

**Jatkumo koulutaipaleen suunnannäyttäjänä**  
**- Esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä jatkumosta**  
Jonna Laukkanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2015  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Laukkanen, Jonna. 2015. Jatkumo koulutaipaleen suunnannäyttäjänä - Esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä jatkumosta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Tässä tutkimuksessa tutkin, millaisia käsityksiä esiopettajilla ja luokanopettajilla on sitoutumisesta ennakkoon määriteltyjen käytänteiden toteuttamiseen jatkumossa. Sitoutumisen näkökulmasta jatkumokäytänteitä ei ole aikaisemmin tutkittu, joten tutkimukseni näkökulma on tuore. Tutkimuksen tuloksista ja johdopäätöksistä on hyötyä kentän työntekijöille, jatkumokäytänteitä määritteleville asiantuntijoille sekä opettajankoulutuslaitokselle. Tutkimukseni luo pohjan valtakunnallisten ja kunnallisten jatkumomallien rakentamiselle.

Tutkimukseni on laadullinen ja tutkimusotteeni fenomenografinen. Keräsin tutkimusaineistoni keväällä 2013 ryhmähaastatteluin ja keväällä 2014 yksilöhaastatteluin Kuopiossa. Kolme esiopettajaa muodosti yhden ryhmähaastattelun ja kolme luokanopettajaa toisen. Näistä opettajista haastattelin kaksi esiopettajaa ja kaksi luokanopettajaa henkilökohtaisesti. Analysoin yksilöhaastatteluaineistoni fenomenografisen analyysin mukaisesti, minkä perusteella muodostin horisontaalisen kuvauskategorijärjestelmän.

Opettajien käsitykset koskevat ennakkoon määriteltyjä ja kontekstissa muotoutuneita jatkumokäytänteitä, kehitettäviä tekijöitä jatkumossa ja sitoutumista edistäviä tekijöitä. Lisäksi ammattiryhmillä on käsityksiä sitoutumisesta. Opettajien käsitysten mukaan jatkumossa kaikkein tärkeintä ovat lapsen tukeminen, lapsen onnistunut siirtyminen sekä yhteistyö esikoulun ja koulun välillä.

Opettajien käsitykset heijastavat jatkumon mikro- ja mesosysteemin tasoja. Jatkumokäytänteitä tulee kuitenkin toteuttaa monipuolisesti mikro-, meso- ja eksosysteemin tasoilla – lapsen, aikuisten ja vanhempien tasolla.

Hakusanat: alkuopetus, esiopetus, käsitys, jatkumo, fenomenografia

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>JATKUMO</b> .....	<b>8</b>
2.1	Lapsen näkökulma jatkumossa.....	11
2.1.1	Kouluun sopeutumisen tukeminen .....	11
2.1.2	Sosiaalisuuden ja osallisuuden tukeminen.....	15
2.1.3	Lapsen käsityksiä, odotuksia ja kokemuksia jatkumosta.....	18
2.2	Kodin ja koulun yhteistyö jatkumossa .....	21
2.2.1	Lasten oppimissuunnitelmat .....	24
2.2.2	Lapsen hyvinvointi koulukontekstissa.....	25
2.2.3	Vanhempien käsityksiä ja uskomuksia jatkumosta.....	27
2.3	Jatkumo kaupunkien opetussuunnitelmissa .....	28
2.4	Kolmiportainen tuki jatkumossa .....	32
2.4.1	Kouluvalmius.....	34
2.4.2	Ennakoiva tuki .....	35
2.5	Moniammatillisuus.....	39
<b>3</b>	<b>EKOLOGINEN TEORIA</b> .....	<b>41</b>
3.1	Neljä tasoa .....	41
3.2	Ekologinen siirtymä.....	43
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>47</b>
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	47
5.2	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen.....	49
5.3	Tutkimusmenetelmät .....	52
5.4	Aineiston analyysi .....	55

5.5	Luotettavuus.....	58
5.6	Eettiset ratkaisut.....	63
<b>6</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>65</b>
6.1	Käsityksiä ennakkoon määritellyistä ja kontekstissa muotoutuneista jatkumokäytänteistä .....	66
6.2	Ammattiryhmien käsityksiä sitoutumisesta .....	74
6.3	Käsityksiä kehitettävistä tekijöistä .....	75
6.4	Käsityksiä sitoutumista edistävästä tekijöistä .....	80
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>85</b>
7.1	Tulosten tarkastelua .....	85
7.2	Huomioitavia jatkumokäytänteitä sitoutumisen näkökulmasta .....	91
7.3	Jatkotutkimushaasteita.....	98
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>99</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>107</b>

# 1 JOHDANTO

Olen aiemmalta koulutukseltani lastentarhanopettaja. Pidän erittäin tärkeänä, että lapsen siirtyminen esikoulusta kouluun on sujuva sekä lapsen, hänen vanhempiensa, esiopettajan että luokanopettajan näkökulmasta. Muutos esikoulun toimintakulttuurista koulun toimintakulttuuriin siirryttäessä voi olla huomattava. Lapsi siirtyy päiväkodin ja esiopetuksen leikkikulttuurista koululaisena olemisen kulttuuriin. Täten on tärkeää, että lapselle taataan sujuva jatkumo esikoulusta kouluun siirryttäessä. Käytän tästä vaiheesta omassa tutkimuksessani käsitettä jatkumo lyhentäen esi- ja alkuopetuksen jatkumon pelkäksi jatkumoksi. Käytän jatkumon synonyyminä nivelvaihe-termiä, jos kaupunkien asiakirjoissa ja haastatteluissa kuvataan jatkumoa kyseillä termillä.

Kandidaatintutkielmassani tarkastelin, millaisia merkityksiä esiopettajat ja luokanopettajat antoivat esi- ja alkuopetuksen jatkumolle (ks. Laukkanen 2013). Tutkielmani yksi keskeisimmistä johtopäätöksistä oli, että opettajan oma halu ja tahto jatkumon järjestämisessä ovat kaikista oleellisimpia. Vaikka esi- ja alkuopetuksen jatkumosta on säädetty valtakunnallisella, kunnallisella sekä koulukohtaisella tasolla, niin eri kaupungit määrittelevät kuitenkin hyvin eri tavoin jatkumoa ja sen toteuttamisen käytänteitä opetussuunnitelmissaan (ks. Ahtola, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi 2012). Näin ollen opettajat ovat kokonaisvaltaisesti vastuussa jatkumon toteuttamisesta, ja täten opettajan oma asenne ratkaisee.

Ahtolan ym. (2012, 15–16) mukaan siirtymäkäytänteiden toteuttaminen ja käytänteiden tärkeänä pitäminen vaihtelevat sekä kaupunkien että opettajien välillä. Kyseisen tutkimuksen mukaan siirtymäkäytänteiden tärkeänä pitäminen on myönteisesti yhteydessä toteutettujen siirtymäkäytänteiden määrään. Tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida todeta, ovatko siirtymäkäytänteitä arvostaneet opettajat toteuttaneet niitä enemmän. (Ahtola ym. 2012, 16.) Jos opettajat ovat sitoutuneita siirtymäkäytänteiden toteuttamiseen, he myös toteuttavat niitä.

Tämän vuoksi olenkin kiinnostunut tutkimaan esiopettajien ja luokanopettajien sitoutumista ennakkoon määriteltyihin käytänteisiin. Näillä tarkoitan esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ja Esiope- tuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) sekä tutkimuskaupungin esiope- tuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa ja muissa kaupungin asiakir- joissa jatkumoon määriteltyjä käytänteitä, normeja ja ohjeita. Kyseisestä näkö- kulmasta jatkumoa ei ole aikaisemmin tutkittu. Tutkittava aihe on siis ajankoh- tainen ja näkökulma on tuore, sillä uudessa valtakunnallisessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei jatkumoa ole linjattu merkittävästi enemmän kuin aikaisemmin (vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perus- teet 2004) ja kaupungit ovat havainneet jatkumon merkityksen lapsen koulu- lulla. Myönteinen koulunaloitus luo pohjan lasten jatkuville myönteisille koulu- tukseen liittyville kokemuksille sekä tulevaisuuden mahdollisuuksille (Dockett & Perry 2007, 2).

Tutkimuksessani selvitän esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä jat- kumosta. Tutkimuksen kautta saadaan tietoa esiopettajien ja luokanopettajien käsityksistä, jotka liittyvät sitoutumiseen ennakkoon määriteltyjen käytänteiden toteuttamisessa. Tutkimus antaa tietoa opettajien käsityksistä ennakkoon määri- tellyistä ja kontekstissa muodostuneista jatkumokäytän- teistä. Esiopettajilla ja luokanopettajilla on omina ammattiryhminään myös käsityksiä sitoutumisesta. Lisäksi tutkimuksen avulla saadaan tietoa opettajien käsityksistä kehitettävistä tekijöistä ja sitoutumista edistävistä tekijöistä jatkumossa.

Vertailen tutkimuksessani viiden kaupungin – Helsingin, Turun, Jyväsky- län, Kuopion ja Rovaniemen – perusopetuksen opetussuunnitelmia ja jatkumoa ohjaavia asiakirjoja. Kyseiset kaupungit saavat tietoa siitä, miten käytänteitä ja opettajien sitoutumista niihin voidaan kehittää ja mihin käytänteisiin sitoutu- misessa tulee kiinnittää erityisesti huomiota. Keskityn tutkimuksessani erityi- sesti Kuopion kaupunkiin, josta olen kerännyt tutkimusaineistoni.

Olen itse kotoisin Kuopiosta ja keräsin siellä kandidaatintutkielmani ai- neiston, jota hyödynnän myös tässä tutkimuksessa. Kuopio on panostanut jat- kumon kehittämiseen, mikä osoittaa kaupungin kiinnostuksen jatkumoa ja sen

kehittämistä kohtaan. Kehittämisprosessi ei kuitenkaan ole koskaan valmis, minkä vuoksi tämä tutkimus hyödyttää Kuopiossa tapahtuvaa jatkumon kehittämistä. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää kaupunkitason lisäksi opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutuksessa voitaisiin jo koulutuksen aikana ohjata opiskelijoita pohtimaan omia käsityksiään jatkumosta. Tutkimuksen tulokset voivat luoda pohjaa jatkumon valtakunnallisten ja kunnallisten mallien rakentamiselle. Tutkimuksen avulla on myös mahdollisuus herätellä yleisesti opettajia reflektoimaan omia jatkumoon liittyviä käsityksiään ja käytänteitään. Lisäksi kehitän tutkimuksen avulla omaa opettajuuttani ja näkemyksiäni jatkumosta kentällä. Toivonkin, että tutkimuksestani on paljon käytännön hyötyä itselleni tulevaisuudessa työskennellessäni luokanopettajana.

## 2 JATKUMO

Tämän luvun aluksi avaan esiopetuksen, alkuopetuksen sekä jatkumon käsitteitä. Lisäksi käsittelen, mitkä asiakirjat määrittävät jatkumoa.

Esiopetuksella osana varhaiskasvatusta tarkoitetaan suunnitelmallista opetus- ja kasvatustyötä, jota annetaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9). Oppivelvollisuus koskee Suomessa vakinaisesti asuvia ja alkaa sen vuoden kuluessa, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Lapsella on oikeus saada esiopetusta vuoden ajan ennen oppivelvollisuuden alkamista. (Perusopetuslaki 1998.) Tammikuusta 2015 alkaen esiopetus on velvoittava, jolloin lapsen tulee osallistua ennen oppivelvollisuuden alkamista vuoden ajan esiopetukseen tai muuhun toimintaan, jolla voidaan saavuttaa esiopetukselle asetetut tavoitteet (Perusopetuslaki 2014).

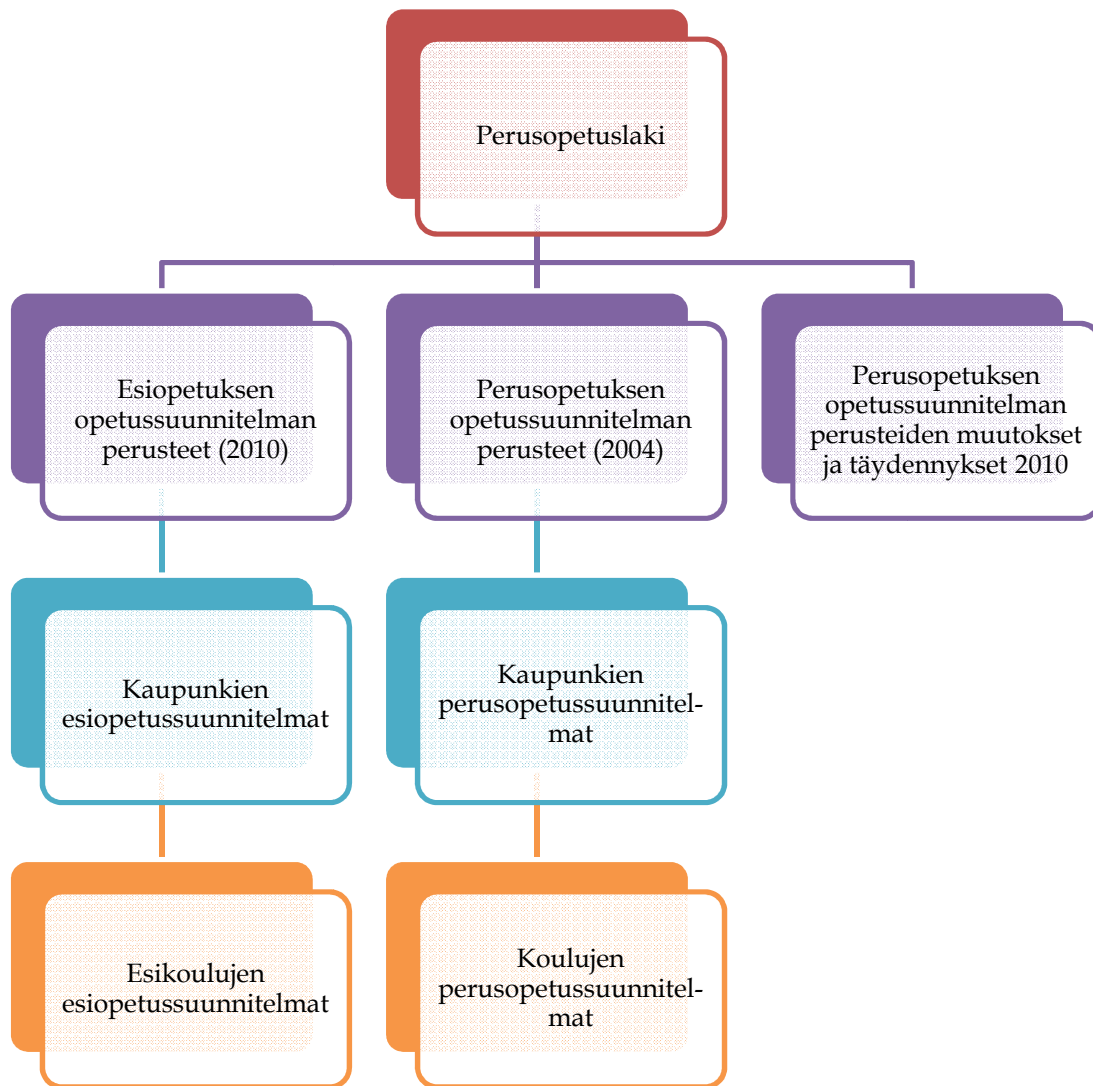
Esiopetuksen ja perusopetuksen tulee muodostaa lapsen kehityksen kannalta ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15; Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9). Esi- ja alkuopetuksen jatkumolla tarkoitetaan prosessia, joka alkaa esiopetusvuoden alussa ja jatkuu ensimmäisen luokan aikana (ks. Karikoski 2008). Fabianin ja Dunlopin (2004, 3) mukaan jatkumo on ajanjakso etukäteen tutustumisen ja sopeutumisen välillä. Tätä ajanjaksoa tarvitaan muutoksen tekemiseen. Jatkumo päättyy, kun lapsi on vakiintunut uuden ympäristön jäseneksi. Jatkumo on tavallisesti voimakkaiden ja kiihtyvien kehityksellisten vaatimusten ajanjakso, joka on sosiaalisesti säädelty. (Fabian & Dunlop 2004, 3.) Siirtymäprosessin ajatellaan sisältävän muutoksen lapsen roolissa ja kasvuympäristössä (Karikoski 2008).

Esiopetuksen tehtävänä on luoda hyvä pohja lapsen oppimistaidoille ja -halulle. Esiopetuksessa onkin ensiarvoista paneutua ohjaamaan lapsen leikkimistä, ryhmässä työskentelyä ja sosiaalisia taitoja. Alaluokilla vahvistetaan esiopetuksessa syntyneitä valmiuksia sekä luodaan hyvät perustaidot erityisesti äidinkielessä ja matematiikassa sekä vieraassa kielessä. Alaluokilla työskenteelyn tulee sisältää mahdollisimman paljon lasten ilmaisua ja omaa toimintaa sekä



olla leikinomaista. (Perusopetus 2020 2010, 52.) On mahdollista, että tällöin muodostetaan työtapojen jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen, mikä on yksi jatkumon sujuvan toteuttamisen muoto. Varhaiskasvatuksen, erityisesti esiopetuksen, antamat valmiudet tulee huomioida ensimmäisen ja toisen vuosiluokan opetuksessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 100). Kaiken kaikkiaan jatkumo sisältää niin rakenteellisen, pedagogisen ja ohjelmallisen ja ammatillisen jatkumon sekä jatkumon kodin kanssa (Neuman 2004).

Jatkumoa linjataan valtakunnallisella, kaupunkikohtaisella ja yksikkökohtaisella tasolla. Valtakunnallisella tasolla jatkumoa määrittäviä asiakirjoja ovat Perusopetuslaki (1998), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004) täydentää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (2010) -asiakirja. Vuoden 2016 syksystä lähtien jatkumoa linjaa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Valtakunnallisella tasolla kaupunkeja ja kuntia ohjataan luomaan omat kaupunki- ja kuntakohtaiset opetussuunnitelmat esiopetukselle ja perusopetukselle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Lisäksi kaupunkien ja kuntien yksiköt – päiväkodit, esiopetus ja koulut – suunnittelevat omat opetussuunnitelmansa. Kuviossa yksi on esitetty hierarkkisesti jatkumoa määrittävät asiakirjat.



KUVIO 1. Jatkumoa määrittävät asiakirjat

Kuviossa yksi mainittu jatkumoa määrittelevä vuoden 2010 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet korvataan vuonna 2016 voimaan astuvalla uudella Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla (2014), kun taas vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korvataan vuonna 2016 voimaan astuvalla uudella Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla (2014). Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa jatkumoa linjaavat seikat ovat hyvin samankaltaisia vuoden 2004 opetussuunnitelman kanssa (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 100) todetaan osuvasti:

Lapsen siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen edellyttää suunnitelmallista yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön kesken. Tarvitaan oppimisympäristöjen, toimintatapojen ja ohjaavien asiakirjojen molemminpuolista tuntemista.

Nämä seikat moniammatillisen ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön sekä lapsen näkökulman huomioimisen kanssa muodostavat sujuvan jatkumon keskeisen perustan. Seuraavissa luvuissa avaan edellä mainittuja jatkumon osatekijöitä eri näkökulmista. Ensiksi käsitelen jatkumoa lapsen näkökulmasta.

## **2.1 Lapsen näkökulma jatkumossa**

Monille lapsille koulupolun aloittaminen on jännittävä ja myönteinen kokemus, mutta osalle lapsista se on hämmentävä ja haastava kokemus (Dockett & Perry 2007, 2). Täten on tärkeää tarkastella jatkumoa lapsen näkökulmasta. Seuraavaksi kuvaan jatkumoa a) kouluun sopeutumisen tukemisen, b) sosiaalisuuden ja osallisuuden tukemisen sekä c) käsitysten, odotusten ja kokemuksen kannalta.

### **2.1.1 Kouluun sopeutumisen tukeminen**

Sujuvan jatkumon toteuttamisessa lapsen näkökulma on ensiarvoinen. Tässä luvussa käsitelen kouluun sopeutumisen tukemista ensiksi kodin näkökulmasta ja sitten esikoulun ja koulun näkökulmasta.

Kun lapsi aloittaa oppivelvollisuuden, hänellä saattaa olla jo paljon kokemuksia kouluympäristöistä. Jokainen kokemus vaikuttaa lapseen ja hänen kykynsä oppia ja sopeutua. (Fabian & Dunlop 2004, 1.) Lapsi kokee ympäristöstä toiseen siirryttäessä filosofisia, sosiaalisia ja fyysisiä epäyhdenäisyyksiä, jotka voivat haitata oppimista ja jotka vaikuttavat usein lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin (Fabian & Dunlop 2004, 3). Täten lapsi usein kokee jatkumossa stressiä (ks. Margetts 2004). Lapsen, hänen perheensä ja koulunsa kulttuurit, asenteet ja arvot vaikuttavat lapsen kouluun sopeutumiseen (Margetts, Phatudi 2013, 42).

Lapsen sopeutumisprosessi vaatii, että kouluympäristön ja perheympäristön vaatimukset kohtaavat. Jos näiden ympäristöjen vaatimusten välillä on ero-

ja, se saattaa luoda ongelmia lapsen sopeutumiseen. (Kiening 2004, 24.) Tämä saattaa johtaa häiriötekijöihin lapsen myöhemmässä kehityksessä (Fabian & Dunlop 2004, 4; ks. Kiening 2004). Esikouluympäristöön sopeutuminen vaikuttaa lapsen kykyyn toimia muissa ympäristöissä, ja tällä sopeutumisprosessilla on pitkäaikaisia vaikutuksia. Täten ongelmat esikouluun sopeutumisessa saattavat jatkua käytösongelmina ensimmäisellä luokalla. Näin ollen tarvitaan läheisiä kontakteja perheiden, esikoulun ja koulun välillä. Suurimmalla osalla lapsista on sopeutumiso ongelmia esikoulun aloituksessa, ja vain harvat vanhemmat yrittävät auttaa lapsiaan tässä muutoksessa, vaikka vanhemmat voisivat auttaa lapsiaan valmistautumaan muutokseen positiivisen asenteen, sosiaalisen ja emotionaalisen tuen avulla. (Kiening 2004, 34–35.) Tämä sama pätee myös esi- ja alkuopetuksen jatkumossa. Lisäksi Margettsin (2004, 111) mukaan lapsi selviää paremmin jatkumoon liittyvästä stressistä, jos hän sopeutuu riittävästi ensimmäisenä kouluvuotenaan. Tällöin lapsi todennäköisesti edistyy paremmin myös tulevaisuudessa, toisin kuin lapsi, jolla on ollut vaikeuksia sopeutumisessa ensimmäisellä luokalla (Margetts 2004, 111).

Perhe- ja kouluympäristön yhteisten vaatimusten lisäksi (ks. Kiening 2002) olennaista on vanhempien ja kasvattajien dialogi pedagogisista ajatuksista, jotta nämä voivat valmistaa lapsia selviytymään jatkumosta (Griebel & Niesel 2004, 73). Vanhempien odotukset, toiveet ja pelot vaikuttavat lapsiin sekä sanattomien että sanallisten viestien välityksellä. Ne ovat yhteydessä myös vanhempien yrityksiin tukea lastaan. Siksi myös vanhemmat tarvitsevat lasten lisäksi kouluun valmistautumista. (Griebel & Niesel 2004, 73.) Vanhempien tuki ja heidän suhtautumisensa jatkumoon vaikuttavat merkittävästi siihen, kuinka lapsi sopeutuu uusiin tilanteisiin (Johansson 2004, 78). Lapsen kouluun sopeutumisen tukemisessa kodin ja koulun vuoropuhelulla on suuri merkitys. Palaan vanhempien sekä kodin ja koulun yhteistyön näkökulmaan syvällisemmin myöhemmin tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehityksessä.

Suurin osa lapsista odottaa koulun alkua monenlaisin tuntein jännityksestä levottomuuteen, sillä lapset reagoivat muutoksiin eri tavoin ja heillä on erilaisia kokemuksia siirtymistä. Lasten vanhemmat, sisarukset ja ystävät esittävät

näkemyksiään koulusta, mikä muokkaa lasten omia ajatuksia. Aloittaessaan koulun lapsi saattaa kuitenkin huomata todellisuuden olevan erilainen. Lasten kykyyn sopeutua kouluun saattaa vaikuttaa tapa, jolla heidät tutustutetaan uuteen ympäristöön. Jos lapsia autetaan ennen koulun aloittamista esimerkiksi tutustumiskäyntien aikana oivaltamaan ja miettimään, mitä koulussa tapahtuu ja minkälaisia tilanteita siellä saattaa kohdata, he saattavat tuntea uusien haasteiden kohtaamisen turvalliseksi sekä kokea olevansa valmiita siihen koulun alkaessa. (Fabian 2004, 123.) Kouluun tutustuminen esikouluvuoden aikana on ensiarvoista lapsen kouluun sopeutumisen kannalta, ja tässä monipuoliset jatkumokäytännöt ovat keskeisiä.

Erilaisten jatkumokäytänteiden avulla lapset tutustuvat koulun kulttuuriin, kouluun fyysisenä rakennuksena sekä opettajiin. Fabian (2004, 131) toteaa, että lapsilla tulee olla tietoa koulun luokkahuoneesta ja rakennuksesta sekä opettajastaan ja opettajan ajattelutavoista, jotta he tuntevat itsensä luottavaiseksi koulun alkaessa. Lisäksi lasten tulee ymmärtää koulun kieltä ja luokkahuoneen kulttuuria sekä tietää koulun toimintojen luonteen tarkoitus (Fabian 2004, 132). Jatkumokäytännöillä voidaan helpottaa huomattavasti lasten sopeutumisprosessia.

Käsitys lapsesta oppijana vaikuttaa lapsen kouluun sopeutumiseen. Dunlop (2004, 98) mukaan yksi suurimmista eroista jatkumossa esikoulun ja koulun välillä on se, miten lapset nähdään oppijoina. Erilaiset näkemykset lapsista oppijoina, myös lapsen oma näkemys, saattavat vaikuttaa lasten kokemuksiin siirtymän helppoudesta. Esikoulun ja koulun opettajien yhteistyön tuloksena syntynyt jaettu käsitys lapsen oppimisesta heijastuu lasten kykyyn sopeutua uuteen ympäristöön. (Dunlop 2004, 98.) Jos lasten oppimisesta vastuussa olevat henkilöt jakavat näkemyksiä lapsista oppijoina ja toimivat niiden mukaisesti, lapset ymmärtävät paremmin uutta oppimisympäristöä (Dunlop 2004, 109).

Esikoulu ja koulu poikkeavat erilaisten lapsia koskevien näkemysten lisäksi kulttuuriltaan. Fabianin (2004, 124) näkemyksen mukaan aloittaessaan koulun lapsi kohtaa uuden kulttuurin, joka poikkeaa esikoulun kulttuurista. Lapsen oletetaan oppivan koulun kulttuuri ja tuntemaan luokalle ominaisim-

mat perinteet, arvot, uskomukset ja käytös. Kun lapsi siirtyy esikoulusta kouluun, hän tuo mukanaan oman kulttuurinsa, joka saattaa sisältää erilaista käytöstä ja toimintatapoja. (Fabian 2004, 124.) Kulttuurien erilaisuus saattaa aiheuttaa lapselle stressiä (ks. Margetts 2004). Näin ollen lapsen persoonallisten ominaisuuksien kehittyminen on avainasemassa lapsen kyvyssä sopeutua onnistuneesti jatkumoon liittyvään stressiin. Ominaisuuksien kehittyminen on merkittävästi myös yhteydessä lapsen sinnikkyYTEEN selvitä vaikeuksista jatkumossa (Fabian 2004, 125). Näitä persoonallisia ominaisuuksia ovat sosiaalinen kompetenssi, ongelmanratkaisutaidot, itseluottamus ja päättäväisyys sekä oman tietämyksen rajallisuuden tunteminen ja sen mukaan toimiminen (Krovetz 1999, Fabianin 2004, 125–126 mukaan). Jotta lapsi sopeutuu kouluun mahdollisimman hyvin, hänen persoonallisia ominaisuuksiaan tulee jatkumossa tukea esikoulun, koulun ja kodin yhteistyössä.

Lapsen sosiaalista kompetenssia voidaan jatkumossa tukea siten, että lapsi voi aloittaa koulutiensä ystävän kanssa (Fabian 2004, 125). Lapset sopeutuvat kouluun paremmin, jos läsnä on ystäviä tai tuttuja ikätovereita (Ladd 1999, 338). Kuitenkin ystävyysuhteet myötävaikuttavat lasten sopeutumiseen yksilöllisesti. Ikätovereiden hylkäämäksi tuleminen lisää lasten riskiä sopeutumattomuuteen. (Ladd 1999, 349–350.)

Lapset tarvitsevat kokemusta vuorovaikutuksesta muiden lasten ja aikuisten kanssa erilaisissa tilanteissa ja tarkoituksissa sosiaalisen kompetenssin näkökulmasta. Jotta lapset pystyvät solmimaan myönteisiä suhteita aikuisiin ja ikätovereihin, he tarvitsevat sosiaalisen ymmärtämisen kykyä, kuten esimerkiksi taitoa kuunnella muita, ilmaista itseään ja ystävystyä. (Fabian 2004, 125.) Lapsen sosiaalisen ymmärtämisen kykyä on olennaista tukea ja kehittää sekä esiopetuksessa että alkuopetuksessa. Myös vanhemmat voivat monin tavoin auttaa lapsiaan sosiaalisten taitojen harjaantumisessa (Ladd 1999, 343–345). Fabian (2004, 125) toteaa, että aikuiset voivat tukea lapsen ongelmanratkaisutaitoja kysymällä kysymyksiä lapselta ja auttamalla lasta löytämään omat ratkaisut asioihin. Täten ongelmanratkaisutaitoja tukevien käytännön harjoitusten avulla lapset voivat alkaa kehittää uskoa itseensä ja luottamusta omiin kykyihinsä. Sen

sijaan aidon palautteen ja sopivissa määrin annettujen kehuja avulla lapsia autetaan saavuttamaan myönteinen identiteetti ja siten myös myönteinen itsetuottamus. Lapsen tiedon rajallisuutta persoonallisena ominaisuutena, voidaan tukea kehittämällä lapselle kyky kohdata haasteita sekä ratkaisutapoja erilaisissa tilanteissa toimimiselle ja asioiden selvittämiseksi. Erilaisten ratkaisutapojen käyttäminen jatkumossa vaatii lapselta kuitenkin itsetuottamusta. Näin ollen lapsen itsetuottamuksen määrä on yhteydessä kouluelämän haasteista selviytymiseen. (Fabian 2004, 125–126.) Jatkumokäytänteiden toteuttamisella on tärkeä päämäärä lapsen persoonallisten ominaisuuksien kehittymisen tukemisessa.

Lasten persoonallisia ominaisuuksia voidaan tukea jatkumossa tarinoiden avulla. tarinat, jotka käsittelevät vanhemmista erossa olemista ja yleisiä tilanteita koulussa, tukevat lasten koulun alkua. Niiden avulla lapsille esitetään tilanne ja siihen ratkaisuvaihtoehtoja, joita lapset pohtivat. Opettaja ohjaa kysymyksillään lapsia ratkaisemaan tarinassa kuvattu tilanne. Tarinoiden avulla kehitetään lasten tietoisuutta itsestä, päätöksentekotaitoja sekä kykyä harkita tilanteita perusteellisesti ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Lisäksi lapset oppivat ajattelemaan kriittisesti ja luovasti. Tarinoiden avulla lapsia autetaan selviytymään vieraista tilanteista sekä kohtaamaan tuntematon luottavaisesti, mikä tukee lapsia koulukulttuurin oppimisessa sekä koulussa toimimisessa ja koulujärjestelmään sopeutumisessa. (Fabian 2004, 127–131, 133.)

Olen tässä luvussa tarkastellut lasten sosiaalisten suhteiden merkitystä jatkumossa sekä hieman lasten sosiaalisten taitojen tukemista. Seuraavassa luvussa keskityn tarkemmin lasten sosiaalisuuden ja osallisuuden tukemiseen jatkumossa.

### **2.1.2 Sosiaalisuuden ja osallisuuden tukeminen**

Lasten ystävyysuhteilla ja muilla sosiaalisilla suhteilla on suuri merkitys jatkumossa, joten esi- ja luokanopettajien rooli lapsen sosiaalisuuden ja osallisuuden tukemisessa on olennainen lapsen koulupolun aloittamisessa. Esiopetuksen tavoitteena on lapsen sosiaalisen kehityksen tukeminen (Esiopetuksen opetus-

suunnitelman perusteet 2010; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014), jolloin esiopetuksessa luodaan pohja sosiaalisille taidoille jatkumossa.

Esiopettajat voivat mahdollistaa lasten osallisuuden erilaisissa luokkahuonetilanteissa usealla eri tavalla. He voivat tukea lasten osallisuutta ottamalla lapset keskusteluihin mukaan. Esiopettajat voivat myös hyödyntää rakentavia ja jaettuja sääntöjä vuorovaikutuksessa lasten kanssa sekä ohjata toimintaa rakentavasti. Lisäksi opettajien pedagoginen herkkyys sekä ymmärrys lasten tarpeista ja näkemyksistä mahdollistavat lasten osallisuuden erilaisissa luokkahuonetilanteissa. (Salminen 2013, 73, 75–79.) Opettajan herkkyys tunnistaa lasten yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet mahdollistaa lasten sosiaalisten suhteiden tukemisen lisäksi lasten akateemisen oppimisen tukemisen (Salminen 2014, 85).

