

”Se on se tahto tehdä yhdessä sitä hommaa”

Esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä asiantuntijuudesta ja yhteistyöstä koulu siirtymässä

Jasmina Kolehmainen ja Jenni Pietiläinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kolehmainen, Jasmina ja Pietiläinen, Jenni. 2016. "Se on se tahto tehdä yhdessä sitä hommaa." Esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä asiantuntijuudesta ja yhteistyöstä koulusiirtymässä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä omasta ja toistensa asiantuntijuudesta ja yhteistyöstä koulusiirtymässä. Lisäksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, mitkä asiat edistävät ja heikentävät esiopettajien ja luokanopettajien välistä yhteistyötä koulusiirtymässä. Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdesta eri kaupungista keväällä 2016. Tutkimusmenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua haastattelua. Aineisto koostui neljän esiopettajan ja viiden luokanopettajan yksilöhaastatteluista. Yksilöhaastattelut analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen päätuloksista ilmeni, että opettajien käsitysten mukaan heidän asiantuntijuutensa rakentui koulutuksesta ja työkokemuksesta, mutta myös vuorovaikutuksesta sekä henkilökohtaisista ominaisuuksista. Toistensa asiantuntijuutta opettajat kuvasivat alan asiantuntijuuden, työkokemuksen, henkilökohtaisten ominaisuuksien sekä pedagogisten taitojen kautta. Yhteistyötä edistäviksi tekijöiksi opettajat nimesivät yhteiset kokoontumiset, konkreettisen yhteistyön, opettajien tuttuuden sekä esiopetuksen ja koulun fyysisen sijainnin. Estäviksi tekijöiksi esi- ja luokanopettajat nimesivät ajalliset resurssit, päivärytmin erilaisuuden sekä vähäisen yhteistyöaktiivisuuden.

Tutkimuksen tulosten perusteella määriteltiin sujuvaa koulusiirtymää tukevia käytänteitä. Näitä käytänteitä olivat oman asiantuntijuuden kartoittaminen, toisen asiantuntijuuden hyödyntäminen, leikki opetuksessa, yhteisen ajan löytäminen sekä tuttuus ja avoimuus. Tutkimuksen tavoitteena oli herättää opettajia pohtimaan siirtymävaiheen yhteistyötä sekä siinä tarvittavaa asiantuntijuutta. Tutkimuksen tulosten avulla koulusiirtymässä tehtävää yhteistyötä voitaisiin kehittää tietoisemmin sujuvammaksi.

Hakusanat: asiantuntijuus, yhteistyö, koulusiirtymä, esiopettaja, luokanopettaja

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ASiantuntijuus	7
	2.1 Asiantuntijuuden käsite	7
	2.2 Opettajan ammatti professiona.....	9
	2.3 Opettajan asiantuntijuus ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteetin näkökulmista..	9
	2.4 Koulutus opettajan asiantuntijuuden rakentajana	11
	2.5 Työkokemus opettajan asiantuntijuuden osana.....	13
	2.6 Vuorovaikutus opettajan asiantuntijuuden osana	14
	2.7 Opettajan asiantuntijuuden haasteet.....	15
3	ESIOPETUKSEN JA KOULUN YHTEISTYÖ KOULUSIIRTYMÄSSÄ..	17
	3.1 Kouluun siirtymä ekologisen teorian näkökulmasta	17
	3.2 Kasvu- ja toimintaympäristöt koulusiirtymässä	19
	3.3 Jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen.....	22
	3.4 Monialainen yhteistyö koulusiirtymässä	23
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
	5.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen eteneminen.....	27
	5.2 Tutkimusmenetelmä.....	29
	5.3 Luotettavuus ja eettisyys haastattelussa.....	30
	5.4 Aineiston analyysi	30
6	TULOKSET	32
	6.1 Esiopettajien ja luokanopettajien käsitykset omasta asiantuntijuudestaan	32

6.2	Esiopettajien ja luokanopettajien käsitykset toistensa asiantuntijuudesta	35
6.3	Yhteistyötä edistävät ja heikentävät tekijät koulusiirtymässä	38
7	POHDINTA.....	44
7.1	Siirtymäkäytäntöjen luominen.....	44
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	49
7.3	Jatkotutkimushaasteet	50
	LÄHTEET	53

1 JOHDANTO

Siirtyminen esiopetuksesta kouluun koskettaa vuosittain lähes 60 000 lasta ja heidän opettajiaan. Koulusiirtymään liittyy esiopetuksen ja peruskoulun yhteistyössä järjestettyjä toimintoja sekä yhteistyötä, jossa myös perheet sitoutetaan tähän toimintamalliin (Ahtola ym. 2016, 169). Tavoitteena on lapsen yhtenäisen oppimisen polun luominen jatkumoksi aina varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja siitä edelleen perusopetukseen (Opetushallitus 2014a, 14).

Sekä esi- että alkuopetuksen opetussuunnitelmat (2014a, 14; 2014b, 98) edellyttävät suunnitelmallista yhteistyötä lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen. Koulusiirtymän tutkiminen esi- ja luokanopettajien näkökulmasta on ajankohtainen ja merkittävä aihe, jota tarkastelemalla on mahdollisuus luoda uusia toimivia käytäntöjä sekä kehittää opettajien asiantuntijuutta. Siirtymää ei ole mahdollista toteuttaa ilman toista ammattiryhmää, sillä esi- ja luokanopettajat tarvitsevat siirtymävaiheen yhteistyössä toistensa asiantuntijuutta. Yhteistyön ja opettajien asiantuntijuuden tutkiminen koulusiirtymässä eivät ole toisistaan irrallisia ilmiöitä, sillä sujuvan ja suunnitelmallisen yhteistyön takaamiseksi opettajien on hyödynnettävä omaa ja toistensa asiantuntijuutta.

Asiantuntijuuden syntyminen ammattiin alkaa koko koulutuksen ja työuran kestävässä, jatkuvassa prosessissa, jossa tiedot ja taidot muuttuvat koko ajan ja lopulta asiantuntijuus kehittyy syvemmäksi osaamiseksi käytännön työssä (Boshuizen, Bromme ja Gruber 2004, 4, 7). Opettajan ammatin asiantuntijuuteen kuuluu kyky tehdä yhteistyötä muiden opettajien, asiantuntijoiden ja huoltajien kanssa. Tässä tutkimuksessa selvitetään esi- ja luokanopettajien asiantuntijuutta sekä yhteistyötä koulusiirtymässä. Koulusiirtymän onnistuminen on yhteydessä lapsen turvallisuuden tunteeseen, hyvinvointiin sekä kasvu- ja oppimisedellytyksiin (Ahtola ym. 2011, 301). Yhteistyötä tutkittaessa saadaan ajankohtaista tietoa siitä, millaiset tekijät luovat mahdollisuuden onnistuneeseen

seen koulusiirtymään. Lisäksi tutkimalla yhteistyötä estäviä tekijöitä voidaan koulusiirtymäkäytäntöjä kehittää paremmiksi. Yhdistämällä asiantuntijuuden ja yhteistyön tutkimisen on mahdollista saada kokonaisvaltainen kuva lasten koulusiirtymään liittyvistä tekijöistä. Tämän tutkimuksen aineistona olivat neljän esiopettajan ja viiden luokanopettajan haastattelut heidän käsityksistään asiantuntijuudesta ja yhteistyöstä koulusiirtymässä.

2 ASIANTUNTIJUUS

Tässä luvussa käsittelemme asiantuntijuutta opettajan ammatin näkökulmasta. Englanninkieliselle sanalle “professional” on suomen kielessä useita eri vastineita (mm. ammattilainen, ammattimainen). Suomenkielisessä asiantuntijuutta käsittelevässä kirjallisuudessa puhutaan asiantuntijuuden ohella ammatillisuudesta, mutta tässä tutkimuksessa käytetään pääasiallisesti termiä asiantuntijuus. Luku alkaa asiantuntijuuden yleisen käsitteen määrittelyllä. Tämän jälkeen tarkastellaan opettajan ammattia professiona sekä opettajan asiantuntijuutta ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteetin näkökulmista. Luvun lopussa pohditaan, miten koulutus ja työkokemus ovat osa opettajan asiantuntijuutta. Työkokemuksen käsittelyn yhteydessä tarkastellaan myös erilaisten vuorovaikutussuhteiden vaikutusta opettajan asiantuntijuuteen.

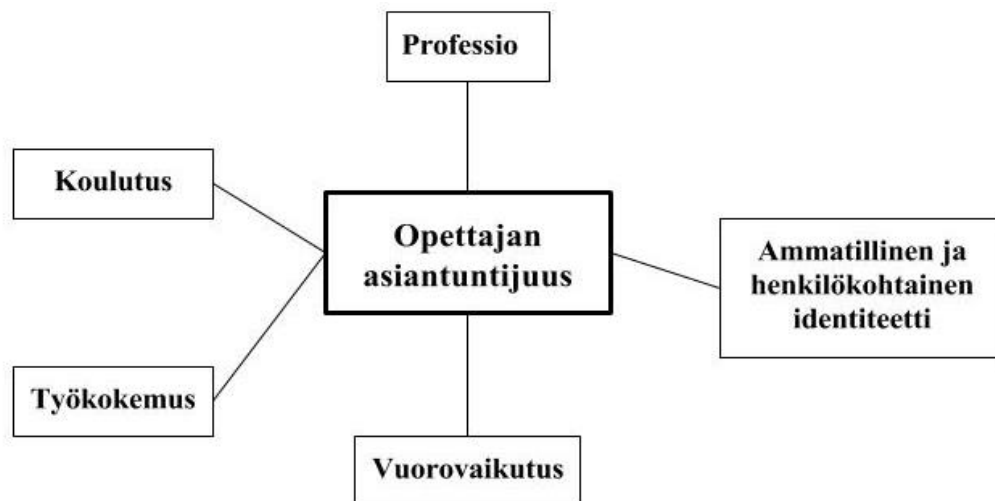
2.1 Asiantuntijuuden käsite

Asiantuntijuuden käsite liittyy läheisesti ajatukseen yksilön ammatillisesta asemasta (ks. Bereiter & Scardamalia 1993, 9). Sen voidaan katsoa rakentuvan sosiaalisessa kontekstissa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä (Hytönen 2002, 40). Kupilan (2007, 30) mukaan laaja tietämys ja sen käyttäminen liitetään usein asiantuntijatoimintaan, vaikka nykyisin tiedon katsotaan olevan muuttuvaa ja ympäristösidonnaista. Asiantuntijuuteen liittyy myös kyky ratkaista erilaisia ongelmia työssä (Bereiter & Scardamalia 1993, 11).

Asiantuntijuuden on katsottu viittaavan perinteiseen yliopistossa saatavaan koulutukseen, esimerkiksi oikeustieteen, lääketieteen ja arkkitehtuurin alalla (Boshuizen, Bromme & Gruber 2004, 4). Asiantuntijan virallinen koulutus annetaan usein yliopistossa, mutta akateeminen asiantuntijuus edellyttää myös kykyä soveltaa korkeakoulussa opittua tieteellistä tietoa käytännön tilanteissa (Eteläpelto 2000, 113; Jakku-Sihvonen 2005, 130). Karilan ja Nummenmaan (2005, 213) mukaan ammatillinen peruskoulutus pystyy tarjoamaan ainoastaan perustan asiantuntijuuden kehitykselle, sillä nykyisin osaamisen kehittymisen

painopiste on työssä oppimisessa. Heikkinen (2000, 8) toteaa kuitenkin koulutuksessa välitettävän käsityksen olevan usein ristiriidassa niiden vaatimusten kanssa, joita ihmiset kohtaavat työelämässä. Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää yksilöllistä kasvua ja kasvamista ammattikunnan jäseneksi (Boshuizen, Bromme & Gruber 2004, 4). Ruohotie (2000, 64) toteaa yksilön ammatillisen kasvun jatkuvan ihannetilanteessa koko hänen työuransa ajan. Kupilan (2007, 19) mukaan asiantuntijuus ei olekaan pysyvä tila, jota voitaisiin kuvata esimerkiksi työuran pituuden tai henkilön hallitseman tiedon määrän mukaan.

Tässä tutkimuksessa opettajan asiantuntijuutta määritellään erilaisten näkökulmien kautta, joista ensimmäinen käsittelee opettajan professiota eli opettajan työtä yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta. Opettajan asiantuntijuuden nähdään muodostuvan ammatillisesta ja henkilökohtaisesta identiteetistä sekä vuorovaikutuksesta muiden kollegojen kanssa. Opettajan asiantuntijuutta määrittelevät myös opettajan saama koulutus sekä hänen työkokemuksensa. Kuvio 1 kokoaa, mistä osa-alueista opettajan asiantuntijuus tässä tutkimuksessa koostuu.



KUVIO 1. Opettajan asiantuntijuuden osa-alueet tässä tutkimuksessa.

2.2 Opettajan ammatti professiona

Profession käsite liittyy läheisesti puheeseen ammatillisuudesta (Lapinoja & Heikkinen 2006, 145). Konttisen (1997, 52) mukaan professiot ovat ammattikuntia, jotka koostuvat ammatinharjoittajista, kuten opettajista, lääkäreistä tai lakimiehistä. Professionaalisen ammatinharjoittajan oletetaan osaavan käsitellä teoreettista sekä käytännöllistä tietoa, sillä hänen on oltava valmis soveltamaan tietoaan hyvin erilaisiin ja toisistaan poikkeaviin tapauksiin. Hytönen (2002, 40) toteaa, että ammattilaisella on formaalista tietoa esimerkiksi erilaisista teorioista ja tekniikoista, joita kyseisellä alalla käytetään. Profession yhtenä tunnusmerkkinä voidaan pitää valtion hyväksymää tutkintotodistusta, jolloin professiona on koulutuksen ja tutkinnon kautta valtion takaama yksinoikeus tiettyyn tehtäväjoukkoon (Konttinen 1997, 52).

Opettajan asemasta professiona on olemassa ristiriitaisia näkemyksiä. Opettajan ammatin voidaan katsoa olevan professio, sillä opettajat soveltavat työssään erikoistunutta tieteellistä tietoa (Konttinen 1997, 48). Patrikaisen (2000, 29) mukaan yksi professioammatin peruste on yhteiskunnallinen arvostus, korkea palkka sekä työn yhteiskunnallinen merkittävyys. Toisaalta hänen mukaan yhteiskunnassa näyttää edelleen vallitsevan käsitys, jonka mukaan keskittyminen yhteen tai kahteen tiedonalaan on arvokkaampaa kuin laaja-alainen tietämys opetuksesta ja oppimisen teorioista. Toiset tutkijat taas katsovat, että opettajan ammatti on vasta matkalla professioksi (ks. esim. Crowe 2008, 989).

2.3 Opettajan asiantuntijuus ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteetin näkökulmista

Beauchamp ja Thomas (2009, 176) tunnustavat ammatti-identiteetti -käsitteen määrittelyn ongelmallisuuden. Beijaard, Meijer ja Verloop (2004, 122) toteavat, että tutkimuksissa opettajan ammatillista identiteettiä ei ole määritelty lainkaan tai sitä on määritelty hyvin vähän. Salovaara ja Honkonen (2013, 25) määrittelevät ammatti-identiteetin opettajan käsitykseksi omasta ammatistaan ja itsestään opettajana.

