

Vili Hämynen

**ESI- JA ALKUOPETUKSEN NIVELVAIHEEN
TUTKIMUKSIA SUOMESSA JA RUOTSISSA
VUOSINA 2015-2022**
Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
Huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Vili Hämynen: Esi- ja Alkuopetuksen Nivelvaiheen Tutkimuksia Suomessa ja Ruotsissa Vuosina 2015–2022:
Systemaattinen kirjallisuuskatsaus
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
huhtikuu 2022

Opinnäytetyössä toteutetun tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta tutkivassa tutkimuskirjallisuudessa käytettyjä tutkimusmenetelmällisiä ratkaisuja sekä tutkimuksissa esitetyjä tuloksia. Opinnäytetyössä toteutettu tutkimus on toteutettu systemaattisella kirjallisuuskatsauksen avulla ja siinä on tutkittu Suomessa ja Ruotsissa vuosina 2015–2022 julkaistuja esi- ja alkuopetusta käsitteleviä tieteellisartikkeleja. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa molempien instituutioiden henkilöstöt pyrkivät mahdollistamaan lapselle mahdollisimman sujuvan siirtymän esiopetuksesta kouluun, missä yhteistyön tavoitteena on edistää lapsen koulupolun johdonmukaista jatkumoa. Suomen ja Ruotsin koulutusjärjestelmissä noudatetaan hyvin samanlaista systeemiä, jota ohjaa kansallinen opetussuunnitelma ja missä varhaiskasvatuksessa tarjotaan kaikille lapsille mahdollisuus kouluun valmistavaan esiopetukseen.

Systemaattista kirjallisuuskatsausta varten kerätty tutkimusaineisto kerättiin kevään 2022 aikana. Tutkimusaineisto koostui viidestä tieteellisestä tutkimusartikkelista, jotka käsittelivät siirtymää esiopetuksesta kouluun oppilaan tai henkilöstön näkökulmista. Tutkimusaineistoa tarkasteltiin ja analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Valikoituneesta tutkimuskirjallisuudesta nousseet tutkimustulokset voidaan jaotella viiteen eri pääluokkaan, jotka jakautuivat edelleen vielä useampaan alaluokkaan. Muodostuneet pääluokat ovat yhteistyö, informaation siirtyminen nivelvaiheessa, resurssit, suhteet ja sudenkuopat nivelvaiheessa. Tutkimustuloksissa on löydettävissä tutkimusevidenssiä suunnitelmallisen nivelvaihettyöskentelyn toteutumisesta esi- ja alkuopetuksen henkilöstöjen välillä, joiden tavoitteena on edistää lapsen koulupolun johdonmukaista jatkumoa. Tutkimusaineiston tulokset antavat myös jonkin tasoista tutkimusevidenssiä nivelvaihettyöskentelyn puutteista ja sen seurauksista. Tutkimusevidenssi ei kuitenkaan ole kokonaisuudessaan vahvaa, minkä vuoksi aihetta olisikin tarvetta tutkia tarkemmin tai vielä suuremmassa mittakaavassa, jotta voitaisi saavuttaa luotettavampaa tutkimustietoa.

Avainsanat: esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe, jatkumo, moniammatillinen yhteistyö, sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys, lähikehityksen vyöhyke

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TEORIATAUSTA	7
2.1	Sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys & Vygotsky.....	7
2.2	Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe.....	8
2.3	Yhteistyö nivelvaiheessa.....	9
2.4	Moniammatillinen yhteistyö.....	9
3	NIVELVAIHEEN MÄÄRITTELY OHJAAVISSA OPETUSSUUNNITELMISSA	11
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	14
4.1	Tutkimustehtävä.....	14
4.2	Menetelmänä systemaattinen kirjallisuuskatsaus.....	14
4.2.1	<i>Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen perusteet</i>	14
4.2.2	<i>Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen haasteet</i>	16
4.3	Aineisto ja aineistonhankinta.....	16
4.4	Aineiston rajaaminen ja valikointi.....	18
4.5	Sisällönanalyysi.....	21
5	SUOMESSA JA RUOTSISSA VUOSINA 2015-2022 TOTEUTETTUIEN NIVELVAIHEIDEN TUTKIMUSTEN LUONNE JA MENETELMÄT	23
6	SYNTEESI TUTKIMUSTEN KESKEISISTÄ TULOKSISTA	27
6.1	Yhteistyö.....	27
6.1.1	<i>Yhteiset prioriteetit ja tavoitteet</i>	28
6.1.2	<i>Yhdessä toteutettu suunnittelu</i>	28
6.2	Informaation siirtyminen nivelvaiheessa.....	29
6.2.1	<i>Informaation sisältö</i>	29
6.2.2	<i>Informaation siirtäminen ja hyödyntäminen</i>	30
6.3	Resurssit.....	30
6.3.1	<i>Aika osana resursseja</i>	31
6.3.2	<i>Henkiset ja tiedolliset resurssit</i>	31
6.4	Suhteet.....	32
6.4.1	<i>Oppimisen suhde</i>	32
6.4.2	<i>Vertaissuhteet</i>	33
6.4.3	<i>Opettaja-oppilassuhde</i>	33
6.4.4	<i>Lapsen ja oppimisympäristön välinen suhde</i>	34
6.4.5	<i>Sudenkuopat nivelvaiheessa</i>	34
7	POHDINTA	36
7.1	Yhteenveto ja johtopäätökset keskeisistä tuloksista.....	36
7.2	Opinnäytetyön eettisyys.....	38
7.3	Luotettavuus ja jatkotutkimukset.....	39
	LÄHTEET	41
	AINEISTO	44
	TAULUKOT	
	TAULUKKO 1. HAKUKRITEERIT HAKUKONEITTAIN	18

TAULUKKO 2.	TUTKIMUKSEEN VALIKOITUNUT LOPULLINEN AINEISTO	20
TAULUKKO 3.	VALIKOITUNEEN AINEISTON TUTKIMUS- JA ANALYYSIMENETELMÄT, OTANTA JA TUTKIMUSPAIKKA	23

1 JOHDANTO

Tässä opinnäytetyössä selvitän, minkälaisia tutkimuksia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta ja minkälaisia tuloksia niissä esitetään. Opinnäytetyö on toteutettu systemaattisella kirjallisuuskatsauksella, jossa tarkastellaan Suomessa ja Ruotsissa vuosina 2015–2022 julkaistuja tieteellisartikkeleita. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että kouluikää edeltävän varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aikana saavutetut edellytykset ja hyödyt voivat menettää merkitystään peruskoulun alussa, mikäli instituutioiden välinen siirtymä ei ole toteutettu huolellisesti (OECD, 2017). OECD:n mukaan lapsen varhaiskehitystä on tutkittu kattavasti, mutta viime vuosien aikana on myös noussut esiopetuksen ja alkuopetuksen välistä siirtymää (engl. transition) tutkivia tutkimuksia, jotka ovat esittäneet laajalti uusia näkökulmia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen liittyen (esim. Malmberg, 2022; Rantavuori, 2019). Tutkimustiedon lisääntyessä jollakin tieteenalalla, on aika ajoin tarpeellista koostaa ja vertailla tuoreita tutkimustuloksia. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tarpeellisuus nouseekin esiin saatavilla olevan tutkimustiedon lisääntyessä (Ayear, 2014). Systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jolla tämä opinnäytetyön tutkimus on toteutettu, tarjoaa menetelmänä työkaluja selvittämään sitä, miten tuoreessa tutkimuskirjallisuudessa esi- ja alkuopetuksen välistä nivelvaihetta on tutkittu ja minkälaisia keskeisiä tuloksia tutkimuksista on noussut. Petticrew & Roberts (2007) mukaan systemaattinen kirjallisuuskatsaus on yleisesti tehokas tapa ohjata tulevia tutkimuksia havaitsemalla puutteita tai kehityskohtia jostain aiheesta tehdyissä tutkimuksissa tai väliintuloissa. Näin ollen systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan pyrkiä paikantamaan esi- ja alkuopetuksen välisestä nivelvaihettyöskentelystä niitä puutteita, jotka ovat haitallisia lapsen kasvatuksellisen ja koulutuksellisen jatkumon kehittymiselle ja säilymiselle.

Suomalaista koulutusjärjestelmää ohjaavien Esiopetuksen opetussuunnitelman (myöhemmin EsiOPS) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (myöhemmin POPS) mukaan

varhaiskasvatuksen yhteydessä järjestettävän esiopetuksen ja perusopetuksen yhteisenä tehtävä on mahdollistaa lapselle johdonmukaisesti etenevä ja ehjä koulupolku, joka tukee lapsen jatkuvaa kasvua ja oppimista. Parhaimmillaan päiväkotiki ja koulu muodostavat juuri tämän kaltaisen johdonmukaisen jatkumon, joka kuitenkin tukee lapsen luonnollista kasvua altistamalla lasta haasteille, jotka ovat sopivia ja haastavat lasta kasvamaan. Joissain tapauksissa huonosti edennyt nivelvaihe voi aiheuttaa lapselle vaikeuksia, joista lapsen oppiminen ja sosiaalinen kehitys kärsivät pitkällä tähtäimellä (Karila ym., 2013, 5). Ehjä koulupolku edellyttää yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen henkilöstön sekä lapsen huoltajien välillä, mutta myös oppimisympäristöjen, opetussuunnitelmien ja toimintatapojen molemmin puoleista ymmärtämistä toimijoiden välillä (Rantavuori ym., 2017). Molemmat opetussuunnitelmat korostavat esi- ja alkuopetuksen henkilöstön ja lasten vanhempien välistä suunnitelmallista yhteistyötä, jonka toimintamallit toteutetaan paikallisen opetussuunnitelman mukaisesti (EsiOPS 2014, 14; 45; POPS 2014, 98.) Opetussuunnitelmien rooli suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on suuntaa antava, mikä toisaalta jättää varaa tulkinnanvaraisuudelle ja epäselvyydelle. Sen lisäksi, että systemaattisella kirjallisuuskatsauksella on mahdollista jäsentää suuria määriä tutkimustietoa, se on myös tehokas tapa kartoittaa aukkoja olemassa olevasta tutkimustiedosta (Petticrew & Roberts, 2006). Tässä tutkimuksessa kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä auttaa selvittämään, miten nivelvaihetta on tutkittu tutkimuskirjallisuudessa, mutta auttaa myös nostamaan esiin aiheeseen liittyviä puutteita. Opinnäytetyössä toteutettu systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tehty avoimella asenteella, sillä systemaattiselle kirjallisuuskatsaukselle on ominaista, että valikoituvasta aineistosta nousevat sisällöt määrittävät paljolti tutkimuksen kulkua ja siksi tutkimuksesta nousevat tuloksetkaan eivät ole ennakoitavissa.

2 TEORIATAUSTA

Kirjallisuuskatsauksessa käsiteltävän tutkimuskysymyksen kannalta tärkeät käsitteet ovat esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe, jatkumo, moniammatillinen yhteistyö, sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys sekä lähikehityksen vyöhyke.

2.1 Sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys & Vygotsky

Konstruktivistisessa tieteensuuntauksessa tieto nähdään muuttavana ja kehittyvänä. Oppimiskäsityksen määrittämisessä konstruktivismin mukaan uuden tiedon omaksuminen tapahtuu käyttämällä aikaisemmin opittua tietoa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppijan oman toiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen roolia osana oppimisen prosessia. (Kauppila, 2017, 35–37.) Tynjälän (2002; Kauppila, 2007 mukaan) mukaan konstruktivismi jakautuu kahteen suuntaukseen: kognitiiviseen konstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin, eli sosiokonstruktivismiin. Näen esi- ja alkuopetuksen vahvasti sosiokonstrukttiivisena kenttänä, jossa lapsen arkea ja oppimista määrittävät ympärillä oleva instituutioiden henkilöstö sekä omat vertaiset. Näin ollen Oppinäytetyöni sijoittuu vahvasti sosiokonstruktivismin kentälle.

