

**Luokanopettajien käsityksiä alkuopetuksen ja  
kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta**

Susanna Eriksson ja Eeva Salovuori

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2022  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Eriksson, Susanna & Salovuori, Eeva. 2022. Luokanopettajien käsityksiä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 83 sivua.**

Pro gradu -tutkielman tavoitteena oli tutkia luokanopettajien käsityksiä nivelvaiheesta siirryttäessä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle. Alkuopetuksen ja kolmannen luokan välinen nivelvaihe on yksi perusopetuksen alakoulun kolmesta nivelvaiheesta. Tutkimustehtävänä oli jäsentää luokanopettajien erilaisia käsityksiä nivelvaiheesta, siirtymän käytännöistä sekä oppilaan oppimista ja hyvinvointia edistävästä toimintatavoista siirtymässä. Sujuvat siirtymät tekevät oppilaan koulupolusta ehyen.

Tutkimukseen haastateltiin kuutta perusopetuksen luokanopettajaa. Haastattelut toteutettiin yksilöllisesti teemahaastattelun periaatteita soveltaen, jäseniteleviä tutkimuskysymyksiä hyödyntäen. Tutkimusmetodiksi valikoitui fenomenografinen menetelmä, joka ohjasi koko tutkimusprosessia vaikuttaen tutkimuskysymyksiin, aineiston hankintaan, aineiston analyysiin ja tutkimusraportin laatimiseen.

Luokanopettajien käsitykset alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta jakautuivat seitsemään yläkategoriaan, jotka vastasivat kahteen tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymyksistä ensimmäinen nosti esiin luokanopettajien käsitykset nivelvaiheen luonteesta ja siirtymään liittyvistä haasteista. Toisen tutkimuskysymyksen pohjalta näkökulmiksi muodostuivat monipuolinen yhteistyö sekä opetuksellinen muutos siirtymässä. Nivelvaiheeseen suunnattu riittävä resurssi, oppilaan pohjataitojen kehittyminen alkuopetuksessa, yhteistyön merkitys sekä vertaisten tuki siirtymässä nähtiin tärkeänä.

Tässä siirtymässä tarvitaan riittävästi resursseja nivelvaihetta sujuvoittavien ja oppilasta tukevien käytäntöjen toteuttamiseksi. Siirtymä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle tulisikin huomioida osana ehyttä koulupolkua.

Asiasanat: nivelvaihe, ehyt koulupolku, opetus, hyvinvointi, fenomenografia

## SISÄLTÖ

### TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>EHYT KOULUPOLKU</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Pedagogioista yhtenäiseen perusopetukseen .....	8
	2.2 Siirtymävaiheiden käytännöt koulupolun eheyttäjänä.....	10
<b>3</b>	<b>NIVELVAIHE ALKUOPETUKSESTA KOLMANNELLE LUOKALLE ..</b>	<b>16</b>
	3.1 8-9- vuotiaan lapsen kehityskausi ja oppiminen .....	16
	3.2 Oppilaan hyvinvointia tukevat toimintatavat.....	18
	3.3 Oppilaan oppimista tukevat toimintatavat.....	23
	3.4 Nivelvaiheen yhteistyö .....	27
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>31</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>32</b>
	5.1 Fenomenografinen tutkimusote.....	32
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	36
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	36
	5.4 Aineiston analyysi .....	38
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	42
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>44</b>
	6.1 Luokanopettajien käsityksiä nivelvaiheesta .....	44
	6.1.1 Nivelvaiheen luonne.....	44
	6.1.2 Nivelvaiheen haasteet.....	49
	6.2 Luokanopettajien käsityksiä siirtymävaiheen käytännöistä .....	52
	6.2.1 Yhteistyö nivelvaiheessa .....	52
	6.2.2 Opetus ja oppiminen nivelvaiheessa.....	59

<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>66</b>
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	66
	7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet .....	70
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>73</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>84</b>

# 1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu pyrkimys muodostaa jokaiselle oppilaalle ehyt koulupolku esiopetuksesta peruskoulun loppuun asti. Kehittämisen tavoitteena on kasvatuksellisesti johdonmukainen ja eheä kokonaisuus. (POPS 2014, 26.) Jokaisen oppilaan koulupolkuun kuuluu tietyt perusopetuksen nivelvaiheet esiopetuksesta perusopetukseen, alkuopetuksesta kolmannelle luokalle, alakoulusta yläkouluun sekä yläkoulusta toiselle asteelle. Tässä tutkimuksessa keskitymme nivelvaiheeseen alkuopetuksesta kolmannelle luokalle, jota tutkimme haastatteleamalla luokanopettajia heidän käsityksistään nivelvaiheesta sekä siirtymän käytännöistä. Haluamme myös tutkia oppilaiden oppimista ja hyvinvointia tukevia toimintatapoja tässä nivelvaiheessa.

Havaitsimme, että toisen ja kolmannen luokan nivelvaiheesta ei juurikaan ole tehty aiempaa tutkimusta, vaan perusopetuksen nivelvaihetutkimukset keskittyvät alakoulun kahteen muuhun nivelvaiheeseen. Aiemmista, alle kymmenen vuotta vanhoista tutkimuksista lähes kaikki on tehty esiopetuksen ja koulun, tai alakoulun ja yläkoulun välisistä nivelvaiheista. Esiopetuksen ja koulun nivelvaiheen välisiä tutkimuksia löytyy paljon. Muun muassa Ahtola 2012; Pirskanen ym. 2019; Rantavuori 2019 ja Eskelä- Haapanen 2012 ovat tutkineet ensimmäistä nivelvaihetta. Tutkimuksia alakoulun ja yläkoulun välisestä nivelvaiheesta on myös useita. Tätä vaihetta ovat tutkineet esimerkiksi Sahlstedt 2015; Pöysä, ym. 2019; Ulmanen 2017; Kiuru ym. 2019 ja Virtanen, Vasalampi, Kiuru, Lerkkanen & Poikkeus 2020. Pieni osa aiemmista tutkimuksista käsittelee yleisesti kaikkia nivelvaiheita. Monet perusopetuksen nivelvaiheista tehdyistä tutkimuksista ovat yli kymmenen vuoden takaa. Osa tutkimuksista on tuoreempia, mutta aineisto on kerätty jo edellisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) ollessa voimassa.

Muusta opetuksesta erillinen alkuopetus on osa suomalaista kouluhistoriaa jo 1700-luvulta alkaen, joten tämä nivelvaihe on tunnistettu kauan. 1700-luvun pedagogioista on tultu pitkä matka nykyiseen yhtenäiseen perusopetukseen ja

edelleen alkuopetuksesta kolmannelle luokalle siirtyminen on yksi sen nivelvaiheista. (Ahonen 2002, 271.) Vaikka alkuopetuksesta kolmannelle siirtymisestä löytyy vain vähän aiempaa tutkimustietoa, nykyisessä opetussuunnitelmassa toisen ja kolmannen luokan välinen nivelvaihe on kuitenkin huomioitu yhtenä merkittävistä nivelvaiheista. Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta rakentuvat paikalliset opetussuunnitelmat, jotka määrittelevät nivelvaiheen käytäntöjä vaihtelevasti. (POPS 2014, 99, 154.)

Oppilaat kokevat nivelvaiheeseen liittyvät siirtymät eri tavoin ja ne sujuvat jokaisen oppilaan kohdalla yksilöllisesti (EOPS 2014, 14). Alkuopetuksesta ja kolmannelle luokalle siirryttäessä oppilaat elävät keskilapsuuden kehitysvaihetta. Tällöin oppilaan elinpiiri laajenee ja hänellä on tarve kuulua ryhmään. Myös eteen tulevista haasteista suoriutuminen ja pärjäämisen tunne näkyvät entistä selkeämmin. (Nurmi ym. 2006, 70–71.) Ahtola (2016, 170) toteaa, että siirtymissä tulisi keskittyä onnistumiseen ja hyvinvointiin eikä ainoastaan mahdollisiin ongelmiin ja huolenaiheisiin. Tämän vuoksi olemmekin halunneet kuvata luokanopettajien käsityksiä toimivasta, oppimista ja hyvinvointia tukevasta nivelvaiheesta ja sen toimintatavoista. Soinin, Pyhältön ja Pietarisen (2013, 9) mukaan haasteiden sekä nivelvaiheiden erityisyyden tunnistaminen on edellytys onnistuneelle siirtymälle.

Alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisessä nivelvaiheessa oppilaat ja sen myötä myös perheet voivat kokea useita muutoksia. Tällöin esimerkiksi opettaja voi vaihtua sekä toisinaan myös koulurakennus saattaa vaihtua, oppilaille tulee uusia oppiaineita ja vaatimustaso kasvaa. Muutosten myötä oppilaat voivat tarvita enemmän tukea sekä koulussa että kotona. Onnistunutta siirtymää voidaan tukea muun muassa huomioimalla oppilaiden sosiaalisia suhteita (Ahtola 2012, 42; Virtanen 2020, 22) ja vertaissuhteiden säilymistä (Sahlstedt 2015, 168, 181). Myös monipuolinen yhteistyö luokanopettajan ja muiden eri tahojen välillä edesauttaa sujuvaa siirtymää (Orell 2020, 69; Rantavuori 2019, 65–66; Sahlstedt 2015, 59). Uusi ja ajantasainen tutkimustieto alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta toisi tätä perusopetuksen siirtymää enemmän näkyväksi

ja sen myötä olisi mahdollista kehittää käytäntöjä oppilaita, opettajia ja huoltajia hyödyttävillä tavoilla.

## 2 EHYT KOULUPOLKU

### 2.1 Pedagogioista yhtenäiseen perusopetukseen

Suomalainen kasvatuserinne on muotoutunut vuosisatojen aikana monien eri tahojen vaikutteista (Kuikka 1992, 7). 1700- luvulla, Ruotsin vallan alla, koulujärjestelmässä toimivat oppikoulut, joista kaksi ensimmäistä luokkaa muodostivat pedagogion, jota kutsuttiin alkeiskouluksi tai lastenkouluksi. Nämä oppikoulut, ja myös pedagogiot, olivat valtion ylläpitämiä kouluja, joissa ei ollut koulutettuja opettajia. (Ahonen 2002, 271–272.) Jo 1800- luvun lopussa säädettiin alueellisesta oppivelvollisuudesta, jolloin kuntien piti järjestää opetusta lasten äidinkielellä. Maaseudulla alkuopetus, eli kahtena ensimmäisenä kouluvuotena annettava opetus, jäi aluksi vanhempien sekä kirkon järjestämien kiertokoulujen vastuulle, mutta kotikoulu osoittautui haasteelliseksi vanhempien töiden vuoksi. Tällöin myös alkuopetus tuli siirtää yhteiskunnan hoidettavaksi ja kuntiin perustettiin valtion kannattamia alakansakouluja myös maaseudun 7–9- vuotiaille lapsille. (Hellström 2008, 14; Hirsjärvi 1982, 13; Melin 1980, 72.)

Vasta Suomen itsenäistyminen mahdollisti maahan oman koululaitoksen kehittymisen ja tämä olikin yksi merkittävimmistä keinoista lähteä rakentamaan suomalaista yhteiskuntaa. Kansanopetusta pidettiin tärkeänä ja vuonna 1921 säädettiin oppivelvollisuuslaki. Sen myötä kaikki 7–15- vuotiaat saatettiin oppivelvollisuuden piiriin. Jokaiselle lapselle säätyyn, kieleen tai sukupuoleen katsomatta, taattiin maksuton koulu. Koska monet kunnat olivat taloudellisesti hyvin tiukoilla, kansakoulut saatiin kokonaisuudessaan toimintaan vasta 1930- luvun lopulla. (Kuikka 1992, 68–69, 86–87.)

Oppivelvollisuuslaki määritteli kansakoulun kaksiosaiseksi koulutukseksi. Tässä mallissa 7–8- vuotiaille kehitettiin oma alakansakoulu ja sitä vanhemmat kävivät yläkansakoulua. Koulumallissa haluttiin huomioida jo vuosisadan alussa luotua lapsipsykologiaa ja -pedagogiikkaa, lapsuus nähtiin merkityksellisenä ajanjaksona omine kehityspiirteineen. Tämän vuoksi pienille lapsille laadit-

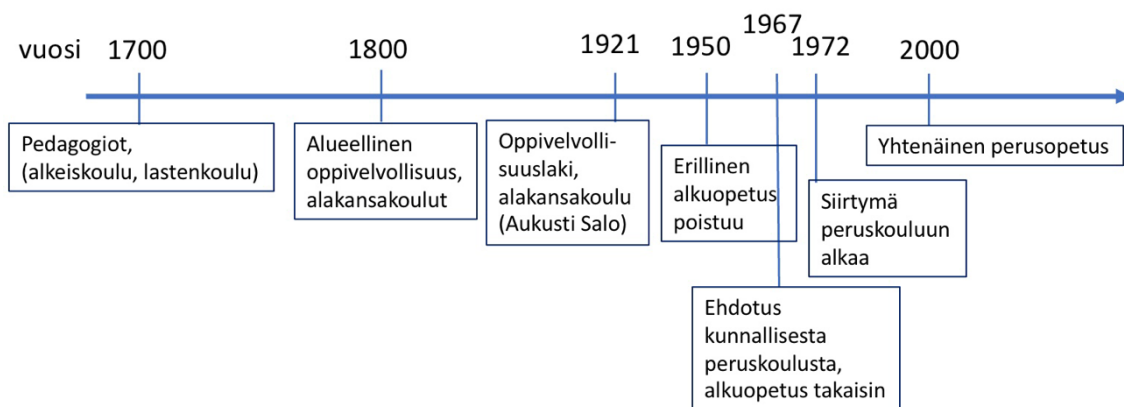


tiin oma opetussuunnitelma ja opettajien koulutus tapahtui erityisissä alakansakouluseminaareissa. Tässä kehityksessä Aukusti Salolla ja hänen työllään oli suuri merkitys. (Hellström 2008, 14; Syväoja 2004, 57.) Alakansakoulun opettajina toimi ainoastaan naisia, heidän ajateltiin osaavan luoda kouluun pienille lapsille tarvittavan kodinomaisen ilmapiirin (Kuikka 1992, 88). Jotkut yläkansakoulun opettajat pitivät alakansakoulujen opetusta liian nykyaikaisena ja oudoksuivat sitä. Maaseudulla myös vanhemmat saattoivat pitää alakansakoulua turhana ajatellen kiertokoulun hoitavan saman asian. (Hellström 2008, 14; Syväoja 2004, 57.)

Kansakouluissa pyrittiin opetuksen avulla saamaan oppilaille hyvä yleisivistys. Alueelliset, niin maaseudun kuin kaupunkien elinkeinorakenteet huomioidtiin opetuksessa, ja kouluissa oli myös vilkasta harrastustoimintaa. Sotien jälkeen, 1950-luvulla, suomalainen koulu alkoi saamaan enemmän vaikutteita anglosaksisesta didaktiikasta, jolloin kiinnitettiin huomiota oppilaan oppimiseen, oppilaskeskeisiin opetusmuotoihin, oppimistuloksiin ja kehitykseen. Samalla valmisteltiin uutta kansakoululakia, joka liitti alakoulun yhteen yläkoulun kanssa kansakouluksi. Tämän myötä erillinen alkuopetus sekä alakansakoulun opettajien erilliskoulutus poistui, jolloin myös moderni ikäkausididaktiikka hävisi. Koulutuksellinen suunnittelu jatkui ja lopullisena päämääränä koulutuksen uudistuksessa oli koulutusjärjestelmän kehittäminen varhaiskasvatuksesta eteenpäin. (Hellström 2018, 14–15; Kuikka 1992, 88–89, 105–106, 108–109.)

Suomen hallitus antoi vuonna 1967 ehdotuksen koulujärjestelmän perusteista muodostetusta laista. Sen tarkoituksena oli antaa kaikille samanlaiset mahdollisuudet yhtenäiskoulujärjestelmässä etenemiseen peruskoulusta yliopistoon. Näin muodostui 9-vuotinen oppivelvollisuuskoulu, kunnallinen peruskoulu. (Kuikka 1992, 112–113.) Tämän myötä löydettiin uudelleen alkuopetuksen pedagogiikka (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2002, 16). Siirtymä peruskouluun kesti vuodesta 1972 vuoteen 1978. Tämän myötä oli tarvetta uudistaa myös opettajankoulutusta ja koulutus siirrettiin yliopistoille ja korkeakouluille. Tällöin luokanopettajankoulutuksessa tuli mahdolliseksi erikoistua alkuopetukseen. (Hell-

ström 2008, 15; Kuikka 1992, 117, 120, 127.) Peruskoulu- uudistuksen myötä pedagogioista alkanut alkuopetuksen kehitys löysi oman paikkansa yhtenäisessä yhdeksänvuotisessa peruskoulussa. (Kuvio 1.)



KUVIO 1. Pedagogioista yhtenäiseen perusopetukseen

Brotherus, ym. (2002) määrittelevät alkuopetuksen osaksi perusopetuksen kokonaisuutta, jonka tulee nivelyä myöhempään perusopetukseen. Näin toteutuu koulutuspoliittinen ratkaisu yhtenäisestä peruskoulusta, jonka myötä luovuttiin ala- ja yläasteeseen jaosta. (Brotherus 2002, 30.) Tämänhetkisen opetussuunnitelman (2014) mukaan perusopetuksen kehittäminen tähtää opetussuunnitelmallisesti ja pedagogisesti yhtenäiseen kokonaisuuteen, jossa vuosiluokat muodostavat eheän ja johdonmukaisen jatkumon opetuksellisesti ja kasvatuksellisesti. Opetuksen järjestäjän tehtävänä on huolehtia yhtenäisyydestä riippumatta eri luokka-asteiden fyysisestä sijainnista. (POPS 2014, 26.) Tällöin oppilaan koulupolku muodostuu ehyeksi kokonaisuudeksi, jossa siirtymät sujuvat mahdollisimman onnistuneesti.

## 2.2 Siirtymävaiheiden käytännöt koulupolun eheyttäjänä

Olellaisena osana ihmisen elämänkaareen kuuluu erilaisia väistämättömiä ja kehityksen kannalta tärkeitä siirtymiä. Siirtymissä tulisi kiinnittää huomiota onnistumiseen ja hyvinvointiin eikä ongelmiin tai huolenaiheisiin. (Ahtola 2016,

170–171.) Myös koulupolulla lapsen eteen tulee siirtymiä, joiden ajankohta saattaa vaihdella opetusjärjestelyjen (alkuluokka, yhtenäiskoulu) sekä yksilöllisen koulupolun vaiheiden mukaan. Siirtymät koulupolulla voivat olla formaaleja esimerkiksi instituution toiminnan tuottamia, ja vertikaalisia eli ennustettavissa olevia, usein institutionaalisia koulutussiirtymiä, jotka ovat helposti tunnistettavissa ja ennakoitavissa. Siirtymät voivat myös olla horisontaalisia, jos esimerkiksi oppilaan kasvuympäristössä tapahtuu muutoksia. (Soini, Pyhältö, Pietarinen 2013, 9–10.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) siirtymiä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle, alkuopetuksesta kolmannelle luokalle ja alakoulusta yläkoulusta sekä yläkoulusta toiselle asteelle, kutsutaan nivelvaiheiksi tai nivelkohdiksi. Nivelvaiheet jakavat perusopetuksen vuosiluokat 1–2, 3–6 ja 7–9 sisältäviksi kokonaisuuksiksi. Nivelvaihe alkuopetuksesta kolmannelle luokalle on vertikaalinen koulutussiirtymä, joka tulee vastaan jokaiselle oppilaalle perusopetuksessa. Tässä nivelvaiheessa oppimisen arvioinnin pääpaino keskittyy edistymisen arviointiin. (POPS 2014, 52.)

Siirtymän laatua ja onnistumista voidaan tarkastella sekä arvioida useasta näkökulmasta, oppimisen ja sosiaalisen sopeutumisen kannalta tai prosessina (Soini ym. 2013, 6). Onnistuneena siirtymää voidaan pitää, jos oppilaan hyvinvointi ja oppiminen eivät vaarannu sen myötä. Siirtymissä arvioidaan monesti lapsen valmiuksia, mutta valmiutta voitaisiin tarkastella myös toimintaympäristön näkökulmasta, vastaanottavan tahon joustavuutena (Soini ym. 2013, 6). Edellytys onnistuneelle siirtymälle on, että haasteet sekä nivelvaiheiden erityisyyset tunnustetaan ja pyritään rakentamaan pedagogisia prosesseja, jotka tukevat oppilaan kiinnittymistä uuteen (Pyhältö, Karila, Lipponen 2013, 5). Joustava toimintaympäristö mahdollistaa sopeutumisen sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimisen.

Oppilaat kokevat siirtymät eri tavoin ja ne sujuvatkin jokaisen oppilaan kohdalla yksilöllisesti. Oppilaiden ikäkausi ja yksilöllinen kehitysvaihe sekä oppimisvalmiudet ja tarpeet tulee tiedostaa nivelvaiheissa ja huomioida suunniteltaessa siirtymiä. Tuen saaminen tulee myös turvata heti tarpeen ilmetessä (EOPS 2014, 23–24; POPS 2014, 98). Yhtenäisen ja sujuvan koulupolun muodostumiseen

vaikuttavat oppilaan yksilölliset vahvuudet ja taidot, mutta myös oppimisympäristö. Onnistunut siirtymä tuo turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia sekä vaikuttaa kasvuun ja oppimiseen. (Holopainen, Hakkarainen & Mäkihonko 2013, 173.) Se edellyttää suunnitelmallisuutta, pitkäjänteisyyttä sekä yhteistyötä nivelvaiheessa. (POPS 2014, 281.)

Siirtymävaiheiden käytännöt tulisi suunnitella ja arvioida yhdessä opetus henkilöstön kesken opetussuunnitelman mukaisesti joko paikallisesti tai koulu kohtaisesti. Perusopetuksen sisällä tapahtuvat luonnolliset siirtymät ovat toistuvia vuodesta toiseen ja siksi olisikin järkevää suhtautua niihin ongelmia ennalta ehkäisevästi sekä hyvinvointia lisäävästi (Ahtola 2013, 96). Erilaisia toimintoja, joita tehdään perusopetuksen nivelvaiheissa, kutsutaan siirtymäkäytännöiksi sekä nivelvaiheen toimintatavoiksi. Niiden tulisi olla ensisijaisia keinoja, joilla vahvistetaan ja tuetaan lasta, perhettä ja perusopetusta. Ahtolan (2012) väitöskirjan tutkimuksessa tutkittiin siirtymäkäytäntöjen vaikutusta oppilaan akateemisiin taitoihin. Mitä enemmän hyödynnettiin siirtymäkäytäntöjä, sitä enemmän lasten taidot kehittyivät perusopetuksen ensimmäisessä nivelvaiheessa. (Ahtola 2012, 6.) Nivelvaihetta tukevien toimintojen toteuttamisen esteeksi opettajat kertoivat ajan puutteen sekä hallinnolliset haasteet (Ahtola ym. 2012, 13).

Rantavuori (2019) toteaa, että siirtymävaiheet ja niiden merkitys oppilaan oppimiselle ja hyvinvoinnille tulisi huomioida opettajankoulutuksessa sekä täydennyskoulutuksessa, välittämällä nivelvaiheista saatua tutkimustietoa opetusalan nykyisille ja tuleville ammattilaisille. Tällä hetkellä eri yliopistojen opettajankoulutuksissa huomioidaan siirtymävaiheita hyvin vaihtelevasti. (Rantavuori 2019, 69.)

Nivelvaiheet huomioidaan valtakunnallisessa, paikallisissa ja toisinaan myös koulu kohtaisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Aiemmassa opetussuunnitelmassa vuodelta 2004 ei alkuopetuksen ja kolmannen luokan välistä nivelvaihetta mainita erikseen, mutta oppiaineiden tavoitteiden jaottelu on tehty vuosiluokittain, 1.-2.lk, 3.-5.lk sekä 6.-9.lk. Edellisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ohjauksesta nivelvaiheessa mainitaan ohjaus työhön osallistuvien opettajien yhteistyö osana oppilaan tukea. Tällä yhteistyöllä

taataan sitä, että ohjaustoiminnosta muodostuu perusopetuksen ajan jatkumo. Yhtenä oppilaanohjauksen tehtävänä nähdään oppilaan tukeminen ja ohjaaminen nivelvaiheissa perusopetuksen sisällä. (POPS 2004, 23, 258–259.) Myös vuoden 2004 opetussuunnitelmassa nähdään tärkeänä kodin ja koulun vuoropuhelu siirtymissä (POPS 2004, 22). Nykyisessä opetussuunnitelmassa on selkeämmin huomioitu nivelvaihe sekä sen erityisyys osana ehyttä koulupolkuja.

