

**Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen – opettajien
antamia käsityksiä**

Jere Kiviluoma

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kiviluoma, Jere. 2019. Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen – opettajien antamia käsityksiä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 79 sivua.

Tässä tutkielmassa tarkastelen, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla sekä luokanopettajilla on lasten koulusiirtymästä esiopetuksesta alkuopetukseen. Opettajat ovat tiiviisti vaikuttamassa siirtymän toteutukseen, joten tutkimukseni näkökulma on varsin omakohtainen tulevana esi- ja alkuopettajana. Tutkielmani tulokset tulevat hyödyntämään kentällä varhaiskasvatuksen opettajia ja luokanopettajia, sekä muita siirtymässä mukana olevia asiantuntijoita. Lisäksi tutkielman tuloksia tulisi tarkastella myös kehitettäessä opettajankoulutuksen sisältöjä.

Tutkimukseni on laadullinen ja tutkimusotteeltaan fenomenografinen. Aineistoni on kerätty yksilöhaastatteluin syksyllä 2017 ja haastatteluja on täydennetty keväällä 2019. Yhteensä aineisto koostuu 14 lastentarhanopettajan (3) ja luokanopettajan (11) haastattelusta. Analysoin haastattelut fenomenografisen analyysin mukaan muodostaen analyysin lopuksi kuvauskategoria-avaruuden.

Opettajien käsityksissä keskeisiksi tekijöiksi siirtymässä muodostuivat tutustumiskäynnit, tiedonsiirto sekä toteutettava yhteistyö. Yhteistyö koettiin runsaana ja joustavana esi- ja alkuopetuksen sijaitessa fyysisesti lähekkäin. Lapsen huomioiminen siirtymässä näyttäytyi pinnallisena tai se jäi kokonaan uupumaan. Opettajien puheissa nousi esiin myös tietämättömyys siirtymää ohjaavien opetussuunnitelmien sisällöistä. Moniammatillisen yhteistyön rakentuminen nähtiin osana siirtymää ja sen koettiin muodostuvan lapsen tarpeiden pohjalta.

Yhteistyö nähdään osana siirtymää, joten oppiainerajat ylittävän yhteistyön tuominen osaksi koulutusta on tarpeellista. Opettajien tietämättömyys toimintaa ohjaavia opetussuunnitelmia kohtaan aiheuttaa sen, että siirtymä toteutetaan pohjautuen opettajan omiin käsityksiin siirtymästä. Lapsen huomioimisen siirtymässä ollessa pinnallista, sen tuominen osaksi tulevaisuuden opettajuutta on tarpeellista.

Asiasanat: siirtymä, alkuopetus, esiopetus, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	SIIRTYMÄ	7
	2.1 Bronfenbrennerin ekologinen teoria	7
	2.2 Koulunsa aloittava lapsi	10
	2.3 Kontekstina esikoulu ja ensimmäinen luokka	12
	2.4 Siirtymää ohjaavat kansalliset asiakirjat	18
	2.5 Asiantuntijoiden roolit siirtymässä	19
3	MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ	23
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
	5.1 Fenomenografia menetelmänä	30
	5.2 Tutkimusaineiston hankinta	33
	5.3 Aineiston vaiheittainen analyysi	35
	5.4 Luotettavuus	42
	5.5 Eettiset ratkaisut	46
6	TULOKSET	50
	6.1 Opettajien käytännön toiminta	52
	6.2 Opetussuunnitelma siirtymää ohjaavana tekijänä	56
	6.3 Lapsen huomioiminen siirtymässä	57
	6.4 Huoltajien huomioiminen	59
	6.5 Moniammatillisen yhteistyön näyttäytyminen	61
7	POHDINTA	64

LÄHTEET	70
LIITTEET	79

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan opettajien käsityksiä lapsen siirtymästä esiopetuksesta alkuopetukseen. Mielenkiintoni aiheen tarkasteluun nousi oman asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta suorittaessani esi- ja alkuopetuksen sivuainetta Jyväskylän yliopistossa. Sain opinnoissa nähdä vain yhden koulun tavat siirtymän käytännön toteutuksesta, joten tahdoin tutkimuksellani selvittää, millaisena se yleisemmin opettajien puheissa näyttäytyy.

Tällä hetkellä koulutuksellisessa keskustelussa nostetaan esiin ns. jatkuvan oppimisen käsitettä. Sitä voidaan pitää korvaavana käsitteenä elinikäiselle oppimiselle, johon taas voidaan liittää koulutukselliset siirtymät, nivelvaiheet ja näiden tukemisen prosessit (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 4). Koulutuksellisen ajankohtaisuuden vuoksi olen kiinnostunut tutkimaan opettajien sitoutumista käytänteisiin, jotka on määritelty valtakunnallisesti ennakoon. Tällaisia ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014) sekä paikallisissa opetussuunnitelmissa siirtymään määriteltyjä ohjeita ja käytänteitä. Sitoutumisen valtakunnallisten opetussuunnitelmien siirtymäkäytänteisiin voi nähdä näyttävästi ajankohtaisena myös siksi, että uudet opetussuunnitelmat eivät ole olleet vielä kovin kauan toimintaa ohjaavina perusteina.

Varhaiskasvatuksen laatu ja siirtymä ovat olleet yhteiskunnallisen kiinnostuksen kasvun kohteena (Karila 2012). Kasvavaa mielenkiintoa voidaan pitää varsin tarpeellisena, sillä siirtymä näyttää tutkimuksissa lapselle merkityksellisenä askeleena (ks. Nielsen & Griebel 2007, 22; O'Toole, Hayes & Mhathúna 2013). Sen merkittävyys ja yhteiskunnallisen kiinnostuksen lisääntyminen toimivatkin osatekijöinä tämän tutkimuksen aloittamiselle. Lisääntynyt kiinnostus siirtymää kohtaan asettaa myös tiettyjä reunaehtoja sen toteutukselle. Tähän liittyen Alasuutari (2011) muistuttaa, kuinka instituutioita ohjaa yhteiskunnalliset

normit, jotka saattavat rajoittaa toteutettavia toimintatapoja (Alasuutari 2011, 56-57). Ne peilautuvat koulutuspoliittisiin päätöksiin muodostaen makrosysteemin lapsen koulunaloituksen näkökulmasta tarkasteltuna (Karikoski 2008; ks. myös Bronfenbrenner 1979, 25-26).

Osana siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen on kiinnittyminen kouluun. Sitä säätelevät vertaissuhteet sekä lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus, jonka pohjalta syntyvät osallisuuden, itsenäisyyden ja pystyvyyden kokemukset (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 9). Koulunkäynnin aloittamisella nähdään olevan yhteys lapsen myöhempään oppimiseen ja siihen kiinnittymiseen (Fabian 2000). Tätä tukevat Soini ym. (2013) nostaessaan esiin, kuinka siirtymässä muuttuva vuorovaikutusympäristö voi aiheuttaa lapselle voimaantumista, mutta myös uupumusta ja ahdistusta (Soini ym. 2013, 9). Nämä korostavat opettajan ja hänen toteuttamiensa käytänteiden merkittävää asemaa lapsen siirtymässä. Tämän vuoksi koin merkityksellisenä tutkia juuri opettajien käsityksiä siirtymästä esiopetuksesta alkuopetukseen.

Onnistuneella siirtymällä nähdään olevan myös positiivisia vaikutuksia lapsen koulupolulle. Kansallisissa ja kansainvälisissä siirtymätutkimuksissa on todettu, kuinka onnistunut siirtymä ennustaa lapsen hyvinvointia, sosiaalista sopeutumista ja akateemista menestystä. (ks. Ahtola 2012; Hannah, Gorton & Jindal-Snape 2010.) Jotta onnistunut siirtymä voidaan mahdollistaa, tulee sitä toteuttavien tunnistaa sen haasteet ja tehdä prosessia tukevia ratkaisuja (Soini ym. 2013, 9). Peters (2010) näkee koulusiirtymälle oleellisena eri aikuisten, opettajien ja vanhempien välisen vastavuoroisen suhteen (Peters 2010). Eri toimijoiden ja asiantuntijoiden merkitys osana siirtymää näyttäytyy myös tässä tutkimuksessa, sillä tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on yhteistyöstä siirtymässä.

2 SIIRTYMÄ

Koulun aloittaminen on lapsen elämänkaarella merkittävä kokemus. Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen on lapsen yksi keskeisimmistä varhaisvuosien siirtymistä (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013, 25). Siirtymä tuo lapselle mukanaan vaatimuksia uusien asioiden hallinnalle ja muutoksen sietokykyä. Sen vuoksi on keskeistä, että se muodostetaan lapselle mahdollisimman positiiviseksi kokemukseksi (Ahtola ym. 2011). O’Toole, Hayes ja Mhathúna (2013) korostavat nykyään siirtymän kasvanutta merkitystä lapselle. Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen voi olla emotionaalisesti vaativaa lapselle, sillä koulussa hänen tulee omaksua koululaisen rooli (O’Toole, Hayes & Mhathúna 2013). Tätä ajatusta tukevat Goble, Eggum-Wilkens, Bryce, Foster ja Hanish (2017) todettuaan, kuinka koulun ollessa kontekstina erilainen kuin esiopetuksen, vaatii siirtymä lapselta paljon sopeutumista ja uusien asioiden haltuun ottamista. Lapsen taidot ovat kuitenkin myös vaikuttamassa siirtymään, sillä yksilön vuorovaikutusosaamisella ja akateemisilla taidoilla nähdään olevan positiivinen vaikutus siirtymän onnistumiseen (Goble, Eggum-Wilkens, Bryce, Foster & Hanish 2017). Ympäristön muutos tarkoittaa lapselle uuden kokemuksen aluetta, jossa hän rakentaa uudelleen omaa identiteettiään (Symonds 2015, 15). Onnistunut siirtymä edellyttää sen haasteiden tunnistamista ja lapsen kasvuyhteisöön kiinnittymisen tukemista monipuolisten prosessien avulla (Soini ym. 2013, 9).

2.1 Bronfenbrennerin ekologinen teoria

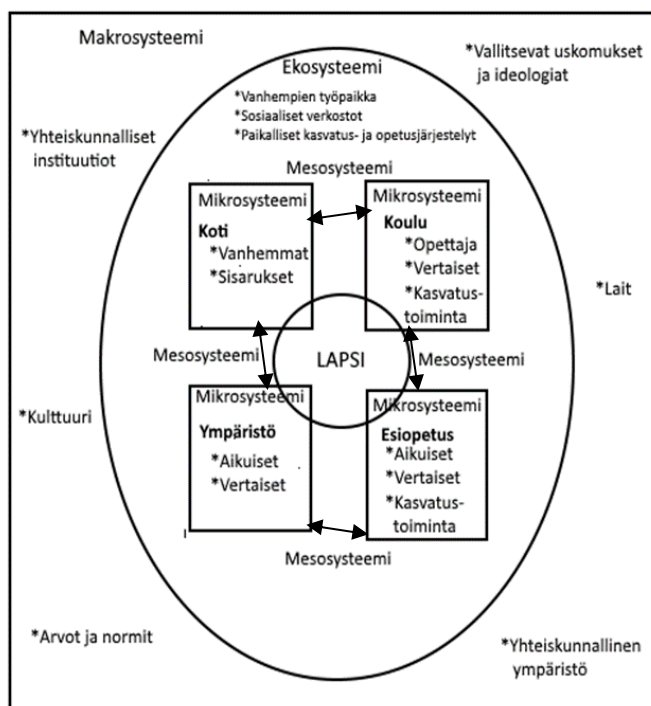
Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukaan lapsi ei ole ainoastaan ympäristönsä ”tyhjä taulu”, vaan dynaaminen kokonaisuus, joka kasvaa asteittain ympäristöönsä. Yksilön kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, jolloin se nähdään vastavuoroisena tapahtumana yksilön ja ympäristön välillä (Bronfenbrenner 1979, 21–22). Ympäristö ei rajoitu käsittämään ainoastaan

yksilön lähiympäristöä, vaan laajenee lähiympäristöjen välisiksi suhteiksi sekä laajempien ympäristöjen vaikutuksiksi (Bronfenbrenner 1979, 22). Ekologisen ympäristön käsite rakentuu sisäkkäin asettuvista rakenteista. Niitä ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemi. (Kuvio 1) (Bronfenbrenner 1979, 22.) Bronfenbrennerin (1979) teorian mukaan lasta lähin vuorovaikutuksen taso on mikrosysteemi. Se muodostuu lapsen lähiympäristöstä, jossa yksilö on vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa eri tekijöiden kanssa. Eri roolit, toiminnot ja ihmisten väliset suhteet muodostavat perusteet mikrosysteemin elementeille, mutta ovat myös mahdollisia esteitä niiden rakentumisessa. (Bronfenbrenner 1979, 22.) Sylvania, Melhuishin, Sammonsin, Siraj-Blatchfordin ja Taggartin (2004) tehokasta esiopetusta tutkiva tutkimus nostaa esiin, miten yksistään esiopetuksen laadulla on suuri merkitys lapsen kehitykselle (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2004, 21). Siirtymävaiheessa olevalle lapselle elementteinä toimivat perhe ja läheiset ihmiset sekä esikouluympäristön lapset ja aikuiset. Näissä eri ympäristöissä lapsi toimii aktiivisena osallistujana. (Bronfenbrenner 1979, 22.)

Lapsen kasvaessa, laajenevat ja monimutkaistuvat myös vuorovaikutussuhteet ja tällöin lapsi toimii mikrosysteemiä laajemmissa ympäristöissä (Kankaanranta 1998, 11). Bronfenbrenner (1979) kuvaa tätä laajenevaa rakennetta mesosysteemiksi. Se koostuu kahden tai useamman mikrosysteemin välillä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta, jossa myös yksilö on osallisena. Vuorovaikutus mesosysteemin ympäristöjen välillä tapahtuu niin kasvokkain, kuin tietojen ja asenteiden varassa. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Sylvania ym. (2004) tutkimus osoittaa, kuinka kahden mesosysteemin välillä tapahtuvalla vuorovaikutuksella on positiivisia vaikutuksia lapsen oppimiseen ja kouluvalmiuteen. Mikäli myös kotona, esiopetuksen tukena, pyritään laajentamaan lapsen ajattelua ja tarjoamaan ärsykeitä, nähdään sen tukevan lapsen kehitystä ja näin tarjoamaan paremmat lähtökohdat koulun aloittamiseen (Sylva ym. 2004, 30–31).

Mesosysteemin laajeneminen tapahtuu, kun lapsi siirtyy uuteen ympäristöön. Tätä ilmiötä Bronfenbrenner (1979) kuvaa ekologiseksi siirtymäksi. Siirtymässä yksilön asema muuttuu roolin tai ympäristön muutoksen vuoksi. Yksilön

kokemasta ekologisesta siirtymästä esimerkkinä voidaan pitää koulun aloittamista, jossa muutos tapahtuu niin ympäristössä kuin yksilön sosiaalisessa asemassa. (Bronfenbrenner 1979, 25–27, 104.) Ekologinen ympäristö pitää Bronfenbrennerin (1979) mukaan sisällään vielä eksosysteemin ja makrosysteemin, joissa yksilö on välillisesti osallisena laajempiin ympäristöihin. Eksosysteemi tarkoittaa useampaa ympäristöä, joihin yksilö ei aktiivisesti osallistu, mutta eksosysteemin tapahtumat ovat merkityksellisiä kuitenkin yksilön välittömän ympäristön tapahtumille (Bronfenbrenner 1979, 25–26). Tällaisia ovat esimerkiksi sisaren koululuokka tai vanhemman työ. Uloin ekologisen mallin ympäristö on makrosysteemi, joka ilmentää kulttuuria, uskomusjärjestelmiä ja sosiaalisten instituutioiden muotoja, kuten koulutuksellisia, kasvatuksellisia ja oikeudellisia järjestelmiä (Bronfenbrenner 1979, 25–26). Esi- ja alkuopetuksen kasvatustyön näkökulmasta tarkasteltuna makrotaso pitää sisällään opetukseen ja koulun aloittamiseen liittyvät koulutusratkaisut ja lainsäädännön (Kankaanranta 1998, 12). Koska Bronfenbrennerin (1979) ekologisessa teoriassa kuvatut vuorovaikutuksen tasot ovat vaikuttamassa lapsen siirtymään, kytken ne vahvasti oman tutkielmani teoreettiseksi viitekehyykseksi. Tuon pohdinnassa esiin ekologisen teorian eri osa-alueiden merkittäviä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä tutkimukseen osallistuneiden puheissa nousseisiin käsityksiin lapsen siirtymästä esiopetuksesta alkuopetukseen.



KUVIO 1. Lapsen ekologinen ympäristö (mukaillen Penn 2005, 45).

2.2 Koulunsa aloittava lapsi

Erikson (1973) näkee kehitysteoriassaan 6-7 vuoden iän olevan merkittävä lapsen minäkäsityksen kasvussa. Tässä iässä lapsi ottaa haltuun kasvun kannalta tärkeitä sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja, sekä oppii keskittämään huomionsa ja olemaan määrätietoinen (Erikson 1973, 250–252). Erikson (1973) korostaa myös, kuinka tässä iässä on vaara, että lapsi tuntee riittämättömyyden ja alemmuuden tunnetta. Lapsi saattaa kokea epäonnistumisia leikeissä tai luokkahuoneessa ja tällöin alemmuuden tunne on usein vahvasti läsnä, sillä lapsen toiminnan ohjaamisen taidot konfliktitilanteissa ovat vielä kehittymisen asteella (Erikson 1973, 251–252). Vygotskyn (1978) mukaan juuri leikit kehittävät lasta, sillä leikkiessään lapsi on ”päättä itseään pidempi”, eli käyttäytyy ikäänsä nähden kypsemmin eikä näe sääntöjä taakkana, vaan ottaa ne mieluusti vastaan. Vygotsky näkee leikin heijastuvan myöhempään kykyyn ottaa vastaan ohjeita ja sääntöjä (Vygotsky

1978, 102). Leikillä nähdään olevan myös positiivisia vaikutuksia lapsen sosiaalisiin taitoihin, jotka heijastuvat myönteisesti siirtymään esiopetuksesta alkuopetukseen (Goble ym. 2017). Jo pitkään tietyt lapsen elämänvaiheet ovat sisältäneet Chaiklinin (2003) mukaan oletuksia lapsen kehityksen näkökulmasta. Esimerkiksi kouluikäisen lapsen odotetaan kehittävän valmiuksiaan akateemisiin käsitteisiin. Yksilön, joka ei kykene kehittämään akateemisia taitojaan, voidaan nähdä omaavan poikkeavan älyllisen rakenteen verrattain useimpiin kouluikäisiin lapsiin. (Chaiklin 2003, 49.) Chaiklin (2003) nostaa Vygotskyn lapsen kehityksen teoriasta vastaavasti esiin, kuinka kehityksen vaiheet eivät reflektoi biologista kasvua, vaan kehitystaso määräytyy sen mukaisesti, mitä lapsi sillä hetkellä kokee, iästä riippumatta (Chaiklin 2003, 48).

Piaget'n (1987) teorian mukaan vielä tässä iässä lapsen ajattelussa ja puheessa on havaittavissa runsaasti egosentrisyyttä. Lapsi puhuu usein itsestään eikä kykene asettumaan keskustelutoverinsa näkökannalle. Samaan aikaan Piaget'n tekemien havaintojen mukaan juuri 7-8 vuoden iässä lapsella ilmaantuu tarve työskennellä muiden kanssa ja tällöin egosentriset ilmaukset vähenevät. (Vygotsky 1987, 114-115.) Vygotskyn (1982) teettämien kokeellisten tutkimusten mukaan ei voida sanoa, että 6-7 -vuotias lapsi ajattelee egosentrisemmin kuin aikuinen, vaan sopivassa ympäristössä lapsen egosentrinen ajattelu muuttuu jo varhain realistisen ajattelun välineeksi (Vygotsky 1982, 47-48). Siirtymässä lapsen nähdäänkin muokkaavan omaa toimintaansa toimintaympäristön mukaiseksi (Soini ym. 2013, 10). Egosentrinen puhe on älyllisen ajattelun kehityksen kannalta välttämätön yhdysosa, joka muuttuu välineeksi, jolla lapsi muodostaa suunnitelmia ja päämääriä monimutkaisemmassa toiminnassa (Vygotsky 1982, 53). Egosentrinen puhe ei vain katoa lapsen kasvun myötä, vaan se jää taustalle ja muuttuu sisäiseksi puheeksi (Vygotsky 1986, 230).

Vygotsky (1978) korostaa kehitysteoriassaan puheen merkitystä lapsen kehityksessä. 6-7 vuoden iässä puhe on kehittynyt tapahtuvaksi hiljaisena mielessä ja se kehittääkin ajattelukykyä huomattavasti (Vygotsky 1978 25-27). Kun tämän ikäisen lapsen toimintaa ohjaava puhe on muuttunut hiljaiseksi, on ulkopuolisen vaikeampi sitä ymmärtää (Vygotsky 1986, 29-40). Lapsi joka ainoastaan kopioi

toisen toimintaa, eikä hallitse omaa toimintaa ohjaavaa puhetta, ei hahmota omassa käytöksessään syy-seuraussuhdetta tai kykene seuraamaan ohjeita järjestyksessä. Kun taas tavallisesti 6–7 -vuotias lapsi, kenen toimintaa ohjaava puhe on kehittynyt, kykenee tällaiseen toimintaan. (Luria 1978, 136.) Ohjeiden ja opetuksen seuraaminen korostuu lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen, sillä tällöin opettajan tarjoama henkilökohtainen ohjaus vähenee (Goble ym. 2017). Lurian (1961) tutkimukset ovat osoittaneet, kuinka noin kuusivuotias lapsi kykenee säätelemään omaa työskentelyään puheen avulla. Tutkijan ei tarvitse tutkimuksissa kertoa lapsille kuin ohjeet, jonka jälkeen lapsi toimii oikein ohjaamatta itseään ääneen (Luria 1961, 91–95). Hän kuitenkin uskoo, että lapset ohjaavat toimintaansa sisäisellä puheella ja tätä tukee tutkimus, jossa lapsien tehtävien haastavuutta lisättiin, jolloin kuusivuotiaat lapset alkoivat jälleen ohjata omaa toimintaansa sanallisesti ääneen (Luria 1961, 91–95).

