



Kähkönen Jenna ja Leppänen Alina

Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
22.4.2020



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa (Jenna Kähkönen & Alina Leppänen)

Kandidaatin tutkielma, 35 sivua

Huhtikuu 2020

---

Tämä kandidaatin tutkielma toteutetaan kvalitatiivisena kirjallisuuskatsauksena, joka on piirteeltään yleiskatsauksen omainen. Tutkimuksen teoreettisena pohjana toimii Bronfenbrennerin ekologinen teoria ja bioekologinen malli, jotka antavat tutkimuksellemme teoreettisen pohjan kouluun siirtymisestä ekologisena jatkumona. Bronfenbrennerin teoria antaa myös teoreettisia käsitteitä nivelvaiheen teoreettisessa jäsentämisessä ja sen tarkastelussa. Tutkimuksemme teoreettisia lähtökohtia täydennämme Hujalan kontekstuaalisen kasvun mallilla, joka antaa tutkimuksellemme laajemman käsityksen lapsen toimijuudesta nivelvaiheessa.

Tutkimuksellamme pyrimme selvittämään, millaista yhteistyö on esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa sekä ketkä ovat keskeisiä toimijoita esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyössä. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme nivelvaiheen yhteistyön eri muotoja kodin, koulun, esiopetuksen sekä sosiaali- ja terveyspalveluiden näkökulmasta.

Tutkimuksemme keskeisimpänä tavoitteena on tuoda esiin yhteistyön merkitys esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa.

Tutkimuksessamme kuvaamme lapsen siirtymää esikoululaisesta koululaiseksi eri esiopetuskontekstien kautta yhteistyön näkökulmasta. Kuvaamme yhteistyötä esi-, alkuopetuksessa ja nivelvaiheessa sekä yhteistyön muutosta siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Käsittelemme tutkimuksessamme myös osallisuuden käsitettä yhteistyön näkökulmasta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa.

Avainsanat: Esiopetus, alkuopetus, nivelvaihe, yhteistyö, siirtymä, osallisuus, ekologinen teoria.

# Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat .....</b>	<b>9</b>
3.1	Teoreettisten lähtökohtien täydentäminen.....	10
<b>4</b>	<b>Esikoululaisesta koululaiseksi.....</b>	<b>13</b>
4.1	Erilaiset esiopetus kontekstit koulun aloittamisessa.....	14
4.1.1	<i>Varhaiskasvatuksessa järjestettävä esiopetus.....</i>	<i>14</i>
4.1.2	<i>Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikkö.....</i>	<i>15</i>
4.1.3	<i>Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokka .....</i>	<i>16</i>
4.2	Esiopetus suunnitelman perusteet ja nivelvaihe .....	16
<b>5</b>	<b>Yhteistyö esi- ja alkuopetuksessa.....</b>	<b>18</b>
5.1	Kasvatusyhteistyö .....	18
5.2	Monialainen yhteistyö .....	19
<b>6</b>	<b>Yhteistyö nivelvaiheessa .....</b>	<b>21</b>
6.1	Tietojen jakaminen ja siirto nivelvaiheessa.....	22
<b>7</b>	<b>Koulun aloittaminen .....</b>	<b>24</b>
7.1	Tehostetun tuentarpeinen lapsi nivelvaiheessa.....	25
<b>8</b>	<b>Osallisuus nivelvaiheessa.....</b>	<b>27</b>
<b>9</b>	<b>Kokoava teksti/johtopäätökset.....</b>	<b>30</b>
<b>10</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>33</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>34</b>

## 1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa yleiskatsaus esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyöstä. Nivelvaiheella tarkoitamme esiopetuksen- ja alkuopetuksen välissä tapahtuvaa ekologista siirtymää. Siirtymässä lapsi siirtyy varhaiskasvatuksen piiristä perusopetuksen piiriin. Tästä alkaa hänen yhdeksänvuotinen oppivelvollisuutensa. Siirtymällä eli transitiolla tarkoitetaan siirtymistä elämänvaiheesta toiseen (Roffey, 2001). Yleiskatsauksessa on tarkoituksena tutkia aihetta laajasti yleisellä tasolla, jolloin mikään aihealue ei nouse esiin muita vahvemmin.

Tutkimusaiheemme sai alkunsa tarkastellessamme nivelvaihetta lapsen siirtymänä esiopetuksesta kouluun. Nivelvaihetta tarkastellessa törmäsimme erään kaupungin sivistys- ja kulttuurilautakunnan laatimaan paikalliseen esiopetussuunnitelmaan. Tässä asiakirjassa viitattiin kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyösuunnitelmaan, jonka on laatinut esi- ja alkuopetuksen yhteistyöryhmä.

Esiopetuksesta kouluun prosessikuvauksessa huomasimme, että lapsi otetaan mukaan nivelvaiheessa vasta toukokuussa (Sivistys- ja kulttuurilautakunta, 2016). Tällöin lapsi käy tutustumassa tulevaan kouluun ensimmäisen kerran. Ajatteleme tämän olevan melko myöhäinen ajankohta lapsen kouluun tutustumisen kannalta, ottaen huomioon myös pian alkavan kesäloman. Voisi ajatella, että kouluun valmistavassa esiopetuksessa oltaisiin lapsen kanssa aktiivisemmin yhteistyössä tulevan koulun kanssa, mutta nämä asiakirjat kuitenkin näyttävät toisin. Emme kuitenkaan tässä tutkielmassa aio kiinnittää huomiota minkään kaupungin tai kunnan paikallisiin ohjeisiin vaan pidämme tutkielman yleiskatsauksena nivelvaiheen yhteistyöstä. Koemme myös, että valtakunnallisella tasolla olisi tarve yhtenäisestä ja kaikenkattavasta siirtymävaiheen toimintamallista.

OECD (2017) on toteuttanut tutkimushankkeen, jossa pyrittiin saamaan kokonaisvaltaisempi käsitys siirtymästä esiopetuksesta alkuopetukseen. OECD:n (2017) tekemän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatussuunnitelman- ja esiopetussuunnitelman perusteilla, perusopetussuunnitelmalla sekä lainsäädännöllä ja näiden ohjeistuksilla on merkittävä rooli siirtymävaiheen kehityksessä. Hankkeen johtopäätöksistä voidaan myös todeta, että siirtymävaiheet ovat hyvin merkityksellisiä vaihteita lapselle (Alila, 2017). Laadukas siirtymä on suunniteltu, lapsilähtöinen ja koulutetun henkilöstön toteuttama.

Laadukkaan siirtymän nähdään myös antavan positiivisia vaikutuksia lapsen myöhempään elämään (Alila, 2017).

Tutkimuksen teoreettisena pohjana käytämme Bronfenbrennerin ekologista teoriaa, jota tuemme Hujalan kontekstuaalisen kasvun mallilla. Viittaamme tutkimuksessa myös esi- ja perusopetuksen valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin (2014) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) ja niiden antamiin lähtökohtiin siirtymävaiheen toteuttamisesta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Lisäksi tarkastelemme jo aiemmin aiheesta tehtyä tutkimuskirjallisuutta sekä nivelvaihetta koskevia tutkimus- ja kehittämishankkeita.

## 2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme tavoitteena on tuottaa yleiskatsaus esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyöstä ja vastata tutkimuskysymyksiimme. Nivelvaihetta on aiemmin tutkittu melko laajalti eri näkökulmista, mutta suoranaisesti yhteistyötä nivelvaiheessa on tarkasteltu vähemmän. Aikaisemmin tutkimuksia aiheesta on tehnyt muun muassa Karikoski (2008), joka toteutti tutkimuksensa vanhempien näkökulmasta, sekä Kittilä (2019) koulukuraattorin työn näkökulmasta nivelvaiheessa.

Kun puhumme yhteistyöstä lapsen kodin kanssa, käytämme tutkimuksemme käsitteitä yhteistyö kodin ja koulun välillä, yhteistyö huoltajan kanssa tai yhteistyö vanhempien kanssa, kasvatusyhteistyö ja kasvatuskumppanuus. Käyttämämme nimitys vaihtelee tutkimuksessa käytetyn tutkimuskirjallisuuden mukaan. Laissa ja käyttämissämme asiakirjoissa lasta hoitavasta ja lapsen asioista päättävästä aikuisesta käytetään nimitystä huoltaja, käyttämässämme tutkimuskirjallisuudessa huoltaja termin lisäksi on käytössä vanhempi, jolla myös viitataan lapsen asioista päättävään aikuiseen. Tässä tutkimuksessa tullaan tämän takia käyttämään molempia nimityksiä, huoltaja sekä vanhempi, puhuttaessa lapsen asioista päättävästä aikuisesta. Omissa johtopäätöksissä pyrimme käyttämään nimitystä huoltaja, sillä se on laissa ja asiakirjoissa käytetty termi.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaista yhteistyö on esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa?
2. Ketkä ovat keskeisiä toimijoita esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyössä?

Toteutamme tutkimuksen kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joka on piirteiltään yleiskatsauksen omainen. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tyypeistä tutkielmamme sijoittuu narratiivisen kirjallisuuskatsauksen alueelle, jolloin annamme lukijalle laajan kuvan tutkittavasta ilmiöstämme ja teemme tiivistetyn yhteenvedon aiemmin toteutetuista aihepiiriin liittyvistä tutkimuksista. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on laajasti käytetty tutkimusmenetelmä, jossa ei ole tarkkoja säädöksiä (Salminen, 2011). Narratiivisen yleiskatsauksen tuloksena ei saada systemaattisesti seulottua analyttistä tutkimustulosta, vaan tutkimusmenetelmä tuottaa ajankohtaisen yleiskuvan aiheesta (Salminen, 2011).

