



Jenna Kähkönen ja Alina Lehtikangas

Opettajien kokemuksia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Tutkinto-ohjelma

2.5.2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa alkuopettajien kokemana (Jenna Kähkönen ja Alina Lehtikangas)

Pro gradu -tutkielma, 59 sivua, 1 liitesivua

2.5.2022

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla on esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastelemme, millaiset tekijät edistävät ja haittaavat oppilaan kouluun siirtymistä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa opettajan kokemana. Näitä kahta kysymystä tarkastelemme Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan pohjaten. Tutkimus on laadultaan kvalitatiivinen ja otteeltaan, sekä aineiston analyysi menetelmältään fenomenologis-hermeneuttinen. Aineiston keruussa olemme käyttäneet sähköistä kyselyä, joka on toteutettu Webropolilla.

Aineistosta tehdyn analyysin pohjalta voidaan todeta, että Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasot ovat nähtävissä opettajien kokemuksissa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmaa tarkastellessa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla opettajien kokemuksiin vaikuttavat tekijät jakautuivat jokaiselle Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasoille. Opettajien vastauksissa toistui usein neljä nivelvaiheen yhteistyöhön vaikuttavaa teemaa, jotka olivat kasvatusorganisaation kasvatuskulttuurin tuki, yksilöllisen tuen tarve, huoltajat nivelvaiheessa sekä Covid 19-pandemia. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistoa tulkitessa lapsi ja hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa liittyvät tekijät korostuivat vahvasti. Opettajien kuvaamissa kokemuksissa nivelvaihetta haittaavista tekijöistä, lapsen kouluun siirtymisen näkökulmasta oli havaittavissa eniten lapsen ja tämän lähiympäristöön liittyviä tekijöitä. Saamamme aineiston ja tekemiemme tulkintojen pohjalta teimme johtopäätöksen, että oppilaan kouluun siirtymiseen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa vaikuttavat niin, yhteiskunta, kasvatusyhteisöjen kasvatuskulttuurit, esiopetus, alkuopetus, kuin lapsi ja hänen lähiympäristönsäkin. Tulkintamme mukaan, opettajien kokemuksista voimme todeta, että kaikki Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasot ovat vaikutuksessa nivelvaiheeseen, joko suoraan tai välillisesti. Tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyöstä, voidaan hyödyntää nivelvaiheen yhteistyötä tukevan toiminnan suunnittelussa.

Avainsanat: alkuopetus, esiopetus, nivelvaihe, yhteistyö

Sisältö

Johdanto	4
1. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe tutkimusaiheena	7
1.1 Mitä on esi- ja alkuopetus?	7
1.2 Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen	9
1.3 Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheelle asetetut tavoitteet	10
2. Kasvatusyhteisöjen välinen yhteistyö nivelvaiheessa	12
2.1 Esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurit	14
2.2 Esi- ja alkuopettajien yhteistyö	17
3. Bronfenbrennerin ekologinen teoria	19
4. Tutkimuksen menetelmälliset valinnat	23
4.1 Laadullisen tutkimuksen menetelmät	23
4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	24
4.3 Aineiston hankinta	26
4.4 Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi	27
5. Tutkimustulokset	30
5.1 Opettajien kokemuksia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta	30
5.2 Edistävät ja haittaavat tekijät esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa	37
6. Pohdinta	44
6.1 Luotettavuus ja eettisyys	48
6.2 Jatkotutkimusaiheita	51
Lähteet	52
Liite 1	57

Johdanto

Tutkimusaiheemme sai alkunsa tarkastellessamme nivelvaihetta lapsen siirtymänä esiopetuksesta alkuopetukseen kandidaatin tutkielmassamme (Kähkönen & Leppänen 2020). Tällöin kandidaatin tutkielmaa aloittaessa (Kähkönen & Leppänen 2020) nivelvaihetta tarkastellessa huomiomme kiinnittyi Oulun kaupungin sivistys ja kulttuurilautakunnan laatimaan paikalliseen esiopetussuunnitelmaan. Tässä asiakirjassa viitattiin kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyösuunnitelmaan, jonka on laatinut esi- ja alkuopetuksen yhteistyöryhmä (Kähkönen & Leppänen 2020), tässä nivelvaiheen prosessikuvauksessa huomasimme, että lapsi otetaan mukaan nivelvaiheeseen konkreettisesti vasta toukokuussa (Sivistys- ja kulttuurilautakunta 2016).

Valitsimme tarkastelun kohteeksi alkuopetuksessa toimivan opettajan, sillä koemme opettajan roolin olevan tärkeässä osassa lapsen sujuvan koulunaloituksen mahdollistajana. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajien kokemuksia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmasta. Tutkimuksemme teoreettisena taustana käytämme Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa, mikä on ohjannut myös tutkimuskysymyksiä. Tutkimusaineiston keräsimme sähköisellä kyselyllä.

Tässä tutkimuksessa rajaamme yhteistyön kasvatusyhteisöjen väliseen yhteistyöhön, sekä kasvatusyhteisöjen sisäiseen yhteistyöhön ja tarkastelumme keskiössä ovat opettajien kokemukset. Kiinnostavaa on myös tietää, mitkä seikat vaikuttavat edistävästi ja toisaalta myös haittaavasti esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen. Koemme, että opettajilta vaaditaan yhä enemmän taitoa olla yhteistyössä eri tahojen kanssa. Tämän vuoksi yhteistyön ja sen toimivuuden tutkiminen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa on mielestämme tärkeää ja ajankohtaista.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmasta, ja kuinka kokemuksissa heijastuu Bronfenbrennerin ekologisen teorian tasot?

2. Millaiset tekijät edistävät ja haittaavat oppilaan kouluun siirtymistä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa opettajan kokemana Bronfenbrennerin ekologisen teorian valossa?

Tutkimuksen alussa esittelemme tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset, jonka jälkeen tarkastelemme esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta tutkimusaiheena. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta tutkimuskysymyksenä olemme lähteneet tässä tutkimuksessa kartoittamaan tarkastelemalla mitä esi- ja alkuopetus ovat ja millaiset asiakirjat niitä ohjaavat. Tämän jälkeen olemme siirtyneet tarkastelemaan nivelvaihetta lapsen kouluun siirtymänä. Nivelvaiheella tarkoitetaan siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tämä siirtymä alkaa ajallisesti lapsen esiopetusvuonna, jolloin lapsi yleensä käy tutustumassa tulevaan kouluun ja opettajaan. Esiopetusvuoden aikana myös esiopetuksen ja alkuopetuksen kasvatushenkilöstö tekevät yhteistyötä lapsen kouluun siirtymisen mahdollistamiseksi. Tämä yhteistyö ilmenee muun muassa tiedonsiirrossa, joka on erityisen tärkeä osa nivelvaihetta. Nivelvaihetta tarkastellessa tuomme esiin myös Ahtolan (2017) nivelvaiheelle asettamat tavoitteet, joita hän listaa neljä. Esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä toteutetaan mahdollisesti myös yksiköiden resurssien ja tapojen mukaan pitkin lapsen esiopetusvuotta yksiköiden välisen yhteisen toiminnan muodossa.

Esi- ja alkuopetuksen kasvatusyhteisöjen välisestä yhteistyöstä kerromme myös lisää luvussa kaksi. Luvun kaksi alaluvuissa tuomme myös esiin esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien käsitteet. Kerromme myös esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureista tarkastelemalla niiden eroja ja yhtäläisyyksiä ja pohtimalla sitä, mikä näihin eroihin ja yhtäläisyyksiin johtaa. Tämän tutkimuksen keskiössä ovat esi- ja alkuopetuksen opettajien yhteistyö erityisesti oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmasta. Koska tutkimuskysymyksemme kohdistuvat lapsen kouluun siirtymiseen, koemme esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön olevan merkittävässä roolissa nivelvaiheessa. Tämän takia olemme koonneet yhteen lukuun myös keskeisimpiä esi- ja alkuopettajien yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä, joihin kuuluu muun muassa hallinnon ja johdon tuki, toimivan yhteistyöverkoston lisäksi. Nämä edeltä mainitsemamme yhteistyöhön vaikuttavat tekijät korostuivat myös kyselyaineistomme vastauksissa.

Esiteltyämme tutkimuksen viitekehystä jatkamme avaamalla tutkimuksessa käyttämäämme teoreettista taustaa. Tutkimuksen teoreettiseksi taustaksi valikoitui Bronfenbrennerin (1976) ekologinen systeemiteoria, josta kerromme tarkemmin luvussa neljä. Tämän jälkeen tarkastelussa on tämän tutkimuksen menetelmälliset valinnat, jossa avaamme tarkemmin

aineiston hankinnan prosessia, laadullisen tutkimuksen menetelmiä, sekä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta ja aineiston analyysiä. Luvussa viisi avaamme aineiston analyysin pohjalta saamiamme tutkimustuloksia tutkimuskysymyksiin pohjaten. Lopuksi pohdimme saamiamme tutkimustuloksia. Viimeisessä luvussa tarkastelemme myös tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä tukevia tekijöitä, sekä avaamme ajatuksiamme mahdollisista jatkotutkimusmahdollisuuksista.

1. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe tutkimusaiheena

Tässä luvussa tarkastellaan mitä esi- ja alkuopetus ovat, esi- ja alkuopetusta ohjaavien asiakirjojen, lakien, raporttien, sekä tutkimuskirjallisuuden valossa. Luvussa avataan aluksi esiopetuksen, sekä alkuopetuksen käsitteitä ja tavoitteita, joiden lisäksi pohdimme esiopetuksen roolia lapsen kouluun siirtymisessä. Lisäksi tarkastelemme siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen valtakunnallisten ohjaavien asiakirjojen pohjalta. Lopuksi kuvaamme nivelvaiheen yhteistyölle asetettuja tavoitteita Ahtolan (2017) teoksen sekä esiopetuksen- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta.

1.1 Mitä on esi- ja alkuopetus?

Suomessa esiopetuksesta tuli velvoittava ja tavoitteellinen perusopetuslain muutoksen myötä (12.12.2014, § 26a), jonka johdosta kaikki suomalaiset lapset osallistuvat ennen peruskoulun aloitusta esiopetukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 16–17) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena, jota esiopetus on osa, on muodostaa lapselle johdonmukainen ja eheä oppimiskokonaisuus jatkumona kouluun saakka. Lähtökohtana varhaiskasvatuksessa on toteuttaa laadukasta ja suunnitelmallista varhaiskasvatusta, jossa on huomioitu lapsen yksilöllinen kasvu ja oppimisen tarve (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 16–17).

Esiopetus kuuluu osaksi lapsen oppimisen polkua, jolle Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät suunnan sekä tavoitteet, yhdessä paikallisen opetussuunnitelman kanssa (Salminen & Poikonen 2017). Opetussuunnitelman tehtävä on ohjata pedagogiikan toteutumista, se ohjaa ja antaa suunnan opetus- ja kasvatustyölle lainsäädännössä asetettujen tavoitteiden mukaisesti (Salminen & Poikonen 2017). Esiopetuksessa oppimisen lähtökohtana ovat oppilaan omat aiemmat kokemukset ja osaaminen (Salminen & Poikonen 2017).

Valtioneuvoston asetuksissa (422/2012 § 5) esiopetuksen tehtävänä on ”edistää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä, sekä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla”. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan, esiopetuksen tehtävä on lasta kouluun valmistava toiminta, tukien oppilaan tiedollisia ja taidollisia valmiuksia. Kuten kandidaatin tutkielmassa (Kähkönen & Leppänen 2020) totesimme “esiopetuksen kuuluu valmistaa lasta kouluun, mutta kuten Karikoski (2008) tuo tutkimuksessaan ilmi, ei useinkaan

lapsilla, huoltajilla tai esikoulunopettajilla ole juurikaan ennakkotietoa lapsen tulevasta koulusta.” Myös OECD:n arviointineuvoston (2017) teettämän raportin tuloksissa tuodaan esiin sama seikka.

Opetus- ja kulttuuriministeriö aloittivat vuonna 2018 kokeilun maksuttomasta 5-vuotiaille suunnatusta varhaiskasvatuksesta, jossa lapsi osallistuu esiopetukseen. Kokeiluun on toimintavuonna 2018–2019 osallistunut 19 kuntaa (Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Packalen 2019, 20) ja kokeilu jatkuu edelleen vuodesta 2021 vuoteen 2024 (Opetushallitus 2021). Maksutonta 5-vuotiaille suunnattua esiopetuskokeilua on arvioinut muun muassa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2020) tekemissään raporteissa. Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi kokeiluun osallistuville kunnille yhteensä 5 miljoonaa euroa valtion erityisavustusta vuosina 2018–2019 (Holappa ym. 2019). Kokeiluun osallistuvissa kunnissa 5-vuotiaille lapsille tarjotaan 20 tuntia maksutonta varhaiskasvatusta viikossa. (Holappa ym. 2019, 20).

Opetus- ja kulttuuriministeriö toteuttaa kokeilua kaksivuotisesta esiopetuksesta. Kokeilun tarkoituksena on vahvistaa koulutuksen tasa-arvoa, kehittää esiopetuksen laatua ja vaikuttavuutta, selvittää varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen välisiä jatkumoa, kartoittaa perheiden palveluvalintoja, sekä saada tietoa kokeilun vaikutuksista lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin, sekä sosiaaliin taitoihin ja itsetunnon kehittymiseen (Opetushallitus 2021). Kaksivuotiselle esiopetuskokeilulle on vuonna 2021 laadittu omat opetussuunnitelman perusteet, jotka antavat hyvän pohjan leikkiä, tutkivaa oppimista ja oppimisen iloa korostavan esiopetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen kokeilun aikana (Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021). Kaksivuotisen esiopetuskokeilun opetussuunnitelman perusteet (2021) on laadittu esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) pohjalta kokeiluun sopivaksi. Kokeilun perusteissa on vahvistettu kestävään elämäntapaan liittyvää laaja-alaista osaamista (Opetushallitus 2021), joka on myös paljon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käytössä ollut oppimistavoite. Alkuopetuksella tarkoitetaan yleisesti ottaen peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan opetusta (Santtila 2017). Brotheruksen ym. (Santtila 2017: 1999, 29, 154) mukaan, alkuopettajana toimivat yleensä luokanopettajan koulutuksen saaneet henkilöt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 98) mukaan esi- ja alkuopetuksen välille tulee luoda selkeä ja sujuva jatkumo. Alkuopetuksessa tehdään tiivistä yhteistyötä lapsen huoltajien kanssa, yhteistyön tavoitteena on kehittää lapsista itsenäisiä koululaisia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

1.2 Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) lapsen kouluun siirtymistä pidetään tärkeänä elämänvaiheena. Onnistunut siirtymä edistää lapsen turvallisuuden tunnetta, hyvinvointia sekä kasvu- ja oppimisedellytyksiä, tällöin esiopetus on merkittävässä roolissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Esiopetuksen tehtävänä on taata jokaiselle lapselle yksilöllinen kasvu-, kehitys ja oppimisedellytykset (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Forss-Pennanen 2006). Dockett, Einarsdottir ja Perry (2019) kertovat, että tutkimukset ovat osoittaneet lasten kokevan siirtymän esiopetuksesta alkuopetukseen suurena muutoksena elämässä. Lapsen lisäksi Karikoski (2008) kertoo koulun aloituksen mullistavan myös muun perheen elämää.

Holopainen, Ojala, Miettinen ja Orellana (2005) kuvaavat nivelvaiheen siirtymän sisältävän useita eri vaiheita, kuten siirtymä päiväkodista kouluun, jota tarkastelemme tässä tutkimuksessa. Siirtymässä esiopetuksesta alkuopetukseen tarvitaan opettajia, oppilashuoltohenkilöstöä, huoltajia, oppilaita, opetustoimen hallintoa sekä tieteenalojen vaikuttajia (Holopainen, Ojala, Miettinen & Orellana 2005). Tässä siirtymässä opettajan tehtävä on tukea muutoksia oppilaan oppimisvalmiuksissa ja oppimisessa (Holopainen, Ojala, Miettinen & Orellana 2005). Karikosken ja Tillikan (2012) mukaan moniammatillisen yhteistyön avulla, voidaan oppilaalle luoda luonteva ja sujuva kouluun siirtyminen.

Valtakunnallinen esiopetuksen opetussuunnitelma (2014) jättää paikallisesti päätettäväksi sen, kuinka kunnat toteuttavat siirtymäprosessin. Tämän huomion tehdessämme syntyi kiinnostuksemme tutkia esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan lapsen oppimisen ja kasvun kannalta on tärkeää, että esi- ja alkuopetus muodostavat jatkumon. Siirtymävaihetta tulisi valmistella asianmukaisesti, jotta siitä saataisiin muodostettua mahdollisimman suunnitelmallinen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 16–17). Pedagoginen toiminta esiopetuksessa valmentaa lasta kouluun siirtymiseen ja koulumaailmaan sopeutumiseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). On kuitenkin huomioitava se, että esikoulun ja koulun toimintaympäristöt ovat osaltaan erilaisia, joten esikoululaisen näkökulmasta olisikin tärkeää, että koulun tavat ja -ympäristö tulisivat oppilaalle tutuiksi ennen koulutielle siirtymistä (Forss-Pennanen 2006, 118). Myös Ahtola (2017) nostaa esiin sen, että koulu on fyysisen ympäristön lisäksi myös sosiaalinen kokemus lapselle. Karikosken (2008, 39) mukaan pedagogiikalla on merkittävä rooli lapsen kouluun sopeuttamisessa, sekä koululaisen roolin

omaksumisessa. Näiden pohjalta voidaan todeta, että lapselle on merkityksellistä tutustua, sekä koulun fyysisiin tiloihin, että koulun sosiaaliseen verkostoon, heidän tapoihinsa ja rutiineihin. Forss-Pennanen (2006) kuvaa sujuvan siirtymän lähtökohtana olevan esi- ja alkuopetuksen henkilöstön tuntemus koulujärjestelmää kohtaan, sekä tieto siirtymän keskeisistä tavoitteista, piirteistä ja käytännöistä. Kun lapsi aloittaa koulun, siirtyy lasta koskevat tiedot esiopetuksesta alkuopetukseen tiedonsiirrolle tarkoitettussa palaverissa (Forss-Pennanen 2006).

