy koko ajan itsenäisemmäksi ja omatoimiseksi. Siellä lasten kouluun siirtymiseen valmistaudutaan monin eri tavoin soveltaen opetussuunnitelmaa käytännön pedagogiikkaan esimerkiksi harjoittelemalla matemaattisia ja kielellisiä toimintoja, itsenäisyyttä ja koulukäyttäytymistä. Alkuopetuksen aikana lapsi vähitellen oppii koululaiseksi ja oppijaksi. Lapsi käy läpi roolim muutoksen (Karikoski 2008, 98, 145).

Työskentelytaitojen ja oppimaan oppimisen taitojen harjoittelu aloitetaan jo esiopetuksessa, mutta se on keskeistä alkuopetuksessa. (Brotherus ym. 2002, 121.) Fabian (2007) toteaa tästä, että lapsen tulee hankkia tiettyjä tietoja ja taitoja, joita koulu odottaa häneltä selviytyäkseen kasvu- ympäristöjen muutoksesta. Näitä tietoja ja taitoja ovat muun muassa sosiaaliset taidot, koulussa käytetyn kielen ymmärtäminen ja tunnistaminen, käyttäytymistavat, sääntöjen tarkoitus ja se, että lapsi tietää, mitä koulussa kuuluu tehdä. (Fabian 2007, 8.) Esiopetuksen ja koulun välille tulee luoda silta, jolla lasta tulisi valmistaa kohtaamaan koulun tuomat haasteet (Fabian 2002, 61). Koulun vaatimukset olisi tärkeää selvittää etukäteen ja lapsille pitäisi järjestää mahdollisuuksia harjoitella

koulumaista työskentelyä sekä työskentelyä myös ilman opettajan ohjausta (Alijoki 2006, 32).

Lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen moni asia muuttuu lapsen näkökulmasta katsottuna (Brotherus ym. 2002, 21; Pyhältö ym. 2013, 5). Tällöin siirrytään Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan kokonaan uuteen kasvuympäristöön ja silloin pitäisi myös käynnistyä lapsen eri kasvuympäristöjen välinen yhteistyö. Bronfenbrennerin ekologisen teorian käsittein ilmaistuna yhteistyö on mikrosysteemien keskinäistä vuorovaikutusta eli mesosysteemiä. Kun lapsi siirtyy kouluun, siirtymäprosessin aikana mesosysteemin muodostavat koti, esikoulu sekä koulu ja niiden välinen välttämätön yhteistyö. Ilman tätä yhteistyötä lapsen on vaikeampaa aloittaa koulu ja sopeutua koulun toimintakulttuuriin. Karikoski myös painottaa yhteistyön merkityksellisyyttä. (Bronfenbrenner 1979, 25; Karikoski 2008, 48.)

Kasvatusympäristöjen muutokset voivat olla erilaisia riippuen siitä, missä esiopetus toteutetaan: päiväkodissa, koulun yhteydessä tai mahdollisesti jossain muualla. Muutoksia tapahtuu fyysisen ympäristön ja sosiaalisen ympäristön sekä oppimisympäristön suhteen. Lisäksi kieli, kommunikaatio ja toimintatavat muuttuvat, koska kouluopetus perustuu pitkälti kielen kautta tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja koulussa opetus painottuu tavoitteelliseen oppimiseen eikä toimintaan kuten varhaiskasvatuksessa tapahtuu. Esi- ja alkuopetusta erottaa toisistaan myös tavoitteiden luonne. Esiopetus painottuu prosessitavoitteisiin, jolloin tavoitteena oleva kokonaisvaltainen kasvun ja kehityksen tukeminen sekä turvaaminen pyritään saavuttamaan. Alkuopetuksessa taas tavoitteenasettelussa painottuvat opetussuunnitelmaan sidotut oppimistavoitteet. (Brotherus ym. 2002, 225–229.) Varhaiskasvatuksessa korostuu jatkuva vuorovaikutuksellisuus, jossa pidetään tärkeänä aikuisen ja lapsen välistä yhteistoimintaa sekä yhteisöllisyyttä. Koulussa korostuu enemmän opetus, tieto ja oppituntijakoisuus. (Karila ym. 2013c, 53.) Esiopetus ja koulu ovat tehtäviltään, toimintakehyksiltään ja toimintatavoiltaan erilaiset (Karila ym. 2013c, 20).

Karikoski (2008) korostaa esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien muutoksen huomioimista ja kahden eri lähtökohdista toimineen kulttuurin lähenämistä ja yhteensovittamista. Karikosken tutkimuksessa Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mikrotasolla eli varhaiskasvatuksen ja koulun kasvuympäristön vuorovaikutuksessa toimintakulttuurin muutos esiopetuksesta alkuopetuksen toimintakulttuuriin on merkittävä. Yhtäkkäinen muutos esiopetuksen toiminnallisesta ja leikkiin perustuvasta toimintakulttuurista perusopetuksen yksin työskenteleväksi ja ei-leikkiväksi oppijaksi aiheuttaa lapselle rooliritiriitaa ja hidastaa kouluun sopeutumista. Karikosken tulosten mukaan voimakas kulttuurimuutos aiheuttaa joillekin lapsille sopeutumisongelmia. Hän muistuttaa, että olisi aiheellista pohtia opetus- ja työskentelytapojen muutosta koulun aloitusvaiheessa ja hän muistuttaa myös, että muutoksen olisi hyvä olla hitaasti etenevä prosessi. Karikoski toteaaakin, että esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuurin tulisi lähentyä toisiaan, jottei toimintakulttuurin muutos muodostuisi lapsen oppimisen esteeksi. (Karikoski 2008, 98, 145.) Olen havainnut, että ensimmäisen luokan opettajat usein unohtavat, että lapsi on tullut toiminnallisesta ja leikkiin painottuvasta esiopetuksesta kouluun. Ensimmäisen luokan alkuvuokkoina lapset ovat hyvin tottumattomia koulun toimintakulttuuriin ja usein opettajat kummeksuvat lasten ”avuttomuutta” koulussa. Aktiivinen yhteistyö ja yhteinen toiminta ovat ainoat keinot tukea lapsia kouluun sopeutumisessa ja koululaisen roolin vastaanottamisessa. Tämä edellyttää sitä, että kasvatushenkilöstö on vuorovaikutuksessa keskenään ja lapset vierailevat koulussa ja tutustuvat koulun kasvu- ja toimintaympäristöön mahdollisimman paljon ennen koulun aloittamista.

4.4 Kasvattajat tukena siirtymässä

Lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen hän kohtaa useimmiten myös muutoksia kasvatushenkilöstön suhteen. Varhaiskasvatuksessa lapsiryhmää kohti on useita työntekijöitä ja kasvattajat tekevät runsaasti tiimityötä,

kun taas alkuopetusluokan opetuksesta vastaa lapsen oma luokanopettaja. (Brotherus ym. 2002, 225–229; Pihlaja 2005, 21.)

Forss-Pennanen (2006) on tutkinut esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyötä ja vuorovaikutuksen rakentumista. Hän toteaa, että yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen on siirtymävaiheessa merkittävä asia lapsen joustavan kehityksen kannalta. Forss-Pennanen mukaan niin sanottu esiopetuslaki, Laki perusopetuksen muuttamisesta (1288/1999), ei velvoita yhteistyöhön, mikä voi mahdollistaa sen, että esiopetus jää itsenäiseksi ja irralliseksi vaiheeksi lapsen elämässä. Forss-Pennanen on huolissaan, että niin monissa tutkimuksissa todettu esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tarpeellisuus saattaa jäädä huomiotta, jos kasvattajilta puuttuu tietoa tai näkemystä yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksestä. (Forss-Pennanen 2006, 16.) Olettaisin, että kunnissa on nyt viimeistään 2010-luvulla herätty tämän ongelman tiedostamiseen, kun vuoden 2013 alusta varhaiskasvatus on siirtynyt opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle. Myös enentynyt tutkimus lisää tietoa ja osoittaa yhteistyön tarpeellisuuden. Ahtolan (2012) tutkimus sekä vuonna 2013 ilmestynyt Opetushallituksen raportti nimeltä ”Päivähoidosta peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla” (Karila ym. 2013a) antavat lisäpontta aiheen käsittelyyn ja vahvistavat sitä totuutta, mitä teoriassa on olemassa siirtymävaiheen merkityksellisyydestä. Ahtola on nimittäin todennut, että kun esi- ja alkuopetus tekevät lapsen esiopetusvuoden aikana runsaasti yhteistyötä, oppilaiden taidot kehittyvät ensimmäisen luokan aikana nopeammin. Ahtola on myös kiinnostunut yleisistä käytännöistä, joita käytetään siirtymissä ja jotka rakentuvat kasvattajien ammattitaidon varaan. (Ahtola 2012, 24.) Opetushallituksen raportissa puolestaan todetaan, että rajapinnoilla tapahtuva työskentely on vaativaa ja edellyttää henkilöstöltä uuden oppimista ja yhteisen toiminnan kohteen löytämistä. Se myös mahdollistaa lopulta uudenlaisten käytäntöjen ja siten uuden toimintakulttuurin rakentamista. (Karila ym. 2013b, 54.)

Siirtyminen toimintaympäristöstä toiseen, erilaisen toimintakulttuurin omaavaan ympäristöön voi olla iso muutos, jos näiden kahden toimintaympä-

ristön välillä ei ole ollut riittävästi vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Lapsen kotona koetaan myös siirtymän tuoma muutos, kun lapsi vaihtaa varhaislapsuudesta tutun kasvuympäristön uuteen. Vanhempien osallisuus siirtymän tukijoina, yhteistyökumppaneina ja tiedonantajina on merkittävä. (Forss-Pennanen 2006, 15.) Karikosken (2008) mukaan vanhempien osallistuminen lapsen koulun aloittamiseen auttaa heitä ymmärtämään aloittamisprosessia myös lasten kannalta. Karikoski ja Tiilikka tähdentävät myös vanhempien osuutta siirtymässä. Heidän mukaan vanhempien osuutta siirtymässä ei voi sivuuttaa ja vanhempien sekä lasten välistä vuorovaikutusta on kunnioitettava, sillä se on väylä, joka liittää perhekokemukset ja lapsen sosiaalisen sopeutumisen uuteen kasvuympäristöön. Vanhemmat ovat myös sosiaalisena tukena siirtymävaiheessa. (Karikoski & Tiilikka 2012, 78.) Olen tiedostanut vanhempien merkittävän osuuden siirtymässä ja koen itsekkin vanhempana sen tärkeäksi. Kuitenkin, vaikka olen lähettänyt jo kuusi lastani esiopetuksen kautta kouluun, en ole kokenut, että minun osuuttani lapsen tukijana siirtymässä olisi korostettu. On tärkeää miettiä yhdessä vanhempien kanssa, miten yksittäisen lapsen siirtymistä ensimmäiselle luokalle voidaan tukea. Tästä huolimatta tässä tutkimuksessa ei keskitytä vanhempien osuuteen siirtymässä, vaikka kasvattajana näen sen tarpeelliseksi, sillä tutkimukseni keskittyy esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan ideoimiseen esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien kasvattajien yhteisten keskustelujen kautta.

Forss-Pennanen (2006, 15) tähdentää, että siirtymä voi muodostua instituutioissa kasvattajille ongelmalliseksi silloin, kun esiopetuksen työ ja toiminta sisältöineen eivät ole alkuopetuksen opettajille tuttua ja vastaavasti päinvastoin alkuopetuksen sisällöt vieraita esiopetuksen opettajille. Myös Haring (2003, 218–225) toteaa, että lastentarhanopettajat ja luokanopettajat eivät tunne välttämättä toistensa työtä ja työnkuvaa tai opetuksen toteutuksen lähtökohtia, jotta voisivat hyödyntää toistensa asiantuntijuutta. Suunnittelu ja yhteistyö estävät päällekkäisyyksiä ja epätietoisuutta, joka koituu suoraan lapsen parhaaksi ja välttytään myös mahdollisilta turhautumisilta, joita voivat kokea niin kasvattajat kuin koulunsa aloittavat lapset. Toimiva ja suunnitelmallinen yhteistyö ja vuo-

rovaikutus esi- ja alkuopetuksen välillä voidaan parhaimmillaan nähdä mahdollisuutena yksilö- ja yhteisötasolla niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin. (Forss-Pennanen 2006, 15.)

Karikoski (2008) esittää, että usein lapsilla, vanhemmilla ja esikoulunopettajilla ei ole juuri etukäteistietoa koulusta, johon lapsia valmennetaan. Tämä kertoo Karikosken mukaan keskinäisen yhteistyön puuttumisesta esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen välillä. Tähän on Karikosken mukaan myös OECD:n arviointineuvosto kiinnittänyt huomiota. (Karikoski 2008, 15.) Hujala, Karikoski ja Turunen (2010, 13, 19) painottavat, että Suomessa olisi tärkeää kriittisesti tarkastella, kenen tarpeita esiopetus toteuttaa, sillä jotta lapsella ja perheellä olisi mahdollisuus joustavaan ja pehmeään koulun aloittamiseen, jatkumo esiopetuksesta perusopetuksen aloittamiseen tulisi rakentaa nykyistä tietoisemmin. Hujala ym. (2010) osoittavat valtakunnallisten opetussuunnitelmien teoreettisuuden, sillä niissä opetussuunnitelmatasolla jatkumo turvataan, mutta käytännön tasolla heidän mukaansa pedagoginen keskustelu on vielä vähäistä esiopetuksen ja perusopetuksen välillä. Hujalan ym. mielestä pedagoginen keskustelu antaa perustan kasvatuksen jatkumolle ja vasta pedagogisen keskustelun kautta lapsen siirtyminen esiopetuksen toimintakulttuurista koulun toimintakulttuuriin on luonnollinen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen jatkumo. (Hujala ym. 2010, 12.) Tämän jatkumon toteuttaminen on käytännössä esi- ja alkuopetuksesta vastaavien yksiköiden ja niissä toimivien opettajien tehtävä (Haring 2003, 1) ja yhteistyö edellyttää opettajilta kohtaamisia ja suunnittelua sekä yhteisiä sopimuksia ja suunnitelmia.

4.5 Kouluun siirtymässä korostuvat keskeiset tekijät

Bronfenbrennerin (1979) ekologisen kasvatustajattelen ja lapsen kasvun kontekstuaalisuutta painottavan ajattelun mukaan hyvät vuorovaikutussuhteet lapsen, koulun ja vanhempien välillä ovat merkki onnistuneesta koulun aloituksesta (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, 492–503). Tämä vahvistaa myös sitä,

että lapsen osallistaminen ja aktiivinen osallisuus siirtymäprosessissa on vahvistava tekijä koulun aloituksen onnistumisessa samoin kuin sitä, että lapsen kouluvalmius voidaan alkaa jo vihdoin nähdä koulun valmiutena vastaanottaa lapsi, mistä muun muassa Linnilä (2006) kirjoittaa. Myös Soini ym. (2013) pohjivat koulun sopeutumista lasten vaihteleviin tarpeisiin ja miten koulu huomioi erilaiset lapset (Soini ym. 2013, 11).

Linnilä (2011) nostaa koulunaloituksen keskeisiksi taitoalueiksi lapsen sosioemotionaaliset taidot eli sosioemotionaalisen pätevyyden. Linnilän mukaan koulunaloituksen avaintaitoja ovat kyky selviytyä toisten kanssa sekä kyky oppia tuntemaan ja osoittamaan tunteita ympäristöön sopivalla ja hyväksyttävällä tavalla. Linnilä esittää Uusikylän (2008) maininneen, että oppilaiden tunne-elämän tasapaino luo edellytykset koulumenestykselle ja hyvinvoinnille ja sosiaalisen kanssakäymisen yhteydessä on huomioitava lapsen olemassa olevat sosiaaliset taidot. Ilman sosioemotionaalisia taitoja tai heikoilla sosioemotionaalisilla taidoilla koulunaloitus on lapselle haastavaa. Koulun aloitukseen liittyvät ongelmat johtuvat suurelta osin sosiaalisten taitojen puutteesta. Linnilän mukaan näiden taitojen opettaminen kuuluu olennaisesti koulunaloitukseen, sillä tunnetaitoja ei hänen mukaan voi eristää muusta elämästä. Tästä syystä niiden opettaminen ja tukeminen ovat tavallisessa koulupäivässä ja arjessa tehokkainta. (Linnilä 2011, 42, 47.)

Linnilän lisäksi myös Fabian ja Dunlop (2007) osoittavat sosiaalisten taitojen opettamisen ja oppimisen olevan yksi tärkeimmistä asioista, joita on huomioitava lapsen koulunaloituksessa. Tämän lisäksi heidän mukaan keskeisiä onnistumiseen liittyviä tekijöitä ovat siirtymäkäytäntöjen suunnitteleminen sekä esiopetuksen, koulun ja perheen välinen kommunikointi ennen lapsen koulun aloitusta, sillä niillä on todettu olevan positiivinen vaikutus siirtymien onnistumisessa. Fabian ja Dunlop korostavat lisäksi motivaation merkitystä koulunaloituksessa ja heidän mukaan lapsen ja opettajan välinen positiivinen vuorovaikutussuhde on olennaista lapsen koulunkäynnin aloittamisessa (Fabian & Dunlop 2007, 21).

Sosioemotionaalisten taitojen lisäksi Linnilä (2011) korostaa myös tiedollisia valmiuksia, joista tärkeitä osa-alueita koulunaloituksessa ovat motivaatio, kyky olla tarkkaavainen, itsesäätelykyky, toiminnanohjaustaidot sekä meta-kognitiiviset taidot. Motivaation osuus oppimisessa on tunnettu jo kauan ja sen tukemisessa opettajilla on keskeinen rooli. Motivaatiota voidaan pitää koulunaloituksessa yhtenä keskeisimpänä tekijänä, joka vaikuttaa lapsen suoriutumiseen. Se myös ohjaa keskeistä oppimistaitoa, tarkkaavuutta ja sen säätelyä. Esi- ja alkuopetuksessa tulee tukea motivoitumista oppimiseen sekä vahvistaa lapsen itsetuntoa oppijana. Tarkkaavaisuutta, itsesäätelyä ja toiminnanohjaustaitoja on tärkeää myös vahvistaa koulun aloitusvaiheessa, koska ne taidot ovat myös oppimisessa keskeisiä ja tuolloin erityisesti oman toiminnan ohjauksessa on lasten välillä melkoisia eroja. Kouluun siirtymässä on myös tärkeää huolehtia, että lapsen tietoisuus omasta oppimisestaan ja tietoisuus itsestä oppijana muodostuu positiiviseksi, mikä näin motivoi lasta. (Linnilä 2011, 60–64.)

Yhteisöllisyys ja yhteisössä eläminen sekä ystävyyssuhteet ovat aina merkityksellisiä lapsen elämässä. Niillä on suuri merkitys myös koulunaloituksessa, koska lapsi tarvitsee turvallisuuden tunteen siirtymissä ja turvallisuus muodostuu läheisissä ihmissuhteissa kuten ystävyyssuhteissa. Olisi tärkeää, että ystävät voisivat olla mukana siirtymissä, ja että koulun aloitusvaiheessa tuettaisiin myös ystävyyssuhteiden syntymistä. (Fabian & Dunlop 2007, 21.) Jotta lapsi kasvaa ja kehittyy näissä asioissa ja jotta siirtymä ja koulunaloitus olisi lapselle sellainen, että se tukee koulunaloitusta positiivisesti, siirtymiin ja niiden suunnitteluun on tärkeää kiinnittää huomiota. Kaikkein tärkeintä on, että huomioidaan sellaisia keskeisiä tekijöitä, joita harjoittelemalla ja jotka huomioiden voidaan taata lapselle mielekäs, turvallinen ja onnistunut koulunaloitus. Yksi tärkeimmistä on turvallisuuden tunteen luominen, joka mahdollistuu ennen kaikkea niin, että lapsi voi tutustua etukäteen kouluun. Tällöin hän saa ennakkoon tietoa koulusta ja voi keskittyä pelon ja jännityksen sijasta oppimiseen.

Esiopetus rakentuu käsitykselle lapsesta aktiivisena, sosiaalisena, leikkivänä ja uteliaana (Niikko 2001, 143). Lapsi on luontaisesti toimija. Tämä lapsi-

käsitys tulee säilyttää myös kouluun valmistautuessa ja yhteistyötä tehdessä on muistettava, että esiopetus säilyttää omaleimaisuutensa esiopetuksena eikä muutu perusopetukseksi. Korkeakoski ja Siekkinen (2010, 8) toteavat, että jatkuvuus esiopetuksesta perusopetukseen on tärkeää, mutta se ei saisi tarkoittaa sitä, että koulumainen työskentely ”valuu” esiopetuksen puolelle. Suomessa on kuitenkin pyritty kehittämään ratkaisuja, joiden tavoitteena on tehdä siirtymä joustavaksi ja madaltaa eri toimintaympäristöjen välisiä eroja (Karila ym. 2013b, 25). Kehitystapahtumaan häiritsemässä ei tulisi olla kynnyksiä (Brotherus 2002, 21), vaan kynnyksiä tulisi madaltaa nimenomaan ottamalla lapsi mukaan osallistumaan siirtymävaiheen yhteistyöhön.

4.6 Lapsi kouluun siirtyjänä ja siirtymän kokijana

Koulun aloittaminen on iso askel lapsen elämässä. On myös luonnollista, että lapset kokevat koulun aloittamisen eri tavoin. Joillekin siirtyminen alkuopetukseen on luonnollinen ja saumaton, sujuva. Joskus se on kuitenkin vaikeaa ja tuottaa lapselle ison myllerryksen, kuten Fabian sen kuvaa (Fabian 2002, 19). Useimmiten siirtymät sujuvat hyvin, mutta tuottavat kuitenkin osalle lapsista ongelmia, joilla voi olla pitkiäkin negatiivisia seurauksia. Kansallinen ja kansainvälinen siirtymätutkimus on osoittanut, että siirtymien onnistuminen määrittää ja ennustaa esimerkiksi lapsen sosiaalista sopeutumista, koettua hyvinvointia ja akatemista menestystä myöhemmässä opiskelussa. (Soini ym. 2013, 6.) Rimm-Kaufmann ja Piantan (2000, 494) mukaan ensimmäinen kouluvuosi jopa ennustaa myöhempää menestymistä koulussa ja yksilöiden erot säilyvät ensimmäisten vuosien aikana.

Nivelvaiheeseen liittyvää yhteistyötä tehostamalla ja vaikeuksia välttämällä pystytään edistämään oppimista ja minimoimaan mahdolliset epäonnistumiset. Erilaisin menettelyin on mahdollista nopeuttaa lasten ja nuorten sopeutumista uuteen yhteisöön. Menettelyistä yksi tärkeimmistä on kasvatusympäristöissä toimivien aikuisten välinen yhteistyö, jossa siirretään tietoja sekä suunnit-

tellaan ja toteutetaan opetusta ja toimintaa yhdessä ja yhtä tärkeää on ottaa lapsi tai nuori mukaan siirtymävaiheen yhteistyön tekemiseen ja osallistaa heidät yhteisessä toiminnassa. Parhaimmillaan koulun aloitus tukee lapsen itsenäistymistä ja kasvua, kun se tarjoaa sopivia haasteita. Kuten on jo aiemmin todettu, todettakoon se myös tässä vielä Fabianin toteamus: Sillä, miten lapsen koulunkäynti käynnistyy, on seurauksia lapsen myöhemmälle oppimiselle ja oppimiseen kiinnittymiselle (Fabian 2002, 62).

Karikosken (2008) tutkimuksessa mukana olleiden vanhempien mukaan lapsen kasvuympäristö muuttuu esikoulusta kouluun siirryttäessä lapsikeskeisestä leikki- ja oppimisympäristöstä opettajajohtoiseksi, tavoitteelliseksi oppimis- ja opetusympäristöksi, sosiaalisesta kasvuympäristöstä enemmän yksin työskentely-ympäristöksi ja kouluun valmentavasta toimintakulttuurista kansalaiskasvatuksen toimintakulttuuriksi. Lapsi saa uuden roolin, kun hän ylittää siirtymävaiheen ja selviytyy siirtymäprosessista. Koulunaloittajan roolin löytyminen olikin yksi Karikosken tutkimuksen päätulos. (Karikoski 2008, 5, 89–99.) Myös Bronfenbrennerin (1979) mukaan ekologiset siirtymät sisältävät muutoksia yksilön rooleissa. Siirtyessä esikoululaisesta koululaiseksi lapsen rooli muuttuu mikrotasolla ja samalla häneen kohdistetut rooliodotukset muuttuvat. (Bronfenbrenner 1979, 83–86.) Kun muutokset ovat kuvattavissa näinkin laajasti, voidaan uskoa, että siirtymä ei ole helppo lapsille, jonka vuoksi on tärkeää tukea heitä tässä siirtymässä. Siirtymien mukanaan tuomissa muutoksissa ja siirtymävaiheessa on bronfenbrenneriläisittäin tärkeää ymmärtää ilmiöitä lapsen ja kasvuympäristöjen vastavuoroisina muutos- ja sopeutumisprosesseina (Karikoski & Tiilikka 2012, 77).

Tutkimukseeni liittyvät olennaiset teemat sivuavat hyvin Karikosken (2008) tutkimustuloksia lapsen roolimutoksista sekä toimintaympäristöjen muutoksista. Karikosken tulokset jopa vahvistavat omia näkemyksiäni esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Karikosken tutkimuksen mukaan ensiksikin lapset ovat eriarvoisessa asemassa aloittaessaan perusopetuksen ja toiseksi esiopetus

ohjaa lapsia kouluun epäyhtenäisellä tavalla. Kun Karikoski on tutkinut esi- ja alkuopetuksen siirtymää kasvuympäristön muutosten suhteen, hänen tutkimuksensa on osoittanut, että riippuen esiopetusympäristöstä lapsen roolimuuutos esikoululaisesta koululaiseksi on vaihteleva. Tämä osoittaa, että lasten koulunaloitus voi olla hyvin erilainen johtuen erilaisista esiopetusympäristöistä ja tämän vuoksi esiopetus ohjaa lapsia kouluun epäyhtenäisesti. Lapset, jotka olivat harjoitelleet kouluun sopeutumista koulun toimintaympäristössä toimivassa esiopetuksessa, sopeutuivat parhaiten perusopetuksen ja koulunkäynnin aloittamiseen. Karikoski kuvaa kouluun sopeutumisprosesseja seuraavasti: Kouluun sopeutuminen koettiin joustavana ja helppona, turvallisena ja monivaiheisena, luontevana ja nopeana sekä pitkäkestoisena ja ongelmallisena. Lapsen roolimuuutos kaikkien oli vähäisin esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esikoululaisilla, jotka olivat harjoitelleet koululaisen roolia koulukontekstissa jo esiopetusvuoden ajan, kun taas suurin ja jyrkin roolimuuutos oli kunnallisesta päiväkodista siirtyneillä. Roolimuuutos oli yksilöllinen ja vaihteleva esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköistä siirtyneillä esikoululaisilla, jotka olivat etukäteen päässeet tutustumaan koulun sosiaaliseen ja akatemiseen ympäristöön. (Karikoski 2008, 133–141.) Tutkimukseni tarkoitus on juurikin puuttua Karikosken esittämään epäkohtaan, jotta lapset eivät olisi epätasa-arvoisessa asemassa koulun toimintaympäristöön tutustumisen suhteen.

Lapset reagoivat eri tavoin muutoksiin ja kokevat siirtymän henkilökohtaisesti. Fabianin ja Dunlopin (2007) mukaan lapset kokevat tiedon puutetta aloittaessaan koulun ja siirtyessään perusopetukseen. Heillä on myös vaikeuksia löytää oma paikkansa koulussa. Tutkimuksen mukaan lapset toivovat, että heidän olemassa olevat kykynsä huomioidaan, minkä kautta autetaan sopeutumisessa uuteen ympäristöön. Mennessään kouluun lapset joutuvat maailmaan, joka on aikuisjohtoinen ja jossa aikuiset tekevät päätökset siitä, mitä ja milloin lapset oppivat. Lasten pitää oppia koulussa myös käyttämään oppimiaan taitoja ja käsittelemään maailmaa uusin, abstraktein

menetelmin kuten kirjaimin ja numeroin. Huolimatta siitä, haluavatko lapset oppia vai eivät, heidän pitää oppia ja se voi tehdä joskus koulunkäynnistä vaikeaa. Koulunaloituksen alkuvaiheessa tämä ilmenee usein opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa jonkin asteisena kiistanakin, kun opettaja olettaa lapsen oppivan ja haluavan oppia. Kaikesta huolimatta tässä vaiheessa lapset oppivat kuitenkin myös tekemään yhteistyötä kasvattajien kanssa, mikä onkin Fabianin ja Dunlopin mukaan koko asian agenda, siis sen tehtävä ja tarkoitus. Tärkeä huomio on, että lapsen menestys koulussa riippuu hänen kyvyistään, minkä tulisi ohjata aikuiset katsomaan asioita lapsen näkökulmasta. (Fabian & Dunlop 2007, 9-10.)

Onnistunut siirtymä tukee ja mahdollistaa lapsen itsenäisyyden, kuulluksi tulemisen ja pätevyyden tunteen rakentumisen. Lapsi myös kiinnittyy sitä paremmin uuteen kasvuympäristöön, mitä ymmärrettävämpi ja johdonmukaisempi kasvatusyhteisö lapsella on. Tärkeää lapsen kannalta on myös, että kasvuympäristöt kykenevät tunnistamaan siirtymät ja niiden haasteet sekä tukemaan lapsen kiinnittymistä erilaisin pedagogisin käytäntein. (Soini ym. 2013, 8-10.) Kun lapsi vaihtaa vuorovaikutusympäristöään, hän voi kokea yhtä hyvin sen positiivisena kuin negatiivisenakin asiana. Hän voi kokea yhtäältä voimaantumista ja inspiroitumista tai toisaalta myös ahdistusta tai uupumusta (Fabian 2007, 7). Siirtymisessä arvioidaan usein lapsen valmiuksia ja lapsen valmiutta siirtyä uuteen ryhmään tai uuteen ympäristöön. Puhutaan koulukypsyydestä, jota muiden muassa Lam & Pollard (2009) sekä Linnilä (2006; 2011) ovat tarkastelleet ja tutkineet. Lapsen valmiuksista puhuttaessa tulisi puhua kuitenkin myös koulun valmiuksista vastaanottaa lapsi. Linnilä (2011) kysyykin teoksensa nimessä osuvasti: Kumpi on valmis - lapsi vai koulu?

Valmiutta voidaan tarkastella uuden toimintaympäristön muutosvalmiutena tai joustavuutena. Miten se sopeutuu lasten tarpeisiin ja miten se huomioi lapset siirtyjinä tai lasten kiinnostuksen kohteet (Lam & Pollard 2006, 126-127). Parhaimmillaan lapsen joustava kiinnittyminen uuteen

vuorovaikutusympäristöön tai kasvuympäristöön tukee lapsen kasvua monimuotoisesti. Lapsen valmiuksia tulee tukea näissä muutoksissa niin paljon, että lapsi kokee siirtymän turvallisena. Jos tällaista ei tapahdu, on riskinä jopa syrjäytymisen kierteen käynnistyminen. Kiinnittyminen edellyttää, että lapsi kokee olevansa yhteisössä tai ympäristössä aktiivinen ja siihen kuuluva jäsen. (Soini ym. 2013, 8–10.) On todettu, että vastaavasti ulkopuolisuuden, avuttomuuden ja vieraantuneisuuden kokemukset ovat tyypillisiä vuorovaikutukselle, mikä heikentää kiinnittymistä (Patrick, Ryan & Kaplan 2007, 83–98).

Ahtolan ym. (2011) tutkimus puhuttelee tuloksillaan. He ovat tutkineet, millainen vaikutus erilaisilla siirtymää tukevilla toimenpiteillä on lapsen myöhemmälle koulumenestykselle ja tutkimustulosten mukaan mitä enemmän esiopettaja ja alkuopettaja olivat olleet yhteistyössä, sitä nopeammin lasten taidot kehittyivät ensimmäisellä luokalla koulussa. Ahtolan ym. mukaan yksi keino edistää onnistunutta kouluun siirtymistä on parantaa lapsen, perheen, esiopetuksen ja peruskoulun välisiä suhteita käyttämällä asianmukaisia siirtymäkäytäntöjä. Näin saavutetaan parempaa oppimista ja hyvinvointia kouluissa. (Ahtola ym. 2011, 301.) Suomessa olisi otettava käyttöön erilaisia siirtymäkäytäntöjä ja sitoutua niiden käyttöön. Tarpeen on myös painottaa ennaltaehkäisevän työn näkökulmaa koulun aloituksessa. (Ahtola 2012, 43.) Tämä tutkimus on osaltaan vastaamassa Ahtolan ym. (2011) sekä Ahtolan (2012) tutkimustuloksiin, sillä tälläkin tutkimuksella pyritään parantamaan siirtymäkäytäntöjen toteuttamista ja sitoutumista niiden käyttöön.