Tutkielmamme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivinen tutkimus kuuluu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Kvalitatiivinen tutkimustapa saa aina soveltavan muotonsa jokaisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivinen metodi on lähinnä ajattelu- ja tutkimustapa, eikä niinkään aineiston säännönmukainen käsittelytapa (Ranto, 2011). Fenomenologia tutkii ihmisen kokemuksellisia suhteita omaan maailmaan ja todellisuuteensa (Ranto, 2011). Rannon (2011) mukaan hermeneuttinen tutkimusalue lisää fenomenologiseen tutkimukseen tulosten tulkinnallisuuden. Ranto (2011) tuo esiin myös, että laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei tehdä päätelmiä aineistosta yleistettävyyttä tavoitellen. Riittävä määrä tutkimusaineistoa tuo esiin teoreettisesti merkittävän tuloksen tutkimuksessa (Ranto, 2011).

Tutkimuksessamme otamme huomioon tutkimuksen eettiset lähtökohdat noudattamalla tieteellisesti hyviä käytänteitä. Tiedon hankinta menetelmämme ovat eettisesti hyväksyttäviä ja viittaamme muiden tutkijoiden töihin sekä muihin tutkimuksessamme käyttämiimme materiaaleihin asian mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010. s. 23–24).

Toteutamme tutkimuksemme parityönä. Tutkimusta työstämme tiiviisti yhdessä, tutkimuksestamme keskustellen ja sitä pohtien. Kirjoitusprosessimme tapahtuu yhteistyönä, joten tuotoksessamme näkyy vahvasti molempien ajatukset. Tiedonhankinta ja aikaisempiin tutkimuksiin tutustuminen tapahtuivat sekä yksin että yhdessä, kuitenkin niin että tarkastelimme molempien löydöksiä yhdessä.



### 3 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tutkimuksessa tuomme ilmi nivelvaiheen keskeisimpiä yhteistyömuotoja ja tahoja sekä niiden yhteyksiä kouluun siirtymiseen ekologisena jatkumona. Ekologisella jatkumolla viittaamme Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen systeemiteoriaan, jossa painotetaan lapsen ympäristön laatua ja kontekstia. Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria tarkastelee ihmiskehitystä kontekstissaan, toisin sanoen ihmiskehitys on kasvavan ihmisorganismin ja sen ympäristön vuorovaikutuksen tulosta. Ekologisessa systeemiteoriassaan Bronfenbrenner (1979) on määritellyt ympäristöksi neljä eri systeemiä, joita hän kutsuu mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi (Bronfenbrenner, 1979).

Ekologisen systeemiteorian keskiön Bronfenbrenner (1979) nimesi mikrosysteemiksi. Mikrosysteemi on yksilön välitön taso, missä ihmiset ovat helposti vuorovaikutuksessa keskenään kuten, koti, esiopetus ja alkuopetus (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosysteemin keskiössä on lapsi. Tutkimuksessamme lapsi on yhteistyön lähtökohtana, jolloin lapsen asema mikrosysteemin keskiössä on olennainen osa nivelvaiheen yhteistyötä tarkasteltaessa. Jokaisen mikrosysteemitason lähtökohtana on lapsen hyvinvoinnin takaaminen.

Ihmiskehityksen kontekstiin liittyy useampi mikrosysteemi ja niiden keskinäinen vuorovaikutus (Karikoski, 2008, s. 23). Näistä Bronfenbrenner käyttää käsitettä mesosysteemi, joka sisältää yhteydet ja prosessit kahden tai useamman kasvuympäristön välillä, joissa yksilöllä on keskeinen rooli. (Bronfenbrenner, 1979) Tutkimuksessamme mesosysteemi koostuu kodin ja esikoulun sekä kodin ja koulun kasvatusyhteistyössä toimivien henkilöiden keskinäisistä vuorovaikutussuhteista.

Eksosysteemiä eli ekologisen ympäristön kolmatta tasoa, Bronfenbrenner (1979) kuvaa vertauskuvallisesti vanhempien työpaikan ja kodin välisenä yhteytenä sekä vanhempien ja opettajien elinympäristön vaikutuksena lapsen elämään. Bronfenbrennerin (1979) mukaan eksosysteemi sisältää vähintään yhden ympäristön mihin kehittyvä yksilö ei kuulu. Esimerkiksi huoltajan työn nähdään vaikuttavan lapsen elämään vaikkei lapsi ole siihen osallisena.

Makrosysteemi on ekologisen ympäristön uloin taso, sen muodostavat yhteiskunta ja kulttuuriympäristö (Kariskoski, 2008, s. 23). Tarkasteltaessa nivelvaiheen yhteistyötä makrotason muodostavat yhteiskunnan taholla määritetyt sosiaali- ja koulutuspoliittiset ratkaisut (Bronfenbrenner, 1979). Makrotasolla ei nähdä olevan suoraa yhteyttä yksilöön, vaan se nähdään siltana eri systeemitasojen välillä (Karikoski, 2008, s. 23). Tutkimuksessamme makrotaso näyttäytyy nivelvaiheen yhteistyötä ohjaavina ja tukevin lakeina ja asiakirjoina.

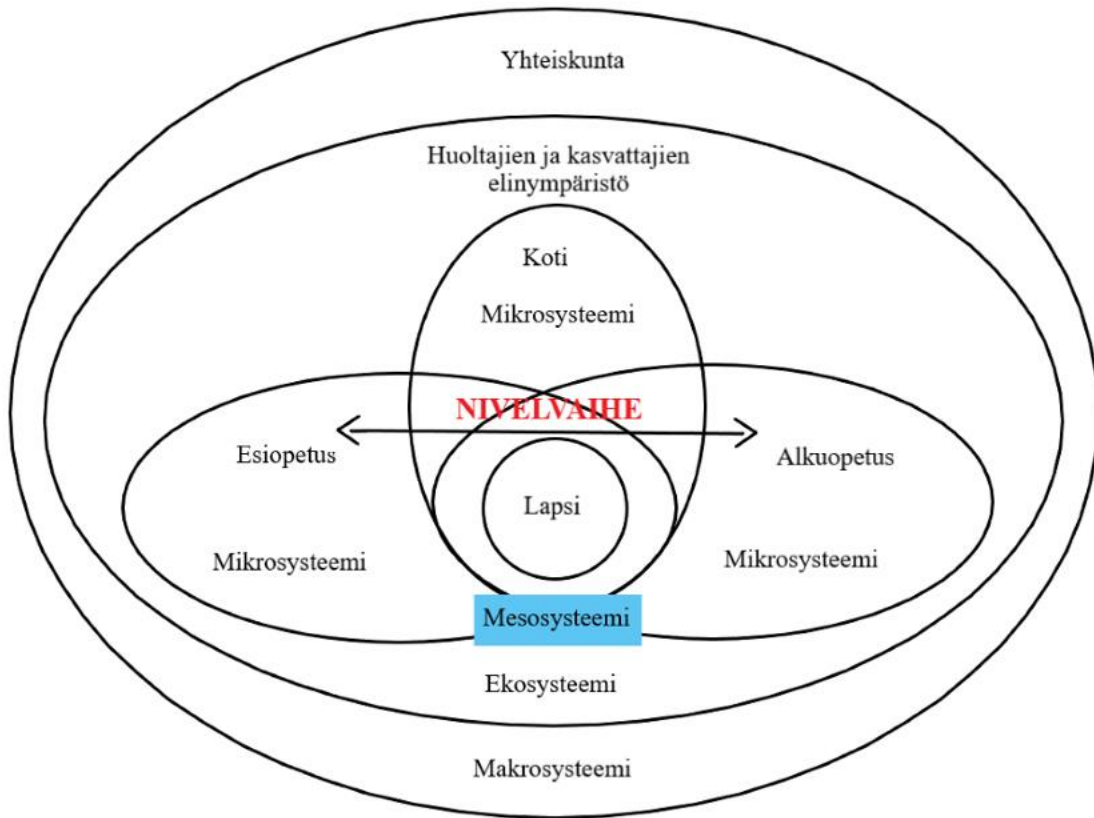
Myöhemmin Bronfenbrenner (1999) on uudistanut ekologista teoriaansa ottamalla huomioon bioekologiset piirteet ja ajan merkityksen yksilön kehityksessä. Tämän ajatuksen pohjalta Bronfenbrenner (1999) loi bioekologisen mallin. Tässä teoriassa hän tarkastelee kuinka aika ja ajan eteneminen vaikuttavat yksilön ja ympäristön vastavuoroisiin vuorovaikutusprosesseihin (Bronfenbrenner, 1999, s. 4).