Siirryttäessä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle kouluyhteisö pysyy yleensä samana. Poikkeuksena ovat koulut, joissa alkuopetusyksikkö sijaitsee erillään muusta alakoulusta. Tässä nivelvaiheessa perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan on tärkeää varmistaa opiskelun edellyttämien perustaitojen hallinta. Oppisisällöllisesti tuetaan lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan valmiuksia. Vastuun ottaminen omasta opiskelusta, itsenäisen työskentelyn taidot sekä ryhmätyötaidot tulevat entistä tärkeämmiksi siirryttäessä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle. (POPS 2014, 154.) Tämä siirtymä on erilainen kuin muut perusopetuksen nivelvaiheet, mutta siitä huolimatta se tulee huomioida ja tukea oppilasta sekä perhettä yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä huomioidaan uusista oppiaineista tiedottaminen sekä keskustellaan oppimisen uusista vaatimuksista ja ryhmän vaihtuessa uuteen sopeutumisesta. Tärkeää on myös huoltajan näkemysten kuuleminen. Opettajan, oppilaan ja huoltajan vuorovaikutus korostuu nivelvaihetta lähestyttäessä. Oppilaan tarvitsemaa ohjausta ja tukea onkin usein tarpeen suunnitella ja arvioida yhdessä. Oppilaalle tulisi ennen nivelvaihetta antaa ohjaavaa palautetta sekä tuoda esille oppilaan vahvuuksia ja näin vahvistaa oppimismotivaatiota. (POPS 2014, 52–53, 154.)

Paikallisissa opetussuunnitelmissa huomioidaan alueellisesti tärkeänä pidettyjen tehtävien ja tavoitteiden näkyminen nivelvaiheen käytäntöjen suunnittelussa sekä toteutuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti opetuksen järjestäjä päättää, miten oppilaita tuetaan perusopetuksen nivelvaiheissa. Paikallisissa opetussuunnitelmissa kuvataan toimintatavat, yhteistyö, työnjako,

vastuut sekä arvioinnin ja palautteenannon käytännöt. (POPS 2014, 12.) Paikalliset nivelvaiheen käytännöt tulisivat olla kirjattuna paikalliseen opetussuunnitelmaan, jotta ne olisivat kaikkien tiedossa ja tutustuttavissa.

Ahtolan ym. (2012) tutkimuksessa koulun tason suunnitelmia pidettiin toteutuksen kannalta selkeämpinä kuin paikallisia opetussuunnitelmia. Tutkimuksen mukaan kuitenkin huomattiin, että paikalliset opetussuunnitelmat poikkesivat huomattavasti eri kuntien välillä. Yksi tutkituista paikallisista opetussuunnitelmista oli hyvin konkreettinen ja monipuolinen, jossa yhteistyö ja oppilaan yksilöllisyys näkyivät. Toinen taas sisälsi irrallisia lauseita nivelvaiheen toimintaan liittyen. Kaikkia hyviä käytäntöjä, joita toisessa kunnassa oli käytössä, ei kuitenkaan mainittu paikallisessa opetussuunnitelmassa. (Ahtola ym. 2012, 11, 16.) Tutkimusaineisto tutkimukseen oli kerätty edellisen opetussuunnitelman (2004) aikana. Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) mainitaan jonkin verran enemmän nivelvaiheiden erityisyydestä sekä huomioitavista asioista, vaikkakin käytännön toteutuksen suunnittelu ohjataan pääasiassa edelleen paikallisille opetussuunnitelmille.

Ahtolan ym. (2012) tutkimuksen mukaan valtakunnalliset sekä paikalliset ohjeistukset nivelvaiheisiin ovat suositeltavia, mutta sitoutuminen koulun sekä opettajan tasolla nivelvaiheen toimintoihin on sujuvan siirtymän toteutumiseksi välttämätöntä. Se mahdollistaa onnistuneen siirtymän uuteen. Aktiivisesti toteutetut nivelvaiheeseen suunnitellut käytännöt näyttävät olevan halpa ja yksinkertainen tapa parantaa koulun ja huoltajien välistä suhdetta, oppilaan uuteen sopeutumista sekä tukea oppimista. (Ahtola ym. 2012, 5.) Myös tämä nivelvaihe vaatii opettajalta aktiivista aiheeseen paneutumista ja monipuolista suunnittelua.

Oppimisen haasteiden ilmentyessä, myös nivelvaiheen yhteydessä, tarvitaan varhaista puuttumista, nopeaa reagointia ja välitöntä vaikuttamista (Eskelä-Haapanen 2012, 25). Perusopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tukeen kuuluu kolme tasoa, yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kolmiportainen tuki kohdentaa jokaiselle tuen tarvisijalle yksilöllisen kokonaisuuden tukimuotojen sarjasta ja se suunnitellaan yhteisöllisesti yleisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Sekä Oja (2012) että Eskelä-Haapanen (2012) nostavat kolmiportaisessa tuessa

opettajan työn keskiöön niin oppilastuntemuksen kuin oppijälähtöisyyden. (Eskelä-Haapanen 2012, 179.) Oppilaan tarvitseman tuen laatu ja vaadittava aika vaihtelevat yksilöllisesti ja tarvetta tarkastellaan oppiaineittain. Usein kolmiportaisuus tarkoittaa eriyttämisen intensiivistä vaihtelua. Tärkeää on tarkistaa ja arvioida tuen tarvetta säännöllisesti. Kolmiportaisen tuen kaksisuuntaisuus mahdollistaa oppilaan tuen joustavan purkamisen, kun sille ei enää nähdä tarvetta. (Oja 2012, 46–49.)

Kolmiportaisen tuen avulla ehkäistään oppilaiden ongelmien monimuotoisuutta ja syvenemistä, ja huomioidaan pitkäaikaisvaikutuksia. Tuen avulla kaikki voivat saada muun muassa positiivisia onnistumisen kokemuksia oppimisessa, joiden myötä myös oppilaan myönteinen minäkuva kehittyy. Oppimisen tukemiseen kuuluu yksilöllisten tarpeiden huomioimisen lisäksi sekä yhteisöllisiä että oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja. Tuen toteutuminen vaatii pedagogista asiantuntemusta, monialaista yhteistyötä oppilaiden asioissa sekä tiivistä yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Erityisesti perusopetuksen nivelvaiheissa yhteistyön merkitys entisestään korostuu. Ennen kolmannen vuosiluokan opintojen alkamista tehdään lain edellyttämä erityisen tuen päätöksen tarkistaminen. Tätä varten oppilaalle laaditaan pedagoginen selvitys. Jos todetaan, ettei oppilas enää tarvitse erityistä tukea, tehdään siitä tuen lopettamispäätös, jonka jälkeen oppilaalle ryhdytään antamaan tehostettua tukea. (POPS 2014,61-62, 68, 162.) Kun oppilaan tuki ja tuen asiakirjat ovat alkuopetuksessa saatettu ajan tasalle, ovat siirtymä ja sen jälkeinen aika todennäköisesti sujuvampia.

## 3 NIVELVAIHE ALKUOPETUKSESTA KOLMAN- NELLE LUOKALLE

### 3.1 8-9- vuotiaan lapsen kehityskausi ja oppiminen

Nurmi, ym. (2006) määrittelevät 6–12 vuoden iän keskilapsuudeksi ja tällöin katsotaan tapahtuvan tärkeitä muutoksia niin lapsen ja aikuisen välisissä suhteissa kuin lapsen elämässä yleensä. Keskilapsuudessa lapsen elinpiiri laajenee kotiympäristöstä uusiin sosiaalisiin ympäristöihin, esimerkiksi esiopetukseen ja kouluun. Tähän vaiheeseen liittyy myös vahva ryhmään kuulumisen tunne. Nämä vaikuttavat sekä lapsen sosioemotionaaliseen että kognitiiviseen kehitykseen saaden mahdollisesti aikaan muutoksia lapsen käyttäytymisessä. Koululaisen ja oppijan roolissa lapsen taito suoriutua eteen tulevista uusista haasteista ja tunne pärjäämisestä näkyy myös yhä selvemmin. (Niemi 2012, 27; Nurmi ym. 2006, 70–71.) Tutkimuksemme aiheen mukaisessa nivelvaiheessa oppilaat ovat 8–9- vuotiaita eli Nurmen ym. (2006) edellä mainitun määritelmän mukaan keskilapsuuden vaiheessa.

Jotta lapsi voi kehittyä itsenäisemmäksi toimijaksi, myös lapsen fyysisen kehityksen tulee edetä muun muassa voiman ja kestävyuden osalta tarvittavalle tasolle. Tällöin lapsen on mahdollista selviytyä esimerkiksi ympäristön kasvavista vaatimuksista. Hyvä terveydenhoito ja terveellinen ruokavalio nähdään merkityksellisimpinä fyysisen kehityksen turvaajina. (Nurmi ym. 2006, 72.) Keskilapsuuttaan elävän lapsen fyysiseen kehitykseen kuuluu motorinen kehitys, joka on yhteydessä kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen sekä lapsen persoonallisuuden kehitykseen (Suomen CP- liitto ry 2022). Lapsen aivoissa tapahtuu ennen kymmenettä ikävuotta myös paljon rakenteellisia ja toiminnallisia muutoksia, jotka vaikuttavat muun muassa hienomotoriikan kehittymiseen (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 135; Nurmi ym. 2006, 74). Tämä motorisen kehityksen yksilöllinen eteneminen tulee huomioida alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisessä nivelvaiheessa.



Keskilapsuudessa vertaisten eli saman ikäisten merkitys on lapselle suuri. Tässä vaiheessa lapset kokevat tärkeäksi vertaisten suhtautumisen itseensä, vertaisten mielipiteillä ja antamalla palautteella on yhä suurempi merkitys. Vertaisten käyttäytyminen, tunteet ja ajatukset vaikuttavat lapseen, kuten myös se miten lapsi havainnoi ja käsittää muiden puhetta, ilmeitä ja eleitä. Koulussa lasten sosiaalisten taitojen merkitys korostuu ja taitojen puuttuessa on vaarana ryhmästä syrjäytyminen. 8-9- vuotiaan sosiaalinen toiminta on jo vakiintuneempaa, mutta muutokset vertaissuhteissa voivat tässä vaiheessa olla todella vaikeita. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 154-155.) Kolmannelle luokalle siirryttäessä tulisi huomioida lapsen sosiaalisen kehityksen vaihe ja vertaisten merkitys oppilaan hyvinvoinnille. Nivelvaiheessa muutoksia voivat olla esimerkiksi ryhmän rakenteelliset muutokset, opettajan vaihdos ja koulurakennuksen vaihtuminen. Valmistautumalla näihin mahdollisiin muutoksiin hyvin, voidaan edesauttaa oppilaiden onnistunutta siirtymää.

Keskilapsuudessa keskeisin kehitystehtävä on oppiminen ja keskeisin oppimisympäristö on koulu. Oppimisen etenemiseen vaikuttavat niin lapsen kognitiiviset ja sosiaaliset taidot kuin käsitys itsestä oppijana. Motivaatiolla on myös suuri merkitys oppimiselle. Oppimisen tuloksellisuuteen vaikuttaa lapsen taidot oman toimintansa suunnitteluun ja ohjaukseen. Myös vaikeaksi koetuista tilanteista selviytymisen keinot sekä tunteet ja uskomukset liittyvät oleellisesti oppimisen tuloksellisuuteen. Koulun ja luokan vuorovaikutusilmapiirillä on vaikutusta oppimisen edistymiseen, ryhmään kuulumisen tunne lisää oppilaan hyvinvointia ja sitä kautta myös oppimista. (Nurmi 2006, 86, 90-91.)

Luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen on yksilöllistä, mutta taitojen tulisi olla alkuopetuksen jälkeen tasolla, joka mahdollistaa sujuvan oppimisen kaikissa kouluaineissa (Roiha & Polso 2018, 179, 182). Lerkkanen (2006) nostaa esiin luku- taidon merkityksen korostumisen kolmannella luokalla. Tällöin tekninen luku- taito ei enää riitä, vaan lukemista tarvitaan myös oppimisen välineenä (Lerkkanen 2006, 20.) Kuitenkaan kaikki oppilaat eivät saavuta tarvittavaa luku- ja kirjoitustasoa kolmannelle luokalle siirryttäessä, ja tämä tulee huomioida opetuksessa. Nurmen (2006) mukaan laskutaitojen kehitys alkuopetuksen ja kolmannen

luokan välisessä nivelvaiheessa on kohdassa, jossa lapsi sisäistää lukusuoran ja alkaa oppia kertotauluja. Joillain lapsilla ääneen laskemisen tarve säilyy vielä, mutta sormien käyttö laskemisen apuna vähenee. (Nurmi 2006, 99.) Onkin tärkeää, että vielä nivelvaiheen jälkeen opetuksessa käytetään erilaisia välineitä ja toiminnallisuutta havainnollistamaan opittavaa asiaa. Raportissaan Karvi (2021) on antanut kehityssuosituksia, joiden avulla oppilaiden kasvua, kehitystä ja oppimista voitaisiin tukea kokonaisvaltaisesti: ”Alkuopetuksessa huolehditaan siitä, että oppilaat saavuttavat riittävän sujuvat luku-, kirjoitus- ja laskutaidot. Opetussuunnitelman perusteita laadittaessa on syytä pohtia, tarvitaanko alkuopetukseen jonkinlaiset riittävän osaamisen kriteerit.” (Ukkola & Metsämuuronen 2021, 82.)

### **3.2 Oppilaan hyvinvointia tukevat toimintatavat**

Oppilaan hyvinvointiin liittyy niin kodin kuin koulun vaikutusympäristöt, niiden tunneilmapiirit ja sosiaaliset verkostot. Oppilaiden hyvinvointia edistää lämmenhenkiset ja tukevat aikuiset, joilla on aikaa läsnäoloon ja kuunteluun. Oppilaat tarvitsevat ohjausta ja keskustelua, positiivista vuorovaikutusta ja hyviä oppimisen malleja. Kodin positiiviset ja välittävät suhteet ja lapsen hyvinvointia tukeva arki vaikuttavat sekä oppilaan koulunkäyntiin että myös vapaa- aikaan ja hyvien kaverisuhteiden muodostamiseen. Lasten positiiviseen hyvinvointiin kuuluu läheisten ihmisten ja arkisten perustarpeiden täyttymisen lisäksi myönteinen suhtautuminen oppimiseen. Heidän hyvinvointiinsa kuuluu myös terveydestä huolehtiminen ja hyvä kohtelu sekä vapaa- ajan vieton ja harrastamisen mahdollisuudet. Myös asuinalueilla ja ympäristöillä on merkitystä lasten hyvinvointiin. (Poikolainen 2014, 12–13, 17.) Oppilaiden kokonaisvaltainen hyvinvointi vaikuttaa jaksamiseen ja oppimiseen koulussa. Hyvinvoiva oppilas pystyy sietämään ja käsittelemään paremmin muutoksia myös nivelvaiheessa.

Oppivan yhteisön toiminnassa huomioidaan kaikkien yksilöllisyys, tasa-arvoisuus sekä koko yhteisön tarpeet. Oppilaiden kokemukset kuulluksi tulemisesta ja oikeudenmukaisuudesta vahvistavat luottamusta. Hyväksyvä ilmapiiri

ja ympäristön viihtyvyys edistävät myös koulun työrauhaa. Nämä rakenteet ja käytännöt ovat hyvinvointia ja turvallisuutta edistäviä ja kehittävät myös oppimisen edellytyksiä. Jokaisen oppilaan tulee saada ohjausta ja tukea oppimiseensa niin yksilöinä kuin ryhmän jäsenenä. Epäasiallinen käytös, kiusaaminen, väkivalta ja rasismi eivät kuulu kouluympäristöön ja niihin tulee puuttua aina. Koulupäiviin liitetään mielen hyvinvointia edistäviä yhteisiä toimintoja sekä liikkuamista. Yhteisöllinen oppilashuolto mahdollistaa kaikkien oppilaiden hyvinvointia koulussa. (POPS 214, 27.)

Koulu on oppiva yhteisö, jossa yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset kannustavat oppimiseen. Oppivassa yhteisössä on mahdollista oppia yhdessä ja toinen toisiltaan monipuolisen dialogin avulla. Monipuoliset työtavat mahdollistavat oppilaille onnistumisen ja oppimisen ilon kokemuksia ja tukevat eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa. Toimintatavoilla on mahdollista myös lisätä oppilaiden motivaatiota tekemiseen. Lisäksi valituilla toimintatavoilla voidaan tukea yhteisöllistä oppimista sekä osaamisen ja ymmärryksen rakentumista vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sopivien haasteiden antaminen ja vahvuuksien löytäminen ja hyödyntäminen sekä kiireettömässä ja arvostavassa ilmapiirissä työskentely edistävät jokaisen oppilaan oppimista. (POPS 2014, 27.) Jokaisella oppilaalla on omia vahvuuksia, jotka voidaan havaita oppilaantuntemusta kehittämällä. Nivelvaiheessa nämä yksilölliset vahvuudet auttavat oppilasta hänen kohtaamisissaan haasteissa ja tuovat luottamusta omaan selviytymiseen.

Nivelvaihe ei koske pelkästään yksittäistä oppilasta, vaan se vaikuttaa aina koko ryhmään ja sen dynamiikkaan. Ahtola (2012) toteaa tutkimuksessaan, että nivelvaiheet ovat oppilaan koulupolulla riskialttiita kohtia kouluhyvinvoinnin kannalta. Niiden myötä voi hajota entisiä ja muodostua uusia ryhmiä, jotka muuttavat ryhmädynamiikkaa sekä vaikuttavat oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. Nivelvaiheissa tulee tukea oppilaiden sosiaalisia suhteita jo ennakolta, siirtymän aikana sekä sen jälkeen, jotta vaihe olisi onnistunut. Aikuisten toiminnalla onkin todellinen merkitys lasten hyvinvoinnille. (Ahtola 2012, 42.) Karvin raportissa Ukkola ja Metsämuuronen (2021) tuovat esiin, että 91 % kolmasluokkalaista suhtautuu koulunkäyntiin myönteisesti tai melko myönteisesti. Huoltajien

mukaan suurimmalla osalla oppilaista oli kolmannen luokan aikana ainakin yksi hyvä ystävä, ja tämä huoltajien näkemys oli linjassa myös oppilaiden omaan näkemykseen. Oppilaiden vahvat kaverisuhteet oletettavasti linkittyvät niin oppilaiden hyvinvointiin kuin myös koulussa viihtymiseen. On kuitenkin huolestuttavaa, että osa oppilaista joutuu aloittamaan kolmannen luokan ilman tärkeää vertaista. (Ukkola & Metsämuuronen 2021, 69, 83.) Alkuopetuksessa onkin tärkeää kiinnittää huomio oppilaiden kaverisuhteiden muodostumiseen ja tukea yksinjäävän oppilaan vertaissuhteita. Kun oppilaat saavat tukea toisiltaan siirtymässä, nivelvaiheen tuomista uusista haasteista selviytyminen on helpompaa. Myös Sahlstedt (2015) havaitsi tutkimuksessaan, että pitkään kestävä kaverisuhteilla on tärkeä positiivinen merkitys oppilaille ja heidän koulunkäynnilleen. Nivelvaihetta suunniteltaessa kannattaakin kiinnittää huomiota luokkajakoihin ja mahdollistaa näin vertaissuhteiden säilyminen sekä huomioida niiden tukeminen siirtymän jälkeisessä koulunkäynnissä. (Sahlstedt 2015, 168, 181.)

Siirtymä yhteisöstä toiseen tuo mukanaan kokemuksia vertaisryhmästä ja siihen kuulumisesta. Vertaisryhmän toimivuus onkin tärkeä nivelvaihetta sujuvoittava tekijä. (Soini ym. 2013, 7.) Myös Virtanen ym. (2020) toteavat, että hyvät kaverisuhteet ennen siirtymää tuovat jatkuvuutta koulupolkuun ja vähentävät tarvetta solmia uusia ihmissuhteita siirtymän jälkeen. Tällöin oppilaalle jää kouluympäristössä enemmän resursseja muuhun tarvittavaan. (Virtanen, ym. 2020, 22.) Oppilaan resursseja nivelvaiheessa tarvitaan muutoksiin sopeutumiseen. Uuteen opettajaan ja toimintatapoihin tutustuminen vievät aikaa ja resursseja. Sen lisäksi oppiaineiden lisääntyminen ja koulupäivien piteneminen vaativat oppilailta uudenlaista suhtautumista koulunkäyntiin.

Ryhmään kuulumisen, kaverit ja ystävät ovat merkityksellisiä oppilaan kouluarjessa. Vertaissuhteiden avulla oppilaan sosiaalisen identiteetin kehittyminen mahdollistuu, hyvinvointi lisääntyy ja oppiminen tehostuu. Ryhmään kuuluessaan oppilas kokee tulevansa hyväksytyksi ja pääsee sitä kautta osallistumaan ja vaikuttamaan. Erilaisten ryhmätyöskentelymuotojen avulla aktivoidaan oppilaita, helpotetaan opetuksen eriyttämistä ja edistetään yhteisöllisyyttä. Opettajan onkin tärkeä tuntee ryhmäilmiöitä ja prosesseja sekä ymmärtää

ryhmadynamiikkaa, valtasuhteita ja vuorovaikutusta. (MLL 2021.) Ulmasen (2017) tutkimuksen mukaan opettajan ollessa oppilasta rohkaiseva, arvostava ja kannustava lisääntyi oppilaan kokemus vertaisryhmään kuulumisesta. Vahvalla opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella on mahdollista vaikuttaa positiivisesti myönteisten emootioiden ja asenteiden muodostumista koulua kohtaan sekä myös tukea oppilaiden välistä vuorovaikutusta koulupolulla. Koulun kiinnittymistä vahvistava tuki tulisi olla sekä emotionaalista että oppimiseen liittyvää. (Ulmanen 2017, 75–76.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa oppilaiden, opettajien sekä muiden koulun aikuisten kanssa (POPS 2014, 17). Vuorovaikutussuhde on kahden tai useamman ihmisen välinen side. Opettajan ja oppilaiden välinen myönteinen ja vuorovaikutuksellinen suhde tukee oppilaita nivelvaiheen muutoksissa ja auttaa uuteen tilanteeseen sopeutumisessa. Vuorovaikutus on opettajan ja oppilaiden välistä vastavuoroista keskinäistä kommunikaatiota ja yhteistä toimintaa (Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus & Rasku-Puttonen 2013, 93). Vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä oppilaan ja opettajan välisen suhteen kehittymiselle etenkin sellaisten lasten kohdalla, joilla on haasteita tarkkaavaisuudessa, oppimisessa tai sosiaalisissa taidoissa (Silvén, Mattinen, Lepola & Husu 2013, 59). Vuorovaikutukseen kuuluu paljon muutakin kuin pelkkä sanallinen kommunikointi. Opettajan toimiminen opetustilanteessa, kuten myös olemus, ilmeet ja eleet ovat osa vuorovaikutusta ja ne vaikuttavat luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Ilmapiirin tulisi olla sellainen, joka tukee oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja yhteenkuuluvuutta. (Kyrönlampi & Sirkko 2020, 47.)

Oppilaiden tarpeet muutoksen keskellä ovat yksilöllisiä ja heidän tarvitsemansa sosioemotionaalisen tuen määrä vaihtelee. Sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen vaikuttavat lapsen sisäiset tekijät, esimerkiksi temperamentti, informaation prosessointikyky sekä neurobiologiset kehitysedellytykset (Määttä ym. 2017, 7). Ulmanen (2017) toteaa, että opettajan ja oppilaan välisellä myönteisellä suhteella ja opettajan antamalla emotionaalisella tuella on yhteys merkitykselli-

syyden kokemiseen koulutyössä sekä oppimisen iloon (Ulmanen 2017, 75). Emotionaalinen eli henkinen tuki voi tarkoittaa käytännössä toisen ihmisen kuuntelemista, keskustelemista, läsnäoloa tilanteessa tai vaikka kosketusta (Vernerinet). Opettajan emotionaalinen tuki tarkoitti Ulmanen tutkimuksessa (2017) oppilaiden mielestä koulukontekstissa empatiaa, luottamusta, rohkaisua sekä arvostusta. Oppimisen ilo ja koulutyön merkityksellisyys vahvistuivat opettajan ollessa kiinnostunut oppilaan osaamisesta, hänen kohdellessaan oppilasta kunnioittavasti ja ystävällisesti sekä ottaessaan huomioon oppilaan näkökulmia. Liian vähäinen sosiaalinen tuki heikensi kuuluvuuden tunnetta sekä lisäsi negatiivisia tunteita ja merkityksettömyyttä koulutyötä kohtaan. (Ulmanen 2017, 75–76.) Opettajat tunnustivat oppilaiden olevan toisinaan stressaantuneita, väsyneitä ja kokevan epämiellyttäviä tunteita nivelvaiheen aikana. Opettajan suhtautumista oppilaan epämiellyttäviin tunteisiin auttoi tieto oppilaan elämäntilanteen muutoksista. Opettajat kokivat olevansa tärkeitä tukipilareita oppilaille muutosten keskellä. (Pirskanen ym. 2019, 5–6.)

Nivelvaiheen muutosten jälkeen oppilaiden täytyy sopeutua ja kiinnittyä uuteen ympäristöön. Kiinnittyminen on tilannesidonnainen, aktiivinen sekä yhteisöllinen prosessi (Soini ym. 2013, 10), jonka voidaan sanoa olevan oppilaan ja kouluympäristön välistä vuorovaikutusta (Virtanen 2016, 59). Se on sitoutumista, mielekkyyden tunnetta ja oppilaan kokemusta koulusta tunnepitoisena, kognitiivisena sekä toiminnallisena ympäristönä (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 87). Riittävä tuki nivelvaiheissa edesauttaa kouluun kiinnittymistä ja Pöysän ym. (2019) mukaan oppilaiden kiinnittymistä nivelvaiheen jälkeen voidaan edistää tukemalla opettajan ja oppilaiden välistä onnistunutta vuorovaikusta (Pöysä ym. 2019, 15). Kiinnittyminen ei ole itsestäänselvyys, eikä tapahdu kaikkien oppilaiden kohdalla luonnostaan. Kouluun kiinnittymisen myötä oppilas voi kokea itsensä aktiiviseksi toimijaksi kouluyhteisössä. Kiinnittymättömyydestä voi olla oppilaalle haittaa myös tulevaisuudessa. (Toom & Pyhältö 2013, 79–80.) Se tuo oppilaalle negatiivisen kokemuksen, joka voi vaikuttaa myöhemmissä opinnoissa. Jos oppilas ei koe koulua merkitykselliseksi ja sitoudu koulunkäyntiin oppiminen ja hyvinvointi vaarantuvat.

