

ESKARISTA EPUKSI, ALAKOULUSTA YLÄKOULUUN

Vanhempien kokemuksia oman lapsensa perusopetuksen
siirtymävaiheesta

Päivi Heikkinen

Heli Peltola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2008

TIIVISTELMÄ

Heikkinen, P. & Peltola, H. 2008. Eskarista epuksi, alakoulusta yläkouluun. Vanhempien kokemuksia oman lapsensa perusopetuksen siirtymävaiheesta. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen. pro gradu-tutkielma, 144 s. ja 5 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten koulu tukee vanhempia siirtymävaiheessa ja miten tyytyväisiä vanhemmat siihen ovat. Lisäksi tutkittiin, kuinka paljon vanhempia huolestuttivat siirtymävaiheessa lapsen fyysinen jaksaminen, oppiminen sekä sosio-emotionaaliset asiat. Tutkimuksen avulla pyrittiin myös saamaan selville vanhempien kokemus kodin ja koulun välisen yhteistyön onnistumisesta.

Tutkimukseen osallistui kaksi alakoulua ja kaksi yläkoulua kahdesta kunnasta. Tieto siirtymävaiheen käytänteistä kerättiin haastattelemalla tutkimukseen osallistuneiden koulujen rehtoreita. Tutkimuksen kvantitatiivinen osa suoritettiin kyselylomaketta käyttäen. Kysely lähetettiin yhteensä 260:lle ensimmäisen ja seitsemännän luokan oppilaan vanhemmalle. Kyselyyn vastasi 167 vanhempaa.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että vanhemmat ovat tyytyväisiä siirtymävaiheen käytänteisiin ja kokevat, että koulu tukee heitä riittävästi. Vanhemmat toivovat riittävästi mahdollisuuksia keskusteluihin opettajan kanssa ja kokevat niitä saaneensa. Vanhempia huolestuttavat monenlaiset asiat siirtymävaiheessa. Ensimmäisen lapsen kohdalla huolen määrä on suurin. Sekä ala- että yläkoulun puolella suurin yksittäinen huoli liittyy kaverisuhteisiin. Vanhemmat kokevat kodin ja koulun välillä vallitsevan avoimen ja turvallisen keskusteluilmapiirin. Kotiin vanhemmat toivovat riittävää tietoa kouluasioista.

Avainsanat: yhtenäinen perusopetus, yhtenäinen opinpolku, siirtymä, yhteistyö

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 YHTENÄINEN PERUSOPETUS	8
2.1 Suomalaisen perusopetuksen kehitysvaiheita	8
2.2 Yhtenäisen perusopetuksen määrittelyä.....	10
2.3 Tutkimuksia yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä.....	14
3 YHTENÄINEN OPINPOLKU	17
3.1 Yhtenäisen opinpolun määrittelyä	17
3.1.1 Esiopetuksesta perusasteelle	18
3.1.2 Alakoulusta yläkouluun	21
3.2 Siirtymävaiheiden käytänteitä.....	24
4 SIIRTYMÄVAIHEESSA ELÄVÄN LAPSEN JA NUOREN KEHITYSVAIHE	30
4.1 Ikävaiheeseen liittyvät kehitystehtävät	30
4.2 Kouluun siirtyvän lapsen kehitysvaihe	32
4.3 Yläkouluun siirtyvän nuoren kehitysvaihe.....	36
5 LAPSEN JA NUOREN KASVUN TUKEMINEN	39
5.1 Lapsen ja nuoren elämänpiirit kehityksen tukijoina	39
5.2 Vanhempien ja perheen merkitys.....	40
5.3 Koulun rooli kehityksen tukijana.....	44
5.4 Vertaissuhteiden merkitys.....	46
6 KOTI JA KOULU YHTEISTYÖSSÄ.....	50
6.1 Vanhempien rooli yhteistyössä	51
6.2 Koulun rooli yhteistyössä.....	54
6.3 Kasvatusvastuusta kasvatuskumppanuuteen.....	54
6.4 Kodin ja koulun yhteistyömuotoja	56
6.5 Hyvän yhteistyön lähtökohtia	59
7 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	62
7.1 Tutkimustehtävät.....	62
7.3 Tiedon hankinta.....	68
7.4 Aineiston analysointi.....	72
7.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	75