2.3 Kontekstina esikoulu ja ensimmäinen luokka

Esiopetus voidaan määritellä suppeasti tai laajasti. Suppeasti määriteltynä se tarkoittaa yksinomaan kuusivuotiaan kouluvalmiuksien harjoittamista (Rutanen & Karila 2013, 21–22). Laajasti määriteltynä sen tehtävänä on kasvattaa ja opettaa alle kouluikäisiä lapsia (Linnilä 2006, 107). Sylva ym. (2004) korostavat esiope- tuksen laajuutta ja kestoja, millä nähdään olevan positiivinen vaikutus lapsen kognitiiviseen kehitykseen (Sylva ym. 2004, 26–27). Pakolliseksi kaikille esiope- tus määrättiin 2014, kun perusopetuslain 26 a §:ssä todetaan, kuinka lasten on osallistuttava oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetukseen tai muuhun sen tavoitteet saavuttavaan toimintaan (Pol 1998/628). Jotta tämä on mahdollista, on kunta vastavuoroisesti velvollinen tarjoamaan sen alueella asu- ville lapsille esiopetusta (Pol 1998/628 4§). Esiopetuksen järjestämiseen velvoit- tavat useat tekijät, jotka perustuvat Suomen perustuslakiin, oppilas- ja opiskeli- jahuoltolakiin, perusopetuslakiin sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perus- teisiin (EOPS 2014, 12). Näiden lisäksi kansainväliset sopimukset, kuten yhden- vertaisuuslaki, tasa-arvolaki, Euroopan ihmisoikeuksien sopimus ja YK:n lapsen

oikeuksien sopimus sekä muu lainsäädäntö asettavat raamit esiopetuksen järjestämiselle ja toteutukselle (EOPS 2014, 12; ks. Yhdenvertaisuuslaki 21/2004; ks. Laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta 609/1986; ks. Euroopan ihmisoikeuksien sopimus, Valtiosopimukset 63/1999; ks. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989).

Esiopetus edistää lapsen oppimista, kasvua sekä kehitystä ja on alku oppimisen kannalta johdonmukaiselle kokonaisuudelle. Esiopetuksen keskeisimpänä tehtävänä onkin vahvistaa lapsen käsitystä itsestään oppijana ja rakentaa myönteistä minäkuvaa. (EOPS 2014, 12.) Tätä tukee perusopetuslain 2 § (Pol 1998), jossa esiopetuksen tehtävänä nähdään lapsen ihmisyyteen ja vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattaminen sekä tarpeellisten tietojen ja taitojen tarjoaminen elämään. Tavoitteena on tasa-arvoisuutta edistävässä ympäristössä parantaa lapsen oppimisedellytyksiä (Pol 1998/628 2 §). Esiopetuksella voidaan torjua heikommassa asemassa olevien lasten syrjäytymistä ja osallisuutta tarjoamalla heille hyvä pohja koulupolulle (Sylva ym. 2004, 30). Tasa-arvo näyttäytyy suomalaisessa koulutuksessa tärkeänä, minkä osoittaa koulutuksen maksuttomuus ja sen kuuluminen jokaisen lapsen oikeuksiin. Suomessa tasa-arvoisuutta tuetaan usealla tavalla, kuten esimerkiksi ilmaisella kouluruualla, terveydenhuollolla ja työskentelyvälineillä. (Kumpulainen & Lankinen 2012, 71–74.) Tasa-arvoisuuden toteutumiseksi on määrätty perusopetuslaissa jokaiselle lapselle ilmainen oppilashuolto, tarvittavat materiaalit sekä täysipainoinen ateria (Pol 1998/628 31 §).

Hujalan ym. (2012) selvitys esiopetuksen laadun arvioinnista tuo esiin huoltajien, esiopettajien, rehtorien ja kunnan viranhaltijoiden näkemyksiä vastuun jakautumisesta esiopetuksessa. Esiopetuksen laadusta nähdään olevan vastuussa ensisijaisesti esiopettajien ja esiopetusyksiköiden johtajien sekä kunnan virkamiesten (Hujala ym. 2012, 76–77). Hujalan ym. (2012) mukaan valtion ja huoltajien vastuu vastaavasti koettiin marginaalisena, joten yleisesti voidaan nähdä vastuun esiopetuksen laadusta kuuluvan toimijoille, jotka toimivat sen parissa. Näillä toimijoilla on myös velvollisuus tietoisuuteen esiopetuksen yhteiskunnallisista ja teoreettisista kytkennöistä. Opettajalla tämä näyttäytyy päivittäisessä

esiopetustoiminnassa. (Hujala ym. 2012, 33, 76–77.) Myös Bronfenbrenner (1979) näkee yhteiskunnan ja kulttuuriympäristön, eli makrosysteemin, merkityksen suurena koulunaloitusilmiössä. Makrotason tässä ilmiössä muodostavat sosiaali- ja kulttuuripoliittiset ratkaisut, jotka on määritetty yhteiskunnan taholta (Bronfenbrenner 1979, 22). Mikrotaso on taas yksilön välitön ympäristö, joka tarkoittaa esikoulussa muita esikoululaisia, opettajia sekä instituutioin kasvatus- ja opetus-toimintaa (Bronfenbrenner 1979, 26, 258).

Esiopetus (EOPS 2014) perustuu käsitykseen, jossa jokainen lapsi on yksilönä arvokas ja ainutlaatuinen. Jokaisella lapsella on oikeus tulla nähdyksi, kuuluksi, kohdatuksi ja ymmärretyksi niin yksilönä kuin kyseisen yhteisön jäsenenä (EOPS 2014, 15). Esiopetuksen opetussuunnitelma (EOPS 2014) korostaa, kuinka lapsi saa rakentaa omien lähtökohtiensa mukaan käsitystä itsestään ja ympärillä olevasta maailmasta. Tämän pohjalta rakennetaan yhteisen esiopetuksen toimintakulttuuri (EOPS 2014, 15). On tärkeää, että jokaiselle lapselle tarjotaan sopivia oppimisen haasteita, mutta myös turvataan oppimisen tuki. Lapsen tulee saada kokemuksia arvostuksesta ja siitä, että heidän mielipiteillään ja toiminnallaan on merkitystä. (EOPS 2014, 15, 22.) Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan, kuinka laadukkaan kokonaisuuden perustana toimii esi- ja alkuopetuksen henkilöstön tietämys keskeisistä tavoitteista, käytännöistä ja ominaispiirteistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18). Karikoski (2008) nostaa esiin tutkimuksessaan, kuinka esikoululaisten vanhempien mielestä esiopetuksessa korostuu sosiaalinen kasvu, mutta samaan aikaan vanhemmat nostavat esiin oppiaineita ja sen, kuinka esiopetus on lopulta kuitenkin kouluun valmistamista. Samainen tutkimus on osoittanut, kuinka vanhempien näkemysten mukaan lapsen kasvuympäristö muuttuu esikoulun lapsikeskeisestä, lapsi- ja oppimisympäristöstä kouluun siirryttäessä opettajajohtoiseksi opetusympäristöksi (Karikoski 2008, 89–93). Kulttuurinen muutos on huomattava, sillä vanhemmat näkevät, että esiopetuksen sosiaalisen kasvuympäristön tilalle tulee kouluun siirryttäessä yksin työskentelyn ympäristö ja kansalaiskasvatuksen toimintakulttuuri ottaa vallan (Karikoski 2008, 89–90). Dockettin ja Perryn (2001) teettämässä tutkimuksessa vanhempien huoli siirtymävaiheessa kohdistuu erityisesti siihen, miten heidän

lapsensa sopeutuu osaksi uutta ympäristöä, mutta toisaalta he toivovat lapsen ainutlaatuisuuden korostuvan koulussa (Dockett & Perry 2001, 4–5).

Perusopetus (POPS 2014) on jatkumo esiopetuksesta alkavalle koulutukselle ja samalla Suomen koulutusjärjestelmän kivijalka. Sen tehtävänä on tarjota lapselle pohja yleissivistyksen muodostamiseen ja auttaa löytämään omat vahvuudet, joita hyödyntämällä lapsi rakentaa tulevaisuuttaan (POPS 2014, 18). Oppiessaan lapsi rakentaa omaa identiteettiään ja ihmiskäsitystään sekä tutustuu ja luo suhdetta itseensä, muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan (POPS 2014, 15). Erottamattomana osana hyvän elämän rakentumisessa voidaan nähdä varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen ja perusopetuksen johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden luomat edellytykset elinikäiselle oppimiselle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18). Elinikäinen oppiminen on Tuomiston (2012) mukaan kolmen viime vuosikymmenen aikana muodostunut keskeiseksi käsitteeksi niin kasvatustieteissä, kuin laajemminkin OECD:n ja EU:n kaltaisten poliittisten toimijoiden teksteissä. Se kuvaa käsitteenä yksilön mahdollisuutta elämänlaajuiseen oppimiseen ja uudelleen kouluttautumiseen. Elinikäinen oppiminen peilautuu yksilön elämänlaatuun, mutta myös on osa valtioiden kilpailukyvyen edellytyksiä. (Tuomisto 2012, 411–435.) Valtioneuvoston asetuksen 2 §:ssä (2014) määritetään kasvatuksen ja opetuksen tavoitteeksi tukea lapsen kasvua ihmisyyteen ja kohti vastuullista yhteiskunnan jäsenyyttä. Opetuksen tulee myös edistää lapsen tietoisuutta ihmisarvoista, ihmisoikeuksista ja ympäröivästä maailmasta. Näiden avulla opetus suuntaa lapsen kasvua kohti aktiivista yhteiskunnan jäsenyyttä. (Valtioneuvoston asetus 422/2012 2 §.) Valtioneuvoston asetuksen 3 §:ssä tuetaan tätä nostamalla opetuksen keskeiseksi tarkoitukseksi laajanevan yleissivistyksen ja maailmankuvan laajentumisen mahdollistavan perustan luomisen (Valtioneuvoston asetus 422/2012 3 §). Perusopetuksen tiedonalakoh- taisten osaamisten lisäksi tulee opetusta tarkastella välineenä rakentaa yleissivistystä ja luoda pohjaa jatkuvalla oppimiselle (POPS 2014, 19).

Alkuopetus on kahden ensimmäisen vuosiluokan opetusta, joka niveltyy niin esiopetukseen, kuin myöhempään perusopetukseen. Ne muodostavat koko-

naisuudessaan lapsen kehityksellisen polun. (Hujala ym. 2012, 99.) Alkuopetuksella on koulutuspoliittisen tehtävän lisäksi jaettu kasvatusvastuuta lapsen kodin kanssa (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 30–39; Hujala ym. 2012, 99). Koulun siirtyessään esikoululaisesta tulee koululainen. Kyse on kuitenkin laajemmasta ilmiöstä kuin vain koululaiseksi muuttumisesta. (Hujala, Karikoski & Turunen 2010, 12.) Hujala ym. (2010) mukaan tämä ilmiö vaikuttaa niin lapsen identiteettiin, perheeseen kuin lähiympäristöön. Koulussa lapsi saa uudet luokkaverit, opettajan ja koulu- ja kasvuympäristön, jossa on käytössä lapselle uudet käyttäytymissäännöt ja toimintakulttuuri (Hujala ym. 2010, 12). Jotta tämä muutos ei ole lapselle liian suuri, tulee esiopetuksesta alkuopetukseen rakentuvan siirtymän olla tarpeeksi joustava ja pehmeä (Hujala ym. 2010, 12). Joustavuuden turvaamiseksi siirtymän rakenteet ja toteutus suunnitellaan varhaiskasvattajan järjestäjän toimesta (Varhaiskasvatussuunnitelma 2016, 18). Perusopetuslain asetukset 29 § sekä 30 § (1998) korostavat perusopetuksen roolia tässä ilmiössä. Opetuksen järjestäjällä on velvollisuus tarjota lapselle opetussuunnitelman mukaista opetusta, ohjausta, oppilashuoltoa sekä tukea ja turvallisuutta oppimisympäristössä. Tällöin lapselle muodostuu uudesta ympäristöstä turvallinen ja viihtyisä. (Pol 1998/628 29 §, 30 §.) Jotta kasvatustyö ja lapsen hyvinvoinnin edistäminen koulussa toteutuu, vaatii se jokaisen koulun aikuisen osallistumista yhteiseen vastuuseen ja huolenpitoon hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä. Koulutyössä tulee ottaa huomioon jokaisen oppilaan tarpeet ja edellytykset (POPS 2014, 34.)

Alkuopetus edellyttää ikäkausien ja kehitysvaiheiden tuntemusta sekä huolenpitoa oppilaiden sujuvasta ja turvallisesta siirtymästä koulupolulle (POPS 2014, 98–99). Alkuopetuksen toteutuksessa tulee ottaa huomioon valmiudet, jotka varhaiskasvatus ja esiopetus ovat lapselle antaneet. Opetuksellisesti alkuopetus pyrkii luomaan perustaa myönteiselle käsitykselle itsestään koululaisena ja kehittää tarvittavia valmiuksia työskentelyä ja oppimista varten. (POPS 2014, 98–99.) Oleellisena osana valmiuksien rakentumisessa on rohkaiseva palaute ja tilaisuudet kokea uusien asioiden äärellä iloa ja onnistumisen kokemuksia (POPS 2014, 99–100). Vastapainona perusopetuksen opetussuunnitelmassa

(POPS 2014) nostetaan opettajien tehtävänä alkuopetuksessa suunnitella tarjottavat tehtävät haasteellisiksi niin, että jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita ajatellaan. Tehtävien tulee ohjata omatoimisuuteen, yhdessä toimimiseen ja vastuunottoon (POPS 2014, 99–100). Vaikka esiopetuksen asiakokonaisuudet muuttuvat alkuopetuksessa oppiaineiksi, säilyy työtavoissa edelleen leikki ja pelillisuus, mielikuvitus ja tarinallisuus sekä havainnollisuus ja toiminnallisuus. Koulun aloittaminen tuo lapselle mukanaan lisääntyntä itsenäisyyttä ja näin alkuopetuksessa korostuukin yhteisten sääntöjen, hyvien tapojen ja kannustavan palautteen merkitys. (POPS 2014, 98–100.) Alkuopetuksessa Järvinen (2011) kuvailee opettajan opettavan lasta, ei niinkään oppiainetta. Opettajan tulee valita työskentelytavat, joilla sisällöt käsitellään ja oppiaineiden tavoitteisiin päästään (Järvinen 2011, 47–48). Tiedon tulee vastata tuon ikäisen lapsen kehitystasoa ja se tulee välittää ikätasolle ominaisella tavalla. Lähtökohtana tiedon oppimiselle toimii lapsen aiemmat kokemukset ja näkemykset. (Järvinen 2011, 47–48.)

Esi- ja alkuopetuksen välisestä siirtymästä on tärkeää luoda lapselle johdonmukainen, jotta yksilö kykenee hahmottamaan siirtymän mukana tuoman muutoksen (Dunlop 2007, 161). Fabianin ja Dunlopin (2002) mukaan siirtymässä tulee ottaa huomioon sopeutumisen aika, jotta lapsi kykenee tiedostamaan uuden yhteisönsä vaatimukset (Fabian & Dunlop 2002, 3). Bronfenbrennerin ekologisen siirtymän (1979) käsitteen rinnalla on tutkittu siirtymää myös muilla koulutuksen aloilla. Fabian (2007) korostaa, ettei siirtymän käsitteelle voida tehdä ainoastaan yhtä määritelmää, vaikka se usein ymmärretään siirtymisenä koulutustasolta toiselle (Fabian 2007, 6). Kouluun siirtyminen on ollut kiinnostuksen kohteena myös kansainvälisissä tutkimuksissa ja sitä pidetään merkityksellisenä askeleena niin lapselle kuin hänen läheisilleen (Niesel & Griebel 2007, 22). Siirtymä pitää sisällään muutoksen kulttuurissa ja yksilön statuksessa. Käytännössä se tarkoittaa poistumista mukavuusalueelta ja muutosta kohti tuntematonta, jossa on yksilölle uudet ihmiset, roolit, säännöt ja kulttuuri. (Fabian 2007, 7.) Rogoff (2003) näkee lapsuudessa tapahtuvien siirtymien pitävän sisällään myös kulttuurisen muutoksen. Kulttuureissa vallitsevat käytännöt osoittavat, kuinka yksilön kehitys heijastuu sosiaalisista ja kulttuurisista odotuksista. Kulttuurisessa siirtymässä

yksilön rooli muuttuu yhteisön myötä. (Rogoff 2003, 150–152.) Fabianin (2007) mukaan lapsuudessa tapahtuvat siirtymät koskevat usein koulutusjärjestelmästä toiseen siirtymistä, jolloin puhutaan koulutuksellisesta siirtymästä. Yksilölle kyseinen muutos voi tuoda mukanaan uuden ympäristön ja päivärytmin, erilaiset opetusmenetelmät sekä uuden ryhmän sosiaaliset rakenteet (Fabian 2007, 7–8).

2.4 Siirtymää ohjaavat kansalliset asiakirjat

Siirtymässä keskeisinä toimintaa ohjaavina kansallisina asiakirjoina toimivat perusopetuksen opetussuunnitelma sekä esiopetuksen opetussuunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) yhtenä tehtävänä on koulutuksellisen jatkumon luominen ja samalla se luo perustan siirtymälle esiopetuksesta alkuopetukseen. Perusopetus on koulutusjärjestelmämme ydin ja näin samalla vahvasti osa koulutusjatkumoa (POPS 2014, 18). Perusopetuksen laadinnassa otetaan huomioon varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman lisäksi paikalliset opetussuunnitelmat. Opetuksen järjestäjän tulee paikallisissa opetussuunnitelmissa kuvata, miten edistetään siirtymävaiheen sujuvuutta ja yhteistyötä. (POPS 2014, 10, 12.) Tätä tukee myös esiopetuksen opetussuunnitelma (EOPS 2014), jossa nostetaan esiin opetuksen järjestäjän merkitys siinä, kuinka luodaan yhteistyön ja tiedon siirron käytänteet, jotta siirtymä tapahtuu mahdollisimman hyvin lapsen kasvua ja oppimista tukevalla tavalla (EOPS 2014, 26). Yhteistyön ja opetuksen yhtenäisyyden tulee toteutua siitä huolimatta, vaikka esiopetusta toteutettaisiin perusopetuksesta erillään eri yksikössä tai rakennuksessa (POPS 2014, 26).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) korostaa henkilöstön yhteistyön merkitystä. Sen avulla opetuksesta saadaan muodostettua yhtenäisempi ja opetusta voidaan kehittää (POPS 2014, 36). Yhtenäisen oppimispolun muodostamiseksi tulee koulun toimia yhteistyössä esiopetuksen kanssa. Lapsen ollessa nivelvaiheessa korostuu yksiköiden välinen tiedonsiirto ja yhteistyö. (POPS 2014, 36.) Nivelvaihe vaatii mukana olevien esi- ja alkuopetuksen henkilöstön suunnitelmallista yhteistyötä. Asiantuntijoiden tulee tuntea tarvittavat asiakirjat, jotta

eri näkökulmat tulevat monipuolisesti huomioiksi. (EOPS 2014, 14.) Esiopetus ja alkuopetus (EOPS 2014) muodostavat lapselle johdonmukaisesti etenevän opintopolun. Sen laadukkuuden lähtökohtana on, että siirtymässä mukana olevat tuntevat oppimisen eri vaiheet, tavoitteet ja käytännöt (EOPS 2014, 14). Jokaisen lapsen tarpeet, tilanne ja valmiudet tulee ottaa yksilöllisesti huomioon ja mikäli lapsella on ilmennyt tarvetta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, turvataan se koulunkäynnin aloitusvaiheessa. Lapsia kannustetaan olemaan ylpeitä oppimistaan taidoista esiopetuksessa ja rohkaistaan kohtaamaan heidän uusi ryhmänsä ja siihen liittyvät aikuiset. (POPS 2014, 98.)

Kodin kanssa tehtävä yhteistyö on erityisen tärkeää nivelvaiheessa, jossa suunnitellaan ja kehitetään tulevan kasvatustyön suuntaviivoja (POPS 2014, 36). Myös esiopetuksen opetussuunnitelmassa (EOPS 2014) nostetaan esiin, kuinka huoltajat tulee ottaa mukaan keskusteluun tulevan opetuksen tavoitteista, toimintatavoista ja tehtävistä. Tavoitteena on, että huoltaja pääsisi tutustumaan ympäristöön, henkilöstöön ja toimintaan ennen lapsen opetuksen alkua (EOPS 2014, 26). Huoltajien osallisuus koulutyössä ja sen kehittämisessä on keskeistä koulun toimintakulttuurille ja se lisää lapsen hyvinvointia ja turvallisuutta (POPS 2014, 35). Opetuksesta vastaavan henkilöstön tulee tehdä yhteistyötä lapsen huoltajan kanssa oppimisen polun kaikissa vaiheissa (EOPS 2014, 14). Tarkoituksena on rakentaa joustavia siirtymävaiheita, joissa otetaan lapsen tarpeet huomioon. Tällöin korostuu henkilöstön välinen yhteistyö ja osaamisen suunnitelmallinen johtaminen. (EOPS 2014, 14.)

2.5 Asiantuntijoiden roolit siirtymässä

Esiopetuksen yksi keskeisimmistä lähtökohdista on sen tehtävä valmentaa lapsia myöhempää oppimista varten (Hakkarainen 2002, 66). Brotherus (2004) toteaa, että esiopetuksessa lapsen tulisi harjoittaa alkuopetuksessa käytettäviä toimintatapoja (Brotherus 2004, 282). Esiopetus ja sen turvallinen kasvuympäristö sekä laadukkuus ovat yksi tärkeimmistä tekijöistä lapsen kouluun saattamisessa (Broström 2000, 2). Jatkumon toteuttaminen jää usein esi- ja alkuopettajien omalle

vastuulle ja sen luominen edellyttää opettajien pedagogisen ajattelun selvittämistä (Haring 2003, 1, 78).

Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien rooli siirtymässä

Karikosken (2008) tutkimuksessa vanhemmat näkivät lastentarhanopettajan valmentavan lasta kouluympäristöön muun muassa kirjallisten esikoulutehtävien avulla, jotka samalla toimivat irtautumisriitteinä siirtymässä kohti koulukontekstejä. Lisäksi lastentarhanopettajalla on kasvattajan tehtävä yksilöllisessä kasvu-prosessissa (Karikoski 2008, 90). Tätä tukee Rouvisen (2007) tutkimus, jossa lastentarhanopettajat näkevät oman roolinsa lasten oppimisen ja kasvun tukijoina ja ohjaajina (Rouvinen 2007, 133). Forss-Pennanen (2006) nostaa esiin, kuinka lastentarhanopettajat ovat pääsääntöisesti tottuneet työskentelemään yhteistyössä toisten kasvattajien kanssa, kun taas luokanopettajille tutumpaa on yksin työskentely. Esi- ja alkuopettajien yksi tärkeimmistä tehtävistä on siirtymävaiheen jatkumon turvaaminen ja se edellyttää esi- ja alkuopettajien välistä yhteistyötä (Forss-Pennanen 2006, 102–103). Ahtolan ym. (2011) tutkimuksen mukaan mitä tiiviimmin esiopetuksen ja koulun henkilökunta toimivat yhteistyössä esiopetusvuoden aikana, sitä enemmän lasten akateemiset taidot kehittyivät esiopetusvuodesta ensimmäisen kouluvuoden kevääseen. Yhteistyöstä ja siirtymästä tulisi toimivampi jatkumo, mikäli esiopetus ja koulu laatisivat opetussuunnitelmansa yhteistyössä (Ahtola ym. 2011, 298). Tällöin esi- ja alkuopettajat pääsisivät keskustelemaan paremmin omista ajatuksistaan ja tavoitteistaan lapsen kasvatuksessa ja opetuksessa (Ahtola ym. 2011, 298).

Fisherin (2009) tutkimuksessa opettajat nostivat esiin, kuinka esi- ja alkuopettajien välinen yhteistyö mahdollistaa siirtymästä lapselle mahdollisimman saumattoman. Samoin tutkimukseen osallistuneet opettajat suosittelivat ensimmäisen luokan opettajia vierailemaan esiopetuksessa ja tutustumaan lapsiin ja heidän toimintatapoihin, jolloin ensimmäisistä viikoista uudessa luokassa ja ympäristössä saadaan lapsille mahdollisimman onnistuneet (Fisher 2009). Kun esikoulut ovat yhteydessä kouluihin, antaa se lapsille mahdollisuuden tutustua tulevan koulun ympäristöön ja näin myös uuteen opettajaan (Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen & Poikkeus 2016). Piantan ja Rimm-Kaufmannin

(2006) tutkimus osoittaa, kuinka siirtymää helpottaakseen tulee luokanopettajan järjestää useita rohkaisevia tapaamisia, joissa lapsella sekä vanhemmalla on runsaasti mahdollisuuksia esittää kysymyksiä siirtymästä. Vanhempien tulee lisäksi kokea, että he voivat vieraila koulussa, milloin tahansa (Pianta & Rimm-Kaufmann 2006, 19). Jatkuvuus on Rimpelän (2013) mukaan tärkeää läpi lapsuuden, mutta siirtymävaiheessa korostuvat erityisesti sen kolme ulottuvuutta: aikuisten, paikan ja moraalien jatkuvuus. Nivelvaiheen yhteydessä tärkeät aikuiset tarkoitavat vanhempien lisäksi koulun ja esiopetuksen henkilökuntaa (Rimpelä 2013, 26). Tärkeinä paikkoina näyttäytyvät kodin lisäksi myös esiopetus, koulu ja sen luokkahuone. Moraalisen jatkuvuudella tarkoitetaan siirtymävaiheessa kasvatusilmaston luomista ja sen jatkuvuuden tärkeyttä. (Rimpelä 2013, 26.)

Lapsen oppimisen ja kehityksen tukeminen vaatii esi- ja alkuopetukselta jatkumoa, jossa siirtymä nähdään kasvatustahojen yhteistyöprosessina (Haring 2003, 3). Kiinan Hong Kongissa lapsille teetetyssä tutkimuksessa korostui jatkumattomuus opintosuunnitelmassa ja pedagogiikassa esiopetuksen ja koulun välillä. Tämän seurauksena lapset kokivat vaikeaksi täyttää opettajan odotuksia ja he ikävöivät mahdollisuuksia oppia leikin avulla. (Wong 2014.) Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa opettajat kuvailivat koulusiirtymän sisältävän toistuvasti liian vähäistä, myöhäistä ja persoonatonta yhteistyötä (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Eskelä-Haapasen ym. (2016) tutkimus nosti esiin lapsen huolenaiheen liittyen tulevaan opettajaansa ja siihen millainen hän on. Osa lapsista nosti huolekseen opettajan käytöksen ja esimerkiksi sen, mikäli hän huutaa tai on pelottava. Vastaavasti vain 1,8% vastaajista nosti opettajan yhdeksi mukavimmista asioista koulun aloituksessa. (Eskelä-Haapanen ym. 2016.) Opettajan asiantuntijuuteen kuuluu edellytys osallistua asiantuntijakulttuuriin. Opettajan asiantuntijuus voidaan kyseenalaistaa, mikäli opettaja laiminlyö osallistumisen koulusiirtymässä tehtävään yhteistyöhön. (Tynjälä 2004.) Happo (2006) määrittelee kasvattajan asiantuntijuuteen kuuluvan yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen. Tutkimukseen Happo toteaa, kuinka toisten kunnioitus, arvojen jakaminen sekä joustavuus ja avoimuus toimivat yhteistyön perustekijöinä (Happo 2006, 153–157).

Vanhemmat osana siirtymää

Esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön lisäksi tulee koulun aloittavan lapsen vanhemmat huomioida osana siirtymää. Fabianin (2000) tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, kuinka koulun ja koulun juuri aloittaneen lapsen vanhempien välinen yhteistyö on merkittävässä asemassa lapsen koulunaloituksen näkökulmasta (Fabian 2000). Lämsä (2013) nostaa kuitenkin esiin, ettei kouluikäisten lasten vanhempien osallistaminen ole yksinkertaista tai helppoa. Ei riitä, että vanhemmat pidetään ainoastaan tiedottamalla selvillä lapsen liittyvistä asioista, vaan on tärkeää luoda toiminnalle yhteisiä tavoitteita, jotka pyritään myös yhdessä saavuttamaan (Lämsä 2013, 56–57).

Lähtökohtana yhteistyön muodostumiselle on, että vanhemmat ja opettaja löytävät yhteisen kielen. Yhteistyö voi näyttäytyä joskus haasteellisena, sillä opettajat omaavat erilaisia persoonia ja perheiden odotukset ja tarpeet yhteistyötä kohtaan voivat olla hyvin erilaiset. (Lämsä 2012, 56–57.) Kikas ym. (2011) tuovat esiin sen, kuinka vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö on tehokkaimmillaan, kun keskiössä on luottamus, kunnioitus ja kommunikointi. Lisäksi on merkittävää, että lapsen tavoitteet on mietitty yhteistyössä molempia osapuolia kuunnellen (Kikas ym. 2011). Tämä nostetaan esiin myös perusopetuslaissa (Pol 1998), jossa määritellään, kuinka opetus tulee suunnitella, toteuttaa ja arvioida yhteistyössä huoltajien kanssa (Perusopetuslaki 628/1998, § 3).

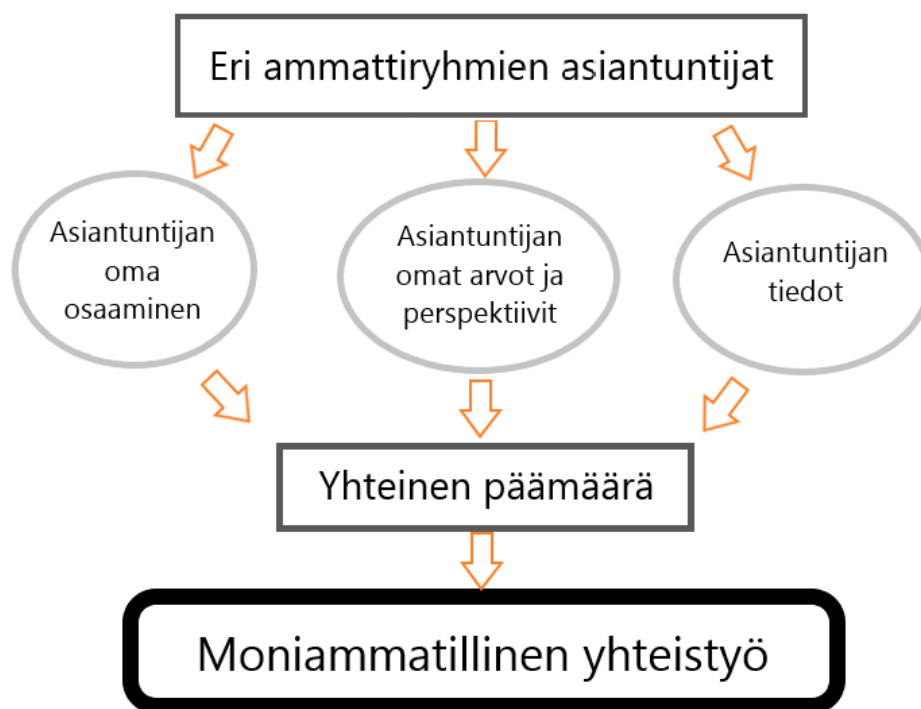
3 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Käytän tässä tutkielmassa moniammatillinen yhteistyö -käsitettä kuvaamaan eri ammattiryhmien, niin samassa organisaatiossa, kuin eri organisaatioiden välillä tapahtuvaa yhteistä työskentelyä. Moniammatillisen yhteistyön käsite kuvaa julkisella sektorilla eri toimialojen asiantuntijoiden yhteistyötä (Lybeck & Walldén 2011, 26). Tutkimukseni kohdistuu selvittämään opettajien käsityksiä esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta, joten koin moniammatillisen yhteistyön käsitteenä kattavan juuri tutkimukselleni merkitykselliset yhteistyön kentät. Rajasin monialaisen yhteistyön käsitteen pois, sillä halusin välttää tutkimuksen laajenemisen tarpeettomien hallinnonalojen kentille. Monialainen onkin käsitteenä otettu käyttöön juuri korostamaan eri tieteenalojen ammattilaisten välistä yhteistyötä (Lybeck & Walldén 2011, 26). Tulen käyttämään moniammatillisen yhteistyön käsitettä läpi tutkielmani. Se on sekä kirjallisuuden että käytännön kentässä vahvimmin edustettuna (Pukkila, Helander & Laitila 2015).

1980-luvun lopulla alkoi eri ammattiryhmien ja asiantuntijoiden keskuudessa yleistyä käsite moniammatillisesta yhteistyöstä. Suomessa tämä lopulta vakiintui käyttöön 1990-luvulla. (Isoherranen 2008, 33.) Moniammatillisen yhteistyön käsitettä käytetään, kun kuvataan tietynlaista tapaa tehdä työtä, tai puhuttaessa työmenetelmästä. Se voi olla myös yleinen kehys tai tavoite, jossa työtä tehdään. (Pärnä 2012, 48.) Käsitteenä se on erittäin epämääräinen ja sitä pidetään eräänlaisena sateenvarjokäsitteenä, joka pitää sisällään erilaisia yhteistyömuotoja (Isoherranen 2008, 33). Tätä korostaa myös Määttä ja Rantala (2010) todetessaan, kuinka eri ihmiset ymmärtävät yhteistyön eri tavoin ja tämän vuoksi ammattilaisten moniammatillisen yhteistyön käsitteellä kuvataan varsin erilaisia työtapoja (Määttä & Rantala 2010, 132–133).

Moniammatillinen yhteistyö on toimintamuoto, jossa eri ammattiryhmien jäsenet työskentelevät yhdessä kohti yhteistä päämäärää. He tuovat yhteistyöhön mukanaan kukin oman osaamisensa. (Määttä 2007, 204; Payne 2000, 9.) Myös Iso-

herranen (2005) korostaa, kuinka yhteistyössä on luonnostaan erilaisia arvostuksia ja perspektiivejä, sillä jokainen toimija toimii oman koulutuksensa antamien ajattelutapojen ja arvomaailman mukaisesti. Parhaimmillaan nämä eri asiantuntijoiden näkökulmat tuovat toimintaan lisänäkökulmia ja tietoa eri alueilta (Isoherranen 2005, 101, 82). D'amourin, Ferrada-Videlan, Rodriguezin ja Beaulieun (2005) toteuttama tutkimus tukee tätä, sillä yhteistyö nähdään toimintana, jossa jokainen ryhmän jäsen tuo toimintaan oman osaamisensa ja vastaavasti odottaa saavuttavansa muilta jaettua asiantuntijuutta. Yhteistyössä on tarkoitus optimoida tasapuolisesti jokaisen osallistujan edut (D'amour, Ferrada-Videla, Rodriguez ja Beaulieu 2005). Yksinkertaistaen moniammatillisuudessa on kyse eri asiantuntijoiden yhteisestä työstä, jossa päästäkseen yhteiseen tavoitteeseen, he yhdistävät osaamisensa ja tietonsa (Isoherranen 2008, 33).



KUVIO 2. Moniammatillisen yhteistyön prosessi (mukaillen Isoherranen 2005).

Työskentely moniammatillisesti

Moniammatillinen yhteistyö on tiimityötä, jossa eri ammattiryhmiä edustavat henkilöt kokoontuvat ja pyrkivät tietoa jakamalla saavuttamaan yhteisen päämäärän, joka vastaa parhaiten asiakkaan tarpeita (Ovretveit 1995, 29, 94). Tätä ajatusta tukee Petri (2010) todetessaan, että tiimityöskentely on moniammatillisen yhteistyön rinnakkaiskäsite ja sitä käytetään yleisesti kuvaamaan monitieteistä yhteistyötä (Petri 2010). Isoherranen (2005) taas näkee moniammatillisen työskentelyn ja moniammatillisen tiimityön käsitteiden välillä eron. Moniammatillinen työskentely on käsitteenä laajempi, vaikka yhteistyö usein organisoidaan tiimityöskentelyn pohjalta (Isoherranen 2005, 15). Tiimityöskentely saattaa olla myös vanhanaikaista, jolloin toiminta pitää sisällään ainoastaan yhdessä työskentelyä ja moniammatillisen yhteistyön perusajatus roolirajojen ylittymisestä ja tietojen integroitumisesta jää uupumaan (Isoherranen 2012, 32). Hjörne ja Säljö (2014) näkevät tiimin tehtävänä analysoida ja keskustella oppilaiden mahdollisista haasteista ja näiden pohjalta yhteistyössä miettiä ratkaisuja niihin. Moniammatillinen tiimi laajentaa tällaisessa toiminnassa päätöksenteon näkökulmia tuomalla useamman eri ammattilaisen tiedot saataville (Hjörne & Säljö 2014). Tiimityöskentelyssä yksilötaso tarjoaa yhden näkökulman moniammatillisuuteen (Isoherranen 2005, 58). Koska yhteistyöhön saattaa kokoontua lyhyeksikin ajaksi hyvin monenlaisista osaamisen taustoista tulevat asiantuntijat, korostuu toiminnassa jokaisen yksilön tuoma erityisosaaminen ja epävirallinen rooli, joiden kautta he vaikuttavat tiimin toiminnan tulokseen. Vuorovaikutusosaaminen liitetään vahvasti ominaisuudeksi osana hyvää asiantuntijaosaamista moniammatillisessa yhteistyössä. (Isoherranen 2005, 58.)

Yhteistyössä useiden eri ammattiryhmien jäsenten näkökulmat voivat aiheuttaa erimielisyyksiä, sillä jokainen asiantuntija katsoo tilanteita omien arvonsa läpi ja näin ei välttämättä pidä muita näkökulmia yhtä arvokkaina (Isoherranen 2005, 82, 101). Hjörne ja Säljö (2014) nostavat esiin, miten yksimielisyys moniammatillisessa tiimissä saavutetaan paremmin, kun noudatetaan institutionaalisia ryhmiä sen sijaan, että mukaan otetaan eri alojen ammattilaisia (Hjörne & Säljö 2014). Ovretveit (1995) tuo esiin vastakkaisen näkökulman todetessaan,

kuinka liian yhdenmukainen tiimi saattaa johtaa siihen, että jotkin näkökulmat tai tarpeet voivat jäädä oletuksiksi ja näin ilman tarpeellista huomiota (Ovretveit 1995, 178). Levinen ja Marcuksen (2010) Yhdysvalloissa teettämä tutkimus osoittaa, kuinka opettajat kaipaavat laajempaa moniammatillista yhteistyötä, jotta mahdollisimman useat näkökulmat tulisivat esiin samanaikaisesti. Yksipuolinen yhteistyö tuo tietyt näkökulmat hyvin esiin, mutta samaan aikaan useampi jää täysin pimentoon (Levine & Marcus 2010). Yhteistyön ideaalitulanteessa työskentelyssä on mukana eri alojen asiantuntijat, jolloin päätöksiä tehdessä esiin tulee kaikkien tiedot ja osaaminen (Isoherranen 2005, 106).

D'amour ym. (2005) analysoivat yhteistyöhön kuuluvan keskeisesti kumppanuuden ja jakamisen käsitteet. Jakaminen tarkoittaa käytännössä yhteistyössä jaettua vastuuta päätöksenteosta sekä jaettua tietoa ja suunnittelua. Kumppanuuteen nähdään sisältyvän avointa ja rehellistä kommunikointia, yhteisiä tavoitteita sekä keskinäistä luottamusta. (D'amour ym. 2005.) Linnilä (2006) korostaa kasvatuskumppanuudessa vanhempien asiantuntijuuden merkitystä. Se nähdään osana moniammatillista yhteistyötä ja edellyttää onnistuakseen osallistujien asiantuntijuuden ja yhteisen intressin tiedostamista (Linnilä 2006, 212, 264). Tätä ajatusta tuetaan, kun yhteistyö nähdään tiimityöskentelynä, jossa jaetaan yhteiset tavoitteet ja vastuu siitä, että ne saavutetaan (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015). Lisäksi tiimityöskentelyn runsaudella nähtiin olevan vaikutusta yhteistyöhön ja sen lopputulokseen (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki 2015). Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin ja Williams (2000) tuovat esiin näkökulman, jossa yhteistyössä eri alojen ammattilaiset tarjoavat omat näkemyksensä ongelmanratkaisu tilanteisiin. Eri näkökulmien vuoksi yhteistyö ei noudata tiettyä kaavaa, vaan yksilöiden tarpeet ja vuorovaikutustaidot määrittävät millaista toiminta on (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams 2000, 168).

Esi- ja alkuopetuksen kontekstissa yhteistyön tavoitteena on hyödyntää esiopetuksen, alkuopetuksen ja muiden asiantuntijoiden osaamista luotaessa kasvua ja osaamista tukevaa jatkumoa. Yhteistyön ajatuksena on varmistaa opetuk-

sen laatu sekä kehittää ja arvioida sitä. (EOPS 2014, 24.) Tarve yhteistyölle alkuopetuksessa voidaan nähdä syntyvän, kun lapsi siirtyy yksiköstä toiseen, esiopettajalta alkuopettajalle (Haring 2003, 85). Kasvattajille yhteistyö esi- ja alkuopetuksen alueella tuo mukanaan asiantuntijuutta, tiimityötä sekä moniammatillista työn osaamista (Forss-Pennanen 2006, 17). Esiopetuksen, perusopetuksen ja muiden kasvatuksen ammattilaisten välinen vuorovaikutus ja yhteiset käytännöt tukevat lapsen eri kehitysvaiheissa terveyttä, hyvinvointia ja oppimista (Katisko, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2014, 59).

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajat käsitteellistävät oppilaan siirtymää kouluun sekä miten opetussuunnitelma ohjaa toimintaa siirtymässä. Lisäksi halusin selvittää millaisena opettajat näkevät yhteistyön mahdollisuudet siirtymässä. Tutkijana kiinnostuin tarkastelemaan juuri siirtymään osallistuvien opettajien antamia käsityksiä siirtymästä heidän keskeisen asemansa vuoksi, sekä aiempien tutkimusten tutkimuskentällä painottuessa yhdistelemään useampien tahojen käsityksiä ja näkemyksiä siirtymästä. Tutkimuksen tavoitteena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on lapsen kouluun siirtymästä?
2. Millaisia käsityksiä opettajilla on opetussuunnitelmien osuudesta siirtymässä?
3. Millaisia käsityksiä opettajilla on yhteistyöstä siirtymässä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Lähestymistavaksi tutkimukselle valikoitui kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmä, sillä tavoitteena oli tarkastella opettajien antamia käsityksiä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti keskityin tutkimuksessani pieneen määrään tapauksia, joita pyrin analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteerinä toimii sen laatu ja käsitteellistämisen kattavuus (Eskola & Suoranta 2008, 15–18). Myös Kiviniemi (2010) korostaa, kuinka laadullisen tutkimuksen keskiössä on selvittää mahdollisimman tarkasti tutkittavaa ilmiötä. Siinä tutkimuksen eri osa-alueet, kuten teoreettisen viitekehyksen muodostus sekä aineiston analyysi kehittyvät pitkin tutkimusta (Kiviniemi 2010, 70–71). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen kokonaisvaltaisesti sekä pyrkimys päästä mahdollisimman lähelle totuutta. Tutkimusotteena se soveltuu parhaiten tutkimukseeni, sillä kiinnostus kohdistuu enemmän yksityiskohtaisiin rakenteisiin, kuin niiden yleisiin linjoihin. (Metsämuuronen 2002, 161–162, 167.) Laadullisella tutkimuksella ei pyritäkään muodostamaan tilastollisia yleistyksiä, vaan tutkimukseen osallistuvien tulee soveltaa tutkimuksen tarkoitukseen ja omata mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Tutkimukseen osallistuva kohdejoukko valitaan usein tarkoituksenmukaisesti, satunnaisotannan sijaan.

