



OPETUSHALLITUS  
UTBILDNINGSSTYRELSEN

Kirsti Karila, Lasse Lipponen & Kirsi Pyhältö (toim.)

## **PÄIVÄKODISTA PERUSKOULUUN**

Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja  
alkuopetuksen rajapinnoilla

© Opetushallitus ja tekijät

Raportit ja selvitykset 2013:17

ISBN 978-952-13-5698-8 (pdf)

ISSN-L 1798-8918

ISSN 1798-8926 (verkkojulkaisu)

Taitto: Edita Prima Oy/Timo Päivärinta/PSWFolders Oy

[www.oph.fi/julkaisut](http://www.oph.fi/julkaisut)

# SISÄLTÖ

Esipuhe .....	4
Johdanto.....	5
<i>Kirsi Pybältö, Kirsti Karila &amp; Lasse Lipponen</i>	
Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla.....	6
<i>Tiina Soini, Kirsi Pybältö &amp; Janne Pietarinen</i>	
Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun .....	17
<i>Niina Rutanen &amp; Kirsti Karila</i>	
Kasvatusinstituutiot kohtaavat – Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena.....	25
<i>Kirsti Karila, Mirka Kivimäki &amp; Laura Rantavuori</i>	
Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla .....	39
<i>Lasse Lipponen &amp; Maiju Paananen</i>	
Siirtymät lapsen informaaleissa ja formaaleissa oppimisen ympäristöissä ja vertaisryhmissä .....	46
<i>Antti Rajala, Jaakko Hilppö, Maiju Paananen &amp; Lasse Lipponen</i>	
Yhteenveto: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena .....	53
<i>Kirsti Karila, Lasse Lipponen &amp; Kirsi Pybältö</i>	
Kirjoittajatiedot.....	55

# Esipuhe

Arvoisa lukija,

Käsillä olevassa raportissa tarkastellaan siirtymiä päiväkodin ja koulun välillä erilaisista näkökulmista. Tarkastelussa nousevat esille siirtymien luonne sekä niiden merkitys lapsen kasvuun ja kasvuyhteisöön.

Aihe on koulutuspoliittisesti ajankohtainen, koska varhaiskasvatuksen lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus on vuoden 2013 alusta siirtynyt sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalalta opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle. Lisäksi siirtymätematiikka voidaan ymmärtää osaksi elinikäisen oppimisen ajattelua, johon kuuluvat erilaiset siirtymät varhaiskasvatuksen ja esi- ja perusopetuksen kautta toiselle ja kolmannelle asteelle ja lopulta työelämään. Raportti vahvistaa koulutuspoliittista tietoperustaa kummastakin näkökulmasta.

Kiitän kirjoittajia asiantuntevan ja mielenkiintoisen raportin laadinnasta ja toivotan miellyttäviä lukuhetkiä sen parissa.

*Helsingissä 19.12.2013*

*Petri Pohjonen  
Ylijohtaja  
Opetushallitus*

# Johdanto

*Kirsi Pyhälä, Kirsti Karila & Lasse Lipponen*

Koti, päiväkoti ja koulu muodostavat keskeiset lapsen elämänympäristöt, joiden ydintehtävänä on lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen, kasvun ja kehityksen mahdollistaminen. Parhaimmillaan päiväkoti ja koulu muodostavat johdonmukaisen – turvallisen, mutta samalla riittävästi lapsen kehitystä virittäviä haasteita sisältävän jatkumon kasvun ja oppimisen polulle. Toisinaan siirtymät kuitenkin tuottavat ongelmia, joilla saattaa olla kauaskantoisiakin ei-toivottuja seurauksia. Osa kodin, päiväkodin ja koulun rajapinnalla tapahtuvista siirtymistä, kuten päiväkodin tai koulun aloitus, on helposti tunnistettavissa ja ennakoitavissa. Näiden ohella päiväkodin ja koulun arkisessa vuorovaikutusympäristössä tapahtuu myös runsaasti muutoksia esimerkiksi työntekijöiden vaihtuessa. Lapsen näkökulmasta kyse voi olla merkittävästä siirtymästä, vaikka aikuinen ei niitä sellaisiksi tulkitsisikaan. Se, mitä siirtymä on tai mitä se lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta tarkoittaa, ei ole itsestäänselvyys. Onnistuneiden, lapsen kasvua tukevien ja kehittymään haastavien siirtymien rakentaminen kuitenkin edellyttää, että lapsen arkeen kiinnittyvät kasvatusyhteisöt kykenevät tunnistamaan siirtymät ja niiden haasteet sekä rakentamaan lapsen kiinnittymistä tukevia pedagogisia prosesseja.

Raportissa kuvataan ja analysoidaan kodin, päiväkodin ja koulun sisällä ja rajapinnoilla tapahtuvia siirtymiä. Tarkastelun painopiste on yhtäällä formaaleissa vertikaalisissa koulutussiirtymissä, kuten koulun aloituksessa ja toisaalta horisontaalisissa informaaleissa siirtymissä varhaiskasvatuksen sisällä ja sen rajapinnoilla. Siirtymiä tarkastellaan paitsi lapsen polkuna ja polulla etenemiseen ja kasvuun liittyvinä muutoksina ja seremonioina, myös kasvatusyhteisöjen ja instituutioiden näkökulmasta. Tällöin pohditaan esimerkiksi sitä, miten eri instituutioiden ammattilaiset rakentavat yhdessä koherenssia erilaisten toimintakulttuurien ja käytäntöyhteisöjen välille. Raportti on tutkimusperustainen. Se koostuu tuoreen siirtymätutkimuksen tuloksista varhaiskasvatuksesta sekä esi- ja alkuopetuksesta.

Julkaistu on suunnattu varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen ammattilaisille ja oppimateriaaliksi esi- ja alkuopetuksen opintoihin. Raportin tarkoituksena on antaa välineitä erilaisten siirtymien tunnistamiseen, analysoimiseen ja tulkintaan. Lisäksi se pyrkii avaamaan siirtymiin liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia tukea lapsen kokonaisvaltaista oppimista, kasvua ja kehitystä.

# Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla

*Tiina Soini, Kirsi Pybältö & Janne Pietarinen*

Päiväkoti ja koulu ovat suomalaisten lasten elämässä merkittäviä kasvun, kehityksen ja oppimisen kenttiä. Sekä päiväkodin että koulun tehtävä Suomessa on oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen, ja ne on nähty vahvasti myös kansallisen hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistämisen keinoina. Parhaimmillaan päiväkotin ja koulun muodostavat johdonmukaisen jatkumon lapsen kasvun ja oppimisen polulle. Kasvatuksellinen ja koulutuksellinen jatkumo ja siirtymät tuolla jatkumolla ovat keskeisiä sekä makro- että mikrotason tarkastelussa. Jatkumo on ollut kasvavan yhteiskunnallisen kiinnostuksen ja säätelyn kohteena (Karila 2012; Huusko ym. 2007). Samanaikaisesti esimerkiksi koulun aloittaminen on yksilön ja hänen lähipiirinsä elämässä keskeinen institutionaalinen siirtymä (esim. Forss-Pennanen 2006; Hujala 2002; Lam & Pollard 2006). Useimmilla lapsilla siirtymät päiväkodista esikouluun ja alkuopetukseen sujuvat ongelmitta. Toisinaan siirtymät kuitenkin tuottavat ongelmia, joilla saattaa olla kauaskantoisiakin ei-toivottuja seurauksia. Kansallinen ja kansainvälinen siirtymätutkimus on osoittanut, että siirtymien onnistuminen määrittää ja ennustaa esimerkiksi lapsen sosiaalista sopeutumista, koettua hyvinvointia ja akateemista menestystä myöhemmin koulutuspolulla (esim. Ahtola 2012; Hannah, Gorton & Jindal-Snape, 2010; Margetts, 2002; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer & Pianta 2008; Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi 2008).

Se, mitä siirtymä on tai mitä se lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta tarkoittaa, ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Siirtymiä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta, esimerkiksi yksikön kulttuurisina tai ekologisina siirtyminä toimintaympäristöstä toiseen ja erilaisten, sisäkkäisten toimintaympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena (Bronfenbrenner 1979). Ekologinen siirtymä viittaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen ja molemminpuoliseen mukautumiseen, jossa yhtäältä yksilön asema ja rooli muuttuu kasvuympäristön muutoksen seurauksena ja toisaalta yksilö muuttaa kulttuurista toimintaympäristöään (Bronfenbrenner 1979). Tällainen vastavuoroisesti ymmärretty ekologinen siirtymäprosessi on ollut tyypillinen lähestymistapa suomalaisessa varhaiskasvatuksen ja esi- ja alkuopetuksen siirtymien tarkasteluissa (esim. Ahtola 2012; Forss-Pennanen 2006; Hujala 2002; Karikoski 2008). Siirtymiä voidaan myös tarkastella elämänkulun näkökulmasta, yksilön polkuna ja polulla etenemiseen ja kasvuun liittyvinä muutoksia ja seremonioina (Elder 1998; van Gennep 1966; Wertsch 1991). Siirtymiä voidaan analysoida kasvatusyhteisöjen ja instituutioiden näkökulmasta pohtimalla esimerkiksi sitä, miten eri instituutioiden ammattilaiset rakentavat yhdessä koherenssia erilaisten toimintakulttuurien ja käytäntöyhteisöjen välille (Wenger 1998; Karila, Kivimäki ja Rantavuori, 2013). Siirtymän laatua ja lopulta sen onnistumista määrittää se, minkä suhteen siirtymää tarkastellaan; toisin sanoen se, mikä muuttuu. Siirtymää voidaan esimerkiksi arvioida suhteessa oppimistuloksiin tai sosiaaliseen sopeutumiseen (Hannah, Gorton & Jindal-Snape 2010; Lam & Pollard 2006). Tarkastelun keskiössä voi olla esimerkiksi se, kuinka hyvin lapsi on sopeutunut tai millaisia ovat hänen oppimistuloksensa. Lopputuloksen arviointia tekevät yleensä kasvatusyhteisöjen ammattilaiset (LoCasale-Crouch et al. 2008). Siirtymää voidaan myös arvioida prosessina, kysymällä esimerkiksi, miten sopeutumista kasvatusyhteisössä rakennetaan ja neuvotellaan tai miten lapsen aktiivisuutta tuetaan

hänen pyrkiessään muokkaamaan toimintaansa uuteen toimintaympäristöön paremmin sopivaksi (Lam & Pollard 2006). Etenkin prosessia arvioitaessa lapsen oman näkökulman tuominen mukaan arviointiin on keskeistä.

Koti, päiväkotiki ja koulu muodostavat keskeiset lapsen elämän käytänne- ja kasvatusyhteisöt, joiden tulisi yhteistyössä vastata lapsen kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja hyvinvoinnista. Kodin rooli on luonnollisesti huomattava, mutta myös institutionaalisten kasvatusyhteisöjen merkitys on suuri, sillä ne tavoittavat pitkäkestoisesti lähes koko ikäluokan ja ovat erilaisin ohjauksdokumenteihin säädelyjä (esim. varhaiskasvatussuunnitelma ja opetussuunnitelma). Ne myös muodostavat suhteellisen selkeärajaiset institutionaaliset ja kulttuuriset kontekstit, joiden sisällä ja välillä merkittävä osa siirtymistä tapahtuu (Zittoun, 2008). Erilaisissa kansallisissa järjestelmissä lapset ja nuoret kokevat siirtymiä hieman eri-ikäisinä, erityisesti siirtymä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen vaihtelee paljon. Suomessa lapset aloittavat koulun suhteellisen vanhoina. Monissa maissa siirtymä koulumaisempaan, akateemisia taitoja painottavaan institutionaaliseen toimintaympäristöön tapahtuu hyvin varhain, eikä erilaisten järjestelmien piirissä tehtyjen siirtymätutkimuksen tuloksia ole tarkoituksenmukaista soveltaa suoraan suomalaiseen kontekstiin. (Esimerkkejä suomalaisen järjestelmän sisältä: Holopainen ym. 2005). Vahva tutkimusevidenssi kuitenkin mahdollistaa joitain yleistäyksiä, kuten sen, että lapsen mielekäs kiinnittyminen ja kuulumisen ja toimijuuden kokemus suhteessa kasvuympäristöön on oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta keskeistä (Creed, Muller & Patton, 2003; Deci & Ryan, 2008; Eccles ym., 2004; Hofman, Hofman & Guldemon, 2001; Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus & Rasku-Puttonen 2013; Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2010; Wang & Eccles, 2012). Tässä artikkelissa keskitymmme tarkastelemaan horisontaalisia ja vertikaalisia siirtymiä päiväkodin ja koulun rajapinnalla sekä lapsen kasvuyhteisöön kiinnittymisen ja toimijuuden ehtoja ja edellytyksiä näissä siirtymissä.

## **Vertikaalisten ja horisontaalisten siirtymien haasteita ja mahdollisuuksia**

Lapset kokevat päiväkotiki- ja koulupolkunsa aikana joukon formaaleja siirtymiä, joihin he eivät voi juurikaan itse vaikuttaa. Siirtymä kotihoidosta julkiseen varhaiskasvatukseen on yleensä lapselle koulu- ja koulutusuran ensimmäinen ja hyvin merkittävä ekologinen siirtymä toimintaympäristöstä toiseen, kodista instituutioon (Bronfenbrenner 1979). Siirtymä kasvatusyhteisöstä toiseen on aina dynaaminen prosessi, jossa lapsen elämismailman eri kontekstit vaikuttavat lapseen ja toisiinsa (Later, Pianta & Kraft-Sayre 2003). Kotiympäristön käytännöt, säännöt ja ilmapiiri voivat erota merkittävästi julkisen instituution vastaavista, ja lapsen rooli toimijana saa usein uuden sisällön, kun lapsesta tulee päiväkodin ryhmän jäsen (Lam & Pollard 2006). Tämä haastaa usein myös kuulumisen kokemuksen laajentamiseen esimerkiksi suhteessa vertaisryhmään. Vertaissuhteiden toimivuus on tärkeä siirtymiä sujuvoittava tekijä. Siirtymisen päiväkodista kouluun on todettu sujuvan helpommin lapsilta, joilla oli enemmän ystäviä: heidän suhtautumisensa kouluun oli kahden ensimmäisen kuukauden jälkeen myönteisempi kuin lapsilla, joilla oli vähemmän tai ei lainkaan ystäviä (Laddin, Kochenderferin & Colemanin 1996).

Formaaleja, instituution toiminnan tuottamia siirtymiä tapahtuu tasaisesti pitkin lapsen päiväkotiki- ja koulupolkua; päiväkodissa lapset siirtyvät ikäryhmän mukaisesti jaetuista ryhmistä toisiin muutaman vuoden välein, koulussa edetään luokka-asteelta toiselle. Formaalin siirtymän läpikäyminen ei kuitenkaan automaattisesti tuota merkittäviä muutoksia

lapsen elämysmaailmassa. Formaalien siirtymien lisäksi päiväkodin ja koulun arkisessa vuorovaikutusympäristössä tapahtuu myös runsaasti muutoksia esimerkiksi työntekijöiden vaihtuessa. Nämä voivat tuottaa lapselle kokemuksen siirtymästä, vaikka niitä ei sellaisiksi aikuisten taholta tulkittaisikaan. Kasvuympäristöjen arjessa on myös paljon eräänlaisia mikrosiirtymiä, esimerkiksi päivittäin lapsen jäädessä päivähoitoon ja vanhemman poistuessa tai koulussa opettajien ja opetusryhmien muuttuessa opetustilanteesta toiseen. Myös nämä arkiset siirtymät haastavat kuulumisen kokemusta ja tarjoavat lapselle erilaisia mahdollisuuksia rakentaa omaa rooliaan esimerkiksi ryhmän jäsenenä tai suhteessa kasvatusyhteisön aikuisiin (ks. tarkemmin Rutanen & Karila 2013).

Rajapinta päiväkodin ja koulun välillä muodostuu käytännössä jatkumolle 3–5-vuotiaiden päiväkotiryhmä – esiopetus – alkuopetus. Näistä erityisesti koulun aloitus on sekä kulttuurisesti että subjektiivisesti koettuna tärkeä vaihe lapsen elämässä. Lapsen sosiaalisissa suhteissa ja usein myös fyysisissä olosuhteissa tapahtuu muutoksia. Päiväkodista kouluun siirtyminen tuo lapsen elämänpäiiriin monia uusia haasteita, kuten koululaisen roolin ja opiskelun. Paitsi lapsi, myös hänen lähipiirinsä kokee siirtymän lapsen koulunkäynnin alkaessa, ja koulun aloitukseen valmistaudutaan ja siihen liitetään erilaisia rituaaleja, kuten koulurepun ja tarvikkeiden hankkiminen. Siirtymä formaaliin koulutukseen muokkaa lapsen sosiaalisia suhteita ja tuottaa uusia häneen ja lähipiiriin kohdistuvia odotuksia ja velvoitteita (Corsaro & Molinari 2000; Feiring & Lewis 1989; Forss-Pennanen 2006; Hannah, Gorton & Jindal-Snape 2010; Karikoski 2008; Rimm-Kaufman & Pianta 2000). Vanhemmista tulee koululaisen vanhempia, mikä saattaa herättää vahvojakin tuntemuksia ja muistoja vanhempien omista koulukokemuksista. Vanhemmat voivat myös kokea, etteivät he pysty enää olemaan samalla tavalla perillä lapsensa arjesta kuin aiemmin (Hannah, Gorton & Jindal-Snape 2010). Parhaimmillaan koulun aloitus tarjoaa lapselle uusia haasteita, jotka tukevat hänen kasvuaan ja auttavat itsenäistymään. Autonomian kokemuksen tueksi tarvitaan kuulumisen tunteen vahvistamista, esimerkiksi kodin ja koulun kiinteää vuorovaikutusta rakentamalla, mikä auttaa perhettä antamaan tilaa lapsen uudelle itsenäisyydelle. Sillä, miten koulunkäynti käynnistyy, on seurauksia lapsen myöhemmälle oppimiselle ja oppimiseen kiinnittymiselle (Fabian 2002).

Vaikka esiopetuksen uudistamisen ja runsaan siirtymiin liittyvän huomion myötä esi- ja alkuopetuksen toimintaympäristöt ovat yhdenmukaistuneet (Ahtola 2012; Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko 2008), tapahtuu tässä nivelessä edelleen selkeä pedagogisen toimintakulttuurin muutos; esiopetus toteutetaan useimmiten integroituna ja eheyttynä, kun taas kouluopetus on useimmiten oppiaineperustaista (Pyhältö, Soini, Pietarinen & Havu-Nuutinen 2010.) Alkuopetus on perusopetusjatkumon alku myös institutionaalisesti tarkastellen (hallinnollisesti, sijainniltaan) ja sitoutuu siten toimintakulttuurinsa puolesta selkeämmin peruskoulun käytäntöihin (Forss-Pennanen 2008). Toki alkuopetuksessa toteutettava pedagogiikka vaihtelee konteksteittain, ja lapsen kokeman muutoksen suuruus riippuu paljon yksittäisen esikoulun ja koulun ratkaisuista ja niiden mahdollisesta keskinäisestä yhteistyöstä. Siirtymä haastaa kuitenkin syvällisellä tavalla lapsen käsityksiä tiedosta ja itsestään oppijana ja pätevänä toimijana. Hän arvioi omaa pätevyyttään ja suhdettaan toimintaympäristöön jatkuvasti. Parhaimmillaan kokemus itsen ja kasvuympäristön välisestä toimivasta vuorovaikutuksesta rakentaa edelleen lapsen käsitystä itsestä, omista toimintamahdollisuuksista ja muista ihmisistä hänen ympärillään (esim. Eccles ym. 1993).

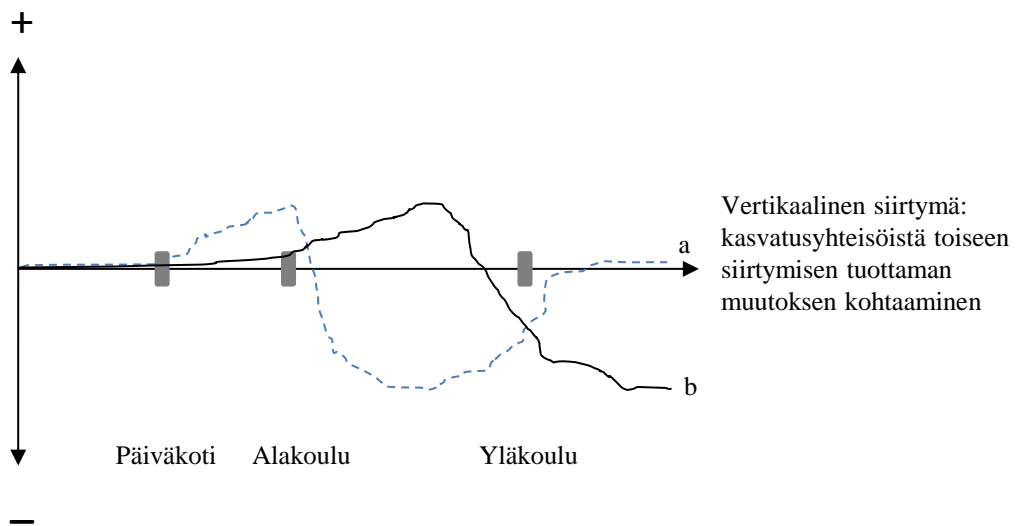
Kiinnittyminen kasvuympäristöön on aktiivinen, yhteisöllinen ja tilannesidonnainen prosessi, jossa lapsen ja hänen ympäristönsä välinen suhde muuttuu jatkuvasti ja jäsenyy



uudelleen. Kiinnittymisen rakentuminen kasvatusyhteisöissä, kuten koulussa tai päiväkodissa, voidaan hahmottaa osallisuuden (relatedness) ja kuulumisen (belonging), pystyvyyden ja pätevyyden (competence) sekä itsenäisyyden (autonomy) mahdollistavana oppimisena (Deci & Ryan 2002; Lazarus & Lazarus 1994; Sheldon & King 2001; Krapp 2005; Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Nämä toimijuuden ja itseohjautuvuuden edellytykset nousevat selkeästi esiin myös pohdittaessa siirtymien haasteita. Siirtymien onnistumista voidaan tarkastella suhteessa siihen, miten ne mahdollistavat ja tukevat lapsen itsenäisyyden, kuulumisen ja pätevyyden tunteen rakentumisen. Riittävän ymmärrettävä ja johdonmukainen kasvuympäristö ja kasvatusyhteisö mahdollistavat lapsen aktiivisen kiinnittymisen.

Onnistuneet siirtymät edellyttävät sitä, että lapsen arkeen kiinnittyvät kasvatusyhteisöt kykenevät tunnistamaan siirtymät ja niiden haasteet sekä rakentamaan lapsen kiinnittymistä tukevia pedagogisia prosesseja. Edellä kuvattuja moninaisia, kiinnittymistä ja toimijuutta haastavia siirtymiä voidaan tarkastella *vertikaalisina* ja *horisontaalisina siirtyminä*. Vertikaalinen siirtymä viittaa normatiiviseen, ennustettavissa olevaan ja usein institutionaaliseen siirtymään, kuten siirtymä päiväkodista kouluun. Horisontaalisella siirtymällä tarkoitetaan lapsen kasvuympäristössä tapahtuvaa muutosta tai tapahtumien sarjaa, jolla on pysyvä vaikutus lapsen kokemukseen suhteesta itsensä ja kasvuympäristönsä välillä. Alla olevalla kuviolla 1 on pyritty kuvaamaan näitä kahdessa eri suunnassa tapahtuvia siirtymiä.