Soini ym. (2013, 8) huomauttavat, että lapsen kokeman muutoksen suuruus vaihtelee ja riippuu paljolti yksittäisen esikoulun ja koulun ratkaisuista ja niiden mahdollisesta keskinäisestä yhteistyöstä. Soini ym. toteavat, että siirtymä haastaa lapsen käsityksiä tiedosta ja itsestään oppijana ja pätevänä toimijana, koska lapsi arvioi omaa pätevyyttään ja omaa suhdettaan toimintaja kasvuympäristöön jatkuvasti. Kun lapsi saa positiivisen kokemuksen tästä suhteesta, se rakentaa hänen käsitystään itsestään. (Soini ym. 2013, 8.) Tekisi

mieleni kysyä, onko meillä varaa olla huomioimatta lasta, mutta sen sijaan totean, että meillä ei ole varaa olla huomioimatta lapsen osuutta siirtymässä olennaisena ja aktiivisena toimijana sekä osallistujana. Tosiasia konkretisoituu Karikosken (2008) tulosten johtopäätöksissä, joissa todetaan, että nykyistä koulutusjärjestelmäämme olisi syytä tarkistaa esiopetus- ja koulunaloituskäytäntöjen osalta, koska niissä ilmeni niin suurta vaihtelevuutta (Karikoski 2008, 5, 133–141).

Voidaan siis todeta, että siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen tuo mukanaan muutoksia, joita olisi tärkeää voida harjoitella etukäteen. Näin toteutuu parhaiten esiopetuksen valmistava tehtävä. Se, millainen käsitys lapsella on itsestään oppijana ja miten hän osaa yhdistää uutta tietoa jo oppimaansa, on merkityksellistä hänen myöhemmässä oppimisessaan (Brotherus ym. 2002, 230). Tässä kulminoituu se, että lapsen valmius asettua koululaisen rooliin on merkittävä, minkä vuoksi siirtymään on kiinnitettävä huomiota. Vuorovaikutuksen ja kontekstisidonnaisuuden merkitystä korostettaessa Siitonen (2011) puolustaa ytimekkäästi ja ansiokkaasti lasta. Siitonen nimittäin toteaa, että lapsen ja kontekstin välisestä vuorovaikutuksesta puhutaan paljon, mutta mallia sovelletaan ja tulkitaan usein vain aikuisten välisen yhteistyön tarkasteluun siirtymäprosessissa. Tällöin lapsen ajattelu ja kokemus jää helposti huomiotta, vaikka kouluun siirtymä tapahtuu ennen kaikkea lapselle itselleen. (Siitonen 2011, 22.) Yhdyn Siitosen ajatuksiin, että siirtymä ei ole vain aikuisten yhteistyön onnistunut tulos, vaan siirtymän sujumiseen ovat yhteydessä lapsen käsitykset, odotukset ja asenteet koululaisuudesta. Linnilä toteaaakin, että koulun tulee kuulla lapsen ääni (Linnilä 2011, 36). Tällä tutkimuksellani pyrin siihen, että kotikaupungissani lapsen ääni kuuluu lapsen osallistuessa toimintaan, jonka avulla tuodaan esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureita lähemmäksi toisiaan ja jonka myötä lapsi voi astella esi- ja alkuopetuksen välisellä sillalla.

Yhdenvertaisen koulun aloittamisen toteutumiseksi kotikaupungissani ollaan ottamassa monien muiden kuntien tavoin askel hyvään suuntaan. Kun esi- ja alkuopetuksen yhteisiin opetusjärjestelyihin ja yhteistyökäytäntöihin

kohdistetaan runsaasti huomiota ja niitä kehitetään, saadaan aikaan toivottuja tuloksia. Uskon ja toivon, että muutaman vuoden kuluttua kaupungissamme voidaan todeta, että koulutusjärjestelmämme on mahdollisimman yhdenvertainen kaikille lapsille, jotka aloittavat koulupolkunsa esiopetuksen jälkeen. Kun esi- ja alkuopettajat ideoivat yhteistoiminnallisesti sopivia yhteistyökäytäntöjä, heidän sekä kaupunkimme muiden esi- ja alkuopettajien on helpompi sitoutua yhteisen toiminnan toteuttamiseen. Näin siirtymään liittyvä yhteistyö kehittyy tarkoituksenmukaiseksi. Näin tavoitellaan myös sitä, että jokaisella esi- ja alkuopetuksen yksiköllä voisi muodostua heille sopivia yhteistyökäytänteitä, joissa yhteistyötä tehdään kasvattajien kesken sekä niin, että lapset voivat osallistua aktiivisina toimijoina esi- ja alkuopetuksen yhteiseen toimintaan.

Nykyisin esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tehdään esiopetuksen ja perusopetuksen välillä, mutta usein se on valitettavasti pelkkää aikuisten välistä yhteistyötä – tiedonsiirtoa. Lapsen, joka on siirtymän kokija ja siirtymässä toimija ja jonka projekti (Karila ym. 2013c, 25) siirtymä on, pitää voida tutustua ja tutustella tulevaan ja valmistautua itse. Valmistautuminen ei voi jäädä vain aikuisten väliseksi valmistautumiseksi. On kuitenkin huomioitava, että jätetään tilaa myös lapsen pystyvyydelle, nimittäin lapsen tulee ponnistella itse sopeutumisen ja oppimisensa eteen, häntä ei tarvitse valmistaa kaikkeen (Karila ym. 2013c, 25). On tärkeää jättää tilaa lapsen omille oivalluksille ja opetettava lapsi myös päättämään ja selviytymään.

Lapsi tulee nähdä aktiivisena toimijana siirtymässä. Margetts (2007) huomauttaa, että lapsen kouluun siirtyminen on helpompaa, jos lapsi on saanut tutustua kouluun etukäteen. Margettsin mukaan koko esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymävaiheen tulisikin jopa perustua ajatukseen uuteen toimintaympäristöön tutustumisesta. (Margetts 2007, 43.) Soini ym. (2013, 10) lainaavat Vygotskya (1978) kuvatessaan lasta aktiivisena oppijana: ”Lapsi tarkkailee, tulkitsee ja omaksuu toimintaympäristönsä käytänteitä, ajattelua ja puhetapaa ja oppii sen osaksi omaa toimintaansa.” Näin lapsi vaikuttaa omalla

toiminnallaan ympäristöönsä ja on sen täysivaltainen jäsen. Soini ym. (2013) huomauttavat myös, että lapsi vaikuttaa omalla toiminnallaan ympäristöönsä. Lapsi muokkautuu itse ja muokkaa ympäristöään ja sen vuorovaikutusta eikä vain "siirry" paikasta toiseen. Siirtymiä onkin hyvä hahmottaa lapsen aktiivisuuden näkökulmasta. Lapsi hahmottaa itsensä aktiiviseksi toimijaksi ja tuntee kuuluvansa yhteisöön, kun yhteistä toimintaa edistävää kasvatusvuorovaikutusta korostetaan. Se edellyttää, että lapsella on riittävän jäsentynyt ja ehyt kuva kasvu ympäristön todellisuudesta ja itsestään sen osana. Toimijuutta tukeva sopeutuminen mahdollistaa lapsen ja hänen lähipiirinsä aktiivisen osallistumisen ja vaikuttamisen toimintaympäristöön. Joskus kuitenkin yhteisöön liittymisen ja osallistumisen ongelmat voivat johtaa siihen, että lapsi joutuu ponnistelemaan kohtuuttomasti pysyäkseen vertaisryhmänsä jäsenenä. Tällöin saattaa käydä niin, että valikoiva tarkkaavaisuus suuntautuu toisarvoiseen ponnisteluun oppimisen tavoitteiden sijaan. (Soini ym. 2013, 10–12.) Näin kuvaten voidaan ymmärtää myös se, että lapsen on tärkeää kypsyä sekä valmistautua muuttamaan uuteen kasvu ympäristöön ja uuteen rooliin (Lam & Pollard 2006, 131–132).

Lapsen ottaminen mukaan siirtymäprosessiin ja nivelvaiheen yhteistoimintaan takaa lapsen osallisuuden ja toimijuuden sekä aktiivisuuden siirtymässä. Näin huomioidaan siirtymän keskipiste, lapsi. Siirtymävaiheen ja nivelvaiheen yhteistyötä ei tulisi tehdä vain aikuisten kesken tietojen siirtämisellä. Kouluun tutustumiseen liittyviä aktiviteettejä ja toimintoja olisi tarpeellista toteuttaa niin, että lapset toimivat aktiivisesti siirtymäprosesseissa. On tärkeää, että kasvattajat suunnittelevat ja pohtivat yhteistyössä erilaisia toimintamalleja, mutta toteutuksessa on olennaista, että lapset voivat osallistua tutustumalla kouluun, koulun toimintaympäristöön ja toimintatapoihin, koulukavereihin, opettajiin ja muihin kouluun olennaisesti liittyviin asioihin. Tätä kautta lapsi voi ennakoida siirtymistään perusopetukseen ja aistia koulun käytäntöjä sekä tunnustella koulua uutena toimintaympäristönään ja tätä kautta kokea koulun aloituksen turvallisena. Näin lapsi voi keskittyä varsinaisessa

koulun aloituksessa oppimiseen.

4.7 Siirtymävaiheen suunnittelu

Suomessa kouluun siirtymisprosessi on alkanut yleensä esiopetusvuoden kevätkaudella. Perinteisesti tutustuminen aloitetaan niin, että lapset käyvät tutustumassa tulevaan kouluun, luokkaan ja opettajaan. (Alijoki 2006, 29.) Viime aikoina on alettu kehittää myös erilaisia siirtymään liittyviä käytäntöjä ja toimintoja. Viimeaikaiset tutkimustulokset huolellisesta siirtymän suunnittelusta sekä koulunaloitukseen liittyvien toimintamallien hyödyistä ovat kannustaneet kuntia ja toimintayksiköitä kiinnittämään huomiota koulunaloitukseen. Kunnissa on alettu suunnitella ja kehitellä siirtymiin liittyviä käytäntöjä, toimintoja ja toimintamalleja, koska pelkästään aikuisten välinen yhteistyö tiedonsiirtoineen sekä yksi lasten kouluun tutustumispäivä on nähty riittämättömiksi lasten siirtyessä täysin uuteen toimintaympäristöön ja toimintakulttuuriin. Kuntien aktiivisuus yhteistyö- ja toimintasuunnitelmien työstämisessä näkyy muun muassa Helsingin opetusviraston julkaisemassa raportissa (Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen & Lipponen 2011) ”Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta” sekä Karilan ym. (2013c) artikkelissa. Näissä kuvataan Helsingin ja Tampereen kaupunkien joustavia esi- ja alkuopetuksen yhteistyökäytäntöjä ja niiden suunnittelua. Lisäksi Merisuo-Storm, Soinen ja Aerila (2012) ovat julkaisseet teoksen ”Jekku - Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta”, joka puolestaan kuvaa kehittämisverkoston toimintaa muutamissa Suomen kunnissa.

Alijoen (2006) mukaan vastuu siirtymien suunnittelussa on sekä lähettävällä että vastaanottavalla taholla. Turvallisessa siirtymässä lapsen kasvuympäristöjen kohtaaminen on välttämätöntä. Näin pystytään luomaan yhteisiä sopimuksia ja tavoitteita. Yhteistyön tulisi olla kiinteää, jotta lapsen esiopetuksesta ja alkuopetuksesta saadaan lapsen kehityksen ja hänen edellytystensä huomioiva kokonaisuus. Keskusteluissa pitäisi käydä läpi

perustietoja lapsesta ja muita olennaisia tietoja etenkin, jos kysymyksessä on erityistä tukea tarvitseva lapsi. Tiedon siirtyessä esiopetuksesta kouluun turvataan lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen ja taataan koulutuksellinen ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla kuntoutuksellinen jatkumo. (Alijoki 2006, 29–30.)

Erilaisten siirtymätapahtumien hallittu suunnittelu voi minimoida lapsen mahdolliset epäonnistumiset ja sen kautta voidaan auttaa lasta kehittämään positiivisia mielikuvia koulusta (Fabian 2002, 62–63). Siirtymävaiheen suunnittelun tavoitteena on tukea yhteistyön suunnittelua koulun ja perheen kanssa. Siirtymän suunnittelulla varmistetaan, että koti, esikoulu ja koulu toimivat yhteistyössä ja niiden odotuksista muodostuu ehyt ja koossapysyvä kokonaisuus lapsille. Oppilaiden ja heidän vanhempiensa pitäisi voida osallistua alusta lähtien siirtymäprosessin suunnitteluun ja toteuttamiseen. (Fabian 2002, 5–6, 27–31.)

Suunniteltaessa kouluun siirtymisen toimintoja sekä yhteistyötä koulun ja esiopetuksen välillä on tärkeää, että kiinnitetään huomiota suunnitteluprosessiin ja myös arviointiin. Ilman selkeitä suunnitelmia ja niiden noudattamista siirtymiin liittyvä yhteistyö voi jäädä toteuttamatta tai sitä ei tehdä pitkäjänteisesti ja lapsen näkökulmasta. Fabian (2002) pitää tärkeänä, että suunnittelussa on nimetty koordinaattori, joka huolehtii suunnitelmista ja niiden toteutuksesta. Suunnittelussa on myös hyvä huomioida koulun valmius vastaanottaa lapsi. Koulu, joka on valmistautunut ottamaan lapsen vastaan, kykenee näkemään lapsen näkökulman, ymmärtämään lapsen tarpeet sekä luomaan sellaisen ympäristön, joka kehittää lapsen oppimisvalmiuksia. Se on myös valmis tekemään yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa. (Fabian 2002, 27.)

Tämän syksyn aikana olen työssäni huomannut, että siirtymisen suunnittelu ja nivelvaiheessa tehty yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on tuottanut tulosta. Koulussa on oltu tietoisia aloittavien ensimmäisten luokkien ryhmien kokoonpanoista, opettajat ovat saaneet etukäteen tietoa

koulutulokkaista ja mikä myös on hyvin tärkeää, edellisen kevään aikana on voitu valmistautua koulutulokkaksiin myös hallinnollisesti. Lukujärjestystekniset asiat on voitu arvioida etukäteen sekä erityisopettajan tuki on voitu kohdentaa jo valmiiksi ekaluokille niiden tarpeiden mukaan. Eräs opettaja mainitsikin, että koulunaloitus on ollut helppoa, koska esiopetus teki runsaasti yhteistyötä edellisenä talvena ja koulu on nyt tuttu paikka lapsille. Seuratessani ensimmäisinä kouluviikkoina lapsia ja heidän sopeutumistaan kouluun havaitsin, että lapset tunsivat jo koulun ja koulun toimintatapoja. Tällä on ollut selkeä yhteys muun muassa luokissa vallitsevaan työskentelyrauhaan.

4.8 Ammatillinen yhteistoiminta siirtymien suunnittelussa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tulee muodostaa lapsen kehityksen kannalta kasvatuksellinen ja pedagoginen jatkumo. Jatkumo ei toteudu toivotulla tavalla, jos kasvattajat eivät tee yhteistyötä keskenään. Tämä vaatii sekä yhteistyötä vanhempien kanssa että yhteistyötä moniammatillisesti varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. Vaikka yhteistyö kodin kanssa on tärkeää ja kasvattajien välillä tapahtuva tiedonsiirto on välttämätöntä, voisin todeta, että vasta silloin, kun lapsen kasvuympäristöissä toteutuu myös moniammatillista yhteistyötä, toteutuu esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien määrittelemä jatkumo.

Moniammatillinen yhteistyö on jaettua asiantuntijuutta. Siinä pyritään yhteiseen tulokseen ja päämäärään. Yhteistyötä tekeviltä odotetaan ja edellytetään vastuunottoa, selkeää käsitystä omasta tehtävästä ja toisen asiantuntemuksen kunnioittamista. Moniammatillisessa yhteistyössä on myös oltava aikaa keskustella ja hakea yhteistä näkökulmaa asioihin. Se myös edellyttää yhdessä oppimista. Yhteistyötä tehdessä on kuitenkin huomioitava, että yhteistyön puute, muiden ammattilaisten tehtävien huono tunteminen tai työntekijöiden ajanpuute vaikeuttavat yhteistyötä. Lisäksi moniammatillisen

yhteistyön esteenä voi olla ammattikuntien erilaiset ihmiskäsitykset. (Haikonen & Hänninen 2006, 7–9.) On siis tärkeää, että käsiteltäessä pienen lapsen asioita ja tehtäessä työtä lapsen kasvun ja kehityksen eteen, huomioidaan moniammatillisen yhteistyön edellytykset sekä sen haasteet. Moniammatillisiin toimijoihin esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa kuuluvat opettajien lisäksi muun muassa hallinto ja rehtorit, koulunkäynnin ohjaajat ja mahdollisesti myös iltapäivätoiminnan ohjaajat sekä esiopetukseen kuuluva henkilökunta, joita ei sovi unohtaa moniammatillisesta yhteistyöstä puhuttaessa. Tämän tutkimuksen mahdollistumiseksi esiopettajat ja alkuopettajat tekivät moniammatillista yhteistyötä suunnitellen ja ideoiden kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistä toimintaa.

Suomessa esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyötoiminnan lähtökohtana on ollut tarkoitus kehittää ratkaisuja, joiden tavoitteena on tehdä siirtymä joustavaksi ja madaltaa toimintaympäristöjen välisiä eroja (Ahtola 2012, 22–24.). Lasten näkökulma siirtymään tulee olla olennainen osa siirtymän suunnittelussa ja käytännön toiminnassa, vaikka siirtymää kehystävät käytännöt ovat esiopetuksessa ja koulussa toimivien ammattilaisten rakentamia. Nämä ammattilaiset ovat tärkeässä roolissa luodessaan lapsille oppimisen ympäristöjä ja tuottaessaan käytäntöjä sitä varten, että lapsi voi tutustua koulun toimintaympäristöön ja toimintatapoihin ennen oppivelvollisuuden alkua. Ilman suunnitelmallista moniammatillista yhteistyötä siirtymästä ei todennäköisesti muodostu hallittua ja tavoitteellista toimintatapaa. Rajapinnoilla työskentely on vaativaa, sillä onhan kyse uudenlaisten institutionaalisten käytäntöjen rakentamisesta ja siten uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamista. (Karila ym. 2013c, 25, 35.)

Soinin ym. (2013) mukaan esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajiston välistä yhteistyötä on tarpeen kehittää, koska näin voidaan rakentaa lapsen oppimispolun johdonmukaisuutta ja ymmärrettävyyttä. Se helpottaa esimerkiksi lapsen tarpeita koskevan tiedon välittämistä esiopetuksen ja koulun kasvatusyhteisöjen välillä. On osoitettu, että erilaiset nivelvaihetta madaltavat

käytännöt ovat tukeneet lasten siirtymiä ja samalla ne ovat tuottaneet uudenlaisia ammatillisia kohtaamisia, jotka voivat toimia ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksina. (Soini ym. 2013, 12.)

Yhteistyö vaatii opettajilta ja muilta esi- ja alkuopetuksen ammattikasvattajilta runsaasti aikaa ja vaivannäköä, useita kohtaamisia sekä paljon yhteisiä keskusteluja. Se myös vaatii, että opettajat ja muut esi- ja alkuopetuksen kanssa työskentelevät kasvattajat toimivat yhdessä toistensa kanssa ja arvostavat kollegojaan informaation antajina ja tuottajina. Yhteistyön pohja on suunnittelussa, jossa sovitaan yhteiset tavoitteet, sisällöt ja menetelmät yhteistyön toteuttamiseksi. Haring (2003) puhuu esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamista käsittelevässä tutkimuksessaan yhteisestä kielestä ja käsitteistöstä, joka löytyy esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustalta. Se myös vaatii lapsen kasvatuksen kokemisen kasvatustahojen yhteistyöprosessina. (Haring 2003, 3, 226.) Haringin tutkimustulosten mukaan noin kymmenen vuotta sitten yhteistyön ei koettu olevan kovin hedelmällistä esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajien välillä, vaikka se koettiin tarpeelliseksi ja tärkeäksi. Tuolloin yhteistyö koettiin enemmän sosiaaliseksi tai organisatoriseksi yhteistyöksi ja se koettiin käytännössä hankalana toteuttaa. Lisäksi haasteena yhteistyön tekemiselle olivat alkuopettajien kiire, työaika- ja palkkauskysymykset sekä eroavaisuudet opettajaryhmien pedagogisessa ajattelussa ja toimintakulttuureissa. Ongelmana oli myös, että luokanopettajat ja lastentarhanopettajat eivät tunteneet toistensa työnkuvaa ja opetuksen lähtökohtia, jotta olisivat voineet hyödyntää toistensa asiantuntijuutta parhaalla mahdollisella tavalla. (Haring 2003, 225–226.)

Nykyisin kasvatuksen ammattilaiset tunnistavat useimmiten siirtymien aiheuttamat haasteet ja tekevät jatkuvuuden edistämiseksi aktiivisesti työtä (Soini ym. 2013, 12). Jotta yhteistyö toimisi, täytyisi kummankin kentän työntekijöiden kyetä tiedostamaan toisen osapuolen kasvatuskulttuurin ominaispiirteet. Tällöin toisen ammattiryhmän työn ja osaamisen arvostus kohoaa ja kummallakin kasvattajaryhmällä on pedagogiikassaan riittävä

yhtenäinen perusnäkemys. Vasta näin kasvatuskäytäntöjen integraatiosta voi tulla todellista. (Brotherus ym. 2002, 24–25.) Tänä päivänä yhteistyön määrään ja laatuun onkin käsitykseni mukaan kiinnitetty huomiota, enkä oman kokemukseni mukaan näe enää niin suuria haasteita näiden kahden kasvatustalouden välillä kuin mitä aiemmin on ollut havaittavissa. Esimerkkinä tästä voisin mainita tämän tutkimukseni osallistujaryhmän löytymisen. Niin lastentarhanopettajat kuin luokanopettajatkin olivat erittäin innostuneita osallistumaan yhteistyöhön ja yhteistyössä tehtävään suunnitteluun ja yhteistyö heidän välillään oli saumatonta ja sujuvaa. On sanomattakin selvää, että se vaivannäkö, jonka kasvattajat näkevät yhteistyön suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi, koituu lopulta lapsen parhaaksi ja mahdollistaa turvallisen ja stressittömän siirtymän esiopetuksesta perusopetukseen.

Karila ym. (2013c) puhuvat uuden kasvattajien yhteisön syntymisestä. Yhteisö syntyy heidän mukaan kahden erilaisen instituution (koulu ja päiväkotiki) välille. Karilan ym. artikkelissa esiintyneen esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeen myötä onkin alkanut muodostua uusia instituutioiden välisiä yhteisiä käytänteitä. Tutkimuksen mukaan yhteisen suunnittelun kautta yhteistyö on vakiintunut ja sitä kautta lisääntynyt ja on ymmärretty sen tarpeellisuus. Tutkimushankkeessa yhteistyötä tehtiin sekä suunnitteluissa, viikoittaisissa oppilaiden oppimistuokioiden ohjauksessa ja samanaikaisopetuksessa, arvioinnissa ja lisäksi muissa palavereissa ja työkonferensseissa. Näissä oli mahdollista neuvotella yhteisistä käytännöistä, muodostaa yhteisiä tavoitteita ja näiden kautta rakentaa yhteenkuuluvuutta. Tutkimuksen mukaan nämä auttoivat instituutioiden lähentymistä, lisäsivät yhteisöllisyyttä, mikä taas lisäsi erilaisuuden arvostamista, toisten kunnioittamista ja kykyä toimia joustavasti uusissa ja erilaisissa tehtävissä. Lisäksi koettiin, että oma ammatillinen orientaatio kehittyi aiempaa reflektiivisempään ja pitkäjänteisempään suuntaan. (Karila ym. 2013c, 25–29.) Poikosen (2003) tutkimuksen mukaan yhteisistä keskusteluista yhteiseen

toimintaan pääseminen edellyttää yhteisen kielen löytymistä ja toisen kulttuurin toimintatapojen tuntemista, joka lisää toisen arvostamista ja luottamuksen syntymistä (Poikonen 2003, 115). Merisuo-Storm ym. (2012) iloitsevat, että osaamisen jakamisen myötä ammattitaito kehittyy ja työn ilo vahvistuu (Merisuo-Storm ym. 2012, 5).

4.9 Yhteistoiminta esi- ja alkuopetuksen välillä

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön keskeinen tavoite on varmistaa yhtenäinen oppimispolku varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ja tukea lasta koulun aloituksessa. Tämä haastaa erikokoiset kunnat ja kaupungit, sillä yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on monimutkaisempaa isoissa kaupungeissa, joissa on runsaasti kouluja ja esiopetusta järjestäviä paikkoja ja joissa asukkaat muuttavat usein päivähoito- ja oppilaaksiottoalueilta toisille. (Kopisto ym. 2011, 10.) Haring (2003) ja Poikonen (2003) näkevät kuitenkin onnistuneen yhteistyön taustalla yhteiset pedagogiset näkemykset, halun tehdä yhteistyötä sekä johdon tuen.

Esiopetuksen ja koulun välisellä yhteistyöllä on paljon erilaisia ilmenemismuotoja ja yhteistyön aktiivisuus sekä vakiintuvuus vaihtelevat. Käytännössä esi- ja alkuopetus tekevät lähes kaikkialla ainakin sellaista nivelvaiheen yhteistyötä, jolla varmistetaan oppilaan oppimiseen liittyvän tiedon siirtyminen. (Kopisto ym. 2011, 10.) Tätä siirtymään liittyvää yhteistyötä tekevät esiopettajat yhdessä vanhempien kanssa, esiopettajat koulun opettajien kanssa sekä esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat yhdessä kodin, varhaiskasvatuksen ja koulun kanssa. Kuntien yhteistyökäytännöt voivat vaihdella paljonkin toisistaan ja niitä varten tehtyjä suunnitelmia on luultavammin yhtä monta kuin Suomessa on esiopetusta ja alkuopetusta järjestäviä paikkoja. Ne siis vaihtelevat päiväkotit- ja koulukohtaisesti. Kuten olen jo aiemmin todennut, yhteistyön tekemiseen on alettu kiinnittää huomiota ja sitä on myös resursoitu hallinnon taholta. On kuitenkin tärkeää muistaa, että

yhteistyö ei saa jäädä vain aikuisten eli kasvattajien väliseksi yhteistyöksi.

Markkanen toteaa tutkimuksessaan (1999), että yhteistyötä on aikojen kuluessa toteutettu monin eri tavoin. Yleisin lienee liikuntatilojen lainaaminen yksiköiden välillä. On myös järjestetty erilaisia yhteisiä tapahtumia, vierailuja ja juhlia puolin ja toisin. Monissa kunnissa on tehty myös yhteisiä opetussuunnitelmia esi- ja alkuopetukselle. Aikuisten välistä yhteistyötä ovat kokoukset ja tapaamiset, joissa kasvattajat tutustuvat toisiinsa ja vaihtavat tietoja lapsista. (Markkanen 1999, 32.) Kokouksia kutsutaan usein tiedonsiirtopalavereiksi, joissa esi-, alku- ja erityisopettajat ja joskus myös psykologit siirtävät tietoa lapsesta toisilleen, jotta lasta voidaan tukea heti koulun aloittamisesta lähtien ja tuki saadaan kohdennettua mahdollisimman hyvin. Kankaanranta ja Tiihonen (1994) ovat esitelleet erilaisia kehittämishankkeita ja yhteistyökokeiluja koulun ja esiopetuksen välillä 1990-luvulla. He ovat kuvanneet myös opettajanvaihtoja ja yhteisiä suunnittelu- ja opetustoimintoja, jotka on tuolloin havaittu hyväksi tavaksi toimia. Yhteistyön pyrkimyksenä on ollut luontevan ja luottamuksellisen kanssakäymisen varmistaminen kasvuympäristöjen välillä lapsen kasvun tukemiseksi. Kankaanranta ja Tiihonen (1994) muistuttavat pitämään mielessä, ettei yhteistyö saa olla itsetarkoitus. Se on työtapa ja apuväline, jonka perustana on aina yhteinen tavoite. Varhaiskasvatuksella ja alkuopetuksella on selkeä yhteinen tavoite: tasapainoinen lapsi. (Kankaanranta & Tiihonen 1994, 212.)

Fabian (2002) pitää tärkeänä yhteistyötä ja tietojen vaihtoa lapsen kodin kanssa, mutta olennaisia ovat myös erilaiset toiminnot, joiden kautta lapsi tutustuu uuteen kasvuympäristöön. Fabian pitää tärkeänä, että lapsi käy fyysisesti tutustumassa kouluun. On tärkeää vieraila etukäteen koulussa, koska se antaa lapselle käsityksen koulusta ennen koulun aloittamista. Se auttaa lasta ja hänen perhettään valmistautumaan ja ymmärtämään koulunaloitusta. Se luo myös turvallisuuden tunnetta. Fabianin mukaan oppimistilanteisiin ja -ympäristöihin tutustuminen ja käsitys siitä, miten koulussa toimitaan, luo lapsille mukavuuden tunteen ja se auttaa heitä

käyttämään hyväksi tietojaan, taitojaan ja kokemuksiaan koulun oppimistilanteissa. Tärkeää on myös tutustua koulun opettajiin ja heidän opetustapoihinsa sekä muihin koulussa oleviin ihmisiin ja koulukavereihin. (Fabian 2002, 27–45.)

Siniharjun (2007) julkaisussa kuvataan toimintoja, joita toteutettiin 2000-luvun alussa suomalaisessa esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Eniten mainittuja yhteistyömuotoja olivat kouluuntuloneuvottelut ja esiopetuksen oppilaiden tutustuminen kouluun. Myös alkuopetuksen sekä esiopetuksen opettajien ja erityisopettajien vierailut puolin ja toisin kuvattiin yhteistyömuodoiksi. Siniharjun mukaan osassa kouluista tehtiin päivittäistä yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä erilaisten toimintojen kautta. Niitä olivat esimerkiksi aamunavaukset, ruokailut, välitunnit ja satuhetket sekä yhteiset juhlat. Myös opetuksellista yhteistyötä toteutettiin yhteisten tuntien muodossa. Hyvin toimivaan yhteistyöhön vaikuttivat toimipaikkojen fyysinen läheisyys, hyvät henkilösuhteet ja pitkät perinteet. Esteitäkin yhteistyölle löydettiin. Siniharju mainitsee esteiksi muun muassa työaikojen erilaisuuden, kiireen, toimipaikkojen välisen etäisyyden, resurssipulan sekä sen, että lapset tulevat kouluun useista eri toimipaikoista. (Siniharju 2007, 59–61.) Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli miettiä yhteistyötä myös siitä näkökulmasta, että fyysinen välimatka ei muodostuisi yhteistoiminnan esteeksi. Tärkeintä yhteistyön toteuttamisessa on, että esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstöt ymmärtävät sen merkityksen lapsen kannalta ja löytävät siihen tarvittavan motivaation ja halun. Jos yhteistyön merkitystä ei ymmärretä, sen toteuttamisesta ei ole hyötyä.

Siniharju (2007) kuten myös Karikoski (2008) ovat tulleet tulokseen, että eri esiopetusyksiköiden toteuttamassa esiopetuksessa on selviä eroja. Tämä on merkki siitä, että esiopetus tarvitsee yhteistyötä koulun kanssa, jotta esiopetus ei ohjaisi lapsia kouluun epäyhtenäisellä tavalla, kuten Karikoski (2008, 133–141) sen kuvaa. Siniharjun mukaan koulunkäyntiin valmentautumista ja sosiaalisten taitojen oppimista arvostetaan, mutta hänen tutkimuksensa

mukaan yhteistyön vähäisyys aiheutti tyytymättömyyttä opettajissa. Toivottiin myös esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön lisäämistä ja tehostamista, jotta saadaan enemmän tietoja lapsista. (Siniharju 2007, 85, 92–93.)