Laadullinen tutkimus soveltuu hyvin tähän tutkimukseen myös sen vuoksi, koska kiinnostus kohdistuu toimijoiden merkitysrakenteisiin. Esimerkiksi millaiset ovat tietyn opettajan perusteet toteuttaa siirtymävaiheen yhteistyötä (Metsämuuronen 2006, 208.) Laadullinen lähestymistapa soveltuu silloin, kun halutaan saada tietoa tiettyjen tapauksien syy-seuraussuhteista (Metsämuuronen 2006, 208; Syrjälä 1994, 12–13). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvailemaan asiaa tai ilmiötä kokonaisvaltaisesti tutkimuskohteen näkökulmasta (Patton 2002, 47; Tuomi & Sarajärvi 2009, 68). Päämäärä laadullisessa tutkimuksessa tässä tutkimuksessa on siis määrällisen mittaamisen sijaan ymmärryksen lisääminen

ilmiötä kohtaan ja sille teoreettisen tulkinnan antaminen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Fenomenografinen tutkimukseni sai alkunsa, kun kiinnostuin lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsityksistä koskien lapsen siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen. Niissä tahdoin syventyä heidän omiin kokemuksiinsa ja niiden tulkintoihin. Niikko (2003) kuvailee, kuinka fenomenografiassa kiinnostus kohdistuu ihmisten kokemusten tutkimiseen. Päämääränä on löytää haasteltujen antamat käsitykset ja niiden eri näkökulmat tutkittavasta ilmiöstä (Niikko 2003, 24–25). Tätä tukevat Huusko ja Paloniemi (2006) tuodessaan esiin, kuinka fenomenografiassa analysoidaan ja tarkastellaan erilaisia käsityksiä ilmiöstä ja käsitysten välisiä yhteyksiä (Huusko & Paloniemi 2006; Marton 1988). Niikko (2003) näkee fenomenografiassa tutkijan oppijana, joka etsii tutkittavalle ilmiölle rakennetta sekä merkityksiä (Niikko 2003, 30–31). Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen ilmiönä tutkimalla opettajien siirtymän käsitteellistämistä. Lisäksi selvitän opettajien ajatuksia yhteistyön mahdollisuuksista kyseisessä ilmiössä sekä miten siirtymä näyttäytyy opetussuunnitelmissa. Kuvaan seuraavaksi fenomenografisen prosessin etene- mistä.

5.1 Fenomenografia menetelmänä

Fenomenografia soveltuu lähestymistapana erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen (Huusko & Paloniemi 2006). Lähestymistapana se nojaa vahvasti empiiriseen perustaan, filosofisen tai teoreettisen perustan sijaan (Åkerlind 2005). Sen perustajana pidetään Ference Martonia, joka teetti 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa tutkimuksen, joka selvitti opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja tiedonmuodostamisesta (Huusko & Paloniemi 2006; Metsämuuronen 2006, 228). Fenomenografiassa kiinnostus kohdistuu ilmiöön ja sen sisältöjen kuvaamiseen. Ilmiöt ovat välittömiä kokemuksia, jotka ovat ajatuksia, ajattelua ja tunteita. (Niikko 2003, 13.) Lähtökohtana fenomenografisessa tutkimuksessa Niikon

(2003) mukaan on ihmisten todellisuutta kuvaavat käsitykset, jotka ovat riippuvaisia kokemusten kontekstista. Käsitykset peilautuvat sen mukaan, mikä on ihmisen uskomus omien kokemusten ja odotusten välillä. Ihmisten käsityksissä on aina havaittavissa eroavaisuuksia, mutta myös samankaltaisuuksia. (Niikko 2003, 26–27.)

Fenomenografiassa nähdään olevan ainoastaan yksi maailma, josta ihmiset muodostavat yksilöllisesti erilaisia käsityksiä (Metsämuuronen 2006, 228). Näiden käsitysten avulla ihminen yhdistää itsensä ympäröivään maailmaan (Häkkinen 1996, 11). Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita laadullisista piirteistä (Gröhn 1992, 4–5), jossa lähtökohtana on selvittää eroavia käsityksiä tietyssä joukossa sen sijaan, että tuotettaisiin yksilötason kuvauksia (Huusko & Paloniemi 2006). Tavoitteena fenomenografiassa onkin löytää mahdollisimman useita näkökulmia tiettyyn ilmiöön liittyen (Häkkinen 1996, 5). Kokemukset ovat muodostamassa pohjaa, kun yksilö luo käsityksiään ja rakentaa ajatteluaan (Häkkinen 1996, 23). Tutkittavien kokemukset ovat läsnä riippumatta siitä, tutkinko niitä vai en. Keino selvittää näitä kokemuksia on tutkia heidän käsityksiään, eli sitä, miten yksilö ilmaisee kokemuksiaan. (Marton & Booth 1997, 111–113.)

Tässä tutkimuksessa näen käsitykset haastateltujen tapana kokea tutkittavaa ilmiötä. Tämä tarkoittaa, että jokin asia muodostaa yksilölle merkityksen ja rakenteen, yhteen kietoutuneen kokonaisuuden, joka on suhteessa ilmiön kontekstiin (Marton & Booth 1997, 122–124). Fenomenografiassa käsitykset nähdään merkityksenantoprosesseina ja ne tulee ymmärtää mielipiteitä vahvempana ja laajempaan rakenteena (Ahonen 1994, 117). Käsitykset ovat dynaamisia ja kehittyvät kokemusten kautta tietorakenteiksi (Ahonen 1994, 117) sekä ovat yksilön ymmärrystä ilmiöstä ja suhde yksilön ja ympäristön välillä (Uljens 1989, 10). Tuloksissa esittämäni kuvauskategoriat ovat eräänlaisia kuvauksia ilmiöstä ja sen erilaisista puolista. Huusko ja Paloniemi (2006) nostavat tutkimustilanteessa pohdittavaksi sen, miten tutkija erottaa haastateltavan käsitykset ja mielipiteet toisistaan ja ovatko käsitykset olemassa ennen niiden käsitteellistämistä tutki-

mustilanteessa. Käsitukset voidaan tuottaa vasta kyseisessä tilanteessa tai ne voivat olla esireflektiivisellä tasolla tiedostettuja, jolloin keskeistä on taito käsityksen rakenteen ja sisällön kielellistämiseen (Huusko & Paloniemi 2006). Koen, että tässä tutkimuksessa haastateltujen käsitykset ovat esireflektiivisellä tasolla tiedostettuja, eli yksilön kokemukset ovat olemassa jo hänen tajunnassaan, vaikka hän ei itse niistä välttämättä olekaan tietoinen (Huusko & Paloniemi 2006). Tämän vuoksi analyysivaiheessa pyrin löytämään haastateltavien ilmauksista merkitykset, jotka he ilmauksillaan toivat esiin.

Fenomenografiassa ilmiön olemuksen nähdään muodostuvan ihmisten erilaisten käsitysten pohjalta (Niikko 2003, 25) ja koska jokainen yksilö tarkastelee ilmiötä tiettyä kontekstia vasten, ilmiötä ei voida muodostaa kokonaisuudessaan (Marton & Booth 1997, 124–125). Tätä ajatusta tukee Metsämuuronen (2002) todetessaan, kuinka samasta ilmiöstä voidaan saada useampia kokemuksia, sillä käsitysten taustalla vaikuttavat useat tekijät, kuten ikä, koulutus tai kokemukset (Metsämuuronen 2002, 185). Tutkimukseni tarkoituksena ei ole ottaa kantaa siihen, ovatko erilaiset käsitykset hyviä, johdonmukaisia, hyödyllisiä tai päteviä (Marton & Booth 1997, 130–133). Käsitukset pyritään kuvailemaan niiden oma logiikka huomioiden (Ahonen 1994, 126–128).

Martonin (1981) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa keskeinen käsite on toisen asteen tutkimusnäkökulma. Ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulmassa keskiössä on ymmärrys ympäristön ilmiöistä ja todellisuudesta, kun taas toisen asteen tutkimusnäkökulmassa pyritään tarkastelemaan ihmisten käsityksiä näistä ilmiöistä (Marton 1981). Tätä kautta on mahdollista hahmottaa erilaisia tapoja käsittää todellisuus ja sen ilmiöt sekä ymmärtää yksilöitä ja toiminnan taustalla olevia käsityksiä (Gröhn 1992, 7–8). Toisen asteen näkökulma fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoittaa, että tutkimuskohde valikoituu tutkittavien ilmiöstä luomien käsitysten pohjalta. Tarkoituksena on kuvailla, käsitteellistää ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöstä sekä niiden keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006). Jotta pääsin tutkimuksessani kiinni tutkittavien käsityksiin ja näkökulmiin, tuli minun tiedostaa omat käsitykseni aiheesta ja sulkea ne aineistonhankinnan ja analyysin ajaksi. Pyrin esittämään ilmiötä sellaisena

kuin tutkittavat sen kuvailivat (Niikko 2003, 24–25). Fenomenografia tulisi ymmärtää laajemmaksi kuin pelkästään tutkimusmetodiksi. Se tulisi nähdä tapana identifioida, muotoilla ja käsitellä tutkimuskysymyksiä. (Marton & Booth 1997, 111.)

5.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimukseni aineisto koostuu 14 haastattelusta, joista 13 on tehty maaliskuussa 2017. Tammikuussa 2019 täydensin aineistoani vielä yhdellä haastattelulla. Aineisto on tutkimukselleni riittävä, sillä laadullinen tutkimus ei vaadi suurta tutkimusaineistoa, sillä tavoitteena on saavuttaa syvälinen ymmärrys aiheesta, tilastollisten osoitusten sijaan (Alasuutari 2011, 38–39). Haastattelut on toteutettu yliopisto-opiskelijoiden toimesta kasvatus- ja opetusalan suur tapahtuma KEOS2017:ssä. Ennen haastatteluja sovittiin yhdessä haastatteluihin liittyvistä käytännöistä. Haastateltaviksi etsittiin lastentarhanopettajia ja luokanopettajia, jotka ovat työssään olleet toteuttamassa siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen. Haastatelluista 11 oli luokanopettajia ja 3 lastentarhanopettajia sekä haastatteluhetkellä jokainen heistä työskenteli Keski-Suomessa. En kuitenkaan erottele tutkimukseni tuloksissa luokanopettajia ja lastentarhanopettajia toisistaan, enkä myöskään vertaile heidän näkemyksiään. Haastateltavista 3 oli miestä ja 11 naista, mutta haastateltujen sukupuoli ei ole kuitenkaan tutkimukselleni oleellinen tieto, joten jätän ne raportoinnissa kokonaan pois. Yhteenlaskettu aika haastatteluaineistolle on 1 tunti ja 15 minuuttia.

Aineisto kerättiin siis haastattelemalla, joka on fenomenografiselle tutkimusotteelle tyypillisin aineistonkeruumenetelmä (Bowden 2005, 14). Fenomenografisessa tutkimuksessa tulee tutkimushenkilöiden kanssa luoda vuorovaikutuksellinen tilanne lomakehaastattelujen sijaan, sillä kieli toimii ihmisen välineenä ilmaista tietoisia käsityksiään (Ahonen 1994, 121–122). Koska tässä tutkimuksessa tutkin opettajien käsityksiä, koin selkeäksi valikoida tutkimusotteekseni fenomenografian ja aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun. Haastattelun suora kielellinen yhteys haastateltavaan mahdollistaa

haastattelutilanteessa lisäkysymykset sekä tiedonhankinnan ohjaamisen haluttuun suuntaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34). Eskola ja Suoranta (2008) korostavat haastattelua tiedon hankinnan menetelmänä, sillä jos haluan tietää mitä ihminen ajattelee tai minkälaiset ovat hänen käsityksensä, niin miksi en kysyisi niitä häneltä suoraan (Eskola & Suoranta 2008, 85). Ruusuvuori ja Tiittula (2005) näkevät haastattelun asetelmana, jossa haastateltavalla on tieto ja haastattelija ohjaa tai suuntaa keskustelua haluamiinsa suuntiin (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22). Kysymysten asettelun tulee aineiston keruussa olla avointa, jotta erilaiset käsitykset voivat nousta aineistosta esiin (Huusko & Paloniemi 2006) ja kuten puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä, jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta kysyttiin samat kysymykset (Eskola & Suoranta 2008, 86). Haastateltavilta kysyttiin myös tarkentavia kysymyksiä, jotka pohjautuivat siihen, mitä haastateltava oli kertonut. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan tutkijan toimintaa haastattelutilanteessa ohjaa tutkimuksen tavoite. Haastattelijalla on tilanteessa läsnä tiedon intressi, jonka perusteella hän esittää kysymyksiä tai kannustaa haastateltavaa aiheen pohdintaan (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23).

Haastattelujen alussa pyrittiin haastateltaviin luomaan luotettava ja hyvä suhde, joka on haastattelijan yksi tärkeimpiä tehtäviä (Keats 2000, 23). Osana tätä heti alussa jokaiselle haastatellulle tuotiin esiin, mitä haastattelujen pohjalta olisi tarkoitus tutkia ja kuinka jokaisen osallistujan anonymiteetti säilytetään läpi tutkimusprosessin (Keats 2000, 30). Läpi haastattelujen haastattelijan rooli oli neutraali kysyjä, joka ei tuo esiin omia näkemyksiään tai mielipiteitään, vaan antaa tilan haastateltavan käsityksille. Haastattelijana pyrin ainoastaan neutraaleihin, myötäileviin ilmaisuihin (Hirsjärvi & Hurme 2008). Myös haastattelujen luonne vaikutti vahvasti haastattelijan rooliin. Toiset haastateltavat innostuivat kertomaan aiheista useita eri näkökulmia ja miettimään tilanteiden haastavuutta, jolloin haastattelijana pystyi olemaan selkeästi passiivinen, kun taas toiset tyytyivät ytimekkäisiin vastauksiin, pohdiskeluvan otteen sijaan. Tällöin tarpeeseen tuli apukysymykset, jotka vaihtelevasti aktivoivat haastateltavia tuomaan käsityksiään laajemmin esiin.

Ahosen (1994) mukaan fenomenografisen tutkimuksen aineisto tulee litteroida sana sanalta, jotta sen kaikki vivahteet säilyvät (Ahonen 1994, 140). Litteroin aineiston kattavasti sana sanalta, mutta jätin kuitenkin pois esimerkiksi tunneilmaisut, täytesanat ja sanojen toistot, sillä en kokenut niitä aineiston analyysin kannalta merkityksellisinä. En merkinnyt myöskään puheessa ilmenneitä eri pituisia taukoja tai äänenpainoja. Aineiston sujuvaa lukemista ja läpikäyntiä helpottaakseni sijoitin litteroidessa tekstiin pilkut kieliopillisesti oikeisiin paikkoihin. Haastattelut nimesin numeroin haastattelujen kronologisen järjestyksen mukaan ja niistä oli poistettu kaikki tunnistettavat tekijät tutkittavien anonyymiyden turvaamiseksi. Litteroinneissa käytän seuraavia merkintöjä:

H: haastattelija

V: vastaaja (haastateltava).

Myöhemmin aineiston analyysissä yhdistin haastateltavan kaksi merkitykseltään samaa ilmaisu yhdeksi ilmaisuksi käyttäen (- -) -merkintää. Esimerkiksi kun haastateltava puhui haastattelun alussa yhteistyön olevan jouhevaa ja palasi aiheeseen vielä myöhemmin kuvaillen sen olevan luonnollista. Tällöin yhdistin nämä ilmaukset käyttäen (- -) -merkintää.

5.3 Aineiston vaiheittainen analyysi

Fenomenografisen tutkimuksen toteuttaminen on aina yksilöllinen polku, joka ei noudata tiettyä kaavaa, jota jokaisen tutkijan tulisi seurata. Aineistoa tutkitaan kokonaisuutena, mutta sitä rajataan pienempiin merkityksellisiin osiin. (Niikko 2003, 32–34.) Analysoidessaan aineistoa tutkija tulkitsee ja oman teoreettisen tarttumapintansa avulla luokittelee esiin nousevat käsitykset niiden yhteenkuuluvuuden perusteella (Ahonen 1994, 125–126; Åkerlind 2005). Näiden pohjalta muodostetut kuvauskategoriat ja niiden keskinäiset suhteet luovat fenomenografisen tutkimuksen tulokset sekä kuvaavat tutkimuksen teorian suhdetta empiriaan (Åkerlind 2005). Huusko ja Paloniemi (2006) korostavat, kuinka aineistoa tulee kuitenkin käsitellä kokonaisuutena, sillä tutkittavien ilmiöiden luonne riippuu kokonaisuudesta (Huusko & Paloniemi 2006).

Toteutin analyysin aineistolähtöisesti, jossa teoria ei vaikuttanut aineiston luokitteluun, vaan se muodostui vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (ks. Huusko & Paloniemi 2006). Patton (2002) nostaa esiin kuinka laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkija kehittelee yksilöllisen tapansa analysoida aineistoa (Patton 2002, 433). Tätä tukee fenomenografisesta näkökulmasta Marton ja Booth (1997) todetessaan, ettei analyysille ole yhtä selkeää menettelytapaa (Marton & Booth 1997, 132). Tutkijan subjektiivisuuden vuoksi eri tutkija voi saman aineiston pohjalta päätyä erilaisiin tuloksiin (Ahonen 1994, 130). Tutkijana tiedostin, että minun tuli sulkea oletukseni sivuun, etteivät ne vaikuttaisi aineiston analysointiin. Pyrin avaamaan yksityiskohtaisesti analysointivaiheita kuvattessani, mitä ja miten eri vaiheet tutkimuksessani eteni. Tämä lisää tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. Kuvaan seuraavaksi fenomenografisen analyysiprosessin vaiheittaista etenemistä.

Vaihe 1

Analyysin aloitin tutustumalla aineistooni. Aluksi luin litteroidut haastattelut pariin otteeseen, jotta sain haltuuni haastattelujen kokonaiskuvan. Tämän jälkeen paneuduin niihin vielä syvällisemmin niin, että lukemistani ohjasi jatkuvasti ajatus tutkimuskysymyksistä ja tutkittavasta ilmiöstä. Näin mahdollistui, että pystyin kiinnittämään huomioni ilmaisuihin, jotka ovat merkityksellisiä tutkimukselleni. Niiden tuli olla ajatuksellisia kokonaisuuksia, joista pystyi perustellusti tulkitsemaan jonkin merkityksen (Nikko 2003). Merkitsin alleviivaamalla aineistostani tutkimuskysymyksiä kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. Lyhyimmillään ilmaisut olivat yksittäisiä lauseita ja pisimmillään jopa lähes tekstikappaleen pituisia. Åkerlind (2012) nostaa esiin myös, kuinka ilmaisuja etsittäessä tulee ottaa huomioon konteksti, jossa se tuodaan esiin (Åkerlind 2012). Tämän huomasin myös omasta aineistostani, jossa joidenkin merkitysten hahmottamiseksi tuli huomioida konteksti, jossa ilmaisu nostettiin esiin. Pääsääntöisesti merkitykset löytyivät kuitenkin suoraan ilmaisuista. Hahmotin haastattelut kokonaisina konteksteina, jolloin yksittäisiä ilmaisuja tulkitessani otin huomioon haastattelun alussa tai lopussa esiin tulleet asiat. Seuraava taulukko kuvaa aineistosta nousseita ilmauksia:

TAULUKKO 1. Aineistosta nousseita ilmauksia

Haastateltava	Ilmaus
H1.1	esiopetuksesta käytiin tutustumassa siihen kouluun, niinku lähikouluun johon oletetaan että suurin osa niistä lapsista siirtyy siitä päiväkodin eskarista. käytiin tutustumassa yksittäisiä kertoja, ehkä yks tai kaks kertaa niinku että lapset tutustu tai kävi niinku ja sitten
H8.1	No lapsethan käy tutustumassa meidän ekaluokkaan ja toisissa kunnissa ja kouluissa se on vielä tiiviimpää että käy useita kertoja ja ehkä jo mahdollisesti siihen omaan opettajaan
H5.1	Erityisopettaja, erityislastentarhanopettaja on tietysti näissä jotka on päiväkodissa huomattu että tarvii tukea enemmän, erityistuntarpeiset lapset ja sitten kyllä siellä on koulupsykologi mukana kans jos tarvitaan ja terveydenhoitaja, että riippuu aina vähän mistä kantilta tukea tarvii tai erityishuomiota

Ensimmäisen vaiheen lopussa erotin 129 merkityksellistä ilmaisua aineistosta. Siirsin kyseiset ilmaukset tekstiedostoon, jossa lisäsin ilmauksien eteen tunnustekoodin, jossa ensimmäinen numero kertoi tiedon haastateltavasta ja toinen ilmaisun järjestysnumeron hänen merkityksellisten ilmaisujensa joukossa. Mikäli saman haastattelun sisällä ilmeni puhetta merkitykseltään samasta asiasta, yhdistin ne käyttäen (- -) -merkintää. Rajasin aineistosta todella herkästi pois ilmaisut, jotka eivät vastanneet ollenkaan tutkimuskysymyksiini ja tästä syystä aineistoa jäi selkeä osa tutkimuksen ulkopuolelle. Tulkitessani haastattelusta nousseita ilmauksia huomasin, kuinka varsinkin epäselvien ilmauksien kohdalla jouduin nojautumaan koko haastatteluun, jotta kykenin tulkitsemaan ilmauksen mahdollisimman oikeudellisesti. Häkkisen (1996) mukaan on oleellista tulkitta annetut ilmaisut suhteessa muuhun tekstiin (Häkkinen 1996, 42). Tutkimuskysymyksiin peilaten merkityksellisiä ilmauksia ilmeni haastatteluissa runsaasti, joten koin jatkon hedelmällisenä siirtyessäni analysoinnin seuraavaan vaiheeseen.