1.3 Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheelle asetetut tavoitteet

Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen on lapselle merkittävä elämänvaihe (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 25). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 25) mukaan siirtymävaiheen käytäntöjen tulisi olla hyvin suunniteltuja, sillä onnistunut siirtymä edistää lapsen kasvu- ja oppimisedellytyksiä sekä lisää turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia. Siirtymävaihetta koskevat paikallisesti päätettävät käytännöt tulisi olla yhteneväiset sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 25).

Ahtola (2017) kuvaa nivelvaiheen yhteistyöllä olevan neljä keskeistä tavoitetta. *Ensimmäisenä tavoitteena* hän korostaa tulevien koululaisten tutustumista kouluun ja sen ihmisiin, tämä tavoite nousee esiin myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 26). Ahtolan (2017) mukaan yksi tutustumiskerta jättää tutustumisen liian vahaaksi, ja näin ollen tutustumista pitäisi olla hänen mukaansa läpi esikouluvuoden. Meidän kiinnostuksemme nivelvaihetta kohtaan, nousi juuri tästä samaisesta huomiosta, että mielestämme yksi tutustumiskerta vaikuttaa hyvin vähäiseltä. Ahtola (2017) mainitsee tähän mielestämme toimivaksi esimerkiksi yhteisten retkien, juhlapäivien tai opetuksen toteuttamista esi- ja alkuopetuksen kesken.

Toisena tavoitteena Ahtola (2017) pitää sitä, että koulun ja kodin yhteistyö käynnistyy jo esikouluvuoden aikana. Hänen mukaansa perheillä tulisi olla mahdollisuus tavata lapsen tuleva opettaja jo keväällä. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 26) tuo esiin, että lapsen ja tämän huoltajan kanssa tulisi keskustella esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä, opetuksen tavoitteista, tehtävistä ja toimintavoista. Tästä tapaamisesta voisi tehdä yhteisen tapaamisen tulevan opettajan ja esikoulun opettajan kanssa, jolloin kaikilla osapuolilla olisi mahdollisuus kysyä ja kertoa koulun aloittamiseen liittyvistä ajatuksista

(Ahtola 2017). Yhteistyö ja keskinäinen luottamus opettajan ja huoltajien välillä nähdään tärkeäksi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 98).

Kolmantena tavoitteena nivelvaiheen yhteistyölle Ahtola (2017) nostaa esiopetuksen ja koulun henkilöstön välisen yhteistyön. Tällä yhteistyöllä tarkoitetaan sekä käytännön yhteistyön suunnittelua, että esimerkiksi opetussuunnitelmatyön toteuttamista tarpeen mukaan yhdessä (Ahtola 2017). Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyminen edellyttää suunnitelmallista yhteistyötä näiden kahden kasvatusinstituution välillä, sekä ymmärrystä näiden toimintakulttuurien eroista ja käytännöistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24). Tässä tutkimuksessa kartoitamme erityisesti esiopettajien ja alkuopettajien välisen yhteistyön kokemuksia, ja näistä nivelvaiheelle asetetuista tavoitteista juuri kyseinen tavoite nousee keskeisimmäksi tutkimuksessamme.

Neljäntenä tavoitteena nivelvaiheen yhteistyö keskittyy tiedonsiirtoon, mikä yleisesti ajatellaan oletukseksi siitä, mitä nivelvaihe on (Ahtola 2017). Vaikka nivelvaiheen yhteistyöhön kuuluu muutakin kuin tiedonsiirto, on tämä silti keskeinen ja tärkeä osa nivelvaihetta (Ahtola 2017). Ahtola (2017) korostaa kuitenkin tiedonsiirrolla olevan oppilaan tietojen siirtymisen lisäksi myös luottamuksen ja yhteistyön rakentumisen kannalta suuri merkitys. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 26) mukaan opetuksen järjestäjän tulee luoda tiedon siirron ja yhteistyön käytänteet, joiden avulla siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen toteutuu lapsen kasvua ja oppimista tukevalla tavalla.

2. Kasvatusyhteisöjen välinen yhteistyö nivelvaiheessa

Tässä luvussa tarkastelemme esiopetuksen ja alkuopetuksen kasvatusyhteisöjen välistä yhteistyötä nivelvaiheessa. Avaamme tässä luvussa myös kasvatuskulttuuri ja kasvatusyhteisö käsitteitä ja kerromme kuinka ne liittyvät meidän tekemään tutkimukseen.

Kasvatusyhteisöjen eli varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja peruskoulun välisen yhteistyön pohjana toimii lapsen eheän kasvupolun turvaaminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36). Esiopetuksen ja alkuopetuksen nivelvaiheessa kaksi erilaista kasvatusyhteisöä kohtaava toisensa, jolloin näiden kahden toimintaympäristön välisen yhteistyön merkitys korostuu, erityisesti lapsen siirtymän näkökulmasta (Forss-Pennanen 2006, 15). Kasvatusyhteisöstä toiseen siirryttäessä koetusta muutoksesta, kirjoitimmekin luvussa 1.2, jossa todettiin, ettei siirtymää koskeva muutos vaikuta vain kouluun siirtyvään lapseen, vaan myös muuhun perheeseen.

Siirtymässä voi ilmetä myös haasteita esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön kasvatuskulttuurillisten erojen myötä (Forss-Pennanen 2006, 15). Tällä Forss-Pennanen (2006, 15) tarkoittaa esimerkiksi sitä, ettei esi- ja alkuopettajien näkemykset opetuksesta kohtaa, tai he eivät tunne toistensa toiminta- ja työskentelytapoja. Haasteita kasvatusyhteisöjen väliselle yhteistyölle luo myös päiväkotien ja koulujen välisten suhteiden erot, sekä se kuinka kahden eri instituution aikataulut saadaan kohtaamaan (Karila 2000, 133). Vaikka yhteistyössä koetaan haasteita, on hyvä huomioda, että lapset hyötyvät yhteistyöstä joka tapauksessa. Forss-Pennanen (2006, 118) tuo esiin myös sen, että vaikka lapsi ei tutustuisi juuri siihen kouluun, jossa ensimmäisen luokan aloittaa, on koulumaailmaan tutustuminen silti lapsen kouluun siirtymiselle eduksi.

Tutkimuksessamme esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta tarkasteltaessa kohtaavat kaksi kasvatuskulttuuria ja -yhteisöä. Näiden kahden eri kasvatuskulttuurin ja -yhteisön sisällä työskentelevät opettajat kohtaavat toisensa nivelvaiheen yhteistyötä toteuttaessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan myös esi- ja alkuopettajien välistä yhteistyötä. Yhteistyön tavoite esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu siten, että (2014, 14) jokaisen lapsen oppimisen polku varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta alkuopetukseen toteutuu lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Suunnitelmallinen johtaminen henkilöstön yhteistyössä ja osaamisessa on tärkeää esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 14) asettaman yhteistyön tavoitteen

toteutumisessa. Kuten Santtila (2017) tuo tutkimuksessaan esiin, korostetaan nykytutkimuksessa vuorovaikutuksen tutkimista eri kasvatus- ja koulutusjärjestelmien välillä (Soini ym. 2013, 12). Tutkimuksen kyselylomakkeessa kysyimmekin, saavatko opettajat tukea nivelvaiheessa omalta kasvatusyhteisöltä ja millaista tuki on?

Kasvatuskontekstissa yhteistyöstä voidaan puhua monin eri käsittein, mutta tässä tutkimuksessa yhteistyön käsitteen olemme rajanneet kasvatusyhteisöön. Kaiken yhteistyön taustalla on ajatus jaetusta asiantuntijuudesta ja osaamisesta, toimivan opetuksen saavuttamiseksi (Santtila 2017: Helakorpi 2001, 4, 17–18). Toimiva kasvatusyhteisö koetaan tärkeäksi osaksi lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia (Karila ym. 2006, 13). Puolestaan jos kasvattajien välinen yhteistyö ei toimi, voi se haastaa lapsen esi- ja alkuopetuksen sujuvaa siirtymistä (Soini ym. 2013). Tutkimuksen kyselylomakkeessa, olemme kysyneet vastaajilta heidän kokemuksiaan nivelvaiheen yhteistyötä edistävästä, sekä haittaavista tekijöistä.

Himberg (1996, 11) kuvaa organisaatioin olevan ihmisryhmä, jolla on yhteinen päämäärä. Organisaatio tavoittelee yhdessä päämääriä, joiden saavuttaminen ei ole yksin mahdollista (Helakorpi 2001, 17). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14) kouluorganisaation päämääräksi on määritelty auttaa lasta kasvamaan yhteiskunnan tasavertaiseksi jäseneksi.

Tässä tutkimuksessa on nähtävillä kaksi eri yhteisöä, jotka ovat varhaiskasvatusorganisaatioon kuuluva esiopetus ja kouluorganisaatioon kuuluva alkuopetus. Varhaiskasvatusorganisaatioon miellämme tässä tutkimuksessa kuuluvaksi esikouluopettajan, varhaiserityisopettajan, varhaiskasvatuksen johtajan, sekä muut moniammatilliseen yhteisöön kuuluvat henkilöt. Kouluorganisaatio koostuu tutkimuksessamme luokanopettajasta, erityisopettajasta, sekä rehtorista ja muista moniammatilliseen yhteisöön kuuluvista henkilöistä. Himberg (1996, 11) kuvaa organisaation olevan ihmisryhmä, jolla on yhteinen päämäärä. Tässä tutkimuksessa voidaan katsoa, että esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyöllä on yhteinen tavoite, joka on lapsen esikoulusta kouluun siirtyminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14) kouluorganisaation päämääräksi on määritelty auttaa lasta kasvamaan yhteiskunnan tasavertaiseksi jäseneksi. Aikaisemman perusteella voidaan katsoa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyössä työskentelevien henkilöiden muodostavan organisaation. Helakorpi (2001) kuvaakin organisaation olevan edellytys yhteisesti tavoiteltavien päämäärien saavuttamiseen.

2.1 Esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurit

Tässä luvussa tarkastelemme esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuurien eroja ja yhtäläisyyksiä. Karikoski (2008) sekä Rantavuori (2019) ovat väitöskirjoissaan tutkineet toimintakulttuurien muutosta ja jatkumoa nivelvaiheessa. Toivomme tämän luvun antavan hyvää pohjaa ymmärrykselle siitä millaisista lähtökohdista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä rakennetaan. Avaamme esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureja, sillä koemme näiden olevan pohjana yhteistyön rakentumiselle, sekä vaikuttajana kasvatusyhteisöjen institutionaalisille eroille.

Toimintakulttuuri tarkoittaa yhteisön tapaa toimia, se muodostuu esi- ja perusopetuksen kontekstissa muun muassa pedagogiikasta, vuorovaikutuksesta, arkikäytännöistä ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26). Opetussuunnitelmien lisäksi toiminnan tapaa ohjaa myös lainsäädäntö (Karikoski 2008, 32; Forss-Pennanen 2006, 76). Toimintakulttuurien eroja Karikoski (2008) kartoittaa lapsikäsitteiden, opettajan roolien, yhteistyön, sekä kasvatus ja opetustoiminnan näkökulmasta. Rantavuori (2019) korostaa, että kasvatusalan ammattilaisena on hyvä tiedostaa toiminnan perustat ja ajattelutavat. Seuraavaksi tarkastelemme näitä eri näkökulmia, lukuun ottamatta yhteistyön näkökulmaa, jota käsittelemme muissa luvuissa.

Yhteisön kasvatukseen ja toimintaan liittyvät niin arvot, kuin myös käsitykset yhteisön toimintakulttuurista (Karila ym. 2006, 17). Onnistunut siirtymä esiopetuksesta kouluun edellyttää jatkumoa esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurien välillä (Rantavuori 2019). Jatkumolla Rantavuori (2019) tarkoittaa jatkumoa arvoissa, pedagogiikassa sekä institutionaalisissa rakenteissa. Tässä tutkimuksessa toimintakulttuureja ovat esiopetuksen ja perusopetuksen toimintakulttuurit. Toimintakulttuuri nähdään syntyvän ja muovautuvan ihmisten välisessä jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Aaltio-Marjosola & Parviainen 1992, 27). Kasvatusyhteisön toimintakulttuuriin vaikuttaa se, kuinka kehityshaluisia yhteisön jäsenet ovat, ja miten luontevaa toiminta yhteisössä on (Aaltio-Marjosola & Parviainen 1992, 27). Karila ym. (2006, 19) kuvaa kasvatuskulttuuria näkymättömänä voimana, joka ohjaa yhteisön sisäisiä tapahtumia, sekä yhteisön ulkopuolisia suhteita. Kehittyvä kasvatusyhteisö muokkaa kulttuuriaan jatkuvasti omalla toiminnalla (Karila ym. 2006, 19).

Aalto-Marjosola (1992, 27) kuvaa, että ihmisten tullessa useista erilaisista kulttuureista eivät he aina automaattisesti ymmärrä toistensa käsitteistöä ja kieltä. Tällaiset kasvattajayhteisöjen toimintakulttuurien väliset erot voivat hankaloittaa omalta osaltaan yhteistyön aloittamista

(Sinisalo 2007, 59), ja erityisesti kulttuurin sisäiset tiedostamattomat säännöt ja tulkintatavat voivat aiheuttaa sekaannusta yhteistyön alkuvaiheessa (Aalto-Marjosola 1992, 27). Esi- ja alkuopettajat saattavat tulla todella erilaisista kasvatus- ja opetuskulttuureista, mikä voi luoda haasteita esi- ja alkuopettajien yhteiselle toiminnalle (Jutila & Luokkala 2004). Rantavuoren (2019) väitöstutkimuksen tulokset osoittivat, että esiopetuksen ja koulun historiallisesti rakentuneet institutionaaliset käytännöt ja kulttuuriset ajattelutavat ovat erilaisia, ja yhteistyö institutionaalisella rajavyöhykkeellä on ammattilaisille usein haastavaa.

Instituutioiden, eli tässä tapauksessa esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurin taustalla oleva käsitys lapsesta muodostuu siitä, kuinka toimintakulttuurin sisällä työskentelevät henkilöt ymmärtävät lapsuuden, lapsen olemuksen, sen erityisluonteen ja lapsen aseman suhteessa aikuiseen, sekä se minkälainen suhde lapsen yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden välillä nähdään olevan (Karikoski 2008, 36). Brunerin (1996; Puolimatka 1999, 26) mukaan näkemys lapsesta määrittää kasvatuskäytäntöä, jonka seurauksena toimintakulttuureissa erilaiset lapsikäsitteet luovat erilaisuutta. Erilaisuus näkyy muun muassa kasvatusalan ammatillisessa keskustelussa puhuttaessa lapsesta termein, päiväkotilapsi, esikoululainen ja koululainen (Karikoski 2008, 36).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 15) mukaan lapsella on oikeus oppia leikkien ja iloita oppimastaan, sekä luoda käsitystä itsestään ja maailmasta omiin lähtökohtiinsa perustuen. Esiopetuksessa korostetaan lasten aikaisempia kokemuksia heidän oppimisen polullaan, myös lapsen käsityksiä, mielipiteitä ja erilaisia tapoja toimia arvostetaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15). Hyvään esiopetukseen kuuluu, kannustava palaute ja oikeudenmukainen kohtelu, sekä oikeus hyvään opetukseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15).

Sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15), että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) opetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Lapsuuden itseisarvoisella merkityksellä näissä asiakirjoissa viitataan lapsen ainutlaatuisuuteen ja arvokkuuteen juuri sellaisena kuin hän on. Näiden lisäksi jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, huomioon otetuksi, nähdyksi ja ymmärretyksi yksilönä ja yhteisön jäsenenä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) toteaa, että oppilas tarvitsee tukea ja kannustusta, sekä kuuntelua ja arvostusta, jotta lapsuuden itseisarvon määritelmä toteutuu.

Myös perusopetuksessa jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumisen kokemuksiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15). Perusopetuksessa oppilas rakentaa ihmiskäsitystään, identiteettiään, maailmankatsomustaan ja –kuvaansa, samalla luoden suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, luontoon, yhteiskuntaan ja kulttuureihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15). Erona esiopetuksen lapsikäsitukseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 34) lapsikäsituksen yhteydessä korostetaan oppilaan vastuuta kouluyhteisön jäsenenä, oppilaalla on vastuu osallistua säännöllisesti koulunkäyntiin, käyttäytyä arvostavasti koulutovereitaan sekä koulun aikuisia kohtaan ja noudattaa yhteisiä sääntöjä.

Karikoski (2008, 38) lisää, että molempien instituutioiden lapsikäsitys on myönteinen, lisäksi lapsen aktiivisuutta ja oppimis- sekä tiedonhalua korostavaa, mutta selkeimmin ne poikkeavat siinä, että esiopetusikäistä luonnehditaan leikkivänä esikoululaisena, ja kouluikäistä taas oppivana koululaisena. Kasvuympäristöinä esikoulu ja koulu eroavat toisistaan poikkeavan lapsikäsituksen lisäksi myös kasvatus- ja opetustoiminnassa, eli toisin sanoen niillä on pedagogisia eroja (Karikoski 2008, 38). Esiopetuksessa ja perusopetuksessa pedagogiikkaa ohjaavat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), jotka toimivat vuorovaikutuksessa oppilaan, opettajan ja oppimisympäristöjen kanssa (Karikoski 2008, 38).

Karikosken (2008, 39) mukaan kouluun siirtymisessä esiopetuksessa toteutetulla pedagogiikalla on merkitystä lapsen kouluun valmentamisessa, kun taas koulussa toteutettavalla pedagogiikalla nähdään olevan merkitystä lapsen kouluun sopeutumisessa, sopeuttamisessa ja kasvussa koululaiseksi. Eroja esikoulun ja koulun opetus- ja kasvatustoiminnassa on havaittavissa, muun muassa erilaisten lapsikäsitysten ohella, koulun erilaisten yhteiskunnallisten asemien, tehtävien, kasvattamisen ja opettamisen traditioiden, oppimisen käsitysten, sekä opettamisen, että opettajien erilaisten koulutusten ja tehtävien muodossa (Karikoski 2008, 39).