Nykyisin on meneillään monia hankkeita, joissa etsitään uudenlaisia ratkaisuja lapsen koulunaloitukseen. Ne eivät kohdistu pelkästään kasvattajien välisen yhteistyön kehittämiseen, vaan niissä pyritään myös siihen, että kasvuympäristöjen välistä yhteistyötä tehdään lapsilähtöisesti. Tätä lapsi toimijana -näkökulmaa tähdennän itsekkin omassa tutkimuksessani. Uusilla hankkeilla pyritään myös lapsen yksilöllisen huomioimisen lisäämiseen ja tuen oikea-aikaiseen kohdentamiseen. Tarkoituksena on usein myös kokeilla uusia keinoja, joilla voitaisiin päästä irti koululykkäystraditioista (Linnilä 2011, 38–41). Karilan ym. (2013c) tarkasteleman hankkeen toimintamallin oletetaan edistävän lapsen mahdollisuutta yksilölliseen etenemiseen opinpolullaan. Siinä esi- ja alkuopetuksen kokonaisuuden ajatellaan olevan kahdesta neljään vuoteen. (Karila ym. 2013c, 25.) Linnilä (2011, 38–41) on kirjoittanut niin sanotusta joustosta ja joustoluokkamallista eli joustavasta alkuopetuksesta. Haring (2003) toteaa myös, että esi- ja alkuopetusikäisten kehityksessä olevien suurten tasoerojen vuoksi joustava koulunaloitus tai luokaton esi- ja alkuopetuksen kokonaisuus voi koitua monen lapsen hyödyksi. Haringin (2003) tutkimuksen mukaan toteutukselle voisi löytyä useitakin vaihtoehtoja. Niissä lapsi voi aloittaa koulunsa joustavasti kykyjensä ja kehityksensä mukaan eikä ikätasonsa mukaan. Vaihtoehtona voisi olla myös kolmevuotinen alkuopetus. (Haring 2003, 219–220.)

Suomessa on viime vuosina kehitetty esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ja niistä hankkeista ja toiminnoista on kirjoitettu erilaisia tutkimusraportteja sekä muita kuvauksia. Helsingissä on toteutettu joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishanke opetusviraston ja sosiaaliviraston yhteistyössä. Kopisto ym. (2011) ovat kirjoittaneet raportin hankkeen toimintamalleista, joita toteutetaan erilaisissa toimintaympäristöissä. Raportin mukaan päiväkodit ja peruskoulut tekevät nivelvaiheen yhteistyötä, jolla varmistetaan oppilaan

oppimiseen liittyvän tiedon siirtyminen ja lapsen tutustuminen tulevaan kasvu- ja oppimisympäristöönsä. Myös erityisopettajien välinen yhteistyö tuottaa ja välittää tarvittavaa tietoa lapsista. (Kopisto ym. 2011.)

Merisuo-Stormin ym. (2012) kirjoittamassa teoksessa ”Jekku – Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta” kerrotaan, että yhteistyö auttaa myös monikulttuurisia lapsia tutustumaan suomalaiseen koulun toimintakulttuuriin. Siinä on kuvattu myös, millaisia esi- ja alkuopetukseen liittyviä toimintamalleja voidaan toteuttaa muun muassa monikulttuurisissa ympäristöissä. Yhteistyön tavoitteita ovat uusien työtapojen löytyminen, oppilaantuntemuksen lisääntyminen, tukea tarvitsevien lasten varhainen havaitseminen, tuen joustava kohdentaminen ja moniammatillisuuden hyödyntäminen. Merisuo-Stormin ym. mukaan joustavuutta kehitetään oppilaiden ryhmittelyssä ja muissa opetusjärjestelyissä, kasvattajien välisessä sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, koulun rakenteissa ja voimavarojen määrittelyssä. (Merisuo-Storm ym. 2012, 5.)

Tampereen kaupungissa esiopetus-koulu -yhteistyöparien toiminnassa esiopettajat, luokanopettajat ja erityisopettajat toimivat tiiviissä moniammatillisessa yhteistyössä toteuttaen joustavia oppimistuokioita ja eheyttäen oppiaiheita heterogeenisissä ryhmissä (Savolainen 2014). Karila ym. (2013c) kuvaavat artikkelissaan tutkimuksensa kohteena olevan Tampereen kaupungin esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeen yhteistyötä. Siinä yksiköstä riippuen toteutetaan joustavaa esi- ja alkuopetusta neljästä kuuteen tuntia viikossa yhdistetyissä pienryhmissä tai isommissa sekaryhmissä. Opetuksessa hyödynnetään samanaikaisopetusta ja oppilasryhmien muodostamisessa otetaan huomioon lasten tuen tarve ja taidot. Yhteistyötä toteutetaan viikoittain. Hankkeessa mukana oleva henkilöstö kokoontuu säännöllisesti sekä suunnittelemaan että arvioimaan yhteistyötoimintaa. (Karila 2013c, 27.)

Tutkimukseni kuluessa ja tutkimustietoa kerätessäni pääsin tutustumaan edellä kuvattuun Tampereen kaupungin joustavan esi- ja alkuopetuksen

toimintamalliin, jota parhaillaan toteutetaan Tampereella. Toimintamallin toteuttamisen kautta pyritään saamaan aikaan yhä tiiviimpää yhteistyötä ja toteuttamaan joustavia opetusjärjestelyjä ja yhteistoimintakäytäntöjä näiden kahden kasvuympäristön välillä. Sen mukaan Tampereella ollaan luomassa esi- ja alkuopetuksen säännöllistä, suunnitelmallista ja tavoitteellista yhteistyötä sekä yhteistä toimintakulttuuria, joka mahdollistaa lapsen yksilöllisen huomioimisen ja tuen oikea-aikaisen kohdentamisen lapselle. (Savolainen 2014.)

Etsiessäni tietoa tutkimukseeni liittyvistä aiheista löysin Rutosen (2014, 20–22) kirjoittaman artikkelin. Se käsittelee Oulun kaupungissa toimivaa esi- ja alkuopettajien yhteistyötä. Artikkelin mukaan Oulun kaupunki on aloittanut maaliskuussa 2012 täydennyskoulutuksen, johon osallistuvat esiopetuksessa työskentelevät lastentarhanopettajat ja alkuopetuksessa työskentelevät alkuopettajat. Koulutus on kirjoittajan mukaan työnantajan kustantamaa täydennyskoulutusta ja se on ainutlaatuista Suomessa. Koulutuksella on haluttu saada mallia siitä, millaista hyvä yhteistyö on. Artikkelisiin haastatellun esiopetuksen ohjaavan opettajan mukaan erilaisia yhteistyömalleja oli olemassa, mutta Oulussa kaivattiin yhteistyön kehittämistä, sillä opettajan mukaan aina oli jokin hyvä syy olla aloittamatta yhteistyötä. Koulutuksen tavoitteena on työparityöskentelyn keinoin turvata lapselle yhtenäinen oppimisen polku esiopetuksesta kouluun sekä jäsentää jo olemassa olevia yhteistyömuotoja ja tehdä ne näkyviksi. Artikkelissä haastatellun yliopistonlehtorin, tässäkin tutkimuksessa lainatun Hannele Karikosken mukaan ei riitä, että tuleva ykkösluokkalainen käy kerran toukokuussa tutustumassa kouluunsa, vaan lapsen pitää tuntea koulun arkea. Artikkelissä korostuu yhteistyön merkitys lapsen kannalta, jolloin esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä koulu toimintaympäristönä tulee esioppilaalle tutuksi, kouluuntulon alkujännitys lievenee ja ennen kaikkea sosiaaliset taidot vahvistuvat. (Rutonen, 2014, 14.) Tämä Opettaja -lehden artikkeli vahvistaa omia näkemyksiäni yhteistyön tärkeydestä ennen lapsen koulun aloitusta. Se myös kuvaa sitä, että tämä aihe koetaan Suomessa tällä hetkellä tärkeänä ja huomionarvoisena. Artikkelin

vahvistaa tämän tutkimuksen tarpeellisuutta omassa kotikaupungissani.

Kotikaupunkini on mukana Yhteispeli-hankkeessa (www.yhteispeli.fi), jonka tavoitteena on vahvistaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitystä suomalaisissa alakouluissa. Yhteispeli tarjoaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseksi käytännöllisiä toimintatapoja koulun eri osa-alueille ja sen yhtenä osa-alueena on esi- ja alkuopetuksen yhteistyö (www.yhteispeli.fi). Kaupungissamme toteutetaan Yhteispelin mukaisia yhteistyökäytänteitä, mutta kaipaamme kotikaupunkiini vielä lisää joustavuutta siirtymään sekä lapsen osallisuuden näkymistä. Tässä tutkimuksessa en voi kuitenkaan kuvata yksityiskohtaisesti Yhteispelin mukaisia yhteistyökäytäntöjä, sillä en saanut siihen lupaa. Yhteispeli-hankkeessa on nimittäin menossa valtakunnallinen vaikuttavuustutkimus ja se estää materiaalin levittämisen vielä tässä vaiheessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole sivuuttaa kaupungissamme käytössä olevia esi- ja alkuopetuksen Yhteispelin mukaisia yhteistyökäytäntöjä, vaan tämän tutkimuksen tuloksena syntyneet käyttökelpoiset ideat toivottavasti rikastuttavat kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän toimintatutkimuksen avulla pyrin kehittämään kotikaupunkini esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintaa vakiintuneemmaksi ja yhtenäisemmäksi niillä alueilla, joilla yhteistyön aloittamisessa, suunnittelussa ja toteuttamisessa on vielä haasteita. Toimintatutkimuksena tuotettavan materiaalin avulla voitaisiin myös antaa uusia ideoita niillekin alueille, joilla yhteistoiminta on jo vakiintunut. Tällä tavalla pyritään mahdollistamaan tasa-arvoisempi koulunaloitus kaikille lapsille kaupunkimme eri esiopetus-perusopetusalueilla, jotta yhteistyö näiden organisaatioiden kesken voisi lujittua ja vakiintua lapsen parhaaksi. Materiaalin työstämisessä otettiin huomioon sen käyttökelpoisuus kaikilla kaupungin alueilla riippumatta siitä, ovatko esiopetus ja alkuopetus fyysisesti kaukana vai lähellä toisiaan. Työstämisryhmään pyrittiin valitsemaan opettajia erilaisilta alueilta, jotta alueiden välillä oleva vaihtelevuus näkyisi ja eri alueiden erityistarpeet voitaisiin ottaa suunnittelussa huomioon. Tutkimuksen mahdollinen hyöty kohdistuu sekä kaupungin esiopetukselle, perusopetukselle että ennen kaikkea esioppilaalle, jonka hyödyksi esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen yhteistyötä tehdään.

TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtävänäni on tuottaa toimintatutkimuksen keinoin yhdessä esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajista koostuvan ryhmän kanssa materiaalia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan toteuttamiseksi ja lisäämiseksi huomioiden lapsen toimijuus ja osallistuminen.

TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Mitä tavoitteita ammattikasvattajat asettavat esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle?
2. Mitä haasteita esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnassa voidaan kohdata?
3. Mitä esi- ja alkuopettajat pitävät tärkeimpänä asiana lapsen kouluun siirtymisessä?

Tutkimuksen lähtökohtana ovat havaintoni ja huomioni esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön kompastelusta kotikaupungissani. Otettuani yhteyttä kaupungin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen henkilöstöön, ilmenivät myös niiden instituutioiden tarpeet tutkimukselle. Kaupungissa tarvitaan käytökelpoista tietoa sellaisista esi- ja alkuopetuksen yhteisistä toimintatavoista, joiden kautta esiopetuksessa oleva lapsi voisi tutustua aktiivisesti ja toiminnallisesti tulevaan koulun kasvu- ja toimintaympäristöön. Tämän tutkimuksen kautta pyritään tuomaan esiin erityisesti lapsen osallistumisen mahdollistaminen esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä.

5.2 Toimintatutkimus laadullisena tutkimusmenetelmänä

Kotikaupunkini esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen liittyvän yhteistyön suunnittelemiseksi, siihen liittyvien toimintatapojen ja yhteistoiminnan ideoimiseksi sekä niiden sisällön tuottamiseksi valitsin tutkimukselleni laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimusotteen. Tämän tutkimuksen tuloksena toteutunutta Idealehteä, johon on kuvattu muun muassa esi- ja alkuopetuksen välisen yhteis-

työn tavoitteita, suunnittelua ja konkreettisia toimintatapoja, ei olisi voitu toteuttaa kvantitatiivisena eli määrällisenä tutkimuksena, koska tämän tutkimuksen tuloksia ei voi analysoida määrällisin menetelmin. Tutkimus on toteutettu toimintatutkimuksena, jossa tutkija toimi tutkimuksen johtajana sekä keskeisenä toimijana.

Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan toimintatutkimus on laadullinen tutkimus ja se voidaan määritellä lähestymistavaksi, jossa osallistumalla tutkittavan yhteisön toimintaan tutkija pyrkii ratkaisemaan jonkin tietyn ongelman yhdessä yhteisön jäsenten kanssa. Toisin sanoen toimintatutkimuksen perusideana on ottaa ne ihmiset mukaan tutkimushankkeeseen, joita tutkimus koskettaa. Nämä ihmiset ovat tutkimushankkeen täysivaltaisia jäseniä ja yhdessä pyritään toteuttamaan yhdessä asetettuja päämääriä. (Kiviniemi 1999, 64–65; Eskola & Suoranta 2008, 127.) Laadullisessa tutkimuksessa halutaan tutkia luonnollisia tilanteita ja halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy- ja seuraussuhteista, joita ei voida tutkia kokeen avulla (Metsämuuronen 2003, 167). Kvalitatiivinen tutkimus rakentuu aiemmista tutkittavasta aiheesta tehdyistä tutkimuksista ja muotoilluista teorioista, empiirisistä aineistoista sekä tutkijan omasta ajattelusta ja päättelystä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Laadullinen tutkimus on myös ongelmanratkaisua, jossa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat yhteen prosessiksi, mutta aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena (Hakala 2007, 22; Kiviniemi, 2007, 70–71).

Tässä tutkimuksessa tutkimusmetodina oli toimintatutkimus, jossa olin tutkijana myös itse mukana. Tutkimuksessa olivat mukana myös osallistujat, joiden kanssa yhteistyössä aineisto koottiin. Toimintatutkimuksen tapaan vein tutkimusprosessia eteenpäin tutkien ja selvittäen mitä ja millaisia käytäntöjä ja toimintatapoja tarvitaan lapsen siirtymiseksi joustavasti esiopetuksesta alkuopetukseen. Heikkinen (2007, 205) kirjoittaakin, että toimintatutkimuksessa saavutetaan tietoa, joka on tulkinta tietystä näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa minulla oli siis tarkoitus ideoida yhdessä osallistujien kanssa sellaisia toimintatapoja esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle, jossa lasten osallistuminen ja aktiivi-

nen toimijuus näkyisi, sillä lasten osallistuminen aktiivisena toimijana kouluun tutustumisessa ei ole näkynyt kaikilla kaupunkimme alueilla.

Pohdin oman koulutukseni, äitiyteni ja työkokemukseni, siis esiymmärrykseni pohjalta, millaisia toimintakäytäntöjä ja opetusjärjestelyitä esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä tarvitaan lapsen aktiivisen osallistumisen toteuttamiseksi. Lisäsin ymmärrystäni myös etsimällä tietoa eri tavoin muun muassa lukemalla paljon kirjallisuutta, selaamalla internetiä sekä tutustumalla jo käytössä oleviin tai ideoituihin yhteistyökäytäntöihin. Pysin toimintatutkimuksella saattamaan tutkimustehtäväni toivottuun päätökseen, jolloin tutkimukseen osallistujat eli esi- ja alkuopettajat sekä minä tutkijana olimme tärkeässä osassa. Osallistujan tärkeä osa muodostui seuraavanlaisesti: Herätin osallistujat pohtimaan lapsen osallistumisen merkityksen yhteistyössä ja pyrin siihen, että osallistuja reflektoi itseään, kiinnitti huomioita omiin toimintatapoihinsa, pohti uusia, erilaisia ja käyttökelpoisia käytäntöjä, koki ne itselleen hyviksi, koki haluavansa vaikuttaa näillä myös työyhteisönsä ajattelutapoihin sekä halusi jakaa omaa tietämystään ja pohdintojaan aiheesta myös muille. Näin hän voi konkreettisesti vaikuttaa kotikaupunkimme esioppilaiden koulunaloitukseen liittyvään yhteistoiminnan toteuttamiseen.

On tärkeää huomata, että toimintatutkija on toimiva subjekti. Hän tulkitsee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan eikä ole puolueeton tarkastelija. Näin ollen hänen saavuttamansa tieto ei voi olla objektiivista, jonka vuoksi toimintatutkimus määritelläänkin usein arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi lähestymistavaksi. (Heikkinen, 2007, 205.) Edellä aiemmin kuvattu maininta esiymmärryksestäni kuvaa subjektiivisen näkökulmani osuutta tässä tutkimuksessa.

Eskola ja Suoranta (2008) esittävät, että toimintatutkimuksessa eivät päde perinteiset näkemykset tutkimuksen objektiivisuudesta. Tämä siksi, että objektiivisuuden vaatimuksella tarkoitetaan tavallisesti sitä, että tutkija ei häiritse kohdettaan vaan pyrkii vain havainnoimaan. Toimintatutkimuksessa tutkija vaikuttaa tutkimuskohteeseen osallistumalla tutkimuksen tekemiseen yhdessä

muiden osallistujien kanssa. Toimintatutkimuksessa tutkittavia tai osallistujia pyydetään yhteistyöhön ja tutkimuksella pyritään vaikuttamaan jopa näiden osallistuvien ihmisten omaan elämään, yleensä positiivisesti. (Eskola & Suoranta 2008, 127.) Olin tutkijana niin kehittämistyön alkuunpanija, asiantuntija kuin tutkimuksen johtajakin. Aineiston keruussa tutkijan roolini oli osallistuva. Osallistumiseni näkyi siinä, että ohjasin kokoontumisia ja suunnittelin ne. Kuvasin myös tutkimukseni viitekehyksen osallistujille sekä sen lähtökohdan, mikä oli tutkimukseni tavoite ja tarkoitus. Toimin myös aineiston kokoajana ja yhdistelijänä sekä keskustelujen johtajana. Lisäksi tein yhteenvedot kokoontumisista sekä kirjasin keskustelujen äänitysten ja osallistujien tuottaman kirjallisen materiaalin perusteella tutkimustuloksena syntyneen Idealehden.

Toimintatutkimukselle on tyypillistä käytäntöön suuntautuminen ja ongelmakeskeisyys. Siinä tutkittavien ja tutkijan välisen suhteen perustana on yhteistyö ja heidän roolinaan on olla aktiivisia toimijoita muutosprosessissa. Aiemmissä tutkimuksissa havaitut ongelmat voivat aiheuttaa ratkaisutarpeen ja se voi toimia aloitteena toimintatutkimuksen tekemiselle. Hyvin usein on myös niin, että tutkimuskohde itse tai jokin muu siihen liittyvä taho tai ihminen toimii tutkimuksen aloitteentekijänä huomattessaan esimerkiksi jonkin ongelman, joka vaatii ratkaisua. Onkin olennaista, että toimintatutkimuksessa pyritään tutkimisen avulla muutokseen edistämällä ja parantamalla käytäntöjä tavalla tai toisella. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa päädyin käyttämään tutkimusmenetelmänä toimintatutkimusta edellä mainittujen toimintaperiaatteiden vuoksi. Tutkimukseni suuntautui käytäntöön ja sitä viritti ongelmakeskeisyys. Kotikaupungissani esiintyi tarve tälle tutkimukselle ja esiintyi myös ongelma: Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä toteutetaan hyvin vaihtelevasti kaupungin eri alueilla, jonka vuoksi lapset ovat eriarvoisessa asemassa. Tarvittiin siis muutosta, joka mahdollisesti toteutuu tämän tutkimuksen tulosten kautta. Tarvittiin myös osallistujat, jotka toimivat sekä tiedonantajina että tulevinä toimijoina muutosprosessissa. Muutosprosessi kohdistui tätä tutkimusta tehdessä Idealehden työstämiseen ja se kohdistuu myöhemmin myös

siihen muutokseen, joka on mahdollinen tämän tutkimuksen tulosten myötä. Mahdolliseen muutosprosessiin tarvitaan siis enemmän kuin tämä tutkimus, sillä Idealehden levittäminen ja muutokseen sitouttaminen kaupungin eri alueille jää myöhemmin esi- ja alkuopetuksen hallinnon delegeoitavaksi.

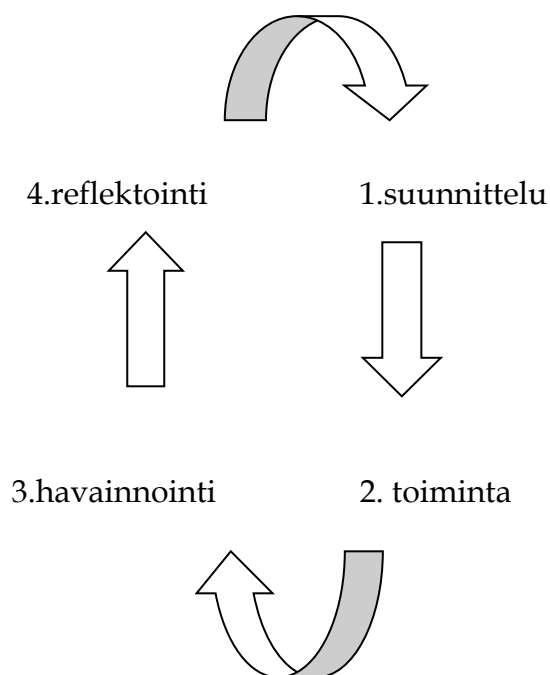
Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein hyvin pieniin määriin tapauksia ja niitä analysoidaan perusteellisesti. Näin tutkimuksessa toteutuu enemmän laatu kuin määrä. (Eskola & Suoranta 2008, 18.) Tässä tutkimuksessa ei keskitytty suureen aineisto- tai osallistujamäärään, vaan tarkoituksena oli suhteellisen pienellä otannalla saada aikaan jotain tärkeää, laatua parantavaa aineistoa. Tutkimuksen osallistujina oli mukana vain murto-osa kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen opettajista, mutta tutkimus oli siitä huolimatta mahdollista tehdä huolellisesti analysoiden ja tuloksiin voidaan olla tyytyväisiä. Tutkimuksen tuloksena syntynyt Idealehti pyrittiin tekemään mahdollisimman käyttökelpoiseksi, jolloin sen laadukkuus on oleellista.

Tutkimukseni eteneminen riippui paljolti tutkimukseen osallistujista kuten yleensäkin laadullisessa tutkimuksessa, joten etenemistä ei voinut varmuudella ennustaa. Omassa tutkimuksessani osallistujien aktiivisuus ja paneutuminen yhteistyösuunnitelman työstämiseksi vaikuttivat tutkimuksen etenemiseen. Kiviniemi (2007, 70) kirjoittakin, että laadullinen lähestymistapa edellyttää tutkijalta, että hän tiedostaa oman tietoisuutensa kehittymisen tutkimuksen kuluessa ja hänellä on myös valmiuksia tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. Myös tutkijan näkemykset aiheesta laajenevat tutkimusta tehdessä. Keskeistä on löytää sellaiset pääideat, jotka ikään kuin johtavat tutkimusta ja joihin nojaten tehdään tutkimuksellisia ratkaisuja. Tällä tavalla tutkija löytää ydinsanoman, joka halutaan nostaa erityisen tarkastelun kohteeksi. (Kiviniemi 2007, 73.)

Toimintatutkimus pyrkii tekemään tutkimusta lähellä käytäntöä. Niinpä siinä käytetään usein tutkijaa, joka tulee yhteisöön ulkopuolelta ja osallistuu toimintaan. Hän pyrkii edistämään vuoropuhelua, jonka kautta kaikkien asiaosaisten näkemykset otettaisiin huomioon. Huomioitavaa on, että ollakseen tutkimusta prosessin tulee pyrkiä tuottamaan uutta tietoa ja saattamaan se ar-

vioitavaksi myös ympäröivään yhteiskuntaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40.) Tutkija on kuitenkin itse mukana yhteisössä, jossa tutkimus toteutetaan huolimatta siitä, että hän tulee ulkopuolisena mukaan. Hän pyrkii tekemään aloitteita ja vaikuttaa kohdeyhteisönsä toimintaan sekä tarkastelee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan. Tätä kutsutaan interventioksi toimintatutkimuksessa, jossa tutkija tekee itse aloitteita ja vaikuttaa kohdeyhteisössään. (Heikkinen 2007, 205.) Interventio on yhdessä reflektiivisyyden ja yhteisöllisyyden kanssa yksi toimintatutkimuksen keskeinen piirre (Heikkinen 2007, 201–206).

Heikkinen ja Jyrkämä (1999) siteeraavat teoksessaan Hartia ja Bondia (1995) joiden mukaan toimintatutkimus on tutkimusprosessi, joka tavoittelee toiminnan kehittämistä ja muodostaa syklin tapaan etenevän ikään kuin syklisen prosessin, jossa toiminta, sen tutkimus ja arviointi ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Prosessi perustuu heidän mukaansa myös ajatukseen, että kaikki tutkimuksen kannalta tärkeät ihmiset tai osallistujat osallistuvat toimintaan ja sen kehittämiseen sekä muutoksen arviointiin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33.) Tutkimuksestani voi tunnistaa toimintatutkimuksen prosessin, vaikka se ei toteudukaan niin voimakkaasti, miten se on usein kirjallisuudessa esitetty. Heikkinen (2007, 203) toteaaakin Hopkinsin (1995) sanoja mukaillen, että spiraalimallin vaiheita ei aina voi kaavamaisesti etsiä toimintatutkimuksesta, vaan riittää, että ymmärtää spiraalin periaatteellisen etenemisen. Ideaalina voidaan kuitenkin nähdä muutos parempaan (Eskola & Suoranta 2008, 127). Toimintatutkimuksen vaiheet voidaan esittää seuraavan kuvion 4 mukaisesti. Kuviosta voidaan löytää toimintatutkimuksen vaiheet, jotka ovat suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi.



Kuvio 4. Carrin ja Kemmisin (1986) Toimintatutkimuksen vaiheet Heikkistä (2007, 202) mukaillen

Tässä tutkimuksessa toimintatutkimuksen vaiheet seurasivat toisiaan. Samoja vaiheita saattoi löytää niin yhden kokoontumisen aikana kuin koko aineistonkeruuprosessin aikana. Oma osuuteni näkyi tässä tutkimuksessa erityisesti kartoitusvaiheessa, ongelman havainnoinnissa sekä suunnittelussa, kun pohdin ja suunnittelin toimintaamme sekä alustin osallistujat tutkimukseen mukaan aineiston keruun alussa. Tutkimus alkoi yksityiskohdan pohtimisesta ja reflektoinnista. Suunnitteluvaiheeseen sisältyi ajattelua, keskustelua ja kehityä. Niitä vaiheita muodostui sekä tutkimuksen kartoittamisessa että ensimmäisen kokoontumisen aikana, jolloin pohdimme, miten työstimme toimintaamme. Samalla aloitimme jo toiminnan, jolloin lähdimme työstämään Ideallehteä ja pyrkimään kohti tavoitteitamme yhteisöllisessä prosessissa. Prosessin aikana reflektiota toteutui jatkuvasti ja sitä oli havaittavissa erityisesti keskustelujen aikana, kun osallistujat pohtivat omaa ajatteluaan suhteessa siihen, mistä keskustelimme. Havainnointia tapahtui samoin jatkuvasti, kun havainnoimme kaikki toisiamme, keskusteluamme, toistemme kommentteja, ajatuksia ja toi-

mintatapojen kuvailuja ja jatkoimme keskusteluumme havaintojemme perusteella. Nämä vaiheet seurasivat toisiaan sekä yksittäisessä kokoontumisessa että koko toimintatutkimuksen tekovaiheessa. Koko tutkimuksen tekeminen muodostui toiminnasta, sillä siinä näkyi myös prosessi, jota vein eteenpäin: Suunnitelin tutkimusta, jäsensin toimintaa, tein havaintoja, joiden perusteella tein jatkotoimenpiteitä ja jatkosuunnitelmia sekä reflektoin omaa osuuttani tässä toiminnassa ja tutkimuksen kuljettajana.

Reflektiivinen ajattelu on toimintatutkimuksen yksi tärkeä lähtökohta ja toimintatutkimuksen piirre. Sen avulla yritetään päästä uudenlaisen toiminnan ymmärtämiseen ja toiminnan kehittämiseen. Kiviniemi (1999) kuvaa toimintatutkimuksen reflektiivistä perusotetta, jonka myötä korostuu tutkimuksen eri elementtien, esimerkiksi tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja aineiston analyysin prosessinomainen kehittyminen tutkimuksen edessä. Silloin pyritään jatkuvasti hyödyntämään kokemuksista ja eri aineistonkeruuvaiheista saatava palaute meneillään olevan prosessin kehittämiseksi. (Kiviniemi 1999, 68.) Reflektoidessaan tutkimukseen osallistuva ihminen tarkastelee omaa osallisuuttaan ja arvioi tavanomaisia käytänteitään uusien näkökulmien kautta. Toisin sanoen ihminen tarkastelee omia ajatustapojaan, kokemuksiaan ja itseään ulkopuolisena, jolloin hän näkee oman toimintansa ja ajattelunsa uudesta näkökulmasta ja pyrkii ymmärtämään toimintaansa ja ajattelutapojaan. Toimintatutkimuksen reflektio kuvataan usein itsereflektiivisenä kehänä, spiraalimallina, jolla on niin sanottu syklinen luonne. Kehässä tai spiraalimallissa, kuten Heikkinen (2007) sitä nimittää, toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. Reflektiivisestä kehästä syntyy ajassa eteenpäin menevä spiraali, kun kuvion 4 mukaisia syklejä asetellaan peräkkäin. Spiraali kuvaa, kuinka toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektion ja uudelleensuunnittelun sykleinä. (Heikkinen 2007, 201–202 ; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–37.) Kerätessäni aineistoa tähän tutkimukseen huomasin refleктоivani jatkuvasti omaa ajatteluani ja toimintatapojani sekä ajatteluni oikeellisuutta. Huoma-

sin myös, että tutkimukseen osallistujat olivat tottuneet reflektion käyttöön ja reflektoivat todella paljon. Ne ihmiset, jotka eivät olleet ajatelleet tutkimuksen kohteena olevaa asiaa siitä näkökulmasta, josta sitä tarkastelimme, reflektoivat kaikkein eniten. Oli myös havaittavissa, että nämä osallistujat veivät prosessin kuluessa kokemiaan ja keskustelemiaan asioita omaan työhönsä pyrkien sillä tavalla muuttamaan myös oman työyhteisönsä ajattelu- ja toimintatapoja.

Intervention ja reflektiivisyyden myötä kolmas toimintatutkimuksen keskeinen piirre on yhteisöllisyys. Siinä korostuvat toimijoiden osallistuminen ja sitoutuminen. Tutkimusryhmäni jäsenet osallistuivat innostuneesti kokoontumisiimme ja olivat hyvin sitoutuneita viemään tutkimusta eteenpäin ja saattamaan sen hyvään loppuun. Heikkinen siteeraa Kemmisiä (1994), joka kutsuu tätä yhteisöllisyyttä osallistavaksi toimintatutkimukseksi. Hänen mukaansa toimintatutkimus alkaa yleensä pienestä – usein yhden henkilön – aloitteesta, mutta se jatkuu ja laajenee suuremman ihmisjoukon yhteiseksi hankkeeksi. (Heikkinen 2007, 206–207.)

Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkimuksen etenemistä ei voi varmuudella ennustaa eikä etukäteen jäsenellä. Prosessissa tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen jäseneltävissä selkeisiin eri vaiheisiin, vaan esimerkiksi tutkimustehtävää ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muotoutua tutkimuksen edetessä. Kiviniemi (2007) kuvaa laadullista tutkimusprosessia eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. (Kiviniemi 2007, 70, 76.) Prosessissa näkyvät vaiheet, joissa tutkija kerää tietoa esiymmärryksensä pohjalta vahvistaakseen sitä ja täsmentääkseen tutkimustehtävänsä. Alasuutarin (1999) mukaan tutkimustehtävät jäsentyvät ja täsmentyvät tutkimusprosessin edetessä ja kuluessa ja usein tutkimuskysymyksiä on muotoiltava vielä aineiston keruun ja analysoinnin aikana (Alasuutari 1999, 217). Tätä tutkimusta tehdessä muotoilin tutkimuskysymyksiäni useaan kertaan ja viimeistelin ne lopulta aineistoni kokoamisen jälkeen.

Tutkimuksessani näkyy vahvasti tutkimuksen muotoutuvuus. Tutkijana minun oli tiedostettava muutokset, jotka koskevat tutkimuksen toteutumista ja sen kulkua sekä osallistujien vaikuttamista tutkimuksen kulkuun ja tutkimuksen tuloksiin. Tätä tutkimusta tehdessä muotoutuvuus piti huomioida myös aineiston keruun yhteydessä. Täytyi tunnistaa mahdollisuus kyetä vaihtamaan keruumenetelmää, jos aineistoa ei olisi saatu kokoon suunnitellulla tavalla. Tähän olin varautunut pohtimalla vaihtoehdoksi kyselyä tai haastattelua. Aineistonkeruun alkuvaiheessa ja osallistujia etsiessäni pidin mielessäni, että tutkimukseni toteutuminen riippuu suuresti osallistujien aktiivisuudesta. Tiedostin jo alkuvaiheessa, että omalla toiminnallani motivoijana tulee olemaan suuri merkitys koko tutkimuksen onnistumisen kannalta.

