

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Tiedonsiirron merkityksiä esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla
Suuntana sujuva siirtymä**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

LEENA PARVIAINEN

Marraskuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LEENA PARVIAINEN: Tiedonsiirron merkityksiä esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla. Suuntana sujuva siirtymä

Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma, 74 sivua, 2 liitesivua

Marraskuu 2018

Tässä tutkimuksessa selvitettiin esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymäkäytännön, tiedonsiirron, merkityksiä esi- ja alkuopettajien näkökulmista. Tiedonsiirtoa esi- ja alkuopetuksen välisellä rajapinnalla on kuvattu kodin, esiopetuksen ja koulun väliseksi, jossa siirretään lapsesta oppimisen kannalta oleellista tietoa. Tiedonsiirtoa on lisäksi määritelty pitkäkestoiseksi prosessiksi sekä toisaalta lyhytkestoiseksi tilanteeksi kuten tiedonsiirtopalaveriksi. Aiempi tutkimus on lisäksi tunnistanut esi- ja alkuopetuksen välisten siirtymien onnistumisten ja sujuvuuden merkityksellisyttä positiiviselle koulupolulle.

Tässä tutkimuksessa ymmärretään tämänlaisen todellisuuden rakentuneen sosiaalisen konstruktionismin tapaan, yhteistoiminnallisesti kulttuurisia piirteitä ymmärtäen. Tutkimuksen merkityksenannot pohjaavat myös väljästi fenomenologiseen näkökulmaan huomioiden merkitysmaailman yhteisöllisyyttä sekä tunnistaen myös merkityksenantojen yksilöllistä luonnetta.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin eläytymismenetelmällä, jossa vastaajat kirjoittavat pienen tarinan tutkijan antaman orientaation eli kehyskertomuksen pohjalta. Kehyskertomuksessa varioidaan vähintään yhtä muuttuvaa elementtiä. Tässä tutkimuksessa variaatio kohdentui onnistuneeseen ja epäonnistuneeseen tiedonsiirtoon. Vastaajiksi muodostui useassa kaupungissa sekä kunnassa työskentelevien 12 esiopettajan ja viiden alkuopettajan joukko, jotka tuottivat yhteensä 23 tarinaa. Tarinoiden analyysiin sovellettiin Milesin ja Hubermanin kolmivaiheista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tulokset osoittivat seuraavia tiedonsiirtoa estäviä ja edistäviä tekijöitä: Ajanhallinta, hallinnolliset ratkaisut, oppilaiden hälinä ja opettajan samanaikaistoiminta, vuorovaikutus sekä yhteistyö. Tiedonsiirrolle tuotettiin myös tehtäviä, kuten lasta koskevan tiedon esiintuonti, saattaminen ja vastaanottaminen koulupolulle, ryhmään ja kouluun sopeuttaminen, oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteuttaminen sekä ylläpito ja luokka- ja ryhmäjaon suunnittelun tukeminen. Toimijuutta kuvattiin odotetusti vahvimmin esi- ja alkuopettajille. Havaittiin myös vanhempien, erityisopettajien, hallinnon (rehtorien), lasten ja oppilaiden, puheterapeutin sekä terveydenhoitajan (terkka) osuutta. Tiedonsiirtoa voidaan tämän tutkimuksen mukaan kuvata lisäksi nelikenttäisenä merkitysrakenteena: Ryhmäprosessiksi, yksilöprosessiksi, ryhmätilanteeksi sekä yksilötilanteeksi. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että tiedonsiirto ymmärrettiin tässä tutkimuksessa pääosin pidempiaikaiseksi prosessiksi, jossa merkityksellistä on tuoda esiin ja siirtää hyvässä kiireettömässä yhteistyössä alkuopetukseen lasta koskevat tiedot oppimisen polkua tukeviksi. Toisaalta tiedonsiirron merkitysrakenteen nelikenttien keskinäisessä tarkastelussa oli kuitenkin havaittavissa hienoista vaihtelevuutta ja tästä johtuen muodostuneessa merkitysrakenteessa tunnistettiin myös merkitystenantojen erilaisuutta.

Tutkimustulokset antavat jatkossa erityisen perusteen tiedonsiirron pohtimiseen kiireen ja kiireettömyyden näkökulmasta. Tuloksista havaitut tiedonsiirtoa tukevat hallinnolliset ratkaisut saavat myös jatkotutkimuksen perusteita. Tiedonsiirrolle annetut vahvat merkityksenannot yhteistyölle ja vuorovaikutukselle suuntaavat yhteistoiminnan yksityiskohtaisempaan tarkasteluun. Lisäksi toimijuuden yhteydessä voidaan pohtia lapsen äänen syvempää huomioimista tiedonsiirtoon liittyen.

Avainsanat: esiopetus, alkuopetus, tiedonsiirto, merkitys, siirtymä, eläytymismenetelmä, sisällönanalyysi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	7
2.1	<i>SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI JA FENOMENOLOGIAN PIIRTEET</i>	7
2.2	<i>MERKITYKSEN MONINAINEN KÄSITE SEKÄ MERKITYSRAKENNE</i>	8
3	ESI- JA ALKUOPETUSINSTITUUTIEN TEHTÄVÄT SEKÄ OMINAISPIIRTEET	10
3.1	<i>ESI- JA ALKUOPETUSINSTITUUTIT</i>	10
3.2	<i>ESIOPETUS</i>	12
3.3	<i>ALKUOPETUS</i>	13
4	SIIRTYMÄ ESI-JA ALKUOPETUKSEN RAJAPINNALLA	14
4.1	<i>SUUNTANA SUJUVA SIIRTYMÄ</i>	14
4.2	<i>RAJAPINNOILLA TOIMIMINEN ESI- JA ALKUOPETUKSESSA</i>	17
4.2.1	<i>Tiedonsiirto</i>	18
4.2.2	<i>Toimijat ja toimijuus tiedonsiirrossa</i>	19
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
5.1	<i>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</i>	22
5.2	<i>ELÄYTYMISMENETELMÄ KVALITATIIVISEN TUTKIMUKSEN AINEISTONKERUUN KEINONA</i>	23
5.3	<i>TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUSJOUKKO</i>	26
5.4	<i>SISÄLLÖNANALYYSI</i>	27
5.5	<i>EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS</i>	29
5.6	<i>AINEISTON JÄRJESTÄMINEN TULOKSIEN TARKASTELEMISEKSI</i>	30
6	TULOKSET	35
6.1	<i>TIEDONSIIRTOA ESTÄVÄT JA EDISTÄVÄ TEKIJÄT</i>	35
6.1.1	<i>Ajanhallinta</i>	35
6.1.2	<i>Hallinnolliset ratkaisut</i>	36
6.1.3	<i>Oppilaiden hälinä ja opettajan samanaikaistoiminta</i>	39
6.1.4	<i>Vuorovaikutus</i>	40
6.1.5	<i>Yhteistyö</i>	42
6.2	<i>TIEDONSIIRRON TEHTÄVÄT</i>	45
6.2.1	<i>Lasta koskevan tiedon esiintuonti</i>	45
6.2.2	<i>Lapsen kouluun saattaminen ja vastaanottaminen</i>	46
6.2.3	<i>Lapsen ryhmään ja kouluun sopeutuminen</i>	47
6.2.4	<i>Lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen</i>	47
6.2.5	<i>Yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteuttaminen sekä ylläpito</i>	48
6.2.6	<i>Luokka- ja ryhmäjoon suunnittelun tukeminen</i>	49
6.3	<i>TOIMIJUUS TIEDONSIIRROSSA</i>	50
6.3.1	<i>Opettajat</i>	50
6.3.2	<i>Vanhemmat</i>	51
6.3.3	<i>Hallinnon edustajat</i>	52
6.3.1	<i>Lapset ja oppilaat</i>	53
6.3.2	<i>Muut</i>	54

6.4	TIEDONSIIRRON MERKITYSRAKENNE.....	54
7	TULOSTEN TARKASTELU	57
7.1	TIEDONSIIRTOA ESTÄVÄT JA EDISTÄVÄT TEKIJÄT	57
7.2	TIEDONSIIRRON TEHTÄVÄT	59
7.3	TOIMIJUUS TIEDONSIIRROSSA	61
7.4	TIEDONSIIRTO MERKITYSRAKENTEENA.....	62
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	66
9	POHDINTA.....	68
9.1	AINEISTONKERUUHAASTE.....	68
9.2	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA	69
9.3	JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	71
9.4	LOPUKSI.....	72
	LÄHTEET.....	73

LIITTEET

LIITE 1 Informaatiokirje

LIITE 2 Toimijat tiedonsiirrossa

1 JOHDANTO

Tiedonsiirron pohtimisen olen aloittanut jo vuosia sitten toimiessani koululaisten iltapäivätoiminnan ohjaajana. Tuolloin kokemukset siirtämättömästä tiedosta tuottivat käytännön työlle haasteita. Pohdimme työyhteisössä usein sitä, millaista tietoa erityisesti lapsista kaipaamme sekä miten sujuvoittaisimme tiedonsiirtoa perusopetuksen kanssa. Epäselvyyttä oli lisäksi tiedonsiirron tavoista ja siitä millainen tieto kullekin ammattiryhmälle on merkityksellistä. Tutkimukseni lähtökohtana on samansuuntainen nykyinen ammatillinen huoli rajapintatyöstä esiopettajana; käytännön rajapintatyön sujuvuuden tueksi kaivataan lisäymmärrystä tiedonsiirrosta.

Esiopetuksen tultua velvoittavaksi elokuun alusta 2015 esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä sekä keskinäisiä käytänteitä on yhä tärkeämpää pohtia. Velvoittavuus voidaan ymmärtää yhteneväisyyteen pyrkimisenä (Mahkonen 2016, 47). Esiopetusta ohjaava asiakirja onkin suunnannut ajatukseen, että näitä kasvatusinstituutioita tulisi sujuvan koulupolun tukemiseksi yhtenäistää (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24). Toisaalta todettua myös on, että kuntien ja kaupunkien kasvatusinstituutioissa on edelleen olemassa yhtenäisempää ohjeistusta kaipaavia toimintatapoja (Hujala ym.2012, 57;Kampman, Solantaus, Anttila, Ojala, Santalahti & Yhteispeli-työryhmä 2015, 219). Vaikka aiempi tutkimus on näiden seikkojen ohella osoittanut siirtymäkäytänteiden ymmärryksen tarpeelliseksi (Dockett & Perry 2001, 1-2;Karila & Rantavuori 2014, 18;Lago 2016, 2) yhtenäistä valtakunnallista ohjeistusta esimerkiksi tiedonsiirron toteuttamisesta ei ole laadittu. Kunnallisella tasolla tiedonsiirtoa on kuitenkin pyritty ohjeistamaan valmiiden kaavakkeiden sekä arviointien avulla.

Rajapintakäytänteiden yhtenäistämistä on täten tuotu esiin, mutta toisaalta on pohdittu siirtymiä ja niiden käytänteitä omanalisina tapahtuminaan (Dockett & Perry 2001, 4-5). Esi- ja alkuopetuksella on todetusti oma historiansa, traditiot ja lähtökohdat (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 35;Fabian 2012, 97). Kussakin kasvatus- ja koulutusinstituutioissa toimitaan myös näistä erilaisista lähtökohdista. Lisäksi esi- ja alkuopettajien koulutusten erillisyyks ei kohdennu yhteneväisen pedagogisen tietoperustan rakentumiseen (Haring 2003, 226). Nämä seikat nostavat esiin tavoitteiden ja toimintatapojen selkeitä eroja, jolloin oleelliseksi muodostuu instituutioiden omalaatuisuuden tunnistaminen sekä keskinäinen ymmärtäminen.

Kansallinen sekä kansainvälinen siirtymätutkimus on myös selvittänyt, että koulunaloituksen onnistuminen määrittää myöhemmän koulupolun suuntaa positiivisesti (Lago 2016; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013; Wong 2015). Lisäksi koulupolun elinikäistä jatkumoa tuetaan onnistuneilla instituutioiden välisillä siirtymillä (Brotherus ym. 2002, 33). Esi- ja alkuopetuksen väliset siirtymäkäytännöt saavatkin kasvatustieteellistä tutkimusperustetta siitä syystä, että ne vaikuttavat osaltaan ihmiselämään pitkäkestoisesti. Tämän vuoksi on oleellista tuoda esiin niitä seikkoja, joilla tuetaan mahdollisimman hyvää ja sujuvaa elinikäistä koulutaipaleita. Tämänlaisen koulutaipaleen tukemiseen suuntaa juuri tiedonsiirron syvempi ymmärtäminen.

Tämänhetkisessä velvoittavassa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 26) tiedonsiirrosta todetaan: *”Tavoitteena on, että opetuksen, oppimisen tuen sekä oppilashuollon järjestämisen kannalta keskeinen tieto siirtyy lapsen siirtyessä yksiköstä toiseen tai koulutusasteelta toiselle”*. Voidaan pohtia tiedonsiirron tavoitteita ja sitä millaisena esi- ja alkuopetuksen välisenä käytänteenä tiedonsiirto ymmärretään. Keskeisenä näyttäytyy esimerkiksi lasta koskevan tiedon siirtäminen. Olisiko kuitenkin mahdollista, että tiedonsiirto saisi lopulta laajempaa merkitystä esi- ja alkuopetuksessa? Tiedonsiirtoa on lisäksi kuvattu eri tavoin prosessinomaiseksi ja pidempiaikaiseksi (esimerkiksi Corsaro & Molinari 2005, 141) tai tilannesidonnaiseksi sekä lyhytkestoiseksi (esimerkiksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26). Tästä johtuen tiedonsiirron merkityksiä tavoittamalla voidaan mahdollisesti myös löytää eri tapoja kuvata ja hahmottaa tiedonsiirtoa.

Tiedonsiirrolle on olemassa esi- ja alkuopetuksen välisellä rajapinnalla kiistattomat sekä moninaiset perusteet. Kuitenkaan aiempaa tutkimusta joka kohdentuu esi- ja alkuopetuksen väliseen tiedonsiirtoon ei ole saatavilla. Edeltävän pohdinnan synteessä muotoutui tutkimustehtäväni; tarkoitus oli kartoittaa tiedonsiirron merkityksellisyyttä esi- ja alkuopetuksen välisellä rajapinnalla. Oleellista oli lisäksi tavoitella tämän rajapinnan tärkeän siirtymäkäytännön ydintä lisäten ymmärrystä tiedonsiirrosta, jotta suunnattaisiin yhä laueammin kohti esi- ja alkuopetuksen välistä sujuvaa siirtymää.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa tuon esiin tutkimukseni tieteenfilosofisia lähtökohtia. Aluksi määrittelen sosiaalista konstruktionismia, joka on tutkimukseni viitekehys. Seuraavaksi kuvaan tutkimukseni fenomenologisia piirteitä ja esittelen tutkimuksessani oleellisen merkityksen käsitteen.

2.1 Sosiaalinen konstruktionismi ja fenomenologian piirteet

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, että ”*sosiaalinen konstruktionismi on tutkimuksellinen viitekehys, jonka mukaan sosiaalinen todellisuutemme rakentuu sosiaalisessa, kielellisessä vuorovaikutuksessa*”. Berger ja Luckmann (1994) ovat myös kuvanneet sosiaalisessa konstruktionismissa yksilöiden todellisuuden rakentuvan sekä muokkautuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Hacking (2009) puolestaan pohtii sosiaalisen-sanan vakiintuneisuutta konstruktionismiin. Hänen mukaansa ihmisen yhteisöllisyys ja kiinnostus muihin on lopulta itsestäänselvyys, sosiaalisuuden esiin nostaminen on tarpeetonta. (Hacking 2009, 76–77.) Tässä tutkimuksessa konstruktionismiin vakiintunutta sosiaalisuuden termiä vaalitaan alleviivaamaan ihmisen toiminnan yhteisöllisyyttä ja sosiaalisuutta.

Sosiaalinen konstruktionismi liitetään Meruman-Solinin ja Pyysiäisen (2005) mukaan relativismin perinteeseen, jossa maailman rakentumisen ja siinä elävien olentojen voidaan jyrkästi ajateltuna tulevan ymmärretyksi vain omilla ehdoillaan, kulttuurista sisältäpäin. Tässä tutkimuksessa ajatellaan osin samansuuntaisesti, ihmisten ohjautuvan ja antavan merkityksiä sen kulttuurin mukaan johon syntyvät ja jossa he elävät. Todellisuus muokkautuu täten ennemmin yksilöllisiä valintoja tekevästä kollektiivisuuden suuntaan. Tällainen toiminta ilmentää ihmisen sosiaalisuutta. (Meruman-Solin & Pyysiäinen 2005, 11.) Sosiaalisuuden keskeisestä asemasta johtuen eri toimintakulttuureiden ajatellaan, tässä tutkimuksessa, tuottavan mahdollisesti kollektiivisia kulttuurisia merkityksiä sekä stereotyyppioita.

Tässä tutkimuksessa on lisäksi fenomenologisia piirteitä, sillä merkitysten syvempään ymmärtämiseen fenomenologinen merkitysteoria tarjoaa yhteisöllisyyden näkökulmaa. Laine

(2015, 30) toteaa, fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihmisen olevan pohjimmiltaan yhteisöllinen. Tällöin ympärillä oleva on kuvattavissa yhdenmukaiseksi ja samaksi maailmaksi. Merkitykset eivät täten ole synnynnäisiä, vaan ne syntyvät sosiaalisesti yhteisössä jossa elämme. (Laine 2015, 31.) Fenomenologiaa voidaan Juden-Tupakan (2008, 62–63) mukaan kuvata tieteensuuntauksena, joka huomioi omakohtaisia tietoisuuden rakenteita havaintokohteessa sekä antaa sijaa myös kunkin henkilökohtaiselle elämismaailmalle. Tämänlaiset fenomenologiset ajattelutavat pohjaavat Husserlin (1913) ajattelun keskeisiin teemoihin yhteisöajattelusta, jolloin yksilöä voidaan kuvata sekä yhteisön ja kulttuurin näkökulmista että yksilöllisenä kuitenkin yhteistä todellisuutta peilaavana (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 21; Husserl 2017, 21–22). Esi- ja alkuopetusinstituutioita tarkastellaankin tässä tutkimuksessa yhteisöllisyyden ja sosiaalisuuden kenttänä, mutta myös henkilökohtaista tulkintaa huomioivana. Keskiössä on kuitenkin sosiaalisen konstruktioismin mukainen sosiaalinen vuorovaikutus sekä yhteisöllisyys ja näiden ohjaamana kulttuurisesti yhdenmukaisen toiminnan tunnistaminen.

2.2 Merkityksen moninainen käsite sekä merkitysrakenne

Merkitykset rakentuvat ymmärryksestämme eli siitä miten maailmaa hahmotetaan. Ihmisen maailma voidaankin kuvata merkitysten maailmana. Merkitysten maailma on moninainen ja sen voidaan kuvata muodostuneen kullakin omanlaisekseen. Merkitysten voidaan todeta myös olevan kulttuurisidonnaisia. Ihminen voidaan kuvata kulttuuriolennoksi ja merkitykset tulevat ymmärretyiksi kyseistä elinpiiriä peilaten. (Laine 2015, 31.) Tästä johtuen samat ilmiöt saavat sosiaalisessa todellisuudessa erilaisia merkityksiä (Eskola & Suoranta 2008, 45). Tässä tutkimuksessa merkityksen käsite ymmärretäänkin jo luvussa 2.1 todetusti väljästi henkilökohtaisesti omanlaisena, mutta enemmän kulttuurisena sekä sosiaalisesti rakentuneena tulkintana maailmasta ja siinä esiintyvistä ilmiöistä. Näin ollen omanlaiset tulkinnat ja merkitykset voivat myös sisältää kulttuurista yhdenmukaisuutta.

Merkityksille voidaan kuvata jako tiedostettuun ja tiedostamattomaan. Merkityksenantoa voidaan tarkastella yksilöllisestä, yhteisöllisestä ja universaalista yhteisöllisestä näkökulmasta. Yksilöllinen tiedostettu sisältää yksilön tiedostetut tunteet, tavoitteet ja uskomukset. Yksilölliseen tiedostamattomaan liitetään piilotajunta. Yhteisöllinen tiedostettu puolestaan liitetään yhteisön toimintatapoihin jotka ovat tiedostettavia ja tunnistettavia, kuten liikennesäännöt tai ihanteet. Yhteisöllistä tiedostamatonta kuvaavat yhteisön eri toiminnoissa piilevät rutinoituneet tavat tai

toimintarakenteet. Yhteisöllinen tiedostettu ja yhteisöllinen tiedostamaton liittyvät kulttuuriin käsityksiin, eri kulttuureissa asioiden merkitykset vaihtelevat. Universaali yhteisöllinen sisältää yleispätevät tiedostetut ideat ja moraalin. Universaali yhteisöllinen liitetään yleispäteviin sääntöjärjestelmiin. Kaikenlaisten merkitysten voidaan lopulta todeta liittyvän tiedostamattomaan, sillä ihmiselämä edellyttää rutinoitumista. Merkityksenannot ovat lopulta sidoksissa seikkoihin, joita voimme arvailla ja tarkastella, lopullinen totuus haastaa käsityskykymme. (Moilanen & Rähä 2015, 53–56.)

Eri seikoille voidaan kuvata vaihtelevaa merkityksellisuutta. Esimerkiksi subjektille voidaan antaa yhteisessä kanssakäymisessä merkityksenanto kielen kautta. Tällöin subjekti nimetään erisnimeä käyttäen, ja käytetty kieli antaa merkityksen minälle. (Värrä 2014, 109–111.) Tässä tutkimuksessa ajatellaankin yksilön eli minän toiminnan ja merkityksen antojen tulevan erityisesti esiin sosiaalisessa toiminnassa sekä vuorovaikutuksellisessa kanssakäymisessä. Tämä tutkimus liittyy täten ymmärtävän ihmistieteen perinteeseen. Ymmärtävässä ihmistieteessä yhteisössään toimijoita pyritään tutkimaan heidän omasta näkökulmastaan (Raatikainen 2005, 46). Näitä seikkoja kuvaavat tässä tutkimuksessa kulttuuristen kasvatusinstituutioiden sekä ammatillisuuden näkökulmat. Tässä tarkastelussa huomioidaan lisäksi omakohtaisuuteni tutkimusaiheeseen ja merkityksenantojen ymmärretään suuntautuvan osin tutkijan omaa näkökulmaa mukailevaksi.

Laadullisessa ts. kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulee huomioida lisäksi merkitysten ilmeneminen suhteina, merkityskokonaisuuksina (Moilanen & Rähä 2015, 52–53; Varto 1992, 23). Lehtonen (1996) niin ikään toteaa instituutioissa muodostuvan tapojen ja tottumusten ohjaamana kulttuureja, joissa ilmenee merkityskarttoja. Merkityskartat tekevät maailmasta instituutioissa toimijoille ymmärrettävän ja ne ohjailevat instituutionaalista toimintaa. (Lehtonen 1996, 17–18.) Tässä tutkimuksessa käsitteet merkityskartta ja merkitysrakenne ymmärretään samankaltaisiksi eri elementtejä sisältäviksi merkitystenantojen kokonaisuuksiksi.

3 ESI- JA ALKUOPETUSINSTITUUTIOIDEN TEHTÄVÄT SEKÄ OMINAISPIIRTEET

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni kontekstia eli esi- ja alkuopetusinstituutioita. Tuon tässä luvussa esiin myös näiden kasvatus- ja koulutusinstituutioiden samankaltaisuutta, mutta kuvaan lisäksi niiden ainutlaatuisia piirteitä. Instituutioiden tarkastelunäkökulma tutkimuksessani on tehtävien toteuttamiseen sidoksissa.

3.1 *Esi- ja alkuopetusinstituutiot*

Instituutiot toteuttavat yhteiskunnassa eri tehtäviä, jotka ovat sidoksissa kunkin instituution omanlaisiin tiloihin ja tapoihin (Alasuutari 2009, 56; Brotherus ym. 2002, 35). Tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopetusinstituutioita tarkastellaan tästä näkökulmasta, tehtävääorientoituneesti.

Historiallisesti tarkasteltuna yhteiskunnalliset muutokset ovat vahvistaneet institutionaalisen koulutuksen ja kasvatuksen asemaa. Ennemminkin eri instituutiot, kuten kirkko ja lähiyhteisö ovat olleet keskeisiä, mutta elinpiirin muutokset ovat ilmentäneet varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen positioiden vahvistumista koulutusinstituutioissa. (Vanttaja & Järvinen 2006, 30–32.) Karikoski ja Tiilikka (2017, 90) toteavat kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi tuettavan nykyisten koululaisten kasvuympäristössä. Kaikilla kasvatusinstituutioilla on täten vahva koulutus- ja opetusvastuu nykyisessä postmodernissa informaatioyhteiskunnassamme (Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 61–62). Vastuu kasvatuksesta ja pedagogiasta kasvatusinstituutioissa on vahvimmin opettajilla (Järvinen 2011, 36–37). Onkin selvää, että myös esi- ja alkuopetukselle voidaan kuvata koulutus- ja opetustehtävä, jonka toteutumisesta opettajat pääosin vastaavat.

Aiempi tutkimus on kuitenkin tunnistanut, että esi- ja alkuopetuksen instituutiot ovat järjestyneet historiallisesti ja kulttuurisesti omanlaisikseen. Näiden instituutioiden rajapinnoilla on mahdollista syntyä uusia voimavaroja, mikäli molempien instituutioiden ominaispiirteet ja asiantuntijuus tunnistetaan ja niille luodaan keskustelullista tilaa. (Karila & Rantavuori 2014.) Kun

edelleen tarkastellaan näiden instituutioiden dokumentteja, havaitaan kulttuurista eroavaisuutta. Haringin (2003) tekemästä haastattelututkimuksesta on saatu tuloksia esimerkiksi siitä, että leikki ja vapaa toiminta saavat alkuopetusta enemmän sijaa esiopetuksen dokumenteissa. Tutkimuksen mukaan alkuopetuskulttuurin tavoitteena on enemmän suunnata tietojen ja taitojen hankintaan. Omaehtoista leikkiä alkuopetuskulttuuri ei esiopetuskulttuurin tavoin tunnista. Tämä on lapsien ja opettajien tiedostamaa sekä hyväksymää käytäntöä. Tosin tämänkaltaisen pedagogisen ajattelutavan eroavaisuuksien on kuitenkin myös todennettu muodostuvan esteeksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle. (Haring 2003, 220, 225.)

Rajapinnoilla toimimisessa on havaittu joka tapauksessa yhteneväisyyttä. Haringin (2003) samaisessa tutkimuksessa todennettiin esi- ja alkuopettajien käyttämän kielen ja käsitteistön samankaltaisuutta. Tämän voi puolestaan yhdistää kulttuurisen yhdenmukaisuuden rakentumisen peruskiveksi, johon osittainkin pedagoginen samankaltaisuus luo lopulta lisärakentumisen potentiaalia.

Vaikka esi- ja alkuopetuksen instituutiot ovat historiallisesti ja kulttuurisesti osin omanlaisia tehtäviään toteuttavia, ne eivät ole muuttumattomia. Turunen, Uusiautti ja Määttä (2013) ovatkin tutkimuksessaan havainneet, että kulttuuriset pohdinnat esiopetuksen tehtävästä ja määritelmästä sekä lasten ja aikuisten positiot esiopetuksessa ovat muuttuneet. Aiemmin esiopetuksen asiakirjoissa on keskitytty enemmän hoivan merkitykseen, mutta viimeaikainen muutos on ollut yhteiskunnan toimijuuteen tähtäävää. Muutos on nähtävissä esimerkiksi kun esiopetus on velvoitettu koskemaan kaikkia kuusivuotiaita Suomessa. (Karila & Rantavuori 2014, 4.)