8 TUTKIMUSTULOKSET	79
8.1 Koulujen siirtymävaiheen käytänteet.....	79
8.1.1 Alkukartoitus rehtorien haastattelujen avulla.....	79
8.1.2 Koulujen toiminta siirtymävaiheissa.....	80
8.1.3 Vanhempien tietoisuus käytänteistä.....	89
8.1.4 Vanhempien tyytyväisyys käytänteisiin.....	91
8.2 Yhteenveto koulun tuesta vanhemmille	99
8.3 Vanhempien kokemat huolet siirtymävaiheessa	100
8.3.1 Fyysiseen jaksamiseen liittyvät huolet.....	101
8.3.2 Oppimiseen liittyvät huolet	103
8.3.3 Sosio-emotionaaliset huolet	105
8.4 Yhteenveto vanhempien huolenaiheista.....	108
8.5 Vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisen yhteistyön onnistumisesta 110	
9 POHDINTA	116
LÄHTEET.....	124
LIITTEET.....	128
Liite 1.:Saatekirje	129
Liite 2.: Kyselylomake alakoululaisen vanhemmille	130
Liite 3.: Kyselylomake yläkoululaisen vanhemmille.....	135
Liite 4: Kohdejoukon kuvausta.	140

1 JOHDANTO

”Yhteiskunnan on haluttava kaikille lapsilleen sitä, mitä paras ja viisain vanhemmista haluaa omalle lapselleen.” (John Dewey, 1899)

Uudessa opetussuunnitelmien perusteissa 2004 tuotiin esiin yhtenäisen perusopetuksen käsite. Sen yhtenä tarkoituksena on luoda lapselle yhtenäinen opinpolku aina esiopetuksesta perusopetuksen loppuun saakka. Opinpolun varrelle mahtuu yksittäisen oppilaan kohdalla kaksi suurta siirtymää, esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle sekä alakoulusta yläkoulun. Näistä muodostuu lapsen kokonaiskoulupolku. Onnistunut siirtymävaiheiden hoitaminen tukee lasta ja nuorta hänen koulupolullaan ja auttaa tavoitteiden saavuttamisessa. Tutkimuksemme tarkasteleekin näiden kahden siirtymän kokemista, mutta vanhempien näkökulmasta.

Lapselle koulun aloittaminen on tärkein nivelkohta hänen koulupolullaan. Sen onnistunut hoitaminen takaa myönteisen suhtautumisen koulunkäyntiin myöhemmin. Linnilä (1997, 24) toteaaakin omassa tutkimuksessaan, että koulunaloituksen aikoihin vanhemmilla on taitoa ja halua vaikuttaa lapsensa oppimiseen. Tämä tulisi myös koulun huomioida toiminnassaan.

Yläkouluun siirtyminen on toinen suuri siirtymä, jonka lapsi kohtaa koulupolullaan. Pietarinen (1999) on tutkinut nuoren siirtymistä yläkouluun nuoren omasta näkökulmasta. Nuoret itse pitävät tätä elämänvaihetta positiivisena vaihteluna ja elämään kuuluvana, mutta kuitenkin tiettyjä pelkoja ja huolia aiheuttavana. Tässä tutkimuksessa asiaa selvitetään vanhempien näkökulmasta, mitä huolia ja pelkoja heillä on. Jotta opettajana ymmärtäisimme ja osaisimme

tukea lasta ja hänen perhettään, täytyy meidän olla tietoisia mitkä asiat vanhempia eniten huolettavat ja kuinka voimme näitä huolia ja pelkoja hälventää.

Tutkimustehtävämme nousevat näistä kaikista lähtökohdista. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää vanhempien kokemuksia oman lapsensa siirtymävaiheesta perusopetuksessa. Tätä tutkimustehtävää tarkasteltiin seuraavien kolmen eri tutkimustehtävän kautta.

Ensimmäiseksi selvitimme miten koulu tukee vanhempia lapsen siirtymävaiheessa. Asiaa selvitettiin haastattelemalla aluksi tutkimukseen osallistuvien kahden kunnan alakoulujen ja yläkoulujen rehtoreita. Kyselylomakkeella kerättiin tietoa saman kunnan ensimmäisen ja seitsemännen luokan oppilaiden vanhemmilta siitä, millaisia eri siirtymävaiheen käytänteitä heidän lapsensa kohdalla käytettiin ja mistä niistä he olivat tietoisia. Vanhemmat myös ilmaisivat mielipiteensä siihen miten tyytyväisiä he olivat eri käytänteisiin.

Lapselle ja perheelle uusi elämänvaihe aiheuttaa myös huolta ja pelkoa. Toisena tutkimuskysymyksenä selvitimme, kuinka paljon vanhemmat kokevat huolta lapsensa fyysisestä jaksamisesta, oppimiseen liittyvistä asioista sekä selvitettiin sosio-emotionaalisten huolten määrää siirtymävaiheessa.

