

**ESI- JA ALKUOPETTAJIEN SIIRTYMÄVAIHEEN YHTEISTYÖ
TUKEA TARVITSEVAN LAPSEN SIIRTYESSÄ KOULUUN**

Iira Varo

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Varo, Iira. 2023. Esi- ja alkuopettajien siirtymävaiheen yhteistyö tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä kouluun. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 78 sivua.

Tämä tutkimus käsittelee esi- ja alkuopettajien siirtymävaiheen yhteistyötä tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen. Tutkimuksessa selvitettiin, millaista yhteistyö on, ja minkälaisia onnistumisia ja haasteita siihen liittyy. Lisäksi tutkimuksessa tuotiin esiin yhteistyön tavoitteita ja sitä, kuinka yhteistyötä voitaisiin kehittää jatkossa. Yhteistyötä tarkastellaan tutkimuksessa ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallin, relationaalisen toimijuuden viitekehyksen sekä tuen jatkumon näkökulmasta.

Tämän laadullisen tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina neljälle esiopettajalle ja kolmelle alkuopettajalle. Aineiston analyysi toteutettiin sekä aineistolähtöisen että teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulosten mukaan siirtymävaiheen yhteistyön onnistumiset muodostuvat opettajien välisestä, lasten välisestä sekä monialaisesta yhteistyöstä. Yhteistyön haasteet tulevat esiin ajassa, vuorovaikutuksessa, yhteistyötä ohjaavissa rakenteissa, asenteissa sekä esi- ja perusopetuksen institutionaalisissa eroissa. Opettajien esiin tuomat yhteistyön tavoitteet liittyvät puolestaan relationaalisen toimijuuden viitekehyksen relationaaliseen asiantuntijuuteen, yhteiseen tietoon sekä relationaaliseen toimijuuteen.

Asiasanat: esiopetus, perusopetus, siirtymä, yhteistyö, tuen jatkumo

TIIVISTELMÄ SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	SIIRTYMÄ ESIOPETUKSESTA KOULUUN	7
	2.1 Ekologinen ja dynaaminen kouluun siirtymisen malli	7
	2.2 Relationaalisen toimijuuden viitekehys esi- ja alkuopettajien yhteistyössä.....	11
	2.3 Siirtymävaiheen yhteistyö tuen jatkumona	15
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	18
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
	4.1 Tutkimuskonteksti	19
	4.2 Tutkittavat ja aineiston keruu	21
	4.3 Aineiston analyysi.....	25
5	TULOKSET	33
	5.1 Esi- ja alkuopettajien yhteistyön sisältö	33
	5.1.1 Yhteistyön onnistumiset	33
	5.1.2 Yhteistyön haasteet	38
	5.2 Esi- ja alkuopettajien yhteistyön tavoitteet	44
	5.2.1 Relationaalinen asiantuntijuus.....	45
	5.2.2 Yhteinen tieto.....	47
	5.2.3 Relationaalinen toimijuus	50
6	POHDINTA	53
	6.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja pohdinta	53
	6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet.....	56
	LÄHTEET	62

LIITTEET	69
Liite 1. Tiedote tutkimuksesta.....	69
Liite 2. Tutkimuksen tietosuojailmoitus.....	71
Liite 3. Suostumus tutkimukseen osallistumisesta.....	74
Liite 4. Teemahaastattelurunko.....	75
Liite 5. Opettajien yhteistyön sisältö.....	77
Liite 6. Opettajien yhteistyön tavoitteet.....	78

1 JOHDANTO

Siirtymä esiopetuksesta kouluun on niin lapsen kuin koko perheen näkökulmasta merkittävä elämänvaihe, joka sisältää paljon tunteita ja odotuksia (Ramey & Ramey, 1998). Suomessa oppivelvollisuus alkaa tavallisesti perusopetuksessa sinä vuonna, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta (Oppivelvollisuuslaki 1214/30.12.2020, 2 §). Ennen oppivelvollisuutta lapsen on osallistuttava vuoden kestävään esiopetukseen (Perusopetuslaki 1040/12.12.2014, 26 a §). Sekä esiopetuksessa että perusopetuksessa lapsella on oikeus saada tarvittaessa tehostettua ja erityistä tukea (Perusopetuslaki 642/24.6.2010 16 §, 17 §).

Onnistunut siirtymä esiopetuksesta kouluun tuottaa lapselle positiivisia vaikutuksia niin psykologisesta, akateemisesta kuin sosiaalisestakin näkökulmasta (Ahtola ym., 2011; LoCasale-Crouch ym., 2008; Yeboah, 2002). Vastaavasti jos siirtymä ei ole onnistunut, voi lapsella ilmetä haasteita koulussa esimerkiksi oppimisen ja käyttäytymisen näkökulmasta (Ramey & Ramey, 1998; Sefotho & Onyishi, 2021; Walker ym., 2012). Esiopetus- ja alkuopetusympäristöistä saaduilla kokemuksilla on pitkäaikainen merkitys lapsen oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, minkä vuoksi tutkimuksessa on ollut jo pitkään mielenkiinnon kohteena kehittää näiden ympäristöjen välisiä siirtymävaihekäytäntöjä (Pierce & Bruns, 2013).

Siirtymä ei ole ainoastaan ympäristöstä toiseen liikkumista, vaan se sisältää aina myös muutoksia, joihin liittyy niin uusia mahdollisuuksia kuin haasteitakin (Rous ym., 2007). Siirtymä esiopetuksesta kouluun tarkoittaa muutoksia, jotka tulevat esiin esimerkiksi vanhempien roolissa, lapseen kohdistetuissa odotuksissa, ympäristössä sekä opetusmenetelmissä ja -suunnitelmissa (Yeboah, 2002). Siirtymää esiopetuksesta kouluun on perinteisesti tarkasteltu kehityspsykologisesta näkökulmasta, jossa keskiössä on ollut lapsi ja hänen kouluvalmiuksiensa arviointi (Lemelin ym., 2007; Lloyd ym., 2009). Sen sijaan, kuten Rimm-Kaufman ja Pianta (2000) tuovat esiin ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen

mallissa (*ecological and dynamic model of transition*), siirtymää esiopetuksesta kouluun tulisi tarkastella ajallisena siirtymäprosessina, jossa keskiössä on lapsen lähiympäristöt ja niiden välinen vuorovaikutus. Muutoksen lisäksi siirtymään kuuluu olennaisena osana jatkuvuus, jota on mahdollista rakentaa ammattilaisten välisessä yhteistyössä (Dockett & Einarsdottir 2017, s. 136).

Siirtymävaiheen yhteistyö käsittää kaikki ne käytännöt, joilla vahvistetaan perheen, koulun ja esiopetuksen välisiä suhteita, ja joilla on merkitystä lapsen tukemiseksi kouluun siirtymisessä. Yleisimpiä siirtymäkäytäntöjä ovat esimerkiksi esiopetuksessa olevien lasten vierailut koulun ympäristöissä sekä opettajien keskinäinen tiedonsiirto. (Einarsdottir ym., 2008.) Jo suomenkielisen käsitteen ”siirtymäkäytännöt” voidaan nähdä pitävän sisällään merkityksen siirtymävaiheen yhteistyöstä, mikä puolestaan korostaa sitä, että siirtymä esiopetuksesta kouluun on ilmiönä vastavuoroista yhteistyötä (Ahtola ym., 2011). Ahtolan ja kollegoiden (2011) mukaan onnistuneen siirtymän edellytykset ovatkin esiopetuksen ja koulun välisten yhteistyökäytäntöjen kehittäminen sekä se, että yksittäisen lapsen ominaisuuksien sijaan keskitytään tarkastelemaan sitä, miten henkilökunta voi ennakoimalla ja muuttamalla käytänteitään tukea jokaisen lapsen siirtymistä kouluun.

Then ja Pohlmann-Rother (2023) korostavat, että tukea tarvitsevan lapsen kouluun siirtyminen tarvitsee onnistuakseen erityistä huomiota. Tukea tarvitsevien lasten kouluun siirtyminen voi olla haastavampaa ja monimutkaisempaa, sillä siirtymän suunnittelussa tulee huomioida esimerkiksi hallinnollinen, sosiaalinen ja opetukseen liittyvä tuki (Janus ym., 2008; Nuske ym., 2019; Then & Pohlmann-Rother, 2023). Edwards (2005, 2011, 2017) tuokin esiin relationaalisen toimijuuden (*relational agency*), joka korostaa ammattilaisten välisen yhteistyön vahvistavan keinoja ratkaista ongelmatilanteita. Tämä vaatii yhteistyössä esimerkiksi rajojen ylittämistä sekä toisen resurssien näkemistä oman työn voimavarana (Edwards, 2005, 2011, 2017).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää esi- ja alkuopettajien näkemyksiä siirtymävaiheen yhteistyöstä tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Tutkimuksessa kuvataan esi- ja alkuopettajien

kokemuksia yhteistyön sisällöstä sekä sen onnistumisesta ja haasteista. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, minkälaisia tavoitteita opettajat asettavat yhteistyölleen ja kuinka yhteistyötä voitaisiin kehittää jatkossa Duhnin ja kollegoiden (2016) relationaalisen toimijuuden viitekehyksen näkökulmasta. Kuten Ranta-vuori (2019, s. 67–71) tuo esiin, kiinnittämällä huomiota siirtymävaiheikäytäntöihin voidaan edistää paitsi jokaisen lapsen onnistunutta kouluun siirtymistä ja sen positiivisia vaikutuksia, myös laajemmin esi- ja alkuopettajien ammatillista osaamista ja yhteistyötä, opettajankoulutusta sekä opetuksen johtamis- ja työyhteisökulttuuria.

2 SIIRTYMÄ ESIOPETUKSESTA KOULUUN

2.1 Ekologinen ja dynaaminen kouluun siirtymisen malli

Esiopetuksesta kouluun siirtymävaiheelle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, sillä siirtymä on kontekstisidonnainen käsite, joka vaihtelee esimerkiksi ajan, kulttuurin ja sitä tarkastelevien osapuolten seurauksena (Ballam ym., 2017, s. 2). Yksinkertaisimmillaan siirtymän voi nähdä tarkoittavan muutosta, joka tapahtuu lapsen siirtyessä ympäristöstä toiseen (Dockett & Einarsdottir, 2017, s. 143). Lisäksi siirtymä esiopetuksesta kouluun tarkoittaa muutoksia lapseen kohdistuvissa odotuksissa esimerkiksi siinä, minkälaista käyttäytymistä ja akateemista suoriutumista lapselta odotetaan (Rous ym., 2010; Rouse ym., 2020).

Junqian (2020) tuo kuitenkin esiin, että siirtymää esiopetuksesta kouluun ei tulisi tarkastella vain ympäristön muutoksena. Sen sijaan siirtymässä on huomioitava, että jokainen lapsi tekee siirtymätyötä yksilöllisessä aikataulussa sopeutuessaan uuteen rooliinsa koululaisena (Junqian, 2020). Lapsen siirtymäprosessi alkaakin jo esiopetusvuoden aikana hänen kokiessaan erilaisia rajan ylittämisen kokemuksia esiopetus- ja kouluympäristön välillä esimerkiksi vieraillessaan koulussa. Ylittäessään rajaa eri ympäristöjen välillä lapsi aloittaa muutosprosessin tutustuessaan esimerkiksi koulun uusiin opettajiin ja rutiineihin samalla tehden irtaantumistyötä esiopetusympäristöstä. (Ackesjö, 2013.)

Dockett ja Einarsdottir (2017, s. 145) kuitenkin korostavat, että esiopetuksesta kouluun siirtymävaiheessa ei tapahdu muutoksia ainoastaan lapsessa, vaan esimerkiksi hänen ympärillään olevissa aikuisissa ja heidän välisissä suhteissaan. Kun esiopetuksen ja koulun välistä siirtymää tarkastellaan lapsen ympäristöjen vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen näkökulmasta, myös kouluvalmius ymmärretään laajemmin kuin lapsen ominaisuuksien arviointina (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 8). Piantan ja Kraft-Sayren (2003, s. 8) mukaan tarkastelu laajenee näin esimerkiksi eri ympäristöjen, kuten esiopetuksen, koulun ja perheen, valmiuteen vastata siirtymävaiheeseen sekä siihen, kuinka näitä suhteita kehittämällä voidaan tukea lapsen kouluun siirtymistä. Siirtymää tulisikin tarkastella

lapsen kouluvalmiuden sijaan koulun valmiutena vastata lapsen tarpeisiin (OECD, 2017, s. 16; Rouse ym., 2020).

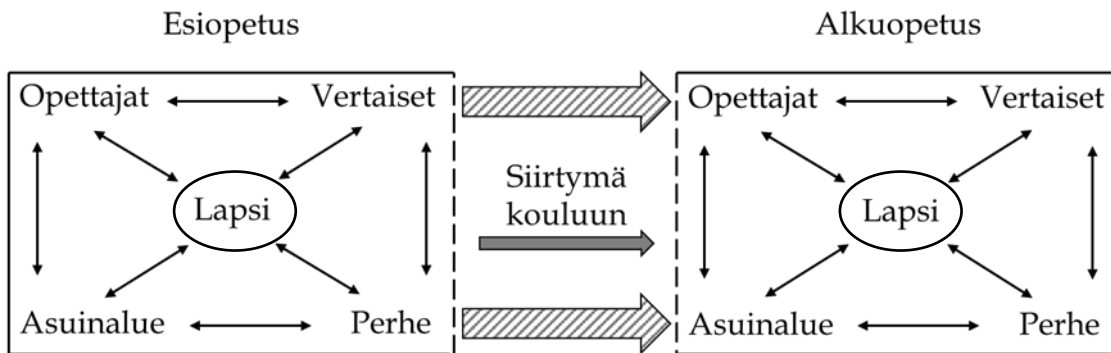
Koska tässä tutkimuksessa siirtymän esiopetuksesta kouluun nähdään muotoutuvan esi- ja alkuopettajien yhteistyössä, tarkastellaan tutkimuksessa siirtymää Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000) ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallin näkökulmasta. Mallissa siirtymän esiopetuksesta kouluun nähdään olevan siirtymäprosessiin osallistuvien lähiympäristöjen ja niissä toimivien henkilöiden vuorovaikutussuhteiden tulos. Siirtymä on ajallinen prosessi, joka alkaa vuotta ennen kouluun siirtymistä ja jatkuu läpi ensimmäisen luokan. (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000.)

Rimm-Kaufmanin & Piantan (2000) ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen malli on syntynyt vuosikymmenien varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ympäristöjen tutkimuksen tuloksena. Malli perustuu teorioihin, jotka korostavat ja kuvailevat vuorovaikutussuhteiden merkitystä lapsen kehityksessä (Pianta ym., 2001). Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000) mukaan ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallin taustalla on esimerkiksi Piantan ja Walshin (1996) kontekstuaalinen järjestelmän malli (*contextual systems model*) sekä Bronfenbrennerin ja Morrisin (1998) bioekologinen malli (*bioecological model*).

Ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallin tarkoituksena on tarjota tutkimuksessa käsitteellinen kehys siirtymävaiheelle sekä olla apuna käytännössä tunnistamassa riskejä, joita siirtymävaiheeseen liittyy siinä toimivien lähiympäristöjen vuorovaikutuksen näkökulmasta (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000.) Lisäksi ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallissa painotetaan aikaa, jolla nähdään olevan tärkeä merkitys ymmärtäessä muutosta ja kehitystä lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 8).

Kuvio 1

Ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen malli mukaillen Rimm-Kaufmania ja Piantaa (2000)



Ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallissa (kuvio 1) esiopetuksen ja koulun välillä oleva tumma nuoli kuvaa aikaa. Kuvioissa lapsen ympärillä olevat pienemmät nuolet tuovat esiin puolestaan lapsen ja hänen lähiympäristöjensä välistä vuorovaikutusta. (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000.) Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000) mukaan esiopetuksen ja koulun välillä olevat isot nuolet kuvaavat vuorovaikutusta lapsen muuttuvien ja pysyvien ympäristöjen välillä hänen siirtyessään esiopetuksesta kouluun. Muuttuvan ympäristön vuorovaikutusta on esimerkiksi esiopetuksen ja koulun väliset keskustelut. Pysyvän ympäristön vuorovaikutusta voi esiintyä esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsen asuinalue pysyy samana kouluun siirtymisen jälkeen. (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000.)

Rimm-Kaufman ja Pianta (2000) kuvaavat mallissa, miten lapsen, kodin, koulun, vertaisten ja asuinalueen kanssa luodut suhteet ovat yhteydessä siihen, millaiseksi siirtymä muotoutuu yksittäisen lapsen näkökulmasta. Vuorovaikutussuhteiden tarkastelun lisäksi mallissa keskiössä onkin lapsen oma kokemusmaailma. Lisäksi ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallissa korostetaan sitä, kuinka siirtymässä mukana olevien lähiympäristöjen vuorovaikutussuhteet muuttuvat ajan myötä. (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000.)

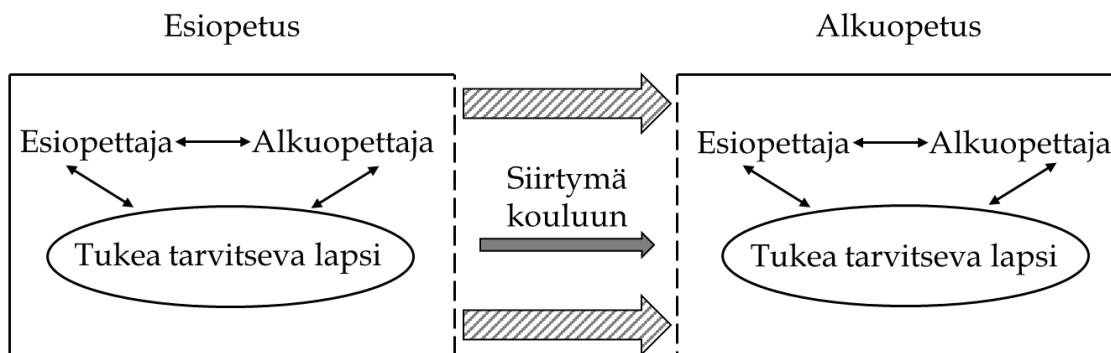
Ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen malli ei keskity yksittäisen lapsen taitojen arviointiin, vaan siirtymässä läsnä olevien lähiympäristöjen

välisen vuorovaikutussuhteiden laatuun, jatkuvuuteen ja siihen, kuinka vuorovaikutussuhteet kehittyvät ajan myötä. Malli ei kuitenkaan sivuuta lapsen yksilöllisiä ominaisuuksia, sillä ne ovat yhteydessä siihen, millaiseksi lapsen vuorovaikutussuhde lähiympäristöjen kanssa muotoutuu. Lisäksi mallissa tarkastellaan ajallisen prosessin merkitystä paitsi vuorovaikutussuhteiden myös lapsen kehityksen näkökulmasta. (Pianta ym., 2001.) Piantan ja kollegoiden (2001) mukaan lähiympäristöjen ja niissä toimivien henkilöiden vuorovaikutus voi joko tukea tai heikentää yksittäisen lapsen siirtymistä kouluun.

Rimm-Kaufman ja Pianta (2000) ehdottavat, että vuorovaikutussuhteet, jotka tukevat yksittäisen lapsen siirtymistä kouluun, pitävät sisällään esimerkiksi säännöllistä ja tiivistä yhteydenpitoa, yhdessä sovittuja tavoitteita sekä yksittäisen lapsen tarpeiden huomioimista ja tukemista siirtymävaiheessa. Jos nämä piirteet eivät toteudu siirtymävaiheen yhteistyössä, vaarantuu onnistunut siirtymä esiopetuksesta kouluun (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Kuvio 2

Sovellus Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000) ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallista tässä tutkimuksessa



Tässä tutkimuksessa ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallia tarkastellaan esi- ja alkuopettajien yhteistyön näkökulmasta, jossa keskiössä on tukea tarvitsevan lapsen kouluun siirtyminen (kuvio 2). Ahtola ja kollegat (2011) tuovat esiin, että ensisijaisiksi toimiksi siirtymävaiheen kehittämiseksi ehdotetaan esiopetuksen ja koulun henkilöstön yhteistyökäytäntöjen vahvistamista. Toimivien yhteistyökäytäntöiden luominen edellyttää esi- että alkuopettajien molemminpuolista luottamusta ja kunnioitusta sekä ammatillisen vastuun

jakamista (Einarsdottir ym., 2008; Pianta ym., 2001). Positiiviset suhteet esi- ja alkuopettajien välillä luovatkin välttämättömän pohjan yhteiselle toiminnalle. Samalla positiiviset suhteet vahvistavat ja luovat opettajien välille käytäntöjä, jotka vahvistavat yksittäisen lapsen kouluun siirtymistä, ja tukevat edelleen opettajien välistä yhteistyötä. (Ahtola ym., 2011.)

Ekologinen ja dynaaminen kouluun siirtymisen mallin tavoin myös tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopettajien yhteistyö tuen suunnittelussa nähdään alkavan esiopetusvuonna ja jatkuvan läpi ensimmäisen luokan. Onnistuneeseen siirtymävaiheen yhteistyöhön ehdotetaan käytäntöjä, jotka edellyttävät opettajien esiopetuksesta alkavaa ja ensimmäisellä luokalla jatkuvaa yhteistyötä, joita ovat esimerkiksi molemminpuoliset vierailut ja yhteiset tapahtumat sekä opettajien keskinäinen tiedonsiirto lapsen yksilöllisistä tuen tarpeista (mm. Ahtola ym., 2011; Einarsdottir, Perry & Dockett, 2008; Pianta ym., 2001).

Piantan ja Kraft-Sayren (2003, s. 9) mukaan tärkeintä ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallissa on ymmärtää siirtymä prosessina, jossa siirtymäkäytäntöjen kehittäminen on mahdollista silloin, kun lapsen ympärillä olevien lähiympäristöjen suhteita vahvistetaan. Tässä tutkimuksessa tukea tarvitsevan lapsen onnistuneen siirtymän edellytyksenä nähdään opettajien vuorovaikutussuhteiden vahvistaminen relationaalisen toimijuuden viitekehyksessä, jossa korostuu yhteistyössä ongelmanratkaisujen löytäminen yli ammatillisten ja institutionaalisten rajojen.