Opettajat yhdistävät toiminnassaan edellä mainittuja lasten osallisuuden mahdollistavia tapoja eri tavoin. Täten opettajien erilaisten toimintatapojen yhdistelmät luovat esikoululaisille erilaisia oppimisympäristöjä. Ne vaikuttavat siihen, kuinka lapsia rohkaistaan olemaan aktiivisesti osa ryhmää ja toimintaa sekä luokkahuoneen sosiaalista verkostoa. (Salminen 2013, 76–79.) Salmisen (2013, 78) tutkimuksen mukaan johdonmukaiset säännöt ja toiminnan ohjaaminen sekä intensiiviset, kunnioittavat keskustelut opettajan ja lasten välillä eivät voi yksin luoda lasten osallisuutta lisääviä käytäntöjä esikoulujen luokkahuoneissa. Sen sijaan erilaisten toimintatapojen lisäksi tarvitaan opettajien kunnioittavaa asennetta lapsia kohtaan sekä pedagogista taitoa ja tietoisuutta osallisuuden tukemisesta (Pramling-Samuelsen & Sheridan 2003). Lasten osallisuuden tulee olla arvo itsessään (Pramling-Samuelsen & Sheridan 2003) niin esiopetuksessa kuin jatkumossakin.

Esiopettajat myötävaikuttavat lasten sosiaalisiin taitoihin ohjattujen tuokioiden aikana myös ohjaamalla lasten kaverisuhteita sekä keskustelemalla ystävydestä ja kunnioittamisesta. Opettajat edistävät lasten sosiaalisia taitoja myös tukemalla esikouluryhmän yhtenäisyyttä ja yksittäistä lasta ryhmän osana. (Salminen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen 2014.) Ohjatessaan lasten kaverisuhteita ja tukiessaan ryhmän yhtenäisyyttä opettajat ohjaavat lasten käy-



töstä konkreettisesti sosiaalisesti hyväksytyyn suuntaan. Esiopettajat ohjaavat ja järjestävät lasten vuorovaikutusta mallintamalla ja tukemalla oppimista oikea-aikaisesti (scaffolding) sekä ehdottamalla lapsille tapoja työskennellä yhdessä. Tavanomaisten sääntöjen avulla opettajat ohjaavat ja ylläpitävät ryhmän yhtenäisyyttä. Lisäksi opettajat tukevat ryhmän yhtenäisyyttä kohtelemalla oppilaita oikeudenmukaisesti ja luomalla ryhmähenkeä. Näin ollen opettajat tukevat oppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta sekä ohjaamalla että järjestelemällä. Jatkumoa ajatellen tällaisten sosiaalisten tapojen oppiminen koulutuksellisissa ympäristöissä on keskeistä, sillä koulussa lapsien oletetaan tulevan toimeen toisensa ja opettajiensa kanssa sekä noudattavan sääntöjä. (Salminen ym. 2014, 416, 423–425, 428.) Tällöin esiopetuksen rooli lasten sosiaalisten taitojen tukemisessa on keskeinen jatkumoa ajatellen.

Esiopettaja tukee lasta ryhmän osana työskennellessään koko lapsiryhmän kanssa niin, että hän sallii yksittäisten lasten ottaa jossakin määrin johtajan tai muutoin näkyvän roolin. Kun opettaja tarjoaa koko ryhmän tuokiossa yksittäiselle lapselle puheenvuoron sekä on lapsen kanssa vuorovaikutuksessa, hän mahdollistaa, että lapsi voi nauttia opettajan ja ikätovereiden henkilökohtaisesta huomiosta. Tällä tavoin muut lapset saavat seurata hyväksyttävää käytöstä, ja lapsi saa tunteen toisten lasten kunnioituksesta häntä itseään kohtaan. (Salminen ym. 2014, 423, 426, 428–429.) Näin esiopettaja tukee esimerkiksi viittauksen ja vastaamisen kunnioittamista, mikä on olennainen taito koulussa.

Esiopettaja voi tarkastella ystävyyttä, kunnioitusta ja empatiaa selkeinä teemoina ohjatuissa tuokioissa, kun hän keskustelee ystävyydestä ja kunnioittamisesta lasten kanssa. Tukemalla yksittäistä lasta ryhmän osana sekä keskustelemalla ystävyydestä ja kunnioittamisesta opettaja tukee lapsen sosiaalista kehitystä emotionaalisesti. Tällöin on keskeistä, että ryhmän ilmapiiri on turvallinen, jotta lapset ilmaisevat itseään ja keskustelevat emotionaalisesti. (Salminen ym. 2014, 416, 423, 427–428.) Lapsien tukeminen emotionaalisesti edistää erityisesti lasten sosiaalisia taitoja jatkumon epäformaaleissa tilanteissa, kuten lasten vapaamuotoisessa keskinäisessä vuorovaikutuksessa oppitunneilla ja välitunneilla.

Erilaisten opetuskäytänteiden avulla esiopettaja tukee lasten kunnioittavaa käytöstä ystävyysuhteissa ja heidän kykyään työskennellä jaettujen sosiaalisten sääntöjen mukaisesti kannustavassa ilmapiirissä ja erilaisissa ryhmäkoonpanoissa (Salminen ym. 2014, 429–430), mikä on hyvin merkityksellistä jatkumossa. Sosiaaliset taidot lisäävät ikätovereiden hyväksyntää, ystävyysuhteita sekä muita ihmissuhteisiin liittyviä myönteisiä asioita. Lasten tavoitteet ja strategiat, ikätovereiden motiivien tulkinta sekä käsitys itsestä vaikuttavat lasten ikätovereiden suosioon. (Ladd 1999, 335–336.) Lapsen sosiaaliset taidot vaikuttavat hänen koulupolkuunsa ja siihen sopeutumiseen. Kaiken kaikkiaan esi-koulun sosiaalinen tuki vaikuttaa lapsen käsityksiin, odotuksiin ja kokemuksiin jatkumosta. Näitä tarkastelen seuraavaksi.

### **2.1.3 Lapsen käsityksiä, odotuksia ja kokemuksia jatkumosta**

Lasten käsitykset ja kokemukset jatkumosta poikkeavat merkittävästi aikuisten käsityksistä ja kokemuksista (Dockett & Perry 2007, 48), joten on tärkeää tarkastella jatkumoa lasten näkökulmasta. Jatkumossa lasten käsitykset ja kokemukset liittyvät sopeutumiseen sosiaalisuuden ja tunteiden näkökulmasta. Jokainen lapsi kokee jatkumon omalla tavallaan, mihin vaikuttavat lapsen tausta ja kokemukset. (Margetts & Phatudi 2013, 42.)

Lasten näkökulmasta jatkumossa painottuvat säännöt ja tuntemukset, erityisesti ystävyysuhteet. Lisäksi lasten näkökulmasta tarkasteltuna nousevat esille seuraavat seikat: opettajat, koulun opetusympäristö sekä erot ennen koulua olevan ympäristön ja kouluympäristön välillä. (Dockett & Perry 2007, 59; Ks. Margetts & Phatudi 2013.) Koulun opetusympäristöllä tarkoitetaan sitä, mitä opettajat ja lapset tekevät koulussa, sisältäen lasten oppimisnäkökulman (Dockett & Perry 2007, 65).

Dockettin ja Perryn (2007, 59) tutkimuksen mukaan lapset puhuvat usein säännöistä, jotka heidän tulee tietää pärjätäkseen koulussa. Useimmat lapset tietävät paljon sääntöjä, ja he antavat ymmärtää, että jokaisen koulunsa aloittavan lapsen täytyy perehtyä sääntöihin. Lapset tietävät myös sääntöjen rikkomisesta koituvat seuraamukset. Kuitenkaan lapset eivät pidä kaikkia sääntöjä ja

seuraamuksia kielteisinä. Usein lasten keskustelut vanhempiensa kanssa koskevat nimenomaan koulun sääntöjä. Käsitukset sääntöjen muuttumattomuudesta ja säännöistä opettajien tekeminä vahvistavat lasten huomiota sääntöihin. (Dockett & Perry 2007, 59–61.) Lasten näkökulmasta kouluun sopeutuminen yhdistetään sääntöjen noudattamiseen (Dockett & Perry 2007, 70–71).

Lasten kuvaillessa odotuksiaan ja kokemuksiaan koulun aloituksesta he mainitsevat useasti tuntemukset. Lapset kuvailevat tunteiden sekoituksia eli niin myönteisiä, kielteisiä kuin ristiriitaisiakin tunteita. (Dockett & Perry 2007, 62; Ks. Margetts & Phatudi 2013.) Suurin osa koulunsa aloittaneista lapsista kertoo myönteisistä tuntemuksistaan kouluun menemisestä. He kertovat muun muassa tunteensa itsensä hyväksi leikkiessään ystävien kanssa. Siten myönteiset tuntemukset liittyvät usein ystäviin. Lapsen kouluun kuulumisen tunne sekä myönteiset tunteet koulusta yhdistyvät siihen, onko hänellä ystäviä vai ei. (Dockett & Perry 2007, 62.)

Eskelä-Haapasen, Lerkkasen, Rasku-Puttosen ja Poikkeuksen (2014) mukaan esikoululaisten myönteiset käsitykset jatkumossa liittyvät voimakkaasti sosiaalisiin suhteisiin. Esikoululaisten myönteisimmät uskomukset ja ennakkokäsitykset jatkumossa koskevat ystäviä. Esikoululaiset haluavat säilyttää jatkumossa esikoulussa olemassa olevat ystävyysuhteensa. Lapset toivovat myös saavansa lisää ystäviä. (Eskelä-Haapanen ym. 2014.) Myös Loizoun (2011, 48–49) tutkimuksen mukaan lapset kokivat ystävät voimaannuttavaksi tekijäksi jatkumossa. Eskelä-Haapanen ym. (2014) toteavat, että lapset liittyvät ystäviin myös kielteisiä ennakkokäsityksiä ja uskomuksia.

Eskelä-Haapasen ym. (2014) mukaan noin kolmasosalla tutkimuksen esikoululaisista ei ollut lainkaan huolia jatkumoon liittyen. Muiden lasten huolet liittyivät koulun aloittamiseen yleensä ja kouluun sopeutumiseen (Eskelä-Haapanen ym. 2014). Dockett ja Perry (2007, 62) toteavat, että lasten kielteiset tuntemukset koulun aloituksesta liittyvät surun tai pelon tunteisiin sekä haluun olla mieluummin kotona kuin koulussa. Joidenkin lasten pelon tunne liittyy tietämättömyyteen (Dockett & Perry 2007, 62; Margetts & Phatudi 2013, 48). Lapset eivät tiedä, mitä koulussa tapahtuu. Sen sijaan osa lapsista tuntee kou-

lun pelottavana, sillä koulussa on läsnä myös isoja lapsia. Erilaisten tunteiden kokemisen lisäksi lapset kehittävät strategioita tunteiden käsittelyyn. (Dockett & Perry 2007, 62–63, 65).

Koulun opetusympäristön näkökulmasta tarkasteltuna lapsilla on hyvin selvä käsitys koulunkäynnin tarkoituksesta. He pitävät sen tarkoituksena oppimista. Lisäksi jotkut lapset olettavat oppimisen tapahtuvan hyvin nopeasti. (Dockett & Perry 2007, 65.) Esikoululaiset liittävät myönteisiä käsityksiä myös opettajaan ja oppimiseen sekä formaaliin koulutyöhön. Lapset esimerkiksi odottavat oppivansa koulussa arvostettuja taitoja, kuten luku- ja kirjoitustaidon. He odottavat saavansa koulussa sekä kotitehtäviä että haastavampia tehtäviä. (Eskelä-Haapanen ym. 2014.) Lapset olettavat, että koulun alkaessa heidän tulee tietää oma nimensä ja puhelinnumerosa sekä kuinka kirjoitetaan oma nimi ja kuinka lasketaan (Dockett & Perry 2007, 71). Sen sijaan Margettsin ja Phatudin (2013, 48) tutkimuksen mukaan eteläafrikkalaiset lapset ajattelevat, että heidän tulee osata lukea ja kirjoittaa kouluun mennessään ja ettei nukkumiselle ole varattu aikaa koulussa. Kuitenkin lapset mainitsevat ennen koulun alkua osattavia taitoja vain harvoin, sillä he ajattelevat luottavaisin mielin oppivansa nämä taidot koulussa (Dockett & Perry 2007, 72). Lasten useat kommentit heijastavat siirtymistä kodin tai muiden ennen koulua olevien kontekstien leikiympäristöstä koulun työympäristöön (Dockett & Perry 2007, 66). Tällöin koulukonteksti saa lasten käsityksissä työntäyteisen sävyn verrattuna kodin ja varhaiskasvatuksen konteksteihin, joissa lapset pitävät leikkiä keskeisenä. Lisäksi lapset, jotka tuntevat opettajan pitävän heistä ja jotka itse pitävät opettajasta, todennäköisesti osallistuvat kokemuksiin koulussa ja päinvastoin (Dockett & Perry 2007, 66). Lapset liittävät opettajiin ja oppimiseen myös kielteisiä ennakkokäsityksiä ja uskomuksia. Tyttöjen huolenaiheet koskevat poikia enemmän suhdetta uuden opettajan kanssa, kun taas pojat huolehtivat tyttöjä enemmän taidoistaan akateemisessa oppimisessa. (Eskelä-Haapanen ym. 2014.)

Lasten käsitykset jatkumosta koskevat myös koulua fyysisenä paikkana. Dockettin ja Perryn (2007, 67) mukaan lapset mainitsevat usein aloittavansa ison koulun, mikä heijastaa lasten ensisijaista huomiota koulusta. Tällöin lapset

pitävät koulua isona. He pitävät rakennuksia isoina, lasten määrää suurena sekä leikkikenttää valtavana. Koulun koko voi tuntua lapsista kuitenkin hämmäntävältä, ja monet lapset pelkäävät eksyvänsä koulussa tai etteivät he löydä luokkahuonettaan tai opettajaansa. (Dockett & Perry 2007, 67.) Kuitenkin leikkikentän koko ja varusteet herättävät lasten kiinnostuksen (Dockett & Perry 2007, 68; ks. Loizou 2011). Lapset kokevat koulun suuruuden lisäksi tullessaan itse isoiksi, ja tällä tavoin he erottavat itsensä esikoululaisista. Lisäksi koulun fyysisestä ympäristöstä esimerkiksi tyttöjen ja poikien erilliset vessat ja henkilökunnan huone ovat vieraita monille lapsille. Koulun pohjapiirros ja säännöt siitä, missä lasten oletetaan olevan tiettyinä aikoina, aiheuttavat haasteita lapsille. (Dockett & Perry 2007, 68–69.) Eskelä-Haapasen ym. (2014) mukaan lapsilla on kuitenkin myönteisiä ennakkokäsityksiä koulun epävirallisesta toiminnasta sekä viihtyvyydestä. Poikien huolenaiheet koskevat koulun epävirallista toimintaa ja aluetta enemmän kuin tyttöjen (Eskelä-Haapanen ym. 2014).

Myös lapsen perheellä on suuri merkitys jatkumoa koskevissa käsityksissä, odotuksissa ja kokemuksissa. Dockett ja Perry (2007, 69) toteavat, että lapset kokevat perheen läsnäolon koulussa tärkeänä ensimmäisenä koulupäivänä. Kun perheenjäsen lähtee ensimmäisenä koulupäivänä koulusta pois, lapsessa on havaittavissa ahdistuneisuutta. Lisäksi perheen merkitys korostuu tiedon saamisesta koulusta. Useat lapset kertovat saaneensa tietoa koulusta perheenjäseneltään, ja lapset kokevat tämän pääosin myönteisenä asiana. (Dockett & Perry 2007, 69.)

Perheen rooli on kiistattoman tärkeä sujuvan jatkumon toteuttamisessa. Seuraavaksi käsitellään jatkumoa kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta.

## **2.2 Kodin ja koulun yhteistyö jatkumossa**

Lapsi elää yhtä aikaa koulun ja kodin vaikutuspiirissä. Lapsen kokonaisvaltaisen terveen kasvun sekä hyvän oppimisen tukeminen edellyttää kodin ja koulun vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Yhteistyön edellytyksenä on molempien osapuolien tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja kunnioitus. Yhteisvastuullisena kas-

vatuksen tavoitteena on lapsen hyvinvointiin, turvallisuuteen ja oppimiseen myötävaikuttaminen koulukontekstissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.) Yhteistyössä on olennaista tukea lasten kasvua sekä luoda edellytyksiä tasapainoiselle ja terveelle kehitykselle ja kasvulle (Lämsä 2013a, 13). Tässä luvussa käytän vanhemmat-termiä, jolla tarkoitan myös lapsen huoltajia, vaikka nämä termit eivät olekaan toisilleen synonyymeja.

Lapsen vanhemmilla on pääasiallinen kasvatusvastuu, kun taas koulun tehtävänä on tukea kotien kasvatustehtävää sekä olla vastuussa lapsen kasvatuksesta ja opetuksesta koulussa. Koti ja koulu tukevat yhteistyössä lapsen tavoitteellista koulunkäyntiä ja oppimista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.) Näin ollen lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukemisessa olennaista ovat vanhempien ja opetushenkilöstön tietoinen sitoutuminen ja yhteiset tavoitteet (Lämsä 2013b, 50). Kun vanhemmat toimivat yhteistyössä koulun kanssa ja tukevat lapsensa opiskelua, lapsi menestyy opinnoissaan parhaalla mahdollisella tavalla (Lämsä 2013a, 11; Lämsä 2013c, 194; ks. Margetts & Phatudi 2013). Lasten koulumenestyksen lisäksi toimivalla kodin ja koulun yhteistyöllä on myönteinen vaikutus lasten kotitehtävien tekemiseen, yleiseen koulun arvostamiseen sekä kouluun asennoitumiseen unohtamatta koulun ja luokan ilmapiiriä (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 3; ks. Beveridge 2005).

Jatkumossa on oleellista tukea lapsen perhettä, sillä se on yksi merkittävä tekijä myönteisen koulunaloituksen edistämisessä. Perhettä tulee tukea heidän koulukontekstiin liittyvissä vahvuuksissaan ja esittämässään tarpeissa. Jatkumossa täytyy varmistaa, että perhe saa tietoa koulusta. Perheen vahvuuksiin keskittyminen johtaa todennäköisesti siihen, että perhe sitoutuu kouluun ja lasten koulutukseen. (Dockett & Perry 2007, 189.)

Kodin ja koulun yhteistyötä edistävät vanhempien mahdollisuus osallistua opettajan ja lasten kanssa yhdessä niin koulun kasvatus- ja opetustyön suunnitteluun kuin arviointiin. Opettajilta vaaditaan aktiivista aloitetta yhteistyössä vanhempien kanssa sekä tiedottamista ja keskustelua opettajan, lapsen ja vanhempien oikeuksista ja velvollisuuksista. Opettajan tulee antaa

vanhemmille tietoa siitä, miten he voivat osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.) Sujuvan jatkumon toteuttamisessa on keskeistä edistää koulun ja vanhempien välistä suhdetta. Lisäksi on olennaista rohkaista vanhempia osallistumaan ja sitoutumaan kouluun. (Kirk-Downey & Perry 2006, 48.)

Yhteistyö kodin kanssa kartuttaa opettajan lapsentuntemusta ja auttaa häntä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa huomioiden jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja edellytykset (Laatua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön 2007, 3; Lämsä 2013b, 54; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22). Koulun ensimmäisten luokkien aikana jatketaan esiopetuksessa syntynyttä yhteistyötä kodin kanssa sekä luodaan perusta vanhempien väliselle vuorovaikutukselle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22).

Yleensä kodin ja koulun välinen yhteistyö on tiiveintä koulupolun ensimmäisinä vuosina, mutta tämän jälkeen yhteistyö vähenee merkittävästi (Lämsä 2013a, 11). Kuitenkin esikoulun ja ensimmäisten kouluvuosien kodin ja koulun yhteistyö poikkeavat huomattavasti toisistaan. Voidaankin pohtia, mitä runsas yhteistyö tarkoittaa koulussa verrattuna esikouluun. Lämsän (2013a, 12) mukaan kodin ja koulun yhteistyö painottuu usein ongelmiin, jolloin koti ja koulu ovat yhteydessä toisiinsa jonkin ikävän tapahtuman vuoksi. Jos lapsen vanhemmille kerrotaan myös myönteisistä asioista ja jos kodin ja koulun välille on luotu yhteys etukäteen, yhteistyössä ratkaisukeskeisesti toimiminen on sujuvampaa myös haastavissa tilanteissa sekä ongelmien ennalta ehkäisemisessä (Lämsä 2013a, 13; Lämsä 2013b, 54). Lisäksi vanhemmat kokevat opettajan näkemisen koulussa haasteelliseksi erityisesti silloin, kun lapsi osallistuu hoitoon joko ennen koulupäivää tai sen jälkeen. Vanhempien mukaan opettajan kohtaaminen koulussa on myös haastavaa, jos vanhemmat eivät tapaa opettajaa ennen koulupäivän alkamista tai sen jälkeen. (Dockett & Perry 2007, 95.) Sen sijaan esikoulussa henkilökunta tapaa lasten vanhempia päivittäin niin myönteisistä kuin vaikeista asioista keskustellen.

Seuraavaksi kuvaan kodin ja koulun yhteistyötä lasten oppimissuunnitelmien näkökulmasta. Tämän jälkeen keskityn lapsen hyvinvointiin koulukon-

tekstissä yhteistyön näkökulmasta. Kolmannessa alaluvussa valotan vanhempien käsityksien ja uskomuksien yhteyttä lapsen koulumenestykseen.

### **2.2.1 Lasten oppimissuunnitelmat**

Tässä luvussa käsittelen lasten oppimissuunnitelmien siirtymistä yksiköstä toiseen kodin ja koulun yhteistyön sekä vanhempien kokemusten näkökulmasta.

Lasten oppimissuunnitelmilla, varhaiskasvatussuunnitelmilla ja esiopetussuunnitelmilla on suuri rooli jatkumon yhteistyössä kotien kanssa. Suunnitelmien siirtyminen yksiköstä tai ryhmästä toiseen myötävaikuttaa sujuvan jatkumon toteuttamiseen. Lapsen esiopetussuunnitelmalla tarkoitetaan esiopetuksessa vanhemman, lapsen ja opettajien yhteistyössä laatimaa suunnitelmaa, johon kirjataan lapsen oppimisen ja kasvun eteneminen, lapsen tarvitsema tuki sekä tarvittavat järjestelyt esiopetuksessa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 25–26). Lapsen esiopetussuunnitelmaan voidaan kirjata lapsen vanhempien toiveet ja odotukset esiopetukselle sekä yhteistyölle varhaiskasvatuksen kanssa (Turunen 2012, 321). Lapsen vanhemmat saavat lasten esiopetussuunnitelmista tietoa, jonka avulla vanhemmat voivat tukea lapsensa oppimista, kasvua ja kehitystä paremmin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 26).

Lapsen oppimissuunnitelma siirtyy sekä esiopetuksesta kouluun että aikaisemmin lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Turusen (2012) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksesta esiopetukseen siirryttäessä lasten yksilöllisten suunnitelmien teossa voidaan pitää tärkeinä tuttuutta, luottamusta ja hyviä suhteita kasvattajien ja vanhempien välillä. Yksilöllisten suunnitelmien tekemisen avulla vahvistetaan jatkumoa esiopetukseen siirryttäessä, mutta ennen kaikkea rakennetaan jaettua yhteisymmärrystä kasvattajien ja vanhempien välillä. Henkilökohtainen kohtaaminen ja suhde kasvattajien kanssa vahventavat vanhempien kokemusta jatkumosta. Vanhempien mukaan kohtaaminen kasvattajien kanssa kasvokkain ja tuttuus luovat hyvän perustan kasvatukselle ja opetukselle. Vanhemmat luottavat kasvattajiin, ja heidän näkemystensä mukaan kasvattajilla on aina aikaa vanhemmille. Vanhempien koke-



musten mukaa perheen toiveet ja tarpeet otetaan huomioon jatkumossa. He kokevat, että he ovat osallistuneet ja että heitä on kuunneltu enemmän varhaiskasvatuksessa kuin lapsen siirtyessä esikouluun. Vanhemmat ajattelevat, että lapsen suunnitelmassa oleva yksilöllinen tieto on hyvä lähtökohta esikoulun opettajalle ja perusta lapsen yksilölliselle tukemiselle. Osa vanhemmista ei kuitenkaan ollut tietoisia suunnitelmien olemassa olosta, ja kukaan vanhemmista ei tiennyt, miten suunnitelmia käytetään esikouluun siirryttäessä. (Turunen 2012.) Jokaisen vanhemman tulisi kuitenkin olla tietoinen suunnitelmista ja niiden hyödyntämisestä jatkumossa, mikä edesauttaa vanhempien sitoutumista lapsensa tukemiseen. Turusen (2012) tutkimuksessa havaitut seikat ovat yhdenmukaisia myös esi- ja alkuopetuksen jatkumossa.

Koska koulun ensimmäisillä luokilla jatketaan esiopetuksessa muodostunutta yhteistyötä vanhempien kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22), on tärkeää, että esiopetuksessa panostetaan vuorovaikutukseen vanhempien kanssa. Tällöin kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttaminen on sujuvampaa. Jatkumossa esiopetuksessa lapselle laadittu lapsen esiopetussuunnitelma siirtyy kouluun vanhemman luvalla (Helsingin kaupungin suomenkielisten peruskoulujen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2011) tai vanhempien kautta (Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004). Tällöin vanhemmat ovat yleensä tietoisia lapsensa esiopetussuunnitelmasta, toisin kuin osa Turusen (2012) tutkimuksen vanhemmista. Lisäksi vanhempien tulisi olla tietoisia siitä, miten suunnitelmaa hyödynnetään jatkumossa.

Lapsen esiopetussuunnitelman hyödyntäminen jatkumossa vaikuttaa lapsen kouluhyvinvointiin usean osatekijän kautta. Seuraavaksi käsittelemme lapsen hyvinvointia koulukontekstissa. Kodin ja koulun yhteistyö sekä vanhempien näkökulma ilmenee lapsen hyvinvoinnissa koulussa (ks. Konu 2002).

## **2.2.2 Lapsen hyvinvointi koulukontekstissa**

Kodilla sekä kodin ja koulun yhteistyöllä on merkitystä lapsen hyvinvointiin koulussa (ks. Konu 2002). Opetus, kasvatus, hyvinvointi sekä oppimistulokset

vaikuttavat toisiinsa (Konu 2002, 35) ja ovat näin yhteydessä lapsen kouluhyvinvointiin.

Konu (2002) on tutkinut taustatekijöiden ja kouluun liittyvien asioiden yhteyttä lasten hyvinvointiin koulukontekstissa. Vaikka Konun (2002) tutkimus koskee kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisia, tutkimuksen tulokset ovat pääosin sovellettavissa myös esikoulu- ja alakouluikäisiin lapsiin. Lapsen hyvinvointiin liittyvät tekijät ovat samankaltaisia esi-, ala- ja yläkoulussa.

Yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin koulukontekstissa vaikuttavat sekä lapsen taustatekijät että kouluun liittyvät tekijät (Konu 2002; Konu, Lintonen & Rimpelä 2002, 158). Taustatekijöistä vanhempien työllisyystilanne ja koulutuksen pituus sekä perherakenne vaikuttavat lapsen yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin (Konu, Lintonen & Rimpelä 2002, 161). Lapsen perheen sosiaaliset suhteet vaikuttavat myös huomattavasti lapsen yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin. Erityisesti usein toteutetut keskustelut vanhempien kanssa ovat merkityksellisiä. Sosioekonomisen aseman yhteys lapsen yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin koulussa on vähäinen. (Konu 2002, 49, 62; Konu, Lintonen & Rimpelä 2002, 158, 160, 162.) Kuitenkin nuoremmilla lapsilla sosioekonomisen aseman yhteys hyvinvointiin voi olla suurempi. Tulkitsen näin Konun, Lintosen ja Rimpelän (2002, 162) tutkimuksen perusteella. Heidän tutkimuksessaan yläkouluikäiset lapset muodostivat omaa sosioekonomista asemaansa aikuistumisen vaiheessaan, jolloin vanhempien sosioekonominen asema ei ole heille niin keskeinen.

Kouluun liittyvät tekijät selittävät enemmän lapsen yleistä subjektiivista hyvinvointia koulukontekstissa kuin lapsen taustatekijät (Konu, Lintonen & Rimpelä 2002, 158, 160). Kouluun liittyvät asiat jaetaan neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin ja terveydentilaan (Konu 2002, 43–46). Kouluun liittyvistä tekijöistä itsensä toteuttamisen mahdollisuudet olivat tärkein tekijä lasten yleisessä subjektiivisessa hyvinvoinnissa, kun taas sosiaaliset suhteet selittivät toiseksi eniten lasten hyvinvointia (Konu 2002; Konu, Lintonen & Rimpelä 2002, 158, 160). Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet sisältävät koulun tarjoamat mahdollisuudet

siihen; kuten lapsen osallisuuden itseä koskevaan päätöksentekoon, positiiviset oppimiskokemukset sekä lapsen työn saaman arvostuksen opettajilta, koulukavereilta ja vanhemmilta. Sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan muun muassa lasten suhteita koulutovereihin, lapsen ja opettajan välistä suhdetta sekä kotien ja koulun välistä yhteistyötä. (Konu 2002, 44–46.) Näin ollen, kun lapsen sosiaalisia suhteita tarkastellaan vanhempien näkökulmasta, kodin ja koulun yhteistyö ovat keskeisiä jatkumossa. Sen sijaan, kun itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia tarkastellaan vanhempien näkökulmasta, lapsen työn saama arvostus vanhemmilta on olennainen. Jotta lapsi tuntee opiskelun merkitykselliseksi, hän kaipaa arvostusta työlleen (Konu 2002, 46).

Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista sujuva kotitehtävien tekeminen, kokeisiin valmistautuminen ja ongelmiin avun saaminen vaikuttavat lasten yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin (Konu, Lintonen & Autio 2002, 193; Konu, Lintonen & Rimpelä 2002, 161). Näihin asioihin vanhemmat sekä kodin ja koulun yhteistyö vaikuttavat huomattavasti. Vanhempien tuki lastensa koulunkäynnille kotitehtävien tekemisessä ja asioiden kertaamisessa on olennaista jatkumossa, jossa kotitehtävät saattavat tulla uutena asiana koulun aloittaessa. Kodin ja koulun yhteistyön rooli ongelmien ehkäisemisessä ja niihin varhain puuttumisessa on kiistaton jatkumossa. Lisäksi sosiaaliset suhteet koulussa ovat yhteydessä lasten hyvinvointiin (Konu, Lintonen & Rimpelä 2002, 163). Sosiaaliset suhteet koulussa – joista erityisesti opettajien kiinnostus oppilaiden koulumisista, koulukavereiden kanssa toimeentuleminen, ryhmässä toimiminen ja ei-kiusattuna oleminen – ovat olennaisia tekijöitä oppilaiden yleisessä subjektiivisessa hyvinvoinnissa (Konu 2002, 62). Vanhemmat voivat tukea lapsiaan sosiaalisissa suhteissa yhteistyössä sekä esiopetuksen että alkuopetuksen kanssa.

### **2.2.3 Vanhempien käsityksiä ja uskomuksia jatkumosta**

Tässä luvussa valotan ensiksi vanhempien käsityksiä jatkumosta, minkä jälkeen käsittelen vanhempien uskomusten yhteyttä lastensa koulumenestykseen jatkumossa.

Vanhemmilla on monenlaisia käsityksiä ja uskomuksia lapsistaan jatkumossa. Margettsin ja Phatudin (2013, 46–47) tutkimuksen mukaan vanhemmat ovat huolestuneita lapsensa kouluun sopeutumisesta, esimerkiksi isoon ihmisryhmään liittymisen näkökulmasta. Vanhemmat suhtautuvat myönteisesti esikoulun rooliin jatkumossa ja pitävät esikoulua hyödyllisenä kouluun sopeutumisen näkökulmasta. Käsitystensä mukaan vanhemmat auttavat lasta monin eri tavoin sopeutumaan jatkumoon, mikä ilmenee erityisesti lasten akateemisten taitojen opettamisessa. Vanhempien käsitysten mukaan lasten akateemiset taidot ovat kaikkein tärkeimmät taidot jatkumossa. (Margetts & Phatudi 2013, 47, 49–50.)

Jatkumossa vanhempien uskomukset lapsensa koulumenestyksestä ja käytöksestä vaikuttavat lapseen. Myös lapsen oppimisella ja akateemisilla taidoilla sekä käytöksellä on vaikutusta vanhempien uskomuksiin lapsestaan. (Mägi, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Nurmi 2011.) Mägin ym. (2011) tutkimuksen mukaan lapsen lukemisen taidot ja matemaattiset taidot ennustivat vanhempien uskomuksia lapsensa koulumenestyksestä. Vanhempien uskomukset lapsensa koulumenestyksestä esikoulussa ennustivat myönteisesti lapsen lukemisen taitoja ja matemaattisia taitoja ensimmäisellä luokalla. Matemaatiikka ja lukeminen ovat kaksi keskeistä kouluainetta alakoulussa, joten lapsen menestyminen näissä kahdessa aineessa vaikuttaa merkittävästi vanhempien uskomuksiin lapsen yleisestä koulumenestyksestä. (Mägi ym. 2011.)

Olen valottanut jatkumoa lasten ja vanhempien näkökulmasta, joten seuraavaksi siirryn tarkastelemaan jatkumoa kaupunkien opetussuunnitelmien näkökulmasta.