Lapsi ja nuori elää samanaikaisesti kodin ja koulun vaikutuspiirissä, joilla molemmilla on suuri vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen. Pulkkinen (2004b, 14) sanookin kodin antavan lapselle ja nuorelle ”minulla on”-kokemuksen ja koulu puolestaan ”minä osaan”-kokemuksen. Kodin ja koulun tiiviillä vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä voidaankin voimakkaasti tukea lapsen kasvua kohti aikuisuutta. Uusimmassa opetussuunnitelmassa (2004) tuodaankin nyt ensi kertaa esiin tavoitteet kodin ja koulun yhteistyölle. Kolmantena tutkimuskysymyksenä olimme kiinnostuneita siitä miten vanhemmat kokevat yhteistyön koulun kanssa onnistuvan. Vanhempainliitto ja opetushallitus ovat yh-

dessä koonneet hyvän yhteistyön lähtökohia, joita käytimme tarkastelun pohjana.

2 YHTENÄINEN PERUSOPETUS

Yhtenäisen perusopetuksen käsite on suhteellisen uusi. Sillä ei ole pitkää kulttuuris-historiallista perinnettä, tieteellistä määritelmää tai edes kovin tunnettua arkikäsitystä. (Pyhälto & Soini 2007, 144.) Sen taustalla ovat vuoden 1999 alussa voimaan tulleet koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus sekä sen mukaisen perusopetuksen opetussuunnitelmien käyttöönotto vuosina 2004–2006. Uusien opetussuunnitelmien käyttöönoton myötä yhtenäinen perusopetus vahvistui suomalaisessa peruskoulussa. Sen keskeisenä ajatuksena on oppilaan yhtenäisen opinpolun luominen esiopetuksesta läpi koko perusopetuksen. (OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta 2006, 4.)

Perusopetukselle on määritelty monia eri tehtäviä. Yhteiskunnallisena instituutiona peruskoulu hoitaa sille kuuluvia koulun perustehtäviä, kuten kasvattaa oppilaita virallisesti asetettujen kasvatustavoitteiden suuntaan ja siirtää oppilaille kulttuuriperintöä sekä huolehtii oppilaiden sosialisatiosta yhteiskunnan jäseneksi. (Johnson 2006, 24.)

2.1 Suomalaisen perusopetuksen kehitysvaiheita

Suomalainen peruskoulu on koko oppilasikäluokalle annettava yhtenäiskoulu-palvelu, joka on ilmainen hyvinvointiyhteiskunnan peruspalvelu. Ennen peruskoulun syntyä sitä edelsi pitkä kansansivistyksen perinne, joka perustui eurooppalaiseen koulutraditioon. Vuosien saatossa koulun toiminta on ollut, ensin kirkon ja myöhemmin valtion, ajoittain tarkankin kontrollin kohteena. Mo-

net koulun toimintaan liittyvät ajattelutavat, toimintamallit ja ilmiöt periytyvät koulun historiallisista vaiheista. Koulun muutosvaiheet heijastelevat myös yhteiskunnallisia muutoksia ja merkittävät kouluratkaisut syntyvät ennen kaikkea vastauksina yhteiskunnallisiin tarpeisiin. (Johnson 2006, 24–25.)

Vuonna 1921 säädettiin laki yleisestä oppivelvollisuudesta. Johnsonin (2006, 26) mukaan se merkitsi kuusivuotisen kansakoulun muuttumista koko kansan kouluksi ja askelta kohti yhtenäiskoulua. Vuoden 1957 kansakoululaki pidensi oppivelvollisuusajan 16 ikävuoteen saakka. Kansakoulu kesti nyt neljä vuotta. Sen jälkeen oli mahdollisuus pyrkiä oppikouluun, joka jakautui viisivuotiseen keskikouluun ja kolmivuotiseen lukioon. Tätä järjestelmää on myöhemmin kritisoitu sen synnyttämän koulutuksellisen eriarvoisuuden vuoksi. (Johnson 2006, 26; Ahonen 2003, 106–107, 136.)

Suomen koululaitoksessa siirryttiin peruskouluun 1970-luvulla vaiheittain. Peruskoulun puitelaki eli laki koulujärjestelmän perusteista hyväksyttiin vuonna 1968. Neljä vuotta myöhemmin, vuonna 1972, hyväksyttiin ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma. Peruskoulu jaettiin kuusivuotiseen alaasteeseen ja kolmivuotiseen yläasteeseen. Se toimi myös hallinnollisesti kahtia jaettuna. Jako syntyi sekä koulutuspoliittisena että järjestöpoliittisena ratkaisuna. Ratkaisun taustalta ei ole löydettävissä sitä tukevia kasvatuksellisia näkemyksiä tai pedagogisia perusteluja. Lisäksi opettajavoimien jako luokan- ja aineenopettajien kesken eri luokka-asteilla muistutti aikaisempaa rinnakkaiskoulujärjestelmää, jossa kansakoulussa oli luokanopettajajärjestelmä ja oppikouluissa aineenopettajajärjestelmä. (Johnson 2006, 29.) Pietarisen (1999, 10) mukaan juuri aineenopettajien työkenttä muuttui suuresti. Peruskoulun yläasteella he kohtasivat koko ikäluokan oppilaat, mikä poikkesi aiemman oppikoulun oppilasaineksesta. Tällöin yläasteen oppilasaineksen heterogeenisuus ja oppilaiden ikävaihe muodostuivat suuriksi pedagogisiksi haasteiksi. Pietarinen (1999, 10) mainitsee myös 1980-luvun taitteessa käydyin koulukeskustelun, jon-