Sosiaalinen konstruktivismi, eli sosiokonstruktivismi (engl. social constructivism) on konstruktivismin suuntaus, joka korostaa sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen merkitystä osana uuden tiedon rakentumista. Kauppilan (2007, 35) mukaan sosiokonstruktivismi on kasvanut yhdessä kognitiivisen konstruktivismin kanssa. Sosiokonstruktivismissa yksilö konstruoi, eli rakentaa tietoa ollessaan interaktiossa, eli vuorovaikutuksessa toisen tai useamman yksilön kanssa (Kauppila, 2007, 51).

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksilön omaksuma todellisuus ja tieto muodostuvat vallitsevan yhteisön ja sen sisällä toimivien sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden aikaansaannoksena. Sosiokonstrukttiivisessa oppimiskäsityksessä omaksuttu tieto rakentuu yksilön

aiemmin opitun tiedon ympärille ja aikaisemmin omaksuttu tieto toimii apuna uuden asian oppimiselle. (Kauppila, 2007, 109–113.) Yksi Sosiokonstruktiivisen tieto- ja oppimiskäsityksen kentän merkittävistä tutkijoista on valko-venäläinen Lev Vygotsky (1896–1934). Vygotskyn kirjoitukset korostavat tiedon sosiaalista ja kulttuurista luonnetta sekä kielen merkitystä välineenä vuorovaikutuksessa. (Kauppila, 2007, 79–81.) Vygotskyn mukaan oppiminen ei tapahdu erillisten, toisistaan irrallisten oppimistapahtumien myötä, vaan oppiminen on jatkuva prosessi, joka ei valmistu hetkessä (Derry, 2013, 48).

Oppimisen ja suomalaisen koulutuksen kannalta merkittävin Vygotskyn määrittelemä teoria on lähikehityksen vyöhykkeen käsite (engl. Zone of Proximal Development), jonka mukaan oppimisympäristön tulisi tarjota yksilön oppimista varten tarpeeksi tukea, mutta myös tarpeeksi haastetta (Kauppila, 2007, 80). Lähikehityksen vyöhyke näyttelee mielestäni suurta roolia osana esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta ja sen järjestelyitä, missä siirtymä uuteen ympäristöön haastaa lasta sopeutumaan, mutta jossa sopeutumisen sujuvoittamiseksi lapselle tarjotaan myös tarvittava määrä tukea. Sosiokonstruktivismi ja tarkemmin lähikehityksen vyöhykkeen teoria tulevat toimimaan opinnäytetyössäni tutkimusta ohjaavana teoriana.

2.2 Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe

Siirtymä kouluun on suuri muutos lapsen elämässä, jolla paitsi on vaikutus lapsen myöhempään oppimiseen ja kouluttautumiseen, mutta on myös välitön vaikutus lapsen ja läheisten sekä ympäröivien vertaisikäisten välisiin suhteisiin koulun ja kodin ympäristöissä (Eskelä-Haapanen ym., 2017, 4–5). Joidenkin vanhempien kuvailemana siirtymävaiheessa lapsi siirtyy päiväkodin lapsikeskeisestä oppimisympäristöstä opettajajohtoiseen ja tavoitteelliseen koulun opetusympäristöön, jossa sosiaalisen työskentely-ympäristön sijaan nojaututaan enemmän yksintyöskentelyyn (Karila ym., 2013, 1–2).

Suomessa päiväkotia ja koulu ovat lapsen kehityksen ja kasvun kannalta merkityksellisiä ympäristöjä, joiden molempien yhteisenä tehtävänä on lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen sekä siten kansallisen hyvinvoinnin ja tasa-arvon ylläpitäminen. Päiväkodin ja koulun välillä tapahtuva johdonmukaisen jatkumon muodostuminen (engl. continuum) on avainasemassa lapsen

oppimisen ja hyvinvoinnin turvaamisessa. (Soini ym., 2013, 6–7.) Johdonmukainen koulupolun jatkumo edellyttää sujuvaa siirtymää päiväkodin ja koulun instituutioiden välillä ja siksi koulun aloittaminen nähdäänkin yksilön elämän kannalta hyvin merkityksellisenä yksittäisenä siirtymänä. (Soini ym., 2013, 6–7). Tässä opinnäytetyössä tarkastelen kyseistä päiväkodin ja koulun instituutioiden välistä siirtymää tarkemmin esiopetuksen ja alkuopetuksen näkökulmasta, missä esiopetuksesta siirrytään alkuopetukseen. Esiopetuksen ja alkuopetuksen välisestä siirtymästä käytän jatkossa termiä *nivelvaihe*.

2.3 Yhteistyö nivelvaiheessa

Varhaiskasvatukseen piiriin kuuluva esiopetus ja koulun alkuopetus ovat lapsen näkökulmasta hyvin erilaisia ympäristöjä. Joissain tapauksissa esiopetus sijaitsee samassa rakennuksessa kuin alkuopetus, mutta yleisesti ne sijaitsevat erillään. Useimmissa tapauksissa instituutiot ovat fyysisesti täysin erillään toisistaan ja niiden välinen etäisyys voi vaihdella hyvin paljon. Vaikka esiopetus toimisikin koulun läheisyydessä, silti koulun alkutaipaleella henkilöstö ja opettajat voivat vaihdoksen takia olla uudelle oppilaalle täysin vieraita. Samalla lapsi saapuu täysin uudenlaiseen ympäristöön, jossa oppiminen tapahtuu luokissa ja ympärillä vallitsee erilainen kulttuuri kuin päiväkodissa. Malmberg (2022, 13) toteaa pro gradu -tutkielmassaan, että lapsen kannalta muutos siirtymävaiheessa voi tuntua erityisen suurelta, mikäli yhteistyö ja vuorovaikutus päiväkodin ja koulun instituutioiden välillä ei ole ollut riittävää. Ammattilaisten välisen yhteistyön kehittäminen esiopetuksen ja koulun välillä sekä koulun ja kodin välillä todetaankin tukevan lapsen siirtymää päiväkodin ja koulun välillä sekä siten edistävän jatkumoa nivelvaiheesta (Eskelä-Haapanen ym., 2017, 22–23.)

2.4 Moniammatillinen yhteistyö

Kasvatusalalla moniammatillisen yhteistyön ilmauksella yleisimmin tarkoitetaan varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisvarhaiskasvatuksen opettajan tai luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä. Moniammatillisen yhteistyön käsite kuitenkin on laajempi kuin aiemman esimerkin mukainen

määrittely. Pro gradu -tutkielmissaan Hakala & Huttunen (2014) määrittelevät, että moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan yhden tai useamman eri ammattialaa edustavan ammattilaisen välistä yhteistyötä, jota ohjaa yhteinen tavoite ja missä molempien ammattikohtaisia tietoja ja taitoja tarvitaan tavoitteen saavuttamiseksi.

Varhaiskasvatuksen kenttä ja koulu ovat nykyaikana enenevässä määrin moniammatillisen yhteistyön kenttiä. Soini ym. (2013) korostavatkin esi- ja alkuopetuksen opettajien välistä moniammatillista yhteistyötä instituutioiden nivelvaiheessa. Esi- ja alkuopetuksen opettajat toimivat nivelvaiheessa tiiviisti moniammatillisessa yhteistyössä, mutta molemminpuolinen käsitys toistensa työnkuvasta ei automaattisesti usein ole niin saumaton, että yhteistyö edistäisi nivelvaiheessa lapsen siirtymää parhaalla mahdollisella tavalla. Esiopetuksen opettajien ja alkuopetuksen luokanopettajien välinen moniammatillisen yhteistyön tulisikin olla aktiivista, jolloin yhteinen käsitys kummankin työnkuvasta kehittyisi ja esimerkiksi lapsen tarpeita koskeva tieto välittyisi instituutioiden välillä sujuvammin (Soini ym., 2013.)

3 NIVELVAIHEEN MÄÄRITTELY OHJAAVISSA OPETUSSUUNNITELMISSA

Niin kuin aiemmin kävikin ilmi, suomalaista varhaiskasvatusta sekä perusopetusta ohjaavat Opetushallituksen laatimat kansalliset opetussuunnitelmat, jotka asettavat raamit kunnallisella tasolla toteutettavalle opetukselle ja toiminnalle päiväkodeissa ja kouluissa. Varhaiskasvatuksen osana toteutettavaa esiopetusta ohjaavana asiakirjana toimii Opetushallituksen (2014) laatima Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Myöhemmin ESIOPS). Samalla tavalla perusopetusta ja sen osana olevaa alkuopetusta ohjaavana asiakirjana toimii Opetushallituksen (2016) laatima Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin PERUSOPS). Opetushallituksen julkaisemien opetussuunnitelmien pohjalta kunnalliset yksiköt räätälöivät oman paikallisen opetussuunnitelman, jonka pohjalta yksikkö toteuttaa opetustaan. Opetushallituksen opetussuunnitelmien rooli on opetuksen suunnittelussa suuntaa antava, kun taas paikallisissa opetussuunnitelmissa määritellään ne konkreettiset tavat ja toiminnan muodot, joilla opetushallituksen opetukselle asettamat tavoitteet ja vaatimukset toteutetaan. Tästä syystä paikalliset opetussuunnitelmat voivat poiketa toisistaan kunnallisellakin tasolla, sillä kansalliset opetussuunnitelmat jättävät paljon varaa tulkinnalle ja soveltamiselle. Tässä luvussa perehdyn tarkemmin siihen, miten EsiOPS ja POPS määrittelevät ja ohjaavat esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa toteutettavaa instituutioiden välistä yhteistyötä. Tarkastelen myös kriittisesti opetussuunnitelmien tulkinnanvaraisuutta.

Esiopetuksessa tavoitteina on vanhempien sekä opetushenkilöstön kanssa tehtävän yhteistyön kautta edistää lapsen edellytyksiä oppimiselle ja kehitykselle, kehittää lapsen sosiaalisia taitoja sekä rakentaa lapsen itsetuntoa. Siirtymä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä perusopetukseen tulisi tapahtua

joustavasti suhteessa lapsen tarpeisiin, minkä edellytyksenä on toimijoiden välisen yhteistyön sekä osaamisen suunnitelmallinen johtaminen yksikön sisällä. (EsiOPS, 2014.) Esiopetukseen verrattuna perusopetukseen siirryttäessä korostuvat uuteen ympäristöön ja aikuisiin tutustuminen, esiopetuksen oppimiskokonaisuuksien muuttuminen oppiaineiksi, ryhmässä ja yksilönä työskentelemiseen harjoittelu, koulumatkaan liittyvien tietojen ja taitojen harjoittelu sekä koulun aamu-, iltapäivä- ja kerhotoiminta (POPS 2014). Nivelvaiheessa tapahtuvan henkilöstön sekä henkilöstön ja vanhempien välisen suunnitelmallisen yhteistyön toteuttaminen korostuu kummassakin opetussuunnitelmassa (EsiOPS 2014; POPS 2014).

Opetussuunnitelmien luonne on yleisen käsityksen mukaan hyvin suuntaa antava. EsiOPS kuitenkin korostaa, suunnitelmallisen yhteistyön merkitystä opettajien ja vanhempien välisessä työskentelyssä. Opetussuunnitelmat eivät tarjoa valmista mallia sille, miten yhteistyö tulisi organisoida ja mitä menetelmiä siinä tulisi soveltaa, mutta EsiOPS antaa kuitenkin joitain linjauksia aiheeseen liittyen. Lapsen siirtyessä esiopetuksesta uuteen koululuokkaan, opettajien ja vanhempien tulisi keskustella lapsen uusista oppimista käsittelevistä tavoitteista, käytännön eroista koulun ja esiopetuksen välillä, jotka näkyvät uusina toimintatapoina kouluun siirryttäessä. Uuden koulun oppimisympäristöihin, sekä koulun henkilöstöön tutustuminen mainitaan opetussuunnitelmissa yhtenä tavoitteena, joka tulisi täyttyä ennen ensimmäisen kouluvuoden aloittamista. (EsiOPS, 2014, 26–27.) Yhteistyössä esiopetuksen, koulun ja lapsen huoltajien välillä tulisi myös selvittää uuden oppilaan tuentarpeet ja opetuksen järjestämisessä huomioon otettavat seikat. Siirtymävaiheessa koulunsa aloittavan oppilaan kohdalla tulee selvittää lapsen oppimisvalmiudet, koulunkäynnin tuen sekä aamu- tai iltapäiväkerhojen tarve, että lapsen taustalla vaikuttavat seikat, kuten muuttuva perhetilanne (POPS, 2016, 98).

