

1325

ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖN MERKITYS OPPILAAN
KOULUVALMIUDEN VAHVISTAJANA

Jaakko Oksanen

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajan aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma
Kevät 2002

TIIVISTELMÄ

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-Instituutti

Luokanopettajan aikuiskoulutus

Jaakko Oksanen

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkitys oppilaan kouluvalmiuden vahvistajana

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Kevät 2002

Tutkimuksessa on tutkittu esiopetuksessa työskentelevien lastentarhanopettajien ja alkuopetuksen luokanopettajien käsityksiä kouluvalmiudesta ja sen tukemisesta yhteistyöllä. Tutkimuksessa on selvitetty lisäksi, miten yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen avulla suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan sekä opettajien kokemuksia yhteistyöstä.

Tutkimusaineisto koostuu neljän lastentarhanopettajan ja kolmen alkuopetuksessa toimivan luokanopettajan haastattelusta. Teemahaastattelu tehtiin haastatteleamalla kahta saman työyhteisön aikuista yhtä aikaa.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opettajat suhtautuivat kouluvalmius- käsitteeseen kriittisesti ja peräänkuuluttivat kaikkien osapuolten valmiutta muuttua ympäristön toivomusten mukana. Sekä lastentarhanopettajat ja luokanopettajat korostivat eniten lapsen sosiaalisia valmiuksia. Tutkimuksen opettajat painottivat lisäksi tunne- elämän tasapainoisuutta ja tunteiden kontrollivalmiutta.

Opettajat pitivät tärkeänä yhteistä suunnittelua ja sen säännöllisyyttä. Koulutus ja yhteiset arvokeskustelut olivat lisänneet ymmärrystä toista osapuolta kohtaan. Syksyn karkeampaa suunnitelmaa tarkennettiin vuoden aikana. Molempien tutkimuskohteiden yhteistyö perustui säännöllisesti toistuviin ja vuosittain vaihtuviin tapahtumiin. Koska toisen tutkimuskohteen yhteistyöparit sijaitsivat vierekkäin, esiintyi heillä enemmän spontaania toimintaa.

Kaikki opettajat painottivat yhteistyön arvioinnin tarpeellisuutta ja molemmat tutkimustapa-ukset olivat muovanneet sitä varten omat käytäntönsä.

Opettajat kokivat esikoululaisten ja alkuopetusluokkien yhteistoiminnan myönteisenä, koska se kehitti sosiaalisia taitoja, tutustutti esikoululaiset kouluun ja näin vähensi alkujännitystä. Myös oppimisvalmiudet vahvistuivat.

Yhteistyössä nähtiin myös ongelmia ja kehitettävää. Eri ammattiryhmillä oli erilaisia näkemyksiä parannettavista kohteista. Päiväkodin ja koulun toimintatapojen ero synnytti ristiriitoja ja pulmallisia tilanteita. Niitä oli selvitetty yhdessä pohtien ja keskustellen.

Asiasanat : esiopetus, alkuopetus, kouluvalmius, yhteistyö, opetussuunnitelma

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	3
2. ESIOPETUS	6
2.1 Esiopetus kasvatuksen osana	6
2.2 Esiopetussuunnitelmat	7
3. ALKUOPETUS JA KOULUVALMIUS	12
3.1 Alkuopetus	12
3.2 Alkuopetuksen tavoitteet	13
3.3 Esi- ja alkuopetuksen opetusjärjestelyiden erot ja yhtäläisyydet	14
3.4 Kouluvalmius	17
4. ESIOPETUKSEN JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ	21
4.1 Yhteistyön lähtökohtia	21
4.2 Yhteistyön käytäntöä	23
5. TUTKIMUSONGELMAT	25
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
6.1 Tutkimuksen kohdejoukko	27
6.2 Haastattelu tutkimusmetodinä	28
6.3 Kvalitatiivisen aineiston tulkinta ja analyysi	31
7. TUTKIMUSTULOKSET	35
7.1 Kouluvalmius käsitteenä ja käytännön työssä	35
7.2 Päiväkodin ja koulun yhteistyömuodot	40
7.2.1 Miten lastentarhanopettajat ja luokanopettajat suunnittelevat yhteistyötä ?	43
7.2.2 Millaisia yhteistyömuotoja lastentarhanopettajilla ja luokanopettajilla esiintyy ?	
7.2.3 Miten lastentarhanopettajat ja luokanopettajat arvioivat työtään ?	49

7.3 Yhteistyön merkitys	52
7.3.1 Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien myönteiset yhteistyökokemukset	52
7.3.2 Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien kielteiset yhteistyökokemukset	59
8. YHTEENVETO TULOKSISTA	64
9. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	70
10. POHDINTA	72
LÄHTEET	77
LIITTEET	84

1. JOHDANTO

Kuusivuotiaiden kasvatuksesta on viime vuosina keskusteltu vilkkaasti. Suomi on yksi Euroopan harvoja maita, jossa koulu aloitetaan seitsemänvuotiaana. Euroopan yhdentymisen myötä on Suomessakin alettu keskustella oppivelvollisuuden laskemisesta. Asia on saanut myös päättäjien huomion. Valtioneuvosto vahvisti koulutuksen ja korkeakouluissa tapahtuvan tutkimuksen kehittämissuunnitelman 21.12.1995 vuosille 1995-2000. Suunnitelma sisältää vuosituhannen lopun tärkeimmät koulutuspoliittiset linjaukset. Asiakirjan mukaan koulunkäynnin aloitusikä on vastakin pääsääntöisesti seitsemän vuotta. 6-vuotiaille esitetään vuoden mittaista esiopetusta.

Vuonna 1999 joulukuussa hyväksytty lakimuutos muutti yhden ikäluokan, kuusivuotiaiden esiopetuksen maksuttomaksi vuoden 2001 elokuusta tai sitä on voitu toteuttaa kunnan päätöksellä jo elokuusta 2000 lähtien. Kuusivuotiaiden esiopetusta voidaan järjestää päiväkotien lisäksi myös kouluissa tai muissa soveltuviissa paikoissa.

Keskustelu kuusivuotiaiden kasvatuksesta on tuonut esille pelon lapsuuden riistosta, jos esiopetus luotaisiin pakollisen esiopetuksen piiriin. Toisaalta argumentteina on käytetty työvoimapolitiittista syitä: oppivelvollisuuden aloittamisikä toisi nuoret vuotta aikaisemmin työmarkkinoille ja vapauttaisi heidän vanhempansa paremmin työelämän palvelukseen. Usein keskustelu kuusivuotiaista onkin kohdistunut rakenteisiin eikä niinkään toiminnan sisältöihin. Erkki Ahon (kouluhallituksen pääjohtaja 1972- 1991) mielestä kuusivuotiaiden opetuksen järjestäminen on maassamme muodostunut eräänlaiseksi ikuisuuskysymykseksi. Keskustelua ovat ohjanneet oppivelvollisuuden alentamiseen liittyvät äärimmäiset kannanotot.

Erkki Aho on todennut: "Esiopetuksen toteuttaminen tai oppivelvollisuuden alentaminen merkitsee laajamittaista toiminnan laadullista ja sisällöllistä suunnittelua, jonka lähtökohtana ovat lapsen tarpeet ja mahdollisuudet." (Yrjönsuuri & Siniharju 1991, 9.)

Yrjönsuuri (1990, 4) on todennut : "Jos jotkut opettajat tai opettajaksi opiskelevat luulevat että lapsuus loppuu, kun koulu alkaa, niin he ovat ymmärtäneet täysin väärin koulun tehtävän ja oman tehtävänsä. Näin on riippumatta siitä, alkaako koulu kuuden vai seitsemän vuoden iässä."

Esiopetus on perheille vapaaehtoista. Kuntien on kuitenkin huolehdittava siitä, että kaikille päiväkodissa oleville kuusivuotiaille järjestetään esiopetusta. Tulevaisuudessa kunta päättää itsenäisesti, annetaanko esiopetusta peruskoulun vai päiväkodin yhteydessä. Esiopetuksen tavoitteena on, että lapsi saavuttaa kouluvalmiuden.

Esiopetuksen sisältö on maassamme melko kirjavaa. Päivähoidon kentällä herää tänä päivänä niin spontaanisti, kuin suunnitelmallisestikin erilaisia esikoulukokeiluja. Myös osa kunnista on alkanut voimakkaasti nostaa esiin esiopetusta. Kunnat satsaavat sisällön suunnitteluun ja yhteistyöhön.

Opetusministeriön sekä sosiaali- ja terveysministeriön "joustavaa koulunaloitusta" pohtinut työryhmä luovutti esityksensä opetusministerille maaliskuussa 2001. Työryhmä esittää että vanhemmat voisivat valita, aloittaako lapsi koulun sinä vuonna, kun täyttää kuusi vai seitsemän vuotta. Esitys toteutettaisiin vuosina 1997- 2001. Peruskouluissa on tehty valmiiksi koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Neljä vuotta käytössä olleita kuntien opetussuunnitelmia uudistetaan vauhdikkaasti. Keväällä 2000 valmistui alkuopetuksen opetussuunnitelman luonnos. Opetusta järjestäessään ja sisältöjä hahmotellessaan koulujen on väistämättä huomioitava nykyiset koulunkäynnin alkuun liittyvät muutospaineet. Joustavan koulunaloituksen, luokattoman alkuopetuksen ja vanhempien kasvavan yhteistyön merkitys on huomioitava opetuksen suunnittelussa.

Työskenneltyäni itse sekä lastentarhanopettajana että luokanopettajana olen huomannut koulunaloitukseen liittyvän monenlaisia asioita. Lastentarhanopettajat päiväkodeissa pyrkivät kehittämään esiopetusta ja luokanopettajat toisaalla joutuvat ottamaan koulunaloittajat huomioon yhä enemmän opetussuunnitelmassa. Vanhempien osuutta kouluvalmiuden määrittelyssä lisätään kun siirrytään joustavaan koulunaloitukseen. Kykenevätkö vanhemmat siihen? Yhteistyön lisääminen, sen säännöllisyys ja suunnitelmallisuus ovat entistä tärkeäm-

piä. Viime vuosina on yhä enemmän alettu puhua kouluvalmiuden asemasta koulun valmiudesta ottaa vastaan lähtökohdiltaan ja valmiuksiltaan erilaisia oppilaita. Peruskoulun opetukselta edellytetään kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä niin, että oppilaan ikäkausi ja oppimisen edellytykset otetaan huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Erityisen haasteen opetukselle asettavat oppilaat, joiden koulunkäynti- ja oppimismahdollisuudet ovat heikot.

Ajatus siitä, onko tuleva koululainen valmis kouluun vai onko koulu valmis tulevaan oppilaaseen, on mielestäni pohdintaa herättävä. Löytävätkö luokanopettajat ja lastentarhanopettajat yhteisen linjan turvatakseen joustavan ja lapsen tarpeet sekä valmiudet huomioivan siirtymisen päiväkodista kouluun?

Omassa tutkimuksessani käsittelen kouluvalmiutta alkuopetuksen luokanopettajien ja esiopetuksessa työskentelevien lastentarhanopettajien näkökulmasta. Minua tutkijana kiinnostaa, miten he opettajina ymmärtävät kouluvalmiuden ja miten sitä voidaan mahdollisimman hyvin tukea. Millaista yhteistyötä löytyy päiväkodin ja koulun välillä. Lisäksi halusin selvittää lastentarhanopettajien ja luokanopettajien kokemuksia yhteistyöstä.

2. ESIOPETUS

2.1 Esiopetus kasvatuksen osana

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, jonka jälkeen lapsi siirtyy kouluun. Sekä päivähoitossa että koululaitoksessa yhteiskunta on asettanut normit, joiden sisällä kasvatusta toteutetaan (lasten päivähoitosta annettu laki 36/73 ja asetus 239773 sekä peruskoululaki 476/83 ja asetus 718/84). Päivähoidon kasvatustavoitteet ovat ilmaisultaan varsin väljät. Tavoitteellisuus korostuu enemmän esikoulun kasvatustavoitteissa. Peruskoulun kasvatustavoitteet on ilmaistu hyvin tarkkaan sekä ideaalitavoitteina (esimerkiksi tasapainoinen, itsenäinen, hyväkuntoinen, luova) että oppiainejakoisesti luokka-asteittain. (Ojala 1987, 16- 17 ; Yrjönsuuri 1992, 155)

Varhaiskasvatus on vuorovaikutustapahtuma, joka sijoittuu kodin, päivähoiton ja esikoulun elämänpiiriin. Tämä vuorovaikutus on tavoitteellista ja pyrkii 0-6-vuotiaiden lasten kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. (Ojala 1987, 14). Kasvatuksessa pyritään vaikuttamaan lapsen ajatteluun, tunteisiin, toimintaan ja kasvuolosuhteisiin siten että lapsen kehitys edistyisi suotuisasti. Varhaiskasvatuksessa kasvatus liitetään sellaisiin toimintoihin jotka muutenkin kuuluvat lapsen elämään. Lapsen varttuessa voidaan erityisten opetustuokioiden määrää lisätä. Koulussa kasvatus liittyy mitä suuremmissa määrin juuri tällaisiin oppimista varten järjestettyihin tuokioihin. Esiopetuksen tavoitteena on hyvän pohjan luominen koulussa annettavalle kasvatukselle ja opetukselle.

Tämä on kuitenkin eri asia kuin koulun työskentelytapoihin valmentaminen (Yrjönsuuri 1992, 155-156). Esiopetuksessa ovat sekä kasvatus että opetus erittäin kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Esiopetuksen tulee nivoutua saumattomasti lapsen varhaisvuosien kokemuksiin. Samalla toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa on otettava huomioon lapsen sen hetkinen kehitysvaihe sekä tulevaisuuden lapselle asettamat vaatimukset eli koulun vaatimukset.

Esiopetuksella tarkoitetaan suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, jota lapsille tarjotaan ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista joko päivähoitossa tai peruskoulussa. Esiopetuksessa käytetään hyväksi niitä aineksia, mitä lähiympäristö tarjoaa. Myös lähiympäristön kulttuuritarjontaa tulee käyttää hyväksi. Luonteva ja avoin yhteistyö kodin, läheisten koulujen ja päiväkotien, yhteisöjen, yhdistysten ja laitosten kanssa monipuolistaa esiopetuksen sisältöä. Tavoitteena on luoda kokonaisuuksiin rakentuva oppimistilanne, jossa ilmiöitä tarkastellaan ja selitetään luontevasti eri teemojen ja projektitöiden avulla. Kokonaisvaltaisessa teematyöskentelyssä ei ole oppiainejakoa, mutta esiopetus sisältää seuraavat sisältöalueet: kieli ja kommunikaatio, matemaattiset käsitteet, luonto- ja ympäristötieto, uskonto, etiikka, liikunta, terveys sekä eri taidemuodot. Kokonaisuuksien valinnassa on pyritty siihen, että esi- ja alkuopetuksen sisällöt olisivat yhtenevät. Esiopetus rakentuu kodista saatavalle kasvatuserustalle, ja se tukee lapsen persoonallisuuden kehitystä siten, että lapsella säilyy terve itsetuottamus. Sillä tavoin luodaan myös perusta elinikäiselle oppimiselle sekä motivaation että työtottumusten kannalta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996.)

Suomessa esiopetus on myös osa päivähoitojärjestelmää. Päivähoitossa olleille lapsille siirtyminen päiväkotiryhmästä koululuokkaan ei ole varmankaan mikään mullistava muutos. Kuitenkin koulu eroaa toimintatavoiltaan paljon päivähoitosta. Muutos on se, että pelkästään koululuokassa on vain yksi opettaja monen aikuisen sijasta. Pienelle koululaiselle voi olla joskus hankalaa, että joutuu jakamaan opettajan huomion monen muun lapsen kanssa. Päiväkodissa ennen kouluun menoa olleet lapset ovat jo päiväkodissa tottuneet työskentelemään ryhmän jäsenenä, opettajiin ryhmän ohjaajina ja solmimaan kontakteja toisten lasten kanssa. Päiväkodissa on harjoiteltu sosiaalisia taitoja, jotka ovat äärimmäisen tärkeitä, koulumaailmaa ja koko elämää varten.

2.2 Esiopetussuunnitelmat

Ensimmäinen esikoulukokeilu maassamme käynnistyi Lahdessa vuonna 1966. Kokeilun tarkoituksena oli selvittää oppivelvollisuusiän alentamiskysymystä, koulukypsyydessä havaittavia eroja esikoulun opetussuunnitelman kehittämistä

tavoitteiden ja menetelmien suhteen sekä esikouluopetuksen tarvetta eri sosiaaliryhmissä ja lahjakkuustasoilla. Kokeilun tulosten perusteella voitiin todeta esikouluopetuksen kehittäneen lasten kouluvalmiuksia ja pienentäneen yksilöiden välisiä valmiuseroja. Tämä tulos antoi aiheen kokeilu- ja kehittämistyön jatkamiselle. Vuonna 1970 asetetun esikoulukomitean mietintö (1972) oli pohjana kuusivuotiaiden opetuksen tavoitteiden, opetussisältöjen sekä työ- ja toimintatapojen kehittämiseksi ja kokeilujen käynnistämiseksi. (Tiihonen 1978, 1-5.)

Kouluhallitus aloitti 1970-luvulla virallisen esiopetuskokeilun ala-asteilla joko erillisinä esiluokkina tai yhdysluokkien 1-2 yhteydessä. Kokeilun päättyessä vuonna 1985 siihen oli osallistunut yhteensä 27 erillisluokkaa ja 18 yhdysluokkaa eri puolilla Suomea. Esiopetuskokeilun yhtenä tavoitteena oli esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien yhteensovittaminen. Esiluokilla työskenneltiin kokonaisopetuksen periaatteella. Keskusaiheet sisältävä kokonaisopetussuunnitelma oli väljä ja vaati opettajalta itsenäistä suunnittelua antaen samalla mahdollisuuden toteuttaa opetusta oman pedagogisen näkemyksen mukaisesti.

Ensimmäinen esiopetussuunnitelma Suomessa laadittiin Lahdessa, jossa aloitetun esikoulukokeilu vuonna 1966. Esikoulukomitea valmisti kokeiluopetussuunnitelman keväällä 1971. Lukuvuoden koekäytön jälkeen opetussuunnitelmaa korjattiin ja se julkaistiin Esikoulukomitean mietinnön (1972) liitteenä.

Esiopetuskokeiluraportin (Kouluhallitus 1984) mukaan opettajien mielestä esiopetus vaikutti alkuopetuksen muuttumiseen leikinomaiseksi. Alkuopetuksen opettajien mielestä esiluokalla olleiden lasten kouluvalmius oli syksyllä hyvä. Lapset sosiaalistuivat ryhmään ja heistä oli tullut itsenäisiä omatoimisia ja vastuuntuntoisia.

Sosiaalihuolluksen tekemän Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelman (1984) tavoitteet on johdettu lasten päivähoitolain kasvatustavoitteista. Koko päivähoitolle asetetut tavoitteet on sovellettu kuusivuotiaiden ikä- ja kehitystasoa vastaaviksi. Kuusivuotiaiden lasten opetussuunnitelmassa tavoitteet on asetettu kasvatukselle, ei sille millainen lapsesta pitäisi tulla Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa on kasvatuksen tavoitteet jaettu seitsemään osa-alueeseen: fyysinen, sosiaalinen, emotionaalinen, esteettinen, älyllinen,

eettinen ja uskonnollinen kasvatus. Kullekin osa-alueelle on laadittu omat tavoitteet. Lisäksi suunnitelmassa on kerrottu jokaisen osa-alueen sisällöt sekä työ- ja toimintatavat.

Peruskoululaki (1983) ja -asetus (1984) mahdollistivat luvanvaraisen esiopetuksen myös peruskoulujen yhteydessä. Kouluhallitus julkaisi vuonna 1987 kirjan Peruskoulun opetuksen opas, Esiopetus, joka yhdessä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 -kirjan kanssa antaa ohjeet kunnallisen esiopetussuunnitelman tekoon. Kouluhallituksen antamassa esiopetussuunnitelman laadintaa koskevissa ohjeissa (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 45) on esiopetukselle asetettu tavoite jaettu kolmeen osatavoitteeseen: sosioemotionaaliseen, psykomotoriseen ja kognitiiviseen.

Osatavoitteet ovat etäistavoitteita, joihin lapsi suotuisissa tapauksissa yltää. Osatavoitteista on johdettu seitsemän eri sisältöaluetta: kielellinen ilmaisu, matematiikka, eettis-uskonnollinen kasvatus, kuvallinen ilmaisu, käden taidot sekä musiikillinen ja liikunnallinen ilmaisu. Opettaja voi tulkita sisältöalueita ja niissä esitettyjä tavoitteita melko väljästi, kuitenkin huolehtien että lapsi kehittyy jokaisella tavoitealueella ja että oppiminen on oikein suuntautunut. (Esiopetus 1987, 12-13, 35.) Käytännön kasvatustyössä aikuinen kuitenkin joutuu tekemään valintoja tilanteen mukaan ja elämään pienen lapsen kanssa siinä hetkessä kokonaisvaltaisesti mukana.

Selkeitä kaikille esiopetusoppilaille yhteisiä vähimmäistavoitteita ei kummassakaan esiopetussuunnitelmassa ole määritetty. Kukin opettaja saa vapaasti tulkita laajaa, yleisellä tasolla liikkuvaa tavoitteistoa ja suunnitella sen pohjalta kuusivuotiaille sopivaa toimintaa. Vaikkakin molemmat esiopetussuunnitelmat korostavat opettajan vastuuta lapsen myönteiselle ja monipuoliselle kehitymiselle, niissä ei veloiteta opettajaa mihinkään. Jonkinlainen konkreettinen tasolla liikkuva vähimmäistavoitteisto, yhtenäistäisi esiopetustoimintaa ja lisäisi lasten tasa-arvoisuutta siirryttäessä alkuopetukseen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996) on tarkoitettu kuusivuotiaille annettavaan peruskoulun opetukseen ja peruskoulussa tapahtuvaan toimintaan. Ne perustuvat Stakesin ja Opetushallituksen yhdessä laatimille esiopetuksen

suunnittelun periaatteille (1992). Lapsen toivotaan esiopetuksessa pystyvän kehittämään muun muassa luovuutta, kestävyyttä, aloitekykyä, esteettistä tajua sekä itsetuntoa. Kielellisten taitojen tulisi kehittyä siten, että hänellä on halu, rohkeus ja taito ilmaista ajatuksia ja tunteita. Kehitystä toivotaan myös uskonnon, kuvataiteen, musiikin, monipuolisen liikunnan ja kädentaitojen suhteen. Lapsen tulisi esiopetuksen avulla oppia käytännön arkielämän taitoja ja valmiuksia, arvostamaan omaa ja toisten töitä ja hyviä tapoja. Oppimisympäristöltä edellytetään että lapsella on mahdollisuudet saada kokemuksia ja elämyksiä kirjallisuuden, teatterin, musiikin, kuvataiteen ja median välityksellä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on jonkin verran mukana oppiainejakoista ainesta. Se ilmenee esimerkiksi tavoitteissa, joissa toivotaan myönteistä suhtautumista matematiikkaan ja matemaattisten käsitteiden ymmärtämistä sekä käsitystä luvuista.

Esiopetuksen kasvatustavoitteet velvoittavat kasvattajaa. On tärkeää, minkälaisia kokemuksia ja oppimistilanteita hänen tulee kasvattajana järjestää ja organisoida lapsille. Pienten lasten kasvatuksen tulisi olla ensisijaisesti kaikkien lasten mahdollisuuksien monipuolistamista. Lasten on esiopetuksen aikana saatava perehtyä riittävän laajaan ja monipuoliseen toimintojen skaalaan. Lapsilla on hyvä olla käsitys kaikista erilaisista mahdollisuuksista ennen kuin häneltä odotetaan valintojen tekemistä. (Hytönen 1996, 110-113.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet muodostavat paikallisten opetussuunnitelmien pohjan. Esiopetus liittyy kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 siltä osin kuin ne käsittelevät alkuopetusta, riippuvat toisistaan.

Menettelyt ja sisällöt on valittava siten, että jatkuvuus esiopetuksen ja varsinaisen opetuksen välillä turvataan. Jatkuvuuden takaajana toimii hyvin yhteisesti pohdittu yhteistyösuunnitelma tai opetussuunnitelma. Lisäksi opettajien olisi koulutulokkaan onnistuneen siirtymisen varmistamiseksi kartoitettava lapsen tuen tarve ja vahvat alueet.

Opetushallituksen vuonna 2000 kokoon kutsuma asiantuntijoiden ryhmä on

ajankohtaistanut esiopetuksen opetussuunnitelman. Nykyiset perusteet ovat osoittautuneet opetushallituksen mielestä jossain määrin liian väljiksi. Tavoitteet ja sisällöt on määritelty liian yleisellä tasolla. Niissä ei riittävän tarkasti normiteta, mitä perustaitoja oppilailta edellytetään ja minkä tasoisia niiden tulisi olla. Opetushallituksen vahvistamien esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta koulutuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelma, Tässä suunnitelmassa on täsmennettävä ja täydennettävä perusteissa esitettyjä keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä. Opetussuunnitelma on otettava käyttöön viimeistään elokuun alusta 2002, mutta se voidaan ottaa käyttöön jo tämän vuoden elokuussa (Opettaja 2001, 1-2).