5.3 Tutkimuksen lähtökohdat ja osallistajat aineiston keruussa

Ennen tutkimukseni aineistonkeruuvaiheen aloittamista sain tutkimusluvan kaupunkimme varhaiskasvatuksen johtajalta. Tutkimuslupa koski sekä varhaiskasvatusta että perusopetusta, josta sovin perusopetuksen opetuspäällikön kanssa sähköpostitse. Alkupalaverissa keskustelimme varhaiskasvatuksen johtajan ja aluejohtajan kanssa kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen yhteistyökäytänteistä, Yhteispeli-hankkeen osuudesta yhteistyössä sekä joustavan siirtymän mahdollistavista yhteistyökäytänteistä ja opetusjärjestelyistä. Hallinnon toiveena oli keskittää tutkimus siirtymävaiheen opetusjärjestelyjen ja yhteistointikäytänteiden kehittämiseen. Tällä tavalla tarkoituksenamme oli, että tutkimustulosten kautta esi- ja alkuopetuksen yhteinen toiminta kaupungissamme voisi vakiintua ja lujittua eri alueilla sekä se, että lapsen toimijuus näkyisi entistä enemmän nivelvaiheen opetusjärjestelyissä. Näin takaisimme tasa-arvoisemman koulun aloituksen kaupunkimme eri alueiden lapsille.

Sovimme tapaamisessamme kaupungin neljän eri alueen opettajiston edustajien osallistumisesta tutkimukseen ja tässä huomioimme alueiden erilaisuuden. Pyrimme myös siihen, että kaupungin eri alueilta tulevien opettajien

edustajien esi- ja alkuopetukseen liittyvät näkökulmat ja tarpeet tulevat huomioiduksi. Tällä tavalla tutkimuksen työstämisvaiheessa tulee katsottua asioita eri alueiden näkökulmista sekä eri alueiden tarpeista ja ideointi kehittyi monipuolisemmaksi ja rikkaammaksi. Näin varmistui myös toimintatutkimuksellinen lähestymistapa tutkimukselleni.

Suunnittelin yhdessä varhaiskasvatuksen hallinnon edustajien kanssa, keitä pyydämme osallistujiksi tutkimukseeni. Hallinnon edustajien toiveena oli saada mukaan sellaisia alueita, joilla esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen liittyvä yhteistyö on jo edennyt ja suunniteltua sekä niiltä alueilta, joilla yhteistyön aloittamisessa on ollut haasteita. Tarkoituksena oli tällä tavalla koota ryhmä, joka voi antaa toisilleen ideoita sekä yhteistyön toteuttamisen että haasteiden kannalta. Alueet pyrittiin valitsemaan niin, että ne olisivat erilaisia suhteessa toisiinsa, jotta yhteistyösuunnitelman työstämisessä olisi mahdollisuus huomioida erilaiset alueet, niillä tehtävä yhteistyö, niiden toiveet ja esteet yhteistyön tekemisen mahdollistamiseksi sekä niiden tällä hetkellä toteuttama yhteistyö.

Olin opetuspäällikön suosituksen mukaisesti yhteydessä sovittujen alueiden koulujen rehtoreihin ja heidän esityksensä mukaan otin yhteyttä alkuopetuksessa toimiviin opettajiin. Olin myös yhteydessä alueiden päiväkoteihin, koska kaupungissamme toimivat esiopetusryhmät kuuluvat päiväkodin johtajien hallinnon alaisuuteen. Päiväkodin johtajien esityksestä tein yhteydenottoja esiopetuksen opettajiin. Kysyin opettajilta henkilökohtaisesti osallistumista toimintatutkimukseen. Muutamia opettajia olisivat olleet estyneitä tulemaan kaikille tapaamiskerroille, joten sovimme heidän kanssaan, että he voivat jakaa osallistumista yksikössään. Sain tutkimukselleni innostuneen vastaanoton, sillä vain kolme opettajaa kieltäytyi osanotosta. Syitä osallistumattomuuteen olivat väsymys, kiire tai osallisuus toisessa hankkeessa. Sain toimintatutkimukseen osallistujiksi yhteensä 16 opettajaa, joista neljä vuorotteli osallistumisestaan toisensa kanssa. Alkujaan osallistujiksi lupautui 22 osallistujaa, mutta heistä 6 ei päässyt tulemaan yhteenkään kokoontumiseen. Tutkimuksessa oli lopulta osal-

listujina 9 esiopettajaa ja 7 ensimmäisen tai toisen luokan opettajaa. Kaikki osallistujat olivat ammattilaisia omassa työssään. Koska toimintatutkimuksessani myös tutkija on osallistujan roolissa, edustan osallistujana tällä hetkellä erityisopettajia, mutta aiempi lastentarhanopettajan koulutukseni ja työkokemukseni sekä luokanopettajan työkokemukseni mahdollistavat minun katsomaan asioita monesta eri näkökulmasta.

Kaikki osallistujat eivät olleet jokaisessa kokoontumisessa mukana, mutta se ei ollut esteenä tutkimukseni toteutumiselle. Se edesauttoi eri alueiden henkilöiden osallistumista, kun he saattoivat vaihdella osallistumisvuorojaan. Tutkijana hyväksyin vaihtelevuuden osanotoissa, koska se mahdollisti eri alueiden äänen kuulumisen ideoinnissa ja se taas mahdollisti osallistujien lupautumisen tutkimukseeni. En pitänyt välttämättömänä, että jokaisessa tapaamisessa olisivat olleet koolla kaikki osanottajat, vaan tärkeämpänä pidin yhteistä keskustelua, jonka kautta tämä tutkimus valmistui. Pidin tärkeänä motivoitumista sekä kiinnostusta tutkittavaan aiheeseen ja sitä oli jokaisella lupautuneella opettajalla. Tuloksellisinta oli johdatella osallistujat aiheeseen ja luoda hyvä tilanne ideoinnille, jotta aiheesta syntyy materiaalia, tuotoksia, ideoita, väläyksiä ja ajatuskenvirtaa.

Kerättyäni osallistujat ilmoitin heille kokoontumisajat valmiiksi syksyn kalenteriin. Pyysin osallistujia myös miettimään tai kirjaamaan etukäteen ennen ensimmäistä tapaamista seuraavia asioita: Millaista yhteistyötä heidän alueellaan toteutetaan tai on toteutettu, millaista he olisivat valmiita tekemään ja millaista yhteistyön tulisi heidän mielestään olla eri alueilla, erityisesti haasteellisimmilla alueilla, joissa siirtymäkäytäntöihin liittyvää yhteistyötä ei liiemmin ollut vielä tehty tai missä se fyysisten etäisyyksien vuoksi on ollut vaikeaa. Pyysin myös pohtimaan ketä varten yhteistyötä tehdään ja mitä hyvä yhteistyö sisältää kaupunkimme esi- ja alkuopetuksessa. Näin sain osallistujat orientoitumaan ensimmäiseen tapaamiseen. Järjestin kokoontumisiimme pientä tarjoilua motivoinnin ja vireystilan ylläpitämiseksi.

Tutustuin laajasti kirjallisuuteen, jonka perusteella sain käsitystä siitä, millaista yhteistyötä on tehty, mitä Suomessa on kehitteillä juuri nyt, millaista on hyvä ja toimiva yhteistyö ja millaisia ovat lasta hyödyttävät opetusjärjestelyt esi- ja alkuopetuksen siirtymässä. Tällä tavoin muodostin käsitystäni niin sanotuista joustavista esi- ja alkuopetuksen siirtymäkäytännöistä. Ilokseni sain tietää, että Tampereella on meneillään parhaillaan kehittämisprojekti, jolla pyritään parantamaan ja tehostamaan kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintaa. Minut kutsuttiin tutustumaan Tampereen kaupungin toimintamallin esittelyyn. Kuultuani kehittämishankkeen esittelyn olin entistäkin varmempi tutkimukseni tarpeellisuudesta ja sen hyödyistä oman kotikaupunkini lasten parhaaksi. Saa millani tiedoilla olen voinut suunnata pohdintaani keskittyneemmin ja idearikkaammin.

On tyypillistä, että toimintatutkimus käyttää välineenään erilaisia ja useitakin aineistonkeruumenetelmiä. Kiviniemi (1999, 75) on todennut Coheniin ja Manioniin (1989) viitaten, että on tärkeää käyttää metodeja, jotka vievät tutkijan lähelle tutkimuskohdetta. Käytin tämän tutkimuksen aineistonkeruussa seuraavia aineistonkeruumenetelmiä: yhteiset keskustelut ja kokoontumiset sekä niiden äänittäminen ja kirjalliset tuotokset kuten ryhmätyöt ja sähköpostivastaukset. Näitä menetelmiä käyttäen olin jatkuvasti suorassa yhteydessä tutkimuksen osallistujiin ja se näkyy aineiston litteroinnin kautta tulosten kuvailussa. Koin osallistujien aktiivisen toimimisen ja osallistumismahdollisuuden tutkimuksen kulkuun tämän toimintatutkimuksen ehtona. Kun tutkimukseen voivat osallistua ne, joille tutkimus tehdään ja jotka tulevat hyötymään tutkimuksesta, silloin on perusteltua käyttää sellaista tutkimusmenetelmää, jossa kuuluu mahdollisimman pitkälle tutkimukseen osallistuvien ääni. On myös perusteltua käyttää menetelmiä, jotka vievät lähelle tutkimuskohdetta. Tällä on myös sitouttava vaikutus. Onhan helpompi sitoutua sellaisiin käytäntöihin ja toimintaperiaatteisiin, joiden luomisessa on itse ollut vaikuttajana ja joita on itse ollut työstämässä.

Olimme etukäteen sopineet, että tapaamme ryhmän kanssa muutamia kertoja tai tarvittaessa niin monta kertaa, kunnes saamme aineiston kokoon. Kokoonnuimme yhteensä kolme kertaa. Niissä kokoontumisissa tuotettiin aineisto tähän toimintatutkimukseen. Tein muistiinpanoja, äänitin tapaamiskerrat ja tallensin ryhmätyöt ja sähköpostivastaukset. Litteroin äänitykset tiedostoksi. Näin minulla oli mahdollisuus myöhemmin palata kokoontumisten etenemiseen sekä toimintaan. Muistiinpanojen, tallenteiden ja litteroinnin pohjalta tein yhteenvetoja edellisestä kokoontumisesta ja työstin aihetta eteenpäin seuraavaksi tapaamiskerraksi. Äänitetyistä keskusteluista oli myöhemmin mahdollista teemoitella aihealueet Idealehteen ja niistä oli myös mahdollista poimia sitaatteja, ajatuksia ja kommentteja toimintatutkimukseni prosessin ja tulosten kuvaukseen.

Odotin tässä toimintatutkimuksessa mukana olleilta kokemuksia yhteistoiminnasta esi- ja alkuopetuksen välillä sekä kykyä jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Ennen ensimmäistä kokoontumistamme lähetin osallistujille sähköpostissa ajatusten pohjaksi ja tutustuttavaksi Helsingin kaupungin opetusviraston joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportin (Kopisto ym. 2011), joka myös johdatteli osallistujat aiheeseen sekä mahdollisesti antoi ideoita toimintaamme varten. Koin saaneeni hyvän osallistujaryhmän, jotka työskentelevät tämän asian parissa ja joilla on tämän vuoksi paljon ajatuksia käsillä olevasta aiheesta.

Toimintatutkimukselle ominaisesti olin myös itse aktiivisesti osallistujana tutkimuksen aineiston keruussa. Tunnistin oman mahdollisuuteni johdatella osallistujia aiheeseen ja käsitellä aihetta tutkimukseni tavoitteiden näkökulmasta. Toimintatutkimuksessa tämä on mahdollista siksi, että tutkija voi osallistua tutkimukseen ja myös siksi, että ilman tutkijan johdattelua toiminta ei etene toivottuun, tutkittavana olevaan suuntaan. Näin ollen mainitsin jo alkuvaiheen yhteydenotoissani osallistujille omasta subjektiivisuudestani ja osallisuudestani tutkimuksessa, omista tavoitteistani sekä kaupunkimme hallinnon toiveista esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheeseen liittyvästä yhteistoiminnasta. Roolini oli

työstää tutkimustuloksena muotoutuvaa materiaalia kokoontumisissa ja niiden välillä sekä koota se lopuksi kokonaisuudeksi. Osallistujien omat kokemukset olivat tutkimuksen tuloksena valmistuneessa Idealehdessä tärkeinä elementteinä. Lopullisen sisällön Idealehti sai siis yhteisen kehittelytyön tuloksena.

5.4 Aineiston analyysi

Kuten yleensä laadullisessa tutkimuksessa (Metsämuuronen 2003, 196), niin myös tässä tutkimuksessa aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuvat ainakin osittain yhtä aikaa. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineiston analysoinnissa on tärkeää löytää ne huomionarvoiset asiat, joilla on vaikutusta tutkimukseen ja sen tuloksiin. Tärkeää on poimia aineistosta ne osat, jotka on mahdollista koota aihealueiksi sekä analysoida keskusteluista saatuja tietoja ja liittää tiedot kokonaisuuksiksi, mikä on tuloksen kannalta merkityksellistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93–95).

Aineiston analyysissa tarkoituksena on täsmentää tutkimustehtävää ja löytää linjoja syntyneen aineiston keruuta ja tulkitsemista varten. Tällä tavalla kohdistetaan tutkimusta tarkoituksenmukaisesti arvioituun suuntaan. Aineiston analysoinnin tavoitteena on löytää keskeiset perusulottuvuudet, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa. Tutkijan tehtävänä on löytää keskeiset käsitteet. (Kiviniemi 2007, 79–80.)

Analysointia määriteltäessä keskeinen tehtävä on löytää aineistosta kantava temaattinen kokonaisrakenne, juoni, joka kannattaa koko aineistoa (Kiviniemi 1999, 77). Vastatakseni tämän tutkimuksen tutkimustehtävään minun oli saatava osallistajat ymmärtämään tutkimukseni punainen lanka. Minun oli pidettävä se myös omassa mielessäni. Punainen lanka tätä tutkimusta tehdessä ja aineistoa kerätessä oli löytää ne ideat ja ahaa-elämykset, jotka näyttäisivät esi- ja alkuopetuksen kasvattajille selkeän toiminnallisen tien, jolla he kulkevat lapsen kanssa turvallisesti esikoulusta ekaluokalle. Piti siis etsiä ja löytää esi- ja al-

kuopetukselle yhteinen toimintalinja siirryttäessä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen niin, että otetaan lapsen osallistuminen huomioon yhteistyön toimintakäytäntöjen ja opetusjärjestelyjen toteutuksessa. Näin ollen tässä tutkimuksessa oli tehtävänä kehitellä ja löytää sekä koota sellaisia yhteistyökäytäntöjä, joissa lapsen osallistuminen on mahdollista sekä koota materiaalia yhteistyön toteuttamista varten.

Kiviniemen (1999, 76) määritelmässä tutkijan on pidettävä myös mielessä, että toimintatutkimuksessa tutkijan lisäksi myös muut osallistujat ovat vaikuttamassa toimintatutkimuksesta nousevaan aineistoon ja sen luonteeseen. Tässä tutkimuksessa osallistujat olivat tärkeässä roolissa ja tutkijana minun oli osattava avata ja ammentaa heiltä sitä tietoa, mitä heille oli ammattilaisina kertynyt. Tätä tietoa minun oli myös osattava analysoida mahdollisimman tarkasti.

Aineistonkeruun edetessä kirjasin keskustelujen huomioitani muistiin. Tärkeintä oli keskustelujen äänittäminen ja äänitteiden litterointi kirjalliseen muotoon, jotta minulla säilyi tieto keskustelujen kulusta, kokoontumisten aiheista ja osallistujien repliikit säilyivät tallessa. Yhtä tärkeää oli säilyttää ja dokumentoida osallistujien kirjalliset ryhmätyö- sekä sähköpostivastaukset. Litterointia käytetään tekstin kuvailun apuvälineenä ja litteroinnissa aineisto puretaan tekstimuotoon (Tuomi ja Sarajarvi 2009, 92). Litteroin siis aineiston, joka oli muodostunut keskusteluista, ryhmätöistä ja sähköpostivastauksista. Järjestin aineiston etsien, poimien ja yhdistellen, jonka jälkeen luokittelin aineiston värikoodeilla seuraaviksi teemoiksi: yhteistoiminnan tavoitteet, haasteet, hyödyt, yhteistoiminnan aloittaminen ja suunnittelu sekä toimintatavat ja ideat yhteisen toiminnan toteuttamiseksi, ajatuksia moniammatillisen yhteistyön toteuttamisesta siirtymässä sekä muuta huomioitavaa.

Aineistosta voi Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Näin on mahdollista vertailla teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Eskolan ja Suorannan mukaan usein teemoittain järjestetyssä aineistossa hyödynnetään sitaatteja kuvaamaan eri teemoja (Eskola & Suoranta 2008, 174). Kuvaankin tuloksissani runsaasti sitaatteja,

joissa nousevat näkyviin aineistossani ilmenneet teemat. Moilasen ja Rähän (2007, 55–56) mukaan teemoittamisessa etsitään aineistosta aineistolähtöisesti olennaisimmat asiat, joista tutkittavat puhuvat ja jotka liittyvät tutkimusaiheeseen. Olin hahmotellut kokoontumisillemme suunnitelman eli ohjelman, jota seuraten päästiin tutkimukselliseen lopputulokseen, sillä tätä ohjelmaa noudattaen mahdollistui tutkimuksen toiminnan eteneminen. Se auttoi myös analysoimista, jotta pysyin niissä teemoissa, jotka nousivat esiin aineistosta ja jotka tarvitsin vastatakseni tutkimustehtävääni. Äänitysten litterointien avulla sain näkyviin keskustelujen ja kirjallisen materiaalin suoria lainauksia, joiden kautta lukijalle ilmenee aineiston sisältö. Näin saatoin myös kuvata toimintatutkimuksen kulkua ja sen vaiheita. Tällä tavalla analysoiden sain vastauksen tutkimustehtävääni ja tutkimustehtävää tukeviin tutkimuskysymyksiin, josta on tuloksena valmis Idealehti.

6 TULOKSET

6.1 Kokoontumisista kohti kokonaisuutta

Aineistoni koostuu kolmen kokoontumisen kuvaamisesta, niiden välillä tapahtuvasta toiminnasta ja kokoontumisten keskusteluista. Äänitin kaikki kokoontumiset, jotta voin palata myöhemmin tutkimusprosessin kulkuun ja kuvata sitä sekä esitellä myös sitaatein osallistujien kommentteja ja ajatuksia. Tällä tavalla voin myös kuvata tutkimuksen kulkua ja ideamateriaalin työstämisprosessia. Osallistujien repliikit ovat suoria lainauksia ja ne erottuvat kursivilla kirjoitettuna samoin kuin osallistujien tuottamien kirjallisten materiaalien lainaukset.

Ensimmäinen kokoontuminen

Ensimmäisen kokoontumisen alussa esittelin osallistujille kokoontumistemme tarkoituksen. Selvitin omaa osallistumistani tutkimukseen sekä kerroin esiymmärrykseni heille. Osallistujat lähtivät innokkaasti tutustumaan toisiinsa sekä keskustelemaan ja kuvaamaan omia näkemyksiään esiopetuksen ja alkuopetuksen välisen nivelvaiheen yhteistyön ja yhteisen toiminnan tarpeellisuudesta sekä lapsen toimijuudesta yhteistyössä. Osallistujat työskentelivät aktiivisesti suunnitellen ja pohtien sekä myös refleктоivat omaa opettajuuttaan.

Johdattelin osallistujat aiheeseen kertoen omaa yhteyttäni tutkimustehtävään ja todettiin, että esi- ja alkuopetuksen yhteinen toiminta on välttämätöntä

lapsen koulun aloituksen sujumisen kannalta. Todettiin myös, että kaupungissamme tarvitaan ideoita esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan aloittamiseksi ja toteuttamiseksi, koska alueilla toteutetaan eri tavoin nivelvaiheen yhteistyötä ja lapset saavat hyvin erilaisia kokemuksia koulun kasvu- ja toimintaympäristöön tutustumisesta esiopetusvuoden aikana. Esitin kokoontujille teorioita, joita olen kuvannut tämän tutkielman teoriaosuudessa. Keskustelimme myös Karikosken (2008) näkemyksistä, joiden mukaan Suomessa esiopetus ohjaa lapsia kouluun epäyhtenäisellä tavalla (Karikoski 2008, 133–141). Lisäksi esittelin uusimpia tutkimustuloksia ja raportteja (Ahtola 2012; Karila ym. 2013a), joiden mukaan siirtymävaiheen yhteistyö on erittäin tärkeää lapsen koulun aloittamisen ja siihen kiinnittymisen kannalta. Kerroin, miten paljon monien eri tutkimusten mukaan peruskoulun ensimmäiset vuodet vaikuttavat muun muassa lasten koulunkäynnin sujumiseen, siihen sitoutumiseen ja motivaatioon.

Aineiston keruussa eli kokoontumisissa oli tärkeää, että osallistujat ymmärtävät lapsen toimijuuden näkymisen esi- ja alkuopetuksen yhteisessä toiminnassa. Tämä siksi, että lapsi, joka on siirtymän kokija, voisi tutustua aktiivisesti tulevaan kasvuympäristöönsä. Osallistujat pitivät tärkeänä olla itse osallisena tällaisessa heidän työtään sivuavassa tutkimuksessa. Näin tutkija ei syötä heille omaa suunnitelmaansa, vaan he voivat itse osallistua ideointiin ja tuottaa toimintaan materiaalia sen sijaan, että olisin ulkopuolisena tutkijana pohtinut ja suunnitellut itsekseni kaupunkiimme sopivaa esi- ja alkuopetuksen yhteistä toimintaa. Oli olennaista, että osallistujat ymmärsivät tavoitteeni sekä Yhteispeilin osuuden kaupunkiimme esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä.

Ensimmäisen kokoontumisen tavoitteet

Alkutavoitteena oli ihmisten keskinäinen tutustuminen, jotta tiedettäisiin, keiden kanssa tehdään yhteistyötä. Tärkeää oli myös tietää, miltä kaupungin alueelta kukin oli tullut tuomaan omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan sekä millaisena yhteistyö eri alueilla tällä hetkellä koetaan.

Toisena tavoitteena oli esitellä osallistujille tutkimukseni tarkoitus ja sen tavoitteet sekä keskustella niistä. Kerroin myös, että tarkoituksena ei ole luoda yhteistyövelvoitteita, sillä tarkoituksena on ideoinnin avulla helpottaa alueiden yhteisen toiminnan suunnittelua ja yhteistoiminnan toteutusta.

Kolmantena tavoitteena oli tuoda esiin, että tutkimuksen tulosten tarkoituksena ei ole sivuuttaa kaupungissa käytössä olevan Yhteispeli-hankkeen mukaisia yhteistyökäytäntöjä. Yhteispeli-hanke on antanut kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle käytännöt, joita esi- ja alkuopetusyksiköissämme tulee tällä hetkellä toteuttaa. Näin ollen Yhteispeliin liittyvien yhteistyökäytäntöjen ei ole tarkoituksenmukaista esiintyä tämän tutkimuksen tuloksissa.

Ensimmäisen kokoontumisen neljäntenä tavoitteena oli pohtia kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen välisen nivelvaiheen yhteistoiminnalle tavoitteet.

Tavoitteiden saavuttamisen arviointi ja ensimmäisen kokoontumisen saalis

Kokoontumiselleni asettamat tavoitteet toteutuivat kaikilta osin. Esittelin tutkimukseni tavoitteet ja tarkoituksen sekä oman esiyymmärrykseni tutkimukseni aiheesta ja siihen liittyvistä asioista. Esittelimme itsemme, oman työtaustamme ja tulimme tietoisiksi, keitä olimme ja miltä alueelta olimme tulleet. Yksimielisyys löytyi siitä, että kaupungissamme lapsen toimijuus ei näy yhteistoiminnassa, jota toteutetaan esi- ja alkuopetuksen siirtymässä. Samaa mieltä olimme myös siitä, että kaikilla alueilla ei toteuteta riittävästi lapsen koulunaloitusta tukevaa yhteistyötä. Osallistajat totesivat, että tutkimus on tarpeellinen. Kaupunkimme eri alueilla tarvitaan ideoita, joiden avulla voitaisiin toteuttaa sellaista joustavaa ja koulunaloitusta tukevaa esi- ja alkuopetuksen yhteistä toimintaa, jossa lapsi voi itse osallistua harjoittelemalla ja tutustumalla uuteen kasvuympäristöön muutenkin kuin osallistumalla koulun järjestämään tutustumispäivään. Osallistajat pitivät tärkeänä aikuisten välistä yhteistyötä, jossa siirretään tarpeellisia lapsen tietoja esiopetuksesta perusopetukseen, mutta osallistajat olivat yksimielisiä, että yhteistyössä ei saa unohtaa lapsen osallistumista ja osallistamista siirtymäkäytäntöjen aktiivisena toimijana. Esiin nousi

myös, että kaupungissamme toisilla alueilla yhteistyö koetaan haasteelliseksi ja joillain alueilla yhteistyötä tehdään jo runsaasti. Osallistujat kertoivat myös, millä tavoin yhteistyötä tehdään nyt niillä alueilla, joilla he työskentelevät. Näin päästiin pohtimaan, millaisia haasteita eri alueilla koetaan olevan. Mietimme, pystyisimmekö yhdessä tuottamaan sellaista ideakoostetta, josta olisi kaikille alueille hyötyä ja totesimme, että tutkimukseen osallistujien on näiden kokoontumisten puitteissa mahdollista luoda sellainen.

Meidän alueet on niin erilaisia, että ei voida määrätä, mitä jotkut toiset tarvitsevat. Tämä erään osallistujan kommentti kuvastaa sitä ajatustapaa, millä lähdimme liikkeelle. Osallistujat kokivat, että ei ole tarkoituksenmukaista tehdä yhtä ainoaa yhteistyömallia, vaan hyödyllisempää on tuottaa ja kirjata monipuolisesti ylös erilaisia ideoita, joista eri alueilla voidaan valita sopivimmat käytännöt ja toimintatavat oman alueen käyttöön tai joista eri alueilla voidaan saada ideoita oman yhteistyösuunnitelman luomiseksi. Seuraavassa osallistujan repliikki siitä, miten yksinkertaisesti yhteistyö lapsen parhaaksi voidaan kokea. *Ja ne on aika pieniä asioita (yhteistyöt ja lapsen huomioiminen), mutta ne täytyy niinku nähdä, että mitä sitten vaikuttaa.* Pohdimme yhdessä, että tärkein tarkoitus tulevalla Idealehdellä on siinä, että se houkuttelee eri alueet pohtimaan omia käytäntöjään ja rohkaisee esimerkiksi kokeilemaan valmiiksi ideoituja käytäntöjä, joiden kautta alueet ehkä keksivät itselleen uusia, mielisempia tai sopivampia käytänteitä.

Ensimmäisen kokoontumisen anti kiteytyy seuraavissa sitaateissa. *Ei ole olemassa yhteistyölle esteitä, vaan on olemassa hidasteita, jotka on voitettavissa kokeiluin tai hyvin suunnitelmin. Nää fyysiset tekijät, osa (kouluista ja esiopetuspaikoista) sijaitsee niin kaukana. --- Siis käytännön järjestämisen hankaluus on varmasti se kynnys, (tehdä yhteistyötä) eikä se ettei olis tahtoa.* Osallistujilla ilmeni vahva halu parantaa ja kehittää yhteisiä toimintakäytäntöjä. Kommenteista kuvastuu myös osallistujien positiivinen asenne esi- ja alkuopetuksen yhteisen toiminnan ja opetusjärjestelyiden toteuttamisessa. Edellisistä kommentteista näkyy selvästi osallistujien kyvyt ja mahdollisuudet pohtia yhteistyön haasteita ja yhteiseen

toimintaan liittyviä näkökulmia. Ymmärtäisin, että vahva ammattilaisuus on tähän taustavaikuttajana. Katsoimme tarkoituksenmukaiseksi pohtia yhteistyön haasteita ja löytää niihin ratkaisuja.

Pyysin osallistujia pohtimaan tavoitteita kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen välisen nivelvaiheen yhteistyön tekemiseksi, sillä kun toiminta on tavoitteellista, siihen on helpompi sopeutua ja sitoutua. Tätä kautta yhteistoimintaa tullaan toteuttamaan kaupunkimme eri alueilla yhteisesti hyväksytyjen tavoitteiden pohjalta. Tavoitteenasettelulla sain vastauksen siihen tutkimuskysymykseeni, millaisia tavoitteita osallistujat asettavat yhteiselle toiminnalle ja siten näkyi myös, mitä he pitävät yhteistoiminnassa tärkeänä. Tavoitteiden asetteluksi tuli huomioida, että niiden myötä voisi toteutua lapsen osallistuminen esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen yhteistyössä. Osallistujat jakaantuivat pieniin ryhmiin ja kirjasivat paperille tärkeinä pitämiään tavoitteita. Kokosin kirjoitetut tavoitteet yhteen aihealueiksi ja yhdistelin ne tavoitelauselmiksi. Niistä tein yhteenvedon ensimmäisen ja toisen kokoontumisen välillä. Sovimme, että seuraavassa kokoontumisessa osallistujat lisäävät tarvittaessa tavoitteita ja vahvistavat lopulliset tavoitteet, jotka valitaan kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistoiminnan toteuttamisen tavoitteiksi. Kokosin tavoitelauselmat Idealehteen varten ja ne löytyvät Idealehden ensimmäiseltä sivulta. Seuraavassa kuvaan tavoitteet alleviivattuna tavoitelauselman ja lauselman jälkeen olen kuvannut keskusteluja ja kirjallisia kommentteja, joiden kautta lukijalle muodostuu kuva siitä, millä perusteilla tavoite asetettiin:

Tasavertainen koulunaloitus kaikille lapsille

Vilkkaan keskustelun myötä tavoitteiden asettelussa tärkeimmäksi tavoitteeksi nousi edellä kirjattu ajatus. Osallistujat kokivat tätä tavoitetta asettaessaan, että kaupungissamme ei toteudu kaikille esikoululaisille tasavertainen koulunaloitus lapsen toimijuuden näkökulmasta. Eri alueilla on vaihtelevuutta. Tätä kuvaa hyvin erään osallistujan lausahdus *Tuntee ihan huonoo omaatuntoo siitä esimerkiksi, kun XX päiväkotiin ei olla oltu missään yhteydessä koko viime vuonna.*

Toivottiin, että kaupunkimme kaikilla alueilla olisi hyvä olla yhteistyölle samat tavoitteet, jotta tasavertaisuus olisi mahdollista toteutua. Toivottiin myös *mahdollisimman tasavertaisia olosuhteita* ja kommentoitiin, että *tavoite kuuluu olla sama niin X alueella kuin XX alueellakin*.

Moniammatillisen yhteistyön ja avoimen keskustelun lisääminen hyvien toimintatapojen, tahtotilan sekä jokaiselle alueelle sopivan yhteistyömuodon löytymiseksi

Osallistujien mukaan on äärimmäisen tärkeää, että kasvattajille muodostuu moniammatillisen ja avoimen keskustelun kautta tahtotila, jonka kautta esi- ja alkuopetuksen yhteinen toiminta nähdään positiivisessa valossa. Tätä kommentoitiin ryhmätyövastauksissa muun muassa *jouheampi, avoimempi tiedonsiirto / löytää tahtotila yhteistyölle / rakennetaan yhdessä meille sopiva malli ja yhteistyö jatkuu*. Osallistujat painottivat, että ilman avointa keskustelua sekä halua ja tahtoa tehdä yhteistyötä lapsen parhaaksi, yhteistyön tarve ei aukene eikä sitä pidetä arvokkaana. Moniammatillisen yhteistyön näkökulma kuului myös erään osallistujan kirjallisessa pohdinnassa, jossa hänen edustamassaan yksikössä tehtiin runsaasti yhteistyötä myös muiden ammattiryhmien kuin opettajien kanssa. *Iltapäiväkerho on ollut erittäin sitoutunutta ja nähnyt tässä positiivista. Vahvistuu yhteistyö, tutustuu nopeesti lapsiin, koska samat lapset tulee heille iltapäivöilläkin. Lapset näkee yhteistyön toimivan, että samat säännöt toimii, ei tarvi vedättää. Ip-ohjaajille moniammatillinen yhteistyö ollut arvokasta*.