### **3.1 Teoreettisten lähtökohtien täydentäminen**

Bronfenbrennerin ekologinen teoria ja bioekologinen malli antavat tutkimuksellemme teoreettisen pohjan kouluun siirtymisestä ekologisena jatkumona. Bronfenbrennerin teoria antaa myös teoreettisia käsitteitä nivelvaiheen teoreettisessa jäsentämisessä ja sen tarkastelussa. Tutkimuksemme teoreettisia lähtökohtia täydennämme Hujalan (1999) kontekstuaalisen kasvun mallilla. Hujalan (1999) malli antaa tutkimuksellemme laajemman käsityksen lapsen toimijuudesta nivelvaiheessa. Tutkimuksemme teoreettisten lähtökohtien kannalta ajattelemme olevan tärkeää ottaa tarkasteluun sekä Bronfenbrennerin, että Hujalan edellä mainitut teoriat. Koemme, että teoriat täydentävät toisiaan ja näin ollen saamme tutkimuksemme kannalta merkittävästi laajemman näkemyksen yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa.

Hujala (1999) kuvaa varhaiskasvatustieteellisessä kontekstuaalisen oppimisen mallissaan lapsen kasvu ympäristöjen vuorovaikutussuhteiden olevan sidonnaisia lapsen kasvuun ja kehitykseen. Tämän kontekstuaalisen kasvun mallin Hujala (1999) on luonut Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian pohjalta. Kontekstuaalisen kasvun mallissa keskiössä on lapsi ja hänen vuorovaikutussuhteensa kasvu ympäristönsä kanssa. Hujalan (1999) mukaan lapsen ja hänen kasvu ympäristöjensä tarkastelu lapsen näkökulmasta

merkitsee ymmärrystä siitä, kuinka lapsi rakentaa maailmaansa ja sitä, kuinka lapsi toimii sekä kuinka aikuiset vastaavat lapsen aloitteisiin. Hujalan (1999) tutkimuksen mukaan lapsen mahdollisuuden kasvuun ovat riippuvaisia siitä, minkälaiset mahdollisuudet ympäristö tarjoaa lapselle aktiivisena toimijana, sekä kuinka riippumaton lapsi on kasvuympäristössään.



KUVIO 1. Tutkimuksemme teoreettinen malli Bronfenbrennerin (1979) ja Hujalan (1999) teorioiden pohjalta. Kuvaa yhteistyötä eri tasojen välillä.

Mikrosysteemi:

Koti: huoltajat ja lapsi

Esiopetus: lapsi, varhaiskasvatuksenopettaja, lapsiryhmä ja varhaiskasvatustoiminta

Alkuopetus: lapsi, luokanopettaja, luokan muut lapset ja kasvatus- ja opetustoiminta

Mesosysteemi:

Kodin, esiopetuksen ja alkuopetuksen välinen vuorovaikutus

Eksosysteemi:

Huoltajien ja kasvattajien lapsesta riippumaton toiminta

Makrosysteemi:

Varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen liittyvät lainsäädännöt ja koulutuspoliittiset ratkaisut

Yllä olevassa kuviossa 1. olemme havainnollistaneet Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa sekä Hujalan (1999) lapsen kasvun kontekstuaalisuutta kuvaavaa mallia joka, pohjautuu Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan. Kuviossa olemme yhdistäneet edellä mainittujen mallien teoreettisia lähtökohtia omaan tutkimukseemme sovellettuna. Kuviossa käy ilmi mitä eri systeemitasot tässä tutkimuksessa tarkoittavat ja kuinka ne ovat nivelvaiheessa vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkimuksemme nivelvaiheen yhteistyöstä sijoittuu tässä kuviossa meso- ja mikrosysteemi tasoille, joissa tarkastellaan eri yhteistyömuotoja nivelvaiheessa. Tutkimuksessamme otamme huomioon myös makrotasolla asetettujen lakien ja asiakirjojen vaikutukset esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyölle (Hujala, 1999).

#### 4 Esikoululaisesta koululaiseksi

Tarkastellessa esi- ja alkuopetuksen välistä nivelvaihetta yhteistyön näkökulmasta, koemme tärkeäksi pohjustaa aihetta nivelvaiheen konteksteja avaamalla. Tässä kappaleessa tuomme esiin esiopetuksen merkityksen koululaiseksi kasvamisen matkalla. Lähestymme aihetta tarkastelemalla esiopetussuunnitelman perusteita (2014) sekä erilaisia esiopetuskonteksteja.

Esiopetus tuli Suomessa velvoittavaksi ja tavoitteelliseksi perusopetuslain muutoksen myötä (12.12.2014, § 26a), tämän myötä kaikki suomalaislapset osallistuvat vuoden mittaiseen esiopetukseen ennen perusopetuksen aloittamista. Varhaiskasvatus, johon esiopetus kuuluu, muodostaa lapselle eheän ja johdonmukaisen oppimiskokonaisuuden aina kouluun asti (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 16–17). Lähtökohtana on laadukas ja suunnitelmallinen varhaiskasvatus, jossa huomioidaan lapsen yksilölliset kasvun ja oppimisen tarpeet (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 16–17). Lapsen kasvun ja oppimisen kannalta on tärkeää, että esiopetus ja perusopetus muodostavat johdonmukaisen jatkumon. Siirtymävaihetta tulisi valmistella asianmukaisesti ja sen tulisi olla suunnitelmallinen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 16–17).

Esikoulussa toteutettava pedagogiikka valmentaa lasta kouluun siirtymiselle ja koulumaailmaan sopeutumiselle. Karikosken (2008, s.39) mukaan koulussa toteutuva pedagogiikka puolestaan auttaa lapsen sopeuttamisessa sekä koululaisen roolin omaksumisessa. Kasvatus- ja opetustoiminnan eroja esiopetuksen ja koulun välillä luovat muun muassa opetukselliset ja kasvatukselliset erot. Esiopetuksen ja koulun välisiä eroja on havaittavissa myös makrosysteemi tasolla ks. Kuvio 1 muun muassa yhteiskunnallisen aseman suhteen (Karikoski, 2008, s. 39).

Esiopetuksen tehtävänä on valmistaa lasta kouluun muun muassa tukemalla lapsen tiedollisia ja taidollisia valmiuksia (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Esiopetuksen kuuluu valmistaa lasta kouluun, mutta kuten Karikoskikin (2008) tuo tutkimuksessaan ilmi, ei useinkaan lapsilla, huoltajilla tai esikoulunopettajilla ole juurikaan ennakkotietoa lapsen tulevasta koulusta. Tämä käy ilmi myös OECD:n arviointineuvoston (2005) teettämän raportin tuloksissa.

## **4.1 Erilaiset esiopetuskontekstit koulun aloittamisessa**

Tämän kappaleen alla avaamme erilaisten esiopetusmuotojen toimintaa. Esiopetuskonteksteja on hyvin monenlaisia mutta jokaisessa esiopetus yksikössä toiminnan lähtökohta on yhtenäinen, kouluun valmistava toiminta. Nivelvaiheen yhteistyötä tarkasteltaessa nämä erilaiset esiopetuskontekstit, joita tässä kappaleessa tarkastelemme, on mielestämme hyvä ottaa huomioon, sillä yhteistyömuodot ja mahdollisuudet kontekstien välillä voivat vaihdella. Esikoulukontekstit, joita tarkastelemme tässä tutkimuksessa ovat varhaiskasvatuksessa järjestettävä esiopetus, esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikkö sekä esi- ja alkuopetuksen yhdysluokka.

### **4.1.1 Varhaiskasvatuksessa järjestettävä esiopetus**

Varhaiskasvatuksen sisällä toimiva esiopetus pitää sisällään vahvasti hoivanäkökulman, joka näyttäytyy myös esikoulun pedagogiikassa (Puroila, 2002, s. 83). Suomalaisen päivähoitomallin educare näkemys heijastuu myös varhaiskasvatuksessa järjestettävään esiopetukseen, pitäen sisällään hoidon, kasvatuksen ja opetuksen (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 1999, s. 39 – 40).

Karikosken (2008) teettämässä tutkimuksessa vanhemmat kuvailivat esiopetusta vahvasti lapsen piirteiden kautta. Bronfenbrennerin (1999) bioekologisessa mallissa viitataan henkilön piirteisiin, jotka ovat henkilön aikaisempien kehitysprosessien lopputulosta. Nämä esikoululaisen piirteet tukevat ja kehittävät lapsen tulevaa koululaisminää (Karikoski, 2008).

Karikosken (2008) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksessa järjestettävän esiopetuksen tehtävä vanhempien mukaan on valmistaa lasta kouluun lähteväksi koulunaloittajaksi. Tärkeiksi kouluun lähtevän lapsen piirteiksi Karikosken (2008) tutkimuksessa nousivat sosiaaliset taidot, riittävä itsenäisyys, kaveritaidot sekä ymmärrys koululaisen roolista. Vihjeitä koulutyöskentelystä ja koululaisen roolista varhaiskasvatuksessa järjestävässä esiopetuksessa antaa akateemisten taitojen opettelu (Karikoski, 2008). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan esiopetuksessa opeteltavia taitoja ovat muun muassa lukutaito, matemaattiset taidot ja tietotekninen osaaminen.

Varhaiskasvatuksessa järjestettävässä esiopetuksessa ja muissa varhaiskasvatusryhmissä alkoi ilmetä symbolisia eroja 1996 voimaan tulleen esiopetuslainsäädännön myötä. Symbolisia eroja ovat muun muassa seinillä näkyvät kirjaimet ja numerot, sekä muut lapsen akateemiseen valmiuteen ohjaavat merkit (Karila, Lipponen & Pyhältö, 2013, s. 21–22). Muissa varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä olevat lapset näkevät näiden symbolien kautta, millainen esiopetus ja sen ympäristö heitä odottaa. Lainsäädäntöuudistus toi mukanaan selkeän kulttuurisen muutoksen, jonka myötä esiopetus muuttui lasta koulumaailmaan valmistavaksi toiminnaksi (Karila, Lipponen & Pyhältö, 2013, s. 21–22).