Lapsen koulunsiirtymisessä opettajan pedagoginen tehtävä määrittää Karikosken (2008, 44) mukaan opettajan roolia. Karikoski (2008, 44) toteaa, että luokanopettajaa voidaan pitää taitojen ja tietojen välittäjänä, opettajana ja yhteiskunnallisena kasvattajana. Esikoulunopettaja puolestaan nähdään työskentelevän lapsen oppimisen ohjaajana (2008, 44). Luokanopettajalla on vastuu omasta opetusryhmästään, niin toiminnan, oppimisen kuin hyvinvoinninkin näkökulmasta, joihin opettaja vaikuttaa pedagogisella toiminnalla

(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 34). Luokanopettajan tehtävä on seurata oppilaiden edistymistä, työskentelyä ja hyvinvointia, arvostavasti ja oikeudenmukaisesti kohdellen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 34).

Esiopetuksessa opettaja tekee tiivistä yhteistyötä lapsen huoltajan kanssa, muun muassa keskustellen kasvatuskäytännöistä, tavoitteista ja arvoista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 46). Esiopetuksen opettaja hyödyntää saamaansa tietoa lapsen aiemmista kasvuympäristöistä, kehitymisestä, mielenkiinnon kohteista ja oppimisesta lapsen henkilökohtaisten tavoitteiden suunnittelussa, joka toteutetaan yhteistyössä lapsen ja huoltajien kanssa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29). Esiopettajan työkuvaan kuuluu lapselle rohkaisevan ja kannustavan palautteen antaminen lapsen kehittämisalueista ja vahvuuksista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29). Pedagoginen dokumentointi toimii opettajan tärkeänä työvälineenä lapsen kasvun ja kehityksen seurannassa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29). Molempien, sekä esi- että alkuopettajien työkuvaan kuuluu lapsen ja lapsiryhmän hallinta, jossa heijastuu opettajien auktoriteettiasemansa suhteessa lapsiin (Karikoski 2008, 45)

2.2 Esi- ja alkuopettajien yhteistyö

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat esi- ja alkuopetuksen opettajien yhteistyö, erityisesti oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmasta. Koska tutkimuskysymyksemme kohdistuvat lapsen kouluun siirtymiseen, koemme esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön olevan merkittävässä roolissa nivelvaiheessa. Tähän lukuun olemme koonneet keskeisimpiä esi- ja alkuopettajien yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä, joihin kuuluu muun muassa hallinnon ja johdon tuki, toimivan yhteistyöverkoston lisäksi. Hallinnon ja johdon tuki mahdollistavat riittävät resurssit yhteisen toiminnan rakentamiseksi, sekä tarvittaessa rakenteelliset muutokset (Kankaanranta 1998). On myös oleellista, että yhteistyötä toteuttavat opettajat ovat ennakkoluulottomia ja motivoituneita uusien muutosten edessä (Kankaanranta 1998).

Aktiivinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä, luovat sujuvan ja miellyttävän nivelvaiheen, niin lapsen, perheen kuin myös opettajien näkökulmasta (Ahtola 2016, 172). Sujuva yhteistyö kasvattajien välille edellyttää suunnitelmallisuutta ja on hyvä, että esi- ja alkuopettajat ovat tietoisia toisen toiminnan erityispiirteistä, niin esiopetuksessa kuin alkuopetuksessa (Ahtola 2016). Ahtola (2016, 172) korostaa nivelvaiheen yhteistyössä suunnitteluajan merkitystä erityisesti yhteistyön alkuvaiheessa. Nivelvaiheen yhteistyössä on

Ahtolan (2016, 172) mukaan kyse uudella tavalla toimisesta. Voidaankin todeta, että yhteistyön toteutuminen vaatii yhteistä suunnittelu-aikaa ja halua laajentaa, sekä muovata omia työskentelytapoja. Forss-Pennasen (2006, 15) mukaan suunnitelmallinen ja kaikkia osapuolia hyödyttävää nivelvaiheen yhteistyötä voidaan pitää mahdollisuutena yksilö- ja yhteisötasolla, niin valtakunnallisesti kuin paikallisestikin.

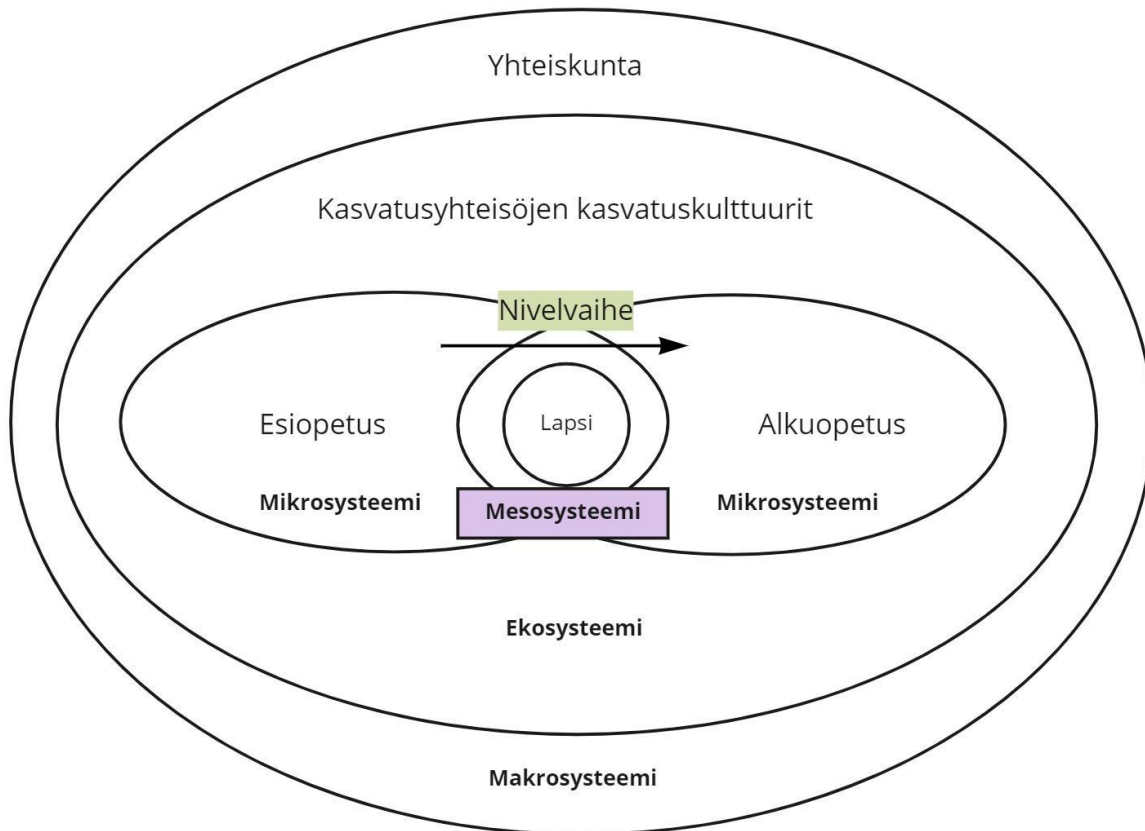
Tarkasteltaessa kahden eri kasvatusyhteisön välistä yhteistyötä, on hyvä huomioida, että niiden väliset erot voivat liittyä myös yhteisön jäsenten koulutustaustoihin. Esi- ja alkuopetuksen opettajilla voi olla toisistaan paljonkin poikkeavat koulutustaustat, sillä opetuslalla pätevyysvaatimuksissa on paljon eroja. Niikko (2006, 148–149) kertoo, että esiopettajana voi toimia yliopisto koulutuksen saanut varhaiskasvatuksen- kandidaatti tai maisteri, mutta myös ammattikorkeakoulu tasoinen sosionomi voi toimia esikouluopettajana. Pätevänä luokanopettajana työskentelyyn vaaditaan kandidaatin- ja maisterintutkinto, jonka lisäksi on hyvä huomioida, että luokanopettaja on myös pätevä esiopettaja. Myös Karikosken (2008, 46) mukaan esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajien erilaisiin rooleihin vaikuttavat heidän erilainen koulutuksensa ja tehtävänsä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä on hyvä huomioida Forss-Pennasen (2006, 118) toteamus siitä, että ihmiset toteuttavat yhteistyötä, joten vuorovaikutuksen onnistuminen ja yhteistyö riippuvat yhteistyöhön osallistuvista henkilöistä.

3. Bronfenbrennerin ekologinen teoria

Edellisissä luvuissa olemme kuvanneet tutkimuksen kannalta merkittäviä käsitteitä. Tässä luvussa tarkastelemme nivelvaiheen yhteistyötä teoreettisessa viitekehyksessä, jota vahvistaa Urie Bronfenbrennerin kehittämä ekologinen systeemiteoria. Tässä luvussa esittelemme Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemejä tämän tutkimuksen kontekstissa.

Siirtymiä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista, kuten yksilön kulttuurisina tai ekologisina siirtyminä toimintaympäristöstä toiseen tai sisäkkäisten toimintaympäristöjen vuorovaikutuksena (Bronfenbrenner 1979). Tutkimuksessamme yksilö eli oppilas siirtyy esiopetuksen toimintaympäristöstä koulun toimintaympäristöön. Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria on ollut tyypillinen lähestymistapa varhaiskasvatukseen, sekä esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta tutkittaessa. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa olemme viitanneet Karikosken (2008) tekemään tutkimukseen, jossa hän käyttää tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa.

Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria koostuu erilaisista systeemeistä, jotka ovat eräänlaisia ympäristön kehiä. Näitä systeemejä Bronfenbrenner (1979, 22) nimittää mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi. Näitä Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemejä nimitämme tutkimuksessamme systeemitasoiksi. Näillä systeemitasoilla nähdään olevan vaikutus ihmisen kehitykseen ja sosiaalistumiseen, ja nämä tasot voidaan nähdä sisäkkäisinä, jolloin ihminen on vuorovaikutuksessa kaikkien systeemitasojen kanssa (Härkönen 2008, 26).



Kuvio 1. Ekologisen teorian systeemitasot, Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan pohjautuen.

Bronfenbrenner (1979, 21–22) kuvaa ekologista teoriaansa niin, ettei ihminen ole vain tyhjä taulu, “tabula rasa”, jota ympäristö muovaa, vaan teoriassa ihminen nähdään kasvavana kokonaisuutena, joka kehittyy ja uudelleen rakentuu jatkuvasti ympäristönsä vaikutuksista. Ihmisen kehitymisprosessiin vaikuttaa ihmisen välittömien ympäristöjen keskinäiset suhteet, sekä laajemmat kontekstit, joiden kanssa ympäristöt ovat vuorovaikutuksessa (Bronfenbrenner 1979, 21).

Mikrosysteemi, eli kehän sisin taso kuvaa yksilön lähintä ympäristöä, jota Bronfenbrenner (1979, 22) kuvaa paikaksi, missä ihmiset ovat vaivattomasti vuorovaikutuksessa keskenään, muun muassa koti, esikoulu ja koulu. Mikrosysteemi sisältää yksilön lisäksi myös toiset ihmiset, jotka omaavat erilaiset uskomukset, persoonat ja temperamentit. Yksilön mikrosysteemissä kokemat elementit muodostuvat ihmisten välisistä suhteista, rooleista ja toiminnoista (Bronfenbrenner 1979, 22). Tarkastellessamme nivelvaihetta, näemme mikrosysteemitasolle kuuluvaksi esikoulun ja alkuopetuksen kasvuympäristöt ja näiden

instituutioiden opetus ja kasvatustoiminnan sekä vuorovaikutuksen. Lisäksi mikrosysteemitasolle näemme kuuluvaksi esikoululaiset, koululaiset ja opettajat.

Kahden mikrosysteemin kohdatessa ja ollessa vuorovaikutuksessa keskenään Bronfenbrenner (1979, 25) käyttää kyseisestä tasosta nimitystä *mesosysteemi*. Mesosysteemin Bronfenbrenner (1979, 25) kuvaa niin, että siihen kuuluu prosessit ja yhteydet, joita on kahden mikrosysteemin välillä, silloin kun yksilö on aktiivinen. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa mesosysteemi muodostuu esikoulun ja koulun yhteisöihin kuuluvien ihmisten vuorovaikutussuhteista, joihin sisältyy muun muassa kommunikaatio ja tiedon kulku. Bronfenbrenner (1979, 6) nimittää siirtymävaihetta ekologiseksi siirtymäksi, jossa yksilön roolin muutoksen seurauksena yksilön asema tietyssä ympäristössä muuttuu. Tämän tutkimuksen tarkastelussa oleva esi- ja alkuopetuksen välinen nivelvaihe on yksi esimerkki ekologisesta siirtymästä.

Kolmas ekologisen teorian systeemitaso on *eksosysteemi*, johon sisältyy yksi tai useampi ympäristö (Bronfenbrenner 1979, 25). Tällä tasolla kehittyvä yksilö ei ole olennaisesti osallisena ympäristöissä, kuitenkin ympäristöjen tapahtumat voivat vaikuttaa kehittyvän yksilön välittämiin ympäristöihin (Bronfenbrenner 1979, 25). Tutkimuksemme viitekehyksessä tallaiseksi eksosysteemiksi voisi kuvata koulun ja kaupungin välistä yhteistyötä, eli suoraan yhteyttä yksilön mikrotasolle ei ole, mutta yhteistyöstä voi olla välillisiä vaikutuksia yksilöön.

Ulointa eli neljättä systeemitasoa Bronfenbrenner (1979, 26) kutsuu *makrosysteemiksi*. Tälle tasolle nähdään kuuluvaksi muun muassa yhteiskunta, kulttuuri, alakulttuurit ja näihin kuuluvat uskomusjärjestelmät sekä ideologiat (Bronfenbrenner 1979, 26). Koska makrosysteemitaso on ekologisista systeemitasoista uloin, kattaa se kaikki muut ekologisen teorian tasot ja niiden ominaisuudet (Bronfenbrenner 1979, 26).

Teimme Bronfenbrennerin ekologisen teorian pohjalta kuvion (kuvio 1), jossa olemme kuvanneet kuinka tähän tutkimukseen liittyvät esiopetus, alkuopetus ja lapsi sijoittuvat teorian systeemitasoille. Lapsi sijoittuu tässä ekologisen teorian mallinnuksessa mesosysteemitasolle, eli systeemitasojen keskelle. Tähän lapsen mesosysteemitasolle vaikuttaa esi- ja alkuopetuksen mikrosysteemitasot. Eksoysteemitasolle sijoitimme kasvatusyhteisöjen kasvatuskulttuurit, joilla tarkoitamme esi- ja alkuopetuksen henkilöstöä ja heidän toimintakulttuurejaan. Yhteisöjen toiminnasta kerroimme tarkemmin luvussa 2. Makrosysteemitasolle olemme sijoittaneet yhteiskunnan, sillä koemme yhteiskunnan olevan

vaikutuksessa kaikkiin ekologisen teorian tasoihin nivelvaiheessa, esimerkiksi lakien, ohjaavien asiakirjojen ja asetusten muodossa.

4. Tutkimuksen menetelmälliset valinnat

Tässä luvussa perehdymme tutkimuksemme metodologisiin lähtökohtiin, joita ovat laadullisen tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen perinne ja fenomenologis-hermeneuttinen aineistonanalyysi. Luvussa kerromme myös aineiston keruumenetelmästä, jonka toteutimme tutkimuksessa sähköisenä kyselynä. Avaamme myös tutkimuksemme aineiston hankinta prosessia, sekä kyselylomakkeen laatimiseen liittyviä tekijöitä.

4.1 Laadullisen tutkimuksen menetelmät

Tutkimuksemme on laadultaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa käytetään aineiston hankintamenetelmänä sähköistä kyselyä. Laadullisessa tutkimuksessa nojataan niin tutkimuksen perusteluissa kuin määrällisen tutkimuksen kritiikissäkin, havaintojen teoriapitoisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Havaintojen teoriapitoisuudella tarkoitetaan sitä, että se millainen yksilön käsitys ilmiöstä on, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään, vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Näin ollen tutkimustulokset eivät ole tutkimuksessa käytetystä havaintomenetelmästä tai niiden käyttäjästä irrallisia tarkentavat Tuomi ja Sarajärvi (2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen perustelut painottavat teoriapitoisuutta kaiken tutkimuksen lähtökohtana.

Koska tutkimus ei ole irrallinen tutkimuksen tekijän ymmärryksestä, on tähänkin tutkimukseen vaikuttanut oma ymmärryksemme aiheesta. Tämän voisi ajatella näkyvän esimerkiksi tutkimuksen tutkimuskysymyksissä, sillä kysymykset olemme laatineet itse keräämämme tiedon ja oman ymmärryksemme pohjalta. Lisäksi olemme itse rajanneet tutkimuksessa käytetyn tutkimusasetelman. Myös Lichtman (2013, 21) toteaa, että laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on keskeinen, koko tutkimusprosessin ajan. Tutkija on tutkimusprosessin aikana tekemisissä ja vastuussa aina tutkimusaineiston keräämisestä sen analysointiin saakka (Lichtman 2013 21). Laadullista tutkimusta tehdessä kaikkien näkökulmien esille nostaminen on tärkeää, eikä ristiriitaisia tuloksia tulisi sulkea pois (Alasuutari 2011, 38). Edellä kuvatut havaintojen teoriapitoisuuteen liittyvät ajatukset (Tuomi & Sarajärvi 2018) ovat tärkeitä tutkimuksemme aiheen näkökulmasta, sillä tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää eri näkökulmia nivelvaiheesta

oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmasta. Tutkielmamme kannalta ei ole suurta merkitystä sillä, kuinka yleisiä jotkin yhteistyömuodot ovat, esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa.

