

Päivi Mäntynen

ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ
Väinölän päiväkodin ja Väinölän koulun yhteistyökokeilu

Sosiaalialan koulutusohjelma

Ylempi AMK

2013

ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLINEN YHTEISTYÖ
Väinölän päiväkodin ja Väinölän koulun yhteistyökokeilu

Mäntynen, Päivi
Satakunnan ammattikorkeakoulu
Sosiaali-alan koulutusohjelma
Joulukuu 2013
Ohjaaja: Kumpulainen, Pasi
Sivumäärä: 46
Liitteitä: -

Asiasanat: Esiopetus, alkuopetus, yhteistyö, koulukulttuuri, päiväkotikulttuuri

Tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä oli tarkoitus lähteä luomaan ja kokeilemaan toiminnallista yhteistyötä Väinölän koulun ja Väinölän päiväkodin välille yhteistyössä luokanopettajien ja lastentarhanopettajien kanssa. Tavoitteena oli helpottaa esikouluikäisten lasten kouluun siirtymistä.

Tämän opinnäytetyön tietoperusta käsittelee koulu- ja päiväkotikulttuureja sekä niiden eroavaisuuksia sekä yhteistyön rakentumista eri toimintakulttuurien välille. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä saaduista aiemmista kokemuksista kerrotaan lyhyesti.

Kehittämistyö käynnistyi ryhmäkeskustelulla, jossa ideoitiin yhteistoimintaa esikoululaisten ja koulun oppilaiden välille. Tämän jälkeen ideoita ja suunnitelmia testattiin käytännössä. Kunkin toiminnan jälkeen niitä arvioitiin opettajilta ja oppilailta saatujen palautteiden ja tehtyjen havaintojen avulla. Lopuksi järjestettiin ryhmähaastattelu luokanopettajille ja lastentarhanopettajille. Kokeiltujen yhteistoimintojen ja saatujen palautteiden pohjalta luotiin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön aloittamiseksi yhteistyömalli ”saattaen kouluun”.

THE CO-OPERATION BETWEEN PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL

The test of co-operation between Väinölä's school and Väinölä's kindergarten

Mäntynen, Päivi

Satakunta University of Applied Sciences

Degree Programme in Social Services

December 2013

Supervisor: Kumpulainen, Pasi

Number of pages: 46

Appendices: -

Keywords: Preschool, elementary school, the co-operation, school culture, kindergarten culture

The purpose of this research & development work was to start a co-operation between the class teachers and the kindergarten teachers to create and test functional co-operation between Väinölä's school and Väinölä's kindergarten. The goal was to make it easier for preschool children transfer from kindergarten to school.

This thesis is about school and kindergarten culture, their difference, and the development of the co-operation between different organizational cultures. The earlier experiences of the co-operation between preschool and elementary school have been reported shortly.

The development work started by a group conversation in which it was generated ideas of functional co-operation between preschooler and elementary school children. After this the ideas and plans were tested in practice. After every activity they were evaluated based teachers' and pupils' feedback and observations. Finally, group conversation was arranged between the teachers and the kindergarten teachers. Based on the feedback about co-operation we created a model of co-operation between preschool and elementary school.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	YHTEISTYÖN LÄHTÖKOHDAT	6
2.1	Päiväkoti- ja koulukulttuurien erot	6
2.2	Näkemyksiä yhteistyön tarpeellisuudesta	12
2.3	Yhteistyön rakentuminen	14
2.4	Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä saatuja aiempia kokemuksia	16
3	KEHITTÄMISTEHTÄVÄ, TAVOITTEET JA MENETELMÄT	19
3.1	Kehittämistehtävä ja -prosessi	19
3.2	Kehittämismenetelmät	19
3.2.1	Ryhmäkeskustelu.....	19
3.2.2	Ideoiden ja suunnitelmien testaus.....	20
3.2.3	Arviointi	21
3.2.4	Havainnointi	23
3.2.5	Mallintaminen	23
4	KEHITTÄMISPROSESSIN KUVAUS.....	23
4.1	Ideointi – ja suunnitteluvaihe.....	23
4.2	Suunnitelmien testaaminen käytännössä.....	26
4.2.1	Koulun erityisopettajan vierailu päiväkodissa.....	26
4.2.2	Talviliikuntapäivä Väinölän koululla.....	26
4.2.3	Toimintapäivä koululla.....	27
4.2.4	Tutustuminen ekaluokkalaisten tuntiin ja ruokailu koululla	28
4.3	Arviointivaihe	29
4.3.1	Palaute erityisopettajan vierailusta päiväkodissa	29
4.3.2	Talviliikuntapäivän palautteet	30
4.3.3	Palautteet toimintapäivään liittyen	32
4.3.4	Palaute ensimmäisen luokan tuntiin tutustumisesta ja ruokailusta koululla	33
4.3.5	Haastattelu esiopetusryhmäni lapsille toukokuussa	33
4.3.6	Ryhmähaastattelu lastentarhanopettajille toukokuussa	34
4.3.7	Ryhmähaastattelu luokanopettajille lokakuussa.....	36
5	KEHITTÄMISTOIMINTANA SYNTYNEEN ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖMALLIN KUVAUS	39
6	POHDINTAA.....	42
	LÄHTEET.....	45

1 JOHDANTO

Suurin osa Väinölän päiväkodissa olevista esikouluikäisistä lapsista jatkaa ensimmäiselle luokalle Väinölän kouluun. Esikouluikäisten lasten kouluun siirtymisen helpottamiseksi koimme päiväkotimme lastentarhanopettajien keskuudessa tarpeelliseksi jonkinasteisen yhteistyön luomisen Väinölän koulun ja Väinölän päiväkodin välille.

Yhteistyö on useampana viime vuotena rajoittunut pelkästään keväällä pidettyihin siirtopalaverihin ja luokanopettajien vierailuun, joissa lastentarhanopettajat ovat kertoneet opetuksen järjestämisen kannalta olennaisen tiedon esikoululaisista luokanopettajille. Väinölän päiväkodin lastentarhanopettajien mielestä tämän tasoinen yhteistyö ei ole yksinomaan riittävää edesauttamaan esikoululaisen luontevaa siirtymistä kouluun.

Lähdimmekin yhdessä luokanopettajien kanssa ideoimaan miten lähtisimme yhdessä toimien edistämään esikoululaisten tutustumista koulumaailmaan. Tarkoituksenamme oli kehittää toiminnallista yhteistyötä Väinölän koulun ja Väinölän päiväkodin välille Väinölän koulun luokanopettajien ja Väinölän päiväkodin lastentarhanopettajien yhteistyönä. Tämän opinnäytetyön osana kehitetyn yhteistyön kautta muotoutuneen yhteistyömallin on tarkoitus jäädä elämään ja edelleen kehitettäväksi.

Käsittelen raportissani erityisesti koulu- ja päiväkotikulttuureja sekä niiden eroavaisuuksia sekä yhteistyön rakentumista eri toimintakulttuurien välille. Kerron myös esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä saatuja aiempia kokemuksia, joista saadut myönteiset kokemukset olivat edesauttamassa tämänkin yhteistyömallin muotoutumisessa.

Tämän yhteistyökokeilun aikana toimin lastentarhanopettajana esiopetusryhmässä, jossa oli 23 esikouluikäistä lasta. Minulla on 10 vuoden kokemus esiopetusryhmissä työskentelystä, johon perustuu myöhemmin työssäni viittaama kokemus ja omat näkemykseni.

2 YHTEISTYÖN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Päiväkoti- ja koulukulttuurien erot

Maassamme on 1970-luvulta lähtien pyritty nivomaan esi- ja alkuopetusta toisiinsa. Taustalla on ollut vaikuttamassa näkemys, jonka mukaan lapsen kasvu- ja kehitystapahtumaa häiritsemässä ei pitäisi olla kynnyksiä, jollaiseksi siirtyminen varhaiskasvatuksesta kouluun on mielletty. Vaikka kehittämistyössä 1990-luvulla on tapahtunut aktiivisuuden lisääntymistä, ovat positiiviset tulokset jääneet niukoiksi monipuolisista kehittämisohjelmista huolimatta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 21.)

Heikkoon edistymiseen saattaa olla syynä se, että nivottaessa esi- ja alkuopetusta toisiinsa ei ole tiedostettu minkälainen yhteiskunnallinen asema ja merkitys kummallakin instituutiolla on kasvatustajajärjestelmässämme. Kumpikin instituutio luo omaa kasvatuskulttuuriaan, mikä taas vaikuttaa näkemykseen, joka kummankin instituution työntekijöillä on omasta kasvattajan tehtävästään. (Brotherus ym. 2001, 21.)

Lapsen koulunaloitusvaiheessa tulee esille kaksi erilaista kasvatuskulttuuria, kun varhaiskasvatuksen sosiaalisen kasvatuksen ja kehityksen tukeminen ja hoito kohtavat koulukasvatuksen lapsen älyllisen kehityksen ja oppimisen korostamisen. Tähän kulttuurien erilaisuuteen on vaikuttanut muun muassa se, että päiväkotit ja kouluinstituutioiden kasvatustajajärjestelmien toiminta on nykypäiviin asti tapahtunut lähes erillään toisistaan, toinen sosiaali- ja terveyshallinnon toinen opetushallinnon alaisuudessa. (Kankaanranta 1998, 32; Kess 2001, 102–103.)

Päiväkotikasvatuksen ja koulukasvatuksen tehtävä on melko samanlainen eli edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä ja tukea lapsen kasvua eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Niiden tavoitteita toteuttavassa pedagogiikassa on kuitenkin eroja, joihin vaikuttavat niiden omat kasvattamisen ja opettamisen traditiot, erilaiset käsitykset lapsesta, oppimisesta sekä opettajien erilainen koulutus ja päiväkodin ja koulun erilainen yhteiskunnallinen tehtävä ja asema. (Kess 2001, 104.)

Päiväkodin lapsinäkemykseen on sisällynyt kokonaisvaltainen näkemys lapsesta ja eheyttävä eri sisältöalueita integroiva ja jatkuvuutta korostava toiminta (Kess 2001, 105). Kokonaisvaltainen näkemys lapsesta tarkoittaa sitä, että päivittäiset hoitotilat ovat kasvatuksen kannalta yhtä tärkeitä kuin enemmän oppimiseen tähtäävät toiminnot (Brotherus ym. 2002, 23). Koulun lapsikäsitksessä on painottunut näkemys lapsesta kulttuurin ja tiedon vastaanottajana ja uudelleenluojana ja toiminta on yleensä oppiainekeskeisesti ja kognitiivisesti suuntautunutta. Päiväkodissa lapsi saa pitkälle valita tekemisensä kiinnostuksensa mukaan, kun koulussa oppiaineet määrittyvät lapsen ulkopuolelta. (Kess 2001, 105.)

Esiopetuksessa on havaittavissa kahden eri kasvatusnäkemysten yhdistymistä, tiedonalaasuuntautuneen pedagogiikan, jonka keskeisinä tavoitteena on uuden oppiminen, eri oppiaineiden alkeiden opiskelu ja koulumaiset työskentelytavat sekä leikki-pedagogiikan, jossa korostetaan leikin ja eheyttävän opetuksen asemaa lasten oppimisessa. Kouluoppimisessa tekemisellä on usein malli, vastauksia on yleensä oikea tai väärä ja pitää tietää, mitä kulloinkin vaaditaan. Koulukirjat jäsentävät luokan toimintaa ja oppitunnin järjestystä. (Kess 2001, 107.)

Vaikka muutostarpeet pystyttäisiin luotettavasti osoittamaan, on koulun käytäntöjä äärimmäisen vaikea muuttaa. Koulun perinteinen luokahuoneopetuksen malli on ankkuroitunut toimintatapa. Erittäin pysyvä opetuksen muoto tuntuukin olevan perinteinen luennointiin ja kyselyyn ja oppilaiden passiivisuuteen perustuva opettajakeskeinen oppitunnin malli. Oppitunnin pituiset työrupeamat soveltuvat kuitenkin huonosti pitkäjänteiseen työskentelyyn, jota prosessipohjaiset työmuodot edellyttävät. Opettajan tulisikin muuttua tutor-tyyppiseksi ohjaajaksi ja yhteistyökumppaniksi. (Kinos 2001, 29.)

Instituutioiden traditiokäytännöillä on tutkimuksen mukaan kasvatuskäytäntöjen muutosprosesseissa joko myötävaikuttava tai ehkäisevä vaikutus. Traditiot tulisi nähdä muuttuvina ilmiöinä, joita luodaan uudelleen. Yksi vaikeimmin tunnistettava muutosta estävistä voimista on traditiot. Organisaation jäsenet kehittävät vähitellen yhteisessä ympäristössään yhteisiä tavoitteitaan ja metodejaan, jotka tulevat ajan myötä itsestään selvyviksi ja pysyviksi traditioiksi. Muutosvastarinta on usein sisäänrakennettu tällaiseen pysyvyyteen. (Kess 2001, 108.) Oman työyhteisön toimin-

takulttuuri ja kunkin työntekijän oman toiminnan analyysi on lähtökohtana pedagogisessa kehittämisessä (Kinos 2001, 49.)

Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien koulutusta pidetään tutkimusten mukaan yhtenä selityksenä päiväkodin ja koulun yhteistyön ongelmiin. Kyseiset ammattiryhmät sosiaalistetaan jo koulutusvaiheessa erilaisiin ammatillisiin arvoihin. Esim. ammatillisista arvoista välittäminen näkyi päiväkodissa lasten sylissä pitämisenä, lasten kuuntelemisena ja huomion kiinnittämisenä lasten psyykkisiin ja fyysisiin tarpeisiin. Siellä keskusteltiin lapsista ja heidän perheistään. Koulussa välittäminen näkyi vuorovaikutuksena lapsen ja opettajan kesken, kun opettaja esim. huomioi lapsen vastauksen. Opettajat keskustelivat oppiaineista ja oppimismenetelmistä eivät niinkään lapsista. (Kess 2001, 110.)

