

PÄIVÄKODIN ESIOPETUKSEN JA KOULUN ALKUOPETUKSEN  
OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Harri Leinonen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Leinonen, H. 2006. Päiväkodin esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen opettajien välinen yhteistyö. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma 89 s.

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa päiväkodin esiopetuksen lastentarhanopettajien ja koulun alkuopetuksen luokanopettajien näkemyksiä, kokemuksia ja asenteita päiväkodin ja koulun välistä yhteistyötä kohtaan sekä analysoida näiden kaikkien eroja vastaajan työnkuvan perusteella. Tutkimus toteutettiin survey-tutkimuksena kahden kaupungin ja kahden keskisuuren kunnan esiopetuksesta vastaavien lastentarhanopettajien sekä alkuopetuksesta vastaavien luokanopettajien välillä. Tutkimuksen otokseen sisältyi yhteensä 224 henkilöä, joista 91 vastasi kyselyyn. Vastausprosentti oli tällöin noin 40 %. Tutkimuksen tulosten perusteella käytetyimpiä yhteistyön muotoja koulun ja päiväkodin välillä olivat yhteiset tapahtumat ja esiopetusryhmän vierailut kouluun. Suurimmiksi yhteistyön esteiksi koettiin opetushenkilöstön vaihtuvuus, aikapula sekä päiväkotien ja koulujen erilaiset toimintakulttuurit. Näiden lisäksi luokanopettajat pitivät yhteistyön esteinä yhteistyökumppaneiden määrää, päiväkodin ja koulun fyysistä etäisyyttä sekä rahallisen korvauksen riittämättömyyttä. Suurimmat erot näiden kahden osapuolen välillä syntyikin juuri yhteistyön esteitä kartoitettaessa. Eroja oli myös yhteistyön lisäämishalukkuuden kohdalla. Lastentarhanopettajat olivat tutkimusten tulosten perusteella valmiimpia lisäämään yhteistyötä, kun taas suurin osa luokanopettajista koki yhteistyön määrän olevan nykyisellään jo riittävä. Lisäksi yhteistyön molemmat osapuolet kokivat, että päiväkodin lapsista välittyy tietoa riittävästi kouluun. Tietoa välittyy tutkimuksen tulosten perusteella eniten päiväkotien ja koulujen välisissä keskustelutilanteissa. Yhteistyöasenteiden rakennetta on mitattu faktorianalyysin avulla. Faktorianalyysin tulosten perusteella yhteistyöasenteet koostuvat koulutuksen antamista valmiuksista, tyytyväisyydestä yhteistyöhön, yhteistyön hyödyllisyydestä lapsille, yhteistyön edellytyksistä sekä yhteistyöhön käytettävästä ajasta.

Asiasanat: esi- ja alkuopetus, perusopetus, päiväkodit, yhteistyö, koulutulokkaat, tiedonvälitys

## ESIPUHE

Tämän tutkimuksen idea syntyi jo opiskellessani lastentarhanopettajaksi Oulun yliopistossa. Tuolloin monessa yhteydessä kuulin puhuttavan päiväkotien ja koulujen yhteistyön merkityksellisyydestä. Kuitenkin jo tuolloin kuulin myös toisenlaisia mielipiteitä yhteistyöstä. Tämän vuoksi minulla heräsi halu selvittää yhteistyön todellinen tilanne, niin uhkakuvineen kuin mahdollisuuksineen. Halusin nimenomaan saada yhteistyön toteuttajien, päiväkodin esiopetuksesta ja koulujen alkuopetuksesta vastaavien ihmisten äänet kuuluviin, jotta yhteistyön todellinen tila ja sen merkitys työssä näkyisi myös tutkimuksen tuloksissa.

Haluan kaikesta tutkimukseen liittyvästä avusta kiittää ennen kaikkea vastaajia, jotka oman työnsä ohessa ovat halunneet olla apuna tutkimuksen toteutuksessa. Lisäksi kiitoksen saavat Pekka Rahkonen tilastotieteen laitokselta, kyselyni viemisestä verkkoon, sekä ohjaajani professori Eira Korpinen, tutkimuksen teon saloihin perehdyttämisestä. Lopuksi haluan kiittää omaa kotiväkeäni sekä erityisesti Tuuliaa tuesta ja kannustuksesta.

Jyväskylässä 29.1.2006



## SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ .....	2
ESIPUHE .....	3
1 JOHDANTO .....	6
2 OSAPUOLTEN LÄHTÖKOHDAT YHTEISTYÖLLE .....	8
2.1 Esiopetuksen ja alkuopetuksen erilaiset tehtävät yhteiskunnassa .....	8
2.2 Erot lapsikäisyyksissä .....	10
3 LAKIEN JA ASETUSTEN ANTAMAT RAAMIT YHTEISTYÖLLE .....	12
3.1 Yhteistyö esiopetuksen näkökulmasta .....	12
3.1.1 Jyväskylän kaupungin esiopetuksen lähtökohdat .....	13
3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman lähtökohdat yhteistyölle .....	13
3.2.1 Jyväskylän kaupungin suunnitelma .....	14
3.3 Tiedonvälitys laissa .....	14
4 YHTEISTYÖN MERKITYS .....	16
4.1 Kontekstuaalinen kasvu .....	16
4.2 Kehityksen ja oppimisen jatkuvuus varhaiskasvatuksesta kouluun .....	16
4.3 Kouluun siirtymisen helpottaminen .....	18
4.4 Yhteistyön merkitys erityisoppilaalle – HOJKS .....	18
5 YHTEISTYÖMUODOT KÄYTÄNNÖSSÄ .....	20
5.1 Portfoliot yhteistyön muotona .....	21
5.2 Päiväkoti ja koulu samassa rakennuksessa .....	22
6 YHTEISTYÖN EDUT JA HAASTEET .....	24
6.1 Yhteistyön etuja .....	24
6.1.1 Kokemusten vaihtaminen .....	24
6.1.2 Tietämys koulutulokkaasta .....	24
6.1.3 Lapsen kokonaispersoonallisuuden huomioiminen .....	24
6.1.4 Kouluun siirtymisen helpottuminen .....	25
6.2 Yhteistyön haasteita .....	25
6.2.1 Erilaiset toimintatavat ja -kulttuurit .....	25
6.2.2 Haasteet henkilökohtaisella tasolla .....	26
6.2.3 Aikapula .....	26
7 TUTKIMUSONGELMAT .....	28

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
8.1 Empiirinen tutkimus .....	29
8.2 Mittari .....	30
8.3 Tutkimuksen otos.....	31
8.4 Aineiston käsittely .....	33
9 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	35
9.1 Päiväkotien ja koulujen välisen yhteistyön yleisyys .....	35
9.1.1 Työnkuvan yhteys käytettyihin yhteistyön muotoihin .....	38
9.1.2 Tiedonvälitys päiväkodin lapsista koulun suuntaan .....	40
9.1.3 Työnkuvan yhteys tiedonvälityksen muotoihin.....	41
9.2 Yhteistyön merkitys lasten kannalta.....	42
9.2.1 Työnkuvan yhteys yhteistyön merkityksellisyyteen lapsille .....	44
9.3 Vastaajien kokemukset yhteistyöstä .....	46
9.3.1 Työnkuvan yhteys yhteistyökokemuksiin .....	47
9.3.2 Yhteistyön ja tiedonvälityksen esteet .....	50
9.3.3 Työnkuvan yhteys koettuihin yhteistyön ja tiedonvälityksen esteisiin .....	52
9.4. Yhteistyöasenteiden rakenne .....	56
9.4.1 Työnkuvan yhteys yhteistyöasenteiden rakentumisessa.....	59
9.5 Osapuolten halukkuus eri yhteistyömuotojen lisäämiseen .....	64
9.5.1 Osapuolten suhtautuminen tiedonvälitykseen .....	67
9.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	71
10 POHDINTA.....	72
LÄHTEET .....	75
LIITTEET .....	79
Liite 1: Kyselylomakkeen instruktio .....	79
Liite 2: Kyselylomake ja luokanopettajien vastausten suorat jakaumat .....	80
Liite 3: Kyselylomake ja lastentarhanopettajien vastausten suorat jakaumat .....	85

## 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa päiväkodin esiopetuksesta vastaavien lastentarhanopettajien ja koulujen alkuopetuksesta vastaavien luokanopettajien yhteistyön määrää, tiedonvälityksen muotoja sekä molempien osapuolien näkemyksiä, kokemuksia ja asenteita yhteistyöstä. Nykyisissä esi- sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on mainittuna kasvatuksen jatkuvuus varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Lisäksi yhteistyön toteuttamisesta on tehty paikallisia päätöksiä, joiden pohjalta kasvatuksen jatkuvuutta on pyritty rakentamaan. Tähän yhteistyöhön kuuluu myös oleellisena osana tiedonvälitys päiväkotien ja koulujen välillä. Tämän tiedonvälityksen tarkoituksena on siirtää tietoa päiväkodin esiopetuksessa olevista lapsista tulevalla luokanopettajalle.

Tämän tutkimuksen tekemiseen minua itseäni siivitti oma kouluttautumiseni lastentarhanopettajaksi. Lastentarhanopettajaopintojeni liittyvien opettajaharjoittelujen yhteydessä törmäsin päiväkodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä sen toimimattomuuteen, kun kaksi erilaista osapuolta ovat pyrkineet toteuttamaan yhteistyötä omista lähtökohdistaan. Nämä kokemukset antoivat minulle sysäyksen tutkia sitä, mistä mahdolliset ongelmat johtuvat.

Päiväkotien ja koulujen yhteistyötä ovat aiemmin tutkineet mm. Ojala & Siekkinen (1998), Kankaanranta (1998) sekä Poikonen (2003), joiden tutkimukset ovat toimineet myös tämän tutkimuksen lähdemateriaaleina. Edellä mainittujen tutkijoiden lisäksi Hujala (1998,2002) on selvittänyt varhaiskasvatuksen kontekstuaalisen kasvun mallin avulla näiden kahden kasvatusinstituution välistä yhteistyötä. Yleensä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyvät tutkimukset ovat olleet kuitenkin pitkäkestoisia seurantatutkimuksia. Tämän vuoksi oma tutkimukseni tuo näihin tutkimuksiin lisänä empiirisen kuvauksen arkipäivän kasvatukseen liittyvästä yhteistyöstä, sen haasteista ja nykytilasta.

Tutkimus on toteutettu survey-tutkimuksena kyselylomakkeiden avulla. Tällöin tutkittavien omat näkemykset pääsevät esille, enkä ole tutkijana ollut vaikuttamassa näkemysten muokkautumiseen. Molempiin ammattiryhmiin kuuluvat, lastentarhan-

opettajat ja luokanopettajat, saivat täytettäväkseen samanlaiset kyselylomakkeet, joiden perusteella pyrin pääsemään selvyteen tutkimusongelmistani. Näitä tuloksia ovat yhteistyön yleisyys, yhteistyön merkitys lapsille, vastaajien kokemukset yhteistyöstä sekä molempien osapuolten asennoituminen yhteistyöhön. Koska molemmilla ryhmillä oli samanlainen kyselylomake, tulokset ovat keskenään vertailukelpoisia.

Tutkimuksen tavoitteena on saada näkyviin niin lastentarhan- kuin luokanopettajien näkemykset ja asenteet yhteistyötä kohtaan. Lasten vanhemmat, vaikka he usein toimittavatkin tietoa omista lapsistaan kouluun, olen tutkimuksen aiheen rajauksen vuoksi jättänyt sen ulkopuolelle.

## 2 OSAPUOLTEN LÄHTÖKOHDAT YHTEISTYÖLLE

Tutkimukseni kohdentuu lapsen elämän tärkeään aikaan, koulun aloittamiseen. Tässä lapsen elämänvaiheessa ovat läsnä omien vanhempien lisäksi myös koulun alkuopetuksen opettajat sekä usein myös päiväkodin esiopetusryhmän henkilökunta. Näiden kahden yhteiskunnan järjestämän palvelun lähtökohdat tälle yhteistyölle ovat kuitenkin hyvin erilaisia, sillä niiden tehtävät ja toimintatavat poikkeavat toisistaan erittäin paljon, vaikka molemmissa on kyse lasten kanssa työskentelemisestä sekä lasten kasvun edistämisestä.

### 2.1 Esiopetuksen ja alkuopetuksen erilaiset tehtävät yhteiskunnassa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) määrittää esiopetuksen tehtäväksi lapsen kasvun edistämisen kohti ihmisyyttä sekä kasvattamisen eettisesti vastuuntuntoiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Keskeiseksi esiopetuksen tehtäväksi nousee lapsen suotuisten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten kehittäminen. Tämä onnistuu tukemalla ja seuraamalla lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä. Esiopetuksen tulisi tarjota kaikille mahdollisuuden oppimiseen sekä kouluun siirtymiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2000, 7)

Esiopetuksessa lapsilähtöisyydellä on tärkeä merkitys, sillä lapsen työskentely ja oppiminen perustuvat ”leikinomaiseen, lapsen kehitystasosta lähtevään toimintaan, joka edistää myös lapsen kielellistä kehitystä sekä valmiuksia uusien asioiden oppimiseen.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2000, 9) Tämän vuoksi esiopetuksen opetussuunnitelmat perustuvat opetuksen eheyttämiseen, jonka lähtökohdana on se, että opeteltavat sisältöalueet muodostuvat kokonaisuuksista, jotka liittyvät lapsen omaan elinympäristöön. Jotta oppiminen olisi mielekästä ja tarkoituksenmukaista, niin teemakokonaisuuksia suunniteltaessa lapsille merkitykselliset asiat tulee ottaa huomioon. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2000, 10)



Alkuopetuksen tehtävää määritellessä valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet painottavat kahden ensimmäisen kouluvuoden merkitystä myöhempien luokkien työskentelyssä ja oppimisessa tarvittavien valmiuksien kehittäjänä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 15)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakentamista. Oppiminen on perusteiden mukaan seurausta tavoitteellisesta opiskelusta, jota tapahtuu niin oppilaan itsenäisenä työskentelynä, opettajan ohjaamana ja vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 18)

Opetus ja oppiminen eroavat esiopetuksen suunnitelman perusteista siten, että perusopetus on oppiainelähtöistä, jolloin opetus tulee suunnitella siten, että siinä käytetään ”oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 19) Opetus voi olla myös eheytettyä, jolloin sillä pyritään ohjaamaan oppilaita ”tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia...” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 38)

Karkeasti voidaan sanoa, että esiopetuksessa keskitytään itse lapsen ja hänen kasvattamiseen, kun alkuopetuksessa painottuu tiedollisen aineksen merkitys sekä myöhemmässä opiskelussa tarvittavien valmiuksien kehittäminen. Näin yhteistyöllekin on molemmilla osapuolilla eri lähtökohdat, sillä vaikka esiopetuksessa painotetaan lapsen kouluvalmiuksia ja oppimisen taitoja, niin pääpaino on kuitenkin lapsessa itsessään sekä hänen suotuisassa kasvussaan, kun alkuopetuksen puolella huomio kiinnittyy niihin taitoihin, mitä koulun puolella tarvitaan. Tähän on suurena syynä se, että päiväkodin esiopetuksen puolella on enemmän henkilökuntaa, kuin koulun alkuopetuksessa, jossa luokanopettaja yksin vastaa lasten kehityksestä ja oppimisesta. Tästä johtuvasta toimintakulttuurien erilaisuudesta johtuen päiväkodin esiopetuksesta vastaavien lastentarhanopettajien ja alkuopetuksesta vastaavien luokanopettajien näkemykset eivät välttämättä kohtaa niin, että yhteistyö olisi toimivaa.

## 2.2 Erot lapsikäsitelyssä

Laajasti ymmärrettynä esiopetus tarkoittaa koko varhaiskasvatuksen aikaa (0-6 vuotiaiden kasvatusta). Esiopetuksen laajemman määritelmän mukaan esiopetusta ei pelkästään tapahdu esikoulupäivinä ja esikoulutehtävien puitteissa vaan koko ajan lapsen arjessa. (Helimäki, 1994, 38–39)

Varhaiskasvatuksen lapsikäsitelyssä on vallalla kokonaisvaltainen käsitys lapsen kasvusta. Pääsijalla on tällöin lapsen monipuolinen kehittyminen. Tämän vuoksi varhaiskasvatukseen ei kuulu oppiainejakoisuus vaan sille on ominaista jatkuva toiminta. Tällöin oppimisen kannalta myös niin sanotut tavalliset hoitotilanteet ovat yhtä hyödyllisiä kuin varsinaiset esiopetustuokiot. (Brotherus ym. 1999, 20)

Esiopetukselle ja varhaiskasvatukselle ominaista on myös se, että se on voimakkaasti kytköksissä nykyhetkeen. Lapsen tarpeet ovat tällöin etusijalla ja toiminnan tulee olla lapsen kannalta mielekästä. (Brotherus ym. 1999, 21) Tällöin kyseessä on esiopetuksen eksistentiaalinen tehtävä. Tämän tehtävän mukaan lapsi on oman kehityksensä subjekti, jolloin lapsen nykyisellä hetkellä on oma itseisarvonsa, eikä esiopetus silloin valmenna pelkästään tulevia koululaisia. Lapsi saa tällöin kasvaa kunnioitettavassa kasvuympäristössä, joka takaa lapsen kehitysmahdollisuudet. Tällöin suurimmat vaatimukset kohdistuvat ympäristölle ja kasvattajille. (Palovaara, 1996, 8)

Kuitenkin Hujalan (2002) mukaan varhaiskasvatus on ottanut pitkään mallia alkuopetuksesta. Tämän seurauksena esiopetuksessa on otettu käyttöön sellaisia opetusmenetelmiä, jotka eivät sellaisenaan sovellu varhaiskasvatukseen. Tämän taustalla on ruotsalaiset tutkimukset, joiden mukaan esiopetuksesta on tullut koulu- maista. Tämän seurauksena varhaiskasvatuksessa ei ole enää niin paljon tilaa lapsen omalle vapaalle leikille ja jatkuvalla oppimiselle. (Hujala, 2002, 33) Tämä johtuu pitkälti siitä näkökannasta, jonka mukaan esiopetus nähdään instrumentaalisen vaiheena lapsen elämässä ja kouluun siirtymisessä. Tällöin lapsi on kasvatuksen objekti, jolloin kasvatuksen tavoitteena on lapsen valmentaminen kouluun. Tällöin toiminnassa korostetaan tavoitteiden asettelua ja niiden saavuttamista. Lapsen kehitykseen pyritään vaikuttamaan, jotta lapsi olisi valmis kouluun. (Palovaara, 1996, 8)

Koulujen toimintaa ohjaa toisaalta vahvasti oppiainejakoisuus. Tämä ei tarkoita sitä, että alkuopetuksen opetuksen lähtökohta ei olisi lapsilähtöinen. Koulun toiminnassa tulevaisuusnäkökulmalla on kuitenkin suuri merkitys. Tämän näkökulman mukaan oppilaiden on omaksuttava tietty tietoaines, jonka yhteiskunta on asettanut heille opittavaksi. (Brotherus ym. 1999, 20, 22)

Oppiainekeskeisyys aiheuttaa myös sen, että aikuiset määrittelevät sisältöalueet, jotka kuuluvat koulun opetussuunnitelmiin. Tällöin opettajan rooliksi jää opetussisältöjen muokkaaminen sellaiseksi, että ne vastaavat lapsen tieto- ja kehitystasoa. Jotta oppisisältöjen konkreettinen omaksuminen olisi havaittavissa, tulee oppiaineiden tietorakenteiden olla selkeitä ja arviointikelpoisia. Arvioinnin avulla taataan se, että lapsi on omaksunut ympäröivän kulttuurin ja sen määrittämän koulutiedon. (Brotherus ym. 1999, 20)

Kuitenkin nykyinen suomalainen kouluoppimisen käsite korostaa sitä, että lapset oppivat itsenäisesti hankkimaan tietoa ja käsittelemään sitä. Tällöin oppimiselle tulee todellisempi merkitys kuin muistinvaraisia tietoaineita opiskellessa. Tällöin painotus on lapsen omassa aktiivisuudessa, koskien sekä opetustilanteita että arviointia, vaikka tavoitteet ovatkin oppiainekeskeisiä. (Brotherus ym. 1999, 23)

Suurin ero esiopetuksen ja alkuopetuksen lapsikäsitteilyn välillä on siinä, että päiväkodin esiopetuksessa keskitytään lapsen tämänhetkiseen kasvun tilaan ja kokonaisvaltaiseen kasvuun. Tällöin toiminta suunnitellaan siten, että se on kytköksissä lapsen kulloiseenkin elämäntilanteeseen. Kouluoppimisen lähtökohdat ovat tarkemmin ylhäältä päin määriteltyjä, jolloin sisältöalueet on valmiiksi mietittyjä, jolloin opettajilla jää tehtäväksi miettiä, miten opetettava aines saadaan riittävän mielenkiintoiseksi, jotta oppimista tapahtuisi. Näistä johtuvat erilaiset käytänteet ja näkemykset kasvatuksesta sekä oppimisesta voivat aiheuttaa ristiriitoja päiväkotien ja koulujen väliselle yhteistyölle, lasten siirtyessä päivähoidosta kouluopetuksen piiriin.

## 3 LAKIEN JA ASETUSTEN ANTAMAT RAAMIT YHTEISTYÖLLE

### 3.1 Yhteistyö esiopetuksen näkökulmasta

Vuonna 1991 asetetussa esiopetuslaissa esiopetuksen tavoitteiksi on määritelty: ”... tavoitteena on peruskoulun kasvatus- ja opetustoiminnalle asetettujen tavoitteiden mukaisesti edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja parantaa oppilaiden oppimisedellytyksiä...” (Opetusministeriön päätös peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista 3§, 1991)

Vuoden 1996 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulun, kodin ja päiväkodin yhteistyötä pidetään erittäin tärkeänä. Yhteistyön avulla pystytään tukemaan niin lasten turvallisuudentunnetta kuin vanhempien kasvatustyötä. Lisäksi näissä opetussuunnitelman perusteissa painotetaan kouluun siirtymisen yhteydessä tapahtuvaa yhteistyötä. ”Siirtymisen esiopetuksesta varsinaiseen kouluun on tapahduttava turvallisuuden ja molempien osapuolten yhteisymmärryksen ilmapiirissä.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 26)

Vuonna 2000 esiopetukseen tehtiin uudet opetussuunnitelman perusteet. Näissä perusteissa painotetaan yhteistyön merkitystä edelleen vaikka yhteistyötä ei suoranaisesti käsittelekään mikään osio. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksen järjestämisessä tulisi ottaa huomioon niin muun varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksenkin tavoitteet ja sisällöt. Tavoitteena olisi, että varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus muodostaisivat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Näihin tavoitteisiin pyrittäessä olisi tärkeää, että opettajat ja huoltajat sekä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuva henkilöstö kantaisivat yhteisen vastuun lasten säännöllisestä osallistumisesta esiopetukseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimivat nimensä mukaisesti pohjana esiopetusta järjestävien organisaatioiden omille opetussuunnitelmille. Kuitenkin val-

takunnalliset perusteet velvoittavat esiopetuksen järjestäjiä monella tapaa. Varsinkin yhteistyötä painotetaan esiopetuksen kohdalla erittäin paljon. Opetussuunnitelmaan tulisi sisältyä 17 kohtaa jotta opetussuunnitelmaa voitaisiin toteuttaa. Näistä 17:sta 5 käsittelee yhteistyötä. Näissä kohdissa painotetaan yhteistyötä kotien, asiantuntijoiden, muun varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen, henkilöstön kesken sekä muiden tahojen kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 21)

### 3.1.1 Jyväskylän kaupungin esiopetuksen lähtökohdat

Jyväskylän kaupungissa on laadittu päiväkotien ja koulujen yhteisiä esiopetussuunnitelmia yhteensä 10 kpl. Nämä suunnitelmat on otettu käyttöön viimeistään 1.8.2002. Näissä suunnitelmissa on otettu huomioon eri alueiden ominaispiirteet. Näin suunnitelmissa on päästy laajempiin yhteistyömuotoihin kuin kaupungin yleisessä esiopetussuunnitelmassa olisi päästy. Esiopetussuunnitelmiin kuuluvat olennaisina koulun aloittamiseen liittyvä yhteistyö alkuopetuksen opettajien kanssa, kouluun tutustuminen, alkuopettajien vierailut esiopetusryhmässä, esiopetuksen ja perusopetuksen henkilöstön monipuolinen yhteistyö sekä alueellisten opetussuunnitelmien kehittäminen, arviointi ja päivitys. (Jyväskylän kaupungin esiopetuksen linjauksia 2000-2002)

Lisäksi Jyväskylän kaupungin päiväkotien esiopetuksessa on yleisesti käytössä ”Lapsen esiopetuksen suunnitelma, seuranta ja arviointi” – materiaali. Tämän materiaalin sisältämää tietoa siirretään päiväkodista kouluun (vanhempien luvalla).

