

**OPETTAJAN ENNAKKOTIEDOT KOULUTULOKKAISTA**

**Heli Immonen**

**Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma**

**Syksy 2002**

**Opettajankoulutuslaitos**

**Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

IMMONEN, H. Opettajan ennakkotiedot koulutulokkaista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 2002. 98 s.

Suomalaisen koulumaailman ajankohtaisina teemoina korostuvat elinikäinen oppiminen, yhteistyö, yksilöllisyys ja erityisvaikeuksien ennaltaehkäisy. Esiopetusta on kehitetty voimakkaasti ja se on noussut osaksi perusopetuksen kokonaisuutta. Alkuopetuksessa jatketaan oppimista esiopetuksen pohjalta. Jokaisen lapsen omat tiedot, taidot ja kokemukset luovat perustan yksilölliselle etenemiselle. Nykyään yhä useammat lapset tarvitsevat erityistä huomiota ja tukea ongelmiinsa. Opettajan täytyykin tuntea oppilaansa hyvin, jotta opetus ja erityistoimenpiteet vastaisivat kunkin oppilaan yksilöllisiä tarpeita. Ensimmäisen luokan opettajalle vanhemmat ovat tärkeä tietolähde oppilaisiin tutustuttaessa. Koulutulokkaista on kuitenkin paljon tietoa myös eri viranomaisilla. Esiopetuksen, terveydenhoidon ja muun oppilashuollon henkilöstöt ovat seuranneet lapsen kasvua ja kehitystä sekä perheen tilannetta mahdollisesti jopa useiden vuosien ajan. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, saavatko ensimmäisen luokan opettajat ennakkotietoja koulutulokkaista muilta viranomaistahoilta. Tutkimuksessa kartoitettiin ennakkotietoja, tiedonkulkuväyliä ja toimintatapoja sekä saatujen ennakkotietojen merkitystä ja riittävyttä opettajan työssä.

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena survey –tutkimuksena. Kyselylomakkeita lähetettiin halukkaille ensimmäisen luokan opettajille Etelä-Suomen läänin alueella kevään 2002 aikana 108 kpl. Vastauksia palautui 94 kpl. Noin kaksi kolmesta opettajasta oli saanut ennakkotietoja kaikista tai melkein kaikista koulutulokkaista. Kahden kolmasosan mielestä ennakkotietoja oli saatu riittävästi. Ylivoimaisesti eniten ennakkotietoja oli saatu päiväkodin ja esiopetuksen henkilöstöltä. Palaverit ja keskustelut olivat tärkein tiedonvälittämisen tapa. Eniten ennakkotietoja oli saatu koulutulokkaan käyttäytymisestä ja sosiaalisista taidoista. Suuri osa vastaajista koki saamansa tiedot tärkeiksi tai erittäin tärkeiksi omassa työssään. Merkittävin apu ennakkotiedoista oli oppilaan ongelmien ennakkoimisessa ja opetuksen eriyttämisessä.

Koulutulokkaita koskevan tiedon välittäminen ensimmäisen luokan opettajalle helpottaa monella tapaa koulun aloittamista. Opettajan on helpompi eriyttää opetusta heti koulutien alusta asti kunkin oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Opettaja pystyy ripeästi tarttumaan oppilaiden vaikeuksiin, ja erilaiset yhteistyön kanavat ovat jo valmiiksi käytössä. Opettajan on kuitenkin miellellävä vastuunsa saamansa tiedon käytöstä. Tietoa ei tulisi käyttää oppilaan ja perheen turhaan leimaamiseen, vaan opettajan työvälineenä opetuksen ohjaamisessa ja opetuksen yksilöllistämässä. Olisi hyvä, jos eri viranomaistahot suunnittelisivat yhdessä tiedonvälityskäytäntönsä omien olosuhteiden, tarpeiden ja resurssien mukaan.

Asiasanat: esiopetus, alkuopetus, yhteistyö, koulutulokas, ennakkotieto, tiedonvälitys

## SISÄLLYS

1	KOULUTULOKKAAN SAATTAMINEN OPINTIELLE.....	6
2	KONTEKSTUAALISEN OPPIMISEN TEOREETTINEN MALLI.....	9
2.1	Kontekstuaalisen oppimisen malli.....	9
2.2	Kontekstuaalisen kasvun malli.....	11
2.3	Kontekstuaalinen malli tutkimuksen viitekehyksenä .....	14
3	YHTEISKUNNAN ORGANISAATIOITA LAPSEN KEHITYKSEN TUKENA.....	16
3.1	Päivähoito ja esiopetus.....	16
3.2	Alkuopetus perusopetuksen osana.....	20
3.3	Lastenneuvola ja kouluterveydenhuolto.....	23
3.4	Muu oppilashuolto.....	25
4	ORGANISAATIOIDEN VÄLINEN YHTEISTYÖ.....	28
5	ENNAKKOTIEDOT JA KOULUN ALOITUS.....	33
5.1	Lapsen ja perheen yksityisyyden turvaaminen lainsäädännössä.....	33
5.2	Erilaisia toimintatapoja ennakkotietojen välittämisessä.....	34
5.3	Erilaisia näkökulmia ennakkotiedoista.....	37

6	TUTKIMUSONGELMAT.....	42
7	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	43
7.1	Tutkimustyyppi ja –asetelma.....	43
7.2	Tutkimusaineisto.....	44
7.3	Mittari.....	46
7.4	Aineiston käsittely.....	48
8	TUTKIMUSTULOKSET.....	49
8.1	Perustietoja otoksesta.....	49
8.1.1	Tietoja tutkimushenkilöistä.....	49
8.1.2	Tietoja kunnista, kouluista ja ensimmäisistä luokista.....	51
8.2	Ennakkotiedot koulutulokkaista.....	53
8.2.1	Ennakkotiedon määrä ja riittävyys.....	53
8.2.2	Ennakkotiedon välittymisen tapoja ja esteitä.....	56
8.2.3	Ennakkotiedon sisältö.....	62
8.3	Ennakkotiedon merkitys opettajan työssä.....	64
8.4	Ehdotuksia toimintatapojen kehittämiseksi.....	68
9	POHDINTA.....	72
9.1	Tulosten tarkastelua ja yhteenvetoa.....	72
9.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	76
9.3	Ennakkotiedot koulutulokkaista opettajan työvälineenä.....	80

LÄHTEET.....	83
LIITTEET.....	89
Liite 1: Etelä-Suomen läänin kunnat.....	89
Liite 2: Sähköpostiviesti.....	92
Liite 3: Saatekirje (a).....	93
Liite 4: Saatekirje (b).....	94
Liite 5: Kyselylomake.....	95

## 1 KOULUTULOKKAAN SAATTAMINEN OPINTIELLE

Lasten ja nuorten moninaisten ongelmien lisääntymisestä on keskusteltu runsaasti viime aikoina. Toisaalta on myös havahduttu ongelmien syntymisen ja vaikeutumisen ennaltaehkäisemisen mahdollisuuksiin riittävän varhaisen puuttumisen ja kuntouttamisen avulla. Paljon toiveita on asetettu kuusivuotiaiden maksuttomalle esiopetukselle. Sen asema suomalaisen koulujärjestelmän osana vahvistettiin monien vaiheiden jälkeen uuden vuosituhanen alussa. On myös korostettu lasten kanssa toimivien tahojen verkostoitumista ja monipuolista yhteistyötä lasten hyvinvoinnin edistämiseksi ja ongelmien ennaltaehkäisemiseksi.

Esiopetusta ja alkuopetusta on kehitetty ja tutkittu paljon 1990 –luvulta lähtien. Päällimmäisenä tavoitteena oli - ja on edelleen - luoda silta päiväkodin ja koulun välille. Siltaa on rakennettu yhteistä kieltä etsimällä, toisiinsa tutustumalla työtehtävien ja rakenteiden tasolla, yhteneväisen opetussuunnitelman työstämisellä sekä erilaisilla yhteistoiminnan muodoilla. Näitä aiheita ovat tutkimuksissaan ja raporteissaan käsitelleet esimerkiksi Hujala (1998, 2002), Kankaanranta (1994, 1998, 1999) ja Lummelahti (1995, 2001). Hujalan (2002) esiopetuksen kokonaisuutta selventävää kontekstuaalisen oppimisen mallia käytetään tutkimuksen viitekehyksenä.

Nykypäivänä oppimisen ja opetuksen yleisinä periaatteina korostetaan elinikäistä oppimista ja yksilöllisyyttä. Jokaiselle lapselle halutaan taata mahdollisuus edetä oman tasonsa ja edellytystensä mukaisesti. Siirtymävaiheissa, esimerkiksi

esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä, pidetään tärkeänä oppimisen jatkuvuutta ja eheän oppimispolun muodostumista. Koulun aloittaminen on joka tapauksessa monella tapaa suuri muutos lapsen elämässä. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta on tärkeää, että koulu alkaisi jokaisen lapsen kohdalla mahdollisimman suotuisissa merkeissä. Ensimmäisten vuosien kokemukset koulusta ja itsestään oppijana vaikuttavat merkittävästi tulevaan koulumenestykseen ja myöhempään asennoitumiseen oppimista kohtaan. Ensimmäisen luokan opettajalla on siten merkittävä ja vastuullinen asema kunkin oppilaan yksilöllisen oppimispolun jouhevan etenemisen ohjaajana ja turvaajana. Oppilaantuntemus on erittäin tärkeä väline tässä tehtävässä. Ongelmana kuitenkin on, että syksyllä opettajalla on mahdollisesti luokassaan 25 itselleen täysin vierasta koulutulokasta.

Tuleva koululainen on mitä todennäköisemmin käynyt säännöllisissä tarkastuksissa lastenneuvolassa syntymästään asti sekä osallistunut kuusivuotiaana esiopetukseen joko koulun tai päiväkodin yhteydessä. Joissakin tapauksissa hän on voinut saada erityistä tukea ja kuntoutusta mahdollisiin ongelmiinsa tai on osallistunut tutkimukseen kouluvalmiuksiensa selvittämiseksi. Monelle viranomaiselle on kertynyt paljon arvokasta tietoa yksittäisen lapsen kasvusta ja kehityksestä ennen lapsen kouluikää.

Tällä tutkimuksella pyritään pieneltä osin kartoittamaan esi- ja alkuopetuksen välistä siltaa. Samalla selvitetään myös muiden kuin esiopetuksen henkilöstön osuutta ja mahdollisuuksia sillan rakentamiseen laaja-alaisen yhteistyön muodossa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää minkälaista tietoa ensimmäisen luokan opettajat saavat koulutulokkaista ennakkoon muilta viranomaisilta. Tarkoituksena on

kvantitatiivisena survey –tutkimuksena kartoittaa ensimmäisen luokan oppilaista saatuja ennakkotietoja, tiedonkulkuväyliä ja toimintatapoja sekä ennakkotiedon merkitystä ja riittävyyttä opettajan työssä. Tutkimusvälineenä käytetään kyselylomaketta.

Näkökulma tutkimuksessa on yksinomaan ensimmäisen luokan opettajan.

Huomioitavaa on, että koulutulokkaiden vanhemmat ovat tietenkin lapsensa parhaita asiantuntijoita ja tärkeimpiä ennakkotiedon lähteitä opettajalle oppilaaseen tutustuttaessa. Tässä tutkimuksessa on haluttu keskittyä kuitenkin ainoastaan viranomaisten väliseen yhteistyöhön lapsia koulutielle saatettaessa.



## 2 KONTEKSTUAALISEN OPPIMISEN TEOREETTINEN MALLI

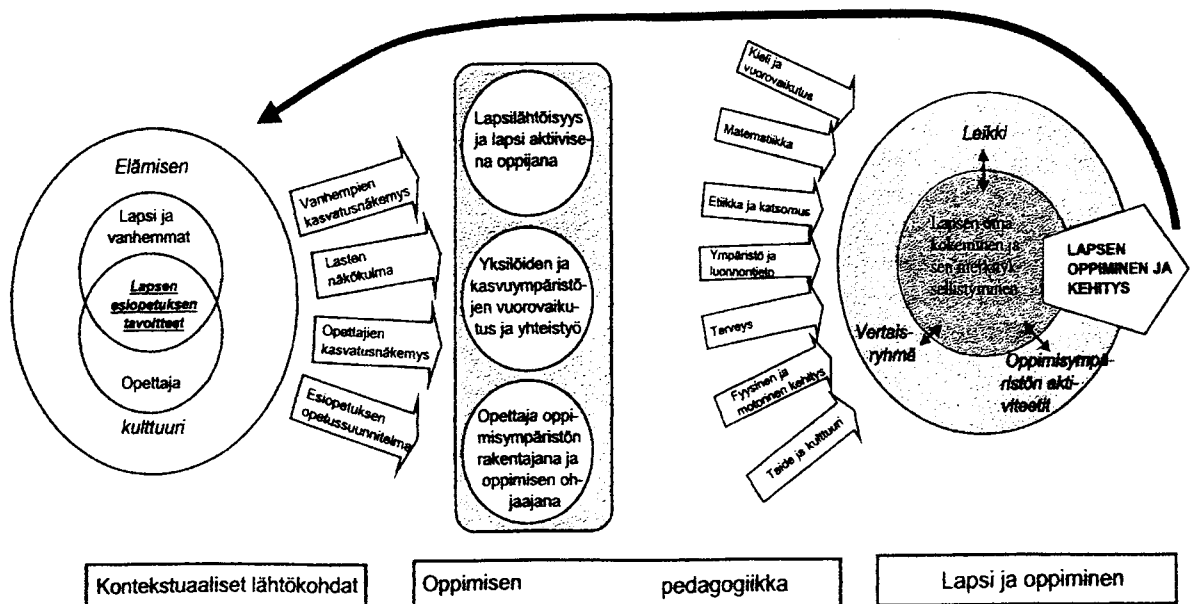
### 2.1 Kontekstuaalisen oppimisen malli

Jokaisella koulunsa aloittavalla lapsella on kuudesta kahdeksaan vuotta elettyä elämää takana päin. Näinä vuosina hän on oppinut valtavasti erilaisia perustaitoja, kokenut erilaisia tilanteita ja ollut vuorovaikutuksessa erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Lapselle tärkeimpänä ja läheisempänä vuorovaikutussuhteena hänen varhaisina vuosinaan on ollut hänen oma perheensä. Nykypäivänä monen lapsen tärkeänä lähipiirinä ovat myös yhteiskunnan turvaaman päivähoitopaikan ja koulun aikuiset sekä lapset.

Hujalan (1998, 2002) varhaiskasvatustieteellinen kontekstuaalisen oppimisen malli kuvaa lapsen oppimisprosesseja ja kasvu ympäristöjen vuorovaikutussuhteita. Hujala tarkoittaa kontekstuaalisuudella ”lapsen kasvun, oppimisen ja toiminnan kytkeytymistä lapsen toimintaympäristöön ja arjen todellisuuteen” (Hujala 2002, I). Malli on syntynyt suomalaisen päivähoitojärjestelmän ja esiopetuksen pohjalta. Päivähoitojärjestelmässämme yhdistyvät perinteisesti kaksi yhteiskunnallista tehtävää. Se tarjoaa sosiaalipalveluna perheille turvallista ja luotettavaa hoitopaikkaa ja sen tehtävänä on varhaispedagogiikan ja siihen sisältyvän esiopetuksen toteuttaminen. Tätä päivähoiton yhteiskunnallisten tehtävien yhteensulautumista kutsutaan educare -termillä (education + care giving). Päivähoitomallimme on maailmalla varsin ainutlaatuinen, joten suomalaisen varhaiskasvatuksen tueksi on luotu omaa varhaiskasvatuksen tieteellistä teoriapohjaa. Varhaiskasvatustieteeseen

kansainvälisen käytännön mukaisesti Hujala sisällyttää nollasta kahdeksaan vuotiaiden lasten kasvatuksen ja opetuksen lapsen toimintaympäristöstä (esim. koti, päiväkoti, koulu) riippumatta. (Hujala 2002, 8-14; Hujala, Nivala, Parrila-Haapakoski & Puroila 1998, 3-4).

Hujalan (2002) kontekstuaalisen oppimisen mallissa yhdistyvät syklisesti ja dynaamisesti kontekstuaaliset lähtökohdat, oppimisen pedagogiikka sekä lapsen oma oppiminen ja kehitys. Malli on suunniteltu opettajan arkisen työn jäsentäjäksi ja ohjaavaksi teorian tiedoksi. Se perustuu kontekstuaaliseen ja konstruktiviseen näkemykseen sekä vallalla oleviin yhteiskunnallisiin sopimuksiin, kuten opetussuunnitelmaan ja opetuksen järjestelyihin. Mallissa on pyritty yhdistämään tieteellisyyden ja käytännön toimijoiden (lapsi, vanhemmat ja opettajat) näkemykset. Mallin pääpiirteet selviävät kuvioista 1. (Hujala 2002, 38-41.)



KUVIO 1. Kontekstuaalisen oppimisen malli esiopetuksessa (Hujala 2002, 40-41.)

Kontekstuaalisen oppimisen mallin ydin ”on lapsen oppiminen, oppimisen prosessointi ja tämän prosessin tukeminen” (Hujala 2002, 39). Lapsen oppimisen lähtökohdat ovat lapsen omassa kasvukontekstissa. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka omalla panoksellaan on myös mukana muuttamassa ja kehittämässä omaa kasvuympäristönsä ja samalla haastamassa muita toimijoita muutokseen oppimisprosessiensa tukijana. (Hujala 2002, 40.) Tiivistetysti voisi todeta, että Hujalan kontekstuaalisen oppimisen mallissa korostuvat ja kulkevat käsi kädessä kaksi näkökulmaa: lapsen omat oppimisprosessit ja oppimisen vuorovaikutteinen luonne.

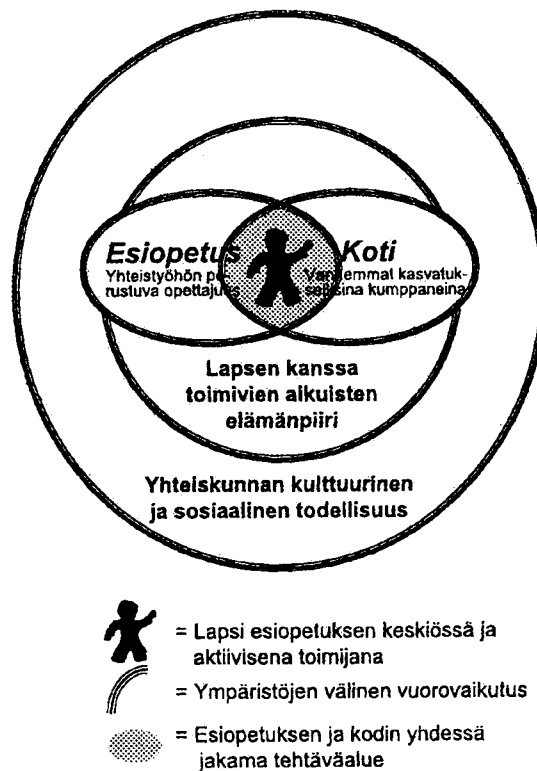
## **2.2 Kontekstuaalisen kasvun malli**

Tämän tutkimuksen puitteissa keskitytään tarkemmin Hujalan (1998, 2002) kontekstuaalisen oppimisen mallin ensimmäiseen osaan eli kontekstuaaliseen lähtökohtaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ensimmäisen luokan opettajien koulutulokkaista saamia ennakkotietoja ja niiden merkitystä.

Kokonaisuuden kannalta Hujalan malli muistuttaa meitä siitä, että lapsen opettajien ja muiden lähipiirin aikuisten välinen yhteistyö vaikuttaa laaja-alaisesti syklisenä ja dynaamisena prosessina myös käytännön pedagogiikkaan ja yksittäisen lapsen omaan oppimisprosessiin.

Hujalan (2002) kontekstuaalisen kasvun malli perustuu Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen malliin. Hujalan mallissa ”kasvun ja oppimisen sekä kasvatuksen ja

opetuksen perusidea on vuorovaikutus, joka saa muotonsa *yksilön käyttäytymisen ja sosiaalisen ympäristön yhteisrakentumisesta*” (Hujala 2002, 42).



KUVIO 2. Kontekstuaalisen kasvun malli (Hujala 2002, 43.)

Hujalan (1998, 2002) kontekstuaalisen kasvun mallissa lapsi on keskiössä. Lapsen ympärille kuvataan ne tahot, joiden kanssa hän on joko välittömästi tai välillisesti vuorovaikutuksessa. Lapsi nähdään mallissa aktiivisena toimijana ja oman elämänsä rakentajana. Lapsi vaikuttaa ympäristöönsä sen osana ja vuorovaikutteisesti saa myös itse ympäristöstä vaikutteita omaan kasvuunsa ja kehitykseensä. Lapsen omaa kokemusmaailmaa korostetaan kasvun ja oppimisen perustana. (Hujala 2002, 42-45; Hujala ym. 1998, 14-17.)

Kontekstuaalisen kasvun mallissa lapsen kasvun ja oppimisen tärkeimmät tukijat ovat lapsen välittömässä kasvuympäristössä toimivat ihmiset. Hujalan mukaan heidän tulisi tiedostaa merkityksellisyytensä ja vastuunsa tässä tehtävässä. (Hujala 2002, 46.) Suomalaisessa yhteiskunnassa päävastuu lapsen kasvatuksesta kuuluu kodille. Päivähoidon ja esiopetuksen sekä peruskoulun tehtävänä on tukea perheitä heidän kasvatustehtävässään. (esim. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 8 §; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Vuosiluokat 1-2 2002, 19 §.) Nykypäivänä lapset viettävät kuitenkin suuren osan valveaoloajastaan yhteiskunnan järjestämissä kasvuympäristöissä, joten näiden tahojen aikuisten rooli on lapsen lähipiirinä myös merkittävä. (Hujala 2002, 44-46).