Lapset havaitsevat tutkimusten mukaan eroavaisuuksia päiväkodin ja koulun kulttuureissa. Joillekin lapsille saattaa kuitenkin olla vaikeuksia kouluun sopeutumisessa, koska kasvatuskulttuurit eroavat paljon toisistaan. Päiväkodissa sallitaan lapsen leikki ja spontaani toiminta, kun koulu mielletään oppimisen paikaksi, jossa täytyy tehdä mitä opettaja käskää. Lapsen tulee sopeutua koulun ja opettajan odotuksiin. (Kess 2001, 112–113.)

Lapsen näkökulmasta muuttuu ainakin neljä piirrettä, kun hän siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen. Fyysinen ympäristö muuttuu, kun kodinomainen, pieni päiväkotimuuttuu suureksi koulurakennukseksi, jossa on paljon lapsia ja yksi iso luokkahuone. Päiväkodin ja koulun tilat ja käyttö ovat erilaiset. (Brotherus 2002, 225.)

Sosiaalinen ympäristö muuttuu siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Päiväkodin kokopäiväryhmästä vastaa kolme aikuista, suhde lapsiin tulee henkilökohtaisemmaksi ja toimintaa on helpompi tämän vuoksi eriyttää. Opettaja taas vastaa yksin luokastaan. Spontaanisuus on luonteenomaista lasten ja aikuisten kanssakäymiselle päiväkodissa. Siellä yhdessäoloa rytmittävät arjen toimet, koulussa oppitunnit tai opetusjaksot, joissa opittava sisältö ohjaa kanssakäymistä. (Brotherus 2002, 225–226.)

Lapsen siirtyessä päiväkodista kouluun, kieli, kommunikaatio ja toimintatapa muuttuvat. Koulussa opettaja voi käyttää käsitteitä, joita lapsi ei ymmärrä, kieli saattaa olla lapselle vierasta. Toimintatapa on koulussa erilainen, kun vapaaehtoisen opetteluun sijaan koulutyöskentely vaatii opiskelua. (Brotherus 2002, 226.)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön onnistumiselle on olennaista, että kummankin kentän opettajat kykenemät tiedostamaan kummankin kasvatuskulttuurin ominaispiirteet. Kasvatuskäytäntöjen todellinen integraatio on pitkäaikainen prosessi, jonka lähtökohdaksi tulee olla toisen ammattiryhmän työn ja osaamisen arvostaminen. Toivottuun lopputulokseen yhteistyössä ei päästä, jos yhteistyötä yritetään vain toisen osapuolen asettamien vaatimusten, ehtojen ja metodiikan pohjalta. (Brotherus 2002, 25.)

Päiväkoti- ja koulukulttuurin kohtaaminen, yhteinen toiminta ja yhteinen kasvatuskäytäntö edellyttävät samanlaista näkemystä oppivasta lapsesta, opettajan roolista, pedagogisesta toiminnasta ja yhteisestä arvoperustasta. Yhteisen näkemyksen aikaansaamiseksi on luokanopettajien ja lastentarhanopettajien tuotava esille omat ammatilliset osaamisensa, kulttuurinsa ja traditionsa. Jo lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen jatkuvuuden turvaaminen edellyttää päiväkodin ja koulun keskinäistä yhteistyötä ja niiden toiminnan lähentymistä. (Kess 2001, 116.)

Kaikkein tärkein käytännön haaste kouluille ja päiväkodille on lähteä liikkeelle yhteisessä toiminnassaan lasten kulttuurista ja nähdä sen kautta lapsi kokemuksineen kokonaisuutena. Yhteisten opetussuunnitelmien avulla tulisi pyrkiä poistamaan päällekkäisyyksiä esi- ja alkuopetuksesta ja näin mahdollistaa lasten kasvatuksen ja oppimisen jatkumo. (Kess 2001, 117.) Jatkuvuuden toteutuminen edellyttää elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti päiväkodin ja koulun kulttuurien ja toiminnan lähentymistä, jotta lapsuudesta muodostuisi eheä kokonaisuus (Kankaanranta 1998, 35).

Vastavuoroisten yhteyksien luomisella on merkitystä sille, että lapsen oppimiskokemuksista muodostuu eheä kokonaisuus varhaislapsuudesta alkaen. Vaikka näiden toisiaan seuraavien koulutusvaiheiden hallinnon ja opettajankoulutuksen erillisyyks on johdattanut oletukseen siitä, että päiväkodin ja koulun kulttuurit olisivat ratkaisevasti

erilaisia, on lapsen kannalta ollut ongelmallisinta se, että hänet on lähetetty kulkemaan yksin matkaa päiväkodista kouluun. (Kankaanranta 1998, 240.)

Nykyinen tietoyhteiskunta, jossa valinnan mahdollisuudet ovat lisääntyneet, edellyttää kommunikointitaitoja, erilaisten kokemusten integrointitaitoja, uuden tiedon ja uusien ratkaisujen etsintää sekä yhteistyötaitoja. Eri puolilla Suomea järjestetyissä esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeissa mukana olleiden koulujen alkuopetuksessa olivat lisääntyneet muun muassa leikki ja leikinomainen oppiminen, oppilaantuntemus, lapsilähtöinen ajattelu. Tämä uusi esiopetuksen kulttuuri toimisi siltana lapsen kouluun siirtymävaiheessa. (Kess 2001, 116-117.)

Kess (2001) esittää uuden esiopetuskulttuurin, jossa taataan lapsen kasvatuksen ja oppimisen luonnollinen jatkuvuus (taulukko 1). Hän pyytää lukijaa itse päättämään, kuinka kaukana kulttuurien näkemykset ovat toisistaan ja onko edes realistista suunnitella yhteistä esiopetuskulttuuria (Kess 2001, 117).

Taulukko 1. Päiväkoti- ja koulukulttuurien yhteenveto (Kess 2001, 118)

	Päiväkotikulttuuri	Koulukulttuuri	Uusi kulttuuri
Lapsikäsitys:	ainutlaatuinen, kokonaisvaltainen persoona, aktiivinen, aloitteellinen, itse valintoja tekevä, leikkivä, ohjattava	oppiva, opettava ja vastuullinen yksilö, tietoa ja kulttuuria vastaanottava, arvioitava, ohjattava, kysymyksiin vastaaja	aktiivinen oman tietonsa ja kulttuurinsa rakentava yksilö, vastuullinen omasta oppimisestaan, lapsiryhmän käyttö pedagogisena resurssina
Opettaja rooli:	oppimisympäristön laatija, oppimisen ohjaaja ja tukija, joustava, lasten tarpeisiin vastaaja ja kasvattaja	opettaja, kontrolloija, ohjaaja, auktoriteetti, kysyjä ja lasten vastausten kommunikoi-ja	oppimisprosessin käynnistäjä, ohjaaja, lasten kanssa yhdessä työskentelevä kasvattaja
Pedagoginen toiminta:	leikkiä, vapautta, valinnaisuutta korostava, tiedolliset tavoitteet lapsesta lähteviä, myös aikuisen ohjaamaa toimintaa, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä	oppimista korostava, opetussuunnitelmaa noudattava, oppiainekeskeistä, läksyjä, kysymys-vastausmallia käyttävä, aikaan sidottua, ei leikkiä, hiljaa olemista, tiedollisesti vaativaa, suoritusten arviointia, ohjatumpaa työskentelyä kuin päiväkodissa, yhteistyötä vanhempien kanssa	välittämisen etiikka ja elinikäisen oppimisen periaatteet taustafilosofiana, tutkiva, refleктоiva, analysoiva työtapaleikin ohella, sekä - että ajattelu, uutta tietoa ja kulttuuria luodaan yhteistyössä myös ympäröivän yhteiskunnan kanssa, yhteiset arvokeskustelut pohjana, taataan lapsen kasvatuksen ja oppimisen luonnollinen jatkuvuus, koti – päiväkotikoulu yhteistyötä ennen lapsen koulunaloittamista

2.2 Näkemyksiä yhteistyön tarpeellisuudesta

Kehittämistoiminnan perustelu nojaa tarveanalyysiin. Sen tiedonlähteinä ovat tilastot sekä asian kanssa tekemisissä oleville asiantuntijoille ja kansalaisille tehdyt haastattelut ja kyselytutkimukset. Kehittämistoiminnan määrittely nojaakin monenlaiseen lähdeaineistoon. Kehittämistarpeet saadaan aineistoja analysoimalla yksilöityä ja fokuoitua. Tarveanalyysi on nykytilanteen kuvaus, joka perustuu systemaattiseen aineistonkeruuseen. Kehittämistoiminnan sosiaalinen luonne edellyttää, että mahdollisimman moni osallistuu keskusteluun kehittämisestä. (Toikko & Rantanen 2009, 73.)

Oman näkemykseni tueksi keskustelin Väinölän päiväkodin lastentarhanopettajien kanssa heidän ajatuksistaan koulun ja päiväkodin välisen yhteistyön kehittämisen tarpeellisuudesta. He kokivat asian tarpeelliseksi ja lähtivät varauksetta mukaan kehittämistyöhön. Väinölän koulun rehtori ja erityisopettaja näkivät myös yhteistyön koulun ja päiväkodin välillä tärkeäksi. Erityisesti tulevat ensimmäisen luokan opettajat nähtiin koulun taholta olennaisiksi osallistujiksi kehittämistyöhön.

Aiemmin yhteistyö on ollut keväällä pidetty esikouluikäisten lasten oppimisjärjestelyjen kannalta oleellisten tietojen siirtopalaveri sekä erityislasten vanhempien ja erityislasten kanssa työskennelleiden yhteistyötahojen kanssa pidetyt siirtopalaverit. Näiden lisäksi ensimmäiselle luokalle menevät lapset ovat käyneet keväällä vanhempiensa toimesta tutustumassa kouluun tulevan opettajansa opastuksella.

Oman työkokemukseni myötä syntyneen käsitykseni ja lukemani (Kess ja Forss-Pennanen) perusteella yhteistyöllä helpotetaan lapsen siirtymistä esikoulusta kouluun ja lasten mahdolliset koulupelot vähenisivät. Lasten koulupelkoa ja jännitystä saattaa vähentää vuoden aikana tutuksi käyneet tilat ja luokanopettajat sekä mahdollisesti tutut kaverit aiemmilta vuosilta päiväkodista, joiden kanssa on yhdessä toimittu.

Lapsen kasvupolkuun sisältyy merkittäviä elämänmuutoksia muun muassa lapsen siirtymisestä esiopetukseen ja sieltä edelleen perusopetukseen. Nämä siirtymät tuleekin ymmärtää lapsen ja kasvuympäristöjen vastavuoroisina muutos- ja sopeuttamisprosesseina, joiden kautta lasta perehdytetään ja hän sopeutuu uuteen kasvuympäristöön ja uuteen rooliin kehitysvaiheensa luomien edellytysten mukaisesti. Lapsen

eheä kasvunpolku nähdään osana elinikäistä kasvua ja oppimista. (Karikoski & Tiilikka 2011, 77.)

Koulun aloittaminen on suuri muutos lapselle ja hänen perheelleen. Se on lapsen kasvunpolussa merkittävä muutos, johon täytyy valmistautua. Koti, päivähoito ja koulu toimivat lapsen kasvuympäristöinä. Käytännön kasvuympäristöinä ne poikkeavat toisistaan fyysiseltä ympäristöltään, toimintakulttuuriltaan ja mahdollisesti myös arvoiltaan. Saattaa olla niin, ettei näillä kasvuympäristöillä ole yhteyttä eikä jatkuvuutta keskenään. Niissä kaikissa asetetaan erilaisia odotuksia ja vaatimuksia lapsen käyttäytymiselle. Tällä voi olla merkitystä lapsen sopeutumisessa uuteen kasvuympäristöön ja sen toimintakulttuuriin. (Karikoski & Tiilikka 2011, 78.)

Yksilön kehitykseen vaikuttavien ympäristöjen tulee olla vuorovaikutuksessa ja tuntee yksilön siihenastista kehitystä, jotta voimme luoda kehitykselle suotuisan ympäristön. Alkuopetuksessa on siis tiedettävä se, mitä lapsi on jo siihen asti oppinut. Kasvu- ja oppimisympäristöjen yhteistyön ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen kautta mahdollistetaan lapsen joustava siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen. (Forss-Pennanen 2006, 25–26.)