MacLeod ja Cowieson (2001, 242) toteavat, että opettajan persoonallista ja ammatillista olemusta on mahdotonta erottaa toisistaan kokonaan. Heidän lisäksi myös Day, Kingston, Stobart ja Sammons (2006, 610) mukailevat näkemystä, jossa opettajan henkilökohtainen ja ammatillinen identiteetti ovat yhteydessä toisiinsa. Stenberg (2011, 35–36) määrittelee opettajan persoonallisuuden ja ammatillisen identiteetin muodostuvan opettajan henkilökohtaisesta identiteetistä (self-identity), ammatillisesta identiteetistä (professional identity) sekä omista kokemuksista (experiences). Hänen mukaansa opettajan henkilökohtainen identiteetti muodostuu muun muassa arvoista, uskomuksista sekä ymmärryksestä, kun taas opettajan ammatillinen identiteetti käsittää opettajan oman kasvatuserityksensä. Yhdessä ammatillinen ja henkilökohtainen identiteetti sekä opettajan omat kokemukset muodostavat opettajan käsityksen hänen omasta asiantuntijuudestaan.

Opettajan ammatillisen identiteetin kehittymistä on tutkittu lisääntyvässä määrin viime vuosina (esim. Beijaard, Verloop & Vermunt 2000, 750; Rodgers & Scott 2008, 723–724). Koska opettajan ammatillinen identiteetti liittyy vahvasti opettajan persoonalliseen identiteettiin (Day, Kingston, Stobart & Sammons 2006, 603; MacLeod & Cowieson 2001, 242), opettaja-identiteetin voidaan katsoa rakentuvan myös kaikissa niissä konteksteissa, joissa opettaja toimii (Kari & Heikkinen 2001, 50). Opettajuuden rakentuminen liittyy myös ihmisen aiempiin elämäntapahtumiin sekä -kokemuksiin, jotka rakentavat opettajuutta koulutuksen ja työelämän ohella (Heikkinen 2001, 32; Stenberg 2011, 37). Reflektoimalla omaa historiaansa ja minuuttaan opettajan on mahdollista kehittää omaa asiantuntijuuttaan (MacLeod & Cowieson 2001, 242).

Day ja Kingston (2008, 11) jakavat tutkimuksensa pohjalta opettajan identiteetin kolmeen osaan. Ensimmäinen on heidän mukaansa ammatillinen identiteetti, johon ovat yhteydessä muun muassa sosiaaliset ja poliittiset odotukset, kuten ihanne hyvästä opettajasta. Toiseksi identiteetin ulottuvuudeksi he tunnistavat kontekstisidonnaisen identiteetin, jossa huomioon on otettu ympäristön vaikutus opettajan identiteettiin. Kolmantena Day ja Kingston (2008,

11) mainitsevat henkilökohtaisen identiteetin, johon liittyvät opettajan perhe ja muu koulun ulkopuolinen elämä.

Beijaard, Meijer ja Verloop (2004, 126) korostavat, että kontekstin rooli tulisi ottaa paremmin huomioon opettajan identiteettiä käsiteltäessä. Rodgers ja Scott (2008, 733) kuvailevat ammatillisen identiteetin rakentuvan konteksteissa, joissa yksilö toimii. Heidän mukaansa ammatillinen identiteetti muuttuu jatkuvasti ja rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Myös Beijaard, Meijer ja Verloop (2004, 122) ovat havainneet tutkimuksessaan opettajan ammatillisen identiteetin olevan jatkuvassa muutoksessa. He toteavat ammatillisen identiteetin olevan yhteydessä sekä ihmisen persoonaan että siihen kontekstiin, jossa hän toimii. Toisin sanoen opettajan identiteetti koostuu monista osista, kuten erilaisista ympäristöistä ja suhteista, joissa opettaja mahdollisesti toimii eri tavalla. Tutkimuksessaan Beijaard, Meijer ja Verloop (2004, 122) nostavat opettajan oman toiminnan ja aktiivisuuden merkitykselliseksi opettajan identiteetin kannalta. Bellin ja Gilbertin (1994, 484–485) mukaan opettajan persoonallinen kehitys mahdollistaa oman työn kehittämisen. Beauchamp ja Thomas (2009, 180) nostavat esiin tunteiden merkityksen opettajan ammatillisen identiteetin kannalta, mutta samalla he toteavat työn toisaalta heijastuvan opettajan kokemiin tunteisiin.

2.4 Koulutus opettajan asiantuntijuuden rakentajana

Tynjälä (2004, 177) jakaa opettajan ammatissa tarvittavan teoreettisen tiedon opetettavaan aineeseen liittyvään tietoon sekä kasvatustieteelliseen tietoon. Karin ja Heikkisen (2001, 42) mukaan opettajalla täytyy olla riittävän vahva näkemys omasta henkilökohtaisesta kasvatusorientaatiostaan, jotta hän voi toimia kasvattajana erilaisten paineiden alaisena. Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000, 750–752) kuvailevat opettajan asiantuntijuutta kolmesta erilaisesta näkökulmasta, joita ovat aineenhallinta, pedagoginen ja didaktinen asiantuntijuus. Aineenhallinta on perinteisesti liitetty vankaksi osaksi opettajan ammatillisuutta, mutta nykykäsityksen mukaan opettaminen on paljon muutakin kuin tiedon siir-

tämistä opetettavasta aineesta. Opettajan pedagoginen asiantuntijuus näyttäytyy opettajan toiminnassa muun muassa oppilaiden sosiaalisen ja moraalisen kehityksen edistämisenä ja tukemisena heidän erilaisista lähtökohdistaan käsin. Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000, 750–752) näkevät opettajan didaktisen asiantuntijuuden oppimisen edistämisenä, johon sisältyy esimerkiksi koko oppimisprosessin suunnittelu ja opiskelumenetelmien valinta.

Happo (2006, 107–108) on tutkinut väitöskirjassaan varhaiskasvattajan asiantuntijuutta. Hänen mukaansa kontekstiosaaminen liittyy esimerkiksi lapsen kasvukontekstin huomioimiseen. Pedagogisen osaamisen tason hän on luokitellut välittömään, välilliseen ja tiedostavaan tasoon. Näistä välitön taso kuvastaa vuorovaikutusta lasten kanssa, välillinen taso varhaiskasvattajan hallitsemaa teoreettista tietoa ja tiedostava taso yhdistää sekä teoreettisen että kokemuksen tuoman osaamisen.

Kari ja Heikkinen (2001, 44) toteavat opettajuuden käsitteen sisältävän ajatuksen opettajaksi kasvusta ja kehittymisestä. Opettajat näkevät itsensä ryhmänä, joka vastaa koulutyöstä ja sen kehittämisestä (Hansén 2000, 76). Fang (2013, 249) tuo esille tutkimuksensa tuloksissa opettajien etsivän jatkuvaa tukea oman opetuksensa pedagogiikkaan ja asiantuntijuuteensa lukemalla sekä keskustelemalla ammattikirjallisuudesta, refleктоimalla sekä jakamalla omia opetuskäytäntöjään. Lisäksi hänen mukaansa opettajan työtä tukevat uusien strategioiden ja rutiinien kokeileminen sekä erilaisiin asiantuntijaryhmän konferensseihin ja työtapoihin osallistuminen. Opettajien asiantuntijuudessa jatkuvan kehittymisen tärkeys onkin tunnustettu yhteiskunnassa ja erilaisissa kasvatustieteellisissä (Lauriala 2000, 89).

Suomessa opettajan työn kelpoisuuden ehdot ovat selkeästi määritellyt asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (14.12.1998/986). Sen mukaan luokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon, johon kuuluu vähintään 60 opintopisteen (op) tai vähintään 35 opintoviikon (ov) laajuiset perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedago-

giset opinnot. Kelpoisuus antaa luokanopetusta on myös henkilöllä, jolla on kelpoisuus antaa aineenopetusta perusopetuksessa ja joka on suorittanut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Saman asetuksen mukaan esiopetusta on kelpoinen antamaan lastentarhanopettajan tutkinnon suorittanut henkilö sekä sosionomi (AMK), joka on suorittanut varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja vähintään 50 opintoviikkoa ja esiopetuksen opinnot. Esiopettajan kelpoisuuden voi asetuksen mukaan saada myös tietyt kasvatustieteen opinnot suorittanut tai tietyissä tehtävissä toiminut sosiaalikasvattaja, joka on täydentänyt opintojaan esiopetuksen opinnoilla. Asetuksen mukaan esiopetusta saa antaa luokanopettaja.

2.5 Työkokemus opettajan asiantuntijuuden osana

Kari ja Heikkinen (2001, 42) korostavat, että opettajan on hallittava pedagogisen sisältötiedon lisäksi pedagogista menetelmätietoa. Heidän mukaansa opettajan odotetaan olevan ohjaamisen, opettamisen ja oppimisen asiantuntija, jolta vaaditaan laajaa oppimisen prosessien ymmärrystä sekä tietoa erilaisista oppijoista. Bell ja Gilbert (1994, 484–485) jakavat opettajuuden rakentumisen tutkimuksensa pohjalta sosiaaliseen, ammatilliseen ja persoonalliseen kehitykseen. He näkevät sosiaalisen kehityksen tapahtuvan yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Ammatillinen kehitys sisältää sekä kognitiivisen että opettajan käytännöllisen kehityksen. Ideoiden ja käytäntöjen kehittäminen sekä esimerkiksi erilaisten luokkahuonekäytäntöjen kehittäminen ovat Bellin ja Gilbertin (1994, 484–485) mukaan osa ammatillista kehittymistä.

Ronkainen (2012, 25) toteaa, että opettajan asiantuntijuuden kehittymistä voidaan määritellä pitkäaikaiseksi, jatkuvaksi oppimisprosessiksi, joka pohjautuu käytännön kokemuksiin. Opettajat saavat jo koulutuksessaan formaalin koulutuksen lisäksi harjoitusta käytännöllisiin taitoihin opetusharjoitteluisaan tutustuen samalla muihin opettajiin (Boshuizen, Bromme & Gruber 2004, 5). Yksilön vastuu oman uransa kehittämisessä on olennaista ammatillisuuden ke-

hittymisessä (Ruohotie 2000, 68). Suomalaisilla opettajilla on valta määrittää työnsä metodeja, sen tavoitteita ja työskentelyperiaatteita (Lauriala 2000, 89).

2.6 Vuorovaikutus opettajan asiantuntijuuden osana

Opettajan asiantuntijuus määrittyy vahvasti siinä kontekstissa, missä opettaja toimii (Rodgers & Scott 2008, 734). Opettajan oppiminen tapahtuu sekä sosiaalisessa että kulttuurisessa ympäristössä (Lauriala 2000, 89). Ruohotien (2000, 68) mukaan opettaja tarvitsee työssään ihmissuhteita, joille on ominaista keskinäinen riippuvuus, molemminpuolisuus ja vastavuoroisuus. Hän katsoo vuorovaikutukseen perustuvan uran kehittymisen vaativan opettajalta myös taitoa pitää ihmissuhteita oman kehittymisen ja oppimisen lähteinä. Myös Kari ja Heikkinen (2001, 44) toteavat opettamisen olevan toisaalta sosiaalista toimintaa ja sen rakentuvan yhteisössä sosiaalisena prosessina.

Suotuisa urakehitys vaatii opettajalta ihmissuhdetaitoja, kuten empatiaa, itsereflektiota, itseilmaisua, aktiivista kuuntelua sekä saadun palautteen hyödyntämistä (Ruohotie 2000, 68). Kari ja Heikkinen (2001, 42) toteavat opettajan työhön kuuluvan yhteistyön muiden opettajien, viranomaisten ja vanhempien kanssa vaativan opettajalta sosiaalista osaamista, vuorovaikutustaitoja sekä sosiaalista herkkyyttä.

Happo (2006, 153–157) määrittelee varhaiskasvattajan asiantuntijuuteen kuuluvan yhteistyön muiden asiantuntijoiden kanssa yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamiseksi. Tutkimuksensa tuloksissa Happo (2006, 153–157) toteaa, että yhteisten arvojen jakaminen, toisten kunnioitus sekä avoimuus ja joustavuus toimivat yhteistyötä sujuvoittavina tekijöinä. Kupila (2007, 28) on vastaavasti kuvannut väitöskirjassaan sitä, millä tavalla hallinnolliset rajat ylittävä yhteistyö ja vuorovaikutus vaativat varhaiskasvatuksen asiantuntijalta suunnittelua, ongelmanratkaisukykyä sekä organisaation rajojen yli liikkumista. Tynjälän (2004, 175) mukaan asiantuntijaksi tuleminen edellyttää osallistumista asiantuntijakulttuuriin. Clement ja Vandenberghe (2000, 91) toteavat tutkimuksessaan opettajien saavan oppimisen mahdollisuuksia yhteisissä keskusteluissa kolle-

goidensa kanssa ja palaute itsenäisestä työskentelystä johtaa usein keskusteluun hyvästä opetuksesta käytännössä.

2.7 Opettajan asiantuntijuuden haasteet

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010, 27–28) painottavat, että ammatillisen identiteetin rakentaminen voi kestää nykypäivänä koko työuran ajan työelämään liittyvien muutosten vuoksi. Heidän mukaansa työelämässä vaaditaan muun muassa yliammatillisia kompetensseja, moniammatillisuutta, jaettua asiantuntijuutta, jatkuvaa uusiutumista, joustavuutta sekä elinikäistä oppimista. Nämä johtavat ammatillisen identiteetin uudelleen rakentamiseen sekä osaamisen uudelleenmäärittelyyn. Karila ja Nummenmaa (2001, 52–53) toteavat muuttuvien työtehtävien sekä työntekijän osaamisen hahmottamisen olevan perusta työssä kehittymiselle ja monialaiselle yhteistyölle. Kirjonen, Mutka, Filander ja Valkeavaara (2000, 141) mainitsevat myös, että työelämän muutosten aiheuttaman jatkuvan sopeutumisen lisäksi työntekijän on parannettava omaa osaamistaan sekä tarkastettava oman työnsä taustalla vaikuttavia arvolähtökohtia.

Opettajan ammatin on sanottu muuttuvan entistä haasteellisemmaksi (Willman 2000, 107). Yhteiskunnallisten muutosten vuoksi opettajan työhön liittyy epävarmuutta ja ongelmia, jolloin opettajuuteen sisältyy jatkuva oppimisen vaatimus (Lauriala 2000, 89). Kouluissa toteutetut uudistukset eivät useinkaan ole alkuperäisten tavoitteiden mukaisesti vähentäneet opettajan työtaakkaa, päinvastoin niiden on todettu tuottavan opettajille enemmänkin lisätyötä ja kiirettä (Willman 2000, 109). Opettajat kokevat toisinaan työnsä yksinäisenä puurtamisena (ks. Willman 2000, 114). Hökän, Rasku-Puttosen ja Eteläpellon (2008, 62) haastateltavat kokivat, että yksilökeskeistä työkulttuuria on haastavaa muuttaa yhteisöllisemmäksi. Tutkijat toteavat, että organisaation tulisi antaa työssä mahdollisuuksia jakaa osaamista ja tietoa muiden kanssa.

Laurialan (2000, 88) mukaan opettajat toimivat nykyisin olosuhteissa, jotka ovat ongelmallisempia, monimutkaisempia ja levottomampia kuin ennen. Hänen mukaansa tiedon määrän kasvaminen sekä monimutkaistuminen, lisäänty-

vä teknologian käyttö sekä sosiaalinen pahoinvointi ovat ilmiöitä, jotka edellyttävät opettajilta uudenlaisia tietoja ja taitoja. Lisäksi tutkimuksen mukaan työmäärä erityisesti luokan ulkopuolisissa tehtävissä on kasvanut voimakkaasti (Willman 2000, 108). Opettajan ammattiin kohdistuukin vaatimuksia monilta eri tahoilta, jolloin opettajan työ on erikoisasemassa muihin ammatteihin nähden (Patrikainen 2000, 21).