Ohjaavissa opetussuunnitelmissa korostetaan toistuvasti toteutettavan yhteistyön suunnitelmallisuutta. Haastetta aiheuttaa se, että opetussuunnitelmat eivät määritä minkälaista yhteistyön tulisi olla, miten se tulisi järjestää tai kuinka usein yhteistyötä tulisi toteuttaa. Opetussuunnitelmat kertovat lähinnä, että mitä sisältöjä siirtymävaiheen aikana toteutettavassa ja sen aikana tapahtuvassa yhteistyössä tulisi käsitellä (EsiOps, 2014; POPS, 2016). EsiOPS (2014, 25) mukaan on tärkeää, että esiopetusta ja alkuopetusta ohjaavissa

varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen paikallisissa opetussuunnitelmissa tulisi olla yhteinen linja, jonka mukaan käytännön toimintatavat seuraavat yhteistä linjaa (EsiOPS, 2014, 25). Opinnäytetyön tutkimuksen tulosten arvioinnin kannalta on mielestäni tärkeää tiedostaa, mitä opetusta ja kasvatusta ohjaavat asiakirjat linjaavat nivelvaiheessa toteutettavien toimintatapojen osalta siirtymäprosessin aikana.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä

Tässä opinnäytetyössä on tarkoituksena tarkastella Ruotsissa ja Suomessa vuosina 2015–2022 julkaistussa tutkimuskirjallisuudessa toteutettuja, esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta käsitteleviä tutkimuksia. Tutkimusten tarkastelussa olen keskittynyt tarkastelemaan ja vertailemaan tutkimusten tuloksia sekä tutkimuksissa käytettyjä menetelmällisiä ratkaisuja. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa korostuu aineiston hakuprosessin kattava kuvailu sekä tarkan aineistonrajaamisen merkitys. Tätä opinnäytetyön tutkimusta varten laadin yhden tutkimuskysymyksen, johon pyrin löytämään vastauksia tarkasteltavasta tutkimuskirjallisuudesta.

1. Millä tavoin kasvatustieteen tutkimuskirjallisuudessa on tutkittu esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta ja minkälaisia tuloksia on saatu?

4.2 Menetelmänä systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Tässä kappaleessa avaan enemmän valitsemani tutkimusmenetelmää. Tutkimusmenetelmänäni toimii systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Seuraavissa kappaleissa määrittelen tarkemmin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen perusteita sekä haasteita, joita esitetään sen käyttöön liittyen.

4.2.1 Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen perusteet

Tutkimukselle laatimaani tutkimuskysymykseen lähdin etsimään vastauksia 2015-2022 julkaistusta kotimaisesta ja ulkomaisesta tieteiskirjallisuudesta, jotka käsittelevät esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta. Ayeard (2014, 29) kuvailee systemaattista kirjallisuuskatsausta ytimekkäänä tiivistelmänä parhaasta mahdollisesta aineistosta, joka vastaa tarkasti muotoiltuun tutkimuskysymykseen. Tämän vuoksi tutkimuskysymyksen asettelu on todella

tärkeää jo tutkimuksen varhaisessa vaiheessa, jolloin aineistoa lähdetään systemaattisesti etsimään. Systemaattisella kirjallisuuskatsauksella tähdätään kokoamaan käsitys tutkimuskysymykseen vastaavasta, tarkasti rajatusta, olemassa olevasta tutkimuskirjallisuudesta (Ayear, 2014, 29). Sen lisäksi, että kirjallisuuskatsaus on hyödyllinen väline tutkitun tiedon kokoamisessa ja tiivistämisessä, se on myös yleisesti tehokas tapa ohjata tulevia tutkimuksia havaitsemalla ja korostamalla aiempien tutkimuksien puutteita ja kehityskohtia (Petticrew & Roberts, 2007, 35). Näen tieteellisen kirjoittamisen alalle luonteenomaisena sen, että sillä pyritään edistämään tai kehittämään kyseistä tieteenalaa, johon tutkimus sijoittuu.

Yksi systemaattisen kirjallisuuskatsauksen merkittävistä tunnuspiirteistä on se, että tutkimuksen toteuttaja käyttää tarkkaan määriteltyjä, protokollan mukaisia metodeja, joiden pohjalta pyritään etsimään vastauksia valmiiksi määrättyyn tutkimuskysymykseen. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus perustuu aineiston etsinnän ja analysoinnin systemaattisuuteen. Systemaattisten tutkimustapojen demonstrointi ja tutkimuksen prosessin esittäminen esimerkiksi taulukoinnin ja raportoinnin keinoin on olennaista systemaattisen kirjallisuuskatsauksen toteuttamiselle (Ayear, 2014, 29–34.) Täten olen pitänyt huolta siitä, että systemaattisen kirjallisuuskatsauksen vaiheet on dokumentoitu ja esitetty tarkasti opinnäytetyössäni.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aloittaminen edellyttää tutkittavan kysymyksen aihealueen aineiston alustavaa tarkastelua, jotta tutkija voi varmistaa seuraavat seikat: aiheesta on tehty riittävästi tarvitsemaasi tieteelliskirjallisuutta ja aiheesta ei ole jo tehty useita kirjallisuuskatsauksia (Ayear, 2014, 34). Tutkin Tampereen yliopiston avoimen julkaisusivuston Trepon kautta viime vuosina julkaistuja kandidaatin tutkielman tasoisia systemaattisia kirjallisuuskatsauksia, mutta esi- ja alkuopetuksen kontekstiin sijoittuvia tutkimuksia ei ilmennyt. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen alkuvaiheessa on tärkeää varmistaa, että valittava aineisto asettuu tutkimuskysymyksen aihealueeseen, silloin aineiston on mahdollista vastata tutkimuskysymykseen (Ayear, 2014, 15). Tämän varmistamiseksi koin toimivaksi kokeilla erilaisia hakusanojen ja hakurajauksien kombinaatioita, jotta saa käsityksen aineistojen määrästä ja osuvuudesta.

4.2.2 Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen haasteet

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen teho kärsii, mikäli aiheesta ei ole saatavilla paljoa tutkimustietoa, jolloin systemaattinen kirjallisuuskatsaus pystyy lähinnä tekemään toteamuksia tutkittavan alan suppeudesta (Petticrew & Roberts, 2007). Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta on saatavilla runsaasti tutkimustietoa, sillä innostus alan tutkimisesta on noussut lähivuosina. Heikosti toteutettu systemaattinen kirjallisuuskatsaus on sellainen, joka ei käytä tarkoin määriteltyjä metodeja aineiston etsintää ja valikointia eikä aineiston syntetisointia varten. Mikäli systemaattista kirjallisuuskatsausta varten valittu tutkimuskirjallisuus ei ole valikoitunut systemaattisen ja tarkkoja kriteereitä seuraavan prosessin tuotoksena, valikoituva aineisto saattaa olla epäyhtenäinen, mikä aiheuttaa vinoumia tutkimustuloksissa. (Ayeard, 2014, 14–15). Tyypillisesti systemaattinen kirjallisuuskatsaus voidaan nähdä epäluotettavana, jos siinä käytettyjen metodien määrittely on hataraa tai tutkimusta varten valittu aineisto on suppea. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen luotettavuus kärsii myös, jos lopulliseen aineistoon valikoituu tieteellisjulkaisuja, jotka eivät ole vertaisarvioituja tai tieteellisesti tarpeeksi korkeatasoisia. (Ayeard, 2014, 14.) Tämän vuoksi olen tietoisesti etsinyt vain laatukriteerit täyttäviä tieteellisjulkaisuja.

4.3 Aineisto ja aineistonhankinta

Aineistonhankinnan toteuttamisessa seurasin tarkasti Petticrew & Robertsin (2007) laatimaa seitsenvaiheista mallia systemaattisen kirjallisuuskatsauksen toteuttamisesta. Tutkimuksen vaiheiden määrittely selkeänä listana auttoi myös itseäni tutkimuksen toteuttajana jäsentämään tutkimuksen kulkua. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen vaiheet menevät seuraavanlaisesti:

- 1. Selkeän tutkimuskysymyksen tai hypoteesin asettaminen, johon tutkimus pyrkii vastaamaan*
- 2. Sen tyyppisten tutkimusten määrittäminen, jotka vastaavat asetettuun tutkimuskysymykseen*
- 3. Kattavan kirjallisuushaun tekeminen halutun aineiston löytämiseksi*
- 4. Haun tulosten läpikäyminen ja sopivalta vaikuttavien artikkelien valinta*

5. Sopivien artikkelien kriittinen arviointi ja lopullisen aineiston määrittely

6. Synteesin tekeminen aineistosta

7. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tulosten esittäminen

(Petticrew & Roberts, 2006, 27.)

Kun Petticrew & Roberts (2007) mallin mukaisesti tutkimuskysymys oli ensin muotoiltu systemaattisen kirjallisuuskatsauksen toteuttamisen kannalta tarpeeksi selkeäksi, oli aika alkaa määrittämään tutkimuskysymykseen vastaavaa aineistoa. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen alkuvaiheessa on tärkeää määrittää systemaattinen aineiston etsinnän strategia (engl. *systematic search strategy*), jonka mukaan tutkimusta lähdetään toteuttamaan (Ayeard, 2014, 74). Määritin aineistoni tutkimusalaksi sosiaaliset tieteet sekä kasvatustieteet, sillä esi- ja alkuopetuksen tarkastelu sisältyy näiden alojen piiriin. Totesin, että oman opinnäytetyöni kannalta sekä kotimaiset, että ulkomaiset aineistot käyvät osaksi aineistoani.

Kotimaisen sekä ulkomaisen tutkimuskirjallisuuden etsintään käytin suomalaista kansallista Finna-tietokantaa. Ulkomaisen tutkimuskirjallisuuden etsinnässä hyödynsin EBSCO-, ProQuest-tietokantoja. Finna-tietokannasta etsittävä kotimaisen ja ulkomaisen aineiston tuli olla tieteellisartikkeleja, e-kirjoja tai väitöskirjoja. Kotimaisen tutkimuskirjallisuuden löytämiseksi käytin hakusanoja, joissa yhdessä tai erikseen toimivat hakusanat: esiopetus ja nivelvaihe. EBSCO- ja ProQuest-tietokannoista etsittävän ulkomaisen aineiston hakukriteereinä oli, että aineison kuului olla vertaisarvioitu tieteellisartikkeli (engl. *scholarly journal*) ja hakusanoina toimivat "preschool AND transition". Ulkomaisen tutkimuskirjallisuuden kieleksi rajasin englannin sekä rajasin hakutulosten saatavuuden nettijulkaisuiksi, joista koko teksti on saatavilla (engl. *full text*). Rajasin kaikista tietokannoista haettavan aineiston julkaisuvuoden sijoittumaan vuosille 2015–2022. Huomasin hakukoneen tuottavan valtavan määrän hakutuloksia näillä asetuksilla. Lopulta jatkoin myös rajaamalla kaikkien julkaisujen sijainniksi Suomi tai Ruotsi. Esimerkiksi pitämällä sijainnin rajauksen Suomen ja Euroopan välillä, tulosten määrä oli valtava ja julkaisujen saattoi havaita käsittelevän aiheita, jotka eivät olleet tyypillisiä esimerkiksi suomalaiselle koulutus- ja kasvatustieteelle.