Inhimillisten roolien ja toiminnan tarkastelu on edellytyksenä pysyvän muutoksen aikaansaamiseen koulussa ja päiväkodissa. Päiväkotien ja koulujen toimintakulttuuriin kohdistuvat muutospainheet syntyvät sekä niiden sisäisen ja ulkoisen vuorovaikutuksen lisäämisen vaatimuksesta että pedagogisten käytänteiden uudistamisen vaatimuksesta. Tällöin tulisi painottaa toimintaa, joka edistää ihmisten välistä kanssakäymistä ja oppilaskeskeisempiä työtapoja. (Forss-Pennanen 2006, 76.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) edellytetään, että varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Siinä todetaan, että esiopetuksessa tehdään yhteistyötä muun varhaiskasvatuksen, perusopetuksen, erityisesti alkuopetuksen, sosiaali- ja terveystoimen sekä muiden lasten kasvua ja kehitystä tukevien toimijoiden kanssa. Se edellyttää myös, että esiopetuksen opetussuunnitelmasta ilmenee yhteistyö muun varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa sen mukaan,

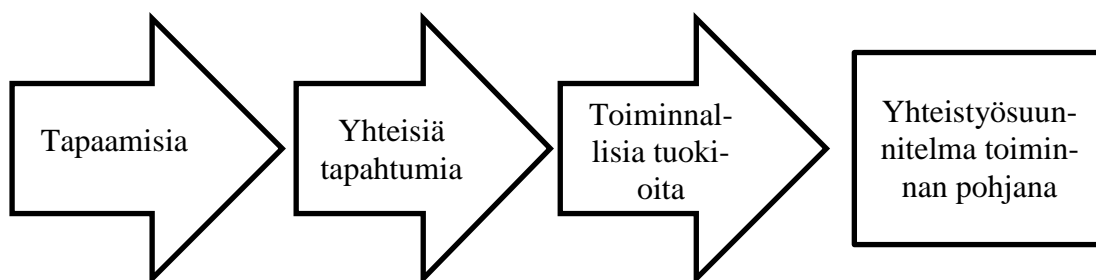
kuin opetuksen järjestäminen edellyttää. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7, 10, 56).

Yhteistyön lisääntymistä Porissa esiopetuksen ja koulun välillä saattaa osittain helpottaa se, että molemmat ovat nykyisin saman hallintokunnan, kasvatus- ja opetusviraston, alaisuudessa.

Laissa säädetty oikeus esiopetukseen ei pelkästään lisää lapsilähtöistä oikeutta edetä yksilöllisesti oppimisen polulla vaan tarvitaan toiminnallista integraatiota esi- ja alkuopetuksen välillä. Näin lapsi voi jatkaa omaa oppimisen polkuaan koulun puolella turvallisesti tutussa ympäristössä, josta hänellä on riittävästi toiminnallisia kokemuksia. Lapsen oikeutena tulisi olla laadukas ja yksilöllinen oppijan polku, joka taataan toimivan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja vuorovaikutuksen avulla. (Forss-Pennanen 2006, 201.)

2.3 Yhteistyön rakentuminen

Yhteistyö rakentuu pienin askelin tilanteesta, jossa yhteistyötä koulun ja päiväkodin välillä ei ole ollut muuten kuin korkeintaan opettajien yhteydenottoja tuleviin oppilaisiin liittyen. Yhteydenotoista siirrytään yhteisiin tapahtumiin ja siitä edelleen yhteistoimintaan. Yhteistoiminnan jälkeen siirrytään vaiheeseen, jolloin yhteistyön ja –toiminnan pohjana on yhteistyösuunnitelma (kuvio 1). Yhteistyön rakentumisen myötä työn luonne muuttuu sektoroituneesta tavasta tehdä töitä enempi verkosto- ja tiimikeskeisempään ja oppivan organisaation periaatteiden suuntaan. (Forss-Pennanen 2006, 85.)



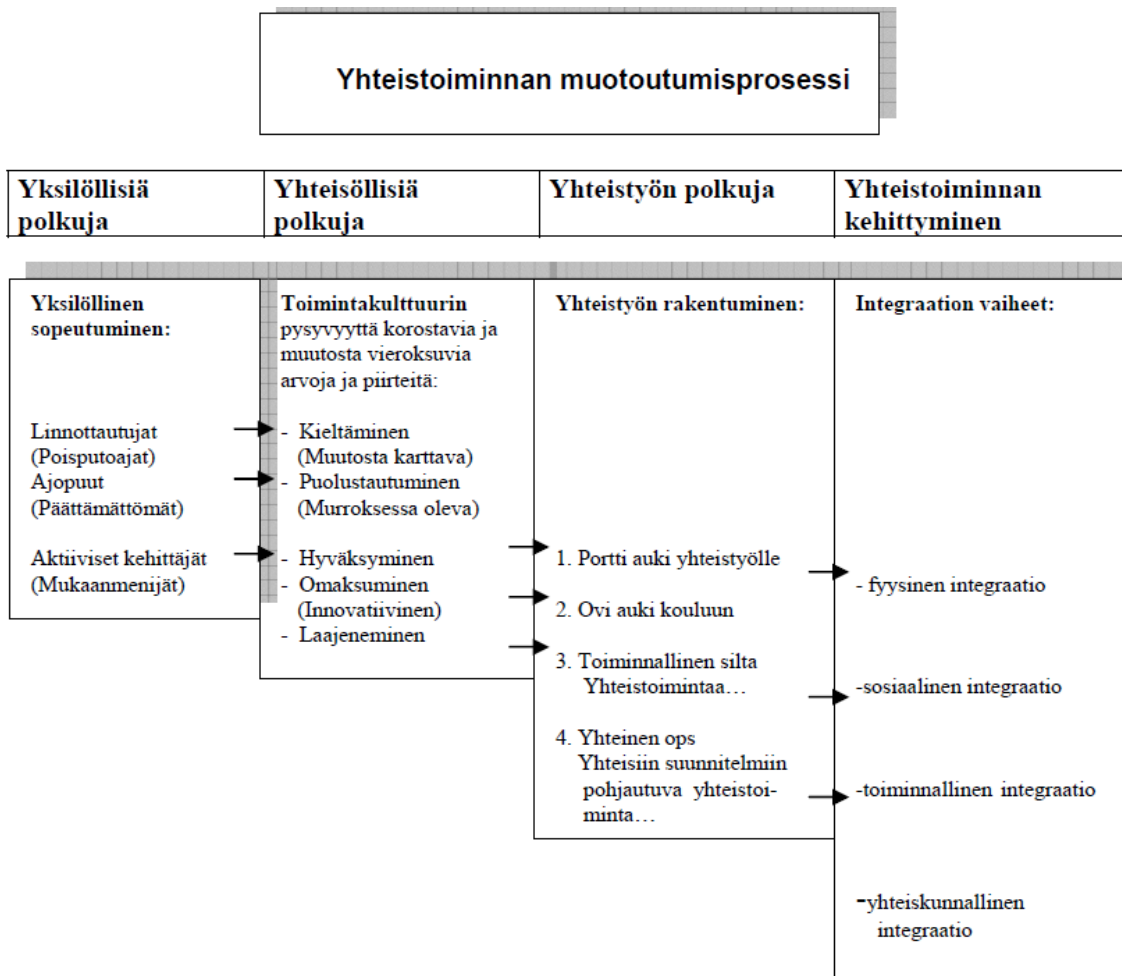
Kuvio 1. Yhteistoiminnan rakentumisen kautta tapahtuva muutos toimintakulttuurissa (Forss-Pennanen 2006, 85)

Pirjo Forss-Pennanen tekemän ”Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista”-tutkimuksen mukaan esi- ja alkuopetuksen integraatioon vaikuttavat sekä yksilölliset, yhteisölliset, yhteistyön kautta syntyvät asenteet, arvot ja piirteet että yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen (kuvio2) (forss-Pennanen 2006, 198).

Muutos lähtee käyntiin kun aktiiviset kehittäjät lähtevät mukaan, hyväksyvät ja omaksuvat uudet toimintakäytännöt. Kun portit aukaistaan yhteistyölle ja ovet avataan kouluun, fyysinen integraatio koulun ja päiväkodin välillä on mahdollinen. Tähän vaiheeseen on suhteellisen helppo päästä. Joidenkin mielestä se on jo riittävä taso, kun tutustutaan ihmisiin ja toisen työhön. Järjestetään tapaamisia ja yhteisiä juhlia ja retkiä, jolloin esikoululaiset ja oppilaat ovat omissa ryhmissään. Tämä ei tutkimuksen pohjalta kuitenkaan näyttäisi riittävän, jos asiaa tarkastellaan lasten näkökulmasta. Pelkkien tutustumiskäyntien avulla lapset eivät näyttäisi vielä tuntevan koulua ja sen toimintaa. Toimintakäytäntöjä tulee laajentaa yhteistoimintaan, joka luo toiminnallista siltaa koulun ja päiväkodin välille. Täten mahdollistettaisiin sosiaalinen integraatio. (Forss-Pennanen 2006, 198–199.)

Esikoululaisilla ja ensimmäisen luokan oppilailta tulisi olla yhteistä toimintaa, josta luokanopettaja ja lastentarhanopettaja yhdessä vastaavat. Yhteiseen suunniteluun pohjautuvalla toiminnallisella integraatiolla varmistetaan lapsen toiminnan kautta hänen integroitumisensa koulumaailmaan. Yhteistoiminnallisessa ryhmässä oppilaiden kanssa rinnatusten uudessa kasvu- ja oppimisympäristössä työskennellen esikoululaiset tutustuvat koulun arkeen, sen työ- ja toimintatapoihin. Täten he tietävät mikä koulu on ja mitä siellä tehdään. (Forss-Pennanen 2006, 199.)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnassa yhteiskunnallinen integraatio voisi tarkoittaa varhaisiin oppimiskokemuksiin perustuvaa elinikäisen oppimisen jatkumon turvaamista tasapuolisten kasvu- ja oppimiskokemusten näkökulmasta. Tällä saatetaan jopa ennaltaehkäistä lasten varhaista syrjäytymistä heidän oppimisen polullaan. (Forss-Pennanen 2006, 199.)



Kuvio 2. Yhteistoiminnan vaiheittainen rakentuminen (Forss-Pennanen 2006, 198)

2.4 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä saatuja aiempia kokemuksia

Tutkimuksen (Forss-Pennanen) mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä oli kasvattajien havaintojen mukaan seurannut muutosta lasten käyttäytymisessä. Heissä oli havaittavissa varmuutta, kypsyyttä, oma-aloitteellisuutta ja uudenlaisia yhteistyövalmiuksia. Lapset eivät myöskään jännittäneet ja rohkeus oli kasvanut. Lapset kokiivat ja tunsivat itsensä isoiksi ja olivat itsenäisiä ja aloitekykyisiä. Heillä oli uudenlaisia valmiuksia työskentelyyn. Yksikin näistä valmiuksista on merkittävä koulunsa aloittavan lapsen kohdalla. Kun asiaa katsoo tästä näkökulmasta, on toimintakulttuurin muutos yhteistoiminnalliseen ja kasvattajien vuorovaikutusta korostavaan suuntaan välttämätöntä. (Forss-Pennanen 2006, 201.)

Erilaisia yhteistoiminnan muotoja on lähdetty aktiivisesti etsimään ja kokeilemaan, koska ne on koettu merkityksellisiksi joustavien ja toisiinsa integroituvien lapsuuden oppimisympäristöjen luomiseksi. Opettajille tämä merkitsee mahdollisuutta laajentaa omaa asiantuntemustaan eri-ikäisten lasten opetuksesta ja oppimisesta. (Kankaanranta 1999, 5-6.) Seuraavissa kappaleissa on lyhyitä yhteenvetoja näistä kokeiluista.

Koulun ja päiväkodin välille syntyvällä vastavuoroisella yhteydellä on merkitystä sille, että lapsen oppimiskokemuksista muodostuu eheä kokonaisuus varhaislapsuudesta alkaen. Tällöin korostuu yhteistoiminnan edistäminen eikä niinkään enää päiväkodin ja koulun väliset erot. (Kankaanranta 1999, 7.)

Vuonna 1993 alkanut tutkimus ”Joustavuus 5-8-vuotiaiden opetuksessa ja oppimisessä” perustuu näkemykseen avoimissa oppimisympäristöissä tapahtuvasta elinikäisestä oppimisestä. Mukana olleissa kouluissa ja päiväkodeissa oli tiedostettu yhteistyön merkitys. Opettajien mielestä lapsen yksilöllisen kehityksen jatkuvuuden tukeminen on edellytyksenä luontevalle siirtymiselle päiväkodista kouluun. (Kankaanranta 1999, 9.)

Keski-Palokankaan koulun opettajat kokivat päiväkodin kanssa tehtävän yhteistyön myötä koulutyön aloittamisen syksyllä kivuttomammaksi, koska he pystyivät hyödyntämään esiopetusvuoden kokemuksia ja lastentarhanopettajan näkemyksiä lapsista. He kokivat myös keskustelut vanhempien kanssa luonteviksi heti alusta lähtien, koska vanhemmat tulivat tutuiksi jo esikoulussa mm. yhteisten juhlien tiimoilta. (Malin-Vesander & Valleala 1999, 47.)

Lempäälässä Sääksjärven ala-asteen ja päiväkodin henkilökunnan välisen yhteistyön suurin saavutettu tavoite oli se, että he saavuttivat vapautuneen keskusteluilmapiirin toisiinsa tutustumisen myötä. Tätä kautta myös tiedonkulku talojen välillä parantui ja helpottui. He pitivät toimivaa keskusteluyhteyttä rakentavan yhteistyön perustana. (Neuvonen 1999, 55).

Tampereella Hyhkyn päiväkodin ja koulun välillä on kokeiltu työpajatoimintaa yhteistyön muotona. Lapselle on luontaista yhdessä oleminen ja tekeminen. Lasten palautteista kävi ilmi, että esikoululaisilla oli vielä paljon koulumaailmaa koskevia epä-

selviä asioita ja toisaalta taas koulun tiloihin tutustuminen loi monille lapsille positiivisia mielleyhtymiä. (Vilppo 1999, 60, 65–66.)

Kokkolassa käynnissä olleessa esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelmassa oli mukana useita kouluja ja päiväkoteja. Tulliharjun päiväkodin ja Mäntykankaan koulun yhteistoiminnasta saaduista esikoululaisten kokemuksista ilmeni, että heidän mielestään koulussa oli mukavaa ja yhdessä toimiminen oli koettu mieluiseksi. Ensiluokkalaiset olivat pitäneet esikoululaisia kivoina kavereina. Esikoululaisten mukana koulun puolelle tuli myös mukavia toimintoja, kuten leikkejä ja lauluja. Koulun ja päiväkodin yhteistyöhön oltiin myös vanhempien taholta erittäin tyytyväisiä. Kouluvierailuista ei haluttu lapsen jäävän pois. (Helen, Palin, Turunen, Rajaniemi & Wargh 1999, 129–130.)