### **2.3 Jatkumo kaupunkien opetussuunnitelmissa**

Jatkumoa ja sen käytänteitä määritellään hyvin eri tavoin eri kaupunkien perusopetuksen opetussuunnitelmissa (ks. Ahtola ym. 2012). Seuraavaksi kuvailen Helsingin, Turun, Jyväskylän, Kuopion ja Rovaniemen perusopetuksen opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmien tarkastelussa keskityn sisältöihin, jotka

eivät toista valtakunnallisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tai sen muutoksien ja täydennyksien (2010) sisältöjä. Esitän liitteinä olevissa taulukoissa kyseisten kaupunkien opetussuunnitelmissa ja muissa jatkumoa ohjaavissa asiakirjoissa määritellyjä jatkumon käytänteitä (liite 1; liite 2 & liite 3). Jätän tässä huomioimatta lapsen tiedonsiirtoon liittyvät lomakkeet sekä muut mahdolliset lomakkeet. Tässä luvussa ja liitteissä olevissa taulukoissa käytetyt asiakirjat perustuvat kaupungeilta sähköpostitse saamiini tietoihin, joten jatkumoa käsitellään perusopetuksen opetussuunnitelmien lisäksi kaupunkien antaman informaation perusteella.

**Helsingin kaupungin** suomenkielisten peruskoulujen opetussuunnitelman muutoksien ja täydennyksien (2011, 8) mukaan nivelvaiheiden yhteistyön päämääränä on lapsen yhtenäisen ja eheän oppimispolun rakentumisen vahvistaminen. Täten varhaiskasvatus, siihen sisältyvä esiopetus ja perusopetus muodostavat yhdessä rakenteellisen jatkumon, jonka tarkoituksena on vahvistaa lapsen yksilöllistä oppimista ja kasvua. Esi- ja alkuopetuksen hyvällä ja avoimella yhteistyöllä luodaan perusta elinikäiselle ja joustavalle oppimiselle ja kasvuille. Helsingissä vahvistetaan yhteisöllistä toimintakulttuuria ja kehitetään uusia toiminnallisia työtapoja oppimisen ja kasvatuksen arkeen esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä ja osaamisen jakamisella. Yhteistyössä esi- ja alkuopetuksen välillä huomioidaan niin varhaiskasvatuksen kuin alkuopetuksen vahvuudet. Lisäksi yhteistyö lasten vanhempien kanssa korostuu nivelvaiheissa. (Helsingin kaupungin suomenkielisten peruskoulujen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2011, 8-9.) Iltapäivätoiminta rakentaa myös omalta osaltaan jatkumoa esiopetuksen kasvatustehtävälle lähtökohtinaan koulun yleiset opetuksen ja kasvatuksen päämäärät (Helsingin kaupungin suomenkielisten peruskoulujen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2011, 29). Helsingin kaupungin suomenkielisten peruskoulujen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset (2011, 9) määrittää, että koulut tarkentavat tarvittaessa esi- ja alkuopetuksen yhteistyön päämääriä.

**Turun** kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtaisessa osiossa (2011) jatkumoa ei määritellä juuri lainkaan, vaan asiakirjassa todetaan

opetuksen muodostavan yhtenäisen opetussuunnitelmallisen kokonaisuuden esiopetuksesta peruskoulun loppuun saakka (Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osio 2011, 6). Esiopetusta tarjoavat päiväkodit ja alakoulut on ryhmitelty esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyöalueisiin (Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osio 2011, 12; ks. Esi- ja perusopetuksen oppilashuollon strategia- ja käsikirja 2012). Jokaisessa yksikössä nimetään yhteysopettaja esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyöhön liittyen (Esi- ja perusopetuksen oppilashuollon strategia- ja käsikirja 2012, 15). Sen sijaan Turun alakoulujen omiin opetussuunnitelmiin kirjataan yhteistyön muodot jatkumossa. Oppilashuoltotyötä, joka on aloitettu yhteistyössä esiopetuksen kanssa, jatketaan koulussa. (Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osio 2011, 37, 51–53.) Turun kaupunki linjaa jatkumoa oppilashuollollisesta näkökulmasta Esi- ja perusopetuksen oppilashuollon strategia- ja käsikirjassa (2012). Tämän asiakirjan (2012, 7) mukaan hyvään oppilashuoltoon päästään muun muassa oppimispolun eri vaiheissa olevalla nivelvaiheen yhteistyöllä. Esi- ja alkuopetuksella on yhteistyöalueilla yhteiset oppilashuoltoryhmät, jotka kokoontuvat säännöllisesti lukukausittain ja koordinoivat esi- ja alkuopetuksen oppilashuoltoa yhteistyöalueellaan (Esi- ja perusopetuksen oppilashuollon strategia- ja käsikirja 2012, 15). Lisäksi Esi- ja perusopetuksen oppilashuollon strategia- ja käsikirja (2012, 15) painottaa nivelvaiheiden tiedonsiirron tärkeyttä lapsen yhtenäisen oppimispolun säilymiseksi.

**Jyväskylän** perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) jatkumoa lähesyttään oppilashuollon ja oppilaan ohjauksen näkökulmista. Jyväskylässä oppilashuolto muodostaa tavoitteineen, tehtävineen ja toteuttamisen periaatteineen yhtenäisen jatkumon esiopetuksesta toiselle asteelle. Oppilashuolto – sisältäen muun muassa esi- ja perusopetuksen – muodostaa kunnan muiden lasten ja nuorten palveluiden kanssa toimivan kokonaisuuden. Koulun oppilashuoltoryhmän tehtävänä on yhtenäisen opinpolun ja nivelyhteistyön kehittäminen sekä jatkumoa ohjaavan Reittikartan toteutumisesta huolehtiminen omassa koulussa. Reittikartta eskarista epulle (2013) ohjaa Jyväskylän jatkumon käytän-

teitä konkreettisesti. Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan nivelvaiheissa oppilaanohjaajien täytyy tukea oppilaan turvallista siirtymistä, ja oppilaiden ohjaus esikoulusta ensimmäiselle luokalle on esiopettajien ja luokanopettajien vastuulla. Jyväskylässä yhtenä oppimisen ja koulunkäynnin ohjaavana periaatteena ovat joustavat nivelet, jolla tarkoitetaan esimerkiksi moniammatillista toimintaa ja kotien kanssa yhteistyössä tapahtuvaa toimintaa nivelvaiheissa. Muutoin Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on valtakunnallista Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004) vastaava asiakirja.

**Kuopion** perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan opetussuunnitelma laaditaan mahdollistamaan lapselle eheä oppimispolku varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle saakka. Jotta yhtenäinen opetussuunnitelma on mahdollinen, perusopetuksen rakennetta kehitetään henkilökunnan, koulujen ja alueellisen yhteistyön mahdollistamiseksi. Onnistunut jatkumo vaatii yhteisesti sovittuja toimintasääntöjä ja esimerkiksi vastuista ja työnjaoista sopimista. Opetuksen nivelvaiheissa huolehditaan lapsen turvallisesta siirtymästä vaiheesta toiseen. Nivelvaiheissa siirtymistä edesautetaan yhteisistä käytännöistä sopimalla, kuten lasta koskevan tiedon siirrosta opetusmuotojen välillä. Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan 1-2-luokilla opetus pohjautuu esiopetuksessa muodostetulle perustalle. Jatkumossa yhteistyöllä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä turvataan opetuksellinen ja kasvatuksellinen jatkumo, ja yhteistyön tarkoituksena on lapsen koulunkäynnin aloittamisen helpottaminen. Esiopetuksen ja 1-2-luokkien työntekijät tekevät Kuopiossa alueellista yhteistyötä, jonka periaatteet kirjoitetaan päiväkotij- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Jatkumon yhteistyömuodot sekä niiden vastuuhenkilöt kirjataan lukuvuosittain yhteistyösuunnitelmaan, joka on osa vuosisuunnitelmaa. Esiopetus yritetään järjestää koulun tiloissa aina, kun se on mahdollista. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteistyössä pidetään huolta lasta koskevan opetuksellisen ja kasvatuksellisen tiedon siirtämisestä nivelvaiheen yli. Esi- ja alkuopetuksen jatkumon ohjaus ja tukitoimien yleiset periaatteet ja sisältö määritellään koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Lisäksi Kuopion esi- ja

alkuopetuksen jatkumoa määrittelee Kellomalli 2013–2014 sekä ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -asiakirja (2011).

**Rovaniemen** esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma (2011) on tässä kuvailemistani kaupungeista ainoa, jossa esi- ja perusopetuksella on yhteinen opetussuunnitelma. Sen mukaan esi- ja perusopetus muodostavat yhdessä johdonmukaisesti etenevän ja yhtenäisen opetussuunnitelmallisen kokonaisuuden, jonka avulla lapsen oppimiseen ja kasvuun myötävaikutetaan yhä paremmin. Jatkumon toteutuksessa yhtenäisyydellä ja alueellisuudella on suuri merkitys. Yhtenäisyyden periaatetta toteutetaan oppilaantuntemuksen siirtämisellä ja kasvatustyön yhdenmukaisuudella. Yhtenäisyyden periaatteessa on olennaista, että henkilöstön ammattitaitoa ja osaamista laajennetaan niin, että henkilöstö tutustuu kasvatuspalveluiden ketjuun ja muihin saman alueen työyhteisöihin esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Myös tarkoituksenmukaisella ja joustavalla opinnoissa etenemisellä saavutetaan yhtenäisyyttä. Alueellisuuden periaatetta toteutetaan alueen yksiköiden säännöllisellä yhteistyöllä sekä moniammatillisella yhteistyöllä. Tässä periaatteessa pidetään tärkeänä sitä, että lapsen koulupolku on ennustettava ja jatkumo sujuva. (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011, 14, 16–17.) Yhteiset toimintakäytännöt esi- ja perusopetuksen tasolla luovat mahdollisuudet aikuisten ja lasten väliselle, henkilöstön väliselle, henkilöstön ja vanhempien väliselle sekä asiantuntijoiden väliselle yhteistyölle. Nivelvaiheissa yhteistyö kodin kanssa korostuu. (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011, 36–37.) Oppilashuolto muodostaa jatkumon esiopetuksesta perusopetukseen (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011, 86).

## **2.4 Kolmiportainen tuki jatkumossa**

Tässä luvussa määrittelen ensiksi, mitä kolmiportainen tuki tarkoittaa ja mitä tukimuotoja kukin porras pitää sisällään. Sen jälkeen tarkastelen tukea kouluvalmiuden sekä ennakoivan tuen näkökulmista.



Kolmiportaisella tuella tarkoitetaan yleistä, tehostettua ja erityistä tukea (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Yleisessä tuessa olennaista on opettajan vastuu huomioida opetusryhmän ja sen jokaisen lapsen erilaiset lähtökohdat ja tarpeet. Tässä onnistumiseen myötävaikuttavat moniammatillinen yhteistyö niin vanhempien kuin ammattilaisten kanssa. Opettajan tehtävänä on ohjata lapsia tuntemaan omat vahvuutensa ja kehityshaasteensa, jotka liittyvät heidän oppimiseensa. Myös lapsen ohjaaminen voimavarojensa tietämiseen on keskeistä. Opettajan tulee luoda kouluyhteisöön lasten oppimista ja kasvua tukeva ilmapiiri sekä ohjata ryhmän sisäistä vuorovaikutusta oppimisen edistämiseksi. Yleisessä tuessa vahvistetaan lasten motivaatiota, itsetuntoa ja oppimaan oppimisen taitoja. Yleisessä tuessa lasten oppimista ja koulukäyntiä tuetaan opetusta eriyttämällä ja opetusryhmiä vaihtelemalla sekä opettajien yhteistyöllä. Lapselle voidaan antaa tukiopetusta tai osa-aikaista erityisopetusta tai tukena voidaan käyttää myös oppimissuunnitelmaa tai avustajaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 12–13.)

Tehostettua tukea annetaan lapselle silloin, kun yleinen tuki ei riitä. Tehostettu tuki on yleistä tukea pitkäjänteisempää ja vahvempaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13.) Sitä annetaan lapselle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai yhtäaikaisesti useita tukimuotoja. Tehostettu tuki perustuu lapselle tehtyyn pedagogiseen arvioon. (Perusopetuslaki 2010.) Lapselle, joka saa tehostettua tukea, laaditaan oppimissuunnitelma. Tehostetussa tuessa voidaan hyödyntää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, paitsi erityisopetusta, jota annetaan erityisen tuen päätöksen perusteella. Näin ollen tehostetussa tuessa oppiaineiden oppimääriä ei ole mahdollista yksilöllistää. Sen sijaan erityisessä tuessa on käytettävissä kaikki perusopetuksen tukimuodot. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13, 20.)

Lapsille, joiden kehityksen, kasvun ja oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla, annetaan erityistä tukea (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010,

15). Ennen erityisen tuen antamista lapsesta tehdään pedagoginen selvitys, minkä jälkeen tehdään erityistä tukea koskeva päätös. Päätös tarkistetaan säännöllisin väliajoin. (Perusopetuslaki 2010.) Lapselle, joka saa erityistä tukea, laaditaan oppimissuunnitelman sijasta henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 21). Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma sisältää tiedot lapsen yksilöllisistä opintojen sisällöistä ja tavoitteista, erityisen tuen tarpeista sekä hänelle tarjotusta erityisestä tuesta (Lämsä & Karhuniemi 2013, 140).

Jatkumossa on olennaista tuen katkeamattomuus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksien ja täydennyksien (2010, 11) mukaan esi- ja alkuopetuksen jatkumossa tulee huolehtia lapsen tuen jatkumisesta esiopetuksesta perusopetukseen siirryttäessä. Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman (2013, 63) mukaan jatkumossa erityisopetuksen tavoitteena on lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen turvaaminen sekä lapsen psykososiaalisen hyvinvoinnin kannalta hyödyllisen tiedon siirtyminen yhteistyössä moniammatillisen verkoston kanssa.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen kolmiportaista tukea jatkumossa kouluvalmiuden ja ennakoivan tuen näkökulmista.

#### **2.4.1 Kouluvalmius**

Tässä luvussa tarkastelen oppilaan saamaa tukea kouluvalmiuden näkökulmasta. Kouluvalmiudessa painottuvat kaikki kolmiportaisen tuen asteet, erityisesti kuitenkin jokaista lasta koskeva yleinen tuki.

Kouluvalmiudella tarkoitetaan useimmiten käsityksiä, joissa yksilöllisen lapsen ominaisuudet käsitetään vastakkaisiksi toivottujen ominaisuuksien ja standardiodotusten kanssa. Tällöin keskeistä ovat sekä lapsi että hänen savu- tuksensa tai haasteensa valmiutta määrittävien asioiden suhteen. (Dockett & Perry 2009, 20.) Kuitenkin kouluvalmius voidaan nähdä lapsen valmiuden lisäksi koulun valmiutena ottaa lapset vastaan sekä perheen ja yhteisön tukena ja palveluina lapsen valmiuden edistämiseksi ja oppimisen tukemiseksi (National

Education Goals Panel 1997, Dockettin ja Perryn 2009, 20 mukaan). Kouluvalmius liitetään usein tiettyyn ikään (ks. Linnilä 2006), Suomessa seitsemänvuotiaaseen lapseen. Dockettin ja Perryn (2009, 22) mukaan ikä ei kuitenkaan ole yksin ihanteellinen koulumenestystä ennustava tekijä. Sen sijaan esimerkiksi lapsen kokemukset koulusta, koulu, perhe ja yhteisö ovat vuorovaikutuksessa lapsen iän kanssa ja muiden koulumenestykseen vaikuttavien tekijöiden kanssa (Dockett & Perry 2009, 22).

Kun kouluvalmiutta tarkastellaan tuen tärkeyden ja sen jatkumon näkökulmista, lapsen kypsyemisessä esiintyy paradoksi (ks. Linnilä 2006). Linnilän (2006, 255) mukaan ajallemme on tyypillistä, että emme malta odottaa lapsuuteen kuuluvaa luonnollista kypsymistä. Näin ollen lapsen siirtyessä esikoulusta kouluun odotetaan lapsen kypsyvän itsekseen erityisvaikeuksista pois, jolloin lapsen vaikeuksiin puuttuminen viivästyy ja tuki jää satunnaiseksi sekä liian paljon koululykkäysvuoden varaan. Vaikeuksien itsestään katoamista ei tule odottaa, vaan olennaista ovat riskien minimoiminen ja vaikeuksien ennaltaehkäiseminen mahdollisimman varhain. Jos koululykkäystä saaneet lapset eivät saa tarpeeksi tukea, on koulun aloittaminen heille riski. Lapsille, joille on hankittu koululykkäys mutta jotka aloittavat koulun kaikesta huolimatta seitsemänvuotiaana, ei tuki myöskään ole riittävää. Jos nykyinen koulu- ja kasvatusjärjestelmä ei pysty toimimaan lasten edun mukaisesti, järjestelmää on muutettava lasten kehityksen jatkumon turvaamiseksi. (Linnilä 2006, 255–256.) Jotta oppimisvaikeuksia voidaan tukea, tarvitaan pitkäaikaista jatkumoa lapsen luonnollisen kehitysympäristön ja toimintakulttuurin välillä (Linnilä 2006, 260).

#### **2.4.2 Ennakoiva tuki**

Lapsen oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemisessä ja lieventämisessä ennakoivan tuen merkitys on suuri. Tässä luvussa tarkastelen ennakoivaa tukea osana kolmiportaista tukea useasta eri näkökulmasta: a) kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta, b) lapsen näkökulmasta, c) vaihtoehtoisten koulunaloitusten näkökulmasta, d) koululykkäyksen näkökulmasta sekä f) esikoulun ja koulun

yhteistyön näkökulmasta. Ennakoiva tuki sisältää niin yleisen, tehostetun kuin erityisen tuen.

Ennakoivassa tuessa kodin ja koulun yhteistyöllä on suuri merkitys. Linnilän (2006, 258) mukaan Suomessa on vahva asiantuntija- ja ammattiauttajakulttuuri, jolloin ammatillinen osaaminen on voimakasta, mutta kasvatuskumppanuus lasten vanhempien kanssa on vähäistä. Vanhemmilla on paljon tietoa lapsistaan, mutta heidän roolinsa tukitoimien suunnitteluissa tai arviointikäytänteissä on passiivinen. Vanhempien tietojen avulla voidaan tunnistaa paremmin lasten oppimisen yksilöllisiä tarpeita, joten vanhempien asiantuntijuuden havaitseminen on ensiarvoista kasvatuskumppanuudessa. Vanhemmat tulisi ottaa mahdollisimman varhain lapsen tuen tarpeen arviointiprosessiin mukaan, sillä vanhemmat havainnoivat lastaan lapsen kehityksen tahdissa. (Linnilä 2006, 258.)

Ennakoivan tuen antaminen tulisi huomioida esikoulussa ja koulun alkuaikana. Jos vanhemmat ovat olleet tiiviissä yhteistyössä esikoulun kanssa, he osaavat todennäköisesti kertoa luokanopettajalle ennakoivan tuen muodoista koulussa. Esikoulun yhteistyö vanhempien kanssa on monipuolisempaa kuin koulun yhteistyö vanhempien kanssa, joten Linnilän (2006, 258) näkemyksen mukaan koulumaailmaan pitäisi kehittää menetelmiä ja järjestelmää, jotka mahdollistavat vanhempien ja ammattikasvattajien säännölliset keskustelut lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvistä kysymyksistä. Tällainen on usein käytänteenä esikoulussa mutta ei välttämättä koulussa, joten yhtenäisempiä käytänteitä jatkumoon tulisi kehittää ennakoivan tuen näkökulmasta. Jatkumolla, jossa edistetään vahvoja kodin ja koulun välisiä suhteita sekä rohkaistaan vanhempia osallistumaan ja sitoutumaan kouluun, on myönteisin vaikutus sujuvan jatkumon toteuttamisessa (Kirk-Downey & Perry 2006, 48).

Ennakoivan tuen näkökulmasta lapsuuden maailma tulee tuntee sekä lapsen ääntä tulee kuulla, sillä lapsen ääni on erilainen kuin aikuisen ääni (Linnilä 2006, 263). Lapsi antaa jatkumossa suuren merkityksen yhteisöllisyydelle, joka ilmenee lapsen pyrkimyksenä ystäväystyä ja leikkiä yhdessä (Linnilä 2006, 263–264; ks. Dockett & Perry 2007; Eskelä-Haapanen ym. 2014; Loizou 2011). Täten

lapselle voidaan antaa ennakoivaa tukea ystävien kautta esimerkiksi huolehtimalla esikoulussa muodostuneiden ystävyys-suhteiden jatkumisesta koulussa sekä tukemalla uusien ystävyys-suhteiden muodostumista koulun alkaessa. Lapsi suhtautuu koulunaloitukseen luonnollisesti ja ilman ehtoja, jolloin hän ei suhtaudu siihen kouluvalmiuden näkökulmasta kuten aikuiset (Linnilä 2006, 263). Lapset käsittävät koulun luonnollisena yhteisönä, johon osallistutaan aikanaan (Linnilä 2006, 258).

Vaihtoehtoiset koulunaloitukset voivat toimia osaltaan ennakoivana tukena. Linnilän (2006, 261) mukaan koulunaloittaminen kaksi kertaa vuodessa, syys- ja kevätlukukauden alussa, huomioisi nykyistä käytäntöä paremmin lapsen kehityksen muutokset vuoden aikana. Lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tuessa keskeisintä ei ole ikä, jolloin koulu aloitetaan, vaan ympäristö, jossa lapsen oppimista ja kehitystä tuetaan pitkäjänteisesti vaikeuksia ennalta ehkäisten. Ympäristön kiireetön tuki on myös keskeistä lapsen oppimiselle ja kehitykselle. Oppivelvollisuusiän laskeminen viiteen ikävuoteen edistäisi varhaista ennaltaehkäisyä ja tukea. Erityisesti tuen tarpeessa olevat lapset tarvitsevat eniten oppimista, joten he hyötyisivät oppivelvollisuusiän laskemisesta eniten. Oppivelvollisuusiän laskeminen vaatisi uusien, lasten kehitystä vastaavien oppimis- ja kasvu-ympäristöjen suunnittelua sekä kulttuurin muuttumista. Tällöin koululykkäystä ei tarvittaisi. (Linnilä 2006, 261–263.) Vuoden 2015 tammikuusta alkaen esiopetus on velvoittava (Perusopetuslaki 2014), joten ennakoivan tuen näkökulmaa on huomioitu jatkumossa aikaisempaa enemmän.

Koululykkäyksen merkitys tukitoimenpiteenä on kiistanalainen. Useasti lapset, joiden koulun aloitusta lykätään, sijoitetaan toistamiseen esikouluun, ja tällöin ei huomioida tarpeeksi opetuksen yksilöllistämisen vaatimuksia. (Linnilä 2006, 260.) Näin ollen koululykkäys ei toimi välttämättä ennakoivana tukena, vaan saattaa aiheuttaa Linnilän (2006, 260) mukaan sosiaalisia ja käyttäytymisongelmia. Ratkaisuna koululykkäyksen problematiikkaan voidaan nähdä joustoluokkatoiminta ja ikäryhmiin sitomaton opetus (ks. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011), sillä näissä opetusmuodoissa huomioidaan parem-

min lapsen yksilöllisyys oppijana ja ennakoivaa tukea voidaan antaa monipuolisesti.

Esikoulun ja koulun yhteistyöllä on keskeinen rooli ennakoivan tuen toteuttamisessa. Ahtolan, Silinskasin, Poikosen, Kontoniemen, Niemen ja Nurmen (2011, 299) tutkimuksen tulokset osoittavat esikoulun tasolla jatkumon käytänteiden määrän ennustavan muutosta lasten akateemisissa taidoissa. Mitä enemmän erilaisia siirtymäkäytänteitä opettajat toteuttavat, sitä enemmän lasten taidot kehittyvät. Lisäksi lasten akateemiset taidot kehittyvät ensimmäisellä luokalla nopeammin, kun esikoulu ja koulu ovat tehneet paljon yhteistyötä jatkumossa (Ahtola 2012, 6). Yhteistyö esikoulun ja alakoulun välillä opetussuunnitelmallisessa työssä sekä kirjallinen tiedonsiirto lapsesta esikoulusta kouluun ovat lasten akateemisten taitojen tehokkaimpia ennustajia. Lisäksi henkilökohtaisilla tapaamisilla perheen ja alakoulun opettajan välillä ennen koulun alkua sekä konkreettisella yhteistyöllä esikoulun opettajien ja alakoulun opettajien välillä on suuri merkitys lapsen akateemisten taitojen kannalta. (Ahtola ym. 2011, 299–300.) Myös Ahtolan (2012, 54) mukaan parempaa koulumenestystä ensimmäisellä luokalla ennustaa yhteistyö esikoulun, koulun ja vanhempien välillä.

Tuki opettajan työlle lisää opettajien sitoutumista jatkumoon. Toimivan jatkumon toteuttamiseksi tarvitsevat koulut ja varhaiskasvatuspalvelut jatkumon puolustajan sekä kannustavan johtajan (Kirk-Downey & Perry 2006, 48), jolloin paikallisen tason johtajiston sitoutuminen lisää yhteistyötä esikoulujen ja alakoulujen välillä. Erilaiset ylhäältä alaspäin etenevät prosessit, kuten paikallisen tason johtajiston tai alakoulujen rehtoreiden sitoutuminen, saattavat lisätä kouluihin perustuvaa hyvinvoinnin edistämistä ja ongelmien ennaltaehkäisemistä, toisin sanoen parantaa koulujen käytännön oppilashuoltotyötä ja sen puitteita. (Ahtola 2012, 7, 54.) Oppilashuoltotyöllä on keskeinen asema ennakoivassa tuessa niin esikoulussa kuin koulussa sekä niiden jatkumossa. Oppilashuolto on yksi moniammatillinen yhteistyömuoto, ja seuraavaksi tarkastelen moniammatillisuutta myös tästä näkökulmasta.

## 2.5 Moniammatillisuus

Tässä luvussa määrittelen, mitä moniammatillisuudella tarkoitetaan ja mitkä ovat moniammatillisen työn tavoitteet. Lisäksi kuvaan moniammatilliseen yhteistyön osanottajia ja yhteistyömuotoja. Keskeistä tässä luvussa on, miten moniammatillisuus on yhteydessä jatkumon tukemiseen.

Moniammatillisen toiminnan lähtökohtana ja kohteena on lapsi esikoulun ja koulun toimintakulttuurissa (ks. Eskelä-Haapanen 2012). Moniammatillisuudella ymmärretään eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä osaamisen, tiedon ja vallan jakamiseksi. Moniammatillisessa toimintakulttuurissa ammattilaiset sekä laajentavat että täydentävät omaa osaamistaan. Esi- ja alkuopetuksessa moniammatillisuutta esiintyy niin sisäisenä kuin ulkoisena toimintana. Sisäisellä moniammatillisuudella tarkoitetaan eri ammattiryhmien yhteistä ja jaettua toimintaa samassa työyhteisössä, kuten päiväkodissa tai koulussa. Sen sijaan ulkoinen moniammatillisuus voidaan määritellä joko suppeammin eri ammattilaisten yhteistyöksi saman perheen tai lapsen kanssa tai laajemmin hallinnollisia rajoja ylittäviksi toimintamalleiksi, yhteiseksi suunnitteluksi sekä osaamisen holistiseksi käytöksi. (Karila & Nummenmaa 2005, 212–213.)

Moniammatillisessa yhteistyössä eri ammatti- ja tieteenaloja edustavat ihmiset yhdistävät erilaiseen osaamiseen liittyvät näkökulmat, tiedot ja toiminnan saman tehtävän suorittamiseksi tai ongelman ratkaisemiseksi (Kykyri 2007, 113). Moniammatillisen yhteistyön osapuolet eroavat usein koulutukseltaan ja siten myös työkulttuureiltaan ja -käytännöiltään menettelytapoineen, mutta heitä yhdistävä tekijä on lapsen auttaminen sekä hyvinvointi. Täten moniammatillisen yhteistyön osallistujien tavoitteena on edistää lasten hyvinvointia ja terveyttä sekä estää heidän pahoinvointiaan mahdollisimman varhain. (Eskelä-Haapanen 2012, 28.)

Moniammatillisuus voidaan kuitenkin ymmärtää laajemmin kuin koulutettujen ammattilaisten yhteiseksi toiminnaksi. Ammatillisten rajojen ylittämisen lisäksi siihen voidaan sisällyttää myös lapsen vanhemmat (ks. Eskelä-

Haapanen 2012). Eskelä-Haapanen ym. (2014) toteavat, että lastentarhanopettajan ja luokanopettajan suunnitellulla yhteistyöllä on suuri merkitys lasten kielteisten ennakkokäsitysten ehkäisemisessä jatkumon käytänteitä kohtaan. Esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyön tärkeys on kiistaton, mutta myös muun moniammatillisen verkoston merkitys on keskeistä havaita ja hyödyntää lasten kielteisten ennakkokäsitysten ehkäisemisessä ja muussa jatkumon toiminnassa.

Jatkumossa olennaisimpia moniammatillisia yhteistyömuotoja ovat esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön sekä vanhempien yhteistoiminnan lisäksi samanaikaisopetus ja oppilashuolto. Samanaikaisopetuksessa toimivat esimerkiksi luokanopettajat kahdestaan tai luokanopettaja erityisopettajan kanssa yhtä aikaa opettajina. (Ks. Eskelä-Haapanen 2012.) Sen sijaan oppilashuoltoon kuuluu koulun ammattilaisten, kuten rehtorin, luokanopettajan, erityisopettajan, kouluterveydenhoitajan, koulukuraattorin ja koulupsykologin, lisäksi sosiaali- ja terveystoimi sekä vanhemmat (Eskelä-Haapanen 2012, 30).

Oppilashuollolla edistetään ja ylläpidetään lapsen hyvää oppimista sekä sosiaalista, psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia (Perusopetuslaki 2003). Oppilashuollossa pyritään mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ehkäisemään, tunnistamaan, lieventämään ja poistamaan lapsen oppimisen ja kasvun esteitä, oppimisvaikeuksia ja muita mahdollisia ongelmia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 44). Nämä seikat ovat myös kokonaisvaltaisesti kaiken moniammatillisen yhteistyön lähtökohta. Lisäksi moniammatillisella yhteistyöllä turvataan lasten oppimis- ja kehitysprosessien jatkuvuus esiopetuksesta alkuopetukseen (Karila & Nummenmaa 2005, 215).

Seuraavaksi käsittelemme Bronfenbrennerin ekologista teoriaa (1979) jatkumon näkökulmasta. Kyseinen luku kokoaa aikaisemmin käsittelemäni jatkumon eri näkökulmat.



### 3 EKOLOGINEN TEORIA

Tässä luvussa tarkastelen ensiksi Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1979) neljää tasoa havainnollistaen teoriaa hieman esimerkein. Tämän jälkeen käsitteelen ekologista siirtymää jatkumon näkökulmasta. Luvun lopussa esittelen kuvion (kuvio 2), joka kokoaa ekologisen mallin keskeisiä ajatuksia jatkumossa erityistä tukea tarvitsevan lapsen kannalta. Tämä luku kokoaa yhteen aiemmissa luvuissa käsitellyt sujuvan jatkumon osatekijät.

#### 3.1 Neljä tasoa

Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa (1979, 3) on keskeistä kehittyvä vuorovaikutus ihmisen ja ympäristön välillä, jolloin kehitys ymmärretään jatkuvana muutoksena, jossa ihminen tarkastelee ja hahmottaa ympäristöään. Ekologinen ympäristö käsitetään sisäkkäin asetettujen rakenteiden sarjaksi, jossa jokainen rakenne on seuraavan rakenteen sisällä. Rakenteen sisimmäinen eli ensimmäinen taso pitää sisällään välittömän ympäristön, mukaan lukien kehittyvän ihmisen. Välittömällä ympäristöllä tarkoitetaan esimerkiksi kotia tai luokkahuonetta. (Bronfenbrenner 1979, 3.) Toiminta, rooli ja ihmisten väliset suhteet, jotka yksilö kokee tietyssä ympäristössä, ovat keskeisiä tekijöitä ensimmäisellä tasolla (Bronfenbrenner 1979, 22). Roolilla tarkoitetaan suhteita ja toimintoja, jotka yksilön odotetaan täyttävän tietyssä yhteiskunnan asemassa ja jotka muiden odotetaan täyttävän suhteessa kyseiseen yksilöön (Bronfenbrenner 1979, 85). Näin ollen välitön ympäristö sisältää myös muut ympäristössä olevat ihmiset ja kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen heidän kanssaan, mutta myös muiden ihmisten epäsuoran vaikutuksen kehittyvään yksilöön (Bronfenbrenner 1979, 7). Lasten läheisten ystävyysuhteiden merkitys on keskeinen sujuvassa siirtymässä (Eskelä-Haapanen ym. 2014). Tätä ensimmäistä tasoa kutsutaan mikrosysteemiksi (Bronfenbrenner 1979, 7).

Toinen taso sisältää yksittäiset ympäristöt suhteessa toisiinsa ja näiden suhteiden vaikutukset kehittyvään yksilöön (Bronfenbrenner 1979, 3, 7). Yksilö

osallistuu itse aktiivisesti näihin ympäristöihin (Bronfenbrenner 1979, 25). Esimerkiksi lapsen kyky oppia lukemaan riippuu sekä hänen saamastaan opetuksesta että koulun ja kodin välisestä siteestä (Bronfenbrenner 1979, 3). Toista tasoa kutsutaan mesosysteemiksi, ja se koostuu mikrosysteemeistä (Bronfenbrenner 1979, 7-8, 25). Rakenteen kolmas taso pitää sisällään käsityksen siitä, että ympäristön tapahtumat, joissa yksilö ei ole itse paikalla, vaikuttavat yksilön kehitykseen merkittävästi. Esimerkiksi vanhempien työllistymisolosuhteet vaikuttavat lapsen kehitykseen. (Bronfenbrenner 1979, 3.) Kolmatta tasoa kutsutaan eksosysteemiksi (Bronfenbrenner 1979, 7-8).