Nivelvaiheiden haasteita tunnistamalla voidaan rakentaa kiinnittymistä tukevia pedagogisia prosesseja (Soini ym. 2013, 9). Kiinnittymistä voidaan ryhmätasolla edesauttaa esimerkiksi harjoittelemalla ryhmäytymistä sekä vahvistamalla keskinäisiä suhteita esimerkiksi luomalla ryhmälle yhteiset tavoitteet (Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen 2017, 118–119). Yksilötasolla kiinnittymistä voidaan sen sijaan edistää esimerkiksi parantamalla oppilaan osaamista ja minäkuvaan sekä opettajan ja oppilaan välistä suhdetta (Virtanen 2016, 60). Kouluun kiinnittyminen ja uuteen sopeutuminen nivelvaiheen jälkeen kertoo onnistuneesta siirtymästä. Oppilaan kyvyllä sopeutua uuteen tilanteeseen opintojen nivelvaiheen aikana ja jälkeen on pitkävaikutteisia myönteisiä tuloksia oppimiseen ja mielenterveyden hyvinvointiin (Kiuru ym. 2019, 1067–1068).

### **3.3 Oppilaan oppimista tukevat toimintatavat**

Oppiminen linkittyy olennaisena osana ihmisen kasvuun ja kehitykseen. Ajattelu ja oppiminen edistyvät kielen, kehollisuuden ja eri aistien käytön kautta merkittävästi. Positiivisten tunnekokemusten avulla lapsi oppii uusia tietoja ja taitoja, ja löytää myös oppimisen ilon. Tämä auttaa lasta refleктоimaan kokemuksiaan sekä oppimistaan, ja innostaa kehittämään omaa osaamista eteenpäin. Tärkeä osa oppimista tukevaa ja kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta kehittyy silloin, kun lapsi saa ja oppii antamaan monipuolista myönteistä ja realistista palautetta. Oppimista tapahtuu erilaisissa oppimisympäristöissä yksin ja yhdessä. Oppimiseen kuuluu ajattelu, tekeminen, tutkiminen, suunnittelu ja kaikkien oppimisprosessien arvioiminen. Yhdessä oppiminen mahdollistaa erilaisten näkökulmien huomioimisen, luovan ja kriittisen ajattelun sekä ongelmanratkaisun taitojen kehittymisen. Tietojen ja taitojen oppiminen on harjoittelua vaativaa ja kumuloituvasti etenevää. Kun oppimaan oppimisen taidot kehittyvät, ne ovat perusta elinikäiselle oppimiselle. (POPS 2014, 17.)

Alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisessä nivelvaiheessa oppilaiden yksilölliset osaamiserot ovat suuria, ja kouluissa on monen tasoisia oppilaita. Oppimisympäristöjen ja vertaisryhmien vaikutus oppimistuloksiin voi olla suuri.

Oppimisen eroista huolimatta oppilaiden suhtautuminen koulua kohtaan oli Karvin raportin (2021) mukaan kolmannen luokan alussa myönteistä. Asennoituminen koulun käyntiin ja oppimiseen voi myöhemmin merkittävästi vaikuttaa oppilaiden ainevalintoihin ja sitä myöten myös jatko- opintopaikkoihin. (Ukkola & Metsämuuronen 2021, 77, 80.)

Jokainen oppija tulee kohdata yksilönä, jolla on sekä omat vahvuutensa että kehittämisen kohteensa. Jotta erilaiset oppijat voivat saavuttaa samoja tavoitteita, tarvitaan yksilöllisiä suunnitelmia ja apukeinoja. Eriyttäminen tarkoittaa oppilaan yksilöllisten erityistarpeiden huomiointia, ja sen avulla jokaiselle pyritään mahdollistamaan oppiminen, ja tuottamaan onnistumisen kokemuksia oppimisprosesseissa (Roiha & Polso 2018, 9). Monipuolisia ja vaihtelevia opetusmenetelmiä käyttämällä oppilaat saavat vaihtoehtoisia mahdollisuuksia niin oppimiseen kuin oppimisen näyttämiseen. (Tomlinson, Brimijoin & Narvaez 2008, 4–5.) Opetuksellinen eriyttäminen tulisi huomioida sekä ennen nivelvaihetta että sen jälkeen. Jotta oppilaan oppiminen voi edetä yksilöllisesti, eriyttämistä tulee tarvittaessa tapahtua jo alkuopetuksen aikana ja sen tulee jatkua nivelvaiheen yli. Tähän tarvitaan oppilaantuntemusta sekä opettajien yhteistyötä nivelvaiheessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) todetaan, että kaiken opetuksen pedagogisena lähtökohtana on opetuksen eriyttäminen. Eriyttäminen pohjaa hyvälle oppilaantuntemukselle ja tiedolle oppilaiden tarpeista. Siihen sisältyy yksilöllistä pohdintaa niin opiskelun laajuudesta ja syvyydestä, työskentelyn rytmistä ja etenemisestä kuin myös oppilaiden kehityksellisistä eroista sekä erilaisista tavoista oppia. Eriyttävän opetuksen avulla turvataan oppimisen rauhaa, kehitetään oppilaiden motivaatioita ja tuetaan heidän itsetuntoaan. Samalla voidaan myös ehkäistä tuen tarpeen syntymistä. (POPS 2014, 30.)

Eskelä-Haapanen (2012) korostaa tutkimuksessaan jokaisen lapsen oikeutta saada kuulua joukkoon ja olla siinä osallisena sekä huomioi haasteen myös lahjakkaiden oppilaiden mahdollisuudesta opiskella lähikehityksen vyöhykkeellä. (Eskelä-Haapanen 2012, 179.) Tämä eriyttämisen lähtökohta, jossa jokaisen oppilaan oma lähikehityksen vyöhyke huomioidaan yksilöllisesti, vaatii opettajalta laajaa oppilaantuntemusta. Oppilaantuntemukseen kuuluu muun muassa



oppilaiden kuunteleminen, heidän kiinnostuksen kohteiden sekä erilaisten taitojen ja oppimista helpottavien toimintatapojen tunteminen sekä myös tiivis yhteistyö huoltajien kanssa. (Roiha & Polso 2018, 19, 32.)

Huomioitavaa on, että Karvin raportin (2021) tulosten mukaan suomea tai ruotsia toisena kielenä opiskelevat oppilaat erottuivat muista poikkeavana ryhmänä. Osaamistaso S2-oppilailla oli selvästi heikompi jo ensimmäisellä luokalla verrattuna muihin oppilaisiin, ja alkuopetuksen jälkeen ero pysyi lähes samana. Toisen kielen oppimiseen tarvitaan paljon kohdennettua tukea ja tämä pitää huomioida myös nivelvaiheessa, jotta oppilaiden oppiminen omien resurssien mukaisesti mahdollistuu. Raportissaan Karvi (2021) on antanut kehityssuosituksen myös eriyttämiseksi: ”Oppilaiden taitojen kehittymistä seurataan jatkuvasti, ja tukitoimia tarjotaan niitä tarvitseville mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.” Säännöllinen ja jatkuva tuen tarpeen kartoitus takaa oppilaalle oikeuden saada riittävästi ja oikea-aikaisesti tukitoimia. (Ukkola & Metsämuuronen 2021, 79, 82.)

Oppimisympäristöjen valinnoilla voidaan tukea oppilaan oppimista monipuolisesti. Oppimisympäristöön kuuluvat kaikki ne tilat, paikat, yhteisöt ja toimintakäytännöt, joissa tapahtuu opiskelua ja oppimista. Myös opiskelussa käytettävät välineet, materiaalit ja palvelut ovat osa oppimisympäristöä. Onnistuneissa oppimisympäristöissä kaikkien oppilaiden vuorovaikutus ja osallistuminen mahdollistuu ja tietoa rakennetaan yhteisöllisesti. Näin oppimisympäristöt tukevat niin yksilön kuin yhteisönkin kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. (POPS 2014, 29.) Majoinen (2020) toteaa artikkelissaan, ettei oppimisympäristön käsitettä ole helppo rajata, koska kaikkialla voi tapahtua oppimista. Hän jakaa väitöskirjassaan oppimisympäristön neljään osaan: fyysiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen sekä teknologiseen. Fyysinen oppimisympäristö voidaan nähdä lähinnä rakennuksina ja tiloina. Luokan fyysistä oppimisympäristöä rakennettaessa on hyvä huomioida tilojen muunneltavuus, pedagoginen toimivuus ja viihtyvyys. Joustamattomat tilat haastavat niin opettajien kuin oppilaidenkin työkentelyä. (Majoinen 2020.) Tämän lisäksi on hyvä huomioida, että oppilaan fyysinen oppimisympäristö saattaa muuttua kokonaan nivelvaiheessa, ja tällöin oppilaalle tulee antaa aikaa sopeutua uuteen ympäristöön.

Sosiaalinen oppimisympäristö rakentuu vuorovaikutuksesta, josta oppiminen syntyy. Oppimiseen ja opetukseen liittyvät käytännöt ja menetelmät ovat osa pedagogista oppimisympäristöä. Merkittäviksi tekijöiksi sosiaalis- pedagogisessa oppimisympäristössä nousevat koulun ja yhteisön toimintakulttuuri, pedagogiset tekijät ja lisäksi myös henkilöstöresurssit. Hyväksyvällä, välittävällä ja kunnioittavalla ilmapiirillä on tärkeä merkitys jokaisen kouluyhteisön jäsenen hyvinvointiin. (Majoinen 2020.) Alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisessä nivelvaiheessa oppilaan sosiaalis- pedagoginen oppimisympäristö voi muuttua paljon opettajan vaihdoksen, opetusmenetelmien muutoksen ja vertaisryhmän vaihtuvuuden kautta. Nämä ovat suuria muutoksia oppilaille ja niiden vaikutukset tulisikin huomioida nivelvaiheen suunnittelussa.

Monipuolisen teknologian avulla luodaan teknologinen oppimisympäristö. Teknologian hyödyntämiseen opetuksessa tarvitaan välineresurssien lisäksi myös opettajien myönteistä asennetta. Jotta teknologista oppimisympäristöä olisi mahdollista käyttää aktiivisesti, on sekä laitteisiin että henkilöstön koulutukseen kiinnitettävä lisää huomiota. (Majoinen 2020.) Opettajilla saattaa olla hyvin erilaisia näkemyksiä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä opetuksessa ja tämä voi aiheuttaa ristiriitoja ja haasteita oppilaan siirtyessä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle.

Karvi (2021) on raportissaan antanut oppimisympäristön kehityssuosituksen: ”Oppilaille taataan turvallinen, terveellinen ja kannustava oppimisympäristö ja – yhteisö, johon he voivat tuntea kuuluvansa.” Jotta opettajat voivat keskittyä työhönsä ja oppilaat saada laadukasta opetusta, tulee huolehtia koko kouluyhteisön hyvinvoinnista sekä koulun tiloista. (Ukkola & Metsämuuronen 2021, 83.) Nivelvaiheen myötä vastaantulevissa oppimisympäristön muutoksissa tulee erityisesti kiinnittää huomiota tähän Karvin kehityssuositukseen.

Oppilaan oppimista tukeva opetus tarvitsee resursseja. Karvin raportissa (2021) todetaan, että suurin osa kolmannen luokan opettajista odottaa oppilailta menestystä opinnoissa. Hyvin usea opettaja koki kolmannen luokan haastavaksi opettaa. Opettajat kokivat, että koulunkäynnin ohjaajan tai avustajan tarve oli

suuri ja tämä resurssi oli heikentynyt selvästi alkuopetuksesta kolmannelle luokalle siirryttäessä. Usein kouluissa ohjaajaresurssia kohdennetaan erityisesti alkuopetukseen. Erityisopettajan tukea kaivattiin enemmän kolmannella luokalla kuin ensimmäisen luokan alussa. Tuki koettiin todella tärkeäksi. Raportista ilmeni, että pieni osa opettajista ei saanut lainkaan erityisopettajan tukea, vaikka luokan oppilaat olisivat sitä tarvinneet. Vaikka resurssiopettajan tarve olisi kasvanut ensimmäiseltä luokalta, resurssiopettajan tuki oli kuitenkin vähentynyt kolmannella luokalla. Vain alle kymmenesosa opettajista kertoi saavansa riittävästi resurssiopettajan tukea luokan tarpeeseen verrattuna. (Ukkola & Muuronen 2021, 60, 63–65.)

Oman kokemuksemme sekä Ukkolan ja Muurosen (2021) raportin mukaan opetuksen resurssien tarve ei ole joka alueella eikä joka koulussa samanlainen ja tämä tulisi huomioida päätöksissä, joissa suunnataan resursseja kouluille. Tällä ehkäistään koulujen ja kuntien eriytymiskehitystä. (Ukkola & Muuronen 2021, 80.) Nivelvaiheessa usein tarvittavien resurssien määrä kasvaa ja siksi tasaisempi resurssin jakaminen koulujen välillä, mutta myös koulujen sisällä, takaisi oppilaiden paremman yhdenvertaisuuden tärkeässä siirtymässä.

### **3.4 Nivelvaiheen yhteistyö**

Yhteistyö määritellään monenlaiseksi ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi. Yhteistyötä tehdään kahden tai useamman osapuolen välillä, vaikka yhteistyön kohteen, tekijöiden tai sisältöjen vaihtelevuus voikin olla suurta. (Savonmäki 2007, 30). Yhteistyö on tavoitteellinen ja aktiivinen prosessi, joka loppujen lopuksi on vapaaehtoista toimintaa, ja jonka yhteistyön osapuolet valitsevat tai ovat valitsematta. Yhteistyörakenteet eivät siis pelkästään johda yhteistyöhön, vaan se edellyttää kaikkien osapuolten panosta. Yhä useammassa työssä, myös opettajan ammatissa, yhteistyön tekeminen on merkittävä osa työtä. (Aira 2012, 45, 128.)

Yhteiskunnan haasteisiin vastatakseen opettajan tulee olla yhteistyökykyinen ja -haluinen ammattilainen, joka ottaa tarvittaessa rohkeasti yhteyttä muihin

asiantuntijoihin (Sahlstedt 2015, 59). Yhteistyön merkitys nivelvaiheissa on tunnistettu viimeisen kymmenen vuoden aikana tehdyissä tutkimuksissa. Säännölliset ja yhteiset suunnittelukäytännöt ovat keskeisiä tekijöitä laadukasta siirtymää rakennettaessa. Nivelvaiheista saatu teoreettinen ja tutkimuksellinen tieto tulisi olla nivelvaiheyhteistyön suunnittelun pohjalla niin, että opetuskentällä tehtävässä nivelvaiheyhteistyön suunnittelussa kaikkien asiantuntijoiden ääni olisi kuuluvilla. (Rantavuori 2019, 65–66.)

Opettajien välinen yhteistyö nivelvaiheissa edistää oppilaiden opintojen sujuvuutta (POPS 2014) ja ehyen koulupolun muodostumista. Hyvä yhteistyö ja saattaen vaihtaminen varmistaa oppilaan tuen myös nivelvaiheen jälkeen (Valteri 2018). Opettajan työn ollessa luonteeltaan hyvin paljon viestintää, neuvottelua ja toisten ohjaamista, voi olla vaikea määritellä yhteistyöolosuhteita. Opettajan työssä tarvitaan vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja, koska työssä on päivittäin paljon erilaisia kohtaamisia. Niin koulun toimintaympäristö kuin jokaisen opettajan yksilölliset taidot ja persoonallisuus vaikuttavat yhteistyön toteutumiseen. On otettava huomioon myös opettajan ammattiin vahvasti liittyvät traditiot. Opettajan ammatin tietynlaisena lähtökohtana on ollut yksin tekemisen perinne ja autonomia. Koska perinteiseen opettajakulttuuriin ei aiemmin juuri ole kuulunut oman toiminnan arviointia, kollegiaalista asioiden käsittelyä tai yhdessä tekemistä, se voi haastaa yhteistyötä. Jotta yhteistyötä voidaan kehittää, on tärkeää ymmärtää aiemman opettajakulttuurin vaikutus haasteisiin. (Savonmäki 2007,30, 33.) Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) edellyttää opettajilta yhteistyön tekemistä, mikä varmasti näkyy tämänhetkisessä kouluarjessa, yhteistyön ollessa luonnollisempi osa opettajan työtä.

Opettajien välinen nivelvaiheyhteistyö on saman yksikön sisällä tapahtuvaa, jos siirtymä luokkatasolta toiselle toteutuu fyysisesti saman oppilaitoksen sisällä. Tällainen tilanne tulee vastaan usein oppilaiden siirtyessä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle uuden opettajan opetukseen. Myös eri koulujen välillä tulee tehdä yhteistyötä oppilaan fyysisen oppimisympäristön muuttuessa

(POPS 2014, 36). Tällöin tuleekin mahdollistaa opettajille resurssit riittävän yhteistyön toteuttamiseksi. Resurssit tulee aina olla sellaiset, että on mahdollisuus toteuttaa joustava ja oppilaiden hyvinvoinnin huomioiva siirtymä.

Toimivan opettajayhteistyön luominen vie aikaa ja sen perustaksi tarvitaan sellaiset olosuhteet ja ilmapiiri, jotka tukevat opettajien välistä yhteistyötä. Toimiva yhteistyö vaatii opettajilta sosiaalista sitoutumista sekä toimivaa vuorovaikutusta. Jos aikaresursseja ei ole tarjolla, tehokkuus ja usko yhteistyön hyödyllisyyteen kärsivät. Riittävät resurssit luovat joustavuutta ja mahdollistavat uusien pedagogisten käytäntöjen syntyminen sekä kollegiaalisen oppimisen ja tuen. (Kunnari, Ilomäki, Toom 2018, 122–123; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015, 36.) Opettajien välisessä yhteistyössä on mahdollista kokea ja välittää sellaista tukea ja ymmärrystä, jota muualta voisi olla vaikea saada.

Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on erityisen tärkeää koulupolun nivelvaiheissa sekä suunniteltaessa että toteutettaessa koulunkäynnin ja oppimisen tukea (POPS 2014, 34). Yhteisellä suunnittelulla, tavoitteiden asettelulla sekä toteutuksella oppilaille voidaan tarjota mahdollisimman oikeanlaista tukea ja kaikkien osapuolten sitoutuminen tavoitteisiin on todennäköisesti voimakkaampaa. Kouluissa järjestetään tavallisesti myös koulun ja huoltajien välistä, nivelvaiheyhteistyötä vahvistavaa toimintaa. Tällaista toimintaa voi olla esimerkiksi vanhempainyhdistystoiminta ja vanhempainillat. Yhteisen toiminnan mukanaan tuoma vertaistuki on myös tärkeää huoltajille uusissa tilanteissa. (Lahtinen & Haanpää 2015.) Huoltajien kanssa nivelvaiheessa tehtävällä yhteistyöllä luodaan lähtökohtia kasvatuskumppanuudelle ja luottamukselliselle sekä vastavuoroiselle yhteistyölle. Tällainen yhteistyö on tärkeää aina, mutta se on erityisen tärkeää lapsille, jotka tarvitsevat tavallista enemmän tukea. (Rantanen, Vehkakoski, Kurkinen & Kilpeläinen 2017, 145, 161.) Monipuolinen huoltajayhteistyö lisää hyvinvointia sekä tukee oppilaan kehitystä ja kasvua (Orell 2020, 69).

Huoltajien havainnot omasta lapsestaan tulee ottaa vakavasti, huomioida ne ja reagoida niihin. Heillä on tavanomaisesti vahvempi omakohtainen tietoisuus lastensa sosioemotionaalisesta tilasta kuin opettajalla, koska lapset kertovat

ja näyttävät helpommin huolen ja ahdistuksen kotona. Huoltajia tulee myös informoida siitä, miten heidän lapsellaan siirtymän eri vaiheissa sujuu. Työskentely yhdessä oppilaan hyväksi, sekä hyvän ja myönteisen opettaja-oppilas-huoltaja -suhteen vaaliminen helpottaa nivelvaiheen läpikäyntiä. (Fortuna 2014.) Huoltajien välittämä tieto lapsestaan helpottaa opettajan työtä, oppilaan yksilöllistä huomioimista ja nivelvaiheen oppilaslähtöistä suunnittelua. Huoltajien näkemysten kuunteleminen kehittää luottamuksellista opettaja- huoltaja- yhteisyyttä ja saa myös huoltajat kokemaan osallisuutta lapsensa siirtymässä.

Tarvittaessa yhteistyö voi nivelvaiheissa olla moniammatillista oppilas-huoltoa. Oppilashuoltosuunnitelmissa (paikallisissa tai yksikkökohtaisissa) tulisi olla kuvattuna oppilashuoltoryhmän kokoonpano ja toimintatavat sekä yhteistyö perusopetuksen kanssa liittyen myös tukeen nivelvaiheissa. Oppilashuoltoryhmään kuuluvat tarpeen mukaan esimerkiksi kouluterveydenhuollon edustaja, koulupsykologi tai -kuraattori oppilaitoksen edustajien lisäksi.

Ahtolan ja Kontturin (2012) mukaan etenkin koulupsykologien työ on nivelvaiheissa usein keskittynyt yksittäisten oppilaiden valmiuksien selvittämiseen. Nivelvaiheessa pitäisi kuitenkin enemmän suuntautua valmistamaan oppimisympäristöä oppilaan tarpeisiin kuin oppilasta oppimisympäristöön. Koulupsykologien asiantuntijuutta voisikin yksilökeskeisyyden sijaan suunnata enemmän nivelvaiheen käytäntöjen ja yhteistyön suunnitteluun. (Ahtola & Kontturi 2012.) Muidenkin oppilashuollon ammattilaisten osaamisen hyödyntäminen nivelvaiheiden käytäntöjen suunnittelussa olisi haasteita ennaltaehkäisevää toimintaa. Tämä mahdollisesti vähentäisi erillistä ja yksilöllistä tuentarvetta nivelvaiheessa.

Moniammatilliselle yhteistyölle on tyypillistä, että ammattilaiset tulkitsevat ja katsovat asioita omista näkökulmistaan. Yhteisen tavoitteen kautta voidaan eri näkökulmista muodostaa eheä kokonaiskuva asiasta. Onnistuneissa siirtymissä tavoiteltava tila on sellainen, jossa otetaan kaikkien asiantuntijuus huomioon, ohittamatta kenenkään näkemystä. Tällöin saadaan parhaiten ammattilaisten resurssit käyttöön ja rakennetaan yhteistä ammatillista asiantuntijuutta. (Rantavuori 2019, 8.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän laadullisen tutkimuksemme tavoitteena on kuvata luokanopettajien erilaisia käsityksiä nivelvaiheesta, siirryttäessä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle. Haluamme saada näkyväksi luokanopettajien käsityksiä, koska siirtymävaiheet kuuluvat olennaisena osana luokanopettajan työhön. Tarkoituksena on jäsentää fenomenografisen menetelmän avulla sekä yleisiä käsityksiä nivelvaiheesta että käsityksiä siirtymävaiheen käytännöistä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisessä nivelvaiheessa. Lisäksi haluamme kuvata luokanopettajien käsityksiä oppilaan oppimista ja hyvinvointia edistävästä käytännöstä siirtymässä. Tutkimuskysymysten avulla tuomme esiin luokanopettajien erilaisia käsityksiä, jotta ymmärrys tästä nivelvaiheesta kasvaisi ja löytyisi oppilaan oppimista ja hyvinvointia tukevia käytäntöjä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisen siirtymän sujuvoittamiseksi ja koulupolun eheyttämiseksi. Haastattelututkimuksesamme etsimme vastauksia seuraaviin kysymyksiimme:

1. Millaisia erilaisia käsityksiä luokanopettajilla on alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta?
2. Millaisia erilaisia käsityksiä luokanopettajilla on siirtymävaiheen käytännöistä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisessä nivelvaiheessa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimuksemme on kasvatustieteen tutkimusalueeseen kuuluva laadullinen tutkimus, jossa tutkitaan perusopetuksen nivelvaihetta alkuopetuksesta kolmannelle luokalle. Tutkimuksemme näkökulma kohdistuu tämän lisäksi oppilaan oppimiseen ja hyvinvointiin kyseisessä nivelvaiheessa. Lukuisat ajattelusuunnat ja erilaiset tutkimustraditiot ovat laadullisen tutkimuksen kehittymisen pohjana. (Eskola & Suoranta 1998, 25.) Laadullinen tutkimus sisältääkin joukon moninaisia tutkimuksia ja tutkimusmetodeja. Laadullinen tutkimus on tyypillisesti kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa suositaan luonnollisia ja todellisia tilanteita, sekä metodeja, joissa tutkittavien ääni pääsee kuuluviin. Laadulliseen tutkimukseen valitaan tutkittavat tietyin, tarkoituksenmukaisin perustein. Aineiston yksityiskohtaisen tarkastelun pohjalta aineistosta nousee tutkimuksen kannalta merkitykselliset näkökulmat. Tutkijalta vaaditaan laadullisessa tutkimuksessa joustavuutta, koska tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 162, 164.) Hakala (2017) nostaa esiin ajatuksen, että laadullinen tutkimus on elävä ja muuttuva prosessi aineiston keruun ja käsittelyn linkittyessä vahvasti yhteen. Merkityksellistä on onnistunut analyysiprosessi, se mitä saadaan aineistosta irti ja mihin tulkintoihin päädytään. (Hakala 2017, 163.)