Esiopetus ei uuden suunnitelman mukaan ole ainejakoista, vaan se muodostuu opetussuunnitelmassa määritellyistä eheytyistä kokonaisuuksista. Suunnitelmassa mainitut sisältöalueet ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Sisältöaluejako on tarkoitettu ohjaamaan opettajan työtä. Lisäksi perusteissa painotetaan, että opetuksen on oltava riittävän monipuolista siten, että se kattaa kaikki sisältöalueet. Nämä esiopetuksen uudet perusteet nojautuvat nykyiselle tiedolle lapsen oppimisesta ja ovat siten hyvin tervetulleita opettajille, jotka ovat kaivanneet yhtenäistä ja nykyiseen tieteelliseen tutkimukseen pohjautuvaa käytännön tietoa. Esiopetuksen perusteiden hyväksyminen on ensimmäinen askel ensi vuonna alkavalle koko perusopetuksen uudistamiselle. Se helpottaisi varmaankin päiväkodin ja alkuopetuksen opettajien yhteistä opetussuunnitelman/ yhteistyösuunnitelman tekemistä.

3. ALKUOPETUS JA KOULUVALMIUS

3.1 Alkuopetus

Suomalaisen alkuopetuksen pedagogiikan varsinaisena isänä on pidettävä Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin johtajaa ja kasvatustieteen professoria Augusti Saloa. Hänen 1935 julkaisemallaan Alakansakoulunopetussuunnitelmalla (Salo 1935) oli voimakas merkitys alkuopetuksemme omaleimaisen pedagogiikan muotoutumiselle. Opetussuunnitelma toimi alakansakoulun opettajanvalmistuksessa opetusmateriaalina ja alakansakoulujen opetussuunnitelmana lähes parinkymmenen vuoden ajan. Salo käytti opetussuunnitelmansa teoreettisessa osuudessa apuna aikansa johtavien lapsikeskeisten pedagogien ajatuksia, jotka hän pyrki nivomaan omaan opetussuunnitelmaansa kokonaisopetuksen periaatteen mukaisesti.

Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun kahden ensimmäisen luokan opetusta. Oppilaat omaksuvat viimeistään silloin koulunkäyntiin liittyviä perusvalmiuksia. Näitä ovat opiskelutaitojen kehittyminen, tottuminen koulumaiseen työskentelyyn ja oppilaan luottamus omiin kykyihinsä.

Ensimmäiset kouluvuodet ovat tärkeä vaihe lapsen elämässä. Silloin tuetaan, vahvistetaan ja kehitetään varhaiskasvatuksessa luotua taito- ja tietopohjaa sekä oppimisasenteita. Myönteisillä oppimiskokemuksilla on ratkaiseva merkitys lapsen käsitykselle koulusta ja koulunkäynnistä sekä itsestään oppijana. Alkuopetuksessa on keskeistä, että lapsi oppii luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40.)

Vuosina 1972 ja 1973 asetetut Alkuopetuksen työryhmä ja kuusivuotiaiden opetuksen työryhmä yhdistyivät toimeksiantojensa samankaltaisuuden takia ja laativat yhdessä Peruskoulun alkukasvatuksen yleistavoitemuistion (16.12.1974). Muistiossa "alkukasvatuksella" tarkoitetaan 6-, 7-, ja 8-vuotiaisiin (peruskoulun 0-2 luokat) kohdistuvaa toimintaa. Peruskoulun alkuopetuksen oppaassa

kuusivuotiaiden esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Käsite alkukasvatus sisältää sekä kuusivuotiaiden että alkuopetusikäisten kasvatuksen. (Peruskoulun opetuksen opas 1987.)

Alkuopetuksen lähtökohtia ovat lapsen yksilöllisyys, aktiivinen oppiminen ja ryhmän jäseneksi kasvaminen. Opetukselle ja oppimiselle luonteenomaista on elämänläheisyys, elämyksellisyys, toiminnallisuus ja leikinomaisuus. Lapsen yksilöllisyyttä ja omaleimaista persoonallisuutta kunnioitetaan. Lapsen edellytykset ovat oppimisen ja opetuksen perusta. Jokaisella lapsella on oikeus onnistua omalla tasollaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 41.)

Opetus- ja kasvatustilanteet käytännössä vaativat herkkyyttä kasvattajalta löytää eri päivän tilanteisiin positiivinen ja yksilöä tukeva ratkaisu. Päiväkodissa, jossa eletään paljon yhdessä muiden kanssa päivittäiset tapahtumat, eivät välttämättä aina turvaa yksilön etua vaan usein joudutaan asettamaan etusijalle yhteisön etu. On myös hyvä pohtia päivähoidossa, kuinka pitkälle yksilöllisyyttä tuetaan sillä ainakin omat kokemukseni koulutyöstä tällä hetkellä näyttävät yksilöllisyyden tukemisen nurjan puolen. Lapset jo alkuopetuksessa tuovat voimakkaasti esiin omat yksilölliset toiveensa ja halunsa eivätkä välttämättä osaa asettua toisen koululaisen asemaan.

3.2 Alkuopetuksen tavoitteet

Alkuopetuksen tavoitteet on johdettavissa peruskoulun yleisistä kasvatustavoitteista. Kirjassa Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus (1987, 4-5) määritellään ensimmäisen ja toisen luokan tavoitteeksi muun muassa oppilaan fyysisestä ja psyykkisestä terveydestä sekä turvallisuudesta huolehtiminen, myönteisten opiskelutottumusten luominen, koulutyön perustaitojen ja niiden edellyttämien valmiuksien opettaminen ja kehittäminen, opiskelun perustaitojen antaminen ja niiden hankintaan ohjaaminen, oppilaan ongelmanratkaisukyvyyn, luovan toiminnan ja luovan ajattelun kehittäminen sekä lapsen kokonaispersoonallisuuden ohjaaminen. Näillä peruskoulun alkuopetuksen kasvatustavoitteilla on kiinteä yhteys myös varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin ja sisältöihin.

Opetuksen eheyttämistä pidetään tärkeänä. Eheyttämisen tavaksi suositellaan kokonaisopetuksella tapahtuvaa opetusta. Kouluhallitus korostaa kuitenkin ohjeissaan, että kokonaisopetuksen suunnittelun tulee lähteä tavoitteista (peruskoulun yleiset kasvatustavoitteet, alkuopetuksen tavoitteet, eri oppimäärien tavoitteet) ja ottaa huomioon myös paikalliset olosuhteet, oppilaiden edellytykset, koulun mahdollisuudet sekä käytettävissä olevat materiaalit. (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 3; 36-37; 39-85.)

Toisin kuin esiopetuksessa, alkuopetuksessa opetus perustuu oppiainejaksoiseen, kaikille oppilaille samaan oppimäärään. Näin ollen kaikkien oppilaiden opiskelu tähtää samojen tavoitteiden saavuttamiseen. Koulun uudistumisen myötä eteen tuleviin ongelmiin ja kehittämistehtäviin odotetaan ensisijaisesti ratkaisuja kouluilta ja opettajilta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 26) mukaan arvioinnin prosessi on koulun kehittämistä. Itsearviointin tarkoituksena on löytää koululle entistä toimivampia ratkaisuja muuttuvassa tilanteissa.

Opetussuunnitelman laadinta siirtyy yhä lähemmäksi opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Tällöin kolmikko suunnittelu, toteutus ja arviointi, muodostavat didaktisen toiminnan perustan niin lyhyissä opetusjaksoissa kuin laajemmissakin toimintakokonaisuuksissa. (Leino & Leino 1988, 64.) Opetushallituksen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuonna 1994. Sen mukaan opetussuunnitelma muodostaa koulutyön suunnittelun ja toteuttamisen keskeisimmän perustan. Opetussuunnitelma on kuvaus opetuksen tavoitteista ja sisällöistä, opettajan didaktisten ratkaisujen suuntaaja sekä oppilasarvioinnin ja koulun toiminnan arvioinnin väline.

3.3 Esi- ja alkuopetuksen opetusjärjestelyiden erot ja yhtäläisyydet

Esi- ja alkuopetuksen tavoitteita tarkasteltaessa huomaa, että niillä on selviä yhtäläisyyksiä. Molemmissa lapsi nähdään aktiivisena ja itsenäisenä toimijana. Lapsen yksilöllisyyttä korostetaan oppimisessa, unohtamatta kuitenkaan ryhmässä toimimisen tärkeyttä. Selvimmät eroavaisuudet esi- ja alkuopetuksen välillä voidaan havaita opetusmenetelmässä (leikki) ja arvioinnissa (oppilasar-

vostelu). Perinteisesti koulussa leikkiä ei pidetty sopivana toimintamuotona, sen on katsottu sopivan alle kouluikäisille lapsille (Riihelä 1993b, 84). Tosin alkuopetuksen tavoitteissa mainitaan ns. leikinomaisuus menetelmällisenä tavoitteena. Mutta esiopetusikäiselle lapselle (Sarras 1995) satu ja leikki ovat arkipäivää ja muodostavat hänen elämänsä pääasiallisen sisällön. Esiopetuksessa se tarkoittaa lähinnä sitä, ettei opetettavaa asiaa pilkota yhden asian tuokioksi, tietoja ja taitoja lisääväksi formaaliksi opetukseksi (Sarras 1995, 37).

Esiopetuksen ja alkuopetuksen toiminta- ja opiskeluympäristöjä vertailtaessa niiden erot ja yhtäläisyydet nousevat kasvatustehtävän erilaisuudesta ja tältä pohjalta myös tavoitteenasettelun perusteiden eroista. Esiopetuksessa kodinomaisuus muodostaa toiminnan perustan mutta sen merkitys alkaa selvästi vähetä alkuopetukseen siirryttäessä. Esiopetuksen ympäristön on oltava monipuolisempi ja laajempi kuin alkuopetuksen ympäristön, koska toimintatavoissa korostuvat leikki, hoiva ja pienet työtehtävät (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 91).

Arvioinnissa koululla on esiopetusta vahvemmat perinteet. Alkuopetuksessa olevien lasten oppimista arvioidaan numeroin tai/ja sanallisin arvioin. Esiopetusta, jota annetaan ns. yhdysluokissa ja joissa osa oppilaista saa todistuksen, joudutaan miettimään erikseen, miten esiopetusikäisten lasten kohdalla menettellään. Ongelman yhtenä ratkaisuvaihtoehtona on, että esiopetuksessa, jossa perinteisesti ei numeroarviointia käytetä, myös esikoululaisille jaetaan ”todistus”, jossa numero- tai sanallisen arvioinnin sijasta on kauniilla kuvilla varustettu maininta siitä, että esiluokka on käyty. Mahdollisesti myös hyvin tehty portfolio ja sen yhteinen käsittely oppilaan kanssa voisi toimia jonkinlaisena lopetuksena esiopetuksen päättymisestä.

Varhaiskasvattajan ja luokanopettajan työnkuvaa vertailtaessa nousevat keskeisiksi eroiksi muun muassa vastuu ja oppimisympäristön ilmapiiri. Lastentarhanopettajan vastuu on luokanopettajaa laajaa- alaisempi; hän on päivän aikana vastuussa kaikenlaisista tilanteista (muistakin kuin pedagogisista tehtävistä), hänen vastuunsa kestää ajallisesti pidempään kuin luokanopettajan ja se on kokonaisvaltaisempaa vastuuta lapsesta (jatkuva yhteydenpito vanhempiin) kuin luokanopettajalla. Päiväkodin puolella toimivan kasvattajan työkenttä on

voimakkaammin tunnepitoinen kuin mitä koululuokassa yleensä. Hänen tulee kyetä luomaan myönteinen ja kiinteä tunneside lapseen (Brotherus 1994, 101-103).

Hytönen (1984) on tarkastellut varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen kasvatustavoitteita sekä niiden välisiä eroja. Hänen mukaansa varhaiskasvatus ja alkukasvatus pyrkivät yleistavoitteissaan lapsen kannalta ehyeen kokonaisuuteen. Tavoitteiden muotoilussa näkyy kuitenkin selvä ero. Päivähoidon tavoitteet esitetään väljästi muotoiltuna kasvattajan toimintana, jossa jätetään kasvatuksesta vastuussa oleville toteuttamistilaa. Lapsille pyritään tarjoamaan ikää ja kehitystasoa vastaavaa toimintaa, mutta kasvattajan ratkaistavaksi jää, kuinka paljon kunkin lapsen osalta otetaan esille tietyn tavoitealueen asioita, miten pitkään harjoitetaan tiettyyn tavoitteeseen tähtäävää toimintaa (Hytönen 1984, 38, 42-43).

Varhaiskasvatuksen ja koulukasvatuksen erilainen tavoitteiden muotoilu johtaa lapsen kannalta eriluonteiseen kasvatukseen. Varhaiskasvatuksessa tavoitteisto on kasvattajalle ikään kuin muistilista siitä, mitä hänen on muistettava lapsille tarjota. Koulussa opettajan on sitä vastoin pidettävä mielessä, mitä kaikkien oppilaiden on kyettävä suorittamaan, kun tietty luokka- aste on päätöksessään. Lapsen persoonallisuuden kehittäminen ehyeksi on ilmeisesti helpompia ottaa huomioon varhaiskasvatuksessa kuin koulukasvatuksessa, koska tavoitteisiin ei sisälly lasten muuttuminen ja yksilöiden väliset kehityserot sallitaan helpommin (Hytönen 1984, 42-43).

Esiopetusta ja alkuopetusta vertailtaessa on varsinkin lastentarhanopettajien ja myös vanhempien näkökulmasta pelätty kodinomaisuuden loppuvan ja ison koulun tilojen pelottavan ekaluokkalaista. Samaan ongelman ovat huomanneet myös Brotherus, Hytönen ja Krokfors (1999, 79), jotka toteavat, että esiopetuksen yhteydessä on paljon puhuttu tavallisesti toimintaympäristön kodinomaisuudesta. Kun verrataan esiopetusta oppivelvollisuuskoulun alkuopetukseen, havaitaan, että on tärkeää säilyttää ero alkuopetuksen opetusympäristön ja esiopetuksen toimintaympäristön välillä. Esiopetuksen toimintaympäristön ei tarvitse olla samankaltainen kuin koulun opiskeluympäristö.

Päiväkodin ja koulun toimintatapojen ei tarvitse vielä alkuopetuksessa erota kovinkaan paljon toisistaan. Yhdenmukaisuus tuo lapsille tuttuuden ja turvallisuuden tunteen suuren muutoksen keskellä. Yhdenmukaisuuteen pyritään päiväkodin ja koulun yhdessä laatimalla opetussuunnitelmalla. Hyvin organisoidut koulut käyttävät opetussuunnitelmaa, jonka tavoitteet ovat lähtöisin kehityksellisistä tarpeista. Tavoitteet kehittyvät opetussuunnitelman edetessä. Toivottavaa olisi myös joustavuus ja juuri kyseisen lapsiryhmän sen hetkisten tarpeiden havaitseminen. (Curtis 1989, 158.)

Esi- ja alkuopetuksen tavoitteet ovat siis hyvin pitkälle samansuuntaiset, mikä osaltaan helpottaa lapsen siirtymistä päiväkodista kouluun ts. kasvatuksessa ja opetuksessa syntyy ns. jatkumo. Kuitenkin opettajat ja kasvattajat ovat niitä keskeisiä vaikuttajia, jotka päättävät opetuksen menetelmistä ja toteuttamisesta. Erilaisten tavoitteiden lähentyminen ja yhtenäistyminen vaatii pienten lasten opettajilta ja kasvattajilta yhteistyötä. Yhteisten tavoitteiden pohjalle tarvitaan yhteinen esi- ja alkuopetussuunnitelma, joka sitoo ja velvoittaa kasvattajat toimimaan yhteisten sopimusten mukaan. Tavoitteiden yhdenmukaisuus ja eri hallintosektoreiden, päiväkodin ja koulun, välinen yhteistyö helpottavat pienten lasten oppimista ja siirtymistä päiväkodista kouluun.

3.4 Kouluvalmius

Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietinnön (1978, 128) mukaan kuusivuotiaiden esiopetuksessa keskeisinä asioina pitäisi olla oppimisvalmiuksien kehittäminen, kouluvalmiuksien edistäminen, kehitysviivästymien korjaaminen ja luovuuden korostaminen. Jotta näihin voitaisiin toimikunnan mukaan vaikuttaa, olisi lapsen kehitystä edistävää pedagogista toimintaa järjestettävä jo nuoremmille ikäluokille.

Ojasen (1979, 61) tutkimustulosten mukaan 6- ja 7-vuotiaiden erot kouluvalmiudessa eivät olleet yksiselitteisiä, toisin sanoen ikä ei ollut selittävä muuttuja kaikilla osa-alueilla. Kouluvalmiuden ulottuvuuksiksi muodostui kuusi faktoria: älyllinen aktiivisuus, sosiaalinen ryhmävastuun kantaja, motoris-hahmotuksellinen kouluvalmius, kasvatusasennefaktori, sosiaalinen aloitekyky ja suosio eli "ryh-

män tähti" sekä jäljelle jäänyttä 4% :n osuutta selittävä nimetön faktori.

Milloin lapsi sitten on "kypsä" kouluun? Mikä ikäluokka olisi saatettava oppivelvollisuuden piiriin? Kysymys on kahden tekijän, kehitystason ja toisaalta opetussuunnitelman keskinäisestä yhteensoveltuvuudesta. Periaatteessa saatetaan ajatella, että lapsi voidaan ottaa kouluun kuinka varhaisessa iässä tahansa, kunhan opetusohjelma suunnitellaan ja toteutetaan tämän ikävaiheen kehitystasoa vastaavasti. (Oinonen 1969, 21, 23.) Yksilölliset opetussuunnitelmat ovat tietysti mahdollisia mutta kuinka pitkälle koulu on valmis yksilöllisyydessä ja vaikea kysymys on myös kuka suunnittelee pätevästi tarvittavan ikävaiheen opetuksen. Riittääkö luokanopettajan valmiudet suunnittelemaan periaatteessa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaa vai tekeekö sen joku muu opetustoimen viranomainen kuten koulupsykologi tai viraston suunnittelija?

Lehtovaara (1950, 97-101) suunnitteli 1940-luvulla suomalaisen testistön koulukypsyyden arvioimiseksi. Hänen vuodelta 1950 olevan koulukypsyyden määritelmänsä mukaan lapsen on pystyttävä työskentelynomaisiin toimintatapoihin ja hänen älyllisen tasonsa on oltava ensimmäisen lukuvuoden työskentelyä vastaava. Lapsen havaintotoimintojen ja ruumiinliikkeiden tulee olla riittävän kehittyneitä. Tähän sisältyy lukemaan oppimisen kannalta riittävän täsmällinen silmän liikkeiden hallinta. Lapsen tulee olla sosiaalisesti kypsä lapsiyhteisön jäseneksi ja hänen fyysisen kuntonsa pitäisi kestää koulutyön asettamat vaatimukset.

Oinonen (1969, 22-24) esitti, että koulukypsyyden sijasta tulisi puhua kouluvalmiudesta. Lapsen kehitys edellyttää sekä kypsymistä että oppimista. Valmius merkitsee kehityksen linjassa tiettyä kohtaa. Se on kypsymisen ja siihen välttämättöminä sisältyvien ympäristövaikutusten sekä oppimisen yhteistulos. Hän totesi, että lapsi voidaan ottaa kouluun kuinka varhaisessa iässä tahansa, kunhan vain opetusohjelma suunnitellaan ja toteutetaan tämän ikävaiheen kehitystason mukaisesti. Koulukypsyysongelmassa olikin hänen mukaansa kysymys yksilökohtaisesta vaihtelusta kouluvalmiuden saavuttamisessa.

1990-luvulla on jälleen aktiivisemmin pohdittu sitä, milloin lapsen olisi parasta aloittaa koulu. Erilaisia uusia ratkaisuja on tullut esille. Luokaton alkuopetus

poistaisi koulun aloitusvuoden ongelman. Oppilaille annettaisiin mahdollisuus edetä kehitystasonsa mukaan, eikä luokalta siirtymiseen tarvitsisi asettaa erityisiä vaatimuksia. Kenellä olisi silloin vastuu siitä, että oppilas hallitsee opetussuunnitelmassa asetetut taidot ja saavuttaa asetetut tavoitteet. Onko mahdollista käytännössä valvoa oppilaan yksilöllistä etenemistä tavoitteiden suunnassa jos oppilaat opiskelisivat oman ohjelman mukaan. Tällaisen ajattelu- toimintamallin siirtäminen kokonaisuudessaan alkuopetukseen vaatisi todella hyvän suunnitelman ja lisäkoulutusta opettajille.

Kouluvalmiuden ja koulukypsyuden käsitteet ovat joidenkin tutkijoiden mielestä merkitykseltään lähekkäisiä. Kouluvalmiuskäsitteet poikkeavat toisistaan riippuen siitä, mitä kouluvalmiuden osatekijää tutkija painottaa. (Takala & Takala 1980, 151-152) ovat sitä mieltä, ettei koulukypsyydelle voi asettaa jyrkkiä rajoja, koska kypsyuden saavuttaminen riippuu siitä, millaisia vaatimuksia lapselle halutaan asettaa koulunkäynnin alkaessa ja millaisin menetelmin opetus tapahtuu. Hirsjärven (1983, 89) mukaan koulukypsyydellä ja kouluvalmiudella tarkoitetaan lapsen sosiaalisen, älyllisen ja fyysisen kehityksen tasoa suhteessa koulun aloittamisen asettamiin vaatimuksiin. Tämän perusteella voidaan ymmärtää lapsen kohdistuvien odotusten määräytyvän koulusta käsin. Odotusten pitäisi olla myös koulun vaatimusten mukaisia.

Arajärven kouluvalmiusjaottelu on nykyaikainen ja kattaa monipuolisesti kouluvalmiuden eri osa-alueet. Jaottelun yhteydessä tarkastellaan myös muiden tutkijoiden käsityksiä kouluvalmiudesta. Arajärven mukaan kouluvalmius merkitsee lapselle itsenäistymisen kriisivaihetta.

Kouluvalmius-käsitteessä fyysinen, psyykkinen, älyllinen ja sosiaalinen taso liittyvät toisiinsa. Arajärvi jakaa kouluvalmiuden somaattiseen, motoriseen, älylliseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen valmiuteen. (Arajärvi 1991, 48- 50.)

Somaattinen kouluvalmius. Kuusivuotias elää kehityksellistä murrosvaihetta. Somaattiseen valmiuteen liittyy suuria fyysisiä muutoksia: raajat kasvavat pituutta, ruumiin mittasuhteet muuttuvat ja liikkeet käyvät aiempaa kömpelömmiksi. Pikkulapsen pyöreys on vaihtunut kouluikäisen lapsen ruumiinrakenteeseen. (Arajärvi 1991, 49; Eriksson & Eriksson 1991, 104-105 ; Vestly 1994, 30). Yleis-

opetukseen menevällä lapsella on lisäksi normaali kuulo ja näkö (Arajärvi 1991, 49).

Motorinen kouluvalmius tarkoittaa, että käden, silmän ja korvan yhteistyö on koordinoitua (Paananen 1985, 1109). Lapsi pystyy istumaan paikallaan, keskittymään ja kuuntelemaan vähintään puolen tunnin ajan. (Arajärvi 1991, 499.)

Älyllinen kouluvalmius edellyttää, että lapsi on saavuttanut vähintään kuusi ja puolivuotiaan älykkyystason. Toivottavaa olisi, ettei älykkyuden eri osatekijöiden välillä olisi epätasaisuutta, koska liian suuri epäsuhta liittyy oppimisvaikeuksiin. (Arajärvi 1991, 49.) Lapsi on kykenevä ottamaan vastaan tietoja ja taitoja, joita koulussa opetetaan heti ensimmäisestä päivästä lähtien. Hänellä on oltava myös ikäistään vastaava päättelytaito sekä taito keskustella asioista ikätasoaan vastaavalla tavalla. (Paananen 1985, 110.)

Kouluun tullessaan lapsi on itsenäistynyt ja haluaa irrottautua kotiympäristöstään (Arajärvi 1991, 49-50). Näiden edellä mainittujen *emotionaalisten valmiuksien* lisäksi koulutulokkaan tulee kyetä suorittamaan tehtävänsä loppuun ja osattava selviytyä häviämistilanteista. Lisäksi hänen tulee pystyä itsensä ilmaistamiseen (Alahuhta 1991, 45).

Sosiaalisilta valmiuksiltaan lapsi on toverisuhteissaan niin kehittynyt, että hän pystyy tutustumaan uusiin ihmisiin ja toimimaan ryhmässä (Paananen 1985, 1109) sekä osaa arvostaa toisten mielipiteitä ja puolustaa itseään (Arajärvi 1991, 50). Ryhmätilanteessa koulutulokkaan on pystyttävä ottamaan huomioon muut ihmiset sekä toimimaan ryhmän jäsenenä vastavuoroisesti. Lisäksi hänen tulee kyetä ottamaan vastaan yksinkertaisia ohjeita sekä pidättämään välittömiä reaktioitaan. (Alahuhta 1991, 45 ; Karppi 1983, 15)

Puutteet sosiaalisissa ja emotionaalisissa valmiuksissa estävät usein muiden valmiuksien käyttöä ja vähentävät oleellisesti oppimiseen tarvittavaa energiaa (Karppi 1983, 15). Römanin (1977, 17) mukaan opettajat pitivät koulutulokkaan tärkeinä valmiuksina sosio-emotionaalisella alueella keskittymis- ja yhteistyökykyä, itsenäistä koulutyöskentelyä tuokioittain ja koulutyöhön sopeutumista sekä sitä, että koulutulokas pitää koulunkäynnistä.