Kirkonmäen päiväkodin ja Isokylän koulun yhteistyössä vanhempien, lasten ja työntekijöiden kokemukset välittyivät myönteisinä. Esikoululaisten vanhemmat kokivat yhteistyön positiivisena ja tärkeänä. Myönteiseksi koettiin se, että koulu on jo tuttu paikka uusille ensiluokkalaisille. Kun esikoululainen tuntee rakennuksen, opettajat ja oppilaat, hänen pelkonsa ja jännityksensä vähenee. (Forsberg 1999, 136.)

Keltaviirin päiväkodin henkilökunta ja Hollihaan koulun luokanopettajat olivat olleet yhteistyöstä iloisia ja tyytyväisiä. Yhteistyön koettiin olleen elämyksellistä ja kivaa yhdessä tekemistä. Yhteistyöllä oli saavutettu myös kasvatuksellisia tavoitteita, kun koululaiset olivat oppineet ottamaan vastuuta pienemmistään ja omista tekemisistään sekä tulleet oma-aloitteisiksi. Opettajista ja koulusta esikoululaiset olivat saaneet positiivisia kokemuksia ja pelot olivat hälventyneet. Vanhemmat olivat tyytyväisiä siihen, että lapset pääsivät tutustumaan koulun tiloihin, oppilaisiin ja opettajiin. (Piatarila, Yrjänäinen & Viitanen 1999, 141.)

3 KEHITTÄMISTEHTÄVÄ, TAVOITTEET JA MENETELMÄT

3.1 Kehittämistehtävä ja -prosessi

Opinnäytetyöni kohteena oli Väinölän koulun luokanopettajien ja Väinölän päiväkodin lastentarhanopettajien välisen yhteistyön kehittäminen. Tavoitteena oli kehittää yhteistoimintaa koulun ja päiväkodin välillä, jotta lapsen siirtyminen esiopetuksesta kouluun olisi mahdollisimman luontevaa.

Ensin ideoimme ja suunnittelimme yhdessä lastentarhanopettajien ja luokanopettajien kanssa mitä tämä yhteistyö sisältää. Tämän jälkeen näitä ideoita kokeiltiin käytännössä järjestämällä kerran kuukaudessa toimintaa, jota arvioitiin. Saatujen kokemusten perusteella arvioimme sitä, miten ne toimivat käytännössä tavoitteen kannalta. Tämän opinnäytetyön osana kehitettävän yhteistyön kautta muotoutuvan yhteistyömallin on tarkoitus jäädä elämään ja edelleen kehitettäväksi.

3.2 Kehittämismenetelmät

3.2.1 Ryhmäkeskustelu

Valitsin tähän kehittämistehtäväni ideointivaiheeseen menetelmäksi ryhmäkeskustelun, joka on yksi laadullisista tutkimusmenetelmistä. Ryhmäkeskustelu nähdään vuorovaikutukselliseen keskusteluun pohjautuvana aineiston tuottamisen metodina. Se on järjestetty keskustelutilaisuus, johon kutsutaan joukko vapaaehtoisia ihmisiä keskustelemaan tietyistä aiheista fokusoidusti, mutta vapaamuotoisesti. Ryhmänvetäjä ohjaa ja virittää keskustelua. (Valtonen 2011, 88). Kehittäminen on mielestäni antoisampaa ja mielekkäämpää, kun toimijat ovat itse mukana kehittämisessä ja näin sovittuihin asioihin on helpompi sitoutua.

Määrällisesti ryhmäkeskusteluihin osallistuu yleensä 6-8 henkilöä. Ryhmäkeskustelu on mielestäni toimiva tapa, koska tällä tavoin ryhmänvetäjä pyrkii tietoisesti saamaan aikaan osallistujien välistä vuorovaikutusta. Koska konstruktionistisesta näkökulmasta tarkasteltuna tiedontuotanto tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja muok-

kautuu tietynlaiseksi riippuen esim. ryhmänvetäjän ratkaisusta. Hän voi palkita tietynlaisia keskusteluteemoja, tekemällä lisäkysymyksiä ja sivuttamalla toisia teemoja tarttumatta niihin. Ryhmän sosiaalinen vuorovaikutus määrittää tuotettavaa aineistoa. (Valtonen 2011, 89–90).

Ryhmän vuorovaikutuksen kannalta on tärkeää, että ryhmä olisi mahdollisimman homogeeninen, koska se edesauttaa yhteisen kielen ja sävelen syntymistä. Ryhmä vaatii toimiakseen yhteisen tehtävän ja yhteisen tavoitteen. (Valtonen 2011, 91).

Keskusteluihin osallistujilla on myös enemmän valtaa ja mahdollisuutta tuoda tärkeiksi näkemiään asioita ja teemoja esiin, myös sellaisia, joita ryhmänvetäjä ei muutoin tulisi havainneeksi. Toisena etuna on se, että ryhmätilanne saattaa ruokkia luovia, uusia ideoita, jos se onnistutaan rakentamaan oikein. Kolmantena etuna voidaan pitää kenttätöiden nopeutta, jonka puolesta se sopii tähän työhön. (Valtonen 2011, 99–100).

Kokoonnuimme etukäteen sovitulla kokoonpanolla Väinölän koulun opettajainhuoneeseen saman pöydän ympärille keskustelemaan vapaamuotoisesti teemasta, mitä yhteistoimintaa kokeilemme yhteistyön käynnistämiseksi.

Ryhmäkeskustelun aikana kirjasin ehdotettuja yhteistoimintamuotoja ylös, jotta niihin voitiin palata keskustelun loppupuolella. Ehdotetuista yhteistoiminnoista valikoitui toteuttamiskelpoiseksi sellaiset toiminnot, joihin löytyi itse tarjoutunut vastuuluokanopettaja, joka lupasi ottaa käytännön järjestelyihin liittyvän suunnittelun vastuulle.

3.2.2 Ideoiden ja suunnitelmien testaus

Yhteistyömme käytännön toteutus käynnistyi tammikuussa koulun erityisopettajan vierailulla päiväkotimme kaikissa kolmessa esiopetusryhmässä.

Helmikuussa toteutimme Väinölän koulun toisen luokan oppilaiden ja esikoululaisien yhteisen talviliikuntapäivän, jossa oppilaat osallistuivat etukäteen valitsemaansa

talviliikuntalajiin. Lajeina olivat hiihto, luistelu ja hankifutis. Samaisella kerralla toisen luokan oppilaat esittelivät pieninä ryhminä esikoululaisille Väinölän koulun tiloja.

Maaliskuussa kuudensien luokkien opettajat ja oppilaat järjestivät esikoululaisille toimintapäivän. Väinölän päiväkodin esikoululaiset pääsivät päivän aikana osallisiksi kolmenlaisesta toiminnasta kuudensien luokkien oppilaiden ohjaamina. Toimintojen myötä he pääsivät tutustumaan liikuntasaliin, piha-alueeseen ja tietokoneluokkaan.

Huhtikuussa esikoululaiset tutustuivat ensimmäisen luokan oppituntiin, välituntiin ja koulun ruokalassa järjestettyyn ruokailuun.

3.2.3 Arviointi

Kehittämistoimintana tällä työlläni oli tarkoitus luoda uutta yhteistoimintaa koulun ja päiväkodin välille. Itse kehittämisprosessissa on eri vaiheita, joissa on tarkoitus edetä ideavaiheen kautta suunnitteluun ja toteutukseen ja lopulta tulosten hyödyntämiseen (Seppänen-Järvelä 2004, 21).

Arviointi on osa tätä kehittämistyötä. Prosessiarvioinnissa kiinnostus kohdistuu siihen toimintaan, jolla tuloksia on saatu aikaan eli itse kehittämisprosessiin. Arviointia tehdään koko prosessin ajan, jotta sitä voidaan hyödyntää toiminnan ohjaamiseen ja parantamiseen. Prosessiarvioinnissa tämä tapahtuu seurantatiedon, palautteen ja reflektion pohjalta tehtyjen johtopäätösten avulla. (Seppänen-Järvelä 2004, 11, 21, 25.)

Keräsin palautetta sähköpostitse kehittämistoimintaan osallistuneilta luokanopettajilta ja lastentarhanopettajilta. Arviointi kohdistui kehittämisprosessin perusteluun, organisointiin ja toteutukseen. Kerätyn aineiston perusteella toimintaa ja sen lähtökoh-
tia ja tavoitteita voidaan kohdentaa ja täsmentää. (Toikko & Rantanen 2009, 82–83.)

Tarkoitus oli arvioida toteutettujen yhteistoimintamuotojen jälkeen yhteistyömuotojen toimivuutta ja toiminnan mahdollisia vaikutuksia yhteistyön kehittämiseen luokanopettajien ja lastentarhanopettajien välillä. Keräsin kussakin toiminnassa mukana

olleilta luokanopettajilta ja lastentarhanopettajilta sähköpostitse vapaamuotoista palautetta heidän ajatuksistaan ja kokemuksistaan liittyen kulloiseenkin toimintaan ja mahdollisia kehittämissuhteita jatkoa ajatellen. Oletukseni oli, että vuorovaikutus paranee ja sitä kautta toimintaa pystytään jatkossakin kehittämään.

Loppuarvioinnin toteutin käytännön järjestelyistä johtuen kahdella ryhmähaastattelulla. Ensimmäisen toteutin Keväällä 2013 toteutusvaiheiden jälkeen Väinölän päiväkodin lastentarhanopettajille, jotka olivat osallisina toteutusvaiheessa. Toisen toteutin Syksyllä 2013 esikoululaisten siirryttyä ensimmäisen luokan oppilaksi. Tähän ryhmähaastatteluun osallistuivat lisäksi ensimmäisen ja toisen luokan opettajat sekä Väinölän koulun erityisopettaja ja rehtori.

Ryhmähaastattelu on keskustelunomainen tilanne kohteena olevasta aiheesta. Ryhmähaastattelu on hyvä haastattelun muoto silloin, kun ollaan kiinnostuneita tutkittavien yhteisestä kannasta tutkittavaan kysymykseen. (Puusa 2011, 84). Haastattelujen sisällöt liittyivät siihen, että olemmeko pystyneet kehittämään yhteistyötä toivomaamme suuntaan ja miten sitä jatketaan saatuja palautteita hyödyntäen.

Kysyin oman ryhmäni lapsilta vuorotellen jokaisen toteutetun toiminnan jälkeen palautetta siitä, mitä he olivat kustakin toimintapäivästä pitäneet ja oliko joku asia erityisesti jäänyt mieleen.

Toukokuussa, viimeisen toimintapäivän jälkeen, haastattelin lisäksi kahdeksatoista ryhmäni lasta kahden kesken siitä, jännittääkö heitä kouluun meneminen ja kuinka paljon. Samaisella kerralla kysyin sitä, että onko heillä jokin asia mielessään, mitä he haluaisivat vielä tietää kouluun liittyen.

Pyysin luokanopettajia keräämään palautetta oppilailta kunkin toteutetun toimintapäivän jälkeen. Sainkin tähän liittyen toisen luokan opettajalta oppilaiden kirjoittamia aineita luettavakseni talviliikuntapäivään liittyen. Muut koulun oppilaiden palautteet olen saanut luokanopettajien kanssa käymistäni keskusteluista toimintapäivien aikana.

Kysyin kahden kesken yhdeltätoista ryhmäni lapsen vanhemmalta, mitä ajatuksia heillä on koulun ja esiopetuksen yhteistyöhön liittyen. Kysyin niiden esikoululaisten, jotka eivät mene Väinölän kouluun, vanhemmilta mitä mieltä he ovat siitä, että lapsi osallistui toimintapäiviin Väinölän koululla.

3.2.4 Havainnointi

Tein kunkin toimintapäivän aikana omakohtaisia havaintoja liittyen esikoululaisten ja koulun oppilaiden toimintaan kyseisinä päivinä. Seurasin kuuntelemalla erityisesti esikoululaisten kommentteja ja keskusteluja toistensa sekä aikuisten kanssa.

3.2.5 Mallintaminen

Mallinnus on esimerkiksi jonkin toiminnan kuvaamista prosessina. Se tähtää siihen, että toiminta voidaan toteuttaa yhdenmukaisesti ja se voidaan tarvittaessa siirtää ja kopioida muihin toimipisteisiin.

([http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tutkimus/tyokalut/neuvontapalvelut/kehittaminen/toiminta/tuotteistus/kuvaus.](http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tutkimus/tyokalut/neuvontapalvelut/kehittaminen/toiminta/tuotteistus/kuvaus))

Väinölän koulun ja Väinölän päiväkodin välisten yhteistoimintojen testaamisen jälkeen mallinsin prosessin esi- ja alkuopetuksen yhteistyömalliksi. Mallia voi käyttää käynnistettäessä tai jatkettaessa toiminnallista yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen välille.

4 KEHITTÄMISPROSESSIN KUVAUS

4.1 Ideointi – ja suunnitteluvaihe

Kokoontuimme Väinölän koululla Tammikuussa 2013 keskustelemaan siitä, minkälaista yhteistyötä Väinölän koulun ja Väinölän päiväkodin välillä lähdetään käytännössä toteuttamaan. Keskusteluun osallistuivat Väinölän päiväkodista minun lisäksi-

ni kuusi lastentarhanopettajaa ja Väinölän koulusta rehtori, erityisopettaja sekä kolme luokanopettajaa, jotka aloittavat syksyllä 2013 ensimmäisen luokan opettajina.