2.2 Relationaalisen toimijuuden viitekehys esi- ja alkuopettajien yhteistyössä

Nguyenin ja Dangin (2021) tuovat esiin, että opettajien yhteistyön merkityksen voidaan nähdä korostuvan jo Vygotskin (1998) sosiokulttuurisessa teoriassa, jossa oppimisen ja kehityksen nähdään olevan mahdollista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Moolenaar ja kollegat (2012) ehdottavatkin, että opettajien yhteistyön tukemisella voidaan vahvistaa opettajien ammatillista osaamista, mikä puolestaan edistää oppilaiden oppimista.

Opettajien tiiviin yhteistyön esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa onkin havaittu kehittävän oppilaiden akateemisia, sosiaalisia ja itsesäätelytaitoja (Ah-tola ym. 2011; LoCasale-Crouch ym., 2008). Opettajien yhteistyön haasteeksi on kuitenkin tunnistettu se, että ymmärrys yhteistyön sisällöstä vaihtelee, ja yhteistyö voi kohdata vastustusta monella eri osa-alueella. Yhteistyön sisältö rakentuu niin kulttuurillisista, rakenteellisista kuin pedagogisista tekijöistä. Myös ihmisten väliset suhteet ja kontekstuaaliset tekijät, kuten fyysinen ympäristö ja opetus-suunnitelmat, muovaavat yhteistyön sisältöä. (Prain ym., 2022.)

Tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopettajien yhteistyön ymmärretään rakentuvan Edwardsin (2005, 2011, 2017) nimeämistä kolmesta yhteistyön osa-alueesta; relationaalinen asiantuntijuus (*relational expertise*), yhteinen tieto (*common knowledge*) ja relationaalinen toiminta (*relational agency*). Nämä kolme osa-aluetta nähdään tässä tutkimuksessa yhdistyvän relationaalisen toimijuuden viitekeh-
yksessä (*relational agency framework*), jonka Duhn ja kollegat (2016) ovat esitelleet omassa tutkimuksessaan luodessaan yhteisen käsitteen Edwardsin (2011) ajatuksille yhteistyön sisällöstä.

Kuten Duhn ja kollegat (2016) tuovat esiin, relationaalisen toiminnan viitekeh-
yksen kolme osa-aluetta ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Vaiheet voivat olla päällekkäisiä, toistua tai esiintyä eri järjestyksessä (Duhn ym., 2016). Tässä tutkimuksessa tunnistetaan osa-alueiden yhteneväisyydet, mutta ne ovat relationaalisen toimijuuden viitekeh-
yksen käsitteen selkeyttämiseksi eroteltu omiksi osa-alueiksi. Relationaalisen toimijuuden viitekehys on valittu tähän tutkimukseen lisäämään ymmärrystä opettajien yhteistyön sisällöstä. Viitekeh-
yksen avulla on mahdollista tunnistaa yhteistyön onnistumisia ja haasteita, sekä keinoja, joilla yhteistyötä voidaan kehittää.

Relationaalinen asiantuntijuus on Edwardsin (2005, 2011, 2017, s. 8) mukaan kykyä työskennellä toisten kanssa niin, että yhteistyön myötä on mahdollista löytää uusia keinoja ratkaista monimutkaisia ongelmia. Relationaalinen asiantuntijuus on kaksivaiheinen dynaaminen prosessi, joka vaatii paitsi kykyä tunnistaa ja hyödyntää toisen ammatillisia resursseja yhteistyön voimavarana, mutta myös taitoa tuoda esiin omia ammatillisia resursseja yhteistyössä

(Edwards, 2005, 2011). Ammatillisilla resursseilla tarkoitetaan esimerkiksi eri ammattiryhmien käytäntöjä, materiaaleja ja tietoa (Edwards, 2009, s. 127). Lisäksi Duhn ja kollegat (2016) tuovat esiin, että relationaalinen asiantuntijuus on sitoutumista yhteiseen työskentelyyn.

Relationaalisen asiantuntijuuden ydin on halu oppia tuntemaan muut ammattilaiset (Duhn ym., 2016; Edwards 2017, s. 8). Tämä tarkoittaa avoimuutta toisen ammattilaisen näkökulmia kohtaan sekä aikaa, jotta erilaisista näkökulmista voidaan rakentaa tavoitteita ja ratkaisuja yhteisessä ongelmanratkaisussa (Duhn ym. 2016). Relationaalinen asiantuntijuus vaatii myös taitoa tuoda muille näkyväksi se, mikä itselle on yhteistyössä tärkeää (Edwards, 2009).

Rantavuoren (2019, s. 27) mukaan relationaalinen asiantuntijuus on käytäntöjen ja toimintakulttuurin uudelleen rakentamista, joka ilmenee esimerkiksi niin, että arkisia käytäntöjä tehdään uudella yhteisellä tavalla, ongelmia ratkaistaan yhdessä sekä käydään keskusteluja toiminnan takana olevista näkökulmista. Tässä tutkimuksessa relationaalinen asiantuntijuus ymmärretäänkin rakentuvan oman asiantuntijuuden esiin tuomisesta sekä kyvystä tunnistaa ja huomioida muiden asiantuntijuuden tarjoamat mahdollisuudet yhteistyössä.

Relationaalinen asiantuntijuus rakentaa yhteistä tietoa (Duhn ym., 2016). Edwardsin (2011) mukaan yhteisen tiedon rakentuminen vaatii rajavyöhyketoimintaa (*boundary work*). Rajavyöhyketoiminnassa ammattilaiset ylittävät ammatillisia ja institutionaalisia rajoja saavuttaakseen yhteistä tietoa (Edwards, 2011). Yhteinen tieto muodostuu yhteistyössä silloin, kun oma ammatillinen tieto siirretään yhteiseen työskentelyyn, muokataan yhdessä toisten ammattilaisten tuoman tiedon kanssa ja saavutetaan lopulta uusia tapoja ratkaista ongelmia (Duhn ym., 2016). Yhteinen tieto on paitsi kykyä tunnistaa ammattilaisten yksilölliset tavoitteet, mutta myös taitoa muodostaa työskentelylle yhteiset pitkän aikavälin tavoitteet, kuten lasten hyvinvoinnin tukeminen. (Edwards, 2011, 2017, s. 10.)

Rantavuoren (2019, s. 28) mukaan esi- ja alkuopettajien yhteistyössä opettajat voivat painottaa ongelmien ratkaisuja omasta näkökulmastaan. Tämä voi tulla esiin esimerkiksi niin, että esiopettaja painottaa lapsen tukemista kokonaisvaltaisesti tehden yhteistyötä perheen kanssa, kun taas alkuopettaja voi keskittyä

siihen, miten lapsi voi saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteet (Rantavuori, 2019, s. 28). Rantavuori (2019, s. 28) ehdottaakin, että yhteistyön tavoitteena nähtäisiin kokonaiskuva lapsesta, jossa huomioitaisiin niin esiopettajien, alkuopettajien kuin vanhempienkin näkemykset. Tässä tutkimuksessa yhteisen tiedon rakentumisen nähdäänkin olevan mahdollista silloin, kun opettajat käyvät keskustelua toiminnan takana olevista arvoista ja asettavat toiminnalle yhteiset tavoitteet. Lisäksi yhteistyön toteutumista tarkastellaan opettajien rajavyöhyketoiminnan näkökulmasta, jossa opettajat ovat valmiita ylittämään omia ammatillisia ja institutionaalisia rajojaan saavuttaakseen uusia tapoja ratkaista yhteistyössä ongelmia. Rajavyöhyketoiminnassa korostuu tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurin yhtenäistäminen sekä joustava esi- ja alkuopetuksen malli.

Relationaalisen asiantuntijuuden ja yhteisen tiedon rakentumisen avulla on mahdollista saavuttaa relationaalista toimintaa (Duhn ym., 2016). Relationaalinen toiminta on yhteistyön toteuttamista käytännössä. Tuolloin yhteistyössä on pystytty tunnistamaan ammattilaisten toiminnan taustalla olevat arvot ja tavoitteet, sekä ymmärtämään ammatillisten resurssien eroavaisuudet ja niiden mahdollisuudet yhteistyössä. Relationaalisessa toiminnassa yhteistyötä toteutetaan niin, että ammattilaiset ovat rakentaneet ja toteuttavat yhteistä toiminnan suunnitelmaa, joka perustuu yhdessä ratkottavaan ongelmaan. (Edwards, 2017, s. 11; Duhn ym., 2016.) Edwards (2017, s. 11) tuo esiin, että relationaaliseen toimintaan liittyy myös tunne siitä, että yhteistyössä ammattilaiset kokevat saavuttavansa enemmän.

Rantavuoren (2019, s. 63–64) mukaan esi- ja alkuopettajien onnistuneen siirtymävaiheen yhteistyön edellytyksenä on muun muassa se, että opettajat ovat yhdessä muodostaneet yhteistyölle selkeät tavoitteet, joiden laatimisessa on hyödynnetty opetussuunnitelmia. Lisäksi yhteistyön toteutumisen kannalta on tärkeää, että opettajilla on yhteisiä suunnittelukäytäntöjä, ja he myös toteuttavat suunnitelmia yhdessä. (Rantavuori 2019, s. 63–64.) Tässä tutkimuksessa relationaalinen toiminta ymmärretäänkin opettajien yhteistyökäytänteinä, jotka on muodostettu yhdessä edistämään tukea tarvitsevan lapsen onnistunutta

siirtymistä kouluun. Lisäksi relationaaliseen toimintaan nähdään liittyvän opettajien yhteistyötä mahdollistavat resurssit, joita ovat esimerkiksi yhteinen suunnittelu-aika sekä tuki yhteistyön tekemiseen kaupungin ja johtamisen tasolla.

Edwards (2011) tiivistää, että relationaalisen toimijuuden viitekehyksen yhteistyö mahdollistaa muun muassa sen, että lapsi nähdään kokonaisvaltaisesti yhteistyön keskiössä ja työskentelyssä voidaan asettaa yhteiset tavoitteet. Lisäksi yhteistyössä on mahdollista oppia tuntemaan yhteistyökumppanit, sekä ymmärtämään omia ja muiden ammatillisia arvoja. Yhteistyössä korostuu avoimuus ja pedagogisuus, jolla tarkoitetaan muiden työn ja näkökulmien ymmärtämistä sekä merkitykselliseksi tekemistä (Edwards, 2011, 2009.) Lisäksi työskentelyyn liittyy ajatus yhteistyön kehittämisestä (Edwards, 2005, 2009).

Tässä tutkimuksessa relationaalisen toimijuuden viitekehys on valittu tutkimuksen keskiöön, sillä esi- ja alkuopettajien siirtymävaiheen yhteistyön nähdään vahvistavan tukea tarvitsevan lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun. Yhdistelemällä esi- ja alkuopettajien resursseja yhteistyössä voidaan luoda uusia siirtymävaiheikäytäntöjä, jotka mahdollistavat lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin sekä tuen jatkumon huomioimisen. Tutkimuksessa yhteistyöhön sisältyy vahvasti myös ajatus siitä, että opettajien yhteistyön kehittäminen ja toteuttaminen käytännössä tarvitsee suunnitelmallista työskentelyä. Kuten Rouse ja kollegat (2020) korostavat, on lapsen siirtymävaiheen onnistumisessa ja tuen jatkuvuuden varmistamisessa tärkeimpänä tekijänä esi- ja alkuopettajien yhteistyön kehittäminen. Vahvistamalla esi- ja alkuopettajien siirtymävaiheen yhteistyötä voidaan puolestaan vahvistaa relationaalisen toimijuuden viitekehyksen toteutumista (Rantavuori, 2019, s. 64).

2.3 Siirtymävaiheen yhteistyö tuen jatkumona

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014a, s. 24) korostaa, että esiopetuksen tehtävä oppimisen polulla on muodostaa yhdessä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa johdonmukaisen jatkumo lapsen kasvun ja oppimisen näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

(Opetushallitus, 2014b, s. 98) puolestaan painottaa, että siirtymässä esiopetuksesta kouluun tulee huomioida jokaisen lapsen yksilöllinen tilanne ja oppimisvalmiudet, ja koulunkäynnin aloituksessa on turvattava lapsen tarvitseva oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Tuen jatkumiseen onkin kiinnitettävä erityistä huomiota lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun (Opetushallitus, 2014b, s. 61). Lisäksi esiopetuksessa ja perusopetuksessa tulee olla yhdenmukaisia käytäntöjä tuen järjestämiseksi (Opetushallitus, 2014a, s. 24).

Sekä esiopetuksen että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tuovat esiin, että siirtymässä esiopetuksesta perusopetukseen lähtökohtana on esiopetuksen ja perusopetuksen henkilöstön yhteistyö (Opetushallitus, 2014a, s. 24; 2014b, s. 98). Yhteistyön on oltava suunnitelmallista, ja sen perustana on se, että henkilöstö tuntee molemminpuolisesti esiopetuksen ja perusopetuksen ympäristöt, tavoitteet, työtä ohjaavat asiakirjat ja käytännöt (Opetushallitus, 2014a, s. 24; 2014b, s. 98). Yhteistyötä paitsi suunnitellaan, myös arvioidaan yhdessä. Lisäksi yhteistyö pitää sisällään toimintaan ja oppimisympäristöihin tutustumista sekä opettajien tiedonsiirtoa. (Opetushallitus, 2014a, s. 24.)

Siirtymävaiheen yhteistyön ja tiedonsiirron käytänteet, joilla tuetaan jokaisen lapsen sujuvaa kouluun siirtymistä, päätetään esiopetus- ja perusopetusyksiköiden johtamisen ja opetuksen järjestämisen tasolla (Opetushallitus, 2014a, s. 14, 24, 26; 2014b, s. 102). Nämä käytänteet muodostetaan yhteistyössä henkilöstön kanssa, ja yhteistyössä huomioidaan myös huoltajien osallisuus (Opetushallitus, 2014a, s. 14, 25; 2014b, s. 98).

Siirtymävaiheen yhteistyössä tavoitteena on joustavuus, joka tulee esiin siinä, että lapsen oppimisen polun vaiheet suunnitellaan varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja perusopetukseen lapsen tarpeista lähtevänä (Opetushallitus, 2014a, s. 14). Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) esitteleekin siirtymävaiheen kehittämisen keinona joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotoinnin. Pilottihankkeen tavoitteena on muun muassa muodostaa esiopetuksesta ja kahdesta ensimmäisestä vuosiluokasta yhtenäisempi kokonaisuus kehittämällä esiopetuksen ja perusopetuksen välisen siirtymävaiheen käytäntöjä ja yhteistyötä sekä vahvistaa

lasten oppimisen ja kehityksen tuen jatkumojä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022).

Vaikka Suomessa tunnistetaan siirtymävaiheen merkitys ja kiinnitetään huomiota siirtymävaiheen kehittämiseen, tulisi tutkimustiedon hyödyntämistä siirtymävaiheen kehittämisessä vahvistaa. Lisäksi Suomessa tarvitaan enemmän siirtymävaiheen toteuttamiseen kansallista ohjeistusta ja näkemystä, sillä siirtymävaiheen käytäntöjen toteutumisessa on alueellisia eroja. (OECD, 2017.) Rantavuoren (2019, s. 22) mukaan tarvitaankin lisää tutkimustietoa keinoista, joilla haasteita voidaan ratkoa, ja mistä tekijöistä laadukas siirtymävaiheen yhteistyö muodostuu, jotta siirtymävaiheen yhteistyötä voidaan kehittää niin kansallisten ohjeiden, opettajankoulutuksen kuin kentän toimijoidenkin näkökulmasta.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää esi- ja alkuopettajien näkemyksiä heidän välisestä yhteistyöstään tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Esi- ja alkuopettajien siirtymävaiheen yhteistyön ymmärretään alkavan esiopetusvuoden aikana ja jatkuvan läpi ensimmäisen luokan. Siirtymävaiheen yhteistyöhön kuuluu kaikki ne käytänteet, joilla mahdollistetaan tukea tarvitsevan lapsen onnistunut kouluun siirtyminen. Tutkimuksessa siirtymä ymmärretään Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000) ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallin kautta, jossa korostuu lapsen lähiympäristöjen vuorovaikutus kouluun siirtyessä. Onnistuneen siirtymävaiheen ja tuen jatkumon edellytyksenä nähdään opettajien tiivis yhteistyö, joka nähdään olevan mahdollista Duhnin ja kollegoiden (2016) relationaalisen toimijuuden viitekehksessä.

Tutkimuksessa kuvataan, millaista yhteistyötä esi- ja alkuopettajat tekevät tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Yhteistyön sisällön lisäksi tutkimuksessa tuodaan esiin opettajien yhteistyön onnistumisia ja haasteita. Tutkimuksessa myös tarkastellaan, millaisia tavoitteita esi- ja alkuopettajat asettavat siirtymävaiheen yhteistyölle, ja kuinka yhteistyötä voitaisiin kehittää.

Tutkimustehtävän pohjalta muodostettiin seuraavanlaiset tutkimuskysymykset:

1. Millaista esi- ja alkuopettajien siirtymävaiheen yhteistyö on tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä kouluun?
2. Millaisia tavoitteita esi- ja alkuopettajat asettavat siirtymävaiheen yhteistyölle?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuskontekstin kuvaaminen luo ymmärrystä siitä, kuinka tutkija luo kehyksen tutkimukselle ja mitkä asiat muovaavat tutkimuksen tekemistä. Tutkimuskonteksti sisältää kuvailun siitä, mistä eri osa-alueista tutkimuksen kokonaiskontekstin nähdään rakentuvan. (Ravitch & Carl, 2021, s. 43.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskontekstin lähtökohtana nähdään laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne. Lisäksi tutkimuskonteksti ymmärretään tutkimuksen mikro- ja makroympäristöjen kuvailun näkökulmasta.

Laadullinen tutkimus yhdistää sateenvarjokäsitteenä alleen monia tutkimusmenetelmiä, joiden avulla luodaan ymmärrystä sosiaalisesta elämästä sen luonnollisessa ympäristössä (Lochmiller & Lester, 2017, s. 93). Lodico ja kollegat (2010, s. 142) jäsentävätkin, että laadullinen tutkimus keskittyy kuvailemaan sosiaalisia ilmiöitä ja antaa äänen tutkimukseen osallistuvien tunteille ja näkemyksille. Laadullinen tutkimus perustuu ajatukseen, että tieto muodostuu sosiaalisesta ympäristöstä ja tämän tiedon ymmärtäminen muodostaa tutkimusprosessin (Lodico ym. 2010, s. 142). Kuten Ravitch & Carl (2021, s. 10) tuovat esiin, laadullisessa tutkimuksessa ei etsitä yhtä oikeaa totuutta, vaan tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, että on olemassa useita subjektiivisia todellisuuksia.

Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimus tulee esiin jo tutkittavan ilmiön eli tutkimustehtävän muodostamisessa, sillä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita esi- ja alkuopettajien näkemyksistä heidän välisestään yhteistyöstään tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Tutkimuksen keskiössä on opettajien subjektiivisten kokemusten kuvailu tutkittavana olevasta ilmiöstä, minkä avulla on tarkoitus lisätä ymmärrystä sekä löytää keinoja vahvistaa opettajien välistä yhteistyötä.

Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimus ymmärretään fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen näkökulmasta. Gallin ja kollegoiden mukaan (2007, s. 495) fenomenologia on maailman tutkimista sellaisenaan, kun se

näyttäytyy ihmisten kokemuksissa. Laadullisen tutkimuksen tavoin fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka ihmiset rakentavat todellisuutta. (Gall ym., 2007, s. 495.) Fenomenologiassa keskitytään paitsi kokemusten tarkkaan kuvaamiseen, myös niiden ymmärtämiseen sekä monimuotoisuuteen (Lodico ym., 2010, s. 148). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 43) mukaan hermeneuttista ulottuvuutta tarvitaan apuna näiden kokemusten tulkinnassa. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaaakin ilmiöiden merkitysten oivaltamista, joka tulee esiin tutkijan tulkittessa aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 43, 45).

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne tulee esiin myös tutkimus- ja teemahaastattelukysymysten muodostamisessa, joiden avulla tutkimuksessa on tavoitteena saada mahdollisimman yksityiskohtaista ja avointa kuvailua opettajien kokemuksista yhteistyön sisällöstä ja tavoitteista. Tutkimuksen ydin on tavoittaa opettajien kokemukset sellaisenaan, kuin ne opettajille ilmenevät ilman tutkijan ennakko-olettamuksia tai teorialähtöistä ajattelua. Ilmiöiden merkityksen oivaltamisessa tässä tutkimuksessa on apuna aineistolähtöinen ja teoria-ohjaava sisällönanalyysi.

Vaikka tutkimusotteena laadullisen tutkimuksen sisältö vaihtelee, on siinä tunnistavissa myös yhteneväisyyksiä. Lochmiller ja Lester (2017, s. 93) kuvaavat laadullisen tutkimuksen yhdistäväksi tunnuspiirteeksi sen, että tutkimuksen tekeminen keskittyy johonkin tiettyyn rajattuun kontekstiin, jossa tutkittava sosiaalinen ilmiö esiintyy. Tässä tutkimuksessa rajattu konteksti ymmärretään mikro- ja makroympäristöjen näkökulmasta.

Mikroympäristöllä tarkoitetaan Ravitchin ja Carlin (2021, s. 34, 43) mukaan konkreettia ympäristöä, jonka huomioimisella on merkitystä tutkimuksen tavoitteen näkökulmasta. Konkreetti ympäristö voi tarkoittaa esimerkiksi tiettyä paikkaa, ryhmää tai organisaatiota (Ravitch & Carl, 2021, s. 43). Tässä tutkimuksessa mikroympäristönä nähdään tutkittavien opettajien ryhmä, joka muodostuu neljästä esiopettajasta ja kolmesta alkuopettajasta. Näiden opettajien yhdistävänä tekijänä on huomioitava mikroympäristön näkökulmasta se, että he tekevät siirtymävaiheen yhteistyötä lähipäiväkodin tai koulun kanssa, joka on fyysisesti erillään omasta työskentely-ympäristöstä. Lisäksi jokaisella opettajalla on

työurallaan kokemusta tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtymävaiheesta esiopetuksesta kouluun.