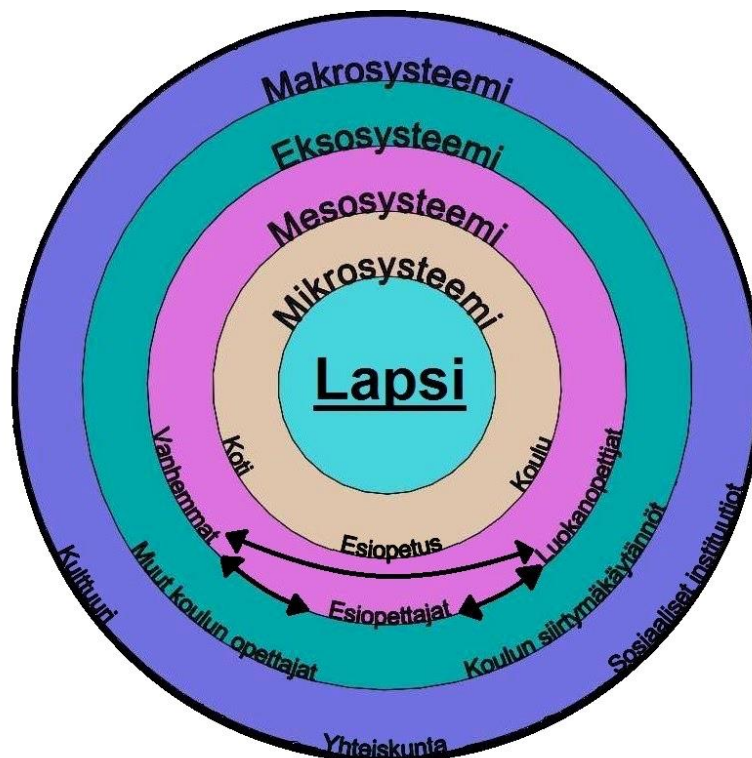
3 ESIOPETUKSEN JA KOULUN YHTEISTYÖ KOULUSIIRTYMÄSSÄ

Asiantuntijuuden lisäksi koulusiirtymässä tarvitaan monenlaista yhteistyötä. Tässä luvussa tarkastellaan yhteistyön merkitystä koulusiirtymässä lapsen aloittaessa koulun. Aluksi tarkastellaan lapsen koulusiirtymää Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian näkökulmasta. Lisäksi esitellään, miten esiopettajat ja luokanopettajat voivat tehdä yhteistyötä helpottaakseen lapsen siirtymistä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. Luvun loppuun kerrotaan koulusiirtymää tukevasta monialaisesta yhteistyöstä.

3.1 Kouluun siirtymä ekologisen teorian näkökulmasta

Lapsen kehitykseen on yhteydessä sekä lapsen kokema ympäröivä maailma että se, kuinka lapsen elinympäristö vaikuttaa häneen (Cole & Cole 1989, 8). Pianta ja Cox (1999, 366) toteavat kouluun siirtymän tapahtuvan ekologisessa kontekstissa. Ekologisen teorian avulla voidaan tarkastella lapsen kehitysprosessia suhteessa ympäristöön (Hujala ym. 1998, 10).

Bronfenbrennerin (1979, 3, 22) mukaan kehitys tapahtuu ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksessa. Bronfenbrennerin teoriassa ekologinen ympäristö muodostuu sisäkkäin olevista tasorakenteista, joiden keskelle sijoittuu kehittyvä yksilö. Näitä tasorakenteita kutsutaan mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi sen mukaan, miten lähellä ne ovat kehittyvää yksilöä. Tämän tutkimuksen tärkeimmät toimintaympäristöt ovat mikro-, meso- ja eksosysteemit. Kuviassa 2 tarkastellaan ekologista teoriaa tämän tutkimuksen viitekehyksessä.



KUVIO 2. Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa soveltava malli tässä tutkimuksessa.

Ensimmäiseen ekologisen teorian tasoon, eli mikrosysteemiin sisältyvät yksilön elämää lähimpänä olevat ympäristöt, kuten koti ja koulu. Näissä mikrosysteemin ympäristöissä yksilö on kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa perheen jäsenten ja koulun opetushenkilöstön kanssa. Bronfenbrennerin (1979, 3, 22–27) mukaan mikrosysteemi muodostuu kehittyvän yksilön toiminnasta, roolista ja ihmisten välisistä sosiaalisista suhteista. Koulusiirtymässä näitä mikrosysteemin ympäristöjä ovat esiopetus ja koulu.

Teorian seuraava taso eli mesosysteemi on mikrosysteemia laajempi verkosto, joka laajenee aina kehittyvän yksilön siirtyessä kasvatusinstituutiosta toiseen. Mesosysteemi sisältää lapsen elinympäristön tärkeimpien ihmissuhteiden yhteydet, esimerkiksi lapsen lukemaan oppimiseen on yhteydessä opetuksen lisäksi se, millainen side koulun ja kodin välille on syntynyt.

Ekologisen teorian kolmas taso, eksosysteemi, sijoittuu kehittyvästä yksilöstä kauemmas. Kehittyvä yksilö ei ole suoraan läsnäolevana, aktiivisena osallistujana eksosysteemin ympäristöissä, mutta ympäristöt vaikuttavat yksilön

kehitykseen epäsuorasti. Uloimpaa tasoa nimitetään makrosysteemiksi. Se pitää sisällään esimerkiksi kulttuurin ja sosiaalisten instituutioiden järjestäytymisen.

Bronfenbrenner (1979, 26–27) kutsuu kouluun siirtymistä ekologiseksi siirtymäksi eli transitioksi. Hän kuvaa, miten yksilön elämässä tapahtuu ekologisia transiatioita läpi elämän. Ekologinen transiatio tapahtuu, kun yksilön asema ympäristössä on muuttunut roolin, elinympäristön tai molempien muutosten seurauksena. Koulusiirtymän ohella muita Bronfenbrennerin nimeämiä transiatioita ovat esimerkiksi lapsen päivähoidon aloitus, työpaikan löytyminen, työn menettäminen, naimisiinmeno tai avioero.

Ekologista teoriaa hyödyntämällä saadaan tietoa lapsen välittömistä kasvu- ja oppimisympäristöistä (Kankaanranta 1998, 9). Tämän vuoksi ekologisen teorian merkitystä on perusteltua tarkastella koulusiirtymää käsiteltäessä. Ekologista teoriaa kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Kankaanrannan (1998, 17) mukaan teoriassa oppimisen rooli ei tule esiin riittävän vahvasti. Lisäksi luokkahuoneen ulkopuolella olevat ihmiset ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat siihen, millä tavalla luokkahuoneessa toimitaan (ks. Graves & Graves 1985, 411).

3.2 Kasvu- ja toimintaympäristöt koulusiirtymässä

Koulusiirtymä on merkittävä vaihe lapsen ja hänen perheensä elämässä (Niesel & Griebel 2007, 22). Lapsen toimintaympäristö muuttuu lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun (Pianta, Rimm-Kaufman & Cox 1999, 8). Siirtymätilanteessa lapseen kohdistuu kasvavia vaatimuksia ja haasteita, jolloin lapsen ympärillä olevien ihmissuhteiden roolit korostuvat (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 501). Karikosken (2008, 91) mukaan opettajalla onkin merkittävä rooli lasten kouluun sopeuttajana.

Karikosken (2008, 38) mukaan esiopetus ja koulumaailma poikkeavat toisistaan lapsikäisyykseltään, kasvuympäristöltään sekä kasvatus- ja opetustoiminnaltaan. Varhaiskasvatusta ja alkuopetusta ohjaavat erilaiset traditiot, jotka näkyvät myös käytännön työssä (Poikonen 2003, 36). Brotherus (2004, 282) toteaa tutkimuksessaan koulun ja päiväkodin toimintakulttuurien olevan lasten

näkökulmasta katsottuna kaukana toisistaan. Myös esiopetus ja peruskoulu ovat erilaisia toimintaympäristöjä, jolloin niiden tavoitteet ja pyrkimykset ovat erilaiset (ks. Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 493). Toisaalta Persson (1995, 47) nostaa esiin koulun ja esiopetuksen samankaltaisen näkemyksen lapsesta aktiivisena toimijana. Lisäksi demokraattisen ajatusmaailman luominen ja erilaiset työskentelytavat kuuluvat Perssonin (1995, 47) mukaan sekä esiopetuksen että koulun tehtäviin. Forss-Pennanen (2006, 103) nimeää yhteistyön ja siirtymävaiheen jatkuvuuden turvaamisen yhdeksi tärkeimmistä esi- ja alkuopetuksen tehtävistä.

Esiopetus oppimisympäristönä. Suomessa esiopetuksella on jo pitkään tarkoitettu kuusivuotiaiden ryhmässä tapahtuvaa ohjattua toimintaa (Korhonen 1999, 14). Perusopetuslaissa (628/1998) säädetään esiopetuksen järjestämisestä. Esiopetuksen velvoittavuutta koskeva muutos tuli voimaan vuoden 2015 alusta ja lakia (1040/2014) on sovellettu 1.8.2015 lukien. Lain mukaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena lapsen on osallistuttava vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. Esiopetuksen laajuus on vähintään 700 tuntia vuodessa eli keskimäärin neljä tuntia päivässä. Esiopetuksesta vastaavat kunnat, joiden on osoitettava esiopetuspaikka jokaiselle lapselle, mutta esiopetusta voivat järjestää myös siihen luvan saaneet yksityiset organisaatiot. Esiopetuksen tavoitteena on parantaa oppilaiden oppimisedellytyksiä (Perusopetuslaki 628/1998). Hakkarainen (2002, 66) toteaa esiopetuksen yhdeksi lähtökohdaksi sen tehtävän valmentaa lapsia myöhempää oppimista varten. Myös Karikosken (2008, 93) tutkimuksessa vanhemmat näkivät esiopetuksen roolin kouluun valmentajana. Brotherus (2004, 282) toteaa, että lapsen tulisi esiopetuksessa opetella alkuopetuksessa käytettäviä toiminta- ja työtapoja.

Linnilä (2006, 107) kuvailee väitöskirjassaan, miten esiopetuksen tehtävä on yhdistää varhaiskasvatus ja koulu toimien kahden kasvatuskulttuurin välissä. Hänen mukaansa esiopetuksen institutionaalinen merkitys on aina ollut kasvatuksellisesti opetuksellisesti orientoitunut. Muusta varhaiskasvatuksesta poi-

keten, esiopetusta ei ole nähty pääasiallisesti hoidollis- sosiaalisena toimintana vaan enemmän opetukseen painottuvana.

Peruskoulu oppimisympäristönä. Suomessa oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta (Perusopetuslaki 628/1998). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kaikille pakollinen oppivelvollisuus peruskoulussa kestää yhdeksän vuotta (Ahtola ym. 2016, 171). Koulun aloittaminen merkitsee suurta muutosta lapsen elämässä, sillä koulussa lapselta vaaditaan itenäisyyttä, omatoimisuutta ja kykyä selvitä uusista tilanteista (Hakkarainen 2002, 70).

Alkuopetuksen tehtävänä voidaan pitää oppilaan valmistamista koululaiseksi sekä oppijaksi (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 156). Saukkonen (2001, 188) kuvaa, miten koulu nähdään virallisena opettamisen, opiskelun ja oppimisen areenana, jonne oppilas tulee oppimaan uusia tietoja, taitoja ja asenteita. Karikosken (2008, 94) tutkimuksen mukaan vanhemmat ajattelevat alkuopetuksen tehtäviksi akateemisten taitojen, koulun sääntöjen sekä käyttäytymisen opettelun. Brotherus (2004, 282) toteaa, että alkuopetuksessa tulisikin hyödyntää enemmän esiopetuksen leikinomaisuutta.

Kodin rooli siirtymässä. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koulusiirtymässä on merkittävässä asemassa, sillä tämän yhteistyön kautta saadaan rakennettua keskinäistä luottamusta opettajien ja vanhempien välille heti koulutaipaleen alusta alkaen (Lerikkanen ym. 2013, 160, 163). Siirtyminen perusopetuksen piiriin on yksi lapsen ja hänen perheensä suurimmista siirtymätapahtumista (Ahtola ym. 2011, 295). Ahtolan ja kollegoiden (2016, 175) tutkimuksen mukaan vanhempien ja opettajien henkilökohtainen tapaaminen on tärkein siirtymävaiheeseen liittyvä käytäntö. Dockett ja Perry (2007, 78) toteavat, että koulun ja kodin välille on luotava myönteiset suhteet. Ahtola ja kumppanit (2011, 301) toteavat, miten onnistuneeseen koulusiirtymän luomiseen voidaan vaikuttaa parantamalla lapsen, perheen, esiopetuksen ja koulun välisiä suhteita käyttämällä sopivia käytänteitä siirtymävaiheessa. Heidän mukaansa opettajan täytyy osata lukea vanhempia ja ymmärtää se, että joillekin vanhemmille koulu voi olla pelottava tai hämmentävä paikka. Perheen mahdollinen pidättyväisyys

kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ei välttämättä kuvasta perheiden välinpitämättömyyttä koulua kohtaan.

Dockett ja Perry (2007, 79) korostavat kodin moninaista roolia koulusiirtymässä. Kodin rooli siirtymässä on heidän mukaansa esimerkiksi tukea lasta akateemisten valmiuksien oppimisessa, itsenäistymisessä sekä sosiaalisten taitojen kartuttamisessa. Forss-Pennasen (2006, 15) mukaan koulusiirtymä nähdään muutoksena perheen arjessa, kun lapsi siirtyy tutusta kasvuympäristöstä uuteen. Dockettin ja Perryn (2007, 112–113) tutkimuksessa selvisi, että lapsen siirtyminen kouluun muuttaa vanhemmuuden roolia. Vanhempien vastuualueet ja sosiaaliset suhteet muuttuvat, kun lapsesta tulee koululaisena yhä itsenäisempi toimija. Heidän mukaansa koululaisen vanhempana oleminen muuttaa myös vanhemman omaa identiteettiä.

3.3 Jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen

Lapsen kehityksen kannalta varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat pedagogisen ja kasvatuksellisen jatkumon (Karila & Nummenmaa 2005, 215.) Haring (2003, 78) toteaa jatkumon luomisen edellyttävän sekä esi- että alkuopettajien pedagogisen ajattelun selvittämistä. Pedagogisen jatkumon turvaaminen vaatii esi- ja alkuopetuksen tiivistä yhteistyötä sekä mikro- että makrotasolla (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 155).

Esiopetuksessa opetettavat taidot luovat pohjaa perusopetuksen akateemisille taidoille, jonka vuoksi opetuksellisen jatkumon tarkastelu on perusteltua. Ahtola on kollegoineen (2011, 300) tutkinut lasten saavutuksia pitkittäistutkimuksella. Tutkimuksen mukaan lasten akateemiset taidot kehittyivät nopeammin ensimmäiselle luokalle siirryttäessä, mikäli esiopetuksessa oli teetetty akateemisia taitoja tukevia tehtäviä esiopetuksen aikana.

Haring (2003, 1) toteaa, että jatkumon toteuttaminen jää usein esi- ja alkuopettajien vastuulle. Forss-Pennasen (2006, 102–103) mukaan jatkumon toteuttaminen esi- ja alkuopetuksen välillä on lähes mahdotonta ilman opettajien välistä yhteistyötä. Kasvatus voidaan nähdä lapsen ympärillä toimivien aikuis-

ten yhteistyöprosessina, jossa heidän keskinäiset kontaktinsa heijastuvat toimintaympäristöön (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 19). Kehitykselle suotuisassa ympäristössä lapsen aiempi kehitys tunnetaan ja kehitykseen vaikuttavat ympäristöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Forss-Pennanen 2006, 25–26). Kasvatuksen kokeminen yhteisenä tapahtumana vaikuttaa lapsen laadukkaan kasvun ja kehityksen mahdollisuuksiin (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 18). Karikoski (2008, 124) toteaa tutkimuksessaan, että koulukontekstin asettamat liian vaativat tai helpot odotukset kerrottavat pedagogisen jatkumon puutteesta esiopetuksen ja koulun välillä.

