

T A M P E R E E N Y L I O P I S T O

ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ

Tapaustutkimus sivistystoimen alaisuudessa työskentelevien
esi- ja alkuopettajien yhteistyöstä

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma
Tuula Ketola
Kevät 2009

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
TUULA KETOLA: Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö
Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma, 76 sivua, 6 liitesivua
Maaliskuu 2009

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa erään eteläpohjalaisen kunnan esi- ja alkuopettajien välillä toteutuvaa yhteistyötä, sen suunnittelua ja toteutusta käytännössä sekä löytää mahdollisia kehittämismahdollisuuksia. Tutkimus toteutettiin keväällä 2009. Tutkimuksen kohdejoukko koostui esi- ja alkuopetuksen opettajista, jotka kaikki työskentelevät sivistystoimen alaisuudessa. Yhteistyön mittarina toimi opetussuunnitelmien laatimiseen liittyvä yhteistyö, lapsia koskeva yhteistyö sekä yhteiset tapaamiset, neuvottelut, opetustuokiot, tapahtumat ja yhteinen koulutus.

Tutkimuksen teoreettinen osa käsittelee esi- ja alkuopetusta, niiden tavoitteita ja keskinäistä yhteistyötä. Yhteistyötä tarkastellaan myös moniammatillisen työyhteisön näkökulmasta. Teoriaosuus sisältää muutaman aiemmin aiheesta tehdyn tutkimuksen pääkohdat. Jokainen tutkimus käsittelee aihetta hieman toisistaan poikkeavasta näkökulmasta.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä käytin kyselykaavaketta. Tutkimukseen osallistui neljä esiopettajaa ja seitsemän alkuopettajaa. Aineiston analysoin teemoittelua ja tyyppittelyä käyttäen.

Tutkimuksessa selvisi, että suurin osa esi- ja alkuopettajista toteutti työssään jonkinlaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Käytännön yhteistyö opettajien välillä koostui suurimmaksi osaksi lapsia koskevista kahvihuonekeskusteluista ja palaverista. Jokainen kyselyyn vastannut piti yhteistyötä tärkeänä ja hyvänä asiana. Yhteistyön toteutumisen katsottiin olevan riippuvainen omasta jaksamisesta ja viitseliäisyydestä. Yhteistyötä helpottaviksi tekijöiksi mainittiin henkilökemioiden toimivuus ja toimipaikkojen läheinen sijainti. Vaikeuttavina tekijöinä taas pidettiin kiirettä, toimipaikkojen etäisyyttä toisistaan ja työaikojen erilaisuutta. Yhteistyölle ei tutkimuskunnassa ollut asetettu mitään virallisia tavoitteita. Opettajat itse pitivät tärkeimpinä tavoitteina tiedonsiirtoa esiopetuksesta alkuopetukseen jatkumon takaamiseksi ja oppilaan kouluun siirtymisen helpottamiseksi. Yhteistä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmaa ei kunnassa ollut käytössä. Suurin osa opettajista kuitenkin mainitsi kokevansa sen tarpeelliseksi.

Avainsanat: esiopetus, alkuopetus, esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ja jatkumo, moniammatillinen työyhteisö

SISÄLLYS

SISÄLLYS	3
1 JOHDANTO	5
2 ESIOPETUS	7
2.1 Esiopetuksen tehtävät ja sisältö	8
2.2 Esiopetuksen suunnittelu	9
2.3 Esiopetuksen toteutus ja järjestäminen	10
2.4 Esiopetus kouluvalmiuden kehittäjänä	11
3 ALKUOPETUS	13
3.1 Alkuopetuksen valmistava tehtävä	14
3.2 Alkuopetuksen tavoitteet	14
4 ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ	16
4.1 Jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen.....	18
4.1.1 Opettajan rooli esi- ja alkuopetuksen jatkumossa	20
4.2 Opetussuunnitelmatyö	21
4.3 Esi- ja alkuopetuksen yhteinen opetussuunnitelma	24
4.3.1 Lahden malli	25
4.3.2 Oulun malli	26
5 AIKAISEMPIA TUTKIMUSPROJEKTEJA ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖSTÄ	28
5.1 "Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ja – toiminta"	28
5.2 "Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen"	29
5.3 "Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen"	31
5.4 "Esi- ja alkuopetuksen pedagogisen jatkumon edistäminen yhteisen opetussuunnitelman avulla"	33
6 MONIAMMATILLINEN TYÖYHTEISÖ	35
7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	38
8 TUTKIMUSMENETELMÄ	39
8.1 Kvalitatiivinen tutkimus	39
8.2 Tapaustutkimus	40
8.3 Aineiston hankintamenetelmä	42
8.3.1 Kyselylomake	42
8.4 Aineiston käsittely	44

8.4.1 Teemoittelu	45
8.4.2 Tyypittely	45
9 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULOKSET	46
9.1 Tutkimusaineisto	47
9.1.1 Tutkimukseen vastanneiden koulutus	47
9.1.2 Luokka-asteet, joilla opettajat tutkimushetkellä työskentelivät	48
9.1.3 Esiopetuksen toteutuspaikka	49
9.2 Esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön tavoitteet	50
9.2.1 Yhteistyön toteutuminen	50
9.2.2 Yhteistyötä helpottavia tekijöitä	51
9.2.3 Yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä	51
9.2.4 Yhteistyölle asetetut tavoitteet	52
9.2.5 Opetussuunnitelma	53
9.3 Esi- ja alkuopettajien yhteistyö käytännössä	55
9.3.1 Yhteistyön muodostuminen opettajien välillä	55
9.3.2 Yhteistyön muodot esi- ja alkuopetusryhmien välillä	56
9.3.3 Yhteiset koulutukset	56
9.3.4 Alkuopettajan ja esioppilaiden tutustuminen	57
9.4 Esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön arviointia ja kehittämismahdollisuuksia	59
9.4.1 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön olemassaolo; hyvä vai huono asia	59
9.4.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämismahdollisuuksia ..	59
9.5 Miten opettaja voi helpottaa lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen	61
10 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	63
11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	69
11.1 Kyselylomakkeen luotettavuus	70
12 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	71
LÄHTEET	73
LIITTEET	77

1 JOHDANTO

Aiemmalta koulutukseltani olen lastentarhanopettaja, mutta suurimmaksi osaksi olen työskennellyt luokanopettajana ja esiopettajana sivistystoimen alaisuudessa toimivassa koulun esiopetuksessa. Sekä esi- että alkuopetus ovat lähellä sydäntäni ja toivon työskenteleväni tulevaisuudessa niistä toisessa. Itse pidän esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä tärkeänä esi- ja alkuopetuksen jatkumon, pehmeämmän siirtymävaiheen ja yhtäläisten edellytysten mahdollistajana oppilaille. Toivon tutkimukseni herättävän ainakin tutkimuskohteena olevan kunnan esi- ja alkuopetuksen työntekijät huomaamaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tärkeyden ja innostavan näin heitä yhteistyöhön keskenään. Kyseisen kunnan esiopetusta toteutetaan sekä sosiaali- että sivistystoimen alaisuudessa. Suurin osa esioppilaista kuuluu sivistystoimen alaisuudessa järjestettävän esiopetuksen piiriin. Koska koen sivistystoimen alaisuudessa toteutettavan esiopetuksen itselleni läheisemmäksi, rajaan tutkimukseni koskemaan ainoastaan esiopetusta sivistystoimen alaisuudessa. Tutkimuskohteena olevassa kunnassa on juuri suunniteltu esi- ja alkuopettajien lukukausittain toteutuvia yhteisiä tapaamisia, näin tutkimukseni on erittäin ajankohtainen. Aihe sivuaa myös ajankohtaista keskustelua varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen hallintokuntien yhdistämisestä.

Esi- ja alkuopetusvaihe ovat lapsen elämän peräkkäisiä kehityksen ja kasvun kausia, jotka muodostavat tärkeän osan sekä lapsen lähitulevaisuuden että ihmisen elinikäisen oppimisen ketjua. Sekä esi- että perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että alkuopetuksessa tulee ottaa huomioon esiopetuksen antamat valmiudet ja esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15). Taataksemme lapselle mahdollisimman joustavan ja turvallisen siirtymävaiheen esiopetuksesta alkuopetukseen, tulee esi- ja alkuopettajien työskennellä yhdessä luodakseen ja turvatakseen jatkumon näiden kahden eri oppimisympäristön välille.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa esi- ja alkuopettajien välillä toteutuvaa yhteistyötä, sen suunnittelua ja toteutusta käytännössä sekä löytää mahdollisia kehittämismahdollisuuksia. Tutkimus toteutettiin keväällä 2009 eräässä eteläpohjalaisessa kunnassa. Tutkimuksen kohdejoukko koostui esi- ja alkuopettajista, jotka kaikki työskentelivät sivistystoimen alaisuudessa. Yhteistyön mittarina toimi opetussuunnitelmien laatimiseen liittyvä yhteistyö, lapsia koskeva yhteistyö sekä yhteiset tapaamiset, neuvottelut, opetustuokiot, tapahtumat ja yhteinen koulutus.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä käytin kyselykaavaketta. Tutkimuksen kohdejoukoksi valitsin tutkimuskohteena olevan kunnan sivistystoimen alaisuudessa toimivat esiopettajat ja alkuopettajat. Tutkimusjoukon alkuopettajat valikoin sellaisista kouluista, joissa toimi esiopetusryhmä. Kyselylomakkeen sai yhteensä kahdeksan esiopettajaa ja yhdeksän alkuopettajaa, eli kentälle lähetin yhteensä 17 kyselylomaketta. Kyselylomakkeen palautti neljä esiopettajaa ja seitsemän alkuopettajaa.

Aineiston analysoinnissa käytin teemoittelua ja tyypittelyä. Tuloksia tarkastelen koostamani teoreettisen viitekehyksen avulla. Teoriaosuudessa käsittelen esi- ja alkuopetusta, niiden yhteistyötä sekä moniammatillista työyhteisöä.

2 ESIOPETUS

Esiopetus on alle kouluikäisiin kohdistuvaa tavoitteellista ja suunnitelmallista kasvatus- ja opetustyötä, joka liittyy kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Esiopetus on yhdistävä tekijä varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä, mutta myös sillanrakentaja varhaiskasvatuksen, alkuopetuksen ja muun perusopetuksen välillä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 7) esiopetus määritellään suunnitelmalliseksi opetuksi ja kasvatukseksi, joka liittyy kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7; Karila & Nummenmaa 2001, 148.)

Perusopetuslain esiopetusta koskevasta määritelmästä huolimatta esiopetuksesta on edelleen monta eri käsitystä. Näitä määritteitä voidaan kuvata käsitteillä suppea, keskilaaja ja laaja. Suppean määrittelyn mukaan esiopetus tarkoittaa kuusivuotiaille suunnattua tavoitteellista kasvatusta ja opetusta. Keskilaajan näkökulman mukaan esiopetuksella tarkoitetaan lähinnä 3-6 – vuotiaiden kasvatus- ja opetustoimintaa. Laajimmillaan esiopetuksen ymmärretään koskevan kaikkea alle oppivelvollisuusikäisiin kohdistuvaa kodin ulkopuolista kasvatusta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 28; Linnilä 2006, 107.)

Esiopetuksen avulla lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Esiopetuksella pyritään luomaan lapselle joustava siirtymä varhaiskasvatuksen piiristä alkuopetukseen, sekä edistämään alle oppivelvollisuusikäisille tarkoitettujen kasvatus- ja opetuspalvelujen saamista kunnissa. Tavoitteena on luoda yhtenäinen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen jatkumo. Esiopetuksen asema on vakiintunut maassamme. Nykyisin lähes kaikki lapset osallistuvat ennen koulun alkua esiopetukseen. Tulevaisuudessa esi- ja alkuopetus saattavat yhä enemmän nivoutua yhteen ja

samalla vastata yhdessä opettamistehtävästä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7; Niikko 2001, 23, 26.)

Esiopetus ei ole enää päivähoitoa, mutta ei vielä kouluakaan. Esiopetuksella on oma erityinen kehitystehtävänsä, joka poikkeaa päivähoidon ja koulun tehtävästä. Esiopetus on eräänlainen vedenjakaja, jossa on otettava huomioon lapsen kasvatukselliset ja opetukselliset, että myös hoidon tarpeet. Esiopetuksen tehtävät on erikseen määritelty esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Niikko 2001, 25; Hakkarainen 2002, 70–71; Vanas 2006.)

Perusopetuslain (1998) mukaan esiopetus on suunnitelmallista kuusivuotiaiden opetusta ja kasvatusta, jota tarjotaan lapsille ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen alkamista joko päiväkodissa tai peruskoulussa. Päivähoitolain mukaan jokaisella lapsella on oikeus maksuttomaan 700 tuntia kestävään esiopetukseen. (Perusopetuslaki 628/1998; Päivähoitolaki 36/1973.)

2.1 Esiopetuksen tehtävät ja sisältö

Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Esiopetuksen kautta pyritään tukemaan, edistämään ja seuraamaan lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennalta ehkäisemään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään esiopetuksen sisällöt sisältötavoitteiden muodossa. Sisältöalueita ovat kieli ja vuorovaikutus,

matematiikka, etiikka/elämänkatsomustieto, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Eheytyt kokonaisuudet ja oppimisprosessi ovat kuitenkin tärkeämpiä kuin yksittäiset sisällöt. Opetuksen sisältö muodostuu kokonaisuuksista, jotka liittyvät lapsen elämänpiiriin ja laajentavat sitä. Eri tiedonalat otetaan huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2000, 10–15; Niikko 2001, 113.)

Esiopetuksessa luodaan puitteet, joissa lapsella on mahdollisuus kokea myönteisiä oppimiskokemuksia jotka edistävät lasten tasapainoista kehitystä. Positiivisten oppimiskokemusten kautta esiopetuksessa pyritään mahdollistamaan tärkeää itsetunnon vahvistumista. Esiopetuksen tarkoituksena on lapsen monipuolisen kehityksen ja kasvun takaaminen. Esiopetuksen toiminta perustuu vuorovaikutukseen, jonka kasvatukselliset päämäärät saavutetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen avulla. Tavoitteena on myös harjoittaa ja rohkaista lasta toimimaan oma-aloitteisesti, sekä edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamalla häntä vastuulliseen toimintaan ja yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7; Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002 32, 155).

2.2 Esiopetuksen suunnittelu

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimii ohjenuorana toteutettavalle opetukselle. Opetussuunnitelma sisältää kuitenkin vain yleisellä tasolla ne pedagogiset linjaukset, joiden pohjalta opetushenkilökunta suunnittelee yksityiskohtaisemmat opetussuunnitelmat ja oppimisympäristöt. (Aho 2001, 7.)

Esiopetuksen päivittäisen toiminnan suunnittelu toteutetaan siis paikallisella tasolla. Suunnittelun kehyksenä käytetään opetushallituksen työryhmän laatimia esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Laatiessaan opetussuunnitelmaa opettaja joutuu miettimään millainen kasvu- ja oppimisympäristö toimii lapsen parhaaksi ja miten se niveltyy lapsen muuhun elämänpiiriin. Tämä edellyttää lasta ohjaavalta opettajalta kykyä lapsen oppimisedellytysten sekä kehitysasteen huomioimiseen. Opettaja suunnittelee ja valmistaa oppimisympäristön ja tavoitteet yhdessä lasten kanssa ottaen huomioon esiopetuksen didaktiset ja pedagogiset vaatimukset sekä myös jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja kehitysvaiheen. (Lummelahti 1997, 64; Aho 2001, 7; Lerkkanen & Koivisto 2001, 29.)

Esiopetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon sekä muun varhaiskasvatuksen että myös perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Riippumatta siitä, toteutuuko esiopetus erillisryhmässä tai yhdistettynä muiden ikäryhmien kanssa, sen tavoitteet ja omaleimaisuus on kuitenkin aina otettava huomioon. Jotta asetettuihin tavoitteisiin päästäisiin, on tärkeää, että opettaja ja huoltajat sekä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuva henkilöstö kantavat yhdessä vastuun lapsen säännöllisestä osallistumisesta esiopetukseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

2.3 Esiopetuksen toteutus ja järjestäminen

Esiopetusta toteutetaan kahden eri hallintoalan alaisuudessa, sivistys- ja sosiaalitoimen. Esiopetusta annetaan päiväkodeissa, peruskoulujen erillisissä esikoululuokissa tai alakoulun alkuopetusluokkien yhteydessä. Yhteiskunnan instituutiot, joita päiväkotia ja koulu ovat, vaikuttavat osaltaan siihen, millaiseksi esiopetus kulloinkin muodostuu. Päiväkodissa esiopetus niveltyy osaksi arjen toimintoja, korostaen lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Koulussa esiopetus puolestaan saattaa korostaa kouluvalmiuksien vahvistamista. Riippumatta siitä,

kumman alaisuudessa esiopetus toteutetaan, toimii esiopetuksen opetussuunnitelma opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin keskeisimpänä perustana. Opetussuunnitelma luo kehyksen, jota paikallisesti tulkaten, muokaten ja täydentäen laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön toimintaa ohjaava opetussuunnitelma. (Lummelahti 2001, 138; Virtanen 2000, 12; Karila & Nummenmaa 2001, 149; Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 29.)

Esiopetuksen tavoitteet ja omaleimaisuus on otettava huomioon, toteutuipa esiopetus päiväkodissa, koulussa, omassa ryhmässään tai sitten yhdessä perusopetuksen kanssa. Varhaiskasvatus, esiopetus sekä perusopetus muodostavat kokonaisuuden, joka etenee lapsen kehityksen kannalta tarkasteltuna johdonmukaisesti (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7).

2.4 Esiopetus kouluvalmiuden kehittäjänä

Esiopetuksessa pyritään takaamaan lapselle mahdollisuus monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Lasta ohjataan uusiin mielenkiintoisiin asioihin. Esiopetuksen avulla kaikille kuusivuotiaille lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Hyvien perusvalmiuksien luominen esiopetuksen aikana ehkäisee syrjäytymistä ja auttaa voittamaan vaikeuksia. (Lummelahti 1997, 63; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7; Niikko 2001, 25.)

"Esiopetuksen keskeisenä tavoitteena on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Siinä tuetaan ja seurataan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia."

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.

Esiopetusvuosi ajoittuu erityisen herkkään lapsen kehitysvaiheeseen. Monen kuusivuotiaan elämää leimaa normaaliin kehitykseen kuuluva kriisivaihe, laajat muutokset, joissa lapsen emotionaaliset kokemukset, minäkuva ja suhde ympäröivään todellisuuteen muuttuvat. Esiopetuksen lähtökohtana on se, että opetus valmentaa myöhempää oppimista varten. Esiopetuksessa kehitetään siis lapsen kouluvalmiuksia ajatellen lapsen tulevaa koulunkäyntiä. (Niikko 2001, 25; Hakkarainen 2002, 66, 70; Vanas 2006.)

