

Opettajien näkemyksiä moniammatillisen yhteistyön rakentumisen tekijöistä esi- ja alkuopetuksen välillä

Heidi Kiikka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2024

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kiikka Heidi. 2024. Opettajien näkemyksiä moniammatillisen yhteistyön rakentumisen tekijöistä esi- ja alkuopetuksen välillä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 50 sivua + lähteet ja liitteet.

Esi- ja alkuopetuksen välisessä moniammatillisessa yhteistyössä työskentelevien opettajien tavoitteena on hyvälaatuinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen aikana sekä siirtymävaiheessa esiopetuksesta alkuopetukseen. Yhteistyön rakentumisella ja toteuttamisella pyritään mahdollistamaan johdonmukainen jatkumo lapsen kasvulle ja kehitykselle. Yhteistyö voi rakentua toisistaan vaihtelevista tekijöistä erilaisissa ympäristöissä.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin opettajien näkemyksiä moniammatillisen yhteistyön rakentumisesta esi- ja alkuopetuksen välillä. Tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa opettajien näkökulmasta sekä mitkä ovat opettajien kokemat keskeiset haasteet ja kehityskohteet tälle yhteistyölle. Tutkielma toteutettiin yleisenä laadullisena tutkimuksena ja tutkimuksen aineisto kerättiin verkkokyselyllä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 30 opettajaa. Aineiston analyysissä käytettiin laadullista, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Analyysin hyödynnettiin myös määrällistä aineiston kvantifiointia.

Tutkimuksen tulosten mukaan esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön rakentumisen merkityksellisiä tekijöitä opettajien kokemusten ja näkemysten mukaan ovat tiedonjakaminen ja kommunikaatio, yhteistyön laatu sekä vuorovaikutus ja ilmapiiri. Näiden tekijöiden lisäksi johtajuudella on vaikutusta siihen, kuinka yhteistyötä rakennetaan ja toteutetaan. Opettajien kokemia keskeisiä haasteita yhteistyön rakentumiselle olivat kommunikaatioon ja aikatauluihin liittyvät haasteet sekä ympäristöjen eroavaisuus. Yhteistyötä edistäviä tekijöitä olivat yhteiset toimintatavat ja käytännöt, työyhteisön kulttuuri, suunnitteluprosessin tukeminen ja kouluttautuminen.

Asiasanat: esiopetus, alkuopetus, yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	1
1 JOHDANTO	3
2 MONIAMMATILLISUUS	5
2.1 MONIAMMATILLISUUDEN MÄÄRITELMÄ	5
2.2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLILLÄ.....	6
2.3 OPETUSKELPOISUUS ESI- JA ALKUOPETUKSESSA	7
3 ESI- JA ALKUOPETUS	9
3.1 ALKUOPETUS.....	10
3.2 LAPSEN SIIRTYMÄ ESIOPETUKSESTA ALKUOPETUKSEEN.....	11
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	13
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	14
5.1 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT	15
5.2 VERKKOKYSELY TIEDONKERUUMENETELMÄNÄ.....	15
5.3 AINEISTON HANKINTA	17
5.4 AINEISTON ANALYYSI	18
5.5 ANALYYSIN VAIHEET	19
5.6 EETTISET RATKAISUT	22
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	25
6.1 MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN RAKENTUMISEN TEKIJÄT	25
6.2 MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN HAASTEET JA KEHITTÄMINEN	32
6.2.1 <i>Yhteistyön haasteet ja esteet</i>	32
6.2.2 <i>Yhteistyötä edistävät tekijät</i>	37
7 POHDINTA	42
7.1 TUTKIMUKSEN TULOKET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	42
7.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	48
8 LÄHTEET / REFERENCES	50
LIITTEET	56

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tutkimuskohteena ovat esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen aikana ja siirtymävaiheessa. Toimenkuvaltaan yhteistyö on osa kaikkien opettajien arkea (Jokinen, ym., 2014, s. 42). Esi- ja alkuopettajien väliselle yhteistyölle on määritelty ohjeistukset niin valtakunnallisissa kuin myös paikallisissa, esiopetusta ja perusopetusta koskevissa opetussuunnitelmissa. Opetushallituksen (2016 a, s. 98) mukaan lapsen siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen tulee olla suunnitelmallista yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Esi- ja alkuopetus rakentavat pohjaa lapsen oppimisen tielle (Kyrönlampi, ym., 2020, s. 9). Moniammatillisen yhteistyön rakentumista edesauttavat oppimisympäristöjen ja toimintakulttuurin, sekä opetusta ohjaavien asiakirjojen molemminpuolinen tuntemus (Opetushallitus, 2016 a, s. 98; Estola, ym., 2020, s. 19). Tämä puolestaan edistää esiopetuksen ja perusopetuksen laatua, muodostaen johdonmukaisen jatkumon lapsen kasvulle ja kehitykselle (Opetushallitus, 2016 b, s. 24). Fabian (2002) huomauttaa, että lapsen siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen ei tule pitää yksisuuntaisena prosessina, vaan molemminpuolisena yhteistyönä. Esimerkiksi tiedonsiirron kautta alkuopetuksessa työskentelevät luokanopettajat voivat hyödyntää esiopettajalta saamia tietoja, pedagogisia havaintoja ja erityistarpeita opetusta suunnitellessaan (Opetushallitus, 2016 b, s. 47; Brotherus, ym. 2002, s. 127).

Kiinnostukseni tämän tutkimuksen tekemiseen nousee jatkumona kandidaatin tutkielmastani, jonka aiheena oli ”*Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa*” (Isotalo & Kiikka, 2020). Tutkielmassani keskityin tarkastelemaan esi- ja alkuopetuksen kasvuympäristöjä lapsen näkökulmasta, suhteessa lapsen yksilöllisyyteen. Tutkielmassa kävi ilmi, että esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurit ja oppimiskäsitykset poikkeavat toisistaan. Huomioni pohjalta kandidaatin tutkielmassani on esitetty keinoja, joita hyödyntämällä esi- ja alkuopettajat voivat tukea lapsen yksilöllisyyttä nivelvaiheen aikana ja sen jälkeen.

Tämän laadullisen tutkimuksen kohdejoukkona ovat esiopetuksen opettajat sekä ensimmäistä tai toista vuosiluokkaa opettavat alkuopetuksen luokanopettajat. Aineiston keruun yhteydessä tutkimukseen saivat osallistua myös henkilöt, jotka eivät juuri nyt toimi opettajana esiopetuksessa tai alkuopetuksessa, mutta joilla oli aiempaa kokemusta näiden opetustyöstä. Tutkimusaineisto on kerätty vuoden 2024 alussa verkkokyselyä

apuna käyttäen. Kyselytutkimus sisälsi sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä esi- ja alkuopettajien välisestä yhteistyöstä. Tutkimus koostui neljästä suljetusta ja viidestä avoimesta kysymyksestä. Tässä tutkielmassa haetaan vastausta kahteen tutkimuskysymykseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa opettajien näkökulmasta. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, mitkä ovat opettajien kokemat keskeiset haasteet ja kehityskohteet esi- ja alkuopetuksen välisessä moniammatillisessa yhteistyössä.

Esiopetuksen ja alkuopetuksen nivelvaihetta on tutkittu aikaisemmin jonkin verran (esim. Ojala, 2020). Aiemmissä tutkimuksissa nousevat esiin lapsen kehitys, toimijuus ja ajatukselliset muutokset suhteessa opetussuunnitelmiin ja perusopetuslakiin (Ojala, 2020 s. 123-133.) Myös siirtymiä koskevassa tutkimuksessa otetaan yhä enemmän huomioon lasten näkökulmia ja tutkitaan tapoja, joilla lapset sopeutuvat siirtymävaiheen aikaisiin muutoksiin (Fabian, 2006, s. 5). Lisäksi monet tutkimukset ovat keskittyneet tunnistamaan kahden eri kasvatusinstituution opettajien välisiä jännitteitä (Lillejord, ym., 2017, s. 27). Näissä tutkimuksissa tutkijat ovat tunnistaneet jännitteitä, jotka selittyvät päiväkotien ja koulujen eroavaisuuksilla sekä jännitteitä, jotka selittyvät eri instituutioiden erilaisilla opetuskäytännöillä. Kuitenkaan esiopetuksen opettajien ja alkuopetuksessa toimivien luokanopettajien toteuttamaa, esiopetuksen aikaista moniammatillista yhteistyötä ei ole tutkittu siinä määrin, missä lasten siirtymävaihetta esiopetuksesta alkuopetukseen on tutkittu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä myös laajemmalla ajalla, käsittäen kokonaisen esiopetusvuoden aikaisen esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön merkityksellisiä tekijöitä opettajien näkökulmasta. Odotettavissa on, että lähivuosina aiheesta saadaan lisää tutkimustietoa muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriön joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeiden myötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 8.2.2022). Pilottihankkeiden yhtenä tavoitteena on muun muassa esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen käytänteiden kehittäminen. Joustava esi- ja alkuopetus ovat olleet vuosi vuodelta enemmän esillä, erityisesti perusopetuslain (26 a §) muutoksen myötä, kun vuonna 2015 esiopetus on vakiintunut osaksi perusopetuksen ja esiopetuksen välistä siirtymää. Näin ollen kasvatustieteiden, opetusalan koulutukseen lukeutuvat varhaiskasvatuksen koulutus ja luokanopettajankoulutus voisivat toimia tiennäyttäjänä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittymiselle.

2 MONIAMMATILLISUUS

Moniammatillisuus nähdään tässä tutkimuksessa opettajien välisenä tavoitteellisenä yhteistyönä esi- ja alkuopetuksen aikana ja siirtymävaiheessa. Esi- ja alkuopetuksen arjessa voidaanakin puhua *sisäisestä moniammatillisesta* yhteistyöstä, joka on jaettua ammatillista toimintaa esi- ja alkuopetuksen perustehtävien ja tavoitteiden toteuttamiseksi (Karila & Nummenmaa, 2005, s. 212-213; Nummenmaa, 2011, s. 178). Sisäinen moniammatillisuus tarkastelee yhteistyön toteuttamista koulutuksen ja työorientaation kontekstista. Tämän myötä opettajien toteuttama yhteistyö voi olla moniammatillista, vaikka opettajat edustavat lähtökohtaisesti samaa ammattikuntaa (Karila & Nummenmaa, 2005, s. 213). Lisäksi esi- ja alkuopettajien yhteistyöhön liittyy myös muita asiantuntijoita, mikä on voinut vaikuttaa tutkimuskohteena olevien opettajien näkemyksiin moniammatillisen yhteistyön merkityksellisistä tekijöistä. Kaivolon (2003, s. 27) mukaan moniammatillisen yhteistyön rikkaus on eri koulutus- ja ammattitaustoista tulevien henkilöiden välinen yhteistyö.

2.1 Moniammatillisuuden määritelmä

Moniammatillisen yhteistyön käsitettä käytetään laajasti erilaisissa merkityksissä kuvaamaan erilaisten ammattilaisten tavoista toteuttaa yhteistyötä (Isoherranen, 2008, s. 33; Karila & Nummenmaa, 2005, s. 212). Pelkistettynä kyse on yhteistyön jäsenten välisestä työstä tai tehtävästä yhteisen ongelman tai päätöksen ympärillä, missä he yhdistävät ammattitaitonsa, tietonsa ja osaamisensa, saavuttaakseen yhteisen tavoitteen. Moniammatillisuuden myötä yhteistyötä toteuttavien henkilöiden toimintaan voi sisältyä toisistaan poikkeavia tiedon ja osaamisen näkemyksiä, minkä myötä henkilöt voivat täydentää toistensa osaamista (Isoherranen, 2008, s. 33; Lonka & Vaara, 2016, s. 40). Siksi on myös merkittävää, että moniammatillisen yhteistyön jäsenet voivat vaikuttaa omalla asiantuntijuudellaan ja erityisosaamisellaan keskusteluun sekä päätöksentekoon.

Soinin ym. 2013, s. 12) mukaan toimiva moniammatillinen yhteistyö lisää tietoisuutta toimintaympäristöjen toiminnan pääperiaatteista ja erityispiirteistä. He lisäävät, että tämän käsittäminen edesauttaa hyödyntämään moniammatillisen yhteistyön jäsenten erilaista asiantuntijuutta. Kontion (2010, s. 18) mukaan moniammatillisen yhteistyön toimimisen elinehto on, että yhteistyön jäsenet tietävät miten toimia, millä

tavalla ja lisäksi että jokainen jäsen sitoutuu työskentelemään yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Myös uusien toimintatapojen ja osaamisen jakaminen edesauttavat moniammatillisen yhteistyön sujuvuutta. Lisäksi salliva ilmapiiri, jossa jäsenten välinen vuorovaikutus ja yhteistyö voivat tapahtua luontevasti, helpottavat yhteisen kielen ja käsityksien muodostumista (Kontion, 2010, s. 18). Moniammatillisen yhteistyön haasteena katsotaankin olevan eroavaisuudet asiantuntijoiden välisen kielen, käsitteiden sekä toimintatapojen ja toimintaympäristöjen välillä (Isoherranen, 2008, s. 41). Käytännön kannalta näiden edellä mainittujen moniammatillisen yhteistyön rakenteiden ja sisältöjen ymmärtämisellä on tärkeä sija yhteistyön rakentumiselle (Karila, ym., s. 31). Usein työyhteisössä ilmenevät ongelmat liittyvätkin vaikeuksiin ymmärtää erilaisia toimintatapoja (Raina, 2012, s. 72).

2.2 Moniammatillinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016a) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016b) on määriteltynä edellytykset, joiden mukaan esi- ja alkuopettajien tulee toteuttaa moniammatillista yhteistyötä lapsen sujuvan siirtymän mahdollistamiseksi, kun lapsi siirtyy esiopetuksesta perusopetukseen (Rantavuori, 2019, s. 19). Esi- ja alkuopetuksessa yhteistyötä toteutetaan opettajien ja eri ammattiryhmien välillä neuvotellen ja valmistellen yhteistä kasvatus- ja opetustoimintaa (Karila, ym., 2013a, s. 31). Tällainen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä turvaa lapsen eheän oppimispolun rakentumisen kasvuyhteisöstä toiseen siirryttäessä (Opetushallitus, 2016a, s. 36). Myös monien tutkimustulosten mukaan moniammatillinen yhteistyö lapsen siirtymävaiheissa tukee oppimisen jatkumoa (Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014; Lillejord ym., 2017).

Estolan ym. (2020, s. 27) mukaan opettajien välinen moniammatillinen yhteistyö ei muodostu opetuksesta irrallisena, vaan yhteiskunnan ja hallinnon asettamien asiakirjojen puitteissa. Tämän myötä yhteistyön rakentuminen vaatii esi- ja alkuopettajilta molemminpuolista asiakirjojen tuntemusta, mitä ohjaavat erilaiset lait sekä valtakunnalliset ja paikalliset opetussuunnitelmat (Estola, ym., 2020, s. 19.) Yhteistyön rakentumisen kannalta on tärkeää, että yhteistyön osapuolet ymmärtävät yhteisen perustehtävän samalla tavalla (Raina ja Haapaniemi 2007, s. 134). Forss-Pennanen (2006, s. 15) toteaa, että yhteistyö voi muodostua ongelmaksi, jos esiopetuksen toimintakulttuuri

ei ole tuttua alkuopetuksessa toimiville opettajille. Vastaavasti alkuopetuksen toiminta ja sisällöt saattavat olla etäisiä esiopetuksen opettajille. Toimintaympäristöjen tunteminen sekä perustehtävien tunnistaminen ja määrittäminen onkin sisäisen moniammatillisen yhteistyön kannalta tärkeää (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 134; Karila & Nummenmaa, 2005, s. 213). Myös Soini ym. (2013, s. 12) toteavat, että esi- ja alkuopettajat eivät välttämättä tunne tarpeeksi toisistaan eroavien kasvu- ja toimintaympäristöjen työnkuvaa sekä opetuksen lähtökohtia, soveltaakseen toistensa asiantuntijuutta kokonaisvaltaisesti. Samalla esi- ja alkuopetuksen välillä lisääntyvä yhteinen toiminta laittaaakin pohtimaan sitä, miten sisäistä moniammatillista yhteistyötä tulisi toteuttaa, jotta jokaisen yhteistyöjäsenen osaaminen yhteiseen toimintaa tulisi näkyväksi (Karila & Nummenmaa, 2005, s. 212). Niemen (2016, s. 26) mukaan tulevaisuudessa opettajien tulee pystyä toteuttamaan entistä enemmän yhteistyötä. Onnistunut yhteistyö edellyttää, että esi- ja alkuopetuksen väliset erot tunnistetaan jo ennen yhteistyön aloittamista (Lillejords, ym., 2017, s. 31). Hogsnes ja Moser (2014; Lillejord, ym., 2017, s. 31) ovat puhuneet yhteistyön jatkuvuudesta ja korostavat, että yhteistyön osapuolten tulee tietää toistensa työympäristöistä ja että tämä tieto ei saa perustua oletuksiin ja ennakkoluuloihin.

Yhteistyöosaamisen keskeinen tekijä on kielellinen hallinta jolla tarkoitetaan esimerkiksi kasvatuksellisia ja pedagogisia kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja (Karila & Nummenmaa, 2005, s. 213-214; Nummenmaa, 2011, s. 182). Avoin ja dialoginen työskentely, jossa jokainen yhteistyön tekijä huomioidaan, rakentaa toimivaa yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä (Raina, 2012, s. 27-28). Tällöin toimiva yhteistyö rakentuu myös kumppanuuteen, jossa yhteisten perustehtävien lisäksi yhteistyön jäsenet tukevat toisiaan (Kaivola, 2003, s. 62). Myös kasvatustaitojen ja valmiuksien kehittyä ammatillisesti nähdään merkittävänä moniammatillisen yhteistyön rakentumisen kannalta. Karila ja Nummenmaa (2005, s. 213) arvioivat, että koulutus tarjoaa perustan ammatillisen ydinosaamisen ja ammattitaidon kehittymiselle, mutta asiantuntijuuden painopisteen katsotaan siirtyneen työssäoppimiseen sekä itsensä jatkuvaan ammatilliseen kehittämiseen.