On tärkeää huomata ekologisen mallin tasojen olevan kulttuurisidonnaisia, sillä yhden kulttuurin sisällä ympäristöt ovat hyvin samankaltaisia, kun taas kulttuurit poikkeavat toisistaan huomattavasti (Bronfenbrenner 1979, 4). Tällöin sosiaalisten instituutioiden järjestäytyminen ja kaikkia koskevien ideologioiden mallit ovat yhteisiä tietyssä kulttuurissa tai alakulttuurissa. Tätä neljättä tasoa kutsutaan makrosysteemiksi. Täten tietyssä yhteiskunnassa tai sosiaalisessa ryhmässä eli makrosysteemissä mikro-, meso- ja eksosysteemien olemus ja rakenne ovat samat. (Bronfenbrenner 1979, 8.) Jatkumo käsitetään kulttuuriseksi prosessiksi (Doucet & Tudge 2007, 307, 322). Kulttuurien poikkeavuus on otettava huomioon eri maiden jatkumoa koskevien tutkimustulosten tarkastelussa, sillä koulujärjestelmät ja siten myös koulukulttuurit poikkeavat huomattavasti toisistaan eri maiden välillä. Kunkin yhteiskunnan koulutus- ja sosiaalipoliittiset päätökset muodostavat makrosysteemin koulunaloituksen näkökulmasta tarkasteltuna (Karikoski 2008, 23).

Härkönen (1996, 15) määrittelee ekologisen lähestymistavan näkyvän pienten lasten työkasvatuksessa seuraavasti:

- - - pienten lasten työkasvatuksella tarkoitetaan kaikkea kulttuurissa ja yhteiskunnassa ilmenevän työn aiheuttamaa kasvatuksellista vaikutusta. Välittyminen tapahtuu kaikkien yhteiskunnallisten ja ihmisten välisten suhteiden sekä lapsen oman työn ja toiminnan kautta.

Tässä määritelmässä tulevat esille kaikki ekologisen teorian neljä tasoa (ks. Härkönen 1996). Näin ollen työkasvatus on osa sosialisatiota, mutta sosialisatio tulee ilmi myös työkasvatuksessa. Esimerkiksi sukupuolijärjestelmä käsite-

tään sosialisointiin yhdeksi osaksi. (Härkönen 1996, 43.) Siten yhteiskunnassa vallitsevilla arvoilla on suuri merkitys työkasvatuksessa (ks. Härkönen 1996). Täten naisten ja miesten työt sekä tyttöjen ja poikien työt heijastuvat pienten lasten työkasvatukseen (Härkönen 1996). Pienillä lapsilla on jo varhaislapsuudessa samanlainen työnjako kuin aikuisilla (Härkönen 1996, 234). Myös lasten vanhemmilla on suuri rooli sosialisointiossa ja kasvatuksessa (ks. Härkönen 1996). Vanhempien oman kodin kasvatusta vaikuttaa heidän toimintaansa lastensa kanssa (Härkönen 1996, 70).

Bronfenbrenner on myöhemmin lisännyt ekologiseen teoriaansa uuden lähestymistavan: kronosysteemin (Härkönen 2008, 32). Kronosysteemi käsittää ajallisen ulottuvuuden, jossa huomioidaan yksilössä ja ympäristössä ilmenevä pysyvyys ja muutos. Ajallinen ulottuvuus voi olla joko lyhyt tai pitkä. Lyhyessä ajanjaksossa keskiössä on elämän siirtymävaihe, kun taas pitkässä ajanjaksossa huomioidaan siirtymävaiheiden kasaantuvat vaikutukset jossakin ilmiössä. (Bronfenbrenner 1997, 236.) Esimerkiksi jatkumo on yksi muutos lapsen elämässä, joka saattaa aiheuttaa muutoksen lapsen kehityksessä. Tällöin yksilön ja ympäristön suhde muuttuu, jolloin lopputuloksena voi olla yksilön kehityksellinen muutos (Bronfenbrenner 1997, 236). Näin ollen ajallinen ulottuvuus on hyvin keskeisesti läsnä jatkumossa edellä mainittujen neljän tason lisäksi. Kronosysteemi käsitetään metodologiseksi rakennelmaksi, kun taas mikro-, meso-, ekso- ja makrotasot ymmärretään erilaisiksi ympäristöjärjestelmiksi, jotka ovat kehityksen konteksteja (Bronfenbrenner 1997, 281). Kronosysteemi voidaankin oivaltaa jokaista tasoa läpileikkaavaksi lähestymistavaksi.

### **3.2 Ekologinen siirtymä**

Ekologinen teoria pitää sisällään ekologiset siirtymät, kuten jatkumon. Näissä siirtymissä tapahtuu muutos yksilön roolissa tai ympäristössä tai niissä molemmissa. (Bronfenbrenner 1979, 6, 26–27.) Yksilön rooli muuttuu, sillä käyttäytymisodotukset yksilöä kohtaan tietyssä yhteiskunnan asemassa muuttuvat. Siirtymissä kehittyvät sekä yksilö itse että myös muut ihmiset. Yksilön kehityk-

seen vaikuttavat tehokkaimmin ja välittömimmin ympäristön tapahtumat, joiden toimintaan osallistuu muita ihmisiä yksilön lisäksi. (Bronfenbrenner 1979, 6.)

Esikoulukulttuuri ja koulukulttuuri odotuksineen poikkeavat toisistaan (ks. Karikoski 2008), ja koulun aloittamisessa tapahtuu kasvuympäristöjen kulttuurinen muutos (Karikoski 2008, 32). Jatkumossa lapsen rooli muuttuu esikoululaisesta koululaiseksi. Tällöin myös aikuisten suhtautuminen lapseen muuttuu, sillä esikoululaisen ja koululaisen roolille asetetut rooli-odotukset sekä vaatimukset poikkeavat toisistaan. (Karikoski 2008, 62; Ks. Dockett & Perry 2007.) Täten jatkumossa on keskeistä luoda silta näiden kulttuurien välille ja jopa yhdistää näitä kulttuureja. Karikosken (2008, 148) tutkimuksen mukaan esikoulun ja koulun kasvuympäristön kulttuurin muutoksen ollessa vähäinen on lapsen roolimuuotos pieni sekä koulunaloittaminen yksilöllinen, helppo ja joustava sopeutumisprosessi. Sen sijaan kasvuympäristön muuttuessa huomattavasti on lapsen roolimuuotos voimakas sekä koulunaloittaminen vaihteleva ja pitkäkestoinen sopeutumisprosessi (Karikoski 2008, 148). Jatkumossa fyysiset, sosiaaliset ja filosofiset epäyhtenäisyydet vaikuttavat lasten emotionaaliseen hyvinvointiin ja ne voivat haitata lasten oppimista (Fabian & Dunlop 2004, 3).

Ekologisen siirtymän näkökulmasta kodin ja koulun suhteiden laatuun vaikuttavat monet tekijät, jotka ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Opettajien tieto, asenteet, taidot, ymmärrys ja sitoutuminen eroavat vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa. Samoin vanhempien odotukset lapsen koulutuksesta ja lapsen koulutuksen tuttuus poikkeavat toisistaan. Lisäksi lapsi itse vaikuttaa kodin ja koulun suhteisiin. Myös esimerkiksi liikennejärjestelyt ja laajemmat yhteiskunnalliset tahot vaikuttavat kodin ja koulun välisen yhteistyön laatuun. (Beveridge 2005, 2.) Kuviossa 2 esitän laajemmin ekologista mallia ja siirtymää jatkumossa painottaen erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmaa. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen jatkumoon vaikuttavat useammat osatekijät ja moniammatilliset työryhmät kuin lapsen, jonka koulupolku etenee ennalta strukturoidulla tavalla.



KUVIO 2. Ekologinen malli jatkumosta painottaen erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmaa (mukaillen Brewin & Statham 2011; Tonttila 2006)

Kaiken kaikkiaan Dockettin ja Perryn (2007, 153, 185) mukaan ekologinen lähestymistapa käsittää jatkumon paikallista ja yksilöllistä näkökulmaa laajemmaksi. Täten jatkumo sisältää paikallisen, valtiollisen, kansallisen ja kansainväliset tasot vaikutuksineen (Dockett & Perry 2007, 153, 185).

Seuraavaksi esittelen tutkimustehtäväni, jonka avulla tavoittelen ekologisen teorian näkökulmaa tutkimusaineistooni.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä jatkumosta. Perehdyn tässä tutkimuksessa siihen, miten Kuopion kaupungin opettajat sitoutuvat oman käsityksensä mukaan toteuttamaan ennakkoon määriteltyjä käytänteitä jatkumossa. Tutkimuskysymyksen muotoutumiseen on ollut yhteydessä kandidaatintutkielmani ja muu lukeneisuuteni. Hyödynnän kandidaatintutkielmani aineistoa myös tässä tutkimuksessa keräämäni aineiston tukena. Tutkin aihetta uudesta näkökulmasta sekä tavoittelen tutkimuksen avulla hyötyä kentän työntekijöille ja jatkumon käytänteitä määritteleville asiantuntijoille.

Lähestyn tutkimustehtävääni seuraavan tutkimuskysymyksen kautta:

Millaisia käsityksiä esiopettajilla ja luokanopettajilla on sitoutumisesta ennakkoon määriteltyjen käytänteiden toteuttamiseen jatkumossa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni toteuttamisen eri näkökulmia. Ensiksi kuvaan tutkimuskohdettani ja lähestymistapaani, minkä jälkeen kuvailen tutkittavia ja tutkimuksen etenemistä. Tämän jälkeen kuvaan haastattelua tutkimusmenetelmänäni ja esittelen fenomenografisen aineiston analyysia. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisiä ratkaisuja.

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimukseni on laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on jonkin tapahtuman kuvaaminen tai tietyn toiminnan ymmärtäminen. Jostakin ilmiöstä voidaan myös pyrkiä antamaan teoreettisesti ymmärrettävä tulkinta. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä, vaan tutkimuksen tapausmäärä on melko pieni. (Eskola & Suoranta 1999, 61; Tuomi & Sarajärvi 2013, 85.)

Laadullisen tutkimukseni tutkimusote on fenomenografinen. Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut tutkimusote, jossa tutkimuksen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset arkipäivän ilmiöistä ja erilaiset tavat ymmärtää näitä käsityksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164; Järvinen & Järvinen 2004, 83; ks. Marton 1988; Marton & Pong 2005; Uljens 1989). Käsityksellä tarkoitetaan ilmiöstä muodostettua kuvaa, joka rakentuu ajattelun ja kokemuksen avulla (Ahonen 1994, 117). Fenomenografiassa tutkitaan siis käsitysten sisällöllisiä eroavaisuuksia (Ahonen 1994, 115–116; ks. Huusko & Paloniemi 2006; Marton & Pong 2005). Fenomenografian päämääränä on siten käsitysten ja niiden keskinäisten suhteiden kuvailu, analysointi sekä ymmärtäminen. Sen tavoitteina ovat sekä käsitysten että ajattelutapojen erilaisuuden löytäminen ja kuvaaminen. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Yksilöllä voi olla kuitenkin samasta ilmiöstä erilaisia käsityksiä esimerkiksi eri tilanteissa ja yksilön käsitykset voivat muuttua (Marton & Pong 2005, 342, 344–346; Uljens 1989, 42). Tutkimuksessani tarkastelen esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä jatkumosta.

Yksilö muodostaa käsityksiään aikaisempien tietojen, kokemusten ja käsitysten perusteella. Fenomenografiassa käsitykset muodostuvat merkityksenantoprosesseissa ja käsityksillä on laajempi ja syvempi merkitys kuin mielipiteellä. Käsitykset kuvaavat esimerkiksi yksilön ja ympäristön välistä suhdetta. Yksilö ja ympäristö ymmärretään sisäisessä suhteessa toisiinsa. Fenomenografisen näkemyksen mukaan ei ole olemassa kahta erillistä maailmaa, vaan ainoastaan yksi maailma. Täten todellinen ja koettu muodostavat yhden maailman, jossa käsitykset kehittyvät todellisuutta koskevien kokemusten kautta yksilön tietoisuudessa. Näin ollen käsityksissä esiintyvät niin yksilölle kuin yhteisöllekin tyypilliset piirteet. Fenomenografiassa todellisuus muodostuu sekä konstruktivistisesti että sosiaalisesti. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165; Ks. Häkkinen 1996; Marton 1988; Uljens 1989.) Täten fenomenografisessa lähestymistavassa käsitysten tarkastelussa huomioidaan käsitysten kontekstuaalisuus, suhteellisuus ja vaihtelevuus (Huusko & Paloniemi 2006, 171; ks. Marton 1988, Uljens 1989).

Fenomenografia on tutkimussuuntaus, joka ohjaa tutkimusprosessia. Siten se ei ole ainoastaan tutkimus- tai analyysimenetelmä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Fenomenografisella tutkimusotteella on kuitenkin omanlaisensa analyysitapa, johon palaan hieman myöhemmin tässä työssä. Fenomenografialla ei pyritä käsitysten yksilötason kuvauksiin, vaan käsitysten erojen järjestelmälliseen kuvaukseen yksilöiden käsityksiä laajemmin (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Käsitysten eroja tutkitaan siis tietyissä ryhmissä (Huusko & Paloniemi 2006, 165) selvittämällä esimerkiksi, kuinka eri kulttuurien tai alakulttuurien yksilöt ymmärtävät jonkin ilmiön (Marton 1988, 145). Tässä tutkimuksessa valitsin ryhmiksi esiopettajat ja luokanopettajat, joiden käsityksiä tarkastelen. Seuraavaksi kuvailen tutkittavia sekä tutkimuksen etenemistä.



## 5.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Pro gradu -tutkielmani aineisto koostuu helmikuussa vuonna 2013 kerätystä kandidaatintutkielmani aineistosta sekä huhtikuussa ja toukokuussa vuonna 2014 kerätystä aineistosta. Kandidaatintutkielmani litteroidulta materiaalilta runsas aineisto muodostuu kolmen esiopettajan ryhmähaastattelusta ja kolmen luokanopettajan ryhmähaastattelusta. Ryhmähaastattelut toteutin teemahaastatteluina. Kaikki esiopettajat ja luokanopettajat työskentelivät eri päiväkodeissa ja kouluissa. Yksi esiopettajista ja yksi luokanopettajista oli miehiä kahden esiopettajan ja kahden luokanopettajan ollessa naisia. Keväällä 2013 kaksi luokanopettajista toimi toisen luokan opettajina ja kolmas resurssiopettajana opettaen kaikkia alakoulun vuosiluokkia. Yksi esiopettajista toimi päiväkodin varajohtajana ja kaksi luokanopettajista apulaisrehtoreina. Kaikki tutkittavat olivat työskennelleet opetustehtävissä useita vuosia, ja esiopettajat olivat työskennelleet myös muissa varhaiskasvatuksen tehtävissä. Tutkittavat päiväkodit ja koulut valitsin Kuopion eräältä alueelta, jotta päiväkodit keskenään ja koulut keskenään sijaitsisivat mahdollisimman lähellä toisiaan ryhmähaastattelujen käytännöllisten järjestelyjen vuoksi. (Ks. Laukkanen 2013.)

Pro gradu -tutkielmani informantit valitsin kandidaatintutkielmani informanteista jäsentämällä ensiksi kandidaatintutkielmani aineiston jatkumon käytäntöihin sitoutumisen näkökulmasta. Valitsin informanteiksi kaksi esiopettajaa ja kaksi luokanopettajaa. Otin kolmeen haastateltavaan suoraan yhteyttä sähköpostitse. Yhden esiopettajan kanssa keskustelimme myös puhelimitse. Yhden luokanopettajan sähköpostiosoitetta tiedustelin hänen edellisen työpaikkansa rehtorilta, minkä jälkeen lähestyin opettajaa sähköpostitse. Sekä esiopettajista että luokanopettajista toinen informanteista oli nainen ja toinen mies. Miespuolinen luokanopettaja oli vaihtanut työpaikkaansa haastatteluiden välillä. Luokanopettajat opettivat kolmatta vuosiluokkaa.

Valitsin haastateltavaksi kummastakin ammattikunnasta molempien sukupuolten edustajia, jotta voin tutkimuksessani tarvittaessa tarkastella, onko sukupuolten välillä eroja sitoutumisessa jatkumon käytänteiden toteuttamiseen.

Naisopettajista valitsin haastateltaviksi kandidaatintutkielmani perusteella monipuolisesti aineistoa tuottavat opettajat. Esiopettajien valinnassa uudelleen haastateltaviksi kiinnitin huomiota myös esikoulujen toimipisteiden sijainnin monipuolisuuteen. Haastattelin esiopettajia ja luokanopettajia henkilökohtaisesti. Lisäksi keskustelin yhden luokanopettajan haastattelun jälkeen hänen ja hänen koulunsa erityisopettajan kanssa. Keskustelin myös toisen luokanopettajan kanssa hänen haastattelunsa jälkeen kahden kesken sekä yhden esiopettajan kanssa hänen haastattelunsa jälkeen kahden kesken. Myös osaa muistiinpanojani näistä keskusteluista käytin aineistonani.

Toteutin esikoulunopettajien ryhmähaastattelun yhden tutkittavan työpaikalla päiväkodissa ja luokanopettajien ryhmähaastattelun yhden tutkittavan työpaikalla alakoulussa. Yksilöhaastattelut toteutin kunkin tutkittavan työpaikalla. Pidin haastattelut etukäteen varatuissa rauhallisissa tiloissa. Tallensin haastattelut. Muodostin haastattelukysymykset yksilöhaastatteluihin lukemani kirjallisuuden ja kandidaatintutkielmani aineiston perusteella (liite 4). Haastattelukysymykset esitetasin kahdella lastentarhanopettajalla, joista toinen kouluttautuu luokanopettajaksi. Ennalta määriteltyjen kysymysten sanamuoto vaihteli haastattelutilanteessa. Kysyin myös tarvittaessa kysymyksiä, joita en ollut määritellyt ennalta.

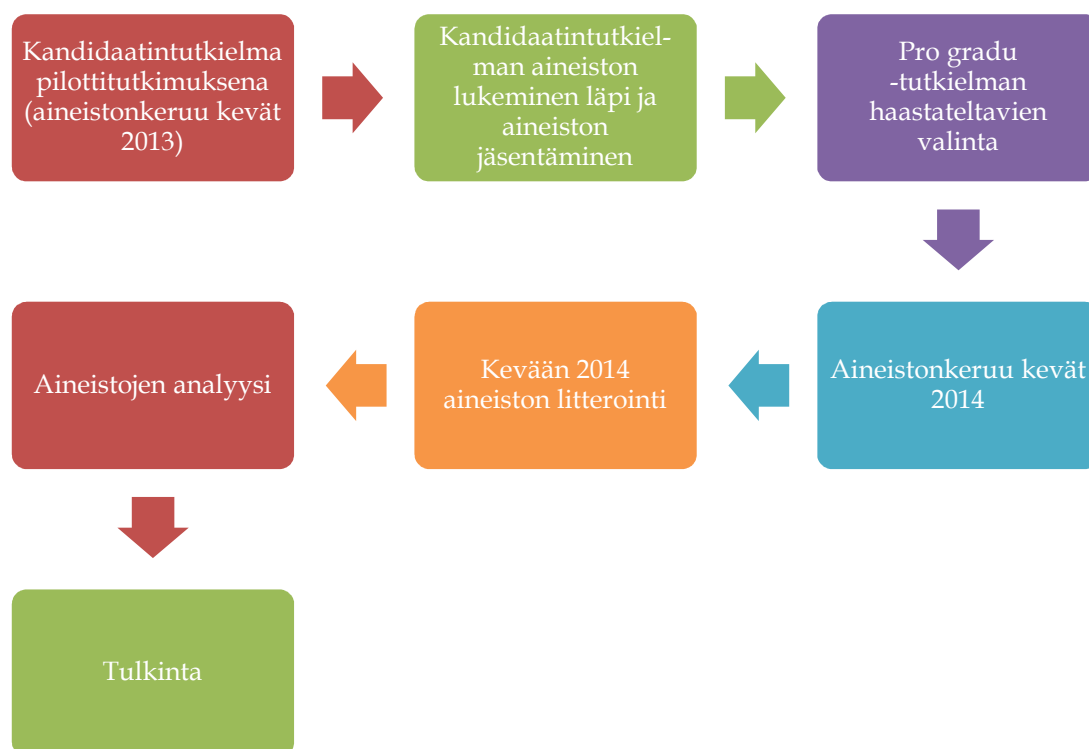
Haastatteluiden jälkeen litteroin aineiston huhti-syyskuussa 2014. Poistin tutkittavien tunnistetiedot ja muutin ne tutkittavien anonymiteetin takaamiseksi. Käytän peitenimiä tutkittavista, mainituista esikouluista ja kouluista. Muutin haastateltavien ilmauksia yleiskielisemmiksi anonymiteetin takaamiseksi ja tehdäkseni heidän puhettaan helpommaksi ymmärtää. Litteroinnissa olen jäsentänyt tekstiä pilkkujen avulla ymmärrettävämmäksi kokonaisuudeksi ja osa pilkuista toimii haastateltavien puheen taukojen merkinä. Kevään 2013 esiopettajien ryhmähaastattelu kesti 1 h ja 57 min, ja tästä haastattelusta muodostui litteroitua materiaalia 56 A4-arkkia (taulukko 1). Luokanopettajien ryhmähaastattelun kesto oli 1 h ja 15 min, ja kyseisestä haastattelusta syntyi 49 A4-arkkia litteroitua materiaalia. Kevään 2014 naispuolisen esiopettajan haastattelu kesti 46 min. Tästä litteroitua materiaalia muodostui 16 A4-arkkia. Miespuoli-

sen esiopettajan haastattelun kesto oli 48 min, ja kyseisestä haastattelusta muodostui 16 A4-arkkia litteroitua materiaalia. Naispuolisen luokanopettajan haastattelun kesto oli 34 min. Tästä litteroitua materiaalia syntyi 13 A4-arkkia. Miespuolisen luokanopettajan haastattelu kesti 26 min, ja kyseisestä haastattelusta muodostui 11 A4-arkkia litteroitua materiaalia. Lisäksi kolmen haastattelun jälkeen muodostui 3 A4-arkkia vapaamuotoisia muistiinpanoja. Yhden arkin muistiinpanoja kirjoitin haastattelun jälkeen keskustellessani miespuolisen luokanopettajan ja hänen työpaikkansa erityisopettajan kanssa. Tätä keskustelua koskevia muistiinpanoja en kuitenkaan hyödyntänyt aineistonani, sillä muistiinpanoista en pysty erottamaan, mitkä ovat luokanopettajan käsityksiä jatkumosta ja mitkä erityisopettajan käsityksiä. Toisen arkin kirjoitin naispuolisen luokanopettajan haastattelun jälkeen ja kolmannen arkin kirjoitin miespuolisen esiopettajan haastattelun jälkeen nauhurin sammutettuani.

TAULUKKO 1. Tiedot haastatteluista

	Ajankohta	Haastateltavat	Haastattelun kesto	Litteroitu materiaali
Ryhmähaastattelut				104 arkkia
Esiopettajien ryhmähaastattelu	helmikuu 2013	2 naista, 1 mies	1 h 57 min	56 arkkia
Luokanopettajien ryhmähaastattelu	helmikuu 2013	2 naista, 1 mies	1 h 15 min	49 arkkia
Yksilöhaastattelut				56 arkkia
Esiopettaja	huhtikuu 2014	nainen	46 min	16 arkkia
Esiopettaja	toukokuu 2014	mies	48 min	16 arkkia
Luokanopettaja	huhtikuu 2014	nainen	34 min	13 arkkia
Luokanopettaja	huhtikuu 2014	mies	26 min	11 arkkia

Käytin kandidaatintutkielmaani pro gradu -tutkielmani pilottitutkimuksena (kuvio 3). Toteuttaessani pro gradu -tutkielmaani jäsensin ensiksi kandidaatintutkielmani aineiston käytäntöihin sitoutumisen näkökulmasta. Tämän jälkeen valitsin haastateltavani kandidaatintutkielmaani haastattelemistani opettajista. Teoreettiseen viitekehykseen perehtyminen ja sen kirjoittaminen kulkivat koko ajan mukana tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.



KUVIO 3. Tutkimuksen eteneminen

Seuraavaksi tarkastelen aineistonkeruumenetelmääni, joka kuvaa edellä esitetyn kuvion (kuvio 3) sinistä laatikkoa.

### 5.3 Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa keskityn pro gradu -tutkielmassa käyttämäni tutkimusmenetelmään. Kandidaatintutkielmassa käyttämäni menetelmien tarkemman kuvauksen jätän tämän työn ulkopuolelle (ks. Laukkanen 2013). Tutkimusmenetelmäksi valitsin haastattelun, sillä sen avulla voidaan saada tietoa, jota ei voida

saada suoraan havainnoimalla (Patton 2002, 340–341). Tarkastelen tutkimuksessani esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä, joita ei voi saavuttaa havainnoimalla. Fenomenografiassa kieli nähdään välineenä ajattelun ja käsitysten muodostamisessa ja ilmaisussa (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Häkkinen 1996, 28), joten haastattelussa kielellä on keskeinen merkitys (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48–49).

Laadullinen tutkimus tuottaa laadullista aineistoa, jolla tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (1999, 15) mukaan ilmiä sultaan tekstinä olevaa aineistoa. Haastattelun avulla saadaan laadullista aineistoa (Eskola & Suoranta 1999, 15). Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään erilaisia aineistoja, jotka on muokattu kirjalliseen muotoon. Näitä aineistoja ovat esimerkiksi avoimet tai teemoittain etenevät ryhmä- ja yksilöhaastattelut. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Haastattelu on keskeisin aineistonkeruutapa fenomenografiassa (Marton 1988, 154; ks. Ahonen 1994; Uljens 1989).

Haastattelu kohdistuu informaation keräämiseen, ja se on ennakolta suunniteltua tavoitteellista toimintaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42). Haastattelun päämääränä on selvittää tutkittavien ajatuksia (Eskola & Suoranta 1999, 86; Eskola & Vastamäki 2001, 24; Tuomi & Sarajärvi 2013, 72) tai heidän toimintansa syitä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72). Tällöin haastattelun avulla voidaan saada selville tutkittavien motiiveja, jotka ovat heidän vastaustensa pohjana (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34). Tässä tutkimuksessa tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on jatkumon käytänteistä ja niiden toteuttamiseen sitoutumisesta.

Haastattelussa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa (Eskola & Suoranta 1999, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 42) suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi 2012b, 204; Hirsjärvi & Hurme 2000, 34). Haastattelu sisältää sekä nonverbaalista että verbaalista viestintää (Hirsjärvi & Hurme 2000, 49). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ainoastaan verbaalista viestintää. Haastattelussa tutkittava käsitetään merkityksiä muodostavaksi ja aktiiviseksi osapuoleksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35).

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelussa yritetään herättää haastateltavassa uudenlaista tietoisuutta ilmiöstä, jota haastattelun avulla tutkitaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 168). Tämä ei ollut tämän tutkimuksen tiedostettu päämäärä. Haastateltavien uudenlainen tietoisuus jatkumoon ja sen toteuttamiseen sitoutumisesta on kuitenkin mahdollinen tutkimukseni myönteinen vaikutus tutkittaville.

Tämän tutkimuksen haastattelut edustavat eniten puolistrukturoitua haastattelua, mutta niissä on myös piirteitä teemahaastattelusta (ks. Eskola & Suoranta 1999; Hirsjärvi & Hurme 2000). Muodostin haastattelurungon teemoista, jotka jakaantuivat tarkempiin avoimiin kysymyksiin (ks. liite 4). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samanlaiset ja haastateltava vastaa esitettyihin kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta 1999, 87). Aineistonkeruussa on olennaisinta kysymyksenasettelun avoimuus, jotta ihmisten erilaiset käsitykset ilmiöistä ilmenevät aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Marton & Pong 2005, 346; Patton 2002, 348) ja jotta haastateltavat voivat valita kysymyksiin vastaamisen laajuuden (Marton 1988, 154). Omassa tutkimuksessani haastattelukysymykset olivat avoimia sekä kutakuinkin haastateltaville samat, mutta kysymysten muoto ja esitetyt lisäkysymykset ja tarkentavat kysymykset vaihtelivat haastateltavien välillä. Myös kysymysten järjestys vaihteli esitettyjen lisäkysymysten vuoksi haastateltavien välillä, mikä on kysymysten muodon vaihtelun lisäksi tyypillistä teemahaastattelussa (Eskola & Suoranta 1999, 87; Hirsjärvi 2012b, 208; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Patton 2002, 349). Lisäksi teemahaastattelussa teema-alueiden käsittelyn laajuus vaihtelee haastatteluiden välillä (Eskola & Suoranta 1999, 87). Tässä tutkimuksessa opettajat saivat vastata esitettyihin kysymyksiin haluamallaan laajuudella.

Eskolan ja Suorannan (1999, 87) tavoin käsitänkin puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun erilaisiksi haastattelutavoiksi, sillä haastattelukysymykseni kohdistuivat rajattuihin asioihin, kuten esimerkiksi jatkumoa ohjaaviin asiakirjoihin. Kandidaatintutkielmani edustaa päinvastoin teemahaastattelua, sillä siinä olen asettanut haastatteluteemat kysymyksen muotoon, jolloin haastateltavien vastausten laajuudelle on annettu enemmän tilaa. Sen sijaan

Tuomi ja Sarajärvi (2013, 75) sekä Ahonen (1994, 138) käsittävät puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun samaksi tavaksi ja Hirsjärvi ja Hurme (2000, 48) ymmärtävät teemahaastattelun puolistrukturoidun haastattelun yhdeksi menetelmäksi.

Haastattelut toteutin yksilöhaastatteluina, jotta tutkimuksessa on mahdollista syventää ryhmähaastatteluissa esille nousseita seikkoja ja saada esille kunkin opettajan yksilölliset käsitykset (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000). Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan litteroimieni haastatteluiden analyysiä.

## 5.4 Aineiston analyysi

Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöinen, joten tulkinta muotoutuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja aineisto itse on kategorisoinnin perusta. Analyysissä teoriaa ei käytetä luokittelun runkona, ja analyysi ei ole teoriasta johdettujen olettamusten testaamista. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Ks. Ahonen 1994, Uljens 1989.) Teoriat ovat kuitenkin mukana kategorioiden muodostamisessa, sillä kategorisointi perustuu teoreettiseen ajatteluun (Ahonen 1994, 127; Huusko & Paloniemi 2006, 166; ks. Uljens 1989). Perehtyneisyyteni jatkuuun liittyviin teorioihin ja tutkimuksiin on vaikuttanut aineistoni hankintaan ja tulkintaan (ks. Huusko & Paloniemi 2006).

Fenomenografiassa analyysi aloitetaan jo tietoja kerätessä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 169). Fenomenografisen analyysin tavoitteena on löytää aineistosta rakenteellisia eroja. Nämä erot selventävät tutkittavan ilmiön ja käsitysten välistä suhdetta, ja niiden pohjalta luodaan käsitteellisiä kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat edustavat erilaisia tapoja käsittää tutkittavaa ilmiötä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Fenomenografisen lähestymistavan päämääränä on muodostaa käsityksistä kategorioita, joiden avulla jäsennetään yksilöiden käsitysten eroavaisuuksia (Marton 1988, 146; Uljens 1989, 39).

Fenomenografinen analyysi koostuu neljästä vaiheesta (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Ensimmäisessä vaiheessa empiirisestä aineistosta etsitään merkitysyksiköitä eli käsityksiä, jolloin aineiston tulkinta kohdistuu yksittäisten

sanojen ja lauseiden sijasta ajatukselliseen kokonaisuuteen (Ahonen 1994; Huusko & Paloniemi 2006, 166–167, 170). Tällöin tukintayksikköä ei voida määrittellä etukäteen (Ahonen 1994, 143).

Aloitin analyysin lukemalla yksilöhaastatteluilla keräämäni aineiston useaan kertaan läpi, jotta sain kokonais käsityksen aineistosta sekä haastattelun sisältöjen ja opettajien käsitysten eroista. Tämän jälkeen etsin aineistosta merkitysyksiköitä, jotka kuvaavat opettajien ajatuksia. (Ks. Huusko & Paloniemi 2006.) Alleviivasin merkitysyksiköt tulostettuihin litteroituihin materiaaleihin eri väreillä, jotka kuvastivat pääasiassa haastattelukysymyksen yläteemoja (ks. Marton 1988). Tämän jälkeen tiivistin alleviivaukseni paperilapuille, esimerkiksi seuraavasti: ”Nivelvaiheen kellomalli antaa aikataulun”.

Toisessa vaiheessa käsityksistä muodostetaan ensimmäisen tason kategorioita, jotta ilmaisuja voidaan vertailla toisiinsa (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167; ks. Ahonen 1994; Marton 1988). Tarkoituksena on löytää mahdollisimman paljon merkityksellisiä kategorioita, jotka kuvaavat tutkittavien käsityksiä (Ahonen 1994, 124). Tällöin oleellista ei ole kategorioiden määrä vaan laatu (Ahonen 1994, 127; Huusko & Paloniemi 2006, 169). Kategorioiden avulla kuvataan tutkittavien ilmaisemien käsitysten teoreettiset yhteydet (Ahonen 1994, 146). Tässä vaiheessa vertailin opettajien erilaisia käsityksiä ja muodostin samankaltaisille merkitysyksiköille kokoavia käsitteitä, joiden avulla niputin yksiköitä yhteen. Kirjoitin kokoavat käsitteet paperilapuille. Ensimmäisen tason yhtenä kategoriana tutkimuksessani toimii esimerkiksi ”nivelvaiheen kellomalli”.