4. ESIOPETUKSEN JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ

4.1 Yhteistyön lähtökohtia

Monilla lapsilla on vaikeuksia, kun he siirtyvät esiopetuksesta ala-asteelle ja alkuopetuksen piiriin. Tässä muutoksessa jatkuvuutta pitäisi etsiä ennen kaikkea opetusmenetelmistä. (Korkeamäki, Laukkanen & Seppälä 1989,8.) Lastentarhan- ja luokanopettajien yhteistyö tukisi tätä suurta muutosta ja kenties tekisi siitä hieman helpomman. Kuinka paljon lastentarhanopettajat ja luokanopettajat tekevät yhteistyötä, riippuu hyvin paljon kustakin työyhteisöstä ja yhteistyöpareista. Lastentarhanopettajat ja luokan opettajat ovat kaksi eri ammattiryhmää erilaisilla koulutuksilla, menetelmillä ja tavoitteilla. Kuinka helposti tavat ja käytännöt löytyvät yhteistyöhön?

Opetushallituksen ja sosiaali- ja terveyshallituksen yhteisen työryhmän vuonna 1992 laatiman Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on, että sitä käytetään sekä päivähoidon että peruskoulun antamassa esi- opetuksessa, jolloin esi- ja alkuopetuksesta muodostuu loogisesti etenevä kokonaisuus.

Opetushallituksen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 41) mukaan koulun aloittamisen tulee olla lapselle turvallinen siirtymävaihe uuteen yhteisöön. Eri tahojen välinen yhteistyö, lapsen kasvuympäristöjen kohtaaminen on välttämätöntä. Yhteistyö edellyttää yhteisiä sopimuksia ja tavoitteita. Ensiarvoisen tärkeää on yhteistyö vanhempien kanssa. Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä tulee olla kiinteää yhteistyötä, jotta niistä muodostuisi lapsen kehityksen ja edellytykset huomioon ottava kokonaisuus. Yhteistyötä toteutetaan sekä opetussuunnitelmia laadittaessa että käytännön toiminnassa.

Peruskoulun esi- ja alkuopetus muodostavat kokonaisuuden jossa keskeiset tavoitteet, opiskelun luonne ja opetuksen lähtökohdat ovat samansuuntaiset. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 20.)

Esiopetusta kuvaillaan usein sillaksi päivähoidon ja koulun välillä. Sen tulisi mahdollistaa joustava ja kaikin puolin miellyttävä siirtyminen varhaislapsuudesta oppivelvollisuusikään. Esiopetuksen ja koulukasvatuksen olisi lapsen kannalta katsoen oltava mahdollisimman yhtenäinen kokonaisuus. Sen edellytyksenä on että päivähoidon ja koulun kasvattajien kesken päästään jatkuvaan vuorovai-
kutukseen ja kasvatustavoitteiden kannalta yhdenmukaiseen toimintaan. (Al-
kuopetus 1987, 19-20; Esiopetus 1987, 9-12.)

Nurmi (1992) toteaa pro gradu-tutkielmassaan, Lastentarhanopettajien näke-
myksiä esiopetuksen tavoitteista ja toteutumisesta, että haastatellut lastentar-
hanopettajat pitivät kaikki päiväkodin ja koulun välistä yhteydenpitoa riittämät-
tömänä. Osa haastateltavista oli toimintavuoden aikana itse ottanut yhteyttä
kouluun keskustellakseen yleisistä suuntaviivoista kasvatuksessa ja opetukses-
sa koska kyseessä oli ollut erityistä hoitoa ja kasvatusta vaativa lapsi. Koulusta
ei yhteyttä oltu otettu.

Tiihonen (1986) kartoitti opettajien kokemia ongelmia ja tulevaisuuden toiveita.
Hän kuvaa esi- ja alkuopetuksen konkreettista sovellusta ja nivellystä vierailles-
saan kuukauden aikana 13 kunnan alueella yhteensä 25 esi- ja alkuopetusluok-
kaan ja vaihtoi mielipiteitä peräti 68 alkuopettajan kanssa. Kartoituksessa oli
selvinnyt, että esiopetuksen toteutumisessa oli paljonkin kirjavuutta, mutta ko-
konaisuutena toimintaa näyttää leimanneen innostunut ja myönteinen asennoi-
tuminen. Kuusivuotiaat olivat tuoneet mukanaan uusia tai ainakin unohduksissa
olleita työmuotoja alkuopetukseen.

Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä on ilmeisesti paikkakunnittain hyvin sa-
tunnaista ja suunnittelematonta. Jonkinlaiset minimitalvoitteet esiopetussuunni-
telmassa auttaisivat linjanvedossa käytännön työn kannalta. Lastentarhanopet-
tajat kaipaisivat tietoa, mihin he ovat lapsia kasvattamassa, millainen on nyky-
päivän koulu. Toisaalta alkuopetuksen opettajilla saattaa olla tietämättömyyttä
esiopetuksen tavoitteista ja toimintatavoista.

Lapsen itsetunnon kannalta on hyvä, että lapsi oppii tulemaan toimeen myös
omana itsenään muiden aikuisten ja lasten kanssa. Muutokset ovat vanhan ja
tutun toimintamallin vaihtumista uudeksi ja erilaiseksi mutta muutoksen ei vält-

tämättä tarvitse olla negatiivinen. Joissakin tapauksissa uusi tilanne voidaan kohdata uhkana vanhalle toimintamallille ja se saattaa muodostua kriisiksi tai vastaavasti positiiviseksi käännekohtaksi elämänkaarelle.

Kodin, päiväkodin ja koulun välinen toimiva yhteistyö lisää lapsen turvallisuuden tunnetta ja tukee vanhempien kasvatustyötä. Siirtymisen esiopetuksesta varsinaiseen kouluun on tapahduttava turvallisuuden ja molempien osapuolten yhteisymmärryksen ilmapiirissä.

4.2 Yhteistyön käytäntöä

Koulun ja päiväkodin väliselle yhteistyölle löytyy paljon eri muotoja. Voidaan järjestää yhteisiä tapahtumia ja vierailuja. Yhteistyö avaa runsain määrin myös uusia yhteistyömuotoja. Yhteistyön lähtölaukauksena toimii hyvin yhteisen opetussuunnitelman/ yhteistyösuunnitelman kehittäminen ja laatiminen. Tapaamiset ja kokoukset edesauttavat opettajien tutustumista ja sen myötä myös yhteistyö varmasti paranee.

Opetus on perusluonteeltaan inhimillistä vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on tukea oppilaiden monipuolista oppimista ja kehittymistä. Opetus- oppimistapahtuman perustana ja keinona ovat toimivat ihmissuhteet. Vaikka oppimiseen vaikuttavat oppilaiden omat valmiudet, kotiolot ja suhtautuminen koulutyöskentelyyn, oppilaan suhteilla opettajiin ja muihin oppilaisiin on suuri merkitys. Näihin suhteisiin taas heijastuvat opettajien ja muun henkilökunnan keskinäiset suhteet. (Hämäläinen & Sava 1989, 19.)

Esi- ja alkuopetuksen onnistunut yhteistyö edellyttää oleellisia muutoksia henkilökunnan asenteissa ja tavoissa. Yhteistyön perusta on yhteissuunnittelussa: yhteisten tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien sopimisessa. Yhteistyön suunnittelu ja toteutus vaatii opettajilta yhteistä aikaa ja halua kehittyä kasvattajina ja opettajina. Lastentarhan- ja luokanopettajien täytyy oman työn lisäksi panostaa ja löytää itsestään resursseja, jotta uusiin ihmisiin tutustuminen, kontaktien luominen ja yhteistyöhön ryhtyminen toteutuisivat. Koulun ja päiväkodin fyysinen etäisyys asettaa kuitenkin oman lisävaikeutensa. Kaikki tämä vaivannäkö mah-

dollistaa kuitenkin lapsen turvallisen siirtymisen esiopetuksesta alkuopetukseen.

Sodankylässä toteutettiin vuonna 1995 Pienten lasten koulu- projekti. Projekti oli esi- ja alkuopetuksen kehittämisen- ja yhteistyöprojekti. Projektin toteuttamisen jälkeen kokoontui visiointiryhmä, joka koostui projektiin osallistuneista henkilöistä ja he maalailivat yhdessä tulevaisuudennäkymiä esi- ja alkuopetukselle. Tärkeänä pidettiin sitä, että molemmat opettajaryhmät tekevät toisiaan täydentävää työtä ja on hyvä, että takavuosien kateudesta ja toisten varpaiden tallaisesta ollaan pääsemässä eroon . Tunnetasolla olisi oltu valmiita monenlaisen yhteistyöhön mutta nykyisten resurssien vähäisyys rajoittaa jossain määrin toiveiden toteutumista.

Suurimpana vaikeutena nähtiin se, että päiväkotia ja koulu kuuluvat eri hallinnon piiriin. Toivottiin, että esiopetus otettaisiin mukaan koulutoimeen. Tästä muutoksesta uskottiin olevan monenlaista hyötyä, muun muassa: samansuuntaiset päätökset samassa lautakunnassa, materiaalien ja tilojen yhteiskäyttö helpottuisivat, yhtenäiset koulutusmäärärahat ja enemmän yhteisiä koulutustilaisuuksia, mahdollisuus saada yhtenäisyyttä lastentarhanopettajien ja luokanopettajien palkkaukseen ja työaikasäädöksiin, olisi helpompaa toteuttaa koulu, jossa 0-, 1- ja 2- luokkalaiset olisivat fyysisesti samassa tilassa. (Yliruikka 1996, 66- 67.)

Päiväkodin ja koulun yhteistä opetussuunnitelmaa pidettiin välttämättömänä, jotta esi- ja alkuopetuksen toimintaa voidaan niveltää ja jotta vältyttäisiin päällekkäisyyksiltä. Lapsen oppiminen etenisi yhtenäisenä jatkumona päiväkodista kouluun. (Kankaanranta & Tiihonen 1994, 54.)

Opetussuunnitelman yhdessä työstäminen vie päiväkodin ja koulun aikuiset entistä tiiviimpään yhteistyöhön. Koulujen yhteistyöhenkisydessä on paljon eroja. Pitkällä aikavälillä yhteistyö johtaa ammatillisen keskustelun kehittymiseen, kun työyhteisö vähitellen harjaantuu käsittelemään ja ratkaisemaan asioita puhumalla. On myös havaittu muutosta opettajien aktiivisuudessa hakeutua koulutukseen, itsensä kehittämiseen ja virikkeiden hankkimiseen. Erityisen merkitykselliseksi on havaittu yhteistyö toisiin kouluihin, jotka ovat myös samassa työvaiheessa tai edenneet pidemmälle. Heiltä saadaan ideoita ja itselle soveltuvia käytännön vinkkejä. (Gröndahl & Piekkari & Rassi 1995, 20.)

5. TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni tarkoituksena on perehtyä päiväkodin ja koulun yhteistyöhön ja kouluvalmiuden käsitteeseen. Kouluvalmiuden käsite on arkikielessä saanut monia ulottuvuuksia ja minulle tutkijana sillä on saanut omat merkityksensä. Lisäksi julkisessa keskustelussa, alan artikkeleissa että käytännön kasvatus-työssä tämä käsite saa monenlaisia merkityksiä ja sävyjä. Tämä entinen koulu-kypsyys- käsite ymmärretään teoriassa ja käytännössä eri tavoin. Työskennellessäni lastentarhanopettajana ja myöhemmin luokanopettajana huomasin opettajien painottavan eri asioita lapsen siirtyessä kouluun. Opettajat korostivat koulutulokkaan hyvinkin erilaisia taitoja ja valmiuksia. Halusin tutkimuksessani kartoittaa tutkimuskohteitteni työntekijöiden mielipiteitä kouluvalmiudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi olin kiinnostunut tietämään, miten opettajat tukevat kouluvalmiutta yhteistyössä koulun/ päiväkodin kanssa.

Yhteistyötä päivähoidon ja koulumaailman välillä on jo ollut pitkään olemassa. Se on saanut monenlaisia muotoja. Kuitenkaan yhteistyö ei aina ole ollut onnistunutta ja olen työni kautta huomannut, että toiveita ja odotuksia löytyy molemmin puolin. Tärkeää yhteistyön onnistumiselle on sen suunnittelu. Halusin tutkimuksessani selvittää, miten yhteistyötä suunnitellaan. Onko olemassa yhteistä opetussuunnitelmaa ja kuinka säännöllistä suunnittelu on?

Erilaisia yhteistyömuotoja on hyvin paljon. Koska jokaisella yhteistyökohteella on kumppaninsa kanssa omat tietyt tapansa, oli mielenkiintoista kartoittaa, millaisia yhteistyömuotoja näillä tutkittavilla kohteilla esiintyi. Vanhat traditiot saavat aina oman paikkansa, mistä ja kenen tulevat tuoreemmat ja uusimmat yhteistyömuodot.

Yhteistyö edellyttää aina suunnittelua ja toiminnan jälkeen on syytä arvioida sen onnistumista. Käytännön työelämässä on havaittavissa joskus ajoittain paljon erilaista toimintaa yksin tai yhteistyössä toisen lapsiryhmän kanssa. Koska kasvatustyö on hyvin paljon tavoitteilla ja vaatimuksilla rasitettua ja siten kiireistä, unohtuu helposti työn arviointi. Työn onnistumisen edellytys on kuitenkin sen

jatkuva arviointi. Pysin tutkimuksessani kartoittamaan tutkimushenkilöiden suhtautumista arviointiin ja miten arviointia tehdään.

Yhteistyön kokeminen on kolmas tutkimusongelma. Yhteistyötä suunnittele-
massa, toteuttamassa ja arvioimassa oli eri ammattiryhmien jäseniä, joilla oli eri
pituisen työkokemus. Yhteistyön tekeminen ei ole koskaan itsestään selvää ja
helppoa. Molemmiin puolin saattaa olla vääriä tietoja ja odotuksia. Yhteistyö
vaatii osapuoliltaan ymmärtämystä, joustoa, yhteisten näkemysten löytämistä ja
ennen kaikkea toisen osapuolen kunnioitusta. Ilman ongelmia ei yhteistyö var-
mastikaan toimi, mutta mitkä ovat ne ongelmat, jotka hiertävät yhteistyötä? On-
nistuminen ja näkyvät saavutukset auttavat kuitenkin yhteistyötä eteenpäin.
Tyytyväisyys tuloksiin antaa voimaa käytännön työssä ja vahvistaa yhteistyötä.
Pidin tärkeänä selvittää, mitä positiivista tutkimushenkilöt kokivat yhteistyössä ja
mikä sai heidät jatkamaan sitä, samoin kuin mitkä olivat yhteistyön ongelmako-
hdat.

Tutkimusongelmat :

1. Miten lastentarhanopettajat ja luokanopettajat määrittelevät kouluvalmiu-
den?
 - Miten kouluvalmius ymmärretään käsitteenä ja käytännössä ?
2. Millaista yhteistyötä lastentarhanopettajat ja luokanopettajat tekevät koulu-
valmiuden tukemiseksi?
 - Miten yhteistyötä suunnitellaan?
 - Mitä yhteistyömuotoja heillä on?
 - Miten yhteistyötä arvioidaan?
3. Miten lastentarhanopettajat ja luokanopettajat kokevat yhteistyön?
 - Mikä merkitys yhteistyöllä on?
 - Mitä ongelmia, vaikeuksia on liittynyt yhteistyöhön?

6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksessa esittelen kaksi koulu- päiväkotitutkimusparia. Tutkimuskohteena on kaksi yhteistyöparia, jonka muodostavat kaksi Helsingin kaupungin ala-asteen koulua ja päiväkotia. Molemmissa yhteistyöpareissa, tapaus A:ssa ja tapaus B:ssä, on mukana kaksi lastentarhanopettajaa ja kaksi luokanopettajaa. Molemmissa tutkimuskohteissa tehdään yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Tutkimuksessani on kaksi kohdetta ja ne on valittu keskinäisen erilaisuutensa vuoksi. Tapaus A:n koulu ja päiväkoti ovat toisistaan selkeästi erillään, noin yhden kilometrin päässä toisistaan ja toinen kohde, tapaus B, taas fyysisesti kokonaan samassa rakennuksessa. Lisäksi tapaus A:n koulu on suuri noin kolmensadan oppilaan rakennus kun taas tapaus B:n koulussa oli vain kaksi, luokkaa: ensimmäinen ja toinen luokka. Tutkimuskohteet eroavat toisistaan siten, että toinen kohteista tapaus A sijaitsee lähellä ydinkeskustaa ja tapaus B selkeästi kauempana keskustasta. Tapausten fyysinen sijainti antaa oman mielenkiintoisen näkökulman siihen, onko yhteistyö tiiviimpää jos yhteistyökumppanien välimatka ei ole esteenä.

Kaikki opettajat olivat tutkimuksen aikana olleet työssä vähintään viisi vuotta. Opettajat valittiin kysymällä henkilökohtaisesti heidän suostumustaan tutkimukseen. Kaikki tutkimukseen kysytyt opettajat suostuivat vapaaehtoisesti ja suhtautuivat myönteisesti koko tutkimukseen.

Tutkimuskohteet ovat erilaisia kooltaan ja sijainniltaan. Tutkittavat ovat kouluksensa ja työtehtäviensä vuoksi myös erilaisista toimintakulttuureista. Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien erilaiset näkemykset ja kokemukset yhteistyöstä ja kouluvalmiudesta edustavat eri toimintakulttuuria.

6.2 Haastattelu tutkimusmetodina

Laadullisessa tutkimuksessa menetelmien kelvollisuus on suoraan riippuvainen tavasta, jolla ne liittyvät tutkittaviin merkitysyhteyksiin (Varto, 1996, 98). Lisäksi hän toteaa, että jokaista tutkimusta varten on luotava omat menetelmänsä. Jokainen tutkimus ja jokainen tutkimuskohde edellyttää oman menetelmänsä, joka motivoituu tutkimuskohteesta ja korjautuu tutkimuksen kanssa.

Oma tutkimusaiheeni, esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, on luonteeltaan mielestäni pohdiskelleva ja tarvitsi menetelmäkseen *teemahaastattelun*. Haastateltavia tutkimuksessani oli yhteensä seitsemän työntekijää. Haastattelin kahta aikuista yhtä aikaa ja molemmat edustivat aina samaa yhteistyön osapuolta, lastentarhanopettajia tai luokanopettajia.

Teemahaastattelu, on puolistrukturoitu menetelmä, jossa haastattelun aiheet eli teemat ovat tutkijalla tiedossa. Teemoja ei tarvitse käsitellä tietyssä järjestyksessä eikä kysymysten sanamuodon tarvitse olla tarkalleen sama. Haastattelijan tulee kuitenkin pitää huoli siitä, että kaikki teemat tulee käytyä haastateltavan kanssa läpi. Teemahaastattelussa ollaan kiinnostuttu nimenomaan ilmiön perusluonteesta ja ominaisuuksista sekä hypoteesien löytämisestä, ei niinkään ennalta- asetettujen hypoteesien todentamisesta. Teemahaastattelussa laaditaan etukäteen teema-alueuuttelo, jossa teemat edustavat teoreettisten pääkäsitteiden alakäsitteitä tai- luokkia. Teema-alueet ovat puolestaan yksityiskohdaisempia kuin ongelmat ja niiden tulisi olla riittävän väljiä, jotta ilmiötä voitaisiin tarkastella monipuolisesti. (Hirsjärvi ja Hurme 1991, 28- 42.)

Haastattelut olivat siis yhtä kertaa lukuun ottamatta ryhmähaastatteluja ja paikalla oli aina kaksi lastentarhan opettajaa tai kaksi luokanopettajaa samasta työpaikasta. Yhdessä tapauksessa tehtiin yksilöhaastattelu, koska koulun toinen edustaja oli jo siirtynyt toisiin tehtäviin ja näin estynyt. Tutkimushenkilöt keskustelivat keskenään aiheesta ennen haastattelua ja toinen haastateltava opettaja välitti haastattelijalle heidän keskustelunsa sisällön omien vastauksien lisäksi. Varto (1996) toteaa, että menetelmien olisi tämän vuoksi pystyttävä venymään ja sopeutumaan myös niihin mahdollisuuksiin, joita tutkimuskohteis-

sa on jo toteutuneiden piirteiden lisäksi, sillä usein juuri mahdollisuudet paljastavat selkeimmin ne kokonaiset merkitysyhteydet, joissa jo toteutuneella elämällä on mieli. Suunnitellessani tutkimusmenetelmää päädyin juuri teemahaastatteluun koska laadullisessa tutkimuksessa kohteet ovat eläviä ja menetelmä on tämän vuoksi oltava dynaaminen eikä staattinen.

Alasuutarin (1994) mukaan ryhmäkeskustelu, jollaisena oman tutkimukseni teemahaastattelua pidän, kohdentuu käsittelemään sitä, mitä yksilölle on yhteistä ryhmän jäsenenä. Keskustelu ei jää vain haastattelijan ja haastateltavan väliseksi kysymys-vastaus-peliksi, vaan tutkija jää ajoittain kysymyksineen sivuun ja ryhmän jäsenet alkavat kysellä asioita toisiltaan, pohtia ryhmälle ominaista suhtautumistapaa ja ehkä kiistellä tulkinnoista. Mielestäni juuri tällaiset tilanteet antavat tutkijalle yksilöhaastatteluun verraten enemmän mahdollisuuksia kuulla ja eritellä sellaista mitä ei yksilötilanteissa useinkaan tapahdu. Ryhmähaastattelussa saatetaan saada tietoa ajoittain tavallista enemmän koska osallistujat voivat yhdessä muistella tukea ja rohkaista toisiaan pohdinnassa. Tällöin tullaan lähelle ns. kollektiivisen muistelun menetelmää (Eskola, 1999, 96; Middleton & Edwards, 1990).

Eskola (1999) on myös maininnut, että teemahaastattelu luo haastattelutilanteelle avointa haastattelua tiukemmat rajat. Toisaalta se mahdollistaa haastateltavalle strukturoitua haastattelua laajemmat mahdollisuudet yksilöllisten tulkintojen esittämiseen. Ryhmähaastattelussa on hyvää se, että haastateltavat kontrolloivat toisiaan haastattelutilanteessa. Eskola(1999) on todennut, että ryhmässä haastateltavat stimuloivat toisiaan ja asiat tulevat esiin toisella tavalla kuin yksilöhaastattelussa. Hän ottaa kantaa myös parihaastatteluun ja toteaa, että kahden ihmisen haastattelemisen samalla kertaa saattaa toimia eri tavalla kuin yhden ja tuottaa varsin käyttökelpoista tietoa. Mielestäni jo haastattelutilanteessa ja varsinkin myöhemmin tutkimustuloksia analysoidessani, huomasin että haastateltavat muistelivat joitakin asioita yhdessä. Se hyödytti tutkimusta sillä näin sain tarkempaa ja monipuolisempaa informaatiota yhteistyöstä kuin yksilöhaastattelun kautta.

Haastattelu on vaativa tutkimusmenetelmä. Haastattelun suunnittelu on tehtävä huolella jotta vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavien välillä tuottaa tulok-

sia. Haastattelijalla on selkeästi aloittajan ja ohjaajan rooli. Haastattelun aikana haastattelija joutuu myös useimmiten motivoimaan haastateltavaa sopivilla tavoilla. On myös tehtävä selväksi haastateltavien ja haastattelijan roolit mielummin etukäteen tai viimeistään haastattelun kuluessa. Haastattelu on syytä tehdä molemminpuolisen luottamuksen ilmapiirissä. (Eskola 1999, 63.)

Suoritin aineiston hankinnan haastattelemalla ja nauhoitin kaikki haastattelut. Tutkijana koin, että saan näin tarkemman tiedon enkä ole omien muistiinpanojeni varassa. Lisäksi ryhmähaastattelu/ parihaastattelu tilanteena on niin muuttuvainen ja haastateltavien puheenvuorot ovat hyvin nopeasti vaihtuvia jolloin keskusteluteemat menevät päällekkäin ja ristiin. Haastateltavat voivat vastata palaamalla edelliseen vastaukseensa tai kommentoida toisen haastateltavan tai haastattelijan vastauksia ja puheenvuoroa joskus hyvinkin nopeasti. Teemahaastattelun kirjoitin sellaisenaan paperille eli litteroin sen. Haastattelijoitten vastaukset nimesin tutkimushenkilöiden mukaan, jotta eri puheenvuorot olisivat selkeästi nähtävissä ja tulkittavissa. Mielestäni analyysin kannalta on tärkeää, että haastateltavien vastaukset ovat kokonaisuudessaan tulkittavissa. Litteroinnin jälkeen on myös mahdollista nähdä kuinka tasapuolisesti haastateltavat vastailevat vai onko nähtävissä, että toinen on enemmän äänessä tai kumpi esimerkiksi yleensä aloittaa.

Haastatteluteemat olivat tutkimuksessa mielestäni selkeät ja haastattelutilanteessa haastattelija toi teemat tilanteeseen haastattelukysymysten muodossa. Kysymykset olivat laajempia ja kokonaisvaltaisempia kuin yhden asian kysymykset. Haastattelun sopimistilanteessa kerroin tutkittaville etukäteen haastattelun keskeiset aiheet.

Teemahaastattelut tein keväällä 1999. Haastatteli tutkittavat heidän työpaikallaan. Haastattelut tapahtuivat aina rauhallisessa ympäristössä, jossa ei ollut muita työntekijöitä. Haastattelut nauhoitin tunnin kasetille ja se yleensä riitti. Jos nauha loppui, kirjoitin haastattelun paperille. Tutkija oli informoinut haastateltavia etukäteen tutkimusaiheesta ja kertonut kysymysten pääteemat. Haastattelukysymysten runko on liitteessä 1. Tutkija piti huolen siitä, että jokainen haastatteluteema käytiin läpi haastattelutilanteen aikana.