2.3 Opetuskelpoisuus esi- ja alkuopetuksessa

Esi- ja alkuopetuksen kentällä työskentelevät opettajat voivat tulla hyvin erilaisista koulutustaustoista (Karila & Nummenmaa, 2005, s. 215.) Niin esiopetuksen kuin myös

alkuopetuksen opettajan kelpoisuuksista on omat säädöksensä opetustoimen henkilöstöä koskevassa kelpoisuusvaatimuksissa. Alkuopettajan kelpoisuus edellyttää luokanopettajan pätevyyttä. Asetuksen (3.11.2005/865) 4 §:ssä kuvataan, että luokanopettajana työskentelevältä henkilöltä edellytetään luokanopettajan kelpoisuutta, mikä tarkoittaa, että hänellä tulee olla suoritettuna kasvatustieteen maisterin tutkinto. Suoritettu tutkinto tulee sisältää vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset perusopetuksessa tai peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä ainakin 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Luokanopetusta on kelpoinen antamaan myös henkilö, jolla on asetuksen (530/1978) mukainen kandidaatintutkinto sekä tarvittavat kokonaisuudet monialaisista ja pedagogisista opinnoista. Edellä kuvatun lisäksi pohjoismaista, Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa suoritettu, vähintään kolme vuotta kestävä peruskoulun luokanopettajan tutkinto antaa kelpoisuuden toimia luokanopettajan tehtävissä Suomessa.

Esiopetuksen opettajat työskentelevät joko päiväkodissa tai koulussa (Opetushallitus, 2016b, s. 4). Asetuksen (986/1998) 7 §:ään on kirjattu, että esiopetuskelpoiseksi katsotaan henkilö, joka on asetuksen 3.11.2005/865 mukaan kelpoinen antamaan luokanopetusta. Tämä tarkoittaa sitä, että luokanopettajalla on luokassaan 0.-2. luokka-asteet. Mikäli opetusryhmään ei sisälly perusopetusta saavia oppilaita, esiopetusta antavaksi opettajaksi on kelpoinen henkilö, jolla on tehtävään soveltuva kasvatustieteen kandidaatin tutkinto tai lastentarhaopettajan tutkinto. Varhaiskasvatuslain (540/2018) ja varhaiskasvatusasetuksen (753/2018) uudistumisen myötä varhaiskasvatuksessa työskentelevien henkilöiden työnimikkeet ja kelpoisuudet uudistuivat siten, että lastentarhaopettajan tehtävänimikkeen korvasi varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänimike. Syyskuussa 2018 voimaan tulleiden laki- ja asetusmuutosten myötä varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksena on varhaiskasvatuslain (540/2018) 26 §:n mukaan kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon on sisällytetty varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Säädöksen (804/1997) 4 §:n perusteella myös sosiaalihuollon ammattihenkilö on kelpoinen antamaan esiopetusta tiettyjen ehtojen toteutuessa. Kuitenkaan voimassa olevan Varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä sosionomin varhaiskasvatusopinnot eivät päteviä esiopetuksen tehtäviin.

3 ESI- JA ALKUOPETUS

Perusopetuslain (§ 26a) muutoksen johdosta kaikilla suomalaisilla lapsilla on velvoite osallistua esiopetukseen ennen peruskoulun aloittamista. Esiopetusta toteutetaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016b, s. 12) pohjalta, minkä mukaan kunnat ovat vastuussa esiopetuksen järjestämisestä. Esiopetusympäristö voi sijoittua päiväkotiin tai kouluun ja opetus kestää pääsääntöisesti yhden lukuvuoden siten, että opetusta annetaan vähintään 700 tuntia (Opetushallitus, 2016b, s. 12-13). Esiopetuksen ollessa osa varhaiskasvatusta, on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016b) mukaan esiopetukseen osallistuvalla lapsella oikeus hyödyntää myös tarvittaessa varhaiskasvatuspalveluita, kuten esimerkiksi päivähoitoa.

Esiopetukselle on asetettu pedagogisia tavoitteita, jotka määrittyvät valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, jonka pohjalta rakentuvat paikalliset opetussuunnitelmat (Opetushallitus, 2016b). Esiopetuksen oppimisympäristöt rakentuvat moninaisesti, muodostaen pedagogisia ja joustavia kokonaisuuksia. Opetuksen tavoitteena on laadukas esiopetus, joka huomioi lapsen yksilölliset tarpeet. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016b, s. 14; Salminen & Poikonen, 2022, s. 39) pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka tavoitteet ja sisällöt muodostavat johdonmukaisen ja eheän elinikäisen oppimisen polun, mikä rakentuu aina varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja siitä perusopetukseen lapsen tarpeita mukailien.

Valtionneuvoston asetuksen (422/2012, § 5) mukaan esiopetuksen tehtävänä on tukea yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä, edistää lapsen sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa leikin ja positiivisten oppimiskokemusten avulla. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016b) ei ole asetettu yleisiä tavoitteita lasten osaamiselle, vaan jokaisella lapsella on henkilökohtaiset tavoitteet, jotka pohjautuvat huoltajien kanssa käytyyn keskusteluun toiveista ja oppimisen tavoitteista (Salminen & Poikonen, 2022, s. 44,46). Lapsen kasvun ja oppimisen edistymistä seurataan ja dokumentoidaan esiopetusvuoden aikana lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmaan (LEOPS), joka siirtyy lapsen mukana esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä. Tiedonsiirto tapahtuu moniammatillisena yhteistyönä paitsi esi- ja alkuopetuksen, mutta myös huoltajien ja lasten kanssa (Salminen & Poikonen, 2022, s. 45). Tavoitteena on, että lapseen liittyvä keskeinen tieto siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen.

3.1 Alkuopetus

Alkuopetuksesta puhuttaessa sillä käsitetään peruskoulun ensimmäistä ja toista vuosiluokkaa (Opetushallitus, 2016a, s.98). Näiden vuosiluokkien aikaisessa opetuksessa huomioidaan esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen antamat valmiudet. Oppivelvollisuuslain (§2) mukaan vakinaisesti Suomessa asuvat lapset kuuluvat oppivelvollisuuden piiriin. Oppivelvollisuus alkaa lähtökohtaisesti sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Kansainvälisesti verrattuna Suomessa lapset aloittavat peruskoulun myöhään (Rantavuori, 2019, s. 19).

Perusopetuksen rakentumista ja toteuttamista ohjaavat erilaiset lait ja asetukset sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016a). Lisäksi kunnat ja kaupungit ovat vastuussa paikallista opetusta koskevan opetussuunnitelman laatimisesta. Eri oppiaineet on huomioitu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016a) siten, että eri oppimäärillä on tietyt tuntimäärät. Opetuksen minimituntimäärä viikossa on ensimmäisellä ja toisella luokalla 20 tuntia viikossa.

Fabianin (2002) mukaan tavalla, jolla koulu alkaa, on yhteys lapsen myöhemmälle oppimiselle ja oppimiseen kiintymiselle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016a, s. 98) mukaan alkuopetuksen erityistehtävänä on tukea lapsen myönteistä kuvaa itsestään oppijana ja koululaisena, sekä kehittää valmiuksia seuraavien vuosiluokkien työskentelyä ja oppimista varten. Tämän myötä opetuksen lähtökohtana tulee olla oppilaan valmiudet ja tarpeet siten, että opetus suunnitellaan nämä tekijät huomioiden riittävän haasteelliseksi. Alkuopetuksessa hyödynnettäväksi työtavoiksi sopivat esimerkiksi havainnollisuus ja toiminnallisuus, leikki ja pelillisuus sekä mielikuvitus ja tarinallisuus, jotka ovat tyypillisiä toimintatapoja myös esiopetuksessa ja sitä edeltävässä varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus, 2016a, s. 98; Opetushallitus, 2016b, s. 28).

Siinä missä esiopetukseen sisältyvät hoitotilanteet leikin merkityksen korostamisen rinnalla, perusopetukseen sisältyvässä alkuopetuksessa tasapainoillaan lasten yksilöllisyyden ja oppiainekeskeisyyden välillä (Rantavuori, 2019, s, 22). Esi- ja alkuopetuksen selkeänä erottavana tekijänä pidetään peruskoulussa korostuvaa tiedonalalähtöisyyttä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että vuosiluokilla 1–2 oppimiskokonaisuudet muuttuvat oppiaineiksi (Opetushallitus, 2016a, 98). Opetusta voidaan toteuttaa eheytytysti, erityisesti ensimmäisen vuosiluokan aikana, jonka myötä opetuskokonaisuudet mukailevat esiopetusta.

Soinin ym. (2013, s. 19) mukaan formaaliin koulutukseen siirtymisen myötä lapseen kohdistuu uudenlaisia odotuksia ja velvoitteita, mikä myös muuttaa lapsen sosiaalisia suhteita. Pyhältö ym. (2010) korostavat, että esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tapahtuu selkeä pedagoginen muutos. Alkuopetusvuosien aikana lapsi sulautuu oppilaan rooliin, opettelee lukuisia erilaisia toimintatapoja ja taitoja, joita ovat muun muassa lukemaan oppiminen, kirjoittaminen ja laskeminen (Brotherus ym., 2002, s. 33-34). Peruskoulun aloituksen katsotaankin olevan kulttuurisesti ja lapsen yksilöllisyyden näkökulmasta katsottuna merkittävä vaihe lapsen elämässä (Soini, ym., 2013, s. 8). Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen näyttäisi tuovan mukanaan paljon muutoksia sosiaalisen kulttuurin ja sopeutumisen näkökulmasta (Fabian, 2002).

3.2 Lapsen siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen

Laadukas esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe rakentuu moniammatillisessa yhteistyössä lapsilähtöisesti, huomioiden voimassa olevat opetussuunnitelman perusteet (Rantavuori, 2019, s. 18). Onnistunutta siirtymää toimintaympäristöstä toiseen tukevat kasvatusyhteisöjen edellytykset tunnistaa siirtymiin liittyviä haasteita sekä kyky rakentaa ja hyödyntää sellaisia pedagogisia prosesseja, jotka tukevat lapsen kiinnittymistä uuteen ympäristöön (Soini, ym., 2013, s. 9). Siirtymän vakiintuneen suunnitelman tärkeyttä esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymiselle on korostettu useissa tutkimuksissa (Dockett & Einarsdottir, 2017, s. 18).

Rantavuoren (2019, s. 18) mukaan esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta on luonnehdittu lapsuusajan yhdeksi tärkeimmäksi vertikaaliseksi siirtymäksi. Siirtymää voidaan tarkastella lapsen yksilöllisyyden kautta vertikaalisina ja horisontaalisina siirtyminä. Vertikaalisella siirtymällä tarkoitetaan institutionaalista, ennalta arvattavaa siirtymää, kuten siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen (Soini, ym., 2013, s. 9-10). Vertikaalinen siirtymä on haastava lapsen kehityksen kannalta, sillä tarkasteltavana kohteena ovat lapsen taidot ja valmiudet. Lapsen toimijuuden kannalta alkuopetuksessa edellytetään hyvin erilaisia valmiuksia kuin esiopetuksessa. Tämän myötä on tärkeää, että lapsen valmiudet huomioidaan opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa, mikä puolestaan tukee lapsen kiinnittymistä alkuopetuksen ympäristöön. Horisontaalisella siirtymällä viitataan muutokseen, joka tapahtuu lapsen kasvuympäristössä ja jolla on pitkäaikainen vaikutus lapsen minäpystyvyyden tunteen ja kasvuympäristön välillä (Soini, ym., 2013,

s. 9). Tällainen muutos voi olla esimerkiksi uusi arkipäivän rytmi tai erilaiset toimintatavat. Toisinaan muutos voi olla lapselle niin radikaali, että se lamauttaa (Karila, ym., 2013b). Esi- ja alkuopetus eroavat paitsi fyysisiltä tiloiltaan, mutta myös opetussuunnitelmiltaan sekä kulttuureiltaan, mikä saattaa luoda edellämainitun kaltaisia haasteita siirtymiä tarkastellessa (Rantavuori, 2019, s. 19).

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen merkitystä korostetaan niin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016b), kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016a). Forss-Pennasen (2006, s. 15) mukaan erilaisten toimintaympäristöjen ja toimintakulttuurien muutos voi olla merkittävä lapsen kannalta, mikäli esi- ja alkuopetuksen välillä ei ole ollut tarpeeksi vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Esiopetuksen aikainen opettajien välinen moniammatillinen yhteistyö nähdään merkityksellisenä koko lapsen myöhemmälle koulupolulle (Karikoski & Tiilikka, 2017). Estolan ym., (2020, s. 15) mukaan opettajalla on keskeinen rooli kulkea lapsen koulupolulla kanssakulkijana.

Esi- ja alkuopetuksessa työskentelevät opettajat tekevät työtä lasten oppimisen ja kehityksen kannalta merkittävässä vaiheessa (Estola, ym., 2020, s. 27). Useat tutkimukset ovat korostaneet opettajien roolia onnistuneessa siirtymävaiheessa esiopetuksesta alkuopetukseen sekä lasten oppimisessa (Dockett & Perry; Dockett & Einarsdottir, 2017, s. 18). Moniammatillisen yhteistyön rakentumisen kannalta on merkittävää, että opettajat tunnistavat, millaisesta muutoksesta siirtymässä on kyse; mitä käytännössä tarkoittaa, että esikoululaisesta tulee koululainen? (Rantavuori, 2019, s. 19). Lisäksi esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä ei tulisi tarkastella pelkästään siirtymävaiheen kautta, vaan laajemmin koko esi- ja alkuopetusvuosien kannalta. Tämän myötä on tärkeää, että ennen uuteen ympäristöön siirtymistä lapselle tarjoutuu mahdollisuuksia tutustua uusiin oppimisympäristöihin käytännössä (Opetushallitus, 2016b, s. 24). Tällä tarkoitetaan, että esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä tulisi toteuttaa jo esi- ja alkuopetuksen aikana. Toteutettu yhteistyö tukee onnistunutta siirtymää, tukien lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä kasvu- ja oppimisedellytyksiä (Opetushallitus, 2016b, s. 25).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajien moniammatillinen yhteistyö rakentuu esi- ja alkuopetuksen välillä. Esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön liittyvään kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin perehtymisen perusteella tutkimuksen pääkysymyksiksi muodostui:

Mitkä tekijät ovat merkityksellisiä esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa opettajien näkökulmasta?

Mitkä ovat opettajien kokemat keskeiset haasteet ja kehityskohteet esi- ja alkuopetuksen välisessä moniammatillisessa yhteistyössä?

Päämääränä on tarkastella opettajien välistä yhteistyötä kahden eri kasvatusinstituution välillä ja tämän myötä selvittää opettajien näkökulmasta yhteistyötä rakentavia merkityksellisiä tekijöitä, sekä yhteistyön keskeisiä haasteita ja kehittämisen kohteita. Tavoitteeni on saada esi- ja alkuopettajien näkökulman sekä lähdekirjallisuuden perusteella näkemys opettajien esi- ja alkuopetuksen välisestä moniammatillisesta yhteistyön rakentumisen tekijöistä. Tämän kautta haluan tuoda esiin myös opettajien moniammatillisen yhteistyön merkityksen osana lapsen johdonmukaista oppimisen polkua. Tämän myötä on tärkeää, että henkilöt, joilta tieto hankitaan, tietävät tutkittavasta ilmiöstä tai heillä on kokemusta aiheesta (Puusa & Juuti, 2020, s. 84). Näin ollen myös tämän tutkimuksen kohdejoukoksi valikoituivat esiopetuksen opettajat ja alkuopetuksessa työskentelevät luokanopettajat, joille esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on ammatin ja työnkuvan perusteella läheistä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisen tutkimuksen menetelmin. Laadullinen tutkimus rakentuu vaikutteisena monista tutkimustraditioista ja ajattelusuunnista, minkä myötä on olemassa hyvin monenlaista laadullista tutkimusta (Puusa & Juuti, 2011, s. 48). Yhteistä kaikelle laadulliselle tutkimukselle on, että tiedon tuottamisessa kiinnostus rakentuu ihmisten käsityksistä, ajatuksista, tunteista sekä tulkinnasta (Puusa & Juuti, 2020, s. 76, 81). Laadullista tutkimusta hyödynnetäänkin eri aloilla esimerkiksi pureutumalla työyhteisön moniammatillisuuden, arvojen tai toimintamallien tutkimukseen (Vilkkä, 2021, s. 3). Määrällisestä tutkimuksesta poiketen laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole hankkia yleistettäviä päätelmiä, vaan tavoitteena on kuvata, ymmärtää ja tulkita tutkittavaa ilmiötä (Tuomin & Sarajärvi, 2009, s. 85-87). Laadullinen tutkimusmenetelmä soveltui tämän tutkimuksen lähestymistavaksi, sillä tutkimuksen tarkoitus on pyrkiä saamaan käytännön tietoa esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisesta yhteistyön rakentumisesta opettajien näkökulmasta, mikä sopii laadullisen tutkimuksen lähtökohdalle, joka on kuvata todellista elämää: ihmisten kokemuksia ja niiden merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi, ym., 2018, s. 161; Vilkkä, 2021, s. 3).