Nyky- yhteiskuntamme kasvatusinstituutioissa tapahtuu myös muutosta yhteiskunnallisen tilanteen mukaan. Viimeaikaiset opetussuunnitelmauudistukset voidaan mainita esimerkkinä tämänkaltaisesta muutoksellisuudesta. Brotherus ym. (2002, 16) täsmentävät opetussuunnitelmien uudistusten merkitystä muutosprosessissa. Oppimisen vaateita on alettu kuvata kaikkien kasvatus- ja opetustapahtumien tärkeänä komponenttina. Suomalaisen kasvatus- ja koulujärjestelmän kantavana periaatteena on myös elinikäisen kasvun ja tavoitteellisuuden periaate. (Brotherus ym. 2002, 16, 33.) Elinikäisen oppimisen periaate haastaa tällä tavalla esi- ja alkuopetusta koulutuspolun jatkumon tukemiseen. Näyttää siltä, että se ohjaa myös pohtimaan toimintaa rajapinnoilla saumattoman jatkumon mahdollistamiseksi.

Pekkarinen ja Vehkalahti (2012) toteavat, muutoksista riippumatta, joidenkin lasten ja nuorten instituutioiden käytänteiden pysyneen melko muuttumattomina. Tällöin voidaan löytää tietynlaista normikulttuuria, joka osaltaan ylläpitää muuttumattomuutta erilaisten hypoteesien ja käsitteiden kautta. (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 14.) Karila ja Rantavuori (2014, 24) tuovat ilmi, etteivät instituutioiden käytänteet seuraa nopeita virallisia ohjeistuksia. Tämä viittaa

tilanteeseen, jossa instituutioiden ammattikasvattajilla on keskeinen tehtävä muutosten ja uusien käytänteiden sijoittamisessa osaksi toimintakulttuuria. Tämä johtaa siihen, että paikallisella tasolla näyttäytyy toiminnan ajantasaisuudesta suuri vastuu. Esi- ja alkuopettajien voidaankin arvella olevan keskinäisen institutionaalisen yhteistyön ja toiminnan pääarkkitehtejä.

3.2 *Esiopetus*

Etelälahti (2014) on pohtinut nykyisen esiopetuksen määrittelyn kompleksisuutta. Esiopetuksen linkittyminen sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen moninaisten toimijoiden tuottamana on luonut esiopetus-käsitteen sekä esiopetuksen tehtävän määrittämiseen haasteellisuutta (Etelälahti 2014, 36–37). Esiopetuksen tehtäväkuvan selkeytymistä on kuitenkin tapahtunut sen tultua velvoittavaksi 1.8.2015 kaikille kuusivuotiaalle (Karikoski & Tiilikka 2017, 88; Perusopetuslaki 1998/628). Nykyinen esiopetus voidaan terminä määritellä vuoden kestäväksi tavoitteelliseksi toiminnaksi, johon lapsen on osallistuttava ennen oppivelvollisuutta alkavaa vuotta. Esiopetuksen tämänhetkistä instituutionaalista tehtävää on täten mahdollista luonnehtia selvemmin orientoimiseksi koulumaiseen opiskeluun sekä tutustuttamiseksi koulun opetussuunnitelman pedagogisiin tavoite- ja sisältöalueisiin. Aiemmin esiopetus on perustunut vapaaehtoisuuteen, joka onkin liittännyt sitä enemmän varhaiskasvatukseen ja kasvatuksellisiin näkökulmiin. (Ojala 2015, 5.)

Koska esiopetus on nykyisin velvoittavaa, on se perusopetuksen tavoin maksutonta. Esiopetusaika noudattelee useimmin kouluvuoden loma-aikoja ja tällöin esiopetuksen laajuudeksi on muodostunut vähintään 700 tuntia yhden lukuvuoden aikana. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on olla oppimisen polulla askel, jossa huomioidaan lapsen kasvua ja kehitystä joustavasti lapsen omista tarpeista käsin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 8, 13.)

Huoltajalle on asetettu vastuu lapsen osallistumisesta esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet täyttävään toimintaan. Esiopetusta voidaan järjestää päiväkodeissa tai kouluissa kuntayhteistyössä tai esiopetusta voidaan toteuttaa ostopalveluina esimerkiksi yksityiseltä palvelujen tuottajalta. Kunta on vastuullinen taho sille, että sen välittämät palvelut järjestetään lain velvoittamalla tavalla sekä esiopetukselle säädetyt esiopetuksen opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet täyttyvät. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21; Perusopetuslaki 1998/628.) Esiopetuskelpoisuuden määräytymisestä on säädetty perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 1998/986), jossa todetaan esiopetuskelpoisen olevan luokanopettajan sekä erilliselle

esiopetusryhmälle kelpoinen opettaja on sellainen henkilö, joka on suorittanut lastentarhanopettajan tutkinnon tai sosionomin, joka on täydentänyt opintojaan esiopetuskelpoisuuden osalta.

3.3 Alkuopetus

Alkuopetus on tutkimuksessani ymmärretty perusopetukseen liittyväksi, ollen ensimmäisen ja toisen luokan opetusta. Vuosiluokan yksi näkökulma kuitenkin painottuu, sillä tarkastelukonteksti on tiedonsiirto, joka on koulupolun aloitukseen sidoksissa. Tällöin tiedonsiirto ymmärretään ennemmin esi- ja ykkösluokan väliseksi koulutulokasta koskevaksi.

Brotherus ym. (2002, 30) määrittelevät alkuopetusta varsin yksiselitteiseksi käsitteeksi: Alkuopetus on vuosiluokilla yksi ja kaksi annettavaa opetusta osana perusopetuskokonaisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 98) todetaan myös, että alkuopetusta voidaan toteuttaa lisäksi eheyttynä. Alkuopetukselle kuvataan valmistava tehtävä josta seuraa, että alkuopetus valmistaa lasta koululaiseksi ja oppijaksi jolloin lapsi hankkii erilaisia oppimistaitoja (Brotherus ym. 2002, 166). Alkuopetuksen tulee kuitenkin niveltä niin esiopetukseen kuin myöhempään perusopetukseen (Brotherus ym. 2002, 30; Ojala 2015, 70; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98). Tästä johtuen huomiota tulee kohdentaa tähän erityiseen koulupolun vaiheeseen ymmärtäen nivelvaiheiden eli siirtymien yhteen liittyminen myös eri luokka- ja kouluasteille. Tämän tärkeän perusopetuksen alkuvaiheen opettajana voi toimia luokanopettajan koulutuksella (Haring 2003, 1).

Perusopetus, joka jatkaa esiopetuksessa alkanutta koulupolkua, pohjaa yleiseen oppivelvollisuuteen. Yleinen oppivelvollisuus takaa yleissivistystä ja antaa perusturvaa usean vuoden ajan. (Ojala 2015, 5.) Perusopetukselle, johon alkuopetus linkittyy, voidaan määrittää näiden lisäksi kasvatus- ja opetustehtävä. Edelleen perusopetuksen kokonaisuutta voidaan tarkastella laajemmin, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18.)

4 SIIRTYMÄ ESI-JA ALKUOPETUKSEN RAJAPINNALLA

Tässä luvussa tarkastelen esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymää. Kuvaan lisäksi rajapinnoilla toteutettavaa siirtymäyhteistyötä sekä tutkimukseni aiheena olevaa tiedonsiirtoa. Lopuksi pohdin tiedonsiirrossa esiintyvää toimijuutta tämän tutkimuksen näkökulmasta.

4.1 Suuntana sujuva siirtymä

Kun suunnataan esikoulusta ensimmäiselle luokalle instituutio jossa toimitaan, vaihtuu ja läpikäydään siirtymä (O`Kane & Hayes 2007, 125). Dockett ja Perry (2001) keräsivät lapsilta, vanhemmilta ja ammattikasvattajilta haastatteluilla aineiston, joka todensi positiivisten ihmissuhteiden merkityksellisyyttä siirtymissä; erilaisten ihmisten kanssa toimiminen loi sujuvuutta siirtymiin ja muodostuneet vuorovaikutustaidot auttoivat kohtaamaan uusia tilanteita. Myös Correiran ja Marques- Pinton (2016) haastattelututkimuksen mukaan positiiviset aiemmat kokemukset, tasapainoiset elinolosuhteet sekä välittävät aikuiset ovat yhteyksissä sujuviin ja onnistuneisiin siirtymiin. Sen tähden kaikki lisäymmärrys siirtymäyhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla auttaa suuntaamaan tavoiteltavina oleviin sujuviin siirtymiin.

Sujuvien siirtymien on todettu kansallisen sekä kansainvälisen siirtymätutkimuksen (esimerkiksi Correira & Marques- Pinto 2016; Karikoski 2008; Wong 2015) mukaan korreloivan jopa hyvinvointiin ja menestykseen elinikäisellä koulutuspolulla. Viimeaikoina onkin ollut yhä kasvavaa maailmanlaajuisia tutkimuksellista kiinnostusta siirtymävaiheen tapahtumiin. Oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta perusteltua on juuri siirtymien sujuvuus, jolla mahdollistetaan siirtymän onnistumista. (Fabian & Dunlop 2007, 16; Soini ym. 2013, 6.) Siirtymien onnistumisten mahdollistamiseksi onkin tehty myös kehitystyötä. Eräs tällainen tutkimustyön kautta muodostunut, siirtymiä suuntaviivoittava ohjeistus, perustuu Australialaisen Yliopiston (The University of Western Sydney) tutkimusprojektiin. Tämän ohjeistuksen taustaksi kerättiin

haastatteluin sekä kyselyin asiantuntijoiden, lasten, vanhempien sekä varhaiskasvatushenkilöstön näkökulmia. Moniammatillisen projektin pohjalta muodostunut tehokkaiden siirtymien ohjeistus tuo esiin seikkoja, joita toimivassa ja sen myötä onnistuneessa siirtymässä tulisi huomioida. (Dockett & Perry 2001, 2-4.) Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on esitelty kyseinen kymmenkohtainen suuntaviivoittava ohjeistus lyhyesti, jossa pohjataan ajatukseen mitä tulisi huomioida pohdittaessa siirtymiin liittyviä toimia.

TAULUKKO 1. Suuntaviivoittava ohjeistus toimivaan koulusiirtymään (Dockett, Perry & Howard 2000)

Toimivan koulusiirtymän elementit
Lasten, vanhempien ja kasvattajien keskinäisten positiivisten suhteiden vaaliminen
Lasten huomiointi kehittyvinä ja kyvykkäinä oppijoina
Eriyttää ja tunnistaa kouluun orientoiminen ja siirtyminen omanlaisina tapahtumina
Kohdentaa riittävästi varoja ja resursseja siirtymiin
Sisällyttää eri sidosryhmät siirtymiin
Huomioida suunnittelua ja arviointia
Huomioida siirtymien joustavuus sekä säilyttää reagoitiherkkyyttä
Perustaa toimintaa luottamukselle ja kunnioitukselle
Pitää yllä vastavuoroisuutta kommunikoinnissa
Huomioida perheiden ja lasten yksilöllisiä sekä yhteisöllisiä tarpeita

Esitetyt elementit ilmentävät siirtymien tärkeyttä moninaisesti. Ohjeistuksen mukaan ennen kaikkea tärkeää on kiinnittää huomiota vuorovaikutukseen ja positiivisuuteen sekä huomioida yhteisöissä toimivia yksilöitä siirtymätyön keskipisteenä (Dockett & Perry 2001, 12–13). Koska tutkimukseni aiheena oleva tiedonsiirto on osa siirtymäkäytänteitä, voidaan edellä esitettyä ohjeistusta tarkastella niin ikään tiedonsiirrossa. Täten samankaltaiset suuntaviivat ohjaavat oman näkemykseni mukaan kaikkea rajapinnoilla tapahtuvaa toimintaa.

Siirtymän onnistumista määrittää vahvasti myös se, miten siirtymä ymmärretään ja mistä näkökulmasta siirtymää tarkastellaan (Dockett & Perry 2001, 8; Soini ym. 2013, 6). Vaikka siirtymissä tulee huomioida eri näkökulmia, erityistä tarkkaavaisuutta tulisi fokusoida ammattikasvattajien vastuuseen sekä lasten huomiointiin. Suunnitelmallisuus siirtymissä tukee näitä vaateita. (Dockett & Perry 2001, 4-5; Peters 2010, 2.) Paikallisten suunnitelmien kohdentamisen siirtymäprosesseihin ja käytäntöihin ennalta perehtymisen on todettu madaltavan lapsen siirtymäkynnystä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteet 2014). Turunen (2011, 322, 324) kohdentaa huomiota niin ikään yksilöllisiin siirtymiin varhaiskasvatussuunnitelmissa. Turusen (2011) mukaan yksilöllinen vanhempien ja varhaiskasvattajien yhteistyössä rakentama henkilökohtainen tietous lapsesta sujuvoittaa siirtymiä. Tämänlainen siirtymien sujuvuus ja suunnitelmallisuus oletettavasti luovat tiedonsiirrolle ja tiedon siirtymiselle suopeita edellytyksiä.

Siirtymässä kouluasteelta toiselle luodaan lapselle ja huoltajille ylpeyden sekä positiivisen uteliaisuuden tunnetta uudesta elämänvaiheesta. Tuolloin opitaan uusia taitoja ja valmiudet kehittyvät. Siirtymien tarjotessa tämänkaltaisia myönteisiä kasvunpaikkoja ne ovat kuitenkin myös jännitteiden ja odotusten kenttä. (Fabian & Dunlop 2007, 23; O'Kane & Hayes 2007, 127; Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rausku-Puttonen & Poikkeus 2016.) Siirtymää voidaan kuvata kaksijakoiseksi, toisaalta kasvua tapahtuu, mutta toisinaan kasvun myötä asetetut vaateet voivat muodostua haasteiksi. Koulukypsyyden yhteydessä tehdyn tutkimuksen (O'Kane & Hayes 2007) tulokset ilmentävät instituutioiden luovan tämänkaltaista taitojen hallinnan odotuksia. Toisinaan vaateet ja omaksutut valmiudet eivät kohtaa ja siirtymään syntyy haasteita sekä joustamattomuutta. (O'Kane & Hayes 2007, 126.) Tunnistettaessa ennalta valmiuksien kehittymisen pulmia mahdollistaa se näiden haasteiden minimointia ja ennakointi on oletettavasti luomassa joustavuutta siirtymiin.

Kun tarkastellaan siirtymien sujuvuutta, voidaan niitä pohtia edellisen ohella horisontaalisina ja vertikaalisina muutoksina. Horisontaaliset siirtymät kuvastavat lyhytaikaisia siirtymiä jokapäiväisessä elämässä. Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen kuvastaa vertikaalista siirtymää, kouluasteelta toiselle: Siirtymä on pitkäaikainen, linkittyy ikämuutokseen sekä sisältää myös toimintaympäristön muutosta. (Dunlop & Fabian 2007, 34–35.) Vaikka tässä tutkimuksessa keskiössä ovat vertikaaliset siirtymät, huomioitava on myös horisontaaliset siirtymät, sillä molemmissa tapahtuvat muutokset linkittyvät toisiinsa. Horisontaalisten siirtymien liittyminen normeihin sekä toimintatapoihin ovat yhteydessä vertikaalisten siirtymien onnistumiseen. Tämänkaltaiset vakiintuneet käytänteet voivat tukea tai asettaa haasteita esimerkiksi vertikaalisissa siirtymissä vertaisryhmässä toimimiselle. (Soini ym. 2013, 10.)

Siirtymien ymmärtäminen ekologisenä siirtymäprosessina on ollut yleinen lähestymistapa siirtymien tarkasteluun esi- ja alkuopetuksessa (Fabian & Dunlop 2007, 1; Soini ym. 2013, 6; Eskelä-Haapanen ym. 2016). Tässä tutkimuksessa siirtymä ajatellaan niin ikään Bronfenbrennerin (1979) ajatuksia mukailleen ekologisenä siirtymänä, jolloin kasvuympäristön muutos on ymmärrettävissä kulttuurisena muutoksena. Tällöin yksilö ja ympäristö mukautuvat kulloiseenkin asemaan ja rooliin jossa yksilö muuttuu, mutta lisäksi yksilöt muuttavat ympäristöään. Tästä johtuen siirtymää voidaan tarkastella laajemmin kuin vain yksittäisen toimijan

näkökulmasta, myös kulttuuristen merkitystenantojen kenttänä, jossa yhteistyö saa keskeistä asemaa.

4.2 Rajapinnoilla toimiminen esi- ja alkuopetuksessa

Rajapinnoilla toimiminen sekä niiden ylitykset ovat todennetusti haasteita esiintuvia kulttuurisen törmäyksen paikkoja, vaikka niissä voidaankin tunnistaa myös potentiaalia uuden oppimiseen ja luomiseen (Edwards 2011, 35; Lipponen & Paananen 2013, 40–41). Yhteistyötä rajapinnoilla tulee tehdä esimerkiksi erilaisten kulttuuristen toimintatapojen ymmärtämiseksi. Ilman tämänkaltaista yhteistyötä tietous toisten toimintatavoista saattaisi perustua arvailuihin ja oletuksiin. Rajapinnoilla kohtaamisia tulisikin mahdollistaa kysymysten ja ajatusten vaihdon toteutumiseksi. (Fabian 2012, 101, 103–104.) Tällaista toimintaa ja vuorovaikutusta, joka syntyy siirtymässä vähintään kahden toimijan välille, kuvaa rajapintatyön (boundary work) käsite (Edwards 2011, 35; Lipponen & Paananen 2013, 40).

Esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla toimitaan kolmen toimijan kesken: Kodin, esiopetuksen ja koulun. Rajapinnoilla toimittaessa tulisikin näyttäytyä myös huoltajien osuutta lapsen elämän keskeisissä asioissa, jotka liittyvät koulun aloittamiseen ja ovat tukemassa siirtymän onnistumista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17; Lipponen & Paananen 2013, 43; Turunen 2011, 324). Kaikilla jotka tekevät rajapinnoilla yhteistyötä, voidaan kuvata olevan omat toimintajärjestelmänsä. Nämä järjestelmät koostuvat esimerkiksi eri säännöistä ja tavoista toimia. Eri tavat toimia pohjaavat esimerkiksi institutionaalisten tehtävien eroihin. Esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla toimimisessa näyttäytyy vahvana kunkin käsitys oppimisesta. Täten voidaan puhua kulttuurisesta erosta. (Karikoski & Tiilikka 2017, 79; Lipponen & Paananen 2013, 39–40.) Lipposen ja Paanasen (2013, 40) mukaan kulttuurinen ero näkyy esimerkiksi tapana puhua lapsesta; esiopetuksessa lapsesta puhutaan sanalla lapsi, mutta koulussa termi muuttuu oppilaaksi.

Rajapinnoilla kohtaamisia voidaan edelleen jäsentää käsitteen käsikirjoitus avulla. Kulttuurinen käsikirjoitus valottaa sitä, mikä kussakin instituutiassa on esimerkiksi oikeaa, arvokasta tai sallittua. (Lipponen & Paananen 2013, 40–41.) Kulttuuriseen käsikirjoitukseen liittyvät edelleen vuorovaikutuksen muodot koordinaatio kooperaatio ja reflektiivinen kommunikaatio (Engeström 1993, 106–110). Koordinaatio on Engeströmin (1993) mukaan rutiininomaista vuorovaikutusta, jolloin puhutaan omasta näkökulmasta toisen ohi, omaa näkökulmaa korostaen, kulttuurista kohtaamattomuutta esiintyy ja dialogi muodostuu haastavaksi.

Kun osapuolet käsittelevät näitä haasteita omien näkökulmiensa kautta, pyrkien ratkaisuun, vuorovaikutusta voidaan kutsua kooperatiiviseksi. Kooperaatio huomioi molempien osapuolten näkökulmaa, jossa pyrkimys on oppimisen ja kasvun tukemiseen; syntyy intensiivistä vuoropuhelua. Kolmannessa tilassa, kommunikaatiossa, osapuolten tietoinen huomio kiinnittyy yhteiseen vuorovaikutukseen ja sen käsikirjoituksen uudelleen rakentamiseen. Keskenään ristiriitaiset käsikirjoitukset tarjoavat mahdollisuuden rakentaa yhteistä vuorovaikutustilaa. Tarvitaan joustoa, reflektiota sekä kulttuurista neuvoteltavuutta. Tällaista kommunikaatiota voidaan luonnehtia reflektiiviseksi kommunikaatioksi. Syntyy vaihtoehtoisuutta rakentaa yhteinen uusi kulttuurinen käsikirjoitus. (Engeström 1993, 106–110; Lipponen & Paananen 2013, 42–44.) Tästä edellä mainitusta syystä johtuen on tärkeää selvittää merkityksenantoja esi- ja alkuopetuksessa.

Myös Edwards (2011) toteaa, että rajapinnoille liittyy eritasoisia kohtaamisia ja rajapintatyötä voidaankin harvoin kuvata neutraaliksi ja tunteista vapaaksi (Edwards 2011, 37). Esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä ei voida myöskään kuvailla automaattiseksi, itsestään rakentuvaksi (Karila & Rantavuori 2014, 5). Yhteisöllisen toimintakulttuurin luomiseksi esi- ja alkuopetuksen välistä kanssakäymistä tulisi rakentaa juuri toimivalle yhteistoiminnalle. Tiivis yhteistyö luo edellytyksiä lisäksi lapsen tukemiseen sekä suotuisan kehityksen turvaamiseen. (Haring 2003, 227; Karila & Rantavuori 2014, 5.)

Vastavuoroisuutta ja toimintaa rajapinnoilla määrittää osaltaan se, millä tavoin yhteistyötä opitaan tekemään ja millä tavoin tätä suhdetta rakennetaan. Tämänkaltaisen tutkimus on aiemmin jäänyt vähäiselle huomiolle. (Lipponen & Paananen 2013, 44.) Tiedonsiirto on vahvasti yhteistyötä ja voidaan olettaa, että tiedonsiirron kartoittaminen tuo esiin yhteistyön rakentamisen tapoja ja merkityksiä. Esi- ja alkuopetuksen toimintajärjestelmien kohtaamisen sujuvuus ja onnistuminen näyttävät lisäksi luovan perustan tiedonsiirron onnistumiselle. Täten on erityisen tärkeää vaalia ja ylläpitää mahdollisimman monipuolista yhteistyötä eri toimijoiden kesken, jossa toimivalla ja toisia ymmärtävällä vuorovaikutuksella voidaan tunnistaa merkityksellistä sijaa.

4.2.1 Tiedonsiirto

Tiedonsiirtoa esi- ja alkuopetuksen välillä on määritelty käytänteeksi, jossa esi- ja alkuopettajat keskustellen siirtävät lapsesta moniammatillisesti muodostuneen oleellisen tiedon alkuopetukseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26). Toisaalta tiedonsiirto voidaan nähdä myös laajemmin prosessinomaisena toimintana ja yhteistyönä. Tiedonsiirtoa voi tällöin kuvata

pidempiaikaiseksi, moninaisia tilanteita ja toimintaa sisältäväksi. Tästä johtuen tiedonsiirrossa havaitaan useita käytänteitä ja työtapoja pidemmällä aikajänteellä tiedon siirtämiseksi. (Corsaro & Molinari 2005, 141.) Prosessinomaisuuteen viittaa myös Lago (2016, 2) joka kutsuu yleisesti siirtymien luonnetta prosessiksi, joka sisältää merkityksellisiä tapahtumia.

Esi- ja alkuopetuksen tiedonsiirtokäytänteitä ja dokumentteja on tutkittu aiemmin esimerkiksi toimintatutkimuksen (Forss-Pennanen 2006) ja diskursiivisen tutkimuksen keinoin (Karila & Rantavuori 2014; Turunen, Uusiautti & Määttä 2013). Koulupolun hyvälle alulle ja jatkumolle onkin todettu tarve tiedonsiirrolle. Lisäksi tiedonsiirron nojaaminen säädöksiin on todettua. (Karikoski & Tiilikka 2017, 90.) Tiedonsiirtoa voidaan todeta määrittävän osaltaan henkilötietolaki, jolla turvataan esimerkiksi tiedonsiirron kohteena olevan yksityisyyttä (henkilötietolaki 1999/523, §1). Esi- ja alkuopetuksen asiakirjat ohjaavat lisäksi tiedonsiirtoa ja sen toteuttamista normatiivisesti kolmijaollisesti: Kansallisella, kunta sekä paikallistasoilla.

Tiedonsiirrossa voidaan pohtia kulttuurisia merkitystenantoja esimerkiksi kouluvalmiuksia tarkastelemalla. Tällöin esitetään kysymys siitä, millaista sijaa kouluvalmiudet saavat tiedonsiirrossa esi- ja alkuopettajien kuvailemina? Oppilaiden kouluvalmiuksien yhteyteen ts. koulukypsyyteen, on suunnattu tutkimus (O`Kane & Hayes 2007), jossa selvitettiin esiopetuksesta siirtyvien ja suoraan kotoa tulevien esioppilaiden kouluvalmiuksia. Tutkimus todensi yhteneväisiä käsityksiä esi- ja alkuopettajien taholta. Havaittiin akateemisten taitojen toissijaisuutta verrattuna sosiaalisiin taitoihin, itsenäisyyteen, kykyyn kommunikoida ja kuunnella sekä keskittyä. Alkuopettajat pitivät yhteistyötä esiopetuksen kanssa tärkeänä, mutta samanaikaisesti oli epävarmuutta esiopettajien kyvykkyydestä arvioida kouluvalmiutta. (O`Kane & Hayes 2007, 130-131.) Yhteistyön rajapinnoilla onkin tärkeää selvittää kulttuurisia merkityksenantoja, jotta lisätään ymmärrystä eri toimintatavoista tiedonsiirrossa. Tästä johtuen tiedonsiirrossa siirrettävän tiedon kulttuurinen tarkastelu voi selventää sitä millainen tieto kullekin toimijalle on merkityksellistä.

4.2.2 Toimijat ja toimijuus tiedonsiirrossa

Jo Deweyn (1957) mukaan koulu on pienoisyhteiskunta, jonka kautta yhteiskunnallinen toimijuus kehittyy. Toimijuutta voidaankin kuvata aktiiviseksi ja tietoiseksi toimimiseksi, jolloin ilmennetään muille omaa olemassaoloaan (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 23). Toimijuutta voidaan edelleen yhdistää vaikutus- ja valinnanmahdollisuuksiin liittyväksi sekä sellaiseksi, joissa toimijaa kuunnellaan ja hänen toiminnallaan havaitaan merkityksellisyyttä (Kumpulainen ym.2010, 23; Lehtinen 2009, 90). Toimijuus ilmentääkin

tutkimuksessani keiden kuvataan aktiivisesti tuottavan, käsittelevän, vastaanottavan tai siirtävän lasta koskevaa tietoa tiedonsiirrossa. Tutkimukseni ei keskity toimijoiden tunnistamiseen, vaan tarkastelussa on enemmän aktiivinen ja tiedon siirtymiseksi tai tuottamiseksi kuvattu toiminta.