Muuten esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä toteutetaan alueellisista lähtökohdista käsin. (Alkuopetuksen timantti, yhteistyö esiopetuksen kanssa)

## 3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman lähtökohdat yhteistyölle

Perusopetuksen kahdella ensimmäisellä vuodella, alkuopetuksella, on suuri merkitys lapsen elämässä. Tällöin lapsi siirtyy varhaiskasvatuksesta oppivelvolliseksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 8) Tämän vuoksi alkuopetuksessa tulisi ottaa huomioon ne valmiudet, jotka lapset ovat saaneet varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Opetussuunnitelman perusteet painottavat sitä, että esi- ja perusopetuksesta täytyy muodostua ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus. Tämän

rakentumisessa painotus on alimmilla vuosiluokilla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15)

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan tulisi sisältyä suunnitelma yhteistyöstä esiopetuksen ja muun perusopetuksen kanssa. Lisäksi yhteistyötä tulisi olla niin vanhempien kuin muidenkin yhteistyötahojen kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 9) Lisäksi opetussuunnitelman mukainen oppimiskäsitys korostaa oppilaiden aikaisemman tiedon merkitystä. ”Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 11)

### 3.2.1 Jyväskylän kaupungin suunnitelma

Jyväskylän kaupungin kouluilla on käytössään yhteinen alkuopetuksen opetussuunnitelma ”Alkuopetuksen timantti”. Tämän suunnitelman mukaan kouluun siirtyminen koetaan tärkeäksi vaiheeksi lapsen elämässä. Alkuopetuksen suunnitelman mukaan oppimisen tulisi rakentua sille perustalla, jonka lapsi on saavuttanut esiopetuksessa. Esiopetuksella onkin Jyväskylässä suunnitelma kouluun siirtymiselle, ”Lapsen esiopetuksen suunnitelma, seuranta ja arviointi” – materiaali, jonka avulla tiedot koulutulokkaasta siirtyvät, vanhempien luvalla, ensimmäisen luokan opettajalle. (Alkuopetuksen timantti, yhteistyö esiopetuksen kanssa)

## 3.3 Tiedonvälitys laissa

Perusopetuslain PL 40 koskien salassapitoa määrittää seuraavanlaisia rajoja tiedonvälitykselle:

Opetushenkilöstö sekä kouluterveydenhuollosta ja muusta oppilashuollosta vastaavat henkilöt voivat antaa toisilleen sekä koulutuksesta vastaaville viranomaisille opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämät välttämättömät tiedot.

Tämä koulussa ja oppilaitoksissa työskentelevien ja heidän työtään tukevien esimerkiksi muiden hallintokuntien viranhaltijoiden välinen mahdollisuus tietojen antamiseen koskee vain oppilaan opetuksen järjestämiseen liittyviä toimenpide-ehdotuksia

sekä sellaisia taustatietoja, jotka ovat siis välttämättömiä näiden ehdotusten toteuttamiseksi.

Tietojen luovuttaminen on asiakassuhteen turvaamiseksi jätetty tietoja antavan henkilön harkintaan. Näin ollen esimerkiksi opettajalla ei ole ehdotonta oikeutta saada oppilasta koskevia tietoja koululääkäriltä tai koulupsykologilta, jolla puolestaan ei ole ehdotonta oikeutta luovuttaa tietoja. Opetuksen onnistumiseksi on kuitenkin tärkeää, että opettaja saa käyttöönsä mm. oppilaille tehdyt neurologiset tutkimustulokset. Oppilaan huoltaja voi luovuttaa tutkimustulokset opettajan käyttöön luottamuksellisesti ja hänen tulee säilyttää niitä asianmukaisesti. (Perusopetuslaki PL 40)

Asianomaisen suostumuksella voidaan salassa pidettävää tietoa välittää toiselle osapuolelle. (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 1999, 26§) Tällöin vanhemmat voivat antaa suostumuksen lasten koulutukseen liittyvien tietojen eteenpäin välittämisestä esim. lastentarhanopettajalta ensimmäisen luokan opettajalle.

## 4 YHTEISTYÖN MERKITYS

### 4.1 Kontekstuaalinen kasvu

Lapsi ei kasva ja opi erillään muusta yhteiskunnasta. Lapsen kehitystä ja oppimista edesauttaa tai hidastaa hänen kontekstinsa. Tässä kontekstuaalisessa mallissa lapsi on kaiken keskellä aktiivisena toimijana. Lapsen tärkeimpänä kasvuympäristönä on oma perhe, johon lapsella on kaikkein tiukimmat siteet. Kuitenkin varhaislapsuuden päivähoitokokemukset, niin kuin muutkin sosiaaliset kokemukset vaikuttavat lapsen kasvuun. Lapselle on Bronfenbrennerin mukaan lapsen kasvuympäristöjen välisellä vuorovaikutuksella suuri merkitys. Lapsi on aktiivisena toimijana kasvuympäristöjensä välissä, jolloin hän muuttaa ja kehittää oma kontekstiaan itselleen sopivaksi. Myös lasten kanssa tekemisissä olevien aikuisten yhteistyöllä on suuri merkitys. Jotta lapsen kasvu ja kehitys olisi laadukasta, tulisi lapsen kasvatuksesta huolehtivien aikuisten kokea kasvatusta yhteisenä hankkeena. (Hujala ym. 1998, 15-18)

Kouluja ja päiväkoteja on usein arvosteltu siitä, että ne elävät omassa todellisuudessaan erillään muusta maailmasta. Lapsi ei välttämättä opi koulussa tai päiväkodissa ympäröivästä maailmasta mitään. Tällaisesta päästään eroon vain eheyttämällä päiväkotien ja koulujen toimintaa niin, että nämä instituutiot muodostaisivat lapselle oppimis- ja kasvuympäristön, joka ottaisi huomioon sen kontekstin jossa lapsi elää. Eheytyksen onnistuminen vaatii tiivistä yhteistyötä päiväkotien, koulujen sekä vanhempien kesken. (Lerkkanen & Koivisto, 2001, 29)

### 4.2 Kehityksen ja oppimisen jatkuvuus varhaiskasvatuksesta kouluun

Kankaanrannan (1998) mukaan päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön keskeisin päämäärä on lapsen kehityksen jatkuvuuden tukeminen. Kun tämä on taattu, niin lapsen siirtyminen päivähoidosta kouluun on luontevaa. (Kankaanranta, 1998, 38)



Kouluun siirtyminen aiheuttaa suuren muutoksen lapsen elämässä. Yhdysvalloissa ensimmäisenä kansallisena koulutuksellisena tavoitteena pidetään sitä, että lapsi on kouluun mennessään valmis oppimaan. Tämän tavoitteen mukaan vanhempien ja yhteisön tulisi tukea ja valmistaa lasta koulunaloittamista varten. Tämän ajatuksen mukaan kouluun siirtyminen tapahtuu luontevasti ja lapsen tulevaa akateemista menestystä voidaan tällöin pitää todennäköisenä. (Mangione & Speth, 1998, 383)

Toisen näkökannan mukaan koulun tulisi olla valmis ottamaan lapsi vastaan. Jotta lapsen olisi helppo siirtyä varhaiskasvatuksesta kouluun, niin koululla tulisi olla opetussuunnitelma, jonka tulisi perustua varhaiskasvatuksen oppimisen perusteisiin. Tämä näkökanta korostaa myös vanhempien merkitystä lapsen koulunkäynnissä. Vanhemmilla tulisi olla samat mahdollisuudet vaikuttaa koulun toimintaan kuin heillä on ollut ennen lapsen kouluun siirtymistä varhaiskasvatuksessa. (Mangione & Speth, 1998, 383)

Varhaiskasvatuksella ja perusopetuksella tulisi olla yhteinen näkemys lapsen kasvatusta ja kehityksestä. Jos molemmat tahot omaksuvat samat kasvatuseriaatteet, niin lapsella on tällöin mahdollisuus siirtyä joustavasti varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tähän kuitenkin pystytään vain kestäväällä suunnitelmallisella yhteistyöllä. (Nisonen, 2001, 53) Jos päiväkodilla ja koululla on yhteinen kasvatuseriafilosofia ja ymmärrys toiminnan perusteista, niin opettajilla on myös kyky analysoida oman työnsä vahvuuksia. Näin tietoa ja osaamista voidaan jakaa päiväkodin esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen kesken. Päiväkodit ovatkin saaneet aikojen saatossa paljon vaikutteita alkuopetuksen puolelta. Niinpä esiopetus onkin pitkään pyrkinyt vastaamaan alkuopetuksen sille asettamiin tavoitteisiin eri sisältöalueiden osalta. Näin onkin saatu jatkuvuutta lapsen kasvatukselle ja opettamiselle siirryttäessä esiopetuksesta kouluun. (Hujala, 2002, 33) Tämän yhteistyön avulla koulut tiedostavat lapsen aikaisemman oppimishistorian, sillä lapsille on ennen kouluun siirtymistä kertynyt valtavasti oppimiskokemuksia. (Malinen, 2001, 177)

Oppimisen jatkuvuus päiväkodista kouluun ei kuitenkaan ole vieläkään itsestään selvää. Tähän on syynä se, että esiopetuksen paikan ja ajan määrittäminen on ollut erittäin vaikeaa sosiaali- ja koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Tähän viittaa jo esi-

opetuksen nimi, joka viittaa johonkin varsinaista opettamista ja oppimista edeltävään aikaan. Lisäksi esiopetuksesta on vallalla kaksi erilaista käsitystä. Laajemman käsityksen mukaan esiopetus on kouluikää edeltävä varhaiskasvatus, kun suppeamman käsityksen mukaan esiopetus mielletään 6-vuotiaille suunnatuksi vuoden kestäväksi suunnatuiksi tehtäviksi, jotka suoritetaan peruskoulujen aikatauluja mukailevien esi-koulupäivien aikana. (Kankaanranta, 1999, 6)

### **4.3 Kouluun siirtymisen helpottaminen**

Koulun aloittaminen voi olla lapselle hyvin rasittava kokemus. Opettajat ja vanhemmat haluavat kuitenkin, että koulun aloitus ei olisi kovin raskasta lapselle. Jotta lapsi sopeutuisi kouluun sekä sosiaalisesti että emotionaalisesti, tulee hänen tuntea olonsa turvalliseksi koulussa. Lapsen sopeutumista kouluun helpottaa aikaisempi tietoisuus koulusta, niin rakennuksesta kuin opettajistakin. Kun koulutulokkaalla on tietämystä koulusta, pystyy hän hallitsemaan muutosta ja näin hän pystyy osallistumaan koulussa tapahtuvaan toimintaan. Myös aikaisemmillä oppimisympäristöillä on merkityksensä lapsen koulupelkojen vähentäjänä. Lapset jotka ovat osallistuneet päivähoitoon, kokevat koulun vähemmän pelottavana kuin sellaiset jotka tulevat kouluun suoraan kotoa. (Fabian, 2000, 141-143)

### **4.4 Yhteistyön merkitys erityisoppilaalle – HOJKS**

Erityisoppilaalla on alkuopetuksessa kaksi tärkeää siirtymävaihetta. Nämä ovat siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen sekä myöhempi siirtyminen alkuopetuksesta kolmannelle luokalle. Lapsen siirtyessä uuteen ympäristöön on yhteistyön taattava lapsen oppimisen jatkuvuus. Näissä siirtymävaiheissa on apuna HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma). Jos lapsi on esiopetukseen tullessa otettu erityisopetukseen tai koulun alettua siirretään erityisopetukseen, niin hänelle täytyy laatia HOJKS. Henkilökohtaisen suunnitelman tulee sisältää tiedot lapsen oppimisvalmiuksista, vahvuuksista sekä kehittämistarpeista. HOJKSiin kirjataan myös tarkemmin esim. opetussuunnitelmaan kuuluvien oppiaineiden vuosiviikkotuntimäärät sekä tiedot tukitoimista. HOJKSin laatimiseen osallistuvat lapsi itse

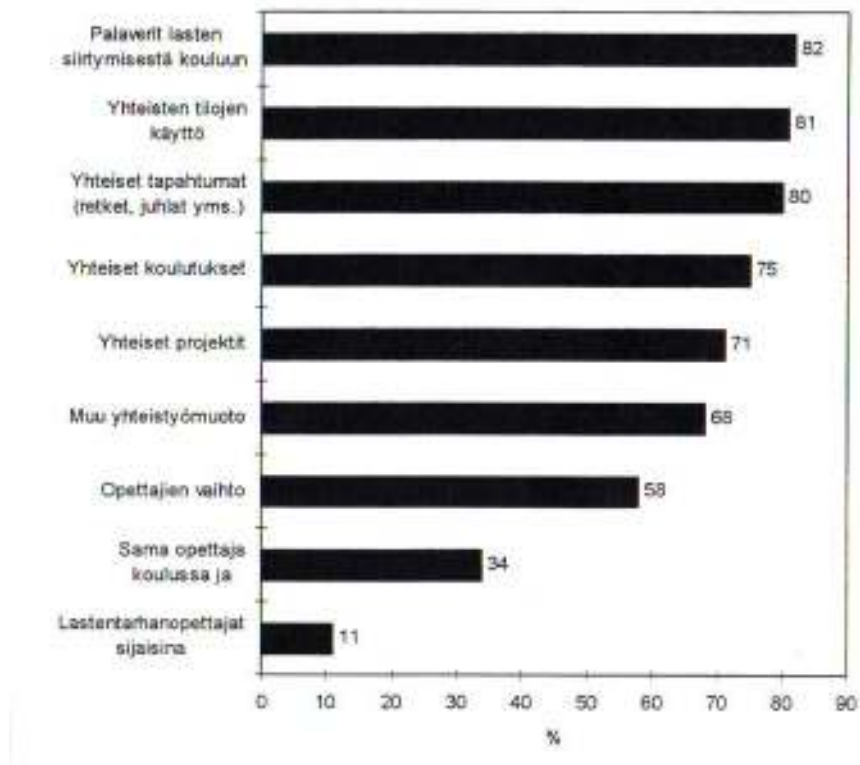
sekä huoltaja(t), opettajat, koulun muuta henkilökuntaa sekä muut tarvittavat asiantuntijat. HOJKSiin täytyy merkitä se, miten oppilaan edistymistä seurataan. (Linnilä & Pihlaja, 2002, 250-251)

Yhteistyön merkitys erityislapsen siirtyessä näkyy myös päivähoitolain 7 a §:ssä: ”Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kuntoutuksen yhteensovittamiseksi laaditaan lapselle kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien ja tarpeen mukaan kunnan muun sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulutoimen kanssa.” (Laki lasten päivähoidosta 7 a §)

## 5 YHTEISTYÖMUODOT KÄYTÄNNÖSSÄ

Ojala & Siekkinen ovat vuonna 1998 Joensuun yliopistossa tekemässään tutkimuksessa seuranneet ja arvioineet valtakunnallisen akvaarioprojektin toteutumista. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat tähän projektiin kuuluneet koulut ja niiden kanssa yhteistyöhön osallistuneet päiväkodit. Yhtenä tutkimusongelmana heillä oli tarkastella päiväkotien ja koulujen välisen yhteistyön muotoja. (Ojala & Siekkinen, 1998, 21)

Vuoden 1998 akvaariotutkimukseen osallistuneita päiväkoteja ja kouluja oli pyydetty tarkentamaan yhteistyön muotoja, joita koulujen ja päiväkotien välillä esiintyi. Näitä yhteistyömuotoja löytyi yhteensä yhdeksän erilaista (Kuvio 1). (Ojala & Siekkinen, 1998, 25)



Kuvio 1 Päiväkodin ja koulun väliset yhteistyömuodot (Ojala & Siekkinen, 1998, 25)

Yleisimpänä yhteistyömuotona tässä tutkimuksessa olivat palaverit, joiden aiheena oli lasten siirtyminen päivähoitosta kouluun. Lisäksi keskeisinä yhteistyömuotoina

olivat myös yhteisten tilojen käyttö ja yhteiset tapahtumat.. (Ojala & Siekkinen, 1998, 25)

Vaikka tutkimuksessa löydettiin useita erilaisia yhteistyömuotoja päiväkotien ja koulujen välillä, niin päiväkotien ja koulujen opetushenkilöstö olivat harvoin yhteydessä toisiinsa. 60 % tutkimukseen osallistuneista yksiköistä piti yhteyttä toiseen osapuoleen. Näistä yksiköistä 64% osallistui yhteistyöhön harvemmin kuin kerran kuukaudessa. Jatkuvaan viikoittaiseen ja päivittäiseen yhteistyöhön osallistui 17% tutkimukseen osallistuneista. (Ojala & Siekkinen, 1998, 30)

### **5.1 Portfoliot yhteistyön muotona**

Olen tarkemmin perehtynyt portfolioiden käyttöön yhteistyön muotona, sillä Kankaanranta on tutkinut sen käyttöä ja merkitystä, niin yhteistyön kuin lasten kasvunkin kohdalla. Muista yhteistyömuodoista, kuten yhteisistä tapahtumista, ei ole tehty tämänkaltaisia laajoja tutkimuksia. Tässä yhteydessä portfolioilla tarkoitetaan lasten kasvun kansioita.

Kasvun kansio on dokumentoinnin muoto, jonka avulla kerätään ja välitetään tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Tärkeää olisi, että kasvun kansio olisi kiinteästi sidoksissa päiväkodin ja koulun arkeen, jolloin lapsen kasvuympäristöstä tulisi mahdollisimman todenmukainen kuva. (Kankaanranta, 1998,70, 72)

Kasvun kansioiden avulla lapsen lähiympäristöön kuuluvat aikuiset, vanhemmat ja opettajat, pystyvät tutustumaan lapsen omaan näkökulmaan oppimisesta ja kasvusta aiempaa paremmin. Lisäksi kasvun kansiot toimivat siltoina lasten eri kasvatusympäristöjen välillä sekä päiväkodista kotiin että päiväkodista kouluunkin. (Kankaanranta, 1998, 76)

Portfolioista käy parhaimmassa tapauksessa ilmi lapsen yksilöllinen ja yhteisöllinen oppiminen sekä lapsen kehitys- ja oppimishistoria. Tällöin portfolion avulla saadaan laaja sekä monipuolinen kuva lapsesta. Näin lapsen kehitys ja oppiminen muodosta-

vat jatkumon siirryttäessä esiopetuksesta perusopetuksen piiriin. (Kyllönen, 2001, 47)

## 5.2 Päiväkoti ja koulu samassa rakennuksessa

Päiväkodin esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen opetushenkilöstöjen välistä yhteistyötä on usein tutkittu ja tutkimusten avulla kehitetty, sellaisissa kasvatusyhteisöissä, joissa päiväkoti ja koulu ovat sijoitettuna samoihin tiloihin. Tällaista yhteistyötä on tutkinut Poikonen (2003). Lisäksi Yrjönsuuren ja Siniharjun (1991) toimittamassa teoksessa, Esiopetus – keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta, Rantamäki kuvailee päiväkodin ja koulun opetushenkilöstön yhteistyötä, näiden toimiessa samoissa tiloissa.

Poikosen (2003) tutkimuksessa oli tavoitteena laatia samoissa tiloissa toimiville päiväkodille ja koululle yhteinen opetussuunnitelma. Yhteisen opetussuunnitelman avulla tavoiteltiin päiväkodin ja koulun kuilun poistamista sekä kahden hallintokunnan lähentämistä. Tutkimuksessa korostettiin myös yhteisöllisyyttä, joka ei ollut vielä tutkimuksen teon aikana kovin tiivistä, sillä päiväkoti ja koulu olivat olleet samoissa tiloissa vain vuoden ajan. (Poikonen, 2003, 25) Tutkimusten tuloksista onkin havaittavissa, että yhteinen opetussuunnitelmatyö ja samoissa tiloissa toimiminen lisäävät ajan myötä yhteisöllisyyttä. Molempien osapuolten osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön tarjosi heille mahdollisuuden tarkastella omaa työtään, lisäsi toisen osapuolen työn arvostusta ja tuntemusta sekä mahdollisti keskinäisen luottamuksen syntymisen. (Poikonen, 2003, 117)

Rantamäki (1991) on kuvaillut samantapaista yhteistyötä. Tämä yhteistyö tapahtuu Vaasassa, jossa Teeriniemen koulu ja päiväkoti on sijoitettuna samoihin tiloihin. Näiden kahden tahon yhteistyö on hyvin tiivistä. Päiväkodin ja koulun henkilökunnat ovat usein yhteydessä toisiinsa lapsien kasvatukseen liittyvissä asioissa. Opetus on suunniteltu teemoittain siten, että päiväkodin esiopetus ja koulun alkuopetus käsittelevät samoja asioita, hieman eri kantilta katsoen. Näin opetettavat asiat etenevät järjestyksessä kokonaisuuksina päiväkodista kouluun siirryttäessä. Henkilökunta on kokenut yhteistyön hyödyn valtavaksi. Yhteistyön avulla sekä päiväkodin että koulun henki-

lökunta ymmärtää toistensa työtä paremmin. Lisäksi koska koulu ja päiväkotiki on sijoitettu samaan kiinteistöön, niin lapset saavat pehmeän laskun kouluun, koska koulutuloikkaalle koulun henkilökunta ja toimintatavat ovat jo entuudestaan tuttuja. (Rantamäki, 1992, 126–127)

Nämä kaksi esimerkkiä antavat kuvan siitä, millaista yhteistyö voi olla, kun päiväkodit ja koulut sijoitetaan samoihin tiloihin. Kuitenkaan tämä ei ole jokaisessa koulussa ja päiväkodissa mahdollista, joten yhteistyölle on olemassa omat edut ja haasteet jokapäiväisessä kasvatustyössä, jossa päiväkodit ja koulut ovat erillään toisistaan.

## 6 YHTEISTYÖN EDUT JA HAASTEET

### 6.1 Yhteistyön etuja

#### 6.1.1 Kokemusten vaihtaminen

Ojalan ja Siekkisen tutkimuksessa lastentarhanopettajat ja luokanopettajat kokivat saavansa uusia tietoja ja kokemuksia yhteydenpidosta. Tutkimuksen tuloksien mukaan nämä antavatkin aiheita olettaa, että suurimpana syynä yhteistyöhön on ollut nimenomaan pyrkimys vaihtaa kokemuksia, toimintamalleja, -suunnitelmia ja vinkkejä käytännön toimintaan. (Ojala & Siekinen, 1998, 31)

Alkuopetuksen opettajat saivat yhteistyön avulla tietoa 6-vuotiaiden lapsien oppimistavoista sekä oppimisympäristöstä lastentarhanopettajilta. Tämän vuoksi voidaan sanoa, että he olivat kiinnostuneita tutustumaan lähemmin päiväkodin maailmaan. Lastentarhanopettajat kokivat saavansa yhteistyöstä tietoa lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta. Lisäksi he saivat käytännön asioihin tietoja ja taitoja. (Ojala & Siekinen, 1998, 31).