Vaihe 2

Analysoinnin toisessa vaiheessa siirsin kokonaiset haastattelut sivuun ja keskityin ainoastaan sieltä löytyämiini merkityksellisiin ilmaisuihin. Häkkinen (1996) toteaa, kuinka oleellista toisessa vaiheessa on, että ilmaisuja verrataan koko aineiston ilmaisuihin, koko alkuperäisen aineiston sijaan (Häkkinen 1996, 42; ks.

myös Åkerlind 2012). Vertailin ja etsin yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia löytämistäni ilmaisuista, jonka perusteella ryhmittelin ne niissä nousseiden teemojen mukaisesti. Käytännössä teemoittelun suoritin kopioimalla ja liittämällä tiedostoista ilmaisut teemojen mukaisesti nimettyihin erillisiin tiedostoihin. Näin sain yhdistettyä samaan teemaan soveltuvat ilmaukset yhteen.

Teemoittelun jälkeen otin yhden aihepiirin kerrallaan käsittelyyn ja etsin sieltä erilaisia käsityksiä, joiden pohjalta muodostui eri otsikoita käsityksille. Halusin tässä vaiheessa vielä pidättäytyä haastateltujen itse käyttämässä ilmaisuissa, jotta vältyin ylitulkittamisen mahdollisuudelta. Ilmaisuja erotellessani olin erityisen tarkka erottamaan pienenkin eroavaisuuden omaavat ilmaisut toisistaan ja pysyin pitkälti haastateltavien itse antamissa käsityksissä. Tällä pyrin avoimuuteen ja empaattisuuteen, jotta kuulin, mitä tutkittavilla oli sanottavana (ks. Niikko 2003, 35). Ilmaisuja tulkittessani jouduin vielä toisinaan palaamaan alkuperäiseen aineistoon, jotta kykenin olemaan varma, että tekemäni tulkinta vastasi alkuperäisen kontekstin merkitystä. Samoin jouduin toimimaan rajatesani mielipiteet analyysin ulkopuolelle, sillä fenomenografisessa tutkimuksessa keskiössä ovat käsitykset, eivät mielipiteet (ks. Ahonen 1994, 114–116). Useat mielipiteet olivat helposti tunnistettavissa, mutta joidenkin kohdalla jouduin tulkitsemaan niitä useampaan otteeseen, jotta tunnistin ilmaisun mielipiteeksi tai käsitykseksi. Alla olevassa taulukossa on esimerkkejä merkityksellisistä ilmauksista ja niiden perusteella muodostetut käsitykset.

TAULUKKO 2. Esimerkki ilmauksien pohjalta muodostetuista käsityksistä

Ilmaisu	Käsitys
<p>H6.1 paljon ne tekee erityisopettaja ja erityislastentarhanopettaja keskenään ja sitten luokanopettaja kutsutaan sinne palaveriin ja sitte oppilashuollossakin on jotkut asiat ja siellähän istuu sitten vielä terveydenhoitaja ja kuraattori ja koulupsykologi ja..</p> <p>H3.1 erityisopettaja käy siellä ryhmissä ja sitten tieteenki terveydenhoitaja jos sitten on psykologia tai tämmöstä ollu siinä eskarivuoden aikana puheterapeuttia tai muita niin ne sit tavallaan sitä ammatillista mistä sit se tieto kulkeutuu sinne koululle kyllä, et jos tollasia on käytetty</p> <p>H4.1 oikeestaan kaks vuotta ollu jo sillai että jokaisella ykkös ja kakkosluokalla on kummieskariryhmä tuolla päiväkodin puolella ja tuota sitten ei ole virallisesti sanottu mitään määrää kuinka paljon mutta tälläisiä yhteisiä tuokioita sanotaan oisko kolmesta neljään esimerkiksi vuodessa</p> <p>H7.1 nyt on esimerkiks kummieskarit meillä elikkä eskarit käy välillä meidän koululla ja tehään yhdessä ja mennään välillä sinne päiväkotiin ekaluokkalaiset sinne eskareitten kaa eli jokaisella on omat kummieskarit eli ryhmät on kaikilla</p>	<p>Lapsen siirtymään esiopetuksesta alkuopetukseen voi osallistua moniammatillisesti asiantuntijoita.</p> <p>Esikoulu ja koulu muodostavat yhteistyöryhmiä, joiden myötä esikoululaiset pääsevät tutustumaan kouluun.</p>

Tarkasti muodostetut käsitykset muodostivat tutkimuksen merkityksyksi-
köiden joukon ('pool of meanings') (Åkerlind 2012). Kaikkiaan käsityksiä tässä
vaiheessa oli 26. Tämän jälkeen jäsentelin ja kokosin käsitykset, eli avasin itselleni
jokaisen käsityksen, jotta hahmotin mitä kaikkea käsitys piti sisällään. Tämän
avulla käsitysten ryhmittely helpottui ja käsitys- ja hahmottamistapojen erot al-
koivat nousta esiin. Nuo erot osoittivat analysoinnin tässä vaiheessa, että aineisto
tarjoaa hyvän alustan fenomenografiselle tutkimukselle.

Vaihe 3

Analyysin kolmannessa vaiheessa koostin kuvauskategoriat, jotka muodostuivat määrittelemällä niiden ominaisuskriteerit sekä hahmottelemalla rajatapaukset (ks. Åkerlind 2012). Käytännön kategorioiden muodostamisessa seurasin Niikon (2003) ohjeistusta, jossa vertasin käsityksiä koko aineiston käsitysten joukkoon. Yhdistin käsityksiä, eli merkitysyksiköitä yhtäläisyyksien perusteella ja erottelin eroavaisuuksien pohjalta, muodostaen rajatapauksen avulla rajat kategorioiden välille (Niikko 2003, 36). Lähdin muodostamaan käsityksistä kuvauskategorioita aiemmin muodostettujen teemojen mukaan. Hyödynsin myös teemojen alla ilmenneiden käsitysten lukumääriä, jolloin ne ilmaitsut, jotka pitivät sisällään runsaasti ilmauksia, toimivat perustana kuvaskategorialle ja jonka ympärille lähdin kokoamaan samankaltaisia merkitysyksiköitä. Kun alakategoriat olivat muodostuneet, siirryin fenomenografisen analyysin viimeiseen vaiheeseen, lopullisten kuvauskategorioiden muodostamiseen. Alla taulukossa teemojen pohjalta muodostuneet kuvauskategoriat ja niiden sisältä löytyvien käsitysten määrät.

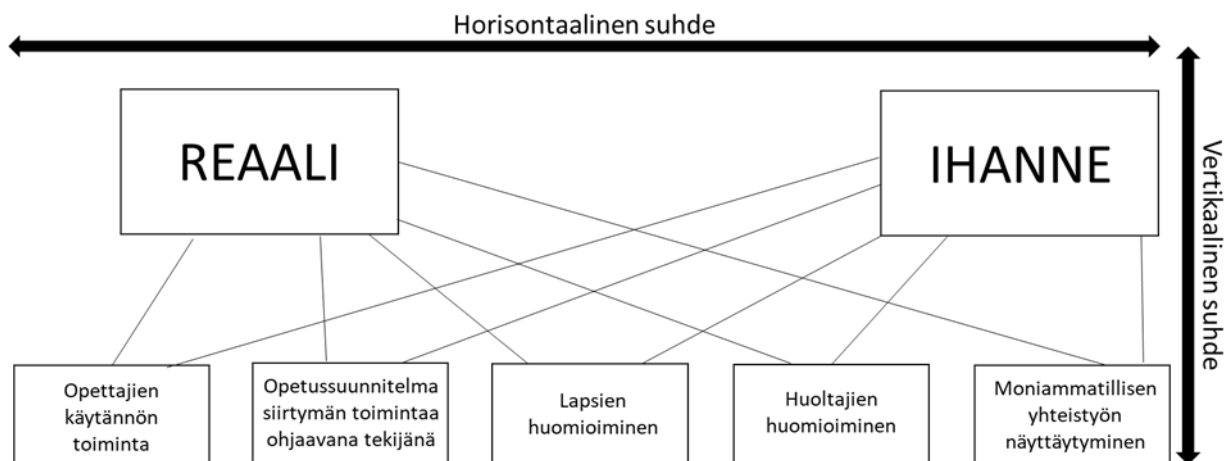
TAULUKKO 3. Alustavat kuvauskategoriat ja niiden sisältä löytyvien käsitysten määrät

Kuvauskategoriat
Opettajat siirtymän toteutumisen mahdollistajina 4 Käsitystä
Opetussuunnitelma toimintaa ohjaavana tekijänä 3 Käsitystä
Lasten huomioiminen yhteistyössä ja osana siirtymää 3 Käsitystä
Huoltajien huomioiminen yhteistyössä ja osana siirtymää 3 Käsitystä
Moniammatillisen yhteistyön näyttäytyminen osana lapsen siirtymää 4 Käsitystä

Lopullisen kuvausjärjestelmän muodostuminen

Kun olin hahmotellut alustavat kategoriat, analyysin seuraavassa vaiheessa oli aika muodostaa niistä lopulliset, mahdollisimman pelkistetyt kuvauskategoriat. Tämä voidaan nähdä myös tulosavaruuden luomisena (ks. Åkerlind 2012). Lopullisten kategorioiden tuli olla selkeästi irrallaan toisistaan niin, ettei laadullisia päällekkäisyyksiä muodostu (Häkkinen 1996, 43). Åkerlindin (2012) mukaan kuvauskategorioiden tulee esittää erilaisia tapoja kokea ilmiö sekä osoittaa näiden välisiä suhteita. Fenomenografia ei siis ainoastaan esitä erilaisia näkemyksiä ymmärtää ilmiötä, vaan tuo ne esiin myös jäsennellysti (Åkerlind 2012). Kuvauskategorioiden jäsentelyä ja yhteyksiä aloin miettiä vasta, kun olin lopullisesti määrittänyt kategoriat. Bowdenin (2005) mukaan mikäli struktuurin hakeminen ohjaa kuvauskategorioiden muodostamista, tulee tutkittavan ilmiöstä välittämä informaatio sivuutetuksi ja tutkijan oma tulkinta ilmiöstä korostuu (Bowden 2005, 15).

Niikko (2003) kuvailee kolme eri tapaa, miten tutkimuksen kategoriat voidaan järjestää. Horisontaalisesti, jolloin eri kategoriat ovat keskenään yhdenvertaisia (Niikko 2003, 38). Vertikaalisesti, jolloin aineistosta nousee jokin kriteeri, minkä pohjalta kategoriat voidaan järjestää keskinäiseen järjestykseen. Hierarkisesti, jolloin tietyt käsitykset ovat muita sisällöltään kehittyneempiä ja kategorioiden sijoittelu osoittaa aineiston rakennetta ja logiikkaa. (Niikko 2003, 38–39.) Hahmotellessani kategorioiden sijoittelua, kävi heti selväksi, ettei aineistossa ollut elementtejä sen hierarkkiseen järjestämiseen. Sen sijaan kuvauskategorioiden sisällä ja niiden välillä oli havaittavissa horisontaalisia ja vertikaalisia tekijöitä, jolloin tutkimuksen kategoriat muodostuivat osittain horisontaalisesti ja osittain vertikaalisesti.



KUVIO 3. Lopulliset kuvauskategoriat osittain horisontaalisessa ja osittain verikaalisessa järjestyksessä

Kuvauskategoriajärjestelmää luodessa lopuksi vielä tutkin, millaista teoriaa ja aiempia tutkimuksia ilmiöstä on saatavilla. Tämän tarkoituksena oli mahdollistaa kategorioiden rinnastaminen mahdollisimman laajasti teoriaan. Niikko (2003) muistuttaa, kuinka teorian ja kuvauskategorioiden välille tulee muodostaa yhteyksiä sekä mukaan tulee rinnastaa aiempi tutkimuskenttä (Niikko 2003, 35–36). Rinnastuksen teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin aloitin kuitenkin vasta, kun kuvauskategoriat olivat muodostuneet lopullisesti, sillä halusin, ettei kategorioiden muodostamisessa käsitykseni aiemmista tutkimuksista vaikuttaisi mahdollisimman vähän.

5.4 Luotettavuus

Laadullista tutkimusta tekevänä sain tarkastella omia tutkimukseni luotettavuuteen liittyviä ratkaisujani läpi koko tutkimusprosessin, sillä ilmiön tulee aina olla sopusoinnussa metodisten ratkaisujen kanssa (vrt. Eskola & Suoranta 2008, 208–209). Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä oli opettajien antamat käsitykset siirtymästä esiopetuksesta alkuopetukseen. Päädyin laadulliseen tutkimusmenetelmään ja tutkimusotteeksi valikoitui fenomenografia, sillä se tutkii juuri käsityksiä. Eskola ja Suoranta (2008) korostavat, kuinka laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2008,

210). Tutkijan aseman tiedostaen olen luotettavuutta lisätäkseni pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin etenemistä mahdollisimman tarkasti (Eskola & Suoranta 2008).

Tutkimusaihe herätti suurta mielenkiintoa heti alusta alkaen, sillä samoihin aikoihin, kun tutkimusaihe muotoutui, kävin Jyväskylän yliopiston esi- ja alkuopetuksen sivuainekokonaisuutta. Näin siirtymän ajankohtaisena ilmiönä myös yleisellä tasolla, sillä opetussuunnitelman uudistuksesta ei ollut kulunut vielä kovinkaan kauaa, joten sen toteutustavat ja puutteet olivat kiinnostukseni kohteena ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tämän vuoksi motivaatio aiheita kohtaan olikin suuri. Tiedostin kuitenkin myös itseäni kohdistuvat tekijät, sillä minun tuli siirtää omat ennakkokäsitykseni sivuun, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkimuksen kulkuun tai tuloksiin (ks. Niikko 2003, 34–35). Koska tutkimukseni on laadullisin menetelmin kerätty, kohdistuu luotettavuuden arvioitavuus tutkimuksen kokonaisuuteen. Tällöin tarkastelussa ovat tutkimuksen tarkoitus, tutkijan sitoutuminen tutkimukseen, aineistonkeruu, aineiston esittely, eettisyys, tutkimusprosessin kokonaiskesto, kerätyn aineiston analyysi, johtopäätökset, uskottavuus, vahvistettavuus sekä siirrettävyys (Tuomi & Sarajarvi 2009, 134–149).

Olen sitoutunut tutkimukseen puhtaasti tutkijan roolissa. Kokemusta alkuopettajana toimisesta siirtymävaiheessa itselleni ei ole kertynyt, jolloin käytännön tuomat kokemukset eivät ole vaikuttamassa tutkimusprosessiin. Luokanopettajaopiskelijana olin kuitenkin ennen tutkimukseen ryhtymistä perehtynyt hieman ilmiöön kirjallisuuden ja opettajien kanssa käytyjen keskustelujen merkeissä. Huomasin tutkimusprosessin alussa näiden käsitysten vaikuttavan lähtökohtiin, sillä etsin alussa yhtäläisyyksiä ennakkokäsityksiini. Tiedostettuani tämän, siirsin omat ennakkokäsitykseni täysin sivuun ja kohtasin aineiston neutraalina tutkijana. Eskola ja Suoranta (2008) esittävät kuitenkin, kuinka laadulliselle tutkimukselle on ominaista tutkijan avoin subjektiviteetti ja hänen keskeinen asemansa suhteessa tutkimuskohteeseen (Eskola & Suoranta 2008).

Aineisto tähän tutkimukseen kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla syksyllä 2017 ja sitä täydennettiin yhdellä haastattelulla keväällä 2019. Vaikka haastattelujen ajallinen kesto on lyhyehkö, se osoittautui rikkaaksi ja sen avulla

kuitenkin saavutettiin aineiston kylläntymis- eli saturaatiopiste (ks. Eskola & Suoranta 2008, 62–63). Tällöin oli havaittavissa, että aineistosta ei noussut enää uusia käsityksiä analyysiin. Kaikki haastattelut äänitettiin, jotta niihin pystyi myöhemmin palaamaan. Aineisto kerättiin esi- ja alkuopetuksen sivuainekokonaisuuden yhteydessä, jolloin haastatteluja toteuttivat itseni lisäksi muutkin opiskelijat. Ennen aineiston keruuta keskustelimme kuitenkin haastattelumenetelmistä, jolloin toteutuksen laadukkuus säilyi. Pohdin kuitenkin paljon haastattelujen toteutuksen jälkeen luotettavuuden näkökulmasta sitä, että aineisto oli kerätty useamman eri haastattelijan toimesta. Se aiheutti vaihtelua haastattelun käytänteissä, mutta samaan aikaan lisäsi haastattelijan neutraaliutta, jolloin vastaajan omat ajatukset olivat keskiössä. Tämä ilmeni litteroidussa aineistossa. Vastaavasti, mikäli olisin itse toteuttanut kaikki haastattelut, olisi edellisten haastattelujen kokemukset saattaneet ohjata omia käsityksiäni, jotka olisivat heijastuneet seuraaviin haastatteluihin. Haastatteluihin etsittiin esiopetuksesta tai alkuopetuksesta kokemusta omaavia lastentarhanopettajia tai luokanopettajia. Yhteensä haastatteluihin löytyi lopulta 14 haastateltavaa, jota pidin määrältään riittävänä, ottaen huomioon kuinka laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on määrän sijaan aineiston perusteellinen analysointi (ks. Eskola & Suoranta 2008, 15–18).

Sain kerättyä puolistrukturoiduilla haastatteluilla kattavan ja laadukkaan aineiston, josta nousi runsaasti tutkimukselleni merkityksellisiä käsityksiä. Tästä syystä pidin haastattelukysymyksiä (liite 1) fenomenografiselle tutkimusotteelle onnistuneina. Aineisto toimi apunani muodostaessa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, jota Eskola ja Suoranta (2008) korostavat, sillä pelkkä aineiston purku ei toimi tutkimuksen tarkoituksena, vaan teoreettisesti kestävien näkökulmien luominen (Eskola & Suoranta 2008, 62). Aineiston analyysin aloitin tutustuen kattavasti kirjallisuuteen, joka käsitteli fenomenografista tutkimusotetta (ks. Åkerlind 2012; Niikko 2003; Marton & Booth 1997). Analyysitavan kattava tietoisuus lisäsi tämän vaiheen luotettavuutta. Itse analysoinnin eri vaiheiden jälkeen aineistosta oli noussut runsaasti ilmaisuja ja käsityksiä, jotka olivat tutkimuskysymyksien suuntaisia. Fenomenografinen analyysi on jokaisen tutkijan yksilöllinen polku,

joka ei pidä sisällään sovittua kaavaa (Åkerlind 2012). Omassa tutkimuksessani tämä näyttäytyy luottamusta lisäävänä tekijänä, sillä pysyn uskollisena läpi analyysin omalle polulleni, jolloin siihen eivät ole vaikuttamassa muut tekijät. Kuvaan tutkimukseni aineiston keruu- ja analyysitavan kattavasti ja kriittisesti, sillä laadullisen tutkimuksen tutkijana olen tutkimuksen merkittävin väline (ks. Eskola & Suoranta 2008, 165). Kun tutkija tämän hahmottaa, muodostuu hänestä oman tutkimuksensa luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta 2008, 165).

Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan aineiston ja sen tulkinnan vastaavuutta (Lincoln & Guba 1985, 318–327). Vahvistettavuuden luotettavuutta vahvistaakseni olen analyysivaiheessa kuvannut sanallisesti sekä kuviodien avulla tekemiäni tulkintoja aineiston pohjalta. Lisäksi omat tulkintani saavat vahvistusta toisista lähes vastaavaa ilmiötä tutkivista tutkimuksista. Ahtola ym. (2011) tuovat esiin, kuinka siirtymä olisi toimivampi jatkumo, mikäli esi- ja alkuopettajien välillä olisi enemmän keskusteluja ja yhteistyötä (Ahtola ym. 2011). Vastaavasti Fisher (2009) kertoo tutkimuksestaan nousseen esiopettajien suositus sille, että opettajien tulisi vieraillla esiopetuksessa ja tutustua toimintaan, jotta lapsen koulunaloituksesta tulisi mahdollisimman onnistunut (Fisher 2009, 138–139). Piantan ja Rimm-Kaufmann (2006) nostavat esiin vielä vanhempien kuulemisen ja rohkaisemisen siirtymässä (Pianta & Rimm-Kaufmann 2006, 19).

Tutkimuksen kokonaisuuden luotettavuutta tutkittaessa, tulee myös tarkastella sen siirrettävyyttä. Siirrettävyydessä mietitään, onko tutkimuksen tulokset sovellettavissa samaan ilmiöön, mutta toisissa olosuhteissa (Perttula 1995). Metsämuurosen (2006) mukaan laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyys ei kuitenkaan toteudu sellaisenaan, vaan tutkijan tehtävänä on esittää tutkimusaineistoa tarpeeksi paljon, jotta lukija voi itse tehdä johtopäätökset siitä, miten tutkimustulokset soveltuvat toisiin olosuhteisiin (Metsämuuronen 2006, 267). Tutkimusaineiston laaja esittäminen on tutkimukseni ainoa tekijä, jota voi tarkastella siirrettävyyden näkökulmasta. Sen vuoksi kuvaan tulokset -osiossa aineistosta nousseita käsityksiä kattavasti, jotta lukijan on mahdollista tutkia tutkimuksen siirrettävyyttä.

