

**”Sen sijaan et jotenki syyteltäis niitä toisia niin oltaiski  
samalla puolella ja sit mietittäis sitä lapsen parasta”  
Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe luokanopettajien  
jäsentämänä**

Saara Holmlund

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2022  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto



## TIIVISTELMÄ

**Holmlund, Saara. 2022. "Sen sijaan et jotenki syyteltäis niitä toisia, niin oltaiskin samalla puolella ja sit mietittäis sitä lapsen parasta" Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe luokanopettajien jäsentämänä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 73 sivua.**

Tutkimuksessa käsitellään esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihetta luokanopettajien jäsentämänä. Tämä siirtymä on merkittävä lapsen oppimisen polulla, ja sillä on tutkitusti vaikutusta oppilaan myöhempään koulumenestykseen. Tutkimuksessa selvitetään, millaisena siirtymävaihe näyttäytyy luokanopettajille, ja miten ajankohtaiset ilmiöt heidän mielestään vaikuttavat siirtymävaiheeseen ja sen aikana toteutettavaan yhteistyöhön.

Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen ja se on toteutettu haastattelemalla seitsemää alkuopetuksessa työskentelevää tai työskennellyttä luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Haastattelut tehtiin teemahaastatteluina. Aineisto litte-roitiin ja analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajat jäsentävät siirtymävaihetta laajasti käytäntöjen, siirtymävaihetta tukevien ja haittaavien tekijöiden sekä oppilaan ja opettajan näkökulmien kautta. Siirtymävaihetta pidettiin tärkeänä, ja sen hyvän toteutuksen ajateltiin auttavan oppilasta ja jossain määrin opettajan työtä. Yhteistyön toteuttamiseen tarvitaan struktuureja, esimiehen tukea ja riittävästi resursseja. Ajankohtaisista ilmiöistä korona-ajan koettiin vaikuttaneen siirtymävaiheen yhteistyön toteuttamiseen. Opetussuunnitelmat ja kaksivuotinen esiopetuskokeilu nähtiin pääosin siirtymävaihetta tukevinä ja mahdollistavina asioina.

Johtopäätöksenä voidaan todeta opettajilla olevan runsaasti tietoa siirtymävaiheesta, mutta samaan aikaan heidän kokevan siirtymävaiheen toteuttamistavat vaihtelevina. Jatkotutkimuksena olisi tärkeää tutkia isommalla otannalla, kuinka paljon yhteistyön käytänteet eroavat kuntien välillä ja miten siirtymävaiheen kehittämiseen voitaisiin vaikuttaa hallinnollisella tasolla.

Asiasanat: Siirtymävaihe, luokanopettaja, esiopetus, alkuopetus, perusopetus

# SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	3
SISÄLTÖ .....	4
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>6</b>
<b>2 ESI- JA ALKUOPETUKSEN SIIRTYMÄVAIHE.....</b>	<b>8</b>
2.1 Siirtymävaihe osana suomalaista koulutusjärjestelmää.....	9
2.2 Siirtymävaiheeseen vaikuttavat tekijät.....	10
2.3 Oppimisympäristöt siirtymävaiheessa .....	14
2.4 Siirtymävaihe – uhka vai mahdollisuus? .....	16
<b>3 ESI- JA ALKUOPETUSTA OHJAAVAT OPETUSSUUNNITELMAT JA SIIRTYMÄVAIHE.....</b>	<b>18</b>
3.1 Siirtymävaiheen yhteistyö opetussuunnitelmissa.....	18
3.2 Opetussuunnitelmien erot ja yhtäläisyydet .....	19
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>22</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>23</b>
5.1 Tutkimuskonteksti.....	25
5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto .....	27
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	29
5.4 Aineiston analyysi.....	34
5.5 Eettiset ratkaisut.....	37
<b>6 TULOKSET.....</b>	<b>41</b>
6.1 Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe luokanopettajien jäsentämänä.....	41
6.1.1 Siirtymävaiheen käytäntöjä .....	41
6.1.2 Siirtymävaihetta opettajan työn kannalta tukevat tekijät .....	44
6.1.3 Siirtymävaihetta opettajan työn kannalta hankaloittavat tekijät .....	48

6.1.4	Siirtymävaiheen käytäntöjen merkitys opettajan työlle ja oppilaalle .....	51
6.2	Ajankohtaiset ilmiöt opettajien jäsentämänä .....	53
6.2.1	Korona-aika .....	53
6.2.2	Kaksivuotisen esi- ja alkuopetuksen kokeilu .....	56
6.2.3	Opetussuunnitelmat ja siirtymävaiheen yhteistyö.....	58
6.2.4	Siirtymävaiheen kehittäminen .....	60
6.3	Tulosten yhteenveto .....	62
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>65</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	65
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	69
7.3	Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset .....	72
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>74</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>81</b>

# 1 JOHDANTO

Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen on merkittävä tapahtuma lapsen oppimisen polulla. Ojalan (2020, 260) mukaan ajanjakso lapsuudessa aina alkuopetuksen loppuun pohjustaa elinikäistä oppimista, ja oppimisen polkua tulisikin tarkastella kokonaisvaltaisesti tämän ajanjakson aikana. Siirtymä instituutiosta toiseen voi luoda mahdollisuuksia oppimiselle (Hedegaard, 2014). Toisaalta huonosti toteutettu siirtymä esiopetuksesta kouluun voi kumota hyvin toteutetun varhaiskasvatuksen tulosta (OECD, 2017). Siirtymävaiheen tukeminen puolestaan vaikuttaa tutkitusti oppilaiden akateemisiin taitoihin ensimmäisen luokan lopussa (Ahtola, 2012), ja siten oppilaan yhtenäinen oppimispolku ja sen luominen on tärkeää aina varhaiskasvatuksesta oppivelvollisuuden loppuun saakka (Holappa ym., 2019, s. 39). Esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymän hyvä toteutuminen voi siis edistää lapsen oppimista ja eheää oppimisen polkua. Myös Koulutuspoliittisen selonteon mukaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021) lapsille tulisi luoda kokonaisvaltainen polku varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.

Jo Bronfenbrenner (1979) on todennut uuden roolin omaksumisen elämän siirtymävaiheissa vaikuttavan jokaiseen ihmiseen. Hänen mukaansa siirtymiin vaikuttavat erilaiset ympäröivät systeemit. Soinin ja kollegoiden (2013, s. 9) mukaan siirtymävaiheita voidaan tutkia vertikaalisena eli institutionaalisena siirtymänä tai horisontaalisena eli lapsen kasvuympäristössä tapahtuvana siirtymänä. Heidän mukaansa hyvin onnistunut siirtymä tukee kiinnittymistä kouluun, mutta edellyttää siirtymän tukemista pedagogiikan keinoin. Kouluun siirtyessä institutionaalinen siirtymä tapahtuu pääosin päiväkodissa tai koulussa järjestetävästä esiopetuksesta kouluun. Esiopetuksen ja koulujen toimintaympäristöt eroavat usein toisistaan, mutta myös esiopetusta järjestävien päiväkotien toimintaympäristöissä on eroja (Brotherus, 2004). Tätä ei voida sivuuttaa, sillä esi- ja alkuopettajien yhteistyöllä siirtymävaiheen toimintaympäristöjä voitaisiin yhdenmukaistaa esimerkiksi valitsemalla yhteneväisiä toimintatapoja opetukseen.

Oppilaan näkökulmasta onnistuneen siirtymävaiheen tulokset näkyvät alkuopetuksen aikana, joten siirtymävaihe on osa alkuopettajien arjen työtä. Täten

siirtymävaihetta on tärkeää tutkia myös heidän näkökulmastaan. Ahtola kollegoineen (2015) tutkivat esi- ja alkuopettajien yhteistyön vaikutusta oppilaiden akateemisiin taitoihin, ja totesivat kehittymisen olevan suurinta niissä ryhmissä, joissa yhteistyötä oli monipuolista. Erityisen tärkeäksi osoittautui opetussuunnitelmien pohjalta tehty yhteistyö. Esi- ja perusopetuksesta säädetään lailla, ja perusopetuslaki (1998) velvoittaa opetuksen järjestäjän noudattamaan opetussuunnitelmia. Ohjausvelvoitteen vuoksi opettajien on toteutettava opetussuunnitelmaa niin esi- kuin alkuopetuksessakin, minkä vuoksi opetussuunnitelmien tunteminen on tärkeä osa työtä.

Uusin perusopetuksen opetussuunnitelma otettiin käyttöön alakoulun osalta vuonna 2016 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) ja esiopetuksen opetussuunnitelma joko vuonna 2015 tai 2016 kuntien valinnan mukaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2016). Viime vuosina on lisäksi keskusteltu 5–8-vuotiaiden joustavasta esi- ja alkuopetuksesta sekä kaksivuotisesta esiopetuksesta, jonka toivotaan rakentavan aiempaa paremman pohjan peruskouluun siirtymiselle (mm. Kopisto ym., 2011; Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelman perusteet 2021; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Kaksivuotinen esiopetuskokeilu alkoi syksyllä 2021, tavoitteena lisätä oppimisen polun eheyttä aina varhaiskasvatuksesta eteenpäin (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta, 2020). Siirtymävaiheen voidaan siis ajatella olevan muuttumassa oppimisen polun ja opetussuunnitelmien kehittämisen kautta, jolloin siirtymävaiheen nostaminen tutkimuksen kohteeksi on hyvin ajankohtaista.

Tämä tutkimus käsittelee esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihetta luokanopettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat jäsentävät esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihetta. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten ajankohtaiset ilmiöt, esimerkiksi kaksivuotinen esiopetus ja korona-aika jäsentyvät opettajien ajattelussa heidän kertoessaan siirtymävaiheesta. Näin ollen tutkimuksen lisäarvo jo tehtyyn tutkimukseen on alkuopettajien näkökulman esille tuominen sekä ajankohtaisten ilmiöiden ja opetussuunnitelmien liittäminen tutkittavaan ilmiöön.

## 2 ESI- JA ALKUOPETUKSEN SIIRTYMÄVAIHE

Suomessa esiopetus on lailla säädeltyä toimintaa, jota kuntien on perusopetuslain nojalla velvollisuus järjestää (Perusopetuslaki, 1998). Lain mukaan kunnat voivat päättää, järjestävätkö ne esiopetusta itse vai esimerkiksi ostopalveluna. Lisäksi on kuntien määriteltävissä, tapahtuuko esiopetus varhaiskasvatuksen vai koulun tiloissa. Esiopetus kestää pääsääntöisesti yhden vuoden, ja sitä järjestetään oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville oppilaille jo vuotta aiemmin. Esiopetuksen tavoitteena on lain mukaan parantaa lasten oppimisedellytyksiä, ja oppilas on osallistuttava esiopetukseen tai esiopetuksen tavoitteet on opiskeltava muulla tavoin (Perusopetuslaki, 1998). Esiopetuksen toteutusta ohjaa lain ohella esiopetuksen opetussuunnitelma, josta tässä tutkimuksessa käytetään lyhennettä EOPS.

Esiopetuksessa on alkanut syksyllä 2021 kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu, jonka toteuttamiseksi on säädetty erillinen laki. Kokeilu tähtää koulutuksellisen tasa-arvon vahvistamiseen, esiopetuksen laadun kehittämiseen ja esi- ja alkuopetuksen välisen jatkumon selvittämiseen. Mukana on kokeilukuntia eri puolilta Suomea ja kokeiluun kuuluvat tässä vaiheessa kokeilukuntien alueilla asuvat vuonna 2016 syntyneet lapset (Laki kaksivuotisesta esiopetuksen kokeilusta, 2020). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuvat siis tavallista esiopetuksen aloitusikää vuotta nuoremmat lapset, ja heidän esiopetuksensa kestää kahden vuoden ajan. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua varten on julkaistu erillinen opetussuunnitelma, Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelman perusteet, josta käytetään tässä tutkimuksessa lyhennettä KEKOPS.

Perusopetuksen kahdesta ensimmäisestä vuosiluokasta käytetään opetus- ja kasvatusalalla termiä alkuopetus. Alkuopetuksessa opiskelevat siis ykkös- ja kakkosluokkalaiset oppilaat. Näille luokka-asteille on myös määritetty omat tavoitteet ja sisällöt perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Tässä tutkimuksessa tästä opetussuunnitelmasta käytetään lyhennettä POPS. Siirtymävaiheesta käytetään



tetään toisinaan synonyyminä myös sanaa nivelvaihe. Tässä tutkimuksessa käytetään pääasiallisesti termiä siirtymävaihe, tarkoittaen silloin juuri tätä esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymävaihetta.

## **2.1 Siirtymävaihe osana suomalaista koulutusjärjestelmää**

Suomalainen koulutusjärjestelmän juuret johtavat 1800-luvulle. Peruskoulua edelsivät kansakoulu ja oppikoulu, jotka olivat kansansivistystä ja oppisivistystä ylläpitäviä laitoksia (Ahonen, 2012, s. 144). Koulu on siis nähty jo pitkään yleissivistävänä järjestelmänä. Alkuun myös esiopetusta ja silloisia lastentarhoja pohdittiin Aukusti Salon johdolla osaksi koulujärjestelmää, mutta lopulta ne päädyttiin liittämään osaksi lastensuojelua (Virtanen, 2009). Näin ollen esiopetus ja päivähoito on mielletty yleissivistävän palvelun sijaan sosiaalipalveluksi. Vaikka jo varhaisista vuosista alkaen mukana on kulkenut ajatus kouluun valmistavasta toiminnasta, on pedagogiset arvot kuitenkin nähty toissijaisina pitkään (Poikonen, 1999, s. 21). Opetussuunnitelmia on laadittu kouluille jo 1920-luvulta lähtien, ja huolimatta siitä, että ne eivät olleet valtakunnallisesti ohjaavia ennen 1970-lukua (Poikonen, 2003, s. 18), voidaan niillä todeta olevan pitkä historia. Esiopetussuunnitelmia on puolestaan tehty 1960-luvulta lähtien, mutta niiden luonne on ollut ohjauksellisuuden sijaan informatiivinen (Poikonen, 1999, s. 17).

Vasta 2000-luvun alkupuolella esiopetuksesta tuli maksutonta vanhemmille ja kunnille luotiin velvoite järjestää esiopetusta, mutta esiopetukseen osallistuminen oli edelleen vapaaehtoista (Kinos & Palonen, 2012, s. 244). Samoihin aikoihin otettiin myös käyttöön ensimmäinen velvoittava esiopetuksen opetussuunnitelma. Perusopetuslaki (1998) oli valmistunut 1990-luvun lopulla, ja myös esiopetus oli kirjattuna perusopetuslakiin (1998) alkuperäisessä säädöksessä. Tässä lain versiossa esiopetuksen osuus koski kuitenkin ainoastaan niitä lapsia, joilla on pidennetty oppivelvollisuus, ja kunta saattoi halutessaan anoa esiopetuksen järjestämisen mahdollisuutta myös muille oppilaille. Esiopetuksen osalta säädöksiä on kuitenkin muutettu, ja esiopetuksesta tuli kaikkia lapsia koskevaa ja velvoittavaa, kun käyttöön otettiin Laki perusopetuksen muuttamisesta (2014).

Kun laki otettiin käyttöön vuoden 2015 alussa, tuli esiopetuksesta siis velvoittavaa (Kumpulainen, 2018, s. 9), mikä tarkoittaa, että vanhempien tulee huolehtia siitä, että lapsi saa ennen ensimmäisen kouluvuoden alkua esiopetuksen opetussuunnitelmaa vastaavaa opetusta. Tämä voidaan toteuttaa joko lapsen osallistumisella kunnan järjestämään esiopetukseen tai muulla tavoin, esimerkiksi kotona opettamalla. Näin ollen perusopetuksella ja esiopetuksella on hyvin erilaiset historiat, perusopetuksella osana koulutuspolkua jo 1800-luvulta saakka ja esiopetuksella osana sosiaalipalveluja vuoteen 2015 saakka. Esiopetus ja sen rinnalla myös varhaiskasvatus onkin alettu nähdä osana lapsen oikeutta oppimiseen vasta lähiaikoina. Tänä päivänä siirtymävaihe esiopetuksesta alkuopetukseen osana koulutuspolkua koskee lähes jokaista suomalaista lasta, sillä Kumpulaisen (2018) mukaan käytännössä lähes jokainen lapsi suorittaa peruskoulun ja suurin osa osallistuu esiopetukseen. Tämä siirtymävaihe toteutuu siis myös kahden erilaisen taustan omaavan instituution välillä.

## **2.2 Siirtymävaiheeseen vaikuttavat tekijät**

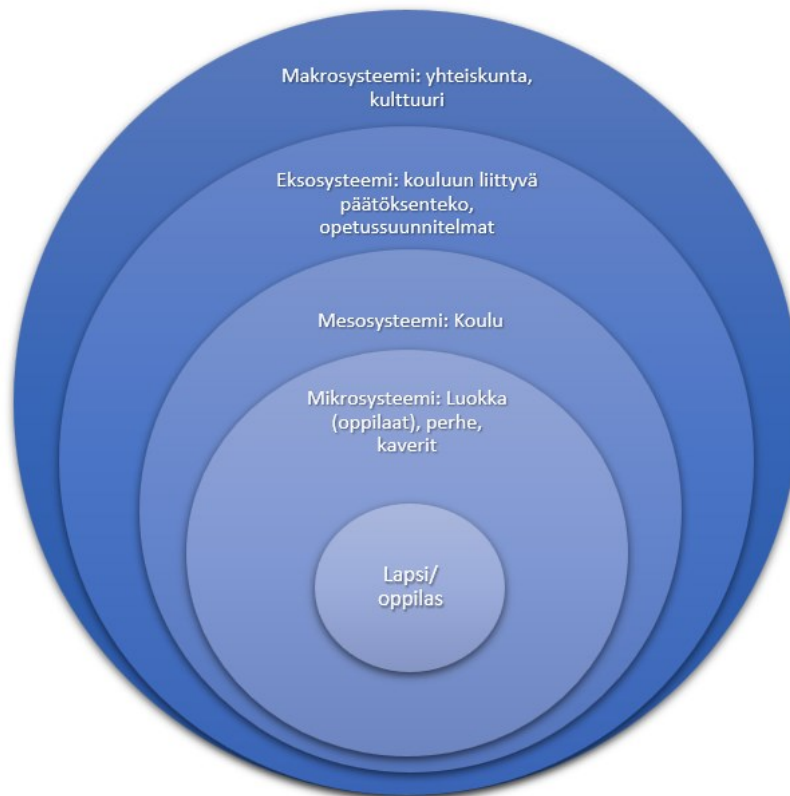
Ahtolan (2016, s. 174–175) mukaan siirtymävaiheessa tehtävää yhteistyötä ja sen merkityksellisyyttä voidaan perustella Bronfenbrennerin ekologisella kehitysteorialla, jossa lapsen kehitykseen nähdään vaikuttavan hänen elämässään mukana olevat vuorovaikutussuhteet, kasvuympäristöt ja laajemmat kokonaisuudet. Bronfenbrennerin (1979) kehitysteoria perustuu neljään sisäkkäiseen systeemiin, joissa kehittyvään ihmiseen vaikuttavat erilaiset säännönmukaisuudet, kuten arvot, tavat ja uskomukset. Hän jakaa nämä systeemit makro-, meso-, ekso- ja mikrosysteemeihin. Makrosysteemissä kehitykseen vaikuttavat mm. kulttuurit ja alakulttuurit, ja eksosysteemissä laajat rakenteet, joihin kehittyvä lapsi ei välttämättä koskaan osallistu tai vaikuta, mutta jotka vaikuttavat häneen. Makrosysteemiä ja eksosysteemiä lähempänä lasta olevassa mesosysteemissä kehitys etenee osana ympäristöä ja sen rakenteita, ja mikrosysteemissä kehityksen avainasemassa on lähipiiri, eli lapsen kanssa tekemisissä olevat henkilöt. Mesosys-

teemi ja mikrosysteemi, sekä osittain myös eksosysteemi koulun omien opetussuunnitelmien osalta ovat niitä, joihin opettajat voivat suoraan toiminnallaan vaikuttaa (Bronfenbrenner, 1979). Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000, s. 503) mukaan koulu vaikuttaakin muun muassa oppilaan ystävyysuhteisiin yleisesti ajateltua enemmän määrittäessään esimerkiksi luokkajakoja. Tämä on hyvä esimerkki siitä, miten koulu vaikuttaa mikrosysteemin tasolla. Suomalaisessa koulujärjestelmässä myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä pidetään tärkeänä (Orell & Pihlaja, 2020, s. 123). Bronfenbrennerin systeemeistä tämän yhteistyön voidaan ajatella vaikuttavan niin mikro- kuin mesosysteemissä, sillä yhteistyöllä voidaan vaikuttaa ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Lisäksi yhteistyön vaikutus voi näkyä myös kodin, esiopetuksen ja koulun käytänteissä, kun vanhemmilla ja opettajilla on enemmän tietoa toistensa tarpeista, tavoitteista ja toiminnasta. Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa kodin kanssa yhteistyötä tekeviä tahoja ovat yleensä ainakin esiopetuksen ja perusopetuksen eli koulun opettajat.

Laajemmin ajateltuna siirtymävaihe tapahtuu oppilaan osalta niin mikro-, meso-, kuin ekosysteemissäkin, ja opettajan merkittävänä roolina on ohjata oppilasta tässä siirtymässä (Kuvio 1). Bronfenbrennerin (1979) teoriaa mukailleen siirtymävaiheeseen oppilaan osalta vaikuttavana mikrosysteeminä voidaan nähdä perhe, lapsiryhmä tai luokan oppilaat, sekä esi- ja alkuopetuksen opettajat ja oppilaan kokemat vuorovaikutussuhteet näiden kaikkien välillä. Eksosysteemiin kuuluvat esiopetus ja koulu, niin tilojensa kuin myös toimintatapojensa puolesta. Mesosysteeminä voidaan ajatella olevan näitä molempia rajaavat rakenteet, kuten esimerkiksi koululaitos ja opetussuunnitelmat.

## Kuvio 1

*Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa oppilaaseen vaikuttavat systeemit, joita opettajan on hyvä huomioida siirtymävaiheessa Bronfenbrennerin (1979) ekologista kehitysteoriaa mukaillen*



Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti mikro- ja mesosysteemejä, joihin opettajan on mahdollista vaikuttaa. Lisäksi tarkastelun kohteena on myös eksosysteemi, kun mukaan otetaan opetussuunnitelmien ohjaava vaikutus. Makrosysteemi puolestaan huomioidaan ottamalla tutkimukseen mukaan viimeisten muutaman vuoden aikana vallinnut koronatilanne ja sen vaikutukset siirtymävaiheen toteuttamiseen.

Soinin ja kollegoiden (2013, s. 8–9) mukaan siirtymän onnistuminen edellyttää niiden ja niissä olevien haasteiden tunnistamista sekä pedagogista tukeamista. He jakavat siirtymävaiheen horisontaaliseen ja vertikaaliseen siirtymään, jossa horisontaalinen siirtymä liittyy oppilaan kiinnittymiseen kasvatusyhteisöön tai siitä etääntymiseen. Horisontaalisessa siirtymässä lapsen ympäristön muutokset tai erilaiset tapahtumat siis vaikuttavat siihen, millaisena hän näkee

itsensä suhteessa kasvuympäristöönsä. Vertikaalinen siirtymä liittyy puolestaan siihen, miten lapsi kohtaa kasvatusyhteisöstä toiseen siirtymisen aiheuttamia muutoksia, joissa hän saattaa kohdata haasteita esimerkiksi oppimis- ja osaamisvaatimusten kasvaessa (Soini ym., 2013). Siirtymän aikana saattaa muodostua haasteita vertikaalisella tasolla myös perusopetuksen ja esiopetuksen erilaisten toimintakulttuurien myötä.