6.3 Kvalitatiivisen aineiston analysointi ja tulkinta

Yksilöhaastattelut ja ryhmäkeskustelut tuottavat eriluonteista aineistoa. Tämä ero tulee ottaa huomioon aineiston tulkinnassa (Alasuutari, 1994, 133). On olennaista löytää ne kysymykset, joihin aineistoa tulkitsemalla yritetään saada vastauksia. Jollakin tasolla on syytä analysoida ryhmä/ parihaastattelutilannetta, oliko siinä havaittavissa asioita jotka olisivat vaikuttaneen vastauksiin. Jos haastattelutilanteessa selkeästi oli nähtävissä jonkinlaista hierarkiaa, sen vaikutus on todennäköisesti havaittavissa analyysissa. Monet itsestäänselvydet tai keskustelun ulkopuolelle jäävät asiat tulevat mahdollisesti esiin paremmin ryhmä/parikeskusteluna. Kuitenkin aineistoa tarkastellaan aina tietyssä tilanteessa tuotettuna puheena. On syytä kuitenkin muistaa se, mitä Alasuutari (1994) korostaa, että kun analyysin kohteeksi otetaan koko vuorovaikutustilanne, haastattelijan rooli ja toimintamallit kuuluvat eriteltävänä olevaan tutkimusaineistoon siinä missä haastateltavienkin puheet. Koska en tutkimuksessani videoinut haastattelutilannetta, voin vain kuvailla muistiinpanojen pohjalta keskustelutilannetta.

Varton (1996, 95) mukaan laadullisessa tutkimuksessa vaaditaan menetelmiltä ja testeiltä, että ne asiallistavat tutkimuskohteen. Asiallistaminen tarkoittaa, että tutkimuskohdetta tarkastellaan sellaisen johdonmukaisen ja järjestelmällisen tapaan, että pyritään irti tutkijan ja tutkimusyhteisön elämyksellisistä tavoista katsoa tätä tutkimuskohdetta. Lisäksi hän toteaa, että menetelmien olisi pystyttävä venymään ja sopeutumaan niihin mahdollisuuksiin, joita tutkimuskohteissa jo toteutuneiden piirteiden lisäksi on.

Tulkinnalla tarkoitetaan Varton(1996, 65) mukaan laadullisessa tutkimuksessa empiirisesti saavutettujen merkityssuhteiden aukikerimistä. Ihmistutkimusta tehdessään tutkija kohtaa monenlaisia ja monitasoisia tulkintaongelmia. Osa niistä on kielellisiä ilmauksia, osa sosiaalisia rakenteita, organisaatioita. Lisäksi on ongelmia, jotka ovat monitasoisia, kuvallisia, metaforallisia ja muita vastaavia. Jotta käsitys tutkimuskohteesta voi muodostua kokonaisuudeksi, on tulkintaa seurattava ymmärtäminen. Ymmärtämisellä tarkoitetaan tutkimuskohteen tematisoivaa luomista ns. ”uudeksi kokonaisuudeksi”. Tutkijan ottaa huomioon

tällöin annetut lähtökohdat eli tutkimuskohteen autonomisuuden ja ulkopuolisuuden ja toisaalta tutkijan mahdollisuuden toimia tämänhetkisenä ymmärtäjänä. Tutkimuskohdetta ymmärtäessämme voi käydä niin, että meille tutut piirteet korostuvat ja vieraat piirteet jäävät sivuun. Tutkijan on siis tasapainoitava ymmärtämällä vieraita ajatuksia tuttujen tavoin ja vieraannuttaa meille itsestään selviä seikkoja. Omassa tutkimuksessani joudun tällaiseen tasapainoiluun, koska suuremmaksi osaksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on työkokemukseni perusteella tuttua mutta tutkimuskohteena olevat yhteistyökohteet täysin vieraita. Varton (1996, 66) tutkimuksellinen ohje on, että tutkittavan vieraus on tärkeä, koska se pakottaa tutkijan ottamaan koko ajan huomioon, kuinka tutkimuksessa muodostuu merkitysyhteys, jossa tutkittavaa ymmärretään.

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan käsitteestä hermeneuttinen kehä. Siinä on kysymys siitä, että ymmärtäminen aina lähtee tietyistä lähtökohdista ja siirtyy sitten niiden oivaltamiseen ja sen jälkeen ymmärtämiseen. Jokainen uusi lukutapa paljastaa kaksi eri asiaa: ensin se vie lähemmäs tutkimuskohteen mieltä, avaa sitä olennaisten todellistumisten suuntaan ja lisäksi se syventää itseymmärrystäni.

Tulkinta on laadullisen tutkimuksen päämenetelmä ja varsinkin kun tutkitaan ihmisten kokemusmaailmaa, tulkinta on menetelmä, joka parhaiten tunnistaa tutkimuskohteen laadun. Menetelmä toimii kehän kaltaisena: tulkinnan perusteitten periaatteita verrataan tutkittavaan aineistoon ja katsotaan, mitä tulkintoja syntyy. Näitä tulkintoja verrataan tutkijan lähtöoletuksiin tutkimalla erityisesti, tavoitetaanko tulkinnoilla etsittäviä laatuja. Vertaamisen seurauksena on periaatteiden uudelleen järjestäminen ja tutkijan oletusten täsmentäminen. Tärkeää on myös huomata, että elämämaailma on koko ajan muuttuva ja merkitykset kietoutuvat uusiin ja muodostavat siten uutta kokonaisuutta. Merkitykset eivät ole esineen kaltaisia yksiköitä vaan koko ajan muuttuvia mielellisiä sisältöjä. Vaikka omassa tutkimuksessani käsite esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on tuttu, tutkimuksen kuluessa tutkimuskohteen maailman liittyvät tekijät ja omat näkemykseni kohtaavat ja saavat uudenlaisen jäsenyyksen. (Varto 1996, 68- 69.)

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tällaisen analyysin voi tehdä vain analyttisesti;

käytännössä ne nivoutuvat aina toisiinsa. Kun aineistoa tarkastellaan, kiinnitetään huomio vain siihen, mikä on kulloisenkin kysymyksenasettelun ja teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaista. Joka tapauksessa tekstiaineisto pelkistyy hieman hallittavammaksi määräksi erillisiä "raakahavaintoja". Pelkistämisen seuraavassa vaiheessa raakahavainnot havaintoja karsitaan yhdistämällä. Etsitään siis havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilemalla sääntö, joka siltä osin poikkeuksetta koko aineistoon. Aineistosta pyritään löytämään esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. Havaintojen yhdistäminen yhteisiä piirteitä etsimällä ei kuitenkaan tarkoita, että pelkistämisen tavoitteena laadullisena analyysinä olisi määritellä tyyppitapauksia tai keskivertoyksilöitä. (Alasuutari 1994, 31- 32.)

Laadullisessa analyysissä yksikin poikkeus kumoaa säännön, osoittaa että asiaa pitää miettiä uudelleen. Havainnot yhdistämällä tuotetun havainnon pitää päteä poikkeuksetta kaikkiin raakahavaintoihin; aineistoon ei saa sisältyä eri havainnot "makrohavainnoksi" pelkistävää havaintolauseketta vastaan olevia tapauksia. Lisäksi hän toteaa, että tämä johtaa abstraktitason nostamisen, teoreettisen viitekehyksen tai ainakin näkökulman jonkinlaiseen muuttumiseen. On syytä olla tutkijana varovainen, ettei lähde yhden haastateltavan mielipiteen perusteella yleistämään tulosta. Samoin on vältettävä sanomasta, että yhtä poikkeusta lukuun ottamatta haastateltavat ovat nähneet kyseisen ongelman samalla tavoin koska tällaisella keskivertokäsityksellä ei ole juurikaan painoarvoa. Kiinnostavaa teemaa ei kuitenkaan tarvitse hylätä vaan jatkotoimenpiteet riippuvat siitä, minkälaiseen kysymyksenasetteluun tekijä kytkee saamaansa havainnot. (Alasuutari 1994, 33.)

Ihmisten tai havaintoyksiköiden väliset eroavuudet antavat usein johtolankoja siitä, mistä jokin asia johtuu tai mikä tekee sen ymmärrettäväksi. Eroja on helppo sinänsä löytää mutta tutkijan on oltava varovainen, ettei keskity liikaa tutkimusaineiston loputtoman moninaisuuteen. Silloin tutkimusote voi herpaantua ja lopputuloksena on iso joukko eroista koostuvia havaintoja. Laadullisessa analyysissä on tärkeää pyrkiä pelkistämään raakahavainnot mahdollisimman suppeaksi havaintojen joukoksi. (Alasuutari 1994, 34.)

Laadullisen analyysin toinen vaihe, arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa samaa kuin tulosten tulkinta. Tarkemmin sanoen löydettyjen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta laaditaan merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Eri tyyppisiä ratkaisumalleja voidaan erottaa sen mukaan, mikä niissä on teoreettinen ydinkäsite. (Renvall 1965.) Alasuutari korostaa, että tulosten tulkintavaiheessa pelkistämällä saatuja havaintoja tutkitaan johtolankoina ja viitataan silloin muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Raakahavaintoja ei unohdeta, vaan niistä etsitään vihjeitä merkitystulkintojen tekemiseen. Hän toteaa lisäksi, että mitä enemmän samaan ratkaisumalliin sopivia johtolankoja löydetään, sitä todennäköisemmin ratkaisu on oikea. Täydellistä varmuutta tieteellinen tutkimus ei koskaan pysty saavuttamaan. (Alasuutari 1994, 37- 38.)

7. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset esittelen ongelmittain ja ongelmaa on lisäksi tarpeen mukaan tarkennettu omaksi luvukseksi.

Tutkimusongelma 1. Miten lastentarhanopettajat ja luokanopettajat määrittelevät kouluvalmiuden ?

7.1 Kouluvalmius käsitteenä ja käytännön työssä

Haastattelun aikana kaikki tutkimuksen opettajat suhtautuivat aiheeseen kriittisesti ja kysymystä tarkasteltiin laajasti ja monipuolisesti. Keskusteluista kävi selville, että aihetta oli pohdittu aikaisemmin ja se herätti paljon mielipiteitä.

” Oon aika paljon miettinyt sitä, että mitä se termi oikeastaan tarkoittaa ja kuka sen sanoo, onko kouluvalmis. Miksei puhuta oppimisvalmiudesta tai jostain muusta, että silloinhan lapset tavallaan on niin kuin syntymästä saakka valmiita oppimaan..., onko se sitä, että on valmis sopeutumaan johonkin semmoseen toisen luomaan ..., ja sisältyyköhän siihen sanaan jotain negatiivista, kun toisaalta pitäisi vaan miettiä jokaiselle lapselle se oikea paikka.”

” Se on kaiken kaikkiaan vähän ongelmallinen tämä kouluvalmiuden käsite niin kuin kokonaisuudessaan, että sitä niin kuin mietti, onko lapsi valmis kouluun ja toisaalta se kysymys, onko koulu valmis ottamaan lapsen ja minäkälaisen lapsen ja mikä on sitten se oikea ikä siirtyä kouluun, ettei tulisi sellasta, että on huono jos ei aloita silloin tai on sitten erittäin lahjakas kun menee...”

” Jos puhutaan, että kouluvalmis lapsi niin melkein vois sanoa, että pitäisi olla niin, että lapsi on valmis kouluun, mutta sehän ei ole nyt niin. Jos tällä systeemillä nyt lapsia otetaan kouluun ja koulu pysyy edelleenkin tämmösenä kun se on nyt on, niin ei tänne ihan pieniä voi ottaa.”

” Mun mielestä olis kiva jos vanhemmat ois kouluvalmiita..., sillä päiväkotilaisen vanhempana olo ei niin kun ollenkaan muuttunut koululaisen vanhemmaksi...”

Koulun ja päiväkodin opettajat molemmat olivat huolissaan oppilaiden yksilöllisten erojen puolesta. Opettajat näkivät ongelmana sen, miten koulu kykenee huomioimaan opetuksessa erilaiset oppijat ja kuinka paljon ensimmäisen luokan oppilaiden on pakko sopeutua koulun systemiin. Opettajien mielestä tärkeää olisi varmistaa koulun oma vastaanottovalmius kohdata koulutulokkkaat yksilöllisesti erilaisina oppijoina. Käytännössä oli huomattu, että se on vaikeaa ja koulu joutuu ottamaan opetuksessa huomioon omat tavoitteensa ja arviointinsa.

” Minun mielestä kaikki lapset voisivat mennä kouluun siihen aikaan kun niiden ikätoveritkin menee ja koulu voi olla valmiimpi niin kun vastaanottamaan erilaisia lapsia eikä lasten tarvitse sopeutua siihen kouluun vaan aikuisten maailma olisi tehty sitä varten, että se pystyy vastaanottamaan erilaiset lapset.”

” Ja sitten nää lasten tasoerot on aika hurjat nykyisin, ihan tämmöset tiedolliset ja muut..., mutta et kyllä koulun pitää olla valmis, pitää olla ne keinot mutta tämmöisissä luokissa niin kun alkuopetuksen luokka, meilläkin tuo toinen luokka, siinä on 26 näitä ykkösluokkalaista ja varsinaista vilperiväkeä, niin kyllä siinä on vitsit vähissä yhdellä ihmisellä että sen pystyy vetämään.”

” Se on sitä, että niistä puhutaan kauniisti että on näin ja näin..., et totuushan on, mun mielestä ainakin, mitä minä olen nähnyt, että jos on 26 oppilasta ekaluokalla opettajalla, niin kyllä siinä aika pitkälti kaiken maailman kauneuspuheet niin kun karsiutuu.”

Käytännön työkokemusta haastateltavilla oli useita vuosia ja he olivat olleet yhteistyössä mukana vähintään viisi vuotta. Lastentarhanopettajat olivat työskennelleet viimeiset viisi haastattelua edeltävää vuotta päiväkodin esikouluryhmässä. Lastentarhanopettajat sekä luokanopettajat pitivät tärkeimpänä kouluvalmiuden alueena lapsen sosiaalisia taitoja. Opettajien esiintuomat sosiaaliset

valmiudet olivat: lapsi pystyy olemaan osana isoa joukkoa, tulemaan toimeen ja työskentelemään isossa ryhmässä. Lastentarhanopettajat kokivat, että perinteinen lastentarhapedagogiikka parhaimmillaan nimenomaan ohjaa ja kannustaa esikoululaisia työskentelemään yhdessä. Luokanopettajat taas korostivat yhteistoiminnallisuutta alkuopetuksen luokkatyöskentelyssä.

” Kaikista tärkein lapsella on niinku tämmönen valmius käyttäytyä tiettyjen ohjeiden mukaan..., ymmärtää ne ohjeet ja tulla toimeen toisten kanssa eikä koko ajan hoeta, että minä, minä ja minä teen näin...”

” Mut toi ylipäänsä mun mielestä on jotenkin ne tärkeimmät ne sosiaaliset valmiudet ..., että pystyy olemaan osana isompaa joukkoa ja ottamaan myöskin sitä ohjetta yhtenä lauman jäsenenä eikä tarvitse ihan pelkkää omaa ohjetta.”

” Kyllä mä kans sinne sosiaalisten taitojen puolelle kallistun..., koska ne missä ongelmia näkyy, on mun mielestä se mistä me ollaan puhuttu, yltiöindividualismista, joka leviää kulovalkean tavoin, niin että yhä useammat lapset on sitä omaa itseänsä ja kaikki ei tapahdu heti ja sauvaa heilauttamalla.”

” ...no se nyt on varsinaista tota yhteistoiminnallista oppimista tai siihen liittyvät asiat niin kuin sillä lailla yhdessä tekeminen, yhdessä oppiminen ja toisten kuuntelu ja asioiden tutkiminen yhdessä...”

Koulussa työskentelemistä ensimmäisellä luokalla auttaa jos koululaisen tunne-elämä on kunnossa ja hän pystyy kontrolloimaan sitä. Koulutyöskentelyn kuluessa tulee ekaluokkalaiselle monta tilannetta eteen, milloin on otettava huomioon muut oppilaat ja harkittava, miten selviäisi myönteisellä tavalla eteenpäin. On otettava vastuuta omista tehtävistä ja luotettava itseensä. Työskentelemällä ryhmässä lapsi saa itselleen palautetta itsestään ja tätä kautta hän rakentaa minäkuvaansa. Ryhmän kautta hän saa myös myönteistä palautetta, mikä taas vahvistaa hänen itsetuntoaan. Hyvä itsetunto auttaa oppilasta kohtaamaan esteitä ja haasteita ja suhteuttamaan omat voimavaransa ja taitonsa suhteessa niihin. Kouluun mennessä lapsella olisi syytä olla riittävän hyvä tuntemus omista taidoistaan ja vahvuuksistaan ettei hän menettäisi koulumotivaatiotaan eikä hä-

lumotivaatiotaan eikä hänen vaikeuksissaan tarvitsisi turvautua epärealistisiin tai toisia vahingoittaviin keinoihin tai jäädä kokonaan yksin ongelmansa kanssa. Lapselle on tärkeää, miten hän kokee itsensä oppijana. Tavoitteena on koulun alkaessa, että hän tietää ja tuntee itsensä ja kokee selviävänsä kouluun siirtymisestä ja uusista haasteista.

”...että lapsella olisi se oma vastuu, että olis jonkunlaista omaa itsekontrollia ja semmosta, niin kasvamista...”

”Mun mielestä se semmonen sosiaalisuus ja se tunnepuoli on huomattavasti tärkeämpää koulutulokkaalla kuin mitkään tämmöset tiedot ja taidot.”

”Jos sillä on semmonen käsitys itsestään oppijana, että minä opin ja minä oon ihan hyvä ja mä kelpaan ja tota on kiva keksiä asioita ja on kiva oppia, niin se oppii mitä vaan.”

”Mutta et enemmänkin se on siellä korvien välissä, et minkälainen kuva on itsestään oppijana ja mitkä ne esteet on, mitkä siinä on. Ja ne esteet on aika useasti sosiaalisia semmosia siinä omassa asemassa siinä ryhmässä tai että on kova kilpailu tai rankataan sitä, että kuka on hyvä tai että kuka on huono. Ja tuota siitä syntyy se semmonen niille, joilla on esimerkiksi huonommat lähtökohdat tai tällainen.”

Ympäristön osuus kouluun valmistamisessa on merkittävä. Kodin ja lähiomaisien odotukset ekaluokkalaiselta voivat olla liian suuret tai epärealistiset. Vääransuuntaiset odotukset saattavat vaikeuttaa esikoululaisen joustavaa siirtymistä kouluun ja voivat vaikuttaa kielteisesti lapsen selviämiseen ja viihtymiseen koulussa. Vanhempien odotukset koulusta liittyvät ehkä heidän omiin kokemuksiinsa ja tietoihin nykykoulusta, sen työtavoista ja vaatimuksista. Joutuessaan näiden vaatimusten ja omien valmiuksiensa ristiriitaan, voi se aiheuttaa lapselle väärinkäsityksiä, oppimismotivaation heikkenemistä ja turhaa stressiä. Kodin toive siitä, että lapsi jo kouluun mennessään osaisi lukea ja kirjoittaa, asettaa esikoulun työskentelylle omia paineita.

” Vanhemmille tule mieleen kiirehtiminen. Meillä tulee useimmiten vastaan, onko niitä valmiuksia sitten, pärjääkö koulussa..., tottakai on tärkeä myös oppimisen alue, ne akateemiset aineet mut liian paljon jäädään jumiin niihin, se on liian kapea rajaus.”

” Et mun mielestä sillä ei ole kauheesti merkitystä, että osaako kirjoittaa ja lukea ja osaako numerot ja osaako kirjaimet.”

” Et mä niinku ihan ihmeissäni kuuntelen, että ihmiset yleensä kehta tommosta puhua niinku tuota että ruveta nostamaan, herättämään, etä heidän lapsensa on hirveen erikoinen, että hän vaatii tämmöstä huomiota...”

”...et kun kuunteli kun oli kysymys kouluvalmiudesta, muutamien puheenvuoroja, niin ne ei tunnu ymmärtävän koulusta yhtään hölynpölyä...,että joka paikassa vaaditaan ihan semmosta, mitä vaan mieleen pälkähtää...”

Esikoulussa harjoitellaan kouluvalmiuksia monella tavalla. Tieto siitä, että koulussa ei ole samalla tavalla aikuisia läsnä ja auttamassa, tarkoittaa esikoulun arjessa monenlaisia omatoimisuuden harjoitteita. Koulun opettajat toivovatkin, että esikoulussa kiinnitetään huomiota koulutulokkaan taitoihin selvitä itsenäisesti koulupäivän aikana erilaisista tilanteista. Luokanopettajat pitivät hyvänä asiana jos ekaluokkalainen kouluun tullessaan pystyy selviytymään arkisista asioista kuten ruokailusta ja pukeutumisesta sekä huolehtimaan omista tavaroistaan.

”...ja sitten ihan semmoset käytännön jutut että niinku osaa ruokailla jotenki kunnolla...,saati sitten jonkunlainen tämmöinen niinkun huolehtiminen, että osaa huolehtia omista vaatteista ja tavaroista. Kyllä mun ainaki on ihan mahdollon päivän aikana keretä että kerkeisin jokaisen vaatteet kattomaan, et jokainen ottaa ne kaikki tumpunsa ja piponsa ja...”

” Että eihän aikaisemmin lapset osannu lukea eikä kirjoittaa eikä laskee että semmonen turha preppaus ja sitte ihan semmoset jutut kun ruokailu..., kyl se on aivan kauheeta kattoo ku jotkut niinku, ne ei osaa, et perunat heiluu missä sattuu ja sitten niitä on pitkin lattiaita.”

Tutkimusongelma 2. Millaista yhteistyötä lastentarhanopettajat ja luokanopettajat tekevät kouluvalmiuden tukemiseksi ?

7.2 Päiväkodin ja koulun yhteistyömuodot

7.2.1 Miten lastentarhanopettajat ja luokanopettajat suunnittelevat yhteistyötä ?

Helsingin kaupungissa 90-luvun puolivälissä alkanut päiväkotien ja alkuopetuksen opettajien ohjattu opetussuunnitelmien teko saattoi opettajia yhteen pohtimaan yhteistyön perusteita ja tavoitteita. Opettajat saivat koulutusta suunnitelmien tekoon ja heille varattiin yhteistä suunnittelu-aikaa koulutuspäivien aikana. Päiväkodit ja koulut ilmoittautuivat koulutukseen itse ja ilmoittivat halukkuutensa ja kiinnostuksensa suunnitelmien tekoon. Näin saman alueen yhteistyökumppanit pääsivät samaan koulutusjaksoon. Tavoitteena Helsingin kaupungilla oli aikaansaada mahdollisimman paljon yhteistyön suunnittelua.

Tutkimuksessa mukana olevat päiväkodin ja koulun opettajat olivat olleet mukana tässä edellä mainitussa koulutuksessa ja laatineet yhteisen opetussuunnitelman/ yhteistyösuunnitelman. Heidän mielestään yhteisen suunnitelman teko oli huomattavasti tuonut heitä lähemmäksi toisiaan ja auttanut ymmärtämään yhteistyökumppaninsa arkea. Suunnittelun pohjana oli käyty kasvatuksen arvokeskustelu. Tämä keskustelu oli valottanut yhteistyökumppanin käsityksiä lapsen kasvusta ja oppimisesta. Tämän jälkeen oli helpompi aloittaa yhteistyön suunnittelu. Konkreettisia yhteistyömuotoja syntyi nyt nopeammin. Vuoden aikana tehtyjen suunnitelmien ja yhteistyöprojektien pohjalta yhdessä laadittua suunnitelmaa muutettiin ja tarkistettiin.

” Meillä on ollut siis sekä semmosta laajempaa yhteistyötä ja me ollaan ajateltu, että on hyvä niinkun just tällä alueella eri koulut ja päiväkodit ovat koontuneet..., ihmisten ongelmat on kuitenkin aika pitkälle samanlaisia. Niin on hyvä kohdata myös semmosella isolla porukalla ja puhua niistä ongelmista ja siitä saa itelle paljon.”

” Ja mun mielestä mikä sitte oli hyvää, niin sisältöjen miettiminen... ja me voitiin tehdä semmosta, että käydä tutustumassa kahden eri koulun toimintaan kun niillä oli esikoululaisten päivä. Sitten me saatettiin käydä päiväkodissa katsomassa, miten meidän tulevat oppilaat pärjäävät.”

Opettajat pitivät tärkeänä yhteistä suunnittelua ja arvostivat sen säännöllisyyttä. Yhteistyökohteiden työntekijät olivat järjestäneet suunnittelun käytännössä omalla tavallaan. Käytäntö oli muovannut sen miten usein ja missä yhteistä toimintaa suunnitellaan. Karkeampi suunnittelu tehtiin syksyn alussa ja silloin sovitaan laajemmat teemat sekä tapahtumat. Konkreettiset suunnitelmat koettiin parhaaksi suunnitella lähempänä tapahtumaa. Suunniteluun osallistuvat yleensä kaikki jotka olivat jotenkin mukana käytännön yhteistyössä. Pidettiin tärkeänä, että kaikki pääsevät heti alusta asti mukaan yhteistyöhön ja näin aikuiset myös motivoituvat ja sitoutuvat tulevaan yhteistyöhön

” No syksyllä me alotetaan siis sillä tavalla ku me ollaan taas niinku asetuttu tänne, niin sitte siitä kulu pieni aika, niin sitte me pidetään yhteinen ensimmäinen palaveri. Mut meill, nojoo sanotaan nyt vielä, että siinä on mukana silloin kyllä kummatkin opettajat ja meidän puolelta kolme lastentarhanopettajaa.”

”...ja tietysti meillä on siinä syksyllä niinku alkuun semmonen suunnitelmakokous, me mietitään, mikä teema meillä on tänä vuonna. Nyt meillä on Helsinki-teema ja siitä se alun perin lähtikin tutustuminen. Me kookoonnutaan myös aina sen työpäivän jälkeen tiistaisin kun eskarit on täällä koululla. Silloin me suunnitellaan sitä teemaa eteenpäin.”