Tutkimuksen metodologisena lähestymistapana käytettiin yleistä laadullista tutkimusta. Yleiseen laadulliseen tutkimukseen sisältyvät laadulliselle tutkimukselle tunnistettavat piirteet, mutta Lichtman (2013, s. 114; Kostere & Kostere, 2021) huomauttaa, että ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa toteuttaa yleistä laadullista tutkimusta. Lisäksi laadullisella tutkimuksella ei myöskään ole täysin omia metodeja, teoriaa tai paradigmaa. Kahlken (2014) mukaan tutkija saattaa toisinaan löytää itsensä tilanteesta, jossa tutkimuskysymys ei yksiselitteisesti sovi yhteen vakiintuneeseen tutkimusmenetelmään. Kiviniemen (2015, s. 74) mukaan tutkimuksen prosessi etenee kuitenkin joustavasti kehittyen, jonka myötä tutkimusmenetelmälliset ratkaisut täsmentyvät vähitellen. Tässä tutkimuksessa on keskitytty esi- ja alkuopetuksen aikana ja siirtymävaiheen yhteydessä toteutettavaan yhteistyön rakentumisen merkityksellisiin tekijöihin opettajien näkemysten kautta. Laadullisen tutkimuksen lähestymistavan mukaisesti tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimaan osallistujien ulkomaailmaan liittyvistä kokemuksista, kuten aiemmin tapahtuneista asioista, eikä niinkään sisäisistä pohdinnoista (ks. Percy, ym., 2015).

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuskyselyyn vastanneiden kokonaismäärä oli 31 opettajaa. Vastaajista yksi oli jättänyt vastaamatta kolmeen viidestä avoimesta kysymyksestä. Puutteellisten vastausten myötä yhden tutkimukseen osallistuneen vastaukset poistettiin tutkimuksessa käytetystä aineistosta, joten tutkimukseen osallistui kaikkiaan 30 opettajaa. Vastaajista 12 oli esiopetuksen opettajia, neljä 0.-2. luokkien opettajaa, kolme 1. luokan opettajaa ja kuusi 2. luokan opettajaa. Tutkimuskyselyn laatimisen yhteydessä muokkasin vastauspohjaan siten, että kyselyyn voivat vastata myös opettajat, jotka eivät juuri nyt toimi esiopetuksessa tai alkuopetuksessa, mutta joilla on aiempaa kokemusta esi- ja alkuopetuksen välisestä moniammatillisesta yhteistyöstä. Tämä mahdollisti sen, että kyselyyn pystyivät vastaamaan mahdollisimman monet kohdejoukkoon sopivat henkilöt. Vastaajat jotka eivät kyselyyn vastaamishetkellä toimineet opettajina esiopetuksessa tai alkuopetuksessa, osallistui tutkimukseen viisi henkilöä. He ilmoittivat tämänhetkiseksi työnkuvakseen päiväkodin johtajan, valmistavan luokan opettajan 1.-2., varhaiserityisopettajan, 1.-3. luokan opettajan sekä S2-resurssiopettajan.

Taulukko 1. *Tutkimuksen osallistujat*

Vastaajien työnkuva tällä hetkellä (N=30)	
Esiopetuksen opettaja	13
0.-2. luokan opettaja	4
1. luokan opettaja	3
2. luokan opettaja	6
Muu, mikä?	5

5.2 Verkkokysely tiedonkeruumenetelmänä

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, joka sisälsi neljä suljettua kysymystä ja viisi avointa kysymystä. Päädyin kyselylomakkeen käyttöön aineistonkeruumenetelmänä, sillä kyselyn etuna on se, että sillä voidaan saavuttaa paljon henkilöitä ja näin ollen kerätä laaja aineisto (Hirsjärvi, ym., 2018, s. 195). Lisäksi sähköisiin verkkokyselyihin vastaaminen näyttäisi olevan tutkittaville mieluinen tapa

osallistua tutkimukseen (Valli & Perkkilä, 2018, s. 117-119). Kyselylomakkeen luomisessa on kuitenkin tärkeää kiinnittää huomiota kysymysten suunnitteluun, sillä tällä on merkitystä tutkimuksen etenemisen ja onnistumisen kannalta (Hirsjärvi ym., 2018, s. 198). Jotta kyselylomakkeeseen muotoillut kysymykset tuottaisivat tutkijan hakemia vastauksia, tulee kysymysten olla selkeitä ja täsmällisiä (Valli, 2018, s. 93). Tarkasti laadittu kyselylomake pyrkii takaamaan sen, että tutkimuksen tulokset eivät vääristy. Pyrin luomaan ymmärrettävän ja vastaajaystävällisen kyselylomakkeen sanavalintojen asettelulla sekä kysymysten järjestyksellä.

Testasin luomani kyselylomakkeen toimivuuden ennen sen julkaisemista. Pilottitutkimus onkin käytetty keino kyselylomakkeen toimivuuden ja kysymysten täsmällisen asettelun varmistamiseksi (Hirsjärvi ym., 2018, s. 204). Jaoin tekemäni Webropol-kyselyn muutamalle tuntemalleni opettajalle, joilla on kokemusta esi- ja alkuopetuksen moniammatillisesta yhteistyöstä ja jotka olivat halukkaita vastaamaan testikyselyyni. Saamani palautteen perusteella sain varmistuksen siihen, että kyselylomake on sopiva, toimiva ja tuottaa tarvitsemaani tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Toteutetun testikyselyn jälkeen lähetin kyselylomakkeen julkaistavaksi aineiston hankintaan tapahtuvalle media-alustalle. Toin esiin kyselylomakkeen saatetekstissä tutkimukseni aiheen, sen tarkoituksen ja tavoitteet. Kuvasin myös, ketkä ovat tutkimuksen kohdejoukko ja esitin tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tietosuojaan liittyviä seikkoja. Näin halusin varmistaa, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt ymmärtävät, millaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa ja mikä on tutkimuksen teema ja miksi tutkimusta tehdään.

Kyselylomake (liite 1) muodostui tutkittavien esitietokysymyksistä, jotka sisältyivät kyselylomakkeen neljään suljettuun kysymykseen, sekä viidestä avoimesta kysymyksestä. Kyselylomakkeella vastaaminen alkoi tutkimukseen osallistuvan esitietoja kartoittavilla kysymyksillä, joilla selvitettiin vastaajan työnkuva tällä hetkellä. Tätä kysymystä seurasivat kysymykset siitä, kokeeko vastaaja heidän kunnassaan olevan selkeät käytänteet esi- ja alkuopetuksen väliselle yhteistyölle, sekä kuinka usein vastaajalla on mahdollisuuksia keskustella ja työskennellä yhdessä esiopetuksen ja alkuopetuksen kesken. Viimeinen suljettu kysymys oli, toimivatko koulun ja päiväkodin johtajat yhteistyössä.

Suljettuja kysymyksiä seuranneet avoimet kysymykset tekevät mahdolliseksi vastaajan näkemyksen ja kokemuksen ilmaisun, tuoden näin esiin tietoa, joka saattaisi jäädä muuten kokonaan havaitsematta (Vehkalahti, 2019, s. 25; Hirsjärvi, ym., 2018, s.

199). Valli (2018, s. 114) huomauttaa, että avointen kysymysten riskinä pidetään vastausten mahdollista epätarkkuutta. Kyselylomakkeen kysymyksiin oli vastattu lähtökohtaisesti kysymysten mukaisesti, mutta vastausten laajuus saattoi vaihdella merkittävästi.

Kyselylomakkeen avoimista kysymyksistä ensimmäisessä pyydettiin kuvaamaan vastaajan toteuttamaa esi- ja alkuopetuksen opettajien välistä yhteistyötä. Seuraavassa kysymyksessä tarkasteltiin, kuinka opettajat ovat vaihtaneet tietoa lasten edistymisestä ja tarpeista esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Kolmannessa avoimessa kysymyksessä pyydettiin kuvaamaan, millaiset käytännöt vastaajat kokevat tai kokisivat hyvinä esi- ja alkuopetuksen opettajien välisessä yhteistyössä. Kahdella viimeisellä kysymyksellä pyrin kartoittamaan, millaisia haasteita vastaaja on kokenut esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä, ja miten yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä voitaisiin vastaajien mukaan kehittää.

5.3 Aineiston hankinta

Tämän tutkimuksen kohdejoukkona ovat esiopetuksen opettajat ja alkuopetuksessa työskentelevät luokanopettajat. Tutkimusaineisto koostui sähköisen Webropol-kyselyn vastauksista. Pyyntö tutkimukseen osallistumisesta ja linkki kyselylomakkeeseen sekä siihen sisältyvään tietoturvailmoitukseen julkaistiin Facebookissa helmikuun lopussa 2024. Kyselylomakkeella kerättiin tutkimuksen aineistoon vastauksia kahden viikon ajan, jonka aikana kommentoin kerran tutkimuspyyntöinfoon, pyyntönä kyselyyn vastaamisesta ja tutkimukseen osallistumisesta. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä syklisyys, jossa aineistoa hankitaan tutkimusprosessin myötä tarpeen mukaan (Kananen, 2017, s. 52; Puusa, 2020, s. 149). Vastausten raportoinnin seuraamisen yhteydessä kiinnitin huomiota aineiston sisältöön suhteessa tutkimuskysymyksiin sekä aineiston analyysiin, sillä analyysin tulos määrittää aineistonkeruun jatkamisen tai lopettamisen (Kananen, 2017, s. 53). Kiviniemi (2015, s. 82) mainitsee, että tämän kaltainen vähitellen etenevä tutkimuksellinen kehittyminen vie tutkimusta tarkoituksenmukaiseksi arvioituun suuntaan

Tutkimuksen osallistumispyyntö julkaistiin lopulta kolmessa eri kasvatusta ja opetusalaan työkenteleville henkilöille suunnatuissa Facebook-ryhmissä. Ryhmät olivat Alakoulun aarreaitta, al-ku-o-pet-ta-jat sekä Varhaiskasvatuksen opettajien ideapankki.

Osallistumispyyntö julkaistiin edellä mainituissa Facebook-ryhmissä ryhmien aktiivisen toimintansa vuoksi. Lisäksi ryhmien toiminnan ja tarkoituksen perusteella ymmärsin, että ryhmiin voisi kuulua tämän tutkimuksen kohderyhmään soveltuvia henkilöitä. Julkaisemalla tutkimuksen osallistumispyynnön Facebook-ryhmissä, pyrin myös tavoittamaan mahdollisimman suuren joukon opettajia, kuitenkin rajaten tutkimukseen osallistuvat henkilöt esi- ja alkuopettajiin, joilla oli kokemusta esi- ja alkuopetuksen välisestä moniammatillisesta yhteistyöstä. Lisäksi tutkimukseen saivat osallistua opettajat, jotka eivät juuri nyt toimineet opettajina esiopetuksessa tai alkuopetuksessa, mutta joilla oli aiempaa kokemusta esi- ja alkuopetuksen välisestä moniammatillisesta yhteistyöstä. Kiviniemen (2015, s. 77) mukaan kohdejoukon rajaamisessa on kyse tulkinnallisesta ratkaisusta. Tällä hän viittaa siihen, että aineiston keruu tapahtuu tutkijan tulkinnallisen perspektiivin välityksellä. Tutkimuksen rajaamisessa on siis kyse tutkijan tarkasteluperspektiivin selkeytymisestä ja tutkimuksen tulkinnallisen keskiön hahmottamisesta (Kiviniemi 2015, s. 77).

5.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analysointitavaksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysissa korostetaan aineiston sisällöllisiä ja laadullisia merkityksiä, järjestämällä aineisto tiiviiksi ja selkeäksi, kuitenkin menettämättä aineistoon sisältyviä keskeisiä tietoja (Puusa, 2020, s. 149). Laadullisen aineiston analyysillä tarkoitetaan käytännöllisesti katsoen aineiston lukemista yhä toistamiseen sekä vertailemalla, pohtimalla ja tulkitsemalla tekstiä (Rantala, 2015, s. 110).

Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on saavuttaa systemaattinen ja perusteellinen kuvaus aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 80; Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Mahdollisista analyysimenetelmistä laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi soveltui parhaiten, sillä analyysin etenemistä eivät ohjaa aiemmat havainnot tai teoriat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Tämän myötä tutkimuksen analyysiyksiköt viittaavat suoraa osallistujien tuottamiin vastauksiin, mikä korostaa opettajien näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä, eli moniammatillisen yhteistyön rakentumisen merkityksellisistä tekijöistä sekä opettajien kokemista keskeisistä haasteista ja kehityskohteista esi- ja alkuopetuksen välisessä moniammatillisessa yhteistyössä. Aineiston analyysi noudatti induktiivisesti etenevää analyysia, sillä

aineistosta tehtyjä havaintoja seurasivat yleiset päätelmät (Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2012, s. 87-88).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 80) huomauttavat, että aineistolähtöinen sisällönanalyysi on saanut osakseen kritiikkiä muun muassa tutkimuksen objektiivisuuden osalta. Kritiikissä on kyse siitä, voiko tutkija kontrolloida, että tutkimuksen analyysi toteutuu aineiston tiedonantajien edellytyksen mukaisesti eikä tutkijan ennakkokäsitysten saattamana. Analyysin vaiheiden edetessä pyrin huomioimaan tämän kritiikin, ja tarkastelin kerättyä aineistoa analyysiprosessin aikana mahdollisimman objektiivisesti, sivuuttaen omat käsitykseni ja ennako-oletukseni tutkittavasta ilmiöstä (Juuti & Puusa, 2020, s.139). Tarkastelin tuottamiani tulkintoja suhteessa koko aineistoon, mutta myös suhteessa tutkimuskysymykseen, sillä tutkimuskysymykset täsmentävät aineiston tarkastelun näkökulman (Schreier, 2012, s. 4).

5.5 Analyysin vaiheet

Aineiston hankinnan jälkeen kokosin kaikki kyselyn vastaukset erilliseen tiedostoon. Tämän jälkeen luin kerätyn aineiston kokonaisuudessaan useaan kertaan, jotta saisin muodostettua alustavan käsityksen koko aineistosta. Tutkimusaineistoon tutustumisen jälkeen etenin aineistolähtöisen sisällönanalyysin tyypillisten vaiheiden mukaan aineiston pelkistämiseen, kategorioiden luomiseen ja ydistämiseen sekä lopuksi aineiston abstrahointiin, jossa muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Elo & Kyngäs, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122-127). Seuraavaksi kuvaan aineiston analyysin vaiheita edellä mainittujen vaiheiden mukaisesti.

Tutkimuksessa kerätty aineisto koostui opettajien valmiiksi kirjoittamista tai valitsemista vastausvaihtoehdoista. **Aineiston pelkistämisessä** alkuperäinen kerätty aineisto tiivistetään ja pilkotaan osiin, jonka jälkeen aineistosta muodostetaan tutkimustehtävää havainnollistavia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Tutkimuskysymykset ohjasivat aineiston tiivistämistä ja pilkkomista siten, että etsin aineistosta tutkittavaa ilmiötä kuvaavia ja oleellisia ilmauksia, samalla tiivistäen vastauksia. Tämän jälkeen tiivistetyt ilmaukset listattiin allekkain, jossa alkuperäisestä aineistosta muodostettiin Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123-124) kuvauksen mukaan pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistetyt ilmaukset ovat tämän aineiston olennaisia käsitteitä, jotka voidaan jakaa kategorioihin.

Taulukko 2. Esimerkki alkuperäisilmauksen pelkistyksestä (Tutkimuskysymys: *Mitkä tekijät ovat merkityksellisiä esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa opettajien näkökulmasta?*)

Alkuperäisilmaus	Pelkistetyt ilmaukset
Yhteistyötä oli ainoastaan juuri nivelvaiheessa eskarikevään lopussa, jolloin ekaluokan opettajat yhdessä ekaluokkalaisten kanssa tulivat yhteiseen ulkoilupäivään. Lisäksi tiedonsiirtopalaveri toukokuussa. Yhteistyötä olisi voinut tehdä tiiviimmin ja organisoidummin.	Yhteistyötä vain nivelvaiheessa Yksi yhteinen ulkoilupäivä Tiedonsiirtopalaveri toukokuussa Tarve tiiviimmälle ja organisoidummalle yhteistyölle
Yhteistyön laatu ja määrä riippuu paljon tekijöistä. Mahdollisuudet yhteistyöhön ovat hyvät sillä esi- ja alkuopetus ovat samassa rakennuksessa vierekkäin. Myös korona on jättänyt jälkensä, ennen sitä yhteistyö on tiiviimpää. Nyt sen herättely ottaa aikansa.	Yhteistyön laatu ja määrä riippuu paljon tekijöistä Esi- ja alkuopetuksen fyysinen läheisyys Koronan vaikutus yhteistyöhön

Aineiston pelkistämisen jälkeen seuraa klusterointi eli **aineiston ryhmittely** (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Tässä vaiheessa aineistosta poimitut pelkistetyt ilmaisut käydään huolellisesti läpi, ja niistä etsitään samaa ilmiötä kuvaavien ilmauksien samankaltaisuutta ja/tai erilaisuutta (Puusa, 2020, s. 152). Samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset jaetaan ryhmiin ja yhdistetään eri luokiksi, joista muotoutuvat alaluokat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Alaluokat nimetään luokan sisältöä luonnehtivalla käsitteellä, joka voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus tai käsitys. Ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset samaan taulukkoon, tarkastellen ilmauksien yhteneväisyyksiä. Muodostin samankaltaisista ilmauksista ryhmiä, jotka nimesin kaikkia ilmaisuja parhaiten kuvaavalla käsitteellä tai lauseella, jotka muodostivat alaluokkia.

Tulukko 3. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta (Tutkimuskysymys: *Mitkä tekijät ovat merkityksellisiä esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa opettajien näkökulmasta?*)

Pelkistetty ilmaus	Alaluokat
Vaatii paljon suunnittelua, mutta antoisaa Yhteistyö on tiivistä ja sujuvaa sekä palkitsevaa Yhteistyö on suunnitelmallista, jatkuvaa ja antoisaa Yhteistyö on tiivistä ja vakiintunutta	Positiivinen yhteistyökokemus
Esikoululaiset nähdään taakkana Työntekijöiden ja esihenkilöiden asenteet	Asenteet

Aineiston luokittelu jatkuu siten, että alaluokkia yhdistelemällä kootaan yläluokkia ja yläluokista johdetaan pääluokkia, jotka pitävät sisällään tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon (Elo & Kyngäs, 2008). Tätä vaihetta analyysissä kutsutaan **abstrahoinniksi**, jossa muodostetaan tutkimuksen teoreettiset käsitteet (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Tässä vaiheessa yhdistelin tutkimuskysymyksiäni näkökulmia hyödyntäen alaluokkia, muodostaen niistä yläluokkia ja yläluokista pääluokkia. Analyysin edetessä muodostin tutkimuskysymyksiin perustuen kaikki luokki yhdistävät luokat.