Hujalan (1998, 2002) kontekstuaalisen kasvun mallissa lapsen välittömän elämänpiirin muodostavat esiopetus ja koti. Seuraavana vuorovaikutuksen tasona on lapsen kanssa toimivien aikuisten elämänpiiri. Laajimpana vuorovaikutuksen tasona on yhteiskunnan kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuus, joka pääosin heijastuu lapseen hänen lähipiirinsä aikuisten kautta. Vaikka Hujala ei ole ottanut malliinsa mukaan koulua sinällään, hän korostaa esiopetuksen merkitystä siltana kodin ja koulun, päivähoiton ja koulun välillä. Lapsen eri kasvuympäristöjen välisen jatkuvuuden turvaamiseksi lapsen kanssa toimivien aikuisten yhteistyö on erityisen tärkeää. (Hujala 2002, 43-49; Hujala ym. 1998, 15).

Bronfenbrennerin (1979) lapsen kasvu- ja oppimisympäristön ekologiseen malliin verrattuna Hujalan malli on pelkistetympi ja sisältää vähemmän erilaisia vuorovaikutuksen tasoja. Bronfenbrenner nimeää ne vuorovaikutuksen tasot, joissa lapsi on välittömästi aktiivisena toimijana mikrosysteemiksi (lapsen välitön lähipiiri)

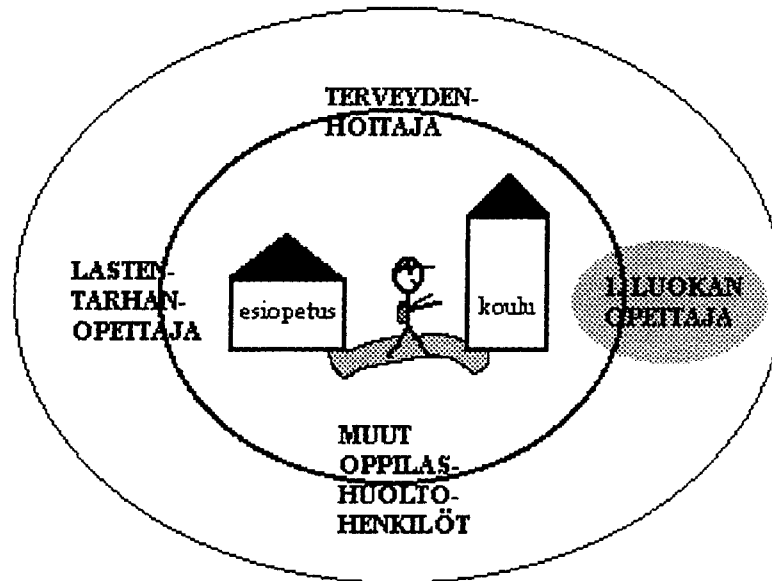
ja mesosysteemiksi (lapsen kahden tai useamman kasvu- ja oppimisympäristön väliset vuorovaikutussuhteet: koti, koulu, päiväkoti ja lapsen toverisuhteet). Ne ympäristöt, jotka vaikuttavat välillisesti lapsen kehitykseen ovat eksosysteemi (esim. opetussuunnitelma sekä koulun/päiväkodin koko ja rakenne) ja makrosysteemi (esim. yhteiskunnan järjestelmät ja lainsäädäntö). (Bronfenbrenner 1979, 22-26; Kankaanranta 1998, 7-12). Hujala on omassa kontekstuaalisen kasvun mallissaan jättänyt tasoja nimeämättä (vrt. Hujala 2002, 43 ja Hujala ym. 1998, 15).

### **2.3 Kontekstuaalinen malli tutkimuksen viitekehyksenä**

Hujalan (1998, 2002) kontekstuaalisen oppimisen ja kasvun mallit toimivat tutkimuksen viitekehyksenä selventäen *kokonaiskuvaa* lapsen kasvu- ja oppimisympäristöjen välisistä vuorovaikutuksista ja niiden yhteydestä lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Pienenä tarkastelukulmana kokonaisuudesta tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan lapsen kanssa toimivien aikuisten (viranomaisten) välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Bronfenbrennerin (1979) käyttämien vuorovaikutuksen tasojen nimitysten mukaisesti tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan mesosysteemin tasoista toimintaa.

Tutkimuksen lähtökohtia havainnollistaa kuvio 3. Näkökulma tutkimuksessa on ensimmäisen luokan opettajan (korostettu harmaalla alueella). Tutkimuksen kohteena on koulunsa aloittavista oppilaista saatu ennakkotieto ja sen merkitys opettajalle. Ympyrän kehällä kuvatut toimivat tai ovat toimineet välittömässä vuorovaikutuksessa koulutulokkaan ja hänen perheensä kanssa. Heille on kertynyt

tulevasta ensimmäisen luokan oppilaasta ja hänen perheestään paljon erilaista omakohtaista tietoa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tuon tiedon kulkua viranomaisten ja opettajan välillä lapsen siirtyessä kouluun.



KUVIO 3. Tutkimuksen lähtökohta

### **3 YHTEISKUNNAN ORGANISAATIOITA LAPSEN KEHITYKSEN TUKENA**

#### **3.1 Päivähoito ja esiopetus**

Suomalaisessa yhteiskunnassa perheillä on halutessaan mahdollisuus kunnalliseen lasten päivähoitoon. Hoidon järjestämismuotoja ovat päiväkoti, ryhmäperhepäivähoito ja perhepäivähoito. Päivähoitojärjestelmäämme on kehitetty voimakkaasti 1970-luvulta alkaen vastaamaan perheiden lastenhoitotarpeisiin. Myös vuonna 1973 säädetyt laki ja asetus lasten päivähoidosta vaikuttivat päivähoiton voimakkaaseen kasvuun. Määrällisen kehityksen eräänlaisena päätepisteenä voidaan pitää vuonna 1996 Suomessa säädettyä varsin ainutlaatuista lakia lapsen subjektiivisesta oikeudesta kunnalliseen päivähoitopaikkaan. Kunnan on siis järjestettävä säädetyssä ajassa päivähoitopaikka alle kouluikäiselle lapselle aina perheen niin halutessa. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 17, 34; Laki lasten päivähoidosta 1973, Laki lasten päivähoitolain muuttamisesta 1996, 1-2 §.) Vuonna 2000 0-6 vuotiaista lapsista kunnan järjestämään päivähoitoon osallistui 48 %. Hoidossa olevista lapsista päiväkodeissa oli 66 % ja perhepäivähoidossa 34 %. (Suomen tilastollinen vuosikirja 2001, 456.)

Suomalaista päivähoitojärjestelmää on määrällisen kehittämisen lisäksi pyritty kehittämään myös laadullisesti. Kuten aiemmin on jo todettu, päivähoidossa on perinteisesti yhdistynyt kaksi yhteiskunnallista tehtävää educare – mallin mukaisesti (Hujala 2002, 9). Brotherus ym. (2002) määrittelevät yhteiskunnalliset tehtävät



tarkemmin. Kotikasvatuksen kanssa jaettu kasvatustehtävä ja koulutuspoliittinen tehtävä sisältyvät heidän näkemyksen mukaan educare –kokonaisuuteen.

Päivähoitojärjestelmän työvoimapolitiittinen tehtävä ja sosiaalipoliittinen tehtävä lukeutuvat mallin care giving –periaatteeseen. Työvoimapolitiittisesti tarkasteltuna päivähoito mahdollistaa molempien vanhempien tasavertaisen työssäkäynnin ja opiskelun tarjoamalla perheen lapsille turvallisen ja pysyvän hoitopaikan.

Sosiaalipoliittisesti katsottuna päivähoito tukee ja auttaa lapsiperheitä esimerkiksi osallistumalla lapsen kuntoutukseen sekä ehkäisemällä syrjäytymistä ja muita ongelmia. Päivähoidon kehittämisen painopisteeseen onkin vuosien saatossa vaikuttanut paljon se, mitä yhteiskunnallista tehtävää kulloinkin on pidetty tärkeänä. (Brotherus ym. 2002, 35-39.) Kansainvälisesti arvioiden päivähoitoamme voidaan kokonaisuudessaan pitää nykypäivänä tasoltaan hyvänä (Hujala 2002, 13).

Päivähoidon laadullisessa kehittämisessä viime vuosikymmenenä pääpaino on ollut vahvasti esiopetuksen kehittämisessä. Koulutuspolitiittisesta lähtökohdasta käsin haluttiin nostaa koulutustasoa ja tasata lasten lähtökohtaeroja. Kaikille kuusivuotiaille haluttiin tasapuolisesti turvata mahdollisuus esiopetukseen ennen oppivelvollisuuskoulun alkamista. Lisäksi nostettiin esille näkemys elinikäisestä oppimisesta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 131, 185-188.)

Esiopetuksen tiimoilta onkin 1990 –luvulla ja vuosituhannen vaihteessa raportoitu runsaasti erilaisista kokeiluista, komiteanmietinnöistä ja tutkimuksista.

Vuosituhanteen vaihteessa on tehty myös paljon lainsäädännöllisiä uudistuksia.

Uudistuksia edeltäneissä keskusteluissa mietittiin esimerkiksi päivähoiton ja esiopetuksen hallinnollista sijoittumista opetustoimen tai sosiaalitoimen alaisuuteen.

Tänä päivänä kunnilla on mahdollisuus päättää siirtävätkö ne esiopetuksen sosiaalitoimesta opetustoimen piiriin. Päivähoito sinällään on vielä sosiaalitoimen alaista palvelua. (Brotherus ym. 2002, 18, 27-39; Hujala 2002, 1-5; Kangassalo, Karila & Virtanen 2000, 11-59.)

Esiopetuksen kehittämisen ja laajentamisen ohella on käyty myös vilkasta keskustelua käytettävistä käsitteistä. Esiopetus –termin määrittelyissä on ollut - ja on edelleenkin - suuria poikkeavuuksia sekä käytännön että yhteiskunnan tasolla. Käsitelmäärittelyissä keskeisiä erottavia tekijöitä ovat esiopetuksen sisältö ja lasten ikä. Laajan käsityksen mukaan esiopetusta on kaikki alle kouluikäisiin kohdistuva kasvatus kodin ulkopuolella. Suppean käsityksen mukaan esiopetus on kuusivuotiaiden lasten esiopetustuokioita tehtävineen. Lisäksi on paljon erilaisia variaatioita näiden välillä. (Brotherus ym. 2002, 28; Hujala 2002; 7-16; Kangassalo ym. 2000, 25-27.) Tässä tutkimuksessa esiopetusta käsitellään suppeahkon lähtökohdan mukaan tutkimuksen tarkoituksesta johtuen. Esiopetuksella tarkoitetaan perusopetuslain mukaisesti kuusivuotiaiden suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, jota tarjotaan lapsille ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista joko päiväkodissa tai peruskoulussa. Esiopetus nähdään varhaiskasvatuksen osana. (Perusopetuslaki 1998; Laki perusopetuslain muuttamisesta 1999.)

Suomessa esiopetusta koskeva lainsäädäntö uudistettiin ja sisällytettiin Perusopetuslakiin vuonna 1999 ja sitä alettiin soveltaa pakollisena vuonna 2001. Kunnat saivat halutessaan noudattaa sitä jo vuotta aikaisemmin. Lain tärkein anti on päätös esiopetuksen maksuttomuudesta kaikille kuusivuotiaille lapsille. Esiopetus on lapselle ja perheille vapaaehtoista, mutta kunnilla on velvollisuus järjestää sitä

kaikille halukkaille. Esiopetusta voidaan paikallisten olosuhteiden ja tarpeiden mukaisesti järjestää päiväkodeissa päivähoidon osana kokopäiväryhmissä tai erillisissä osapäiväisissä esiopetusryhmissä. Koulun yhteydessä esiopetusta voidaan järjestää erillisissä esiopetusryhmissä tai integroituna alkuopetusluokkiin. Esiopetuksen laajuus on järjestämispaikasta riippumatta 700 tuntia vuodessa. (Perusopetuslaki 1998, Laki perusopetuslain muuttamisesta 1999.)

Esiopetukselle asetetut tavoitteet on määritelty vuonna 2000 vahvistetussa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Uuden opetussuunnitelman laatimisessa keskeinen asia on ollut se, että Esiopetuksen opetussuunnitelma ja vuonna 2002 vahvistettu Perusopetuksen opetussuunnitelma vuosiluokille 1-2 muodostavat keskenään yhteneväisen jatkumon (Brotherus ym. 2002, 140). Sekä Esiopetuksen opetussuunnitelmassa että Perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuosiluokille 1-2 todetaankin, että esiopetuksen ja perusopetuksen on muodostettava lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Esiopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta kuntien on laadittava yhteistyössä lasten huoltajien ja muiden tahojen kanssa omat paikalliset opetussuunnitelmat annettujen ohjeiden mukaisesti. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 1 §, 19-20 §; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Vuosiluokat 1-2 2002, 3 §.)

Esiopetuksen tehtävänä on ”edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 1 §). Tarkoituksena on tukea ja seurata lapsen kehitystä sekä ehkäistä ennalta ilmeneviä vaikeuksia, jotta lapsilla olisi tasavertaiset mahdollisuudet koulun aloittamiseen ja

oppimiseen. Tärkeimpinä tavoitteina ovat lapsen myönteisen minäkuvan vahvistuminen sekä oppimaan oppimisen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 1-2 §.)

Kuten edellä on jo tullut esille esiopetuksella on tavoitteidensa ja tehtäviensä puolesta merkittävä rooli siltana päivähoidosta tai kodin piiristä kouluun. Vuonna 2000 vapaaehtoiseen esiopetukseen osallistui jopa 91,2 % kuusivuotiaista lapsista. Suurin osa esiopetukseen osallistuvista lapsista (82 %) oli päivähoidon yhteydessä järjestetyssä esiopetuksessa. (Suomen tilastollinen vuosikirja 2001, 456.)

Esiopetuksen henkilöstö on siis vähintään vuoden ajan seurannut läheltä melkein kaikkien koulunsa aloittavien lasten kasvua ja kehitystä. Mäkinen (1991) on tutkimuksessaan todennut, että lastentarhanopettajat ovat kykeneviä luotettavaan lasten kehityksen arviointiin. Hän totesi, että lastentarhanopettajien tekemillä havainnoilla oli yhteyttä lapsen menestymiseen koulussa jopa läpi koko lapsen kouluajan. (Mäkinen 1991, 94-103.) Voidaan siis todeta, että päivähoidon ja esiopetuksen henkilöstöllä on paljon arvokasta ja luotettavaa tietoa lasten vahvuuksista, taidoista, tiedoista ja myös mahdollisista ongelmista lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetuksen piiriin.

### **3.2 Alkuopetus perusopetuksen osana**

Suomessa oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta. Lapsi voi kuitenkin aloittaa koulunsa jo kuusivuotiaana tai koulunkäynnin

aloittamisikää voidaan lykätä kahdeksaan vuoteen, jos psykologiset ja tarvittaessa myös lääketieteelliset selvitykset antavat tähän aihetta. (Perusopetuslaki 1998, 25-27 §.) Perusopetuksen yleisenä tavoitteena on ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja” (Perusopetuslaki 1998, 1 §).

Perusopetuksen vuosiluokkia 1-2 kutsutaan varsin yksiselitteisesti alkuopetuksiksi. Historian saatossa alkuopetuksen omaleimaisen pedagogiikan muotoutumisessa ratkaiseva merkitys on ollut Aukusti Salon lapsikeskeisillä näkemyksillä. Koululaitoksen uudistusten myötä alkuopetuksen omaleimaisuus jäi taka-alalle, kunnes peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1960 –luvun lopulla alkuopetuksen pedagogiikka löydettiin uudelleen. 1990 –luvulla alkanut esiopetuksen kehittäminen on tuonut haasteita myös alkuopetuksen toiminnan kehittämiseksi. (Brotherus ym. 2002, 14-19, 34.)

Brotherus ym. (2002) nimeävät alkuopetuksen yhteiskunnallisiksi tehtäviksi kotikasvatuksen kanssa jaetun kasvatustehtävän sekä koulutuspoliittisen tehtävän. Viime aikoina vanhempien ja alkuopetuksen välisen yhteistyön merkitys on korostunut. Pyrkimyksenä tulisi lisätä vanhempien vaikutusmahdollisuuksia koulun toimintaan sekä tiivistää ja yksilöllistää yhteistyötä kotien kanssa. (Brotherus ym. 2002, 35-39.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistamistyö aloitettiin vuosituhannen vaihteessa. Lähtökohtana suunnitelmille on perusopetuksen

järjestäminen elinikäisen oppimisen ja sivistymisen periaatteen mukaisesti. Vuonna 2002 vahvistettiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. Uudessa perusopetussuunnitelmassa korostetaan alkuopetusvaiheen tärkeyttä lapsen elämässä hänen siirryttyä varhaiskasvatuksen piiristä oppivelvolliseksi. Kuten edellä on jo mainittu, esiopetuksesta ja alkuopetuksesta onkin rakennettava johdonmukainen ja ehyt oppimiskokemus. Kuntien omista opetussuunnitelmissa tulee näkyä mm. esiopetuksen ja alkuopetuksen välisen yhteistyön muodot. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 20 §; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Vuosiluokat 1-2 2002, 2-3 §, 42-43 §.)

Alkuopetuksen yleisenä tavoitteena on kehittää lapsen valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon sekä oppimis- ja työskentelytaitojen harjoittelu ja oppiminen sekä myönteinen minäkuva ovat keskeisessä asemassa. Alkuopetuksen yleisessä oppimiskäsityksessä korostetaan oppilaan tavoitteellista opiskelua opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Tavoitteellinen opetus, ohjaus ja oppilaan tukeminen tulisi rakentaa kunkin oppilaan oman kehitystason ja tarpeiden mukaiseksi. Jokaiselle oppilaalle voidaan laatia myös oma oppimissuunnitelma. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Vuosiluokat 1-2 2002, 3-8 §, 20 §.)

Esi- ja alkuopetus muodostavat tärkeän vaiheen lapsen oppimishistoriassa. Erityisesti järjestetyissä opetustilanteissa lapselle alkaa muodostua käsitys itsestään oppijana. Esi- ja alkuopetuksen aikana nämä käsitykset alkavat vakiintua yhä enemmän. Sellainen käsitys lapsella on omista taidoistaan ja kyvyistään oppia, vaikuttavat hänen itsetuntoonsa sekä motivaatioonsa oppimista kohtaan. (Laine 1999, 62.)

Esi- ja alkuopetuksessa luodaan monella tavalla ratkaiseva perusta lapsen tulevalle oppimishistorialle, joten on ensiarvoisen tärkeää, että jokaiselle lapselle pystyttäisiin muodostamaan mahdollisimman hyvä alku opintiellä.

### **3.3 Lastenneuvola ja kouluterveydenhuolto**

Suomalaisen neuvolaverkoston tavoitteena on aina ollut pienten lasten elämän edellytysten parantaminen. Neuvolatoiminta sai alkunsa 1910 –luvulla äidinmaidon vaihtoasemilta, joissa alettiin neuvoa äitejä lasten hoitoon liittyvissä kysymyksissä. Sotien jälkeen vuonna 1944 äitiys- ja lastenneurolat siirtyivät yhdistyksiltä kuntien toiminnaksi vakiinnuttaen samalla asemansa. Vuosien saatossa palveluja on kehitetty vastaamaan yhteiskunnallisia ja ajallisia tarpeita. Julkisenä palveluna neurolat ovat maksuttomia ja kaikkien halukkaiden saatavilla. Neuvolapalveluja käyttävätkin hyödyksi melkein kaikki pienten lasten perheet. (Kananoja, Kokko, Lehto & Taipale 2001, 56.)

Lastenneurolat seuraavat lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä sekä kasvua ja kehitystä säännöllisillä terveystarkastuksilla vauvaiästä koululaiseksi asti. Vanhempien ohjaus ja neuvonta kuuluvat myös edelleen kiinteästi neuvoloiden tehtäviin. Tarvittaessa lapsi ja perhe ohjataan muiden terveys- ja sosiaalipalvelujen piiriin. Vuosien saatossa lastenneurolat ovat kehittäneet toimintaansa ennalta ehkäisevän ja varhaisen puuttumisen suuntaan, jotta mahdollisiin ongelmiin pystyttäisiin riittävän tehokkaasti vaikuttamaan. Esimerkiksi mahdollisten oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemiseksi lastenneuvoloissa tehdään viisivuotiaille

lapsille laaja terveystarkastus. Ajatuksena on, että viisivuotias lapsi ehdittäisiin tutkia, hoitaa ja osittain myös kuntouttaa ennen koulun alkua. (Liuksila 2000, 11-12.)

Liuksila (2000) on tutkinut tarkemmin lastenneuvolan viisivuotistarkastusta ja sen ennustavuutta lapsen selviytymiselle ensimmäisellä luokalla koulussa. Laajennetussa viisivuotistarkastuksessa selvitettiin lapsen fyysistä terveydentilaa sekä kognitiivista ja sosioemotionaalista kokonaiskehitystä. Viisivuotistutkimustilanteessa terveydenhoitajan tekemillä havainnoilla oli merkitsevä yhteys lapsen selviytymiseen koulussa. Terveydenhoitaja pystyi havaitsemaan lasten kehityksessä poikkeamia, jotka koulussa ensimmäisellä luokalla ilmenivät mm. keskittymisvaikeuksina, käyttäytymisongelmina, lapsen ongelmallisena suhtautumisena koulunkäyntiin sekä vaikeuksina kaverisuhteissa. (Liuksila 2000, 45, 87-97.) Samoin Strid (1999) on todennut, että viisivuotistarkastus on osoittautunut tehokkaaksi seulaksi erityistukea tarvitsevien lasten löytämiseksi jo ennen lapsen kouluikää (Strid 1999, 34).