Perusopetuksen tausta sivistävänä palveluna ja esiopetuksen tausta sosiaalipalveluna ovat luoneet kouluihin ja päiväkoteihin monelta osin erilaiset toimintakulttuurit. Brotherus (2004) on tutkinut esiopetuksen toimintakulttuuria verraten esiopetuksen toimintakulttuureja silloin, kun esiopetusta annetaan päiväkodissa tai koulussa. Hänen mukaansa esiopetuksen toimintakulttuurissa on vaihtelua toiminnassa, toimintaympäristöissä ja opetussuunnitelmissa (Brotherus, 2004, s. 246). Opetuksessa erot näkyvät toiminnassa joko päiväkotitraditiolle luontaista ohjatun ja vapaan toiminnan vuorotteluna tai koulutradition mukaista välituntien ja oppituntien vuorotteluna. Sekä päiväkodissa että koulussa toteutetussa esiopetuksen toimintakulttuureissa oli Brotheruksen mukaan vielä tuolloin 2000-luvun alkupuolella nähtävissä pääosin opettajajohtoista toimintaa. Hän toteaa kuitenkin opetuksessa olevan eroja, sillä koulussa toteutetussa esiopetuksessa korostui oppiaineiden ja päiväkodissa arjen taitojen opetus.

Toimintakulttuurit voivat siis ohjata toimintaa, ja tämän vuoksi vaikuttavat esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheeseen. Lapsen näkökulmasta hänen siirtymänsä esi- ja alkuopetuksen välillä onkin rakennuksesta toiseen siirtymisen lisäksi siirtymä toimintakulttuurista toiseen (Soini ym., 2013). Esi- ja alkuopetuksen välisellä yhteistyöllä tätä siirtymää voitaisiin pienentää esimerkiksi yhtenäistämällä toimintatapoja. Kehitettäessä toimintakulttuuria esi- ja perusopetuksessa tulisi yhteistyötaitojen ja yhteisten tavoitteiden olla Saarisen ja kollegoiden (2021, s. 104) mukaan keskiössä. Oppilaan oppimista ja kehittymistä voidaan puolestaan Ojalan (2010) mukaan tukea laadukkaalla toimintaympäristöllä sekä oppimista stimuloivalla opetuksella. Näin ollen esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheeseen vaikuttavat toimintakulttuurin yhteisten tavoitteiden luomisen mahdollisuudet ja laadukkaiden toimintaympäristöjen mahdollistaminen.

Siirtymävaiheeseen vaikuttavat toimintakulttuurien lisäksi laajemmin ajateltuna myös ajankohtaiset ilmiöt. Viimeisen kahden vuoden ajan koulujen ja esiopetuksen toiminnassa on täytynyt huomioida korona-aika ja sen mukanaan tuomat rajoitukset, ja tämän voidaan ajatella vaikuttaneen myöskin siirtymävaiheeseen. Eniten vaikutusta esi- ja alkuopetukseen korona-ajalla oli vuoden 2020 keväällä, jolloin valtioneuvoston asetuksella suositeltiin vahvasti etäopetusta myös esi- ja alkuopetusikäisille oppilaille, vaikka heille tuli huoltajan pyynnöstä mahdollistaa myös lähiopetukseen osallistuminen (Vuorio ym., 2021). Etäopetuksen toteutusta puolestaan on haitannut esimerkiksi opettajien vaihtelevat valmiudet digitaalisessa osaamisessa (Goman ym., 2021). Tämän lisäksi rajoituksia on kohdistunut esimerkiksi tilojen käyttöön ja eri ryhmien oppilaiden yhteiseen, samassa tilassa tapahtuvaan toimintaan, millä on ollut suora vaikutus siihen, miten opetusta on voitu toteuttaa. Tämän tutkimuksen pääasiallisista ajankohtaisista ilmiöistä kaksivuotista esiopetuskokeilua käsitellään opetussuunnitelmien yhteydessä luvussa kolme. Kokonaisuutena ajankohtaisten ilmiöiden voidaan ajatella vaikuttavan etenkin oppimisympäristöihin ja niiden hyödyntämiseen siirtymävaiheessa.

### **2.3 Oppimisympäristöt siirtymävaiheessa**

Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen voidaan määritellä monella tavoin. Voidaan puhua vertikaalisesta siirtymästä instituutiosta toiseen (Soini ym., 2013), tai Bronfenbrennerin (1979) ekologisen kehitysteorian mukaisesti siirtymänä systeemistä toiseen. Tämä lisäksi siirtymävaihe on myös siirtymistä oppimisympäristöstä toiseen. Krokfors (2017, s. 254) määrittelee oppimisympäristöjen olevan toimintakäytäntöjä, tiloja, paikkoja ja yhteisöjä, joissa oppiminen ja opiskelu tapahtuu. Piispanen (2008) puolestaan huomioi oppimisympäristöissä kolme ulottuvuutta: fyysisen oppimisympäristön, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön sekä pedagogisen oppimisympäristön. Yhdessä nämä oppimisympäristöt muodostavat sen kokonaisuuden, jossa koulussa ja esiopetuksessa toimitaan. Aikaisemmin kuvaamani eroavaisuudet koulun ja esiopetuksen kehittämisessä

ovat luoneet lähtökohtaisesti erilaiset oppimisympäristöt päiväkoteihin ja kouluihin.

Oppimisympäristöt ovat etenkin alkuopetuksen fyysisten oppimisympäristöjen osalta muuttuneet pikkuhiljaa kohti muunneltavampia, toiminnallisemman oppimisen mahdollistavia tiloja, ja fyysinen oppimisympäristö mielletään aiempaa laajempaa (Piispanen, 2008, s. 124). Kopisto kollegoineen (2011, s. 75) kuitenkin toteaa, että koulujen ja päiväkotien esiopetusryhmien välillä pedagogiset ympäristöt eroavat usein edelleen toisistaan siten, että koulujen esiopetuksessa painottuu oppiainepohjainen opiskelu ja oma pulpetti, kun taas päiväkodin ympäristö on rakennettu toimintapisteiden ja kodinomaisuuden pohjalta. Fyysinen oppimisympäristö voi edelleen olla hyvin erilainen myös niin esiopetuksen tilojen kuin perusopetuksenkin tilojen suhteen, sillä esimerkiksi niiden sijainti ja rakennusvuosi vaikuttavat paljon siihen, millaiset tilat ovat ja millaisia mahdollisuuksia on hyödyntää muun muassa lähiympäristöä (Venäläinen ym., 2020, s. 142).

Psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö muodostaa ilmapiirin, joka voi luoda mahdollisuuksia oppimiselle, tai vaihtoehtoisesti viedä oppilaan ajatukset pois opiskeltavasta aiheesta (Piispanen, 2008, s. 145). Hyvän psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön rakentaminen voi siis olla merkittävää oppilaan oppimiselle. Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön lisäksi opettaja luo luokkaansa tai esiopetuksessa ryhmätilaansa tietynlaisen pedagogisen oppimisympäristön. Piispanen (2008, s. 158) mukaan pedagogiseen oppimisympäristöön liittyy esimerkiksi se, miten tilassa on esimerkiksi näkyvillä käsiteltävään aihepiiriin liittyviä materiaaleja. Hänen mukaansa esi- ja alkuopetuksessa tämä tarkoittaa myös sitä, että leikki, joka on lapselle ominainen tapa toimia, mahdollistetaan oppimisen välineenä ja sen ohessa. Oppimisympäristöt, niiden samankaltaisuus ja erilaisuus ovat siis osa siirtymävaihetta ja siitä johtuvaa muutosta lapsen elämässä.

## 2.4 Siirtymävaihe - uhka vai mahdollisuus?

Ihmisen elämänkaareen kuuluu useita siirtymävaiheita. Ahtolan (2016, s. 170) mukaan siirtymävaiheet ovat merkittäviä, sillä niiden kulku saattaa suunnata myöhempää kehitystä joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Hänen mukaansa kouluun siirtyminen ei usein ole lapsen ensimmäinen merkittävä siirtyminen, sillä sitä edeltää usein siirtyminen kodin ulkopuoliseen toimintaan. Kuten jo Bronfenbrenner (1979, s. 164) on todennut, ei kodin ulkopuolista institutionaalista toimintaa voida sivuuttaa lasten oppimista tutkittaessa, vaan on huomioitava myös ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu. Tällaista kodin ulkopuolista toimintaa voi olla esimerkiksi esiopetus tai varhaiskasvatus.

Myös Hedegaard (2014) on tutkinut instituutioiden välisiä siirtymävaiheita ja eri instituutioiden asettamien vaatimusten vaikutusta oppimiseen. Hänen mukaansa onkin tärkeää huomioida oppilaan kohtaamat vaatimukset ja tunnistaa oppilaiden osallistumisen motiiveja. Esi- ja alkuopetuksen kannalta tässä institutionaalisessa siirtymävaiheessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että esi- ja alkuopetuksen vaatimukset kasvavat oppilaan kannalta tarkoituksenmukaisesti. Lerkkanen kollegoineen (2010) on esimerkiksi havainnut, että erityisesti lukivaikeusriskissä olevien lasten vanhemmat alkoivat usein ohjata lapsiaan enemmän lukemisessa kouluun siirtymisen jälkeen. Tällöin oppilas kohtaa aiempaa enemmän vaatimuksia paitsi koulussa, myös kotona. Lisäksi on tutkittu, että siirtymävaiheessa toteutetut yhteistyön käytännöt, etenkin jos niitä hyödynnettiin monipuolisesti, edistivät oppilaiden matemaattisia sekä kirjoittamisen ja lukemisen taitoja (Ahtola, 2012; Ahtola ym., 2011, Lerkkanen, 2014; Lerkkanen ym., 2015). Ahtolan (2012) mukaan siirtymävaiheen käytäntöjä olivat useimmiten tiedon siirto ja keskustelu oppilaista, tutustuminen koulun oppimisympäristöön ja yhteistyö esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä. Lisäksi yhteistyötä tehtiin opetussuunnitelmien tasolla ja oppilaiden esiopetuksen opetussuunnitelmia siirtämällä esiopetuksesta kouluun. Näin ollen yhteistyön käytännöt voivat lisätä oppilaan akateemista menestystä koulussa.

Siirtymävaiheessa tehtävä yhteistyö mahdollistaa opettajille yhteisten rakkenteiden ja sellaisten oppimiskokonaisuuksien luomisen, jotka voivat vaikuttaa



oppimiseen pidemmällä tähtäimellä. Lerkkasen ja kollegoiden (2015, 102) mukaan tieto esimerkiksi matematiikan ja monilukutaitojen varhaisten oppimiskokemusten heijastumisesta koulussa tapahtuvaan oppimiseen on lisääntynyt aiemmasta. Toisaalta oppilaan henkilökohtaiset kontaktit opettajiin vähenevät hänen siirtyessään peruskouluun, ja koska pienilläkin muutoksilla kehityksen kulkuun voi olla merkitystä, ennustavat ensimmäiset kouluvuodet oppilaan menestymistä jatkossa (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, s. 494–495). Lisäksi siirtymävaiheella ja sen tukemisella voidaan ajatella olevan erityisen positiivista vaikutusta niiden oppilaiden kohdalla, joilla on oppimisessaan erityisiä haasteita. Oppilaalla on perusopetuksessa mahdollista saada tukea tarvitsemallaan tavalla. Laki perusopetuslain muuttamisesta (2010) lisää perusopetuslakiin (1998) määritelmät tuen tasoista, ja laki velvoittaaakin tarjoamaan oppilaalle tukea opintoihin perusopetuksessa heti, kun tuen tarve ilmenee. Lain mukaan tehostettua tukea annetaan silloin, kun oppilaan tuen tarve on säännöllistä ja pitää sisällään useita tukimuotoja. Erityinen tuki on tehostettua tukea vielä tarkemmin säädeltyä, ja sitä varten opetuksen järjestäjän on tehtävä hallinnollinen päätös tuen järjestämisestä (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2010). Näin ollen oppilaan tuen tarve saattaa opettajan näkökulmasta tarkoittaa hieman aiemmin aloitettua siirtymävaiheen yhteistyötä, jonka tavoitteena on mahdollistaa tuen jatkuminen siirtymävaiheesta huolimatta.

### **3 ESI- JA ALKUOPETUSTA OHJAAVAT OPETUS- SUUNNITELMAT JA SIIRTYMÄVAIHE**

Tämän tutkimuksen kannalta oleellisia opetussuunnitelmia ovat ne, joita käytetään siirtymävaihetta ennen ja sen aikana esiopetuksesta alkuopetukseen. Tällä hetkellä tämän siirtymävaiheen kohdalla on käytössä kolme opetussuunnitelmaa: Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (EOPS, 2014), Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS, 2014) 1.- ja 2.-luokkien osalta, sekä kaksivuotisessa esiopetuskokeilussa mukana olevien osalta Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelman perusteet 2021 (KEKOPS, 2021). Opetussuunnitelmat velvoittavina asiakirjoina ohjaavat vahvasti opettajien toimintaa, ja siten niiden rakenteet, erot ja yhteneväisyydet vaikuttavat vahvasti siirtymävaiheen toteutumiseen.

#### **3.1 Siirtymävaiheen yhteistyö opetussuunnitelmissa**

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (EOPS, 2014) yhteistyö varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välillä mainitaan muun muassa opetussuunnitelmien laatimis- ja kehittämistyönä ja osana oppilaan johdonmukaista oppimisen polkua. Opetussuunnitelmassa todetaan myös, että henkilöstöllä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen olisi tärkeää olla mahdollisuus tutustua toistensa työhön ja toimintaan käytännössä. Siirtymävaiheiden tulisi esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan olla suunnitelmallisia ja linjassa perusopetuksen opetussuunnitelmien kanssa, ja ne nähdään tärkeinä elämänvaiheina lapselle. Siirtymävaiheyhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä määritellään olevan opetuksen järjestäjän vastuulla, ja yhteistyön tavoitteena on tiedon siirtyminen sekä lasten ja huoltajien tutustuminen alkuopetuksen henkilöstöön, toimintaan ja oppimisympäristöihin ennen koulun aloitusta.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelmassa (KEKOPS, 2021) siirtymävaiheessa tehtävää yhteistyötä on avattu aiempaa esiopetussuunnitelmaa hieman laajemmin. Yhteistyön tavoitteena mainitaan oppimisen jatkumo

varhaiskasvatuksesta perusopetukseen, ja sen tulee olla ja sitä tulee kehittää johdonmukaisesti ja tarvittaessa monialaisesti. Siirtymävaiheessa tehtävässä yhteistyössä painotetaan onnistuneen siirtymän vaikutusta oppilaan hyvinvointiin, turvallisuuden tunteeseen ja kasvu- sekä oppimisedellytyksiin. Kokeilun aikana on opetussuunnitelman mukaan myös tarkoitus kehittää toimivia, koko oppimisjatkumon kestäviä käytänteitä siirtymävaiheeseen yhteistyössä alkuopetuksen kanssa. Sekä esiopetuksen opetussuunnitelmassa (EOPS, 2014) että kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelmassa todetaan laadukkaana opetuksen perustana olevan tuntemus oppimisen polusta ja sen eri vaiheiden tavoitteista ja käytännöstä.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa siirtymävaiheiden yhteistyön huoltajien kanssa mainitaan olevan erityisen tärkeää. Orellin ja Pihlajan (2020, 123) mukaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) oppilaiden, huoltajien ja koulun toimijoiden yhteinen ymmärrys koulun toiminnasta ja tavoitteista nähdään kehittyvän yhteistyön kautta. Sen sijaan mainintoja siirtymävaiheessa tehtävästä yhteistyöstä on perusopetuksen opetussuunnitelmassa kahta aiemmin esiteltyä opetussuunnitelmaa vähemmän. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa siirtymävaiheista käytetään termiä nivelvaiheyhteistyö, ja siitä puhutaan sellaisenaan ainoastaan koskien koulujen välistä yhteistyötä, jota toteutetaan esimerkiksi ala- ja yläkoulun välisessä siirtymävaiheessa. Koulun yhteistyö varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kanssa mainitaan ainoastaan osana eheän oppimispolun varmistamista (POPS, 2014). Voisiko opetussuunnitelmien erilainen velvoittavuus yhteistyöhön olla yksi syy siihen, miksi esiopetuksessa usein koetaan ja puhutaan siirtymävaiheen yhteistyöstä niin, ettei alkuopetuksessa työskentelevien opettajien uskota kokevan siirtymävaiheyhteistyötä yhtä tärkeänä kuin millaisena se esiopetuksen perspektiivistä nähdään?

### **3.2 Opetussuunnitelmien erot ja yhtäläisyydet**

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi on arvioinut esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien 2014 toimeenpanoa (Venäläinen ym., 2020;

Saarinen ym., 2021). Arviot käsittelevät opetussuunnitelmien käyttöä monenlaisista lähtökohdista käsin. Opetussuunnitelmat ohjaavat opetuksen toimintakulttuureja, ja esimerkiksi esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä opetussuunnitelmien toimintakulttuureissa oli näkyvissä eroja vielä 2000-luvun alkupuolella (Brotherus, 2004, s. 246). Työtapojen ja oppimisympäristöjen suhteen viimeisimmät opetussuunnitelmat ovat lisänneet toiminnallisuutta, vuorovaikutteisuutta ja osallisuutta, ja opetuksessa on otettu aiempaa enemmän käyttöön luokan ja esiopetusryhmän ulkopuolisia oppimisympäristöjä (Venäläinen ym., 2020, s.131). Lisäksi esiopetuksessa on keskitytty leikin tukemiseen ja perusopetuksessa on lisätty opettajien välistä yhteistyötä. Näiltä osin voidaan sanoa, että toimintakulttuurien osalta työtavat ja oppimisympäristöt ovat näiden opetussuunnitelmien myötä tulleet entistä lähemmäs toisiaan, lukuun ottamatta leikin merkityksellisyyttä esiopetuksessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimiskäsityksessä oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Tällöin oppimiskäsitys muodostuu sosiokonstruktiivisesti siten, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäröivän oppimisympäristön ja ihmisten kanssa, yhdessä ja yksin toimien. Oppiminen nähdään sekä oppimaan oppimisena että erottamattomana osana kasvua ja kehitystä, ja oppilasta ohjataan tulemaan tietoisesti oppimisestaan ja toimimaan itseohjautuvasti (POPS, 2014). Myös esiopetuksen opetussuunnitelmassa (EOPS, 2014) ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelmassa (KEKOPS, 2021) oppimisen nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden kanssa aktiivisesti toimien. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa oppiminen määritellään kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa muun muassa ajattelu, toiminta ja aistihavainnot yhdistyvät. Saarinen kollegoineen (2021, s. 91) toteavat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien oppimiskäsityksen painottavan oppilaan aktiivisuutta lähtökohtana oppimiselle. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelmassa (KEKOPS, 2021) oppiminen nähdään muiden opetussuunnitelmien tavoin kokonaisvaltaisena ja oppilas toiminnan keskiössä aktiivisena osallistujana. Oppiminen nähdään kuitenkin prosessina, jossa opittavat tiedot ja taidot yhdistyvät lasten aiempaan kokemusmaailmaan. Pienistä vivahde-eroista

huolimatta voidaan kuitenkin todeta, että kaikkien kolmen opetussuunnitelman oppimiskäsitykset ovat hyvin samankaltaisia keskenään.

Ojalan (2020) mukaan perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ovat hyvin yhteneväiset suurimmalta osaltaan. Myös kaksivuotisessa esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelmassa laaja-alainen osaaminen on kirjattu samankaltaisesti verrattuna esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmiin. Perusopetuksessa laaja-alaiseen osaamiseen kuuluu keskeisesti ajattelun taidot, monilukutaito sekä vuorovaikutus- ja ilmaisutaidot (Krokkfors, 2017, s. 254). Nämä samat taidot löytyvät myös esiopetuksen molemmista opetussuunnitelmasta. Lisäksi kaikissa opetussuunnitelmissa laaja-alaiseen osaamiseen kuuluu muun muassa osallisuutta ja vaikuttamista, arjen taitoja ja kulttuurista osaamista. Yrittäjyyskasvatus on oppimiskokonaisuuksista ainoa, joka löytyy perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisista tavoitteista, mutta puuttuu esiopetuksen opetussuunnitelmista (POPS, 2014; EOPS, 2014; KEKOPS, 2021).

Vaikka opetussuunnitelmissa on paljon samaa, on niissä myös eroavaisuuksia. Näitä eroja löytyy esimerkiksi tavoitteiden osalta. Ojalan (2020, s. 105) mukaan esiopetuksen opetussuunnitelmassa lasten osaamiselle ei ole asetettu tavoitteita, vaikka niitä asetetaankin yleisesti toiminnalle. Kaksivuotisessa esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelmassa tavoitteita ei myöskään aseteta lapsen oppimiselle (KEKOPS, 2021), mutta perusopetuksen opetussuunnitelmassa tavoitteita on asetettu niin toiminnalle kuin oppilaiden osaamisellekin (POPS, 2014). Tavoitteisiin liittyy myös vahvasti arviointi, ja koska esiopetusta koskevissa opetussuunnitelmissa oppilaan taitoja ei arvioida, kohdistuu arviointi enimmäkseen toiminnan arviointiin (EOPS, 2014; KEKOPS 2021). Perusopetuksessa arvioidaan toiminnan lisäksi myös oppilaan osaamista (POPS, 2014; Ojala 2020). Ojalan (2020, s. 260–261) mukaan oppimisen polut eivät muodostu jatkuviksi opetussuunnitelmien samankaltaisesta arvopohjasta ja koulutuspoliittisista tavoitteista huolimatta. Ojala nostaa esiin myös huolen siitä, että opetussuunnitelmia kehitetään toisistaan erillisinä, jolloin hänen mukaansa vastuu jatkuvuuden toteuttamisesta jää opettajille.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten alkuopetuksessa työskentelevät luokanopettajat näkevät esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen osana omaa työtään. Ensimmäinen tutkimuskysymys, ”Millaisena esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe näyttäytyy luokanopettajien jäsentämänä?”, pyrkii selvittämään opettajien ajatuksia, kokemuksia ja ymmärrystä siirtymävaiheesta heidän itsensä kertomana. Toinen tutkimuskysymys nostaa esille tällä hetkellä kasvatusalalla puhuttavat ilmiöt, ensisijaisesti kaksivuotisen esiopetuskokeilun sekä suuresti päiväkodeissa ja kouluissa vaikuttaneen korona-ajan. Opettajille annetaan haastattelussa mahdollisuus nostaa esiin myös heidän mielestään siirtymävaiheeseen liittyviä ajankohtaisia ilmiöitä kasvatusalalta. Koska opetussuunnitelmat ohjaavat vahvasti opettajien toimintaa, sisältyy tutkimuskysymyksiin myös opetussuunnitelmallinen näkökulma. Tähän näkökulmaan liittyy esimerkiksi se, miten opettajat kuvaavat haastatteluissa omaa käsitystään näistä opetussuunnitelmista, ja miten he kokevat opetussuunnitelmien tuntemisen liittyvän siirtymävaiheen toteuttamiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisena esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe näyttäytyy luokanopettajien jäsentämänä?
2. Millaisina ajankohtaiset ilmiöt jäsentyvät luokanopettajien ajattelussa esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen kannalta?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää alkuopetuksessa työskentelevien tai työskennelleiden opettajien ajatuksia esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta. Tutkimukseen liittyy myös kaksi ajankohtaista esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheeseen vaikuttavaa ajankohtaista tapahtumaa, korona-aika sekä kaksivuotinen esi- ja alkuopetuskokeilu, jotka ovat puhuttaneet paljon myös valtakunnan eri medioissa.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 72–73) mukaan tutkimuksen voidaan sanoa olevan laadullinen tutkimus silloin, kun sen ajatellaan tavoittelevan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Koska tämä tutkimus keskittyy opettajien ajatusten esille tuomiseen ja syvempään ymmärrykseen, on se näin ollen luontevasti laadullinen tutkimus. Pattonin (2002, s. 14) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että ilmiöitä tutkitaan yksityiskohtaisesti ja syvällisesti, jolloin myöskään analyysistä saatavat kategoriat eivät ole keinotekoisesti määriteltynä. Tutkimukseni metodologinen ymmärrys muodostuu Tuomen ja Sarajärven (2018, 108) laajan metodologisen tulkinnan mukaisesti ontologiasta, epistemologiasta sekä tutkimuksessa käytetyistä metodeista. Tässä tutkimuksessa liikutaan realismin ja konstruktivismien välimaastossa ontologisten ja epistemologisten lähtökohtien osalta, päätyen lähemmäs konstruktivismia kuin realismia.