Horisontaalinen siirtymä:  
kasvatusyhteisöihin  
kiinnittymisen/etääntymisen  
prosessi



**Kuvio 1.** Kaksi esimerkkiä (a ja b) eri tavoin rakentuneista kasvatusyhteisöihin ja -instituutioihin kiinnittymisen poluista.

Lapsen kiinnittymistä kasvatusyhteisöön ja kasvuympäristöön säätelevät keskeisesti vertaissuhteissa ja lapsi-aikuisvuorovaikutuksessa rakentuvat osallisuuden, pystyvyyden ja itsenäisyyden kokemukset. Siirtymissä, joissa vuorovaikutusympäristö muuttuu mahdollisesti radikaalistikin, koetaan paitsi voimaantumista ja inspiroitumista myös ahdistusta ja uupumusta. (Boekaerts 1993; Krapp 2005; Konu, Lintonen & Autio 2002; Pelletier, Legault & Séquin-Lévesque 2002; Silins & Mulford 2002; Tarter & Hoy 2004.) Lapsi saattaa myös samanaikaisesti kokea vertaissuhteiden onnistumisen tuottamaa iloa ja syvää

tyydytystä sekä opiskelun ongelmista johtuvaa ahdistusta ja uupumusta. Parhaimmillaan päiväkodin ja koulun kasvatusyhteisöihin kiinnittyminen voi puskuroida lapsen elämän muiden osa-alueiden ongelmia ja tukea kasvua. Vastaavasti päiväkodissa ja koulussa rakentuvalla pahoinvoinnilla voi olla kauaskantoisia seurauksia lapsen tulevaisuutta ajatellen. Esimerkiksi opiskelukielteisyyden taustalla on tunnistettu lapsen toimimattomat sosiaaliset suhteet vertaisryhmään ja kasvatusyhteisön aikuisiin, kun taas myönteinen koulunkäyntiin kiinnittyminen on yhteydessä opettajan tukemaan itsesääätelyyn (esim. Wu, Hughes & Kwok 2010; Silver, Measelle, Armstrong & Essex 2005).

Lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta siirtymä vertikaalisessa suunnassa haastaa usein olemassa olevien valmiuksien ja taitojen tarkasteluun; lapselta edellytetään koululaisena usein hyvin erilaisia valmiuksia kuin aiemmissa kasvatusyhteisöissä. Tämä on lapsen toimijuuden kannalta sekä mahdollisuus kasvuun ja uusien toiminnan kontekstien avautumiseen että haaste. Jos lapsen valmiudet eivät riitä uudessa ympäristössä toimimiseen ja kasvu- ja oppimisympäristön tuki ei ole hänelle riittävä, riskinä on syrjäytymisen kierteen käynnistyminen. Kiinnittyminen edellyttää, että lapsi kokee olevansa aktiivinen yhteisön jäsen. Vastaavasti ulkopuolisuuden, avuttomuuden ja vieraantuneisuuden kokemukset ovat tyypillisiä vuorovaikutukselle, joka heikentää kiinnittymistä (Patrick, Ryan & Kaplan 2007).

Lapsen kasvu- ja oppimisympäristön tukeen puolestaan vaikuttavat haasteet horisontaalisessa suunnassa. Horisontaalinen koherenssi näyttäytyy esimerkiksi vertaisryhmään osallistumisen mahdollisuuksina. Osallistumista vertaisryhmän kasvatusvuorovaikutukseen tulisikin tukea erityisesti koulupolulle siirryttäessä. Esimerkiksi päiväkodin, esikoulun ja peruskoulun toimintakulttuureihin liittyvät toimintatavat ja normit, jotka säätelevät lapsiryhmän toimintaa, voivat joko tukea tai edistää horisontaalisen koherenssin rakentumista. Sekä vertikaalisen että horisontaalisen koherenssin rakentamisessa esiopetuksen rooli päiväkodin ja peruskoulun välissä on keskeinen.

## Lapsi toimijana siirtymissä

Oppiminen on perustavaa laatua olevalla tavalla sosiaalinen prosessi. Kaikki korkeammat toiminnon, kuten kieli ja ajattelu, kehittyvät vuorovaikutuksessa. Oppiminen etenee ihmisten välisistä prosesseista yksilön sisäisiin. Lapsi tarkkailee, tulkitsee ja omaksuu toimintaympäristönsä käytänteitä, ajattelua ja puhetapaa ja oppii sen osaksi omaa toimintaansa (Vygotsky 1978). Lapsi kuitenkin myös vaikuttaa omalla toiminnallaan ympäristöönsä. Hän pyrkii muokkaamaan sitä itselleen suotuisammaksi. Siirtymä tarjoaa lapselle mahdollisuuden rakentaa yhä täysivaltaisempaa kasvatusyhteisön jäsenyyttä (Rogoff 1990; Wenger 1998). Lapsi ei vain ”siirry” jostakin johonkin, vaan muokkautuu itse ja muokkaa ympäristöään ja sen sosiaalisia käytäntöjä. Siirtymiä onkin syytä tarkastella myös lapsen aktiivisuuden näkökulmasta. Lapsen aktiivista toimijuutta ja yhteiseen toimintaan sitoutumista edistävälle kasvatusvuorovaikutukselle on leimallista, että lapsi hahmottaa itsensä aktiiviseksi toimijaksi ja tuntee kuuluvansa yhteisöön. Se edellyttää, että hänellä on riittävän jäsentynyt ja ehyt kuva kasvuympäristön todellisuudesta ja itsestään sen osana (Antonovsky 1987; 1993; Bowen, Richman, Brewster & Bowen 1998; Deci & Ryan 2002; Kristersson & Öhlund 2005; Morrison & Clift 2005; Pallant & Lae 2002; Ryan & Deci 2001; Torsheim ym. 2001).

Siirtymissä arvioidaan usein lapsen valmiuksia, esimerkiksi valmiutta siirtyä isompien ryhmään, tai koulukypsyyttä. Valmiutta voidaan myös tarkastella toimintaympäristön joustavuutena: miten se sopeutuu lasten vaihteleviin tarpeisiin tai miten se huomioi lasten kiinnostuksen kohteet (Eccles ym. 1993; Lam & Pollard 2006; Linnilä 2006). Toimijuutta tukeva sopeutuminen mahdollistaa lapsen ja hänen lähipiirinsä aktiivisen osallistumisen ja vaikuttamisen toimintaympäristöön. Vahva toimijuus edellyttää toimintatapoja, jotka eivät ole pelkästään selviytymisen (coping) vaan myös aktiivisen ympäristön ja itsen välisen suhteen muokkaamisen strategioita (Pollard & Filer 1999; Ulmanen ym. 2012). Nämä strategiat ovat opittuja, ja niitä myös opitaan jatkuvasti kasvatusyhteisöjen vuorovaikutuksessa. Strategiat voivat suuntautua enemmän mukautumiseen tai aktiiviseen vaikuttamiseen, ja ne voivat olla myös vastustavia tai neuvottelevia. Strategiat voivat olla myönteisiä ja rakentavia, mutta lapsi voi myös oppia strategioita, jotka etäännyttävät häntä kasvatusyhteisöstä. Jos lapsi esimerkiksi kokee, että opettaja dominoi tai ohittaa hänet konfliktitilanteessa, hän omaksuu helpommin passiivisen roolin kuin silloin, jos hän kokee opettajan arvostavan ja tukevan hänen aloitteellisuuttaan ongelmanratkaisussa (esim. Pyhältö, Soini & Pietarinen 2010). Vastaavasti joustavien ja yhteistoiminnallisten ongelmanratkaisustrategioiden käyttö sekä päiväkodissa että esi- ja alkuopetuksessa tukee lapsen osallisuutta ja vuoropuhelua niin lasten kesken kuin opettajan ja lapsen välillä.

Yhteisöön liittymisen ja osallistumisen ongelmat saattavat liittyä moniin seikkoihin, esimerkiksi osallistumisen taitojen puutteisiin tai kotitaustan aiheuttamaan vaikeuteen kokea kuulumisen tunnetta (luottamus). Tällöin lapsi joutuu ponnistelemaan kohtuuttomasti vertaisryhmänsä jäsenenä pysyäkseen, ja valikoiva tarkkaavaisuus suuntautuu tähän oppimisen tavoitteiden sijaan. Lapsi voi menettää oppimisen kannalta keskeisen vertaisvuorovaikutuksen tuen. Esimerkiksi koulukontekstissa tämä ns. pedagogisen syrjäytymisen mekanismi kytkeytyy vahvasti luokkayhteisön sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin ja erityisesti siihen, millainen käyttäytyminen luokkayhteisössä on koulun oppilaskulttuurissa hyväksyttävää. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007.)

Tavalla, jolla haastavia tilanteita esi- ja alkuopetuksen arjessa kohdataan, on vaikutuksia sekä siihen, miten tilanne ratkeaa, että siihen, millainen käsitys lapselle kouluyhteisöstä ja itsestään koululaisena rakentuu (Bowen ym. 1998; Gregory & Ripski 2008). Tämä puolestaan heijastuu siihen, millaisia toimintamalleja lapset omaksuvat, sekä edelleen siihen, tukevatko vai heikentävätkö toimintatavat lapsen osallisuuden ja toimijuuden kokemusta kouluyhteisössä. Osallisuuden kulttuurin rakentaminen kasvatusinstituutioihin onkin yksi tämän hetken keskeisistä kasvatusvuorovaikutuksen haasteista (Karila ym. 2006; Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus & Rasku-Puttonen 2013). Päiväkodin ja esi- ja alkuopetuksen siirtymissä voidaan tietoisesti ja tavoitteellisesti pyrkiä rakentamaan sekä vertikaalista että horisontaalista koherenssia ja omaksumaan ja kehittämään sellaisia pedagogisia käytäntöjä ja ongelmanratkaisumalleja, jotka tukevat osallisuutta läpi päiväkohti-, esiopetus- ja koulupolun.

## Haasteet kasvatuksen ammattilaisille

Kasvatus- ja koulutusjärjestelmä erilaisine instituutioineen on monitasoinen kokonaisuus. Kasvatusinstituutioihin puolestaan rakentuu omia kulttuureja, jotka fyysisine ja sosiaalisine käytäntöineen säätelevät kasvatusvuorovaikutusta (Forss-Pennan 2006; Karila ym. 2006). Erityisesti siirtymissä nämä kulttuuriset kontekstit vuorovaikuttavat keskenään ja vaikuttavat osaltaan siihen, millaiseksi haasteeksi tai mahdollisuudeksi siirtymä lapselle

muodostuu. Viime aikojen kasvatusyhteisöihin liittyvissä keskusteluissa onkin korostettu kasvatus- ja koulutusjärjestelmien eri toiminnan tasojen samanaikaista tarkastelua ja ennen kaikkea niiden välisten suhteiden ja vuorovaikutuksen tutkimisen tärkeyttä (Huusko ym. 2007; Soini, ym. 2012). Koulun toimintaan kiinnittymisen tutkimus ei voi enää keskittyä vain lasten ja nuorten tarkasteluun, vaan mukaan on otettava kasvatusalan ammattilaisten työhönsä kiinnittymisen ja toimijuuden ehtojen ja säätelijöiden tarkastelu (Ahtola 2012; Forss-Pennanen 2006).

Lasten, nuorten ja kasvatusammattilaisten kokemukset, niin hyvinvointi kuin oppiminenkin, ja kiinnittyminen kasvatusyhteisöön kietoutuvat toisiinsa (Soini ym. 2012). Opettajan on vaikeaa tukea lapsen toimijuutta esimerkiksi luokahuoneessa, mikäli hän ei koe itse voivansa vaikuttaa vaikkapa oman ammatillisen yhteisönsä toimintaan (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2013). Tämän vuoksi kasvatusyhteisöjen työntekijöiden, kuten lastentarhan- ja luokanopettajien, kokema ammatillinen kiinnittyminen ja ammatillinen toimijuus ovat erityisen keskeisiä. Kiinnittyminen ammatilliseen yhteisöön on kasvava haaste sekä päiväkodeissa että kouluissa; molempien julkisten instituutioiden toiminnassa heijastuvat vahvasti yhteiskunnalliset muutokset, kuten kuntien taloudellisen tilanteen heikkeneminen tai perheiden ongelmien syveneminen. Nämä kasvatustyön muuttuvat reunaehdot haastavat alojen perinteisesti vahvaa ammatillista kiinnittymistä.

Koherenssin puute kasvatusympäristöjen ja kasvatuksen ammattilaisten välillä saattaa estää ongelmien havaitsemista, ja päiväkodin ja esi- ja alkuopetuksen siirtymä luo pahimmillaan epäjatkumon, joka yhdistettynä riittämättömiin tukitoimiin voi käynnistää varhaisen syrjäytymisen kierteen. Lapsen oppimispolun johdonmukaisuutta ja ymmärrettävyyttä voidaan rakentaa esi- ja alkuopetussuorityössä lastentarhanopettajien ja luokanopettajien välisen yhteistyön kehittämisellä, mikä helpottaa esimerkiksi lapsen tarpeita koskevan tiedon välittämistä päiväkodin ja koulun kasvatusyhteisöjen välillä. Erilaiset esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta madaltavat käytännöt näyttävät tukevan lasten siirtymiä, samalla ne myös tuottavat uudenlaisia ammatillisia kohtaamisia, jotka voivat toimia ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksina (Ahtola 2012; Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013). Sekä päiväkotia että koulu ovat myös entistä enemmän moniammatillisia yhteisöjä, joissa on löydettävä uusia ammatillisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen tapoja (Karila & Nummenmaa 2001). Hyvin toimiva yhteistyö myös lisää tietoisuutta varhaiskasvatukseen, esiopetukseen ja koulun kasvatusyhteisöjen toiminnan painopisteistä ja erityispiirteistä. Tämä ymmärrys auttaa hyödyntämään kasvatusyhteisöjen toimijoiden erilaista asiantuntijuutta yhteisöllisen, ehyen ja ymmärrettävän kasvun polun rakentamisessa läpi päiväkodin, esi- ja alkuopetuksen aina perusopetuksen loppuun saakka. Tämä on merkittävää vertikaaliseen suuntaan tapahtuvaa koherenssin rakentamista. Lastentarhanopettajat ja luokanopettajat eivät automaattisesti tunne toistensa työnkuvaa ja opetuksen toteutuksen lähtökohtia riittävän hyvin hyödyntääkseen toistensa asiantuntijuutta täysimääräisesti lapsen eduksi (Haring 2003). Useimmat kasvatuksen ammattilaiset kuitenkin tunnistavat siirtymien aiheuttamat haasteet ja tekevät koherenssin edistämiseksi aktiivisesti työtä (esim. Siniharju 2003). Jatkossa olisi pyrittävä tunnistamaan, millaiset ajattelu- ja toimintamallit tukevat kasvatusyhteisöön kiinnittymistä kaikkien toimijoiden osalta – sekä yksilöiden, lasten ja ammattilaisten että instituutioiden ja järjestelmän tasoilla.

## Lähteet

- Ahtola, A. 2012. *Proactive and preventive student activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and national anti-bullying program as examples*. Väitöskirja. Käyttäytymistieteiden ja filosofian laitos: Turun yliopisto.
- Alijoki, A. 2006. *Eryitystä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen*. Tutkimuksia 270. Helsinki: Yliopistopaino.
- Antonovsky, A. 1987. *Unraveling the mystery: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. 1993. The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science Medicine*, 36, 725–734.
- Boekaerts, M. 1993. Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 149–167.
- Bowen, G.L., Richman, J.M., Brewster, A. & Bowen, N. 1998. Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15, 273–286.
- Butler, R. & Shibaz, L. 2008. Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453–467.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Corsaro, W.A & Molinari, L. 2000. Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: representations and action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 16–33.
- Creed, P.A., Muller, J.J. & Patton, W.A. (2003). Leaving high school: The influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of Adolescence*, 26(3), 295–311.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2002. *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Fabian, H. 2000. Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141–153.
- Eccles, J. S., Vida, M. N. & Barber, B. 2004. The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrolment. *Journal of Early Adolescence*, 24, 63–77.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C. & MacIver, D. 1993. Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Elder, G.H. 1998. The life course and human development. Teoksessa R.M. Lerner (Toim.) *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (5. painos), 939–991. New York: Wiley.
- Forss-Pennanen, P. 2006. *Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä*. Väitöskirja. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Gregory, A. & Ripski, M.B. 2008. Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, 37(3), 337–353.
- van Gennep, A. 1966. *The rites of passage* (B.V.Minika & G.L.Caffee, käänt.). Routledge & Kegan Paul: London.

- Hannah, E., Gorton, H. & Jindal-Snape, D. 2010. Small steps. Perspectives on understanding and supporting children starting school in Scotland. In D. Jindal-Snape (Ed.) *Educational transitions. Moving stories around the world*. New York: Routledge, 51–67.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihönko, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41*. Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen Educational researches n:o 93. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hoffman, R.H., Hoffman, A. & Guldemon, H. 2001. Social context effects on pupils' perception of school. *Learning and Instruction*, 11(3), 171–194.
- Holopainen, P., Ojala T., Miettinen, K. & Orellana, T. 2005. Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. *Opetushallitus 6/2005*.
- Hujala, E. 2002. *Uudistuva esiopetus*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Huusko, J. Pietarinen, J., Pyhäntö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 34.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013. Kasvatusinstituutit kohtaavat – Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäntö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*.
- Karila, K. 2012. A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A-R. & Rasku-Puttonen, H. 2006. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen – kuvauskohteena päiväkotit*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.
- Konu, A.I., Lintonen, T.P. & Autio, V.J. 2002. Evaluation of well-being in schools – a multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 187–200.
- Krapp, A. 2005. Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15 (5), 381–395.
- Kristersson, P. & Öhlund, L.S. 2005. Swedish upper secondary school pupils' sense of coherence, coping resources and aggressiveness in relation to educational track and performance. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 19, 77–84.
- Laddin, G.W. Kochenderferin, B.J. & Coleman, C.C. 1996. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, (67(3), 1103–1118, June 1996.
- Lam, M.S. & Pollard, A. 2006. A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years: An International Research Journal*, 26(2), 123–141.
- Lazarus R.S. & Lazarus, B.N. 1994. *Passion and reason: making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.
- Linnilä, M-L. 2006. *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen*. Jyväskylä studies in education, Psychology and Social research. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A.J., Downer, J.T. & Pianta, R.C. 2008. Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124–139.
- Lonka, K., Hakkarainen, K. & Sintonen, M. 2000. Progressive inquiry learning for children -experiences, possibilities, limitations. *European Early Childhood Education Association Journal*, 8 (1), 7–23.
- Lummelahti, L. 2001. *Yksilöllinen esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Margetts, K. 2002. Transition to school: Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103–114.
- Morrison, I. & Clift, S.M. 2005. Mental health promotion through supported further education. The value of Antonovsky's salutogenic model of health. *Health Education*, 106, 365–380.
- Pakarinen E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa K. Pyhäلتö, E. Vitikka & K. Nyysölä (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus.
- Pallant, J.F. & Lae, L. 2002. Sense of coherence, well-being, coping and personality factors: further evaluation of the sense of coherence scale. *Personality and Individual Differences*, 33, 39–48.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. 2007. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83–98. doi:10.1037/0022-0663.99.1.83.
- Pelletier, L.G., Legault, L. & Séguin-Lévesque, C. 2002. Pressure from above and from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviours. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.
- Pietarinen, J. Pyhäلتö, K. & Soini, T. 2010. A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229–245.
- Pietarinen, J. Soini, T. & Pyhäلتö, K. 2010. Learning and well-being in transitions: How to promote pupils' active learning agency? In D. Jindal-Snape (Ed.) *Educational transitions. Moving stories around the world*. New York: Routledge, 51–67.
- Pollard, A. & Filer, A. 1999. *The social world of pupil career*. London: Cassell.
- Pyhäلتö, K., Soini, T., Pietarinen, J. & Havu-Nuutinen S. 2010. Pedagogista hyvinvointia rakentamassa päiväkodin ja peruskoulun rajapinnalla. In M. Ubani, A. Kalioniemi & J. Luodeslampi. (eds.). *Kokonaisvaltainen kasvatusta, lapsi ja uskonto*. Vantaa: Lasten keskus.
- Pyhäلتö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – Significant positive and negative school experiences of Finnish nine graders' *European Journal of Psychology of Education* 24, 447–463.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R.C. 2000. An ecological perspective on transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Rutanen, N. Karila, K. 2013. Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatusta, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2001. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2008. The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 663–689.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi M. 2000. *Positive Psychology. An Introduction*. *American Psychologist*, 55 (1), 5–14.

- Sheldon, K. M. & King, L. 2001. Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56 (3), 216–217.
- Silins, H. & Mulford, B. 2002. Schools as learning organisations. The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40, 425–446.
- Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M. & Essex, J.E. 2005. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla: yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsinki: University of Helsinki.
- Tarter, C.J. & Hoy, W.K. 2004. A systems approach to quality in elementary schools. A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 42, 539–554.
- Torsheim, T., Aarø, L.E. & Wold, B. 2001. Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: Interactive, indirect or direct relationships. *Social Science and Medicine*, 53, 603–614.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2012. Paper presentation: Strategies for academic engagement perceived by 6th and 8th graders in Finland. European conference on educational research, Annual meeting, September Cadiz, Spain.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society. Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, M. & Eccles, J. 2012. Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University.



# Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun

*Niina Rutanen & Kirsti Karila*

Tässä luvussa tarkastellaan institutionaalisia siirtymiä alle kouluikäisten lasten varhaiskasvatusympäristöissä. Varhaiskasvatus sijoittuu lasten institutionaalisen kasvatustalon alkupäähän. Sitä määrittävät monet vertikaaliset ja horisontaaliset siirtymät. Tässä luvussa tarkastelemme näitä siirtymiä lasten näkökulmasta. Pohdimme erityisesti siirtymiä lapsille tuotettuina toiminnan (oppimisen, kasvun ja kehityksen) tiloina.

Kuten kasvatus- ja koulupolun muissa vaiheissa myös varhaiskasvatuksessa siirtymiä kehystävät erilaiset lapsi- ja lapsuuden sekä kasvatuksen politiikat (vrt. teoksen johdanto). Nämä politiikat, lainsäädäntö ja muut ohjaavat asiakirjat tuottavat raamit, joiden sisällä rakentuvat kulttuuriset ja paikalliset varhaiskasvatuksen käytännöt, joiden aktiivisina osallisina myös lapset itse ovat. Näkökulmamme korostaa tätä lasten osallisuutta siirtymissä; lapset omalla toiminnallaan ja tulkinnoillaan osaltaan tuottavat ja uudistavat käytäntöjä ja erilaisten tilanteiden luonnehdintoja.

Varhaiskasvatuksesta, kuten muistakin kasvatus- ja koulupolun vaiheista, on erotettavissa siirtymiä, joilla on yhteys lapsen ikään. Instituutioihin on muotoutunut erilaisiin ikäkategorioihin liittyviä rakenteita; erityisesti kasvatusinstituutioissa on perinteisesti jaettu lapset ja nuoret iän perusteella ryhmiin ja luokkiin. Tällöin oletuksena on, että lapsia ensisijaisesti yhdistävä tekijä on ikä ja ikään liittyvät taidot ja kiinnostuksen kohteet (vrt. Kelle 2010). On kuitenkin huomattava, että kasvatusinstituution tutkimuksen näkökulmasta ikä ei sinänsä ole kiinnostava, vaan erityisesti se, mitä ikään liittyvillä institutionaalisilla määrittelyillä ja järjestelyillä tuotetaan lasten elämään (vrt. Sankari & Jyrkämä 2005).