Yhteistyötä kuvattiin lastentarhanopettajan ja luokanopettajan välisenä yhteistyönä sekä myös kaikkien koulussa ja päivähoidossa esi- ja alkuopetuksen oppilaiden kanssa työskentelevien ammattiryhmien välisenä yhteistyönä, joita opettajien lisäksi ovat koulunkäynnin ohjaajat, kouluavustajat, ryhmäavustajat ja lastenhoitajat. Erään osallistujan pohdinnasta näkyy yhteistyön tekemisen helppous eri yksiköiden välillä silloin, kun yhteistyö on sujuvaa. *Koulusta oltais saatu avustaja esiopetusryhmään, jos oltais tarvittu*. Yhteistyö eri ammattiryhmien välillä tuli esiin monta kertaa myös muissakin yhteyksissä kuin tavoitteita asettaessa.

Avoin ja yhteiseen toimintaan tähtäävä keskustelu esi- ja alkuopetuksen välillä koettiin tärkeäksi. Se haluttiin myös asettaa tavoitteeksi niin, että se ohjaa hyvien toimintatapojen ja tahtotilan (halun tehdä yhteistyötä) löytymiseen. Yhteisen keskustelun eri ammattiryhmien ja esiopetus- ja kouluyksiköiden välillä koettiin tärkeäksi sopivan yhteistyömuodon löytymiseksi. Näin *saadaan monipuolinen kuva lapsista / yhteistyö koulun kanssa vahvistuu entisestään / lapset tulevat nopeasti tutuiksi*. Osallistujien mukaan myös *moniammatilliset keskustelut lasten asioissa ovat tärkeitä ja hedelmällisiä*.

Tutustua kouluympäristöön sekä helpottaa koulun aloitusta ja kouluun liittyviin asioihin tutustumista

Esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan tavoitteeksi haluttiin asettaa kouluympäristöön tutustuminen. Osallistujien mielestä lapsen pitää voida tutustua kouluympäristöön ennen ensimmäisen luokan aloittamista. Näkökulmaksi määriteltiin ihmisiin, tiloihin ja toimintatapoihin tutustumisen. Tärkeänä pidettiin ajatusta lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyen. *Koulunaloitukseen liittyvän jännityksen helpottaminen / oppimisen helpottaminen sekä matalampi kynnyks aloittaa koulu*. Lisäksi nostettiin esille *konkreettisten kouluun liittyvien asioiden harjoittelu* kuten *ruokailut, välitunnit*.

Vahvistaa lapsen osallisuutta kouluun tutustumisessa

Tutkimukseni tärkeimpänä tavoitteena on korostaa, että lapsen koulun aloitukseen kiinnitetään sellaista huomiota, että lapsi voisi itse hyötyä siirtymävaiheen yhteistyöstä eniten. Aikuisten tulee hyötyä myös siirtymävaiheen yhteistyöstä, mutta koska lapsi on siirtymän kokija, hänen myös tulee voida harjoitella sitä runsaasti. Seuraavassa lausahduksessa näkyy osallistujan ajatus liittyen yhteistyön määriin. *Se ei se kevään tutustumispäivä riitä, mutta kaksikin kertaa on aika vähän, vuosi on kuitenkin hirveen pitkä aika*. Tässä tutkimuksessa mukana olleet osallistajat ovat olleet vakuuttuneita siitä, että lasten ääni tulee kuulua siirtymässä ja lapsen osallisuutta tulee siinä vahvistaa. Osallistujan kommentti

yhteistyön tärkeästä, lapset osallistavasta ajatuksesta on kuvaava. *Tavoitteena on tutustua kouluun ja oppia olemaan koululainen.*

Löytää siirtymään liittyvälle yhteistyölle minimisuositus

Tämä tavoite oli kirjattu ehdotuksena muodossa ”yhteistyölle minimivelvoite kaikille”. Osallistajat päättivät kuitenkin muuttaa sen muotoa ja se kirjattiin lopulta muodossa ”löytää siirtymään liittyvälle yhteistyölle minimisuositus”. Kokoontumisessa nousi ajatus, että sana ”velvoite” saattaa olla liian velvoittava ja voi estää yhteistyötä. Se voi estää sitä myös siksi, että tämän tutkimuksen kautta ei voida asettaa velvoitteita, sillä velvoitteet asetetaan hallintojen taholta. Eräs osallistuja pohtikin tätä kohtaa seuraavasti. *Se miksi tämä kirjoitettiin, oli ajatus taustalla velvoitteesta, sillä jotkut menee helpomman kautta, kun ei meidän oo pakko. Että määriteltäis, että sitä (yhteistyötä) pitäis olla. Sit se pitäis saada näkyväksi, että sitä joku levittäis sen, että kaikki tulis tietoseks siitä esi- ja alkuopetuksessa.* Tässä taustalla on ajatus, että ilman velvoitetta esi- ja alkuopetuksen yhteinen toiminta ei välttämättä toteudu kaikilla alueilla. Ajatus kuvaa myös sitä, että yhteiset sovitut linjat on levitettävä kunnissa kaikkialle, jotta toimitaan todellakin lapsen parhaaksi.

Haastaa kasvattajat reflektoimaan

Reflektointi on nykyisin paljon käytetty ilmaus ammattilaisten keskuudessa. Sana ohjaa erityisesti kasvattajat pohtimaan omaa toimintaansa ja osuuttaan lapsen kasvattajina. Reflektiota esiintyi jo kokoontumisessamme: *”Täytyy sanoo, että sitten on ihan toisenlaisiakin tarinoita, itteeni vähän aattelin, että mitenkähän se (esikoululainen) siellä koulumaailmassa sitten menee...”* Voidaan siis havaita, että reflektointi haastaa kasvattajat jatkuvaan kehittämiseen niin toiminnassa kuin suunnittelussa. Tämä tavoite nähtiin tärkeänä siksi, että reflektoinnin kautta parannetaan myös lapsen kasvu- ja toimintaympäristön kasvatuskulttuuria: Pohditaan mikä on meille hyvää, mistä opimme ja mistä jo olemme oppineet.

Pyrkä suuntaamaan lapselle tukea varhaisessa vaiheessa ja säilyttämään siinä jatkumo

Yhteistyön kautta tulisi siis tavoitella sellaista koulunaloitusta, jossa lapsi kokee olevansa tervetullut ja tärkeä. Näkökulmana tavoitteenasettelussa olisi varhainen tuki. *Lasten ongelmiin varhainen puuttuminen / auttaminen jo varhaiskasvatuksessa.* Tätä tavoitetta kirjanneet osallistujat korostivat myös sitä, että lapsella tulee olla jatkumon tunne *Saatais liitettyä ne liittimet yhteen,* joka kantaa lasta motivoitumisessa koulun aloittamiseen. Turvallinen koulunaloittaminen taa-taan sellaisella esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä, jossa lapsi voi osallistua esi- ja alkuopetuksen yhteiseen toimintaan. --- *että ne kaikki kuormittavat tekijät oltaisiin pystytty eliminoimaan, et se lapsi, jotta hän pystyis käyttään kaikki voimavaransa siihen koulunkäyntiin ---.*

Pyrkä mahdollistamaan, että lapsi voi suunnata koulun aloituksessa energiansa oppimiseen

Seuraavasta sitaatista voi nähdä selvästi opettajan pohdintaa siitä, miten opettaja näkee koulun aloituksen, jos yhteistyötä ei ole tehty. *Alussa menee hirveesti energiaa siihen, että ne tietää miten koulussa ollaan.* Yhteistyön merkitys ja se, että aikuiset voivat auttaa lasta paljonkin ennen koulun aloitusta kuvastuu esiopettajan kommentista. *Mitä enemmän me pystytään ikään kuin eliminoimaan niitä semmoisia oheiskuormittavia tekijöitä, niin se, että se laps pystyis niinku vapautuneesti ja rennosti omana itsenään ryhmässä toimimaan. Osais joustaa ja kestäis vähän pettymyksiäkin, niin kyllä ne oppimisvaikeudet hoituu.*

Osallistujat pohtivat tätä tavoitetta asettaessaan miten tärkeää on osallistaa lapsi esi- ja alkuopetuksen yhteisessä toiminnassa. Tämän tavoitteen tarkoitus on, että mahdollistetaan lapsen tutustuminen koulun toimintaympäristöön ennen perusopetuksen alkamista ja tällä tavalla varmistetaan, että lapsi voi aloittaa koulunkäyntinsä tutussa paikassa ja lapsen energia siirtyy oppimiseen eikä uuden kasvu- ja toimintaympäristön hahmottamiseen. Tätä kuvaa seuraava kommentti. *Lapsi suuntaa energiansa oppimiseen kanavat auki.* Samalla tavalla puolustetaan kouluun tutustumista seuraavassa sitaatin lyhennelmässä. --- *ettei*

energiaa mene muuhun kuin oppimiseen. Tavoitteena siis on, että aikuiset miettivät yhdessä, mitä voi tehdä hyvien toimintatapojen luomiseksi, jotta lapselle voidaan löytää parhaat oppimisen olosuhteet.

Luoda turvallinen koulun aloitus sekä fyysisesti että henkisesti

Osallistujat pitivät tärkeänä, että tavoitellaan turvallista koulun aloitusta. Haluttiin yhteisesti pyrkiä henkisesti turvalliseen alkuun, koska se on kaikkein tärkeintä lapsen koulupolun aloituksessa. Jokaisen aikuisen tehtävänä on tavoitella turvallisuutta. Osallistujat halusivat, että kaupunkimme eri alueilla herättään myös siihen, että yhteinen suunniteltu toiminta esi- ja alkuopetuksen välillä vahvistaa lapsen turvallisuuden tunnetta ja helpottaa koulun aloitusta. Osallistujan toteamus herättää ajatuksen, että aikuisten olisi pyrittävä näkemään asioita lapsen näkökulmasta.

Se turvallisuuuden tunne mikä sillä lapsella on. Se voi olla hyvin pienistäkin asioista kiinni, mikä aiheuttaa turoattomuutta. Vaik että mis on vessa, ei tiedä miten koulussa toimitaan tai ei tiedä mihin takkinsa laittaa. Ne on ihan pieniä asioita. Tai jos en saa reppua auki, että kuka mua auttaa. Että osattais huomioda ne lapsen tasolla. Se on enemmän meistä aikuisista, meidän täytyy mennä niin alas ja löytää ne.

Toinen kokoontuminen

Toisessa kokoontumisessa keskusteltiin edellisellä kerralla kirjatusta tavoitteista, jotka olin koonnut yhteen ja yhdistellyt aihealueiden mukaan tavoitelausemiksi edellisen kokoontumisen ryhmätöiden perusteella. Osallistujat halusivat muokata tavoitteita hieman. Pidettiin tärkeänä, että sovittujen tavoitteiden kautta alueet ohjautuisivat tekemään sellaista siirtymään liittyvää yhteistyötä, jossa näkyy lapsen osallistuminen ja toimiminen yhteistyön käytänteissä, minkä kautta koulun kasvu- ja toimintaympäristö tulee lapselle tutuksi. Toisen kokoontumisen aikana keskusteltiin paljon yhteistyöstä ja yleensä siihen liittyvästä problematiikasta. Äänitin jälleen toisen kokoontumisemme, jotta minulla oli myöhemmin mahdollisuus palata kokoontumisen sisältöön, tavoitteiden saavuttamiseen ja repliikkeihin.

Toisen kokoontumisen tavoitteet

Asetin myös toiselle kokoontumiselle tavoitteita. Ensimmäinen tavoite oli esitellä edellisellä kerralla kirjatut esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnalle asetetut tavoitteet ja vahvistaa ne. Pyysin osallistujia tarvittaessa kommentoimaan ja muokkaamaan niitä.

Toisena tavoitteenani oli herätellä ryhmätöiden avulla ajatuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ja siihen liittyvistä asioista sekä kirjata ryhmissä ajatuksia muistiin. Tavoitteena oli, että saisin osallistujat pohtimaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä eri näkökulmista valmiiden kysymysten avulla, joiden kautta saisin vastauksia tutkimustehtävääni tukeviin tutkimuskysymyksiin.

Kysymysten kautta oli tavoitteena kerätä ideoita sekä pohtia yhteistyön suunnittelua ja suunnitteluun liittyviä asioita. Tavoitteena oli myös pohtia konkreettisia tilanteita sekä tiedollisia ja taidollisia asioita ja toimintatapoja, joihin lapsen olisi tärkeää tutustua ennen koulun aloittamista. Kokoontumisessa pyrittiin myös löytämään vastauksia aiheisiin, jotka koskevat yhteistyön haasteita ja sen hyviä ja huonoja puolia. Lisäksi tavoitteena oli pohtia yhteistoiminnan aloittamiseen liittyviä asioita ja kuvata ajatuksia moniammatillisen yhteistyön merkityksestä siirtymävaiheen yhteistyössä.

Toisen kokoontumisen tavoitteiden arviointi ja toisen kokoontumisen saalis

Kokoontumisen ensimmäinen tavoite täyttyi, sillä osallistujat pohtivat monipuolisesti Idealehteen kirjattavia alustavia tavoitelauselmia. Osallistujat kokivat tarpeelliseksi muokata tavoitetta, joka liittyy lapsen osallistumiseen ja omaan toimijuuteen. Tärkeänä pidettiin, että siinä näkyisi ajatus velvoitteesta esi- ja alkuopetuksen yhteiselle toiminnalle, koska ilman velvoittavuutta yhteinen toiminta ja lapsen osallistuminen siirtymän yhteistyöhön saattaa jäädä joillakin alueilla tekemättä. Lopulta päädyttiin kuitenkin kirjaamaan tavoitteeseen sana suositus, koska velvoittaminen koettiin hallinnon tehtäväksi.

Tavoitteisiin lisättiin vielä lauselmä suunnitelmallisesta, tavoitteellisesta ja säännöllisestä yhteistyöstä. Osallistujien mielestä pitää näkyä *suunnitelmallinen, tavoitteellinen ja säännöllinen yhteistyö, koska kaiken toiminnan pitää olla jollakin ta-*

valla tavoitteellista, koska muuten se menettää merkityksensä, miksi sitä tehdään. Ja pitäähän se suunnitella se toiminta jotenkin. Yhteistyön säännöllisyyden näkymistä ja ilmenemistä pohdittiin myös kirjattavaksi tavoitteisiin, mutta todettiin, että säännöllisyyttä on vaikea määritellä, koska siihen ei velvoiteta. Niinpä eräs osallistuja pyöritteli ajatustaan seuraavasti. Yhteistyötä tulee tehdä *siinä määrin, että oppilaille tulee, että se oikeesti helpottaa kouluun tutustumista. Eli että siirtymävaihe tulevalle ekaluokkalaiselle helpottuu ja tulee turvallisemmaksi ja että yhteistyöllä tulee olla jotain vaikutusta siihen lapseen.* Tavoitteissa toivottiin myös näkyvän *positiivisten kokemusten antaminen.* Yhteisellä sopimuksella lisättiin edellä mainitut ehdotukset tavoitteiksi ja lopuksi osallistujat vahvistivat tavoitteet. Tavoitteet löytyvät Idealehden ensimmäiseltä sivulta.

Toisessa kokoontumisessa toisena tavoitteenani ollut tiedonsaanti kysymysten avulla ei kokonaisuudessaan toteutunut, koska emme ehtineet käsitellä kaikkia kysymyksiä. Konkreettisiin yhteistoiminnan ideointiin liittyvä ajatusten herätteleminen toteutui, joten runsas keskustelu vähensi aikaamme käsitellä kaikkia suunniteltuja kysymyksiä. Niinpä tavoitetta ei saavutettu kokonaisuudessaan ja päädyin lähettämään kysymykset vastattaviksi kaikille osallistujille sähköpostilla, jotta saisin kysymyksiin mahdollisimman monipuolisia näkökulmia. Tätä kautta toisen kokoontumisen tavoite myöhemmin saavutettiin. Jo ensimmäisessä kokoontumisessa tallentui monia yhteistoimintaan liittyviä asioita ja toisessa kokoontumisessa osallistujat pohtivat monipuolisesti erilaisia yhteiseen toimintaan liittyviä ideoita, josta virisi hyvin vilkas keskustelu. Etsin ja luokittelin keskustelujen litteroinneista ja sähköpostivastauksista ne teemat, joista osallistujat olivat keskustelleet ja kirjoittaneet. Näiden luokittelujen kautta muodostuivat Idealehden teemat, joita ovat: yhteistoiminnan haasteita ja hyötyjä, yhteistoiminnan aloittaminen ja suunnittelu, toimintatapoja ja ideoita yhteisen toiminnan toteuttamiseksi ja moniammatillinen yhteistyö. Viimeiseen Idealehden osioon täydennettiin sellaisia huomioita, joista ei muodostunut omaa teemaansa, mutta jotka osallistujat kokivat tärkeiksi tuoda esiin Idealehdessä. Kuvaan seuraavaksi toisen kokoontumisen aikana täydentyneisiin teemoihin liittyneitä keskusteluja ja kommentteja sitaattien avulla.

Yhteistoiminnan haasteita

Toisen kokoontumisen (osittain myös ensimmäisen kokoontumisen) aikana keskusteluissa löydettiin yhteistyön toteuttamisen haasteita. Keskustelimme myös yhteistyöhön velvoittamisesta esimiesten taholta: *Olisivat kovin myönteisiä tälle ja velvoittavuus tulisi sieltä.* Tästä aiheesta seuraavaksi myös repliikki, joka melkeinpä anelee esimiehen tukea. *Se on hirveen tärkeätä, että rehtori on siinä mukana tai se mahdollistetaan.* Monet asiat koettiin haasteiksi, jotka kirvoittivatkin monipuoliseen keskusteluun. Ajankäyttö ja ajan löytyminen suunnittelua ja yhteistyön tekemistä varten koettiin erityisen suureksi haasteeksi. Vaikeana koettiin myös, jos joillakin henkilöillä tai yhteisöillä motivaatio yhteistyön tekemiselle on matala eikä siihen ole halua kuten seuraavista kommenteista käy ilmi. Yhteistyön tekemistä estävät *henkilöt, jotka eivät halua tai koe tärkeäksi tai tarpeelliseksi yhteistyötä, eivät näe sen arvoa. Laiskuus.* Todettiin kuitenkin yhteisesti seuraavan repliikin sanoin, eli että *esteitä on poistettavissa, kun on motivaatiota ja halua.* Kokoontumisissa ilmeni selvästi, että osallistujilla oli kaikilla todellinen halu ja motivaatio tehdä yhteistyötä ja toteuttaa yhteistä toimintaa esi- ja alkuopetuksen välillä lasten parhaaksi. Eräs osallistuja kiteytti tämän oivallisesti sanoen *Ei mekään oo tämän kokeilun aikana keretty käymään opehuoneessa kuin kääntymässä, mutta se anti, mikä me ollaan saatu, se on niin antoisaa. Se peittoaa menen tullen sen.* Osallistujien puheessa kuului muutenkin motivaatio sekä aito välittäminen ja rakkaus lapsiin:

Ja se kaikki mitä me voidaan tehdä sen eteen, että me voidaan estää tämmösiä kaikkia kuormittavia tekijöitä, vaikka nyt se, että on vaikee erota siitä vanhemmasta ja pari päivää tutun aikuisen kans kattoo, että määhän ihan hyvin täällä pärjään. Siinä on jo aika paljon tehty sen lapsen eteen sitä tulevaisuutta ajatellen, että millä tavalla se lähtee menemään.

Osallistujat kokivat ison koulun haasteelliseksi. Tällöin yhteisen toiminnan aloittaminen ja suunnitteleminen voi tuntua vaikealta ja helposti tunnetaan riittämättömyyttä, jonka vuoksi yhteistyö jää kokonaan tekemättä. Tätä ongelmaa kuvaa hyvin sitaatti, jossa opettaja koki riittämättömyyttä sekä huonoa omaa-

tuntoa. *Mutta toisaalta annan siitä itselleni anteeksi, että en kaikkien kanssa voi tehdä yhteistyötä ---.*

Kysyttyäni mistä yhteistyössä ja yhteisessä toiminnassa saa iloa, sain vastaukseksi *Iloita saa ihan kaikesta.* Tässä kuvastuu osallistujan positiivinen näkemys siitä, että teemme työtä lapsen parhaaksi. Kysyttyäni, mitä yhteistyössä tarvitsee sietää, vastauksessa näkyi sitkeys *Pitää osata tehdä yhteistyötä monenlaisten ihmisten kanssa ja löytää kompromisseja.* Keskustelussamme palattiin monesti aiheeseen, jossa pohdittiin juuri sitä, kuinka paljon aikuisten välisessä yhteistyössä tai yhteisen toiminnan aloittamisessa vaikuttaa se, onko toisen yksikön yhteistyökumppani entuudestaan tuttu vai täysin outo ihminen. Monien mielestä tämä vaikuttaa yhteistyön tekemiseen ja sen aloittamiseen sekä myöhemmin yhteisen toiminnan syvyyteen ja hedelmällisyyteen. Olimme kuitenkin sitä mieltä, että siitä syystä yhteistyötä ei voi jättää tekemättä. Tätä pohdintaa kuvaa seuraava osallistujien A, B, ja C keskustelu.

A: Sanotaan, että ku henkilökemiat kohtaa, se työ on helpompaa, runsaampaa. Jos ei, se ei kerta kaikkiaan onnistu, se ei välttämättä toimi. Ja se on aika arvokasta kun se toimii.

B: Olen samaa mieltä, että se nimenomaan perustuu siihen henkilökemiaan ja se on hedelmällistä kun se toimii. Ollaan päätetty että edelleen tehdään alkuopettajat yhdessä. Se ei oikein tarvi suunnitteluakaan, kun se toimii ja sit kun toisen kaa on mukava olla. Mut jos se ei toimi, sit se on työlästä.

C: Tavallaan lapset joutuu kärsiin jossakin määrin, jos henkilökemiat ei kohtaa, niin kyllä kaikilla lapsilla on oikeus siihen samaan. Vaik ei, se ei sais oikeesti olla siitä kiinni tehdäänkö sitä vai ei, koska lapsilla on oikeus kaikilla siihen hyvään siirtymään. Ei sais olla että jossakin jätetään tekemättä kun ei kemiat toimi.

B: Nii, jotain ois hyvä tehdä lapsen vuoksi, kunhan kuitenkin kaikki lapset saisi sen kokemuksen. Se syvyys muuttuu, jos on kemiat hyvät. Ja joillain se on hedelmällisempää, kunhan kaikki saisi sen kokemuksen, mitä se on se siirtyminen kouluun.

Huonona puolena yhteistyössä ja yhteistoiminnan järjestämisessä koettiin suunnittelun runsaus, sillä siihen pitää löytyä aikaa. Esiopetuksen ja alkuopetuksen työntekijöillä on erilainen työaika, joten suunnittelu-aika tulisi

merkitä jo valmiiksi opettajien kalenteriin joko edellisenä keväänä tai heti alkusyksyllä. Jos yksikköjen johtajat pitävät tärkeänä yhteistä toimintaa esi- ja alkuopetuksen välillä, heiltä voisi odottaa toimenpiteitä ajankäytön suunnittelulle. Tällaisia keinoja ovat suunnitteluajan mahdollistaminen sekä toiminnan mahdollistaminen esimerkiksi lukujärjestyksellisesti. Osallistujat olivat yhteisesti sitä mieltä, että kun suunnitteluun käyttää aluksi runsaasti aikaa, suunnittelua ei välttämättä tarvitse tehdä sen jälkeen koko lukuvuonna. Monissa yksiköissä käytetään menetelmää, jossa suunnittelu aika sovitaan jo keväällä ja syksyllä tavataan sovittuna aikana, jolloin sovitaan yhteiset aikataulut ja sisällöt. Sen jälkeen riittää, kun työntekijät pitävät vähäisempää yhteydenpitoa esimerkiksi sähköpostilla tai puhelimitse. Repliikki siitä, miten helpoksi yhteistyön suunnitteleminen lopulta voidaan kokea.

Ne on (esikoululaiset) kehitykseltään niin samalla tasolla, että ei tarvi suunnitella sitä päivää toisin kun ne eskarit tulee. Koska ne taitaa sen ihan saman, mitä ne ykkösetki, jos liikunta, musiikki, matikka. Se ei oo välttämättä opettajallekaan, että voi vitsi, kun täytyy suunnitella se päivää, kun ne eskarit tulee. Et se voi aatella, että ne on mukana, ne on tän luokkalaisia tän päivän ja pitää sen päivän sellaisena, kun on sen suunniteltu ja sit toiset saa olla mukana osallisina siinä.

Kuvausta myös kahden henkilön keskustelusta, jossa pohdittiin, mistä johtuu, että jossakin ei ehkä saada aikaan yhteistyötä.

Kun lähtökohtahan on se, että se ei sais tuntua rasitteelta opettajalle. Luulen, että se on koulun puolella, että se alkaa tuntua jostakusta rasitteelta.

Se kannattaa ottaa puheeksi.

Se pitäis lähtee siitä, että se ei oo vaan sitä, että eskarista tullaan tutustumaan kouluun, että se ei oo vaan sitä että koulu vaan antaa ja muut ottaa.

Pitäis olla tunne, että tullaan kylään. Pitäis olla yhdessä suunnittelua ja pohtia yhdessä mitä eskariopet tekee.

Edellinen keskustelu kuvaa osuvasti sitä, miten eri tavalla esiopettaja ja luokanopettaja kokevat yhteistyön. Tarvitaan sinnikkyyttä ja yhteistoimintaa, johon halua ja intoa löytyy usein esiopetuksen puolella, mutta koulun puolella

se koetaan herkästi rasitteena. Lopuksi edellisen pohdinnan kiteyttäen esiopettajan kommentti *Pitää löytää se yhteinen kieli!*

Yhteistyön aloittaminen ja yhteistoiminnan suunnitleminen

Toisen kokoontumisen kautta sekä sähköpostilla lähetettyjen kysymysten kautta pohdittiin yhtenä aihealueena yhteistyön aloittamista ja yhteistyön suunnittelemista. Monet yksiköt ovat aloittaneet yhteistyön kaupungin yhteisen esi- ja alkuopetuksen yhteistyöpäivän innoittamina. Näissä yksiköissä yhteistyötä toteutettiin monin eri tavoin ja sen toteutus oli monipuolista ja kehittynyttä. Yhteisen toiminnan ja yhteistyön tekemisestä kaupungissamme oltiin kuitenkin huolestuneitakin. *Koulujen ja eskarien yhteistyö pelittää eri paikoissa hyvin eri tavalla, että jossain on tosi hyvää yhteistyötä ja jossain on tosi heikkoa, että ei oo päästy edes alkuun siinä hommassa.* Kuten edellinen sitaatti kuvaa, kaupunkimme kaikilla esiopetus-alkuopetus -alueilla ei ole tehty ollenkaan yhteistyötä. Yhteistoiminnan aloittamisessa koettiin erilaisia ongelmia ja siksi niitä pohdittiin yhteisesti sekä ideoitiin runsaasti. Erään osallistujan kommentti yhteistyön aloittamisesta: *Reippaasti kouluun yhteyttä --- Jonkun on pakko tehdä yhteistyötä kanssasi. Turha kynnyks itseltä pois, lasten etua tässä haetaan.* Esittelen seuraavaksi repliikkien muodossa, mitä ajatuksia yhteistyön aloittaminen herätti.

*Se oli se esi- ja alkuopetuksen yhteistyöpäivä, kun me alettiin ideoimaan. Mä pu-
huin siitä ja kaikki oli innokkaita ja sitten laadittiin sellainen kokeilujuttu ja ---.*

*Ja sain semmoset saatesanat että siellä ei oikein toimi se esi- ja alkuopetuksen yh-
teistyö ja sit me vaan laitettiin se toimimaan.*

*Siitä se meillä rupes viriään, kun tunsin eskariopen ja näin hänet usein eskarissa.
Siitä rupes tuleen niitä ajatuksia, oli paljon helpompaa aloittaa se yhteistyö.*

*Sitten sitä rohkeutta siihen yhteistyöhön, aikuisten täytyy ensin löytää rohkeus
siihen, että hei, mitä, tehtäiskö? Meiltä toivotaan, yhteistyötä!*

*Meillähän se alkoi itse asiassa siitä, että meille tuotiin kutsut, kun meillä on niitä
XXn entisiä eskarilaisia, niin ne kutsuttiin sinne vanhaan eskariin yhdeksi aa-*

muksi. Elikkä se lähti niinpäin. Mun mielestä se on kivempaa niinpäin, että eka-luokkalainen pääsee sinne vanhaan eskariin.

En usko, että se on yhteisestä sävelestä, ei oo vaan kummaltakaan suunnalta lähestytty.

Sieltä eskaripuolelta joku semmonen, joka lähtee siihen mukaan, kun saa positiivista kokemusta, niin kyllä se pikkuhiljaa. Ei se tarvi kuin joku leikkituokio pihalla ja sieltä tulee eskarit leikkiin, esittelevät millaisia telineitä meillä on. Kun ne saa semmosen pienen kipinän, että sieltä löytyy joku joka lähtee.

Keskusteluissa yhteistoiminnan aloittamisesta löytyi paljon aloittamisideoita kirjattavaksi. Yleisesti koettiin, että aloittaminen on vaikeaa ja siihen täytyy jaksaa panostaa. Seuraavat kommentit kuvastavat edellä mainittua.

Yhteydenotto rohkeesti ja istutaan alas ja siitä eteenpäin.

Siinä pitää olla positiivisuutta paljon, että se lähtee.

Se voi pelkästään lähtee, et okei, tehdään yhteistyötä, tulkaa kattomaan, mikä se välitunti on, minkälaista siellä ruokalassa on, ihan pieniä tämmösiä.

Pitää olla semmosta uskallusta semmoseenkin, mitä meillä ei oo ikinä ennen tehty.

Todettiin myös, että aloittamisessa vaikuttavat aikuisten väliset niin sanotut henkilökemiat. Jos yhteistyötä tekevät aikuiset (opettajat ja muut kasvattajat) tuntevat toisensa, silloin yhteistä toimintaa on paljon helpompi aloittaa. Osallistujat rohkaisivat toisiaan etsimään keinoja tutustua, koska oltiin huolissaan lasten tasa-arvoisesta koulun aloituksesta.

Aikuisten väliset ongelmat eivät saa olla esteenä esi- ja alkuopetuksen yhteiselle toiminnalle. Tavallaan lapset joutuu kärsiin jossakin määrin, jos henkilökemiat ei kohtaa, niin kyllä kaikilla lapsilla on oikeus siihen samaan. Se ei sais oikeesti olla siitä kiinni tehdäänkö sitä vai ei, koska lapsilla on oikeus kaikilla siihen hyvään siirtymään. Ei sais olla että jossakin jätetään tekemättä kun ei kemiat toimi. Mutta minimi täytyy olla.

Osallistujat pitivät erittäin tärkeänä, että kaupungissamme velvoitettaisiin yhteiseen toimintaan esimiesten taholta, jotta yksiköissä tehtäisiin aktiivisesti yhteistyötä ja sen tärkeys ymmärrettäisiin. Tässä tullaan siihen, että kun se on velvoite, niin se lähtee rullaamaan. Varmaan ratisee ja ruksuu pitkään. Toisessa kokoontumi-

nessa nousi vahvasti esille, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen hallinnon tuki ja kannustus ovat tärkeitä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön alkuun saattamisessa, säilyttämisessä, vakiinnuttamisessa ja ennen kaikkea sitouttamisessa. Osallistujat pohtivat kovasti sitä, että yhteistyön tekemiselle olisi hyvä olla minimisuositus, johon kaikilla alueilla pyritään ja totesivat, että vain näin toteutuu kaikille lapsille tasa-arvoinen koulunaloitus.

Osallistujat pitivät tärkeänä, että yhteistä toimintaa suunnitellaan etukäteen ja aluksi pitää sietää epäjärjestystä, mutta alun jälkeen asia alkaa toimia. Seuraavat kaksi sitaattia kuvaavatkin tätä osuvasti: *Se mikä mietityttää, vaatii paljon suunnittelua, vähän sekava olo, että mitä kukin tekee. / Se vaatii yhteistyötä ja viikoittaista suunnittelua.* Keskustelimme myös siitä, että jos ei ole suunnittelua, yhteinen toiminta koetaan rasitteeksi ja taakaksi. Suunnitteluajan löytymisen kautta ja suunnittelun avulla yhteistyö ja yhteinen toiminta muodostuvat jouhevammaksi ja mielekkäämmäksi. Suunnittelulle olisi tärkeää varata aikaa kalenterista etukäteen tai sitten se pitäisi resursoida opettajien kalenteriin, jotta sitä tulisi tehtyä kaikkien yksiköiden välillä. Näin ei kukaan voisi jättäytyä siitä pois.