Esiopetus edistää hyvin lasten valmiuksia koulunkäyntiin. Kehittymistä tapahtuu esiopetusvuoden aikana esimerkiksi sosiaalisissa ja motorisissa taidoissa sekä kielellisissä ja kognitiivisissa valmiuksissa. Esiopetuksessa käytetään monipuolisia lapsen kasvuun ja kehittymiselle tärkeitä työtapoja, kuten leikkiä, liikunnallista toimintaa, ongelmanratkaisuja ja konkreettisia kokeiluja. Esiopetuksessa lapsen kehitystä ja oppimista tuetaan niin, että lapsi on itse aktiivinen toimija, oppija ja vaikuttaja. (Corsaro & Molinari 2005, 15; Lummelahti 1997, 63; Pirhonen 2004, 4.)

Esiopetuksessa on usein myös erityisen kasvatuksen ja opetuksen tarpeessa olevia lapsia, joista osa on kehityksen viivästyneisyyden perusteella koululykkäyslapsia. Koulunkäynnin lykkäämisen tarkoituksena on auttaa lasta ja antaa aikaa hänen yksilölliselle kehitykselleen. Esiopetuksessa pystytään vaikuttamaan niihin kehityksen alueisiin, joilla lapsi tarvitsee tukea ja harjoitusta. Näin parannetaan lapsen mahdollisuuksia oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn samalla tasoittaen hänen koulunaloitustaan. Hyöty esiopetusvuodesta on kuitenkin paljon suurempi, mikäli opettaja, vanhemmat ja muu henkilökunta ovat tietoisia lapsen kehityksen tilanteesta ja kehityksen tavoitteista. (Lummelahti 1997, 65, 70–71, 81; Lummelahti 2001, 100; Linnilä 2006, 107.)

3 ALKUOPETUS

"Vuosiluokat 1-2, joilla annettavaa opetusta tässä päätöksessä kutsutaan alkuopetuksiksi, ovat tärkeä vaihe lapsen elämässä hänen siirryttyään varhaiskasvatuksen piiristä oppivelvolliseksi. Esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen oppimiskokemus."

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokat 1-2, 8.

Oppivelvollisuus alkaa Suomessa sinä vuonna kun lapsi täyttää 7 vuotta. Alkuopetus on peruskoulun 1-2 luokkien opetusta ja osa perusopetuksen kokonaisuutta. Vuosiluokkien 1-2 opetuksessa tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen, erityisesti esiopetuksen, antamat valmiudet. Esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus. Alimpien vuosiluokkien opetuksen erityisenä tehtävänä on kehittää valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten. Sen tulee niveltä niin esiopetukseen, kuin myöhempään perusopetukseenkin. Alkuopetuksessa tuetaan ja kehitetään varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa luotua tieto- ja taitopohjaa sekä vahvistetaan oppimismotivaatiota. Tavoitteena on, että lapsi oppii alkuopetuksen aikana lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot. Ensimmäisten vuosiluokkien aikana jatketaan esiopetuksen aikana syntynyttä yhteistyötä ja luodaan pohja myös huoltajien keskinäiselle vuorovaikutukselle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15, 22; Merisuo-Storm 2005, 167.)

Alkuopetuksen periaatteita ovat kokonaisvaltainen kasvatus, aihekokonaisuuksiin perustuva työskentely, leikinomaisuus sekä elämyksiin perustuva oppiminen. Alkuopetuksessa lapset opettelevat toimimaan ryhmissä, ottamaan vastuuta omasta koulunkäynnistään sekä huomioimaan ja kuuntelemaan muita. Hieno- ja karkeamotoriikan opettelemisen ohella hankitaan sujuva kirjoitus- ja lukutaito, kehitetään ongelmanratkaisukykyä sekä matemaattista ajattelua. (Niinikuru ym. 1991, 7; Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 39.)

3.1 Alkuopetuksen valmistava tehtävä

Alkuopetuksen aikana lapsi hankkii valmiudet koulussa tapahtuvaa työtä ja oppimista varten. Työskentelytaitojen ja oppimaan oppimisen taitojen oppiminen ovat keskeisiä alkuopetuksen aikana opittavia ja varmennettavia taitoja. Niitä opetellaan jo esiopetuksessa ja alkuopetuksen aikana oppimista ja jo opitun varmentamista jatketaan. Opettajan rooli näiden, sekä niiden kautta muodostuvan myönteisen minäkuvan rakentumisessa on erittäin suuri. (Niinikuru, Pässilä & Jokinen 1991, 6; Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 165.)

Alkuopetuksen aika on lapselle tärkeä vaihe elämässä. Tuolloin tuetaan, vahvistetaan ja kehitetään varhaiskasvatuksessa luotua taito- ja tietopohjaa sekä oppimisasenteita. Oppimisen lähtökohtana tulee olla lapsen elämää koskettavat aihepiirit ja jokapäiväiset tilanteet. Myös aihepiirien tulee olla lapsen elämää koskettavia. Myönteiset oppimiskokemukset ovat ratkaisevana tekijänä lapsen muodostaessa käsitystään koulusta, koulunkäynnistä sekä itsestään oppijana. Tärkeää on, että lapsi oppii luottamaan itseensä ja kykyihinsä. Perusopetuksen on luotava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Tavoitteena on myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14, 41.)

3.2 Alkuopetuksen tavoitteet

Alkuopetuksen kasvatuksen ja opetuksen yleisiä tavoitteita ovat minäkuvan vahvistuminen, omiin oppimiskykyihin luottaminen sekä uskallus kohdata uusia oppimishaasteita. Oppilas omaksuu eri sisältöalueiden ja aineryhmien tietoja ja taitoja sivistyäkseen sekä saadakseen valmiuksia elämänsä ja jatkuvaan oppimiseensa. Oppilas opettelee toimimaan ja työskentelemään yksin, pareittain ja ryhmässä. Hän pystyy ilmaisemaan itseään ja perustelemaan omia ratkaisujaan

sekä tiedostaa oman toimintansa vaikutukset ympäristöönsä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokat 1-2, 8-9.)

Alkuopetuksen keskeiset sisältöalueet ovat äidinkieli, matematiikka, ympäristö- ja luonnontieto, uskonto/elämänkatsomustieto, musiikki, kuvataide, käsityö, liikunta ja kielen opetus. Opetussuunnitelman perusteet sisältävät yksityisemmät ohjeet sisältöalueiden tavoitteista ja sisällöistä. (Mt. 12–40.)

Perusopetuksen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna opettajan ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Oppilas rakentaa aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tietoaineksen pohjalta omaa tietorakennettaan. Oppiminen on ongelmanratkaisua sisältävä, aktiivinen prosessi. (Mt. 10.)

4 ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ

Usein esi- ja alkuopetus toimivat eri hallintokuntien alaisuudessa. Yhteistyö ei ole itsestäänselvyys. Molemmilla toimialoilla on hieman erilaiset toimintakulttuurit, eikä arkipäivän toiminnassa useinkaan tutustu toisten yksikköjen opettajiin. Hallinnollisten rajojen lisäksi yhteistyön on ylitettävä yksikkökohtaiset rajat. Valtakunnalliset esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat yhteistyöhön.

"Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Esiopetuksen järjestämisessä tulee siten ottaa huomioon toisaalta muun varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt."

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.

Yhteistyö edellyttää opettajilta useita kohtaamisia sekä paljon aikaa ja vaivannäköä. Tutkimuksessani esi- ja alkuopetus toimivat saman hallintokunnan, sivistystoimen alaisuudessa, näin ollen yhteistyön esteenä ei pitäisi olla hallinnosta johtuva erilainen toimintakulttuuri.

Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen on tärkeä vaihe lapsen elämässä, silloin hän siirtyy varhaiskasvatuksen piiristä oppivelvolliseksi. Esiopetuksessa lapsi kehittyy koko ajan itsenäisemmäksi ja omatoimisemmaksi. Alkuopetuksen aikana lapsi vähitellen oppii koululaiseksi ja oppijaksi. Tuolloin on keskeistä työskentelytaitojen ja oppimaan oppimisen taitojen oppiminen. Alkuopetuksessa tuetaan varhaiskasvatuksessa luotua tieto- ja taitopohjaa sekä vahvistetaan oppimismotivaatiota. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 121; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokat 1-2, 8; Merisuo-Storm, 2005, 167.)

Perusopetuksen valtakunnallisissa tavoitteissa (2001) täsmennettiin perusopetuslain säännöksiä ja linjattiin perusopetuksen kehittämistä. Opetussuunnitelmauudistuksessa 2003 hyödynnettiin perusopetuslain antamat mahdollisuudet ja esiopetuksen luoma tilanne. Tavoitteena oli muodostaa esiopetuksesta ja perusopetuksesta johdonmukaisesti etenevä ja yhtenäinen opetussuunnitelmallinen kokonaisuus, jonka avulla voitaisiin entistä paremmin tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokat 1-2, 8; Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, 15; Lindström 2005, 31–32.)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutumiselle ja toiminnalle pohjan luo esi- ja alkuopetuksessa toimivien asiantuntijoiden jatkuva yhteinen toiminta, sen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Molempien yhteisöjen tulee arvostaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä, sekä siinä toimivia henkilöitä, täten siihen ollaan valmiita panostamaan. Mahdollista on myös se, ettei alkuopetuksen henkilöstö pidä esiopetusta merkityksellisenä oppilaan koulun aloittamisen kannalta ja arvostuksen puutteen vuoksi yhteistyötä ei pidetä käytännön tasolla oleellisena. Arvostuksen puute heijastuu käytännön yhteistyöhön. (Hartikainen, Kauppinen & Sairanen 2002, 111; Karikoski 2008; 47–48, 51.)

Valtioneuvoston eduskunnalle tekemän selonteon (2004) mukaan esiopetusuudistuksen myötä alle puolessa opetusryhmistä yhteistyön määrä esi- ja perusopetuksen välillä oli 1-2 kertaa lukuvuodessa. Yhteistyö muodostui tiedonvaihdoista lasten kasvuun ja oppimiseen liittyvistä asioista esi- ja perusopetuksen nivelvaiheessa. Noin kolmasosalla esi- ja alkuopetuksen toiminnan järjestäjällä oli yhteisiä opetuksen suunnittelu- ja neuvottelutilaisuuksia tai yhteistä jatko- ja täydennyskoulutusta. Yhteistyön toteutumiseen vaikuttivat toimipaikkojen

läheinen sijainti, hyvät henkilösuhteet, pitkät perinteet, yhteistyön suunnitelmallinen organisointi, moniammatillinen työyhteisö sekä yhteiset koulutuspäivät. Esteeksi yhteistyölle mainittiin esi- ja koulun työaikojen erilaisuus, kiire, toimipaikkojen etäisyys toisistaan sekä lasten tuleminen monesta eri esiopetusryhmästä. Esteeksi koettiin myös erilaiset toimintakulttuurit, esi- ja alkuopetuksen kuuluminen eri hallintokuntien alaisuuteen, asenteet ja haluttomuus yhteistyön tekemiseen. (Esiopetuksen tila Suomessa 2004, 47–48.)

Esiopetusuudistuksesta tehdyn selonteon (2004) mukaan alkuopettajat peräänkuuluttivat aikaisempaa tehokkaampaa yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välille, sillä heidän mukaansa lasten yhteistyötaidot ja ryhmätyöskentelytaidot sekä oppimis- ja työskentelyvalmiudet kehittyivät esiopetuksessa. Koulunaloitus oli lapsille helpompaa myös, koska koulukaverit olivat jo entuudestaan tuttuja. (Mt. 50.)

4.1 Jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen

Nykyinen perusopetuslaki määrittelee perusopetuksen yhtenäiseksi jatkumoksi. Tarkoituksena on siis rakentaa esi- ja perusopetuksesta jatkumo, joka mahdollistaa oppilaalle johdonmukaisen ja ehyen oppimiskokemuksen. Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen on haaste, mutta se tarjoaa myös mahdollisuuden kehittää koulua oppimisyhteisöksi, jossa opitaan yhdessä. Kysymys on siis siitä, että rakennamme ja kehitämme koulua, jossa opitaan oppimaan, vuorovaikuttamaan ja ajattelemaan yhdessä. Muutos vaatii koko koulujärjestelmässä luovaa oppimisprosessia ja ongelmanratkaisua. (Pyhältö & Soini 2007, 146–148.)

Koulun aloitus on lapsen kehitykselle erittäin haasteellinen. Koulun aloittaminen vaikuttaa lapsen elämän muuttumiseen monella tasolla. Maksuttomalla

esiopetuksella mahdollistetaan lasten osallistuminen tavoitteelliseen oppimista edistävään toimintaan, joka tasoittaa lasten välisiä eroja, antaa yhtäläiset edellytykset koulunkäynnille ja mahdollistaa pehmeämmän siirtymävaiheen esiopetuksesta alkuopetukseen. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 34; Hakkarainen 2002, 70–71.)

Esiopetusta järjestetään sekä päiväkodeissa että kouluissa. Niiden toimintakulttuurit ovat eronneet toisistaan, mutta vuosien kuluessa yhteiset piirteet ovat voimistuneet. Tätä lähentymistä ja vuorovaikutusta ovat sosiaali- ja koulutuspoliittisesti edistäneet keskustelu ja päätöksenteko mm. kasvatus- ja opetusjärjestelmien joustavuudesta, koulunaloituksen varhentamisesta sekä esiopetuksen merkityksestä. Esi- ja alkuopetuksessa toimivat opettajat ovat aktiivisesti lähteneet etsimään ja kokeilemaan erilaisia yhteistoiminnan muotoja. Lähentyminen on koettu merkitykselliseksi, jotta voitaisiin luoda joustavia ja toisiinsa integroituvia oppimisympäristöjä lapsille. (Kankaanranta 1999, 5; Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 29; Niiranen & Siekkinen 2004, 297.)

Esiopetuksen on katsottu kiinteästi liittyvän sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Se toimii eräänlaisena sillanrakentajana varhaiskasvatuksen, alkuopetuksen ja perusopetuksen välillä. Toteutuipa esiopetus sitten päiväkodissa tai koulussa on esi- ja alkuopettajien vastuu lapsen oppimisessa suuri. Niin esi- kuin alkuopetuksessakin korostuu lapsen yksilöllinen kasvatus- ja opetustehtävä. Esiopetuksessa yhdeksi keskeisemmäksi tehtäväksi nousee lapsen mahdollisten kehitysviivästymien korjaaminen ja oppimisedellytyksien kehittäminen. Alkuopetuksessa on keskeisempää perustietojen ja -taitojen sekä työskentelytaitojen ja oppimaan oppimisen edistäminen. Esiopetuksen pedagogiikka on merkityksellinen kouluun valmentamisessa, koulun pedagogiikka

kouluun sopeutumisessa ja koululaiseksi kasvamisessa. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 29, 37; Karikoski 2008, 39; Fabian & Dunlop 2007, 48–49.)

4.1.1 Opettajan rooli esi- ja alkuopetuksen jatkumossa

Kasvatus- ja koulutusjärjestelmän muutoksissa opettajat toimivat entistä enemmän yhdessä toisten opettajien kanssa. Tämä näkyy niin esi- ja alkuopetuksen nivelkohdassa kuin yhtenäisessä perusopetuksessakin. Lisääntynyt yhteistoiminta haastaa miettimään, millaista osaamista kullakin on ja millaista lisäarvoa kunkin osaaminen voi tuoda yhteiseen toimintaan. Yhteinen toiminta edellyttää kuitenkin myös yhteisyyden kokemuksia. Opetus- ja kasvatustyö edellyttää opettajilta sekä yhteistä osaamista että tiettyä ydinosaa. Yhteistyö myös vaatii esi- ja alkuopettajilta aktiivisuutta, erityistä sitoutumista ja ylimääräistä paneutumista tehtävään. (Lummelahti 2001, 196; Karila & Nummenmaa 2005, 213; Fabian & Dunlop 2007, 48.)

Toimintaympäristön tunteminen ja perustehtävien ymmärtäminen on välttämätöntä kaikille varhaiskasvatusta sekä esi- ja alkuopetusta toteuttavalle henkilöstölle. Kuitenkin yhteistyön esteenä saattaa olla ajanpuute, erilaiset toimintatraditiot sekä asenteelliset tekijät. Moniammatillinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä edellyttää yhteisen kielen ja toimintatapojen löytämistä kahden eri toimintakulttuurin välille. (Karila 2000, 133–134; Karila & Nummenmaa 2005, 213).

Kasvatus- ja oppimiskumppanuus tuottaa mukanaan vaatimuksen yhteistyöosaamisesta. Sitä tarvitaan niin vanhempien, muun henkilöstön kuin keskeisten yhteistyökumppaneidenkin kanssa työskennellessä. Yhteistyöosaamisen yksi keskeinen ulottuvuus on työn kielellinen hallinta, kyky

kuvata ja perustella omia näkökulmia kielellisesti. Sen merkitys on noussut selvästi esille viime vuosina esimerkiksi laadittaessa yhteistyössä eri toimijoiden välillä opetussuunnitelmia ja rakennettaessa esi- ja alkuopetuksen jatkumoa. Esi- ja alkuopettajien tulee osata toimia kasvatuksellisessa ja pedagogisessa vuorovaikutuksessa muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. (Karila & Nummenmaa 2005, 213.)

Lapsen oppimiskokemusten jatkumon turvaaminen esiopetuksesta alkuopetukseen on erittäin haasteellinen tehtävä. Opettaja toimii esikuvana ja hänen tulee myös ohjata oppimisprosessia aina tavoitteellisesti. Opettajalla on oltava näkemys kasvatuksen päämääristä sekä riittävä aineenhallinta ja tuntemus eri sisällöistä ja menetelmistä. Opettajan on myös tunnettava opetussuunnitelma ja tiedonalojen erilainen olemus, jotta esiopetuksessa kokonaisopetus ja alkuopetuksessa eheyttäminen olisi mahdollista. Opettajan on myös tunnettava oppilaansa, heidän yksilölliset edellytykset, mahdollisuudet ja valmiudet; mitä oppilas jo tietää ja mitä hän haluaa tietää lisää. Näillä eväillä oppilaille taataan onnistunut oppimisen kokonaisuus. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 121, 127; Fabian & Dunlop 2007, 48.)

4.2 Opetussuunnitelmatyö

Yhtenäinen perusopetus tarkoittaa opetussuunnitelmallisesti yhtenäistä kokonaisuutta vuosiluokille 0-9, jossa ei ole jakoa ala- ja yläasteeseen. Se on kokonaisuus, jolla on yhteinen arvopohja, tehtävät ja käsitys oppimisesta sekä yhteiset kasvatukselliset tavoitteet. Yhtenäinen perusopetus edellyttää opettajien yhteistyötä ja vastuunottoa perusopetuksen kokonaisuudesta ja kaikista oppilaista. Oppilaan näkökulmasta yhtenäisyys merkitsee ensisijaisesti eheän, yksilöllisen ja jaetun oppimispolun rakentumista läpi koko esi- ja perusasteen. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 11; Tanttu 2005, 110.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman keskeisiä tavoitteita on lisätä yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen eli varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. Yhteistyö on selkeästi määriteltävä opetussuunnitelmassa, riippumatta siitä toteutetaanko esiopetus koulun vai päiväkodin puitteissa. Esi- ja alkuopetuksen välille olisi tällä yhteistyöllä rakennettava yhteinen näkemys kasvatuksesta ja oppimisesta, näin lapsilla olisi mahdollisuus joustavaan siirtymiseen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ilman minkäänlaisia kynnyksiä. Tämä taataan ainoastaan jatkuvalla suunnitelmallisella yhteistyöllä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 21; Nisonen 2001, 53.)