Ikä tulee esille varhaiskasvatusta luonnehtivissa siirtymissä monin tavoin, kuten siirtymissä alle kolmivuotiaiden ryhmästä yli kolmivuotiaisiin, siirtymissä niin sanottuun viskari-ryhmään ja sieltä edelleen esikouluun. Nämä vertikaaliset siirtymät eivät kuitenkaan ole ainoita ikään liittyviä siirtymiä, sillä lasten ikä korostuu myös horisontaalisissa siirtymissä päiväkodin ryhmien sisällä, kuten tässä luvussamme myöhemmin esitettävät esimerkit osoittavat.

Horisontaalisia siirtymiä voi luonnehtia hyvin monin tavoin. Tässä viittaamme niillä esimerkiksi konkreettisiin, päivittäin toistuviin lapsen kokemiin siirtymiin yksityisestä, kodin piiristä julkiseen päivähoidon instituutioon. Lapsi siirtyy päivittäin kodin informaalin kasvatuksen piiristä formaalin kasvatuksen piiriin ja takaisin. Lapsen näkökulmasta tämä vaatii päivittäistä uudelleen orientoitumista kulloinkin käynnissä olevaan tilanteeseen ja ihmisiin ympärillä (vrt. Salonen, Rutanen, Laakso & Sevon 2013). Myös useat päiväkodin käytännöt tuottavat osittain kasvattajien huomaamatta siirtymiä, joissa lapsi joutuu hakemaan paikkaansa ryhmästä. Eräs näistä tilanteista on useissa päiväkodeissa aamuisin toistuva käytäntö, jossa hyvin aikaisin tulleet lapset eri ryhmistä ovat yhdessä yhteisessä tilassa, kunnes siirtyvät kasvattajiensa mukana omiin ryhmätiloihinsa. Nämä päivittäiset ”minisiirtymät” saattavat olla lapsen näkökulmasta hyvinkin merkityksellisiä, jopa haas-

teellisiä, vaikka kasvattajalle ne ovat perusteltuja instituution toiminnan tehokkuuden ja toimivuuden kautta (vrt. Salonen ym 2013).

Pienten lasten elämässä näitä eri tason ja erilaisten mittasuhteiden siirtymiä luonnehtii suhde hyvin konkreettisiin tapahtumapaikkoihin, tiloihin ja jopa esineisiin. Esimerkiksi ovi on arkisuudessaan ja tavanomaisuudessaan kiinnostava elementti: ovella on suuri konkreettinen ja symbolinen merkitys lasten arjessa. Ovi näyttäytyy lapsille usein ”porttina” sallitun ja kielletyn tilan välillä: kiinni olevasta ovesta ei saa poistua ilman lupaa, auki oleva ovi puolestaan on kutsu siirtyä toiseen tilaan. Avautuva ovi edustaa lapsille myös kulkua päiväkodin ulkopuoliseen tilaan, ja useimmiten oven avautuessa lasten kiinnostus on suurta: kuka tulee tai ketä kutsutaan kotiin? (Rutanen 2012.)

Tässä luvussa tarkastelemme näitä erilaisia ja eritasoisia siirtymiä varhaiskasvatuksessa yhtäällä lasten näkökulmasta ja toisaalta avaamalla sitä, miten politiikan ja lainsäädännön tuottamat raamit ja rakenteet konkretisoituvat ja tuottavat vuorovaikutuksessa käytäntöjen kanssa erilaisia siirtymiä päiväkodissa.

Luvussa tarkastellaan tätä dynamiikkaa kahden erityisen siirtymän rajaamana. Ensimmäinen tarkastelu kohdistuu alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatukseen. Tässä tarkastelussa keskitytään siihen, minkälaisia erontekoja ja siirtymiä ryhmän sisällä tuotetaan suhteessa lasten ikään. Edelleen pohditaan sitä, millä tavoin tämän ikäryhmän arkea määrittää suhde tulevaan, yli kolmivuotiaiden ryhmään siirtymiseen: minkälaisena käytännössä tuotetaan ja nähdään lasten tuleva siirtymä yli kolmivuotiaisiin? Miten lähestyvä ryhmänvaihto heijastuu lasten arkeen?<sup>1</sup> Toinen tarkastelu kohdistuu lasten lähestyvään koulunaloitukseen ja sen heijastumiseen lapsiryhmien, niin sanottujen eskareiden ja viskareiden, toiminnossa.

## Alle ja yli kolmivuotiaat varhaiskasvatuksessa

Yksi varhaisimmista, yhä useamman lapsen elämää luonnehtivista ”isoista” siirtymistä on siirtymä kodista institutionaalisen varhaiskasvatuksen piiriin. Tästä teemasta on perinteisesti tehty tutkimusta lasten päivähoitoon sopeutumisen näkökulmasta sekä päivähoitoon aloittamisen ja vanhemmista, yleensä äidistä, eroamisen vaikutuksista lapseen (mm. Ege-land & Hiester 1995). Suomessa lapset siirtyvät pohjoismaisesti vertaillen suhteellisen myöhään kodin ulkopuolisen varhaiskasvatuksen piiriin (THL 2012, tilastolähde: SOTKANet), joten seuraava siirtymä kohtaa lapsia usein suhteellisen nopeasti päivähoitoon aloituksen jälkeen. Kyseessä on siirtymä alle kolmivuotiaista yli kolmivuotiaiden päiväkotiryhmään. Vaikka useimmissa päiväkodeissa lapset on jaettu ryhmiin iän perusteella, myös sisarusryhmät eli 1–5-vuotiaiden lasten yhteiset ryhmät ovat mahdollisia. Näin ollen siirtymä pienten ryhmästä isojen yli kolmivuotiaiden päiväkotiryhmään ei välttämättä kosketa kaikkia lapsia.

Historiallisesti suomalaista päivähoitoa on luonnehtinut jako alle ja yli kolmivuotiaiden instituutioihin (Onnismaa 2010; Välimäki 1998). Myöhemmin vuoden 1973 päivähoitolain yhdistettyä seimet ja lastentarhat päiväkodeiksi lapset on jaettu alle ja yli kolmivuotiaiden ryhmiin päiväkotien sisällä (Laki lasten päivähoitosta 1973). Tätä jakoa eri-ikäisten ryhmiin on vahvistanut myös laissa määritelty lasten ja aikuisten suhdeluku, joka on

---

1 Tämä esimerkki perustuu aineistoon, joka on kerätty Suomen Akatemian rahoittamassa Näkymätön taaperoikä? (2010–2012) -hankkeessa eräässä päiväkodissa alle kolmivuotiaiden ryhmässä.

alle kolmivuotiaille neljä lasta / yksi aikuinen ja yli kolmivuotiaille seitsemän lasta / yksi aikuinen. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen lisäksi institutionaalisesti tuotettua rajanvetoa ”pieniin” eli alle kolmivuotiaisiin ja ”isoihin” eli yli kolmivuotiaisiin ovat tukeneet myös Suomen sosiaali- ja perhepolitiikka sekä sosiaalipoliittiset tulonsiirrot, joilla on mahdollistettu alle kolmivuotiaiden lasten kotihoito (Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta 1996). Suomessa vanhemmat käyttävät runsaasti mahdollisuutta pienten lasten kotihoitoon.

## **”Pienet” ja ”isot” varhaiskasvatussuunnitelmassa**

Lainsäädännön lisäksi varhaiskasvatuksen käytäntöjä suuntaavat ja ohjaavat sekä varhaiskasvatuksen valtakunnalliset että paikalliset suunnitelmat, jotka määrittelevät toiminnan lähtökohtia ja arvoja. Vaikka valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lasten kronologista ikää ei selkeästi mainita, myös nämä käytännön toimintaa sisällöllisesti ohjaavat perusteet tuottavat jakoa sekä ”isompiin” että ”pienempiin” lapsiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Näiden ohjausdokumentin mukaan pienemmät lapset tarvitsevat enemmän aikuisten huomiota. Pienet myös käyttävät enemmän nonverbaalisia keinoja kommunikointiin ja ovat vähitellen siirtymässä leikistä aikuisen ja vanhempien lasten kanssa vuorovaikutukseen vertaistensa kanssa (Rutanen 2011.) Näin pienille rakentuu tietty (ideaali) paikka, jossa korostuvat varhaiskasvattajan rooli ja sensitiivinen, yksilöllinen aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus ja josta myöhemmin, isompina siirrytään kohti vertaisvuorovaikutusta ja laajempaa toiminnan ympäristöä. Ratkaisu edelleen vahvistaa jo aikaisemmin tuotettuja kategorioita, jotka elävät edelleen päivähoiton arjessa: päivähoiton kaikkein pienimpien arjesta puhutaan usein kiintymyssuhteen ja lasten hyvinvoinnin näkökulmasta (Kalliala 2008), kun taas vanhempia lapsia tarkastellaan korostuneemmin jo aktiivisina toimijoina (Rainio 2010).

## **”Pienet” ja ”isot” alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmän käytännöissä**

Kaikissa kasvatusinstituutioissa syntyy tila ja paikka -rutiinien ja päivittäisten vuorovaikutustilanteiden kautta jaettuja odotuksia ja tulkintakehyksiä sille, miten lasten odotetaan toimivan eli mikä on odotettua, toivottua ja sallittua toimintaa. Nämä odotukset viittaavat erityisesti siihen, miten lasten tulisi toimia erilaisissa arjen tilanteissa (vrt. Alanen & Karila 2009). Näitä odotuksia, toiveita ja lapsille osoitettuja sallitun toiminnan rajoja tarkastellaan tässä luvussa nimenomaan siltä osin, miten ne konkretisoituvat alle kolmivuotiaiden ryhmän sisällä, ryhmän arkisessa toiminnassa.

Kuten vanhempien lasten kanssa, myös alle kolmivuotiaiden ryhmän sisällä päiväkodin arjen toiminnassa heijastuvat kasvattajien odotukset lasten toiminnasta ja erityisesti se, miten nämä odotukset rakentuvat usein suhteessa ikään liittyvään osaamiseen ja taitoihin (Rutanen 2012). Kirjallisuudessa on keskusteltu siitä, että lasten toiminnan tulkintaa jäsentää tällöin kehityspsykologinen kehys, joka on keskeinen myös kasvattajien ja vanhempien keskustellessa lasten varhaiskasvatussuunnitelmista (Alasuutari & Karila 2010).

Lapsi tulee nähdyksi ja hänen kehitysnormeistaan tulee käydyksi keskustelua. Hänen toimintaansa ja käyttäytymistään verrataan tällöin tietyn ikäiseen lapseen liitettyihin vakiintuneisiin odotuksiin, jotka ilmenevät niin sanottuna ikäkauden normaalina kehityksenä.

Perinteisesti ”pienillä” ja ”isoilla” lapsilla on erilaisissa dokumenteissa viitattu alle ja yli kolmivuotiaisiin. Käytännön kokemus ja päiväkotiarjen havainnointi osoittavat kuitenkin, että myös alle kolmivuotiaiden ryhmässä erottuu isoja ja pieniä. Siten myös päiväkodin pienimpien ryhmässä esiintyy hierarkioita, joilla lapsia jaotellaan eri asemiin ja heille tarjotaan sen mukaisia toiminnan mahdollisuuksia. Tämä näkyy käytännössä esimerkiksi siinä, että fyysistä tilaa on usein järjestetty eri tavoin ryhmän pienille ja isoille. Usein perusteena on ollut toiminnan sujuvuuden takaaminen. Fyysiset tilat eivät ole ikäneutraaleja, vaan niihin on kiinnittynyt sisäänrakennettuja jaotteluja isoihin ja pieniin. Nämä jaottelut olivat erityisen näkyviä tilanteissa, joissa oli tavoitteena yhteinen toiminta tietyissä tapahtumapaikoissa. Pienet ja isot on esimerkiksi usein eroteltu ruokailemaan eri pöytiin. Pienillä ja isoilla saattaa myös olla omat nukkumapaikkansa, kuten ala- ja yläsängyt. Jaottelu ei kuitenkaan rajoitu pelkästään fyysiseen tilaan, vaan isojen myös odotetaan pieniä paremmin tunnistavan instituution rutiinit ja säännöt ja toimivan niiden mukaisesti. Ryhmän pienille saatetaan myös antaa erityisvapauksia, koska heidän ei oletetakaan olevan vielä tarkoin selvillä rutiineista, kuten esimerkiksi paikallaan pysymisestä ja vuoron odottamisesta aamupiirissä. (Rutanen 2012.)

Vaikka kasvattajien puheesta ja toiminnasta on erotettavissa jaotteluja lasten välillä, ei se tarkoita, että nämä kategoriat (pienet/isot) olisivat pysyviä. Kategorioista ja niihin liittyvistä paikoista neuvotellaan usein tilanteisesti, jolloin syntyy erilaisia hienovaraisia siirtymiä ja siirtymien mahdollisuuksia päivän sisälle. Pieni saattaa esimerkiksi saada kannustusta toiminnastaan ja hänelle osoitetaan paikka isojen joukossa (pöydässä/yläsängyssä), jos hän on saavuttanut tarvittavat taidot. Vastaavasti huonosti käyttäytyvä iso saatetaan palauttaa pienten pöytään miettimään, miten ruokailussa ollaan. (Rutanen 2012.) Näin lasten arki jäsentyy erilaisina neuvoteltavina paikkoina, joihin liittyy myös vahva symbolinen lataus tietyistä asemasta ja lasten ominaisuuksien määrittelystä.

## Kolmivuotissyntymäpäivän lähestyessä

Kasvattajien arviot ja odotukset lasten toiminnasta ovat samanaikaisesti sekä tilanteisia että sidottuja instituutiossa esiintyviin ryhmiin, ryhmittelyihin ja instituutioissa tuotettujen kategorioiden rajoihin. Tällaisia kategorioita voivat olla edellä jo kuvatut isot ja pienet alle kolmivuotiaat, yli kolmivuotiaiden ryhmät tai viskarit, joita kuvataan tuonnempana. Eräs varhaiskasvatusta ja kasvattajien työtä keskeisesti luonnehtiva jännite onkin jännite tässä-ja-nyt-hetken ja vuorovaikutuksen ja toisaalta (lasten) tulevaisuuteen suuntautuneen toiminnan *välillä* (Rutanen 2013). Erityisesti jälkimmäinen eli tulevaisuuteen suuntautuneisuus liittyy instituutiota luonnehtiviin siirtymiin, joista tässä seuraavaksi tarkastelemme siirtymää yli kolmivuotiaiden ryhmään.

Tämän luvun taustaksi havainnoidussa instituutiossa ylläpidettiin ja tuotettiin ideaalia aikajännettä, jonka aikana ryhmään tulleen lapsen odotettiin sopeutuvan päiväkodin käytäntöihin (Rutanen 2012). Tällöin oletuksena oli, että lapsi oli jo valmis astumaan astetta haasteellisempaan arkeen. Alle kolmivuotiaiden ryhmän kasvattajien puheessa yli kolmivuotiaiden ryhmä edusti tätä vaihetta. Kun lapsi lähestyi kolmea vuotta, kasvattajien katse siirtyi niihin joko puuttuviin tai jo saavutettuihin taitoihin, joita oli tärkeä osata yli kolmivuotiaiden ryhmässä. Näitä toivottuja taitoja luonnehti se, että ne auttavat lasta selviytymään yhä itsenäisemmin päivähoidon rutiineissa ja vertaisryhmän asettamissa haasteissa; tällaisia taitoja olivat muun muassa omatoiminen pukeutuminen, syöminen, sosiaaliset ja kielelliset taidot ja sujuva kommunikointi. Lapsen odotettiin saavuttaneen

omatoimisemman aseman, jolloin lapsen olisi mahdollista toimia ryhmässä, jossa on – lapsen totuttua – aikaisempaa vähemmän aikuisia. Seuraavassa on tätä tematiikkaa kuvaava lainaus lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan haastattelusta.

*Lastentarhanopettaja: ” Se on tavallaan, kun aattelin ett nää meijän Saana, Aamu, Niko ja Aleks, jotka täyttää ens kesänä kolme, ett nebän on kevätpuolella jo aika isoja ja taitavia. Ett sillonban voidaan harjotella jo monia sellasia taitoja, jotka tulee isossa ryhmässä eteen, ett ne olis valmiimpia kobtaan siellä sit ison rybmän, ku on paljon enemmän lapsia. Ett siinä on paljon monia, ett ebkä erilailla toimitaan.”*

Tässä keskustelussa lasten toimintaa ja taitoja tarkasteltiin suhteessa isompien ryhmissä tarvittaviin taitoihin, jotka asettivat tietyn mittarin lasten toiminnan arvioinnille. Päiväkodin rakenteisiin liittyvä, lasten elämään astuva muutos lapsiryhmän koon kasvusta ja kasvattajien vähäisyydestä kuvattiin haasteena, johon kasvattajat halusivat lapsia valmentaa. Kasvattajien puheessa nousi usein esille edellisessäkin puheenvuorossa näyttäytyvä vastuu pienten harjoittamisesta talon tavoille. Seuraavassa esimerkissä lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja keskustelivat tutkijan kysymyksen jälkeen siitä, miksi rajoista on tärkeä pitää kiinni ja miksi esimerkiksi sisällä juokseminen tulee kieltää.

*Lastentarhanopettaja: ”...Nii se tulee vähän semmonenkin, ett mää nyt opetan tässä jo vähän sitäkin varten ett ne menee tonne isojen ryhmään. Ett ei kaubeesti juosta sisällä, ett sekin takaraivossa sulla semmosena tietona.”*

Esimerkissä heijastuu vastuupuhe, jossa kasvattajan tehtävä on valmistaa lasta tulevan ryhmän toimintaan ja erityisesti itsenäiseen ja oma-aloitteiseen toimintaan tulevassa tilanteessa. Mitä vanhempi lapsi oli päiväkodin hierarkiassa, sen omatoimisempaa toimintaa lapsilta myös odotettiin. Tämä odotus ei kuitenkaan ollut irrallinen kasvattajien toiminnasta; he näkivät päiväkodin ja erityisesti heidän roolinsa ammattilaisena sisältävän myös lasten valmistamisen ja valmentamisen koulutuspolun tulevia vaiheita varten.

## Päiväkodista kouluun

Edellä on kuvattu, kuinka päiväkotien arkeen sisältyvät toimintamallit ja käytännöt tuottavat lapsille erilaisia asemia. Näiden asemien tuottamisessa ikään liittyvät kulttuuriset ajattelutavat ovat keskeisiä. Kuvatuissa esimerkeissä päiväkotitilanteiden ammattilaiset joko tiedostaen tai tiedostamattaan luovat selkeitä kehyksiä lasten toiminnalle.

Koulunaloituksen lähestyminen luo tilanteen, jossa päiväkotiympäristössä monin eri tavoin tuotetaan lapsille tulkinta siitä, että heidän asemansa ja siihen liitetyt odotukset ovat muuttumassa. Instituution odotuksia tuotetaan lapsille muuttuneilla toiminnoilla ja muuttuvilla fyysisillä tiloilla. Tämä seikka havainnollistuu, jos palaamme historiassa takaisin vuoteen 1996, jolloin esiopetuslainsäädäntö tuli voimaan. Melko pian lainsäädännön voimaantulon jälkeen saattoi esiopetusta antavien päiväkotien toiminnassa havaita selkeän muutoksen: lukemiseen ja matemaattisiin valmiuksiin liittyvät symbolit melkein pävaltasivat esiopetusryhmien seinätilat: kirjaimia ja numeroita näkyi kaikkialla. Tällainen esiopetusryhmien tilojen symboleilla merkitseminen osoitti samalla instituutiossa toimiville ammattilaisille ja lapsille sekä siellä vieraileville vanhemmille, että esiopetus nähtiin nimenomaan tiettyjen akateemisten taitojen ja valmiuksien hankkimisen paikkana. Samalla tuotettiin esiopetusikäisille lapsille, niin sanotuille eskareille, identiteettiä, joka si-

sälsi akateemisten valmiuksien parissa työskentelyyn. Tämä symbolien näyttävä esillä olo tuotti myös esiopetusryhmien ja muiden päiväkotiryhmien välille selkeän eron. Muissa lapsiryhmissä toimivat lapset saattoivat hyvin selkeästi havaita, millainen ympäristö ja toiminta heitä odottaa, kun he siirtyvät esiopetukseen. Kyse oli tuossa vaiheessa selkeästä kulttuurisesta muutoksesta, jossa tilojen kautta tuotettiin institutionaalista siirtymää akateemisten taitojen maailmaan. Toiminnassa ja välineissä tätä samaa muutosta rakennettiin esiopetuskirjojen runsaalla käytöllä. Eskarilaisen perustoiminnaksi muotoutui kirjallisten esiopetustehtävien tekeminen.

## Esiopetustoiminta keskittyy tiettyihin yksiköihin ja siirtyy osin kouluihin – syntyy uusi ryhmä: viskarit

Viimeisen kymmenen vuoden aikana erityisesti suuremmissa kunnissa esiopetustoimintaa on keskitetty tiettyihin yksiköihin tai sitä on organisoitu koulujen yhteydessä. Päiväkoteihin on näin rakentunut paikka uudelle ”vanhimpien” ryhmälle, jota on ryhdytty hyvin yleisesti kutsumaan viskareiksi. Viskaritoiminnan rakentamisella on tuotettu uusi siirtymä päiväkodin sisälle. Tuon siirtymän luonnehtijaksi näyttävät muodostuneen lasten kanssa tehtävät kirjalliset tehtävät ja lapsille tuotettu asema päiväkodin vanhimpina ja samalla pystyvimpinä.

Nämä kulttuuriset muutokset ovat tapahtuneet melko huomaamattomasti, mutta lapset näyttävät olevan varsin hyvin selvillä niiden sisältämisestä merkityksistä. Seuraavassa katkelmassa kaksi viisi vuotta juuri täyttäneitä lasta kertoo keskustelutilanteessa aikuisen kanssa ajatuksiaan viskareista.

*Aikuinen: Missäs päiväkodissa sä oot...tiiäksää, mikä sen nimi oli?*

*Lapsi: aa... se on toi...mikäs sen nimi nyt on...? (mieltii pitkään)*

*Aikuinen: Mikäs se ryhmä on?*

*Lapsi: Viskarit*

*Aikuinen: Sanotaanko teitä viskareiks?*

*Lapsi: Joo.*

*Aikuinen: Mitä se tarkoittaa että on viskari, sun mielestä?*

*Lapsi: Että on niinkun, että tekee paljon semmosia tehtäviä.*

*Aikuinen: Abaa..*

*Toinen lapsi: Laura antaa meille hauskoja tehtäviä. Vaikka Kertun mielestä ne on lällylä, koska Kerttu osaa lukea.*

*Aikuinen: Abaa, ne on lällyjä tehtäviä.*

*Toinen lapsi: Niin Kertun mielestä, mutta musta ei, ne on hauskoja tehtäviä, kun mä en osaa vielä lukea.*

Puheessaan lapset tuottavat hyvin selkeän käsityksensä siitä, mistä viskaripäivä pääasiallisesti koostuu. He tuottavat omassa puheessaan selkeän tulkinnan päiväkodin ryhmien toiminnan nivoutumisesta lasten kehityksellisiin siirtymiin ja oppimisen etenemiseen.

## Lopuksi

Tässä luvussa on nostettu tarkasteluun erilaisia varhaiskasvatusta luonnehtivia, vertikaalisia ja horisontaalisia siirtymiä (ks. tarkemmin erityisesti Soini, Pyhälto & Pietarinen, tämä

teos) lasten näkökulmasta. Lasten polkua kodin piiristä päivähoidon ja julkisen varhaiskasvatuksen piiriin luonnehtii se, että kasvatuksen ammattilaiset tarkastelevat lasten toimintaa, taitoja, ja tekemistä instituution toiminnan tavoitteiden näkökulmasta ja suhteessa lasten ikävaiheeseen. Nämä taustalla olevat, instituution toiminnan tavoitteet ovat luonteelta avoimia, neuvottelun tuloksena syntyviä ja usein arjessa tarkentuvia. Tämä jättää tiettyä avoimuutta myös instituutiossa rakentuviin siirtymiin, joista osa on selkeämmin tunnistettavissa kuin toiset. Edellä kuvasimme erilaisia sekä vertikaalisia että horisontaalisia ”minisiirtymiä”, joita lasten arjessa tapahtuu lähes päivittäin, mutta jotka jäävät usein tunnistamatta tai pohtimatta kriittisesti.