Yksi tieteen kriteereistä on objektiivisuus, jonka lisäksi muita tunnusmerkkejä tieteelle ovat kriittisyys, järjestelmällisyys, puolueettomuus ja itsenäisyys (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu tutkijan ja tiedon tiivis keskinäinen yhteistyö, jolloin laadullinen tutkimus voi heijastaa tutkijan arvoja, asenteita ja kokemuksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Pyrimme itse tutkimustamme toteuttaessa minimoimaan arvojemme ja asenteiden vaikutuksen tähän tutkimukseen. Vaikka tutkijan kokemusmaailma vaikuttaisi tutkimuksen toteutukseen, on silti pyrittävä säilyttämään laadullisen tutkimuksen määrittämä objektiivisuus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009).

Pohjana laadullisessa tutkimuksessa pidetään teoriaa, johon tutustuminen luo tutkimukselle viitekehyksen ja käsitteistön (Puusa & Juuti 2011, 52–54). Oleellisinta käsitteiden avaamisessa on avata pääkäsitteet sekä niihin yhteydessä olevat lähikäsitteet, jonka jälkeen tutkija pystyy ymmärtämään tutkittavan aiheen luonteen ja luomaan merkityksiä tutkimuksen eri käsitteiden välille (Puusa & Juuti 2011, 52–54). Oman esiyymmärryksemme tutkittavaan aiheeseen loimme perehtymällä aiheesta tehtyihin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen jo kandidaatintutkielmaa tehdessä. Koska tässä Pro gradu tutkielmassa olemme lähteneet kartoittamaan samaa aihetta eri näkökulmasta, olemme myös syventäneet tietämystämme aiheesta lukemalla tieteellistä kirjallisuutta. Tämän teoriapohjan kautta tutkielmamme käsitteistö on luonut suuntaa tutkimuksellemme.

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tässä tutkimuksessa käyttämämme kvalitatiivisen tutkimuksen perinne on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa ihmiskäsityksessä keskeistä on kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Tuomi & Sarajärvi 2018). Fenomenologisen filosofian mukaan tutkimuksessa voidaan nähdä myös ongelmaksi se, millainen ihminen on tutkimuskohteena ja kuinka inhimillistä tietoa ihmisestä saadaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne valikoitui tutkimusotteeksemme, sekä aineiston analyysimenetelmäksemme sillä, keskeisimmät käsitteet fenomenologiassa ja hermeneutiikassa ovat vahvasti yhteydessä tekemämme tutkimuksen kanssa. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote sekä aineiston analyysi vaikutti myös selkeältä ja systemaattiselta analyysimenetelmältä, mikä vahvisti ajatustamme sen

toimivuudesta tutkimukseemme. Erityisesti tutkimukseemme liittyvät fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen käsitteet, kokemus ja yhteisöllisyys. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on selvittää opettajien kokemuksia nivelvaiheesta lapsen kouluun siirtymisen näkökulmasta, minkä vuoksi myös tutkimusaineistomme koostuu kokemuksista.

Juuret fenomenologisella tutkimusperinteellä ovat 1900-luvun alussa, jonka perustajana pidetään Edmund Husserlia (1859–1938) (Puusa & Juuti 2011, 16). Husserlin mukaan ihminen uskoo sen minkä näkee ja tätä näkemystään hän kuvaa luonnolliseksi asenteeksi (Puusa & Juuti 2011, 16). Tämä luonnollinen asenne koostuu toisiinsa yhteydessä olevista ulkoisesta ja sisäisestä horisontista, missä ulkoinen horisontti on yksilön havainnot ja vuorovaikutus ja sisäinen horisontti puolestaan ajattelua ja reflektointia (Puusa & Juuti 2011, 16). Yksilön kokemuksen ovat fenomenologian keskiössä, kaikilla ihmisillä on oman elämän historiansa muovaama perspektiivi ja yksilön suhde maailmaan muodostuu hänen kokemuksistaan (Laine 2015). Tämä näyttäytyy tutkimuksessa siten, että opettajien kokemukset nivelvaiheesta ovat muovautuneet omien kokemusten ja opetushistorian myötä. Laine (2015) kuvaa, että ihmiskäsitys muodostuu fenomenologiassa ajatukselle siitä, että yksilöinä olemme osa maailmaa, muovaamalla ja vaikuttamalla siihen toiminnallamme. Laine lisää, että yksilöinä olemme vuorovaikutuksessa yhteisöön, jossa työskentelemme ja elämme, näin ollen fenomenologinen merkitysteoria on vahvasti yhteydessä yksilön yhteisöllisyyden tavoitteeseen (Laine 2015).

Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa tulkinnasta ja ymmärtämisestä, ja tutkimusperinne keskittyy tutkimuskohteen ainutlaatuisuuteen (Laine 2015, 32–33). Hermeneutiikan tarkoitus on löytää kriteerejä tulkinnalle, jolloin tutkijan tehtävä on tulkita tutkimusaineistoa monipuolisesti (Laine 2015, 32–33). Sekä fenomenologinen, että hermeneuttinen tutkimus omaavat kaksi tasoa, joista perustasolla on tutkittavan maailma (Laine 2015, 32). Laineen mukaan tutkijan tehtävä tässä maailmassa on muun muassa esittää kysymyksiä tutkittavan kokemuksista, joihin tutkittava vastaa omien kokemustensa pohjalta. Tässä tutkimuksessa olemme asettaneet kysymyksiä opettajille heidän kokemuksistaan. Tutkimusperinteiden toinen taso koostuu tutkijan toteuttamasta tutkimuksesta, joka pohjautuu perustasolta saatuihin vastauksiin (Laine 2015). Tutkija muodostaa vastausten pohjalta käsityksensä, sekä standardisoi käsitteet, jotka nousevat vastauksista, jonka jälkeen ne muotoillaan tieteelliseen kieleen sopivaksi (Laine 2015). Tämän tutkimuksen analyysivaiheessa olemme saamistamme vastauksista tuoneet esiin keskeisiä käsitteitä, ja tulkinneet niitä aineiston analyysin viimeisessä vaiheessa Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan peilaten.

4.3 Aineiston hankinta

Aineiston hankimme kyselylomakkeella (Liite 1), joka sisälsi perustietojen lisäksi avoimia kysymyksiä. Covid 19-pandemia johdosta päädyimme keräämään aineiston Facebookissa olevassa suljetussa alkuopettajille suunnatussa "al-ku-o-pet-ta-jat" -ryhmässä. Tästä Facebook-ryhmästä emme kuitenkaan saaneet tarpeeksi vastaajia, joten päädyimme laittamaan Webropol-kyselyn myös kahteen muuhun opettajille suunnattuun Facebook-ryhmään. Nämä kaksi muuta valitsemaamme Facebook-ryhmää olivat Alakoulun aarreaitta – Ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi, sekä Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi. Saamamme otos on laajempi näyte todellisesta tilanteesta, vaikka tutkimusaineisto ei kuvaa absoluuttista totuutta, niin antaa se kuvan tästä totuudesta (Alasuutari 2011, 114–115), sillä saimme vastauksia tällä menetelmällä eri kouluissa työskenteleviltä opettajilta.

Raine Vallin mukaan (2010, 103) kyselylomaketta laatiessa tulee olla erityisen huolellinen, sillä kysymysten muotoilulla ja lomakkeen rakenteella on merkittävä vaikutus tutkimuksen lopputulokseen. Kysymyslomakkeen kysymykset on laadittu tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta, näin ollen kysymykset ovat perusteltuja tutkimuksen kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa keskeistä on yksilön kokemukset, mikä näkyy myös toteuttamassamme kyselylomakkeessa. Kyselylomakkeen kysymykset on laadittu siten, että vastaajat tuovat esiin niiden avulla omia kokemuksiaan nivelvaiheesta. Kyselylomake sisälsi sekä monivalintaisia, että avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeessa (Liite 1) ammatilliset perustietokysymykset olivat monivalintaisia ja esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta alkuopettajan kokemana kuvaavat kysymykset olivat avoimia kysymyksiä. Perustietokysymyksiä oli yhteensä kolme ja avoimia kysymyksiä kuusi, joista yksi oli suunnattu vapaille kommenteille tutkimukseen liittyen. Avoimet kysymykset mahdollistavat aineiston käsittelemisen laadullisen tutkimuksen menetelmin ja mahdollistavat tutkittavan oman äänen kuulluksi tulemisen (Alasuutari 2001, 82–83). Kyselylomakkeen pituutta kannattaa Vallin (2010) mukaan pohtia, sillä pitkä lomake näyttäytyy vastaajalle työläänä, ja saattaa toimia esteenä vastaajien saannille. Kiinnitimmekin kyselylomaketta tehdessä erityistä huomiota lomakkeen pituuteen ja selkeään ulkoasuun. Pyrimme myös huomioimaan, että kyselyyn vastattaessa vastaajan on helppo seurata kyselyn etenemistä.

Tutkimukseemme osallistui 13 alkuopetuksessa työskentelevää opettajaa, joista yksi vastasi ainoastaan ammatillisiin perustietokysymyksiin ja jätti vastaamatta avoimiin kysymyksiin. Tämän vastaajan päätimme poistaa aineistosta ennen aineiston analyysivaihetta. Jäljelle

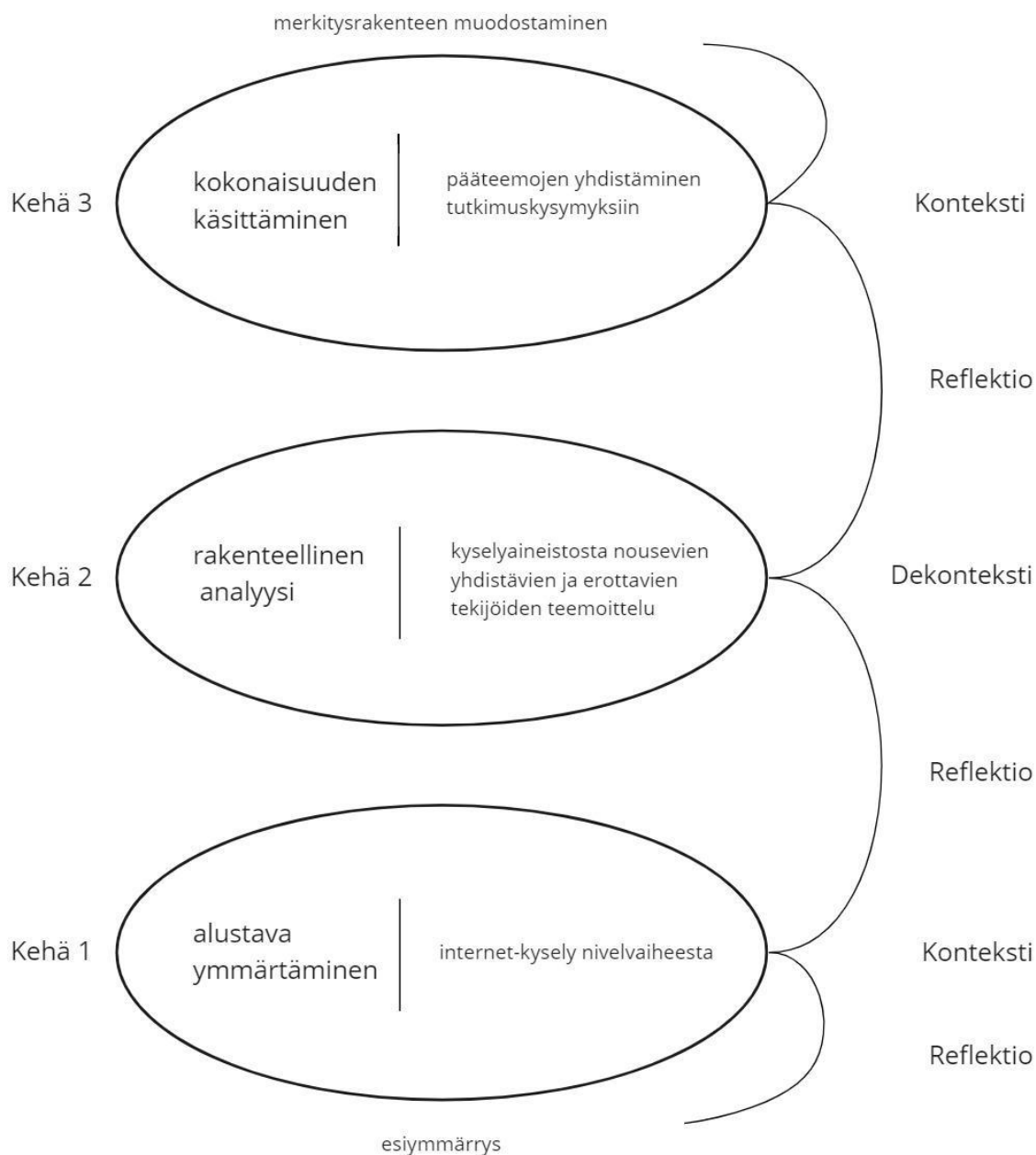
jäävistä vastaajista 8 oli luokanopettajia, kolme erityisopettajia ja yksi sekä luokan- että erityisopettaja. Vastaajista kaikki toimivat tällä hetkellä työelämässä, kaksi heistä työskentelivät 1. luokan opettajina, yksi yhdistetyn 1. ja 2. luokan opettajana, kolme erityisopettajana, viisi 2. luokan opettajina ja yksi 3. luokan opettajana. 67 % vastaajista on työskennellyt alkuopetuksessa yli kuusi vuotta, 25 % on työskennellyt 3–5 vuotta ja loput 8 % 1–2 vuotta.

4.4 Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysi tehdään aina tietyn teoreettisen pohjan taustalta (Alasuurtari 2011), ja tutkijan on valittava analyysimenetelmistä omaan tutkimukseensa sopivin tapa analysoida aineistoa (Eskola 2015). Aineiston analyysivaiheessa kerätty aineisto tiivistetään ja jäsennetään, jolloin sen informaation arvo kasvaa (Eskola 2015). Tähän tutkimukseen olemme valinneet fenomenologis-hermeneuttisen aineiston analyysi menetelmän. Aineiston analyysimenetelmän valintaan vaikutti se, että tässä analyysimenetelmässä korostuu tutkittavan oman äänen ja kokemusten kuuleminen (Laine 2015), minkä koemme olevan keskeinen osa kyselyaineistoa analysoidessa. Fenomenologinen tutkimuksen analyysi etenee porrasmaisesti, mutta tarvittaessa aineistossa voidaan palata taaksepäin (Laine 2015).

Yksi Husserlin (1859–1938) oppilaista oli Martin Heidegger (1889–1976), joka jakaa fenomenologisen menetelmän kolmeen eri tekijään, reduktioon, konstruktioon ja destruktion. Tutkimuksesta saatu tieto paloitellaan osiin reduktiossa ja konstruktiossa, jonka jälkeen paloiteltu tieto kootaan uudelleen konstruktioiden sekä destruktioiden (Kakkori 2009). Heidegger näkee hermeneutiikan olevan tulosten tulkitsemista, jolla pyritään määrittämään tulkinnalle luonne, ymmärtämisen kehän kautta (Kakkori 2009). Heidegger kuvaa ihmistä totuuden esille tuojana, jonka tarkoituksena on saada selvyys maailmasta (Kakkori 2009, 55). Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä yhdistämme sekä fenomenologista, että hermeneuttista tutkimussuuntaa. Aluksi tutustumme kyselyaineistoon kokonaisuutena *ensimmäisellä kehällä*, jonka jälkeen purimme sen pienempiin osiin *toisella kehällä*. Lopuksi aineiston analyysissä *kolmannella kehällä* pyrimme kokonaisuuden käsittämiseen yhdistämällä kyselyaineiston pääteemat tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tämän tutkielman aineiston analyysissä hermeneutiikka näyttäytyy kokemusten tulkintana, joka voidaan kuvata eräänlaisena ymmärtämisen kehänä. Aineiston analyysivaiheita olemme kuvanneet alla olevassa kuviossa (Kuvio 2).

Fenomenologis-hermeneuttinen aineiston analyysi



Kuvio 2. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen analyysi, mukaillen Peltomäki (2014, 32).

Aineiston analyysiä lähdimme työstämään kuviossa 2 kuvaamme kehämallia hyödyntäen, mikä mukailee Peltomäen (2004) toteuttamaa kuvaa fenomenologis-hermeneuttisesta aineiston analyysi menetelmästä. Aineiston alustavaa ymmärrystä, eli kuvion ensimmäisellä

kehällä lähdimme kartoittamaan lukemalla kyselylomakkeiden vastaukset, systemaattisesta läpi. Tätä vaihetta teimme, jo aineiston keruun aikana, eli luimme vastauksia läpi sitä mukaa, kun niitä saimme.

Luettuamme vastaukset läpi, poimimme vastauksista keskeisiä esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta kuvaavia teemoja. Tämän toteutimme pitkittäisanalyysinä, eli tarkastelimme kunkin vastaajan vastauksia kokonaisuutena. Pyrimme löytämään vastaajan aineistosta vastausten läpikulkevan yhteisen pääteeman. Tällä menetelmällä nostimme esiin kyselyaineistosta aineistoa yhdistävien ja erottavien tekijöiden teemoja. Seuraavaksi lähdimme täydentämään taulukkoa tutkimalla aineistoa uudelleen, esille nostettujen pääteemojen kautta, jonka tarkoituksena oli luoda aineistosta rakenteellista analyysiä eli siirryimme analyysin toiselle kehälle. Tässä vaiheessa kirjasimme taulukkoon kunkin vastaajan kohdalle ne teemat, mitkä hänen aineistostaan löysimme. Näiden kahden analyysivaiheen myötä, pystymme tarkastelemaan tekemästämme taulukosta pääteemojen toistuvuutta. Rakenteellisen analyysin seuraavassa vaiheessa lähdimme luokittelemaan aineistosta esille nostamiamme teemoja nivelvaihetta edistäviin ja haittaaviin tekijöihin.