Opetushallitus päättää sekä esiopetuksen opetussuunnitelman että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään opetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet, opetuksen toteuttamisen periaatteet, oppiainekohtaiset oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt. Kunnissa laaditaan opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta opetussuunnitelmat, joissa täsmennetään perusteissa määritellyjä tavoitteita ja sisältöjä sekä muita opetukseen liittyviä seikkoja. (Korhonen & Högström 2001, 14–15; Vitikka & Saloranta 2002, 8-9.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei ole suoraan toteutettavissa oleva ohjekirja esiopetuksen henkilöstölle, vaan pikemminkin pedagoginen kokonaisuus, jota aktiivisesti sovelletaan, työstetään ja tulkitaan käytännön työssä. Opetussuunnitelman perusteet ovat pohja, jota paikallisesti täydentäen, tulkaten ja muokaten laaditaan käytännön opetustyötä kuvaava, kehittävä ja ohjaava paikallinen opetussuunnitelma. (Virtanen 2000, 48, 54.)

Esi- ja alkuopetuksen pätevyysalue koostuu moniammatillisesta asiantuntijuudesta. Opettajien tulee hallita kasvatus- ja oppimisteoriat, oppimisen ohjaaminen sekä opetussuunnitelmaosaaminen. Kouluopetuksen opetussuunnitelman ainejakaisuus heijastuu myös esiopetuksen opetussuunnitelmaan. Esiopetus perustuu osittain ainesisältöihin, mutta siihen tulisi sisältyä myös leikki ja leikinomaisuus. Ainesisältöjen sijaan esiopetuksen suunnittelijoiden tulisi pohtia, miten kehitetään pitkäjänteisen oppimisen edellytyksiä ja miten rakennetaan siirtymää koulutyöskentelyyn keskeisillä sisältöalueilla. Ainesisältöjen jatkumon rinnalla myös erilaisten toimintojen jatkumo on ensisijaisen tärkeää. (Hakkarainen 2002, 201–202; Karila & Nummenmaa 2005, 213.)

Paikallista opetussuunnitelmatyötä ajatellen on tärkeää ottaa huomioon, että esiopetus on osa sekä varhaiskasvatusta että perusopetusta. Se muodostaa lapsen kehityksen ja toiminnan kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Vuosiluokkien 1–2 opetuksessa tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen, erityisesti esiopetuksen, antamat valmiudet. Esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus. Esiopetuksen sisällön ja toiminnan suunnittelussa keskeinen periaate ja lähtökohta on jatkumon takaaminen. Alimpien vuosiluokkien opetuksen erityisenä tehtävänä on kehittää valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten. Sen tulee niveltä niin esiopetukseen, kuin myöhempään perusopetukseenkin. Tämä vaatii yhteistyötä lasten opetuksesta sillä hetkellä sekä tulevaisuudessa vastaavien aikuisten välillä. Sekä esiopetuksen että koulun henkilöstön on sitouduttava yhteistyöhön lapsen kasvun ja oppimisen turvaamiseksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 149; Hakkarainen 2002, 202; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15; Poikonen 2004, 146.)

Opetussuunnitelman merkitys on erittäin keskeinen myös esi- ja alkuopetuksen kannalta, kun rakennetaan yhtenäistä peruskoulua, jonka opetussuunnitelma

alkaa esiopetuksesta ja jatkuu aina kymmenenteen luokkaan saakka. Kun opetussuunnitelmaa pyritään käyttämään yhtenäisen perusopetuksen rakentamisen työvälineenä, olisi kiinnitettävä aiempaa enemmän huomiota opetussuunnitelmaprosessiin. Opetussuunnitelman laadinta ja kehittäminen edellyttää työyhteisöön kuuluvilta sitoutumista opetussuunnitelman laadintaan, vuorovaikutustaitoja ryhmässä toimimiseen, oman työskentelyn kriittistä tarkastelua ja yhdessä oppimisen taitoja. (Poikonen 2004, 146; Pyhältö & Soini 2007, 148–152.)

4.3 Esi- ja alkuopetuksen yhteinen opetussuunnitelma

Esiopetuksen opetussuunnitelma pohjautuu opetuksen eheyttämiseen, jonka perustana on elinikäisen oppimisen periaate. Yksilöllisten tavoitteiden laatimiseksi yhteistyö sekä huoltajien että esi- ja alkuopetuksen henkilöstön kesken on erityisen tärkeää. Yhtenäisten tavoitteiden avulla tasapainotetaan ja eheytetään oppilaiden elämää. (Lerikkanen & Koivisto 2001, 27, 29.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman laatimisen alkuvaiheessa vuonna 1999 opetushallitus perusti esi- ja alkuopetuksen kehittämisverkoston, jonka tavoitteena oli laatia paikallisen tason esiopetussuunnitelma yhteistyössä esi- ja alkuopetuksen henkilöstön kanssa. Joillakin paikkakunnilla esiopetuksen opetussuunnitelma on laadittu kehittämisverkostosta riippumatta yhteistyössä esi- ja alkuopetuksen henkilöstön kanssa. Edelleen on olemassa useita paikkakuntia, joilla ei esi- ja alkuopetuksen yhteistä opetussuunnitelmaa. (Poikonen 2004, 140–141.) Seuraavassa on esimerkit esi- ja alkuopetuksen yhteisestä opetussuunnitelmasta.

4.3.1 Lahden malli

Esiopetusuudistuksen (2000) myötä Lahdessa käynnistettiin oman esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman uudistustyö. Tavoitteena oli päivittää esiopetuksen opetussuunnitelma vastaamaan uusia valtakunnallisia vaatimuksia ja synnyttää samalla esi- ja alkuopetuksen yhteinen opetussuunnitelma. Tarkoituksena oli luoda yhtenäinen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja muun perusopetuksen jatkumo. (Lahden kaupungin esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma 2002, 5.)

Päivähoidossa ja koulujen 1-2-luokilla on yleisesti ollut omat toisistaan riippumattomat opetussuunnitelmat ja tavoitteet. Lahden työryhmän tavoitteena oli mm. esi- ja alkuopetuksen tavoitteiden yhdistämiseen. Opetussuunnitelman nimeksi muodostui Ensi-OPS. Ensi-OPS:ssa mainitaan, että esi- ja alkuopetuksen tavoitteiden yhdistäminen "on tulevaisuudessa yksi esi- ja alkuopetuksen perusasia. Yhteiset tavoitteet, yhteiset näkemykset, yhteiset arvot ja perusteet sekä käytännön todellinen yhteistyö tulevat olemaan 2000-luvun esi- ja alkuopetusta parhaimmillaan." (Mt. 12.)

Lahden mallissa esiopetuksen oppimisympäristö luodaan yhteistyössä kaikkien esiopetuksen järjestämiseen osallistuvien kanssa. Toiminnan lähtökohtina ovat lapsen tarpeet ja edellytykset sekä kiinnostuksen kohteet ja mahdollisuudet yhteistoimintaan. (Mt. 16.)

Opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaa yhteistyössä muun henkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa. Tämä johtaa lapsen tunteiden, taitojen ja tietojen kehittymiseen sekä laajentaa lapsen ja samalla koko ryhmän kiinnostuksen kohteita. Lahden kaupungin esi- ja alkuopetussuunnitelmatyöryhmän visio on joustavan koulunaloituksen malli, joka tekee mahdolliseksi opetussuunnitelmallisesti

ehyen pysyvästi järjestetyn esi- ja alkuopetuksen. (Lahden kaupungin esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma 2002, 17.)

Ensi-OPS sisältää myös ohjeita esi- ja alkuopetuksen toiminnan toteutumisen jatkuvaan arviointiin sekä vuosiympyrän, johon on koottu kalenterinomaisesti vuotuisia tapahtumia esi- ja alkuopetusta koskien, esim. alkuopettajan ja esiopettajan tapaamiset. (Mt. 70.)

Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien sekä muun henkilöstön välinen yhteistyö on välttämätöntä oman yksikkökohtaisen opetussuunnitelman laadinnassa ja toteuttamisessa sekä esi- ja alkuopetuksen niveltämisessä. Yhteistyön onnistumiselle on tärkeää, että kummankin työmuodon opettajat kykenevät tiedostamaan omansa ja naapuriensa kasvatuskulttuurin todelliset ominaispiirteet. Esi- ja alkuopettajien kasvatuskäytänteiden integraatio on pitkäaikainen prosessi, jonka lähtökohtana tulee olla toisen ammattiryhmän työn ja osaamisen arvostaminen. (Mt. 70.)

4.3.2 Oulun malli

Oulun esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimintasuunnitelma on laadittu opettajaryhmien yhteistyönä. Opetussuunnitelmien yhteen nivominen ja siirtymävaiheen käytäntöjen kehittäminen ovat merkittävä osa verkostoyhteistyön tavoitteita. Opetussuunnitelma on asiakirja, johon konkreettiset tavoitteet ja käytännöt kirjataan. Yhteistyön tavoitteena on tehdä esiopetuksesta kouluun siirtyminen lapsille mahdollisimman sujuvaksi ja joustavaksi. (Oulun kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimintasuunnitelma 2004–2007, 2.)

Alueelliseen verkostoon kuuluu alueen päiväkodit, alakoulut ja mahdolliset erityiskoulut. Jokaisessa verkostossa valitaan vuosittain esiopetuksen ja alkuopetuksen koordinaattori, jotka yhteistyössä valmistelevat, suunnittelevat ja järjestävät alueelliset verkostotapaamiset. Verkostotapaamisia on yleensä järjestetty vähintään kaksi lukuvuodessa, joillakin alueilla useampiakin. Verkostotapaamisissa korostuu moniammatillinen yhteistyö. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön lähtökohtana on tukea lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä ja kasvamista tasapainoiseksi ja onnelliseksi ihmiseksi. Verkostoyhteistyön tavoitteita ovat: pedagogisen jatkuvuuden turvaaminen, moniammatillisen yhteistyön kehittäminen ja ammatillinen kehittyminen. (Oulun kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimintasuunnitelma 2004–2007, 2-3.)

Pedagogisella jatkuvuudella tarkoitetaan mm. yhteistyötä opetussuunnitelmien laatimisessa ja tiedonsiirron turvaamista nivelvaiheissa. Moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen sisältyy mm. yhteinen ymmärrys tavoitteista ja toiminnoista, sekä saumattoman tiedonsiirron turvaaminen esiopetuksesta alkuopetukseen. Ammatillinen kehittyminen pyritään takaamaan mm. yhteisillä koulutuksilla ja vuorovaikutuksella. (Mt. 3.)

Alueellista yhteistyötä johtavat esi- ja alkuopetuksen koordinaattorit. Lisäksi jokaisessa yksikössä (päiväkoti ja koulu) valitaan syksyllä esi- ja alkuopetuksen yhteyshenkilö. Heidän tehtäviinsä kuuluu oman yksikön tiedottaminen ajankohtaisista esi- ja alkuopetuksen asioista ja esi- ja alkuopetuksen kehittäminen omassa yksikössä. Lisäksi he huolehtivat, että mahdollisimman moni osallistuu verkostotapaamisiin sekä se, että alueen laaja-alaiset erityisopettajat osallistuvat alueensa yhteistyön suunnitteluun verkostotapaamisissa. Oulun esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimintasuunnitelma sisältää myös vuosikalenterin, johon on merkitty lukuvuoden aikana toteutettavia yhteistyön erilaisia muotoja ja tapoja.

(Oulun kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimintasuunnitelma 2004–2007, 3-4.)

5 AIKAISEMPIA TUTKIMUSPROJEKTEJA ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖSTÄ

5.1 "Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ja – toiminta"

Esi- ja alkuopettajien yhteistyötä on tutkinut väitöskirjassaan "Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista" Pirjo Forss-Pennanen (2006). Tutkimuksen tehtävänä oli koota ajatuksia ja tietoa siitä, mitä kasvuympäristöjen kohtaamiseen: esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön ja – toimintaan on syntynyt esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektissa. Tutkimuksessa kuvataan siis mitä esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin myötä on tapahtunut koulujen ja päiväkotien toimintakulttuurissa ja kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa. (Forss-Pennanen 2006, 7, 27.)

Tutkimuksen tarkastelu kohdistuu vuorovaikutuksen (kommunikatiivinen toiminta), toimintakulttuurin (strateginen toiminta) ja yksilöllisen ja yhteisöllisen kasvun ja oppimisen (inhimillinen toiminta) arviointiin. Tutkimusaineisto muodostuu Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektista kerätystä aineistosta vuosilta 1993–2003. (Mt. 27–28.)

Kokkolan kehittämisprojekti kuului Opetushallituksen käynnistämään valtakunnalliseen akvaarioprojektin verkkoon, jonka tavoitteena oli tukea peruskoulun opetussuunnitelman uudistamista ja auttaa opettajia sekä kuntia oppimisen laadun kehittämisessä. (Ojala & Siekinen 1998, 8-9, 21.)

Kokkolan kehittämisprojektin tavoitteena oli lähteä toiminnasta käsin etsimään Kokkolaan parhaiten sopivia vaihtoehtoja esi- ja alkuopetuksen yhteistyön

toteuttamiseksi ja yhteistoiminnan aikaan saamiseksi. Tavoitteita asetettiin kaksi; yhteistyö- ja toimintatradition luominen esi- ja alkuopetukseen sekä esi- ja alkuopetuksen yhteinen opetussuunnitelma. (Forss-Pennanen 2006, 53.)

Toiminta käynnistyi vuoden 1994 aikana. Yhteistyö pyrittiin käynnistämään yleisohjannalla ja sillä myös tuettiin alkavaa yhteistyötä. Päiväkotien ja koulujen henkilökunnalle järjestettiin myös yhteisiä koulutustilaisuuksia. (Mt. 54.)

Tulokset osoittavat, että muutokset esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurissa ja kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa ovat mahdollisia, mutta yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen käytännön arkityössä vaatii aikaa. Työyhteisön muutos etenee asteittain tapaamisista yhteisiin tapahtumiin ja siitä edelleen yhteistoimintaan, joka kehittyy yhteisen suunnittelun kautta. Myös kasvattajien yksilöllisen muutoksen toteutumiseen; ihmisiinä tutustumiseen, toisen työhön tutustumiseen, yhteiseen suunnitteluun ja kollegiaalisen vastuun jakamisen opetteluun tarvitaan aikaa. Näiden muutoksien kautta rakentuvan toimivan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta taataan laadukas ja yksilöllinen oppijan polku esiopetuksesta alkuopetukseen. (Mt. 7-8.)

5.2 "Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen"

Opetushallitus käynnisti vuosina 1994- 1995 Akvaarioprojektit tukemaan peruskoulun opetussuunnitelman uudistamista maassamme. Projektien tarkoituksena oli auttaa opettajia, oppilaitoksia ja kuntia laadun kehittämisessä ja edistää uudistusten leviämistä. Akvaarioprojektit verkostoituivat aihepiireittäin ja yksi niistä liittyi esi- ja alkuopetukseen. Ojalan ja Siekkisen tutkimuksessa (1998) "Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia" on pyritty opetushallituksen toimeksiannosta

arvioimaan akvaarioprojektin toimintaa valtakunnallisella tasolla. (Ojala & Siekkinen 1998, 6-7.)

Projektin ajatuksena oli, että koulut ja päiväkodit tavoitteellisesti tukevat päiväkotien ja koulujen yhteistyötä sekä kehittävät esi- ja alkuopetuksen sisältöjä. Erityisenä kehittämisen tavoitteena on ollut 6-8 -vuotiaiden esi- ja alkuopetus. (Ojala & Siekkinen 1998, 8-9.)

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että keskeisimpiä yhteistyömuotoja olivat erilaiset palaverit lasten siirtyessä päiväkodista kouluun. Muita keskeisiä työmuotoja olivat yhteisten tilojen käyttö, yhteiset tapahtumat ja yhteiset koulutustilaisuudet. Opettajan vaihtoa toteutui noin puolessa tutkimusyksiköistä, joko niin, että oppilaat vaihtoivat fyysisesti paikkaa päiväkodista koulun puolelle tai vaihtoehtoisesti opettajat vaihtoivat. Joissakin yksiköissä lastentarhanopettaja ja luokanopettaja toteuttivat opetuksen yhdessä. Muutamassa päiväkodissa ja koulussa opetus toteutettiin sekaryhmäopetuksena 4-8 – vuotiaille. (Mt. 25–26.)

Tutkimuksen tulokset osoittivat yleisesti kehitystä tapahtuneen yhteistyön, työnjaon, hallinnon, täydennyskoulutuksen, opetussuunnitelman opetuksen sisällön, työnkuvan ja lasten erityistarpeiden tiimoilta. Tutkimuksessa mukana olleet lastentarhanopettajat ja luokanopettajat hahmottivat tutkimuksen kohteena olevat aktiviteetit pääasiassa samansuuntaisesti. Hajontaa esiintyi opetuksen toteutuksessa ja sisällöissä. Tulokset osoittivat luokanopettajien opettavan useimmiten matematiikkaa, äidinkieltä, käsitöitä, ympäristöoppia, uskontoa ja liikuntaa. Lastentarhanopettajat puolestaan opettivat enemmän taito- ja taideaineita, kuten esimerkiksi musiikki, kuvaamataito ja ilmaisullisia aineita. (Mt. 60.)

Tulokset osoittivat yhteistyön päivähoiton ja koulun välillä kehittyvän, vaikka siinä havaittiin edelleen olevan myös ongelmia. Kaiken kaikkiaan moni koki projektiin osallistumisen haastavaksi, mielekkääksi ja opettajien työnkuvaa monella tavoin avartavaksi, mutta samalla myös paljon työtä, suunnittelua, miettimistä ja ajattelua vaativaksi. Myös raja-aitojen koettiin kaatuvan ja uutta luotavan. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen on jatkossakin erittäin tärkeää ja kehittämisessä tulee keskittyä erityisesti parempaan ja laadukkaampaan pedagogiseen toimintaan ja sen uudistamiseen. (Ojala & Siekkinen 1998, 60–61.)

5.3 "Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen"

Tutkimus tarkastelee esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamista ajattelun eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien näkökulmasta. Tutkimus kohdistui yhdeksään esiopettajaan ja yhdeksään alkuopettajaan, jotka jokapäiväisessä työssään toteuttavat esi- ja alkuopetuksen jatkumoa. Aineisto kerättiin vuosina 1997–1999. (Haring 2003, 3.)

Tutkimuksen käytännöllisenä tavoitteena oli saada tietoa esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämiseksi. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat esi- ja alkuopettajien kasvatustavoitteiden jatkumoa ja korostavat näin opettajaryhmien yhteistyötä kasvatuksen jatkuvuuden takaamiseksi.

