

Janina Moisio

**TAPAUSTUTKIMUS ESI- JA
ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖN
TOTEUTUMISESTA:**
Esi- ja alkuopettajien sekä esihenkilöiden ja
rehtoreiden kokemuksia

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

JANINA MOISIO: Tapaustutkimus esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutumisesta: Esi- ja alkuopettajien sekä esihenkilöiden ja rehtoreiden kokemuksia
Pro gradu -tutkielma, 64 sivua, 2 liitesivua
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen maisterintutkinto
Huhtikuu 2023

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten esi- ja alkuopetuksen yhteistyö toteutuu tutkimukseen valikoituneissa esi- ja alkuopetuksen yksiköissä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, tarvitaanko opetussuunnitelmatasolta annettua ohjeistusta yhteistyön toteuttamiseen. Tutkimuksen kohteena olivat esi- ja alkuopettajien sekä päiväkotien esihenkilöiden ja koulujen rehtoreiden kokemukset esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineistonkeruumenetelmänä käytettiin fokusryhmähaastattelua. Haastatteluja tehtiin yhteensä kaksi, joihin osallistui yhteensä neljä esiopettajaa, kaksi alkuopettajaa, kaksi päiväkodin esihenkilöä sekä kaksi koulun rehtoria. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulokset osoittivat, että tiivis yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä takaavat lapselle sujuvan siirtymän esiopetuksesta alkuopetukseen. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön muodot jakautuivat kolmeen tapaan toteuttaa yhteistyötä. Näistä ensimmäisenä oli suunnitelmiin kirjattu yhteistyö, jota toteutettiin esi- ja alkuopettajien välisen keskustelujen avulla. Toisena esiin nousi spontaani yhteistyö, joka ilmeni arjessa esiin tulleina yhteistyötapoina ja vaatii sopeutumista muuttuviin tilanteisiin ja suunnitelmien muutoksiin. Kolmantena tarkasteltiin moniammatillista yhteistyötä, joka muodostuu esi- ja alkuopettajien sekä muiden yhteistyötahojen välisessä avoimessa vuorovaikutuksessa.

Tutkimustulosten merkitystä perusteltiin relationaalisen asiantuntijuuden sekä ekologisen siirtymän näkökulmista. Tulosten perusteella relationaalista asiantuntijuutta muodostui yksikössä, jossa oltiin avoimia yhteistyölle ja sitä oltiin valmiita kehittämään. Ekologisen siirtymän näkökulmasta siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen on iso harppaus ja sitä tulee tukea yhteistyön avulla.

Tämän tutkimuksen tuloksia hyödyntämällä, voidaan olla kehittämässä esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan todeta, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tulee yhtenäistää, jotta kaikille oppilaille voidaan taata yhtenäinen siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen. Opetussuunnitelmatasoiselle ohjaukselle koettiin tarvetta, jotta kaikkialla olisi samanlaiset linjaukset yhteistyön suhteen.

Avainsanat: esiopetus, alkuopetus, yhteistyö, siirtymä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 ESI- JA ALKUOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN	10
2.1 Esiopetuksen synty ja tavoitteet.....	10
2.2 Alkuopetus opinpolun jatkumona.....	12
2.3 Esi- ja alkuopetuksen järjestäminen.....	14
3 ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ	16
3.1 Yhteistyön tavoitteet.....	16
3.2 Relatiivinen asiantuntijuus osana ammattilaisten välistä yhteistyötä.....	20
4 YHTEISTOIMINTA JA YHTEISTYÖN MONINAISUUS	22
4.1 Yhteistoiminnan pedagogiset tavoitteet.....	22
4.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön moninaisuus.....	24
5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TOTEUTUS	27
5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	27
5.2 Kvalitatiivinen tapaustutkimus.....	28
5.3 Tutkimuksen osallistajat ja aineistonkeruu.....	30
5.4 Aineiston analyysi.....	32
5.5 Eettiset ratkaisut.....	35
6 TULOKSET	37
6.1 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö.....	37
6.1.1 Yhteistyön muodot.....	37
6.1.2 Suunnitelmiin kirjattu yhteistyö.....	38
6.1.3 Spontaani yhteistyö.....	40
6.1.4 Moniammatillinen yhteistyö.....	41
6.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ohjaaminen opetussuunnitelmatasolta.....	44
6.2.1 Yhteistyön tiivistäminen.....	44
6.2.2 Opetussuunnitelmatasolta ohjatun yhteistyön edut ja haasteet.....	45
6.3 Tutkimustulosten merkitys.....	47
7 POHDINTA	49
7.1 Tulosten pohdinta.....	49
7.2 Tutkimuksen arviointi.....	52
7.3 Jatkotutkimusideoita.....	55

LÄHTEET	57
LIITTEET	63
Liite 1. Saatekirje esihenkilöille.....	63
Liite 2. Haastattelurunko.....	64

1 JOHDANTO

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tavoitteena on sujuva koulupolku jokaiselle lapselle. Kouluun siirtymisen käytännöt ovat erilaisia eri puolella Suomea ja eroja käytänteissä voi olla myös saman kunnan sisällä. Päättäjät ja kasvatusalan ammattilaiset ovat tiedostaneet tämän ja sen vuoksi siirtymävaihe esiopetuksesta kouluun on pyritty muovaamaan mahdollisimman joustavaksi. Toimintakulttuurien välinen ero sekä vaihtaminen hyvin erilaiseen toimintaympäristöön on lapselle sitä hankalampaa, mitä suurempi ero niiden välillä on. (Fabian & Dunlop, 2006, 4.) Siirtymän tulisi olla laadukasta ja sitä tukee huolellinen valmistelu, lapsilähtöisyys sekä koulutettujen ammattilaisten toimiva yhteistyö (OECD, 2017).

Siirtymävaihetta kutsutaan myös nivelvaiheyhteistyöksi ja sitä termiä käytetään erityisesti opetussuunnitelmissa kuvaamaan siirtymistä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja siitä alkuopetukseen sekä alkuopetuksesta eteenpäin seuraaville luokka-asteille. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Kunnan opetussuunnitelma, 2016; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Nivelvaiheyhteistyötermin käyttö on yleistynyt opetussuunnitelmiin, sillä siirtymät konkretisoituvat opinpolulla juuri nivelvaiheisiin ja tiedonsiirtoon. Erityisesti niissä tulee huomioida moniammatillinen yhteistyö sekä yhteistyö kodin kanssa.

Nivelvaiheita on Valtioneuvoston asetuksen mukaan perusopetuksessa vuosiluokkien 1–2, 3–6 sekä 7–9 väliset siirtymät (POPS, 2014, 52). Tähän voidaan lisätä vielä nivelvaihe esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Näiden useiden nivelvaiheiden vähentämiseksi tai niiden madaltamiseksi ehdotettiin 2000-luvun alussa ratkaisuksi yhtenäiskouluja, joissa opiskellaan esikoulusta yhdeksänteen luokkaan asti. Yhtenäiskoulussa oppilaiden tuntemus lisääntyy, yhteiset tilat sekä käytännöt tukevat mahdollisimman turvallista oppimispolkua. (Tanttu, 2006, 110–111.) Leppäahon ja Aatsinki-Hämäläisen (2020, 39–40)

tutkimuksessa 2020-luvulla vahvistetaan tämä sama näkemys. Yhtenäiskoulujen etuina nähdään yhdestä koulun nivelvaiheesta eroon pääseminen sekä opettajien yhteistyön vahvistaminen. Oppilaan opiskelu samassa koulussa yhdeksän vuoden ajan lisää opettajien oppilaiden tuntemusta. Yhtenäiskouluiksi luokiteltavia kouluja on ollut jo pitkään, mutta niiden suosio kasvoi 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa, yhtenäisen perusopetuksen myötä. (Tanttu, 2006, 109.) Suomen virallisen tilaston (2020) mukaan yhtenäiskoulujen määrä on jatkanut kasvuaan, 2011 yhtenäiskouluja oli 347 kappaletta ja vuonna 2020 471 kappaletta. Tuorein luku suhteutettuna peruskoulujen kokonaismäärään on hieman alle joka neljäs. (SVT, 2020.) Yhtenäiskouluista on myös päinvastaisia kokemuksia, esimerkiksi niiden suuren koon vuoksi. Ne koetaan monesti liian suurina massalaitoksina, joissa yksilö ei pääse esiin. Leppäahon ja Aatsinki-Hämäläisen (2020) tutkimuksessa yhtenäiskouluja kritisoitiin yhteisten tilojen puutteen sekä kauempana toisistaan sijaitsevien toimipisteiden hajanaisuuden takia. Nämä tekijät hankaloittavat yhteistyön toteutumista sekä tiedonkulkua. Yhtenäiskoulujen koon takia rehtoreiden työmäärä on suuri ja vararehtoreiden avusta huolimatta työuupumuksen riski kasvaa. (Leppäaho & Aatsinki-Hämäläinen, 2020, 38–39.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) tutkimuksen yhdessä osassa on paneuduttu esi- ja alkuopetuksen paikallisen tason opetussuunnitelmien toimivuuteen ja siihen, kuinka ne tukevat esi- ja alkuopetuksen opettajien yhteistyötä. Arviointiryhmä on laatinut kehittämissuosituksia, joista yhtenä nousee esiin se, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä on lisättävä osallistavilla ja vuorovaikutteisilla työtavoilla. Tätä tukisi esimerkiksi paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistaminen. Lisäksi riittävän yhteissuunnitteluajan tulee toteutua. Sitä, mikä on riittävä, ei ole raportissa määritetty. Siinä korostetaan kuitenkin, että yhteissuunnitteluun resursoitu aika tulisi hyödyntää, koska se tukee yhteistyötä merkittävästi. (Venäläinen ym., 2020, 4–5; 168.)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä on suunniteltu tiiviistä kokonaisuutta. Se helpottaa joustavaa siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen ja tukee lasten eheää opinpolkua. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelmaan (2019) on kirjattu, että esi- ja alkuopetuksesta muodostetaan nykyistä yhtenäisempi kokonaisuus ja selvitetään kaksivuotisen esiopetuksen toteuttamista.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n blogissa on julkaistu OAJ:n erityisasiantuntijan Pauliina Viitamiehen (2019) kirjoitus hallitusohjelman lupauksista. Nämä koetaan hyviksi parannuksiksi, koska uudistusten avulla tasoitettaisiin eroja eri kuntien välillä esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä ja siirtymässä koulusta esiopetukseen. Tätä edistäisi esimerkiksi samoissa tiloissa toimiminen tai joustava siirtyminen taitojen mukaan ryhmästä toiseen. Muutosten todetaan kuitenkin edellyttävän lakimuutoksia ja suunnitelmien tueksi toivotaan paikallisia kokeiluja, joiden jälkeen toteutetaan suunnitelmien jatko. (Viitamies, 2019.)

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu aloitettiin elokuussa 2021 ja se kestää toukokuun 2024 loppuun. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilulain (1046/2020) perusteella kokeiluun valittiin satunnaisotannalla kuntia ja alueita koko Suomesta, joita valikoitui yhteensä 105. Lisäksi valittiin verrokkikuntia, joissa kaksivuotista esiopetusta ei järjestetä. Kokeilun tarkoituksena on koulutuksellisen tasa-arvon vahvistaminen, esiopetuksen laadun ja vaikuttavuuden kehittäminen, esi- ja alkuopetuksen välisten jatkumoiden sekä perheiden palveluvalintojen kartoittaminen. Lisäksi tutkitaan, miten kaksivuotinen esiopetus vaikuttaa lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin, sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja terveen itsetunnon muodostumiseen. (OKM, 2021.) Seurannasta ja arvioinnista laaditaan väliraportti, jonka määräaika oli helmikuussa 2023 sekä loppuraportti vuonna 2025 (Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilulaki, 1046/2020). Tässä vaiheessa ei ole julkaistu raportteja osoittamaan kokeilun tuloksia.

Tutkimuksen taustalla on jo 1990-luvulla alkanut keskustelu siitä, pitäisikö esiopetuksen olla varhaiskasvatuksen vai perusopetuksen alaisuudessa. Tätä pohdintaa on käyty yhteistyön lisäämisen mahdollistamiseksi, jos esi- ja alkuopetusta toteutettaisiin saman hallintokunnan alla. (Brotherus ym., 2002.) Saman hallintokunnan alla oleminen mahdollistaisi esi- ja alkuopetuksen henkilöstön sekä lasten tiiviimmän yhteistyön toteuttamisen. Kaikki kasvattajat ja opettajat olisivat yhteisesti vastuussa lapsista ja se mahdollistaisi lasten jakamisen pienryhmiin. Näissä pienryhmissä voisi olla lapsia esiopetuksesta ja alkuopetuksesta. Kun hallintokunta olisi sama, myös vastuutekijät jakautuisivat eri tavalla ja kaikki kasvattajat ja opettajat olisivat yhteisesti vastuussa kaikista lapsista. Tämä tukisi tiivistä yhteistyötä ja päällimmäisenä ajatuksena on

yhtenäistää kaikkien esioppilaiden opinpolun jatkumo. Silloin nivelvaihe ei korostuisi vaan siirtymä esi- ja alkuopetuksen välillä olisi kaikilla joustavaa.

Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut siirtyivät kunnilta hyvinvointialueiden järjestettäväksi vuoden 2023 alusta lähtien. Kunnat vastaavat jatkossakin päivähoitosta, esiopetuksesta ja perusopetuksesta. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötahoista hyvinvointialueiden vastuulle siirtyi tämän myötä muun muassa oppilashuolto ja kouluterveydenhuolto. Niiden toiminnan täytyy edelleen olla saatavilla koulurakennuksessa tai sen läheisyydessä. (Valtioneuvosto, 2022.) Uudistus on vielä niin tuore, ettei sen kokonaisvaltaisia vaikutuksia esi- ja alkuopetuksen sekä muiden toimijoiden yhteistyöhön voida vielä kokemusten perusteella todeta.

Olen seurannut keskustelua esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ja sen toteuttamisesta toimiessani itse esiopettajana kahdessa eri esiopetusryhmässä, saman päiväkodin alaisuudessa. Toinen ryhmistä sijaitti koulun tiloissa ja toinen päiväkodin tiloissa. Esi- ja alkuopetuksen opettajat tekivät kerran vuodessa yhteistyösuunnitelman, jossa kuvattiin yhteistyön muotoja tulevan toimintakauden aikana. Siihen kirjattiin tiedonsiirtopalaverien lisäksi kuukausittaiset yhteiset työpajat. Tästä huolimatta koulun tiloissa toimivan esiopetusryhmän ja alkuopetuksen välinen yhteistyö oli tiiviimpää. Alkuopetuksen luokat kutsuivat esiopetusryhmän pikaisellakin aikataululla toteuttamaan erilaisia projekteja kanssaan. Tätä tapahtui hyvin harvoin päiväkodin tiloissa olevassa esiopetusryhmässä, vaikka koulu sijaitsee viereisellä tontilla. Näitä ajatuksia tukee Karikosken (2008) tutkimus, jonka pohjana on siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen. Keskeiseksi tulokseksi siinä nousee koulunaloittajan roolin löytyminen. Siinä verrattiin erilaisista esiopetusryhmistä siirtyviä lapsia ja sitä, millaisia eroja esimerkiksi päiväkodin esikoululaisilla ja esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esikoululaisilla kouluun siirtymiseen liittyvässä identiteetissä on. Erilaisia esiopetuksen toteutusmuotoja oli useita ja niissä olevien esikoululaisten siirtymät olivat kaikki toisistaan poikkeavia.

Tässä tutkimuksessa yhteistyötä ja sitä edistäviä tekijöitä tarkastellaan esi- ja alkuopetuksen henkilöstön kokemusten avulla. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on ja miten esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tulisi ohjata opetussuunnitelmatasolta. Tavoitteena on ymmärtää esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkitystä lapsen opinpolun osana ja

selvittää, millaista ohjausta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön tarvitaan opetussuunnitelmatasolla.

Tutkimuksen ote on tapaustutkimus, jonka avulla tulkitaan aineistoa kahden yksikön toimintatavoista yhteistyön toteuttamiseksi. Yksiköt sijaitsevat saman kunnan alueella. Tapaustutkimuksellisen otteen avulla saadaan ainutlaatuinen kuva yhden kunnan paikallisen tason opetussuunnitelman ohjaavuudesta ja siitä, kuinka sitä tulkitaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön näkökulmasta. Kuten Vilka ym. (2018, 195) toteavat, jo pienestä määrästä toisiinsa yhteydessä olevia tapauksia, voidaan tuottaa tarkkaa tietoa. Tämäkin määrä voi riittää ilmiön kattavuuden tarkasteluun.

Tämän tutkimuksen konteksti sijoittuu esi- ja alkuopetukseen ja tutkimuksen fokus on kohdistettu yhteistyön toteuttamiseen. Tutkimuksessa käsitellään ensin esiopetuksen ja alkuopetuksen järjestämistä sekä tarkastellaan niiden tavoitteita. Tämä luo tutkimukselle historiallisen pohjan ja mahdollistaa esi- ja alkuopetuksen synnyn ja kehityksen havainnoinnin. Niitä pohditaan lakien ohjaavuuden ja nykyisten toimintatapojen näkökulmista.

Toisessa luvussa määritellään esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ja yhteistyön tavoitteet opetussuunnitelmatasolla. Samassa luvussa esitellään myös relationaalisen asiantuntijuuden näkökulmaa osana ammattilaisten välistä yhteistyötä. Hyödynnän tutkimuksessa relationaalisen asiantuntijuuden teoreettista viitekehystä, jossa asiantuntijuus kehittyi osaamisen tunnistamisen ja arvostamisen avulla. Uutta jaettavaa tietoa ja relationaalista asiantuntijuutta muodostuu ammattilaisten välisessä yhteistyössä. (Edwards, 2010, 13.)