Aiheen puhuttelevuuden vuoksi huomasi analysoinnin alussa omien ennako-odotuksieni seuraavan minua. Jouduin muistuttamaan itselleni avoimuutta aineistoa kohtaan ja pyrin siirtämään omat ennakkokäsitykseni sivuun. Eskola ja Suoranta (2008) nostavat tutkimuksen uskottavuuden kriteeriksi sen, kuinka tutkijan tulkinnat ja käsitteellistykset vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2008, 211). Tämän vuoksi tutkittavien käsityksiä tulkitessani olin huolellinen ja usein palasin alkuperäiseen kontekstiin varmistamaan, että olen ymmärtänyt ilmauksen oikein. Epäselväksi jääneet ilmaisut jätin kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta lisätäkseen nostin kattavasti läpi kuvauskategorioiden käsittelyn haastatteluista nousseita suoria lainauksia käsityksistä käsittelyn tueksi. Tavoitteena kuvauskategoriajärjestelmällä oli kuvata ilmiötä mahdollisimman kattavasti ja tuoden esiin kaikki ilmiötä koskevat käsitykset. Marton ja Booth (1997) kuitenkin muistuttavat, ettei fenomenografisen tutkimuksen kuvauskategoriajärjestelmän avulla voida muodostaa täysin systeemiä, joka kuvaisi tyhjentävästi valittua ilmiötä (Marton & Booth 1997, 124–126). Luotettavuus oli läpi tutkimuksen toteutuksen mielessäni, sillä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa otetaan käsittelyyn koko tutkimusprosessi (Eskola & Suoranta 2008, 210; Tuomi & Sarajärvi 2013, 140).

Olen tutkijana tehnyt kaikki tutkimukseeni kohdistuneet valinnat ja näin olen vastuussa sen luotettavuudesta. Sen lisäksi, että olen miettinyt työprosessin aikana käytettyjen työtapojen luotettavuutta, olen tarkkaillut myös oman toimintani luotettavuutta läpi erilaisten työskentelytapojen. Vastaan tutkimukseni rehellisyydestä, joten on tärkeää, että olen kyennyt oman työskentelyn kriittiseen tarkkailuun läpi prosessin.

5.5 Eettiset ratkaisut

Eettisyys on läsnä läpi tutkimuksen, aina aiheen valinnasta tutkimuksen tulosten esittelyyn (Kuula 2015, 11). Hewitt (2007) nostaa esiin, kuinka laadullinen tutkimus on haavoittuvainen tutkijan omille asenteille (Hewitt 2007). Olen sitoutunut

huolellisuuteen ja rehellisyyteen, niin aineiston keruussa, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä niiden arvioinnissa. Kuula (2015) näkee tutkimuksen eettisyydelle keskeisimpänä ihmisarvon kunnioittamisen. Se ilmenee tutkittavien yksityisyyden ja itsemääräämisoikeuden turvaamisena (Kuula 2015, 60). Tämä ilmeni tutkimuksessa heti alusta alkaen, sillä jokaiselta haastatellulta kysyttiin halukkuutta osallisuuteen, eikä ketään painostettu tai pakotettu osallistumaan. Lisäksi anonymiteettisyyden säilymistä korostettiin tutkimukseen osallistuneille (Kuula 2015, 76). Koska kaikki haastattelut eivät olleet minun toteuttamiani, en voi eettisestä näkökulmasta olla täysin varma, että jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle korostettiin esimerkiksi anonymiteettisyyden säilymistä. Ennen haastatteluja kävimme haastattelumenetelmät läpi, jolloin jokaiselle muistutettiin myös eettisyyden merkitystä. Käytännön toteutuksessa voin olla sen täyttymisestä varma kuitenkin vain itseni kohdalla. Tutkijana olen aineiston keruusta eteenpäin huolehtinut huolellisesti näiden kriteerien täyttymisestä.

Laadullisen tutkimuksen haastattelu rinnastetaan luottamuksellisuuteen, jossa tutkittava saattaa nostaa esiin salaisuuksia ja arkaluontoisia aiheita (Orb, Eisenhauer, Wynaden 2000). Tähän pohjautuen tutkimusta tehdessään on tutkijan hyvä tiedostaa, onko jokin tunnistettava yksityiskohta tutkimukselle niin olennainen, että osallistujan tulee laittaa oma yksityisyys riskialttiiksi (Eskola & Suoranta 2008, 56). Tutkimukselle ei ollut olennaista tietää osallistujien nimiä, joten ne jätettiin haastatteluvaiheessa kysymättä. Kerätty aineisto säilytettiin salasanan takana ja ainoastaan minun hallussani. Näin kukaan muu ei voinut päästä siihen käsiksi. Aineiston analyysin lopuksi nimesin vielä haastattelut niiden järjestyksen mukaisesti ja keksin haastatelluille peitenimet. Kuula (2015) kertoo peitenimien eli pseudonyymien olevan käytetyin tapa suojata tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti (ks. myös Orb, Eisenhauer, Wynaden 2000). Hän näkee peitenimien tekevän tekstistä ymmärrettävämmän, lyhyiden merkkien tai merkkijonojen sijaan (Kuula 2015, 215).

Tutkimuksen aineistokatkelmia valitessani varmistin, etteivät ne pitäneet sisällään tunnistettavia tekijöitä (Eskola & Suoranta 2008, 57). Muutamasta aineistokatkelmasta on mahdollista tunnistaa haastateltavan murre, mutta päätin

säilyttää nämä, sillä tutkimukseni ei pidä sisällään tarkempia tietoja tutkittavien mahdollisista työskentelykouluista, joten en nähnyt murteen mahdollistavan tutkittavien tunnistamista. Samoin aineistosta nousseet lopulliset kuvauskategoriat kuvaavat erilaisia tapoja käsittää siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen. Yksikään kategoria ei muodostu yhden opettajan käsitysten pohjalta, vaan ne koostuvat useamman opettajan käsityksistä. Tällöin yksittäinen opettaja ei leimaudu ainoana yhden kategorian edustajana. Tämä tukee jatkuvuutta, sillä aineistoa kerätessä on osallistujille luvattu anonyymius, joten myös tuloksia tehdessä tämä tulee muistaa (Eskola & Suoranta 2008, 57). Yksityisyyden turvaamiseksi hankittua aineistoa käytettiin ainoastaan tässä tutkielmassa. Kaikki aineisto, joka on turvassa tietokoneella, poistetaan lopullisesti ja paperiversiot silputaan tunnistamattomaan kuntoon tutkielman valmistumisen jälkeen.

Hallamaa, Lötjönen, Launis ja Sorvali (2006) nostavat tutkimuseettisestä näkökulmasta kolme moraalista normia esiin, joita itse läpi tutkimuksen noudatin. Heidän mukaansa tutkijan ei pidä varastaa muiden tutkijoiden aineistoja, eikä myöskään aiheuttaa vahinkoa tutkimuksen kohteelle. Edelleen tulee pitää mielessä, että ei valehtele tutkimuksensa tiedoista tiedeyhteisölle. (Hallamaa, Lötjönen, Launis & Sorvali 2006, 398.) Olen pohjannut tutkimukseni täysin itse kerättyjen haastattelujen pohjalle, joten voin vilpittömästi todeta jättäneeni muiden tutkijoiden tuottamat tutkimukset ainoastaan tarkastelun tasolle. Aineistoa analysoidessani tarkastelin kriittisesti eettisestä näkökulmasta sitä, miten tutkimukseni aihe ja tulokset heijastuvat tutkimuksen kohteeseen. Tutkimukseni ei kuitenkaan kohdistunut tutkimaan yhden tietyn koulun siirtymäkäytänteitä, jolloin olisin joutunut miettimään tarkemmin tulosten vaikutusta tutkimuksen kohteelle. Koska nyt tarkastelussa ei ollut tietty yksikkö, vaan siirtymästä annetut käsitykset, ei varsinaista eettistä problematiikkaa tämän suhteen muodostunut. Aiemmin luotettavuus -osiossa esittelemäni ratkaisut tutkimusprosessin etenemisessä kuvaavat mielestäni kattavasti rehellisyyteni tutkimuksen tietojen käsittelystä ja näin myös eettisyydestä.

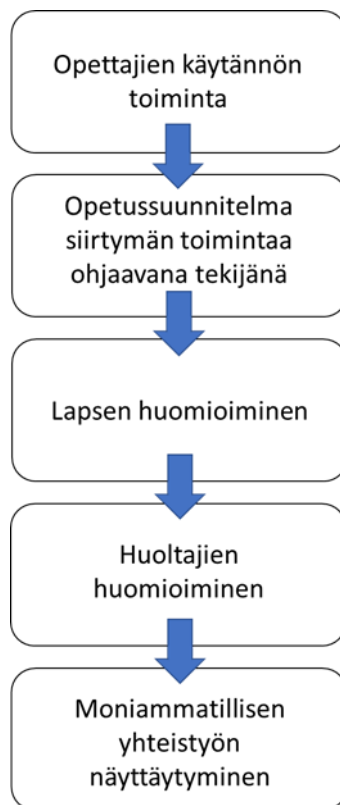
Jo haastatteluvaiheessa tutkittaville annettiin mahdollisuus kertoa halukkuus saada käsiinsä tulevaisuudessa valmistuva tutkimus, joka oli toteutettu

haastattelujen pohjalta. Tämä vahvistaa eettisyyttä, sillä tällöin osallistujilla on mahdollisuus myös itse lukea lopputulos. Eettisten ongelmien välttäminen etukäteen osoittaa tutkijan ammattitaitoa ja tietoisuutta ammattietiikasta (Eskola & Suoranta 2008, 59). Suurimmat eettiset problematiikat kohtasin juuri aineiston keruun vaiheessa, sillä eettisyyden toteutuminen ei täysin ollut omissa käsissäni. Tämä sai aikaan sen, että tahdoin tutkijana olla erityisen tarkka seuraavien vaiheiden eettisyyden toteutumisesta, sillä pystyin nyt itse omalla toiminnallani määrittämään sen. Oman toiminnan kriittinen tarkastelu onkin eettisesti tutkimukselle välttämätöntä (Hewitt 2007).

6 TULOKSET

Vastaan kuvauskategorioiden esittelemisen avulla tutkimuskysymyksiini, miten opettajat käsitteellistävät oppilaan siirtymää kouluun ja millaisia käsityksiä opettajilla on opetussuunnitelmien osuudesta siirtymässä sekä millaiset ovat yhteistyön mahdollisuudet lapsen siirtymässä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkijana poimin aineistosta ne vaihtelut, jotka kuvaavat ilmiötä parhaiten (Niikko 2003, 48). Vaihtelujen ja käsitysten esiin tuomisella pyrin esittämään opettajien antamia käsityksiä kattavasti, mutta yksityiskohtaisesti.

Kuvauskategorioita on nostettu aineistosta viisi, jotka ovat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa. Koska kategoriat ovat suhteessa toisiinsa tasavertaisia, olen järjestänyt ne tutkimuskysymysten mukaiseen järjestykseen. Vertikaalisesti näiden kategorioiden yläpuolella ovat opettajien antamat realistiset ja ideaalit käsitykset siirtymästä, jotka ovat yhteydessä jokaiseen viiteen kuvauskategoriaan ja näin kulkevat mukana läpi kuvauskategorioiden. Kategorioiden sisältöjen avaamisessa hyödynnän suoria lainauksia haastatteluista. Suorat lainaukset tuottavat selkeää, ymmärrettävää tietoa, jota ei abstraktilla kuvauksella olisi mahdollista tuottaa (Åkerlind 2005). Pyrin valitsemaan sitaateiksi mahdollisimman vakuuttavia ja kuvaavia otteita aineistosta. Näiden avulla pyrin lisäämään tekemieni tulkintojen läpinäkyvyyttä (ks. Huusko & Paloniemi 2006).



KUVIO 4. Muodostuneet kuvauskategoriat opettajien käsitysten ilmentäjinä

Kuvion avulla esitän kuvauskategorioiden etenemisen myös graafisessa muodossa, sanallisen erittelyn tueksi. Ensimmäinen kategoria kertoo millaiset toimet opettajat kokevat olevan heidän vastuullaan siirtymässä eli millaisena opettajan rooli näyttäytyy siirtymän mahdollistajana. Toisessa kategoriassa keskitytään opettajien käsityksiin opetussuunnitelmista ja miten opettajat näkevät opetussuunnitelman ohjaavan heidän toimintaa siirtymässä. Kolmas ja neljäs kategoria kertovat, miten siirtymävaiheessa otetaan kokonaisvaltaisesti lapsi ja huoltajat huomioon. Viimeinen kategoria avaa moniammatillisuuden osuutta siirtymässä eli opettajat kertovat, milloin moniammatillisia asiantuntijoita käytetään osana siirtymää. Jokaisen kuvauskategoriota koskevan luvun päätteeksi esitän taulukon muodossa mitä-miten-miksi -näkökulmat kategorian sisällöistä. Mitä -näkökulma on laajemman tason käsite siirtymästä, joka nousee suoraan kuvauskategoriosta (ks. Åkerlind 2008). Miten -näkökulma tuo esiin millaisista esiin nousseista käsitteistä kategoria koostuu. Miksi -näkökulma avaa tarkemmin, mitä perusteita ja käsityksiä miten -näkökulmien taustalta löytyy. (ks. Åkerlind 2008.)

6.1 Opettajien käytännön toiminta

Opettajien käsityksissä siirtymään positiivisesti vaikuttavia ja mahdollistavia tekijöitä ovat koulun arjen yhteydessä tehtävä toiminta. Siirtymää helpottavana tekijänä opettajat nostivat esiin tutustumiskäynnit, joiden toteutuksessa oli havaittavissa eroavaisuuksia vastaajien kesken. Opettajat puhuvat nimenomaan siitä, miten siirtymää käytännössä toteutetaan.

esiopetuksesta käytiin tutustumassa siihen kouluun, niinku lähikouluun johon oletetaan että suurin osa niistä lapsista siirtyy siitä päiväkodin eskarista. käytiin tutustumassa yksittäisiä kertoja, ehkä yks tai kaks kertaa niinku että lapset tutustu tai kävi (Sanni)

eskariryhmä tulee käymään meidän ekaluokassa nyt tässä ennen joulua mutta sitten viimemain joulun jälkeen tulee käymään ja sitten on vielä se tutustumispäivä siellä toukuuussa (Tapio)

Opettajat nostivat esiin satunnaiset tutustumiskäynnit osana lapsen siirtymää. Tutustumiskäyntejä siis toteutetaan, mutta niiden toteutukset ovat enemmänkin yksittäisiä, kuin runsaita. Vaikka käytännössä tutustumiskäynnit ovat joidenkin mielestä vähäisiä, nähtiin näiden vastaajien keskuudessa tarve tutustumiskäyntien lisäämiselle.

no varmaan niinku sitä kouluun siirtymistä voi helpottaa se että jos ois enemmän niinku sitä yhteistyötä että sellaset tutustumis, yksittäiset tutustumiskerrat et esioetusryhmä menee niinku luokkaan (- -) vaatis enemmän sitä tota käyntejä ja yhteistä tekemistä myöskin että siinä varmaan kehitettävää. (Sanni)

Joustavat opetusjärjestelyt ja kummitoiminta esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä näyttäytyy osana opettajien puhetta tutustumiskäynneistä. Kummitoiminta nähdään hyvänä väylänä yhteistyölle ja koko vuoden kestävä toiminta tarjoaa lapselle runsaasti kokemuksia koulusta.

nyt on esimerkiks kummieskarit meillä elikkä eskarit käy välillä meidän koululla ja tehään yhdessä ja mennään välillä sinne päiväkotiin ekaluokkalaiset sinne eskareitten kaa eli jokaisella on omat kummieskarit eli ryhmät on kaikilla (Milla)

meillä on sellaset joustavat opetusjärjestelyt et aina torstai päivä on ykkös ja kakkoset ja eskarit niinku koko aamupäivän eli kolme - neljä tuntia että vetää opettajat ja lastentarhaopettajat se on ihan suunniteltu et mitä aina joka kerralla tehään ja jaetaan ne sekasi ryhmiin ja sit ne toimii kerran viikossa yhdessä ihan koko vuoden että aika paljo yhteistyötä (Taina)

oikeestaan kaks vuotta ollu jo sillai että jokaisella ykkös- ja kakkosluokalla on kummieskariryhmä tuolla päiväkodin puolella (Isabella)

ite tykkään niistä kummieskarihommista, se on ollu semmonen että tykkään (- -) eskarit tykkää et saa tulla tutustuun kouluun ja olla isompien kanssa (Milla)

Vastaajien keskuudessa kummitoimintaa pidetään hyvänä mahdollisuutena tutustua kouluun ja työskennellä hieman vanhempien lasten kanssa. Opettajat eivät suoraan puhu kummitoiminnan edesauttavan oppilaan siirtymää, mutta näin on kuitenkin tulkittavissa, kun tarkastellaan, millaista toimintaa toteutetaan ja kuinka runsaasti. Osana siirtymää pidetään opettajien keskinäistä yhteistyötä. Se nousikin vahvasti esiin eri sävyissä haastateltavien suusta.

koululta käydään niis päiväkodeis vähä tutustumas ja seuraamas lapsia, juttelemas niiden opettajien kans ja jotain tämän tyyppisii (Elli)

Jopa kuusi haastateltavaa nosti esiin, kuinka yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on määrällisesti hyvin vähäistä. Opettajat tiedostavat tämän ja kuvailevat syiksi usein aikaa tai järjestämisen vaikeutta. Opettajien suusta nousi esiin myös tyytyminen vallitsevaan tilanteeseen.

No näkee että vaihtelevaa (- -) sen yhteistyön organisointi voi sanoa ettei ole ihan mutkaton (Katja)

et muutama tunti ja muutama viesti on vaihettu ja muutama puhelu mikä on soitettu (Mikko)

ehkä siinä vähän on semmosta et kuka on siinä vastuussa siitä että on kuka tekee sen alotteen että nyt millon me voidaan tulla ja näin siinä on vähän semmosta epäselvyyttä ollu että siinä tulee aina hyvin viime tinkaankin ne että pitäis kohta jo tulla käymään sielä (Helena)

sitä vois olla enemmän mutta se että toki me ollaan niin hektisessä tilanteessa niin eskarissa kuin alkuopetuksessakin että pitää myös tyytyä tähän (Pirjo)

Samaan aikaan lähes jokaiselta, joka kertoi yhteistyön olevan vähäistä, nousi haastatteluissa esiin, kuinka haluaisivat kehittää ja lisätä yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. He pitivät sitä tärkeänä ja isona osana siirtymää, sillä siirtymä pitää edelleen sisällään lapselle hypyn uuteen.

Jos aattelee sitä lapsen näkökulmasta niin edelleenki kuitenkin siinä on niinku hypy ja porras, et se on iso juttu se kouluun tuleminen (Krista)

sitten on vielä enemmän ja tehään yhteistä että jossakin missä se päiväkotiki on koulun lähellä niin ois, musta ois ihana olla semmosessa paikassa töissä että sitte vois tehdä ihan jos ei nyt viikottain niin ainaki kuukausittain sitte ihan sitä yhteistyötä se ois paljon helpompi sitte niille eskareille tulla sinne (Tapio)

Opettajat siis tiedostavat yhteistyön merkityksen siirtymässä, vaikka se ei käytännön toiminnassa osalla näykään. Vastaavasti haastatelluista viisi kertoi yhteistyön alkuopetuksen ja esiopetuksen välillä olevan runsasta.

niin yhteistyö, meillä sitä on hirveen paljo ku se on tosiaan ku jos ei nyt ihan päivittäistä niin viikottaista ainaki et me tehään koulun kanssa sponttaanisti yhteistyötä ja sit välillä suunnitellusti yhteistyötä että et meidän talossa se on viikottaista ainakin. (Virpi)

Opettajat jotka mainitsivat yhteistyön olevan runsasta, kertoivat myös, että heidän yksikössään on esiopetus ja alkuopetus samassa rakennuksessa. Voidaan-kin siis todeta, että samassa rakennuksessa tai lähekkäin sijaitsevat esi- ja alkuopetus lisäävät näiden välistä yhteistyötä ja täten myös vaikuttavat suoraan lapsen siirtymään. Samat vastaajat korostavat kokonaisuudessaan yhteistyön luontevuutta, jonka voi nähdä myös olevan heijastus juuri esi- ja alkuopetuksen fyysisestä keskinäisestä sijainnista.

ku molemmat päiväkodit on ainakin toistaseks fyysisesti lähellä koulun vieressä niin se yhteydenpito on ollu helppoo (Helena)

yhteistyö on semmosta jouhevaa (- -) et se on tosi luontaista (Minna)

et eihän tässä käytännössä hirveesti oo nivelvaihetta ku eskarit siirtyy sitte vaa seuraavaa luokkaan (- -) et siinä ei mitään hirveen suurta nivelvaihetta oookkaa että me, yleensä ku noi eskarit menee ykkösluokalle nii sitte ne syksyllä tulee monesti meidän eskariluokkaan, me ollaan siinä samassa kuitenkin tilassa niin ne tulee meitä morjestelemaan et se on lapsillekki hirveen turvallista että me tutut eskariopet ollaan siinä niinku vieressä ja tulee tosi pehmeä lasku siihen ykkösluokkaan sitte että mun mielestä tämmönen ois ihan ideaali tilanne (Virpi)

Tutustumiskäyntien ja yhteistyön ohella opettajat nostivat kattavasti esiin tiedonsiirron toteuttamisen osana siirtymää. Siinä oppilaasta siirretään esiopetuksessa kerättyä tietoa alkuopettajille, jotta luokanopettajalla olisi mahdollisimman kattava tieto kouluun saapuvasta lapsesta. Tämä helpottaa lapsen siirtymää kouluun, sillä koululla on jo tietopohja lapsesta, jolloin tarvittaessa tuki voidaan tarjota jo alusta alkaen.

on tulossa yhteistyöpalaverit tässä parin viikon sisällä koulun kanssa missä sitten vaihdetaan tietoa koulun puolelle näistä eskareista (- -) käydään niinku läpi et minkälainen lapsi on tulossa ja.. toisista on vähemmän sanottavaa ja toisista sitte enemmän että.. (Minna)

siis tokihan siihen kuuluu nää oppilashuollolliset palaverit, jokasen lapsen nämä esiopsit, mitkä on tuen tarpeet, ehkä se tiedonsiirto on se kaikkein tärkein siitä, et se mitä me tiedetään siitä lapsesta siirtyy sit niille ykkös - kakkosluokan opettajille (Virpi)

Eräs opettaja nosti kuitenkin esiin myös näkökulman, jossa tiedonsiirto aiheuttaa lapsen leimaamisen ja asettamisen tiettyyn muottiin. Oppilaan ei ole mahdollista aloittaa puhtaalta pöydältä, vaan esiopetuksen leima seuraa häntä koulupolulle.

mua säällitti ne lapset mitenkä raadollisesti ne kuvataan et se on semmonen ja semmonen ja tämmönen ja tämmönen et mua kävi sääliks ne lapset (- -) valmiiks lyödään jo muottiin ku se tulee kouluun että tää on sit tämmönen lapsi niin jos siinä ei opettaja oo hereillä niin se jatkaa sitä samaa, pitäis antaa puhas startti kaikille (Mikko)

Pääsääntöisesti tiedonsiirto nähdään isona ja tärkeänä osana lapsen siirtymää, jossa pitkin esiopetusta kerätty tieto ja havainnointi siirtyvät alkuopettajalle. Esiin noussut uhkakuva leimaamisesta tiedonsiirrossa korostaa vain sitä, kuinka tarkoin opettajien tulee miettiä, mikä tieto on tarpeellista ja hyödyllistä siirtää alkuopettajille.