Kolmannessa vaiheessa kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla ja käsitteiden väliset suhteet täsmentyvät. Kategoriat voidaan liittää aineistoon aineistolainauksilla, jolloin kategoriat sisältävät opettajien käsitysten erityispiirteet. Oleellista on, että kategorioiden avulla käsitysten laadulliset erot tulevat esille. (Huusko & Paloniemi 2006, 167–169; Ks. Marton 1988; Uljens 1989.) Tässä vaiheessa yhdistin toisen tason kategorioita käsitteellisimmiksi kategorioiksi ja pohdin alustavasti, mitkä aineistolainaukset avaisivat opettajien käsityksiä parhaalla mahdollisella tavalla. Pohdin sopivia aineistolainauksia myös jo aikai-



semmissä analyysivaiheissa. Esimerkkinä toisen tason kategorioista on tutkimuksessani muun muassa ”kontrollointi”. Tarkastelin käsitteiden välisiä suhteita kirjoittamalla kolmannen tason kategorioiden nimet paperilapuille, joiden alle järjestin toisella tasolla kirjoittamieni kategorioiden nimet. Kolmannen tason kategorioista esimerkkinä on seuraava kuvauskategoria: ”esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä ennakkoon määritellyistä ja kontekstissa muodostuneista jatkumokäytännöistä”. Tutkimukseni analyysivaiheessa kuvauskategorioita syntyi myös useamman kuin kolmen tason kategorioita, esimerkiksi asiakirjoista, jotka kuuluvat myös edellä mainitsemani kuvauskategorian alle. Selvennän antamiani esimerkkejä analyysini tasoista liitteessä 5.

Neljännessä vaiheessa tutkittavasta ilmiöstä muodostetaan käsitysten erojen perusteella kuvauskategoriajärjestelmä (Huusko & Paloniemi 2006, 167, 169). Kuvauskategorioista voidaan muodostaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä (Uljens 1989, 46–51). Horisontaalisessa kuvauskategoriajärjestelmässä kategoriat ovat samanarvoisia ja verrattavissa toisiinsa, kun taas vertikaalisessa järjestelmässä kategoriat järjestetään paremmuusjärjestykseen muutosnäkökulmasta. Hierarkkisessa järjestelmässä jotkin käsitykset ovat laajempia tai kehittyneempiä verrattuna toisiin käsityksiin. Näin ollen käsitykset eroavat laadullisesti toisistaan ja ne voidaan asettaa hierarkiaan suhteessa toisiinsa. (Uljens 1989, 47, 49–51.) Kategoriat kuvaavat yleisesti erilaisia ajattelutapoja, eivät suoraan yksittäisen ihmisen ajattelua (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Omassa tutkimuksessani kuvauskategoriajärjestelmä on horisontaalinen, jolloin kaikki kategoriat ovat samanarvoisia. Tällöin esimerkiksi kuvauskategoria ”opettajien käsitykset ennakkoon määritellyistä käytännöistä ja kontekstissa muodostuneista jatkumokäytännöistä” on samanarvoinen opettajien ”kehitettävistä tekijöistä” koskevien käsitysten kanssa.

Analyysin eri vaiheiden jälkeen tehdään johtopäätöksiä käsityksistä ja niistä muodostetuista kategorioista. Tällöin tarkastellaan tutkittavien käsityksien vaihtelun suhdetta tutkittavasta asiasta (Ahonen 1994, 126). Tätä käsittelen seuraavassa pääluvussa tarkastellessani tutkimukseni tuloksia. Tuloksia tarkas-

tellessani hyödynnän myös kandidaatintutkielmani aineistoa – esiopettajien ja luokanopettajien ryhmähaastatteluja – muun aineistoni tukena. Tässä tutkimuksessa en analysoinut kandidaatintutkielmani aineistoa muodostamalla kuvauskategorioita, vaan lisäsin tekemääni kuvauskategoriajärjestelmään huomioita ryhmähaastatteluista. Lisäämäni huomiot tukevat pääasiassa tutkimukseni tuloksia. Jätin täysin uusien käsitysten tarkastelemisen tietoisesti pois.

Ennen tuloksia ja pohdintaa siirryn seuraavaksi käsittelemään tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

## 5.5 Luotettavuus

Tutkimuksen haastateltavista kaikki olivat olleet kanssani vuorovaikutuksessa aikaisemmin toteuttamissani ryhmähaastatteluissa ja sen puitteissa tapahtuvassa yhteydenpidossa, mutta yksi opettajista oli minulle myös aikaisemmin tuttu. Pyrin alun perin valitsemaan tutkimukseeni haastateltavat, joiden kanssa en ole ollut aikaisemmin tekemisissä. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista yhden haastateltavan kohdalla. Opettajan tuttuus saattaa vaikuttaa tutkimukseni luotettavuuteen heikentävästi. Koen kuitenkin, ettei näin ole tapahtunut, sillä tutkittava toi haastatteluissa avoimesti esille näkemyksiään. Opettajien tuttuus yksilöhaastatteluissa saattoi vaikuttaa myönteisesti haastatteluiden kulkuun ja käsitysten avoimeen ilmaisuun.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse vaikuttaa merkittävästi tutkimuksensa luotettavuuteen (ks. Ahonen 1994; Eskola & Suoranta 1999; Häkkinen 1996; Tuomi & Sarajärvi 2013; Uljens 1989). Tutkijana arvoni ovat yhteydessä siihen, miten pyrin käsittämään tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi 2012a, 161). Omat ennako-oletukseni ja käsitykseni ovat vaikuttaneet tutkimukseeni. Näkyvimmin ne ovat tulleet esille tutkimuskysymyksen muodostamisessa.

Tutkimuskysymyksen muodostin nojaten omiin ennako-oletuksiini esiopettajien ja luokanopettajien sitoutumisesta. Ajattelin etukäteen, että esiopettajien ja luokanopettajien käsitykset poikkeaisivat toisistaan enemmän ja ammattiryhmien jatkumoon sitoutumisen erot tulisivat selkeämmin esille. Näin ollen

alun perin olin muodostanut kaksi tutkimuskysymystä. Toinen tutkimuskysymyksenäni koski sitä, kuinka esiopettajien ja luokanopettajien sitoutuminen poikkeaa toisistaan jatkumossa.

Pohdin ennakko-oletusteni mukaisesti sukupuolen olevan yhteydessä käsityksiin, joten kolmas tutkimuskysymys koskikin sitä, miten sukupuolierot ilmenevät ennakkoon määriteltyjen käytänteiden toteuttamiseen sitoutumisessa. Analyysia tehdessäni havaitsin kuitenkin, ettei aineistossani ammattiryhmällä ja opettajien sukupuolella ollut suurta merkitystä käsitysten näkökulmasta. Täten en hyödyntänyt toista ja kolmatta tutkimuskysymystäni lainkaan tutkimuksessani. Koen tärkeimmäksi tuoda esille opettajien erilaisia käsityksiä jatkumosta fenomenografian periaatteiden mukaisesti. ”Ammattiryhmien käsityksien erot” on yksi muodostamistani kategorioista, mutta erot ammattiryhmien käsitysten välillä eivät ole niin merkittäviä, että niitä olisi tullut tarkastella tutkimuskysymyksen tasolla.

Laadullisessa tutkimuksessa huomioidaan tiedon subjektiivisuus, mutta pyritään puolueettomuuteen (ks. Patton 2002; Tuomi & Sarajärvi 2013). Tarkoitukseni on kuulla ja ymmärtää haastateltavia itsenään, jolloin esimerkiksi sukupuoli ja ikäni eivät vaikuta haastatteluiden tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 135–136).

Ennen haastattelukysymysten muodostamista tarkastelin kandidaatin tutkielmaan keräämääni aineistoa, jonka pohjalta muodostin haastattelukysymyksenäni. Näin ollen pystyin muodostamaan haastattelukysymykset tarkoituksenmukaisiksi ja keräämään kysymysten avulla aineistoa, joka kuvaa tutkimuskysymystäni mahdollisimman kattavasti. Tutkimuksen teon alkutaipaleella perehdyin tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen huolellisesti, mikä lisää haastattelukysymysten ja analyysin luotettavuutta (ks. Ahonen 1994). Vaikka analyysi on ollut aineistolähtöinen, teoria vaikuttaa fenomenografiassa kuitenkin analyysiin. Perehtyneisyyteni jatkumoa koskeviin tutkimuksiin ennen analyysia on hyödyttänyt minua kuvauskategorioiden muodostamisessa avartamalla näkemystäni teoreettisesti. Kansainvälisiä ja kansallisia tutkimuksia olen hyödyntänyt tässä tutkimuksessa monipuolisesti.

Muodostamani haastattelukysymykset esitetasin kahdella lastentarhanopettajalla, joista toinen kouluttautuu luokanopettajaksi (ks. Eskola & Suoranta 1999; Hirsjärvi & Hurme 2000). Haastattelukysymysten esitestaaminen olisi ollut luotettavampaa, jos toinen testaaajista olisi työskennellyt luokanopettajana, kuten toinen lastentarhanopettajista työskentelee esiopettajana. Muutin haastattelukysymyksiä yhden kysymyksen kohdalla neutraalimmaksi olettamatta, että jatkumosta on tietynlaisia käsityksiä (ks. Patton 2002). Martonin ja Pongin (2005, 346) mukaan haastattelukysymykset vaikuttavat siihen, millaisia käsityksiä opettajat ilmaisevat. Lisäksi pohdin haastattelurunkoon etukäteen lisäkysymyksiä (ks. liite 4), mikä vaikuttaa aineistonkeruun laatuun ja luotettavuuteen myönteisesti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184).

Tutkimukseni aineisto on kattava, mikä lisää tutkimukseni luotettavuutta (ks. Eskola & Suoranta 1999). Aineisto koostuu sekä esiopettajien ja luokanopettajien ryhmähaastatteluista että opettajien yksilöhaastatteluista. Aineisto on saavuttanut kylläntymispisteen (ks. Eskola & Suoranta 1999), sillä opettajien käsitykset ryhmähaastatteluissa ja yksilöhaastatteluissa tukivat vahvasti toisiaan. Opettajien käsitykset yksilöhaastatteluissa olivat hyvin samanlaisia kuin aikaisemmin toteutetuissa ryhmähaastatteluissa. Aineiston kylläntymisessä haastateltavat eivät tuo tutkimusongelmaan enää uutta tietoa, jolloin aineistoa on tarpeeksi (Eskola & Suoranta 1999, 62). Lisäksi tutkimuksessani toteutuu aineistotriangulaatio suppeasti, sillä tarkastelen siinä kahta eri aineistoa: ryhmähaastatteluaineistoa ja yksilöhaastatteluaineistoa (ks. Denzin & Lincoln 2011; Eskola & Suoranta 1999; Patton 2002). Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä jatkumosta. Tähän tarkoitukseen aineisto on varsin kattava.

Aineistona en hyödyntänyt miespuolisen luokanopettajan haastattelun jälkeen käymääni keskustelua luokanopettajan ja koulun erityisopettajan kanssa, sillä tekemistäni keskustelun muistiinpanoista en pysty erottamaan, mitkä ovat luokanopettajan omia käsityksiä jatkumosta. Tämän vuoksi keskustelun käyttö lähteenä ei ole luotettavaa.

Nauhoitin haastattelut nauhurilla, mikä lisää aineistonkeruun tarkkuutta ja aineiston luotettavuutta sekä tuo mahdollisimman hyvin haastateltavan näkökulman esille. Nauhoittaminen lisäsi myös tarkkaavaisuuttani haastattelutilanteessa. (Patton 2002, 380–381.) Kolmen opettajan kanssa keskustelu jatkui nauhurin sammuttamisen jälkeen, mikä saattaa osaltaan kertoa haastateltavien jännityksen purkautumisesta nauhoittamista kohtaan.

Teemahaastattelussa aineisto edustaa haastateltavien ilmaisuja itsessään, sillä se on muodoltaan avoin. Tällöin haastateltava pystyy puhumaan avoimesti. (Eskola & Suoranta 1999, 88.) Kandidaatintutkielmaan keräämissäni esiopettajien ja luokanopettajien ryhmähaastatteluissa opettajat ovat voineet keskustella vapaamuotoisesti. Sen sijaan yksilöhaastatteluiden ollessa puolistrukturoituja olen rajannut opettajien vastaamista teemahaastattelua suppeammaksi. Tällöin opettajat eivät ole pystyneet ilmaisemaan itseään yhtä vapaasti kuin ryhmähaastatteluissa. Kuitenkin opettajien käsitykset molemmissa haastatteluissa vastasivat hyvin toisiaan, joten en usko puolistrukturoitujen haastatteluiden rajoittaneen opettajien puhetta jatkumosta liiaksi.

Haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia voi heikentää haastattelun luotettavuutta (Hirsjärvi 2012b, 206; ks. Järvinen & Järvinen 2004). Tässä tutkimuksessa haastateltavat kertoivat kuitenkin avoimesti näkemyksiään ja he esittivät kritiikkiä ja parannusehdotuksia mielellään.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi parantanut se, että tutkittavat olisivat voineet tutustua tutkimukseni tuloksiin ja arvioida niiden paikkaansa pitävyyttä ennen tutkimuksen julkaisemista (Tuomi & Sarajärvi 2013, 142). En kuitenkaan kokenut tälle tarvetta, sillä analyysin kuvauskategoriajärjestelmä tuo monipuolisesti opettajien käsitykset ilmi ja aineistolainaukset tekstini ohessa tukevat kategorioita. Tällöin kuvauskategoriat vastaavat tutkittavien ajatuksia (Ahonen 1994, 129–130, 152; Uljens 1989, 52–55; ks. Hirsjärvi & Hurme 2000). Koen, että aineistosta tehdyt kategoriat sisältävät koko vastausten vaihtelun (Järvinen & Järvinen 2004, 84). Näin olen välttänyt aineiston ylitulkintaa (ks. Ahonen 1994). Vertaisanalysoijan käyttö olisi kuitenkin parantanut muodostamieni kuvauskategorioiden luotettavuutta (Uljens 1989, 55–57). Lisäksi en ole

tehnyt kandidaatintutkielmani aineistosta systemaattista analyysia, joten sen vertailu yksilöhaastatteluihin ei ole täysin luotettavaa.

Analyysivaiheessa kuvauskategoria ”käsityksiä sitoutumista edistävästä tekijöistä” oli vaikein muodostaa, sillä osa alakategorioista kuuluu selkeästi tämän kuvauskategorian alle. Osaltaan tämä kuvauskategoria toimii kuitenkin useita samankaltaisia alakategorioita yhdistävänä pääkategoriana. Olen yhdistänyt kategoriaan ensin omiksi kuvauskategorioiksi luokittelmani ”käsityksiä motivaation lähteestä” -kategorian sekä ”käsityksiä tärkeimmistä seikoista jatkumossa” -kategorian. Koen kuitenkin, että ”käsityksiä sitoutumista edistävästä tekijöistä” -kuvauskategoria on luonteva, eikä siihen ole yhdistetty kategorioita väkisin. Lisäksi ”ammattiryhmien käsityksiä sitoutumisesta” -kuvauskategorian muodostaminen tuntui hieman hankalalta, sillä sen alakategoriat edustavat pitkälti yksittäisten opettajien käsityksiä, jolloin opettajien käsityksiä yhdistäviä kategorioita oli hankala muodostaa. Kyseinen kategoria kuvaa kuitenkin opettajien käsityksiä laajasti, kuten fenomenografiassa on tarkoitus.

Haastatteluaineisto on sidottu tilanteeseen ja kontekstiin (Hirsjärvi 2012b, 207; ks. Ahonen 1994). Tämä vaikuttaa tulosten siirrettävyyteen (ks. Eskola & Suoranta 1999). Tällöin ratkaisut, mitkä toimivat yhdessä koulussa tai kaupungissa, eivät välttämättä toimi toisessa. Lapsiryhmä vaikuttaa myös paljon jatkumon toteuttamiseen. Tämän tutkimuksen tuloksia – kuten laadullisen tutkimuksen yleensäkin – ei voi, eikä ole tarpeen yleistää. Lisäksi on huomioitava, että käsitykset edustavat paikoitellen vain yhden opettajan käsityksiä, jolloin käsityksiä ei voi yleistää koskemaan koko opettajakuntaa. Opettajien käsitykset kehitettävistä tekijöistä ovat hyvin samankaltaisia ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -kyselyn (2014) tulosten kanssa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta vahvistettavuuden näkökulmasta (ks. Eskola & Suoranta 1999). Tulokset ovat kuitenkin suuntaa antavia siihen, millaisia käsityksiä esiopettajilla ja luokanopettajilla on sitoutumisesta ennakkoon määriteltujen käytänteiden toteuttamiseen jatkumossa.

## 5.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseni alusta alkaen tutkittavat ovat olleet anonyymejä, joten he eivät ole tunnistettavissa tästä tutkimuksesta (ks. Kuula 2006; Lankshear & Knobel 2004; Tuomi & Sarajärvi 2013). Olen muuttanut tutkittavien nimet pseudonyymeiksi jo litterointivaiheessa (Kuula 2006, 214–215). Tiedot, joista tutkittavat on mahdollista tunnistaa, on jätetty mainitsematta tässä tutkimuksessa (ks. Kuula 2006; Tuomi & Sarajärvi 2013).

Anonyymiteetti suojaa opettajia myös heidän erilaisten tietovarantojensa näkökulmasta, sillä yhdellä opettajista on haastatteluiden perusteella muita haastateltuja vähemmän tietoa jatkumosta (ks. Kuula 2006; Tuomi & Sarajärvi 2013). Täten olen huomionnut tutkimuksen teossa vahingon välttämisen periaatteen (Kuula 2006, 59, 62–63; ks. Lankshear & Knobel 2004; Tuomi & Sarajärvi 2013). Tutkittavien nimien lisäksi olen muodostanut haastatteluissa mainituille asuinalueille, päiväkodeille, esikouluille ja kouluille peitenimet litterointivaiheessa (Kuula 2006, 214–215). Olen käyttänyt samoja pseudonyymejä kaikissa hyödyntämissäni aineistoissa (ks. Kuula 2006).

Tutkimuksen alkutaipaleella myös tutkimuskaupunki oli anonyymi, jotta tutkittavien anonyymiteetti turvattaisiin parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimuskaupungin anonyymiteetti osoittautui tutkimuksen edetessä kuitenkin hankalaksi, sillä tutkimustuloksia oli tarpeen verrata Kuopion kaupungin asiakirjoihin ja niissä linjattuun jatkumon toteuttamiseen. Tällöin tutkimuskaupungin nimi olisi anonyymiteetista huolimatta ollut pääteltävissä. Lisäksi tutkimuskaupungin nimeämisestä on hyötyä muille kaupungeille, jotka voivat hyödyntää Kuopion kaupungin edistyksellisestä jatkumon linjaamista omassa kehittämistyössään. Tutkimuskaupungin nimeäminen mahdollistaa myös kandidaatintutkielmani hyödyntämisen lähteenä sekä itselleni että muille. Tutkimuskaupungin anonyymiteetti olisi vähentänyt tutkimuksessa hyödynnettyä tietoa ja tutkimuksen käyttömahdollisuuksia. (Ks. Kuula 2006).

Tutkimusluvut olen saanut tutkimukseeni ja yksilöhaastatteluiden toteuttamiseen sekä kaupungin että opettajien tasolta. Esiopetuksen osalta tutkimus-

luvut olen saanut Kuopion kaupungin varhaiskasvatuksen johtajalta sekä esiopettajilta itseltään, kun taas perusopetuksen osalta olen saanut luvat tutkittavien esimiehiltä eli koulujen rehtoreilta ja luokanopettajilta itseltään. (Ks. Lankshear & Knobel 2004.) Lisäksi kandidaatintutkielman aineiston hyödyntämiseen pro gradu -tutkielmassa olen pyytänyt haastateltavilta lupaa kirjallisesti ennen kandidaatintutkielman aineistonkeruuta (ks. Kuula 2006).

Yksilöhaastatteluiden osalta lähestyin opettajia sähköpostitse ja yhtä opettajaa myös puhelimitse kysyen heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni (ks. Kuula 2006; Tuomi & Sarajärvi 2013). Tällöin kerroin tutkittaville perustiedot tutkimuksesta ja tutkimustietojen käyttötarkoituksesta (Kuula 2006, 61–62; ks. Lankshear & Knobel 2004; Tuomi & Sarajärvi 2013). Olisin voinut tiedottaa opettajia tarkemmin tutkimukseni aiheesta. Kerroin heille tutkimukseni koskevan jatkumoa, mutta olisin voinut tarkentaa aihetta heille enemmän. En kuitenkaan halunnut avata aihetta heille enempää, jotta tämä ei olisi vaikuttanut opettajien haastatteluvastauksiin ja opettajat eivät pystyisi valmistautumaan haastatteluun. Pyrin saamaan selville rehellisiä vastauksia ja käsityksiä, joiden sanomista opettajat eivät olleet ennakolta pohtineet. Lähestyin opettajia samantyyppisillä sähköpostiviesteillä, jotta he saavat yhdenmukaista ennakkotietoa tutkimuksestani. Pyrin kertomaan samat tiedot myös opettajalle, jonka kanssa keskustelin puhelimitse. Kerroin hänelle kuitenkin hieman muita enemmän tutkimuksesta, kuten anonyymiteetista.

Hain tutkimukselleni tutkimusapurahaa Kuopion kaupungilta saamatta sitä, sillä Kuopion kaupunki ei ole varannut määrärahaa opiskelijoiden tutkimustyön tukemiseen. Näin ollen apurahan saaminen tai saamatta jääminen ei ole vaikuttanut tutkimukseeni.

Olen noudattanut tutkimukseni teossa tutkimustietojen keruussa, käsittelyssä, säilyttämisessä ja esittämisessä eettisiä periaatteita ja luottamuksellisuuden vaadetta (Kuula 2006). Kaiken kaikkiaan olen tehnyt tutkimukseni mahdollisimman huolellisesti ja avoimesti (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 43–44).

Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni tuloksia analyysissä muodostamani kuvauskategoriajärjestelmän mukaan.



## 6 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen tuloksia suhteessa tutkimuskysymykseeni: Millaisia käsityksiä esiopettajilla ja luokanopettajilla on sitoutumisesta ennakkoon määriteltujen käytänteiden toteuttamiseen jatkumossa? Tulosluku jakautuu neljään alalukuun analyysin kuvauskategorijärjestelmän pohjalta. Alalukujen otsikot vastaavat pääkategorioiden nimiä. Ensiksi käsittelen esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä ennakkoon määritellyistä ja kontekstissa muodostuneista jatkumokäytännöistä. Tämä kategoria pitää sisällään opettajien käsitykset jatkumon asiakirjoista, käytännöistä ja kontrolloinnista. Tämän jälkeen tarkastelen esiopettajien ja luokanopettajien ammattiryhmien käsityksiä jatkumoon sitoutumisesta. Lisäksi valotan opettajien käsityksiä jatkumon kehitettävistä tekijöistä sekä sitoutumista edistävästä tekijöistä.

Olen hyödyntänyt tuloksissa myös kandidaatintutkielmaani pääasiassa muissa kuin ensimmäiseksi käsiteltävässä kuvauskategoriassa. Viittaan kandidaatintutkielmani aineistoon mainitsemalla esiopettajien ja luokanopettajien ryhmähaastattelut. Lisäämäni huomiot ryhmähaastatteluista tukevat pääasiassa tutkimukseni tuloksia, kuten myös tulosten lomassa tarkastelemani ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -kyselyn (2014) tulokset.

Tarkastellessani opettajien käsityksiä olen yhdistänyt mukaan Kuopion kaupungin linjauksia jatkumon toteuttamisesta. Olen liittänyt linjauksia tuloksiin erityisesti silloin, kun opettajien käsitykset ja jatkumoa ohjaavat asiakirjat ovat ristiriidassa tai asiakirjoissa mainitaan seikkoja, joita opettajien käsityksissä ei ole ilmennyt.

## 6.1 Käsityksiä ennakkoon määritellyistä ja kontekstissa muotoutuneista jatkumokäytännöistä

### Asiakirjat

Esiopettajien ja luokanopettajien käsitykset jatkumon toteuttamista ohjaavista asiakirjoista ryhmittäytyivät esi- ja alkuopetuksen asiakirjoihin sekä muihin kuin opetuksen järjestäjien asiakirjoihin. Opettajien käsitykset esi- ja alkuopetuksen asiakirjoista koskivat sekä valtakunnallisia että kaupunkikohtaisia asiakirjoja. Valtakunnallisilla asiakirjoilla tarkoitetaan kansallisia asiakirjoja, jotka on laadittu valtakunnan tasolla. Sen sijaan kaupunkikohtaisilla asiakirjoilla käsitetään asiakirjoja, jotka on tehty kaupungissa tai jotka ovat yhteisiä Kuopiossa kaikille esi- ja alkuopetuksen toimijoille jatkumossa.

Valtakunnallisia asiakirjoja, jotka ohjaavat jatkumon toteuttamista, opettajat mainitsivat kaksi. Yksi esiopettaja mainitsi perusopetuslain, kuten esimerkki 1 osoittaa.

*Esimerkki 1: Joel: - - - Mut että, jos se on perusopetuslain mukaista toimintaa, nehan täytyy tehdä. - - -<sup>1</sup>*

Lisäksi yksi luokanopettaja mainitsi esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteet jatkumon toteuttamista ohjaavaksi asiakirjaksi. Perusopetuslain (1998), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) lisäksi valtakunnallisista asiakirjoista jatkumoa ohjaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (2010) -asiakirja, joka täydentää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004). Tätä eivät opettajat kuitenkaan maininneet erikseen.

Opettajat mainitsivat kaupunkikohtaisia asiakirjoja huomattavasti enemmän kuin valtakunnallisia asiakirjoja. Yksi luokanopettajista toi esille Kuopion esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat sekä yhteistyön minimikäytännöt kaupunkikohtaisina asiakirjoina. Opettajat eivät kuitenkaan tuoneet esille koulu- ja päiväkotikohtaisia opetussuunnitelmia (ks. Kuopion perusopetuksen ope-

---

<sup>1</sup> Esimerkeissä merkintä - - - tarkoittaa, että merkinnän kohdalla on jätetty pois litteroitua aineistoa. Lukemisen helpottamiseksi olen poistanut esimerkeistä täytesanoja ja toistuvia sanoja. Näiden sanojen kohdalla en ole käyttänyt kyseistä merkintää.

tussuunnitelma 2004). ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -asiakirja (2011) ohjaa jatkumon toteuttamista, johon luokanopettaja luultavasti minimikäytänteillä viittasi. Esimerkistä 2 käy ilmi luokanopettajan käsitys opetussuunnitelmista valtakunnallisena ja kaupunkikohtaisena asiakirjana sekä yhteistyön minimikäytänteistä asiakirjana.

*Esimerkki 2: Päivi: - - - Kuopion opetussuunnitelmaan tällaiset yhteistyön minimikäytänteet elikkä esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen käytänteet Kuopiossa. Ja se on normi, koska se on opetussuunnitelmaa, elikkä sen ohjeistuksen mukaan täällä Kuopiossa pitäisi esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä sitte toteuttaa. - - - Jaa no esi- ja alkuopetuksen omat opetussuunnitelmat ja niiden perusteet tietenkin. Ja siellä on myös siitä nivelvaiheesta mainintaa niinkun opetussuunnitelmatasolla. Ja tuo - - - käytännepaperi on sitten niinku kaupungin tarkennus siihen.*

Yksi esiopettaja ja yksi luokanopettaja toivat esille kellomallit kaupunkikohtaisina asiakirjoina. Esiopettajan käsityksen mukaan esiopetuksen kellomalli ohjaa jatkumon toteuttamista, ja luokanopettajan käsityksen mukaan tuen puolella oleva kellomalli ohjaa jatkumon toteuttamista. Lisäksi esiopettaja käsittää myös nivelvaiheen kellomallin kaupunkikohtaiseksi asiakirjaksi. Uudistetussa kellomallissa on yhdistetty esiopetuksen kellomalli ja nivelvaiheen kellomalli yhdeksi jatkumoa ohjaavaksi asiakirjaksi (ks. Kellomalli 2013–2014). Esimerkistä 3 käy ilmi esiopettajan käsitys esiopetuksen kellomallista monipuolisena asiakirjana ohjaamassa esimerkiksi esiopetuksessa tehtävää havainnointia sekä tiedonsiirtoa.

*Esimerkki 3: Liisa: No tuota siihenhän on laadittu tämä kellomalli, mikä ohjaa meidän esiopetuksen puolella kaikkea meidän tehtävää työtä esikouluvuoden aikana. Kellomallissahan on Kuopion kaupungissa niinku sädelty tavallaan kaikki ne asiat, mitä jokaisessa esikoulussa tehdään, et se ois tietyllä tavalla tasalaatuista se esiopetus. Että meillä on esimerkiks tiettyinä kuukautena ruvetaan tekemään Eskarin arki - materiaalia, jossa tehdään havaintoja joka ikisestä eskarilaisesta ja jos jonakin kuukautena tehdään Mavalka, jossa mitataan matemaattisia valmiuksia. Mitenkä sitten kouluvalmiustutkimukset ja ensitiedot, jos on tämmösiä huolilapsia, niin missä vaiheessa ne tehdään koulun kanssa. Missä vaiheessa tulee tiedonsiirto tehdä. Esimerkiks nyt tällä hetkellä on menossa, et me tehdään tiedonsiirtoja joka ikisestä eskarilaisesta niinkun tonne kouluterveydenhoitajalle, kun he menevät koulunlähtötarkastukseen eskarilaisen kanssa. Niin tuota kaikista näistä asioista määritellään siellä kellomallissa. - - -*

Yhtenä kaupunkikohtaisena asiakirjana yksi esiopettaja ja yksi luokanopettaja käsittivät yhteistyösuunnitelman.

Opettajien käsitykset kaupunkikohtaisista asiakirjoista koskivat eniten tiedonsiirtoa. Esiopettaja, joka mainitsi esiopetuksen kellomallin yhdeksi asiakirjaksi, katsoi tiedonsiirron sisältyvän tähän asiakirjaan. Sen sijaan muut opettajat nostivat tiedonsiirrosta erilaisia näkökulmia esille. Yksi esiopettajista toi esimerkiksi tiedonsiirtolomakkeiden lisäksi esille Mavalka 2 eli Matematiikan valmiuksien kartoitus 2 lapsen osuuden ja ryhmäkoonnin sekä Kontrolloidun piirrostarkkailun ryhmäkoonnin ja suomea toisena äidinkielenään käyttävistä lapsista Kielirepun. Lisäksi hän mainitsi muun muassa ensitiedon, tehostetun tuen suunnitelman ja pedagogisen arvion kaupunkikohtaiseksi asiakirjaksi. Hänen lisäksi yksi luokanopettaja toi esille lapsen varhaiskasvatussuunnitelman asiakirjana. Esimerkki 4 osoittaa esiopettajan käsityksiä tiedonsiirron asiakirjoista.

*Esimerkki 4: Joel: - - - lähetään nyt vaikka liikkeelle ensin esiopetuksen oppimissuunnitelma. No sehän on semmonen asiakirja, joka työstetään niinkun syksyllä vanhemman kanssa yhdessä. Ja tuota, sitä asiakirjaa päivitetään esiopetusvuoden aikana ja siitä tietoa kouluun siirtyy S2 suomi toisena oppimiskielenä lapsista puhekieliosio sekä myös mahdollisesti varhaisen erityisen ja tehostetun tuen osalta tulee tiivistetty osio sieltä takasivulta.- - -*

Luokanopettajan käsityksen mukaan myös esiopetuksen havainnointilomakeisto toimii yhtenä asiakirjana.

Yksi luokanopettaja mainitsi jatkumon toteuttamista ohjaavana asiakirjana muut kuin opetuksen järjestäjien asiakirjat. Hänen käsityksensä mukaan lääkärin ja psykologin lausunnot sekä terveydenhoitajan kautta siirrettävät terveystiedot ovat tällaisia asiakirjoja.

Esiopettajilla ja luokanopettajilla on käsityksiä sekä tärkeimmistä asiakirjoista että vähiten tärkeistä asiakirjoista. Yksi esiopettaja ja molemmat luokanopettajat käsittivät tiedonsiirtoon liittyvät asiakirjat tärkeimmiksi jatkumossa. Toinen esiopettaja totesi esiopetuksen kellomallin olevan tärkein asiakirja.

Vain yksi luokanopettaja mainitsi vähiten tärkeän asiakirjan jatkumosta: esiopetuksen havainnoinnin. Sen sijaan muiden opettajien mukaan vähiten tärkeää asiakirjaa ei ole, kuten luokanopettaja esimerkissä 5 toteaa.

*Esimerkki 5: Ilka: Ei oikeestaan silleen voi sanoa mikä ois vähiten tärkeä, koska kyllähän se kaikki tieto periaatteessa mitä saapi tulevista oppilaista on ihan hyödyllistä. En minä lähtis vähättelemään mitään niistä.*

Opettajien käsitysten mukaan he olivat tyytyväisiä asiakirjoihin. Kaikki opettajat totesivat ohjeistusta olevan riittävästi. Esimerkki 6 osoittaa esiopettajan käsityksen siitä, että ohjeistusta ei puutu Kuopion kaupungissa.

*Esimerkki 6: Liisa: Minusta ei tuota Kuopiossa sillä tavalla puutu. - -*

-

Lisäksi molemmat luokanopettajat suhtautuivat asiakirjoihin myönteisesti.

## Käytänteet

Opettajien käsitykset jatkumossa toteutetuista käytänteistä ryhmittyvät neljälle tasolle: lasten tasolle, aikuisten tasolle, moniammatilliselle tasolle ja vanhempien tasolle. Lasten tasolla yksi esiopettaja ja molemmat luokanopettajat mainitsivat kouluun tutustumisen jatkumossa toteutetuksi käytänteeksi. Yksi esiopettaja toi esille koulun tilojen käyttämisen yhtenä käytänteenä.