” ...mutta tosi niinku iloinen oon siinä mielessä tästä meidän systeemistä, että meillä ei ole suinkaan tapaamisia kerran viikossa vaan meillä on tota yleensä muutama kerta lukukaudessa kokouksia jossa suunnitellaan vähän pidemmälle tai isompia linjoja ja ehkä lukukausi kerrallaan ja sitten ennen niitä tapahtumia pidetään semmonen kokous, missä on työnjako ja kuka hoitaa minkäkin osan missä laajuudessa.”

Esikoululaisten ja alkuopetusikäisten lasten kanssa työskentely edellyttää aikuiselta jatkuvaa joustoa ja hereillä oloa. Tilanteet päivän kuluessa vaihtuvat nopeasti ja lasten keskittyminen ja jaksaminen on aika lyhytjänteistä. Opettajat olivat huomanneet, että heidän on kyettävä tekemään nopeitakin suunnitelman muutoksia ja erilaisten teemapäivien aikana on jouduttu muuttamaan suunnitelmia lasten käyttäytymisestä tai puheista johtuen. Nämä yllättävät suunnitelman muutokset olivat opettajien mielestä joskus välttämättömiä ja lapsilta saadut viestit auttoivat selvästi suunnittelemaan jatkotoimintaa. Päiväkoti ja alkuopetuksen luokat, jotka sijaitsivat aivan samassa rakennuksessa, kokivat pystyvänsä helposti spontaaneihin kokouksiin ja pitivät sitä selvästi etuna.

” Niin me ei voida kauheen tarkkaan aikuiset tehdä suunnitelmaa siitä, että näin tulee tapahtumaan, että meillä on vain sellainen näkymä että tätä juttua me lähdetään tutkimaan ja meidän aikuisten tulee olla herkkiä siihen, että mikä näyttää lapsia kiinnostavan ja tuodaan niille niinkun elämyksiä ja kokemuksia siitä asiasta.”

” Mutta on voinut olla myös sellaisia, että joku projekti että sitä on lähdetty niinku toteuttamaan ja otetaan siihen tällasta ja tällasta mutta sen työn aikan se on muuttunut ja se on niinku laajentunut ja on todettu, että se mikä oli suunniteltu, ei toimikaan hyvin tällä tavalla. Mut mä näen sen nimenomaan meillä mahdolliseksi kun me ollaan niin lähekkäin, että lyhyellä varotusajalla voidaan kohdata ja muuttaa sitä, mitä tarvitaan. Että tää jotenkin elää koko ajan, ..et tää on myöskin aika spontaania eli voidaan sanoa: Tuutteks te meille kylään, me ollaan tehty sellaista ja sellasta ja haluttas näyttää teille...”

Suunnitellessaan yhteistä toimintaa opettajat pohtivat sen sisältöä ja tavoitteita. Lähtökohta oli tuoda koulua ja sen työskentelyä lähemmäksi ja tutummaksi esikoululaisille sekä antaa heille valmiuksia tulevaa kouluvuotta varten. Lastentarhanopettajat ja luokanopettajat mainitsivat laajempien ja suurempien linjojen suunnittelun lisäksi myös tarkemmat, hyvinkin yksilölliset tavoitteet. Varsinkin kevätlukukaudella kun lastentarhanopettajat tai luokanopettajat olivat epätietoisia yksittäisen lapsen valmiuksista ja taidoista työskennellä ryhmässä, opettajat ottivat sen huomioon suunnitellessaan yhteistä toimintapäivää ja sen sisältöä.

” Ja sitten tietysti siinä tulee se, että niinkun yksittäisen lapsen ja mun kannalta suunnitellaan tietysti ja mietitään sitä, että jos selvästi näkee, että jollakin on vaikeuksia niinkun tässä toiminnassa ja yhteistyössä, niin yritetään miettiä, että mitähän sen kanssa pitäis tehdä, että kun se syksyllä tulee kouluun. Että kun siinä kuitenkin niinkun neljä ihmistä tarkkailee koko ajan, niin se on hyvin hyödyllistä...”

” ...että jotta me voitais paneutua niihin lapsiin ja se ois niinkun sillai sanottas nyt lapsilähtöist ..., mutta että tietyllä lailla että me elettäis ja huomattais niitä asioita, jotka just sillä hetkellä on tärkeitä että mikä näkyy sen lapsen elämässä just nytte.”

7.2.2 Millaisia yhteistyömuotoja lastentarhanopettajilla ja luokanopettajilla esiintyy ?

Koska samalla yhteistyöparilla on samat työmuodot, on syytä esitellä tuloksia tapauskohdittain. Tämän tutkimusongelman käsittelyssä käytän samoja nimikkeitä kuin aikaisemmin luvussa tutkimuksen kohdejoukko. Tapaus A on lähempänä keskustaa sijaitseva, jossa päiväkotia ja koulu ovat toisistaan selkeästi erillään ja jossa koulu on oppilasmäärältään (noin 300) ja kooltaan huomattavasti suurempi. Tapaus B sijaitsee kauempana keskustasta, päiväkotia ja koulu ovat fyysisesti samassa rakennuksessa ja koulu on vain kaksiluokkainen (noin 50 oppilasta).

Molempien tutkimuskohteiden yhteistyö perustuu säännöllisesti toistuvaan toimintaan ja vuosittain vaihteleviin tapahtumiin. Molemmissa tutkimuskohdepareissa on tehty yhteinen opetussuunnitelma/ yhteistyösuunnitelma. Sekä tapaus A:n että tapaus B:n opettajat korostivat yhteisen suunnitelman merkitystä. Sen avulla on hahmottunut yhteinen käsitys oppimisesta. Lisäksi se on helpottanut ja lisännyt suunnittelua, yhtenäistänyt näkemyksiä ja toiminta on saanut enemmän johdonmukaisuutta ja tätä kautta mielekkyyttä. On huomattu yhdessä mistä yhteisistä toiminnoista halutaan pitää kiinni ja mitä toimintoja halutaan muuttaa.

Kohteen A lastentarhanopettajat ja luokanopettajat kuvasivat yhteistyön hyvin monipuoliseksi. Heillä oli sekä säännöllisiä, viikottaisia yhteistapaamisia ja harvemmin tapahtuvia, pitkälle aikavälille sijoittuvia tapahtumia. Päiväkodin esikoululaiset menivät viikottain samana päivänä alkuopetuksen luokkaan työskentelemään ensi- ja toisluokkalaisten kanssa. Tavoitteena joka viikkoisessa teemapäivässä oli ryhmässä työskentely, ideoitten ja ajatusten herättäminen ja oman oppimiskokemuksen saaminen elämysten ja erilaisten kokemusten kautta. Yhteisen toimintapäivän aikana käsiteltiin jotain yhdessä sovittua teemaa. Lapset saivat itse päättää, miten he aihetta lähestyvät. Lapset työskentelivät yleensä 5-10 hengen ryhmissä, joihin kuului lapsia esikoulusta, ensimmäiseltä ja toiselta luokalta ja jokaista ryhmää ohjasi aikuinen. Koska aikuisia oli paikalla 3-4 ja lapsia noin 50-60, jokaisella aikuisella oli ohjattavanaan 3-4 ryhmää. Teeman työstäminen kesti pitkän ajan, pääsääntöisesti koko vuoden. Tutkimusaihe sisältää yhden vuoden ympäristö- ja luonnontiedon sisällöt. Lopputuotoksena järjestettiin näyttely tai valmistettiin lehti. Työskentelyaika viikottaisessa työpäivässä oli noin 2-4 tuntia. Samana päivänä ennen yhteistä toimintaa esikoululaiset tulivat koululle ja työskentelivät omana ryhmänään matematiikan valmiuksia kehittävien tehtävien parissa. Tähän päivään pyrittiin järjestämään myös aiheeseen liittyvät retket tai vierailut.

” Koko vuoden käsitellään sitä sama teemaa ja syksyllä aina niinkun mietitään, että miten yleensä siihen asiaan tutustutaan laajemmin. Nyt otettiin Helsinki aiheeksi ja me oltiin katsottu videoita ja me oltiin käyty vierailulla ja meillä on ollut kaupunginhallituksen jäseniä haastateltavana ja muuta... Viime syksynä oli teemana ihminen ja lapset sai kaikilla mahdollisilla keinolla tutustua ihmiseen. Yksi tutkimusryhmä halusi tutkia esimerkiksi hampaita, toinen tutki lihaksia ja kolmas esimerkiksi aivoja. Ne rupesivat tutkimaan eri keinoin, haastatteli, videoi ja kuka teki mitään. Sitten meillä oli näyttely siitä ihmisjutusta.”

” Että meillä on tota, mitä mä nyt sanoisin, meillä on eka, toka ja eskarit yhdessä ollu kaikki. Me oltiin tehty semmosii näitä että se opiskelumuoto on ollut tämmönen niinku ryhmissä toimiminen. Niillä on kiinteät ryhmät koko vuoden ajan, jossa on kaks tokaluokkalaista, kaks ekaluokkalaista ja yksi tai

kaks eskaria suurinpiirtein ryhmissä. Ja aluksi tuota on ihan harjoteltu sitä, että miten ratkaistaan joku asia yhdessä.”

” No sit me ollaan suunniteltu niin, että koska meidän tavoitteet on tukea sitä lasta niinku jokaista yksilöä siinä niistä kaikista jota meillä on. Me yritetään aina tiistaisin käydä läpi, miten ryhmä toimii ja meidän tavoitteet on aikuisena sitä, että me saadaan ne ryhmät toimimaan sillä lailla, että lapset on niinku hengessä mukana sitte tässä jutussa. Ett ne haluaa olla siinä mukana... et ne tuntee, et niistä kasvaa semmosia niinku voimakkaita, et me osataan ja me tehdään tämmösiä näin.”

Tapaus A:n yhteistyö rakentuu myös yhteisistä retkistä, jotka liittyvät osittain viikottaiseen teemapäivään, mutta muutamia yhteisiä retkiä tehdään vuosittain lisäksi teatteriin tai konsertteihin. Yhteistyötä ovat olleet myös lasten omat näyttelyt, joihin on kutsuttu vieraksi esikoululaisten ja yhteistyössä mukana olevien alkuopetusluokkien vanhempia. Esikoululaiset vierailevat samojen alkuopetusluokkien joulujuhlissa ja erilaisissa tempauksissa. Lisäksi koululla pidetään ensi- ja toisluokkalaisten perheilloja, joissa perheen vanhemmat ja sisarukset ovat mukana. Jos perheeseen kuuluu esikoululaisia, he automaattisesti liittyvät mukaan. Yhteistyön eräs muoto syntyy päivähoidon alueelta. Yhteistyökoulun ensimmäisen koulun oppilaat ovat saaneet mahdollisuuden jatkaa koulupäivän jälkeen päiväkodin koululaisten iltapäiväryhmässä. Samassa päiväkodissa ovat siis myös viikottaisesta teemapäivästä tutut esikoululaiset. Opettajat kokivat joka viikkoiset teematyöpäivät säännöllisyydessään ja monipuolisuudessaan tärkeimmäksi yhteistyömuodoksi.

” Kyllä me retkiä ollaan yhdessä tehty ja tämmösiä kaikkii mutta myös sitä, että me ollaan puhuttu. Sit meillä on ollu näitä näyttelyitä, mihin me on kutsuttu näitä vanhempia ja esitelty sitä työtä, et joka vuosi meillä on ollu jonkinlainen julkistaminen täällä, johon vanhemmat on kutsuttu. Mä nään, että eskarilaiset, nää kuus- vuotiaat, tarvii niin hirveen paljon sitä leikkii ja ympäristöä ja muuta, että must tää riittää ihan täysin, että me ollaan yks päivä viikossa siellä.”

” No käyhän ne tietysti tommosissa kaikissa isommissa niinku joulujuhlissa ja jos täällä on jotakin tempauksia tai jos täällä on jotakin tämmösiä perheilloja, niinnehän tulee siltä niinku aina kaikki, että meillä on nyt esimerkiksi sisaruksia tokaluokassa ja mulla ja sitten on sisaruksia mun luokkalaisilla eskareissa, niin silloinhan ne tietysti käy tällä koulussa.”

”...mut onhan siinä tietysti, että näähän menee tonne päiväkotiin, nuo ykköset menee kaikki iltapäiväksi päiväkotiin, että sehän nyt on tietysti se yhteistyö mut se on niin luontevaa mulle, että mä en niinku tajuu sitä..”

Tapaus B:n opettajat mainitsivat yhteisen opetussuunnitelman, että sen valmistumisen jälkeen oli sujuvampaa lähteä suunnittelemaan yhteistä toimintaa koska sitä ennen kahden eri kulttuurin, päiväkodin ja koulun, kohtaaminen ei ollut aina helppoa. Yhteisen kielen löytäminen vei yllättävän paljon aikaa. Päiväkodin opettajat toivovat enemmän yhteistä vielä syvällisempää pohdintaa kasvatuksesta ja oppimisesta. Tämän tutkimusparin yhteistyö rakentuu sekä säännöllisistä ennalta sovituista toiminnoista että spontaanista toiminnasta. Säännöllisiä toistuvia yhteisiä toimintoja ovat syksyn ja kevään pajapäivät. Esi-koululaiset ja alkuopetuksen luokat, ensimmäinen ja toinen luokka, saivat yhdessä vanhempien kanssa valita, mihin pajaan lapsi osallistuu. Pajat kestivät 3-4 päivää, jonka aikana lapset työskentelivät aikuisten ohjaamissa pajoissa, eli toimintapisteissä aamupäivän ajan. Pajojen toiminta oli yleensä jotain selkeää konkreetista tekemistä kuten maalauspaja, jumppapaja tai kirjoituspaja. Vanhemmat olivat myös suunnittelemassa että toteuttamassa pajan työskentelyä. Säännöllisesti toistuvia ovat myöskin jotkut retket esimerkiksi Tiedekeskus Heurekaan.

Syksyn ensimmäisissä yhteistyöpalaverissa sovitaan karkea aikataulu ja hahmotellaan yhteisten toimintojen sisältöä. Tapaus B:n opettajat korostivat paljon spontaanin suunnittelun ja toiminnan osuutta yhteistyössä. Koska päiväkotia ja koulu sijaitsevat samassa rakennuksessa, on yhteistyön spontaanisuus helpompaa. Itse asiassa yhteistyö on rakennettu huomioiden lyhyt välimatka yhteistyökumppanien välillä. Päiväkodin ja koulun opettajat osasivat mielestään hyvin hyödyntää kymmenen metrin käytävää, joka erotti yhteistyökumppanit

toisistaan. Lyhyt välimatka edesauttoi usein spontaanien tilanteiden järjestämistä.

" Syksyllä kun alotetaan niin heti joudutaan miettimään työpajoja ja ne kuuluu joka syksyyn ja kevääseen, ne työpajat ja semmosii, jotka ihan tulee tosta vaan..., niin ja sitt semmonenki, että onhan tää nyt sitä mikä yhteistyöks käy niinku.... Nyt on sellasta esimerkiksi viime kerralla oli tämmönen, että noi koululaiset halus tulla meille lukemaan noit hölmöläistarinoita ja sitte me oltiin käyty Heurekassa, koska me käydään eskareitten kanssa joka vuosi, meillä on semmonen juttu niin eli ne kaikki ykköset ja kakkoset oli käyty Heurekassa ja sitte eskarit oli tehnyt siitä sellasen sarjakuvajutun omasta käynnistään niin ne kerto siitä ja siit tuli se vuoropuhelu, että mitä silloin kun he oli ja se oli kyllä aika mainio tilanne."

" Mutta se mistä mun piti sanoa, että missä tää on mun mielestä menny eteenpäin meidän alunpitäen asettamien tavoitteiden suuntaisesti, on ninku tää spontaani yhteistyö niinku erilaisella alueella kun aikaisemmin oli niinku kauhee kynnyks siinä, että pitää suunnitella ja sitte oli varmaan vähä tarvetta ei näyttää vaan sellasta..."

"...ja semmosii", jotka tulee sitten ihan kesken vuotta, juhlapyyhiä tai semmosia, että aika lennostaki sovitaan, että te tuutte meille vierailulle, lauluhetkeen kaikkeen tällasiin sitte..."

" Ja me ollaan oltu vähän semmosia, että niitä ei oo vielä siinäkään lyöty niin hirveen tarkkaan lukkoon. Mut on toki tapahtumia, jotka me tehdään niin, että tän kuukauden aikana esimerkiksi tehään matikkaa esimerkiksi joka viikko, että pidetään joku semmonen matikkapäivä. Mutta on voinu olla myös sellasia, että joku projekti että sitä on lähdetty toteuttamaan ja otetaan siihen tällasta ja tällasta mutta sen työn aikana se on niinku muuttunu sillätavalla, että se on laajentunu että vedetäänkin suppuun se homma. Et must se on, et mä näen sen nimenomaan sen takia, että me ollaan siinä lähellä, että meillä on kaikki niinku lyhyellä varotusajalla mahdollista ja siksi se, että me tunnetaan niin hyvin."

Tapaus B:n koulun ja päiväkodin kiinteä fyysinen sijainti samassa rakennuksessa tarkoitti myös sitä, että heillä oli yhteinen piha. Lapset olivat yleensä kerran päivässä yhtä aikaa ulkoilemassa pihalla. Koulun oppilaat olivat pitkällä ruokavälitunnilla ja päiväkodin esikoululaiset omalla ulkoilutauollaan. Tämän yhteisen ulkoilun aikana syntyi myös yhteistä toimintaa, pelejä ja leikkejä. Koulun jälkeen osa ensiluokkalaisista oli iltapäivähoidossa päiväkodin koululaisten ryhmässä. Lapset oppivat vuoden aikana tuntemaan hyvin talon eri tilat ja tutustuivat eri opettajiin niin myös esikoululaiset näkivät koulun opettajia. Lasten vuorovaikutus, koululaisten ja esikoululaisten välillä oli melko tiivistä.

Aikuisten välisestä yhteistyöstä mainittiin yhteinen vanhempainilta esikoululaisten ja koululaisten huoltajille. Tässä tilaisuudessa vanhemmat saivat kysyä tulevaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista ja opettajat ja koululaisten vanhemmat pyrkivät yhdessä kertomaan tulevien koululaisten vanhemmille tietoa ja kokemuksia aiheesta.

” Joo ja nää on lapsille jotenki sellasii niinku vaikka niinku ne kyllä kokee jotenki niinku nää koululaiset tosi tärkeenä ja sitte ei ollu yhtään, naurettiinkin siinä vähä niinku, että jotkut siinä noi eskarit saattaa lukea paremmin kuin ne ekaluokkalaiset, jotka siinä luki ääneen, niin ne täysin asiallisesti kuuntelee ja odottaa ja ei niille tule mieleenkään, jotta ne niinku rupeis, että noi hei, mä osaan lukee paremmin tai jotain vaan se on niinku jotenkin semmosta, että tää on koululaisten... ja se syntyy se vuorovaikutus, että se on kyllä...”

” Jollonka tää jatkuva lasten välinen vuorovaikutus, siitä on tullu paljon tiiviimpää ja sitt samaten niinku tää opettajien, no mehän tunnetaan nää kaikki hirveen hyvin, että mejän tuntemus on hirveen hyvä... joo ja sitten ne suhteet lapsiin on sellasii, että meidän ei tarvi niitä luoda, ne on olemassa ja se muuttuu toki tässä vaiheessa, mut että taas musta tuntuu, että nuo opettajat on hirveen tuttuja meidän lapsille...”

7.2.3 Miten lastentarhanopettajat ja luokanopettajat arvioivat työtään ?

Opetuksen onnistumisen edellytyksiä ovat sen eri osien täysipainoisuus ja keskinäinen harmonia. Vain kaikkien osatekijöiden: suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin yhteisvaikutus voi mahdollistaa toivotun lopputuloksen. Yhtä tärkeää kuin on suunnittelu ja sen toteuttaminen, on myös arvioinnin suorittaminen. Nämä osat täydentävät toisiaan.

Molemmat yhteistyöparit olivat muovanneet ajan kuluessa omat käytäntönsä arviointia varten. Kaikki opettajat pitivät arviointia tarpeellisena ja ymmärsivät sen välttämättömyyden oman työn ja yhteistyön kehittämiseksi. Tapaus A:n opettajat suunnittelevat yhteisiä tapahtumia syksyn alussa yhteisissä kokouksissa, jossa on paikalla saman alueen päiväkoteja ja koulun opettajia. Näitä suunniteltuja tapahtumia ja projekteja arvioidaan myöhemmin yhdessä sekä isommissa kokouksissa yleisellä tasolla mutta myös tarkemmin erikseen sovittuna päivänä yhteistyökumppanin kanssa. Samassa palaverissa suunnitellaan myös tulevaa toimintaa.

Opettajat olivat yhteisesti sitä mieltä, että aikaa arviointiin oli liian vähän. Tapaus A: n viikottainen teemallinen toimintapäivä koululla oli suunniteltu siten, että se täyttäisi selvät tavoitteet. Nyt lasten toiminnan tarkkailuun ja analysointiin jäi liian vähän aikaa. Jokaisen viikottaisen toimintapäivän jälkeen mukana olleet opettajat kokoontuivat pohtimaan sen päivän tapahtumia, lasten työskentelyä ja ryhmien toimivuutta. Koska yhteisellä teemallisella toimintapäivällä oli sisällölliset että kasvatukselliset tavoitteet ja kaiken toiminnan ydin oli lapsilähtöinen oppimiskäsitys, koettiin arviointiin jäävä aika suhteessa niihin liian lyhyeksi. Lastentarhanopettajat ja luokanopettajat arvioivat näitä yhteisiä päiviään sen lisäksi omalla työpaikallaan yhteistyössä mukana olleiden opettajien kanssa.

” No kyllähän me tuota, meillähän on ollu myöski semmosia, että on yritetty tai viime vuonna varsinki meillä oli tämmösiä ihan aluekokouksia. Oli naapurialueen noi kaks muuta alkuopetuksen opettajaa ja sitte noi päiväkodit. Ja sitte on arvioitu sitä, että no miten teillä menee ja miten meillä menee...”

" No sitten tämöstä sosiaalista ja tämmöstä muuta käyttäytymistä, joka mun mielestä on niinku alkuopetuksessa ...se on itse asiassa niinkun paljon tärkeempi, että ne niinku oppii jotenki ottamaan toisensa huomioon ja toimimaan ryhmässä, tekemään niinku sulavasti työtä. Seuraan kaiken aikaa ja puutun ja ohjaan ja opastan ja sitten taas katon, menikö perille..."

" Ja paljohan me tehhään sitä nyt sit siinä yhdessä sitä arviointia. Ett me esimerkiksi tehhään Ainon kanssa aina kaikki lukukausiarvioinnit yhdessä. Ett me istutaan tuntitolkulla ja me mietitään, ett toi tyyppi, ett miten se nyt on niinku käyttäytyny ja miten se puhuu..."

Luokanopettajat painottivat, että heille on yhteistyöstä ja varsinkin joka viikottaisesta toimintapäivästä hyötyä. He olivat saaneet koko arviointia hyödyttävää tietoa näistä yhteisistä toimintapäivistä. Se oli helpottanut myöhemmin tapahtuvaa arviointia, että oli nähnyt oman luokan oppilaat työskentelemässä esikoululaisten ja ensi-tai toisluokkalaisten kanssa. Varsinkin se, että tämän viikottaisen yhteistyömuodon kautta näkee tulevat oppilaansa jo esikoululaisina työskentelemässä, antaa pitkän perspektiivin oppilaan arviointiin. Luokanopettajat korostivat toisen alkuopetusluokan opettajan tärkeää roolia yhteistyössä koska heidän on ollut luokanopettajina helppoa ja hyödyllistä suunnitella ja arvioida päiväkodin kanssa tehtävää yhteistyötä. Luokanopettajat mainitsivat, että riippuu paljon henkilöistä onnistuuko yhteistyön laisinkaan. Onnistunut yhteistyö tarvitsee siihen sopivat henkilöt.

" Auttaa tietysti se, ett mä nään niinku pitkältä ajalta sen minkälaisia, miten ne muuttuu ja miten ne kasvaa ja mitä niissä tapahtuu."

" Mutta esimerkiksi just oli toisen opettajan kanssa puhe siitä, että ens vuonna sitte ku se joka tulee, minkä verran se on valmis tekee yhtään mitään, niin se että pitäiskö se olla...ja kans yks ongelma se, että minkälainen sattuu olemaan se tyyppi joka tulee... must siihen pitäisi löytyä semmonen muoto, ett se ei oo kiinni siitä, kuka siinä on."

Lastentarhanopettajat mainitsivat arvioinnin yhteydessä, että yhteiseen viikottaiseen toimintapäivään olisi hyvä saada lisää resursseja. He korostivat viran-

omaisten osoittamaa vaatimusta yhteistyön korkeasta tasosta mutta yhtään ylimääräistä apua ei oltu tähän mennessä saatu. He kokivat käyttävänsä yhteistyön suunnitteluun ja toteuttamiseen paljon aikaa ja työtä eikä kaupungin taholta millään tavalla helpoteta tilannetta. Lastentarhanopettajat halusivat nimenomaan resursseja lisää yhteistyön käytännön toiminnan tarkkailuun ja dokumentointiin. Monet hienot suunnitelmat jäivät usein toteutumatta.

Päiväkodin opettajat toivoivat luokanopettajilta kriittisempää toiminnan arviointia. Lastentarhanopettajat olivat mielestään tottuneet päivähoitossa kriittiseen arviointiin ja enemmän arkielämän ongelmiin mutta kokivat luokanopettajien liikaa kontrolloivan toimintaa virallisen opetussuunnitelman suuntaan.