Tulokset osoittavat, että opettajien pedagogiseen prosessiin kohdistuvaa ajattelua tarkasteltiin pedagogisen toiminnan muotojen, suunnittelun, opetuksen ja arvioinnin näkökulmasta. Esiopettajien suunnitteluprosessi näyttäytyi tutkimusaineistossa alkuopettajien suunnitteluprosessiin verrattuna huomattavasti vuorovaikutteisempänä. Alkuopettajat suunnittelivat työnsä pääsääntöisesti yksin tai korkeintaan rinnakkaisluokan opettajan kanssa, kun taas esiopettajien

suunnitteluprosessi oli vuorovaikutteinen työyhteisön, lasten ja jopa vanhempien suuntaan. (Haring 2003, 193–194.)

Yhteistyö esi- ja alkuopettajien välillä koettiin erittäin tärkeäksi. Vaikka alkuopettajien keskuudessa ei ilmennyt yhteissuunnittelua muiden opettajien tai työyhteisön tasolla, kokivat he kuitenkin esi- ja alkuopettajien yhteisen suunnittelun tärkeäksi. Sekä esi- että alkuopettajat suhtautuivat myönteisesti esi- ja alkuopetuksen yhteiseen opetussuunnitelmatyöhön ja siihen liittyvään keskusteluun yhteisistä esi- ja alkuopetuksen tehtävistä ja tavoitteista. Kuitenkin molemmat opettajakunnat mainitsivat yhteistyön toteutumiselle esteeksi alkuopettajien kiireen työssään. Tällöin yhteistyön toteutumattomuus ei varsinaisesti ole pedagoginen ongelma, vaan työaika- ja palkkauskysymys. Esiopettajat kokivat myös, että hyväksi koettu keskustelu jäi tyhjäksi sanahelinäksi, jonka toteutuminen oli epätodennäköistä. (Mt. 194, 225–226.)

Suunnittelun toteutuksessa opettajien välillä oli eroavaisuuksia. Alkuopettajien suunnittelu tapahtui pitkälti ennen opetustapahtumaa, kun taas esiopettajat suunnittelivat toimintaansa yhdessä lasten kanssa opetuksen aikana, näin lapset osallistuivat myös tavoitteiden asettamiseen. Esiopettajien suunnittelu oli huomattavasti vuorovaikutteisempaa kuin alkuopettajien. Alkuopettajien suunnittelussa lähtökohtana oli opetussuunnitelma, jonka pohjalta opettaja määritteli tavoitteet. (Mt. 195–196.)

Tutkimusaineiston perusteella esi- ja alkuopettajat käyttivät opetuksessaan kolmea eri lähestymistapaa. Alkuopettajat lähestyivät opetusta ainejakoisesti, jolloin opetus myös eteni oppiainejakoisesti. Esiopettajat taas suosivat eniten projektityöskentelyä, jossa lähtökohtana työskentelylle on jokin asia, ilmiö tai

tapautuma. Esiopettajien keskuudessa suosittiin myös aineittain ja teemoittain etenevää opetuksen jaksotusta. (Haring 2003, 198.)

Arvioinnin perustana opettajat usein pitivät asettamiaan tavoitteita, jotka pohjautuivat opetussuunnitelmaan. Esiopettajien arvioinnin lähtökohta oli monesti lapsikohtainen, jossa taas ilmeni esiopettajien opetuksen etenemistapa, joka pohjautui lapsen kiinnostuksen kohteiden pohjalta asetettuihin tavoitteisiin. (Mt. 203–204.)

5.4 "Esi- ja alkuopetuksen pedagogisen jatkumon edistäminen yhteisen opetussuunnitelman avulla"

Tutkimuksen tavoitteena oli edistää varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen muodostaman lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden syntymistä yhteisen opetussuunnitelman laatimisen avulla. Tutkimustehtävänä oli seurata, miten esi- ja alkuopetuksen pedagogista jatkumoa sekä yhteisöllisyyttä edistetään yhteisen opetussuunnitelman laatimisen avulla. (Poikonen 2003, 9.) Toimintatutkimus toteutettiin kahdessa vaiheessa vuosina 1994–1996 ja 1999–2001 fyysisesti samoissa tiloissa toimivassa päiväkotikoulu – yhteisössä.

Poikonen (2003) kuvaa ja analysoi tutkimuksessaan yhden päiväkotikoulu-yhteisön opetussuunnitelman laadintaprosessia siltä kannalta, miten esi- ja alkuopetuksen pedagogista jatkumoa voidaan parantaa yhteisen opetussuunnitelman kehittämisen avulla. Tutkimuksen tavoitteena oli myös kehittää yhteistyössä päiväkodin ja koulun alkuopetushenkilöstön kanssa yhteinen toimintamalli, jossa pyritään hallinnollisia, kulttuurisia ja ammatillisia rajoja murtaen lapsen kehityksen ja

oppimisen jatkuvuutta edistävään esi- ja alkuopetuksen kokonaisuuteen. (Poikonen 2003, 47.)

Monivuotisen tutkimusprojektin tuloksista oli nähtävissä, että yhteisellä opetussuunnitelman kehittämisellä pyrittiin vähitellen luomaan kasvatus- ja opetustyölle yhteisiä toimintalinjoja sekä lisäämään päiväkodin ja koulun integraatiota ja moniammatillista yhteistyötä. Prosessista oli myös selvästi nähtävissä se, miten hidasta totuttujen käytänteiden muuttaminen oli. (Mt. 127.)

6 MONIAMMATILLINEN TYÖYHTEISÖ

Pienten lasten opettajilta vaaditaan moniammatillista osaamista, toimivat he sitten esi- tai alkuopetuksen ympäristössä. Työssä saattaa kohdata usean eri ammattiryhmän edustajia, joista kaikki ovat oman alansa asiantuntijoita, mutta joiden täytyy toimia lapsen parhaaksi ja näin ymmärrettävä toisiaan ja puhuttava samaa kieltä.

Peruskoulu on osa suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Alkupisteessään peruskoulu nivoutuu toiseen kasvatusjärjestelmämme osaan – varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta kasvatuksellisen ja pedagogisen jatkumon. Jotta jatkumo todentuisi myös lasten kokemuksissa, tarvitaan esi- ja alkuopettajien moniammatillista työskentelyä ja yhteistä työn kehittämistä eri tahoilla. (Karila & Nummenmaa 2005, 215.)

Moniammatillisen työyhteisön kaikille jäsenille kuuluva haaste on laadukkaan oppimisympäristön muodostaminen sekä esi- ja alkuopetuksen kehittäminen. Esi- ja alkuopetuksen osaamisalue rakentuu selkeimmin sekä eri ammattiryhmien erityisosaamiselle että sen perustalta rakentuvalle ryhmän yhteiselle moniammatilliselle osaamiselle. Esi- ja alkuopetuksen opettajien erityisosaamisen aluetta on pedagoginen osaaminen ainakin peruskoulutuksen ja tehtävämäärittysten perusteella. Yhteistyön edistymisen vuoksi tarvitaan enemmän toisen työn seuraamista ja yhdessä toimimista. Tätä kautta luottamus toiseen kasvaa ja samalla halu toimia enemmän yhdessä. (Poikonen 2004, 146; Karila & Nummenmaa 2005, 214.)

Moniammatillisuuden merkitys esi- ja alkuopetuksen jatkumossa liittyy ensisijaisesti lasten kehitys- ja oppimisprosessien jatkuvuuden turvaamiseen. Opettajat eivät juuri työskentele samanaikaisesti samojen lasten kanssa, vaan yhteiset työprosessit keskittyvät yhteiseen opetussuunnitelmatyöskentelyyn. Tässä nivelvaiheessa voidaan rakentaa samalla sekä esiopetuksen että alkuopetuksen opettajien tietoon ja kokemukseen perustuvaa syvempää ymmärrystä lasten kehityksestä ja oppimisesta. Näin on myös mahdollista rakentaa jatkumoa niin opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin kuin opetusmenetelmiinkin liittyvissä kysymyksissä. Moniammatillinen suunnittelutyö sekä yhteistyökumppanien yhteinen kieli ja pedagoginen strategia takaavat toiminnan jatkuvuuden esi- ja alkuopetuksen välille. (Karila & Nummenmaa 2005, 149, 215.)

Moniammatillinen työskentely mahdollistaa jatkumon rakentamisen myös yhteistyöhön vanhempien kanssa. Lähikoulujen ja esiopetusryhmien johdonmukaiset toimintaperiaatteet ja – käytännöt vanhempien kanssa työskentelyssä helpottavat perheiden suuntautumista aktiiviseen yhteistyöhön kasvatus- ja koulutusinstituutioiden kanssa. (Mt. 215.)

Monissa kunnissa esi- ja alkuopettajat työskentelevät eri hallinnonalojen alaisuudessa. He edustavat tällöin eri organisaatioita, joilla on omat ja toisistaan poikkeavat toimintaa ohjaavat säädökset. Moniammatillinen työskentely toteutuu monissa kunnissa vielä kahden hallintoalan rajapinnalla. Moniammatillisesti työskennellessään opettajien on pitänyt ja pitää edelleen ylittää näitä hallinnon rajoja, mutta mikäli hallinnolliset rakenteet eivät tue joustavaa yhteistyötä, moniammatillinen toiminta voi kohdata vaikeuksia. Yhteistyön kehittäminen edellyttää yhteisen toiminnan ohella jatkuvaa koulutusta ja työnohjausta myös hallinnollisesti. (Mt. 215.)

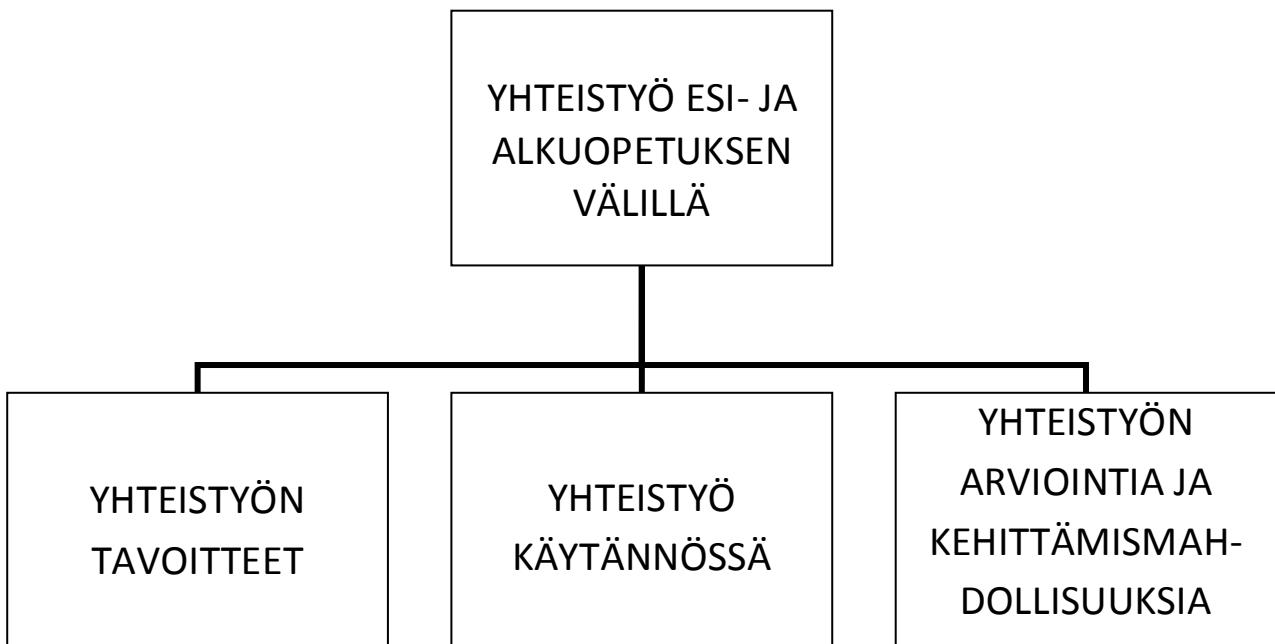
Tällä hetkellä esi- ja alkuopettajakoulutus on varsin monimuotoista. Osa opettajista on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon (LO, KM) ja osa alemman korkeakoulututkinnon (Lto, KK). Osa esiopettajista on puolestaan opistotasaisen tutkinnon suorittaneita, jotka ovat erillisillä opinnoilla suorittaneet 15 opintoviikon laajuiset esi- ja alkuopetuksen opinnot. Tämän lisäksi maahamme on poikkeuslainsäädännöllä koulutettu noin 2000 sosiaalialan ammattilaista päivähoiton yhteydessä toteutettavan esiopetuksen tehtäviin. Erilaisista koulutusmuodoista ja – traditioista tulevien pienten lasten opettajien pedagoginen orientaatio opetustyöhön voi olla hyvinkin erilaista. (Karila & Nummenmaa 2005, 215.)

Tutkimukseen vastanneista esiopettajista kaikki olivat koulutukseltaan luokanopettajan koulutuksen saaneita kasvatustieteen maistereita (Lo, KM). Alkuopetuksen vastanneista opettajista myös kaikki olivat koulutukseltaan luokanopettajia (Lo). Heistä neljä oli kasvatustieteen maisterin (KM) koulutuksen saaneita luokanopettajia (Lo). Yhdellä alkuopettajalla oli luokanopettajankoulutuksen lisäksi myös lastentarhanopettajankoulutus (Lto). Ainoastaan lastentarhanopettajan koulutuksen saaneita opettajia ei tähän tutkimukseen vastannut ollenkaan.

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa erään eteläpohjalaisen kaupungin sivistystoimen alaisuudessa työskentelevien esi- ja alkuopettajien välillä toteutuvaa yhteistyötä, sen suunnittelua ja toteutusta käytännössä sekä löytää mahdollisia kehittämismahdollisuuksia. Tämän myötä tutkimuksen pääongelmaksi muotoutui selvittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyön välisiä tavoitteita, yhteistyön käytäntöä ja yhteistyön kehittämismahdollisuuksia.

KUVIO 1. Tutkimuksen pääongelmat



8 TUTKIMUSMENETELMÄ

8.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Laadullinen analyysi koostuu Alasuutarin (1999, 39–40) mukaan kahdesta eri vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistäminen rakentuu kahdesta eri osasta. Havaintoja tarkastellaan aina vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksen asettelun kannalta oleellista. Itse käsittelen teoriaosuudessa esi- ja alkuopetusta, niiden välistä yhteistyötä, moniammatillista työyhteisöä sekä aiempia tutkimuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. (Alasuutari 1999, 39–40.)

Samassa tutkimuksessa voidaan silti tarkastella aineistoa monestakin eri näkökulmasta. Pelkistämisen toisessa vaiheessa havaintomäärää karsitaan havaintojen yhdistämisellä. Eri näkökulmista saadut havainnot yhdistellään yhdeksi havainnoksi tai ainakin yhdeksi havaintojen joukoksi. Tähän päästään etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilemalla sääntö, joka tältä osin poikkeuksetta pätee koko aineistoon. (Mt. 40.)

Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen, jonka oletetaan olevan moninainen. Tutkimukseni tarkoituksena oli kartoittaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä eräässä kaupungissa sekä saada sen kautta yleistettäviä päätelmiä. Siitä syystä valitsin kvalitatiivisen tutkimuksen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei voida saavuttaa objektiivisuutta perinteisessä mielessä, sillä tutkija kietoutuu tutkittavaan asiaan saumattomasti. Liikkeelle laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä ilman ennako-oletuksia tai määritelmiä. (Eskola & Suoranta 1998, 19; Hirsjärvi, Remes &

Sajavaara 2007, 157.) Omassa tutkimuksessa lähdin kartoittamaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutumista ilman ennakko-oletuksia.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana. Tämä tarkoittaa osittain sitä, että kvalitatiivisilla menetelmillä saavutetaan ilmiöiden prosessiluonne. Prosessiluonteen huomioiden tutkimustuloksia ei voida pitää ajattomina ja paikattomina vaan historiallisesti muuttuvina ja paikallisina. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin. Tutkimussuunnitelmaa tai tutkimusongelman asettelua saatetaan joutua tarkastamaan aineistonkeruun kuluessa ja tutkielman kirjoittaminen saattaa vaatia palaamista alkuperäiseen aineistoon. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei ole suuria ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Tutkijan aikaisemmat kokemukset ja niiden kautta tehdyt havainnot vaikuttavat jonkin verran tutkijan työskentelyyn. Aikaisempien havaintojen ei kuitenkaan pidä antaa rajata tutkimusta millään tavalla, vaan ennakko-oletukset otetaan huomioon tutkimuksen esioletuksina. Aineistojen avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia, ei vain todentaa ennestään epäilemäänsä. (Eskola & Suoranta 1999, 19–20.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 177.)

8.2 Tapaustutkimus

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa esi- ja alkuopetuksen välillä toteutuvaa yhteistyötä, tutkimusstrategiaksi valitsin tapaustutkimuksen. Tapaustutkimuksessa kerätään yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta tai

pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tässä tutkimuksessa kerättiin tieto esi- ja alkuopettajista koostuvasta ryhmästä ja heidän välisestään yhteistyöstä. Tapaustutkimuksen yksi tyypillisimmistä tutkimuskohteista on yksittäinen tapaus, tilanne tai joukko tapauksia, jossa tutkitaan yksilön, ryhmän tai yhteisön välistä prosessia. Tavoitteena on yleisimmin ilmiöiden kuvailu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 130–131.)

Peruslähtökohtana tapaustutkimuksessa on tuottaa tietoa erityisistä aikaan ja paikkaan sidotuista olosuhteista, ilmiöistä, prosesseista, merkityksistä ja tiedosta. Tapaustutkimuksen juoni rakentuu yleensä aina paikallisten tapahtumien, ilmiöiden, erityispiirteiden ja niitä ympäröivän maailman väliselle suhteelle. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 111–112.)

Tapaustutkimuksen perimmäinen tehtävä on tehdä tapauksesta ymmärrettävä. Tapaustutkimuksen avulla voidaan myös yrittää kuvata tai selittää tiettyä ilmiötä. Tavoitteena saattaa olla tulosten yleistäminen suhteessa muihin samankaltaisiin tapauksiin tai suhteessa tiettyyn akateemiseen keskusteluun. (Mt. 31.)

Tapaustutkimuksessa teorian rooli ja tulosten yleistäminen limittyvät toisiinsa. Teorialla voidaan myös pohjustaa ymmärrystä ilmiöstä. Teoriaan pohjautuva aihealueen hahmottaminen saattaa olla erityisen hyödyllistä tapaustutkimuksessa, jossa ilmiön ja sen kontekstin välisiä rajoja ei aina voida nähdä selvästi. Tapaustutkimuksessa teoriaa ja käsitteellisiä kategorioita voikin käyttää etukäteen ohjaamaan aineiston keruuta ja analyysia. (Mt. 38.)