Viimeisessä luvussa tarkastellaan yhteistoimintaa ja sen moninaisuutta. Yhteistyötä toteutetaan monien eri ammattikuntien ja yhteistyötahojen kanssa. Yhteistyöhön kannustetaan, mutta siihen ei ole aina riittävää tukea. Yhteistyölle on vaikeaa löytää sopivaa aikaa tai yhteistyö ei toteudu toivotulla tavalla. Rantavuori ym. (2017, 240) esittelevät, kuinka esi- ja alkuopettajilla on yhteisiä suunnittelupalavereja, mutta he eivät kuvanneet toisilleen ajatuksiaan lasten oppimisesta tai omia tulkintojaan lasten haasteista käyttäen hyödyksi molempien asiantuntijuutta. Näiden havaintojen perusteella yhteistyön toteuttaminen näyttäytyy esi- ja alkuopettajille ajoittain kuormittavana tekijänä. Siirtymän käsitettä tulkitaan eri teorioiden valossa. Näistä yleisimmin käytetään Bronfenbrennerin ekologista siirtymää sekä Soinin ym. (2013) horisontaalisen ja

vertikaalisen siirtymän käsitteitä. Tämän jälkeen esitellään tutkimusmenetelmät ja toteutus sekä tutkimustulokset.

Lopuksi syvennyttään tutkimuksen arviointiin ja pohdintaan. Tutkimuksen teoriaosuus tukee tutkimuksen toteutusta ja päätelmiä. Tuloksia on peilattua aiempiin tutkimuksiin ja haettu tukea teoriasta, vaikka aineisto onkin analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Siinä on huomioitu metodologia, mutta ei ole tuettu aiempien tutkimuksien varaan. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.) Tutkimuksen tavoitteena on edistää yhteistyön merkityksen huomioimista ja tukea lapsen eheän oppimispolun rakentumista jo heti sen alkumetreillä. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää, tarvitaanko yhteistyötä ohjaavaa ohjeistusta opetussuunnitelmatasolta ja millainen merkitys sillä yhteistyölle olisi.

2 ESI- JA ALKUOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN

Tässä luvussa tarkastellaan esi- ja alkuopetuksen järjestämistä. Ensiksi esitellään lyhyesti esiopetuksen syntyä ja tavoitteita, jotta hahmotetaan esiopetuksen paikka ja merkitys opinpolun alussa. Sen jälkeen kuvataan perusopetuksen syntyä ja alkuopetuksen merkitystä. Lopuksi tarkastellaan esi- ja alkuopetuksen järjestämistä.

2.1 Esiopetuksen synty ja tavoitteet

Esiopetus aloitettiin Suomessa 1960-luvulla sosiaalhallinnon alaisena kokeiluna ja se laajeni 1970-luvulla. Aluksi esiopetusta järjestettiin 6-vuotiaille lapsille kuitenkin vain muutamassa kunnassa. Opettajia täydennyskoulutettiin ja esiopetukseen soveltuvia materiaaleja alettiin kehittää vastaamaan esiopetuksen asettamaa tarvetta. 1990-luvulla joissakin kunnissa alettiin panostaa esiopetustoiminnan kehittämiseen. Vuosikymmenen lopulla, vuonna 1998, voimaan tullut koululaki määräsi lopulta esiopetuksen toteuttamisen kuntien vastuulle. Esiopetukseen ei ollut edelleenkään kuitenkaan pakko osallistua. (Linnilä 2006, 108.) Kun varhaiskasvatus siirtyi opetushallinnon toimialueeseen 2013, esiopetuksen kehittämiseen panostaminen aloitettiin vasta monipuolisemmin. (Helenius & Lummelahki 2018, 170.)

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja sen toimintaa on kehitetty esiopetuksen alkutaipaleesta koko ajan. Esiopetuksen merkitys on korostunut sen myötä, kun elokuun alusta 2015 alkaen esiopetus on ollut velvollisuus. Uudistus toteutettiin perusopetuslain muutoksen myötä (1040/2014) ja sen mukaan lapsen tulee osallistua pääasiassa kahden lukuvuoden ajan

esiopetukseen tai vastaavaan toimintaan, joka täyttää sille asetetut vaatimukset, vuotta ennen lapsen oppivelvollisuuden alkamista. Huoltajan on velvollinen pitämään huolen, että lapsi osallistuu esiopetukseen. Esiopetuksen järjestää kunta, esiopetusta voidaan järjestää koulussa tai päiväkodissa. (Perusopetuslaki, 1040/2014.) Esiopetus nähtiin kuusivuotiaiden oikeutena ja sen koettiin lisäävän tasa-arvoa oppimisvalmiuksien kehittymiseen siirryttäessä perusopetukseen (Alila & Kinos 2014, 15).

Esiopetuksen tärkeimpiin tehtäviin kuuluu linkki varhaiskasvatukseen, alkuopetuksen ja koko perusopetuksen välillä. Esiopetus osana varhaiskasvatusta on aiemmin nähty lasten hoitona, kasvatuksena ja opetuksena, mutta laajemmin sen ajatellaan ulottuvan aina syntymästä kahdeksanvuotiaaksi asti. Näin ajateltuna myös alkuopetus esiopetuksen lisäksi nähtäisiin olevan osa varhaiskasvatusta. Kuten Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 26) todetaan, se kuuluu osaksi perusopetusta ja muodostaa nivelvaiheen sekä varhaiskasvatukseen, esiopetuksen että perusopetuksen välille. (Brotherus ym., 2002, 27–30.)

Esiopetus on siis osa varhaiskasvatusta, mutta perusopetuslaki (628/1998) säätelee myös esiopetusta (Kinos ym., 2021, 22; 33). Siinä määritetään osaltaan yhteistyön tavoitteita. Yhteistyön tavoitteet mahdollistaisivat yhtenäisen opinpolun jokaiselle lapselle. Opetushallitus kuvaa esiopetusta ja lapsen oppimispolkua seuraavasti:

Esiopetus on maksutonta opetusta, jota lapset saavat oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna. Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle.

Tämän perusteella voi sanoa, että ydintavoite varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on tavoitella jatkumoa ja yhtenäisyyttä. Se luo pohjan toimivalle opinpolulle. (OPH, 2023.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 16) esiopetuksen kuvataan perustuvan monipuoliseen osaamiseen, jonka pohjat ovat rakentuneet jo pikkulapsena, ja kehitys jatkuu koko elämän ajan. Kokonaisvaltaisen osaamisen muodostuminen on esiopetuksen päätehtäviä ja sen eri alueita ovat ”ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus

ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologian osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen”. Opetus rakentuu kokonaisuuksista, jotka liitetään lapsen elinpiiriin ja omaan oppimiseen. Siksi isommat teema-alueet ovat esiopetuksessa tärkeämmässä roolissa kuin yksittäiset oppisisällöt. (EOPS, 2014, 12; 16–19.) Nykyisin esiopetuksella edistetään lasten laaja-alaista osaamista. Se toteutetaan erilaisina opetuskokonaisuuksina. Suunnittelun innoituksena käytetään lapsia kiinnostavia asioita. Opetuksen tavoitteet on jaettu viiteen alueeseen, jotka ovat ”ilmaisun monet muodot, kielen rikas maailma, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan ja kehityn”. (OPH, 2023.)

Esiopetuksen tarkoitus valmistaa lasta kouluun, muodostuu esiopetuksen arjen sisältöalueista. Esiopetuksessa harjoitellaan asioita, jotka mahdollistavat uuden oppimisen ja kyvyn sisäistää koulussa opetettavia uusia sisältöjä, esimerkiksi esiopetusvuosi on tärkeä aika kehittää luku- ja kirjoitustaidon perustaa. Toiminta on leikinomaista ja se luo lapselle kokemuksia siitä, kuinka kirjallinen kieli syntyy puhutun kielen pohjalta. (Lerkkanen ym., 2010, 116.) Esiopetusvuoden merkitystä korostetaan monesta näkökulmasta, sillä silloin aloitetaan harjoittelemaan taitoja koulutaipaletta varten. Esiopetus eroaa merkittävästi perusopetuksesta siinä, että se ei ole tavoitteellista toimintaa (Hakkarainen & Veresov, 1998, 459).

2.2 Alkuopetus opinpolun jatkumona

Esiopetuksesta siirrytään peruskouluun, ensimmäisten luokkien opetusta kutsutaan alkuopetuksiksi (Brotherus ym., 2002, 30). Alkuopetuksen historiasta voidaan poimia yhdeksi tärkeimmäksi hetkeksi alkuopetuksen kehittäminen sen myötä, kun pienten lasten tapaa oppia alettiin korostaa. Kasvatusta alettiin kehittämään lasten tarpeisiin vastaavaksi. (Puhakka, 2002, 18.) Toisena merkityksellisenä uudistuksena oli peruskoulujärjestelmään siirtyminen vuonna 1968. (emt.) Alkuopetuksen oppaan (1971, 3–4) mukaan alkuopetuksen tavoitteena on ollut myönteisten oppimisasenteiden luominen sekä kunkin oppilaan valmiustason huomioiminen. Luontaisen oppimisen säilyttäminen ja työskentely- ja yhteistyötaitojen luominen ovat tärkeässä roolissa.

Alkuopetuksessa on erityisen tärkeää luoda turvallinen kasvatuksellinen ja opetuksellinen suunta, joka luo yhteyden aiemmin opitun ja uuden elämänvaiheen välille. (Brotherus ym., 2002, 166–167; POPS, 2014.)

Alkuopetus jatkaa siitä mihin esiopetuksessa on jääty, vaikka se onkin jo tavoitteellisempaa ja sisällöt ovat eri tavalla oppiainesidonnaisia. Silti alkuopetuksessa tavoitteet ovat vielä laaja-alaisia ja siellä harjoitellaan kokonaisuuksia ja valmiuksia tulevaan peruskoulutaipaleeseen. (POPS, 2014.) Kun esiopetuksessa leikillisuus on vielä merkittävä osa opetusta, perusopetuksessa sen määrä vähenee. Toimintakulttuurien ero on merkittävä ja lapset tiedostavat tämän myös. (Kyrölämpi & Sirkko, 2020, 42.) Ledger ym. (1998, 9) tutkimuksen mukaan, alkuopetuksessa olevat kokivat koulun eroavan juuri tässä suhteessa varhaiskasvatuksesta. Koulussa opitaan ja esiopetuksessa leikitään.

Koska alkuopetus on osa oppimispolun alkua, pyrkimyksenä on, että monia haasteita vähennettäisiin kasvattajien toiminnalla. Tässä vaiheessa pienessä ajassa ehtii tapahtumaan jo monta siirtymää, joilla on iso merkitys pienen lapsen elämälle. Ensin siirrytään kotoa päiväkotiin, varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta kouluun alkuopetukseen. Tämä vaatii aikuisilta yhteistyötä, jonka edistämiseksi tukea tarvitaan vielä monin paikoin. Nämä siirtymät helpottuvat, kun kasvattajat tekevät tiivistä yhteistyötä. (Soini ym., 2013, 12; 8.) Koulunaloitus on harppaus kohti akateemisten taitojen opettelua. Juuri siksi muutoksen ja siirtymän tasaisuus edistää sopeutumista uuteen ympäristöön. (Einarsdóttir, 2006, 85–86.)

Karila & Nummenmaa (2006) ovat esittäneet pohdintoja siitä, millaisia vaikutuksia opettajankoulutuksen yhtenäistämällä olisi. Tällä tarkoitetaan erityisesti alkuopetuksen pariin suuntautuvien opettajien koulutuksen yhtenäistämistä ja mahdollisesti myös esiopetuksen opettajien ottamista mukaan samoihin opintoihin. Vaikka tästä pohdinnasta on jo lähes kaksikymmentä vuotta aikaa, ei opintolinjaukset ole varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien osalta muuttuneet. Tällainen yhteinen koulutuslinjaus voisi olla esimerkiksi erityisesti esi- ja alkuopetukseen erikoistuvien opettajien erillinen yhteinen koulutuslinja. Se tukisi jo opiskeluvaiheessa syntyvän yhteisen pedagogisen ajattelun syntymistä.

2.3 Esi- ja alkuopetuksen järjestäminen

Perusopetuslain (4§ 23.12.1999/1288) mukaan kunnilla on velvollisuus järjestää esiopetusta. Tähän ei tullut hyvinvointialueuudistuksessa (2023) ainakaan vielä muutosta. Opetuksen voi tarjota kunta tai se voidaan toteuttaa useiden kuntien kesken, ne voidaan myös hankkia julkiselta tai yksityiseltä palveluntarjoajalta. Esiopetus on maksutonta. Lisäksi esiopetuksen toteuttamista ohjaa muut kansalliset ja kansainväliset lait ja sopimukset, kuten YK:n lapsen oikeuksien sopimus, yhdenvertaisuuslaki, tasa-arvolaki sekä Euroopan ihmisoikeuksien sopimus. (OPH, 2014.) Alkuopetuksen järjestämistä ohjataan perusopetuslain ja -asetuksien perusteella. Niiden ohella oppilas- ja opiskelijahuoltolaki sekä YK:n ihmisoikeussopimus vaikuttavat alkuopetuksen järjestämiseen. Myös perusopetus on esiopetuksen ohella maksutonta. Opetuksen lisäksi oppikirjat ja muut materiaalit ovat maksuttomia. (OPH, 2014.)

Esiopetusta voidaan järjestää myös yhdysluokkina yhdessä ykkösluokkalaisten kanssa. Tällöin esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on tiivistä ja toiminta tapahtuu usein kolmen kasvattajan voimin, kahden luokanopettajan ja yhden varhaiskasvatuksenopettajan. He suunnittelevat toiminnan yhdessä. Esioppilaat ovat osan päivästä koulussa yhdessä koululaisten kanssa, lopun päivästä jatkavat koulun tiloissa iltapäivätoiminnassa. (Hyyrö, 2000, 49.) Kokeilu osoittautui onnistuneeksi, koska se edistää lasten hyvinvointia. Lapsille ei tule niin paljon siirtymiä, kun toiminta toteutetaan samassa rakennuksessa. Lisäksi kasvattajien vaihtuvuus ei ole niin suurta. Näiden tekijöiden ansioista esiykkösluokalle ilmoitettiin jo ensimmäisen päivän aikana enemmän kuin ryhmässä oli paikkoja. (Hyyrö, 2000, 52.) Tällä tavoin lähdettiin kehittämään esi- ja alkuopetuksen välistä yhteisopettajuutta vuosituhannen vaihteessa.

Tällä hetkellä esi- ja alkuopetuksen yhteisopetusta toteutetaan juuri yhdysluokissa, joissa eri ammattikunnista tulevat tekevät yhteistyötä. Rantavuoren (2019) tutkimus osoittaa, että esiopetuksen ja alkuopetuksen kulttuurit ovat monella tapaa erilaisia. Näistä esimerkkinä valta-aseman määrittäminen, joka voi asettaa haasteita muun muassa päätöksenteossa. (Rantavuori, 2019, 60.) Yhteisopettajuus tukee lasten opinpolkua, mutta voi olla opettajille kuormittavaa ja uuvuttavaa. Lisäksi avoin pedagoginen keskustelu koetaan haasteellisenä. (Poikonen, 2003, 109.) Yhteisopettajuuden toimivuutta

tukee molempien opettajien mielenkiinto yhteisopettajuutta kohtaan (Forss-Pennanen, 2006, 106). Esi- ja alkuopetuksen tiiviin yhteistyön puolesta ja vastaan voidaan esittää useita argumentteja. Näiden haasteiden ratkettua voi yhteistyö, joka tukee lapsen oppimispolun jatkumoa, olla mahdollista ja hyvin hedelmällistä opettajalle ja lapselle.

3 ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ

Tässä luvussa keskitytään esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön. Aluksi esitellään yhteistyön tavoitteet, joita kuvataan erityisesti opetussuunnitelmia apuna käyttäen. Valtakunnalliset opetussuunnitelmat ohjaavat ja määrittävät paikallisen tason opetussuunnitelmia, jotka toimivat perustason käsikirjoina. Lisäksi ammattilaisten välistä yhteistyötä tarkastellaan relationaalisen asiantuntijuuden avulla.

3.1 Yhteistyön tavoitteet

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tavoitteita on kuvattu opetussuunnitelmatasolla valtakunnallisesti esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Näiden lisäksi paikalliselle tasolle on jätetty ratkaistavaksi osa yhteistyön tavoitteista, kuten miten toimintakulttuuria kehitetään ja sen jatkuvuus taataan esiopetuksesta perusopetukseen sekä millaisia yhteistyön käytännöt ovat. Tässä tutkimuksessa käytetään lähteenä valtakunnallisten opetussuunnitelmien lisäksi paikallisen tason opetussuunnitelmista kunnan esiopetuksen opetussuunnitelmaa (2016) sekä kunnan perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2016).

Opetussuunnitelma on pysyvä opetuksen ja kasvatuksen työväline (Toivonen, 2006, 131). Lisäksi sen kuvataan olevan ennalta laadittu kokonaissuunnitelma niistä työtavoista, joiden avulla pyritään saavuttamaan kyseiselle instituutiolle asetetut tavoitteet. Opinpolun jatkuvuus koetaan opetussuunnitelmatasolla niin tärkeäksi, että esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa ja kehittämisessä on ollut mukana

myös esi- ja perusopetuksen edustajia (Kinos ym., 2021, 33). Tämä luo moniammatillisen tiimin, joka mahdollistaa kokonaisvaltaisen asiantuntijuuden jokaisella opetussuunnitelman osa-alueella ja kaikki näkökulmat siirtymässä huomioidaan jo ennen kouluun menoa. Samoin aiempia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita luotaessa Opetushallituksen asiantuntijoiden lisäksi sen laatimisen tukena käytettiin useita eri toimijoita ja tasoja. (Pietarinen ym., 2016, 24; Vitikka, 2009, 24.) Tämän osallistamisen myötä asiakirjasta on tullut erilaisten tavoitteiden, teorioiden ja oppiaineiden välinen kompromissi (Vitikka, 2009, 24). Uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnokset olivat jopa avoimesti yleisön luettavissa ja kommentoitavissa (OPH, 2014).