Mason (2002, s. 13–14) toteaa, että ontologia auttaa tutkijaa pohtimaan hänen oman ymmärryksensä vaikutusta tutkimukseen. Hänen mukaansa tutkijoiden tulisikin tuoda tätä tutkimuksen perusolemusta esille tutkimuskysymyksissään. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksissä ”Millaisena esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe näyttäytyy luokanopettajien jäsentämänä?” sekä ”Millaisina ajankohtaiset ilmiöt jäsentyvät luokanopettajien ajattelussa esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen kannalta?” näkyy ontologinen ymmärrys, jossa tutkija ajattelee todellisuuden olevan jossain määrin ihmisistä riippumatonta, mutta tutkittavien nähdään jäsentävän ja ymmärtävän todellisuutta omasta näkökulmastaan ja lähtökohdistaan käsin. Kalli (2005, s. 10) hahmottelee konstruktivismien ja realismien

välistä suhdetta ontologian ulottuvuudesta siten, että konstruktivismissa todellisuus rakentuu ihmisen tietoisuudessa, kun taas realismissa se nähdään olevan olemassa riippumatta siitä, olemmeko sen olemassaolosta tietoisia. Tässä tutkimuksessa ajatellaan siis, että siirtymävaiheen todellisuus on olemassa, mutta opettajat rakentavat ymmärrystään siitä omassa tietoisuudessaan. Varto (2011, s. 17) toteaa ontologisen taustaoletuksen näkyvän myös tutkimusaineiston tulkinnaissa. Tässä tutkimuksessa ontologinen taustaoletus näkyy aineiston tulkinnassa ajatuksena siitä, että tutkijan tulkinta ilmiöstä vaikuttaa siihen, miten opettajien jäsentämä tieto näyttäytyy tulkittaessa opettajien vastauksia suhteessa tutkittavaan ilmiöön.

Epistemologia kuvaa sitä, miten tutkija ymmärtää mitä tieto on, eli miten ilmiöt ovat olemassa ja miten niistä voidaan tuottaa tietoa (Mason, 2002, s. 16). Tässä tutkimuksessa tieto siirtymävaiheen vaikutuksesta opetukseen ja oppilaisiin ajatellaan olevan niillä opettajilla, jotka työskentelevät oppilaiden kanssa siirtymävaiheen jälkeen. Tätä heidän ajatuksissaan ja ilmaisussaan olevaa tietoa he jäsentävät kertomalla siitä. Totuus näiden opettajien ajattelusta saadaan parhaiten esille siten, että he saavat itse kertoa siitä omin sanoin. Koska tieto on olemassa, sitä voidaan tutkia, mutta tutkimustyössä tehdyt valinnat vaikuttavat siihen, millaiseksi tieto muodostuu. Alasuutari (2011, s. 82–83) toteaa tärkeäksi tutkimuksen metodin selkeyden ja yhteensopivuuden tutkimuksen tavoitteiden ja viitekehyksen kanssa. Tämän vuoksi tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, koska halutaan saada tietoa opettajien ymmärryksestä ja ajatuksista. Tutkimus toteutettiin haastatteleamalla opettajia, jotta he voisivat mahdollisimman vapaasti kertoa omista ajatuksistaan ja käsityksistään, sillä tutkimuksessa tieto haluttiin saada nimenomaan heidän kertomanaan ja kuvailemanaan. Haastattelu kuitenkin vaikuttaa myös haastateltavien tapaan konstruoida tietoa, sillä haastattelun sisältö muodostuu ja on riippuvainen vuorovaikutuksesta, käsitteellistämisestä, muistista ja verbaalisista kyvyistä (Mason, 2002, s. 64).

Laajan metodologisen ymmärryksen lisäksi tutkimus voidaan liittää multilistisesti konstruktivistiseen viitekehykseen. Kalli (2005, s. 10) vertaa ontologian



suhdetta realismiin ja konstruktivismiin, ja toteaa realismin mukaisen todellisuuskäsityksen kuvaavan olemassaoloa riippumatta siitä, miten sen tiedostamme, kun taas konstruktivistisessa ajattelussa todellisuus on hänen mukaansa olemassa ihmisten tietoisuudessa. Myös Heikkinen ja kollegat (2005, s. 341–342) määrittelevät realismin ja konstruktivismin todellisuuskäsitystä samankaltaisesti, ja toteavatkin tällaisen dikotomian olevan usein käytössä määrällisen ja laadullisen tutkimuksen eroja määriteltäessä. Töttö (2004) puolestaan kutsuu realismin ja konstruktivismin väliin sijoittuvaa taustaoletusta kriittiseksi realismiksi. Hänen määritelmänsä vie kuitenkin taustaoletuksen lähemmäs realismia kuin konstruktivismia. Tässä tutkimuksessa todellisuus nähdään olemassa olevana riippumatta siitä, miten ihmiset sen tiedostavat, mutta ajatellaan ihmisten kokevan tuon todellisuuden omasta näkökulmastaan käsin. Näin ollen he tuottavat tietoa olemassa olevasta ilmiöstä, mutta tutkijalle välittyvä todellisuus on muokautunut osana heidän ajatteluaan ja tapansa konstruoida tietoa siitä kertoessaan. Tynjälä kollegoineen (2005, s. 23) toteaaakin olevan mahdollista yhdistää konstruktivistista ja realistista ajattelua toisiinsa, ja heidän mukaansa sitä voitaisiin kutsua esimerkiksi konstruktiviseksi realismiksi tai realistiseksi konstruktivismiksi. Tässä tutkimuksessa konstruktivistisen ja realistisen ajattelun yhteys näkyy siinä, että opettajien tieto olemassa olevasta siirtymävaiheesta jäsentyy heidän ajatuksissaan ja ymmärryksessään suhteessa siihen, miten siirtymävaihe todellisuudessa näyttäytyy. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohde on nimenomaan heidän ajattelunsa, ymmärryksensä sekä jäsentynyt tietonsa tästä tutkitavasta ilmiöstä.

## 5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksen tutkimuskonteksti liittyy kasvatustieteelliseen tutkimukseen, tarkemmin esi- ja alkuopetuksen tutkimukseen. Esi- ja alkuopetuksen tutkimusta on tehty viimeisten vuosien aikana jonkin verran niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Keskustelu on alkanut jo 1990-luvulla elinikäisen oppimisen kehityskaaren osana, koulun aloituksen joustavuuden pohtimisella sekä selvittämällä

mahdollisuutta varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen erityispiirteiden yhteen nivomiseen (Kopisto, 2011; Ojala, 2020; Poikonen, 1999). Aikaisemmassa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa siirtymävaiheesta on usein puhuttu myös nivelvaiheena. Tuoreempi tutkimus on osoittanut siirtymävaiheen tukemisen olevan merkittävää oppilaille (mm. Ahtola, 2012; OECD, 2017). Toisaalta tutkimuksista käy ilmi, että siirtymävaiheen tukemisessa on sekä määrällistä että laadullista vaihtelua (Ahtola, 2012; Ahtola ym., 2015; Rantavuori, 2019). Viimeaikaiset tutkimukset ovat keskittyneet etenkin siirtymävaiheeseen lapsen näkökulmasta sekä siirtymävaiheen käytäntöjen selvittämiseen. Tutkimuksissa on verrattu erilaisia käytäntöjä, mutta perustuen laajoihin kyselytutkimuksiin tai yksittäisten työyhteisöjen havainnoiteihin. Tutkimuksessa on myös verrattu esiopettajien, opettajien ja vanhempien käsitystä esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen yhteistyön tärkeydestä (Ahtola ym., 2015). Tutkimusta siitä, miten opettajat itse jäsensivät siirtymävaiheen merkitystä ja millaisena siirtymävaiheen yhteistyö käytännössä näyttäytyy opettajille ei ole Suomessa viime aikoina tehty, ja aiemmin tehty tutkimus on tehty vanhojen opetussuunnitelmien aikaan. Myös uusien opetussuunnitelmien sisältöjä on tutkittu ja vertailtu jonkin verran (mm. Ojala, 2020), ja niiden käyttöönottoa on tarkasteltu (Venäläinen ym., 2020; Saarinen ym., 2021). Nämäkin raportit ja tutkimukset keskittyvät kuitenkin opetussuunnitelmiin ja niiden näkökulman tuomiseen käytäntöön, eivät opettajien näkökulmaan siirtymävaiheesta.

Aiheen ajankohtaisuutta lisää esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen nostaminen esille valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Koulutuspoliittisen selonteon tavoitteena on esimerkiksi esi- ja perusopetuksen yhdenvertaisuuden, laadun ja saatavuuden takaaminen koko Suomessa. Yhtenä toimenpiteenä esitetään lainsäädännön uudistamista varhaiskasvatus-, esi- ja perusopetuslain kohdalta, jotta siirtymävaiheita voitaisiin helpottaa ja samalla luotaisiin lapsille kokonaisvaltainen oppimisen polku varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Kuten aiemmin mainitsin, tähän oppimisen polun kehittämiseen tähtää myös kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. Ku-

luneen vuoden aikana myös Koronavirus-pandemia on saattanut asettaa haasteita siirtymävaiheessa tapahtuvalle yhteistyölle, mutta sen myötä on myös saatanut kehittyä uudenlaisia hyviä toimintamalleja siirtymävaiheen yhteistyöhön. Näiden ajankohtaisten teemojen tutkimisesta voi näin ollen löytyä tietoa siirtymävaiheen kehittämiseen tulevaisuudessa.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto

Tutkimuksen osallistujien valinnassa haluttiin, että tutkittavilla on mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta. Morrisin (2015, s. 53) mukaan haastateltavaksi kannattaakin valita henkilöitä, joilla voidaan ajatella olevan tosiasiallista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Rapley (2004, s. 5) puolestaan toteaa tutkittavien valinnalla olevan merkitystä sille, minkälaista tietoa tutkimuksesta voidaan saada ja minkälaista teoriaa saadusta tiedosta voidaan muodostaa. Alkuopetuksessa työskentelevät opettajat ovat perusopetuksen opettajista ne, jotka näkevät esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen vaikutukset konkreettisimmin omassa työssään. Tämän vuoksi tutkimuksen aihe on rajattu koskemaan esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihetta, erityisesti alkuopetuksessa työskentelevien tai lähiaikoina työskennelleiden opettajien näkökulmasta, joilla voidaan ajatella olevan tuoreinta tietoa siirtymävaiheesta. Tutkimus perustuu ajatukseen, että opettajilla on tietoa, kokemusta, käsityksiä ja ymmärrystä esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen tukemisesta sekä ainakin omaa työtään koskevasta opetussuunnitelmasta ja sen mahdollistamasta siirtymävaiheen tukemisesta. Heidän tietonsa, käsityksensä ja ymmärryksensä ovat muodostuneet koulutuksen, työyhteisön sekä omien aiempien kokemusten pohjalta. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ilmiöstä ja siitä nousevista teemoista erityisesti opettajien kertomana, sillä heidän tapansa kuvata ilmiötä kertoo siitä, miten he pyrkivät toteuttamaan siirtymävaiheen yhteistyötä. Mason (1996) toteaaakin olevan tärkeää, että haastateltavat valitaan tutkimuksen kannalta relevantilla tavalla.

Tutkimuksen osallistujat haettiin laittamalla ilmoitus Facebookin Alakoulun Aarreaitta-ryhmään. Lisäksi samaa ilmoitusta jaettiin Facebookissa myös

tutkijan omalla sivulla. Osallistujien hankinta toteutettiin sosiaalisen median välityksellä, koska mukaan haluttiin saada opettajia useista kunnista. Kuusi opettajaa löytyi tätä kautta, ja heidän lisäksi ensimmäinen haastateltava oli haastattelijalle tuttu opettaja, jonka kanssa sovittiin koehaastattelu. Hirsjärven ja kollegoiden (2009, s. 211) mukaan koehaastattelun avulla haastattelija saa mahdollisuuden arvioida haastattelun teemoja ja kestoja. Samalla haastattelijalla on mahdollisuus harjoitella haastattelun tekemistä. Jos haastattelijalla ei ole tarvetta muuttaa haastattelurunkoa tai omia toimintatapojaan, voidaan koehaastattelu sisällyttää osaksi tutkimuksen aineistoa (Eskola, 2007, s. 39). Koska koehaastattelu onnistui kaikin puolin hyvin, liitettiin se mukaan tutkimusaineistoon.

Haastatteluun osallistui yhteensä seitsemän opettajaa eri puolilta Suomea. Opettajat ovat työskennelleet työuriensa aikana alkuopetuksessa yhteensä kahdeksassa eri kaupungissa tai kunnassa alkuopetuksessa, joskin usean heistä kokemukset ulottuivat pääosin yhden kunnan alueelle. Opettajista neljällä on myös varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys, ja kaksi näistä neljästä opettajasta on työskennellyt uransa aikana useamman vuoden varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ollen mukana siirtymävaiheyhteistyössä myös esiopetuksen puolella. Opettajien työkokemus alkuopetuksesta vaihteli joistakin vuosista lähes kahteenkymmeneen vuoteen. Näin ollen opettajilla voidaan ajatella olevan melko kattavasti tietoa esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta.

Tavoitteena tutkimuksen alussa oli löytää 6–8 haastateltavaa, jotta tietoa aiheesta saataisiin monipuolisesti ja laaja analyysi olisi mahdollista. Kvalen ja Brinkmannin (2009, s. 113) mukaan onkin tärkeää kerätä aineistoa sen mukaan, minkälaista tietoa tutkimuksesta halutaan saada. Kun tarkoituksena on saada tietoa esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta usean opettajan näkökulmasta, voidaan ajatella aineiston olevan riittävää, kun siinä alkaa olla saturaatiota. Given (2008, s. 195) määrittelee saturaation siten, että aineistoon ei enää tule lisää tietoa. Hänen mukaansa saturaation saavuttamisen mahdollisuudesta on keskusteltu, mutta lopulta on tutkijan päätös ja tehtävä nähdä, milloin aineistosta ei enää saa merkittävästi uutta tietoa. Tämän tutkimuksen osalta samat teemat toistuvat jo noin neljännen haastattelun jälkeen, mutta muutamia eroja näkökulmissa tuli

esiin vielä viimeisessäkin haastattelussa. Suurin osa teemoista nousi esiin läpi haastattelujen, joten siinä mielessä aineiston voidaan sanoa saturoituneen. Saturaation pitäminen aineiston riittävyyden merkkinä ei kuitenkaan Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 100–101) mukaan ole aina ongelmatonta. Heidän mukaansa saturaatiota voidaan pitää riittävänä merkkinä silloin, kun ei ole tarkoitus vertailla tutkittavien mielipiteitä. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena onkin löytää opettajien ajatuksia sellaisenaan, eikä niinkään vertailla niitä toisiinsa, ja näin ollen tätä tutkimuksen saturoitumista voidaan pitää merkkinä aineiston riittävydestä.

### 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tässä tutkimuksessa ajatellaan opettajien jäsentävän puheessaan ajatteluaan esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 84) toteavat haastattelun olevan järkevä tutkimusmetodi tutkittaessa ihmisen ajattelua ja heidän tietämistään. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluna, sillä tietoa haluttiin saada opettajien itsensä kertomana, mutta kuitenkin niin, että haastattelijalle ja haastateltaville muodostuu yhteinen näkemys haastattelun aiheista. Alasuutarin (2011, s. 82–83) mukaan omin sanoin ajatuksista kertominen mahdollistaa tiedon saamisen haastateltavan ymmärryksestä ja käsityksistä. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009, s. 11) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelun muoto, jossa samat aihepiirit käydään läpi haastateltavien kanssa, mutta niiden järjestys voi vaihdella. Eskola (2007, s. 33) puolestaan toteaa teemahaastattelussa tutkijalla olevan valmiina joitain teemoja, jotka ohjaavat keskustelua. Myös Mason (2002, s. 62) pitää teemoihin jaettua haastattelua joustavana, ja hänen mukaansa tällainen haastattelu antaa myös mahdollisuuden haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutuksesta syntyville uusille, odottamattomillekin ajatuksille ja teemoille. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollisti näin ollen opettajille oman ajattelun avaamisen omassa järjestyksessä ja ilman liian tarkkoja rajoituksia. Miller ja Glassner (2016, s. 52) toteavatkin, että haastattelun avulla ilmiötä on mahdollista tutkia samanaikaisesti sellaisena kuin haastateltavat sitä kuvaavat sekä sellaisena, kuin se on olemassa.

Haastattelijan on myös Dilley'n (2004, s. 131) mukaan voitava perustella haastattelun käyttöä tutkimusmenetelmänä, mutta tämän lisäksi pohdittava miten hän aikoo haastattelut käytännössä toteuttaa. Kvalen ja Brinkmannin (2009, s. 15) mukaan haastattelijan tulee tarkasti pohtia haastattelun metodeja ja omia taustaoletuksiaan, jotta hän voi tuottaa uutta ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, eikä päädy ainoastaan toistamaan sekä vahvistamaan jo tiedossa olevia ennakkokäsityksiään. Omat ennakkokäsitykseni liittyivät ennen haastattelua siihen, että luokanopettajilla olisi vähänlaisesti tietoa esiopetuksen opetussuunnitelmista, ja että siirtymävaiheessa tehtävää yhteistyötä tehtäisiin kouluissa melko vähän. Nämä ennako-oletukset ohjasivat jonkin verran haastattelujen teemojen muodostamista.

Haastattelun teemoiksi nostin aiheita sekä teoriasta että omien ennakkokäsityksieni pohjalta. Eskolan (2007, s. 39) tutkijan kannattaakin haastattelua suunnitellessaan hakea ideoita niin tutkimuskysymyksistä, teoriasta kuin myös omasta ideoinnista, jolloin hänen on mahdollista muodostaa kokonaiskäsitys siitä, miten haastattelun kysymykset liittyvät tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa haastattelun teemat valittiin niin, että ne tukisivat tutkimuskysymyksiin vastaamista (Taulukko 1).

## Taulukko 1

### *Teemahaastattelun teemat*

	Varsinainen teema	Ennakkotieto haastateltaville
Teema 1	Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe	Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe
Teema 2	Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat	Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat
Teema 3	Kaksivuotinen esiopetuskokeilu ja siirtymävaihe	Siirtymävaiheeseen vaikuttavat ajan-kohtaiset ilmiöt (kaksivuotinen esi- ja alkuopetus, korona-aika)
Teema 4	Korona-aika ja siirtymävaihe	
Teema 5	Haastateltavan vapaa sana ja kehittämisajatukset	

Varsinaista haastattelua voidaan Kvalen (1997, s. 32) mukaan kuvata keskusteluna, mutta kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa haastattelun tulee olla luonteeltaan suunnitelmallista ja pitää sisällään erilaisia ennalta vaadittuja teemoja. Tällaista haastattelua voidaan hänen mukaansa pitää puolistrukturoituna haastatteluna. Tällaisessa haastattelussa tutkija voi valita, kuinka väljästi ja missä järjestyksessä kysymykset esitetään (Given, 2008, s. 810). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 85) ehdottavatkin, että saadakseen mahdollisimman paljon tietoa aiheesta voi haastattelijat antaa tutkittavalle haastattelun kysymykset etukäteen. Tässä tutkimuksessa tutkittaville annettiin etukäteen kolme teemaa, joista haastattelussa tulitaisiin keskustelemaan (Taulukko 1). Kaksi ensimmäistä teemaa annettiin haastateltaville sellaisenaan, ja ajankohtaiset ilmiöt liitettiin yhteen yhdeksi teemaksi, jotta korona-aika ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu eivät saisi liian suurta roolia haastattelussa ja opettajilla olisi mahdollisuus nostaa keskusteluun myös muita ajankohtaisia pitämiään teemoja. Lisäksi viides teema, opettajien vapaa sana ja kehittämisajatukset, jätettiin pois ennakkoon lähetetyistä teemoista, sillä sen tarkoituksena oli antaa opettajille mahdollisuus tuoda vielä haastattelun lopuksi esille omia näkemyksiään, joita ei haastattelussa ollut vielä tullut ilmi. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 75) toteavat myös, että haastattelun suunnittelussa on hyvä pohtia, mitä menetelmää analyysissä tullaan käyttämään, jotta aineistosta on mahdollista saada tietoa tällä analyysimenetelmällä. Koska haastattelu toteutetaan puolistrukturoituna teemahaastatteluna, on sitä mahdollista lähteä tutkimaan sisällönanalyysin menetelmin teemoittelemalla ja luokittelemalla aineistoa.

Haastatteluun valmistautuessa kysymykset kannattaa Kvalen (2007, s. 60–65) kirjoittaa akateemisen muodon lisäksi keskusteltavaan muotoon, jotta haastattelijat pystyvät nostamaan aiheet esiin ymmärrettävällä kielellä. Hänen mukaansa tutkijalla kannattaa olla mielessään myös jatkokysymyksiä, joilla voidaan tarvittaessa edistää keskustelua valitun teeman sisällä. Tämän vuoksi teemat käytiin läpi ennen haastattelua, ja niihin valittiin muutama mahdollinen lisäkysymys ohjaamaan haastattelun keskustelua tarvittaessa (Taulukko 2).

## Taulukko 2

### *Esimerkki teemahaastattelun mahdollisista jatkokysymyksistä*

Varsinainen teema	Mahdolliset jatkokysymykset
Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe	<p>"Kerro esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta ja miten se näkyy sinun työssäsi"</p> <p>"Miten siirtymävaihe näkyy konkreettisesti työssäsi?"</p> <p>"Miten siirtymävaihe näkyy oppilaissa? Esimerkiksi: "Miten toimintaympäristöjen samanlaisuus/erilaisuus näkyy oppilaissa?"</p> <p>"Millaista merkitystä siirtymävaiheen toteutuksella on mielestäsi ...?" (oppilaalle? opettajalle? opetukselle?)</p> <p>"Miten kodin ja esiopetuksen/koulun välinen yhteistyö näyttäytyy mielestäsi siirtymävaiheessa?"</p>

Haastattelukysymyksiä ja niiden esittämistä suunniteltaessa haastattelijan on huomioitava, etteivät ne saa olla haastateltavaa johdattelevia (Given, 2008, s. 811). Toisaalta tutkijan on myös pidettävä mielessä, että haastateltava saattaa kertoa jotain sellaista, jota hän olettaa haastattelijan haluavan kuulla tai mikä ei tutkimuksen kannalta ole merkittävää (Hirsjärvi ym., 2009, s. 208). Haastattelijan tärkeimpänä tehtävänä voidaankin pitää kuuntelemista ja mahdollisuuden antamista haastateltavalle kertoa aiheesta itse. Muutoin vaarana saattaa olla, että haastattelija johdattelee haastateltavaa kohti ennalta haluamaansa päämäärää, eikä tutkimuksen tuloksia voi silloin pitää luotettavana (Roulston & Choi, 2018). Tässä tutkimuksessa mahdollisten ennakkokysymysten ennalta miettimisen oli tarkoitus vähentää riskiä johdattelevuuteen.

Haastattelun alussa haastateltaville kerrottiin haastattelun aihe ja tarkoitus, ja loppuun jätettiin haastateltavalle mahdollisuus kertoa muista ajatuksistaan siirtymävaiheeseen liittyen. Mahdollisuus vapaaseen ajatusten ilmaisuun haastattelun lopuksi on Kvalen ja Brinkmannin (2009, s. 128–129) mukaan haastattelun kannalta järkevää. Lisäksi haastattelussa tutkijalla on tärkeää olla metodologista taitoa, yhtenäisyyden ymmärtämistä ja sensitiivisyyttä haastateltavaa kohtaan (Patton, 2002, s. 5). Haastatteluun liittyy aina myös vuorovaikutusta, joka omalta osaltaan vaikuttaa tutkimusaineiston muodostumiseen (Ruusuvuori &



Tiittula, 2009). Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, haastateltavan vaimon mukaan videopuheluna Zoom-sovelluksen välityksellä tai paikan päällä kasvotusten. Yksi haastattelu toteutettiin kasvotusten, ja yksi haastateltava toivoi, että haastattelu voitaisiin suorittaa Teams-sovelluksen kautta, koska se toimi hänen laitteellaan Zoomia paremmin. Kaikki haastattelut nauhoitettiin erillisellä nauhurilla ja tutkija varasi haastattelujen ajaksi käyttöönsä rauhallisen, häiriötömän tilan. Myös haastateltavia pyydettiin osallistumaan haastatteluun rauhallisessa tilassa.