" Päivähoitossa se asia e ole niin. Ei ainakaan ihan niin pahasti ku koulussa siis me ollaan hirveen paljon pidemmällä semmosesa no sanotaan kriittisessä arvioinnissa ja semmosessa niinku työskentelyssä, joka phjautuu niinku kuitenkin aika paljon enemmän arkeen ja tosielämään ja minkälaisia ne lapset on. "

"...en mä tiedä, miks sitä pelätään, että tota kaikkee pitää vaan kehuu kuinka hienosti meill on mutta oikeesti must ei oo vielä tota löydetty niinku semmosii välttämättä kauheen... kyll mekin on aika paljo sii saavutettu mutt vielä paljo vois yhdessä tehdä."

Tapaus B:n opettajat mainitsivat suunnittelun sekä arvioinnin olevan melko helppoa koska fyysinen etäisyys oli olematon ja molemmat yhteistyöosapuolet saattoivat lyhyelläkin varotusajalla sopia tarvittavasta kokouksesta tai tapaamisesta. Sekä lastentarhanopettajat että luokanopettajat kokivat, että kaikki olivat lähteneet hyvin mukaan spontaaniin suunnitteluun, toimintaan ja sen arviointiin. Opettajat olivat havainneet hyväksi sen tavan, että tapahtumien ja pajatyöskentelyiden jälkeen melko pian kokoonnuttiin arvioimaan toimintaa ja sen pohjalta suunnittelemaan uutta.

Opettajat olivat kokeneet hyödyllisiksi yhteiset arvioinnit koska niistä oli apua lasten, lähinnä koululaisten lukukausiarvioinneissa. Lisäksi näissä arviointikeskusteluissa tuli hyvin esille toisen yhteistyökumppanin arkielämän tavat ja toi-

veet. Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsityksissä arvioinnista ei ollut selvää eroa, molemmat olivat osanneet käyttää hyväksi lyhyttä etäisyyttä ja kokeneet arvioinnin toimivaksi vaikkakin toivoivatkin löytävänsä siihen lisää aikaa.

” Joo, meillä on yleensä sillä tavalla, että sit ku me ollaan tehty joku juttu, niin kyl me sit heti istutaan ja mietitään, että oliko hyvä vai eikö ollu hyvä ja kirjataan muistiinki niitä jos jaksetaan mut sekin tapahtuu siinä ohessa, että hyvin epävirallisesti mutt koko ajan kelaa...”

”...et kyllä tässä aika paljon mennään päivä kerrallaan eteenpäin ja sitte se arvio, mitä mä arvioin kyllä mä niinku pyrin vähän kätteleen taaksepäin ja eteenpäin mutta valtaosaltaan se on kyllä päivästä toiseen elämistä.”

” Meille on tullu klo 10-11 jotenki semmonen aika, että me usein pidetään kokous ja tota silloin tehdään semmonen raamitus sille, mitä me tehdään ja me keskustellaan siinä, mitä me halutaan. Mutta kyllä hirvittävän paljon meidän keskusteluista tapahtuu semmosena spontaanina käytävä keskusteluna tai niin, että opettajat tule päiväkodin puolelle ja sanoo, että nyt pitäis tehdä tai jutella siitä tai sitten me mennään koulun puolelle.”

Tutkimusongelma 3: Miten lastentarhanopettajat ja luokanopettajat kokevat yhteistyön ?

7.3 Yhteistyön merkitys

7.3.1 Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien myönteiset yhteistyökokemukset

Kaikilla tutkittavilla opettajilla oli jo hyvin työkokemusta ja he olivat olleet vähintään viisi vuotta mukana tekemässä yhteistyötä. He kykenivät tarkastelemaan yhteistyötä pitkällä aikavälillä. Pääteemoiksi nousivat keskusteluissa jatkuvuus, lapsen oma kokemus oppimisesta ja sosiaalisuus. Keskusteltavat asiat kokosin näiden teemojen alle ja tulosten esittelyssä käytin samaa aihejakoa.

Tapaus A:n opettajat korostivat keskusteluissa yhteistyön merkityksen monipuolisuutta. He katsoivat, että varsinkin viikottaiset teemalliset toimintapäivät vahvistivat lasten kokemusta jatkuvuudesta. Esikoululaisten tutustuminen ensi- ja toisluokkalaisiin sekä koulun opettajiin helpotti opettajien mielestä kouluun siirtymistä. Molemminpuolinen tutustuminen varmasti tekee koulun aloituksen helpommaksi. Opettajat pitivät hyvänä asiana, että esikoululaiset työskennellessään koululuokassa tutustuivat myös koulun tiloihin ja välineisiin. Myös eka-luokkalaisten vanhemmat olivat viestittäneet tyytyväisyyttään sitä, että heidän lapsensa koulun aloitus oli sujunut hyvin, koska lapset saivat jo esikoululaisina tutustua riittävästi kouluun.

” ...et tavallaan on niinku olemassa semmonen joku jatkumo jos ajatellaan sitä elämistä. Niinku sekä toisaalta niinku niissä jotenki siinä tekemisessä mut toisaalta sitte myös jotenki niissä siinä rakennuksessa, että tavallaan se paikka on tuttu, mihin ne menee, että ne on käynny siellä aikaisemmin, että se ei ole uutta ja tämmösiä asioita niille. ”

” ...tästähän on nimenomaan hyötyä esikoululaisille mutta tavallaan koulunhan tulis nähdä se hyöty, mikä on siinä, että lapset pääse jo vähitellen mukaan...ja opettajat ja oppilaat oppii tuntemaan niitä lapsia siinä sen vuoden aikana...”

” No tota siis mun mielestä esimerkiksi tää mun nykyinen luokka, niin kyllä ne oli niinku aika valmis ryhmä tulemaan tänne. Kyllä mä oon päässy aika helpolla...et kaikki niinku semmonen turhanpäivänen niinku, jota eka luokan alussa on kun yritetään koululaista saada tutustumaan niinku koulun tiloihin ja kaikkeen toimimiseen täällä koulussa...ihan käytännön juttuja, veskit, ruokailut- kaikki se jää pois. Ja sitte kun ne on täällä ja sit kaikki semmonen, et ei mun varmaan koko syyslukukaudella niin oisko kaks kertaa joku itkenny...et kun ne tuntee mut jo niinku ennestään, niin se on helppo tulla sillee.”

” Et tuota tää niinku samaa jatkaa ja just tänä syksynä on juteltu useammankin ekaluokkalaisten vanhemman kanssa siitä, että miten ne on niinku onnellisia ja tyytyväisiä siitä, että tavallaan on olemassa semmonen joku jatkumo.”

Tapaus A:n opettajat mainitsivat tärkeänä sen, minkälaisen kuvan lapsi saa itsestään oppijana. Yhteinen viikottainen teemapäivä oli suunniteltu yhdessä ja silloin lapset saivat ryhmissä pohtia, suunnitella ja toteuttaa ennakolta esiteltyä teemaa. Aikuiset olivat yhdessä valinneet tämän toimintatavan. Lasten omaa aktiivisuutta oli tarkoituksella lisätty. Opettajat kokivat, että näin toimiessaan he saattoivat tukea esikoululaisten mahdollisuutta oppia tuntemaan itseään oppijana. Koska tuleva ekaluokkalaisten opettaja oli mukana työskentelyssä, oli hän omaksunut tämän toimintatavan ja jatkoi sitä myöhemmin alkuopetuksessa. Kaikki elämykset, mitä lapset ovat yhdessä kokeneet, olisivat opettajien mielestä jäänet ellei yhteistyötä suunniteltaisi ja toteutettaisi yhdessä.

” Niin se että tuota ehkä sitä kuitenkin kiinniittää huomiota siihen lapseen. Että minkälainen se lapsi on. Ja tavallaan niinku sitä kautta siihen, että mitä niinku jotenki sen näitä vahvuuksia ja tavallaan sen näitä keinoja, että millä se lapsi pystyis niinku jonkun asian tavallaan, että se lapsi tavallaan itse pystyis näkemään niitä omia vahvuuksiaan.”

” Joo, mä voisin nyt jatkaa sitte ku puhuttiin justiin niinku oppimisen muodoista ja tavallaan siitä, että miten niinku päiväkodeissa tai niinku miten me tehdään täällä ja miten se koulussa tehdään jotenki, että ne maailmat kohtais omalla tavallaan niinku sen yhteistoiminnallisen oppimisen puitteissa. Nää lapset, siellä on just yks semmonen tietty ikäpolvi, joka on kasvanu hirveen hyvin siihen, että ne niinku itse osaa löytää itselleen tekemistä. Ja niinku keinoja, millä ne niitä asioita selvittää ja näin pois päin.”

Kolmas tärkeä yhteistyön merkitysalue oli monentasoinen yhteinen toiminta ja lasten sosiaaliset taidot. Opettajat painottivat erityisesti viikottaisten työskentelypäivien merkitystä. Silloin esikoululaiset suunnittelivat ja työskentelivät yhdessä ensi- ja toisluokkalaisten kanssa pienissä ryhmissä. Tämän tärkeän yhteistoiminnan kautta opettajien mielestä tulevat ensiluokkalaiset saivat arvokasta kokemusta yhteistyöstä. Nämä edeltävänä vuonna hankitut sosiaaliset taidot auttoivat lapsia koulun alkaessa. He tutustuivat toisiinsa erilaisissa yhteisissä toiminnoissa. Koska teemapäivät pohjautuivat lasten omaan aktiivisuuteen ja yhteistoimintaan, vaativat ne opettajien mielestä ensiluokkalaiselta paljon sosiaalisia taitoja kuten kuuntelua, mielipiteen esittämistä, yhteistä päättämistä ja

sovittelua sekä toimintaa yhteistä päämäärää kohti. Lisäksi lapset saivat koke-
musta eri ikäisistä lapsista ja nämä kokemukset taas vähensivät jännitystä ja
pelkoa koulunaloituksessa sillä yhteisten työpäivien avulla ensiluokkalaiset tun-
sivat kouluun mennessään kolme ylempää luokkaa.

*” Ja sitten ehkä siellä koulussa se ei ole sillai tietty osa ykkös-kakkosia vaan
siellä on kuudenteen luokkaan asti niin tuota ne lapset oppii tuntemaan hir-
veen paljon toisiaan ja niiden on helppo...ne tuntee niinku seuraavan luokan
kolmoset koska nää entiset kakkoset menee kolmoselle. Sitten ne tuntee ne
ekaluokkalaiset ja kakkosluokkalaiset ...että siellähän on ollu aina semmo-
nen välittämisen ilmapiiri ja että ykkösluokkalaiset tuntis itsensä jotenki kai-
kist nuoremiksi tai muuta. Ne on leikkiny paljon yhdessä ja leikkii edelleen,
siinä on sellast hirmu hyvää ainaki niinku näin ku...”*

*” No must tuntuu, että kin ne tapaa niitä tuol ruokalassa ja silloin ku siel on
semmosii pieniä, jotkut suhtautuu hyvin silleen niinku ett mä en usko et ei voi
sanoa, että ne huomaa että tänään on eskaripäivä ja tänään on eskarit kou-
lussa....kyll ne niinku tottuu ja siin ois varmaan et siinä kannattais ehkä pik-
kusen enemmän käyttää noita isompia jotakin vitos-kutosii jollakin lailla...”*

Tapaus B:n opettajat mainitsivat myös sen, kuinka tärkeää on jatkuvuus. Tu-
tustuminen tulevaan kouluun, sen opettajiin ja tiloihin auttoi sekä lastentarhan-
opettajien että luokanopettajien mielestä esikoululaisten koulunaloitusta. Opet-
tajat korostivat sitä, että lasten luottamuksen ja turvallisuuden tunne vahvistuu
heidän vieraillessaan koulun juhlissa ja yhteisten pajapäivätyöskentelyjen tulok-
sena. Samoin aikuisten yhteistyö suunnittelussa ja toteutuksessa vähensi kyn-
nystä kohdata eri ammattiroolien takaa. Sen seurauksena oli helpompi ymmär-
tää koulun/ päiväkodin arkea ja se edesauttoi spontaanin yhteistyön lisäänty-
mistä. Lisäksi opettajien mielestä keskustelut tulevien koululaisten asioista hel-
potti luokanopettajien työtä ja varsinkin kun pohdittiin erityistä huomiota tarvit-
sevien lasten koulunkäyntiä. Myös koululaisten vanhemmilta tullut palaute
opettajille viestitti sitä, että lasten oli ollut turvallista ja luottavaista aloittaa koulu
syksyllä, koska he olivat tunteneet opettajat ja koulun tilat jo etukäteen.

" Ainaki se, että nää opettajat on sanonu siitä, että se aloittaminen on paljon helpompaa, että syksyllä ennen sitä kuutta viikkoa siihen tutustumiselle tai niinkun se lähtee vähä syvemmältä tasolta heti."

" Mä uskon, että sillä on ollu sillä lailla aika iso merkitys noille lapsille, että kun ajattelee noin perinteisesti, että kun lapset aloittaa koulun niin ne menee aika niinku plankkona siihen tilanteeseen ja tässä niinku lapsi, joka aloittaa tään koulun täällä niinku sillä on sellanen tunne, se on niinku kasvanu tähän yhteisöön kiinni...Niin jos mä mietin että mitä merkitystä noille lapsille on sillä, että me tehdään yhteistyötä, niin mä uskon kyllä, että se niiden elämä ei katkea johonkin päiväkotiin ja sitt ala uudestaan koulusta vaan siinä on nimenomaan se, että ne voi jatkaa sitä kaikki koko elämä. Mä en tarkota pelkkää oppimista vaan koko sen persoonallisuuden kehittämistä, joka on lähteny täällä, niin siihen ei tuu semmosta katkosta, vaan se parhaimmillaan voi jatkaa tuota koko ajan tuettuna."

" Se mikä musta vielä jää sanomatta, on se, että...jos aattelee päiväkodin aikuisii ja koulua, niin jatkuvaa keskustelua käydään lapsista, että me niinku palataan, että olisko tämmöstä silloin ja onko teillä joku hyvä idea tähän ja mun mielestä se on hirveen hyvä asia, että ei tarvii niinku pähkäillä, että mites nyt se jos saanki selville jotain, niin se voi olla oleellinen merkitys mitä on ollu joskus..."

Tapaus B:n yhteistyössä on opettajien mielestä otettu huomioon lapsen kouluvalmiuden tukeminen perehtymällä jo esikoulussa äidinkielen eli lukemisen ja kirjoittamisen alkeiden vahvistamiseen. Opettajat painottivat, että tällaisilla yhdessä sovituilla harjoitteilla voidaan auttaa esikoululaisia matemaattisten tai äidinkielen valmiuksien vahvistamisessa. Erityisopettajan mielestä näiden yhteistyössä mukana olevien ensiluokkalaisten lukemisen valmiudet ovat pitemmällä kuin toisaalla olevan pääkoulun oppilailta. Kaikessa työskentelyssä on haluttu tukea lasten omaa käsitystä oppijana ja vahvistaa heidän itsetuntoaan. Opettajien mielestä lapset kokevat selviävänsä koulussa. Yhteistyöllä on pyritty antamaan lapsille mahdollisuus löytää omat vahvat puolensa ja kokeilemaan eri keinoja ratkaista asioita. Yhteisen pohdinnan ja toiminnan avulla opettajat ovat kokeneet pienentäneensä esikoululaisten kynnystä siirtyä kouluun.

"...jotenki se koulun aloittaminen on parhaalla mahdollisella tavalla tuettu et sitt me ollaan niinku pyritty siihen, että ei tulis kouluun epäonnistumaan, vaan että sillä olis mahdollisuudet. Mutta se on se ja sen mä mietin vielä, että se käsitys, mikä lapsilla on itsestään oppijoina niin..."

"...et me pyritään tukemaan sen jokaisen lapsen niinku lapsen hyvää käsitystä itsestään, sitä käsitystä, että minä olen hyvä oppija ja minä pystyn oppiman."

" Niin niin, varmaan se kouluunmenokynnys koska tuota noi päiväkodin ihmiset sano, että siitä huolimatta, että ne on kulkenu toista tuttua reittiä, niin sitten kun ne ihan asettuvat tänne, että kuitenkin tuo ovi on kuulemma semmoinen mittari....onhan se nyt aivan eri asia tietenki jos se ihminen siellä, jonka kanssa mä sitten eniten olen siellä seuraavana vuonna, niin on jo tehny mun kanssa töitä jo vuoden. "

" ...hyvältä palautteelta suoraan vanhemmalta oli se, ett ko hän sano, ett ihan joo hyvin menee nää oppimisen asiat ...mut sitt hän sano vielä semmosen lauseen, mikä oli musta niinku aivan upeeta, että hän on niin onnellinen ku tässä koulussa painotetaan tähän sosiaalisen puoleen eikä vain pelkkiin akateemisiin arvoihin... ja sitähan me päiväkodissakin samaa..."

Tapaus B:n opettajat korostivat yhteistyötä sosiaalisten taitojen vahvistajana. Työskentely yhdessä eri ikäisten kanssa antaa esikoululaisille taitoja selvitä koulussa. Pajapäivien aikana on ryhmät tarkoituksella sekoitettu eri ikäisten kesken ja silloin vanhimmat toisluokkalaiset saavat työskennellä pienempien esikoululaisten kanssa. Esikoululaiset voivat tutustua isompiin koululaisiin ja se opettajien mielestä vähentää pelkoja ja vääriä ennakkoluuloja kakkosluokkalaista kohtaan. Myös pihaleikit ja pelit päivän aikana antavat lapsille kokemusta ja tietoa eri-ikäisten maailmasta sekä näin vähentävät kynnystä kohdata eri-ikäinen lapsi.

" No kyll siihen sosiaaliseen puolen tietysti ja myös tämmönen empatiakyky niinku kasvaa...onhan niitä tilanteita, että meillä on ihan kaikki eli kolmivuoti-

aista lähtien ja tämmösiä yhteisiä juhlia joskus niin että ihan koko talo mukana.”

” Sää et voi jotain futista ryhtyä pelaamaan semosella alueella jos on pieniä tai joku tokaluokkalainen poika, niin sen liikunta ja niinku aktiviteetti et sillä on niinku menoa ja meininkiä ett tässäkin täytyy niinku huomata ettei ihan jyrää tai satuta tai jotain tämmöstä.”

” ...myöskin ihan sellasii hetkii et ne ihan puhu mulletai teki mun kans jotain, että ne ei ookaan niin vaarallisia vaan niitten kans voi tehdä kaikkee...”

Tapaus B:n opettajat muistuttavat, että myös vanhemmat hyötyvät yhteistyöstä ja päiväkodin ja koulun lyhyestä välimatkasta. He oppivat tuntemaan opettajat jo etukäteen ja tutustuvat myös koulurakennukseen. Lisäksi he tutustuvat vanhempainilloissa toisiin vanhempiin. Opettajat korostivat koko kasvattajayhteisön merkitystä lapsille. Lapset kokevat turvallisuutta ja luottamusta kun aikuiset ovat selvillä toimintalinjoista koska kaikki aikuiset esimerkiksi puuttuvat lasten tekemisiin jos on tarvetta. Yhteinen keittiö koettiin yhdistäväksi tekijäksi ja lasten oli helppo asioida siellä koska keittiön aikuiset kuuluivat kasvattajayhteisöön. Opettajien suunnittelemat pajapäivät sekä esikoululaisten harjoitukset esimerkiksi äidinkielessä lähensivät ja yhdistivät opettajia.

” ...on myöskin vanhemmille se hyöty koska niinku nekin tuntee talon tavat ja ne tuntee toisensa ja siitä voisi ajatella, että ne voisi saada siitä enemmänkin irti.”

”...niin kyllä meillä kuitenkin on aika vahva se että kaikki on tässä talossa kasvattajia että niinku myös siivoojat puuttuu jos näkee että vaikka koululaiset tekee tuolla jotain tyhmää tai sanoo jotain että ei se oo semmosta että ei tuo meille kuulu.”

” Et se helpottaa varmasti tätä ku ei tervii soittaa eikä mielti muuta ku kävelee ovesta sisään ja siit on helppo toimittaa...”

7.3.2 Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien kielteiset yhteistyökokemukset

Yhteistyön arvioinnissa on otettava huomioon kaiken myönteisen lisäksi myös kielteiset kokemukset. Yhteisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa esiintyi molemmissa tutkimustapauksissa esteitä, ongelmia ja parannettavaa. Tässä tutkimusongelmassa näkyi eri ammattiryhmien erilaiset näkökulmat ja työnkuva. Päiväkodin ja koulun toimintatapojen ero oli myös ongelmakohta.

Tapaus A:n opettajat kokivat ongelmalliseksi aikapulan. Yhteistä suunnitteluai-kaa oli liian vähän. Lastentarhanopettajat toivoivat enemmän aikaa suunnitelmi- en arviointiin ja käytännön tarkkailuun ja erilaiseen dokumentointiin. Luokan- opettajat kokivat, että tällä hetkelläkin heillä menee paljon aikaa yhteiseen suunnitteluun päiväkodin kanssa. Ajan puute näkyi luokanopettajien työssä si- ten, että yhteisten teemapäivien oppitunnit jäivät pitämättä koska päiväkodin kanssa yhdessä sovitut retket veivät enemmän aikaa jo aamupäivätunneista. Retkille osallistui esimerkiksi muutamia ekaluokkalaisia ja silloin muille pidetyt matematiikan tunnit piti ottaa retkeläisille myöhemmin. Aikapulassa on auttanut, että yhteistyö on jatkunut jo kauan niin että on oppinut tuntemaan hyvin yhteis- työkumppanin. Kaikki opettajat mainitsivat yhtenä puutteena liian pienet tilat. Tällä hetkellä esikoululaisilla ja ensi- ja toisluokkalaisilla teemapäivinä oli käy- tössä periaatteessa vain yksi luokka. Toiminnan aikana ryhmät pyrkivät etsi- mään aikuisen ohjaamina erilaisia muita työskentelypaikkoja koululta. Luokan- opettajat mainitsivat myös kiireen, jota ajoittain yhteistyö aiheuttaa. On paljon muistettavaa ja huolehdittavaa.

” Ja kun itse on niska ja kädet kyynärpäitä myöten siellä touhussa mukana niin sellata aikaa just todella haluais lisää, että vois kehittää, suunnitella ja että ois kriittinen tarkastelukulma siihen, että toteutuuko nämä kaikki hienot perusteet vai onko ne vaan tehty.”

” Ja sitt kyll näitä ongelmii on tämmösii kaikkii kuin nää tilakysymykset ku meilläki on hirvee tilanpuute ja sitt ollaanki aina joskus semmosissa tilanteis- sa, että eskareilla ei ookaan mitään paikkaa mihin tulla. Ja sit kuka aina

muistaa huolehtia kaikista asioista kuten perua ruuat ja sitt kans tää, ett ne joutuu maksaan ruokailusta koululla, on ihan alytöntä...”

Tutkimuskohde A:n opettajat kokivat yleensä, että ympäristö kannustaa yhteistyöhön mutta molemmat opettajaryhmät kokivat koulun ja erityisesti joidenkin opettajien suhtautumisen yhteistyöhön negatiivisena. Lastentarhanopettajat kokivat voimakkaammin eräiden koulun opettajien pitävän yhteistyötä turhana ja esikoululaisten viikottaisia vierailuja teemapäivinä häiritsevinä. Luokanopettajat olivat kokeneet myös oman koulun opettajien arvostelevaa ja negatiivista suhtautumista esikoululaisten ja alkuopetuksen luokkien näin tiiviiseen yhteistyöhön. Luokanopettajat olivat yhteistyön alussa huomanneet joidenkin oppilaiden vanhempien suhtautuvan epäluuloisesti ja arvostellen esikoululaisten ja alkuopetuksen viikottaisiin teemapäiviin mutta keskustelemalla asiasta luokanopettajien kanssa mielipiteet muuttuivat vähitellen myönteiseksi. Myös erilaiset tapahtumat ja näyttelyt saivat vanhemmilta positiivista huomiota. Luokanopettajien mielestä vanhempien epäluulon syynä oli pelko opetuksen tason laskusta.

Lastentarhanopettajat olivat kokeneet myös jollakin tasolla erilaista työmoraaliin suhtautumista. Lastentarhanopettajat katsoivat, että tapauskoulun joidenkin opettajien suhtautuminen negatiivisesti yhteistyöhön heijastaa luokanopettajien ja koulujen erilaista työetiikkaa. Koulussa ei heidän mielestään riittävästi oteta kantaa toisten tekemisiin vaan jokainen tekee ratkaisunsa yksin. Päiväkodin puolella on totuttu työskentelemään enemmän yhdessä, tiiminä. Lastentarhanopettajien mielestä tällä on vaikutusta myös siihen, miten luokanopettajat suhtautuvat päiväkodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Luokanopettajat mainitsivat myös eri tehtävien ja töiden yhteensovittamisen vaikeuden. Koululla on selkeät oppimistavoitteet ja erilaisia erityistyöntekijöitä. Luokanopettajat kokivat, että heidän oli oltava tarkkoja jotta yhteistyö ja etenkin teemapäivä ei vie tilaa muilta koulun tehtäviltä.

” ...mut just se semmonen, että ei monikaan opettaja rupee sitt siihen, ett istuu...ensin pitää viis tuntia jotain hulapaloota ja sitt sen jälkeen jää istumaan ja pohtimaan, ett voi ku tämä lapsi ku se teki tälleensä ett mitä me nyt tehdään tään lapsen kanssa ett me saatais ens vuodeks kun se tulee kouluun ...ei ei ihmiset ei oo sellasii...”