ka yksi polttavista puheenaiheista oli koulun työrauhahäiriöt, joita esiintyi juuri ala- ja yläasteen nivelvaiheessa.

Peruskouluissa noudatettiin 1970-luvulta lähtien valtakunnallista opetussuunnitelmaa sekä POPS-oppaita. Niiden sisällöstä päätettiin valtakunnallisella tasolla. Vuonna 1985 astui voimaan uusi peruskoulu- ja lukiolainsäädäntö, joka lisäsi paikallista päätösvaltaa. (Johnson 2006, 30.) Uudet peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet tulivat voimaan vuonna 1994. Niiden mukaan kunnat ja koulut laativat omia kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Johnsonin (2006, 31) mukaan tämä opetussuunnitelmallinen ajanjakso toi koulukeskusteluun uuden tiedon- ja oppimiskäsityksen. Vielä peruskoulun syntyvaiheessa vallalla ollut behaviorismia arvosteltiin ja konstruktivistista oppimiskäsitystä puollettiin. Uusien opetussuunnitelman perusteiden antaman koulukohtaisen vapauden mukaisesti koulut myös profiloituivat ja kehittivät opetuksen painotusalueita, jotka sisällytettiin opetussuunnitelmiin.

Johnson (2006, 31) mainitsee, että eri arviointien mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteista tuli liian väljät. Ne eivät tukeneet ja ohjanneet riittävästi paikallista opetussuunnitelmatyötä. Tästä johtuen joissakin kouluissa opetussuunnitelmista tuli hyvin tarkkoja ja toisissa taas ylimalkaisia tai niukkoja. Jälkeenpäin on myös todettu, ettei koulujen työtodellisuus tuolloin vielä vastannut uusien perusteiden mukaista konstruktivistista oppimiskäsitystä.

2.2 Yhtenäisen perusopetuksen määrittelyä

Yhtenäinen perusopetus on opetussuunnitelmallisesti yhtenäinen kokonaisuus, jota toteutetaan koko perusopetuksen ajan. Tällöin keskeistä on opetussuunni-

telman sisällöllinen yhtenäisyys, jota opetussuunnitelman perusteet edellyttävät. Sitä voidaan toteuttaa luokkakohtaisissa yksittäisissä koulu- ja yhteistyönä, opetussuunnitelmallisena yhteistyönä tai yhdessä koulussa: yhtenäisessä peruskoulussa. Toisaalta yhtenäisellä perusopetuksella voidaan tarkoittaa myös eri koulujen opettajien yhteistyötä ja yhteiskäyttöä, hallinnollista ja organisatorista kokonaisuutta perusopetuksessa tai erityisoppilaiden integrointia yleisopetuksen ryhmiin. (OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta 2006, 9.)

Vuonna 1999 astui voimaan uusi perusopetuslaki. Peruskoulu-sanalla sijaan lainsäädännössä alettiin käyttää perusopetus-nimitystä. Termit ala- ja yläaste eivät enää olleet virallisia nimityksiä. Uuden lain myötä alettiin puhua yhdeksänvuotisesta yhtenäisestä perusopetuksesta. Peruskoulu-sanaa voidaan käyttää edelleenkin silloin kun puhutaan koulusta organisaationa ja vuosiluokkien mainitseminen rajaa sen mistä vuosiluokista kulloinkin on kyse. Uusi perusopetuslaki poisti myös kouluasteiden välisen hallinnollisen rajan. Yhtenäisen perusopetuksen määritelmää voidaan lähestyä sekä hallinnolliselta kannalta että yksilön kannalta. (Johnson 2006, 48.)