Kauppinen & Alasuutari (2018, 150) tuovat esiin tutkimuksessaan, esiopetusvuoden palvelukokonaisuuksista, esiopetusvuoden palvelujen hajanaisuuden. Esiopetusikäinen lapsi voi olla esiopetuksen lisäksi myös varhaiskasvatuspalvelujen alaisuudessa. Esiopetusta tarjotaan pääasiassa neljä tuntia viitenä päivänä viikossa. Esiopetuksen kokonaislaajuus on vähintään 700 tuntia. (OPH, 2023.) Sen lisäksi lapsi voi olla päivähoitossa ennen esiopetusaikaa ja sen jälkeen. Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen palveluja ohjaa sekä varhaiskasvatuslaki (540/2018) että perusopetuslaki (628/1998). Lakien soveltaminen ja toimintaa ohjaavan lain muuttuminen kesken päivän koetaan hankalaksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että osan päivästä lapsi on varhaiskasvatuksessa ja sitä ohjaa varhaiskasvatuslaki ja osan päivästä esiopetuksessa, jota ohjaa perusopetuslaki. Esiopetuksen lisäksi lapset voivat olla varhaiskasvatuspalvelujen tai kerhotoiminnan piirissä. Näissä yhteyksissä lapsille tulee paljon siirtymiä. Esiopetus voidaan järjestää eri paikassa kuin varhaiskasvatus tai kerhotoiminta. Lapsella voi olla saman päivän aikana näitä kaikkia.

Hallitusohjelmaan (2019) on kirjattu ohjeistus jatkuvan oppimisen uudistuksesta. Se tukee osaltaan elinikäisen oppimisen tärkeyttä. Sen avulla kehitetään uusia toimintamalleja, joita testataan lapsen oppimisen ja sopeutumisen parantamiseksi siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Lisäksi esi- ja alkuopetuksesta tulisi muodostaa nykyistä yhtenäisempi kokonaisuus, jossa siirryttäisiin joustavasti eteenpäin taitojen niin salliessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö tukee omalta osaltaan näitä esi- ja alkuopetuksen

yhteistyön tulevaisuuden suuntia kaksivuotisen esiopetuksen kokeilulla sekä joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisen tukemisella. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu toteutetaan elokuu 2021 ja toukokuu 2024 välillä. Yhtenä kokeilun tavoitteena on selvittää juuri esi- ja alkuopetuksen välistä jatkumoa. OKM (2022) on avannut valtionavustushaun tukemaan joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämistä paikallisella tasolla. Tukea myönnetään, jotta kaikkien kuntien olisi mahdollista osallistua kehittämishankkeeseen. Tuen avulla järjestetään pilottihankkeita, kuten yhdysluokkaopetusta, vuosiluokkiin sitomatonta opetusta sekä yhteisopettajuutta. Osana pilottihanketta ollaan toteuttamassa selvitys joustavan esi- ja alkuopetuksen opetusjärjestelyistä.

Kinos ym. (2021, 38) toteavat esitellessään tutkimuksensa Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa -tuloksia, että ”kansainvälisen kilpailun aseina ovat nyt elinikäinen oppimispolku ja sen ylläpitäminen”. He korostavat tätä tapaa markkinoidessaan Suomen kilpailukykyä jo siitä lähtien, kun lapsi on oppimispolkunsu alussa. Kun oppimispolku on alusta lähtien sujuvaa ja sen sujuvuuden eteen tehdään töitä, on tuleviin opintoihinkin eteneminen joustavampaa.

Paikallisen tason esiopetuksen opetussuunnitelmassa lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun kutsutaan nivelvaiheeksi. Siinä kerrotaan, että tiedonsiirtoa varten on erillinen ”Nivelvaihe – Esiopetusvuoden aikana tapahtuva kouluun siirtymisen valmistelu” -ohjeistus. Esiopetuksen henkilöstö siirtää tiedot kustakin esiopetusryhmästä tulevaan kouluun. Kunnan perusopetuksen opetussuunnitelman (2016, 28) mukaan on laadittu nivelvaiheitoimintamalleja, joissa kuvataan nivelvaihetöskentely ja tiedonsiirto. Esi- ja alkuopetuksen osalta asiakirja on nimeltään Nivelvaiheet esiopetuksesta 1. luokalle. Nivelvaihetta kuvataan olennaiseksi osaksi suunnitelmallista ja lapsilähtöistä koulupolkua (Kunnan perusopetuksen opetussuunnitelma, 2016).

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tavoitteet on määritetty esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) väljästi. Tavoitteiden määrittely jätetään kuntatasolle eikä valtakunnallista yhteistä asetusta ole. Se aiheuttaa hyvin erilaisia tulkintoja asiasta. Kuntien välillä ja kuntien sisälläkin on eroja yhteistyön määrässä ja laadussa. Saman asian tuo esiin myös Marja-Leena Husso (2000, 162) todetessaan, että paikalliset yksiköt muokkaavat omat

opetussuunnitelmansa omista lähtökohdistaan tuoden niissä esiin omat tavoitteet, tarpeet ja resurssit.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan, kun lapsi siirtyy esiopetuksesta perusopetukseen, tulee sen olla suunnitelmallista. Kaikkien tulee perehtyä oppimisympäristöihin, toimintatapoihin sekä ohjaaviin asiakirjoihin. Se, miten lasten siirtymistä esiopetuksesta perusopetukseen edistetään, jätetään paikallisen opetussuunnitelman ohjattavaksi. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan koulujen yhteistyötä lähiyhteisöjen kanssa. Tätä voidaan toteuttaa yhteisöllisesti erilaisina projekteina, joissa korostuu yhteisöllisyys yksilöllisyyden sijaan. Huhmarniemi & Hiltunen (2018) tuovat esiin uudenlaisen yhteistyömuodon esi- ja perusopetuksen välillä. Lapin yliopiston pitkällisen kehittämistyön, Yhteisö, Taide ja Ympäristö- eli YTY-projektissa, toteutetaan yhteisö- ja ympäristötaiteen sekä paikkasidonnaisen pedagogiikan menettelytapoja. Hankkeen myötä koulun pihalle on valmistettu esimerkiksi lumi- ja jääveistoskokonaisuuksia, joiden tarkoituksena on muuttaa koulunpihat laajan yhteisön kohtaamispaikoiksi. Näin esi- ja alkuopetuksen yhteistyö luo pohjaa alueen yhteisöllisyydelle. (Huhmarniemi & Hiltunen, 2018.)

Tällä hetkellä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016, 10) määritelmän mukaan paikallisen tason opetussuunnitelmaan tulee kirjata yhteistyöstä muun muassa perusopetuksen kanssa. Esi- ja perusopetuksen välinen toiminta tukee laaja-alaisen osaamisen kehittämistä. Selkeätä määrällisistä tai velvoittavaa ohjeistusta ei ole (EOPS, 2016). Paikalliselle tasolle jätetyt tavoitteet eivät luo yhteistä pohjaa yhteistyölle valtakunnallisesti. Kun tavoitteet kirjataan paikalliseen opetussuunnitelmaan, niissä otetaan huomioon kunkin kunnan kiinnostus yhteistyön kehittämiseen. Tähän vaikuttavat myös kunnan resurssit sekä esiopetusta tarjoavien yksiköiden ja lähikoulujen välimatka. Eroja ilmenee myös paikallisen tason opetussuunnitelman tulkinnoissa. Joissain yksiköissä on panostettu erityisesti yhteiseen opetussuunnitelmatyöhön ja tämän myötä myös korostuu erilaiset tavoitteet esi- ja alkuopetuksen välillä. Yksiköissä toteutetaan yhteistyötä kasvattajien kiinnostuksen kohteiden sekä resurssien mukaan. (Forss-Pennanen, 2006, 106.) Työvoimapula ja sijaisuudet vaikeuttavat pitkällä tähtäimellä tehtävien suunnitelmien toteuttamista, sillä tällöin kukaan ei ole toteuttamassa näitä tavoitteita yhtäjaksoisesti ja tavoitteellisesti.

3.2 Relationaalinen asiantuntijuus osana ammattilaisten välistä yhteistyötä

Rantavuori (2019) on tutkinut joustavaa esiopetusta relationaalisen asiantuntijuuden näkökulmasta. Sillä tarkoitetaan, että asiantuntijuus rakentuu ammattilaisten välisissä suhteissa käytännön ongelmia yhdessä ratkaistessa. Yhteinen tieto rakentuu moniammatillisten keskustelujen avulla. Tämä tieto rakentuu kahden instituution yhteiseksi tiedoksi, jos ammattilaiset käyttävät hyödyksi toistensa tietoa. (Rantavuori, 2019, 31.) Rantavuori ym. (2017) tutkimuksessa, tutkittiin relationaalista asiantuntijuutta esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa. Tutkimuksen perusteella todettiin, että yhteistyö toteutuu erilaisissa ympäristöissä hyvin eri tavalla. Yhteisen ymmärryksen jakaminen tiimin työntekijöiden välillä voi olla haastavaa tai hyvin palkitsevaa. Kun toiminnan tavoitteita selkeytetään ja muodostetaan niitä yhdessä hyödyntäen opetussuunnitelmia, saadaan pysyvä pohja hyvälle yhteistyölle. (Rantavuori, 2019, 63.)

Esiopettajien tietoa ja asiantuntijuutta ei pystytty hyödyntämään sen täydessä mittakaavassa yhteistyötä toteutettaessa. Relationaalinen asiantuntijuus ei päässyt rakentumaan koulun vahvan aseman takia. Tämän vuoksi on tärkeää tunnistaa relationaalista asiantuntijuutta tukevat ihanteelliset olosuhteet ja vahvistaa niitä. Tämä vaatii aikaa ja sopeutumista, mutta uusien käytänteiden muodostumista voidaan tukea yhteisen suunnittelun kehittämisellä. (Rantavuori, 2019.)

Relationaalisen asiantuntijuuden tärkeyttä tukee ajatus yhteistyön tärkeydestä työelämässä. Yhteistyötä toteutetaan yhä enemmän yli ammatillisten ja instituutioiden rajojen. Yhteistyöltä odotetaan myös näkyviä tuloksia, yhteistyötä ei tehdä vain sen vuoksi, että sitä täytyy tehdä. Yhteistyöllä tavoitellaan uuden tiedon rakentumista esi- ja alkuopettajien yhteistyössä, jotta yhteistyö olisi toimivampaa sekä esiin nouseviin ongelmiin ratkaisujen etsimistä. (Rantavuori, 2019, 28.) Moniammatillisuutta relationaalisen asiantuntijuuden muodostumiseksi tukee se, että kukin ammattikunta, esi- ja alkuopettajat, tulkitsevat asioita omasta näkökulmastaan ja luovat tällä tavalla yhteisesti rakentunutta uutta tietoa asiasta. (Rantavuori, 2019, 28.; Edwards, 2010.)

Rantavuori (2019) esittelee tutkimuksessaan Tampereen kaupungin joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamallia, jonka toiminta alkoi vuonna 2012 portaittain. Toiminnan alkaessa kaikki koulu- ja esiopetusyksiköt tekivät yhteistyösuunnitelmat. Lisäksi kaupunki järjesti hankkeeseen osallistuneille koulutuspäiviä ja koordinaattorit havainnoimassa yksiköissä. Uuden yhteistyön alussa ei yhteisiä toimintamalleja ole vaan ne täytyy rakentaa (Rantavuori, 2019, 40). Tämä yhteistyön rakentamisen näkökulma ja sen toteuttamiseen on olennainen oman tutkimukseni kannalta.

4 YHTEISTOIMINTA JA YHTEISTYÖN MONINAISUUS

Tässä luvussa esitellään yhteistoiminnan pedagogisia tavoitteita ja erilaisia teorioita siirtymien takana. Lisäksi kuvataan esi- ja alkuopetuksessa tapahtuvan yhteistyön moninaisuutta. Yhteistyötä tehdään sekä eri ammattiryhmien välillä että muiden yhteistyötahojen kanssa. Yhteistyö on hedelmällistä ja tukee kasvattajien työntekoa sekä lapsen eheää siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen. Joskus yhteistyön moninaisuus voi muuttua kuormittavaksi tekijäksi ja sitä tulee tukea, jottei näin tapahdu.

4.1 Yhteistoiminnan pedagogiset tavoitteet

Yhteistoiminnan yleisenä tavoitteena on luoda lapselle joustava siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen. Bronfenbrenner (1979, Soini ym., 2013 mukaan) kuvaa siirtymiä ekologisena siirtymänä, jossa yksilö on ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa ja sen seurauksena tapahtuu molemminpuolista mukautumista. Siinä yksilön rooli vaihtuu muuttuneen tilanteen myötä, lisäksi hänen kulttuurinen toimintaympäristönsä muuntuu toisenlaiseksi. Tämä on suomalaisessa kasvatuskulttuurissa tyypillinen lähestymistapa. Karikoski (2008, 14) kuvaa tutkimuksessaan suomalaisten lasten olevan hyvässä asemassa, kun koulu alkaa vasta samana vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Tällöin isot ja elämää mullistavat muutokset eivät kohdistu heihin nuorempina, ja he ovat näin valmiimpia vastaanottamaan niitä.

Bronfenbrenner kuvaa lapsen ekologisen ympäristön olevan sarja sisäkkäisiä tasoja, joilla lapsi liikkuu. Näihin kuuluvat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemit ja ne määrittyvät sen mukaan, kuinka lähellä ne ovat yksilöä eli

tässä tapauksessa lasta. (Karikoski, 2008, 22.) Esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä koulu nousee lapsen merkityksellisimmäksi kasvu ympäristöksi. Se on lapsen lähiympäristö ja näin mikrosysteemi. (Karikoski, 2008, 15.) Bronfenbrennerin ekologisen teorian käsitteiden mukaan yhteistyö on mikrosysteemien välistä yhteistyötä eli mesosysteemiä. Koulun siirtymisen aikana mesosysteemin luovat kodin, esiopetuksen ja koulun välinen välttämätön yhteistyö. Tämän yhteistyön tulee toteutua, jotta lapsi pystyy aloittamaan koulun ja sopeutumaan sen toimintakulttuuriin. (Karikoski, 2008, 48.) Lisäksi Karikoski (2008, 146) kuvaa, kuinka esiopetuksesta koulun siirtyminen on joillekin lapsille haastavaa, toimintakulttuurien suuren eron takia. Esiopetuksen leikkiä suosiva työskentelytapa muuttuu merkittävästi koulun siirryttäessä. Opetustapojen muutoksen pitäisi olla hitaasti etenevä prosessi, jotta se tukisi lasten sopeutumista siirtymän aiheuttamiin suuriin muutoksiin. Siirtymäprosessia tukisi myös tiiviimpi esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, jonka avulla kaikki lapset ehtisivät tutustumaan rauhassa uuden toimintakulttuurin tuomiin muutoksiin.

Soini ym. (2013, 9) käyttävät siirtymistä vertikaalinen ja horisontaalinen siirtymä nimityksiä. Vertikaalista siirtymää käytetään ennustettavissa olevista, jokaista lasta koskevista siirtymistä, kuten esiopetuksesta koulun siirtyminen on. Horisontaalinen siirtymä on yksilön kasvu ympäristön muutos tai tapahtumasarja. (Soini ym., 2013, 9.) OECD (2017) teetti laajan raportin, jossa vertailtiin Suomea ja kahdeksaa muuta valtiota koulunaloituksen yhteistyökäytännöissä. Raportin kohteena oli pedagoginen jatkumo. Se on nimitys turvalliseen ja johdonmukaiselle jatkumolle esiopetuksesta koulun. Pedagoginen jatkumo tarjoaa oppilaille muutoksia sopivasti, niin että ne ovat kasvua ja oppimista tukevia. Suomessa ei ole raportin mukaan vakiintunut selkeää toimintamallia siirtymiin ja tämän rakentumisen tueksi tarvittaisiin uutta tutkimustietoa yhtenäisten siirtymäkäytänteiden määrittämiseksi sekä suunnittelemisen tueksi.

4.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön moninaisuus

Esi- ja alkuopetuksen sekä muiden yhteistyötahojen välistä yhteistoimintaa kutsutaan yleensä moniammatilliseksi yhteistyöksi. Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan eri ammattikuntien välistä tai muiden yhteistyötahojen kanssa toteutettavaa yhteistyötä. Moniammatillinen yhteistyö erotetaan tutkimuksissa vielä omakseen ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on oma yhteistyömuoto. (Heinijoki ym., 2022, 50). Nämä käsitteet korvaavat yhteistoiminnan käsitteen, joka on yleistynyt käyttöön erityisesti työnantajan ja työntekijöiden välisen suhteen kuvaamiseen. Se toimisi kasvatustieteen kentälläkin paremmin, sillä se kuvastaa paremmin jaettua ymmärrystä, jota tulisi tavoitella (Mt.). Myös Karila & Nummenmaa (2006, 212–213) kuvaavat moniammatillisuuden käsitteen käyttöä arkikielisenä terminä. Tällä he tarkoittavat sitä, että sillä ei ole yhtä selkeää määritelmää vaan sitä käytetään erilaisissa merkityksissä. Esi- ja alkuopettajien arjessa se näyttäytyy esimerkiksi sekä sisäisenä että ulkoisena yhteistyönä. Sisäinen yhteistyö on työyhteisössä jaettua ammatillista toimintaa, kun taas ulkoinen yhteistyö kohdistuu ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Tässä tutkimuksessa moniammatillisuuden käsite nähdään asiantuntijuuden, tiedon ja osaamisen jakamisena. Moniammatillisuus toteutuu sekä työyhteisön sisäisenä että sieltä ulospäin suuntautuvana yhteistyönä. Työyhteisössä se pitää sisällään erityisesti eri ammattiryhmien välisen työskentelyn perustehtävissä. Ulkoinen moniammatillisuus käsittää joko yhteistyön lapsen koulupolun asiantuntijoiden kanssa tai laajemmin koko asiantuntijakentän kesken. (Karila & Nummenmaa, 2006, 212–213). Heinijoki ym. (2022, 50) ehdottavat moniammatillisuustermin käytön sijasta yhteistoimijuus tai kasvatuskumppanuus nimityksiä.