Makroympäristöllä tarkoitetaan tutkimuksen laajempaa kontekstia. Tähän liittyy olosuhteet, jotka muokkaavat yhteiskuntaa ja vuorovaikutussuhteita, tutkittavaa ilmiötä, mikrokontekstia sekä tutkimukseen osallistuvien elämää. Nämä olosuhteet ovat esimerkiksi sosiaalisia, historiallisia tai valtakunnallisia. (Ravitch & Carls, 2021, s. 34, 44). Tässä tutkimuksessa makroympäristöllä tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kuvausta siirtymävaiheen yhteistyön merkityksellisyydestä niin oppilaan hyvinvoinnin, oppimisen tuen jatkumon kuin opettajien osaamisen vahvistamisessa. Yhteistyö muovautuu tässä tutkimuksessa ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallin, relationaalisen toimijuuden viitekehyksen sekä opettajien työtä ohjaavien opetussuunnitelmien näkökulmasta. Opettajien välistä yhteistyötä lähestytään moniulotteisena ilmiönä, joka vaatii huomiota niin opettajankoulutuksen, opetuksen johtamis- ja työyhteisökulttuurin kuin opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen näkökulmasta.

Lochmiller ja Lester (2017, s. 93) kuvaavat laadullisen tutkimuksen yhdistäviksi tunnuspiirteiksi myös sen, että tutkija on aineistonkeruun työväline ja aineistonkeruussa toteutetaan laadulliselle tutkimukselle ominaisia menetelmiä, kuten haastattelua. Tässä tutkimuksessa laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteet aineistonkeruussa näkyy siinä, että tutkija on kerännyt itse tutkimusaineiston haastatteleamalla tutkimukseen osallistuvia opettajia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla onkin läheinen suhde aineistoon, mikä ilmenee niin aineistonkeruun kuin aineiston analyysin prosesseissa (Lochmiller & Lester, 2017, s. 93).

4.2 Tutkittavat ja aineiston keruu

Haastattelu on etukäteen suunniteltua ja päämäärähakuista toimintaa, jonka tavoitteena on kerätä tietoa vuorovaikutustilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2022, s. 58). Laadullisessa tutkimuksessa haastattelun tavoitteena on saada tarkkaa ja syvällistä kuvausta haastateltavien näkemyksistä, ja kuinka tutkimukseen

osallistuvat ymmärtävät ja rakentavat todellisuutta tutkittavana olevasta ilmiöstä. Lisäksi haastattelussa ollaan kiinnostuneita siitä, miten yksittäisen haastateltavan näkemykset liittyvät muiden haastateltavien näkemyksiin. (Ravitch & Carl, 2021, s. 126.)

Hirsjärvi ja Hurme (2022, s. 9) korostavat haastattelun olevan tutkimusmenetelmänä joustava ja moniulotteinen, sillä haastattelu on mahdollista toteuttaa monin eri tavoin ja sen taustalla voi olla monenlaiset lähtökohdat. Tässä tutkimuksessa haastattelua lähestytään tutkittavien eli haastatteluun osallistuvien, teemahaastattelun sekä haastattelutilanteiden kuvaamisella. Lisäksi tutkimuksessa tuodaan esiin haastattelumenetelmän eettisiä ratkaisuja, ja mitkä taustalla olevat ajatukset ovat ohjanneet haastattelun valintaa tutkimusmenetelmäksi.

Tutkimuksessa haastateltiin neljää esiopetuksen varhaiskasvatuksen opettajaa ja kolmea alkuopetuksen luokanopettajaa. Haastateltavat esiopetuksen opettajat ovat koulutustaustaltaan varhaiskasvatuksen opettajia ja alkuopetuksen opettajat luokanopettajia. Haastateltavien työkokemus vaihteli kolmesta vuodesta kolmeenkymmeneen vuoteen. Tutkimukseen osallistuvat tavoitettiin lähestymällä yhden suuren kaupungin kahden päiväkodin johtajia ja kahden koulun rehtoreita, jotka välittävät tutkijan haastattelupyynnön työyhteisönsä esi- ja alkuopettajille. Tutkimukseen osallistuvat opettajat ottivat haastattelupyynnön perusteella yhteyttä tutkijaan sähköpostitse. Haastattelut toteutettiin marraskuusta 2019 ja tammikuuhun 2020 välisenä aikana. Haastateltavista käytetään tutkimuksessa yleisen tason käsitteitä, esimerkiksi "esiopettaja1" ja "alkuopettaja1".

Esi- ja alkuopettajien haastattelut kerättiin teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa tarkan kysymysmuotojen ja -järjestyksen sijaan keskiössä on tutkimuksen kannalta keskeiset teemat (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 67–68). Keskeiset teemat muodostuvat tutkimuksen viitekehystä ja näitä teemoja täydennetään tarkentavilla kysymyksillä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 99–100). Tässä tutkimuksessa haastatteluteemojen ja -kysymysten muodostamista on ohjannut tutkimustehtävä ja -kysymykset. Teemahaastattelurungon muodostamisessa tulee esiin myös se, kuinka siirtymää

ja opettajien tekemää yhteistyötä tarkastellaan ekologinen ja dynaaminen kouluun siirtymisen mallin ja relationaalisen toimijuuden näkökulmasta. Lisäksi siirtymän ymmärretään alkavan esiopetusvuonna ja jatkuvan läpi ensimmäisen luokan.

King ja kollegat (2019, s. 72) tuovatkin esiin, että tutkimusympäristön valinta on merkittävästi yhteydessä haastattelutilanteen etenemiseen. Tutkimusympäristön valinnalla luodaankin haastateltavalle niin fyysistä kuin psyykkistä turvaa (King ym. 2019, s. 72). Tässä tutkimuksessa haastatteluympäristöjen valintaa ohjasi haastateltavien yksityisyyden suojaaminen sekä rauhallisen ilmapiirin luominen. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina haastateltavien toivomassa paikassa, jossa oli mahdollista järjestää erillinen ja rauhallinen työskentelytila haastatteluiden toteuttamista varten.

Osana haastatteluiden etukäteisvalmisteluja ja itse haastattelutilanteiden muodostumista on huolehdittava haastateltavien tiedottamisesta tutkimuksen sisällöstä ja aineiston säilyttämisestä, sekä varmistaa haastateltavien suostumus tutkimukseen (Hyvärinen, 2017, s. 38–39). Tämän tutkimuksen toteuttamista varten tutkija anoi tutkimusluvut kaupungilta varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta sekä välitti haastateltaville etukäteen tutustuttavaksi tiedotteen tutkimuksesta (liite 1) ja tutkimuksen tietosuojaselosteen (liite 2). Lisäksi haastateltavat täyttivät kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (liite 3) ennen haastattelun aloitusta. Osana tutkimustilanteeseen valmistautumista haastateltavat saivat myös etukäteen tutustuttavakseen temahaastattelurungon (liite 4). Tällä haluttiin Tuomen ja Sarajärven ajatusten tavoin (2018, s. 96) varmistaa se, että haastateltavat voivat valmistautua haastatteluun etukäteen, jotta haastattelutilanteessa haastateltavilta tavoitetaan mahdollisimman paljon tietoa.

Haastattelutilannetta on tarkasteltava myös vuorovaikutuksen rakentumisen näkökulmasta, sillä kuten King ja kollegat (2019, s. 2) tuovat esiin, on haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutussuhde tutkimusmenetelmän toteuttamisen edellytys. Vuorovaikutus rakentuu esimerkiksi haastattelutilanteen aloituksessa ja etenemisessä sekä tutkimuskysymysten muodostamisessa (Hyvärinen, 2017, s. 39; Ruusuvuori & Tiittula, 2017, s. 80). Haastattelutilanteet alkoivat

vapaamuotoiselle keskustelulle, jonka jälkeen tutkija kertoi lyhyesti itsestään ja tutkimuksen sisällöstä. Tämän jälkeen haastattelu eteni ennalta suunnitellun teemahaastattelurungon mukaisesti. Haastattelukysymykset olivat muodoltaan avoimia kysymyksiä, joilla tavoiteltiin tutkittavan ilmiön merkitysten ja tulkintojen kuvausta.

Haastattelutilanteen vuorovaikutuksen näkökulmasta tutkijan oli oltava tarkkana omasta asemastaan suhteessa haastateltaviin, sillä haastateltavilla oli tiedossa se, että tutkija työskenteli varhaiskasvatuksen erityisopettajana. Tämä saattoi näkyä haastattelutilanteissa siinä, että haastateltavat hakivat haastattelijalta kollegiaalista tukea ja ymmärrystä kokemuksilleen. Ruusuvuori ja Tiittula (2017, s. 81) korostavat, että haastattelijan on hyvä tavoitella haastattelutilanteessa neutraaliutta. Haastattelu on kuitenkin vuorovaikutustilanne, minkä vuoksi neutraaliutta ei voi päättää etukäteen tai jättäytyä tietoisesti passiiviseen rooliin (Ruusuvuori & Tiittula, 2017, s. 81). Tutkijan täytyikin tasapainotella haastattelutilanteessa siinä, että hän ei ota liian etäistä ja pidättyväistä roolia, mikä voisi olla esteenä vuorovaikutukselle ja haastatteluaineiston muodostumiselle. Toisaalta haastattelijan täytyi huomioida se, että hän ei kommenteillaan tai jatkokysymyksillään ohjaa liikaa haastateltavia, mikä voisi myös näkyä haastattelutilanteiden etenemisessä ja aineiston sisällössä.

Haastattelua, kuten muitakin tutkimusmenetelmiä, valitessa tutkijan on pohdittava menetelmän sopivuutta suhteessa tutkimustehtävään. (Stake, 2010, s. 72). Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun valintaa tutkimusmenetelmäksi on ensisijaisesti ohjannut tutkimustehtävä ja -kysymykset, sillä esi- ja alkuopettajien teemahaastattelun nähdään tarjoavan parhaiten laadulliselle tutkimukselle ja fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimusperinteelle ominaista kuvailua esi- ja alkuopettajien yhteistyöstä tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä kouluun. Hirsjärvi ja Hurme (2022, s. 67) tuovatkin esiin, että teemahaastattelun keskiössä on tavoittaa vuorovaikutustilanteessa haastateltavien luomat tulkinnat ja merkitykset tutkittavana olevasta ilmiöstä.

Sen lisäksi, että tutkimusmenetelmän valintaa on tässä tutkimuksessa ohjannut tutkimuskonteksti, on haastatteluun päätymiseen johtanut myös

Hirsjärven ja Hurmeen (2021, s. 46) esiin nostamat käytännön syyt. Tässä tutkimuksessa haastattelun valintaa on ohjannut menetelmän joustavuus. Haastattelun etuna onkin se, että haastattelutilanteessa on mahdollista kysyä lisäkysymyksiä, joiden avulla voidaan syventää vastauksia, sekä muuttaa kysymysten järjestystä haastattelutilanteen etenemisen mukaan (Hirsjärvi & Hurme, 2021, s. 46–47).

Haastattelun valintaa tutkimusmenetelmäksi on ohjannut tässä tutkimuksessa myös se, että opettajilla nähdään olevan ammatillisen osaamisen ja käytännön kokemuksen myötä sellaista tietoa, joka voidaan tavoittaa parhaiten heitä haastatteleamalla. Stake (2010, s. 95) korostaakin, että haastattelu valitaan tutkimusmenetelmäksi silloin, kun haastattelijalla haluaa päästä käsiksi sellaiseen ainutlaatuiseseen tietoon, jota haastateltavalla on. Haastattelun tarkoitus on tuottaa tutkittavasta ilmiöstä sellaista tietoa, jota haastattelijalla ei muuten olisi mahdollista saada selville, esimerkiksi havainnoimalla (Stake, 2010, s. 95). Tutkimuksessa haastateltavat opettajat nähdään Hirsjärven ja Hurmeen (2022, s. 46) ajatusten tavoin aktiivisina osapuolina, jotka luovat haastattelussa merkityksiä tutkittavana olevasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineistosta luotiin puolestaan merkityksiä aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

4.3 Aineiston analyysi

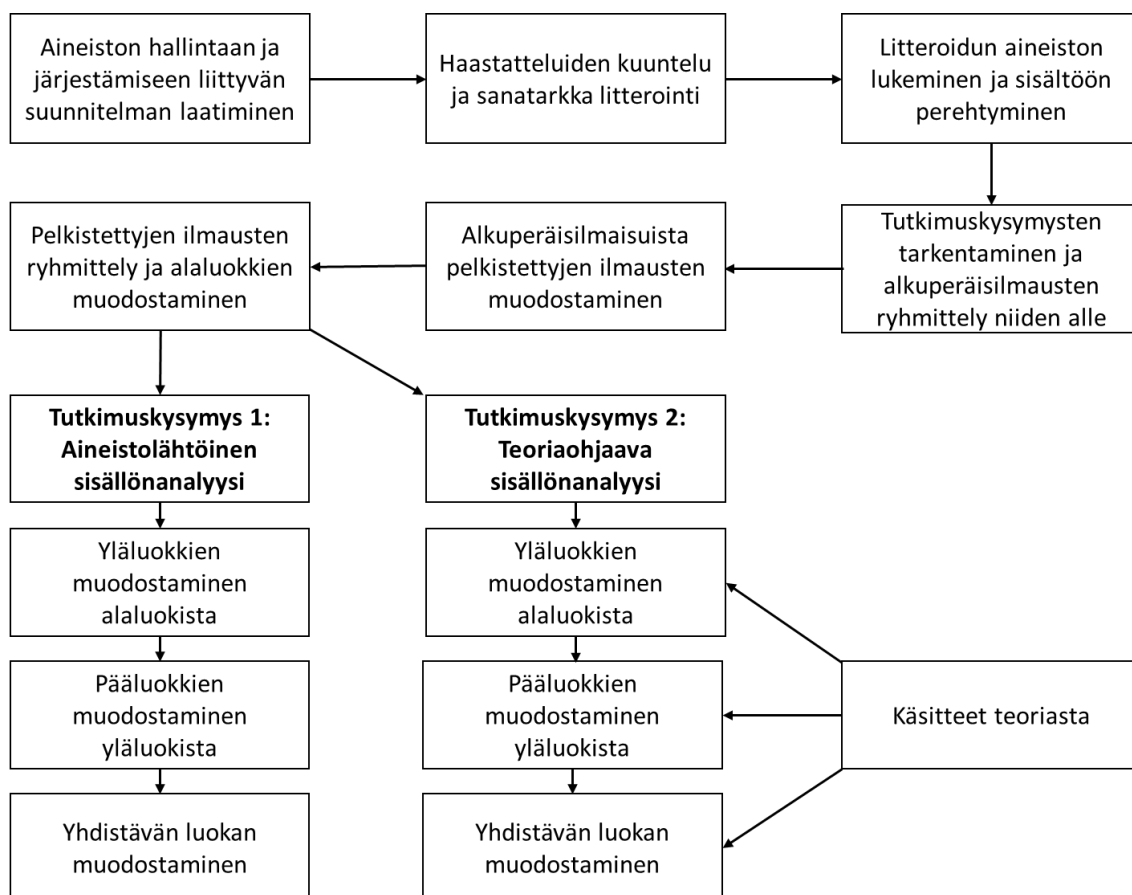
Aineiston analyysin tarkoitus on luoda merkityksiä ja järjestää kerätty aineisto (Anfara ym., 2002). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi toteutettiin sekä aineistolähtöisen että teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödynnettiin aineiston analysoinnissa ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla esi- ja alkuopettajien yhteistyön sisällöstä. Aineistoa käsiteltiin puolestaan teoriaohjaavan analyysin avulla toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisessa esi- ja alkuopettajien yhteistyön tavoitteista. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 152) tuovat esiin, että siinä missä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä käsitteet esitellään tutkimuksessa sen kautta, mitä ilmiöstä jo tiedetään. Molemmat

analyysimenetelmät etenevät aineiston ehdoilla, mutta teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa kerätty aineisto liitetään abstrahoinnin myötä teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 152).

Aineiston analyysi täytyy olla selkeästi kuvattu, jotta lukijan on mahdollista saada selville, kuinka tutkija on tulkinnut aineistoa ja perustelee tutkimuksensa tulokset (Lochmiller & Lester, 2017, s. 164). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 131) kuvailevatkin, että aineiston analyysin tarkoitus on saada lukija luottamaan siihen, että tutkimus on uskottava. Tähän tarvitaan tutkimusmenetelmän valinnan lisäksi ennen kaikkea myös tutkijan taitoa tuoda esiin analyysissä oma ajattelunsa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 130). Aineiston analyysin vaiheiden kuvaamisen lisäksi tässä tutkimuksessa aineiston analyysia avataan myös eettisten ratkaisujen näkökulmasta.

Kuvio 3

Aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin eteneminen soveltaen Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 143) aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemistä



Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin prosessia havainnollistetaan soveltaen Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 143) aineistolähtöistä sisällönanalyysin etenemisen mallia (kuvio 3), joka kuvaa vaihe vaiheelta aineiston analyysin etenemisen. Lisäksi malli tuo esiin, kuinka tutkimuksessa on päädytty hyödyntämään sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, ja mitä eroja ja samankaltaisuuksia analyysimenetelmillä on.

Koska laadullinen tutkimus tuottaa tyypillisesti laajan aineiston, on aineiston analyysin kannalta tärkeää laatia ensiksi suunnitelma, kuinka aineistoa järjestetään ja hallitaan tutkimusprosessin aikana (Ravitch & Carl, 2021, s. 255–256). Tässä tutkimuksessa toteutettiin etukäteen laadittua suunnitelmaa aineistonkeruuvaiheessa ja valmiin aineiston järjestämisestä, jonka tarkoituksena oli tukea tutkijan työtä laajan aineiston käsittelyssä, aineiston analyysin tarkassa kuvauksessa sekä turvallisuuden valmistamisessa. Lochmiller ja Lester (2017, s. 169) tuovatkin esiin, että turvallisuus tulee huomioida aineiston säilyttämisessä niin tutkimukseen osallistuvien yksityisyyden, mutta myös aineiston fyysisen suojaamisen näkökulmasta.

Ravitch ja Carl (2021, s. 256) nimeävät aineiston hallinnan ja järjestämisen suunnitelman käytännön esimerkeiksi sen, että tutkijalla on suunnitelma ennen aineistonkeruuta, kuinka kerätty aineisto säilytetään ja suojataan. Tutkimuksen haastatteluaineiston ääninauhoitteet kerättiin tutkijan omalle iPad-laitteelle ja puhelimelle, jotka oli suojattu salasanalla. Haastatteluaineisto kerättiin kahdelle eri laitteelle haastatteluiden tallentamisen varmistamiseksi. Haastatteluhetkellä laitteet oli asetettu lentokonetilaa, jolloin kaikki muut yhteydet laitteesta oli katkaistu. Heti haastattelun jälkeen haastatteluaineisto siirrettiin tutkijan omalle Jyväskylän yliopiston U-asemalle ja hävitettiin muilta laitteilta. Nauhoitteet ja niistä muodostunut litteroitu aineisto tallennettiin salasanalla suojattuihin omiin kansioihin. Aineistoa säilytettiin ainoastaan tutkijan omalla U-asemalla, ja tutkimusaineisto poistettiin tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimusaineiston käsittelyyn liittyi tärkeänä osana myös se, että ainoastaan tutkija käsitteli aineistoa.

Lochmiller ja Lester (2017, s. 169) suosittelevat, että tutkija huomioi tutkittavien yksityisyyden suojaamisen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tutkimusta, esimerkiksi tunnistetietojen kirjoittamisessa. Tässä tutkimuksessa haastattelvien nimet ja muut tunnistetiedot, kuten päiväkotien ja koulujen nimet, poistettiin ja korvattiin yleisen tason tiedolla. Anonymisointia käytettiin paitsi aineiston litteroinnissa, myös aineiston järjestämiseen liittyvän tiedon, kuten haastattelukansioiden ja -tietojen, kirjoittamisessa.

Aineiston järjestämiseen ja hallintaan liittyvän suunnitelman jälkeen on mietittävä, kuinka aineisto muutetaan kirjalliseen muotoon (Ravitch & Carl, 2021, s. 256). Aineiston analyysi alkaa haastatteluiden kuuntelulla ja litteroinnilla eli kirjalliseen muotoon muuttamisena, jolloin äänitteistä muodostuu tutkimuksen tutkimusaineisto. Tutkimuskysymys- ja analyysitapa määrittelevät litteroinnin tarkkuuden. (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 427.)

Koska tutkimuksen tavoitteena on kuvata esi- ja alkuopettajien näkemyksiä heidän tekemästään yhteistyöstä ja tuoda esiin heidän tuottaman puheen sisältöä, on sanatarkka litterointi tarkoituksenmukainen litterointitarkkuus tässä tutkimuksessa. Sanantarkan litterointitarkkuuden valintaa tukee myös aineistolähtöinen sisällönanalyysi, sillä kuten Ruusuvuori ja Nikander (2017, s. 430) tuovat esiin, on sisällönanalyysin kannalta olennaisilta tuottaa tekstiksi puhuttu sisältö. Tähän voi kuulua myös niin sanotut tilkesanat, kuten ”niinku” (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 430). Myös tässä tutkimuksessa litterointiin sisällytettiin haastattelvien käyttämät tilkesanat, mutta esimerkiksi minimipalautteet, tauot, äänensävyt ja päällekkäispuhunnat on jätetty litteroinnin ulkopuolelle.

Tämän tutkimuksen aineisto muodostui seitsemästä haastattelusta, joiden pituus vaihteli 26 minuutista 61 minuuttiin. Haastatteluiden yhteispituus oli noin 323 minuuttia. Litteroinnin jälkeen haastatteluaineistoa oli kirjallisena yhteensä noin 59 sivua rivivälillä 1,15 ja kirjasinkoolla 10.