Haastattelujen jälkeen aineisto litteroitiin, jotta se saatiin tekstimuotoon sisällönanalyysiä varten. Litterointi tulee tehdä sellaisella tarkkuudella, joka on hyödyksi tutkimukselle (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186), ja tämä valinta on tutkijan tehtävä (Kvale, 2007, s. 95; Mason, 1996, s. 54–55). Kun tarkoituksena on analysoida aineiston sisältöä, ei litteroinnin tarvitse Kvalen (2007, s. 97) mukaan olla yhtä tarkkaa kuin esimerkiksi kielellisiä merkityksiä tutkittaessa. Hänen mukaansa litterointi kertoo kuitenkin haastattelusta enemmän, jos mukaan merkitään esimerkiksi tauot. Mason (1996, s. 54–55) puolestaan korostaa, että valinta tulisi tehdä tutkittavan kohteen mukaan, esimerkiksi ilmaisun tapoja tutkittaessa litterointi on järkevää kirjoittaa luettavaan muotoon. Koska tässä tutkimuksessa analysoidaan sisältöä, huomioitiin litteroinnissa tauot, mutta muuten litterointi tehtiin sanatasolla ja mahdolliset aineiston kannalta epäoleelliset asiat, kuten esimerkiksi muihin asioihin liittyvät välikommentit, voitiin jättää pois. Litterointivaiheessa alustavasta litteroinnista poistettiin aineiston kannalta epäoleelliset asiat, mutta jätettiin mukaan tauot, haastattelijan lyhyet myötäilyt ja äännähdykset sekä opettajien kertomat taustatiedot. Myöhemmässä vaiheessa litterointi kirjoitettiin helpommin luettavaan muotoon ja siitä jätettiin pois haastattelijan lyhyet myötäilyt ja äännähdykset silloin, kun ne eivät vaikuttaneet haastateltavan puheen kulkuun. Litteroitua aineistoa kertyi haastateltujen opettajien alustavassa litteroinnissa yhteensä 51 sivua, ja koska analyysi tehdään litteroinnin pohjalta, voidaan litteraatteja pitää tämän tutkimuksen varsinaisena aineistona (GIVEN, 2008, s. 3).

## 5.4 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa varsinainen aineisto koostuu viidestäkymmenestäyhdestä (51) sivusta haastattelujen litterointeja. Alasuutari (2011, s. 82–83) toteaa, että aineistosta tehdyt havainnot on hyvä tuoda esille selkeän, tutkimuksen viitekehyksen ja tavoitteiden kanssa yhteensopivan metodin avulla. Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103–107) mukaan aineiston analyysitapa, joka voidaan nähdä teoreettisena kehyksenä, eräänlaisena väljänä mallina tehdä analyysiä monenlaisten tutkimusten yhteydessä. Sitä voidaan heidän mukaansa toteuttaa esimerkiksi teemoittelemalla, jolloin voidaan päästä vertailemaan eri teemojen esiintymistä aineistossa. Näin ollen sisällönanalyysi soveltuu tähän tutkimukseen hyvin, koska tarkoituksena on käsitellä ilmiötä opettajien näkökulmasta heidän itsensä jäsentämänä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 109) toteavat, että teoriaohjaava sisällönanalyysi ei rakennu suoraan teorian kautta, mutta teoriaa voidaan käyttää analyysin apuna. Tässä tutkimuksessa aiempi teoria vaikuttaa osittain jo teemahaastattelussa esiin nostettaviin aiheisiin, ja tämän lisäksi teoriaa liitetään analyysin loppupuolella aineistosta nostettuihin teemoihin. Analyysin voidaan täten sanoa olevan teoriaohjaavaa. Aineiston analyysi eteni vaiheittain litteroinnista lähtien kategorioihin jakamisen ja teemoittelun kautta aiempaan teoriaan liittämiseen (Kuvio 2).

### Kuvio 2

#### *Analyysin eteneminen*

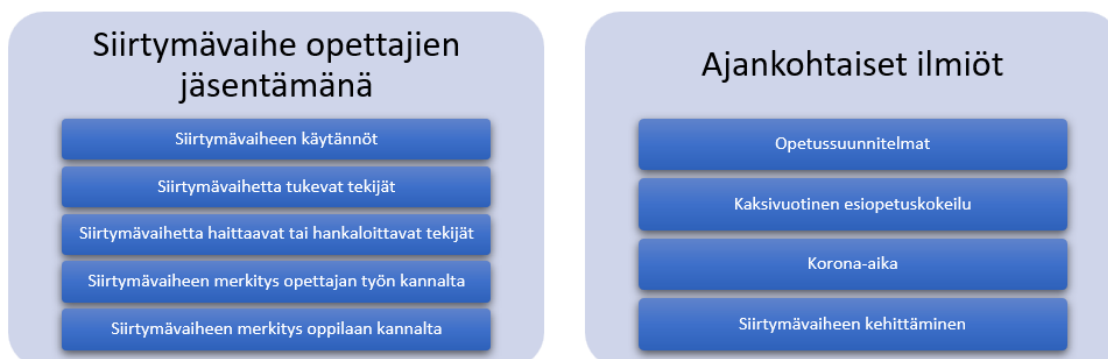


Aineiston analyysissä käytettiin reilusti aikaa litterointien lukemiseen, kategorisointiin ja teemoitteluun, ja palattiin toisinaan myös edeltävälle tasolle tarkentamaan analyysia. Koska analyysiyksikkönä käytettiin virkettä, saattoi samassa virkkeessä ilmetä useaan kategoriaan ja teemaan soveltuvia ilmauksia, jolloin sitä hyödynnettiin molempien analyysissa tulkiten ilmausta kategorian mukaisesti.

Aineiston analyysi alkoi käytännössä siitä, kun teemahaastattelut kirjoitettiin auki eli litteroitiin tekstiksi. Givenin (2008, s. 3) mukaan litterointi on tärkeää tehdä huolella, sillä kun analyysiä tehdään litterointien pohjalta, ovat ne käytännössä tutkimuksen todellinen aineisto. Kvale (2007, s. 94) toteaa tutkimuksen tarkoituksen, aineiston laadun ja litteroimiseen käytettävän ajan vaikuttavan litteroinnin tekemiseen. Tässä tutkimuksessa litterointiin käytettiin reilusti aikaa, sillä se auttoi tutkijaa samalla myös tutustumaan aineistoon tarkemmin useamman kuuntelu- ja lukukerran kautta. Alustavassa litteroinnissa haastattelut kirjoitettiin auki erillisiksi tiedostoiksi, joissa oli yhteensä viisikymmentäyksi (51) sivua. Seuraavassa vaiheessa haastattelujen litteroinneista koottiin analyysia varten yksi tiedosto, josta poistettiin haastattelujen varsinaisiin teemoihin liittymättömät opettajien taustatiedot ja puheenvuorot, sekä lisättiin tekstin luettavuutta poistamalla sellaiset haastattelijan lyhyet kommentit, joilla ei ollut vaikutusta haastateltavan puheen etenemiseen. Tällä tavoin litteroitua aineistoa muodostui kolmekymmentäkahdeksan (38) sivua, joten analyysiin oli tärkeää käyttää riittävästi aikaa. Tästä syystä aineistoa luettiin useita kertoja läpi, ja lähdettiin pikkuhiljaa muodostamaan kategorioita, joiden avulla voitaisiin vastata tutkimuskysymyksiin (Kuvio 3).

### Kuvio 3

*Alustavat analyysikategoriat tutkimuskysymyksiin vastaamisen tueksi*



Kategorioita muodostui lopulta yhdeksän, joista viisi ensimmäistä vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, millaisena opettajat jäsentävät esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihetta, ja seuraavat neljä kertovat opettajien ajatuksista ajankohtaisten ilmiöiden osalta osana siirtymävaihetta.

Tässä tutkimuksessa analyysin tulkintaa haluttiin lähteä tekemään siten, että analyysiyksiköt voidaan valita tutkittaviksi teoriasta nostettujen teemojen lisäksi sen perusteella, minkälaisia asioita opettajat nostavat esiin haastatteluissa. Kvalen (2007, s. 119) mukaan onnistuneen analyysin edellytyksenä onkin, että aineiston analyysin mahdollisuudet on pohdittu tarkkaan jo haastattelun suunnitteluvaiheessa. Koska analyysimenetelmänä on sisällönanalyysi, sopii teema-haastattelu aineiston keräämiseen, sillä sen avulla voidaan muodostaa tähän tutkimukseen soveltuvat analyysiyksiköt. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 109) toteavat teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysiyksiköiden valinnan tapahtuvan aineiston pohjalta, mutta teoriaa käytetään apuna valintoja tehdessä. Krippendorfin (2013, s. 365) mukaan analyysin kannalta on tärkeää, että analyysiyksiköt eivät ole liian suppeita, jotta analyysi ei jäisi pinnalliseksi. Tämän vuoksi analyysiyksiköksi valittiin tässä tutkimuksessa virkkeet tai virkekokonaisuudet. Kvale (2007, s. 105) puolestaan toteaa, että sisällönanalyysiä hyödyntäen voidaan haastattelu saada helpommin käsiteltävään muotoon esimerkiksi jakamalla kategorioihin niitä ilmiöitä, joita haastattelussa on noussut esiin. Hänen mukaansa nämä kategoriat voidaan muodostaa teorian pohjalta ennakkoon tai vaihtoehtoisesti aineiston pohjalta. Tässä tutkimuksessa kategoriat muodostettiin aineistosta löytyvien samankaltaisuuksien pohjalta tutkimuskysymykset mielessä pitäen, ja virkkeet jaettiin näihin kategorioihin.

Seuraavaksi virkkeet redusoitiin eli pelkistettiin. Tämän jälkeen aineistoa luettiin jälleen useamman kerran, ja lähdettiin jakamaan sitä kategorioiden sisällä alustaviin teemoihin. Givenin (2008, s. 120) mukaan tällainen aineiston järjesteleminen lukemalla ja teemoihin jakamalla mahdollistaa aineiston tulkinnan ja myöhempien johtopäätöksiensä luomisen. Alustaviin teemoihin jakamisen jälkeen päädyttiin lopulta varsinaisiin teemoihin (Taulukko 3).

### Taulukko 3

*Esimerkki teemoittelusta: Siirtymävaihetta tukevat tekijät*

Vaihe 1:	Vaihe 2:	Vaihe 3:
Redusoitu ilmaisu	Alustava teema	Teema
Laaja-alainen opettaja antaa kattavat tiedot luokanopettajalle siitä, mitä esiopetuksessa on kerrottu	Tiedon jakamisen mahdollisuudet	Yhteistyö muiden opettajien kanssa
Opettajien yhteinen keskustelu ja toimintatapojen jakaminen, tieto siitä, mitä oppilaat ovat aiemmin tehneet	Oppilaantuntemus	Yhteistyö muiden opettajien kanssa
Opettajien pätevyys esi- ja alkuopetuksessa ja siirtymävaiheessa tukee yhteistyön tekemistä	Opettajien ammattitaito	Opettajan ammattitaito

Lopuksi analysoitua aineistoa lähdettiin tutkimaan aiempaan tutkimukseen pohjautuen teoriaohjaavasti, ja etsimään yhtymäkohtia tai eroavaisuuksia aiempaan teoriaan erityisesti Soinin ja kollegoiden (2013, s. 9) vertikaalisen ja horisontaalisen siirtymien pohjalta, sekä Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian pohjalta. Koko analyysin ajan aineistoa pyrittiin tulkitsemaan siten, että opettajien haastatteluissa esille tuomat näkökannat asettuisivat kategorioihin ja teemoihin tuoden esiin ilmiötä totuudenmukaisesti ja eettisesti läpinäkyvästi. Toisinaan tämä tarkoitti myös sitä, että yksi analyysiyksikkö eli virke saattoi pitää sisällään useita merkityksiä. Tällaisissa tapauksissa analyysiyksiköt analysoitiin kaikissa niissä kategorioissa, joihin siinä viitattiin, jotta merkitykset tulisivat esille kattavasti kokonaisuuksina.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Eettiset ratkaisut tulee ottaa huomioon aina tutkimusta tehdessä. Tämän tutkimuksen osalta eettisten ratkaisujen pohdinta lähti liikkeelle tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeisiin (TENK, 2012) tutustumalla jo ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkittavien tulee saada riittävästi tietoa

tutkimuksesta ja heillä tulee olla mahdollisuus peruuttaa suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta milloin tahansa (Ryen, 2016). Tässä tutkimuksessa haastattelupyyntö lähetettiin Facebookin välityksellä, ja pyyntöön kirjattiin perustiedot tutkimuksesta sekä tutkijan yhteistiedot, jotta haastatteluun osallistumisesta kiinnostuneet pystyivät halutessaan ottamaan yhteyttä tutkimuksen tekijään. Heidän vastattuaan pyyntöön heille lähetettiin tarkempaa tietoa tutkimuksesta, tutkimuksen tietosuojailmoitus sekä tutkimuslupalomake. Haastattelutavat täyttivät tutkimuslupalomakkeen ja se toimitettiin tutkijalle. Näin ollen tutkimuksen teon perustana on heidän tietoinen suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. Tutkittaville myös kerrottiin, että he voivat halutessaan keskeyttää tutkimukseen osallistumisen milloin tahansa.

Koska aineisto on kerätty ihmisiä haastatteleamalla, on tärkeää pohtia myös haastatteluun liittyviä eettisiä näkökantoja. Haastattelun eettisinä kysymyksinä voidaan Givenin (2008, s. 3-4) mukaan nähdä esimerkiksi luottamuksellisuus. Lisäksi hänen mukaansa tulisi pohtia, mitä seurauksia haastattelusta voi koitua haastateltavalle, sillä toisinaan haastateltava saattaa kertoa asioita, joiden kertomista hän myöhemmin katu. Luottamuksellisuus on tässä tutkimuksessa huomioitu siten, että tutkittaville on kerrottu tietosuojailmoituksessa heidän oikeuksistaan, mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen sekä siitä, että tietoja käsitellään ehdottoman luotettavasti. Tutkimuksessa muutama haastateltavista oli tutkijalle ennestään puolittuja, mikä voisi vaikuttaa siihen, että haastateltava jossain vaiheessa pohtisi tai katuisi antamiaan vastauksia, mutta koska tarkoituksena ei ollut käsitellä tutkittavien yksityiselämää, eikä kukaan haastateltavista ole tutkijan kanssa jatkuvasti tekemisissä, ei tämä ole todennäköistä. Lisäksi tutkittavat ovat aikuisia, ja voivat näin ollen päättää itse osallistumisestaan tutkimukseen.

Rapley (2004, s. 7) toteaa myös haastatteluun käytettävällä tilalla olevan merkitystä tutkimukseen osallistuvien vastauksiin. Hänen mukaansa tila kannattaa näin ollen valita sellaiseksi, ettei siinä ole liikaa häiriötekijöitä. Tässä tutkimuksessa haastattelun häiriötekijät pyritään minimoimaan siten, että tutkija etsi itselleen ja haastateltavia on etukäteen pyydetty etsimään heille rauhallisen tilan,

jossa haastattelu voitiin toteuttaa keskeytyksettä. Tämä tukee myös luottamuksellisuuden säilymistä, kun ulkopuoliset eivät kuule haastattelua. Tässä onnistuttiin kohtuullisen hyvin, mutta koska muutama opettajista osallistui haastatteluun omasta luokastaan käsin koulupäivän päätyttyä, tuli kahteen haastatteluun pieni katkos. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut suuresti haastattelun kulkuun, sillä katkokset olivat lyhyitä ja tilat olivat muuten rauhallisia.

Myös aineiston hallintaan liittyviä eettisiä valintoja pohdittiin jo ennen tutkimuksen tekoa aineistohallintasuunnitelmassa. Kvalen ja Brinkmannin (2009, s. 187) mukaan tutkijan on tärkeää miettiä, miten aineisto esimerkiksi säilytetään ja hävitetään tietoturvallisesti. He toteavat myös henkilötietojen piilottamisen olevan järkevää jo litterointivaiheessa. Tässä tutkimuksessa henkilöön kohdistettavissa olevia tietoja ja haastattelun aineistoa ei voida yhdistää, sillä haastattelu-  
nauhotteita säilytetään pseudonymisoituina, jolloin haastateltava nimetään aineistossa niin, ettei häntä pysty tunnistamaan (Given, 2008, s. 692). Haastattelun litterointivaiheessa aineistosta poistettiin näin ollen myös maininnat paikkakunnista ja koulujen nimistä, selkeät murteelliset ilmaisut sekä muut seikat, joista vastaajat voisivat olla tunnistettavissa. Tätä voisi kutsua jo osittaiseksi anonymisoinniksi, sillä näin toimien aineistosta on poistettu suorat tunnistetiedot, kuten esimerkiksi yhteystiedot ja nimet sekä epäsuorista tunnistetiedoista myös paikkakunnat (Kuula & Tiitinen, 2010, s. 452; Given, 2008, s. 16). Lisäksi aineistoa säilytetään koko tutkimuksen teon ajan tietoturvallisuus huomioiden. Tutkimuksen päätyttyä litteraatit eli pääasiallinen aineisto anonymisoidaan kokonaan ja säilytetään kryptattuna mahdollista jatkotutkimusta varten, mistä on kerrottu haastateltaville tutkimuksen tietosuojaselosteessa ennen haastatteluun osallistumista. Lisäksi haastattelun alussa varmistettiin kysymällä, että haastateltava on tutustunut tietosuojaselosteeseen ja haastattelusta saamiinsa esitietoihin. Aineiston säilyttäminen esimerkiksi jatkotutkimusta varten edellyttääkin aineiston anonymisointia tai tutkittavien informointia asiasta (Kuula, 2013, s. 100–101).

Eettisyyteen liittyy myös analyysivaiheen ja tutkimustuloksen raportoinnin eettiset kysymykset. Kuulan (2006) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa analyysivaiheen ja raportoinnin osalta sitä, että toteutus ja raportointi on linjassa

tieteellisen tiedon vaatimusten kanssa ja tutkimuksen vaiheet on raportoitu tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Tässä tutkimuksessa kaikki tutkimuksen ja analyysin vaiheet on kirjattu selkeästi tutkimusraporttiin, analyysin läpinäkyvyyttä on lisätty analysointiesimerkillä ja tuloksia on havainnollistettu taulukoiden avulla. Lisäksi tuloksien analyysia ja tulosten raportointia tukee suorat lainaukset tutkitavilta, sillä tällä tavoin esitettynä lukijan on mahdollista seurata tulosten muodostumista.



## 6 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään tutkimuskysymyksiin vastaten kolmessa alaluvussa. Tuloksia käsitellään tutkimuskysymysten ja alustavien kategorioiden mukaisessa järjestyksessä siten, että ensimmäisessä alaluvussa vastataan ensimmäiseen ja toisessa toiseen tutkimuskysymykseen ja kolmas alaluku yhdistää tuloksia suhteessa aiempaan teoriaan.

### 6.1 Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe luokanopettajien jäsentämänä

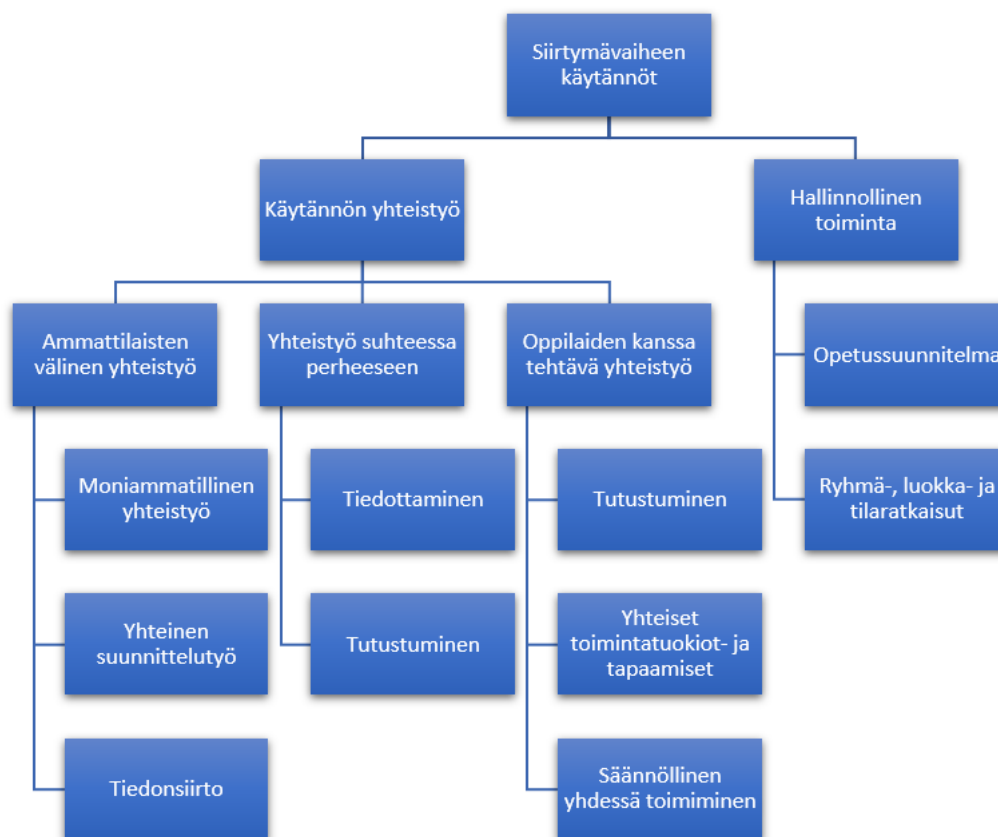
Ensimmäinen tutkimuskysymys hakee vastausta siihen, millaisena opettajat jäsentävät esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihetta ajattelussaan. Haastateltavat toivat esiin erilaisia siirtymävaiheen käytäntöjä, siirtymävaihetta tukevia ja hankaloittavia tekijöitä sekä kertoivat siirtymävaiheen merkityksestä työlleen ja oppilaalle. Pääosin haastateltavat kertoivat siirtymävaiheesta omaan kokemukseensa ja työhönsä perustuen, mutta toisinaan he toivat esiin myös ajatuksiaan opettajien yleisestä asenteesta siirtymävaihetta kohtaan.

#### 6.1.1 Siirtymävaiheen käytäntöjä

Jokaisella haastateltavalla opettajalla oli kokemusta siirtymävaiheesta tehdystä yhteistyöstä. He kertoivat yhteistyön käytännöistä, joita he olivat kohdanneet omassa työssään. Käytännöt vaihtelivat opettajien kertoman mukaan lähes olemattomasta yhteistyöstä suunnitelmalliseen, opetussuunnitelmaan tarkasti kirjattuun kehittämiseen. Yksi opettaja saattoi kertoa useasta käytännöstä, sillä heistä suurimmalla osalla oli kokemusta useassa koulussa tai kunnassa työskentelystä. Siirtymävaiheen käytännöistä nostettiin esille kaksi selkeästi erottuvaa teemaa, hallinnollisten toimien vaikutukset siirtymävaiheeseen sekä käytännössä tehtävä yhteistyö (Kuvio 4).