Yhteistyötä tapahtuu päivittäisessä arjessa ja siitä on kirjattu esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vuosikelloon. Sen avulla lapsen oppimispolku havainnollistetaan ja se mahdollistaa lapsen jouhevan ja turvaten siirtymän perusopetukseen. (EOPS, 2014, 2.) Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kuntatasolla on tutkittu Kuntaliiton (2020) esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ja joustavuus kunnissa -selvityksessä. Siinä todetaan, että suurimmassa osassa

kunnista yhteistyökäytänteet ovat selkeät. Kun tähän pureutuu tarkemmin, yhteistyömuodoiksi yleisimmin ilmoitetaan yhteistyötapaamiset opettajien välillä. Säännöllistä yhteistä toimintaa on tutkimuksen mukaan 65 % vastanneista. Noin 10 % vastaa, että yhteistyötä ei juurikaan ole ja esimiestason yhteistyön kerrotaan olevan vain alle puolella vastanneista.

Vodopivec ja Hmelak (2015) kuvaavat, kuinka esi- ja alkuopettajien roolien tunnistaminen ja jakaminen on tärkeää, jotta voidaan varmistaa opetuksen laadukkuus ja kehittyminen. Yhteistyö on monimutkainen asia ja sen eteen tulee tehdä töitä. Esi- ja alkuopettajilta vaaditaan hyviä kommunikointitaitoja, konfliktien hallintataitoja, stressinsietoa sekä kykyä tehdä töitä erilaisten ihmisten kanssa. Opettajan roolin määrittelee ensisijaisesti hänen oma persoonansa, ei koulutus, työtehtävät tai työkokemus. (Vodopivec & Hmelak, 2015, 1074.) Tämä tekijä vaikuttaa yhteistyön toteuttamiseen ja työntekijöiden persoonan vaikutusta työntekoon ei useinkaan korosteta, vaikka sillä on iso vaikutus.

Heinijoki ym. (2022) tutkivat päiväkotien ja kuntoutuksen asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. Tavoitteena oli kehittää toimintamalli yhteistyön tueksi edistämään moniammatillista yhteistyötä ja laajan verkoston muodostumista. Tavoitteena oli yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan sitoutuminen. Sen toteuttaminen arjessa voi olla haastavaa, joten uuden toimintakulttuurin muodostumiselle täytyy antaa aikaa. (Heinijoki ym., 2022, 64.) Uuden toimintakulttuurin luomiselle on varhaiskasvatuksen yhteistyötahojen moninaisuuden kannalta tarvetta. Heinijoen ym. (2022) tutkimuksesta saadaan arvokasta tietoa varhaiskasvatuksen ja näin myös esiopetuksen yhteistyökumppaneiden kanssa toimimiseen. Kaikki yhteistyö tukee sujuvaa siirtymää esiopetuksesta kouluun. Kun yhteistyötahot ovat tuttuja, eivät nekään aiheuta siirtymiin ylimääräisiä haasteita.

Kunnan esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) korostetaan esi- ja alkuopettajien yhteistoimintaa. Sen kuvataan tuovan lapsen oppimispolun tutuksi ja näkyväksi kaikille tahoille. Suunnitelmassa todetaan, että alueella on käytössä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vuosikello. Sen tavoitteena on tukea kasvatuksellisen ja opetuksellisen jatkumon toteutumista ja se ohjaa moninaista yhteistä toimintaa. Yhteistyötahoina ovat lasten ja nuorten kulttuurikeskus sekä muita taiteen edistäjiä. Lisäksi yhteistyö taiteen parissa on jatkuvaa. Kunnan esiopetuksen opetussuunnitelmaan (2016) on kirjattu myös moninainen kirjo

esiopetuksen käytössä olevia muita yhteistyötahoja. Näistä nostettakoon perheneuvola, psykologipalvelut, maahanmuuttajien palvelut sekä vammaispalvelut. Myös taidelaitosten kanssa tehtävä yhteistyö nostetaan esiin tärkeänä yhteistyön muotona.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen tutkimusasetelma ja metodologiset ratkaisut. Alkuun avataan tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä. Seuraavaksi esitellään laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet sekä tapaustutkimuksellinen ote. Tutkimuksen toteutusta kuvataan tarkemmin sekä esitellään tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytetty fokusryhmähaastattelu. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Lopuksi esitellään tutkimuksen eettiset ratkaisut.

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on havainnollistaa esi- ja alkuopettajien sekä päiväkodin esihenkilöiden ja koulun rehtoreiden kokemusten perusteella, millaista on esi- ja alkuopetuksen yhteistyö tutkimukseen valituissa kahdessa yksikössä. Koska yhteistyön toteuttamisessa on vaihtelevia toimintatapoja, tämän vuoksi tarkastellaan myös sitä, tarvittaisiinko yhteistyölle yleistä ohjeistusta opetussuunnitelmatasolla. Tämän avulla vähennettäisiin vaihtelevien toimintatapojen käyttöä.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on tutkimukseen valituissa kahdessa yksikössä?
2. Miten esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tulisi ohjata opetussuunnitelmatasolta?

Esi- ja alkuopetuksen opettajien sekä päiväkotien esihenkilöiden ja koulujen rehtoreiden näkökulma on tutkimuksen keskiössä. Tällä tavalla voidaan pohtia, mitä muutoksia työntekijätasolta havaitaan ja miten niihin voitaisiin puuttua. Vastaavanlaisia tutkimuksia on tehty nostamalla keskiöön vanhempien tai lasten näkökulma. Aiheen tärkeyden puolesta puhuu muutos esiopetuksen velvoittavuudesta (Perusopetuslaki, 2016). Uutta tutkimusta tarvitaan, koska esiopetuksen velvoittavuus pidentää oppivelvollisuutta vielä lisää ja korostaa siirtymää perusopetukseen lapsen elämän tärkeänä muutoksena. Siirtymän näkökulmasta voisi ajatella, että esiopetuksessa oleminen vähentää selkeää rajaa esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Siksi on tärkeää tuoda esiin niitä eroja, joita siirtymää tukevassa yhteistyössä ilmenee.

5.2 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Hirsjärvi ym. (2009) kuvaavat laadullisen tutkimuksen ominaisia piirteitä olevan todellisen elämän kuvaaminen sekä kohteen tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Heidän mukaansa tutkijan arvot vaikuttavat laadullisessa tutkimuksessa siihen, miten tutkittavaa asiaa yritetään ymmärtää. Laadullinen tutkimus auttaa paljastamaan tosiasioita. (Hirsjärvi ym., 2009, 156–157.) Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu, että tutkittavat valitaan juuri kyseisen tutkimuksen mukaisesti ja aineiston koetaan olevan ainutlaatuinen. Näiden perusteella määrälliseen tutkimukseen muodostuu selkeä ero. (Hirsjärvi ym., 2009, 160.) Alasuutarin (2011, 84) mukaan laadullinen aineisto on monitasoista ja ilmaisullisesti rikasta. Se voi olla tutkijasta ja näkökulmasta riippuen tulkittavissa hyvin eri tavoin.

Tutkimuskohteena olevaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tutkitaan kasvatusyhteisön eli esi- ja alkuopettajien sekä esihenkilöiden ja rehtoreiden näkökulmasta. He muodostavat oman kulttuurin ja yhteisön, jossa tutkimuskohteen todellisuus rakentuu. Heidän toimintaympäristönsä ja toimintakulttuurinsa rakentuu esi- ja alkuopetuksen arjesta. Se on sosiaalisesti muodostunut todellisuus, joten tutkimuksen lähestymistapa nojaa sosiaaliseen konstruktionismiin. (Raatikainen, 2004, 60–61.) Todellisuus muodostuu ihmisten

välisen sosiaalisen suhteen avulla. Sosiaalisella konstruktionismissa kieli on se väline, jonka avulla muodostamme todellisuuden ajattelullemme ja ilmaisullemme. Ihmiset puhuvat toisilleen ja luovat sillä tavalla sosiaalisia käytänteitä ja arvot, normit ja ajattelutavat tulevat näkyviksi. Puheen avulla todennetaan jokin asia, joka muuten ilmenisi vain ajatuksissamme, mutta ei näkyisi ilman sanoittamista ulospäin. (Burr, 2015, 9–11.)

Tapaustutkimuksessa käsitellään usein vain yhtä tiettyä tapausta. Sen avulla havainnollistetaan tarkasti tutkittavaa ilmiötä. (Laine ym., 2018, 9.; Kananen, 2013, 75.) Tapaustutkimuksen kohde ilmenee aina luonnostaan, se ei ole keinotekoisesti rakennettu. Tapaus voi olla ekologinen alue tai toiminnallinen prosessi. Tapaustutkimuksessa tapauksia voi olla useita, joita verrataan toisiinsa ja joiden välille etsitään yhteyksiä. Tapauksen valinnan kannalta on tärkeää, että tutkija tietää mitä ja miksi hän tapaustaan tutkii ja mitä hän haluaa sen avulla ymmärtää. Tähän auttaa tutkimusongelman löytäminen sekä sopivat teoreettiset käsitteet. (Vilkkä ym., 2018, 192–193.) Tämän tutkimuksen tapaukset valikoituivat sopivista yksiköistä, jotka sijaitsevat samoissa tiloissa ja tämän takia oletettiin toteuttavan tiivistä yhteistyötä. Tutkimusongelman rajaamisen ja teoreettisten käsitteiden esittämisen myötä, oli selkeää, että tutkimusta kannattaa tehdä tapaustutkimuksellisella otteella.

Laine ym. (2007, 10) kuvaavat yhtenä tapaustutkimuksen elementtinä olevan kiinnostus sosiaaliseen prosessiin. Tutkijaa ajaa eteenpäin hänen kokemuksensa ja alustava tieto tapauksen tärkeydestä, mutta todellisuudessa se selviää vasta tutkimuksen edetessä. Tapauksen tässä tutkimuksessa muodostaa työntekijöiden havainnot yhden kunnan kahdessa yksikössä. Vaikka käytännöt yksiköissä voivat olla erilaisia, niitä ohjaa yhden kunnan yksiköille laatima yhteinen ja yleinen paikallisen tason opetussuunnitelma. (Kunnan esiopetussuunnitelma, 2016; Kunnan perusopetuksen opetussuunnitelma, 2016.)

Tapaustutkimukselle erityistä on sen tavoite ymmärtää tarkasteltavaa ilmiötä kokonaisuutena, joka sisältää erilaisia näkökulmia ja yhteiskunnallisia tekijöitä. Yhteiskunnallinen konteksti on ilmiön tarkastelussa tärkeässä roolissa. Tutkimuksen kohdetta lähdetään tarkastelemaan paikallisesti ja tapauskohtaisesti. (Laine ym., 2007, 42.) Vaikka tarkastelu toteutetaan paikallisesti ja tapauskohtaisesti, tapaustutkimuksen avulla voidaan etsiä

kulttuurisesti kokonaisvaltaista ymmärrystä. Toimintaympäristön merkitys korostuu, mutta tavoitteena on ilmiön kokonaisvaltainen ymmärrys. (Laine ym., 2007, 45–46.)

5.3 Tutkimuksen osallistujat ja aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen esi- ja alkuopetusta toteuttavista päiväkodeista ja kouluista käytetään nimitystä yksikkö. Yksiköt valikoituivat tutkimukseen sen perusteella, että valitun tutkimuskunnan päiväkodeissa ja kouluissa järjestetään esi- ja alkuopetusta samassa rakennuksessa. Yksiköiden esihenkilöille lähetettiin sähköpostilla haastattelupyyntö. Haastateltaviksi pyydettiin esihenkilöitä sekä esi- ja alkuopetuksen opettajia. Kaupungilta haettiin tutkimukselle tutkimuslupa, myös jokaiselta haastatteluun osallistuneelta varmistettiin vielä haastattelutilanteessa suostumus tutkimukseen osallistumiseen.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kahden esi- ja alkuopetusta järjestävän yksikön esi- ja alkuopetuksen opettajia sekä esihenkilöitä ja rehtoreita. Haastateltavia oli yhteensä kymmenen ja he olivat neljä esiopettajaa, kaksi alkuopettajaa, kaksi päiväkodin esihenkilöä sekä kaksi koulun rehtoria. Haastattelut olivat puolistrukturoituja haastatteluja, joista käytetään myös teemahaastattelu nimeä. Keskiössä olivat tutkittavien subjektiiviset kokemukset esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ja sen teemoista. (Hirsjärvi & Hurme, 2017, 47). Haastattelun tukena käytettiin kysymysrunkoa (liite 2), joka tuki vapaata keskustelua. Toisaalta voisi todeta, että haastattelut olivat avoimia haastatteluja. Keskustelujen teemat olivat kaikille samoja, mutta kaikkia teemoja ei käyty samalla tavalla läpi kaikkien kanssa. (Eskola & Suoranta 2008, 86.) Vaikka haastatteluihin oli rakennettu kysymysrunko, ei sitä tarvinnut käyttää, jos keskustelussa tuli esille muutenkin halutut asiat.

Aineisto on kerätty fokusryhmähaastattelun avulla. Fokusryhmiä ovat ryhmät, joilla on yhteistä tietämystä ja jaettavaa dataa. Jokaiselta ryhmän jäseneltä ei tarvitse kysyä erikseen samoja kysymyksiä vaan hyödynnetään ryhmäkeskustelua osana haastattelun tekoa. (Barbour & Kitzinger, 2001, 4.) Fokusryhmähaastattelu on laadullisessa tutkimuksessa käytettävä tutkimusmenetelmä, jossa tärkeimpänä nähdään vuorovaikutuksellinen

keskustelu etukäteen määritellystä teemasta. Haastateltavilla on aiemmin rakentunut kollektiivinen asiantuntijuus, jonka avulla ryhmähaastattelu luo tutkimuksen aiheesta yhteisten kokemusten perusteella saatavaa tietoa. Haastattelijan mahdollistaa kaikille avoimen keskusteluilmapiirin, jossa kaikki haastateltavat saavat ilmaista omat mielipiteensä sekä heidän on turvallista olla. (Hennink, 2014, 1.) Eskola ja Suoranta (2014) toteavat ryhmähaastattelun eduksi sen, että ryhmän jäsenet voivat kannustaa toisiaan osallistumaan keskusteluun ja tuottamaan omia mielipiteitä aiheesta. Yksilöhaastattelu voi olla toisille liian jännittävää. Myös tällaisissa tapauksissa ryhmähaastattelu on toimivampi tapa saada haastateltavat osallistumaan. (Eskola & Suoranta, 2014, 95–96.)

Fokusryhmähaastattelua valmistellessa tulee ottaa huomioon, se että ryhmän koko on oikea. Näin haastattelun toteuttaminen on helpompaa ja voidaan paremmin taata, että kaikki pääsevät osallistumaan keskusteluun. (Carey & Asbury, 2016, 45.; Barbour & Kitzinger, 2001, 11.) Tämä seikka huomioitiin tutkimuksen toteuttamisessa. Tutkimuskohde on sosiaalisesti rakentunut ja yhteistyö näyttäytyy sosiaalisena toimintana. Näin ollen myös sen tutkiminen sosiaalisella haastattelumuodolla oli luonnollinen valinta. Ryhmähaastattelun avulla ryhmän normit tulevat esiin vain ryhmää seuraamalla ja tämäkin tuo tutkijalle tärkeää lisätietoa tutkittavista. (Eskola & Suoranta, 2008, 95.)

Haastattelut tehtiin kahtena eri päivänä tammikuussa 2020, molemmissa esi- ja alkuopetusta toteuttavissa yksiköissä. Molemmissa haastatteluissa oli viisi haastateltavaa. Haastattelu rakentui tukikysymyslistan varaan (liite 2), mutta tärkeimpänä nähtiin avoin ilmapiiri ja sen mahdollistava keskustelu esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Hirsjärvi & Hurme (2017, 47–48) toteavat, että teemahaastattelua tehdessä kysymysten järjestyksellä tai tarkalla muodolla ei ole väliä. Niitä käytetään keskustelun tukena, jotta kaikki tutkijan haluamat aihealueet tulee varmasti haastattelun edetessä esiin.

Haastattelut äänitettiin sanelukoneelle ja lisäksi ne videokuvattiin. Fokusryhmähaastattelua suunnitellessa on hyvä huomioida haastatteluryhmän ja -paikan koko. Tämä auttaa kaikkia kuulemaan toisensa ja kaikkien ääni tallentuu äänityslaitteelle. (Carey & Asbury, 2016, 47.) Haastattelun videokuvaamiseen kysyttiin etukäteen kaikkien haastateltavien suostumus. Haastattelun videokuvaamisen avulla pystyttiin varmistamaan, kuka haastatteluryhmästä oli

minkäkin puheenvuoron ottanut. Lisäksi videoinnin avulla voidaan havainnoida nonverbaalia viestintää (Carey & Asbury, 2016, 48). Osa haastateltavista toi esiin, että videointi tuo haastatteluun erilaisen jännittävän elementin. Carey ja Asbury (2016) toteavat, että videoinnilla voi olla tällainen vaikutus.