Tiedonsiirtoa on vahvasti ymmärretty esi- ja alkuopetuksen aikuisten sekä vanhempien väliseksi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Lipponen & Paananen 2013, 44). Tästä seuraa, ettei esimerkiksi lapsia välttämättä kuvata tiedonsiirtoon liittyviksi aktiivisiksi toimijuutta omaaviksi toimijoiksi. Toisaalta on kuitenkin todettua, että lapsella tulisi olla tilaisuus vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin seikkoihin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Lehtinen 2009, 90; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Tämänkaltaista lapsen äänen kuulemista on tutkittu tapaustutkimuksella (Alasuutari 2012), joka selvitti vanhempien ja työntekijöiden välisien keskustelujen vaikutuksia päivähoitoon. Tulokset ovat samalla tavalla merkityksellisiä esi- ja alkuopetuksen väliselle tiedonsiirrolle, sillä havaittiin lapsen puheen toissijaisuutta. Lapsen näkemykset näyttäytyivät toissijaisina verrattuna aikuisen näkemyksiin. Lapsen puhetta kyllä arvostettiin, mutta se tuli esiin kun vastaus kertoi lapselle mieluisesta päiväkodin toiminnosta. Täten vasulomakkeessa esitetyt lapselle tarkoitetut kysymykset eivät olleet selkeästi huomioituja vanhemman ja työntekijän välisissä keskusteluissa. (Alasuutari 2012, 104–108, 112.) Institutionaalisten käytänteiden toissijaisuuden tematiikkaa, lapsiin liittyen, todentaa lisäksi Taloustutkimus Oy:n (2010) teettämä kysely- ja haastattelututkimus, joka ilmensi epävarmuutta siitä ovatko alakoululaiset vielä kykeneviä tekemään koulumaailmassa isompia päätöksiä (Alanko 2010, 60).

Näkökulma siirtymätutkimuksissa on toisaalta yleensä liittynyt vahvasti lapsen kokemusmaailmaan ja siihen miten kasvatusyhteisöissä eri sidosryhmät ovat lasta siirtymissä kohdanneet ja huomioineet. Vanhempien ja perheen näkökulmaa on pyritty tuomaan yhä enemmän esiin. (Fabian & Dunlop 2007, 9.) Tiedonsiirtoon liitettävää osallisuutta on tutkittu kasvatuskumppanuuden, huoltajien ja varhaiskasvattajien väliseen yhteistyöhön liittyen. Kekkosen (2012) tutkimus selvitti kasvatuskumppanuuden prosessinomaisuutta. Tutkimuksesta selvisi, että kasvatuskumppanuuden rakentamisen kannalta on oleellista, millä tavoin perheiden erilaiset lapsen kasvatukseen, hoitoon, huolenpitoon ja oppimiseen liittyvät arvot, asenteet, kysymykset, huolet sekä tuen tarpeet varhaiskasvatuspalveluissa tulkitaan. (Kekkonen 2012, 198–199.) Voidaan ajatella, että kasvatuskumppanuuden muotoutumisen esteet luovat huoltajien osallisuuden ja toimijuuden toteutumishaastetta myös tiedonsiirrossa.

Esi- ja alkuopettajien sekä vanhempien toimijuus tiedonsiirrossa on todettua. On kuitenkin oletettavaa, että toimijuutta voidaan kuvata tämän lisäksi muille toimijoille. Esimerkiksi esiopetuksessa on korostettu yhteistyötä ja moniammatillisuutta (Esiopetuksen opetussuunnitelman

perusteet 2014, 25). Tämänkaltaisen väljätkö määritelmä näyttää jättävän tilaa myös muiden toimijuudelle tiedonsiirrossa. Onkin ratkaisevaa selvittää keille tiedonsiirrossa kuvataan toimijuutta, jotta voidaan ymmärtää tiedonsiirrossa siirretyn tiedon rakentumista ja aktiivisen toiminnan yhteyksiä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni toteuttamista. Kuvaan tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset sekä menetelmälliset valinnat ja niiden käytön tutkimuksessani. Tarkoituksena on kuvata metodisia ratkaisuja siten, että tutkimus on toistettavissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 261). Tässä luvussa luon myös yleiskatsauksen tutkimuseettisiin näkökulmiin ja luotettavuuden kysymyksiin. Kuvaan myös tutkimusjoukon ja muodostuneen aineiston. Lopuksi kiteytän sisällönanalyysiprosessia, jolla järjestin aineistoni tuloksien tulkintaa ja johtopäätöksiä varten.

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävänä oli pohtia esi- ja alkuopettajien tiedonsiirrolle antamia merkityksiä, jotta ymmärrys tiedonsiirrosta sujuvan kouluun siirtymän komponenttina mahdollisesti avartuisi. Tiedonsiirron tärkeäksi kuvaamani positio esi- ja alkuopetuksessa (ks. johdanto) on pohjana tutkimukseni merkityksenantojen kartoittamisessa. Tutkimuskysymykseni tarkentuivat tutkimukseni analyysin edetessä yksinkertaistuen ja eriytyen ylä- ja alakysymyksiksi. Tutkimuksessani on vahva aineistolähtöinen näkökulma, joten säilytin avoimuutta aineistoa kohtaan läpi analyysiprosessin.

Tutkimukseni laajempi yläkysymys

1 Millaisia merkityksiä tiedonsiirto saa esi- ja alkuopettajien kuvaamana?

Alakysymykset

1.1 Millaisia tiedonsiirtoa estäviä sekä edistäviä tekijöitä esi- ja alkuopettajat tuottavat?

1.2 Millaisia tehtäviä (funktioita) tiedonsiirrolle kuvataan?

1.3 Kenelle esi- ja alkuopettajat kuvaavat toimijuutta tiedonsiirrossa?

Tutkimustehtävääni vastaamiseksi tarkoitus oli ensin selvittää tiedonsiirtoa estäviä ja edistäviä tekijöitä. Tässä tarkastelussa keskeistä oli tunnistaa niitä seikkoja, joiden esi- ja alkuopettajat kuvasivat olevan tiedonsiirtoa vaikeuttamassa tai tukemassa. Toisen alakysymyksen kautta oli tarkoitus kartoittaa tiedonsiirrolle kuvattuja tehtäviä päästäkseni merkitysten äärelle. Kolmannen alakysymyksen kautta pyrin tuomaan selyyttä siihen kenelle kuvataan merkityksellistä toimijuutta tiedonsiirrossa. Oletin näiden kolmen alakysymyksen kautta muodostuvan merkitysrakenteita, jotka johtaisivat laajempaan yläkysymykseeni vastaamiseen sekä tällä tavoin tutkimustehtävani täydentymiseen. Oletuksena kuitenkin oli, että aineistolähtöinen tarkastelu saattaa tuottaa lisäksi tiedonsiirrolle laajempia merkityksenantoja kuin esitetyillä alakysymyksillä voidaan havaita.

5.2 Eläytymismenetelmä kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruun keinona

Eri lähteistä on löydettävissä kysymyksen muodossa määrittelyn vaade; mitä on kvalitatiivinen tutkimus? (esimerkiksi Alasuutari 2011, 23; Hammersley 2013, 1; Tuomi & Sarajärvi 2009, 17). Tähän kysymykseen ei ole saatavilla yksiselitteistä vastausta. Voidaan kuitenkin kokoavasti todeta kvalitatiivisen tutkimuksen olemuksen tulevan esiin analyysivaiheessa, jolloin selitykset ja mahdollisuudet painottuvat. Kvalitatiivinen tutkimus osoittaa lisäksi kiinnostusta sanojen maailmaan. Näin ollen kaikenlainen sanoista koostettu on kvalitatiivisessa tutkimuksessa hedelmällistä. (Miles & Huberman 1994, 1.) Prosessinomaisuus ja ongelmanratkaisun pulmat ovat myös tämänlaisen tutkimuksen ytimessä (Kiviniemi 2015, 74).

Kvalitatiivista tutkimusta voidaan myös määritellä peilaamalla sitä määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen. Tämänkaltainen keskinäinen tarkastelu tuottaa dikotomioita, joissa on vertaileva ote. (Eskola & Suoranta 2008, 13–14.) Dikotomian periaatteet ovat lopulta suppeaa tutkimuksenkuvaamista, tärkeää on keskittyä pohtimaan kulloisenkin valitun menetelmän soveltuvuutta tutkimusongelman ratkaisuun (Eskola & Suoranta 2008, 14; Hammersley 2013, 15; Alasuutari 2011, 32). Eläytymismenetelmällä voidaan päästä käsiksi kulttuurisiin merkityksiin sekä sillä voidaan tähdätä myös mahdollisuuksien yhteyteen (Eskola 1997, 15; Eskola & Suoranta 2008, 116; Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 248). Eläytymismenetelmä näyttäytyi tutkimustehtävälleni soveltuvana, koska tutkimustehtävääni pureutuu kulttuurisiin merkityksenantoihin. Lisäksi tarkoitus on tuoda esiin moninaista merkityksenantoa, joten myös mahdolliset merkityksenannot ovat relevantteja.

Eskola (1997, 5) kuvaa eläytymismenetelmää aineiston keräämisen menetelmäksi, jolla tarkoitetaan pienimuotoisten esseiden tai lyhyiden tarinoiden kirjoittamista niiden ohjeiden mukaan, jotka tutkija antaa. Eläytymismenetelmän syvemmät juuret löytyvät sosiaalipsykologisesta pohdinnasta tutkimustoiminnan eettisyydestä. Eettisten ongelmien ratkaisuvaateet muokkasivat eläytymismenetelmän, jossa tutkittava saa erityisen eettisen aseman. Täysin ongelmattomaksi eläytymismenetelmää ei voi kuitenkaan luonnehtia, mutta eettisessä vertailussa sen voidaan todeta olevan erityisen sensitiivinen aineiston keruumenetelmä. (Eskola & Wallin 2015, 58; Eskola & Suoranta 2008, 111.)

Eläytymismenetelmä on tiedonhankintamenetelmänä eettisyyden ohella parhaimmillaan nopea, kustannustehokas sekä helposti toteutettava. Toisaalta aineistonkeruu voi muodostua työlääksi tutkimusjoukon ollessa hajanainen tai mikäli aineistonkeruu ei yhteistilanteissa toteudu. (Eskola 1997, 32; Eskola & Suoranta 2008, 114–116; Wallin ym. 2015, 255.) Eläytymismenetelmän käyttöä ei voida kuvata mutkattomaksi ratkaisuksi myöskään siksi, että menetelmä haastaa tutkijan ainutlaatuisten ratkaisujen käyttöön. Eläytymismenetelmä ei tähtää kaavamaisuuteen, vaan kohdentuu mahdollisuuksien ohella ongelmanratkaisun ja mielikuvituksen yhteyksiin. (Eskola 1997, 32–33; Eskola & Suoranta 2008, 116.)

Eläytymismenetelmää voidaan edelleen tarkastella pohtimalla aineistossa tuotettuja stereotyyppioita. Eläytymismenetelmä luo näitä muun kvalitatiivisen tutkimuksen tapaan. Stereotyyppioiden voidaan yleisesti kuvata olevan osa ihmisen arkista kulttuurisesti muodostunutta repertuaaria. Tutkijan tulisi myös tarkastella mitä muuta eläytymistarinat tuottavat stereotyyppioiden ohella. On kyse ihmisten ajattelun ymmärtämisestä, joten eläytymistarinoilla tuotettu tietous edustaa todennetusti ihmisen ajattelun moninaisuutta. Moninaisuutta ilmentävät valinnat, joita tarinaa kirjoittaessa tehdään. Tutkijan rooli onkin tarkastella näitä tehtyjä valintoja tavoilla joilla ne tulevat analysoitua syvällisesti, ihmismieltä ymmärtäen. (Eskola 1997, 29–30.)

Eläytymismenetelmän ytimessä on kehyskertomus, jota voidaan luonnehtia eläytymisen lähtökohdaksi. Kehyskertomuksen tarkoituksena on johdattaa vastaajien huomio seikkoihin, joilla he tuottavat tutkimuskysymysten kannalta oleellista tietoa. (Eskola 1997, 18; Eskola & Wallin 2015, 60–61.) Eskola (1997, 17) toteaaakin kehyskertomusten usein olevan yksikertaisen oloisia, mutta ne eivät kuitenkaan rakennu mekaanisesti. Eläytymismenetelmässä huomiota tuleekin kiinnittää erityisesti kehyskertomuksen laadintaan, jotta menetelmä palvelee tutkimustehtävää (Wallin ym. 2015, 250–251; Eskola & Wallin 2015, 62–63).

Kehyskertomuksesta laaditaan vähintään kaksi toisistaan poikkeavaa versiota, jota kutsutaan varioinniksi. Muotoillut variaatiot poikkeavat toisistaan jonkin oleellisen seikan suhteen. (Eskola 1997, 6.) Miles ja Huberman (1994, 77) täsmentävät variaation käsitteen liittyvän kaikkeen

kvalitatiivisen tutkimuksen analysointiin. Keskinäisten muutosten tarkastelu toimii lopulta yleisohjeena kaikenlaisen aineiston järjestämisessä (Miles & Huberman 1994, 77, 202). Eläytymismenetelmässä variaation tarkastelu kuitenkin saa erityisaseman ja on olennainen osa menetelmää (Eskola 1997, 17; Eskola & Wallin 2015, 57). Variointi laatimassani kehyskertomuksessa tapahtui käsiteparilla onnistunut ja epäonnistunut tiedonsiirto:

Tutkimukseni kehyskertomus ja variaatiot:

Variaatio 1

Tiedonsiirrossa esi- ja alkuopetuksen välillä on onnistuttu. Kerro mitä on tapahtunut? Eläydy ja kirjoita tästä 1-2 sivun mittainen tarina, jonka otsikoit. Kirjoita tekstaten tai koneella –kiitos-

Variaatio 2

Tiedonsiirrossa esi- ja alkuopetuksen välillä on epäonnistuttu. Kerro mitä on tapahtunut? Eläydy ja kirjoita tästä 1-2 sivun mittainen tarina, jonka otsikoit. Kirjoita tekstaten tai koneella –kiitos-

Kehyskertomuksen laadinnassa voidaan käyttää apuna vaadetta napakkuudesta (Eskola & Wallin 2015, 61). Tutkimukseni kehyskertomus muotoutui tämän ohjeistuksen ohjaamana yksinkertaiseksi ja lyhyeksi. Pohdittavana seikkana näyttäytyy lisäksi se, kuinka suoraan tai laajasti määritellään tutkittavat seikat (Eskola 1997, 18; Eskola & Wallin 2015, 63). Vältin rakentamasta kehyskertomusta johdattelevaksi. Pyrin säilyttämään avoimuutta, jolloin tiedonsiirtoa voitiin ymmärtää omakohtaisesti. En esimerkiksi kuvannut kehyskertomukseen tiedonsiirron tilannetta tai toteuttamispaikkaa. Kehyskertomus jätti tästä johtuen tilaa esi- ja alkuopetuksen eri toimijoille määrittelemättä suoraan keitä esi- ja alkuopetuksen tiedonsiirrossa toimii. Päädyin kuitenkin otsikoinnin ohjeistamiseen, jotta otsikointi jo itsessään toisi esiin merkityksenantoja ja tukisi tarinoista tehtyjä tulkintoja. Päädyin lisäksi ohjeistamaan kirjoituksen pituutta. Mikäli aineisto muodostuisi vähäiseksi, mahdollistaisivat pidemmät tarinat kuitenkin analyysin tekoa.

5.3 Tutkimusaineisto ja tutkimusjoukko

Tutkimukseni aineisto on kerätty usean kaupungin ja kunnan alueella ympäri Suomea marraskuun 2017 sekä huhtikuun 2018 välisenä ajankohtana. Käytin aineiston hankintaan harrasteryhmiä, sähköpostia sekä henkilökohtaisia kontakteja kysyen soveltuvilta osallistumishalukkuutta. Toin osallistumishalukkuutensa ilmaisseiden tietoon seikan, että vapaa-ajallaan yksityishenkilönä on mahdollista ilmaista oma mielipiteensä. Koska tutkimukseni ei tarkastele organisaatioita eikä tunnistetietoja kerätty, mahdollisti se myös tämänkaltaista vapaa-ajalla vastaamista. Tällöin henkilökohtainen suullinen suostumus ja tarinoiden kirjallinen tuottaminen toimivat tutkimuslupana (Kuula 2006, 119). Osa tarinoista on kerätty kaupungilta tai kunnalta hankittuun tutkimuslupaan nojaten, työkonteksteissa. Laadin tutkimukseeni osallistujien informointiin ohjeistuskirjeen (liite 1), joka selvensi tutkimukseen osallistumista.

Jotkin tarinoista palautuivat minulle käsin kirjoitettuina ja muunsin aineiston digitaalisesti yhteneväiseen muotoon koneella tuotettujen kanssa. Aineistonkeruu ja sen käsittely ovatkin viimeaikoina digitalisoituneet (Rantala 2015, 110). Tämän seikan tunnistin helpottavan aineiston käsittelyä. Tallensin esi- ja alkuopettajien tarinat omiin kansioihinsa ja merkitsin tarinoille kirjaintunnisteet; AOO= alkuopettaja onnistunut variaatio, AOE= alkuopettaja epäonnistunut variaatio, EOO= esiopettaja onnistunut variaatio ja EOE= esiopettaja epäonnistunut variaatio. Numeroin tämän lisäksi tarinoille tunnisteet, jossa kutakin kirjoittajaa ilmensi oma, sattumanvarainen juokseva luku. Esiopettajilla luvut olivat välillä 1-12 ja alkuopettajilla 1-5, kirjoittajamäärän mukaisesti. Esimerkiksi esiopettajalle yksi, joka kirjoitti epäonnistuneen variaation tarinan, merkitsin tunnisteet EOE1. Opettajille, jotka kirjoittivat kaksi tarinaa, merkitsin yhteneväisen tunnisteet molempiin variaatioihin. Esimerkiksi alkuopettaja yksi kirjoitti molemmat variaatiot, jolloin merkitsin tarinat seuraavasti: AOE1 ja AOO1. Tässä vaiheessa poistin kirjoittajaan liitettävät tunnisteet, kuten mahdollisen työkaupungin ja työyhteisön. Säilytin tarinat monistettuina, jotta kykenin nopeasti tarkastelemaan tarinoita, vaikka tietokoneyhteyttä ei ollut avonaisena. Näin tarinat olivat kokoajan saatavillani ja toimivat minulle varmuuskopioina.

Eläytymistarinoita palautui esiopettajilta 14, joista kahdeksan onnistuneen variaation tarinaa ja kuusi epäonnistuneen variaation tarinaa. Alkuopettajilta puolestaan palautui yhteensä yhdeksän tarinaa, viisi onnistuneen variaation ja neljä epäonnistuneen variaation tarinaa. Tutkimusaineistokseni muodostui 23 tarinaa. Huomioitavaa on, että neljä alkuopettajaa vastasi molempiin variaatioihin. Vastaavasti samoin molemmat variaatiot kirjoittivat kaksi esiopettajaa. Digitaaliseen muotoon laitettuna aineisto on 22 sivua (Times New Roman, riviväli 1,5), jossa

tarinoiden pituudet vaihtelevat noin puolesta sivusta kahteen. Tarinoiden pituuksissa variaatioiden tai ammattiryhmien välillä en havainnut merkittävää eroa.

Tutkimusjoukoksi muodostui lopulta 17 vastaajaa. Alkuopettajia oli viisi ja esiopettajia 12 vastaajaa. Tavoittelin laajempaa vastaajajoukkoa, mutta aineistonkeruussa kohtaamien haasteiden vuoksi tämä ei mahdollistunut (luku 9.1). Kaikki vastaajat olivat naisia.

Vastaajien kriteerejä tarkennettiin aineistonkeruun edetessä siten, että vastaajiksi hyväksyttiin myös sellaisia alkuopettajia, joilla ei välttämättä ollut itsellään omakohtaista työkokemusta tiedonsiirrosta esiopetuksen kanssa. Vastaamisen kriteerinä toimi kuitenkin esi- ja alkuopetuksen välisen tiedonsiirron tuntemus ja läheltä seuraaminen vähintään koko lukukaudelta. Tarinoita kirjoittivat myös aiemmin urallaan esi- tai alkuopettajina toimineet. Täten vastaajien ei oletettu kirjoitushetkellä työskentelevän esi- tai alkuopettajana. Ennen on tarkasteltu ammattikontekstia, joten vastaajien ammatillinen tietoisuus ja pätevyys olivat ratkaisevia tutkimukseeni osallistumisessa. Tästä johtuen kaikkien osallistujien kohdalla tämänkaltaiset kriteerit tiedostettiin ja selvitettiin. Tutkimuksessani kiinnostusta ei myöskään kohdennettu esiopetusympäristöjen vertailuun eikä keskeistä ollut se järjestetäänkö esiopetusta koulun tai päiväkodin yhteydessä.

5.4 Sisällönanalyysi

Päätelmien tekemiseksi kerätty aineisto on jollain tapaa järjestettävä, analyysillä selkeytetään tekstimassan kaaosta. Tällä tavoin aineistosta voidaan tarkastella tutkimuksen kohteena olleita oleellisia ja kiinnostavia seikkoja. Tavoitteena on lopulta muodostaa analyysiprosessin tuloksena aineistosta uudentyypinen kokonaisuus. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105.)

Sisällönanalyysiä voidaan luonnehtia systemaattiseksi ja objektiiviseksi tekstianalyysiksi, joka perusanalyysimenetelmänä soveltuu moninasiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysiä voidaan edelleen kuvata yksittäiseksi metodiksi, mutta myös analyysimenetelmäksi, johon monet laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät lopulta pohjaavat. Sisällönanalyysin aineistoiksi voidaan kuvata soveltuvan minkä tahansa kirjalliseen muotoon laitetun dokumentin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 117.) Tähän kuvailuun soveltuvat edelleen eläytymismenetelmällä tuotetut pienet kertomukset tai tarinat.

Sisällönanalyysiä voidaan edelleen jaotella aineistolähtöiseksi, teoriaohjaavaksi ja teoriasidonnaiseksi. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on pyrkimys valikoida suoraan aineistosta tarkastelun eli analyysin kohteet. Tällöin teorit tai ennakkotiedot tutkittavasta ilmiöstä eivät ole keskiössä, vaan pääpaino on aineiston tarkastelulla ja pyrkimys sulkea aiempi tietous ulkopuolelle on oleellista. Aineistolähtöistä analyysiä voidaan kuvata myös induktiiviseksi tietyin edellytyksin. Yleisesti tarkasteltuna aineistolähtöinen analyysi on kuitenkin oikeellisempi termi joka kuvaa osuvammin laadullisen tutkimuksen perinteitä. Aineistolähtöisyyttä onkin kritisoitu, sillä käytetyt käsitteet ja ennakko-oletukset lopulta ohjaavat jossain määrin kaikkea tutkimusta ja haasteeksi muodostuu puhtaan sekä objektiivisen havaitsemisen toteuttaminen. Tähän haasteeseen voidaan pyrkiä vastaamaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, jolloin teoreettiset kytkennät ovat apuna, kuitenkin suoraan teoriaan pohjaamatta. Täten analyysi ei ole suoraan sidoksissa aiempaan teoriaan, vaan ajatteluprosessia ohjaavat yhdessä aineisto ja valmiit mallit sekä teoreettiset kytkennät. Teoriaohjaava analyysi sijoittuu aineistolähtöisen ja teoriasidonnaisen sisällönanalyysin välimaastoon, jolloin voidaan puhua abduktiivisesta päättelystä. Teorialähtöinen sisällönanalyysi nojaakin ennalta valittuun teoriaan, jolloin analyysiä ohjaa valittu valmis kehys tai malli. Tällöin kyseessä on deduktiivinen päättely ja kyseeseen voi tulla myös määritellyn teorian testaaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–111.)

Kuitenkin minkä tahansa edellisen muodon ollessa kyseessä voidaan sisällönanalyysiin liittää moninaista käsitteistöä. Krippendorffilla (2013, 86) on kuusijakoinen jaottelu, jossa edetään yksiköittämissä, poiminnassa, koodaamisessa ja redusoinnin kautta abduktiiviseen päättelyyn, jolloin lopuksi vastataan tutkimuskysymyksiin. Sisällönanalyysiin on yhdistetty myös teemoittelun ja tyypittelyn sekä luokittelun käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105). Sisällönanalyysi näyttääkin myöntävän moninaisiin eri järjestelemisen ja ryhmittelyn tapoihin.

Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöinen sisällönanalyysi on puolestaan kolmivaiheinen kokonaisuus, joka sisältää seuraavat vaiheet; redusointi eli pelkistämien, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Miles ja Huberman (1994, 10–11) määrittelevät redusointivaihetta aineiston supistamiseksi ja tiivistämiseksi, jossa keskitytään valikoimaan aineistoa sen järjestämistä varten. Valikoinnin, omien ratkaisujen kautta, tutkija ilmentää henkilökohtaista toimintaansa. Tämän omakohtaisen toiminnan kautta alkuperäisilmaisut kiteytetään pelkistettyyn muotoon. Mielessä tulee pitää tiedon kontekstisidonnaisuus. Vaikka redusoinnissa tähdätään epäoleellisen minimointiin aineistosta, tietoa ei ole tarkoitus muunnella tai irrottaa asiayhteydestä. Epäoleellisuuksien karsinnassa tulee kiinnittää huomiota siihen, ettei kadota oleellista aineistoa. (Miles & Huberman 1994, 10–11.) Analyysin toista vaihetta, klusterointia voidaan kuvata asioiden ryhmittelemiseksi, lajitteluksi.

Yhdistävät ominaisuudet kokoavat pelkistettyjen ilmausten osasia ryhmiksi tai luokiksi. Tällaista kategorisointia, yläkäsitteisiin kokoamista, edesauttaa dikotomian periaate eli tarkastelu eroavaisuuksien ja samankaltaisuuksien välillä. (Miles & Huberman 1994, 248–249.) Prosessin viimeisessä vaiheessa, abstrahoinnissa tehdään johtopäätöksiä ja luodaan lopullinen käsitteellistäminen, teoreettisten käsitteiden muodostus. Tästä johtuen oleellista on loppupäätelmien korrelointi tutkimuskysymyksiin. Abstrahoinnissa muodostetut teoreettiset käsitteet pohjaavat vaiheittain valikoituneeseen tietoon, jonka tulisi ilmentää tutkimustehtävän ratkaisua uskottavasti. (Miles & Huberman 1994, 11–12.)

5.5 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eri vaiheisiin liittyy eettisiä kysymyksiä, joita tukijan on huomioitava (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 26; Kuula 2006, 11; Vilka 2015, 41). Yleiseen, hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat kaikelle tutkimukselle laaditut menettelytavat, jotka ovat tieteen tekemisestä erottelemattomia. Tutkimuksen eettiset kysymykset ovat lisäksi tapauskohtaisia, jolloin eettisiä kysymyksiä tulee huomioida ja arvioida koko tutkimuksen ajan yksilöllisesti. Tutkimuksen toteuttaminen ja käytäntö ovat tutkijan vastuulla, tällöin tulee sitoutua niihin menettelytapoihin, jotka tukevat tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. (Kuula 2006, 11–12, 34.)