" No tilat on varmaan niinku yks asia ja sitte kouluun semmonen satsaaminen, että siellä oikein istuttas ja mietittäis, että tarviiko koulu sitä ja tätä, että aika monta kertaa oon ollu lähellä sitä että mä ajattelin, että en viitti enää...et siillä lailla koska oon kokenu niin voimakaste jarrutusta, jotain tämmöstä, että tuntee olevansa niinku tunkeilija semmosessa toisessa enemmänki... huh ! "

" No osa suhtautuu positiivisesti...semmoset, jotka niinku on kaikennäköisen kehittämisen kannalla ja jotka niinku ymmärtää, että tää on tulevaisuutta aivan varmasti, ne suhtautuu ihan positiivisesti niinku semmoset, jotka tekee kauheesti töitä... et ilman muuta pitää tehdä. Mut sit on paljon semmosia, jotka on sitä mieltä, että tää on ihan turhanpäiväistä hössötystä, että mitä me tehdään..."

" Tota se ensimmäinen vuosi oli aikamoinen ku mä jouduin tappelemaan aivan kamalasti siitä koska silloin oli eritoten moni sitä mieltä, että tää niinkun kakkosluokkalaisten älyllinen kehitys taantuu kun ne kaksi tuntia viikossa yhdessä eskareitten kanssa. Nykyään ne suhtautuu mun mielestä hirtittävän positiivisesti siihen. Mutta esimerkiksi nyt se viime kevään näyttely, niin se oli mun mielestä aika mahtava ja sen jälkeen nekin vanhemmat joiden lapset eivät ole mukana, tulivat sanomaan, että nyt ne ymmärtää, että mitä te siellä teette.."

" Koulussa ei puututa siihe, se on opettajien muka henkilökohtainen asia, miten ne tekee. Ja se mun mielestä on semmonen tabu...ja siks mä luulen, että monet opettajat myös kieltäytyy tästä esi-alkuopetuksen yhteistyöstä, en tiedä mitä, pelkääkö ne tai jotenki, että joku tule arvostelemaan."

" ...koululla on kuitenkin niinku tietynlaiset oppimistavoitteet niinku aika paljon tiukemmat kuin mitä päiväkodissa. Ja meillä on täällä sitten erityisopetukset ja kaikki, jotka niinku sitte testaa niitä lapsia, että koko ajan pitää opettajan olla niinku varpaillaan ettei anna niinku sen yhen osan viedä sitä aikaa semmoselta muulta oppimiselta."

Tutkimuskohde B:n opettajilla ei ollut niin paljon kielteisiä kokemuksia tai korjattavaa yhteistyössä kuin tapaus A:n opettajilla. Opettajat toivoivat enemmän aikaa suunnitteluun mutta lastentarhanopettajat halusivat, että opettajat yhdessä käyttäisivät aikaa pohdintaan yhteisistä toimintatavoista ja tavoitteista. He painottivat, että yhteistyö ei saa muodostua itsetarkoitukseksi vailla sen syvempää tarkoitusta. Lastentarhanopettajat korostivat yhteisen kielen löytämisen tärkeyttä. Sen jälkeen suunnittelu sujui helpommin. Leikin asema toiminnassa oli vaikea mutta tärkeä asia selvittää. Päiväkodin kasvatus- ja oppimismenetelmänä leikki on aina ollut keskeinen. Koulun arjessa sillä ei ole ollut yhtä painavaa asemaa. Opettajilla oli yhteistoiminnan alussa hyvin erilaiset käsitykset leikin asemasta ja se vaikeutti yhteistyön suunnittelua. Käsitteen avaaminen ja pohtiminen oli ensiarvoisen tärkeää jatkoon onnistumisen kannalta.

Lastentarhanopettajat kokivat myös, että he ovat mielestään valmiimpia ryhmätyöhön kuin opettajat koska päiväkotitoiminta perustuu siihen, on opittu työskentelemään tiiminä. Lisäksi lastentarhanopettajat mainitsivat toiminnan suunnittelusta, että enemmän saisi ottaa huomioon opettajien oma osaaminen ja sen hyödyntäminen yhteisessä toiminnassa. Luokanopettajat mainitsivat koulun sijainnilla erillään pääkoulusta olevan haitallisia vaikutuksia yhteistyölle. He kokivat voivansa itsenäisesti suunnitella ja toteuttaa yhteistyötä päiväkodin kanssa, mutta taloudellisesti heitä ei tueta riittävästi. Luokanopettajien mielestä kun heillä tulee tarve hankkia jokin opetusväline, jota tarvitaan yhteisessä toiminnassa, he joutuvat kysymään ja perustelemaan luvan hankkimiseen ja aina ei voi olla varma, saavatko he myöntävän vastauksen.

” Me mietittiin oppimiskäsitystä ja leikkiä ja se olikin mielenkiintoinen. Se on aivan toisenlaista ku miettii päiväkodin opetussuunnitelmaa tehdessä niinku perinteisten lastentarhan ihmisten kanssa ja sit ku tulee koulun kanssa miettimään. Niin ton leikin kohdalla kävi sellanen juttu, niin me varmaan tunti käytiin niin tiukkaa keskustelua leikin paikasta koulussa ja päiväkodissa. ”

” Eli käsitteen avaaminen on ihan älyttömän iso asia ja se on niinku alussa etenkin mutta se on itse asiassa koko ajan tässä koska me saatetaan puhua muistakin käsitteistä ku mikä on päiväkotiväelle hirveen selkee juttu että näin ajatellaan ja kouluväelle ihan erilainen selkee juttu.”

" Että alkuun just se ero ainaki ku päiväkodin puolella on totuttu tekemään tällä lailla tiimissä ja monta aikuista niinku suunnittelee yhdessä ja nää opettajat taas on tottunu enemmän semmoseen itsenäisee, että ihan se semmoinen yhdessä suunnittelemisen ja tekemisen ja sen yhteisen kielen löytäminen ja puhutaan samoilla sanoilla mut ehkä eri asioita. Et tota niitten tarkentuminen ja tämmönen että..."

"...aina välillä rassaa, että kun me ollaan kuitenkin pääkoulun alaisia ja kuitenkin näin itsenäinen yksikkö mut heillä on omassa yhteisössään omat rahansa ja meillä on oma yhteisömme. Meillä on kuitenkin pääkoulun rahat, nin meiltä puuttuu niinku itsenäisyys toteuttaa omaa toimintaamme ja tänään meillä oli joku kirjaesittely koululla eikä me voitu hankkia ku pitäis kysyä pääkoululta ja se on musta pimeetä ja tietysti tämä vaikuttaa yhteistyöhön..."

8. YHTEENVETO TULOKSISTA

Koulun ja päiväkodin opettajat olivat huolissaan oppilaiden yksilöllisten erojen puolesta. Opettajien mielestä olisi tärkeää varmistaa koulun oma valmius kohdata ensiluokkalaiset yksilöllisesti erilaisina oppijoina. Koulu koki sen käytännössä hankalana, koska joutuu huomioimaan opetuksessa omat tavoitteensa ja arviointinsa. Tutkimuskohteina olevat opettajat suhtautuivat kouluvalmiuskäsitteeseen kriittisesti ja pohtivat kysymystä käsitteen realistisuuden pohjalta ja peräänkuuluttivat kaikkien osapuolten valmiutta muuttua ympäristön toivomusten mukana. Keskusteltiin myös siitä, onko koulu valmis muuttumaan ja pitääkö esikoululaisten kouluun tullessaan olla kaikissa taidoissa samalla tasolla. Sekä lastentarhanopettajat että luokanopettajat korostivat eniten lapsen sosiaalisia valmiuksia tarkoittaen valmiuksia selvitä ja työskennellä isossa ryhmässä. Karppi (1983) on esittänyt, että puutteet sosiaalisissa ja emotionaalisissa valmiuksissa estävät muiden valmiuksien käyttöä ja vähentävät oleellisesti oppimiseen tarvittavaa energiaa. Myös tutkimuksen opettajat painottivat sosiaalisten taitojen lisäksi oppilaan tunne-elämän tasapainoisuutta ja tunteiden kontrollivalmiutta. Hyvä itsetunto on yksi tärkeä emotionaalisen alueen valmius. Hyvä itsetunto auttaa opettajien mielestä pettymysten sietämisessä ja omien vahvuuksien tuntemisessa. Tunne-elämän tasapainoisuus vähentää myös ympäristön asettamia vaatimuksia koulussa selviämisestä. Opettajien mielestä esimerkiksi vanhempien liiat odotukset voivat aiheuttaa oppimismotivaation heikkenemistä ja stressiä. Luokanopettajat pitivät hyvänä asiana lisäksi käytännön taitoja selvitä koulupäivästä kuten pukeutumisesta ja ruokailusta.

Vaikka päiväkodit ja koulut ovat tehneet yhteistyötä keskenään eri tavoin jo pitkään, niin vasta Helsingin kaupungin järjestämän opetussuunnitelmaprojektin jälkeen alkoi yhteistyö tiiviimpänä ja organisoituneempana. Opettajat mainitsivat hyvänä siihen kuuluneen koulutuksen ja suunnitteluun liittyneen yhteisen keskustelun. Heidän mielestään yhteisen suunnitelman teko oli huomattavasti helpottanut heitä ymmärtämään toisiaan. Pohjana oli kasvatuksen arvokeskustelu. Vuoden aikana suunnitelmia yhteisesti muutettiin ja tarkastettiin. Opettajat pitivät tärkeänä yhteistä suunnittelua ja sen säännöllisyyttä. Karkeampi suunnittelu

tehtiin syksyn alussa ja silloin sovittiin laajemmat teemat sekä tapahtuma kun taas konkreettiset suunnitelmat tehtiin lähempänä yhteisiä tapahtumia tai projekteja. Pidettiin tärkeänä, että kaikki pääsevät heti alusta asti mukaan ja näin sitoutuminen ja motivoituminen paranee. Koska tilanteet päivän kuluessa vaihtuvat lasten kanssa nopeasti, on opettajien pystyttävä myös tekemään nopeita-kin muutoksia ja esimerkiksi teemapäivän aikana on jouduttu muuttamaan suunnitelmia lasten keskittymisen ja jaksamisen mukaan. Tapaus B:n opettajat kokivat pystyvänsä helpommin spontaaneihin kokouksiin ja suunnitelmien muutokseen koska he työskentelivät samassa rakennuksessa. Kaikki opettajat pitivät tärkeänä myös lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimista suunnitelmis-
sa.

Helsingin opettajien ammattiyhdistys lähetti syksyllä 1999 ala-asteen kouluille kyselyn tarkoituksenaan selvittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä, sen nykytilaa ja mahdollisia kehittämistarpeita. Kyselyn 49:stä koulusta 75% ilmoitti tekevänsä yhteistyötä. Tavallisimpia yhteistyömuotoja olivat yhteiset oppimisprojektit sekä juhlat ja tempaukset. 55% kouluista oli tehnyt esi- ja alkuopetuksen yhteisen opetussuunnitelman(Lindroos 2000.) Molemmat tutkimukseni tapauskohteet kertoivat yhteistyön perustuvan säännöllisesti toistuviin ja vuosittain vaihtuviin tapahtumiin. Molemmat korostivat yhteisen suunnitelman merkitystä. Sen avulla on hahmottunut yhteinen käsitys oppimisesta ja toiminta on saanut johdonmukaisuutta ja mielekkyyttä. On huomattu, mitkä yhteisistä toiminnoista halutaan säilyttää ja mitkä muuttaa.

Kohteen A, jossa yhteistyöpari on kauempana toisistaan, opettajat kuvasivat yhteistyötään monipuoliseksi. Heillä oli sekä säännöllisiä, viikottaisia yhteista-
paamisia ja harvemmin tapahtuvia, pitkälle aikavälille sijoittuvia tapahtumia. Joka viikko esikoululaiset menivät kahden aikuisen kanssa alkuopetuksen luokkaan työskentelemään ensi- ja toisluokkalaisten kanssa. Tavoitteena oli pienryhmissä ideoida ja työskennellä yhdessä sovitun teemanpuitteissa. Opettajat painottivat elämyksellisyyttä ja erilaisia yhteisiä kokemuksia. Muita yhteisiä tapahtumia olivat retket, jotka kyllä usein liittyivät teemapäivään. Yhteistyötä ovat myös näyttelyt, joihin on kutsuttu esikoululaisten ja alkuopetuksen luokkien vanhempia. Esikoululaiset vierailevat myös joulujuhlissa ja erilaisissa tempauksissa. Samoin yhteisiä ovat perheillat, joissa vanhemmat ja sisarukset ovat mu-

kana. Kaiken kaikkiaan yhteistä toimintaa ja tapaamisia on yllättävän paljon etäisyydestä huolimatta ja oman lisänsä antaa päiväkodissa pidettävä ensiluokkalaisten iltapäivähoito. Opettajat kokivat viikottaiset teematyöpäivät säännöllisyytensä ja monipuolisuutensa vuoksi tärkeimmäksi yhteistyömuodoksi.

Tapaus B:n, joka toimii samassa rakennuksessa, opettajat nostivat esille yhteisen opetussuunnitelman työstämisen, koska sen avulla yhteistyö muuttui sujuvammaksi ja löydettiin yhteinen kieli. Tämän yhteistyöparin toiminta perustuu sekä ennalta sovituista että spontaaneista tapahtumista. Säännöllisiä tapahtumia ovat syksyn ja kevään pajapäivät, joihin osallistuvat esikoululaiset sekä ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat. Lapset valitsivat ennalta pajatyöpaikkansa, joissa vetäjinä olivat opettajat, muu henkilökunta ja vanhemmat. Ne kestivät tavallisesti 3-4 aamupäivän verran ja sisälsivät yleensä jotain konkreettista tekemistä. Säännöllisesti toistuvia tapahtumia ovat myöskin yhteiset retket. Tapaus B:n opettajat korostivat paljon spontaanin suunnittelun ja toiminnan osuutta heidän yhteistyössään. Tämän mahdollisti päiväkodin ja koulun toimiminen samassa rakennuksessa. Tällä yhteistyöparilla oli lisäksi yhteinen piha ulkoilua varten ja tämä mahdollisti oppilaiden keskinäiset spontaanit leikit ja pelit. Esikoululaisten ja alkuopetuksen luokkien tiivistä vuorovaikutusta lisäsi lisäksi se, että ensiluokkalaiset olivat iltapäivähoidossa samassa rakennuksessa.

Yhteistyön arvioinnissa olivat molemmat tutkimustapaukset muovanneet omat käytäntönsä ja kaikki opettajat painottivat arvioinnin tarpeellisuutta. Tapaus A:n opettajat arvioivat suuret tapahtumat alueen yhteisissä kokouksissa ja omissa tapaamisissaan. Opettajat katsoivat, että arviointiin jää liian vähän aikaa varsinkin viikottaisen teemapäivän tarkkailuun ja analysointiin. Opettajat kokoontuivat joka viikko teemapäivän jälkeen mutta heidän mielestään kasvatukselliset ja sisällölliset tavoitteet jäivät liian vähälle huomiolle. Luokanopettajien mielestä näiden viikottaisten arviointien vuoksi heidän muu koulutyöhön liittyvä arviointi oli helpottunut. He korostivat toisen alkuopettajan tärkeää roolia yhteistyössä ja sen arvioinnissa ja painottivat, että arvioinnin niin kuin koko yhteistyön onnistuminen riippuu paljon henkilöistä. Lastentarhanopettajat kokivat olevansa ristiriitaisessa tilanteessa koska kaupungin viranomaisten taholta vaaditaan aina tehokkaampaa yhteistyötä ja toisaalta heillä ei ole resursseja tehdä riittävästi. Tämä ongelma koskee myös arviointia johon lastentarhanopettajat halusivat

lisäresursseja. Heidän mielestään monet hienot suunnitelmat jäivät tämän vuoksi toteutumatta.

Tapaus B:n opettajat mainitsivat suunnittelun ja arvioinnin olevan helpompaa koska fyysinen etäisyys ei aseta esteitä ja molemmat yhteistyösapuolet kykenivät nopeallakin varoitusajalla sopimaan tapaamisesta. Kaikki olivat lähteneet hyvin mukaan spontaaniin toimintaan. Sekä lastentarhanopettajat että luokanopettajat olivat kokeneet hyväksi kokoontua melko pian arvioimaan tapahtumien tai pajapäivien jälkeen. Opettajat olivat huomanneet, että arviointikeskustelut toivat hyvin esille molempien osapuolten arkitavat ja toiveet. Molemmat ammattiryhmät olivat näkemyksissään samoilla linjoilla ja kokivat nykyisen käytännön hyväksi.

Kaikki tutkittavat opettajat olivat olleet jo useita vuosia työelämässä ja vähintään viisi vuotta tekemässä yhteistyötä samassa työpaikassa. Heidän kokemuksensa yhteistyöstä oli siis pitkältä ajalta ja kykenivät näkemään sen kehittymisen ja muuttumisen vuosien myötä. Molempien yhteistyöparien näkemykset liittyivät lapsen elämän sekä kasvatuksen jatkuvuuteen, lapsen omaan kokemukseen oppimisesta ja sosiaalisuuteen.

Tapaus A:n opettajat korostivat yhteistyön merkityksen moninaisuutta. Heidän mielestään varsinkin viikottaiset teemalliset toimintapäivät olivat tärkeitä. Niiden kautta lapsille välittyi pitkällä aikavälillä kokemus jatkuvuudesta. Esikoululaisten tutustuminen ensi- ja toisluokkalaisiin sekä koulun opettajiin helpotti kouluun siirtymistä. Samalla heille tuli tutuksi koulun tilat. Tapaus A:n opettajat korostivat myös sitä, minkälaisen kuvan lapsi saa itsestään oppijana. Opettajien mielestä juuri joka viikkoisen teemapäivät oli suunniteltu siten, että toiminta edellytti lasten omaa aktiivisuutta, ideointia ja ryhmässä työskentelyä. Luokanopettajat, jotka olivat mukana yhteistyössä, jatkoivat samalla menetelmällä alkuopetuksessa ja kokivat näin teemapäivät palkitsevina. Kolmas tärkeä myönteinen kokemus liittyi lasten sosiaalisiin taitoihin. Viikottaisen teemapäivän suunnittelu ja esikoululaisten yhteistoiminta alkuopetuksen luokkien kanssa pienryhmissä auttoi opettajien mielestä tulevia ensiluokkalaisia sosiaalisten taitojen harjoittelussa. Luokanopettajien mielestä tämä yhteistoiminta näkyi ensimmäisenä kou-

luvuonna jännityksen puuttumisena ja lasten tottumuksena eri-ikäisiin koulutovereihin.

Tapaus B:n opettajat painottivat yhteistoiminnan esikoululaisten ja alkuopetuksen luokkien kanssa lisänneen esikoululaisten luottamuksen ja turvallisuuden tunnetta ja sitä kautta helpottaneen koulunaloitusta. Tutustuminen tuleviin opettajiin ja koulun tiloihin yhteisten pajapäivien sekä erilaisten yhteisten juhlien myötä auttoi opettajien mielestä joustava koulunaloitusta ja vähensi alkujännitystä. Opettajien yhteinen suunnittelu ja arviointi lähensi yhteistyökumppaneita ja lisäsi ymmärrystä toisen osapuolen työtä kohtaan. Tämä taas helpotti spontaanien yhteydenottojen onnistumista. Lisäksi lastentarhanopettajien ja luokanopettajien yhteiset keskustelut yksittäisten lasten asioista, varsinkin erityistapauksissa, oli koettu helpottavan luokanopettajien työtä. Tapaus B:n opettajat pitivät merkityksellisinä kouluvalmiuden tukemista erilaisilla esikoululaisten projekteilla. Opettajien yhdessä ideoimat äidinkielen tai matematiikan harjoitukset olivat auttaneet esikoululaisten oppimisvalmiuksien vahvistumiseen. Kaikessa työskentelyssä oli pyritty tukemaan lapsen omaa käsitystä oppijana samoin kuin heidän itsetuntoaan. Työskentely eri-ikäisten kanssa vähensi opettajien mielestä pelkoja koulua kohtaan ja lisäsi turvallisuuden tunnetta.

Myönteisten kokemusten ohella opettajat olivat kokeneet yhteistyössä myös ongelmia ja kehitettävää. Eri ammattiryhmillä oli myös erilaisia näkemyksiä yhteistyön parannettavista kohteista. Päiväkodin ja koulun toimintatapojen ero oli synnyttänyt ongelmia.

Minna Haringin Joensuun yliopistossa valmistumassa olevan väitöskirjan mukaan, joka pureutuu esi- ja alkuopettajien pedagogiseen ajatteluun todetaan, että yhteistyölle ei löydy riittävästi aikaa. Lisäksi oli haastatteluissa selvinnyt, että vaikka sekä lastentarhanopettajat että luokanopettajat arvostavat lapsilähtöisyyttä ja yksilöllistä etenemistä, arjessa työtavat poikkeavat. Omassa tutkimuksessani oli havaittavissa samansuuntaisia painotuksia, sillä vain yhteisen suunnittelun kautta olivat yhteistyökumppanit kokeneet oppineensa ymmärtämään toistensa työtapoja.

Tapaus A:n opettajat kokivat ongelmalliseksi aikapulan. Lastentarhanopettajat halusivat enemmän aikaa arviointiin ja tarkkailuun sekä dokumentointiin. Luokanopettajien mielestä yhteisten teemapäivien oppitunnit jouduttiin pitämään osalle oppilaista myöhemmin ja se tuotti ongelmia. Myös tilat koettiin yhteiselle toimintapäivälle riittämättömiksi. Opettajien yhteinen huolenaihe oli koulun joidenkin opettajien arvosteleva ja epäluuloinen suhtautuminen esiopetuksen ja kahden alkuopetuksen luokan yhteistyöhön. Eräiden opettajien negatiivinen suhtautuminen tutkijan näkökulmasta tarkastellen saattaisi johtua mahdollisesta tietämättömyydestä yhteistyön sisällöstä ja hyödyllisyydestä. Isojen koulujen ongelmaksi voidaan lukea tiedottamisen puute ja muiden työtovereiden myönteistä suhtautumista voi edesauttaa kertomalla kaikille yhteistyön tavoitteista ja menetelmistä. Tapaus A:n luokanopettajat olivat yhteistyön alussa kokeneet myös vanhempien kielteistä suhtautumista esikoululaisten joka viikkoiseen vierailuun alkuopetuksen luokkiin. Eri tehtävien ja töiden yhteensovittamisessa olivat luokanopettajat myös kokeneet vaikeuksia.

Tapaus B:n opettajilla ei ollut niin paljon ongelmakohteita tai korjattavaa kuin tapaus A:n opettajilla. Kaikki opettajat tässä kohteessa halusivat enemmän aikaa jäävän suunnitteluun ja lastentarhanopettajat toivoivat aikaa varsinkin yhteisten toimintatapojen ja tavoitteiden pohdintaan. Yhteistyöllä tulee olla syvempi tarkoitus. Lastentarhanopettajat korostivat yhteisen kielen löytämisen merkitystä. Leikin asema toiminnassa oli herättänyt vilkasta keskustelua ja pohdintaa sillä lastentarhanopettajat toivoivat sen lisäämistä koulun arjessa. Yhteinen näkemys oli myöhemmin löytynyt. Päiväkodin opettajat toivoivat tulevaisuudessa, että opettajien omat vahvuudet näkyisivät enemmän toiminnassa. Luokanopettajat olivat kokeneet joutuneensa liikaa perustelemaan ja kyselemään pääkoululta omille hankkeilleen lupaa ja se oli vähentänyt esimerkiksi kirjojen hankintaa.

9. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti ja avoimesti. Tutkimuksen tekijänä halusin olla avoin opettajien ideoille ja mielikuville ja jätin kysymykset mielestäni mahdollisimman avoimeksi.

Tutkimustulosten siirrettävyys on syytä varmistaa huomioimalla mahdollisuuksien mukaan tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. On hyvä tutkia löytyykö tulkinnoille tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Luotettavuudessa on myös kysymys Eskolan (1998) mukaan realistisesta luotettavuusnäkemyksestä eli kuinka pätevästi tutkimustekstissä kuvataan tutkittua kohdetta. Silloin on muistettava erottaa aineiston ja toisaalta siitä tehtävien päätelmien erottaminen.

Sisäinen validiteetti edellyttää tutkimuksen teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden kuin menetelmällisten ratkaisujen loogista suhdetta keskenään. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Sillä on enemmän tekemistä tutkijan käyttäytymisen kanssa. Aineiston tulkinta on reliabeli silloin kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Eskola 1998, 102- 103.)

Onko aineisto riittävä ja analyysi kattava? Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on vaikeaa laskea ennalta riittävän aineiston kokoa. Mielestäni valitsemani tutkimuskohteet kuvaavat riittävästi eri ympäristössä toimivien yhteistyöprojektien toimivuutta. Mielestäni gradututkimuksen ideana ei olekaan toimia pelkästään todellisuuden kuvauksen pohja vaan toimia myös tutkijalle idealähteenä ja teoreettisen pohdinnan käynnistäjänä.

Tutkimuksen luotettavuutta mielestäni lisää se, että itse tutkijana pystyn helposti heittäytymään aiheeseen ja haastateltavien innostukseen aiheesta. Se, että voin ymmärtää haastateltavien esille tuomat näkökulmat peilaten omaan työkokemukseeni ja ammattiopintoihin, auttoi aineiston käsittelyssä, analysoinnissa ja tutkimusongelmien rakentamisessa. Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa pää-

asiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, olen omasta mielestäni alusta asti ollut selvillä tutkimukseen liittyvistä käsitteistä ja tutkimuksen aikana ne ovat saaneet uutta sisältöä. Ainakaan käsitteellisiä ja terminologisia ongelmia ei ole ollut. On kuitenkin oltava tarkkana, että tulkitseen haastateltavia oikein.