3.4 Monialainen yhteistyö koulu siirtymässä

Isoherranen (2005, 13–14) kuvaa moniammatillisuutta sateenvarjokäsitteeksi, jossa yhteistyötä tehdään monenlaisissa tilanteissa. Monialaisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yhteistyötä, jota opettajat tekevät keskenään sekä muiden koulumaailmaan yhteydessä olevien asiantuntijoiden kanssa. Koulu siirtymässä päiväkodin ja koulun yhteistyön perustana ovat yhteiset pohdinnat toiminnan lähtökohdista sekä perusteista, jolloin yhteistyö voidaan nähdä työskentelynä kohti tiettyä päämäärää (ks. Kankaanranta 1998, 38).

Lapsen kouluun siirtymässä opettajan rooli määrittyy hänen pedagogisen tehtävänsä perusteella (Karikoski 2008, 44). Forss-Pennanen (2006, 102) mukaan lastentarhanopettajat ovat tottuneet työskentelemään yhdessä muiden kasvattajien kanssa, kun taas muut opettajat työskentelevät enemmän yksin. Kasvatus voidaan kuitenkin nähdä yhteistyönä kaikkien lapsen elämään osallistuvien kesken (Hujala ym. 1998, 8). Siirtymävaiheessa esiopetuksen ja koulun välille on oleellista synnyttää vastavuoroisia yhteyksiä (ks. Forss-Pennanen 2006, 103).

Ahtolan ja kumppaneiden (2015, 2) tutkimuksessa todetaan, että koulu siirtymässä on mahdollista toteuttaa monenlaisia käytäntöjä, joissa tarvitaan esiopettajien ja luokanopettajien välistä yhteistyötä. Esiopetus ja koulu voivat järjestää monia erilaisia yhteisiä aktiviteetteja, joissa on mahdollista hyödyntää yhteisopettajuutta. Tutkimuksen mukaan näiden yhteistyömuotojen tarkoituk-

sena on tutustuttaa esiopetusikäinen sekä hänen vanhempansa peruskoulun ympäristöön ja näin helpottaa lapsen tulevaa kouluun siirtymistä.

Poikosen (2003, 34) mukaan puhuttaessa opettajien ammatillisesta yhteistyöstä voidaan käyttää käsitteitä kollegiaalisuus, yhteistyö ja yhteistoiminta. Isoherranen (2005, 14) määrittelee yhteistyön merkitsevän sitä, että ihmisillä on suoritettavanaan yhteinen tehtävä tai työ, ongelmanratkaisu tai päätöksen tekeminen. Launis (1997, 129) muistuttaa kuitenkin, ettei henkilöiden jakaminen tiimeiksi tai työryhmiksi johda sellaisenaan monialaiseen yhteistyöhön.

Yhteisen toiminnan lisääntyminen haastaa pohtimaan sitä, millaista osaamista eri ammattiryhmillä on sekä millaista lisäarvoa tämä osaaminen tuo yhteistyöhön (Karila & Nummenmaa 2005, 213). Ammatillisuuden rooleja määrittelemällä ja yhdistämällä saadaan parempi kokonaiskuva käsiteltävästä tilanteesta (Wesley & Buysse 2001, 114). Yhteistyökohtaamisissa asiantuntijat tarkastelevat käsiteltäviä aiheita omasta tai edustamansa ammattialan lähtökohdista (Launis 1997, 129). Monialaisen yhteistyön avulla yhteistyöhön saadaan uusia näkemyksiä ja näkökulmia (Isoherranen 2005, 14). Toisaalta Clement ja Vandenberghe (2000, 93) toteavat tutkimuksessaan, että opettajat haluavat suojella omaa työkenttäänsä ja he pitävät työssään vahvasti kiinni omasta autonomiasaan.

Darlington ja Feeney (2008, 190) teemoittelivat yhteistyötä edistäviä tekijöitä tutkimuksessaan kolmeen osa-alueeseen: viestintään, ammatilliseen tietoon ja taitoon sekä riittäviin resursseihin. Heidän mukaansa viestintään kuuluvat sekä organisaatiotason ja yksittäistason strategiat. Ammatilliseen tietoon ja taitoon kuuluvat esimerkiksi työntekijöiden tukeminen sekä työssäoppiminen. Riittävät resurssit muodostuvat esimerkiksi riittävästä henkilökunnan määrästä. Tiihonen (1994, 26) toteaa kehittämishanketta tarkastellessaan esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen yhteistyön ongelmiksi muun muassa hallinnon jäykkyyden, erilaisen koulutuksen ja työvelvoitteen sekä fyysisesti erillään toimimisen.

Savonmäen (2007, 79–80) mukaan yhteistyön kannalta paras ilmapiiri on sellainen, jossa vallitsee keskinäisen kunnioituksen ja luottamuksen ilmapiiri.

Jotta yhteistyön kannalta paras ilmapiiri saataisiin muodostettua, on käytettävä aikaa toisiin tutustumiseen sekä yhteydenpitoon. Ilmapiiri ei muodostu itsettään, vaan se vaatii kuuntelemista, arvostamista ja luottamusta yhteistyökumppaneihin. Savonmäen (2007, 79–80) mukaan hyvässä ilmapiirissä yhteistyö on helpompaa. Silloin jokaisen yhteistyöhön osallistuvan yksilön on mahdollista kyseenalaistaa asioita ja kannustaa siihen muita ilman torjutuksi tulemisen pelkoa.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä ja asiantuntijuutta koulusiirtymässä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiseksi esiopettajat ja luokanopettajat käsittävät oman asiantuntijuutensa ja millaisia käsityksiä heillä on toistensa asiantuntijuudesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan niitä tekijöitä, jotka edistävät ja heikentävät yhteistyön sujuvuutta koulusiirtymässä.

Tutkimuskysymykset tarkentuivat seuraaviksi:

1. Millaiseksi esiopettajat ja luokanopettajat määrittelevät oman asiantuntijuutensa?
2. Millaisia käsityksiä esiopettajilla ja luokanopettajilla on toistensa asiantuntijuudesta?
3. Millaiset tekijät edistävät ja heikentävät esiopettajien ja luokanopettajien välistä yhteistyötä koulusiirtymässä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksessa selvitettiin, millaiseksi esiopettajat ja luokanopettajat käsittävät oman ja toistensa asiantuntijuuden. Yhteistyötä koulusiirtymässä kartoitettiin sitä edistävien ja sitä heikentävien tekijöiden kautta. Laadullinen lähestymistapa valittiin tutkimuksen menetelmäksi, sillä haastattelujen avulla tutkittavaan ilmiöön, yhteistyöhön ja asiantuntijuuteen koulusiirtymässä oli mahdollisuus perehtyä parhaiten. Tässä tutkimuksessa on piirteitä fenomenologisesta lähestymistavasta, joka on kiinnostunut ilmiöistä ja keskittyy kokemusten ja merkitysten tutkimiseen (ks. Metsämuuronen 2006, 212; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34).

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdesta eri kaupungista kevään 2016 aikana. Esiopetusryhmien ja koulujen valinnan kriteerinä oli, että kyseisten esiopetusryhmien oppilaat siirtyvät lähes poikkeuksetta tutkimukseen osallistuviin kouluihin. Näin tutkimuksessa saataisiin tietoa juuri näiden esiopetusyksiköiden ja koulujen siirtymäkäytännöistä sekä esiopetuksen että koulun näkökulmasta. Tutkimuksen toinen esiopetusryhmä sijaitsi samassa rakennuksessa peruskoulun kanssa, kun taas toinen esiopetusryhmä sijaitsi kävelymatkan päässä koulusta.

Tutkimukseen osallistuvia esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajia lähestyttiin aluksi sähköpostin välityksellä. Tätä ennen tutkimukseen osallistuvien esiopetusryhmien johtajilta ja koulujen rehtoreilta oli saatu lupa tutkimuksen toteuttamiselle. Tässä tutkimuksessa haastateltiin neljää esiopettajaa kahdesta eri esiopetusryhmästä sekä viittä luokanopettajaa kahdesta eri koulusta. Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän opettajaa.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät joko luokanopettajina tai esiopettajina. Kuudella yhdeksästä haastateltavasta pohjakoulutuksena oli luokanopettajakoulutus, ja heistä kahdella oli myös aineenopettajan pätevyys ja yhdellä erityisopettajan pätevyys. Kahden opettajan pohjakoulutuksena oli las-

tentarhanopettajan koulutus. Yksi tutkimukseen osallistunut esiopettaja oli koulutukseltaan sosionomi ja hän oli opiskellut myös esi- ja alkuopetuksen sivuaineopinnot. Haastateltavien työkokemus vaihteli noin vuodesta yli 30 vuoteen. Analyysivaiheessa haastateltavien vastaukset käsiteltiin opettajan työtehtävän mukaan, esimerkiksi esiopettajana toimiva luokanopettaja määriteltiin tässä tutkimuksessa esiopettajaksi. Taulukossa 1 esitellään haastateltavien työtehtävä sekä koulutus.

TAULUKKO 1. Haastateltavien taustatiedot.

Haastateltava	Työtehtävä/nimike	Koulutus
Haastateltava 1	luokanopettaja	luokanopettaja
Haastateltava 2	esiopettaja	lastentarhanopettaja
Haastateltava 3	luokanopettaja	luokanopettaja, erityisopettaja
Haastateltava 4	esiopettaja	luokanopettaja*
Haastateltava 5	luokanopettaja	luokanopettaja
Haastateltava 6	luokanopettaja	luokanopettaja, aineenopettaja
Haastateltava 7	luokanopettaja	luokanopettaja, aineenopettaja
Haastateltava 8	esiopettaja	sosionomi, esi- ja alkuopetuksen opinnot
Haastateltava 9	esiopettaja	lastentarhanopettaja

* Käsitellään analyyseissa työtehtävän mukaisesti esiopettajien ryhmässä

Miles ja Huberman (1994, 9) toteavat, että aineisto ei yleensä ole heti sen keräämisen jälkeen analysoitavissa, vaan se tarvitsee prosessointia. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelujen tekemisen jälkeen aineiston prosessointi aloitettiin äänitteiden kuuntelemisella, jonka jälkeen aineisto litteroitiin maaliskuun 2016 aikana. Litteroinnissa haastateltujen nimet poistettiin anonymiteetin säilyttämiseksi. Haastateltujen opettajien nimet muutettiin muotoon ”haastateltava 1” ja ”haastateltava 2”. Litteroinneissa ja tämän tutkimuksen aineistoesimerkeissä tutkimukseen osallistuneita kuvaavat kirjain-numeroyhdistelmät, kuten ”H1” ja ”H2”. Litterointitekstiä kertyi yhteensä 55 A4 liuskaa fontilla Times New Roman sekä rivivälillä 1,5. Haastattelut litteroitiin tarkasti sanasta sanaan

(ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Taukoja ja äännähdyksiä ei litteroitu, sillä ne olivat epäolennaisia tutkimuskysymysten kannalta.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Haastattelu on joustava menetelmä, sillä haastattelutilanteessa on mahdollista suunnata tiedonhankintaa tutkimuksen kannalta sopivaksi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34). Yksilöhaastattelu valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, sillä haastattelussa haastateltavalle on mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä sekä syventää saatavia tietoja (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 35; Virtanen (2006, 170–171). Kirjallisella aineiston hankinnalla tarkentavien kysymysten esittäminen ei olisi ollut mahdollista. Tässä tutkimuksessa haastattelut olivat vuorovaikutuksellisia tilanteita, joissa haastattelun aihepiirit olivat ennalta määritellyjä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 63). Tutkimuksen kysymysten aihepiirit käsittelivät opettajien asiantuntijuutta sekä yleisellä että henkilökohtaisella tasolla. Lisäksi haastattelujen aihepiireinä olivat opettajien käsitykset koulusiirtymästä sekä toisen ammattiryhmän asiantuntijuus koulusiirtymässä.

Tutkimuksen haastattelukysymykset oli suunniteltu ennakkoon, jolloin voidaan puhua puolistrukturoidusta haastattelusta. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, kun taas teemahaastattelusta puuttuu kysymysten tarkka muoto sekä järjestys (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Toisaalta aihepiirien vuoksi haastatteluissa oli piirteitä myös teemahaastattelusta, sillä Hirsjärvi ja Hurme (2008, 48) kuvaavat teemahaastattelussa keskeistä olevan sen, että haastattelu etenee tiettyjen teemojen varassa. Kuitenkin Metsämuuronen (2006, 235) toteaa, että puolistrukturoitua haastattelua voidaan nimittää myös teemahaastatteluksi. Tässä tutkimuksessa tehtyjä haastatteluja nimitetään puolistrukturoiduiksi haastatteluiksi.

5.3 Luotettavuus ja eettisyys haastattelussa

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 72) toteavat, että esihaastattelun tarkoituksena on testata haastattelurunkoa sekä kysymysten järjestelyä ja muotoa. Tässä tutkimuksessa tehtiin tutkimushaastattelujen lisäksi esihaastattelu, joka toteutettiin ennen varsinaisia haastatteluja. Esihaastattelun tarkoituksena oli testata haastattelukysymysten toimivuutta sekä tarkoituksenmukaisuutta. Esihaastattelun jälkeen muutamaa haastattelukysymystä täsmennettiin sekä muutaman kysymyksen sisältöä muokattiin.

Virtasen (2006, 170) mukaan tutkijan läsnäolo saattaa vaikuttaa tutkittavan vastauksiin haastattelutilanteessa. Tämän vuoksi haastattelukysymykset pyrittiin pitämään mahdollisimman avoimina, jotta tutkijat eivät johdattelisi haastateltavia liikaa. Tutkittaville esitettiin kuitenkin tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa, jolloin heiltä saatiin kerättyä tutkimuksen kannalta oleellista tietoa.

Tutkimuksen haastattelujen tekemiseen, haastatteluäänitteiden kuunteluun ja niiden litterointiin sekä litteroidun aineiston käsittelyyn osallistuivat vain tutkimuksen tekijät. Tutkimuksen litterointimateriaali säilytettiin ainoastaan tutkijoiden tietokoneilla salasanojen takana tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin säilyttämisen varmistamiseksi. Kuula (2011, 148) toteaa, että tyypillisen laadullisen tutkimuksen aineiston anonymisointitapa on henkilönimien ja koulujen nimien muuttaminen tai poistaminen. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysivaiheessa tutkimukseen osallistuneiden nimet muutettiin (raportoinnissa käytetään vain järjestysnumeroa), joka varmisti anonymiteetin säilymisen läpi tutkimuksen. Sen lisäksi tutkimuksessa ei mainita siihen osallistuneiden esiopetusyksiköiden tai koulujen nimiä.