Fenomenologis-hermeneuttisen aineiston analyysin kolmannelle kehälle siirryttäessä lähdimme refleктоimaan toisella kehällä nostamiamme teemoja ja tekijöitä Bronfenbrennerin ekologisen teorian kontekstissa. Kolmannella kehällä lähdimme luomaan aineistosta kokonaisuutta käsittävää kuvaa yhdistämällä nostamiamme pääteemoja, sekä tekijöitä tutkimuskysymyksiin. Luokiteltuamme aineistosta esille nostamiimme teemat nivelvaihetta edistäviin ja haittaaviin tekijöihin, lähdimme tarkastelemaan tekijöitä Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasojen valossa. Tarkastelun aikana luokittelimme tekijät ekologisen teorian meso-, mikro-, ekso- ja makrosysteemitasojen mukaan. Tekijöiden luokittelussa systeemitasoille käytimme apuna Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasoja kuvaavaa kuviota 1. Tämän luokittelun jälkeen lähdimme tarkastelemaan systeemitasojen välisiä suhteita, lapsen kouluun siirtymiselle.

5. Tutkimustulokset

Tässä luvussa kuvaamme esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen edistäviä, että haittaavia tekijöitä lapsen kouluun siirtymisen näkökulmasta tutkimusaineistoon nojaten. Kokosimme saadusta aineistosta taulukkoon opettajien kokemuksista esille nousevia pääteemoja. Seuraavassa luvussa olevan taulukon (taulukko 1, 34) avulla osoitamme, mitkä teemat ovat toistuneet aineistossa useasti. Tähän lukuun liitimme myös lapsen kouluun siirtymistä edistävästä ja haittaavista tekijöistä kuvaavat taulukot, joissa on nähtävillä Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasot. Seuraavissa luvuissa käsittelemme aineistoa näiden taulukoiden ja aineistosta nostamiemme sitaattien pohjalta.

5.1 Opettajien kokemuksia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta

Tutkimusaineistoa tarkastellessa opettajien kokemuksista toistui usein neljä taulukossa tummennettua teemaa, joita ovat kasvatusorganisaation tarjoama tuki, Covid 19-pandemia ja lapsen huoltajien vaikutus nivelvaiheeseen, sekä yksilöllisen tuen tarpeen huomioiminen. Seuraavaksi käymme läpi näitä alkuopettajien vastauksista esille nousseita teemoja. Teemat käymme läpi sen mukaan, miten usein ne toistuivat opettajien vastauksissa. Tarkastelemme teemoja myös Bronfenbrennerin ekologisen teorian tasojen valossa.

Vastaajat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Esille nousevat teemat</i>												
Opettaja ei itse tekemisissä kouluun siirtyvän lapsen kanssa	x					x						
Yhteistyötä esiopetuksen kanssa tiivistä		x		x				x				
Liian tiedonsiirron kritisointi			x									
Kasvatusorganisaation kasvatuskulttuurin tuki		x		x	x		x	x		x	x	x
Esiopetuksessa tulisi harjoitella muuta kuin akateemisia taitoja		x			x	x				x		
Yhteistyö esiopetuksen kanssa vähäistä						x			x			
Covid 19-pandemia							x	x	x	x		x
Suunnitelmallisuus								x				
Oppimisympäristön muutos				x		x			x			
Huoltajat nivelvaiheessa		x			x		x		x	x		x
Yksilöllisen tuen tarve			x	x			x		x	x	x	x
Koulun ja esikoulun etäisyys				x				x			x	x

Taulukko 1. Vastauksista esille nousevat keskeiset teemat

Kahdeksan opettajaa toi vastauksissaan esiin kasvatusorganisaation tuen. Opettajien vastauksista teimme havainnon, että usealla koululla on käytössä erilaisia nivelvaiheen yhteistyötiimejä. Kasvatusorganisaatioiden erilaiset nivelvaiheessa toimivat tiimit muodostuivat pääosin esiopettajista ja alkuopettajista sekä alkuopettajista ja erityisopettajista. Näiden alkuopetustiimien toiminnalle ja jatkuvuudelle tärkeäksi nähtiin koulun rehtorin ja päiväkodin johtajan tuki. Opettajien vastauksissa toistui se, että nivelvaihetta tukeva toiminta on luontevaa silloin kun se on juurtunut kasvatusorganisaation kasvatuskulttuuriin. Kasvatusorganisaation sisäisessä tuessa kerrottiin myös kollegoiden välisen tuen merkityksestä sekä nivelvaiheen yhteistyölle annetun ajan arvostuksesta. Kasvatusorganisaation tuen näemme liittyvän Bronfenbrennerin ekologisen teorian eksosysteemitasolle. Tähän tasoon olemme tutkimuksessamme liittäneet kasvatusyhteisöjen kasvatuskulttuurit. Eksosysteemitason toiminnalla on vaikutus makrosysteemitasolle, jossa esi- ja alkuopettaja toimivat ja toteuttavat yhteistyötä (Bronfenbrenner 1979).

“Meillä on vahva ja osaava alkuopetustiimi ja hyvät rutiinit luotu tähän nivelvaiheeseen.”

“Alkuluokkatoiminta on niin juurtunut koulumme toimintakulttuuriin, joten se on luonteva osa yhteistyötä. Koulun rehtori ja päiväkodin johtaja tukevat toimintaa.”

“Tärkeää on, että työyhteisössä nähdään se tärkeänä ja mahdollistetaan esim. siirtopalaveriinkin osallistuminen helposti.”

Opettajat kertoivat toistuvasti lapsen yksilöllisen tuen tarpeen arviointi ja tiedonsiirto tuen tarpeesta. Erityisesti tärkeänä pidettiin sitä, että tieto lapsen tuen tarpeesta siirtyisi esiopetuksesta alkuopetukseen, tällä nähtiin olevan vaikutus muun muassa suunniteltaessa luokkakokoja sekä erityisopettajien ja koulunkäynninavustajien resursseja. Vastauksissa opettajat kertoivat, että lapsen oppimisvaikeudet tai käyttäytymisen haasteet voivat ilmetä näkyvämmiin koulussa, sillä ryhmät ovat suurempia kuin esiopetuksessa ja luokassa on yleisesti vain yksi aikuinen luokkaa kohden. Toisaalta muutamassa vastauksessa puolestaan kritisoitiin liikaa tiedonsiirtoa, jolla nähtäisiin olevan negatiivisia vaikutuksia opettajan ennakkokäsityksiin oppilaista. Näissä tapauksissa koulunaloitusta vastaaja kuvasi niin, että oppilas saisi aloittaa koulupolkunsa niin sanotusti puhtaalta pöydältä, eikä tällöin esikoulussa esille tulleet haasteet muovaisi liikaa opettajan toimintaa. Yksilöllisen tuen tarpeen näemme liittyvän Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa mikro- ja mesosysteemitason väliseen vuorovaikutukseen.

“Tärkeää on myös se, että esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilökunnan välinen yhteistyö toimii, ja tieto lapsen vahvuuksista ja haasteista siirtyy koululle. Tällöin lasta voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla heti koulupolun alkaessa.”

“Olen ollut töissä niin, ettei eskarista ole siirretty juuri ketään tehostettuun tai erityiseen tukeen, vaikka tarvetta olisi ollut, sekä niin että tarvittavat tukisiirrot on tehty jo eskarissa. Jälkimmäinen oli huomattavasti parempi vaihtoehto.”

“Yhteisissä palaverissa puhutut mahdolliset haasteet eivät välttämättä anna totuudenmukaista kuvaa haasteiden laajuudesta.”

Opettajien vastauksissa myös huoltajien vaikutus nivelvaiheelle tuli ilmi. Lapsen huoltajan olemme liittäneet Bronfenbrennerin ekologisen teorian tasoista mesosysteemitasolle, lapsen lähiympäristöön kuuluvaksi. Muutama vastaaja korosti kodin asenteen merkitystä koulua kohtaan, ja sitä kuinka tämä voi vaikuttaa oppilaan mielipiteeseen. Kodin asenne kouluun tutustumista kohtaan nähdään vastauksissa erityisen positiivisena ja tärkeänä. Osa vastaajista kertoi myös saaneen palautetta huoltajilta siitä, kuinka yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä pitkin lukuvuotta vähentää jännitystä koulun aloituksen suhteen. Vastauksista kävi ilmi myös erot eri koulujen välillä, siinä kuinka yhteistyötä nivelvaiheessa toteutetaan huoltajien kanssa. Joissain kouluissa vastausten mukaan vanhempia ei tavata ennen syksyä ja koulunaloitusta, kun taas osassa kouluista järjestetään myös huoltajille tutustumispäivä kouluun ja sen henkilöstöön. Tilanteissa, joissa lapsella on tarve erityiseen tukeen, on osassa kouluista tapaamisia huoltajien kanssa tehostettu.

“Yhteistyön kautta (silloin kuin face-to-face -tapaamiset ovat mahdollisia) ja meillä on kouluun tutustuminen koronasta huolimatta järjestetty joka kevät. Siinä vanhemmat menevät juttelemaan rehtoreiden ja erityisopettajien kanssa.”

“Kodin tuella koulun ja opettajan työlle on suuri merkitys. Jos oppilaan kotona ei välitetä luottamusta koulun työhön haasteiden ratkaisemiseksi.”

Vastauksista kävi ilmi myös tämänhetkisen yhteiskunnallisen tilanteen vaikutus esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheelle. Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa yhteiskunnalliset vaikutukset liittyvät tässä tutkimuksessa makrosysteemitasolle. Covid 19-pandemia on vastausten mukaan vaikuttanut moninaisesti nivelvaiheessa tehtävän yhteistyön toteutumiseen. Nämä haasteet ovat näyttäytyneet erityisesti lähitapaamisissa, kuten lasten ja vanhempien kouluun tutustumispäivien toteutumisessa sekä tiedonsiirtopalaverien järjestämisessä. Vastaajat toivat esiin uusia ja erilaisia yhteistyö- ja tutustumismenetelmiä, joita koulut ovat keksineet tässä epätavallisessa tilassa. Kouluun tutustumisia on järjestetty vastaajien mukaan useammassa koulussa etäyhteyksin. Vastaajien mukaan etätutustumiset eivät kuitenkaan ole olleet verrattavissa konkreettisiin tutustumispäiviin, mikä on vaikuttanut myös oppilaiden jännittämiseen koulualkua kohtaan.

“Nyt pari vuotta korona on vaikeuttanut, kun tutustumiset peruuntuneet ja suunnitelma ei ole toteutunut.”

“Korona-aikaan yhteistyöhön on löytynyt uusia keinoja kuten pikkujoulut ym. yhteiset tilaisuudet Teamsin välityksellä. Myös tuleville eskareille kuvattu mukava video koulun tiloista oli eräs keino tutustumisen peruuntuessa.”

“Korona osaltaan vähentänyt luontevaa yhteistyötä, se näkyy esim. lasten jännittämisenä.”

Näiden edellä esille nostettujen teemojen lisäksi, neljällä vastaajalla nousi esille toive siitä, että esiopetuksessa keskityttäisiin akateemisten taitojen sijaan, käytännön taitoihin koulun aloitusta helpottamaan. Näihin käytännön taitoihin vastaajat liittivät pukeutumisen, riisumisen, kynäotteen, ruokailun, ryhmässä toimimisen taidot sekä keskittymiskyvyn. Vastaajien mukaan ensimmäisen luokan opettajalla menee liikaa aikaa etenkin kouluvuoden alussa perustaitojen opettamiseen. Vastausten mukaan esikouluaikana oppilaan liika passaaminen esimerkiksi pukeutumistilanteissa aiheuttaa haasteita koulunaloituksessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppiminen tapahtuu leikkien ja oppilaan omat lähtökohdat huomioiden, mikä eroaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lapsi ja oppimiskäsitysten kanssa. Tämän esiopetuksen pedagogisiin tavoitteisiin yhdistyvän teeman, näemme kuuluvan tutkimuksessamme Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan esiopetuksen mikrosysteemitasolle.

“Toiveissa olisi, että esiopetuksessa harjoiteltaisiin muuta kuin akateemisia taitoja. Tämän asian esille ottaminen on haasteellista.”

“Esikoulussa olisi hyvä harjoitella ryhmässä toimimisen taitoja, jättää vaikka akateemisten taitojen harjoittelun vähemmälle. Suuri 20 oppilaan 1.luokka on eskarilaisilla haaste, joka on toiminut vain pienryhmissä. Suuressa ryhmässä harjoittelua jo eskarissa. Tärkeämpää kuin kirjainmallien piirtäminen.”

Neljä vastaajaa kertoi esikoulun ja koulun välistä yhteistyötä helpottavan niiden läheinen etäisyys. Lähietäisyys mahdollistaa vastaajien mukaan mahdollisuuden tiiviimpään yhteistyöhön. Tiiviillä yhteistyöllä nähdään vastauksissa olevan positiivisia vaikutuksia oppilaan kouluun siirtymisessä. Kun koulurakennus ja sen ympäristö ovat oppilaalle entuudestaan tuttuja, on lähiympäristön muutos oppilaalle pienempi. Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa esi- ja alkuopetus toimii omissa mikrosysteemeissä. Vastausten pohjalta voimme todeta, että mikrosysteemien välistä yhteistyötä helpottaa niiden läheinen etäisyys.

Muutamissa vastauksissa nousi esille esi- ja alkuopetuksen yhteistyön määrä. Yhteistyön määrässä on koulujen välillä paljon vaihtelevuutta, mikä osaltaan tuli esille näiden kahden instituution välisen etäisyyden yhteydessä. Toisissa vastauksissa yhteistyö oli hyvin vähäistä ja rajoittui yksittäisiin yhteistyökertoihin, kun taas joissain kouluissa tiivistä yhteistyötä toteutettiin ympäri esikouluvuoden. Forss-Pennasen (2006, 118) toteaaakin että, ihmiset toteuttavat yhteistyötä, joten yhteistyön onnistuminen ja vuorovaikutus riippuvat yhteistyöhön osallistuvista henkilöistä. Yhteistyön määrään näemme vastausten mukaan vaikuttavan Bronfenbrennerin ekologisen teorian eri tasojen vaikuttavat tekijät, kuten kunnan nivelvaihetta ohjaavat asiakirjat, kasvatusorganisaation toimintatavat, resurssit, kasvatusorganisaatioiden väliset erot, lapsen yksilölliset tarpeet sekä yhteiskunnalliset muutokset.

“Kouluun siirtymistä tukee ennen kaikkea se, että esiopetus ja koulu ovat samassa pihapiirissä. Esiopetuksen aikana toteutettu yhteinen toiminta esikoulu- ja koulun välillä (alkuluokka) edistää koululaiseksi kasvamista. Lapsi pääsee näkemään koulun toimintaa, omaksuu koulun toimintamalleja, tutustuu koulun henkilökuntaan ja saa kenties uusia kavereita.”

“Pienet kohtaamiset pitkin vuotta ovat tärkeitä. Yhteistyö ja suunnittelu tärkeää ja suunnitelmasta kiinnipitäminen.”

Muutamissa vastauksissa keskeisenä teemana näyttäytyi oppimisympäristön muutos, joka on nähtävillä myös edellä olleissa sitaateissa. Oppimisympäristön muutoksina opettajat pitivät luokkakoon kasvua, ryhmänaikuisten määrän vähenemistä sekä luokkatilan muutosta. Tässä muutoksessa myös McTaggart ja Astbury (2022) korostavat koulua uutena ympäristönä, mikä voi näyttäytyä lapselle pelottavan isona, sokkeloisena ja täysin uutena ympäristönä. Tämän lisäksi kouluun siirryttäessä myös ryhmäkoot kasvavat esikouluun verrattuna sekä oppilas tapaa uuden opettajan, joka on jaettava yhdessä muiden luokan oppilaiden kanssa (McTaggart & Astbury 2022). Vastauksissa kävi myös ilmi se, että ruokailutilanteet muuttuvat esikoulusta kouluun siirryttäessä. Joissain kouluissa uusin ruokailutapoihin pyritään tutustumaan tutustumispäivän aikana. Oppimisympäristön muutokset liittyvät tässä tutkimuksessa Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa lapsen siirtymään mikrosysteemistä toiseen.

Vastauksia tulkittaessa löysimme vastauksista useita yhteneväisyyksiä ja joitakin eroavaisuuksia. Vastausten variaation voi osaltaan selittää sillä, että vastaajat ovat vastanneet kyselylomakkeeseen nimenomaisesti kokemustensa pohjalta. Opettajien kokemuksiin

nivelvaiheesta oman tulkintamme mukaan vaikuttaa vastausten pohjalta opettajan henkilökohtainen työkokemus sekä sen moninaisuus, millä viitaamme työpaikkojen määrään. Pidemmän ajan työelämässä olleella opettajalla saattoi olla kokemusta useammasta eri kouluyksiköstä ja niiden toiminta tavoista. Joillain opettajilla oli kokemusta myös nivelvaiheen yhteistyötiimeistä ja kunnan tekemistä nivelvaihehankkeista. Teimme myös havainnon, että nivelvaiheen kokemuksiin vaikutti opettajien ammattinimike, eli oliko kyseessä luokanopettaja vai erityisopettaja. Tämä näyttäytyi vastauksissa siten, että koulukohtaiset päätökset nivelvaiheessa työskentelevien opettajien rooleista oli osittain jaettu opettajan ammattinimikkeen mukaan. Joissain vastauksissa, kerrottiin, että vain erityisopettaja pääsi olemaan tekemisissä kouluun siirtyvän lapsen kanssa ennen koulun aloittamista, vaikka koululainen olisi tulossa luokanopettajan luokalle. Ammattinimikkeen vaikutuksen pystyi näkemään selkeästi, siinä millainen rooli vastaajalla oli nivelvaiheen yhteistyön suunnittelussa ja toteutuksessa. Usean vastaajan koulussa oli käytössä nivelvaiheelle nimitetty tiimi, joka hoiti erilaiset nivelvaiheen tehtävät kyseisessä koulussa. Jos opettaja ei ole tässä tiimissä, ei hän vastausten mukaan silloin ollut osallisena nivelvaiheessa tai tutustunut lapseen ennen koulun aloitusta. Useissa vastauksissa kerrottiin, että tiimeissä olevat henkilöt koostuvat erityisopettajista ja muutamasta 1. luokan opettajasta.