Kerroin kehittämistyöhöni liittyen toivovani vähintään kerran kuukaudessa toteutuvaa toimintaa liittyen esikoululaisten koulumaailmaan tutustumiseen. Kaikille keskustelussa mukana oleville tämä sopi hyvin, vaikka koulussa oli kevät jo aika pitkälle suunniteltu. Yhteistyö koettiin niin tärkeäksi, että yhteiselle toiminnalle päätettiin löytää sopiva aika.

Kirjasin keskustelun lomassa ylös ehdotuksia toimintaideoista, joihin esikoululaiset pääsisivät osallistumaan. Suurin osa ehdotetuista ideoista koettiin toteuttamiskelpoiksi, joten keskustelimme kustakin valitusta ehdotuksesta tarkemmin ajankohdan ja toteuttamistavan sopimiseksi.

Väinölän koulun erityisopettaja kertoi olevansa halukas tutustumaan heidän kouluunsa ekaluokalle tuleviin oppilaisiin, joilla on oppimiseen liittyviä tuen tarpeita havaittu jo esiopetuksessa. Hän ehdotti pienryhmän perustamista päiväkotiin näille esikoululaisille. Ryhmä kokoontuisi hänen ohjauksessaan ja siihen osallistuisi myös päiväkodin lastentarhanopettaja. Sovimme palaverissa päivän heti tammikuulle, jolloin erityisopettaja tulee tutustumaan päiväkodin kaikkiin kolmeen esiopetusryhmään.

Helmikuun toiminnasta keskusteltaessa osoittautui luontevaksi lähteä suunnittelemaan talviliikuntaan liittyvää toimintaa. Ehdotuksia tuli pulkkamäkeen, luisteluun, hiihtoon ja ulkoleikkeihin liittyen. Yksi tulevista ensimmäisen luokan opettajista opettaa tällä hetkellä toista luokkaa, joten sovimme, että koulun toisen luokan oppilaat osallistuvat esikoululaisten kanssa aamupäivällä koulun pihalla toteutettavaan ulkoliikuntatapahtumaan. Koska esikoululaisia on päiväkodissa 55, niin tapahtumassa olisi kolme eri toimintapaikkaa, luistelu, hiihto ja ulkoleikit. Esikoululaisten suuren määrän vuoksi pulkkamäki idea jätettiin näin ollen taka-alalle. Luisteluun liittyen tuli ehdotus, että toisen luokan oppilaat voisivat pitää esikoululaisille pienimuotoista luistelukoulua niin halutessaan.

Tulevalta ensimmäisen luokan opettajalta, jolla on tällä hetkellä kuudesluokkalaisia, tuli ehdotus, että he voisivat järjestää kuudesluokkalaisten kanssa esikoululaisille

toiminnallisen aamupäivän maaliskuulle. Päiväkodin lastentarhanopettajat ottivat ehdotuksen innoissaan vastaan. Koulun sisällä olisi kolme toimintapistettä, koska esikoululaisia tulee kolmesta eri ryhmästä. Alustavassa keskustelussa oli puhetta, että jumppasalissa on liikuntapiste ja kaksi muuta pistettä olisivat mahdollisesti kädentaitoihin ja musiikkiin liittyviä. Luokanopettajat lupasivat ilmoittaa päiväkotiin, kun ovat sopineet tarkemman ajankohdan.

Luokanopettajat ottivat puheeksi sen, kuinka vaikeaa ekaluokkalaisille on koulun alettua toimia ruokailutilanteessa koulun ruokalassa. Tähän liittyen tuli ehdotus, että esikoululaiset osallistuisivat kevään aikana ekaluokkalaisten kanssa ruokailuun koulun ruokalassa. Luokanopettaja kävi tarkistamassa keittiöltä, onko asia mahdollista järjestää. Siellä ei nähty asialle estettä, koska kouluun tulee ruoka samasta keskuskeittiöstä kuin päiväkotinkin.

Lastentarhanopettajat kysyivät mahdollisuudesta päästä esikoululaisten kanssa seuraamaan ekaluokkalaisten oppituntia. Luokanopettajat suhtautuivat ehdotukseen myönteisesti. Sovimme, että esikoululaiset tulevat myöhemmin sovittavana aikana huhtikuussa seuraamaan ekaluokkalaisten oppitunnille, jonka jälkeen he menevät ruokailemaan ekaluokkalaisten kanssa tunnin päätyttyä.

Keskustelua syntyi myös siitä, osallistuvatko kaikki Väinölän päiväkodin esikoululaiset koululla järjestettäviin tapahtumiin. Erityisesti kaksi lastentarhanopettajaa piti erityisen tärkeänä sitä, että kaikki esikoululaiset voivat osallistua tapahtumiin, vaikka Väinölän koulu ei olekaan lapsen tuleva koulu. Koulumaailman sinällään koettiin eroavan päiväkodin toimintaympäristöstä niin, että kaikki hyötyvät tutustumisesta kouluun toimintaympäristönä. Toiseksi se nähtiin tasapuoliseksi esikoululaisia kohtaan, koska meillä ei ole yhteistyötä muihin kouluihin ja Väinölän koulu on päiväkodin lähikoulu.

4.2 Suunnitelmien testaaminen käytännössä

4.2.1 Koulun erityisopettajan vierailu päiväkodissa

Väinölän koulun erityisopettajan vierailun tarkoituksena oli toisaalta se, että erityisopettaja kuulisi Väinölän kouluun tulevien oppilaiden oppimiseen liittyvistä haasteista ja toisaalta se, että esikoululaiset tutustuisivat jo ennakkoon häneen.

Hän aloitti vierailunsa 5-6-vuotiaiden esiopetusryhmästä, jossa on 9 esiopetusikäistä lasta. Tämän jälkeen hän siirtyi seuraamaan kokopäiväesikouluryhmään, jossa kaikki 23 lasta ovat esikoululaisia. Näistä lapsista 13 menee ensimmäiselle luokalle Väinölän kouluun, joten olikin luontevaa, että nämä lapset osallistuivat erityisopettajan seuraamaan toimintaan ja loput ryhmän lapsista lähti muihin puuhiin. Viimeiseksi jäi tutustuminen päiväkotimme puolipäiväryhmään, jonka lapsista suurin osa aloittaa Väinölän koulussa.

Erityisopettaja esitteli esikoululaisille itsensä ja esikoululaiset kertoivat hänelle nimensä. Tämän jälkeen erityisopettaja jäi seuraamaan kussakin ryhmässä sillä hetkellä tapahtuvaa toimintaa. Lopuksi lapset saivat esittää erityisopettajalle kysymyksiä kouluun liittyen. Heitä askarruttavat asiat liittyivät mm. ruokailuun, läksyjen määrään, koulupäivän keston, luokkahuoneen kokoon. Erityisopettaja kyseli lapsilta siitä, mitä he jo tietävät koulusta ja onko heillä sisaruksia Väinölän koulussa. Osa lapsista muisti myös, että oli nähnyt erityisopettajan käydessään ilmoittautumassa kouluun.

Tapaamisen lopuksi sovimme, että ne Väinölän kouluun menevät lapset, joilla on oppimiseen liittyviä tuen tarpeita havaittu jo esiopetuksessa, osallistuvat erityisopettajan ohjaamaan ryhmään kevään aikana. Näin erityisopettajalla ja lapsilla on mahdollisuus tutustua toisiinsa jo ennen koulun alkua.

4.2.2 Talviliikuntapäivä Väinölän koululla

Esikoululaisten ja Väinölän koulun toisen luokan yhteinen talviliikuntapäivä käynnistyi Väinölän koulun pihalla Fröbelin palikoiden tahtiin alkuverryttelyllä. Kuusi

toisen luokan oppilasta seiso i edessämme esitanssijoina ja esikoululaiset ottivat heistä mallia CD-soittimen soittaessa kappaleet ”Huugi Guugi” ja ”Sutsisatsi”.

Alkulämmittelyn jälkeen jaoimme esikoululaiset pienempiin ryhmiin ja opettajat jakoivat toisen luokan oppilaita näihin ryhmiin oppaiksi. Oppilaat kierrättivät esikoululaisia koulun tiloissa esitellen heille koulua. Tutuksi tulivat mm. ruokala, liikuntasali, eri luokkahuoneet niin pääkoulussa kuin pikkukoulussakin.

Esittelykierroksen jälkeen toisen luokan oppilaat ja esikoululaiset jakautuivat etukäteen sovittuihin ryhmiin liikkumisen merkeissä. Osa lähti hiihtämään läheiselle pelolalle toisen luokan opettajan johdolla, osa pelasi erityisopettajan johdolla hankifutista ja osa luisteli toisen luokan opettajan ohjauksessa.

Luistelijat harjoittelivat mm. liukumista ja pujottelua. Lopuksi he saivat tutustua ringette-peliin kuljettemalla rengasta ja syöttelemällä kaverille. Hiihtoryhmässä toisen luokan oppilaista oli suuri apu, kun he auttoivat esikoululaisille suksia jalkaan.

4.2.3 Toimintapäivä koululla

Kuudensien luokkien opettajat olivat järjestäneet oppilaidensa kanssa koululle kolmenlaista toimintaa esikoululaisille. Olimme jakaneet esikoululaiset valmiiksi kolmeen ryhmään, joten jakaantuminen kolmeen eri toimintaan kävi sujuvasti. Jakaantuminen kolmenlaiseen toimintaan oli luontevaa, koska koulussa oli kolme kuudetta luokkaa.

Tietokoneluokassa esikoululaiset pääsivät tutustumaan erilaisiin oppimispeleihin kuudesluokkalaisten opastuksella. Jokainen esikoululainen sai käyttöönsä oman tietokoneen ja henkilökohtaisen opastajan kuudesluokkalaisesta oppilaasta.

Ulkona esikoululaiset saivat valita jäävätkö he hyppäämään pitkää hyppynarua kuudesluokkalaisten pyörittäessä narua vai siirtyvätkö he kaukalo on pelaamaan ”tossupalloa”, jota pelattiin kengät jalassa jäällä (kuva1).



Kuva 1. ”Tossupalloa” Väinölän koulun kaukalossa.

Liikuntasalissa esikoululaiset pääsivät viidakkoseikkailulle. Alkuverryttely suoritettiin kahden oppilaan näyttäessä mallia leijonakuninkaan tahdissa. Sen jälkeen esikoululaiset jaettiin seitsemälle eri toimintapisteelle, jota vaihdettiin aina pillin vihellyksestä. Esikoululaiset pääsivät roikkumaan ”liaaneissa” (renkaissa), tekemään temppuja mm. kuperkeikkoja patjalla, hyppimään trampoliinilta patjalle, hyppimään renkaalta toiselle ”käärmeen” yrittäessä pistää jalkoihin, kiipeämään puolapuita pitkin ”rotkon” yli, ylittämään ”krokotiilien” vartioimaa rämettä puomia pitkin sekä hyppimään kireälle vedetyn narun yli.

Liikuntasalissa jokaisella toimintapisteellä oli muutama kuudesluokkalainen ohjaamassa esikoululaisia. Kuudesluokkalaiset olivat tuoneet kotoa mukanaan rekvisiitaksi pehmokäärmeen ja -krokotiilin sekä ison puhallettavan krokotiilin. Näitä lapset saivat radalla ”potkaista” pois edestään, jos ne tulivat ”häiritsemään” suoritusta.

4.2.4 Tutustuminen ekaluokkalaisten tuntiin ja ruokailu koululla

Huhtikuussa menimme esikoululaisten kanssa tutustumaan kouluun ensimmäisten luokkien opettajien johdolla. Saavuttuamme koululle jakaannuimme esikoululaisten kanssa kolmeen eri ensimmäiseen luokkaan omina ryhminämme.

Oman ryhmäni esikoululaiset pääsivät luokanopettajan opastuksella istumaan kukin ”oman” ekaluokkalaisten pulpetin viereen. Ensin ekaluokkalaisten lauloivat aapisensa

alusta heille tutun kirjainlaulun, jonka jälkeen luokanopettaja esitteli esikoululaisille aapisen sadussa seikkailevia tärkeitä henkilöitä. Seuraavaksi koko luokka kuunteli CD:ltä uuden sadun, jonka jälkeen luokanopettaja esitti kysymyksiä sekä satuun että sadussa esiintyneisiin sanoihin liittyen.

Luokasta siirryimme seuraavaksi välitunnille, jossa esikoululaiset saivat vapaasti tutustua koulun pihalla oleviin pihatelineisiin yms. Esikoululaisten koulua käyvät sisarukset kävivät tervehtimässä pikkusisaruksiaan ja esikoululaiset vanhoja kavereitaan aiemmilta päiväkotivuosiltaan.

Välitunnin jälkeen pääsimme luokanopettajan johdolla tutustumaan oppilaiden askartelutöistä, pihasuunnitelmista ja valokuvista koottuun näyttelyyn ympäristön viihtyisyyteen liittyen.

Vierailumme lopuksi pääsimme ruokailemaan koulun ruokalaan. Ruokana oli perunoita, kastiketta, lihapullia ja porkkanaraastetta. Esikoululaiset saivat ottaa itse ruokansa sekä käydä voitelemassa näkkileipänsä ja hakemassa maitonsa koneesta. Ruokailtuaan he veivät likaiset astiansa niille kuuluvalle paikalle seuraamalla lattiaan merkittyä viivaa pitkin.