#### 4.1.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikkö

Uudistuneen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 98) myötä on yhä vahvemmin alettu puhua esi- ja alkuopetuksen välisestä tiiviistä yhteistyöstä. Tämä yhteistyön korostaminen näkyy erityisesti joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Esiopetuksen- (2014) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) puhutaan joustavien järjestelyiden lisäksi myös vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta. Joustavan mallin myötä on saatu tuloksia siitä, että opetuksessa käytetyt toiminta- ja työskentelymallit mahdollistavat lapselle monipuoliset oppimaan oppimisen taidot sekä sosiaalisten taitojen kehityksen (Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen & Lipponen, 2011, s. 73).

Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikössä lapsi käy esikoulua päiväkodin esiopetusryhmässä ja tutustuu tulevaan alkuopetuksen luokkaan, opettajaan ja luokkakavereihin esikouluvuoden aikana. Toimintaa kuvaa Bronfenbrennerin (1999) bioekologisen mallin lähiprosessitekijä, joka pitää sisällään vuorovaikutusprosesseja lapsen ja tässä tilanteessa tulevan opettajan sekä luokkakavereiden kesken kouluympäristössä.

Karikosken (2008) toteuttamassa tutkimuksessa käy ilmi, että tämänkaltainen koulun ja esiopetuksen välinen yhteistyö helpottaa lasta nivelvaiheessa sekä lapsen koululaisen roolin omaksumisessa. Myös huoltajille yhteistoimintamalli antaa mahdollisuuden tutustua lapsen tulevaan opettajaan ja kouluyhteisöön, tämä antaa eväitä toimivan ja joustavan yhteistyön rakentumiselle kodin ja koulun välille (Karikoski, 2008).

### 4.1.3 Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokka

Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokalla tarkoitetaan yhdistettyä luokkaa, jossa on oppilaita useammalta vuosiluokalta (Ruohonen, 2000). Esi- ja alkuopetusikäisten lasten tasoerot ovat usein suuria lasten kehittyessä omaan tahtiinsa (Nissinen, 1994). Kun kyseessä on yhdysluokka, voidaan näitä tasoeroja ottaa paremmin huomioon. Yhdysluokassa opettajat voivat eriyttää opetusta, jolloin oppilas voi saada yksilöllisempää ja kohdennettua opetusta. Eriyttämisellä nähdään olevan paljon hyötyä, sillä voidaan esimerkiksi ehkäistä oppimisvaikeuksia, lisätä kouluviihtyvyyttä sekä parantaa oppimistuloksia ja -työrauhaa (Roiha & Polso, 2018).

Karikosken (2008) tutkimuksessa esiopetuksen toimintakulttuuriin kuului yhdysluokalla esikoululaisten mahdollisuus osallistua valituille oppitunneille yhdessä perusopetuksessa olevien lasten kanssa. Toiminta mahdollistaa koulutyöskentelyyn ja oppiaineisiin tutustumisen esikoululaisille, jolloin toiminta on hyvin lasta kouluun valmistavaa (Karikoski, 2008).

Edellä mainituista esiopetuskonteksteista esi- ja alkuopetuksen yhdysluokka-mallissa nivelvaiheen yhteistyö näyttäytyy vahvimmin. Yhdysluokalla esiopetukseen osallistuneet lapset tutustuvat itse konkreettisesti koulussa työskentelyyn, oppiaineisiin ja oppikirjoihin, jolloin koululaisen rooli tulee omaksutuksi jo esikouluvuonna (Moen & Erickson, 1995).

## 4.2 Esiopetussuunnitelman perusteet ja nivelvaihe

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 25) kuvaa lapsen siirtymävaiheen esikoulusta peruskouluun lapselle tärkeäksi elämänvaiheeksi, joka onnistuessaan edistää lapsen turvallisuuden tunnetta, hyvinvointia sekä kasvu- ja oppimisedellytyksiä. Tässä elämänvaiheessa esiopetuksella on merkittävä rooli jokaisen kouluun siirtyvän lapsen sopeutumiselle. Esiopetuksen päämääränä on tukea jokaisen lapsen yksilöllisiä kasvun-, kehityksen ja oppimisedellytyksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014), jotta voitaisiin taata jokaiselle lapselle yhtäläiset edellytykset koulun aloittamiseen (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2014, s. 95). Esi- ja alkuopetuksen



nivelvaiheessa toimiva ja monialainen yhteistyöverkosto turvaavat kasvun ja oppimisen jatkumon, missä lapsi myös saa edetä oppimispolullaan yksilöllisesti omien oppimisedellytyksiensä mukaan (Forss-Pennanen, 2006). Koulun aloitus mullistaa myös koko perheen elämää (Karikoski, 2008).

Valtakunnallinen esiopetuksen oppimissuunnitelma jättää paikallisesti päätettäväksi, miten kunnissa siirtoprosessi etenee ja kuinka se toteutetaan. Tämä seikka herättikin kiinnostuksemme tutkia varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välistä nivelvaihetta. Tässä tutkimuksessa pyrimme muodostamaan yleiskatsauksen nivelvaiheesta. Esiopetuksen oppimissuunnitelmassa määritellään, että siirtymisen esiopetuksesta perusopetukseen tulisi tapahtua mahdollisimman joustavasti lasta tukien, niin että opettajat siirtävät kaiken tarvittavan tiedon kasvun ja oppimisen etenemisestä ja tukemisesta tulevaan kouluun. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 17.) Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus, sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle. Laadukkaan kokonaisuuden lähtökohtana on, että varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen henkilöstö tuntee koulutusjärjestelmän sekä sen eri vaiheiden keskeiset tavoitteet, ominaispiirteet ja käytännöt. Koulunsa aloittavaa lasta koskevaa tietoa on mahdollista jakaa yhteisissä esikoulunopettajien ja ensimmäisen luokan opettajien keskusteluissa (Forss-Pennanen, 2006, Heikka, 2004, Siniharju, 2007).

Esikoulukomitea (1972) käytti virallisesti esikoulunimitystä kuusivuotiaille lapsille tarkoitetusta maksuttomasta kouluorganisaatiossa toteutettavasta esiopetuksesta (Niikko, 2001, s. 30). Nykyisin esikoulunimitystä pidetään epävirallisena, mutta vakiintuneena, erityisesti vanhempien käyttämänä ilmaisuna kuusivuotiaiden lasten esiopetustoiminnasta (Brotherus, 2004). Käytämme tutkimuksessamme lähdekirjallisuudesta riippuen esikoulu -nimitystä kuusivuotiaiden lasten esiopetustoiminnasta.

## 5 Yhteistyö esi- ja alkuopetuksessa

Päiväkodissa lapsen vanhemmat ovat yhteistyössä päiväkodin kasvattajatiimin kanssa (Karila ym., 2013). Kun lapsi on päiväkodissa, vanhemmat ja päiväkodin työntekijät kohtaavat päivittäin, tämä on avainasemassa kasvattajatiimin ja huoltajien tiiviin vuorovaikutussuhteen luomisessa. Kun lapsi siirtyy kouluun, yhteistyö muuttuu, mukaan tulee koulu instituutiona ja sen opettajat. Yhteistyö edellyttää aktiivisuutta jokaiselta osapuolelta, myös lapselta (Karila ym., 2013).

Varhaiskasvatuksesta perusopetukseen siirryttäessä huoltajien ja opetus- ja kasvatushenkilökunnan väliset päivittäiset kohtaamiset muuttuvat Wilma –viesteihin ja kehityskeskusteluihin lapsen itse ottaessa vastuuta koulun ja kodin välillä kulkemisesta. Muita yhteistyömuotoja alkuopetuksessa ovat myös vanhempainillat, vanhempainvartit, arviointi- ja kehityskeskustelut ja tietoteknisten välineiden kautta kulkeva informaatio (Friman, 2003, s. 2-4).

Opettajien ja huoltajien välistä yhteistyötä voidaan tarkastella nivelvaiheessa monesta erilaisesta näkökulmasta ja teoreettisesta lähtökohdasta. Yksi tällainen teoreettinen lähtökohta, jota seuraavaksi tarkastelemme lähemmin, on kasvatuskumppanuus, jolla tarkoitamme opettajien ja huoltajien välistä vastavuoroisuutta. (Karila, 2006) Toinen esimerkki teoreettisesta lähtökohdasta on, jo aiemmin esille tuomamme ekologinen näkökulma (Bronfenbrenner 1999) yksilön ja ympäristön vuorovaikutussuhteista. Bronfenbrennerin (1999) mukaan nivelvaiheessa yksilön rooli ja asema muuttuvat uuden kasvu ympäristön seurauksena, samoin myös toimintaympäristö muuttuu yksilön vaikutuksesta.