#### 6.1.2 Tietämys koulutulokkaasta

Kankaanrannan (1998) tutkimuksen mukaan ensimmäisen luokan opettajat kokemukset yhteistyöstä kasvun kansioiden muodossa olivat myönteisiä. Tällöin opettajat saivat monipuolista tietoa uusista koululaisista ja heidän jokapäiväisestä elämästään ennen koulunkäynnin aloittamista. Ennen kaikkea he kokivat tärkeäksi sen, että he saivat tietoa lasten aikaisemmista oppimiskokemuksista. Kun lasten kansioita esiteltiin opettajat pyrkivät löytämään samankaltaisuuksia päiväkodin ja koulun toiminnassa. Kasvun kansioiden kokoaminen jatkui myös, jolloin lapsen kokemukset muodostivat jatkumon portfoliossa. (Kankaanranta, 1998, 88)

#### 6.1.3 Lapsen kokonaispersoonallisuuden huomioiminen

Poikosen (2003) tutkimuksessa kuvatun tiiviin yhteistyön seurauksena lastentarhanopettajien ja luokanopettajien tiedollisten tavoitteiden ja oppiaineiden osaamisen



sijaan heillä päällimmäiseksi ajatukseksi nousi lasten kokonaisvaltaisen persoonallisuus. (Poikonen, 2003, 99) Myös Ojalan ja Siekkisen (1998) tutkimuksessa erään lastentarhanopettajan kommentit tukevat tätä näkemystä. Heidän tutkimuksestaan käy ilmi, että ”Lo on nähnyt, että lapset eivät synnykään 7-vuotiaina ja me lto:t olemme huomanneet, että siellä se lapsuus voi jatkua vielä koulun penkilläkin.” (Ojala & Siekkinen, 1998, 57)

#### 6.1.4 Kouluun siirtymisen helpottuminen

Kokkolassa 1990-luvun puolivälissä käynnissä olleen esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämisprojektin kokemuksista päätellen tulevat ensimmäisen luokan oppilaat nauttivat yhteistyöstä. Esiopetusryhmän vierailut kouluun ja kummioppilastoiminta ovat laajentaneet yhteistyön kattamaan myös ylempien luokkien opettajia. Tällä tavoin tulevat koulutulokkaat saivat tutustua kouluun, kokien olonsa turvallisiksi. Jotta koulun aloittaminen olisi helppoa ja luontevaa, niin sama kummiluokkatuominta koulun 5 luokkien kanssa jatkui, kun esiopetuksessa olleet lapset siirtyivät kouluun. (Forss-Pennanen & Nyström, 1999, 182)

## 6.2 Yhteistyön haasteita

### 6.2.1 Erilaiset toimintatavat ja -kulttuurit

Jotta sekä koulussa että päiväkodissa pystyttäisiin noudattamaan konstruktivistista kasvatusaatetta, jonka mukaan opetus lähtee lapsesta käsin, täytyy molempien osapuolien olla valmistautunut ja halukas toimimaan tämän kasvatusaatteen mukaisesti. Kuitenkin molemmilla osapuolilla on vielä paljon opittavaa toisistaan. (Mäensivu & Vesanen, 2000, 17-19) Koulukasvatuksella ja päiväkotikasvatuksella on hyvin samankaltaiset yleiset tavoitteet. Molemmat pyrkivät edistämään lapsen kasvua ja oppimista. Kuitenkin käytännön pedagogiikassa on suuriakin eroja. Käytännön eroihin vaikuttavat muun muassa erilaiset käsitykset lapsesta ja oppimisesta. Myös opettajien erilainen koulutus sekä päiväkodin ja koulun erilainen yhteiskunnallinen tehtävä vaikuttavat heikentävästi yhteistyön kehittämiseen. (Kess, 2001, 104) Tämän on todennut myös Poikonen (2003) tutkimuksessaan, jossa päiväkodin esiopettajat ja koulun ensimmäisen luokan opettajat toimivat yhteistyössä järjestäessään yhdysluokkaope-

tusta esikoululaisille ja ekaluokkalaisille. Tällöin päivittäisessä yhteistyössä paljastui se, että toisen osapuolen työnkuva ja toimintakulttuuri oli vierasta. Ristiriitoja aiheutti ennen kaikkea se, että lastentarhanopettajien näkemys tuki lasten kokonaisvaltaista kasvua, kun taas luokanopettajat ajattelutavassa painottui oppiainejakoinen näkökulma. (Poikonen, 2003, 98-99) Jotta yhteistyö saataisiin pitkällä aikavälillä toimimaan, täytyy kummankin osapuolen opettajien kyetä tiedostamaan omat ja toisen osapuolen kasvatuskulttuurin ominaispiirteet. Tällöin toisen ammattiryhmän arvostus kohoaa ja kasvatuskäytäntöjen integraatiosta voi tulla todellista. (Brotherus ym. 1999, 23)

Lisäksi koulujen ja päiväkotien omat sisäiset toimintakulttuurit ovat hyvin erilaisia, sillä päiväkotien opetus- ja kasvatustoiminta ei perustu, toisin kuin alkuopetuksen, yksittäisen työntekijän toimiin vaan koko henkilöstö osallistuu toiminnan suunnitteluun. Niinpä päiväkodin oma moniammatillinen yhteistyö (lastentarhanopettajat, sosionomit, lastenhoitajat...) on saatava toimimaan, jotta päiväkodit voisivat tehdä yhteistyötä alkuopetuksen kanssa. (Karila, 2000, 133-134)

### 6.2.2 Haasteet henkilökohtaisella tasolla

Yhteistyö voi kokea haasteita myös henkilökohtaisella tasolla.. Näitä ovat mm. vastuun ottamisen vaikeudet, liiallinen innokkuus tai se, ettei yhteistyötä koeta merkitykselliseksi. Jos yhteistyöllä ei ole merkitystä opettajille, niin sen näennäisellä toteuttamisella ei ole merkitystä. (Mäensivu & Vesanen, 2000, 20)

Henkilöstön vaihtuvuus tuottaa myös ongelmia yhteistyön toimivuudelle. Luokanopettajat opettavat hyvin usein samaa ryhmää useita vuosia. Tämän vuoksi alkuopetuksen opettajat vaihtuvat yhtenäen. Opettajien vaihtuminen aiheuttaa sen, että yhteistyö on aloitettava uusien henkilöiden osalta aina alusta. Tämä hankaloittaa yhteistyön toimivuutta käytännön tasolla. (Neuvonen, 1999, 55)

### 6.2.3 Aikapula

Isona ongelmana yhteistyössä on koettu myös aikapula ja työntekijöiden väsyminen työssään. Sekä kouluilla että päiväkodeilla voi olla käynnissä useita erilaisia kehittämissankkeita, jotka syövät resursseja henkilöstöltä. Näiden ”ylimääräisten” töiden

lisäksi perustyön tekeminen vievät aikaa niin paljon, ettei henkilöstöillä ole yksinkertaisesti aikaa yhteydenpitoon ja alati lisääntyviin osallistumisvelvoitteisiin. (Neuvonen, 1999, 55) Lisäksi yksiköiden väliset pitkät välimatkat ovat yhtenä suurena syynä yhteistyön toimimattomuudelle. (Ojala & Siekkinen, 1998, 30)

Esiopetuksen kehittämistyö itsessään on niin paljon aikaa vievää, että se aiheuttaa sekä päiväkotien että koulujen toiminnalle suuria haasteita. Tällöin yhteistyö näiden kahden eri instituution välillä ei ole kaikkein tärkeintä, jolloin aikapula korostuu. (Karila, 2000, 133)

## 7 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusongelmien avulla selvitetään päiväkodin esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen opetuksesta vastaavien henkilöiden välistä yhteistyötä. Ne on jaoteltu kuuteen yläongelmaan, joissa käsitellään yhteistyön yleisyyttä, merkitystä lapsille, osapuolten kokemuksia yhteistyöstä, yhteistyöasenteita ja tutkimuksen luotettavuutta.

1. Kuinka usein päiväkodit ja koulut ovat yhteistyössä vuoden aikana?
  - 1.1. Mitkä ovat yleisimpiä yhteistyön muotoja?
  - 1.2. Onko lastentarhan- ja luokanopettajien käyttämissä yhteistyömuodoissa eroa?
  - 1.3. Mitkä ovat yleisimmät tiedonvälityksen muodot?
  - 1.4. Eroavatko lastentarhan- ja luokanopettajien tiedonvälitystavat toisistaan?
  
2. Mikä on yhteistyön merkitys lapsille?
  - 2.1. Miten lastentarhan- ja alkuopettajien mielipiteet yhteistyön merkityksestä lapsille eroaa toisistaan?
  
3. Millaisia ovat vastaajien kokemukset yhteistyöstä?
  - 3.1. Onko lastentarhan- ja luokanopettajien yhteistyökokemuksissa eroa?
  - 3.2. Mitkä ovat yhteistyön ja tiedonvälityksen esteitä?
  - 3.3. Onko yhteistyön ja tiedonvälityksen esteissä eroavaisuuksia vastaajien työnkuvan perusteella?
  
4. Millainen on yhteistyöasenteiden rakenne?
  - 4.1. Onko yhteistyöasenteiden rakentumisessa eroja työnkuvan perusteella?
  
5. Miten lastentarhan- ja luokanopettajien suhtautuminen eri yhteistyömuotojen määrän lisäämiseen erottuu toisistaan?
  - 5.1. Onko lastentarhan- ja luokanopettajien suhtautumisessa tiedonvälitykseen eroja?
  
6. Kuinka luotettava tutkimus on?

## 8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni on empiirinen tutkimus, jonka tavoitteena on kartoittaa päiväkodin esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen opetushenkilöstöjen välistä yhteistyötä. Tutkimuksessa on kerätty kyselylomakkeen avulla informaatiota. Tämän informaation avulla on pyritty lisäämään tietoisuutta lastentarhan- ja luokanopettajien käsityksistä, kokemuksista sekä asenteista yhteistyötä kohtaan.

Tutkimukseni taustateoria rakentuu aiemmin aiheesta tehtyjen tutkimusten pohjalle. Lisäksi esi- ja perusopetukseen liittyvät lait ja asetukset sekä voimassaolevat opetussuunnitelman perusteet antavat raamit yhteistyölle, joten niiden tiedostaminen yhteistyötä tutkittaessa on tärkeää. Näiden perusteella olen hahmottanut tutkimukseni tutkimusongelmat, joihin olen vastannut kyselylomakkeella kerätyn aineiston turvin.

Tutkimusstrategiani on survey-tutkimus, jonka avulla olen kerännyt tietoa standardoidussa muodossa ihmisjoukolta. Tutkimukseni rakentui seuraavasti: poimittiin otos yksilöitä, kerättiin aineisto sekä kerätyn aineiston avulla on kuvailtu, selitetty ja vertailtu aiheeseen liittyviä ilmiöitä eli yhteistyökokemuksia, -asenteita sekä yhteistyön esteitä ja mahdollisuuksia (Hirsjärvi ym., 2004, 125)

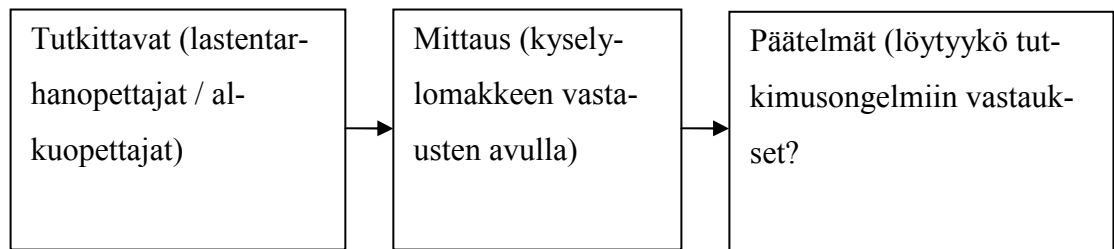
### 8.1 Empiirinen tutkimus

Empiirisessä tutkimuksessa perehdytään erilaisten riippuvien ja riippumattomien muuttujien käsittelyyn. Muuttuja on sellainen käsite, jonka arvo vaihtelee tutkittavasta riippuen. Omassa tutkimuksessani riippuvina muuttujina ovat luokanopettajien ja lastentarhanopettajien käsitykset ja kokemukset sekä asenteet yhteistyöstä. Tutkimuksen riippumattomia muuttujia ovat vastaajan ammatti ja sukupuoli.

Tutkimus perustuu näiden riippumattomien taustamuuttujien ja riippuvien muuttujien yhteyksien tutkimiseen. Tässä on taustaoletuksena se, että riippumaton muuttuja, kuten tässä tapauksessa vastaajan ammatti, voi vaikuttaa riippuvan muuttujan (kokemukset, asenteet, käsitykset) arvoon. Taustamuuttujien avulla saadaan selville se,

onko vastaajan ammatilla yhteyttä eri muuttujien arvoon. Näin saadaan selville mahdolliset erot lastentarhan- ja luokanopettajien välillä.

Tämän tutkimuksen tutkimusasetelma (kuvio 2) on korrelatiivinen. Korrelatiivinen tutkimus koostuu tutkittavista, joista tehdään mittaus, jonka jälkeen tehdään tutkimukseen tarvittavat päätelmät. (Nummenmaa, 2004, 18-19)



Kuvio 2 Tämän tutkimuksen tutkimusasetelma

## 8.2 Mittari

Tutkimuksen mittarina toimii kyselylomake (liitteet 2 ja 3), jonka avulla sain yhteyden isoon joukkoon opettajia. Näin pystyin esittämään tutkimukseen osallistuville henkilöille paljon kysymyksiä ja sain toteutettua tutkimukseni laajemmalla alueella kuin esimerkiksi haastattelututkimuksessa, jolloin olisin joutunut matkustamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden luokse. (Valli, 2001, 101-102)

Mittari koostuu yhteensä 10 osiosta (liitteet 2 ja 3). Kaksi ensimmäistä mittarin osiota kartoittavat yhteistyötä ja sen eri muotojen yleisyyttä. Kolmannen osion avulla on kartoitettu päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön esteitä. Neljännessä osiossa selvitetään vastaajien asenteita ja kokemuksia yhteistyöstä. Viidennen osion avulla on selvitetty vastaajien halukkuutta yhteistyömuotojen lisäämiseen. Kuudennella osiolla selvitetään yhteistyön tärkeyttä lapsen kannalta. Seitsemännen ja kahdeksannen osion muuttujien avulla kartoitetaan päiväkodin ja koulun välisen tiedonvälityksen muotojen yleisyyttä. Viimeiset kaksi osiota koostuvat tutkimuksen taustamuuttujista, vastaajan ammatista ja sukupuolesta. Näistä koostui mittarin muuttujat, joiden avulla vastataan tutkimusongelmiin.

Tällaisessa tutkimuksessa mittarin reliabiliteetille on kaksi ongelmaa. Ensimmäinen ongelma on se, että kuinka totuudenmukaisesti vastaajat ovat täyttäneet kyselylomakkeen. Toisena ongelmana on kyselylomakkeiden vastausprosentti. Tällöin vastaamatta jättäneiden mielipiteitä ja käsityksiä ei saada tutkijan tietoon. Näin ollen tutkija ei saa tietää, miten heidän mahdolliset vastauksensa olisivat muuttaneet tutkimuksen tuloksia. (Cohen, Manion & Morrison, 2000, 128) Lisäksi tutkimuksen validiuden kannalta olennaista on se, että mittari mittaa juuri niitä asioita, joita tutkija haluaa.

Kyselylomakkeessa on pääasiallisesti käytössä Likert-asteikko. Likert-asteikossa vastaajalla on esimerkiksi viisi vastausvaihtoehtoa (esimerkiksi täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä) (Borg & Gall, 1989, 311). Tässä kyselylomakkeessa näiden kysymyksiä muuttujat ovat järjestysasteikollisia. Järjestys- eli ordinaaliasteikko on tilastollisen mittaamisen yksinkertaisin asteikko. Tämän asteikon mukaan mitatut muuttujat kertovat sen, onko jonkin ominaisuuden arvo suurempi kuin toisen. Kuitenkaan se ei kerro kuinka paljon suurempi ominaisuuden arvo on. Kuitenkaan järjestysasteikolliselle muuttujalle ei voida antaa sattumanvaraisesti numeroituja arvoja vaan, koska numeroiden avulla on tarkoitus erotella ryhmiä toisistaan, niin että ne tulevat suuruusjärjestykseen. Lisäksi kyselyn taustamuuttujat on luokiteltavissa laatuero- eli nominaaliasteikolla. Tällä asteikolla voidaan erotella asioita niiden laadun, ei määrän, mukaan. Näitä ovat tämän mittarin sukupuoli ja ammatti. (Metsämuuronen, 2003, 38)

Kyselylomake esitettiin yhden lastentarhanopettajan sekä yhden alkuopetuksen luokanopettajan avulla. Tämän esitteen turvin pystyin tarkentamaan kyselylomakkeessa olleita epäselviä kysymyksiä sellaiseen muotoon, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt pystyivät vastaamaan niihin ilman lisäapua.

### **8.3 Tutkimuksen otos**

Tutkimukseni otos on koottu ryväotannalla lastentarhan- ja luokanopettajien muodostamasta perusjoukosta. Tässä aineistonhankintamenetelmässä hyödynnetään jo valmiina olevia rakenteita (opettajat/lastentarhanopettajat). (Valli, 2001, 105) Tutki-

mus on rajattu vielä rakenteen sisällä tutkimuksen kannalta olennaisiin ryhmiin (alkuopettajat ja päiväkotien esiopettajat). Ryväotannan avulla voidaan tutkia laajaa joukkoa, esim. opettajia, valikoimalla tutkimukseen riittävän suuren osan kokor ryhmästä. (Cohen & Manion ym., 2000, 101)

Tämä perusjoukosta valikoitunut otos koostui kahden kaupungin ja kahden keskisuur ren kunnan alkuopettajista ja päiväkodin esiopetusryhmien lastentarhanopettajista. Kyselyyn vastasi myös muiden luokka-asteiden opettajia, jotka olivat aiemmin toimineet alkuopettajina. Nämä vastaajat olen luokitellut alkuopettajien joukkoon, sillä heitä oli niin pieni määrä, ettei tästä ryhmästä olisi saanut omaa, riittävän suurta ryhmää tilastollista käsittelyä varten.

Aloitin aineistonkeruun keväällä 2005 lähettämällä tutkimuksen otokseen kuuluville päiväkodin esiopetuksesta ja koulun alkuopetuksesta vastaaville henkilöille sähköpostia tutkimukseni aiheesta. Sain kuitenkin vain 30 vastaajaa tutkimukselleni. Tämä joukko koostui pääasiallisesti päiväkodin henkilökunnasta. Sähköpostitse saamieni vastausten perusteella vähäinen osallistumishalukkuus johtui päiväkotien ja koulujen kevätkiireistä. Jatkoin aineistonkeruuta vielä syksyllä 2005, jolloin sain kerättyä vielä 61 vastausta lisää, vastaajien kokonaismääräksi tuli 91.

Vastaajista 50 (54,9 %) oli päiväkodin esiopetuksen puolelta ja 41 koulun alkuopetuksen puolelta (45,1 %). Kyselyyn vastanneista lastentarhanopettajista naisia oli 45 (90 %) ja miehiä 5 (10 %). Luokanopettajista naisia oli yhteensä 39 (95,1 %) ja miehiä 2 (4,9 %). Kaiken kaikkiaan otokseen kuului yhteensä 224 esiopetuksessa toimivaa lastentarhanopettajaa ja alkuopetuksen luokanopettajaa. Vastausprosentiksi muodostui tällöin noin 40,6 %.

Tilastokeskuksen mukaan kaikista peruskoulun luokanopettajista on 72 % naisia ja 28 % miehiä. Lastentarhanopettajista naisia on tilastokeskuksen mukaan 96,8 % ja miehiä 3,2 %. (Tilastokeskus) Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että naisia on todennäköisesti suhteessa enemmän alkuopettajina kuin miehiä, joten vastaajien prosenttijakaumia voidaan pitää todenmukaisina. Samalla voitaneen todeta, että mieslas-



tentarhanopettajien osuus esiopetuksen henkilökunnasta on todennäköisesti suurempi kuin päiväkotien muilla osastoilla.

Vastaukseen voi olla monia syitä. Pääsyyksiä voitanee pitää sitä, että kysely on lähetetty suurelle yleisölle (iso joukko lastentarhanopettajia ja luokanopettajia), eivätkä kaikki kyselyn saaneet ole pitäneet kyselyn aiheita itselleen tärkeinä. (Hirsjärvi, 2004, 185) Lisäksi tämän tutkimuksen osalta voidaan sanoa, että tutkimukseen on valikoitunut sellainen joukko vastaajia, jotka ovat osallistuneet yhteistyöhön ja tietävät aiheesta enemmän.

#### **8.4 Aineiston käsittely**

Aineistosta olen etsinyt vastaajaryhmien, lastentarhan- ja luokanopettajat, yhteyksiä eri ilmiöille (ristiintaulukointi,  $\chi^2$ -testi) sekä vastaajien asennerakenteita (faktorianaalyysi) päiväkodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Lisäksi olen kartoittanut yhteistyön sekä päiväkodin ja koulun välisen tiedonvälityksen määrää (suorat jakaumat).

Tulosten tilastollista merkitsevyyttä merkitään  $\chi^2$ -testin yhteydessä seuraavalla tavalla: \* on melkein merkitsevä ( $p < 0.05$ ), \*\* merkitsevä ( $p < 0.01$ ) ja \*\*\* erittäin merkitsevä ( $p < 0.001$ ) (Metsämuuronen, 2003, 369)

Yhteistyöasenteiden rakennetta olen selvittänyt faktorianaalyysin avulla. Faktorianaalyysin avulla pystyin myös varmistumaan tutkimuksen validiudesta, sillä sen avulla saadaan selville se, että mittaako mittari tutkimuksen kannalta oikeita asioita. Lisäksi mittarin sisäistä luotettavuutta eli reliabiliuttua olen mitannut mittarin sisäisen konsistenssin eli yhtenäisyyden kautta. Yhtenäisyyden mittaamisen olen käyttänyt Cronbachin alfaa, jonka avulla sain selville tutkimusongelmiin kuuluvien muuttujien vastausten sisäisen yhtenäisyyden. Vastaajien johdonmukaisuuden tarkastaminen alfan avulla kertoo myös sen, kuinka todennäköisesti vastaajat ovat täyttäneet kyselylomakkeen. Cronbachin alfan laskeminen perustuu menetelmään, jossa laskettavat muuttujat jaetaan kahteen satunnaiseen osaan. Jos näiden kahden osan välillä on korkea korrelaatio, niin silloin osion kaikki muuttujat mittaavat samaa asiaa. Yleisesti

ottaen muuttujien keskinäistä korrelaatiota voidaan pitää korkeana jos Cronbachin alfan arvo on 0.60 tai sen yli. (Metsämuuronen, 2003, 440–441, 443)

Taulukosta 1 on nähtävissä tutkimusongelmat ja niihin käytetyt analyysimenetelmät. Taustamuuttujista on käytetty ainoastaan vastaajan työnkuvaa apuna erojen selvittämisessä, sillä miesten osuus vastaajien joukosta on niin pieni, että heidän vastaustensa luokittelu olisi ollut tilastollisesti epätarkkaa. Työnkuvalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa vastaajan ammattia, joka on joko lastentarhanopettaja päiväkodin esiopetuksessa tai luokanopettaja koulun alkuopetuksessa.