Nauhoitettua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 104 minuuttia. Ensimmäinen haastattelu kesti 53 minuuttia ja toinen 51 minuuttia. Aineisto on litteroitu tarkkaan pian haastattelujen jälkeen, kuten Hirsjärvi ym. (2009, 222) ja Legard ym. (2003, 142) laadullisen tutkimuksen tekemisessä suosittavat. Litteroitua materiaalia muodostui yhteensä 23 sivua (kirjasinlaji Arial, kirjasinkoko 12, riviväli 1).

Haastatteluaineistot litteroitiin väljempää litterointitapaa käyttämällä, sillä tauoilla, puheen tavoilla ja sävyillä ei ollut tutkimuksen kannalta merkitystä. Tätä toimintatapaa käytetään, kun haastattelun asiasisällöt ovat tutkimuksen kannalta tärkeimpiä (Ruusuvuori, 2010, 424–425). Litteroinnin yhteydessä haastateltavien nimet jätettiin pois ja heistä käytetään ammattinimikkeitä. Kunnan nimi pseudonymisoitiin jättämällä se pois ja korvaamalla sanalla ”kunta”. (Tietoarkisto.)

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä. Kvalitatiivisen sisällönanalyysin tavoitteena on löytää runsaasta laadullisesta haastattelumateriaalista merkittävät asiat, jotka liittyvät omiin tutkimusnäkökulmiin (Schreier 2014, 170). Tässä tutkimuksessa se tarkoitti yhteistyöstä kertovien ilmauksien etsimistä tutkimuskysymyksiin, jotka olivat, millaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on tutkimukseen valituissa kahdessa yksikössä sekä miten esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tulisi ohjata opetussuunnitelmatasolta.

Haastatteluaineistoa läpi käydessä piti olla tarkkana, sillä kaikissa yhteistyötä kuvaavissa kohdissa ei ollut mainittu yhteistyötä suoraan. Yhteistyömuodot ja -tavat näyttäytyvät hyvin eri tavalla. Laineen (2018, 43) mukaan intuitio on tärkeä apuväline aineiston analysointi vaiheessa. Oma elämäkokemus luo pohjan merkitysten välisten yhteyksien ymmärtämiselle.

Sisällönanalyysin avulla analysoidaan haastatteluaineistoa ja siitä saatava tulos on tarkoitus saattaa yleistettävään ja tiivistettyyn muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käytetään ilmiöistä johdettuja käsitteitä. Niitä ei johdeta suoraan teoriasta. Jotta tulokset pysyvät totuudenmukaisina, selkeää samaa linjaa käytetään koko käsitteiden johtamisprosessin ajan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Olennaista on keskittyä luomaan yhdistelemällä käsitteitä, joiden avulla saadaan vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi aloitetaan aineiston pelkistämällä, jossa karsitaan kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen. Sen jälkeen alkuperäiset ilmaukset muutetaan pelkistetyiksi ilmauksiksi. Pelkistettyjä ilmauksia vertaillaan ja niistä muodostetaan alaluokkia. Ne nimetään käsitteillä, jotka kuvastavat koko saatua alaluokkaa. Luokittelua etenee vielä, jotta saadaan yhdisteltyä luokkia edelleen ylä- ja pääluokiksi. Ryhmittelyn avulla muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Yksittäiset ilmaukset luokitellaan yleisempien käsitteiden alle ja näin aineisto saadaan tiiviimpään muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–127.)

Analyysi toteutettiin molemmille tutkimuskysymyksille erikseen. Se aloitettiin lukemalla aineistoa läpi useaan otteeseen. Aineiston pelkistäminen aloitettiin alleviivaamalla siitä tutkimuksen kannalta olennaiset vastaukset. Nämä kerättiin omiin taulukoihin molempien tutkimuskysymysten mukaan. Alkuperäisilmauksista muokattiin pelkistetyt ilmaukset. Tätä aineiston käsittelyprosessia ja analysoinnin etenemistä havainnollistetaan taulukoiden avulla (taulukko 1 ja 2). Lisäksi aineistosta poimittiin tutkimuksen kannalta olennaiset vastaukset kahden pääluokan alle, yhteistyön haasteet sekä toimivaa yhteistyötä edesauttavat tekijät. Nämä esitellään erikseen tuloksissa.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä. Yhteistyö tällä hetkellä.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
"Meillä on sellainen vuosikello, jota on pyritty toteuttaa, sen mukaan mitä on kyetty"	Vuosikellon käyttö
"On ollut sellainen tän alueen esi- ja alkuopetuksen tapaaminen, niin on mietitty tiiviimmin sitä meidän yhteistyötä"	Esi- ja alkuopetuksen tapaaminen
"Meillä on yhteiset isommat projektit ja toiminnalliset jutut"	Yhteiset projektit ja toiminnalliset jutut
"Kaupunkileikki on koko vuoden yhteinen projekti ja nää on ollu aina keskiviikkona, niinku järjestetty kalenteriin"	Yhteistyölle järjestetty aika kalenteriin
"Opsithan meillä on ollu vierekkäin tarkastelussa, että mietitään kaikki sisältöalueet ja miten ne huomioidaan niissä yhteisissä projekteissa"	Opetussuunnitelmat yhteistyön tukena
"Tulee vaikka pienluokan opettaja kattoo tonne meidän ryhmään tai koulupsykologi"	Opettajan ja koulupsykologin kanssa tehty yhteistyö
"Meillä on sellaisia koulun ja eskarin vaihtotunteja, että näkee sen minkälaista koulumainen opetus on"	Koulun ja esiopetuksen vaihtotunnit
"Vuosikellossa mainitaan eskareiden ja ekaluokkalaisten yhteinen ulkoilu, samaa pihaa me käytetään päivittäin"	Eskareiden ja ekaluokkalaisten yhteinen ulkoilu
"Yhteisiä juhlia on pidetty"	Yhteiset juhlat
"Mun mielestä hyvin toimii siirtopalaverit ja tällaiset valmistelut kouluun"	Siirtopalaverit
"Kun se siirtymä kouluun on ni on ne moniammatilliset tiimit. Niin kaupungin sisällä on kuvattu tää nivelvaihe, että miten se menee"	Moniammatillisten tiimien käyttö
"On ainakin toi yhteistyösuunnitelma ni sen pohjalta edetään ja viedään sitä tietoa eteenpäin, että näin on toimittu"	Yhteistyösuunnitelman käyttö
"Kyllä toi lasiovi tossa koulun ja päiväkodin välillä on avattavissa, jos joku tulis jotain yhteistä ehdottamaan ni sen hetkiset suunnitelmat voidaan aina laittaa nurkkaan"	Spontaani yhteistyö mahdollista

Analyysi eteni ryhmittelemällä pelkistetyt ilmaukset, jotka kuvaavat samaa ilmiötä, uuteen taulukkoon omiin sarakkeisiin. Näiden ilmauksien avulla muodostuivat alaluokat, jotka nimettiin sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Näiden alaluokkien avulla saatiin selville vastaukset tutkimuskysymyksiin. Kuten Tuomi ja Sarajärvi toteavat (2018, 127) tutkimuksen aineistolähtöisyyden takia muodostettavien alaluokkien määrää ei voida määrittää etukäteen, vaan niiden määrä selviää vasta analyysin yhteydessä.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä. Yhteistyö tällä hetkellä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Vuosikellon käyttö Yhteistyölle järjestetty aika kalenteriin Yhteiset juhlat Eskareiden ja ekaluokkalaisten välinen ulkoilu Opetussuunnitelmat yhteistyön tukena Yhteistyösuunnitelman käyttö	Suunnitelmiin kirjattu yhteistyö
Yhteiset projektit ja toiminnalliset jutut Spontaani yhteistyö mahdollista	Spontaani yhteistyö
Opettajan ja koulupsykologin kanssa tehty yhteistyö Siirtopalaverit Moniammatillisten tiimien käyttö Esi- ja alkuopetuksen tapaaminen	Moniammatillinen yhteistyö

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) ohjaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Sen mukaan tutkittavien henkilöiden luottamus täytyy säilyttää ja sitä tukee ihmisarvon ja oikeuksien kunnioittaminen. (TENK, 2019, 8.) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan uusimmassa julkaisussa (2023) kuvataan hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteiksi luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK, 2023, 11). Luotettavuus ilmenee omassa tutkimuksessani siinä, että olen avannut haastatteluaineiston analysoinnin vaiheet sekä käyttänyt tutkimuksessa myös haastateltavien omia sanoja. Tutkimuksen vaiheet on kuvattu tarkkaan tutkimuksessa ja tällä on pyritty avoimuuteen ja rehellisyyteen.

Jokainen kantaa vastuun oman tutkimuksensa osalta tekemistään ratkaisuista ja valinnoista. (Kuula, 2011, 21.) Tutkimusta varten tarvittiin tutkimuslupa, joka anottiin kunnan varhaiskasvatusjohtajalta. Luvan saamisen jälkeen oltiin yhteydessä tutkimukseen valittujen päiväkotien esihenkilöihin ja koulujen rehtoreihin. He esittelivät tutkimuksen henkilöstöilleen ja tutkimuksen aiheesta kiinnostuneiden kanssa sovittiin fokusryhmähaastatteluista. Yksi keskeisimmistä tutkimusta koskevista eettisistä perusteista on tietoon perustuva suostumus osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuva henkilö osallistuu tutkimukseen vapaaehtoisesti tai hän voi kieltäytyä siihen osallistumasta. Hän voi myös keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen tai perua sen kokonaan, missä

vaiheessa tutkimusta tahansa. (TENK, 2019, 8.) Jokaiselta tähän tutkimukseen osallistuneelta on pyydetty suostumus käyttää haastatteluaineistoa pro gradu-tutkielmaan ja kaikilta tarvittava suostumus on saatu.

Aineiston analyysi -alaluvussa esiteltiin tämän tutkimuksen aineiston anonymisointia ja pseudonymisointia. Yksityisyyttä sanotaan yhdeksi ihmisen perustarpeista ja se tulee ottaa huomioon myös tutkimusta tehdessä. Aineiston anonymisoinnilla tarkoitetaan tunnistetietojen poistamista. (Cohen ym., 2018, 129–130; Kuula, 2011, 214.) Tässä tutkimuksessa haastateltavilta kysyttiin etunimi sekä ammattinimike ja työvuodet kyseisessä yksikössä. Koska nimitieto ei ollut tutkimuksen kannalta olennainen, se poistettiin ja tutkittavista käytettiin vain heidän ammattinimikettään.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymysten mukaisesti jaoteltuna. Ensimmäiseksi käsitellään esi- ja alkuopetuksen henkilöstön ajatuksia siitä, millaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyö heidän yksiköissään on tällä hetkellä. Se vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ” Millaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on tutkimukseen valituissa kahdessa yksikössä?”. Tähän alalukuun on nostettu myös haastattelussa esiin nousseita ajatuksia siitä, mikä yhteistyöhön vaikuttaa. Tämän jälkeen esitellään vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen ”Miten yhteistyötä tulisi ohjata opetussuunnitelmatasolta?”. Tähän saatiin vastauksia kysymällä, pitäisikö opetussuunnitelmatasolta tulla enemmän ohjeistuksia yhteistyön toteuttamiseen sekä olisiko yhteistyö erilaista, jos siihen tulisi selkeä ohjeistus opetussuunnitelmatasolta.

6.1 *Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö*

6.1.1 Yhteistyön muodot

Haastattelujen perusteella esi- ja alkuopetuksen henkilöstö koki esiopetuksen yhteistyön hyvin vaihtelevaksi. Toisaalta yhteistyön koettiin olevan säännöllistä, perusteltua ja johdonmukaista, toisaalta sille oli vaikea löytää aikaa ja resursseja. Nämä kaksi ääripäätä erottuivat eri yksikkökokonaisuuksien vastauksissa. Tätä tukee Rantavuoren (2019) tutkimuksen tulokset siitä, että esi- ja alkuopettajilla oli aluksi tiettyjä ennako-oletuksia siitä, millaista yhteistyö voisi olla. Ne liittyivät muun muassa käytäntöihin, pedagogiikkaan ja oppimisympäristöihin. Kun eroavaisuudet tunnistetaan yhteiseksi resurssiksi, se tukee yhteistyön

rakentumista. Toisessa yksikössä oli panostettu yhteistyöhön ja sitä vahvistettiin koko ajan lukuvuodesta toiseen. Henkilöstö oli sitoutunut yhteistyöhön ja henkilöstön vaihtuvuus yksikössä oli vähäistä. Yhteisö koki myös uusien työntekijöiden sopeutuvan hyvin työyhteisöön ja heidän sopeutumistaan tuettiin kaikin tavoin.

Haastattelujen tuloksien perusteella yhteistyön tavat jakautuivat kolmeen eri tapaan toteuttaa yhteistyötä. Nämä ovat suunnitelmiin kirjattu yhteistyö, spontaani yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyö. Suunnitelmiin kirjattua yhteistyötä on opetussuunnitelmatasolla kirjattu yhteistyö sekä esi- ja alkuopetuksen toimintakauden aikana tapahtuvan yhteistyötä kuvaavaan vuosikelloon kirjattu yhteistyö. Spontaanina yhteistyötä on suunnitelmiin kirjaamaton, arjen kohtaamisissa tapahtuva yhteistyö. Moniammatillisen yhteistyön alle kuuluu kaikki yhteistyötahojen kanssa tehtävä yhteistyö sekä esi- ja alkuopetuksen henkilöstön palaverissa toteuttama yhteistyö. Tämä jaottelu auttaa havainnollistamaan yhteistyön eri muodot esi- ja alkuopetuksen yhteistyön arjessa. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin kokonaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään tarkemmin aiemmin mainitut kolme haastattelujen perusteella muodostunutta yhteistyömuotoa.

6.1.2 Suunnitelmiin kirjattu yhteistyö

Henkilöstö kertoi kirjatun yhteistyön olevan vuosikelloon tai yhteistyösuunnitelmaan ennen toimintakautta kirjoitettuja yhteistyötapoja, joita toteutetaan toimintakauden aikana. Lisäksi paikallisen tason opetussuunnitelmia on käytetty tukemaan yhteistyötä. Niistä on vertailtu esiopetuksen ja alkuopetuksen sisältöalueita ja otettu ne huomioon jo yhteistyötä suunnitellessa. Yhteistyötavoista esiin nousi yhteiset juhlat, lauluhetket, jumpat sekä yhteinen ulkoilu. Toisen yksikön esiopettaja muisteli onnistunutta yhteistyökokemusta.

Yksi ihana hetki oli sellainen kun koulun liikuntasali oli varattu ja sit joulun jälkeen kaikki sai tuoda oman lautapelin ja sit me tehtiin sellaiset porukat missä oli jokaisesta ikäryhmästä ja niillä oli yksi jumppamatto ja sit ne toi ne omat pelit ja sit ne opetti kavereille ne ja ne pelas ne kaikki pelit ja se jumppasali oli aivan hiljainen ja me pelatti lautapelejä. Se saatiin toimii, vaikka niitä oli paljon. Että kun saadaan erittäin hyvä konsepti niin siitä nautti kaikki.

Vuosikelloon kirjatut yksittäiset yhteiset hetket ovat satunnaisia yhteisiä hetkiä ryhmien välillä. Yksittäinen yhteinen juhla tai satunnainen jumppahetki tai yhteinen ulkoilu ei vielä takaa sujuvan nivelvaiheen syntymistä. Se luo pohjaa ja tuntumaa siitä, mitä tulevaisuudessa koulutiellä odottaa, mutta ei rakenna tiivistä luottamuksellista yhteistyön kokemusta.

Vuosikelloon on kirjattu myös pidempiä, koko vuoden kestäviä projekteja, joiden toteutusaikataulut ovat lisäksi kalenteroitu toteutuvaksi viikottain. Näiden projektien suunnittelu vaatii joustoa ja lukujärjestyksen muokkaamista, mutta niihin panostaminen on taannut säännöllisen ja monipuolisen yhteistyön toteutumisen. Toisen yksikön pidempänä projektina on kaupunkileikki, joka on koko vuoden kestävä projekti.

Lähetettiin luomaan tänne oma kaupunkileikkiprojekti joka on vuoden kestävä projekti, yhteinen ja siinä se syksyvuoli käytetään kaupunkileikin työpajojen rakentamiseen ja siinäkin koko ajan pohjalla on se että mitä lapset suunnittelee ja mitä lapset haluaa. Ne rakentaa sen kaupungin että minkälaisen kaupungin ne halua tänne meille tehdä. Sit ku me ollaan ne rakenneltu ni sit me ruvetaan leikkimään. Ne leikkikerrat sijoittuu tohon kevätpuolelle aina.

Projektiin on sitouduttu ja sen vuoksi on käyty kouluttautumassa toisessa kaupungissa asti. Ryhmien työntekijät ovat pysyneet hyvin samoina ja se on tukenut tiivistä yhteistyötä ja sen avulla on pystytty pitkäjänteiseen työskentelyyn. Kun ryhmiin on kuitenkin pakon sanelemana tullut muutoksia, on uusi työntekijä otettu hyvin mukaan projektiin ja hänet on perehdytetty hyvin. Yksikössä koetaan, että kun kaikki on tietoisia siitä, miten toimia ja he kokevat olevansa tervetulleita tiimiin, niin yhteistyö sujuukin joustavammin ja toimivammin.

Suunnitelmiin kirjattu yhteistyö takaa ja luo pohjan sille, että yhteistyötä toteutuu. Ajan ottaminen suunnitelmien kirjaamiseen on tärkeää. Yleensä suunnitelmien kirjaamisessa on mukana esiopetusryhmän opettajat ja alkuopetuksen opettaja. Tämän vahvistaa Rantavuori (2019, 34) tutkimuksessaan todeten, että suunnitteluaikeisiin osallistuivat esiopettajat ja alkuopettajat. Lastenhoitaja ja erityisopettaja osallistuivat suunnitteluun satunnaisesti. Toki koko ryhmän henkilöstön osallistuminen olisi aina suotavaa, mutta se ei ryhmien toiminnan kannalta ole usein mahdollista. Suunnittelut toteutuvat päiväkotiarjessa usein siihen aikaan, kun lapset ovat vielä päiväkodissa, ilta-aikoina suunnittelemista tuetaan harvoin. Tätä keskustelua

käytiin henkilöstön kanssa ja aikataulujen sovittaminen koettiin paikoin haasteelliseksi. Silti korostettiin, että jos tahtoa on, niin yhteinen aika saadaan järjestymään.