Litteroinnin jälkeen aineistoon perehdytään lukemalla sitä useaan kertaan ensin ilman suunnitelmaa ja sen jälkeen suunnitelmallisesti (Ravitch & Carl, 2021, s. 261). Tässä tutkimuksessa aineistoon perehdyttiin lukemalla litteroituja aineistoja samalla pohtien, mitä asioita aineistosta nousee esiin, ja näistä

ajatuksista tehtiin alustavia muistiinpanoja. Laadullisen aineiston haasteena on usein sen laajuus, ja kuinka aineistosta rajataan tutkimuksen kannalta olennaisin tieto (Anfara ym., 2002). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 121) korostavatkin että tutkijan on tehtävä vahva päätös tutkimuksen tavoitteesta ja rajata kaikki muu aineisto tutkimuksen ulkopuolelle. Myös tässä tutkimuksessa haasteena oli litteroidun aineiston laajuus ja monipuolisuus, mitä lähestyttiin tarkentamalla tutkimustehtävää kahdella tutkimuskysymyksellä. Tämän jälkeen tutkimuksen analyysimenetelmäksi valittiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka arvioitiin vastaavan parhaiten tutkimustehtävään ja -kysymyksiin.

Sisällönanalyysille on tyypillistä se, että aineiston analyysia ei ohjaa jokin tietty teoria tai epistemologia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 120). Myös tämän tutkimuksen aineiston analyysin lähtökohtana on ollut se, että analyysia ei ole ohjannut taustalla jokin ennalta valittu teoria tai tutkimusperinne, vaan analyysi on toteutettu aineistolähtöisesti tutkimustehtävän ja -kysymysten mukaisesti. Tutkimuksessa aineiston analyysi on toteutettu Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 131, 142–143) esittelemän aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, joka perustuu Milesin ja Hubermanin (1994) yhdysvaltalaiseen perinteeseen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimuskysymyksiin vastaamiseen edetään käsitteitä yhdistelemällä (Tuomi & Sarajärvi, s. 147). Analyysimallissa aineiston analyysi muodostuu aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, klusteroinnista eli ryhmittelystä ja alaluokkien muodostamisesta sekä abstrahoinnista eli yläluokkien, pääluokkien ja yhdistävien luokkien rakentamisesta (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 131, 142–143). Analyysimenetelmä on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) kuvauksen mukaan induktiivinen, eli päättely etenee yksittäisistä havainnoista yleiseen.

Taulukko 1

Esimerkki alkuperäisilmauksista ja pelkistetyistä ilmauksista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
"Ja sitten lisäksi se, et mä jotenkin niin ton yhteistyön näen semmosena voimavarana tähän opettajan työhön."	Yhteistyö oman työn voimavarana
"Että kyllä mä tykkäisin, et tähän meidän työnkuvaan tulis enemmän just tätä tämmöseen kehittämistyöhön käytettävää aikaa ja et jotenkin sen pitäis niin kun sitä kautta rakentaa. Järkevästi, tosi järkevästi, koska meil on niin paljon semmosia, mihin me tarvittais sitä ja näitä yhteistyökuvioita, että... Se pitäis niin kun tosi järkevästi miettiä, että miten sen rakentaa. Mutta tarve tälle olis."	Enemmän aikaa yhteistyön kehittämiseen
"Mut et näitä on mun mielestä hirveen vaikee yleistää, koska Suomessa on tosi paljon erilaisia kouluja. Et koulut voivat olla hyvin rehtorinsa näköisiä, luokat voivat olla hyvin opettajansa näköisiä, päiväkodit voi olla johtajansa näköisiä, eskariryhmät eskariopensa näköisiä. Et tää on valitettavasti ja onneksi sellainen ala, missä niin kun se tekijä hyvin paljon leimaa sitä, millasta se on. Et uskon, et siel tosi niin kun iso vaihtelu. Et sekin, et mä oon muutamissa paikoissa ollu töissä ja hyvin erilaista nähnyt. Et siin on mun mielestäni kyl isoja eroja."	Yhteistyön vaihtelu alueellisesti ja päiväkotien/koulujen sisällä
"Et siinä mielessä tavallaan se kahden ihmisen välinen keskustelu ja asioitten siirtäminen, ehkä semmonen konkreettinen näkeminen olis ehkä parempi tapa."	Tiedon siirtäminen opettajien välillä kasvokkain
"Mut kyl mä jotenkin aattelen, että mä en oo päässy niihin varjostamisiin mukaan ollenkaan, niin yks oma mielenkiinnon kohde ois just nää päiväkotikoulut, että sieltä niin kun et ei tarvi keksiä pyörää uudestaan. Et lähtis hakemaan niistä."	Yhteistyön oppiminen seuraamalla
"Ja sit se, että kun opettajil, esimerkiksi mejän suunnitteluajat noudattaa ihan erilaista niin kun... Aivan erilaisia sääntöjä. Et he tekee sen omalla ajalla, meillä se kuuluu meidän työaikaan. Et sit se myöskin se suunnitteluajkojen... Eihän voida tehdä niin kun yhteistoimijuutta ilman, että meillä on, et suunnitellaan ja mietitään yhdessä."	Suunnitteluajkojen rakenteet eivät kohtaa
"Itse oon niiku tosi tyytyväinen siihen, että erityisopettajat tekee tosi tiivistä yhteistyötä eskaripojen kanssa ja erityisopettaja tekee vielä alueellisesti, miettivät niiku yhdessä niitä asioita."	Veojen tiivis yhteistyö esiopettajien kanssa ja alueellisessa yhteistyössä
"Mutta kyllähän sitä selkeyttäis se, että olis tietty päivämäärä ja ihminen, jonka pitää joku tietty homma tehdä johonkin tiettyyn päivään mennessä ja selvittää tietyt asiat. Että sit ne tulis tehtyä."	Yhteistyössä selkeä aikataulu ja vastuuhenkilöt
"Mutta kun se on tosi vaikeeta, jos ollaan niiku erillään. Et ei nähä niiku siellä arjessa, ei nähä... Aikuiset eivät tapaa toisiaan."	Aikuiset eivät tapaa toisiaan arjessa

Ennen analyysin aloittamista tutkijan on päätettävä analyysiyksikkö, joka valikoituu tutkimustehtävän mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 143). Tässä

tutkimuksessa analyysiyksikkönä on ajatuskokonaisuus, joka saattaa sisältää useita lauseita. Tutkimuskysymysten ja analyysimenetelmän tarkentamisen jälkeen litteroituihin haastatteluihin merkittiin kahdella eri värillä aineisto, joka vastasi muodostettuihin tutkimuskysymyksiin. Nämä alkuperäisilmaukset ryhmiteltiin kahden tutkimuskysymyksen alle erillisiin tiedostoihin. Tämän jälkeen alkuperäisilmauksista muodostettiin pelkistetyt ilmaukset (taulukko 1). Pelkistämällä eli redusoinnilla tarkoitetaan sitä, että aineistosta jätetään ulkopuolelle kaikki tutkimuksen kannalta ylimääräinen ja aineistoa tiivistetään (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 143). Tässä tutkimuksessa pelkistäminen tapahtui muodostamalla yksinkertaistettuja ilmauksia ajatuskokonaisuuksista.

Taulukko 2

Esimerkki aineiston klusteroinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
<ul style="list-style-type: none"> - Tulevaa luokanopettajaa ei tiedetä ennen kouluun siirtymistä - Päiväkotien esiopettajia ei tiedetä - Päiväkotien varhaiskasvatuksen erityisopettajia ei tiedetä - Yhteistyölle ei ole nimetty selkeitä vastuuhenkilöitä 	Epätietoisuus yhteistyökumppaneista
<ul style="list-style-type: none"> - Aikuiset eivät tapaa toisiaan arjessa - Välimatka haastaa yhteistyön toteuttamista - Tilojen suunnittelussa ei ole huomioitu yhteistyön toteuttamista - Isossa koulussa keskitytään oman arjen sujuvuuteen 	Erilliset rakennukset

Pelkistettyjen ilmauksien jälkeen aineistosta muodostettiin alaluokat (taulukko 2). Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään samankaltaisuuksien perusteella, ja näistä ilmauksista muodostetaan alaluokat. Alaluokkien nimet muodostuvat luokkien sisältöä kuvaavien käsitteiden myötä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 144.)

Taulukko 3

Esimerkki aineiston abstrahoinnista toisen tutkimuskysymyksen teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa

Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat	Yhdistävä luokka
<ul style="list-style-type: none"> - Opettajien koulutuksen kehittäminen - Lisäkoulutukset - Erityispedagogisen osaamisen lisääminen 	Oman asiantuntijuuden esiin tuominen	Relationaalinen asiantuntijuus	Relationaalisen toimijuuden viitekehys
<ul style="list-style-type: none"> - Yhteistyökumppaneiden tunteminen - Toiselta opettajalta oppiminen - Yhteistyö oman työn tukena ja voimavarana 	Muiden asiantuntijuuden hyödyntäminen		

Aineiston abstrahoinnissa alaluokkien muodostamisessa edetään teoreettisten käsitteiden luomiseen ja yhdistelemiseen niin pitkälle kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta tarkoituksenmukaista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 146). Tässä tutkimuksessa abstrahointi tarkoitti alaluokista yläluokkien, päälouklien ja yhdistävien luoklien muodostamista. Tutkimuksessa alaluokkien muodostamisesta yläluokkiin päädyttiin siihen, että aineistolähtöisen sisällönanalyysin lisäksi tutkimuksessa hyödynnetään myös teoriaohjaavaa sisällönanalyysia toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisessa. Abstrahointi eteni teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisessa (taulukko 3), sillä yläluokat, pääloukat ja yhdistävän luokan teoreettiset käsitteet ovat tutkimuksessa esitellyn Duhnin ja kollegoiden (2016) relationaalisen toimijuuden viitekehysten mukaiset. Kokonaisuuden aineiston analyysin taulukot ovat tutkimuksen liitteinä (liite 5 & liite 6).

5 TULOKSET

5.1 Esi- ja alkuopettajien yhteistyön sisältö

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaista esi- ja alkuopettajilla siirtymävaiheen yhteistyö on tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä kouluun. Tutkimuksen tulokset kuvaavat yhteistyön sisältöä sen onnistumisten ja haasteiden näkökulmasta (liite 5).

5.1.1 Yhteistyön onnistumiset

Tutkimukseen osallistuneet esi- ja alkuopettajat kuvasivat siirtymävaiheen yhteistyön sisältöä onnistumisina, joita he ovat kokeneet siirtymävaiheen yhteistyössä tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä kouluun. Nämä onnistumiset liittyvät opettajien väliseen yhteistyöhön, lasten väliseen yhteistyöhön sekä monialaiseen yhteistyöhön.

Opettajien välinen yhteistyö. Opettajien välinen yhteistyö muodostuu haastateltavien mukaan tiedonsiirtopalavereista, pedagogisista dokumenteista, alueellisesta yhteistyöstä, opettajien vierailuista esiopetuksessa sekä kohtaamisista kouluun siirtymisen jälkeen. Näiden yhteistyömuotojen nähtiin tukevan opettajien siirtymävaiheen yhteistyötä tuen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa, sekä edistävän tukea tarvitsevan lapsen onnistunutta kouluun siirtymistä.

Mä oon ollu ainaki semmosissa palavereissa mukana, mis on koulun erityisopettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja minä ja sit on ollu tuleva luokanopettaja. Et on ollu semmonen palaveri keväällä, että on käyty lapsen asioita hyvin tarkkaan läpi. Toki siin on sit ollu muitakin toimijoita mukana, mutta tavallaan se, et on käyty hyvin tarkkaan se, mitä on tehty ja tavallaan, mitkä asiat on toiminu ja näin. Must se on toiminu hyvin.
(EO3)

Esimerkin esiopettajan mukaan keväisin toteutettavat opettajien väliset tiedonsiirtopalaverit ovat olleet onnistuneita, sillä niissä on ollut mahdollista keskustella lapsen saamaa tukea ja jakaa toimivia keinoja tukea lasta. Opettajat toivat myös esiin, että opettajien väliset kasvokkain tapahtuvat tiedonsiirtopalaverit ovat tärkeitä, sillä niissä on mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä ja

selventää asioita. Tiedonsiirtopalaverit koettiin tärkeänä myös siksi, että tuolloin tieto voidaan siirtää henkilökohtaisesti tulevalle luokanopettajalle.

Et siellä (lapsen esiopetuksen oppimissuunitelmassa) on niitä konkreettisia juttuja, et mitä lapsen kanssa on tehty. Ja on hyvä, et sinne on esimerkiks, et mitä tunnetaitomateriaaleja on käytetty niin voi mahdollisesti jatkaa vaikka samalla tai et jos on jotakin tuttuja elementtejä ja niin niin... Mutta että kyllä ne on musta hyvin informatiivisia ne paperit. (AO2)

Esimerkissä alkuopettaja tuo esiin, kuinka lapsen esiopetuksen oppimissuunitelma antaa opettajalle tietoa lapsesta ja keinoista, joilla lasta on tuettu. Tämä mahdollistaa samojen keinojen jatkamisen myös koulussa. Alkuopettajat kuvasivatkin, että pedagogisten dokumenttien merkitys korostuu lapsen tuen jatkumossa ja oman työn tukena. Kun opettajat tuntevat lapsen tukimuotoja esiopetuksessa ja niiden arviointia, pystytään koulussa suunnittelemaan tukea lapsen kannalta tarkoituksenmukaisesti. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ”tuen toteuttamista ei tarvitse aloittaa tyhjästä” tai ”hakata saman asian kanssa kahta kertaa päätä seinään”. Lisäksi alkuopettajat toivat esiin, että pedagogiset dokumentit sisältävät esiopetuksen yhteyshenkilön yhteystiedot, jonka perusteella he ovat voineet olla tarvittaessa yhteydessä esiopetukseen kouluun siirtymisen jälkeen.

Meidän talossa ainakin niin luokkakajoihin tullaan niiku tekemään alueellisesti yhteistyötä. Ja tavallaan otetaan vähän sitä, et siel ei oo pelkästään suunnittelemassa yks tai kaks ihmistä, vaan et se on jotenkin laajempi se kokonaisuus. Et siel on erityisopettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja koulun erityisopettaja mukana, et tavallaan sitä tehdään yhteistyössä niitä esimerkiks tuen puolen asioita. Niin ollaan jotenkin laajemmin kartalla siitä, et minkälaista sakkia on menossa kouluun. (EO2)

Esiopettaja kuvaa esimerkissä, kuinka siirtymävaiheen yhteistyössä on koettu onnistumisia alueellisessa yhteistyössä silloin, kun esiopetus ja perusopetus ovat tehneet yhteistyötä luokkakajojen suunnittelussa. Esimerkissä esiopettaja tuo esiin, kuinka alueellisen yhteistyön tekeminen mahdollistaa siirtymävaiheen suunnittelun koko alueen näkökulmasta. Haastateltavat esi- ja alkuopettajat kuvasivatkin, kuinka alueellisen yhteistyön tekeminen on ollut tärkeää tuen resurssien, kuten pienryhmäpaikkojen ja ohjaajien, oikein kohdentamiseksi. Opettajien mukaan resurssien huolellisella etukäteissuunnittelulla voidaan edistää tukea tarvitsevan lapsen onnistunutta kouluun siirtymistä.

No aikaisemmin meil oli esimerkiksi mahdollisuus käydä seuraamassa eskariopetusta ja niitä lapsia ja varsinkin niitä, joilla oli erityistä tukea. Niin keväällä aina järjestettiin semmonen aika. Työaikana pysty käymään tutustumassa siellä. Sai tutustuu lapseen jo etukäteen ja jutella eskariopen kaa. (AO3)

Esimerkissä alkuopettaja kertoo, kuinka siirtymävaiheen yhteistyössä on aikaisemmin ollut onnistuneena keinona alkuopettajan vierailut esiopetusympäristössä. Nämä vierailut on mahdollistettu työajalla, ja ne ovat tukeneet lapsen tutustumista etukäteen sekä opettajien välistä yhteistyötä. Sekä esi- että alkuopettajat toivatkin esiin, että koulun opettajien vierailut esiopetuksessa tukevat siirtymävaiheen valmistelua sekä tuen jatkumoa koulussa. Lisäksi vierailut mahdollistavat opettajien välisen keskustelun sekä auttaa lisäämään ymmärrystä esiopetuksen toiminnasta ja esiopettajien työstä.

Mutta huomaa ne hetket, kun siellä käy, niin tota siel voi erityisopettaja olla vaikka välkällä kun sä meet eskareitten kanssa tonne niin saattaa muutaman sanan vaihtaa, että miten on mennä. Tai ku et eskariope käy siellä luokassa kattoo niin siinä kohtaa opettajalta saattaa tulla, että hei, joitain huomioita mitä hän on tehnyt. (EO1)

Esiopettaja kuvaa esimerkissä, kuinka välituntitilanteet tai luokassa vierailut tarjoavat mahdollisuuden jakaa kuulumisia ja havaintoja opettajien välillä sen jälkeen, kun tukea tarvitseva lapsi on siirtynyt kouluun. Tutkimukseen osallistuneet alkuopettajat toivat myös esiin, että kouluun siirtymisen jälkeen yhteistyötä saatetaan tehdä heidän aloitteestaan puhelimitse. Tuolloin alkuopettajat haluavat esimerkiksi kysyä lisätietoa lapsesta esiopetuksen näkökulmasta. Kohtaamisilla kouluun siirtymisen jälkeen edistetään esiopettajien mukaan siirtymävaiheen toteutumisen arviointia. Alkuopettajat toivat puolestaan esiin, että kohtaamisilla kouluun siirtymisen jälkeen edistetään lapsen tuen jatkuvuutta ja tuen saamista oman työn toteuttamiseen.

Lasten välinen yhteistyö. Lasten välinen yhteistyö pitää sisällään tutkimukseen osallistuneiden esi- ja alkuopettajien mukaan vapaamuotoista sekä suunnitelmallista toimintaa. Nämä yhteistyömuodot tukevat lapsen tutustumista koulukulttuuriin, -rakennukseen sekä koulun ihmisiin. Opettajien kokemuksen mukaan yhteistyömuodot edistävät lapsen positiivisen suhteen luomista kouluun, mikä puolestaan vahvistaa tukea tarvitsevan lapsen onnistunutta kouluun siirtymistä.

Niiku vaikka nää koululaiset on käyny siinä ihan leikkimässä siinä naapuriporukassa, jotka ovat siinä lähimpänä, ja sitten eskarilaiset on tullu koulun pihalle välitunnille. Se on ollu semmosta toimivaa ja helposti toteutettavaa. (AO1)

Alkuopettaja kuvaa esimerkissä, kuinka koululaisten yhteiset leikkihetket ja välitunnit eskarilaiset kanssa ovat olleet toimivia yhteistyömuotoja, sillä ne ovat olleet arjessa helposti toteutettavissa. Opettajien mukaan vapaamuotoinen toiminta tapahtuu usein ulkona, ja se voi yhteisten leikki- ja välituntitilanteiden lisäksi olla esimerkiksi yhdessä mäenlaskua tai retkeilyä. Opettajat toivat esiin, että vapaamuotoinen toiminta eskarilaisten ja koululaisten välillä on toimiva yhteistyömuoto, sillä se ei välttämättä ole sidottu tarkkoihin aikatauluihin, suunnitelmiin tai tiloihin. Toiminta voi syntyä eskarilaisten ja koululaisten kohdatessa sattumalta, tai esi- ja alkuopettajien yhteisen suunnittelun tuloksena. Opettajien mukaan vapaamuotoinen toiminta tukee eskarilaisten tutustumista koululaisiin, koulun aikuisiin sekä koulun ympäristöön.

No nyt on ollu nää (kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön suunnitelmaan liittyvät) kokeilut, on ollu erittäin hyvät. Niist on ollu varmaan hyötyä lapsille, ja lapset pääsee sitä kautta niinä päivinä näkemään koulun ruokalaa ja luokassa olemista ja muuta. Ja sit tulee varmaan vielä niiku erillisiä tutustumisia sit luokkaan. Niit tulee tavallaan enemmän niitä, niitä kontakteja koulun kanssa ja tiettyjen ihmisten kanssa ne kontaktit. Että tavallaan se ei oo semmonen epämääräinen, et mennää jonnekin ja siellä on koululaisia. Vaan siel on selkee linja, et hei noi luokat ja noi opettajat ja käydään tutustumassa ja tekemässä. Et keväällä on, et se on enemmän painottunut kevääseen se tutustuminen ja koulun kanssa tehtävä yhteistyö. (EO3)

Esimerkissä esiopettaja tuo esiin onnistumisia esi- ja alkuopettajien yhteistyösuunnitelman mukaisesta siirtymävaihtelyöskentelystä. Suunnitelman yhteistyö painottuu kevääseen ja siihen, että eskarilaiset pääsevät tutustumaan koulun ympäristöön, toimintatapoihin ja ihmisiin. Opettajien mukaan kaupungin yhteistyösuunnitelma on tärkeä, sillä se asettaa yhteistyölle selkeät tavoitteet ja toimintatavat, jotka tulee toteutua jokaisen lapsen kohdalla. Suunnitelma ”asettaa lapset tasa-arvoiseen asemaan” ja pitää huolen, että ”yhteistyön vähimmäisvaatimukset toteutuvat”.

Monialainen yhteistyö. Monialainen yhteistyö liittyy esi- ja alkuopettajien mukaan koulupsykologin, varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja koulun erityisopettajan, neuvolan, terapeuttien ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Opettajien mukaan monialainen yhteistyö tuo tukea opettajien työhön lasten tuen toteuttamisessa esiopetuksessa ja koulussa, tuen tarpeen tunnistamisessa ja

tuen prosessien järjestämisessä, kouluun siirtymiseen liittyvien vaihtoehtojen pohtimisessa sekä tuen jatkumisessa yli siirtymävaiheen.