4.3 Arviointivaihe

4.3.1 Palaute erityisopettajan vierailusta päiväkodissa

Erityisopettaja kertoi vierailusta antamassaan palautteessa, että oli mukavaa olla näkemässä tulevia ekaluokkalaisia. Hän arvioi, että lastenkin on mukavampi tulla kouluun, kun he ovat tavanneet sieltä jo jonkun aikuisen. Tästä vierailusta viisastuneena hän aikoo käydä myös muissa päiväkodeissa tutustumassa heidän kouluunsa tuleviin ekaluokkalaisiin. Tapaaminen on hänen mielestään oiva tilaisuus päiväkodin työntekijöillä jutella erityisopettajan kanssa tulevista koululaisista. Tapaaminen oli hänestä hyvä alku yhteistyön jatkamiselle.

Lastentarhanopettajat kokivat, että tällainen vierailu on hedelmällistä sekä koululle että päiväkodille, kun lapset pystyvät kysymään jo etukäteen heitä askarruttavia asi-

oita kouluun liittyen ja toisaalta lastentarhanopettajat omiin esikoululaisiinsa liittyen. Tapaamisessa käydyn keskustelun ja omien havaintojensa perusteella lastentarhanopettajat saivat sellaisen kuvan, että erityisopettaja sai vierailussa hyvän kuvan siitä, millaisia lapsia heidän kouluunsa olisi tulossa.

Yksi vanhempi kertoi minulle tuodessaan lastaan samaisena aamuna päiväkotiin, että hänen lapsensa ei halunnut jäädä vapaapäivänään kotiin, koska odotti niin innokkaasti koulun opettajan vierailua.

4.3.2 Talviliikuntapäivän palautteet

Oman havaintoni mukaan kaikki olivat innolla mukana ja hauskaa tuntui olevan. Koulun oppilaat ottivat esikoululaiset vastaan huolehtivaisesti ja avoimin mielin.

Toisen luokan oppilaat olivat kirjoittamiensa aineiden ja opettajalle kertomiensa palautteiden mukaan kovasti tykänneet päivästä. Heistä oli erityisen hienoa se, kun he saivat olla ”apuopeina”. Erityisesti he pitivät siitä, kun he saivat esitellä koulun tiloja esikoululaisille.

Sain luettavakseni ja lainattavakseni joitakin toisen luokan oppilaiden kirjoittamia aineita tästä talviliikuntapäivästä (kuva 2). Niistä kävi ilmi, että he olivat kovasti tykänneet päivästä:

”Tämän viikon Tiistaina eskarilaiset tulivat tänne. Olimme luistelemassa, hiihtämässä tai pelaamassa. Teimme alkujumppaa. Eskarilaiset tykkäsivät kaikesta. Näin siellä paljon tuttuja. Koko päivän oli hauskaa.”

”Kun tulin kouluun niin eskarit tulivat sinne melkein heti. Sitten alkoi alkujumppa. Se oli hauskaa ja sitten me näytimme koulun tiloja eskareille. Sen jälkeen luistelimme, hiihdimme ja pelasimme hankifutista. Eskarit olivat minusta hyviä hiihtäjiä. He olivat myös aika hauskoja.”

”Kun pääsin kouluun, meillä alkoi jumppa. Oli tosi kiva näyttää eskarilaisille mallia miten jumpataan. Minun ja Noan ryhmässä oli paljon tuttuja. Minun pikkusiskonikin tuli koululle. Sitten menimme hiihtämään. Hiihtämässä oli tosi kivaa kun sai auttaa eskareita pistämään suksia jalkaan. Tämä oli paras koulupäivä.”



Kuva 2. Talviliikuntapäivänä luistelemassa Väinölän koulun jäällä.

Toisen luokan opettajan kokemuksen mukaan päivä oli onnistunut ja toi mukavaa vaihtelua sekä koululaisille että esikoululaisille. Haasteita tällaisen päivän järjestämiseen tuovat hänen mielestään sääolot, jotka tällä kertaa olivat loistavat sekä lasten vaihteleva määrä. Tämän vuoksi hän pitäisi hyvänä, että ei jatkossakaan yritettäisi tehdä liian tarkkoja suunnitelmia vaan toteutetaan yhteistyötä rennosti ja ”vapaamuotoisesti”. Eli juuri niin kuin tällä kertaa teimmekin.

Esikoululaiset olivat etukäteen kovin innoissaan päivästä ja odottivat sitä kovasti. Päivän jälkeen palaute oli heiltäkin pelkästään positiivista. Heidän mielestään koulussa oli kivaa. Yksi lapsi totesikin spontaanisti eteisessä saavuttuamme päiväkodille, että ”niin kivaa, et olisin halunnu olla koko päivän”. Lasten vanhemmat olivat myös tyytyväisiä tällaisen päivän järjestämiseen.

Lastentarhanopettajana koin, että lapset olivat innoissaan mukana kaikessa toiminnassa koululla. Mielestäni luokanopettajat olivat ottaneet hienosti huomioon käytännön järjestelyissä ja toiminnassa sen, että esikoululaisille jäisi koululla vietetystä aamupäivästä mukava muisto. Toivoisin jatkossakin toimintaa, johon alkuopetuksen oppilaat ja esikoululaiset voivat yhdessä osallistua.

Hankifutiksessa yhteistoiminta toteutui parhaiten, koska hiihto ja luistelu ovat enemmän yksilölajeja. Toisaalta, koska esikoululaisten taidot yksilölajien osalta ovat vielä aika eritasoisia, on tämä hyvä huomioida jatkossakin toimintaa suunniteltaessa. Mietittäväksi jäi myös se, että olisiko koululaisista apua esikoululaisten luistimien

solmimisessa. Lapset olisivat toivoneet mehutarjoilua, joten tulemme varmasti huomioimaan tämän jatkossa.

Palautteissa toivottiin yhteistä lopetusta päivälle sekä sitä, että tällaisen päivän järjestyisi jatkossakin. Lastentarhanopettajat olivat hyvin tyytyväisiä liikuntapäivään, kaikki sujui jouhevasti ollakseen ensimmäinen tapahtuma. Tapahtuma oli sopivan pituinen ja toimintaa oli riittävästi. Kaikille löytyi sopiva vaihtoehto liikkua. Henkilökunta ja lapset olivat hyvällä asenteella mukana. Esikoululaiset pääsivät jo hieman sisään koulumaailmaan nähdessään esimerkiksi pulpetin ja saadessaan ohjeita miten sitä pidetään kunnossa. Tämä esittely osoittautui tärkeäksi sekä esikoululaisille että koululaisille.

Talviliikuntapäivän tarkempi suunnittelu saatiin hyvin toteutettua sähköpostin välityksellä, koska luokanopettajilla oli selkeämpi näkemys siitä, miten järjestelyt pystytään käytännössä toteuttamaan. Jatkoa ajatellen olisi hyvä sopia yhdyshenkilöt koulun ja päiväkodin välille, koska Väinölän koulu ja Väinölän päiväkotitoi sijaitsevat fyysisesti etäällä toisistaan, joten päivittäinen kohtaaminen käytännössä ei ole mahdollista.

4.3.3 Palautteet toimintapäivään liittyen

Kaiken kaikkiaan esikoululaiset olivat kaikessa tekemisessä innokkaasti mukana. Saavuttuamme päivän jälkeen päiväkodille, keräsin lapset istumaan penkeille ja kysyi vuorotellen heiltä, mikä päivässä kunkin mielestä oli kivaa. Esikoululaisilta saamani palaute oli pelkästään positiivista. Useammassa kommentissa todettiin, että ”kaikki oli kivaa”. Kommenteissa mainittiin erityisesti tietokonealuokassa ollut oma apuopettaja, joka oli ollut kiva. Osa esikoululaisista jopa muisti heidän nimensä. Myös viidakkoseikkailun käärme ja krokotiilit olivat kivoja.

Viidakkoseikkailun järjestäneet oppilaat olivat luokanopettajan mukaan innokkaina suunnitelleet esikoululaisille toimintarasteja. Muutama oli jopa halunnut tuoda oman pehmokäärmeensä tai krokotiilinsa mukaan kouluun rekvisiitaksi radalle. He olivat kovin kärsimättömänä odotelleet, että koska ne esikoululaiset oikein tulevat.

4.3.4 Palaute ensimmäisen luokan tuntiin tutustumisesta ja ruokailusta koululla

Minua yllätti se, kuinka aktiivisesti esikoululaiset viittasivat luokanopettajan esittämisiin kysymyksiin sanoista, jotka eivät kuulu joukkoon. He vastasivat kuuluvalla äänellä ja viittasivat innokkaasti. Myös aremmat lapset viittasivat rohkeasti.

Useimmat aiempien vuosien hoitolapset tulivat halaamaan ja tervehtimään meitä aikuisia. Oli mukava nähdä oppilaita, jotka olen itse lähettänyt aikanaan esikoulusta kouluun.

Yksi esikoululainen kertoi minulle, että vierailusta jäi päällimmäisenä hänen mieleensä ”viihtyisä ympäristö”-näyttely, koska siellä oli hienoja juttuja. Erityisesti ”se pahvilautasesta tehty satelliitti”.

Palattuamme takaisin päiväkodille, kysyin kultakin lapselta vuorotellen, mitä heille jäi mieleen tästä vierailusta. Suurin osa lapsista kertoi ruokailuun liittyviä asioita. Ruoka oli heidän mielestään hyvää ja moni muisti jopa mitä oli syönyt. Muutama lapsi mainitsi sen, kun koulussa sai ottaa ruuan tarjottimelle, kun päiväkodissa otetaan vaan lautaselle. ”Se oli kivaa, ko sai ottaa tarjottimel ne ruuat”. Yksi lapsi totesi, että ”ruokala oli aika iso huone”.

Kokemukseni mukaan tämä ruokailu osoittautui tärkeämmäksi kokemukseksi esikoululaisille kuin etukäteen olisin ajatellut. Muutamat lapset eivät tienneet, että ruoka laitetaan lautaselle eikä suoraan tarjottimelle, joten nyt he oppivat asian tututtujen ja turvallisten aikuisten opastuksessa ja muistavat sen varmasti, kun tulevat ensimmäisiä kertoja koulun alettua ruokailemaan. Toiseksi maidon ottaminen koneesta oli suurimmalle osalle esikoululaisista vieras asia, johon he tarvitsivat aikuisen opastusta.

4.3.5 Haastattelu esiopetusryhmäni lapsille toukokuussa

Yhteistyön parantamisella olemme pyrkineet helpottamaan esikoululaisten jännitystä kouluun liittyen. Kokeiltujen yhteistoimintamuotojen jälkeen haastattelin oman ryhmäni lapsia tähän liittyen.

Haastattelin 18 esikoululaista, joista 11 menee Väinölän kouluun ja 7 muihin kouluihin. Näistä Väinölän kouluun jatkavista lapsista 3 ilmoitti kysymykseen ”jännittääkö koulun alkaminen sinua?”, ettei jännitä yhtään kouluun menoa ja 8 jännittää, joista 4 ilmoitti jännittävänsä paljon ja 4 vähän. Muihin kouluun menijöistä 3 ilmoitti, ettei jännitä yhtään ja 3 ilmoitti jännittävänsä vähän ja 1 paljon.

Jännityksen syyt liittyivät siihen, että millainen luokka tulee ja saako lapsi kavereita ja millaisia. Yksi esikoululainen jännitti sitä, että osaako tehdä läksyjä ja kuinka paljon hän niitä saa. Toinen jännitti sitä, kun on niin paljon oppilaita. Myös se jännitti, kun ei osaa vielä lukea sekä tunnilla oleminen, kun ”mää pölpötän koko ajan”.

Toiseksi kysyin, että ”Onko mielessäsi vielä jotain asiaa, minkä haluaisit tietää kouluun liittyen?”. Vastauksissa 16/18 esikoululaista ilmoitti, että ei. Yksi vastaus kuului ”ei, ko mä opin kaiken siel ko me oltiin tutustumas.” Muutamia kysymyksiä herättäviä asioita olivat se, että onko eläintiedon tunteja, mitä aineita/kirjoja siellä on sekä mitä siellä iltiksessä tehdään.

Kolmanneksi pyysin heitä miettimään aikaa ennen kuin olimme käyneet tutustumassa kouluun, että jännittikö koulun alkaminen sinua silloin enemmän kuin nyt. Muutamaa vastausta lukuun ottamatta kaikki olivat sitä mieltä, että heitä jännitti silloin enemmän. Yksi esikoululainen perusteli vastauksensa sanomalla, että ”Mehän ollaan käyty siellä, on auttanut, ettei jännitä niin paljon, nyt se helpotti muo”. Muutamat esikoululaiset, joita ei jännittänyt aiemminkaan, olivat niitä, jotka eivät jännittäneet kouluun menemistä ennen koulussa käyntejä.

4.3.6 Ryhmähaastattelu lastentarhanopettajille toukokuussa

Ryhmähaastatteluun osallistuivat Väinölän päiväkodin lastentarhanopettajat, jotka olivat osallistuneet lapsiryhmiensä kanssa Väinölän koululla järjestettyihin yhteisiin toimintapäiviin.

Aloin haastattelun pyytämällä lastentarhanopettajia kertomaan ajatuksiaan esikoululaisten tutustumisesta ensimmäisen luokan oppituntiin. Päiväkodissamme esikoululaisia on kolmessa eri ryhmässä, joten tutustuminen oli luontevaa niin, että ryhmät tutustuivat kukin yhteen Väinölän koulun kolmesta ensimmäisestä luokasta. Koska itse osallistuin yhden ekaluokan oppitunnin seuraamiseen, halusin kuulla muiden lastentarhanopettajien mielteitä heidän tutustumiskäynteihinsä liittyen.