### 5.1 Kasvatusyhteistyö

Kasvatusyhteistyön määrittelee ja antaa kriteerit niin esiopetuksessa, kuin perusopetuksessakin valtakunnalliset opetussuunnitelmat. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet kattaa myös valtakunnallisen ohjeistuksen siirtymävaiheen yhteistyölle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 25–26). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet tukee Kaskelan ja Kekkosen (2006, s. 13) näkemystä kasvatuskumppanuuden tavoitteesta, mikä tässä on saattaa lapsen kaksi kasvu ympäristöä

koti ja päiväkotiki vastavuoroiseen dialogisuuteen. Kasvatusyhteistyön lähtökohtana on luottamuksen rakentaminen ja osapuolten tasa-arvoinen vuorovaikutus (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 46). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 46) nimeää myös luottamuksen, tasavertaisuuden ja keskinäisen kunnioituksen kasvatusyhteistyön lähtökohdiksi. Kasvatusyhteistyön tehtäväksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittää oppilaiden terveen kasvun ja kehityksen edistämisen. Lisäksi sen tehtävänä on tukea kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä siten, että pystytään takaamaan jokaiselle oppilaalle oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 35).

Vuonna 2016 käyttöön tulleissa opetussuunnitelmissa kasvatuskumppanuudesta puhutaan termillä kasvatusyhteistyö. Myös vuonna 2018 voimaan tulleessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kasvatuskumppanuuden termistä on luovuttu, ja tilalle on tullut kasvatusyhteistyö -termi kuvaamaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa käytämme kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä termejä kasvatusyhteistyö ja kasvatuskumppanuus, sillä tutkimuksessa käytetyssä kirjallisuudessa termi vaihtelee.

## **5.2 Monialainen yhteistyö**

Monialainen yhteistyö eli moniammatillisuus työyhteisössä tarkoittaa yleensä eri ammattilaisten välillä tehtävää yhteistyötä (Lybeck & Wallden, 2011, s. 26). Moniammatillinen yhteistyö muodostuu vähintään kahdesta henkilöstä, organisaatiosta tai ryhmästä, joiden toiminnalla on yhteinen tavoite. (Haikonen & Hänninen, 2006, s. 7). Varhaiskasvatuksessa monialaisen yhteistyöntahoja ovat kaikki alueelliset ja paikalliset toimijat, joiden kanssa varhaiskasvatusyksikön on luontevaa tehdä yhteistyötä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018 s. 35). Perusopetuksessa monialainen yhteistyö muodostuu opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimien välille muodostaen yhtenäisen ja toimivan kokonaisuuden (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 s. 77). Nivelvaiheessa monialainen yhteistyö näkyy muun muassa lapsen kouluvalmiuden arvioinnissa sekä tuentarpeisen lapsen siirtymässä esiopetuksesta perusopetukseen.

Keväällä esiopetuksen ja koulun väliset tiedonsiirtopalaverit nähdään hyvin moniammatillisina. Moniammatillisen yhteistyön tekeminen on todella tärkeää lapsen elämän nivelvaiheissa kuten esiopetuksesta perusopetukseen siirtymisessä (Kittilä, 2019, s. 76). Kittilän (2019, s.76) mukaan nivelvaiheissa tarve tuelle voi olla normaalia suurempi.

## 6 Yhteistyö nivelvaiheessa

Suunnitelmallinen yhteistyö alku- ja esiopetuksen opettajien välillä on edellytys lapsen siirtymälle esiopetuksesta alkuopetukseen. Opettajilta vaaditaan tärkeiden asiakirjojen sekä ohjaavien toimintatapojen molemminpuolista tunnistusta. Jokainen lapsi ja hänen oppimisvalmiutensa tulee ottaa huomioon siirtymävaiheessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sekä Bronfenbrenner (1986) korostavat perheen ja koulun välisten suhteiden merkitystä lapsen kouluun sopeutumiseen ja kykyyn oppia siellä.

Siirtymävaiheen käytänteiden tulee esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 25) mukaan olla suunnitelmallisia, jonka vuoksi varhaiskasvatusta ja perusopetutusta koskevissa suunnitelmissa on siirtymävaiheen käytäntöihin oltava yhtenäinen linjaus. Näitä käytänteitä tulee myös arvioida ja kehittää yhteistyössä esi- ja alkuopetuksen henkilökunnan ja lasten huoltajien kanssa. Yhteistyön tavoitteena on luoda tiedon siirron käytänteet, jotka edesauttavat lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen mahdollisimman joustavasti, sekä lapsen kasvua ja oppimista tukevalla tavalla (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 25). Lapsen pääkasvattajina huoltajien tietoja ja lapsituntemusta tarvitaan esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä helpottamaan kodin ja koulun yhteistä kasvatustehtävää, sekä tukemaan lapsen oppimisen jatkumoa, kouluun sopeutumista ja koululaiseksi kasvamista (Karikoski, 2008, s.19).

Karhuniemi (2013, s. 108) korostaa siirtymävaiheen vanhempainiltoja tärkeänä osana vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, jossa käsitellään siirtymään liittyviä ajankohtaisia asioita. Ensimmäinen vanhempainilta voidaan pitää jo keväällä ennen koulun alkamista, tällöin vanhemmilla on mahdollisuus tutustua kouluun ja sen henkilöstöön ja käydä keskustelua itseä arveluttavista kysymyksistä (Karhuniemi, 2013, s, 109). Karikosken tutkimuksessa esi- ja alkuopetusikäisten lasten vanhemmat yleensä kokevat yhteistyön tärkeäksi ja kiinnostavaksi, sekä ovat valmiita käyttämään siihen aikaa (Korpinen, 2000, s. 139, Siniharju, 2007, s. 92, Karikoski, 2008, s. 48). Opettajan työn vaativuuden ja vastuullisuuden vuoksi osa opettajista kokee, etteivät he voisi tehdä työtään ilman vanhempien apua (Koiranen, Husso & Korpinen, 2008, s. 99). Opettajan sekä koulun olisikin tärkeä huomioida vanhemman kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys luomalla vakaa ja molemminpuoliselle luottamukselle ja kunnioitukselle nojaava perusta myöhemmin tehtävälle yhteistyölle.

Koulun aloituksessa ei ole kysymys pelkästään kasvatusvastuun jakamisesta kodin ja koulun välillä, vaan todellisesta yhteistyöstä ja kasvatuskumppanuudesta (Rimpelä, 2013, s. 45). Lapselle koulun aloitus tarkoittaa kahden erilaisen toimintakulttuurin, esikoulun ja peruskoulun yhteen törmäämistä (Karikoski, 2008, s. 32). Kun vanhempien ja opettajien rooli nähdään lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukijoina, tulisi kasvattajien kiinnittää huomiota myös kasvuympäristöjen jatkumoon, niiden muuttuessa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa (Karikoski, 2008). Tätä jatkumoa voidaan tukea koulun aloitus vaiheessa Karikosken (2008, s. 51) mukaan asettamalla lapselle yhdenmukaisia kasvatus- ja oppimistavoitteita. Tässä tehtävässä korostuvatkin huoltajien ja opettajan avoin kommunikaatio henkilökohtaisessa vuorovaikutussuhteessa (Karikoski, 2008, s. 51–52).

Koulunaloittamisen lähestyessä lapsen mikrosysteemiin kuuluvien aikuisten yhteistyöverkostot muuttuvat. Nivelvaiheessa yhteistyöverkoston kuuluvat kodin, esiopetuksen ja koulun mikrosysteemit ks. Kuvio 1. Kaikilla näillä mikrosysteemeillä on nivelvaiheessa omat yhteistyömuotonsa, työnjakonsa, sääntönsä sekä toiminnan välineensä (Engerström, 2004).

## **6.1 Tietojen jakaminen ja siirto nivelvaiheessa**

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyössä on mukana monialainen ja ammatillinen yhteistyöverkko, jossa varhaiskasvatuksen- ja perusopetuksen opettajilla on suuri vastuu toiminnan toteutuksesta. Muita nivelvaiheen yhteistyössä mukana olevia kasvatusalan ammattilaisia ovat muun muassa lastenhoitajat, avustajat, erityisopettajat sekä päiväkodin johtaja ja koulun rehtori. (Kangas, 2018, s. 11–12) Esi- ja alkuopetuksen välisessä nivelvaiheessa aiemmin mainittujen lisäksi koulukuraattori on yhteistyössä usein mukana silloin, kun käsitellään tukea tarvitsevan lapsen asioita (Kittilä, 2019).

Keväällä pidettävässä tiedonsiirtopalaverissa esiopetuksen opettajat kertovat lapsen tulevan koulun erityisopettajalle, tulevalle opettajalle sekä rehtorille lasta koskevista pedagogisista tiedoista (Kittilä, 2019, s. 63). Kittilän (2019, s.63) mukaan esiopettajan koululle kertomat

tiedot lapsesta ovat erityisen tärkeitä, sillä tulevassa koulussa ei ole varhaiskasvatuksen kaltaisia resursseja havaita asioita.

Kittilän (2019) teettämässä tutkimuksessa varhaiserityisopettaja kuvasi nivelvaihetta esiopetuksen ja koulun välillä hyvinkin tiedonsiirrolliseksi. Tiedonsiirtopalavereissa voi olla mukana muun muassa varhaiserityisopettaja, varhaiskasvatuksenopettaja, koulupsykologi, puhe- ja toimintaterapeutit sekä lapsen tulevan koulun opettaja ja muu tarvittava henkilökunta (Kittilä, 2019, s. 63).