Ja toki psykologi on meillä kanssa, et meil on mahdollisuus psykologiseen konsultaatioon sitten, jos on luokassa tukea tarvitsevia oppilaita. Että sitten moniammatillinen yhteistyö, josta saa omaan työhön. (AO3)

Alkuopettaja kuvaa esimerkissä koulupsykologin kanssa tehtävää yhteistyötä koulussa lapsen tuen suunnittelussa. Alkuopettajan mukaan koulupsykologin rooli tulee esiin myös opettajan työn tukemisessa. Tutkimukseen osallistuneet esi- ja alkuopettajat kuvasivatkin, että koulupsykologilta saa tukea lapsen tukimuotojen miettimiseen niin esiopetuksessa kuin koulussa. Lisäksi koulupsykologin tuki korostuu lapsen kouluvaihtoehtojen pohdinnassa silloin, jos lapselle mietitään muun kuin lähikoulun tarjoamaa tukea. Opettajat kertoivat, että koulupsykologi on tukena myös lasten tuen prosessien, kuten tutkimusten ja tuen portaiden määrittelyyn, toteuttamisessa.

Tavallaan hän (varhaiskasvatuksen erityisopettaja) on se väylä, millä me saadaan koululle sitä viestiä ketkä tarviis vaikka pienryhmää tai hän hoitaa kaiken tän. Kaiken oikeestaan sinne kouluun päin siirtymävaiheen yhteistyössä tuen tarve lasten osalta. Että (varhaiskasvatuksen) erityisopettaja on tosi paljon ryhmässä, on siis tosi kartalla näitten lasten tarpeista ja sitten myös kyselee ja mietitään yhdessä (esi)opettaja ja (varhaiskasvatuksen)erityisopettaja niitä lapsen tuen muotoja ja mitä tehdään. Itse oon niiku tosi tyytyväinen siihen, että (varhaiskasvatuksen) erityisopettajat tekee tosi tiivistä yhteistyötä eskariopejen kanssa ja (varhaiskasvatuksen)erityisopettaja tekee vielä alueellisesti, miettivät niiku yhdessä niitä asioita. (EO1)

No meillähän erityisopettaja on niin kun huolehtinut tästä eskariyhteistyöstä. Et oikeestaan mejän erityisopettajan kautta on tullu se tieto, että minkälaisia eppuluokkalaisia on tulossa ja mitä erityistä tukea he tarvitsisivat. Tai on asiaa niin aina voi kääntyä erityisopettajien puoleen. (AO3)

Opettajat kuvaavat tiivistä yhteistyötä oman päiväkodin ja koulun erityisopettajan kanssa. Erityisopettajat vastaavat tukea tarvitsevien lasten siirtymävaiheen suunnittelusta, toteutumisesta ja tiedonsiirrosta. Niin esi- kuin alkuopettajatkin toivat esiin, että siirtymävaiheen yhteistyö keskittyy oman ympäristön erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön sen sijaan, että he tekisivät suoraan yhteistyötä toisen ympäristön opettajien kanssa. Opettajat korostivat erityisopettajien roolia heidän työnsä tukemisessa, esiopetuksen ja koulun arjessa läsnä olemisessa sekä asiantuntijoina tukea tarvitsevien lasten asioissa. Opettajat toivat myös esiin, että erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö "antaa voimaa viedä

yhdessä asioita eteenpäin”. Lisäksi erityisopettajat kantavat vastuun siitä, että tarvittavat asiat hoidetaan ajallaan tukea tarvitsevien lasten osalta, kuten pienryhmäpaikkojen suunnittelu ja tuen portaiden määrittely.

No sieltä tulee just esimerkiksi eri terapeuteilta, et mitä he ovat lapsen kanssa tehny ja miten, mikä on heidän näkemys, miten sitä tukee pitäs jatkaa. Et sieltä saa ihan semmosia konkreettisia välineitä omaan työhön. (EO1)

Esimerkissä esiopettaja kuvaa, kuinka terapeutit tukevat opettajien työtä antamalla keinoja tuen toteuttamiseen esiopetuksessa sekä sen jatkumiseen koulussa. Haastateltavat opettajat toivat myös esiin, että terapeutit ovat osana lapsen tuen jatkumoa myös siinä, että terapiat jatkuvat usein yli siirtymävaiheen koulussa.

Kyllä jo sekin, että saa olla mukana jo heti siinä aloituksessa kuulemassa. Se on varmasti ollu kyllä hyvä. Ja se, että siinä jotenkin tuli heti niihin vanhempiin se semmonen hyvä suhde. Niin sekin on varmaan ollu yhtenä tekijänä siinä. Ehkä se vanhemmallekin on niin kun jotenkin turvallisempaa, että jos siellä on jo sillan keväällä se opettaja, joka sille lapselle tulee, niin se on mukana siellä palaverissa, niin se on jotenkin varmaan vanhemmalle tosi tärkeä. Et se näkee jo siinä ja näkee, että opettaja on tullu tänne, niin sekin varmaan tuntuu ihan mukavalta, että opettaja kokee sen niin tärkeänä, että on. On mulla kokemusta niin kun semmosestakin, että vanhempi pystyy antamaan vinkkejä siihen, että miten vois tehdä. (AO1)

Alkuopettaja tuo esimerkissä esiin, kuinka suhteen luominen vanhempiin jo ennen koulun aloitusta on tärkeää lapsen tukemiseksi siirtymävaiheessa. Opettaja kuvaa, kuinka vanhemmat tuovat yhteistyöhön vahvistusta siinä, miten tukea voi konkreettisesti toteuttaa lapsen kanssa. Alkuopettajat toivat myös esiin, että esiopetus tekee ”pehmitystyötä” vanhempien suhteen tuen asioissa, mikä helpottaa tuen jatkamista koulussa. Lisäksi opettajien kuvaamat onnistumiset liittyvät siihen, että vanhempien kanssa luodaan yhteisymmärrys lapsesta ja hänen tuen tarpeistaan sekä siitä, mitkä ratkaisut ovat lapsen parhaaksi koulun aloituksessa. Opettajat toivatkin esiin, että luottamuksen rakentaminen vanhempiin on tärkeä osa siirtymävaiheen yhteistyötä. Esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön edellytyksenä on toimiva yhteistyö vanhempien kanssa.

5.1.2 Yhteistyön haasteet

Haastateltavat esi- ja alkuopettajat kuvasivat siirtymävaiheen yhteistyön sisältöä myös haasteina, joita he ovat kokeneet siirtymävaiheen yhteistyössä tukea

tarvitsevan lapsen siirtyessä kouluun. Nämä haasteen liittyvät aikaan, vuorovai-
kutukseen, asenteisiin, yhteistyötä ohjaaviin rakenteisiin sekä esi- ja alkuopetuk-
sen institutionaaliin eroihin. Esi- ja alkuopettajien mukaan haasteet heikentävät
merkittävästi yhteistyön toteutumista, ja tutkimukseen osallistunut alkuopettaja
kuvasikin, että ”suurin haaste yhteistyössä on se, että sitä ei ole”.

Aika. Aika liittyy opettajien kuvauksen mukaan ajan riittämättömyyteen,
aikatauluihin sekä tuen prosessien ajoitukseen. Yhteistyön toteuttamiseen, mutta
myös tuen jatkuvuuteen ja heikentää näin onnistunutta siirtymävaihetta.

Se on varmaan nimenomaan se, että se aika on tietyllä tapaa rajallinen. Et on mahdoton
lähteä opettajan kanssa palaveriin sopimaan, jos alkuopettaja on kiinni oman luokkansa
kanssa ja sä oot täällä kiinni. (EO3)

Esiopettaja kuvaa esimerkissä, kuinka yhteistyötapaamisten sopiminen on haas-
tavaa esi- ja alkuopettajien opetustyön rinnalla. Haastateltavat kuvasitkin, että
aika ei riitä oman perustyön ohella yhteistyön suunnitteluun, toteuttamiseen ja
kehittämiseen. Lisäksi opettajat toivat esiin, että yhteistyö koetaankin helposti
ylimääräisenä lisätyönä, joka lisää opettajien työn kuormitusta.

Ja sit se, että kun opettajil, esimerkiksi mejän suunnitteluajat noudattaa ihan erilaista niin
kun... Aivan erilaisia sääntöjä. Et he tekee sen omalla ajalla, meillä se kuuluu meidän työ-
aikaan. Et sit se myöskin se suunnitteluajojen... Eihän voida tehdä niin kun yhteistoimi-
juutta ilman, että meillä on, et suunnitellaan ja mietitään yhdessä. (EO4)

Esimerkissä esiopettaja tuo esiin esi- ja alkuopettajien suunnittelurakenteiden
eroavaisuutta ja sitä, kuinka eroavaisuudet haastavat yhteistyötapaamisen sopi-
mista. Lisäksi opettajat toivat esiin, että esi- ja alkuopetuksen erilaiset päiväryt-
mit haastavat yhteisen toiminnan toteuttamista lasten välillä. Tutkimukseen
osallistuneet opettajat kuvasivatkin, että aikataulujen eroavaisuuksien vuoksi yh-
teistyön toteuttamista tulisi tukea johtamisen tasolla esimerkiksi niin, että esi- ja
alkuopetustyöhön on suunniteltu valmiiksi säännöllinen yhteistyöhön käytet-
tävä aika.

Se voi olla se, että niin kun sen lapsen asioita ei oo lähetty ajoissa hoitamaan siellä päivä-
kodissa ja sit se eskarivuosi voi olla joidenkin asioiden niin kun eteenpäin viemiseksi
liian lyhyt. Joissakin kohdissa se voi olla se, että siellä eskarissa ei ole riittävästi niin kun
vipuvoimaa ja ponnistusvoimaa, et saadaan ne asiat hoidettua. Joissakin kohdissa ne voi
olla silleen, et siellä eskarissa ei edes puututa niihin asioihin. (EO4)

Haastateltava esiopettaja tuo esiin esimerkissä, kuinka tukea tarvitsevien lasten siirtymävaiheen haasteena voi olla tuen prosessien ajoitus esiopetuksessa. Toisinaan lapsen tuen toteuttamisen kannalta tarpeellisia asioita ei ehditä toteuttaa esiopetusvuoden aikana, niiden hoitamiseen ei saada riittävästi tukea tai tuen tarpeita ei tunnisteta. Alkuopettajien mukaan tuen prosessien riittämätön toteuttaminen esiopetuksessa haastaa tukea tarvitsevien lasten koulun aloitusta ja heidän työtään luokanopettajina. Opettajat korostivatkin riittävän erityispedagogi-
sen osaamisen merkitystä esiopetuksessa.

Vuorovaikutus. Vuorovaikutus liittyy opettajien mukaan haasteisiin viestinnässä, erillisissä rakennuksissa, salassapitovelvoitteissa sekä siinä, että opettajat ovat epätietoisia yhteistyökumppaneista. Nämä haasteet vaikeuttavat opettajien kuvauksen mukaan vuorovaikutuksen rakentamista esi- ja alkuopettajien välillä sekä yhteistyön ”mielekästä hoitamista”.

Koska meille tai henkilökohtaisesti mulle esimerkiksi sähköposti on semmonen. Wilma on koko ajan auki ja sitä pitää niin kun seurata koko ajan niin sähköposti saattaa kiireessä jäädä sitten. Ja se on sit taas se väylä, mistä eskariopet viestii. Että esimerkiksi onko se sit joku WhatsApp-ryhmä tai joku. Et sitä vois sitten yhdessä miettiä, et mikä on se meidän viestintäkanava. (AO2)

Esimerkissä alkuopettaja tuo esiin, kuinka eroavaisuudet esi- ja alkuopettajien viestintäkanavissa haastaa yhteistyön toteuttamista, sillä sähköpostitse tulleet viestit saattaa jäädä huomaamatta. Opettajat toivatkin esiin, että erilliset viestintäjärjestelmät haastavat sujuvaa viestintää opettajien välillä arjessa. Lisäksi viestinnän haasteena voi olla toisessa ympäristössä työskentelevän opettajan yhteystietojen selvittäminen.

Ja tietenkin sitten näitä haasteita tälle yhteistyölle on niiku just se, että no missä, ensinnäkin et mitä ne muodot olis ja sitten missä se tapahtuu ja hei onko meillä koulussa nyt joku tila ja päästäänkö me nyt saliin musisoimaan ja onko siellä jonkun liikuntatunti ja näin, että tota... Että tämmösiähän siihen voi liittyä. Ja tietenkin sit se, että ketkä sinne tulee ja pääseekö ne nyt sieltä kauempaa ja tuota tämmösiä tuli tässä yhteydessä mieleen. (AO1)

Esimerkin alkuopettaja kuvaa, kuinka sopivien tilojen löytäminen ja välimatka haastaa yhteistyön toteuttamista. Erillisten rakennusten vuoksi opettajille ei myöskään tule luonnollisia kohtaamisia arjessa, jolloin esimerkiksi keskustelut ja toisten opettajien kohtaaminen on vaikeampaa. Lisäksi haastateltavat toivat

esiin, että erillisissä rakennuksissa keskitytään helposti vain oman arjen sujuvuuteen liittyviin asioihin, jolloin yhteistyölle toisen ympäristön kanssa ei jää aikaa.

Ja sit luokanopettaja oli epätietonen siitä, että voiko hän keskustella tän lapsen asioista mun kanssa. Et hän kysy multa, että no mä en nyt kyllä tiedä, voinko mä sulta kysyä, voinko mä sun kanssa puhua näistä asioista. Niin onko siellä myös sitä semmosta epävarmuutta, et miten tää juridisesti menee. Ja et meil on hyvin tarkat niin kun tietosuojat ja muut. Niin kuinka paljon semmonenkin jarruttaa sitä, et voidaan keskustella näistä asioista yhdessä. (EO4)

Esiopettaja kertoo esimerkissä, kuinka tarkat salassapitovelvoitteet tuovat haasteita yhteistyöhön ja opettajat ovat epävarmoja siitä, minkälaisista asioista he voivat käydä yhteistä keskustelua. Opettajien kuvauksen mukaan salassapitovelvoitteet näkyvät vahvasti myös muiden monialaisten toimijoiden kanssa tehtävässä yhteistyössä, mikä haastaa tukea tarvitsevien lasten asioiden hoitamista. Opettajat toivat esiin myös pohdintaa siitä, voiko yhteinen keskustelu tuntua vieraalta, sillä se ei ole luontainen toimintatapa oman työn toteuttamisessa.

Mutta tiedän, että ei varmaan tiedetä ens vuoden opettajia välttämättä, kuka missäkin luokassa on. Niin sitten ne lyödään lukkoon tosi myöhään ne opet. Ja määräaika alottaa vasta syksyllä. Niin tota tuntuu aika mahdottomalta ajatukselta, että jo nyt pääsis opettajan kanssa miettimään. (EO1)

Esiopettaja tuo esiin esimerkissä, kuinka yhteistyön haasteena on opettajien vaihtuvuus ja se, että tulevia alkuopettajia ei tiedetä riittävän ajoissa. Alkuopettajat nostivat esiin myös sen, että he eivät välttämättä tunne alueen esiopettajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Yhteistyötä vaikeuttaa myös se, että yhteistyölle ei ole nimetty selkeitä vastuuhenkilöitä.

Yhteistyötä ohjaavat rakenteet. Yhteistyötä ohjaavat rakenteet tuovat opettajien mukaan yhteistyöhön haasteita yhteistyön vaihtelussa sekä pedagogisten dokumenttien merkityksessä tiedonsiirrossa. Opettajien mukaan yhteistyötä ohjaavat rakenteet asettavat yhteistyölle tietyt raamit, mutta niiden sisällä oleva vaihtelu aiheuttaa epäselvyyksiä yhteistyön toteuttamisessa sekä asettaa lapset epätasa-arvoiseen asemaan siirtymävaiheen yhteistyössä.

Mut et näitä on mun mielestä hirveen vaikee yleistää, koska Suomessa on tosi paljon erilaisia kouluja. Et koulut voivat olla hyvin rehtorinsa näköisiä, luokat voivat olla hyvin opettajansa näköisiä, päiväkodit voi olla johtajansa näköisiä, eskariryhmät eskariopensa näköisiä. Et tää on valitettavasti ja onneksi sellainen ala, missä niin kun se tekijä hyvin paljon leimaa sitä, millasta se on. Et uskon, et siel tosi niin kun iso vaihtelu. Et sekini, et mä oon muutamissa paikoissa ollu töissä ja hyvin erilaista nähnyt. Et siin on mun mielestäni kyl isoja eroja. (EO4)

Esiopettaja kuvaa esimerkissä, kuinka yhteistyön sisältö ohjaa sitä tekevät ihmiset, ja kuinka hänen kokemuksensa mukaan siirtymävaiheen yhteistyössä on suuria eroja. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivatkin, että yhteistyö vaihtelee paljon paikasta ja ajankohdasta riippuen. Osa opettajista toi myös esiin, kuinka yhteistyön rakentumista ohjaa ”opettajien väliset kemiat”. Tämä voi opettajien mukaan tuoda ennakoimattomuutta oman työn toteuttamiseen sekä epätasa-arvoa lapsen näkökulmasta.

Sitähän mä en voi tietää tutustutaanko, mutta vuosikymmenien saatossa minulla on sellaisiakin kokemuksia, että ei niihin oo varmaan tutustuttu. Tai että vielä viime talvena jossain ohi menneen keskustelussa luokanopettajan kanssa, kun oltiin tuolla jotain tapahtumaa pitämässä, niin oli niiku epäselvää, että ai mikä esiopetussuunnitelma. (EO2)

Esimerkissä esiopettaja kertoo, kuinka hän on kokenut epäselvyyttä siitä, tutustutaanko lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmiin ennen koulun alkua. Lisäksi hänellä on kokemuksia siitä, että niihin ei ole tutustuttu, ja alkuopettajat eivät välttämättä ole tietoisia kyseisestä pedagogisesta dokumentista. Esiopettajat kuvasivatkin epätietoisuutta pedagogisten dokumenttien merkityksestä siirtymävaiheen tiedonsiirrossa. Opettajat toivat myös esiin, että käytännöt vaihtelevat siinä, kuinka dokumentteja hyödynnetään tiedonsiirrossa ja perehdytäänkö niihin ennen koulun aloitusta. Pedagogiset dokumentit voidaan kokea oman työn tukena tai haittaavan oman työn toteuttamista asettamalla liikaa ennakkolettamuksia lapsesta.

Asenteet. Asenteet liittyvät opettajien mukaan yhteistyön haasteisiin negatiivisena palautteena, toisen näkökulman sivuuttamisena sekä yksinopettajuutena. Esiopettajat kuvasivatkin, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä leimaa vahva asenteellinen kiilu, jossa opettajat eivät ole yhteistyössä tasa-arvoisessa asemassa. Esiopettajat toivatkin esiin, että he eivät koe olevansa kollegiaalisessa suhteessa alkuopettajien kanssa, vaan heidät asetetaan yhteistyössä alempiarvoiseen asemaan.

Ja siel on tullu aina välillä sitä negatiivistakin palautetta, miks tää on näin menty ja miten te ootte näin tehny. Tai siis sillan ku se alotus ei mee hyvin. (EO3)

Esiopettaja kuvaa esimerkissä, kuinka koulun opettajat ovat kyseenalaistaneet esiopetuksen toiminnan tuen toteuttamiseen liittyvissä asioissa. Esiopettajat

kuvaavatkin, että he saavat usein koululta negatiivista palautetta siitä, kuinka asioita ei ole koulun näkökulmasta hoidettu riittävällä tavalla, esimerkiksi tuen portaiden määrittelyssä, tai esiopetuksessa ei ole tuettu tarpeeksi lapsen taitoja kouluvalmiuden näkökulmasta. Esiopettajien mukaan palautetta tulee etenkin silloin, kun lapsella ilmenee haasteita koulun aloituksessa.

Kun käydään kurkkimassa niitä eppuluokkalaisia siellä ja harmittaa erityisesti semmoset, et jos ite on täällä niiku ihan selkeesti ollaan huomattu, et vaikka päiväkodin erityisopettajan kanssa, et tarviis jotain. Ja ollaan se viestitettykin sinne. Niin kun niissä palaverisahan loppujen lopuks voi käydä niinkin, että meillä on ihan selvät sävelet, että tää lapsi tarvii sitä ja tätä ja tota. Ja sieltä tulee se koulun edustus, joka sitten toteaa siinä palaverissa yllättäen, että eihän tässä mitään. Et ihan vaan sinne muitten mukaan normiluokkaan ja porukkaan eikä mitään erityisjuttuja. Niin sitten kun meet kurkkimaan sinne niin näkee sen, että voi voi. Että ihan on niiku väärässä paikkaa pampula. (EO2)

Esiopettaja tuo esiin esimerkissä, kuinka hänellä on kokemusta esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä siitä, että esiopetuksen näkökulma tuen asioissa on sivuutettu. Esiopettajien näkökulman sivuuttaminen voi näkyä joko siinä, että esiopetuksen näkemystä ei huomioida koulussa tuen käytännön järjestelyissä, tai sanallisena vähättelynä.

Mut kyl mä ymmärrän sen, että koulu on aika vanha instituutio ja siellä on hyvin vanhat perinteet ja semmonen yksinopettajuuden kulttuurin murentaminen tänä päivänä on niin kun muutenkin tosi vaikeeta koulun sisälläkin. Et yhteistyö ja avun pyytäminen on jotenkin heikkouden merkki. (EO4)

Esimerkin esiopettaja kertoo koulun vahvasta yksinopettajuuden kulttuurista ja siitä, kuinka yhteistyö esiopetuksen kanssa voidaan tulkita myös pärjäämättömyytenä omassa työssä. Esiopettajat kuvasivatkin, että ”koulun opettajat eivät koe tarvitsevansa heidän apua.” Alkuopettajat nostivat puolestaan esiin, että yhteistyön tekemiseen esiopetuksen kanssa ei välttämättä ole tarpeen, sillä lapsen polku ja työ hänen ympärillään ”jatkuu koulussa omassa systeemissään”.