Lastenneuvolasta lapsi siirtyy kouluterveydenhuollon piiriin aloittaessaan peruskoulun. Suomalaisen terveydenhoitojärjestelmän osana kouluterveydenhuollolla on neuvolatoiminnan tavoin pitkät historialliset perinteet. Ensimmäinen kosketus lapsella ja vanhemmilla kouluterveydenhuoltoon on oppilaan kouluuntulotarkastuksessa. Sen tarkoituksena on neuvolasta saatujen tietojen päivittäminen sekä lapsen koulutyön aloittamisen tukeminen.

Kouluuntulotarkastuksessa saadaan myös tärkeää tietoa lapsen terveyden, kasvun ja kehityksen suunnitelmallista tukemista varten. (Sihvola 2000, 21-23, 34, 130-133.)



Kouluterveydenhuollon yleisenä tehtävänä on huolehtia koko kouluyhteisön hyvinvoinnin ja oppilaiden terveyden edistämisestä sekä terveen kasvun ja kehityksen tukemisesta. Tarkoituksena on järjestää kulloiseenkin lapsen kehitysvaiheeseen soveltuvaa neuvontaa terveyden edistämiseksi sekä seurata ja tukea lapsen kasvua ja kehitystä yhteistyössä muiden tahojen kanssa.

Kouluterveydenhuolto osallistuu esimerkiksi oppivelvollisuuden alkaessa oppilaiden koulukypsyyden ja myöhemmin oppimisedellytysten arviointiin.

Kouluterveydenhuollon tavoitteet toteutuisivat parhaiten, jos kouluterveydenhoitaja olisi mukana kouluyhteisön arjessa. Joka tapauksessa eräs keskeinen tehtävä kouluterveydenhoitajalle on osallistua oppilashuoltotyöryhmäksi kutsutun yhteistyöelimen toimintaan. (Kananaja ym. 2001, 114; Kouluterveydenhuolto 2002, 28-29.)

### **3.4 Muu oppilashuolto**

Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaiden fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtimista. Sen avulla pyritään riittävän ajoissa tunnistamaan lasten oppimisvaikeuksia ja muita ongelmia sekä puuttumaan niihin. Tarkoituksena on turvata kaikille oppilaille tasavertainen oppimisen mahdollisuus ja tasapainoinen kasvu ja kehitys. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Vuosiluokat 1-2 2002, 23 §.)

Oppilashuoltotyötä toteutetaan moniammatillisesti ja sitä voidaan koordinoida oppilashuoltoryhmässä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Vuosiluokat

1-2 2002, 23 §). Tavallisesti oppilashuoltoryhmään kuuluvat koulun rehtori, oppilaan opettaja, kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori, koulupsykologi ja erityisopettaja. Ryhmän kokoonpano vaihtelee kulloisenkin tarpeen ja paikallisten olosuhteiden mukaisesti. Oppilashuoltoryhmän kokouksissa kartoitetaan oppilaan ongelmien laajuutta ja mietitään kunkin tietoja ja taitoja hyödyntäen sopivia lähestymistapoja ongelmien ratkaisemiseksi. Yleensä sovitaan myös jatkotoimenpiteistä ja niiden toteuttajista. Oppilashuoltotyön tärkeitä lähtökohtia ovat luottamuksellisuus, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys. (Ekebon, Helin & Tulusto, 2000, 92; Laaksonen & Wiegand 1990, 16-20; Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 39-42.)

Oppilashuoltoryhmistä tai alle kouluikäisten lasten olleessa kyseessä lastenneuvoloista voidaan ohjata lapsia ja perheitä kasvatus- ja perheneuvoloihin. Ne ovat erikoistuneet antamaan asiantuntija-apua lasten kasvatukseen, ihmissuhteisiin ja perhe-elämään liittyvissä ongelmatilanteissa. Kasvatus- ja perheneuvoloissa työskentelevät sosiaalityöntekijät, psykologit, lastenpsykiatrit ja puheterapeutit tarjoavat perheille moniammatillisena yhteistyönä tukea kulloisenkin tarpeen mukaan. Tutkimusten ja terapioiden avulla pyritään selvittämään ja hoitamaan esimerkiksi lapsen psykosomaattisia oireita, levottomuutta ja keskittymisvaikeuksia. (Antikainen 1992, 1; Kauppila 1992, 21; Lusa 1992, 5-6.)

Koulupsykologi toimii lähinnä yksittäisten oppilaiden oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen liittyvien pulmien kanssa. Koulupsykologin tai vaihtoehtoisesti perhe- ja kasvatusneuvolan psykologin tehtäviin kuuluu esimerkiksi esiopetusikäisten lasten kouluvalmiuksien testaaminen. Tällöin esimerkiksi neuvolan tai esiopetuksen henkilöstö on havainnut lapsen kehityksessä viivästymistä ja vanhemmille on

suositeltu tarkempia tutkimuksia. Psykologi kokoaa laaja-alaisesti tietoa lapsen kehityksen kulusta, sekä vahvuuksista että heikkouksista. Varsinaisia testauksia voidaan tehdä osittain ryhmätesteinä yksilötestien lisäksi. Kouluvalmiuksien kartoittamisen tarkoituksena on selvittää lapsen edellytyksiä aloittaa koulunkäynti säädettyssä ajassa. Tulosten perusteella psykologi voikin suositella perheelle lapsen koulunaloituksen lykkäämistä. Lopullisen ratkaisun asiasta tekevät kuitenkin lapsen vanhemmat. (Ekebom ym. 2000, 93-94; Linnilä 1997, 16-18; Mäkinen 1997, 30-37.)

Koulukuraattori puolestaan on koulun sosiaalityöntekijä. Hänen tavoitteenaan on oppilaiden syrjäytymisen ehkäiseminen, hyvinvoinnin edistäminen ja elämänhallinnan vahvistaminen. Koulukuraattorin palveluja tarvitaan lähinnä erilaisissa vuorovaikutusongelmissa, esimerkiksi lapsen ja koulutovereiden, lapsen ja vanhempien tai perheen ja opettajan välillä. Myös muiden pulmatilanteiden selvittäminen yksilö-, ryhmä tai luokkatyömenetelmin kuuluu koulukuraattorin toimenkuvaan. Kuraattorin tehtävänä on usein koordinoita erilaisia lasten ja perheiden tukipalveluja. (Ekebom ym. 2000, 94-95; Tanninen 1999, 116-117.)

Koulupsykologien, -kuraattoreiden ja -terveydenhuollon ym. oppilashuollollisia palveluja karsittiin voimakkaasti 1990 –luvun laman aikana. Perusopetuksen oppilashuollon kehittämistä miettinyt työryhmä esittää palveluiden saattamista tarvetta vastaavalle tasolle tasa-arvoisesti koko maassa. Työryhmä esittää myös yhteistyön tiivistämistä ja selkeyttämistä sekä oppilashuoltotyöryhmän sisällä että palveluja tarvitsevien perheiden kanssa. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 47-48.)

#### 4 ORGANISAATIOIDEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Monet tahot korostavat lasten kanssa tekemisissä olevien henkilöiden yhteistyön tärkeyttä. Yhteistyötä perustellaan yleensä kahdesta eri suunnasta lähtevillä, mutta osittain myös päällekkäisillä näkökulmilla. Toisaalta korostetaan kasvatuksen ja opetuksen jatkumoa elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Tällöin jatkumoa ja yhteistyötä tarkastellaan yhteiskunnan organisaatioiden ja opetussuunnitelmien tasolla, paikallisten toimijoiden ja opettajien tasolla tai lapsen omakohtaisen kokemuksen tasolla. Toisaalta yhteistyötä perusteellaan lasten kehityksen tukemisen ja riskikehityksen ennaltaehkäisemisen tärkeydellä. Samojen lasten kanssa toimivien tahojen yhteistyö koetaan voimavarana ja se mahdollistaa monipuolisen näkemyksen muodostamisen lasten ja heidän perheidensä kokonaistilanteesta.

Esimerkiksi opetushallituksen ylijohdaja Lindström (2001) peräänkuuluttaa yhteistyötä lasten pahoinvoinnin ja ongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Hän korostaa lasten vanhempien kokonaisvastuuta lasten kasvatuksessa, mutta näkee yhteiskunnallisen muutoksen ja työelämän paineiden vaikeuttaneen perheiden arkea. Lasten pahoinvoinnin lisääntymiseen tulisi hänen mielestään vastata laaja-alaisella yhteistyöllä. Tällöin löydettäisiin tukitoimia heikoimmassakin asemassa olevan lapsen hyväksi. (Lindström 2001, 4-6.)

Hujalan (2002) kontekstuaalisen oppimisen mallin lähtökohtana on puolestaan lapsen kasvuympäristöjen välinen yhteistyö kasvun ja oppimisen jatkuvuuden ja

johdonmukaisuuden turvaamiseksi. Kontekstuaalisen näkemyksen mukaisesti lapsen kasvuympäristöjen aikuisten välinen kommunikointi vaikuttaa myös lapsen kehitykseen. Lindströmin tavoin myös Hujala korostaa lapsen perhettä tärkeimpänä yhteistyökumppanina. Tärkeää on myös yhteistyö kaikkein niiden tahojen kanssa, jotka vastaavat lapsen hyvinvoinnista sekä erityisesti yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä. (Hujala 2002, 64-66.)

Esiopetuksen ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä on viimeisen vuosikymmenen kuluessa pyritty kehittämään erilaisten paikallisten ja valtakunnallisten kokeilujen myötä. Kankaanranta (1994, 1998, 1999) on kartoittanut ja tutkinut erilaisia kokeiluja osana ”Joustavuus 5-8-vuotiaiden opetuksessa ja oppimisessa” - tutkimushanketta. Kokeiluissa päiväkotien ja koulujen yhteistyön päämäärät ja peruslähtökohdat olivat samankaltaisia. Keskeisin päämäärä oli lapsen kehityksen jatkuvuuden tukeminen, jotta siirtyminen päiväkodista kouluun sujuisi luontevasti. Lisäksi korostuivat kokonaisvaltaiset ja lapsilähtöiset toimintatavat opetuksessa ja oppimisessa. Yhteistyön toteuttamistavat vaihtelivat kuitenkin suuresti intensiivisyyden mukaan. Joissakin kokeiluissa yhteistyötä pyrittiin toteuttamaan olemassa olevien raamien puitteissa vierailuina ja opettajien keskinäisinä tapaamisina. Yhteisen opetussuunnitelman tekeminen oli keskeisimpänä asiana toisissa kokeiluissa. Tiiviimmin yhteistyössä olivat ne päiväkodit ja koulut, joissa päivittäin tehtiin kasvatuksellista ja opetuksellista yhteistyötä esimerkiksi opettajia vaihtamalla tai täysin integroituna yhteistoimintana. (Kankaanranta 1994, 32-35; 1998, 37-40; 1999, 13-29.)

Ojala ja Siekkinen (1998) ovat puolestaan tarkastelleet valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon tiimoilta esi- ja alkuopetuksen kehittämistä ja yhteistyötä. Heidän mielestään kehittämistoiminnassa keskeisintä on oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy yhteistyön avulla sekä lapsen oppimiskokemusten jatkuvuus. Yleisimpiä toimintamuotoja päiväkodin ja koulun välisessä yhteistyössä olivat palaverit lasten siirtyessä kouluun, yhteiset tilat, tapahtumat, koulutukset ja projektit. Noin puolessa kehittämiseen osallistuneista toimipaikoista oli myös opettajien vaihtoa ja kolmasosassa myös yhteisopetusta. Yhteinen opetussuunnitelma oli saatu valmiiksi melkein puolessa kehittämiseen osallistuneista yhteistyöpareista. Päiväkotien ja koulujen yhteydenpidon esteinä korostuivat ajan käytön rajallisuus, sähköisten viestimien puute sekä pitkät välimatkat. (Ojala & Siekkinen 1998, 14, 25, 30, 36, 65)

Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on aiemmin ollut lähinnä kokeiluluonteista ja paikallisten toimijoiden oman aktiivisuuden ja innostuneisuuden varassa. Kuten edellä on jo tullut esille, uusien esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden myötä päiväkodit ja koulut ovat velvoitettuja yhteistyöhön lapsen kasvun ja kehityksen jatkumon turvaamiseksi. Yhteistyön muodot on kirjattava paikallisiin opetussuunnitelmiin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 1 §, 19-20 §; Lummelahti 2001, 196; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Vuosiluokat 1-2, 2002, 3 §, 42-43 §.)

Terveystieteiden, oppilashuollon sekä esi- ja alkuopetuksen välinen laaja-alainen yhteistyö vaihtelee muodoiltaan ja laajuudeltaan paikallisten olosuhteiden ja resurssien mukaan. Oppilashuoltoa koskevissa säädöksissä velvoitetaan eri

asiantuntijat yhteistyöhön oppilaan tarvitsemien palvelujen turvaamiseksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Vuosiluokat 1-2 2002, 23 §).

Esimerkiksi Liuksila (2000) nimeää tutkimuksensa pohjalta neuvolatyön yhdeksi kehittämistarpeeksi päiväkodin, koulun ja neuvolan välisen yhteistyön parantamisen. Hän näkee useamman tahon saavan yhdessä paremman kuvan kunkin perheen ja lapsen mahdollisista ongelmista ja kuntoutustarpeista. Näin pystyttäisiin paremmin kohdentamaan myös erilaisia tukitoimia riittävän ajoissa sekä perheille että yksittäisille lapsille. (Liuksila 2000, 107.) Samoilla linjoilla on myös Nisonen (2001), jonka mielestä yhteistyö on arvokasta niiden terveydenhuollon ja sosiaalihuollon toimijoiden välillä, joilla on valmiiksi kosketus lasten elämään ja mahdollisiin ongelmiin. Hänen mielestään oppilashuoltoryhmän tulisi hyödyntää neuvolan terveydenhoitajien asiantuntemusta yksittäisten lasten kasvusta ja kehityksestä pulmien ratkaisemisessa. (Nisonen 2001, 54).

Laaja-alaista yhteistyötä on kokeiltu ja kehitelty paikallisesti. Esimerkiksi Mannerheimin Lastensuojeluliitto järjesti Satakunnassa yhteistyökokeilun kodin, neuvolan, päivähoidon ja koulun välillä. Tavoitteena oli yhteistyön kehittäminen häiriöiden ehkäisemiseksi ja lasten kehityksen tukeminen kouluun siirryttäessä. Tärkein toimintamuoto oli vanhempainryhmien keskustelut, joita neuvolan, päivähoidon ja koulun ammattilaiset vetivät. Kokeilu koettiin kaikin puolin myönteisenä ja sen myötä yhteydenotot eri ammattiryhmien välillä helpottuivat. (Sillanrakennus lapsen parhaaksi, 4-6, 30-32.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään lasten kanssa toimivien viranomaisten välisen yhteistyön kartoittamiseen vain pieneltä osa-alueelta. Koulutulokasta koskevan ennakkotiedon välittäminen vaati aina jonkinasteista yhteistyötä toimijoiden välillä.



## 5 ENNAKKOTIEDOT JA KOULUN ALOITUS

### 5.1 Lapsen ja perheen yksityisyyden turvaaminen lainsäädännössä

Opettajaa ja muita kunnan viranomaisia sitoo salassapito- ja vaitiolovelvollisuus. Velvollisuudella turvataan oppilaiden ja heidän perheidensä oikeus yksityisyyteen. Vaitiolo- ja salassapitovelvollisuudesta määrätään Perusopetuslaissa (1998) sekä viranomaisten toiminnan julkisuutta laajemmin säätelevässä Julkisuuslaissa (1999). Laeissa säädetään, että viranomaisella ei ole oikeutta kertoa sivullisille henkilöille työtehtävissään saamiensa tietoja oppilaan tai hänen perheensä henkilökohtaisesta tilanteesta. (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 1999, 23§; Perusopetuslaki 1998, 40§.)

Perusopetuslaissa (1998) salassapitovelvollisuuteen sisältyy kuitenkin poikkeussäännös, jonka mukaan opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämät välttämättömät tiedot voidaan luovuttaa toisille viranomaisille. Tämä säädos koskee opetushenkilöstön, kouluterveydenhuollon ja muun oppilashuollon välistä tiedottamista. (Perusopetuslaki 1998, 40§.) Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä – teoksessa korostetaan välitettävän tiedon ehdotonta välttämättömyyttä. Mitä tahansa tietoa ei saa siis paljastaa edes toiselle viranomaiselle. Tiedon haltijan vastuulla on päätös tiedon tärkeydestä ja tiedon luovuttamisesta toisille. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 286.) Toisaalta Perusopetuksen oppilashuoltotyöryhmän mielestä moniammatillisen yhteistyön toteutuminen edellyttää tietojen vaihtamista ja avointa vuorovaikutusta. Työryhmän mielestä salassapitosäännökset eivät saa

muodostaa estettä sujuvalle yhteistyölle ja tiedon kululle. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 41.)

Asianomaisen omalla suostumuksella viranomainen voi kuitenkin luovuttaa salassa pidettävää tietoa toisille (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 1999, 26 §). Opettaja voi siis saada tietoa tulevista oppilaista ennakkoon, jos koulutulokkaan vanhemmat ovat antaneet siihen luvan. Tällöin esimerkiksi lastentarhanopettajat ja muut lapsen tuntevat viranomaiset voivat kertoa tulevalle opettajalle tietojaan lapsesta ja hänen perheestään.

Opettajan on kuitenkin aina muistettava, että hänen saamansa tieto on kullekin perheelle hyvin yksityistä ja henkilökohtaista. Siksi opettajan tulisikin aina käsitellä ”oppilaittensa ja heidän perheittensä asioita luottamuksellisesti ja kunnioittavasti, samalla tavoin kuin hän itse toivoisi oman perheensä asioita lapsensa koulussa käsiteltävän” (Ekebom ym., 2000, 158).

## **5.2 Erilaisia toimintatapoja ennakkotietojen välittämisessä**

Lapsen aloittaessa koulun opettaja voi siis saada ennakolta tietoja lapsen aiemmasta kasvusta ja kehityksestä vanhempien luvan kanssa tai tarkkaan harkituissa tilanteissa myös ilman heidän lupaa. Tiedonvälityksen toimintatapoja ovat mm. keskustelut ja moniammatilliset palaverit, lomakkeet ja arvioinnit sekä portfolioit.

Kuten edellä on jo tullut esille, Ojalan ja Siekkisen tutkimuksen mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön yleisin toimintamuoto olivat palaverit lasten siirtymisestä esiopetuksesta kouluun (Ojala ym. 1998, 25). Kananoja (1993) kuvaa toimintatutkimuksessaan kahta tapausta ennakkotietojen välittämisestä palavereissa. Ensimmäisessä tapauksessa lastentarhanopettajat kertoivat tietojaan koulutulokkaista tilaisuudessa, jossa lasten tuleva opettaja oli myös itse läsnä. Opettajalla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä yksittäisen koulutulokkaan kehityksen taustatekijöistä ja valmiuksista. Tässä tapauksessa opettaja koki saaneensa riittävästi asiantuntevaa tietoa jokaisesta koulutulokkaasta. Toisessa tapauksessa koulun oppilashuoltoryhmä vastaanotti lastentarhanopettajien tiedot. Tietoja kerättiin ainoastaan lasten ongelmista, joten lasten normaalisti tai hyvin kehittyneet kykyalueet jäivät huomioitta. Opettaja ei ollut tilaisuudessa itse läsnä, joten hän ei kuullut välittömiä kommentteja tulevasta oppilastaan. Tässä tapauksessa opettaja sai ennakkotietoja vain osasta koulutulokkaista ja tarkempien lisätietojen saaminen riippui opettajan henkilökohtaisesta aktiivisuudesta. (Kananoja 1993, 113.)

Tietoa lapsen tulevalle opettajalle voidaan välittää myös kirjallisesti erilaisilla lomakkeilla ja arvioinneilla. Lapsen kasvua ja kehitystä on voitu arvioida erilaisilla tutkimuksilla ja niistä kirjoitettu lausunto tai yhteenveto olisi oiva tietolähde myös opettajalle. Kananojan (1993) toimintatutkimuksessa oli mukana kahdeksan oppilasta, jolle oli suoritettu monipuolisia testejä ennen koulun alkua. Opettaja sai tietoa tutkimuksista vain kolmen oppilaan kohdalta. Tiedonkulun esteinä eivät olleet salassapitoon liittyvät kysymykset, sillä kaikkien kahdeksan oppilaan vanhemmat olivat antaneet luvan testi- ja tutkimusaineistoon tutustumiselle. (Kananoja 1993, 266.)

Esiopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu ajatus jokaiselle lapselle tehtävästä henkilökohtaisesta esiopetuksen suunnitelmasta ja sen arvioinnista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9-10 §). Hujala (2002) ja Lummelahti (2001) ovat kehittäneet erityiset suunnittelulomakkeet esiopetuksen lapsikohtaisen suunnitelman ja arvioinnin laatimisen tueksi. Yksilökohtaisen suunnitelman tekemisessä apuna voivat olla neuvolan viisivuotistarkastuksen tulokset. Sekä Hujalan että Lummelahden lomakkeisiin on tarkoitus kirjata kunkin lapsen omia yksilöllisiä tavoitteita esiopetusvuodelle. Lomakkeisiin kirjataan myös havaintoja kunkin lapsen osaamistasosta, vahvuuksista ja heikkouksista sekä tietoja lapsen kiinnostuksen kohteista ja harrastuksista. Lisäksi lapsen ja vanhempien omat toiveet ja näkemykset kirjataan ylös. Lapsen esiopetuksen suunnitelman (Hujala) ja Yksilöllisen esiopetuksen suunnitelman (Lummelahti) tavoitteena on edesauttaa esiopetuksen lapsilähtöisyyden ja yksilöllisyyden toteuttamista. Sen avulla voidaan myös arvioida lapsen kasvun ja kehityksen edistymistä kouluvalmiuksien kannalta esiopetuksen aikana ja sen päätyttyä. (Hujala 2002, 112-131; Lummelahti 2001, 53-54.)