Lähtökohtana tutkimuksen tekemiselle, tutkimustyötä loukkaamattomalle toiminnalle, tulee olla ihmisarvon kunnioitus. Tämä ilmenee esimerkiksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutena, suostumuksena. (Hirsjärvi ym. 2012, 25; Kuula 2006, 192, 86.) Eettiset kysymykset ilmentyvät myös jo aiheen valinnassa, jolloin aiheen tulee olla yhteensopiva tutkimuksen tekijän tai tilaajan tutkimusprofiiliin. Tulee tarkoin harkita aiheen valintaa ja sen vaikuttavuutta suhteessa siihen ketä aihe hyödyttää ja miten aihe soveltuu ympäröivään yhteiskuntaan. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 53.) Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat lisäksi rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. Rehellisyys ilmentää vilpin ja tulosten vääristelyn poissulkemista tutkimustoiminnasta. Tulee lisäksi olla huolellinen ja tarkka, jolloin tavoitteena on mahdollisimman hyvin tehty ja toteutettu tutkimus. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 43–44; Vilka 2015, 42.) Huomiota tulee kiinnittää tutkittavien oikeuksiin sekä aineiston ja tulosten käsittelyyn. Tutkittavien oikeutta ilmentää tutkimuksen eri vaiheissa huomioitu tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen ja tutkittaville aiheutuneiden haittojen minimointi.

Tuloksien ja käytettyjen metodien valintojen tulee olla avoimia ja kriittisen tarkastelun mahdollistavia. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 44.)

5.6 Aineiston järjestäminen tuloksien tarkastelemiseksi

Tutkimukseni aineiston analyysiin käytin mukaillen Milesin ja Hubermanin (1994) kolmijaollista jäsenystapaa. Ensimmäisessä pelkistämisen eli redusoinnin vaiheessa, luin tarinoita useaan kertaan etsien alkuperäisilmaisuja. Toisessa, klusteroinnin vaiheessa, ryhmittelin ja tiivistin aineistoa tavoitellen alkuperäisilmaisuista tutkimuskysymysten mukaisia ajatuskokonaisuuksien samankaltaisuuksia. Käytin sisällönanalyysin tässä vaiheessa apukeinoina myös värilapuilla järjestämistä. Värilapuilla järjestämisessä tavoitteenani oli jäsentää aineistoa ja luoda kokonaiskuvaa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 105) kutsuvat tämänkaltaista muodostamisen tapaa koodaamiseksi, jolla jäsennetään tutkijan kiinnostuksen kohteena olevia seikkoja aineistosta. Värilapuin merkitsemät, koodaamani seikat, näyttäytyivät tämän vuoksi selkeämmin konkreettisina visuaalisina kokonaisuuksina, joihin kykenin palaamaan analyysin edetessä. Tällä tavoin muodostuivat johtopäätösten kautta abstrahoiden luokat, joita voisi nimittää myös teoreettisiksi käsitteiksi. Täten pyrin löytämään aineistostani vastauksia asettamaani tutkimustehtävään. Pidin lisäksi mielessä tutkimuskysymykseni ja huomioin tarinoiden variaation läpi koko prosessin.

Aineistoni analyysiä voi kuvata lopulta enemmän teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi, jolloin ennakkoon kartoittamani käsitteistö ja aiempi tutkimus ohjasivat osin aineistoni analyysiä. Aineistolähtöisyys näyttäytyy analyysissäni kuitenkin vahvana, sillä olin vastaanottavainen aineistosta esiin tuleville seikoille koko analyysiprosessin ajan.

Tiedonsiirtoa estävät ja edistävät tekijät

Kiinnostukseni herätti aluksi kehyskertomukseni variaatio. Tässä tarkastelussa havaitsin, että jotkin kuvatut seikat näyttivät estävän ja toiset puolestaan edistävän tiedonsiirtoa ja sen toteutumista. Aineistosta oli löydettävissä ajanhallintaan, hallintoon, hälinään ja samanaikaistoimintaan sekä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyviä tekijöitä. Seuraavassa esimerkki kolmivaiheisesta sisällönanalyysiprosessista esiopettajien epäonnistuneen variaation tarinoista, joka toi esiin ajanhallinnan kiireen tiedonsiirtoa estävänä tekijänä:

TAULUKKO 2. Ajanhallinnan kiire, esiopettajat epäonnistunut variaatio (EOE)

Redusointi	Klusterointi	Abstrahointi
<i>EOE3:..hätäisesti sovitaan ... suunnitellaan hirveellä kiireellä... EOE5:..koulun opettajalla on paljon kiireitä... Kaikista lapsista ei ehditä jutella... EOE6: ...alkuopettajilla on niin kiireitä omien työtehtäviensä hoitamisessa...</i>	Hätäisyys johtaa kiireeseen kiireitä ei ehditä jutella, kiireitä hoitaa omia työtehtäviä	Kiire

Esimerkkitaulukosta huomataan, että redusointivaiheessa tarkastelussa olivat alkuperäissanonnoista muodostamani tiivistyneet tekstikatkelmat. Klusteroinnin vaiheessa ryhmittelin kootut kuvaukset samankaltaisuuksia arvioiden käsitteiksi, jotka pohjasivat edelliseen vaiheeseen; esiintuodut seikat kuvasivat tiivistetysti kutakin tekijää, tässä ajanhallinnan kiireen haasteellisuutta tiedonsiirrossa. Tällä tavoin muodostuivat tiedonsiirtoa estävät ja edistävät tekijät, jotka esittelen tarkemmin luvuissa 6.1 ja 7.1.

Tiedonsiirron tehtävät

Instituutioiden on todettu toteuttavan eri tehtäviä (ks. luku 3), joiden sidoksellisuus instituutioiden omanlaisiin tiloihin ja tapoihin on tiedostettua (Alasuutari 2009, 56; Brotherus ym. 2002, 35). Näiden tehtävien esiintuomiseksi suuntasin uudelleen Milesin ja Hubermanin (1994) jaottelun pariin etsien aineistostani jälleen ajatuskokonaisuuksia, jotka kuvasivat institutionaalisia tiedonsiirrolle annettuja tehtäviä. Seuraavassa taulukossa on esimerkki lasta koskevan tiedon esiintuonnin tehtävän sisällönanalyysin vaiheista alkuopettajien taholta onnistuneessa variaatiossa.

TAULUKKO 3. Lasta koskevan tiedon esiintuonti, alkuopettajat onnistunut variaatio (AOO)

Redusointi	Klusterointi	Abstrahointi
<p><i>AOO1: ...eskarissa käydessään opettajat näkevät mitä lapset osaavat, miten he toimivat/käyttäytyvät ryhmässä ja mitä heiltä vaaditaan...Elokuussa opettaja ottaa turvallisin mielin lapset vastaan. Hän tietää mitä eskarissa on tehty ja hän tietää miltä lapset näyttävät...</i></p> <p><i>AOO2: ...tiedonsiirtopalaverissa eskariope kertoi, että "Onnilla" oli diagnoosi, joka sisälsi sekä viivästyneen puheen kehityksen, että ADD:hen viittaavia oireita...</i></p> <p><i>AOO3: ...siirtopalaverissa eskarin ope kertoi että pojan kanssa pääsisi helpommalla, kun suostuttelisi ja näennäisesti myötäilisi ...</i></p> <p><i>AOO4: ...en ollut yhteydessä esiopetukseen pojan osalta. Alkusyösyn opettaja oli hyvin tietoinen pojan kehityksestä ja oppimisen vaikeuksista, joten oletan, että hän on kyllä saanut hyvin tietoa esiopetuksen puolelta. ..</i></p> <p><i>AOO5: ... havainnoimme lapsia kolmen viikon ajan ja teimme merkintöjä taulukkoon (esim. ketkä eivät tule toimeen keskenään, kuka osaa lukea, mahdolliset tuen tarvitsijat jne.)</i></p>	<p>Opettajat näkevät mitä lapset osaavat, käyttäytyvät ryhmässä, miltä näyttävät, mitä vaaditaan diagnosointi kertoen esiin, ohjaustapa (pääsee helpommalla kun toimii...), kehityksen ja oppimisen vaikeudet esillä kun on saanut tietoa, lukeminen, sosiaaliset suhteet, tuentarpeet taulukkoon havainnoiden</p>	<p>Lasta koskevan tiedon esiintuonti</p>

Taulukkoa tarkastellessa huomataan samankaltainen järjestämistapa kuten edellisessä tiedonsiirtoa estävien ja edistävien tekijöiden yhteydessä. Tarkastelussa päähuomiota saavat alkuperäissanontojen tiivistykset sekä niistä johdetut ajatuskokonaisuudet. Aineistostani oli löydettävissä seuraavat tehtävät: Lasta koskevan tiedon esiintuonti, lapsen kouluun saattaminen ja vastaanottaminen, lapsen ryhmään ja kouluun sopeutuminen, lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteuttaminen sekä ylläpito ja luokka- ja ryhmäjaon suunnittelun tukeminen. Variaatio toi esiin näiden tehtävien epäonnistumista. Esittelen tarkemmin tiedonsiirrolle kuvattuja tehtäviä luvuissa 6.2 ja 7.2.

Toimijat ja toimijuus tiedonsiirrossa

Kolmannella alakysymyksellä lähdin hakemaan vastauksia siihen, kenellä on toimijuutta esi- ja alkuopetuksen välisessä tiedonsiirrossa. Aluksi tuli tehdä havaintoja esi- ja alkuopetuksen tiedonsiirron toimijoista eli siitä keitä tiedonsiirtoon liitetään. Tarkastelin eri toimijoiden saamia mainintoja tarinoista. Tähän tarkasteluun sisällytin kaikenlaiset toimijat, myös kokonaisuudet ja ryhmät kuten moniammatillinen tiimi tai kaverit. Tarkastelutavassa on myös yhdistetty toimijat

perusmuotoon, joten sanojen päätteet on jätetty ulkopuolelle (esimerkiksi lasta, lapsen, lasta=lapsi). Eri tavoin nimetyt, mutta samaa tarkoittavat toimijaa kuvaavat sanat olen kuitenkin säilyttänyt omina käsitteinään, kuten lapsi ja oppilas tai huoltaja ja äiti. Tämän ratkaisun ajattelen tuovan esiin nimeämisen monipuolisuutta ja valottavan aineiston toimijoita kirjoittajien tarkoittamalla tavalla. Havaitsin, että näin tarkasteltuna 50 eri toimijaa saivat mainintoja (liite 2). Seuraavassa taulukossa on esimerkki siitä millä tavoin tarkastelin toimijoilla olevan toimijuutta.

TAULUKKO 4. Toimijuus, esiopettajat onnistunut variaatio (EOO)

Redusointi	Klusterointi	Abstrahointi
<p><i>EOO2:..esiopettaja oli kirjannut... tiedonsiirtolomakkeet...</i></p> <p><i>EOO4:Aluksi minä, esikouluryhmän opettaja, palaveerasin...kävimme läpi lapsilapselta...</i></p> <p><i>EOO6:...esiopettaja tietysti tuntee esiopetuksessa olevat lapset paremmin ja hän voi taas tarvittaessa kertoa enemmän ko. lapsesta.</i></p> <p><i>EOO7:..jokaisesta lapsesta oli esiopettajan toimesta täytetty esitietokaavake...</i></p> <p><i>EOO8:...esi- ja alkuopetuksen siirtopalaverin, johon osallistui minun(esiopettajan) lisäksi..</i></p> <p><i>EOO9:... näistä käytänteistä sekä päivänmääristä sovittiin alkusyksyn palaverissa, johon osallistui eskariopettajan lisäksi,...</i></p> <p><i>EOO10:..esiopettaja ja alkuopettaja tekevät yhteistyötä...Kun yhteistyötä tehdään kokolukuvuoden ajan niin myös tiedonsiirto tapahtuu joustavasti...</i></p> <p><i>EOO11:...eskariope ja alkuope sopivat...puhutaan eskareista vielä lisää tiedonsiirtoa...</i></p>	<p>Esiopettaja(n),esikouluryhmän opettaja esiopettajat, (minun)esiopettajan, eskariopettaja(n),eskariope</p>	<p>Esiopettajien toimijuus</p>

Taulukosta voidaan tarkastella esiopettajien toimijuuden yhdistymistä tiedonsiirtoon onnistuneen variaation osalta. Tiedonsiirron toimijuutta ei aineistossani kuvannut pelkkä läsnäolo tai mainitseminen, vaan tiedonsiirron toimijuuteen yhdistin ennemmin aktiivisen sidoksellisuuden. Aktiivisuutta kuvasivat esimerkiksi sanat kirjannut, palaveerata, täyttää, sopia, tehdä, kertoa tai puhua. Keskiössä olikin Kumpulaisen ym. (2010, 23) ja Lehtisen (2009, 90) kuvausten mukainen toimijuus, jolloin toimijaa kuunnellaan ja hänen toiminnallaan tunnustetaan olevan merkityksellisyyttä (ks. luku 4.2.2). Täten toimijaksi nimeäminen ei tässä tutkimuksessa automaattisesti tuottanut toimijuutta. Erotinkin nämä kaksi käsitettä toisistaan toimijaksi ja toimijuudeksi. Havaitsin, että toimijuutta voitiin kuvata tarkastelutapani mukaan olevan esi- ja

alkuopettajilla, erityisopettajilla, rehtoreilla, vanhemmilla, lapsilla ja oppilailla, puheterapeutilla sekä terveydenhoitajalla (terkka). Toimijuutta tiedonsiirrossa esittelen yksityiskohtaisemmin luvuissa 6.3 ja 7.3.

Tiedonsiirron merkitysrakenne

Edellä esitettyjen tutkimukseni kolmen alakysymyksen lisäksi hahmotin tarinoissa tiedonsiirtoa kuvatus prosessina tai yksittäisenä tilanteena, joissa oli ryhmän tai yksilön perspektiivi. Tiedonsiirtoa kuvattiinkin aineistossani tämän perusteella neljänlaisena yhdistelmänä: Ryhmäprosessiksi, yksilöprosessiksi ryhmätilanteeksi tai yksilötilanteeksi. Tämä kuvaamisen tapa näyttäytyi merkityskarttana ts. merkitysrakenteena (ks. luku 2), jossa tiedonsiirrolle annetut, edellä kuvatut kolmenlaiset merkitykset ilmentyivät hieman vaihdellen.

Ryhmäprosessia kuvasi sellainen tarina, jossa tiedonsiirrosta kirjoitettiin koko luokan tai koulun asiana vuodenvuoroon tai johonkin muuhun pidempään aikajänteeseen liitettynä. Oleellista oli, että eri tilanteet ja prosessit vaihtelivat eikä tarinaa voitu suoraan liittää yksittäiseen tilanteeseen tai henkilöön. Yksilöprosessi kuvasi kohdennetusti tiedonsiirtoa, jossa tiedonsiirron kohde oli selkeästi yksilö ja tiedonsiirtoa tapahtui kertaluonteisesta tilanteesta poiketen pidempiaikaisesti. Ryhmätilanne puolestaan kuvasi tarinoita, joissa tiedonsiirtotilanne oli määritelty, mutta tilanteessa käsiteltiin useamman lapsen tiedonsiirron asioita ja tietoja. Yksilötilanne kuvasi tiedonsiirtoa siten, että molemmat sekä tilanne ja tiedonsiirron kohde yksilöitiin. Tällöin tarina ilmensi tietyssä tilanteessa tietyn lapsen asioiden pohdintaa. Avaan tiedonsiirron merkitysrakennetta kuvion avulla luvussa 7.4.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen sisällönanalyysillä saatuja tutkimustuloksia. Tulosluvussa tärkeää on kaikkien tutkimuskysymysten tarkastelu, jossa pääpaino on johtopäätösten taustoittaminen. Tarkoitus on tuoda esiin tutkimuskysymyksiin vastaamista. (Hirsjärvi ym. 2012, 263.) Tämä luku luokin pohjaa tutkimukseni tulosten tarkastelulle ja johtopäätöksille sekä havainnollistaa aineistosta keskeisiä seikkoja tutkimuskysymysten kontekstissa. Sitaatein tavoittelen esi- ja alkuopettajien äänen esiintuontia.

6.1 Tiedonsiirtoa estävät ja edistävät tekijät

Eläytymistarinoiden variaatiot ohjasivat jo itsessään havaitsemaan tiedonsiirtoa estäviä ja edistäviä tekijöitä aineistosta. Tarinoissa kuvattiin moninaisesti seikkoja, jotka vaikeuttivat tiedon siirtymistä tai olivat tiedonsiirron tukena.

6.1.1 Ajanhallinta

Ajanhallintaan liittyvät onnistuneen variaation tarinat kuvastivat ennakoinnin tärkeyttä sekä kiireettömyyttä. Epäonnistuneen variaation tarinat esiintöivät kiirettä sekä ennakoinnin puuttumista joka toi ajanhallinnallista haastetta. Merkittävää on, ettei alkuopettajien tarinoissa ilmentynyt kiireeseen liitettävää ajanhallintaa lainkaan, vaan ajanhallinta liittyi heidän tarinoissaan vain ennakointiin. Aineistossani kiire ja kiireettömyys olivat täten yksipuolisesti esiopettajien mainitsemia tekijöitä. Seuraavassa on tekstisitaatteja tarinoista, joissa kuvattiin ajanhallintaa:

EOE3: ...palaveri pidetään, mutta joku tulee vähän myöhässä... hätäisesti sovitaan jotakin...suunnitellaan hirveellä kiireellä...

EOE5:Koulun opettajalla on paljon kiireitä... mitään yhteistä toimintaa koululaisten ja eskarilaisten kanssa ei ole vielä järjestetty...

EOO7:Tiedonsiirtopalaveri alkoi ennalta sovittuna ajankohtana, jolloin molemmat osapuolet tiesivät, ettei tilanteessa ole kiire ...

AOO4: ...tällaisessa tilanteessa pystyy heti antamaan tarvittavaa tukea oppilaalle, kun tietää hänen erityistarpeensa. Muussa tapauksessa kuluisi turhaa aikaa siihen, että pääsisi perille lapsen mahdollisista ongelmista.

Aiempi siirtymätutkimus ei ole löytänyt kiireelle tai kiireettömyydelle merkityksellisyyttä. Enemmän on pohdittu ennakoinnin ja suunnitelmallisuuden tärkeyttä siirtymien onnistumiselle. (Dockett & Perry 2001, 4-5; Peters 2010, 2.) Näyttääkin siltä, että siirtymissä on mahdollista esiintyä myös sellaisia tekijöitä, jotka eivät välttämättä tule havaituiksi esimerkiksi haastattelujen keinoin. Kun tarkastellaan siirtymäkäytänteiden tapahtumia ja niiden onnistumista tai epäonnistumista mahdollisuuksina, tämänkaltaiset yksityiskohtaisemmat huomiot saattavat saada enemmän sijaa. Tämä havainto voi myös ilmentää eläytymismenetelmän ainutlaatuisuutta mahdollisuuksien tunnistajana.

6.1.2 Hallinnolliset ratkaisut

Hallinnollisten ratkaisujen yhteydessä tarinoissa pohdittiin tiedonsiirtopalaveria ja siinä käytettyjä lomakkeita, oppimisympäristöjen välimatkaa, yhteisopettajuutta, alkuopettajan tietämistä ennakkoon sekä luokka- ja ryhmäjaon kysymyksiä. Molemmat variaatiot toivat esiin hallinnollisten kysymysten roolia tiedonsiirrossa. Kuitenkin hallinnolliset ratkaisut näyttäytyivät aineistossani sekä esi- että alkuopettajilla enemmän tiedonsiirtoa edistävänä kuin estävänä tekijänä. Tästä johtuen aineistoni perusteella, olisi erityisen tärkeää tunnistaa ja tukea niitä hallinnollisia ratkaisuja, joiden voidaan olettaa olevan hyödyllisiä esi- ja alkuopetuksen välisessä tiedonsiirrossa.

Tiedonsiirtopalaveri

Tiedonsiirtopalaveri oli hallinnollisena tiedonsiirtoa edistävänä siirtymäkäytänteenä erityisesti esiopettajien tarinoissa huomioitua. Esiopettajat toivat tarinoissaan esiin tiedonsiirtolomakkeiden tai kaavakkeiden käyttöä. Lomakkeita ja kaavakkeita kuvattiin sekä oppimisen erityistuen asioita huomioivaksi, että lapsen persoonallisuutta esiintuovaksi. Näyttääkin siltä, että tämänlainen dokumentti on erityisen keskeinen komponentti tiedonsiirtopalaverissa.

Alkuopettajat käsittelevät tiedonsiirtopalaveria kolmessa tarinassa ja esiopettajat puolestaan yhdessätoista. Molemmat variaatiot saivat tiedonsiirtopalaverin osalta mainintoja melko tasaisesti, eikä variaatio siten ollut merkittävä tekijä tiedonsiirtopalaverin osalta. Seuraavassa on sitaatteja tiedonsiirtopalaveria käsittelevistä tarinoista:

EOE3: ...tiedonsiirtopalaveri saatiin sovittua... Kaavakkeeseen olen kirjoittanut niin ympäripyöreitä että ei siitä saa oikein kiinni...

EOO2: Luokanopettajat puolestaan olivat silmälle läpi lasten/tulevien oppilaidensa lomakkeet ja miettineet muutamat kysymykset valmiiksi esiopettajille.

EOO7: Tiedonsiirtopalaveri alkoi ennalta sovittuna ajankohtana... esitietokaavake ei ollut vain rasti ruutuun tyyppinen lomake, vaan sisälsi myös avoimin kysymyksiä mahdollistettua lapsen vahvuuksien ja persoonallisuuden esiin tuomista. Kaavakkeissa oli myös lasten kuvat...

AOE2: ...luokanopettaja oli käynyt tiedonsiirtopalaverissa koulutulokkaiden eskareissa jo keväällä ja saanut tietoa lasten taidoista ja erityishuomiota vaativista asioista... ”Elli” tuli kuitenkin eri paikkakunnalta ja hänestä opettaja ei saanut juurikaan tietoa....

AOO2: Tiedonsiirtopalaverissa käytiin läpi ”Onnin” saamat tukitoimet...

Siirtymäkäytänteet ovat osin opettajien itsensä luomia. Hallinnolliset ratkaisut kuitenkin kehystävät institutionaalisia normeja, joita tulee noudattaa (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 14). Tämänkaltaiseen hallinnon velvoittavaan rooliin viitattiin kahdessa seuraavassa esiopettajan tarinassa:

EOE9: Puhelun jälkeen ”Teija” muistaa, että eskarioppilaista pitäisi olla tiedonsiirto koulun kanssa. ”Teijan” muistuttaessa tiedonsiirron velvoittavuudesta tapaamiselle sovittiin päivämäärä...

EOO2: Näistä lomakkeista ja niiden vastuusta oli jo aiemmin tiedotettu myös esiopettajia... Itse palaverissa keskustelu sujui ongelmitta...

Aineistoni viittaa velvoittavuuden tunnistamisen osalta tilanteeseen, jossa käytänteiden ylläpito ja suunnittelutyö siirtymissä ovat enemmän esiopettajien vastuulla.

Toisaalta rehtorinkin vastuuta tiedonsiirtopalaverista kuvattiin yhdessä esiopettajan tarinassa seuraavasti:

EOO2:Tulevan koulun rehtori oli hoitanut päivästä ja ajankohdasta tiedottamisen sekä esikoulun henkilökunnalle että tuleville luokanopettajille ...

Näyttää siltä, että tiedonsiirron palaverista vastuuta on jollain tapaa jaettu, mutta vastuu näyttyy erityisen vahvana esiopettajien taholta. Tätä tukivat aineistossa kuvatut esiopettajien täyttämät kaavakkeet sekä monesti mainittu tietous lapsista.

Oppimisympäristö ja yhteisopettajuus

Aineistossani esiintyi myös pohdintaa fyysisiin oppimisympäristöihin sekä yhteisopettajuuteen kohdistuen. Seuraavassa tämänlaisista tarinoista esimerkkisitaatteja:

EOE5:Koululaiset ja eskarilaiset ovat eri rakennuksissa ja viettävät aikaa ulkona eri pihossa...mitään yhteistä toimintaa koululaisten ja eskarilaisten kanssa ei ole vielä järjestetty...

EOO6:Parhaat edellytykset esi- ja alkuopetuksen väliselle onnistuneelle tiedonsiirrolle ovat silloin, kun esi- ja alkuopetusta toteutetaan samassa paikassa...

EOO11:...koulun ollessa kyläkoulu alkuopetus toteutuu yhdysluokkaopetuksena...Fyysiset puitteet ja tilat ovat siis tutut, samoin ihmisten kasvot...

AOO5:Nykyisessä työyksikössäni eskarit ovat fyysisesti samassa rakennuksessa. ...Eli näemme päivittäin... Tietoa meille siirtyy noin niin kuin ihan sanattomasti ihan arjen tiimellyksessä... Yhteisopettajuuden hengen mukaan opettajaa opettivat kaikkia ekaluokkalaisia yhtä monta päivää, ennen kuin teimme luokkajaot...Kun olimme keskenämme saaneet lapset jaettua kolmeksi eri luokaksi, niin tapasimme eskariopet. Tällöin kerroimme luokkien ”kaavailut”. Meillä olisi paljon kyseltävää ja he kertoivat omat näkemyksensä ryhmien toimivuudesta, kaverisuhteista jne.... Koin tämän erittäin hyödylliseksi...

Esi- ja alkuopettajat huomioivat aineistossani oppimisympäristöjen lähekkäisyyden tiedonsiirtoa edistävänä tekijänä. Aineistoni perusteella näyttääkin siltä, että pidempi fyysinen välimatka tulevaan kouluun tulisi huomioida tiedonsiirtoa estävänä tekijänä. Fyysinen lähekkäisyys oppimisympäristöissä näyttää aineistoni perusteella tukevan myös sanaton kommunikatiota sekä luovan laajempia edellytyksiä ja mahdollisuuksia siirtää tietoa eri yhteyksissä.

Lisäksi aineistossani yhteisopettajuus kuvattiin vain tiedonsiirtoa edistävänä tekijänä. Yhteisopettajuuden todettiin aineistossani esimerkiksi tukevan ”tuttuuden kokemusta” ja

helpottavan lapsiin tutustumista. Näissä positiivisen variaation tarinoissa voitiinkin todeta onnistumisen ja hyödyllisyyden kuvailua yhteisopettajuudelle.

Tulevan alkuopettajan tietäminen

Sekä esi- ja alkuopettajat käsitelivät seuraavan kauden alkuopettajan tiedossa olemisen tärkeyttä tiedonsiirron onnistumiseksi:

EOE3: ...alkuopettajat eivät ole vielä tiedossa, joten paikalla on tämän vuoden alkuopettajat... Osaa opettajista ei oikein tunnu kiinnostavan. Niitäkin joita vähän kiinnostaa nyökkäilevät, mutta dialogia ei muuten synny eikä kukaan kysy mitään tarkentavia kysymyksiä...

EOE5: ...tämä opettaja ei ole kuitenkaan se, joka tulee opettamaan lapsia ensi vuonna... Uuden opettajan kanssa ehditään pitää yksi palaveri, jossa siirretään tietoja muutamasta oleellisimmasta lapsesta heidän tulevalle opettajalle...

EOO8: Tiedonsiirrossa esi- ja alkuopetuksen välillä onnistuttiin, koska luokanopettaja tutustui seuraavan vuoden oppilaisiinsa luonnollisesti jo heidän esiopetusvuonnaan yhteisillä hetkillä ja tunneilla...

AOO5: Eskariopet kertoivat lapsista meille opettajille. Saimme myös tiedonsiirtolomakkeet, jotka eskariopet olivat täyttäneet... Meillä oli paljon kyseltävää ja he kertoivat omat näkemyksensä ryhmien toimivuudesta, kaverisuhteista jne. Koin tämän erittäin hyödylliseksi...