Taulukko 4. Esimerkki ylä- ja pääluokkien sekä yhdistävän luokan muodostumisesta. (Tutkimuskysymys: *Mitkä tekijät ovat merkityksellisiä esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa opettajien näkökulmasta?*)

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Tiivis ja suunnitelmallinen yhteistyö	Yhteistyön toteutumisen tasot	Yhteistyön laatu	Moniammatillisen yhteistyön tekijät

Satunnainen tai vähäinen yhteistyö			
Yhteistyö puuttuu			
Joustavuus ja sopeutuminen	Moniammatillisen yhteistyön sujuvuus		
Yhteistyön sujuvuus			
Yhteistyön jatkuvuus			
Päiväkodin johtajat	Johtajuuden roolit	Johtajuuden merkitys	
Koulun johtajat			

Lopuksi sisällön analyysin jälkeen aineiston käsittelyssä voidaan edetä **aineiston kvantifiointiin** (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 135). Tässä vaiheessa aineiston käsittelyä jatketaan muun muassa selvittämällä, kuinka monta kertaa tietty luokka ilmenee aineistossa (Schreier, 2012, s. 231-232; Eskola & Suoranta, 2001, s. 164). Tarkastelin tekemääni luokittelua lukemalla aineistoa, ja merkitsin ylös, kuinka monesti jokainen muodostettu yläluokka esiintyi aineistossa. Kvantifioimisen avulla tarkoitukseni oli tarkastella, mitkä ovat keskeisimpiä esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä rakentavia merkityksellisiä tekijöitä sekä millaiset haasteet tai kehityskohteet kentällä työskentelevät opettajat näkevät merkittävinä. Tulososiossa kuvaan yläluokkien esiintyvyyttä sanallisesti (Schreier, 2012, s. 233).

5.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimusetiikka eli hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti toimiminen liittyy oleellisesti tutkimuksen tekemiseen, ja kulkee mukana tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Vilkka, 2021, s. 41-42). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) (2012) määrittämien ohjeiden mukaan tutkimuksen tulee täyttää tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat eli rehellisyyden, huolellisuuden ja tarkkuuden tutkimuksen alusta loppuun saakka. Olen pyrkinyt toimimaan näiden kriteerien mukaisesti ja tuomaan tutkimustoimintaani esille kuvaamalla tutkimuksen vaiheita ja tehtyjä valintoja.

Kanasen (2017, s. 189) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkimuksessa käytetään tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä

aineistonkeruu-, analyysi- ja arviointimenetelmiä. Tutkimusprosessiin liittyvät eettiset kysymykset voivat liittyä edellä mainittuihin tutkimuksen toteuttamisen vaiheisiin, mutta myös tieteellisen tiedon luotettavuuteen sekä tutkittavien tietojen käsittelyyn ja kohteluun (Kuula, 2013, s. 11). Lichtman (2010, s. 51) muistuttaa, että tutkija on vastuussa osallistujien yksityisyydestä. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että tutkimukseen osallistujilta täytyy pyytää lupa, jos heiltä saatuja tietoja halutaan julkaista. Toimin tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistuksen mukaan, ja kerroin tutkimukseen osallistuville henkilöille, että heillä on oikeus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti, sekä oikeus kieltäytyä osallistumisesta.

Tutkija on velvoitettu varmistamaan, että osallistujat ovat tietoisia tutkimuksen luonteesta ja tavoitteista. (Lichtman, 2010, s. 56-57; TENK, 2012). Tämän tutkimuksen aineiston keruun yhteydessä kerroin tutkimukseen osallistuville tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, mihin vastaajien tietoja käytetään. Nämä tiedot tulivat myös ilmi tutkimuksen tietosuojailmoituksessa, jossa kerrotaan vastaajille tutkimuksen luonteesta sekä heidän tietojensa käsittelystä. Tutkimus toteutettiin anonyymisti siten, ettei tutkittavilta kerätty suoria tunnistetietoja, kuten henkilötietoja (Kuula, 2013, s. 109-111; Sieber & Tolichin, 2016, s. 153-154). Tutkimuksen osallistujien tunnistetietoja olivat ainoastaan ammattinimikkeet. Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat nimetty raportoinnissa numeroilla, esimerkiksi *luokanopettaja 4* tai *esiopetuksen opettaja 22*. Täten heitä ei voi tunnistaa tai määrittää tutkimuksesta. Lichtman (2010, s. 55; TENK, 2012) kuitenkin painottaa, että tutkijan täytyy olla varovainen, kun hän esimerkiksi julkaisee sanatarkkoja aineistolainauksia, varsinkin jos ne voivat aiheuttaa haittaa tutkittaville tai heidän edustamailleen yhteisöille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen edellytyksenä on tutkittavien henkilöiden luottavaisuus tutkijoihin ja tieteeseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 151) muistuttavat, että velvollisuus hyvän tieteellisen käytännön mukaan toimimisesta on tutkijalla itsellään. Olen pyrkinyt toimimaan tutkimuksen toteuttamisen ja tulosten kirjaamisen vaiheissa tieteellisten käytäntöjen mukaan hyväksyttävällä ja asianmukaisella tavalla. Tämä puolestaan vaikuttaa oleellisesti tutkimuksen eettisyyteen mutta myös luotettavuuteen.

Tutkimuksen vaiheiden ja tutkittavien yksilöllisyyteen liitettävien eettisten kysymysten tarkastelun lisäksi myös aineiston säilyttämiseen liittyy eettisiä kysymyksiä, kuten miten aineistoa käytetään ja säilytetään siten, että tutkimusaineisto ei päädy ulkopuolisille tahoille (Kuula, 2013, s. 114-115; Tracy, 2010). Pyrin toimimaan eettisesti

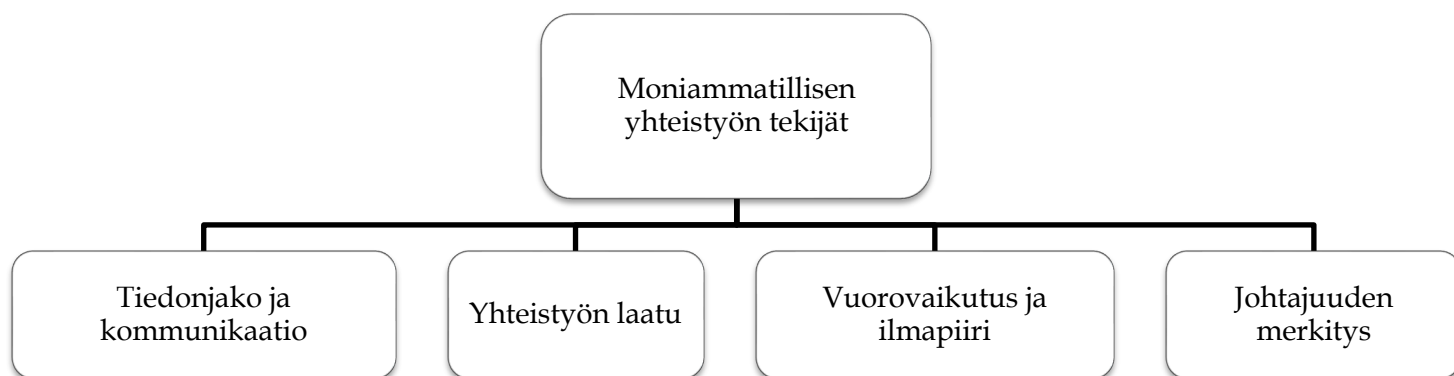
hyödyntämällä tutkimusaineistoa vain tutkimuskäyttöön. Tutkimusaineisto säilytettiin omakohtaisella tietokoneella sekä Webropol-kyselyohjelmistossa. Molempien aineiston säilytyspaikkojen käyttö vaatii käyttäjätunnusta tai salasanaa. Kerätty tutkimusaineisto tuhottiin ja hävitettiin pro gradu -tutkielman valmistuttua.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tuloksissa esitetään tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemyksiä siitä, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa opettajien näkökulmasta sekä mitkä ovat opettajien kokemat keskeiset haasteet ja kehityskohteet esi- ja alkuopetuksen välisessä moniammatillisessa yhteistyössä. Käsittelen tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan, sekä havainnollistan tuloksia käyttämällä kuvioita, taulukoita ja aineistosta poimittuja lainauksia. Aineistosta poimituissa lainauksissa tutkimuksen osallistujiin viitataan ammattinimikkeellä ja numerolla.

6.1 Moniammatillisen yhteistyön rakentumisen tekijät

Opettajat kuvasivat vastauksissaan esi- ja alkuopetuksen moniammatillisen yhteistyön rakentumista. Heidän näkemyksissään moniammatillista yhteistyötä rakentavia merkityksellisiä tekijöitä ovat tiedonjako ja kommunikaatio, yhteistyön laatu, vuorovaikutus ja ilmapiiri sekä johtajuuden merkitys (kuvio 1).



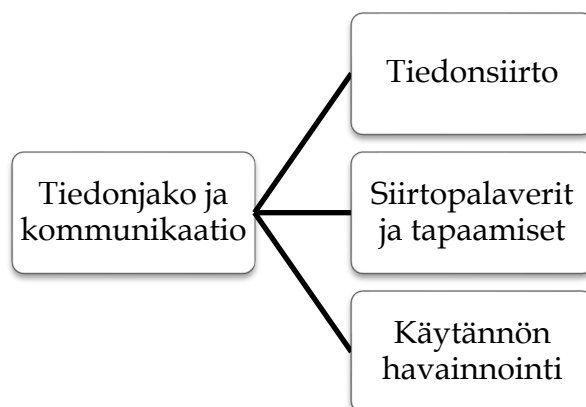
Kuvio 1. Moniammatillisen yhteistyön tekijät

Esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön rakentumista käsittävissä kysymyksissä opettajien vastauksissa painottuivat tiedonjako ja kommunikaatio. Merkittävä osa tutkimukseen osallistuneista opettajista (N=22) kuvasi erilaisia näkemyksiä, joissa tiedon jakaminen ja kommunikaatio olivat keskeisessä roolissa moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa esi- ja alkuopetuksen välillä. Myös yhteistyön laatu sekä vuorovaikutus

ja ilmapiiri korostuivat opettajien vastauksissa. Pedagogisista käytännöistä ja johtajuuden rooleista mainittiin opettajien vastauksissa vähemmän.

Tiedonhallinta ja kommunikaatio

Opettajat kertoivat vastauksissaan tiedonjakoon ja kommunikaatioon liittyvistä käytänteistä ja tavoista, joita olivat tiedonsiirto, siirtopalaverit ja tapaamiset sekä käytännön havainnointi (kuvio 2).



Kuvio 2. Tiedonhallinta ja kommunikaatio

Tiedonsiirto ja siihen liittyvät käytänteet tulivat esille useiden opettajien vastauksissa, minkä myötä tiedonsiirto oli yksi yleisimmistä tiedonjakoon ja kommunikaation sisältyvistä käytänteistä. Tiedon siirtäminen lasten taustoista, tilanteista ja tarpeista nähdään tärkeänä osana moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa esi- ja alkuopetuksen välillä. Opettajien kokemukset näiden tietojen jakamisen ja vastaanottamisen määrästä vaihtelevat siten, että osa opettajista mainitsee saavansa selkeää tietoa säännöllisesti, kun taas toiset opettajat kokevat tiedon olevan vähäistä ja puutteellista. Tiedonsiirtoa kuvattiin toteutettavan sähköisillä järjestelmillä, kuten Wilmalla, sähköpostilla, LEOPS-lomakkeilla sekä muilla pedagogisilla asiakirjoilla. Näiden kommunikaation ja viestinnän prosessien ohella perinteinen keskustelu koettiin tärkeänä tapana jakaa tietoa ja kommunikoida.

Opettajien vastauksissa toiseksi yleisin tiedonjaon ja kommunikaation tapa oli **siirtopalaverit ja tapaamiset**, jotka esiintyivät monien opettajien vastauksissa.

Siirtopalavereita ja tapaamisia pidettiin tärkeinä ennen kaikkea lapsen sujuvamman koulun aloittamisen näkökulmasta. Kuitenkin siirtopalaverien runsas kerralla tuleva informaatio koettiin intensiivisenä, niin kuin eräs opettaja kertoi:

Siirtopalaverit on hyviä, joskin niissä tulee yhdellä kertaa paljon informaatiota, kun yli 20 oppilaan asiat kuuntelee parissa tunnissa. Olisi järkevää hajauttaa tätä palaveria. Pienempiä kokoontumisia, tällä hetkellä kaikki 1lk:n opet ja esiopet palaveeraa yhtenä iltapäivänä. (Luokanopettaja 28)

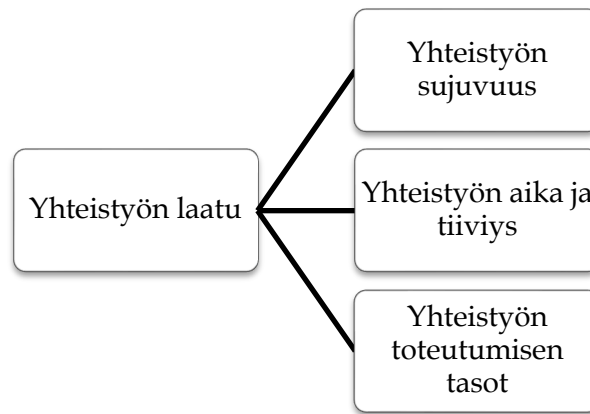
Opettajat kokivat yhteiset palaverit ja tapaamiset tärkeinä, joiden aikana opettajat keskustelivat lasten edistymisestä sekä yhteistyön suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tapaamiset sijoituivat niin esiopetuksen, kuin myös alkuopetuksen ympäristöihin. Opettajien kesken tapahtuvien tapaamisten lisäksi opettajat kertoivat tapaamisista, joissa myös lapset ovat osallisina. Myös tämän kaltainen yhteistyö koetaan merkittävänä lasten siirtymän kannalta.

Ainakin me olemme kokeneet säännölliset tapaamiset alkuopetuksen kanssa tärkeiksi. Kouluympäristö on tuttu lapsille, kun he menevät ensimmäiselle luokalle juurikin yhteistyön myötä. (Esiopetuksen opettaja 19)

Käytännön havainnointi esiintyi vain muutamissa opettajien vastauksissa tiedonjakamisen ja kommunikaation keinona. Näissä vastauksissa havainnointia kuvattiin tapana vaihtaa tietoa lasten edistymisestä ja tarpeista niin esiopetuksessa kuin myös alkuopetuksessa. Havainnointia kuvaavissa vastauksissa yhteistyötä kuvattiin molemminsuuntaisena prosessina kahden eri opetusympäristön välillä. Havainnointi koettiin hyvänä keinona erityisesti sellaisten lasten oppimisen tukemisessa, joilla peruskoulun aloittamisen yhteydessä ilmeni haasteita. Tällöin lapsen tukea koskevissa asioissa esiopetuksen opettaja koettiin tärkeänä henkilönä osana moniammatillista yhteistyötä.

Yhteistyön laatu

Opettajien vastauksissa kuvattiin rakentuneen moniammatillisen yhteistyön laatua. Yhteistyön laatua määrittävät yhteistyön sujuvuus, yhteistyön aika, ja yhteistyön toteutumisen tasot (Kuvio 3).



Kuvio 3. Yhteistyön laatu

Yhteistyön sujuvuus rakentuu opettajien vastauksissa joustavuuden ja yhteistyön jatkuvuuden kautta. Sujuva yhteistyö edellyttää joustavuutta ja kykyä sopeutua muuttuviin tilanteisiin ja tarpeisiin. Yhteistyön osapuolten tulee olla valmiita tekemään tarvittavia muutoksia ja mukautuksia yhteistyön onnistumiseksi. Useat opettajat kertovat, että toteutunut yhteistyö on ollut joustavaa ja sujuvaa. Muutamissa vastauksissa opettajat kuvasivat sitä, kuinka yhteistyö kehittyy ja rakentuu hiljalleen osaksi esi- ja alkuopetuksen arkea. Lisäksi yhteistyön sujuvuuden tekijöitä ovat resurssit, kuten aika. Myös opetussuunnitelma sekä sen tulkinta ja noudattaminen ohjaavat yhteistyön rakentumista ja sujuvaa toteuttamista. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajien käsitykset ja näkemykset opetussuunnitelmasta sekä heidän tapansa organisoida oppitunnit ja työskennellä lukujärjestyksen puitteissa vaikuttavat merkittävästi siihen, miten yhteistyö etenee ja miten tehokkaasti se toteutuu.

Se on kehittymässä ja hyvin alkuvaiheessa. Yhteistyöhön vaikuttaa huomattavasti se, miten opettajat näkevät opetussuunnitelman ja miten rakentavat lukujärjestyksen. (Luokanopettaja 4)

Yhteistyön aikaa ja tiiviyyttä kuvattiin toteutuneen yhteistyön ajankohdan mukaan. Opettajien vastauksissa korostuivat nivelvaiheen aikainen yhteistyö, eli yhteistyö, jota toteutetaan ennen kuin lapsi siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen. Muutamat opettajat kertoivat, että heidän koulussaan esi- ja alkuopetus toteutetaan alkuluokkatoimintana, minkä myötä yhteistyötä toteutetaan sujuvana osana arkea. Lisäksi opettajat kuvasivat arjessa tapahtuvaa yhteistyötä konkreetian tasolla. Opettajien myönteisten kokemusten lisäksi muutamat opettajat kokivat myös, että yhteistyö ei ollut tarpeeksi joustavaa tai laadukasta, tai se painottui vain tiettyyn ajankohtaa.