Taulukko 1 Tutkimusongelmat ja käytetyt analyysimenetelmät

Ongelma	Analyysi
1. Päiväkotien ja koulujen välisen yhteistyön yleisyys	Suorat jakaumat, keskiarvot
1.1. Työnkuvan yhteys käytettyihin yhteistyömuotoihin	Ristiintaulukointi, $\chi^2$ -testi
1.2. Tiedonvälitys päiväkodin lapsista koulun suuntaan	Suorat jakaumat, keskiarvot
1.3. Työnkuvan yhteys käytettyihin tiedonvälityksen muotoihin	Ristiintaulukointi, $\chi^2$ -testi
2. Yhteistyön merkitys lasten kannalta	Suorat jakaumat
2.1. Työnkuvan yhteys yhteistyön merkityksellisyyteen lasten kannalta	Ristiintaulukointi, $\chi^2$ -testi
3. Vastaajien kokemukset yhteistyöstä	Suorat jakaumat
3.1. Työnkuvan yhteys yhteistyökokemuksiin	Ristiintaulukointi, $\chi^2$ -testi
3.2. Yhteistyön ja tiedonvälityksen esteet	Suorat jakaumat
3.3. Työnkuvan yhteys koettuihin yhteistyön ja tiedonvälityksen esteisiin	Ristiintaulukointi, $\chi^2$ -testi
4. Yhteistyöasenteiden rakenteet	Faktorianalyysi
4.1 Työnkuvan yhteys yhteistyöasenteiden rakentumisessa	Ristiintaulukointi $\chi^2$ -testi
4.2. Työnkuvan yhteys yhteistyön ja tiedonvälityksen esteisiin	Ristiintaulukointi, $\chi^2$ -testi
4.2. Osapuolten suhtautuminen tiedonvälitykseen	Ristiintaulukointi, $\chi^2$ -testi
5. Tutkimuksen luotettavuus	Faktorianalyysi, Cronbachin alfa

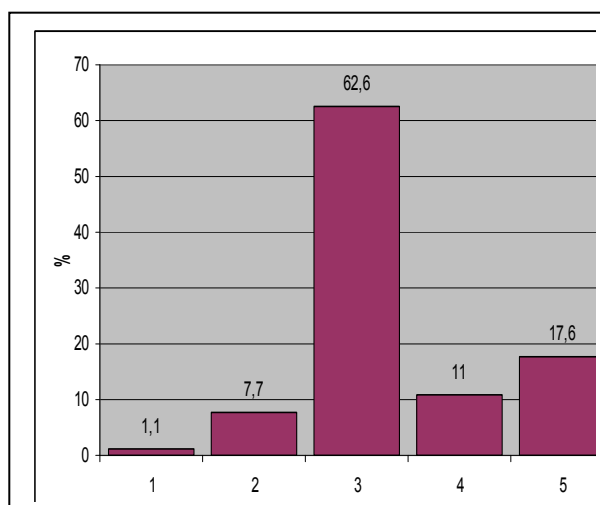
## 9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tulososiossa vastataan tutkimusongelmissa esitettyihin kysymyksiin. Tuloksissa tarkastellaan yhteistyön yleisyyttä, yhteistyön merkitystä lapsille, vastaajien kokemuksia yhteistyöstä sekä vastaajien asennoitumista yhteistyöhön. Olennaisena tutkimuksen tuloksiin sisältyy lastentarhan- ja luokanopettajien erilaiset näkemykset ja kokemukset yhteistyöstä. Joihinkin tutkimusongelmiin vastattaessa koko joukkoa kuvaavat suorat jakaumat esitetään kuvion avulla. Vastaajaryhmäkohtaiset tarkastelut jokaisen esitetään tutkimusongelman kohdalla taulukoiden avulla.

### 9.1 Päiväkotien ja koulujen välisen yhteistyön yleisyys

Kuviosta 3 on nähtävissä se, kuinka paljon vastaajien kokemusten mukaan päiväkodin ja koulun välillä on ollut yhteistyötä viimeisen vuoden aikana.

Yhteistyötä tapahtuu tavallisimmin 2-3 kertaa vuodessa. Lisäksi lähes joka viides vastaajista ilmoitti osallistuvansa yhteistyöhön viikoittain, kun taas 11 % osallistui yhteistyöhön kuukausittain. Harvemmin tapahtuva yhteistyö ei ole tulosten mukaan kovin tavallista, sillä vain vajaat 8 % vastaajista oli vastannut osallistuvansa yhteistyöhön yhden kerran vuodessa. Täydellinen osallistumattomuus yhteistyöhön on tulosten perusteella erittäin harvinaista.



Kuvio 3 Yhteistyön yleisyys (n = 91)

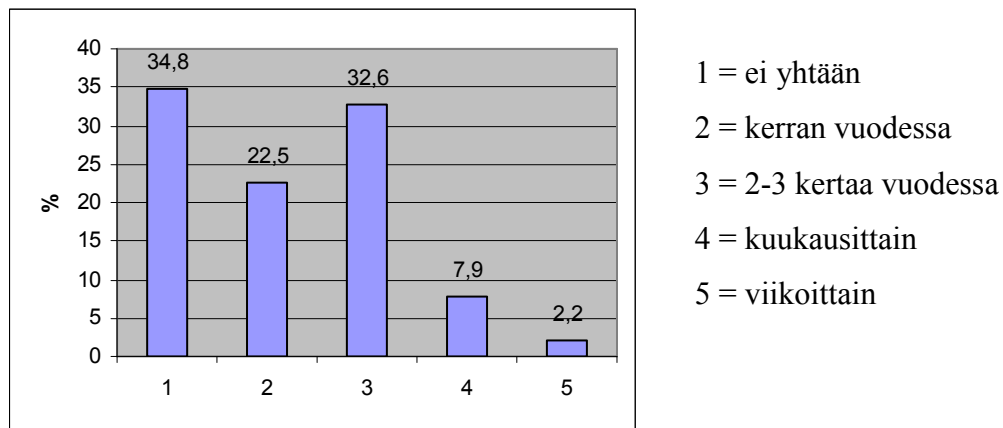
Taulukosta 2 on nähtävissä yhteistyömuotojen yleisyys vastauskeskiarvojen ja yleisimpien vastausten pohjalta.

Yleisimpänä yhteistyömuotona päiväkotien ja koulujen välillä on tulosten perusteella käytössä esiopetusryhmän vierailut kouluun, johon noin puolet vastaajista vastasi osallistuvansa 2-3 kertaa vuodessa. Luokanopettajien vierailuja päiväkotiin, lastentarhanopettajien vierailuja kouluun sekä yhteisiä suunnittelukeskusteluja tapahtui kaikkia keskimäärin kerran vuodessa (vastausvaihtoehto 2). Vähiten käytettyjä yhteistyön muotoja olivat sähköpostikeskustelut, koululuokan vierailut päiväkotiin sekä kasvun kansioiden seuraamiset, joihin vastaajat eivät yleisimmin osallistuneet ollenkaan.

Taulukko 2 Yleisimmät yhteistyömuodot

	ka.	Yleisin vastaus	%	
Luokanopettajan vierailut päiväkotiin	1,9	Kerran vuodessa	43,8	n = 89
Lastentarhanopettajan vierailut kouluun	2,4	Kerran vuodessa	42,7	n = 89
Koululuokan vierailut päiväkotiin	1,7	Ei yhtään	60,7	n = 89
Esiopetusryhmän tutustuminen kouluun	2,7	2-3 kertaa vuodessa	49,4	n = 89
Suunnittelukeskustelut	2,4	Kerran vuodessa	34,4	n = 90
Yhteiset tapahtumat	2,2	Ei yhtään	34,8	n = 89
Sähköpostikeskustelut	1,7	Ei yhtään	63,6	n = 88
Kasvun kansioiden seuraaminen	1,6	Ei yhtään	48,3	n = 87

Vaikka vastaajat eivät yleisimmin osallistuneet päiväkodin ja koulun yhteisiin tapahtumiin ollenkaan, niin lähes sama määrä vastaajia kertoi osallistuvansa (kuvio 4) yhteisiin tapahtumiin muutaman kerran vuodessa. Lisäksi joka neljännes vastaajista oli vastannut osallistuvansa yhteisiin tapahtumiin kerran vuodessa.



Kuvio 4 Päiväkodin ja koulun yhteisten tapahtumien yleisyys (n=89)

Yhteistyömuotoihin kuuluvien muuttujien keskinäinen reliabiliteetti on hyvä, sillä näistä muuttujista muodostetun summamuuttujan Cronbachin alfan arvo oli 0.81.

Tulosten perusteella yleisimpinä yhteistyön muotoina päiväkotien ja koulujen välillä ovat yhteiset tapahtumat, esiopetusryhmän vierailut kouluun sekä suunnittelukeskustelut. Näistä yhteiset tapahtumat sekä suunnittelukeskustelut ovat myös Ojalan & Siekkisen (1998) tutkimuksen tuloksissa yleisimpien yhteistyömuotojen joukossa. (Ojala & Siekinen, 1998, 25)

Kaikkein vähiten käytettyjä yhteistyön muotoja olivat kasvun kansioden seuraamiset, sähköpostikeskustelut sekä koululuokan vierailut päiväkoteihin. Ojalan ja Siekkisen tutkimuksessa näiden yhteistyömuotojen määrää ei tutkittu, mutta he olivat tutkineet päiväkotien ja koulujen yhteisten tilojen käyttöä. Tutkimuksen perusteella he ovat todenneet, että päiväkodin tilojen käyttö on vähäisempää kuin koulun tilojen käyttö. (Ojala & Siekinen, 1998, 26) Mielestäni myös lapsen kasvattaminen koululaiseksi esiopetuksen avulla on vaikuttamassa siihen, että päiväkodin esiopetuksessa olevat lapset käyvät tutustumassa kouluun, jonne he ovat seuraavana syksynä siirtymässä. Koulussa oleville lapsille päiväkotivierailuille ei ole samaa tarkoitusta, joten näiden vierailujen merkitys on luonnollisesti pienempi päiväkodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

### 9.1.1 Työnkuvan yhteys käytettyihin yhteistyön muotoihin

Vastaajaryhmittäin tarkasteltuna eniten käytössä oleva yhteistyömuoto päiväkotien ja koulujen välillä on esiopetusryhmän vierailut kouluun (taulukko 3.4), jota noin puolet sekä lastentarhan- että luokanopettajista vastasi tapahtuvan 2-3 kertaa vuodessa. Keskiarvojen perusteella tarkasteltuna luokanopettajien keskuudessa kaikkein vähiten käytettiin yhteistyömuodoista portfolioiden seuraamisia. (taulukko 3.8). Sekä lastentarhan- että luokanopettajat käyttivät tätä yhteistyömuotoa kaikkein vähiten.

Vastaajaryhmien välillä ei ollut juurikaan eroa käytetyissä yhteistyömuodoissa. Ainoastaan portfolioiden seuraamisen (taulukko 3.8) sekä päiväkotien ja koulujen yhteisten tapahtumien (taulukko 3.6) osalta oli yhteistyön määrässä havaittavissa tilastollisesti melkein merkitsevää eroavaisuutta. Tulosten perusteella luokanopettajat näyttäisivät käyttävän portfolioita hieman enemmän yhteistyön välineenä kuin lastentarhanopettajat. Yhteisten tapahtumien osalta tulos on samansuuntainen eli luokanopettajat näyttäisivät osallistuvan enemmän päiväkotien ja koulujen yhteisiin tapahtumiin

Kaikkein vähiten vastaajien käyttämän yhteistyömuodon määrä poikkesi toisistaan sähköpostikeskustelujen (taulukko 3.7) osalta, jota molempien ryhmien enemmistö ei käyttänyt ollenkaan yhteistyömuotona.

### Taulukko 3 Työnkuvan yhteys käytettyihin yhteistyön muotoihin

#### Taulukko 3.1 Työnkuva ja luokanopettajan vierailut päiväkotiin (%)

	1. Ei yhtään	2. Kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	5. Viikoittain	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	36,7	51,0	8,2	0	4,1	100	1,84	.898
Luokanopettaja	37,5	35,0	20,0	5,0	2,5	100	2,00	1.013

#### Taulukko 3.2 Työnkuva ja lastentarhanopettajan vierailu päiväkotiin (%)

	1. Ei yhtään	2. Kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	5. Viikoittain	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	10,2	42,9	40,8	2,0	4,1	100	2,47	.868
Luokanopettaja	20,0	42,5	27,5	5,0	5,0	100	2,33	1.023

(taulukko jatkuu)

(taulukko jatkuu)

Taulukko 3.3 Työnkuva ja koululuokan vierailut päiväkotiin (%)

	1. Ei yhtään	2. Kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	5. Viikoittain	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	59,2	22,4	12,2	4,1	2,0	100	1,67	.992
Luokanopettaja	62,5	10,0	22,5	5,0	0	100	1,70	.987

Taulukko 3.4 Työnkuva ja esiopetusryhmän vierailu kouluun (%)

	1. Ei yhtään	2. Kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	5. Viikoittain	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	2,0	36,7	51,0	2,0	8,2	100	2,78	.872
Luokanopettaja	7,5	37,5	47,5	7,5	0	100	2,66	.749

Taulukko 3.5 Työnkuva ja suunnittelukeskustelut (%)

	1. Ei yhtään	2. Kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	5. Viikoittain	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	26,6	36,7	28,6	2,0	6,1	100	2,24	1.071
Luokanopettaja	14,7	31,7	39,0	12,2	2,4	100	2,56	.976

Taulukko 3.6 Työnkuva ja päiväkodin ja koulun yhteiset tapahtumat (%)

	1. Ei yhtään	2. Kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	5. Viikoittain	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	42,9	26,5	20,4	8,2	2,0	100	2,00	1.080
Luokanopettaja	24,4	17,5	47,5	7,5	2,5	100	2,45	1.037
$\chi^2 = 7,81^* \text{ df} = 4$								

Taulukko 3.7 Työnkuva ja sähköpostikeskustelut (%)

	1. Ei yhtään	2. Kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	5. Viikoittain	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	57,1	6,1	30,6	6,1	0	100	1,86	1.061
Luokanopettaja	71,8	7,7	17,9	2,6	0	100	1,51	.885

Taulukko 3.8 Työnkuva ja portfolion seuraaminen (%)

	1. Ei yhtään	2. Kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	5. Viikoittain	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	60,4	35,4	4,2	0	0	100	1,44	.580
Luokanopettaja	33,3	56,4	10,3	0	0	100	1,77	.627
$\chi^2 = 6,54^* \text{ df} = 2$								

Päiväkotien ja koulujen käyttämissä yhteistyön muodoissa ei ollut havaittavissa suuria eroja. Ainoastaan portfolioiden eli kasvun kansioiden käytössä sekä yhteisiin ta-

pahtumiin osallistumisessa oli havaittavissa eroavaisuuksia osapuolten välillä. Tulosten perusteella luokanopettajat käyttävät portfolioita lastentarhanopettajia enemmän tiedonvälityksen välineenä. Tämä johtunee siitä, että lastentarhanopettajat eivät yleensä vie portfolioita päiväkodeista kouluun vaan portfolioit siirtyvät joko vanhempien tai lasten kautta tulevalle ensimmäisen luokan opettajalle. Tämä ilmenee myös Kankaanrannan (1998) tekemässä tutkimuksessa, jossa ensimmäistä luokkaa aloittavat lapset toivat ensimmäisenä päivänä kasvun kansiot kouluun, joiden avulla he pystyivät kertomaan uudelle opettajalleen koulua edeltävästä elämästään. (Kankaanranta, 1998, 92)

Yhteisten tapahtumien yleisyyden eroa voidaan selittää sille, että yhden koulun lähettyvillä voi olla monta päiväkotia, joiden kanssa tehdään yhteistyötä. Tällöin alkuopettajat osallistuvat esiopetuksen lastentarhanopettajia enemmän yhteisiin tapahtumiin.

#### 9.1.2 Tiedonvälitys päiväkodin lapsista koulun suuntaan

Mittariin oli sisällytetty neljä eri tiedonvälityksen muotoa (taulukko 4), joiden avulla voidaan tarkastella sitä, miten tieto yleisimmin siirtyy päiväkodista kouluun. Tulosten perusteella tiedonvälitystä tapahtuu eniten keskustelemalla. Tätä muotoa vastasi käyttävänsä lähes 60 % vastanneista kerran vuodessa ja hieman yli kolmasosa muuttaman kerran vuodessa.

Kaikkein vähiten tietoa siirtyi kirjallisesti (portfoliot, sähköpostit), jota lähes joka viidennes ei käyttänyt ollenkaan tiedonvälityksessä.

Tiedonvälitykseen sisältyvien muuttujien keskinäinen reliabiliteetti on kohtuullisen korkea. Lasketun Cronbachin alfan arvon näille muuttujille oli 0.61.



Taulukko 4 Tiedonvälitys päiväkodin lapsista koulun suuntaan (%)

	1. Ei koskaan	2. Kerran vuodes- sa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain
Keskustellen	1,1	58,2	36,3	4,4
Kirjallisesti	18,7	76,9	4,4	0
Vanhemmilta	8,8	80,2	11,0	0
Eri tietoja yhdis- tellen	5,6	75,6	16,7	2,2

### 9.1.3 Työnkuvan yhteys tiedonvälityksen muotoihin

Yleisin tapa siirtää tietoa päiväkodin lapsista koulun alkuopettajalle on, sekä lastentarhan- että luokanopettajien vastausten perusteella, keskustelutilanteet (taulukko 5.1). Tätä tiedonvälitysväylää käytti molemmista osapuolista kerran vuodessa yli 50 % vastaajista ja 2-3 kertaa vuodessakin yli 30 % vastaajista. Lisäksi pieni joukko kummastakin osapuolesta vastasi osallistuvansa tiedonvälitykseen keskustelemalla kuukausittain. Kaikkein vähiten osapuolet osallistuivat kirjallisessa muodossa tapahtuvaan tiedonvälitykseen (taulukko 5.2). Molemmista yli 60 % ei osallistunut kirjalliseen tiedonvälitykseen ollenkaan tai vain kerran vuodessa.

Vastaajien työnkuva näyttäisi vaikuttavan käytettyihin tiedonvälityksen muotoihin erittäin vähän. Kirjallisen tiedonvälityksen (taulukko 5.2) osalta lastentarhan- ja luokanopettajien vastaukset erosivat toisistaan eniten, sillä noin joka neljäs lastentarhanopettaja ei siirtänyt tietoa kirjallisesti ollenkaan, kun taas luokanopettajilla vastaava luku oli noin 10 %. Eroilla työnkuvan vaikutuksesta tiedonvälitysmuotojen yleisyyteen ei kuitenkaan ollut tilastollista merkitsevyyttä.

Osapuolet vastasivat suurimmalta osin osallistuvansa kerran vuodessa tiedonvälitykseen joko vanhempien välityksellä (taulukko 5.3) tai eri tiedonvälitysmuotoja yhdistelemällä (taulukko 5.4). Lastentarhanopettajista vanhempien välityksellä tietoa kouluun siirsi 2-3 kertaa vuodessa joka kymmenes vastaaja. Luokanopettajista saman verran vanhempien apua hyödyntäviä oli hieman yli joka kymmenes (taulukko 5.3). Eri tapoja yhdistelemällä tietoa siirrettiin pääasiallisesti kerran vuodessa. Lisäksi vajaat 20 % molempiin ryhmiin kuuluvista vastasi käyttävänsä tätä tiedonsiirtotapaa kerran vuodessa (taulukko 5.4)

## Taulukko 5 Työnkuvan yhteys tiedonvälityksen muotoihin

## Taulukko 5.1 Työnkuva ja tiedonvälitys keskustellen (%)

	1. Ei koskaan	2. Kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	yht.	ka.	s.
Lastentarhanopettaja	0	56,0	38,0	6,0	100	2,50	.614
Luokanopettaja	2,4	61,0	34,1	2,4	100	2,37	.581

## Taulukko 5.2 Työnkuva ja kirjallisen tiedon siirtäminen (%)

	1. Ei koskaan	2. Kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	yht.	ka.	s.
Lastentarhanopettaja	26,0	68,0	6,0	0,0	100	1,80	.535
Luokanopettaja	9,8	87,8	2,4	0,0	100	1,93	.346

## Taulukko 5.3 Työnkuva ja tiedonvälitys vanhempien välityksellä (%)

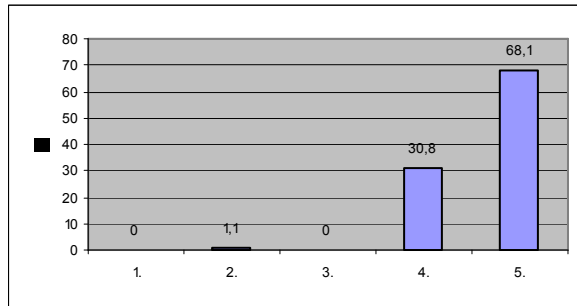
	1. Ei koskaan	2. Kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	yht.	ka.	s.
Lastentarhanopettaja	4,0	86,0	10,0	0,0	100	2,06	.373
Luokanopettaja	14,6	73,2	12,2	0,0	100	1,98	.524

## Taulukko 5.4 Työnkuva ja tiedonvälitys eri tapoja yhdistellen (%)

	1. Ei koskaan	2. Kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	yht.	ka.	s.
Lastentarhanopettaja	2,0	78,0	16,0	4,0	100	2,22	.545
Luokanopettaja	10,0	72,5	17,5	0,0	100	2,08	.526

## 9.2 Yhteistyön merkitys lasten kannalta

Mittari sisälsi yhteensä 6 kohtaa (kuvio 5 ja taulukko 6), joiden perusteella voidaan arvioida lasten roolia päiväkodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Lähes kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että yhteistyöstä on lapselle hyötyä. Tämä on nähtävissä väittämän, yhteistyö on lapsen etu (kuvio 5), vastauksista, jonka suhteen vain yksi vastaajista ilmoitti olevansa täysin eri mieltä. Loput vastaajista olivat väittämän suhteen joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä.



- 1 = täysin eri mieltä
- 2 = jokseenkin eri mieltä
- 3 = en osaa sanoa
- 4 = jokseenkin samaa mieltä
- 5 = täysin samaa mieltä

Kuvio 5 Yhteistyö on lapsen etu – väittämä (n=91)

Yhteistyön merkitystä eri olosuhteissa tarkasteltaessa voidaan havaita, että vastaajien mielestä yhteistyö on tärkeää lasten siirtyessä kouluun (taulukko 6). Lähes jokainen vastaaja oli sitä mieltä, että erityislasten siirtyessä kouluun yhteistyö on erittäin tärkeää. Lisäksi noin 90 % vastaajista oli sitä mieltä, että yhteistyö on myös silloin erittäin tärkeää, kun esiopetusryhmän lapset siirtyvät kouluun.

Kaikki vastaajat arvioivat yhteistyön olevan vähintään jokseenkin tärkeää silloin, kun päiväkodin lapsista siirretään tietoa koulun alkuopettajalle. Lähes jokainen oli myös sitä mieltä, että yhteistyö on tärkeää silloin, kun päiväkodin esiopetusryhmän lapset menevät tutustumiskäynnille kouluun.

Tulosten perusteella vastaajien mielestä yhteistyöllä ei ole enää niin suurta merkitystä silloin, kun esiopetusryhmän lapset ovat jo koulussa. Vaikka noin 80 % vastaajista olikin sitä mieltä, että yhteistyö on jokseenkin tai erittäin tärkeää lasten jo ollessa koulussa, niin lähes joka viidennen mielestä yhteistyö on tässä vaiheessa ainoastaan hieman tärkeää. Yksi vastaajista ei pitänyt yhteistyötä lainkaan tärkeänä tässä vaiheessa.

Näiden muuttujien keskinäinen reliabiliteetti ylittää Cronbachin alfan ns. raja-arvon, arvon ollessa 0.64.