Hujalan Lapsen esiopetuksen suunnitelman lomake pohjautuu kontekstuaalisen oppimisen malliin. Jotta lapsen kasvuympäristöjen välinen jatkuvuus toteutuisi, niin kunkin lapsen yksilöllinen esiopetussuunnitelma on tarkoitus laatia esiopetuksen henkilöstön ja vanhempien välisenä yhteistyönä. Jotta myös esi- ja alkuopetuksen välinen jatkuvuus lapsen kannalta toteutuisi, olisi kunkin oppilaan esiopetuksen aikainen lomake ja sen toteutumisen arviointi arvokas tietolähde lapsen tulevalle opettajalle. (Hujala 2002, 25-26.) Samoilla linjoilla on myös Lummelahti, jonka ohjaamissa esiopetuskokeilussa yksilölliset esiopetuksen suunnitelmat siirtyivätkin

suoraan tai vanhempien välityksellä lapsen ensimmäisen luokan opettajalle.

(Lummelahti 1995, 34, 93-94; Lummelahti 2001, 54.)

Kankaanranta (1998) on puolestaan kehittänyt ja tutkinut portfolion käyttöä lapsen esiopetuksessa ja siirtymävaiheessa päiväkodista kouluun. Portfoliolla eli kasvun kansiolla hän tarkoittaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti lapsen kasvua ja oppimista edustavaa oppimistehtävien ja merkittävien kokemusten kokoelmaa. Siihen voi sisällyttää myös oppimisympäristön ja –prosessin kuvailua sekä lapsen itsearviointia. Oleellista onkin, että lapsi itse osallistuu aktiivisesti oman kansionsa kokoamiseen. (Kankaanranta 1998, 61-62.)

Portfoliolla on välineellinen tehtävä lapsen itsetuntemuksen kehittämisessä ja lapsen kannalta merkityksellisten oppimiskokemusten ja tapahtumien tavoittamisessa. Sen avulla myös vanhemmat ja lapsen tuleva opettaja voivat saada selkeän kuvan esiopetusvuoden toiminnasta ja tapahtumista sekä lapsen kasvusta ja kehityksestä. Kankaanrannan toimintatutkimuksessa esiopetusikäiset lapset esittelivätkin itsensä tulevalle ensimmäisen luokan opettajalleen oman portfolionsa välityksellä. Opettajat saivat kansioden välityksellä mielestään monipuolisesti tietoa tulevista oppilaistaan sekä heidän aiemmista oppimiskokemuksistaan. (Kankaanranta 1998, 70, 86-87.)

### **5.3 Erilaisia näkökulmia ennakkotiedoista**

Edellä on jo tullut esille monia samankaltaisia perusteluja sille, miksi lasten kanssa toimivien tahojen tulisi verkostoitua. Samoja perusteluja käytetään myös sille, miksi

ensimmäisen luokan opettajan olisi hyvä saada tietää jo ennen koulun alkua jotakin tulevista oppilaistaan. Korostetaan esimerkiksi lapsen kasvun ja kehityksen jatkumoa ja saumattomuutta kasvuympäristöstä toiseen. Samoin halutaan hyödyntää jo olemassa olevaa tietoa lapsen edellisistä kehitysvaiheista. Ennen kaikkea tieto mahdollisista ongelmista nähdään koulutulokkaan opettajalle tärkeänä, jotta koulussa ei tarvitsisi lähteä tyhjästä uudelleen liikkeelle. Näin voitaisiin ehkäistä ennalta mahdollisia ongelmia tai pystyttäisiin puuttumaan niihin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Myönteiseksi asiaksi nähdään myös se, että ensimmäisen luokan opettajan suunnitelmatyö helpottuisi, jos hänellä olisi jonkinlainen ennakkokäsitys uusista oppilaistaan. Lisäksi olisi suotavaa, että kukin lapsi voisi jatkaa oman tasonsa mukaisesti jo heti koulun alettua. (esim. Hujala 2002, 26, 47; Kankaanranta 1998, 240-241; Liuksila 2000, 107; Lummelahti 1995, 93-94; Lummelahti 2001, 196; Luostarinen 1994, 176.)

Laajemmin tarkasteltuna edellä luetellut perustelut ennakkotietojen tarpeellisuudesta kytkeytyvät opetuksen yksilöllisyyden periaatteeseen. Lainsäädännön näkökulmasta opetus veloitetaan järjestämään ”oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti” (Perusopetuslaki 1998, 3 §). Opetussuunnitelman tasolla opetuksen yksilöllisyys ilmaistaan seuraavasti: ”tavoitteellinen opetus tulee rakentaa niin, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Vuosiluokat 1-2 2002, 8 §).

Lisää haastetta yksilöllisen opetuksen järjestämiselle tuo tällä hetkellä vielä lähinnä keskustelun ja kokeilun tasolla esiintyvä inkluusion periaate. Sillä tarkoitetaan ajatusta kaikille yhteisestä ja tasa-arvoisesta koulusta. Kukin oppilas saisi omassa

lähikoulussaan itselleen soveltuvaa opetusta ja tukea. Inklusion tavoitteena on murtaa oppilaiden erottelu yleisopetukseen ja erityisopetukseen: kaikki saisivat opetusta omista lähtökohdistaan ilman turhaa luokittelua ja leimaamista. (Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 96-112; Saloviita 1999, 12-16.)

Yksilöllisyyden toteuttaminen käytännössä edellyttää opetuksen eriyttämistä, jotta se vastaisi oppilaiden erilaisiin oppimistyyliin sekä kehityksestä ja taustasta johtuviin eroihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Vuosiluokat 1-2 2002, 7 §). Kananoja (1999) toteaa juuri ensimmäisen luokan opetuksen eriyttämisen olevan erityisen haasteellista oppilasaineksen heterogeenisuuden vuoksi.

Tapaustutkimuksessaan hän toteaa, että ilman opetuksen eriyttämistä lähes puolet oppilaista olisi jäänyt ilman omaa tasoaan vastaavia oppimiskokemuksia.

Suunnitelmallinen eriyttäminen vaatii opettajalta kokonaisnäkemystä luokastaan sekä tietoa oppilaista yksilöinä. (Kananoja 1999, 204, 359, 366.)

Hyvä oppilaantuntemus on avainasemassa yksilöllisen opetuksen toteuttamisessa. Se vaatii monipuolista kokonaiskuvaa oppilaan tilanteesta. Opettajan tulisi tietää esimerkiksi oppilaan tiedoista, taidoista, oppimistyylistä, persoonallisuuspiirteistä sekä kotitilanteesta. Oppilaantuntemuksen kartoittamisessa tietoa tulisikin hankkia mahdollisimman monesta lähteestä erilaisilla menetelmillä. (Kääriäinen 1989, 12-15, 23-26). Opettajan koulutulokkaista eri tahoilta keräämillä ennakkotiedoilla tähdätäänkin juuri oppilaantuntemuksen lisäämiseen.

Kananojan (1993) toimintatutkimuksen mukaan viranomaisten välittämät ennakkotiedot koulutulokkaista ovat erityisen tärkeitä aivan ensimmäisen luokan

alussa. Kodin ja koulun välisen luottamuksellisen yhteistyön syntyminen vaatii aikaa ja tutustumista. Vanhemmat eivät välttämättä heti arvaa kertoa opettajalle arkaluonteisia asioita lapsestaan ja perheestään. Näin ollen alustavat tiedot lapsen ongelmista ym. saattavat olla ratkaisevan tärkeitä oppilaan käytöksen tulkinnessa ja ongelmatilanteiden ennakkoinnissa. Muualta saadun tiedon pystyy korvaamaan vanhempien antamilla tiedoilla Kananojan mukaan aikaisintaan vasta syyslukukauden lopussa. (Kananoja 1993, 266.)

Edellä on esitelty perusteluja sille, mitä hyötyä opettajalle on koulutulokkaista saaduista ennakkotiedoista. Mutta voiko ennakkotiedoista olla myös haittaa? Keltikangas-Järvinen (1994) suhtautuu ennakkotietojen välittämiseen hyvin kielteisesti. Hän on tutkinut itsetunnon kehittymistä sekä koulun vaikutusta siihen. Hän pelkää opettajan saamien ennakkotietojen vaikuttavan opettajan odotuksiin ja käyttäytymiseen oppilasta kohtaan. Oppilas puolestaan peilaa itseään opettajan suhtautumistapaan ja alkaa vähitellen mukauttaa omaa käytöstään, oppimistaan ja suhtautumistaan koulua kohtaan sen mukaiseksi. Näin opettajan ennakkotiedot oppilaasta vaikuttaisivat itseään toteuttavan ennusteen tavoin. Keltikangas-Järvisen mukaan ennakkotiedoilla ei ole niiden haittoihin nähden ratkaisevaa hyötyä. Hänen mielestään jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus aloittaa koulunkäyntinsä puhtaalta pöydältä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 153-156, 192.)

Keltikangas-Järvisen (1994) viittaamasta itseään toteuttavasta ennusteesta ja odotusten vaikutuksesta puhutaan yleisesti pygmalion –ilmiönä. Rosenthal ja Jacobson (1968) tekivät 1960 –luvulla klassisen tutkimuksen pygmalion –ilmiön vaikutuksista luokkahuoneissa. Kyseisessä tutkimuksessa erään koulun opettajille



annettiin lista oppilaista, jotka testin mukaan tulisivat älyllisesti kehittymään

vauhdikkaasti seuraavana lukuvuonna. Oikeasti lista laadittiin arpomalla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien odotukset oppilaista vaikuttivat itseään toteuttavasti oppilaiden älykkyyteen ja menestymiseen koulussa etenkin alimmilla luokka-asteilla. (Rosenthal & Jacobson 1968; 65-78.)

Alkuperäistä pygmalion –tutkimusta on vuosien saatossa toistettu useasti erilaisissa tilanteissa vaihtelevin tuloksin. Se on saanut osakseen myös hyvin voimakasta kritiikkiä. Itseään totuttavasta ennusteesta ja opettajien odotusten vaikutuksesta oppimiseen ja menestymiseen opinnoissa kiistellään edelleen. (esim. Kuklinski & Weinstein 2001; Spitz, 1999; Wineburg 1987.)

## 6 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa ensimmäisten luokkien opettajien ennen koulun alkua tai koulun alun yhteydessä saamia ennakkotietoja uusista oppilaistaan. Tavoitteena oli selvittää tiedonkulkuväyliä ja toimintatapoja sekä ennakkotiedon merkitystä ja riittävyyttä. Toisin sanoen haluttiin tarkastella viranomaisten välistä yhteistyötä tiedonvälittämisen osalta. Tutkimuksen näkökulma on kuitenkin yksinomaan ensimmäisen luokan opettajan.

Tutkimusongelmat:

1. Saavatko ensimmäisen luokan opettajat omasta mielestään riittävästi tietoa uusista oppilaistaan muilta viranomaistahoilta?
  - 1.1. Mistä ja miten opettajat saavat oppilaistaan tietoa?
  - 1.2. Minkälaista tietoa opettajat oppilaistaan saavat?
  - 1.3. Vaikuttavatko taustatekijät (esimerkiksi kunnan ja koulun koko, esiopetuksen järjestäminen koulun yhteydessä ja opettajan työvuodet kyseisessä koulussa) ennakkotietojen saamiseen?
2. Millainen merkitys ennakkotiedoilla opettajalle on?
  - 2.1. Vaikuttavatko taustatekijät (esimerkiksi opettajan ikä, koulutus ja työvuodet) ennakkotietojen merkityksen kokemiseen?
3. Miten opettajat haluavat kehittää ennakkotietojen välitystä?

## 7 TUTKIMUSMENETELMÄ

### 7.1 Tutkimustyyppi ja -asetelma

Tutkimus oli luonteeltaan kvantitatiivinen survey-tutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa ja kuvailla peruskoulun ensimmäisten luokkien opettajien näkemyksiä koulutulokkaista saamistaan ennakkotiedoista, tietojen merkityksestä ja riittävydestä. Myös tiedonkulkuväylät ja toimintatavat olivat kartoituksen kohteena.

Tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti kartoitettiin tutkittavaa aihetta mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti erilaisissa ja erikokoisissa kouluissa ja toimintaympäristöissä. Ennakkotiedon saatavuuden ja tiedonkulun tapojen oletettiin vaihtelevan paikkakunnittain ja kouluittain, joten alueellinen vaihtelevuus tutkimukseen osallistuneiden joukossa oli tärkeää. Lisäksi haluttiin ennakoida monipuolisella otoksella paikkakunnan, koulun ja luokkakoon mahdollisia vaikutuksia ennakkotietojen saamiseen ja toimintatapoihin.

Saavuttaakseni lukumääräisesti ja alueellisesti mahdollisimman laajan tutkimusotoksen päädyin keräämään aineistoa kyselylomakkeen avulla.

Kyselylomakkeen etuina tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa korostuivat aineiston keruun nopeus, tutkimusjoukon saavutettavuus ja aineiston laadullinen samankaltaisuus. Haittapuolina tutkimusmenetelmän käytössä korostuivat postituskulujen kalleus ja syventävien lisäkysymysten mahdollisuuden puute.

## 7.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen perusjoukkona olivat Etelä-Suomen läänin alueella ensimmäisen luokan oppilaita lukuvuonna 2001-2002 opettavat alkuopettajat. Tästä joukosta tutkimuksen otokseksi tarvittiin noin sata opettajaa, joille kyselylomake saatekirjeineen lähetettäisiin.

Tutkimusmenetelmänä kyselylomakkeen heikkouksista merkittävimpänä pidetään katoa eli kyselylomakkeisiin vastaamattomuutta (esim. Fowler 2002, 39). Katoa ja tutkimusmenetelmän kustannuksia ennakoitiin tiedustelemalla sähköpostiviestillä tutkimukseen soveltuvilta opettajilta halukkuutta osallistua tutkimukseen ennen varsinaisen kyselylomakkeen lähettämistä.

Ensimmäisen luokan opettajien sähköpostiosoitteiden etsimiseen käytettiin internetiä. Internetistä löytyivät tiedot Etelä-Suomen läänin kunnista asukaslukuineen. Tätä Etelä-Suomen lääninhallituksen listaa (liite 1) hyödyntäen etsittiin internetistä (opettajankoulutuspaikkakuntia Helsinkiä ja Hämeenlinnaa lukuun ottamatta) kaikkien Etelä-Suomen läänin kuntien esittelysivujen kautta perusopetuksen koulujen omia kotisivuja ja yhteystietoja. Monilta koulujen sivuilta löytyi opettajaluetteloita, joista ilmeni lukuvuonna 2001-2002 opetettavat luokat ja opettajien henkilökohtaiset sähköpostiosoitteet. Näiden koulujen ensimmäisten luokkien opettajille lähetettiin sähköpostiviesti (liite 2) huhtikuun puolessa välissä vuonna 2002.

Kaiken kaikkiaan sähköpostiviestejä lähetettiin 204 kappaletta, joista noin kaksikymmentä palautui takaisin lähettäjälle saavuttamatta vastaanottajaansa.

Vastauksia sähköpostitse toukokuun loppuun mennessä saapui yhteensä 102 kappaletta. Suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta antoi 98 ensimmäisen luokan opettajaa. Kielteisiä vastauksia sähköpostiviestiin saapui 4 kappaletta. Täyttä varmuutta muiden viestien perillemenosta sopivassa aikataulussa ei ole, sillä joitakin vastauksia saapui vielä toukokuun jälkeenkin.

Kyselylomakkeet palautuskuorineen sekä saatekirjeet (liitteet 3 ja 4) lähetettiin suostumuksensa antaneiden ensimmäisten luokkien opettajien kouluille.

Mahdollisuuksien mukaan lähetettiin useampi kyselylomake samassa kuussa.

Lisäksi lähetettiin ilman ennakkokyselyä kymmenen kappaletta kyselylomakkeita sellaisille kouluille, joilla ei ollut tarvittavia yhteystietoja näkyvillä internetissä.

Kaiken kaikkiaan kyselylomakkeita lähetettiin vuoden 2002 huhtikuun loppupuolen ja toukokuun lopun välisenä aikana 108 kappaletta. Alla olevasta listasta ilmenee ne Etelä-Suomen läänin kunnat, joihin varsinainen kyselylomake lähetettiin.

Tutkimukseen osallistuneet kunnat: (suluissa opettajien lukumäärä)

Espoo (18)	Kirkkonummi (2)	Porvoo (1)
Hartola (1)	Kotka (6)	Rautjärvi (2)
Hausjärvi (2)	Kouvola (1)	Riihimäki (1)
Heinola (1)	Lahti (6)	Ruokolahti (4)
Hyvinkää (1)	Lappeenranta (6)	Siuntio (2)
Iitti (1)	Lohja (2)	Taipalsaari (1)
Inkoo (1)	Loppi (5)	Tammela (1)
Imatra (9)	Luumäki (2)	Tuusula (3)
Janakkala (1)	Mäntsälä (2)	Valkeala (3)
Jokioinen (2)	Nummi-Pusula (1)	Vantaa (1)
Kauniainen (1)	Parikkala (2)	Vihti (10)
Kerava (5)	Pornainen (1)	

Kyselylomakkeita palautettiin 94 kappaletta vuoden 2002 heinäkuuhun mennessä. Palautusprosentiksi muodostui näin 87 %, jota voitaneen pitää postin välityksellä suoritettussa lomakekyselyssä varsin hyvänä.

### 7.3 Mittari

Tutkimusmenetelmänä käytettiin siis kyselylomaketta (liite 5). Kyselylomake laadittiin tutkimusongelmien pohjalta. Kaikille tutkimukseen osallistuneille lähetettiin täsmälleen samanlainen lomake.

Kyselylomaketta laadittaessa pyrittiin kysymysten selkeyteen ja yksiselitteisyyteen. Tutkimuksen katoa pyrittiin estämään kyselylomakkeen vastaamisen helppoudella ja nopeudella. Myös aineiston analysoitavuutta pidettiin silmällä kyselylomaketta laadittaessa. Kyselylomakkeen laatimisessa käytettiin apuna Fowlerin (2002) teosta.

Kyselylomake koostui strukturoiduista, valmiit vastausvaihtoehdot sisältävistä kysymyksistä sekä muutamista tarkentavista avoimista kysymyksistä. Melkein kaikki strukturoiduista kysymyksistä olivat monivalintakysymyksiä, mutta mukana oli myös muutama asteikkoihin perustuva kysymystyyppi. Useimmissa valmiita vastausvaihtoehtoja sisältävissä kysymyksissä oli jätetty viimeinen vastausvaihtoehto avoimeksi useammalla vastausrivillä varustettuna. Näin toivottiin saatavan esille nekin vastausvaihtoehdot, joita ei osattu ennakolta arvioida. Tämä toi kyselylomakkeeseen myös hieman väljyyttä saada enemmän esille ensimmäisten luokkien opettajien omia näkökulmia, kokemuksia ja malleja.

Kyselylomakkeen kysymykset koostuivat kuudesta eri osiosta. Ensimmäisessä osiossa kysyttiin taustatietoja vastaajasta itsestään (ikä, sukupuoli ja koulutus). Toisessa osiossa kysyttiin taustatietoja vastaajan koulusta ja sen sijaintikunnasta sekä kolmannessa osiossa lyhyesti opetettavan luokan oppilasmäärästä ja oppilaiden esiopetustaustasta. Varsinaisia peruskysymyksiä ennakkotietojen saamisesta kysyttiin neljännessä osiossa. Näillä kysymyksillä ensimmäisen luokan oppilaista saatuja ennakkotietoja oli pyritty lähestymään mahdollisimman monesta näkökulmasta. Osiossa oli kysymyksiä esimerkiksi ennakkotietojen määrästä ja riittävydestä, tietojen lähteestä ja toimintatavoista, ennakkotietojen laadusta sekä mahdollisista esteistä ennakkotietojen saamisessa. Viidennessä osiossa aihetta pyrittiin syventämään tiedustelemalla ennakkotietojen merkityksestä opettajan oman työn eri osa-alueissa. Viimeisessä osiossa avoimella kysymyksellä tiedusteltiin omien käytänteiden riittävyttä ja kehitystarpeita.

Kyselylomaketta ei varsinaisesti esitetattu. Lomake annettiin kahden henkilön luettavaksi ja tarkastettavaksi, jotta mahdolliset huolimattomuusvirheet ja väärin ymmärtämisen mahdollisuudet saatiin karsittua minimiin. Koska lomakkeita lähetettiin opettajille pienissä osissa, niin ensimmäisten palautettujen lomakkeiden myötä pystyttiin myös tarkistamaan mittarin toimivuutta. Joissakin lomakkeissa oli myös spontaanisti arvioitu lomakkeen toimivuutta, ja niistä saatu palaute oli myönteistä.