Bronfenbrennerin (1976) ekologisen teorian mukaan tyypillisesti lapsi nähdään vain yhdellä systeemitasolla kerrallaan. Koemme, että tässä tutkimuksessa lapsi on nähtävillä kaikilla systeemitasoilla suoraan tai välillisesti. Tähän tulokseen olemme päätyneet, sillä vastausten perusteella koemme, että opettajat näkevät kaikkien eri tasoilla tehtyjen päätösten vaikuttavan nivelvaiheessa siirtyvään lapseen. Vastausten perusteella tämä voi näyttäytyä esimerkiksi mesosysteemitasolla lapsen lähipiirin vaikutuksista lapsen ajatuksiin ja ennako oletuksiin kouluun siirtymistä kohtaan. Tämä voidaan havaita, mikäli vanhemmat eivät arvosta tai luota kouluun, kuten opettajien vastauksissa kävi ilmi. Mikrosysteemitasolla siirtyvään lapseen vaikuttaa koulussa opettajien välinen yhteistyö, esimerkiksi lasta koskevien päätösten ja toiminnan suunnittelun sekä ohjauksen kautta. Tämä opettajien yhteistyön vaikutus lapseen näyttäytyi myös vahvasti saaduissa vastauksissa. Eksosysteemitason vaikutuksia voidaan havaita johdon, eli kouluympäristössä esimerkiksi rehtorin työskentelytapojen kautta. Kuten vastauksista havaitsimme, opettajien vastauksissa korostui johdolta saadun tuen, arvostuksen ja yhteistyön merkitys lapsen sujuvan kouluun siirtymisen mahdollistajana. Viimeisen, eli makrosysteemitason vaikutukset kouluun siirtyvään lapseen ovat yhteiskunnallisella tasolla tehdyt päätökset ja nivelvaiheen toimintaa ohjaavat asiakirjat.

5.2 Edistävät ja haittaavat tekijät esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa

Jaoinme vastauksista esille nostamamme nivelvaihetta edistävät ja haittaavat tekijät opettajien kokemana Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasojen mukaan. Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasoja ovat mesosysteemi, mikrosysteemi, eksosysteemi ja makrosysteemi. Tässä tutkimuksessa mesosysteemitaso koostuu esi- ja alkuopetuksen mikrosysteemien välisestä yhteistyöstä, johon kuuluvat myös lapsi ja lapsen lähiympäristö. Tutkimuksessamme on kaksi mikrosysteemitasoa, esi- ja alkuopetus. Tälle tasolle kuuluvat lapsen esiopetusryhmä ja tuleva koululuokka, opettajat sekä ryhmän ja luokan pedagoginen toiminta. Eksosysteemitasolle liitämme tässä tutkimuksessa kasvatusyhteisön kasvatuskulttuurin. Eksosysteemitasoon kuuluvat esiopetuksen ja koulun opettajat, esiopetuksen ja koulun johto sekä lapsen muu kasvatusyhteisö. Nämä vaikuttavat tekijät muovaavat kasvatusyhteisön kasvatuskulttuurin. Makrosysteemitasolla vaikuttavat tässä tutkimuksessa yhteiskunnalliset tekijät. Nämä yhteiskunnalliset tekijät ovat välillisesti vaikutuksessa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen. Nivelvaihetta edistäviä tekijöitä olemme koonneet alla olevaan taulukkoon, mitä lähdemme tarkastelemaan seuraavaksi.

Nivelvaihetta edistävät tekijät
Mesosysteemi:
Kouluun tutustuminen (henkilöstö, koulurakennus, koulun tavat)
Tiedonsiirto esi- ja alkuopetuksen välillä
Yhteinen toiminta esiopetuksen ja koulun välillä
Opettajaan tutustuminen ennen koulun alkua
Alkuopettajan toteuttama oppilaiden työskentelyn havainnointi esiopetuksen aikana
Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö
Lapsen sosiaaliset taidot
Koulumatkan harjoittelu
Mikrosysteemi:
Hyvät koululaisen taidot (ruokailu, pukeutuminen, riisuminen, pyöräily, kynäote)
Koulussa opettajien välinen yhteistyö
Tutut luokkakaverit
Eksosysteemi:
Hyvä tuki kasvatusorganisaation johdolta
Yhteistyön suunnitelmallisuus
Makrosysteemi:
Esiopetuksen ja koulun sijainti
Kuntakohtaiset nivelvaihetta ohjaavat toimintamallit

Taulukko 2. Nivelvaihetta edistävät tekijät Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasojen mukaan

Bronfenbrennerin ekologisen teorian mesosysteemitasolle liitimme saadusta aineistosta nivelvaihetta edistäväksi tekijäksi kouluun tutustumisen. Ahtolan (2016, 172) mukaan aktiivinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä, luovat sujuvan ja miellyttävän nivelvaiheen, niin lapsen, perheen kuin myös opettajien näkökulmasta. Kouluun tutustumisen yhteydessä vastaajat kertoivat koulun henkilöstään, koulurakennukseen ja kouluntapoihin, kuten esimerkiksi ruokailuun tutustumisen edistävän lapsen kouluun siirtymistä. Kouluun tutustumisen lisäksi, vastauksissa korostui erityisesti lapsen tulevaan opettajaan tutustuminen ennen koulun alkua. Yhdessä vastauksista koettiin alkuopettajan toteuttama oppilaan työskentelyn havainnointi esiopetuksen aikana tukevan nivelvaihetta opetuksen suunnittelussa ryhmän tarpeiden ja taitotason mukaan. Keskeisinä tekijöinä useissa vastauksissa oli tiedon siirto ja yhteisen toiminnan merkitys esi- ja alkuopetuksen välillä. Sujuvaa tiedonsiirtoa pidettiin erityisen tärkeänä niissä tilanteissa, joissa lapselle on suunniteltu tukitoimia. Yhteinen toiminta esi- ja alkuopetuksen välillä auttoi vastausten mukaan lasta tutustumaan kouluympäristöön ja henkilöstöön sekä kasvussa koululaiseksi. Lapsen kouluun tutustumisen ohella myös huoltajien mahdollisuutta tutustua lapsen tulevaan kouluun pidettiin tärkeänä. Näiden lisäksi lapsen hyvät sosiaaliset taidot sekä koulumatkan harjoittelu nähtiin edistävän lapsen kouluun siirtymistä.

Mikrosysteemitasolle Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan viitaten, olemme yhdistäneet hyvät koululaisen taidot, joihin vastauksissa liitettiin muun muassa ruokailutavat, omatoiminen pukeutuminen ja riisuuntuminen sekä oikeanlainen kynäote. Myös Karikoski (2008) korostaa että, kouluun siirtymisessä esiopetuksessa toteutetulla pedagogiikalla on merkitystä lapsen kouluun valmentamisessa. Myös tuttuun luokkakavereiden koettiin helpottavan lapsen kouluun siirtymistä ja vähentävän jännitystä. Nivelvaiheessa saatu opettajien välinen kollegiaalinen tuki nähtiin olevan merkittävässä roolissa sujuvan kouluun siirtymisen toteutuksessa.

“Alkuopettajien välinen yhteistyö toimii koulussa. Aina autetaan, neuvotaan ja ideoidaan yhdessä, tsempataan toisiamme.”

Kasvatusorganisaation johdon tuen ja yhteistyön suunnitelmallisuuden olemme liittäneet tässä tutkimuksessa Bronfenbrennerin ekologisen teorian eksosysteemitasolle. Hyvä tuki kasvatusorganisaation johdolta edisti nivelvaiheen toteutumista. Johdon hyvällä tuella nähtiin olevan merkitys yhteistyön suunnitelmallisuuteen. Suunnitelmalliseksi nivelvaiheen yhteistyöksi vastauksissa kuvattiin nivelvaiheen toteuttamista erilaisissa yhteistyötiimeissä.

Vastaajat kokivat myös nivelvaiheen suunnitteluajan ja siirtymäpalavereihin osallistumisen mahdollistamisen olevan vahvasti liitoksissa johdolta saatuun tukeen.

“Kaupungissamme tehdään aktiivista yhteistyötä esiopetuksen kanssa. Eskarilaiset käyvät koulurakennuksessa vierailulla jopa kerran viikossa tai käyvät leikkimässä koulun pihalla. Toiminta helpottaa kouluun siirtymistä selvästi.”

“Yhteistyöhön vaikuttaa paljon olemassa olevat rakenteet: Onko yhteistyötä tehty pitkään? Tukevatko esihenkilöt (päiväkodinjohtaja sekä rehtori) esiopetuksen ja koulun välistä yhteistyötä esim. järjestämällä sille mahdollisuuden. Toki yhteistyöhön vaikuttavat esiopetuksen henkilökunta sekä alkuopettajat: ovatko he innostuneita yhteistyöstä? Jos edellä mainitut asiat ovat kunnossa, on yhteistyö parhaimmillaan äärimmäisen hedelmällistä. Se tukee alkuopettajaa, mutta ennen kaikkea lasta hänen koulutaipaleensa alussa.”

Myös Ahtola (2016) toteaa sujuvan yhteistyön kasvattajien välillä edellyttävän suunnitelmallisuutta. Viimeiselle systeemitasolle, eli makrosysteemitasolle nivelvaihetta edistäviksi tekijöiksi liitimme vastausten pohjalta esiopetuksen ja koulun sijainnin sekä kuntakohtaiset nivelvaihetta ohjaavat toimintamallit. Usea vastaaja kuvasi kunnan linjaamien yhteistyömenetelmien helpottavan ja selkeyttävän nivelvaiheen yhteistyön toteutumista esi- ja alkuopetuksen kasvatusorganisaatioiden välillä. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta edistäväksi nähtiin myös esiopetuksen ja koulun läheinen sijainti. Läheinen sijainti mahdollistaa tiiviimmän yhteistyön kasvatusorganisaatioiden välillä. Gultekin ja Íra (2022) tuovat koulurakennusten läheisestä sijainnista esiin sen, kuinka muutos siirtymässä voi olla pienempi silloin kun esikoulu ja koulu ovat lähellä toisiaan. Seuraavaksi tarkastelemme, miten opettajien vastauksissa esiin tulleet nivelvaihetta haittaavat tekijät linkittyvät Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasoille.

Nivelvaihetta haittaavat tekijät
Mesosysteemi:
Lapsen pelko koulua kohtaan
Lapsen heikko kielitaito
Lapsen itsesäätelyn merkittävät haasteet (sairaudet)
Heikot sosiaaliset taidot
Puutteita toiminnanohjauksen ja omatoimisuuden taidoissa
Huoltajien vähäinen osallisuus
Lapsen kotona ei arvosteta tai luoteta kouluun
Heikko tiedonsiirto
Yhteistyötä esiopetuksen ja koulun välillä ei ole
Mikrosysteemi:
Ryhmäkoon muutos
Koulussa vähemmän aikuisia
Eksosysteemi:
Esiopetuksen ja alkuopetuksen institutionaaliset erot
Vähäinen nivelvaiheen suunnittelu-aika
Makrosysteemi:
Puutteelliset resurssit
Covid 19-pandemia

Taulukko 3. Nivelvaihetta haittaavat tekijät Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasojen mukaan

Nivelvaihetta haittaavista tekijöistä Bronfenbrennerin ekologisen teorian mesosysteemitasolle kerätyistä vastauksista olemme liittäneet lapsen heikon kielitaidon, itsesäätelyn merkittävät haasteet, heikot sosiaaliset taidot, puutteelliset toiminnanohjauksen ja omatoimisuuden taidot sekä pelon koulua kohtaan. Näiden seikkojen nähtiin vaikuttavan lapsen kouluvalmiuteen ja useimmat näistä haasteista liittyivät lapsen yksilöllisen tuen tarpeeseen. Lapsen kouluvalmiuksia ovat tutkineet myös McClelland, Cameron, Wanless ja Murray (2007), korostaen sitä, että jos oppilaalla ei ole tarpeeksi korkeaa taitotasoa koulussa vaadittaviin taitoihin, vaikuttaa se hänen koulumenestykseensä nivelvaiheessa. Myös kodin asenteen ja osallisuuden nähtiin haastavan lapsen kouluun siirtymistä. Vastaajat kokivat, että mikäli lapsen kotona ei arvosteta tai luoteta kouluun, voi tämä vaikuttaa lapsen asenteeseen koulua kohtaan haittaavasti. Myös huoltajien asettamat asenteet kuten pelko koulua kohtaan tai paineet koulussa pärjäämisestä nähtiin haastavan lapsen koulunaloitusta. Vähäisen tai olemattoman yhteistyön esi- ja alkuopetuksen välillä sekä heikon tiedonsiirron koettiin haastavan nivelvaihetta. Tiedon siirron heikkous näyttäytyi vastauksissa siten, ettei opettaja saa tarvittavaa ennakkotietoa kouluun siirtyvän lapsen tarpeista. Joissain tilanteissa haasteeksi koettiin myös esiopettajan haluttomuus kertoa lapsen haasteista tulevalle opettajalle.

“Iso tekijä on oppilaan kodin asenne koulutusta kohtaan, jos koulua ei arvosteta, se näkyy oppilaan omissa asenteissa. Myös asiat, joita kotona on harjoiteltu näkyvät. Oppilaiden erot ovat valtavia. Osalle pitää opettaa syömistä, pukemista ja sitä, miten kynää pidetään kädessä tai miten tuolissa istutaan, ja toisilla on niin hyvät koululaisen taidot.”

Ryhmäkoon muutos ja luokan aikuisten määrän väheneminen koettiin nivelvaihetta haittaavaksi tekijäksi mikrosysteemitasolla. Esiopetusikäisten lasten ryhmäkoot on määritelty Valtioneuvoston asetuksissa (753/2018 § 1; 1586/2019 § 1) siten, että seitsemää lasta kohden on vähintään yksi aikuinen. Kouluuun siirtyessä aikuisten määrä oppilaita kohden vähenee huomattavasti, mikä voi haastaa oppilaiden toimintaa, erityisesti kouluvuoden alussa. Myös McTaggart ja Astbury (2022) tuovat esiin sen, kuinka koulussa luokan aikuisten määrän väheneminen, sekä pienistä ryhmistä isoon luokkaan siirtyminen on iso muutos kouluuun siirtyvälle oppilaalle. Joissain vastauksissa opettajat kertoivat, että esiopetuksessa olisi hyödyllistä harjoitella toimimaan myös isossa ryhmässä, pienryhmätoiminnan ohella.

Eksosysteemitasolle Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan viitaten liitämme nivelvaihetta haittaaviksi tekijöiksi vastausten perusteella esi- ja alkuopetuksen institutionaaliset erot sekä nivelvaiheen vähäisen suunnitteluajan. Yllä kuvasimme nivelvaihetta edistäväksi tekijäksi suunnitelmallisuuden sekä suunnitteluajan mahdollistamisen tärkeyden. Valitettavasti kaikkien vastaajien kohdalla nämä seikat eivät kuitenkaan toteutuneet, mikä koettiin erityisen kuormittavaksi ja haastavaksi sujuvan nivelvaiheen toteuttamisessa. Osa vastaajista kertoi, että yhteistyön suunnittelua ja toteutusta oli käytännössä mahdollista toteuttaa vain omalla ajalla, eli palkattomana. Kasvatusorganisaatioiden institutionaaliset erot loivat haasteita nivelvaiheen yhteistyölle muun muassa tiedonsiirtoa toteutettaessa sekä aikataulujen yhteensovittamisessa. Esikoulun ja koulun institutionaalisia eroja on havaittavissa muun muassa erilaisten lapsikäsitusten ohella, koulun erilaisten yhteiskunnallisten asemien, tehtävien, kasvattamisen ja opettamisen traditioiden, oppimisen käsitysten, sekä opettamisen että opettajien erilaisten koulutusten ja tehtävien muodossa (Karikoski 2008, 39). Osa opettajista kertoi haasteena olevan myös esiopetuksen pedagogisen sisällön. Näissä vastauksissa kritisoitiin akateemisten taitojen opettamisen merkitystä esiopetuksessa. Vastaajat kertoivat pitävän tärkeämpänä lapsen toiminnallisia kouluvalmiuksia. Esikoulu ja koulu poikkeavat kasvuympäristöinä toisistaan kasvatus ja opetustoiminnassa, eli niiden pedagogisessa toiminnassa on eroja (Karikoski 2008, 38).

“Haasteena oppilaan kouluun siirtymisessä voi olla se, että yhteistyötä esiopetuksen ja koulun välillä ei ole ollut. Tähän voivat olla syynä se, että yhteistyölle ei ole annettu mahdollisuuksia (esim. esiopetuksen työvuorosuunnittelu, koulun lukujärjestys).”

“Lisäksi haasteita luo myös kaksi eri järjestelmää. Aika paljon tiedonsiirto tapahtuu vanhanaikaisesti papereilla, koska varhaiskasvatuksessa ja peruskoulupuolella on eri järjestelmät.”

Bronfenbrennerin ekologisen teorian makrosysteemitasolla nivelvaihetta haittaavat puutteelliset resurssit ja parin edellisvuoden aikana vaikuttanut Covid 19-pandemia. Resurssien nähtiin vastauksissa vaikuttavan ennen kaikkea nivelvaiheelle annettuun suunnittelu- ja toteutusaikaan. Kunnan mahdollistamien resurssien vaikutus nähtiin myös siinä millä tavalla ja minkälaisella kokoonpanolla nivelvaihetta toteutetaan. Vastauksissa poikkeuksetta kerrottiin viimevuosien aikana nivelvaihetta haittaavaksi tekijäksi nousseen Covid 19-pandemia. Pandemian vaikutukset ovat vastausten perusteella olleet hyvin laajoja.

Opettajien kokemuksista nostamamme nivelvaihetta edistävät ja haittaavat tekijät sijoittuivat Bronfenbrennerin (1976) ekologisen teorian eri systeemitasoille jakautuen. Vastauksista on havaittavissa, että sekä nivelvaihetta edistäviä, että haittaavia tekijöitä sijoittuu kaikille systeemitasoille. Näin ollen havainnostamme voidaan todeta, että nivelvaihetta edistäviä ja haittaavia tekijöitä on ekologisen teorian jokaisella systeemitasolla. Tästä voimme todeta, ettei mikään systeemitaso ainoastaan edistä esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmasta, vaan jokaisella systeemitasolla on myös nivelvaihetta haittaavia tekijöitä.