Taulukko 6 Yhteistyön merkitys lapsen kannalta (%)

	1. Ei lain- kaan tär- keää	2. Hie- man tärkeää	3. En osaa sanoa	4. Jok- seenkin tärkeää	5. Erit- tään tärkeää	yht.	n
Erityisoppilaan siirty- essä kouluun	0	0	0	1,1	98,9	100	91
Esiopetuksessa ollei- den lasten siirtyessä kouluun	0	0	0	9,9	90,1	100	91
Siirrettäessä tietoa päiväkodin lapsista alkuopettajalle	0	0	0	14,3	85,7	100	91
Päiväkodin esiopetus- ryhmän tutustuessa kouluun	1,1	1,1	2,2	19,8	75,8	100	91
Kun esiopetusryhmän lapset ovat jo olleet alkuopetuksessa jo jonkin aikaa	1,1	17,6	2,2	41,8	37,4	100	91

### 9.2.1 Työnkuvan yhteys yhteistyön merkityksellisyyteen lapsille

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että molempiin ammattikuntiin kuuluvat tutki-  
mukseen osallistuneet kokivat yhteistyön lasten kannalta erittäin tärkeäksi. (taulukko  
7) Yhteistyö koettiin jokaisen vastaajan kohdalla jokseenkin tai erittäin tärkeäksi  
molempien ammattiryhmien osalta erityislapsen siirtyessä kouluun (taulukko 7.1),  
esiopetuksessa olleiden lasten siirtyessä kouluun (taulukko 7.2) sekä siirrettäessä  
tietoa päiväkodin lapsista koulun alkuopettajalle (taulukko 7.3).

Yhteistyö koettiin vastaajien enemmistö osalta tärkeäksi myös silloin, kun esiopetus-  
ryhmän lapset vierailevat kouluun (taulukko 7.4). Tällöin kuitenkin pieni osa luo-  
kanopettajista oli sitä mieltä, että yhteistyö ei ole lainkaan tärkeää. Myös pieni vä-  
hemmistö lastentarhanopettajista koki yhteistyön tässä tapauksessa vain hieman  
tärkeäksi.

Tilastollisesti eniten lastentarhan- ja luokanopettajien näkemykset yhteistyön tärke-  
destä erosivat siinä tilanteessa, kun esiopetusryhmän lapset ovat jo siirtyneet kouluun  
(taulukko 7.5). Ryhmien välisellä erolla ei ollut kuitenkaan tämän väittämän kohdalla

tilastollista merkitsevyyttä. Melkein puolet lastentarhanopettajista piti yhteistyötä tässä tilanteessa erittäin tärkeänä, kun luokanopettajista vain noin joka neljäs oli tätä mieltä. Lähes sama määrä luokanopettajia oli sitä mieltä, että yhteistyö jo lasten siirryttyä kouluun on vain hieman tärkeää, kun lastentarhanopettajista tätä mieltä oli alle joka kymmenes. Kuitenkin suurin osa vastaajista molemmissa ammattiryhmissä piti yhteistyötä joko melko tai erittäin tärkeänä myös esiopetuksessa olleiden lasten jo ollessa koulussa.

Taulukko 7 Työnkuva ja yhteistyön merkitys lapsille

Taulukko 7.1 Työnkuva ja yhteistyön merkitys erityislapsen siirtyessä kouluun (%)

	1. Ei lainkaan tärkeää	2. Hieman tärkeää	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin tärkeää	5. Erittäin tärkeää	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	0	0	0	2,0	98,0	100	4,98	.20
Luokanopettaja	0	0	0	0	100	100	5,00	.00

Taulukko 7.2 Työnkuva ja yhteistyön merkitys esiopetuksessa olleiden lasten siirtyessä kouluun (%)

	1. Ei lainkaan tärkeää	2. Hieman tärkeää	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin tärkeää	5. Erittäin tärkeää	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	0	0	0	6,0	94,0	100	4,94	.058
Luokanopettaja	0	0	0	14,6	85,4	100	4,85	.128

Taulukko 7.3 Työnkuva ja yhteistyön merkitys siirrettäessä tietoa päiväkodin lapsista kouluun (%)

	1. Ei lainkaan tärkeää	2. Hieman tärkeää	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin tärkeää	5. Erittäin tärkeää	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	0	0	0	12,0	88,0	100	4,88	.108
Luokanopettaja	0	0	0	17,1	82,9	100	4,83	.145

Taulukko 7.4 Työnkuva ja yhteistyön merkitys esiopetusryhmän vieraillessa kouluun (%)

	1. Ei lainkaan tärkeää	2. Hieman tärkeää	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin tärkeää	5. Erittäin tärkeää	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	0	2,0	4,0	16,0	78,0	100	4,70	.418
Luokanopettaja	2,4	0	0	24,4	73,2	100	4,66	.530

(taulukko jatkuu)

(taulukko jatkuu)

Taulukko 7.5 Työnkuva ja yhteistyön merkitys, kun esiopetusryhmän lapset ovat jo alkuopetuksessa (%)

	1. Ei lainkaan tärkeää	2. Hieman tärkeää	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin tärkeää	5. Erittäin tärkeää	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	0	7,0	0	40,0	46,0	100	4,18	1.008
Luokanopettaja	2,4	22,0	4,9	43,9	26,8	100	3,71	1.362

Molempien osapuolten näkemykset yhteistyön merkityksellisyydestä lapsille oli hyvin yhteneväinen. Yhteistyö koettiin lasten kannalta erityisen tärkeäksi. Ryhmien välillä ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkitseviä eroja tämän tutkimusongelman yhteydessä.

### 9.3 Vastaaajien kokemukset yhteistyöstä

Kyselylomake (liitteet 2 ja 3) sisälsi 6 kohtaa joiden avulla on kartoitettu vastaajien kokemuksia yhteistyöstä. (taulukko 8)

Vastaaajien kokemusten mukaan yhteistyön avulla työ helpottuu. Tämän väittämän kanssa jokseenkin samaa mieltä oli yli 60 % ja täysin samaa mieltä yli 30 % vastaajista. Vaikka tulosten perusteella voidaan sanoa vastaajien työnkuvan helpottuvan yhteistyön avulla, niin suurin osa vastaajista koki, että yhteistyö lisää heidän työtaakkaansa yli 60 % vastaajista oli eri mieltä väittämän, yhteistyö ei lisää työtaakkaani kanssa. Vain vajaat 30 % vastaajista oli sitä mieltä, ettei yhteistyö lisää heidän työmääräänsä.

Yhteistyön koettiin toimivan hyvin tällä hetkellä, sillä vastaajista yli 60 % suhtautui positiivisesti kyseiseen väittämään ja ainoastaan vajaat 30 % olivat tämän väittämän kanssa joko jokseenkin tai täysin eri mieltä.

Suurin osa vastaajista koki, että heidän lähin esimiehensä kannustaa osallistumaan yhteistyöhön. Lähes 40 % vastaajista oli jokseenkin samaa mieltä ja vajaat 30 % täysin samaa mieltä väittämän kanssa.

Vastaajien kokemukset hajosivat kokemuksissa ajankäytön suhteen. Vaikka lähes 60 % oli sitä mieltä, ettei yhteistyöhön ole aikaa, niin lähes 40 % koki, että yhteistyöhön on aikaa. Vajaa 5 % vastauksista sijoittui näiden väittämien väliin.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että vastaajat kokivat yhteistyöstä olevan hyötyä kaikkien lasten suhteen. Tämä tulos on havaittavissa väittämän, ”yhteistyöstä hyödytään vain erityislasten kohdalla”. Yli 90 % vastaajista oli väittämän kanssa joko täysin tai jokseenkin eri mieltä, joten tulosten perusteella voidaan sanoa, että vastaajien kokemusten mukaan päiväkodit ja koulut ovat laajemmin kuin pelkästään erityislasten kohdalla yhteistyössä.

Tämän osion reliabiliteetti jäi hieman alle Cronbachin alfan ns. raja-arvon. Testin antama tulos oli 0.54.

Taulukko 8 Vastaajien kokemukset yhteistyöstä (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	n
Yhteistyö helpottaa työtäni	0	2,2	4,4	62,2	31,2	100	90
Yhteistyö ei lisää työtaakkaani	14,3	49,5	7,7	23,0	5,5	100	91
Yhteistyö toimii hyvin tällä hetkellä	4,4	23,1	9,9	50,5	12,1	100	91
Lähin esimieheni kannustaa minua yhteistyöhön	4,4	16,4	11,0	39,6	28,6	100	91
Yhteistyöhön ei ole aikaa	2,2	36,2	4,4	46,2	11,0	100	91
Yhteistyöstä hyödytään vain erityislasten kohdalla	51,6	39,6	0	6,6	2,2	100	91

### 9.3.1 Työnkuvan yhteys yhteistyökokemuksiin

Suurin osa sekä lastentarhan- että luokanopettajista on sitä mieltä, että yhteistyön avulla heidän oma työnsä helpottuu (taulukko 9.1). Täysin tätä mieltä oli lastentarhanopettajista vajaat 40 % ja luokanopettajista reilu viidennes. Lisäksi lastentarhanopettajista yli puolet ja luokanopettajista reilu 70 % oli jokseenkin samaa mieltä väittämän, yhteistyö helpottaa työtäni, kanssa.

Molemmat osapuolet kokivat myös yhteistyön lisäävän heidän työtaakkaansa (taulukko 9.2). Lastentarhanopettajista vähän yli puolet ja luokanopettajista yli 75 % oli sitä mieltä, että päiväkodin ja koulun välinen yhteistyö lisää heidän työmääräänsä. Lastentarhanopettajista 10 % ei ilmaissut kantaansa väittämän suhteen ja reilu 35 % oli sitä mieltä, että yhteistyö ei lisää heidän työtaakkaansa. Luokanopettajista vajaat 20 % ei kokenut yhteistyön lisäävän heidän työtaakkaansa.

Yhteistyön koettiin toimivan hyvin tällä hetkellä (taulukko 9.3). Luokanopettajat olivat tämän väittämän suhteen hieman positiivisempia kuin lastentarhanopettajat. Luokanopettajista lähes joka viidennes oli täysin samaa mieltä ja yli puolet jokseenkin samaa mieltä väittämän, yhteistyö toimii hyvin tällä hetkellä, kanssa. Lähes 20 % luokanopettajista ei nähnyt yhteistyön nykytilaa hyvänä. Lastentarhanopettajista vain 8 % oli täysin samaa mieltä tämän väittämän kanssa. Jokseenkin samaa mieltä väittämän suhteen oli lähes puolet vastanneista. Lisäksi lastentarhanopettajista hieman alle 35 % koki, ettei yhteistyö toimi tällä hetkellä hyvin.

Molemmat osapuolet kokivat saavansa kannustusta yhteistyöhön lähimmältä esimieheltään (taulukko 9.4). Lastentarhanopettajista noin 65 % ja luokanopettajista noin 60 % olivat jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän, lähin esimieheni kannustaa minua yhteistyöhön, kanssa. Luokanopettajista yli 25 % oli kuitenkin joko jokseenkin tai täysin eri mieltä väittämän kanssa. Lastentarhanopettajien keskuudessa 16 % vastaajista oli tätä mieltä.

Sekä lastentarhan- että luokanopettajat olivat lähes yhtä mieltä siitä, että yhteistyöhön ei ole aikaa (taulukko 9.5). Molemmista osapuolista suurin osa oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä kyseisen väittämän suhteen.

Tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja vastaajien työnkuvan perusteella löytyi väittämän, yhteistyöstä hyödytään vain erityislasten kohdalla (taulukko 9.6). Lastentarhanopettajista suurin osa oli väittämän kanssa täysin eri mieltä, kun taas luokanopettajista suurin osa oli väittämän kanssa jokseenkin eri mieltä. Lisäksi lähes 15 % luokanopettajista oli jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa. Vaikka tämän väit-



tämän kohdalla olikin havaittavissa tilastollisesti erittäin merkitsevä ero, niin molempiin ryhmiin kuuluvat olivat kuitenkin pääsääntöisesti sitä mieltä, että yhteistyötä hyödytään laajemmin kuin pelkästään erityislasten kohdalla.

#### Taulukko 9 Työnkuvan yhteys yhteistyökokemuksiin

##### Taulukko 9.1 Työnkuva ja väittämä – Yhteistyö helpottaa työtäni (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	0	0	6,1	55,1	38,8	100	4,33	.591
Luokanopettaja	0	4,9	2,4	70,7	22,0	100	4,10	.664

##### Taulukko 9.2 Työnkuva ja väittämä – Yhteistyö ei lisää työtaakkaani (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	10,0	44,0	10,0	28,0	8,0	100	2,80	1.195
Luokanopettaja	19,5	56,1	4,9	17,1	2,4	100	2,27	1.049

##### Taulukko 9.3 Työnkuva ja väittämä – Yhteistyö toimii hyvin tällä hetkellä (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	6,0	28,0	12,0	46,0	8,0	100	3,22	1.130
Luokanopettaja	2,4	17,1	7,3	56,1	17,1	100	3,68	1.035

##### Taulukko 9.4 Työnkuva ja väittämä – Lähin esimieheni kannustaa minua yhteistyöhön (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	4,0	12,0	10,0	38,0	36,0	100	3,90	1.147
Luokanopettaja	4,9	22,0	12,2	41,5	19,5	100	3,49	1.186

##### Taulukko 9.5 Työnkuva ja väittämä yhteistyöhön ei ole aikaa (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	2,0	36,0	6,0	52,0	4,0	100	3,20	1.050
Luokanopettaja	2,4	36,6	2,4	39,0	16,6	100	3,37	1.240

(taulukko jatkuu)

(taulukko jatkuu)

Taulukko 9.6 Työnkuva ja väittämä yhteistyöstä hyödytään vain erityislasten kohdalla (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokin erin mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	68,0	28,0	0,0	0,0	4,0	100	1,44	.861
Luokanopettaja	31,7	53,7	0,0	14,6	0,0	100	1,98	.961
x <sup>2</sup> = 18,45*** df = 4								

Lastentarhan- ja luokanopettajien kokemukset yhteistyöstä olivat yleisesti yhteneväisiä. Molemmat osapuolet olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että yhteistyön avulla heidän työnsä helpottuu. Vaikka vastaajat kokivat saavansa yhteistyöstä hyötyä, niin heidän kokemuksiansa mukaan yhteistyö lisää heidän työtaakkaansa. Tämä on varmasti luonnollista, sillä tiivis yhteydenpito vaatii molemmilta osapuolilta aikaa ja resursseja.

Yhteistyön katsottiin tulosten perusteella hyödyttävän kaikkia lapsia. Tässä suhteessa lastentarhanopettajat olivat kuitenkin luokanopettajia selkeämmin laajemman hyödyn kannalla. Tämä johtunee päiväkotien erilaisesta lähtökohdasta lapsen kasvatuksessa ja opettamisessa, kuin alkuopetuksen opettajilla. Päiväkotien kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ja kouluun siirtymisen helpottuminen painottuvat myös siinä, että yhteistyötä tehdään nimenomaan jokaisen kouluun siirtyvän lapsen eduksi. Tämän perusteella voidaan sanoa, että esiopetuksen instrumentaaliset ja eksistentiaaliset tehtävät vaikuttavat lastentarhanopettajien näkemyksiin yhteistyöstä. Tällöin he sekä kasvattavat lasta koulua varten että seuraavat lapsen kehitystä ja poistavat esteitä kouluun siirtymiselle. (Palovaara, 1996, 8) Tällöin yhteistyö on merkityksellistä jokaisen lapsen kohdalla.

### 9.3.2 Yhteistyön ja tiedonvälityksen esteet

Mittari sisälsi yhteensä 11 (taulukko 10, liitteet 2 ja 3) väittämää, joiden avulla on kartoitettu vastaajien näkemyksiä siitä, mitkä ovat heidän mielestään suurimpia esteitä päiväkodin ja koulun väliselle yhteistyölle sekä tiedonvälitykselle.

Suurimmaksi yhteistyön sekä tiedonvälityksen esteeksi kyselyn perusteella näyttäisi nousevan aikapula. Lähes 90 % vastaajista oli sitä mieltä, aikapula estää heidän osaltaan yhteistyön. Lisäksi yli 50 % vastaajista näki päiväkotien ja koulujen erilaiset toimintakulttuurit sekä henkilöstöjen vaihtuvuuden ehkäisevänä tekijänä yhteistyölle.

Kaikkein vähiten yhteistyötä ja tiedonvälitystä näyttäisi tulosten perusteella ehkäisevän vanhempien haluttomuus yhteistyöhön sekä ongelmat päiväkotien ja koulujen välisissä henkilösuhteissa. Molemmissa vaihtoehdoissa yli 80 % vastaajista oli joko täysin tai jokseenkin eri mieltä tämän yhteistyön esteen suhteen. Myös koulutustarjontojen ei uskottu vaikuttavan yhteistyöhön ehkäisevästi, sillä noin 75 % vastaajista oli väittämän suhteen joko täysin tai jokseenkin eri mieltä. Lisäksi suurin osa vastaajista koki saaneensa koulutuksestaan riittävät valmiudet yhteistyöhön. Noin puolet vastaajista oli sitä mieltä, että toinen osapuoli on halukas yhteistyöhön, joskin lähes joka neljäs ei ollut samaa eikä eri mieltä väittämän suhteen.

Päiväkodin ja koulun välisen fyysisen etäisyyden negatiivinen vaikutus jakoi vastaajat selkeästi kahteen osaan. Lähes 60 % oli joko täysin tai jokseenkin eri mieltä siitä, että etäisyys estäisi yhteistyön, kun taas lähes 40 % oli joko täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa. Samanlainen vastausten jakauma oli havaittavissa myös yhteistyökumppaneiden määrän suhteen. Riittämättömän rahallisen korvauksen suhteen vastaajien mielipiteet jakaantuivat melko tasan vaikuttavuuden suhteen.

Yhteistyön esteiden osalta Cronbachin alfan arvo oli 0.59. Tätä osiota voidaan siten pitää melko luotettavana, sillä osion sisältämien muuttujien määrä vaikutti alfan arvoon laskevasti.

Taulukko 10 Yhteistyön esteet

	1. Täysin eri mieltä	2. Jotseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jotseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht. %	n
Erilaiset koulutustaustat	34,4	42,3	10,0	11,1	2,2	100	90
Ongelmat henkilösuhteissa	53,3	27,8	8,9	7,8	2,2	100	90
Henkilöstön vaihtuvuus	6,7	31,1	8,9	46,7	6,7	100	90
Aikapula	1,1	10,0	1,1	47,8	40,0	100	90
Päiväkotien ja koulujen erilaiset toimintakulttuurit	4,4	31,1	13,3	42,3	8,9	100	90
Päiväkodin ja koulun välinen fyysinen etäisyys	36,7	22,2	2,2	25,6	13,3	100	90
Yhteistyöstä ei makseta riittävästi	19,1	23,6	11,2	28,1	18,0	100	89
Koulutus ei anna valmiuksia yhteistyöhön	33,3	37,8	7,8	17,8	3,3	100	90
Toinen osapuoli ei halua yhteistyötä	23,6	25,8	22,5	23,6	4,5	100	89
Vanhemmat eivät halua yhteistyötä	41,6	40,5	14,6	2,2	1,1	100	89
Yhteistyökumppaneita on liian monta	14,4	34,4	10,0	30,0	11,1	100	90

### 9.3.3 Työnkuvan yhteys koettuihin yhteistyön ja tiedonvälityksen esteisiin

Lastentarhanopettajat kokivat tulosten mukaan suurimmiksi yhteistyön esteiksi henkilöstön vaihtuvuuden (taulukko 11.3), aikapulan (taulukko 11.4) sekä päiväkotien ja koulujen erilaiset toimintakulttuurit (taulukko 11.5). Suurin osa kyselylomakkeessa esitetystä esteistä eivät lastentarhanopettajien mielestä ehkäise yhteistyötä ja tiedon siirtoa. Yli puolet lastentarhanopettajista koki, etteivät erilaiset koulutustaustat (taulukko 11.1), ongelmat henkilösuhteissa (taulukko 11.2), päiväkodin ja koulun välinen fyysinen etäisyys (taulukko 11.6), rahallisen korvauksen riittämättömyys (taulukko 11.7), koulutuksen antamat riittämättömät valmiudet (taulukko 11.8), toisen osapuolen yhteistyöhaluttomuus (taulukko 11.9), vanhempien vaikutus (taulukko 11.10) eivätkä yhteistyökumppaneiden määrä estä yhteistyötä (taulukko 11.11).

Luokanopettajien kokemusten mukaan yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että henkilöstön vaihtuvuus (taulukko 11.3), aikapula (taulukko 11.4), toimintakulttuurien erilaisuudet (taulukko 11.5), päiväkodin ja koulun välinen fyysinen etäisyys (taulukko 11.6), rahallisen korvauksen riittämättömyys (taulukko 11.7) sekä yhteistyökumppaneiden määrä (taulukko 11.11) ovat ehkäiseviä tekijöitä yhteistyön ja tiedonvälityksen kannalta. Luokanopettajat eivät pitäneet riittämättömää koulutusta (taulukko 11.8) eivätkä vanhempien vaikutusta yhteistyötä ja tiedonvälitystä estävinä tekijöinä (taulukko 11.10).

Tilastollisesti merkitseviä eroja lastentarhan- ja luokanopettajien välillä löytyi rahallisen korvauksen riittämättömyyden (taulukko 11.7), päiväkodin ja koulun fyysinen etäisyyden (taulukko 11.6) sekä yhteistyökumppaneiden määrän kohdalla (taulukko 11.11). Luokanopettajat kokivat nämä seikat selkeästi yhteistyön esteiksi, kun suurin osa lastentarhanopettajista ei kokenut näiden seikkojen estävän yhteistyötä. Myös henkilösuhdeongelmien kohdalla (taulukko 11.2) vastaajaryhmien välillä oli havaittavissa tilastollisesti merkitsevä ero, mutta kumpikaan osapuolista ei kuitenkaan pääsääntöisesti pitänyt ongelmia henkilösuhteissa yhteistyön esteenä.

Taulukko 11 Työnkuvan yhteys koettuihin yhteistyön ja tiedonvälityksen esteisiin

Taulukko 11.1 Työnkuva ja erilaiset koulutustaustat yhteistyön esteenä (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	26,5	44,9	12,2	14,3	2,0	100	2,20	1.060
Luokanopettaja	44,0	39,0	7,3	7,3	2,4	100	1,85	1.014

Taulukko 11.2 Työnkuva ja ongelmat henkilösuhteissa yhteistyön esteenä (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	67,3	26,5	4,1	0	2,0	100	1,43	.764
Luokanopettaja	36,6	29,3	14,6	17,1	2,4	100	2,20	1.188

$\chi^2 = 15,20^{**}$   $df = 4$

(taulukko jatkuu)

(taulukko jatkuu)

Taulukko 11.3 Työnkuva ja henkilöstön vaihtuvuus yhteistyön esteenä (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	6,1	34,7	6,1	47,0	6,1	100	3,12	1.148
Luokanopettaja	7,3	26,8	12,2	46,4	7,3	100	3,20	1.145

Taulukko 11.4 Työnkuva ja aikapula yhteistyön esteenä (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	8,2	0	0	57,1	34,7	100	4,18	.808
Luokanopettaja	2,4	12,2	2,4	36,7	46,3	100	4,12	1.100

Taulukko 11.5 Työnkuva ja osapuolien erilaiset toimintakulttuurit yhteistyön esteenä (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	8,2	28,6	10,2	42,8	10,2	100	3,18	1.202
Luokanopettaja	0,0	34,1	17,1	41,5	7,3	100	3,22	1.013

Taulukko 11.6 Työnkuva ja päiväkodin ja koulun välinen fyysinen etäisyys yhteistyön esteenä (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	51,0	20,5	2,0	22,4	4,1	100	2,08	1.351
Luokanopettaja	19,5	24,4	2,4	29,3	24,4	100	3,15	1.526
$\chi^2 = 13,53^{**}$ $df = 4$								

Taulukko 11.7 Työnkuva ja rahallisen korvauksen riittämättömyys yhteistyön esteenä (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	32,6	18,4	14,3	24,5	10,2	100	2,61	1.426
Luokanopettaja	2,5	20,0	7,5	32,5	27,5	100	3,53	1.261
$\chi^2 = 16,82^{**}$ $df = 4$								

(taulukko jatkuu)

(taulukko jatkuu)

Taulukko 11.8 Työnkuva ja koulutuksen antamat riittämättömät valmiudet yhteistyöhön (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	38,8	44,9	6,1	8,2	2,0	100	1,90	.984
Luokanopettaja	26,7	29,3	9,8	29,3	4,9	100	2,56	1.305

Taulukko 11.9 Työnkuva ja toisen osapuolen yhteistyöhaluttomuus yhteistyön esteenä (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	18,7	33,3	14,6	27,1	6,3	100	2,69	1.240
Luokanopettaja	29,3	17,1	31,7	19,5	2,4	100	2,49	1.186

Taulukko 11.10 Työnkuva ja vanhemmat yhteistyön esteenä (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	50,0	39,5	6,3	2,1	2,1	100	1,67	.859
Luokanopettaja	31,7	41,5	24,4	2,4	0,0	100	1,98	.821

Taulukko 11.11 Työnkuva ja yhteistyökumppanien määrä yhteistyön esteenä (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	22,4	38,8	12,2	24,5	2,0	100	2,45	1.156
Luokanopettaja	4,9	29,2	7,3	36,6	22,0	100	3,41	1.264
$\chi^2 = 14,95^{**}$ $df = 4$								

Molemmista ammattiryhmistä enemmistö näki henkilöstön vaihtuvuuden, aikapulan sekä päiväkotien ja koulujen erilaiset toimintakulttuurit esteinä yhteistyölle. Nämä yhteiset ongelmat ovat varmasti todellisia ongelmia päiväkotien ja koulujen välisen yhteistyön arjessa. Samojen koulujen ja päiväkotien välistä yhteistyötä saattaa olla joka vuosi toteuttamassa eri henkilöt. Tällöin jatkuvuutta ei välttämättä pääse syntymään.