5.4 Aineiston analyysi

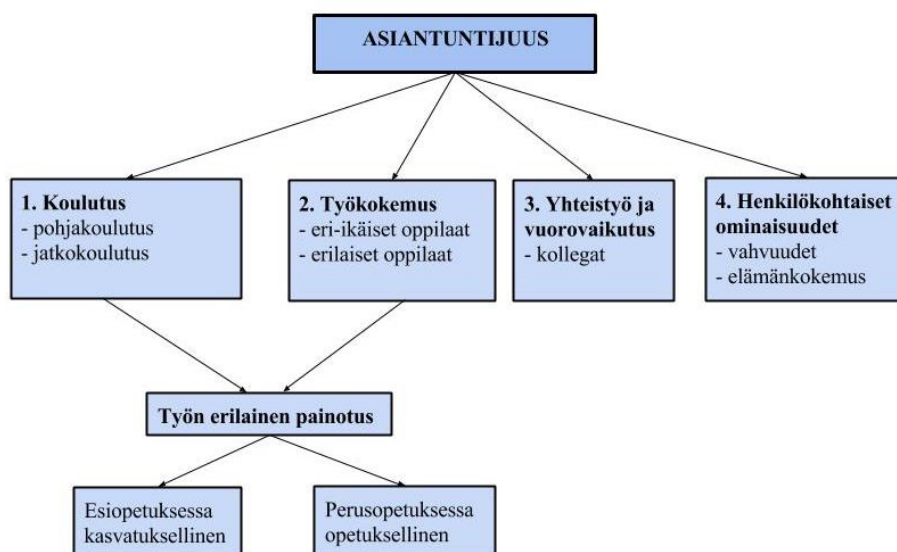
Tutkimuksen analysoinnissa päädyttiin sisällönanalyysiin, jonka tarkoitus on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Tässä tutkimuksessa analyysissa hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Patton 2002, 453; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Ai-

neistoon tutustuttiin aluksi lukemalla aineistoa useaan kertaan läpi. Sen jälkeen aloitettiin analyysi alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin liittyvien teemojen suunnassa: 1) käsitykset omasta asiantuntijuudesta, 2) käsitykset toisen ammattiryhmän asiantuntijuudesta, 3) toiveet yhteistyöstä kohdistuen toiseen ammattiryhmään, 4) yhteistyötä edistävät tekijät ja 5) yhteistyötä heikentävät tekijät. Analyysin alkuvaiheessa näille jokaiselle teemalle valittiin oma väri. Värien avulla aineistoa ryhdyttiin pelkistämään (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Ensiksi litteroidusta ja tulostetusta aineistosta etsittiin yllä kuvattuihin teemoihin liittyviä ilmaisuja, jotka erotettiin muusta aineistosta erivärisin kynin. Pelkistämävaiheessa aineistosta karsiutui tutkimuskysymysten kannalta epäolennainen tieto pois (ts. ilmaisut, jotka eivät liittyneet käsityksiin asiantuntijuudesta tai yhteistyön edistäviin tai estäviin tekijöihin.). Aineiston pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin jokaiseen teemaan alaluokkia siten, että alustavat alaluokat merkittiin avainsanoilla tulosteisiin. Omaan ja toisen asiantuntijuuteen liittyen käytettiin esimerkiksi avainsanoja ”koulutus”, ”vuorovaikutus”, ”työkokemus” sekä ”henkilökohtaiset ominaisuudet”. Alaluokkien muodostaminen tehtiin yhdessä neuvotellen. Analyysin edetessä ilmeni, että toiveista kohdistuen toiseen ammattiryhmään (esim. ”Mitä toivot, että esiopetuksessa olisi opetettu lapsille?”, ”Toivotko yhteistyöhön jotakin lisää?”), ei kertynyt eriytyneitä vastauksia, koska yhteistyöhön oltiin pääosin tyytyväisiä. Sen vuoksi tämä toiveita koskeva teema jätettiin pois lopullisista tutkimuskysymyksistä. Lopuksi alaluokista nostettiin yläluokat. Yläluokiksi muodostuivat seuraavat kolme luokkaa: 1) käsitykset esiopettajien ja luokanopettajien omasta asiantuntijuudesta, 2) esiopettajien ja luokanopettajien käsitykset toistensa asiantuntijuudesta sekä 3) yhteistyötä edistävät ja heikentävät tekijät.

6 TULOKSET

6.1 Esiopettajien ja luokanopettajien käsitykset omasta asiantuntijuudestaan

Asiantuntijuutta koskevia käsityksiä selvitettiin esimerkiksi kysymyksillä: ”Mistä mielestäsi asiantuntijuus esiopetuksessa/koulussa koostuu?” sekä ”Miten asiantuntijuutesi on kehittynyt valmistumisen jälkeen?”. Jokaisen haastateltavan vastauksista kävi ilmi, että opettajien käsitykset omasta asiantuntijuudestaan jakautuivat koulutuksen ja kokemuksen tuottamaan tietoon. Lisäksi lähes kaikki opettajat mainitsivat asiantuntijuutensa pohjautuvan vuorovaikutuksessa kehittymiseen. Opettajat mainitsivat myös omat henkilökohtaiset ominaisuutensa asiantuntijuuttaan kuvaavaksi tekijäksi. Opettajat kuvailivat esiopettajan ja luokanopettajan työnkuvien painottuvan eri tavalla. Esiopetuksessa työn koettiin painottuvan enemmän kasvatukselliseen puoleen, kun taas perusopetuksessa opettajan työn nähtiin olevan enemmän opetuksellista. Seuraavassa kuviossa 3 tiivistetään opettajien oman asiantuntijuuden osa-alueet, joita tarkastellaan koulutuksen, työkokemuksen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen sekä henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta.



KUVIO 3. Esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä omasta asiantuntijuudestaan.

Kaikki haastatellut mainitsivat asiantuntijuutensa perustaksi koulutuksen. Opettajat totesivat koulutuksen antavan valmiuksia lapsen kehityksen tuntemiselle, pedagogiikalle sekä aineenhallinnalle. Näin ollen opettajat kokivat koulutuksen yhdeksi merkittäväksi lähtökohdaksi omassa asiantuntijuudessaan. Koulumaailma nähtiin myös muuttuvana, jonka vuoksi erikoistuminen ja jatkokouluttautuminen lisäsivät opettajien mukaan heidän asiantuntijuuttaan. Itsensä kehittäminen ja tietojen päivittäminen työuran aikana nähtiin olennaisena osana omaa asiantuntijuutta. Esimerkissä 1 haastateltava 3 kertoo koulutuksen roolista oman asiantuntijuutensa kehittämisessä.

Esimerkki 1: "Varmasti ihan se koulutus, minkä oon saanu. Se on tärkeä. - - - Et on paljon opiskellu, käyny koulutuksessa ja muutenkin kun vaan sen luokanopettajan ja erityisopettajan koulutus." (H3)

Haastatellut opettajat mainitsivat koulutuksen lisäksi työkokemuksen osana heidän asiantuntijuuttaan. Muutama haastateltu kertoi asiantuntijuuden lisääntyneen erityisesti erilaisten oppijoiden ja eri-ikäisten oppilaiden kanssa työskentellessä. Työkokemuksen merkitys asiantuntijuuden synnyssä ja kehittämisessä käsitettiin toiseksi merkittävämmäksi osaksi asiantuntijuutta. Haastateltujen mukaan koulutuksessa saadut tiedolliset taidot eivät yksinomaan tee heistä opetuksen asiantuntijaa, sillä asiantuntijuuteen tarvitaan myös käytännön osaamista. Haastateltava 8 kertoo esimerkissä 2, miten hänen asiantuntijuutensa on kehittynyt huomattavasti koulutuksen jälkeen työelämässä.

Esimerkki 2: "...mun asiantuntijuuteni on kehittynyt valtavasti, että kyllä sillä työkokemuksella ja kaikella sillä, mitä eteen tulee, sillä on valtava merkitys, että tietysti siellä pohjalla niinku tietoo, mitä on silloin opiskellu ja lapsesta ja lapsen kehityksestä ja pedagogiikasta. Mutta kyl se on niin valtavasti se ryhmänhallinta-aidot ja kaikki pedagogiset taidot kehittyne tässä työn aikana." (H8)

Toisaalta, pitkäkään työkokemus ilman koulutusta ei haastateltujen mukaan tee opettajasta asiantuntijaa. Näin ollen opettajan asiantuntijuuden keskeiset tekijät olivat heidän näkemyksensä mukaan koulutus ja työkokemus, joista kumpikaan ei yksin riitä tekemään opettajasta oman alansa asiantuntijaa. Seuraavassa esimerkissä 3 haastateltava 4 tiivistää osuvasti koulutuksen ja työkokemuksen vuorovaikutuksen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta.

Esimerkki 3: ”No tietysti siinä vaikuttaa koulutus, mutta myös sitten työkokemus. Yhdessä minun mielestäni ne tekee sitten sen asiantuntijuuden. - - - Mut kyllähän on sitten tietysti niitä, jotka on ollu lastenhoitajina, niin kyllähän heillä on sitten sellasta arkipäivän kokemusta ja sellasta. Ja sitten on tietysti nää pedagogiset ja opetukselliset asiat, niin niissä on sitten kuitenkin tää koulutus, vahva pohja. - - - Tietenkin siis, työ opettaa tekijäänsä, että pelkästään lukemalla kasvatustiedettä ja vaikka lukis kuinka hyviä pedagogisia oppaita ja muita, niin kyllä se käytännön työ sitten lisää sitä asiantuntijuutta, mutta sitten ne rupee tavallaan toinen toistansa ruokkimaan. Että sitten taas tulee varmasti sellanen kiinnostus etsiä lisää tietoa ja olla kiinnostunu siitä omasta alasta ja käydä koulutuksissa ja tämmöstä.” (H4)

Opettajat mainitsivat koulutuksen ja kokemuksen lisäksi myös muiden tekijöiden kuuluvan heidän asiantuntijuuteensa. Haastatellut opettajat kertoivat yhteistyön muiden kanssa kehittäneen heidän asiantuntijuuttaan. Asiantuntijuutta kehittävä yhteistyö voi haastateltujen mukaan olla joko yhteistyötä muiden saman alan opettajien kanssa tai yhteistyötä erityisopettajan ja muiden yhteistyötahojen kanssa.

Esimerkki 4: ” - - - et kun meillä on yhteisopettajuus, niin sit just pistetään monen ihmisen osaaminen yhteen.” (H5)

Puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista kuvailivat omien henkilökohtaisten ominaisuuksiensa määrittävän heidän asiantuntijuuttaan. Henkilökohtaisiksi vahvuuksiksi määriteltiin erityisesti kiinnostus työhön sekä halu uudistaa omaa työtään. Haastateltujen mukaan opettajan työ mahdollistaa itsensä kehittämisen ja uusien asioiden kokeilemisen.

Esimerkki 5: ”No mua kiinnostaa tää työ ihan älyttömästi. Se on mun vahvuus. Varmaan se, et siis joka päivä yrittää kehittää toimintaa ja sitten mä haluaisin, et koulu olis hyvin paljon erilainen ku mitä se nykypäivänä on. Sit tavallaan yrittää miettiä näitä asioita koko ajan laatikon ulkopuolelta.” (H6)

Muutama haastateltu mainitsi oman henkilökohtaisen elämänsä kokemusten vahvistaneen heidän asiantuntijuuttaan opettajana. Haastatteluissa opettajat toivat esille omien kokemustensa antavan samaistumispintaa lapsiperheiden arjessa ilmeneviin haasteisiin. Haastateltava 2 kuvailee esimerkissä 6 oman perhe-elämänsä merkitystä hänen asiantuntijuuteensa.

Esimerkki 6: ”Kun on omat lapset jo isoja, tavallaan muistaa sen, että se ei aina oo niin yksinkertaista perheessä, jossa on pieniä lapsia.” (H2)

Haastatellut kuvailivat esi- ja luokanopettajien asiantuntijuuden painottuvan eri tavalla. Esiopettajien työssä pohdittiin olevan kasvatuksellinen painotus, kun taas luokanopettajien asiantuntijuudessa nähtiin opetuksellinen painotus. Opettajat kuvailivat molemmissa työtehtävissä tarvittavan sekä lapsen kokonaisvaltaiseen kasvun tukemista että oppimiseen liittyvien tavoitteiden suuntaan ohjaamista erilaisin painotuksin. Seuraavassa esimerkissä 7 haastateltava 9 kuvailee esi- ja luokanopettajien työn eroavaisuuksia.

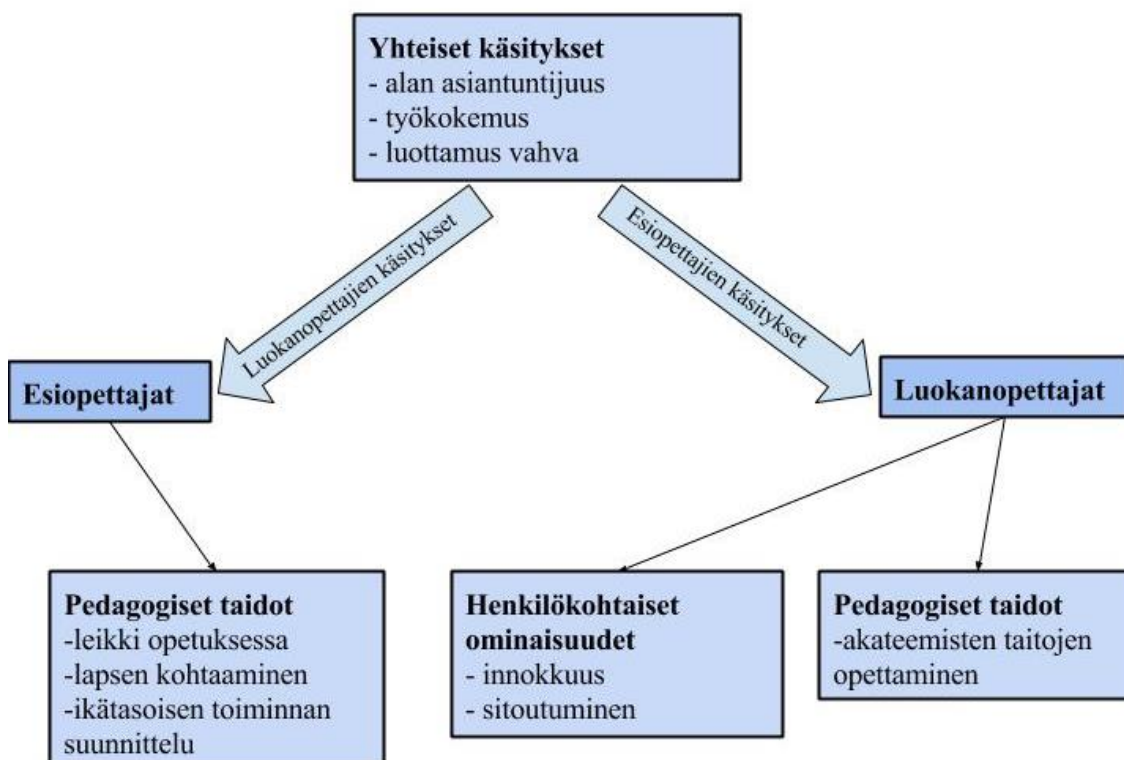
Esimerkki 7: ”Koulun puolella, luokanopettajalla on tää opetusvelvollisuus ja lasten periaatteessa pitää saavuttaa tietyt tavoitteet siellä siirtyäkseen eteenpäin siellä. Mut meillä enemmän tavallaan tutustutaan asioihin ja meillä ei oo selkeitä oppitavoitteita lapsille, et mitä pitää saavuttaa, että pääset lähtemään kouluun tai muuta. Ja sitten lastentarhanopettajan työ on ehkä enemmän kokonaisvaltasempaa työtä sen lapsen kanssa. Se ei oo pelkästään vaan sitä opettamista vaan se on myös, se leikki on todella tärkeä. Ja se leikin ohjaaminen ja leikissä mukana oleminen ja siinä arjessa eläminen. Et jotenkin se luokanopettajan työ on ehkä enemmän just semmosta opettajalähtöistä työtä tällä hetkellä, mikä nyt tulee muuttumaan tämän uuden OPS:in myötä kyllä myös vähän erilaila.” (H9)

6.2 Esiopettajien ja luokanopettajien käsitykset toistensa asiantuntijuudesta

Tässä luvussa käsitellään sekä luokanopettajien että esiopettajien käsityksiä toistensa asiantuntijuudesta. Toiseen liittyvää asiantuntijuutta kysyttiin muun muassa seuraavan kysymyksen avulla: ”Millaiset vahvuudet sinusta toisella ammattiryhmällä on ajatellen koulusiirtymää?”. Molempiin ammattiryhmiin kuuluvat kuvasivat toisen ammattiryhmän edustajia oman alansa asiantuntijoiksi, joilla työkokemus lisäsi asiantuntijuutta. Molemmat ammattiryhmät totesivat luottamuksen toiseen ammattiryhmään olevan vahvaa.