Opettajien käsitykset lasten tasolla koskivat eniten erilaisia tapahtumia ja tilaisuuksia, joita jokainen opettaja mainitsi koulussa toteutettavan. Opettajat mainitsivat esimerkiksi erilaisia urheilutapahtumia, juhlia ja retkiä.

Lasten tasolla toteutetuista käytänteistä yksi esiopettaja ja molemmat luokanopettajat mainitsivat jatkuvan toiminnan. Esiopettajan käsityksen mukaan esikoululaisten kuunteluoppilaina luokassa oleminen, vaihtotunnit sekä esiopetuksen ja kuudensien luokkien yhteistyöprojekti ovat käytänteitä jatkuvasta toiminnasta lasten tasolla. Esimerkki 7 avaa yhteistyöprojektia tarkemmin.

*Esimerkki 7: Liisa: - - - yks tärkeä juttu tänä vuonna on ollu kutosluokkien kans yhteistyöprojekti. - - - kutosluokkalaiset on ollu ihan alkusyksystä lähtien esimerkis ruokalassa auttamassa. Kun me oltiin alottelevia eskarilaisia niin, että mitenkä otat tarjottimen ja miten kannat tarjottimen ja miten siirryt sen kans pöytään ja tämmösissä asioissa. Sitten ne on ollu erilaisissa tapahtumissa vuoden aikana meidän kans yhteistyössä. Alottamassa esimerkiks syysolympialaiset, urheilutapahtumissa, on ollu lautapelipäivää, mutta sitte he on opettaneet myöskin meitä työskentelemään tablettitietokoneella. - - - itse asias huomenna tulee kutosluokkalaisia meidän eskariryhmään. Heillä pitäis olla 3-4 peliä, jotka he ovat itse täysin tehneet tänne tabletille, ja*

*se on esikoululaisille suunnattu. - - - Ja sitte toukokuussa meillä on projektin päättäjät. - - -*

Toinen luokanopettajista mainitsi esikoululaisten ja ensimmäisen luokan oppilaiden yhteisen pajatyöskentelyn sekä esiopetusryhmän ja ensimmäisen luokan tiimiparin järjestämän yhteisen toiminnan lasten tason jatkuvan toiminnan käytänteiksi. Lisäksi yksi luokanopettaja toi esille kummitoiminnan jatkuvana toimintana. Lasten tason jatkuvasta toiminnasta opettajat eivät maininneet leikki-päivää, eivätkä ikäryhmiin sitomatonta opetusta ja joustoluokkatoimintaa, jotka on mainittu ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -asiakirjassa (2011) esimerkeiksi jatkumoon sopivista yhteistyökäytänteistä.

Molemmat esiopettajat ja yksi luokanopettaja käsittivät koulun henkilökunnan vierailut esikouluun lasten tason käytänteeksi. Esiopettajien käsitysten mukaan koulun erityisopettaja toteuttaa Kontrolloidun piirrostarkkailun esikoulussa. Luokanopettajan mukaan koulun laaja-alainen erityisopettaja antaa puheopetusta esikoulussa.

Aikuisten tason käytänteistä kaikki opettajat mainitsivat ensimmäisen luokan opettajan antaman jälkipalautteen esiopettajalle. Yhden esiopettajan ja yhden luokanopettajan käsitysten mukaan kuulumisten vaihto sekä oppilashuolto ovat aikuisten tason käytänteitä. Kaikki opettajat toivat esille tiedon-siirron yhdeksi käytänteeksi aikuisten tasolla. Opettajat mainitsivat myös pala-verit, suunnittelun, yhteistyösuunnitelman sekä esiopetuksen ja ensimmäisen luokan yhteistyöparin aikuisten tason käytänteiksi. Vain yksi luokanopettaja toi esille aikuisten tason suunnittelusta opetussuunnitelmien katsomisen ja vertailun sekä yhteisten aihekokonaisuuksien katsomisen käytänteeksi. Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) linjaa kuitenkin, että esiopetuksen ja koulun tulee arvioida yhdessä opetussuunnitelmien toteutumista säännöllisesti. Opetussuunnitelmien läpikäymisen lisäksi ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -asiakirja (2011) ohjaa syvällisiin pedagogisiin keskusteluihin: esi- ja alkuopetuksen pedagogiikan, oppimateriaalien, toimivien ryhmän arkikäytänteiden ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tarkasteluun.

Yhden esiopettajan käsityksen mukaan esiopetuksen materiaalit, kuten Eskarin arki -materiaali, on yksi aikuisten tason käytänteistä. Toinen esiopetta-

jista toi esille esiopetuksen palaverit yhtenä aikuisten käytänteenä, kuten esimerkki 8 osoittaa esiopettajien tiimipalaverien osalta.

*Esimerkki 8: Joel: - - - tänä vuonna käynnistettiin meidän talossa ensimmäisen kerran esiopettajien omat palaverit. Eli meillä on kerran kuukaudessa esiopettajien tiimipalaveri, jossa me vaihdetaan kokemuksia, varmistetaan että meidän kalenteriin liittyvät asiat ja vastuut on hoidettu. - - -*

Aikuisten tason käytänteistä opettajat eivät tuoneet lainkaan esille henkilöstökoulutusta, joka on mainittu Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) yhdeksi jatkumokäytänteeksi.

Moniammatilliselta tasolta opettajat mainitsivat viisi erilaista toteutettua käytännettä. Yhden esiopettajan käsityksen mukaan moniammatilliset tiimit ovat yksi käytänne, kun taas molempien esiopettajien mukaan kouluvalmius- tutkimukset ovat yksi moniammatillisen tason käytänne. Yksi esiopettaja ja yksi luokanopettaja käsittivät kouluuntulotarkastuksen yhdeksi käytänteeksi. Yksi esiopettaja mainitsi yhteistyön lasta kuntouttavien tahojen kanssa moniammatillisen tason käytänteeksi, kun taas yksi luokanopettaja käsitti ilta- ja aamupäiväkerhot yhdeksi käytänteeksi.

Vanhempien tasolla opettajat mainitsivat kolme erilaista toteutettua käytännettä. Yhden esiopettajan käsityksen mukaan tiedonsiirto, esimerkiksi lapsen vanhemmille suunnattu kouluterveyskysely, on yksi vanhempien tason käytänne. Yksi luokanopettajista mainitsi koulutulokkaiden vanhempainillan vanhempien tason käytänteeksi. Molemmat esiopettajat käsittivät esiopetuskeskustelut yhdeksi vanhempien tason käytänteeksi, kuten esimerkistä 9 käy ilmi.

*Esimerkki 9: Joel: - - - kun mä pidän keväällä viimeisen palautekeskustelun, siirrän sen tiedon. Mä annan vielä kesäohjeita, että mitä kannattaa lapsen kanssa vielä harjotella. Että täydellistä esioppijaa ja täydellistä koulun aloittajaa kun ei ole. Jokaisella on jossaki vielä petraamisen varaa. Jos vanhemmilla on voimia ja osaa oikeella tavalla niinku vanhempaa kannustaa siihen, nin vielä kotiläksyt kesäks tulee.*

Opettajien vanhempien tason käsitykset eivät koskeneet esiopetusryhmästä kertovaa tiedotetta, joka lähetetään koteihin, vaikka se on mainittu yhdeksi käytänteeksi Kellomallissa (2013–2014).

Opettajien käsitykset jatkumon käytänteistä koskivat tärkeimpiä ja vähiten tärkeitä käytänteitä jatkumossa. Osa opettajista mainitsi usean käytänteen tär-

keimmäksi. Tärkeimmiksi käytänteiksi molemmat esiopettajat ja yksi luokanopettaja käsittivät tiedonsiirtoon liittyvät käytänteet, kuten esimerkin 10 esiopettajan käsityksestä käy ilmi.

*Esimerkki 10: Liisa: - - - Ja tuota varmaan sen tavoittavan tiedon siirtäminen. - - -*

Lisäksi esiopettajien ryhmähaastattelussa tiedonsiirtoa pidettiin tärkeänä ja luokanopettajien ryhmähaastattelussa kävi ilmi tiedonsiirron merkitys jatkumossa erityisesti tehostetun ja erityisen tuen tarpeessa olevista lapsista.

Yhden luokanopettajan käsityksen mukaan aikuisten tapaamiset ovat tärkeimpiä käytänteitä. Hän totesi sekä vapaamuotoisten piipahtelutapaamisten sekä järjestettyjen kokoontumisten olevan keskeisiä jatkumossa, kuten esimerkki 11 osoittaa.

*Esimerkki 11: Päivi: - - - Jaa tossa aikuisten tasolla varmaan eniten tärkeä on se, että olis mahdollisuus keskusteluun vaikka ihan luontevasti tuolla niinku semmosia piipahtelutapaamisia, että voidaan nähdä käytävällä ja huikkasta nopeesti. Ja yhtä tärkeätä ehkä sitte semmoset järjestetytki kokoontumiset, missä katsotaan niitä opetussuunnitelmia ja menetelmällisesti ja ihan syvällisesti tutustutaan toinen toisiimme ja niihin alueisiin. - - -*

Yksi esiopettaja ja yksi luokanopettaja käsittivät lasten koulukontekstiin tutustumisen jatkumon tärkeimmäksi käytänteeksi. Esiopettaja toi esille fyysisen tutustumisen koulukontekstiin, kun taas luokanopettaja painotti esikoululaisten ja ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaalista tutustumista jatkuvan toiminnan näkökulmasta. Myös luokanopettajien ryhmähaastattelussa yhden luokanopettajan mainitsemat jatkumon tärkeimmät käytänteet ovat hyvin samanlaisia kuin edellä on mainittu.

Yhden esiopettajan ja yhden luokanopettajan mukaan vähiten tärkeitä käytänteitä ei ole. Esiopettajan mukaan kaikki käytänteet ovat merkittäviä. Luokanopettajan käsityksen mukaan aikuisten tasolla ei ole lainkaan vähiten tärkeää käytännettä.

Yhden esiopettajan käsityksen mukaan esiopettajien saama jälkipalautte ensimmäisen luokan opettajilta lasten aloitettua koulun on vähiten tärkeä käytänne jatkumossa. Yhden luokanopettajan mukaan ensimmäisen luokan oppilaista opettajan täyttämä terveystarkastus on vähiten tärkeä käytänne, mikä ilmeni



myös hänen käsityksissään luokanopettajien ryhmähaastattelussa. Esimerkki 12 osoittaa opettajan käsityksen vähiten tärkeästä käytänteestä.

*Esimerkki 12: Ilkka: - - - mut se oli se ensimmäisen luokan. Sillon tehtiin ekaluokkalaisille se terveystarkastus. Ja siihen piti jotenki opettajanki kommentoida jotakin. Nii se oli kyllä, se tuntu vähän vaikeelta. - - - Et se ois niinku terveydenhoitajan heiniä tehdä. Joku oppilas siinä tais olla, joka oli ollu paljon poissa, nii sitten voi merkitä siihen sen, että on ollu paljon poissaoloja. Muuten se oli vähä hankala täyttää minun mielestä. Minä en oo ihan varma et onks se nyt enää käytössä se samanlainen siis nyt vuonna 2014, 2015 ja jatkossa. Onks se muuttunu. Mut sen minä koin, että ei oikein niinku opettajan tehtävältä tuntunu se.*

Lisäksi yhden luokanopettajan mukaan massatapaamiset ovat vähiten tärkeä käytänne lasten tasolla, koska ne eivät tuo koulua ja koululaisia lapselle tummaksi.

## Kontrollointi

Esiopettajien ja luokanopettajien käsitykset jatkumon kontrolloinnista jakaantuivat neljään alaluokkaan: nivelvaiheen kellomalliin, yhteistyösuunnitelmaan, tarpeeseen ja tarpeettomuuteen. Yksi esiopettajista totesi, että nivelvaiheen kellomalli kontrolloi jatkumoa ajallisesti. Molemmat esiopettajat ja yksi luokanopettaja käsittivät esikoulun ja koulun yhteistyösuunnitelman kontrolloivan jatkumoa, kuten esimerkki 13 osoittaa.

*Esimerkki 13: Päivi: Kyllä. Ehdottomasti. No meillä se tavallaan kontrolloidaan sillä tavalla, että kaikilla koululla kun on se yhteistyöesiopeutusryhmä tai kaikilla ekaluokilla on yhteistyöesiopeutusryhmä oli se sitten saman katon alla tai sitten eri yksiköissä, ni he laatioat sellasen yhteistyösuunnitelman joka syksy. Koulu kutsuu sen koolle ja siinä suunnitelmassa tarkennetaan kaikki nämä asiat, mitä mä oon sulle kertonu. Elikkä se yhteistyö lapsen tasolla ja yhteistyö aikuisten tasolla ja yhteistyö vanhempien tasolla. - - -*

Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) velvoittaa yhteistyösuunnitelman tekemiseen jatkumossa. Yhteistyösuunnitelmaan tulee kirjata esikoulun ja koulun yhteistyömuodot ja niistä vastuussa olevat henkilöt (Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004). Kuitenkaan kaupunkikohtainen opetussuunnitelma ei mainitse lainkaan kontrollointia.

Esimerkistä 13 käy myös ilmi kontrolloinnin tarve. Luokanopettajan lisäksi yhden esiopettajan käsityksen mukaan kontrollointi on tarpeellista. Sen sijaan

yksi esiopettaja ja yksi luokanopettaja pitivät kontrollointia tarpeettomana, kuten esimerkki 14 osoittaa.

*Esimerkki 14: Ilkka: Nii. En minä tiää kenenkä sitä sitten pitäis kontrolloida että, kun minusta se riittää että jos se on niinkun koulun ja esikoulun välillä se homma kontrollissa. - - -*

Luokanopettaja käsittää kontrollin vain esikoulun ja koulun väliseksi.

## 6.2 Ammattiryhmien käsityksiä sitoutumisesta

*Esiopettajilla ja luokanopettajilla* on käsityksiä sekä esikoulun että koulun sitoutumisesta jatkumoon. Yhden esiopettajan esikoulun sitoutumista koskevan käsityksen mukaan esikoulu on koulua aktiivisempi yhteistyökumppani jatkumossa. Toinen esiopettaja totesi, että myös esiopettajalla tulee olla omaa aktiivisuutta jatkumoon, mikä ilmeni myös esiopettajien ryhmähaastattelussa. Hänen mukaansa esiopettajille on tärkeää saada palautetta omasta työstään luokanopettajilta. Lisäksi hän totesi esikoulussa olevan kirjaamisen kohtuuttoman paljouden olevan raskasta ja työlästä.

Yhden esiopettajan koulun sitoutumista koskevan käsityksen mukaan koulun velvoittaminen yhteistyöhön esikoulun kanssa on tärkeää. Hän totesi myös luokanopettajien löytävän yhteistyön hedelmän edestään, kuten esimerkki 15 osoittaa.

*Esimerkki 15: Liisa. - - - Et se varmaan niinkun tavallaan opettajat löytää sen yhteistyön hedelmän sieltä kyllä edestään, jos ne edellisvuoden tavallaan eka luokan opettajat on ollu halukkaita ja myöntäväisiä siihen yhteistyöhön. - - -*

Lisäksi toisen esiopettajan käsityksen mukaan luokanopettajat pitivät ensitietoa tärkeimpänä ja hyödyllisenä käytänteenä jatkumossa. Hän mainitsi myös, että koulut ovat toivoneet esikoululta lyhyempää ja ytimekkäämpää kirjaamista tiedonsiirrossa.

Luokanopettajien esikoulun sitoutumista koskevien käsitysten mukaan esiopettajien tieto lapsista on hyvää ja arvokasta. Luokanopettajien ryhmähaastattelussa tuli esille opettajien käsitykset esikoulun hyvästä työstä lapsen kouluun valmistamiseksi. Toisen luokanopettajan käsityksen mukaan kouluun on tärkeää saada tietoa lapsesta ja lapsiryhmästä sekä syksyllä että keväällä lasten

siirryttyä ensimmäiselle luokalle. Toinen luokanopettaja totesi, että esiopettajille on tärkeää vieraillla ensimmäisissä luokissa lasten siirryttyä kouluun ja nähdä esikoulun hyöty ensimmäisen luokan oppilaille. Myös esiopettajat totesivat, että ensimmäisen luokan opettajan antaman jälkipalautte on tärkeä esikoulun sitoutumisessa jatkumoon. Samoin palautteen merkitys tuli ilmi luokanopettajien ryhmähaastattelussa. Lisäksi luokanopettaja totesi, että esikoulunopettajat olisivat halunneet tehdä enemmän yhteistyötä ensimmäisen luokan kanssa lasten siirryttyä kouluun. Tämän hän mainitsi myös luokanopettajien ryhmähaastattelussa.

Yhden luokanopettajan koulua koskevan käsityksen mukaan jatkumon siirtymävaihetta ei haluta kokonaan poistaa, minkä hän toi esille myös luokanopettajien ryhmähaastattelussa. Toinen luokanopettaja toi esille, että koulun työyhteisön suojelemaan suhtautumisen ensimmäisen luokan oppilaisiin on tärkeää. Lisäksi luokanopettajan käsityksissä painottuu eteenpäin menemisen näkökulma esimerkin 16 mukaisesti

*Esimerkki 16: Ilkka: - - - Ku se jotenki tuntu sillon ainakin kun otin sen ykkösluokan vastaan ja sitten rupesin pitämään sitä ykkösluokkaa, niin ei sitä niinkun ajattele silleen että nää lapset on nyt jossakin nivelvaiheessa. Vaan sitähan opettaa sitä luokkaa ja tekee sitä omaa työtään. - - - Sitä ei opeta silleen, että tää on nyt nivelvaiheen touhua, vaan että tää on ykkösluokka, jota pidetään ja koulun systeemeillä mennään eteenpäin.*

Luokanopettaja ajattelee ensimmäisen luokan oppilaista ensimmäisenä luokkana nivelvaiheen sijasta sekä kokee asioissa eteenpäin menemisen tärkeäksi ja ensimmäisellä luokalla esikoulujuttuihin palaamisen vähemmän tärkeäksi.

### 6.3 Käsityksiä kehitettävistä tekijöistä

Esiopettajilla ja luokanopettajilla on käsityksiä jatkumon kehitettävistä tekijöistä viidellä tasolla: *esikoulun tasolla, koulun tasolla, esikoulun ja koulun tasolla, vanhempien tasolla sekä kaupungin tasolla*. Yksi esiopettaja ja yksi luokanopettaja toivat esille esikoulun tasolla kehitettäväksi tekijäksi esiopetuksen tiedonsiirron. Esiopettajan käsityksen mukaan esiopetuksessa on tehty asiapapereita etuajassa. Hänen mukaansa loppukevästä esiopetuksen perustehtävä hämärtyy kirjaa-

misen paljouden vuoksi. Hän totesikin, että esiopetuksen asiakirjojen yhdistämiselle on tarvetta, kuten esimerkistä 17 käy ilmi.

*Esimerkki 17: Joel: - - - mun mielestä niinkun olis hyvä asia se, että näitä asiakirjoja voitais jossain määrin yhdistellä. Et siellä kuitenkin käsitellään samankaltaisia asioita. Ne on eri aikaan hieman kuvattu. Toki ne työstyy ja asiat muuttuu, mut ei niin merkittävästi. Mun mielestä tässä olis niinkun tämän työn organisoimiseksi ja tämän asiakirjojen ni kirjottamisen organisoimiseksi ja enemmän johdonmukaiseks tekemiseks jollaki työryhmällä työnsarkaa. - - - Mut asiakirjoja vois vieläkin niinkun ottaa yhden taikka kaks eri lomakkeistoo, jotka tehdään. Vaikka se ensitieto ja sitten yhdistää lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, jossa tehdään se esiopetuksen oppimissuunnit. Yhdistellä esiopetuksen oppimissuunnitelma ja tiedonsiirto. Et tehdä jotaki semmosta, että esimerkki se sama asiakirja toimis myös tiedonsiirtona. - -*

Esiopettajien ryhmähaastattelussa ilmeni käsitys tarpeesta päiväkodin johtajan roolin vahvistamiseksi esiopetuksessa ja jatkumossa. Luokanopettajan käsityksen mukaan kouluuntulotarkastuksen tiedonsiirto on hyvin tarkka, monikohmainen ja -sivuinen lomake. Lisäksi hän totesi, että esiopetusvuoden aikainen havainnointiasiakirja on iso ja raskas. Hän pohti, onko tämän asiakirjan tekeminen välttämättä tarpeen kaikista lapsista.

Koulun tasolla yhden esiopettajan ja yhden luokanopettajan käsitysten mukaan kehitettävää on ensimmäisen luokan opettajan tietämisen ajankohdassa. Tämä tuli esille myös luokanopettajien ryhmähaastattelussa ja ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -kyselyssä (2014). Esiopettajan mukaan tiedonsiirto tulisi tehdä suoraan luokanopettajalle tiedonsiirron turvaamiseksi. Tämä ilmeni myös esiopettajien ja luokanopettajien ryhmähaastatteluissa. ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -asiakirjan (2011) mukaan huhtitoukokuussa pidettävään tiedonsiirtopalaveriin osallistuvat erityisopettajan ja esiopettajan lisäksi luokanopettaja. Lisäksi kyseisessä asiakirjassa todetaan, että tulevat ensimmäisen luokan opettajat täytyy tietää ennen kouluuntutustumispäivää ja kevään vanhempainiltaa. Tämä ei ole kuitenkaan opettajien käsitysten mukaan toteutunut.

Molempien esiopettajien ja toisen luokanopettajan mukaan kehitettävää on myös luokanopettajan suhtautumisessa jatkumoon, mikä tuli esille myös esiopettajien ryhmähaastattelussa. He toivat esille esimerkiksi, että luokanopet-

tajat eivät halua tietoa lapsesta ja luokanopettaja ei huomioi esikoululaisia kuunteluoppilastunneilla. Lisäksi yksi esiopettaja totesi, että koulun rehtorilla tulisi olla parempi tietämys jatkumosta. Tämä tuli ilmi myös esiopettajien ryhmähaastattelussa, jossa mainittiin lisäksi koulun opettajien tiedon puute jatkumosta.

Esikoulun ja koulun tasolla opettajien käsitysten mukaan kehitettävää on yhteistyössä, mikä tuli ilmi myös "Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa" -kyselyssä (2014) ja esiopettajien ryhmähaastattelussa. Opettajat toivat esille ammattiryhmien riittämättömän tuntemuksen toisistaan ja toistensa työtavoista sekä jälkipalautteen puutteen luokanopettajilta esiopettajille. Lisäksi he mainitsivat, että esiopettajilla ja luokanopettajilla voisi olla yhteisiä koulutustilaisuuksia ja he voisivat jakaa kokemuksiaan jatkumosta, kuten esimerkki 18 osoittaa.

*Esimerkki 18: Ilkka: - - - että voishan sitä kysellä niinkun että minkälaisia kokemuksia on ollu ja mitä ollu hyviä juttuja. Niitä sitte vois niinku jakaa kaikelle kansalle, että joka koululla tiedettäis semmosia hyviä systeemejä. - - -*

Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan yhteistyön jatkumossa tulee kohdistua opetussuunnitelmalliseen yhteistyöhön: Esikoulun ja koulun tulee jatkumossa kehittää yhdessä työskentelytapoja, keskustella pedagogiikasta ja kouluttaa henkilöstöä. "Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa" -asiakirjassa (2011) ohjeistetaan esiopettajien vierailuista kouluissa alkusyksyllä ja heidän saamastaan jälkipalautteesta. Asiakirjoissa linjatut asiat eivät ole kuitenkaan yhdenmukaisia opettajien jatkumon toteutumista koskevien käsitysten kanssa.

Yhden esiopettajan ja molempien luokanopettajien käsitysten mukaan kehitettävää esikoulun ja koulun tasolla on esikoulun ja koulun fyysisessä etäisyydessä. Tämä tuli ilmi myös esiopettajien ja luokanopettajien ryhmähaastattelussa sekä "Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa" -kyselyssä (2014). Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan esiopetus pyritään järjestämään koulun tiloissa aina, kun se on mahdollista. Esikoulun ja koulun tulisi käyttää yhteisiä tiloja ja välineitä (Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004). Lisäksi yhden luokanopettajan mukaan yhteistyö usean esikoulun

kanssa on yksi jatkumon kehitettävistä tekijöistä, mikä tuli esille myös esiopettajien ja luokanopettajien ryhmähaastatteluista. Myös ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -kyselyssä (2014) esikoululaisten hajaantuminen useaan kouluun koettiin esteenä.

Yhden luokanopettajan käsityksen mukaan kehitettävää on esikoulun ja koulun erilaisuudessa. Hänen mukaansa esikoulun ja koulun tulisi lähentyä toisiaan esimerkin 19 mukaisesti.

*Esimerkki 19: Päivi: - - - että koulu ja esiopetus lähenis toisiaan. Että me niinku kouluna osattas ehkä ottaa enemmän tosta esiopetuksen upeista, ehkä menetelmällisesti ollaan niinkun ihan oppimassa kyllä heiltä tosi paljon. Että me tavallaan niinku riskastutettas toinen toisiamme. Ja sitte toisaalta esiopetus oppis tuntemaan koulun siitä näkökulmasta, että he osaisivat arvostaa sitä omaa työtänsä, että ei ole kiirettä mennä koulumaiseen vaan tuota tosi pitkään, niin pitkään kun mahdollista ni sen leikin kautta ja leikkimisen kautta.*

Myös luokanopettajien ryhmähaastattelussa opettaja toi esille esikoulun ja koulun erilaisuuden sekä sen, että koulun tulisi oppia esikoululta. Lisäksi koulua tulisi ajatella luokanopettajan mukaan holistisemmin ja työskentelykeskeisemmin. Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) linjaakin, että esikoulun ja koulun tulee pohtia yhdessä kasvatus- ja opetussisältöjä, suunnitella yhteistä opetusta sekä kehittää yhteisiä työskentelytapoja. Kuitenkin näissä seikoissa on opettajien mukaan parannettavaa jatkumon toteuttamiseen sitoutumisen näkökulmasta.

Yhden luokanopettajan käsityksen mukaan esikoulun ja koulun tasolla kehitettävää on tuessa. Tehostetusta tuesta tulisi vaihtaa ajatuksia esikoulun ja koulun välillä, ja sen menetelmät ovat erilaisia esikoulussa ja koulussa. Tuen tulisi jatkua samankaltaisena koulussa kuin sitä on toteutettu esikoulussa.

Yhden esiopettajan käsityksen mukaan sekä esiopetuksen että koulun henkilökunnan suuri vaihtuvuus ja poissaolot ovat haaste jatkumon toteuttamiselle. Tämä tuli ilmi myös esiopettajien haastattelussa. Lisäksi luokanopettajien ryhmähaastattelussa opettajien vaihtuvuus esiintyi haasteena jatkumon toteuttamiselle, kun taas ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -kyselyssä (2014) mainittiin henkilökunnan poissaolot esteeksi yhteistyön toteuttamiselle.

Esiopettajan käsityksen mukaan vanhempien tasolla vain harvat vanhemmat ovat vieneet esikoulusta annettua kouluterveyskyselyä kouluterveydenhoitajalle kouluunlähtötarkastukseen. Myös ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -kyselyssä (2014) tässä on jonkin verran parannettavaa. Luokanopettajan käsityksen mukaan vanhemman tulisi tuntea koulu ja tutustua siihen viimeistään esikoulussa. Lisäksi hän toi esille, että sekä hänen työpaikassaan että Kuopion kaupungissa jatkumossa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö tulisi ottaa paremmin huomioon. Luokanopettajien ryhmähaastattelussa tuli esille tarve vanhempien ja koulun välisen yhteydenpidon parantamiseen. Esiopettajien ryhmähaastattelussa mainittiin vanhempien suhtautuminen esikoululaisen oppimisen kannustamiseen parannettavaksi tekijäksi.

Kaupungin tasolla esiopettajien ja yhden luokanopettajan käsitysten mukaan parannettavaa on jatkumon yhdenmukaisessa toteuttamisessa, kuten esimerkki 20 osoittaa.

*Esimerkki 20: Joel: Tuota jonkun verran on myös, niin ei oo tasalaa-  
tuista ihan kaikilla asuinalueilla tämä nivelvaiheen toteutus ja miten  
yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on. Olen kuullu, että  
joissaki kouluissa suhtautuminen on hieman väljempää tähän. - - -*

Myös luokanopettajien ryhmähaastattelussa tuli ilmi koulukohtaisuus, opettajien mielenkiinnon vaihtelu sekä rehtorin vastuu ja rooli jatkumon arvostamisessa. Lisäksi esiopettajien ryhmähaastattelussa tuli esille jatkumon toteuttaminen esikoulu-, koulu- ja opettajakohtaisesti eri tavoin. ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -kyselyssä (2014) tuli myös ilmi jatkumon koulukohtainen toteuttaminen.

Lisäksi yksi esiopettaja toi esille, että esiopetuksen toimintavuoden aikana tulevat kirjaamisen ohjeistuksen muutokset ovat rasite. Yksi luokanopettaja totesi, että on tärkeää kehittää yhteisiä ohjaavia normeja ja asiakirjoja yhteistyökäytänteisiin. Hän mainitsi myös varhaiskasvatuksella ja esiopetuksella olevan eri tietokannat, esimerkiksi tuen kirjaamisen näkökulmasta. Toisen luokanopettajan mukaan rahaa tulisi olla enemmän resurssina jatkumon toteuttamiseen. Myös esiopettajien ja luokanopettajien ryhmähaastattelussa tuli esille tarve resurssien lisäämiseen.

## 6.4 Käsitteitä sitoutumista edistävästä tekijästä

Opettajilla on hyvin monenlaisia käsityksiä sitoutumista edistävästä tekijästä. Opettajien käsitykset koskevat *esikoulua* ja *koulua* sitoutumista edistävinä tekijöinä. Molempien esiopettajien käsitysten mukaan esikoulun tasalaatuisuus on sitoutumista edistävä tekijä, mikä tuli esille myös esiopettajien ryhmähaastattelussa. Esiopettajat toivat esille esiopetuksen kellomallin, esiopetuksen havainnointimateriaalin ja esiopettajien tiimipalaverit esiopetuksen tasalaatuisuuden osatekijöinä, kuten esimerkkistä 21 käy ilmi.

*Esimerkki 21: Joel: - - - Ja nyt nivelvaiheeseen vielä liittyen sanon, että tänä vuonna käynnistettiin meidän talossa ensimmäisen kerran esiopettajien omat palaverit. Eli meillä on kerran kuukaudessa esiopettajien tiimipalaveri, jossa me vaihdetaan kokemuksia, varmistetaan että asiat on siihen meidän tuota ni, tähän niinkun kalenteriin liittyvät asiat ja vastuut on hoidettu. Siellä nousee joskus asioita esille, et joku on päässy, joku asia unohtumaan. Mut siellä varmistetaan se meidän esiopetuksen tasalaatuisuus. - - -*

Koulussa sitoutumista edistäviksi tekijöiksi yksi esiopettaja ja yksi luokanopettaja käsittivät luokkasijoitukset. Molemmat esiopettajat sen sijaan mainitsivat tuen huomioimisen koulussa sitoutumista edistäväksi tekijäksi, mikä esiintyi myös esiopettajien ja luokanopettajien ryhmähaastattelussa. Lisäksi yksi luokanopettaja toi esille, että jatkumon uudet toteutusmuodot edistävät sitoutumista koulun näkökulmasta. Hänen käsityksensä tuli esille myös luokanopettajien ryhmähaastattelussa. Esimerkkistä 22 tulee ilmi opettajan mainitsemat jatkumon uudet toteutusmuodot.

*Esimerkki 22: Päivi: - - - Unelma olis joku tällanen esi- ja alkuopetuksen erikoistunut koulu tai joku muu vastaava. Ja sellasiahan onkin kyllä Suomessa paljo. Noista opetusryhmien järjestelyistä; että paljonhan on olemassa sellasia joustavia alkuopetuksia, joissa on 6–8-vuotiaita oppilaita. Niin, ne on sellaset niinku mun mielestä tosi mielenkiintoiset ja niitähän on hirmu paljo erilaisia viritelmiä sitte olemassa. Jos ei tällasia joustavia tai jousto-opetusryhmiä tai ikäryhmiin sitomattomia opetusryhmiä ole, niin sitten kahden erillisen. Että siitähän me ollaan nyt etupäässä keskusteltu. Meillä on toiveissa sitte ehkä tulevaisuudessa saada tätä ikäryhmiin sitomatonta opetustakin niin, että meillä ois joku eska-ykkösluokkatiimi semmonen tiiviimpi, johon tulis jousto-oppilaita. - - - Mutta varmaan ne sitte on vielä sitä nivelvaihetta lähentävämpiä ja vielä tietenki sitte parempia mahdollisuuksia tällasta menetelmällistä yhteistyötä tehdä. Et jos saatas varsinki niille tukee tarvitseville oppilaille sitte mahdollisuus aloittaa jossaki joutavassa ryhmässä.*



Myös *opettaja itse* on jatkumon sitoutumista edistävä tekijä. Esiopettajan käsityksen mukaan hänen omat vahvuutensa lapsen oppimisen ja käyttäytymisen tukemisen ymmärtämisessä sekä työtehtävissä onnistuminen edistävät sitoutumista jatkumoon. Lisäksi hän mainitsi oman työn merkityksen ja arvon tunnistamisen olevan yhteydessä työn laatuun. Sen sijaan toisen esiopettajan käsityksen mukaan halu ja tahto antavat mahdollisuudet yhteistyöhön jatkumossa. Myös luokanopettajien ryhmähaastattelussa tuli ilmi halu ja tahto tärkeimpänä resurssina. Yhden luokanopettajan käsityksen mukaan kokemus jatkumon suunnittelun tasolta ja kokemus käytännön tasolta lasten parissa toimimisesta edistää sitoutumista. Toisen luokanopettajan onnistumisen kokemus koulun käytäntöjen opettamisesta ensimmäisen luokan oppilaille on myös yksi sitoutumista edistävä tekijä.