Näiden lisäksi luokanopettajien mielestä päiväkodin fyysinen etäisyys, yhteistyökumppaneiden määrä sekä rahallisen korvauksen riittämättömyys ehkäisevät yhteistyön toteutumista. Fyysinen etäisyys ja yhteistyökumppaneiden määrä ovat varmasti yhteydessä toisiinsa, sillä yhteen koululuokkaan saattaa tulla lapsia useammasta päiväkodista. Tällöin etäisyydet koulusta päiväkotiin voivat kasvaa suuriksi ja samalla myös yhteistyökumppaneiden määrä kasvaa. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta käy Jyväskylän kaupungin perusopetusta 1-6 luokille antavien koulujen määrä suhteessa kaupungin päiväkotien määrään. Kouluja on yhteensä 18 ja päiväkoteja on 34, jolloin koulujen yhteistyökumppaneiden määrä on paljon suurempi kuin päiväkodin vastaavien. (Jyväskylän kaupungin internetsivut) Luokanopettajat saattavat täten kokea, että heillä on suurempi työtaakka yhteistyössä kuin lastentarhanopettajilla. Tällöin myös rahallisen korvauksen puute vaikuttaa varmasti siihen, että luokanopettajat löysivät yhteistyölle enemmän esteitä kuin lastentarhanopettajat.

#### **9.4. Yhteistyöasenteiden rakenne**

Yhteistyöasenteiden rakenteen sekä mittarin reliabiliteetin ja validiuden mittaamiseen on käytetty faktorianalyysia. Mittaukseen käytettiin yhteensä 16 väittämää (taulukko 12), joiden sisällöt jakaantuivat yksittäisen vastaajan omien lähtökohtien (2, 9 ja 13), yhteistyöstä saatavan käytännön hyödyn (väittämät 3, 6 ja 8), siitä saatujen kokemuksien (väittämät 1, 4, 5, 10,11,12 ja 16) ja yhteistyön toisen osapuolen asennoitumisen mukaan (väittämät 7, 14, ja 15).

Näiden väittämien rakennetta on tarkasteltu faktorianalyysin avulla, jonka tulokset on nähtävissä faktorimatriisista (taulukko 12). Faktorianalyysin perusteella aineistosta nousi 6 faktoria, joista kuudennen faktorin selitysosuus kokonais- ja yhteisvarianssista oli niin pieni, että olen jättänyt sen prosessitulokinnan ulkopuolelle. Näiden kuuden faktorin ratkaisu selitti kokonaisvarianssista noin 64,5 %. Faktorianalyysin kommunaliteetit vaihtelevat tämän tutkimuksen asennearvoina välillä .50 - .78. Faktorien kommunaliteetteja voidaan pitää riittävän korkeina tutkimuksen luotettavuuden kannalta.



Faktoreita voidaan tulkita kärkimuuttujien ja prosessianalyysin mukaan seuraavalla tavalla:

1. Faktorilla suurimmat lataukset saavat väittämät: Yhteistyö helpottaa työtäni, (-.73), yhteistyöstä ei ole hyötyä työssäni (.61), koulutukseni ei anna riittäviä valmiuksia yhteistyöhön (.63) sekä päiväkodin esiopettajat eivät arvosta koulun alkuopetusta. (.65). Tämän faktorin perusteella voidaan sanoa, että koulutuksen antamalla yhteistyövalmiuksilla on yhteys positiivisiin yhteistyökokemuksiin. Faktori voidaan nimetä *koulutuksesta saadut valmiudet yhteistyöhön – faktoriksi*. Faktorin osuus kokonaisvarianssista on 22 % ja yhteisvarianssista 34 %. Faktorin muuttujien kesken lasketun Cronbachin alfan arvo oli 0.61.

2. faktoriin suurimmin latautuneet muuttujat ovat: Kaipaan lisää yhteistyötä (.57), yhteistyö toimii hyvin tällä hetkellä (-.73) ja yhteistyö vaatii hyvät suhteet henkilöstöjen välillä. (-.70) Tämän faktorin mukaan yhteistyölle on hyvät edellytykset silloin, kun osapuolten välillä vallitsee hyvät henkilösuhteet. Tätä faktoria voidaan nimittää *tyytyväisyys yhteistyöhön – faktoriksi*. Sen selitysosuus kokonaisvarianssista on 12 % ja yhteisvarianssista 18,7 %. Tämän faktorin muuttujien keskinäistä yhteyttä mittaavan Cronbachin alfan arvo oli 0.53.

3. faktoriin latautui voimakkaasti kaksi muuttujaa: yhteistyö on lapsen etu (.69) ja yhteistyöstä hyödytään vain erityislasten kohdalla (-.78). Tässä faktorissa latautuu voimakkaasti se asenne, että yhteistyö on kaikkien lasten etu. Niinpä faktoria voidaan nimittää *kaikki lapset hyötyvät yhteistyöstä – faktoriksi*. Tämä faktori selittää kokonaisvarianssista 10,1 % ja yhteisvarianssista 15,7 %. Faktorien muuttujien kesken lasketun Cronbachin alfan arvo oli 0.60.

4. faktoriin latautui voimakkaasti kolme muuttujaa. Nämä muuttujat olivat: rahallinen korvaus motivoisi yhteistyöhön (-.68), yhteistyö ei lisää työtaakkaani (.48) sekä lähin esimieheni kannustaa minua yhteistyöhön. (.74) Tähän faktoriin latautuneiden muuttujien perusteella voidaan sanoa, että esimieheltä saatu kannustus luo edellytyksiä yhteistyön toteuttamiselle. Tällöin rahallisella korvauksella ei ole suurta merkitystä yhteistyön toteutuksen kannalta. Faktori voidaan nimetä *yhteistyön edellytykset*

–*faktoriksi*. Faktori selittää kokonaisvarianssista 7,2 % ja yhteisvarianssista 11,2 %. Tämän faktorin muuttujien kesken lasketun Cronbachin alfan arvo oli 0.51.

5. faktoriin voimakkaimmin latautuivat väittämät, yhteistyön tulisi tapahtua työaika-  
na (.76) ja yhteistyöhön ei ole aikaa (.62). Prosessitulokinnan perusteella voidaan to-  
deta, että yhteistyöhön käytettävissä oleva aika voi olla sekä yhteistyön edellytys että  
este. Faktoria voidaan nimittää *yhteistyöhön käytetty aika –faktoriksi*. Tämän fakto-  
rin selitysosuus on kokonaisvarianssista 6,9 % ja yhteisvarianssista 10,7 %. Näiden  
kahden muuttujan välinen yhteys ei ollut kovin korkea, sillä Cronbachin alfan arvo  
oli tälle faktorille 0.34.

Taulukko 12 Asenteiden rakenne muuttujittain

Väittämä	Muuttujakohtaiset painokertoimet faktoreittain						komm.
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	
1. Yhteistyö helpottaa työtäni	<b>-.73</b>	.15	.26	-.07	-.01	-.17	.66
2. Kaipaan lisää yhteistyötä	-.10	<b>.57</b>	.50	.28	-.12	.19	.71
3. Yhteistyö on lapsen etu	-.48	.06	<b>.69</b>	.10	-.19	.14	.77
4. Yhteistyöstä ei ole hyötyä työssäni	<b>.61</b>	-.07	-.40	-.28	.18	-.08	.65
5. Yhteistyön tulisi tapahtua työ- aikana	-.09	.00	-.08	-.03	<b>.76</b>	-.02	.59
6. Yhteistyöstä hyödytään vain erityislasten kohdalla	.04	.19	<b>-.78</b>	-.05	.05	.02	.65
7. Alkuopettajat eivät arvosta päiväkodin esiopetusta	.11	.43	-.22	.07	-.27	<b>.56</b>	.63
8. On tärkeää, että koululla ja päiväkodilla olisi yhteiset kasva- tusperiaatteet	-.03	-.00	.22	-.16	.27	<b>.73</b>	.67
9. Rahallinen korvaus motivoisi yhteistyöhön	.04	-.03	.02	<b>-.68</b>	.23	.18	.55
10. Yhteistyö ei lisää työtaakkaani	-.10	.22	.11	<b>.48</b>	-.45	-.03	.50
11. Yhteistyöhön ei ole aikaa	.34	.08	-.10	-.13	<b>.62</b>	.13	.55
12. Yhteistyö toimii hyvin tällä hetkellä	-.15	<b>-.73</b>	.01	.06	-.33	-.18	.70
13. Koulutukseni ei anna riittävä- sti valmiuksia yhteistyöhön	<b>.63</b>	.28	.09	.02	.19	-.42	.61

(taulukko jatkuu)

(taulukko jatkuu)							
14. Yhteistyö vaatii hyvät suhteet henkilöstöjen välillä	.10	<b>-.70</b>	.20	.17	.17	.15	.61
15. Päiväkodin esiopettajat eivät arvosta koulun alkuopetusta	<b>.65</b>	.15	..10	-.47	-.16	.08	.70
16. Lähin esimieheni kannustaa minua yhteistyöhön	-.12	-.23	.22	<b>.74</b>	.09	.10	.68
% - osuus kokonaisvarianssista	21,95	12,03	10,10	7,22	6,90	6,27	yht. 64,47
% - osuus yhteisvarianssista	34,0	18,65	15,67	11,20	10,70	9,78	yht. 100

#### 9.4.1 Työnkuvan yhteys yhteistyöasenteiden rakentumisessa

Ensimmäiselle faktorille latautuneiden muuttujien suhteen vastaajaryhmien vastaukset olivat pääosin yhteneväisiä (taulukko 12.1). Sekä lastentarhan- että luokanopettajista suurin osa koki yhteistyön helpottavan heidän työtään (taulukko 13.1.1). Lisäksi suurin osa molemmista ryhmistä oli sitä mieltä, että yhteistyöstä on hyötyä heidän työssään (taulukko 13.1.2) ja, että koulutus antaa riittävät valmiudet yhteistyöhön (taulukko 13.1.3). Molemmista osapuolista suurin osa koki myös, että päiväkodin esiopettajat arvostavat koulun alkuopetusta (taulukko 13.1.4).

Kuitenkin päiväkodin esiopettajien alkuopetuksen arvostuksen (taulukko 13.1.4) suhteen oli havaittavissa tilastollisesti melkein merkitseviä eroja. Tämä ero selittyy sillä, että lastentarhanopettajat olivat ehdottomammin eri mieltä väittämän – päiväkodin esiopettajat eivät arvosta koulun alkuopetusta, kanssa. Lastentarhanopettajista täysin eri mieltä väittämän kanssa oli lähes 85 %, kun luokanopettajilla vastaava prosenttiluku oli 53,7 %.

Tähän faktoriin latautuneista väittämistä muodostetun summamuuttujan vastaajaryhmäkohtaiset Cronbachin alfan arvot olivat seuraavat: lastentarhanopettajat 0.63 ja luokanopettajat 0.61.

Taulukko 13.1 Työnkuva ja yhteistyövalmiuksien faktorin muuttujat (%)

Taulukko 13.1.1 Työnkuva ja väittämä – Yhteistyö helpottaa työtäni

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokinseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokinseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	0	0	6,1	55,1	38,8	100
Luokanopettaja	0	4,9	2,4	70,7	22,0	100

Taulukko 13.1.2 Työnkuva ja väittämä – Yhteistyöstä ei ole hyötyä työssäni

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokinseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokinseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	70,0	24,0	0	4,0	2,0	100
Luokanopettaja	46,3	48,8	0	4,9	0	100

Taulukko 13.1.3 Työnkuva ja väittämä – Koulutukseni ei anna riittäviä valmiuksia yhteistyöhön

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokinseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokinseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	70,0	24,0	0	4,0	2,0	100
Luokanopettaja	46,3	48,8	0	4,9	0	100

Taulukko 13.1.4 Työnkuva ja väittämä – Päiväkodin esiopettajat eivät arvosta koulun alkuopetusta

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokinseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokinseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	84,0	12,0	4,0	0	0	100
Luokanopettaja	53,7	34,1	9,8	2,4	0	100
$\chi^2 = 10,33^* \text{ df} = 3$						

Toiselle faktorille latautuneiden muuttujien (taulukko 13.2) suhteen lastentarhan- ja luokanopettajien näkemykset erosivat väittämän, kaipaavat lisää yhteistyötä kanssa (taulukko 13.2.1). Vastaajien työnkuvalla näyttäisi tulosten perusteella olevan selvä yhteys yhteistyön lisäämishalukkuutta kohtaan. Lastentarhanopettajista yli 80 % oli sitä mieltä, että he kaipaavat yhteistyötä. Luokanopettajista vain reilut 40 % oli yhteistyön lisäämisen kannalla ja lähes 40 % suhtautui negatiivisesti väittämään. Ryhmien vastausten ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Muiden väittämien suhteen sekä lastentarhan- että luokanopettajien vastaukset olivat melko yhteneväisiä eikä niissä ollut havaittavissa tilastollisesti merkitseviä eroja.

Tähän faktoriin latautuneista väittämistä muodostetun summamuuttujan Cronbachin alfan arvo oli lastentarhanopettajien osalta 0.49 ja luokanopettajien osalta 0.40.

Taulukko 13.2 Työnkuva ja yhteistyötyytyväisyyden faktorin muuttujat (%)

Taulukko 13.2.1 Työnkuva ja väittäjä – Kaipaen lisää yhteistyötä

	1. Täysin eri mieltä	2. Jotseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jotseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	0	10,0	8,0	54,0	28,0	100
Luokanopettaja	4,9	34,1	19,5	41,5	0	100
$\chi^2 = 23,20^{***}$ $df = 4$						

Taulukko 13.2.2 Työnkuva ja väittäjä – Yhteistyö toimii hyvin tällä hetkellä

	1. Täysin eri mieltä	2. Jotseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jotseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	6,0	28,0	12,0	46,0	8,0	100
Luokanopettaja	2,4	17,1	7,3	56,1	17,1	100

Taulukko 13.2.3 Työnkuva ja väittäjä – Yhteistyö vaatii hyvät suhteet henkilöstöjen välillä

	1. Täysin eri mieltä	2. Jotseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jotseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	4,0	14,0	4,0	60,0	18,0	100
Luokanopettaja	0	7,3	4,9	56,1	31,7	100

Kolmanteen faktoriin latautuneiden muuttujien suhteen on havaittavissa tilastollisesti melkein merkitseviä eroja (taulukko 13.3.1) ja erittäin merkitseviä eroja (taulukko 13.3.2) vastaajaryhmien välillä. Vaikka ryhmien välillä näyttäisi olevan tilastollisia eroja yhteistyön hyödyllisyydestä kaikkien lasten kohdalla, niin molempiin ryhmiin kuuluvat ovat kuitenkin pääsääntöisesti sitä mieltä, että yhteistyöstä on hyötyä kaikkien lasten kohdalla. Tuloksista kuitenkin näkyy, että luokanopettajat eivät ole niin suurella joukolla yhtä ehdottomasti samaa tai eri mieltä (taulukot 13.3.1 ja 13.3.2) väittämien kanssa kuin lastentarhanopettajat.

Väittämistä muodostetun summamuuttujan Cronbachin alfan arvot olivat lastentarhanopettajien osalta 0.50 ja luokanopettajien osalta 0.60.

Taulukko 13.3 Työnkuva ja yhteistyöstä hyötyä kaikille lapsille – faktorin muuttujat (%)

Taulukko 13.3.1 Työnkuva ja väittämä – Yhteistyö on lapsen etu

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	0	0	0	20,0	80,0	100
Luokanopettaja	0	2,4	0	43,9	53,7	100
$\chi^2 = 7,70^* \text{ df} = 2$						

Taulukko 13.3.2 Työnkuva ja väittämä – Yhteistyöstä hyödytään vain erityislasten kohdalla

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	68,0	28,0	0	0	4,0	100
Luokanopettaja	31,7	53,7	0	14,6	0	100
$\chi^2 = 18,45^{***} \text{ df} = 2$						

Neljänteen faktoriin latautuneiden muuttujien suhteen ei ollut havaittavissa lastentarhan- ja luokanopettajien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja (taulukko 13.4). Molemista osapuolista enemmistö oli sitä mieltä, että rahallinen korvaus motivoisi yhteistyöhön (taulukko 13.4.1), yhteistyö lisää työtaakkaa (taulukko 13.4.2) ja, että lähin esimies kannustaa yhteistyöhön (taulukko 13.4.3).

Tästä faktorista muodostetun summamuuttujan Cronbachin alfa oli lastentarhanopettajilla 0.49 ja luokanopettajilla 0.40.

Taulukko 13.4 Työnkuva ja yhteistyön edellytykset – faktorin muuttujat (%)

Taulukko 13.4.1 Työnkuva ja väittämä – Rahallinen korvaus motivoisi yhteistyöhön

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokinseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokinseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	8,0	14,0	14,0	36,0	28,0	100
Luokanopettaja	0	4,9	9,8	53,7	31,7	100

Taulukko 13.4.2 Työnkuva ja väittämä – Yhteistyö ei lisää työtaakkaani (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokinseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokinseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	10,0	44,0	10,0	28,0	8,0	100
Luokanopettaja	19,5	56,1	4,9	17,1	2,4	100

Taulukko 13.4.3 Työnkuva ja väittämä – Lähin esimieheni kannustaa minua yhteistyöhön (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokinseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokinseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	4,0	12,0	10,0	38,0	36,0	100
Luokanopettaja	4,9	22,0	12,2	41,5	19,5	100

Viidennen faktorin muuttujien osalta osapuolten vastausten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Molemmista osapuolista enemmistö oli sitä mieltä, että yhteistyön tulisi tapahtua työaikana (taulukko 13.5.1) ja, ettei yhteistyöhön ole aikaa (taulukko 13.5.2). Summamuuttujasta laskettu Cronbachin alfa oli lastentarhanopettajien osalta 0.14 ja luokanopettajien osalta 0.49.

Taulukko 13.5 Työnkuva ja yhteistyöhön käytetyn ajan faktorin muuttujat (%)

Taulukko 13.5.1 Työnkuva ja väittämä – Yhteistyön tulisi tapahtua työaikana

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	0	0	0	30,6	69,4	100
Luokanopettaja	0	2,4	0	34,1	63,4	100

Taulukko 13.5.2 Työnkuva ja väittämä – Yhteistyöhön ei ole aikaa

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.
Lastentarhanopettaja	2,0	36,0	6,0	52,0	4,0	100
Luokanopettaja	2,4	36,6	2,4	39,0	19,5	100

### 9.5 Osapuolten halukkuus eri yhteistyömuotojen lisäämiseen

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että lastentarhanopettajat ovat kiinnostuneempia yhteistyön lisäämiseen, kuin luokanopettajat. (taulukko 14) Lastentarhanopettajista enemmistö haluaisi enemmän käyttöön lähes jokaista kyselylomakkeessa esitettyä yhteistyömuotoa. Ainoastaan sähköpostikeskustelujen osalta yhteistyömuodon lisäämisen kannalla oli alle 50 % lastentarhanopettajista (taulukko 14.7). Kuitenkin enemmistö lastentarhanopettajista suhtautui sähköpostikeskusteluihin positiivisesti, sillä vain noin 30 % kyselyyn vastanneista lastentarhanopettajista oli sitä mieltä, että he eivät halua lisää sähköpostikeskusteluja.

Luokanopettajien enemmistö ei yleensä halunnut mitään yhteistyömuotoa lisää vaan päinvastoin he kokivat, että nykyinen määrä on yleisesti riittävä. Vain sähköpostin käytön (taulukko 14.7) kohdalla suurin osa luokanopettajista oli sitä mieltä, että sitä on jo nykyhetkellä liikaa. Lisäksi luokanopettajien yleinen halukkuus portfolioiden (taulukko 14.8) käyttöä kohtaan oli negatiivista. Kaikkein positiivisimmin luokanopettajat suhtautuivat suunnittelukeskustelujen ja yhteisten tapahtumien lisäämiseen. (taulukot 14.5 ja 14.6)

Kaikkein eniten lastentarhan- ja luokanopettajien vastaukset erosivat luokanopettajan päiväkotivierailujen (taulukko 14.1) sekä esiopetusryhmän kouluvierailujen suhteen



(taulukko 14.4) Näiden kahden yhteistyömuodon kohdalla osapuolten välinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Lastentarhanopettajista selkeä enemmistö olisi halunnut näitä yhteistyömuotoja lisää, kun taas luokanopettajien halukkuus yhteistyöhön oli täysin päinvastainen.

Lisäksi tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi vastaajien työnkuvan perusteella suhteessa koululuokan vierailuihin (taulukko 14.3), sähköpostin käyttöön (taulukko 14.7) ja portfolioihin (taulukko 14.8). Näitäkin yhteistyömuotoja suurin osa lastentarhanopettajista olisi halunnut lisää, kun taas enemmistö luokanopettajista oli joko tyytyväisiä nykytilanteeseen tai he eivät halunneet näitä yhteistyömuotoja lisää.

Näiden kahden ryhmän välillä yhtenäisimmät tulokset saatiin suunnittelukeskustelujen (taulukko 14.5) ja yhteisten tapahtumien (taulukko 14.6) lisäämisen kohdalla. Luokanopettajista suurin osa oli näiden yhteistyömuotojen lisäämisen kannalla, mutta myös luokanopettajien keskuudessa yli 40 % oli sitä mieltä, että he haluaisivat näitä yhteistyömuotoja käytettävän lisää. Tähän tutkimusongelmaan liittyvien muutosten keskinäinen reliabiliteetti on Cronbachin alfan perusteella korkea. Alfa arvo oli 0.81.