8.3 Aineiston hankintamenetelmä

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti, tutkimusotanta on tällöin harkinnanvarainen. Kohdejoukko valitaan siis tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen. Aineiston tieteellisyyden kriteerinä toimii näin ollen laatu määrän sijaan. Tutkija pyrkii sijoittamaan tutkimuskohteen yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä ja antamaan siitä historiallisesti yksityiskohtaisen ja tarkan kuvan. Harkinnanvaraisessa otannassa on kyse tutkijan kyvystä rakentaa tutkimukseensa vahvat teoreettiset perustukset, jotka osaltaan ohjaavat aineiston hankintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 18; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160.)

Tutkimuksen kohdejoukoksi valitsin kyseisen kaupungin sivistystoimen alaisuudessa toimivat esiopettajat ja alkuopettajat. Tutkimusjoukon alkuopettajat valikoin sellaisista kouluista, joissa toimi esiopetusryhmä. Kyselylomakkeen sai siis yhteensä kahdeksan esiopettajaa ja yhdeksän alkuopettajaa, eli yhteensä 17 kyselylomaketta.

8.3.1 Kyselylomake

Yksi kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän aineiston keruu menetelmä on kysely (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 187). Itse toteutin tutkimusaineiston keräämisen kyselylomakkeen (LIITE1) avulla. Osan kyselylomakkeista postitin vastaajille, osan jaoin henkilökohtaisesti. Käytin siis aineiston keruussa sekä postia että kontrolloitua, informoitua kyselyä. Esiopettajille jaoin tutkimuslomakkeet henkilökohtaisesti ja alkuopettajille lähetin tutkimuslomakkeet postitse. Tähän ratkaisuun päädyin käytännön syistä. Esiopettajat kokoontuvat noin kerran kuukaudessa yhteiseen kokoukseen, näin pystyin jakamaan heille lomakkeet henkilökohtaisesti helposti. Alkuopettajille koin helpommaksi lähettää kaupungin sisäisen postin kautta kyselylomakkeet, heitä kaikkia en kerta pässyt käytännössä tapaamaan yhdellä

kertaa. Kyselylomake oli suljetussa kuoressa, mikä sisälsi myös postimerkillä ja osoitteellani varustetun palautuskirjekuoren. Kyselylomake sisälsi myös lähetekirjeen, jossa kerroin tutkimuksen aiheesta, siihen vastaamisesta ja kyselylomakkeen palautuksesta. Koska palautuspäivään mennessä kyselylomakkeista oli palautettu vain osa, muistutin kaikkia kyselykaavakkeen saaneita tutkimukseen vastaamisesta tekstiviestillä. Tämän jälkeen palautui vielä muutama kyselylomake.

Kyselylomake koostui avoimista kysymyksistä. Avointen kysymysten avulla ajatellaan saatavan esiin näkökulmia, joita tutkija ei ole etukäteen osannut ajatella. Avoimet kysymykset myös antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä todella on mielessään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 194, 196.) Kysymysten laadinnassa perustana käytin tutkimuksen tavoitteita ja tutkimusongelmaa. Jaottelin kysymykset kolmen teeman alle, esi- ja alkuopettajien yhteistyön tavoitteet, yhteistyö käytännössä ja yhteistyön arviointi ja kehittäminen.

Tärkein vastaamiseen vaikuttava seikka on tutkimuksen aihe. Mutta myös lomakkeen tarkalla laadinnalla ja kysymysten perusteellisella suunnittelulla voidaan tehostaa tutkimuksen onnistumista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 193). Valli (2001) listaa artikkelissaan keskeisimpiä huomioitavia kohtia koskien kyselylomakkeen laadintaa. Hän nostaa esille kyselylomakkeen selvyden, yksityiskohtaiset ja lyhyet kysymykset sekä kaksoismerkityksellisten kysymysten välttämisen. Myös kysymysten järjestys ja määrä on tärkeää. Johdattelevia kysymyksiä tulisi välttää. Käytettyjen sanojen valinta ja käyttö tulisi myös tarkistaa, että vastaajat varmasti ymmärtävät mitä kysytään. (Valli 2001, 100.) Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 197) nostavat esiin samankaltaisia kohtia kirjassaan.

Itse aloitin kyselylomakkeen laadinnan tutkimusongelman kolmen pääteeman pohjalta. Näin kyselylomakkeen kysymykset jakaantuivat kolmeen eri osa-alueeseen; esi- ja alkuopettajien yhteistyön tavoitteet, esi- ja alkuopettajien yhteistyö käytännössä ja esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön arviointia ja kehittämismahdollisuuksia. Aloin miettimään näiden pääteemojen perusteella, mitä halusin asiasta tietää ja kirjasin kysymyksiä ylös. Käytin apunani myös teoriaosuudessa esiteltyjen aiheesta tehtyjen aiempien tutkimusten kysymyksiä. Kaavakkeen alkuun sijoitin yleiset kysymykset koskien mm. vastaajan koulutusta. Kysymyksiä oli yhteensä 16 ja kaikki kysymykset olivat avoimia. Ennen kyselylomakkeen kentälle lähettämistä testautin sen sekä esi- että alkuopettajalla ja korjasin kaavaketta heidän ehdotusten perusteella. Näistä opettajista ei kumpikaan osallistunut lopulliseen tutkimuskyselyyni.

8.4 Aineiston käsittely

Laadullisen aineiston analyysin on tarkoitus luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta sen sisältämää informaatiota ja luomaan hajanaisesta aineistosta selkeä ja mielekäs. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Itse jaottelin jo kyselylomakkeessa kysymykset tutkimusongelmien mukaan kolmen yläteeman alle, mikä helpottaa aineiston analysoinnissa. Laadullisen aineiston analyysitapoja on olemassa useita. Aineiston analyysin aloitin vastausten puhtaaksikirjoituksella luokitellen ne kolmen pääteeman alle. Näistä johdin jokaisen kysymyksen pohjalta pienemmät alaotsikot.

8.4.1 Teemoittelu

Teemoittelu on usein ensimmäinen lähestymiskeino tutkimusaineistoon. Se on suositeltava aineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa. Aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Tämä mahdollistaa tiettyjen aineistossa esiintyvien teemojen vertailun. Tekstimassasta on ensin pyrittävä löytämään ja sen jälkeen eroteltava tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176.)

Luokittelin aineistosta kolmen pääteeman alla olevien kysymyksen pohjalta alaotsikot. Näin erottelin aineistosta tutkimusongelmien kannalta olennaiset aiheet.

8.4.2 Tyypittely

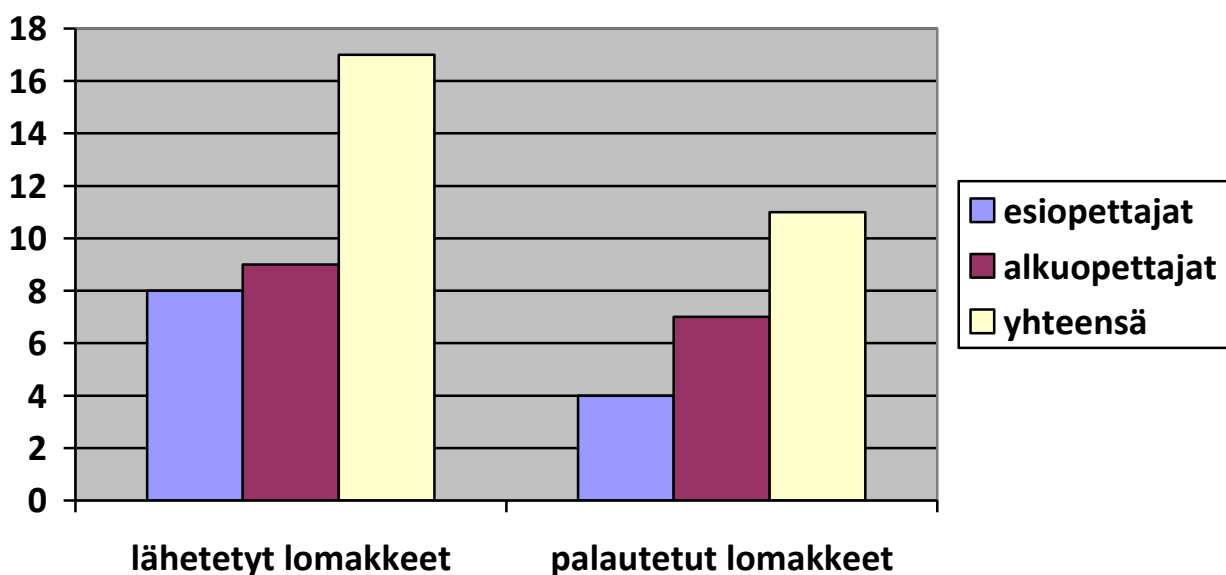
Toinen tutkimusaineiston analysointitapa teemoittelun ohella on tyypittely. Laadullinen aineisto on usein esitetty teemoittain, analyysia voidaan jatkaa pidemmälle rakentamalla vastauksista yleisimpiä tyyppejä. Aineisto ryhmitellään tyypeiksi etsimällä samankaltaisuuksia, jolloin aineisto esitetään yleensä eräänlaisten mallien avulla. Tyypittelyssä on siis kysymys aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. (Eskola & Suoranta 1998, 182.)

Teemoittelun jälkeen etsin aineistosta samankaltaisia vastauksia. Näitä käytin tulosten tarkastelussa esimerkin omaisesti tukemaan tutkimustuloksia.

9 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULOKSET

Tutkimukseni tavoitteena oli kartoittaa esi- ja alkuopetuksen opettajien välisen yhteistyön suunnittelua ja toteutusta käytännössä eräässä eteläpohjalaisessa kunnassa. Tutkimus toteutettiin keväällä 2009. Tutkimuksen kohdejoukkona on esi- ja alkuopettajat, jotka molemmat toimivat sivistystoimen alaisuudessa. Yhteistyön mittarina toimivat opetussuunnitelmien laatimiseen liittyvä yhteistyö, lapsia koskeva yhteistyö sekä yhteiset tapaamiset, neuvottelut, opetustuokiot, tapahtumat ja yhteinen koulutus. Tavoitteena oli selvittää toteutuuko esi- ja alkuopetuksen välillä yhteistyötä; millaista ja miten paljon. Halusin myös kartoittaa olisiko yhteistyötä mahdollista kehittää ja löytyisikö siihen halukkuutta. Tutkimusaineistoni koostuu 11/17 kyselykaavakkeesta, joista esiopettajien täyttämiä kaavakkeita on 4/8 ja alkuopettajien täyttämiä kaavakkeita 7/9.

KUVIO 2. Aineiston koostumus. Esi- ja alkuopettajille lähetetyt lomakkeet, sekä palautuneiden lomakkeiden määrä.

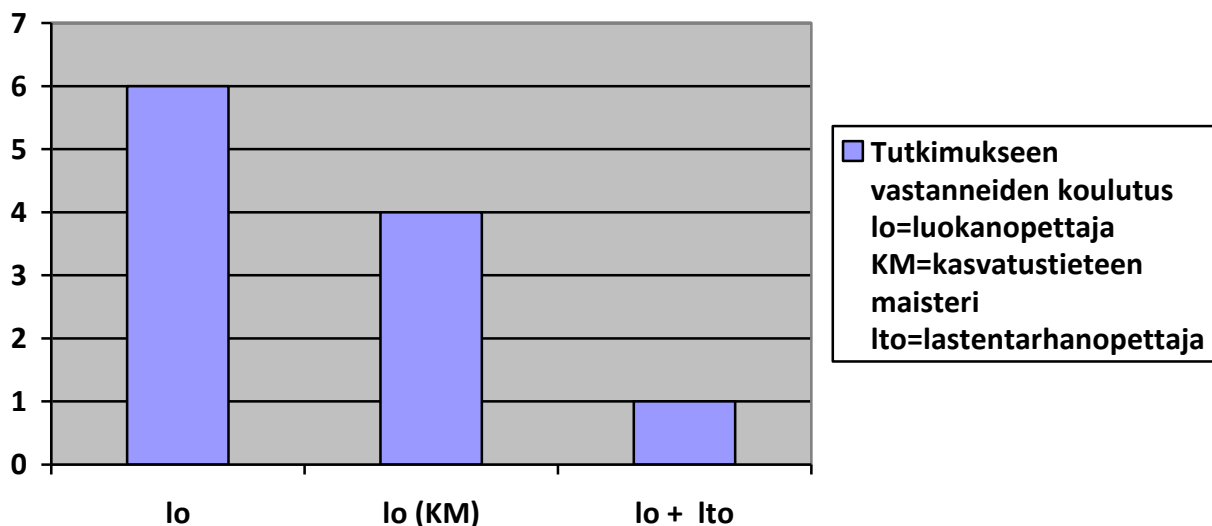


9.1 Tutkimusaineisto

9.1.1 Tutkimukseen vastanneiden koulutus

Keräsin aineiston kyselylomakkein tutkimuskohteena olevan kunnan esi- ja alkuopettajien keskuudesta. Kyselylomake toimitettiin 17 opettajalle, joista kahdeksan esiopettajille ja yhdeksän alkuopettajille. Kyselylomakkeen palautti yhteensä 11 opettajaa, joista neljä toimi esiopettajana ja seitsemän alkuopettajana. Vastanneista esiopettajista kaikki olivat koulutukseltaan luokanopettajan koulutuksen saaneita kasvatustieteen maistereita (Lo, KM). Alkuopetuksen vastanneista opettajista myös kaikki olivat koulutukseltaan luokanopettajia (Lo). Heistä neljä oli kasvatustieteen maisterin (KM) koulutuksen saaneita luokanopettajia (Lo). Yhdellä alkuopettajalla oli luokanopettajankoulutuksen lisäksi myös lastentarhanopettajankoulutus (Lto).

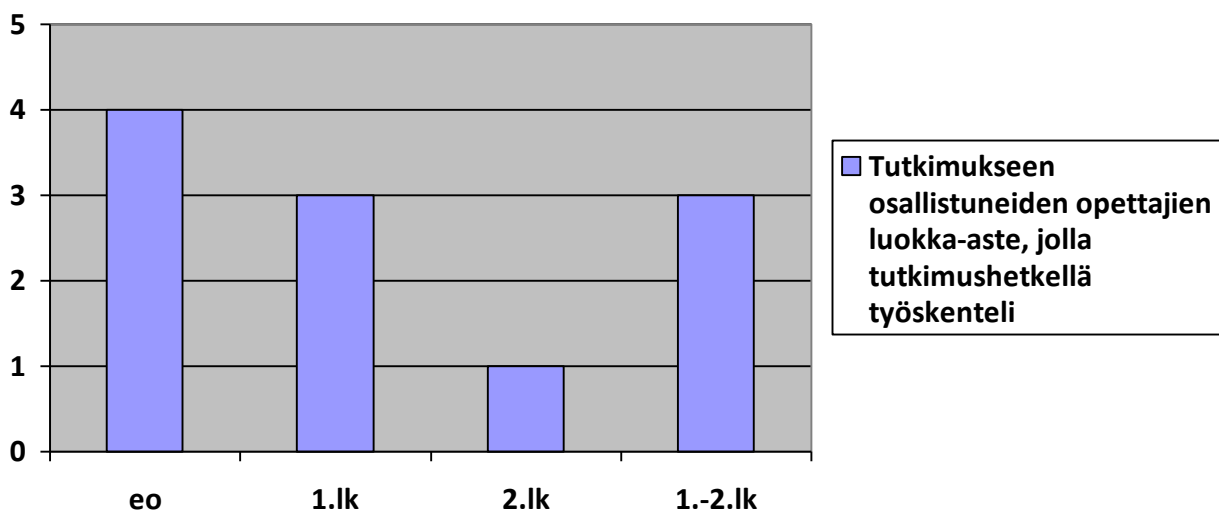
KUVIO 3. Tutkimukseen vastanneiden koulutus.



9.1.2 Luokka-asteet, joilla opettajat tutkimushetkellä työskentelivät

Tutkimukseen vastanneista opettajista neljä työskenteli tutkimushetkellä esiopetuksessa. Kolme vastanneista opetti ensimmäisellä luokalla, yksi toisella luokalla ja kolme opettajaa toimi yhdysluokassa opettaen samanaikaisesti sekä ensimmäistä että toista luokkaa. Alkuopettajista kolme piti muutaman tunnin viikossa myös esioppilaille.

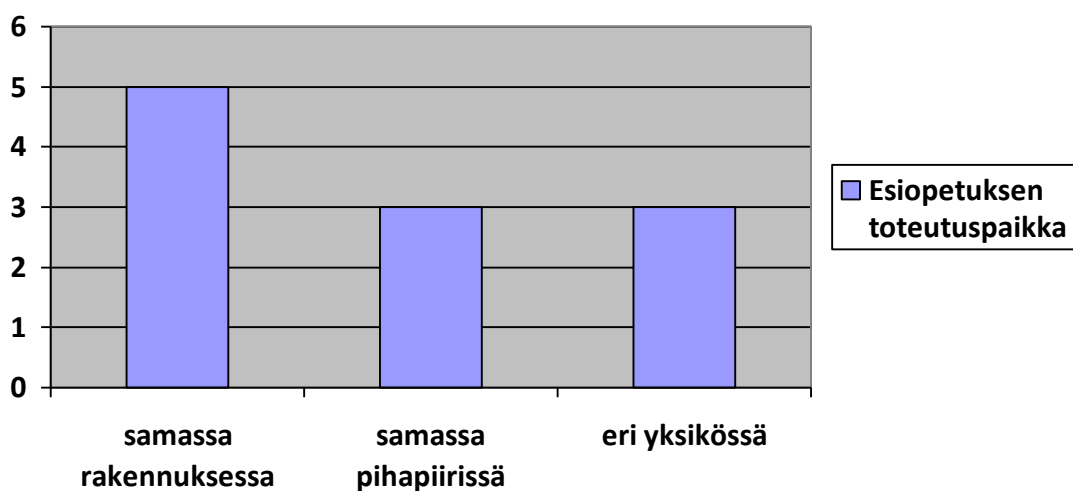
KUVIO 4. Luokka-aste, jolla kukin esi- ja alkuopettaja tutkimushetkellä pääasiallisesti työskenteli.



Esiopettajista oli kukin opettanut esiopetuksessa keskimäärin alle viisi vuotta. Alkuopettajien työhistoria jakaantui kahtia. Heistä neljä oli työskennellyt alle viisi vuotta alkuopettajana ja kolme yli 24 vuotta.

9.1.3 Esiopetuksen toteutuspaikka

KUVIO 5. Esiopetuksen fyysinen toteutuspaikka kouluun nähden.



Esiopetuksen toteutuspaikan fyysisen sijainnin suhteen esiintyi hajontaa. Suurimmassa osassa (5/11) kouluja esiopetus toteutettiin fyysisesti samassa rakennuksessa koulun muiden luokkien kanssa. Osassa kouluista (3/11) esiopetus toteutettiin samassa pihapiirissä koulun kanssa ja loppuisissa kouluista (3/11) koulun esiopetusryhmä toimi fyysisesti eri yksikössä noin puolen kilometrin säteellä koulusta.