Valitsimme tutkimuksemme menetelmäksi fenomenografian, koska tutkimme luokanopettajien käsityksiä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta. Tutkimuksemme on empiirinen, koska teemme aineiston perusteella johtopäätöksiä ja lopulta kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä (Ahonen 1994, 117, 122). Fenomenografia kuuluu laadulliseen tutkimussuuntaukseen, jonka lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. (Hirsjärvi ym. 2018, 161.)



Fenomenografian isänä pidetään Ference Martonia, joka omaksui nimityksen tutkimusotteelleen 1980-luvulla, tutkiessaan opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Fenomenografia koostuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenografiassa tutkitaan sitä, miten ihmiset kuvaavat jotakin ilmiötä eli minäkalaisia käsityksiä heillä on ilmiöstä (Ahonen 1994, 114–115.) Metodien ideana on kuvata maailmaa sellaisena kuin se havaitaan, ei välttämättä sellaisena kuin se on. Ihmisille muodostuvat käsitykset riippuvat elämisaailmasta ja kokemustaustasta. (Ahonen 1994, 114; Kakkori & Huttunen 2011, 10.) Ihminen nähdään fenomenografiassa sellaisena, joka pyrkii muodostamaan kokonaisen selittävän käsityksen kohtaamisista irrallisista osista. Fenomenografiassa on tarkoitus herkistää tutkijaa tutkittavien ajattelulle ja pyrkimyksenä on tutkijan ja tutkittavan avoin vuorovaikutus käsityksistä. Ihmisten käsitykset eli pintauskemukset muodostuvat yhteisön ja kokemusten kautta sekä oppimalla. Arkikokemuksista muodostettuja käsityksiä kutsutaan esikäsitteiksi, ne vaikuttavat syntyviin käsityksiin, joita muodostuu koulutuksen ja kokemuksen kautta. (Ahonen 1994, 114–116; Perkkilä 2021.) Tutkimuksemme haastateltavat ovat henkilöitä, joilla on luokanopettajan koulutus ja kokemus opetustyöstä. Heidän käsityksensä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta ovat muodostuneet erilaisten kokemusten sekä koulutuksen kautta.

Muista käsitystutkimuksista fenomenografia erottuu nimenomaan sen kiinnostuksesta käsitysten sisällöllisiin eroihin. Fenomenografiassa on paljon samaa kuin fenomenologiassa, mutta se on fenomenologiaa pinnallisempi tapa tarkastella käsityksiä. Fenomenografiassa pohditaan käsitysten eroja, kun fenomenologiassa pureudutaan käsitysten taustoihin kokemuksiin pohjaten. (Ahonen 1994, 115–117.) Fenomenografiassa käsityksistä ei ole tarkoitus luoda yksilötason kuvauksia, vaan saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Tällöin mielenkiinto kohdistetaan käsitysten sisältöihin ja niiden välisiin suhteisiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tutkiessamme olimme kiinnostuneet nimenomaan luokanopettajien käsityksistä, emme käsitysten taustana olevista kokemuksista. Marton (1981) erottaa fenomenografian ja fenomenologian seuraavasti: fenomenografiassa suunnataan katse toisen asteen näkökulmiin, eli siihen millaisia käsityksiä

ja kokemuksia ihmisillä on ilmiöstä, ilman että yritetään ymmärtää ilmiön olemusta. Fenomenologia keskittyy olemuksiin ja fenomenografia taas orientoituu ilmiöihin eli ymmärtämisen tapoihin. Fenomenologiassa on tarkoituksena löytää ilmiölle erilaisista kokemuksista yhteinen nimittäjä, kun taas fenomenografiassa keskitytään moninaiisiin, kuitenkin määrältään rajallisiin tapoihin havaita, kokea ja käsitteellistää ilmiötä. Fenomenografia tutkii yksilölle muodostuneita käsityksiä ilmiöstä, fenomenologia tarkastelee tietoisuuden esikokemuksen tasoja. (Mar-ton 1981, 180–181.)

Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, koska tutkimuskohteenamme ovat luokanopettajien käsitykset alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta. Tarkastellessamme ilmiötä toisen asteen näkökulmasta huomioimme sen, että todellisuus rakentuu yksilöllisten ja yhteisöllisten kokemusten kautta ja käsitykset ovat aina suhteessa johonkin. Tämän vuoksi tutkimme ainoastaan luokanopettajien omia käsityksiä tutkimusaiheestamme, emmekä muodosta todellisuutta koskevia väitteitä tutkimastamme ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.) Myös Hathawayn ja Fletcherin (2017) mukaan kokemusten kautta muodostuvat eriävät käsitykset eivät ole epäjohdonmukaisuuksia, vaan henkilökohtaisista kokemuksista muodostuneita käsityksiä. Tutkijat nostivat esille, että käsitykset vaihtelevat tilanteen ja hetken mukaan. (Hathaway & Fletcher 2017, 84, 87.) Esimerkiksi meidän tutkimuksessamme luokanopettajilla oli erilaisia tilanteita suhteessa nivelvaiheeseen: toiset luokanopettajat olivat läpikäyneet sen viime aikoina, toisilla omakohtaisesta kokemuksesta oli pidempi aika, toisaalta toiset katsoivat vaihetta alkuopetuksen, ja toiset kolmannen luokan opettajan näkökulmasta. Myös tämä saattoi vaikuttaa muodostuneisiin käsityksiin.

Fenomenografisen tutkimuksemme eteneminen toteutui Ahosen (1994) esittelemän mallin mukaan. Kiinnostuimme ilmiöstä, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta, koska nivelvaihetta koskevat käsitykset ovat hyvin vaihtelevia eikä aiheesta ole juuri-kaan tehty tutkimusta. Tämän jälkeen perehdyimme aiheeseen teorian avulla ja

jäsensimme tutkimuskenttää alustavasti. Teoriaan tutustuminen suuntasi näkökulmaamme luokanopettajien käsityksiin ja sitä kautta myös tutkimusmetodin valinta täsmentyi fenomenografiaan. Haastattelun kautta kerättyjen aineistojen avulla pääsimme käsiksi luokanopettajien käsityksiin aiheesta, jotka selkeästi jakautuivat kahteen ryhmään. Tämän jälkeen lähdimme luokittelemaan käsityksiä niiden merkitysten perusteella alakategorioihin. Käsitteiden erilaisuuden perusteella ne jakautuivat vielä yläkategorioihin, joista muodostuivat vastaukset kahteen tutkimuskysymykseemme. (Ahonen, 1994, 115.)

Tutkimuksemme prosessi on ollut spiraalimainen teoreettisen perehtyneisyyden, aineiston hankinnan ja tulkinnan, teorian muodostuksen sekä aineiston tulkinnan ja luokittelun osalta. Olemme antaneet tutkimusprosessillemme paljon aikaa, jotta olemme voineet rauhassa selventää itsellemme tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksen kuvattu spiraalimaisuus syntyy siitä, että teoria rakentuu lopullisesti aineistoa käsiteltäessä ja sen täytyy vaikuttaa aineiston tulkintaan. Aineiston kanssa tulee viettää aikaa ja sitä tulee tulkita koko prosessin ajan etsittäessä merkityksiä, luokiteltaessa aineistoa ja kirjoitettaessa raporttia. (Ahonen 1994, 125.) Hathawayn ja Fletcherin (2017) mukaan fenomenografista tutkimusta ei pitäisi aloittaa tutkijan näkökulmaa edustavalla käsitteellisellä viitekehyksellä (Hathaway & Fletcher 2017, 89). Vaikka omassa tutkimuksessamme teoreettinen viitekehys esitellään ennen tutkimustuloksia, teoriaosuuden näkökulma ei ole meistä tutkijoista, vaan aineistosta lähtöisin ja on muokkautunut käsitteiden analyysiprosessin aikana.

Fenomenografia tutkimusmetodinä on kulkenut läpi koko tutkimusprosessimme. Metodin kautta rajasimme ja valitsimme tutkimukseen osallistuvia henkilöitä ja se määritteli myös aineistonkeruumenetelmäämme. Seuraavaksi esittelemme tutkimukseen osallistujia ja valintaprosessia, sekä aineiston keruuta. Sen jälkeen käymme läpi tutkimuksemme fenomenografista analyysiä.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksemme osallistui yhteensä kuusi luokanopettajaa. Kaikki osallistujat ovat perusopetuksessa työskenteleviä koulutukseltaan päteviä luokanopettajia, joilla on kokemusta alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta. Osa haastateltavista työskenteli tällä hetkellä alkuopetuksessa, osa alakoulun ylemmillä luokilla. Keräsimme aineistoa haastattelemalla osallistujia. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistot ovatkin yleensä laadullisia haastatteluaineistoja, joiden avulla tuodaan esille haastateltujen käsityksiä ja niiden laadullisia eroja (Rissanen 2006). Fenomenografinen tutkimusote ei määrittele eikä suosita sitä, kuinka paljon haastateltavia tulisi tutkimuksessa olla (Patton 2015, 14). Arvioimme tutkimustehtävämme mukaisesti, että 5–10 haastateltavaa olisi sopiva määrä saadaksemme riittävän aineiston kasaan. Valmistauduimme haastattelemaan vielä useampaa luokanopettajaa, jos aineistomme olisi jäänyt vajaaksi. Koimme, että tällä haastateltavien määrällä saimme esille kattavasti erilaiset tavat käsittää nivelvaihe ja sen käytäntöjä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle.

Joulukuussa 2021 lähestyimme toisen kunnan opetustoimea ja toisen kunnan opetuspäällikköä saadaksemme tutkimusluvut. Tutkimuslupahakemusten liitteeksi lisäsimme tutkimussuunnitelmamme. Tutkimusluvut saatuamme olimme yhteydessä koulujen rehtoreihin ja haastateltaviin. Kaikki koulut ja haastateltavat olivat suostuvaisia haastatteluihin. Lähetimme tutkimukseen osallistuville tiedotteen tutkimuksesta (liite 1) sekä tietosuojailmoituksen (liite 2), ja sovimme haastattelu-aikatauluista, jotka toteutimme tiiviissä aikataulussa. Tutkimusraportissamme haastateltavat eivät esiinny omilla nimillään, vaan heidän henkilötietonsa on koodattu H1–H6, näin jokaisella haastateltavalla on oma koodinsa. Käytämme koodeja aineistosta poimittujen haastateltavien suorien lainausten yhteydessä.

## 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Keräsimme tutkimuksemme aineiston haastattelemalla tutkittavia. Haastatteluissa ollaan suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavaan, josta seuraa etuja sekä

mahdollisesti haittoja. Aineistoa kerätessä joustavuus nähdään haastattelun suurimpana etuna. Etuja ovat myös mahdollisuus haastatteluaiheiden järjestyksen muutokseen ja vastauksien parempaan tulkintaan. Valitsimme haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusimme tutkimukseen osallistuville mahdollisuuden tuoda esille käsityksiään tutkimusaiheesta vapaasti. Tällöin haastateltavat ovat aktiivisia ja luovat merkityksiä. Haastattelun etuna on myös se, että aineiston täydennystarpeessa tai tarkennuksessa haastateltavat on yleensä mahdollista tavoittaa helposti uudelleen. Haasteena haastatteluiden tekemisessä nähdään se, että ne vievät paljon aikaa. Lisäksi haastateltava voi ottaa yleisesti hyväksytyyn roolin ja sen myötä antaa erilaisia vastauksia. Tulee myös muistaa, että haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista. (Hirsjärvi ym. 2018, 204–207.)

Toteutimme haastattelut yksilöllisesti teemahaastattelun kaltaisina, keskustelunomaisuuteen pyrkivinä sekä ilman tarkkaa muotoa tai järjestystä etenevinä haastatteluina. Haastattelurunkomme pohjautui tutkimuskysymysten kautta etukäteen määriteltyihin aihealueisiin. Runko ei sisältänyt tarkkoja kysymyksiä, vaan käytössä oli muutamia jäsenteleviä tukikysymyksiä tutkimusaiheen asioista (liite 3), joita haastatteluissa käytiin luontevasti keskustellen läpi. (Eskola & Vastamäki 2015, 29.) Tavallisesti fenomenografisen aineiston keruuseen kuuluu syvähaastattelu, jossa kysymykset ja vastaukset työntyvät spiraalinomaisesti tutkimusaiheen sisälle. Haastatteluissamme tartuimme haastateltavien kysymyksiin, kuuntelimme intensiivisesti haastateltavia ja pyrimme ottamaan haastateltavien kertomista asioista johtolangat seuraaviin kysymyksiin. Näin saavutimme laadullista, fenomenografista tietoa lähestyen syvähaastattelun muotoa. (Ahonen 1994, 137.) Haastattelut etenivät haastateltavilta nousseiden ajatusten kautta, mutta me haastattelijoina ohjasimme keskustelua aiheen suuntaisesti.

Haastattelut toteutettiin luokanopettajien työskentelykouluilla joulukuussa 2021. Haastattelutilanteet sovittiin iltapäiville, jolloin mahdollistui rauhallinen keskustelutilanne. Tarjosimme haastateltaville myös mahdollisuutta toteuttaa haastattelu muussa paikassa, tai etänä esimerkiksi Zoomin välityksellä. Luokan-

opettajat osallistuivat haastatteluihin mielellään ja heillä oli paljon asiaa tutkimusaiheesta. Haastattelutilanteet rauhoitettiin, jotta pystyimme keskittymään haastateltavien ajatuksiin ja kuuntelemiseen. Tilanteissa ei ollut läsnä muita henkilöitä ja häiriötekijöitä ei kohdattu. Haastattelut olivat kestoaltaan puolesta tunnista tuntiin.

Tallensimme haastattelut äänitiedostoihin, ja aineiston keruun jälkeen litteroimme tallennetun aineiston kirjalliseen muotoon. Litteroimme aineistot sanasta sanaan ja pidimme ne puhutun kielen mukaisina. Tällä varmistimme, että luokanopettajien käsitykset nousevat nimenomaan heidän kokemuksistaan ja heidän termeillään. (Ahonen 1994, 140.) Myös Hathaway ja Fletcher (2017) korostavat tutkimuksessaan osallistujien mahdollisuutta puhua omin sanoin, eikä niin, että tutkijan kokemukset vaikuttaisivat kuvaukseen (Hathaway & Fletcher 2017, 89). Litterointi mahdollistaa haastatteluihin palaamisen aina uudestaan, jolloin tulkinta ja johtopäätösten teko helpottuu. (Ahonen 1994, 140.) Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 34 sivua (fontti 12 Calibri leipä, riviväli 1,5).

Haastattelujen avulla saimme vastauksia tutkimuskysymyksiimme, ja pystyimme kuvaamaan sekä ymmärtämään monipuolisesti luokanopettajien käsityksiä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelminä käytetään tapoja, joilla tutkittavien ajatukset ja näkökulmat pääsevät mahdollisimman hyvin esiin ja tällöin tyyppillisiä piirteitä ovat sekä aineiston ainutlaatuisuus että tutkimussuunnitelman muovautuminen prosessin edetessä. (Hirsjärvi, ym. 2015, 164).

## 5.4 Aineiston analyysi

Lähtökohtana tutkimusaineiston analyysissä on löytää ja ymmärtää aineistosta nousevaa tietoa. Analyysi etenee aina aineiston ehdoilla. (Hakala 2017, 158–159.) Aineistoa voidaan analysoida selittävän tai ymmärtävän lähestymistavan kautta. Tärkeintä on, että tutkija aineistoon tutustuessaan valitsee analyysitavan, jolla on parhaiten mahdollista saada vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Hirsjärvi ym.

2018, 224.) Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta muodostuu ajatuksellisesta kokonaisuudesta. Merkitysten tulkinta on mahdollista vain ilmaisuihin, jotka ovat ajatuksellisia kokonaisuuksia. Lukemalla haastatteluja tutkimuksen teoriaan ja ongelmanasetteluun peilaten, tutkija voi löytää tulkinnallisia yksiköitä aineistosta. (Ahonen 1994, 143.) Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei perustu suoraan teoriaan, mutta omaa kuitenkin kytköksiä siihen. Aineistosta nousseille löydöksille etsitään teoriasta selityksiä tai vahvistusta, näin teorialla tuetaan tulkintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99.)

Fenomenografiassa analyysi on vaiheittainen, tulkintaa ja merkitysten etsimistä tehdään usealla tasolla samanaikaisesti. Jokainen vaihe vaikuttaa tutkijan seuraaviin valintoihin. Yksittäisten tapausten sijaan tutkimuksessa keskitytään muodostamaan vastauksista kokonaisuuksia. (Häkkinen 1996, 39.) Kävimme läpi haastatteluista saamaamme tutkimusaineistoa intensiivisesti useaan kertaan. Poimimme esiin tutkimuskysymyksiimme liittyviä merkitysyksiköitä aineistosta ja määritimme näistä käsityksiä kokonaisuuksien pohjalta. Kuten Niikko ja Ugaste (2012, 485) tutkimuksessaan, myös me käytimme analyysiyksikköinä sana- ja lausetasoa vastausten ollessa vaihtelevan mittaisia. Hathawayn ja Fletcherin (2017, 88) mukaan yksilön kokemus ja tapa nähdä tutkittava ilmiö on yksi analyysiyksikkö. Huomasimme, että yksi lause saattoi sisältää useamman käsityksen tai sama käsitys saattoi saada toisella haastateltavalla eri merkityksen.

Teoriatietoon etukäteen tutustuminen auttoi käsitysten löytämisessä ja niiden erottamisessa tekstistä. Tekstistä konkreettisesti erottamamme käsitykset (382 kpl) numeroimme juoksevilla numeroinnilla ja näin niiden myöhempi käsittely helpottui. Aineistosta jäi ulkopuolelle tutkimukseemme epärelevantit osat, joita emme tulkinneet merkityksellisiksi tutkimuksemme kannalta. Käytimme aineistoa läpi useaan kertaan, käsityksistä löytyi päällekkäisyyksiä ja tutkimusongelmaamme liittymättömiä ilmaisuja, ja niiden poistamisen jälkeen lopullinen määrä vakiintui 318 käsitykseen. Kun aineistosta jäi vielä tällöin pois useita käsityksiä, päätimme numeroida jäljelle jääneet käsitykset uudelleen niiden jatkokäsittelyn helpottamiseksi. Sen jälkeen lähdimme muodostamaan käsi-

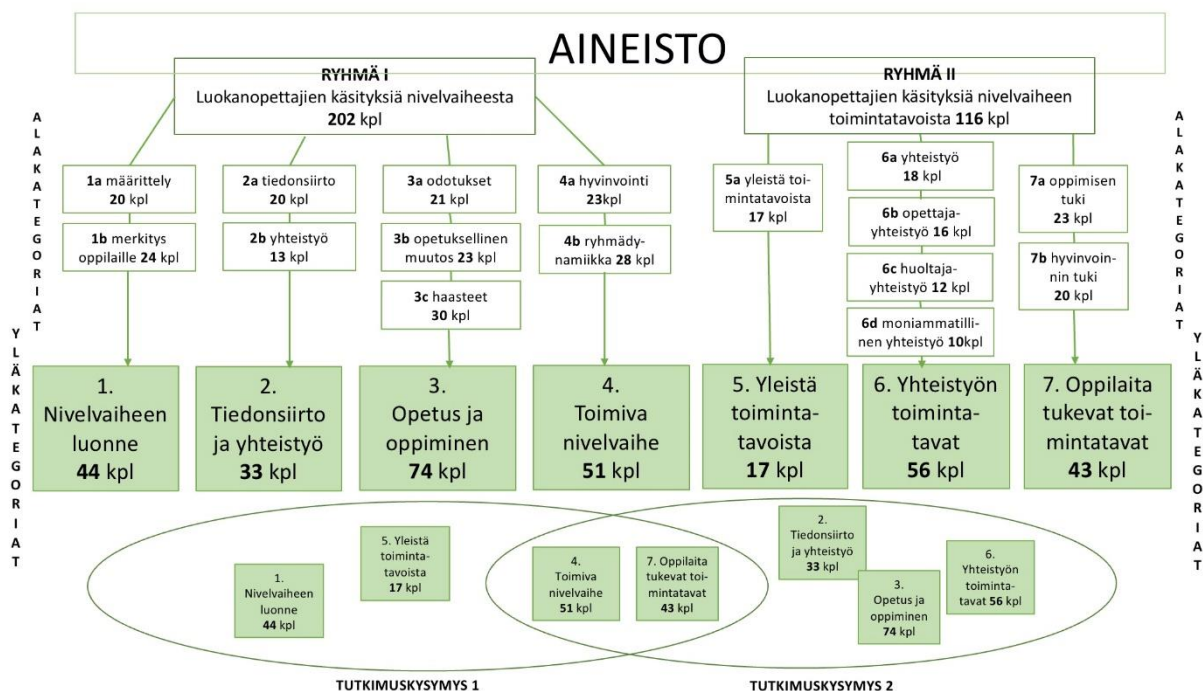
tyksistä alakategorioita ja edelleen niiden perusteella yläkategorioita. Tässä kohdassa kuitenkin huomasimme, että oma tulkintamme vaikutti kategorioiden määrittelyyn liian voimakkaasti. Palasimme takaisin käsitysten pariin ja havaitsimme, että aineistostamme nousi selvästi kaksi tutkimuskysymysten mukaista, erillistä merkitysryhmää. Sen perusteella jaoinme käsitykset luokanopettajien käsityksiin alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta (ryhmä I) sekä käsityksiin toimintatavoista liittyen tähän nivelvaiheeseen (ryhmä II) (liite 4).

Fenomenografisesta haastatteluaineistosta luodaan kuvauskategorioita, joiden avulla kuvataan käsitysten jakautumista (Rissanen 2006). Tutkijoiden teoreettinen tieto auttaa kategorioiden muodostamisessa, vaikka käsitteet nousevatkin aineistosta. Kategorioilla selitetään tutkittavien ilmaisuista löydettäviä merkityksiä eli käsityksiä niiden teoreettisia yhteyksiä osoittamalla. (Ahonen 1994, 127.) Aineistosta on tarkoituksena löytää rakenteellisia eroja, joiden avulla selvennetään käsitysten suhdetta tutkimassamme ilmiössä (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Luokanopettajien käsitysten merkitysryhmiin jakamisen jälkeen aloitimme alakategorioiden muodostamisen uudelleen vertailemalla käsityksiä ja etsimällä niistä eroavaisuuksia. Alakategorioita muodostui ilmausten variaatioiden vertailun myötä hyvin ja niitä oli ryhmässä I yhdeksän kappaletta (1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b, 3c, 4a, 4b) ja ryhmässä II seitsemän kappaletta (5a, 6a, 6b, 6c, 6d, 7a, 7b) (kuvio 2). Nämä muodostuneet alakategoriat ovat tutkijoina meidän tulkittojamme, Martonin (1988) mukaan voidaan puhua jopa tutkijan omista käsityksistä. Pyrimme välttämään Ahosen (1994) mainitsemaa kategorioiden muodostamiseen liittyvää ylitulkittamista, jolloin käsitykset liitetään sellaisiin merkityskategorioihin, joihin ne eivät sisältönsä puolesta kuuluisi (Ahonen 1994, 146).

Vertailtuamme alakategorioita, lähdimme muodostamaan niistä abstraktimman tason yläkategorioita. Ryhmään I yläkategorioita muodostui neljä (1. Nivelvaiheen luonne, 2. Tiedonsiirto ja yhteistyö, 3. Opetus ja oppiminen, 4. Toimiva nivelvaihe) ja ryhmään II niitä muodostui kolme (5. Yleistä toimintatavoista, 6. Yhteistyön toimintatavat, 7. Oppilaita tukevat toimintatavat) (kuvio 2).



Tutkiessamme ja vertailllessamme muotoutuneiden eri yläkategorioiden käsitteitä keskenään, havaitsimme, että luokanopettajilla oli keskenään hyvin erilaisia käsityksiä samasta asiasta. Kiinnostavampaa kategorisessa jaossa onkin käsitysten laadulliset erot eikä niiden määrällinen painottuminen (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tästä muodostui tutkimuksemme kuvauskategoriajärjestelmä ja vastaukset tutkimuskysymyksiimme. (kuvio 2).