Luvussa on myös tuotu esille sitä, kuinka lapset itse sisäistävät varhaiskasvatuksen instituutiosta tapahtuvat kulttuuriset muutokset ja myös tuottavat uusia tulkintoja niistä. Lapsille oma paikka varhaiskasvatuspolun eri vaiheissa, kuten pienissä, isoissa, viskareissa ja eskareissa, näyttäytyy merkityksellisenä arjen kokemusten myötä. Aikuisten rinnalla lapset myös itse katsovat tulevaan ja peilaavat paikkaansa menneeseen eli osallistuvat näiden kasvatusinstituutiosta tuotettujen, siirtymätilanteessa konkretisoituvien hierarkkojen rakentamiseen.

## Lähteitä

- Alanen, L. & Karila, K. (toim.) (2009) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2010) Framing the picture of the child. *Children & Society* 24: 100–111.
- Egeland, B. & Hiester, M. (1995). The Long-Term Consequences of Infant Day-Care and Mother-Infant Attachment. *Child Development* 66, 2, 474–485.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Koftaako aikuinen lapsen päivähoidossa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kelle, H. (2010) ‘Age-appropriate development’ as measure and norm: An ethnographic study of the practical anthropology of routine paediatric checkups. *Childhood* 17(9): 9–25.
- Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta (1996) 1128/1996. Helsinki. Saatavilla: [www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1996/19961128](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1996/19961128).
- Laki lasten päivähoidosta (1973) 36/1973. Helsinki. Saatavilla: [www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036).
- Onnismaa, E-L. (2010) *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999*. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, OKL. Tutkimuksia 313. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rainio, A. (2010). *Lionhearts of the Playworld : An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki. Studies in Educational Sciences 233. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19883/Lionhear.pdf?sequence=2>
- Rutanen, N. (2011) Space for Toddlers in the Guidelines and Curricula for Early Childhood Education and Care in Finland. *Childhood* vol 18, 4, 523–536.
- Rutanen, N. (2012) Socio-spatial practices in a Finnish daycare group for 1 to 3-year-olds. *Early Years: An International Journal of Research and Development* vol 32; 2; 201–214.
- Rutanen, N. (2013). *Pienten lasten jännitteiset tilat ja paikat alle kolmi vuotiaiden ryhmässä*. Julkaisematon artikkeliluonnos 2.2.2013.
- Salonen, E. Rutanen, N. Laakso, M-L. & Sevón, E. (2013). *Children’s sense of belonging in 24-h care context*. Julkaisematon artikkeliluonnos 20.2.2013.

Sankari, A. & Jyrkämä, J. (2005) Esipuhe. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. (3. painos) Tampere: Vastapaino, 7–17.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2012). Lasten päivähoito 2011. Tilastoraportti THL 30/2012. Saatavilla: [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/fi/tilastot/aiheittain/lasten\\_sosiaalipalvelut/paivahoito](http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/aiheittain/lasten_sosiaalipalvelut/paivahoito)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) Stakes. Oppaita 56. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Stakes. Saatavilla: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>

Välimäki, A-L. (1998) *Päivittäin. Lasten päivähoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla*. Acta Universitatis Ouluensis, series E: Scientiae Rerum Socialium. Oulu: Oulun yliopisto.



# Kasvatusinstituutiot kohtaavat

## Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena

*Kirsti Karila, Mirka Kivimäki & Laura Rantavuori*

Lapsen siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen on yksi keskeinen varhaisvuosiin ajoittuva vertikaalinen siirtymä. Sitä on tutkittu melko runsaasti, ja usein tutkimuksen viitekehikseksi on valittu Bronfenbrennerin (1979, 1989; ks. myös Puroila & Karila 2001) ekologiseen malliin perustuva ajattelu, erityisesti tarkasteltaessa siirtymää lasten kokemana (Brotherus 2004, Linnilä 2006) tai lasten oppimisen näkökulmasta (Alijoki 2006). Esiopetuksesta kouluun siirryttäessä lasten on todettu kohtaavan useita muutoksia: heillä on kohdattavanaan uusi opettaja, uudet luokkatoverit, uusi kouluympäristö, uudet käyttäytymissäännöt ja uusi toimintakulttuuri. (Brooker 2008, Einarsdottir 2003, Fabian 2007). Dockettin ja Perryn (2007) tutkimuksen mukaan koulun aloittaminen on laajempi ilmiö kuin toimintakulttuurin muutos. Lapsen aloittaessa ”eskarilaisesta” tulee koululainen ja hänen roolinsa, identiteettinsä ja asemansa yhteisössä muuttuvat (ks. myös Rutanen & Karila, tämä teos). Koulun aloittaminen ja koululaiseksi tuleminen aiheuttavat muutoksia myös perheen ja lapsen lähiympäristön elämässä (Dockett & Perry 2007). Suomessa tämä siirtymävaihe ajoittuu kansainvälisesti vertaillen myöhempään ikävaiheeseen kuin monissa muissa maissa. Kuitenkin myös Suomessa on esiopetuksesta kouluun siirtymisessä pyritty kehittämään ratkaisuja, joiden tavoitteena on tehdä siirtymä joustavaksi ja madaltaa eri toimintaympäristöjen välisiä eroja (Ahtola 2012, Brotherus, Kopisto & Paavola 2011, Aerila, Merisuo-Storm & Soininen 2012, Kankaanranta, Mäkitalo & Tiihonen 1999, Alijoki 2010). Sen sijaan vähemmän on kiinnitetty huomiota siihen, millä tavoin siirtymän aikana voidaan tukea lasten pystyvyyden kokemusta. Siirtymäkeskustelua näyttääkin hallitsevan eräänlainen lasten muutoksilta suojelemisen eetos.

Lasten näkökulma siirtymään on ensisijainen sekä käytäntöjen kehittämisessä että siirtymän tutkimisessa; onhan kyse heidän projektistaan. Esi- ja alkuopetuksen siirtymää kehystävät käytännöt ovat kuitenkin päiväkotij- ja kouluinstituutioissa toimivien ammattilaisten rakentamia. Omilla ratkaisuillaan he luovat lapsille oppimisen ympäristöjä ja tuottavat käytäntöihin tietynlaisia ideaaleja siitä, millaisia eskarit ja koululaiset ovat ja mistä eskarista koululaiseksi muuttumisessa on kyse. Tätä ajatellen on tärkeää tunnistaa ajattelutapoja, joiden varaan nykyisiä siirtymäkäytäntöjä on rakennettu ja joille käytäntöjen kehittäminen perustuu.

Tässä luvussa tarkastelemme hanketta, jossa oli tavoitteena rakentaa suuren suomalaisen kaupunkiin joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli. Mallissa tavoitellaan lapsen koulupolun sujuvoittamista ja yhteistyön lisäämistä esi- ja alkuopetuksen välillä. Hanke pyrki myös lapsen yksilöllisen huomioimisen lisäämiseen ja tuen oikea-aikaiseen kohdentamiseen. Uuden toimintamallin oletettiin edistävän lapsen mahdollisuutta yksilölliseen etenemiseen opinpolullaan; esi- ja alkuopetuksen kokonaiskeston ajatellaan olevan kahdesta neljään vuoteen. Uutta toimintamallia rakentava kehittämissanke toteutetaan erikseen nimettyjen päiväkotij-koulu-yhteistyöparien toimintana vuosien 2011–2014 kuluessa. Näiden muodostettujen yhteistyöparien kontekstissa esiopettajat,

luokanopettajat ja erityisopettajat toimivat tiiviissä moniammatillisessa yhteistyössä toteuttaen joustavia oppimistuokioita ja eheyttäen oppiaineita heterogeenisissä ryhmissä. (Savolainen 2012). Joustavan esi- ja alkuopetuksen mallin rakentamiseen liittyviä prosesseja tutkitaan Tampereen yliopistolla Kirsti Karilan johtamassa tutkimushankkeessa. Siinä kiinnostuksen kohteena ovat niin aikuis- kuin lapsiyhteisöjenkin prosessit. Tässä luvussa keskitymme kuvaamaan joustavan esi- ja alkuopetuksen rakentamista kasvatusyhteisöjen ja opettajien näkökulmasta. Hyödyntämämme tutkimusaineistot ovat osa Laura Ranta-vuoren (2013) väitöstutkimusta ja Mirka Kivimäen (2013) pro gradu -tutkimusta.

Tarkastelemme joustavan esi- ja alkuopetuksen rakentamista ja pyrimme luomaan uudenlaisia, kahden erillisen instituution (päivähoito ja koulu) rajat ylittäviä institutionaalisia käytäntöjä. Mielenkiintomme kohdistuu kasvatusinstituutioihin ja niiden rajapinnoille rakentuvien uudenlaisten käytäntöjen ohella myös kehittämisessä läsnä olevien kulttuuristen ajattelutapojen tunnistamiseen sekä kulttuuristen muutosten tutkimiseen.

Kuvaamme luvun alussa lyhyesti ymmärrystämme päiväkotij- ja kouluinstituutioiden luonteesta ja peruseroavaisuuksista. Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan tutkimamme kehittämishankkeen alkuprosessia: opettajien ja kasvattajien ensimmäisen yhteistyövuoden kokemuksia joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisestä. Jotta ymmärtäisimme muutoksen monet ulottuvuudet, tarkastelemme sen jälkeen joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyviä puhetapoja kehittämiseen osallistuvissa toimintaympäristöissä.

## Instituutioiden tarinat ja kulttuuriset käytännöt kohtaavat

Esiopetuksen ja koulun eroavaisuuksiin liittyy monenlaisia oletuksia. Karikosken (2008) tutkimuksessa vanhemmat ovat ilmaisseet lapsen kasvuympäristön muuttuvan esikoulusta kouluun siirryttäessä lapsikeskeisestä, leikki- ja oppimisympäristöstä opettajajohtoiseksi, tavoitteelliseksi oppimis- ja opetusympäristöksi, sosiaalisesta kasvuympäristöstä enemmän yksintyöskentely-ympäristöksi ja kouluun valmentavasta toimintakulttuurista kansalaiskasvatuksen toimintakulttuuriksi. Vanhempien näkökulma edustanee melko hyvin yleisempääkin suomalaista ajattelutapaa päiväkodin (esikoulun/esiopetuksen) ja koulun eroista. Seuraavassa esimerkissä (esimerkki 1) tutkimushankkeeseemme osallistuva luokanopettaja kuvaa oletuksiaan koulun ja päiväkodin toimintakulttuureista ja niiden eroista: Esimerkki 1:

*”Juurikin tämä yhdessä/yksin tekeminen ja työajan määrittelyn selkeys/epäselvyys (on erona). Opettaja on perinteisesti tosi yksin puurtava henkilö, eskarissa tehdään yhdessä ja jaetaan hommia... Eskarissa on leppoisampaa, kun kukaan ei vastaa yksin, eikä myöskään ops ole niin tiukka – koulun puolella on aika hoppu saada kaikki opsin mukaiset tavoitteet saavutettua, etenkin, kun 20 % lasten koulussa oloajasta menee tätä nykyä eskarissa – ja eskaritoiminta painottuu väkisin sen mukaan, mitä kukin eskaritäti kokee ’omakseen’”*

Opettajan kuvaus uusintaa olettamusta esikoulusta ja koulusta tehtäviltään, toimintakehyksiltään ja toimintatavoiltaan varsin erilaisina instituutioina. Tutkimamme joustava esi- ja alkuopetus -hanke luo päivähoito- ja kouluinstituution välille rajapinnan, jossa nämä erilaiset institutionaaliset tehtävät ja käytännöt kohtaavat ja johon oletetaan rakentuvan uudenlaisia institutionaalisia rajoja ylittäviä käytäntöjä.

Mistä instituutioissa ja institutionaalisissa käytännöissä oikeastaan on kysymys? Instituution määritelmä on vaihteleva eri tieteenaloilla ja tutkimuksissa. Tässä artikkelissa instituutiota tarkastellaan yhteiskunnallisen merkityksensä kautta funktionaalisesta näkökulmasta, jolloin instituution ajatellaan toteuttavan tiettyä yhteiskunnallista tehtävää. Instituutiossa toimivat ihmiset ovat erilaisia toimijoita tai toimijaryhmiä (päivähoidossa ja koulussa toimijoina ovat lapset, työntekijät ja vanhemmat). Toimijoiden välille vakiintuvat instituutioissa tietynlaiset vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen tavat. Instituutioiden vakiintuneet tavat vaikuttavat yksilöiden käyttäytymistä ja kanssakäymistä liittyviin odotuksiin. Instituutioita ohjaavat tietyt yhteiskunnan normit, ja ne saattavat rajata joitain toimintatapoja ja toimijoiden minuuksia. (Alasuutari 2009, 56–57.) Instituutioiden toiminta on historiallis-kulttuurisesti rakentunutta; kulloinkin yhteiskunnallinen tulkinta kasvatuksen tehtävistä näkyy lainsäädännössä ja muissa kasvatusinstituutioiden toimintaa kehystävissä asiakirjoissa. Institutionaalisia tehtäviä määritellään myös sillä, millaisia ammattilaisia kussakin kasvatusinstituutiossa työskentelee. (Ks. myös Pekkarinen & Vehkalahti 2012.)

Instituutioille on tyypillistä, että niissä yhdistyvät monenlaiset roolit. Instituutioissa luodaan tilaa toimijoiden minuuksille, ja heillä on mahdollisuus tietynlaisille toiminnoille. Koulu instituutiona eroaa päivähoidosta sen tavoitteiden mukaisesti, koska koulu on osa perusopetusta. Koulussa lapsen ajatellaan olevan tiedon ja kulttuurin omaksuja, kun taas päivähoidossa varhaiskasvatuksen lapsinäkemys perustuu kokonaisvaltaiselle näkemykselle lapsesta. (Alasuutari 2009, 56–57.) Kasvatusinstituutioiden toiminta perustuu hyvin vahvasti ikäkausijattelulle (ks. Rutanen ja Karila, tämä teos). Tämä oletamus on tietyllä tavoin murtunut tutkimamme esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelman kontekstissa, kun oppilailta on mahdollisuus siirtyä esiopetuksesta kouluun joustavasti omien valmiuksien mukaisesti. Se on merkittävä muutos näille kasvatusinstituutioille ja siellä toimiville yhteisöille.

## **Institutionaalisia rajoja ylittävien käytäntöjen rakentuminen**

Yksi tutkimuksellinen mielenkiintomme kohde (Rantavuori 2013) liittyy hankkeen aikana instituutioiden rajapinnalla muodostuvan kasvattajien yhteisön rakentumiseen ja siinä tapahtuvaan yhteisen tiedon muodostamiseen. Kuvaamme seuraavaksi joustavaa esi- ja alkuopetusta kehittävien yhteisöjen yhteistyön alkutaivalta. Tutkimuksen kohteena olevassa esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelmassa on alkanut selkeästi muodostua uusia instituutioiden välisiä yhteisiä käytänteitä. Hankkeessa on toteutettu yksiköstä riippuen joustavaa esi- ja alkuopetusta 4–6 tuntia viikossa yhdistetyissä 1.–(2.–)luokkalaisten ja esikoululaisten pienryhmissä tai vaihtoehtoisesti oppilasmääriltään isommissa sekaryhmissä hyödyntämällä samanaikaisopetusta. Oppilasryhmien muodostamisessa on otettu huomioon (yksiköstä riippuen vaihtelevat käytännöt) oppilaiden erityisen tuen tarve, sosiaaliset taidot, ikä, sukupuoli sekä akateemiset taidot. Yhteistyö viikoittaisten oppilaiden oppimistuokioiden ohjaamisen lisäksi kattaa huomattavan aikuistenvälisen suunnittelu-, arviointi- sekä vertaistukipalaverien ja työkonferenssien määrän.

Hankkeessa mukana oleva henkilöstö kokoontuu viikoittain yhdeksi tunniksi arvioimaan kuluneen viikon toimintaa, suunnittelemaan tulevaa, sekä keskustelemaan ”yhteisistä” lapsista ja mahdollisista huolenaiheista. Yksiköstä riippuen suunnitteluajalla on mukana lisäksi erityisopettaja ja yksi tai useampi lastenhoitaja. Viikoittainen suunnittelu-aika saattaa olla myös sellaisena ajankohtana, että osa päivähoidon henkilöstöstä ei ole voi-

nut osallistua suunnitteluun ja on ollut lasten kanssa (esikoululaisten lepoetki). Lisäksi hankkeen tiimoilta pidetään vuodessa yhteensä neljä laajempaa suunnittelu- ja arviointipäivää, joissa ovat olleet mukana lisäksi rehtori (apulaisrehtori) ja päiväkodin johtaja. Syksyn ja kevään suunnittelupäivinä on laadittu esi- ja alkuopetuksen yhteistyösuunnitelma, jossa on määritelty hankkeen alla toteutettavat tavoitteet (lasten ja aikuisten), resurssit, käytännön tilat ja toiminnan kuvaus (hankkeeseen käytetty työaika) sekä muu toimintaan saatava tuki ja sen tarve. Yhteistyösuunnitelma on toimitettu kaupungin esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeesta vastaavalle projektityöntekijälle.

Yllä kuvatut kehittämishankkeen aikana toteutettavat yhteiset *uudet käytännöt haastavat uuden kasvattajien yhteisön syntymisen* kahden erilaisen instituution (koulu ja päiväkotiki) välille. Samaan aikaan opettajat ovat osana vanhoja kasvattajien yhteisöjään, sillä pääosa heidän työstään tapahtuu edelleen joustavan esi- ja alkuopetuksen ulkopuolella omissa instituutioissaan (päiväkotiki ja koulu) ja niihin rakentuneissa yhteisöissä.

Milloin oikeastaan voidaan puhua uuden instituutioiden rajoja ylittävän yhteisön syntymisestä ja milloin on kyse vain yhteisestä rajapintatyöskentelystä? Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006, 12) ovat analysoineet tutkimuskirjallisuudesta erilaisia yhteisön määrittäjiä ja esittävät seuraavanlaisen yhteisön tunnusmerkit:

- yhdessä tekemistä (kollaboraatiota)
- myönteistä panostusta ryhmän toimintaan
- sitoutumista ryhmään
- suhteita, joissa sekä yhteisöllinen että kollektiivinen ymmärrys lisääntyvät
- vastavuoroista kunnioitusta ja vuorovaikutteisuutta
- erilaisuuden arvostamista ryhmän sisällä ja
- kiinnostusta ryhmän sekä yksilöiden hyvinvoinnin edistämiseen.

Yllä olevat määritteet ovat tässä pohjana puhuessamme kasvatuksen yhteisöistä. Kehittämishankkeessa kuvatut käytännöt ja tavoitteet liittyvät yhteisön muodostumisen käsitteeseen. Voidaankin ajatella, että meneillään olevassa kehittämishankkeessa haasteeksi nousee kehittää moniammatillinen oppijoiden yhteisö. Viittaamme tässä Rogoffin ja muiden esille nostamiin määrittäjiin oppijoiden yhteisöstä. Näiden määrittäjiin mukaan mikä tahansa koululuokka, esiopetusryhmä tai työyhteisö ei ole automaattisesti oppijoiden yhteisö, vaan sen tulee täyttää osallistumisen, oppimistavoitteiden saavuttamisen ja yhteisen sitoutumisen tunnusmerkit (Rogoff ym.1998, 397). Wenger (1999, 73) ja Rogoff (1998, 396) korostavat, ettei yhteisöä voi olla olemassa ilman jäsenten sitoutumista yhteiseen toimintaan, yhteistä hanketta ja jaettuja resursseja. Sosiaalinen oppiminen oppijoiden yhteisössä rakentuu erilaisista osatekijöistä, jotka ovat oppiminen kuulumisena johonkin (yhteisö), oppiminen joksikin tulemisena (merkityksenanto) ja oppiminen tekemisenä (käytäntö) (Wenger, 1999). Rogoffin (1998) oppijoiden yhteisön määrittäjiin myös lapset ovat mukana yhteisön rakentamisessa. Myös me pidämme lasten mukaan lukemista yhteisöön keskeisenä, mutta tässä luvussa kuvaamissamme osatutkimuksissa huomio suuntautuu oppijoiden yhteisön rakentumiseen ammattilaisten toiminnassa. Lasten osallisuutta oppijoiden yhteisön rakentumisessa tutkitaan tulevissa osaprojekteissa.

Esimerkinämme toimivassa kehittämishankkeessa esiopettajat, luokanopettajat ja erityisopettajat toimivat yhteistyössä suunnitellen, toteuttaen ja arvioiden esiopetuksessa oleville lapsille ja ensimmäisen tai toisen luokan oppilaille yhteisiä oppimistuokioita. Tämä täyttää yhteisön määrittäjiin ainakin siltä osin, että toimijoilla on yhteinen hanke ja

jaetut resurssit. Se, muodostuuko yhteisen oppimisen ja tiedonmuodostuksen prosesseja ja millaisia ne ovat, on empiirinen kysymys johon vastaaminen edellyttää muun muassa seuraavien kysymysten tarkastelua: Millaisia kulttuurisia kohtaamisia projektin alussa tapahtuu? Mitkä asiat törmäävät erilaisten instituutioiden (koulu ja päiväkot) kohdatessa? Millainen prosessi on luoda yhteisöllinen ja moniammatillinen työkuulttuuri kahdesta eri instituutiosta tulevien kasvattajien toiminnan kontekstiksi? Mitä hyötyä tästä on? Millaista uutta tietoa sen ansiosta voi tulevaisuudessa syntyä?

## Opetuksen suunnittelu ja arviointi tiedon jakamisen ja yhteisten tavoitteiden jakamisen paikkoina

Yksi mielenkiintomme kohde (Rantavuori 2013) on hankkeen aikana instituutioiden rajapinnalla muodostuvan kasvattajien yhteisön rakentuminen ja siinä tapahtuvan yhteisen tiedon muodostaminen. Kehittämishankkeen ensimmäisen vuoden aikana ovat erityisesti kasvattajien moniammatilliset suunnittelu- ja arviointikokoukset sekä samanaikaisopetus muodostaneet areenan, joissa on ollut mahdollista neuvotella yhteisistä käytännöistä, muodostaa yhteisiä tavoitteita ja näiden kautta rakentaa yhteenkuuluvuutta.