Esi- ja alkuopetuksen institutionaaliset erot. Esi- ja alkuopetuksen institutionaaliset erot tulevat opettajien mukaan esiin tuen toteuttamisen mahdollisuuksissa sekä toiminnan tavoitteissa. Opettajien mukaan esi- ja alkuopetuksen eroavaisuudet haastavat yhteistyön toteuttamista esimerkiksi vastuukysymyksissä lasten yhteisessä toiminnassa sekä tuen suunnittelussa kouluun. Toisaalta opettajat toivat myös esiin sen, että toisen ympäristön opettajien työtä ei tunneta riittävän hyvin.

Eskarissa on niin paljon enemmän resursseja ku koululla vastata lapsen tuen tarpeisiin. Meidän resurssit on kuitenkin moninkertoin paremmat ku koululla. Et se on lapselle liian iso muutos ja haastaa sitä tuen suunnittelua kouluun. (EO3)

Esiopettaja kuvaa esimerkissä esi- ja alkuopetuksen tuen toteuttamisen mahdollisuuksien eroavaisuuksia ja sitä, kuinka eroavaisuudet ovat haaste sekä yhteistyölle että lapsen näkökulmasta. Tuen toteuttamisen eroavaisuudet tulevat resurssien lisäksi esiin kolmiportaisen tuen määrittelyssä. Opettajien mukaan esiopetuksessa pystytään vastamaan lasten tuen tarpeeseen heti tuen tarpeen ilmettyä ja tukimuodot tuen eri portailla ovat laajemmat. Koulun puolella tuen määrittelyä saatetaan puolestaan tarvita tuen toteuttamiseen, kuten lisäresursseihin.

Kun meidän kuitenkin se opetustyö on hieman erilaista. Et onhan luokanopettajalla ihan niin kun... He tekevät erilaista työtä. He tekevät ainelähtöstä opetusta monessa kohtaa ja sit meil on taas toisenlaista tekemistä. Ja et ku koulu aattelee, et meidän pitäis vaan valmistaa se lapsi mahdollisimman hyvin kouluu varten. (EO4)

Esimerkin esiopettaja tuo esiin, kuinka esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat asettavat toiminnan sisällöille erilaiset tavoitteet. Lisäksi esiopettajan kokemuksen mukaan siirtymävaiheen yhteistyön tavoitteena on koulun näkökulmasta se, miten esiopetuksessa voidaan parhaalla mahdollisella tavalla valmistaa lasta koulua varten. Opettajat toivatkin haastatteluissa esiin, että opetuksen ja siirtymävaiheen yhteistyön erilaiset tavoitteet tuovat haasteita siirtymävaiheen yhteistyöhön esimerkiksi lasten yhteisen toiminnan suunnittelussa sekä opettajien välisessä vuorovaikutuksessa.

5.2 Esi- ja alkuopettajien yhteistyön tavoitteet

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisia tavoitteita esi- ja alkuopettajat asettavat siirtymävaiheen yhteistyölle. Nämä tavoitteet kertovat myös siitä, kuinka esi- ja alkuopettajien yhteistyötä tulisi kehittää. Tutkimuksen tulosten mukaan tavoitteet jakautuvat Duhnin ja kollegoiden (2016) relationaalisen toimijuuden viitekehyksen mukaisesti relationaaliseen asiantuntijuuteen, yhteiseen tietoon ja relationaaliseen toimijuuteen (liite 6).

5.2.1 Relationaalinen asiantuntijuus

Haastateltavien esi- ja alkuopettajien mukaan siirtymävaiheen yhteistyön tavoitteet liittyvät relationaalisen asiantuntijuudessa oman asiantuntijuuden esiin tuomiseen sekä muiden asiantuntijuuden hyödyntämiseen. Opettajien mukaan relationaalinen asiantuntijuus on mahdollista saavuttaa esi- ja alkuopettajien välisessä yhteistyössä vahvistamalla opettajien ammatillista osaamista sekä tuemalla heidän välisiä suhteitaan siinä, että opettajat tuntevat toisensa sekä kokevat saavansa tukea toisiltaan oman työnsä toteuttamiseen.

Oman asiantuntijuuden esiin tuominen. Oman asiantuntijuuden esiin tuominen on haastateltavien opettajien mukaan mahdollista opettajien koulutuksen kehittämisen sekä erityispedagogisen osaamisen lisäämisen myötä. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajien välisen yhteistyön kehittäminen huomioidaan laajemmin opettajien koulutuksen suunnittelussa sekä riittävän erityispedagogisen osaamisen varmistamisena esi- ja alkuopetuksessa.

Et kyl mun mielest siel pitäis olla myös niin kun ihan koulutuksen puolesta. Et yliopistoissa pitäis olla sitä sellasta yhteistyötä laitosten välillä. Voisi olla ihan hyvin niiku esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen yhteisiä kursseja mihinkä tulis sekä varhaiskasvatuksen että sitten niin kun luokanopettajapuolelta. Et mun mielestä se lähtee hyvin pitkälti sieltä. Et sit ne jotka valmistuu tähän työelämään niin heillä on se semmonen näkemys ja ajatus. (EO4)

Esimerkin esiopettaja tuo esiin, kuinka yliopistossa laitosten välillä tulisi tehdä enemmän yhteistyötä, jotta työelämään siirryttäessä opettajilla olisi valmiina näkemystä esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön toteuttamisesta. Opettajat toivat myös esiin, että erilaiset lisäkoulutukset voisivat vahvistaa yhteistyön tekemistä opettajien välillä. Opettajien koulutuksen kehittämisen ja erilaisten lisäkoulutusten avulla olisi opettajien mukaan mahdollista ylläpitää puhetta siirtymävaiheen yhteistyön tärkeydestä sekä samalla saada työvälineitä toteuttaa yhteistyötä käytännössä.

Joo, että kyl mä sanoisin ehkä sen, että se semmosen erityispedagogisen tota tietämyksen ehkä lisääminen ihan ylipäättään tässä kasvatuksen kentällä niin varhaiskasvattajilla, olipa he lastentarhanopettajia tai erityislastentarhanopettajia, tai sitten tätä koulun henkilöstöä. Kyl se semmonen ammattitaidon niiku merkityshän on kaikki kaikessa, et pystyy tukemaan lasta tässä siirtymävaiheessa. (AO1)

Alkuopettaja kuvaa esimerkissä, kuinka vahvistamalla siirtymävaihetta tekevien opettajien erityispedagogista osaamista voitaisiin edistää tukea tarvitsevan lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun. Opettajat myös kertoivat, että vahvistamalla opettajien erityispedagogista osaamista voidaan vahvistaa lapsen tuen järjestämistä esi- ja alkuopetuksessa. Lisäksi opettajat korostivat riittävän erityispedagogisen osaamisen tärkeyttä siinä, että esi- ja alkuopetuksessa on riittävästi erityisopettajia. Erityisopettajien tulisi olla vahvasti läsnä opetuksen arjessa ja opettajien työn tukena.

Muiden asiantuntijuuden hyödyntäminen. Muiden asiantuntijuuden hyödyntäminen tulee haastateltavien opettajien mukaan esiin yhteistyökumppaneiden tuntemisena sekä yhteistyön näkemisenä oman työn tukena ja voimavarana. Muiden asiantuntijuuden hyödyntäminen vaatii taustalleen oivallusta siitä, että opettajat voivat yhdessä saavuttaa enemmän siirtymävaiheen yhteistyössä sen sijaan, että yhteistyö nähtäisiin ammatillisen heikkouden merkkinä. Lisäksi muiden asiantuntijuuden hyödyntäminen edellyttää opettajien mukaan avoimuutta toisia kohtaan sekä sitä, että yhteistyöhön ollaan motivoituneita.

Et heti syksystä niin ois joku semmonen kahvittelu tai joku semmonen. Et tultais tietämään, et ketkä on nyt ne ihmiset, kenen kanssa tehään töitä. Että se varmaan jotenkin niin kun vaikeuttaa, että kun ne on vaan niminä ja harvoin nähään. Et kyllä siinä niin kun kehitettävää on. Et ehkä se lähtis ihan niin kun tästä, et tutustuttais ensin vähän toisiimme ja sitten lähettäis sen päälle rakentamaan sitä yhteistyötä. (AO2)

Alkuopettaja kuvaa esimerkissä, kuinka yhteistyötä voitaisiin kehittää sillä, että opettajat tunsivat toisensa paremmin. Lisäksi alkuopettaja nostaa esiin käytännön esimerkin, jolla opettajien välisiä suhteita voitaisiin edistää. Haastateltavat opettajat toivatkin esiin, että yhteistyön rakentaminen on mahdollista vasta silloin, kun opettajat tuntevat yhteistyökumppaninsa. Yhteistyökumppaneiden tunteminen tarkoittaa opettajien mukaan esimerkiksi opettajien tapaamista kasvokkain sekä yhteistä keskustelua. Näillä keinoilla voitaisiin madaltaa opettajien kynnystä tehdä toistensa kanssa yhteistyötä sekä tukea opettajia toistensa työn ja tavoitteiden ymmärtämisessä, mikä puolestaan edistäisi yhdessä toimivien käytänteiden luomista siirtymävaiheyhteistyöhön.

Ja sitten vielä on semmonen, että minä koen meillä luokanopettajilla ois paljon opittavaa eskariopettajilta, että me tultais seuraamaan. Ne tekee semmosia niin kun varmaan paljon

asioita leikin kautta, mitä meidän ois tärkeä siirtää ainakin siihen eppuluokan syksyyn. Niin jotenkin niitä haluais oppia. Mut kyl mä jotenkin aattelen, että mä en oo päässy niihin varjostamisiin mukaan ollenkaan, niin yks oma mielenkiinnon kohde ois just nää päiväkotikoulut, että sieltä niin kun et ei tarviis keksiä pyörää uudestaan. Et lähtis hakemaan niistä (AO2)

Esimerkissä alkuopettaja kuvaa, kuinka esi- ja alkuopettajien välinen yhteistyö voi olla oman työn tukena ja voimavarana. Alkuopettaja tuo esiin, kuinka esimerkiksi seuraamalla päiväkotikoulujen arkea opettajat voisivat oppia siirtymävaiheen yhteistyöstä. Haastateltavat opettajat toivatkin esiin, että opettajien välinen yhteistyö voisi edistää heidän työssään uudenlaisten ratkaisujen löytämistä lapsen tukemiseksi. Opettajat myös kuvasivat, että yhteistyön tekemisellä voitaisiin tukea opettajien työssä jaksamisesta, sillä yhteinen tukitoimien suunnittelu voisi säästää opettajien aikaa ja vähentää työssä epäonnistumisia.

5.2.2 Yhteinen tieto

Yhteinen tieto rakentuu tutkimukseen osallistuneiden esi- ja alkuopettajien kuvauksen mukaan yhteistyön tavoitteiden sekä rajavyöhyketoiminnan myötä. Esi- ja alkuopettajilla on tutkimuksen tulosten mukaan siirtymävaiheen yhteistyössä samat tavoitteet, jotka eivät vielä ole muodostuneet yhteisiksi tavoitteiksi. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajat jakavat yhteistyössä samat päämäärät, mutta he etsivät vielä keinoja työskennelläkseen yhteistyössä samojen tavoitteiden saavuttamiseksi. Nämä tavoitteet liittyvät lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, yhteisymmärryksen luomiseen tuen suunnittelussa sekä tuen jatkumoon. Opettajien mukaan saavuttaakseen nämä tavoitteet heidän on oltava valmiita työskentelemään rajavyöhyketoiminnassa, eli kohti yhteisopettajuutta ja joustavia lapsen oppisen polkua.

Yhteistyön tavoitteet. Yhteistyön tavoitteet pitää opettajien mukaan sisällyttää lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisen, yhteisymmärryksen tuen suunnittelussa sekä tuen jatkumoon. Sekä esi- että alkuopettajat kuvasivat näiden olevan siirtymävaiheen yhteistyön tärkeimmät tavoitteet. Opettajien mukaan siirtymävaiheen yhteistyön tulisi olla lapsen ympärillä olevien kaikkien toimijoiden sitoutumista näiden tavoitteiden saavuttamiseksi.

Nimenomaan et se ois sen lapsen parhaaksi juuri, että hänellä tulis mukavimmat oppimisen kokemukset, parempi käsitys itsestä oppijana, ehkä semmosia negatiivisia koulukokemuksia pystys välttää ja se sitä kautta se oppilaan käsitys itsestä oppijana ja hänen koko eheämmän ja myönteisemmän minäkuvan kehityksen kannalta niin se ois hyödyllistä. Ja tietysti se vaikuttas varmaan koko tän lapsen perheeseen myöskin. (AO1)

Alkuopettaja kertoo esimerkissä onnistuneen siirtymävaiheen merkityksestä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmasta, johon vaikuttaa myös lapsen perheen tukemiseen. Opettajat korostivatkin, että esi- ja alkuopettajien välisellä yhteistyöllä voidaan edistää paitsi lapsen oppimista myös hänen itsetuntonsa tukemista. Opettajat nostivat esiin kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisessa tavoitteiksi sen, että lapsella on koulun aloituksessa turvallinen ja hyväksytyt olo, sekä kokemus ryhmäytymisestä omaan luokkaansa. Siirtymävaiheen yhteistyössä tavoitteena on luoda lapsella onnistumisen kokemuksia, mikä parhaiten tulee opettajien mukaan ilmi ”lapsen kohtaamisena iloisena koulun pihalla” sekä alkuopettajien kertomista kuulumisista esiopetukseen.

Etä siitä asiasta päästään niiku yhteisymmärrykseen niis palavereis, mitä täällä vanhempien kanssa käydään. Et kun siinä on se vanhempi, meidän edustus ja koulun edustus ja sit niiku kaikki päätyy siihen yhteiseen. Ja voihan siinä olla vielä jokunen terapeutikin. Ja kaikki on niiku yhtä mieltä, et kyl tää on nyt paras ratkasu tälle lapselle ja se sitä polkua lähtee sinne menemään. Se on ehkä paras. (EO2)

Esiopettaja kuvaa esimerkissä sitä, kuinka yhteistyön tavoitteena on rakentaa siirtymävaiheen yhteistyössä yhteisymmärrys siitä, mikä on lapsen parhaaksi tuen toteuttamisen järjestelyissä koulun aloituksessa. Tämä yhteisymmärrys rakennetaan niin opettajien, vanhempien kuin muiden toimijoidenkin kesken. Tuen toteuttamisen järjestäminen voi opettajien mukaan tarkoittaa yhteisymmärrystä lapsen tuen tarpeista, koulun sisäisten resurssien jakamisesta ja muiden kuin lähikouluvaihtoehdon pohtimista. Opettajien mukaan monialaisesti yhteisymmärryksen rakentaminen lapsen parhaasta edistää lapsen ympärillä olevien kaikkien toimijoiden työskentelemistä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi sekä yhteistyön tekemistä eri toimijoiden välillä.

Mut sit jos sitä yhdessä mietittäs jotenkin. Et mä nään nää kaks asiaa tavallaan yhtenä kokonaisuutena. Et voitais miettiä, mitä täällä ja mitä koulussa, ja ne tukimuodot pysys samanlaisena sen lapsen välissä. Tavallaan oli kyse sitten eskarituen suunnittelusta yhdessä alkuopettajan kanssa ja alkuopetuksen miettimisen kanssa. Et kumpikaan ei tyhjän päällä lähtis tekemään. Siin saatas vähän yhdessä tukea ja voitais rakentaa sitä tuen jatkumista. (EO3)

Esiopettaja tuo esiin, kuinka tuen jatkumoa on mahdollista rakentaa silloin, kun opettajat tekevät yhteistyötä lapsen esi- ja alkuopetuksen tukitoimien suunnittelussa. Opettajien mukaan tuen jatkumo pitää sisällään sen, että tuki pysyy katkeamattomana yli siirtymävaiheen ja lapsen mukana siirtyy kouluun tuttuja tukitoimia. Tuen jatkumo on myös sitä, että tuki suunnitellaan yhdessä sopimaan erilaiseen ympäristöön. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan tuen jatkumo toteutuisi parhaiten pitkäaikaisessa yhteistyössä, eli esi- ja alkuopettajien tehdessä yhteistyötä tuen suunnittelussa esiopetusvuonna, siirtymävaiheessa sekä ensimmäisellä luokalla.

Rajavyöhyketoiminta. Rajavyöhyketoiminta liittyy opettajien kuvauksen mukaan siihen, että esi- ja alkuopetusta tulisi kehittää kohti joustavan esi- ja alkuopetuksen mallia. Rajavyöhyketoiminnassa opettajat nostivat esiin yhteisopettajuuden sekä lapsen joustavan oppimisen polun. Yhteisopettajuus vaatii toteutuakseen opettajien toiminnan yhteistä suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Lapsen joustavan oppimisen polun rakentaminen on puolestaan mahdollista silloin, kun esi- ja alkuopetuksessa rakennetaan yhteisiä toimintamalleja jokaisen lapsen tukemiseksi. Sekä yhteisopettajuus että lapsen joustava oppimisen polku vaativat toteutuakseen esi- ja alkuopetuksen opettajien rajojen ylittämistä.

Et kyl mun toive ja ihanne niinku lasten ja sen pedagogiikan toteutumisen ja semmosen sujuvan siirtymän näkökulmasta olisi se, että olis yhteistä suunnitteluaikaa, olis yhteisesti toteutettua niiku toimintaa ja yhteisopettajuutta. Et mun ideaali olisi se, että se olis ihan semmosta samanlaista yhteistyötä kun täällä vaikka ryhmien välillä voidaan vaikka aatella. Eskariryhmä voi tehdä yhteistyötä niiku 3-5-vuotiaiden kanssa ja voidaan ottaa eskariharjoittelijoita tai muuta. (EO4)

Esiopettaja tuo esiin esimerkissä, kuinka hänen tavoitteenaan on siirtymävaiheen yhteistyössä yhteisopettajuuden kehittäminen, joka edistäisi onnistuneen siirtymävaiheen toteutumista. Esiopettaja kuvaakin, kuinka hän toivoo alku- ja esiopettajien yhteisopettajuuden olevan samanlaista kuin päiväkodin ryhmien välillä. Haastateltavat opettajat toivatkin esiin, että heidän toivomansa esi- ja alkuopettajien yhteisopettajuus sisältäisi toiminnan yhteistä suunnittelua, toteuttamista sekä arviointia. Tämä vaatii haastateltavien opettajien mukaan ajallisesti pitkäaikaista yhteistyötä saman opettajan kanssa sekä ”yhdessä opettamisen” kulttuuria.

Et hei nää mun lapset voi saada jotain siitä, että he voivat toimia tän eskariopen ryhmässä, he voivat ehkä toimia vielä näitten vähän nuorempien kanssa. Se, että meidän toiminnassa voi olla ehkä niitä semmosia eskarisävytteisiä asioita, et näkis sen niin kun hyödyn molemminpuolisena. Ja sit toisaalta niin kun sen kouluyhteisön näkökulmasta myöskin, et mikä etu siinä on, että niin kun osa niistä oppilaista saa toimia niitten koululaisten kanssa ja semmosissa niiku... Sitä yhteisoppimista niitten vähän taitavampien oppilaiden kanssa. Kuinka paljon se kypsytää, kuinka paljon toisaalta sit taas niiku erilaiset oppijat siitä voi saada, et kun mukautetaan. (EO4)

Esimerkissä esiopettaja kuvaa, kuinka eskarilaisten ja koululaisten toimiminen yhdessä voisi tukea molempien ympäristöjen lapsia. Esiopettaja kertoo, kuinka eskareiden toimiminen koululaisten kanssa voisi tukea lapsen kouluun siirtymistä taitojen kypsytämisen näkökulmasta sekä samalla tarjoten osalle lapsista heidän kaipaamaansa haastetta. Opettajat toivat myös esiin, miten esi- ja alkuopetuksen yhteinen suunnitelmallinen toiminta voisi tukea nimenomaan tukea tarvitsevan lapsen onnistunutta kouluun siirtymistä esimerkiksi siinä, että hän saa toimia pienemmässä ryhmässä sekä saada onnistumisia oman taitotonsa mukaan suunnitellussa toiminnassa. Esi- ja alkuopetuksen lasten yhteinen suunnitelmallinen toiminta mahdollistaisi näin lapsen joustavan oppimisen polun, jossa huomioidaan jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet.

5.2.3 Relationaalinen toimijuus

Relationaalinen toimijuus saavutetaan esi- ja alkuopettajien mukaan yhdessä luotujen yhteistyökäytänteiden sekä yhteistyön resurssien myötä. Tukea tarvitsevan lapsen onnistuneen siirtymävaihetta edistää selkeä yhteistyösuunnitelma sekä opettajien välinen suora yhteistyö. Lisäksi siirtymävaiheen yhteistyössä tulee huomioida tilojen suunnittelu, johtamisen tuki sekä tuen riittävä resurssointi.

Yhdessä luodut yhteistyökäytänteet. Yhdessä luodut yhteistyökäytänteet sisältävät opettajien mukaan yhteistyösuunnitelman sekä opettajien välisen suoran yhteistyön. Opettajien mukaan yhteistyökäytänteitä tulee ohjata selkeä suunnitelma, jossa korostuu opettajien väliset säännölliset kohtaamiset.

Et jos sitä ei koe tärkeeksi niin tavallaan sitä on hirveen helppo luistaa silleen, jos ei sitä niiku yhtään koe sillä tavalla, et se ois tavoteltavaa. Ja sit tietenkin pitää olla ne, jotta se (yhteistyö) onnistus niin siihen pitäis ollu joku suunnitelma, et mitä kaikkee se pitää sisälään, mihin ainakin pitää sitoutua. Se aikataulut, josta sitten pitäisi tietenkin pitää kiinni, ja vastuuihmiset. (EO2)

Esiopettaja tuo esiin esimerkissä, kuinka yhteistyösuunnitelma edistäisi siirtymävaiheen tasa-arvoista toteutumista jokaisen lapsen kohdalla. Suunnitelma pitäisi sisällään yhteistyöhön liittyvän toiminnan, aikataulut sekä vastuuhenkilöt. Opettajat toivat myös esiin, että yhteistyösuunnitelmaan tulisi sisältyä yhteistyön arviointi.