Useimmiten perusopetus on kunnissa järjestetty niin, että useasta eri peruskouluyksiköistä muodostuu yhtenäinen perusopetus, joka on pedagoginen jatku- mo ja jota säätelee yhtenäinen opetussuunnitelma. Sellaista yksikköä jossa on kaikki perusopetuksen vuosiluokat (1.-9.) ja mahdollisesti myös esiopetuksen ryhmiä, voidaan kutsua yhtenäiseksi peruskouluksi. Uuteen lakiin perustuvat uuden opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin opetushallituksessa vuonna 2004. Opetussuunnitelmanuudistuksen taustalla on ollut sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jota koulun toimintakulttuuri, työtavat ja oppimisympäristö tukevat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 on rakennettu yhtenäisen perusopetuksen ajatukselle. Jo paikallisen opetussuunnitelman laatimisessa edellytetään eri opettajaryhmien yhteistyötä. Perusteissa todetaan yksiselitteisesti, että perusopetus on opetussuunnitelmallisesti yhtenäinen kokonaisuus ja, että esi- ja perusopetuksesta on rakennettava ehyt ja

johdonmukainen kokonaisuus. Lähtökohtana on ollut oppilaan oppimispolun yhtenäistäminen niin, että nivelvaiheen ongelmia voitaisiin välttää ja vähentää. Opetussuunnitelman perusteissa koko perusopetuksen läpäisevät aihekokonaisuudet; kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen, ohjauksen, oppilashuollon ja hyvinvoinnin sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen ovat niitä alueita, joilla yhtenäistä perusopetusta voidaan luontevasti rakentaa. Se edellyttää kuitenkin yhteistyöaikaa ja yhteistä suunnittelutyötä, joka pitäisi aina resursoida. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta 2006, 10.)

Pietarisen (1999, 13) mukaan opiskelun tulisi muuttua sellaiseksi, että se perustuu oppilaiden kokemuksiin ja mahdollistaa heidän aktiivisen osallistumisensa, toiminnallisuutensa ja vastuullisena subjektina toimimisen oppimistoiminnon eri vaiheissa. Toiseksi, koulun toiminnan tulisi kehittää oppilaiden valmiuksia kantaa vastuuta omasta oppimisestaan ja oppimistavoitteiden suuntaisesta toiminnasta. Kolmanneksi, oppimistoimintojen yhteydessä oppivan ihmisen tulisi alkaa kokea omaa oppimaansa, tarkastella omia tapojaan oppia sekä tapojensa ja kokemustensa vaikutuksia oppimisprosessiin ja sen tuloksiin.

Johnsonin (2006, 16) mukaan päätös yhtenäisestä perusopetuksesta syntyi perusopetuslain uudistamisen yhteydessä niin, etteivät koulun ylläpitäjät ja kouluväki oikein tienneet miten se toteutetaan. Uuden lain myötä kuntien ja koulujen ylläpitäjien päätösvalta koulutoimen organisoimisessa lisääntyi. Kuntien päätösvalta ulottuu myös perusopetuksen rakenteiden organisointiin. Pyhälto & Soini (2007, 146) toteavatkin, että hallinnon asiakirjoissa esitetyt tavoitteet ovat osuvia ja ne hyväksytään koulumaailmassa. Se ei kuitenkaan vielä takaa niiden toteutumista käytännössä, koulun arjessa. Hallinnollisesta yhtenäisyydestä huolimatta perusopetus sisältää yhä rakenteellisia rinnakkaiskoulujärjestelmän ominaisuuksia: jako ala- ja yläasteisiin, opetussuunnitelman jakautuminen kahteen osaan sekä erilliset luokan- ja aineenopettajakoulutukset.

Siirtyminen uuteen yhtenäiseen perusopetukseen ei ole sujunut ongelmitta. Johnson (2006, 16) toteaa, ettei kunnissa ole ryhdytty nopeisiin toimenpiteisiin. Suurin osa peruskouluista toimii vielä kuten ennenkin ja kehittämistyö on edennyt pääasiassa vain opetussuunnitelmatyönä, jossa on noudatettu opetushallituksen juridis-hallinnollisia normeja.

Vaikka kehitettävää ja parannettavaa on, suomalainen peruskoulun on monelta osin erinomaisessa kunnossa kehittyäkseen yhä paremmin toimivaksi ja kaikille yhteiseksi kouluksi. Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen on suuri haaste, mutta samalla se tarjoaa mahdollisuuden kehittää koulua oppimisyhteisöksi, jossa suorittamisen ja suoriutumisen sijaan opitaan oppimaan yhdessä. Kysymys ei ole vain siitä, että kehitämme yksittäisten oppiaineiden opetuksellisia jatkumojia. Vaan myös siitä, että rakennamme koulua, jossa opitaan oppimaan, vuorovaikuttamaan ja ajattelemaan yhdessä sekä pitämään niitä elämää rikastuttavina asioina. Huomattavaa on, että yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen edellyttää myös koulujen välisen yhteyden rakentamista, esimerkiksi ala- ja yläkoulujen yhteisiä opetussuunnitelmaprosesseja. (Pyhälto & Soini 2007, 147.)