Seuraavat luokanopettajan ja esiopettajan puheenvuorot kuvaavat, miten instituutiot ovat lähentyneet toisiaan. Lainaukset on poimittu opettajien hankkeen aikana kirjoittamista päiväkirjamerkinnöistä. Esimerkissä 2 luokanopettaja kuvaa, miten hankkeen aikana on tapahtunut myönteistä panostusta ryhmän toimintaan, ja toteaa, miten yhteisiä voimavaroja ja resursseja on käytetty molempien osapuolten tarpeiden huomioimiseen. Esimerkki 2:

*Luokanopettaja2: "Projektin tunnit ovat tuoneet koulun ja päiväkodin entistä lähemmäs toisiaan. Muutos on ollut ihan fyysinenkin, koska projektin myötä esikoululaiset muuttivat vanhasta puurakennuksesta samalle käytävälle koululuokkien kanssa. Eskarin väki on ollut myös enemmän mukana koulun arkipäivän asioissa, yhteisiä voimavaroja on jaettu monipuolisemmin ja resursseja on käytetty molempien osapuolten tarpeiden huomioimiseen."*

Esimerkki 3 taas havainnollistaa esiopettajan kokemuksia yhteisöllisyyden lisääntymisestä. Yhteisöllisyyden edistämisen ajatellaan lisäävän erilaisuuden arvostamista, toisten kunnioittamista ja kykyä toimia joustavasti uusissa ja erilaisissa tehtävissä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13.) Esimerkki 3:

*Esiopettaja1: "Tunnit ovat lisänneet yhteisöllisyyttä. Eskarit ovat tulleet osaksi kouluyhteisöä. Lapset ovat entuudestaan päiväkotiajoilta tuttuja ja eskariopen entisiä oppilaita, niin on tosi tärkeätä nähdä myös omien kasvatus-/opetusajatusten "satoa" kun katselee samoja lapsia esim. 2.-luokkalaisina. Pedagoginen reflektointi on lisääntynyt omassa eskariopen työssä, kun näkee miten lapset toimivat myöhemmin koulun puolella. Tunnit työllistävät enemmän..."*

Lisääntyneiden yhteisöllisyyden kokemusten ohella esimerkki kuvastaa esiopettajan kokemuksia siitä, kuinka lasten kouluun siirtymän havainnointi mahdollistaa oman ammatillisen orientaation kehittymistä aiempaa reflektiivisempään ja pitkäjänteisempään suuntaan.

## Ammatilliset identiteetit muutoksessa

Yhteinen suunnittelu ja opetus asettavat joustavassa esi- ja alkuopetuksessa toimivat ammattilaiset uudenlaiseen tilanteeseen, jossa käytäntöjen kehittämisen ohella nousee esille mahdollisuus pohtia ammatillisuutta ja ammatillisia identiteettejä. Yhden opettajan lainaus kuvastaa tätä ”Tässä on pakko ylittää omia rajojaan ja mennä pois sieltä omalta mukavuusalueelta.” Tarkastelemme tässä ammatillista identiteettiä sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jolloin ammatillisen identiteetin nähdään dynaamisena aina uudelleen sosiaalisissa suhteissa ja tilanteissa muotoutuvana kokonaisuutena. Ammatilliseen identiteettiin sisältyy myös tieto siitä, mitä yksilö kokee voivansa tehdä työpaikallaan. Tämä tieto vaikuttaa yksilön toimintaan. (Karila & Kupila 2010, 10–11). Kehittämishanke haastaa opettajat/toimijat uudelleen jäsentämään ammatillista identiteettiään uuden yhteisön jäseneksi tulon ja työkontekstin muutoksen – erityisesti yhteissuunnittelun ja samanlaisuuden lisääntymisen – myötä. Näissä yhteisissä toiminnoissa tapahtuvan puheen kautta voidaan myös olettaa tuotettavan läsnä oleville ammattilaisille ainakin osin uudenlaisia identiteettejä (ks. Karila & Kupila 2010; Mikkonen 2012). Seuraavassa esimerkissä (4) luokanopettaja kuvaa päiväkirjassaan oman työnsä muutoksia. Esimerkki 4:

*Luokanopettaja2: Yhteiset tunnukset ovat rikastaneet valtavasti omaa työtäni. Yhteissuunnittelu on ollut monella tavalla avartavaa ja koen, että työni on tämän projektin kautta saanut aivan uusia ulottuvuuksia. On tuntunut upealta saada niin paljon enemmän sisältöä näihin tunteihin kun meitä tekijöitä on ollut enemmän.*

Opettaja nostaa esille yhdessä tekemistä yhteissuunnittelun myötä sekä yhteisiä tavoitteita yhteisten sisältöjen toteuttamisen myötä. Uudenlaiset käytännöt ovat melko lailla poikkeavia opettajan oman perusyhteisön käytännöistä: useimmiten luokanopettaja toimii oppilasryhmän kanssa pääasiassa yksin. Joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittäminen moniammatillisena yhteistyönä on mahdollistanut muutoksen myös työn sisällöissä, kun tuntien sisällöt ovat monipuolistuneet useamman tekijän osallistuessa opetukseen. Moniammatillisen yhteisön rakentuminen näyttääkin lisänneen ainakin osan opettajista tyytyväisyyttä omaan työhönsä. Hankkeeseen osallistuneet opettajat ovat kokeneet moniammatillisen työskentelyn pääsääntöisesti positiivisena. Yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntymisen ohella positiivisia tuntemuksia näyttävät herättävän havainnot omista mahdollisuuksista oppia toisilta ammattilaisilta. Seuraavassa esimerkissä (5) luokanopettaja kuvaa tätä oppimistaan:

*Esimerkki 5. Luokanopettaja 2: ”On ollut hienoa nähdä, miten jokaisen mukana olevan vahvuudet ovat päässeet esille. Suunnittelu- ja arviointikeskustelut ovat olleet todella antoisia. Keskusteltu on sisältöjen toteutuksesta, mutta myös lasten tukemisen tarpeesta. On ollut todella hienoa nähdä esim. esiopetuksen tavoitteita ja toteutustapoja sekä saada erityisope mukaan havainnoimaan sitä, mitä tunneilla tapahtuu. Oppimista on tapahtunut ihan joka vaiheessa aina suunnitellusta toteutuksesta arviointiin asti. Tilanteiden purkamiset ovat varsinkin olleet antoisia..”*

Myönteisiä oppimiskokemuksia kuvaa myös esiopettaja päiväkirjassaan esimerkissä 6:

*Esimerkki 6. Esiopettaja1: ”Opettajat ovat mielestäni aika lailla samoilla linjoilla ammatillisesti. Keskustelemme sekä etukäteen, että jälkikäteen tuntien sisällöistä ja miten oppilaat innostuivat tekemään. \*-tunneilla on mukana yleensä erityisopettaja. Hänen kanssaan keskustelu mahdollisista huolen aiheista joidenkin lasten kohdalla*

*on tukenut vahvasti ammatillisuuttani. Yhdessä voimme havainnoida (hän on yleensä enemmän havainnoijan roolissa) ja pohtia onko jonkun lapsen kohdalla erityisen tuen tarvetta ja miten häntä parhaiten auttaisi. -- Itse koen oppivani kuitenkin jatkuvasti uutta, oppiminen tapahtuu sekä tilanteissa lasten kanssa, että keskusteluissa aikuisten kanssa.”*

Parhaimmillaan yhteisö ja ryhmän toiminta voikin tukea jokaisen ammattilaisen kykyä kohdata uusia haasteita (ks. Rasku-Puttonen 2006, 12.) Voidaankin todeta, että hankkeen aikana näyttää muotoutuneen vähintään ituja oppijoiden yhteisön rakentumiselle. Seuraavaksi tarkastellaan hieman syvemmin niitä kulttuurisia oletuksia, jotka ovat läsnä joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisessä. Nämä oletukset ovat merkityksellisiä siinä, mihin yhteinen suunnittelu ja opetus fokuoitetut sekä millaista oppimisympäristöä ja identiteettejä lapsille tuotetaan joustavassa esi- ja alkuopetuksessa.

## **Joustava esi- ja alkuopetus puheena – kulttuurisia ajattelutapoja kuvaavat diskursiiviset puhetavat**

Yksi tutkimuksellisen mielenkiintomme kohde ovat olleet ammattikasvattajien joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyvät puhetavat (Kivimäki 2013) ja erityisesti se, millaisia merkityksiä ammattikasvattajat puheessaan tuottavat joustavalle esi- ja alkuopetukselle. Tutkimuksen perusoletuksena on, että se, kuinka asioista puhumme, rakentaa todellisuutta, jossa elämme. Kielen ja puheen merkitysjärjestelmät tulevat esiin ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Tavot, joilla kuvaamme, selitämme ja esitämme asioita, eivät synny ainoastaan sisäisistä tekijöistä tai omasta minästä, vaan niihin vaikuttavat ihmiset, joiden kanssa olemme tekemisissä. (Ks. esimerkiksi Burr 1995; Gergen 1985; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999.)

Diskursiiviset puhetavat rakentavat sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme (ks. myös Lipponen ja Paananen, tämä teos). Näiden puhetapojen tutkimisella on tärkeä sija esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen käytäntöjen näkyväksi tekemisessä ja kehittämisessä. Niin esi- ja alkuopetuksessa kuin opetustoiminnassa ylipäätään toimitaan yhteistyössä eri ammattiryhmien kanssa neuvotellen ja suunnitellen yhteistä kasvatustoimintaa. Tällöin kieli nousee keskeiseksi yhteistyön välineeksi, jonka avulla kasvatustapa ja opetus lopulta toteutuvat. Oletamme, että puhetapoja analysoimalla voimme nostaa esille sellaisia kulttuurisesti vakiintuneita tai ristiriitaisia ajattelutapoja, jotka ovat merkityksellisiä joustavaa esi- ja alkuopetusta kehitettäessä. Puhetapoja tutkimalla on mahdollista valottaa myös muuttuvia ajattelutapoja.

Seuraavissa esimerkeissä aineistona käytetään kahdessa esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektiin osallistuvassa pilottikoulussa ja -päiväkodissa videoituja joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelu- ja arviointipalavereja. Keskusteluissa on mukana sekä opettajia että muuta kasvatushenkilöstöä, ja niissä arvioidaan syksyllä 2012 toteutunutta joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa ja suunnitellaan kevättä 2013. Keskustelutilanteet tapahtuvat 4–5 ammattikasvattajan ryhmissä, joissa on mukana sekä alkuopetuksen opettaja että esiopettaja ja päiväkodin lastenhoitaja. Lisäksi joissain tilanteissa on mukana erityisopettaja ja apulaisrehtori. Näissä keskusteluissa on nähtävissä viisi puhetapaa, joiden kautta joustavaa esi- ja alkuopetusta tuotetaan: käytännön toiminnan järjestelyihin liittyvä puhe, toiminnan sisältöön liittyvä puhe, pedagoginen puhe, konsensuspuhe sekä lapsipuhe.

*Käytännön toiminnan järjestelyihin liittyvää puheetta* esiintyy aineistossa runsaasti. Tämän tyyppisessä puheessa keskustellaan esimerkiksi aikatauluista, ryhmien siirtymisistä ja opetustilojen käytöstä. Puheessa tarkastellaan niitä käytännön järjestelyjä, joita toimijoiden tarvitsee tehdä, jotta varsinainen toiminta voi tapahtua. Puheessa tehdään paljon ehdotuksia ja sovitellaan asioita yhteen. Puheenvuorot ovat usein melko lyhyitä. Koska keskustelijat edustavat kahta eri kasvatusympäristöä, joissa on erilaiset toimintakulttuurit, puheessa kerrotaan omista käytännöistä ja mahdollisesti kysytään toisten tavoista. Esimerkki 7:

*Ope 2: pitäskö ensin sit puhuu yhteisesti.. jos se aiheuttaa niinku tilajuttuja*

*Ope1: mä en tiedä muuta ku.. mä en tiedä, et onko siellä muita tiloja sitten olemassa.. koska mä niinkun aika.. niinku piti kaivaa vähän niitä tiloja tuolta koulun Ope 2: nii meilläki on monesti yks ryhmä aina pihalla.. et tavallaan niinku... ollaan suunniteltu se sillai, et ei tarvi neljää tilaa*

*Ope 6: meil on niinku kolme tilaa ja yks ryhmä on ollu aina ulkona*

*Ope 1: .. suunnittelee vähän noita, et mitä tekis.. puolelta.. et siel ei niinku ois ihan hirveesti ollu*

Käytännön järjestelyyn liittyvässä puheessa joustava esi- ja alkuopetus tuotetaan sarjana konkreettisia toimintoja ja tekoja, joiden tekemisellä mahdollistetaan varsinaisen toiminnan toteutuksen aloittaminen tai jatkuminen. Keskustelussa rakennetaan niin sanottuja puitteita, joiden sisällä toiminta voi tapahtua. Järjestelypuheen voi ajatella vastaavan esimerkiksi kysymyksiin ”Missä tehdään?” ja ”Milloin tehdään?”.

*Toiminnan sisältöön liittyvä puhe* käsittelee sitä, mitä joustavaa esi- ja alkuopetusta toteuttava kasvatus toiminta pitää sisällään eli mitä toimintaa on tehty ja mitä halutaan tehdä tulevaisuudessa. Tätä puhetaapaa esiintyy keskusteluissa melko runsaasti. Sisältöpuheessa keskustellaan esimerkiksi siitä, pitäisikö jollain toimintakerralla tehdä lasten kanssa matematiikan vai äidinkielen tehtäviä tai ehkä järjestää ympäristökasvatuksen tuokio. Esimerkki 8:

*Ope 1: mut ei kai se baittaa, onko se sisältö matematiikkaa vai onko se jotakin muuta, onko se äidinkieltä vai onko se sitten.. ympäristötiedon asiaa*

*Muut: mm..*

*Ope 2: must sen vois jättää aika väljäksi.. et se vois olla niinku mitä vaan siihen teemaan kuuluvaa*

*Muut: joo*

Sisältöpuheen voi ajatella vastaavan kysymyksiin ”Mitä ja miten tehdään?”. Sisältöpuheen kautta joustava esi- ja alkuopetus tuotetaan erilaisia opetuksellisia aiheita sisältävänä toimintana, jonka keskeinen päämäärä on toiminnan sisällön luominen ja toteuttaminen kasvattajien keskinäisessä yhteistyössä. Aikuisen rooli sisältöpuheessa on sisällön tuottajan aktiivinen rooli, kun taas lapsi nähdään passiivisena sisällön vastaanottajana. Sisältöpuheessa tuotetaan joustava esi- ja alkuopetus painotetusti erilaisten oppiaineiden myötä.

*Pedagogisen puheen* avulla tarkastellaan sitä, miksi jotain tiettyä toimintaa tehdään tietyn lapsen tai lapsiryhmän kanssa. Kasvattajat keskustelevat toimintansa pedagogisista motiiveista. Pedagogista puhetta esiintyy aineistossa melko vähän. Esimerkki 9:



*Ope 2: ja sitten tavallaan meidän puhuttiin vähän myös siitä silloin että.. se oli ihan vaan tällöinen alustava, että.. että tota jos me pikkusen kartotettaskin niitä niitä lapsia, joilla joilla ne matemaattiset valmiudet esimerkiksi onkin heikot*

*Ope 1: mm-m*

*Ope 2: ja me tarjottas jotakin semmosta mitä ne juuri..*

*Ope 4: suunnattua*

*Ope 2: ni nimenomaan.. ja sitte meillä vois olla niinkun yks esmes pienempi ryhmä ja sitte meillä vois olla vähän isompia ryhmiä niille jotka.. suurimmalle osalle, jotka kuitenkin etenee ihan normisti, mutta sitten*

*Ope 4: mm-m*

*Ope 2: tavallaan ne, joilta puuttuu ne perustaidot niin niitten jumbaamiseen tarvittas tavallaan aikaa...*

Pedagogisessa puheessa aikuisen rooli määritetään aktiivisena, pedagogiikan ymmärtäjänä, suunnittelijana ja toteuttajana, lapsi taas määritetään toiminnan kohteena. Joustava esi- ja alkuopetus tuotetaan kasvattajien ymmärryksen pohjalta mietittynä toimintana, jonka tarkoituksena on toteuttaa laadukasta kasvatusta ja opetusta. Pedagogiselle puheelle voisi esittää kysymyksen ”Miksi tehdään?”.

*Konsensuspuhetta* esiintyy aineistossa runsaasti, ja sen tarkoituksena on löytää keskustelijoiden välille yhteisymmärrys ja välttää ristiriitoja. Puhetta syntyy muiden puhetapojen sivutuotteena, ikään kuin huomaamatta, mutta sillä on tärkeä merkitys keskustelun sujuvuuden kannalta. Seuraavassa tarkastellaan, kuinka konsensuspuhe käy ilmi käytännön järjestelyihin, sisältöön liittyvästä ja pedagogisesta puheesta.

Käytännön järjestelyihin liittyvässä puheessa konsensuspuhe näkyy esimerkiksi siten, että keskustelijat saattavat jäädä pitkäksi aikaa miettimään kaikille sopivaa yksittäisen toimintakerran tapahtumapaikkaa tai tiettyä aikataulua. Tavoitteena keskustelussa on yleensä saada kaikki tyytyväisiksi lopputulokseen. Esimerkki 10:

*Ope 7: olis toi ny (päiväkodin nimi) vai siis koululla? (päiväkodissa)?.. noni joo*

*Ope 3: siis mää käsitin, että me tullaan koululle*

*Ope 7: mää kans käsitin, että koululle.. mää kans käsitin jotenki niin*

*Ope 3: (pubuu ope 2:lle) mulle ne pubu, et me tultas niinkun sun luokkaan ja osa olis ulkona.. meil on ihan eri käsitys*

*Ope 2: mä en oo ymmärtäny missään vaiheessa niin.. mä ymmärsin niin et me ollaan*

*Ope 6: mut voidaanban me olla päiväkodissakin.. eihän sil oo mitään väliä*

*Ope 7: mut toisaalta tää vois olla nytte kuitenkin vähän tällanen tilanne että..*

*Ope 6: tulkaa ihmeessä (päiväkotiin)*

*Ope 7: jos huominen alotettais sillai?*

*Ope 3: joo joo juu juu*

*Ope 6: eiku mä oon ymmärtänyt tälleen*

*Ope 2: eiku mä ymmärsin, et me tultais vielä silloin, ku on tää tutustumis.. teille*

*Ope 6: joo joo, tulkaa, ei sen väliä oo*

Kun konsensuspuhe on osana sisältöpuhetta, haetaan keskustelussa usein yhteistä hyväksyntää sisällön laadulle. Jo toteutuneesta toiminnasta vallitsee sisältöpuheessa yleensä yhteisymmärrys, ja puhe on luonteeltaan useammin pitkää yksinpuhelua ja toimintaa esittelevää kuin jos kyseessä on suunnitteluasteella oleva sisältö. Sisältöä suunniteltaessa puheenvuorot ovat lyhyempiä ja kysyviä, ja keskustelijat saattavat kyseenalaistaa sisällön. Esimerkki 11:

*Ope 7: jos ois vaikka joku väritys.. värityskuva siellä luokassa.. esimerkiks*  
*Ope 3: voisko siinä aatella niinku tavallaan.. kouluun tutustumisenban niille tulee kyllä erikseen, mutta tuota niin..*  
*Ope 7: nii-i.. alotetaan ny jo.. tutustumista*  
*Ope 6: mut otetaan jotai...*  
*Ope 7: puolet (opettajan nimi) luokassa värittää jotain tehtävää ja puolet ulkona*  
*Ope 6: eiks siinä pihassa kummiski voi olla?*

Konsensuspuheen luonne pedagogisen puheen osana on kiinnostava. Kuten esimerkistä 11 ja alla olevista keskustelukatkelmista voi huomata, vaikuttaa siltä, että kasvattajien puheessa pedagogiikasta puhumiseen suhtaudutaan varovaisesti. Kun kasvatuksellisista ajatuksista kerrotaan muille, lievennetään sanomista vaatimattomin sanoin, äänenpainoin tai naurahduksin, tai vastaavasti painokkaasti korostetaan toiminnan kasvatuksellista puolta, mikä jättää vaikutelman, että toiminnassa on jotain erityisen hienoa, koska se on myös kasvatuksellisesti mietittyä. Esimerkki 12:

*Ope 1: et kaikkineen tuntuu siltä, et tää tämmönen.. ää.. pedagoginen puoli on mun mielestä sujunu sillai.. birmu joustavasti ja kaikin puolin näin...*  
*Ope 2: ----.. ja sit täs oli mun mielestä semmonen kasvatuksellisesti aika hieno asia se että ku täällä puhuttiin että kuinka ihminen yleensä ihailee kaikkee suurta ja mahtavaa ja korostetaan voimaa ja kokoo niin niin ekkä se pieni jää vähän niinku huomiota vaille mut et oikeestaan ne pienet on just niitä selviytyjiä, joiden on sopeuduttava väistämään ja sitte löydettävä paikkansa jostain vapaasta välistä ja .. eli täs oli niinku tämmöstä*  
*Ope 1: joo-o joo-o*  
*Ope 2: muunkinlaista juttua, must se oli ihan kiva...*

Edellä esitellyt puhettavat sisältävät enemmän tai vähemmän puhetta lapsista, mutta lapsista puhuminen voidaan aineistossa erottaa joltain osin myös omaksi puhettavakseen. *Lapsipuheella* viitataan tässä puheeseen siitä, millaisia ajatuksia, tuntemuksia ja mielipiteitä joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminta lapsissa herättää. Esimerkki 13:

*Ope 1: että jos lapsista aa.. lapsia mieltii, niin he niinkun.. ei lapset sitä tämmöstä systeemiä oo kokenu millään tavalla että niinkun tää ois jotakin uutta tai ihmeellistä.. koska heillä ei oo vertailukohtaa he ajattelee, että tää on aina ollu näin, aina on eskarit ja ekaluokkalaiset toiminu näin.. että he pitää sitä niinku niin.. varmaan sillä tavalla että tää on ihan niinku tavallista ja asiaankuuluvaa että..*  
*Ope 2: mm-m, siltä tuntuu siis.. ekkä muutaman kerran sillon alussa joku oli vähän että ai mitä, taasko pitää mennä, että tällai just se niinku vaatteiden rynnäminen niin se oli niinku se.. mut sit ne niinku tottu siihen et tiistai ja keskiviikko on aina näin nii nehan tulee tosi mielellään..*

Omana puheenaan lapsipuhe voidaan nähdä siksi, että lasten ajatusten ja tunteiden toteaminen ei välttämättä vaikuta käytännön järjestelyihin, sisältöön tai pedagogisiin toimenpiteisiin, joita keskustelussa tuodaan esiin, vaan lasten näkemykset todetaan erillisinä, minkä jälkeen palataan varsinaiseen puheenaiheeseen. Esimerkki 14:

*Ope 1: et perustelu oli kerran esimerkiks yhellä just toisella näistä oli se että kun hän on ollut täällä (päiväkodin nimi) jo niin paljon et hän tuntee jo nää paikat et ihan tylsää kun pitää taas tulla tänne*  
*Ope 3: mm-m*

*Ope 1: et se ei liittynyt ees siihen tekemiseen mitenkään*

*Muut: joo-o*

*Ope1: nii-i, et ei niistä aina ihan tiiä*

*(tauko, kaikki istuvat hiljaa)*

*Ope 1: mutta totaa.. en mä kyl keksi, mitä tai mistä meidän pitäis tai kannattas luopua..*

*Muut: mm*

*Ope 1: et must se et meil on se teema ja me vähän niinku sitä silmällä pitäen on toteutettu just niitä tavallaan jokaisen omaks kokemias pajoja.. nii en mä tiiä*

*Muut: (nyökyttelyä) mm-m*

Toisaalta kasvattajat suuntaavat puheessaan kiinnostustaan lasten tunteisiin, ja pieniä keskustelunpätkiä, joissa lasten ajatuksia käsitellään, esiintyy puheessa useinkin. Lasten tunteuksia kartoitetaan omien havaintojen avulla ja kysymällä muilta kasvattajilta, ja joissain tapauksissa ne saattavat vaikuttaa toiminnan suunnitteluun. Esimerkki 15:

*Ope 3: lapset odottaa, et koska pääsee koululle*

*Ope 7: ai niin*

*Ope 3: lapset aattelee varmaan, et nyt meillä on koulua*

*Ope 6: voitashan me mennä käymään siellä?*

*(miettimistä..)*

*Ope 6: jos me tultais käymään*

*Ope 2: ja jos te ootte puhunu niille siitä, ni ei se oo kiva, et tulee pettymys.. et jos te tulisitte*

Lapsipuheessa joustava esi- ja alkuopetus tuotetaan lapselle ajatuksia ja tunteita herättävänä ja siksi lapsen kannalta tärkeänä toimintana, mutta lapsen rooli jää tässäkin puheessa passiiviseksi ja aikuisen rooli näyttäytyy aktiivisena, koska puheessa ajatellaan aikuisten toiminnallaan aiheuttavan lapsille erilaisia tunteita, joihin aikuiset valitsevat oman reagoitintapansa. Edellä olevassa esimerkissä on havaittavissa myös hieman konsensuspuhetta, mutta kovin runsaasti sitä ei lapsipuheessa esiinny. Näyttää siltä, että lasten ajatusten toteaminen johtaa helposti yhteisymmärrykseen eikä puheessa tarvita erityistä konsensuksen hakemista.