## Kuvio 4

*Siirtymävaiheen käytännöt opettajien kertomana*



Käytännön yhteistyötä tehtiin kolmella tasolla: Ammattilaisten välisenä yhteistyönä, yhteistyönä kohdistuen perheeseen ja oppilaiden kanssa tehtävänä yhteistyönä. Ammattilaisten välinen yhteistyö esiintyi opettajien puheessa kolmella tasolla. Moniammatillista yhteistyötä kuvailtiin yhteistyönä, jossa luokanopettaja ja ainakin esiopetuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, laaja-alainen erityisopettaja tai puhe- ja toimintaterapeutit kävivät yhdessä läpi esimerkiksi oppilaan taitoja ennen koulun alkamista. Moniammatillisessa yhteistyössä myös huoltajat olivat usein mukana keskusteluissa. Toisaalta moniammatillinen yhteistyö saattoi tarkoittaa sitä, että esiopetuksessa oli toteutettu valmiiksi ryhmäjaot alkuopetusta varten. Yhteinen suunnittelutyö puolestaan toteutui monin eri tavoin. Osa opettajista kertoi säännöllisistä kahden opettajan välisistä suunnitteluajoista, kun taas toiset kuvailivat yhteisen suunnittelun olevan lähinnä sähköpostien vaihtamista ja tulevista tapahtumista sopimista.

Ja sitten tää tämmönen varsinainen yhteistyö, joka oli suunniteltu tapahtumaks joko esiopetuksen tai alkuopetuksen puolella, niin meillä oli [kunnassa] ja nimenomaan siellä koulussa missä toimin, niin aina joka vuosi keväisin nimetyt yhteistyöparit, joiden kanssa tehtiin sit se seuraava lukuvuosi yhteistyötä, et kuka ykkönen ja kuka kakkonen tekee minkäkin eskariporukan kanssa yhteistyötä. Ja sitten se suunniteltiin aina, meillä oli myöski sitten mitä pidemmälle siinä päästiin niin kiinteitä suunnittelu-aikoja sovittu, et jolloin sitä aina suunnitellaan. (Opettaja 6)

Lisäksi suunnittelua tehtiin alueittain isommissa tiimeissä, jotka välittivät tietoa eteenpäin muille opettajille. Pienimmillään ammattilaisten välinen yhteistyö oli tiedonsiirtoa lomakkeiden tai yhdyshenkilön välityksellä, kuten lapsen esiope-tussuunnitelman lähettämistä kouluun tai laaja-alaisen erityisopettajan luokan-opettajalle siirtämää tietoa esiopetuksessa käydyn keskustelun pohjalta. Ne opet-tajat, jotka olivat työskennelleet useassa koulussa tai kunnassa, kertoivat yhteis-työn määrän muuttuneen työpaikkaa vaihtaessa.

Siirtymävaiheen yhteistyötä toteutettiin myös suhteessa perheeseen ja lap-sen huoltajiin. Tällainen yhteistyö toteutui pääasiallisesti erilaisen tiedottamisen ja tiloihin tutustumisen merkeissä. Siirtymävaiheessa olevien lasten perheille jär-jestettiin vanhempainiltoja ja heille lähetettiin erilaisia tiedotteita. Oppilaiden kanssa yhteistyötä tehtiin myös useammalla tasolla. Pienimmillään oppilaat vie-railivat koulun tiloissa esiopetuksen henkilökunnan kanssa. Monet opettajat ker-toivat järjestävänsä esiopetuksen kanssa yhteisiä tapaamisia ja opetuskertoja, mutta näiden kertojen määrä saattoi heidän kertomansa mukaan vaihdella suu-resti vuodesta ja työpaikasta toiseen. Lisäksi osalla opettajista oli myös koke-musta säännöllisesti tehtävästä yhteistyössä, joissa esiopetuksen ja alkuopetuk-sen ryhmät toimivat yhdessä koko toimintakauden ajan.

Osa opettajista kuvaili siirtymävaiheen käytäntöjä myös hallinnollisella ta-solla. Heillä oli esimerkiksi kokemusta koko kunnan tasolla kehitetystä toimin-tamalleista, joissa esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen yhteistyötä oli kirjattu tarkasti kunnan opetussuunnitelmiin.

No opetussuunnitelmahan sanoo [kunnassa] esimerkiksi, että mitä se yhteistyö pitäis olla, eliikkä siellähän pitäis olla muun muassa yhteinen MOK, tavalla tai toisella toteutet-tuna. ...opetussuunnitelmahan sanoo että meidän pitäis pyrkiä siihen että yhtenäistetään oppimisympäristöjä ja nimenomaan madaltaa sitä lapsen kouluun tulemistä." (Opettaja 7)

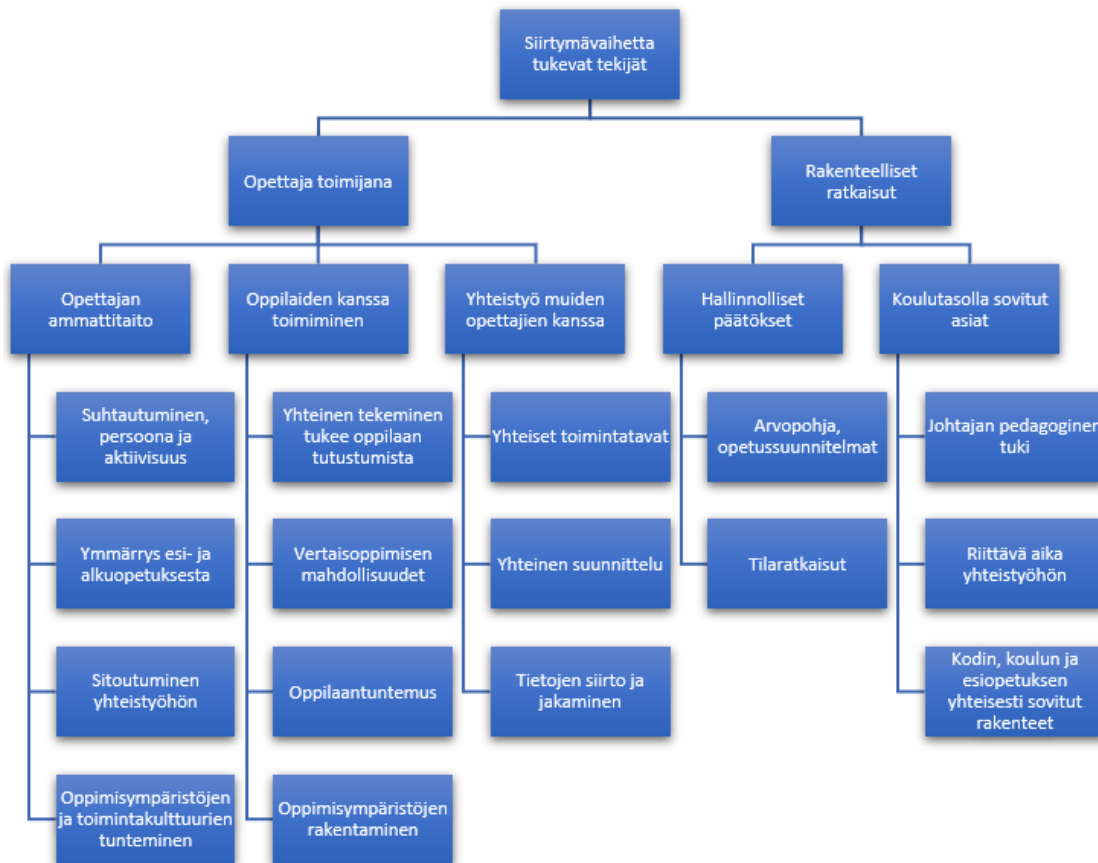
Osassa kunnista oli määritelty lisäksi tuntimääriä, joiden tulisi toteutua esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä sekä rakennettu omia toimintamalleja siirtymävaiheen yhteistyön toteuttamiseen. Lisäksi opettajat toivat esille hallinnolliselta tasolta luokkien ja esiopetusryhmien muodostamiseen liittyviä tekijöitä. Hallinnolliset päätökset vaikuttivat siihen, missä esi- ja alkuopetusryhmät sijaitsivat käytännössä. Osa opettajista kertoi esiopetuksesta kouluun siirtyvän ryhmän sijainneen koulun kanssa samassa rakennuksessa ja olevan lähes sama kuin se ryhmä, jonka kanssa on tehty yhteistyötä, kun taas toisinaan oppilaat siirtyvät perusopetukseen useasta yksiköstä koulun ympäristöstä. Hankekokeiluna oli myös toteutettu erilaisia alkuluokkia, joissa oli mahdollistunut esi- ja alkuopetuksen välinen yhteinen toiminta koko lukuvuoden ajan.

### **6.1.2 Siirtymävaihetta opettajan työn kannalta tukevat tekijät**

Opettajat kertoivat useasta siirtymävaihetta tukevasta tekijästä niin esiopetuksen kuin alkuopetuksenkin aikana. Siirtymävaihetta tukevat tekijät jaettiin kahden teeman, opettajan oman toimijuuden ja rakenteellisten ratkaisujen alle (Kuvio 5). Tähän jakoon päädyttiin, koska vastauksissa nousi selkeästi esille sellaisia tekijöitä, joihin opettajat itse voivat omassa työssään vaikuttaa, mutta myös tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan työhön ja hänen mahdollisuuksiinsa toteuttaa siirtymävaiheessa tehtävää työtä ja yhteistyötä. Opettajan toimijuus siirtymävaiheessa rakentui kolmesta osa-alueesta: opettajan ammattitaidosta, oppilaiden kanssa toimimisesta ja yhteistyöstä muiden opettajien kanssa. Rakenteellisiksi ratkaisuksi yhdistettiin koulutasolla sovitut asiat ja hallinnolliset päätökset, joihin opettajat kertomansa perusteella eivät itse suoraan omassa työssään voineet vaikuttaa, mutta joiden he kuitenkin kokivat vaikuttavan siirtymävaiheeseen ja sen aikana tehtävään yhteistyöhön.

## Kuvio 5

### Siirtymävaihetta tukevat tekijät



Siirtymävaihetta tukevat asiat näyttäytyivät vahvasti opettajan oman toimijuuden kautta. Haastateltavat nostivat haastatteluissa esiin sekä oman että esiopeutuksen opettajien ammattitaitoisuuden tärkeyden.

Mä koen et se on äärimmäisen tärkeää et pätevät opettajat ja esikouluopettajat vetää sitä hommaa, ja ajatuksella. Et se pitää myös tietää, mikä on myös todellisuus päiväkodin ja eskarin puolella, ...koska siel kuitenkin luodaan jo se pohja sille lapsen opiskelulle ja sille motivaatiolle ja ihan kaikelle. Et sit siinä alkuopetuksessa myös. Et ne on musta ne kriittisimmät. Et jos siin lähetään väärään suuntaan, nii sit on tosi vaikee tulla takasin. Että siis silleen että siis asiansa osaavat ihmiset hoitaa sitä hommaa. Ja sitte et niille mahdollistetaan että voivat hoitaa sitä hommaa niin hyvin ku pystyvät. (Opettaja 4)

Ammattitaidon tärkeänä pitäminen ilmeni vastauksissa toteamuksina, jotka jaettiin neljään teemaan. Opettajan positiivinen suhtautuminen, persoonallinen tapa tehdä työtä ja aktiivisuus sekä opettajan kiinnostuneisuus ja sitoutuneisuus näh-

tiin siirtymävaiheen yhteistyön kannalta myönteisinä asioina. Lisäksi siirtymävaiheen kannalta pidettiin tärkeänä molemminpuolista tietämystä esi- ja alkuopetuksesta ja niiden opetussuunnitelmista, oppimisympäristöistä ja toimintakulttuureista.

Oppilaiden kanssa toimimisessa esi- ja alkuopetuksen välillä nähtiin positiivisena oppilaiden tutustuminen koulun tiloihin, oppimisympäristöihin ja toimintakulttuuriin sekä opettajiin. Tämän nähtiin vaikuttavan opettajan työhön etenkin sitä kautta, että oppilaiden kanssa aloittaminen syksyllä koettiin pääosin helpommaksi. Lisäksi nähtiin, että yhteistyö ja oppilaiden kanssa työskentely jo ennen koulun alkamista lisää oppilaantuntemusta ja mahdollistaa opettajalle tutustumisen esiopetuksen oppimisympäristöihin ja toimintatapoihin ja näiden hyödyntämisen koulun alkaessa.

Moniammatillinen yhteistyö eli yhteistyö koulussa ja esiopetuksessa työskentelevien eri ammattiryhmien välillä nähtiin myös opettajan työtä tukevana asiana siirtymävaiheessa. Opettajien mukaan yhteistyötä tehtiin niin varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen erityisopettajien, koulun laaja-alaisten erityisopettajien, koulukuraattorin- ja psykologin kanssa.

kun aina porukkaan tulee aina sellaisia lapsia, jossa sitten miettii sitten että mikähän tän taustalla.. tai onkohan tässä taustalla jotaki, mitä ois ihan hyvä tietää, niin erityisesti niissä tilanteissa palaan sitten eskarista tullessiin juttuihin - ja olen niinkö kyllä hyvin matalla kynnyksellä yhteydessä eskarin opettajiin (Opettaja 1)

Esiopetuksen opettajien kanssa tehtävässä yhteistyössä siirtymävaiheen kannalta merkittävänä nähtiin yhteinen mahdollisuus suunnitteluun, tietojen siirto ja tiedon jakaminen oppilaista. Lisäksi merkittävänä nähtiin yhteisten toimintatapojen hyödyntäminen. Kun opettajat kertoivat toimivista moniammatillisen yhteistyön käytänteistä, nousivat esiin erityisesti sellaiset käytännöt, joissa opettajien yhteistyö oli suunniteltu mukaan rakenteisiin esimerkiksi työvuorosuunnittelun keinoin.

Siirtymävaihetta tukevista rakenteellisista tekijöistä moni opettajista nosti esiin tilaratkaisujen merkityksen yhteistyön toteuttamiselle. Heidän kokemuk-

sissaan näkyi ajatus siitä, että yhteistyön toteuttaminen helpottui, kun yhteistyötä tehtiin yhden tietyn ryhmän kanssa toimien. Parhaassa tapauksessa tämä esiopetusryhmä sijoittui fyysisesti koulun lähelle tai jopa samaan rakennukseen.

No semmonen tietenkin helpottaisi sitä yhteistyötä, että oltais samoissa tiloissa. Että tottakai meillä on helpompi tehdä yhteistyötä semmosen ryhmän kanssa, joka on saman katon alla. Ja et nythän me ollaan aika hajallaan vähän siellä ja täällä. Mutta toki ymmärrän sen ristiriidan, että eihän eskari ole vielä hallinnollisestikaan koulun alla, että se on tietenkin semmonen yks asia mitä pitää pohtia varmaan tulevaisuudessa. (Opettaja 3)

Tilaratkaisujen lisäksi myös yhteinen arvopohja koettiin tärkeäksi ja siirtymävaiheen yhteistyötä edistäväksi. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että kaksi opettajista, jotka olivat työuransa aikana työskennelleet samassa kunnassa, kertoivat molemmat hyvin positiiviseen sävyyn juuri tässä kunnassa tehdystä kehittämisestä. Muillakin opettajista oli positiivisia kokemuksia yhteistyön tekemisestä, mutta yleisesti ottaen ajateltiin yhteistyön tekemisen mahdollisuuksien olevan vaihtelevia ja riippuvaisia siitä, miten yhteistyön tekemistä johdettiin hallinnolliselta tasolta ja opetussuunnitelmien kautta. Rakenteellisista siirtymävaihetta tukevista seikoista opetussuunnitelmat käsitellään omana alalukunaan vastauksena tutkimuskysymykseen ajankohtaisista ilmiöistä.

Rakenteellisiksi ratkaisuksi teemoiteltiin myös koulussa yhteisesti sovittavat asiat, joiden sopimisessa rehtorilla on tärkeä rooli. Siirtymävaihetta ja sen aikana toteutettavaa yhteistyötä helpottavaksi ja mahdollistavaksi asiaksi koettiin erityisesti riittävä yhteinen aika suunnitteluun ja konkreettiseen yhteistyön toteuttamiseen, jota toivottiin ohjattavan myös esimerkiksi työaikasuunnittelun kautta.

Senkin mä nään että täällä [kunnassa] on aina syksyllä varattu kolmen ensimmäisen kouluviikon aikana, niin että oppilaiden lukujärjestystä on muokattu niin, että sitten opettajalla on mahdollisuus pitää niitä tietyllä tavalla opetustuntien aikana sit niitä keskusteluja, niin mun mielestä se on sitte kädenojennus siihen suuntaan, et niitä ei tehdä omalla ajalla. (Opettaja 5)

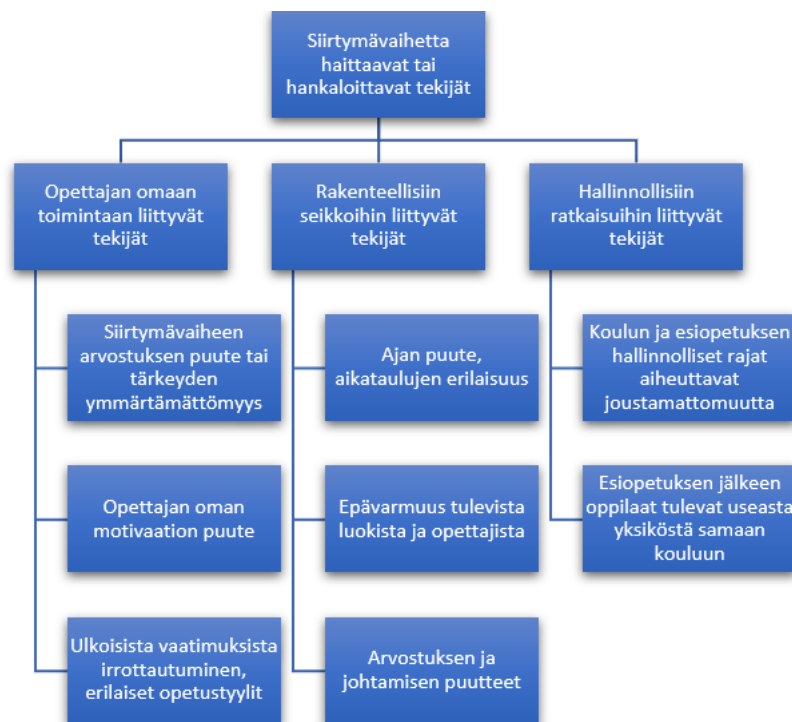
Lisäksi rehtorien ja päiväkodin johtajien tuki pedagogisessa suunnittelussa ja rakenteisiin suunnitellut yhteistyötavat esiopetuksen, koulun ja kodin väliselle yhteistyölle nähtiin tärkeinä.

### 6.1.3 Siirtymävaihetta opettajan työn kannalta hankaloittavat tekijät

Vaikka opettajat mainitsivat pääosin siirtymävaiheita tukevia käytäntöitä, myös siirtymävaihetta hankaloittavia tekijöitä nousi esiin. Opettajien kertoessa hankaloittavista tekijöistä nousivat pääosaan rakenteelliset ja hallinnolliset seikat, kuten esimerkiksi ajan puute ja tietämättömyys siitä, kuka opettaisi seuraavana syksynä tulevia ykkösluokkalaisia, tai minkälaisiksi tulevat luokat muodostuisivat. Jonkin verran esiin nousi myös sellaisia asioita, mihin opettajat voisivat jollain tavoin itse vaikuttaa, kuten motivaation puute yhteistyön tekemiseen (Kuvio 6).

#### Kuvio 6

*Siirtymävaihetta hankaloittavat tekijät*



Opettajan omaan toimintaan liittyvistä siirtymävaiheen yhteistyötä haittaavista tekijöistä ulkoisista vaatimuksista irrottautuminen oli tekijä, jonka osa opettajista koki itselleen haasteena. Motivaation ja arvostuksen puute sekä siirtymävaiheen tärkeyden ymmärtämättömyys koettiin enemmänkin haittaavan joidenkin kollegoiden työtä tai yhteistä suunnittelua esiopetuksen kanssa. Siirtymävaiheen yhteistyön koettiin kuitenkin jäävän liikaa yksittäisten opettajien harteille.



Haastateltavat mainitsivat myös opettajien erilaiset tyylit ja tavan tehdä työtä. Näistä tavoista maininnat koskivat etenkin sitä, miten paljon yhteistyötä haluttiin tehdä, mutta myös opettajan ymmärrystä opetussuunnitelman hyödyntämisestä sekä oppikirjojen liiasta seuraamisesta.

Että sää sit oot valmis niistä oppitunneista että no, nyt ei tarvi mennä tätä matikan kirjaa mennä tällä tavalla eteenpäin vaan et halutaan sit ottaa et tämäkin on sit sitä oppimista, et kun nyt opetetaan näitä mitä on vaikka ekalla opittu eskareille sitten, et tavallaan sitä semmosta irtautumista ehkä semmosesta liian kirja- tai sitten liian semmosesta tiukasta ajatuksesta siitä, että nyt on matikka- nyt on äikkä, vaan et se on sitä monialasempaa toimintaa sit (Opettaja 2)

Opettajien kertomuksissa puhuttiin pääosin kunnioittavasti ja arvostavasti muista opettajista, mutta toisaalta todettiin joidenkin opettajien ajattelevan siirtymävaihetta pakollisena pahana, jonka merkitystä ei aina ymmärretä. Lisäksi siirtymävaihetta hankaloittavana tekijänä nousi esiin opettajien tietämättömyys toistensa työstä ja niistä lähtökohdista, mistä lapset tulevat. Samoin koettiin tärkeäksi, että opettajille olisi omakohtainen ymmärrys siitä, miksi esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymävaihe on tärkeää hoitaa hyvin.

Että joku pitää koulutuksen et kertoo et tää on tärkeää, ei ehkä oo niinkään hyvä, sensijaan vois olla ihan hyvä idea se, että sekä eskariopettajat että luokanopettajat pääsis tutustumaan toistensa töihin ja näkis tavallaan mistä todellisuudesta ne lapset tulee ja mihin todellisuuteen ne menee, koska sekín voi olla sit oikeesti vähän epäselvää. Tiedän, et oon kohdannu semmosta puhetta koulussa, että no eikö ne edes sit tätäkään asiaa oo opettanu siel eskaris ja sit on yrittäny tuoda sitä näkökulmaa, että ihan varmasti sitä on opettanu mut se, että onko ne lapset oppineet sitä ni se on sit toinen juttu. (Opettaja 5)

Tämän lisäksi muutama opettajista kertoi, etteivät kaikki opettajat ole yhtä sitoutuneita siirtymävaiheen yhteistyöhön, ja yhteistyön toteutuminen on usein kiinni siitä, minkälainen opettaja valikoituu yhteistyöpariksi tai -kumppaniksi.

Toisena siirtymävaihetta hankaloittavana tekijänä nähtiin rakenteellisiin asioihin liittyvät tekijät, näistä suurimpana resurssien puute. Opettajat kertoivat haluavansa tehdä enemmänkin yhteistyötä, mutta työhön käytettävästä ajasta tulisi saada korvaus, ja sen tulisi olla suunniteltua ja järkevästi lukuvuoteen ajoitettua. Lisäksi he kertoivat yhteistyön mahdollisuuksien vaihdelleen ja näkyneen esimerkiksi erilaisina tapoina tehdä yhteistyötä eri työpaikoilla.

No mulla uran varmaan semmoset unelmavuodet on ollu mulla silloin uran alkuvaiheessa, siellä oli semmonen esi- ja alkuopetuksen kokeilu, elikkä me toimittiin eskari, ykkönen, kakkonen täysin yhdessä ... Että sitten nytte nykyssä työpaikassa nii se on ehkä semmosta rinnakkaista yhteistyötä että, meillä on semmonen eskariyhteistyöpari, kenen kanssa tehdään yhteistyötä, suunnitellaan yhdessä. (Opettaja 7)

Työpaikkakohtaisen vaihtelun lisäksi haastateltavat kertoivat yhteistyötä hankaloittavan etenkin olevan esi- ja alkuopetuksen opettajien erilaiset työajat ja toisaalta niiden aiheuttama mahdollisuus yhteiseen työskentelyyn. Rakenteellisena yhteistyön tekemistä hankaloittavana asiana pidettiin myös sitä, että tulevien ykkösluokkalaisten opettajat eivät useinkaan ole selvillä vielä keväällä, ja sekä esi- että alkuopetuksessa työskentelevien opettajien määräaikaisten työsopimukset olivat hankaloittaneet yhteistyön suunnittelua ja jatkuvuutta. Yksi opettajista kertoi esimerkiksi, että hänen työskentelykunnassaan siirtymävaiheen tiedonsiirto oli annettu tästä syystä laaja-alaisen erityisopettajan tehtäväksi, jolloin tiedot oppilaista tulivat alkuopetukseen välikäden kautta. Kolmantena rakenteellisena seikkana voidaan nostaa esiin siirtymävaiheen yhteistyön arvostuksen puute, joka näkyi esimerkiksi siinä, miten yhteistyön tekemistä johdettiin.