Taulukko 14 Työnkuvan yhteys yhteistyömuotojen lisäämiseen

Taulukko 14.1 Työnkuva ja halukkuus luokanopettajan päiväkotivierailuihin

	1. Nykyinen määrä hyvä	2. En halua lisää	3. Haluaisin lisää	yht.
Lastentarhanopettaja	24,0	2,0	74,0	100
Luokanopettaja	56,1	26,8	17,1	100
$\chi^2 = 31,67^{***}$ df = 2				

Taulukko 14.2 Työnkuva ja halukkuus lastentarhanopettajan kouluvierailuihin

	1. Nykyinen määrä hyvä	2. En halua lisää	3. Haluaisin lisää	yht.
Lastentarhanopettaja	35,4	14,6	50,0	100
Luokanopettaja	46,2	33,3	20,5	100

(taulukko jatkuu)

(taulukko jatkuu)

Taulukko 14.3 Työnkuva ja halukkuus koululuokan päiväkotivierailuihin

	1. Nykyinen määrä hyvä	2. En halua lisää	3. Haluaisin lisää	yht.
Lastentarhanopettaja	22,0	18,0	60,0	100
Luokanopettaja	41,5	34,1	24,4	100
$\chi^2 = 11,60^{**}$ df = 2				

Taulukko 14.4 Työnkuva ja halukkuus esiopetusryhmän kouluvierailuihin

	1. Nykyinen määrä hyvä	2. En halua lisää	3. Haluaisin lisää	yht.
Lastentarhanopettaja	30,6	4,1	65,3	100
Luokanopettaja	67,5	12,5	20,0	100
$\chi^2 = 18,39^{***}$ df = 2				

Taulukko 14.5 Työnkuva ja halukkuus suunnittelukeskusteluihin

	1. Nykyinen määrä hyvä	2. En halua lisää	3. Haluaisin lisää	yht.
Lastentarhanopettaja	22,0	10,0	68,0	100
Luokanopettaja	35,0	22,5	42,5	100

Taulukko 14.6 Työnkuva ja halukkuus päiväkodin ja koulun yhteisiin tapahtumiin

	1. Nykyinen määrä hyvä	2. En halua lisää	3. Haluaisin lisää	yht.
Lastentarhanopettaja	26,0	20,0	54,0	100
Luokanopettaja	34,1	22,0	43,9	100

Taulukko 14.7 Työnkuva ja halukkuus sähköpostin käyttöön yhteistyövälineenä

	1. Nykyinen määrä hyvä	2. En halua lisää	3. Haluaisin lisää	yht.
Lastentarhanopettaja	26,5	30,6	42,9	100
Luokanopettaja	19,5	65,9	14,6	100
$\chi^2 = 12,34^{**}$ df = 2				

(taulukko jatkuu)

(taulukko jatkuu)

Taulukko 14.8 Työnkuva ja halukkuus portfolioiden käyttöön yhteistyömuotona

	1. Nykyinen määrä hyvä	2. En halua lisää	3. Haluaisin lisää	yht.
Lastentarhanopettaja	24,5	22,4	53,1	100
Luokanopettaja	34,1	48,8	17,1	100
$\chi^2 = 13,10^{**}$ $df = 2$				

Sama suuntaus kuin yhteistyön ja tiedonvälityksen esteissä, on myös eri yhteistyömuotojen määrän arvioinnissa. Suurin osa kyselyyn vastanneista luokanopettajista oli sitä mieltä, etteivät he halua mitään yhteistyömuotoa lisää. Kuitenkaan luokanopettajat eivät pääsääntöisesti halunneet vähentääkään minkään yhteistyömuodon käyttöä, ainoastaan sähköpostin käyttöä he haluaisivat käytettävän yhteistyön muotona vähemmän, vaan he kokivat yhteistyön nykyisen määrän olevan riittävä. Lastentarhanopettajat toisaalta halusivat pääsääntöisesti lisää yhteistyötä ja tämä näkyikin lähes jokaisen yhteistyömuodon, pois lukien sähköposti, kohdalla. Suurimmat erot vastaajaryhmien välillä esiintyivät vierailujen yhteydessä. Päiväkotien henkilökunta haluaisi esiopetusryhmän vierailuja lisää, kun taas selkeä enemmistö alkuopettajista piti nykyistä määrää hyvänä. Mielestäni tälläkin on selkeä yhteys koulun yhteistyökumppaneiden määrään, sillä samassa koulussa saattaa vuoden aikana vieraila esiopetusryhmiä useammasta päiväkodista.

#### 9.5.1 Osapuolten suhtautuminen tiedonvälitykseen

Molempien osapuolten asennoituminen tiedonvälitykseen on tulosten perusteella pääsääntöisesti positiivista. (taulukko 15) Tulosten perusteella molempien osapuolten mielestä tiedonvälityksellä on suurin merkitys silloin, kun lastentarhan- ja luokanopettajat vaihtavat kasvatuskokemuksiaan. (taulukko 15.5) Myös yhteisten kasvatusperiaatteiden (taulukko 15.8) sekä tiedonvälittäminen päiväkodin kasvatusympäristöstä kouluun (taulukko 15.4) koetaan molempien ryhmien mielestä tärkeäksi osaksi tiedonvälitystä. Näiden lisäksi lastentarhan- ja luokanopettajat eivät kokeneet tiedonvälityksen olevan lapsille haitallista (taulukko 15.2). Myös tiedonvälityksen määrä koettiin riittäväksi (taulukko 15.1).

Ainoat tilastollisesti melkein merkitsevät ja merkitsevät erot vastaajaryhmien välillä olivat lakien ja asetusten vaikutuksessa tiedonvälitykseen (taulukot 15.6 ja 15.7). Vaikka tulosten perusteella suurin osa vastaajista näyttää olevan tietoinen lakien vaikutuksesta, niin luokanopettajat ovat vastausten perusteella hieman epävarmempia lain vaikutuksesta tiedonvälitykseen. Vaikka vastaajaryhmien välillä näyttäisi olevan näiden väittämien kohdalla tilastollisia eroja, niin suurin osa molempiin ryhmiin kuuluvista näyttäisi tietävän, tulosten perusteella, lakien merkityksen ja vaikutuksen tiedonvälitykseen.

Tähän osioon liittyvien muuttujien Cronbachin alfan arvo oli 0.29, joka jää selvästi alle raja-arvona pidetyn 0.60:n alle. Tällöin väittämien avulla ei ole voitu riittävästi erotella vastaajia toisistaan. Toisaalta tämä on myös merkki siitä, että ammattiryhmien sisällä on kyselyyn osallistuneiden vastaukset väittämiin yhteneväisiä.

Taulukko 15 Työnkuvan yhteys suhtautumisessa tiedonvälitykseen

Taulukko 15.1 Työnkuva ja väittäjä - Tietoa lapsista siirtyy riittävästi päiväkodista kouluun (%)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	0,0	14,0	10,0	60,0	16,0	100	3,78	.887
Luokanopettaja	0,0	22,0	2,4	58,5	17,1	100	3,71	1.006

Taulukko 15.2 Työnkuva ja väittäjä - Tiedonvälittäminen ei ole lapsen edun mukaista

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	66,0	28,0	4,0	2,0	0,0	100	1,42	.673
Luokanopettaja	73,2	26,8	0,0	0,0	0,0	100	1,27	.449

(taulukko jatkuu)

(taulukko jatkuu)

Taulukko 15.3 Työnkuva ja väittämä - Vanhemmat eivät halua, että tietoa lapsista siirtyy päiväkodista kouluun

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	26,0	58,0	8,0	8,0	0,0	100	1,98	.820
Luokanopettaja	19,5	46,3	22,0	9,8	2,4	100	2,29	.981

Taulukko 15.4 Työnkuva ja väittämä - Yhteistyön avulla on tärkeää välittää tietoa päiväkodin kasvatusympäristöstä kouluun

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	0,0	0,0	2,0	42,0	56,0	100	4,54	.542
Luokanopettaja	0,0	0,0	12,5	40,0	47,5	100	4,35	.700

Taulukko 15.5 Työnkuva ja väittämä - Kokemusten vaihtaminen on tärkeää

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	0,0	0,0	2,0	24,0	74,0	100	4,72	.497
Luokanopettaja	0,0	2,5	0,0	37,5	60,0	100	4,55	.639

Taulukko 15.6 Työnkuva ja väittämä - En tiedä, mitä tietoa saa lapsista lain mukaan välittää

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	70,0	24,0	2,0	4,0	0,0	100	1,40	.728
Luokanopettaja	40,0	30,0	15,0	12,5	2,5	100	2,08	1.141
x <sup>2</sup> = 11,97* df = 4								

(taulukko jatkuu)

(taulukko jatkuu)

Taulukko 15.7 Työnkuva ja väittämä - En tiedä, kenelle saa lain mukaan välittää tietoja lapsesta

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	76,0	20,0	2,0	2,0	0,0	100	1,30	.614
Luokanopettaja	41,5	29,3	7,3	17,1	4,9	100	2,15	1.276
$\chi^2 = 14,96^{**}$ $df = 4$								

Taulukko 15.8 Työnkuva ja väittämä - Olisi tärkeää, että alkuopetuksella olisi samat kasvatuseriaatteet kuin esiopetuksella.

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	yht.	ka.	s
Lastentarhanopettaja	2,0	6,1	8,2	32,7	51,0	100	4,24	.990
Luokanopettaja	0,0	4,9	4,9	58,5	31,7	100	4,17	.738

Tuloksista voidaan havaita, että molemmat osapuolet pitivät tiedonvälitystä päiväkotien ja koulun välillä tärkeänä. Enemmistö oli sitä mieltä, että tietoa siirtyy riittävästi päiväkodeista kouluun. Myös tiedon välittyminen siitä, millaisessa kasvatusympäristössä lapset ovat olleet, oli vastaajien mielestä tärkeää. Lisäksi kokemuksien vaihtaminen oli vastaajien mielestä tiedonvälityksessä tärkeätä antia. Molemmat osapuolet näyttäisivät tulosten perusteella olevan tietoisia lakien ja asetusten asettamista rajoituksista tiedonvälitykselle, vaikka luokanopettajista lähes joka viidennes ei ollut ihan varma siitä, kenelle päiväkodin lapsista saa välittää tietoa ja lähes joka kymmenes siitä, mitä tietoa lapsista saa välittää. Tämä ero selittyy mielestäni sillä, että tietoa siirretään nimenomaan päiväkodista koulun suuntaan eikä toisinpäin. Tällöin päiväkodin henkilökunnan täytyy olla tietoisempi siitä, millaista tietoa he kenellekin siirtävät. Lisäksi päiväkodit ovat yhteistyössä myös muiden tahojen kanssa, joten heidän tulee olla tietoisia yhteistyöhön ja tiedonvälitykseen kuuluvista laeista ja asetuksista. Tämän myös Karila ja Nummenmaa (2001) näkevät päiväkotien ydinosamisena. Heidän mukaansa tietoisuus työhön liittyvien erilaisten lakien ja muiden asetusten

tunteminen sisältyvät luovat perustan päiväkotityölle. (Karila & Nummenmaa, 2001, 28)

## 9.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen reliabiliteettia mitattiin tutkimuksen sisäisen yhteneväisyyden pohjalta. Tätä mitattiin laskemalla Cronbachin alfa jokaisen tutkimusongelman kohdalla. Tutkimusongelmiin liittyvistä summamuuttujista lasketut Cronbachin alfan arvot olivat yleisesti yli tai lähellä yleisenä raja-arvona pidettyä 0.60:tä. Joissain osioissa muuttujien poistaminen nosti alfan arvoa. Tämä johtunee siitä, että mahdollisesti poistettavalla osiolla on pieni varianssi, joka alentaa alfan arvoa. Tämä voi tarkoittaa sitä, että kaikki tai lähes kaikki vastaajat ovat vastanneet siihen samalla tavalla. Tällöin kyseisen muuttujan avulla ei kyetä erottelamaan vastaajia. (Metsämuuronen, 2003, 443) Pääasiallisesti alle 0.60:n jääneet alfan arvot syntyivät eri faktoreiden yhteydessä.

Reliabiliteetin mittaukseen on käytetty myös faktorianalyysin muuttujien kommunaliteetteja. Kommunaliteetti-arvot osoittavat sen, että kuinka paljon ne selittävät kunkin faktorin varianssista. Luotettavuuden alarajana kommunaliteeteille pidetään yleisesti .30:ä, jonka alle jäävien arvojen avulla ei pystytä selittämään muuttujan arvon vaihtelua tyydyttävästi. (Nummenmaa, 2004, 302) Faktorien kommunaliteetit vaihtelivat välillä .50 - .78. Kommunaliteetti-arvojen perusteella voidaan sanoa, että mittarin yhtenäisyys eli konsistenssi on ollut faktorianalyysin toteuttamisen kannalta riittävä.

Faktorirakenteita tarkastelemalla saadaan tietoa mittarin empiirisestä validiteetista. Mittarin validiteetin arviointi perustuu siihen, kuinka hyvin sillä on pystytty mittaamaan niitä asioita, joita on ollut tarkoitus mitata. Faktorianalyysin muuttujat on koottu mittaria suunnitellessa tutkimuksen viitekehyksen pohjalta. Faktorianalyysin tuloksista on nähtävissä se, millaisia asennerakenteita teoreettisen viitekehyksen pohjalta valituista muuttujista on koostunut. Tämän tulkinta on toteutettu prosessitulkin turvin, jonka avulla eri faktoreiden rakenteita on tulkittu. Näiden faktorien looginen rakenne tukee tutkimuksen validiutta.

## 10 POHDINTA

Nykyisissä opetussuunnitelmissa painotetaan kasvatuksen jatkumoa lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetuksen piiriin. Tämän suuntaisia kommentteja kuulin myös kyselyä tehdessäni niin päiväkotien kuin koulujenkin henkilökunnalta. Kasvatuksellisen jatkumon muodostumisen tärkeys näkyy myös tämän tutkimuksen tuloksissa, sillä suurin osa vastaajista piti samojen kasvatusperiaatteiden säilymistä, siirryttäessä päiväkodista kouluun, tärkeänä.

Keskeisimmiksi tuloksiksi tutkimuksessa nousivat yhteistyön erilaiset lähtökohdat sen eri osapuolille, esiopetuksen lastentarhanopettajille ja alkuopetuksen luokanopettajille. Molemmat osapuolet kokivat yhteistyön tärkeäksi, mutta molemmat osapuolet näkivät yhteistyölle myös esteitä. Lastentarhanopettajien keskuudessa henkilöstöjen vaihtuvuus, aikapula sekä päiväkotien ja koulujen erilaiset toimintakulttuurit estävät yhteistyötä. Luokanopettajien mielestä nämä samat seikat olivat myös yhteistyön esteinä. Näiden lisäksi he näkivät päiväkodin ja koulun fyysisen etäisyyden, yhteistyökumppaneiden määrän ja rahallisen korvauksen riittämättömyyden yhteistyön esteinä. Yleisesti ottaen yhteistyökokemukset olivat molemmilla osapuolilla positiivisia. Molempien mielestä yhteistyöhön ei vain ole riittävästi aikaa.

Vaikka molemmat osapuolet suhtautuivat positiivisesti yhteistyöhön, niin lastentarhanopettajat halusivat selkeästi luokanopettajia enemmän yhteistyötä. Suurin osa luokanopettajista koki, että yhteistyötä on jo joko tarpeeksi tai liikaa.

Molemmat osapuolet kokivat yhteistyön erittäin merkitykselliseksi päiväkodeissa ja kouluissa olevien lasten kannalta. Tämän suhteen päiväkodin esiopettajien ja koulujen alkuopettajien vastaukset olivat suurelta osin yhteneväisiä.

Yhteistyön kynnystä voitaisiin varmasti laskea asettamalla sille selkeät raamit. Nykyiset opetussuunnitelmien perusteet ohjaavat kyllä kouluja ja päiväkoteja tekemään yhteistyötä, mutta konkreettisia keinoja muun muassa aikapulan ehkäisemiseksi ei ole esitetty. Tämän perusteella yhteistyötä voitaisiin mielestäni kehittää eteenpäin, sopimalla selkeästi yhteistyön tarkoituksista ja sen käytännön muodoista. Näin sääs-



tyttäisiin turhalta työltä, jolloin yhteistyötä pystyttäisiin tehostamaan, jättämällä ylimääräiseksi koetut yhteistyömuodot kokonaan pois. Mielestäni yhteistyötä tehdään jo kenties liikaa tällä hetkellä, mutta todella merkityksellisen yhteistyön osuus näyttäisi olevan liian pieni.

Mielestäni saavutin tutkimukselle asettamani tavoitteet. Ensimmäinen tavoite oli, että saisin selville yhteistyön nykyisen tilan, sekä sitä estävät tekijät. Tämän tavoitteen lisäksi, pyrkimyksenä oli saada esille molempien osapuolten niin lastentarhan- kuin luokanopettajien näkemykset yhteistyöstä esille. Näiden tavoitteiden perusteella olen mielestäni pystynyt vastaamaan tutkimusongelmissa esitettyihin kysymyksiin.

Tutkimuksen reliabiliteetti on tulosten perusteella riittävän korkea. Tätä on arvioitu tutkimuksen sisäisen yhtenäisyyden avulla, jonka mittaukseen olen käyttänyt Cronbachin alfan arvoja. Alfan arvot olivat pääsääntöisesti yli yleisenä raja-arvona pidetyn 0.60:n. Reliabiliteettia mitattiin myös faktorianalyysin kommunaliteettien perusteella. Kommunaliteetit vaihtelivat .50 - .78:n välillä, joiden perusteella voidaan todeta, että tutkimuksen reliabiliteetti on riittävän korkealla, sillä kommunaliteettien yleisenä raja-arvona pidetään 0.30:ä.

Reliabiliteettia laskee tutkimuksen huomattava vastauskato, sillä vastaajien määrä jäi noin 40 %:iin tavoitellusta määrästä. Tämän perusteella voidaan sanoa, että tutkimukseen on valikoitunut sellainen joukko, joka on ollut tietoinen tutkimuksen aiheesta. Tulosten kannalta olisi ollut arvokasta, jos niidenkin henkilöiden vastaukset, jotka eivät osallistu yhteistyöhön olisi saatu näkyviin. Näin kokonaiskuva yhteistyön tilanteesta olisi ollut laajempi, jolloin tulokset olisivat olleet yleistettävissä.

Käytössä olleen aineistonhankintamenetelmän, kyselylomakkeen turvin sain nopeasti ja suhteellisen vaivattomasti tutkimukseni toteutumiseen tarvittavat vastaukset. Eri-tyisesti kyselyn sähköinen muoto tarjosi niin vastaajille kuin itselleni tutkijana toimivan väylän tutkimuksen toteutukseen, sillä tällöin säästyin itse tutkijana postittamisen vaivalta, eikä myöskään vastaajien tarvinnut huolehtia täytetyn kyselylomakkeen postittamisesta.

Negatiivisena seikkana tässä aineistonhankintamenetelmässä on jo aiemmin mainitun vastaukskadon lisäksi se, että en voi olla täysin varma siitä, että kuka kyselyyn on vastannut. Lisäksi en tutkijana päässyt pelkkien strukturoitujen vastausten avulla, kuulemaan vastaajan perusteltuja näkemyksilleen. En myöskään ole voinut auttaa vastaajia kyselylomakkeen täyttämässä.

Myöhemmin, aihetta mahdollisesti lisää tutkittaessa, tutkimuksen syvyyttä voidaan lisätä ottamalla uutena tutkimusmenetelmänä myös haastattelut mukaan. Tällöin kasvatusalan ammattilaisilta saataisiin pelkän näkemysten kartoitusten ohella varmasti myös konkreettisia näkemyksiä ja ehdotuksia päiväkotien esiopetuksen ja koulujen alkuopetuksen välisen yhteistyön kehittämiseksi. Lisäksi aiheeseen voidaan syventyä toimintatutkimuksen turvin, jonka avulla voitaisiin puuttua tutkimuksessa esiin nousseisiin yhteistyön ongelmiin. Tutkimusta voidaan kehittää myös laadullisin menetelmin tarkasteltaviksi. Tällöin voitaisiin pääpaino kiinnittää yhteistyön laatuun ja tehtäviin.

Päiväkotien ja koulujen välistä yhteistyötä on monissa tutkimuksissa käsitelty aikaisemminkin. Pääasiallisesti aiemmat tutkimukset on toteutettu erilaisten projektien avulla, joiden tarkoituksena on ollut lisätä näiden kahden instituution välistä yhteistyötä. Oma tutkimukseni tuo uuden näkökulman aiheeseen, sillä päiväkotien ja koulujen välinen jokapäiväiseen kasvatustyöhön liittyvä yhteistyö on jäänyt tutkimuksien ulkopuolelle. Tämän vuoksi tutkimukseni tuo uutta tietämystä arkipäivän kasvatustyöhön, päiväkodin ja koulun kasvatuksen jatkuvuuteen, yhteistyöhön ja tiedonvälityksen haasteisiin ja etuihin sekä lastentarhan- ja luokanopettajien koulutukseen.

Tutkimuksen otos on vain 91 vastaajaa, jonka vuoksi sen tuloksia ei voi yleistää. Kuitenkin tulokset voivat olla suuntaa antavia samankaltaisia tutkimuksia laajemmin toteutettaessa. Tätä voidaan perustella sillä, että vastaajina toimivat kasvatusalan ammattilaiset, jotka toteuttavat yhteistyötä osana jokapäiväistä työtä. Heidän näkemyksensä, asenteensa ja kokemuksensa näkyvät tämän tutkimuksen tuloksina, vaikka isommalla vastaajamäärällä tuloksille olisi ollut enemmän perustaa.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alkuopetuksen timantti, (Jyväskylän kaupungin alkuopetuksen opetussuunnitelma). 2003. Viitattu 4.1.2006  
[http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=alkuopops&mode=2&document\\_id=39](http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=alkuopops&mode=2&document_id=39)
- Borg, W. & Gall, M. 1989. Educational research: An introduction. New York: Longman.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. Research methods in education. Third edition. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion L. & Morrison K. 2000. Research methods in education. Fifth edition. London: Routledge.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ekebon, U.-M., Helin, M. & Tulusto, R. (toim.) 2000. Satayksi kouluongelmaa – opettajan käsikirja. Edita: Helsinki.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Fabian, H. 2000. Small steps to starting school. International journal of early years education, Vol. 8, No. 2, 2000, 141-153.
- Forss-Pennanen, P. & Nyström, P.-O. 1999 Kokemukset Kokkolan projektista. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.) Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 180-185.
- Helimäki, E. 1994. Esiopetus. Teoksessa Brotherus A., Helimäki E. & Hytönen J. Opetus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY, 37-40.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E. (toim.) 2001. Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) 2001. Esiopetus – tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus
- Jyväskylän kaupungin esiopetuksen linjauksia 2000 – 2002. 2002. Viitattu 25.10.2005 <http://www.jyvaskyla.fi/paivahoito/esiopetus/linjaukset.shtml>
- Jyväskylän kaupungin opetusviraston internetsivut (peruskoulut). Viitattu 4.1.2006 <http://www.jyvaskyla.fi/opetus/koulut.html>
- Jyväskylän kaupungin päivähoidon internetsivut. Viitattu 4.1.2006 <http://www.jyvaskyla.fi/paivahoito/>
- Kangassalo, M., Karila, K. & Virtanen, J. 2000. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki: Tammi.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta, portfolioit siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E.(toim.) 1999. Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos
- Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksesta. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.) Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 5-35.
- Karila, K. 2000. Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena.. Teoksessa Kangassalo M., Karila K. & Virtanen J. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki: Tammi. 99-147.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen – kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Kess, H. 2001. Päiväkotit ja koulukulttuurien eroista. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90. 102-115.
- Kyllönen, P. 2001. Lapsen arviointi kehityksen ja oppimisen tukena. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus – tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 43-49.

- Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36. Viitattu 25.10.2005  
<http://www.finlex.fi/linkit/ajansd/19730036>
- Lerkkanen, M.-L. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen – kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström B. & O. Saloranta (toim.) Esiopetus – tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 27-37.
- Linnilä, M.-L. & Pihlaja, P. 2002. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet – perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 238-254.
- Malinen, E. 2001. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus – tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus. 177-180.
- Mangione, P. & Speth, T. 1998. The transition to elementary school: a framework for creating early childhood continuity through home, school and community partnerships. *The elementary school journal*, Vol. 98. No. 4, 381-397.
- Mäensivu, K. & Vesanen, R.-M. 2000. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö. Teoksessa U-M. Ekebom, M. Helin, & R. Tulusto. (toim.) Satayksi kouluongelmaa – opettajan käsikirja. Helsinki: Edita. 16-20.
- Neuvonen, S. 1999. Haasteena henkilöstöjen yhteistyö. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.) Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 49-57.
- Nisonen, R. 2001. Esiopetus – yhteinen kasvatustehtävä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 49-55.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Turku: Turun yliopiston psykologian laitos.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opetusministeriön päätös peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista 1991. Viitattu 10.1.2006 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910574>
- Palovaara, M. 1996. Esiopetuksen pedagogiikka: ideologiiden tyrskyt ja käytännön savannot. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Perusopetuslaki PL 40. 1998. Viitattu 25.10.2005

[http://www.vep-palvelu.fi/cgi-bin/cgiwrap/veppalve/presenter.pl?slideshow\\_id=29&slide\\_id=374&language\\_id=1](http://www.vep-palvelu.fi/cgi-bin/cgiwrap/veppalve/presenter.pl?slideshow_id=29&slide_id=374&language_id=1)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, vuosiluokat 1-2. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Poikonen, P-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää” Päiväkoti-kouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rantamäki, I. 1991. Alkuopetuksen ja päiväkodin yhteistyö Vaasassa. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) Esiopetus – keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: VAPK-kustannus, 126–128.

Saloranta, O. (toim.) 2002. Ensimmäiset kouluvuodet – perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Helsinki: Opetushallitus.

Tilastokeskus. Viitattu 10.1.2006. <http://statfin.stat.fi>

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-112.

Yrjönsuuri, Y. & Siniharju M. (toim.) 1991. Esiopetus – keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: VAPK-kustannus.

## LIITTEET

Liite 1: Kyselylomakkeen instruktio

Arvoisa vastaaja,

Opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Teen pro gradu -tutkimusta, jonka tarkoituksena on kartoittaa päiväkodin esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen välistä yhteistyötä. Kyselyn tavoitteena on saavuttaa noin 100 henkilöä, jotka toimivat joko esiopetuksen tai alkuopetuksen opetustehtävissä.

Olen kiinnostunut tästä yhteistyöstä, koska olen aikaisemmalta koulutukseltani lastentarhanopettaja ja olen erikoistunut esi- ja alkuopetukseen opinnoissani. Tämän vuoksi yhteistyön vaikeuksien ja mahdollisuuksien tiedostaminen olisi tärkeää tulevassa työssäni. Toivottavasti teillä on hetki aikaa vastata kyselyyni.

Tutkimukseni aihe on hyvin ajankohtainen, sillä nykyisten opetussuunnitelmien mukaan korostetaan lapsen aikaisemman oppimisen merkitystä, jossa esi- ja alkuopetuksen välisellä yhteistyöllä on suuri merkitys. Tähän kuuluu olennaisena osana myös tiedonvälittäminen tulevasta koulutulokkaasta päiväkodista kouluille.

Olisi erittäin tärkeää, että vastaisitte jokaiseen kysymykseen. Suurimpaan osaan kyselystä pystytte vastaamaan merkitsemällä rastin sen vaihtoehdon kohdalle, joka vastaa mielipidettänne/käsitystänne asiasta. *Kysely on täysin luottamuksellinen eikä vastaajan henkilöllisyys tule esiin.*

Vastauksesta ja yhteistyöstä kiittäen,

Harri Leinonen

[hatalein@cc.jyu.fi](mailto:hatalein@cc.jyu.fi)

040-5544497

## Liite 2: Kyselylomake ja luokanopettajien vastausten suorat jakaumat

K1. Kuinka usein olette vuoden aikana yhteydessä päiväkotiin/kouluun? (Merkitkää yksi rasti) (n=41)

1. En ollenkaan	2,4
2. 1 kerran vuodessa	9,8
3. 2-3 kertaa vuodessa	<b>56,1</b>
4. Kuukausittain	12,2
5. Viikoittain	19,5

K2. Millaisia yhteistyömuotoja koulun ja päiväkodin välillä on ollut viimeisen vuoden aikana. (Merkitkää yksi rasti kullekin vaakariville)

	1. Ei yhtään	2. 1 kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	5. Viikoittain
1. Luokanopettajan vierailuja päiväkotiin (n=40)	<b>37,5</b>	35,0	20,0	5,0	2,5
2. Esiopetuksesta vastaavan lastentarhanopettajan vierailuja kouluun (n=40)	20,0	<b>42,5</b>	27,5	5,0	5,0
3. Koululuokan vierailuja päiväkotiin (n=40)	<b>62,5</b>	10,0	22,5	5,0	0,0
4. Esiopetusryhmän tutustumista kouluun (n=40)	7,5	37,5	<b>47,5</b>	7,5	0,0
5. Henkilökuntien välisiä suunnittelukeskusteluja (n=41)	14,6	31,7	<b>39,0</b>	12,2	2,4
6. Koulun ja päiväkodin yhteisiä tapahtumia (n=40)	25,0	17,5	<b>47,5</b>	7,5	2,5
7. Sähköpostikeskusteluja (n=39)	<b>71,8</b>	7,7	17,9	2,6	0,0
8. Kasvun kansioiden/portfolioiden seuraamisia (n=39)	33,3	<b>56,4</b>	10,3	0,0	0,0

K3. Mitä mieltä olette seuraavista päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön esteistä? (Merkitkää rasti jokaiselle vaakariville)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä
1. Erilaiset koulutustaustat (n=41)	<b>43,9</b>	39,0	7,3	7,3	2,4
2. Ongelmat henkilösuhteissa (n=41)	<b>36,6</b>	29,3	14,6	17,1	2,4
3. Henkilöstön vaihtuvuus (n=41)	7,3	26,8	12,2	<b>46,3</b>	7,3
4. Aikapula (n=41)	2,4	12,2	2,4	36,6	<b>46,3</b>



5. Päiväkotien ja koulujen erilaiset toimintakulttuurit (n=41)	0,0	34,1	17,1	<b>41,5</b>	7,3
6. Päiväkodin ja koulun välinen fyysinen etäisyys (n=41)	19,5	24,4	2,4	<b>29,3</b>	24,4
7. Yhteistyöstä ei makseta riittävästi (n=40)	2,5	30,0	7,5	<b>32,5</b>	27,5
8. Koulutus ei anna valmiuksia yhteistyöhön (n=41)	26,8	<b>29,3</b>	9,8	<b>29,3</b>	4,9
9 Toinen osapuoli ei halua yhteistyötä (n=41)	29,3	17,1	<b>31,7</b>	19,5	2,4
10. Vanhemmat eivät halua yhteistyötä (n=41)	31,7	<b>41,5</b>	24,4	2,4	0,0
11. Yhteistyökumppaneita on liian monta (n=41)	4,9	29,3	7,3	<b>36,6</b>	20,0

K4. Mitä mieltä olette seuraavista väittämistä koskien päiväkodin ja koulun välistä yhteistyötä?

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä
1. Yhteistyö helpottaa työtäni (n=41)	4,9	0,0	2,4	<b>70,7</b>	22,0
2. Kaipaan lisää yhteistyötä (n=41)	4,9	34,1	19,5	<b>41,5</b>	0,0
3. Yhteistyö on lapsen etu (n=41)	0,0	2,4	0,0	43,9	<b>53,7</b>
4. Yhteistyöstä ei ole hyötyä työssäni (n=41)	46,3	<b>48,8</b>	0,0	4,9	0,0
5. Yhteistyön tulisi tapahtua työaikana (n=41)	0,0	2,4	0,0	34,1	<b>63,4</b>
6. Yhteistyöstä hyödytään vain erityislasten kohdalla (n=41)	31,7	<b>53,7</b>	0,0	14,6	0,0
7. Alkuopettajat eivät arvosta päiväkodin esiopetusta (n=41)	<b>58,5</b>	36,6	2,4	0,0	2,4
8. On tärkeää, että koululla ja päiväkodilla olisi yhteiset kasvatuseriaatteen (n=41)	2,4	4,9	2,4	34,1	<b>56,1</b>
9. Rahallinen korvaus motivoisi yhteistyöhön (n=41)	0,0	4,9	9,8	<b>53,6</b>	31,7
10. Yhteistyö ei lisää työtaakkaani (n=41)	19,5	<b>56,1</b>	4,9	17,1	2,4
11. Yhteistyöhön ei ole aikaa (n=41)	2,4	36,6	2,4	<b>39,0</b>	19,5

12. Yhteistyö toimii hyvin tällä hetkellä (n=41)	2,4	17,1	7,3	<b>56,1</b>	17,1
13. Koulutukseni ei anna riittävästi valmiuksia yhteistyöhön (n=41)	31,7	<b>43,9</b>	17,1	7,3	0,0
14. Yhteistyö vaatii hyvät suhteet henkilöstöjen välillä (n=41)	0,0	7,3	4,9	<b>56,1</b>	31,7
15. Päiväkodin esiopettajat eivät arvosta koulun alkuopetusta (n=41)	<b>53,7</b>	34,1	9,8	2,4	0,0
16. Lähin esimieheni kannustaa minua yhteistyöhön (n=41)	4,9	22,0	12,2	<b>41,5</b>	19,5

K5. Millaisia yhteistyömuotoja haluaisitte lisää? (merkitkää yksi rasti jokaiselle riville)

	1. Nykyinen määrä hyvä	2. En halua lisää	3. Haluaisin lisää
1. Luokanopettajan vierailuja päiväkotiin (n=41)	<b>56,1</b>	26,8	17,1
2. Esiopetuksesta vastaavan lastentarhanopettajan vierailuja kouluun (n=39)	<b>46,2</b>	33,3	20,5
3. Koululuokan vierailuja päiväkotiin (n=41)	<b>41,5</b>	34,1	24,4
4. Esiopetusryhmän tutustumista kouluun (n=41)	<b>67,5</b>	12,5	20,0
5. Henkilökuntien välisiä suunnittelukeskusteluja (n=40)	35,0	22,5	<b>42,5</b>
6. Koulun ja päiväkodin yhteisiä tapahtumia (n=41)	34,1	22,0	<b>43,9</b>
7. Sähköpostikeskusteluja (n=41)	19,5	<b>65,9</b>	14,6
8. Kasvun kansioiden/portfolioiden seuraamisia (n=41)	34,1	<b>48,8</b>	17,1

K6. Milloin yhteistyö päiväkodin ja koulun välillä olisi tärkeää? (merkitkää yksi rasti jokaiselle vaakariville)

	1. Ei lainkaan tärkeää	2. Hieman tärkeää	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin tärkeää	5. Erittäin tärkeää
1. Erityisoppilaan siirtyessä kouluun (n=41)	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100</b>
2. Esiopetuksessa olleiden lasten siirtyessä kouluun (n=41)	0,0	0,0	0,0	14,6	<b>85,4</b>

3. Siirrettäessä tietoa päiväkodin lapsista alkuopettajalle (n=41)	0,0	0,0	0,0	17,1	<b>82,9</b>
4. Päiväkodin esiopetusryhmän tutuudessa kouluun (n=41)	2,4	0,0	0,0	24,4	<b>73,2</b>
5. Kun esiopetusryhmän lapset ovat olleet alkuopetuksessa jonkin aikaa (n=41)	2,4	22,0	4,9	<b>43,9</b>	26,8
6. Varattaessa kunnan yhteisiä tiloja (esim. liikuntatilat) (n=40)	10,0	7,5	<b>27,5</b>	<b>27,5</b>	<b>27,5</b>

K7. Mitä mieltä olette seuraavista väittämistä koskien tiedonvälittämistä päiväkodista koulun suuntaan? (merkitkää yksi rasti jokaiselle vaakariville)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä
1. Tietoa lapsista siirtyy riittävästi päiväkodista kouluun (n=41)	0,0	22,0	2,4	<b>58,5</b>	17,1
2. Tiedonvälittäminen ei ole lapsen edun mukaista (n=41)	<b>73,2</b>	26,8	0,0	0,0	0,0
3. Vanhemmat eivät halua, että tietoa lapsista siirtyy päiväkodista kouluun (n=41)	19,5	<b>46,3</b>	22,0	9,8	2,4
4. Yhteistyön avulla on tärkeää välittää tietoa päiväkodin kasvatusympäristöstä kouluun (n=40)	0,0	0,0	12,5	40,0	<b>47,5</b>
5. Kokemuksien vaihtaminen on tärkeää (n=40)	0,0	2,5	0,0	37,5	<b>60,0</b>
6. En tiedä, mitä tietoa saa lapsista lain mukaan välittää (n=40)	<b>40,0</b>	30,0	15,0	12,5	2,5
7. En tiedä, kenelle saa lain mukaan välittää tietoja lapsesta (n=41)	<b>41,5</b>	29,3	7,3	17,1	4,9
8. Olisi tärkeää, että alkuopetuksella olisi samat kasvatusperiaatteet kuin esiopetuksella. (n=41)	0,0	4,9	4,9	<b>58,5</b>	31,7

K8. Millaista tietoa lapsesta välitetään esiopetuksesta koulun suuntaan? (merkitkää rasti jokaiselle vaakariville)

	1. Ei koskaan	2. 1 kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain
1. Keskustelutieto (päiväkoti ja koulu) (n=41)	2,4	<b>61,0</b>	34,1	2,4

2. Kirjallista tietoa (esim. portfoliot) (n=41)	9,8	<b>87,8</b>	2,4	0,0
3. Vanhemmilta saatuja tietoja (n=41)	14,6	<b>73,2</b>	12,2	0,0
4. Eri tietoja yhdistellen (n=40)	10,0	<b>72,5</b>	17,5	0,0

## K9. Vastaajan sukupuoli (n=41)

1. Nainen	<b>95,1</b>
2. Mies	4,9

### Liite 3: Kyselylomake ja lastentarhanopettajien vastausten suorat jakaumat

K1. Kuinka usein olette vuoden aikana yhteydessä päiväkotiin/kouluun? (Merkitkää yksi rasti) (n=50)

1. En ollenkaan	0,0
2. 1 kerran vuodessa	6,0
3. 2-3 kertaa vuodessa	<b>68,0</b>
4. Kuukausittain	10,0
5. Viikoittain	16,0

K2. Millaisia yhteistyömuotoja koulun ja päiväkodin välillä on ollut viimeisen vuoden aikana. (Merkitkää yksi rasti kullekin vaakariville)

	1. Ei yhtään	2. 1 kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain	5. Viikoittain
1. Luokanopettajan vierailuja päiväkotiin (n=49)	36,7	<b>51,0</b>	8,2	0,0	4,0
2. Esiopetuksesta vastaavan lastentarhanopettajan vierailuja kouluun (n=49)	10,2	<b>42,9</b>	40,8	2,0	4,1
3. Koululuokan vierailuja päiväkotiin (n=49)	<b>59,2</b>	22,4	12,2	4,1	2,0
4. Esiopetusryhmän tutustumista kouluun (n=49)	2,0	36,7	<b>51,0</b>	2,0	8,2
5. Henkilökuntien välisiä suunnittelu-keskusteluja (n=49)	26,5	<b>36,7</b>	28,6	2,0	6,1
6. Koulun ja päiväkodin yhteisiä tapahtumia (n=49)	<b>42,9</b>	26,5	20,4	8,2	2,0
7. Sähköpostikeskusteluja (n=49)	<b>57,1</b>	6,3	30,6	6,1	0,0
8. Kasvun kansioiden/portfolioiden seuraamisia (n=49)	<b>60,4</b>	35,4	4,2	0,0	0,0

K3. Mitä mieltä olette seuraavista päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön esteistä? (Merkitkää rasti jokaiselle vaakariville)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä
1. Erilaiset koulutustaustat (n=49)	26,5	<b>44,9</b>	12,2	14,3	2,0
2. Ongelmat henkilösuhteissa (n=49)	<b>67,3</b>	26,5	4,1	0,0	2,0
3. Henkilöstön vaihtuvuus (n=49)	6,1	34,7	6,1	<b>46,9</b>	6,1
4. Aikapula (n=49)	0,0	8,2	0,0	<b>57,1</b>	34,7

5. Päiväkotien ja koulujen erilaiset toimintakulttuurit (n=49)	8,2	28,6	10,2	<b>42,9</b>	10,2
6. Päiväkodin ja koulun välinen fyysinen etäisyys (n=49)	<b>51,0</b>	20,4	2,0	22,4	4,1
7. Yhteistyöstä ei makseta riittävästi (n=49)	<b>32,7</b>	18,4	14,3	24,5	10,2
8. Koulutus ei anna valmiuksia yhteistyöhön (n=49)	38,8	<b>44,9</b>	6,1	8,2	2,0
9. Toinen osapuoli ei halua yhteistyötä (n=48)	18,8	<b>33,3</b>	<b>14,6</b>	27,1	6,3
10. Vanhemmat eivät halua yhteistyötä (n=48)	<b>50,0</b>	39,6	6,3	2,1	2,1
11. Yhteistyökumppaneita on liian monta (n=49)	22,4	<b>38,8</b>	12,2	24,5	2,0

K4. Mitä mieltä olette seuraavista väittämistä koskien päiväkodin ja koulun välistä yhteistyötä?

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä
1. Yhteistyö helpottaa työtäni (n=49)	0,0	0,0	6,1	<b>55,1</b>	38,8
2. Kaipaan lisää yhteistyötä (n=50)	0,0	10,0	8,0	<b>54,0</b>	28,0
3. Yhteistyö on lapsen etu (n=50)	0,0	0,0	0,0	20,0	<b>80,0</b>
4. Yhteistyöstä ei ole hyötyä työssäni (n=50)	<b>70,0</b>	24,0	0,0	4,0	2,0
5. Yhteistyön tulisi tapahtua työaikana (n=49)	0,0	0,0	0,0	30,6	<b>69,4</b>
6. Yhteistyöstä hyödytään vain erityislasten kohdalla (n=50)	<b>68,0</b>	28,0	0,0	0,0	4,0
7. Alkuopettajat eivät arvosta päiväkodin esiopetusta (n=50)	30,0	<b>42,0</b>	16,0	8,0	4,0
8. On tärkeää, että koululla ja päiväkodilla olisi yhteiset kasvatuseriaatteet (n=50)	0,0	2,0	2,0	40,0	<b>56,0</b>
9. Rahallinen korvaus motivoisi yhteistyöhön (n=50)	8,0	14,0	14,0	<b>36,0</b>	28,0
10. Yhteistyö ei lisää työtaakkaani (n=50)	10,0	<b>44,0</b>	10,0	28,0	8,0
11. Yhteistyöhön ei ole aikaa (n=50)	2,0	36,0	6,0	<b>52,0</b>	4,0

12. Yhteistyö toimii hyvin tällä hetkellä (n=50)	6,0	28,0	12,0	<b>46,0</b>	8,0
13. Koulutukseni ei anna riittävästi valmiuksia yhteistyöhön (n=50)	<b>50,0</b>	38,0	4,0	8,0	0,0
14. Yhteistyö vaatii hyvät suhteet henkilöstöjen välillä (n=50)	4,0	14,0	4,0	<b>60,0</b>	18,0
15. Päiväkodin esiopettajat eivät arvosta koulun alkuopetusta (n=50)	<b>84,0</b>	12,0	4,0	0,0	0,0
16. Lähin esimieheni kannustaa minua yhteistyöhön (n=50)	4,0	12,0	10,0	<b>38,0</b>	36,0

K5. Millaisia yhteistyömuotoja haluaisitte lisää? (merkitkää yksi rasti jokaiselle riville)

	1. Nykyinen määrä hyvä	2. En halua lisää	3. Haluaisin lisää
1. Luokanopettajan vierailuja päiväkotiin (n=50)	24,0	2,0	<b>74,0</b>
2. Esiopetuksesta vastaavan lastentarhanopettajan vierailuja kouluun (n=48)	35,4	14,6	<b>50,0</b>
3. Koululuokan vierailuja päiväkotiin (n=50)	22,0	18,0	<b>60,0</b>
4. Esiopetusryhmän tutustumista kouluun (n=49)	30,6	4,1	<b>65,3</b>
5. Henkilökuntien välisiä suunnittelu-keskusteluja (n=50)	22,0	10,0	<b>68,0</b>
6. Koulun ja päiväkodin yhteisiä tapahtumia (n=50)	26,0	20,0	<b>54,0</b>
7. Sähköpostikeskusteluja (n=49)	26,5	30,6	42,9
8. Kasvun kansioiden/portfolioiden seuraamista (n=49)	24,5	22,4	<b>53,1</b>

K6. Milloin yhteistyö päiväkodin ja koulun välillä olisi tärkeää? (merkitkää yksi rasti jokaiselle vaakariville)

	1. Ei lainkaan tärkeää	2. Hie- man tärkeää	3. En osaa sanoa	4. Jok- seenkin tärkeää	5. Erit- täin tärkeää
1. Erityisoppilaan siirtyessä kouluun (n=49)	0,0	0,0	0,0	2,0	<b>98,0</b>
2. Esiopetuksessa olleiden lasten siirtyessä kouluun (n=50)	0,0	0,0	0,0	6,0	<b>94,0</b>

3. Siirrettäessä tietoa päiväkodin lapsista alkuopettajalle (n=50)	0,0	0,0	0,0	12,0	<b>88,0</b>
4. Päiväkodin esiopetusryhmän tutuudessa kouluun (n=50)	0,0	2,0	4,0	16,0	<b>78,0</b>
5. Kun esiopetusryhmän lapset ovat olleet alkuopetuksessa jonkin aikaa (n=50)	0,0	14,0	0,0	40,0	<b>46,0</b>
6. Varattaessa kunnan yhteisiä tiloja (esim. liikuntatilat) (n=49)	4,1	16,3	6,1	<b>36,7</b>	<b>36,7</b>

K7. Mitä mieltä olette seuraavista väittämistä koskien tiedonvälittämistä päiväkodista koulun suuntaan? (merkitkää yksi rasti jokaiselle vaakariville)

	1. Täysin eri mieltä	2. Jokseenkin eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Jokseenkin samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä
1. Tietoa lapsista siirtyy riittävästi päiväkodista kouluun (n=50)	0,0	14,0	10,0	<b>60,0</b>	16,0
2. Tiedonvälittäminen ei ole lapsen edun mukaista (n=50)	<b>66,0</b>	28,0	4,0	2,0	0,0
3. Vanhemmat eivät halua, että tietoa lapsista siirtyy päiväkodista kouluun (n=50)	26,0	<b>58,0</b>	8,0	8,0	0,0
4. Yhteistyön avulla on tärkeää välittää tietoa päiväkodin kasvatusympäristöstä kouluun (n=50)	0,0	0,0	2,0	42,0	<b>56,0</b>
5. Kokemuksien vaihtaminen on tärkeää (n=50)	0,0	0,0	2,0	24,0	<b>74,0</b>
6. En tiedä, mitä tietoa saa lapsista lain mukaan välittää (n=50)	<b>70,0</b>	24,0	2,0	4,0	0,0
7. En tiedä, kenelle saa lain mukaan välittää tietoja lapsesta (n=50)	<b>76,0</b>	20,0	2,0	2,0	0,0
8. Olisi tärkeää, että alkuopetuksella olisi samat kasvatusperiaatteet kuin esiopetuksella. (n=49)	2,0	6,1	8,2	32,7	<b>51,0</b>

K8. Millaista tietoa lapsesta välitetään esiopetuksesta koulun suuntaan? (merkitkää rasti jokaiselle vaakariville)

	1. Ei koskaan	2. 1 kerran vuodessa	3. 2-3 kertaa vuodessa	4. Kuukausittain
1. Keskustelutieto (päiväkoti ja koulu) (n=50)	0,0	<b>56,0</b>	38,0	6,0



2. Kirjallista tietoa (esim. portfoliot) (n=50)

26,0	<b>68,0</b>	6,0	0,0
------	-------------	-----	-----

3. Vanhemmilta saatuja tietoja (n=50)

4,0	<b>86,0</b>	10,0	0,0
-----	-------------	------	-----

4. Eri tietoja yhdistellen (n=50)

2,0	<b>78,0</b>	16,0	4,0
-----	-------------	------	-----

K9. Vastajan sukupuoli (n=50)

1. Nainen

<b>90,0</b>
-------------

2. Mies

10,0
------