## 7 Koulun aloittaminen

Tämän otsikon alla tuomme esiin koulu kontekstin sekä koulun aloittamisen siirtymäprosessina, jolla kuvaamme esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta. Tutkimuksessamme nivelvaihe kattaa esiopetuksen ja alkuopetuksen välisen toiminnan, jolloin tutkimuksen kannalta on merkityksellistä avata esiopetuskontekstin lisäksi myös alkuopetuskonteksti, mihin lapsi siirtyy.

Koulunaloittaminen nähdään lapsen ja hänen kasvuympäristönsä muutos- ja sopeutumisprosessina (Bronfenbrenner, 1979). Koulun siirtyminen, eli nivelvaihe alkaa esiopetuksesta ja siellä toteutettavasta valmentavasta toiminnasta ja jatkuu tutustumisena alkuopetukseen ja päättyy uuteen kasvuympäristöön sopeutumisena ensimmäisen lukuvuoden aikana (Karikoski, 2008, s. 16). Koulun aloittamisen myötä koulusta tulee yksi lapsen kasvuympäristöistä, kodin ohelle. Näitä lapsen merkityksellisiä lähiympäristöjä Bronfenbrenner (1979) kuvaa mikrosysteemeiksi ks. Kuvio 1.

Peruskouluun siirtyminen tapahtuu esiopetuksesta, mikä vahvistaa lapsen käsitystä itsestään oppijana ja näin tukee kasvun ja kehityksen edellytyksiä tulevilla koulutiellä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 12). Lasta palvelevan ja luontevan siirtymän takaamiseksi on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritelty siirtymävaiheen toteutus esiopetuksesta perusopetukseen.

Tutkimuksessamme esiopetuksen ja alkuopetuksen välinen nivelvaihe siirtymäprosessina perustuu Bronfenbrennerin (1979, s. 6) ekologiseen teoriaan ja erityisesti teorian näkemykseen koulunaloittamisesta ekologisena siirtymänä eli transitiona. Yhteistyötä tarkasteltaessa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, koemme merkitykselliseksi havainnollistaa esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta siirtymäprosessina, jolloin nivelvaihe siirtymänä konkretisoituu.

Ekologisia siirtymiä tapahtuu läpi ihmisen elämän. Bronfenbrenner (1979, s. 26–27) listaa niistä esimerkkeinä esikoulun ja koulun aloittamisen lisäksi muun muassa koulusta valmistumisen, työelämään siirtymisen, avioliiton solmimisen ja eläkkeelle siirtymisen. Karikoski (2008) vertaakin lapsen koulun aloittamista uuteen työpaikkaan siirtymisenä. Ekologisella transitiolla viitataan tapahtumaan, jossa yksilön asema ympäristössä muuttuu kasvuympäristön ja yksilön roolin muutoksen seurauksena (Bronfenbrenner 1979, s. 26).



Oppivelvollisuus velvoittaa Suomen kansalaisia suorittamaan yhdeksän vuotisen peruskoulun. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna syyslukukaudella, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta. (Perusopetuslaki 628/1998 § 25). Perusopetuslain mukaan lapsi voi aloittaa peruskoulun niin sanotusti alaikäisenä eli jo kuusivuotiaana, mikäli hän on kehityksellisesti valmis. Kouluvalmius määritellään psykologisin testein ja tarvittaessa lääketieteellisesti. Lapsen koulunaloittamista voidaan myös siirtää vuodella. (Perusopetuslaki 628/1998 § 27).

Alkuopetuksen eli 1-2 vuosiluokkien erityisenä tehtävänä on luoda lapselle myönteinen käsitys itsestä koululaisena ja oppijana (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 98). Näiden vuosien aikana huomioidaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen antamat valmiudet. Ensimmäisten kouluvuosien aikana lapsen yksilöllisen kehityksen seurannan tulisi olla aktiivista, jotta voidaan taata lapselle riittävä taitotaso opintojen edetessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 98).

Hakkarainen (2002, s. 10) mainitsee, että esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymisen haasteena on pidetty sitä, miten seuraava vaihe rakentuu edellisen varaan ilman katkoksia, koska tavoitteena olisi joustava siirtymä. Linnilä (2011 s. 96) mukaan hyvän pohjan nivelvaiheelle luovat opettajien ammatillinen ja ajantasainen osaaminen, kasvatusyhteistyö huoltajien kanssa sekä lapsen ja lapsuuden kuuleminen. Nivelvaiheessa painotetaan usein lapsen kouluvalmiutta, mutta Salolatva (2016, s. 8) toteaa tutkielmassaan, että myös koulun valmiutta ottaa lapset vastaan tulisi pohtia.

## **7.1 Tehostetun tuentarpeinen lapsi nivelvaiheessa**

Tehostettua tukea tarvitsevalla lapsella tarkoitetaan lasta, jolle enemmistölle suunnatut opetus- ja kasvatustimet eivät syystä tai toisesta sovi (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas, 2015, s. 11).

Opetuksessa lapset tulisi ottaa huomioon yksilöinä, mikä tarkoittaa sitä, että jokaisen lapsen vahvuudet ja tarpeet tulisi selvittää. Perusopetuksessa lapselle voidaan tarjota tukea oppimisessa ja kulunkäynnissä sekä lapselle voidaan tarjota mahdollisuutta osallistua aamu- ja iltapäivätoimintaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) sanotaan, että myös vammaisten lasten tulee saada nauttia täysipainoisesta elämästä aktiivisena toimijana ja olla osana yhteisön toimintaa. Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) korostetaan myös vammaisten lasten oikeutta tukeen ja hoitoon lapsen ja huoltajien olosuhteet huomioon ottaen. Tämän pohjalta voidaan ajatella, että myös nivelvaiheessa tulisi ottaa huomioon lapsen ja perheen yksilölliset tarpeet.

Nivelvaiheessa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu merkittävästi tuentarpeisen lapsen ja hänen huoltajiensa kohdalla. Roffey (2001) korostaa hyvän kommunikaation tärkeyttä opettajien, huoltajien ja varhaiskasvattajien välillä tuentarpeisen lapsen oppimisen jatkumon takaamiseksi. Tuentarpeisella lapsella on usein haasteita pysyä samassa oppimisen ja kehityksen tahdissa ikätovereihinsa nähden (Myklebust, 2002).

## 8 Osallisuus nivelvaiheessa

Nivelvaiheen yhteistyössä näemme osallisuuden merkittäväksi, erityisesti lapsen sekä huoltajaan kohdistuvan yhteistyön näkökulmasta. Osallisuuden kautta yksilö rakentaa käsitystä omasta minästä, kuka on ja millainen hän on suhteessa toisiin (Karila ym., 2013, s. 53). Karilan ym. (2013, s. 53) mukaan osallisuus muovaa lapselle käsityksen itsestään toimijana, jolla on velvollisuuksia ja oikeuksia. Yksilöllä on myös tunteita, ajatuksia, mielipiteitä, taitoja ja tietoja, joita muut ihmiset arvostavat tai eivät arvosta. Nämä hyväksytyksi tulemisen kokemukset vaikuttavat siihen millaisia toimintamalleja yksilö omaksuu, sekä toiminta mallien heikentävään tai tukevaan vaikutukseen osallisuuden ja toimijuuden kokemuksiin koulumaailmassa (Karila ym., 2013, s. 53).

Osallisuuden kehittäminen sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa onkin yksi tämän hetken keskeisistä kehitys kohteista (Karila, 2006). Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa pyritään tavoitteellisesti rakentamaan vertikaalista sekä horisontaalista koherenssia (Karila ym., 2013), tällä viitataan esiopetuksen sisäistä pedagogista kokonaisuutta ja pedagogisen jatkuvuuden toteutumista lapsen opintopolun erivaiheissa. Esi- ja alkuopetuksessa tulisikin kehittää sellaisia pedagogisia toiminta malleja, jotka tukevat niin lapsen kuin huoltajien osallisuutta (Karila ym., 2013).

YK:n Lapsen oikeuksien sopimusta (1989) voidaan pitää osallisuuden lähtökohtana. Lapsen oikeuksien sopimuksen 12. artiklassa todetaan, että lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ikänsä ja kehitystasonsa mukana. Myös lapsen oikeus ilmaista näkemyksiään on kirjattu Lapsen oikeuksien sopimukseen. Tämän perusteella voisi todeta että, osallisuus on merkittävä seikka esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyötä tarkasteltaessa, sillä kouluun siirtymisen yhteistyön keskiössä on lapsi ks. Kuvio 1.

Uudessa varhaiskasvatuslaissa korostetaan lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen ja osallisuuteen (Järvinen & Mikkola, 2015). Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa on lapsen mielipiteet ja toivomukset otettava huomioon. Varhaiskasvatuslaissa korostetaan myös huoltajien osallisuutta. Huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua lapsen varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Lapselle sekä hänen huoltajilleen on päiväkodissa tai muussa

yksikössä järjestettävä mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 20).

Varhaiskasvatussuunnitelman- (2018) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan toimintakulttuurissa toteutettavaa osallisuutta, tasa-arvoa ja yhteistyötä. Henkilöstön tulisi varmistaa, että lapsi saa ilmaista mielipiteitään sekä tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa. Varhaiskasvatuksessa toiminta tulisi järjestää niin, että nämä yllä mainitut seikat tulevat toteutetuiksi. Lasten ja huoltajien osallisuus tukee yhteenkuuluvuutta, vahvistaa hyvinvointia, toimii perustana avoimelle vuorovaikutukselle sekä ennalta ehkäisee mahdollisia ongelmia (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014. s. 60).