Vaikka heti alkusyksystä eskarien ja alkuopettajien tulevan lukuvuoden suunnittelu: millä muotoo, ketkä opettajat, keiden eskarien kans ja sille olis aika varattu. Siitä se vois lähtee poikimaan, että olis ainakin sitä mitä pitää olla.

Välitunneilla tai suunnitellaan koulupäivän jälkeen. Sovitaan vain suunnittelu-aika sitten me suunnitellaan. Mun mielestä se pitäis saada YT-ajan sisälle, koska sillon kukaan ei voi sanoo, että mä en voi. (Tässä YT-aika tarkoittaa opettajien yhteistoiminta-aikaa.)

Sovittiin, että kerran kuussa mennään ja syksyn palaverissa suunnitellaan syksyn toiminta ja tammikuussa kevään toiminta. Ja sitten yhteysopettajien kanssa sovi-taan sitten lisää. Kerralla sovitaan päivämäärät ja kellonajat, milloin tapaamme.

Sitten kun löytyy oma luokka (ryhmä, jonka kanssa tehdään yhteistyötä), sit-ten luokanopettajan kanssa yhdessä löydetään aika ja yhdessä mietitään, mitä tehdään. Kaikilla ryhmillä ei ole aina samaa toimintaa, mutta kaikki lapset tutustuu.

Tehtäisiin vuosikellomaisesti suunnitelmaa koko vuoden ajalla.

Tämän kokoontumisen aikana huomasin, että ideoimaamme esi- ja

alkuopetuksen yhteistyötä kuvaa monipuolisesti sana ”yhteistoiminta”, joten ehdotin sen käyttöä ja osallistujat kokivat yhteistoiminnan kuvaavan paremmin sitä toimintaa, mitä olemme hakeneet ideoinnillamme. Yhteistoiminta -sanasta saa selvemmän kuvan siitä, mitä esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä tehdään ja lisäksi yhteistoiminta kuvaa enemmän sitä yhteistä toimintaa, jota esiopetus ja alkuopetus voivat toteuttaa yhdessä konkreettisesti lapsen tutustuttamiseksi kouluun. Sana yhteistyö koetaan merkitsevän enemmän aikuisten välistä yhteistyötä ja tiedonsiirtoa. Tämän kokoontumisen kautta päädyin käyttämään tässä tutkimuksessa termin yhteistyö ohella termejä yhteistoiminta tai yhteinen toiminta.

Kolmas kokoontuminen

Innostus ryhmässä oli säilynyt. Olin koonnut edellisen eli toisen kerran äänityksestä sekä sähköpostivastauksista jälleen yhteenvedon kolmatta kokoontumista varten. Sen pohjalta lähdettiin pohtimaan, täydentämään ja kirjaamaan käytäntöjä esi- ja alkuopetuksen yhteiselle toiminnalle, joissa näkökulmana on lapsen osallisuus. Osallistujat pitivät kuitenkin tärkeinä kirjata myös sellaisia asioita, jotka liittyivät aikuisten välisiin yhteistyökäytäntöihin, jottei esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä unohdeta niidenkin oleellisuutta. Käsitelimme myös muita yhteistyöhön liittyviä asioita, joita oli ilmennyt ja jotka olivat pohdituttaneet osallistujia aiempien keskustelujen, kysymysten ja ryhmätöiden kautta.

Kolmannen kokoontumisen tavoitteet

Kolmannen kokoontumisen tavoitteena oli tutustua aiempiin Idealehden teemoihin, täydentää niitä tarpeen mukaan sekä tehdä lisäyksiä teemaan ”toimintatavat ja ideat yhteisen toiminnan toteuttamiseksi”. Tavoitteena oli myös saattaa Idealehti valmiiksi ja erityisesti kiinnittää huomiota sellaisiin asioihin, joita osallistujat halusivat siihen lisätä. Tavoitteena oli myös löytää vastaus siihen, mitä ammattikasvattajat pitävät esi- ja alkuopetuksen

yhteistyössä tärkeimpänä asiana.

Kolmannen kokoontumisen tavoitteiden arviointi ja kolmannen kokoontumisen saalis

Saavutimme kolmannelle kokoontumiselle asettamani tavoitteet. Osallistujat kävivät aiempien kokoontumisten aineistojen perusteella kokoamani yhteenvedon läpi ryhmätyönä. Olin koonnut edellisten kertojen keskusteluista, ryhmätöistä ja vastauksista nousseet teemat, joista Idealehti muodostui. Osallistujat kokoontuivat ryhmiin pohtimaan teemojen sisältöjä. Runsaan keskustelun pohjalta osallistujat täydensivät niitä teemoja, jotka kokivat tarpeellisiksi tai puutteellisiksi ja saattoivat näin Idealehden valmiiksi. Tutkimukselle asetettu tutkimustehtävä oli suoritettu.

Keskusteluissa nousi vieläkin voimakkaasti esiin esimiesten osuus esi- ja alkuopetuksen yhteisen toiminnan mahdollistajina. Myös kaupungin hallinnon puolelta odotetaan velvoitteita tai vähintäänkin suosituksia ja odotuksia yhteistyön tekemiseksi, jotta yhteistyötä varmasti toteutettaisiin kaikkialla. Erään osallistujan lausahduksesta kuvastuu myönteinen asenne tällaiseen ajatteluun. *On meillä hirveesti muitakin velvoitteita, se olisi yksi muiden joukossa.* Kolmannessa kokoontumisessa todettiin, että hallinnon puolelta tulisi mahdollistaa yhteistoiminnan suunnittelu ja resurssit kuten ajankäyttö ja henkilöiden riittävyys. Suunnitteluajan lisäksi koulupuolella esimiesten pitäisi mahdollistaa ajankohta yhteiselle toiminnalle siten, että se on lukujärjestyksellisesti mahdollista ja sitä voisi toteuttaa sujuvasti esimerkiksi eri luokkien kanssa yhdessä vaikkapa pajatoimintana. Jos jollakin alueella päätetään toteuttaa yhteistyötä esimerkiksi pajatoimintana tai pienryhmätoimintana monen luokan yhteistoimin, tarvitaan lukujärjestyksellisiä toimenpiteitä tämän mahdollistamiseksi. Tällöin esimerkiksi äidinkielen tuntien niin sanottu palkittaminen rinnakkaisluokille tai ensimmäisille ja toisille luokille antaa mahdollisuuden toteuttaa yhteistä toimintaa suunnitellulla tavalla.

Konkreettinen ehdotus esimiehille näkyy seuraavassa kommentissa. *Esiopetus alkaisi päivän tai pari myöhemmin kuin perusopetus, jolloin esiopettaja voisi mennä muutamaksi päiväksi koulun puolelle mukaan ykkösluokkiin. Päädyimme kirjaamaan muun muassa tämän ajatuksen sekä ajatukset yhteistoiminnan velvoitavuudesta Idealehden osioon "muuta huomioitavaa".*

Kuvaan seuraavaksi keskusteluissa esiin nousseita ajatuksia esi- ja alkuopetuksen yhteisestä toiminnasta, jota on jo toteutettu joillakin alueilla kaupungissamme. Keskusteluissa näkyy myös yhteistoimintatapojen ideointi ja uusien toimintatapojen luominen sekä niiden pohdiskelu. Näistä kokemuksista ja ideoista muodostui Idealehden teema "toimintatapoja ja ideoita yhteisen toiminnan toteuttamiseksi". Kerron myös ideoista, joita on herännyt esi- ja alkuopetuksen yhteisen toiminnan toteuttamiseksi sekä kuvaan niitä onnistumisen kokemuksia ja iloja, joita yhteistoiminta on jo saanut eri alueilla aikaan.

Toimintatapoja ja ideoita yhteisen toiminnan toteuttamiseksi, yhteistoiminnan hyötyjä

Tähän asti on tehty sellasta yhteistyötä, että aikuisetkin on tavannu, mut sitte meillä on sillai, että eskarit on kutsuttu, että jos meillä on joku konsertti, teatteri tai kevätjuhla- tai joulujuhlaharjoitukset tai jotain muuta tämmöstä. He ovat sitä varten tulleet meille retkelle. ja sitten näitä keväällä aina, että tulevat kummit eli neljäsluokkalaiset kutsuvat nää pienet ja sitten he ovat aina esitelleet sen pihan, pihaleikit ja muut systeeminsä ---. Mutta nyt sitten innostuneena siitä joustavasta. Tänä vuonna sitte sellanen, että kaks ekaluokkaa otettiin yhtenä ryhmänä sisään. Tällä hetkellä lapset ovat sillai niinko että 32. Alottavat aina päivänsä yhdessä tilassa.

Sitten meillä välillä käy kahtena päivänä XX eskarista ja toisen päiväkodin lapset tulee kahtena päivänä, niinku kylässä siellä, luokassa pari tuntia.

Edellä esitetty sitaatti on erään osallistujan kuvaus oman alueensa esi- ja alkuopetuksen yhteistyömallista. Tässä yksikössä on jo pitkään tehty yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä ja he ovat innostuneet kehittämään yhteistoiminnan muotoja hyvin pitkälle. Koulussa toimitaan isossa ryhmässä yhdessä myös esioppilaiden kanssa ja ryhmää jaetaan pienempiin opetusryhmiin aikuisten

kesken. He jakavat lapset luokkiin muutaman kouluviikon jälkeen, kun ovat tutustuneet lapsiin. Tässä huomioidaan myös moniammatillinen yhteistyö, koska yhteistoiminnassa on mukana iltapäivätoiminnan ohjaajia, koulunkäynnin ohjaajia sekä päivähoiton työntekijöitä. Yhteistyö on nähty hyvin hedelmällisenä ja hyödyllisenä. Tämän alueen työntekijät kuvaavat yhteistyön hyötyä moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta sekä siitä näkökulmasta, että aikuiset voivat siirtää tietojaan lapsista jatkuvasti ja auttaa toisiaan suunnittelussa sekä ryhmien muodostamisessa.

Kaupungin toisella alueella yhteistyötä tehdään myös runsaasti. Siellä yhteistyötä ja yhteistä toimintaa kutsutaan nimikkeellä joustavat ryhmät.

Me laitettiin niin, että tääl oli kaks ykköstä ja tääl oli esiopetusryhmä ja me tehtiin niistä sekaryhmiä ja sit siinä oli luokanopettajat ja esiopettajat ja meidän hoitajat ja avustajat. Me tehtiin niistä neljä ryhmää ja yhdessä niistä ei tainnu olla kerralla avustajaa. Syksyllä me tehtiin, että me tutustuttiin niihin kaikkiin. Sit kevätpuolella me tehtiin sellaset tasoryhmät ja sit erityisopettaja tuli siihen hommaan mukaan. Se oli kielellisen ja tota meillä oli ihan lukijat ja siitä alaspäin. Sitte äänteenetsijät oli se erityisopettajan ryhmä. Tehtiin semmoset tasoryhmät näistä eskareista ja ekaluokkalaisista. Mull oli koko ajan se tavu-sana ryhmä. Siis niinku syksyllä se kiersi, että me tutustuttiin kaikkiin ja sit meillä oli se kohdennettu ryhmä kevätpuolella.

Edellä kerrotun mukaisesti toiminnassa näkyy moniammatillinen yhteistyö sekä kasvattajien halu tukea lapsia, huolehtia näin varhaisesta tuesta jo esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Siinä ilmenee myös mahdollisuudet toteuttaa yhteistä toimintaa monipuolisesti ja erilaiset lapset huomioiden.

Seuraavaksi on kuvausta niistä ajatuksista, miten yhteistyö voidaan aloittaa, mitä yhteistoiminta on sisältänyt, miten yhteisiä toimintoja on suunniteltu ja mitä hyötyä aktiivisesta yhteistyöstä on ollut niin aikuisille kuin lapsille.

Meill on silleen ollu tapa koulun kanssa, että kun meidän päiväkodista kouluun on kilometrin verran, me ollaan ennen joulua kutsuttu sieltä ne vanhat eskarit leipomaan meidän kanssa. Ja sit sen jälkeen kevätpuolella me on käyty siellä koululla viettämässä koulupäivän kerran kuussa eli semmonen viis kertaa käyty. Ja nyt sain palautetta palaverista ett ku lapset tulee niin ne on sinut sen koulun kanssa.

Ja nyt me sovittiin, että koko vuoden joka kuukausi sillee että nyt syyskuussa on olympialaiset: eskarit-ykköskakkoset. Sit sen jälkeen jokaiselle eskariopettajalle tuli yks luokka mihin mennään eskariyhmän kanssa kerran kuussa, niin loka-marras-

joulukuussa. Helmikuussa taas yhteinen olympialaispäivä ja sit se kevät jokainen sopii sen oman eskariryhmän kanssa. Esimerkiksi mulle tulee se yks eskariryhmä. Sovittiin jo eskariopen kanssa niin että sovitaan ja suunnitellaan se yks päivä, että saan tietoa niistä eskareista ja eskariopet koulusta, että miten me saadaan yhdessä semmonen hyvä paketti aikaan.

Ja viime vuonna oli mun mielestä ihana huomata, että tammikuussa kun tuli osa eskarilaisista niin ne oli aivan lukossa, ei niistä saanu niinku mitään irti. Ja toukokuussa ne oli siellä jo ihan innokkaasti mukana. Eli että tavallaan sen puolen vuoden aikana se sopeutuminen siihen ympäristöön oli ihan varmasti onnistunu.

Alla pieni dialogi, joka kertoo osallistujien loistavan oivalluksen yhteistyön tar-
koituksesta ja päämäärästä.

A: Että jos sen näkee sen vaivan yhteistyölle jo vuotta ennenku ne lapset tulee, niin se palkitsee seuraavana syksynä.

B: Niin, se on vähä niinku laittaa rahaa pankkiin.

Edelliset puheenvuorot kertovat hyvin yhteistyön toteuttamisen mahdollisuuksista ja niistä kuvastuu osallistujien tunne onnistuneesta yhteistoiminnasta lasten hyväksi. Jäljempänä ollut opettajien keskustelu rohkaisee kasvattajia toteuttamaan yhteistä toimintaa esi- ja alkuopetuksen välillä ja antaa käsityksen siitä, mitä yhteistyö voi parhaimmillaan saada aikaan. Alla olevia puheenvuoroja voi kuvata adjektiivilla onnistunut.

Viime keväänä tommosia hienoja onnistumisen kokemuksia saatiin sekä eskareille että ykkösluokkalaisille. Mentiin koululle, ennalta sovittiin päivä, että siellä oli kaks ekaa tuntia torstaina niin, että siellä oli vain puoli luokkaa kahdessa ykkösluokassa. Me jaettiin kahteen meidän eskariryhmä luokkiin. Oli aivan ihana mennä sinne niitten eskarien kanssa. Ne otti ne ekaluokkalaiset, siellä oli jokaiselle oma tuutori, ja sitte siel oli pieniä tehtäviä ja yhdessä tehtiin ja mietittiin, miltä siinä pulpetissa tuntui istua. Ja osalle siellä oli tuttuja lapsia. Siellä oli meidän entisiä eskareita, meidän päiväkodista menneitä mutta myös muitakin. Sitten siellä musta tuntui kaikista hienoimmalta, kun ne lähti välitunnille sen oman ekaluokkalaisensa kanssa ---

Se lähti siitä, että XX kutsu ensin meidän luokista ne, jotka oli ollu siellä eskarissa, niin vierailulle ja mä olin itte siellä niitten mukana. Sitten me kutsuttiin ne sieltä yhdeks aamupäiväks vastavierailulle sit ne kävi siellä tutustumassa vielä kertaalleen. Nyt ne eskarin lapset kävi meidän koululla useampaan kertaan. Ja me leikittiin meidän koululla ja ne sai olla oppitunneilla mukana ja sillai.

Seuraavat kommentit osoittavat sen, että ei yhteistyö välttämättä aina tarvitse olla yhteistä työtä tai toimintaa, vaan se voi olla ideoita, joita toteutetaan lapsen vuoksi, jolloin lapsi saa kokemuksen koulun toimintaympäristöstä.

XX on luvannu, että sinne saa mennä tutustumaan kouluruokailuun, kouluruokalaan.

Me mentiin vain sinne koulun pihaan leikkimään. Käydäänpä siellä katsomassa -
--

Mennä sinne välitunnille niiden eskareiden kanssa. Se voi olla jopa pelottavampaa se välitunti, kuin se uusi luokka ja opettaja.

Sitten sellaista yhteistyötä, että ekaluokkalaiset menee kertoon eskareille, mitä ja minkälaista koulussa on.

Keskusteluissa tuli myös esille, että esi- ja alkuopetuksen yhteinen toiminta on tärkeää vakiinnuttaa. Toivottiin, että yhteistyö nähdään koulun tai esiopetuksen toimintatapana, joka on pysyvä ja jota toteutetaan ilman muuta. Sitä on myös halu suunnitella ja työstää. Kun yhteistyö on vakiintunut työyhteisössä, sitä ei kyseenalaisteta, siihen löydetään aikaa ja motivaatiota eikä sitä väheksytä. Sitä arvostetaan. Tällä tavalla arvostetaan myös lasta ja lapsen elämää.

Kun siitä tulee käytäntö, niin kun taloon tulee uusi ihminen töihin, niin se astuu siihen, että meillä toimitaan näin ja tavallaan ei ole vaihtoehtoja.

Se pitäis nimenomaan saada tapahtumaan pitkin vuotta, vaikkei nyt heti syksyn alusta, mutta ainakin niin, että se kevät sadaan käyttöön. Mutta ei ainakaan niin, että tullaan tutustuun kouluun toukokuun loppupuolella.

Lopuksi ikään kuin kruunuksi voidaan todeta yhteistyön hyödyistä esiopettajan sanoin...

Kun meillä on ollut paljon yhteistyötä ---, opeilta tullut palautetta, että niin helppo aloittaa syksy, kun ne (lapset) tietää, mitä tehdään, minne mennään. Et tavallaan on ne koulun rutiinit selkeet. Voi alkaa heti opettaa lapsia.

... sekä kokoontumisistamme innostuneen ja oivalluksia saaneen opettajan sanoin:

Virittelin nyt meidän koululla sellaista, että jos vaikka joulun jälkeen jaettais, just niinkun ykköskolmosille, kaikki ryhmät. Silleen että jokaiselle eskariryhmälle tulis joku tavallaan meidän koulusta. Että se olis se yks luokka, mihin meistä kukin olis sitte jollain tavalla yhteydessä. Se voi saada jokaisella eri muotoja. Jos me jatketaan niinku viimevuodesta, se voi olla jotain jo parempaa ku viime keväänä, mut jos me jatketaan siitä.

Kolmannen kokoontumisen tavoitteenani oli vielä löytää vastaus kysymykseen, minkä opettajat kokevat olevan kaikkein tärkein asia lapsen kouluun siirtymisessä. Kysytyäni asiaa yhdeksältä opettajalta kaikkein tärkeimmäksi asiaksi esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan toteuttamisessa nousi turvallisuus. Olennaisimpana pidettiin niin lasten kuin aikuisten turvallisia kokemuksia koko siirtymäprosessissa. Näen tämän kertovan siitä, että tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokevat lapsen tarvitsevan jo ennen peruskoulun aloittamista sellaista turvaa, joka kantaa ja tukee lasta nousemisessa siivilleen itsenäistymisprosessinsa alussa. Tämä on havaittavissa ilmeikkäissä puheenvuoroissa.

Mun mielestä se on kaikista tärkein asia, että se lapsi kokee olonsa niin turvalliseksi ja luottavaiseksi, et se pystyy omana itsenään avoimin mielin katselemaan tätä maailmaa ja aloittamaan sen koulupolkunsa.

Mulle tuli ensimmäisenä mieleen: Se yksi asia on hyvä mieli, silloin lapsella on turvallinen olo. Siihen kiteytyy monta asiaa: Meillä (esiopettajilla) on hyvä mieli, me tiedetään että lapsi pärjää. Vanhemmilla on hyvä mieli, ne tietää että lapsi pärjää ja siellä on opettajalla hyvä mieli eli se tietää, että voi että, se ihana tulee sieltä! Siis sehän on sitä turvallisuutta, että on turvallinen olo, että mennään sillä positiivisella mielellä!

6.2 Tiivistetyt tulokset

Idealehti – vastaus tutkimustehtävään

Tutkimustehtävänäni oli tuottaa toimintatutkimuksen keinoin yhdessä esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajista koostuvan ryhmän kanssa materiaa-

lia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan toteuttamiseksi huomioiden lapsen toimijuus ja osallistuminen yhteistyössä. Tutkimuksen tuloksena syntyi Idealehti, joka sisältää ideoita kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan toteuttamiseksi.

Idealehti valmistui toimintatutkimusprosessina yhteistyössä tutkimukseen osallistuneiden esi- ja alkuopettajien sekä tutkijan kanssa. Idealehden sisältö muotoutui tutkimusprosessin kuluessa aineistolähtöisesti tutkimuksen osallistujien yhteisten keskustelujen ja kirjallisten tuotosten kautta. Idealehden tarkoitus on auttaa esi- ja alkuopetuksen opettajia toteuttamaan esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistoimintaa ja auttaa opettajia yhteistoimintaprosessin työstämisessä. Tavoitteena on, että Idealehden kautta kaupunkimme kaikilla alueilla toteutuu tavoitteellinen ja suunnitelmallinen esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminta. Idealehden työstämisessä on pidetty tärkeänä näkökulmana sitä, että yhteistoiminnan toteuttamisessa kuuluu ja näkyy lapsen ääni. Se merkitsee sitä, että esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnassa ja yhteistyössä sekä kouluun tutustumisessa lapsi osallistuu aktiivisesti toimintaan ja tutustuu koulun toimintaympäristöön ennen perusopetuksen aloittamista. Tärkeää on kuitenkin, että tehdään myös aikuisten välistä yhteistyötä.

Idealehden sisältö jakaantuu aihealueisiin, joita ovat yhteistoiminnan tavoitteet, yhteistoiminnan haasteita ja ideoita haasteiden voittamiseksi, yhteistoiminnan hyötyjä, yhteistoiminnan aloittaminen, yhteistoiminnan suunnittelu, toimintatapoja ja ideoita yhteisen toiminnan toteuttamiseksi, moniammatillinen yhteistyö sekä muuta huomioitavaa.

Esi- ja alkuopettajista muodostuneen ryhmän kokoontumisten ja kirjallisten tuotosten kautta Idealehteen koottiin ensiksikin tavoitteet esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnalle, jotta niiden kautta kaupunkimme alueilla voidaan yhteistoiminnassa tavoitella samoja asioita. Tavoitteiden jälkeen Idealehdessä on esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintaan liittyviä haasteita sekä ideoita haasteiden voittamiseksi ja seuraavaksi on kirjattu yhteistoiminnan hyötyjä. Tämä järjestys siksi, että yhteistoimintaan ryhtymisessä ollaan useinkin polvillaan

haasteiden edessä ja niiden vuoksi yhteinen toiminta saattaa jäädä aloittamatta. Saatetaan myös kyseenalaistaa yhteistyön hyödyt tai niitä ei nähdä. Näin Idealehden ensimmäiset teemat pyrkivät poistamaan esteitä yhteistyön toteuttamisessa. Seuraavaksi Idealehdessä näkyy ideat yhteistoiminnan aloittamiseksi, suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi sekä ajatuksia moniammatillisesta yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnassa. Idealehtisen lopulla kuvataan myös muita ajatuksia herättäneitä tärkeitä asioita, kuten esimiesten roolia yhteistyöhön velvoittamisessa. Idealehden avulla sen sisältöä ja sisällön antia voidaan levittää kaupungin eri alueiden esi- ja alkuopetuksen käyttöön ja alueet voivat valita materiaalista heille sopivia käytäntöjä. Idealehden tuottamisen ja levittämisen tarkoituksena on helpottaa yhteistyön aloittamista ja yhteisen toiminnan toteuttamista esi- ja alkuopettajien kesken. Yhteistyöhön ryhtymisessä auttaa, kun on olemassa valmista materiaalia, josta voi löytää kollegojen valmiiksi pohtimia asioita ja josta voi etsiä omaan tarkoitukseen sopivia käytäntöjä ja toimintatapoja.

Vastaukset tutkimuskysymyksiin

Tutkimukseni etsi vastausta siihen, mitä tavoitteita ammattikasvattajat asettavat esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle. Toimintatutkimukseni kuluessa aktiiviset esi- ja alkuopetuksen opettajat työstivät keskustelujen ja ryhmätöiden avulla tavoitteet kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen yhteistä toimintaa varten. Keskustelujen kuvaukset on esitetty jo aikaisemmin, joten tähän on kirjattu hyväksytyt tavoitteet tiivistetysti.

Lapsen osallistumisen huomioimiseksi kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen yhteisessä toiminnassa on tavoitteena

- 1) mahdollistaa tasavertainen koulunaloitus kaikille lapsille,
- 2) moniammatillisen yhteistyön ja avoimen keskustelun lisääminen hyvien toimintatapojen ja tahtotilan sekä jokaiselle alueelle sopivan yhteistyömuodon löytymiseksi,
- 3) tutustua kouluympäristöön sekä helpottaa koulun aloitusta ja kouluun

- liittyviin asioihin tutustumista,
- 4) vahvistaa lapsen osallisuutta kouluun tutustumisessa,
 - 5) löytää siirtymään liittyvälle yhteistyölle minimisuositus,
 - 6) haastaa kasvattajat refleктоimaan,
 - 7) pyrkiä suuntaamaan lapselle tukea varhaisessa vaiheessa ja säilyttämään siinä jatkumo,
 - 8) pyrkiä mahdollistamaan, että lapsi voi suunnata koulun aloituksessa energiaansa oppimiseen,
 - 9) luoda turvallinen koulun aloitus sekä fyysisesti että henkisesti,
 - 10) suunnitelmallinen ja tavoitteellinen yhteistyö siinä määrin, että se helpottaa lapsen siirtymistä kouluun ja
 - 11) antaa lapselle positiivinen kokemus koulusta.

Toisena tutkimuskysymyksenä kysyttiin, mitä haasteita esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnassa voidaan kohdata. Kaupunkimme esi- ja alkuopettajien keskusteluista ja kirjallisista tuotoksista kävi ilmi, että haasteita tosiaan löytyy ja ne saattavat joskus jopa estää yhteistoiminnan toteuttamisen kokonaan. Tällainen haaste on muun muassa esi- ja alkuopetuksen välinen fyysinen etäisyys, jota on seuraavassa sitaatissa pohdittu. *Fyysinen etäisyys ei ole se rajoite, vaan ihmisistä se on kiinni. Rajoittuneisuus on meidän ihmisten sisällä ---*. Esi- ja alkuopetuksen välinen fyysinen etäisyys koetaan liiankin usein esteenä, vaikka todellisuudessa se ei ole yhteistoiminnan este. Se on vain hidaste.

Kokoontumisissa opettajien keskusteluissa ilmeni, että opettajilla on mielikuvitusta löytää yhteistoiminnalle erilaisia muotoja. Opettajien motivaatiopula, sitoutumattomuus ja yhteistyön toimimattomuus vaikeuttavat kuitenkin opettajien mukaan yhteistyön toteuttamista, koska aloittaminen on vaikeaa, jos yhteistyötä ei ole suunniteltu tai sille ei ole tilausta. Opettajat kokivat, että suunnitteleminen on vaikeaa, jos kummallakaan tai toisella osapuolella ei ole halua ja motivaatiota yhteistyön tekemiseen. Eräs opettaja oli kuitenkin oivaltautunut asian ytimen, sillä hänen mukaansa *Esteitä on poistettavissa, kun on motivaatiota*

tiota ja halua. Toisen opettajan kommentissa ilmenee jopa epätoivon siemen, kun Halua ja intoa on, muttei oo keinoa, joka sen sytyttää. Motivaatiota voi kuitenkin opettajien mukaan saada siitä, jos kuulee toisilta yksiköiltä yhteistoiminnasta koituneista hyödyistä. Tiivistetysti voidaan sanoa, että suurimpana haasteena opettajat pitivät yksiköiden fyysistä etäisyyttä, joka johtaa yhteistyön suunnittelun ja suunnitteluajan löytämisen ongelmiin. Tämä johtuu siitä, että esiopetus ja alkuopetus ovat usein toisistaan fyysisesti kaukana ja hyvin erilliset yksiköt eikä näiden yksiköiden aikuisilla ole paljoa yhteistä, jonka kautta aloittaminen helpottuisi. Osallistuneet opettajat kokivat, että yhteistyön suunnittelua varten olisi tärkeää, että esimiesten taholta annettaisiin jonkinlaisia velvoitteita yhteistoiminnan toteuttamiseen ja esimiesten kautta ilmenisivät yhteistoiminnan hyödyt ja edut. On kuitenkin muistettava, että yhteistyötä ei voi tehdä mikään yksikkö yksin, mutta lapset voivat tutustua kouluun siitä huolimatta, vaikka aikuiset eivät löytäisi esi- ja alkuopetuksen yhteiselle toiminnalle paikkaa. Kun jollakin aikuisella on motivaatiota avata yhteistyön portit ja uskallusta tehdä aloite, voi käydä kuin seuraavan repliikin lausuneella opettajalla. Kun alettiin huuteleen, sieltä vastattiin. Ni tietenki se innostaa enemmän kun se, että sieltä ei ois vastattukaan.

Opettajien mukaan heikot, niin työaikaan, työntekijöiden määrään kuin suunnitteluaikaankin liittyvät resurssit koetaan haastavina tekijöinä yhteistoiminnan aloittamisessa ja toteuttamisessa, samoin kiire ja kiireen tuntu oman työn tekemisessä. Kiireessä nimittäin kaikki muu kuin oman perustehtävän tekeminen tuntuu helposti kuormittavalta. Tämä todentuu opettajan lausahduksessa. *Kun on hirvee kiire, niin kyllä opettaja koki sen (yhteistyön) taakkana. Ei niin, että kivoa tehdä yhteistyötä!*

Koska haasteita löytyi runsaasti, osallistujat tuottivat kokoontumisissa myös ideoita haasteiden voittamiseksi, jotta mahdollista yhteistoiminnan aloittamista ei lopetettaisi heti alkuun haasteiden edessä. Idealehti voi tarjota näihin ongelmatilanteisiin käyttökelpoisia ratkaisuja.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen sain vastauksen kysytyäni

kokoontumisessamme opettajilta, mitä he pitivät tärkeimpänä asiana lapsen kouluun siirtymisessä. Kaikki osallistuneet opettajat pitivät yksiselitteisesti turvallisuutta ja turvallisuuden tunnetta tärkeimpänä asiana koulun aloituksessa. Sen merkitys ilmenee kolmannen kokoontumisen kuvauksessa aiemmin. Turvallisuutta tai turvattomuutta voidaan kokea monella tavalla ja turvallisuuden määrittelyssäkin esiintyy eroja. Koulun aloittamisessa turvallisuutta on katsottava lasten, opettajien, henkilökunnan sekä vanhempien näkökulmasta ja lähtökohdista, sillä kaikki kokevat turvallisuuden luultavasti eri tavoin. Tärkeätä on saada sekä fyysinen että henkinen turvallisuuden tunne, jotta koulun aloittaminen perustuu kaikinensa turvallisuuteen. Tämän vastakohtana opettajien puheissa esiintyi jännittäminen ja koulupelko, sillä turvallisuutta tuntiessaan lapsi ei jännitä eikä pelkää koulun aloittamista. Lapsen tutustuessa kouluun ja sen toimintaympäristöön ennen koulun aloittamista hänen turvallisuuden tunteensa kasvaa silloin, kun hänellä on ennakkoon tietoa, mikä häntä odottaa ja mitä häneltä odotetaan. Turvallisuuden tunne jokaisen kohdalla lisääntyy silloin, kun ihminen tietää ja voi ennakoida seuraavan askeleensa.

7 POHDINTA

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on monisyinen asia. Sitä voidaan tarkastella yhteistyön toteutumisen, tekijöiden ja hyötyjen sekä sen tarkoituksen näkökulmista. Sitä voidaan käsitellä myös lasten tai aikuisten näkökulmista. Tässä tutkimuksessa näkökulmina olivat yhteistyön toteuttaminen sekä lapsen oma toiminta ja osallisuus esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnassa. Näiden aiheiden pohtimisella tavoitellaan lapsen koulun aloituksen helpottamista. Näin siitä pyritään tekemään tutumpi ja turvallisempi sekä tavoitellaan, että lapsi voisi itse aktiivisena osallistujana tutustua koulun kasvu- ja toimintaympäristöön muulloinkin kuin traditionaalisenä kouluun tutustumispäivänä. Tähän tarvitaan kasvattajien apua, tukea, halua ja viitseliäisyyttä. Yhteistyö koetaan usein kasvattajien taholta työllistäväksi ja vaikeaksi, ja sen vuoksi olenkin toimintatutkimuksen keinoin työstänyt materiaalin, Idealehden, yhdessä esi- ja alkuopettajien kanssa helpottamaan esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan toteuttamista.