Esi- ja alkuopetuksen institutionaaliset erot näyttäytyivät vastauksissa opettajien odotuksissa lapsen kouluvalmiuteen. Perusopetuksessa lapsikäisyyden yhteydessä korostetaan oppilaan vastuuta kouluyhteisön jäsenenä, oppilaalla on vastuu osallistua säännöllisesti koulunkäyntiin, käyttäytyä arvostavasti koulutovereitaan sekä koulun aikuisia kohtaan ja noudattaa yhteisiä sääntöjä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) puolestaan korostetaan, että lapsella on oikeus oppia leikkien ja iloita oppimastaan, sekä luoda käsitystä itsestään ja maailmasta omiin lähtökohtiinsa perustuen. Opettajien vastauksissa huomasimme heidän kiinnittäneen huomion oppilaiden taitotasojen suuriin eroihin. Osa opettajista kertoi, että toisille lapsille pitää opettaa syömistä, pukemista, kynäotetta ja tuolissa istumista, kun taas toisilla on huomattavasti

paremmat koululaisen taidot ja kaipaa opetussisällöltä jo haastetta. Myös esiopetuksessa opetettavista akateemisista taidoista vastaajat antoivat kritiikkiä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta (2014) opetus toteutetaan lapsilähtöisesti, joten on perusteltua, että jokaisen lapsen taidot ja kehitys ovat yksilöllisellä tasolla kouluun siirryttäessä.

6. Pohdinta

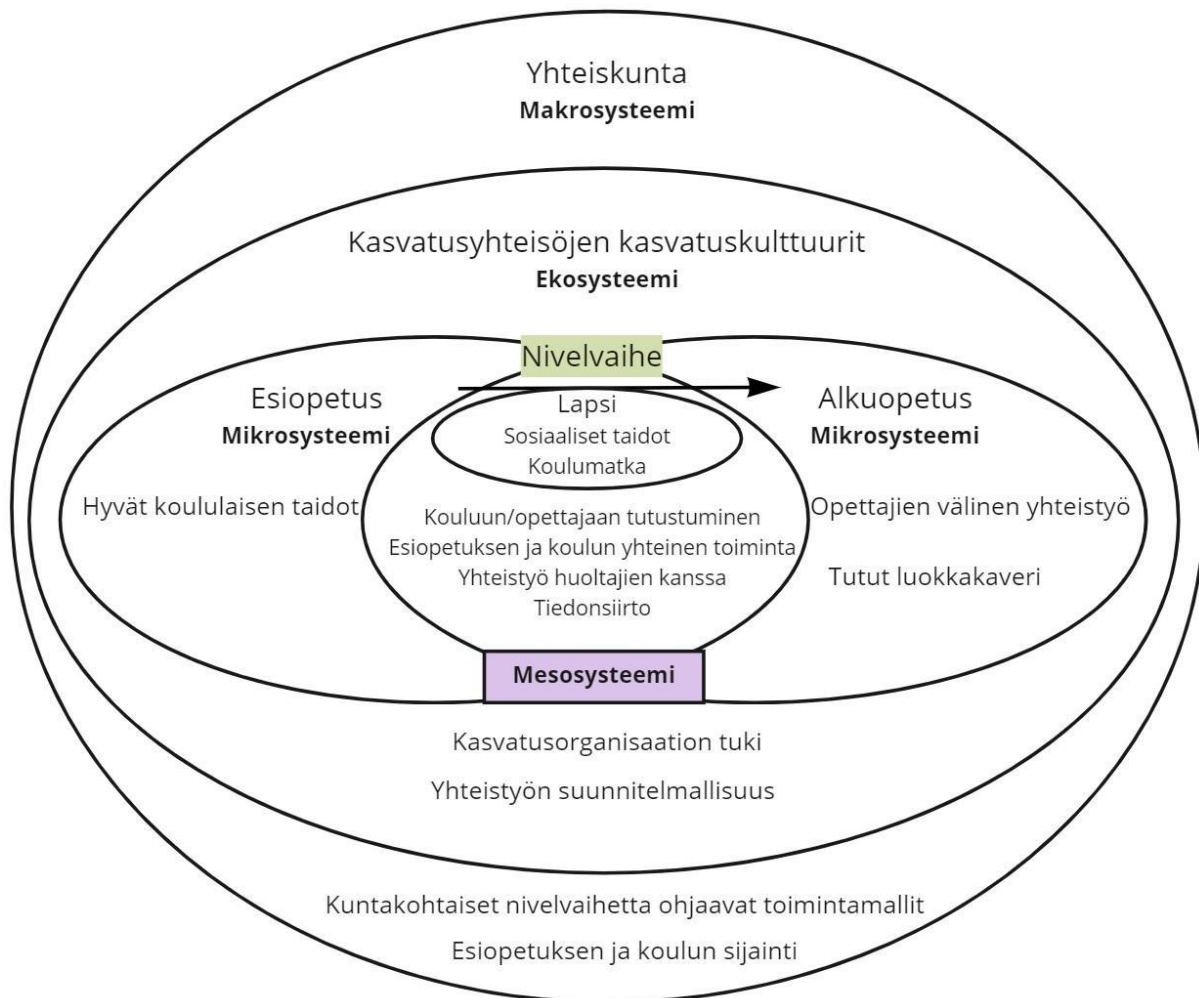
Tässä luvussa tarkastelemme tutkimusprosessia ja siitä saatuja tuloksia. Esittelemme tutkimustuloksia peilaten niitä aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimuskirjallisuuteen ja tutkimukseen. Tarkastelemme myös tutkimuskysymyksiä aineistosta keräämiemme opettajien kokemusten pohjalta, sekä tuomme esiin saamamme aineiston pohjalta tekemiämme johtopäätöksiä. Tämän jälkeen tarkastelemme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta tutkimuseettisen neuvottelukunnan antamien ohjeiden mukaan (2012, 6). Lopuksi pohdimme tutkimuksemme jatkotutkimusmahdollisuuksia ja -aiheita.

Tutkimuksen ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi asetimme kysymyksen, millaisia kokemuksia opettajilla on esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmasta ja kuinka kokemuksissa heijastuu Bronfenbrennerin ekologisen teorian tasot? Saamistamme vastauksista lähdimme aineiston analyysissä kartoittamaan niistä löytyviä pääteemoja, jonka jälkeen tarkastelimme näiden teemojen toistuvuutta vastauksissa. Tämän prosessin tuloksena keskeisiksi teemoiksi nousi kaksitoista eri teemaa, joista neljä toistui vastauksissa eniten. Eniten toistuvuutta vastauksissa toi kasvatusorganisaation kasvatuskulttuurin tuki. Toisena teeman vastauksissa toistui yksilöllisen tuen tarve ja kolmantena huoltajat nivelvaiheessa. Neljäs esiin nostamamme teema oli Covid 19-pandemia, minkä vaikutuksia opettajat toivat esiin parin viimeisen vuoden ajalta. Saatuja tuloksia tarkasteltaessa Bronfenbrennerin ekologisen teorian viitekehyksessä, huomasimme, että vastauksissa eniten toistuvat pääteemat sijoittuivat kukin eri systeemitasolle ekologisessa teoriassa. Mesosysteemitasolle, eli Bronfenbrennerin ekologisen teorian sisimmälle tasolle sijoittui yksilöllisen tuen tarve sekä huoltajat nivelvaiheessa. Nämä kaksi teemaa kulkee esiopetuksen mikrosysteemitasolta, mesosysteemitason kautta, alkuopetuksen mikrosysteemitasolle. Eksosysteemitasolle liitimme kasvatusorganisaatioiden kasvatuskulttuurin tuen. Makrosysteemitasolle, eli ekologisen teorian uloimmalle systeemitasolle sijoittuu Covid 19-pandemia vaikutus nivelvaiheelle.

Tästä edellä kuvatusta havainnosta voimme todeta, että kaikki Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasot ovat nähtävissä opettajien kokemuksissa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmasta. Näin ollen voimme saamamme aineiston ja tekemiemme tulkintojen pohjalta tehdä johtopäätöksen, että oppilaan kouluun siirtymiseen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa vaikuttavat niin, yhteiskunta, kasvatusyhteisöjen kasvatuskulttuurit, esiopetus, alkuopetus kuin lapsi ja hänen

lähiympäristönsäkin. Tulkintamme mukaan opettajien kokemuksista voimme todeta, että kaikki Bronfenbrennerin ekologisen teorian systeemitasot ovat vaikutuksessa nivelvaiheeseen, joko suoraan tai välillisesti. Näin ollen eri tasojen toiminta ja päätökset vaikuttavat lapsen kouluun siirtymiseen omalta osaltaan. Koska systeemitasojen välillä on nähtävillä näitä suoria ja välillisiä vaikuttajia koemme myös lapsen olevan osa jokaista tasoa. Jos päättäjät tekevät päätöksiä nivelvaiheesta makrosysteemitasolla on heidän mietittävät kuinka nämä päätökset vaikuttavat kouluun siirtyvään lapseen ja näin ollen koemme lapsen olevan välillisesti osa makrosysteemitasoa. Toinen esimerkki lapsen ja makrosysteemitason välisestä suhteesta, jonka nostimme opettajien vastauksista esille, oli koulun ja esikoulun välinen sijainti. Kuten aikaisemmin kerroimme, kokivat opettajat esikoulun ja koulun rakennusten läheisen sijainnin helpottavan kasvatusinstituutioiden välisen yhteistyön toteuttamista. Aiheesta tutkimusta tehneet Gultekin ja Íra (2022) ovat nostaneet esiin koulurakennusten pedagogisia vaikutuksia ja merkityksiä lapsen oppimiselle. Kouluasteelta toiselle siirtymistä ja oppimisen kehän jatkumoa voi osaltaan tukea rakennusten läheisellä etäisyydellä, jolloin lapsen oppimisympäristön muutos ei ole niin suuri (Gultekin & Íra 2022).

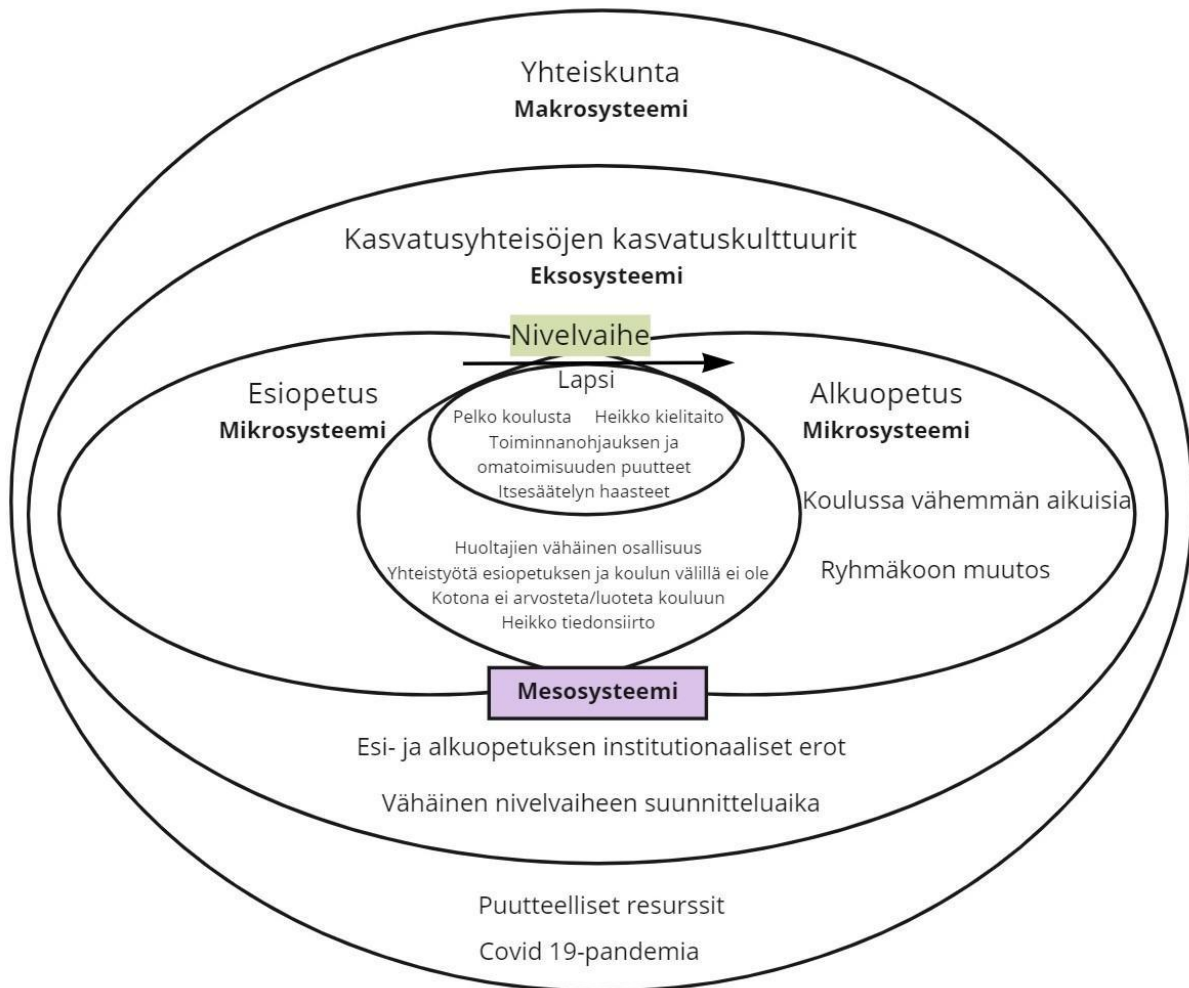
Tutkimuksen toiseksi tutkimuskysymykseksi asetimme tarkentavan kysymyksen, millaiset tekijät edistävät ja haittaavat lapsen kouluun siirtymistä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa opettajan kokemana ja Bronfenbrennerin ekologisen teorian valossa? Kokosimme keräämiemme vastausten pohjalta Bronfenbrennerin (1976) ekologisen teorian systeemitasoille nivelvaihetta edistävät sekä haittaavat tekijät opettajien kokemana. Näistä vastauksista teimme koonnit alla oleviin kuvioihin 3. ja 4. Kuvioon 3. olemme koonneet nivelvaihetta edistäviä tekijöitä lapsen kouluun siirtymisen näkökulmasta opettajien kokemana ja kuvioon 4. nivelvaihetta haittaavia tekijöitä lapsen kouluun siirtymisen näkökulmasta opettajien kokemana.



Kuvio 3. Opettajien kokemuksia nivelvaihetta lapsen kouluun siirtymän näkökulmasta edistävästä tekijöistä Bronfenbrennerin (1976) ekologisen teorian viitekehyksessä.

Opettajat kertoivat vastauksissaan myös kokemuksia lapsen yksilöllisistä valmiuksista kouluun siirtymisessä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla mesosysteemitason sisällä sijoittuva lapsi ja hänen yksilölliset tarpeensa, eivät merkittävästi korostuneet opettajien vastauksissa. Vaikka tässä tutkimuksessa oppilaan kouluvalmiudet eivät erityisesti korostuneet opettajien vastauksissa, niin on aiemmissa tutkimuksissa tuotu esiin, kuinka oppilaan kouluvalmiuksilla voi olla suurimerkitys nivelvaiheelle ja sen toteutumiselle (McCelland ym. 2007). Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistoa tulkittaessa lapsi ja hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa liittyvät tekijät puolestaan korostuivat vahvasti. Opettajien kuvaamissa kokemuksissa nivelvaihetta haittaavista tekijöistä lapsen kouluun siirtymisen näkökulmasta oli havaittavissa eniten lapseen ja tämän lähiympäristöön liittyviä tekijöitä. Tämän huomion voi havaita selkeästi kuvioista 4. Lapsen lähiympäristön ja erityisesti lapsen huoltajien vaikutusta lapsen kouluun siirtymisessä on nostettu esiin myös muissa alan

tutkimuksissa. Kırkıcı ja Ulaş (2022) ovat tutkimuksessaan kertoneet, että lapsen huoltajat ovat olleet vastahakoisia lapsen kouluun siirtymistä kohtaan. Heidän tutkimuksessaan huoltajien vastahakoisuuden selittäväksi tekijäksi on nostettu lapsen kouluvalmiuden kyseenalaistaminen.



Kuvio 4. Opettajien kokemuksia nivelvaihetta lapsen kouluun siirtymän näkökulmasta haittaavista tekijöistä Bronfenbrennerin (1976) ekologisen teorian viitekehyksessä.

Vaikka olemme lapsen sijoittaneet kuvioissa 3. ja 4. kuvan keskiöön, on lapsi suoraan tai sivullisesti vaikutuksissa kaikkiin systeemitasoihin, sillä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen tarkoitus on siirtää lapsi esikoulusta kouluun. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen lähipiiri, esiopetus, koulu, näiden molempien kasvatusorganisaatioiden kasvatuskulttuurit sekä yhteiskunta toimivat kouluun siirtyvän lapsen etujen ja siirtymän edistämisen mukaisesti.