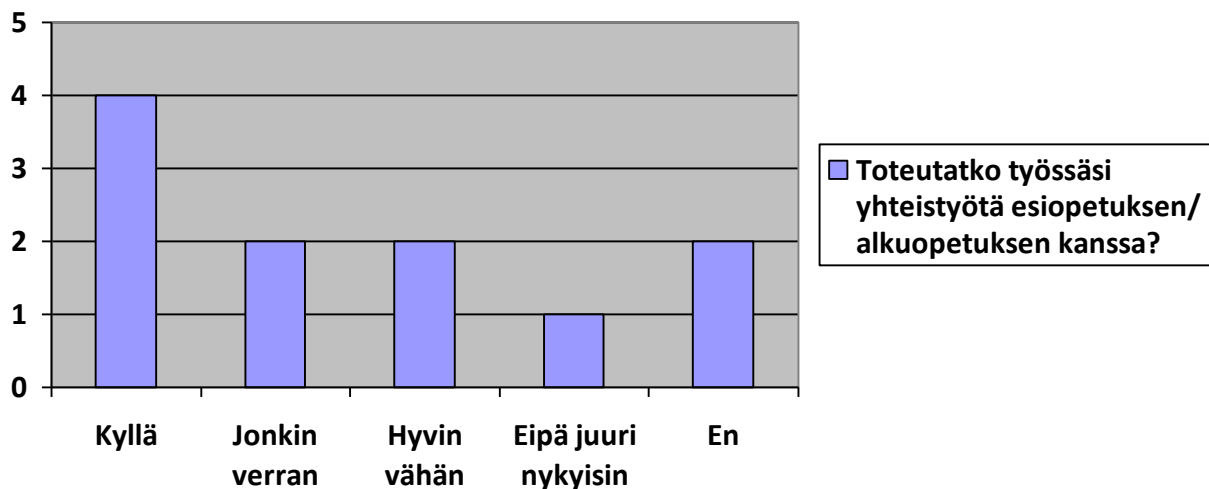
Kouluissa, joissa esi- ja alkuopettajat työskentelivät, oppilasmäärä vaihteli 24 oppilaasta 394 oppilaaseen. Pienillä kouluilla tarkoitan tutkimuksessani kouluja, joilla oppilasmäärä jää alle sadan ja suurilla kouluilla oppilasmäärältään yli sadan meneviä.

9.2 Esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön tavoitteet

9.2.1 Yhteistyön toteutuminen

Suurin osa tutkimukseeni osallistuneista toteutti esi- ja alkuopetuksen välillä vähintään jonkin verran yhteistyötä. Kysymykseen "Toteutatko työssäsi yhteistyötä esiopetuksen/alkuopetuksen kanssa?" neljä opettajaa vastasi "kyllä", kaksi "jonkin verran", kaksi "hyvin vähän", yksi "ei juurikaan nykyisin" ja kaksi "en". Näistä kaksi esiopettajaa ja neljä luokanopettajaa oli samanaikaisesti sitä mieltä, että yhteistyö olisi enenevässä määrin helposti toteutettavissa.

KUVIO 6. Yhteistyön toteutuminen esi- ja alkuopetuksen välillä.



9.2.2 Yhteistyötä helpottavia tekijöitä

Vastaajat löysivät muutamia yhteistyötä helpottavia tekijöitä. Opettajien persoonan katsottiin vaikuttavan yhteistyön toteutumiseen. Koettiin, että sellaisen kanssa on helppo työskennellä, joka on joustava ja yhteistyöhaluinen. Myös henkilökemioiden toimivuus koettiin tärkeäksi yhteistyön sujuvuudessa.

"Yhteistyö olisi varmasti helposti toteutettavissa tämän koulun alkuopen kanssa (kemat pelaa)." Esiopettaja

"Yhteistyö olisi enemmässäkin määrin helposti toteutettavissa. Helpottavia tekijöitä on yhteinen näkemys opettajien välillä, halu yhteistyöhön." Luokanopettaja

"Meillä yhteistyötä helpottaa se, että eskarit ovat lähellä ja toki heidän rempseällä ja "avoimella" opettajalla on myös suuri vaikutus." Luokanopettaja

Fyysisten olosuhteiden vaikutus yhteistyön toimivuuteen mainittiin tutkimusaineistossa useaan kertaan ja monessa eri kohtaa. Merkittävää yhteistyön onnistumisen kannalta oli, että esiopetustilat sijaitsivat fyysisesti lähellä alkuopetustiloja. Mikäli esi- ja alkuopetustilat toimivat fyysisesti kaukana toisistaan saattoi yhteistyö loppua kokonaan, kuten kahden opettajan kohdalla oli käynyt. Tärkeänä pidettiin myös, että yhteistoiminnalle löytyi riittävän suuret tilat.

"Yhteistyö on helposti toteutettavissa, koska esiopetustilat ovat lähellä alkuopetuksen tiloja." Esiopettaja

"Helpottavia tekijöitä on... ...ehkä hieman fyysisetkin olosuhteet; täytyy olla tilat yhteistyölle." Luokanopettaja

"Täytyy toimia fyysisesti lähekkäin, että käytännön yhteistyö toimii." Luokanopettaja

9.2.3 Yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä

Vaikka yhteistyön koettiin olevan helposti toteutettavissa, vastauksissa ilmeni myös yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä, kuten lukujärjestys, suuret ryhmäkoot, kiire ja ajanpuute. Alkuopetuksen lukujärjestys todettiin sekä esi- että alkuopetuksen

puolella ongelmaksi yhteistyön toteutuksessa. Alkuopetuksessa vallitsee tietty tuntijako, jonka puitteissa on pitkälti toimittava. Taito- ja taideaineet koettiin aineiksi, joiden avulla olisi helpompaa toteuttaa yhteistyötä. Mm. tässä vastaan tuli isot ryhmäkoot, joita ei koettu järkeväksi tai mieluisaksi yhteistyön toteuttamisen kannalta.

"Ehkä alaluokkien "lukujärjestyssidonnaisuus" voisi vaikeuttaa yhteistyötä... ... Toki yhteistyö voisi toimia esim. kuvistunneilla. Mutta jos ryhmä kasvaa älyttömän suureksi (esim. yli 15 opp.) ei yhteisissä tunneissa silloin ole mielestäni paljoakaan järkeä, sillä esim. kuviksessa homma muuttuu sähläykseksi, koska oppilaat ovat niin pieniä ja tarvitsevat vielä paljon apua töissään." Esiopettaja

"Isossa koulussa samaa luokka-astetta voi olla useampi, joten yhteistyö on ensisijaisesti saman luokka-asteen kanssa. Halua yhteistyöhön voi olla, mutta ei aikaa." Esiopettaja

Kaiken kaikkiaan yhteistyön koettiin olevan helposti toteutettavissa. Yhteistyön toteutumisen katsottiin enemmänkin olevan riippuvainen omasta jaksamisesta ja viitseliäisyydestä.

"Kaikenlaista voisi rypistää yhdessä kokoon, mutta käytännössä sitä uppoaa sinne omaan luokkaan." Luokanopettaja

"Koen, että kaikki on itsestä vaan kiinni ja viitseliäisyydestä..." Luokanopettaja

9.2.4 Yhteistyölle asetetut tavoitteet

Useimmista vastauksista käy ilmi, ettei esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle oltu asetettu minkäänlaisia virallisia tavoitteita. Kyseisessä kunnassa ei ollut käytössä esi- ja alkuopetuksen yhteistä opetussuunnitelmaa. Esiopettajat käyttivät kuntakohtaista esiopetuksen opetussuunnitelmaa ja alkuopettajat alkuopetuksen kuntakohtaista opetussuunnitelmaa. Opettajat eivät myöskään olleet asettaneet yhteistyölle koulukohtaisesti muunlaisia tavoitteita. Yhteiset suunnitelmat ja keskustelut koskivat enimmäkseen tapahtumien, tuntien ja niiden aiheiden sisältöä.

"Emme ole kirjanneet ylös mitään erityisiä tavoitteita yhteistyölle. Ennalta on tietenkin sovittu ja suunniteltu millä teemalla/mitä aiheita alkuopettaja pitää eskareille omilla tunneillaan. Olemme myös sopineet syksyllä, että ekaluokkalaiset vierailevat eskarissa ja päinvastoin, pidetään yhteisiä laulu-, peli- tai leikkituokioita. Tietenkin viikottaiset keskustelut lapsista kuuluu oleellisena osana yhteistyöhön." Esiopettaja

Suurimmalla osalla vastanneista oli kuitenkin oma käsitys siitä, mitä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tavoitteiden tulisi sisältää. Vastaajat pitivät tärkeimpinä yhteistyön tavoitteina tiedonkulkua esiopetuksesta alkuopetukseen, esioppilaiden tutustumista tulevaan alkuopettajaansa sekä esiopetuksen niveltymistä alkuopetukseen päämääränä esi- ja alkuopetuksen välinen jatkumo. Erityisesti korostettiin joustavan tiedonkulun tärkeyttä, minkä avulla alkuopettaja tietäisi varautua tulevan luokan oppilaiden tarpeisiin.

"Tutustuminen puolin ja toisin, tiedonkulku, opetuksen niveltyminen loogisesti eskarivuonna opittuihin asioihin." Luokanopettaja

"Opetussuunnitelman yhteisyys ja jatkumo, yhteiset tavoitteet, päämäärät ja arvot, tiedonkulku esiopetuksesta koulutulokkaiden koulukypsyudesta, mahdollisista oppimisvaikeuksista, erityisopetuksen tarpeesta ja muusta koulun aloittamiseen liittyvästä rehellisesti ja avoimesti." Luokanopettaja

9.2.5 Opetussuunnitelma

Esi- ja alkuopetuksen yhteisen opetussuunnitelman tarpeellisuutta koskien mielipiteissä esiintyi hajontaa. Suurin osa esiopettajista koki yhteisen opetussuunnitelman tarpeelliseksi juuri esi- ja alkuopetuksen jatkumon takaamiseksi. Jos esi- ja alkuopettajat osallistuisivat opetussuunnitelmatyöhön suunnittelemalla yhdessä yhteistä opetussuunnitelmaa, saattaisi esiopetus paremmin vastata alkuopetuksen sisältämiin haasteisiin. Esiopettajat tietäisivät, mitä alkuopettajat odottavat lasten oppivan esiopetuksen aikana, sekä alkuopettajat pystyisivät helpommin suunnittelemaan ja toteuttamaan työtään, kun heillä olisi opetussuunnitelmaan perustuva tieto siitä, miten esiopetus valmistaa oppilaita tulevaa koulunkäyntiä varten.

"Alkuopettajan olisi helpompi jatkaa, kun tietäisivät mihin eskarilaiset ovat jääneet. Yhteistyö ja suunnittelukin olisi helpompaa kun olisi yhteiset "raamit" minkä mukaan edetä." Esiopettaja

"Oli tarpeellinen -> esiopetus ei olisi niin irrallinen alkuopetuksesta vaan tulisi jonkinlainen jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen, esiopetukseen tulisi tarkemmat tavoitteet (nyt liian yleinen)." Esiopettaja

Myös osa luokanopettajista koki yhteisen opetussuunnitelman tarpeelliseksi. Vastauksista nousi kuitenkin yleisenä pelkona esiin se, että suunnitelma jäisi pelkäksi suunnitelmaksi ilman käytännön toteutusta. Käytännön yhteistyötä katsottiin tarvittavan enemmän suunnitelman toteutumiseksi.

"Pelkkä opetussuunnitelma ei varmaan riittäisi, tarvittais enemmän yhteistyötä esi- ja alkuopettajien kanssa, jotta suunnitelmat toteutuisivat." Luokanopettaja

Kaksi vastanneista (eo, lo) ei kokenut opetussuunnitelmaa lainkaan tarpeelliseksi. Esiopettajan mielipiteen taustalla oli pelko siitä, että esiopetus muuttuisi yhteisen opetussuunnitelman mukana koulumaisemmaksi.

"Esiopetus on kuitenkin vapaampaa ja sinänsä erilaista kuin alkuopetus, (johon liittyy jo "oppiaineellisia" tavoitteita) ja luulen että yhteinen OPS aiheuttaisi vain sen, että eskarilaiset jäisivät pelkän vapaan leikin pariin, tai sitten ajaututtaisiin siihen tilanteeseen, että koulu alkaisi jo eskarivuotena, ts. Eskari muuttuisi koulumaisemmaksi." Esiopettaja

Luokanopettaja taas koki, että käytäntö saattaa olla esi- ja alkuopetuksen eri yksiköissä niin toisistaan eroavaa, että yhteisen kaikkialla toimivan opetussuunnitelman aikaansaaminen saattaisi olla hankalaa.

"En kokisi tarpeelliseksi, käytännön työ on eri toimipisteissä kovin erilaista, joten voisi olla hankalaa aikaansaada yhteistä toteuttamiskelpoista suunnitelmaa." Luokanopettaja

9.3 Esi- ja alkuopettajien yhteistyö käytännössä

9.3.1 Yhteistyön muodostuminen opettajien välillä

Suurin osa käytännön yhteistyöstä esi- ja alkuopettajien välillä koostui päivittäisistä kahvihuonekeskusteluista yhteisessä opettajanhuoneessa. Yhteisiä palavereita järjestettiin, mikäli oli tarpeen. Hieman epäselväksi jäi, mitä sisällytettiin sanaan "tarpeen".

"Tapaamisia päivittäin, neuvotteluja aina tarpeen vaatiessa ja suunnitelmia alkusyksystä enemmän ja yhteisten laulu-, leikki-, pelituntien suunnitteluja satunnaisesti." Esiopettaja

"Päivittäin opettajahuonekeskusteluja. Ei mitään virallista, johdonmukaista, suunniteltua." Luokanopettaja

"Sen erityisemmin ei välttämättä sovittuja tapaamisia ole, tapaamme opettajainhuoneissa useaan kertaan päivisin. Toki jos suunnitelmissa on jotain, sovimme ajan erikseen." Luokanopettaja

"Sama koulu/sama opett.huone, koulukohtaisia neuvotteluja/suunnitelmia tarpeen mukaan." Luokanopettaja

Kolme luokanopettajaa kertoi toteuttavansa yhteistyötä joko "eipä juuri nykyisin" tai ei ollenkaan. Heidän kohdallaan tiedonsiirto esi- ja alkuopetuksen välillä tapahtui erityisopettajan välityksellä. Tässäkin kohdassa yhteistyön toteutumiseen mainittiin vaikuttavan esi- ja alkuopetuksen tilojen suuri etäisyys toisiinsa nähden. Koska tilat sijaitsivat kaukana toisistaan, ei yhteistyön toteuttamista pahemmin ilmennyt.

"Tällä hetkellä ei ole juurikaan yhteistyötä, erityisopettaja välittää tietoa eskareista." Luokanopettaja

"Yhteistyö ei varmasti ole helppoa, jos eskarit ovat kokonaan eri rakennuksessa tai jopa kauempana koulusta." Luokanopettaja

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön puitteissa oli juuri käynnistetty yhteiset tapaamiset esi- ja alkuopetuksen henkilöstön välillä. Tapaamisia oli tarkoitus pitää pari kertaa lukuvuoden aikana. Vielä ei kuitenkaan ollut kokoonnuttu kertaakaan.

"Tänä lukuvuonna aloitettiin esi- ja alkuopettajien yhteiset kokoontumiset pari kertaa lukukauden aikana." Luokanopettaja

9.3.2 Yhteistyön muodot esi- ja alkuopetusryhmien välillä

Tutkimusaineisto osoittaa suurimman osan toteutettavasta yhteistyöstä koostuvan koko koulua koskevista juhlista, tapahtumista ja kirjasto/uima/jäähallikäynneistä sekä kevätretkistä.

"Oikeastaan vain koko koulun yhteiset retket esim. jää-, uimahalliin ovat yhteisiä esk. ja koulul. välillä." Esiopettaja

"Esiopetusryhmä koulussamme osallistuu lähinnä yhteisiin tapahtumiin ja juhliin esim. esiintyvät taiteilijat, juhlat, koulun tapahtumapäivät." Luokanopettaja

Viisi opettajaa toteutti koko koulun yhteistyön lisäksi yhteistyötä myös taito- ja taideaineiden merkeissä 0-2 luokan kesken vaihtelevilla kokoonpanoilla. Tyypillisiä olivat yhteiset liikunta-, musiikki- tai kuvaamataitotuokiot.

"Esim. viimeisimmät yhteiset opetustuokiot ovat olleet eka- ja eskareiden yhteinen luistelutunti ja hiihtotunti. (Yhdessä suunniteltu ja vedetty) Varsinaista projektia ei ole vielä ollut. Tapahtumista lähinnä mieleen tulee yhteiset kevätretket. Isommat tapahtumat ovat yleensä oman koulun yhteiset kekkerit." Esiopettaja

"0-2 luokan tai koko koulun; liikuntaan, musiikkiin, kuvikseen liittyviä tai vaan vapaata leikkiä yhdessä." Luokanopettaja

"Varsinaisia projektia ei ole, tuokioita tai "oppitunteja" on ollut muutamia: vierailuja molempien porukoiden luo, laulu- ja leikkihetkiä. Mikäli järjestämme tapahtumia, ovat kaikki sikinsokin mukana." Luokanopettaja

9.3.3 Yhteiset koulutukset

Kunnassa ei järjestetty pelkästään esi- ja alkuopettajille suunnattua koulutusta, vaan koulutukset, joita järjestettiin, oli suunnattu kaikille sivistystoimen alaisuudessa

toimiville opettajille. Luokanopettajat olivat pelkästään näiden yhteisten koulutusten varassa.

*"Lähinnä yhteiset kaikille opettajille suunnatut tilaisuudet kunnassa."
Luokanopettaja*

"Kunta ei ole järjestänyt." Luokanopettaja

Esiopettajat sen sijaan kokoustivat keskenään säännöllisesti noin kerran kuussa. Näihin kokouksiin kutsuttiin myös alkuopettajat, jotka opettivat alkuopetusluokkansa lisäksi esiopetusryhmää. Esiopettajat järjestivät vuosittain koulutuksia oman mielenkiintonsa pohjalta. Koulutukset rakentuivat yleensä vieraillevasta luennoitsijasta tai koulutuskäynnistä. Myös näihin tilaisuuksiin olivat esiopetuksessa osittain työskentelevät alkuopettajat tervetulleita.

"Kiertävät esiopettajat kokoustavat säännöllisesti n. 1 krt/ 1-1.5 kk ja nämä kokoukset ovat hyviä ja tarpeellisia." Esiopettaja

"Yhteisiä koulutuksia on ja niihin kutsutaan sellaiset alkuopettajat joilla on myös eskarilaisten tunteja. Koulutukset voivat olla retkiä johonkin mielenkiintoiseen, erilaiseen kouluun tai sitten joku/t erityisalan ihmiset tulevat meille luennoimaan/opettamaan. Vuosittain mietitään kiinnostuksen mukaan." Esiopettaja

Tutkimuksen toteutushetkellä kehitteillä oli esi- ja alkuopetuksen yhteistyön puitteissa yhteisten tapaamisten järjestäminen esi- ja alkuopettajien välille. Myös yhteinen koulutus oli näiden tapaamisten puitteissa suunnitteilla.