Et jotenkin heti ois semmonen niiku tavallaan työpari siellä opettajissa eskariopella, jonka kanssa sä voisit suoraan viestitellä ja sopia niitä käyntejä siellä. Ja ne koululaiset, ne epäluokkalaiset siellä, voisivat käydä päiväkodilla vielä moikkaamassa meitä ja voitais käydä useemmin siellä luokassa. Et vois niiku sopia sen opettajan kanssa suoraan, missä nähdään. Koska eskarilaiset vois lähtee niitten kanssa liikuntatunnille yhdessä, tonne ulos oppimaan mille tahansa tunnille. Voitais tosi hyvin mennä. Tehä yhteisiä retkiä paljon enemmän. Mut se vaatis sen, että olis suoraan joku yhteystieto, kenen kanssa sopia niitä. (EO1)

Esimerkissä esiopettaja kertoo, kuinka työparityöskentely alkuopettajan kanssa voisi tukea opettajan kanssa suoraan yhteistyömuotojen sopimisesta. Opettajat toivatkin esiin, että he kaipaavat suoraa yhteistyötä nimetyin opettajien kanssa esimerkiksi tiedonsiirtokeskusteluissa ja vierailuissa molemmissa ympäristöissä. Yhteistyön tulisi keskittyä opettajien väliseen vuorovaikutukseen sekä fyysiseen näkemiseen ja yhdessä tekemiseen. Lisäksi opettajat toivat esiin, että työskentelyn yhteistyöopettajan kanssa tulisi olla tiivistä.

Yhteistyön resurssit. Yhteistyön resurssit liittyvät esi- ja alkuopettajien mukaan tilojen suunnitteluun, johtamisen tukeen sekä riittäviin tuen resursseihin. Näihin opettajat eivät kokeneet voivansa suoraan vaikuttavan, vaikka niiden sisältö vaikuttaa merkittävästi siirtymävaiheen yhteistyön toteutumiseen. Opettajat toivatkin esiin, että muutos siirtymävaiheen yhteistyössä ei lähde pelkästään opettajista, vaan ennen kaikkea työtä ohjaavista rakenteista.

No se (yhteistyön kehittäminen) vaatis uudenaikaisempia tiloja ja esimerkiks päiväkotikoulujen rakentamista (AO3)

Alkuopettaja tuo esiin esimerkissä, kuinka esi- ja alkuopettajien välistä yhteistyötä tulisi kehittää huomioimalla yhteistyön tekeminen tilojen suunnittelussa. Haastateltavien opettajien mukaan tilojen suunnittelussa tulisikin huomioida monipuolisemmin yhteistyön toteuttaminen sekä se, että eskarilaiset voisivat olla lähellä alkuopetusta. Opettajat toivat kuitenkin myös esiin sen, että tilat eivät voi olla yhteistyön toteutumisen ehtona, sillä ”yhteistyö syntyy ihmisten välisissä

suhteissa” ja esiopetuksen siirtyminen koulun tiloihin voisi aikaistaa lapsen siirtymävaihetta kouluun.

No toivosin, että sitä olis enemmän ja siihen tosiaankin annettas mahdollisuus ihan vaan niin ku ajallisesti. Että et ois aikaa käydä päiväkodissa tutustumassa ja juttelemassa niin kun henkilökunnan kanssa ja havainnoimassa siellä sitä toimintaa eskarivuonna. Se vaatis sitä, et meil ois esimerkiks päivä aikaa olla päiväkodissa ja meille palkattais sijaiset. (AO3)

Esimerkissä alkuopettaja kuvaa, kuinka yhteistyötä voisi tukea sillä, että sen toteuttamiseen mahdollistettaisiin riittävä aika ja tarvittavat sijaisjärjestelyt. Tutkimukseen osallistuvat opettajat toivatkin esiin, että esihenkilöt mahdollistavat monelta osin yhteistyön toteuttamisen. Lisäksi on tärkeää, että päiväkodin johtajat ja rehtorit tekevät keskenään yhteistyötä. Siirtymävaiheen yhteistyötä voitaisiin edistää myös niin, että kaupungin rakenteet ja opetussuunnitelmat ohjaisivat selkeämmin yhteistyön sisältöjä.

Ja tietysti et koululla pitää olla sitten riittävät ja tarpeelliset resurssit sitten vastata niihin tuen tarpeisiin. Et on riittävästi ohjaajia ja pienryhmäpaikkoja. (AO1)

Alkuopettaja kertoo esimerkissä, kuinka onnistuneen siirtymävaiheen edellytyksenä tulee olla riittävät resurssit vastata lapsen tuen tarpeisiin koulussa. Opettajat toivatkin esiin tutkimuksessa, miten siirtymävaiheen yhteistyössä tulee huomioida esi- ja alkuopetuksen tuen järjestämisen erovaisuudet. Yhteistyön myötä voidaan ennakoida lapsen tuen tarpeet koulun aloituksessa, mikä tulisi näkyä riittävän resurssin, kuten ohjaajien, pienemmän luokkakoon ja pienryhmäpaikkojen, mahdollistamisena.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää esi- ja alkuopettajien välistä siirtymävaiheen yhteistyötä tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä kouluun. Tutkimuksessa kuvataan opettajien yhteistyön sisältöä sekä sen tavoitteita. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien yhteistyön sisältö muodostuu onnistumisista ja haasteista. Siirtymävaiheen yhteistyön tavoitteet liittyvät puolestaan Duhnin ja kollegoiden (2016) relationaalisen toimijuuden viitekehykseen.

Opettajien kokemuksen mukaan siirtymävaiheen yhteistyön onnistumiset liittyvät opettajien väliseen, lasten väliseen sekä monialaiseen yhteistyöhön. Yhteistyön haasteet ovat tutkimuksen tulosten perusteella yhteydessä aikaan, vuorovaikutukseen, yhteistyötä ohjaaviin rakenteisiin, asenteisiin sekä esi- ja alkuopetuksen välisiin institutionaalisiin eroihin. Opettajat kuvasivat tavoittelevansa yhteistyössä relationaalisen toimijuuden viitekehyksen mukaisesti relationaalista asiantuntijuutta, yhteisen tiedon rakentumista sekä relationaalista toimijuutta.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajilla on onnistumisen kokemuksia siirtymävaiheen yhteistyössä, mutta siirtymävaiheyöskentelyyn liittyy ennen kaikkea haasteita. Opettajien mukaan siirtymävaiheyhteistyö on riittämätöntä, ja se vaatii kehittämistä. Tutkimuksessa tuli esiin myös se, että siirtymävaiheen yhteistyössä on niin kaupungin sisäisiä, opettajien välisiä kuin esiopetus- ja koulukohtaisia eroja. Nämä tulokset tukevat OECD:n (2017) raporttia siitä, kuinka Suomessa tulisi hyödyntää enemmän tutkimustietoa siirtymävaiheen käytäntöjen kehittämisessä, ja siirtymävaiheen käytännöt vaihtelevat alueellisesti.

Opettajat myös korostivat, että etenkin tukea tarvitsevan lapsen kohdalla siirtymävaiheen yhteistyössä korostuu erityinen huolellisuus, sillä työskentelyssä täytyy huomioida tuen suunnittelu monesta eri näkökulmasta. Siirtymävaiheen yhteistyön merkitys tukea tarvitsevien lasten kohdalla onkin noussut esiin myös muissa tutkimuksissa niin sosiaalisen, hallinnollisen kuin opetukseen

liittyvän tuen suunnittelun näkökulmasta (Janus ym., 2008; Nuske ym., 2019; Then & Pohlmann-Rother, 2023).

Opettajien mukaan siirtymävaiheen yhteistyön tulisi olla pitkäaikaista, ja ulottua ennen ja jälkeen siirtymävaiheen. Opettajat toivovat yhteistyöltä ennakoitavuutta, pitkäaikaisen yhteistyökumppanin kanssa työskentelyä sekä yhteistyömuotoja, joissa korostaa kasvokkain tapahtuvat kohtaamiset ja yhdessä tekeminen. Tämä ajatus tulee esiin myös ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallissa, jossa siirtymä esiopetuksesta kouluun nähdään alkavan esiopetusvuonna ja jatkuvan läpi ensimmäisen luokan (Rimm-Kaufman ja Pianta, 2000; Pianta ym., 2001). Ekologisen ja dynaamisen kouluun siirtymisen mallissa kiinnitetään huomiota myös lapsen ympärillä olevien ihmisten vuorovaikutussuhteiden laatuun ja jatkuvuuteen, ja siirtymävaiheen yhteistyökäytänteiksi ehdotetaan esimerkiksi toimintaa, jossa opettajat tapaavat tiiviisti toisiaan (Rimm-Kaufman ja Pianta, 2000; Pianta ym., 2001).

Tutkimuksen tulosten mukaan tukea tarvitsevan lapsen siirtymävaiheen yhteistyöhön liittyy vahvasti paitsi opettajien, myös muiden monialaisten toimijoiden vuorovaikutussuhteiden vahvistaminen. Opettajat kuvasivatkin yhteistyön niin onnistumisia, haasteita kuin tavoitteitakin opettajien välisten vuorovaikutussuhteiden tukemisen näkökulmasta. Lisäksi opettajien esiin tuomat yhteistyön tavoitteet ja kehittämiskohteet liittyivät juuri haasteiden ratkomiseen, eli kuinka opettajien välistä vuorovaikutusta voitaisiin vahvistaa. Opettajat myös korostivat, että vaikka esi- ja alkuopetuksen fyysinen erillisyys voi haastaa yhteistyötä, rakentuu yhteistyö ennen kaikkea ihmisten välisissä suhteissa. Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia esimerkiksi Ahtolan ja kollegoiden (2011) ja Rimm-Kaufman ja Piantan (2000) ajatusten kanssa siitä, kuinka siirtymävaihe ja sen kehittäminen tulisi ymmärtää lapsen ympärillä olevien lähiympäristöjen vuorovaikutussuhteiden ja käytäntöjen tukemisena.

Opettajat toivat esiin tutkimuksessa, kuinka he jakavat samat tavoitteet siirtymävaiheen yhteistyössä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja tuen jatkumon tukemiseksi sekä yhteisymmärryksen rakentamiseksi tuen suunnittelussa. Nämä tavoitteet on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa onnistuneen

siirtymävaiheen tunnuspiirteinä (Ahtola ym., 2011; LoCasale-Crouch ym., 2008; Yeboah, 2002; Pianta ym., 2001). Opettajat kuitenkin kuvasivat, kuinka heiltä puuttuu työvälineet siihen, kuinka tavoitteista voitaisiin muodostaa Duhnin ja kollegoiden (2016) esittelemät yhteiset tavoitteet, ja työskennellä yhteistyössä kohti niiden saavuttamista.

Yhteistyön kehittämisessä tuleekin huomioida se, että tutkimustulosten mukaan vuorovaikutussuhteiden tukeminen on monitasoinen ilmiö, mikä korostuu myös Duhnin ja kollegoiden (2016) relationaalisen toimijuuden viitekehyksessä. Opettajien työssä tarvitaan selkeämmät yhteistyötä ohjaavat rakenteet, kuten opetussuunnitelmat, johtamistyö, esiopetus- ja koulukohtaiset yhteistyösuunnitelmat sekä kunnan ohjeistukset. Yhteistyön toteuttaminen tulee huomioida myös esi- ja alkuopetuksen ympäristöjen rakentamisessa sekä opettajien koulutuksessa. Lisäksi on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten opettajille mahdollistetaan siirtymävaiheen yhteistyön toteuttaminen oman perustyön ohella. Tutkimuksen tulosten näillä keinoilla voitaisiin paitsi mahdollistaa ja antaa työvälineitä, mutta myös vaatia yhteistyön toteuttamista, mikä edistäisi siirtymävaiheen yhteistyön tasa-arvoista toteutumista jokaisen lapsen kohdalla. Tämä on tärkeää siksi, että tutkimukseen osallistuvien opettajien mukaan siirtymävaiheen yhteistyö on myös riippuvainen opettajien yksilöllisistä ominaisuuksista, kuten yhteistyöhön liittyvästä osaamisesta, kiinnostuksesta ja asenteista.

Opettajien siirtymävaiheen yhteistyön kehittämisessä on kiinnitettävä myös huomiota siihen, että opettajat kuvasivat yhteistyön vahvistavan heidän omaa ammatillisista osaamista ja työssä jaksamista silloin, kun he pääsevät yhteistyössä hyödyntämään muiden osaamista. Edwards (2005, 2011) tuokin esiin, että relationaalisen asiantuntijuuden ydin on se, että muiden tarjoamat resurssit pystytään hyödyntämään oman työn voimavarana. Tämän oivalluksen löytäminen yhteistyössä voisi tukea jokaisen opettajan sitoutumista siirtymävaiheyhteistyöhön.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksen mukaan siirtymävaiheen yhteistyötä haastavat esi- ja alkuopetuksen institutionaaliset erot, jotka

tulevat esiin niin opetussuunnitelmissa, pedagogisissa dokumenteissa, suunniteltuaikojen rakenteissa, viestintäkanavissa kuin opettamisen tavoissakin. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tulokset vahvistavat Rantavuoren (2019) ajatuksia siitä, että esi- ja alkuopetuksen institutionaalinen kuilu on olemassa edelleen vahvasti, ja opettajien yhteistyön kehittäminen vaatii huomiota relationaalisen toimijuuden viitekehyksen näkökulmasta. Kuten Rantavuorikin (2019, s. 67–71) tuo esiin, esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen yhteistyön kehittäminen tarvitsevaa huomiota paitsi jokaisen lapsen onnistuneen kouluun siirtymisen ja sen positiivisten vaikutusten, mutta myös laajemmin esi- ja alkuopettajien ammatillista osaamisen ja yhteistyön, opettajankoulutuksen sekä opetuksen johtamis- ja työyhteisökulttuurin näkökulmasta.

Mielenkiintoista on myös se, että esi- ja alkuopettajat nostivat tutkimuksessa esiin joko nimeten joustavan esi- ja alkuopetuksen mallin tai tuoden esiin sen sisältöjä, kuten yhteisopettajuutta ja lapsen tarpeista lähtevän toiminnan suunnittelua. Tulevaisuudessa jää nähtäväksi, löydetäänkö Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022) joustavan esi- ja alkuopetuksen mallin pilotoinnin myötä toivottuja keinoja vahvistaa valtakunnallisesti esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen yhteistyötä.

6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 189). Hirsjärvi ja Hurme (2022, s. 293) tuovatkin esiin, että tutkimuksen luotettavuus rakentuu laaduntarkkailuna tutkimuksen eri vaiheissa. Tässä tutkimuksessa luotettavuuden arviointia lähestytään Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 189) esittelemän luotettavuuden arvioinnin osa-alueiden mukaan. Tutkimuksen luotettavuus ei kuitenkaan synny yksinään näiden osa-alueiden kuvaamisena, vaan luotettavuuden arvioinnissa ratkaisee osa-alueiden johdonmukainen kuvaaminen sekä niiden suhde toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 189).

Tutkimuksen kohde ja tarkoitus. Tutkimuksen kohde ja tarkoitus on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 190) mukaan sitä, että tutkija on kuvannut selkeästi sen, mitä ilmiötä tutkitaan ja miksi. Tutkimuksessa näihin kysymyksiin vastataan selkeästi muotoiluilla tutkimustehtävällä ja -kysymyksillä. Tutkittavan ilmiön merkityksellisyyttä perustellaan puolestaan tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä. Samalla teoreettinen viitekehys rajaa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä.

Oma sitoumukseni tutkijana tässä tutkimuksessa. Tutkijan sitoumus tutkimukseen sisältää esimerkiksi tutkijan ajatukset siitä, miksi tutkittava aihe on merkityksellinen ja miten tutkijan ajatukset ovat muuttuneet tutkittavana olevasta ilmiöstä tutkimusprosessin aikana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 190). Tutkija työskentelee itse varhaiskasvatuksen erityisopettajana ja on huomannut, miten siirtymävaiheen yhteistyö esiopetuksesta kouluun korostuu aiheena opettajien välillä vuodesta toiseen. Tutkijalla oli ennakkoon ajatuksena se, että siirtymävaiheen yhteistyö tarvitsee kehittämistä, mutta tutkimustulokset ovat yllättäneet siinä, kuinka haasteellisena sekä esi- että alkuopettajat kokevat sen työssään. On myös mahdollista, että tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat tarkoituksella halunneet korostaa yhteistyötä haasteiden näkökulmasta, sillä he ovat kokeneet tutkimuksen olevan keino saada oman äänensä kuuluviin. Tutkimuksen myötä tutkija onkin saanut uusia näkökulmia siirtymävaiheen yhteistyön kehittämiseen omassa työssä.

Aineiston keruu. Aineiston keruu sisältää esimerkiksi kuvauksen aineiston keruusta menetelmänä, aineiston keruuseen liittyvistä erityispiirteistä ja muista seikoista, jotka ovat tärkeää huomioida tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 190). Aineiston keruu lisää tässä tutkimuksessa luotettavuutta siinä, että aineiston keruun vaiheet on kuvattu tarkasti tutkimuksen toteuttamisessa. Lisäksi luotettavuus tulee esiin siinä, että haastattelun valinta tutkimusmenetelmänä on tuonut tutkimustehtävän kanalta tarkoituksenmukaisen aineiston. Tutkija on itse kerännyt tutkimusaineiston, litteroinut sen ja käsitellyt sitä läpi tutkimusprosessin.

Hirsjärveen ja Hurmeen (2022, s. 295–296) mukaan tutkimuksessa on myös kiinnitettävä huomiota esimerkiksi haastatteluaineiston laatuun sekä litteroinnin säännönmukaisuuteen. Tässä tutkimuksessa aineiston keruu on onnistunut teknisesti, eli haastattelut on pystytty muuttamaan tarkasti litteroituun muotoon. Lisäksi litterointi on noudattanut samaa tarkkuutta kaikessa tutkimusaineistossa.

Tutkimuksen tiedonantajat. Tutkimuksen tiedonantajat käsittävät Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 190) mukaan esimerkiksi kuvauksen tiedonantajista, heidän tavoittamisestaan sekä anonymiteetin suojaamisesta. Tutkimuksen tiedonantajat on kuvattu tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisesti tutkimuksen toteuttamisessa. Lisäksi tutkimuksessa on kiinnitetty erityistä huomiota tutkittavien anonymiteetin suojaamiseen, mikä on tullut esiin niin aineiston käsittelyssä, litteroinnissa kuin tutkimustulosten raportoinnissa.

Tässä tutkimuksessa tulee esiin myös Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 196) kuvaama tutkimusaineistoon liittyvää triangulaatio, jossa tietoa kerätään eri tiedonantajaryhmiltä. Triangulaatio on liitetty laadullisessa tutkimuksessa yhtenä luotettavuuden arvioinnin kriteerinä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 194). Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta onkin tärkeää huomioida se, että tutkimuksessa on kerätty tietoa sekä esi- että alkuopettajilta, ja että heidän kokemuksensa siirtymävaiheen yhteistyöstä ovat samansuuntaiset. Tämä vahvistaa tutkimuksen tulosten luotettavuutta siinä, mitä onnistumisia, haasteita ja tavoitteita opettajilla on siirtymävaiheen yhteistyössä.

Tutkija-tiedonantaja-suhde. Tutkija-tiedonantaja-suhde tulee huomioida tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa esimerkiksi siinä, millaisena tutkijan ja tutkittavien välinen suhde on näyttäytynyt tutkimustilanteessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 191). Tutkimukseen osallistuvilla oli tiedossa haastateltavan rooli varhaiskasvatuksen erityisopettajana. Tämä on toisaalta voinut edistää luottamuksellisen suhteen luomista haastateltaviin ja näkyä haastatteluaineiston monipuolisuutena. Toisaalta tämä on voinut heikentää tutkimuksen luotettavuutta, sillä haastateltavat hakivat tutkijalta kollegiaalista tukea ja vahvistusta omille

ajatuksilleen. Tutkijan täytyikin olla tarkkana tutkijan ja opettajan roolin erillään pitämisessä.

Tutkimuksen kesto. Tutkimuksen kesto kertoo, millaisella aikataululla tutkimus on toteutettu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 191). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on heikentänyt se, että tutkimusta ei ole toteutettu alkuperäisen aikataulusuunnitelman mukaisesti. Tämä tulee esiin esimerkiksi siinä, että aineiston keruun ja tutkimuksen tulosten raportoinnin välillä on yli kolme vuotta aikaa.

Aineiston analyysi. Aineiston analyysi kertoo aineiston analyysistä sekä tuloksiin ja johtopäätöksiin päättämisestä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 191). Tutkimuksen luotettavuutta on vahvistanut tutkimuksen analyysin vaiheiden sekä siihen liittyvien valintojen tarkka kuvaus. Lisäksi aineiston analyysia on syvennetty havainnollistamalla sitä kuvioiden, taulukoiden sekä aineistositaattien avulla.

Tutkimuksen luotettavuus. Tutkimuksen luotettavuus on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 191) mukaan sitä, että tutkimuksessa huomioidaan eettisyyden ja luotettavuuden kuvaus. Tutkimuksen uskottavuus ja eettiset ratkaisut kuuluvat yhteen, ja hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu esimerkiksi rehellisyys, tarkkuus ja muiden tutkijoiden kunnioittaminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 175–176). Tässä tutkimuksessa eettisyys on huomioitu läpi tutkimuksen esimerkiksi tutkimustulosten rehellisessä raportoinnissa, tutkimuksen toteuttamisen tarkassa kuvailussa sekä muiden tutkijoiden asianmukaisessa viittaamisessa.