TAULUKKO 1. Hakukriteerit hakukoneittain

<i>Hakukone</i>	<i>EBSCO Education Research Complete</i>	<i>Finna</i>	<i>ProQuest Education Collection</i>
<i>Käytetyt hakusanat</i>	<i>preschool AND transition</i>	<i>(esiopetus AND nivelvaihe) OR (preschool AND transition)</i>	<i>preschool AND transition</i>
<i>Aikarajaus</i>	<i>2015–2022</i>	<i>2015–2022</i>	<i>2015–2022</i>
<i>Kielen rajaus</i>	<i>englanti</i>	<i>englanti suomi</i>	<i>englanti</i>
<i>Saatavilla verkossa</i>	<i>kyllä</i>		<i>kyllä</i>
<i>Aineistotyyppin rajaus</i>	<i>tieteellisartikkeli (engl. scholarly journals)</i>	<i>artikkeli e-kirja väitöskirja</i>	<i>tieteellisartikkeli (engl. scholarly journal)</i>
<i>Vertaisarvioitu</i>	<i>kyllä</i>		<i>kyllä</i>
<i>Sijainti</i>	<i>Sweden OR Finland</i>		<i>Sweden OR Finland</i>

4.4 Aineiston rajaaminen ja valikointi

Löydettyäni laajan otannan tutkimuskysymyksen kannalta sopivaa aineistoa, seuraavaksi vuorossa oli systemaattisen kirjallisuuskatsauksen viides vaihe, eli lopullisen aineiston valitseminen kriittisen tarkastelun avulla. (Petticrew & Roberts, 2007). Aineistohaun suorittamisen jälkeen aloin tarkastelemaan hakutuloksia. Ensin luokittelin hakutulokset osuvuuden (engl. relevance) mukaan. Sen jälkeen aloin selaamaan hakutuloksia kiinnittäen ensin huomiota

artikkelien otsikoihin. Mikäli artikkeli vaikutti otsikkonsa perusteella sopivalta valitsemaani tutkimusalueeseen, avasin ja luin artikkelin abstraktin läpi. Abstrakti antaa vahvoja viitteitä siitä, minkälaisesta tutkimusartikkelista on kyse, mitä siinä on tutkittu, miten on tutkittu ja mitä tuloksia artikkeli tarjoaa. Hakukriteerini antoi paljon tuloksina artikkeleita, jotka käsittelivät päiväkodin ja esiopetuksen välistä nivelvaihetta. Sivutin kaikki päiväkodin ja esiopetuksen välistä nivelvaihetta tutkivat artikkelit, sillä tarkoitukseni on tutkia esiopetuksen ja alkuopetuksen nivelvaihetta. Karsin hakutuloksista myös artikkelit, jotka sijoittuivat esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen, mutta joissa aihetta tarkasteltiin jostakin tarpeeseeni verraten liian spesifistä viitekehuksesta, kuten esimerkiksi oppimisvaikeuksien tai tuentarpeiden näkökulmasta.

Ruotsissa esiopetuksesta kouluun siirtymä sisältää erilaisia vaiheita kuin Suomessa (Alatalo ym., 2015; 2017). Siirtymävaiheiden eroista huolimatta näen Ruotsin kasvatusta- ja koulutusjärjestelmien olevan lähisukulainen suomalaiselle kasvatusta- ja koulutusjärjestelmälle ja siksi koin tarkoituksenmukaiseksi valita aineistoon myös Ruotsissa toteutettuja tutkimuksia osaksi aineistoa. Uusimäki ym. (2019) tukevat tätä ajatusta nostamalla esiin molemmissa maissa työskentelevien varhaiskasvatuksen henkilöstön korkean koulutustason sekä korkeat varhaiskasvatuksen osallistumisluvut kummassakin maassa. Ruotsissa ja Suomessa varhaiskasvatuksessa tarjotaan kaikille lapsille mahdollisuus esiopetukseen, molemmissa varhaiskasvatuksen toimintaa ja pedagogiikkaa ohjaa kansallinen opetussuunnitelma sekä molempien maiden varhaiskasvatusta nähdään yleisesti korkealaatuisena (Uusimäki ym., 2019). Otsikoiden ja abstraktien tarkastelun jälkeen päädyin valikoimaan kahdeksan artikkelia. Näistä kahdeksasta artikkelista lopulliseen aineistoon päätyi viisi artikkelia.

Lopullisten tutkimusartikkelien valikoinnin jälkeen koostin artikkeleista taulukon (taulukko 2), jossa koostan artikkelin kannalta tärkeitä tietoja: tekijät, julkaisuvuosi, sisältö, tutkimuksessa käytetyt menetelmät sekä toteutetun tutkimuksen keskeiset tulokset. Lopullinen valikoitu aineisto koki vähän ennen seuraavaa tutkimuksen vaihetta vielä joitain muutoksia, joissa artikkeleita karsittiin pois syvemmän tarkastelun aikana havaittujen seikkojen takia. Tässä vaiheessa korostui se seikka, että pelkästään otsikon ja abstraktin lukeminen ei välttämättä anna kovin kattavaa kuvaa siitä, miten tutkimus on toteutettu ja mitä tuloksia siinä esitetään todellisuudessa.

TAULUKKO 2. Tutkimukseen valikoitunut lopullinen aineisto

<i>Tekijä(t) ja julkaisuvuosi</i>	<i>Julkaisun nimi</i>	<i>Sisältö</i>	<i>Menetelmät</i>	<i>Tulokset</i>
<i>Alatalo, T. Frank, E. Meier, J. 2015</i>	<i>Transition Between Swedish Preschool and Preschool Class: A Question About Interweaving Care and Knowledge</i>	<i>Opettajien kokemuksia esi- ja alkuopetuksen välisestä nivelvaiheesta Ruotsissa</i>	<i>Empiirinen tutkimus: haastattelu, kysymyslomake, frekvenssianalyysi & ristiintaulukointi</i>	<i>Siirtymävaihees- sa toteutetaan suunnitelmallisia käytäntöjä, joiden tavoitteena on turvallinen siirtymä. Tukee aiempaa tutkimustietoa.</i>
<i>Alatalo, T. Frank, E. Meier, J. 2017.</i>	<i>Information Sharing on Children's Literacy Learning in the Transition from Swedish Preschool to School</i>	<i>Opettajien kokemuksia lasten lukutaidon oppimista koskevan informaation siirtämisestä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen aikana</i>	<i>Empiirinen tutkimus, haastattelu ja kyselylomake, teemoittelu ja kategorisointi</i>	<i>Siirtymävaihees- sa siirrettävän, lasta koskevan informaation sisältö vaihtelee instituutioiden välillä.</i>
<i>Eskelä- Haapanen, S., Lerkkanen, M.; Rasku- Puttonen, H.; Poikkeus, A. 2017</i>	<i>Children's Beliefs Concerning School Transition</i>	<i>Esiopetusikäisten lasten uskomuksia kouluun siirtymisestä Suomessa.</i>	<i>Empiirinen tutkimus: esikoululaisten haastattelu, Kvalitatiivinen sisällönanalyysi</i>	<i>Suurimmalla osalla lapsista oli huolia liittyen koulun alkamiseen. Oppilaiden odotuksissa ja huolissa korostuivat uusien kaverisuhteiden luominen sekä vanhojen ylläpitäminen.</i>
<i>Lago, L. 2017</i>	<i>Different Transitions: Timetable Failures in the Transition to School</i>	<i>Miten siirtymät esiopetuksesta kouluun rakentuvat. Siirtymän toteutumisen määrittelemisen ajallisuuden mukaan (engl. temporality) – siirtymän aikataulu</i>	<i>Etnografinen lähestymistapa: havainnointi ja haastattelu, etnografinen analyysi</i>	<i>Suurin osan siirtymistä tapahtui samalla aikajänteellä, eli siirtymä tapahtui suunnitellusti. Osa siirtymistä poikkesi</i>

				aikataulusta (engl. timetable failure). Syitä olivat mm. siirtymä eri ikäisenä, siirtymä eri aikaan.
<i>Rantavuori, L., Kupila, P., Karila, K. 2017</i>	<i>Rational expertise in preschool- school transition</i>	Minkälaisia ammatillisia ja instituutionallisia ongelmia liittyy relaationaalisen asiantuntijuuden kehittymiseen nivelvaiheen kontekstissa	Laadullinen tutkimus, havainnointi ja videointi, narratiivien teemoittelu.	Narratiivit jakautuivat kahden teeman alle: <i>yhteistyön puutteen ja sujuvan rajanylityksen</i> narratiivi. Nämä narratiivit jakautuivat edelleen kolmeen alateemaan.

4.5 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Aineiston rajaamisen ja valikoinnin jälkeen siirryin systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni kuudenteen vaiheeseen, synteysiin, eli aineiston sisällönanalyysiin (Petticrew & Roberts, 2007). Paitsi, että aineiston sisällönanalyysin tavoitteena on kerätä valitun aineiston sisältämä tieto yhteen, sen tavoitteena on löytää aineistojen summasta uusia merkityksiä, joita muuten ei pelkällä läpilukemisella voisi löytää (Ayear, 2014, 139). Synteesivaiheessa toimin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaan. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi ei sinällään pohjautu taustateoriaan, vaan taustateoria lähinnä tukee ja auttaa teoriaohjaavaa analyysia, jossa myös aikaisemmalla tiedolla on ohjaava vaikutus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 81). Kuten aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä, teoriaohjaavassakin sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla. Erona aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin on se, että teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria ja käsitteet tulevat aineiston

ulkopuolelta ja ovat valmiiksi määriteltyjä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 81). Omaan tutkimukseeni teoriaohjaava sisällönanalyysi on juuri tästä syystä soveltuva analyysimenetelmä, sillä se tukee systemaattisen kirjallisuuskatsauksen peruseriaatetta sekä asettamaani tutkimuskysymystä. Tässä tutkimuksessa teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä ohjaava tukevana teoriana toimivat sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys sekä lähikehityksen vyöhykkeen (engl. Zone of Proximal Development) käsite (Vygotsky; Kauppila, 2007; Derry, 2013).

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin aloitin lukemalla valikoituneet tutkimusartikkelit tarkasti läpi. Ensin kiinnitin huomiota tutkimusartikkelien tutkimusten toteuttamisessa käytettäviin menetelmällisiin ratkaisuihin. Tarkastelin tutkimusten tutkimusotetta ja käytettyjä tutkimusstrategioita, vertailin tutkimusongelmia ja aineistoja sekä selvitin, mitä tutkimusmenetelmiä tutkimuksissa oli käytetty tutkimusongelmien ratkaisemiseksi. Menetelmällisten ratkaisujen tarkastelun jälkeen perehdyin tutkimuksen toteutukseen ja analysoin tutkimuksien keskeisiä tuloksia. Tulosten analysoinnissa pääluokkien sekä alaluokkien muodostamisessa hyödynsin tekstin värikoodausta. Merkkasin samasta aiheesta kertovia tekstikatkelmia eri artikkeleista aina samalla värillä: esimerkiksi yhteistyötä käsittelevät tekstit aina vihreällä ja informaation siirtymistä kuvaavia tekstejä aina purppuralla. Värikoodattujen tekstikatkelmien pohjalta aloin nivomaan eri artikkeleista löytyneitä tuloksia sekä havaintoja yhteen, jotta systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen valikoituneiden artikkelien sisällöt saataisiin 'keskustelemaan' keskenään (Petticrew & Roberts, 2007). Tutkimusten analysoinnin aikana vertailin esiin nousseita tuloksia ja havaintoja lähikehityksen vyöhykkeen toteutumisen periaatteisiin Kauppilan (2007) sekä Derryn (2013) mukaan.