Esi- ja luokanopettajien käsitykset toistensa asiantuntijuudesta jakautuivat pedagogisiin taitoihin ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Luokanopettajat kuvailivat esiopettajia pedagogisten taitojen kautta. Luokanopettajat nostivat esille esiopettajien taidon suunnitella ikätasoisia toimintaa ja kyvyn käyttää leikkiä opetuksessa. Lisäksi esiopettajien vahvuudeksi mainittiin lapsen kohtaaminen. Esiopettajat puolestaan kuvailivat luokanopettajien olevan asiantuntijoita pedagogisissa taidoissa, erityisesti akateemisten taitojen opettamisessa.

Esiopettajat kiinnittivät huomiota luokanopettajien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten innokkuuteen ja omaan työhön sitoutumiseen. Kuviossa 4 esitellään esiopettajien ja luokanopettajien yhteisiä käsityksiä toisen ammattiryhmän asiantuntijuudesta. Lisäksi kuviossa 4 esitellään luokanopettajien käsityksiä esiopettajista sekä esiopettajien käsityksiä luokanopettajista.



KUVIO 4. Esiopettajien ja luokanopettajien käsitykset toistensa asiantuntijuudesta.

Yhteiset käsitykset. Yhteistä kaikille haastatteluille oli se, että niissä kuvailtiin toisen ammattiryhmän edustajien asiantuntijuutta myönteisten käsitysten kautta. Sekä luokanopettajat että esiopettajat totesivat toistensa olevan erittäin osavia omassa työssään. Molemmat toivat esille luottamuksen toisen ammattiryhmän asiantuntijuuteen olevan vahvaa. Opettajat arvostivat toistensa asiantuntijuudessa myös työkokemusta. Seuraavassa esimerkissä 8 haastateltava 1 kuvaa esiopettajien asiantuntijuutta ja sitä, millainen luottamus hänellä on heihin.

Esimerkki 8: ”Todella kova luottamus (koulun esiopettajiin). - - - Siis meidän eskariopettajathan on rautasia ammattilaisia ja tehnyt sitä eskariopen työtä toosi kauan, että heillähän on tosi hyvä työkokemus ja tuotani näkemys siitä.” (H1)

Luokanopettajien käsitykset esiopettajista. Luokanopettajat kuvasivat esiopettajien olevan taitavampia hyödyntämään leikkiä opetuksessa. Esiopettajilla todettiin olevan myös paremmat taidot lasten kohtaamiseen kuin luokanopettajilla. Haastatteluissa mainittiin, että esiopettajilla on kyky suunnitella toimintaa lapsen ikätasolle sopivaksi. Näin ollen leikillisuus ja siihen liittyvä pedagogiikka nähtiin esiopettajien työn vahvuuksina.

Esimerkki 9: ”No mun mun mielestä heillä on niin kun paremmat kohtaamistaidot keskimäärin kuin luokanopettajalla tai, että heidän tavallaan, tapansa tehdä töitä on erilaista kuin meillä. - - - he osaavat kohdata ehkä paremmin lapsia tai näkevät niitä eri valossa.- - -heillä on niin ku taito lähestyä asioita enemmän leikin kautta kun meillä. - - - he osaavat niinku sorvata sitä opetustaan tai sitä olemistaan tai jotenkin sen lapsen iän mukaan huomattavasti paremmin ku me.” (H6)

Esiopettajien käsitykset luokanopettajista. Esiopettajat pitivät luokanopettajia osaavina erityisesti akateemisten taitojen opettamisessa. Esiopettajat näkivät koulun ja luokanopettajien tehtäväkentäksi opetuksellisten sisältöjen välittämisen. Akateemisten taitojen opettamisen nähtiin liittyvän vahvasti koulumaailmaan. Esimerkissä 10 esiopettaja kertoo luokanopettajan työn painottuvan esiopetusta enemmän opetukselliseen työhön.

Esimerkki 10:” - - - Mut me viel enemmän niinku sitä sosiaalista puolta ja sitten kasvatetaan lasta, kun siellä koulun puolella taas on opetus sitten se.” (H8)

Esiopettajat kuvailivat haastatteluissa oman koulunsa luokanopettajia työssään taitaviksi ja työhönsä innostuneesti suhtautuviksi. Seuraavassa esimerkissä 11 esiopettaja kuvaa luokanopettajien henkilökohtaisia ominaisuuksia.

Esimerkki 11: ”Siellä on taitavia ja täs meidän lähikoulussa on hyvin innokkaita, ammattitaitoisia opettajia, jotka on niinku sitoutunut työhönsä.” (H8)

Kaiken kaikkiaan esiopettajat ja luokanopettajat kokivat toistensa asiantuntijuuden määrittelyn haastavaksi. Haastateltujen opettajien, erityisesti esiopettajien, koulutustausta oli melko heterogeeninen, jonka vuoksi toisen asiantuntijaryhmän asiantuntijuuden pohtiminen koettiin hankalaksi. Esimerkissä 12 haas-

tateltava 4 kuvailee työtehtävän ja työympäristön yhdenmukaistavan eri ammattiryhmien asiantuntijuutta silloin kun esiopetusryhmässä toimii opettajia eri koulutustaustasta.

Esimerkki 12: ”Tää on hirveen vaikee kysymys. Nyt sitten, kun meitäkin on sekä että (lastentarhanopettaja ja luokanopettaja) niin vaikee nähä sillä tavalla mitään nyt eroa. Että en tiedä, onko siinä enemmän eroa, että ollaanko vaikka semmosesta eskarista, joka on päiväkodin yhteydessä. Sillonhan sen vois aatella, että olis enemmän päiväkotimaista se toiminta. Sitten taas koulun yhteydessä se saattaa olla vähän koulumaisempaa. Ja sitte, en tiedä onko se hyvä vai huono asia, et siinä on varmaan ne puolensa. Että siinä saattaa olla eroa.” (H4)

6.3 Yhteistyötä edistävät ja heikentävät tekijät koulusiirtymässä

Esiopettajat ja luokanopettajat kuvailivat haastatteluissa yhteistyötä ja sitä edistäviä tekijöitä konkreettisesti. Kaikki tutkimukseen osallistuneet mainitsivat opettajien yhteisten kokoontumisten, esimerkiksi neuvottelujen ja palaverien edistävän yhteistyötä. Lisäksi konkreettiset yhteistyömuodot, kuten Karuselli -toiminta, kouluuntutustumispäivä sekä muut yhteiset tapahtumat koettiin yhteistyötä edistäviksi tekijöiksi. Myös keskinäisen tuttuuden koettiin edistävän yhteistyötä. Lähes kaikki vastaajat kertoivat, että esiopetusryhmien ja peruskoulun läheinen sijainti edisti yhteistyötä koulusiirtymässä.

Haastatellut esiopettajat ja luokanopettajat olivat pääasiassa tyytyväisiä olemassa olevaan yhteistyöhön koulusiirtymässä. Opettajat kuvailivat yhteistyötä heikentäviä tekijöitä olevan vähemmän kuin yhteistyötä edistäviä tekijöitä, mikä johtunee toimipisteiden fyysisestä läheisyydestä (toinen esiopetusryhmä sijaitsee samassa rakennuksessa koulun kanssa ja toinen kävelymatkan päässä koulusta). Suurimmiksi yhteistyötä vähentäviksi tekijöiksi koettiin ajalliset resurssit, kuten kiire ja yhteisen ajan puute. Lisäksi päivärytmin erilaisuus päiväkodissa ja koulussa nähtiin yhtenä yhteistyötä heikentävänä tekijänä koulusiirtymässä. Myös yhteistyöhalukkuuden puuttuminen mainittiin olennaiseksi yhteistyötä heikentäväksi tekijäksi. Taulukkoon 2 on koottu yhteistyötä edistävät ja heikentävät tekijät koulusiirtymässä.

TAULUKKO 2. Yhteistyötä edistävät ja heikentävät tekijät koulusiirtymässä.

EDISTÄVÄT TEKIJÄT	HEIKENTÄVÄT TEKIJÄT
<p>Opettajien kokoontumiset: neuvottelut, palaverit, siirtopalaverit</p>	<p>Ajalliset resurssit: kiire, yhteisen ajan puute</p>
<p>Konkreettinen yhteistyö: Karuselli -toiminta, yhteiset tapahtumat, kuten satutunnit, kouluuntutustumispäivä</p>	<p>Päivärytmin erilaisuus</p>
<p>Opettajien tuttuus: opettajien näkökulma, lasten näkökulma</p>	<p>Vähäinen aktiivisuus yhteistyössä</p>
<p>Esiopetuksen ja perusopetuksen sijainti: läheisyys</p>	

Yhteistyötä edistävät tekijät. Opettajien yhteiset kokoontumiset kuten neuvottelut ja palaverit nähtiin merkityksellisinä yhteistyötä edistävinä tekijöinä. Eriyisesti opettajat nostivat esille keväällä käytävän siirtopalaverin, jossa esiopettajat ja luokanopettajat keskusteleval oppilaista ja tulevista ryhmäkokoontumista. Kasvokkain tapahtuvissa kokoontumisissa opettajilla on mahdollisuus keskustella toistensa kanssa käsiteltävistä aiheista sekä esittää tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Seuraavassa esimerkissä 13 haastateltava 1 kertoo tarkemmin kevään siirtopalaverista.

Esimerkki 13: "Joo, on siis niin kutsuttu siirtopalaveri, jossa on paikalla sitten tulevat ekaluokanopettajat ja erityisopettajat ja sitten eskarinopettajat. Ja ihan kasvotusten keskustellaan ja jokainen oppilas käydään lävitte ihan kaikessa rauhassa: vahvuudet ja heikkoudet ja tuen tarpeet ja niin edespäin." (H1)

Kaikki haastatellut mainitsivat vähintään yhden konkreettisen yhteistyön muodon koulusiirtymässä. Tutkimukseen osallistuneissa esiopetusyksiköissä ja kouluissa toteutettiin yhteistyötä erilaisin tavoin ja menetelmin. Toisella tutkimuspaikkakunnalla on käytössä erityinen Karuselli -toimintamalli matalan kynnyk-

sen siirtymiseen. Karuselli-toiminta on suunniteltu esiopetusikäisille ja ensimmäisen luokan oppilaille. Siinä esiopetusikäiset pääsevät tutustumaan koulun toimintaan, henkilökuntaan ja oppilaisiin, jolloin heidän aloittaessaan ensimmäisen luokan on koulussa heille jo jotain tuttua. Karuselli-toiminta pyörii koko päiväkodin toimintakauden ja koulun lukuvuoden ajan viikoittaisena toimintana, jota ohjaavat esiopettajat ja luokanopettajat. Toiminnassa esiopetusikäiset ja ensimmäisen luokan oppilaat jaetaan sekaryhmiin ja he pääsevät vuoroviikoin suorittamaan erilaisia tehtäviä päiväkodille tai koululle. Karuselli-toiminta lisää opettajien välistä yhteistyötä ja helpottaa esiopetusikäisten tulevaa siirtymää kouluun. Esimerkissä 14 haastateltava 9 kuvaa, miten kouluun siirtyminen Karuselli-toiminnan kautta auttaa lapsia tutustumaan koulumaailmaan ennen koulun alkua.

Esimerkki 14: "No meil on koulun kanssa nytten tää Karuselli- toiminta ollu jo muutamia vuosia. - - ja siinä sit tavallaan helpotetaan näitten eskarilaisten sinne kouluun siirtymistä, et koulun tilat tulee tutuks ja oppilaitakin tulee tutuksi ja muutamia opettajiaakin". (H9)

Käytettyinä yhteistyömuotoina mainittiin myös kouluuntutustumispäivä, kummiluokkatoiminta sekä yhteiset tapahtumat kuten satutunnit, liikuntaradat ja yhteiset juhlat. Tällaisissa kohtaamisissa tiedonsiirtoa tapahtui luontevasti arjen toimintojen keskellä. Haastatellut opettajat kertoivat myös, kuinka tietoa siirretään virallisissa tapaamisissa esiopettajien ja luokanopettajien välillä. Esimerkiksi kouluvalmiustestien tulokset ovat toimineet tällaisena tiedonsiirtona. Esimerkissä 15 haastateltava 3 kuvailee arjessa tehtävää yhteistyötä seuraavasti.

Esimerkki 15: "... ykköset käy esimerkiks lukemassa satuja ja me ajateltiin nyt tehdä joku semmonen esitystunti niille eskareille. Elikkä ne käy täällä. Sit meillä on ollu kyllä yhteiset, että on tehty yhdessä sellasia motorisia ratoja eskarin opettajien kanssa, et on neljä henkilöä tekemässä ni äkkiä saahaan valmiiksi ja tulee sit samat jutut eskareille. Ja sittenhän on semmosta kummiluokkatoimintaa, että jotkut kummit, isommat oppilaat käy noitten eskareitten luona. Semmostakin meillä on, ainakin joinakin vuosina." (H3)

Suurin osa opettajista näki esiopetuksen ja perusopetuksen fyysisen sijainnin yhteistyön kannalta olennaisena tekijänä. Läheinen sijainti edisti opettajien mukaan yhteistyötä, sillä yhteistyö oli mahdollista esiopetuksen ja perusopetuksen tiloja hyödyntämällä. Sijainti nähtiin myös opettajien keskinäistä yhteistyötä

lisäävänä asiana, sillä siirtymiset paikasta toiseen eivät tällöin vie ylimääräistä aikaa.

Esimerkki 16: "No, ainakin siis tietenkin sijainti, että tässä on nyt ideaalitalanne, kun on näin lähellä. - - Et jos on lähellä tälle sijainti hyvä ja niin vaikka koulun tiloissa, jos eskari on niin, tottakai se sit edistää." (H7)

Haastatteluissa yli puolet opettajista kertoi tuttuuden edistävän yhteistyötä koulusiirtymässä. Opettajat mainitsivat, että tuttujen kollegoiden kanssa on helpompaa työskennellä. Haastateltujen mukaan tuttuuden ja tutustumisen avulla yhteistyö muuttuu luontevammaksi.

Esimerkki 17: "No varmaan se edistää sitä, et mitä enemmän olis sitä aikaa istua alas ja jutella, niin sitten sen luontevammaks se yhteistyö tulis, et jokainen pystys vähän siinä sanomaan niitä omia mielipiteitään ja muuta, että..." (H9)

Tutustuminen ja tutuksi tuleminen vaativat kuitenkin työtä ja yhteisen ajan järjestämistä. Yksi haastateltavista nosti esille koulutyön ulkopuolisten tapaamisten merkityksen tutustumisen kannalta. Esimerkin mukaan erilaiset yhteiset epäviralliset tapahtumat ja keskustelut edistävät tutuksi tulemistä.

Esimerkki 18: "Sit me käydään myös vähän kahvilla välillä siellä ja on kevätkahvia ja joulukahvia, et meil on sellasta yhteistyötä siinäkin, vaikka se onkin vähän epävirallista, mutta tutustutaan toisiimme. - - Et olis mukava enemmän puhua näistä ihan pedagogiikasta ja niistä." (H8)

Yksi haastateltu toivoi vielä enemmän avoimuutta yhteistyöhön. Tutustumisen ja tutuksi tulemisen kautta edistetään yhteistyön avoimuutta. Haastateltu opettaja kertoo esimerkissä 19 avoimuudesta yhteistyössä.

Esimerkki 19: "Avoimuus. Se on sellanen, mitä vielä enemmän toivoisin, et se edistää, mitä avoimampaa se on se yhteistyö. Se on se tahto tehdä yhdessä sitä hommaa. Ja sellanen, että arvostetaan toinen toisiamme." (H8)

Muutama haastateltu mainitsi tuttujen opettajien toimivan eräänlaisina linkkeinä esiopetuksen ja koulun välillä myös lasten ja perheiden näkökulmasta katsottuna. Tutut opettajat tuntevat lapset, jolloin yhteiseen tutustumiseen ei tarvitse käyttää enää niin paljoa aikaa. Esimerkissä 20 haastateltava 2 kuvailee lapsille tuttujen opettajien merkitystä koulusiirtymässä.