Epäonnistuneen variaation tarinoissa kuvattiin tiedonsiirron haasteita, mikäli tietoa ei kyetä siirtämään tulevalle opettajalle. Tarinoissa ilmentyi kiinnostuksen puutetta ja yksityiskohtaisemman tiedon vaillinaisuutta mikäli tuleva opettaja ei ole vielä tiedossa. Voidaan aineistoni perusteella olettaa koettavan onnistumisen ja syvemmän investoinnin hetkiä tiedon siirtämisessä mikäli tiedon siirtyminen tapahtuu sitä ajantasaisesti kaipaavalle henkilölle.

6.1.3 Oppilaiden hälinä ja opettajan samanaikaistoiminta

Aineistossani vain yksi esiopettaja kuvasi tilanteen, jossa tietoa ei saatu siirrettyä oppilaiden hälinän ja opettajan samanaikaisten tehtävien tekemisen, ”multitaskauksen” vuoksi. Näyttää siltä, että tämänkaltaista haasteellisuutta ei kuitenkaan koeta vahvasti tiedonsiirron yhteyteen. Seuraavassa on tästä ainoasta tarinasta sitaatti:

EOE3: ...erityisopettaja oli max. 15 min lapset hälisivät siirtymätilanteessa kun yritimme kaikkien muiden äänten yli vaihtaa muutaman sanan... ja samalla ohjasin lapsia riisumisesta pöytätehtäviin (multitaskausta.....)

Tiedonsiirrolle kuvataankin läpi aineiston ennemmin rakentuneen hetkiä, joissa tiedonsiirto mahdollistuu. Vaikuttaa siltä, että oppilaiden rauhattomuudelle tai opettajan päällekkäisten tehtävien tekemiselle ei anneta oleellista tiedonsiirtoa estävää merkityksellisyyttä.

6.1.4 Vuorovaikutus

Tiedonsiirtoon liitettävä vuorovaikutus ilmeni tarinoissa puheena tai kanssakäymisenä esimerkiksi termeillä; suhtautuminen, kommentointi tai mielipiteen ilmaisu. Vuorovaikutukseen liitettäviä ilmaisuja tai kuvailua todensin tarinoista sekä esi- että alkuopettajien taholta molemmissa variaatioissa. Huomionarvoista on lasten vähäinen osuus vuorovaikutuksessa. Lapsia kyllä mainittiin, mutta tiedonsiirtoon liitettävää aktiivista vuorovaikutusta oli aineistossa vähäisesti. Lapset mainittiin tiedonsiirtoon liittyen ennemmin havainnon kohteena, jolloin selkeää vuorovaikutusta ei voinut lasten ja aikuisten välillä aineistolähtöisesti tarkasteltuna määrittää. Peräkylä ja Stevanovic (2016) puhuvat kehollisesta läsnäolosta. Tällöin tietoa voidaan olettaa siirtyvän myös kohdetta tarkkailemalla, jolloin normatiivisesta poikkeava käyttäytyminen saa erityishuomion. (Peräkylä & Stevanovic 2016, 37.) Seuraavassa esimerkkisitaatit tämänkaltaiseen keholliseen läsnäoloon liittyen:

EOE12: Kerranpa eskarissa oli kaveri, jonka päivät koostuivat vauhdista ja vaarallisista tilanteista, haasteista ja hankalista hetkistä, kiireestä ja kaikenlaisesta kaahailusta.

AOO3: ...pojan silmistä ja olemuksesta näkyi kuinka syvästi osaamattomuus harmitti. Kirjat ja muut välineet lensivät lattialle pulpetilta sellaisella vauhdilla että muutama oppilas luokassa pelästy...

Vuorovaikutus ilmenikin selkeämmin aikuisten välillä. Tällöin tarinoista voitiin todentaa vuorovaikutuksen mainintaa ja puhetta, vuorovaikutuksellista kanssakäymistä tai näiden puutteiden tai haasteiden kuvaamista variaatiosidonnaisesti:

EOE1: "Ellan" vanhemmat ovat hiljaisia, vuorovaikutteista keskustelua on vaikea saada alulle...

EOE9: ...kouluun soittaessa eskariopettajaan suhtauduttiin viileästi, eikä kukaan kysynyt oppilaista mitään...

EOO7: "...vuorovaikutus oli molemmin puolin vilkasta eikä tilanteessa sattunut keskeytyksiä... tiedonsiirto tapahtui palaverityyppisesti yhdellä tapaamisella...

EOO9: "...opettajien sekä eskariopettajan välillä oli toisia arvostava suhtautuminen...

AOE1: "...opettajat puhkuvat ja kilvan kommentoivat eskariopettajien työtä. ..kommentoitavaa löytyy siitä, kun kirjaimetkin on väärin opetettu...

AOO1: ...ja lopuksi juttelevat ekaluokan opettajien kanssa siitä mitä koulu odottaa eskareiden osaavan kouluun tullessaan. Tätä juttelua jatketaan muutaman kerran lukukaudessa pidetyissä yhteisissä tapahtumissa...

AOO5: ...mielestäni on tärkeää käyttää esiopettajien tietotaitoa ja lapsen tuntemusta hyödyksi...

Keskinäiseen kunnioitukseen liitettävää kuvaamista havaitsin sekä esi- että alkuopettajien taholta (esimerkiksi EOE9, EOO9, AOE1 ja AOO5). Tämä seikka näkyi aineistossani erityisesti vuorovaikutuksen yhteydessä ja ilmentyi molemmissa variaatioissa. Näissä kuvauksissa keskinäisen kunnioituksen ja arvostuksen puute esti tiedonsiirtoa, kunnioituksen ja arvostuksen edistäessä sitä. Vuorovaikutus liitettiin onnistuneeseen tiedonsiirtoon esiopettajan tarinassa (EOO7) kuvaten sitä vilkkaana sekä keskeytymättömänä. Alkuopettajat kuvasivat vuorovaikutusta onnistuneiden variaatioiden tiedonsiirrossa säännöllisenä jutteluna, arvostuksena ja tietämyksenä joka edisti tiedonsiirtoa.

Tarkastellessa tiedonsiirtoa estäviä tekijöitä vuorovaikutuksen osalta, voidaan yhdestä esiopettajan tarinasta löytää myös Engeströmin (1993) vuorovaikutuksen jaon piirteitä (ks. luku 4.2). Esiopettaja kuvaa epäonnistunutta tiedonsiirron tilannetta vanhempien ja esiopettajan vuorovaikutukseen liittyen seuraavasti:

EOE1:..tuon kuitenkin vanhemmille huoltani esiin ja kysyn onko heillä ollut huolta "Ellan" oppimiseen liittyvissä asioissa. Vanhemmat ovat sitä mieltä, että "Ellalla" ei ole haasteita eivätkä he jaa huolten aiheita...

Tässä tarinassa tiedonsiirtoon liittyvät näkemyserot tuen tarpeista aiheuttavat vuorovaikutushaastetta. Kulttuurista kohtaamattomuutta tuen tarpeista esiintyy. Vanhemmat puolestaan eivät jaa yhdenmukaista huolta, sillä heillä on eri näkemys siitä, millaisia valmiuksia

lapselta odotetaan. Tästä johtuen omat näkökulmat ovat vahvat eikä jousto eroteta. Vanhemmat ja esiopettaja keskittyvät omiin näkökulmiinsa. Tällöin voidaan havainnoida Engeströmin (1993, 107) esiintuomaa oman reviiirin ylläpitoa. Tilanne jatkuu seuraavasti:

EOE1: ...edelleen vanhemmat eivät näe syytä huoleen. Keskustelussa erilaiset näkökulmat tulevat esille ja vanhemmat kokevat, etteivät ole tulleet kuulluksi. Yhteistä kieltä keskustelulle on vaikea löytää...

Tilanteen edistymisessä voidaan havaita kooperatiivista vuorovaikutusta. Engeström (1993, 108) esiintuo vuoropuhelua, jossa osanottajat vaihtavat ajatuksiaan (kohteesta). Kohde voidaan myös kuvata ongelmaksi, jota osanottajat käsittelevät (Engeström 1993, 109). Tässä tarinassa ongelma näyttää huolena ”Ellan” oppimisvalmiuksista. Engeströmin (1993, 109) kuvaamaa kolmatta vaihetta, kommunikaatiota eli käsikirjoituksen uudelleenrakentamista, ei voida katsoa muodostuneen, sillä omat näkemykset ohjaavat osapuolia tarinan loppuun saakka, eikä toisen näkökulmaa lopulta tunnusteta. Tietoa ei tästä johtuen saada siirretyksi vuorovaikutushaasteen muodostuttua esteeksi:

EOE1: ...opettajan keinot ”Ellan” kokonaisvaltaisessa tukemisessa on vähäisemmät ilman yhteistä linjaa vanhempien kanssa.. Tämän seurauksena en myöskään saa mielestäni tarvittavaa tietoa, jota voisin siirtää tulevaan kouluun koulunkäynnin tuen saamiseksi.. Tiedonsiirto koko prosessissa on epäonnistunut...

Tässä edeltävässä tarinassa opettajan ja vanhempien eriävät näkemykset lapsen oppimiseen liittyen tuottivat haasteen, jolloin päädyttiin epäonnistuneeseen tiedonsiirtoon. Tästä johtuen edellinen tarina on mahdollista tulkita myös oppimisvalmiuksien eriäväksi kulttuuriseksi tulkinnaksi.

6.1.5 Yhteistyö

Esi- ja alkuopettajat kuvasivat tarinoissaan keskinäisen yhteistyön puuttumista tiedonsiirtoa estävänä. Yhteistyön sujuminen ja monipuolisuus nähtiin tiedonsiirtoa edistävänä. Aineistossani tuotiinkin esille kaikenlaisen onnistuneen yhteistyön keskeinen asema esi- ja alkuopetuksen välisessä tiedonsiirrossa. Tämä voidaan nähdä myös uusien esi- ja perusopetus suunnitelmien noudattamiseksi, jossa yhteistyöllä on erityinen asema. Aluksi esittelen tekstisitaatteja tarinoista, jotka kuvaavat esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä:

EOE6: Esi- ja alkuopetuksen tiedonsiirto on yhteispeliä puolin ja toisin. Jos ei tehdä yhteistyötä, on vaikea kuvitella tiedonsiirtoaakaan...

EOO4: ...tällä kaudella yhteistyö lähikoulun alkuopetuksen kanssa sujui loistavasti. Yhteistyö aloitettiin jo syksyllä, syysloman jälkeen... Loistavaa oli se, että kaikki paperit, jotka toimitimme esikoulusta kouluun otettiin ilolla vastaan. Ei tuntunut siltä, että olisi tehnyt niiden kanssa turhaa työtä. Syksyllä yhteistyö jatkui vielä...

EOO9: ...molemmat ymmärsivät, että hyvällä yhteistyöllä voidaan merkittävästi myötävaikuttamaa oppilaan koulunaloitusta. Yhteistyön monipuolisuus rikastutti myös eskarin arkea...

EOO10: Toimiva ja onnistunut yhteistyö on tapahtunut erilaisten opetuskokonaisuuksien kautta, jolloin esiluokan ja alkuopetuksen oppilaat ovat tehneet työtä yhdessä ryhmissä erilaisissa ryhmissä.

EOO11: ...eskari ja alkuopetus sijaitsevat fyysisesti lähekkäin..lukuvuoden edetessä yhteistyö tiivistyy...

AOO1: ...ollaan huomattu, että yhdessä toimien ja yhdessä tehden ollaan vahvempia. Koulun aloittamisen jännitys on vähentynyt. Ja opettajien työssäjaksaminen lisääntynyt.

AOO2: Koulun ja eskarin välillä oli vuoden aikana yhteistyötä; oli ulkoilupäivä syksyllä, johon sekä eskariope, että luokanopettaja ohjaajineen suunnitteli liikuntarasteja...

Esiopettaja (EOO9) liitti toimivaa ja monipuolista yhteistyötä lisäksi arjen rikastuttamiseen. Alkuopettaja (AOO1) kuvasi tämän kaltaisen yhteistyön jopa voimaannuttavan, vähentävän koulunaloituksen jännitystä sekä tukevan työhyvinvointia. Yhteistyön merkityksellisyys näyttäytyi aineistossani moninaisena erityisesti onnistuneen variaation tarinoissa. Yhteistyö ei pelkästään tuo sujuvuutta tiedonsiirtoon ja tästä johtuen edistä tiedonsiirtoa, vaan tiedonsiirron mahdollistamiseksi tehtävällä yhteistyöllä oli aineistossani yhteyttä opettajan työssä jaksamiseen. Lisäksi yhteistyön tapoja mainittiin moninaisesti. Yhteistyön muodoiksi aineistossa nimettiin esimerkiksi kummitoiminta ja erilaiset yhteistoiminnan hetket kuten ulkoilupäivä ja ryhmätyöskentely.

Esiopettaja (EOO4) viittasi tarinassaan siihen, että yhteistyö on hyvin läheinen käsite tiedonsiirron kanssa. Tarinassa kuvattiin laajasti yhteistyötä ja sen mahdollistamista. Näyttää siltä, että toisinaan voi olla haasteellista erottaa tiedonsiirtoa omaksi käsitteekseen ja yhteistyö

mielletään itsessään jo tiedonsiirroksi. Tämä seikka ilmentyi useassa yhteistyötä käsittelevässä positiivisen variaation tarinassa.

Aineistoni ilmensi myös opettajien ja vanhempien välistä yhteistyötä. Säännöllisyyttä on aiemmin pohdittu vanhemman ja opetushenkilöstön väliselle yhteistyölle tärkeänä (Hujala ym. 2012, 101). Variaatio esiintoi seikan, että mikäli yhteistyö ei mahdollistu johtaa se tiedon siirtymisen pulmiin. Tämä viittaakin tilanteeseen, jossa yhteistyötä säännöllisesti ylläpitämällä voidaan saavuttaa mahdollisimman hyvä alusta tiedonsiirrolle.

Huomionarvoista on, että vanhempia ei kuvattu tiedonsiirtoon liittyen lainkaan vain viidessä tarinassa, kolmessa esiopettajan ja kahdessa alkuopettajan kirjoittamassa tarinassa. Näyttääkin siltä, että vanhempien ymmärretään vahvasti liittyvän tiedonsiirtoon esi- ja alkuopettajien kuvaamana. Aineistossa kuvattiin opetushenkilöstön ja vanhempien välistä kanssakäymistä lähinnä keskustelun, vuorovaikutuksen kautta, joka voidaan myös tässä tarkastelussa ymmärtää yhteistyöksi. Yhteistyö termiä ei kuitenkaan käytetty suoraan, kuten esi- ja alkuopettajien välisessä kanssakäymisessä. Seuraavassa on sitaatteja vanhempien ja opetushenkilöstön väliseen yhteistyöhön liittyen:

EOE1: Vanhempien kanssa pidetään vielä palaveri, jossa siirrettäviä asioita käydään läpi. Vanhemmat tarttuvat tiedonsiirron lomakkeen sanavalintoihin ja sisältöön...

EOO4: ...loppukeväästä toteutui myös kouluun tutustumispäivä ja vanhemmille suunnattu vanhempainilta, jossa olin myös mukana...

AOE1: Elo- syyskuussa opettajat pitävät tutustumistapaamiset oppilaiden vanhemmille ja saavat kuulla, että...

AOE4: ...äiti huoltajana ei olisi aiemmin myöntänyt tai antanut lupaa siihen, että pojan oppimiseen liittyviä ongelmia aloitettaisiin selvittää tarkemmin...

AOO1: Toukokuussa "Hahtuvan" koululla järjestetään tulevien ekaluokkalaisten vanhemmille vanhempainilta, jossa tulevat opettajat esittäytyvät ja kertovat koulun käytänteistä...

Esiopettajat kuvasivat vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä lähinnä tiedonsiirtopalaveriin liittyväksi. Tiedonsiirron kaavake, joka sisältää lasta koskevaa tietoa, onkin useimmiten muodostettu esiopetuksen henkilökunnan ja vanhempien yhteistyöllä (Kampman ym. 2015, 200). Vanhempainilta ja tutustumistapaaminen saivat yhteistyömuotoina mainintaa sekä esi- että alkuopettajilta, joskin alkuopettajat toivat enemmän vanhempainiltaa esiin. Vanhempainillan

rooliin yhteistyössä viitataan esi- ja alkuopetuksen asiakirjoissa esimerkiksi toteamalla, että vanhempien on tärkeää tutustua tuleviin esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristöihin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36).

6.2 Tiedonsiirron tehtävät

6.2.1 Lasta koskevan tiedon esiintuonti

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan tiedonsiirron tavoitteena olevan lasta koskevan ja oppimisen kannalta oleellisen tiedon siirtämisen. Itsestäänselvyys onkin tiedon siirtämisen tehtävä. Aineistoni tarinat kuvasivat lisäksi sitä, että tiedonsiirrossa merkityksellistä on tuoda siirrettävää tietoa jollain tapaa esiin. Tärkeää on täten myös se, millaiseksi esiintuotu ja siirrettäväksi tarkoitettu tieto kuvattiin. Siirrettävää tietoa määriteltiin jokaisessa aineistoni tarinassa sekä tiedon kuvailuissa ilmeni myös kulttuurista yhdenmukaisuutta. Alla olevista sitaateista ilmenee lasta koskevan tiedon ominaisuuksia sekä tiedon esiintuonin tapoja:

EOE12: ...eskarioppe mielti, että mikähän on nyt sitä ”opetuksen järjestämisen kannalta välttämätöntä tietoa...

EOO4: ...,mutta toki myös puhuimme lasten persoonallisuuksista ja nykyisistä haasteista myös esimerkiksi käyttäytymisen tai sosiaalisesta kanssakäymisestä...

EOO7: ...jokaisesta lapsesta oli esiopettajan toimesta täytetty esitietokaavake, joka ei ollut vain rasti ruutuun- tyyppinen lomake vaan sisälsi myös avoimin kysymyksin mahdollistettua lapsen vahvuuksien ja persoonallisuuden esiin tuomista. Kaavakkeissa oli myös lasten kuvat...

AOE2: ...”Elli” tuli kuitenkin eri paikkakunnalta ja hänestä opettaja ei saanut juurikaan tietoja, vaikka soitti heti koulun alettua ”Ellin” eskariin...

AOO4: ...pystyy heti antamaan tarvittavaa tukea oppilaalle, kun tietää hänen erityistarpeensa...

AOO5: ...teimme merkintöjä taulukkoon (esim. ketkä eivät tule toimeen keskenään, kuka osaa lukea, mahdolliset tuen tarvitsijat jne.)...

Huomataan että aineistoni tarinoissa siirrettäväksi tiedoksi kuvataan esimerkiksi oppimista tukeva tieto, jossa huomioidaan kunkin kouluvalmiuksia, tuen tarpeita sekä vielä lasten vahvuudet ja persoona. Eräs alkuopettaja kuvasi myös diagnoosien tietämisen tarpeellisuutta. Haasteeksi muodostuu tiedon siirtymättömyys ja kapeus. Aineistoni tarinat ilmentävät siltä, että siirretyn tiedon olemuksella ei lopulta ole merkityksellisyyttä mikäli se ei saavuta vastaanottajaa. Epäonnistuneessa variaatiossa esiopettaja (EOE12) pohti sitä mikä ylipäättään on opetuksen järjestämisen kannalta välttämätöntä tietoa, epävarmuutta tuotiin esiin. Tämä saattaa kuvata tilannetta, jossa toisen ammattiryhmän tiedontarpeellisuutta on haasteellista arvioida ja kulttuurista epätietoisuutta rajapinnoilla voidaan havaita. Kulttuurista eriyvyyttä on rajapinnoilla aiemmin tunnistettu esimerkiksi näiden instituutioiden dokumentteja tutkittaessa (Turunen ym. 2013). Täten on erityisen arvokasta olla tietoinen kulttuurisista merkityksenannoista tiedon esiintuonnin mahdollistamiseksi.

Yksi alkuopettaja lisäksi esiintoi turvallisuusnäkökulmaa allergiatietouteen liittyen:

AOE3: Myöhemmin kuulin, että samanlainen tapaus pähkinöiden kanssa oli sattunut jo päiväkodissa....Eskarissa pähkinätapahtumia ei ollut ollut joten tieto oli matkalla kouluun kadonnut ja unohtunut.

Myös tämänkaltainen lapsen fyysiseen hyvinvointiin liitettävä tiedonsiirtyminen on oleellista havaita. Tiedon katoaminen tai unohtuminen tässä tarinassa aiheutti turvallisuusriskin, joten oleellista rajapinnoilla on lisäksi kiinnittää huomiota lapsen persoonallisiin tarpeisiin. Tästä johtuen esi- ja alkuopettajilta merkityksellisyyttä saava tieto tiedonsiirrossa ei välttämättä ole vain oppimisvalmiuksiin liitettävää.

6.2.2 Lapsen kouluun saattaminen ja vastaanottaminen

Yksi esiopettaja pohti lasten koulunalkua hyvältä tuntuvana ”saattaen vaihtamisena” onnistuneen variaation tarinassa. Tämä tarina ilmensi tällöin myös täsmällisen tiedon antamisen mahdollistumista alkuopetukseen:

EOO5: Tällainen ”saattaen vaihtaminen” tuntui hyvältä omasta mielestäni ja lisäsi varmasti vielä täsmätiedon antamista...

Alkuopettaja puolestaan kuvasi lapsen vastaanottamista myös onnistuneen variaation tarinassa. Tässä tarinassa korostettiin lasten vastaanottamisessa turvallisuuden tuntemusta silloin kun lapset ja lasten esiopetusmaailma ovat tulevan opettajan tiedossa:

AOO1: Elokuussa opettaja ottaa turvallisista mielin lapset vastaan. Hän tietää mitä eskarissa on tehty ja hän tietää miltä lapset näyttävät...

Saattamiselle ja vastaanottamiselle annettiin aineistossani kulttuurisesti yhdenmukaisesti positiivista huomiota. Lapsen kouluun saattamisen ja vastaanottamisen tehtävä voidaan täten tulkita positiiviseksi tiedonsiirron tehtäväksi, johon liittyy tiedonsiirron kautta saatua turvallisuuden ja täsmällisen tietouden elementtejä. Oletettavasti tämän tehtävän yhteydessä voidaan luoda rajapinnoille uusia yhteisiä kohtaamisen hetkiä. Tällöin tiedonsiirron voidaan olettaa saavan moninaisia mahdollisuuksia ja muotoja eri toimijoiden kesken.

6.2.3 Lapsen ryhmään ja kouluun sopeutuminen

Lapsen ryhmään ja kouluun sopeutumista kuvasi yksi alkuopettaja, joka liitti sopeutumisen yhtenevästi sekä onnistuneeseen että epäonnistuneeseen tiedonsiirtoon:

AOE2: ...mikäli "Ellistä" olisi saatu tietoja ennen koulun alkua olisi luokanopettaja voinut jo valmiiksi miettiä tukitoimia, joiden avulla "Elli" sopeutuisi ryhmään helpommin...

AOO2: Tiedonsiirtopalaverissa käytiin läpi "Onnin" saamat tukitoimet.... näytti, että "Onni" on sopeutunut kouluun oikein hyvin ja saa riittävästi tukitoimia...

Kouluun sopeutumista kuvattiin alkuopettajan taholta helpotettavan tukitoimien onnistuneen kohdentamisen avulla. Mikäli tukitoimia on kohdennettu tiedonsiirron avulla ennakoiden ja riittävästi, on sillä alkuopettajan mukaan ryhmään ja kouluun sopeuttavaa vaikutusta.

6.2.4 Lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen

Epäonnistuneessa variaatiossa kuvattiin oppimisen tukemisen haastetta tiedonsiirtoon liittyen. Haasteeksi muodostui koulunkäynnin tukemisen saavuttamattomuus:

EOE1: ...eikä vanhemmat vieneet lasta puheterapiaan, jotta olisimme saaneet enemmän tietoa ”Ellan” haasteista ja vahvuuksista. Tämän seurauksena en myöskään saa mielestäni tarvittavaa tietoa, jota voisin siirtää tulevaan kouluun koulunkäynnin tuen saamiseksi...

Havaitsin myös oppimista ja koulunkäyntiä tukevaa tehtäväkuvailua positiivisen variaation tarinoissa. Tällöin tukitoimia kyettiin aloittamaan koulunkäynnin sujumisen edesauttamiseksi tai pohdittiin oikea-aikaisten tukitoimien vaikutusta koulutaipaleen aloittamisen tukemiseen:

EOO6: ...jotta esiopetusvuoden aikana pystytään tuentarvitsijoille antamaan oikeanlaista tukea koulun aloittamisen ja koulunkäynnin sujumisen edesauttamiseksi...

AOO4: Näin jälkeensä on helppo sanoa, että varhaisemmalla tuella pojalla olisi varmasti ollut helpompi koulutaipaleen aloitus...

Keskiössä lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa näyttää olevan erilaisten haasteiden tunnistaminen sekä tukitoimien oikeanlainen kohdentaminen. Tiedonsiirron onnistuessa voidaankin arvella näihin seikkoihin kyettävän vastaamaan koulupolkua sujuvoittavalla tavalla. Tämä seikka alleviivaa aiempaa huomiota siitä, että tuen tarpeiden esiintuonti on tiedonsiirrossa erityisen oleellista siitä huolimatta, että lapsen persoonan esiintuontia on aineistossa korostettu tämän ohella.

6.2.5 Yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteuttaminen sekä ylläpito

Tiedonsiirron tehtävänä voidaan nähdä aineistossani kuvattun myös yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteuttamista sekä ylläpitoa. Epäonnistuneen variaation tarinat kuvasivat yhteistyön ja vuorovaikutuksen ylläpidon epäonnistumista tai haasteellisuutta tiedonsiirtoon liittyen:

EOE6: ...jos ei tehdä yhteistyötä, on vaikea kuvitella tiedonsiirtoakaan...

EOO7: ...vuorovaikutus oli molemmin puolin vilkasta...Vaikka varsinainen tiedonsiirto tapahtui palaverityyppisesti yhdellä tapaamisella, sovittiin, että tarpeen mukaan pidetään yllä tiedotusväylää auki myöhemminkin...

EOO9: ...kevään tutustumispäivä oli sovittuna jo alkusyksystä ja se oli sama koko kaupungissa. Näin ollen tapaamiset sekä yhteistyö oli helppo toteuttaa ennen tutustumispäivää...

AOE2: ...mikäli ”Ellistä” olisi saatu tietoja ennen koulun alkua...Vanhempiin olisi myös oltu yhteydessä hyvissä ajoin ja sovittu palaveriaikaa tukitoimien ja hyvän yhteistyön käynnistämiseksi.

AOO1: ...yhteistyö jatkuu ja ekaluokkalaiset tutustuvat uusiin eskareihin ja heitä sekoitetaan erilaisiin ryhmittymiin. Suhteet eskarin aikuisiin säilyvät ja tiivistyvät koulun aikuisiin...

Nykyiset esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat tuovat esiin yhteistyön vahvaa asemaa kaikkien toimijoiden kesken (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 25–26; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35–36). Täten vuorovaikutuksen ja yhteistyön ei voida kuvata olevan itsestäänselvyys, vaan niitä on vaalittu myös normitasolla velvoittavasti. Voidaan arvella, että tämänkaltainen normitietoisuus on vahvojen merkityksenantojen kautta myös aineistoni tarinoissa tiedostettua.

Näyttää siltä, että yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteuttaminen sekä ylläpito ovat vahvasti tiedonsiirtoon kietoutuneita. Näiden elementtien erottaminen näyttäytyisi aineistoni perusteella jopa esi- ja alkuopetuksen sekä vanhempien keskinäistä toimintaa tyhjäksi tekevänä. Yhteistyötä ja vuorovaikutusta toteuttamalla sekä ylläpitämällä eri toimijoiden kesken, tuetaan tiedon siirtymistä. Tiedonsiirto näyttää lisäksi olevan peruste toteuttaa ja ylläpitää yhteistyötä ja vuorovaikutusta.