#### 7.4 Aineiston käsittely

Tutkimusaineisto koostui siis kyselylomakkeen avulla kerätyistä 94 ensimmäisen luokan opettajan vastauksista. Kyselylomakkeen analysoinnissa käytettiin apuna SPSS 11.1.S for Windows –ohjelmaa. Tutkimusaineistosta laadittiin havaintomatriisi, johon merkittiin kaikki muuttujat sekä määriteltiin niiden arvot. Jokainen kyselylomake käytiin läpi, numeroitiin ja merkittiin havaintomatriisiin niiden muuttujien arvot numeerisessa muodossa. Avoimia kysymyksiä tarkasteltiin yksityiskohtaisesti ja niitä luokiteltiin suurempiin ryhmiin yhteneväisyyksien mukaan.

Tuloksia päädyttiin kuvailemaan pääosin frekvenssi- ja prosenttijakautumien avulla. Muuttujien välistä riippuvuutta tarkasteltiin ristiintaulukoinnin ja khiin neliö –testin avulla.

Havaintomatriisia, muuttujaluetteloja ja tilastollisia analyysejä ei ole liitetty tutkimukseen, mutta ne ovat tarvittaessa saatavilla tutkijalta.



## 8 TUTKIMUSTULOKSET

### 8.1 Perustietoja otoksesta

#### 8.1.1 Tietoja tutkimushenkilöistä

Tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 94 kyselylomakkeen palauttanutta ensimmäisen luokan opettajaa Etelä-Suomen läänin alueelta. Taustatietoina heiltä kysyttiin sukupuolta, ikää ja koulutusta. Lisäksi kysyttiin kuinka kauan he olivat työskennelleet kyseisessä työpaikassa.

*Sukupuoli.* Tutkimushenkilöistä suurin osa, eli 92,6 %, oli naisia. Miehiä tutkimukseen osallistui 7,4 %. Lukumäärissä ilmaistuna vastaajista 87 oli naisia ja 7 miehiä. Tilastokeskuksen mukaan Etelä-Suomen läänissä vuonna 1999 luokanopettajista oli miehiä kaiken kaikkiaan 27 % (Tilastokeskus 2002). Voitaneen kuitenkin olettaa, että alkuopetuksessa miehiä opettaa suhteessa vähemmän kuin ylemmillä luokka-asteilla.

*Ikä.* Tutkimukseen osallistuneiden ikäjakauma oli sukupuolijakaumaa tasaisempi. Kolmekymmentä vuotiaita tai nuorempia vastaajista oli 25,5 %, 31-40 –vuotiaita 34,0 %, 41-50 –vuotiaita 28,7 % ja 51 vuotiaita tai vanhempia 11,7 %. Tilastokeskuksen tietoihin Etelä-Suomen luokanopettajien ikäjakaumasta verrattuna nuorempia ikäluokkia osallistui tutkimukseen hieman todellista määrää enemmän. Vastaavasti vanhinta ikäluokkaa tutkimukseen osallistui todellisiin lukumääriin

verrattuna vähemmän. (Tilastokeskus 2002.) Nuorempien ikäluokkien osallistumishalukkuutta selittänee ehkä se, että osalla vastaajista oli oman lopputyön tekeminen tuoreessa muistissa. Tämän johdosta he halusivat innokkaasti auttaa tutkimuksen teossa.

*Koulutus.* Koulutukseltaan tutkimukseen osallistuneista 64,9 % oli kasvatustieteen maistereita. Peruskoulun luokanopettajia oli 26,6 %. Kuusi opettajaa oli merkinnyt koulutukseksi jonkin muun. Heistä kolme oli lastentarhanopettajaa, ja näistä kaksi opiskeli myös kasvatustieteen maisteriksi. Yksi oli melkein valmis kasvatustieteen maisteri ja yksi aineenopettaja. Yksi vastaajista ei ilmoittanut koulutustaan. Tutkimukseen osallistui myös yksi kasvatustieteiden kandidaatti ja yksi kansakoulun opettaja. Kaiken kaikkiaan lähes kaikki tutkimukseen osallistuneista olivat koulutukseltaan päteviä luokanopettajia.

*Työvuodet.* Tutkimukseen osallistuneiden ensimmäisen luokan opettajien työvuodet kyseisessä työpaikassa vaihtelivat yhdestä vuodesta 33 vuoteen. Iso osa vastaajista, 24,5 %, oli vasta ensimmäistä vuotta töissä kyseisessä koulussa. Puolella vastaajista oli työvuosia nykyisessä työpaikassa viisi tai vähemmän. Kymmenestä kahteenkymmeneen vuotta samassa työpaikassa olleita oli 23,9 %. Kahtakymmentä vuotta kauemmin samassa työpaikassa oli ollut 6,5 % vastaajista. Kaiken kaikkiaan kolme neljästä vastaajasta oli työskennellyt samassa työpaikassa kymmenen vuotta tai vähemmän.

### 8.1.2 Tietoja kunnista, kouluista ja ensimmäisistä luokista

Opettajilta tiedusteltiin taustatietoina edellisten lisäksi koulun sijaintikunnan asukasmäärää, koulun oppilasmäärää, opetusryhmien järjestelyä ensimmäisten luokkien osalta, esiopetuksen järjestämistä koulun yhteydessä, luokan oppilasmäärää sekä esiopetukseen osallistuneiden määrää.

*Asukasmäärä.* Tutkimukseen osallistuneiden ensimmäisen luokan opettajien työpaikat sijaitsivat pääosin Etelä-Suomen läänin pienissä tai suurehkoissa kunnissa. Taulukosta 1 selviää tarkemmin vastaajien jakautuminen kunnan asukasmäärän mukaan. Taulukosta selviää myös kuinka monta kyseiseen kokoluokkaan kuuluvia kuntia Etelä-Suomen läänissä todellisuudessa on (liite 1).

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet opettajat koulun sijaintikunnan koon suhteen luokiteltuina sekä Etelä-Suomen läänin kunnat koon suhteen luokiteltuina.

Koulun sijaintikunnan asukasmäärä	tutkimuksessa		Etelä-Suomen läänissä	
	f	%	f	%
alle 10 000 asukasta	26	27,7	55	61,8
10 000 – 20 000 asukasta	4	4,3	12	13,5
20 001 – 30 000 asukasta	12	12,8	6	6,7
30 001 – 40 000 asukasta	19	20,2	7	7,9
40 001 – 50 000 asukasta	3	3,2	3	3,4
yli 50 000 asukasta	30	31,9	6	6,7
Yhteensä	94	100,0	89	100

Kuten taulukosta 1 selviää, Etelä-Suomen läänin kunnista suurin osa on pieniä, alle kymmenentuhannen asukkaan kuntia. Näistä kunnista tutkimukseen osallistui 27,7 % vastaajista. Yli viidenkymmentuhannen asukkaan kuntia Etelä-Suomen läänissä on vain kuusi kappaletta. Suhteutettuna suureen asukaslukuun näissä kunnissa on lukumäärissä ajateltuna myös enemmän opettajia. Tähän tutkimukseen osallistuneista ensimmäisen luokan opettajista 31,9 % oli töissä suurimman kokoluokan kunnissa.

*Koulun oppilasmäärä.* Opettajat työskentelivät melko tasaisesti eri kokoisissa kouluissa oppilasmäärien mukaan jaoteltuna. Alle viidenkymmenen oppilaan kouluissa työskenteli 14,9 %. Saman verran tutkimukseen osallistuneista oli 50-150:n oppilaan kouluista. 20,2 % opettajista oli 151-250:n ja 23,4 % oli 251-350:n oppilaan kouluista. Yli 350:n oppilaan kokoisissa kouluissa opetti 26,6 % vastaajista.

*Opetusryhmät.* Ensimmäisen luokan opetusryhmien järjestelyt toteutettiin pääosin oppilasmäärän perusteella. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluista 21,3 %:ssa oli perinteisiä yhdysluokkia koulun oppilasmäärän vähäisyyden vuoksi. Tutkimuksessa oli mukana kuitenkin myös neljä opettajaa, joiden kouluissa oli yhdysluokkia vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen periaatteen mukaan. Vastaajista suurimman osan eli 62,8 % kouluissa oli perinteisiä yhden ikäluokan ensimmäisiä luokkia. Luokkien määrät vaihtelivat koulun koon mukaan yhdestä viiteen. 10,8 % opettajista työskenteli kouluissa, joissa oli sekä yhden luokkatason ensimmäisiä luokkia että pien- tai yhdysluokkia.

*Esiopetuksen järjestäminen.* Esiopetusta voidaan Suomessa järjestää joko koulun tai päiväkodin yhteydessä. Suurimman osan, eli 63,8 %, tutkimukseen osallistuneiden

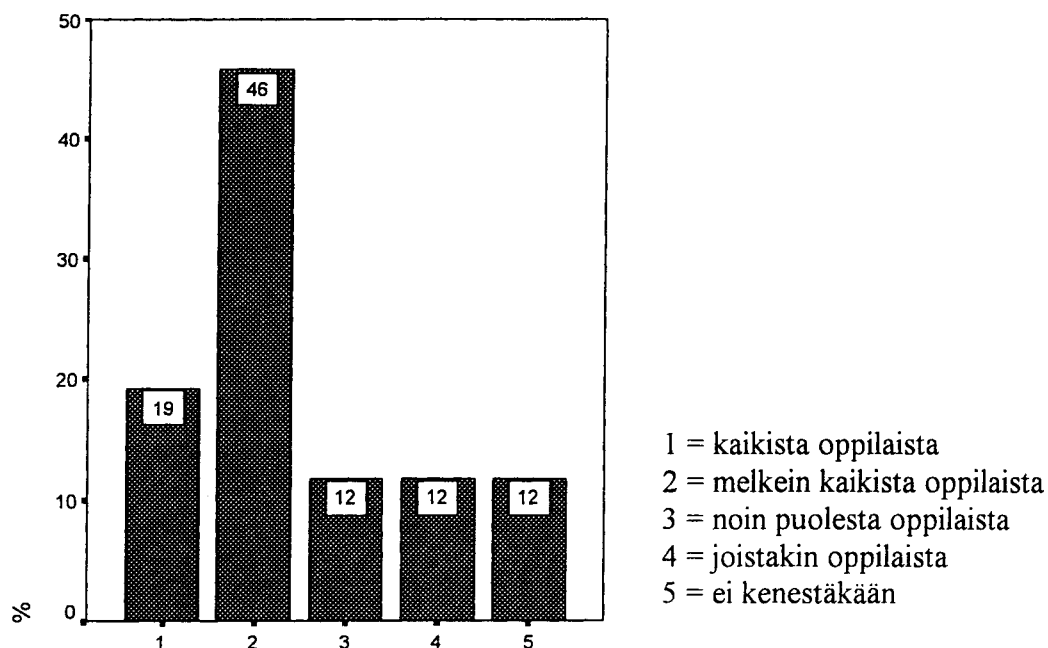
opettajien kouluissa esiopetusta ei kuitenkaan järjestetty. Erillisissä esiopetusryhmissä opetusta toteutettiin 28,7 % vastaajien kouluista ja alkuopetuksen yhteydessä yhdysluokkaopetuksena vain 7,4 % vastaajien kouluista.

*Oppilasmäärä ja esiopetukseen osallistuneiden määrä.* Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ensimmäisen luokan oppilaiden määrä vaihteli yhdestä oppilaasta 29:ään. Keskimäärin kullakin opettajalla oli noin 17 ensimmäisen luokan oppilasta. Yli puolella opettajista eli 60,6 %:lla ensimmäisen luokan oppilaita oli 17-25. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien luokilla oli 1 584 ensimmäisen luokan oppilasta. Näistä oppilasta esiopetukseen oli osallistunut yhteensä 1 429 koulutulokasta. Osallistumisprosentti oli näin ollen 90,2 %. Luku on varsin lähellä aiemmin mainittua koko Suomen kattavan tilaston mukaista esiopetukseen osallistuneiden määrää (91,2 %). Ainoastaan neljän opettajan luokalla ei ollut yhtään esiopetukseen osallistunutta ensimmäisen luokan oppilasta.

## **8.2 Ennakkotiedot koulutulokkaista**

### **8.2.1 Ennakkotiedon määrä ja riittävyys**

*Ennakkotiedon määrä.* Ennakkotietoja muualta kuin oppilaiden omilta vanhemmilta oli kaikista tai melkein kaikista oppilaista saanut 64,9 % vastaajista. Vain 11,7 % opettajista ei ollut saanut ennakkotietoja yhdestäkään oppilaasta. Kuviosta 4 selviää tarkemmin kuinka monesta koulutulokkaasta opettajat saivat tietoja ennakkoon toisilta viranomaisilta.

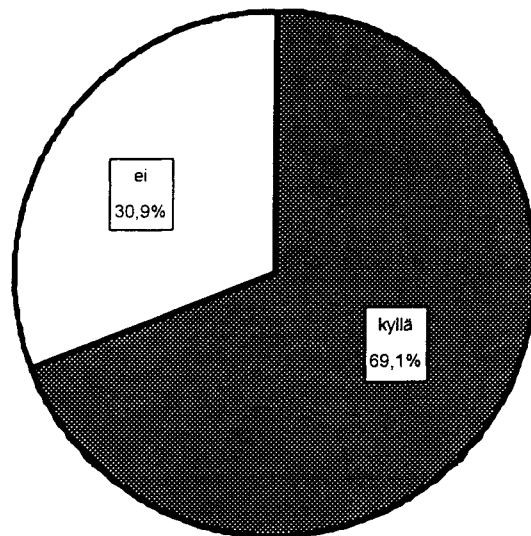


KUVIO 4. Ennakkotietojen saanti koulutulokkaista (n = 94).

Taustamuuttujien yhteyttä koulutulokkaista saadun ennakkotiedon määrään tutkittiin 5 % merkitsevyystasolla khiin neliö -testin avulla. Esiopetuksen järjestäminen koulun yhteydessä edesauttoi ennakkotiedon saamista koulutulokkaista. Riippuvuus esiopetuksen järjestämisen ja ennakkotiedon määrän välillä oli tilastollisesti merkitsevä ( $p = 0,049$ ). Koulun sijaintikunnan asukasmäärä vaikutti myös saatuihin ennakkotietoihin tilastollisesti merkitsevästi ( $p = 0,018$ ). Alle 20 000 asukkaan kunnissa ennakkotietoa saatiin suurempia kuntia niukemmin. Ennakkotietojen saamiseen vaikutti vähentävästi myös se, jos opettaja oli työskennellyt kyseisessä koulussa alle kaksi vuotta. Riippuvuus koulussa työskenneltyjen vuosien ja ennakkotiedon määrän välillä oli tilastollisesti merkitsevä ( $p = 0,021$ ). Ensimmäisen luokan oppilasmäärä ( $p = 0,065$ ), koulun oppilasmäärä ( $p = 0,153$ ), vastaajien koulutustausta ( $p = 0,980$ ) ja ikä ( $p = 0,540$ ) eivät vaikuttaneet tilastollisesti

merkittävästi koulutulokkaista saadun ennakkotiedon määrään. Tutkimuksessa ei voitu laskea luotettavasti sukupuolen eikä esiopetukseen osallistumisen vaikutusta taustamuuttujana miesten sekä esiopetukseen osallistumattomien koulutulokkaiden vähäisen määrän vuoksi.

*Ennakkotiedon riittävyys.* Omasta mielestään riittävästi ennakkotietoja koulutulokkaista koulun alun yhteydessä sai kaksi kolmasosaa vastaajista. Yksi kolmasosa olisi toivonut enemmän tietoa. Kuviossa 5 on havainnollistettu tutkimukseen osallistuneiden ensimmäisen luokan opettajien näkemys ennakkotietojen riittävydestä.



KUVIO 5. Saatujen ennakkotietojen riittävyys (n = 94).

Tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta 5 % merkitsevyystasolla ei ollut ennakkotietojen riittävyuden kokemisen ja opettajien iän ( $p = 0,094$ ), koulutuksen

( $p = 0,581$ ) eikä kyseisessä koulussa työskenneltyjen vuosien ( $p = 0,326$ ) välillä. Myöskään kunnan asukasmäärällä ( $p = 0,184$ ), koulun oppilasmäärällä ( $p = 0,312$ ), luokan oppilasmäärällä ( $p = 0,490$ ) eikä esiopetuksen järjestämisellä koulun yhteydessä ( $p = 0,820$ ) ollut yhteyttä ennakkotietojen riittävyyden kokemiselle.

### 8.2.2 Ennakkotiedon välittymisen tapoja ja esteitä

Opettajilta tiedusteltiin, keneltä viranomaisilta ja miten ennakkotietoja oli koulutulokkaista saatu. Lisäksi kyseltiin, minkälaisia esteitä ennakkotiedon välittämisessä ilmeni. Vastaajilla oli mahdollisuus valita valmiista vaihtoehdoista useampia sopivia sekä nimetä myös itse muita vaihtoehtoja.

*Ennakkotiedon lähde.* Tietoja ensimmäisen luokan oppilaista oli ylivoimaisesti eniten saatu päiväkodin/esiopetuksen opettajilta. Huomattavasti vähemmän tietoa oli saatu muilta viranomaistahoilta, kuten terveydenhoitajilta tai koulupsykologeilta.

Taulukosta 2 selviävät tulokset tarkemmin.

TAULUKKO 2. Opettajan saamien ennakkotietojen lähde (n = 94).

Viranomaistaho	Opettaja oli saanut ennakkotietoja	
	f	%
Päiväkodin/Esiopetuksen opettajilta	76	80,9
Terveydenhoitajilta	19	20,2
Koulupsykologeilta	10	10,6
Koulukuraattoreilta	1	1,1
Muilta	27	28,7



Opettajat nimesivät valmiiden vaihtoehtojen ulkopuolelta useita eri viranomaistahoja, joilta tietoja oli saatu. Eniten eli kymmenen mainintaa sai koulun erityisopettaja. Ilmeisesti erityisopettaja oli näissä kouluissa koonnut tiedot muilta tahoilta ja välittänyt ne edelleen ensimmäisen luokan opettajalle. Koulun rehtori oli toiminut tiedonvälittäjänä kuudessa tapauksessa. Kaksi opettajaa oli saanut tietoja suoraan seurakunnan järjestämän kerhon ohjaajilta. Mukana oli myös kaksi ensimmäisen luokan kertaavaa oppilasta, joista oli saatu tietoja edellisiltä opettajilta. Yksittäisiä mainintoja ennakkotiedon lähteinä saivat perheneuvola, terapeutti, sosiaalityöntekijä, perhepäivähoitaja, päiväkodin erityislastentarhanopettaja sekä maahanmuuttajien valmistavan luokan opettaja. Myös erilaiset sairaalat ja sairaaloiden osastot (esim. HYKS) sekä vammaisjärjestöt (esim. Kuulonhuoltoliitto) mainittiin yksittäin.

Taustamuuttujista asukasmäärällä ( $p = 0,012$ ), koulun oppilasmäärällä ( $p = 0,029$ ) sekä luokan oppilasmäärällä ( $p = 0,011$ ) oli tilastollisesti merkitsevästi yhteyttä 5 % merkitsevyystasolla päiväkodista/esiopetuksesta saadun ennakkotiedon kanssa. Pienehköjen eli alle 20 000 asukkaan kunnissa opettajat saivat suurempia kuntia vähemmän ennakkotietoja koulutulokkaista esiopetuksen henkilöstöltä. Samoin pienissä alle 150 oppilaan kouluissa sekä alle 12 ensimmäisen luokan oppilaan luokissa ennakkotietoja esiopettajilta saatiin isompiin yksikköihin verrattuna vähemmän. Muilla taustamuuttujilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta esiopetuksesta saadun tiedon kanssa (esim. esiopetus koulun yhteydessä  $p = 0,055$ ).

Millään taustamuuttujalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä terveydenhoitajilta saatuihin ennakkotietoihin. Koulupsykologeilta ja -kuraattoreilta

tietoa oli saatu niin vähän, ettei taustatietojen yhteyttä niihin voitu luotettavasti laskea. Muualta ennakkotietoja koulutulokkaista oli puolestaan saatu sitä enemmän, mitä suurempi koulu oli kyseessä. Muualta saadun tiedon ja koulun oppilasmäärän välinen riippuvuus oli tilastollisesti merkitsevää ( $p = 0,024$ ). Muilla taustatiedoilla ei ollut tilastollista yhteyttä muualta saadun tiedon kanssa.

*Tiedonvälityksen tapoja.* Tietoja koulutulokkaista välittyi yleisimmin palaverissa ja pienimuotoisissa keskusteluissa. Jonkin verran myös kyseltiin tietoja itse ja/tai saatiin tietoja lomakkeen tai esiopetustodistuksen välityksellä. Taulukosta 3 selviää tarkemmin millä tavalla tieto oppilaista välittyi ensimmäisen luokan opettajalle.

TAULUKKO 3. Ennakkotietojen tiedonvälityksen toimintatavat ( $n = 94$ ).

Tiedonvälityksen tapa	Opettaja oli saanut ennakkotietoja	
	f	%
Palaverissa/keskustelussa	67	71,3
Kyselemällä itse	34	36,2
Lomakkeen/esiopetustodistuksen välityksellä	29	30,9
Portfolion välityksellä	12	12,8
Muuten	11	11,7

Vastaajilla oli mahdollisuus myös omin sanoin kertoa, millä tavalla olivat ennakkotietoja oppilaistaan saaneet. Joissakin lomakkeissa tilaa oli hyödynnetty tarkentamalla valmiita vaihtoehtoja. Esimerkiksi eräs vastaajista kirjoitti näin: *”kiersin kymmenkunta päiväkotia keskustelemassa lapsista, yhden open kanssa puhuin vain puhelimesta”*. Lisäksi kirjoitettiin erilaisista pienimuotoisista

keskusteluista tai tilanteista, joissa opettajille oli kerrottu joitakin tietoja koulutulokkaista. Näitä mainintoja oli yhdeksässä lomakkeessa. Kyseiset vastaukset liitettiin laajennettuun palaveri –luokkaan.