Yhtenäistä perusopetusta ohjaavat tällä hetkellä monet lait ja asetukset sekä asiakirjat. Johnson (2006, 34) kokoaa ne seuraavasti:

- perusopetuslaki (628/1998) ja asetus (852/1998),
- valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001),
- esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004),
- opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma sekä
- opetussuunnitelmaan perustuva perusopetusasetuksen 9.pykälän mukainen koulun vuosittainen suunnitelma.

2.3 Tutkimuksia yhtenäisen perusopetuksen kehittämisestä

Yhtenäinen perusopetus on ollut aikaisemmin esillä vain harvoin peruskoulun historian aikana ja silloinkin lähinnä opetuksen eheyttämiskeskustelun yhteydessä 1980-luvun lopulla ja ns. akvaariokokeilujen yhteydessä 1990-luvun loppupuolella. Raportoitua tutkimustietoa yhtenäisen perusopetuksen kokeiluista ja käytännön koulutyöstä on varsin vähän. Opetushallituksen SIRA- hanke eli peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishanke toteutettiin vuosina 1997–2000. Se oli jatkoa vuosiluokkiin sitoutumattoman opetuksen kehittämisverkon työlle ja korosti ennen kaikkea peruskoulun pedagogista kehittämistä. Kajaanin Keskuskoulun kokeilusta julkaistiin artikkeli Opetushallituksen julkaisussa vuonna 1996. Siinä on todettu lyhyesti, että toimiminen samassa koulurakenteessa ja opettajavoimien yhteiskäyttö oli tuottanut myönteisiä tuloksia. (Johnson 2006, 49.)

Joensuussa toteutettu kehittämishanke ”Ala- ja yläasteen niveltäminen” paneutui nivelvaiheen työkäytäntöjen uudistamiseen aikaisemman kaksijakoisen perusopetuksen rakenteen puitteissa vuosina 1998–1999. Siinä todettiin, että koulujen yhtenäistämistä pidetään usein hallinnollisena yhdistämisenä, jonka oletetaan johtavan myös ajan myötä pedagogiseen yhtenäisyyteen. Nopeat ratkaisut, jotka eivät sisällä opetussuunnitelmallista yhteistyötä ja opettajayhteisöjen tiivistämistä, ovat pikemminkin lumemuutoksia, joissa kehittäminen jää pinnalliseksi. (Johnson 2006, 35.)

Jyväskylän kaupungin opetusviraston teettämä selvitys yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytyksistä ja mahdollisuuksista valmistui vuonna 2000. Sen mukaan voidaan pitää mahdollisena yhtenäisen perusopetuksen uusien toimintamallien kehittämistä. Se edellyttää opettajien ja koulujen alueellista yhteistyötä. Yhtenäistäminen pitäisi aloittaa luomalla toimivat rakenteet ja laatimalla yhtenäinen opetussuunnitelma. Yhtenäistämisen avuksi tarvitaan selkei-

tä päätöksiä ja monipuolista tukea rehtoreilta ja opetustoimelta. Lisäksi olisi luotava kaikkia hyödyntävät seurantajärjestelmät. (Jokinen 2000, 59–60.)

Samoihin aikoihin, vuosina 2000–2001, Helsingissä selvitettiin yhtenäisen perusopetuksen toteutumisen ehtoja tutkimuksessa, jonka kohteena oli kaksi yhtenäistä peruskoulua. Tästä tutkimuksesta ilmeni, miten hyvistä toiminnallisista puitteista huolimatta opettajakunta oli selkeästi kaksijakoinen luokan- ja aineopettajien ryhmien kesken. Lisäksi myös opetussuunnitelma oli kaksijakoinen. Tutkimuksen perusteella voidaankin todeta, miten koulun muutosta yhtenäiseksi peruskouluksi säätelevät keskeisesti käsitykset siitä, mitä yhtenäisyys merkitsee. Siksi olisi tärkeää, että opettajat jäsentäisivät niitä käsitteitä, jotka liittyvät yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen. (Johnson 2006, 36.)