TAULUKKO 4. Opettajien käytännön toiminta siirtymässä

Mitä?	Miten?	Miksi?
Opettajien käytännön toiminta	<ul style="list-style-type: none"> -Tutustumiskäynnit kouluun. -Kummitoiminta esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. -Yhteistyö esiopettajien ja alkuopettajien välillä. -Tiedonsiirto. 	<p>Tutustumiskäyntien avulla tuetaan lapsien siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen.</p> <p>Kummitoiminta esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on hyvä väylä yhteistyölle ja tarjoaa lapselle runsaita kokemuksia koulusta.</p> <p>Yhteistyö opettajien välillä siirtymässä on merkittävää lapsen siirtymän kannalta. Esiopetuksen ja alkuopetuksen sijaitessa lähekkäin, yhteistyö on runsasta ja luontevaa.</p> <p>Tiedonsiirron avulla lapsesta siirtyy tarpeellinen tieto kouluun ja se helpottaa lapsen siirtymistä kouluun.</p>

6.2 Opetussuunnitelma siirtymää ohjaavana tekijänä

Esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa sekä paikallisissa opetussuunnitelmissa on nostettu esiin käytänteitä koskien siirtymävaiheen toteutusta. Tässä kategoriassa opettajat kertovat mitä heidän mielestään opetussuunnitelmissa on siirtymävaiheesta kerrottu ja peilautuuko se heidän omaan toimintaansa. Muutama opettaja nostaa esiin tarkkoja yksityiskohtia koskien siirtymää. Tämä vahvistaa ajatusta opetussuunnitelmien tuntemuksesta ja kuinka se ohjaa toimintaa. Osa opettajista kertoo noudattavansa opetussuunnitelmia, mutta samaan aikaan puhuu sisällöistä suurpiirteisesti, nimeämättä yhtään tekijää. Tästä on tulkittavissa, etteivät opetussuunnitelmat juurikaan ohjaa todellisuudessa tällaisissa tapauksissa toimintaa siirtymässä.

sen päiväkodin niinku esiopetussuunnitelmaan on kirjattu että tutustutaan niinku kouluun (Sanni)

Sitten tavallaan tää että koulun puolelta seurataan ja tarvittaessa sitte luokanopettajat ketkä ottaa seuraavana vuonna pystys sitten menemään vaikka ryhmään kattomaan tai muuta, silloin jo eskarikevään aikana (Kari)

on kirjattu jotakin siitä yhteistyöstä tai siirtymävaiheesta. (Sanni)

kyllä me sitä yritetään noudattaa (Tapio)

Jopa yhdeksän haastateltavaa tyytyy toteamaan tietämättömyyden koskien opetussuunnitelmaa ja sinne kirjattuja siirtymän käytänteitä. Tällöin on helposti tulkittavissa, kuinka tietämys niin valtakunnallisesta kuin kunnallisestakaan opetussuunnitelmasta ei ole osana opettajien jokapäiväistä toimintaa.

Ei pysty sanomaan, en tiedä (Isabella)

Erittäin hyvä kysymys... Sen voi tarkistaa jostain.. (Milla)

jaa-a, jätetään tämä väliin, nyt en osaa sanoa.. (Mikko)

TAULUKKO 5. Opetussuunnitelma siirtymän toimintaa ohjaavana tekijänä.

Mitä?	Miten?	Miksi?
Opetussuunnitelma siirtymää ohjaavana tekijänä	-Lasten tutustumiskäynnit ja opettajan vierailut. -Pyrkimys noudattamiseen. -Ei ohjaa toimintaa.	Opetussuunnitelmiin on kirjattu tutustumiskäynnit kouluun ja opettajan vierailut esiopetukseen ja niitä pyritään toteuttamaan. Opetussuunnitelmien sisällöstä ei ole tarkkaa tietoa, mutta sitä yritetään noudattaa. Tietoa siitä, mitä opetussuunnitelmissa sanotaan siirtymästä ei ole, joten se ei ohjaa toimintaa.

6.3 Lapsen huomioiminen siirtymässä

Opettajat kuvaavat kuinka kokevat lapsien olevan osallisia siirtymässä ja näin tulevan huomioiduksi. Eniten opettajien puheissa on havaittavissa jälleen tutustumiskäynnit osana lapsen huomioimista. Näiden opettajien kokemuksissa huomioiminen jää kuitenkin melko pinnalliseksi, sillä lapsien nähdään lähinnä tulevan tutustumaan kouluun ja huomioiminen tässä tapauksessa koetaan lapsen havaitsemisena. Tutustumiskäynnit eivät opettajien puheissa pidä sisällään lapsien tarpeiden tai huolien huomioimista.

No lapsethan käy tutustumassa meidän ekaluokkaan ja toisissa kunnissa ja kouluissa se on vielä tiiviimpää että käy useita kertoja ja ehkä jo mahdollisesti siihen omaan opettajaan (Pirjo)

meillä on maaliskuussa on niinku semmosia koulukurkistuksia et siinä niinku lapsi pääsee vähintään yhdeks tunniks koulun puolelle vaikka matikan tunnille tai äidinkiellentunnille että sitte se aina riippuu lapsesta et joku, jollekki riittää se yks kerta ja toinen käy sitte useemman kerran että siinä ihan katotaan se lapsen tarve (Minna)

Vastaavasti kahdessa haastattelussa nousi opettajien toimesta esiin lapsen kuunteleminen osana heidän huomioimistaan. Kuunteleminen tapahtuu osana

siirtymää, jossa lapsi saa kertoa omat huolensa ja mietteensä koskien siirtymää, jonka jälkeen opettaja ottaa lapsen ajatukset huomioon ja vastaa huoliin. Lisäksi lapsilähtöisesti pohditaan kuinka paljon he kokevat kaipaavansa yhteistyötä kouluun ja näin kokemuksia koulumaailmasta.

No varmaan niinku esiopetuskeskustelussa on perhe ollu mukana ja myöskin se lapsi on ainaki saanu niinku kertoo jos sillä on ollu jotain huolia siitä siirtymästä (Sanni)

tokihan se kuuluu tämä lasten osallisuus kuuluu nyt tähän hommaan et me kysellään vähä heidän toiveitaan, mitä he haluaa niinku et minkälaista yhteistyötä he haluaa koulun kanssa tehdä sit (Virpi)

Esiin nousi myös tilanteita, joissa opettaja ottaa lapsen huomioon käytännön tilanteissa, mutta pidempi välittäminen tai siirtymän turvaaminen jää takalalle. Opettaja tiedostaa, ettei ole osa esiopetuksesta siirtyvien lasten koulupolkuun, vaan edustaa ainoastaan koulua yhteistyössä. Tällöin henkilökohtaisen suhteen luominen lapseen jää toteuttamatta.

meillä on käyny niitä eskareita täällä kolme kertaa niin kyllähän, enhän minä tule olemaan esimerkiks heidän opettaja et mä vaan edustan semmosta koulun opettajaa että enmä sillä ees ajattele että mun tarvis niihin lapsiin mitään kovin henkilökohtasta suhdetta niinku luodakaan mutta tottakai siinä tilanteitten mukaan että (katja)

on se yks päivä aina viikossa niin siinähan tulee niinku kaikki aikuiset tutuks mutta ei tietenkää tiedä seuraavana vuonna että ketä on enää samassa talossa tai näin mutta (taina)

Vaikka pääsääntöisesti opettajat nostivat esiin kokemuksiaan, joissa lapset tulevat huomioiduksi siirtymässä, nousi esiin myös kokemuksia siitä, kuinka lapset eivät tule kuulluksi ollenkaan. Samoin yksikään opettaja ei nostanut puheissaan esiin mahdollisuutta kuunnella ja huomioida lapsia enemmän siirtymässä, vaan vallitseviin tilanteisiin tyydyttiin tai niihin oltiin tyytyväisiä.

Ei millään tavalla lapsen kanssa. (Mikko)

TAULUKKO 6. Lapsen huomioiminen siirtymässä

Mitä?	Miten?	Miksi?
Lapsen huomioiminen siirtymässä	-Tutustumiskäynneissä. -Keskustelut lapsen kanssa. -Ei oteta huomioon lainkaan.	Kouluun tehtävät tutustumiskäynnit ovat väylä, joiden avulla lapset otetaan siirtymässä huomioon. Keskusteluissa lasten kanssa heidän huoliaan kuunnellaan ja he saavat osallistua yhteistyön määrittämiseen. Lapsia ei oteta osaksi siirtymää tai siinä huomioon.

6.4 Huoltajien huomioiminen

Opettajat ottavat vanhemmat mukaan siirtymään eri tavoin heidän osallisuuttaan huomioiden. Keskustelevan ilmapiirin luominen ja vanhempien ajatusten ja huolien kuuleminen ovat useiden opettajien keskiössä huoltajien huomioimisessa. Tärkeänä osana kanssakäymistä nähdään avoimuus.

no kaikestahan me keskustellaan perheen kanssa et eihän me tehä mitään niinku yli perheen taikka perheiltä salassa että tota... Avoimesti keskustellaan asioista (Minna)

No varmaan niinku esiopetuskeskustelussa on perhe ollu mukana (-) tai perheellä on ollu huolia (Sanni)

Avoimuuden ja keskustelun mahdollisuuden lisäksi opettajat nostavat vanhempainillat osaksi huoltajien mahdollisuutta olla osana siirtymää keskusteltaessa perheiden roolista lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Opettajat kokevat, että vanhempainilloissa välitettävä tieto ja niiden järjestäminen ovat jo sinällään huoltajien osallistamista, sillä tarkempia toimintoja yksikään opettaja ei mainitse.

sillon tietysti keväällä on niille koulutulokkaiden vanhemmille on vanhempainilta sitte illalla että tämmönen (Tapio)

mehän syksyllä ku meillä on vanhempainilta (- -) joku palaveri koulun kanssa niin sitte vanhemmille tottakai informoidaan siitä että nyt on tämmönenki tulossa ja tota (Minna)

Kaikki opettajat eivät kuitenkaan näe perheen huomioimista ja osallistamista niin tärkeänä osana siirtymää, vaan jättävät perheen kuulemisen heidän omalle vastuulleen. Vanhemmat ottavat yhteyttä, jos ottavat.

jos on niinku toivetta vanhempien taholta että haluais aikasemmin jonkun asia, niinku monesti vanhemmat ottaa yhteyttä etukäteen mut yleensä se tapaaminen tapahtuu vasta sitte ku koulu alkaa (Pirjo)

et eipä juuri että keväällä meiltä lähti sellanen että meille sai kirjottaa kirjeen luokanopettajille (Mikko)

siis joskut jotkut vanhemmat toivoo että voisko tavata ennen että ne on aika poikkeuksia sitte. (Taina)

Vastuun siirtyminen vanhemmille voidaan nähdä ongelmallisina, sillä heiltä ei löydy välttämättä tarvittavaa tietoa, jotta voisivat olla osana lapsensa siirtymää. Tällöin yhteistyön järjestämisen tulisi olla opettajan vastuulla. Opettajien puheista nousikin esiin myös tilanteita, joissa yhteistyötä ja perheen huomioimista ei siirtymävaiheessa ole laisinkaan, vaan se alkaa vasta ensimmäisen luokan syksyllä.

ei ollu etukäteen et nyt se yhteistyö alko syksyllä sitte (Katja)

TAULUKKO 7. Huoltajien huomioiminen siirtymässä

Mitä?	Miten?	Miksi?
Huoltajien huomioiminen	-Keskustelut opettajan kanssa. -Vanhempainilta. -Vasta, kun vanhempi haluaa.	Keskustelut yhdessä opettajan kanssa ja näin huoltajien ajatusten ja huolien huomioiminen siirtymässä. Vanhempainilta, jolloin opettaja luo kontaktin huoltajiin. Huoltajilla tällöin mahdollisuus olla osana siirtymää ja saada tietoa koulusta. Vastuu yhteistyöstä ja huomioimisesta vanhemmilla, jolloin ottavat itse yhteyttä tulevaan opettajaan, mikäli kysyttävää siirtymästä.

6.5 Moniammatillisen yhteistyön näyttäytyminen

Moniammatillinen yhteistyö näyttää eri tavoin osana lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen. Lähes jokainen opettaja nostaa esiin moniammatillisia piirteitä osana siirtymää, mutta sen sisällöllinen toteutus ja tarkoitusperä määrittyvät jokaisella yksilöllä hieman eri tavoin. Yhteistyön merkitys kuitenkin korostuu opettajien puheissa. Suurin huomio opettajien puheissa kohdistui erityisopettajan ja erityislastentarhanopettajan rooleihin. Heidät nähtiin merkittävänä tekijöinä yhteistyössä ja osana lapsen siirtymää.

No erityisopettajat käy tutustumassa päiväkoteihin ja juttelemassa siellä jo niinku nyt syksyllä niinku tulevan vuoden eppuja (- -) paljon ne tekee erityisopettaja ja erityislastentarhanopettaja keskenään (Mikko)

Mä luulen että et enempi se yhteistyö on juuri siis niinku alkuopetuksesta vastaava erityisopettajan kanssa (Taina)

Vähintäänkin on niinku esiopettaja, sitte koulun joku opettaja jos se siirtymävaihe on hankala mutta niinku päiväkodin puolelta on sitte myös elto (Sanni)

No meillä tota koulun puolelta erityisluokanopettaja käy siellä eskariryhmässä seuraamassa kevään aikana jonkun verran ja tota tekee esiopettajien kans siinä vaiheessa yhteistyötä (Kari)

Erityisopettajat näyttäytyvät opettajille merkittävinä siirtymässä, sillä tustumiskäynnit ja niiden pohjalta tuleva tiedonsiirto jätetään heidän vastuulleen. Laajemmasta moniammatillisesta yhteistyöstä puhuttaessa useat opettajat yhdistävän sen osaksi erityisen tuen tarvetta. Kun lapsella on siis havaittavissa tarve erityiselle tuelle, näkevät opettajat myös tällöin nousevan tarpeen moniammatillisen tiimin hyödyntämiselle.

Joo, ehkä ne korostuu silloin jos on joku erityisestuen tarve tai tehostetun tuen tarve et silloin ehkä korostuu enemmän semmonen moniammatillinen yhteistyö. (Sanni)

Erityisopettaja, erityislastentarhanopettaja on tietysti näissä jotka on päiväkodissa huomattu että tarvii tukea enemmän, erityisestuentarpeiset lapset ja sitten kyllä siellä on koulu-psykologi mukana kans jos tarvitaan ja terveydenhoitaja, että riippuu aina vähän mistä kantilta tukea tarvii tai erityishuomiota (tapio)

Moniammatillinen yhteistyö ei opettajien puheissa ole aina automaattinen osa lapsen siirtymää, vaan se koetaan mieluummin mahdollisuutena tai vaihtoehtona, mikäli siirtymässä ilmenee tarve moniammatilliselle asiantuntijuudelle. Se, keiden moniammatillisten asiantuntijoiden osaamista hyödynnetään, nähdään nousevan juuri lapsen sen hetkisestä tarpeesta.

no se on tietysti tarpeen mukaan, vähä et minkäläinen huoli meillä on lapsesta että sitte kutsutaan, kutsutaan sellanen moniammatillinen tiimi siihen pöydän ääreen mitä se niinku koskee et onko siinä koulupsykologi, toimintaterapeutti, onko puheterapeutti, mitkä on ne haasteet lapsella siinä, sit erityislastentarhaopettaja on yleensä näissä palaverissa aina mukana ja yhdessä mietitään et minkälaista tukea se lapsi ehkä tarvii ja sit sen tiimoilta kutsutaan semmonen porukka sitte yhteisen pöydän ääreen (Virpi)

moniammatillista palaveria niin sielähän on aina vanhemmat mukana, ja sitten se riippuu ihan siitä keskustelusta et onko siellä fysioterapeutti, toimintaterapeutti, lääkäriä, psykologia, että (-) ehkä sit enemmän siellä toukokuussa jos on tarve tämmöseen moniammatilliseen (Minna)

Moniammatilliseen yhteistyöhön nähdään siis kuuluvan laajalti erilaisia asiantuntijoita, jotka määräytyvät tapauskohtaisesti, lapsen tarpeesta nousten. Täysin yksiselitteistä ja helposti toteutettavaa yhteistyö ei kuitenkaan ole, vaan kaksi opettajaa nosti esiin näkökulman, kuinka yhteistyön toteuttaminen on tärkeää, mutta sen toteuttaminen käytännössä on kuitenkin raskasta ja onnistuakseen vaatii resursointia.

ajatuksena hyvä mutta käytännön toteutuksena erittäin hankalaa johtuen näistä tästä molempien, sekä päiväkodin että koulun siitä niinku että miten niinku ajallisesti nämä hommat niinku rakentuu niin se yhteistyö ja yhteisen ajan löytäminen on mahdotonta ellei sitä erikseen resurssoida sinne rakenteisiin (- -) paljon hyvää tahtoa siitä yhteistyöstä mut jos sitä ei oo resurssoitu ajallisesti nii sitte se lähtee ihmisten selkänahasta, siinä käy niin että se selkänahka on jossain kohti käytetty loppuun, että sen arvo pitää nähdä myös siinä et sille asialle resurssoidaan, kummaltakin puolelta. (Krista)

kyl on kokemusta tälläisestä ja on tehtyksi ja huomaa et se tuo hirveesti stressii ja tota noin vie aikaa ja siihen on niinku varustauduttu, ei oo resursseja (Elli)

TAULUKKO 8. Moniammatillisen yhteistyön näyttäytyminen osana siirtymää

Mitä?	Miten?	Miksi?
Moniammatillisen yhteistyön näyttäytymisen	<ul style="list-style-type: none"> -Erityisopettaja ja erityislastentarhanopettaja keskiössä. -Kun lapsella on erityisen tuen tarve -Kun lapsen toiminnassa ilmenee tarve. -Haastavaa toteuttaa. 	<p>Erityisopettajat ja lastentarhanopettajat tutustuvat kouluun siirtyviin lapsiin, jolloin jakavat kerätyn tiedon tuleville opettajille, tehden näin siirtymästä mahdollisimman onnistuneen.</p> <p>Moniammatillista yhteistyö aloitetaan, mikäli lapsella on erityisen tuen tarve, tai muuten nähdään sille tarve, jotta siirtymä kouluun onnistuu. Asiantuntijat määräytyvät lapsen tarpeiden mukaan.</p> <p>Moniammatillinen yhteistyö nähdään tarpeellisena, mutta sen haasteena on aika, sillä yhteistyölle ei ole resurssoituja mahdollisuuksia.</p>

7 POHDINTA

Tutkimustulosten mukaan lasten *tutustumiskäynnit* tarjoavat kokemuksia koulusta, jotka helpottavat tulevaa siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen (ks. Eskelä-Haapanen ym. 2016; Ahtola ym. 2011). Kahdeksan opettajaa näki tutustumiskäynnit osana aktiivista yhteistyötoimintaa ja niiden tarjoavan lapsille runsaasti kosketuspintaa koulumaailmasta. Fisherin (2010) mukaan yksi vierailu kouluun ei riitä, vaan lapsi tarvitsee useamman tutustumiskäynnin, jotta käytännöt jäävät mieleen ja näin siirtymä uuteen ympäristöön on varmempi (Fisher 2010, 44–45). Kolme tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoi kuitenkin tutustumiskäyntien olevan satunnaisia ja yksittäisiä, mutta nostivat samanaikaisesti puheissaan esiin tarpeen niiden lisäämiselle. Tutustumiskäyntien ja yhteistyön ollessa satunnaista, jää Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukainen laajeneminen mesosysteemiin toteutumatta. Mesosysteemi muodostuu, kun esimerkiksi koulun ja esiopetuksen välillä tapahtuu vuorovaikutusta, jossa yksilö on osallisena (vrt. Bronfenbrenner 1979, 22–24). Jotta opettajien puheissa noussut tarve yhteistyön lisäämiselle toteutuisi, tulisi mielestäni tulevaisuuden opettajuudessa madaltaa entisestään kynnystä esiopetuksen ja koulun yhteistyöhön ja kommunikointiin, joka voisi lähteä jo opettajien koulutuksessa lisääntyvästä oppiainerajat ylittävästä yhteistyöstä (ks. esim. Forss-Pennanen 2006, 17; Isoherranen 2005, 58).