## Lopuksi

Olemme tässä luvussa kuvanneet kahden instituution – päiväkodin ja koulun – kohtauksia joustavaa esi- ja alkuopetusta rakennettaessa. Joustavaa siirtymää rakennettaessa on samalla tullut rakennetuksi instituutioiden rajapinnalle perustaa uudelle yhteisölle ja uudelle toiminnalle. Esimerkkimme kuvastaa sitä, että tällainen rajapinnoilla tapahtuva työskentely on monella tavoin vaativaa: on kyse uudenlaisten institutionaalisten käytäntöjen rakentamisesta ja siten uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamisesta. Esimerkit kuvaavat myös rajapinnoilla työskentelyn palkitsevuutta, erityisesti sen opettajille tarjoaman oppimismahdollisuuden vuoksi.

Nivelvaiheesta ja yhteisestä joustavan siirtymän rakentamisesta on mahdollista rakentua ammattilaisille yhteinen hanke. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että hankkeen toimijat tietoisesti rakentavat yhteistä oppijoiden yhteisöä. Oppijoiden yhteisöllä tarkoitamme tässä yhteisöä, joka rakentuu kasvattajien (esi- ja alkuopettajat, vanhemmat, koulunkäyn-

ninohjaajat, erityisopettajat) sekä instituutioiden (päiväkoti ja koulu) yhteisöistä. (Rogoff, Matusov & White 1998, 380).

Kuvasimme esimerkeissämme niitä puhetapoja, jotka ilmentävät rakentuvan yhteisön toiminnan käynnistyessä läsnä olevia kulttuurisia ajattelutapoja. On hyvä huomata, että havainnot edellä esitellyistä diskursiivisista puhetavoista ovat alustavia, joten niistä ei voi vielä tehdä pitkälle meneviä päätelmiä. Kuitenkin ne nostavat jo jotakin esille institutionaalisten käytäntöjen kehittämisen näkökulmasta.

Kuvaamassamme osatutkimuksessa havaittiin, että käytännön järjestelyihin liittyvä puhe on muita hallitsevampaa ja pedagogista puhetta ilmenee suhteellisen vähän. Käytännön järjestelyihin liittyvän puheen määrä on varsin ymmärrettävää, kun liikutaan erilaisten institutionaalisten käytäntöjen rajapinnoilla. Tarvitaan erilaisten käytäntöjen tunnustelua kartoittamista, jotta säilytetään mahdollisuus yhteiseen toimintaan. Pedagogisen puheen osalta keskustelijoiden roolit ja ammatilliset tilat heijastunevat siihen, kenellä koetaan olevan kompetenssia ja oikeuksia ja velvollisuuksia puhua pedagogisista asioista. Mielenkiintoista on tulevaisuudessa seurata, millä tavoin näiden puhetapojen suhteet muuntuvat ja millaiseksi esimerkiksi pedagoginen puhe sisällöllisesti rakentuu. Nyt sitä luonnehtii jossain määrin kouluinstituutiosta nouseva oppiainepainotus.

Konsensuspuheen runsaus saattaa kertoa keskustelijoiden varovaisuudesta erilaisten institutionaalisten rajojen ylittämässä. Kehittämiprojektin myötä eri ammattiryhmät työskentelevät yhdessä, mistä johtuen he kohtaavat toistensa toimintatavat, työkulttuurit ja ammattiroolit. Kun yhteistyössä toimivat ihmiset ovat toisilleen vieraita, keskusteluun tarvitaan tutustumista ja erilaisuuksien tunnustelua. Konsensuspuheessa keskeiseksi nousee kasvojen säilyttämisen funktio ja kasvotyö (face-work, ks. Goffman 1956). Konsensuspuheen avulla keskustelijoilla on mahdollisuus säilyttää omat kasvonsa ja auttaa muita säilyttämään omansa. Erilaisista sosiaalisista kömmähdyksistä seuraavaa hämmennystä pyritään välttämään. Voidaan ajatella, että konsensuspuheessa joustava esi- ja alkuopetus tuotetaan sosiaalisissa tilanteissa neuvotteluun ja yhteisymmärrykseen pyrkivänä toimintana. Erityisen kiinnostava on konsensuspuheen rooli projektin alkuvaihetta vahvasti leimaavana puhetapana, jonka avulla eri instituutioiden edustajat tutustuvat toistensa toimintaan, tuovat esiin omia käytäntöjään ja pyrkivät rakentamaan yhteistä ymmärrystä. Huomionarvoista ja joustavan esi- ja alkuopetuksen merkityksen kannalta olennaista on myös se, kuinka eri puhetavat tuottavat lapselle ainoastaan passiivisen roolin, ja vaikka puhetta lapsesta aineistossa esiintyykin, on se määrältään vähäistä, sivuhuomautustyyppistä puhetta. Tämä herättää väistämättä kysymyksen lapsen asemasta hänen omassa joustavan esi- ja alkuopetuksen projektissaan. Olemme edellä kuvanneet tutkimuksemme alkuvaiheen prosesseja. Jo tässä vaiheessa on nähtävissä, että kyse on suuresta ja vaativasta muutosprosessista, jossa kasvattajat ja opettajat näyttävät saaneen mahdollisuuden työn mielekkääseen kehittämiseen. Prosessi herättää myös kriittisiä kysymyksiä, joihin uusien yhteisöjen haasteena on vastata.

## Lähteet

Ahtola, A. 2012. *Proactive and preventive student activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and national anti-bullying program as examples*. Väitöskirja. Käyttäytymistieteiden ja filosofian laitos: Turun yliopisto.

Alasuutari, M. (2003). *Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa*. Helsinki: Gaudeamus.

- Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto.
- Alijoki A. (2010) Kokemuksia starttiluokasta ponnahtauslautana koulussa suoriutumiseen. Julkaisussa NMI-bulletin. 4/2010, 16–34.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989) Ecological Systems Theory. *Annals of Child Development*. Vol 6, 187–249.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school. Perceptions, expectations and experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Einarsdottir, J. (2003). When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the primary school. *European Early Childhood Education Research Monograph Series 1. Transitions*, 35–50.
- Fabian, H. (2007). Informing transition. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, 3–7.
- Forss-Pennanen, P. (2006). Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Chydenius-instituutin tutkimuksia. Jyväskylän yliopisto.
- Goffman, E. 1956. Kasvotyö. <http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/goffman.html#Kasvotyö>
- Luettu 11.3.2013.
- Hujala, Karikoski & Turunen (2010). Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Teoksessa Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia, 11–23
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2006). Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa Karila, Kirsti, Alasuutari, Maarit, Hännikäinen, Maritta, Nummenmaa, A-R & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1999). *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Karikoski, H. (2008). Lapsen koulu aloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto.
- Karila K. & Kupila P. (2010) Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Linnilä, M-L. (2006). Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto.
- Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. (toim.) (1999). *Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Kivimäki, M. (2012). Pro gradu-tutkielman julkaisematon tutkimussuunnitelma. Tampereen yliopisto.

- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola H., Hytönen, J & Lipponen, L. (2011). Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Helsingin yliopisto.
- Merisuo-Storm, T., Soininen, M. & Aerila, J. (toim.) (2012). Jekku – Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Nummenmaa, A-R. (2006). Kasvatus, työyhteisö ja vuorovaikutuskulttuuri. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R., Rausku-Puttonen, H. (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 19-33.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. (1998). Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen. Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita no 67. Joensuu.
- Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. (2012) Johdanto. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa Pekkarinen, E.,
- Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (eds.). Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Terveiden ja hyvinvoinninlaitos, THL: Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta (131) 128--142.
- Vehkalahti, K. & Myllyniemi S. (toim.). Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. 9–21.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Rantavuori, L. (2012). Esi- ja alkuopetuksen tulevaisuus: kohti yhteistä ja yhteisöllistä oppimista, kasvatusta ja opetusta. Yhteisen tiedon rakentamisen prosessit. Väitöskirjan julkaisematon tutkimussuunnitelma. Tampereen yliopisto.
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1998) Models of Teaching and learning: Participation in a Community of Learners. Teoksessa Olson, D. & Torrance, N. (toim.) The handbook of Education and Human Development. Oxford: Blackwell Publishing, 388–412.
- Savolainen, V. (2012). Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011–2015. Tampereen kaupunki.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

# Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla

*Lasse Lipponen & Maiju Paananen*

Esiopetus tavoittaa Suomessa melkein koko ikäluokan – lähes 99 % kaikista 6-vuotiaista (Kumpulainen, 2012). Suurimmalle osalle lapsista koulun aloittaminen tarkoittaa siirtymää esiopetuksesta kouluun. Tätä siirtymää ei turhaan ole kutsuttu ekologiseksi muutokseksi ja käännekohtaksi lapsen elämässä.

Lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun on tutkittu eri näkökulmista. Tarkastelun kohteena on ollut muun muassa se, mitä siirtymä merkitsee lapselle (Corsaro & Molinari, 2005), millaiseksi vanhemmat kuvaavat siirtymän (Karikoski, 2008) ja millaista on esi- ja alkuopetuksen yhteinen moniammatillinen yhteissuunnittelu, arviointi ja samanaikaisopetus (Kopisto et al., 2011). Lapsille onnistuneen koulusiirtymän kannalta keskeisiä tekijöitä ovat vertais- ja ystävyys-suhteet (Peters, 2010). Myös opettajan rooli on onnistuneen siirtymän kannalta olennainen. Onnistunutta koulusiirtymää tukee aikuisten, vanhempien ja opettajien, välinen kunnioittava ja vastavuoroinen suhde (Peters, 2010). Siirtymävaiheessa kodin ja koulun vuoropuhelua tukevien yhteistyömuotojen merkitys korostuu. Tämä näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004), joissa korostetaan esiopetuksessa syntyneen yhteistyön jatkamista. Tutkittua tietoa siitä, kuinka aikuisten välistä toimivaa vastavuoroista suhdetta rakennetaan ja miten yhteistyötä opitaan tekemään, on kuitenkin suhteellisen vähän.

Vanhempien ja ammattikasvattajien yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla voidaan tarkastella monesta erilaisesta näkökulmasta ja monesta eri teoreettisesta lähtökohdasta käsin (Karila, Kivimäki & Rantavuori, tämä teos). Tällaisia lähtökohtia voisivat olla vaikkapa kasvatuskumppanuus, joka viittaa vastavuoroisuuteen ammattikasvattajien ja vanhempien välillä (Karila, 2006), tai ekologinen näkökulma, joka viittaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen ja sitä seuraavaan molemminpuoliseen mukautumiseen – siirtymässä yksilön asema ja rooli muuttuvat kasvu-ympäristön muutoksen seurauksena ja toisaalta myös yksilö muuttaa sosiaalista ja kulttuurista toimintaympäristöään (Bronfenbrenner, 1979). Tässä luvussa tarkastelemme erityisesti sitä, miten voisimme ymmärtää onnistuneen yhteistyön oppimisen ehtoja esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Silloin kun tehdään yhteistyötä rajapinnoilla ja ylitetään niitä, on aina kyse uusien asioiden oppimisesta jokaisen yhteistyöhön osallisen osapuolen kohdalla. Tarkastelemme luvussa yhteistyötä ja sen oppimista kahden käsitteellisen idean, ”käsikirjoitus” ja ”kolme vuorovaikutuksen muotoa”, avulla.

## Esi- ja alkuopetuksen rajapintoja

Kun lapsen koulun aloittaminen lähestyy, lapsen siirtymästä vastuussa olevien aikuisten yhteistyöverkosto muuttuu. Lapsen vanhemmat ovat aikaisemmin olleet yhteistyössä päiväkodin ja sen esiopettajien kanssa, koulun aloittamisen myötä mukaan tulee uusi toimija, koulu opettajineen. Tämä merkitsee toimimista kolmen eri toimintajärjestel-

män, kodin, esiopetuksen ja koulun, rajapinnoilla. Kaikilla toimintajärjestelmillä on omat sääntönsä, yhteistyön muotonsa, työnjakonsa sekä toiminnan välineensä (Engerström, 2004). Erot kodin, esiopetuksen ja koulun toimintojen välillä johtuvat osittain näiden toimintajärjestelmien erilaisista yhteiskunnallisista tehtävistä. Toimintajärjestelmän yhteiskunnallinen tehtävä vaikuttaa esimerkiksi siihen, mitä lapsuudella tarkoitetaan ja miten siitä puhutaan (Alanen & Karila, 2009). Myös käsitykset oppimisesta ja opetuksesta näyttäytyvät hieman erilaisina eri järjestelmissä. Perusopetuslaissa, jossa esiopetuksesta säädetään, esiopetus määritellään osaksi varhaiskasvatusta. Esiopetuksessa tulisi näin ollen olla kokonaisvaltainen, eheyttävä näkemys oppimisesta ja opetuksesta. Perushoitotilanteet ovat oppimisen kannalta yhtä tärkeitä kuin muut tilanteet. Siinä, missä esiopetus ponnistaa muun varhaiskasvatuksen tavoin kokonaisopetussuunnitelman perinteestä – erilaisen teemojen ympärillä tehtävästä tiedonalojen integroinnista eli eheyttämisestä – perusopetusta on 70-luvulta, ensimmäisen perusopetuksen opetussuunnitelman laatimisesta lähtien leimannut voimakkaammin tasapainoilu eheyttämisen ja oppiainekeskeisyyden välillä. Opetus ja tiedonalalähtöisyys korostuvat enemmän koulussa kuin esiopetuksessa. Tämä kulttuurinen ero näkyy myös tavassa puhua lapsesta: alle kouluikäinen on ”lapsi”, mutta koulussa hänestä tulee ”oppilas”.

Eri toimintajärjestelmien rajapinnoilla työskenteleminen tekee yhteistyöstä haastavaa. Toimiminen rajapinnoilla ja niiden ylittäminen edellyttää kaikilta yhteistyöhön osapuolilta yhteistyön opettelemista ja uuden oppimista yhdessä muiden kanssa (Akkerman & Bakker, 2011; Karila, Kivimäki & Rantavuori, tämä teos; Lipponen et al., 2013; Toivainen & Hänninen; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Rajapinta (engl. boundary) voidaan määritellä kahden tai useamman osapuolen (yksilöt, organisaatiot) välisinä sosiokulttuurisina eroina, jotka johtavat epäjatkuvuuksiin esimerkiksi käytännöissä ja arvoissa (Akkerman & Bakker, 2011). Käsite rajapinta kuvaa aina siis kahden (tai useamman) toimijan välistä ja välille syntyvää toimintaa ja vuorovaikutusta. Rajapinnoilla mahdollisesti syntyvän epäjatkuvuuden ylittäminen ja jatkuvuuden rakentaminen tarkoittaa aina rajojen ylittämistä (engl. boundary-crossing). Rajapinnat ja niiden ylittäminen ovat kulttuurisen törmäyksen paikkoja, minkä vuoksi ne sisältävät aina potentiaalinen uuden oppimiseen ja luomiseen. Toimijoiden kohtaamista ja oppimista rajapinnoilla voidaan jäsentää käsitteen ”käsikirjoitus” avulla.

## Käsikirjoitukset esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla

Tarkastellessamme yhteistyön käsikirjoituksia hyödynnämme Gutiérrezin, Rymesin ja Larsonin (1995) jäsenystä. Vaikka he ovat tutkineet erityisesti luokkahuoneessa muodostuvia käsikirjoituksia, ovat heidän ajatuksensa sovellettavissa myös muiden vuorovaikutustilanteiden tarkasteluun. Käytämme käsikirjoituksen käsitettä tässä kirjoituksessa vanhempien, esiopetuksen ja koulun välisen yhteistyön tarkastelussa.

Käsikirjoitus teoreettisena käsitteenä jäsentää ymmärrystä niistä toimintamalleista, jotka määrittelevät jonkin ryhmän tai yhteisön toimintaa Gutiérrez, 1994; Tainio, 2007). Käsikirjoitus on tiettyssä kontekstissa, tietyn asian tai päämäärän ympärille ajallisesti ja tilallisesti järjestynyt, vakiintunut ja säännöllisesti toistuva toimintojen sarja tai vuorovaikutuksen kaava. Se sisältää asioiden etenemisjärjestyksen, mukanaolijoiden positiot eli sen, mitä odotetaan ihmisten tekevän ja miten toimivan.



Laajimmillaan mitä tahansa toimintaa taustoittaa kulttuurinen valtakäsikirjoitus (eng. transcendent script). Tällä Gutiérrez (Gutiérrez ym.1995; Hietanen, 2013) tarkoittaa sitä kulttuuris-yhteiskunnallista todellisuutta, jossa myös eri instituutiot rakentuvat. Kulttuurisen käsikirjoituksen myötä ylläpidetään tiettyjä kulttuuris-yhteiskunnallisia käsityksiä todellisuudesta – esimerkiksi sitä, mikä on oikeaa ja arvokasta tietoa, mikä sallittua ja mikä ei. Kulttuurinen valtakäsikirjoitus pitää yllä tiettyä sosiaalista järjestystä, joka puolestaan määrittää sosiaalisten suhteiden rakentumista yhteistyön hallitsevien käsikirjoituksen määrittäjänä. Esimerkiksi koulun asiakirjat, kuten opetussuunnitelmat ja oppikirjat, ylläpitävät näitä käsikirjoituksen valtakulttuurin oikean tiedon ja tietämisen tapoja (Gutiérrez, Rymes ja Larson, 1995; Hietanen, 2013).

Kulttuurinen valtakäsikirjoitus toteutuu esimerkiksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010). Tässä opetussuunnitelmassa esiopetuksen ja alkuopetuksen rajapinnoilla käytävää yhteistyötä tarkastellaan tiedottamisen näkökulmasta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan huoltajalle tulee antaa tietoa ja mahdollisuus keskustella lapsen koulunkäynnin aloittamiseen liittyvistä kysymyksistä ja mahdollisista erityistarpeista lapsen opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden kanssa esiopetuksen loppuvaiheessa. Vaikka käsikirjoitukset voivat esiintyä kirjallisessa muodossa erilaisina suunnitelmina, sääntöinä (kuten järjestyssääntöinä) ja ohjeina (kuten kokouksen esityslistoina), ovat ne toisaalta hyvin usein ei-julkikirjoitettuja ja -lausuttuja.

Yhteistoiminta vanhempien, esiopetuksen ja koulun välillä on historiallisesti kehittynyt ja kiinnittyy tiettyyn toiminnan kontekstiin. Kun käsikirjoitus institutionalisoituu, se kertoo esimerkiksi sen, kenellä on näissä tilanteissa (esimerkiksi vanhempien ja opettajan kohtaamisissa) oikeus jakaa puheenvuoroja ja kenellä velvollisuus pyytää lupa puheenvuoroon. Käsikirjoitus määrittää selkeästi rajatut ja usein myös toimijoiden ei-neuvoteltavissa olevat positiot, kuten esimerkiksi sen, kuka on tiettyssä tilanteessa asiantuntija (opettaja vai vanhemmat, lääkäri vai potilas) ja kuka on asiantuntijan yleisö. Vastaavasti myös toimijoiden välinen työnjako määrittyy käsikirjoituksen mukaan (Gutiérrez, Rymes ja Larson, 1995; Engeström, 2004; Hietanen, 2013). Käsikirjoituksen ylläpito merkitsee sitä, että eri osapuolet toimivat odotetun aseman mukaisesti ja näin toimien hiljaisesti hyväksyvät käsikirjoituksen. Voidaan puhua käsikirjoitussopimuksesta. Käsikirjoitussopimus oikeuttaa yhteistyön ja tukee tavoitetta, joka on ”virallisesti” sille asetettu.

Aina toimijat, vanhemmat ja opettajat esiopetuksessa ja koulussa, eivät ole tietoisia olemassa olevista käsikirjoituksista, mutta osaavat silti toimia niiden mukaisesti. Tämä johtuu siitä, että käsikirjoitukset opitaan osallistumisen kautta. Vanhempien ja opettajien väliseen yhteistyöhön ei ole olemassa ehdottomia kirjoitettuja sääntöjä. Silti kohtaamisissa noudatetaan käsikirjoitusta, jossa arvot, normit ja oletukset erilaisista asemista ovat jaettuina. Kaikkien vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö ei kuitenkaan noudata samaa käsikirjoitusta, vaan niissä on paikallista vaihtelua riippuen esimerkiksi osallistujien taustasta ja oletuksista tilanteen suhteen. Käsikirjoitusta ei ole olemassa ilman kontekstia.

## **Koordinaatio, kooperaatio ja reflektiivinen kommunikaatio rajoja ylitettäessä**

Vanhempien, esiopetuksen ja koulun välisessä yhteistyössä voidaan tarkastella sitä, kuka ohjaa toimintaa ja käyttää valtaa puheenvuorojen ja toiminnan säätelyssä. Tätä ajatellen keskeisiä kysymyksiä ovat seuraavat: Kuka määrittää sen, mistä keskustellaan? Kenen

positioon kuuluu tässä virallisessa käsikirjoituksessa olla aloitteellinen ja kenen ensisijaisesti kuuntelija? Vai noudattavatko toimijat käsikirjoitusta, jossa kaikilla on yhtäläinen mahdollisuus osallistua ja tuoda oma näkemyksensä esille? Erilaisia yhteistyön tapoja voidaan analysoida kolmen erilaisen vuorovaikutusmuodon, koordinaation, kooperaation ja reflektiivisen kommunikaation avulla.

Opettaja, joka vanhempien kohtaamisessa kertoo monologin omaisesti koulun säännöt, sen, mitä koulu odottaa ja vaatii ja miten koulussa toimitaan, ja tekee tämän kuuntelematta vanhempia, toimii sellaisen käsikirjoituksen mukaan, jossa opettaja on ainoa asiantuntija. Tällainen monologinen opettajan käsikirjoitus kertoo siitä, kenellä on valta ja asiantuntijuus yhteistyötilanteissa vanhempien kanssa (Gutiérrez, Rymes ja Larson, 1995; Hietanen, 2013). Opettajan käsikirjoitus asettaa vanhemmat kuuntelijan rooliin ja rajoittaa näin aidon vastavuoraisen dialogin syntymistä. Tällaista käsikirjoitusta voidaan kutsua dominoivaksi käsikirjoitukseksi.

Myös valta-asetelmaltaan vastakkainen dominoiva käsikirjoitus on mahdollinen. Mikäli vanhempi asetetaan asiakkaan asemaan ja opettaja koulutuspalveluiden tarjoajaksi, jonka yhtenä tehtävänä on asiakkaista kilpailu, vastavuoraisen dialogin syntyminen voi vaikeutua. Tällaisessa dominoivassa käsikirjoituksessa vanhempien intressi kohdistuu heidän oman lapsensa oikeuksiin ja opettajan näkökulma voi jäädä ohueksi.