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s.28) painotetaan toimintatapojen rakentuvan yhteistyössä. Perusopetuksessa osallisuutta edistävällä toimintakulttuurilla luodaan pohjaa oppilaan kasvulle itsenäiseksi kansalaiseksi. Oppilaita kannustetaan toiminnan suunnitteluun, kehitykseen ja arviointiin ja näin saavat kokemuksia kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 28). Perusopetuksessa kannustetaan osallistumiseen ja demokraattiseen vuoropuheluun ja tarjotaan erilaisia toimintatapoja tämän toteutumiseksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 28). Yksi tämänkaltainen toimintamuoto on esimerkiksi kummitoiminta, joka parhaimmillaan tekee nivelvaiheesta sujuvampaa.

Sekä varhaiskasvatussuunnitelman- (2018), esiopetuksen opetussuunnitelman- (2014), että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan osallisuuden merkitystä kasvatus- ja kouluinstituutioissa. Tämän pohjalta voitaisiin päätellä, että osallisuuden huomioon ottaminen myös nivelvaiheessa tukisi lapsen ekologista siirtymää (Bronfenbrenner, 1999) esiopetuksesta peruskouluun. Tämän perusteella voisi todeta, että huoltajien ja lasten osallisuuden huomioon ottaminen nivelvaiheen jokaisen vaiheen toteutuksessa olisi merkityksellistä. Myös YK:n Lasten oikeuksien sopimus (1989) korostaa lapsen oikeutta osallisuuteen häntä koskevissa päätöksissä, joten voisi ajatella, että olisi jopa velvoittavaa kuulla lasta myös nivelvaiheessa, jolloin lapsi tulisi osaksi nivelvaiheen yhteistyötä.



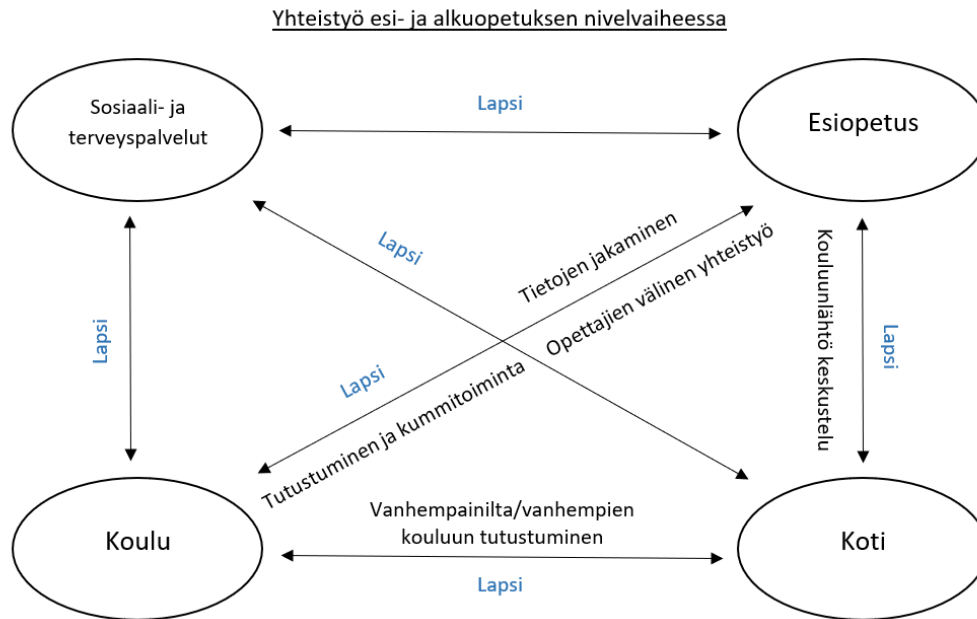
## 9 Kokoava teksti/johtopäätökset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tuottaa yleiskatsaus esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyöstä. Nivelvaihetta lähdimme tarkastelemaan esi- ja alkuopetuksen välissä tapahtuvana siirtymänä.

Koulun aloittaminen on jokaiselle yksilölle varmasti yksi elämämme isoimmista muutoksista, mikä pitää sisällään valtavan määrän uuden oppimista, uusia ihmisiä ja uuden ympäristön missä tulemme suorittamaan ainakin osan oppivelvollisuudestamme. Koulun aloittaminen tuo perheen elämään uudenlaista säännöllisyyttä ja rutiineja, kuten lapsen kouluunlähtö aamulla, koulumatka, läksyjen teko, repun pakkaaminen ja iltapäivätoiminta koulun jälkeen. Näistä uusista rutiineista ja niiden järjestämisestä huolehtii lapsi ja huoltajat yhdessä. Lapsen koulun aloittamisella voi olla vaikutusta myös vanhempien asenteisiin, odotuksiin ja vuorovaikutussuhteisiin lapsen kanssa, näiden muutosten seurauksena koko perhesysteemi järjestäytyy uudestaan, mikä on myös iso muutos itse lapsen koulun aloittamisen ohella.

Tutkimuksen teoreettisena pohjana käytimme Bronfenbrennerin (1979) ekologista systeemiteoriaa. Tämä ekologinen systeemiteoria painottaa lapsen kasvuympäristön laatua ja kontekstia (Bronfenbrenner, 1979). Täydensimme tutkimuksemme teoreettista pohjaa Hujalan (1999) kontekstuaalisen oppimisen mallilla, joka antaa tutkimuksellemme laajemman käsityksen lapsen toimijuudesta nivelvaiheessa ks. Kuvio 1.

Hujala (1999) toteaa että lapsen mahdollisuudet kasvuun ovat riippuvaisia ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista lapselle aktiivisena toimijana. Tästä voisimmekin päätellä, että lapsi ja hänen osallisuutensa nivelvaiheessa tulisi ottaa huomioon ekologisen siirtymän toteutumiseksi.



KUVIO 2. Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa.

Kuviossa 2. olemme havainnollistaneet esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa toimivien mikrosysteemien (Bronfenbrenner, 1979) välistä yhteistyötä. Olemme jakaneet mikrosysteemit neljään eri nivelvaiheeseen toimivaan kontekstiin, esiopetus, koti, koulu ja sosiaali- ja terveyspalvelut. Kuvion nuolet, eli mesosysteemit kuvaavat toimijoiden välistä yhteistyötä ja keskeisimmät yhteistyömuodot olemme tuoneet kuvassa esiin.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme oli, millaista yhteistyö on esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Tutkimuksemme esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyöstä osoittaa, että yhteistyö kouluun siirtymisessä on monialaista. Yhteistyötahojen välinen vuorovaikutus nivelvaiheessa määräytyy esi- ja alkuopetuksen siirtymän eri vaiheiden mukaisesti. Siirtymävaiheen käytänteet ovat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 25) mukaiset. Nivelvaiheen yhteistyö on tiivistä kanssakäyntiä esi- ja alkuopetuksen henkilökunnan ja lapsen huoltajien välillä. Yhteistyön tavoitteena esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 25) mukaan on luoda tiedon siirron käytänteet, jotka edesauttavat lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen mahdollisimman joustavasti. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyön keskiössä on lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 25). Rimpelä (2013, s. 45) toteaa että koulun aloituksessa ei ole kysymys pelkästään kasvatusvastuun jakamisesta kodin ja koulun välillä, vaan todellisesta yhteistyöstä ja kasvatuskumppanuudesta.

Toisena tutkimuskysymyksenämme oli ketkä ovat keskeisiä toimijoita esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyössä. Kuviossa 2. kuvaamme tutkimuksessamme esille nousseita esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa toimivia yhteistyötahoja. Tutkimuksen pohjalta keskeisimpinä yhteistyötahoina esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa näyttäytyy koti, koulu ja esiopetus sekä sosiaali- ja terveystalvet.

Hyvän pohjan esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheelle luovat opettajien ammatillinen ja ajantasainen osaaminen, kasvatusyhteistyö huoltajien kanssa sekä lapsen ja lapsuuden kuuleminen (Linnilä 2011, s. 96). Lapsen ja lapsuuden kuuleminen korostuu lapsen oikeudessa osallisuuteen, jota varhaiskasvatussuunnitelman- (2018), esiopetuksen opetussuunnitelman- (2014), että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan kasvatus- ja kouluinstituutioissa.

Koti: Lapsi ja huoltajat
Esiopetus: Varhaiskasvatuksen opettajat, lastenhoitajat, päiväkodin johtaja ja varhaiserityisopettaja
Koulu: Luokanopettaja, erityisopettaja, rehtori ja koulukuraattori
Sosiaali- ja terveystalvet: Puhe- ja toimintaterapeutti, koulupsykologi ja sosiaalityöntekijä, sekä neuvola- ja lääkäripalvelut

KUVIO 3. Mikrosysteemit esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa.

Kuvioon 3. olemme listanneet tarkemmin esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa toimivat mikrosysteemit ja niiden sisällä olevat toimijat eli mesosysteemin vuorovaikutus tekijät. Kodin sisällä näemme toimijoiksi lapsen ja huoltajat, esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettajat, lastenhoitajat, päiväkodin johtajan sekä varhaiserityisopettajan. Koulun mikrosysteemiin luokittelemme kuuluvaksi luokanopettajan, erityisopettajan, rehtorin ja koulukuraattorin. Sosiaali- ja terveystalveihin katsoimme kuuluvan puhe- ja toimintaterapeutin, koulupsykologin ja sosiaalityöntekijät, sekä neuvola- ja lääkäripalvelut.