Varsinaisista muista tiedonvälityksen toimintamalleista oli mainintoja 11:ssä lomakkeessa. Viisi vastaajaa kertoi tiiviistä yhteistyöstä päiväkotien tai esiopetusryhmien kanssa. Tällöin heillä oli mahdollisuus itse havainnoida ja kerätä tietoja tulevista oppilaistaan. Esimerkiksi eräs opettajista kirjoitti asiasta näin: ”*Havainnoin itse. Eskarivuoden aikana pidimme vaihtotunteja, minä opetin eskareita ja eskarien ope luokkaani*”. Viisi opettajaa oli puolestaan saanut tietoja koulutulokkaista kirjallisessa muodossa esimerkiksi erityisopettajan tai lastentarhanopettajan tekemistä muistiinpanoista. Lisäksi yksi opettaja sai lisätietoja kieliluokalle tehtyjen valintojen yhteydessä pidetyistä testeistä.

Taustamuuttujista asukasmäärällä ( $p = 0,004$ ) ja luokan oppilasmäärällä ( $p = 0,011$ ) oli yhteyttä palaverissa/keskusteluissa saadun ennakkotiedon kanssa tilastollisesti merkitsevästi 5 % merkitsevyystasolla. Mitä enemmän kunnassa oli asukkaita sekä mitä enemmän luokassa oli oppilaita, sitä useammin koulutulokkaista saatiin tietoa palaverien välityksellä. Muilla taustamuuttujilla ei ollut merkitsevää riippuvuutta palaverien yleisyyteen ennakkotietojen välittämisessä.

Koulun sijaintikunnan asukasmäärällä oli tilastollisesti merkitsevä riippuvuus myös lomakkeen/esiopetustodistuksen välityksellä saatuun ennakkotietoon ( $p = 0,001$ ). Eniten tietoa kirjallisesti oli saatu 20 001 – 40 000 asukkaan kunnissa, vähiten alle 20 000 asukkaan kunnissa. Myös koulun oppilasmäärällä ( $p = 0,000$ ) sekä luokan

oppilasmäärällä ( $p = 0,029$ ) oli merkitsevä yhteys lomakkeessa saatuun tietoon koulutulokkaista. Yli 350 oppilaan kouluissa tietoa oli saatu kirjallisesti huomattavasti eniten. Lomakkeiden yleisyyttä lisäsi myös luokan oppilasmäärän kasvu. Muilla taustamuuttujilla ei ollut tilastollista yhteyttä lomakkeella/esiopetustodistuksella saatuun tietoon. Taustatiedoilla ei ollut myöskään lainkaan yhteyttä itse kyselemällä saatuun tietoon. Portfolion välityksellä sekä muulla tavalla tietoa oli saatu niin vähän, ettei taustatietojen yhteyttä niihin pystytty toteamaan.

*Tiedonvälityksen esteitä.* Ennakkotiedon välittymisen esteistä ilmoitettiin kaiken kaikkiaan melko vähän. Suurimmaksi esteeksi muodostui käytettävissä olevan ajan puute. Jonkin verran tiedonvälittymistä haittasi myös toisten viranomaisten haluttomuus yhteistyöhön. Joissakin vastauksissa tarkennettiin salassapitosäädösten tai niiden tulkinnan olevan esteenä hedelmälliselle yhteistyölle toisten viranomaisten kanssa. Taulukkoon 4 on koottu tulokset kysymyksestä: ”Mikä esti teitä saamasta tietoa?”.

TAULUKKO 4. Tiedonvälittymisen esteitä ( $n = 94$ ).

Tiedonvälityksen este	Ennakkotietojen välittymistä esti	
	f	%
Ajan puute	21	22,3
Toisten viranomaisten haluttomuus yhteistyöhön	14	14,9
Vanhemmat	12	12,8
Pitkät välimatkat	2	2,1
Jokin muu	29	30,9

Valmiiden vaihtoehtojen lisäksi ilmoitettiin runsaasti muista kokemuksista tiedonvälityksen esteinä. Kahdeksan opettajaa kirjoitti tiedonvälityksen toimintamallien puuttumisesta. Asiasta kerrottiin esimerkiksi näin: *"ei ole toimintamallia"* ja *"ei ole tapana tiedottaa kyläkouluille, kylläkin keskustajaman kouluille"*. Neljä mainintaa sai tilanne, jossa opettaja oli juuri aloittanut työskentelyn kyseisessä koulussa. Neljä mainintaa sai myös puutteellinen raportointi, josta kirjoitettiin esimerkiksi näin: *"tietojen kerääjä ei katsonut aiheelliseksi kerätä niin spesifiä tietoa"*. Samoin henkilövaihdokset ja poissaolot olivat tiedonkulkua hankaloittamassa neljässä tapauksessa. Myöskin neljä opettajaa kertoi tiedonkulkua hankaloittavan se, että lapset tulivat samalle luokalle useasta päiväkodista: *"ne oppilaat, joilla ongelmia on, eivät olleet koulun lähipäiväkodista, joten tieto ei kulkeutunut palaverien eikä terveydenhoitajan kautta"*. Kaksi opettajaa kertoi puolestaan tilanteesta, jossa oppilas on muuttanut toiselta paikkakunnalta. Kolme vastaajaa ei osannut eritellä, mistä tietokatkokset johtuivat.

Millään taustamuuttujalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta 5 % merkitsevyystasolla ajan puutteen tai jonkin muun tiedonvälityksen esteen kanssa. Taustamuuttujien yhteyttä toisten viranomaisten tai vanhempien yhteistyöhaluttomuuteen tai pitkiin välimatkoihin ei voitu laskea luotettavasti aineiston vähäisyyden takia.

### 8.2.3 Ennakkotiedon sisältö

Tutkimukseen osallistuneilta kysyttiin minkälaista tietoa he olivat koulutulokkaista saaneet ja minkälaista tietoa he olisivat toivoneet lisää. Vastaajilla oli jälleen mahdollisuus valita valmiista vaihtoehdoista useampia vaihtoehtoja sekä kertoa asiasta myös omin sanoin.

*Ennakkotiedon sisältö.* Kaiken kaikkiaan ennakkotietoja oli saatu melko runsaasti ja monipuolisesti. Eniten tietoja oli saatu koulutulokkaiden käyttäytymisestä ja sosiaalisista taidoista. Melkein yhtä paljon oli saatu lasten taitoihin sekä erityisongelmiin liittyvää tietoa. Tarkemmat tulokset selviävät taulukosta 5.

TAULUKKO 5. Koulutulokkaista saatu ennakkotieto (n = 94).

Ennakkotieto	Opettaja on saanut ennakkotietoja	
	f	%
Käyttäytymisestä ja sosiaalisista taidoista	78	83,0
Taidoista	71	75,5
Erytisongelmista	66	70,2
Tiedoista	53	56,4
Perhetaustasta	46	48,9
Muusta	4	4,3

Ainoastaan neljä opettajaa mainitsi annettujen vaihtoehtojen lisäksi saamistaan tiedoista. Heistä kolme ilmoitti saaneensa tietoja koulutulokkaan kaverisuhteista tai kaveritoiveista. Näiden kolmen vastaajan kouluilla oli useampi ensimmäinen luokka,

joten ilmeisesti tietoja hyödynnettiin oppilaita luokkiin jaettaessa. Kaksi vastaajaa kertoi saaneensa tietoja myös ruokailuun liittyvistä asioista.

Taustamuuttujista luokan oppilasmäärällä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys 5 % merkitsevyystasolla oppilaiden tiedoista ( $p = 0,006$ ), taidoista ( $p = 0,024$ ), käyttäytymisestä ja sosiaalisista taidoista ( $p = 0,003$ ) sekä erityisongelmista ( $p = 0,013$ ) saatujen ennakkotietojen kanssa. Luokissa, joissa ensimmäisen luokan oppilaita oli alle kahdeksan, tietoa näistä aiheista oli saatu isompia luokkia harvemmin. Koulun oppilasmäärä puolestaan oli tilastollisesti riippuvainen oppilaiden tiedoista saatujen ennakkotietojen kanssa ( $p = 0,017$ ). Isoimmat koulut olivat saaneet useammin tietoa koulutulokkaiden tiedoista. Kunnan asukasmäärällä oli tilastollisesti yhteyttä oppilaiden perhetaustasta ( $p = 0,038$ ) sekä tiedoista ( $p = 0,000$ ) saatujen ennakkotietojen kanssa. Perhetaustasta oli saatu useammin tietoa asukasmäärän kasvaessa. Oppilaiden tiedoista puolestaan oli saatu huomattavasti vähemmän ennakkotietoa alle 20 000 asukkaan kunnissa. Muilla taustamuuttujilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oppilaita saatujen ennakkotietojen sisällön kanssa.

*Toiveita ennakkotietojen sisällöstä.* Noin puolet tutkimukseen osallistuneista kertoi toiveistaan, minkälaista ennakkotietoa olisivat halunneet saada lisää. Suurin ryhmä eli 17 opettajaa olisi toivonut lisää tietoja oppilaiden erityisongelmista. Eräs kuvaili oman luokkansa tilannetta näin: *”Myöhemmin kävi ilmi, että osa oppilaistani oli testattu päiväkotiaikana. Koulussa toimenpiteet oli käynnistetty monen mutkan kautta uudestaan”*. Yleensä enemmän tietoa kaikista oppilaista toivoi 13 vastaajaa: *”Tasapuolisesti kaikista oppilaista jotain, lähinnä että minkälainen ’tyyppi’ lapsi*

on”. Erityisesti toivottiin lisää tietoa kaikkien oppilaiden käyttäytymisestä ja sosiaalisista taidoista sekä esiopetuksessa jo käsitellyistä asioista.

Kymmenellä opettajalla oli toivomuksia saadun ennakkotiedon laadusta. Kuusi heistä toivoi, että tieto olisi rehellistä ja avointa. Asiaa kommentoitiin seuraavasti: *”Tietoa salailtaan silloin, kun todellisia ongelmia on”* ja *”[Toivoisin] todellista tietoa, joissakin lomakkeissa todellisuus oli kaunisteltua”*. Lisäksi neljä opettajaa toivoi selkeämpää tietoa: *”...spesifimpää tietoa lasten taustoista ja ongelmista, eikä vain yhden lauseen kuvailua”*.

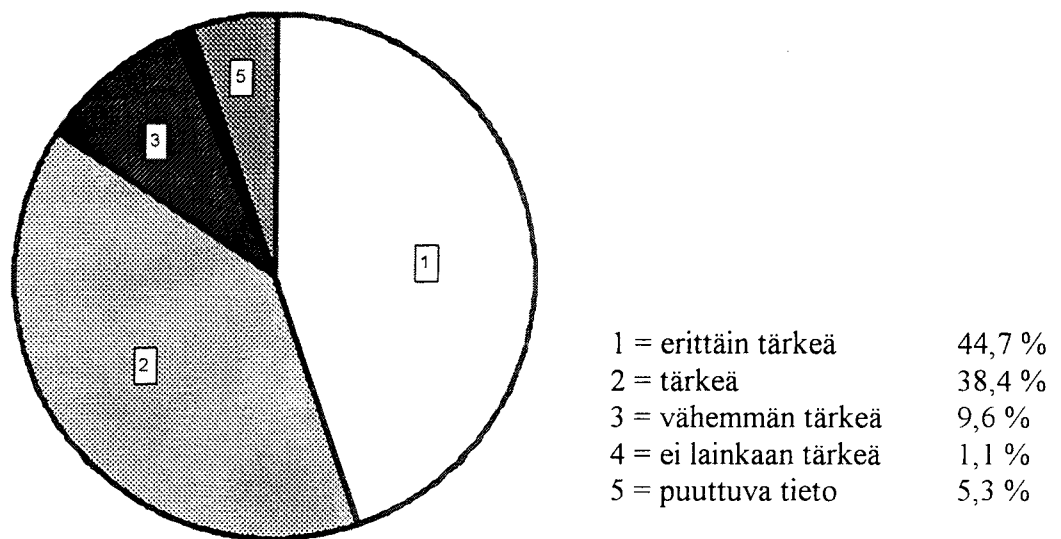
Kaksi opettajaa toivoi tietoja koulukypsyystestien tuloksista. Yksittäisiä toiveita olivat ryhmäkäyttäytymiseen ja taitoihin liittyvät tiedot sekä terveydenhoitajalta saatavat tiedot. Eräs opettaja toivoi lisää tietoa kielen osaamisen tasosta vieraskielitaustaisilla lapsilla. Yksi opettaja toivoi: *”käytännön arkisten pulmatilanteiden ratkomiseen liittyviä hyväksi koettuja vinkkejä (lähinnä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa)”*.

### **8.3. Ennakkotiedon merkitys opettajan työssä**

*Ennakkotietojen merkitys yleensä.* Ensimmäisen luokan opettajat arvostivat koulutulokkaista saatua ennakkotietoa. Jopa 88,8 % vastaajista koki tiedon tärkeäksi tai erittäin tärkeäksi omassa työssään. Ainoastaan yksi vastaaja ei pitänyt ennakkotietojen merkitystä lainkaan tärkeänä. Seitsemän vastaajaa (eli 7,4 %) suhtautui yleensä kriittisesti ennakkotiedon välitykseen. He ilmoittivat haluavansa



jonkin verran tietoja erityisiä ongelmia omaavista lapsista, mutta muuten halusivat aloittaa luokkansa kanssa 'puhtaalta pöydältä'. Kuviossa 6 on havainnollistettu kokonaisuudessa, miten opettajat kokivat ennakkotiedon merkityksen omassa työssään. Viisi tutkimushenkilöä ei osannut/pystynyt vastaamaan kysymykseen, sillä he eivät olleet saaneet ennakkotietoa yhdestäkään oppilaasta.



KUVIO 6. Ennakkotiedon merkitys opettajan työssä (n = 94).

Koska ainoastaan kymmenen opettajaa suhtautui ennakkotietojen merkitykseen joko vähemmän tai ei lainkaan tärkeänä taustamuuttujien (esim. ikä) yhteyttä merkityksen kokemiseen ei voitu luotettavasti laskea.

*Ennakkotietojen merkitys tietyissä tehtävissä.* Ennakkotietojen merkitystä opettajan työssä ja ensimmäisen luokan oppilaiden koulun aloittamisessa pyrittiin vielä tarkentamaan ja erittelemään. Yleisesti ottaen opettajien mielestä koulutulokkaista saaduilla ennakkotiedoilla oli positiivinen merkitys melkein kaikissa työtehtävissä. Yli yhdeksänkymmentä prosenttia vastaajista koki ennakkotiedot positiivisena oppilaan ongelmien ennakoinnissa sekä opetuksen eriyttämisessä. Vähiten tiedoilla koettiin olevan merkitystä oppilaan arvioinnissa (40,4 % valitsi positiivisen vaihtoehdon) sekä opettajan suhtautumisessa oppilaaseen (51,7 % valitsi positiivisen vaihtoehdon). Taulukosta 6 selviää tarkemmin opettajien mielipiteet ennakkotietojen merkityksestä työssään. Tähän kysymykseen jätti vastaamatta viisi opettajaa, jotka eivät olleet saaneet tietoa yhdestäkään koulutulokkaasta.

TAULUKKO 6. Ennakkotietojen merkitys opettajan työtehtävien ja oppilaiden koulun aloittamisen kannalta. (n = 89)

Opettajan työtehtävä	Ennakkotietojen merkitys (%)			
	ei merkitystä	vähäinen merkitys	jonkin verran merkitystä	suuri merkitys
Opetuksen suunnittelussa	6,7	19,1	41,6	32,6
Opetuksen eriyttämisessä	4,5	4,5	49,4	41,6
Omassa suhtautumisessa oppilaaseen	11,2	37,1	32,6	19,1
Oppilaan sopeutumisessa kouluun	9,1	20,5	47,7	22,7
Oppilaan ohjaamisessa heti 1.lk:n alussa	3,4	7,9	25,8	62,9
Opetustilanteissa yleensä	6,8	12,5	52,3	28,4
Oppilaan ongelmien ennakoinnissa	1,1	6,7	27,0	65,2
Erytystuen järjestämisessä	6,7	9,0	25,8	58,4
Yhteistyössä vanhempien kanssa	9,0	14,6	48,3	28,1
Oppilaan arvioinnissa	20,2	39,3	34,8	5,6

Taustamuuttujista opettajien iällä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ennakkotietojen merkityksen kokemiseen opetustilanteissa yleensä ( $p = 0,041$ ) ja oppilaan sopeutumisessa kouluun ( $p = 0,043$ ). 31 – 40 –vuotiaat opettajat kokivat nuorempiin ja vanhempiin opettajiin verrattuna ennakkotiedot opetustilanteissa kaikkein myönteisimpänä. Yli 41 –vuotiaat puolestaan kokivat ennakkotietojen merkityksen muita ikäryhmiä vähäisemmiksi oppilaan sopeutumisessa kouluun. Myös esiopetuksen järjestämisen ja opetuksen suunnittelun välillä oli tilastollisesti merkitsevä riippuvuus ( $p = 0,031$ ). Ennakkotietojen merkitys korostui opetuksen suunnittelussa niiden opettajien kohdalla, joiden koulun yhteydessä järjestettiin esiopetusta.

Opettajilla oli mahdollisuus myös omin sanoin kertoa ennakkotietojen merkityksestä työssään. Kuusi opettajaa kertoi tietoja käytetyn oppilaiden jakamiseen eri luokille. Kolme opettajaa käytti tietoja suunnitellessaan oman luokkansa ryhmäjakoja. Lisäksi kolme opettajaa kertoi suunnitelleensa ennakkotietojen perusteella oppilaiden sijoittamista luokkatilanteessa sosiaalistumisen ja työrauhan näkökulmasta. Koulutulokkaista saatuja ennakkotietoja hyödynnettiin siis jo ennen koulun alkua oppilaiden sijoittelussa.

Ennakkotietojen koettiin helpottaneen monella tapaa myös koulun alkamista. Asiasta kommentoi omin sanoin kaiken kaikkiaan 22 vastaajaa. Koulutulokkaista saadut ennakkotiedot olivat auttaneet yksittäiseen lapseen sekä koko lapsiryhmään tutustumista: *”Olen oppinut tuntemaan oppilaita nopeammin. Luokka on tuntunut nopeammin 'omalta'. Ei ole tarvinnut ihmetellä, kun on tiennyt”*. Eräs opettaja kommentoi ennakkotiedon merkitystä näin: *”on löytynyt sosiaalisesti taitavat lapset*

*jo alusta alkaen luomaan hyvää henkeä luokkaan*”. Lisäksi koettiin, että tieto on auttanut opettajia ymmärtämään lapsen kokonaistilannetta ja käyttäytymistä heti alusta alkaen: *”on auttanut ymmärtämään lasta (esim. hahmotusvaikeuksia) ja olemaan kärsivällisempi*”. Ennakkotiedoista koettiin olevan paljon hyötyä, jos lapsella oli erityisiä vaikeuksia. Moni opettaja koki, että *”osasi jo heti alussa tarttua ja puuttua mahdollisiin alkaviin ongelmiin”* ja *”on osannut odottaa oppilaan oman tason mukaista osaamista – ei ole vaatinut liikoja*”. Kaiken kaikkiaan koettiin, että *”tieto helpottaa oloa, kun on oikeaa tietoa, ei tarvitse pohtia, onko opetuksessa vikaa tms.”*.

Ennakkotiedoilla koettiin olevan merkitystä myös viranomaisten välisessä yhteistyössä. Yksi opettaja kirjoitti, että *”yhteistyö eskariopettajien kanssa on lisääntynyt*”. Toinen opettaja kommentoi, että *”oppilashuollon kanavat ovat heti auki ja käytössä – saa ongelmatilanteessa heti apua*”.

#### **8.4 Ehdotuksia toimintatapojen kehittämiseksi**

Kysymykseen, ”miten kehittäisit tiedonvälitystä koulutulokkaista”, tuli pääosin kolmenlaisia vastauksia. Osa vastaajista kertoi olevansa tyytyväisiä nykyiseen käytäntöönsä. Osa kertoi, että juuri parhaillaan oltiin kehittämässä toimintatapoja tai tilanne oli muuten muuttumassa. Osa tutkimushenkilöistä teki yksittäisiä, konkreettisia ehdotuksia oman alueensa toimintatapojen kehittämiseksi. Vastauksista ilmeni kehittämissuuntien lisäksi eroja nykyisten toimintatapojen suunnitelmallisuuden asteessa.

Noin kolmasosa vastaajista (31) oli varsin tyytyväisiä oman koulunsa nykyiseen toimintamalliin ennakkotiedon välittymisessä. Esimerkiksi eräs vastaajista kommentoi asiaa näin: *”tämänhetkinen, melko paljon kehitelty järjestelmä toimii; varsinkin, jos on itse tarvittaessa aktiivinen”*. Tyytyväisiä oltiin omiin palaverikäytäntöihin ja niveltämiskokouksiin. Jotkut opettajat kommentoivat toimivista esiopetuksen havainnointi- ja arviointilomakkeista. Toiset olivat tyytyväisiä läheiseen yhteistyöhön esi- ja alkuopetuksen välillä: *”kiinteä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö edesauttaa myös oppilaantuntemusta”*. Eräs vastaajista lähetti kyselylomakkeen palauttamisen yhteydessä oman alueensa laaja-alaisen yhteistyön kirjallisen suunnitelman, johon oli kokonaisuuden osana merkitty selkeät suunnitelmat ja toimintamallit myös ’siirtopalavereille’ ja oppilaiden kouluun tutustumiselle.