KUVIO 2. Käsitysten kuvauskategoriajärjestelmä

Kuvauskategoriajärjestelmä voi rakentua horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Tutkimuksemme kuvauskategoriajärjestelmä on horisontaalinen, koska kuvauskategoriat ovat keskenään tasavertaisia ja samanarvoisia. Kuvauskategoriajärjestelmässämme kategorioiden väliset erot ovat sisällöllisiä. (Niikko 2003, 38; Rissanen 2006.) Järjestelmää tarkastellessamme huomasimme, että yläkategoriat 1 ja 5 vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme millaisia erilaisia käsityksiä luokanopettajilla on alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta. Yläkategoriat 2, 3 ja 6 vastaavat toiseen tutkimuskysymykseemme millaisia erilaisia käsityksiä luokanopettajilla on siirtymävaiheen käy-

tännöistä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisessä nivelvaiheessa. Yläkategorioista 4 ja 7 löysimme vastauksia molempiin tutkimuskysymyksiimme. Näistä tulosavaruuden kategorioista ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksen osa-alueiksi muodostuivat nivelvaiheen luonne ja nivelvaiheen haasteet. Toisen tutkimuskysymyksen vastauksen osa-alueiksi muodostuivat yhteistyö sekä opetus ja oppiminen nivelvaiheessa.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehdessämme olemme noudattaneet hyviä tieteellisiä käytäntöjä, joiden mukaan olemme suunnitelleet, toteuttaneet ja raportoineet työtämme. Olemme myös rehellisyydellä, huolellisuudella ja tarkkuudella tutkimustyömme tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimustulosten arvioinnissa noudattaneet tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmämme ovat avoimia ja eettisesti kestäviä, sekä soveltavan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia. Olemme ottaneet asianmukaisella tavalla huomioon muiden tutkijoiden työn ja saavutukset. Annamme niille arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessamme sekä tuloksia julkistaessamme. (Hirsjärvi ym. 2018, 24.)

Ennen aineiston hankintaa haimme tutkimuskunnista, toisen kunnan osalta opetustoimesta ja toisen osalta opetuspäälliköltä, tutkimusluvut kirjallisesti. Tutkittavat valikoituivat tutkimukseemme vapaaehtoisuuden pohjalta. Toimitimme tutkimukseen osallistuneille tiedotteen ja tietosuojailmoituksen tutkimuksetamme ennen haastatteluja. Tämän kautta haastateltavat antoivat vielä suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavien koulutusaste tuodaan esiin tutkimuksessa, kaikki haastateltavat ovat koulutukseltaan luokanopettajia. Haastateltavat olivat tutkimuksessamme asiantuntijoita ja tasavertaisessa suhteessa meihin tutkijoihin nähden. Tutkijoina meillä ei ollut sellaista henkilökohtaista suhdetta haastateltaviin, joka olisi vaikuttanut haastattelujen kulkuun tai siellä käsiteltyihin asioihin.

Tutkittavien henkilöllisyys, työskentelypaikat ja -kunnat eivät tule missään kohtaa tutkielmassamme ilmi. Keräsimme tutkittavista henkilötietoina ainoastaan koulutusasteen ja tallenteena olevan äänen. Äänitallenteita käytimme aineiston litterointivaiheessa, silloin säilytimme ne Jyväskylän yliopiston verkkolevyllä (U-asema). Litteraatit tallensimme omille tietokoneillemme salasanan taakse. Tutkijoina vastaamme aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Peruslähtökohtana ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa on tutkittavien luottamus tieteeseen ja tutkijoihin. Luottamuksen säilyttämiseksi tutkimusta tehdessä kunnioitetaan osallistuvien henkilöiden oikeuksia ja ihmisarvoa. (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoofo 2019, 8.) Luottamuksellisuuden säilymiseen sisältyy myös tutkijan ymmärrys siitä, ettei mistään haastatteluissa ilmi tulleista asioista puhuta ulkopuolisten kanssa (JYU tietosujoaohjeet opiskelijoille 2022.) Olemme tutkimusta tehdessämme ottaneet huomioon, että tutkimustilanteissa on kunnioitettu haastateltavia ja toimittu niin, että luottamus on säilynyt, emmekä ole keskustelleet haastatteluissa ilmi tulleista asioista kenenkään ulkopuolisen kanssa.

Olemme aineiston analyysiä tehdessämme ja tuloksia tarkastellessamme käyttäneet harkintaa, emmekä ole perusteettomasti yleistäneet tai valheellisesti esittäneet saamiamme tuloksia. Olemme pyrkineet tutkimusraportissamme selvittämään käyttämämme menetelmät huolellisesti ja ymmärrettävästi sekä tuoneet tutkimuksessa havaitsemamme puutteet julki. Tutkimustuloksia raportoidessamme käytämme useita suoria lainauksia, joiden avulla haastateltavien aidot kokemukset tulevat esiin. Tällöin myös lukija voi muodostaa näkemyksen aineistosta ja sen tulkinnasta. (Hirsjärvi ym. 2018, 26.)

## 6 TULOKSET

### 6.1 Luokanopettajien käsityksiä nivelvaiheesta

Tässä alaluvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme luokanopettajien erilaisista käsityksistä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta. Osa-alueiksi muodostuivat nivelvaiheen luonne ja nivelvaiheen haasteet. Luokanopettajilla oli keskenään erilaisia käsityksiä nivelvaiheen luonteesta, sen suuruudesta sekä haastavuudesta oppilaalle tai opettajalle.

#### 6.1.1 Nivelvaiheen luonne

Luokanopettajat näkivät alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisen nivelvaiheen muutoksena oppilaan koulupolulla. Osa koki muutoksen todella suurena, kun alkuopetuksesta siirrytään varsinaiseen koulunkäyntiin. Haastateltavat nostivat esiin opetuksessa tapahtuvat muutokset, jotka liittyivät opettajaan tai opettajan toimintaan, sekä muutokset odotuksissa oppilaan taidoista.

Mun mielestä se on kauheen iso muutos siitä alkuopetuksesta, kun siirrytään kolmoselle ja se on niin kun semmonen... ennenhän se näkyi oppikirjoissakin, et sitten niin kun aloitettiin oikeesti se koulunkäynti. (H2)

Toisaalta toiset luokanopettajat eivät kokeneet muutosta suurena, vaan nivelvaihe nähtiin luonnollisena vaiheena oppilaan koulupolulla. Opettajan työn kannalta nivelvaiheesta todettiin, että se on vaihe, joka tulee myös työssä vastaan ja se hoidetaan, koska sen pitää hoitua. "Kesän jälkee alotetaa uus luokka ja sit se on siinä." (H5) Haastatteluiissa tuli esiin myös ajatus siitä, että lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on merkityksellisempi nivelvaihe kuin vuosiluokan vaihtaminen alkuopetuksesta kolmannelle luokalle.

Kouluilla alkuopetuksen ja kolmannen luokan välistä nivelvaihetta ei luokanopettajien mukaan ole nostettu esiin erityisen merkityksellisenä, kun taas Perusopetuksen opetussuunnitelmassa tämä nivelvaihe mainitaan erikseen eli se nähdään merkityksellisenä oppilaan ehyellä koulupolulla (POPS 2014). Jotkut

luokanopettajista jopa näkevät nivelvaiheen opettajalle ylimääräisenä ja vapaaehtoisena hoidettavana tehtävänä, johon ei varsinaisesti velvoiteta. Toisaalta nivelvaihe näyttäytyy erilaisena riippuen muutosten määrästä. Muutosten määrä voi vaihdella esimerkiksi vuosittain tai toimipisteittäin. Koulun sisällä tapahtuvaa siirtymää luokanopettajat eivät pitäneet niin suurena muutoksena kuin siirtymää koulusta toiseen vaihdettaessa. Todettiin, että esimerkiksi koulurakennuksen vaihtuminen voi aiheuttaa oppilaalle epävarmuutta ja pelkoa tulevasta.

Käsityksistä nousi huomio vaatimustason lisääntymisestä kolmannelle luokalle siirryttäessä, mutta toisaalta oppilaan kehitystason näkökulmasta luokanopettajat näkivät tämän hyvänä ajankohtana siirtymälle, ja sen myötä myös vaatimustason lisääntymiselle. Haastatteluissa kuitenkin nostettiin esiin, että toisella luokalla oppilas voi olla varma koululainen, mutta kolmannen luokan tuodessa paljon uutta, voi oppilaan pärjääminen olla haastavampaa. Vahvuudeksi luokanopettajat näkivät, että kolmasluokkalaisilla on jo paremmat valmiudet opiskeluun, kuin esimerkiksi koulun alkaessa ensimmäisellä luokalla.

Se on vähän niin kun uusi ykkönen, mutta heillähän on jo sitten koululaisensuoritusvalmiudet paremmat kuin koulun alussa. Et siitä isosta siirtymästä huolimatta se on helpompaa, kun se koulunkäynti on jo heille tuttua. (H3)

Myös Nurmi ym. (2006) ja Niemi (2012) näkevät tutkimuksissaan, että tutkiamme nivelvaiheessa oppilaalle on jo kehittynyt parempi taito selviytyä uusista haasteista ja pärjäämisen tunne on vahvistunut. (Niemi 2012, 27; Nurmi ym. 2006, 70–71.)

Haastatteluissa tuli ilmi, että kolmatta ja viidettä luokkaa pidetään vaatimustasoiltaan alakoulun vaikeimpina luokkatasoina opetussuunnitelman perusteella. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ei kuitenkaan korosteta kolmannen luokan suurempaa vaativuutta (POPS 2014, 154). Luokanopettajat näkivät myös oppikirjojen lisäävän kolmannen luokan vaatimustasoa. Aineistosta nousikin huoli joidenkin oppilaiden lukutaidon tasosta kolmannelle luokalle siirryttäessä, koska lukutaidottomille kolmas luokka on haastava. Vaikka luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen on yksilöllistä, alkuopetuksessa tulisi pyrkiä siihen,

että oppilaat voivat käyttää lukemista oppimisen välineenä (Lerkkanen 2006, 20; Roiha & Polso 2018, 179, 182).

Tutkimuksessamme tuli ilmi, että luokanopettajilla on odotuksia oppilaiden osaamistasoa kohtaan kolmannelle luokalle siirryttäessä. Alkuopetukselle osoitetaan selkeitä tavoitteita, joihin oppilaiden tulisi päästä, jotta siirtymä sujuisi hyvin ja olisi mahdollista pärjätä kolmannella luokalla. Haastateltavat näkivät perustaitojen harjaantumisen olevan kaiken pohjana. Perustaitoina pidetään hyviä koululaistaitoja sekä mahdollisimman hyviä pohjataitoja lukemisessa, kirjoittamisessa sekä laskemisessa. Koululaistaidoiksi aineistossa luokiteltiin muun muassa vastuunottaminen, omatoimisuus, itsenäinen tiedonhaku, itsenäinen toiminta ja asioista huolehtiminen. Tähän liittyy myös oppilaan käsitys omasta koulunkäynnistään ja hänen käytökseensä kohdistuvista odotuksista.

Että tulis sitä lapsen omaa metaosaamista siihen tekemiseen, että lapselle tulis hyvä käsitys siitä, että tää on niinku hänen koulunkäyntinsä ja hän huolehtii ja sit pyytää apua, jos tarvii ja hänellä olis semmonen olo, et hän on tässä se tekijä. (H1)

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisessä nivelvaiheessa on tärkeää varmistaa opiskelun edellyttämien perustaitojen hallinta. Oppisisällöllisesti tulisi tukea lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan valmiuksia. Opetussuunnitelma pitää myös tärkeänä itsenäisen työskentelyn taitoja sekä vastuunottamista omasta koulunkäynnistä. (POPS 2014, 154.)

Haastattelemamme alkuopetuksen opettajat olivat huolissaan kolmannen luokan opettajien odotuksista uutta ryhmää kohtaan, etteivät he odottaisi ryhmää jo täysin valmiita koululaisia. Tämä ei tullut ilmi ylemmillä luokilla työskentelevien luokanopettajien käsityksissä. Kaikki luokanopettajat kuitenkin ajattelivat, että oppiminen ja kehittyminen on yksilöllistä, eivätkä oppilaat millään voi olla samalla viivalla alkuopetuksen jälkeen.

Musta olisi hurjaa, jos sitten ensi syksynä, oli se minä tai joku muu, ni odottaisi, et nyt täältä tulee ryhmä, joka on valmiita koululaisia, joille ei tarvitse enää muistutella läksyjen merkkäamisestä tai isoista alkukirjaimista. (H2)

Alkuopetuksessa toimivat luokanopettajat pohtivat, voiko nivelvaiheen haastavuuteen vaikuttaa se, jos kolmannen luokan opettaja ei ole työskennellyt alkuopetuksessa. Ehdotettiin myös, että pitäisikö opettajien välillä vaihtaa opetusryhmää alkuopetuksen ja ylempien luokkien välillä, jotta ymmärrys alkuopetuksen oppilaiden tavallisesta taitotasosta laajenisi.

Siirtymän jälkeinen kolmas luokka tuo oppilaan koulunkäyntiin muutoksia. Kolmannella luokalla tuntimäärä ja lukuaineet lisääntyvät, kotitehtävien ja lukemisen määrä kasvaa, vieraan kielen opiskelussa lisääntyy oma tuottaminen ja oppimista arvioidaan enemmän kokeiden perusteella. Tätä muutosta kuvattiin siten, että koulunkäynti muuttuu akateemisemmaksi, jolloin oppimiseen tarvitaan enemmän oppilaan omaa metaosaamista. Suurimmaksi muutokseksi eräässä haastattelussa mainittiin oppilaan oma oivallus lukutaidon merkityksestä.

Ehkä, jos sanotaan, että se isoin muutos, siis kolmosen aikaan siin just ne hiffaa sen, et kaiken pystyy lukee ja kaiken pystyy jostain löytämään. Toisaalt se voi olla jollee semmonen helpotus, kun hiffaa, että joo nyt voi oppii kaikkee. (H6)

Luokanopettajat kuvasivat, että kolmannen luokan syksy saattaa olla oppilaille raskas, koska tällöin koulupäivät pitenevät ja lukeminen sekä lukuläksyt painottuvat eri oppiaineissa. Myös huoltajia saattaa jännittää nivelvaiheen tuomat muutokset, esimerkiksi tuntimäärän kasvu ja uudet oppiaineet. Huoltajilla voi myös olla huoli oppilaiden tavoitteiden saavuttamisesta ja yleisestä pärjäämisestä siirtymän jälkeen. Luokanopettajat päättelivät, että tästä johtuen vanhemmilla on usein halu tietää kolmannen luokan oppisisältöjä ja osaamistavoitteita.

Mut kyllä niin kun vanhemmilla se tuntimäärän kasvu jännittää, uudet oppiaineet jännittää, kauheen tarkkaan haluavat tietää sisältöjä ja mitä pitää osata. Lähestulkoon kaikki kysyy kakkosen keväällä, onko lapsi saavuttanut tavoitteet, pärjääkö se siellä kolmosella. (H2)

Nivelvaihe voi tuoda muutosten mukana haasteita opetukseen ja oppimiseen. Luokanopettajien käsitysten mukaan nivelvaihetta alkuopetuksesta kolmannelle luokalle ei ole koulun käytännöissä mietitty riittävästi. Ajankäytöllinen mahdollisuus nivelvaiheen hoitamiseen on liian vähäistä, eikä opettajan työssä

siihen ole riittävästi aikaa. Haastateltavat kertoivat, ettei nivelvaiheeseen ole varattu erityistä resurssia. Opetussuunnitelmassa ohjeistetaan tekemään nivelvaiheessa enemmän kuin käytännössä toteutuu.

Se on ihan sit opettajakohtaista. Et se on ihmisen omasta aktiivisuudesta kiinni, että miten sitä nivelvaihetta haluaa sitten tehdä. Että vaikka se opetussuunnitelmassa ohjeistetaan tekemään niin kun laajemmin, kun se käytännössä sitten toteutuu. (H3)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) kuvataan, miten siirtymävaiheessa alkuopetuksesta kolmannelle luokalle toimitaan, mutta sen lisäksi se ohjaa tarkemman nivelvaiheen toiminnan suunnittelun paikallisille opetussuunnitelmille. Paikallisesti päätettäviksi asioiksi määritellään toimintatavat, yhteistyö, työnjako ja vastuut. (POPS 2014, 12, 158.) Luokanopettajien käsitys opetussuunnitelman nivelvaiheessa vaadittujen toimintatapojen laajuudesta nousee todennäköisesti paikallisista opetussuunnitelmista. Paikallisissa opetussuunnitelmissa nivelvaiheen toimintamallit määritellään hyvin eri tavoin eri kunnissa.

Lapsen kehityksen ja iän huomioiminen tukee oppilaan hyvinvointia ja siirtymän onnistumista alkuopetuksen ja kolmannen luokan nivelvaiheessa. Vaikka alkuopetuksen opettajien käsityksistä nousi huoli ylempien luokkien luokanopettajien ymmärryksestä kolmannelle luokalle siirtyvän oppilaan kehitystasosta, haastatteluista tuli ilmi, että yleensä huoltajat tiedostavat lapsen kasvun ja kehitysvaiheen tässä siirtymän kohdassa. "Vanhemmat itekin tiedostaa sitä, et nyt ollaan vähän isompia koululaisia" (H2). Opettaja voi kuitenkin nähdä oppilaan kehitysvaiheen erilaisena, koska oppilaan rooli on erilainen koulussa kuin kotona, opettaja tiedostaa tarvittavan osaamis- ja kehitystason tässä nivelvaiheessa sekä näkee oppilaan vertaisryhmässä. Molemminpuolista yhteistyötä ja tiedottamista tarvitaan, jotta oppilaan hyvinvointia voidaan tukea sekä koulussa että kotona siirtymän joka vaiheessa.

Kodin ja koulun vaikutusympäristöillä, niiden tunneilmapiireillä ja sosiaalisilla verkostoilla onkin todettu olevan paljon vaikutusta lasten hyvinvointiin. Tärkeää on myös aikuisten läsnäolo ja kuuntelu sekä positiivinen vuorovaikutus ja hyvät oppimisen mallit. (Poikolainen 2014, 12-13, 17.)



Että niillä on turvallista, uskaltaa tulla ja on aikuinen, jolla on aikaa myös kuunnella höpöhöpö juttujaki eikä pelkää olla vaan korokkeella oleva opettaja. Ehkä se inhimillisuus on se mikä tekee koulusta sellasen, ihan sama millä asteella siä oot, että on hyvä olla. (H5)

Luokanopettajien mukaan, jos oppilaat saavat tukea sekä turvaa ja heillä on myös selkeät säännöt ja perusrutiinit, heille muodostuu hyvä ja luottavainen olo osana kouluyhteisöä. Sillä on suuri vaikutus hyvinvointiin.

### 6.1.2 Nivelvaiheen haasteet

Luokanopettajat kokivat, että monet tärkeät asiat jäävät hektisessä arjessa ja työmäärän lisääntyessä käsittelemättä. Haastateltavien käsitysten mukaan kolmannen luokan opettajan tullessa tietoon vasta syksyllä, siirtymän toteutus jää liian vähäiseksi. Viime hetkellä tapahtuvat muutokset ja epävarmuus tulevasta opetajasta vaikeuttavat tiedonsiirtoa. Jos uusi opettaja aloittaa akateemisen opetuksen heti siirtymän jälkeen, käy helposti niin, että oppilaiden tarpeet jäävät havaitsematta. Uudelta opettajalta vie aina aikaa tutustua oppilaisiin ja havaita kaikki oppilaiden tarpeet, jonka vuoksi tiedonsiirto heti siirtymässä koetaan tärkeäksi. Toisaalta joskus ryhmän uudella opettajalla voi olla erilainen näkökulma tiedonsiirron tarpeellisuudesta.

Tietty tuen lapsista puhutaan aina. Mutta se että miten paljon tulevat kolmosen opettajat haluaa tietää, niin jotkut ei siis vaikka jos on ollu jotain käytänteitä, jotka ois mun mielestä ollu hyviä, niin he ei halua välttämättä kauheen laajasti kuulla niitä, vaan ne haluaa sitten tehdä ite. Et heillä on ehkä erilaiset käytänteet sitten. Et se voi ehkä tuoda vähän haasteitakin siihen. (H3)

Luokanopettajat kokivat, että opettajan vaihtuminen nivelvaiheessa voi haastaa oppilaiden onnistunutta siirtymää. Kolmasluokkalaiset saattavat ikävöidä aiempaa opettajaa tai kokea uuden opettajan aluksi vaikeasti lähestyttäväksi, mikä voi johtaa lukkotilanteisiin. Riittävällä tuella nivelvaiheissa voidaan kuitenkin edesauttaa kouluun kiinnittymistä (Toom & Pyhältö 2013, 81). Nivelvaihe koetaan sujuvammaksi, jos opettaja ei vaihdu siirtymän kohdalla. Luokanopettajien mukaan oppilaille on helpompaa, jos nivelvaiheen jälkeen jatkaa sama opettaja, joka tuntee ja osaa auttaa oppilaita. Oppilaan kannalta on ainakin parempi, jos tuleva

opettaja jo työskentelee samassa koulussa ja on mahdollisesti oppilaille tuttu. Tärkeää muutoksessa olisi, että oppilaat olisivat jo keväällä tietoisia tulevan syksyn tilanteista.

Siirtymäasioissa... silloinhan on hirveen onnellinen tilanne, jos se jatkaa sama ope, niin silloin toki lapsille se on ehkä helpompi, kun on sama aikuinen, joka heitä tuntee ja osaa auttaa just ketkä unohtelee ja tarvii semmosta tukea arjessa. Mut, jos on niin että opettaja vaihtuu ja jos on onnellinen tilanne et opettaja, joka tulee jatkamaan, on jo meidän talossa, sitten vähän tutustutaan jo siinä keväällä. Semmosia asioita, et onko joku lapsi jotenkin seurannassa, että onko jonkun kanssa ollu käyttäytymisen ongelmaa tai onko kovin ujo, arka, tarviiko jotain tukea siinä, kun on uus aikuinen. (H1)

Haasteena luokanopettajat näkivät myös työyhteisön resurssit. Käsitusten mukaan kaikissa kouluissa ei ole yhtä lailla joka vuosi tarjolla laaja-alaisen erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajan resursseja. Resurssit olisivat kuitenkin tarpeen. Eräässä haastattelussa asiaa kuvattiin oppilaiden henkisenä nälkänä ja pahoinvointina, jolloin yhden ihmisen resurssit eivät enää luokassa riitä jokaiselle. Haastateltavat kokivat, että oppilasmateriaali on haastavaa nykypäivänä ja olisi tärkeää saada jokaiseen luokkaan riittävä ohjaajaresurssi. Myös Karvin raportissa (2021) kolmannen luokan opettaminen koettiin haastavaksi ja ohjaajaresurssin tarve oli suuri. Kolmannelle luokalle siirryttäessä tämä resurssi oli heikentynyt selvästi. Myös erityisopettajan tuki koettiin hyvin tärkeäksi kolmannella luokalla. (Ukkola & Muuronen 2021, 63–65.) Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat totesivat, että hyvät työntekijäresurssit kouluilla edesauttavat nivelvaiheen onnistumista. Käsituksista nousi esiin erilaisia työntekijäresursseja, joille olisi tarvetta. Koettiin, että esimerkiksi ohjaajilla voi olla kokonaisvaltaisempi näkemys oppilaiden kouluarjesta. Myös laaja-alaisen erityisopettajan ja mahdollisen resurssiopettajan roolit hyvinvoinnin lisääjinä nähtiin tärkeänä.

Myä ollaa saatu erityisopettaja, joka on joka päivä meidän koulussa, mikä on tosi iso asia ja sit se on sellanen erityisopettaja, joka tekee tätä työtä samalla sydämellä, ku ite. Se ei oo vaa sellanen koppihoitaja. Ja sitte tota miä oon saanu ohjaajan, joka on melkee joka tunti tääl. Sil on ihan todella iso merkitys, että mul on koko ajan kaks aikuista luokassa. (H5)

Kaikissa haastatteluissa tuli ilmi, että kouluihin tarvittaisiin enemmän aikuisia ryhmiin. Erään haastateltavan mukaan esimerkiksi ohjaajan tai laaja- alaisen erityisopettajan läsnäolo mahdollistaa tehokkaamman suunnittelun, ja suunnitelmien mukaan eteneminen helpottuu.

Haastateltujen luokanopettajien mielestä kolmiportainen tuki teettää enemmän töitä opettajalle kolmannesta luokasta ylöspäin. Tuen asiakirjojen laatiminen koettiin vaativaksi ja aikaa vieväksi, mutta toisaalta nähtiin, että niiden kautta välittyy tarpeellista tietoa. Kaikista haastatteluista tuli ilmi myös palaverien tarve. Opettajille tuleekin mahdollistaa riittävät resurssit yhteistyön toteuttamiseksi. Resurssit tulee aina olla sellaiset, että on mahdollisuus toteuttaa joustava ja oppilaiden hyvinvoinnin huomioiva siirtymä. Myös Alhonkoski (2021) katsoo, että pedagoginen johtaminen tulisi olla osa yhteistyön kokonaisuutta tietoisesti ja pysyvästi. Pedagogisella johtajuudella voidaan mahdollistaa opettajien aito yhteistyö pedagogisessa kulttuurissa ja ilmapiirissä. (Alhonkoski 2021.)

Tutkimuksestamme kävi ilmi, että nivelvaiheen tietämällä oppilailla on paljon oppimisen pulmia. Luokanopettajien mukaan alkuopetuksen aikana tulisikin olla enemmän aikaa kolmannen luokan alustamiseen, koska oppilaiden riittämättömät taidot haastavat kolmannen luokan aloitusta. Eräessä haastattelussa nostettiin esille huoli alkuluokka- toimintamallin vaikutuksesta oppilaan taitoihin kolmannen luokan alussa. Alkuluokassa esiopetuksen sekä ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat opiskelevat yhteisissä ryhmissä joustavin järjestelyin.