6.1.3 Spontaani yhteistyö

Spontaania yhteistyötä on toteutettu ennalta suunnittelemattomana yhteistyönä, jota tapahtuu esimerkiksi silloin, kun joku opettajista tai kasvattajista hyvän yhteisen toiminnan keksii ja sen toteuttaminen on mahdollista. Samassa rakennuksessa olemisella on hyvät puolensa, kun toiseen ryhmään voi vaan mennä kyselemään yhteistyön merkeissä. Näin toteaa yksi haastateltavista, joiden yksikössä yhteistyö on muutenkin säännöllistä.

Just silloin kun tarvitaan lukuporukkaa niin koululaiset tulee ja hakee meiltä kuuntelijoita ja sitten ne lukee yhdessä ja se tulee ihan itsestään.

Vaikka toisessa yksikössä ei yhteistyön mallia ole ehditty suunnittelemaan ja yhteistyö ei ole niin tiivistä, samassa rakennuksessa toimiminen koetaan spontaania yhteistyötä tukevaksi. Esi- ja alkuopetusta toteutetaan uudisrakennuksessa, jossa päiväkodin ja koulun tilojen välissä on lasiovi. Haastattelussa ilmenee, että lasiovi on aina kiinni, mutta syy rakennustekninen, sillä se vaikuttaa ilmastoinnin toimimiseen. Esiopetusryhmän opettaja kertoo kuitenkin, että lasiovi on aina avattavissa.

Kyllä vaikka nelosluokkalaiset ovat käyneet lukemassa meillä ja sit on ihana kun meidän vanhat eskarit on tullu meidän ryhmään leikkimään. Ne muistelee, että millä kaikella ne on leikkiny. Kyllä tänne aina voi tulla.

Yksi alkuopettajista kuvaili yhteistyön olevan erilaista eri aikoina päivästä. Hänen mukaansa aamupäivän yhteistyöhetket ovat yleensä suunnitellumpia kuin iltapäivällä. Hänen vastauksensa yhteistyöstä avaa myös mahdollisuutta joustaa suunnitelluista ruokailuajoista. Tämä ei kaikissa yksiköissä ole mahdollista, sillä isoissa taloissa ruokailuajat ovat tarkkaan suunniteltuja ja aikataulutettuja, ja niihin ei voi ryhmät itse vaikuttaa. Tosin moni asia on neuvoteltavissa ja

soviteltavissa, jos kaikki huomioivat työssään sujuvuuden ja yhteistyön, ei pelkästään oman työnsä toimivuuden.

Et ne aamut on meillä ne tehokkaimmat et harvemmin me enää ruuan jälkeen tehdäänkään mitään isolla porukalla et voi olla et just jotain tällaisia et tullaan lukee pienessä ryhmässä tai näin mutta ne isot yhteiset koko talon jutut sijoittuu siihen 8.30-10 väliin, tai yhdentoista jos joustetaan ruokailusta.

Spontaania yhteistyötä tapahtuu koko ajan, mutta se pysyttelee piilossa, sillä sitä ei dokumentoida mihinkään. Arjen kohtaamiset ja spontaanisti syntyneet yhteiset hetket tapahtuvat arjen toiminnan ohessa ilman varsinaisia suunnitelmia. Ne mahdollistuvat, kun kaikilla kasvattajilla on avoin mieli yhteistyöhön ja sen ei katsota sotkevan jo valmiita suunnitelmia. Kun valmiit suunnitelmat ollaan valmiita siirtämään toiseen hetkeen ja spontaaneille yhteisille hetkille annetaan tilaa, se luo uusia tapoja toimia yhdessä toisten kanssa. Näistä voi muodostua ajan mittaan pysyviä yhteistyön muotoja, joita suunnitellaan ja kirjataan yhteistyösuunnitelmiin.

Ennakkoon suunnittelematon yhteistyö tukee siis tiiviin yhteistyön toteutumista, vaikka yhteiset hetket olisivat lyhyitä. Silti tiiviin yhteistyön takaa ennakkoon hyvin suunniteltu ja kirjattu yhteistyö. Näin se on varmasti säännöllistä ja sen toteutukseen on merkattu kalenteriin molemmille ryhmille sopiva aika.

6.1.4 Moniammatillinen yhteistyö

Haastateltavien mukaan moniammatillista yhteistyötä ohjataan opetussuunnitelmissa ja sitä toteutetaan kaikissa esi- ja alkuopetusryhmissä ainakin kasvattajien välisen yhteistyön muodossa. Siirtopalaverit ja opettajien tutustumiset esiopetusryhmiin ovat näistä yleisimpiä, samoin kuin yhteistyö neuvolan ja terveyteen liittyvien ammattilaisten kanssa. Tätä tukee myös Rantavuoren (2019, 59) tutkimustulos siitä, että ammattilaisilla on monia erilaisia yhteistyötahoja, joiden kanssa he toimivat. Hänen mukaansa tämä monitahoinen yhteistyöverkosto voi aiheuttaa myös ylimääräistä kuormitusta ja sitä tulisi selkeyttää ja tukea. Toisen yksikön alkuopettaja kuvaa tiedonsiirtojen olevan tärkeä osa yhteistyötä.

Mä jotenkin ite ajattelen sen niin että mullakin kun on se tänä keväänä edessä et se on mulle myös tärkeätä tietoa et en mä ajattele sitä työlääni vaan siinä et se on mulle sitä apua sinne seuraavaan syksyn aloitukseen että vaikka mä tässä näitä lapsia tunnen mutta kyllähän joka kerta aina jotain uutta niistä kuulee kun istutaan alas.

Haastatteluissa nousi esiin tekijöitä, jotka edesauttavat toimivaa yhteistyötä. Yhteisen toimintakulttuurin luominen esihenkilöiden yhteen kokoamana ja yhteisten arvojen pohdinta luo yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämän toi esiin yksi esiopettajista toisellakin tavalla ilmaistuna: ”Koetaan, että ollaan yhteinen talo tavallaan”. Tiiviin yhteistyön muodostuminen vaatii sitoutumista ja innostusta sekä porukan, joka saa suunnitella ja toteuttaa yhteistyötä pidemmällä aikavälillä samassa ryhmässä työskennellen. Lisäksi oikea asennoituminen yhteistyöhön vaikuttaa. Yksi alkuopettajista kuvasi sitä näin: ”Annetaan työrauha toisille, mut silti on niinku avoimet ovet”. Toisessa yksikössä yhteistyöhön ei ollut panostettu ja esiopetuksen siirtyessä alkuopetuksen kanssa samoihin tiloihin, ei yhteistä toimintakulttuuria ollut ehditty luomaan. Heillä oli ollut niin kiire muiden arkisten käytänteiden vakiinnuttamisessa. Tätä kahtiajakoa tukee Rantavuoren (2019, 62) tutkimustulos, jossa toisessa tutkimukseen osallistuneessa organisaatiossa yhteisten tavoitteiden asettamisessa oli haasteita ja jaettua ymmärrystä oli vaikea tuottaa. Toisessa organisaatiossa taas tavoitteet rakennettiin yhdessä ja ne olivat selkeitä ja yhteinen tieto nähtiin resurssina.

Yhteistyö tukee lasten sujuvaa opinpolkua ja sen kerrottiin vaikuttavan yhteistyöhön positiivisesti. Yhteiset siirtymäkäytännöt ja koulupolun jatkumo koetaan eri tavoilla ja kaikki eivät panosta siihen samalla tavalla. Eri kunnat ja niiden sisällä opettajat toteuttavat siirtymäkäytänteitä hyvin eri tavoin. Koska opetussuunnitelmissa on määritelty siirtymäkäytänteet määritettäväksi kuntatasolla, tämä edesauttaa niiden eroavaisuuksia. Koska yhtenäistä linjaa ei ole, opettajat ovat vastuussa jatkumon toteutumisesta. Näin ollen opettajan oma asenne on ratkaisevaa. Ahtolan ym. (2012, 15–16) tutkimuksen mukaan siirtymäkäytänteitä toteutetaan vaihtelevasti sekä eri kuntien että opettajien välillä. Jos opettajat ovat sitoutuneet toteuttamaan siirtymäkäytänteitä, he myös toimivat sen mukaan. Silti siihen ei tutkimus antanut vastausta, kuinka iso ero motivaatiolla on siirtymäkäytänteiden toteutumiseen.

Haasteita yhteistyön toteutumisellekin haastattelussa ilmeni. Ryhmien suuri lapsimäärä koettiin haastavana yhteistyön kannalta. Kun yhteistyötä pitäisi suunnitella, esi- ja alkuopetuksen erilaiset aikataulut ja työajat rajoittivat suunnitteluajan löytymistä. Asenne yhteistyötä kohtaan ilmeni erään haastattelun lomassa näin.

Kun kiireestä puhuttiin niin henkilöstöllä on kyllä kädet täynnä töitä ja tällaiset kauniit ajatukset yhteistyöstä ja yhdessä tekemisestä jää helposti toiselle sijalle.

Toisaalta isoja ryhmiä ei koettu ongelmaksi vaan ne nähtiin ihan normaalina osana esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ja arkea. Yksi esiopettajista kuvaa isojen ryhmien mahtumista yhteisiin tiloihin näin.

No tää talo on jotenkin sopiva tähän kun meil on kolme tämmöistä isompaa tilaa niin sinnehän ne mahtuu koska sen verranhan meillä ois siellä omassakin. Ja lisäksi tästä pidetään ovet auki, useasti ihan opetuksen aikanakin että lapset tottuu siihen että näkyy oppilaita ja näkyy eskareita ja näkyy opettajaa. Ja oppilaat käy hakemassa pelit meiltä ja sellasta luontevaa, annetaan työrauha mutta silti voidaan toimia avoimesti.

Tässä tiivistyy toisen yksikön halu yhteistyöhön ja siihen, että kaikki talossa tulisivat tutuiksi toisilleen ja toimintatavat olisivat näkyviä. Juuri tätä korostettiin useaan otteeseen, että kaikki pääsevät tutustumaan toisiinsa. Koulun rehtori jatkaa tähän asiaan liittyen.

Nyt voisi sanoa että vähän niin kuin ulkopuolisin silmin, siis kun en oo täällä arjessa niin näistä tiloista että kun sä sanoit että nää on just sopivat tilat niin siis että he on omassa päässään muokannu tän asian niin ja tän toiminnan niin että kyllähän joku voisi tulla sanomaan että missä täällä on ryhmätyötilat ja väistötilat ja jumppasali. Nimenomaan siis että tää on mun mielestä hirveen pitkälle niin että he ovat päättäneet että nää toimii ja tää toimii ja ovi voi olla auki että tähänhän voisi asennoitua ihan toisinkin.

Esiopettaja jatkaa tähän, että tämä ei ole tullut edes mieleen, kun se on tässä yksikössä niin itsestään selvää, että näin toimitaan. Päiväkodin esihenkilö lisää vielä lopuksi: "Nimenomaan, se on varmaan se teidän sitoutuminen tähän yhteistyöhön, mikä siihen vaikuttaa."

Kun yhteistyöstä saadaan toimivaa ja yhteinen toimintakulttuuri on luotu, yhteistyön suunnittelu, toteutus ja resurssointi ole enää kuormittavaa. Se ei ole

pois muusta tekemisestä, vaan päinvastoin auttaa jaksamaan ja luomaan hyvää yhteishenkeä. Tämä näyttäytyy toisen yksikön tiimin kommunikoinnissa ja innostuksessa kertoa tiivistä yhteistyöstä.

Yksiköiden fyysinen läheisyys koettiin positiivisena tekijänä, mutta sekään ei automaattisesti tarkoita tiivistä yhteistyötä. Kun taas fyysinen välimatka esiopetusryhmän ja koulun välillä koettiin suurimpien haasteiden joukkoon. ”Ei oo säännöllisesti mahdollista kulkea sitä useamman kilometrin matkaa”, toteaa yksi esiopettajista. Rantavuori (2019, 17) toteaaakin tutkimuksessaan, että ammattilaisten yhteistyö vaikuttaa relationaalisen asiantuntijuuden rakentumiseen joko mahdollistavana tai hidastavana tekijänä. Tämä tukee juuri sitä, kuinka vaihtelevasti haastateltavat ryhmät kokivat yhteistyön toteutumisen ja siihen pyrkimisen.

6.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ohjaaminen opetussuunnitelmatasolta

6.2.1 Yhteistyön tiivistäminen

Haastatteluaineistoa läpikäydessä yhteistyön ohjaamiseen opetussuunnitelmatasolta, muodostui seitsemän pelkistettyä ilmausta. Ne ovat

- 1) yhteistyölle raamit ylemmältä taholta
- 2) yhteinen toimintakulttuuri ja nimi samassa rakennuksessa toimiville
- 3) opetussuunnitelman velvoittavuus
- 4) pedagogisen tavoitteen tärkeys
- 5) fyysinen läheisyys
- 6) ohjeistus vuosiluokkiin sitomattomuudesta
- 7) yhteinen hallinto esi- ja alkuopetukselle.

Analyysia jatkamalla niistä muodostettiin neljä pääluokkaa, jotka ovat

- 1) yhteinen toimintakulttuuri
- 2) yhteinen hallinto ja opetussuunnitelma
- 3) yhteiset linjaukset yhteistyölle sekä
- 4) esi- ja alkuopetuksen fyysinen läheisyys. Näistä muodostui yhdistäväksi luokaksi yhteistyön tiivistäminen.

Yhteisen toimintakulttuurin avulla jokainen olisi samalla ajatuksella sen suhteen, miten yhteistyötä toteutetaan ja missä määrin. Toimintakulttuurin yhtenäisyys luo me-henkeä ja tiivistää yksiköt yhdeksi kokonaisuudeksi. Kuten haastattelujen perusteella ilmeni, yhteisen toimintakulttuurin avulla jokaisella kasvattajalla on sama palo yhteistyön toteuttamiseen. Haastateltavien mukaan sitä pitäisi tukea ja siihen pitäisi ohjata ja panostaa ylemmältä taholta. Kun yhteisen toimintakulttuurin toteuttamista ei tueta, esiopetuksen henkilöstö ja lähikoulun opettajat eivät koe olevansa yhteinen toimiva tiimi, joka toimii yhteistyössä. Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen on näissä tilanteissa lapselle hyvin erilainen. Suomessa ei olekaan vielä määritelty yhteisiä siirtymäkäytänteitä. Tutkimustietoa tulisi hyödyntää näiden yhteisten siirtymäkäytänteiden muodostamiseen korostaa Rantavuori (2019, 17) omassa tutkimuksessaan.

Yhteistyön tiivistäminen takaisi sen, että yhteistyö toteutuu ja esi- ja alkuopetuksen tiimit ovat valmiita luomaan yhteisen toimintakulttuurin ja rakentamaan sen avulla tiivistä yhteistyötä. Sitä toteutetaan jatkuvasti keskustellen ja yhteisiä linjoja hakien, jotta yhteistyö tukisi lasten tulevaa siirtymää. Yhteistyön tiivistäminen ei rakennu satunnaisille kohtaamisille ja satunnaisiin yhteisiin hetkiin vaan siihen on panostettu ja yhteistyötä toteutetaan arjessa koko ajan. Kun tämä kaikki olisi kirjattu opetussuunnitelmiin, sen ohjaavuus mahdollistaisi kaikille tiiviin yhteistyön.

6.2.2 Opetussuunnitelmatasolta ohjatun yhteistyön edut ja haasteet

Yhteistä hallintoa ja opetussuunnitelmaa tukee ajatus siitä, minkä ohjeistuksen mukaan toimitaan. Silloin aiemmin mainitut erilaiset työajat ja aikataulut eivät hankaloittaisi yhteisen suunnitteluajan löytymistä samalla tavalla. Yhteisen opetussuunnitelman avulla saataisiin jo esiopetuksesta alkaen samat tavoitteet

ja se helpottaisi yhteisen toiminnan suunnittelua osaltaan. Sisältöalueet olisivat samat, vaikka esiopetuksessa ei olisikaan vielä varsinaisia oppimistavoitteita.

Yhteisten linjauksien avulla kenenkään ei tarvitsisi miettiä, kuinka paljon ja millaista yhteistyön tulisi olla. Toki tässäkin nähdään omat kompastuskivet, joita eräs esiopettajista kuvaa seuraavasti.

Mutta kaikilla ei ole tätä lähikoulua ni me ollaan kaikki eriarvoisessa asemassa. Sen takia ei tietenkään kirjatakaan sellaista. Et eihän näitä tällaisia yhteyksiä oo paljoo.

Haastateltavat kokivat olevansa erityisessä asemassa siinä suhteessa, että he työskentelivät yksiköissä, jossa samaan rakennukseen on mahdutettu sekä esiopetuksen tilat, että alkuopetus tai koko perusopetus. Vaikka tällaisia yksiköitä on paljon, niin hyvin usein esiopetusta tarjoavasta yksiköstä on pitkä matka lähimpään kouluun. Juuri tällaisissa tilanteissa, kun yksiköt ovat samassa rakennuksessa tai hyvin lähellä toisiaan, yhteistyön mahdollisuutta pitäisi osata hyödyntää.