Koulussamme on alkuluokkatoimintaa, joka muotoutuu vuosittain sitä toteuttavien esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajien suunnitelmien mukaan. (Luokanopettaja 3)

Näiden erilaisen yhteistyön aikaa kuvaavien havaintojen myötä aineistosta voitiin muodostaa kuvaus siitä, kuinka usein opettajat keskustelevat ja työskentelevät yhdessä esiopetuksen ja alkuopetuksen kesken. Yhteistyön aikaa kuvaavan taulukon muodostamisessa on hyödynnetty opettajien tekemiä valintoja kyselylomakkeen kolmanteen, suljettuun kysymykseen, joka käsitteli sitä, kuinka usein opettajilla on mahdollisuuksia keskustella ja työskennellä yhdessä esiopetuksen ja alkuopetuksen kesken (Taulukko 5). Kysymyksen vastaukset osoittavat yhteistyön rakentumisesta sen, että lähes puolet opettajista keskustelevat ja työskentelevät yhdessä esi- ja alkuopetuksen kesken viikoittain. Viisi opettajaa vastasi yhteistyön toteutuvan kuukausittain ja 10 opettajaa kuvaavat valinnallaan yhteistyötä tapahtuvan harvemmin, kuin viikoittain tai kuukausittain. Kaksi opettajaa oli valinnut vaihtoehdon, jossa mahdollisuuksia keskustella ja työskennellä esiopetuksen ja alkuopetuksen kesken ei ole lainkaan. Suljetun kysymyksen valintaa seuranneissa avoimissa kysymyksissä ja niiden vastauksissa opettajat kuvasivat yhteistyötä olevan niin vähän, että se voidaan käytännössä katsoa olemattomaksi.

<p>Suljettu kysymys: Kuinka usein sinulla on mahdollisuuksia keskustella ja työskennellä yhdessä esiopetuksen ja alkuopetuksen kesken? (N=30)</p>	
Viikoittain	13
Kuukausittain	5
Harvemmin	10
Ei lainkaan	2

Taulukko 5. Moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen

Suljetun kysymyksen sekä avointen kysymysten vastausten perusteella muodostetut **yhteistyön toteutumisen tasot** ovat jatkuva ja suunnitelmallinen yhteistyö, satunnainen

ja vähäinen yhteistyö sekä taso, jossa yhteistyö puuttuu. Jatkuvalle ja suunnitelmallisella yhteistyöllä viitataan yhteistyöhön, jossa opettajat suunnittelevat ja toteuttavat yhteistyötä tavoitteellisesti ja säännöllisesti viikko- ja kuukausitasolla. Tämä tarkoittaa, että esiopetuksen opettajat ja alkuopetuksen luokanopettajat kokoontuvat sovittuina aikoina yhteen suunnittelemaan opetusta ja muita yhteisiä toimintoja. Tämän kaltainen yhteinen suunnittelu mahdollistaa yhteistyön laadukkaan rakentumisen ja varmistaa, että opetus on koordinoitua ja suunniteltua kaikkien osapuolten kesken.

[...] Esi- ja alkuopetuksella on lukujärjestyksissä viikoittaiset kaveritunnit, joissa lapset toimivat ryhmissä, joissa on lapsia eskasta, 1. luokasta ja 2. luokasta. Esi- ja alkuopettajilla on joka viikko yhteinen suunnittelutunti. (Esiopetuksen opettaja 6)

Satunnaisella ja vähäisellä yhteistyöllä tarkoitetaan opettajien yhteistyötä, jota toteutetaan epäsäännöllisesti ja vain vähäisessä määrin. Tässä yhteistyömuodossa työskentelylle, suunnittelulle ja yhteistyön toteuttamiselle voi olla sovittuna tiettyjä ajankohtia, kuitenkin harvemmin, kuin kuukausittain. Lisäksi tällä tasolla yhteistyötä toteutetaan tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan silloin, kun siihen on tilaisuus. Yhteistyön puuttumista kuvaavalla tasolla yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä ei ole lainkaan tai sitä on erittäin vähän. Mahdollisia syitä, haasteita ja esteitä yhteistyön puuttumiselle tai vähäisyydelle kuvataan toisen tutkimuskysymyksen tulosten esittämisen yhteydessä (luku 6.2.1).

Johtajuuden merkitys

Opettajat toivat vastauksissaan esille **johtajuuden merkityksen** ja esimiesten roolin esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa, suunnittelussa ja toteuttamisessa. Muutamit opettajat kertovat, että johtajien aktiivisuus ja mahdollistama suunnittelu-aika ovat avainasemassa yhteistyön rakentumisessa. Tällä viitataan siihen, että yhteistyön käynnistämiseksi tarvitaan usein johtajien panosta ja aktiivista osallistumista. Johtajuuden merkitys nousee esiin myös siinä, millaisia resursseja tai tukea yhteistyöhön osallistuville opettajille on tarjolla.

Kyselylomakkeen neljännessä, suljetussa kysymyksessä kysyttiin, toimivatko koulun ja päiväkodin johtajat yhteistyössä (Taulukko 6).

Suljettu kysymys: Toimivatko koulun ja päiväkodin johtaja yhteistyössä? (N=30)	
Viikoittain	4
Kuukausittain	8
Harvemmin	6
Ei lainkaan	4
En tiedä	8

Taulukko 6. Johtajien välinen yhteistyö

Opettajien vastauksista neljässä tuli ilmi johtajien toteuttavan yhteistyötä viikoittain, mikä osoittaa, että johtajat toteuttavat säännöllistä tai usein tapahtuvaa yhteistyötä. Opettajista kahdeksan valitsi vastausvaihtoehdon kuukausittain, mikä kertoo, että yhteistyö voi olla satunnaisempaa, eikä yhtä tiheästi toteutettavaa, kuin edellisen vastauksen valinneilla. Kuusi opettajaa valitsi vaihtoehdon harvemmin, mikä taas viittaa siihen, että johtajien välinen yhteistyö on vieläkin harvemmin toteutettavaa, kuin kuukausittain. Vastausvaihtoehdon ei lainkaan valitsi neljä opettajaa, mikä voi merkitä sitä, että koulun ja päiväkodin johtajat eivät työskentele yhteistyössä, tai opettajat eivät ole havainneet sitä ympäristössään. Viimeisen vastausvaihtoehdon valitsi kahdeksan opettajaa, mikä voi tarkoittaa, että johtajien välistä yhteistyötä ei ole. Voi olla myös mahdollista, että vastausvaihtoehdon valinneet opettajat ovat epävarmoja tai tietämättömiä siitä, kuinka usein koulun ja päiväkodin johtajat todella työskentelevät yhdessä.

Vuorovaikutus ja ilmapiiri

Opettajien vastauksissa esiintyi yhteistyön vuorovaikutusta ja työyhteisön ilmapiiriä kuvaavia kokemuksia. Näitä **moniammatillista yhteistyötä kuvaavia kokemuksia** olivat positiivisiin yhteistyön kokemuksiin liitettävät kokemukset avoimesta kommunikaatiosta sekä tuntemus luottamuksesta. Avointa kommunikaatiota kuvattiin

rehellisenä ja avoimena vuorovaikutuksena kaikkien osapuolten välillä. Luottamus taas merkitsi opettajille sitä, että he luottavat toisiinsa ja heidän kykyihinsä ja toimivat yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Osa opettajista kuvailee yhteistyön vuorovaikutuksen olevan luontevaa ja helppoa, avoimen vuorovaikutuksen ja luottamuksen myötä. Positiivissa kokemuksissa rakentunutta vuorovaikutusta ja yhteistyötä kuvattiin antoisana ja hedelmällisenä.

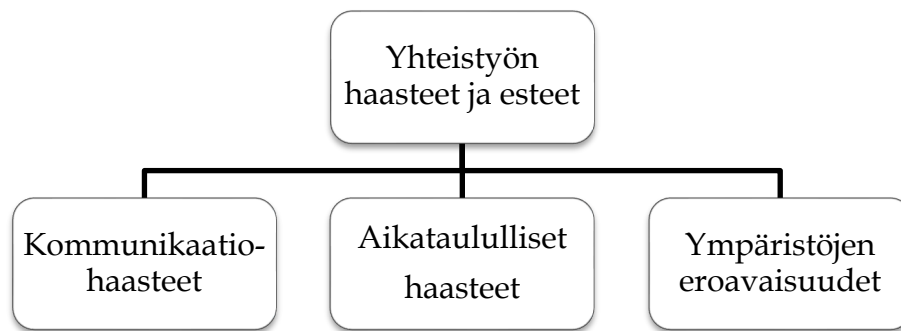
Edellä mainittujen kokemusten lisäksi opettajien vastauksissa kuvattiin kokemuksia vastahakoisuudesta yhteistyöhön, mikä on vaikuttanut opettajien väliseen vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin kielteisesti. Muutamat opettajat kokivat vuorovaikutuksen keinotekoisena tai haasteellisenä, mikä on johtanut huonoon työilmapiiriin, joka näkyy ulospäin. Lisäksi muutamat opettajat kuvaavat, kuinka yhteistyötä ei tulisi nähdä vain velvollisuutena tai pakollisena toimintona, joka on suoritettava ilman intoa tai halua. Tämän myötä opettajien käsitykset yhteistyön merkityksestä rakentavat ilmapiiriä ja vuorovaikutusta joko positiiviseksi tai negatiiviseksi.

6.2 Moniammatillisen yhteistyön haasteet ja kehittäminen

Opettajien vastauksissa esiintyi moniammatillisen yhteistyön haasteita ja kehittämistä kuvaavia tekijöitä. Seuraavaksi avaan aineistosta poimittuja moniammatillisen yhteistyön haasteisiin sisältyviä tekijöitä sekä yhteistyön kehittämisen keinoja, kuvaamalla ensin opettajien kokemia haasteita ja esteitä yhteistyön toteutumiseksi. Tämän jälkeen esitän opettajien kuvaamia yhteistyötä edistäviä tekijöitä.

6.2.1 Yhteistyön haasteet ja esteet

Opettajien vastauksissa kuvattiin syitä yhteistyön toteuttamisen haasteille ja esteille. Aineistosta poimittuja yhteistyön keskeisiä haasteita ja esteitä ovat kommunikaatiohaasteet, aikataululliset haasteet ja ympäristöjen eroavaisuudet (kuvio 4).

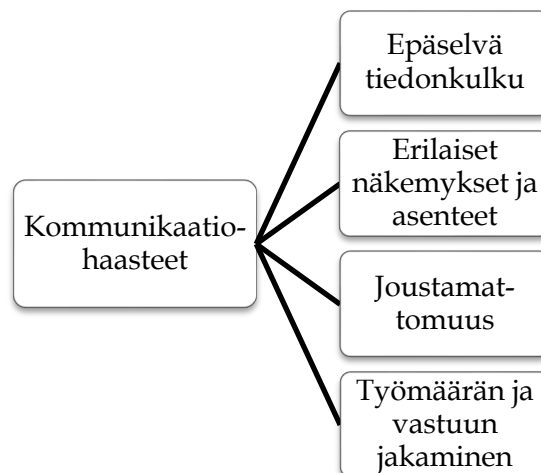


Kuvio 4. Yhteistyön haasteet ja esteet

Opettajien kokemissa haasteissa painottuivat erilaiset kommunikaatioon liittyvät haasteet. Opettajista 17 kertoi kokeneensa kommunikaatiohaasteita esi- ja alkuopetuksen moniammatillisessa yhteistyössä. Aikataulullisista haasteista mainitsi 15 vastaajaa ja ympäristöjen erilaisuuden kokivat haasteelliseksi 10 vastaajaa.

Kommunikaatiohaasteet

Tutkimukseen vastanneet opettajat kertoivat erilaisista haasteista, jotka liittyivät opettajien väliseen kommunikaatioon. Opettajien vastauksissa ilmeneviä kommunikaatiohaasteita ovat epäselvä tiedonkulku, erilaiset näkemykset ja asenteet, joustamattomuus sekä työmäärän ja vastuun jakamisen haaste (Kuvio 5).



Kuvio 5. Kommunikaatiohaasteet

Osa opettajista koki tiedonkulun epäjohdonmukaisena tai vähäisenä, mikä johtaa **epäselvään tiedonkulkuun** esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä. Opettajien mukaan tiedonkulun epäselvyyttä seuraa usein ongelmia erityisesti yhteistyön suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi muutama opettaja kuvasi, että oppilaiden asioista keskustelemista haastavat puutteellinen tieto siitä, kuinka oppilaista voi puhua. Tämän haasteen katsotaan liittyvän salassapito ja vaitiolovelvollisuuteen, eli siihen, kenellä on oikeus nähdä ja saada tietoonsa lasten henkilökohtaisia tietoja.

Opettajat mainitsivat myös erilaiset **näkemykset ja asenteet** haasteiksi yhteistyölle. Asteet kohdistuivat opettajien työnkuvan ymmärtämiseen ja tätä kautta koettuun arvostuksen puutteeseen sekä yhteistyön haluttomuuteen. Erityisesti tutkimukseen osallistuneet esiopetuksen opettajat kokevat, että luokanopettajat eivät arvosta yhteistyötä tarpeeksi, ja tämän vuoksi esimerkiksi yhteistyön suunnittelulle ja toteuttamiselle on vaikea löytää aikaa. Myös muutamassa vastauksessa kuvattiin, kuinka johtotason asenne heijastuu negatiivisesti yhteistyön rakentumiseen. Lisäksi erilaiset näkemykset inklusiosta, ja tavoista, jolla yhteistyötä tulisi toteuttaa, koettiin yhteistyötä haastavina tekijöinä.

Toisen työn arvostaminen ja tunteminen, jos toiset pitävät toisen työtä lasten kanssa puuhasteluna, ollaan jo pahasti metsässä. Tämä kertoo siitä, ettei tiedetä, mitä työhön esiopetuksessa kuuluu. Opettajilla opetussuunnitelma tiukasti mielessä, lukujärjestyksistä on vaikea löytää yhteistä aikaa, kun se on pois opetuksesta jne. (Esiopetuksen opettaja 27)

Puolestaan erityisesti luokanopettajat mainitsevat, että yhteistyö lisää koulun opettajien **työmäärää ja vastuuta**, mikä saatetaan kokea kuormittavana, sillä opettajien kokemuksissa työmäärän ja vastuun jakaminen näyttäytyy haasteellisena. Tämän koetaan lisäävän luokanopettajien valmiiksi suurta työmäärää ennestään. Vastuu yhteistyön suunnittelusta ja toteuttamisesta tulisi olla jaettu tasapuolisesti kaikkien yhteistyön osapuolten kesken.

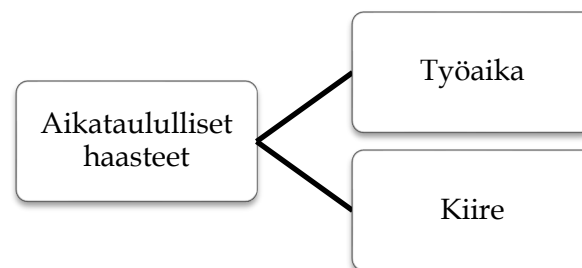
Luokanopettajan vastuulla on suurin osa suunnittelusta ja toteutuksesta. Suunnittelu pitää olla tasapuolisesti jaettu. Tämä lisää luokanopettajien isoa työmäärää entisestään. (Luokanopettaja 10)

Joustamattomuus ilmeni aikataulullisina haasteina ja työskentelykulttuuriin liittyvinä hankaluuksina. Nämä tekijät tulivat esiin tiukkoina aikatauluina, joita on vaikea muuttaa tai sovittaa yhteen muiden perustehtävien kanssa. Lisäksi muutamit opettajat kuvasivat,

kuinka asioita on totuttu toteuttamaan tietyllä tapaa, ja näin ollen työskentelykulttuurin muuttaminen tai kehittäminen on haastavaa.

Aikataululliset haasteet

Kommunikaatiohaasteiden jälkeen toiseksi suurimpana opettajien välisen yhteistyön rakentumista haastavana tekijänä ovat aikataululliset haasteet. Näitä aikataulullisia haasteita ovat työaikaan ja kiireeseen liittyvät haasteet, jotka ilmenivät opettajien vastauksissa (kuvio 6).



Kuvio 6. Aikataululliset haasteet

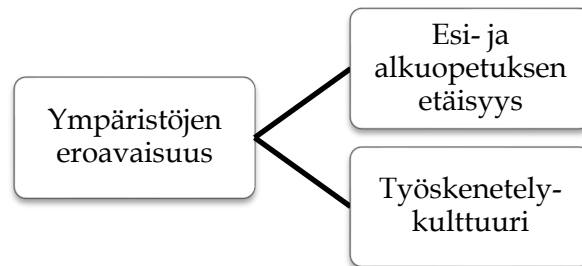
Opettajat korostavat **työaikaan** liittyvinä haasteina vaikeutta löytää yhteistä aikaa yhteistyön suunnittelulle ja toteuttamiselle. Erilaiset aikataulut johtuvat esiopetuksen ja perusopetuksen työskentelykulttuurien eroavaisuuksista, kuten lukujärjestyksien ja aikataulujen erilaisuudesta. Muutamat opettajat pohtivat, kuinka aikatauluja ei ole suunniteltu yhteistyötä tukeväksi ja esimerkiksi yhteisten opetushetkien ja ruokailutilanteiden toteuttaminen on haastavaa.

Olemme yrittäneet sopia aikoja, jotta voimme pitää yhteisiä tunteja. Molemmilla on hyvin erilaiset aikataulut, joten emme ole saaneet kuin yhden tunnin järjestettyä. Lukujärjestyksiä ja aikatauluja ei ole suunniteltu kohtaamaan toisiaan. (Luokanopettaja 30)

Työaikaan liittyen yhteistyön suunnittelua ja toteuttamista painostavat myös **kiire**, joka ilmenee opettajien vastauksissa erityisesti arkeen ja oppiaineissa etenemiseen liittyvinä haasteina. Vastauksista heijastuu ajatus siitä, että yhteistyö vie aikaa, joka luo kiirettä jo valmiiksi aikataulutetussa arjessa. Arjen kiire koetaan esteenä yhteistyön toteuttamiselle, sillä sille ei ole aikaa.