Kuusitoista tutkimukseen osallistunutta kertoi tiedonvälityksen toimintamallien kehittamisestä tai muuttuneista tilanteista. Seitsemän vastaajaa kertoi jonkinlaisesta yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen välillä. Jatkossa heillä olisi tarkoitus kehittää ja tiivistää sitä edelleen: *”...puolin ja toisin arkaillaan kertoa ja kysellä. Pitäisi ’aukoa latua’ rohkeasti ja luoda joku käytäntö. Tietoa onneksi saa ja yhteistyötä eri tahojen välillä on viime vuosina onnistuttu lisäämään”*. Lisäksi neljän vastaajan koululla oltiin juuri aloittelemassa esiopetusta, joten tulevaisuudessa toivottiin läheistä yhteistyötä esiopettajan ja luokanopettajan välillä. Eräs opettaja puolestaan kertoi olevansa mukana kehittämässä uutta havainnointilomaketta esiopetuksen käyttöön ja eräs toinen oli mukana suunnittelemassa ’koulutulokkaan portfolioa’.

Kaiken kaikkiaan neljäkymmentä vastaajaa esitti erilaisia ehdotuksia ja kommentteja tiedonkulun parantamiseksi omalla alueellaan. Suurin osa heistä kannatti tiiviimpää yhteistyötä päiväkotien ja koulujen välillä. Ehdotettiin esimerkiksi yhteisiä palavereja ja tutustumiskäyntejä puolin ja toisin: *"voisi olla antoisaa päästä seuraamaan lapsia päiväkodin esikouluryhmään"*. Molempien osapuolien aktiivisuutta korostettiin: *"open omasta aktiivisuudesta riippuu paljon...enemmän ja syvällistä jatkuvaa KAKSISUUNTAISTA yhteistyötä esikouluihin"*. Yksi vastaajista painotti suoraa kontaktia esiopettajien kanssa: *"paras vaihtoehto olisi, jos tulevat ekaluokkien opettajat itse tapaisivat päiväkodin henkilökuntaa ja keräisivät tiedot"*. Lisäksi seitsemän vastaajaa painotti haluavansa esiopettajilta rohkeita, realistisia ja yksityiskohtaisempia kuvauksia lapsista. Jonkun verran toivottiin myös mahdollisten esiopetustodistusten ja portfolioiden automaattista siirtämistä esiopetuksesta kouluun sekä systemaattista ja suunniteltua tiedonkulkua.

Myös muiden viranomaisten osalta tuli joitakin toiveita ja kommentteja. Kolme vastaajaa toivoi yleensä sujuvaa ja kaksisuuntaista tiedonkulkua opettajan ja terveydenhoitajan sekä oppilashuollon välillä. Terveystieteiden asemaa korostettiin tilanteessa, jossa oppilaat tulevat esiopetuksen ulkopuolelta. Eräs vastaaja toivoi laajaa verkostoa tiedonjakelussa jo neuvolasta alkaen.

Kaksi vastaajista puolestaan kiinnitti huomiota koulutulokkaiden vanhempien informoimisen tärkeyteen. Heidän mielestään vanhemmille pitäisi kertoa selvästi, miksi ennakkotietojen välittäminen viranomaisten välillä on tärkeää. Toinen heistä kertoi esimerkin tukitoimien viivästyisestä, koska vanhemmat olivat kieltäneet

välittämästä opettajalle tietoja lapsensa tilanteesta. Erään vastaajan toiveena oli:

*"minusta olisi hienoa, jos saataisiin koko Suomeen vakiintunut käytäntö tiedonsiirrosta päiväkodin ja koulun välillä. Kaikilla meillähän on vaitiovelvollisuus!"*

## 9 POHDINTA

### 9.1 Tulosten tarkastelua ja yhteenvetoa

*Tutkimusongelma 1.* Tutkimuksella pyrittiin selvittämään, saavatko ensimmäisen luokan opettajat omasta mielestään riittävästi tietoa uusista oppilaistaan muilta viranomaistahoilta, minkälaista tietoa saatiin ja miten tieto välittyi.

Ennakkotietoja saatiin koulutulokkaista melko hyvin, sillä kaksi kolmasosaa opettajista sai tietoa melkein kaikista tai kaikista oppilaista. Samoin kahden kolmasosan mielestä ennakkotietoja saatiin riittävästi.

Ennakkotietoa saatiin pääosin päiväkodin/esiopetuksen opettajilta (81 %).

Tutkimuksella ei tavoiteltu tietoa siitä, minkälaista ja -laajuista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä nykyisin toteutetaan. Tulos kuitenkin kertoo, että suuri osa alkuopettajista toimii ainakin jonkinasteisesti yhteistyössä esiopettajien kanssa.

Huomioitavaa on, että uudet esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat siihen nykyään myös velvoittavat (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 1 §, 19-20 §; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Vuosiluokat 1-2 2002, 3 §, 42-43 §).

Moniammatillista ja laaja-alaista yhteistyötä koulun aloitusvaiheessa tehdään ilmeisen vähän. Ainoastaan joka viides opettajista oli saanut ennakkotietoa terveydenhoitajilta ja vielä harvempi koulupsykologeilta ja koulukuraattoreilta.



Näiden viranomaisten ammattitaito ja heidän tietonsa yksittäisten koulutulokkaiden kasvusta ja kehityksestä – sekä etenkin erityisvaikeuksista – jäivät koulun aloitusvaiheessa hyödyntämättä.

Yleisin tiedonvälityksen tapa oli erilaiset palaverit ja pienimuotoiset keskustelut. Mukana oli opettajia, jotka saivat tietoa suoraan toisilta viranomaisilta ja opettajia, jotka saivat tietoa esimerkiksi rehtorin tai erityisopettajan välityksellä. Kolmasosa opettajista kyseli tietoja itse. Portfolioiden välityksellä tietoa sai ainoastaan 13 % opettajista.

Hujala, Lummelahti ja Esiopetuksen opetussuunnitelma suosittelivat yksilöllisiä esiopetuksen suunnitelmia ja arviointeja, jotka tehtäisiin yhteistyössä lapsen, vanhempien ja esiopetushenkilöstön kanssa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9-10 §; Hujala 2002, 112-131; Lummelahti 2001, 53-54).

Tutkimuksessa niitä oli saanut luettavaksi 31 % vastaajista. Uskon, että suunnitelmat ja arvioinnit tulevat tulevaisuudessa vieläkin yleistymään kokemuksen karttuessa niistä. Lisäksi alkuopetuksen yksilölliset suunnitelmat olisi mielekästä rakentaa esiopetuksessa tehtyjen suunnitelmien ja arviointien pohjalta.

Tiedonvälityksen esteitä ilmeni tutkimuksessa vähän. Suurin este oli nykymaailmassa yleinen ajan puute. Jonkin verran ilmeni myös toisten viranomaisten haluttomuutta yhteistyöhön.

Ennakkotietoja oli kaiken kaikkiaan saatu melko runsaasti ja monipuolisesti. Eniten tietoja oli saatu koulutulokkaan käyttäytymisestä ja sosiaalisista taidoista (83 %) sekä

vähiten oppilaan perhetaustasta (49 %). Nykyään julkisessa keskustelussa puhutaan paljon lasten lisääntyneestä pahoinvoinnista, joka ilmenee erilaisina käytösongelmina, levottomuutena ja keskittymisvaikeuksina. Tästä johtunee se, että koulutulokkaiden käyttäytymiseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyvät asiat koetaan tärkeänä. Niistä ja erityisongelmista myös toivottiin eniten lisää tietoa.

Taustatekijöistä paikkakunnan, koulun ja luokan koolla oli eniten vaikutusta yllä mainittuihin asioihin. Yleisenä suuntana oli se, että mitä pienempi paikkakunta, mitä vähemmän koulussa oppilaita ja mitä vähemmän ensimmäisen luokan oppilaita luokassa, sitä vähemmän ennakkotietoja oli saatu tietyiltä tahoilta ja tietyistä asioista. Ehkä pienemmissä yksiköissä ennakkotiedoille ei ole niin suurta tarvetta kuin esimerkiksi yli kahdenkymmenen oppilaan luokissa. Toisaalta pienet koulut ja luokat sijaitsevat yleensä sellaisilla alueilla, joissa välttämättä ei edes ole yhteistyötahoja lähettyvillä.

*Tutkimusongelma 2.* Tutkimuksella pyrittiin lisäksi selvittämään, millainen merkitys ennakkotiedoilla opettajalle on. Tulos on aika yksiselitteinen, sillä jopa 89 % vastaajista koki ennakkotiedot tärkeäksi tai erittäin tärkeäksi omassa työssään. Eniten ennakkotiedoilla oli merkitystä oppilaan ongelmien ennakoimisessa sekä opetuksen eriyttämisessä. Vähiten tiedoilla koettiin olevan merkitystä oppilaan arvioinnissa. Ainoastaan 7 % vastaajista ei juurikaan halunnut ennakkotietoja uusista oppilaistaan. He halusivat toimia Keltikangas-Järvisen suosittelemalla tavalla: aloittaa lasten kanssa 'puhtaalta pöydältä' ilman leimaavia ennakkokäsityksiä (Keltikangas-Järvinen 1994, 153-156, 192).

Taustatekijöiden yhteyttä ennakkotiedon yleisen merkityksen kokemiseen ei pystytty luotettavasti laskemaan, koska ainoastaan kymmenen opettajaa piti ennakkotietoja vähemmän tai ei lainkaan tärkeinä. Tutkittaessa ennakkotietojen merkityksen kokemista opettajan tietyissä työtehtävissä taustatiedoilla ei kuitenkaan ollut juuri vaikutusta.

*Tutkimusongelma 3.* Tutkimuksella selvitettiin myös, miten opettajat halusivat kehittää ennakkotietojen välitystä. Vastauksista ilmeni hyvin tiedonvälityksen taso ja vaihtelevuus. Toiset opettajat kuvailivat tilannetta, jossa koululla ei ollut tapana toimia läheisessä yhteistyössä toisten viranomaisten kanssa ja ennakkotietoja ei juurikaan saatu. Toisissa tapauksissa oli tehty kirjallinen suunnitelma kaikkien alueella toimivien tahojen yhteistoiminnasta. Koulun aloitus ja tietojen välittäminen koulutulokkaista oli kirjattu selkeästi suunnitelmaan osana laajempaa kokonaisuutta. Toiveet ja näkemykset toiminnan kehittämisestä riippuivatkin oman koulun tilanteesta. Joissakin kouluissa oltiin juuri suunnittelemassa toimenpiteitä tiedonvälityksen kehittämiseksi. Yleisesti eniten toivottiin läheisempää ja tiiviimpää yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä.

Tutkimuksen viitekehyksenä oli Hujalan (1998, 2002) kehittämä kontekstuaalisen oppimisen teoreettinen malli. Sen mukaan kontekstuaaliset lähtökohdat, oppimisen pedagogiikka sekä lapsen oma oppiminen ja kehitys yhdistyvät syklisesti ja dynaamisesti toisiinsa (Hujala 2002, 38-41). Kuinka tiiviisti lapsen lähellä olevat tahot toimivat yhteistyössä ja minkälaisia asioita lapsen persoonallisuudesta, kasvusta ja kehityksestä välitetään koulutulokkaan opettajalle, vaikuttaa opettajan toimintaan sekä lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Tutkimuksen tulosten mukaan

ennakkotietoja koulutulokkaista välitetään paljon ja ne koetaan tärkeinä.

Ennakkotiedoilla on siis laaja vaikutus ja merkitys sekä opettajille että oppilaille.

## 9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus edellyttää tutkimuksen tekemistä tieteelliselle tutkimukselle asetettujen kriteerien mukaan. Luotettavuutta kuvataan validiteetilla ja reliabiliteetilla, jotka muodostavat yhdessä tutkimuksen kokonaisluotettavuuden. Validiteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä mitata täsmälleen sitä, mitä se on tarkoitettukin mittaamaan. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan tulosten tarkkuutta. Aineistoa hankittaessa syntyneet erilaiset virheet alentavat tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusaineiston laatuun vaikuttavia virheitä ovat käsittelyvirheet, mittausvirheet, peitto- ja katovirheet sekä otantavirheet. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 88-96; Heikkilä 2001, 185-187.)

Tutkimuksen perusjoukkona oli Etelä-Suomen läänin ensimmäisen luokan opettajat. Tutkimuksen otanta suoritettiin etsimällä internetistä kyseisen luokkatason opettajien yhteystietoja. Tutkimukseen valikoitumisen ehto oli siis se, että opetettava luokkataso lukuvuonna 2001-2002 ja opettajan henkilökohtainen sähköpostiosoite löytyivät internetistä. En usko, että koulujen kotisivujen sisällöllä oli ratkaiseva yhteys tutkittavana olevaan aiheeseen. Tutkimuksen otannalla tai otantavirheillä tuskin oli merkittävää vaikutusta tutkimuksen luotettavuuden suhteen.

Tutkimuksen luotettavuutta alentavat myös mahdolliset peittovirheet. Tutkimuksessa pyrittiin tavoittamaan ensimmäisen luokan opettajia mahdollisimman laajalta alueelta mahdollisimman erilaisista olosuhteista. Mielestäni tässä onnistuttiin hyvin, sillä vastauksia saatiin tasapuolisesti pienten kyläkoulujen opettajista suurten kaupunkikoulujen opettajiin. Lisäksi vastaajat olivat monen kunnan alueelta, joten sitäkin myötä tutkimukseen saatiin erilaisia näkökulmia. Tietoa siitä, kuinka monta opettajaa tutkimuksen perusjoukkoon kaiken kaikkiaan kuuluu ei ole, mutta mielestäni 94 tutkimukseen osallistunutta opettajaa antavat riittävän kattavan kuvan aiheesta tämän tasoisessa tutkimuksessa.

Katovirheet puolestaan ovat voineet aiheuttaa tutkimukseen jonkinlaista vääristymää. Pyyntöjä osallistua tutkimukseen lähetettiin sähköpostitse kaikkiaan 204 kappaletta. Noin kaksikymmentä viestiä palautui lähettäjälle saavuttamatta vastaanottajaansa, ja täyttä varmuutta muidenkaan viestien perillemenosta sopivassa aikataulussa ei ole. Joka tapauksessa iso joukko ensimmäisen luokan opettajia ei halunnut osallistua tutkimukseen, sillä suostumuksensa antaneita oli vain hieman yli puolet eli 98 opettajaa. On mahdollista, että tutkimuksen huono ajankohta huhti-toukokuussa kevätkiireiden keskellä on karsinut osallistumisinnokkuutta. Mutta on myös mahdollista, että ne opettajat, jotka eivät ole saaneet/halunneet ennakkotietoja koulutulokkaista tai eivät ole muuten pitäneet tutkimuksen aihetta tärkeänä, ovat jättäytyneet tutkimuksesta. Tämä on voinut aiheuttaa jonkinlaista vääristymää tutkimustuloksissa. Haluttomuus osallistua tutkimukseen on aina ongelma kaikissa tutkimustyypeissä, mutta etenkin kyselytutkimuksissa. Varmuudella ei tiedetä kyseisten henkilöiden ajatuksia aiheesta tai syytä kieltäytymiselle. Ilahduttavaa tässä tutkimuksessa kuitenkin oli se, että 87 % niistä henkilöistä, joille varsinainen

kysymyslomake lähetettiin myös palautti vastauksensa. Siltä osin katovirheet jäivät pieniksi.

Tutkimuksen validiteetin kannalta tärkein osatekijä on mittarin, kyselylomakkeen, toimivuus. Kokonaisuudessaan olen tyytyväinen kyselylomakkeella saatuihin tietoihin ja vastauksiin. Ne olivat johdonmukaisia ja halutun kaltaisia: vastaukset osoittivat, että kysymykset oli pääosin ymmärretty toivotulla tavalla. Näin jälkikäteen ajateltuna muutama kysymys olisi voitu muotoilla vieläkin selkeämmin. Esimerkiksi kysymys opettajien mielipiteestä ennakkotietojen merkityksestä omassa suhtautumisessa oppilaaseen on voitu ymmärtää kahdella tavalla. On voitu ajatella ennakkotietojen vaikutusta suhteessa oppilaaseen joko positiivisessa tai negatiivisessa mielessä. Tämä on voinut värittää vastauksia tunnepitoisesti. Lisäksi kyselylomakkeen rakenteen ja ohjeiden kannalta olisi pitänyt huomioida paremmin ne opettajat, jotka eivät olleet saaneet ennakkotietoja yhdestäkään oppilaasta. Kaiken kaikkiaan uskon kyselylomakkeen toimineen riittävän hyvin ja antaneen luotettavasti vastauksia siihen, mitä pyrittiinkin mittaamaan. Luotettavuutta lisäsi se, että lomakkeet olivat yleisesti tunnollisesti täytettyjä ja vastaamattomia kysymyksiä ei ollut huolestuttavia määriä.

Tutkimuksen käsittelyvirheet vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen erityisesti reliabiliteetin kannalta. Tulokset pyrittiin kirjaamaan havaintomatriisiin mahdollisimman huolellisesti ja aineiston tilastolliset laskelmat tarkistettiin huolella. Satunnaisvirheiden mahdollisuus on toki aina olemassa. Niiden vaikutusta tulosten luotettavuuteen pienentää kuitenkin otoskoko. Kuten edellä on jo tullut esille pidän tämän tutkimuksen otoskokoa (94 vastaajaa) riittävänä. Kirjaamisvirheiden ja

laskennallisten virheiden lisäksi käsittelyvirheitä on voinut aiheuttaa myös avointen kysymysten tulkintavirheet. Vastauksia pyrittiin tarkastelemaan kunkin kyselylomakkeen kokonaisuuden kannalta väärin ymmärtämisen mahdollisuuden välttämiseksi. Lisäksi vastauksia pyrittiin kirjaamaan sellaisenaan tulososioon.

Reliabiliteettia ei pystytä tässä tutkimuksessa arvioimaan korrelaatiokertoimien avulla, sillä kyselylomakkeessa ei ollut kontrollikysymyksiä. Systemaattisten ja satunnaisten virheiden mahdollisuutta vastauksissa on vaikea arvioida. Virheitä aiheuttavat esimerkiksi vastaustilanteesta johtuvat seikat, asioiden kaunistelu, vähättely, muistivirheet ja valehtelu (Heikkilä 2001, 185-187). Ongelmia pyrittiin ennakoimaan ja vähentämään siten, että kyselyyn vastattiin nimettömänä. Lisäksi tutkimusmenetelmänä kyselylomakkeen hyvänä puolena on se, että tutkijan oma persoonallisuus ja mielipiteet eivät vaikuta vastaustilanteessa. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että vastaajat ovat saaneet valita itselleen sopivan vastausajankohdan ja kysymykset ovat olleet kaikille vastaajille täsmälleen samanlaisia. (Valli 2001, 101.)

Kokonaisuudessaan tutkimus on pyritty tekemään huolella ja tieteelliselle tutkimukselle asetettujen kriteerien mukaan. Puutteista huolimatta pidän tutkimuksen luotettavuutta, validiteettia ja reliabiliteettia, riittävänä.

### 9.3 Ennakkotiedot koulutulokkaista opettajan työvälineenä

Mielestäni ennakkotiedot koulutulokkaista ovat arvokas työväline ensimmäisen luokan opettajalle. Monella viranomaistaholla on runsaasti hyödyllistä tietoa tulevista koululaisista. Kun tuo tieto saadaan opettajan käyttöön, koulussa ei tarvitse lähteä tyhjästä liikkeelle. Opettajan on helpompi yksilöllistää opetusta vastaamaan kunkin oppilaan tarpeita. Ennakkotietojen avulla voidaan osittain turvata kasvuympäristöjen välistä jatkuvuutta sekä lapsen myönteistä koulunaloitusta.

Opettajan on muistettava oma vastuunsa saamistaan ennakkotiedoista. Tietoja ei saa käyttää oppilaiden jaotteluun ja leimaamiseen, vaan työvälineinä oppilaiden ohjaamiseen ja opetuksen yksilöllistämiseen. Se ei ole välttämättä helppoa. Opettajan on pyrittävä tiedostamaan ennakkotietojen herättämiä tunteita ja ajatuksia sekä mietittävä saamiensa tietoja oppilaan ja hänen perheensä kannalta. Ainahan opetuksessa tietoiset, ja ennen kaikkea tiedostamattomat, ajatukset ja tunteet vaikuttavat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Ennakkotiedot tekevät vuorovaikutuksen tiedostamisesta haasteellisempää, mutta toisaalta voivat antaa opettajalle myös välineitä syiden ja seurausten pohtimiseen.

Tutkimuksessa on monessa kohdin tullut esille lapset, joilla on erityisiä vaikeuksia. Mielestäni on tärkeää tietää jokaisesta uudesta oppilaasta jotakin, mutta erityisen tärkeää on tietää niistä lapsista, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Kun tukipalvelut ja yhteistyö eri viranomaistahojen välillä toimii mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, voidaan välttyä ongelmien vaikeutumiselta. Näiden lasten kohdalla ennakkotiedot ja laaja-alainen yhteistyö eri viranomaisten välillä korostuu entisestään.



Opettajan ja oppilaan vanhempien välinen luottamuksellinen yhteistyö on myös ensiarvoisen tärkeää. Vaikka tutkimuksessa ei käsiteltykään koulutulokkaan vanhemmilta saatavaa ennakkotietoa, pidän vanhempien omaa näkemystä lapsestaan tärkeänä ja hyödyllisenä. Vanhemmilta ja viranomaisilta saatavat tiedot eivät ole toisiaan pois sulkevia, vaan kattavan kuvan saamiseksi molempia näkökulmia tarvitaan. Mielestäni vanhemmille olisi selkeästi kerrottava ja perusteltava, miksi opettajan on hyödyllistä saada esimerkiksi päiväkodista tietoja heidän lapsestaan. Heille olisi kerrottava täsmälleen, minkälaista tietoa välitetään, miten tietoa välitetään ja kenelle. Ennakkotietojen välittäminen pitää tehdä avoimesti ja läpinäkyvästi vanhempien luvalla sekä perheen yksityisyyttä kunnioittaen.