6.2.6 Luokka- ja ryhmäjaon suunnittelun tukeminen

Kaksi alkuopettajaa kuvasi tiedonsiirron merkityksellisyyttä, positiivisen variaation kahdessa tarinassa, luokka- ja ryhmäjaon suunnittelutyössä. Tiedonsiirrolla näytetään mahdollistettavan suunnittelutyötä, joka kohdentuu ennakoidusti oppilaiden keskinäisten oppimisryhmien muodostamisen tukemiseen. Seuraavassa on esimerkkejä tiedonsiirron tämänlaisesta tehtävästä:

AOO1: ...luokanopettaja voi heti alkusyksystä jakaa ja ryhmitellä lapsia erilaisiin ryhmiin...Tämän ryhmittelyn mahdollistaa kevään aikana tehdyt toimet tuleviin oppilaisiin tutustuessa...

AOO5: ...kun olimme keskenämme saaneet lapset jaettua kolmeksi eri luokaksi, niin tapasimme eskariopet. Tällöin kerroimme luokkien kaavailut. Meillä olisi paljon kyseltävää ja he kertoivat omat näkemyksensä ryhmien toimivuudesta, kaverisuhteista jne. Koin tämän erittäin hyödylliseksi. Pidin myös tästä tiedonsiirtotavasta.

Näyttää siltä, että luokka - ja ryhmäjaon kysymykset ovat tiedonsiirrossa enemmän alkuopettajien pohtimaa. Onnistuneella tiedonsiirrolla näyttää lisäksi mahdollistuvan toimivien ja sosiaalisia suhteita tukevien luokka- ja ryhmäkokonaisuuksien muodostaminen.

6.3 Toimijuus tiedonsiirrossa

Tutkimukseeni liittyvällä tarkastelutavalla (ks. luvut 4.2.2 ja 5.6) havaitsin eri opettajien, vanhempien, hallinnon edustajien, lasten ja oppilaiden sekä muiden toimijuutta. Kuvaan seuraavaksi toimijuutta aineistoni tarinoiden tekstisitaattien avulla.

6.3.1 Opettajat

Eri opettajien toimijuus ilmeni aineistossani selkeänä. Esi- ja alkuopettajien toimijuutta kuvattiin erityisen moninaisesti. Esi- ja alkuopettajien toimijuus saikin sijaa jokaisessa aineistoni tarinassa. Toimijuutta ilmentyi esimerkiksi juttelun, esitietolomakkeen täyttämisen ja kertomisen kautta. Seuraavassa tekstisitaatit osasta maininnoista:

EOE5: ...uuden opettajan kanssa ehditään pitää yksi palaveri, jossa siirretään tietoja muutamasta oleellisimmasta lapsesta heidän tulevalle opettajalle. Kaikista lapsista ei ehditä jutella, koska aika loppuu kesken...

EOO7: ...jokaisesta lapsesta oli esiopettajan toimesta täytetty esitietokaavake, joka ei ollut vain rasti ruutuun tyyppinen lomake vaan sisälsi myös avoimin kysymyksiä mahdollistettua lapsen vahvuuksien ja persoonallisuuden esiin tuomista.

AOO3: ...siirtopalaverissa eskarin ope kertoi, että pojan kanssa pääsisi helpommalla kun suostuttelisi ja näennäisesti myötäilisi...

AOO5: ...saimme myös tiedonsiirtolomakkeet, jotka eskariopet olivat täyttäneet...

Esiopettajat saivat erityistä mainintaa lasta koskevan tiedon asiantuntijoina. Tähän viittasivat esi- ja alkuopettaja seuraavissa tarinoissaan:

EOO6: Esiopettaja tietysti tuntee esiopetuksessa olevat lapset paremmin ja hän voi taas tarvittaessa kertoa enemmän ko. lapsesta.

AOO5: ...mielestäni on tärkeää käyttää esiopettajien tietotaitoa ja lapsen tuntemusta hyödyksi. Onhan he olleet lapsen kanssa parhaimmillaan tekemisissä yli viisi vuotta.

Koska tutkimukseni aiheena oleva tiedonsiirto liittyy esi- ja alkuopetuksen rajapinnoille, toimijuus näyttäytyy esi- ja alkuopettajien yhteydessä ennakoitun vahvana ja moninaisena. Seuraavaksi esittelen sitaatteja, joissa kuvattiin erityisopettajien toimijuutta:

AOE2: ...erityisopettajan kanssa konsultoituaan ”Ellin” opettaja teki pedagogisen arvion ja päätettiin hakea tehostettuun tukeen siirtymistä jo ennen vuoden vaihdetta...

EOE1: ...erityislastentarhan opettaja seuraa ”Ellan” esiopetuspäivää ja työskentelyä. Hän kiinnittää huomioita oppimisen haasteisiin...

EOO4: Helmikuussa palaveerasimme koulun erityisopettajan kanssa ja kävimme läpi lapsilapselta jokaisen lapsen. Tarkoitus oli, että näin erityisopettajalla kirkastuisi se, millaisia oppilaita kouluun on tulevana syksynä tulossa...

Erityisopettajien toimijuudessa tärkeää on ammatillinen työnkuva. Tällöin tuen ja erityistarpeiden huomiointi on olennaista. Erityisopettajat näyttävät aineistossani vahvistavan osaltaan opettajien ammattikuntaa oman erityisen ammatillisen osaamisen kautta. Kaikkien opettajien liittyminen kuitenkin ennemmin onnistuneeseen variaatioon toimijuudessa saattaa viitata keskinäisten vuorovaikutus- ja yhteistyörakenteiden toimivuuden merkityksellisyyteen.

6.3.2 Vanhemmat

Seuraavassa esittelen tekstisitaatteja, joissa kuvattiin vanhempien toimijuutta. Vanhempien toimijuus esiintyi lähinnä keskustelujen tai kirjallisen tuottamisen kautta seuraavasti:

EOE1: ...keskustelussa erilaiset näkökulmat tulevat esille ja vanhemmat kokevat, etteivät ole tulleet kuulluksi. Yhteistä kieltä keskustelulle on vaikea löytää...

EOE3: ...kävin kyllä keskustelut vanhempien kanssa mutta en saanut siitä kirjoiteltua mitään tärkeää paperille...

EOO7: Vanhemmille oli tiedotettu tulossa olevasta tiedonsiirrosta ja he olivat halutessaan saaneet kertoa kirjallisesti lapsestaan, joka teksti sitten tiedonsiirron yhteydessä toimitettiin koulun väelle...

AOE2: ...vanhempien mielestä ”Elli” on aina ollut tuollainen itsekseen viihtyvä ja hidas, eikä se ollut heidän mielestään mikään ongelma...

Vanhempien osuus tiedonhallitsijoina näyttäytyi aineistossani epäonnistuneen tiedonsiirron kuvailussa seuraavissa tarinoissa:

EOE12: ...tuli aika nopeasti yhteydenotto alkuopetuksen puolelta Siinä sitten keskusteltiin kuinka paljon voidaan eskarista kertoa asioita, koska vanhemmilta ei ole lupaa...

AOE4: ...hämärä muistikuvani on, että äiti huoltajana ei olisi aiemmin myöntänyt tai antanut lupaa siihen, että pojan oppimiseen liittyviä ongelmia aloitettaisiin selvittää tarkemmin.

Vanhempien rooli tiedonhallitsijoina (esimerkiksi Kampman ym. 2015, 200) näyttää tulleen aineistossani huomioiduksi. Näyttää lisäksi siltä, että vanhempien ääni tulee esiin tiedonsiirrossa erityisesti keskustellen. Erilaisten keskustelua mahdollistavien palaverien voidaankin arvella olevan erityinen hetki vanhempien toimijuudelle tiedonsiirrossa.

6.3.3 Hallinnon edustajat

Hallinnon edustajien toimijuus ilmeni lähinnä rehtorien kautta asioiden hoitamisena ja hallinnollisena suunnittelutyönä. Huomioitavaa on, että rehtori hallinnon edustajana oli läsnä ennemmin esiopettajien tarinoissa sekä onnistuneen variaation tarinoissa. Ainoastaan yksi esiopettaja (EOE9) viittasi rehtorin negatiiviseen toimijuuteen, turhautumiseen, tiedonsiirrossa. Merkittävää lisäksi on, että alkuopettajien epäonnistuneen variaation tarinoista maininnat rehtoreista puuttuvat kokonaan. Seuraavassa on esitelty rehtoreiden toimijuutta sitaatein:

EOE9: ...koulun rehtori on vähän turhautunut, että tätäkin (tiedonsiirtoa) pitää tehdä eikä innosta...

EOO2: Tulevan koulun rehtori oli hoitanut (palaveri) päivästä ja ajankohdasta tiedottamisen sekä esikoulun henkilökunnalle että tuleville luokanopettajille...

AOO1:Huhti-toukokuussa ennen vanhempainiltaa ja kouluuntutustumispäivää eskariopet, erityislastentarhanopettaja, rehtori... Rehtori ottaa luokkajaoissa mahdollisuuksiensa mukaan huomioon eskariopettajien kommentit...

Huomioitavaa on, ettei esiopetuksen johtajisto saanut kuin kolme mainintaa esiopettajilta kolmessa tarinassa. Näiden mainintojen yhteydessä ei voitu kuitenkaan havaita toimijuutta, vaan ennemmin esiopetuksen johtajistoa kuvattiin palaverissa läsnäolijoina. Täten esiopetuksen johtajistolle ei tällä tavoin tarkastellessa kuvata aineistoni tarinoissa toimijuutta.

6.3.1 Lapset ja oppilaat

Esi- ja alkuopettajat nimesivät lapsia ja oppilaita yhteneväisesti monin eri tavoin. Seuraavassa esitettyinä tekstisitaatit tiedonsiirron toimijuuteen liittyen, joissa viitattiin oppilaan ja lapsen (pojan) tiedon tuottamiseen tai siirtämiseen lomakkeissa tai muissa tiedonsiirron yhteyksissä:

EOO9: ...oppilaan tuntemuksille sekä ajatuksille oli oma lomakkeensa ja nämä käytiin läpi opettajan kanssa...

AOE3: ...open keretessä luokkaan poika sai sanottua että on allerginen pähkinälle... Eskarissa pähkinätapahtumia ei ollut ollut joten tieto oli matkalla kouluun kadonnut ja unohtunut.

Huomataan, että kaksi edellä esitettyä aineistoni tarinaa kuvasi tiedonsiirtoon liitettävää lapsen puhetta tai huomiointia kirjallisen materiaalin tuotossa. Aineistossani lapset olivat ennemminkin havainnoinnin kohteena, jolloin oletettavasti tietoa siirtyy myös havaitsijalle. Tämänlaista toimintaa ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan yhdistetty toimijuudeksi.

Voidaan lisäksi mainita, että lapsia ja oppilaita nimettiin alkuopettajien taholta muista luokka-asteista, joten myös muut kuin itse tiedonsiirron kohteina olevat lapset ja oppilaat liittyivät oletettavasti tiedonsiirtoon. Esiopettajat puolestaan eivät maininneet esimerkiksi päiväkodin muita lapsia lainkaan, mutta kummioppilaat saivat joitain mainintoja. Näyttää täten siltä, että koulun muutkin lapset ovat tiedonsiirrossa jollain tapaa osallisena esi- ja alkuopettajien kuvaamina.

6.3.2 Muut

Muiden toimijuutta havaitsin kahdessa epäonnistuneen variaation tarinassa. Esiopettajan tarina ilmensi lasta koskevaa tiedontuottamista tapahtuneen puheterapeutin toimesta. Tämä epäonnistuneen variaation tarina kuvasi tämän tuotetun tiedon kulun epäonnistuneen, jolloin tieto ei saavuttanut esiopettajaa. Tätä tietoa ei tästä johtuen voinut myöskään siirtää alkuopetukseen:

EOE1: ”Ella” käy kerran arviossa mutta vanhemmat jättivät muut käynnit väliin. Asiat eivät etene...esiopetukseen ei myöskään saada tietoa puheterapeutin arviosta... opettajana minulla ei ole kaikkea tietoa saatavilla, koska tiedonkulku vanhempien kautta puheterapiaan ei toiminut...

Alkuopettajan tarina kuvasi selkeästi terveydenhoitajan (terkan) osuutta kun selvitettiin tiedonkulun haastetta:

AOE3: ...terkka kertoi että pähkinäallergiasta oli keskusteltu vanhempien kanssa mutta kukaan ei ollut huomannut informoida koulua asiasta...

Aiemmin olen esiintuonut, että toimijoita oli aineistossa nimetty runsaasti (liite 2). Tässä tutkimuksessa toimijuuden tarkastelu kohdentui kuitenkin aktiivisuuden kuvaamiseen. Tästä johtuen muiden toimijuuden osuus tiedonsiirrossa havaittiin vähäiseksi.

6.4 Tiedonsiirron merkitysrakenne

Esi- ja alkuopettajien tarinat tuottivat tiedonsiirrolle monitahoisempaa merkityksellisyyttä kuin kolme edellä kuvattua alakysymystä (ks.s.22) yksinään todensivat. Tiedonsiirrolle oli löydettävissä aineistoni tarinoista myös merkityksellisyyttä joko prosessimaisena pidempiaikaisena tapahtumien sarjana tai lyhytkestoisempana kertaluonteisena tilanteena. Lisäksi näkökulmana oli koko ryhmän tai useamman lapsen tiedonsiirtäminen tai yksilöidysti yhteen lapseen keskittyvän tiedon siirtäminen. Havaitsin, että aineistoni tarinoissa tiedonsiirtoa kuvattiinkin neljänlaisena yhdistelmänä: Ryhmäprosessina, yksilöprosessina, ryhmätilanteena sekä yksilötilanteena. Täten muodostui tiedonsiirron merkitysrakenne. Seuraavissa tekstisitaateissa kuvataan kutakin tiedonsiirron nelikenttäisen merkitysrakenteen osa-alueita.

Ryhmäprosessi

Seuraavassa esimerkkisitaatit tarinoista, joissa voidaan tiedonsiirtoa yhdistää ryhmäprosessiin:

EOE5: Opettajat ovat pitäneet helmikuuhun mennessä yhteensä kaksi palaveria, mutta mitään yhteistä toimintaa koululaisten ja eskarilaisten kanssa ei ole vielä järjestetty. Helmikuussa ei ole vielä selvillä, kuka opettajista tulee vastaamaan heidän ensimmäisen luokkansa opetuksesta. Kummiluokkatoiminta on ollut muutaman vuoden katkolla, eikä vielä ole selvyttä jatkuko toiminta seuraavanakaan vuonna ja mikä luokka tulevien ykkösten kummiluokaksi tulisi ...

AOO1: On syyskuu 2015, kun ”Hahtuvan” koulun vieressä toimivan ”Hahtuvan” eskarin eskariopet tulevat ekaluokkiin tutustumaan. He seuraavat muutaman tunnin ekaluokan toimintaa ja lopuksi juttelevat ekaluokan opettajien kanssa siitä mitä koulu odottaa eskareiden osaavan kouluun tullessaan. Tätä juttelua jatketaan muutaman kerran lukukaudessa pidetyissä yhteisissä tapahtumissa ...

Tiedonsiirtoa ryhmäprosessiksi kuvaavat tarinat korostivat tiedonsiirron prosessimaista luonnetta esimerkiksi vuodenvaihtoon liittyen. Ryhmäprosessimainen tiedonsiirto kohdentui lisäksi kuvaamaan moninaista tiedonsiirtoa koko luokan, lapsiryhmän tai koulun näkökulmasta. Ryhmäprosessia kuvattiin aineistossani enemmän onnistuneeseen variaatioon liittyväksi.

Yksilöprosessi

Tiedonsiirtoa yksilöprosessina hahmottavat tarinat kuvasivat tiedonsiirron niin ikään pidempiaikaisena prosessina esimerkiksi lukuvuoden mukaan, mutta näkökulma liittyi yhteen tiettyyn erikseen kuvattuun lapseen ja hänen tietojensa siirtämiseen esiopetuksesta alkuopetukseen. Seuraavassa esimerkkisitaatteja yksilöprosessia kuvaavista tarinoista:

EOE1: ...syksyn aikana teemme taitojen kartoituksia sekä kielellisten että matemaattisten taitojen osalta. Huolen aiheeni vahvistuu. Varaamme vanhempien kanssa aikaa henkilökohtaiseen esiopetuksen suunnitelman tekoon. Tapaamisessa tuon esille sekä ”Ellan” vahvuuksia että huolen aiheita. ...Erityislastentarhan opettaja seuraa ”Ellan” esiopetuspäivää ja työskentelyä. Hän kiinnittää huomioita oppimisen haasteisiin... ”Ellan” tapauksessa kun kyseessä on tehostetun tuen lapsi varaamme tiedonsiirtoon palaveriaikaa tulevaan kouluun. Palaveriin osallistuu rehtori, kelto, lto ja koulun erityistyöntekijä ...

AOO2: ...luokanopettaja oli käynyt alkukevällä eskarissa seuraamassa lasten työskentelyä yhden aamupäivän ajan. Ryhmästä erottui poika, jolla oli selvästi vaikeuksia pysyä mukana työskentelyssä muun ryhmän kanssa... Ohjeet annettiin hänelle myös kuvallisina ja vaihe vaiheelta... Tiedonsiirtopalaverissa eskariopet

kertoi, että ”Onnilla” oli diagnoosi, joka sisälsi sekä viivästyneen puheen kehityksen, että ADD:hen viittaavia oireita...

Ryhmätilanne

Ryhmätilannetta kuvaava tiedonsiirto liittyi tarinoissa ainoastaan onnistuneeseen variaatioon ja kuvasi tiedonsiirtopalaveria, jossa siirrettiin useamman lapsen tietoja kertaluonteisesti. Nämä kaksi tarinaa, jotka kuvasivat ryhmätilanteen tiedonsiirtoa, olivat esiopettajien kirjoittamia:

EOO2:Tiedonsiirtopalaveripäivä oli sovittuna hyvissä ajoin. Tulevan koulun rehtori oli hoitanut päivästä ja ajankohdasta tiedottamisen sekä esikoulun henkilökunnalle että tuleville luokanopettajille ... Itse palaverissa keskustelu sujui ongelmitta ja koska luokanopettajat olivat jo valmiiksi kohdentaneet ajatuksiaan, oli täsmällisiin asioihin helppo ja selkeä paneutua ... Kaikki lapset ehdittiin myös keskustella läpi, koska ennakolta oli jaettu tietty aika jokaista lasta varten...

EOO7: ... jokaisesta lapsesta oli esiopettajan toimesta täytetty esitietokaavake, joka ei ollut vain rasti ruutuun tyyppinen lomake vaan sisälsi myös avoimin kysymyksin mahdollistettua lapsen vahvuuksien ja persoonallisuuden esiin tuomista. Kaavakkeissa oli myös lasten kuvat. Vanhemmille oli tiedotettu tulossa olevasta tiedonsiirrosta ja he olivat halutessaan saaneet kertoa kirjallisesti lapsestaan, joka teksti sitten tiedonsiirron yhteydessä toimitettiin koulun väelle. Alkuopetuksen väki sai ensin rauhassa tutustua kaikkiin papereihin ja kaavakkeisiin ja keskustelu alkoi vasta sen jälkeen...

Yksilötilanne

Aineistossa oli yksi alkuopettajan epäonnistuneen variaation tarina, joka kuvasi lasta koskevan yksilöllisen tiedon pääosin yhteen tilanteeseen liittyen:

AOE3:Oppilaat palasivat välkältä ja alkoivat porukalla avata herkkupusseja jo ennen kuin itse ehdin ulkoa sisälle. Saman tien yhdelle pojalle ilmestyi hengitysoireita ja iho alkoi punoittaa. Open keretessä luokkaan poika sai sanottua että on allerginen pähkinälle... Myöhemmin kuulin että samanlainen tapaus pähkinöiden kanssa oli sattunut jo päiväkodissa. Tästä tapauksesta tieto oli kulkenut eskariin. Eskarissa pähkinätapahtumia ei ollut ollut joten tieto oli matkalla kouluun kadonnut ja unohtunut...

Tiedonsiirtoa voidaan edellisen perusteella kuvata nelikentän muodostavana merkitysrakenteena, jossa tutkimukseni alakysymysten mukaiset esi- ja alkuopettajien antamat merkitykset tiedonsiirrolle jakautuvat hieman eritavoin. Esittelen muodostuneen kaavion ja kuvaan merkitysrakennetta tarkemmin luvussa 7.4.

7 TULOSTEN TARKASTELU

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni keskeisiä tuloksia. Aluksi kuvaan kuhunkin kolmeen tutkimuskysymykseen muodostuneita vastauksia, joita suhteutan aiempaan kirjallisuuteen sekä erityisesti tutkimustietouteen. Lopuksi esitän näiden ja laajempien annettujen merkitysten kautta muodostamani synteessin eli tiedonsiirron merkitysrakenteen. Tiedonsiirron merkitysrakennetta selvennän tiivistetyn kuvion avulla. Tiedonsiirron merkitysrakenteen esiin tuleminen vastaa osaltaan tutkimukseni laajempaan yläkysymykseen avaten tiedonsiirrolle alakysymyksiä laiveampaa merkityksellisyyttä.

7.1 Tiedonsiirtoa estävät ja edistävät tekijät

Keskeistä tiedonsiirtoa estävien ja edistävien tekijöiden yhteydessä oli ajanhallintaan liittyvä huomiointi. Havaitsin, että esiopettajat tuottivat erityisesti merkitystä kiireelle ja kiireettömyydelle. Tätä aiempi rajapintatutkimus ei ole vahvasti tunnistanut. On pohdittu enemmän suunnitelmallisuuden tärkeyttä siirtymissä (Dockett & Perry 2001, 4–5; Peters 2010, 2; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 25). Näyttäisi siltä, että rajapinnoille tulisi kohdentaa resursseja, joilla tiedonsiirtoa mahdollistetaan siten, ettei tiedonkulku esty tai vääristy kiireen vuoksi.

Hallinnollisten ratkaisujen yhteydessä oppimisympäristöjen fyysinen lähekkäisyys todettiin aineistossani tiedonsiirtoa tukevaksi. Myös Hujala ym. (2012, 100) esiintuovat tämän seikan todeten, että joustavuutta siirtymiin syntyy toimittaessa samoissa tiloissa. Lähekkäisyys yhdistää tämän lisäksi pedagogista ajattelua (Haring 2003). Kun oppimisympäristöillä on merkittävää välimatkaa Lago (2016, 10) puolestaan mainitsee päivittäisen tiedonsiirron estyvän ja toimimisen jäävän hatarien käytänteiden varaan. Nämä seikat tulisikin huomioida esimerkiksi toimitiloja suunnitellessa tai pohdittaessa yksiköiden yhdistymistä ja yhteisopettajuuden kysymyksiä. Yhteisopettajuuden ymmärtäminen tiedonsiirtoa tukevana on myös Haringin (2003) tutkimukseen yhteneväinen, jossa yhteisopettajuus on havaittu esi- ja alkuopettajien yhteistyötä vahvistavaksi.

Hallinnollisten ratkaisujen yhteydessä tärkeää on lisäksi kiinnittää huomiota tulevan opettajan tietämiseen. Aineistossani kuvattiin tämänlaisen hallinnollisen ratkaisun tai järjestelyn tukevan tiedon siirtymistä esi- ja alkuopetuksen välisessä toiminnassa. Tiedonsiirtoa edistäväksi voidaankin kuvata tiedon siirtäminen sitä mahdollisimman ajantasaisesti tarvitsevalle.

Tiedonsiirron palaverista vastuuta kuvattiin pääosin esiopettajille, mutta myös rehtorin osuutta huomioitiin. Esiopettajat antoivatkin tiedonsiirtopalaverille hallinnosta ohjeistettuna käytänteenä erityisesti merkitystä. Tämä merkityksellisyys ilmeni pääosin onnistuneen variaation tarinoissa. Tästä johtuen tiedonsiirtopalaverin toimivuus on tulkittavissa hallinnollisesta ohjeistuksesta hyötyväksi. Tiedonsiirron lomake ilmenee lopulta myös aineistossani paljon laajempaan seikkana kuin Kampman ym. (2015, 200) kuvaavat, vaikka toisaalta he ovatkin painottaneet tiedonsiirron lomakkeen keskeistä asemaa tiedonsiirrossa. Lomake ei aineistossani kuitenkaan ilmennä ainoastaan lapsen ohjaamisen tapoja (Kampman ym. 2015, 200), vaan tärkeäksi koettiin myös lapsen vahvuuksien ja persoonan esiintuontia. Lisäksi edellytetään siirtymäkäytänteiden suunnittelua (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Näihin vaateisiin voidaan vastata kirjallisilla dokumentaatioilla, jotka tukevat laadukasta tiedonsiirtoa. (Corsaro & Molinari 2005, 141.) Muunlainen dokumentaatio oli aineistossani vähänlaisesti mainittua, dokumentaatio tiedonsiirrossa yhdistyikin lähes yksinomaan mainittuun tiedonsiirron lomakkeeseen.

Fabian (2012, 104) on todennut, että kaikenlaiset tiedonsiirrolle rakennetut hetket mahdollistavat ja tukevat tiedon siirtymistä. Tämänkaltaisia hetkiä voitiinkin aineistossa havaita tuotetun runsaasti. Vain yksi esiopettaja kuvasi oppilaiden hälinän ja opettajan multitaskauksen olevan tiedon siirtymiseen esteenä tiedon siirtymisen hetkissä. Tästä voidaan päätellä, että aineistoni ilmentää tilannetta, jossa tiedon siirtymiselle on koettu muodostuneen ennemmin rauhaa ja tilaa erityisesti oppilaiden ja samanaikaistoiminnan näkökulmista.

Erityisen vahvaa merkityksenantoa estävinä ja edistävinä tekijöinä ilmensivät aineistossani vuorovaikutus ja yhteistyö, saaden jokaisen opettajan huomion. Tämä keskeinen merkityksenanto on odotettu tulos, sillä vuorovaikutuksen ja yhteistyön arvokasta asemaa siirtymissä on aiemminkin esiintuotu (Dockett & Perry 2001; Edwards 2011; Haring 2003; Kekkonen 2012). Näyttää siltä, että tarinoissa tuotettiin yhteistyölle stereotyyppinen merkittävä asema. Tästä seuraa, että aineistoni sisälsi eläytymistarinoiden usein esiintuvia stereotyyppioita Eskolan (1997, 29–30) kuvauksen mukaisesti.

Vuorovaikutus sekä yhteistyö havaittiin moninaiseksi, jossa keskinäisen kunnioituksen voidaan todeta olevan aineistossani erityisesti tiedonsiirtoa edistävää, liittyen niin ikään aiempaan tutkimukseen yhteneväisesti (Dockett & Perry 2001; O’Cane & Hayes 2007). Alkuopettajan

tarinassa ilmeni toisaalta myös samankaltaisuus O`Kanen ja Hayesin (2007) todentamaan seikkaan, jossa tunnistettiin epävarmuutta esiopettajien ammatillisesta kyvykkyydestä arvioida kouluvalmiuksia. Tässä kyseisessä sitaatissa (AOE1 s.41) esiopettajan kyvykkyys opettaa ”oikein” oli arvostelun kohteena, joka voidaan liittää tämänlaiseen ammatillisuuden arvioimiseen. Näyttää täten siltä, että vuorovaikutuksellinen yhteisymmärrys ja toisen näkökulmien tunteminen lopulta edistävät tiedonsiirtoa.