5 SUOMESSA JA RUOTSISSA VUOSINA 2015-2022 TOTEUTETTUIJEN NIVELVAIHETUTKIMUSTEN LUONNE JA MENETELMÄT

Aloitin synteesin tekemisen tarkastelemalla menetelmällisiä ratkaisuja, joita oli käytetty valikoituneessa tutkimuskirjallisuudessa. Valikoituneessa tutkimuskirjallisuudessa korostui sekä laadullinen että määrällinen tutkimusote. Neljässä viidestä Artikkelista tutkimuksen toteutuksessa oli käytetty kyselylomaketta, joiden avulla saatu tieto oli sekä laadullista että määrällistä (Alatalo ym., 2015; Alatalo ym., 2017; Eskelä-Haapanen ym., 2017; Rantavuori ym. 2017). Sen lisäksi neljässä viidestä artikkelista oli menetelmänä käytetty haastattelua ja kahdessa niistä haastattelun muotona oli tarkemmin puolistrukturoitu haastattelu (Alatalo ym., 2015; 2017). Haastattelujen dokumentointiin käytettiin yleisimmin videointia tai kirjallisia muistiinpanoja.

TAULUKKO 3. Valikoituneen aineiston tutkimus- ja analyysimenetelmät, otanta ja tutkimuspaikka

<i>Teos</i>	<i>Tutkimusmenetelmä</i>	<i>Analyysimenetelmä</i>	<i>Otanta</i>	<i>Tutkimus- aika ja - aika</i>
<i>Alatalo, T. Frank, E. Meier, J. 2015</i>	Empiirinen monimenetelmällinen pitkittäistutkimus. Etnografinen	SPSS. Frekvenssianalyysi & ristiintaulukointi. Teemoittelu & kategoriointi	Kyselylomake: 74 opettajaa Haastattelut: 8 opettajaa	Ruotsi syksy 2012 – kevät 2013
<i>Transition Between Swedish Preschool and Preschool Class:</i>	Kyselylomake & puolistrukturoitu haastattelu			

<i>A Question About Interweaving Care and Knowledge</i>					
<i>Alatalo, T. Frank, E. Meier, J. 2017.</i>	Empiirinen monimenetelmällinen pitkittäistutkimus.	SPSS. Frekvenssianalyysi & ristiintaulukointi.	Kyselylomake: 74 opettajaa	Ruotsi	
<i>Information Sharing on Children's Literacy Learning in the Transition from Swedish Preschool to School</i>	Etnografinen tutkimusstrategia. Kyselylomake & puolistrukturoitu haastattelu	Teemoittelu & kategoriointi	Haastattelut: 8 opettajaa		syksy 2012 – kevät 2013
<i>Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.; Rasku-Puttonen, H.; Poikkeus, A. 2017</i>	Empiirinen monimenetelmällinen pitkittäistutkimus. Narratiivinen tutkimusstrategia	Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Induktiivinen päättely.	Laajaa ikäkohortteja mittaavaa pitkittäistutkimusta (AUTHORS, 2006), otantana 1386 esikoululaista	Suomi	
<i>Children's Beliefs Concerning School Transition</i>	Haastattelut: lapsi ja huoltaja läsnä. Kyselylomake: aikuinen täyttää lapsen kanssa.				
<i>Lago, L. 2017</i>	Empiirinen laadullinen pitkittäistutkimus.	Teemoittelu. Kategoriointi.	25 esikoululaisen ryhmä	Ruotsi	
<i>Different Transitions: Timetable Failures in the Transition to School</i>	Etnografinen tutkimusstrategia. Havainnointi, haastattelu & muistiinpanot ja dokumentointi.	Etnografinen analyysi.			Helmi-lokakuu 2010 (8kk)
<i>Rantavuori, L., Kupila, P., Karila, K. 2017</i>	Empiirinen laadullinen pitkittäistutkimus. Narratiivinen tutkimusstrategia (engl. Organizational Narrative). Sähköinen kyselylomake, videointi & päiväkirja.	Teoriaohjaava sisällönanalyysi: theory of relational expertise and common knowledge (Edward, 2011; Duhn ym., 2016)	Kyselylomake: 10 vastausta. Suunnittelupalaverien videointi: 22.5 tuntia. Opettajien päiväkirjat: 14 kpl.	Suomi	Lukuvuosi 2012–2013
<i>Rational expertise in preschool-school transition</i>					

Valikoituneissa tutkimusartikkeleissa kaikki tutkimukset olivat luonteeltaan empiirisiä tutkimuksia, joissa pyritään tekemään konkreettisia havaintoja valitusta tutkimuskohteesta. Artikkeleissa toteutetut tutkimukset sijoittuivat tutkimusongelmiensa perusteella laadullisen tutkimuksen piiriin. Kolmessa viidestä artikkelista tutkimuksessa esiintyi myös määrälliselle tutkimukselle tyypillisiä aineistonkeruun- ja analyysin menetelmiä, vaikka tulkitsisin tutkimuksen tavoitteen ja päämäärän viittaavankin laadullisella tutkimuksella saavutettavaan tulokseen (Alatalo ym., 2015; 2017; Eskelä-Haapanen ym., 2017).

Throughout the study, the primary aim was to understand the preschool teachers' perceptions and experiences of the transition between preschool and preschool class (Alatalo ym., 2015, 159)

This study highlights teachers' experiences of information sharing during the transition from Swedish pre-school class (i.e., from the childcare to school) (Alatalo ym., 2017, 240)

The aim of the present study is to gain an understanding of children's beliefs about the school transition at the end of preschool year (Eskelä-Haapanen ym., 2017, 9)

The main objective was to understand the transition with a focus on children whose pattern of transition can be said to deviate from the 'normal' transition. The aim was to show how transitions are constructed by children and adults in school (Lago, 2017, 1)

The aim of the study is to examine what kind of organizational and professional issues can be identified in the development towards relational expertise in the context of the transition. By studying organizational narratives around boundary work, we seek to understand the nature of the process involved in acquiring relational expertise. (Rantavuori ym., 2017, 1)

Eskelä-Haapanen ym. (2017) tutkimuksessa aineistona toimi laaja AUTHORS 2006 -pitkittäinen kohorttitutkimus, jonka aineisto on kerätty havainnoimalla 1386 esiopetusikäistä lasta. Eskelä-Haapanen ym. (2017) tutkimuksessa määrällinen tutkimusperinne näkyy tulosten analysoinnissa sekä esittämisessä, missä laajan otannan ansiosta todetaan esimerkiksi, että jopa yksi kolmasosa (33.6%) kaikista lapsista mainitsivat kaverisuhteiden muodostumisen positiivisena odotuksena koulunaloituksessa. Alatalo ym. taas (2015; 2017) käyttivät tutkimuksissaan kerätyn aineiston käsittelyssä SPSS-ohjelmistoa, frekvenssianalyysia sekä ristiintaulukointia, jotka menetelminä ovat tyypillisiä määrälliselle tutkimukselle. Rantavuori ym. (2017) artikkelissa tutkimusstrategiana oli narratiivinen tutkimus,

mutta myös Eskelä-Haapanen ym. (2017) artikkelin tutkimuksen tavoite ja menetelmät vastaavat narratiivisen tutkimuksen strategiaa. Lago (2017) käytti tutkimuksessaan etnografiselle tutkimusstrategialle tyypillisiä tutkimusmenetelmiä, kuten havainnointia ja haastattelua. Myös Atalo ym. (2015; 2017) tutkimuksen tavoite tutkia opettajien kokemuksia nivelvaihteyöskentelystä sekä haastattelut tutkimusmenetelmänä viittaavat etnografiseen tutkimusstrategiaan, jolla pyritään selittämään tietyssä ympäristössä toimivien ihmisten toimintaa tai ajatuksia. Kaikki aineistoon valikoituneissa tutkimusartikkeleissa toteutetut tutkimukset olivat pitkittäistutkimuksia, joissa aineistonkeruuseen käytetty aika oli kestoltaan vähimmillään 8 kuukautta (Lago, 2017) ja enimmillään yksi kokonainen lukuvuosi, 9 kuukautta (Rantavuori ym., 2017).

Rantavuori ym. (2017) tutkimus pohjautuu Theory of Relational Expertise and Common Knowledge -teoriaan (Edward, 2011; Duhn ym., 2016) Eskelä-Haapanen ym. (2017, 7) teoriapohjana toimivat Eccels ja Wigfieldin ajatukset siitä, että yksilön odotukset itsestään ja omista kyvyistään muovautuvat myös ympärillä olevien yksilöiden käsitysten painosta. Ajallisen järjestyksen teoria (engl. *temporal order*) vaikuttaa Lago ym. (2017) tutkimuksessa, jossa sen avulla selitetään nivelvaihtetta ajallisena tapahtumana. Vygotskyn teoria (1986; Alatalo ym., 2015) lähikehityksen vyöhykkeestä (ZPD) on Alatalo ym. (2015, 156) mukaan merkittävässä roolissa tutkimusaineiston käsittelemiseksi ja ymmärtämiseksi. Lähikehityksen vyöhyke (ZPD) näyttelee myös suurta roolia aineiston käsittelyssä sekä tulosten esittämisessä Alatalo ym. (2017, 243–249) artikkelissa.

6 SYNTEESI TUTKIMUSTEN KESKEISISTÄ TULOKSISTA

Valikoidun aineiston tutkimustuloksia tarkastelussa aineistoista nousseet tulokset voidaan jakaa viiteen pääluokkaan. Pääluokat koostuvat samaan teemaan koostuvista tuloksista, joita esiintyi useammassa eri tutkimuksessa. Pääluokat jakautuivat seuraavanlaisesti: (1) yhteistyö ja yhteiset tavoitteet; (2) informaation siirtyminen nivelvaiheessa; (3) resurssit; (4) suhteet; (5) sudenkuopat nivelvaiheessa. On huomioitava, että vaikka tuloksia on jaettu pääluokkiin, se ei tarkoita sitä, että ne tulisi tulkita tutkimusten ainoina tuloksina. Seuraavassa alaluvussa avaan enemmän kyseisiä pääluokkia ja niitä koskevia merkityksellisiä tuloksia, joita tutkimusaineistosta nousi esiin.

6.1 Yhteistyö

Nivelvaiheessa työskentelevien ammattilaisten välistä yhteistyötä ja ammattilaisten välisten yhteisten tavoitteiden asettamista koskevia tuloksia ilmeni runsaasti neljässä viidestä valikoidusta artikkelista (Alatalo ym., 2015; 2017; Eskelä-Haapanen ym., 2017; Rantavuori ym., 2017). Tarkastelen tässä luvussa tarkasti Rantavuori ym. (2017, 237) esittelemää *Sujuvan rajanylityksen* (engl. smooth boundary-crossing narrative) *päänarratiivia*, jossa yhteistyö nivelvaiheessa näyttelee isoa roolia.

Sujuvan rajanylityksen päänarratiivista jakautuvat alanarratiivit:

(1) yhteinen tavoite ja tarkoitus yhteistyölle;

(2) yhtenäiset suunnittelukäytännöt;

(3) yleistieto osana resursseja (Rantavuori ym., 2017, 237)

Ammattilaisten välistä yhteistyötä koskevia tuloksia tarkastelemalla huomasi tulosten jakautuvan kahteen alaluokkaan: *yhteiset prioriteetit ja tavoitteet* sekä

yhdessä toteutettu suunnittelu. Seuraavissa alaluvuissa avaan enemmän näitä alaluokkia.

6.1.1 Yhteiset prioriteetit ja tavoitteet

Ruotsissa nivelvaiheessa toteutettavassa yhteistyössä esiopetuksen ja koulun opettajien välillä ei aina tunnu noudattavan yhteisiä prioriteetteja, minkä takia tutkimuksessa haastateltujen opettajien mielestä myös yhteistyötä koskevat linjaukset ohjaavissa opetussuunnitelmissa tuntuvat olevan vain 'keräämässä pölyä' (Alatalo ym., 2015, 160). Ohjaavien opetussuunnitelmien rooli korostui myös muissa artikkeleissa. Nivelvaiheessa moniammatillisessa yhteistyössä työskentelevien esi- ja alkuopetuksen opettajien väliset yhteiset tavoitteet ja yhteinen tarkoitus yhteistyölle korostuvat Rantavuori ym. (2017, 245) tutkimuksen *sujuvan rajanylityksen* narratiivissa. Tässä *Sujuvan rajanylityksen* narratiivissa molempien instituutioiden ohjaavat opetussuunnitelmat (EsiOPS & POPS) oli otettu huomioon suunnittelussa ja kollegiaalisissa keskusteluissa ammattilaisten toimesta, minkä ansiosta yhteiselle rakentui yhteinen tavoite (Rantavuori ym., 2017, 245) Näen yhteisen tavoitteiden asettelun valtavan kriittiseksi osaksi eri ammattikuntia edustavien opettajien välisen yhteistyön aloittamista ja ylläpitämistä, sillä ilman yhdessä sovittuja tavoitteita yhteistyössä toimivat jäsenet tekevät useammin ratkaisuja oman subjektiivisen näkemyksensä perusteella.