6.1 Luotettavuus ja eettisyys

Eettisesti hyvän tutkimuksen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä rehellisesti ja huolellisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tieteellinen käytäntö ohjeistaa tutkijaa tutkimuksen luotettavuuden ja etiikan toimintamallien noudattamiseen ja toisaalta tunnistamaan ja ehkäisemään epäeettisiä ja epäluotettavia piirteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Valittujen tutkimusmenetelmien pitäisi olla eettisiä ja tutkimuksesta saatujen tulosten avoimia. Hyvä tutkija toteuttaa kriittistä pohdintaa ja ymmärtää tieteen rajat (Hirvonen 2006). Tutkimusta tehdessä toteutimme kriittistä pohdintaa vastuullisesti. Hirvosen (2006) mukaan tutkijalla on velvollisuus ajatella, olla avoin sekä ottaa vastuu tekemästään tutkimuksesta. Tutkimustoiminnassa pyritään aina virheiden välttämiseen, mikä korostuu myös yksittäisissä tutkimuksissa luotettavuuden arvioinnin yhteydessä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimusta tehdessä pyrimme huolelliseen työskentelyyn ja vastuulliseen tulosten tarkasteluun. Luonteeltaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi kulkee mukana koko prosessin ja tutkijan toiminnan ajan (Eskola & Suoranta 2008, 210) Näin ollen olemme tutkijoina tutkimuksemme pääasiallisin luotettavuuden tarkastelukohde (Eskola & Suoranta 2008, 210). Luotettava tutkimus ei sisällä vaikutteita politiikasta, uskonnosta tai taloudellisista tekijöistä (Hirvonen 2006).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaan tutkimuseetiikalla viitataan eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista sekä näiden toimintatapojen edistämistä tutkimusprosessin aikana (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuseettinen neuvottelukunta korostaa myös tieteeseen kohdistuvien loukkausten ja epärehellisyyksien tunnistamista ja ennaltaehkäisyä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Uskottavuus sekä tutkijan eettisesti tehdyt ratkaisut ovat tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan toisistaan erottamattomia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Hyvä tieteellinen käytäntö on tutkimuksen uskottavuuden perusta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan hyvän tieteellisen käytännön keskeisten lähtökohtien perusteella tutkimustamme toteuttaessa olemme toimineet läpi tutkimusprosessin huolellisesti ja rehellisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Lisäksi olemme käyttäneet eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkimustuloksia julkaistaessa olemme noudattaneet avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää. Tutkimusprosessia raportoidessa olemme pyrkineet avoimuuteen. Aineiston analyysivaiheen koemme lukijalle merkitykselliseksi, sillä siinä perustelemme valintoja sekä menettelytapoja analyysin eri vaiheissa mahdollisimman läpinäkyvästi. Tuomi ja Sarajärvi

(2018) toteavat, että tukijoina olemme lukijoille velkaa uskottavan selityksen aineiston analysoinnista ja kokoamisesta. Selkeä ja yksityiskohtainen kerronta avaa tutkimustulokset lukijalle paremmin ymmärrettäväksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkijoina meidän tulee tarjota lukijalle riittävä tieto tutkimusprosessista, jotta lukija voi muodostaa arvioin tutkimustuloksista (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Kolmanneksi tutkimuksessa olemme ottaneet huomioon asianmukaisella tavalla muiden tutkijoiden työn ja saavutukset (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tämän olemme saavuttaneet viittamalla muiden tutkijoiden julkaisuihin arvoisellaan tavalla. Jokaiseen lainaukseen olemme merkinneet viittauksen, jossa on nähtävillä asianmukaiset viitetiedot. Lisäksi olemme kirjanneet viittaukset lähdeluetteloon. Loukkaus hyvälle tieteelliselle käytännölle on, muiden tutkijoiden merkityksen vähättely (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämä voi näyttäytyä esimerkiksi puutteellisena viittaamisena aiemmin tehtyihin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) lisäävät, että myös puutteellinen raportointi tuloksista ja tulosten harhaanjohtava kirjaaminen ovat loukkauksia hyvään tieteelliseen käytäntöön.

Neljänneksi olemme suunnitelleet, toteuttaneet, raportoineet ja tallentaneet tietoaineistoa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Näitä seikkoja käsitelimme ennen aineiston keruuta tekemässämme tietosuojailmoituksessa. Jokainen kyselyyn vastaava henkilö pääsi tarkastelemaan tietosuojailmoitusta sähköisen kyselyn ensimmäisellä sivulla. Lisäksi kyselyssä pyysimme vastaajilta luvan käyttää keräämiämme vastauksia osana tutkimusaineistoa. Vastausten keruun yhteydessä informoimme vastaajia tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista. Kerroimme myös keräävämmme tutkimusaineistoa anonymisti sekä käsittelevämme sitä ilman tunnistetietoja.

Kvalitatiivista tutkimusta toteuttaessa tutkija valitsee omalle tutkimukselle sopivan tutkimusperinteen ja analyysitavan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Näin ollen tutkimuksen luotettavuuden arviointia voidaan toteuttaa valitulle perinteelle sopivalla tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kvalitatiivisen tutkimuksen aikana tutkija tekee tekstejä tulkitessa, aineistoa rajatessa ja luotettavuutta pohtiessa jatkuvasti ratkaisuja (Eskola & Suoranta 2008). Eskola & Suoranta (2008) kertovat että tutkijan apuna aineiston analyysiä tehtäessä ovat tutkijan ennako käsitukset ja teoriatausta mihin tutkija tukeutuu. Heidän mukaansa luotettavuuden arviointi liittyy pitkälti tutkimusprosessiin sekä toteutuksen luotettavuuteen. Kvalitatiivisen

tutkimuksen luonteena voidaan pitää tutkijan subjektiivisuutta (Eskola & Suoranta 208) sekä tutkijan aineiston tulkinnan totuudenmukaisuutta (Huusko & Paloniemi 2006).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat koonneet listan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä. Tähän listaan kuuluvat tutkimuksen kohde ja tarkoitus, aineiston keruu, tutkimuksen informantit, omat sitoumukset tutkijana kyseisessä tutkimuksessa, tutkija-informantti –suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi sekä tutkimuksen raportointi ja luotettavuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164). Tämän tutkimuksen kyselyaineisto on kerätty anonyymisti, joten emme tunne tai tiedä informantteja, näin ollen tutkija-informantti –suhde on tutkimuksessamme neutraali.

Tekemässämme tutkimuksessa yksi esille noussut eettisyyden ja luotettavuuden seikka on tutkimusaineiston keruumenetelmä. Tässä tutkimuksessa aineiston keruumenetelmäksi valitsimme sähköisen kyselylomakkeen. Kyselylomake voidaan kokea Pertti Alasuutarin mukaan (2011, 31) vanhanaikaiseksi kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Tämän seikan huomioon ottaen päädyimme käyttämään kyselylomaketta tästä huolimatta, sillä halusimme toteuttaa tutkimusaineiston keruun vallitsevan maailmantilanteen valossa mahdollisimman turvallisesti. Lisäksi tällä menetelmällä saimme jaettua kyselylomaketta laajemmin ilman rajoitteita.

Yllä mainittujen seikkojen lisäksi tutkimuksemme luotettavuuteen vaikutta kerätyn aineiston määrä. Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastasi 13 vastaajaa. Tämä määrä vastauksia voitaisiin katsoa olevan melko suppea otanta tutkittavasta ilmiöstä. Kuitenkin tähän tutkimukseen ajattelimme tämän määrän olevan sopiva, sillä koimme keräämämme aineiston sisältävän tarvittavan määrän tietoa tutkittavasta aiheesta. Toteutimme tämän Pro Gradu tutkielman parityönä ja työstimme tutkimustamme tiiviisti yhdessä. Kirjoitusprosessimme tapahtui yhteistyönä, joten molempien ajatukset pääsivät näkyviin tutkimuksessamme vahvasti. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat, että tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija tutki samaa ilmiötä ja on mukana joko osassa tutkimusta tai koko tutkimusprosessissa. Tutkijatriangulaatio nähdään soveltuvan hyvin opinnäytetöiden tekemiseen, jonka tärkeänä funktiona nähdään yhteistyön harjoittelu (Tuomi & Sarajärvi 2018) Parhaimmillaan tutkijayhteistyö voi rikastuttaa tutkimuksen tekemistä, sillä toisen tuki, näkökulmat sekä ajatukset edistävät tutkimuksen tekemistä, toisaalta yhteistutkimuksessa voidaan nähdä myös haasteita ja ongelmia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Koemme, että parityöskentely antoi tutkielmallemme monipuolisempaa

näkemyistä, sekä haastoi pohtimaan tutkittavaa aihetta useasta eri näkökulmasta. Yhteistutkiminen näyttöä meillä haasteettomana prosessina.

6.2 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimusaineiston keruu vaiheessa kyselyyn vastanneilta opettajilta saimme positiivista palautetta tutkimusaiheesta ja sen merkityksellisyydestä. Useissa vastauksissa nousi esiin aiheen tärkeys opettajan työssä, sekä se, että nivelvaihetta on tutkittu melko vähän. Olemme myös itse kokeneet tutkimusaihettamme tarkasteltaessa, että aiheeseen liittyvää tutkimusaineistoa on melko vähän saatavilla.

“Tämä on tärkeä aihe. Liikaa yhteistyötä ei voi tehdä!”

Jo kandidaatintutkimusta tehdessä kiinnostuksemme aihetta kohtaan syventyi, ja koemme, että kiinnostuksemme aihetta kohtaan on syventynyt entisestään. Tätä tutkimusta työstäessä mieleemme on noussut ajatus siitä, että lapsen näkökulmaa kouluun siirtymisestä ja sen sujuvuudesta olisi mielenkiintoista tutkia lisää. Tätä näkökulmaa olisi erityisen mielekästä lähteä tutkimaan juuri lapsia haastatteleamalla ja heidän kokemuksiaan kuulemalla. Lapsen kouluun siirtymää voisi lisäksi tutkia lapsen huoltajien ja perheen näkökulmasta, sillä lapsen kouluun siirtymä ei ole merkityksellinen vain lapselle, vaan koko lapsen lähipiirille. Karikoski (2008) korostaakin lapsen koulun aloituksen olevan merkittävä tapahtuma koko perheelle.

Lähteet

- Aaltio-Marjosola, I., & Parviainen, M. (1992). Miten rikastuttaa julkishallinnon organisaatiokulttuuria. Ryhmätyöraportti. In *Julkishallinnon kehittämiskonferenssi II'Hallinnon arvo ja arvot', Jyväskylä, 5.–6.5. 1992.*
- Ahtola, A. (2017). Koulutulokkaan tukiverkko – nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0.* Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- 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. Haettu osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80103/okm27.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (22.2.2022).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, Experiments by Nature and Design.* Harvard University Press. Haettu osoitteesta: https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf (17.2.2022).
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta.* Tutkimuksia 251. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Haettu osoitteesta: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/brotherus/esiopetu.pdf> (15.1.2022).
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka.* Juva: WSOY. 39–40.
- Bruner, J. (1996). *Culture of Education.* Cambridge: Harvard University Press
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (Eds.). (2019). *Listening to children's advice about starting school and school age care.* Routledge.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (13.4.2022).
- Eskola, J. (2015). *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta.* Teoksessa V. Valli & J. Ahtola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.* 5. painos. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.

- Forss-Pennanen, P. (2006). Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18017/1/951-39-2596-x.pdf> (10.2.2022).
- Gultekin, M., & İra, G. Ö. (2022). Pedagogy-driven Design Fundamentals of 21st Century Primary Schools' Physical Learning Environments. *Journal of Education and Future*, (21), 99-110.
- Haring, M. & Havu, S. (2000). Kohti pikkulasten koulun pedagogiikkaa. Teoksessa M. Smolander (Toim.), Pikkulasten koulu-seminaari Imatralla 26–27.10.2000 Etelä-Karjalan kesäyliopiston julkaisu A 2. Imatra: Etelä-Karjalan kesäyliopisto, Imatran yksikkö, 16–17.
- 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.
- Helakorpi, S. (2001). Innovatiivinen tiimi ja verkostokoulu. Tampere: Tammer-Paino.
- Holappa, A. S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P., & Packalen, P. (2019). Kaksivuotinen esiopetus. *Alustava selvitys*. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kaksivuotinen_esiopetus.pdf (7.2.2022).
- Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. (2005) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkuja rakentamassa. Moniste 6/2005. Opetushallitus. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p-ojala-t-miettinen-k-ja-orellana-t-siirtymat-sujuviksi-ehytta-koulupolkuja-rakentamassa-2005.pdf> (25.3.2022).
- Huusko, M. & Paloniemi S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hujala, E. (2002). Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Himberg, L. (1996). Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa, Hallamaa, J. Launis, V. Lötjönen S. Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu. Hakapaino Oy, Helsinki, 31–49.
- Härkönen, U. (2008). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittämisestä. Teoksessa: Niikko, A., Pellikka, I. & Savolainen, E. (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan

- opettajankoulutuslaitos. 21–39. Haettu osoitteesta: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/index.htm> (10.1.2022).
- Jutila, M. & Luokkala, L. (2004). Esiopetusta päiväkodissa vai koulussa? Teoksessa E. Hujala & P. Junkkari (toim.) Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulu: Oulun kopiokeskus, 26–35.
- Kakkori, L. (2009). Martin Heideggerin olemisen kysyminen. Tampere: University Press.
- Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet. (2021). Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kaksivuotisen_esiopetuksen_kokeilun_opetussuunnitelman_perusteet_2021.pdf (7.2.2022).
- Kankaanranta, M. (1998). Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karikoski, H. (2008). Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Haettu osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf> (20.2.2022).
- Karikoski, H. & Tillikka, A. (2012). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy, 77–92.
- Karila, K. (2000). Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. teoksessa M. Kangassalo, K. Karila, & J. Virtanen (Toimittajat), *Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen* (Sivut 99–147). Tammi.
- Karila, K., Kinos, J. & Palonen, T. (2010). 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen tapahtumat päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kentällä. Teoksessa J. Aerila, R. Korhonen & M. Rönkkö (toim.) Pienet oppimassa. Turku: Uniprint Turku, 230–246.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R., & Rasku-Puttonen, H. (2006). Kasvatusvuorovaikutus.
- Kırkıç, K. A., & Ulaş, E. (2022). Tool for Measuring Readiness Level of Children Who Will Start Primary School: Attainment Test for Primary School Admission (ATPA). *Education Quarterly Reviews*, 5(1).
- Kähkönen, J. & Leppänen, A. (2020). Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Kandidaatin tutkielma. Oulun yliopisto.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. California: SAGE Publications.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., Murray, A., Saracho, O., & Spodek, B. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education, 1*, 113-137.
- McTaggart, J., & Astbury, R. (2022). Transition to school. *Health Visiting E-Book*, 343.
- Niikko, A. (2006). Finnish daycare: Caring, Education, and Instruction. Teoksessa J. Einarsdottir & J.T. Wagner (toim.) *Nordic Childhoods and Early Education*. Greenwich: Connecticut, 133–158.
- Peltomäki, P. (2014). Kotona asuvan ikäihmisen perheen hyvä vointi-Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (13.4.2022).
- Perusopetuslaki 422/2012; 628/1998 Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (13.4.2022).
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan*. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 47–72.
- Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Haettu osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116282/978-952-03-1170-4.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (13.4.2022).
- Salminen J. & Poikonen P-L. (2017) Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa: Koivula M., Siippainen A. & Eerola-Pennanen P. (2017) *Valloittava varhaiskasvatus*.
- Santtila, J. (2017). *Esi- ja alkuopettajien yhteistyö: kasvattajayhteisöt esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla* (Master's thesis). Haettu osoitteesta: <https://core.ac.uk/download/pdf/250148473.pdf> (26.4.2022).
- Siniharju, M. (2007). Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Helsinki: Opetushallitus. 92.
- Siippainen, A., Paananen, M., Metsämuuronen, J., Repo, L., Sarkkinen, T., Alasuutari, M., ... & Kirjavainen, T. (2020). Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun

arvioinnin toinen vaihe: varhaiskasvatukseen osallistuminen, kokeilun kustannukset ja järjestäminen. *Julkaisut/Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*.

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. 6–16. Viitattu 27.1.2022. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf (10.3.2022).

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.


Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Haettu osoitteesta: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (30.3.2022).

Varhaiskasvatuslaki 753/2018; 1586/2019 Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20191586?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=753%2F2018> (13.4.2022).

Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy, 100–112.

Liite 1

Alkuopettajien kokemuksia yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmasta

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa alkuopettajien kokemuksia esiopetuksen ja peruskoulun välisestä yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmasta. Kyselyyn vastataan nimettömästi.

Ohjeet vastaamiseen:

Kysely sisältää monivalinta- ja avoimia kysymyksiä. Kysymyksiin voit vastata vapaasti omasta näkökulmastasi ja kaikki ajatukset ovat merkityksellisiä. Kysymyksiin voit vastata niin lyhyesti tai pitkästi kuin itse haluat.

Kyselyn vastaamiseen kuluu aikaa noin 10–20 min.

Tarvittaessa voit olla yhteydessä:

jenna.kahkonen@student oulu.fi tai alina.lehtikangas@student oulu.fi
Varhaiskasvatus, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun Yliopisto.

Tästä linkistä löydät tietosuojailmoituksen, jossa kerrotaan, kuinka aineistoa käsitellään.

[Linkki tietosuojailmoitukseen](#)

Vastaamalla tähän kyselyyn annat suostumuksesi käyttää vastauksiasi osana pro gradu -tutkielmaamme.

1. Annan suostumukseni käyttää vastauksiani osana pro gradu -tutkielmaa *

Kyllä

2. Ammattinimikkeeni on

Luokanopettaja

Varhaiskasvatuksen opettaja

Erityisopettaja

Muu, mikä?

3. Toimin tällä hetkellä

1.luokan opettajana

Yhdistetyn 1.-2.-luokan opettajana

Yhdistetyn esi- ja alkuopetusluokan opettajana

Muu, mikä?

4. Olen työskennellyt alkuopetuksessa

1-2 vuotta

3-5 vuotta

Yli 6 vuotta

5. Millaisia kokemuksia sinulla on esiopetuksen ja koulun välisestä yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, oppilaan kouluun siirtymisen näkökulmasta?

6. Millaiset asiat/tekijät mielestäsi edistävät oppilaan kouluun siirtymistä?

7. Millaiset asiat/tekijät mielestäsi luovat haasteita oppilaan kouluun siirtymisessä?

8. Kuinka itse olet konkreettisesti tekemisissä kouluun siirtyvän oppilaan kanssa ennen kuin oppilas aloittaa luokallasi?

**9. Millaista tukea koet saavasi työyhteisöltäsi esi- ja alkuopetuksen
nivelevaiheen yhteistyöhön?**

10. Tähän voit kirjoittaa vapaasti muita ajatuksiasi aiheesta.