Aineistosta (s.41-42) voitiin löytää esiopettajan tarina, jossa muodostui kulttuurista kohtaamattomuutta. Tämä voidaan mahdollisesti yhdistää kulttuuristen merkityksenantojen erilaisuuteen Engeströmin (1993) jaottelua mukaillen. O`Kane ja Hayes (2007) ovat myös omassa tutkimuksessaan huomanneet, että instituutioissa voidaan havaita erilaisten taitojen hallinnan vaateita, kuten itsestä huolehtimista ja erilaisia oppimisvalmiuksia. Kun tulkinnat näistä vaateista eivät ole toimijoilla samanlaisia, siirtymään ja rajapinnalle muodostuu haasteellisuutta. (O`Kane & Hayes 2007, 126.) Eskelä-Haapanen ym. (2016) ovat omassa tutkimuksessaan myös löytäneet lasten kuvaamia erilaisten odotusten ja uskomusten luomia vaateita, joissa havaittiin kohtaamattomuutta koulutodellisuuteen. Täten aiempia tutkimustuloksia voidaan kuvata löydöksiäni tukeviksi, jossa myös vuorovaikutuksessa havaittiin kulttuuristen merkitystenantojen kohtaamattomuutta sekä haasteita.

Hyvin toimiva yhteistyö tiedonsiirrossa ilmensi aineistossani työtyytyväisyyttä ja -hyvinvointia, jolloin voidaan olettaa välittävien ja lasta tukevien aikuisten läsnäoloa. Tämänlaisten aikuisten merkitystä Correira ja Margues- Pinto (2016) ovat siirtymien sujuvuudessa korostaneet. Rajapinnoille voidaan olettaa täten myös syntyvän uusia voimavaroja (Lipponen & Paananen 2013) tämänkaltaisen positiivisen työnkuvaan liittyen.

7.2 Tiedonsiirron tehtävät

Itsestään selväksi voidaan todeta tiedonsiirron sellainen tehtävä, jossa lasta koskevaa tietoa siirretään. Vastaavanlaisen tehtävänkuvauksen ohella aineistosta oli löydettävissä useammanlaisia merkityksenantoja tiedonsiirron tehtävälle.

Keskeinen tiedonsiirron tehtävä aineistossa oli lasta koskevan tiedon esiintuonti. Esi- ja alkuopettajat kuvasivat lasta koskevaksi tiedoksi yhdenmukaisesti oppimisen kannalta ratkaisevan tiedon, jossa lapsen tuen asiat olivat keskeisiä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 26) tiedonsiirrossa siirrettävää tietoa on kuvattu melko yhteneväisesti lasta koskevaksi

tiedoksi, joka opetuksen, oppimisen tuen sekä oppilashuollon järjestämisen kannalta on keskeistä. Aineistossani lapsen persoonan esiintuonti koettiin lisäksi tärkeäksi. Vastaavanlaista yksityiskohtaisempaa tehtävänkuvausta ei esimerkiksi esi- ja alkuopetusta ohjaavista asiakirjoista voi kuitenkaan hahmottaa. Asiakirjojen kuvaus keskittyy ennemmin oppimisen tukeen. Toisaalta jos tarkastellaan tietoa oppimisen kannalta keskeisenä, kuten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan, jättää se tässä seikassa paljon tulkinnan varaa.

Tutkimustulokseni ilmensivät lapsen saattamista ja vastaanottamista koulupolulle. Näitä tehtäviä voidaan pohtia omanlaisina prosesseinaan, jolloin havaitaan esi- ja alkuopettajien kulttuurista eriävyyttä (Forss-Pennanen 2006;Dockett & Perry 2001;Haring 2003). Tällöin esiopetuksen tehtäväksi muodostuu valmistaa lasta koulutielle ja alkuopetus puolestaan turvaa koulupolun jatkumoa (Dockett & Perry 2001, 2-4). Correira ja Marques-Pinto (2016, 15) pohtivat toisaalta myös näiden tehtävien yhteenliittymistä; vaikka ne näyttäytyvät erillisinä, liittyvät ne lopulta vahvasti toisiinsa, sillä esimerkiksi koulunaloittamisen haasteita voidaan esiopetuksessa ennaltaehkäistä. Näyttäisi siltä, että aineistossani tehtäville kuvattu eriytyneisyys ilmentää osin omanlaisia kulttuurisia vaateita, mutta lopulta tiedonsiirrossa havaitaan kuitenkin yhteiseksi todettu ja koettu päämäärä. Ytimessä ovat tällöin lapsen tuen tarpeiden ja valmiuksien sekä persoonan esiintuonti, joilla turvataan oppimisen polkua.

Aiempi tutkimus on tunnistanut siirtymäkäytänteiden yhteyksiä elinikäisen koulupolun menestyksekkääseen jatkumoon (esimerkiksi Karikoski 2008;Wong 2015). Ryhmään ja kouluun sopeutumisen tehtävä toi esiin erityisesti adaptaation pohdintaa. Kun kyetään helpottamaan siirtymässä toisinaan ilmentyvää haasteellisuutta (Fabian & Dunlop 2007, 23), on sillä todettu aiemman tutkimuksen mukaan olevan myös kouluun adaptoivaa vaikutusta (Wong 2015). Tästä johtuen tiedonsiirrossa ilmentyvä sopeuttava elementti osaltaan tukee ja kannattelee lapsen oppimisen polulla kulkemista.

Jokisen ja Luoma-Keturin (2006, 61–62) kuvaama nykyinen institutionaalinen koulutus- ja opetusvastuu on liitettävissä oppimisen tukemiseen. Vastuulliseksi voidaan ymmärtää seikka jolloin haasteita tulee tuoda esiin, jotta tuetaan koulunkäyntiä. Tähän vastaa osaltaan tiedonsiirto. Dockett ym. (2000) ovat sujuvien siirtymien ohjeistuksessaan (ks.s.15) pohtineet tärkeää olevan perheiden ja lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointi. Aineistoni tarinoissa oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen tehtävässä näytetään juuri kohdentavan huomiota erityisesti lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja niiden tunnistamiseen.

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteutuminen sekä ylläpito olivat tehtävinä odotetut. Tätä seikkaa korostavat yhteistyön sekä vuorovaikutuksen keskeisyys tiedonsiirtoa estävien ja edistävien tekijöiden yhteydessä. Asiakirjat niin ikään korostavat tämän tehtävän liittymistä esi- ja

alkuopetusinstituutioihin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Aineistoni tarinoiden perusteella näyttää jopa siltä, että yhteistyön ja vuorovaikutuksen ylläpito on yhtä keskeinen tehtävä kuin lasta koskevan tiedon esiintuonti ja siirtäminen. Tarinoissa tuotettiin tiedonsiirrolle sekä yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteuttamisen sekä ylläpidon tehtävälle jopa synonyymimaista kuvaamista.

Luokka- ja ryhmäjaon suunnittelua tuetaan tiedonsiirron pohjalta. Tämä tehtävä tuli esiin erityisesti alkuopettajien kuvaamana, jolloin huomioitiin ennakoiden tiedonsiirron pohjalta muodostetun erilaisia ryhmä- ja luokkakokoonpanoja. Ojala (2015, 49) toteaa koululuokan toimivuuden olevan sosiaalisten taitojen kannalta oleellisen. Tästä johtuen luokka- ja ryhmäjaon suunnittelun tukemisen tehtävä näyttäytyy tähän edeltävään huomiointiin yhteneväisenä.

7.3 Toimijuus tiedonsiirrossa

Järvinen (2011) on kuvannut vastuun kasvatuksesta ja pedagogiasta olevan opettajilla. Tämänlaisen vastuun jakautuminen esiintyi tiedonsiirron toimijuudessa selkeänä. Etenkin esi- ja alkuopettajien toimijuudelle annettu vahva merkityksellisyys, jossa esiopettajien vahva rooli korostui, oli odotettua. Näyttää täten siltä, että pedagoginen sekä käytännön vastuu tiedonsiirrosta on lopulta kulttuurisesti yhdenmukaisesti kuvattu aineistossani opettajille. Tämänlainen kulttuurisesti yhdenmukainen opettajien toimijuutta korostava merkityksenanto tiedonsiirrossa on myös mahdollista tulkita nykyisen esi- ja alkuopetuksen pedagogisena lähekkäisyytenä, jota Mahkonen (2016, 47) ja Ojala (2015, 5) ovat niin ikään painottaneet.

Vanhempien toimijuutta tarkastellessa isät eivät saaneet lainkaan mainintaa tarinoissa, äidin saadessa yhden maininnan. Tätä voidaan pohtia Alasuutarin (2010) esiintuomana seikkana, jolloin äitien on todettu olevan isiä enemmän osallisina varhaiskasvatuksen vasukeskusteluissa. Aineistoni tarinat esiintoivat kuitenkin itse toimijuutta kuvatun pääosin vanhemmuutena. Täten on mahdollista olettaa, että tiedonsiirron toimijuus on lopulta molempiin vanhempiin melko tasapuolisesti sidoksissa. Molempien vanhempien liittyminen esi- ja alkuopetuksen välisille rajapinnoille on kuitenkin aiemmissa tutkimuksissa myös todennettua (esimerkiksi Lipponen & Paananen 2013, 43). Variaatiota tarkastellessa huomiota saa vanhempien toimijuuden kohdentuminen enemmän epäonnistuneeseen variaatioon tiedonsiirrossa. Näyttää siltä, että mikäli vanhemmat eivät ole antaneet lupaa siirtää tietoa, tuottaa se vanhempien toimijuudelle negatiivista

kohdentamista. Vanhemmillä onkin lopulta oikeus päättää siirretäänkö tiedot esiopetuksesta alkuopetukseen (Kampman ym. 2015, 200; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Hallinnollisen toimijuuden liittyminen ennemmin rehtoreihin esiintoi seikan, ettei esiopetuksen johtajistoa vahvasti liitetty aineistossani tiedonsiirtoon. Tämä näyttäisi ilmentävän tilannetta, jossa tiedonsiirto liitetään esi- ja alkuopettajien kuvaamana hallinnollisesti ennemmin perusopetukseen. Huomioitavaa on lisäksi hallinnollisen toimijuuden ilmentyminen hieman enemmän onnistuneessa variaatiossa, joten tämä huomio yhdentyy jo aiemmin todettuun hallinnon tiedonsiirtoa edistävään positiiviseen rooliin.

Aineistossani tiedonsiirron toimijuutta ei voi kuitenkaan kuvata vain aikuisten väliseksi, vaan tiedonsiirto ilmeni kokonaisuutena, jossa aktiivinen eri toimijoiden toimijuus ja vuorovaikutus sekä dokumentit saivat sijaa. Lasten osuus kuitenkin näyttäytyi tiedonsiirrossa aikuisia passiivisempänä silloin kun toimijuus ymmärretään puheeseen tai dokumentteihin sidoksellisena. Tällä tavoin toimijuutta tarkasteltuna tulokset yhdistyvät Alasuutarin (2010) tutkimukseen, jossa lapsen ääntä on vasukeskustelujen yhteydessä pidetty osin toissijaisena. Tutkimukseni aineistossa lapsi olikin ennemmin toimija, jota havainnoitiin. Tästä seuraa, että lapsen toimijuus ei esi- ja alkuopetuksen tiedonsiirrossa näyttäydy aineistossani kovinkaan vahvana. Lapsia kuitenkin nimettiin toimijoiksi esi- ja alkuopettajien taholta moninaisesti esimerkiksi pojaksi, oppilaaksi, eskariksi ja koululaiseksi. Lipposen ja Paanasen (2014, 40) kuvaamaa kulttuurista eroa tavassa puhua lapsesta ei tässä aineistossa todennettu.

Muiden toimijuuden kapeahko esiintyminen aineistossani oli osin ennakoitua. Kuitenkin sellainen muiden toimijuus sai merkityksenantoja, joiden voidaan kuvata liittyvän esi- ja alkuopetukseen sekä näiden institutionaaliseen arkeen.

7.4 Tiedonsiirto merkitysrakenteena

Täten havaitsin kolmen alakysymykseni (ks.s.22) kautta tiedonsiirron merkityksiä estävien ja edistävien tekijöiden, tehtävien sekä toimijuuden yhteyksissä edellä kuvatusti. Tiedonsiirron merkityksiä ei voi aineistoni pohjalta kuitenkaan määrittää vain näiden edellä esitettyjen elementtien kautta. Tiedonsiirrolle kuvattu merkityksellisyys tuli esiin aineistossani tätä laajempänä ja kerroksellisempänä. Tarinoiden näkökulmat korostivat tiedonsiirron erilaisten kuvaamistapojen merkitystä. Tästä johtuen tiedonsiirrolle oli löydettävissä lisäksi nelikenttäinen hahmottamisen tapa (ks.s.34 ja luku 6.4).

Kun ensin tarkastellaan havaittua prosessimaisuutta sekä tilannesidonnaisuutta, näyttäytyi tiedonsiirto aineistossani pääosin esimerkiksi Cosaron ja Molinarin (2005, 141) näkemyksen mukaisesti pidempiaikaisena prosessina, jossa eri käytänteet ja yhteistyön muodot vaihtelevat. Lisäksi prosessimaisuus oli Kekkonen (2012) tutkimukseen yhteneväiseksi tulkittavissa, jossa todennettiin kasvatuskumppanuuden rakentumisen olevan enemmän prosessinomainen jatkumo. Tiedonsiirtoa voidaan tarkastella samoin, prosessimaisesti rakentuvana yhteistoiminnan ja kumppanuuden tapahtumasarjana. Aineistossa vähemmistönä oli täten esimerkiksi Kampmanin ym. (2015, 200) hahmottama tiedonsiirto, jota kuvattiin yhtenä tilanteena ja ajallisesti kapeampana.

Sekä prosessimainen että tilanteeseen liitetty tiedonsiirto kuvattiin lisäksi tarinoissa yksilöön tai ryhmään kohdentuvaksi. Täten tarinoiden näkökulmat korostivat tiedonsiirron yksilöllisyyttä tai vastaavasti toivat esiin ryhmään tai useampaan lapseen kohdentuvaa tiedonsiirtoa. Aiemmin yksilöllisyyttä esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla on korostettu esimerkiksi Dockettin ym. (2000) sujuvien siirtymien ohjeistuksessa sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Ryhmään tai useampaan lapseen kohdentuvana siirtymäkäytänteitä, kuten tiedonsiirtoa, voidaan hahmottaa esimerkiksi yhteistyöhön ja ryhmätoimintaan liittyen, jolloin keskiössä on kerrallaan useamman lapsen tiedonsiirron tavoittelemisen.

Kootusti voidaan todeta tiedonsiirtoa aineistossani kuvatun pääosin kulttuurisesti yhdenmukaisesti prosessina. Kuitenkin kulttuurista eroavaisuutta havaittiin, sillä esiopettajat antoivat ryhmäprosessille huomionarvoista merkityksellisyyttä, kun taas alkuopettajat kuvasivat tiedonsiirtoa enemmän yksilöprosessina. Tätä muodostunutta kokonaisuutta eli tiedonsiirron merkitysrakennetta havainnollistan tiivistetysti seuraavassa kuviossa:

**TIEDONSIIRROLLE
ANNETUT MERKITYKSET**

**TIEDONSIIRRON
MERKITYSRAKENNE**

TIEDONSIIRTOA ESTÄVÄT TEKIJÄT

Ajanhallinta

- Kiire
- Ennakoimattomuus

Hallinnolliset ratkaisut

- Toimimaton tiedonsiirtopalaveri
- Oppimisympäristöjen pitkä välimatka
- Tulevan alkuopettajan tietämättömyys

Oppilaiden hälinä ja opettajan samanaikaistoiminta

Vuorovaikutuksen haasteet

Yhteistyön haasteet

TIEDONSIIRTOA EDISTÄVÄT TEKIJÄT

Ajanhallinta

- Kiireettömyys
- Ennakointi

Hallinnolliset ratkaisut

- Toimiva tiedonsiirtopalaveri
- Oppimisympäristöjen lähekkäisyys
- Yhteisopettajuus
- Tulevan alkuopettajan tietäminen

Toimiva vuorovaikutus

Toimiva ja onnistunut yhteistyö

TIEDONSIIRRON TEHTÄVÄT

Lasta koskevan tiedon esiintuonti

Lapsen kouluun saattaminen ja vastaanottaminen

Lapsen ryhmään ja kouluun sopeutuminen

Lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteuttaminen sekä ylläpito

Luokka- ja ryhmäjaon suunnittelun tukeminen

TOIMIJUUS TIEDONSIIRROSSA

Opettajat

- Esiopettajat
- Alkuopettajat
- Erityisopettajat

Vanhemmat

Hallinnon edustajat

- Rehtorit

Lapset ja oppilaat

Muut

- Terveystenhoitaja (terkka)
- Puheterapeutti

RYHMÄPROSESSI

- Kuvaa useamman lapsen tiedonsiirtoa
- Pitkäkestoista ja eri tilanteista koostuvaa
- Yhteistyö ja vuorovaikutus keskeistä. Toimivat hallinnolliset ratkaisut edistävät tiedonsiirtoa mm. fyysisten oppimisympäristöjen lähekkäisyys sekä tulevan opettajan tietäminen tärkeää
- Tiedonsiirron tehtävänä esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteuttaminen sekä ylläpito keskiössä
- Toimijuus moninaista. Ytimessä opettajien toimijuus
- Erityisesti esiopettajien kuvaamaa

YKSILÖPROSESSI

- Kuvaa yhden lapsen tiedonsiirtoa
- Pitkäkestoista ja eri tilanteista koostuvaa
- Toimiva tiedonsiirtopalaveri, vuorovaikutus ja yhteistyö edistävät tiedon siirtymistä
- Tiedonsiirron tehtävänä korostuu lasta koskevan tiedon esiintuonti. Lisäksi lapsen ryhmään ja kouluun sopeutuminen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen esillä
- Toimijuus moninaista. Ytimessä opettajien toimijuus. Vanhempien osuus saa sijaa
- Erityisesti alkuopettajien kuvaamaa

RYHMÄTILANNE

- Kuvaa useamman lapsen tiedonsiirtoa tiedonsiirtopalaverissa
- Lyhytkestoista
- Tiedonsiirtoa edistää toimiva tiedonsiirtopalaveri, kiireettömyys ja ennakointi
- Lasta koskevan tiedon esiintuonti tehtävänä korostunut
- Ytimessä esi- ja alkuopettajien toimijuus. Rehtorien ja vanhempien osuus saavat sijaa
- Kahden esiopettajan kuvaamaa

YKSILÖTILANNE

- Kuvaa yhden lapsen yksilöityä tiedonsiirron tilannetta
- Lyhytkestoista
- Tiedonsiirtoa estää erityisesti epäonnistunut yhteistyö
- Lasta koskevan tiedon esiintuonti tehtävänä korostunut
- Toimijuus selkeää. Huomiota saavat lapsen ja muiden toimijuus alkuopettajan ohella
- Yhden alkuopettajan kuvaamaa

KUVIO 1. Tiedonsiirron merkityksellisyys tutkimuksessani: Tiedonsiirrolle annetut merkitykset ja tiedonsiirron merkitysrakenne

Kuviosta havaitaan tiedonsiirrolle annettujen jo aiemmin esitettyjen merkitysten ilmeneminen myös tiedonsiirron merkitysrakenteessa. Kun tiedonsiirtoa tarkastellaan ryhmäprosessina, on erityisen tärkeää kohdentaa huomio esi- ja alkuopetuksen väliseen pitkäkestoiseen keskinäiseen

yhteistyön merkityksellisyyteen. Rajapintojen yhteistyössä on mahdollista esimerkiksi madaltaa kynnystä koulunkäynnin aloittamisessa (Fabian 2012, 101). Tämän vuoksi fyysisten oppimisympäristöjen läheisyydellä ja opettajan ennalta tietämisellä on suuri merkitys tiedonsiirron onnistumisessa. Tällöin kyetään mahdollisesti suuntaamaan voimavaroja koulunkäynnin aloittamisen tukemiseen. Toimijuutta voidaan ryhmäprosessissa kuvata moninaiseksi, jossa kuitenkin keskeistä on esi- ja alkuopettajien sekä erityisopettajien toimijuus.

Yksilöprosessin tarinat kuvasivat pääosin yksittäisen lapsen tiedonsiirron polkua. Tällöin oleellista olikin tunnistaa lapsen henkilökohtaisia tuen tarpeita sekä tuoda lapsen erityisen yksityiskohtaista kuvaamista esiin. Tässä on yhteneväisyyttä Dockettin ym. (2000) sujuvien siirtymien ohjeistukseen (ks.s.15), jossa tuotiin esiin myös lapsen yksityiskohtaisen huomioinnin tärkeys. Lisäksi aiemmin on tutkittu akateemisten taitojen ja sosiaalisten taitojen suhdetta (O' Kane & Hayes 2007), jolloin tulokset todensivat akateemisten taitojen toissijaisuutta verrattuna esimerkiksi sosiaalisiin taitoihin. Tutkimukseni aineistossa ei kuitenkaan tämänkaltaista akateemisten taitojen toissijaisuuden näkökulmaa esiintynyt. Tiedonsiirto kohdentui läpi aineiston sekä kouluvalmiuksiin että vuorovaikutus- ja itsestään huolehtimisen taitoihin. Hallinnollisten ratkaisujen yhteydessä tiedonsiirtopalaveri sai keskeistä asemaa. Toimijuutta tarkastellessa voidaan havaita vanhempien osuuden saaneen sijaa tämänkaltaisessa tiedonsiirrossa.

Ryhmätilanteen tiedonsiirtoa kuvaa sen liittyminen vain tiedonsiirron palaveriin. Tästä johtuen palaverin hallinnollinen luonne tulee vahvasti esiin jolloin lomakkeet ja palaverikäytänteet korostuvat. Tämänlainen tiedonsiirto oli vain kahden esiopettajan kertomaa ja ilmentyi onnistuneessa variaatiossa. Tästä seuraa positiivinen näkökulma ryhmätilanteeseen ja sen voidaan arvella olevan toimiva tiedonsiirron osa-alue. Ryhmätilanteessa korostuivat rehtorien ja vanhempien toimijuus esi- ja alkuopettajien toimijuuden ohella.

Alkuopettaja kuvasi tilanteen, jossa koululaisen turvallisuus vaarantui tiedonkulun haasteen vuoksi, tietous allergiasta ei saavuttanut alkuopetusta. Tämä oli ainoa tarina, joka kuvasi yksilötilanteen. Tämänkaltainen kohdennetusti yksilöity tiedonsiirron tilanne näyttää liittyvän sellaiseen tiedonsiirtoon, jossa käsitellään hyvin yksilöidysti yhtä lasta koskevan tiedon osa- aluetta, jolloin rajapinnoilla toimijuus saattaa saada yksityiskohtaisinta huomiota. Tämä ilmeni terveydenhoitajalle (terkka) ja lapselle kuvatun toimijuuden kautta.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

On selvää, että tutkimukseni avasi esi- ja alkuopettajien tiedonsiirrolle antamien merkitysten sekä nelikenttäisen merkitysrakenteen kautta uusia näkökulmia tiedonsiirtoon. Tutkimukseni on erityisesti valottanut esiin tulleiden kiireen ja kiireettömyyden sekä yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä tiedonsiirrossa. Etenkin kiire ja kiireettömyys olivat merkitysrakenteen ohella seikkoja, joita aiempi tutkimus ei ole tunnistanut. Kiireelle kuvattu merkityksellisyys tiedonsiirtoa estävänä tekijänä antaa aihetta nimenomaan jatkossa pohtia sitä, millä tavoin tiedonsiirtoa opetusinstituutioiden hektisessä arjessa mahdollistetaan.

Hallinnollisten ratkaisujen saama positiivinen huomiointi vahvistaa suunnitelmallisten toimien ja hallinnon edistävää roolia tiedonsiirrossa. Tämä tutkimus luo selvästikin perusteita tiedonsiirron aseman yhä vahvempaan huomioimiseen esi- ja alkuopetusinstituutioissa sekä myös näiden toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa.

Lasta koskevan tiedon esiintuonti voidaan todeta tiedonsiirrossa yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi. Erityisesti tarinoiden variaatio nosti esiin seikan, että oleellista on tuoda tietoa erityistuen tarpeista esiin. Voidaan kuitenkin aineistooni pohjaten todeta, ettei tiedon sisällöllä ole lopulta merkitystä jos se ei siirry. Tästä johtuen tiedonsiirron itsestään selvää tiedon siirtämisen funktiota on tutkimukseni tulosten mukaan pyrittävä eri tavoin tukemaan.

Tutkimukseni kautta voidaan edelleen pohtia tiedonsiirron saamaa moninaisempaa merkityksellistä tehtävänkuvasta kuin aiemmin on esitetty. Täten tiedonsiirto ei ole ainoastaan lasta koskevan oppimisvalmiuksia tukevan tiedon siirtämistä tai tutkimuksessani kuvattua tiedon esiintuontia, vaan se sisältää paljon laveampaa kerroksellisuutta. Erityisesti yhteistyön saama keskeinen positiivinen huomiointi esi- ja alkuopettajilta korostaa sen asemaa onnistuneessa tiedonsiirrossa. Tästä johtuen yhteistyöhön tulisi rajapinnoilla panostaa laajasti ja huomioida onnistuneen yhteistyön liittyminen myös fyysisten oppimisympäristöjen lähekkäisyyteen sekä yhteisopettajuuteen. Esiopetuksen siirtäminen koulujen yhteyteen on aiheuttanut keskustelua monissa kunnissa ja kaupungeissa. Tämän tutkimuksen perusteella tämänlainen esiopetuksen järjestämisen tapa edistää tiedonsiirtoa, jolloin ajantasainen tietous lapsesta kulkeutuu siten, että esimerkiksi mahdollistetaan koulunkäynnin tuen aloittamista.

Toimijuuden keskittyminen tiedonsiirrossa opettajiin, erityisesti esi- ja alkuopettajiin, oli hyvin odotettua. Tiedonsiirron toimijuutta kuvattiin odotetusti myös vanhemmille sekä hallinnon edustajille (rehtoreille). Kuitenkin havaittiin lapsen äänen vähäistä kuulumista. Lasten äänen vahvistamista voisi tukea esimerkiksi tutkimuksessani tärkeäksi ja moninaiseksi nimetyillä tiedonsiirronkaavakkeella. Vaikuttaa edelliseen viitaten siltä, että tiedonsiirron lomakkeen ollessa monipuolinen ja selkeä se osaltaan vahvistaa tiedonsiirtopalaveria tiedonsiirtoa edistävänä tekijänä. Kaavakkeen muotoa onkin viimeaikoina kunnallisella tasolla yhtenäistetty ja muokattu. Tämän tutkimuksen perusteella muokkaus, josta on kuitenkin kavennettu lapsen osuutta, ei tuo lapsen ääntä toimijuuden kautta oleellisesti esiin. Tässä valossa kaavakkeen uudelleen laatimista tulisi harkita.