6.1.2 Yhdessä toteutettu suunnittelu

Yhteisten prioriteettien ja tavoitteiden lisäksi nivelvaihetutkimuksissa toistui myös esi- ja alkuopetuksen opettajien yhdessä toteutettavan suunnittelutyön tärkeys. Ammattilaisten välisen yhteistyön kehittäminen on tulosten mukaan tarpeellista nivelvaiheen sujuvoittamiseksi sekä esiopetuksesta alkuopetukseen pysyvän jatkumon ylläpitämiseksi (Eskelä-Haapanen ym., 2017, 21–22). Yhteisten tavoitteiden läsnäolo vaikuttaa positiivisesti yhtenäisten toimintatapojen muodostumisessa, mikä taas nähdään edellytyksenä sujuvalle siirtymälle nivelvaiheessa (Rantavuori ym., 2017, 242). Esi- ja alkuopetuksen opettajien välistä yhteistyötä olisi Alatalo ym. (2015, 162–163) mukaan tarkoituksenmukaista kehittää lisäämällä hiljalleen yhteistyön ja yhteisten

suunnitteluhetkien määrää sekä esimerkiksi järjestämällä vuosittaisia suunnittelupalavereja.

6.2 *Informaation siirtyminen nivelvaiheessa*

Ruotsalaisessa sekä suomalaisessa nivelvaihetutkimuksessa ilmenee samankaltaisia havaintoja siirtymävaiheessa olevaa lasta koskevan tiedon siirtymisestä instituutioiden välillä (esim. Alatalo ym., 2017; Rantavuori ym., 2017). Sekä tiedon sisällön epäsäännöllisyydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta että tiedon siirtämistä koskevista toimintatavoista oli toistuvasti havaittavissa tuloksia eri artikkelien välillä. Näiden havaintojen perusteella jaottelin toistuvasti esiintyvät tulokset edelleen kahteen alaluokkaan: *informaation sisältö* sekä *informaation siirtäminen ja hyödyntäminen*. Tarkastelen kyseisiä alaluokkia seuraavaksi.

6.2.1 Informaation sisältö

Nivelvaiheessa yhteistyötä tekevien esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä siirtyvässä informaation sisällössä oli huomattavissa toistuvia taipumuksia artikkeleiden tulosten välillä. Nivelvaiheessa siirrettävä informaatio sisälsi useammin tietoa lapsen sosiaalisesta kyvykkyydestä kuin lapsen oppimisen edistymisestä (Alatalo ym., 2015; Rantavuori ym., 2017, 240). Informaatio sisälsi myös enemmän tietoa lapsen ongelmista kuin niistä asioista, jotka sujuvat (Alatalo ym., 2015, 161–162). Tätä tukee myös Rantavuori ym. (2017, 240) tutkimuksen tulokset, joissa informaation sisällössä korostui myös lapsen tulentarpeet sekä tulevan luokan ryhmädynamiikkaan mahdollisesti vaikuttavat piirteet lapsessa. Pärjäävät oppilaat nähtiin informaation sisällön osalta ns. *väliinputoajia* (Alatalo ym., 2015, 161–162). Välitettävässä informaatioissa korostuvat ”ääripäihin” luokiteltavat lapset, minkä takia esimerkiksi lukutaidoltaan *keskivertaisesti* osaavat lapset jäävät usein huomioimatta informaatioissa, kun informaatio keskittyy erityisesti heikommin osaaviin (Alatalo ym., 2017, 247).

6.2.2 Informaation siirtäminen ja hyödyntäminen

Informaation sisällön tapaan, myös informaation siirtämiseen liittyvät käytänteet nousivat esiin valikoituneen aineiston tuloksissa. Suurimmassa osassa tapauksista Alatalo ym. (2015, 161–162) tutkimuksessa informaatiota siirrettiin joko yksittäisistä lapsista tai ryhmäkohtaisesti. Informaation siirtymisen tavat tosin vaihtelivat laajalti kirjallisesti laaditun dokumentoinnin ja puhutun tiedon muotojen välillä (Alatalo ym., 2015, 161–162). Informaation siirtymistä tapahtui Rantavuori ym. (2017, 240) tutkimuksen mukaan siirtymää koskevissa palavereissa, joihin osallistui esi- ja alkuopetuksen opettajia. Alatalo ym. (2017, 247) yksi vastanneista opettajista korostaa sitä, että ns. *seuraavalle tasolle* siirryttäessä lasten uudet opettajat lähestyvät usein esimerkiksi lukutaidon opettamista turhan matalalla vaatimustasolla. Lasten uusi opettaja ei näin ollen välttämättä hyödynnä opetuksessaan sitä, mitä lapsi on jo oppinut tai saavuttanut aiemmalla esiopetuksen tasolla (Alatalo ym., 2017, 247). Tämä näyttäytyy myös ongelmallisena *lähikehityksen vyöhykkeen* noudattamisen kannalta, sillä lapsi ei saa osaamistasolleen tarpeeksi haastavaa opetusta (Kauppila, 2007, 79–80; Alatalo ym., 2017). Informaation siirrossa korostui ilmiö, jossa esiopetuksen opettaja kuvailee lapsia ja alkuopetuksen opettaja tekee lopulta oman harkintansa mukaan ratkaisut lasten sijoittamisesta luokkiin (Rantavuori ym., 2017, 240). Näen tämän ilmiön tarkoittavan sitä, että tietoja välittävän esiopetuksen opettajan näkemykset eivät pääse lopulta kunnolla vaikuttamaan päätöksiin, joiden mukaan sijoitetaan perusopetuksen luokkaan. Yksityiskohtaisempaa dokumentointia yksittäisten lasten osaamisesta kaivattaisiin ja etukäteen (Alatalo ym., 2017, 247).

6.3 Resurssit

Resurssit nousevat esiin tutkimusaineiston tuloksissa useampaan otteeseen. Yleensä resursseihin liittyvässä puheessa viitataan tarkemmin siihen, että resursseja ei ole tarpeeksi, eli resurssipulaan ja sen aiheuttamiin vaikeuksiin. Puutteelliset resurssit nähdään usein epäonnistuneen tai vajaaksi jääneen siirtymän selittäjänä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa (esim. Alatalo ym., 2015, 2017). Kuitenkin tuloksissa resursseja käsiteltiin myös siirtymävaiheessa

edesauttavana ja tukevana käsitteenä. Tuloksissa resurssit nousivat esiin eri konteksteissa. Resurssit merkityksenä ilmenivät aineettomina resursseina, kuten aikakäsitteenä, tietona tai resurssi-sanaa käytettiin kuvaamaan henkisiä voimavaroja (Alatalo ym., 2015, 2017; Rantavuori ym., 2017). Seuraavissa alaluvuissa avaan enemmän kyseisten resurssien ilmenemismuotoja sekä niiden merkityksiä.

6.3.1 Aika osana resursseja

Rantavuori ym. (2017, 248) tutkimuksessa vastanneiden opettajien mukaan resurssit, kuten esimerkiksi yhteistyöhön käytettävä aika on vähäistä. Tämän vuoksi nivelvaihtelyöskentelyssä toteutettava yhteistyö ei välttämättä ole tehokasta työajan hyödyntämistä, mikäli yhteiset tavoitteet yhteistyötä tekevien toimijoiden välillä ovat hukassa (Rantavuori ym., 2017, 248). Siirtymävaiheeseen liittyvien toimintatapojen kohdalla opettajien kokemusten mukaan tapaamiset, joissa oppilas pääsee tutustumaan tulevaan opettajaansa voivat tuntua ”pikatreffailulta” syystä, että tuokioita varten varattu aika on lyhyempi, kuin mitä luonnollinen tutustuminen vaatisi (Alatalo ym., 2015, 160–161).

6.3.2 Henkiset ja tiedolliset resurssit

Lago (2017) tutkimuksessa erinäisten syiden aiheuttama siirtymävaiheen venyminen tai epätavallinen toteutuminen koettiin oppilaiden näkökulmasta usein oppimista ja kouluviihtyvyyttä haittaavana seikkana, mutta joissain tapauksissa *vaikeudet* osattiin kääntää positiivisiksi henkiseksi resursseiksi. Tulkitsen tulosta siten, että siirtymävaiheen epätavallisen pitkän toteutumisen aiheuttama *erilaisuus* on mahdollista kääntää positiiviseksi voimavaraksi, mikäli asiaa osataan lähestyä oppilaan kanssa oikealla tavalla opettajan toimesta. Opettajien näkökulmaa taas lähestytään enemmän Rantavuori ym. (2017) artikkelissa, missä opettajien *sujuvan rajanylityksen* narratiivissa yhdeksi alanarratiiviksi muodostui *yleistieto osana resursseja (common knowledge as a resource)*. Tutkimuksessa *yleistieto osana resursseja* -narratiivi muodostuu siitä, että opettaja pystyy tunnistamaan muiden moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvien ammattilaisten ammattitaidot- ja tiedot (Rantavuori ym., 2017, 248–

249). Näen yleistietoa koskevan narratiivin mukaisen ammattitaitojen ja -tietojen hyödyntämisen erityisesti opettajalle työstressiä lieventävänä resurssina, jonka hyödyntäminen voi auttaa opettajaa haasteellisten tilanteiden selvittämisessä, joissa ilman moniammatillista tukea opettaja jäisi yksin selvittämään ratkaisuja.

6.4 Suhteet

Suhteita nivelvaiheessa käsitteleviä tuloksia käsiteltiin eniten Eskelä-Haapanen ym. (2017) tutkimuksessa, jossa tulokset ilmensivät lasten odotuksia koulun alkamisesta. Vanhojen kaverisuhteiden säilyttäminen ja uusien kaverisuhteiden luominen siirtymän jälkeen oli yleisin huoli liittyen koulun aloitukseen (Rantavuori ym., 2017, 21–22). Weller tutkimus (2007; Lago, 2017, 246 mukaan) osoittaa, että lapsi todennäköisesti tulee kamppailemaan uusien kaverisuhteiden muodostamisessa ennen ja jälkeen nivelvaiheen, mikäli lapsi siirtyy 'yksin' uuteen kouluun. Tässä mielessä voi todeta oppilaiden ilmaisemien huolten sekä aiempien tutkimustulosten olevan yhteydessä. Eskelä-Haapanen ym. (2017, 22) tutkimuksesta nousi esiin neljä yhteistyötä nivelvaiheessa edistävää mikrotason systeemiä (engl. microsystems): oppimisen suhde (learning relationships), vertaissuhde (peer relationships), opettajan ja lapsen välinen suhde (teacher-child relationships) sekä lapsen ja oppimisympäristön välinen suhde (relation between the child and the educational environment). Tarkastelen suhteiden moninaisuutta nivelvaiheessa tarkemmin Eskelä- Haapanen ym. (2017) mukaan seuraavissa alaluvuissa.

6.4.1 Oppimisen suhde

Lasten ilmaisemissa huolissa koulutyöhön ja uuteen sosiaaliseen ympäristöön sopeutuminen näyttäytyi suurempana huolena kuin huoli omasta oppimisesta (Eskelä-Haapanen ym., 2017, 18–19). Samoin kuin Einarsdóttir aiemmassa tutkimuksessa (2003; Eskelä-Haapanen ym., 2017 mukaan) esiopetusikäiset lapset olivat huolissaan siitä, että kykenevätkö he täyttämään koulun asettamat tavoitteet ja vaatimukset. Viljaranta ym. (2009; Eskelä-Haapanen ym., 2017 mukaan) korostavatkin varhaisessa iässä saatujen onnistumisten ja epäonnistumisten vaikutusta oppilaan minäkuvan muovautumisessa itsestään

oppijana. Tulevaisuuden koulumenestykseen kriittisesti vaikuttaa jo varhaisessa vaiheessa muodostunut käsitys itsestä kompetenttina oppijana sekä positiivinen asenne oppimista ja koulua kohtaan (Eskelä-Haapanen ym., 2017, 18–19).