Dominoivassa käsikirjoituksessa vastavuoroinen dialogi on mahdotonta, ja joidenkin osallistujien mahdollisuus osallistua yhteiseen keskusteluun on rajallinen. Tämä kulttuurien kohtaamattomuus, se, etteivät toimijat mahdollisesti tunnista virallista käsikirjoitusta, voi aiheuttaa sen, etteivät jotkut toimijat pysty osallistumaan yhteistoimintaan, koska heidän tapansa tietää, toimia ja olla ei tule tunnustetuksi kyseisessä käsikirjoituksessa ja kontekstissa (Hietanen, 2013). Tämä voi synnyttää kokemukseen siitä, että virallisen käsikirjoituksen määrittämisen toiminnan ja tietämisen tavat vaimentavat omaa kulttuuria. Näin voi tapahtua esimerkiksi tilanteessa, jossa vanhemmat kokevat, ettei heidän mielipiteitään, arvostuksiaan ja tietämystään omasta lapsesta kuulla. Voimme käsitteellistää tällaisen vuorovaikutuksen koordinaatioksi.

Koordinaatio on rutiininomaista vuorovaikutusta, jossa joko julkilausuttu tai äänettömästi oletettu käsikirjoitus ohjaa osanottajia ikään kuin heidän ”ulkopuoleltaan”. Koordinaatiossa vuorovaikutus on totutun kaavan mukaisesti yhteensovittettua – jokainen vuorovaikutuksen osapuoli toimii totunnaisen position mukaisesti ja tuo tilanteeseen oman kohteensa, jota pyrkii käsittelemään (Engeström, 2004). Esiopettaja voi puhua kouluvalmiuksista, opettaja koulun säännöistä ja vanhemmat siitä, kuinka koulun aloittaminen jännittää lasta. Kaikki korostavat omaa näkökulmaansa ja puhuvat toistensa ”ohi”. Vuorovaikutusta säätelee toimijoiden välinen, usein tiedostamatonkin, sopimus toimimisesta virallisen käsikirjoituksen mukaisesti. Vanhempien ja opettajan kohtaamisessa, varsinkin jos se tapahtuu koulussa, viralliseen käsikirjoitukseen kuuluu usein se, että opettaja koetaan asiantuntijaksi, hän johtaa puhetta ja vanhemmat ovat kuulemassa koulun viestiä. Äärimmillään koordinaatiotyypinen vuorovaikutus näkyy oman reviirin puolustamisena ja sen rajojen määrittämisenä. Koordinaatiossa yhteistyön kohde, lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen, unohtuu kaikilta osapuolilta.

Jos joku vuorovaikutuksen osapuolista rikkoo tai vastustaa olemassa olevaa käsikirjoitusta (olipa käsikirjoitus siten dominoiva tai ei) syntyy usein ns. vastakäsikirjoitus (eng. counterscript). Vastakäsikirjoitus rakentuu aina suhteessa viralliseen käsikirjoitukseen.

Siinä toimijat irrottautuvat virallisesta käsikirjoituksesta poikkeamalla esimerkiksi sen odotusten mukaisista positioista. Vastakäsikirjoitus syntyy esimerkiksi silloin, kun vanhemmat kyseenalaistavat koulun ja opettajan tavan toimia ja alkavat vaatia voimakkaasti vaikkapa oman lapsen näkökulman huomioimista tai kun vanhemmat ryhtyvät jakamaan opettajille neuvoja siitä, kuinka heidän tulisi opettaa. Tällöin vanhempi ottaa opettamisen asiantuntijan positiota ja haastaa näin oletetun käsikirjoituksen. Erityisesti monologiset viralliset käsikirjoitukset näyttäisivät tuottavan vastakäsikirjoituksia koulukontekstissa (Gutiérrez ym. 1995; Hietanen, 2013).

Erilaisten käsikirjoitusten syntyminen ja kohtaaminen ei ole sinänsä haitallista, vaan usein se tarjoaa mahdollisuuden vuorovaikutuksen muuttamiseen. Osapuolten tuodessa oman näkökulmansa yhteisen ongelman tai haasteen käsittelyyn on vuorovaikutus kooperatiivista. Kooperaatiossa ylitetään ennalta oletetun ja annetun käsikirjoituksen rajoja yhteisen ymmärryksen löytämiseksi. Kooperaatiossa mukanaolijat kuitenkin edelleen noudattavat omaa käsitystään käsikirjoituksesta eivätkä pyri tietoisesti kyseenalaistamaan ja muuttamaan sitä (Engeström, 1993). Kooperaatio on laadullisesti erilaista verrattuna koordinaatioon. Leimallista sille on jaettu yhteistyön kohde eli pyrkimys lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen.

Yhteistyön rajapinnoilla ei välttämättä tarvitse olla erilaisten käsikirjoitusten valtakamppailua. Keskenään ristiriitaiset käsikirjoitukset eivät aina tukahduta yhteistoimintaa, vaan voivat tarjota mahdollisuuden yhteisen jaetun vuorovaikutustilan rakentamiselle. Jaetun vuorovaikutustilan syntyminen edellyttää kuitenkin kaikilta toimijoilta joustoa ja osallistumista ennalta määrittelemättömään vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. Gutiérrez ym. (1995; Hietanen, 2013) kutsuvat tätä tilaa kolmanneksi tilaksi (eng. third space), jossa vastavuoroinen dialogi, moniäänisyys ja kulttuurinen neuvoteltavuus ovat mahdollisia. Kolmas tila pitää sisällään kahden (tai useamman) eri kulttuuris-historiallisen lähtökohdan kohtaamisen. Se näyttäytyy tilana, jossa kaksi toisistaan poikkeavaa käsikirjoitusta saattaa muodostaa dialogisen, totutun oppimisen ja tietämisen tapoja rikkovan, uutta luovan sosiaalisen tilan. Kolmannessa tilassa toimijoiden on mahdollista myös muokata olemassa olevaa yhteistyön käsikirjoitusta.

Kolmannessa tilassa yhteistyön osapuolet, vanhemmat ja opettajat, usein kiinnittävät tietoisesti huomiota yhteisen kohteen (lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen) lisäksi yhteiseen vuorovaikutukseen ja sen käsikirjoitukseen rakentamiseen. Tällöin voimme puhua reflektiivisestä kommunikaatiosta. Reflektiivistä kommunikaatiota edeltää usein yritys muuttaa yhteistyötä ja sitä ohjaavaa käsikirjoitusta. Tällaiset muutospyrkimykset voivat Engeströmin (2004) mukaan olla tahattomia poikkeuksia käsikirjoituksesta, jolloin poikkeamia ei tehdä yhteisymmärryksessä, mutta ne saattavat johtaa reflektiiviseen kommunikaatioon. Silloin kun joku tekee tietoisesti yrityksen vallitsevan käsikirjoituksen muuttamiseksi (tietoinen häiriön tuottaminen), on kyseessä innovaatioyritys. Innovaatioyritystä voisi esiopetuksen, koulun ja huoltajien välisessä yhteistyössä kuvata esimerkiksi tilanne, jossa ensin asiantuntijapositiona toiminut opettaja tai esiopettaja siirtää huoltajien kanssa käytävässä yhteisessä neuvottelutilanteessa sopimusten kirjaamisvastuun huoltajalle tai vanhempi ehdottaa yhteistyön helpottamiseksi uutta yhteydenpidon tapaa. Innovaatioyritys voi koskea työnjakoa, yhteistyön välineitä tai kohteen uudelleen määrittelyä.

Reflektiivinen kommunikaatio edellyttää oman toimintatavan kriittistä erittelyä ja suunnittelua. Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyössä esi- ja alkuopetuksen rajapin-

noilla tarve reflektiiviseen kommunikaatioon voi syntyä esimerkiksi tilanteessa, jossa huomataan, että yhteistyö ei vastaa niihin odotuksiin tai motiiveihin, joita osapuolilla sen suhteen on. Tällöin on mahdollista, että yhteistyön kohteen, lapsen, kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen estyy. Tällaista tilannetta voi esimerkiksi syntyä, jos vanhemmilla ja esiopettajalla on toisistaan eroavat näkemykset lapsen toimintaan vaikuttavista tekijöistä ja näin ollen erilaiset näkemykset siitä, millaisia lapsen liittyviä asioita opettajan olisi hyvä tietää ennalta. Huoltaja voi tilanteessa, jossa esimerkiksi lapsen perhetilanteessa tai terveydentilassa on odotettavissa muutoksia, pohtia niiden vaikutusta koulun aloittamiseen ja sen myötä muuttuviin vuorovaikutussuhteisiin, oppimiseen ja hyvinvointiin. Esiopettaja ei välttämättä näe tarvetta yhteiseen tapaamiseen tulevan opettajan ja huoltajien kanssa, jos lapsi toimii esiopetusryhmässä sujuvasti ja esiopettajan odotusten mukaisesti. Tässä tilanteessa on tärkeää, että esiopettaja huomaa vanhemman innovaatioyrittäjän, joka voi ilmetä esimerkiksi ehdotuksena keskustelusta tai viittauksen lapsen elämää koskeviin muutoksiin. Engeströmin (2004) mukaan yhteisessä reflektiossa sekä kohdetta että käsikirjoitusta arvioidaan uudelleen ja kehitellään – totunnaiset asemat ja vuorovaikutuksen muodot kyseenalaistetaan. Reflektiivinen kommunikaatio avaa näin mahdollisuuden uuden luomiseen sekä käsikirjoituksen että toiminnan kohteen suhteen. Näin ollen reflektiivinen kommunikaatio voi tuottaa esimerkiksi metapuhetta siitä, kuinka yhteistyötä olisi syytä järjestää: haluaisiko ja olisiko huoltajan syytä kertoa lapsen elämässä tapahtuvista muutoksista, kenelle informaatio olisi olennaista ja millaista yhteistyötä odotettavissa olevat muutokset voisivat edellyttää.

## Lopuksi

Kun lapsi siirtyy kouluun, muuttuu myös lapsen siirtymästä vastuussa olevien aikuisten yhteistyöverkosto. Lapsen vanhemmat ovat aikaisemmin olleet yhteistyössä päiväkodin ja sen esiopettajien kanssa, ja nyt tulee yhteistyöhön nyt mukaan uusi toimija, koulu opettajineen. Se, kuinka aikuisten välinen vastavuoroinen suhde rakennetaan ja miten se syntyy, sekä erityisesti se, miten yhteistyötä opitaan tekemään, on jäänyt tutkimuksissa melkoisen vähälle huomiolle. Olemme tässä luvussa tarkastelleet kodin, esiopetuksen ja koulun rajapinnoilla rakentuvaa yhteistyötä. Olemme käsitteellistäneet sitä kahden teoreettisen jäsenyyksen, käsikirjoituksen ja kolmen vuorovaikutuksen muodon eli koordinaation, kooperaation ja reflektiivisen kommunikaation, avulla keskittyen erityisesti ammattikasvattajien ja vanhempien väliseen yhteistyöhön. Esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla käyskentelee ammattikasvattajien ja vanhempien lisäksi myös muita aikuisia, kuten oppilashuoltoryhmään kuuluvia psykologeja, terveydenhoitajia ja koulukuraattoreita ja joissain tapauksissa myös sosiaali- tai perhetyöntekijöitä. Käyttämämme teoreettisia jäsenyyksiä voidaan soveltaa myös näiden toimijoiden välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. Samalla tavoin käsikirjoitukset ja vuorovaikutuksen erilaiset muodot ovat läsnä tilanteissa, joissa yksi vuorovaikutuksen osapuolista on lapsi.

Inhimilliseen toimintaan liittyvät ilmiöt eivät koskaan ole täysin ohjelmoitavissa tai ennustettavissa. Tästä syystä yleispätevän ja yksityiskohtaisen onnistuneeseen vuorovaikutukseen johtavan toimintaohjeen esittäminen on mahdotonta. Antamillamme esimerkeillä olemme kuvanneet vain yhtä mahdollista tapaa toimia – muuttuvat kontekstit vaikuttavat toimintatapojen valintaan. Esimerkkejä ei tästä syystä pidä tulkita normatiivisina. Ne eivät kerro, mikä on oikea tai mikä väärä tapa toimia, vaan antavat välineitä erilaisten tilanteiden tunnistamiseen, analysoimiseen ja tulkintaan.

Olemme tarkastelleet joitakin onnistuneen yhteistyön piirteitä ja ehtoja. Tarkastelumme osoittaa, että toimiva yhteistyö ja rajojen ylittäminen on vaativaa ja edellyttää lähes poikkeuksetta kaikilta mukanaolijoilta uuden oppimista ja yhteisen toiminnan kohteen löytämistä. Voimmekin sanoa, että yhteistyö on toiminnan ja tekemisen tulos, ei sen edellytys.

## Lähteet

- Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81, 132–169.
- Alanen, L. & Karila, K. (toim.) (2009). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Corsaro, W & Molinari, L. (2005). *I compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teacher College Press.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspantiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Gutiérrez, K. (1993). How talk, context and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing. *Linguistics and Education* 5, 335–365.
- Gutiérrez, K.D., Rymes, B. & Larson, J. 1995. Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*. Vol.65 No.3, 445–471.
- Hietanen, E. (2013). *Moniääninen koulu. Tutkimus luokkahuoneen tapahtumista skriptipoluilla lasten tuottamassa luokkapäiväkirjassa*. Pro Gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön*. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.
- Karila, K. (2006). *Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena*. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy, 94101.
- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lasse Lipponen, L (2011). *Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti*. Helsingin kaupunki, opetusvirasto, B1:2011.
- Kumpulainen, K. (toim.) (2012) *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:5*. Helsinki: Opetushallitus
- Lipponen, L., Kumpulainen, K., Krokfors, L., Kangas, M., Kopisto, K. & Salo, L. (2013). *Koulu ja avautuvat oppimisympäristöt*. Teoksessa, K. Pyhäntö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus. Käsikirjotus lähetetty arvioitavaksi.
- Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*. Report to the Ministry of Education, New Zealand.
- Tainio, L. (2007). *Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin?* Teoksessa: Tainio, L. (toim.). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. (2006). *Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja uuden oppimisen mahdollisuudet*. Juva: PS Kustannus.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (Eds.) (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Amsterdam: Pergamon

# Siirtymät lapsen informaaleissa ja formaaleissa oppimisen ympäristöissä ja vertaisryhmissä

*Antti Rajala, Jaakko Hilppö, Maiju Paananen & Lasse Lipponen*

Oppimisen tutkijoiden huomio on viime vuosina kohdistunut erilaisten oppimisen ympäristöjen – erityisesti formaalien ja informaalien oppimisen ympäristöjen – väliseen suhteeseen (esim. Bransford, 2006; Hull & Schultz, 2001; Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala, 2010). Näissä keskusteluissa formaalille oppimisympäristölle tunnusomaista on jonkin koulutus- tai kasvatusinstituution (kuten päiväkodin) järjestämä strukturoitu toiminta. Formaalia oppimisen ympäristöä ohjaa myös virallinen suunnitelma. Esimerkiksi suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, kuntakohtaiset ja yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Lisäksi erilaisille oppimistilanteille on tarkoitukseen varattuja, rajattuja tiloja (esim. liikuntasali, lukunurkkaus tai päiväkodin piha), ja vuoden päättää jokin rituaali, kuten kevätjuhla tai yhdessä järjestetty taidenäyttely (ks. myös Lemke, 2004). Formaali oppiminen on tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jossa pyritään tavoitteellisesti kehittämään lasten tietoja ja taitoja. Formaalin oppimisen auktoriteettina on usein opettaja (Bekerman et al., 2005; Bransford et al., 2006).

Ihmiset oppivat formaalien oppimisen ympäristöjen lisäksi myös epävirallisissa ympäristöissä, konteksteissa ja tilanteissa. Tällainen informaali oppiminen tapahtuu työssä, perheessä ja vapaa-aikana, ja siinä tiedot ja taidot opitaan arkipäivän toimintojen tuloksena (esim. Lave, 1988). Informaalissa oppimisessa oppiminen tapahtuu pääasiassa tahattomasti toiminnan sivutuotteena ilman varsinaista oppimisen tavoitetta. Oppimista koskevasta tutkimuskirjallisuudesta on tunnistettavissa tätä lähtökohtaa kartoittavia tutkimuslinjoja, jotka ulottuvat aina 1900-luvun alkuun (Bransford, 2006; Hull & Schultz, 2001; Vadeboncoeur, 2006).

Lasten kokemukset, tiedot, taidot ja asenteet rakentuvat monissa oppimisen ympäristöissä, ja oppiminen jakautuu monen eri ympäristön välille. Tästä näkökulmasta oppimisessa on aina kyse rajoja ylittävästä toiminnasta. Varhaiskasvatuksessa yksi keskeinen rajojen ylittäminen tapahtuu koulusiirtymässä (Peters, 2010). Esimerkiksi kotona ja esiopetuksessa käsitykset oppimisesta ja opetuksesta voivat ovat hieman erilaiset. Barron (2006) on tutkimuksissaan havainnollistanut, miten nuoret hyödyntävät teknologiataitojensa kehittämässä hyvinkin erilaisia oppimisen ympäristöjä ja resursseja. Barronin tutkimille nuorille erilaisten oppimisen ympäristöjen väliset rajat olivat helposti ylitettäviä, ja usein rajojen ylittämistä pidetäänkin itsestäänselvytenä. Näin ei valitettavasti kuitenkaan ole kaikkien lasten tai nuorten kohdalla. Esimerkiksi osalla Phelanin ja kollegoiden (Phelan, Davidson & Cao, 1991) tutkimista nuorista oli vaikeuksia sovittaa yhteen elämänpiiriinsä kuuluvia sosiaalisia maailmoja (koti, koulu, vertaisryhmät).

Informaalin oppimisen tutkimuksen pitkistä historiasta huolimatta oppimisen ympäristöjen rajojen ylittämisestä on vielä melko vähän empiiristä tutkimusta (Akkerman & Baker, 2011). Tutkimuksen kannalta olennaisia ja kiinnostavia kysymyksiä ovat esimerkiksi seuraavat: Mikä muuttuu, kun ylitämme oppimisen ympäristöjen rajoja? Kuinka erilaisten oppimisympäristöjen vaatimukset, haasteet, rajoitteet ja tarjoumat organisoivat oppimi-

sen, opetuksen ja vuorovaikutuksen tapoja ja muotoja? Kiinnostavaa on myös se, miten oppiminen ja vuorovaikutus rakentuvat ja miten niitä rakennetaan, kun aikuiset ja lapset luovat erilaisia oppimisen tiloja ja aika-tilapolkuja sekä ylittävät oppimisen ympäristöjen rajoja.

Tässä luvussa pohdimme, miten päiväkotitoimintaa voisi järjestää siten, että toiminta tarjoaisi tukea siirtymiin sosiaalisten maailmojen välillä. Aluksi erittelemme formaalien ja informaalien oppimisen ympäristöjen välistä suhdetta yleisellä tasolla kysymyksenä tietojen ja taitojen virtaamisesta. Sen jälkeen tarkastelemme aihetta kehystämisen (Goffman, 1974) ja tarkemmin laajenevan kehystämisen näkökulmasta (Engle, 2006). Havainnollistamme aihetta käytännön esimerkeillä päiväkotitoiminnasta. Lopuksi esitämme johtopäätöksiä oppimisen ympäristöjen välisten rajojen tarkoituksenmukaisesta luomisesta ja purkamisesta päiväkodin henkilökunnan pedagogisina tekoina.

## **Miksi tiedot ja taidot eivät "virtaa" oppimisen ympäristöjen välillä?**

Koulun oppimiskäytännöt ovat usein yksilökeskeisiä, tapahtuvat ilman apuvälineitä ja keskittyvät erilaisten symbolijärjestelmien hallintaan yleisellä tasolla (Resnick, 1987). Koulun ulkopuolella puolestaan oppiminen hajautuu osallistujien väliseen toimintaan, jossa osapuolet erilaisia työkaluja hyödyntäen ratkovat yhdessä tilannekohtaisia ongelmia (Resnick, 1987). Erot tulevat hyvin esiin, kun mietimme esimerkiksi sitä, miltä makeisten ostaminen näyttää koulu- tai esikoulutehtävänä, millainen tilanne oikeasti kaupassa on ja minkälaisena tilanteena lapset sen kokevat.

Resnickin kärjistys tuo hyvin esiin sen, miten eri oppimisen ympäristöjen välillä saattaa olla suuriakin eroja niissä tapahtuvan toiminnan suhteen. Tämä tarjoaa osan vastausta otsikon esittämään kysymykseen: virtaus on heikko, kun käytännöt ja hyödynnettävät välineet ovat erilaisia oppimisen ympäristöjen välillä. Oppimista ei sovelleta uudessa tilanteessa, jos alkuperäinen tilanne, jossa esimerkiksi lukusanan ja numeron vastaavuutta on opeteltu, ei vastaa tilannetta, missä sitä jatkossa käytetään. Olennaista on huomata, ettei ero ole niinkään sisällöllinen (molemmat voivat käsitellä makeisten ostamista) vaan sosiaalinen, sillä toimijat vuorovaikuttavat tilanteissa keskenään hyvin eri tavalla.

Vaikka suomalaiset päiväkodit, ja koulut, ovat keskenään hyvin samanlaisia, saattaa niiden väliltä löytyä eroja lasten mahdollisuuksissa luoda jatkuvuutta elämänsä välille. Gresalfin, Martinin, Handin ja Greenon tutkimus (2009) tarjoaa tästä esimerkin. Heidän tutkimuksensa osoitti, että kahden eri matematiikan luokan edellyttämässä osallistumisessa oli selviä eroja sen suhteen, kenelle oppilaat olivat vastuussa toiminnastaan ja mistä he olivat vastuussa. Ensimmäisessä luokassa onnistuminen tarkoitti, että oppilas osasi käyttää matemaattisia menetelmiä oikein opettajan arvioimalla tavalla. Toisessa luokassa puolestaan onnistuminen tarkoitti, että oppilas oli onnistunut kirjoittamaan toisten oppilaiden ymmärtämällä tavalla oman ratkaisunsa matemaattiseen ongelmaan. Muissa vastaavissa tutkimuksissa on osoitettu, että jälkimmäisen luokan pedagogiikka tarjoaa enemmän mahdollisuuksia opitun siirtymiselle eli tietovarantojen "virtaamiselle" kohti esimerkiksi seuraavaa makeisten ostamistilaisuutta kuin edellinen. Päiväkotitoiminnassa vastaavanlainen tilanne voisi koskea esimerkiksi sääntöleikin leikkimistä: onko onnistumista se, että esikoululainen osaa toimia lastentarhanopettajan kertomien leikin sääntö-

jen mukaan, vai se, että onnistuu leikin kuluessa neuvottelemaan säännöistä ja sääntö-tulkkinnoista toisten kanssa.

Oppimisen siirtovaikutusta, eli opitun asian soveltamisesta alkuperäisen oppimistilan-teen ulkopuolella, koskeva tutkimus tuo hyvin esiin sen, että tietoja ja taitoja on vaikea saada virtaamaan ympäristöjen välillä (Lobato, 2006; Brown & Duguid, 2000). Oppimisen ympäristöjen väliset erot esimerkiksi toiminnan kohteen, sen edellyttävän osallistumisen, erilaisten sosiaalisten suhteiden ja ympäristössä hyödynnettävien työkalujen ja resurssien osalta eivät tyhjentävästi selitä, miksi ympäristöjen välillä on ajoittain jyrkkiäkin rajoja. Oppimisen ympäristöjen väliset rajat syntyvät myös silloin, kun eri ympäristöissä han-kittuja tietoja ja taitoja, tietovarantoja, ei arvosteta tai niitä ei ole mahdollista hyödyntää toisessa oppimisen ympäristössä. Yksi keskeinen asiaan vaikuttava tekijä on tilanteen kehystäminen.