Ja nyt kun oon seurannut paljon sellaista keskustelua, et alkuluokasta versus sitten tavalliset ykköset, kakkoset ja eskarit ominansa, niin iso pelko on siitä, et onko se hyppäys sittenkin liian iso. Että sä oot ollu ehkä semmonen hidas oppimaan ja tarvinnut enemmän aikaa sille leikille ja tälle, et mitä sitten, kun sä meet kolmoselle. (H2)

Luokanopettajien haastatteluissa tuli ilmi, että sosiaalisesti riittävät taidot helpottavat heikomman oppilaan suoriutumista koulussa. Varmemmat pohjataidot ja ryhmän tuki lisäävät oppilaan hyvinvointia nivelvaiheessa. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen on hyvin yksilöllistä, mutta riittävä taitotaso mahdollistaa sujuvan oppimisen ja tukee näin myös oppilaan hyvinvointia (Roiha & Polso 2018, 179).

Haastatteluista nousi hyvin erilaisia käsityksiä huoltajien roolista nivelvaiheessa, vaihdellen huolen ja välinpitämättömyyden välillä.

Kun vanhempi voi olla vaikka hirmu huolissaan jostain pärjäämisestä, vaikka lapsi täällä näyttäytyis, että on tosi vahva ja osaava. (H1)

Voi olla, et kotona ei oikein ymmärretä et nyt on ongelmaa, vaikka lukemisen tasossa, mikä onkin iso ongelma sit siinä kohtaa. Et vanhempi voi aatella et lapsi lukee, mut opettaja aattelee, et ei riittävän hyvin. (H1)

Se koskettaa se vanhempien rooli ihan kokonaisuudessaan koko ajan. Minust tuntuu, että negatiivisest ajateltuna, suurimman osan vanhempii ei kiinnosta, mitä me tääl koulus tehää ni ei niit kiinnosta koko nivelvaiheeseen. (H5)

Nivelvaiheen yhteistyön avulla rakennetaan kasvatuskumppanuutta ja luottamuksellista sekä vastavuoroista suhdetta huoltajiin (Rantanen, ym. 2017). On tärkeää, että huoltajat ovat tietoisia, miten oppilaalla siirtymässä sujuu. Nivelvaiheen läpikäyntiä helpottaa oppilaan hyväksi yhdessä työskenteleminen ja myönteisen opettaja-oppilas-huoltaja -suhteen luominen. (Fortuna 2014.) Luokanopettajan täytyy työssään huomioida huoltajien erilaisuus ja tasapainoilla yhteistyötä tehdessään sen mukaisesti.

## **6.2 Luokanopettajien käsityksiä siirtymävaiheen käytännöistä**

Tässä alaluvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme luokanopettajien erilaisista käsityksistä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisen siirtymävaiheen käytännöistä. Osa-alueiksi muodostuivat yhteistyö nivelvaiheessa sekä opetus ja oppiminen nivelvaiheessa. Luokanopettajilla oli keskenään erilaisia käsityksiä nivelvaiheen käytännöistä, monipuolisesta yhteistyöstä sekä opetuksesta ja oppimisesta oppilaan, opettajan ja huoltajan näkökulmista.

### **6.2.1 Yhteistyö nivelvaiheessa**

Kaikista haastatteluista tuli ilmi yhteistyön merkityksellisyys alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisessä nivelvaiheessa. Luokanopettajat mainitsivat käsityksissään yhteistyön muodoiksi opettajien välisen yhteistyön, huoltajayhteis-

työn sekä moniammatillisen yhteistyön. Sen lisäksi yhdessä haastattelussa nostettiin esille opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö ja sen lisäämisen tarve. "(opettajan yhteistyö) ... siihen lapseen. Se pitää ottaa ihmisenä ja yksilönä, eikä vaan oppilaana". (H5) Opettajan tulee olla yhteistyökykyinen ammattilainen ja yhteistyön merkitys nivelvaiheissa onkin tunnistettu viime aikoina tehdyissä tutkimuksissa (Rantavuori 2019, 65–66). Luokanopettajien käsityksistä tuli ilmi, että yhteistyötä kaivattiin enemmän kuin sitä tällä hetkellä oli käytännössä. Toisaalta tarpeelliseksi koetun yhteistyön määrä vaihteli.

Vaihtelee kovasti, riippuen tarpeesta. Usein on kyllä niinkin, et jos lapsella on ollut se tehostettu tuki jo aika kauan, jo eskarista tai mistä onkaan, niin se voi olla jo niin tuttua, et on kaikki sävelet jo olemassa, et voi olla, ettei aina tarvii. (H1)

Viimeisen kymmenen vuoden aikana tehdyissä tutkimuksissa yhteistyön merkitys on noussut esiin. Laadukasta siirtymää rakennetaankin säännöllisillä ja yhteisillä suunnittelukäytänteillä. (Rantavuori 2019, 8.)

Luokanopettajien mukaan alkuopetuksen ja kolmannen luokan väliseen nivelvaiheeseen varataan tavallisesti vähemmän aikaa kuin muihin perusopetuksen nivelvaiheisiin. Kaikki haastateltavat nostivat esille käsitteen keskustelu, puhuttaessa nivelvaiheen yhteistyön toimintatavoista. Luokanopettajat kokivat, että keskusteluille tarvitaan paljon aikaa tiedonsiirrollisissa asioissa. On tärkeää siirtää kaikkien oppilaiden tietoja, tulee huomioida myös erityislahjakkaat ja nopeammin etenevät, eikä keskittyä vain tuen tarvitsijoihin. Yhteistyön tulisi alkaa jo toisen luokan keväällä ja jatkua kolmannen luokan syksyllä, jotta tietoa voidaan siirtää pitkin siirtymää ja palata mahdollisiin kysymyksiin aina tarvittaessa. Mainittiin myös, että toisinaan oppilaat jo entuudestaan tuntevan koulunkäynninohjaajan rooli voi olla tiedonsiirrollisesti tärkeä, jos opettaja vaihtuu nivelvaiheessa.

Ni sitten se on aika iso tuki, et jos ainakin pystyttäis järjestämään niin, et (ohjaaja) ois sitten niitten kolmosten mukana ainakin jonkun aikaa. Ja varsinkin tilanteessa, jos opettajat vaihtuu, ni sitte tää ohjaaja osaisi kertoa, esim. jos olisi jotain klikkejä, et nää ei kerta kaikkiaan pysty olemaan välitunnilla yhdessä. Koska ohjaajathan ne parhaiten näkee, kun he on vielä enemmän tuolla pihalla. Niin se ois ohjaajan rooli, tosi iso. (H2)

Luokanopettajien käsityksissä opettajayhteistyöstä mainittiin useasti palaverit, esimerkiksi välituntipalaverit, tiedonsiirtopalaverit ja nivelvaihepalaverit. Keskusteluja pidetään alkuopetuksen ja kolmannen luokan opettajien välillä, ja toisinaan näissä keskusteluissa voi olla myös koulunkäynninohjaaja mukana. Joissain tilanteissa suuremmissa kouluissa voidaan käyttää myös laajemmin yhteistä keskustelua toisen ja kolmannen luokkatason välillä.

Eli sitten istutaan kaikki yhdessä, käydään sitä läpi, siellä saattaa olla ne opettajat, jotka jatkaakin kolmoselle ja sit on ne uudet opettajat, ja yritetään yhdessä käydä läpi. Ja usein on ollu et kaikki kakkosten opettajat ja kaikki tulevien kolmosten opettajat, ni semmosta yhteistä keskustelua, vaikka että mitä ollaan tehty monialaisissa ja mimmosia teemoja me ollaan käsitelty. Et nyt tietysti, kun meillä on tää työparityöskentely niin vahvaa ja tavataan tiimien kanssa ja tiimiin kuuluu kaikki ykkösen ja kakkosen opet ja kerran kuukaudessa istutaan ja vaihdetaan kuulumisia. Niin sit se tiedonsiirto on aika monipuolinen, kun kaikki tuntee suurin piirtein kaikki oppilaat. (H2)

Näiden keskustelujen kautta voidaan luoda myös yhteisiä näkemyksiä nivelvaiheeseen liittyvistä asioista ja oppilaiden tarvittavista taidoista. Luokanopettajat nostivat käsityksissään näistä taidoista tärkeinä esille muun muassa tv- ja digitaidot, jotka korostuivat heidän mielestään erityisesti etäopetuksen myötä.

Kun tää korona on tuonut sen, et mullakin on ollut osa oppilaista etäkoulussa, enhän mä ole pystynyt tekemään mitään, koska lapsi ei osaa avata tietokonetta tai ei osaa itsenäisesti suorittaa mitään. Siinä se taito olisi hyvä olla olemassa. (H2)

Runsasta keskustelua tarvitaan luokanopettajien käsitysten mukaan etenkin tuen oppilaiden nivelvaiheessa, koska silloin tulee käsitellä muun tiedonsiirron lisäksi tehostetun sekä erityisen tuen asioita. Nivelvaiheeseen valmisteltujen kolmiportaisen tuen asiakirjojen avulla tiedonsiirto helpottuu myös eri koulujen välillä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 36) mukaan yhteistyötä tarvitaan oppilaiden vaihtaessa koulua. Vaikka oppilaalla ei vielä olisi kolmiportaisen tuen asiakirjoja, niin tieto haasteista tulisi silti siirtyä nivelvaiheessa sekä oman koulun sisällä että oppilaan koulun vaihtuessa. Tiedonsiirrossa tulee huolehtia oppilastietojen tietosuojasta ja salassapidosta. Käsityksistä nousi esiin

lisäkoulutuksen tarve näihin asioihin. ”Ja sit se, että noi tietosuoja-asiat, et jotenkin niin kun ne on nykyisin hyvin tarkkoja, et just osittain siitäkin, et pitäis olla enemmän tietoa siitä, mitä tietoa voi siirtää”. (H3) Tiedonsiirtoa luokanopettajat pitivät tärkeänä, mutta käytänteet vaihtelivat paljon opettajakohtaisesti. Huomiointiin, että tiedonsiirto helpottaa uutta opettajaa, sen avulla opettajan ei tarvitse lähteä nollasta, ja vältetään turhia yllätyksiä uusien oppilaiden kanssa. Joka tapauksessa ainakin pohjatieto oppilaista tulisi siirtää. Käsityksistä tuli ilmi, että nivelvaiheeseen kohdennettua palaveriaikaa ei ole määritetty ja se loi haasteita tiedonsiirrolle sekä keväällä että syksyllä.

Kaikilla on aina kiire, ja puhutaan sitten taas lisää, se on tietysti aina se, et kevät on niin vauhdikasta aikaa, oppilaita tulee jatkuvasti lisää... Mut ei tässä kyllä syksyn mittaan oo kauheesti mitään semmosta, et sitten käytäs keskustelua, sit ne on lähetetty sinne kolmoselle ja that's it. (H2)

Haastatteluissa todettiin, että alkuopetuksessa opettajalla on merkittävän paljon tietoa oppilaan tilanteesta ennen nivelvaihetta: mitä on tehty, millaista tukea on annettu ja millaista huoltajayhteistyötä on tehty. Varsinkin tuen oppilailla runsaampi tiedonsiirto turvaa oppilaan nivelvaihetta. Tässä laaja-alaisella erityisopettajalla on myös suuri vastuu. Luokanopettajat kokivat, että yhteistyö kotiin päin on tärkeää ja sen nähdään ylläpitävän kodin ja koulun välistä kommunikointia. Tämän nähtiin korostuvan opettajan vaihtuessa nivelvaiheessa. Perheelle ja oppilaalle ennalta tuttu opettaja voikin helpottaa siirtymää.

Et silloin kun ite jatkaa ni tietää, mitä on tehty siellä tokan luokan tai mahdollisest ekan luokan aikana. Et on ehkä vielä helpompi lähteä siihe kolmannen luokan opetukseen ja oppilastuntemus on silloin toisenlainen, et nää on etuja. (H4)

Aineiston perusteella tutun aikuisen siirtyminen nivelvaiheessa ryhmän mukana edesauttaa kaikkien oppilaiden hyvinvointia. Käsityksissä nousi esille luokanopettajan mukana siirtymisen merkitys, mutta myös tuttu koulunkäynninohjaaja voi olla tärkeä tuki oppilaille.

Meidän koulussa on se ihana, että meillä ohjaajat yleensä on aina niin kun jonkun tietyn ikäryhmän kanssa. Et jos meillä on vaikka yleisopetuksen ohjaajat niin ykkösellä on omansa, kakkosella on omansa. Ja sit ne usein siir-

tyy, eli ne jotka oli tänä vuonna kakkosella, et ne ei joka vuosi olisi kakko-  
sella, niin ne siirtyy seuraavalle. Yleensä niin ykköskakkoskolmosta kierrä-  
tetään ja nelosvitoskutosta kierrätetään. Ni se on musta kauheen tärkeä,  
siinä et siellä on ainakin joku tuttu aikuinen sille lapselle, ja se aikuinen tun-  
tee ne lapset. (H2)

Haastateltavat totesivat myös, että koko luokka-asteelle tutun laaja- alaisen eri-  
tyisopettajan tuki siirtymässä voi olla merkityksellinen.

Luokanopettajien käsitysten mukaan joissain kouluissa kevään ja syksyn  
yhteistyöajasta on varattu aikaa nivelvaihekeskusteluille, toisissa kouluissa taas  
kaikki, jotka pystyvät, varaavat aikaa näille palaverille. Jos tuleva opettaja sel-  
viää vasta kevätlukukauden jälkeen, tiedonsiirto jää syksylle.

Syksyn mittaan, kun niitä asioita alkaa tulla ni siit semmosta vetoapua kyllä  
annetaan sille 3. luokan opettajalle, nimenomaan tätä tiedonsiirtoa ja taus-  
toitusta se monesti on, että minkälaisia asioita olisi hyvä tietää ja huomata...  
semmonen keskustelu on tietysti tärkeätä sitte. (H1)

Tiedonsiirtoa oppilaista tehdään yleensä tulevan opettajan tarpeiden ja toiveiden  
mukaan. Joskus pidetään useampi palaveri esimerkiksi aiemmista toimintata-  
voista, huoltajien kanssa tehdyistä sopimuksista, tai annetaan neuvoja erityisop-  
pilaiden kohdalla esimerkiksi apuvälineiden käytöstä. Yhdessä haastattelussa  
opettajien välistä nivelvaiheyhteistyötä kuvattiin seuraavasti:

Saattaen vaihdettava, niin kuin VR:n vetureissa ja vaunuissa luki aika-  
naan. Siis sellanen, et saadaan se tieto kulkeen niin, et on jonkin näkönen  
pohjatieto joka oppilaast ettei tuu sellasii, et hetkinen mikähän juttu tää  
nyt oli. (H6)

Luokanopettajat nostivat huoltajien kanssa käytävän avoimen keskustelun  
merkityksen esiin käsityksissään huoltajayhteistyöstä. He huomioivat, että huol-  
tajia tulisi tiedottaa koulussa ilmi tulleista oppilaan asioista. Keskustelu kaikkien  
oppilaiden huoltajien kanssa koettiin tärkeäksi, vaikkei oppilaasta olisikaan eri-  
tyistä huolta. Oli myös huomattu, että päivittäiset Wilma-viestit oppilaan ja kou-  
lun arjesta tukivat oppilaiden hyvinvointia ja oppimista. Luokanopettajat koros-  
tivat yhteistyötä kotien kanssa opettajan vaihtuessa nivelvaiheessa. Tällöin mah-  
dolliset uudet tavat ja käytänteet olisi tärkeää tuoda tietoon huoltajille. Nivelvai-



heessa tiedonsiirtoa käydään opettajien kesken tai moniammatillisesti koulun sisällä, johon huoltajat voivat halutessaan osallistua. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) sanotaankin huoltajayhteistyön olevan keskeinen osa koulun toimintakulttuuria ja vastuu huoltajayhteistyön kehittämisestä on kouluilla. Koulun henkilöstön aloitteellisuus ja henkilökohtainen vuorovaikutus sekä viestintä huoltajien kanssa mahdollistaa yhteistyön onnistumisen. (POPS 2014, 35.) Kuitenkin käytännössä haastatteluaineiston mukaan opettajan tiedottaessa huoltajia oppilaiden asioista, voi vähimmillään riittää esimerkiksi syksyn keskustelu, viestien vaihto lukuvuoden aikana ja puhelu keväällä. Tarvittaessa palaveri voidaan järjestää paikan päällä koululla. Käsityksien mukaan myös laaja-alainen erityisopettaja tai rehtori voivat tehdä nivelvaiheyhteistyötä huoltajien kanssa. Jos nivelvaiheen resurssit eivät ole riittäviä, voi huoltajan tehtäväksi jäädä toisinaan alkuopetuksen opettajan näkemyksen välittäminen oppilaan tuen tarpeesta uudelle opettajalle.

Vanhemmille oon joskus sanonu, että jos ei rupee tukiovetusta kuulumaan, niin pyytäkää, kysykää, että mikä on niinku opettajan näkemys siitä, että kun jos itelläni on käsitys, että tää tarvii paljon tukea. Koska joskus voi olla niin, että kun uus opettaja aloittaa sen ison kolmasluokan kanssa ja se on kiireinen se syksy, niin menee monta kuukautta ennen kuin sieltä näkee kaikki ne tarpeet, että mitä siellä on, minkälaisia asioita. (H1)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) nostetaan huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä esiin nivelvaiheessa huomioitava uusista oppiaineista tiedottaminen sekä oppimisen uusista vaatimuksista keskusteleminen. Tässä yhteydessä myös huoltajia tulisi kuulla. (POPS 2014, 154.) Luokanopettajien käsityksissä opettajan ja huoltajien välisten keskustelujen avulla huoltajille syntyy ymmärrys koulun näkemyksestä oppilaan tilanteesta sekä opetuksen ja oppimisen muutoksesta siirtymän jälkeen.

Ja sitten saattaa tulla se, et kun se kolmosen syksy on lähtenyt käyntiin, päästään jouluihin ja arviointikeskusteluihin, niin sieltä kotoa tuleekin se, että hohhoijakkaa, täähän onkin ihan erilaista mitä oli ekalla ja tokalla. (H2)

Tiedonsiirron tilanteissa luokanopettajien mukaan huoltajat pääsääntöisesti luottavat opettajan näkemyksiin, ja tämän vuoksi huoltajat eivät aina koe tarpeelliseksi osallistua tiedonsiirtopalaveriiniin. Tiedonsiirto tehdään kuitenkin huoltajan luvalla ja aineistostamme nousi myös käsitys, että vanhemmat eivät yleensä estä tiedonsiirtolupaa.

Toisinaan nivelvaiheyhteistyössä on mukana moniammatillinen tiimi. Tällöin yhteistyötä voidaan tehdä esimerkiksi kuraattorin, psykologin tai terveydenhoitajan kanssa. Haastattelujen perusteella eniten moniammatillista yhteistyötä nivelvaiheessa tehdään vastaanottavan opettajan, alkuopetuksen opettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan kesken. On tärkeää, että oppilaiden tutkimusten jatkuminen ja oppilashuoltoryhmän työskentely oppilaan asioissa turvataan siirtymän jälkeen. Nähtiinkin, että opettajan tulisi huolehtia toiminnan jatkumisesta. Yhdessä haastattelussa kerrottiin moniammatillisesta kummitunti-toimintamallista, jossa jokaisella oppilashuoltoryhmän jäsenellä on oma luokkatasonsa. Sama oppilashuoltoryhmän jäsen kiertää kummina aina yhden luokka-asteen ryhmässä ja pitää kummitunteja kerran kuussa eri aihealueista.

Niin kuinka tärkeä yhteistyökumppani sekin on... On taas yks asiantuntija mukana, joka näkee kaikki sen luokka-asteen oppilaat. Sen kummitunnin yks tosi iso hyöty on se, et silloin opettaja voikin olla havainnoija, eli jos meillä on tällä hetkellä psykologi, joka pitää niitä tunteja, niin mulla on ihan erilainen tilanne, että mä pääsen näkemään, miten mun luokka toimiikin toisen aikuisen kanssa, miten ne ryhmäytyy. Sit siitä puhutaan ja kummit vielä keskenään kokoontuu ohr:ssä ja vievät siitä ryhmädynamiikasta ja sen toimivuudesta viestiä sinne ja sitä et miten eri lailla meillä toimii. Ja se, että he olis siinä nivelvaiheessa mukana myös siinä siirtämässä ja kertomassa omia kokemuksiaan siitä, et jos sä olit nyt ollut kakkosten kummi, niin sille tulevalle kolmosten kummille. Tai jos siirtyisi mukana, ei sekään ois välttämättä huono idea. Mutta se on ollut kauheen kiva, nyt siellä on yksi uusi aikuinen mukana. (H2)

Kummitunti -toimintamalli on hyvä esimerkki nivelvaiheiden haasteita ennaltaehkäisevästä moniammatillisesta yhteistyöstä. Myös Ahtola ja Kontturi (2012) mainitsevat, että nivelvaiheessa pitäisi yksilökeskeisyyden sijaan suunnata enemmän moniammatillista osaamista ja yhteistyötä siirtymien suunnitteluun ja toteutukseen (Ahtola & Kontturi 2012). Monialaisessa yhteistyössä ammattilaiset

tulkitsevat asioita omista näkökulmistaan, joiden kautta voidaan muodostaa eheä kokonaiskuva nivelvaiheen toimintatavoista (Rantavuori 2019).

## 6.2.2 Opetus ja oppiminen nivelvaiheessa

Aineiston mukaan alkuopetus on perustan luomista myöhemmille opinnoille, ja koko toisen luokan ajan katse on jo myös kolmannen luokan vaatimuksissa. Luokanopettajat toteavat, että riittävät perustaidot mahdollistavat seuraavan opettajan jatkamisen uuteen vaiheeseen nivelvaiheen jälkeen. Ensimmäisellä ja toisella luokalla tulisikin harjoitella koulun tapoja ja käytäntöjä akateemisten perustaitojen lisäksi. Käsitusten mukaan oppilaiden valmentamista kolmannelle luokalle tehdään keskustellen ja käsitellen asioita ennakkoon. Esimerkkeinä haastateltavat kertoivat muun muassa tulevista oppiaineista keskustelun, tulevien oppikirjojen näyttämisen, suurempaan tehtävälajuuuteen totuttelun, kokeiden tekemisen ja pulpetissa istumisen harjoittelun.

Kakkosen keväällä ni sit tuli et istutaa pulpetis ja tehdä tää homma... Tokan keväällä harjoteltii, et miten tehdä joku yllin koe. Harjoteltii sellasii isojen koululaisten juttui. (H5)

Alkuopetuksessa oppilas harjoittelee muun muassa asioiden muistamista, asioista huolehtimista ja omaa vastuunottamista. Oppilaan omatoimisuuteen kasvattaminen aloitetaan jo ensimmäiseltä luokalta alkaen. Kolmannella luokalla asioita ja muistettavaa tulee jo enemmän, ja onkin tärkeää huomioida kaikkien oppilaiden taitojen varmistaminen sekä se, että oppilas uskaltaa tarvitessaan pyytää apua. ”Et pärjää silleen sosiaalisesti, et olis semmonen luottavainen ja hyvä olla ja osaisi olla osa sitä kouluyhteisöä. Kun se asia löytyis, niin sit ois jo moni asia hoidettu” (H1). Vaikka alkuopetuksessa on opittu ja harjoiteltu paljon asioita kolmatta luokkaa silmällä pitäen, luokanopettajat toivat esiin toiveen, että kolmannelle luokalle siirryttäessä opetus olisi edelleen monipuolista ja toiminnallista, eikä ainoastaan kirja edellä opettamista. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) korostetaan oppimisen vuorovaikutuksellisuutta sekä oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten välillä tapahtuvaa toimintaa. Oppimista

tapahuu ajattelun, tekemisen, tutkimisen, suunnittelun ja oppimisprosessien arvioimisen kautta. Oppimaan oppimisen taitojen kumuloituvasti etenevä kehittyminen on perusta elinikäiselle oppimiselle. (POPS 2014, 17.)

Opetuksen tulisi aina lähteä oppilaan lähikehityksen vyöhykkeeltä, eikä opettajien odottamalta taitotasolta. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan välimatkaa oppilaan nykyisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välillä. Vygotskyn mukaan opetustilanne voi herättää oppilaan lähikehityksen vyöhykkeen, houkuttaen oppilasta kehittymään. Tämän vuoksi opetuksen pitäisikin kulkea hieman oppilaan spontaanin kehityksen edellä. (Hänninen 2001, 92.) Haastatteluissa tuli ilmi, että on opettajia, jotka odottavat jo todella paljon kolmannelle luokalle siirtyvältä oppilaalta luku- ja kirjoitustaidoissa, matematiikassa ja digitaidoissa. Haastateltavat löysivät alkuopetuksen ja kolmannen luokan opetuksesta erilaisia, mutta myös samanlaisia piirteitä. Eri oppiaineiden opettajia saattaa tulla lisää kolmannella luokalla. Opettajan vaihdos merkitsee usein toimintatapojen muutoksia nivelvaiheessa. Toisaalta luokanopettajat toivat esiin, että toimintatavat muotoutuvat ryhmän mukaan, riippuen enemmänkin oppilasryhmästä kuin nivelvaiheesta. Kolmannella luokalla opetettava aines jakautuu jo pienempiin kokonaisuuksiin. Luokanopettajien mukaan opetettavia asioita on paljon, eikä niitä pysty välttämättä yhdistämään samalla tavoin kuin alkuopetuksessa. Rungas tiedonmäärän kasvu voi lisätä oppilaan epävarmuutta ja vaatiikin opettajalta taitoa tehdä asiat ymmärrettäviksi. Samalla pyritään tukemaan oppilaiden itsenäisen ajattelun kehittymistä. Nurmen (2006) mukaan lapsen kognitiiviset ja sosiaaliset taidot kuin myös käsitys itsestä oppijana vaikuttavat oppimisen etenemiseen. Oman toiminnan suunnittelun ja ohjauksen taidot mahdollistavat onnistuneen oppimisen. (Nurmi 2006, 90–91.)