Luotettavuutta lisää myöskin se, että omasta mielestäni pystyin haastattelutilanteessa motivoimaan haastateltavat pohtimaan tutkimusaiheen kysymyksiä syvällisesti ja laajasti. Olin tyytyväinen haastateltavien panokseen ja he lähtivät keskustelemaan vapautuneesti ja luottavaisesti. Ehkä myös haastattelutilanteiden positiivista henkeä lisäsi haastateltavien tieto minun ammatistani ja työkokemuksestani.

Validiteettiin kiinnitin huomiota litteroimalla nauhat tarkasti ottamalla analyysiin mukaan kaiken jättämättä mitään asiaa tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuskysymykset oli myös asetettu siten, että ne eivät johdatelleet haastateltavia vastaamaan jonkin tietyn muodon mukaisesti vaan he saivat vapaasti kertoa ja kuvailla toimintaa. Haastattelujen tuloksia en ole pyrkinyt liikaa kommentoimaan vaan olen käyttänyt suoria lainauksia. Uskon näin välttyväni vääriltä johtopäätöksiltä kun annoin haastateltujen kertoa omin sanoin.

10. POHDINTA

Kysymykset siitä, milloin lapsi on valmis kouluun tai onko koulun oltava valmiimpi ottamaan enemmän huomioon lapsi yksilöllisenä oppijana, kiinnostavat jatkuvasti sekä opettajia että päättäjiä. Se, että esiopetus on saamassa uuden opetussuunnitelman ja esiopetus tuli tänä vuonna maksuttomaksi kaikille, on lisännyt kiinnostusta esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyöhön. Tämä tutkimus vahvisti olettamusta siitä, että yhteistyötä tarvitaan ja sitä voidaan tehdä monella eri tavoin huomioimalla omat voimavarat siihen.

Kouluuntuloikä herättää paljon mielipiteitä ja siitä kirjoitetaan myös lehdistössä jatkuvasti. Professori Jouni Välijärvi ja Lea Pulkkinen Jyväskylän yliopistosta ottivat asiaan kantaa Helsingin Sanomissa ollen eri mieltä lapsen sopivasta kouluiästä. Välijärvi haluaisi varhentaa kouluikää seitsemästä kuuteen, koska lapset ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan aiempaa nuorempia koulutyöhön. Hän korostaa joukkoviestimien ja tietoverkkojen merkitystä ja painottaa kouluiän varhentamisen estävän syrjäytymistä. Pulkkinen katsoo taas oppivelvollisuusiän alentamisen johtavan lasten psyykkisten ja sosiaalisten ongelmien lisääntymiseen. Hänen mielestään olisi parempi kehittää esikoulua koska se edistää lapsen mahdollisuuksia edetä koulutuksessa oman ikäluokkansa mukaisesti. (Helsingin sanomat 2001.)

Koulun aloittamisen joustavuutta mietittäessä on syytä muistaa oppilaiden erilaiset valmiudet työskennellä. Opettajan on joskus oltava tuhattaituri, jotta hän pystyisi tarjoamaan jokaiselle lapselle tämän henkilökohtaista tasoa vastaavia haasteita. Kuusivuotiaiden kouluuntulo mielestäni edellyttää enemmän aikuisen aikaa lapselle, enemmän koulutusta ja tilaa sekä yksilöivää oppimateriaalia. Luokanopettaja ja kasvatustieteen professori Sirkku Kananoja kuvaa artikkelissaan mielestäni hyvin ensimmäisen luokan oppilaiden taitoja ja valmiuksia. Hän ottaa esimerkin koulun arjesta: "Koulua on käyty kaksi kuukautta. Aiheena on siili. Istumme pirissä ja kokoamme yhteen opettajan että lasten tiedot. Saamme selville siilin ruokalistan ja nukkumaanmenoajat. Iivari tietää, että siilillä on 16 000 piikkiä ja hän väittää lukeneensa, että siili on vajaahampainen. Väite nauhatta luokan 25:tä vajaahampaista. Oskari ei jaksa kuunnella. Ehdotan, että

hän menisi leikkimään yksin. Hän hyppää livarin niskaan ja alkaa painia. livarista ajatus on huono. Annan Oskarille ison paperin ja pyydän häntä piirtämään siilin, jolla on 16 000 piikkiä tai vaikka enemmän. Kolmen minuutin kuluttua kuva on valmis mutta Oskarilla on taas tylsää ja hän muuttuu King Kongiksi ” (Helsingin sanomat 1999, 12.12.)

Kouluvalmius-käsite siis herättää paljon kysymyksiä ja mielipiteitä. Kouluuntuloian olisi tarpeellista mielestäni olla joustava, jotta riittävät valmiudet olisi hankittu. Omassa tutkimuksessani opettajat korostivat sosiaalisten ja emotionaalisten valmiuksien tärkeyttä koulussa. Oppiminen on sujuvampaa kun oppilas pystyy kokonaisvaltaisesti keskittymään oppimiseen sekä työskentelyyn toisten kanssa. Tutkimuksen opettajat painottivat hyvän itsetunnon merkitystä hyvälle oppimismotivaatiolle. Heidän mielestään oppilaiden ensimmäisellä luokalla tulee tottua pettymyksiin sekä tietää omat vahvuutensa. Omien vahvuuksien löytämisessä aikuisen tuki on välttämätön. Olen tutkijana huomannut koulutyössä lasten tunne-elämän heilahtelut ja huonon itsetunnon vaikutuksen oppimiseen. Olen samaa mieltä tutkimushenkilöiden kanssa vanhempien oikean asenteen merkityksestä. Liiallinen sallivuus jopa välinpitämättömyys tai toisaalta ankara vaatimus menestymisestä voivat tulla suureksi taakaksi oppilaalle ja vaikeuttaa koulunkäyntiä. Omasta mielestäni ensimmäisen luokan oppilaat tarvitsevat yllättävän paljon positiivista tukea ja koulunkäynnin ohjausta.

Tutkimuksen tapauskohteet olivat käynnistäneet yhteistyön ennen kaupungin järjestämää koulutusta. Helsingin kaupunki järjesti vuodesta 1995 lähtien koulutusta yhteistyön suunnitteluun siten, että lopputuloksena syntyi tietyn alueen yhteistyö- tai opetussuunnitelma. Opettajat olivat kokeneet tämän koulutuksen erityisen hyödyllisenä koska heillä oli nyt riittävästi aikaa suunnitteluun. Opettajat korostivat lisäksi yhteisen keskustelun merkitystä. Pohtimalla yhdessä tavoitteita ja toimintatapoja päästiin keskustelemaan hyvinkin merkittävistä arvoasioista. Mielestäni tämän hetken haasteet alkuopetuksessa, oppimismotivaation ylläpitäminen, omien oppimistaitojen hahmottaminen ja yhteistyö tarvitsisivat tuekseen eritasoista koulutusta. Tarkoitan tässä yhteydessä yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Tämä yhteistyö vaatii opiskelua ja seuranta. Asiaan on kiinnittänyt huomiota Luokanopettaja-lehdessä myös Suomen kuntaliiton erityisasiantuntija Anna- Maija Haliseva- Lehtinen ja sivistystoimen

päällikkö Anneli Kangasvieri, jotka kaipasivat laatua, yksilöllisten tarpeiden huomioonottamista, kodin ja koulun sekä moniammatillista yhteistyötä opetukseen ja esiopetuksen opetussuunnitelmatyöhön. Kuntien tulisi hyödyntää olemassa olevia yhteistyöverkkoja ja varmistaa ohjaamisen linjat ja vastuuhenkilöt. Opettajien koulutuksessa ei vielä kukaan mielestäni riittävästi oteta tätä asiaa huomioon. Samoin kuntien täydennyskoulutuksessa tulisi antaa resursseja tähän. (Luokanopettaja-lehti 1/2001.)

Opettajat katsoivat, että heille ei jää tällä hetkellä tarpeeksi aikaa suunnitteluun ja arviointiin jotka ovat yhteistyön pohja. He joutuvat ottamaan ajan muusta ja keksimään erilaisia hätäratkaisuja. Kumpikin yhteistyöpari oli ajan kuluessa miettinyt omat keinonsa suunnitella ja arvioida. Työskenneltyäni sekä esiopetuksessa että alkuopetuksessa, olen huomannut ammattikuntien erilaiset näkökulmat kasvatukseen ja koulutukseen. Samoin olen ymmärtänyt kuten tutkimuksenikin opettajat, miten tärkeää on saada tietoa toisen ammattikunnan työstä ja kasvatuksen arjesta. Se auttaa lähestymään yhteistyön toista osapuolta tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti.

Riihelän etsikko-projektiin, jossa selvitettiin yhteistyön kokemuksia, osallistuneet kokivat koulun ja esikoulun välisessä yhteistyössä edistäviksi tekijöiksi mm. aikuisten keskinäiset kontaktit, henkilökunnan muutoshalun, vierailukäynnit sekä ala-asteen opettajien yhteistyön. Vastaavasti ehkäisevinä tekijöinä pidettiin fyysisiä tiloja, ajan puutetta, ennakoasenteet, henkilökunnan kiinnostusta sekä yhteisen ajan löytämistä. (Riihelä 1993). Samoja myönteisiä kokemuksia löytyi omasta tutkimuksestani kuten aikuiskontaktit, vierailukäynnit ja ala-asteen opettajien yhteistyö. Ongelmallisiksi oli vastaavasti koettu fyysisen tilan ja ajan puute, ennakoasenteet, henkilökunnan kiinnostus ja yhteisen ajan löytyminen.

Tutkimustapausten näkemykset yhteistyön hyödystä olivat paljon yhteneviä. Sekä lastentarhanopettajat että luokanopettajat korostivat jatkuvuuden merkitystä. Esikoululaisten säännölliset vierailut koulun puolella voimistivat lasten turvallisuuden ja luottamuksen tunnetta. Työskentelemällä koulun opettajien kanssa ja tutustumalla alkuopetusikäisiin lapsiin tulevat ensiluokkalaiset kokivat opettajien mielestä positiivisia tunteita koulua kohtaan. Nämä molemmat tutkimustapaukset painottivat lisäksi yhteistyötaitojen kehittymistä. Yhteistyön suun-

nittelun tavoitteena oli selkeästi vahvistaa esikoululaisten sosiaalisia valmiuksia työskennellä ryhmässä. Tutkimushenkilöt pitivät lisäksi tärkeänä opettajien yhteisiä keskusteluja tulevista koululaisista. He kokivat ne hyödyllisiksi ja yhteistyötä tukeviksi koska niistä varsinkin luokanopettajat saivat opetustyötä varten tärkeää tietoa. Lastentarhanopettajat kokivat ne tärkeiksi, sillä he saattoivat luokanopettajien tietoon lapsen kannalta tärkeitä asioita. Oma käsitykseni on, että luokanopettajilla on erilaisia käsityksiä siitä, onko lapsen ennakkotiedoista hyötyä vai haittaa. Silloin kun yhteistyö perustuu luottamukseen ja molemminpuoliseen kunnioitukseen, todennäköisesti hyvin monesta asiasta saatetaan pystyä keskustelemaan. Hyvässä yhteistyöilmapiirissä mielestäni voidaan ottaa esille myös hankaliakin asioita.

Yhteistyön esteitä tai ongelmia löytyi yllättävää kyllä enemmän kuin alkuhaastattelut antoivat ymmärtää. Yhteistyöparit olivat kokeneet yhteisen toiminnan mielestäni pääosin positiivisena. He myös toivat sen myös voimakkaasti haastattelussa esille. Kielteisiä kokemuksia analysoidessani tuli esiin asioita, joita ei aikaisemmin oltu edes mainittu. Pohtiessaan, mitä voisi yhteistyössä kehittää, tutkimushenkilöt mainitsivat pieniä, mutta tunteen tasolla merkittäviäkin asioita. Luokanopettajat sekä toisen tutkimustapauksen lastentarhanopettajat olivat kokeneet, että jotkut koulun opettajat sekä rehtori suhtautuivat päiväkodin kanssa tehtävään yhteistyöhön välinpitämättömästi jopa negatiivisesti. Yhteistyötä tekevät opettajat joutuivat perustelemaan toimintansa mielekkyyttä ja tärkeyttä. Toisen yhteistyökoulun opettajat kokivat myös taloudellista eritasa-arvoa muihin opettajiin varsinkin välinehankinnoissa. Opettajat arvioivat toisten opettajien nurjan suhtautumisen johtuvan tietämättömyydestä tai omasta heikosta työmotivaatiosta. He olivat itse yhteistyötä tehdessään kokeneet yhteisen keskustelun ja pohdinnan merkitykselliseksi koska alkuvaiheessa ja myöhemminkin oli selvitetty erilaisia näkökulmia kasvatuksessa. Yksi lastentarhanopettajien esiin tuoma asia oli leikin merkitys opetuksessa. Tästä aiheesta oli käyty syvälinen jopa kiihkeäkin keskustelu koska lastentarhanopettajilla ja luokanopettajilla oli aluksi täysin erilaiset näkemykset. Toisten opettajien väheksyvistä suhtautumisesta huolimatta kaikki opettajat kokivat positiivisten asioiden vahvuuden ja yhteisten arvioiden myönteisyys auttoi jatkamaan. He olivat kaikki voimakkaasti ja tietoisesti yhteistyön kannalla.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni varmensi aikaisemmin tutkimuksissa esiin tullutta tietoa, mutta antoi myös lisätietoa. Positiivinen tulos oli se, että erilaisissa ympäristöissä ja erilaisilla resursseilla varustetut yhteistyökumppanit pyrkivät suunnittelemaan ja toteuttamaan yhteistyötä monin eri tavoin. On olemassa perinteisiä toimintoja, mutta koko ajan kehitellään uusia ja parannellaan vanhoja. Kuitenkin haastatteluista kävi ilmi, että yhteistyön säännöllisyys ja aktiivisuus ovat viime kädessä kiinni henkilöistä. Tämän asian toivat selkeästi esille myös tämän tutkimuksen opettajat. Jos ja kun löytyy yhteinen sävel, yhteistyö käynnistyy mahdollisesti hyvinkin antoisana. Muiden opettajien negatiivisia asenteita voisi mahdollisesti vähentää kertomalla joko yksityisesti tai kaikille yhtäaikaan yhteistyöstä ja sen sisällöstä.

Tutkimustulosten kautta jäi epäselväksi vanhempien näkemys kouluvalmiudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää niinkin tärkeän vaikuttajaryhmän kuin lasten vanhempien mielipiteet ja asenteet kouluvalmiuteen ja yhteistyön merkitykseen. Viitteitä siitä sain omassa tutkimuksessani. Ne olivat sekä positiivisia että negatiivisia. Myös yhteistyön esteenä ollut koulun toisten opettajien välinpitämätön tai kielteinen asenne olisi kiinnostava jatkotutkimuskohde.

Ljungblad(1979) esittää esikoulun ja koulun yhteistyötä käsittelevässä väitöskirjassaan(ks. SOU 1985,124), että yhteistyöhön liittyviä ongelmia ei voida ratkaista pelkästään kenttätasolla tapahtuvina organisatorisina tai menetelmällisinä muutoksina, vaan tarvitaan syvällisempää kahden instituution välistä periaatteellista lähenemistä. Koulun tulisi omaksua mahdollisesti enemmän sosiaalista näkemystä lapseen ja tämän kasvuohtoihin kun taas koulun olisi hyvä kiinnittää huomiota enemmän oppimisvalmiudellisiin taitoihin. Niitä olisi hyvä pohtia lastentarhanopettajat ja luokanopettajat yhdessä. Esikoulu ja koulu eivät mielestäni saa olla erillisiä yksiköitä, vaan niiden olisi hyvä muodostaa yhteinen yksikkö, jolla olisi yhteinen päätöksenteko ja tavoitteet. Olisiko mahdollista, että tavoitteeksi tulisi kokonaisuus, jonka muodostaisivat esiopetuksen ja koko perusopetuksen johdonmukaisesti etenevä ja yhtenäinen opetussuunnitelma. Vasta silloin esikoulusta ja koulusta voi muodostua yhtenäisesti toimiva kokonaisuus, joka tarjoaa lapsen kehitykselle sosiaalisen, kasvatuksellisen ja opetuksellisen sisällön.

LÄHTEET

Alahuhta, E. 1991. Lapsen oppimisvaikeudet. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere. Vastapaino.

Arajärvi, T. 1991. Lapsen psyykinen, somaattinen ja neurologinen kehitys sekä normaalit kehitykselliset kriisit. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.) Lastenpsykiatria tänään. Tampere: Weilin+Göös.

Arajärvi, T. (toim.) 1992. Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY

Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei)pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43.

Brotherus, A. 1994. Arviointi pienten lasten opetuksessa. Teoksessa A. Brotherus, E. Helimäki & J. Hytönen. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

Curtis, A. 1989. A curriculum for the pre- school child. Learning to learn. Exeter BPC Wheatons Ltd.

Engberg, A. 1990. Koulun aloitus pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Pohjoismaiden kouluoloista 2.

Engeström, Y. 1988. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Esikoulukomitean mietintö 1972. Komiteamietintö A 13.

Helsinki : Valtion painatuskeskus.

Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972. Liite esikoulukomitean mietintöön. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Esiopetuskokeiluraportti 1984. Kouluhallitus.

Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 28.2.1991. Kouluhallitus ja sosiaalihallitus.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Työryhmän muistio 31.12.1992. Opetushallitus ja sosiaali- ja terveysalan tutkimus - ja kehittämiskeskus

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fullan, M. 1990. Changing School Culture Through Staff Development Association for Supervision and Curriculum Development. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 85-118.

Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi A- L. 1995. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki. Painatuskeskus Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. Helsinki. Yliopistopaino.

Hunter, R. & Scheirer, E.A. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala - asteen opetuksen suunnittelu Suomentaja Tapani Kananoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Husso, M-L.1989. Kohti eheytyvää oppimista Teoksessa E. Korpinen E. Tiiponen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana :haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja teoriaa ja käytäntöä 34. Jyväskylän yliopisto, 57-70.

Hytönen, J. 1984. Varhaiskasvatus alkuopetuksen valossa. Teoksessa M. Oja-

la, (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Hytönen, J. 1996. Yksilökeskeisen oppimisen ylistys. Esiopetukselle opetus-suunnitelman perusteet. Didacta varia 2. Helsingin yliopisto. Opettajankoulu-tuslaitos.

Hyvönen, T. 2001. Peruskoulun uudistaminen. Luokanopettaja (1), 8-9.

Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ilmonen, M- L. 1992. Esiopetuksen ja koulun yhteistyöstä jo kokemusta. Helsingin Sanomat 15.9.1992.

Jacobsen, K. 1990. Norja: 6-vuotiaista käydään jatkuvaa keskustelua Pohjoismaiden kouluoloista 2.

Jansen, M. 1990. Varmasti emme ole "jäljessä". Pohjoismaiden kouluoloista 2.

Kananoja, S. 1999. Kouluuntuloian olisi joustettava. Helsingin sanomat. 12.12.

Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan 5-8- vuoti-aiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän Yliopistopai-no.

Karppi, S. 1983. Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perus-tekniikan opetukseen. Espoo: Weilin+Göös.

Kauppinen, R. & Riihelä M. (toim.) 1993. Lumiukko auringon kylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. STAKES raportteja 88. Jyväskylä: Gummerus.

Korkeamäki, R. , Laukkanen, R. & Seppälä, H. (toim.) 1990. Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio. Kouluhallitus ja Opetusministeriö. Helsinki: Valtion pai-

natuskeskus.

Korpinen, E & Tiihonen, E & Tuomi, P. (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 34. Jyväskylän yliopisto.

Kuusivuotiaiden kasvatusta ja koulutustoimikunta Komiteanmietintö 1978:5. Helsinki

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalivaltion julkaisusarja 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Könnölä, J. 1990. Näkökohtia esiopetuksen järjestämisestä ja oppivelvollisuuden alkamisesta Suomessa. Pohjoismaiden kouluoloista 2/1990.

Laine, K. 1990. Käsitteenopettamismenetelmien vertailua päiväkodissa ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:142.

Lehtovaara, A. 1950: Koulunkäynnin alkamisajankohta psykologisena ongelmana. Teoksessa Kasvatus ja Koulu 36: 97- 101.

Leino & Leino. 1988. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummerus.

Lindroos, P. 2000. Esi- ja alkuopetuskyselyn keskeiset tulokset. Rihveli, 9. 4: 9-10

Malinen, P. & Kansanen, P. 1987. Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48.

Nurmi, M- R. 1992. Lastentarhanopettajan näkemyksiä esiopetuksen tavoitteista ja toteutumisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu- tutkielma.

Oinonen, P. 1969. Kouluvalmiuden ongelma - milloin lapsi on kypsä kouluun.

Porvoo: WSOY.

Ojala, M. 1987. Varhaiskasvatuksen perusteita. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Ojala, M. 1992. Miksei päiväkodissa saa opettaa kirjaimia? Helsingin Sanomat 10.3.1992.

Ojala, M. (toim.) 1993. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Ojanen, S. 1979. Tutkimus 6- ja 7-vuotiaiden kouluvalmiuksien eroavuuksista. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 11.

Olmsted, P. P. & Weikart, D. P (toim.) 1989. How nations serve young children. Profiles of child care and education in 14 countries. Ypsilanti, Michigan. High/Scope Press.

Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi! Peruskoulun oppilas koti-koulu yhteistyössä. Keuruu: Otava.

Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus. 1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoululaki 27.5.1983/ 476.

Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus. 1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.

Pohjoismaiden kouluoloista 2/1990. Koulun alku - milloin, miksi, miten? Pohjoismaiden ministerineuvoston sihteeristö.

Renvall, P. 1965. Nykyaajan historian tutkimus. Porvoo: WSOY.

Riihelä, M. 1993. Lapsipedagogiigalle siivet:: yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Valtion painatuskeskus Helsinki.

Röman, K. 1977. Pehmeästi ja liennyttäen oppivelvollisuuden alkaessa. Opettaja 72 (37), 16-19.

Salminen, J. & Salminen H. 1986. Lastentarhatoiminta- osa lapsuuden historiaa: Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Helsinki.

Salo, A. 1946. Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden opetussuunnitelma kokonaisopetusperiaatteen mukaan. ("Alakansakoulun opetussuunnitelman kolmas painos, alkup. 1935"). Helsinki: Otava.

Sarras, S. 1995. Leikistikö leikitään. Teoksessa M. Riihelä ja R. Kauppinen, (toim.) Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin. Stakes raportteja 163, 37-42.

Siukonen, T. 2001. Helsingin sanomat. 6.6, A7.

SOU: 1985. Statens offentliga utredningarnat: 22. Utbildningsdepartementet. Förskola- skola. Betänkande av förskola- skola- kommittén. Stockholm.

Spåre, P. 2001. Yhteistä polkua etsimässä. Lastentarha 1, 28- 29.

Takala, A. & Takala, M. 1992, Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.

Tiihonen, E. 1978. yhteenveto kuusivuotiaiden opetuksen tavoitteiden, opetus- sisältöjen sekä työ- ja toimintatapojen kehittelypyrkimyksistä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 113.

Tiihonen, E. 1986. Kuusivuotiaatko peruskouluun ? Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Kehittykö koulu? Tutkijoiden arvioiteja peruskoulun ja lukion nykytilasta. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja B 1.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Vastapaino.

Yliruikka, T. (toim.) 1996. Kohti pienten lasten koulua. Sodankylän esi- ja alkuopetuksen koulutusprojekti 1995. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Yrjönsuuri, Y. 1992. Esiopetus kasvatuksen kokonaisuudessa. Teoksessa Y. Yrjönsuuri ja M. Siniharju (toim.) Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: Opetushallitus.

Liite 1. Teemahaastattelun aiheet

Taustatiedot

- Kuinka kauan olet ollut tässä työpaikassa?
- Kuinka vanha päiväkotiki, koulu on?
- Miten luonnehtisit/ kuvailisit ympäristöä(asuinalueetta), missä päiväkotiki, koulu sijaitsee?

1. Kouluvalmius

- Miten ymmärrät käsitteen kouluvalmius? Mitä mielestäsi tarkoittaa kouluvalmius?
- Miten kouluvalmiutta voidaan vahvistaa?
- Mitä kouluvalmiuden osa - alueetta (älyllinen, emotionaalinen, sosiaalinen) pidät tärkeimpänä?

2. Yhteistyön suunnittelu

- Ketkä ovat mukana suunnittelussa?
- Milloin yhteistyö on käynnistynyt? Miten ?
- Miten suunnittelette yhteistyötä?
- Mitkä ovat suunnittelun lähtökohdat, tavoitteet?
- Onko opetussuunnitelmaa?

3. Toteutus / yhteistyömuodot

- Mitä yhteistyömuotoja teillä on?
- Millainen aikataulu teillä on?
- Mitkä tilat, materiaalit ovat käytössä?
- Mitä sisältöjä? Mitä työtapoja?

4. Yhteistyön merkitys

- Mikä merkitys koulutulokkaalle, opettajille, vanhemmille, muille lapsille, yhteisölle?

5. Yhteistyön ongelmat

- Mitä ongelmia, vaikeuksia on liittynyt suunnitteluun (kokoontumiset, aikataulut)
- Mitä ongelmia on esiintynyt yhteistyön toteutuksessa?
- Ovatko lähtökohdat, tavoitteet olleet selkeät?

6. Arviointi

- Miten arvioit lapsen oppimista ja kehittymistä?
- Miten arvioit lapsen kouluvalmiutta?
- Miten arvioit omaa työtäsi?
- Miten arvioitte yhteistyötä?

7. Tulevaisuuden visiot