Nelikenttäisen merkitysrakenteen esiintulo korosti sitä, että tiedonsiirtoa voidaan ymmärtää monin tavoin. Tämänkaltaista kuvaamista tiedonsiirron eri kerroksista ei itse asiassa ole aiemmin ollut saatavilla. Eri tavat ymmärtää tiedonsiirtoa eivät tässä tutkimuksessa näyttäytyä kuitenkaan oikeellisena tai vääränlaisena, tiedonsiirto näyttää taipuvan erilaiseksi kulloisenkin tarpeen mukaan. Tästä johtuen keskeistä ei ole tiedonsiirron merkitysten tai merkitysrakenteen tapojen vastakkain asettelu, vaan ennemmin näiden tunnistaminen tämän tutkimuksen pohjalta. Kuitenkin merkitysrakenteessa ilmennyt kulttuurinen eroavaisuus saattaa alleviivata seikkaa, jolloin tiedonsiirron eri muotoja voidaan tulkita eräänlaisina ammatillisten tarpeiden ehtoina. Tällä tavoin ymmärrettynä kulttuurista eroavaisuutta voitaisiin jatkossa jopa vaalia, jotta tiedonsiirto tapahtuu kullekin oleellisella tavalla.

9 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni rajoitteita sekä vahvuuksia. Luvun aluksi esittelen tutkimuksessani oleelliseksi muodostunutta aineistonkeruun haastetta. Pohdin lisäksi eettisyyden ja luotettavuuden kysymyksiä tutkimuksessani. Tuon myös esiin jatkotutkimusaiheita ja kuvaan mihin tiedonsiirron näkökulmiin kaipaisin lisätietoutta. Luvun päätteeksi tiivistän tunnelmiani tutkimusprosessista.

9.1 Aineistonkeruuhaaste

Eläytymismenetelmän aineistonkeruuta on kuvailtu näennäisen helpoksi (Wallin ym. 2015, 255). Kuvattu näennäisyys konkretisoitui tutkimuksessani ja aineistonhankinta osoittautui työlääksi. Postivastausten toimivuutta on Eskola (1997, 20) vahvasti kritisoinut ja tämän tiedostin. Pyrinkin löytämään tilaisuuksia, joissa tarinoita olisi voinut kerätä useita reaaliaikaisesti tässä kuitenkin onnistumatta. Aineistonkeruuta hankaloitti erityisesti alkuopettajien taholta mainittu kiireellisyys ja käynnissä olevien tutkimusten paljous, jolloin tarinoita ei palautunut tutkimusluvasta ja henkilökohtaisesta kontaktista huolimatta tai tutkimuslupaa ei näihin syihin vedoten myönnetty.

Lähestyttäessä kouluja, joista aineistoa voisi kerätä rehtori tai opetuspäällikkö toimi usein ”opettajan äänenä” todeten, ettei aineistonkeruuta voisi heidän koulussa tai kaupungissa/kunnassa toteuttaa esimerkiksi ajankäytöllisten haasteiden vuoksi. Yhdistin tilanteen Helavirran (2011, 198) kuvaamaan portinvartijuuteen, jota hän toi esiin lapsia koskevassa tutkimustoiminnassa; vanhempi oli kieltänyt lapsen osallistumisen tutkimukseen vedoten lapsen hyvinvointiin, oletuksena toimiminen lapsen parhaaksi. Tässä kohtaamassani menettelyssä oli mielestäni samankaltaisuutta, jolla näytettiin pyrkivän karsimaan opettajia kuormittavia tekijöitä hyvinvointinäkökulmasta. Myös Kuula (2006, 146) on pohtinut samaa haasteellisuutta organisaatioissa, jolloin mahdottomuus ohittaa organisaatioiden portinvartijuutta voi aiheuttaa eettisyyteen liitettävää osallistumishalukkuuden väärintulkintaa.

Tämänlainen aineistokeruun haaste muokkasi lisäksi kehyskertomusten satunnaista jakautumista. Aluksi variaatio tuli arvotuksi, mutta tutkimuksen edetessä asetelma muuttui ja vastaajat valikoivat joko vastaamisen molempiin tai variaation oman kiinnostuksen pohjalta. Tämä ilmentyi erityisesti alkuopettajien tarinoissa. Kaikkiin kehyskertomusvariaatioihin vastaamista on kuvattu harvinaiseksi (Eskola & Wallin 2015, 59). Tähän ennakoimattomaan ja epätavalliseen ratkaisuun päädyin lopulta, jotta aineistonkeruu ylipäättään toteutui. Näyttää kuitenkin siltä, että hankkimani aineisto ilmensi moninaisesti tiedonsiirron merkityksellisyyttä ja tältä osin mahdollisti tutkimustehtävääni vastaamista.

9.2 Eettisyys ja luotettavuus tässä tutkimuksessa

Tutkimukseni joka vaiheessa olen pyrkinyt etenemään hyvät tieteelliset käytännöt mielessä. Tutkimukseni lähtökohtana on ollut ihmisarvon kunnioitus, jolloin tutkimukseen osallistumiseen on kysytty suostumus. Osin tapahtuneilla henkilökohtaisilla kontakteilla tavoittelin tutkimukseni luotettavuuden lisäämistä, varmistaen henkilökohtaista motivaatiota tutkimukseeni osallistumiseen. Lähestyttäessä potentiaalisia osallistujia työkontekstissa hankin asianmukaiset tutkimusluvut.

Tutkittaville olen pyrkinyt tuomaan esiin tutkimustehtäväni ja tutkimuksen tarkoituksen, korostaen anonymisyyttä raportoinnissa. Kirjoittajien anonymisyyttä olen vaalinut poistamalla aineiston analyysivaiheessa mahdolliset tunnistetiedot. Olen kuitenkin numeroinut aineistossa sekä raportissa vastaajien tarinat siten, että ne mahdollistavat tutkimuksen avoimuutta ja tulosten tarkastelun kannalta esittelevät oleelliset ammattikontekstin ja variaation. Numerointi on ollut sattumanvaraista. Aiheen valinnassa olen noudattanut yleisiä periaatteita, aiheen ollessa tiedeyhteisölle soveltuva ja hyödyllinen. Pohdin kuitenkin oliko aihe lopulta eettisesti haastava ja tunteita herättävä. Aineistonkeruun haasteellisuudessa voisi olla kyse myös tiedonsiirron pulmien tiedostamisesta, jolloin aihetta ei haluttu pohtia.

Pyrin rakentamaan kehyskertomuksen tutkimustehtävää palvelevaksi. Otsikointi oli kuitenkin lähes yhdentekevä ohjeistus, sillä tarinat otsikoitiin melko yhdenmukaisesti variaatiota alleviivaten. Otsikointi ei täten ennakoidusti ilmentänyt aiheen syvällisyyttä kirjoittajalle eikä lisännyt tutkimukseni luotettavuutta. Saattaa lisäksi olla, että vaikka pyrin vihjeitä antamattomaan kehyskertomukseen, tiedonsiirron määrittäminen kehystarinassa esi- ja alkuopetuksen väliseksi on mahdollisesti ohjannut kirjoituksia enemmän opettajien väliseen toimijuuteen. Tällä on saattanut

olla lisäksi vaikutusta lapsen toimijuuden vähäisempään tunnistamiseen. Tarinoiden pituuden ohjeistus puolestaan tuki luotettavuutta, sillä tarinat pääosin olivat vähintään sivun mittaisia (alkuperäisessä kirjoitusasussa) ja tuottivat tältä osin materiaalia analysoitavaksi.

Tarinoita tarkastellessa huomasin monisyisen tulkinnan mahdollisuuden. Raportoinnissa olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan aineistoani ja avoimesti esittämään ratkaisujeni taustoja. Täten myös tutkittavien ääntä on tuotu kuuluville, jolloin lukija voi arvioida tuloksiini päätymistä sekä analyysiprosessin luotettavuutta. Pyrin toimimaan siten, että kategoriasäännöstöni olisi yhdenmukainen ja valitsin johdonmukaisen sekä yhtenäisen analyysitavan. Tarkastelin lisäksi huolella tekstien sisältöä sekä sanoja, joilla tiedonsiirtoa kuvattiin. Eskola ja Suoranta (2008, 166–167) toteavat niin ikään mutkikkuuden luokittelun haasteeksi sekä pohtivat luokittelua ja luokittelukehikon luomisen vaikeutta. Luokittelun on todettu myös sisältävää tulkinnanvaraisuutta (Alasuutari 2011, 43;Kiviniemi 2015, 86;Suoranta 1997, 42). Olen tutkimuksessani tähdännyt Kiviniemen (2015, 87) toteamuksen mukaiseen luotettavuuteen: *”Tutkija voi raportoinnissa tarjota lukijalle välineet arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan kannalta uskottava.”*

Vastausten määrän on eläytymismenetelmässä kuvattu olevan noin 15 tarinaa variaatiota kohden. Toisaalta tätä ohjetta voidaan kuvata mekaaniseksi, sillä huomiota tulee kiinnittää nimenomaisesti saturaatioon. Täten aineiston riittävyttä arvioidaan aineiston lisätuottamisen hyötyyn juuri kyseiselle tutkimukselle. (Eskola 1997, 24–25;Wallin ym. 2015, 249.) Voidaan todeta, että tutkimukseni tuloksia tarkastellessa tulee erityisesti huomioida aineistoni kapeus ja epätasapainoisuus. Vastaajajoukko on tässä tutkimuksessa pienehkö ja esiopettajiin painottuva. Tästä johtuen tuloksilla ei ole laajaa yleistettävyyttä tai siirrettävyyttä. Toisaalta laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei olekaan tuloksien yleistettävyys. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrällisyyttä oleellisempaa on pyrkiminen aineiston kattavaan ja uudenlaisia ajatuksia herättävään kuvaukseen. (Vilka 2015, 150.) Eskola (1997, 24) on myös aineistonkeruun määrällisyydestä lohdullisesti todennut: *”Kerää aineistoa niin paljon kuin jaksat”*.

Rehellisyyteen ja avoimuuteen olen pyrkinyt mahdollisimman huolellisten viittauskäytänteiden avulla sekä tutkimusvaiheiden tarkalla kuvailulla. Tutkimusaineistoa säilytän asianmukaisesti ja ilman tunnistetietoja.

9.3 *Jatkotutkimusaiheet*

Esiin tullut kiireellisyys ja kiireettömyys tiedonsiirrossa antavat perusteita jatkotutkimukselle. Millä tavoin kuvattu kiire lopulta liittyy esi- ja alkuopetuksen välisille rajapinnoille? Kiireellisyys tiedonsiirrossa oli vain esiopettajien kuvaamaa, mutta kohtaamani aineistonkeruun haasteet esiintoivat yleisemmin kiireen tunnun alkuopetukseenkin. Tämä voi ilmentää tilannetta, jossa kiireellisyys liittyy rajapinnoille siten, että se haastaa myös laajemmin sujuvuutta esi- ja alkuopetuksessa.

Jatkotutkimuksella olisi myös relevanttia selvittää tarkemmin tiedonsiirron hallinnollisia rakenteita. Aineistossani esimerkiksi rehtorit olivat mainittuja, mutta varhaiskasvatuksen johtajisto sai vähäisesti sijaa. Erilaisten hallinnollisten näkökulmien osuus jäi edelleen askarruttamaan. Olisi tärkeää ymmärtää käytänteiden luomisen taustoja. Mikäli käytänteet ja käytäntö ovat esimerkiksi hallinnollisesti keskittyneitä alkuopetukseen, voidaanko yhdenmukaisuutta saavuttaa? Yhdenmukaisuuden tärkeyttä rajapinnoilla on kuitenkin aiemmin tuotu esiin (Hujala ym. 2012, 57; Kampman ym. 2015, 219). Lisätietous saattaisi valaista myös sitä seikkaa, kuinka tärkeäksi yhdentymistä rajapinnoilla lopulta koetaan ja millaiset edellytykset yhdenmukaisille käytänteille ovat ylipäättään hallinnon näkökulmasta olemassa.

Tutkimukseni ei kohdentanut erityisesti kiinnostusta erilaisten oppimisympäristöjen tarkasteluun. Esiin tuli kuitenkin fyysisten oppimisympäristöjen lähekkäisyyden positiivinen vaikutus tiedonsiirtoon. Mielenkiintoista olisikin vertailla erilaisten oppimisympäristöjen tiedonsiirtoa. Esiopetusta voidaan kuitenkin nykyään toteuttaa edelleen monilla tavoilla, esimerkiksi ostopalveluina, päivähoitopaikassa tai integroituna muuhun opetukseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21; Soini ym. 2013, 8).

Tutkimukseni ei tarkastellut myöskään tiedonsiirron tilanteita tai yhteistyön muotoja. Kuitenkin aineistossani yhteistyö ja vuorovaikutus lopulta ilmentyivät stereotyyppisesti. Jatkotutkimuksella olisi oleellista selvittää erityisesti niitä yhteistyön muotoja, joita koetaan tärkeiksi tiedonsiirrossa. Siirrettävyyden ja yleistettävyyden näkökulmista eri menetelmin tuotettu kvantitatiivinen laajempi tutkimus voisi tuoda tästä aihepiiristä lisätietoa. Olisiko kvantitatiivisella otteella esimerkiksi mahdollista havaita tiedonsiirrolle laajempaa tehtävänkuvausta?

Toimijuus osoittautui myös kiinnostavaksi jatkotutkimusaiheeksi. Esiin tullut lapsen äänen kuuleminen tiedonsiirrossa näyttäytyi kohteena, jota olisi mahdollista tutkia esimerkiksi lasten itsensä näkökulmasta; kokevatko lapset, että heitä kuullaan? Voitaisiin selvittää millaista näkökulmaa lapsen tuottama aineisto tiedonsiirtoon mahdollisesti toisi. Aineistossani aktiivinen

tiedonsiirto kuitenkin näyttäytyy enemmän aikuisten välisenä ja pohdittavaksi jääkin olisiko käytänteissä ja dokumenteissa lapsen äänen ja puheen kuulemiselle rakennettavissa enemmän sijaa? On kuitenkin todettua, että kasvatuksen ja opetuksen käytäntöihin tulisi liittää lasten toimijuutta huomioivaa näkökulmaa (Lehtinen 2009, 112–113).

Tiedonsiirtoa tarkastellessa merkitysrakenteena esiin tuli kulttuurinen ero esiopettajien ajattellessa tiedonsiirtoa enemmän ryhmäprosessina kun taas alkuopettajat kohdensivat tiedonsiirtoa yksilöprosessiin. Prosessinomaisuus oli kulttuurisesti yhdenmukaista, mutta mielenkiintoista olisi tutkia laajemmin tätä puolta tiedonsiirrossa. Voitaisiinko esimerkiksi laajemmalla aineistolla löytää yhteneväisyyksiä tutkimuksella todettuun (Haring 2003) esiopettajien yhteisöllisempään tiimityöskentelyä korostavaan työtapaan?

9.4 Lopuksi

Tiedonsiirrolle todentamani moninainen merkityksellisyys ajoittain eksytti suoralta polulta kiemuraiseen suuntaan; helppona ei näyttäytynyt fokuoituminen siihen, millainen merkityksellisyys lopulta oli huomionarvoista. Tässä eteenpäin kuljetti tarinoiden kirjoittajien kuvaamien seikkojen huolellinen tarkastelu. Huolellisuus johdatti kulkemista mahdollistavalle polulle, jolloin nousin uudelleen tiedonsiirrolle annettujen merkitysten äärelle.

Tutkimukseni toteuttaminen on ollut melko tarkkaan vuoden mittainen prosessi, joka on ollut liikkumista ammatillisesti kiinnostavan aihekokonaisuuden parissa. Tutkimukseni alussa pohdin ajoittain kykenenkö löytämään itselleni tututtuun aiheeseen tuoretta otetta. Tutkimukseni kautta tunnistin kuitenkin oman aiemman näkökulmani tiedonsiirtoon varsin kapeahkoksi. Olen täten tyytyväinen, että valikoin tiedonsiirron tutkimukseni kohteeksi. Esiin tullut merkitysten moninaisuus antaa perusteita pohtia tiedonsiirron asemaa merkittävimpanä esi- ja alkuopetuksen sekä vanhempien välisenä käytänteenä. Näyttää lisäksi siltä, että esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymän sujuvuutta kyetään tukemaan onnistuneella tiedonsiirrolla. Tiedonsiirrolle annettu rikas merkityksellisyys kumpuaakin lopulta esi- ja alkuopetusinstituutioista faktana, jonka toimivuus rakentaa vahvaa perustaa instituutioiden keskinäiselle sekä vanhempien väliselle toiminnalle, lasta koskevan tiedon siirtämisen ja esiintuonnin ohella.

LÄHTEET

Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K.-P. Kallio, A. Koskinen- Ritala & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään. Helsinki: Yliopistopaino, 55—72.

Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Osuuskunta vastapaino, 54—69.

Alasuutari, M. 2012. ”Jos joku lyö mua, sitten alan itkeä”. Lapsen puhe päiväkodin työntekijän ja vanhemman keskustelun kohteena. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Helsinki: Unigrafia Oy, 103—115.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Kirjapaino-Oy Like.

Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WS Bookwell Oy.

Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2012. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Correia, C. & Marques- Pinto, A. 2016. Adaptation in the transition to school: Perspectives of parents, preschool and primary school teachers. <http://www.tandfonline.com/helios.uta.fi/doi/full/10.1080/00131881.2016.1200255> (Viitattu 9.11.2017).

Corsaro, W.A. & Molinari, L. 2005. I Compagni: Understanding Children's transition from preschool to elementary school. New York: Teachers College Press.

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Dockett, S. & Perry, B. 2001. Starting School. Effective Transitions. <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html> (Viitattu 9.11.2017).

Dunlop, A.W. & Fabian, H. 2007. Informing transitions in early years. McGraw-Hill Education.

Edwards, A. 2011. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. International Journal of Educational Research 50 (1), 33—39.

Engeström, Y. (2004). Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esiopetus
(Viitattu 21.11.2017).

Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.-K., Rausku-Puttonen, H. & Poikkeus, A.-M. 2016. Childrens beliefs concerning school transition. <https://www.tandfonline-com.helios.uta.fi/doi/full/10.1080/03004430.2016.1177041> (Viitattu 21.10.2018).

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Taju.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: Perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa R. Valli (toim.) & J. Aaltola (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloitteleville tutkijoille. Juva: Bookwell Oy, 56—69.

Etelälahti, A. 2014. Näkökulmia esiopetuksen vaikuttavuuden tutkimiseen. Vaikuttavuustutkimus vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/95327> (Viitattu 17.3.2018).

Fabian, H. 2012. Children starting school: a guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants. E- Kirja. Routledge.

Fabian, H. & Dunlop, A.W. 2007. Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. <https://strathprints.strath.ac.uk/43857/1/AlineDunlop1.pdf> (Viitattu 12.11.2017).

Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? Tampere: Vastapaino.

Hammersley, M. 2013. What is qualitative research? Great Britain: MPG Books Group, Bodmin, Cornwall.

Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita 15- 17. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski E. 2012. Esiopetuksen laatu. Jyväskylä: koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 61. http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_61.pdf (Viitattu 26.3.2018).

Husserl, E. 2017. Ideoita puhtaasta fenomenolofiasta ja fenomenologisesta filosofiasta. Alkuteos Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes

- Buch. *Allegemeine Einfurung in die reine Phänomenologie* (1913). Suomentanut Markku Lehtinen. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N. 2006. Elinikäisestä oppimisesta välineitä itsensä toteuttamiseen työelämässä. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 61—79.
- Juden-Tupakka, S. 2008. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen (toim.), A. Eronen (toim.) & V.-M. Värri. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. 3. painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 62—90.
- Järvinen, M.-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. *Näkökulmia muutokseen*. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/66722> (Viitattu 5.4. 2018).
- Kampman, M., Solantausta, T., Anttila, N., Ojala, T., Santalahti, P. & Yhteispeli-työryhmä. 2012. *Yhteispeli koulussa, opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. Tampere: Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino Oy.
- Karikoski, H. 2008. *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä*. ultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf. (Luettu 4.4.2018).
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2017. *Eheä kasvunpolku-haaste yhteisölle*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. uudistettu painos. Juva: Bookwell Digital, 78—94.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013. *Kasvatusinstituutiot kohtaavat*. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17, 25—38.
- Karila, K. & Rantavuori, L. 2014. *Discourses at the boundary spaces: Developing a fluent transition from preschool to school*. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2014.967663> (Tulostettu 12.9.2017).
- Kekkonen, M. 2012. *Kasvatuskumppanuus puheena*. *Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä*. Väitöskirja: Tampereen Yliopisto. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kiviniemi, K. 2015. *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa R. Valli (toim.) & J. Aaltola (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Juva: Bookwell Oy, 74—88.
- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis. An introduction to its methodology*. 3rd edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. CICERO Learning –hanke. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka*. *Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

- Lago, L.2016. Different transitions: Timetable failutes in the transition to school. <http://onlinelibrary.wiley.com/helios.uta.fi/doi/10.1111/chso.12176/full> (Viitattu 3.12.2017).
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R.Valli (toim.) & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4.Uudistettu painos. Juva: Bookwell Oy, 29—51.
- Lehtinen, A.-R.2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 89—114.
- Lehtonen, M.1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Lipponen, L. & Paananen,M. 2013. Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteisyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. www.oph.fi/julkaisut (Viitattu 4.10.2017), 6—16.
- Mahkonen, S. 2016. Varhaiskasvatuslaki. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Meurman-Solin, A.& Pyysiäinen, I.2005. Johdanto. Teoksessa A. Meurmann- Solin (toim.) & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Tampere: Tammer-paino Oy, 9—22.
- Miettinen, T.,Pulkkinen, S.& Taipale, J.2010. Johdanto. Teoksessa T.Miettinen (toim), S. Pulkkinen & J. Taipale. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press ,9—22.
- Miles,M.B. & Huberman, A.M. 1994. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2. ed). Thousand Oaks: Sage.
- Moilanen, P. & Rähkä, P.2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R.Valli (toim.) & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4.Uudistettu painos. Juva: Bookwell Oy, 52—73.
- O`Cane , M. & Hayes, M. 2007. The Transition from Preschool to School for Children in Ireland: Teachers Views. <https://arrow.dit.ie/cserart/49/> (Viitattu 2.11.2017).
- Ojala, M.2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. 2012. Johdanto. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot - vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto, THL, valtion nuorisasian neuvottelukunta, 9—21.
- Perusopetuslaki. 628/1998§1,§7,§26. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P26a> (Viitattu 23.2.2018).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014.4.painos.Helsinki:Next Print Oy.

- Peräkylä, A. & Stevanovic, M. 2016. Kehollinen läsnäolo. Teoksessa M. Stevanovic (toim.) & C. Lindholm.2012 (toim.) Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. Tampere: Vastapaino, 32—46.
- Peters, S. 2010. Literature review: Transition from early childhood education to school. Report to the Ministry of Education, New Zealand.
https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/98894/Executive_Summary (Viitattu 10.10.2017).
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet- tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A.Meurman-Solin & I.Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Tampere: Tammer-Paino Oy,39—61.
- Rantala, I.2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R.Valli(toim.) & J.Aaltola(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.4. uudistettu painos. Juva:Bookwell Oy, 108—148.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A.2006.KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu) Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://fsd.uta.fi/menetelmäopetus>. (Viitattu 1.11.2017).
- Soini,K., Pyhäلتö,K. & Pietarinen. J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. www.oph.fi/julkaisut (Viitattu 4.10.2017), 6-16.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T.A. 2011. Individual plans for children in transition to pre-school: a case study in one Finish day- care centre . <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2011.646728> (Viitattu 2.12.2017).
- Turunen, T., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. Changing voices in early years curricula. An example from Finnish pre-school education. Early Child Development and Care, Vol. 184 (2), 293—305.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 27—60.
- Varto, J.1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Juva: Bookwell Oy.
- Värrö, V.-M.2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A.Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värrö (toim.) Ajan kasvatus: kasvatusfilosofia aikalaiskriittinä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 87—122.
- Wallin, A.,Helenius, J.,Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: Menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmenetelmäksi. Kasvatus 46(3).(Kopioitu 1.12.2017), 247—259.

Wong, M. 2015. Voices of children, parents and teachers:how children cope with stress during school transition. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2014.948872> (Viitattu 17.3.2018).

Hei esiopettaja/alkuopettaja,

teen kasvatustieteen pro gradua Tampereen Yliopistossa. Työskentelen lastentarhanopettajana ja tällä hetkellä olen maisteriopinnoissani loppusuoralla (tarkoitus valmistua keväällä 2018). Tutkimusaiheeni on esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö tiedonsiirron näkökulmasta. Tutkimukseni tarkoitus on kartoittaa ja pohtia tiedonsiirrolle annettuja merkityksiä esi- ja alkuopetuksen välisellä rajapinnalla.

Aineistonkeruun toteutan eläytymismenetelmällä. Eli osallistuessasi aineiston tuottamiseen, eläydyt alkuorientaatioon ja kirjoitat sen pohjalta pienen tarinan/kertomuksen, jonka lähetät sähköpostilla minulle takaisin: xxx

Tutkimukseeni osallistujien henkilöllisyys, yksikkö tai kaupunki/kunta eivät tule raportissa esiin, vaan tunnisteet hävitetään analyysivaiheessa. Myös muut mahdolliset tunnistukseen liittyvät seikat käsitellään anonyymisyys säilyttäen. Tutkimuslupa on pyydetty ja saatu käytänteiden mukaisesti.

Toivottavasti innostut kirjoittamaan, jokainen tarina on todella arvokas ja syventää ymmärrystä esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä. Ohessa ovat kehystarinat, joiden pohjalta kirjoitat oman näkemyksesi epäonnistuneesta ja onnistuneesta tiedonsiirrosta. Voit myös valita vain toisen oman kiinnostuksesi mukaan. Palautusta toivoisin 16.3.2018 mennessä. Kiitos ajastasi ja toivottavasti mielenkiintosi heräsi ja laitat tarinan tulemaan.

Yhteistyöterveisin xxx

Kehyskertomus 1

Tiedonsiirrossa esi- ja alkuopetuksen välillä on epäonnistuttu. Kerro mitä on tapahtunut? Eläydy ja kirjoita tästä n.1-2 sivun mittainen tarina, jonka otsikoit. Kirjoita tekstaten tai koneella –kiitos-

Kehyskertomus 2

Tiedonsiirrossa esi- ja alkuopetuksen välillä on onnistuttu. Kerro mitä on tapahtunut? Eläydy ja kirjoita tästä n.1-2 sivun mittainen tarina, jonka otsikoit. Kirjoita tekstaten tai koneella –kiitos-

Toimijat esi- ja alkuopetuksen tiedonsiirrossa

Alkuopettaja
Alkuopetuksen väki
Alkuoppilas
Ekaluokan opettaja
Ekaluokka
Ekaluokkalainen
Erisnimi aikuinen (Teija)
Erisnimi lapsi (Onni, Elli)
Erityislastentarhanopettaja
Erityisopettaja
Esikoulun henkilökunta
Esiopetusryhmä
Esiopettaja
Eskarilainen
Hojks-lapsi
Huoltaja
Kakkosluokkalainen
Kaveri
Kelto
Kolmasluokkalainen
Koulun erityistyöntekijä
Koulupsykologi
Koululainen
Koulusihteri
Koulutulokas
Kummiluokka
Kummioppilas
Laaja-alainen erityisopettaja
Lapsi
Lapsiryhmä
Luokanopettaja
Moniammatillinen tiimi
Neljäsluokkalainen
Ohjaaja (koulun)
Oppilas
Oppilashuolto
Perheneuvola
Poika
Puheterapeutti
Päiväkodin johtaja
Päiväkoti
Rehtori
Resurssiopettaja
Terkka (terveydenhoitaja)
Tokaluokkalainen
Vanhemmat
Varhaiskasvatussyksikön johtaja
Viidesluokkalainen
Ykköset (ykkösluokka)
Äiti