9.3.4 Alkuopettajan ja esioppilaiden tutustuminen

Pääsääntöisesti esioppilaat tutustuivat tulevaan alkuopettajaansa esiopetusvuotensa aikana. Tähän vaikutti koulun koko ja esiopetuksen läheinen sijainti koulun kanssa. Pienessä koulussa esioppilaat näkivät tulevaa opettajaansa koulun käytävillä, välituntivalvonnassa, ruokailussa ja päivänavauksissa. Myös

yhteisissä tuokioissa, joita viisi vastaajista kertoi toteuttavansa, oppilaat saivat mahdollisuuden tutustua opettajaansa.

"Pienessä koulussa kyllä, esioppilaat ovat osa sitä koulua ja mukana koulun jutuissa." Esiopettaja

"Koulun käytävillä ja välkävalvonnassa. Pienessä koulussa oppilaat tutustuvat tulevaan opeensa väkisin jo eskarivuoden aikana." Esiopettaja

"Kyllä tutustuvat ja näkevät päivittäin esim. päivänavauksissa ja välitunneilla, tutustuminen menee luonnollisesti. Toki on myös yhteisiä esim. liikuntatunteja, joissa tutustuu. Ja sitten on kouluun tutustumispäivä toki." Luokanopettaja

"Jokapäiväisissä tilanteissa; ruokailussa, välitunneilla, yhteisissä "riennoissa"."
Luokanopettaja

"...tuokioita tai "oppitunteja" on ollut muutamia: vierailuja molempien porukoiden luo, laulu- ja leikkihetkiä." Luokanopettaja

Alkuopettajista kolme piti joka viikko tunteja alkuopetuksen oppilaille. Näin opettaja ja oppilaat saivat mahdollisuuden oppia tuntemaan toisensa sekä toistensa tapoja.

"... alkuopettaja pitää myös eskarilaisille joka viikko kaksi tuntia." Esiopettaja

"Alkuopettajalla on 3h/vko eskareiden parissa." Luokanopettaja

Tässäkin kohtaa ilmeni, että esiopetuksen ja alkuopetuksen kaukainen etäisyys toisistaan näytti vaikuttavan tutustumiseen. Mitä kauempana esiopetus alkuopetuksesta toteutettiin, sitä vähemmän tutustumista esioppilaiden ja alkuopettajan välillä tapahtui. Useimmissa kouluissa järjestettiin kuitenkin keväällä perinteinen tutustumispäivä, jolloin viimeistään oppilaat näkivät tulevan opettajansa.

"Ei ole järjestettyä tutustumista, vain varsinainen kouluun tutustumispäivä kaikille koulutulokkaille." Luokanopettaja

9.4 Esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön arviointia ja kehittämismahdollisuuksia

9.4.1 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön olemassaolo; hyvä vai huono asia

Jokainen kyselyyn vastannut piti esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä hyvänä ja tärkeänä asiana. Yhteistyöhön liittyvinä hyvinä ominaisuuksina mainittiin tiedonsiirto tulevista oppilaista alkuopettajalle sekä jatkumo esi- ja alkuopetuksen välillä. Ennen kaikkea tärkeänä pidettiin sitä, että alkuopettaja saa tarpeeksi tietoa tulevista oppilaistaan ennen koulun aloitusta.

"Hyvä asia. Esim. sosiaalisesti/taidollisesti heikon oppilaan tulevaa koulunkäyntiä auttaa eskarivuosi. Ja yhteistyössä tulevan alkuopettajan kanssa jo keväällä, saadaan tulevien 1 luokkalaisten koulunkäynnin alku sujumaan jouhevasti." Esiopettaja

"Hyvä asia -> alkuopettaja saa tietoa tulevista oppilaistaan. Tietotaidon ja kokemuksen vaihtaminen, jatkumo nähtävissä." Esiopettaja

*"**Hyvä.** Alkuopettaja saa tietoa lapsista ja sitä kautta on helpompi aloittaa ekaluokan syksy jo tuttujen lasten kanssa." Esiopettaja*

"Hyvä asia. Opettaja tutustuu tuleviin koululaisiin, eskariopet ovat koulutettuja ja taitavia yhteistyökumppaneita (ideoiden vaihto toimii!)" Luokanopettaja

"Hyvä asia ainakin tiedonkulun kannalta. Oppilaille tärkeää, ettei ensimmäinen pv koulussa ole niin "stressaava". 1 lk:n open tärkeää saada tietoa mahd. tulevista ongelmatapauksista!!" Luokanopettaja

"Pidän yhteistyötä tärkeänä, mutta omassa koulussamme tilannetta hankaloittaa esikoululaisten opiskelu eri paikassa... ...Yhteistyö opettajien välillä on tärkeää niveltämisen takia." Luokanopettaja

"Hyvä ja tärkeä asia. Arjen keskellä saattaa helposti unohtua, hyvä aina välillä herätellä ajatusta." Luokanopettaja

9.4.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämismahdollisuuksia

Kaikkien tutkimukseen vastanneiden mielestä esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä olisi kehittämismahdollisuuksia. Ylivoimaisesti eniten haluttiin lisätä yhteisiä palavereja. Ehdotettiin myös, että oppilaiden yhteistä tuntityöskentelyä lisättäisiin, erityisesti taito- ja taideaineissa.

"Ainakin keväällä ennen eskarivuoden loppua keskustelemalla alkuopen kanssa tulevista 1-luokkalaisista." Esiopettaja

"Tutkimuskunnassa on lähes kaikki esiopettajat luokanopettajia, jolloin esiopettajan ja alkuopettajan tunteja vois enemmän vaihtaa (ehkä vahvuuksienkin mukaan) lisäksi esiopettaja voisi viedä samaa porukkaa myös ekaluokalle eli alkuopettajat "kiertoon". Jos on pieni eskariryhmä, niin taito- taideaineissa yhteiset tunnit ekaluokan kanssa." Esiopettaja

"Josko kokemusta tulisi itsellekin enemmän, yhteistyö voisi olla huomattavasti tiiviimpää, ehkä sekalaisia ryhmäjakoja ja samanaikaisopetusta." Luokanopettaja

"Ehkä vielä enemmän yhteistä tuntityöskentelyä (mikäli oppilasmäärä ei tule liian suureksi), yhteisiä koulutusvirkistyshetkiä." Luokanopettaja

Myös oppilashuollolliset keskustelut, opetussuunnitelmatuntemus ja opettajien ryhmissä kierrätys nostettiin esille. Opettajien ryhmissä kierrättämisellä tarkoitettiin opettajavaihtoa opetusryhmissä esimerkiksi muutamalla tunnilla viikossa. Esiin nostettiin myös ajatus mahdollisuudesta, jossa esiopettaja jatkaisi oppilaidensa mukana alkuopetukseen. Tämän mahdollistaa esiopettajien luokanopettajakoulutus.

"Ehkä keskustelut tulevan ekaluokan oppilaista esi- ja alkuopettajan välillä on tärkeintä. On myös tärkeää, että erilliset lääkärinlausunnot (esim. dysfasiasta ym.) seuraavat oppilaan mukana." Esiopettaja

"Enemmän "oppilashuollollisista" yhteistyötä. Mukaan neuvolan, perheneuvolan yms. tahot." Luokanopettaja

"Esikoulunopettajat tuntevat enemmän alkuopetusta kuin alkuopettajat esiopetusta. Opetussuunnitelmien ja tavoitteiden tuntemus ja "yhteen hiileen puhaltaminen". Luokanopettaja

"Tutkimuskunnassa on lähes kaikki esiopettajat luokanopettajia, jolloin esiopettajan ja alkuopettajan tunteja vois enemmän vaihtaa (ehkä vahvuuksienkin mukaan) lisäksi esiopettaja voisi viedä samaa porukkaa myös ekaluokalle eli alkuopettajat "kiertoon". Jos on pieni eskariryhmä, niin taito- taideaineissa yhteiset tunnit ekaluokan kanssa." Esiopettaja

9.5 Miten opettaja voi helpottaa lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen

Tutkimusaineistosta nousee esiin kolme toisistaan eroavaa pääryhmää, millä tavoin opettajat kokivat pystyvänsä helpottamaan lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen. Näitä olivat

- Lapsen tutustuttaminen tulevaan alkuopettajaan, luokkaan, kouluun ja materiaaliin. Näillä saavutetaan kouluyhteisöön kuulumisen tunne.
- Harjoittamalla lapsen sosiaalisia taitoja, oppimisen taitoja, valmiuksia toimia ryhmässä sekä käytännön arkielämän taitoja. Autetaan lasta oppimaan ottamaan vastuu sekä itsestä että muista.
- Joustavalla tiedonsiirrolla oppilaista säännöllisissä palavereissa esi- ja alkuopettajien välillä.

" "Testaamalla" lapsia, jotta mahd. oppimisvaikeudet tulisivat ilmi jo eskarissa ja niihin voitaisiin puuttua ajoissa ja auttaa lasta jo aikaisin. Tutustumalla eskareiden kanssa keväällä tulevaan ekaluokkaan. Harjoittamalla eskarissa sosiaalisia taitoja, esim. oman vuoron odottamista ja toisen huomioonottamista." Esiopettaja

"Lapselle tulee tutuksi ryhmässä työskentely ja hän saa harjoittaa yhteistyötaitojaan monin tavoin. Myös itsestä ja tavaroista huolehtiminen on todella tärkeää -> Vastuu itsestä ja muistakin." Luokanopettaja

Edelleen painotettiin tiedonsiirron tärkeyttä, sen avulla jokainen koulutulokas saisi heti koulun aloitettuaan tasonsa mukaista opetusta, eikä joutuisi kärsimään. Näin myöskin luokan muut oppilaat saivat tarvittavan huomion opettajaltaan, kun opettajan kaikki energia ei kuluisi yhden oppilaan parissa.

" Riittävästi tietoa koulutulokkaista alkuopettajille: mitä on tehty, missä ja keiden kanssa ongelmia, mahdolliset lykkäykset aloittamisessa ym. Näin pystytään tekemään homogeenisiä opetusryhmiä ja jokainen koulutulokas saa tasonsa mukaista opetusta heti kouluun tullessaan. Vieläkin kouluun tulee yleisopetukseen sellaisia oppilaita, jotka eivät kuulu yleisopetuksen ryhmään. Opettajan ensimmäiset viikot menevät oppilaan huomioimisessa ja tutkimuksiin suositellessa. Tämä kuormittaa paljon alkuopettajaa ja vie runsaasti aikaa ja huomiota pois muulta ryhmältä. Siis pallo esiopetuksella, jossa on asiantunteva opettaja!" Luokanopettaja

Esiopetus ja esi- ja alkuopetuksen yhteistyö saivat opettajilta kiitosta. Erityisesti luokanopettajat pitivät esiopetusta tärkeänä koulunaloittamisen tasoerojen kannalta sekä niiden tasoittajana että alkuopetukseen sen kautta kulkevan informaation kannalta.

"Alkuopettajana olen huomannut, että esiopetus antaa hyvät valmiudet koulun aloittamiselle. Valitettavasti usein ne lapset, jotka eniten tarvitsisivat esiopetusta, eivät siihen osallistu. Heitä tulee sitten "pommina" ekaluokalle, koska he eivät ole kunnan kontrollin alla ennen kouluuntuloa." Luokanopettaja

10 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa kartoitettiin esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön suunnittelua ja toteutusta esi- ja alkuopettajien näkökulmasta. Kyselylomakkeista saaduista vastauksista ilmenee, että suurin osa vastaajista toteutti jonkinlaista esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä työssään. Jokainen kyselyyn vastannut piti yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä tärkeänä ja hyvänä asiana. Seuraavassa vertaan omia tutkimustuloksiani esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, sekä koostamaani teoriaan.

Monissa kunnissa esi- ja alkuopettajat työskentelevät eri hallinnonalojen alaisuudessa. He edustavat tällöin eri organisaatioita, joilla on omat ja toisistaan poikkeavat toimintaa ohjaavat säädökset. (Karila & Nummenmaa 2005, 215). Tähän tutkimukseen osallistuneet esi- ja alkuopettajat työskentelevät saman hallintoalan, sivistystoimen alaisuudessa. Saman hallinnon alaisuudessa toimiminen ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, ettei ongelmia yhteistyön toteuttamisessa tai toiminnassa ilmeneisi. Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä ei aina ole itsestäänselvyys, vaikka esi- ja alkuopetuksen toisiinsa niveltymistä ja yhteistyötä painotetaan sekä esi- että alkuopetuksen opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmien mukaan esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokat 1-2, 8; Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, 15).

Vastauksista oli ilo huomata, että suurin osa tutkimukseen vastanneista toteutti työssään edes jonkinasteista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä. Osa opettajista oli myös sitä mieltä, että yhteistyötä olisi helppo toteuttaa enemmänkin. Kaiken kaikkiaan yhteistyön koettiin olevan helposti toteutettavissa. Yhteistyön toteutumisen katsottiin enemmän olevan riippuvainen omasta jaksamisesta ja viitseliäisyydestä. Aivan kuten Lummelahti (2001, 196) esittää, yhteistyö vaatii esi- ja

alkuopettajilta erityistä sitoutumista ja ylimääräistä paneutumista tehtävään. Tulokset ovat yhteneväisiä myös Ojalan & Siekkisen (1998, 60) tutkimustulosten kanssa. He havaitsivat samankaltaisia tuloksia tutkimuksessaan, joka koski mm. esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ja opetussuunnitelman kehittämistä. Yhteistyön päiväkodin ja koulun välillä koettiin vaativan paljon työtä suunnittelua, miettimistä ja ajattelua (Ojala & Siekinen 1998, 60).

Yleisesti esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä pidettiin tärkeänä ja hyvänä asiana. Tässä on nähtävissä yhteneväisyyksiä Haringin (2003, 225) tutkimustuloksiin, joissa yhteistyö esi- ja alkuopettajien välillä koettiin erittäin tärkeäksi. Tutkimuksessani yhteistyön tärkeys määriteltiin mm. tiedonsiirron, jatkumon ja tutuksi tulemisen kautta.

Yhteistyötä helpottaviksi tekijöiksi vastaajat mainitsivat henkilökemioiden toimivuuden ja esi- ja alkuopetuspaikkojen läheisen sijainnin toisiinsa nähden. Koettiin, että oli helpompaa työskennellä sellaisen kanssa, jonka kanssa henkilökemiat toimivat ja joka on joustava ja yhteistyöhaluinen. Tutkimukseen vastanneet mainitsivat useaan otteeseen fyysisten olosuhteiden vaikuttavan esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön. Merkittävää yhteistyön onnistumisen kannalta koettiin olevan esiopetustilojen läheinen sijainti alkuopetustiloihin nähden. Vastauksista voi päätellä, että mikäli esi- ja alkuopetustilat toimivat kaukana toisistaan, saattoi yhteistyö loppua kokonaan. Myös valtioneuvoston eduskunnalle 2004 tekemässä esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä koskevassa selonteossa yhteistyön toteutumiseen koettiin vaikuttavan mm. hyvät henkilösuhteet ja toimipaikkojen läheinen sijainti (Esiopetuksen tila Suomessa 2004, 47–48).

Myös yhteistyötä vaikeuttavissa tekijöissä löytyi yhteneväisyyksiä aikaisempiin tutkimustuloksiin. Selonteossa esiopetuksen tilasta (2004, 48) mainitaan yhteistyön

esteeksi kiire, toimipaikkojen etäisyys sekä työaikojen erilaisuus. Myös tutkimusaineistosta esille nousi kiire, ajanpuute ja alkuopetuksen lukujärjestyssidonnaisuus. Myös Haringin (2003, 225) tutkimustuloksissa nousee yhdeksi yhteistyötä hankaloittavaksi tekijäksi alkuopettajien kiire työssään, jonka katsotaan olevan enemmän työaika- ja palkkauskysymys, kuin pedagoginen ongelma.

Vastauksista selvisi, ettei yhteiselle toiminnalle oltu asetettu mitään virallisia tavoitteita. Tavoitteet, joista keskusteltiin, koskivat vain tapahtumia ja suunnitelmia. Vastajilla oli kuitenkin oma käsitys siitä, mitä yhteistyön tavoitteiden tulisi sisältää. Tärkeimpänä pidettiin tiedonkulkua esiopetuksesta alkuopetukseen. Tiedonkulun ajateltiin takaavan jatkumon esiopetuksesta alkuopetukseen, jota esiopetuksen opetussuunnitelmassakin painotetaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 7) mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tavoitteena on luoda yhtenäinen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen jatkumo. Myös nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2004, 15) mukaan esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus, joka mahdollistaa oppilaalle johdonmukaisen ja ehyen oppimiskokemuksen.

Myös jatkumo esi- ja alkuopetuksen välillä mainittiin vastauksissa useasti. Sekä esi- että perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että alkuopetuksessa tulee ottaa huomioon esiopetuksen antamat valmiudet ja esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15). Tämä mielestäni osoittaa esi- ja alkuopettajien olevan ajan tasalla opetussuunnitelmien asettamista tavoitteista. Tämä ei kuitenkaan täysin näy käytännössä.

Tutkimusaineistosta selviää myös, ettei kunnassa ollut käytössä esi- ja alkuopetuksen yhteistä opetussuunnitelmaa, vaan sekä esi- että alkuopetuksessa käytettiin erillisiä kuntakohtaisia opetussuunnitelmia. Suurin osa opettajista koki yhteisen opetussuunnitelman tarpeelliseksi, sillä sen avulla esiopetus pystyisi vastaamaan alkuopetuksen asettamiin haasteisiin ja esi- ja alkuopetuksesta tulisi yhtenäisempää. Tantunkin (2005, 110) mukaan yhtenäisempi opetus edellyttäisi opettajilta enemmän yhteistyötä ja vastuunottoa perusopetuksen kokonaisuudesta ja myös muista oppilaista, kuin omista. Näin oppilas saa eheän, yksilöllisen ja jaetun oppimispolun läpi koko esi- ja perusasteen.

Yhteinen opetussuunnitelma herätti tarpeellisuudestaan huolimatta myös pelon tunteita siitä, että esiopetus muuttuisi sen myötä koulumaisemmaksi. Mielestäni pelko on aiheeton, sillä yhteisen opetussuunnitelman laadinnassa korostuu esi- ja alkuopetuksen opettajien asiantuntijuus ja ammattitaito. Suunnitelmaprosessiin osallistuvien opettajien tulisi olla asiantuntijoita, jotka hallitsevat kasvatus- ja oppimisteoriat, oppimisen ohjaamisen sekä opetussuunnitelmaosaamisen. Esiopetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaa esiopetuksen opetussuunnitelma, jota noudattamalla esi- ja alkuopetuksen yhteisen opetussuunnitelman laadinnassa taataan esiopetuksen säilyminen esiopetuksena. Karilan ja Nummenmaan (2005, 215) mukaan lasten kehitys- ja oppimisprosessien jatkuvuus turvataan hyödyntämällä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmatyöskentelyssä esi- ja alkuopettajien tietoa ja kokemukseen perustuvaa syvempää ymmärrystä lapsen kehityksestä ja oppimisesta.