6.4.2 Vertaissuhteet

Vertaissuhteet, ja tarkemmin kaverisuhteiden luominen sekä ylläpitäminen näyttävät merkityksellisimpänä seikkana esiopetusikäisten lasten näkemyksissä koulunaloituksesta, sillä niitä kohtaan kohdistui eniten huolia, mutta myös positiivisia odotuksia (Eskelä-Haapanen ym., 2017, 19). Kiusatuksi tuleminen on esiopetusikäiselle lapselle suurin huoli (Eskelä-Haapanen ym., 2017). Myös Lago (2017) tutkimuksessaan ilmaisee huolta lapsen tulevien kaverisuhteiden muodostumisesta kohtaan, mikäli nivelvaihe ei toteudu samalla tavalla kuin muilla vertaisikäisillä tai jos lapsi siirtyy eri kouluun kuin muut. Kouluun siirtymä ilman valmiiksi tuttua kaveria tekee nivelvaiheesta paljon haastavamman lapselle, kuin jos siirtymä tapahtuisi tutun kaverin kanssa (Lago, 2017, 247).

6.4.3 Opettaja-oppilassuhde

Koulunsa aloittava oppilas on pääsääntöisesti innostunut tapaamaan ja tutustumaan uuteen opettajaansa, mutta uuden aikuisen kohtaamiseen liittyy huoli siitä vastaanotosta, jonka oppilas tulee opettajan toimesta saamaan (Eskelä-Haapanen ym., 2017, 20). Lapset, jotka ilmaisivat tutkimuksessa huoltaan tulevasta opettajasta, kohdistivat huoltaan juuri opettajan ominaisuuksiin. Alla on poimintoja lasten osoittamista huolista tulevaa opettajaa kohtaan.

Onkohan opettaja kiva?

Mietin, että minkälainen hän (uusi opettaja) tulee olemaan.

(Eskelä-Haapanen ym., 2017, 17–18).

Sosiokonstruktion näkökulmasta tarkastellen, opettaja-oppilassuhde voidaan nähdä hyvin merkityksellisenä lapsen oppimisen kannalta. Oppimisen kannalta etenkin pitkäkestoisessa ja lapselle turvallisessa vuorovaikutussuhteessa, kuten

oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa käytävä vuorovaikutus edistää huomattavasti oppimista (Kauppila, 2007).

6.4.4 Lapsen ja oppimisympäristön välinen suhde

Eskelä-Haapanen ym. (2017, 19) tuloksien mukaan suomalaiset esiopetusikäiset lapset esittivät positiivisia odotuksia koulun alkamista, kirjallista opiskelua sekä koulun tuomia uusia haasteita kohtaan toisin kuin aiemmassa tutkimuksessa (Einarsdóttir, 2003; Eskelä-Haapanen ym., 2017 mukaan), jossa lapset näkivät koulun paikkana, jossa tehtävät ovat liian haastavia, penkeissä istutaan hiljaa eikä leikille ole aikaa tai paikkaa. Oppilaat, jotka kokevat koulun oppilasta tukevana ympäristönä, ilmentävät enemmän innostusta, uteliaisuutta ja motivaatiota kouluun siirtymistä kohtaan (Eskelä-Haapanen ym., 2017, 21). Näiden tulosten voidaan nähdä tukevan lähikehityksen vyöhykkeen (ZPD) periaatteita oppilaalle annettavasta tuesta oppilaan sisäisen oppimismotivaation kiihdyttäjänä.

6.5 *Sudenkuopat nivelvaiheessa*

Esi- ja alkuopetuksen toimipisteiden välisen suuren etäisyyden sekä puutteellisen kommunikaation niissä työskentelevien esi- ja alkuopettajien välillä nähdään riskinä sille, että toimijoiden välillä alkaa ilmentyä "me vastaan he" -ajattelua, missä yhteistyö nähdään kuormittavana ja työskentelyssä molemmat osapuolet korostavat toistensa virheitä sekä yhteistyön puutteita (Alatalo ym., 2017, 162–163). Myös puutteelliset resurssit, kuten opettajan rajallinen työaika sekä lapsiryhmien koko ilmenivät tuloksissa esteenä nivelvaiheessa toteutettavalle opettajien väliselle yhteistyölle (Alatalo ym., 2015; 2017). Ongelmallisen yhteistyön lisäksi sudenkuoppa nivelvaiheessa tapahtuvassa esi- ja alkuopetuksen opettajien välisessä yhteisessä toiminnan suunnittelussa oli se, että käytännössä toteutettavia, pedagogisia ratkaisuja sisältäviä toimia ei suunniteltu alusta loppuun yhteistyössä opettajien toimesta (Rantavuori ym., 2017, 240). Tulosten perusteella voi todeta, että monien ongelmien taustalla on säännöllisen kommunikaation sekä sovittujen toimintatapojen puute. Kun

yhteistyössä toimivien opettajien väliset toimintatavat sekä suunnittelukäytännöt eivät ole sovitut, toiminnassa on paljon varaa soveltamiselle ja opettajien henkilökohtaiselle tulkinnalle, mikä taas johtaa erilaisiin toteutusratkaisuihin.

7 POHDINTA

7.1 Yhteenveto ja johtopäätökset keskeisistä tuloksista

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta tutkivissa 2015–2022 julkaistuissa tutkimusartikkeleissa tutkimukset olivat pitkittäistutkimuksia, joissa esiintyi niin laadullisen kuin määrällisen tutkimuksen piirteitä. Useimmissa artikkeleissa aineistonhankinta kohdistui esi- ja alkuopetukseen osallistuviin lapsiin tai virassa toimiviin opettajiin. Aineistonhankinta oli pääsääntöisesti toteutettu dokumentoiduilla haastatteluilla tai havainnoinneilla sekä kysymyslomakkeilla. Nivelvaihetta tarkastelevissa tutkimuksissa tutkimusstrategiat sijoittuivat yleisesti etnografisen tai narratiivisen tutkimuksen piiriin, joissa pyrittiin selvittämään lasten tai opettajien ajatuksia nivelvaiheeseen liittyvistä ilmiöistä.

Tarkastelemani nivelvaihetta käsittelevän tutkimusartikkelien tuloksien analysoinnin yhteydessä nousi esiin toistuvia aiheita ja ilmiöitä, jotka pystyttiin selkeästi luokitella viiteen eri pääluokkaan: (1) *yhteistyö*; (2) *informaation siirtyminen nivelvaiheessa*; (3) *resurssit*; (4) *suhteet* ja (5) *sudenkuopat nivelvaiheessa*. Tutkimustulosten sisältö käsitteli paljon sitä, minkälaisia kokemuksia ja lapsilla ja opettajilla on esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta.

Pääluokat jakoutuivat edelleen alaluokkiin. (1) *Yhteistyö* -pääluokka jakautui alaluokkiin *yhteiset prioriteetit ja tavoitteet* sekä *yhdessä toteutettu suunnittelu*. (2) *Informaation siirtyminen nivelvaiheessa* -pääluokassa korostuivat informaation sisältöä koskevat tulokset (*informaation sisältö*) sekä informaation siirtymistä koskevat menetelmät (*informaation siirtäminen ja hyödyntäminen*). Seuraavassa (3) *resurssit* -pääluokassa ilmeni tuloksia, jotka käsitelivät *aikaa osana resursseja* sekä *henkisiä ja tiedollisia resursseja*. Neljäs pääluokka (4) *suhteet* koostuivat neljästä alaluokasta, jotka seurasivat karkeasti Eskelä-Haapanen (2017) tutkimuksessa esitettyjä mikrotason systeemejä: *oppimisen suhde* (learning relationships), *vertaissuhde* (peer relationships), *opettajan ja lapsen välinen suhde* (teacher-child relationships) sekä lapsen ja

oppimisympäristön välinen suhde (relation between the child and the educational environment). Viides pääluokka (5) *sudenkuopat nivelvaiheessa* koostuu artikkeleista nousseista tuloksista, jotka selittävät epäonnistunut nivelvaihtoyöskentelyä tai haasteita lapsen siirtymässä esiopetuksesta alkuopetukseen.

Tuloksissa opettajien ja lasten kokemuksissa korostuivat monesti ne asiat, jotka esi- ja alkuopetuksen välisessä siirtymässä voidaan nähdä negatiivisena. Kuitenkin tutkimusartikkeleissa ilmeni myös huomattavasti tuloksia, jotka viittaavat onnistuneeseen tai sujuvaksi koettuun nivelvaiheen toteutumiseen. Esimerkiksi Rantavuori ym. (2017) tutkimuksessa *sujuvan rajanylityksen* -päänarratiivissa korostuivat ne toimintatavat, jotka oli opettajien näkökulmasta koettu toimiviksi. Muodostamani *sudenkuopat nivelvaiheessa* -pääluokka oli mielestäni aiheellista muodostaa, vaikka vastakkaisesti onnistuneelle siirtymälle ei muodostunutkaan. Näen perusteluna tälle sen, että nivelvaiheen ongelmalliseksi nähdyt ilmiöt korostuivat useaan otteeseen jokaisessa artikkeleissa. Koen esi- ja alkuopetuksen välisen nivelvaiheen ilmiönä, jonka onnistuminen todennäköisesti ei korostu samalla tavalla, kuin negatiiviset kokemukset ja niiden aiheuttamat seuraukset, mutta molempien puolten käsittely tutkimuskirjallisuudessa on yhtä tärkeää ilmiön ympärillä tapahtuvan moniammatillisen työskentelyn kehittämisen kannalta tärkeää.

Opinnäytetyössäni toteutetulla tutkimuksella saatiin koottua yhteen 2015–2022 julkaistujen esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä tuloksia, mikä antaa vastauksia esittämääni tutkimuskysymykseen: minkälaisia tuloksia tutkimuskirjallisuudessa on saatu? Toteuttamani systemaattinen kirjallisuuskatsaus kokosi myös yhteenvedon nivelvaihetta tutkivissa tutkimuksissa tehdyistä menetelmällisistä ratkaisuista, mikä taas tarjoaa vastauksia tutkimuskysymykseen: miten on tutkittu?

Tutkimusartikkeleita tarkastellessa yhtenä vaikuttavimpana tuloksena oli lasten vertaissuhteiden merkitys nivelvaiheessa. Tuloksissa nousi havaintoja siitä, kuinka paljon esiopetuksesta kouluun siirtyvän lapsen ilmaisemissa huolissa kaverisuhteiden syntyminen ja pysymisen merkitys korostui nivelvaiheessa (Eskelä-Haapanen ym., 2017) sekä siitä, että siirtymä esiopetuksesta kouluun kaverin kanssa tuotti vähemmän sopeutumisvaikeuksia, kuin jos siirtymä tapahtuisi ilman kaveria (Lago, 2017). Näen, että kyseinen

havainto on merkittävä ja on sovellettavissa käytännön tasolla, esimerkiksi kun esi- ja alkuopetuksen opettajat suunnittelevat esiopetusikäisten lasten sijoittamista luokkaryhmiin. Toinen merkittävä ja usein aineistossa esiin noussut aihe oli opettajien välinen moniammatillinen yhteistyö, jota käsittelin tarkemmin pääluvussa (1) *Yhteistyö*. Tähän aiheeseen liittyvissä tuloksissa painottui esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön sovitut tavoitteet, prioriteetit ja sovitut toimintatavat sekä yhteisen suunnittelutyön pitkäjänteisyys (Alatalo ym., 2015; 2017; Eskelä-Haapanen ym., 2017; Rantavuori ym., 2017.) Kyseinen tulos korostaa itse opettajien välisen yhteistyön toteutumiseen vaikuttavia yhteisiä sopimuksia ja niissä pysymistä, mikä on ehkä lähestymistapa, jota ei ehkä olla yleisesti nähty niin merkityksellisenä. Yleisen käsityksen mukaan suunnittelupalavereissa ja sopimuksissa päätetyt menetelmät koskevat useimmiten lapsia koskevia ratkaisuja eikä ammattilaisten välisiä pelisääntöjä, joita taas opinnäytetyössäni korostuneet tulokset käsittelevät.