Kolmantena teemana nostettiin esiin hallinnolliset asiat. Haastatteluissa kävi ilmi, että haasteita aiheutti esimerkiksi esiopetuksesta kouluun tulevien oppilaiden sijoittuminen useaan eri esiopetusyksikköön, jotka saattoivat sijaita niin kouluissa kuin päiväkodeissakin ja yksityisellä tai julkisella puolella. Tämä hankaloitti yhteistyötä esimerkiksi siten, että moni opettaja kertoi saavansa harvoin niitä oppilaita luokalleen, joiden ryhmän kanssa esiopetuksessa oli tehty yhteistyötä. Opettajat kertoivat myös esi- ja alkuopetuksen välisten hallinnollisten rajojen aiheuttamasta hankaluudesta yhteistyön kehittämisessä.

Etä jos mä aattelen itseä opettajana, niin ois aivan mahtava vaikka nyt nykyisessä työpaikassa, ku me ollaan samassa rakennuksessa, niin mennä vuodeks eskariin ja tuoda ne sitten ekaluokalle ja tokaluokalle, mutta mitä se tarkoittaa byrokraattisesti, mun pitäis ottaa virkavapaata omasta työstä, mulla pienuus palkka ihan hirveesti, mulla lähtis lomaedut, eikkä se ei oo niinku mitenkään tavallaan mulle järkevää eikä näissä olosuhteissa meille kenellekkään, ei työnantajallekkaan, et se ois aina tämmönen hirvee haastatteluprosessi ja että meillä on niin tiukat nää rajat tällä hetkellä vielä. (Opettaja 7)

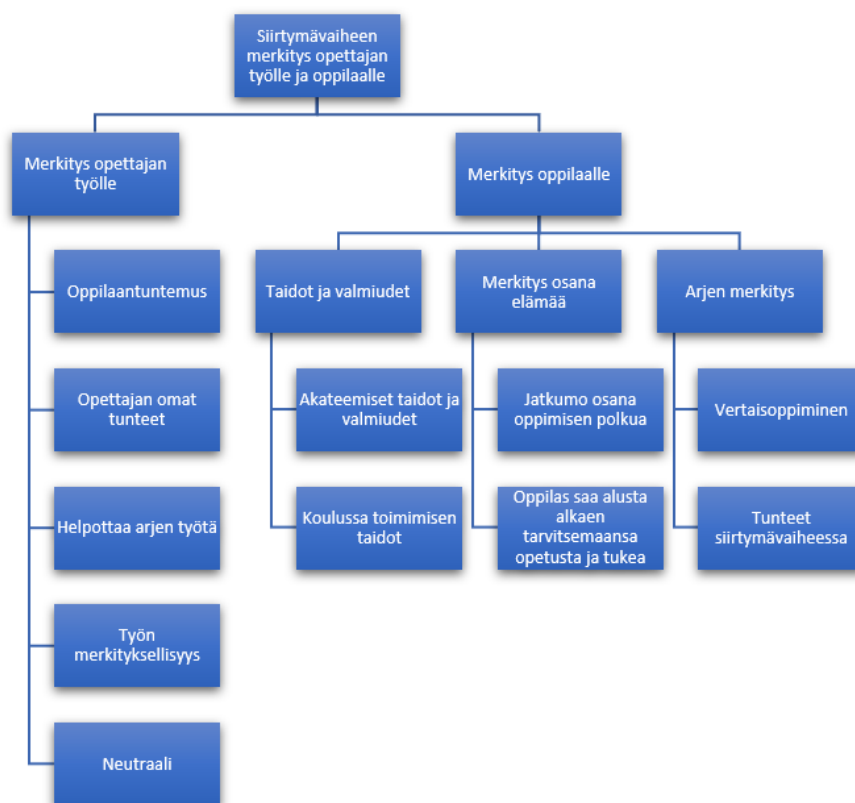
Haastatteluissa nousi tässä kappaleessa käsiteltyjen hankaloittavien tekijöiden lisäksi myös korona-ajan vaikutukset, mutta ne nostetaan esille omana kappaleena seuraavaan tutkimuskysymykseen vastatessa, eikä niitä tämän vuoksi ole huomioitu yleisinä siirtymävaihetta hankaloittavina tekijöinä.

### 6.1.4 Siirtymävaiheen käytäntöjen merkitys opettajan työlle ja oppilaalle

Opettajat kertoivat myös siitä, minkälaista merkitystä siirtymävaiheen käytännöillä on opettajalle itselleen ja oppilaalle. Siirtymävaiheen yhteistyön merkitys jaettiin opettajan työn osalta viiteen teemaan. Opettajien kokema hyöty oppilaalle jaettiin puolestaan kolmeen teemaan, jotka koostuvat useammista alaluokista (Kuvio 7).

**Kuvio 7**

*Siirtymävaiheen merkitys opettajan työlle ja oppilaalle*



Opettajista moni ajatteli hyvin toteutetun siirtymävaiheen keventävän koulutyön aloitusta ensimmäisten viikkojen ja jopa kuukausien aikana oman työnsä näkökulmasta. He kertoivat esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen aikana pystyvänsä tutustumaan oppilaisiin ja saavansa sitä kautta oppilaantuntemusta, ja parhaassa tapauksessa myös perheet tulevat tutuksi jo etukäteen. Näin on pystytty rakentamaan luottamuksellisia suhteita niin oppilaisiin kuin vanhempiinkin. Kun op-

pilaiden taidot tulevat tutuksi, ja esiopetuksessa on harjoiteltu koulussa tarvittavia taitoja, voi opettaja suunnitella koulun aloitusta ja esimerkiksi istumajärjestystä jo hieman etukäteen, ja näin koulun aloituksen arjen työ helpottuu. Joissain tapauksissa esiopetuksen opettajat olivat suunnitelleet luokkajaon valmiiksi alkuopetusta varten.

Ja sitte, se mikä on hyvää, niin ne eskariopettajat tekee aika pitkälti myös luokkajaot, koska niillä on kaikista paras tuntemus niist lapsista. Ja yhdessä siis laaja-alasen kanssa ja tottakai se viimeinen sana tulee sit aina koululta, mut ne tekee sit aina ehdotelman. Ja se on ollu tosi toimiva, koska ne tuntee ne lapset ja ne pystyy kattoon et se dynamiikka toimii niissä ryhmissä. Et ne sijottelee ne hyvin, ja tuen tarpeiset ja ne muut. Niin se on ollu tosi hyvä, et ne on aika nappiin ne saanu melkein aina. (Opettaja 4)

Siirtymävaiheen toteuduttua hyvin opettajilla menee myös vähemmän työaikaa yhtäältä oppilaiden ohjaamiseen arjen toiminnoissa, mutta myös toisaalta vanhemmille koulun käytännöistä tiedottamisessa. Opettajista osa kertoi, että heillä on myös rennompia aloittaa uuden luokan kanssa silloin, kun oppilaat tietävät mitä heiltä koulussa odotetaan. Vaikka moni opettajista kertoi siirtymävaiheen yhteistyön merkityksistä omalle työlleen, koki osa opettajista siirtymävaiheen yhteistyön tuovan vain vähänlaisesti merkitystä heidän työlleen.

Opettajat näkivät siirtymävaiheen ja siirtymävaiheessa tehtävän yhteistyön tuovan laajasti erilaisia merkityksiä oppilaalle. Esiopetuksen kanssa tehty yhteistyö loi oppilaalle turvallisuuden tunnetta koulun aloitukseen ja vähensi jännitystä, ja oli siten merkityksellistä oppilaan arjessa toimimiselle koulun alettua. Usea opettajista totesi myös esiopetuksen kehittäneen oppilaiden akateemisia valmiuksia ja taitoja, koulussa tarvittavia arjen taitoja ja valmiuksia niiden oppimiseen. Tämä puolestaan tarkoittaa, että opettajat näkevät siirtymävaiheella olevan merkitystä oppilaan oppimiselle. Lisäksi siirtymävaihe nähtiin tärkeänä osana lapsen elämää sellaisenaan, jolloin siirtymävaiheella nähtiin merkitystä esimerkiksi lapsen tulevaisuuden koulupolun muovautumiselle ja itsenäisyyteen kasvamiselle.

## 6.2 Ajankohtaiset ilmiöt opettajien jäsentämänä

Haastatteluissa opettajat kertoivat ajatuksiaan ajankohtaisista ilmiöistä, koronaviruksesta sekä kaksivuotisesta esiopetuksesta. Molemmat ilmiöt olivat ajankohtaisuutensa vuoksi yhtenä teemahaastattelun teemoista, mutta erityisesti korona-aika ja sen aiheuttamat haasteet esiintyivät monen opettajan puheessa spontaanisti jo ennen teeman esille nostamista. Kaksivuotinen esiopetus puolestaan koettiin kaukaisempana asiana, sillä kokeilun alettua syksyllä 2021, eivät opettajat ole vielä päässeet toimimaan kaksivuotisen esiopetuksen läpi käyneiden oppilaiden kanssa koulussa. Haastatellut opettajat eivät olleet myöskään vielä tehneet yhteistyötä kokeilussa mukana olevien esiopetusryhmien kanssa. Lisäksi haastatteluissa opettajat toivat esiin omia ajatuksiaan liittyen esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmiin ja siirtymävaiheen kehittämiseen. Koska opetussuunnitelmat ohjaavat vahvasti opettajan työtä, voidaan niiden ajatella myös olevan tällä hetkellä hyvin ajankohtaisessa asemassa esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kannalta, ja siksi ne on nostettu käsiteltäväksi osana tähän tutkimuskysymykseen vastaamista.

### 6.2.1 Korona-aika

Korona-ajan vaikutus siirtymävaiheeseen ja yhteistyön toteuttamiseen ilmeni opettajien puheissa useassa kohdassa. Opettajien korona-aikaan liittyvät ajatukset liittyivät kolmeen teemaan: Yhteistyön määrään, oppilaaseen ja perheeseen sekä opettajan omaan työhön (Kuvio 8).

## Kuvio 8

### Korona-aika ja siirtymävaihe



Selkeimmin opettajien puheessa ilmeni korona-ajan vaikutus yhteistyön määrään. Osa opettajista kertoi yhteistyön jatkuneen jokseenkin samanlaisena kuin ennen korona-aikaa, mutta siirtyneen toteutettavaksi etänä tai ulkona. Jotkut kokivat yhteistyön tämän lisäksi vähentyneen selkeästi. Muutama opettaja kertoi myös yhteistyön lakanneen käytännössä kokonaan.

Nämä vuodet on aivan erilaisia kuin mitä ne vuodet, jollon sitten on ikäänku normaalisti pystytty toimimaan. Että eihän silloin etäopetuskeväänä luotu minkään näköstä ajatustakaan semmoselle, että jollain lailla tässä etänä jotain yhteistyötä tässä tehtäis vielä esiopetuksen kanssa, niin et eeei.. se oli ihan niinku... ei olis tullu mieleenkään. (Opettaja 6)

Opettajat kertoivat yhteistyön vähenemisen syiksi esimerkiksi etäopetuksen aiheuttaman työmäärän, rehtorin kehotuksen keskittyä ainoastaan opetussuunnitelman ydinasioihin tai kuntien ja kaupunkien määräämät koronarajoitukset. Yksi opettajista kertoi yhteistyön vähentyneen myös siksi, että hänen luokkansa kanssa yhteistyötä tekevässä esiopetusyksikössä koronarajoituksia tulkittiin muita kunnan yksiköitä tiukemmin.

Yhteistyötä oli tehty korona-aikana pääosin etäyhteyksiä hyödyntäen sekä mahdollisesti ulkona tavaten. Kouluun tutustumiset olivat vähentyneet, ja tutustumiskerta saattoi olla yhdessä tekemisen sijaan nopea kierros luokassa tai puuttua kokonaan. Osa opettajista kertoi, että etäyhteyksienkin käyttö on tuttujen lasten ja oppilaiden kanssa helpompaa verrattuna siihen, että toimitaan vieraiden oppilaiden kanssa.

Se lasten välinen samassa tilassa yhdessä toimiminen, niin ei se ole sama asia jos me kuvataan videoa ja sitten te katsotte sen, ku ne on vieraita lapsia, jos ei niihin oo päässy ensin tutustumaan. Et jos yhteistyötä pystytään tekemään ja lähettämään tutuilta lapsilta toisille videon välityksellä juttuja niin sit se on ihan eri asia, mutta niiden vieraiden kanssa jos ei yhteistyötä oo voinu olla niin ei se samal lailla toimi. (Opettaja 6)

Yhteistyön vähenemisen koettiin monessa haastattelussa vaikuttaneen oppilaan akateemisiin ja sosiaalisiin taitoihin sekä niiden oppimiseen tarvittaviin valmiuksiin. Lisäksi yhteistyön väheneminen oli vaikuttanut oppilaiden tunteisiin, ja vanhemmatkin olivat huomanneet saman verratessaan lastensa käyttäytymistä aiemmin koulun aloittaneisiin sisaruksiin.

Kyllähän se varmasti on aika isolle osalle vähän jännittävämpi kesä ku ne kasvot ei oo ollu, ne paikat tuttuja sitten entuudestaan, huomasi jo silloin että tuli sellasia jännittyneitä lapsia siihen tutustumishetkeen maanantaiaamuna, mutta että sitte ku nähtiin niin sitte se kerkes kuitenkin helpottaa se enin jännitys siihen ku se koulu alkoi sitte keskiviikkoaamuna, mutta voi vaan kuvitella että varmaan kesä on ollu aika monelle että minkähänlaista siellä koulussa sitten on. ... Mun mielestä se aika nopeesti sitten kuitenkin meni ohi, ... mutta kyllä se sitten monen puheessa ja vanhempien puheessa oli että se oli ollu jännittävämpi kun esimerkiksi kun vanhemmat vertasi joittenki vanhempien sisarusten koulun alotukseen jossa oli ollu keväällä se tutustumispäivä. (Opettaja 1)

Vaikka moni opettajista kertoi korona-ajan vaikuttaneen oppilaiden tunteisiin, taitoihin ja valmiuksiin, ei osa haastatelluista opettajista ollut kuitenkaan havainnut merkittävää vaikutusta, ja muutama puolestaan totesi koronan vaikutusten arvioimisen olevan hyvin hankalaa.

Haastateltavat kertoivat korona-ajan vaikutuksesta itseensä kahdesta lähtökohdasta käsin. Toisaalta korona-aika oli koettu kuormittavana ja työmäärä oli lisääntynyt, mutta toisaalta se oli joissain opettajissa herättänyt halun kehittää siirtymävaiheen yhteistyötä. Moni opettajista koki siirtymävaiheen yhteistyön pois jäämisen koronan vuoksi harmillisena. Yksi opettajista mainitsi myös, että toisaalta korona-ajan kuormittavuuden vuoksi oli hyvä, että yhteistyötä ei vaa-dittu tekemään, koska työmäärä lisääntyi muutenkin.

## 6.2.2 Kaksivuotisen esi- ja alkuopetuksen kokeilu

Opettajista osa oli seurannut keskustelua ja uutisointia kaksivuotisesta esiopetuskokeilusta hyvin tarkkaan, keskustellut siitä kollegoidensa kanssa ja pohtinut asian vaikutusta omaan työhönsä ja oppilaisiin. Muutama opettaja totesi, ettei asia ollut heille lainkaan tuttu. Opettajien kaksivuotiseen esiopetukseen suhtautuminen jaettiin kolmeen teemaan sen mukaan, miten opettajat aiheesta kertoivat. Teemoiksi muodostuivat mahdollisuuksia näkevä suhtautuminen, riskejä näkevä suhtautuminen ja neutraali suhtautuminen (Kuvio 9). Opettajista usea pohti asiaa monesta näkökulmasta, joten yhden opettajan suhtautuminen saattoi olla mukana usean teeman kohdalla.

Mahdollisuuksia näkevässä suhtautumisessa opettajat toivat esiin kaksivuotisen esiopetuksen mahdollisuutena oppilaalle taitojen ja valmiuksien harjoitteluun sekä pitkäjänteiseen yhteistyöhön.

Ollaan pohdittu sitten sitä, että minkälainen merkitys sillä on että sitä saa valmistautumisaikaa kaksi vuotta versus vuosi. Että kyllä mä sillain aattelin että varmasti tietenkä se siellä päiväkodissa nyt enemmän, että eihän nyt varmaan oo tarkotuskaan että sillätavalla alennetaan sitä koulun alotusikää vaan että se tulee leikinomaisesti siellä. Mutta kuitenkin et kyllä mä uskon että niitä koulun valmiuksia siellä päiväkotimaailman.. pystytään sitte tavallaan hiomaan paremmin ku siihen on aikaa se kaks vuotta. (Opettaja 1).

Oppilaat voisivat opettajien mukaan hyötyä kaksivuotisesta esiopetuksesta siten, että he pääsisivät harjoittelemaan koululaisen valmiuksia jo vuotta aikaisemmin ja toisaalta erityisesti tukea tarvitsevat lapset pääsisivät aiemmin tuen pariin. He ajattelivat etenkin sellaisten oppilaiden hyötyvän pidemmästä ajasta esiopetuksessa, jotka tulevat suoraan kotoa esiopetukseen tai joilla on oppimisessa tai ryhmässä olemisessa haasteita. Mahdollisuutena nähtiin myös osallistumisasteen kasvaminen, jolloin yhä useampi oppilas osallistuisi esiopetukseen kahden vuoden ajan.

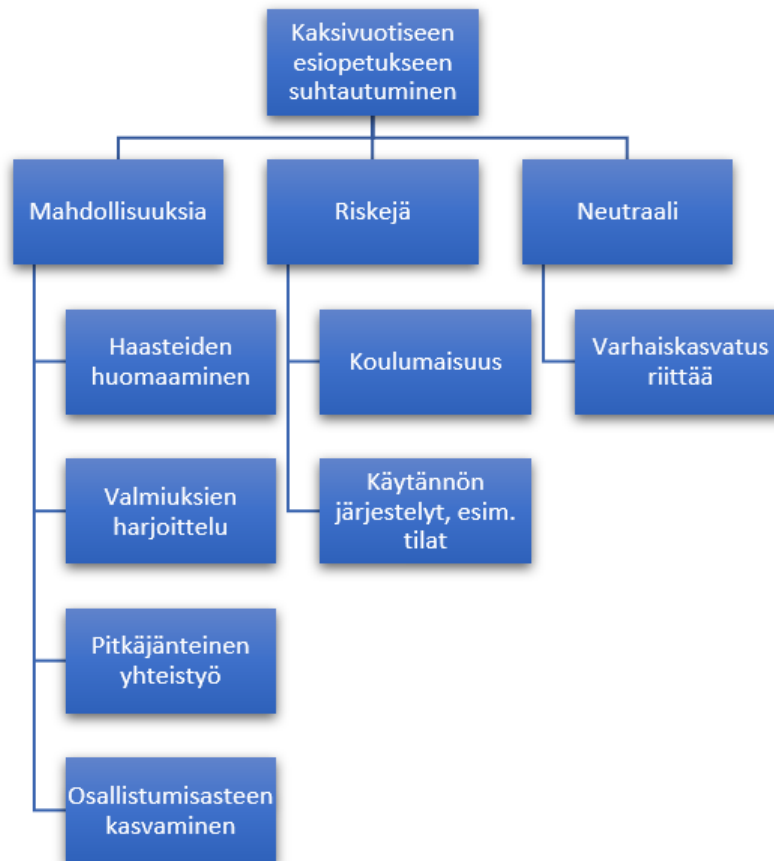
Ehkä se tavoittaa sitte, ku eskarissahan on lapset käyny kuitenkin tosi isolla prosentilla Suomessa, niin ehkä se alkaa tavoittaa sitte myös kaksivuotinen esiopetus ne viisivuotiaat sitte isolla prosentilla, ja sitä kautta se varmasti tulee tulevaisuudessa näkymään positii-visesti siellä koulun puolella. (Opettaja 7)

Osallistumisasteen kasvamisen lisäksi mahdollisuutena nähtiin myös pitkäjänteisemmän yhteistyön kehittäminen esiopetuksen kanssa, jos siellä ryhmät olisivat pysyvämpiä kaksivuotisen esiopetuksen myötä.



## Kuvio 9

### Kaksivuotiseen esiopetukseen suhtautuminen



Mahdollisuuksien lisäksi osa opettajista näki kaksivuotisessa esiopetuksessa riskejä siirtymävaiheen yhteistyölle. Heistä jotkut pohtivat, miten kaksivuotinen esiopetus vaikuttaisi siirtymävaiheessa tehtävän yhteistyön järjestämiseen käytännössä esimerkiksi ryhmäkokojen, oppilaiden ikäerojen ja tilaratkaisujen kautta.

Lähtökohtaisesti ehkä suhtaudun et en oo ihan varma, et onks se hyvä juttu, mutta se että miten se vaikuttaa yhteistyöhön, et jos ja kun siel on viisvuotiaiden ikäryhmä ja kuusvuotiaiden ikäryhmä siellä eskarissa, ja sitten alkuopetuksessa ykkös- ja kakkosluokat niin sitte oppilasmäärät on sen verran isoja, niin sit täytyy ehkä mieltä sitä, et miten sitä yhteistyötä limittää. Ja sit alkaa olla ikäerot viisvuotiaan ja kaheksanvuotiaan, tai kenties kevätpuolella jo yhdeksänvuotias.. ni sit alkaa olla jo aika iso se ikähaitari, et onks viisvuotias ja kakkosluokkalainen hyvä porukka sekottaa? (Opettaja 5)

Ikä- ja kehityserojen lisäksi osa opettajista pohti lyhentääkö kaksivuotinen esiopetus lapsen lapsuutta ja vähentääkö se mahdollisuuksia leikkiin. Tässä suurimpana huolena oli, että oppilaan into kouluun siirtymiseen vähenee, jos opetus on liian koulumaista jo esiopetuksessa.

Mulla on vähän ristiriitainen fiilis siitä kaksivuotisesta esiopetuksesta. Tietenki se antaa enemmän aikaa, mutta lyhentääks se sitä... kun se hirveesti riippu siitä varmaan siitä ryhmän vetäjästä, et millä lailla ne asiat sitä käydään. Et jos liian aikases vaihees tulee koulumaista, nii vieks se sitä intoo siltä koulusiirtymältä (Opettaja 4)

Kaksivuotisen esiopetuksen hyödyn nähtiin kuitenkin olevan vahvasti sidoksissa siihen, millaisilla tavoilla esiopetusta toteutetaan. Lisäksi pidettiin tärkeänä, että vaatimukset esimerkiksi akateemisten taitojen suhteen eivät kasva tämänhetkisestä, vaan esiopetuksessa keskityttäisiin esimerkiksi sosiaalisten taitojen harjoitteluun.

Mahdollisuuksia ja riskejä sisältävän suhtautumisen lisäksi osa opettajista suhtautui melko neutraalisti kaksivuotiseen esiopetukseen. Jotkut heistä nostivat esiin ajatuksia siitä, miten kaksivuotinen esiopetus oikeastaan eroaa viisivuotiaiden tämänhetkisestä varhaiskasvatuksesta ja tuoko kaksivuotinen esiopetus joltain hyötyä oppilaalle varhaiskasvatuksen lisäksi. Yksi opettaja nosti myös esiin velvoittavuuden tarpeellisuuden ja pohti, onko tarkoituksenmukaista tarjota kaksivuotista esiopetusta säännönmukaisesti kaikille lakien velvoittamana, vai voitaisiinko tässä hyödyntää harkintaa lapsen tarpeiden perusteella. Kokonaisuutena opettajat pohtivat kaksivuotisen esiopetuksen mahdollisuuksia ja riskejä sekä hyödyllisyyttä monesta näkökulmasta käsin.