Riippumatta siitä, toteutetaanko esiopetus sivistys- vai sosiaalitoimen alaisuudessa, toimii esiopetuksen opetussuunnitelma opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin keskeisimpänä perustana. Paikallista opetussuunnitelmatyötä ajatellen on tärkeää ottaa huomioon, että jatkumo esiopetuksesta perusopetukseen

muodostuu sisällöllisesti ja johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus.

Käytännön yhteistyö muodostui ennen kaikkea lapsia koskevista kahvihuonekeskusteluista ja palavereista. Myös Ojalan & Siekkisen (1998, 25–26) tutkimuksessa keskeisimpiä yhteistyömuotoja olivat erilaiset palaverit lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen ryhmien välillä koostui vastaajien mukaan suurimmaksi osaksi koko koulua koskevista juhlista, tapahtumista ja retkistä. Vain viisi opettajaa toteutti ryhmien samanaikaisopetusta taito- ja taideaineissa.

Tutkimusaineisto osoittaa, että erittäin tärkeänä pidettiin tiedonsiirtoa alkuopettajalle koulutulokkaasta ja erityisesti ns. koululykkäyslapsista. Esiopetuksessa oli usein myös erityisen kasvatuksen ja opetuksen tarpeessa olevia lapsia, joista osa kehityksen viivästyneisyyden perusteella oli ns. koululykkäyslapsia. Erityisen tärkeänä pidettiin tiedonsiirtoa näistä oppilaista. Yleinen ajatus oli, että joustavan tiedonsiirron myötä jokainen koulutulokas saisi heti koulun aloitettuaan tasonsa mukaista opetusta. Myös Lummelahden (1997, 71) mukaan oppilaan koulunaloittamisen kannalta on hyödyllisempää, mikäli opettajat, vanhemmat ja muu henkilökunta ovat tietoisia lapsen kehityksen tilanteesta ja kehityksen tavoitteista.

Esi- ja alkuopettajien yhteistyön lisäämiseksi olivat suunnitelmissa yhteiset tapaamiset pari kertaa lukuvuodessa. Vielä tapaamisia ei ollut toteutettu. Poikosen (2004, 146) mukaan yhteistyön edistymisen vuoksi tarvitaan yhdessä toimimista ja toisen työn seuraamista. Tätä kautta luottamus toiseen kasvaa ja samalla halu toimia enemmän yhdessä. (Poikonen 2004, 146.)

Esioppilaiden ja heidän tulevan alkuopettajan tutustumisessa ilmeni koulukohtaisia eroavaisuuksia. Pienissä kouluissa opettajan ja oppilaiden oli helppo tutustua jokapäiväisissä toiminnoissa, varsinkin mikäli esiopetustilat sijaitsivat fyysisesti lähellä koulua. Tutustumisen ilmenemättömyys oli suoraan verrannollinen koulun ja esiopetustilojen pitkään välimatkaan. Osassa ryhmistä oppilaat tutustuivat tulevaan opettajaansa myös esi- ja alkuopetuksen yhteisissä tuokioissa tai opettajavaihdon myötä, jolloin alkuopettaja piti viikoittain tunteja myös esioppilaille. Myös Ojalan ja Siekkisen (1998, 25–26) tutkimuksessa yksi keskeisistä yhteistyömuodoista oli opettajavaihto, joko niin, että opettaja vaihtoi esiopetusryhmän tiloihin tai vaihtoehtoisesti oppilaat vaihtoivat koulun puolelle.

Jokainen tutkimukseen vastannut esi- ja luokanopettaja piti esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä tärkeänä ja hyvänä asiana, erityisen tärkeäksi vastauksissa nostettiin tiedonsiirto opettajien välillä. Yhteistyön kehittämismahdollisuuksina mainittiin lisääntyvät palaverit, yhteiset tunti- tai tuokiotyöskentelyt, itselle vieraamman opetussuunnitelman tuntemus, oppilashuollolliset keskustelut sekä opettajien kierto esiopetuksesta alkuopetukseen ja toisin.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat nimesivät vastauksissaan kolme pääkohtaa, joiden kautta opettajat pystyvät helpottamaan lapsen siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen, näitä olivat oppilaan tutustuttaminen koulu yhteisöön, eri taitojen harjoittaminen sekä joustava tiedonsiirto oppilasta koskien.

Tutkimusaineistosta heijastui esi- ja alkuopetuksen molemminpuolinen arvostus. Vastauksista ilmeni erikseen, että erityisesti luokanopettajat pitivät esiopettajia ammattitaitoisina ja esiopetusta tärkeänä koulunaloittamisen tasoerojen tasoittamisen kannalta. Myös esiopetuksen tilasta tehdyssä selonteossa (2004, 50) korostettiin yhteistyön merkittävyyttä koulunaloituksen helpottajana. Lapsille oli

helpompaa aloittaa koulu, kun opettaja, koulukaverit ja ympäristö olivat entuudestaan tuttuja (Esiopetuksen tila Suomessa 2004, 50).

11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Laadullisessa tapaustutkimuksessa reliiabilisuus ja validuus ovat vaikeasti arvioitavissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226–227.) Tutkimusprosessi on selostettu vaiheittain tutkielmassani.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkija itse on laadullisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri ja näin ollen luotettavuuden arviointiin sisältyy koko tutkimusprosessi. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Olen pyrkinyt noudattamaan luotettavuuden kriteereitä koko tutkimusprosessini ajan. Tutkimusaineistoni keräsin kyselylomakkeella (LIITE 1), jossa kysymykset olivat avoimia. Avoimilla kysymyksillä pyrin siihen, että vastaukset sisältäisivät mahdollisimman paljon vastaajien omia mielipiteitä, eivätkä tutkimustulokset olisi johdateltuja. Tulosten analysoinnissa käytin teemoittelua ja tyypittelyä. Tutkimustulosten tarkastelussa liitin tulokset työhöni koostamaani teoriaan, koska Eskolan ja Suorannan (1998, 176) mukaan teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa.

11.1 Kyselylomakkeen luotettavuus

Kyselylomakkeella suoritettussa tutkimuksessa tutkija ei vaikuta olemuksellaan eikä läsnäolollaan vastauksiin. Kyselylomakkeessa pystyy myös esittämään runsaasti kysymyksiä. Luotettavuutta parantaa myös se, että kysymykset esitetään täsmälleen samassa muodossa jokaiselle. Kyselylomakkeen heikkouksiin luetaan alhainen vastausprosentti, joka usein postikyselyssä jää alhaiseksi. Myös väärinymmärtämisen mahdollisuus on ongelma, sillä vastaaja ei saa tarkentavaa informaatiota epäselviin kysymyksiin. (Valli 2001, 101–102.)

Itse liitin lähetekirjeeseen sekä puhelinnumeroni että sähköpostiosoitteeni, mikäli jollakin tutkimukseen osallistuneesta olisi ollut kysyttävää kysymyksiin tai tutkimukseen liittyen. Yhtään kysymystä en kuitenkaan saanut. Tästä voidaan päätellä, että kysymykset olivat hyvin ymmärrettävissä tai toisaalta se voi myös kertoa siitä, että kukaan ei yksinkertaisesti jaksanut tai viitsinyt ottaa yhteyttä.

12 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa erään eteläpohjalaisen kunnan sivistystoimen alaisuudessa työskentelevien esi- ja alkuopettajien välillä toteutuvaa yhteistyötä, sen suunnittelua ja toteutusta käytännössä sekä löytää mahdollisia kehittämismahdollisuuksia. Mielestäni onnistuin saavuttamaan tavoitteeni ja saamaan vastauksia tutkimusongelmiini. Suurin osa vastaajista toteutti yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä vähintään jonkin verran. Tärkeimpinä yhteistyön sisältöinä pidettiin tiedonsiirtoa, jatkumoa ja tutuksi tulemistä. Yhteisiä suunnitelmia tai tavoitteita ei sen sijaan pitkällä tähtäimellä tehty, eikä yhteistyö ollut vakiintunutta, vaan pitkälti kiinni opettajista. Yhteistyötä oltiin halukkaita tekemään enemmänkin yhdessä. Kehittämismahdollisuuksina mainittiin yhteiset palaverit, yhteinen tuntityöskentely, opetussuunnitelmatyöskentely, oppilashuollolliset keskustelut ja opettajan kierrätys ryhmissä.

Tutkimusaineistosta huomasin, että kaikki vastanneet esiopettajat olivat koulutukseltaan luokanopettajia. Tämä mahdollistaisi tutkimustuloksissakin esiin nousseen opettajien kierrättämisen esiopetuksesta alkuopetukseen. Moniammatillisuus ei tutkimuskunnan esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä toteutunut, esi- ja alkuopettajista suurimman osan ollessa koulutukseltaan luokanopettajia. Yhtenä yhteistyön tärkeimpänä sisältönä pidettiin oppilaita koskevaa tiedonsiirtoa esiopetuksesta alkuopetukseen. Tiedonsiirrolle ei ollut vakiintuneita käytäntöjä. Itse pohdin mahdollisia tiedonsiirtoa helpottavia käytänteitä. Mikäli tapaamisia opettajien kesken ei haluta tai voida järjestää, voitaisiin tiedonsiirrossa käyttää standardoitua kaavaketta, jonka esi- ja alkuopettajat yhdessä suunnittelevat. Kaavake toimisi pohjana myös esi- ja alkuopettajien välisissä tapaamisissa, mikäli sellaisia järjestetään. Esi- ja alkuopettajien yhteistyön tavoitteita tai sisältöjä ei myöskään ollut kirjattu ylös. Yhteistyö saattaisi olla säännöllisempää ja johdonmukaisempaa, mikäli kaikki noudattaisivat samoja tavoitteita. Näihin tavoitteisiin voitaisiin kirjata mm. opettajien kehittämistoiveena ilmenneet yhteiset

palaverit, yhteinen tuntityöskentely, opetussuunnitelmatyöskentely, oppilashuollolliset keskustelut ja opettaja kierrätys ryhmissä.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista järjestää esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimintasuunnitelmaa koskeva projekti, jolla pyrittäisiin säännölliseen ja järjestelmälliseen esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön, samalla suunnitellen esi- ja alkuopetuksen yhteistä opetussuunnitelmaa.

LÄHTEET

Aho, L. 2001. Esiopetus osana lapsuutta. 7-12. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

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

Corsaro, W. A. & Molinari, L. 2005. I Compagni. Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School. New York: Teachers College Press.

Ensi-OPS 2002. 2001. Lahden kaupungin esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma. <[http://www.lahti.fi/www/images.nsf/files/7C86D3585B19E4C5C2256F5E003F7C2D/\\$file/ENSI OPS.PDF](http://www.lahti.fi/www/images.nsf/files/7C86D3585B19E4C5C2256F5E003F7C2D/$file/ENSI OPS.PDF)> 5.2.2009.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Yliopistopaino.

Esiopetuksen tila Suomessa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Opetusministeriön julkaisuja 2004:32. Helsinki: Yliopistopaino

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Fabian, H. & Dunlop, A.-W. 2007. The first days at school. Edited by Moyles, J. Beginning Teaching: Beginning Learning in Primary Education. London: Open University Press.

Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.

Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 93.

Hartikainen, T., Kauppinen, T & Sairanen A-L. 2002. Yhteistyötä lapsen parhaaksi Nojanmaassa. Teoksessa Niikko, A. (toim.) Esiopetusta linnan liepeillä. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 109–115.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Turku: Painosalama Oy.

Kankaanranta M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksesta. Päiväkodin ja koulun yhteistoiminnan suuntia etsimässä. 5-32. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. (toim.) Kasvun ja oppimisen polkuja. 1999. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvu ympäristöistä perusopetuksen kasvu ympäristöön. Oulu: Oulun yliopistopaino

Karila, K. 2000. esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa Kangassalo, Karila & Virtanen. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Tammer-Paino. 99–147.

Karila, K. & Nummenmaa, A.-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Juva: WS Bookwell Oy.

Karila, K. & Nummenmaa, A.-R. 2005. Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa Hämmäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino: 212 – 216.

Korhonen, R. & Högström, B. 2001. Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 14–18.

Kyselylomaketutkimus. 2001. Valli, R. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy: 100–112.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino: 9-38.

Lerikkanen M-K. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen – Kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 27–36.

Lindström, A. 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa Härmäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino: 18–35.

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjapaino.

Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY:n graafiset laitokset: 62–83.

Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Tampere: Tammer-Paino Oy

Merisuo-Storm, T. 2005. Koulutulokas. Teoksessa Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (toim.) Opettajuuden jäljillä. 2005. Turku: Painosalama Oy: 167–181. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74.

Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Niinikuru, L., Pässilä, T. & Jokinen, I. 1991. Alkaako se aapisesta? Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Niiranen, P. & Siekkinen, M. 2004. Lasten kehitys, oppiminen ja opetus alkukasvatuksen ydinaineena. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) Osaava opettaja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino: 293–307.

Nisonen, R. 2001. Esiopetus – Yleinen kasvatustehtävä. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 49–54.

Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 67.

Oulun kaupungin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimintasuunnitelma 2004–2007. <<http://www.ouka.fi/sote/paivahoito/esiopetus.htm>> 5.2.2009

Pirhonen, E-R. 2004. Esiopetuksen tila Suomessa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja asetettujen tavoitteiden toteutumisesta. Helsinki: Yliopistopaino. Opetusministeriön julkaisuja 2004:32.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokat 1-2. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Peltola, T. Empirian ja teorian vuoropuhelu. 2007. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino: 111–129.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy

Perusopetuslaki 628/1998

Poikonen, P-L. "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. 2003. Jyväskylä: Yliopistopaino. Kasvatustieteen julkaisuja n:o 230

Poikonen, P-L. 2004. Yhteisistä opetussuunnitelmakeskusteluista yhteiseen toimintaan. Teoksessa Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Tampere: Tammer-Paino Oy. 139–147.

Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Juva: PS-kustannus. 143-187.

Päivähoitolaki 36/1973

Tanttu, K. 2005. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino: 108–114.

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 100-112.

Vanas, A. 2006. Eskari opetusyhteistyön aloitteellinen osapuoli. Lastentarha 5, 42–43.

Virtanen, J. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman kehittämislinjoja. Teoksessa Kangassalo, Karila & Virtanen. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Tammer-Paino. 11–64.

Viskari, Sinikka. 2002. Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Opas kirjoittamiseen ja seminaarityöskentelyyn. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Vitikka, E. & Saloranta, O. 2002. Opetussuunnitelmajärjestelmä. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. 8-11.

LIITTEET**LIITE 1**

Hei esi- ja alkuopettajat!

12.1.2009

Ohessa on kyselylomake pro gradu- tutkielmaani varten. Tutkimukseni kohdistuu esi- ja alkuopetuksen välillä toteutettavaan yhteistyöhön ja koska Te esi- ja alkuopettajat olette aiheen asiantuntijoita työnne kautta, minua kiinnostaa Teidän mielipiteenne ja ajatuksenne asiasta. Toivon teidän vastaavan kysymyksiin ajatuksella. Nimeänne ei tutkimuksessa tulla kysymään eikä mainitsemaan.

Kyselylomake on monisivuinen, mutta älkäähän lannistuko! Kysymykset ovat avoimia ja ne on jaettu kolmen yläteeman alle. Ne ovat helppoja, arjen aherrusta koskevia ja niistä jokaisella on varmasti jonkinlaista kokemusta ja näin myös sanomista. Myöskään rivimäärää kysymysten perässä ei kannata säikähtää, ne eivät ole määritelläkseen kenenkään vastauksen pituutta. Kukin kirjoittaa niin pitkälti, kuin parhaaksi näkee ja jos juttu luistaa, paperin kääntöpuolelle voi vastausta jatkaa!

Toivon, että **postittaisitte kyselylomakkeen viimeistään 30.1.2009.** Kyselyn mukana on tätä varten osoitteella ja postimerkillä varustettu kirjekuori. Jokaisen vastaus on tärkeä.

Mikäli jollakin on kysyttävää kyselylomakkeeseen liittyen, vastaan mielelläni kysymyksiin!

Yhteistyöterveisin

Tuula Ketola

040 56 ** ***

tuula.ketola@uta.fi

Iso kiitos jokaiselle kyselyyn vastanneelle jo etukäteen! Olette olleet osaltanne potkimassa minua eteenpäin luokanopettajan opinnoissa!

YHTEISTYÖ ESI- JA ALKUOPETTAJIEN VÄLILLÄ

Taustatiedot

1. Koulutuksenne

2. Luokka-aste, jolla tällä hetkellä työskentelet?

3. Kuinka monta vuotta olet toiminut

a. esiopettajana? _____

b. alkuopettajana? _____

c. muilla luokka-asteilla? _____

4. Toteutetaanko koulunne esiopetus muiden luokkien kanssa fyysisesti samassa koulurakennuksessa? Muualla, missä?

Esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön tavoitteet

5. Toteutatteko työssänne yhteistyötä esiopetuksen/alkuopetuksen kanssa?

6. Onko yhteistyö helposti toteutettavissa? Mainitse mahdollisia yhteistyötä helpottavia/vaikeuttavia tekijöitä.

7. Millaisia tavoitteita olette asettaneet esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle?

8. Onko paikkakunnallanne olemassa esi- ja alkuopetuksen yhteistä opetussuunnitelmaa?

9. Mikäli esi- ja alkuopetuksen yhteinen opetussuunnitelma on olemassa

a. oletteko osallistunut sen suunnitteluun?

b. miten käytätte sitä työssänne?

10. Mikäli paikkakunnallanne ei ole käytössä esi- ja alkuopetuksen yhteistä opetussuunnitelmaa, kokisitteko sen kuitenkin tarpeelliseksi? Perustelee.

Esi- ja alkuopettajien yhteistyö käytännössä

11. Mistä yhteistyönne esi- ja alkuopetuksen välillä muodostuu?

a. Onko teillä yhteisiä tapaamisia, neuvotteluja, suunnitelmia? Mitä? Kuinka usein? Miten pitkän aikavälin suunnitelmia?

b. Onko teillä yhteisiä opetustuokioita, projekteja, tapahtumia? Millaisia?

c. Onko teillä yhteisiä koulutuksia? Millaisia?

d. Tutustuvatko lapset ja tuleva alkuopettaja toisiinsa esiopetusvuoden aikana?
Millä tavoin?

**Esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön arviointia ja
kehittämismahdollisuuksia**

12. Onko esi- ja alkuopetuksen yhteistyön olemassaolo mielestäsi hyvä vai huono asia? Perustele.

13. Miten kehittäisit/muuttaisit esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä?

14. Mikäli haluaisit esi- ja alkuopetuksen välille lisää yhteistyötä, mitä se sisältäisi?

15. Miten voit esi-/alkuopettajana helpottaa lapsen siirtymistä alkuopetukseen?

16. Mitä muuta haluaisit kertoa esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä?

KAUNIS KIITOS VASTAUKSISTASI!