Kun yhteistyö ei aina käy luontaisesti, voidaan todeta, että yhteistyön ohjaamiselle opetussuunnitelmatasolta olisi kysyntää. Haastateltavien mukaan se selkeyttäisi tavoitteita ja mahdollistaisi joustavan yhteistyön ryhmärajoja rikkomalla. Esiopetusryhmien sijoittaminen fyysisesti koulurakennusten lähelle tai kouluihin lisäisi yhteistyötä ja mahdollistaisi yhteisen hallinnon. Tähän yksi haastateltavista pureutuukin.

Ja aina helpottais jos oltais saman hallintokunnan alla, se yhtenäinen henkilöstö ja kaikki suunnittelu ja kaikki muu olis helpompaa. Mä ajattelen niin et jos ollaan samassa rakennuksessa, esi- ja alkuopetus, niin ois helpompaa et se ois yhden toimialan ja johtajan alla sitten.

Yhteistyöstä kirjaaminen koetaan haastavaksi, sillä esiopetusta ja alkuopetusta järjestetään niin erilaisissa yksiköissä ja erilaisissa toimintakokonaisuuksissa. Myös Suomen maantieteellinen rakenne ja päiväkotien ja koulujen sijoittelu kunnissa vaikuttaa viikoittaisen yhteistyön toteuttamisen mahdollisuuksiin. Jos yksiköt toimivat samassa rakennuksessa tai hyvin lähekkäin on yhteistyön tekeminen helpompaa. Useiden kilometrien päässä toisistaan toimivat yksiköt ovat haastavia kulkemisen kannalta. Kuinka yhteistyö toteutetaan tällaisissa tilanteissa. Näiden asioiden takia koetaan yhteisten linjausten kirjaaminen lähes mahdottomaksi. Edellä mainittujen seikkojen takia pitäisi ratkaista erilaisia

haasteita aiheuttavia tekijöitä ensin, ennen kuin isompia muutoksia pystytään tekemään. Tästä esimerkkinä keskustelussa esiin nousi ajatus siitä, että esiopetusryhmät olisivat tulevaisuudessa aina alkuopetuksen kanssa samoissa tiloissa. Kaikkinensa, tilausta opetussuunnitelmatasoiselle ohjaukselle olisi ja sitä hankaloittavat seikat tulisi ratkaista, jotta opetussuunnitelmat ohjaisivat yhteistyötä kaikille lapsille yhdenvertaisesti.

6.3 Tutkimustulosten merkitys

Yhteistyötä toteutettiin tutkimuksen tulosten perusteella kolmella eri tavalla. Tarkastelen näitä seuraavaksi relationaalisen asiantuntijuuden ja ekologisen siirtymän näkökulmasta. Tuloksista nousseet yhteistyön muodot vaativat sopivat olosuhteet, jotta relationaalinen asiantuntijuus voi rakentua. Suunnitelmiin kirjattua yhteistyötä toteutettiin ammattilaisten yhteisten keskustelujen avulla. Tämä vaatii yhteistä aikaa, mutta relationaalista asiantuntijuutta voi rakentua lyhyessäkin ajassa, jos sen muodostumista tuetaan. Spontaani yhteistyö vaatii esi- ja alkuopetuksen henkilöstöltä sopeutumista ja joustoa siihen, että suunnitelmia voidaan muuttaa nopeallakin aikataululla. Avoin ilmapiiri mahdollistaa työskentelytavat, joissa kaikki kasvattajat voivat ehdottaa ennalta suunnittelemattomia yhteistyömuotoja. Moniammatillinen yhteistyö on olennainen tekijä relationaalisen asiantuntijuuden muodostumiselle. Hyvin keskeistä on rikkoa ammatillisia ja institutionaalisia rajoja, jotta uutta tietoa voi muodostua. Tämä mahdollistuu avoimessa ja yhteistyöhaluisessa ympäristössä.

Tutkimustulosten perusteella relationaalista asiantuntijuutta muodostui yksikössä, jossa oltiin avoimia yhteistyölle ja oltiin valmiita kehittämään sitä. Kyseisessä yksikössä oli sitouduttu yhteistyöhön ja yhteisten ajatusten jakamiseen. Yksikön vahva yhteinen toimintakulttuuri tuki yhteistoiminnan muodostumista. Toisessa yksikössä ei ollut panostettu missään vaiheessa yhteisen toimintakulttuurin muodostumiseen ja siksi siellä koettiin tiivis yhteistyö monin paikoin rasittavaksi. Sielläkin oltiin kuitenkin valmiita spontaaniin yhteistyöhön. Suunnitelmiin kirjatut yhteistyömuodot olivat satunnaisia, eikä viikoittaisia yhteisiä hetkiä koettu mahdollisiksi toteuttaa. Moniammatillinen

yhteistyö esi- ja alkuopettajien välillä keskittyi tiedonsiirtoon ja satunnaisiin yhteisiin tapahtumiin.

Opetussuunnitelmien ohjauksellinen rooli koettiin tärkeäksi ja kuten Rantavuori (2019) tutkimuksessaan osoittaa, yhteistyön tärkeä pohja on opetussuunnitelmiin yhteisten toiminnan tavoitteiden selkiinnyttäminen. Yhteistyön tavoitteiden kirjaaminen opetussuunnitelmiin selkeyttäisi yhteistyön toteuttamista ja mahdollistaisi sen tulkitsemisen ympäri Suomea samalla tavalla. Esi- ja alkuopettajat ovat käyttäneet yhteistyön toteuttamisessa rinnakkain esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmia ja niiden sisällöistä pyrittiin valitsemaan tekijät toimivan yhteistyön takana. Näiden yhtenäistäminen lisäisi yhteistyön sujuvuutta ja helpottaisi yhteistyön toteutumista.

Ekologisen siirtymän näkökulmasta esi- ja alkuopetuksen yhteistyön avulla pyritään lapsen siirtymä esiopetuksesta kouluun tehdä mahdollisimman sujuvaksi. Yhteistyön avulla muutos esiopetuksen leikkilisestä oppimisympäristöstä koulun opettajajohtoiseen oppimisympäristöön on suuri. Kun esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on tiivistä, lapsi oppii tuntemaan jo koulun tiloja ja opettajia, näin siirtymä uuteen kasvuympäristöön ei ole niin raju. Kuten Karikoski (2008) tutkimuksessaan toteaa, suoraan päiväkodin esiopetuksesta kouluun siirtyvälle lapselle muutos on pitkäkestoisin ja ongelmallisin. Tutkimuksessa ilmenee myös, että vaikka opinpolku pyritään luomaan kaikille yhdenvertaiseksi, se ei sitä ole. Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä tukee eniten tätä siirtymää, vaikka erot tasoittuvatkin nopeasti ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tästäkin näkökulmasta tiivis yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä luo parhaimman tuloksen ja ekologisen siirtymän näkökulmasta tekee siirtymävaiheesta lapselle helpoimman.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli esi- ja alkuopetuksen yhteistyön nykytilanne sekä opetussuunnitelmatasolta ohjaaminen. Näiden perusteella oltiin kiinnostuneita tekijöistä toimivan yhteistyön takana. Tutkimuksen perusteella saatiin selville, miten yhteistyötä toteutettiin ja auttaisiko yhteistyön ohjaaminen opetussuunnitelmatasolta. Tämän luvun alussa pohditaan tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan peilaten. Sen jälkeen arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä pohditaan tutkimuksen jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Tulosten pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli etsiä vastauksia kysymyksiin, millaista esi- ja opetuksen yhteistyö on tutkimukseen valituissa erilaisissa yksiköissä ja miten sitä voisi tukea opetussuunnitelmatasolta. Relationaalisen asiantuntijuuden muodostumiseksi esi- ja alkuopettajien tulisi toimia yhteistyössä ja jakaa tietoa, jotta yhteinen asiantuntijuus rakentuisi. Se vaatii omistautumista yhteistyön toteuttamiseen sekä sitoutumista ryhmän toimintaan. Ekologisen siirtymän kannalta sujuvaa siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen kannattaa pitää keskiössä, jotta harppaus esiopetuksen toimintakulttuurista koulumaailman toimintakulttuuriin ei olisi liian haastava.

Tutkimustulokset osoittavat, että yhteistyötä toteutetaan eri tavoilla eri paikoissa ja siihen vaikuttavat erilaiset tekijät. Toisaalta yhteistyön hedelmällisyys tiedostettiin ja siihen panostettiin hyvin monipuolisesti, mutta toisaalta yhteistyön koettiin olevan haastavaa ja kuluttavaa ja se jäi vähäiseksi. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että koulupolku ei ole samanlainen ja tasavertainen kaikilla lapsilla. Toisissa yksiköissä panostetaan tiiviiseen yhteistyöhön ja se on esi- ja alkuoppilaille arkipäivää. Lapset ja aikuiset tulevat tutuiksi ja se helpottaa siirtymää esiopetuksesta kouluun. Toisissa yksiköissä resurssit ja suunnittelun

puute vaikuttavat esimerkiksi yhteistyön vähäisyyteen ja satunnaisuuteen. Kuten Rantavuori (2019, 21) tutkimuksessaan toteaa, yhteistyö voi minimissään olla yhteiset siirtopalaverit, joihin opettajat osallistuvat sekä satunnaiset yhteiset tapahtumat.

Halulla ja innostuksella tehdä yhteistyötä on suuri merkitys sen toteuttamiseen ja määrään. Toisen yksikön työntekijöitä haastatellessa innostus huokui puheenvuoroista ja se mainittiin useaan otteeseen. Toisen yksikön työntekijöiden innokkuus yhteistyötä kohtaan ei välittynyt keskusteluista. Yhteistyötä tukemalla ja sitä ohjaamalla sekä ohjeistamalla voitaisiin taata tasavertaisempi siirtymä kaikille lapsille. Yhteistyötä toteutettaisiin kaikkialla tiiviimmin ja näin kouluun olisi helpompi siirtyä aikuisten ja oppimisympäristön ollessa jo osin tuttuja.

Yhteinen toimintakulttuuri ja ajan ottaminen yhteistyön suunnittelemiselle koettiin tärkeäksi. Se takasi pitkäkestoisten projektien mahdollistumisen arjessa. Suunnittelulle pitää ottaa ja järjestää aikaa sekä panostaa yhteisen suunnittelukulttuurin rakentumiseen. Tätä ajatusta tukee Rantavuori (2019, 63–64) väitöskirjassaan todeten, että yhteiset suunnittelukäytännöt toiminnan suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi, ovat merkityksellisiä. Kulttuurisia, institutionaalisia sekä ammatillisia rajoja pitää rikkoa, jotta voidaan saavuttaa uutta.

Moniammatillisen yhteistyön merkitys nousi haastatteluissa esiin. Sen todettiin olevan yksi peruspilareita yhteistyössä. Moniammatillista yhteistyötä toteutetaan esi- ja alkuopetuksen henkilöstön eri ammattiryhmien välillä. Lisäksi se kattaa heidän kanssaan toimivat muut yhteistyötahot. Myös Heinijoki ym. (2022) toteavat, että moniammatilliseen yhteistyöhön kannattaa panostaa. Sen myötä tietämys lasten tarpeista kasvaa ja heidän kehitystään pystytään tukemaan paremmin kriittisessä muutosvaiheessa heidän elämässään.

Myös tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että keskustelu siitä, pitäisikö kaikkien esiopetusryhmien sijaita koulun tiloissa, on perusteltua. Ryhmien fyysinen läheisyys edesauttaa yhteistyötä todella paljon. Se lisäksi spontaania yhteistyötä ja helpottaisi yhteistyön toteutumista arjessa. Fyysisen välimatkan myötä tiivis yhteistyö koetaan mahdottomaksi. Tätä ei kuitenkaan kaikki aiemmat tutkimukset tue. Jos yhteistyötahot sijaitsevat toisistaan kauempana, on silti tärkeää mahdollistaa aikaa fyysiselle vuorovaikutukselle.

Tätä tukee yhteisen kehittämissryhmän luominen, jossa yhteen kokoontuu opettajat, päiväkodin esihenkilö sekä rehtori. (Rajakaltio, 2011, 141.)

Yhteistyön linjausten kirjaaminen opetussuunnitelmatasolla on haastavaa. Tämä nousi haastatteluissa esiin ja sen todettiin olevan eriarvoistava tekijä. Karikoski (2008) kuvaa tutkimuksessaan, kuinka erilaisista esiopetusryhmistä lapset kouluun siirtyvät. Näitä ovat muun muassa esi- ja alkuopetuksen yhdysluokka, kunnallinen päiväkotit, esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikkö sekä montessoripainotteinen päiväkotit. Kuten tutkimuksessani viitattiin, esiopetuksessa on niin paljon erilaisia toteutuksia, että yhteisen ylempää tulevan ohjeistuksen esittäminen on haastavaa. Sitä ennen täytyisi yhdenmukaistaa esiopetuksen järjestämistä ja se on hidas prosessi. Myös Kauppinen & Alasuutari (2018, 150) kuvaavat tutkimuksessaan monenkirjavaa tapaa toteuttaa esi- ja alkuopetusta. Heidän tutkimuksessaan esitetään Opetus- ja kulttuuriministeriön (2011) lausunto siitä, että esiopetuspäivän ei tule olla kohtuuttoman pitkä tai rasittava. Yhdenmukaistamisella voitaisiin tätäkin eriarvoista kohtelua yhdenmukaistaa.

Oikea asenne yhteistyön toteuttamiseen tuki yhteistyön toteutumista. Innostus ja sitoutuminen koettiin tärkeiksi tekijöiksi. Sekä Karila (2000, 133) että Pulkkinen & Rytivaara (2015, 11) korostavat asenteen, oman halun sekä innostuksen vaikuttavan yhteistyön onnistumiseen ja uuden projektin tai kokeilun aloittamiseen. Myös Rantavuori (2019, 28) korostaa, että kaikkien halu osallistua keskusteluun ja tuoda oma mielipiteensä esiin, tukee moniammatillista yhteistyötä. Se tukee relationaalisen asiantuntijuuden syntymistä.

Aikatauluhaasteet koettiin rajoitteeksi ja siihen ehdotettiin ratkaisuksi muun muassa yhteistä hallintoa ja opetussuunnitelmia. Rantavuori (2019, 63) toteaa tutkimuksessaan, että yhteistyö ja sen toteutuminen ei ole kaikille kasvattajille samanlainen tavoite. Esimiesten tulisi tunnistaa yhteisön tuen tarve ja tukea heitä kohti yhteistä tavoitetta ja yhteistyötä. Relationaalinen asiantuntijuus ei pääse rakentumaan ilman siihen ohjaamista ja siinä tukemista. Yhteinen hallinto ja opetussuunnitelmat voisivat olla ratkaisu ongelmiin, sillä esiopettajien ja alkuopettajien voi olla vaikea löytää yhteistä aikaa suunnitteluun ja relationaalisen asiantuntijuuden kehittämiseen erilaisten aikataulujen takia. Esiopetus ja koulu nähtiin Rantavuoren (2019, 56–57) tutkimuksessa

stereotyyppisinä toimintakulttuureina. Niiden aikataulujen, oppimisympäristöjen ja suunnittelukulttuurin koettiin poikkeavan toisistaan.

Lapsiryhmien suuri koko ja sen myötä sujuva liikuteltavuus aiheutti kasvatushenkilöstössä pohdintaa. Toiset kokivat sen ylitsepääsemättömänä, kun taas toiset kokivat parityöskentelyn eri ammattikuntien välillä mahdollistavan toimivan pienryhmätoiminnan. Rantavuoren (2019) tutkimuksessa osoitetaan, kuinka joustavan esi- ja alkuopetuksen keinoin yhteistyön toteuttaminen on mahdollista. Itse nostaisin pohdittavaksi myös sen, jos isojen ryhmien liikutteleminen on hankalaa, miksi lapsiryhmää ei jaeta pienempiin ryhmiin. Pienryhmätoiminnan avulla yhteistyön toteuttaminen olisi mahdollista ja silti vuorotellen kaikkien saavutettavissa.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullista tutkimusta arvioitaessa keskeisessä roolissa on tutkimusprosessin luotettavuuden arviointi. Patton (2002, 552) kuvailee tutkimuksen luotettavuuden selviävän tutkimusmenetelmiä ja tutkijan luotettavuutta tutkimalla. Tällä tarkoitetaan sitä, että onko tutkimusmenetelmät valittu sen mukaan, että tutkimusaineisto on mahdollisimman laadukasta. Tutkimusmenetelmät pitää pystyä perustelemaan. Tutkijan toimintaan vaikuttaa valintojen lisäksi hänen tietämyksensä tutkimusaiheesta, kokemus ja tapa toimia haastattelutilanteessa.

Tutkimukseni menetelmäksi valikoitui fokusryhmähaastattelu, joka toimi tässä tutkimuksessa hyvin. Siinä saatiin kerättyä haastateltavat yhteen haastatteluun ja heidän kokemuksensa tukivat toisiaan. Haastateltavat saivat tukea toistensa vastauksista ja muistivat niiden perusteella uusia esiin tuotavia asioita. Haastattelun onnistumista tuki myös se, ettei haastateltava ohjannut sitä liikaa vaan edesauttoi soljuvaa keskustelua mahdollisimman vähän keskeyttämällä ja esittämällä tarvittaessa vain haastattelupohjan mukaisia tarkentavia kysymyksiä. Kokemukseni tutkijana vaikutti haastatteluun alun kovana jännityksenä ja joinain epäselvinä kysymyksien asetteluina. Nämä tekijät eivät kuitenkaan vaikuttaneet negatiivisesti haastattelutilanteeseen vaan haastattelu eteni kuitenkin toimivana kokonaisuutena.

Laine (2018, 47) lähestyy tutkimuksen luotettavuutta sen yleistettävyyden näkökulmasta. Tutkittavilla on oman ryhmänsä kanssa yleistettävissä olevaa samanlaisuutta, vaikka tutkimusta ei voitaisikaan yleistää isompaan joukkoon ihmisiä. Tutkimus on onnistunut, jos se lisää uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä monipuolisesti tai se on selvittänyt asioita, jotta niistä on saatu uutta ymmärrystä (Laine, 2018, 48).