Johnson (2006, 6-7) kuvasi omassa tutkimuksessaan perusopetuksen yhtenäistämisen prosessia Kokkolan kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Hän haastatteli opettajia ja kouluhallintoon kuuluvia henkilöitä vuosina 2000–2005. Haastatteluaineiston pohjalta hän kokosi perusopetuksen kehittämistyön taustalla vaikuttavat merkitysrakenteet. Ne puolestaan perustuivat erilaisille perustulkinnoille muutoksen merkityksestä eli koetaanko se mahdollisuutena vai uhkana. Tutkimus osoittaa, että kohdeyhteisössä tapahtui hidaskulttuurinen muutos perusopetuksen kehittämistavoitteiden suuntaan. Opettajien suhtautuminen muutokseen joko sen puolesta toimivina muutosagentteina, muutoksen vastustajina tai sosiaalisesti suotuisaan opettajan rooliin samaistuvina opettajina näytti pysyvän muuttumattomana. Tästä huolimatta kouluorganisaatio ja opettajat pystyivät yhdessä saavuttamaan osan kehittämistyön tavoitteista, kehittämään onnistuneita yhteistyömuotoja ja uusia opetuskäytäntöjä sekä luomaan yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman. Vaikka kouluorganisaatio omaksui tiimityökäytäntöjä, se ei kuitenkaan toiminut oppivan organisaation tavoin eikä yhtenäistämisen prosessi muuttanut kouluorganisaatiota professionaalisen oppivan yhteisön suuntaan. Opettajien yhteistyön määrä lisääntyi ja se koettiin mielekkääksi, mutta vuosittaisia tapaamisia oli yhtenäistämisen

prosessin kannalta kuitenkin liian harvoin. Tutkimustuloksista ilmenee myös se, että opettajien täydennyskoulutuksen määrää tulisi lisätä, sen suunnittelua ja koordinaatiota parantaa ja koulutusmenetelmiä monipuolistaa, jotta se tukisi merkittävästi yhtenäistämisprosessia.

Perusopetuksen erilaisten kehitysvaiheiden ja suuntausten kautta on vuoden 1999 voimaantulleen lain myötä alettu siis puhua yhdeksänvuotisesta perusopetuksesta. Sen pitäisi muodostaa pedagoginen jatkumo, joka pohjautuu vahvasti yhtenäiseen opetussuunnitelmaan. Siihen ei päästä pelkästään hallinnollisella yhtenäisyydellä. Tarvitaan tiivistä yhteistyötä eri toimijoiden välillä, erityisesti perusopetuksen siirtymävaiheissa. Sitä kautta luodaan oppilaalle pedagogisesti ehjä ja yhtenäinen oppimispolku läpi koko perusopetuksen.

3 YHTENÄINEN OPINPOLKU

Nykyinen perusopetuslaki määrittää perusopetuksen yhtenäiseksi jatkumoksi, joka laajimmillaan kattaa vuosiluokat 0-10. Oppilaan näkökulmasta yhtenäisyys merkitsee ensisijaisesti eheää ja yksilöllistä oppimispolkua läpi koko esi- ja perusasteen. Tarkoituksena on rakentaa esi- ja perusopetuksesta jatkumo, joka mahdollistaa oppilaalle johdonmukaisen ja ehyen oppimiskokemuksen. (Pyhälä & Soini 2007, 146.)

3.1 Yhtenäisen opinpolun määrittelyä

Yksittäisen oppilaan koulunkäynnin onnistumista on pyritty tukemaan monilla erilaisilla toimilla. Tavoitteeksi on asetettu koko ikäluokan koulu, yhtenäinen perusopetus, ehyt koulupolku ja näihin sisällytettynä koulutuksen siirtymävaiheiden toimivuus. (Holopainen, Ojala, Orellana & Miettinen 2005, 5.) Onnistunut siirtymävaiheiden hoitaminen tukee lapsen ja nuoren koulunkäynnin sujuvuutta ja yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista.

Siirtymävaiheista puhuttaessa on totuttu korostamaan siirtymiä esiopetuksen ja perusopetuksen sekä perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen välillä. Lapsen oppimis- ja kehityspolun varrella on kuitenkin paljon tärkeitä ja keskenään erilaisia siirtymiä näiden lisäksi. Ensimmäinen siirtymä lapsen koulupolulla voi olla varhaiskasvatuksesta esiopetukseen siirtyminen. Myös vuosiluokalta seuraavalle siirtyminen kaipaa huomiota, samoin kuin siirtyminen toiselta luokalta kolmannelle (Hölsä 1989, 139). Yksittäisen lapsen koulupolulle voi

osua myös kunnan sisällä tai toiseen kuntaan liittyvät koulunvaihdot. Myös monet vaihtuvat opetusryhmät ja oppimisympäristöt vaikuttavat siihen, millaiseksi koulupolku muodostuu. Siirtymien toimivuutta on useimmiten kehitetty yksittäisinä vaiheina ja irrallaan muusta koulunkäynnistä. Nivelkohdat ja niiden välissä etenevät kasvu- ja oppimisprosessit vaikuttavat kuitenkin toisiinsa. Kokonaiskoulupolku muodostuu näistä molemmista ja siitä, että onnistutaan huolehtimaan samanaikaisesti kouluoppimisen ja persoonallisen sekä sosiaalisen kehityksen edellytyksistä. (Holopainen et al 2005, 5.)