Toiveena luokanopettajilla oli, että tulevan syksyn tilanteista oltaisiin tietoisia jo keväällä. Lukuvuosisuunnittelun kannalta tulisi tietää uudet ryhmät ja niiden opettajat sekä luokkatilat. Luokanopettajien toivomat pidemmän tähtäimen suunnitelmat hyödyttävät siirtymässä kaikkia osapuolia useammalla tavalla.

Sellasia asioita, mitkä ehkä hyvä ois pitää mielessä, että kun näit suunnitelmii tehää ni ainaki ite oon kokenu sen, että aina puhutaan, et mennään yks

kouluvuosi kerrallaan. Eli nehän helpottais aina asioita, jos tietäisit jo alkuvaiheessa, että nyt kun saat tän luokan, niin saat opettaa tätä luokkaa kaksi tai ehkä kolmekin vuotta, mut joka kerta kerrotaan, et mennään vuosi kerrallaan ja se tuo oman haasteen siihen. Se olis niin oppilaille kuin opettajalle kuin tietyst kotiväelle ja muulle henkilökunnalle etu, että tää asia voitais jollain lailla sopii jo useamman vuoden suunnitelmalla eteenpäin. (H4)

Aineistosta nousi myös ajatus suunnitelmallisesta opettajien jakautumisesta opetusryhmiin.

Vaatii ehkä esimieheltä vähän pelisilmää, et kenen opettajan ryhmä vois toimia hyvin toisella, seuraavalla opettajalla. Siellä on myös varmasti jatku-moita, et joittenkin aikuisten tyylit on... että tuo ryhmä sopii hyvin tuolle aikuiselle ja nuo ei sitten niinkään. (H1)

Luokanopettajat toteavat, että tieto tulevista muutoksista mahdollistaa erilaisia toimintatapoja ennen siirtymää. Tällöin voidaan tutustua tulevaan luokkatilaan ja mahdollisesti uuteen rakennukseen. Voidaan myös jakautua ennakoivasti tuleviin ryhmiin, joissa voidaan tutustua tulevaan opettajaan ja vertaisryhmään. Opettaja voi käydä oppilaiden kanssa läpi tulevaa kouluvuotta ja mahdollisia luokan toimintatapojen muutoksia sekä samalla tutustua oppilaisiin. ”Jotenkin se että haluais päästä ensinnäkin tutustumaan siihen uuteen ryhmään, jos aatellaan et mä ottaisin kolmoselle porukan. Et sä pääsisit niitten arkeen tutustumaan, sä näkisit miten ne lapset toimii ryhmässä” (H2). Oppilasryhmään tutustumisen myötä opettaja pääsee havainnoimaan ja muodostamaan vaikutelmaa ryhmästä sekä oppilaista jo keväällä. Luokanopettajien käsityksistä tuli ilmi, että on opettajasta kiinni, haluaako hän tutustua oppilaiden kolmiportaisen tuen asiakirjoihin jo etukäteen vai vasta oman ensivaikutelmansa jälkeen. Tulevalle opettajalle kuitenkin informoidaan nivelvaiheessa tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrä. Ennen kolmannelle luokalle siirtymistä erityisen tuen oppilaiden tuen tarkastaminen tehdään toisen luokan opettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan toimesta, kuten opetussuunnitelma määrittelee (POPS 2014, 67).

Pakarisen ym. (2013) mukaan opettajan ja oppilaiden välinen myönteinen ja vuorovaikutuksellinen suhde tukee oppilaita nivelvaiheen muutoksissa ja auttaa uuteen tilanteeseen sopeutumisessa (Pakarinen, ym. 2013, 103, 106). Myös

luokanopettajien käsitysten mukaan siirtymävaiheessa oppilaan hyvinvointia tukee hyvän opettaja-oppilas-tunnesuhteen luominen, johon yhdistettiin lisäksi opettajan johtajuus ryhmässä. Kyrönlampi ja Sirkko (2020) korostavat, että vuorovaikutukseen kuuluu sanallisen kommunikoinnin lisäksi paljon muutakin, esimerkiksi opettajan olemus, ilmeet ja eleet vaikuttavat osaltaan luokan ilmapiiriin. Hyväksi muodostunut ilmapiiri tukee oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja yhteenkuuluvuutta. (Kyrönlampi & Sirkko 2020, 47.) Ulmasen (2017) mukaan opettajan antamalla emotionaalisella tuella sekä opettajan ja oppilaan välisellä positiivisella suhteella on suora yhteys merkityksellisyyden kokemiseen koulutyössä ja oppimisen iloon (Ulmanen 2017, 75–76). Luokanopettajien mukaan on tärkeää, että opettaja tutustuu oppilaisiin ryhmän jäsenenä ja heidän rooleihinsa osana ryhmää, esimerkiksi ketkä ovat johtajia, ketkä arkoja tai näyttäytyykö ryhmässä kiusaamista. Opettajan tulee tiedostaa myös oppilaiden erilaisuus. Oppilaan hyvinvointia lisää luokanopettajien käsitysten mukaan hänen kokemuksensa kuuluksi ja nähdyksi tulemisesta sekä ryhmään kuulumisesta muutoksen jälkeen. Oppilaille on tärkeää saada kertoa omista merkityksellisistä asioistaan, ja tätä kautta myös opettajalla on mahdollisuus saada paras kuva uudesta ryhmästä. Kun opettajalle muodostuu hyvä oppilaantuntemus jo varhaisessa vaiheessa siirtymää, se tukee koko oppilasryhmän hyvinvointia. Haastateltavat toivat ilmi oppilaan hyvinvointia tukevia opettajan piirteitä.

Oppilastuntemus ja sit se sellanen asiallinen rauhallinen käyttäytyminen. Just tämä, et sun pitää niinkun tietää, et oppilaat on erilaisii, toiset on hyvin räväköit, toiset on hyvin ujoja, saattaa olla hyvin vastaanottavaisii tai sit voi olla, et tulee lukkotilanteitkii aluks, kun on uus opettaja. Se sellanen lämminhenkinen lähestyminen, mutta kuitenkin asiantunteva ja napakka. (H4)

Rutiinit ja uuteen aikuiseen tutustuminen auttavat oppilasta nivelvaiheen muutoksessa. Rutiineja tulisi harjoitella yhdessä, haastateltavat näkivät ihanteena, että ainakin jotkut luokkarutiinit säilyisivät siirtymän yli. Myös uuden koulunkäynninohjaajan rooli jo tutustumisvaiheessa on tärkeä. Oppilaita auttaa, jos uusi opettaja käyttää heille tuttuja käytänteitä.

Kaikki me opettajat ollaan niin erilaisia, jokainen tekee omalla persoonallaan, mut mä aattelen et pitää olla joku punainen lanka siinä sun päivässä, ja, et sen päivän pitää olla jollain tapaa strukturoitu. Ja mä väitän, et on se oppilas millainen tahansa, luova tai ihan minkälainen tahansa, pystyy itseensä työskentelyyn tai näin, ni se, et jos sillä on tieto, mitä tän päivän, mitä tän viikon aikana tulee tapahtumaan, niin se edesauttaa sitä. Kun siinä ois jotain tuttua, et ois vaikka samantyylinen tapa, et aamulla merkataan mitä päivän aikana tehään tai maanantaina mietitään tulevan viikon kulku ja erityiset jutut, ni kyl ihan varmasti auttaa lasta. Ja kun kolmosella tulee niin paljon uusia asioita, tulee uusia oppiaineita niin sit nähtäis kokonaisuus heti, et noni, tää on uutta, tätä ei oo meillä ennen ollu, meidän päivät vähän pitenee, mut silti se perusrunko pysyisi samantyyllisenä. (H2)

Turvallinen ilmapiiri ei synny luokkaan hetkessä, vaan se vaatii kehittämistä pitkin lukuvuotta. Lukuvuoden alku on kuitenkin merkittävin vaihe ryhmän turvallisen ilmapiirin muodostumiselle. (MLL 2021.) Myös haastatteluissa tuli ilmi, että ryhmäyttämistä tulisi tehdä varsinkin siirtymän alkuvaiheessa, mutta sen lisäksi pitkin vuotta tehtävät ryhmäytymisharjoitukset edesauttavat ryhmän tutustumista ja parantavat ryhmäytymistä edelleen.

Kyllä mä väitän, että saman tien, kun he tulevat, jos ajatellaan uutta opettajaa tai uutta ryhmää, niin se alkuryhmäytyminen, että sä löydät oman paikan siinä ja koet kuuluvasi siihen ryhmään, että sut huomioidaan siellä sekä sen opettajan että ohjaajan puolesta. (H2)

Ryhmäytyminen on prosessi, jossa ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus, luottamus, viihtyminen ja tunteminen kehittyy ja sitä tulee tukea tietoisesti (MLL 2021). Käsitksissä nousi esiin, että aina olisi parempi, mitä yhtenäisempänä ryhmät säilyisivät myös nivelvaiheessa, mutta huomioitiin myös, että joissain tapauksissa ryhmien sekoittaminen voi olla hyvin perusteltua. Esimerkiksi jos ryhmät ovat kooltaan tai tarpeiltaan kovin erilaisia, niitä voidaan "tasata" vaihtamalla oppilaiden ryhmää. Myös kiusaamistapauksissa ryhmän sisäisen dynamiikan muutokset voivat auttaa tilanteiden ratkaisemisessa.

Hyvä ryhmädynamiikka ja ryhmän keskinäinen mukava ilmapiiri tukevat oppilaiden hyvinvointia nivelvaiheessa. Ne tuovat oppilaille turvaa ja kannattelevat myös heikompia oppilaita. Kun ryhmäytyminen aloitetaan onnistuneesti jo alkuopetuksen aikana ja ryhmä siirtyy kokonaisuena kolmannelle luokalle, tukee se kaikkien oppilaiden sujuvaa siirtymää uuden muutoksen edessä. Toimivan

ryhmän on helppo siirtyä nivelvaiheessa eteenpäin yhtenäisenä. ”Että jos ryhmä jatkaa semmosenaan, niin se ryhmän ilmapiiri, jos niillä on mukava ilmapiiri niin sitä on vaikea sössiä vaikka mitä tapahtuisi”. (H1) Onnistuneen ryhmäytymisen tunnusmerkkeinä luokanopettajat pitivät muun muassa toisten auttamista ja tukemista, hyviä kaverisuhteita ja ystävällistä tunnelmaa. ”Nimenomaan se, että lapset ei pelkäästään aina saa aikuiselta, vaan lapset saa hirveesti toisiltaan tukea” (H1). Ahtolan (2012) mukaan onnistunut nivelvaihe vaatii oppilaiden sosiaalisten suhteiden tukemista ennen siirtymää, siirtymän aikana sekä sen jälkeen (Ahtola 2012, 42). Myös Soini ym. (2013) toteavat vertaisryhmän toimivuuden olevan tärkeä nivelvaihetta sujuvoittava tekijä (Soini ym. 2013, 7). Luokanopettajien käsitysten mukaan, jos ryhmä pysyy samana eikä siihen siirry uusia oppilaita, siirtymän vaikutus oppilaisiin on todennäköisesti pienempi. Kuitenkin ulkopuolelta tulevan aikuisen myötä ryhmä ja ryhmädynamiikka muuttuvat aina jonkin verran.

Luokanopettajat totesivat, että ryhmän muuttuessa sekä ryhmädynamiikka että ryhmäytyminen alkavat uudestaan. Opettajan ryhmädynamiikkaan perehtyminen on tällöin tärkeää. Alkuryhmäytyminen koettiin merkityksellisimmäksi. Tärkeää on, että opettaja saa yhteyden ryhmäänsä ja oppilaat löytävät oman paikkansa ja tuntevat kuuluvansa oppilasryhmään. Siirtymissä tulee muistaa myös oppilaiden yksilöllinen huomioiminen. Haastateltavat nostivat esille, että ryhmäytyminen vie aina aikaa, eikä sen vaiheita voi nopeuttaa. Voi mennä jopa kuukausia, että molemmin puolinen luottamus saavutetaan. Vaikka opettaja pysyy samana, ryhmän hajotessa oppilailla on vastassa uusi kulttuuri. Se voi vaikuttaa ryhmän sisäisiin kemioihin ja tarvitaan ryhmän uudelleen rakentamista. Oppilaille voi olla haastavaa, että tässä vaiheessa kaverit eivät enää toimi samalla tavalla tukiverkkona. Pitkään kestäväillä kaverisuhteilla nähdään olevan positiivinen merkitys oppilaille ja heidän koulunkäynnilleen. Luokkajakoja suunniteltaessa olisi tärkeää kiinnittää huomiota vertaissuhteiden säilymiseen ja huomioida niiden tukeminen myös siirtymän jälkeen. (Sahlstedt 2015, 181.) Yksi haastateltavista kuvasi ryhmäytymisprosessia osuvasti:



Se menee aina vähän samalla kaavalla: ensin alkaa ihanasti, kaikki on ihania, lapset on ihania, opettaja on ihana, kaikki on niin kun tosi suloista ja herttaista. Ja sitten jossain kohti syksyä, tulee se, et ruvetaan kokeilemaan niitä rajoja, ne on niitä arjen hetkiä. Ja sit siinä kohti tullaan semmoseen, et pitää asettaa ne rajat tosi tiukkaan. Ryhmähenki... siinä kohti yleensä tulee sit puheeksi myös, et voisko meillä luokassa olla niin tai näin tai voitasko me mennä retkelle tai jotain et se ryhmä alkaa muodostua aika tiiviiksi. Koska aikuisena kun sä tuut ulkopuolelta, niin sehän muuttuu se ryhmä ja se dynamiikka ja semmonen, niin tavallaan siinä kohtaa sitte yleensä, vaikka siinä tulee vähän semmonen konflikti, siitä yleensä seuraa myös, että se ryhmä alkaa toimia semmosena niin kun tän opettajan ryhmänä. Se jotenkin varmaan liittyy siihen ryhmän rakentumiseen. Kun se on aina se sama- semmonen idylli, sitten räiskis ja sitten kootaan. (H1)

Oppilaan kokemus vertaisryhmään kuulumisesta vahvistuu, jos opettaja on rohkaiseva, arvostava ja kannustava. Vahvalla opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella voidaan vaikuttaa positiivisesti myönteisten emootioiden ja asenteiden muodostumista koulua kohtaan sekä myös tukea oppilaiden välistä vuorovaikutusta koulupolulla. (Ulmanen 2017, 75–76.)

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli kuvata luokanopettajien käsityksiä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta. Halusimme tutkia, millaisia erilaisia käsityksiä luokanopettajilla on tästä nivelvaiheesta ja siirtymän käytännöistä. Tarkastelimme myös nivelvaiheen toimintatapoja oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta.

Tuloksissa alkuopetuksen ja kolmannen luokan välinen nivelvaihe nousi luokanopettajien käsityksissä esiin suurena muutoksena oppilaan koulupolulla. Tähän sisältyi niin opetuksessa tapahtuvat muutokset kuin muutokset odotuksissa oppilaiden taidoista. Toisaalta nivelvaiheen katsottiin olevan luonnollinen vaihe koulunkäyntiä. Käsityksistä nousi siis kaksi hyvin erilaista näkökulmaa koskien nivelvaiheen luonnetta oppilasnäkökulmasta. Lisäksi käsityksistä löytyi opettajanäkökulma, jossa luokanopettajat näkivät nivelvaiheen siirtymän vaiheena, joka hoidetaan, eikä sen merkitystä suuremmin nostettu kouluilla esiin. Kuitenkin opetussuunnitelmassa edellytetään suunnitelmallisuutta, pitkäjänteisyyttä sekä yhteistyötä nivelvaiheessa (POPS 2014, 26). Myös Ahtolan & Kontturin (2012) mukaan siirtymävaiheiden käytäntöjä tulisi suunnitella ja arvioida opetussuunnitelman mukaisesti, paikallisesti tai koulukohtaisesti, opetushenkilöstön kesken (Ahtola & Kontturi 2012). Tästä huolimatta luokanopettajien käsityksistä päätellen nivelvaihetta alkuopetuksesta kolmannelle luokalle ei huomioida riittävästi. Tämä nivelvaihe näyttää jäävän perusopetuksen 0-1- ja 6-7- luokkien nivelvaiheiden varjoon. Aihetta on myös tutkittu vähemmän kuin muita nivelvaiheita.

Tuloksissa nostettiin esiin myös opetuksellinen muutos sekä opettajan vaihdoksesta johtuva toimintatapojen muutos kolmannella luokalla. Opetuksessa nähtiin alkuopetukseen verrattuna samankaltaisuuksia, mutta paljon myös muutoksia esimerkiksi akateemisuuden lisääntymisen myötä. Muutos ja sen muka-

naan tuomat asiat saattavat haastaa oppilaan koulunkäyntiä ja jaksamista. Luokanopettajat taas kokivat, että heillä ei ollut riittävästi ajankäytöllisiä resursseja nivelvaiheen suunnitteluun ja hoitamiseen. Kuitenkin Ahtola ym. (2012) mainitsevat juuri nivelvaiheen käytänteiden aktiivisen suunnittelun ja toteutuksen olevan helppo tapa tukea oppilasta siirtymässä (Ahtola ym. 2012, 5). Paikalliset opetussuunnitelmat, joiden varaan nivelvaiheen toteutus perusopetuksen opetussuunnitelmassa ohjataan, määrittelevät nivelvaiheen toimintatapoja hyvin eri tavoin. Tämä varmasti vaikuttaa käytössä oleviin resursseihin ja sitä kautta toteutukseen.

Suunnittelua ja toteutusta näytti tutkimuksemme mukaan hankaloittavan myös viime hetken muutokset ja päätökset luokanopettajien sijoittumisessa ryhmiin. Vaihtelevilla työntekijäresursseillakin on vaikutusta nivelvaiheen hoitumiseen. Tuloksista nousi esiin lukuvuosien pidemmän tähtäimen suunnittelun tärkeys, tällainen suunnitelmallisuus hyödytti siirtymässä kaikkia osapuolia. Ahtola ja Kontturi (2012) toteavat, että siirtymät ovat vuosittain toistuvia ja siksi niihin tulisi suhtautua sekä ongelmia ehkäisevästi että hyvinvointia lisäävästi. Edellä mainittuihin haasteisiin ei yksittäinen luokanopettaja voi vaikuttaa, vaan niihin tulee löytää ratkaisuja pedagogisen johtamisen kautta.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 154) todetaan, että alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisessä nivelvaiheessa tulee varmistaa siirtymän jälkeen tarvittavien perustaitojen hallinta. Tutkimuksemme tulosten mukaan alkuopetukselle asetettiin tiettyjä tavoitteita, jotta siirtymästä tulisi onnistunut. Alkuopetukselle on asetettu omia tavoitteita jo 1700-luvulla pedagogioiden aikaan. Tarkoituksena oli pohjustaa oppilaita myöhempiä oppikoulun luokkatasoja varten. Vaikka erillinen alkuopetus Suomen kouluhistoriassa välillä hävisi, sen merkitys nähtiin myöhemmin uudelleen ja nähdään yhä tärkeänä osana perusopetusta. Luokanopettajien käsitysten mukaan alkuopetuksessa kaiken pohjana ovat perustaidot, joihin kuuluvat koululaistaidot sekä akateemiset taidot. Roihan ja Polson (2018) mukaan oppilaan taitojen tulisi alkuopetuksen jälkeen olla sellaiset, jotka mahdollistavat oppimisen kaikissa kouluaineissa (Roiha & Polso 2018, 182).

Tutkimuksessamme huomioitiin, että nivelvaiheessa on tärkeää pitää mielessä lapsen sen hetkinen ikä ja kehitys. Lapsen kognitiiviset ja sosiaaliset taidot kuin myös käsitys itsestä oppijana vaikuttavat oppimisen etenemiseen (Nurmi ym. 2006, 90). Tuloksissa ilmeni, että sosiaalisesti riittävät taidot helpottivat kaikkien, heikompienkin oppilaiden, suoriutumista koulussa. Sen lisäksi positiivisella ryhmädynamiikalla oli oppilaita kannatteleva vaikutus. Onnistuneeseen ryhmäytymiseen ja ryhmädynamiikkaan tuleekin tutkimuksemme mukaan kiinnittää erityistä huomioita. Nivelvaiheen onnistumisen ja oppilaiden hyvinvoinnin kannalta sosiaalisten suhteiden tukeminen ennakolta, siirtymän aikana sekä sen jälkeen, on tärkeää (Ahtola 2012, 42). Sekä sosiaalisten taitojen että ryhmädynamiikan kehittäminen vaativat aikaa, sitä tulisikin varata riittävästi sekä alkuopetuksessa että siirtymän jälkeen kolmannella luokalla.

Tutun aikuisen siirtyminen alkuopetuksesta kolmannelle luokalle ryhmän mukana koettiin tutkimuksessamme hyvin merkityksellisenä asiana oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Vaikka tämä nähdään merkityksellisenä asiana, nivelvaiheessa opettajan vaihtuminen on kuitenkin tavallista. Määtän ym. (2017) mukaan muutoksen keskellä oppilaiden tarpeet ovat yksilöllisiä ja heidän tarvitsemansa sosioemotionaalisen tuen määrä vaihtelee (Määttä, ym. 2017, 7). Tutkimustulostemme mukaan hyvä opettaja-oppilas-tunnesuhde tuki oppilaiden hyvinvointia ja tutut rutiinit helpottivat siirtymässä. Opettajat kokevatkin voivansa olla tärkeitä tukipilareita oppilaille muutosten keskellä (Pirskanen ym. 2019, 5). Tutustumisen nousi esiin luokanopettajien käsityksissä nivelvaiheen muutoksesta puhuttaessa. Tutustumisen nähtiin oppilasta tukevana toimintatapana. Toimintatapoja voivat olla oppilaan tutustumisen uuteen opettajaan, luokkatilaan ja kouluun, ja toisaalta myös opettajan tutustumisen uusiin oppilaisiin. Valitettavan usein tutustumista voidaan toteuttaa vasta kolmannen luokan alussa erilaisten viime hetken muutosten takia.

Luokanopettajien siirtymäkäytäntöjä koskevista käsityksistä tuli esille yhteistyön tärkeä rooli onnistuneessa nivelvaiheessa. Luokanopettajat korostivat erityisesti opettajayhteistyötä, huoltajayhteistyötä sekä moniammatillista yhteistyötä. Monipuolinen tiedonsiirto koettiin merkittäväksi yhteistyön muodoksi,

vaikka tarve ja käytänteet vaihtelivatkin vastauksissa. Erityisesti tuen oppilaiden tiedonsiirrolle tarvittiin enemmän aikaa. Rantavuoren (2019) tutkimuksessa todettiin vastaavasti yhteistyön tärkeys (Rantavuori 2019). Opettajien merkitys nivelvaiheen yhteistyössä ja tiedonsiirrossa oli suuri, opettaja nähtiin keskeisenä tekijänä yhteistyön luomisessa ja ylläpitämisessä. Aira (2012, 128) toteaa yhteistyön tekemisen olevan tärkeä osa kaikkea opettajan työtä. Myös Sahlstedt (2015) korostaa opettajan yhteistyökykyä ja - halua. Ammatillisena opettajan tulee ottaa yhteyttä muihin asiantuntijoihin aina tarpeen vaatiessa. (Sahlstedt 2015, 59.) Luokanopettajat totesivat, että aikaresurssit ovat usein riittämättömät tarvittavan yhteistyön ja tiedonsiirron toteuttamiseen. Tiedonsiirron vähäisyys on haaste sekä opettajan että oppilaan kannalta.

Yhteistyön toimintatavoista keskustelut ja opettajayhteistyö näkyivät selkeimmin luokanopettajien käsityksissä. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 26) määrittelee nivelvaiheessa tapahtuvan opettajayhteistyön edistävän oppilaiden opintojen sujuvuutta ja ehyen koulupolun muodostumista. Tutkimuksemme pidettiin tärkeänä opettajien keskustelun kautta luomia yhteisiä näkemyksiä muun muassa oppilaiden riittävästä taidoista. Huoltajayhteistyön merkitys koettiin tärkeäksi kaikkien oppilaiden kohdalla, mutta erityisesti tuloksissa korostui yhteistyö perheiden kanssa, jos oppilaalla oli haasteita koulunkäynnissä. Tämän merkityksen näkevät myös Rantanen, ym. (2017, 269) omassa tutkimuksessaan. Fortuna (2014) toteaa, että nivelvaiheen läpikäyntiä helpottaa hyvän opettaja- oppilas- huoltajasuhteen ylläpitäminen. Tutkimuksemme mukaan moniammatillista yhteistyötä tehtiin erityisesti alkuopetuksen opettajan, vastaanottavan opettajan ja laaja- alaisen erityisopettajan välillä. Tärkeänä nähtiin moniammatillisen yhteistyön jatkuminen siirtymän jälkeen myös yksittäisten tukea tarvitsevien oppilaiden asioissa. Yhteistyölle annettu aika tukee yhteisymmärrystä ja on hyödyksi kaikille yhteistyön osapuolille.