### 6.2.3 Opetussuunnitelmat ja siirtymävaiheen yhteistyö

Alkuopetuksen opetussuunnitelma oli opettajille hyvin tuttu, ja he ajattelivat sen olevan rakennettu väljästi, jolloin opetussuunnitelma ei aseta esteitä yhteistyön toteuttamiselle. Osa opettajista koki, että he eivät tienneet tai tunteneet esiopetuksen opetussuunnitelmaa juuri ollenkaan, kun taas toiset olivat perehtyneet tarkemmin myös siihen. Kuitenkin kaikilla opettajilla oli opetussuunnitelmista sellainen ajatus, että ne mahdollistavat laajankin yhteistyön toteuttamisen esi- ja

alkuopetuksen välillä. Erityisesti opettajat nostivat esiin toiminnallisen opetuksen ja sen tuomat mahdollisuudet yhteistyöhön.

Uskon, että paljon pystytään tekemään yhteisesti matikkaa ja äikkää. Joo ja erityisesti toiminnallista ja semmosta mitä me nytteki tehään paljon opillaitten kanssa. Eli se liittyy niinkö siihen aiheeseen, mitä käsitellään, mutta että sitä käsitellään monella eri tavoin, niin monin eri keinoin, että saahaan niitä eri aistikokemuksia ja erilaisia oppimistyyylejä hyödynnettyä. (Opettaja 3).

Muutama opettajista nosti esiin haasteita, jotka liittyvät välillisesti opetussuunnitelmaan ja saattavat näin aiheuttaa hankaluuksia yhteistyön järjestämiselle ja toteuttamiselle. Nämä asiat liittyivät etenkin perusopetuksen opetussuunnitelman tuntijakoihin ja sitä kautta opettajien velvollisuuksiin opettaa myös mahdollisesti muita aineita. Esimerkiksi lukujärjestyksen noudattamista pidettiin tärkeänä, koska lukujärjestys sitoo opettajaa pitämään omien tuntien lisäksi myös muiden luokkien tunteja.

Meillä on lukujärjestys mitä me noudatetaan jonku verran, että tämmönen yhdysluokkakyöskentely mitä me tehhään nii se jonku verran lukitsee kuitenkin sitä meidän toimintaa. Ja siihenhän liittyy sitten mikä ehkä eskarissa ei oo samallalaila niin lukitsevaa on kaikki meidän opettajien muut tunnit, että minä opetan myös muita ryhmiä kuin sitä omaa ryhmää, ja se lukitsee mun tunteja sitte tietenki jonku verran, että se vaikuttaa siihen päivittäiseen arkeen niin, että mä en voi yhtäkkiä vaan vaihtaa tuntien paikka välttämättä samalla lailla ku pystys jos ois vaan niinku oma ryhmä niinku eskarissa ois. (Opettaja 3).

Tuntijakojen ja lukujärjestyksien sitovuuden lisäksi nousi esiin ajatus siitä, että perusopetuksen opetussuunnitelma on jossain määrin esiopetuksen opetussuunnitelmaa velvoittavampi oppilaan osaamista ajatellen, koska esiopetuksen opetussuunnitelmassa tavoitteet on määritelty yleisemmin toiminnalle ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa tavoitteissa on määritelty myös oppilaan osaamista. Vaikka osa haastatelluista opettajista koki esiopetuksen opetussuunnitelman vieraaksi itselleen, eikä kokenut tietävänsä siitä paljoa, silti heistä jokainen kertoi esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien olevan monelta osin sen verran samankaltaiset, etteivät he nähneet opetussuunnitelmia tai niistä nousevia vaatimuksia ja linjauksia siirtymävaiheen yhteistyötä juurikaan estävänä tekijänä. Sen sijaan he ajattelivat opetussuunnitelmien enemmänkin mahdollistavan yhteistä toimintaa. Voidaankin ajatella, että opettajilla on yhteistyön tekemisen kautta tul-

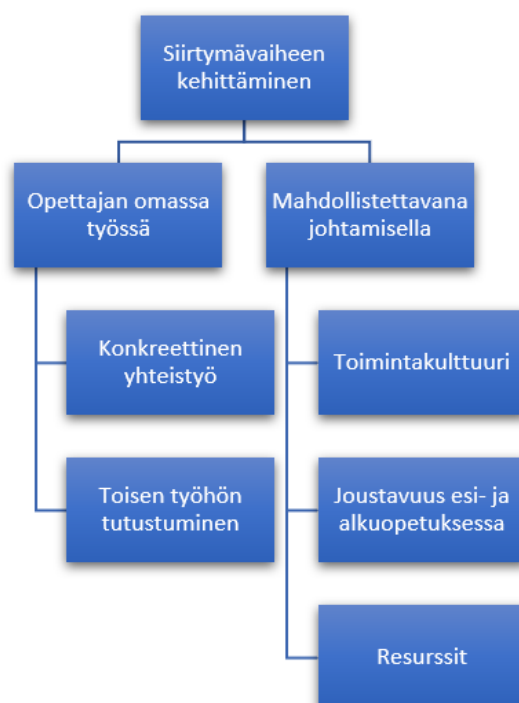
lutta tietoa myös esiopetuksen opetussuunnitelmasta ja kokemusta siitä, että molempien opetussuunnitelman tavoitteita voidaan täyttää myös yhteisellä toiminnalla.

#### 6.2.4 Siirtymävaiheen kehittäminen

Siirtymävaiheen kehittämisen osalta opettajat nostivat esille omia toiveitaan ja ajatuksiaan liittyen yhtäältä oman työnsä kehittämiseen ja toisaalta sellaisiin seikkoihin, jotka olisivat mahdollistettavissa johtamisen keinoin (Kuvio 10). Siirtymävaiheen kehittämiseen suhtauduttiin lähtökohtaisesti positiivisesti, tosin yksi opettajista totesi, että juuri tällä hetkellä yhteistyön käytännöt ovat sen verran hyviä, että hän ei koe niissä olevan kehitettävää.

#### Kuvio 10

*Opettajien ajatuksia siirtymävaiheen kehittämisestä*



Siirtymävaiheen kehittämiseen opettajan omassa työssä liittyivät toiveet ja ajatukset konkreettisen yhteistyön mahdollisuuksille ja kehittämiselle. Opettajat toi-

voivat tosiasiallisia mahdollisuuksia tutustua oppilaisiin etukäteen ja vanhempien nykyistä laajempaa mukaan ottamista esimerkiksi teemapäiviin. Yksi opettajista mainitsi myös vanhemmilta tulleen toiveita esiopetuksen, koulun ja vanhempien välisen yhteistyön lisäämisestä ja piti sen kehittämistä tärkeänä. Opettajat kertoivat myös toiveestaan suunnittelun lisäämiseen ja pitkäjänteiseen yhteistyöhön esiopetuksen kanssa, jolloin kehittäminen mahdollistuisi.

Semmosta konkreettista yhteistyötä aattelin, että olis hedelmällistä jos sitä olis vielä enemmän. Esimerkiksi ihan jos olis tämmösiä veso-iltapäivien tyyllisiä juttuja niinkö eskariopettajilla ja alkuopettajilla, vois olla ihan hedelmällistä, ja sitte ihan oikeesti järjestettyä aikaa että se tulis tutummaksi puolin ja toisin että mitä.. mitä siellä nyt sitten tehdään. (Opettaja 1).

Konkreettisen yhteistyön lisäksi osa opettajista toivoi nykyistä laajempaa mahdollisuutta päästä tutustumaan esiopetuksen opettajan työhön, ja he toivoivat myös esiopetuksen opettajien voivat tutustua paremmin alkuopetukseen ja siihen, mitä oppilailta alkuopetuksessa vaaditaan. Vastauksissa nousi myös esiin, että yhteistyön merkityksen ymmärtäminen ja sisäistäminen niin oppilaan kuin opettajan omankin työn kannalta olisi hyvin tärkeää.

Suoraan opettajan työhön liittymättömiä, mutta johtamisella mahdollistettavissa olevia kehitysjatoksia opettajilla oli liittyen koulun ja esiopetuksen toimintakulttuureihin, esi- ja alkuopetuksen joustavuuteen sekä resursointiin. Toimintakulttuureja toivottiin kehitettävän siihen suuntaan, että koko työyhteisö, esi- ja alkuopetuksen opettajat mukaan lukien, voisivat olla mukana tekemässä yhteistyötä. Toimintakulttuurien osalta nousi esiin myös yhteisen arvopohjan rakentaminen yksiköiden välillä. Osa opettajista toivoi enemmän joustavuutta koulun aloitukseen sekä esi- ja alkuopetuksessa varhemmin tehtävää yhteistyötä. Resurssit nousivat esiin lähes jokaisen opettajan toiveissa, ja eniten resursseja toivottiin ajallisesti, esimerkiksi yhteisen suunnitteluajan mahdollistamisen suhteen. Lisäksi moni opettajista nosti esille korvauksen saamisen tehdystä työstä. Resurssien parempaa hyödyntämistä toivottiin myös esi- ja alkuopetukseen kaksikelpoisten opettajien suhteen, jotta molempiin kelpoiset opettajat voisivat työskennellä työehtojen muuttumatta molemmissa instituutioissa.

### 6.3 Tulosten yhteenveto

Haastatteluissa opettajat toivat monipuolisesti esille ajatuksiaan esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että opettajat jäsentävät esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihetta sen käytäntöjen kautta, pohtien samalla siirtymävaiheen ja siirtymävaiheen yhteistyön hyötyjä ja haittoja sekä merkityksiä niin omalle työlleen kuin oppilaille. Tässä tutkimuksessa esiin tulleet käytännöt tiedonsiirrosta, oppimisympäristöihin tutustumisesta, opettajien välisestä yhteistyöstä ja opetussuunnitelmallisesta kehittämisestä ovat hyvin linjassa Ahtolan (2012) tutkimuksen kanssa, ja vahvistavat tietoa siitä, että yhteistyön käytännöissä on edelleen paljon samoja piirteitä kuin Ahtolan tutkimuksen aikaan. Lisäksi opettajat pohtivat ajankohtaisia ilmiöitä ja niiden vaikutuksia oppilaaseen usean eri näkökulman kautta, ilmiöihin kriittisestikin suhtautuen. Korona-aika, kaksivuotinen esiopetuskokeilu, tämänhetkiset opetussuunnitelmat sekä esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen kehittäminen herättivät opettajissa laajasti ajatuksia. Korona-aika nähtiin haasteellisena siirtymävaiheen yhteistyölle, kun taas kaksivuotinen esiopetuskokeilu ja tämänhetkisen opetussuunnitelmat koettiin useimmiten siirtymävaiheen kannalta hyvinä, siirtymävaihetta tukevinä asioina. Siirtymävaihe koettiin tärkeäksi, ja sitä haluttiin kehittää eteenpäin.

Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen kehitysteoriaan oppimisesta suhteutettuna opettajat nostivat esiin näkökulmia jokaisesta systeemistä. Mikrosysteemin eli oppilaan lähipiirin osalta opettajat pohtivat omaa työtään ja oppilaan lähipiirissä olevien vertaisten sekä vanhempien osuutta siirtymävaiheeseen ja siinä tehtävään yhteistyöhön. Oppilalle nähtiin siirtymävaiheessa olevan hyötyä esimerkiksi vertaisoppimisesta sekä siirtymävaiheessa uusiin, tulevassa koulussa työskenteleviin ihmisiin tutustumisessa. Eksosysteemi, joka sisältää Bronfenbrennerin (1979) mukaan oppilaan lähipiiristä seuraavan tason, eli oppilaan kannalta esiopetuksen ja koulun, esiintyi opettajien kertomana hyvinä käytänteinä, siirtymävaihetta tukevinä ja hankaloittavina seikkoina sekä siirtymävaiheen toteutuksen merkityksenä oppilalle. Opettajat toivat esille tilojen ja toimien

tatapojen samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä opettajien yhteisen suunnittelun vaikutusta toiminnan toteutukseen. He kertoivat useasta käytännöstä, joihin he voivat omalla työllään vaikuttaa, mutta myös rakenteista, joita olisi hyvä kehittää koulutasolla ja yhdessä yhteistyötä tekevien esiopetusryhmien kanssa. Mesosysteemin, eli oppilaan kannalta koululaitoksen ja opetussuunnitelmien osalta opettajat kertoivat opetussuunnitelmista, joiden osalta yhteistyön tekeminen siirtymävaiheessa koettiin pääosin mahdolliseksi. Makrosysteemin eli yhteiskunnallisen tason osalta selvisi, että korona-ajalla oli ollut selkeästi vaikutusta yhteistyön toteuttamiseen etenkin sen määrän ja toteutustavan suhteen. Yhteiskunnallisista päätöksistä opettajien työhön tulevaisuudessa mahdollisesti vaikuttava kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu nähtiin pääasiassa hyvänä asiana, joka tulisi lisäämään etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuuksia saavuttaa koulussa tarvittavia valmiuksia ennen koulun alkua.

Soinin ja kollegoiden (2013, s. 9) mukaan kasvatusyhteisöön kiinnittyminen tapahtuu horisontaalisessa siirtymässä, jolloin lapsen kiinnittymiseen tarvitaan vuorovaikutussuhteissa muodostuvia kokemuksia osaamisesta ja osallisuudesta, joista muodostuu oppilaaseen vaikuttava tapahtumien sarja. Opettajat kertoivat siirtymävaiheen yhteistyöstä positiivisesti vertaisoppimisen näkökulmasta, jossa jo koulussa oleva oppilas voi opettaa nuorempaansa ja saada siitä positiivisia kokemuksia, ja samaan aikaan esiopetuksen oppilas voi huomata pystyvänsä onnistumaan koulussa. He nostivat horisontaalisesta siirtymästä esiin myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen, jonka koettiin helpottavan siirtymävaihetta, mutta joka koettiin myös osittain haastavaksi, koska usein siirtymävaiheessa esiopetusryhmän oppilaat tekivät yhteistyötä jonkun muun kuin tulevan opettajansa kanssa, jolloin opettaja ei päässyt tutustumaan ennalta omiin oppilaisiinsa.

Vertikaalinen siirtymä puolestaan tarkoittaa siirtymää instituutiosta toiseen (Soini ym., 2013), jonka lapsi joutuu kohtaamaan ja jossa esimerkiksi vaatimukset valmiuksista ja taidoista saattavat muuttua. Vertikaaliseen siirtymään liittyen opettajat kokivat merkitykselliseksi esiopetuksen merkityksen sosiaalisten ja akateemisten taitojen ja valmiuksien harjoittajana. Yhteistyön tekeminen kahden

instituution välillä koettiin tärkeäksi, mutta yhteistyöhön toivottiin resursseja yhteisen suunnitteluajan puitteissa ja esi- ja alkuopetuksen opettajien mahdollisuutena tutustua toistensa työhön. Hyväksi koettiin myös esiopetuksessa tehty ennakkotyö, esimerkiksi opetusryhmien kokoaminen esiopetuksesta saadun tiedon perusteella. Tätä voidaan pitää tärkeänä, sillä aiemmat tutkimustulokset osoittavat koulun ryhmäjakojen vaikuttavan oppilaan ystävyysuhteisiin (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Lisäksi tutkimushaastatteluihin moni opettajista toi esille yleisesti ajatuksiaan esiopetuksen merkityksestä osana oppilaan koulupolkua ja kertoi arvostuksestaan esiopetuksessa työskentelevien opettajien työtä kohtaan.



## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe näyttäytyy luokanopettajien jäsentämänä ja millaisina ajankohtaiset ilmiöt jäsentyvät heidän ajattelussaan siirtymävaiheen kannalta. Tässä alaluvussa tarkastellaan tuloksia tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä, ja tämän jälkeen arvioidaan tutkimuksen tuomaa lisäarvoa. Pohdinnan lopussa arvioidaan tutkimusta ja tarkastellaan jatkotutkimusaiheita sekä tutkimustulosten soveltuvuutta käytäntöön.

Siirtymävaihe näyttäytyi luokanopettajien ajattelussa laajasti, ja tässä tutkimuksessa he kuvasivat siirtymävaiheen toteuttamista paitsi oman työnsä näkökulmasta myös huomioiden oppilaan ja perheen näkökulmia sekä opetustyön johtamista ja rakenteita. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen systeemiteorian mukaisesti opettajat kertoivat siirtymävaiheesta jokaisen systeemin tasolla. Siirtymävaiheen käytännöt olivat tässä tutkimuksessa hyvin samanlaisia kuin Ahtolan tutkimuksessa (2012), ja siirtymävaiheen käytäntöinä mainittiin esimerkiksi yhteistyö esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä, tutustumiskäynnit ja tiedonsiirto. Opettajat nostivat esiin siirtymävaiheen mukanaan tuomia oppimisen mahdollisuuksia, joita myös Hedegaard (2014) on todennut esiintyvän instituutiosta toiseen siirryttäessä. Tässä tutkimuksessa opettajien vastauksissa siirtymävaiheen yhteistyötä pidettiin tärkeänä myös erilaisten taitojen ja valmiuksien kehittämisessä, ja yhteistyön kautta opettajat saivat lisäksi tietoa oppilaiden osaamisesta. Tämä kertoo heidän ajattelunsa samankaltaisuudesta aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan opettajien tieto varhaisten oppimiskokemusten heijastumisesta ja vaikutuksesta oppilaan oppimiseen vielä pitkänkin ajan päästä on kasvanut, ja varhaisten kokemusten tiedetään ennustavan oppilaan tulevaa koulumenestystä (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Lerkkanen ym., 2015). Opettajat tiedostavat siis siirtymävaiheen yhteistyön hyödyn oppilaan oppimiselle. Lisäksi tässä tutkimuksessa opettajat toivat esille siirtymävaihetta heidän työnsä kannalta helpottavia ja haittaavia tekijöitä, ja hahmottelivat näin mahdollisuuksiaan

toteuttaa siirtymävaiheen yhteistyötä käytännössä. Tämä osoittaa opettajien ymmärtävän ja tunnistavan siirtymävaiheeseen liittyviä haasteita, sekä kykenevän siirtymävaiheen pedagogiseen toteuttamiseen, mitkä ovat Soinin ja kollegoiden (2013) mukaan edellytyksiä siirtymävaiheen onnistumiselle.

Kodin, koulun ja siirtymävaiheen välistä yhteistyötä opettajat pitivät pääsääntöisesti vähäisenä, ja opettajien mukaan yhteistyö oli pääosin esi- ja alkuopetuksen välistä. Kodin ja koulun yhteistyö on aiemmassa tutkimuksessa näyttänyt tärkeänä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Orell & Pihlaja, 2020), mutta tämän tutkimuksen tulosten perusteella sen ei kuitenkaan koeta olevan kovin merkityksellisessä roolissa siirtymävaiheessa. Opettajien oman työn kannalta tämä voi tarkoittaa sitä, että suhteet perheisiin ja oppilaisiin luodaan vasta kouluvuoden alkaessa. Tiiviimpi yhteistyö saattaisi tehdä siirtymävaiheesta oppilaalle ja vanhemmille nykyistä helpomman, kun opetussuunnitelmien ja toimintatapojen samankaltaisuudet tulisivat heille aiempaa näkyvämmiksi. Hedegaard (2014) nostaa esiin oppilaiden kohtaamat vaatimukset ja vaatimusten muuttumisen siirryttäessä instituutiosta toiseen, ja tämän vaikutuksen oppilaan motivaatioon. Siirtymävaiheen laajemmalla yhteistyöllä voitaisiin tasoittaa vaatimuksia ja tehdä muutosta ja odotuksia läpinäkyvämmäksi oppilaalle ja perheelle, ja sitä kautta vaikuttaa oppilaan motivaatioon jatkossa.

Haastatellut opettajat toivat myös esiin, että heidän työuriensa siirtymävaiheen toteutuksessa on ollut paljon vaihtelua. Tämä vaihtelu on ollut näkyvissä erityisesti työpaikasta toiseen siirryttäessä, ja vaihtelua on ollut myös saman kunnan sisällä eri kouluissa työskennellessä. Vaikka laadullisena tutkimuksena ei voida varmaksi sanoa, johtuuko tämä vaihtelu näiden yksittäisten opettajien satumanvaraisista kokemuksista vai laajemmasta ilmiöstä, kertoo se kuitenkin siitä, että siirtymävaiheen toteutuksessa on kuntien ja koulujen välistä vaihtelua. Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen yhteistyön kehittämisen haasteina on nähty jo 1990-luvulla rakenteelliset, työn organisointiin liittyvät haasteet (Poikonen, 1999) ja uusimmassa koulutuspoliittisessa selonteossa on asetettu tavoitteeksi edelleen helpottaa siirtymää varhaiskasvatuksesta kouluun ja helpottaa

joustavaa siirtymistä esiopetuksesta perusopetukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Tämän tutkimuksen tulosten osalta näyttää, että vaikka opetussuunnitelmat tukevat yhteistyön tekemistä, tarvittaisiin edelleen, yli kahdenkymmenen vuoden jälkeen, työn parempaa organisointia etenkin esi- ja alkuopetuksen välillä. Opettajat kokevat yhä, että on haastavaa löytää yhteistä aikaa suunnittelulle ja kehittämiselle, tai vaihtoehtoisesti sitä tulisi tehdä omalla ajalla ilman erillistä korvausta. Opettajat toivat kuitenkin esiin monenlaisia tapoja toteuttaa yhteistyötä, ja heidän työuransa aikana osassa kouluista tai paikkakunnista oli kehitetty heidän mielestään hyvin toimivia järjestelmiä, jolloin yhteistyön tekeminen on ollut mahdollista ja palkitsevaa. Olisikin yhteiskunnallisesti kannattavaa jakaa näitä hyviä käytäntöjä ja luoda sellaisia rakenteita, joissa opilaan siirtymistä instituutioiden välillä voidaan tukea.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli vastata siihen, millaisina ajankohtaiset ilmiöt jäsenyivät opettajien ajattelussa siirtymävaiheen kannalta. Korona-ajan osalta esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheesta ei ole vielä tutkimus- hetkellä aiempaa tutkimusta, mutta tämän tutkimuksen osalta tulokset viittaavat selkeästi siihen, että siirtymävaiheen yhteistyö on vähentynyt. Gomanin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa korona-aikana toteutettuun opetukseen oli vaikuttanut muun muassa opettajien vaihtelevat digitaidot, mutta tässä tutkimuksessa suurempaan rooliin nousivat kuntien ja kaupunkien linjaukset yhteistyön rajoittamisesta. Kaksivuotisesta esiopetuskokeilusta ei myöskään ole vielä olemassa tarkempaa tutkimustietoa, mutta tämän tutkimuksen perusteella se vaikutti opettajista pääsääntöisesti positiiviselta muutokselta. Haastatteluissa tuli lisäksi ilmi neutraalia ja epäilevääkin suhtautumista kokeiluun, koska ei tiedetty, miten kokeilu ja siitä mahdollisesti seuraava kaksivuotinen esiopetus tulevaisuudessa vaikuttaisi siirtymävaiheen yhteistyön toteuttamiseen.