Näkinsin hyödylliseksi sen, että tiedonvälityskäytännöt suunniteltaisiin alueellisesti eri tahojen kanssa yhteistyönä ja kirjattaisiin selkeästi näkyville. Näin pystyttäisiin pohtimaan yhdessä eri tahojen intressejä ja vaitiolovelvollisuuksia. Samalla pystyttäisiin suunnittelemaan ja mitoittamaan tiedonvälitystavat omien olosuhteiden, tarpeiden ja resurssien mukaan. Tärkeää olisi myös pohtia yhteistyön tekemistä laajemminkin, jotta nähtäisiin ennakkotietojen merkitys tässä kokonaisuudessa.

Mielestäni tutkimuksessa onnistuttiin kartoittamaan opettajan ennakkotietoja koulutulokkaista. Niiden merkitys ensimmäisen luokan opettajan työvälineinä uusia oppilaita vastaanottaessa tuli selkeästi esille. Tutkimusta voisi laajentaa tutkimalla myös lastentarhanopettajien, terveydenhoitajien ja oppilaiden vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia laaja-alaisesta tiedonvälittämisestä ja yhteistyöstä. Voisi tutkia esimerkiksi miten vanhemmat kokevat ennakkotietojen välittämisen, miten paljon he haluavat vaikuttaa välitettävän tiedon sisältöön ja mitä merkitystä sillä on

opettajan ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen syntymisessä ja yhteistyössä yleensä. Itseäni kiinnostaisi tutkia myös tarkemmin yksilöllisten esiopetussuunnitelmien ja arviointien tekoprosessia sekä seurata lomakkeiden matkaa esiopetuksesta kouluun. Miten niitä 'luetaan' kouluissa ja miten tietoja hyödynnetään yksilöllistä alkuopetuksen suunnitelmaa tehtäessä. Olisi mielenkiintoista seurata lapsen, vanhempien, esiopetuksen henkilöstön ja alkuopettajan välistä vuorovaikutusta tässä asiassa.

## LÄHTEET

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, J. 1992. Kasvatus- ja perheneuvolan palvelut. Teoksessa Antikainen, J. (toim.) Palveleva kasvatus- ja perheneuvola. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshallitus. 1
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard university press.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Porvoo: WSOY.
- Ekebon, U., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi koulu ongelmaa, Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Fowler, F.J.Jr. 2002. Survey research methods. Third edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E., Nivala, V., Parrila-Haapakoski, S. & Puroila, A-M. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Kananoja, A., Kokko, S., Lehto, J. & Taipale, V. 2001. Sosiaali- ja terveydenhuolto. Porvoo: WSOY.

- Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapauskuvaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:165.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 202.
- Kangassalo, M., Karila, K. & Virtanen, J. 2000. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Tampere: Tammi.
- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5-8 -vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 29-57.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksesta. Päiväkodin ja koulun yhteistoiminnan suuntia etsimässä. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. (toim.) Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 5-32.
- Kauppila, J. 1992. Lasten ryhmäterapia. Teoksessa Antikainen, J. (toim.) Palveleva kasvatus- ja perheneuvola. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshallitus. 20-22.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Kouluterveydenhuolto 2002. Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille. 2002. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö & Stakes.

- Kuklinski, M. & Weinstein, R. 2001. Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child development* 72, 1554-1578.
- Kääriäinen, H. 1989. *Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun.* Loimaa: Finn Lectura.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. *Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä.* Jyväskylä: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä.* Porvoo: WSOY.
- Laine, K. 1999. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa.* Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:64. 29-76.
- Laki lasten päivähoidosta. 1973. Suomen säädöskokoelma n:o 36/1973.
- Laki lasten päivähoitolain muuttamisesta. 1996. Suomen säädöskokoelma n:o 1130/1996.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 1999. Suomen säädöskokoelma n:o 1288/1999.
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta. 1999. Suomen säädöskokoelma n:o 621/1999.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000 –luvulle.* Porvoo: WSOY.
- Lindström, A. 2001. Vanhemmillä on vastuu kasvatuksesta esiopetuksessakin. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna.* Helsinki: Opetushallitus. 4-6.

- Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) *Onnistunut aikuisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 14-26.
- Liuksila, P-R. 2000. Lastenneuvolan viisivuotistarkastus ja sen merkitys lapsen selviytymiselle ensimmäisellä luokalla koulussa. Turku: Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos. Julkaisusarja C:161.
- Lummelahti, L. 1995. *Lapsikeskeinen esiopetus*. Hämeenlinna: Kirjayhtymä.
- Lummelahti, L. 2001. *Yksilöllinen esiopetus*. Tampere: Tammi.
- Luostarinen, H. 1994. Ensikoulua. Nojanmaan päiväkodin ja koulun yhteistyötä. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) *Joustavasti oppimaan. 5-8 – vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 169-177.
- Lusa, R-L. 1992. Kasvatus- ja perheneuvolapalvelut sinuakin varten. Teoksessa Antikainen, J. (toim.) *Palveleva kasvatus- ja perheneuvola*. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshallitus. 5-6.
- Mäkinen, T. 1991. Lastentarhanopettajat ja vanhemmat kouluun lähtövaiheessa olevien lasten kehittämisedellytysten sekä –ennusteen arvioitsijana. Osa 3. Jyväskylä: Jyväskylän kaupungin sosiaalikeskus. Julkaisusarja 6/1991.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) *Onnistunut aikuisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 27-37.

- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Naukkarinen, A., Murto, P. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-Kustannus. 96-124.
- Nisonen, R. 2001. Esiopetus – yhteinen kasvatustehtävä. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus. 49-54.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita n:o 67.
- Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. 2002. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, Vuosiluokat 1-2. 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. 1998. Suomen säädöskokoelma n:o 628/1998.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Sihvola, S. 2000. Terveyskeskustelu kouluuntulotarkastuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos.

- Sillanrakennus lapsen parhaaksi. Tutkimus kodin, neuvolan, päivähoidon ja koulun yhteistyökokeilusta Porissa ja Kankaanpäässä 1990-1995.  
Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Satakunnan piiri.
- Spitz, H. 1999. Beleaguered Pygmalion: a history of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence. *Intelligence* 27, 199-234.
- Strid, O. 1999. Viisivuotistarkastuksesta kuudennelle luokalle. Lastenneuvola ja kouluterveydenhuolto lapsen vaikeuksien havaittajana ja auttajana.  
Helsinki: Stakes. 16/1999.
- Suomen tilastollinen vuosikirja. 2001. Keuruu: Tilastokeskus.
- Tanninen, T. 1999. Verkostot koulun sosiaalityössä. Teoksessa Wallin, A. (toim.)  
Koulukuraattori arkityössään. Tampere: Tampereen yliopiston  
täydennyskoulutuskeskus. 116-128.
- Tilastokeskus [online]. 2002. Viimeksi päivitetty 18.2.2002 [viitattu 22.8.2002].  
Saatavissa: <http://statfin.stat.fi/statweb/>. Helsinki: Tilastokeskus.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.)  
Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu:  
virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 100-112.
- Winburg, S. 1987. The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy. *Educational researcher* 16 (9) 28-37.



## LIITE 1: ETELÄ-SUOMEN LÄÄNIN KUNNAT



LÄNSSYRELSSEN I SÖDERA FINLANDS LÄN

## Etelä-Suomen läänin kunnat maakunnittain

Kunta	Pinta-ala km <sup>2</sup>	Asukasluku 31.12.2001
<b>Uusimaa</b>		
Espoo	312	216 836
Hanko	115	10 008
Helsinki	185	559 718
Hyvinkää	323	42 736
Inkoo	346	4 975
Järvenpää	38	36 380
Karjaa	197	8 909
Karjalohja	123	1 435
Karkkila	243	8 746
Kauniainen	6	8 543
Kerava	31	30 482
Kirkkonummi	365	30 274
Lohja	278	35 527
Mäntsälä	581	16 908
Nummi-Pusula	470	5 905
Nurmijärvi	363	34 029
Pohja	226	5 011
Pornainen	147	4 186
Sammatti	73	1 253
Siuntio	243	4 918
Tammisaari	721	14 560
Tuusula	220	32 915
Vantaa	241	179 856
Vihti	522	24 214

(jatkuu)

(Liite 1 jatkuu)

<b>Itä-Uusimaa</b>		
Askola	213	4 421
Lapinjärvi	331	2 995
Liljendal	114	1 464
Loviisa	45	7 498
Myrskylä	201	1 974
Pernaja	418	3 783
Porvoo	654	45 403
Pukkila	145	1 936
Ruotsinpyhtää	262	2 967
Sipoo	364	17 760
<b>Kanta-Häme</b>		
Forssa	249	18 311
Hattula	382	9 151
Hauho	357	3 958
Hausjärvi	356	8 173
Humppila	148	2 626
Hämeenlinna	167	46 352
Janakkala	551	15 401
Jokioinen	181	5 663
Kalvola	300	3 427
Lammi	538	5 604
Loppi	596	7 579
Renko	278	2 313
Riihimäki	121	26 268
Tammela	642	6 424
Tuulos	158	1 553
Ypäjä	183	2 706
<b>Päijät-Häme</b>		
Artjärvi	177	1 570
Asikkala	564	8 680
Hartola	544	3 818
Heinola	681	20 958
Hollola	463	20 446
Hämeenkoski	189	2 170
Kärkölä	256	4 978
Lahti	135	97 543
Nastola	325	14 598

(jatkuu)

(Liite 1 jatkuu)

Orimattila	609	14 202
Padasjoki	525	3 842
Sysmä	666	4 851
<b>Kymenlaakso</b>		
Anjalankoski	726	17 469
Elimäki	383	8 562
Hamina	19	9 783
Iitti	588	7 415
Jaala	433	1 933
Kotka	268	54 768
Kouvola	44	31 425
Kuusankoski	114	20 604
Miehikkälä	423	2 547
Pyhtää	288	5 209
Valkeala	861	11 233
Vehkalahti	588	11 922
Virolahti	371	3 837
<b>Etelä-Karjala</b>		
Imatra	155	30 421
Joutseno	311	10 944
Lappeenranta	760	58 401
Lemi	218	3 149
Luumäki	748	5 371
Parikkala	324	4 540
Rautjärvi	354	4 556
Ruokolahti	928	6 142
Saari	167	1 472
Savitaipale	539	4 324
Suomenniemi	285	858
Taipalsaari	402	4 701
Uukuniemi	102	567
Ylämaa	381	1 573
<b>Etelä-Suomen lääni yht.</b>	<b>34 738</b>	<b>2 095 416</b>

*Lähde: Tilastokeskus*


---

ETUSIVU • LEHDISTÖTIEDOTTEET • TOIMIPAIKAT • TIETOA LÄÄNISTÄ • YKSIKÖT • LINKIT  
PALVELUHAKEMISTO • ORGANISAATIO • KOULUTUS • JULKAISUT • TAIDE-TOIMIKUNNAT

**LIITE 2: SÄHKÖPOSTIVIEСТИ**

**Lähetäjä:** Heli Immonen  
**Vastaanottaja:**  
**Lähetetty:** 20. huhtikuuta 2002  
**Aihe:** Gradututkimus

**Hei!**

Olen Heli Immonen Karkkilasta ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi. Olen tekemässä gradua **ensimmäisen luokan opettajan** (lukuvuonna 2001-2002) saamista ennakkotiedoista koulutulokkaista. Saivatko ensimmäisen luokan opettajat ennakkotietoja uusista oppilaistaan esim. päiväkodin tai oppilashuollon henkilöstöltä?

Lähestyn teitä apuanne pyytäen! Toteutan tutkimuksen yksinkertaisella kyselylomakkeella (rasti ruutuun), ja toivoisin suostumustanne lähettää koululenne lomakkeen palautuskuorineen täytettäväksenne. Vastaaminen ei vie 15 minuuttia kauempaa, mutta olisi minulle *todella suuri apu*. Vastaukset palautetaan nimettömänä.

Opiskelijan kukkaroa säästääkseni tiedustelen vastaushalukkuuttanne etukäteen näin sähköpostin välityksellä. Löysin sähköpostiosoitteenne ja koulunne osoitteen internetistä koulunne esittelyn yhteydestä.

Voinko lähettää teille kyselylomakkeen vastattavaksenne? (kyllä/ei riittää)

Keväisin terveisin  
Heli Immonen  
050 - 5276868

**LIITE 3: SAATEKIRJE (a)****Hei!**

Karkkilassa 22.4.2002



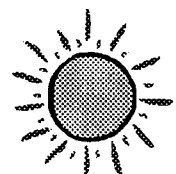
Olen Heli Immonen ja opiskelen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Valmistuin kasvatustieteen kandidaatiksi (lto) Rauman opettajankoulutuslaitoksesta ja olen jatkanut opintojani tarkoitukseni valmistua luokanopettajaksi. Nyt teen pro gradu-tutkielmaani, jonka aiheena on *ensimmäisen luokan opettajan* saamat *ennakkotiedot koulutulokkaista*. Tarkoitukseni on kartoittaa tietoja, tiedonkulkuväyliä ja toimintatapoja sekä ennakkotiedon merkitystä ja riittävyyttä. Oppilaiden vanhemmat ovat tietenkin tärkeimmässä asemassa oppilaiden taustoja kartoitettaessa, mutta saavatko ensimmäisen luokan opettajat tietoa myös muilta tahoilta?

Suoritan tutkimukseni kyselylomakkeilla. Soitin/lähetin sähköpostia kouluunne jo etukäteen, ja olen kiitollinen lupauksestanne auttaa minua tutkimukseni teossa. Olettehan ystävällinen ja vastaatte ohessa lähettämäni kyselylomakkeeseen. Kyselylomakkeen voitte palauttaa nimettömänä ja se käsitellään täysin luottamuksellisesti. Jokainen vastaus on erittäin tärkeä!

Toivoisin, että vastaisitte kysymyksiin ja palauttaisitte vastauksenne oheisessa postimerkillä varustetussa kirjekuoressa mahdollisimman pian, mutta viimeistään 15.5.2002 mennessä.

Kiitos vaivannäöstänne ja aurinkoista kevään jatkoa!

Heli Immonen  
(puh. 050-527 6868)



**LIITE 4: SAATEKIRJE (b)****Hei!**

Karkkilassa 2.5.2002



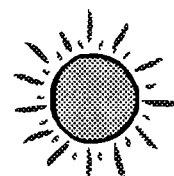
Olen Heli Immonen ja opiskelen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Valmistuin kasvatustieteen kandidaatiksi (lto) Rauman opettajankoulutuslaitoksesta ja olen jatkanut opintojani tarkoitukseni valmistua luokanopettajaksi. Nyt teen pro gradu-tutkielmaani, jonka aiheena on *ensimmäisen luokan opettajan saamat ennakkotiedot koulutulokkaista*. Tarkoitukseni on kartoittaa tietoja, tiedonkulkuväyliä ja toimintatapoja sekä ennakkotiedon merkitystä ja riittävyttä. Oppilaiden vanhemmat ovat tietenkin tärkeimmässä asemassa oppilaiden taustoja kartoitettaessa, mutta saavatko ensimmäisen luokan opettajat tietoa myös muilta tahoilta?

Suoritan tutkimukseni kyselylomakkeilla. Pyydän apuanne tutkimukseni teossa ja toivoisin teidän vastaavan ohessa lähettämäni kyselylomakkeeseen. Kyselylomakkeen voitte palauttaa nimettömänä ja se käsitellään täysin luottamuksellisesti. Jokainen vastaus on erittäin tärkeä!

Toivoisin, että vastaisitte kysymyksiin ja palauttaisitte vastauksenne oheisessa postimerkillä varustetussa kirjekuoressa mahdollisimman pian, mutta viimeistään 6.6.2002 mennessä.

Kiitos vaivannäöstänne ja aurinkoista kevään jatkoa!

Heli Immonen  
(puh. 050-527 6868)



**LIITE 5: KYSELYLOMAKE (pienennetty alkuperäisestä)**

**KYSELYLOMAKE - Merkitse rastilla Sinuun sopiva vastausvaihtoehto tai sopivat vastausvaihtoehdot. Vastaa omin sanoin kysymykselle varattuun tilaan.**

**1. Taustatietoja vastaajasta.**

Sukupuoli

 Nainen Mies

Ikä

 alle 30 vuotta 41 – 50 vuotta 31 – 40 vuotta 51 vuotta tai yli

Koulutus

 Kasvatustieteen maisteri (160 ov) Kasvatustieteiden kandidaatti (120 ov) Peruskoulun luokanopettaja Kansakoulun opettaja Muu, mikä? \_\_\_\_\_

Kuinka kauan olet toiminut tämänhetkisessä työpaikassasi? \_\_\_\_\_ vuotta

**2. Tietoja koulusta ja sen sijaintikunnasta**

Kuinka monta asukasta koulun sijaintikunnassa on?

 alle 10 000 asukasta     30 001 – 40 000 asukasta 10 000 – 20 000 asukasta     40 001 – 50 000 asukasta 20 001 – 30 000 asukasta     yli 50 000 asukasta

Kuinka monta oppilasta koulussanne on yhteensä?

 alle 50 50 – 150 251 - 350 151 – 250 yli 350

Miten koulussanne on järjestetty opetusryhmät ensimmäisen luokan oppilaiden osalta? (kuinka monta luokkaa? yhdysluokkia?)

Järjestetäänkö koulunne yhteydessä esiopetusta?

 ei järjestetä kyllä; alkuopetuksen yhteydessä erillisessä esiopetusryhmässä

(jatkuu)

(Liite 5 jatkuu)

**3. Tietoja opettamastanne ensimmäisestä luokasta**

Kuinka monta oppilasta luokassanne on? (erotelkaa yhdysluokan oppilaat luokkatasoittain) \_\_\_\_\_ oppilasta

Kuinka moni ensimmäisen luokan oppilaistanne osallistui tietojenne mukaan esiopetukseen? \_\_\_\_\_ oppilasta

**4. Ennakkotietojen saanti oppilaista**

Kuinka monesta ensimmäisen luokan oppilaasta saitte ennakkotietoja ennen koulun alkamista tai koulun alun yhteydessä muualta kuin oppilaiden vanhemmilta?

- kaikista oppilaista  
 melkein kaikista oppilaista                       joistakin oppilaista  
 noin puolesta oppilaista                               ei kenestäkään

Keneltä saitte tietoja?

- päiväkodin/esiopetuksen opettajilta  
 neuvolan/koulun terveydenhoitajalta  
 koulupsykologilta  
 koulukuraattorilta  
 muulta, keneltä? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Miten saitte ennakkotietoja oppilaista?

- kyselin itse yllämainituilta  
 palaverissa  
 lomakkeen/esikoulutodistuksen muodossa  
 portfolion välityksellä  
 muuten, miten? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Saitko mielestäsi riittävästi ennakkotietoja oppilaistasi koulun alun yhteydessä?

- kyllä  
 en

(jatkuu)



(Liite 5 jatkuu)

Minkälaista ennakkotietoa oppilaista saitte?

- oppilaan tietoihin liittyvää  
 oppilaan taitoihin liittyvää  
 oppilaan käyttäytymiseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyvää  
 oppilaan perhetaustaan liittyvää  
 oppilaan erityisongelmiin liittyvää  
 muuta, mitä? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Minkälaista tietoa olisitte toivoneet lisää?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mikä esti teitä saamasta tietoa?

- oppilaan vanhemmilta ei saatu lupaa  
 toisten viranomaisten haluttomuus yhteistyöhön  
 ajan puute  
 pitkät välimatkat  
 muu, mikä? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

---

## 5. Ennakkotietojen merkitys

Miten koit saamiesi ennakkotietojen merkityksen työssäsi?

- erittäin tärkeäksi                       vähemmän tärkeäksi  
 tärkeäksi                                       en lainkaan tärkeäksi

(jatkuu)

(Liite 5 jatkuu)

Millainen merkitys saamillasi ennakkotiedoilla oli oman työsi ja oppilaiden koulun aloittamisen kannalta lukukauden alussa? Ympyröi.

	ei merkitystä 1	vähäinen merkitys 2	jonkin verran merkitystä 3	suuri merkitys 4
1. Opetuksen suunnittelussa.	1	2	3	4
2. Opetuksen eriyttämisessä.	1	2	3	4
3. Omassa suhtautumisessa oppilaaseen.	1	2	3	4
4. Oppilaan sopeutumisessa kouluun.	1	2	3	4
5. Oppilaan ohjaamisessa heti ensimmäisen luokan alussa.	1	2	3	4
6. Opetustilanteissa yleensä.	1	2	3	4
7. Oppilaan ongelmien ennakoimisessa.	1	2	3	4
8. Erityistuen saamisessa ja järjestämisessä.	1	2	3	4
9. Yhteistyössä vanhempien kanssa.	1	2	3	4
10. Oppilaan arvioinnissa.	1	2	3	4

Mitä muuta merkitystä ennakkotiedoilla työssäsi on ollut? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

## 6. Kehittäminen

Onko nykyinen käytäntö ensimmäisen luokan oppilaiden ennakkotietojen saamisessa koulussasi mielestäsi riittävä? Miten haluaisit kehittää nykyistä tiedonvälitystä koulutulokkaiden osalta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI JA HYVÄÄ KESÄN ODOTUSTA!!!**