Varhaislapsuuden yksi merkittävimmistä tapahtumista on perusopetuksen aloittaminen. Tutkimusten mukaan sillä, miten lapsen koulunkäynti käynnistyy, on seurauksia lapsen myöhemmälle oppimiselle. Kansallinen ja kansainvälinen tutkimus on jopa osoittanut siirtymien onnistumisen vaikutuksen koettuun hyvinvointiin ja akateemiseen menestykseen (Soini ym. 2013, 6). Esi- ja alkuopetusvuodet ovat erittäin tärkeitä lapsen elämässä, sillä niiden aikana saadut kokemukset vaikuttavat lapsen

asenteisiin opiskelua ja koulua kohtaan (Merisuo-Storm ym. 2012, 311). Näin ollen kenenkään ei luulisi väheksyvän esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkitystä lapsen kouluun valmistautumisessa. Esi- ja alkuopetuksen siirtymässä lapsi siirtyy toiminnallisesta ja leikkiin perustuvasta lapsuudesta ja varhaiskasvatuksesta perusopetukseen yksin työskenteleväksi ei-leikkiväksi oppijaksi (Karikoski 2008, 98, 145). Tässä merkittävässä elämänvaiheessa lapsi tarvitsee runsaasti tukea ja se tuki on ennen kaikkea kasvu ympäristöjen yhteistyö. Tämä tutkimus korostaakin lapsen tukemista siirtymisessä esiopetuksesta kouluun korostaen kasvu ympäristöjen yhteistyötä ja tutkimustuloksena tuotetulla Idealehdellä pyritään tukemaan yhteistoiminnan aloittamista ja toteuttamista kaupungissamme. Idealehden avulla tavoitellaan kaupunkimme eri alueilla jatkuvaa, säännöllistä, tavoitteellista sekä johdonmukaista esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2010) sekä Ahtola (2012) korostavat, että lasta tulee tutustuttaa koulu ympäristöön ja esiopetuksen tulee tehdä yhteistyötä lapsen kasvu ympäristöjen kanssa. Ahtolan mukaan yhteistyötä on tärkeää tehdä jo ennen koulun alkua, sillä se kehittää hyviä suhteita ja luottamusta kasvattajien ja lasten välille. Myös tiedonsiirrot esiopetuksen ja koulun välillä sekä organisaatioiden välinen yhteistyö esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä ovat Ahtolan mukaan tärkeitä tuettaessa lapsen siirtymää esiopetuksesta koulun aloittamiseen. (Ahtola 2012, 23–24.) Myös Margetts (2002) painottaa, että kasvattajien on tärkeää ymmärtää siirtymän merkitys lapselle, koska heidän tulee tukea lasta ensimmäisen kouluvuoden alussa ja luoda turvallisuuden tunne lapselle. Sen vuoksi siirtymän tulisi perustua ajatukseen, että lasten sopeutuminen kouluun on helpompaa, jos lapset ovat aiemmin tutustuneet uuteen tilanteeseen, vanhemmille on annettu tietoa koulusta ja opettajilla on etukäteen tietoa lapsen kehityksestä ja tietotasosta. (Margetts 2002, 113.) On selvää, että ilman aikuisten tukea lapsi ei voi tutustua uuteen kasvu ympäristöönsä, mutta on yhtä selvää,

että pelkästään aikuisten välisen yhteistyön kautta lapsen oma osallistuminen ei toteudu.

Kasvu ympäristöjen vuorovaikutus on Bronfenbrennerin (1979) mukaan kasvatusinstituutioiden välistä sekä kasvatusinstituutioiden ja vanhempien välistä yhteistyötä ja niiden merkitys on siirtymissä merkittävä. Fabian (2002, 5-6) toteaaakin, että opettajien pitäisi turvata lasten ja heidän vanhempiansa osallistuminen siirtymäprosessien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Jotta lasta voidaan tukea parhaiten, on tärkeää ymmärtää Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian merkitys. Sen lähtökohtana on ajatus, että ihminen kehittyy kontekstissaan. Lapsen kouluun siirtymä tapahtuu häntä ympäröivissä sosiaalisissa ja fyysisissä konteksteissa. Koska kasvu ympäristöllä ja siihen liittyvillä ihmisillä (sosiaalisella ympäristöllä) ja niiden vuorovaikutuksella on merkittävä osa lapsen kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa, niiden välinen yhteistyö on välttämätöntä lapsen tasapainoisen kehityksen turvaamiseksi. Tutkimukseni nojaakin Bronfenbrennerin kasvun kontekstuaalisuutta painottavaan ajatteluun. Pidän tärkeänä, että tämän tutkimuksen myötä kotikaupungissamme kiinnitetään entistä enemmän huomiota lapsen kasvu ympäristöjen yhteistyöhön sekä lapsen osallistuvuuteen esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnassa ja näin pyritään luomaan mahdollisimman tasavertainen koulun aloitus kaikille kaupunkimme lapsille.

Kysyessäni osallistujia tutkimukseni toteuttamiseen koin suurta mielihyvää havaittuani aidon innostuneisuuden ja myötämielisyyden tutkimukseni aihetta kohtaan. Opettajat kokivat tutkimuksen aiheen tärkeäksi kehittämiskohteeksi kaupungissamme ja iloitsivat, että saimme yhteisesti nostaa esiin lapsen osallisuuden näkökulman. Opettajat pitivät oleellisena sitä, että yhteistä toimintaa tulee olla ja sen pitää olla lapset osallistavaa. Lapsen pitäisi enemmän päästä itse toimijaksi omassa asiassaan. Osallistujat kokivat myös, että yhteistoimintaa pitäisi voida suunnitella ja siihen pitäisi saada velvoitteita, jotta tasavertainen koulunaloitus mahdollistuisi kaikilla kaupungin alueilla. Kaikki osallistujat pitivät myös tärkeänä, että lasten tietoja siirretään

esiopetuksesta alkuopetukseen lapsen sujuvan siirtymän vuoksi.

Tutkimusta aloittaessani ja tutkimuslupaa hakiessani tarkoitukseni oli toteuttaa esi- ja alkuopetuksen joustavien opetusjärjestelyjen yhteistyö- ja kehittämissuunnitelma. Yhteistyö- ja kehittämissuunnitelma muotoutui lopulta Idealehdeksi, kun toimintatutkimusprosessin myötä tutkimuksen osallistujien keskusteluista ja kirjallisista tuotoksista nousivat selkeät teemat Idealehden sisällöksi. Tutkimuksen kuluessa puhe esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä on muotoutunut esi- ja alkuopetuksen yhteisen toiminnan eli yhteistoiminnan käsitteeksi, sillä tutkimuksen aineistonkeruussa ilmeni yhteistoiminta-sanana käyttökelpoisuus. Idealehden lopulliseksi aiheeksi kirjattiin ”Ideoita esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan toteuttamiseen”. Idealehden sisällön teemoiksi muodostuivat yhteistoiminnan tavoitteet, hyödyt ja haasteet. Lisäksi teemoina olivat yhteistoiminnan aloittaminen, suunnittelu ja toteuttaminen, joka sisältää ideoita ja käytänteitä sekä ehdotuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistä toimintaa varten. Idealehden kirjattiin myös ajatuksia moniammatillisesta yhteistyöstä. Viimeisessä Idealehden teemassa on muita yhteistoiminnassa huomioitavia pohdintoja kuten yhteistoiminnan säännöllisyyttä, tavoitteellisuutta ja velvoittamista korostavia näkökulmia. Idealehden tuottamiseksi käytetty toimintatutkimusmenetelmä oli erinomainen keino toteuttaa ammattikasvattajien yhteistyöllä materiaalia heidän tarpeisiinsa. Idealehden sisällöstä muotoutui hyvä ja kompakti kokonaisuus, joka on helppo ottaa käyttöön.

Idealehti tuotettiin siis toimintatutkimuksen keinoin. Olen tyytyväinen tutkimusmenetelmäni valintaan, sillä tämä mahdollisti esi- ja alkuopettajien yhteiset pohdinnat ja keskustelut, jotka olivat kaikkein tärkeimmässä osassa tutkimukseni tulosten kannalta. Huomasin, miten kokoontumisissamme keskustelijoiden ajatuksia veivät eteenpäin ihmisten kiinnostusten kohteet ja se mahdollisti elävän keskustelun, joka rönkyi laajasti esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tavoitteisiin, tarkoitukseen ja toimintamuotoihin. Tällä tavalla sain jatkuvasti lisää autenttista informaatiota aineistooni. Sain myös sellaista

informaatiota, jota en olisi ymmärtänyt itse nostaa esiin ja mitä muilla aineistonkeruun menetelmillä ei olisi saatu koottua. Toimintatutkimus oli myös rikas tapa mahdollistaa osallistujien reflektio, joka ilmeni vilkkaana keskusteluna ja antoi selvästi virikkeitä osallistujien omaan työhön esi- ja alkuopetuksessa. Osallistujien mielestä toimintatutkimus oli parempi vaihtoehto haastatteluun tai kyselylomakkeeseen verrattuna, sillä tällä tutkimustavalla he kokivat olevansa tärkeässä roolissa ja kokivat myös sitoutumisen ja oman aktiivisuuden esi- ja alkuopetuksen yhteisessä toiminnassa lisääntyvän.

Tutkimustehtävääni tukevat kysymykset, jotka koskivat yhteistyön tavoitteita ja haasteita sekä siirtymän merkityksellisyyttä, saivat vastaukset. Osallistajat kokosivat tärkeitä tavoitteita, joita he halusivat asettaa kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnalle. Tärkeimpinä tavoitteina pidettiin tasavertaisen koulunaloituksen mahdollistamista, moniammatillisen yhteistyön ja keskustelun lisäämistä hyvien yhteistyön toimintatapojen sekä tahtotilan löytymiseksi, kouluympäristöön tutustumista ja koulunaloituksen helpottamista sekä lapsen osallisuuden vahvistamista koulun toimintaympäristöön tutustuttaessa. Lisäksi yhteistoiminnalle asetettiin muita tavoitteita, jotka on kirjattu Idealehteen. Näiden tavoitteiden kautta yhteinen toiminta kaupunkimme eri alueilla saa yhtäläisen suunnan yhteisen toiminnan toteuttamiseksi. Haasteiden avaaminen ja esiin kirjaaminen puolestaan auttaa yhteistyön aloittamisessa ja haasteiden kohtaamisessa. Uskon, että alueet, joilla yhteistyö koetaan haasteena, saavat Idealehdestä apua ongelmaansa. Kun alueilla ymmärretään, että haasteet eivät ole esteitä vaan vain hidasteita, näköala yhteistyön ja yhteisen toiminnan tekemiseen mahdollisesti muuttuu. On siis tärkeää, että niillä alueilla, joilla yhteistyön aloittaminen on vaikeaa ja se koetaan ongelmana, ei juututtaisi haasteisiin, koska tästä koituva haitta siirtyy suoraan lapsiin. Ideat haasteiden voittamiseksi auttavat asennoitumaan ongelmiin positiivisemmin. Yhteistyön merkitys aikuisten näkökulmasta kuvautui tämän tutkimuksen osallistujien mukaan hyvin yksiselitteisenä.

Turvallisuus nähdään koulun aloituksessa äärimmäisen merkittävänä asiana. Turvallisuus on sekä fyysisen että henkisen turvallisuuden tuntemista ja osallistujien mukaan koulun aloituksessa erityisesti henkinen turvallisuus taataan esi- ja alkuopetuksen johdonmukaisella ja vakiintuneella yhteistyöllä. Tällä tavalla saavutetaan lapsen luottamus sekä häneen itseensä että aikuisiin ja turvataan onnistunut siirtymä positiivisilla vaikutuksilla.

Oli mielenkiintoista huomata, että osallistajat kokivat käsillä olevan aiheen hyvin aiheelliseksi. He pitivät tärkeänä, että siirtymään kiinnitetään huomiota ja yhteistyötä kehitetään erityisesti niillä alueilla, joilla se koetaan haasteelliseksi sekä huomioidaan lasten tasavertaisuus riippumatta siitä, minkä alueen esiopetukseen lapsi osallistuu. Lasten näkökulma on oleellinen, jota myös Karila ym. (2013b, 25) painottavat, sillä sitä tulisi pitää ensisijaisena sekä käytäntöjen kehittämisessä että siirtymän tutkimisessa, sillä kysymyksessä on lasten projekti. Tutkijana koin kiinnostavana myös sen, että osallistajat ikään kuin anelivat hallinnon ja esimiesten osallistumista yhteisen toiminnan velvoittajiksi. Vaikka kaupungissamme on käytössä esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä Yhteispeli-hankkeen mukaiset toimintakäytännöt, opettajat kokivat, että velvoittavuus ei silti aina näy. On hienoa havaita, millä intensiteetillä opettajat suhtautuvat lapsen koulun aloittamiseen. Se nähdään tärkeänä asiana ja siinä nähdään olennaisena osana myös tulevaisuusnäkökulma. Lapsen tukeminen esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä perusopetuksen alkamisvaiheessa on varhaista tukea, jonka antaminen on velvoite. Sen esteeksi ei voi muodostua esimerkiksi esi- ja alkuopetusyksiköiden fyysinen etäisyys tai motivaatiopula.

On huomionarvoista, että keskusteluissa nousi useasti esiin näkökulma yhteistyön henkilöitymisestä. Tällä tarkoitettiin sitä, että joskus yhteistyön aloittaminen ja sen toteuttaminen koetaan olevan mahdollista vasta sitten, kun tiedetään esioppilaan tuleva koulu ja/tai opettaja. Tutkimukseen osallistajat rohkaisivat toisiaan irtautumaan tällaisesta ajattelusta. Yhteistyötä pitää tehdä lapsen tutustuttamiseksi koulumaailmaan – ei kouluun tai opettajaan. Koen tämän asian oivaltamisen erittäin tärkeänä ja tätä tulisi myös hallinnon puolelta

korostaa. Myös Haringin (2003) ja Poikosen (2003) näkemykset vahvistavat tätä näkökulmaa, sillä heidän mukaan onnistuneen yhteistyön taustalla ovat yhteiset pedagogiset näkemykset, halu tehdä yhteistyötä sekä johdon tuki.

Kaupungissamme toteutetaan tällä hetkellä esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyötä, mutta tutkimukseen osallistujien mukaan sitä voitaisiin toteuttaa eri alueilla aktiivisemmin ja toiminnallisemmin, jotta lapset olisivat tasavertaisessa asemassa toisiinsa nähden. Yhteistyön kautta koulun toimintaympäristöön siirtyminen on helpompaa. Ahtola (2012, 24) on jopa todennut, että runsas yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä parantaa lapsen taitojen kehittymistä ensimmäisen luokan aikana. Karikoski (2008, 98, 145) puhuu lapsen rooliristiriidoista silloin, kun lapsi joutuu siirtymään esiopetuksesta alkuopetukseen ja kokee äkillisen muutoksen. Karikoski toteaa, että yhtäkkinen esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurin muutos hidastaa lapsen kouluun sopeutumista. Tämän Karikosken näkökulman sisäistäminen herättää kenen tahansa kasvattajan ymmärtämään esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkityksen lapsen elämässä. Myös monien muiden tutkijoiden mukaan toimintaympäristön ja toimintakulttuurin nopea muutos aiheuttaa lapsen koulunaloituksessa ongelmia, kuten haasteita kouluun kiinnittymisessä (Fabian 2002, 62; Soini ym. 2013, 8–10). Kasvattajien tulee siis sisäistää Bronfenbrennerin ajatus siitä, että vastuu lapsen kouluun siirtymästä ekologisen lähestymistavan mukaan kuuluu jakaa lapsen, perheen, esikoulun, koulun ja yhteiskunnan kesken ja näiden tulee tehdä yhteistyötä lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen parhaaksi (Bronfenbrenner 1979, 25).

Koin tätä tutkimusta tehdessä onnistumisen hetkiä ja suurta iloa siitä, kun havaitsin opettajien aidon halun ja motivaation tukea lasta siirtymässä ja heidän halun sitoutua lapsen edun vuoksi. Koin myös, että tämä tutkimuksen kautta vahvistuivat omat näkemykseni esi- ja alkuopetuksen yhteistyön välttämättömyydestä. Se, että sain innostuneen vastaanoton tutkimukselleni ja opettajat lupautuivat mukaan tutkimukseen, kertovat asian ajankohtaisuudesta. Tälle tutkimukselle oli tilausta. Toimintatutkimuksena koottu Idealehti oli

onnistunut valinta välineeksi levittää yhteistoiminnan toteuttamiseen liittyviä ajatuksia. Toimintatutkimuksen kautta saadussa tutkimustuloksessa ja toimintatutkimukseni raportoinnissa näkyy tutkimusprosessini ja osallistujien ajatustenkulku, josta lukijalle uskoakseni avautuu mahdollisimman aito kuva siitä, millä tavalla tutkimuksen aihetta tarkasteltiin ja mitä asioita nousi selvästi esille.

Tutkimustani arvioidessani olen pohtinut eniten sitä, että aineiston keruuseen liittyneitä kokoontumisia olisi voinut olla enemmän, koska nyt työskenneltiin hyvin intensiivisesti ja keskittyneesti, eikä aika antanut myöden keskustelujen rönsyilylle. Monipuolisen keskustelun kautta nimittäin nousee esiin monia hyviä asioita, joita tutkija ei ole arvannut pohtia ja juuri niistä saattaa löytyä tutkimuksellisesti tärkeitä asioita. Tässä tutkimuksessa sellaisia olivat ideat haasteiden voittamiseksi. Kun osallistujat aloittivat haasteiden pohtimisen, he samalla pohtivat syitä haasteiden voittamiseksi, jolloin oivalsin, että ne kannattaa kirjata ylös, koska niistä saadaan hyvää materiaalia Idealehteen. Toimintatutkimus on kuitenkin tutkijalle melko haastava menetelmä, sillä tutkijalta vaaditaan runsaasti taitoa pysyä hetkessä ja aistia tilannetta jatkuvasti.

Mielestäni onnistuin materiaalin tuottamisessa ja sen työstämisessä. Tutkimuksen tulos Idealehti, on käytännöllinen ja se voidaan ottaa helposti käyttöön. Koska tulokset olivat hyviä, helposti käytäntöön siirrettäviä ja käyttökelpoisia, niitä toivottavasti siirretään käytäntöön ja ne toivottavasti hyödyttävät kaupunkimme kaikkia koulunsa aloittavia lapsia. Toiveeni on, että tämän tutkimuksen kautta toteutuisi tasa-arvoisempi koulunaloitus kaupungissamme. Se kuitenkin edellyttää, että tutkimustuloksena tuotetun Idealehden sisältö pitää siirtyä käytäntöön ja se vaatii myös hallinnon toimia.

Lopuksi haluan esitellä Pietiäiseltä (2014, 76) lainatun paljon puhuvan lauseen, joka kuvaa yksinkertaisuudessaan tutkimustani ja sen tuloksia. *Yhteistoimin siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen helpottuu ja yhteisvoimin jokaista oppijaa voidaan tukea yksilöllisessä oppimisessaan ja koululaiseksi kasvussaan tämän*

matkan aikana.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tieteellisen tutkimuksen yksi tärkeimmistä luotettavuuden kriteereistä on näkemys totuudesta. Olennaista on kysymys, millaisena sosiaalinen todellisuus nähdään. Se voidaan myös ymmärtää uskottavuudeksi ja vakuuttavuudeksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) On siis ymmärrettävä, että tässäkin tutkimuksessa tavoitettavissa ei ole vain yhtä totuutta, vaan on olemassa useita totuuksia, koska jokaisella osallistuneella opettajalla on oma kokemuksensa ja oma totuutensa.

Toimintatutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä on vaikea tarkastella. Validiteetilla tarkoitetaan yleisesti ottaen sitä, kuinka hyvin tutkimustulos vastaa asioiden tilaa todellisuudessa ja reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka samana tutkimustulos pysyy, jos tutkimus toistetaan uudelleen. Näiden käsitteiden käyttäminen toimintatutkimuksessa on vaikeaa, koska toimintatutkimuksessa pyritään muuttamaan olemassa olevaa tilannetta. Näin ollen pysyvyyttä ei voi olla, koska samaa tulosta ei voi tuottaa toista kertaa sen vuoksi, että tilanne on jo toinen intervention jälkeen. Validiteetti perustuu ajatukselle, että tutkija pyrkii objektiivisuuteen tutkimusta tehdessään, mutta toimintatutkimuksessa tutkijalla ei ole muuta mahdollisuutta kuin arvioida tuloksia subjektiivisesti, sillä tutkija itsekin osallistuu toimintatutkimuksessa aineiston työstämiseen. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113–114.) Kiviniemi (2007, 82) kuitenkin korostaa, että prosessin esiin tuomisessa ei ole kyse pelkästään tyylikeinosta, vaan tutkimuksen uskottavuuden kannalta keskeisestä valinnasta. On tärkeää huomata, että interventiolla hankittu tieto on pätevää siinä ajan ja paikan hetkessä, jossa se saavutettiin (Huttunen ym. 1999, 113–114).

Osoittaakseni tutkimukseni luotettavuuden, olen esitellyt tuloksissa keskusteluja, lausahduksia ja kommentteja, joiden kautta olen siten voinut

kuvata prosessin kulun. Luotettavuuteen liittyy olennaisesti myös tutkijan rooli, jota olenkin pyrkinyt tämän tutkimuksen eri vaiheissa ottamaan huomioon. Olen esitellyt sen myös osallistujille kokoontumisissamme sekä kirjannut sen tähän tutkimusraporttiin erityisesti käsitellessäni tutkimuksen subjektiivisuutta. Tutkimukseni toistettavuutta eli reliabiliteettia voin todentaa sillä, että samansuuntainen tutkimustulos eli Idealehti kaupunkimme esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnan suunnittelemiseksi ja aloittamiseksi voisi toteutua pitkälle samalla tavalla riippumatta tutkimuksen tekijästä.

Toimintatutkimusta analysoitaessa on tärkeää selvittää, miten ja millaisten olettamusten ohjaamana aineistoa on tutkimuksen eri vaiheissa kerätty (Kiviniemi, 2007, 82). Tutkijana ja tästä aiheesta esiymmärryksen eli ennakkokäsityksen ja valmiin mielipiteen omaavana minun oli jatkuvasti tiedostettava oma subjektiivinen asemani tutkimusta tehdessäni. Oma esiymmärrykseni ohjaili osaltaan osallistujien ajatuksia, mutta jotta tämä tutkimus oli mahdollista toteuttaa ja saada esiin ideat siitä näkökulmasta, joka oli varhaiskasvatuksen hallinnon sekä minun toiveeni tutkijana, osallistujilla tuli olla sisäistettynä samansuuntainen ajattelutapa tai ajattelutapaa tuli ohjata tutkimustehtäväni näkökulman mukaiseksi. Näin pystyimme keskustelemaan aiheesta yhdessä ja luomaan ideoita samaa tavoitetta kohti. Olen tiedostanut tämän tutkimusta tehdessäni. Tuon myös sen esiin tutkimukseni luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelussa. Olen kuvannut oman esiymmärrykseni tässä tutkimuksessa esitellessäni toimintatutkimusta laadullisena tutkimusmenetelmänä (ks. kappale 5.2). Esitin myös subjektiivisen näkemykseni ja esiymmärrykseni osallistujille. Jotta pystyin vastaamaan myös kotikaupunkini varhaiskasvatuksen hallinnon toiveisiin, esiymmärrys ja ajatus lapsen toimijuudesta ja osallistumisesta yhteiseen toimintaan oli oltava kirikkaana mielessä. Koska toimintatutkimukselle on ominaista, että tutkija osallistuu tutkimusprosessiin, tutkijan subjektiivisuus ja hänen esiymmärryksensä eivät kokonaan voi olla vaikuttamatta tutkimustulokseen.

Käytin tässä tutkimuksessa erilaisia menetelmiä saadakseni osallistujat

pohtimaan asioita monesta näkökulmasta eli laajentaakseni tutkimuksen näkökulmaa sekä lisätäkseni tutkimukseni luotettavuutta. Pysin siis mahdollistamaan sekä yhteiset keskustelut että pienryhmien ajatusten vaihdon, joiden kautta aiheen käsittely saattoi laajeta ja tuoda lisää ymmärrystä. Sähköpostitse vastattuihin kysymyksiin vastaaminen kuvasi myös monen osallistujan omia ajatuksia, jotka ehkä olisivat jääneet sanomatta yhteisessä tapaamisessa. Kokoontumisten äänittämisellä pystyin palaamaan tarkasti kokoontumisen kulkuun sekä keskusteluihin ja näin teemoittelemaan aineiston. Äänityksen litteroimisen tein mahdollisimman tarkasti, jotta sitaateissa näkyi kommentoijan puheenvuoron sisältö ja tarkoitus, mutta litteroinnin kautta esitetyissä sitaateissa säilyy puhujan anonymiteetti. Koin, että eri menetelmillä sain onnistuneesti laajennettua tutkimuksen näkökulmia ja menetelmät tukivat toisiaan. Yhteisten keskustelujen, edellisten kokoontumisten yhteenvetojen ja ryhmätöiden avulla saatiin pohdittua tarkasti eri näkökulmia. Tutkimustuloksena toteutetun Idealehden työstämisprosessin kuvaus ja Idealehden sisällön tuottamisen prosessin kuvaus tuloksissa osoittavat tutkimustuloksen totuudellisuuden ja sen aitouden.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt koko ajan noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä toimimalla huolellisesti, avoimesti ja rehellisesti. Kerroin esiyymmärrykseni etukäteen osallistujille ja esitin tutkimukseni tavoitteet sekä tarkoituksen. Annoin osallistujille mahdollisuuden kieltäytyä, jos heidän ymmärryksensä ei vastannut tutkimuksen tavoitteita, mutta kukaan tutkimukseen kysytyistä ei kieltäytynyt osallistumasta tähän syhyyn vedoten. Osallistujilla on ollut mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta myös siitä syystä, että äänitin kaikki kokoontumiset. Kerroin jokaiselle osallistujalle äänityksestä henkilökohtaisesti ennen tutkimukseen osallistumista. Kaikki tutkimukseen osallistujat ovat osallistuneet vapaaehtoisesti tähän toimintatutkimukseen. Tutkimusraportistani ei käy ilmi osallistujien henkilöllisyys, työpaikka tai kaupunginosa, josta voisi tunnistaa kommentoijan tai hänen repliikkinsä eivätkä nämä tiedot ole tutkimukseni kannalta oleellisia. Tutkimusraportistani

ei myöskään käy ilmi Yhteispeli-hankkeen sisältö tai toimintatavat, niin kuin hankkeen taholta oli toivottukin. Olen silti onnistunut kuvaamaan oleelliset asiat toteuttaen sekä Yhteispeli-hankkeen pyynnön, kotikaupunkini varhaiskasvatuksen toiveet että omat intressini ja tavoitteeni tutkimuksessa.

Kiviniemi (1999, 83) kuvaa, että raportointia voidaan pitää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kulmakivenä. Näin ollen, koska toimintatutkimuksen pitävyyttä on vaikea todistaa, sen raportoinnista voidaan päätellä totuus ja tutkimuksen pätevyys. Olen keskittynyt huolellisesti tutkimukseni raportointiin ja käyttänyt litterointia kuvatakseni tutkimukseni kulkua ja toimintaa, jolla tutkimustulos mahdollistui. Olen raportoinut tutkimukseni kulun tarkasti. Tutkimuslupapyynnön olen toimittanut tutkimuksen aloitusvaiheessa varhaiskasvatuksen johtajalle. Tutkimukseni valmistuttua hävitän äänitykset, jottei niistä myöhemminkään ilmene osallistujien henkilöllisyys. Toimitan valmiin tutkimuksen kotikaupunkini varhaiskasvatuksen hallinnolle sekä toimitan tutkimuksen tuloksena tuotetun Idealehden kaikille tutkimukseen osallistuneille.

7.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimukseni tuloksen, Idealehden, ja sen sisällön levittämisen myötä mahdollistuu myös sen jatkotutkimuksellinen hyöty. Olen pohtinut, miten voisin jatkaa tätä tutkimusta. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia tämän tutkimuksen tuloksena syntyneen Idealehden hyötyjä. Jatkotutkimuksella voitaisiin seurata, onko Idealehden myötä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ja yhteinen toiminta saanut lisää puhtia, onko yhteistyö lujittunut ja vakiintunut eri alueilla ja onko lapsen toimijuus huomioitu siirtymässä. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, millä tavalla kaupunkimme eri alueilla nykyisin toteutetaan yhteistyötä ja miten sitä toteutetaan Idealehden levittämisen jälkeen. Näin voitaisiin tutkia, onko Idealehdellä ollut vaikutusta.

Pitkittäistutkimuksena olisi mahdollista tutkia, ovatko lapset hyötäneet

toivottavasti lisääntyneestä esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta ja jos ovat, miten se näkyy lapsissa ja heidän toiminnassaan. Samoin voitaisiin tutkia kasvattajien näkemystä, ovatko he huomanneet lapsen muuttuneen ja jos muutos on havaittavissa, miten se ilmenee.

Aivan uusi tutkimusalue nousee esiin tämän tutkimuksen myötä. Miten pääsevät koulupolun alkuun ne lapset, jotka eivät osallistu ollenkaan esiopetukseen? Edelleenkin Suomessa esiopetus on vapaaehtoista, joten sellaisiakin lapsia on vielä, jotka eri syistä eivät ole osallistuneet esiopetukseen. Olisi mielenkiintoista tutkia, ovatko oppimistulokset huonompia tällaisten lasten kohdalla ja onko kouluun sopeutuminen vaikeampaa kuin esiopetukseen osallistuneilla lapsilla.

LÄHTEET

Aho, L. 2001. Esiopetus osana lapsuutta. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 7-12.

Ahtola, A. 2012. Proactive and preventive student activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and national anti-bullying program as examples. Väitöskirja. Käyttäytymistieteiden ja filosofian laitos: Turun yliopisto. Verkkojulkaisu. Viitattu 15.7.2014.

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. - L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. 2011. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302. Verkkojulkaisu. Viitattu 14.7.2014

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Osuuskunta Vastapaino Oy.

Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen - tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 270. Verkkojulkaisu. Tallennettu 16.4.2014.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. Uudistettu painos. Juva: WSOY.

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Tutkimuksia 251. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.

Yliopistopaino.

Corsaro, W. & Molinari, L. 2005. *I Compagni. Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. Teachers College. Columbia University. New York and London.

Esikoulukomitean mietintö 1972. Komiteanmietintö 1973: A13. Helsinki: Valtion painatuskeskus Oy. Länsi-Savo.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Fabian, H. 2002. *Children starting school. A guide successful transitions and transfers for teachers and assistants*. London: David Fulton Publishers.

Fabian, H. 2007. Informing transition. Teoksessa A.-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, 3-7.

Fabian, H. & Dunlop, A-W. 2007. *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working papers in early childhood development*. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation. Verkkojulkaisu. Viitattu 12.5.2014

Forss-Pennanen, P. 2006. *Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus.

Haikonen, R.-L. & Hänninen, U.-M. 2006. Moniammatillinen yhteistyö on jaettava asiantuntijuutta. Teoksessa R.-L. Haikonen & U.-M. Hänninen (toim.) Kohti toimivaa yhteistyötä. Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä. *Journal of Teacher Researcher* 1/2006. TUOPE. Jyväskylä. 7-15.

Hakala, J. T. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: PS-kustannus. 12-24.

Hakkarainen, P., 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.

Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. *Educational researches n:o 93*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Heikkinen, H. L. T. 2007. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: PS-kustannus. 196-211.

Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus. 25-62.

Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Varhaiskasvatus 90 Oy. Jyväskylä: Gummerus.

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

Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53. Jyväskylä. 11-22. Verkkojulkaisu. Tallennettu 15.5.2014.

Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Siinä tutkija missä tekijä. H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus. 111-134.

Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Acta Universitatis Ouluensis E 100. Oulu: Oulun yliopisto. Tulostettu 12.2.2014.

Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2012. Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa Hujala E. & Turja T. (toim.) 2012. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 77-92.

Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. 2013a. Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus. Verkkojulkaisu. Tulostettu 2.4.2014.

Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013b. Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö. Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen,

esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus. Verkkojulkaisu. 25–38. Tulostettu 2.4.2014.

Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. 2013c. Yhteenvetoa: Siirtymät varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus. Verkkojulkaisu. 53–54. Tulostettu 2.4.2014.

Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Verkkojulkaisu. Viitattu 28.7.2014.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Siinä tutkija missä tekijä. H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus. 63–81.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: PS-kustannus. 70–85.

Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. 2011. Kohti joustavaa esiopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Helsingin kaupunki. Opetusviraston julkaisuja B1:2011. Verkkojulkaisu. Tulostettu 15.8.2014.

Korkeakoski, E. & Siekinen, T. (toim.) 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 53. Jyväskylä. Verkkojulkaisu. Tulostettu 12.6.2014

Laki perusopetuksen muuttamisesta (1288/1999). www.finlex.fi. Tulostettu 15.5.2014.

Laki lasten päivähoidosta (36/1973). www.finlex.fi. Tulostettu 15.5.2014.

Lam, M. S. & Pollard, A. 2006. A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years: An international Research Journal*, 26(2), 123–141. Verkkoaineisto. Luettu 14.7.2014

Lam, M. S. & Pollard, A. 2009. Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*. Vol. 34 (1) 21–26. Verkkoaineisto. Luettu 8.8.2014.

Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Linnilä, M.-L. 2011. Kumpi on valmis – Lapsi vai koulu? Mediapinta.

Margetts, K. 2002. Transition to school – complexity and diversity. *European early childhood research journal* 10, 2, 103–115. Verkkojulkaisu. Viitattu 24.7.2014.

Margetts, K. 2007. Preparing children for school – benefits and priviledges. *Australian journal of early childhood* 32, 2, 43–50. Verkkojulkaisu. Viitattu 24.7.2014.

Markkanen, V. 1999. Koulun ja päiväkodin yhteistyö ja yhteisen opetussuunnitelman laadinta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B26:1999. Helsinki.

Merisuo-Storm, T., Soininen, M. & Aerila, J. (toim.) 2012. Jekku. Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: PS-kustannus. 46-69.

Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu. Verkkojulkaisu. Viitattu 15.5.2014.

OECD 2006. Starting strong II. Early childhood education and care. OECD Publishing. www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf. Verkkojulkaisu. Viitattu 27.7.2014.

Opetushallitus 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Verkkojulkaisu. Tulostettu 27.5.2014.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1/011/2004. Verkkojulkaisu. Tulostettu 27.5.2014.

Opetushallitus 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Tampereen yliopistopaino. Tampere.

Opetushallitus 2013. Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2016 perusteluluonnos. Verkkojulkaisu. Tallennettu 15.5.2014.

Opetushallitus 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2016 perusteluluonnos. Luvut 1-12. Verkkojulkaisu. Tallennettu 15.5.2014.

Opetushallitus 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2016 perusteluluonnos. Opetus vuosiluokilla 1-2. Verkkojulkaisu. Tallennettu 15.5.2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. www.minedu.fi. Viitattu 11.6.2014.

Patrick, H., Ryan A. M. & Kaplan, A. 2007. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98. Verkkoaineisto. Viitattu 28.8.2014.

Perusopetuslaki 1998/628. www.finlex.fi. Tulostettu 3.6.2014.

Pietiäinen, T. 2014. Pienryhmätoiminta opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Verkkojulkaisu. Tulostettu 12.4.2014.

Pihlaja, P. 2005. Pedagogisen kontekstin merkitys ja arviointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa *Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa*. P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana (toim.). Helsinki. Opetushallitus. 16-26.

Pohjonen, P. 2013. Esipuhe. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus. Verkkojulkaisu. Tulostettu 2.6.2014.

Poikonen, P.-L. 2003. Opetussuunnitelma on sitä elämää. Päiväkotikouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 230. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Pyhäلتö, K., Karila, K. & Lipponen, L. 2013. Johdanto. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus. Verkkojulkaisu. Tulostettu 2.4.2014.

Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R.C. 2000. An ecological perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5): 491-511. Verkkojulkaisu. Tulostettu 12.6.2014.

Rutonen, M. 2014. Hyvää pataa. *Opettaja* 14/2014: 20-22.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTIV - Menetelmätutkimuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 16.4.2014, 29.8.2014.

Savolainen, V. 2014. Henkilökohtainen tiedonanto. 16.5.2014. Tampere.

Siitonen, I. 2011. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Verkkojulkaisu. Tulostettu 15.5.2014.

Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Arviointi 1/2007. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö K. Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus. Verkkojulkaisu. 6-16. Tulostettu 2.6.2014.

Sosiaali- ja terveysministeriö, 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös Varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Julkaisuja 9. Helsinki.

STAKES, 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Toinen tarkistettu painos. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Transition to school 2011. Position statement by Educational Transitions and Change (ETC) Research Group. www.csu.edu.au/faculty/educat/edu/transitions/publications/Position-Statement.pdf Verkkojulkaisu. Viitattu 29.7.2014.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Verkkojulkaisu. Viitattu 2.6.2014.

Valtiovarainministeriö 2014. Peruspalvelujen tilaraportti 2014. Kunnallistalouden ja -hallinnon neuvottelukunta. Valtiovarainministeriön julkaisuja 9/2014 osa 2. Verkkojulkaisu. Viitattu 28.7.2014.

Virtanen, J. 2009. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

www.yhteispeli.fi

LIITTEET

Liite 1

XXn kaupunki
Varhaiskasvatus ja perusopetus

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Olen Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen maisteriopiskelija. Olen tekemässä pro gradu-tutkielmaa, jonka tavoitteena on tuottaa XXn kaupungin joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen yhteistyö- ja kehittämissuunnitelma. Suunnitelman työstäminen tapahtuu yhdessä muutamien XXn kaupungin esi- ja alkuopetuksen opettajien kanssa. Tarkoitukseni on pyytää tutkimukseen ja kehittämistyöhön osallistuvat opettajat sen sopimuksen mukaan, mihin päädymme varhaiskasvatuksen hallinnon kanssa. Perusopetuksen opetuspäällikkö on antanut sähköpostissaan luvan käyttää perusopetuksen yhteydessä tutkimuslupaa, jonka varhaiskasvatuksen johtaja antaa. Haen tutkimuslupaa opintoihini kuuluvan pro gradu - tutkielman tekemiseen XXn kaupungissa. Pyydän, että saan työstää esi- ja alkuopetuksen joustavien opetuskäytäntöjen kehittämis- ja yhteistyösuunnitelman XXn kaupungille. Pyydän myös lupaa siihen, että voin kysyä tutkimukseeni mukaan esi- ja alkuopettajia sekä kerätä tutkimusaineistoksi pro gradu - tutkielmaani varten joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämis- ja yhteistyösuunnitelman työstämisen aikana käytyjä keskusteluja ja yhteistyösuunnitelman eri versioita.

Joustavien esi- ja alkuopetusikäntöjen kehittämis- ja yhteistyösuunnitelma työstetään toimintatutkimuksen keinoin ja toimin itse prosessissa niin kehittämisryhmän jäsenenä kuin myös tutkijana. Huolehdin ryhmän kokoon kutumisesta ja teen pohjatyötä, jotta suunnitelman työstäminen edistyy. Selvitän mm. millaisia yhteistyösuunnitelmia ja joustavia opetuskäytäntöjä muissa kunnissa on käytössä. Sitoudun myös toimimaan ryhmän sihteerinä sekä kirjaamaan ja työstämään kunkin kokoontumisen jälkeen ryhmätyön tuloksena kulloinkin syntyneet suunnitelman versiot jatkotyöskentelyn pohjaksi. Lopuksi kirjoitan lopullisen yhteistyö- ja kehittämissuunnitelman sellaiseen muotoon, että se on otettavissa käyttöön XXn kaupungissa. Tutkimuksen tekeminen alkaa huhtikuussa 2014 ja sen on tarkoitus valmistua joulukuussa 2014.

Tutkijana sitoudun noudattamaan tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojaan (mm. salassapitosäännökset) liittyviä ohjeita. Kehittämis- ja yhteistyösuunnitelman tekemiseen osallistuvat opettajat voivat halutessaan jäädä anonyymeiksi. Heillä on myös oikeus jäädä tutkimuksesta pois milloin tahansa. Osallistujat kysyn mukaan henkilökohtaisella puhelinsoitolla. Tutkimus keskittyy joustavien esi- ja alkuopetusikäntöjen kehittämis- ja yhteistyösuunnitelman tekemiseen ja valmistumiseen ja tutkimustulokset ovat XXn kaupungin käytettävissä. Uskon, että tutkimuksestani on hyötyä XXn kaupungin esi- ja alkuopetuksessa ja niiden yhteistyön kehittämisessä. Annan mielelläni tutkimuksesta myös lisätietoja, yhteystiedot alla.

5.5.2014
Marja Tuomaala, KK
040-7291XXX, marja.tuomaala@kolumbus.fi

IDEALEHTI

IDEOITA ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTOIMINNAN TOTEUTTAMI- SEEN

Laadittu yhteistyössä XX kaupungin esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien ammattilaisten kanssa.

"Että jos sen näkee sen vaiovan yhteistyölle jo vuotta ennenku ne lapset tulee, niin se palkitsee seuraavana syksynä."

"Niin, se on vähä niinku laittas rahaa pankkiin."

Yhteistoiminnan tavoitteet

XXn kaupungissa esi- ja alkuopetuksen yhteisessä toiminnassa on tavoitteena

- mahdollistaa tasavertainen koulunaloitus kaikille lapsille,
- moniammatillisen yhteistyön ja avoimen keskustelun lisääminen hyvien toimintatapojen ja tahtotilan sekä jokaiselle alueelle sopivan yhteistyömuodon löytymiseksi,
- tutustua kouluympäristöön sekä helpottaa koulun aloitusta ja kouluun liittyviin asioihin tutustumista,
- vahvistaa lapsen osallisuutta kouluun tutustumisessa,
- löytää siirtymään liittyvälle yhteistyölle minimisuositus,
- haastaa kasvattajat refleктоimaan,
- pyrkiä suuntaamaan lapselle tukea varhaisessa vaiheessa ja säilyttämään siinä jatkumo,
- pyrkiä mahdollistamaan, että lapsi voi suunnata koulun aloituksessa energiaansa oppimiseen,
- luoda turvallinen koulun aloitus sekä fyysisesti että henkisesti,
- suunnitelmallinen ja tavoitteellinen yhteistyö siinä määrin, että se helpottaa lapsen siirtymistä kouluun,
- antaa lapselle positiivinen kokemus koulusta.

Yhteistoiminnan haasteita ja ideoita haasteiden voittamiseksi

Haasteita ja ideoita haasteiden voittamiseksi:

- *Fyysinen etäisyys yksiköiden välillä; Matka käännetään hyödyksi: Tutustutaan koulumatkaan tai ylipäätään liikenteessä liikkumiseen. Kulkeminen vierailuilla puolin ja toisin. Liikkuminen paikasta toiseen on liikuntaa lapselle, silloin vierailuita ehkä harvemmin, mutta säännöllisemmin (5 tapaamiskertaa kevätlukukaudessa on jo hyvää saavutus). Jos on pidempi matka, yhteistoimintapäivät voivat olla pidempiäkin. Tutustuminen myös fyysisesti lähimpänä olevaan kouluympäristöön, jos ei ole mahdollista tutustua omaan kouluun.*
- *Epätietoisuus tulevasta opettajasta tai koulusta; Pidetään kirkkaana ajatus siitä, että lapsi tutustuu koulumaailmaan. Ei takerruta henkilöajatteluun, että yhteistyötä pitäisi tehdä nimenomaan lapsen tulevan opettajan kanssa, asia (tutustuminen) on merkityksellisempää.*
- *Kiire; Etsitään yhteistyökumppani valmiiksi keväällä ja sovitaan suunnitteluai-ka kalenteriin syksyksi. Hyvällä etukäteissuunnittelulla vältetään kiirettä ja epä-tietoisuutta.*
- *Tuttu tai tuntematon yhteistyökumppani; Pitää oppia sietämään epätietoi-suutta niin kauan kuin on opittu tuntemaan. Jos yhteistyö ei suju jonkun kans-sa, aina voi vaihtaa kaveria tai kouluun voi tutustua ilman luokkaakin (välitun-nit, kouluympäristö, ruokailu, lapset, aikuiset, koulumatka).*
- *Yhteisen ajan löytäminen; Kun suunnitteluai-ka sovitaan etukäteen, aika vara-taan kalenteriin ja siitä pidetään kiinni. Aika voidaan myös varata kouluissa YT-ajasta, jos rehtori näkee asian tärkeäksi ja antaa YT-aikaa yhteistyön suun-nittelemiseen. Lukujärjestysteknisesti suunnitteluajan voi mahdollistaa asetta-malla ajat jo edellisenä keväänä kalenteriin. Koulussa voidaan käyttää yhteis-toimintaan myös ns. palkkitunteja, jotka on määritelty lukujärjestykseen val-miiksi (esimerkiksi liikuntatunti, äidinkielen tunti). Näin tämä tunti on mahdol-lista sopia monien ryhmien kanssa yhtä aikaa käytettäväksi yhteiseen toimin-taan. Näin mahdollistuvat esim. yhteiset retket, vierailut, pajatoiminta jne.*
- *Riittävien resurssien löytyminen, vaatii paljon suunnittelua; Suunnitte-lussa kannattaa pohtia myös henkilökunnan riittävyttä ja huomioida, että kaik-ki mahdolliset henkilöresurssit tulevat käyttöön. Suunnitteluun tarvittava aika usein vähenee, mitä enemmän yhteistyötä tehdään, koska aikuiset oppivat tun-temaan toistensa toimintatapoja. Suunnitteluai-ka ei tarvi- jatkuvasti, jos ke-väällä tai heti alkusyksyllä sovitaan ensimmäinen suunnittelukerta. Tuolloin sovitaan aikataulutukset sekä toiminnan sisältöjä ja yhteissuunnitteluun ei tarvitse sen jälkeen välttämättä löytää aikaa. Viestittely tai soitot riittävät myöhemmin.*
- *Motivaatiopula; Ne yksiköt, joissa yhteistoimintaa on runsaasti, voidaan kut-sua kertomaan heidän alueensa yhteistyön hyödyistä ja mahdollisista tuloksista ja muusta, mitä he ovat saaneet esi- ja alkuopetuksen yhteisen toiminnan kautta. Velvoitteet esimiesten taholta mahdollistavat yhteistoiminnan.*
- *Sitoutumattomuus; Kannattaa pitää yhteinen tavoitekeskustelu sekä keskuste-lu siitä, mitä yhteistoiminta vaatii eri yksiköiltä ja mitkä ovat opettajien intres-sit. Vastuiden jakaminen sitouttaa ja niitä jakamalla helpotetaan yhtä opettajaa kohti kasaantuvaa työmäärää. Tavoitteiden kertaaminen ja mielessä pitäminen sitouttavat.*

- *Yhteistyön toimimattomuus; Pyritään löytämään ja oivaltamaan hteinen tah- totila yhteistoiminnan toteuttamiseksi, asetetaan realistiset tavoitteet ja pääte- tään pitää tavoitteista kiinni. Yhteistyötä tekevien aikuisten tutustuminen vah- vistaa yhteenkuuluvuutta ja yhteisiin tavoitteisiin pyrkimistä. tarinat yhteis- työn hyödyistä kannustavat yhteistyön toteuttamiseen ja sen ylläpitämiseen.*
- *Pelko isoista ryhmistä; Hyvällä etukäteissuunnittelulla voidaan jakaa vastuut. Suunnittelussa kannattaa myös käyttää aikaa aikuisten ja lapsiryhmien jaotte- lemiseen sekä tilojen löytymisen ja tilojen käytön pohtimiseen. On myös tärkeää pohtia, mikä on sopiva lapsimäärä vierailua kohden.*

Yhteistoiminnan hyötyjä

Mitä hyötyä yhteisestä toiminnasta on:

- Lapset tutustuvat koulun toimintaympäristöön ja koulun tiloihin.
- Esioppilas saa realistisen kuvan koulusta.
- Lapsen sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot saavat vahvistusta.
- Esioppilaat tutustuvat koulun stressitekijöihin (rauhattomuus, hälinä, erikokoiset ja -ikäiset oppilaat)
- Turvallisuuden tunne lisääntyy, kun lapsi myöhemmin tunnistaa ja löytää tuttuja paikkoja, aikuisia ja lapsia.
- Lapsi rohkaistuu aloittamaan koulunkäynnin ja kouluvalmius vahvistuu.
- Kouluun ja koulun kasvu- ja toimintaympäristöön tutustumisen kautta voidaan myös helpottaa lapsen vanhempien huolia koulun aloituksen suhteen.
- Lapsi oppii asioita, joita koulussa häneltä odotetaan ja hän voi opetella niitä jo kouluympäristössä.
- Lapsi tietää mitä tarkoittaa koulussa käytössä olevat käsitteet kuten välitunti, ruokatunti, pulpetti, matematiikka, äidinkieli ja muut oppiaineet.
- Lapset oppivat työskentelemään eri aikuisten kanssa ja lapset tottuvat aikuisten erilaisiin työskentelytapoihin.
- Helpotetaan koulun alkamisen jännitystä.
- Koulun syyslukukausi alkaa jouhevammin, kun koulu on lapsille jo osittain tuttu paikka.
- Yhteistoiminnalla autetaan lapsen kiinnittymistä kouluun.
- Esiluokkien sekä alkuopetusluokkien oppilaat tukevat toistensa oppimista. Pienemmät saavat apua isommilta ja isommat saavat olla esimerkkeinä pienemmille.
- Lapset saavat kokemuksen, että aikuiset ovat lapsia varten.
- Lapset oppivat tuntemaan erilaisia aikuisia ja oppivat kohtaamaan heitä.
- Ystävyyssuhteet lisääntyvät ja rakentuvat.
- Saadaan jaettua oppilaita pienempiin ryhmiin (jos yhteisessä toiminnassa mukana koulun luokkien luokanopettajia, esiopettajia, lastenhoitaja, ilta-päiväkerhon ohjaajia, koulunkäynnin ohjaajia).
- Aikuiset saavat monipuolisen kuvan lapsista.
- Aikuiset tutustuvat lapsiin, lapset aikuisiin ja ikätovereihin.
- Aikuiset tutustuvat toisiinsa, toisten kasvatus- ja toimintakulttuureihin sekä opetussuunnitelmien sisältöihin.
- Positiiviset muutokset aikuisten työhyvinvoinnissa.
- Voidaan hyödyntää moniammatillisuutta.
- Voidaan hyödyntää esiopettajien tietämys lapsista.
- Yhteistyön tekeminen madaltaa kynnystä ottaa asioita puheeksi myös jälkeenpäin.
- Varhainen tuki voidaan suunnata jo hyvissä ajoin.
- Tiedonsiirto on konkreettisempaa.

Yhteistoiminnan aloittaminen

Ideoita, miten esi- ja alkuopetuksen yhteistä toimintaa voisi aloitella:

- Keväällä sovitaan ensimmäinen syksyn kokoontumiskerta. Ensimmäinen tapaaminen olisi hyvä olla viimeistään loppusyksyllä.
- Lähetetään kutsu toiseen yksikköön.
- Aikuisten välisen yhteyden löytäminen tavalla tai toisella, jonka jälkeen puhutaan auki sellaiset asiat, jotka rasittavat ja hidastavat yhteistyön tekemistä puolin ja toisin.
- Aluksi on hyvä sopia selkeät raamit ja toimintatavat.
- Tarvitaan rohkeutta ja uskallusta sellaiseen, mitä ei ole aiemmin tehty tai mitä ei ole aiemmin kokeiltu.
- Kutsutaan ja osallistutaan (oppitunnit, juhlat, teatterit, konsertit, tapahtumat jne.).
- Kutsutaan kummiluokat vierailulle yksiköstä toiseen.
- Esimerkiksi liikuntatunneista on helppo aloittaa: liikuntatunti koulun tai päiväkodin pihalla.
- Yhteydenotto yhdessä toisen opettajan kanssa, jos tutustuminen ja aloittaminen tuntuvat yksin vaikealta.
- Tarvitaan uskallusta kysellä toisilta tai "vakoilla", mitä toisilla alueilla tehdään.
- Tarvitaan sellainen asenne, että haluaa tehdä yhteistyötä eri aikuisten kanssa, erilaisten ihmisten kanssa, jotta lasten aktiivinen kouluun tutustuminen toteutuu.
- Aikuiset voivat tutustua toisiinsa esimerkiksi yhteisen illanvieton kautta. Kutsutaan illanviettoon.
- Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöpäivä on tärkeä tutustumis- ja ideoimis mahdollisuus. Ehdotetaan yhteistyöpäivän suunnittelijoille erilaisia ideoita henkilöstön tarpeista ja toiveista yhteistyöpäivän ohjelmaksi.
- Yhteydenottamiseksi puhelinsoiton lisäksi myös sähköposti ja tekstiviesti ovat toimivia.
- Muodostetaan esi- ja alkuopetuksen tiimi, joka huolehtii yhteistyön ja yhteisen toiminnan aloittamisesta ja toteutuksesta.
- Jos jossain yksikössä ei olla vastaanottavaisia, kokeillaan toista yksikköä.
- Jos se koulu on kaukana, jonne useimmat lapset siirtyvät, voidaan kokeilla yhteistyötä lähimmän koulun kanssa.
- Rohkaistutaan kysymään yhteistyön aloittamista uudelleen ja myöhemmin, jos ensimmäinen kerta ei ole tuottanut tulosta.
- Valmistaudutaan tekemään kaikkien kanssa yhteistyötä.
- Tarvittaessa pyydetään tukea hallinnosta, jos yhteistyön aloittamisessa on ongelmia.

Yhteistoiminnan suunnittelu

Ideoita yhteisen toiminnan suunnittelemiseksi:

- Avoin mieli kokeiluille.
- Suunnittelu tulisi aloittaa hyvissä ajoin.
- Suunnitteluun resursoidaan tarpeeksi aikaa.
- Suunnitteluun osallistuu sekä koulun että esiopetuksen työntekijöitä.
- Suunnittelussa pitäisi sopia niin aikataulutuksesta kuin sisällöistäkin, jotta jokainen voisi antaa panoksensa yhteistyöhön eikä se muodostuisi taakaksi kenellekään.
- Suunnittelun avuksi vuosikello, jota päivitetään.
- Suunnittelua tehdään pitkällä tähtäimellä eli yhteistoiminta suunnitellaan joko pitempien jaksojen ajaksi tai tehdään runko koko vuoden toiminnalle.
- Suunnittelua useammin (1 kerta/kk – 1 kerta / vko).
- Suunnittelu pitäisi lähteä tavoitteista eli niistä lähtökohdasta mihin yhteistyössä pyritään.
- Suunnittelua varten olisi hyvä resursoida aikaa kalenteriin myös esimiesten taholta.
- Välitunteja voi myös käyttää suunnitteluun, jos yksiköt ovat lähekkäin.
- Suunnittelua voi myös tehdä tarvittaessa puhelimesta tai sähköpostitse.
- Alkusuunnittelussa voisivat olla mukana myös esimiehet, jonka jälkeen suunnittelu toteutetaan esi- ja alkuopetuksessa toimivien työntekijöiden kesken.
- On tärkeää jo yhteistoimintaa suunnitellessa löytää esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnalle tarvittavat tilat erikokoisille ryhmille.
- Suunnittelu kannattaa toteuttaa alueiden yksiköille parhaiten sopivalla tavalla.
- Kouluihin voidaan muodostaa alkuopetustiimit ja suunnittelu voidaan myös toteuttaa mahdollisesti tiimien kokoontumisaikoina. Jos koulujen tiimiaika on tiedossa jo keväällä, se kannattaa ilmoittaa esiopetukseen, jotta siellä voidaan varata kalenterista sama suunnittelu-aika.
- Pyritään laittamaan toiminta alkuun viimeistään loppusyksystä.
- Varataan aikaa kalenteriin yhteistoimintaa varten harvakseltaan tai useammin, mutta pitkin vuotta.

Toimintatapoja ja ideoita yhteisen toiminnan toteuttamiseksi

- Syksyllä koululaiset kutsutaan esim. ensin esiopetukseen vierailulle ja siitä lähtien talven mittaan toisinpäin.
- Ryhmäyttäminen ennen toiminnan aloittamista.
- Tilojen hyödyntäminen esi- ja alkuopetuksen välillä.
- Toimintatapojen yhdenmukaistumista helpottavat ja edesauttavat esi- ja alkuopettajien tutustumiskäynnit puolin ja toisin.
- Esioppilas voi harjoitella tulevaa koulumatkaa tai yleensäkin liikkumista liikenteessä.
- Esioppilaat ovat pienryhminä koulun alkuopetuksen luokassa 2 tuntia päivässä.
- Esioppilailla on koulupäivä kerran kuukaudessa kevätlukukaudella.
- Nimetyt ensimmäisen luokan oppilaat esioppilaiden tutoreina silloin, kun esioppilaat tulevat kouluun: opastavat esimerkiksi välitunnilla (koulun rajat, koulun välituntisäännöt) ja koulun paikkojen etsimisessä.
- Yhteiset teemalliset pajat / pajapäivät / kerhot.
- Yhteiset oppitunnit.
- Esiopettaja(t) yhdessä luokanopettajan kanssa vastaanottavat ensimmäisten luokkien oppilaat ensimmäisinä koulupäivinä: Esiopetus voisi alkaa pari päivää myöhemmin kuin koulu, jotta esiopettajat pääsevät koululle (saattaen vaihtaminen).
- Esioppilaat käyvät alkusyksyllä koulun pihalla leikkimässä esimerkiksi esiopetuksen ulkoiluaikana. Tutustuvat koulun rajoihin ja pihaan.
- Esioppilaat tulevat koulun pihalle välitunniksi (Opetellaan mikä on välitunti, mitä siellä saa tehdä ja mitä ei, mitkä ovat koulun rajat, milloin mennään sisälle, välituntikellon ääni jne.)
- Esioppilaat käyvät tutustumassa koulun ruokalaan.
- Esioppilaat käyvät syömässä koulun ruokalassa.
- Jos esioppilaat eivät pääse harjoittelemaan kouluruokailua, tarjottimet voidaan hankkia esiopetuksen ruokailuun, jolloin jo esiopetuksessa harjoitellaan tarjottimen kantamista kouluruokailua varten.
- Esimerkkejä toteutuneesta yhteistoimintaan käytetystä ajasta: tunti viikossa / kaksi tuntia viikossa / kaksi tuntia kuukaudessa / yksi päivä kuukaudessa / toimintapäivä muutaman kerran lukukaudessa.
- Kokeiltua yhteistoimintaa: Kaikki ensimmäisille luokille tulevat lapset aloittavat syksyllä koulun yhtenäisenä ryhmänä, alkuun heitä ei jaeta luokiksi. Opettajat, esiopettajat ja muut työntekijät tutustuvat lapsiin moniammatillisesti ja kahden viikon jälkeen heidät jaetaan luokiksi. Tässä samalla toteutetaan yhteistoimintaa esiopetuksen kanssa yhteisellä liikuntatunnilla, jossa lapsiryhmät jaettu kolmelle aikuiselle. Esioppilaat vierailevat tässä ryhmässä muutamia tunteja viikossa.
- Esioppilaat ja ensimmäisen luokan oppilaat sekoitetaan ja jaetaan pienryhmiin syksyllä ja heidän kanssaan toimitaan erilaisissa teema- tai pajatyöskentelyryhmissä tai tasoryhmissä. Ryhmiä voidaan tehdä eri aihe-

alueista / oppiainealueista, esimerkiksi musiikki, käden taidot, draama ja liikunta.

- Esioppilaat harjoittelevat siirtymiä (luokasta välitunnille, välitunnilta luokkaan, oppitunnilta ruokailuun).
- Yhteiset tapahtumat, retket.
- Koululaiset tulevat kertomaan esioppilaille, mitä ja millaista koulu on.
- Kummioppilastoiminta.
- Harjoitellaan kouluun liittyvää vuorovaikutusta.
- Erilaisten toimintamallien käyttäminen yhteistyössä esiopetuksen ja koulun kanssa, kuten tunnetaitoharjoitukset, sosiaalisten taitojen harjoitteet jne.
- Annetaan vinkkejä koulun puolelta esiopetukseen, mitä koulussa toivotaan esiopetuksessa opittavan.
- Vaihdetaan joskus oppilaat opettajien kesken, näin voidaan tutustua toisen ikäluokan lasten taitoihin ja toimintatapoihin.
- Aikuiset tutustuvat toisten toimintaympäristöihin.
- Tutustutaan opetussuunnitelmien sisältöihin ja keskustellaan, mitä niihin liittyvää kannattaa huomioida esiopetuksessa ja alkuopetuksessa.

Moniammatillinen yhteistyö siirtymässä

- Yhteistyössä mukana eri ammattiryhmien osallistujia sekä esiopetuksesta että alkuopetuksesta.
- Tutustutaan eri toimintaympäristöihin ja toimintatapoihin.
- Siirretään tietoa lapsista.
- Yhteistoimintaan otetaan tarvittaessa iltapäivätoiminnan aikuiset mukaan, he pääsevät myös tutustumaan koulun arkeen, jos eivät muuten työskentele koululla.
- Esiopetus tai päiväkotitoimi voi tarjota lapsille aamupäivähoitoa / iltapäivähoitoa.
- Tiedonsiirto myös aamu- ja iltapäivätoiminnan ja opetuksen välillä, jotta lapsille selviää, että aamu- ja iltapäivätoiminta tekee yhteistyötä opettajien kanssa.
- Iltapäivähoito voi tarvittaessa ja sovitusti osallistua lapsen varhaisen tuen antamiseen.
- Kun aamupäivä-iltapäivähoito osallistuu esiopetuksen kanssa tehtävään yhteistyöhön, lapsi tutustuu etukäteen myös siihen.
- Opitaan jakamaan työtehtäviä.
- Lapsiryhmien jakaminen helpottuu ja monipuolistuu.
- Saadaan lisää ajatuksia ja ideoita.
- Yhteistyö toisten yksiköiden kanssa vahvistuu.
- Moniammatillisen yhteistyön kautta lasta voidaan tukea monipuolisemmin.
- Tutustutaan opetussuunnitelmiin ja käydään keskustelua niistä ja niiden sisällöistä.
- Mahdollistuu jatkuva tiedonsiirto.
- Autetaan toisia kaikessa suunnittelussa.
- Autetaan toisia lapsiryhmien muodostamisessa.
- Huomioidaan myös erityisopettajien ammattitaito yhteistoiminnassa esim. kerhot, pienryhmät, tuen antaminen, tuen tarpeen kartoitukset ja tiedonsiirrot, apu ryhmien muodostamisessa.
- Opitaan kunnioittamaan toisten ammattiryhmien työtä.

Muuta huomioitavaa

- Yhteisen toiminnan täytyy perustua vapaaehtoisuuteen sillä tavalla, että jokaisella yhteistyöparilla on valittavanaan juuri heille sopivat toimintakäytännöt.
- Yhteisen toiminnan toteuttamiseksi on oltava tietynlainen suositus: tavoitteet, säännöllisyys, esimiesten odotukset, tehtävänanto.
- On löydettävä / mahdollistettava resurssit suunnitteluaikaa varten, koska suunnittelu on tärkeintä. Suunnittelun lisäksi on hyvä arvioida toimintaa jaksoittain.
- Yhteistoiminnan aika mahdollistetaan esimerkiksi palkkitunneilla / lukujärjestykseen keväällä valmiiksi merkityillä yhteistyötunneilla / suunnittelussa sovitulla yhteistoiminnan ajankohtina.
- Yhteistoiminta vakiinnutetaan koulun ja esiopetuksen toimintasuunnitelmiin toimintatavaksi.
- Näkökulmaksi lapsen tutustuminen koulumaailmaan, ei vain opettajaan tai tulevaan koulutaloon.
- Toiveita hallinnolle ja esimiehille yhteisen toiminnan mahdollistamiseksi:
 - velvoitteet tai suositukset yhteistyön toteuttamiseksi,
 - mahdollistetaan yhteistä suunnitteluaikaa,
 - esim. käytetään esi- ja alkuopetuksen yhteistyöpäivässä reilusti aikaa alueiden väliseen suunnitteluun ja varmistetaan yhteistoiminnan toteutus jokaisella alueella
 - resurssit,
 - hallinnon tulisi seurata, mitä eri alueella tarvitaan, henkilöstön riittävyys, motivointi, sitouttaminen, mahdollistaminen
 - jakotunteja myös toiselle luokalle, jolloin yhteistoimintaa voidaan suunnata näillekin ryhmille,
 - mahdollisen joustavan koulunaloituksen kokeilussa resurssikysymysten huomioiminen,
 - positiivinen, myöntäväinen asenne esi- ja alkuopetuksen yhteisen toiminnan mahdollistamiseksi.