Tutkijan luotettavuutta voidaan tarkastella myös sitä harjoittelemalla (Patton, 2002, 552). Esittelin haastattelupohjan opiskelukaverilleni, mutta itse haastattelua en päässyt harjoittelemaan tutkimuksen ryhmähaastatteluluonteen takia. Sain silti harjoitusta sen verran, että epäselvät ja turhat kysymykset sai karsittua pois. Aiemmin tehdyt harjoitustyöt, kandidaatin tutkielma sekä proseminarityö, auttoivat siinä, ettei tutkimusprosessin toteuttaminen ollut ihan vierasta. Patton (2002, 552) kuvailee tutkijan aseman vaikuttavan osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen. Oma asemani varhaiskasvatuksen opettajana, joka on tehnyt useita vuosia töitä esiopetusryhmässä, auttoi jakamaan osin saman ajatusmaailman tutkimukseen osallistuneiden kanssa. Minulla on kokemusta epäpätevänä myös alkuopetuksen opettajan tehtävistä. Tarttumapinta haastateltavien kokemusmaailmaan auttoi haastattelun rakenteen pohtimisessa sekä siinä, että uskalsi antaa haastateltavien johdattaa itse paljon keskustelun kulkua.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuvata lisäksi tutkimuksen yleistettävyyden ja siirrettävyyden mukaan (Gibbs, 2007, 91; Ruusuvuori ym., 2010, 27.) Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimustulosten avulla on mahdollista kuvata muitakin samankaltaisia tapauksia. Laadullisen tutkimuksen tulokset voivat olla yleistettäviä, mutta niiden liittäminen laajempaan joukkoon ei ole aina mahdollista. (Ruusuvuori ym., 2010, 28.) Tapaustutkimuksen yleistettävyyttä voidaan lisätä valitsemalla ja tukemalla tapauksen kykyä selittää tutkittavaa ilmiötä. Sitä voidaan vahvistaa myös käyttämällä vertailuasetelmaa. (Vilkka ym., 2018, 200.) Tämä toteutui tässä tutkimuksessa vertailemalla kahta tapausta ja niiden tapaa toimia. Lisäksi tämän tutkimuksen tuloksia verratessa aiempiin tuloksiin, voidaan todeta, että tutkimuksen tulokset vastasivat aiempia tuloksia. Silti tulee ottaa huomioon se, että jokainen ryhmä ja yksikkö tulee nähdä omana tapauksenaan.

Tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteutuksesta, lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym., 2018, 232.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti koko tutkimusprosessin sen luotettavuuden lisäämiseksi ja tutkimuksen läpinäkyvyyden takaamiseksi. Olen esitellyt tutkimuksen tekoon johtaneita motiiveja. Tiedonhankintaprosessin olen kuvannut mahdollisimman tarkasti ja esitellyt saadun tiedon käsittelyn tutkittavaan muotoon. Tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä olen peilannut aiempiin tutkimuksiin ja näin saanut löytämilleni tuloksille vahvistusta tai osoittanut niiden olevan tavanomaisesta poikkeavia.

Eskola & Suoranta (2008, 211–212) toteavat puolestaan laadullisen tutkimuksen kriteereiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden sekä vahvistettavuuden. Uskottavuudella (Eskola & Suoranta, 2008, 211) kuvataan sitä, että tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä. Tutkimuksessani tämä näyttäytyy siten, että haastattelut on litteroitu sanatarkasti ja tutkimustuloksissa on käytetty aineistosta suoria viittauksia vahvistamaan ja argumentoimaan tuloksia. Tätä tukee myös Legardin ym. (2003, 142) havainnot tutkijan tekemien päätelmien luotettavuudesta, kun tuloksia nostetaan suoraan haastattelusta. Tämä tuo näkyväksi haastateltavien äänen kuulumisen ja tulkintojen esiin tulon heidän haastatteluissaan kertomista asioista.

Eskola ja Suoranta (2008, 211–212) tarkoittavat siirrettävyydellä sitä, että tutkimustuloksia voidaan soveltaa eri kontekstiin. Näihin vaikuttaa esimerkiksi tutkimusotannon samankaltaisuus ja tutkimuksen ympäristö. Tutkittavien vastaukset olivat molemmissa yksiköissä keskenään samankaltaisia. Tutkimuksen kontekstina ollut esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö toi esiin tämän rajapinnan välisen toiminnan. Samankaltaisia tuloksia voitaisiin saada varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen siirtymissä sekä siirtymässä peruskoulusta toisen asteen opintoihin.

Varmuutta tutkimukseen lisätään huomioimalla tutkijan ennako-oletukset (Eskola & Suoranta, 2008, 212). Näitä esiintyy erityisesti tutkittavalle tutusta ja läheisestä aiheesta. Usein jo tutkimuksen alussa, asiasta on joku ennako-oletus. Tämä ei saa kuitenkaan vaikuttaa tutkimukseen tai tutkittaviin. Tutkijan tulee esittää kysymykset neutraalisti ja huomioida kysymysten asettelussa se, ettei niiden perusteella vastata ennako-oletuksen mukaisesti. Tätä tukee ajatus tutkijan objektiivisuudesta, vaikka tutkittava aihe olisikin lähellä sydäntä. Täysin

neutraali ei pysty olemaan, mutta sen suhteen täytyy toimia mahdollisimman tarkasti. Viimeisenä Eskola ja Suoranta (2008, 212) tuovat esiin tutkimuksen vahvistuvuuden, joka nimeää toisten tutkimusten tukevan samoja tuloksia kuin oman tutkimuksen tulokset osoittavat. Tätä olen perannut pohdintaosuudessa ja sen myötä vahvistus tähän on saatu.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuvata reliabiliteetti ja validiteetti -termejä käyttämällä. Niiden toimivuudesta kvalitatiivisessa tutkimuksessa ollaan montaa mieltä. Laadullisessa tutkimuksessa validius näyttäytyy kuvauksen ja tulkintojen yhteensopivuutena, selityksen luotettavuutena. (Hirsjärvi ym., 2018, 231–232). Olen pyrkinyt tulkinnoissani ottamaan huomioon sen, että ne vastaavat haastattelujen vastauksia. Olen käyttänyt haastateltavien omia sanoja sekä esitellyt heidän ajatuksensa tarkasti muuttelematta mitään.

7.3 Jatkotutkimusideoita

Tässä tutkimuksessa ilmeni paljon yhtäläisyyksiä aikaisempaan tutkimustietoon, mutta tutkimus tuotti myös uutta tietoa. Esiopetuksen ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on riippuvaista opettajien innostuksesta tukea yhteistyön toteutumista ja sitä toteutetaan hyvin vaihtelevasti. Yhteistyö koettiin antoisaksi, mutta sen toteuttaminen koettiin paikoin haastavaksi ja raskaaksi. Yhteistyön avulla tuetaan lapsen opinpolun jatkumoa ja sen tulisi olla kaikille yhdenvertainen. Tämä ei kuitenkaan toteudu. Tutkimuksen perusteella opetussuunnitelmien ohjaavuus voisi olla tähän ratkaisu. Kun kaikilla olisi sama ohjeistus, jonka mukaan toimia, ei yhteistyön toteuttamista tarvitsisi kyseenalaistaa vaan se olisi yleinen toimintamalli.

Jatkotutkimuksella voisi tutkia samoja teemoja toisissa yksiköissä tai toisessa kunnassa ja verrata millaisia tuloksia sieltä saadaan. Tämän perusteella saataisiin selville, ovatko tutkimuksen tulokset yleistettävissä myös muihin yksiköihin ja kuntiin. Lisäksi tuloksien luotettavuutta voitaisiin tarkastella triangulaation avulla, tutkimalla esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä näissä valituissa yksiköissä monilla eri tutkimusmenetelmillä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 143.)

Tämän tutkimuksen perusteella ilmeni tarvetta opetussuunnitelmatasoiseen ohjeistukseen yhteistyön toteuttamisesta esi- ja alkuopetuksessa.

Jatkotutkimuksen avulla voisi selvittää, tukisiko yleinen ohjeistus yhteistyön lisääntymistä vai aiheuttaisiko se juuri lisästressiä, kun yhteistyöhön pakotettaisiin ulkoisen tahon puolesta. Kuten Rantavuorikin (2019, 72–73) tutkimuksessaan toteaa, lisätutkimusta tarvitaan, jotta siirtymävaihetta tukisi selkeä yhteinen ohjeistus, joka takaisi siirtymän laadukkuuden, lapsilähtöisyyden sekä suunnitelmallisuuden.

Tässä tutkimuksessa on etsitty tekijöitä toimivan yhteistyön takana. Tutkimuksen tuloksissa kuvatun kaltaiset haasteet ja onnistumiset yhteistyömallien luomisessa ovat rakentaneet perustan toimivalle yhteistyölle. Näiden perusteella voisi jatkaa tutkimusta ja yrittää rakentaa mallin, joka edesauttaa toimivan yhteistyön muodostumista. Tämänkaltaisen mallin luomisen avulla voitaisiin luoda pohja uuden työntekijän perehdyttämiselle ja sitä kautta mahdollistaa toimivan yhteistyön jatkumo työyhteisössä ja pidemmälle vietyinä valtiotasolla. Perehdyttämismallin avulla luotaisiin perusta toimivalle yhteistoiminnalle. Se vaatisi sitoutumista mallin mukaisen toiminnan toteuttamiseen.

LÄHTEET

- Ahtola, A., Poikonen P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi J.-E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood* 5 (1), 3–21.
- Alila, K., & Kinos, J. (2014). Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H., Polvinen, M., Laaksonen R., & Lamberg, K. *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12*, 8–20.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf>
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. WSOY.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8. painos). Routledge.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise. Professional and Practice-based Learning*. Springer.
- Einarsdóttir, J. (2006). Children's voices on the transition from preschool to primary school. Teoksessa Dunlop, A., & Fabian, H. *Informing Transitions In The Early Years*. McGraw-Hill Education.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fross-Pennanen P. (2006). *Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.]

- Hakkarainen, P. & Veresov, N. (1998). Leikki, mielekkyys ja lapsen kehitys. *Kasvatus* 29 (5), 452–462.
- Heinijoki, H., Lautamo, T. & Vuoskoski, P. (2022). Käsitteitä yhteistoimijuudesta varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. *Journal of Early Childhood Education Research* 11(2), 48–71.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus. Perusteita. Books on Demand.*
- Hennink, M. M. (2014). *Focus Group Discussions. Oxford University Press.*
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2017). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.*
- Huhmarniemi, M. E., & Hiltunen, M. L. (2018). YTYä esi- ja alkuopetukseen - toimintamalleja ympäristö- ja yhteisötaiteeseen. Teoksessa Rusanen, S., Rintakorpi, K., Kuusela, M. & Torkki, K. (toim.), *Mun kuvista kulttuuriin: kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen. Lasten Keskus*, 109–130.
- Husso, M-L. (2000). Kokonaisopetus – silta esikoulusta kouluun. Teoksessa Eira Korpinen (toim.), *Esiopetus. Nyt! Journal of Teacher Researcher* 8/2000.
- Hyyrö, T. (2000). Kuusivuotiaat koulunpenkillä. Teoksessa Korpinen, E. (toim.), *Esiopetus. Nyt! Journal of Teacher Researcher* 8/2000, 40–53.
- Kananen, J. (2013). *Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.*
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].*
- Karila, K. (2000.) *Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa Kangassalo, M., Karila, K. & Virtanen, J. (toim.), Omat esiopetussuunnitelmat esiopetukseen. Tammi*, 99–147.
- Karila, K. & Nummenmaa, R. (2006). Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen yhteistyöhön. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Yliopistopaino*, 212–216.

- Kauppinen, A. & Alasuutari, M. (2018). Esiopetusvuoden palvelukokonaisuudet lasten hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden näkökulmista. *Journal of Early Childhood Education Research* 7(1), 147–169.
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H. & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika* 15(2), 22–42. <https://doi.org/10.33350/ka.99664>
- Kuntaliitto. (2020). Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ja joustavuus kunnissa. Selvitys kuntien esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Suomen Kuntaliitto.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. (2. painos). Vastapaino.
- Kyrönlampi, T., & Sirkko, R. (2020). Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K., & Uitto, M. (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. PS-kustannus, 35–52.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittavalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus.
- Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta, 1046. (2020). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201046>
- Ledger, E., Smith, A., & Rich, P. (1998). Do I Go to School to Get a Brain?': The Transition from Kindergarten to School from the Child's Perspective. *Children's Issues: Journal of the Children's Issues Centre*. Vol. 2, No. 1, 1998: 7–11.
- Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. (2003). In-depth interviews. Teoksessa Ritchie, J. & Lewis, J. *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. Sage Publications, 138–169. https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/10/qualitative-research-practice_a-guide-for-socialscience-students-and-researchers_jane-ritchie-and-jane-lewis-eds_20031.pdf
- Leppäaho, H. & Aatsinki-Hämäläinen, M. (2020). Benefits and Challenges of Finnish Unified Comprehensive Schools (Grades 1–9) from the Perspective of Principals and Teachers. *Leadership in Education*, 1/2020, 35–46.

- Linnilä, M-L. (2006). Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. [Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.]
- OECD. (2017). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Opetushallitus. (2023). Esiopetuksen järjestäminen.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-jarjestaminen>
- Opetushallitus. (2016). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu.
<https://okm.fi/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu>
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods. Sage Publications.
- Perusopetuslaki, 628 (1998).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2016). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28, 22–40.
- Poikonen, P-L. (2003). ”Opetussuunnitelma on sitä elämää”. Päiväkotikoulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. [Väitöskirja, Jyväskylän Yliopisto.]
- Puhakka, J. (2002). Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttavista seikoista. Joensuun yliopisto.
- Pulkinen, J. & Rytivaara, A. (2015.) Yhteisopetuksen käsikirja. Grano.

- Raatikainen, P. (2004). Ihmistieteet ja filosofia. Gaudeamus.
- Rajakaltio, H. (2011). Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere University Press.
- Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo.
- Rantavuori, L., Kupila, P. & Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool-school transition. *Journal of Early Childhood Education Research* 6(2), 230–248.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino. 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), Haastattelun analyysi. Vastapaino, 9–36.
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage Publications, 170–183.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013:17, 6–16.
- Tietoarkisto. Aineistonhallinnan käsikirja [verkkojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2020.) Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Tilastokeskus.
- Toivonen, E. (2006). Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Yliopistopaino, 131–141.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.

https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/lhmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Valtioneuvosto, 31 (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta.

Valtioneuvosto. (2022). Joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotointiin haettavissa 10 miljoonaa. Tiedote. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/joustavan-esi-ja-alkuopetuksen-pilotointiin-haettavissa-10-miljoonaa>

Valtioneuvosto. (2022). Soteuudistus. Kunnat. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L., & Viitala, M. (2020). Näkymiä OPSmatkan varrelta. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 5:2020.

Vilkka, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-Kustannut, 190–201.

Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsennys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatustusalan tutkimuksia 44. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vodopivec, J., L. & Hmelak, M. (2015). The importance of recognizing roles in teams for higher-quality work in preschools and schools. *Procedia – social and behavioral sciences* 186 (13), 1064–1074.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje esihenkilöille

Saatekirje tutkimuksestani esihenkilöille

Opiskelen Tampereen yliopistossa Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen maisteriohjelmassa. Teen pro gradu -tutkielmaa aiheesta esi- ja alkuopetuksen yhteistyö. Tutkimukseni tarkoituksena on tietoisuutta herättävä yhteistyö.

Sain pro gradu -tutkielmani ohjaajalta vinkin, että yksikössänne toimii esiopetusryhmä koulun kanssa samoissa tiloissa ja yhteistyölle on asetettu yhteisiä tavoitteita. Suunnitelmani on toteuttaa tapaustutkimus, joka toteutetaan fokusryhmähaastatteluna. Tämän avulla saadaan kerättyä samaan ryhmähaastatteluun kaikki yhteistyön osapuolet. Tämä tarkoittaisi esi- ja alkuopetuksen opettajia sekä yksiköiden esihenkilöitä.

Tutkimukseni tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Millaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on tällä hetkellä?
2. Miten esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tulisi ohjata opetussuunnitelmatasolta?
3. Mikä on esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tulevaisuus; opetussuunnitelmatasoinen ohjaus, joustava esi- ja alkuopetus vai jotain muuta?

Haen näihin kysymyksiin vastausta haastatteluni avulla. Tavoitteena on löytää yhteisö, jossa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kehitetään ja jossa sillä on tärkeä rooli osana nivelvaihteyttä. Tutkimukseni avulla haluan korostaa yhteistyön merkitystä osana esi- ja alkuopetuksen arkea.

Olisitko kiinnostuneita osallistumaan yhteisönä tutkimukseeni? Vastaan mielelläni kaikkiin tutkimustani koskeviin kysymyksiin ja tarkennan tutkimukseni tavoitteita ja yksityiskohtia.

Ystävällisin terveisin

Janina Moisio

Kasvatustieteen kandidaatti, kasvatustieteenmaisteri opiskelija

Liite 2. Haastattelupohja

Haastateltavat:

ammattinimike:

ammattissa toimimisen aika:

Kysymyksiä vapaata keskustelua tukemaan:

1. Miten kuvailisit esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä?
2. Toteutuuko yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä?
3. Mitä odotat yhteistyöltä, esiopetus vs. koulu ja koulu vs. esiopetus?
4. Onko teille muodostunut yhteistä toimintakulttuuria?
 - kyllä, miten se on rakennettu?
 - ei, miten sen voisi luoda?
5. Pitäisikö opetussuunnitelmien olla ohjaavampia yhteistyön suhteen?
6. Millaisena siirtymävaihe esiopetuksesta alkuopetukseen näyttäytyy?