Opettajien käsitysten mukaan *työyhteisö* on yksi sitoutumista edistävä tekijä. Heidän mukaansa työyhteisöllä on tärkeä merkitys jatkumossa, mikä tuli ilmi myös esiopettajien ja luokanopettajien ryhmähaastatteluissa. Yhden esiopettajan käsityksen mukaan esiopetustyöyhteisön sijaitseminen samassa paikassa edistää jatkumoon sitoutumista, kun taas toisen esiopettajan mukaan työyhteisö antaa ajallisen mahdollisuuden jatkumon toteuttamiseen. Yhden luokanopettajan käsityksen mukaan koulun mielenkiinto, esimerkiksi jatkumo koulun painotuksena ja kehittämisen kohteena, edistää jatkumoon sitoutumista. Tämä tuli esille hänen käsityksissään myös luokanopettajien ryhmähaastattelussa.

Opettajien käsityksiä sitoutumista edistävästä tekijöistä voidaan tarkastella *lapsen näkökulmasta*. Yhden esiopettajan ja yhden luokanopettajan käsitysten mukaan lapsen näkökulmasta hyvin toteutettu jatkumo ja koulun aloitus edistävät opettajien jatkumoon sitoutumista. Tämä tuli ilmi myös esiopettajien ja luokanopettajien ryhmähaastatteluista. Myös Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan opetuksen nivelvaiheissa oppilaan turvallinen siirtymä on keskeistä. Yhden esiopettajan mukaan lasten rohkaistuminen jatkumossa edistää opettajien jatkumoon sitoutumista. Yhden luokanopettajan käsityksen mukaan luokanopettajan tietoisuus siitä, että lapsi on kasvanut hen-

kisesti esikoulun ja koulun välisenä kesänä suhteessa esikoulun keväällä annettuun tiedonsiirtoon, on yksi sitoutumista edistävä tekijä. Myös luokanopettajien ryhmähaastattelussa tuli ilmi lasten muuttuminen myönteiseen suuntaan kesän aikana. Lisäksi toinen luokanopettaja mainitsi, että jatkumon yhteistyöstä tulisi olla hyötyä kaikille lapsille – niin esikoululaisille kuin ensimmäisen luokan oppilaille.

Myös lasten *vanhemmat* ovat opettajien käsitysten mukaan sitoutumista edistävä tekijä. Suomea toisena kielenään käyttävien lasten vanhemmilta saatu kiitos lasten kielen kehityksen tukemisesta edistää esiopettajan mukaan jatkumoon sitoutumista. Yhden luokanopettajan käsityksen mukaan se, että vanhemmat ovat aktiivisesti tiedonsiirrosta suoraan yhteydessä kouluun ja sen opettajiin, on myös yksi sitoutumista edistävä tekijä. Lisäksi esiopettajien ryhmähaastattelussa tuli ilmi, että vanhemmat antavat aktiivisesti jatkumoa koskevaa palautetta esikoululle. Luokanopettajien ryhmähaastattelussa tuli myös esille vanhempien luottamuksen syntyminen koulua kohtaan jo esikoulun aikana sekä vanhempien suhtautuminen kouluun oppivelvollisuuden näkökulmasta. Esiopettajien ryhmähaastattelussa mainittiin myös vanhempien luottamus koulua sekä esikoulun ja koulun yhteistyötä kohtaan.

Opettajien käsitysten mukaan *yhteistyö* on yksi sitoutumista edistävä tekijä, mikä tuli esille myös luokanopettajien ryhmähaastattelusta. Yksi luokanopettajista totesi, että esikoulun ja koulun yhteistyössä yhteiset asiakirjat ja normit yhteistyökäytänteistä ovat keskeisiä, kuten esimerkiksi 23 käy ilmi.

*Esimerkki 23: Päivi: - - - Toki on niinkun tärkeää kehittää sellaisia yhteistyökäytänteitä ja että niissä on sitte sovitut rungot, semmoset yhteiset ohjaavat normit ja asiakirjat. - - -*

Myös esikoulun ja koulun yhteistyön määrä on olennainen seikka sitoutumisen edistämässä. Yhden luokanopettajan mukaan yhteistyötä aikuisten tasolla ei voi koskaan olla liikaa, kun taas toisen luokanopettajan mukaan liika yhteistyö voi kääntyä ei-motivoivaksi. ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -kyselyssä (2014) tulee ilmi toive yhteistyömuotojen lisäämisestä jatkumoon.

Yhden esiopettajan käsityksen mukaan esikoulun käytänteet edistävät sitoutumista yhteistyön näkökulmasta, mikä ilmeni myös esiopettajien ryhmä-

haastattelussa. Hän kertoo esimerkiksi esiopettajien tiimipalavereiden lisänneen esiopetuksen yhteistyötä. Hän käsittää myös esiopetuksen lyhyemmän ja ytimekkäämmän kirjaamisen tiedonsiirrossa parannuksena.

Yhden esiopettajan käsityksen mukaan yhteistyö vanhempien kanssa edistää sitoutumista, mikä tuli esille myös esiopettajien ja luokanopettajien ryhmähaastatteluissa. Esiopettaja toivoo, että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö jatkuu koulussa. Lisäksi hän antaa vanhemmille kesäohjeita esimerkin 24 mukaisesti.

*Esimerkki 24: Joel: - - - Kyllä mä nään niinku hyvin isona työnsarkana ja merkittävänä asiana, kun mä pidän keväällä se viimeisen palauttekeskustelun. Siirrän sen tiedon. Kyl mä annan vielä kesäohjeita, että mitä kannattaa lapsen kanssa vielä harjotella. Että täydellistä esioppijaa ja täydellistä koulun aloittajaa kun ei ole. Jokaisella on jossaki vielä petraamisen varaa. Jos vanhemmilla on voimia ja osaa oikeella tavalla niinku vanhempaa kannustaa siihen nin, vielä kotiläksyt kesäks tulee.*

Esiopettajien ryhmähaastattelussa toivotaan myös vanhempien aktiivisuutta yhteistyöhön. Luokanopettajien ryhmähaastattelussa tuli esille, että sitoutumista edistää vanhempien tietämys koulun alkaessa osattavista lasten taidoista ja näiden taitojen osaamisen harjoittelusta.

Kaikki opettajat toivat esille jatkumon hyvän toteutuksen sitoutumista edistävänä tekijänä. He mainitsivat esikoulun ja luokanopettajien olevan yhteistyöhaluisia ja olevansa tyytyväisiä jatkumon toteutukseen sekä omalla alueellaan että kaupungin tasolla, kuten esimerkki 25 osoittaa.

*Esimerkki 25: Ilkka: - - - Mää uskosin, että tätä on sen verran kuitenkin Kuopiossakin tätä nivelvaihetta mietitty. Siinä on hyvä työryhmä ollu tekemässä niitä asioita. Niin se on kyllä aika hyvin suunniteltu ja hyvin on niinku kokonaisuutena hanskassa - - -*

*Motivaation lähde* jatkumon toteuttamiseen on myös yksi keskeinen tekijä sitoutumisen edistämässä. Opettaja itse toimii yhtenä motivaation lähteenä. Yksi esiopettaja mainitsi, että hänen oman osaamisensa karttuminen ja halu tehdä parhaansa lapsen oppimisen tukemiseksi motivoivat häntä. Sen sijaan yksi luokanopettajista totesi oman koulutuksensa 0–12-vuotiaiden opettajaksi motivoivan jatkumon toteuttamiseen. Luokanopettaja mainitsi myös, että hänen oma mielenkiintonsa varhaislapsuuden maailman ja koulumaailman yhdistämiseen ja yhteyteen – erityisesti tuen näkökulmasta tarkasteltuna – motivoi häntä to-

teuttamaan jatkumoa. Toisen luokanopettajan käsityksen mukaan esikoulun ja koulun yhteistyö motivoi häntä. Yksi esiopettaja totesi yhdeksi motivaation lähteeksi työn arvostamisen. Vain yksi esiopettaja mainitsi työskentelyn lapsen parhaaksi motivoivana tekijänä esimerkin 26 mukaisesti.

*Esimerkki 26: Liisa: Lapsen paras. Et tavallaan se, että lapsen ois tavallaan turvallinen kasvaa ja oppia meidän seurassa. Me pystyttäs tukemaan sen itsetuntoa ja et se vois jatkua siellä koulun puolellaki. Ni kyl mä nään, et se on se ihan tärkein juttu siellä. Et kyl mä niinkun lapsista lähden siinäkin liikkeelle että. En mä osaa oikeen mistään muusta lähte.*

Luokanopettajien ryhmähaastattelussa opettajat toivat kuitenkin esille jatkumon merkityksen lapselle.

Motivaation lähteenä voidaan edellä mainittujen tekijöiden lisäksi tarkastella opettajien käsityksiä siitä, mikä on heidän mielestään *tärkeintä jatkumossa*. Yhden esiopettajan ja yhden luokanopettajan käsitysten mukaan jatkumossa on tärkeintä lapsen tukeminen. Yksi esiopettaja totesi tärkeimmäksi seikaksi lapsen onnistuneen siirtymän, kun taas yhden luokanopettajan käsityksen mukaan tärkeintä jatkumossa on yhteistyö esikoulujen ja koulun välillä. Kaiken kaikkiaan opettajien tärkeimpinä pitämät seikat tiivistävät tutkimukseni tulokset ja luovat tiivistykset kunkin haastattelun pääkohdista.

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä esiopettajilla ja luokanopettajilla on sitoutumisesta ennakkoon määriteltujen käytänteiden toteuttamiseen jatkumossa. Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia vertaillen niitä Kuopion kaupungin linjauksiin jatkumosta sekä muihin tutkimuksiin ja teorioihin. Tämän jälkeen käsittelen jatkumokäytänteitä, joiden toteuttamiseen tulisi sekä Kuopion kaupungissa että muissa kaupungeissa kiinnittää erityistä huomiota. Lisäksi esittelen tutkimukseni pohjalta nousseita jatkotutkimushaasteita.

### 7.1 Tulosten tarkastelua

Opettajien käsitysten mukaan tärkeintä jatkumossa on kolme seikkaa: lapsen tukeminen, lapsen onnistunut siirtyminen sekä yhteistyö esikoulun ja koulun välillä. Nämä asiat heijastuvat kokonaisvaltaisesti tutkimuksen tuloksissa. Opettajien tärkeimpinä pitämässä asioissa ilmenee Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1979) kaksi alinta tasoa – mikrosysteemi ja mesosysteemi. Ihmisten toiminta ja heidän välisensä suhteet välittömässä ympäristössä sekä yksittäiset ympäristöt suhteessa toisiinsa ja suhteiden vaikutukset lapseen esiintyvät tällöin keskeisinä opettajien käsityksissä (ks. Bronfenbrenner 1979).

Esiopettajien ja luokanopettajien käsitykset jatkumon toteuttamista ohjaavista asiakirjoista koskevat pääasiassa valtakunnallisia ja kaupunkikohtaisia asiakirjoja. Suurin osa opettajien käsityksistä koskee kaupunkikohtaisia asiakirjoja tiedonsiirron näkökulmasta. Nämä he myös kokivat tärkeimmäksi jatkumokäytänteeksi. Vain kaksi opettajaa mainitsi valtakunnallisia asiakirjoja jatkumoa ohjaaviksi asiakirjoiksi. Pohdinkin, onko tässä kyse siitä, että valtakunnallisia asiakirjoja pidetään itsestään selvinä jatkumoa ohjaavina tekijöinä vai eivätkö opettajat ole tarkastelleet esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita jatkumon näkökulmasta (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010; Perusopetuk-

sen opetussuunnitelman perusteet 2004; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010; Perusopetuslaki 1998). Toki valtakunnalliset asiakirjat ovat hyvin yleispäteviä, kuten niiden kuuluukin olla, mutta kuitenkin kaikki muut asiakirjat pohjautuvat niihin.

Opettajien käsitysten vähyys valtakunnallisista asiakirjoista saattaa osaltaan heijastaa sitä, että opettajat eivät ajattele valtakunnallisten opetussuunnitelmien vaikuttavan omaan työhönsä jatkumon toteuttamisessa merkittävästi. Valtakunnallisten opetussuunnitelmien laadinta on yksi esimerkki ympäristön tapahtumista, jossa opettajat eivät ole itse konkreettisesti läsnä. Siten opettajat saattavat ajatella, että ympäristön tapahtumat, joihin he eivät itse osallistu, eivät ole erityisen tärkeitä jatkumon toteuttamisessa. Tämä on vastakkain Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1979) eksosysteemiä koskevan näkemyksen kanssa. Näin ollen opettajat kokevat niillä kaupunkikohtaisilla asiakirjoilla, joihin he itse voivat vaikuttaa ja joiden muodostamisessa he ovat mukana, olevan suurin rooli omassa työssään sujuvan jatkumon toteuttamisessa myös lapsen kehityksen näkökulmasta ajateltuna (ks. Bronfenbrenner 1979).

Jatkumoa ohjaavista asiakirjoista opettajat eivät maininneet lainkaan päiväkotij- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia, mutta yksi opettajista totesi Kuopion esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien ohjaavan jatkumoa. Pääosa tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien koulujen opetussuunnitelmista ohjaa jatkumon toteuttamista. Vain yksi luokanopettaja mainitsi "Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa" -asiakirjan (2011) jatkumoa ohjaavaksi asiakirjaksi. Opettajat toivat esille useita erilaisia jatkumoa ohjaavia asiakirjoja, jotka pääosin sisältyvät jatkumoa ohjaavaan Kellomalliin (2013–2014). Opettajat olivat siis melko hyvin tietoisia jatkumoa ohjaavista asiakirjoista ja nimesivät ne spesifisti yleisten asiakirjojen nimien sijaan. Tietoisuus asiakirjoista heijastaa opettajien käsityksiä sitoutumisesta jatkumon toteuttamiseen.

Opettajien käsitysten mukaan ohjeistusta jatkumoon on riittävästi. Kuopion kaupungin asiakirjoissa ei ole mainittu lainkaan jatkumon kontrolloinnista (ks. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011; Kellomalli 2013–2014; Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004). Opettajat kuitenkin kokivat

yhteistyösuunnitelman kontrolloivan jatkumon toteuttamista. Opettajien käsitysten mukaan jatkumon kontrollointi on sekä tarpeellista että tarpeetonta. Pohdinkin, voisiko Kuopion kaupunki toteuttaa jatkumon kontrolloimista esimerkiksi erilaisin kyselyin esiopettajille, luokanopettajille ja lasten vanhemmille (ks. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2014). Opettajien pedagoginen vapaus on hyvä asia, kunhan sitä käytetään jatkumon tukemiseksi parhaalla mahdollisella tavalla.

Esiopettajien ja luokanopettajien käsitykset toteutettavista jatkumokäytännöistä jakaantuvat neljälle tasolle: lasten, aikuisten, vanhempien sekä moniammatilliselle tasolle. Tärkeimpiä jatkumokäytännöitä opettajien käsitysten mukaan ovat tiedonsiirtoon liittyvät käytännöt, aikuisten tapaamiset ja lasten koulukontekstiin tutustuminen. Ahtolan, Turusen, Björnin, Poikosen, Kontonien, Lerkkasen ja Nurmen (2015, 8) tutkimuksessa esiopettajat ja luokanopettajat pitivät myös kouluun tutustumista ja opettajien keskusteluja koulutulokkaisuista tärkeimpinä jatkumokäytännöinä. Opettajien käsitykset tärkeimmistä jatkumokäytännöistä heijastavat myös Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1979) mikro- ja mesosysteemiä. Opettajien käsitykset toteutettavista jatkumokäytännöistä ovat yhdenmukaisia Kuopion kaupungin linjaamien käytänteiden kanssa (ks. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011; Kellomalli 2013–2014; Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004). Joitakin eroavaisuuksia kuitenkin esiintyy. Opettajat mainitsivat yhteiset palaverit ja yhteisen suunnittelun yhdeksi aikuisten tason käytännöksi, mutta vain yksi opettaja toi esille suunnittelun opetussuunnitelmallisen tason. Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) ja ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -asiakirjan (2011) mukaan pedagogisten keskustelujen tulisi kuitenkin olla vielä syvällisempiä, koskien esimerkiksi pedagogiikkaa ja oppimateriaaleja.

Lasten tasolla koulun henkilökunnan vierailuista esikoulussa vain yksi luokanopettaja mainitsi koulun laaja-alaisen erityisopettajan antaman puheopetuksen esikoulussa. Tästä on kuitenkin linjattu ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -asiakirjassa (2011) siten, että yhteistä puheopetusta tulisi kehittää esiopetuksessa edesauttaen varhaista puuttumista. Lasten tason käytännöistä

opettajat eivät maininneet lainkaan leikkipäivää, ikäryhmiin sitomatonta opetusta ja joustoluokkatoimintaa, jotka on mainittu "Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa" -asiakirjassa (2011) esimerkkeinä jatkumoon sopivista yhteistyökäytänteistä. Yhden luokanopettajan käsityksen mukaan koulun uudet toimintamuodot, kuten jousto-opetus ja ikäryhmiin sitomaton opetus, toimivat sitoutumista edistävinä tekijöinä. Toteutetut jatkumokäytänteet heijastavat esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä onnistuneesta jatkumosta. Lisäksi toteutetut jatkumokäytänteet ilmentävät sitä, mitä opettajat pitävät käsitystensä mukaan tärkeänä lapsen aloittaessa koulun. (Dockett & Perry 2007, 127.) Opettajat ovat valmiita sitoutumaan tärkeinä pitämiinsä jatkumokäytänteisiin.

Ammattiryhmillä on käsityksiä esikoulun ja koulun sitoutumisesta jatkumoon toteuttamiseen. Esiopettajilla ja luokanopettajilla on yksi yhteinen käsitys sitoutumisesta esikoulun tasolla. Molempien ammattiryhmien käsitysten mukaan luokanopettajan antama jälkipalaute esiopettajalle ensimmäisen luokan syksyllä on merkittävä. Kuitenkin luokanopettajien koulua koskevat käsitykset, kuten se, ettei jatkumoon siirtymävaihetta haluta kokonaan poistaa, on ristiriidassa Karikosken (2008) näkemysten mukaan. Hänen sekä Bronfenbrennerin käsitysten mukaan jatkumossa tapahtuu muutos lapsen roolissa sekä kasvu- ympäristössä (Bronfenbrenner 1997, 26–27; Karikoski 2008, 32, 62). Sujuvan jatkumoon toteuttamisessa mahdollisimman pieni roolimuuotos ja kasvu- ympäristö- jen samankaltaisuus on eduksi (Karikoski 2008, 148; ks. Fabian & Dunlop 2004).

Esiopettajilla ja luokanopettajilla on käsityksiä kehitettävistä tekijöistä, jotka jatkumoon toteuttamiseen sitoutuminen ennakkoon määriteltyjen käytänteiden puitteissa kehittyisi. Esiopettajien ja luokanopettajien käsitysten mukaan kehitettävää on esikoulun, koulun, esikoulun ja koulun, vanhempien sekä kaupungin tasolla. "Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa" -kyselyn (2014) tuloksilla on paljon yhtymäkohtia opettajien kehitettäviä tekijöitä koskevien käsitysten kanssa.

Opettajien käsitysten mukaan kehitettävää on esikoulun tasolla esimerkiksi tiedonsiirrossa. Koulun tasolla kehitettävää on luokanopettajien suhtautumisessa jatkumoon sekä siinä, että ensimmäisen luokan opettajat tiedettäisiin



ajoissa. ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -kyselyssä (2014) ilmenee myös puutteita ensimmäisen luokan opettajien tietämisen ajankohdassa. Sekä esikoulun tasolla että koulun tasolla ilmenee kehitettävää päiväkodin johtajien ja koulujen rehtoreiden sitoutumisessa jatkumoon (ks. myös Margetts & Phatudi 2013). Koulujen rehtoreiden suppea sitoutuminen jatkumoon vaikuttaa heidän käsityksiinsä, ymmärtämiseensä ja tietoisuuteensa jatkumosta sekä suhteisiin esikoulujen kanssa (Margetts & Phatudi 2013, 44). Rehtoreiden sitoutuminen jatkumoon vaikuttaa myönteisesti esimerkiksi koulujen käytännön oppilashuoltotyöhön (Ahtola 2012, 7). Näin yksiköiden johtajien sitoutumisella on sekä välillistä että välitöntä vaikutusta opettajien sitoutumiseen jatkumossa.

Opettajien käsitysten mukaan kehitettävää on esikoulun ja koulun tasolla muun muassa esikoulun ja koulun fyysisessä etäisyydessä ja yhteistyössä. Tämä tulee esiin myös ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -kyselyn (2014) tuloksissa sekä Margettsin ja Phatudin (2013, 45) tutkimuksessa. Opettajien mukaan vanhempien tasolla kehitettävää on esimerkiksi yhteistyössä. Sen sijaan kaupungin tasolla kehitettävää on muun muassa jatkumon yhdenmukaisessa toteuttamisessa, mikä käy ilmi myös ”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa” -kyselyn (2014) tuloksista. Ennalta määriteltyjen käytänteiden merkitys jatkumon yhdenmukaiseen toteuttamiseen ilmenee Margettsin ja Phatudin (2013, 45) tutkimuksesta. Ennalta määritellyt käytänteet eivät kuitenkaan takaa jatkumon yhdenmukaista toteuttamista, vaikka antavatkin sille hyvän mahdollisuuden. Pohdinkin, että kontrollointi voisi olla tarpeen jatkumon toteuttamisen yhdenmukaistamiseksi. Opettajien käsitykset kehitettävistä tekijöistä jatkumossa, kuten myös heidän käsityksensä jatkumoon sitoutumista edistävistä tekijöistä, heijastavat pääosin Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1979) mikro- ja mesosysteemiä.

Esiopettajien ja luokanopettajien käsitysten mukaan jatkumoon sitoutumista edistävät useat tekijät: esikoulu ja koulu, opettaja itse, työyhteisö, lapsi, vanhemmat sekä yhteistyö. Yhteistyö esikoulussa, esikoulun ja koulun välillä sekä vanhempien kanssa edistää opettajien käsitysten mukaan sitoutumista jatkumon toteuttamiseen. Lisäksi jatkumon hyvä toteutus edistää jatkumoon si-

toutumista. Opettajien käsitysten mukaan opettaja itse, esikoulun ja koulun yhteistyö, työn arvo ja lapsen paras toimivat motivaation lähteinä jatkumon toteuttamisessa. Hämmästyin sitä, että ”lapsen paras” ilmenee vain yhden opettajan käsityksissä motivaation lähteenä. Oman käsitykseni mukaan lapsen paras pitäisi olla keskiössä koko jatkumon toteuttamisessa niin asiakirjojen, käytänteiden kuin sitoutumisenkin näkökulmasta, kuten yhden esiopettajan käsityksistä ilmenee esimerkissä 27.

*Esimerkki 27: Liisa: - - - Et totta kai aina se perusta, mitä lasten kans tehdään niinkun ihan pienestä pitäen nin, se on hirmusen tärkeätä mutta myöskin tämä, et pystyttäs takaamaan et se lapsi lähtee niinku sinne koululle tosiaan turvallis ja hyöin mielin. Koska yleensä sitten se ekaluokka antaa suuntia sinne koko koulutaipaleelle. Tietyt tavat ja tottumukset, mitä siellä opetetaan nin, ne on monta kertaa suuntaa antavia ihan myöhemmilleki jutuille. Et sillä tavalla sois et se lähtis hyöin menemään. - - -*

Jatkumo toimii suunnannäyttäjänä lapsen koulutaipaleelle, mikä ilmenee myös graduni nimestä (ks. Ahtola 2012; Ahtola ym. 2011; Margetts 2004). Tällöin lapsen paras ja onnistunut jatkumo lapsen näkökulmasta ovat kaikkein merkittävimpiä. Moniammatillisen yhteistyön tarkoituksenahan on lapsen auttaminen ja hyvinvointi (Eskelä-Haapanen 2012, 28). Kieningin (2004, 34) näkemyksen mukaan esikouluun sopeutumisella on pitkäaikaisvaikutuksia, mikä pätee myös jatkumossa. Jatkumon ajallinen ulottuvuus tulisikin käsittää pitkänä, jolloin jatkumon kasaantuvat vaikutukset yksilön kehitykseen nähdään keskeisinä (ks. Bronfenbrenner 1997).

Kandidaatintutkielmani ryhmähaastattelut tukevat hyvin saatuja tuloksia. Vaikka tutkimuksia on tehty paljon myös muissa maissa kuin Suomessa, voidaan tutkimusten tulosten välillä havaita paljon yhteneväisyyksiä esimerkiksi jatkumokäytänteiden osalta. Näin ollen voidaankin todeta, että jatkumossa ilmenee lähes universaaleja asioita, jotka ovat usein kulttuurista toiseen samoja tai ainakin samankaltaisia. Jenni Salminen (henkilökohtainen tiedonanto 13.12.2014) totesi hyvin väitöstilaisuudessaan, että useat esikoulun toimintakäytänteet ovat universaaleja. Tämä sama pätee myös jatkumokäytänteisiin.

Fenomenografiassa pyritään tarkastelemaan käsitysten eroja ryhmien välillä, jolloin käsityksiä pyritään tavoittamaan yksilöiden käsityksiä laajemmin

(ks. Huusko & Paloniemi 2006). Kuitenkin tämän tutkimuksen yhtenä keskeisenä johtopäätöksenä on käsitysten yksilöllisyys. Jopa ryhmien yksilöiden käsitysten välillä on suuria eroja, jolloin käsityksiä ei voida aina ymmärtää ryhmän yhteisenä. Käsityksiä voidaan kuitenkin tarkastella kulttuurisidonnaisina tietyn esikoulun ja koulun välisestä yhteistyöstä ja jatkumon toteuttamisesta käsin. Tämä heijastaa Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1979) makrosysteemiä, ja tällöin käsitykset ovat sekä kulttuuri- että kontekstisidonnaisia (ks. Ahonen 1994; Eskola & Suoranta 1999; Hirsjärvi 2012b).

Tutkimukseni tulosten sekä tutustumieni asiakirjojen ja tutkimusten perusteella olen havainnut jatkumokäytänteitä, joihin tulisi kiinnittää erityistä huomiota sitoutumisen näkökulmasta. Näitä siirryn tarkastelemaan seuraavaksi.

## **7.2 Huomioitavia jatkumokäytänteitä sitoutumisen näkökulmasta**

Jatkumokäytänteiden toteuttamiseen lasten, aikuisten ja vanhempien tasolla tulisi sekä Kuopion kaupungissa että muissa kaupungeissa kiinnittää erityistä huomiota sujuvan jatkumon toteuttamisen kannalta (kuvio 4; kuvio 5 & kuvio 6). Tässä luvussa esitellyt jatkumokäytänteet edistävät esiopettajien ja luokanopettajien sekä lasten vanhempien sitoutumista jatkumon toteuttamiseen. Luku kokoaa tutkimukseni keskeisiä tuloksia, aiempia tutkimustuloksia ja omia käsityksiäni käytänteiden ja sitoutumisen näkökulmasta. Jatkumokäytänteitä toteuttaessa tulee huomioida, että käytänteitä pitää toteuttaa monipuolisesti mikro-, meso- ja eksosysteemin tasoilla (ks. Bronfenbrenner 1979).

Lasten tasolla keskeisintä on kiinnittää huomiota jatkuvan toiminnan toteuttamiseen (kuvio 4). Yksittäiset tapahtumat ovat tärkeitä jatkumossa, mutta kaikkein merkittävimpiä ovat jatkuvan toiminnan erilaiset toteuttamistavat. Lapsen tutustuminen koulun tiloihin eri tavoin on ensiarvoisen tärkeää (ks. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011), sillä tieto koulun luokkahuoneesta ja rakennuksesta saa lapset tuntemaan itsensä luottavaisiksi koulun alkaessa

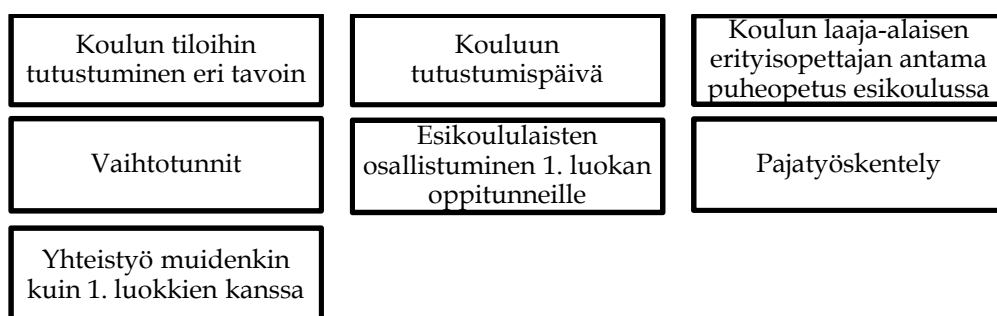
(Fabian 2004, 131–132). Esikoululaiselle koulun fyysinen ympäristö voi olla hämmentävä rakennusten suuruuden ja lasten paljouden vuoksi (Dockett & Perry 2007, 67).

Lasten kykyyn sopeutua kouluun saattaa vaikuttaa tapa, jolla heidät tutustutetaan uuteen ympäristöön (Fabian 2004, 123). Tällöin tulee kiinnittää erityistä huomiota esikoulun ja koulun yhteistyön syvällisyyteen. Jos kouluun tutustuminen jää vain koulun fyysisiin tiloihin tutustumiseen, lapsi ei todennäköisesti jännitä luokkahuoneessa olemista suuresti, mutta koululaisten kanssa keskusteleminen voi olla hänelle täysin uutta. Näin ollen vaihtotuntien, esikoululaisten ensimmäisen luokan oppitunneille osallistumisen, pajatyöskentelyn sekä eri luokkien kanssa tehtävän yhteistyön avulla lapset voivat harjoitella sosiaalisia taitojaan ja opettajat voivat tukea taitojen kehittymistä monipuolisesti (vrt. Salminen 2013; Salminen ym. 2014). Täten on tärkeää, että sosiaalisten taitojen harjoittelu mahdollistetaan muuallakin kuin esiopetuksen tuokioissa (vrt. Salminen 2013; Salminen ym. 2014). Esiopetuksessa käytettyjä avainkäytäntöjä, kuten yhdessä keskustelemista ja koolla olevan ryhmän yhtenäisyyden tukemista, voidaan hyödyntää sosiaalisten taitojen harjoittelussa yhteistyössä koulun kanssa (ks. Salminen 2013; Salminen ym. 2014). Lasten sosiaalisilla suhteilla, kuten koulukavereiden kanssa toimeentulemisella ja ryhmässä toimimisella, on yhteys heidän kouluhyvinvointiinsa (Konu 2002, 62). Lisäksi esikoululaisten kouluuntutustumispäivänä tulisi kiinnittää huomiota sekä fyysisiin tiloihin että koulun henkilökuntaan ja koululaisiin tutustumiseen. Yhteisöllisyyden ja turvallisuuden tunteen luominen on kouluuntutustumispäivänäkin keskeistä.

Edellä kuvattujen lapsen tasolla tapahtuvien käytänteiden kautta lasta voidaan tutustuttaa koulun sääntöihin, sillä säännöt ovat lasten näkökulman mukaan keskeisiä kouluun sopeutumisessa (Dockett & Perry 2007). Keskeistä on saada lapset tuntemaan jatkumo myönteisenä asiana ja vähentää lasten pelkoa ja kielteisiä tuntemuksia koulusta (ks. Dockett & Perry 2007; Eskelä-Haapanen ym. 2014; Margetts & Phatudi 2013). Käytänteiden avulla lisätään lapsen tietämystä koulusta ja sen tarkoituksesta (ks. Dockett & Perry 2007; Margetts & Phatudi 2013).

Esiopetus voi tehdä yhteistyötä muidenkin kuin ensimmäisten luokkien kanssa (ks. Fabian 2004). Tässä tutkimuksessa esiopetusryhmä on tehnyt yhteistyötä esimerkiksi kuudennen luokan kanssa. Yhteistyö useamman vuosiluokan kanssa purkaa ensimmäisten luokkien painetta yhteistyöhön esiopetuksen kanssa. Yhtenä hyvänä yhteistyömuotona voisi olla esikoululaisten ja heidän tulevan kummiluokkansa yhteistyö jo esiopetuksen aikana. Yhteistyö alakoulun viimeisten vuosiluokkien kanssa vähentää myös esikoululaisten jännitystä vanhimpia oppilaita kohtaan.

Lisäksi on tärkeää lisätä koulun laaja-alaisen erityisopettajan antamaa puheopetusta esikoulussa (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011). Tämän käytänteen avulla lapsi tutustuu koulun henkilökuntaan ja saa tarvitsemaansa tukea mahdollisimman varhain. Lisäksi käytänteen avulla voidaan yhdenäistää tuen käytänteitä esikoulussa ja koulussa, jolloin toimintatapojen jatkuvuus auttaa sujuvan jatkumon toteuttamisessa.