## 10 Pohdinta

Tutkimuksemme sai alkunsa tarkastellessamme esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta lapsen siirtymänä. Esiopetuksesta kouluun prosessikuvauksessa huomasimme, että lapsi otetaan mukaan vasta toukokuussa, jolloin lapsi käy tutustumassa tulevaan koulunsa ensimmäisen kerran (Sivistys- ja kulttuurilautakunta 2016). Koimme tämän ajankohdan melko myöhäiseksi, joten halusimme lähteä tutkimaan aihetta tarkemmin. Nyt tutkimuksemme loppuvaiheessa ajattelempa, että kouluun valmistavassa esiopetuksessa olisi suotavaa panostaa lapsen osallisuuteen tulevan koulun kanssa tehtävän yhteistyön osalta.

YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (1989) pitää lapsen osallisuutta keskeisenä osana lasten oikeuksia, lisäksi lapsen tulisi saada osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Pohdimmekin, toteutuuko lapsen osallisuus nivelvaiheessa, jos lapsi tulee konkreettisesti mukaan nivelvaiheeseen vasta toukokuussa kouluun tutustuessa. Tulisiko lapsi ottaa osaksi nivelvaiheen yhteistyötä jo varhaisemmassa vaiheessa, jotta lapsen oikeus osallisuuteen toteutuisi entistä paremmin.

Tästä onkin herännyt ajatus jatkotutkimuksesta, jossa haluaisimme lähteä tarkastelemaan esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta lapsen näkökulmasta. Jatkotutkimuksessa haluaisimme selvittää lapsen osallisuuden ja kuulluksi tulemisen toteutumista esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa.

Koemme esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyön aiheena olevan merkityksellinen, niin esiopetuksen kuin koulun näkökulmasta. Yhteistyön näemme merkittäväksi osaksi esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, koulupolun jatkuvuuden takaamiseksi.

Toteutimme tutkimuksemme parityönä. Idea tutkimuksen työstämisestä yhdessä lähti liikkeelle keskustellessamme nivelvaiheesta yleisellä tasolla. Huomasimme aiheen kiinnostavan molempia ja jaoimme samanlaisia ajatuksia aiheesta. Tutkimuksen toteutus parityönä onnistui sujuvasti, ja haastoi pohtimaan tutkimustyötämme laajasti. Uskomme, että tutkimuksen toteutus parityöskentelynä auttoi luomaan laajemman ja tarkemman kokonaisuuden tutkimuksestamme.

## Lähteet

- Alila, K. (2017). Opetus- ja kulttuuriministeriö. (Toim.) *Finnish Country Note on Transitions in ECEC. Review of Policies and Practices for Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80103/okm27.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Viitattu 27.1.2020.
- Bronfenbrenner, U. (1986a). *Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives*. *Developmental Psychology*, 22(6).
- Bronfenbrenner, U. (1999). *Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models*. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring Environment across the Life Span*. Washington, DC: American Psychological Association. 4.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. [https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf) . Viitattu 17.2.2020.
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Tutkimuksia 251. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/brotherus/esiopetu.pdf> . Viitattu 17.2.2020.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY. 39 – 40.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino
- Esikoulukomitean mietintö. (1972). Komiteamietintö A 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Friman, T. (2003) *Tekniikka ei korvaa vuorovaikutusta*. *Opettaja*, 98(33), 2–4.
- Forss-Pennanen, P. (2006). *Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3. Jyväskylä: Jyväskylän

- yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18017/1/951-39-2596-x.pdf> .  
Viitattu 27.1.2020.
- Haikonen, R-L & Hänninen, U-M. (2006). ”*Moniammatillinen yhteistyö on jaettava asiantuntijuutta*”. Teoksessa *Kohti toimivaa yhteistyötä. Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä*. toim. Haikonen, R-L & Hänninen, U-M. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher, 1/2006. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 7.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 10.
- Hakola, S. (2001). *Kodin ja koulun yhteistyö – kokemuksia ja kehitteillä olevia työmuotoja*. Teoksessa: *Koti ja koulu- Kavereita vai kiistakumppaneita?* Jyväskylä: MLL.
- Heikka, J. (2004). *Lapsen oppimisen arviointi esiopetuksessa. Esikoulun opettajien näkökulma arviointiin ja sen merkityksiin esiopetuksen pedagogiikassa*. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. PAINOS. Hämeenlinna: Tammi. 23–24
- Järvinen K., Mikkola P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuden ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Pedatieto 2015.
- Kangas, P. (2018). *Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vaatimukset kasvatusyhteisölle*. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma. 11–12. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102948/1519196476.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Viitattu 31.3.2020.
- Karhuniemi, T. (2013). *Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet*. Teoksessa: Lämsä, A-L Verkosto vahvaksi (105-133). Juva PS-kustannus. 108–109.
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön*. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf> . Viitattu 31.3.2020.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) (2013). *PÄIVÄKODISTA PERUSKOULUUN. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus. 21–22. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf) Viitattu 28.2.2020.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2006). *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatukseen kehittämiseen*. Vaajakoski: Gummeruksen Kirjapaino Oy. 13.

- Kittilä, E. (2019). *Koulukuraattorin työ esi- ja alkuopetuksessa moniammatillisesta näkökulmasta*. [https://epublications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20190633/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20190633.pdf](https://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20190633/urn_nbn_fi_uef-20190633.pdf). Viitattu 31.3.2020.
- Koiranen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (2008). *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Korpinen, E. (Toim.), Tutkiva opettaja, Journal of Teacher Researcher 2/2008. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 99.
- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. (2011). *Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti*. Helsinki: Opetusviraston julkaisuja. 73.
- Korpinen, E. (2000). *Vanhemmat ja esiopetus*. Korpinen, E. (Toim.), Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja, Journal of Teacher Researcher 8/2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 139.
- Lapsen oikeuksien yleissopimus. Yhdistyneet kansakunnat. (1989). [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf). Viitattu 2.3.2020.
- Linnilä, M-L. (2011). *Kumpi on valmis – lapsi vai koulu?* Tampere. Mediapinta. 96.
- Lybeck, T & Wallden, J. (2011). ”*Nuorisolain muutokset- monialainen yhteistyö ja etsivä nuorisotyö*”. Teoksessa *Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö*. Toim. Aaltonen, K. Helsinki: Tietosanoma. 26.
- Moberg S., Hautamäki J., Kivirauma J., Lahtinen U., Savolainen H. & Vehmas S. (2015) *Eriyispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja. 11.
- Moen, P. & Erickson, M. A. (1995). *Linked lives: A Transgenerational Approach to Resilience*. In P. Moen, G. Jr. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Myklebust, J. O. (2002). *Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway*. European Journal of Special Needs Education, 17(3). <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210162158?needAccess=true>. Viitattu 30.1.2020.
- Niikko, A. (2001). *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu: Joensuu University Press. 30. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/esiopetus2/kansi.htm>. Viitattu 17.2.2020.
- Nissinen, S. (1994). *Onko koulu jo lapsikypsä? Joustava alkuopetus Savonlinnan normaalikoulussa*. Teoksessa M. Kankaanranta, E. Tiihonen (toim.) *Joustavasti*

- oppimaan: 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita.* Jyväskylän Yliopisto.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys.* PS- kustannus. 95.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.*
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.*
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.*
- Opetustoimen tukipalvelut, (2011). *Oulun kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyösuunnitelma.* [https://www.ouka.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=7aef6c4a-1cff-4bf7-8028-712577dab69f&groupId=112792](https://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=7aef6c4a-1cff-4bf7-8028-712577dab69f&groupId=112792) . Viitattu 3.2.2020.
- Perusopetuslaki* 628/1998 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> . Viitattu 31.3.2020.
- Puroila, A.-M. (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön.* Acta Universitatis Ouluensis E 51. Oulu: Oulun yliopisto. 83.
- Ranto, A. (2011). *Kasvua kirjaamisen keskellä? Dokumentoinnin merkitys päiväkodissa kasvatushenkilöstön puheessa.* Tampereen yliopisto. Pro gradu-tutkielma. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/82864/gradu05330.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Viitattu 26.3.2020.
- Rimpelä, M. (2013). *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa.* Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Roffey, S. (2001). *Special needs in the early years.* Collaboration, communication and coordination (2nd ed.). Lontoo: David Fulton.
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä.* Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruohonen, K. (2000). *Perusopetuksen ensimmäisen luokan oppilaiden oppimiskokemukset yhdistetyllä esi- ja alkuopetusluokalla. Tapaustutkimus erään ala-asteen 0-1 luokalla.* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Pro-gradu tutkielma. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/87493/gradu00017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Viitattu 25.2.2020.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin.* Vaasan Yliopiston julkaisuja.
- Salolatva, E. (2016). *Esikoulusta kouluun siirtyminen kahden tehostettua tukea saavan lapsen kokemana.* Oulun yliopisto. Pro-gradu tutkielma. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201612023188.pdf> . Viitattu 2.3.2020.

Siniharju, M. (2007). *Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana*. Helsinki: Opetushallitus. 92.

*Varhaiskasvatuslaki* 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> . Viitattu 31.3.2020.

*Yhdysluokkaopetuksen opas*. (1981). Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.