Tutkimuksen luotettavuutta lähestytään tässä tutkimuksessa Hirsjärven ja Hurmeen (2022, s. 301) rakennevalidiuden ja reliaabeliuden näkökulmasta. Rakennevalidius on tutkijan kykyä kuvata uskottavasti, miten hän on päätenyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavien kokemuksia. Rakennevalidius ei tarkoita sitä, että toisen tutkijan pitäisi pystyä toistamaan saadut tutkimustulokset (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 301). Tässä tutkimuksessa rakennevalidius on saavutettu läpi tutkimuksen tarkkana ja johdonmukaisena raportointina. Lisäksi rakennevalidiutta vahvistaa se, että tutkija perustelee valintansa ja rajauksensa läpi tutkimuksen. Tutkimuksen tulosten näkökulmasta on tärkeää huomioida se, että tulokset saattavat vaihdella kaupungin ja tutkimukseen osallistuvien opettajien

mukaan. Tämä voi liittyä siihen, kuten tutkimuksessa on tuotu esiin, että opettajien siirtymävaiheen yhteistyössä on alueellisia eroja.

Reliaabelius on puolestaan aineiston laadun arviointia tutkijan toiminnan näkökulmasta esimerkiksi siinä, kuinka aineistoa on käsitelty ja aineiston analyysi on toteutettu (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 301). Aineiston käsittely on kuvattu tutkimuksen toteuttamisessa etenkin tietosuojaan liittyvistä näkökulmista, mikä tulee esiin esimerkiksi haastatteluiden nauhoittamisessa ja säilyttämisessä. Aineiston analyysin toteuttamisessa tutkijan on täytynyt olla huolellinen siinä, että toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisessa analyysin toteuttamisessa tulee selkeästi ilmi aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaiheet, samankaltaisuudet ja eroavaisuudet, sekä kuinka tutkija on päätenyt hyödyntämään niitä tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen raportointi. Tutkimuksen raportointi liittyy siihen, antaako tutkija riittävästi tietoa tutkimusaineiston koonnista ja analysoinnista, ja millainen raportoinnin muoto on. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 191–192). Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa toteutetaan kauttaaltaan tarkkaa ja yksityiskohtaista kuvausta jokaisesta tutkimuksen vaiheesta. Lisäksi tutkimuksen tavoite on saavutettu tutkimusprosessin aikana, sillä tutkija vastaa muodostettuihin tutkimustehtävään ja -kysymyksiin tutkimuksen tuloksissa.

Kuten tutkimuksessa on tuotu esiin, tukea tarvitsevan lapsen siirtymävaihe esiopetuksesta kouluun vaatii huolellista suunnittelua, ja onnistuneen siirtymävaiheen varmistaminen tukee jokaisen lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tutkimus kuitenkin kuvaa, kuinka opettajien siirtymävaiheen yhteistyössä on merkittäviä haasteita, jotka vaativat ratkaisuja yhteistyön kehittämisessä. Tutkimuksen perusteella ehdotetaan, että siirtymävaiheen yhteistyötä kehitetään vahvistamalla opettajien välisiä vuorovaikutussuhteita relationaalisen toimijuuden viitekehyksen näkökulmasta. Tarvitaankin lisää jatkotutkimusta keinoista, joilla siirtymävaiheen yhteistyötä voidaan kehittää relationaalisen toimijuuden viitekehyyksessä tilanteissa, joissa esiopetus ja perusopetus ovat fyysisesti erillään toisistaan. Lisäksi siirtymävaiheen yhteistyökäytänteiden kehittäminen vaatii enemmän huomiota niin valtakunnallisesti, koulutuksen, johtamisen kuin

ammattilaistenkin tasolla, jotta jokaiselle lapselle voidaan luoda onnistunut siirtymävaihe esiopetuksesta kouluun.

LÄHTEET

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45, 387–410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Anfara, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28–38. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007028>
- Ballam, N., Perry, B., & Garpelin, A. (2017). International perspectives on the pedagogies of educational transitions. Teoksessa N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (toim.), *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research* (s. 1–12). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_1
- Dockett, S., & Einarsdottir, J. (2017). Continuity and change as children start school. Teoksessa N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (toim.), *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research* (s. 133–150). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_9
- Duhn, I., Fleer, M., & Harrison, L. (2016). Supporting multidisciplinary networks through relationality and a critical sense of belonging: three ‘gardening tools’ and the relational agency framework. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 378–391.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1196578>

- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Edwards, A. (2009). Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. *Journal of children's services*, 4, 33–43.
<https://doi.org/10.1108/17466660200900004>
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50, 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Edwards, A. (2017). Revealing relational work. Teoksessa A. Edwards (toim.), *Working relationally in and across practices: a cultural-historical approach to collaboration* (s. 1–21). Cambridge University Press.
- Einarsdottir, J., Perry, B., & Dockett, S. (2008). Transition to school practices: Comparisons from Iceland and Australia. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 28, 47–60.
<https://doi.org/10.1080/09575140801924689>
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction* (8. painos). Pearson/Allyn & Bacon cop.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45). Vastapaino.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early*

Childhood Education Journal, 35(5), 479–485.

<https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0>

Junqian, M. (2023). Role adjustment as the unit of analysis for researching child development during the transition to school. *Infant and child development* 2023, 32. <https://doi.org/10.1002/icd.2373>

King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2019). *Interviews in qualitative research* (2. painos). SAGE Publications Ltd.

Lemelin, J.-P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Brendgen, M., Seguin, J. R., Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Pérusse, D. (2007). The genetic-environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement in early childhood. *Child Development*, 78(6), 1855–1869. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01103.x>

LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124–139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>

Lochmiller, C. R., & Lester, J. N. (2017). *An introduction to educational research: connecting methods to practice*. SAGE Publications Inc.

Lodico, M. G., Spaulding, D.T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: from theory to practice* (2. painos). Jossey-Bass cop.

Lloyd, J. E. V., Irwin, L. G., & Hertzman, C. (2009). Kindergarten school readiness and fourth-grade literacy and numeracy outcomes of children with special needs: A population-based study. *Educational Psychology*, 29(5), 583–602. <https://doi.org/10.1080/01443410903165391>

Moolenaar, N. M., Slegers, P. J.C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and teacher education*, 28(2), 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>

- Nguyen, M.H., & Dang, T.K.A. (2021). Exploring teachers' relational agency in content-language teacher collaboration in secondary science education in Australia. *Australian Educational Researcher*, 48(4), 639–656.
<https://doi.org/10.1007/s13384-020-00413-9>
- Nuske, H. J., McGhee Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer, A., Mandell, D. S., Mundy, P., Kasari, C., & Smith, T. (2019). Broken bridges – new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 23(2), 306–325.
<https://doi.org/10.1177/1362361318754529>
- OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Opetushallitus (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (25.5.2023). *Valtion erityisavustus joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotointiin vuosille 2022-2023*.
<https://okm.fi/-/valtion-erityisavustus-joustavan-esi-ja-alkuopetuksen-pilotointiin-vuosille-2022-2023>
- Oppivelvollisuuslaki 1214/30.12.2020, 2 §: Oppivelvollisuuden alkaminen ja päättyminen. Viitattu 21.6.2023.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214>
- Perusopetuslaki 1040/12.12.2014, 26 a §: Esiopetukseen osallistuminen. Viitattu 21.6.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16a>
- Perusopetuslaki 642/24.6.2010 16 §: Tehostettu tuki. Viitattu 21.6.2023.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16a>
- Perusopetuslaki 642/24.6.2010 17 §: Erityinen tuki. Viitattu 21.6.2023.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16a>

- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*. Paul H. Brookes cop.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The national center for early development and learning's kindergarten transition interventions. *Early Childhood Research Quarterly*, *16*, 117–132. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00089-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00089-8)
- Pierce, C. D., & Bruns, D. A. (2013). Aligning components of recognition and response and response to intervention to improve transition to primary school. *Early Childhood Education Journal*, *41*, 347–354. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0572-3>
- Prain, V., Emery, S., Thomas, D., Lovejoy, V., Farrelly, C., Baxter, L., Blake, D., Deed, C., Edwards, M.-C., Fingland, D., Mooney, A., Muir, T., Swabey, K., Tytler, R., Workman, E., Daniel-Zitzlaff, T., & Henriksen, J. (2022). Team teaching in large spaces: three case studies framed by relational agency. *Teaching Education*, *33*(3), 272–285 <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1868423>
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1998). The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journal*, *98*(4), 293–295. <https://doi.org/10.1086/461896>
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2021). *Qualitative research: bridging the conceptual, theoretical, and methodological* (2. painos). SAGE Publications Inc.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical

research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491–511.

[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Rouse, E., Nicholas, M., & Garner, R. (2020). School readiness – what does this mean? Educators perceptions using a cross sector comparison. *International Journal of Early Years Education*, 15, 1–15.

<https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733938>

Rous, B., Myers, C.T., & Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions for young children with special needs. *Journal of Early Intervention* 30 (1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/105381510703000102>

Ruusuvuori, J., & Nikander, P. (2017). Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–444). Vastapaino.

Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 46–83). Vastapaino.

Sefotho, M. M., & Onyishi, C. N. (2021). In-school transition challenges among primary school learners with autism spectrum disorders in South Africa: Parents and teachers' perspectives. *Perspectives in Education*, 39(2), 283–302.

<https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i2.20>

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. The Guilford Press cop.

Then, D. & Pohlmann-Rother, S. (2023). Transition to formal schooling of children with disabilities: A systematic review. *Educational research review*, 38.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100492>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22(1), 51–68.

<https://doi.org/10.1080/09575140120111517>

Walker, S., Dunbar, S., Meldrum, K., Whiteford, C., Carrington, S., Hand, K., Berthelsen, D., & Nicholson, J. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: Views of parents and teachers. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(3), 22-29.

<https://doi.org/10.1177/183693911203700304>

LIITTEET

Liite 1. Tiedote tutkimuksesta

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

17.10.2019

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Esi- ja alkuopettajien siirtymävaiheen yhteistyö tuen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin näkökulmasta – lira Honkonen, erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan esi- ja alkuopettajien siirtymävaiheen yhteistyötä tehostetun ja erityisen tuen näkökulmasta lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät sujuvat ja mitä haasteita yhteistyön toteutumisessa on. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään tekijöitä, jotka mahdollistavat yhteistyön toteuttamisen. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, kuinka esi- ja alkuopettajien yhteistyötä voidaan kehittää tuen suunnittelun näkökulmasta.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska työskentelet joko esi- tai alkuopettajana ja sinulla on työssäsi kokemusta tukea tarvitsevan lapsen siirtymävaiheen suunnittelusta esiopetuksesta alkuopetukseen.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Sinulle toimitetaan erikseen sähköisesti tietosuojailmoitus, jossa kerrotaan henkilötietojen käsittelystä. Tämän lisäksi sinua pyydetään täyttämään ennen tutkimukseen osallistumista kirjallinen suostumus osallistua tutkimukseen. Jyväskylän kaupunki on myöntänyt tutkimusluvan tutkimuksen toteuttamiseen.

Tutkimukseen on tarkoitus saada osallistujaksi kuusi esiopetuksen opettajaa sekä kuusi alkuopetuksen opettajaa.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa. Suostumus osallistua tutkimukseen ilmaistaan kirjallisesti.

Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen aineisto kerätään puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkittavat saavat etukäteen tutustuttavakseen teemat, joita haastattelussa on tarkoitus käsitellä. Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina haastateltavan kanssa sovittuna ajankohtana ja paikassa. Haastatteluihin on hyvä varata aikaa vähintään puoli tuntia ja enimmillään tunti. Haastattelut nauhoitetaan Jyväskylän yliopiston äänitallentimella. Haastatteluaineistoa käsitellään ainoastaan tutkijan omalla tietokoneella ja tutkimusaineisto suojataan salasanalla. Haastatteluaineisto muutetaan litteroituun muotoon, jolloin myös kaikki haastateltavien yksilöidyt tunnistetiedot poistetaan. Aineiston analyysi toteutetaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksen hyväksymisen jälkeen haastatteluaineisto tuhotaan.

Tutkimuksen kustannukset

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Haastatteluaineisto kerätään syksyn 2019 aikana. Lopullisen pro gradu -tutkielman valmistumisaikataulu on kevään 2020 aikana. Tutkimukseen osallistuvien on mahdollista saada halutessaan tietoa tutkimuksen tuloksista. Lisäksi tutkimus julkaistaan verkkojulkaisuna Jyväskylän yliopiston sivuilla.

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Lisätietoja tutkimuksesta antaa

- Tutkimuksen tekijä Iira Honkonen, iira.l.s.honkonen@student.jyu.fi
- Tutkimuksen vastuullinen ohjaaja lehtori Riitta Viitala, riitta.viitala@jyu.fi, puh. 0408053630, Jyväskylän yliopisto

Liite 2. Tutkimuksen tietosuojailmoitus

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

17.10.2019

ESI- JA ALKUOPETTAJIEN SIIRTYMÄVAIHEEN YHTEISTYÖ TUEN SUUNNITTELUN, TO- TEUTTAMISEN JA ARVIOINNIN NÄKÖKULMASTA

1. Tutkimuksen nimi, luonne ja tarkoitus

Kerättyä aineistoa käytetään osana pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on ”Esi- ja alkuopettajien siirtymävaiheen yhteistyö tuen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin näkökulmasta”. Tutkielma on osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan maisteritutkintoa. Aineisto kerätään syksyn 2019 aikana. Tutkimus tuottaa tietoa esi- ja alkuopettajien siirtymävaiheen yhteistyöstä tehostetun ja erityisen tuen näkökulmasta lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät sujuvat ja mitä haasteita yhteistyön toteutumisessa on. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään tekijöitä, jotka mahdollistavat yhteistyön toteutumisen. Valmis tutkimus on luettavissa verkkojulkaisuna tutkielman hyväksymisen jälkeen. Tästä tiedotetaan tutkimukseen osallistuvia erikseen heidän niin halutessaan.

2. Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksessa kerätään seuraavia henkilötietoja:

- äänitallenne, joka muutetaan litteroituun muotoon
- haastattelumuistiinpanot

Tämä tietosuojailmoitus toimitetaan sähköisesti jokaiselle tutkimukseen osallistujalle.

3. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Tutkittavan suostumus (EU 679/2016 6.1 a)

Tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Tutkimukseen osallistuvat hyväksyvät henkilötietojensa käsittelyn kirjallisella suostumuksella.

4. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietoja ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

5. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietoja käytetään ja luovutetaan vain tieteellistä tutkimusta varten sekä muutoinkin toimitaan niin, että tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

6. Tunnistettavuuden poistaminen

Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa eli kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnistetietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja.

7. Tutkimuksessa käsiteltävien henkilötietojen suojaaminen ja käsittely

Tutkija siirtää heti haastatteluiden jälkeen äänitallenteen ja haastattelumuistiinpanot omalle tietokoneelleen, jossa äänitallenteet ja haastattelumuistiinpanot ovat suojattu salasanalla. Äänitallenteet muutetaan litteroituun muotoon, jolloin myös kaikki haastateltavan tunnistettavuuteen liittyvät tiedot anonymisoidaan eli aineistosta ei voi tunnistaa haastateltavaa. Tutkimusaineistoa käsittelee ainoastaan tutkimuksen tekijä.

8. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusaineisto tuhoetaan heti tutkielman hyväksymisen ja julkaisemisen jälkeen.

9. Rekisterinpitäjä ja tutkimuksen tekijät

Tutkimuksen rekisterinpitäjä: Iira Honkonen, iira.l.s.honkonen@student.jyu.fi

Tutkimuksen vastuullinen ohjaaja: Lehtori Riitta Viitala, riitta.viitala@jyu.fi, puh. 0408053630, Jyväskylän yliopisto

Tutkimuksen tekijä: Iira Honkonen, iira.l.s.honkonen@student.jyu.fi

10. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

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

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

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

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

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

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

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

Oikeuksista poikkeaminen

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

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

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

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos tutkimukseen osallistuvalla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voi olla yhteyksissä joko tutkimuksen tekijään tai tutkimuksen vastuulliseen ohjaajaan.

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

Tietosuojavaikuttetun toimisto

Ratapihantie 9, 6. krs, 00520 Helsinki, PL 800, 00521 Helsinki

Puhelinvaihe: 029 566 6700

Sähköposti (kirjaamo): tietosuoja@om.fi

Liite 3. Suostumus tutkimukseen osallistumisesta



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen "Esi- ja alkuopettajien siirtymävaiheen yhteistyö tuen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin näkökulmasta".

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä henkilötietojeni käsittelystä. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Iira Honkonen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen.

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Päiväys

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Nimen selvennys

Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistettavissa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 4. Teemahaastattelurunko

Aloitus

- Kuinka kauan olet työskennellyt esi-/alkuopettajana?
- Minkälainen koulutustausta sinulla on?
- Mihin lapset siirtyvät esiopetuksesta kouluun/mistä oppilaat tulevat ensimmäiselle luokalle?

Mieti seuraavia kysymyksiä siitä näkökulmasta, miten tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyminen esiopetuksesta kouluun tyypillisesti on toteutunut työssäsi.

Tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvä yhteistyö lapsen ollessa esiopetuksessa

- Suunnittelevatko esi- ja alkuopettaja lapsen saamaa tukea esiopetuksessa esiopetusvuoden aikana? Miten? Tulisiko suunnittelutyötä mielestäsi kehittää? Miten?
- Suunnittelevatko esi- ja alkuopettaja yhteistyössä lapsen koulussa saamaa tukea esiopetusvuoden aikana? Miten? Tulisiko suunnittelutyötä mielestäsi kehittää? Miten?
- Minkälaista muuta sellaista toimintaa, joka mielestäsi tukee yksittäisen lapsen siirtymistä kouluun, esiopetusvuoden aikana toteutetaan yhteistyössä? Oletko tyytyväinen tähän toimintaan? Miten kehittäisit sitä?

Tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvä yhteistyö lapsen ollessa ensimmäisellä luokalla

- Miten yhteistyö tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa on jatkunut lapsen siirtyessä kouluun? Minkälaista yhteistyön tulisi mielestäsi olla?
- Oletko ollut tyytyväinen tuen jatkuvuuden toteuttamiseen esiopetuksesta kouluun? Jos olet/et ole, miksi?

Siirtymävaiheen yhteistyö erityisopettajan ja vanhempien kanssa

- Miten varhaiskasvatuksen erityisopettaja on mukana siirtymävaiheen yhteistyössä? Entä koulun erityisopettaja?
- Miten vanhemmat ovat mukana? Millaisissa asioissa heitä kuullaan? Onko vanhempien osallisuus mielestäsi riittävää?

Siirtymävaiheen yhteistyön arviointi

- Arvioitko tekemäänne yhteistyötä? Miten? Kenen näkökulmasta (lapsen, vanhempien, opettajien jne.)? Tulisiko arviointityötä kehittää? Miten?

Siirtymävaiheen yhteistyön onnistumiset

- Millainen on mielestäsi onnistunut siirtymävaihe tukea tarvitsevalla lapsella?
- Millaisia onnistumisia olet kokenut siirtymävaiheen yhteistyössä? Miten näihin onnistumisiin on päästy? Mitä mielestäsi tulisi tehdä, jotta näitä onnistumisia tapahtuisi enemmän?

Siirtymävaiheen yhteistyön haasteet

- Milloin siirtymävaihe ei ole mielestäsi toteutunut onnistuneesti tukea tarvitsevalla lapsella?
- Millaisia haasteita olet kokenut siirtymävaiheen yhteistyössä? Mistä ne ovat mielestäsi johtuneet? Miten niiden ilmenemistä voitaisiin estää?

Siirtymävaiheen yhteistyön mahdollistavat tekijät

- Mitkä tekijät mielestäsi mahdollistavat opettajien siirtymävaiheen yhteistyön?
- Mistä tuen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin siirtymävaiheessa saa tukea?
- Miten kehittäisit siirtymävaiheen yhteistyötä tuen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa?

Haluaisitko vielä kertoa jotakin?

Liite 5. Opettajien yhteistyön sisältö

Yhteistyön sisältö	Yhteistyön onnistumiset	Opettajien välinen yhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> - Tiedonsiirtopalaverit - Kohtaamiset kouluun siirtymisen jälkeen - Pedagogiset dokumentit - Alueellinen yhteistyö - Vierailut molemmissa ympäristöissä
		Lasten välinen yhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> - Vapaamuotoinen toiminta - Suunnitelmallinen toiminta
		Monialainen yhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> - Koulupsykologi - Veo ja erityisopettaja - Terapeutit - Vanhemmat
	Yhteistyön haasteet	Aika	<ul style="list-style-type: none"> - Ajan riittämättömyys - Aikataulut - Tuen prosessien ajoitus
		Vuorovaikutus	<ul style="list-style-type: none"> - Viestintä - Erilliset rakennukset - Salassapitovelvoite - Epätietoisuus yhteistyökumppaneista
		Yhteistyötä ohjaavat rakenteet	<ul style="list-style-type: none"> - Yhteistyön vaihtelu - Pedagogiset dokumentit tiedonsiirrossa
		Asenteet	<ul style="list-style-type: none"> - Negatiivinen palaute - Toisen näkökulman sivuuttaminen - Yksinopettajuus
		Esi- ja alkuopetuksen institutionaaliset erot	<ul style="list-style-type: none"> - Tuen toteuttamisen mahdollisuudet - Toiminnan tavoitteet

Liite 6. Opettajien yhteistyön tavoitteet

Relationaalisen toimijuuden viitekehys	Relationaalinen asiantuntijuus	Oman asiantuntijuuden esiin tuominen	- Opettajien koulutuksen kehittäminen - Erityispedagogisen osaamisen lisääminen
		Muiden asiantuntijuuden hyödyntäminen	-Yhteistyökumppaneiden tunteminen - Yhteistyö oman työn tukena ja voimavarana
	Yhteinen tieto	Yhteistyön tavoitteet	- Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen -Yhteisymmärrys tuen suunnittelussa - Tuen jatkumo
		Rajavyöhyketoiminta	- Yhteisopettajuus - Lapsen joustava oppimisen polku
	Relationaalinen toimijuus	Yhdessä luodut yhteistyökäytänteet	- Yhteistyösuunnitelma - Opettajien välinen suora yhteistyö
		Yhteistyön resurssit	- Tilojen suunnittelu - Johtamisen tuki - Riittävät tuen resurssit