## **Tilanteiden kehystäminen luo ja purkaa oppimisen ympäristöjen välisiä rajoja**

Ihmiset tarkastelevat ympäristöä ja siinä tapahtuvia tilanteita, tekoja ja sanomisia suhteessa aikaisempiin kokemuksiinsa ja odotuksiinsa. Aiemmat kokemukset ja odotukset ikään kuin kehystävät tilanteen ja luovat odotushorisontin siitä, miten tilanteessa on sopivaa toimia. Kehystämisessä on kyse tilanteiden tulkinnasta – implisiittisestä tai eksplisiittisestä vastauksesta kysymykseen ”mitä täällä tapahtuu?” Kehykset antavat puitteet, joiden varas-sa tapahtumat, teot ja puheet saavat merkityksensä. Erving Goffman (1974) on analysoi-nut tätä tilanteiden rakentumisen ja kokemisen dynamiikkaa kehysanalyysi-teoriassaan.

Kun päiväkodin oppimisen ympäristöjä tarkastellaan kehystämisen näkökulmasta, niiden väliset rajat eivät ole kiveen hakattuja. Sen sijaan oppimisen ympäristöjen väliset rajat ovat vuorovaikutuksessa määräytyviä merkityksenantoja – kehyksiä – ja siksi neuvoteltavissa olevia. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimisen ympäristöt voidaan kehystää siten, että korostetaan niiden erillisyyttä muista oppimisen ympäristöistä, tai siten, että luodaan yhteyksiä oppimisen ympäristöjen välille. Randi Englen ja kumppaneiden tutkimuksessa on osoitettu, että yhteyksiä luovan laajenevan kehystämisen kautta voidaan tukea sitä, että oppijat käyttävät oppimistilanteissa hyödyksi muualla oppimaansa osaamista (Engle, 2006; Greeno, 2006; Engle, Nguyen ja Mendelson, 2011). Sen sijaan oppimistilanteiden rajattu kehystäminen, jossa oppimisen ympäristöjen väliset rajat korostuvat, johtaa siihen, että oppijat eivät miellä muualla oppimaansa merkitykselliseksi uuden tiedon tai taidon oppimisen kannalta (Engle et al., 2011; Rajala & Sannino, tulossa).

Kuten inhimillinen toiminta yleensäkin, päiväkotityö ei ole yksipuolista, vaan sisältää monenlaisia työtapoja ja työn kehyksiä (Puroila, 2002). Toimintaa kehystetään välillä rajatusti ja välillä laajenevasti. Esimerkki hyvin tavanomaisesta ja arkisesta laajenevasta kehystämisestä on äitienpäivalahjan tekeminen päiväkodissa. Siinä toiminta kehystetään laajenevasti siten, että olennaisia toimijoita ja keskustelukumppaneita ovat lapsen ja päi-väkodin henkilökunnan ohella myös lapsen perheenjäsenet, joiden kanssa keskustelu lahjan ympärillä jatkuu. Mahdollisesti jo ennen äitienpäivää lahjasta kuiskutellaan sisa-rusten ja toisen vanhemman kanssa.



Vaikka myös rajoittunut kehystämisen on usein tarkoituksenmukaista, laajeneva kehystämisen saattaa rajoittua vain esimerkin mukaisesti erityistilanteisiin, jos siihen ei tietoisesti kiinnitetä huomiota. Laajenevan kehystämisen käyttöä voisikin näin ollen tietoisesti ulottaa vahvemmin osaksi päiväkodin arkea ja ydintoimintaa. Ylipäänsä on olennaista huomata, että tilanteiden kehystämisen päiväkodeissa, kuten myös koulussa, on usein rutiininomaista ja perustuu tiedostamattomiin pedagogisiin toimintatapoihin.

Hyvän esimerkin tietoisesta laajenevan kehystämisen käytöstä päiväkodissa tarjoaa Kukaniityn päiväkodin (nimi muutettu) pedagoginen toiminta, jota olemme tutkineet. Kukaniityn esiopetusryhmässä oli talven ja kevään 2013 aikana pyritty Tähtihenkilö-projektin kautta tekemään näkyväksi esiopetusryhmäläisten elämänpiiriä, sosiaalisia verkostoja sekä tietoja ja taitoja. Projektissa viikon tähtihenkilöksi valittu lapsi toi maanantaiamuna päiväkodin eteiseen nähtäville kotona vanhempien kanssa yhdessä kootun julisteen. Julisteeseen oli liimattu valokuvia tähtihenkilön elämästä. Kuvissa oli esillä tähtihenkilön lähipiiriä ja tärkeitä paikkoja, kuten kotia, mummola, harrastuksia tai perheen lomamatkoja. Lyhyiden kuvatekstien avulla julisteessa oli kerrottu, ketä tai mitä kuvassa näkyi sekä milloin ja missä se oli otettu. Julisteen lisäksi kotoa oli tuotu tähtihenkilölle tärkeitä esineitä. Juliste ja esineet olivat viikon ajan esillä eteistilassa. Lapset sekä aikuiset pysähtyivät ajoittain spontaanisti sen eteen katselemaan ja keskustelemaan kuvista. Kyseisen viikon perjantaina oli julisteen esittelyhetki, jossa tähtihenkilö esitteli kuvat ja esineet muille ryhmäläisille saaden apua aikuisen esittämistä kysymyksistä. Muut ryhmäläiset istuivat tällöin julisteen edessä penkeillä ja esittivät tähtihenkilölle kysymyksiä kuviin ja hänen elämäänsä liittyen. Tähtihenkilö jakoi itse puheenvuorot ja vastaamista jatkettiin niin pitkään kuin kysymyksiä riitti. Tilanteessa oli usein myös läsnä tähtihenkilön valitsema ja kutsuma vieras, kuten mummo tai kummitäti, joka perjantain ajan osallistui lapsen kanssa päiväkodin toimintaan.

Lapsen arki kokonaisuudessaan sekä lapselle keskeiset tapahtumat ja henkilöt tulevat toki muutoinkin esille erilaisissa keskusteluissa lapsen vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välillä. On kuitenkin tärkeää huomata, että Tähtihenkilö-projektissa lapsen elämän kirjo oli pedagogisen toiminnan keskiössä. Esittelyhetki loi laajenevan kehysten, joka keskustelun, kuvien ja esineiden avulla tuki siirtymiä lapsen arjen eri ympäristöjen välillä. Kehysten tulkinnallista luonnetta havainnollistaa, että esittelyhetkessä luotu laajeneva kehys kehysti tähtihenkilön kutsuman vieraan olennaiseksi ja tärkeäksi osaksi käynnissä olevaa toimintaa. Vastaavasti rajatussa kehyksessä päiväkodissa vieraileva lapsen äiti tai isä saatetaan usein tulkita toiminnan kannalta epäolennaiseksi henkilöksi. Kaiken kaikkiaan esittelyhetkessä tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta tehtiin näkyväksi lapsen osaamista, tietoja ja taitoja sekä sosiaalisia verkostoja. Tämän ansiosta aikuiset ja lapset oppivat kyseisestä tähtihenkilöstä uusia puolia ja vahvuuksia. Samalla syntyi pedagogisen toiminnan seurauksena mahdollisuuksia luoda jatkuvuutta päiväkodin ja lapsen muiden sosiaalisten maailmojen välille.

Aikuisten ohjaamien esittelyhetkien lisäksi Tähtihenkilö-projekti tuki laajenevien kehysten rakentumista myös lasten vertaisryhmissä. Kuten kerroimme, lapset pysähtyivät usein tähtihenkilön tuoman julisteen eteen siirryttäessä ulkoilemaan, sillä eteistilassa juliste oli helposti nähtävillä. Näissä tilanteissa lapset kävivät keskenään spontaaneja keskusteluita esillä olevista kuvista ja esineistä. Verrattuna aikuisten ohjaamiin tilanteisiin eri asiat näyttäytyivät merkittävästi vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi erään tähtihenkilön julisteessa oli kuva omakotitalon kesäisestä takapihasta. Pihalla joukko lapsia pelasi jalkapalloa. Aikuisten ohjaamassa esittelyhetkessä tähtihenkilö kertoi kuvan ole-

van hänen serkkunsa kotoa, ja kuvassa oli hänen itsensä lisäksi pikkuveli, serkku ja muita naapuruston lapsia. Lasten välisessä keskustelussa kuvasta kerrottiin kuitenkin toisella tavalla. Aiemmin viikolla, kun kyseinen tähtihenkilö oli ystävänsä kanssa pukemassa, oli ystävä pysähtynyt kuvan eteen ja kysynyt: ”*Ketkä tuossa pelaa?* ” Vastauksena kuului: ”*Argentiina ja Brasilia. Tilanne on 3–2. Argentiina voitti lopuks.*”

Tämän, sinänsä arkisen lasten välisen keskustelun kautta meille avautuu kuva siitä, miten ja minkälaisia laajenevia kehyyksiä ja niiden kautta eri tilanteiden välisiä siirtymiä tehtiin lasten vertaisvuorovaikutuksessa. Ohjatussa esittelyhetkessä kuvan henkilöitä koskeva kysymys johti lapsen suvun ja ystäväpiirin esittelyyn, ystävien välisessä keskustelussa sama kysymys tulkittiin koskevan yhteistä kiinnostuksen kohdetta eli jalkapalloa ja lasten kannalta olennaista seikkaa eli sitä, mitkä joukkueet, maat tai pelaajat kohtaavat tuossa ottelussa. Toisin sanoen, perheen sijaan tässä tilanteessa kuvan ja sen ympärillä tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta syntyi laajeneva kehys, joka tuki lasten välisen vertaiskulttuurin (esim. Corsaro & Johannesen, 2007) rakentamista ja siirtymiä tämän kulttuurin eri tilanteiden välille. Vaikka vertaiskulttuuria luodaan lasten välisessä vuorovaikutuksessa ilmankin pedagogista tukea joka päivä ja hyvin monilla eri tavoilla, esimerkin aikuisten pedagoginen toiminta tarjosi kuitenkin lapsille lisää mahdollisuuksia jakaa kokemuksiaan vertaisten kanssa. Näin tilanteen lapset saattoivat luoda spontaanisti jatkuvuutta elämänsä eri oppimisen ympäristöjen välille.

## Lopuksi

Tässä luvussa olemme korostaneet oppimisen ympäristöjen välisten siirtymien tärkeyttä ja kuvanneet keinoja, joilla voidaan edistää tietojen ja taitojen virtaa oppimisen ympäristöjen välillä. Annoimme esimerkkejä laajenevasta kehystämisestä päiväkodin pedagogisten käytäntöjen osana, jossa tilanteet määritellään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa laajenemaan päiväkodin ulkopuolelle. Laajenevassa kehystämisessä päiväkodin ulkopuoliset henkilöt, paikat ja puheenaiheet määritellään merkittäviksi oppimistilanteen kannalta. Lisäksi korostetaan oppimistilanteiden sidonnaisuutta ja yhteyksiä aiempiin ja tuleviin oppimistilanteisiin sekä päiväkodissa että sen ulkopuolella.

Esimerkkimme Kukkakedon päiväkodin pedagoginen toiminta tarjosi lapsille mahdollisuuden jakaa kokemuksiaan ja tehdä elämäänsä, kiinnostuksen kohteitaan ja sosiaalisia verkostojaan näkyväksi osaksi päiväkodin toimintaa ja jaettua tietoa. Tähtihenkilö-projekti tuki oppimisen ympäristöjen välisiä siirtymiä sekä ohjatuissa tilanteissa että lasten vertaisryhmissä. Siirtymien tukeminen monenlaisissa tilanteissa on olennaista siksi, että lapset tuovat erilaisissa tilanteissa ja erilaisille yleisöille esiin eri puolia elämästään. Rajojen purkamisen ohella myös rajojen vetäminen on tärkeää: esimerkiksi lapsilla on oikeus itse valita, mitä puolia elämästään he haluavat jakaa julkisesti. Tukiessaan siirtymiä monenlaisissa tilanteissa ja monenlaisille yleisöille Tähtihenkilö-projekti tuki osaltaan lasten kokonaisvaltaista kehittymistä ja elämän eri puolien yhteensovittamista.

Pedagogisena johtopäätöksenä esitämme, että luvussa kuvattu laajenevan kehystämisen käsite sopii hyvin työvälineeksi päiväkodin pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Käsitteen avulla voidaan esimerkiksi arvioida pedagogisten käytäntöjen tarkoituksenmukaisuutta ja luoda edellytyksiä oppimistavoitteita palvelevalle sosiaaliselle vuorovaikutukselle.

Tietoinen laajeneva kehystäminen antaa päiväkodin henkilökunnalle mahdollisuuden tarttua jo olemassa oleviin laajeneviin kehyksiin, kehittää näitä edelleen ja näin luoda mielekästä jatkuvuutta lasten elämän eri paikkojen, keskustelujen ja ihmisten välille.

## Lähteet

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. Review of educational research, 81(2), 132–169.
- Barron, B. 2006. Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development* 49(4), 193–224.
- Bekerman, Z., N. C. Burbules, D. S. Keller, and D. Silberman-Keller. (toim.)(2005). *Learning in Places: The Informal Education Reader*. New York: Peter Lang.
- Bransford, J., Vye, N., Stevens, R., Kuhl, P., Schwartz, D., Bell, P., Meltzoff, A., Barron, B., Pea, R., Reeves, B., Roschelle, J. & Sabelli, N. 2006. Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. Teoksessa P. Alexander & P. Winne (toim.) *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 209–244.
- Brown, J. S. & Duguid, P. 2000. *The Social Life of Information*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Corsaro, W. & Johannesen, B. 2007. The Creation of New Cultures in Peer Interaction. Teoksessa J. Valsiner & A. Rosa (toim.) *Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge University Press, 444–459.
- Engle, R. (2006). Framing Interactions to Foster Generative Learning: A Situative Explanation of Transfer in a Community of Learners Classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 451–498.
- Engle, R. A., Nguyen, P. D. & Mendelson, A. (2011). The influence of framing on transfer: Initial evidence from a tutoring experiment. *Instructional Science*, 39(5), 603–628.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper and Row.
- Greeno, J. (2006). Commentary: Authoritative, Accountable Positioning and Connected, General Knowing: Progressive Themes in Understanding Transfer. *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 537–547.
- Gresalfi, M., Taylor, M., Hand, V. & Greeno, J. G. (2009). Constructing competence: an analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies Mathematics*, 7049–70.
- Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575–611.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen Sillat – kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Cicero Learning.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practise: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (2004). *Learning Across Multiple Places and Their Chronotope*. Haettu joulukuun 13. päivänä 2012: [http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/era\\_2004.htm](http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/era_2004.htm)
- Lobato, J. (2006). Transfer Strand: Alternative Perspectives on the Transfer of Learning: History, Issues, and Challenges for Future Research. *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 431–449.
- Peters, S. (2010). Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education, New Zealand.
- Phelan, P., Davidson, A. & Cao, H. 1991. Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology and Education Quarterly*, 22(3), 224–250.

Puroila, A. M. (2002). Kohtaamisia päiväkotiarjessa: Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto.

Rajala, A. & Sannino, A-L. (2013). Disruptive Dynamics of Students' Interpretation of a Learning Task: An Activity-Theoretical Analysis. Käsikirjoitus lähetetty arvioitavaksi.

Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address: Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13–20.

Vadeboncoeur, J. A. (2006). Engaging Young People: Learning in Informal Contexts. *Review of Research in Education*, 30(?), 239–278.

# Yhteenvedoa: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena

*Kirsti Karila, Lasse Lipponen & Kirsi Pyhältö*

Kotien ohella vastuu lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen rakentamisesta on päiväkodin ja koulun kasvatusyhteisöillä. Kodin kasvatusyhteisö laajenee varhaisten ikävuosien aikana monen lapsen kohdalla päiväkodin ja siitä edelleen koulun toimintaympäristöihin. Uusien kasvatusyhteisöjen ja toimintaympäristöjen kohtaaminen on aina lapselle merkittävä siirtymä. Siirtymissä hänen on määritettävä omaa identiteettiään ja toimijuuttaan suhteessa uuden yhteisön ja toimintaympäristön asettamiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Myös yhteisöt ja toimintaympäristöt määrittävät lapsen identiteettiä ja toimijuutta.

Päiväkoti ja koulu muodostavat keskeiset formaalit lapsen oppimispolkua ja siirtymiä rakentavat kasvatusyhteisöt. Siitä huolimatta, että molempien perustehtävään sisältyy lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen, on yhteisöjen tehtävissä ja toimintamalleissa myös eroja. Varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Tämä tarkoittaa sitä, että päiväkodissa jokainen hetki ja tilanne on lapsen oppimisen kannalta tärkeä. Parhaimmillaan päiväkodin kasvatusyhteisössä toteutuu yhteisöllinen ja kokonaisvaltainen jatkuvaan vuorovaikutukseen perustuva lapsen kehitystä ja oppimista tukeva varhaiskasvatus (Lummelahti 2001). Varhaiskasvatukselle tunnusomaista onkin aikuisen ja lapsen intensiivinen yhteinen toiminta, jossa parhaimmillaan aikuinen on läsnä lapsen päivittäisissä toiminnoissa aina pukeutumisesta leikkitilanteisiin. Koulussa korostuu päiväkotia enemmän opetus, tiedonalälähtöisyys ja opetusajan jakaminen oppitunteihin. Se, millainen perusta varhaiskasvatuksessa luodaan lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle, vaikuttaa osaltaan siihen, miten lapsi kokee päiväkodin ja alkuopetuksen siirtymän (Corsaro & Molinari 2000).

Kun lapsi on päiväkodissa, lapsen vanhemmat ovat yhteistyössä päiväkodin työntekijöiden kanssa. Päiväkodissa lasten vanhemmat ja päiväkodin työntekijät tapaavat päivittäin, mikä helpottaa kiinteän vuorovaikutussuhteen luomista eri toimijoiden välille. Kun lapsi siirtyy kouluun, tulee yhteistyöhön mukaan uusi toimija, koulu opettajineen. Kodin ja koulun yhteistyö on usein satunnaisempaa kuin kodin ja päiväkodin yhteistyö. Kodin ja koulun yhteistyö edellyttääkin kaikilta osapuolilta, myös lapselta, aktiivista roolia yhteistyön rakentamisessa ja ylläpitämisessä.

Aikuisten, käytännössä useimmiten vanhempien, lastentarhan- ja luokanopettajien, yhteisenä tehtävänä on tunnistaa lapsen kehityksen ja oppimisen vahvuudet ja haasteet. Lasten oppimisesta ja sen tukemisesta käytävään keskusteluun tulisikin luoda yhtenäisiä käytäntöjä, jotka tukevat sekä vanhempien että lasten itsensä osallisuutta näissä keskusteluissa. Osallisuuden kautta muuttuu ymmärrys omasta minästä, siitä, kuka on ja erityisesti kuka on suhteessa toisiin. Osallisuuden ja toimijuuden myötä esimerkiksi lapselle muodostuu käsitys itsestään toimijana, jolla on oikeuksia ja velvollisuuksia ja jonka ajatuksia, tunteita, mielipiteitä, tietoja ja taitoja muut arvostavat tai eivät arvosta.

Lapsen oppimispolun johdonmukaisuutta ja ymmärrettävyyttä voidaan rakentaa esi- ja alkuopetuksen siirtymässä lastentarhanopettajien ja luokanopettajien välisen yhteistyön kehittämisellä, mikä helpottaa esimerkiksi lapsen oppimista koskevan tiedon välittämistä päiväkodin ja koulun kasvatusyhteisöjen välillä. Hyvin toimiva yhteistyö myös lisää tietoisuutta varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun kasvatusyhteisöjen toiminnan painopisteistä ja erityispiirteistä samoin kuin niiden yhteisistä piirteistä. Tämä ymmärrys mahdollistaa kasvatusyhteisöjen toimijoiden erilaisen asiantuntijuuden hyödyntämisen yhteisöllisen, ehyen ja ymmärrettävän oppimispolun rakentamisessa läpi esi- ja alkuopetuksen aina perusopetuksen loppuun saakka.

Rajapinnoilla tapahtuva työskentely on monella tavoin vaativaa ja edellyttää lähes poikkeuksetta kaikilta mukanaolijoilta uuden oppimista ja yhteisen toiminnan kohteen löytämistä. Siirtymissä on kyse uudenlaisten institutionaalisten käytäntöjen rakentamisesta ja siten uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamisesta.

## Lähteet

Corsaro, W.A & Molinari, L. 2000. Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: representations and action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 16–33.

Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen *Educational researches* n:o 93. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. *Jyväskylä studies in education, Psychology and Social research*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Lummelahti, L. 2001. *Yksilöllinen esiopetus*. Helsinki: Tammi

Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. 2004. Esiopetuksen laatu. Liperin kunnan esiopetuksen arviointi 2002–2003. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuu: yliopistopaino.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

## Kirjoittajatiedot

*Jaakko Hilppö*, KM, toimii tohtorikoulutettavana Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Hänen tutkimuksensa käsittelee muun muassa lasten toimijuuden tunnetta, toimijuutta sekä osallistavia tutkimusmenetelmiä.

*Kirsti Karila*, KT, dos. toimii varhaiskasvatuksen professorina Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä. Hänen tutkimuksensa koskettelee varhaiskasvatuksen ammatillisuutta ja kasvatusyhteisöjen toimintaa.

*Mirka Kivimäki*, KK, lastentarhanopettaja, on työskennellyt esiopettajana. Hänen Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikköön tekeillä oleva pro gradu-tutkimuksensa käsittelee esi- ja alkuopetuksen diskursiivisia siirtymiä.

*Lasse Lipponen*, KT, dos. toimii kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen professorina Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Hänen tutkimuksensa käsittelee muun muassa lasten toimijuutta ja osallisuutta.

*Maiju Paananen*, KM, toimii tohtorikoulutettavana Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Hänen tutkimuksensa käsittelee erityisesti varhaiskasvatuksen laatua ja sen määrittelyä.

*Janne Pietarinen*, KT, toimii kasvatustieteen, erityisesti perusopetuksen ja opettajankoulutuksen professorina Itä-Suomen yliopistossa. Hänen tutkimuksensa tarkastelee koulu-siirtymiä ja oppilaiden koulunkäyntiin kiinnittymistä.

*Kirsi Pyhältö*, FT, dos. toimii yliopistonlehtorina yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämisyksikössä Helsingin yliopistossa. Hänen tutkimuksensa tarkastelee erityisesti oppimisen ja hyvinvoinnin kysymyksiä peruskoulussa.

*Antti Rajala*, KM, toimii tohtorikoulutettavana Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Hänen tutkimuksensa käsittelee muun muassa osallistavaa pedagogiikkaa, lasten toimijuutta ja oppimisen ympäristöjä.

*Laura Rantavuori*, KM, luokanopettaja, on työskennellyt luokanopettajana alkuopetuksessa. Hänen tekeillä oleva väitöstutkimuksensa käsittelee instituutioiden rajapinnalla muodostuvan kasvattajien yhteisön rakentumista ja siinä tapahtuvaa yhteisen tiedon muodostamista joustavan esi- ja alkuopetuksen kontekstissa.

*Niina Rutanen*, VTT, dos., toimii yliassistenttina Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä. Hänen tutkimuksensa käsittelevät alle kolmivuotiaiden vuorovaikutusta sekä varhaiskasvatuksen käytäntöjä tilallisesta näkökulmasta.

*Tiina Soini*, KT, toimii oppimisen tutkimuksen ja opettajankoulutuksen professorina Tampereen yliopistossa. Hänen tutkimuksensa tarkastelee erityisesti opettajien ammatillisen oppimisen työhyvinvoinnin kysymyksiä koulussa ja opettajankoulutuksessa.

Verkojulkaisu  
ISBN 978-952-13-5698-8  
ISSN 1798-8926