Esimerkki 20: "Kun erityisopettajat on jo tuttuja lapsille ja tietää niistä, se on hyvä, että ne siirtyvät sitten tavallaan tuttuina siellä koulun puolella. Että se on toiminut tosi hyvin minusta tässä." (H2)

Yhteistyötä heikentävät tekijät. Eniten yhteistyötä heikentäviksi tekijöiksi mainittiin kiire ja yhteisen ajan vähyys. Haastatellut kuvailivat aikaa kuluvan turhaan esimerkiksi erilaisiin tehtäviin ja palavereihin. Opettajat totesivat, että työskentely oman nykyisen ryhmän kanssa rajoitti heidän mahdollisuuksiaan tutustua syvemmin tulevaan ryhmäänsä.

Esimerkki 21: "Nykyään tää koulu on jotenkin täynnä kaikkia niitä tehtäviä, palaveria ja kaikkea. Ainahan kehittämisen varaa on, mutta ei kerta kaikkiaan riitä aika. - - - Eikä energiakaan." (H3)

Yhteisen ajan löytäminen arjessa oli opettajien mielestä yksi yhteistyötä heikentävä tekijä. Yhteisen ajan vähyden pohdittiin liittyvän läheisesti toisen työn arvostamiseen. Seuraavassa esimerkissä 22 haastateltava 9 kuvaa yhteisen ajan löytämisen haastetta.

Esimerkki 22: "No se ehkä sillä tavalla, että arvostaa myös sitä... Tai varmasti arvostavatkin sitä, mitä täällä tehdään. Mutta se, että yrittää myös löytää sitä aikaa siihen yhteistyöhön. Et varmasti heillä on siellä omat haasteet ja muut, että... Aikapula sielläkin, mikä täälläkin, mut se, et tosiaan se ajan löytäminen siellä päässä myös." (H9)

Opettajat mainitsivat aiemmin oman esiopetusyksikön ja perusopetusyksikön sijainnin edistävän yhteistyötä, mutta toisaalta esiopetuksen ja koulun pitkän välimatkan oletettiin heikentävän siirtymävaiheessa tehtävää yhteistyötä. Myös koulun ja esiopetuksen erilainen päivärytmi nähtiin yhteistyön kannalta haastavana tekijänä, sillä päiväkodissa sijaitsevan esiopetuksen toimintaa rajoittavat päiväkodin aikataulut ja rutiinit. Esimerkissä 23 haastateltava 5 kertoo päiväkodin päivärytmin merkityksestä yhteistyön kannalta.

Esimerkki 23: "No ehkä osittain, siis se, että päiväkotia on kuitenkin tietyllä tavalla ehkä sidotumpi siihen omaan rytmisiinsä, että varmaan vois olla enemmän josain semmosissa toimintapäivissä tai muussa ottaa niitä mukaan, mut siinä ne sanelee aika paljon tällaiset ruokailut ja muut ajat. Sit tietysti ne oppilaat, jotka tulee tuolta jostain muualta meille, niin et niitten kans ei voi tehdä niin läheistä yhteistyötä, et lähinnä semmoset käytännön syyt." (H5)

Haastateltujen mukaan opettajien oma aktiivisuus on yhteydessä koulusiirtymässä tehtävään yhteistyöhön. Heidän mukaansa esiopetuksen ja koulun yhteistyö voisi olla vieläkin aktiivisempaa. Seuraavassa esimerkissä 24 haastateltava 4 kuvailee opettajien tämänhetkistä aktiivisuutta koulusiirtymäyhteistyössä.

Esimerkki 24: "Mutta se (yhteistyö) vaatis varmaan meiltä opettajilta vaan aktiivisuutta, että voishan se olla vielä runsaampaa ja hyödyntää sitä, tämmöstä joustavaa alkuopetusta." (H4)

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin esiopettajien ja luokanopettajien käsityksiä omasta ja toistensa asiantuntijuudesta sekä yhteistyötä edistäviä ja sitä heikentäviä tekijöitä. Tutkimalla opettajien käsityksiä heidän omasta asiantuntijuudestaan saadaan selville opettajien vahvuuksia myös koulusiirtymää ajatellen. Toisaalta tutkimalla opettajien käsityksiä toista ammattiryhmää kohtaan saadaan selville asioita, jotka eivät tulisi ilmi normaalissa, arkisessa opettajien välisessä kanssakäymisessä. Kun samaan aikaan on tutkittu koulusiirtymässä tehtävää yhteistyötä edistäviä ja heikentäviä tekijöitä, saadaan arvokasta tietoa niistä vahvuuksista, joiden avulla koulusiirtymästä saadaan luotua sujuva. Tarkasteltaessa koulusiirtymässä mukana olevien asiantuntijoiden kehitysalueita ja siirtymävaiheen sujuvuutta heikentäviä tekijöitä, on esi- ja luokanopettajilla mahdollisuus luoda yhdessä parempia koulusiirtymäkäytänteitä sekä kehittää omaa asiantuntijuuttaan.

7.1 Siirtymäkäytäntöjen luominen

Asiantuntijuuden ja yhteistyön avulla koulusiirtymään on mahdollista luoda uusia käytäntöjä, jotka tekevät siirtymästä entistä sujuvampaa. Sujuvampien käytäntöjen avulla voidaan helpottaa lasten siirtymistä esiopetuksesta kouluun. Tässä luvussa esitellään sujuvan koulusiirtymän käytäntöjä.

Oman asiantuntijuuden kartoittaminen. Tämän tutkimuksen esiopettajat ja luokanopettajat kertoivat tärkeimmiksi omaa asiantuntijuuttaan määrittäviksi tekijöiksi koulutuksensa ja työkokemuksensa. Pelkästään pohjakoulutus ja opettajan kelpoisuus eivät kuitenkaan saa opettajaa kutsumaan itseään asiantuntijaksi. Myös Hapon (2006, 107–108) tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota varhaiskasvattajien osaamiseen, joka on sekä teorian että kokemuksen tuomaa osaamista.

Koulusiirtymässä tarvittava asiantuntijuus syntyy haastateltavien mukaan lähinnä työkokemuksen kautta. Tästä voidaan päätellä, että sujuvia koulusiir-

tymäkäytäntöjä ei opita koulutuksessa tai kirjoista lukemalla, vaan käytännön työssä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet sekä vuorovaikutus muiden opettajien kanssa auttavat esi- ja luokanopettajia kehittämään omaa asiantuntijuuttaan. Tynjälän (2004, 175) mukaan asiantuntijuuden yhtenä edellytyksenä on osallistuminen asiantuntijakulttuuriin. Opettajan asiantuntijuus voidaan jopa kyseenalaistaa, mikäli opettaja ei osallistu aktiivisesti koulusiirtymässä tehtävään yhteistyöhön.

Tutkimushaastatteluisissa opettajien oli vaikeaa kuvailla omaa asiantuntijuuttaan tai löytää oman asiantuntijuutensa vahvuuksia. Jopa pitkään opettajan työtä tehneiden oli haastavaa kuvata omaa osaamistaan tai nimetä omia vahvuuksiaan, kun puhuttiin osaamisesta asiantuntija -käsitteen kautta. Voidaankin pohtia, johtuuko tämä siitä, että opettajan työssä ei ole aikaa pohtia omaa asiantuntijuutta ja sen kehittymistä. Kartoittamalla oman asiantuntijuuden vahvuuksia voidaan samalla parantaa siirtymäkäytäntöjen toimivuutta, sillä tällöin omia vahvuusalueita on mahdollista käyttää entistä tehokkaammin siirtymävaiheen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Toisen asiantuntijuuden hyödyntäminen. Sekä esiopettajat että luokanopettajat näyttivät tulosten perusteella luottavan toistensa ammattitaitoon. Kuitenkin opettajat kuvailivat toisen ammattiryhmän asiantuntijuutta lähinnä pedagogisten taitojen kautta. Omassa asiantuntijuudessaan opettajat eivät tuoneet esille työn pedagogista näkökulmaa. Tutkimuksen tuloksista voidaan siten päätellä, että opettajat voivat hyödyntää toistensa asiantuntijuutta ja osaamista erityisesti toisen ammattiryhmän pedagogisten taitojen kautta. Haasteena osaamisen hyödyntämisessä on löytää konkreettisia keinoja jakaa omaa osaamistaan. Raasumaan (2010, 141) tutkimukseen osallistuneiden mukaan pedagogista osaamista on mahdollista kehittää kollegiaalisilla keskusteluilla. Tutkimukseen osallistuneet kertoivat muun muassa samanaikaisopetuksen, kollegoiden vierailemisen luokissa sekä vanhempien kollegoiden kokemuksen siirtämisen nuoremille lisäävän pedagogista osaamista. Pedagogista osaamista voidaan kehittää myös keskustellen sekä hyödyntämällä erilaisia työtapoja ja toisten opettajien työkokemusta.

Leikki opetuksessa. Esi- ja luokanopettajien käsitykset toistensa asiantuntijuudesta tässä tutkimuksessa olivat samankaltaisia kuin heidän käsityksensä omasta asiantuntijuudestaan. Luokanopettajat nimesivät esiopettajien asiantuntijuuden vahvuudeksi taidon lähestyä asioita leikin kautta. Haastatellut kertoivat leikin olevan merkittävämmässä roolissa esiopetuksessa kuin alkuopetuksessa. Kuitenkin luokanopettajat totesivat, että he voisivat hyödyntää leikkiä enemmän alkuopetuksessa. Tämä nähtiin haastavaksi koulussa esimerkiksi tilojen ja välineiden vuoksi. Lapsen mahdollisuus oppia ja kasvaa leikin avulla on tunnustettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Dockett, Lillemyr & Perry 2013, 1–2). Tästä voidaan päätellä, että esi- ja alkuopetuksen kannalta leikin merkityksen huomioiminen opetustyössä auttaa luomaan jatkumoa siirtymävaiheessa.

Tämän tutkimuksen mukaan esiopettajien työn käsitettiin olevan enemmän kasvatuksellista toimintaa, kun taas luokanopettajien työssä painotettiin enemmän opetuksellista näkökulmaa. Tulos herättää pohtimaan, miten eri toimintaympäristöt voisivat hyötyä toistensa vahvuuksista. Kun alkuopetuksessa hyödynnetään esiopetuksessa käytettyjä toimintatapoja, kuten leikin kautta oppimista, luodaan esiopetuksen ja alkuopetuksen välille yhtenäisiä tapoja toimia. Esiopetuksessa järjestettävät opetustuokiot akateemisista tiedoista ja taidoista puolestaan valmistavat lapsia koulumaailmaan ja sen käytänteisiin toimien jatkumona esi- ja alkuopetuksen välillä.

Yhteisen ajan löytäminen. Lähes kaikki tätä tutkimusta varten haastatellut opettajat kuvasivat yhteisen ajan puutteen ja kiireen olevan suurin yhteistyötä heikentävä tekijä. Yhteistyön kannalta yhteisen ajan löytäminen mainittiin haastavammaksi koulun puolella sekä esiopettajien että luokanopettajien mielestä. Tulosten perusteella voidaan pohtia, millä tavalla esi- ja luokanopettajat käyttävät aikaa omassa työssään. Lähinnä luokanopettajien tiukat aikataulut olivat yhteisen ajan löytämisen haasteena. Esiopettajat kuvailivat myös oman työnsä olevan kiireistä, mutta he olivat silti valmiimpia järjestämään aikaa yhteistyöhön.

Yhteisen ajan järjestäminen näyttäisikin olevan enemmän koulun kuin esiopetuksen haaste, joista jälkimmäisessä on usein enemmän kuin yksi työntee-

kijä työskentelemässä saman lapsiryhmän kanssa. Pohdinnan arvoista on, miten paljon erityisesti luokanopettajan työnkuvaan kuuluu opetuksen lisäksi erilaisia aikaa vieviä töitä. Näin ollen opettajat joutuvat priorisoimaan työskentelemään, jolloin yhteistyölle koulusiirtymässä ei jää välttämättä aikaa. Tästä voidaan päätellä, että koulusiirtymäyhteistyötä olisi mahdollista tehdä enemmän, mutta tällä hetkellä opettajat käyttävät aikansa yhteistyön sijasta muihin töihin.

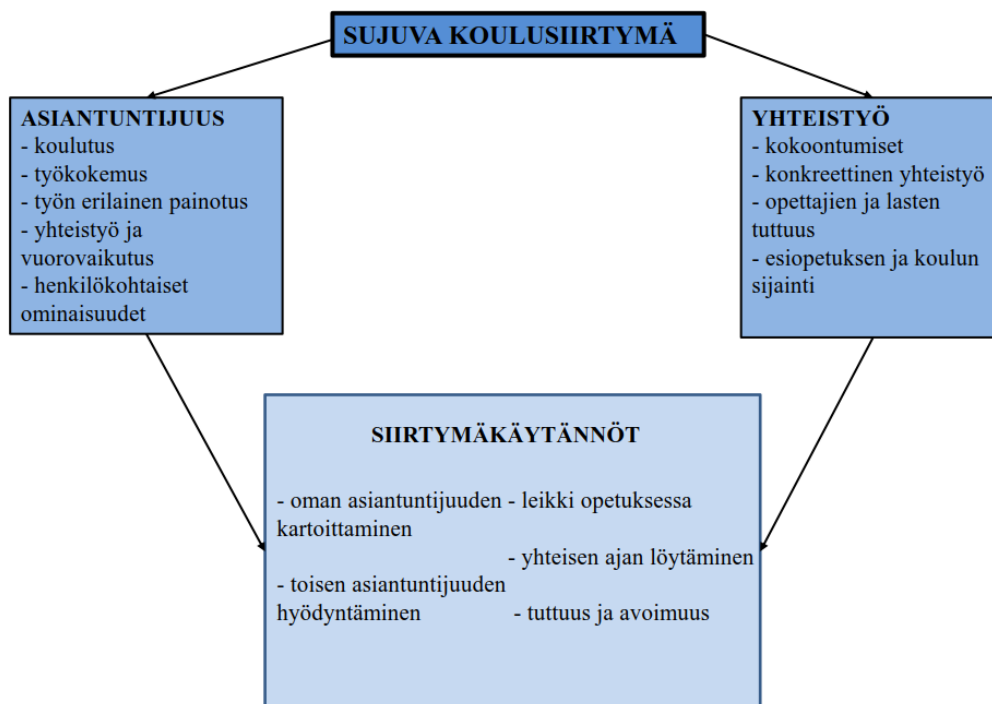
Ahtolan ja kumppaneiden (2011, 300) tutkimuksessa opetussuunnitelman ulkopuolella toteutettava yhteistyö esiopetuksen ja koulun välillä on yksi akateemisten taitojen nopean oppimisen ennustaja. Vaikka tässä tutkimuksessa keskityttiin tutkimaan koulusiirtymää opettajien kertomana, on tutkimuksella merkitystä lapsen näkökulmasta katsottuna. Tutkimalla koulusiirtymää ja siinä tarvittavaa asiantuntijuutta sekä yhteistyötä mahdollistetaan oppilaalle parhaat olosuhteet kasvaa ja kehittyä hänen opiskelu-uransa aikana. Ahtolan ja kollegoiden (2011, 300) mukaan esiopettajien ja luokanopettajien välinen opetussuunnitelman puitteissa tapahtuva yhteistyö tarjoaa oppilaiden kannalta jatkumoa sekä oppimiselle että opetukselle

Tuttuus ja avoimuus. Toisiin tutustuminen tekee yhteistyön helpommaksi, sillä tuttuuden ansiosta yhteistyötä on mahdollista tehdä luontevammin. Tuttuuden avulla myös kaikkien yhteistyöhön osallistuvien opettajien vahvuuksia voidaan hyödyntää tietoisemmin, jolloin yhteistyötä on mahdollista kehittää paremmaksi. Ahtolan ja kollegoiden (2011, 299) tutkimuksesta ilmenee, että opetussuunnitelmarajat ylittävä yhteistyö opettajien keskuudessa on harvinaista. Tässä tutkimuksessa opettajat tekivät toisessa tutkituista konteksteista runsaasti konkreettista yhteistyötä esimerkiksi Karuselli -toiminnan ja erilaisten yhteisten liikunta- tai satutuntien tasolla. Yhteistyötä on mahdollista tehdä myös esimerkiksi epävirallisten tapaamisten muodossa. Kun opettajat pääsevät tutustumaan toisiinsa sekä virallisissa tapaamisissa että epävirallisemmissakin tapaamisissa, avoimemman yhteistyökulttuurin muodostaminen on helpompaa. Avoimuutta on mahdollista lisätä esiopetuksen ja koulun välisessä yhteistyössä erilaisten yhteisten tapaamisten kautta.