Ympäristöjen eroavaisuudet

Ympäristöjen eroavaisuus jakautuu esi- ja alkuopetuksen etäisyyttä sekä työskentelykulttuuria käsitteleviin luokkiin (Kuvio 7).



Kuvio 7. Ympäristöjen eroavaisuus

Opettajien vastauksissa korostuivat kokemukset siitä, kuinka **esi- ja alkuopetuksen etäisyys** hankaloittavat yhteistyön suunnittelemista ja toteuttamista. Välimatka esiopetusyksikön ja peruskoulun alkuopetusluokkien välillä koettiin haastavaksi esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön toteuttamisessa erityisesti silloin, jos ryhmät ja luokat ovat eri kiinteistöillä. Jotkut opettajat toivat vastauksissaan esille, että esikoululaiset saattavat sijoittua useaan eri peruskouluun eripuolille kaupunkia, eikä tällöin yhteistyön toteuttaminen kaikkien yksiköiden välillä onnistu. Lisäksi muutamassa opettajan kokemuksessa ilmeni, että esi- ja alkuopetuksen ryhmän ja luokkien läheisyydestä huolimatta yhteistyötä ei ole onnistuttu toteuttaa. Tämä viittaa siihen, että vaikka fyysinen ympäristö mahdollistaa yhteistyön, sitä ei käytetä hyväksi. Tässä vastauksessa nousi esiin myös ajanpuute, kiire ja suuret luokkakoot.

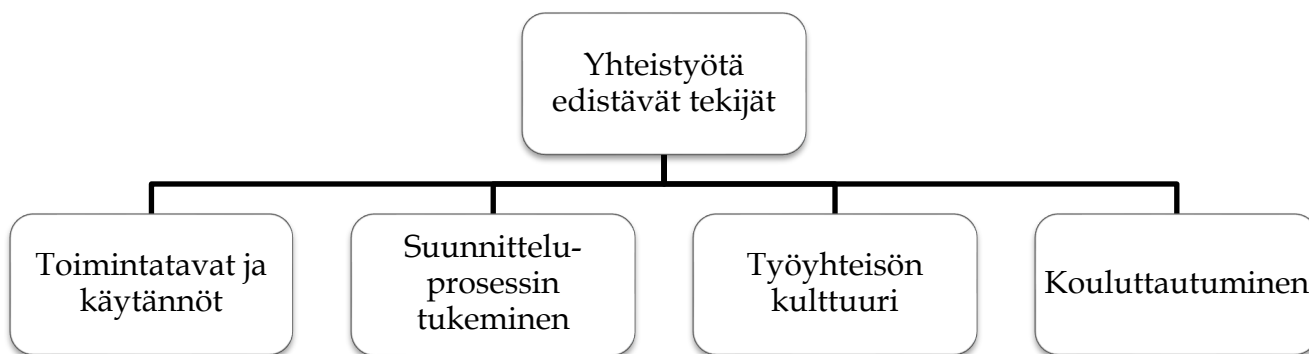
[...] Erityishuomiona, että työskentelen kaupungin ainoassa ympärivuorokautista hoitoa antavassa suuressa päiväkodissa. Joka vuosi eskaristani on lähtenyt lapsia kolmeen eri kouluun, jonka takia yhteistyön tekeminen on välillä haastavaa, koska sitä tehdään pääsääntöisesti vain osoitetun lähikoulun kanssa. (Esiopetuksen opettaja 16)

Työskentelykulttuurien eroavaisuudet ilmenevät opettajien vastauksissa vähäisesti. Kuitenkin muutamat opettajista kokevat, että päiväkodin työskentelykulttuuri perustuu tiimityöskentelylle ja yhdessä tekemiselle. Opettajat kuvaavat, että päiväkodissa työskentelevät esiopetuksen opettajat ovat tottuneet työskentelemään yhteistyössä muun varhaiskasvatushenkilöstön kanssa, kun taas peruskoulun luokanopettajat saattavat olla

tottuneempia työskentelemään yksin. Tällainen työskentelykulttuurien eroavaisuus kuitenkin koetaan vaikuttavan siihen, miten yhteistyötä rakennetaan.

6.2.2 Yhteistyötä edistävät tekijät

Opettajien kuvaamia yhteistyötä edistäviä tekijöitä olivat toimintatavat ja käytännöt, suunnitteluprosessin tukeminen, työyhteisön kulttuuri sekä kouluttautuminen. Näiden tekijöiden kehittäminen ja huomioiminen koetaan opettajien vastauksissa merkittävänä ja yhteistyötä edistävinä tekijöinä (kuvio 8).

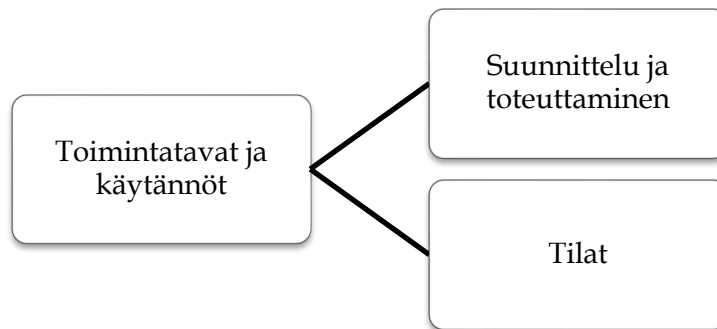


Kuvio 8. Yhteistyötä edistävät tekijät.

Opettajien vastauksista merkittävän monessa (N=27) esiintyi erilaisia toimintatapoja ja käytännön keinoja, joilla esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä voitaisiin edistää. Erilaisia yhteistyön suunnitteluprosessia tukevia keinoja ilmeni 17 opettajan vastauksessa ja työyhteisön kulttuuria koskevia keinoja esiintyi 12 opettajan vastauksessa. Kouluttautuminen ilmeni yhteistyötä edistävänä tekijänä 4 opettajan vastauksessa.

Toimintatavat ja käytännöt

Merkittävä osa kyselyyn vastanneista opettajista korosti yhteisten toimintatapojen ja käytäntöjen merkitystä yhteistyössä, ja ehdottivat konkreettisia toimenpiteitä, joita kehittämällä yhteistyötä voitaisiin edistää. Näitä nimettyjä kehityskohteita ovat suunnittelu-aikaan ja tiloihin liittyvät tekijät (Kuvio 9).



Kuvio 9. Toimintatavat ja käytännöt

Yhteistyön **suunnittelu ja toteuttaminen** ilmenevät opettajien vastauksissa tarpeena saada riittävästi sekä säännöllisesti aikaa ja resursseja yhteistyön suunnittelulle ja toteuttamiselle. Opettajien vastauksissa ilmeni, että yhteisen opetustoiminnan määrä ja toteutettu toiminta vaihtelivat merkittävästi sen mukaan, kuinka suunnitelmallista yhteinen opetustoiminta on ollut. Lisäksi opettajat kokevat, että toteutettavan yhteistyön suunnittelulle ei ole ollut riittävästi aikaa, mikä johtuu esiopetuksen ja alkuopetuksen keskenään erilaisista aikatauluista. Yhteistyön toivottaisiin oltavan myös säännöllistä. Muutamet opettajat ehdottavat, että yhteistyön säännöllistä toteuttamista voitaisiin tukea yhdenmukaistamalla esi- ja alkuopetuksen viikkoaikataulua kohdentamalla yhteistyötä samankaltaisten opetussisältöjen osalta. Myös yhteisen ja yhtenäisen toimintakulttuurin rakentaminen nähdään tärkeänä yhteistyötä edistävänä tekijänä joustavuuden ja säännöllisyyden ohella.

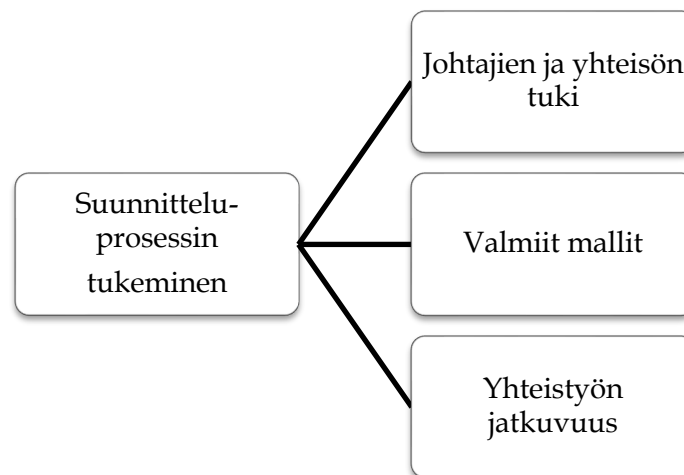
Suunnitella aikataulut niin, että ne olisi yhdenmukaisemmat. Nyt esim. ruokailuajat eri aikaan, eskarilaiset ei saa olla koululaisten kanssa samaan aikaan välitunnilla. (Esiopetuksen opettaja 13)

Tarpeeksi yhteistä suunnitteluaikaa, lukujärjestykset (koulun puolella) joustaviksi ja äikät ja matikat (ainakin) palkkiin eli samaan aikaan samalla luokalla. (Luokanopettaja 15)

Yhteistyön rakenteiden osalta muutama opettaja kokee esi- ja alkuopetuksen **tilat** tärkeinä yhteistyön tukemiselle ja järjestämiselle. Opettajien vastauksissa esiintyy ehdotuksia yhteisistä ja lähekkäin sijoitetuista fyysistä työskentelytiloista esi- ja alkuopetuksen välillä. Esi- ja alkuopetusluokkien läheisyys koetaan yhteistyöstä helpottavana yhteistyön toteuttamisen, lasten siirtymisten ja yhteisten tapahtumien järjestämisen kannalta. Lisäksi yhdessä opettajan vastuksessa tuodaan ilmi myös ajatus kaikille opettajille yhteisestä opettajanhuoneesta. Opettajien käsitykset yhteisistä tiloista nähdään luovan mahdollisuuksia spontaanimpaan vuorovaikutukseen ja ideoiden vaihtoon.

Suunnitteluprosessin tukeminen

Suunnitteluprosessin tukemisessa yhteistyötä edistäviä tekijöitä ovat yhteistyön valmiit mallit, johtajien ja yhteisön tuki sekä yhteistyön jatkuvuus (kuvio 10).



Kuvio 10. Suunnitteluprosessin tukeminen

Monet kyselyyn vastanneet opettajat kokivat, että **johtajien ja yhteisön tuella** on merkitystä yhteistyön rakentumisessa. Opettajat nostavat esiin johtajuuden roolin merkityksen ja kokevat, että johtajien aktiivisuus ja mahdollistama suunnittelu-aika ovat avainasemassa yhteistyön toteutumisessa. Lisäksi yhteisön tuki koetaan tärkeänä osana yhteistyötä. Opettajat kokevat, että johtajien tulisi työskennellä mahdollistaakseen yhteistyön toteutumisen. Useassa vastauksessa ilmenee myös tarve luoda ja määritellä yhteistyöstä koko kunnan tai kaupungin tasolla muodostuvaa, jotta yhteistyö olisi suunnitelmallista ja sen toteuttamiselle olisi raamit esimerkiksi paikallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Edellä kuvatun yhteisön rakentamisen lisäksi yhdessä opettajan vastauksessa ilmenee toive siitä, että yhteistyötä tulisi kyetä suunnitella myös esi- ja alkuopetuksen opettajien kesken siten, että hallinto ei rajaisi opettajien mahdollisuutta vaikuttaa yhteistyön suunnitteluun ja toteuttamisen sisältöihin.

Opettajat kokevat **valmiit mallit** tärkeinä esi- ja alkuopetuksen suunnitelmallisuuden kannalta. Valmiit mallit nähdään ennen kaikkea tehokkaina ja

suunnittelua helpottavina keinoina. Valmiiden mallien myötä yhteistyön suunnitteluprosessi nopeutuisi, ja opettajien työmäärä suunniteltavan yhteistyön osalta kevenisi. Valmiiden mallien ohella muutama opettaja ehdottaa myös selkeitä ohjeita sille, mitä yhteistyön tulisi sisältää. Yksi opettaja mainitsee, että yhteistyötä suunnittelun osalta voitaisiin tehdä myös eri kaupunkien välillä siten, että toteutettavia yhteistyön malleja jaettaisiin yleiseen käyttöön.

Monien opettajien vastauksissa voi havaita tarpeen jatkuvalle esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämiseksi ja tämän myötä yhteistyön laadun parantamiseksi. **Yhteistyön jatkuvuus** tulisi toteutua siten, että toteutettava yhteistyö on jatkuvaa ja tavoitteellista, vaikka opetushenkilöstö vaihtuisi. Tämä korostaa tarvetta suunnitella yhteistyötä ja opetusta systemaattisesti ja pitkäjänteisesti. Opettajien vastauksissa yhteistyön jatkuvuutta tukevat myös se, että yhteistyölle on tarpeeksi aikaa, ja että yhteistyönkäytänteet ovat yhteiset kunnallisella tasolla, mikä ohjaisi ja velvoittaisi opettajia toteuttamaan yhteistyötä. Tämän myötä yhteistyö olisi myös suunnitelmallisesti ohjattua ja tuettua, ja että sille on riittävästi resursseja.

Työyhteisön kulttuuri

Työyhteisön kulttuurin kehittäminen esiintyi muutamien opettajien vastauksissa keinona edistää esi- ja alkuopetuksen moniammatillista yhteistyötä. Yhtenäinen työkuultuuri rakentuu ja perustuu eri taustoista tulevien opettajien **ammattillisen osaamisen arvostamiselle**. Osa opettajista tuo esiin tarvetta tutustua toistensa työhön ja toistensa ammatilliseen osaamiseen. Lisäksi nämä opettajat huomauttavat, että yhteisen toimintakulttuurin luominen ja arvostuksen lisääminen ovat tärkeitä tekijöitä yhteistyön toteutumiselle. Toisen ammatillisen osaamisen tunnistaminen ja arvostaminen nähdään tärkeänä osana moniammatillisen työyhteisön toimintaa. Myös johtotason sekä opettajien asenteilla nähdään olevan vaikutusta yhteistyön työkuultuurin kehittämisessä.

Kouluttautuminen

Vain muutama opettaja pohtii vastauksissaan kouluttautumisen ja **koulutuksen** merkitystä yhteistyössä. He toteavat, että erilaiset koulutukset voivat edistää yhteistyön kehittämistä, mikä lisäisi ymmärrystä yhteistyön merkityksestä. Yhdessä opettajan vastauksessa tuodaan esille myös toteamus siitä, että yhteistyön rakentaminen ja

edistäminen saattaa lähteä muodostumaan jo opintojen aikana, jolloin esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajiksi ja luokanopettajaksi opiskeleville opiskelijoille tarjottavien yhteisten kurssien myötä yhteistyöstä muodostuisi opittu tapa. Tämä voisi edistää opettajia toteuttamaan yhteistyötä jo varhaisessa vaiheessa, kun he ymmärtävät toistensa rooleja paremmin.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen avulla tarkasteltiin myös opettajien kokemia keskeisiä haasteita ja kehityskohteita tähän yhteistyöhön liittyen. Tutkimuksen tuloksissa esiintyi yhteneväisyyksiä aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Tulosten avulla onnistuttiin tuottamaan myös tietoa esi- ja alkuopetuksen välisestä moniammatillisesta yhteistyöstä tarkastelematta vain tiettyä yhteistyön ajankohtaa, kuten esi- ja alkuopetuksen siirtymää, vaan yhteistyötä tarkasteltiin laajemmalla ajalla, mikä oli myös tämän tutkimuksen yksi tavoitteista.

Tutkimuksen tulosten perusteella on mahdollista saada käsitys siitä, millaisia näkemyksiä esi- ja alkuopettajilla on moniammatillisen yhteistyön rakentumisen merkityksellisistä tekijöistä. Niin esiopetuksen opettajat kuin myös alkuopetuksen luokanopettajat nimesivät samankaltaisia yhteistyötä rakentavia merkityksellisiä tekijöitä. Opettajien kokemuksissa yhteistyön haasteista ilmeni hieman eroavaisuuksia, kun taas yhteistyötä edistävässä tekijöissä ilmeni yhteneväisiä käsityksiä opettajien välillä. Molemmat tutkimuskysymykset ja niiden tulokset tukivat toisiaan, kuvaten opettajien näkemysten kautta sitä, mitkä tekijät ovat esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön merkityksellisiä tekijöitä, mitkä tekijät haastavat toteutettavaa yhteistyötä ja miten yhteistyötä voisi lähteä kehittämään.