Keskustelua herätti se, miten koulun toimintakulttuuri eroaa vieläkin niin paljon päiväkodin toimintakulttuurista. Yksi lastentarhanopettaja sanoi, että hänelle tuli ihan epätoivoinen olo, kun hän seurasi oppituntia. Hän pohti tämän päivän oppimiskäsitystä varhaiskasvatuksessa, jossa on vallitsevana sellainen ajatus, että pitää päästä pois aikuisjohtoisesta opetuksesta ja lapset tulisi nähdä aktiivisina, itseohjautuvina toimijoina, jotka etsivät tietoa.

Yksi lastentarhanopettaja mietti että, voisiko tämä liittyä luokan hallintaan ja siihen, että opettaja haluaa pitää ns. langat omissa käsissään. Lastentarhanopettajien näkemyksen mukaan oppimisprosessia ei aina voi hallita. Jos oppilaalle antaa mahdollisuuden oppia itse, se on aina vähän hallittua kaaosta. Tähän liittyen todettiin myös, että taitaa olla niin monta tyyliä opettaa kuin on opettajia.

Kysyin ovatko lastentarhanopettajat saaneet palautetta vanhemmilta yhteistyöhömmö liittyen. Lastentarhanopettajat olivat saaneet vanhemmilta palautteilta, että lapset ovat tykänneet käydä koululla näissä yhteistapahtumissa. Joku vanhempi oli vähän harmitellut, kun lapsi ei pääse mukaan, kun he ovat reissussa. Yksi äiti kertoi, että tosi hyvä kun olemme käyneet koululla, koska hänen lapsensa ei pääse lomamatkan vuoksi Toukokuun tutustumispäivänä kouluun. Muutama vanhempi oli myös saanut omaan jännittämiseensä helpotusta, kun hänen lapsensa oli päässyt käymään tutustumassa koululla näiden toimintojemme puitteissa.

Seuraavana keskustelimme siitä, onko toteuttamamme yhteistoimintamuoto helpottanut esikoululaisten kouluun menoon liittyvää pelkoa/jännitystä/epätietoisuutta. Lastentarhanopettajat olivat yksimielisiä siinä, että esikoululaisten kouluun menoa helpottaa se, kun he pääsevät etukäteen tutustumaan kouluun, opettajiin ja toimintata-

poihin tällaisten yhteistoimintojen kautta. Esikoululaiset eivät niin paljon kyselleet tai ihmetelleet kouluun liittyviä asioita kevään edetessä.

Yksi lastentarhanopettaja piti erittäin tärkeänä sitä, että lapsia opetetaan toimimaan erilaisissa vaihtelevissa tilanteissa, koska sillä on merkitystä itsetunnon kehittymiseen ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttamiseen eli tiivistettynä lapsi saa kokemuksen ”mä selviän ja pärjään”.

Kysyin seuraavaksi onko yhteistyö luokanopettajien ja lastentarhanopettajien välillä helpottunut/parantunut yhteistyömuotomme myötä. Yhteistyön koettiin siinä mielessä helpottuneen, että kynnys ottaa yhteyttä opettajiin on madaltunut. Yhteistyömuoto koettiin kuitenkin riittämättömäksi yhteisen linjan löytymiseksi. Lastentarhanopettajat kokivat, että yhteistyötä pitäisi olla enemmän, jotta aikuiset oppisivat tuntemaan toisiaan.

Tällaista kevätkaudella kerran kuussa toteutettua yhteistoimintaa lastentarhanopettajat pitivät vähimmäismääränä. Yksi lastentarhanopettaja ehdotti, että voisimme kutsua ensimmäisen luokan oppilaat myös päiväkotiin. Myös opettajien välistä yhteistä vapaa-ajan tapahtumaa ehdotettiin.

4.3.7 Ryhmähaastattelu luokanopettajille lokakuussa

Väinölän koululle järjestämäni ryhmähaastatteluun osallistuivat tämän syksyn ensimmäisen ja toisen luokan opettajat sekä koulun erityisopettaja ja rehtori. Olin toimittanut haastattelurungon etukäteen sähköpostilla kaikille osallistujille.

Haastattelun aluksi pyysin osallistujia kertomaan ajatuksiaan huhtikuussa toteutettuun ensimmäisen luokan oppituntiin ja ruokailuun liittyen. Silloiset ensimmäisen luokan opettajat kertoivat omia kokemuksiaan ja ruokalahenkilökunnalta saamiaan palautteita.

Luokanopettajat olivat kokeneet esikoululaisten ekaluokkaan tutustumisen hieman kaoottiseksi, kun ryhmällinen esikoululaisia ”ahtautui” ensimmäisen luokan oppilai-

den joukkoon pieneen luokkaan istumaan. He kokivat luokkatilat ahtaiksi ja hankaliksi näin isolle ryhmälle samaan aikaan.

Ruokalahenkilökunta oli opettajien kertoman mukaan kokenut esikoululaisten ruokailun kovin haasteellisenä. Ruokailut on koulussa järjestetty porrastetusti, koska kaikki koulun oppilaat eivät mahdu ruokailemaan samaan aikaan. Esikoululaisten, joita tuli kerralla noin 50, ruokailivat ensimmäisessä osassa ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa. Tämän vuoksi ensimmäisen ruokailun alkamista oli aikaistettu. Ruokalautasia on koulussa tietty määrä, jonka vuoksi ne loppuivat kyseisenä päivänä kesken.

Luokanopettajien mielestä kouluun tutustumispäivä toukokuussa ajaa saman asian kuin kokeilemamme ”ekaluokkaan tutustuminen ja ruokailu”. Tutustumispäivänä esikoululaiset tulevat vanhempiensa toimesta kouluun kahdeksi tunniksi, jolloin tutustutaan myös ruokalaan. Näin ollen luokanopettajilla olisi jotain uutta tarjottavaa esikoululaisille tutustumispäivänä. Silloin tutustumaan tulevat myös muista päiväkohteista tulevat esikoululaiset, joilla ei ole ollut tilaisuutta tutustua etukäteen Väinölän kouluun toteuttamamme yhteistoiminnan muodossa.

Seuraavaksi toivoin kuulevani vanhemmilta saaduista palautteista koulun ja päiväkodin väliseen yhteistyöhön liittyen, jos he ovat niitä saaneet. Yhden ensimmäisen luokan opettaja oli saanut pelkästään positiivista palautetta vanhemmilta liittyen kevään yhteistyöhön liittyen. Muutama vanhempi oli kertonut yhteistyömme helpottaneet hänen omaa jännitystään lapsensa koulun aloittamiseen liittyen. Lasten vanhemmilteen antama palautekin oli ollut, että nämä vierailut koululla olivat olleet ”kauhean” kivoja lasten mielestä.

Luokanopettajien ja lastentarhanopettajien välisen yhteistyön nähtiin olevan yhteistyön myötä helppoa. He kokivat, että meitä lastentarhanopettajia on helppo lähestyä. He kokivat myös saavansa meiltä rakentavaa tietoa liittyen tuleviin oppilaisiinsa.

Luokanopettajat pitivät yhteistyömme määrää riittävänä, joskin ensimmäiseen luokkaan tutustumista ja ruokailua ei heidän näkemyksensä mukaan haluttu ensi vuonna

toteuttaa. Muiden järjestämiemme yhteistoimintojen osalta he olivat valmiit jatkaamaan yhteistyötä jotakuinkin samansuuntaisesti.

Sovimme alustavasti, että toteutamme erityisopettajan vierailun päiväkotiin jotakuinkin samanlaisena kuin kokeiluvuonna. Luokanopettajat ja erityisopettaja pitivät tätä erittäin hyvänä asiana, jotta he saavat etukäteen jonkinlaista ennakkotietoa tulevista ensimmäisen luokan oppilaistaan. Toisaalta nähtiin merkityksellisenä se, että esikoululaisilla on koulussa etukäteen tuttu opettaja, jonka kanssa kaikki tulevat oppilaat tulevat olemaan tekemisissä ainakin jossain määrin.

Myös kuudennen luokan oppilaiden suunnittelema toimintapäivä esikoululaisille nähtiin toteuttamiskelpoisena uudelleenkin. Kuudennen luokan opettajien antama palaute siitä, miten he olivat nähneet kuudennen luokan oppilaiden ”puhkeamisen kukkaan”, kuten he asian ilmaisivat, antoi luokanopettajien mielestä aiheen jatkaa toimintaa siltä osin.

Ensimmäisen luokan opettajat ehdottivat, että esikoululaiset voisivat osallistua talven aikana ensimmäisen luokan liikuntatunneille yhdessä ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa silloin, kun he menevät esimerkiksi luistelemaan.

Yhden lastentarhanopettajan ideaa siitä, että kutsuisimme ensimmäisen luokan oppilaat toiminnalliseen tuokioon päiväkodille, ei nähty koulun puolelta esikoululaisten kouluun ja koulumaailmaan tutustumisen kannalta merkitykselliseksi. Muuten ehdotus nähtiin toteuttamiskelpoiseksi puolin ja toisin. Väinölän koulun rehtori ehdotti, että päiväkodin lastentarhanopettajat voisivat suunnitella ja järjestää esimerkiksi liikunnallista toimintaa koulun ulkoalueella, johon alkuopetuksen oppilaat voisivat osallistua yhdessä esikoululaisten kanssa.

Koulussa pidettiin tärkeänä yhteistyön kannalta sitä, että kouluun välittyy opetuksen järjestämisen kannalta olennainen tieto oppilaista, jotta luokkien muodostaminen toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla. Luokanopettajien mielestä päiväkodin lastentarhanopettajilta saadusta tiedosta on suunnatonta apua ja he kiittivät siitä. Yhtenä huomiona he mainitsivat tiedon olevan ehkäisevänä tekijänä esimerkiksi sellaisten

luokkien syntymiseen, jossa haasteelliset lapset olisivat kaikki samalla luokalla, jolloin pahimmassa tapauksessa syntyisi tahattomasti ”erityisluokka”.

Sovimme ja nimesimme vielä lopuksi Väinölän koulusta ja Väinölän päiväkodista yhdyshenkilöt, jotka sopivat jatkossa sovittujen toimintojen käytännön järjestelyistä ja aikatauluista koulun ja päiväkodin yhteistyöhön liittyen.

5 KEHITTÄMISTOIMINTANA SYNTYNEEN ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖMALLIN KUVAUS

Olen luonut esi- ja alkuopetukseen yhteistoimintamallin, joka on helppo ottaa käyttöön ja toteuttaa melko pienin resurssein (kaavio 1). Työssäni lastentarhanopettajana olen huomannut, miten muiden tahojen asettamat vaatimukset työn sisällölle nähdään lisätyönä muutenkin vähäisten resurssien puitteissa. Toivonkin mallin toimivan silta- ja ”loivana nousuna” lapsen kouluun siirtymävaiheessa tai erään äidin kuvauksen lapsensa koulunaloittamisesta ”se on lapsen saattamista esikoululaisesta koululaiseksi” toteutuvan. (Kess 2001, 117).

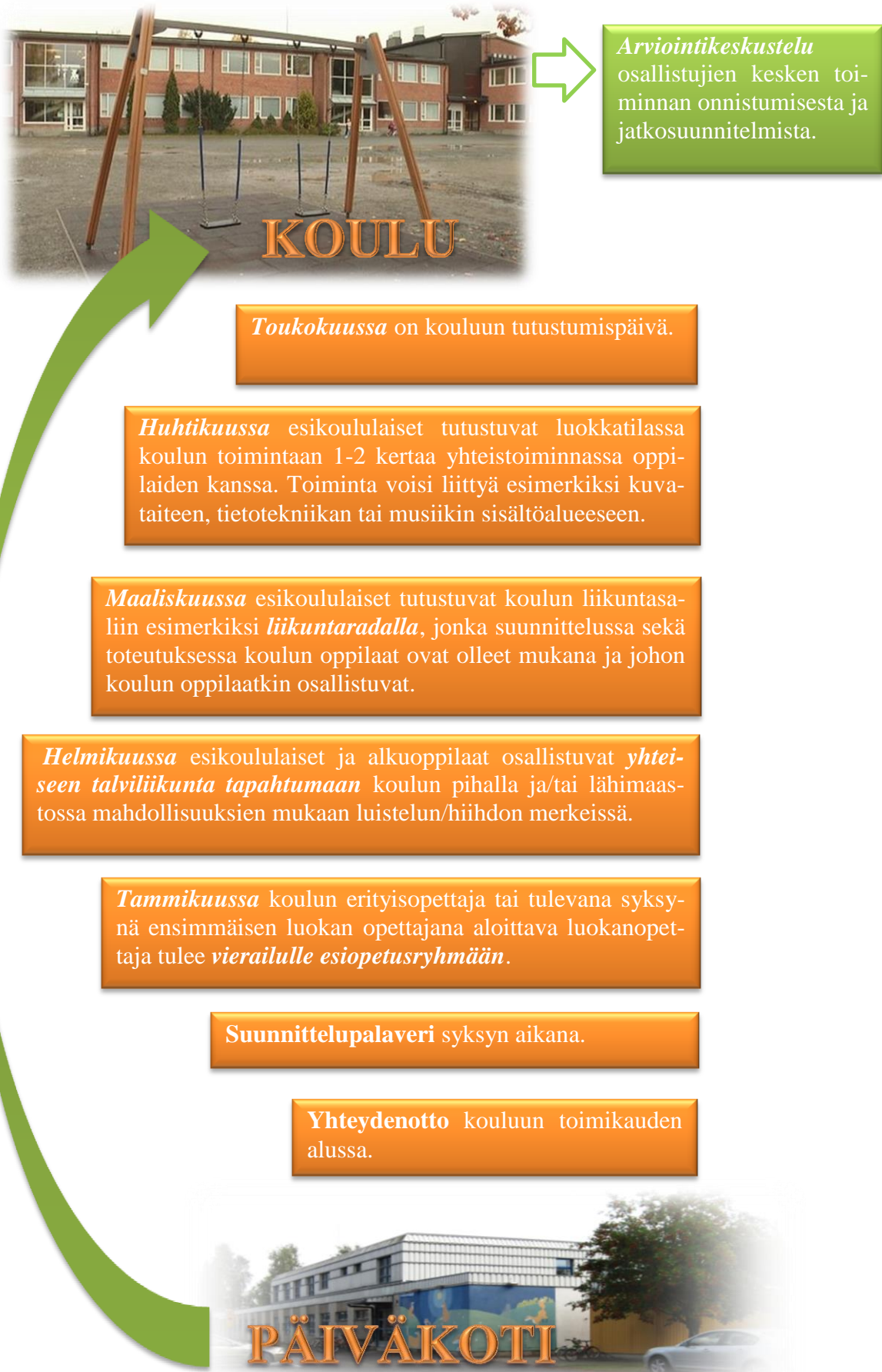
Uuden toimintakauden käynnistyttyä syys-lokakuun aikana esiopetuksen lastentarhanopettaja ottaa yhteyttä kouluun tai alkuopetuksen luokanopettaja ottaa yhteyttä päiväkotiin yhteistyön aloittamisesta sopiakseen. Jos yhteistyöhön päätetään lähteä, yhteydessä olleet opettajat sopivat suunnittelupalaverin ajankohdan. Toivottavaa olisi, että mahdollisimman moni asiaosainen pääsisi osallistumaan. Kun on itse ollut mukana luomassa uutta toimintakäytäntöä, on sen toteuttamiseen helpompi sitoutua. Näin ollen myös lastentarhanopettajien ja luokanopettajien vahvuudet tulevat paremmin huomioitua jo suunnitteluvaiheessa.