Tutkimuksemme tulokset vahvistivat aiemmin perusopetuksesta tehtyjen nivelvaihetutkimusten tuloksia. Alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta tutkimustietoa ei ollut paljoa saatavilla, joten tutkimuksestamme

nousi myös uutta tietoa juuri tästä nivelvaiheesta. Saimme tutkimusaineistostamme monipuolisesti vastauksia tutkimuskysymyksiimme luokanopettajien erilaisista käsityksistä, ja sen myötä tutkimukselliset tavoitteemme täyttyivät. Tutkimuksemme tuloksista saadaan varmasti uutta ja tarpeellista tietoa alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisen nivelvaiheen käytäntöihin.

## 7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksemme toi luotettavasti esiin luokanopettajien käsityksiä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta ja heidän äänensä pääsi hyvin esiin tulososion lainauksissa. Tavoittelimme fenomenografisella tutkimuksellamme laadullista, tulkinnallista tietoa luokanopettajien ilmaisuista nousevista käsityksistä (Ahonen 1994, 152). Keskityimme aineistoa analysoidessamme toisen asteen näkökulmiin, eli siihen millaisia käsityksiä luokanopettajilla oli alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta, yrittämättä ymmärtää mistä käsitykset kumpuavat. Tutkimustuloksemme vastasivat esitettyihin tutkimuskysymyksiin avaten alkuopetuksen ja kolmannen luokan välistä nivelvaihetta ja sen toimintatapoja. Tutkimustuloksista löytyi vastauksia nivelvaiheesta myös oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Tulokset olivat aiempien perusopetuksen nivelvaiheesta tehtyjen tutkimusten suuntaisia. Kuitenkin, koska aiemmat tutkimukset ovat tutkineet nivelvaiheita yleisesti tai perusopetuksen 0-1- luokkien sekä 6-7- luokkien välisiä nivelvaiheita, emme pääse vertailemaan saamiamme tuloksia suoraan vastaaviin tutkimustuloksiin.

Olemme kuitenkin kehittäneet esiymmärrystä tutkimuksemme aiheesta tutustumalla aiemmin tehtyihin nivelvaihetutkimuksiin ja tutkimustietoon. Pyrimme tiedostamaan omien käsitystemme ja olettamustemme mahdollisen vaikutuksen tutkimuksen suuntaamisessa, toteuttamisessa sekä analyysissä, ja pyrimme olemaan avoimia tutkittavien käsityksille. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Analyysivaiheen alussa oma esiymmärryksemme tuli liikaa esille ja vaikutti prosessiin. Tämän huomattuamme palasimme analyysivaiheissa taaksepäin ja aloitimme luokittelemaan käsityksiä uudestaan.

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan aineiston ja johtopäätösten pätevyydellä eli validiteetilla ja sen kahdella ulottuvuudella. Tutkimuksesta saadun tiedon luotettavuutta arvioitaessa huomioidaan tutkijan ja tutkittavan yhteisymmärrys tutkittavasta asiasta ja tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat aineiston kannalta. Olemme perusteellisesti tutustuneet tutkimuksemme aineistoon ja nostaneet sieltä tutkittavien ajatuksia eli käsityksiä alkuluokan ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta. Olemme tehneet käsityksistä johtopäätöksiä tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat mielessä pitäen. Olemme pyrkineet välittämään tutkimustulostemme aitouden ja relevanssin, samoin kuin esittämään tutkimuksemme kulun avoimesti tutkimuksessamme. (Ahonen 1994, 129–130, 152.) Tutkimus vahvisti käsitystämme alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisen nivelvaiheen merkityksellisyydestä osana ehyttä koulupolkua. Kiinnitimme huomioita, kuinka vähän nivelvaiheessa on yhteisiä toimintatapoja ja resursseja, sekä kuinka paljon nämä vaihtelevat paikkakunnittain ja kouluittain. Nivelvaiheen sujuvoittamiseksi tarvitaan resursseja ja pedagogista johtajuutta, sekä ymmärrystä juuri tämän nivelvaiheen erityisyydestä.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää tutkijatriangulaatio, koska olemme molemmat tutkijat keränneet aineistoa sekä analysoineet ja tulkinneet sitä yhdessä. Yhteistyömme tutkijoina sujui saumattomasti, tasapuolisesti ja joustavasti. Olemme keskustelleet aineistosta nostamistamme käsitteistä ja tulkintaan vaikuttavista tekijöistä, ja pyrkineet sen myötä tulkinnoissamme luotettavuuteen ja puolueettomuuteen. (Hirsjärvi, ym. 2018, 233; Tuomi & Sarajärvi 2009, 135.) Muodostaessamme alakategorioita luokanopettajien käsityksistä, kävimme keskusteluja käsitysten sijoittumisesta eri kategorioihin. Kategorioiden palapeli rakentui pikkuhiljaa keskusteluiden myötä prosessin edetessä. Pyrimme tällä prosessivaiheella kategorioiden aitouteen ja relevanttiuteen sekä aineiston ylitulkinnan välttämiseen (Ahonen 1994, 154). Käsitysten kategorioihin sijoittaminen on kuitenkin meidän tutkijoiden oma näkemys ja tulkinta käsitysten merkityksistä. Joku toinen tutkija olisi mahdollisesti voinut tehdä käsityksistä toisenlaisia tulkintoja. Tutkimuksemme rajoitteiksi näemme myös sen, etteivät kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat työskennelleet tällä hetkellä nivelvaiheen

kummallakaan luokkatasolla. Vaikka kaikilla tutkittavilla oli kokemusta tästä nivelvaihteyöskentelystä, pohdimme olisiko heillä ollut enemmän tai erilaisia käsityksiä, jos opettajat olisivat joutuneet lähiaikoina käsittelemään nivelvaihetta ja sen toimintatapoja omassa työssään. Tutkimukseemme valikoitui luokanopettajia ainoastaan kahdelta paikkakunnalta, laajempi otanta olisi voinut tuoda mahdollisesti esiin myös laajemman käsitysmaailman.

Tutkimuksemme nosti esiin uusia kiinnostuksen kohteita ja jatkotutkimusaihteita. Yksi haastateltavista kertoi moniammatillisesta kummituntitoiminnasta. Olisi mielenkiintoista perehtyä tarkemmin, kuinka kummitoiminta voi edesauttaa oppilaiden hyvinvointia siirtymässä. Moniammatillisuuden mahdollisuuksien hyödyntäminen nivelvaiheessa muillakin tavoin olisi kiinnostava tutkimuksen kohde. Haastatteluissa nousi esiin huoli alkuluokassa (0-2lk.) opiskelleiden oppilaiden pärjäämisestä kolmannella luokalla. Kun alkuluokkamallia tuodaan enenemässä määrin koulujen käyttöön, mielenkiintomme heräsi kysymykseen, onko alkuluokassa opiskelleiden ja erillisessä esi- ja alkuopetuksessa opiskelleiden oppilaiden oppimistasoissa eroja kolmannen luokan alussa, ja jos on, niin minkälaisia.

Alkuopetuksen ja kolmannen luokan välinen nivelvaihe on vähän tutkittu, mutta tärkeä vaihe jokaisen yksittäisen oppilaan ehyellä koulupolulla. Sujuvaan siirtymään tarvitaan monipuolista yhteistyötä, oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista ja perustaitojen kehittämistä. Tähän kaikkeen tulee olla riittäviä resursseja ja ymmärrystä juuri tämän nivelvaiheen merkityksellisyydestä. Toivomme, että sille annettaisiin enemmän huomiota, jotta voisimme turvata kaikkien nivelvaiheessa olevien oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin parhaalla mahdollisella tavalla. Haastateltavan kommentti kiteyttää ajatuksemme hyvin:

Sitä nivelvaihetta alkuopetuksesta kolmoselle ei oo ehkä välttämättä koulun käytännöissä mietitty aina ihan riittävästi. Kun ajatellaan et se on tässä koulun sisällä et ei se niin iso juttu ole. Et koulun aloitus ja sit yläkouluun siirtyminen, ni ne on niin kun, joissa enemmän sitä aikaa varataan ja sitä tietoa siirretään. Kyllä sitä tässäkin nivelvaiheessa jonkun verran tarvittaisiin. (H3)



## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahonen, S. 2002. Koulutusolot sääty-yhteiskunnan loppukaudella. Teoksessa Knapas & Forsgård (toim.) Suomen kulttuurihistoria. Helsinki: Tammi, 267–275.
- Ahtola, A. 2012. Proactive and preventive student welfare activities in finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis* 356.
- Ahtola, A., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, N., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2012. Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions of Childhood* 5, 3–21.
- Ahtola, A. 2013. Keskitytäänkö oppilashuollossa vääriin asioihin? *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 50, 96-98.
- Ahtola, A. 2016. Koulutulokkaan tukiverkko- nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-184.
- Ahtola, A. & Kontturi, M. 2012. Psykologityö varhaiskasvatuksessa esiopetuksessa ja peruskoulusiirtymässä. *Psykologia* 4, 288–293.
- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities* 179.

- Alhonkoski, M. 2021. Yhdessä yksin opettamaan ...vai miten se menikään-  
pedagoginen johtaminen on yhteistyötä. Luettu 15.1.2022:  
<https://www.turkuai.fi/blogit/taiblogi/yhdessa-yksin-opettamaan-vai-miten-se-menikaan-pedagoginen-johtaminen-yhteistyota>
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen  
didaktiikka. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- EOPS/Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 3. muutettu painos.  
Helsinki: Opetushallitus.
- Eskelä- Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla.  
Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1747.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä:  
Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa  
R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. uudistettu  
ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS- kustannus, 27-51.
- Fortuna, R. 2014. The social and emotional functioning of students with an  
autistic spectrum disorder during the transition between primary and  
secondary schools. *Support for Learning* 29 (2), 177-191.
- Hakala, J. T. 2017. Tulevan maisterin graduopas. Helsinki: Gaudeamus.
- Hathaway, T. & Fletcher, P. 2018. An investigation of K-6 pre-service teachers'  
ways of experiencing the teaching of diverse learners using

phenomenography. *Educational Research for Policy and Practice* 17, 83–104.

Hellström, M. 2008. *Sataa sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. *Tutki ja kirjoita*. 22. painos. Helsinki: Tammi.

Holopainen, L., Hakkarainen, A. & Mäkihonko, M. 2013. Oppimisen tukeminen koulupolun eri vaiheissa. Teoksessa K. Pyhäntö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 173-187.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Häkkinen, K. 1996. *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Hänninen, V. 2001. Lev Semjonovits Vygotski. Tietoisuuden kulttuurihistoriallinen kehitys. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Tampere: Vastapaino, 79-103.

Jyväskylän yliopisto. 2022. Tietosuojaohjeet opiskelijoille. Luettu 21.1.2022:

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvatustutkimus - kasvatustutkimusfilosofia aikalaismetodologianäkökulmasta. Tampere University Press 2014, 367-400.

Kiuru, N., Wang, M-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T. & Hirvonen, R. 2019. Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence* 49 (5), 1057-1072.

Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S.-K. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3.

Kronqvist, E.-L. & Pulkkinen, M.-L. 2007. Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.

Kuikka, M.T. 1992. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.

Kunnari, I., Ilomäki, L. & Toom, A. 2018. Successful teacher teams in change: The role of collective efficacy and resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 30, 111-126. Luettu 2.3.2022: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169801.pdf>

- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 85-109.
- Kyrönlampi, T. & Sirkko, R. Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. 2020. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 35-52.
- Lahtinen, N. & Haanpää, S. 2015. Oppilashuolto perusopetuksessa -näkökulmia moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Teoksessa S. Hakalehto (toim.) Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Kauppakamari.
- Lerkkanen, M-L. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Majoinen, J. 2020. Oppimisympäristöllä on väliä. Opeopiskelija 3. Luettu 13.1.2022:  
<https://www.sool.fi/opeopiskelija/artikkelit/oppimisymparistolla-on-valia/>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2021. Ryhmäyttäminen peruskoulussa. Luettu 13.1.2022: <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/ryhmayttaminen/ryhmayttaminen-peruskoulussa/>
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10, 177–200. Luettu 12.1.2022:  
<https://www.jstor.org/stable/23368358>

- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. In Sherman, R. R. & Webb, R. R. (Eds.) *Qualitative research in education: Form and methods*. London: Falmer, 143-161.
- Melin, V. 1980. Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921. II Alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun 1906-1921. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 117.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi, M. 2012. Lapsen ominaisuudet, perheen resurssit ja vanhempi-lapsisuhde kehityksen ennustajana. Pitkittäistutkimus varhaislapsuudesta kouluikään. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1239.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85.
- Niikko, A. & Ugaste A. 2012. Conceptions of Finnish and Estonian Pre-school Teachers' Goals in Their Pedagogical Work. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (5), 481-495.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.

- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-49.
- Orell, M. 2020. Kodin ja koulun yhteistyö. Oletus yhteisestä ymmärryksestä. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis* 500.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka, E. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 93-111.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research and evaluation methods*. Fourth edition. SAGE Publications. Inc.
- Perkkilä, P. 2021. Luentodiat 1.12.2021: Fenomenografia tutkimusmetodina. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Luettu 8.1.2022.
- POPS/Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS/Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Pirkanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P. & Rogero-Garcia, J. 2019. Children's emotions in educational settings: Teacher perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*, 47 (4), 417-426.

- Poikolainen, J. 2014. Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus – metodologisia huomioita. *Nuorisotutkimus* 32 (2), 3-22.
- Pyhältö, K., Karila, K. & Lipponen, L. 2013. Johdanto. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. OPH:n raportit ja selvitykset 2013:17, 5.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. 2019. Teacher-student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology* 89 (2), 1-36. Luettu 2.2.2022:  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65902/FINAL%20DRAFT%20British%20journal%20of%20educational%20psychology.pdf?sequence=9&isAllowed=y>.
- Rantanen, J., Vehkakoski, T., Kurkinen, H. & Kilpeläinen, T. 2017. Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 243-277.
- Rantavuori, L. 2019. Kohti relationaalista asiantuntijuutta esi- ja alkuopetuksessa. Tampereen yliopisto. Tampere University Dissertations - Tampereen yliopiston väitöskirjat 95.
- Rissanen, R. 2006. KvaliMOTV. Luettu 7.4.2022:  
[https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_1.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html)
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS- kustannus.



Sahlstedt, H. 2015. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu.

Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä.  
Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta 364.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö

ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen.  
Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia/ Koulutuksen tutkimuslaitos 23.

Silvén, M., Mattinen, A., Lepola, J. & Husu, J. Oppimisen ja kouluvalmiuksien

tukeminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa: K. Pyhäلتö & E.

Vitikka, E. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt

varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 48-78.

Soini, T., Pyhäلتö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset

siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa: K. Karila, L.

Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.) Päiväkodista peruskouluun:

Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. OPH:n  
raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus, 6-16.

Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2017. Vahvuuksien

ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä

ja hyvinvointia. Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti

(toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-  
kustannus, 111-128.

Suomen CP- liitto. 2022. Innostun liikkumaan. Luettu 15.2.22:

<https://innostunliikkumaan.fi/motoriset-aidot-arjessa-ja-niiden-oppimiseen-vaikuttavat-tekijat/>

- Syväoja, H. 2004. Kansakoulu- suomalaisten kasvattaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tomlinson, C.A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. 2008. The differentiated school: making revolutionary changes in teaching and learning. Virginia Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Toom, A. & Pyhältö, K. Opetus koulun arjessa: osallistavan pedagogiikan ja oppilaiden oppimisprosessiin kiinnittymisen välisestä suhteesta. Teoksessa: K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 79-92.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2021. Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen kolmannen luokan alussa. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI 20.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyön kiinnittymisen haasteisiin. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1792.
- Valteri 2018. Koulupolun tukeminen onnistuneesti. Luettu 16.2.2022: <https://www.valteri.fi/artikkelit/koulupolun-tukeminen-onnistuneesti/>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. 2015. Teacher collaboration: A systematic review. Educational Research Review 15, 17-40.

Vernerinet. Verkkopalvelu kehitysvammaisuudesta. Luettu 16.2.2022:

<https://www.verneri.net/yleis/emotionaalinen-tuki>

Virtanen, T. 2016. Student engagement in Finnish lower secondary school.

Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 562.

Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K. & Poikkeus, A.-

M. 2020. The Role of Perceived Social Support as a Contributor to

the Successful Transition from Primary to Lower Secondary

School. Skandinavian journal of educational research 64 (7), 967-983.

# LIITTEET

## Liite 1 Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN  
YLIOPISTOKESKUS  
CHYDENIUS



30.11.2021

### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

#### **Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä**

*Pro gradu* tutkielma: ”Luokanopettajien käsityksiä nivelvaiheesta, siirryttäessä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle”

Rekisterinpitäjä: Susanna Eriksson, Eeva Salovuori (pro gradu -tutkielman tekijät)

#### **Pyyntö osallistua tutkimukseen**

**Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan** luokanopettajien käsityksiä nivelvaiheesta, siirryttäessä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle. Keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

- Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta?
- Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oppilaiden oppimista ja hyvinvointia edistävästä toimintatavoista alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisessä nivelvaiheessa?

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, koska työskentelet luokanopettajana perusopetuksessa, alakoulussa. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumistasi.

Mukaan pyydetään yhteensä kuusi tutkittavaa.

**Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.**

#### **Vapaaehtoisuus**

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa. Kieltäytymisestä tai keskeyttämisestä ei aiheudu sinulle kielteisiä seuraamuksia.

#### **Tutkimuksen kulku**

Haastatteluissa tutkitaan haastateltavan käsityksiä alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä nivelvaiheesta. Haastattelut järjestetään kertahaastatteluina joulukuun 2021 – tammikuun 2022 välisenä aikana. Jokainen haastattelu kestää arviolta noin 30 minuuttia. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi, jotka tutkijat litteroivat kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhoaan. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä valmistautumista.

Y-tunnus:  
02458947  
Sähköposti:  
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:  
(014) 260 1211  
Faksi:  
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto  
PL 35  
40014 Jyväskylän yliopisto  
www.jyu.fi

---

Haastattelut toteutetaan haastateltavien valitsemalla tavalla joko paikan päällä tai etänä.  
Etäyhteytenä käytämme Teams-yhteyttä.

**Tutkimuksen kustannukset**

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

**Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset**

Tutkimuksesta julkaistaan yksi pro gradu tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

**Tutkittavien vakuutusurva**

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa haastatteluissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

**Lisätietojen antajan yhteystiedot**

Lisätietoja tutkimuksesta antavat tutkimuksen tekijät:

Susanna Eriksson, kasvatustieteen maisteriopiskelija, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius,  
**[susu.eriksson@gmail.com](mailto:susu.eriksson@gmail.com)**

Eeva Salovuori, kasvatustieteen maisteriopiskelija, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius,  
**[eeinsalo@student.jyu.fi](mailto:eeinsalo@student.jyu.fi)**

---

## Liite 2 Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN  
YLIOPISTOKESKUS  
CHYDENIUS



01.12.2021

### **Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)**

#### **1. Tutkimuksessa: ”Luokanopettajien käsityksiä nivelvaiheesta siirryttäessä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle” käsiteltävät henkilötiedot**

Haastattelujen avulla kerättyjä tietoja käytetään Susanna Erikssonin ja Eeva Salovuoren pro gradu -tutkielman ”*Luokanopettajien käsityksiä nivelvaiheesta siirryttäessä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle*” aineistona. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on nivelvaiheesta siirryttäessä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: koulutustausta ja puheääni

Tiedote ja tietosuojailmoitus on toimitettu haasteltavalle henkilökohtaisesti tai sähköpostin kautta.

#### **2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa**

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun *yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden* (tietosuojain 4 §:n 3 kohta). Tutkimustulokset ovat julkisesti saatavilla yliopiston julkaisuarkistosta (JYX).

#### **3. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle**

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

#### **4. Henkilötietojen suojaaminen**

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksessa toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille. Tutkimustuloksista (pro gradu) sinua ei voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti. Osana pro gradua voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suoja-toimena aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva äänitallenne tuhoataan.

#### **Tutkimuksessa käsiteltävien henkilötietojen suojaaminen**

Teams tallenne tallentuu Jyväskylän yliopiston verkkolevylle (U-asema). Litteraatit tallennetaan tutkijan omalle tietokoneelle salasanan taakse. Tutkijat vastaavat aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päättyttyä.

## HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään viimeistään pro gradu tutkielman valmistuttua (arvio 06.2022).

### **Rekisterinpitäjät ja tutkimuksen tekijät**

**Rekisterinpitäjät, pro gradu tutkielman suorittajat ja yhteyshenkilö:** Susanna Eriksson, kasvatustieteen maisteriopiskelija, [susu.eriksson@gmail.com](mailto:susu.eriksson@gmail.com), Eeva Salovuori, kasvatustieteen maisteriopiskelija, [eeinsalo@student.jyu.fi](mailto:eeinsalo@student.jyu.fi). Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

**Tutkimuksen ohjaaja:** Yliopistonlehtori Leena Isosomppi, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, [https://www.chydenius.fi/fi/yliopistokeskus/henkilosto/@@groups\\_view#kasvatustieteet](https://www.chydenius.fi/fi/yliopistokeskus/henkilosto/@@groups_view#kasvatustieteet)

### **Rekisteröidyn oikeudet**

#### Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

#### Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

#### Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

#### Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

#### Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

#### Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

### **Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen**

---

***Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajiin, [susu.eriksson@gmail.com](mailto:susu.eriksson@gmail.com), [eeinsalo@student.jyu.fi](mailto:eeinsalo@student.jyu.fi)***

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>



### Liite 3 Teemahaastattelun runko

---

#### Tutkimuskysymykset

*Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä  
nivelevaiheesta?*

*Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oppilaiden oppimista ja hyvinvointia edistävästä  
toimintatavoista alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisessä nivelevaiheessa?*

Teemahaastattelu:

Millaisia käsityksiä sinulla on alkuopetuksen ja kolmannen luokan välisestä  
nivelevaiheesta?

Millaisia toimintatapoja olet käyttänyt tai kohdannut alkuopetuksen ja kolmannen luokan  
välisessä nivelevaiheessa?

Millaiset toimintatavat tukevat oppilaiden oppimista ja hyvinvointia alkuopetuksen ja  
kolmannen luokan välisessä nivelevaiheessa?

Kuvaile onnistunutta nivelevaihetta.

## Liite 4 Esimerkki käsitteiden kategorioinnista

YLEISET	TOIMINTATAVAT
<b>II Tiedonsiirto, yht. 20</b>	<b>I Opettajien välinen yhteistyö, yht. 16</b>
K21: tiedonsiirron käytänteet vaihtelevat opettajien mukaan	K203: palaverit, vanhan ja uuden opettajan kesken, ohjaaja mukana
K22: tiedonsiirto helpottaa uutta opettajaa	K204: yhteinen keskustelu luokkatason 2 ja 3 välillä
K23: pohjatieto oppilaista tulee siirtyä	K205: työparityöskentely ja tiimityö vahvaa, tiedonsiirto monipuolista
K24: tiedonsiirrolla vältetään turhia yllätyksiä oppilaista	K206: palaverit syksyllä, kun uusi opettaja tiedossa
K25: tiedonsiirron avulla oppilaiden kanssa ei tarvitse lähteä nollasta 2	K207: syksyllä lyhyen tutustumisjakson jälkeen tiedon vaihtoa
K26: tiedonsiirto huoltajien luvalla 3	K208: tiedonvaihdon jälkeen lyhyitä välituntipalavereja huoltajan luvalla
K27: vanhemmat eivät estä tiedonsiirtolupaa	K209: kotien kanssa tehtyjen sopimusten välittäminen uudelle opettajalle
K28: tiedonsiirto kotiinpäin tärkeää	K210: oppilaille tuttuun toimintatapojen siirtäminen uudelle opettajalle
K29: vanhemman vapaaehtoinen osallistuminen tiedonsiirtoon	K211: keskustelu seuraavan vuoden tekijöiden (opettajat, ohjaajat) kanssa
K30: opettajaan yleensä luotetaan tiedonsiirrossa	K212: kaikki uudet opettajat eivät halua tiedonsiirtoa, vaikka edellinen opettaja haluaisi tietoa siirtää, vaan haluavat itse tutustua luokkaan
K31: runsas ja hyvä tiedonsiirto	K213: saattaen vaihtoa 2
K32: opettajan vaihtuessa ohjaaja pystyy välittämään tietoa	K214: vetoapua annetaan 3. luokan opettajalle
K33: laaja- alaisen erityisopettajan vastuulla tiedonsiirto erityisoppilaasta nivelvaiheessa	K215: kevään tai syksyn yhteistyöajasta on varattu aikaa nivelvaihekeskusteluille
K34: tiedonsiirtokeskustelu helpottaa uutta opettajaa.	
K35: kiireen vuoksi sekä oppilasmäärän lisääntyessä keskustelut jäävät keväällä	
K36: nivelvaiheeseen kohdennettua palaveriaikaa ei ole, se on opettajakohtaista	