7.1 Tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tiedonjakoon ja kommunikaatioon liittyvät keinot ilmenevät opettajien erilaisina tapoina siirtää tietoa esi- ja alkuopetuksen välillä. Yhteistyön toteutumisen keskeinen tekijä on kommunikaatio (Karila & Nummenmaa, 2005, s. 213). Myös opettajien tiedot lapsista ja tämän tiedon jakaminen on keskeinen tekijä esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä (Dockett & Einarsdottir, 2017, s. 18; Fabian, 2002, s. 121). Tiedonsiirto koetaan merkityksellisenä osana moniammatillisen yhteistyön rakentumista esi- ja alkuopetuksen välillä. Kuitenkin opettajien kokemukset vaihtelevat siinä, kuinka selkeää ja säännöllistä tietoa he saavat. Lisäksi siirtopalavereiden ja tapaamisten aikana siirtyvä suuri tiedon määrän koetaan

kuormittavana. Siirtopalaverit ja tapaamiset sijoituivat pääsääntöisesti tiettyihin ajankohtiin, jolloin yhteistyön määrä korostui. Esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen aikainen yhteistyö näkyi selkeästi painottuvan keväällä, jolloin esikoululaisten siirtopalaverit esiopetuksesta perusopetukseen tyypillisimmin järjestettiin. Louhela-Risteelä ja Meriläinen (2020, s. 59) arvioivat, että esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen välinen moniammatillinen yhteistyö tulisi saada yhteisöllisemmäksi ja vahvemmaksi osaksi lapsen kokonaisvaltaista arkea. Tällä tarkoitetaan esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön toteuttamista laajemmin koko esiopetusvuoden aikana. Myös Karila ja Nummenmaa (2005, s. 215) ovat todenneet, että yhteistyön tulisi todentua lasten arjessa ja kokemuksissa. Opettajat kokivat siirtopalaverit ja tapaamiset tärkeinä ennen kaikkea lapsen sujuvan siirtymän ja koulun aloittamisen kannalta. Opettajat korostivat tiedon siirtämisen tärkeyttä lasten taustoista, tilanteista ja tarpeista. Tieto lasten tarpeista on tärkeää opetustoiminnan suunnittelun ja lasten esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymän kannalta (Dockett, S & Einarsdottir, 2017, s. 17; Fabian, 2002, s. 120). Esi- ja alkuopetuksen moniammatillisuuden merkitys liittyykin lasten kehitys- ja oppimisprosessien jatkuvuuteen (Karila & Nummenmaa, 2005, s. 215). Lisäksi erityisesti niissä tapauksissa, joissa lapsella ilmeni haasteita koulun aloituksen yhteydessä, koettiin yhteistyön hyödyttävän lapsen tuentarpeiden kartoittamista.

Tutkimuksen tulosten perusteella yhteistyön laadun kannalta yhteistyön joustavuus ja jatkuvuus, sekä opettajien kyky sopeutua arjen muuttuviin tilanteisiin ovat keskeistä yhteistyön rakentumiselle. Tulosten perusteella selvisi, että yhteistyön määrä vaihteli opettajien kokemusten perusteella päivittäisestä ja viikottaisesta yhteistyöstä yhteistyöhön, jota toteutetaan harvemmin kuin viikoittain tai kuukausittain. Tutkimukseen vastanneista opettajista kaksi kertoi, että yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä on niin vähän, että he kokivat, ettei yhteistyötä ole tällä hetkellä lainakaan. Useissa vastauksissa, jossa yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä kerrottiin olevan päivittäin tai viikoittain, kuvattiin yhteistyön olevan arjessa tapahtuvaa yhteistä toimintaa tai yhteistä alkuluokkatoimintaa, jossa esiopetuksen ja alkuopetuksen ryhmät työskentelevät yhteisessä luokassa. Ojalan (2020, s. 220) mukaan moniammatillinen yhteistyö luo parhaimmillaan päivittäisiä yhteistyön hetkiä. Tämä viittaa siihen, että yhteistyö on tiivistä ja suunnitelmallista. Muita yhteistyön toteutumisen tasoja ovat satunnainen tai vähäinen yhteistyö ja taso, jolla yhteistyö puuttuu. Karila ja Nummenmaa (2005, s. 215) arvioivat, että opettajat eivät välttämättä työskentele samanaikaisesti arjessa toteutettavien perustehtävien parissa, vaan yhteistyö näyttää yhteisenä

opetussuunnitelmatyöskentelynä. Tämän tutkimuksen tulokset vastaavat osittain tätä käsitystä, sillä opettajien kokemukset toteutuneesta yhteistyöstä vaihtelivat tutkimukseen osallistuneiden kesken. Rantavuori (2019, s. 20) on arvioinut, että esi- ja alkuopetuksen välistä moniammatillista yhteistyötä haastaa se, että yhteistyön käytännöistä ei ole olemassa yhtenäisiä linjauksia, vaan suunnittelusta ja esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön laadusta päätetään paikallisesti.

Tutkimuksen tuloksissa ilmeni opettajien vuorovaikutukseen ja yhteistyön ilmapiiriin liitettäviä kokemusten kuvauksia esi- ja alkuopetuksen moniammatillisesta yhteistyöstä ja siitä, kuinka nämä tekijät näkyvät yhteistyön rakentumisessa. Moniammatillinen yhteistyö edellyttää hyvää vuorovaikutusta ja ilmapiiriä yhteistyön osapuolten tietojen yhdistämiseksi (Isoherranen, 2008, s. 36-37). Opettajat kuvaavat avoimen keskustelun ja luottamuksen merkitystä yhteistyössä tärkeäksi. Myös Karila ja Nummenmaa (2005, s. 2015) viittaavat näihin ilmapiiriä rakentaviin tekijöihin yhteistyön toiminnan edellytyksissä. Avoimuus ja luottamus rakentavat pohjan vuorovaikutukselle, mikä edistää yhteisen päämäärän saavuttamista ja luo positiivista työyhteisön ilmapiiriä. Vaikka tutkimuksen tuloksissa korostuivat kirjalliset tiedonsiirtämisen keinot tiedonjaon ja kommunikaation yhteydessä, on erityisesti vuorovaikutuksessa tapahtuva kohtaaminen ja keskustelu ammattilaisten välillä pelkän kirjallisesti siirtyvän tiedon sijaan erityisen tärkeää (Boyle & Wilkinson, 2018). Yhteistyön kokemuksissa kuvattiin myös vastahakoisuutta yhteistyöhön, mikä heijastui kielteisesti työyhteisön ilmapiiriin. Vastahakoinen asennoituminen yhteiseen työntekoon tai työyhteisön jäseniin haastaa koko työyhteisön toimintaa (Kaivola, 2003, s. 115).

Johtajuuden merkitys ilmeni tutkimuksen tuloksissa opettajien käsityksinä siitä, että johtajat ovat osaltaan vastuussa esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön rakentumisesta, ja johtajien aktiivinen osallistuminen ja panostus ovat monesti välttämätöntä yhteistyön aloittamiselle. Johtajilta edellytetään kykyä tukea ja edistää omaa työyhteisöään (Raina, 2012, s. 23). Tutkimuksen tulokset osoittavat vaihtelua opettajien näkemyksissä siinä, kuinka usein johtajat toteuttavat yhteistyötä keskenään. Tämän myötä johtajien välinen yhteistyö voi vaihdella merkittävästi esiopetuksen ja perusopetuksen oppilaitoksissa, ja siten vaikuttaa myös esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön rakentumiseen. Kaivolan (2003, s. 62) mukaan johtajan on tärkeää rakentaa tunnetta todellisesta yhteistyöstä ja sen kehittämisestä.

Tässä tutkimuksessa yhteistyötä haastavina ja estävinä tekijöinä korostuivat haasteet kommunikaatiossa. Tiedonkulun epäjohtamukaisuus ja vähäisyys toi haasteita

yhteistyölle ja suunnittelulle. Tämä voi vaikuttaa lasten johdonmukaisen oppimisenpolun rakentumiseen, mikäli lapsiin liittyviä tärkeitä asioita jää käsittelemättä tai niistä ei päästä yhteisymmärrykseen. Asenteet ja näkemykset opetustyötä kohtaan koetaan haastavana erityisesti esiopetuksen opettajien näkemyksissä, joissa ilmeni kokemuksia, joissa luokanopettajat eivät ole arvostaneet esiopetuksen opettajien ammatillista osaamista tai yhteistyötä. Nurmiseen (2008, s. 183) viitaten moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä ja rakentamisessa kysymys on ihmisten asenteista. Raina ja Haapaniemi (2007, s. 72) toteavat, että huonot henkilökiemiat eivät motivoi yhteistyöhön. Kielteisten asenteiden lisäksi erilaiset näkemykset esimerkiksi inklusiosta ja yhteistyön toteuttamisen tavoista luovat lisähaasteita yhteistyön rakentumiseen. Lonkan ja Vaaran (2016, s. 50) mukaan yhteistyö vaatiikin taitoa ja ymmärrystä muiden näkemyksiä kohtaan, vaikka nämä saattavat toisinaan olla ristiriidassa omien ajatusten kanssa. Kommunikaation liittyvissä haasteissa joustamattomuus ilmeni aikataulullisina haasteina ja työskentelykulttuuriin liittyvinä hankaluuksina. Nämä tekijät tulivat esiin tiukkoina aikatauluina, joita on vaikea muuttaa tai sovittaa yhteen muiden perustehtävien kanssa. Rainan ja Haapaniemen (2007, s. 138) mukaan yhteisen ajan löytäminen yhteistyön rakenteiden ja toimintamallien luomiseksi on todellinen haaste. Lisäksi työskentelykulttuurin muuttaminen tai kehittäminen nähtiin ongelmallisena, jos totuttuja työskentelytapoja ei oltu valmiita muuttamaan. Kuitenkin jatkuva kehittyminen vaatii sitä, että asioita tarkastellaan laajasti (Nurminen, 2008, s. 183). Tämän lisäksi tarvitaan herkkyyttä kyseenalaistaa omaa tuttua ja turvallista näkemystä omista ydinosaamisen alueista, pedagogisista lähestymistavoista ja sisällöllisistä valinnoista. Niemen (2016, s. 95) mukaan yhteistyötä tulee rakentaa kannustamalla uuden kokeiluun.

Tutkimuksen tulokset tuovat esiin myös erityisesti luokanopettajien kokemuksia yhteistyön vaikutuksista työmäärään ja vastuuseen. Näissä kokemuksissa työmäärän ja vastuun jakaminen näyttäytyy haasteellisena, mikä saatetaan kokea kuormittavana. Ojalan (2020, s. 220) mukaan epäselvät toimenkuvat tai mahdolliset ristiriidat voivat olla moniammatillisen yhteistyön haasteena. Tämän myötä on tärkeää, että vastuu yhteistyön toteuttamisesta jaetaan tasapuolisesti kaikkien osapuolten kesken. Aira (2012, s. 45) toteaa, että yhteistyön osapuolten panos voi vaihdella ja jakaantua eri tavoin, mutta yhteistyönä ei voida pitää toimintaa, jossa yksi yhteistyön jäsen tekee kaiken työn. Keskeistä yhteistyössä on yhdessä tehty toimintasuunnitelma, joka voi määrittää yhteistyön vastuun ja työnjaon jakamista (Kasurinen, 2009, s. 34). Raina (2012, s. 151) lisää, että kuitenkin liian tiukka työnjako voi haastaa yhteistyön kehittymistä. Yhteistyön

työmäärään ja vastuuseen liittyvä näkökulma on tärkeää ottaa huomioon myös opettajien hyvinvoinnin ja työssäjaksamisen näkökulmista.

Opettajat kokevat aikataululliset haasteet merkittävinä esteinä toteutettavan yhteistyön suunnittelulle ja toteuttamiselle esi- ja alkuopetuksen välillä. Eri aikataulujen yhteensovittaminen on haastavaa, mikä johtuu osittain esi- ja alkuopetuksen aikataulujen suunnittelun puutteesta yhteistyötä tukevaksi. Niemen (2016, s. 98) mukaan yhteistyön suunnittelu ja toteuttaminen vaativat aikaa sekä vakiintuneita struktuureja. Lisäksi arjen kiire koetaan tässä tutkimuksessa keskeisenä esteenä yhteistyölle, sillä sille ei ole riittävästi aikaa valmiiksi tiiviissä perusarjessa. Tämä tuo esiin tarpeen joustaville ja yhteistyötä tukeville työaikajärjestelyille ja suunnittelulle aikataulujen yhteensovittamisessa.

Esi- ja alkuopetuksen väliset etäisyydet vaikeuttavat yhteistyön suunnittelua ja toteuttamista opettajien kokemusten perusteella. Erityisesti haasteellisena koettiin tilanteet, joissa esiopetusyksiköt ja alkuopetusluokat sijaittivat kaukana toisistaan tai kun esikoululaiset sijoittuivat useaan eri peruskouluun. Toisinaan vaikka fyysinen ympäristö mahdollistaisi yhteistyön, ei sitä aina hyödynnetty, mikä liittyi osittain ajanpuutteeseen mutta myös suuriin luokkakokoihin. Myös työskentelykulttuurien eroavaisuudet eivät ilmenneet opettajien vastauksissa merkittävästi, mutta muutamat opettajat pohtivat, kuinka varhaiskasvatuksen ja siihen sisältyvän esiopetuksen työskentelykulttuuri tukee tiimityön ja yhteistyön toteuttamista, kun taas peruskoulun luokanopettajat ovat saattaneet olla tottuneempia työskentelemään yksin. Opettajien tulisi tunnistaa omaan toimintaansa liittyviä kulttuurisia ja toimintaan historiallisesti sijoittuneita tapoja (Lillejords, ym., 2017, s. 4). Lisäksi yhteistyön toteuttamiseksi tarvitaan ratkaisuja, jotka ottavat huomioon sekä fyysisen että kulttuurisen ympäristön haasteet.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yhteistyötä edistäviä tekijöitä. Toimintatapojen ja käytäntöjen osalta esille nousevat tarpeet riittäviin resursseihin. Tämä viittaa siihen, että nykyiset olosuhteet eivät välttämättä aina tue yhteistyön rakentumista. Opettajien näkemysten perusteella yhteistyön joustavuuden ja säännöllisyyden lisäksi yhteiset arvot, käytännöt ja normit koetaan yhteisen toimintakulttuurin rakentumisessa tärkeänä. Yhteiset toimintaperiaatteet ja käytännöt edistävät esi- ja alkuopetuksen jatkumoa, ja yhteistä toimintakulttuuria rakentaessa täytyy pohtia työskentelyä ohjaavia arvoja ja tavoitteita (Karila & Nummenmaa, 2005, s. 215; Raina, 2012, s. 21). Yhteistyön suunnittelussa opettajat toivat esiin johtajien roolin ja merkityksen yhteistyön edistämisessä. Aktiivinen johtajuus nähdään avainasemassa yhteistyön toteutumisessa, ja

johtajien tulisi työskennellä mahdollistaakseen yhteistyön rakentumisen. Yhteistyön jatkuvuus edellyttää henkilöstön tukea ja siihen mahdollistavaa ympäristöä – hyvä johtaminen on avainasemassa tarjoamalla tätä (OECD, 2017). Opettajien vastaukset viittaavat myös tarpeeseen luoda ja määritellä yhteistyötä koko kunnan tai kaupungin tasolla. Tämä voisi varmistaa, että yhteistyö on suunnitelmallista ja että sille on selkeät toimintaohjeet paikallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä tarvitaan toimia eri tasoilla, jotta kasvatusjärjestelmän pedagoginen jatkumo tarkentuisi (Karila & Nummenmaa, 2005, s. 215). Salmisen ja Poikosen (2022, s. 47) mukaan johdonmukaisen jatkumon rakentaminen edellyttää kunnallisella tasolla sitä, että paikallisen opetussuunnitelman laatimisen yhteydessä keskustellaan varhaiskasvatusta, esiopetusta ja perusopetusta yhdistävistä tavoitteista ja käytänteistä. Tässä tutkimuksessa opettajat kuitenkin myös toivovat, että he voisivat osallistua yhteistyön määrittelyyn ilman, että hallinto rajoittaa liikaa heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa. Lisäksi valmiit mallit sekä yhteistyön suunnittelua helpottavat välineet koetaan yhteistyötä edistävänä tekijänä siten, että valmiit mallit nopeuttavat suunnitteluprosessia ja vähentävät opettajien työmäärää yhteistyön suunnittelussa. Muutamat opettajat korostavatkin selkeiden ohjeiden merkitystä suunnittelutyössä. Selkeät ohjeet voisivat auttaa määrittelemään, mitä yhteistyön tulisi sisältää, ja mitkä ovat sen tavoitteet.

Opettajat tuovat esiin arvostuksen lisäämisen merkityksen osana yhtenäisempää työkuultuuria. Tämä perustuu eri taustoista tulevien opettajien ammatillisen osaamisen arvostamiseen ja toistensa työn tutustumiseen. Toistensa ammatillisen osaamisen tunnistaminen ja arvostaminen ovat tärkeä osa moniammatillista työyhteisöä, mikä edistää yhteistyön toteutumista ja vahvistaa työyhteisöä. Myös opettajien ja johtotason asenteilla on merkittävä vaikutus siihen, millaiseksi yhteinen toimintakulttuuri ja sen ilmapiiri rakentuvat. Muutamat opettajat esittivät, että erilaiset koulutukset voivat edistää yhteistyön rakentumista lisäämällä ymmärrystä yhteistyön merkityksestä. Koulutus voi tarjota paitsi työkaluja mutta myös menetelmiä, joita voidaan hyödyntää yhteistyön kehittämisessä. Jatkuvan ammatillisen kehittymisen katsotaan olevan yhteydessä opettajien parempiin pedagogisiin yhteistyön käytäntöihin opettajien koulutustaustasta riippumatta (OECD, 2017). Yksi opettajista tuo esiin, että yhteistyön rakentaminen ja edistäminen voisi alkaa jo opintojen aikana. Esimerkiksi tarjoamalla yhteisiä kursseja varhaiskasvatuksen opettajiksi luokanopettajaksi opiskeleville voitaisiin luoda perusta yhteistyölle jo opiskeluaikana. Tällä hetkellä esiopetuksen opettajien ja alkuopetuksessa

työskentelevien luokanopettajien koulutus voi olla monimuotoista, ja esi- ja alkuopetusta antavien opettajien kelpoisuuksista onkin käyty ajoittain keskustelua (Karila & Nummenmaa, 2005, s. 2015). Tämän myötä erilaisista koulutustaustoista tulevien opettajien pedagogiset käsitykset ja toimintavalmiudet opetustyöhön voivat olla toisistaan poikkeavia. Karila ja Nummenaa (2005, s. 216) ovat pohtineet, olisiko opettajankoulutuksessa tarvetta yhtenäisempään koulutukseen erityisesti esi- ja alkuopetuksen osalta. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, s. 116) kuitenkin muistuttavat, että opettajankoulutuksella ei ole mahdollisuutta vastata kaikkiin työelämän haasteisiin. Kuitenkin tutkimukset antavat viitteitä siitä, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön- ja siirtymäkäytänteiden toteutuminen ja opettajien erityisosaaminen varhaislapsuuden ymmärtämiseen ovat yhteydessä keskenään (OECD, 2017).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tiedon luotettavuudessa on kysymys tutkijan tulkintojen validiteetista (Hirsjärvi, ym., 2018, s. 231). Tämän myötä tutkijan laadullisesta aineistosta esiin nostamien merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus on riippuvainen siitä, miten tutkimushenkilöiden ilmaisemia merkityksiä on tarkasteltu suhteessa teoreettiseen lähtökohtaan. Tutkimuksen intersubjektivisuus saattaa siis vaarantua, jos tutkija esimerkiksi yli tulkitsee aineiston ilmaisuja (Puusa & Juuti, 2020). Toisin sanoen tulkinnan ja päättelyn validiteetin riskitekijäksi voi nousta tutkijan tiedostamaton omien merkitysten antaminen ja käyttäminen. Pyrin huomioimaan tämän kritiikin kaikissa tutkielman toteuttamisen vaiheissa. Tiedostin, että kandidaatin tutkielmaani perehtymisen myötä esi- ja alkuopetuksen konteksti on minulle entuudestaan tuttu. Kuitenkin tämän tutkielman näkökulman sekä tutkielmaan tehdyn rajauksen myötä tutkimuksen toteuttaminen eteni ilman ennakko-oletuksia.