Suunnittelupalaverissa sovitaan toteutettavat toimintamuodot ja niiden ajankohdat. Lisäksi valitaan esiopetuksesta ja alkuopetuksesta yhdyshenkilöt, jotka vastaavat käytännön järjestelyistä yhteistyöhön liittyen. He vastaavat yhteistoiminnan suunnittelun toteutumisesta omissa työyhteisöissään yhdessä sovitun mukaisesti.

Toteutettava toiminta on tässä mallissa tarkoitus toteuttaa kevätkauden aikana niin, että esiopetus ja alkuopetus järjestävät kuukausittain jonkin yhteisen toiminnan sovitun mukaisesti. Olen tässä mallissa esittänyt mitä tämä toiminta voisi esimerkiksi olla.

Toiminnoissa on pyritty huomioimaan monipuolisesti erilaisia tavoitteita, mutta mallia toteuttavat tahot voivat asettaa myös omia tavoitteita toiminnalleen. Ensinnäkin esikoululaisilla tulisi olla mahdollisuus toimintojen kautta tutustua koulun pihaan ja lähialueeseen sekä koulun sisätiloihin. Heille tulisi tarjota toiminnan kautta mahdollisuuksia tutustua alkuopetuksen oppilaisiin ja koulun opettajiin sekä tilaisuuksia kysellä kouluun liittyvistä asioista. Esikoululainen saa tilaisuuksia tavata vanhoja kaveriaan päiväkotiajoilta.

Toisaalta alkuopettajat saavat tilaisuuksia tutustua tuleviin ensimmäisen luokan oppilaisiin ja koulun oppilaat saavat kokemuksia yhteistoiminnasta. Koulun oppilaat voivat olla auttamassa esikoululaisia esimerkiksi suksien ja luistimien jalkaan laitossa tai he voivat olla mukana suunnittelemassa yhteistä toimintaa esimerkiksi erilaisia liikunnallisia tehtäviä esikoululaisille.



Kaavio 1. Saattaen kouluun

6 POHDINTAA

Toivon, että tämä työni avaa lastentarhanopettajille ja luokanopettajille näkyväksi koulujen ja päiväkotien välisen yhteistyön merkityksen oppimispolkunsa alkutaipaleella olevalle oppijalle. Tämä oppija lähtee keväällä esikouluvuoden jälkeen kesälomalle isona ja taitavana tulevana ensiluokkalaisena. Syksyllä kouluun tullessaan hän on koulun pienin ja oppimattomin.

Lapsen mahdollisuus tutustua etukäteen ”toisella puolella aitaa” olevaan suureen ja outoon maailmaan asettaa meille kasvattajille haasteita toimivien yhteistyömuotojen löytymiselle ja toteuttamiselle. Tämän ajatuksen saattelemana lähdin ”avaamaan porttia” kouluun.

Yhteiselle suunnittelupalaverille löytyikin melko vaivattomasti aika, joka sopi useammalle koulun luokanopettajalle ja päiväkodin lastentarhaopettajalle. Sovimme toteutettavista yhteistyömuodoista ja niiden ajankohdista. Luokanopettajat ottivat vastuulleen toiminnan käytännön järjestelyt ja meille lastentarhanopettajille jäi esikouluistaisten tuominen paikalle sovittuun aikaan.

Tarjoamastamme suunnitteluavusta huolimatta tämä oli varmasti luonteva aloitus yhteistyölle, koska me lastentarhanopettajat emme tunteneet koulua ja sen puitteita ottaa vastaan näinkin suurta määrää (yli 50) esikoululaisia. Mietin, että mikä merkitys vastuunottoon on toimintaympäristöllä, jossa työskennellään. Luokanopettajahan suunnittelee opetuksen pääsääntöisesti yksin ja työskentelee luokassaan yksin, kun taas lastentarhanopettaja tekee työtään kolmen hengen tiimissä.

Yhteistoimintamme lähti rakentumaan Forss-Pennasen (2006) tutkimusta mukaillen ensimmäisen vaiheen tapaamisten (suunnittelupalaveri ja erityisopettajan vierailu päiväkodissa) kautta toisen vaiheen yhteisiin tapahtumiin. Talviliikuntatapahtumassa toimimme pääsääntöisesti omina ryhminämme (luistelu ja hiihto), vaikka Hankifutiksessä toteutuikin jo yhteistoiminta oppilaiden ja esikouluikäisten kesken.

Maaliskuun toimintapäivässä toteutui jo kolmantena vaiheena oleva yhteistoiminta koulun oppilaiden välillä, kun tutustuttiin tietokoneeseen ”apuopettajan” avustuksella tai liikuttiin jumppasalissa kuudennen luokan oppilaiden opastuksessa. Huhtikuussa toteutettu oppituntiin tutustuminen oli taasen enemmän ensimmäisen luokan opetuksen seuraamista, kuin varsinaista yhteistyötä oppilaiden välillä.

Viimeisen vaiheen ”yhteistyösuunnitelma toiminnan pohjana” toteutuminen ei oman näkemykseni mukaan ole mahdollista näin pienen (puoli vuotta) aikataulun puitteissa, mutta olemme jo lupaavalla tiellä kohti yhteistä suunnittelua. Uudenlaisen toimintakulttuurin ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen kehittyminen tarvitsee aikaa ja tukea. Loppuhaastattelu luokanopettajille antoi viitteitä tavoiteltavaan suuntaan, kun muutamat luokanopettajat ehdottivat yhteistä toimintaa luistelutunnille, johon esikoululaiset ja alkuopetuksen oppilaat osallistuisivat yhdessä.

Eri yhteyksissä keskustellessani luokanopettajien kanssa kiinnitin huomiota muutamien luokanopettajien huoleen siitä, miten he pystyvät järjestämään yhteistoiminnalle aikaa tiukkojen tuntikehyksien puitteissa. Opetus on koulussa edelleenkin kovin oppiainekeskeistä ja etukäteen tehdyn lukujärjestyksen mukaan etenevää. En voi olla pohtimatta onko esikoululaisten ja oppilaiden yhteistoiminta esteenä tuntikehyksessä pysymiselle. Voisiko se olla yhteistoimintana tuntikehyksen puitteissa tapahtuvaa, tavoitteet täyttävää opettelua ja oppimista?

Toisaalta muutamaa luokanopettajaa mietitytti se, että onko heillä uutta tarjottavaa koulutietään aloittavalle oppilaalle, kun olemme tutustuttaneet esikoululaiset etukäteen koulun fyysiseen ympäristöön ja toimintoihin. He ovat vuosikymmenien ajan ottaneet uudet ensimmäisen luokan oppilaat vastaan samalla tavalla tutustuttaen heidät ensin koulun fyysisiin tiloihin ja työskentelytapoihin.

Ollessamme tutustumassa esikoululaisten kanssa ensimmäisen luokan oppituntiin tein muiden lastentarhanopettajien kanssa havaintoja koulun toimintakulttuuriin liittyen. Kuten Kess (2001) koulukulttuurin yhteenvedossaan esittää opettaja on edelleenkin kysyjä ja lasten vastausten kommunikoija ja oppilaat istuvat pulpeteissaan hiljaa ja vastaavat saadessaan luvan. Opetus noudatti valmista oppimateriaalia. Muu-

tamat lastentarhanopettajat hämmästelivät sitä, kuinka vähän koulumaailma on muuttanut heidän omista kouluajoistaan.

Mielestäni nyt olisikin edessä murroksen aika, koska uusi yhteistoiminta esikoululaisten ja koulun oppilaiden välillä asettaa luokanopettajat uuden haasteen eteen. On aika luopua vuosikymmenien ajan samalla tavalla toteutetusta tavasta vastaanottaa uusi koulutiensä aloittava lapsi, jolla on varmuutta, kypsyyttä, oma-aloitteellisuutta ja uudenlaisia yhteistyövalmiuksia. He eivät myöskään jännitä ja rohkeus on kasvanut. Lapset kokevat ja tuntevat itsensä isoiksi ja ovat itsenäisiä ja aloittekykyisiä. Heillä olisi uudenlaisia valmiuksia työskentelyyn. Nämä edellä mainitsemani asiat kävivät ilmi Forss-Pennasen (2006) tutkimuksesta.

Tein itse edellä mainitun kaltaisia havaintoja keskustellessani esikoululaisten ja heidän vanhempiansa kanssa. Tässä työssäni mainittujen aiempien esi- ja alkuopetuksen yhteistyökokeilujen palautteet olivat myös samansuuntaisia kuin tähän työhöni keräämissäni palautteissa. Muuan muassa Lempäälässä oli saavutettu ala-asteen ja päiväkodin henkilökunnan välille vapautunut keskusteluilmapiiri toisiin tutustumisen myötä, kuten tässäkin yhteistyökokeilussa saaduista palautteista käy ilmi. Kokkolassa esikoululaisten kokemuksista kävi ilmi, että koulussa oli mukavaa ja yhteistoiminta oli mieluisaa, näin totesivat myös tässä kokeilussamme mukana olleet esikoululaiset. Yhteistä oli myös se, että vanhemmat olivat erittäin tyytyväisiä eikä kouluvierailuista haluttu lapsen olevan pois.

Luodessani päiväkodin ja koulun välistä yhteistyömallia, pyrin mallia tehdessäni hyödyntämään sekä luokanopettajien että lastentarhanopettajien antamia palautteita ja tekemiäni havaintoja. Malli on sovellettavissa käytettäväksi esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön käynnistämiseksi ja yhteistyötä jatkettaessa. Olen pyrkinyt siihen, että sen käyttöönotto ei veisi kohtuuttomasti resursseja tai ylimääräistä aikaa. Yhteistyön pitäisi tulla luonnolliseksi toiminnaksi, johon lapsella on oikeus (Forss-Pennanen, 60).

LÄHTEET

- Brotherus, A., Hytönen, J & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WS Bookwell.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Tampere: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Viitattu 19.2.2013.
http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf
- Forsberg, S. 1999. Luonnontieteitä ja matematiikkaa. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.). Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 132-138.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylä: Gummerus.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylä: Gummerus. Viitattu 19.2.2013.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18017/951-39-2596-x.pdf?sequence=1>
- Helen, S., Palin, U., Turunen, A., Rajaniemi, T. & Wargh, M. 1999. Omia satuja ja liikuntaa. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.). Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 128-131.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksesta. Päiväkodin ja koulun yhteistoiminnan suuntia etsimässä. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.). Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 5-32.
- Karikoski, H & Tiilikka, A. 2011. Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 77-92.
- Kess, H. 2001. Päiväkoti- ja koulukulttuurien eroista. Teoksessa E. Hujala (toim.). Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus, 101-120.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.). Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus, 1-52.

Malin-Vesander, P & Valleala, E. 1999. Sillanrakennusta Keski-Palokassa. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.). Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 43-48.

Neuvonen, S. 1999. Haasteena henkilöstöjen yhteistyö. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.). Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 49-56.

Pietarila, M., Yrjänäinen, A-C. & Pietarila, M. 1999. Lapsista lähtevää yhteistyötä. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.). Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 139-142.

Puusa, A. 2011. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Oitmäki: Johtamistaidon opisto, 73-87.

Seppänen-Järvelä, R. 2004. Prosessiarviointi kehittämissuorituksissa. Opas käytäntöihin. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Julkaisu 4/2004. Viitattu 18.11.2012. http://groups.stakes.fi/NR/rdonlyres/2C41CB87-6134-4C94-8D1B-46CD906C3B33/0/Arviointiraportteja4_04.pdf

Terveystieteiden tutkimuskeskus. Viitattu 21.10.2013. http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tutkimus/tyokalut/neuvontapalvelut/kehittaminen/toiminta/tuotteistus/kuvaus

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämissuorituksiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. 3. painos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Valtonen, A. 2011. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Oitmäki: Johtamistaidon opisto, 88–101.

Vilppo, L. 1999. Työpajatoimintaa päiväkodin ja koulun yhteistyönä. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.). Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 59-67.