Haastatteluissa opettajat nostivat esiin opetussuunnitelmien samankaltaisuuden ja mahdollisuuden toteuttaa yhteistä toimintaa esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien mukaisesti. Näin ollen Ojalan (2020) esiin nostama huoli opettajien yksin jäämisestä erillisinä kehitettyjen opetussuunnitelmien yhteen ni-

vomisessa vaikuttaisi turhalta. Vaikka osa opettajista totesi, ettei tunne esiope-  
tuksen opetussuunnitelmia kovin hyvin, oli heillä kuitenkin selkeä käsitys ope-  
tussuunnitelmien rakenteista ja sitä kautta siitä, minkälainen yhteistyö on niiden  
puitteissa mahdollista. Onkin ilahduttavaa, että tässä tutkimuksessa opettajat ei-  
vät enää näe opetussuunnitelmia yhteistyötä rajaavina, jolloin toimintakulttuu-  
rien yhtenäistäminen Saarisen ja kollegoiden (2021) esiin nostamien yhteistyötai-  
tojen ja tavoitteiden osalta voisi olla mahdollista. Vielä 2000-luvun alussa toimin-  
takulttuurien erot hankaloittivat yhteistyötä (Brotherus, 2004), mutta tämä tutki-  
mus osoittaa, että opettajat kokevat siirtymävaiheen yhteistyön ennemminkin  
mahdollisuutena yhteisen toimintakulttuurin rakentamiseen ja opetussuunnitel-  
mien sisältöjen ja tavoitteiden eriyttämiseen. Kuitenkin toimintakulttuureissa on  
tämän tutkimuksen mukaan vielä sellaisia rakenteellisia eroja, joihin opettajat ei-  
vät suoranaisesti voi vaikuttaa. Tällaisia eroja ovat esimerkiksi perusopetuksen  
tuntirakenteet ja opettajien työpäivien erilainen rakentuminen, jotka saattavat  
hankaloittaa yhteistyön tekemistä.

Yhteiskunnallisella tasolla voidaankin todeta, että siirtymävaiheen yhteis-  
työn kannalta ajankohtaiset ilmiöt ovat vaikuttaneet opettajan työhön monella  
tavoin. Korona-aika on vähentänyt yhteistyön määrää, mikä luo haasteen yh-  
täältä aiempien, hyväksi todettujen toimintatapojen elvyttämiselle ja toisaalta  
uudenlaisten toimintatapojen kehittämiseksi. Kaksivuotinen esiopeuskokeilu  
voi parhaimmillaan helpottaa opettajan työtä, mutta sen osalta tulisi huolehtia,  
että yhteistyön käytänteiden kehittämiseksi ja yhteisen arvopohjan luomiselle jär-  
jestetään riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia. Opetussuunnitelmien yhtenäistä-  
minen on luonut mahdollisuuksia yhteistyölle, ja tätä työtä tulisikin jatkossa jat-  
kaa. Sen lisäksi tulisi puuttua toimintakulttuurien rakenteellisiin eroihin esimer-  
kiksi työaikasuunnittelun kautta.

Tulosten ja teorian pohjalta voidaan yhteenvetona tehdä johtopäätös, että  
opettajat jäsentävät esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihetta ja siirtymävaiheessa  
tehtävää yhteistyötä laajasti, eri näkökulmia ja ajankohtaisia ilmiöitä huomioon  
ottaen. He näkevät siirtymävaiheen käytännöissä paljon hyvää, mutta arvioivat

myös kriittisesti siirtymävaiheen toteutumista ja siirtymävaiheen yhteistyön laatua. Lisäksi opettajat ovat huomanneet siirtymävaiheen käytännöissä olevan paljon kuntakohtaista vaihtelua. Alkuopetuksessa työskentelevillä opettajilla on kaiken kaikkiaan paljon tietoa siirtymävaiheen käytännöistä, ja heitä olisi tärkeää kuulla siirtymävaiheeseen liittyvässä päätöksenteossa kunnallisella ja yhteiskunnallisella tasolla.

## 7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen luotettavuus ja sen arviointi on aina osa tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on arvioida etenkin sen mukaan, miten tutkimus vastaa tutkimuskysymyksiin, antaako tutkimusraportti lukijalle selkeän kuvan tutkimuksen toteutuksesta ja ovatko käytetyt menetelmät soveltuvia juuri tähän tutkimukseen (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen vaiheet on raportoitu tarkasti läpi koko tutkimuksen ja tutkimustulokset perustuvat analyysin tuloksiin, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Nikander, 2010). Teema-haastattelu ja litterointi aineistonkeruumenetelmänä sekä sisällönanalyysi analyysimenetelmänä toimivat hyvin tämän tutkimuksen kontekstissa. Tutkittavat on myös valittu tutkimuksen kannalta siten, että heidän osaamisensa ja tietonsa liittyy aiheeseen ja on näin ollen tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa. Tämä lisää Masonin (1996) mukaan tutkimuksen luotettavuutta.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009) mukaan analyysin tekoon vaikuttaa tutkijan oma ennakkokäsitys aiheesta sekä se, miten hän tulkitsee haastateltavien kertomaa. Omat ennakkokäsitykseni luokanopettajien vähäisestä tiedosta esiopetuksen opetussuunnitelmasta osoittautuivat osittain oikeaksi, sillä opettajista usea totesi itse olevansa melko tietämätön aiheesta. He osasivat kuitenkin kuvata hyvin esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joten tältä osin ennakkokäsitykseni ei pitänyt paikkaansa. Lisäksi ajatukseni siirtymävaiheessa tehtävästä vähäisestä yhteistyöstä näyttäytyvät tutkimustuloksien kautta joiltain osin todenmukaisina, sillä siirtymävaiheen käytännöissä on tutkimustulosten mukaan suuria eroja. Tutkimukseen osallistuvista

opettajista neljällä oli varhaiskasvatuksen opettajan koulutus, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa heidän omiin ennakkokäsityksiinsä ja ajatuksiinsa siirtymävaiheen yhteistyön tärkeydestä, mikä voi jossain määrin vaikuttaa tutkimuksen tulokseen. Heistä kuitenkin vain kaksi oli työskennellyt pidemmän aikaa esiopetuksessa, joten todennäköisesti vaikutus ei ole kovin suuri. Opetussuunnitelmien osalta tämä näkyi siinä, että epävarmuuttaan esiopetuksen opetussuunnitelmien tuntemuksesta ilmaisivat erityisesti ne opettajat, joilla ei ollut kokemusta esiopetuksessa työskentelystä.

Koska kyse on laadullisesta tutkimuksesta ja sisällönanalyysistä, tutkijan omat käsitykset sekä tulkinnat ovat olennainen osa tutkimusta ja osa tehtävää päättelyä (Puusa, 2020). Tarkoituksena tässä tutkimuksessa oli tuoda esiin opettajien ajatuksia siirtymävaiheesta, ja pyrin koko tutkimuksen ajan pitämään mielessäni sen, etten antaisi ennakkokäsityksen vaikuttaa liikaa tulosten tulkintaan. Tulosten osalta siirtymävaiheen käytäntöjen samankaltaisuus verrattuna aiempaan tutkimukseen lisää luotettavuutta, ja kertoo osaltaan analyysin onnistumisesta. Salo (2015) toteaa, ettei laadullisissa tutkimusraporteissa aineistokatkelmille saisi antaa liian suurta tilaa, vaan varsinaisen analyysiprosessin tulisi olla näkyvissä. Tässä tutkimuksessa tulokset on esitelty ja selkeytetty lukijoille kuvioiden avulla, ja aineistokatkelmat ovat mukana tukemassa tulosten esittelyä ja antamassa lukijalle syvyyttä ja esimerkkejä tutkimuksen tuloksista. Näin ollen lukijalla on mahdollisuus arvioida analyysiprosessia ja sen luotettavuutta.

Tutkimus on myös toteutettu eettisesti läpinäkyvällä tavalla, hyvän tieteellisen käytännön periaatteita noudattaen (TENK, 2012). Haastateltavat ovat saaneet asianmukaista tietoa tutkimuksesta ja aineiston käsittelystä ennen tutkimukseen osallistumista. Heille on kerrottu aineiston pseudonymisoinnista analyysin ajaksi ja säilyttämisestä anonymisoituna ja kryptattuna mahdollista jatkotutkimusta varten. Lisäksi aineistoa on säilytetty tietoturvallisesti koko tutkimuksen ajan. Kuulan (2013) mukaan nämä ovat edellytyksiä aineiston säilyttämiselle, ja tässä tutkimuksessa ne on huomioitu tarkasti. Lisäksi tutkimuksessa on tarkkaan huomioitu muiden tutkijoiden kunnioittaminen asianmukaisia lähdeviittauksia käyttäen ja tutkimuksen teossa on noudatettu rehellisyyttä, mikä

on hyvän tieteellisen käytännön mukaista. (Kuula, 2013). Tutkimukseen osallistujat ovat aikuisia, jotka ovat missä vaiheessa vain voineet keskeyttää tutkimukseen osallistumisen, ja he ovat osallistuneet haastatteluihin vapaaehtoisesti. Heiltä on pyydetty lupa tutkimukseen osallistumisesta kirjallisesti, ja tämä on vielä varmistettu tutkimushaastattelun alussa.

Tutkimukseen liittyy myös muutamia rajoituksia. Tutkimuksen teon aikana ilmeni, että haastateltavat kertoivat siirtymävaiheesta laajemmin, kuin mitä tutkijana olin osannut ennen tutkimuksen tekoa ajatella. Mielsin siirtymävaiheen aluksi lähinnä esiopetusvuoden aikana tehtäväksi yhteistyöksi, jota tehdään tosiasiallisesti yhdessä toisten kanssa toimien. Opettajat puolestaan kokivat, että hyvin hoidettu esiopetus tukee jo sellaisenaan koulun aloittamista, ja toivat muutenkin laajempia näkökulmia siirtymävaiheessa tapahtuvaan yhteistyöhön. Tämä on osaltaan voinut rajoittaa haastatteluteemojen asettelua, mutta toisaalta tutkimus ei rajautunut liiaksi haastattelun aiheisiin temahaastattelun kautta, joten opettajat pystyivät tästä huolimatta tuomaan esille sellaisia seikkoja, joita tutkijana en ollut osannut huomioida ennen haastattelujen tekoa.

Lisäksi tutkimusta rajoittaa haastateltavien määrä. Vaikka seitsemän haastateltavaa on hyvä määrä laadulliseen tutkimukseen, ei se kuitenkaan ole riittävä yleistyksien tekemiseen. Jotta tutkimuksesta saataisiin yleistettävä, tulisi tutkittavia olla suurempi määrä ja heidät tulisi valita tätä tutkimusta sattumanvaraisemmin. Nyt tutkittavat valikoituivat Facebook-ryhmän kautta, jolloin nämä haastatellut opettajat eivät välttämättä vastaa riittävästi keskimääräistä luokanopettajaa. Toisena vaihtoehtona olisi ollut lisätä aineistotriangulaatiota esimerkiksi lisäämällä aineistoon määrällisen tutkimuksen osio, jossa voitaisiin esittää kysymyksiä laajemmalle joukolle. Koska tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut pyrkimys yleistämiseen, vaan ilmiön tutkimiseen sellaisenaan, voidaan tutkimusta kuitenkin pitää onnistuneena ja haastateltavien määrää riittävänä, etenkin kun aineistosta löytyi saturaatiota jo neljän haastattelun jälkeen. Givenin (2008) mukaan tutkijan tuleekin nähdä, missä vaiheessa aineisto saturoituu niin, ettei uutta tietoa tule enää merkittävästi haastatteluja lisäämällä.

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen. Molempiin kysymyksiin löydettiin tutkimuksessa vastauksia. Osa vastauksista oli linjassa aiempien tutkimusten kanssa, ja osa tuloksista poikkesi aiemmin tehtyjen tutkimusten tuloksista. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen sisäistä validiutta lisää tutkimuksen kohteena olevan ilmiön eheys ja tutkimustulosten liittyminen tieteellisyyteen ja arjen todellisuuteen. Tässä tutkimuksessa tämä on toteutunut hyvin, sillä tutkimuksen tulokset kertovat siirtymävaiheesta ilmiönä opettajien kuvaamana, ja niitä on sidottu aiempaan teoriaan. Ihmistutkimuksen reliaabeliutta tai uskottavuutta heijastaa Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tutkimuksen kulun avoimesti esittäminen, mikä on tässä tutkimuksessa toteutunut hyvin. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen osalta on myös tärkeää pohtia, saataisiinko samankaltaisia tutkimustuloksia, jos tutkimus toteutettaisiin uudelleen tai tutkimusympäristö olisi toinen. Koska tämän tutkimuksen osallistajat olivat eri puolilta Suomea eri kokoisista kunnista ja kaupungeista, voitaisiin samankaltaisella tutkimuksella päästä hyvin samanlaisiin tuloksiin.

### **7.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset**

Jatkossa tämän tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten perusteella saatua tietoa tulisi käyttää esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen toteutuksessa ja arvioinnissa esimerkiksi kunnissa ja uusia opetussuunnitelmia laadittaessa siten, että luokanopettajat otettaisiin useammin mukaan siirtymävaiheen toteutuksen suunnitteluun. Opettajilla on vahvaa asiantuntemusta omasta työstään ja paljon sellaisia kokemuksia, joita kannattaa hyödyntää ja kuulla esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihetta kehitettäessä. On myös tärkeää pitää mielessä, että opetussuunnitelmat ohjaavina asiakirjoina ohjaavat opettajien ajattelua ja voivat mahdollistaa tai heikentää yhteistyön tekemistä. Lisäksi kunnissa olisi tärkeää tiedostaa, miten pedagogisella ja työn rakenteita ohjaavalla johtamisella voidaan mahdollistaa lapsille jatkuvuutta oppimisen polulle esimerkiksi mahdollistamalla opettajien välinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien opettajien välillä.



Esi- ja alkuopetuksen tutkimuksessa tutkimus on keskittynyt Bronfenbrennerin (1979) teorian näkökulmasta pääosin mikro-, makro-, ja eksosysteemien alueille. Näiltä osin on kattavasti kartoitettu esiopettajien, vanhempien ja lasten näkemyksiä siirtymävaiheesta. Lisäksi nyt tehty tutkimus huomioi myös alkuopetuksen opettajien näkökulman siirtymävaiheeseen. Jatkotutkimusta siirtymävaiheesta opettajien näkökulmasta olisi syytä jatkaa laajemmalla otoksella, josta selviäisi, miten yleisiä hyvät ja vastaavasti heikommat käytännöt siirtymävaiheen tukemisessa ovat. Lisäksi makro- ja eksosysteemin väliseen siirtymävaiheeseen vaikuttavaan hallinnolliseen puoleen ei ole kohdistunut juuri lainkaan tutkimusta, joten olisikin syytä tutkia ainakin esi- ja alkuopetuksen hallinnollisen järjestämisen vaikutuksia lapsen oppimisen polkuun, erityisesti ajatellen hallinnollisesti eri yksiköissä työskentelevien opettajien tosiasiallisesta mahdollisuudesta tehdä yhteistyötä ja yhteistä suunnittelua työaikojensa puitteissa. Tarpeen olisi myös selvittää, millaista lisätyötä päiväkodin johtajille ja koulujen rehtoreille siirtymävaiheen ympärillä tehtävä yhteistyö aiheuttaa hallinnollisella tasolla, ja olisiko yhteistyötä mahdollista helpottaa esimerkiksi siten, että päiväkodin johtajilla ja rehtoreilla olisi yhteiset hallinnolliset alueet, joista lapset tulisivat päiväkoteihin ja oppilaat kouluihin? Mahdollistaisiko tämä myös opettajien sujuvamman yhteistyön keskenään, ja sitä kautta tukisi oppilaan sujuvampaa siirtymää esiopetuksesta kouluun? Siirtymävaiheiden saumaton yhteistyö käytännön työstä aina hallinnollisiin ratkaisuihin saakka antaa parhaassa tapauksessa oppilaalle mahdollisuuden yhtenäiseen opinpolkuun. Olisikin tärkeää, että esiopetuksessa ja kouluissa työtä tekevien opettajien lisäksi myös siirtymävaiheen rakenteista päättävät tasot olisivat luomassa oppilaille yhtenäistä oppimisen polkua myös esi- ja alkuopetuksen välille. Näitä polkuja rakennetaan opetussuunnitelmista ja koulutuspoliittisista ratkaisuista aina opettajan käytännön työhön saakka, ja yhdessä samalla puolella olemalla meillä on mahdollisuus taata oppilaille siirtymä, joka tukee hänen kasvuaan kohti tulevaisuutta.

## LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020) Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: Puusa, A., & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Ahonen, S. (2012). Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa: Kettunen, P. & Simola, H. (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ahtola, A. (2012). *Proactive and Preventive Student Activities in Finnish Pre-school and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and National Anti-Bullying Program as Examples*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5157-4>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early childhood research quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Ahtola, A., Turunen, T., Björn, P. M., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2015). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>
- Ahtola, A. (2016). Koulutulokkaan tukiverkko – nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1294-3>

- Dilley, P. (2004). Interviews and the Philosophy of Qualitative Research. *The Journal of higher education (Columbus)*, 75(1), 127–132.  
<https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11778899>
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vols. 1-0). Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412963909>
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S., & Åkerlund, C. (2021). *Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukset*. (Julkaisut 8:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- EOPS. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (3. muutettu painos, sisältää määräyksen 72/011/2015 mukaiset muutokset). (Määräykset ja ohjeet 2016:1.) Opetushallitus.
- Eskola, J. (2007). 6-8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa: Viinämäki, L., Saari, E. & Ahola, A. (toim.), *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Tammi.
- Hedegaard, M. (2014). The significance of demands and motives across practices in children's learning and development: An analysis of learning in home and school. *Learning, culture and social interaction*, 3(3), 188–194.  
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.008>
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340–354
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Holappa, A-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P., & Packalen, P. (2019). *Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys*. (Raportit ja selvitykset 2019:2a). Opetushallitus.
- Kalli, P. (2005). Johdanto. Teoksessa: Kalli, P. & Malinen, A. (toim.), *Konstruktivismi ja Realismi*. Kansanvalistusseura.
- KEKOPS. (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelman perusteet 2021*. (Määräykset ja ohjeet 2021:2a.). Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kaksivuotisen\\_esiopetuksen\\_kokeilun\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2021.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kaksivuotisen_esiopetuksen_kokeilun_opetussuunnitelman_perusteet_2021.pdf)

- Kinos, J., & Palonen, T. (2012). Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa: Kettunen, P., & Simola, H. (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. (2011). *Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta: Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti*. (Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B1:2011). Helsingin kaupunki, opetusvirasto.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3. painos). SAGE.
- Krokkfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (s. 247–266) Tampere University Press.
- Kumpulainen, T. (toim.). (2015). *Key figures on early childhood and basic education in Finland*. Opetushallitus.
- Kuula, A. (2013). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (3. painos). Vastapaino.
- Kuula, A., & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelun jatkokäyttö. Teoksessa: Nikander, P., Hyvärinen, M., Ruusuvuori, J. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsinterjun*. Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. painos). Sage.
- Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta. 17.12.2020/1046. (2020).  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201046#Pidp446668000>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 12.12.2014/1040. (2014).  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141040>

- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 24.6.2010/642. (2010).  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lerikkanen, M., Opettajankoulutuslaitos, Education, D. o. T. & Kasvatuspsykologia. (2014). *Varhaisvuosien kokemukset heijastuvat oppimiseen*. Suomen puhe-luki-yhdistys FinRA.
- Lerikkanen, M-K., Björn, P. & Salminen, J. (2015). Varhaisvuosien kokemukset heijastuvat oppimiseen. *Kasvatus* 46(1). 101–103.  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1754155>
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41(2), 116–128.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage Publications.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2. painos). Sage Publications.
- Miller, J., & Glassner, B. (2016) The 'Inside' and the 'Outside': Finding Realities in Interviews. Teoksessa: Silverman, D. (toim.). *Qualitative research* (4. painos) (s. 51–66). Sage Publications.
- Morris, A. (2015). *Selecting, finding and accessing research participants*. In *A practical introduction to in-depth interviewing* (s. 53–68). Sage Publications.  
<https://www-doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781473921344>
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa: Nikander, P., Hyvärinen, M., Ruusuvuori, J. (toim). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. (Alkuperäisjulkaisut. 116). Helsingin Yliopisto.  
<http://doi.org/10.31885/9789515157782>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko*. (Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24 ). Valtioneuvosto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>
- Orell, M., & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between Home and School in the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic studies in education*, 40(2), 107–128.  
<https://doi.org/10.23865/nse.v40.2224>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Sage Publications.
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628/. §14; §15. (1998)  
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P15>
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius].  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4871-9>
- Poikonen, P. (1999). *Yhteistä polkua etsimässä: Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena*. Jyväskylän yliopisto.
- Poikonen, P. (2003). "Opetussuunnitelma on sitä elämää": Päiväkoti-kouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].  
<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1787-8>
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (Määräykset ja ohjeet 96). Opetushallitus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa: Puusa, A., & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Rapley, T. (2004). Interviews. Teoksessa: Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (toim.), *Qualitative research practice*. (s. 16–34). Sage Publications.

- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of applied developmental psychology* 21(5), 491–511.  
[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Roulston, K. & Choi, M. (2018). Qualitative interviews. Teoksessa: Flick, U. (toim.), *The Sage handbook of qualitative data collection* (s. 233–249). Sage Publications. <https://www-doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781526416070>
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2009). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (2. painos). Vastapaino.
- Ryen, A. (2016) Research Ethics and Qualitative Research. Teoksessa: Silverman, D. (toim.). *Qualitative research* (4. painos) (s. 31–49). Sage Publications.
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., & Viitala, M. (2021). *OPS kehittämistyön kompassina: Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. (Julkaisut 5:2020). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/publication/ops-kehittamistyon-kompassina-esi-ja-perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteiden-2014-toimeenpanon-arviointi/>
- Soini, T., Pyhälto, K., & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa: K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhälto. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. (s. 6–16). Opetushallitus.
- TENK Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa: Kalli, P. & Malinen, A. (toim. ). *Konstruktivismi ja Realismi*. Kansanvalistusseura.
- Töttö, P. (2004). *Syvällistä ja pinnallista: Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa*. Vastapaino.
- Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa: Holma, K., Mälkki, K., & Saurén, K. (toim.). *Tutkimusmatkalla: Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L., & Viitala, M. (2020). *Näkymiä OPS-matkan varrelta : Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi* . (Julkaisut 5:2020). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.  
<https://karvi.fi/publication/nakymia-ops-matkan-varrelta-esi-ja-perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteiden-2014-toimeenpanon-arviointi>
- Virtanen, J. (2009). *Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos*. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-7866-6>
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J., & Miettunen, A. (2021). *Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020*. (Raportit ja selvitykset 2021:4). Opetushallitus.



## LIITTEET

Liite 1. Ensimmäinen sähköpostiviesti tutkittaville heidän vastattuaan Facebook-ilmoitukseen ja ilmoitettuaan halukkuutensa osallistua tutkimukseen

Hei!

Kiitos, kun osallistut pro gradu-tutkielmani ”Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe alkuopettajien jäsentämänä” haastatteluun ja tutkimukseen. Tämän viestin mukana saat tarkempaa tutkimukseen liittyvää tietoa. Halutessasi voit olla minuun yhteydessä sähköpostilla tai puhelimitse lisäkysymysten esittämistä varten.

Tutkimuksen aineisto kerätään haastatteluna. Haastattelun kesto on noin 30–45 minuuttia. Haastattelussa käydään läpi seuraavia teemoja:

- Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe
- Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat
- Siirtymävaiheeseen vaikuttavat ajankohtaiset ilmiöt (mm. kaksivuotinen esi- ja alkuopetus, korona-aika)

Haastattelu on mahdollista tehdä joko etänä Zoomin välityksellä tai kasvotusten Jyväskylässä, Oulussa tai näiden kaupunkien lähistöllä. Millainen haastattelu sopisi sinulle parhaiten? Tallennan haastattelut erillisellä nauhurilla ja litteroin aineiston sen käsittelyä varten. Lisää tietoa aineiston säilyttämisestä ja tietoturvasta löydät tietoturvaselosteesta (liitteenä).

Tarvitsen suostumuksesi tutkimukseen osallistumisesta kirjallisena. Tämän viestin ohessa saat lomakkeen, jonka toivon sinun toimittavan minulle.

Yhteistyöterveisin,

Saara Holmlund

Luokanopettajaopiskelija, Jyväskylän yliopisto

[yhteystiedot]

## Liite 2. Suostumuslomake tutkittavalle

**SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN**

Minua on pyydetty osallistumaan pro gradu-tutkielman tutkimukseen ”Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihe alkuopettajien jäsentämänä”

Olen perehtynyt tutkimusta koskaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

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

En osallistu haastatteluun flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

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

\_\_\_\_\_  
*Allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

***Suostumus vastaanotettu***

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.