Koulusiirtymässä tulee pyrkiä avoimuuteen, sillä lasten ja oppilaiden asioista, niin vahvuuksista kuin tuen tarpeista, on puhuttava avoimesti ottaen kuitenkin huomioon vanhempien toiveet ja luottamuksellisuuden. Forss-Pennanen (2006, 25–26) kertoo lapsen kehitykselle parhaan ympäristön olevan sellainen, jossa lapsen aiempi kehitys tunnetaan. Hänen mukaansa tähän päästään silloin, kun esiopetusympäristö ja peruskoulun ympäristö ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Keskinäisen avoimuuden avulla esimerkiksi luokanopettajat voivat saada tulevista ensimmäisen luokan oppilaista tietoa. Lisäksi esiopettajien ja luokanopettajien moniammatillisuudella yhteistyöhön on mahdollista saada uusia näkemyksiä ja näkökulmia (Isoherranen 2005, 14). Jotta kummatkin ammattiryhmät uskaltaisivat tuoda näkökulmiaan rohkeasti esille, tarvitaan yhteistyön avoimuutta.

Avoin yhteistyön ilmapiiri ei synny itsestään vaan sen eteen on työskenneltävä. Savonmäki (2007, 79–80) toteaa yhteistyön kannalta hyvän ilmapiirin syntyvän, kun tutustumiseen käytetään aikaa. Hänen mukaansa yhteistyölle paras ilmapiiri ei muodostu itsestään, vaan se vaatii töitä kaikilta yhteistyöhön osallistuvilta. Myös Happonen (2006, 153–157) kertoo yhteisten arvojen jakamisen, toisten kunnioituksen sekä avoimuuden ja joustavuuden toimivan yhteistyötä sujuvoittavina tekijöinä.

Kuviossa 5 esitellään tämän tutkimuksen perusteella luodut sujuvan koulusiirtymän osa-alueet. Sujuva koulusiirtymä edellyttää esiopettajien ja luokanopettajien asiantuntijuutta sekä yhteistyötä. Sujuvat siirtymäkäytännöt ovat seurausta siirtymässä tehtävästä yhteistyöstä ja opettajien asiantuntijuudesta.



KUVIO 5. Asiantuntijuus, yhteistyö ja siirtymäkäytännöt sujuvassa koulusiirtymässä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämä tutkimus on toteutettu kahdessa eri esiopetusyksikössä sekä kahdessa koulussa. Tutkimuksen haastatteluihin osallistui yhteensä yhdeksän opettajaa. Koska tutkimuksen aineisto on pieni, ei tutkimuksen tuloksia voida pitää yleistettävänä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85) toteavat, että laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin. Tässäkään tutkimuksessa ei ole tarkoitus yleistää, vaan tavoitteena on ymmärtää ja kuvata opettajien välistä yhteistyötä sekä oman ja toisen ammattiryhmän edustajien asiantuntijuuden hyödyntämistä koulusiirtymässä.

Eskolan ja Suorannan (1998, 50) mukaan tutkimuksen siirrettävyydellä voidaan tarkoittaa tutkimuksen soveltumista johonkin toiseen toimintaympäristöön. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä tai siirrettävissä toisiin ympäristöihin, sillä tutkimuksessa kuvataan näiden kahden esiopetusyksikön ja peruskoulun siirtymäkäytänteitä. Tutkimuksen koulusiirtymäkäytännöt ovat kuitenkin siirrettävissä vastaaviin tilanteisiin ja voivat toi-

mia myös muiden esiopetusyksiköiden ja peruskoulujen muutoksen lähtökohdista (ks. Eskola & Suoranta 1998, 50–51).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on korostunut (Patton 2002, 566). Tässä tutkimuksessa samaa ilmiötä on tutkinut kaksi tutkijaa, jolloin voidaan puhua tutkijatriangulaatiosta (esim. Eskola & Suoranta 1998, 52). Virtasen (2006, 203) mukaan tutkijayhteistyö voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta systemaattisuuden ja ankaruuden kautta. Käytännössä tutkijatriangulaatiossa tutkijat neuvottelevat havainnoistaan sekä näkemyksistään ja tutkimuksellisissa ratkaisuihin on päädyttävä yksimielisyyteen (Eskola & Suoranta 1998, 52). Patton (2002, 464) toteaa aineiston analyysissä useamman tutkijan keskustelun aineiston analyysin eroavaisuuksista ja samanlaisuuksista vievän kohti analyysin triangulaatiota. Tämän tutkimuksen kuluessa tutkijat perustelivat omia ajatuksiaan ja ratkaisujaan, jolloin tutkimuksen etenemisestä muodostettiin yhteiset suuntaviivat. Erityisesti analyysivaiheessa tutkijat hyödynsivät toistensa näkemyksiä ja keskustelivat aineistosta keskenään.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tämä tutkimus osoittaa, että tutkimuksen kahdessa työyhteisössä työskentelevät esiopettajat ja luokanopettajat ovat pääosin tyytyväisiä yhteistyöhön koulu-siirtymässä ja yhteistyötä tehtiin esiopetusyksiköissä sekä kouluissa eri tavoilla. Toisessa tutkimukseen osallistuneessa koulussa ja esiopetusyksikössä yhteistyö painottui yksittäisiin yhteistyömuotoihin. Toisen kaupungin esiopetusyksikössä ja koulussa koulusiirtymään liittyvää yhteistyötä tehtiin tasaisesti koko esiopetuksen ja koulun toimintakauden ajan. Siitä huolimatta, että yhteistyön määrä oli erilainen näissä tutkimuskohteissa, yhteistyöhön oltiin molemmissa kaupungeissa tyytyväisiä. Jatkotutkimushaasteena onkin selvittää, miten opettajien tyytyväisyys lisääntyy tai vähenee yhteistyötä tehdessä. Esimerkiksi erilaisten kehittämishankkeiden avulla olisi mahdollisuus kokeilla uusia yhteistyömuotoja. Jatkotutkimuksessa voitaisiin tutkia uusien siirtymään liittyvien käytäntöjen yhteyttä opettajan tyytyväisyyteen.

Toisena jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista selvittää, millaiset konkreettiset yhteistyömuodot esi- ja alkuopetuksen välillä luovat jatkumoa lasten näkökulmasta katsottuna. Esimerkiksi Karuselli -toimintaa tutkimalla saataisiin tietoa siitä, miten lapset ovat kokeneet toiminnan auttaneen heitä sopeutumaan kouluun. Tätä olisi mahdollista selvittää tutkimalla esiopetuksessa Karuselli-toimintaan osallistuneiden lasten käsityksiä koulusta esiopetusvuoden jälkeen. Näitä käsityksiä voitaisiin verrata esiopetukseen ja kouluun, joissa yhteistyötä toteutetaan irrallisempana.

Kolmantena jatkotutkimushaasteena voisi olla opettajien käsitysten ja mahdollisesti myös kokemusten tutkiminen käyttäen aineistona esimerkiksi opettajien kirjoitelmia. Kirjoitelmapohjaisessa aineistonkeruussa saataisiin mahdollisesti näkyviin enemmän koulusiirtymäyhteistyötä heikentäviä tekijöitä. Lisäksi kirjoitelmissa tutkittavien olisi mahdollista miettiä vastauksiaan pidempään kuin kasvokkain tapahtuvissa haastattelutilanteissa.

Koulusiirtymä on tapahtuma, joka tapahtuu esiopetuksessa ja kouluissa vuosittain. Tällöin koulusiirtymä saattaa muuttua esiopetuksessa ja koulussa rutiininomaiseksi toiminnaksi, konkretisoituen oppilaan tasolla ainoastaan kouluuntutustumispäivään. Hujala, Karikoski ja Turunen (2010, 12) toteavat, että esi- ja alkuopetuksen välistä jatkumoa on rakennettava yhä tietoisemmin. Lauksen (1997, 129) mukaan automaattisia käytäntöjä pohditaankin harvoin tietoisesti. Neljäntenä jatkotutkimusaiheena olisi tutkia konkreettisesti opettajien yhteistyöhön kulunutta aikaa koulusiirtymässä. Tätä aikaa kerryttävät esimerkiksi yhteiset palaverit ja kokoontumiset. Lisäksi konkreettista yhteistyötä voitaisiin tutkia lasten näkökulmasta katsottuna, selvittämällä yhteistyöhön käytettyä aikaa, joka koskettaa suoraan lapsia. Tämän ajan muodostaisivat muun muassa esiopetusikäisten ja koululaisten tapaamiset sekä esiopetusikäisten kouluvierailuihin kuluva aika. Tutkimalla yhteistyöhön käytettyä aikaa saataisiin tietoa siitä, kuinka paljon yhteistyötä koulusiirtymässä todellisuudessa tehdään. Tällöin yhteistyöhön voidaan mahdollisesti panostaa enemmän, toisaalta yhteistyömuotoja voitaisiin hioa vielä tehokkaammiksi ja paremmiksi. Tällaisen

tutkimuksen tavoitteena olisi tehdä yhteistyöstä entistä näkyvämpää, jolloin yhteistyö muuttuisi entistä tietoisemmaksi.

LÄHTEET

- Ahtola, A., Turunen, T., Björn, P. M., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. 2016. The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (2), 168–181.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2011. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295–302.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986. 4§ & 7§ 3.11.2005/865. Saatavilla [www.muodossa:](http://www.muodossa.fi)
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=opettaja>> Viitattu 10.4.2016.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (7), 749–764.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1994. Teacher development as professional, personal and social development. *Teacher and Teacher Education*, 10 (5), 483–497.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. 2004. On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer, 2, 3–8
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Tutkimuksia 251. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. 2000. Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Cole, M. & Cole, S. R. 1989. The development of children. New York : Scientific American books.
- Crowe, E. 2008. Teaching as a profession: a bridge too far? Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. 3. painos. New York: Routledge, 989-999.
- Darlington, Y. & Feeney, J. 2008. Collaboration between mental health and child protection services: Professionals' perceptions of best practice. *Children and Youth Services Review*, 30 (2), 187-198.
- Day, C. & Kingston, A. 2008. Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16 (1), 7-23.
- Day, C., Kingston, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2006. The personal and professional selves of teacher: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- Dockett, S., Lillemyr, O. F. & Perry, B. 2013. Play and Learning in Early Years Education. Teoksessa O. F Lillemyr, S. Dockett & B. Perry (toim.). *Varied Perspectives on Play and Learning*. Charlotte NC: Information Age.
- Dockett, S. & Perry, B. 2007. *Transitions to School: Perceptions, Expectations and Experience*. Sydney NSW: University of New South Wales Press.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2000. Contextual and strategic knowledge in the acquisition of design expertise. *Learning and Instruction*, 10, 113-136.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. 1-3 painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26-49.
- Fang, Z. 2013. Learning to teach against the institutional grain: a professional development model for teacher empowerment. Teoksessa X. Zhu & K.

- Zeichner (toim.) *Preparing Teachers for the 21st Century*. Berlin: Springer, 237–250.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteisössä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Graves, N. B. & Graves, T. D. 1985. Creating a cooperative learning environment. An ecological approach. Teoksessa R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. H. Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (toim.) *Learning to cooperate cooperating to learn*. New York: Plenum Press, 403–436.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Juva: PS-kustannus
- Hansén, S-E. 2000. Världen förändras – förändras läraren? Teoksessa K. Harra (toim.). *Opettajan professiosta*. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalajien säätiö, 72–87.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98. Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 93. Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research* 175. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hujala, E. Karikoski, H. & Turunen, T. 2010. Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekkinen, (toim.) *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia* Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53. 11–21.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, K. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Hytönen, T. 2002. Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 202. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- Hökkä, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2008. Teacher educators' workplace learning. The Interdependency between individual agency and social context. Teoksessa S. Billet, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) . *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense, 51–65.
- Isoherranen, K. 2005. *Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.
- Kankaanranta, M. 1998. *Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Karikoski, H. 2008. *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä*. *E Scientiae Rerum Socialium 100*. Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki: WSOY.
- 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.
- Kirjonen, J., Mutka, U., Filander, K. & Valkeavaara, T. 2000. Oppiminen työssä ja pääoman uudet muodot. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 2. Helsinki: Edita, 141–167.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 48–61.
- Korhonen, R. 1999. Mitä on esiopetus? Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Julkaisusarja B:64. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 13–28.
- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 302*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 122-133.
- Lapinoja, K.-P. & Heikkinen, H. L. T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. 1-3 painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-161.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra. Opettajan professiota. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden tutkimuskeskus, 88-97.
- Lerikkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L., & Nurmi, J.-E. 2013. Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (1), 153-165.
- Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: poikkeuksellinen koulunaloitus, koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- MacLeod, D. M. & Cowieson, A. R. 2001. Discovering credit where credit is due: using autobiographical writing as a tool for voicing growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7 (3), 239-256.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2nd. ed. California: Thousand Oaks.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Opetuskeskus. Helsinki: International Methelp.
- Niesel, R. & Griebel, W. 2007. Enhancing the competence of transition systems through co-construction. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) . *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Opetushallitus. 2014a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra. Opettajan professiosta. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden tutkimuskeskus, 20-31.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd. ed. Sage Publications: Thousand Oaks.

- Perusopetuslaki 628/1998. 26a §. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki)
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>> Viitattu 1.3.2016.
- Persson, S. 1995. Flexibel skolstart för 6-åringar. 2. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Pianta, R. C. & Cox, M. J. 1999. The Changing nature of the transition to school. Trends for the next decade. Teoksessa R. C. Pianta & M. J. Cox (toim.) *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Brookes, 363–379
- Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E. & Cox, M. J. 1999. Introduction: An Ecological Approach to Kindergarten Transition. Teoksessa R. Pianta & M. Cox (toim.) *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: . Brookes, 3–12.
- Poikonen, P. 2003. "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti - kouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 230. Jyväskylän yliopisto.
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 383. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. 2000. An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491–511.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. 3.painos. New York: Routledge, 732–755.
- Ronkainen, P. 2012. Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämissynty opettajayhteisössä. *Dissertations in Education, Humanities and Theology* No. 30. Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja.
- Ruohotie, P. 2000. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Helsinki: Opetus-, kasvatus ja koulutusalojen säätiö, 64–71.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Saukkonen, S. 2001. Kasvatus myöhäismodernissa koulussa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 187–196.

- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Tutkimuksia 23. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Stenberg, K. 2011. Working with identities-promoting student teachers' professional development. Helsinki:Yliopistopaino. Väitöskirja.
- Tiihonen, E. 1994. Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 23-28.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus, 35 (2), 174-190.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 149-213.
- Wesley, P. W. & Buysse, V. 2001. Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. Topics in Early Childhood Special Education, 21, 114-123.
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: Opetus-, kasvatus ja koulutusalojen säätiö, 107-116.