KUVIO 4. Huomioitavia käytänteitä lasten tasolla

Aikuisten tason yhteistyössä huomiota tulee kiinnittää syvällisiin pedagogisiin keskusteluihin ja opetussuunnitelmalliseen yhteistyöhön (kuvio 5; ks. Karila & Nummenmaa 2005), sillä Dunlopin (2004, 98) mukaan esiopettajien ja luokanopettajien yhteistyön tuloksena syntynyt jaettu käsitys lapsen oppimisesta vaikuttaa lasten uuteen ympäristöön sopeutumiseen. Yhteistyö esikoulun ja alakoulun välillä opetussuunnitelmallisessa työssä vaikuttaa myönteisesti lasten akateemisiin taitoihin (Ahtola ym. 2011, 300). On erittäin tärkeää keskustella erityisesti tehostetun tuen jatkumisesta sekä käytänteiden samankaltaisesta to-

teuttamisesta sekä esikoulussa että koulussa (ks. Linnilä 2006; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Opetussuunnitelmallinen yhteistyö voi näkyä esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen yhteisenä opetussuunnitelmana (ks. Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011), mutta tällöin opetussuunnitelman aihepiirien ja työskentelytapojen tulee todella olla yhteisiä, sillä pelkästään nimellinen yhteinen opetussuunnitelma ei hyödytä lainkaan. Lisäksi lastentarhan- ja luokanopettajan yhteisellä suunnitellulla on suuri merkitys lasten kielteisten ennakkokäsitysten ehkäisemisessä jatkumon käytänteitä kohtaan (Eskelä-Haapanen ym. 2014).

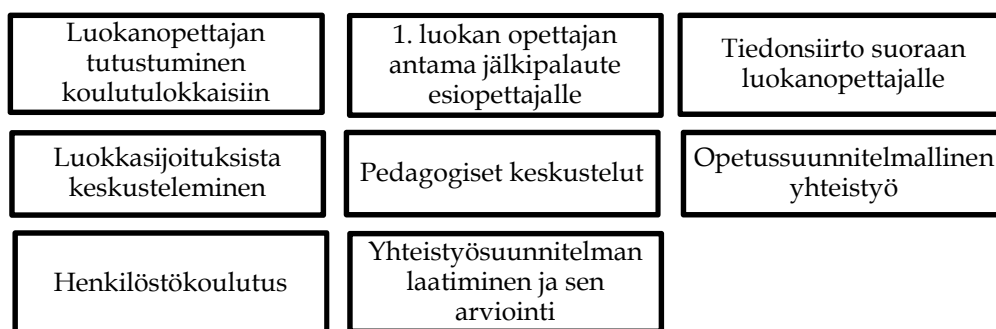
Esiopettajien ja luokanopettajien henkilöstökoulutuksien avulla voidaan lisätä opettajien sitoutumista jatkumon toteuttamiseen, sillä koulutuksissa voidaan esimerkiksi oppia toisten työtavoista ja muodostaa yhteisiä työtapoja. Kun opettajilla on mahdollisuus saada koulutusta jatkumosta ja sen käytänteistä, he osallistuvat todennäköisemmin toteuttamaan erilaisia jatkumokäytänteitä (Dockett & Perry 2007, 128).

Luokkasijoituksista keskusteleminen on myös oleellista aikuisten tason yhteistyössä, mikä ilmenee myös opettajien sitoutumista koskevista käsityksistä. Fabianin (2004, 125) ja Laddin (1999, 338) mukaan koulun aloittaminen ystävän kanssa vaikuttaa myönteisesti lapsen kouluun sopeutumiseen (ks. myös Dockett & Perry 2007; Eskelä-Haapanen ym. 2014; Loizou 2011). Mahdollisuuksien mukaan saman esiopetusryhmän lapsia tulisi sijoittaa samalle luokalle kouluun. Tämä voidaan nähdä yhtenä ennakoivan tuen muotona (ks. Linnilä 2006).

Luokanopettajan tulisi tutustua koulutulokkaisiin jo esikoulun aikana, sillä Fabianin (2004, 131–132) mukaan lasten tieto opettajastaan ja opettajan ajattelutavoista on yhteydessä lasten luottamuksen tunteeseen koulun alussa. Luokanopettajan tutustumisella koulutulokkaisiin voidaan vähentää esikoululaisen, erityisesti tyttöjen, huolta suhteestaan tulevan opettajan kanssa (ks. Eskelä-Haapanen ym. 2014). Lisäksi esikoulun keväällä tieto lapsista tulisi siirtää suoraan tulevalle luokanopettajalle, jotta luokanopettaja saa itse välttämättömät tiedot lapsista ja pystyy keskustelemaan tarpeen mukaan lapsia koskevista asi-

oista esiopettajan kanssa ennen koulua. Tämä mahdollistaa paremmin esimerkiksi tuen ja tukikäytänteiden jatkumisen koulussa. Kun tulevat ensimmäisen luokan opettajat tiedetään jo tiedonsiirtoa ennen, he ovat mukana myös keväällä koulutulokkaiden vanhemmille järjestettävässä vanhempainillassa.

Esikoulun ja koulun yhteistyösuunnitelman laatiminen ja arvioiminen tulisi olla jatkumokäytänteenä kaikkialla Suomessa (ks. Helsingin kaupungin suomenkielisten peruskoulujen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2011; Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004). Jatkumoa varten tehdyn suunnitelman tulee olla käytännöllinen ja helposti seurattava (Kirk-Downey & Perry 2006, 48). Tässä suunnitelmassa kootaan yhteen esikoulun ja koulun koko vuoden yhteistyökäytännöt, jolloin suunnitelma tuo struktuuria jatkumon toteuttamiseen käytännössä. Esikoulun ja koulun konkreettisella yhteistyöllä on myönteinen yhteys lasten akateemisten taitojen kehittymiseen (Ah-tola ym. 2011, 300). Lisäksi yksi keskeisimmistä jatkumokäytännöistä aikuisten tasolla on ensimmäisen luokan opettajan antama jälkipalaute esiopettajalle ensimmäisen luokan syksyllä. Tämän avulla esiopettajat voivat kehittää toimintaansa tulevia esiopetusryhmiä varten.



KUVIO 5. Huomioitavia käytänteitä aikuisten tasolla

Vanhempien aktiivinen osallistuminen ja sitoutuminen jatkumoon auttavat sujuvan jatkumon toteuttamisessa (ks. Kirk-Downey & Perry 2006). Vanhempien kanssa yhteistyössä tulee huomioida tiedollinen yhteistyö sekä vanhempien tutustuminen kouluun ja luokanopettajien tutustuminen vanhempiin (kuvio 6). Lasten sopeutumisprosessin kannalta on merkittävää, että koulun ja kodin vaa-

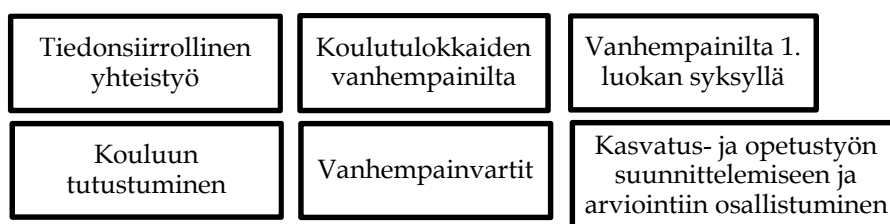
timukset kohtaavat (Kiening 2004, 24). Vanhempainillat, vanhempainvartit sekä muut tapaamiset vanhempien kanssa luovat hyvän areenan yhteisistä vaatimuksista ja toimintatavoista keskustelemiselle (ks. Griebel & Niesel 2004). Lisäksi on tärkeää antaa vanhemmille mahdollisuus osallistua koulun kasvatus- ja opetustyön suunnitteluun opettajan kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22). Vanhemmat tulisi ottaa mukaan myös lapsen tukitoimien suunnitteluun ja arviointiin (Linnilä 2006, 258). Jotta lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla, tarvitaan vanhempien ja opetushenkilöstön tietoista sitoutumista sekä yhteisiä tavoitteita (ks. Lämsä 2013b).

Useiden tutkimusten mukaan vanhempainilta, joka järjestetään lasten luokassa koulun alettua, on paljon yleisempi jatkumokäytännöksi vanhempien tasolla kuin yhteistyö vanhempien kanssa ennen koulun aloittamista (Dockett & Perry 2007, 128). Tähän tulee kiinnittää huomiota myös Suomessa. Koulutulokkaiden vanhemmille tulisi järjestää vanhempainilta esikoulun keväällä esimerkiksi kouluuntutustumispäivänä (ks. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011; Karhuniemi 2013b) ja ensimmäisen luokan syksyllä mahdollisimman pian koulun alettua (ks. Karhuniemi 2013a). Kevään vanhempainillan yhteydessä vanhemmat pääsevät tutustumaan kouluun sekä tiedollisesti että fyysisesti. Tällöin vanhemmat saavat mahdollisuuden tutustua kouluun ja sen henkilöstöön sekä saada vastauksia jatkumoa koskeviin kysymyksiinsä. Vanhempainillassa voidaan rakentaa yhteistyön pohjaa koulun aloittamiseen. (Karhuniemi 2013b, 109.) Syksyn ensimmäinen vanhempainilta tulisi järjestää kahden tai kolmen viikon sisällä koulun alkamisesta (Karhuniemi 2013a, 88). Tässä vanhempainillassa selvitetään vanhempien toiveita kodin ja koulun yhteistyöstä (Karhuniemi 2013a, 88) sekä käydään läpi Wilman käyttöä (Karhuniemi 2013b, 127). Alakoulun ensimmäisillä vuosiluokilla vanhempainillat voivat rakentua lasten, vanhempien ja koulun henkilökunnan yhteiselle pelaamiselle, askartelulle tai leipomiselle. Tällöin vanhemmat tutustuvat myös lapsensa luokkakavereihin ja toisinpäin. (Karhuniemi 2013b, 110.)



Vanhemmille olisi hyvä järjestää tapaamisia myös ennen koulun alkua. Perheen ja luokanopettajan välisillä henkilökohtaisilla tapaamisilla, jotka järjestetään ennen koulun alkua, on suuri merkitys lapsen akateemisten taitojen kehittymiseen (Ahtola ym. 2011, 299–300; ks. Ahtola 2012). Lisäksi ennen koulun alkamista perheelle voidaan lähettää tiedote asioista, jotka koskevat koulun alkua (Karhuniemi 2013a, 88). Tiedotteen avulla perhe voidaan myös toivottaa tervetulleeksi koulupolulle (Karhuniemi 2013b, 120). Koulun alettua vanhempainvartit ovat hyvä käytännön luokanopettajan ja perheen keskusteluille lapsen ja lapsen koulunkäynnistä (ks. Karhuniemi 2013b). Tapaamisissa vanhempien kanssa olisi hyvä keskustella vanhempien kokemuksista ja käsityksistä koulusta sekä kertoa nykykoulun käytännöistä (Karhuniemi 2013b, 117).

Koulun tulee olla vanhemmille tuttu, sillä Johanssonin (2004, 78) mukaan vanhempien tuki sekä heidän suhtautumisensa jatkumoon vaikuttavat merkittävästi lapsen uusiin tilanteisiin sopeutumiseen. Tällöin pelkät pedagogiset keskustelut eivät riitä, vaan koulu fyysisenä rakennuksena käytännöineen tulee olla vanhemmille tuttu. Monipuolisella yhteistyöllä vanhempien kanssa varmistetaan lapsen sujuva jatkumo. Kaiken kaikkiaan kodin ja koulun yhteistyöllä on yhteys lapsen hyvinvointiin koulukontekstissa (ks. Konu 2002).



KUVIO 6. Huomioitavia käytänteitä vanhempien tasolla

Niin lasten, aikuisten kuin vanhempienkin tasolla on vielä kehitettävää jatkumon toteuttamisessa ympäri Suomea. Tämä on herättänyt mielenkiintoni ja mielestäni tarpeen uusille tutkimuksille tulevaisuudessa. Seuraavaksi esittelen tämän tutkimuksen pohjalta nousseita jatkotutkimusideoita.

### 7.3 Jatkotutkimushaasteita

Tässä tutkimuksessa selvitetään esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä sitoutumisesta ennakkoon määriteltyjen käytänteiden toteuttamiseen jatkumossa. Jatkumokäytänteitä on tutkittu aikaisemmin erityisesti sujuvan jatkumon toteuttamisen näkökulmasta. Sen sijaan sitoutumisen näkökulmasta aihetta ei ole tarkasteltu. Näin ollen jatkumon toteuttamista tulisi tutkia opettajien, rehtoreiden ja päiväkodinjohtajien sitoutumisen näkökulmasta – määrittäväthän heidän motivaationsa lähteet jatkumon toteuttamista jopa enemmän kuin jatkumoa linjaavat asiakirjat.

Jatkumoa voitaisiin tutkia Kuopion kaupungissa vertailemalla esikoulujen ja koulujen yhteistyösuunnitelmia: Mitä yhteisiä tekijöitä yhteistyösuunnitelmissa on ja miten suunnitelmat eroavat toisistaan? Yhteistyösuunnitelmista ilmenee myös opettajien suhtautuminen ja sitoutuminen jatkumon toteuttamiseen.

Kuopion kaupungissa on toteutettu kyselytutkimus opettajille esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamisesta (ks. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2014). Opettajille suunnattujen kyselyiden lisäksi on tärkeää kartoittaa myös vanhempien ja erityisesti lasten näkökulmia jatkumosta (ks. Dockett & Perry 2009). Ajattelen, että on ensiarvoisen tärkeää tutkia sujuvan jatkumon toteuttamista lasten näkökulmasta.

Kuopion kaupungin näkökulman lisäksi jatkumoa olisi tarpeen tutkia muidenkin kaupunkien näkökulmasta. Opettajien erilaisia käsityksiä sitoutumisesta jatkumon toteuttamiseen voitaisiin tarkastella ja vertailla eri kaupungeissa. Lisäksi voitaisiin kartoittaa, miten eri kaupungeissa ennakkoon määriteltyt asiakirjat ja jatkumon toteuttaminen vastaavat toisiaan ja missä olisi eniten kehitettävää. Tässä tutkimuksessa havaitsin, että Kuopion asiakirjat jatkumosta ovat monipuolisia ja niitä voidaan pitää esimerkkeinä muiden kaupunkien asiakirjoille. Tältä pohjalta tulkitsen, että muissa kaupungeissa ilmenee tarve kehittää jatkumoa määrittäviä asiakirjoja.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.
- Ahtola, A. 2012. Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples. *Annales universitatis Turkuensis* 356. Väitöskirja.
- Ahtola, A., Poikonen P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi J.-E. 2012. Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood* 5 (1), 3–21.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2011. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly* 26 (3), 295–302.
- Ahtola, A. Turunen, T., Björn, P. M., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. 2015. The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. Viitattu 18.3.2015  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2014.996598>
- Beveridge, S. 2005. *Children, families and schools. Developing partnerships for inclusive education.* London: Routledge.
- Brewin, M. & Statham, J. 2011. Supporting the transition from primary school to secondary school for children who are looked after. *Educational Psychology in Practice* 27 (4), 365–381.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development. Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä.* Suom. A. Toppi. 2. painos. Kuopio: Puijo, 221–288.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka.* Tampere: Vastapaino.

- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. 2011. Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The handbook of qualitative research. 4. painos. Thousand Oaks: SAGE.
- Dockett, S. & Perry, B. 2007. Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences. Sydney, NSW: UNSW Press.
- Dockett, S. & Perry, B. 2009. Readiness for school. A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood* 34 (1), 20–26.
- Doucet, F. & Tudge, J. 2007. Co-constructing the transition to school. Reframing the novice versus expert roles of children, parents, and teachers from a cultural perspective. Teoksessa R. C. Pianta, M. J. Cox & K. L. Snow (toim.) School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Dunlop, A.-W. 2004. Perspectives on children as learners in the transition to school. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education. New York: Routledge, 98–110.
- Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa. 2011.
- Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa. 2014.
- Esi- ja perusopetuksen oppilashuollon strategia- ja käsikirja. Turun hyvän käytännön ohjeistus. 2012.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.2.2015 <http://www.ooph.fi/ops2016/perusteluonnokset>
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuli perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1219. Väitöskirja. Viitattu 19.3.2015 <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1>
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H. & Poikkeus, A.-M. 2014. Expectations and preconceptions of children's self-concept of ability prior to transition to primary school. EARLI Conference on SIG 5 Learning and Development in Early Childhood, 25.-27.8.2014. Jyväskylä.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien va-

linta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

- Fabian, H. 2004. Empowering children for transitions. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. New York: Routledge, 123–134.
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. 2004. Introduction. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. New York: Routledge, 1–7.
- Griebel, W. & Niesel, R. 2004. Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. New York: Routledge, 64–75.
- Helsingin kaupungin suomenkielisten peruskoulujen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset. 2011. Viitattu 18.10.2014  
<http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/652286004a15b46a80a8e4b546fc4d01/Hki%2BOPS%2B12.5.2011%2Bhyv%C3%A4ksynty.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=652286004a15b46a80a8e4b546fc4d01>
- Hirsjärvi, S. 2012a. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara *Tutki ja kirjoita*. 15.–17. painos. Helsinki: Tammi, 123–166.
- Hirsjärvi, S. 2012b. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara *Tutki ja kirjoita*. 15.–17. painos. Helsinki: Tammi, 191–220.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Härkönen, U. 1996. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. N:o 28. Väitöskirja.
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittämisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, monitie-*

teisyttä. Kirjoituksia kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 21–39. Viitattu 17.12.2014  
<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/harkonen.pdf>

Johansson, I. 2004. Parents' views of transition to school and their influence in this process. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. New York: Routledge, 76–86.

Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma. 2014 Viitattu 18.10.2014  
[http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=jkl\\_ops\\_2012](http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=jkl_ops_2012)

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja.

Karhuniemi, T. 2013a. Koulun ja kodin välinen viestintä. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–93.

Karhuniemi, T. 2013b. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–133.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E 100*. Väitöskirja.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2005. Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 212–216.

Kellomalli. 2013–2014. Kuopio.

Kienig, A. 2004. The importance of social adjustment for future success. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. New York: Routledge, 23–37.

Kirk-Downey, T. & Perry, B. 2006. Making transitions to school a community event: The Wollongong experience. *International Journal of Transitions in Childhood* 2 (1), 40–49.

Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 202. Väitöskirja. Viitattu 14.2.2015  
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1>

- Konu, A. I., Lintonen, T. P. & Autio, V. J. 2002. Evaluation of well-being in schools – A multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement* 13 (2), 187–200.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P. & Rimpelä M. K. 2002. Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research* 17 (2), 155–165.
- Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma. 2004. Viitattu 18.10.2014  
<http://opspro.peda.net/kuopio/viewer.php3?DB=kpopsperusteet>
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kykyri, V.-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Helsinki: Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto. Viitattu 17.9.2014  
[http://www.oph.fi/download/115274\\_laatua\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf)
- Ladd, G. W. 1999. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology* 50 (1), 333–359.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. *A handbook for teacher research: From design to implementation*. Maidenhead: Open University Press.
- Laukkanen, J. 2013. "Kyllä se varmaan on se halu ja tahto siinä se suurin resurssi". Esiopettajien ja luokanopettajien antamia merkityksiä esi- ja alkuopetuksen jatkumolle. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma.
- Linnilä, K.-L. 2006. *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 294. Väitöskirja.
- Loizou, E. 2011. Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices. *Early Years: An International Research Journal* 31 (1), 43–55.
- Lämsä, A.-L. 2013a. Alkusanat. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–13.

- Lämsä, A.-L. 2013b. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–67.
- Lämsä, A.-L. 2013c. Perheiden kohtaaminen koulun arjessa. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 193–209.
- Lämsä, A.-L. & Karhuniemi, T. 2013. Erityisen tuen järjestäminen. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–144.
- Margetts, K. 2004. Planning transition programmes. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education. New York: Routledge, 111–122.
- Margetts, K. & Phatudi, N. C. 2013. Transition of children from preschool and home contexts to grade 1 in two township primary schools in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (1), 39–52.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: The Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 335–348.
- Mägi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E. 2011. The cross-lagged relations between children's academic skill development, task-avoidance, and parental beliefs about success. *Learning and Instruction* 21 (5), 664–675.
- Neuman, M. J. 2004. The wider context: An international overview of transition issues. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. New York: Routledge, 8–22.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.2.2015 [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.2.2015 <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset>



- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 17.11.2013  
[http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf)
- Perusopetus 2020. 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Opetusministeriö. Viitattu 17.11.2013  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf>
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628. Viitattu 17.11.2013  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P2>
- Perusopetuslaki 2003. 13.6.2003/477. Viitattu 17.11.2013  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P31a>
- Perusopetuslaki 2010. 24.6.2010/642. Viitattu 16.2.2015  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P17>
- Perusopetuslaki 2014. 1040/2014. Viitattu 13.2.2015  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141040>
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. 2003. Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8 (1-2), 70-84.
- Reittikartta eskarista epulle. 2013. Jyväskylän kaupunki. Kasvun ja oppimisen palvelut.
- Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma. 2011. Viitattu 18.10.2014 <http://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=3b0ab716-5aaf-4804-95a2-3be1d797c5f8>
- Salminen, J. 2013. Case study on teachers' contribution to children's participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Frontline Learning Research* 1 (1), 72-80.
- Salminen, J. 2014. The teacher as a source of educational support. Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 512. Väitöskirja.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L., & Rasku-Puttonen, H. 2014. Teachers' contribution to the social life in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Early Child Development and Care* 184 (3), 416-433.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön

julkaisuja 2002:9. Helsinki. Viitattu 17.11.2013

<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>

- Tonttila, T. 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 272. Väitöskirja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osio. 2011. Viitattu 18.10.2014  
<http://www.turku.fi/Public/default.aspx?nodeid=4707&culture=fi-FI&contentlan=1>
- Turunen, T. 2012. Individual plans for children in transition to pre-school: a case study in one Finnish day-care centre. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 315-328.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

## Liitteet

**Liite 1. Taulukko jatkumon käytänteistä esikoulun ja koulun näkökulmasta**

TAULUKKO 2. Toteutettavat jatkumokäytännöt esikoulun ja koulun näkökulmasta Helsingin, Turun, Jyväskylän ja Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä muissa kaupunkien jatkumoa linjaavissa asiakirjoissa

Helsinki	Turku	Jyväskylä	Kuopio	Rovaniemi
Yhteistoimintasuunnitelma ja sen säännöllinen kehittäminen ja arviointi (Helsingin kaupungin suomenkielisten peruskoulujen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2011)		Hyvän koulun alun yhdyshenkilöt ja tapaamiset, laaditaan lukuvuoden toimintasuunnitelma, Lastentarhan- ja luokanopettajien yhteistyöpalaveri (Reittikartta 2013)	Yhteistyöpalaveri, yhteistyösuunnitelma ja sen arvioiminen (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011; Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004)	
Opetussuunnitelman laadinta (Helsingin kaupungin suomenkielisten peruskoulujen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2011)	Opetussuunnitelmatyö (Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osio 2011)		Opetus- ja kasvatussisällöt, opetussuunnitelmien toteutumisen arviointi (Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004)	
			Yhteinen opetuksen suunnittelu (Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004)	
			Työskentelytapojen yhteinen kehittäminen (Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004)	
			Pedagoginen keskustelu, mm. oppimateriaaleista toimivista arkikäytännöistä ryhmässä (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011; Kuopion perus-	

TAULUKKO 2. Toteutettavat jatkumokäytänteet esikoulun ja koulun näkökulmasta Helsingin, Turun, Jyväskylän ja Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelmissa ja Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä muissa kaupunkien jatkumoa linjaavissa asiakirjoissa

Helsinki	Turku	Jyväskylä	Kuopio	Rovaniemi
			opetuksen opetussuunnitelma 2004)	
			Henkilöstökoulutus (Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004)	
			Yhteisten tilojen ja välineiden käyttö (Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004)	
		Tiedonsiirto (Reittikartta 2013)	Tiedonsiirto (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011; Kellomalli 2013–2014; Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004)	Tiedonsiirtopalaverit (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011)
	Yhteistyöalueen laajennetun oppilashuoltoryhmän kokoukset vähintään 1 krt/lukukausi (Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kunta-kohtainen osio 2011)	Moniammatillisen varhaiskastatuksen, perusopetuksen, psykologityön ja oppilashuollon palaveri; alueellinen oppilashuoltoryhmä (Reittikartta 2013)	Oppilashuolto ja oppilashuoltoryhmät alueittain 3 krt/lukuvuosi (Kellomalli 2013–2014)	
		Terveystieteiden koulunlähtötarkastukset ja tiedonsiirto 6-vuotistarkastuksista kouluterveydenhuoltoon (Reittikartta 2013)	Kouluuntulotarkastukset (Kellomalli 2013–2014)	Terveystieteiden koulunlähtötarkastukset (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011)
		Koulutulokkaiden tutustumispäivä (Reittikartta)	Kouluun tutustumispäivä, kouluun tutus-	Kouluun tutustumispäivä (Rovaniemen esi- ja

TAULUKKO 2. Toteutettavat jatkumokäytännöt esikoulun ja koulun näkökulmasta Helsingin, Turun, Jyväskylän ja Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelmissa ja Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä muissa kaupunkien jatkumoa linjaavissa asiakirjoissa

Helsinki	Turku	Jyväskylä	Kuopio	Rovaniemi
		2013)	tuminen useimmiten esiopetusryhmittäin (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011; Kellomalli 2013–2014)	perusopetuksen opetussuunnitelma 2011)
		Esikoululaisten kouluun tutustumisten organisointi, tutustuminen ei kouluuntutustumispäivänä (Reittikartta 2013)		Koulunkäyntiavustamisen tarpeen kartoitus (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011)
			Kouluvalmiuden kehittymiseen liittyvät tehtävät (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011, Kellomalli 2013–2014)	Oppimisvalmiuksien kartoitukset esikoulussa (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011)
		Eltojen ja LTO:ien vierailut eppuluokissa, palautteen saaminen, LTO:t seuraavat koulupäivää (Reittikartta 2013)	Esiopettaja vierailee koulussa ja saa palautetta edellisestä esiopetusvuodesta (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011)	
		Luokanopettaja tutustuu oppilaidensa esiopetuksen oppimissuunnitelmiin (Reittikartta 2013)	Luokanopettaja tutustuu mahdollisuuksien mukaan tuleviin oppilaisiinsa (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011)	

TAULUKKO 2. Toteutettavat jatkumokäytänteet esikoulun ja koulun näkökulmasta Helsingin, Turun, Jyväskylän ja Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelmissa ja Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä muissa kaupunkien jatkumoa linjaavissa asiakirjoissa

Helsinki	Turku	Jyväskylä	Kuopio	Rovaniemi
			Yhteisen puheopetuksen kehittäminen (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011)	

## Liite 2. Taulukko jatkumon käytänteistä vanhempien näkökulmasta

TAULUKKO 3. Toteutettavat jatkumokäytännöt vanhempien näkökulmasta Helsingin, Turun, Jyväskylän ja Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelmissa ja Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä muissa kaupunkien jatkumoa linjaavissa asiakirjoissa

Helsinki	Turku	Jyväskylä	Kuopio	Rovaniemi
		<p>Vanhempainilta koulutulokkaiden ja ensimmäisten luokkien vanhemmille (Reittikartta 2013)</p> <p>Tarvittaessa infoilta koulutulokkaiden vanhemmille koulun aloituksesta (Reittikartta 2013)</p> <p>Vanhempien tapaamiset esikoulussa ja koulussa (Reittikartta 2013)</p>	<p>Vanhempainilta koulutulokkaiden vanhemmille (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011)</p> <p>Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman/esiopetuksen oppimissuunnitelman päivittäminen vanhempien kanssa (Kellomalli 2013–2014)</p> <p>Terveyskysely vanhemmille lapsesta (Kellomalli 2013–2014)</p> <p>Esiopetusryhmästä kertova tiedote koteihin (Kellomalli 2013–2014)</p>	<p>Vanhempainilta koulutulokkaiden ja ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmille (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011)</p> <p>Vanhempainvartit koulussa (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011)</p> <p>Esiopetussuunnitelman arviointi kotien kanssa (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011)</p>

### Liite 3. Taulukko jatkumon käytänteistä lasten näkökulmasta

TAULUKKO 4. Toteutettavat jatkumokäytännöt lasten näkökulmasta Helsingin, Turun, Jyväskylän ja Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelmissa ja Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä muissa kaupunkeiden jatkumoa linjaavissa asiakirjoissa

Helsinki	Turku	Jyväskylä	Kuopio	Rovaniemi
			Yhteisten tilojen ja välineiden käyttö (Kuopion perusopetuksen opetussuunnitelma 2004)	
		Koulutulokkaiden tutustumispäivä (Reittikartta 2013)	Kouluun tutustumispäivä, kouluun tutustuminen useimmiten esiopetusryhmittäin (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011; Kellomalli 2013–2014)	Kouluun tutustumispäivä (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011)
			Koulun tiloihin tutustuminen eri tavoin (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011)	Päiväkotiryhmien vierailu kouluun (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011)
			Koululaisen mielikuvan luominen koululaiselle eri tavoin (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011)	
		Esikoululaisten ja eppujen yhteistyöpäivä (Reittikartta 2013)		
			Yhteiset tapahtumat (Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Kuopiossa 2011)	
			Lasten yksilötutkimukset (Kellomalli 2013–2014)	Lasten yksilötutkimukset (Rovaniemen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011)



## Liite 4. Haastattelukysymykset

### HAASTATTELU

#### Taustatiedot

Nimi

Työpaikka

Opetatko esiopetusryhmää? / Mitä luokka-astetta opetat?

#### Nivelvaihetta ohjaavat asiakirjat

Mitkä asiakirjat ohjaavat esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen toteuttamista?

Mitkä näistä ovat tärkeimpinä pitämäsi ja miksi?

Mitä et pidä niin tärkeänä?

Puuttuuko ohjeistusta? Millaista?

#### Nivelvaiheen käytänteet

Mitä käytänteitä esikoulussasi/koulussasi toteutetaan nivelvaiheessa?

Mitä käytänteitä esikoulusi/koulusi tulisi vielä toteuttaa parantaakseen sujuvaa nivelvaihetta?

Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät käytänteet nivelvaiheen toteuttamisessa?

Miksi?

Mitkä ovat mielestäsi vähiten tärkeät käytänteet nivelvaiheen toteuttamisessa?

Miksi?

ILKKA: Poikkeavatko edellisen työpaikkasi ja nykyisen työpaikkasi nivelvaiheen toteuttamisen käytänteet toisistaan? Miten?

#### Nivelvaiheen toteuttaminen

Mikä motivoi sinua toteuttamaan nivelvaihetta?

Jos sinulla olisi siihen mahdollisuus, mitä toteuttaisit nivelvaiheesta vielä tehokkaammin tai paremmin?

Mitkä ovat mielestäsi haasteita ja esteitä nivelvaiheen toteuttamisessa?

*Mitä parannettavaa nivelvaiheen toteuttamisessa on sekä yleisesti että omalla kohdallasi?*

*Mistä koet saavasi eniten nivelvaiheen toteuttamisessa?*

*Mikä on suurin onnistumisesi nivelvaiheen toteuttamisessa?*

*Mikä on suurin turhautumisesi nivelvaiheen toteuttamisessa?*

*Millainen vaikutus nivelvaiheen toteuttamiseen on työyhteisölläsi?*

Olisiko nivelvaiheen toteuttamista hyvä kontrolloida jotenkin? Miten?

Minkä koet tärkeimmäksi asiaksi nivelvaiheessa?

#### Muita kysymyksiä

Näin haastattelun lopuksi haluaisin kysyä, onko sinulla herännyt muita nivelvaiheeseen liittyviä asioita, joita en ole hoksannut kysyä?

Onko sinulle herännyt kysymyksiä tutkimustani koskien?

**Paljon kiitoksia haastattelusta!**

## Liite 5. Esimerkki aineiston analyysistä

Opettajien ajatuksia kuvaavat merkitysyksiköt	Ensimmäisen tason kategoria	Toisen tason kategoria	Kolmannen tason kategoria
Nivelvaiheen kellomalliantaa aikataulun LTO	Nivelvaiheen kellomalli	Kontrollointi	Käsityksiä ennakkoon määritellyistä ja kontekstissa muotoutuneista jatkumokäytännöistä
Nivelvaiheen kellomallin yhteistyösuunnitelma kontrolloiti LTO	Yhteistyösuunnitelma		
Yhteistyösuunnitelma kontrolloiti LTO			
Jatkumoa kontrolloidaan esiopetusryhmän ja 1. luokan yhteistyösuunnitelmalla ja niitä arvioimalla LO			
Hyvä olisi kontrolloida ainakin tiedon osalta, kontrolloinnista ei haittaa LTO	Tarve		
Nivelvaihetta tulisi kontrolloida LO			
Jatkumon käytännöitä riittävästi kontrolloinnin kannalta LTO	Tarpeettomuus		
Ei kontrollointia, "kontrolli" vain koulun ja esikoulun välillä LO			
		Asiakirjat	
		Käytännöt	

Esimerkki aineiston analyysistä kuvauskategoriasta: "käsityksiä ennakkoon määritellyistä ja kontekstissa muotoutuneista jatkumokäytännöistä". Tämä kolmannen tason kuvauskategoria sisältää kolme toisen tason kategoriaa, jotka ovat "kontrollointi", "asiakirjat" ja "käytännöt". Toisen tason kategoriat puolestaan jakautuvat matalampiin kategorioihin. Kuvaan tässä tarkemmin kontrolloinnin ensimmäisen tason kategorioita ja opettajien ajatuksia kuvaavia merkitysyksiköitä havainnollistaakseni aineiston analyysiä. Asiakirjat ja käytännöt

sisältävät myös useita kategorioita, mutta jätän ne tässä tarkastelun ulkopuolelle. Esimerkissä opettajien ajatuksia kuvaaviin merkitysyksiköihin on yhdistetty tutkittavan ammattiryhmä (lto= lastentarhanopettaja/esiopettaja, lo= luokanopettaja) ja sukupuoli (punainen= nainen, sininen=mies).