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheissa esiintyi toistuvasti ja merkittävänä yhteistyö esiopettajien ja alkuopettajien välillä siirtymässä (vrt. Haring 2003, 85). Kuusi tutkimuksen opettajista kertoi yhteistyön olevan vähäistä, johtuen ajan puutteesta tai järjestelyjen vaikeudesta. Kuitenkin lähes jokainen näistä opettajista hahmotti yhteistyön merkityksen ja toikin esiin halun lisätä yhteistyön määrää nykyisestä. Vastaavasti on havaittavissa myös useamman opettajan näkemys siitä, kuinka yhteistyö on runsasta. Hoppo (2006) korostaa yhteistyön perustekijöinä kunnioitusta, joustavuutta ja avoimuutta (Hoppo 2006, 153–157). Näiden edellä mainittujen yhteistyötä mahdollistavien tekijöiden lisäksi tu-

loksista oli huomattavissa yhteys yhteistyön runsauden ja esiopetuksen ja alkuopetuksen keskinäisen *fyysisen sijainnin* välillä. Opettajat, jotka kuvailivat yhteistyön olevan runsasta ja luontevaa, kertoivat myös työskentelevänsä sellaisessa yksikössä, jossa esiopetus ja alkuopetus ovat samassa rakennuksessa. Tämän voidaan nähdä olevan siirtymässä yhteistyötä lisäävä tekijä. Paikalliset opetus- ja kasvatuseräjästytyt ovat osa myös Bronfenbrennerin (1979) teorian ekosysteemiä ja näin vaikuttamassa yksilöön merkityksellisesti (ks. Bronfenbrenner 25–26). Koska samassa rakennuksessa fyysisesti sijaitsevat esi- ja alkuopetus peilautuvat yhteistyötä lisäävänä tekijä ja samanaikaisesti yhteistyöllä näiden välillä on positiivinen vaikutus myös lapsen siirtymälle, on todettavissa, kuinka tulevaisuudessa tulisi uusia koulutusyksiköitä rakennettaessa painottaa yhteistyön näkökulmaa ja näin rakentaa esi- ja alkuopetus fyysisesti lähekkäin. Tätä ajatusta tukevat päiväkotikoulut tai yhtenäiskoulut, joissa mahdollistuu institutionaalisesti lapsen joustavat siirtymät varhaiskasvatuksesta aina toiselle asteelle. Myös Hujala ym. (2012) ovat tarkastelleet joustavan oppimisen polun mahdollistumista, kun esiopetusta toteutetaan alkuopetuksen kanssa samoissa tiloissa. Näillä fyysisillä tilaratkaisuilla nähtiin olevan positiivinen vaikutus lapsen kasvuun, oppimista ja kehitystä edistävän toimintakulttuurin rakentumiselle (vrt. Hujala ym. 2012, 100).

Tutkielmani tuloksista ilmeni myös, miten *tiedonsiirto* auttaa opettajien näkemysten mukaan lapsen siirtymää alkuopetukseen (vrt. Soini ym. 2013, 12). Vastaaajien mukaan lapsesta esiopetuksessa kerätty tieto siirtyy koulun opettajalle, jota hyödyntämällä opettaja kykenee järjestämään lapselle mahdollisimman onnistuneen siirtymän. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan nivelvaiheessa yksiköiden välistä tiedonsiirtoa (POPS 2014, 36). Tutkimustulosten (ks. luku 6.1) tutustumiskäyntejä, yhteistyötä ja tiedonsiirtoa käsittelevissä katkelmissa kaikkien opettajien näkemyksiä yhdisti se, miten he hahmottivat siirtymän mahdollistamisen osana omaa toimintaa ja sen muokkaamista. Lähtökohdana toimi siis oman toiminnan peilaaminen, lapsen asemaan asettumisen sijaan. Tämä oli tutkimustuloksena mielenkiintoinen, ottaen huomioon, että siirtymän

keskiössä tulee olla juuri lapsi, jonka lähtökohdista onnistunutta siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen rakennetaan.

Vain kaksi tutkimuksen opettajista kertoi osana siirtymää kuuntelevansa lapsia ja ottavansa heidän ajatuksensa ja huolensa huomioon. Suurin osa tutkimustuloksista toi kuitenkin esiin *lapsen huomioimisen* pinnallisena, jossa todellinen välittäminen jäi vähäiseksi tai kokonaan uupumaan. Tätä voi pitää tuloksena varsin hälyttävänä, varsinkin kun esimerkiksi Nieselin ja Griebelin (2007) teettämä tutkimus tuo esiin, kuinka kouluun siirtymä on merkityksellinen askel lapselle (ks. Niesel & Griebel 2007, 22). Lapsen huomioimista tukee myös Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria, jossa lapsi on kaiken toiminnan keskiössä (ks. Bronfenbrenner 1979, 21–22). Tutkimustuloksiin peilaten näen, että on syytä siirtymässä työskenteleville opettajille nyt ja tulevaisuudessa painottaa, kuinka siirtymän keskiössä eivät ole sitä toteuttavat esi- ja alkuopettajat vaan lapsi, joka siirtyy uuteen ympäristöön (ks. Karila ym. 2013, 25). Voidaankin pohtia, tulisiko esimerkiksi tulevaisuuden opettajuudessa painottaa lapsen näkökulmaan asettumista siirtymässä, kun kyseinen tulokulma jäi uupumaan tämän tutkimuksen opettajien puheista.

Huoltajien huomioon ottaminen osana siirtymää näyttäytyi kuuden opettajan puheissa. Huoltajille haluttiin antaa mahdollisuus jakaa huolet ja ajatukset koskien lapsen siirtymää. Tämän kanssa on samassa suhteessa Piantan ja Rimm-Kaufmannin (2006) tutkimus, jossa nostetaan esiin, kuinka siirtymää helpottaakseen opettajan tulee järjestää useita tapaamisia, joissa vanhempi voi esittää kysymyksiä koskien siirtymää. Vanhempien tulee myös kokea, että voivat vieraila koulussa, milloin tahansa (ks. Pianta & Rimm-Kaufmann 2006, 19). Avoimuus ja vanhempainillat korostuivat myös tutkimustuloksissa, jotka nähtiin tiedonvälittämisen välineinä, joilla vanhemmat saatiin osaksi siirtymää. Myös Fabianin (2000) tutkimus osoittaa huoltajien huomioimisen tärkeänä osana siirtymää. Sitä tarkasteltaessa lapsen koulunaloituksen näkökulmasta, koulun ja lapsen vanhempien välinen yhteistyö on merkittävässä asemassa (ks. Fabian 2000). Vaikka huoltajien huomioiminen nähdäänkin merkityksellisenä aiemmissa tutkimuk-

sisä, jättää kolme tämän tutkimuksen opettajista kuitenkin sen täysin vanhempien vastuulle. Jotta huoltajat otettaisiin huomioon ja automaattisesti osaksi yhteistyötä, tämän ajattelun tulisi lähteä rakentumaan opettajuuden alusta alkaen, jolloin huoltajien kanssa käytävästä kanssakäymisestä tulisi tulevaisuudessa työskentelyn normi. Normin saavuttamiseksi tulisi huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö eri muodoissa lisätä osaksi varhaiskasvatuksen ja luokanopettajien koulutusta. Tämän myötä kyseinen näkökulma näyttäytyisi merkityksellisenä heti opettajuuden alusta.

Moniammatillisen yhteistyön piirteet ilmenivät tutkimustuloksissa jokaisen opettajan puheissa osana siirtymää. Siirtymän moniammatillinen tiimi nähdään tarpeellisenä ja se rakennetaan lapsesta nousevan tarpeen mukaisesti (vrt. Hjörne & Säljö 2014). Levinin ja Marcuksen (2010) Yhdysvalloissa teettämän tutkimuksen mukaan opettajat kertovat kaipaavansa moniammatillista yhteistyötä, jotta mahdollisimman useat näkökulmat tulevat esiin (ks. Levine & Marcus 2010). Eri asiantuntijoiden tuominen osaksi yhteistyötä tuo mukanaan siirtymään myös Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian makrosysteemin. Tämä toteutuu, kun asiantuntijat tuovat osaksi siirtymää useita eri koulutuksellisia ja kasvatuksellisia ulottuvuuksia (ks. Bronfenbrenner 1979, 25–25). Koska moniammatillinen yhteistyö on iso osa nykyajan opettajuutta, voidaankin pohtia sen tuomista osaksi opettajien koulutusta. Osana varhaiskasvatuksen ja luokanopettajien koulutusta se muodostuisi luonnolliseksi osaksi tulevaisuuden opettajuutta ja näin moniammatillista yhteistyötä voitaisiin toteuttaa tarpeen tullen, ilman suurempaa kynnystä.

Valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa nostetaan siis esiin ohjaavia käytänteitä siirtymään liittyen (POPS 2014, 98). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa taas korostetaan, kuinka siirtymän parissa työskentelevän tulee tuntea tarvittavat asiakirjat, jotta eri näkökulmat tulevat huomioiduksi sekä luoda joustava ja lapsen tarpeet huomioon ottava siirtymävaihe (EOPS 2014, 14). Vielä tarkemmat toimintaa ohjaavat käytänteet on kirjattu paikallisiin opetussuunnitelmiin. Esimerkiksi Jyväskylän paikallinen esiopetuksen opetussuunnitelma on luonut tar-

kan reittikartan, josta ilmenee, millaisia yhteistyömuotoja ja aikataulua esiopettajien ja alkuopettajien tulee siirtymävaiheessa toteuttaa (Jyväskylän EOPS 2014). Opetussuunnitelmissa toimintaa ohjaavat tekijät eivät kuitenkaan välittyneet tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheissa, vaan tuloksista ilmeni, kuinka yhdeksällä opettajista ei ollut mitään tietoa opetussuunnitelmiin kirjatusta siirtymän käytänteistä. Opetussuunnitelmien tarkoitus on ohjata opettajien toimintaa, mutta tämä ei voi käytännössä toteutua, mikäli opettajat eivät hallitse opetussuunnitelmien sisältöä / tutustu opetussuunnitelmiin omaa toimintaansa ohjaavina asiakirjoina. Voidaankin siis todeta, että tämän tutkielman perusteella siirtymä näyttäisi toteutuvan enemmän opettajien omien näkemysten pohjalta eikä valtakunnallisesti siirtymää ohjaavien asiakirjojen pohjalta (ks. luku 6.2). Näin siirtymien toteutumisessa voidaan havaita runsasta vaihtelua.

Jatkotutkimushaasteet

Lapsen siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen on tutkittu niin Suomessa, kuin kansainvälisesti. Tämä tutkimus keskittyi opettajien käsityksiin tuosta siirtymästä. Tutkimuskentällä on vähemmän havaittavissa huoltajien käsityksiä tutkivia tutkimuksia koskien juuri lapsen siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen (ks. Kikas ym. 2011). Huoltajilla nähdään olevan merkittävä rooli lapsen siirtymässä (ks. Fabian 2000), joten sen tutkimiselle on olemassa siis tarve. Tässä tutkimuksessa nousi esiin, kuinka opettajat eivät ole tietoisia opetussuunnitelmissa olevista ohjaavista käytänteistä koskien siirtymää. Tähän liittyen olisi mielenkiintoista tutkia, mitkä ovat tällöin toimintaa ohjaavat tekijät. Minkä pohjalta opettajat toteuttavat siirtymän käytänteitä. Tämä olisi tutkimuksena myös sellainen, mitä opettajankoulutus tarvitsisi.

Lapsen huomioiminen siirtymässä nousi tässä tutkimuksessa esiin vähäisenä ja aiempia tutkimuksia on tehty lapsen uskomuksista koskien siirtymää (ks. Eskelä-Haapanen ym. 2016). Näiden pohjalta voisi tulevaisuuden tutkimuskohteenä olla lapsen huomioimisen positiiviset ja negatiiviset seuraukset lapsen siirtymään ja esimerkiksi oppimistuloksiin. Näin tutkimus toisi esiin esimerkiksi tä-

män tutkimuksen vähäisen huomioimisen konkreettiset vaikutukset lapsen siirtymään sekä osoittaisi, mitä kaikkien siirtymään liittyvien tahojen yhteistoiminnassa toteutettu monipuolinen huomioiminen saisi aikaan. Tutkimuksessani jätin luokanopettajien ja lastentarhanopettajien käsitysten vertailun pois, sillä jotta se olisi ollut mielekäästä, olisi tutkimukseen osallistuneita luokanopettajia ja lastentarhanopettajia pitänyt olla määrällisesti enemmän ja osallistujien suhteellisesti tasapainossa. Jatkossa näiden vertailu siirtymän osalta toisi varmasti esiin näkemyksiä, joista kummatkin voisivat hyötyä (ks. OECD 2017). Tämän vuoksi näenkin siinä ammatillisen kehityksen mahdollisuuden, sillä siirtymä pitää sisälleen eri näkökulmia esiopetuksesta tarkasteltuna.

Tutkimustulosten pohjalta voidaan nostaa johtopäätöksiä, joissa ilmenee tulevaisuuden opettajuuden kannalta välttämättömänä tuoda koulutukseen mukaan sisältöjä mahdollisista yhteistyön kentistä. Tällainen on esimerkiksi moniammatillinen yhteistyö. Se on opettajien puheissa vahvasti osa nykyopettajuutta ja erityisesti siirtymiä. Näin se voisi olla luontevasti sisältönä esimerkiksi tulevaisuuden varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien opinnoissa, parhaimmillaan se toimisi yhdessä opiskellen ja näin tukien moniammatillisuutta jo opintojen aikana.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahtola, A. 2012. Proactive and preventive student activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and national anti-bullying program as examples. Väitöskirja. Käyttäytymistieteiden ja filosofian laitos: Turun yliopisto.
- 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.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Bowden, J. 2005. Reflections on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. A. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: Rmit University Press, 11–31.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Broström, S. 2000. *Transition to school*. Kööpenhamina: Danish University of Education.
- Brotherus, A. 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Väitöskirja. Tutkimuksia 251. Helsingin yliopisto.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Chaiklin, S. 2003. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (toim.) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 39–64.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L. & Beaulieu, D. 2005. The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*. Vol. 19, S1, 116–131.

- Dockett, S. & Perry, B. 2001. Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research and Practice*. 3(2).
- Dunlop, A-W. 2007. Bridging research, policy and practice. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the Early Years: Research, policy and practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 151–168.
- EOPS 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M-K., Rasku-Puttonen, H. & Poikkeus, A-M. 2016. Children's beliefs concerning school transition, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2016.1177041.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Erikson, E. H. 1973. *Childhood and society*. Harmondsworth: Penguin.
- Fabian, H. 2000. Small Steps to Starting School. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141–153.
- Fabian, H. 2007. Informing transitions. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing Transitions in the Early Years: Research, policy and practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 3–17.
- Fabian, H. & Dunlop, A-W. 2002. Introduction. Teoksessa H. Fabian & A-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the early years: debating continuity and progression for young children in early education*. London: Routledge, 1–7.
- Fisher, J. 2009. 'We used to play in Foundation, it was more funner': investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1, *Early Years*, 29:2, 131–145, DOI: 10.1080/09575140802672576.
- Fisher, J. 2010. *Moving on to key stage 1: improving transition from the early years foundation stage*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Forss-Pennanen, P. 2006. *Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Goble, P., Eggum-Wilkens, N. D., Bryce, C. I., Foster, S. A. & Hanish, L. D. 2017. The transition from preschool to first grade: A transactional model of development. *Journal of Applied Developmental Psychology* 49 (2017), 55–67.

- Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.
- Hallamaa, J., Lötjönen, S. Launis, V. & Sorvali, I. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 397–403.
- Hannah, E., Gorton, H. & Jindal-Snape, D. 2010. Small steps. Perspectives on understanding and supporting children starting school in Scotland. Teoksessa D. Jindal-Snape (toim.) Educational transitions. Moving stories around the world. New York: Routledge, 51–67.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto.
- Hewitt, J. 2007. Ethical Components of Researcher–Researched Relationships in Qualitative Interviewing. *Qualitative Health Research*; Volume 17, Number 8.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hjörne, E. & Säljö, R. 2014. Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research* 63, 5–14.
- Hujala, E. Karikoski, H. & Turunen T. 2010. Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekkinen (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnittelemajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Porvoo: Bookwell Oy, 11–22.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala R. & Korkeakoski E. 2012. Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvosto, Jyväskylä 2012.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.
- Isoherranen, K. 2008. Yhteistyön uusi haaste - moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.) Enemmän yhdessä - moniammatillinen yhteistyö. WSOY, Helsinki. s. 26–48.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus. Moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Jyväskylän esiopetuksen opetussuunnitelma. 2014.
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.
- Karila, K. 2012. A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013. Kasvatusinstituutiot kohtaavat - Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17, 25–38.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. 2013. Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17.
- Katisko, M., Kolkka, M. & Vuokila-Oikkonen, P. 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alojen koulutuksessa. Opetushallitus.
- Keats, D. M. 2000. *Interviewing: A practical guide for students and professionals*. Sydney: University of New South Wales Press.

- Kikas, E., Poikonen P-L., Kontoniemi, M., Lyyra, A-L., Lerkkanen, M-L. & Niilo, A. 2011. Mutual trust between kindergarten teacher and mother and its relations with family characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 23–37.
- Kiviniemi, J. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–85.
- Kumpulainen, K. & Lankinen, T. 2012. Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom & H. Niemi (toim.) *Miracle of Education : The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 69–82.
- Kuula, A. 2015. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Levine, T. & Marcus, A. 2010. How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26, 389–398.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: *Studies in Education, Psychology and Social Research*, 294.
- Luria, A. R. 1961. *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Liveright.
- Luria, A. R. 1978. *The selected writings of A. R. Luria*. New York: White Plains.
- Lybeck, T. & Walldén, J. 2011. Nuorisolain muutokset – monialainen yhteistyö ja etsivä nuoristyö. Teoksessa K. Aaltonen (toim.) *Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö*. Tietosanoma, Helsinki, 25–58.
- Lämsä, A-L. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 49–65.
- Marton, F. 1981. Phenomenography - describing the conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200.

- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. 2002. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Määttä, M. 2007. Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkihallinnollisista ryhmistä. Väitöskirja. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 252. Kuopio: Kopijyvä.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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, Berkshire: Open University Press, 21–32.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- OECD. 2017. Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Orb, A., Eisenhauer, L. & Wynaden, D. 2000. Ethics in Qualitative Research. *Journal of nursing scholarship*, 33, 93–96.
- O'Toole, L., N. Hayes, and M. M. Mhathúna. 2014. A Bio-ecological Perspective on Educational Transition. *Procedia-social and Behavioral Sciences* 140, 121–127.
- Ovretveit, J. 1995. Moniammatillisen yhteistyön opas. Sairaanhoidajien koulutussäätiö, Helsinki.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). CA: Sage.
- Payne, M. 2000. *Teamwork in multiprofessional care*. Palgrave. Basingstoke. UK.
- Penn, H. 2005. *Understanding early childhood education. Issues and controversies*. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39–47.

- Perusopetuslaki 628/1998. Oikeusministeriö.
- Peters, S. 2010. Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education, New Zealand.
- Petri, L. 2010. Concept Analysis of Interdisciplinary Collaboration. *Nursing Forum*, 45, (2), 73–82.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. 2003. Successful kindergarten transition. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C. & Rimm-Kaufmann, S. 2006. *The Social Ecology of the Transition to School: Classrooms, Families, and Children*. University of Virginia.
- Piaget, J. 1959. *The language and thought of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pukkila, P., Helander, J. & Laitila, K. 2015. Matkalla monialaisuuteen. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti. Haettu 12.11.2018 osoitteesta <http://verkko-lehdet.jamk.fi/elo/2015/11/24/matkalla-monialaisuuteen>
- Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Rimpelä, M. 2013. Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 17–47.
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki": Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Väitöskirja Joensuun yliopisto.
- Rutanen, N. & Karila, K. 2013. Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013:17, 17–24.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Soini, T., Pyhäلتö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K, Lipponen, L &

- Pyhältö, K (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013:17, 6–16.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2004. The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Symonds, J. 2015. Understanding school transition: What happens to children and how to help them. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9–66.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 2012. Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Helsinki: SKS, 411–435.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35 (2), 174–190.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi: forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. 2015. Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research* 72, 137–148.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Valtionsopimukset 63/1999. Ulkoasianministeriö.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. 2015. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15, 17–40.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus.
- Vygotsky, L. S. 1978a. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Teoksessa V. John-Steiner, S. Scribner, E. Soubberman & M. Cole (toim.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. (Venäjänkielinen alkuteos *Myšlenie i reč*, 1934.) Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.
- Vygotsky, L. S. 1986. Thought and language. Teoksessa A. Kozulin (toim.). Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. 1987. Thinking and Speech. Teoksessa R. W. Rieber & A. S. Carton (toim.) *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press, 37–285.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. 2000. *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Wong, M. 2014. Voices of children, parents and teachers: how children cope with stress during school transition, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2014.948872.
- Yhdenvertaisuuslaki 1347/2014. Oikeusministeriö.
- Åkerlind, G. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 321–334.
- Åkerlind, G. S. 2008. A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education* 13 (6), 633–644.
- Åkerlind, G. S. 2012. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 31 (1), 115–127.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot:

Jos haastateltava haluaa koonnin tuloksista, niin nimi ja e-mail:

ammattinimike:

työskentelykunta:

ammattissa toimimisen aika:

Kysymykset:

1. Millaista yhteistyötä päiväkodeissanne, kouluissanne, kunnassanne tehdään esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa?
2. Mitä kaikkea on kirjattu valtakunnallisiin ja paikallisiin opetussuunnitelmiin?
3. Miten yhteistyötä tehdään
 - lapsen kanssa?
 - perheen kanssa?
4. Miten yhteistyötä tehdään moniammatillisesti ammattilaisten kesken ja mitkä ovat eri ammattilaisten roolit?
5. Millaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on määrältään?
6. Mikä toimii hyvin? / Mistä hyvää kokemusta?
7. Kehittämisen kohteet?
8. Vapaa sana