7.2 Opinnäytetyön eettisyys

Tutkimuseettisistä näkökulmista yleisenä hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluvat tiedeyhteisössä hyväksytyjen toimintatapojen käyttö tutkimusta tehdessä: huolellisuus tutkimuksen eri vaiheissa, rehellisyys tulosten esittämisessä sekä avoimuus tiedonhankinnan esittämisessä, mikä nähdään osana vastuullista tiedeviestintä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6–7). Opinnäytetyössäni olen pyrkinyt noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) määrittelemiä *tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia*, joista edellä luetellut tutkimuksen toteuttamisen periaatteet ovat peräisin. Yleisen hyvän tutkimuskäytännön sekä valitsemani tutkimusmenetelmän perusteiden mukaan tutkimuksen toteutuksen vaiheet sekä etenkin tutkimusaineiston valikointi täytyy olla selostettuna seikkaperäisesti siten, että tutkimus olisi ulkopuolisen henkilön toimesta toistettavissa tutkimuksessa esiteltyjä haku- ja valintakriteereitä käyttäen (Petticrew & Roberts, 2007; Ayerad, 2014). Tämän vuoksi olen pyrkinyt selostamaan käytetyt hakukoneet, niissä käytetyt hakusanat sekä valitut rajaukset. Olen myös selostanut avoimesti omat laatu- ja valintakriteerit

valittaville tutkimusartikkeleille. Olen myös avannut pohdinnoissani perusteluja lopullisten artikkelien valikoinnille.

Yleisen hyvän tutkimuskäytännön mukaan tieteellistä tekstiä kirjoitettaessa on syytä osoittaa kunnioitusta ja arvostusta muita tutkijoita ja heidän saavutuksiaan kohtaan asianmukaisella tavalla. Asianmukaisten lähdeviittausten tekeminen muita tutkijoita lainattaessa on ensinnäkin tapa osoittaa ansaittua kunnioitusta toisen tutkijan tekemää tutkimustyötä kohtaan, mutta on myös edellytys eettisen ja vilpittömän tutkimuksen toteutumiselle (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6–8). Opinnäytetyössäni olen noudattanut APA7-viittaustyyliä sen kaikilta osin. Olen maininnut lähteen aina, kun olen lainannut toista lähdeä tai kun kirjoittamani teksti ei ole osa omaa pohdintaani.

Opinnäytetyössäni aineistonkeruu toteutui etsimällä tutkimuskysymykseeni vastaavia vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita, käyttäen apuna yleisiä tietokantoja ja hakukoneita, joihin korkeakouluopiskelijalla on pääsy: EBSCO Education Research Complete -tietokanta, Finna-tietokanta sekä ProQuest Education Collection -tietokanta. Hyvään tieteelliseen tutkimuksen käytännön mukaan ennen tutkimuksen toteuttamista täytyy tutkimuksen kohteelta anoa tarvittavat tutkimusluvut tai eettinen ennakoarviointi, mikäli alan tutkimuskäytäntö sitä vaatii (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Omassa opinnäytetyössäni tutkimusluvan anominen tai eettinen ennakoarviointi eivät olleet tarvittavia, sillä tutkimuksessani tarkoituksena oli tarkastella yleisistä tietokannoista löytyviä, vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita eikä siksi tutkimukseen tai aineistonkeräykseen osallistunut yksityisiä toimijoita. Samalla opinnäytetyössäni toteuttamassani tutkimuksessa käytetty aineisto on lähtökohtaisesti jo luotu eettisiä ja hyviä tutkimuskäytäntöä noudattaen.

7.3 Luotettavuus ja jatkotutkimukset

On huomioitava, että opinnäytetyössäni toteutetussa tutkimuksessa käsitellyt artikkelit olivat vuosien 2015–2022 aikana julkaistuja vertaisarvioituja tieteellisartikkeleita. Tekemäni julkaisujen aikarajaus johti siihen, että valikoituneet artikkelit ovat suhteellisen tuoreita, jolloin niistä pohjalla toimiva taustatieto on todennäköisemmin linjassa esimerkiksi vallitsevien

opetussuunnitelmien kanssa ja siksi niiden tulokset ovat yleistettävämpiä. Samanaikaisesti jotkin vanhemmat, rajauskriteerien ulkopuolelle jääneet, mutta laadukkaat tutkimusartikkelit jäivät ulos lopullisesta aineistostani ja siksi niiden tarjoamat näkökulmat jäivät tässä opinnäytetyössä huomioimatta. Kandidaatin tutkielmalle aineiston otannon koko on riittävä, mutta korkeatasoisemmassa tutkielmassa tutkimusaihe voisi olla laajempi ja aineiston tulisi olla kattavampi.

Systemaattista kirjallisuuskatsausta varten valikoitunut aineisto oli myös rajattu sijainnin mukaan. Tarkasteltavien artikkeleiden tutkimusten tuli olla toteutettu joko Suomessa tai Ruotsissa. Kyseinen tekemäni rajaus mahdollisti suuremman artikkeliotannon, mutta perustui myös siihen, että Ruotsissa toimivan koulutusjärjestelmän vaiheet sekä koulunaloitukseen valmistava esiopetusjärjestelmä toimivat pääpiirteiltään samankaltaisesti kuin suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kuitenkin on tutkimustulosten luotettavuuden kannalta todettava, että koulutusjärjestelmät Suomessa ja Ruotsissa sekä niitä ohjaavat asiakirjat eivät ole keskenään identtiset, minkä vuoksi opinnäytetyöni tutkimuksen tuloksia on syytä tarkastella niiden erot mielessä pitäen.

Opinnäytetyössäni toteuttamani tutkimus oli jatkotutkimusten kannalta hedelmällinen. Jatkotutkimusideoita herättivät edellä mainitsemistani tulokset, jotka käsittelivät esiopetuksesta kouluun siirtyvän lapsen ilmaisemia huolia kaverisuhteista nivelvaiheessa (Eskelä-Haapanen ym., 2017) sekä kaverin kanssa tapahtuvan siirtymän eduista (Lago, 2017). Itse kielikylypyluokassa peruskouluni suorittaneena koen vahvuutena oppimisen ja sosiaalisen kehityksen kannalta sen, että sama lapsiryhmä oli yhdessä esiopetuksesta peruskoulun loppuun saakka. Mielenkiintoista olisikin selvittää, minkälainen eroja koulumenestyksessä voi ilmetä niiden oppilasryhmien välillä, joissa ryhmä on pysynyt samana koulupolun nivelvaiheiden läpi ja niiden, joiden ryhmät ovat vaihtuneet koulupolun nivelvaiheiden aikana. Kiinnostavaa olisi myös selvittää niiden oppilaiden ja vanhempien kokemuksia esiopetuksen ja alkuopetuksen nivelvaiheissa hyödynnettävistä materiaaleista, kuten Eskarista Ekalle -vihko, joka on otettu käyttöön toistaiseksi ainakin Tampereen Normaalikoulussa.

LÄHTEET

- Alatalo, T. Frank, E. & Meier, J. (2015). Transition Between Swedish Preschool and Preschool Class: A Question About Interweaving Care and Knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 2015(44), 155-167.
<https://doi.org/10.1007/s10643-015-0700-y>
- Alatalo, T. Frank, E. & Meier, J. (2017). Information Sharing on Children's Literacy Learning in the Transition from Swedish Preschool to School. *Journal of Research in Childhood Education*, 2017(31), 240-254.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1274926>
- Aveyard, H. (2010). *Doing a literature review in health and social care. A practical guide*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Derry, J. (2013). *Vygotsky Philosophy and Education*. Wiley: Blackwell Pub. UK.
- EsiOPS = *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Viitattu 7.3.2022]
- Eskelä-Haapanen, S. Lerkkanen, M. Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 2017(187), 1446-1459.
<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>
- Hakala, H. & Huttunen, M. (2014). *Moniammatillinen yhteistyö lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukena*. [pro gradu -työ, Oulun yliopisto] Jultika Oulun yliopiston julkaisusivusto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201405081357>
- Karila, K. Kivimäki, M. & Rantavuori, L. (2013). Kasvatusinstituutiot kohtaavat. Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa Karila, K. Lipponen, L. & Pyhältö, K (toim.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (25–39). Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2013:17.

- [Verkojulkaisu.] Viimeksi päivitetty 19.12.2013 [viitattu 4.3.2022]
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/paivakodista-peruskouluun>
- Karila, K. Lipponen, L. & Pyhältö, K. (2013). *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla.* Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2013:17. [Verkojulkaisu.] Viimeksi päivitetty 19.12.2013 [viitattu 4.3.2022]
- Kauppila, R. (2007) *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen.* PS-kustannus. Jyväskylä.
- Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X., Lerkkanen, M., Leskinen, E., Tolvanen, A., & Nurmi, J. (2016). Positive Teacher Affect and Maternal Support Facilitate Adjustment After the Transition to First Grade. *Merrill - Palmer Quarterly*, 2016(62), 158-178.
<https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/positive-teacher-affect-maternal-support/docview/1798423123/se-2?accountid=14242>
- Lago, L. (2016). Different Transitions: Timetable Failures in the Transition to School. *Children & Society* 2017(31), 243–252.
<https://doi/10.1111/chso.12176>
- Malmberg, E. (2022). ”Olisi hyvä, jos me molemmat tiedettäis enemmän”. *Esi- ja alkuopettajien ajatuksia nivelvaiheen yhteistyöstä, tiedonsiirrosta ja toistensa opetuksen sisällöistä.* [pro gradu -työ, Turun yliopisto] Utupub Turun yliopiston julkaisusivusto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022022120261>
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* (2014). Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf {Viitattu 7.3.2022}
- Soini, T. Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla.* Opetushallituksen

raportit ja selvitykset 2013:17. [Verkojulkaisu.] Viimeksi päivitetty 19.12.2013 [viitattu 4.3.2022] <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/paivakodista-peruskouluun>

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

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Saatavilla osoitteessa: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [Viitattu 18.4.2022]

Uusimäki, S. Garvis, S. Harju-Luukkanen, H. Yngvesson, T, E. (2019). *Parental Involvement in ECEC in Finland and in Sweden*. Teoksessa Nordic Families, Children and Early Childhood Education 2019(5), 81-99. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7>

Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences a practical guide*. Malden: Blackwell Pub. UK.

Rantavuori, L. Kupila, P. Karila, K. (2017). Relational Expertise in Preschool-School Transition. *Journal of Early Childhood Education Research* 2017(6), 230-248. <https://journal.fi/jecer/issue/view/051>

AINEISTO

- Alatalo, T. Frank, E. & Meier, J. (2015). Transition Between Swedish Preschool and Preschool Class: A Question About Interweaving Care and Knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 2015(44), 155-167.
<https://doi.org/10.1007/s10643-015-0700-y>
- Alatalo, T. Frank, E. & Meier, J. (2017). Information Sharing on Children's Literacy Learning in the Transition from Swedish Preschool to School. *Journal of Research in Childhood Education*, 2017(31), 240-254.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1274926>
- Eskelä-Haapanen, S. Lerkkanen, M. Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 2017(187), 1446-1459.
<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>
- Lago, L. (2016). Different Transitions: Timetable Failures in the Transition to School. *Children & Society* 2017(31), 243-252.
<https://doi/10.1111/chso.12176>
- Rantavuori, L. Kupila, P. Karila, K. (2017). Relational Expertise in Preschool-School Transition. *Journal of Early Childhood Education Research* 2017(6), 230-248. <https://journal.fi/jecer/issue/view/051>