Tutkimuksen luotettavuuskriteerejä arvioidessa suhteessa tähän tutkimukseen arvioin, että tutkimus on luotettava. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin vaiheita avoimesti ja rehellisesti, rakentaen käsitystä siitä, miten ja miksi tutkielma on toteutettu. Aineiston hankkimisen yhteydessä tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat saaneet tarkan selityksen siihen, mitä tutkimus koskee, miksi tutkimus toteutetaan ja mihin tarkoitukseen heiltä saatua aineistoa käytetään. Aineiston analyysi on yksi kriittisimpiä vaiheita tutkimuksen toteuttamisen kannalta, ja valitun analyysitavan kritiikki kohdistuu

aineistolähtöisen sisällönanalyysin suoraviivaisuuteen sekä keskeneräisyyteen (Salo, 2015, s. 170). Lisäksi analyysin aikana yhteys aineiston ja tutkimuskysymysten välillä saattaa kadota helposti. Aineiston analyysin aikana tunnistin aineistosta uusia näkökulmia, mikä osoittaa tutkimusprosessin dynaamisuutta. Tämän myötä tarkensin ensimmäistä alkuperäistä kysymystä, jotta tulosten tulkinta ei vääristyisi.

Tutkimuksessa käytetty aineistonhankintamenetelmä voi olla ongelmallinen siinä mielessä, että vastaajat eivät ole välttämättä suhtautuneet kysymyksiin riittävän vakavasti (Hirsjärvi, ym., 2018, s. 202). Tämä näkyi kerätyssä aineistossa esimerkiksi opettajien vastausten laajuudessa. Lisäksi vastaajat saattavat tulkita kysymykset väärin esimerkiksi yksittäisen sanavalinnan perusteella, jonka myötä myös vastaukset saattavat vääristyä suhteessa siihen, mitä tutkittavilta halutaan kysyä (Hirsjärvi, ym., 2018, s. 203). En voi varmistua siitä, ovatko kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat tulkinneet verkkokyselyn kysymyksiä samalla tavalla. Arvioin kuitenkin, että kerätty aineisto tuotti tutkimuskysymysten kannalta oleellista tutkimustietoa. Myös huolimatta siitä, että tutkimuksen otos on melko pieni, koen, että kerätty aineisto on hyvä ja kattava sekä tarpeeksi edustava vastatakseni tutkimuskysymyksiini. Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan esiopetuksen opettajien ja alkuopetuksen luokanopettajien näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä.

Moniammatillisuuden näkökulmasta yhteistyötä voitaisiin tarkastella paljon laajemmin, lisäämällä tarkasteltavaksi myös muiden asiantuntijoiden näkemyksiä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Jatkotutkimusaiheeksi nostaisin esimerkiksi kysymyksen siitä, kuinka opettajat toteuttavat moniammatillista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäivät myös vanhempien ja huoltajien näkökulmat. Siirtymävaiheen kannalta ajankohtaista olisi tutkia joustavan esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä.

8 LÄHTEET / REFERENCES

- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 1998/986.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4>
- Boyle, T., & Wilkinson, J. (2018). *Two worlds, one site: leading practices and transitions to school*. *Journal of Educational Administration and History*, 50(4), 325–342.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1510384>
- Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. & Söderström, W. (2002). *Esi ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Dockett, S & Einarsdottir, J. (2017). *Continuity and Change as Children Start School. Teoksessa Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research* (toim.). Ballam, N., Perry, B. & Garpelin, A., 133–150. Dordrecht: Springer.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). *The qualitative content analysis process*. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (5. painos). Vastapaino.
- Estola, E., Uitto, M. & Karikoski, H. (2020). Suhteet lapseen työn ytimessä – Opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s.17–34). Keuruu: Ovata Kirjapaino Oy.
- Fabian, H. (2002). *Children Starting School. A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. Lontoo: David Fulton Publishers Ltd.
- Fabian, H. (2006). Informing transitions. Teoksessa Fabian, H. & Dunlop, A-W. (toim.) *Informing transitions in the early years: research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press, 3–17.
- Forss-Pennanen, P. (2006). *Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä*. Chydenius -instituutin tutkimuksia 3/2006. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2596-X>
- Haring, M. (2003). *Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita* (22. uud. painos). Tammi.
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). *Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. Nordisk barnehageforskning, 7*.
<https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Isoherranen, K. (2008) Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa Isoherranen, K., Nurminen, R. & Rekola, L. *Enemmän yhdessä. Moniammatillinen yhteistyö*. (s. 26-47). Sanoma Pro Oy.
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. [Helsingin yliopisto, akateeminen väitöskirja]
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37493/isoherranen_vaitoskirja.pdf
- Isotalo, I-E. & Kiikka, H. (2020). Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Oulun yliopisto.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa Jokinen H., Taajamo., M. & Välijärvi, J. (toim.). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - huomisen haasteita* (s. 37-43). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kahlke, R. M. (2014). Generic Qualitative Approaches: Pitfalls and Benefits of Methodological Mixology. *International journal of qualitative methods, 13*(1), 37–52. <https://doi.org/10.1177/160940691401300119>
- Kaivola, T. (2003). *Työpaikan ihmissuhteet*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017). Eheä kasvupolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uudistettu painos.) (s.77–92). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. (2013a). Kasvatusinstituutiot kohtaavat. Julkaisussa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17, 25—38
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (2013b). Yhteenvedo: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Julkaisussa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17, 53-54.

- Karila, K. & Nummenmaa A. R. (2005). Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa Uusikylä, K., Sarjala, J., Lehtisalo, L., Itälä, J., Purhonen, K., Voudinmäki, K., . . . Aho, E. (2005). *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Yliopistopaino.
- Kasurinen, H. (2009). Moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö peruskoulussa. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.) *Kerhotoiminta. Osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua* (s. 33–43). Helsinki: Erweko Painotuote.ko
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. painos). Juva: Bookwell Oy.
- Kontio, M. (2010). *Moniammatillinen yhteistyö*. Oulu: Lapsiperheiden hyvinvointihanke. <http://oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/moniammatillinen-julkaisu.pdf>
- Kostere, S. & Kostere, K. (2021). *The generic qualitative approach to a dissertation in the social sciences: A step by step guide*. Routledge.
- Kuula, A. (2013). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (3. uud. painos). Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T., Mäkitalo, K., Uitto, M., & Estola, E. (2020). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3 painos). SAGE Publications.
- Lillejord, S., Borte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr., T. (2017). *Transition from Kindergarten to School: A Systematic Review*. Oslo: Knowledge Centre for Education.
- Lonka, K. & Vaara, L. (2016). Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Miksi ja miten? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.). *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 39–52) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Louhela-Risteelä, V. & Meriläinen, H. (2020). Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s.17–34). Keuruu: Ovata Kirjapaino Oy.
- Naukkari, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö. Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkari & T. Saloviita (toim.). *Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen*. (s. 96–124). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Niemi, L-M. (2016). Yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentaminen koulussa. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.). *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 95–108) Jyväskylä: PS- kustannus.
- Nummenmaa, A. R. (2011). Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V-M. (2022) *Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere University Press
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus (2016, a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (4. painos). Määräykset ja ohjeet*. Helsinki: Next Print Oy.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2016, b). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (3. painos). Määräykset ja ohjeet*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (8.2.2022). *Valtion erityisavustus joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotointiin vuosille 2022-2023*. <https://okm.fi/-/valtion-erityisavustus-joustavan-esi-ja-alkuopetuksen-pilotointiin-vuosille-2022-2023>
- Oppivelvollisuuslaki (§2). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214>
- Percy, W., Kostere, K. & Kostere, S. (2015). *Generic Qualitative Research in Psychology*. Qualitative report, 20(2), 76.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>
- Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, T. (2014). *Transitions to school - International research, policy and practice*. Springer.
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.

- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145-156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75-85). Gaudeamus.
- Pyhältö, K., Soini, T., Pietarinen, J., & Havu-Nuutinen, S. (2010). *Pedagogista hyvinvointia rakentamassa päiväkodin ja peruskoulun rajapinnalla*. In M. Ubani, A. Kallioniemi, & J. Luodeslampi (Eds.), *Kokonaisvaltainen kasvatusta: lapsi ja uskonto* (s. 188-206). Lasten Keskus.
- Raina, L. (2012). *Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito*. Tampere: Arator.
- Raina, L., & Haapaniemi, R. (2007). *Yhteisöllinen pedagogia: "...ettei tarvitse tehdä yksin"*. Arator.
- Rajala, A., Hilppö, J., Paananen, M. & Lipponen, L. (2013). Siirtymät lapsen informaaleissa ja formaaleissa oppimisen ympäristöissä ja vertaisryhmissä. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen, & K. Pyhäntalo (toim.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksesta, esi- ja alkuopetuksen rajoilla* (s.46–52). (Raportit ja selvitykset / Opetushallitus; No. 2013:17). Helsinki: Opetushallitus.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. (2022). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen. (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s.36–51). Tampere: Vastapaino.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
- Sieber, J. E., & Tolich, M. (2016). *Planning ethically responsible research* (2 painos). SAGE.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. Högbäck, R. (toim.). *Umpikujasta oivallukseen. Refleksisyys empirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Juvenes Print.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö

- (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla,* 6–16.
http://www.oph.fi/download/154485_paivakodista_peruskouluun_2.pdf
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. uudistettu painos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.* Helsinki.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/htk_ohje_verkko14112012.pdf
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 92–116). (5., uudistettu painos). PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 117–141). (5., uudistettu paino.). PS-kustannus.
- Valtioneuvosto. (8.2.2022). Joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotointiin haettavissa 10 miljoonaa. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/joustavan-esi-ja-alkuopetuksen-pilotointiin-haettavissa-10-miljoonaa>
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta. 753/2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15 (June), 17–40.
- Varhaiskasvatustalaki. 580/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Velkalahti, K. (2019). Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsingin yliopisto.
- Vilka, H. (2021). Tutki ja kehitä (5., päivitetty painos). PS-kustannus.

LIITTEET

Olen varhaiskasvatusta opiskellut luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen Pro Gradu -tutkielmaani esi- ja alkuopetuksen moniammatillisesta yhteistyöstä. Kohdejoukkona gradussani toimivat esiopetuksen opettajat ja alkuopetuksen opettajat, joilla on kokemusta esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä. Kyselyyn voivat vastata myös opettajat, jotka eivät juuri nyt toimi esiopetuksessa tai alkuopetuksessa, mutta joilla on aiempaa kokemusta esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä.

Seuraavaksi pääset vastaamaan kyselyyn. Kysymykset liittyvät sinun ajatuksiisi ja kokemuksiisi esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä, kuten yhteistyön toteuttamisesta ja siihen liittyvistä mahdollisista haasteista. Kysely muodostuu neljästä suljetusta kysymyksestä ja viidestä avoimesta kysymyksestä. Hyödynnän antamiasi vastauksia Pro Gradu -tutkielmassani.

Kyselyyn vastaaminen on anonymia, eli sinun henkilöllisyytesi ei paljastu. Täältä voit käydä katsomassa tietosuojailmoituksen, jossa on kerrottu henkilötietojen käsittelystä: <https://peda.net/id/f62cfc48d4a>

Kerään Pro Gradu -tutkielmani aineiston Webropol -kyselyllä. Kyselyyn vastaaminen kestää n.10-20 minuuttia.

1. Esitiedot: Työnkuvani tällä hetkellä*

- Esiopetuksen opettaja
- 0.-2. luokan opettaja
- 1. luokan opettaja
- 2. luokan opettaja
- Muu, mikä?

2. Onko kunnassanne selkeät käytänteet esi- ja alkuopetuksen väliselle yhteistyölle? *

- Kyllä
- Jossain määrin
- En tiedä
- Ei

3. Kuinka usein sinulla on mahdollisuuksia keskustella ja työskennellä yhdessä esiopetuksen ja alkuopetuksen kesken? *

- Viikoittain
- Kuukausittain
- Harvemmin
- Ei lainkaan

4. Toimivatko koulun ja päiväkodinjohtaja yhteistyössä? *

- Viikoittain
- Kuukausittain
- Harvemmin
- Ei lainkaan
- En tiedä

5. Miten kuvailisit toteuttamaasi esi- ja alkuopetuksen opettajienvälistä yhteistyötä? *

6. Kuinka olette vaihtaneet tietoa lasten edistymisestä ja tarpeista esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä? *

7. Minkälaiset käytännöt koet tai kokisit hyvinä esi- ja alkuopetuksen opettajien välisessä yhteistyössä? *

8. Millaisia haasteita koet esi- ja alkuopetuksen opettajien välisessä yhteistyössä? *

9. Miten yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä voitaisiin kehittää? *

10. Voit kirjoittaa tähän halutessasi palautetta kyselystä.

Liite 1 Aineiston analyysi

Tutkimuskysymys: *Mitkä tekijät ovat merkityksellisiä esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa opettajien näkökulmasta?*

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Wilma	Tiedonsiirto	Tiedonjako ja kommunikaatio	Moniammatillisen yhteistyön havainnot
Sähköposti			
LEOPS-lomakkeet			
Pedagogiset asiakirjat			
Keskustelut			
Tiedon määrä			
Sujuva siirtymä	Siirtopalaverit ja tapaamiset	Yhteistyön laatu	
Lasten edistyminen			
Palaverit ja tapaamiset			
Informaation määrä			
Suunnittelu			
Lapset osallisina	Käytännön havainnointi		
Havainnointi			
Nivelvaiheen aikainen yhteistyö	Yhteistyön aika		Yhteistyön laatu
Alkuluokkatoiminta			
Arjessa tapahtuva yhteistyö			
Tiivis ja suunnitelmallinen yhteistyö			

Satunnainen tai vähäinen yhteistyö	Yhteistyön toteutumisen tasot		
Yhteistyö puuttuu			
Joustavuus	Yhteistyön sujuvuus		
Resurssit			
Yhteistyön sujuvuus			
Yhteistyön jatkuvuus			
Päiväkodin johtajat	Johtajuuden roolit	Johtajuuden merkitys	
Koulun johtajat			
Positiivinen yhteistyö	Moniammatillisen yhteistyön kokemusten luokittelu	Vuorovaikutus ja ilmapiiri	
Luottamus			
Avoin kommunikaatio			
Vastahakoisuus yhteistyöhön			

Tutkimuskysymys: *Mitkä ovat opettajien kokemat keskeiset haasteet ja kehityskohteet esi- ja alkuopetuksen välisessä moniammatillisessa yhteistyössä?*

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Epäselvä tiedonkulku	Kommunikaatio-haasteet	Yhteistyön haasteet ja esteet	Moniammatillisen yhteistyön haasteet ja kehittäminen
Näkemykset ja asenteet			
Joustamattomuus			

Työmäärän ja vastuun jakaminen			
Työaika	Aikataululliset haasteet		
Kiire			
Työskentelykulttuuri	Ympäristöjen eroavaisuudet		
Esi- ja alkuopetuksen etäisyys			
Koulutukset	Kouluttautuminen	Yhteistyötä edistävät tekijät	
Valmiit mallit	Suunnitteluprosessin tukeminen		
Kehittämistarpeiden tunnistaminen			
Yhteisön tuki			
Ammatillisen osaamisen arvostaminen	Työyhteisön kulttuuri		
Tilat	Toimintatavat ja käytännöt		
Suunnittelu-aika			
Toimintakulttuuri			

Liite 2 Aineiston kvantifioiminen

Yläluokkien esiintyminen aineistossa (N=vastaajien kokonaismäärä)

Tutkimuskysymys: <i>Mitkä tekijät ovat merkityksellisiä esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa opettajien näkökulmasta?</i>	
Yläluokka	(N=30)
Tiedon jakaminen ja yhteydenpito	22
Yhteistyön aika	15
Yhteistyön toteutumisen tasot	10
Moniammatillisen yhteistyön sujuvuus	10
Johtajuuden roolit	6
Moniammatillisen yhteistyön kokemusten luokittelu	16

Tutkimuskysymys: <i>Mitkä ovat opettajien kokemat keskeiset haasteet ja kehityskohteet esi- ja alkuopetuksen välisessä moniammatillisessa yhteistyössä?</i>	
Yläluokka	(N=30)
Kommunikaatiohaasteet	17
Aikataululliset haasteet	15
Ympäristöjen eroavaisuudet	10
Kouluttautuminen	4
Suunnitteluprosessin tukeminen	17
Työyhteisön kulttuuri	12
Toimintatavat ja käytännöt	27