Nivelvaihtely on yhteistyötä. Siinä tarvitaan opettajia, oppilashuoltohenkilöstöä, vanhempia, oppilaita, opetustoimen hallinnon sekä tiedon- ja tieteenalojen edustajia. Siirtymäratkaisuisissa hallinnolliset menettelyt, erityisesti onnistunut päätöksenteko vaikuttavat tuloksiin. Koulupolkua on mahdollista muokata oppilaalle suotuisaksi aikuisten hyvällä yhteistyöllä. (Holopainen et al 2005, 5-6.) Kouluasteiden yhteistyötä mitataan erityisesti näissä koulunkäynnin nivelkohdissa. Oppilaan oman kehityksen kannalta vaikeat vaiheet, esimerkiksi murrosikä, osuvat usein juuri nivelkohtaan. Ne saattavat yhdessä aiheuttaa lapselle tai nuorelle tavallista enemmän vaikeuksia. Siksi näihin kyseisiin muutokoihin on kiinnitettävä ajoissa riittävää huomiota. (Hölsä 1989, 139.)

3.1.1 Esiopetuksesta perusasteelle

Yhtenäisen perusopetuksen alkuvaihe sisältää siirtymävaiheen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Lähes kaikki lapset tulevat kouluun esiopetuksen kautta. Kouluissa onkin jouduttu pohtimaan miten tämä siirtymä tapahtuu, millaista tietoa koulu voi saada lapsen aikaisemmasta kehityksestä ja mitä tiedon siirtyminen lapsen kannalta merkitsee. Kovin yhtenäisiä ja selkeitä käytänteitä ei ole vielä muodostunut. (Launonen & Pulkkinen 2004, 34.)

Koulun aloittaminen on lapsen koulutien tärkein nivelkohta. Aloitusvaiheen onnistumisen on todettu takaavan myönteisen suhtautumisen koulunkäyntiä kohtaan myöhemminkin. (Hölsä 1989, 140.) Edessä olevan opiskelun onnistuminen tai epäonnistuminen riippuu aikuisten antamasta tuesta ja niistä odotuksista, ennakkoasenteista ja ensimmäisistä koulukokemuksista, joita yksilö uudessa elämänvaiheessa kohtaa. Siksi kysymyksessä on haastava mahdollisuus lapsen selviytymisen tukemisessa. (Kuula 2000, 74.)

Perheen kannalta erityisesti ensimmäisen lapsen koulunkäynnin aloittaminen on suuri muutos. Lapsi on kasvanut koululaiseksi ja on oppivelvollinen. Perhe siirtyy uuteen kehitystehtävään myös perheyksikkönä. Se ei ole enää pikkulapsiperhe, vaan kouluikäisen perhe. (Salminen 1989, 147.) Duvall on jakanut perheen elämänkaaren kehitysvaiheisiin. Perhe siirtyy kehitysvaiheesta toiseen aina vanhimman lapsen kehityksen mukaan. Vanhimman lapsen kouluun lähdön myötä lapsen ja koko perheen elämänpiiri laajentuu ja muuttuu.

Esiopetus toimii siltana kotoa oppivelvollisuuskouluun. Sillan kummassakin päässä on lapselle tärkeä siirtymävaihe, jossa lähettävän ja vastaanottavan ympäristön tulisi olla lapsen näkökulmasta riittävän yhdenmukaisia. Perusopetussuunnitelmassa (2004, 12) koululla nähdään olevan sekä kasvatuksellinen että opetuksellinen tehtävä. Toisaalta koulun tehtävä on tarjota lapselle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus. Toisaalta koulun on annettava lapselle mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen, jotta hän voi hankkia elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Lapsen minäkäsitys muotoutuu pitkälle ensimmäisinä kouluvuosina. (Kinnunen 2005, 21.)

Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmissa kasvu- ja oppimisympäristölle asetetut vaatimukset ovat samansuuntaisia. Yhteistä ovat myös yhteistyölle asetetut tavoitteet ja muutosodotukset. Verkoston huomioonottaminen on olennais-

ta. Lapsen luonnolliset verkostot; koti, koulu ja naapurusto ovat keskeinen tuki kasvamisessa ja oppimisessa. Tarvittaessa tukiverkostoa voidaan laajentaa moniammatillisesti. (Pihlaja 2005, 16.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 20) mainitaan, että ensimmäisten vuosiluokkien aikana jatketaan esiopetuksen aikana syntynyttä yhteistyötä ja luodaan pohja myös huoltajien väliselle vuorovaikutukselle.

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen on merkittävä asia lapsen kannalta siirtymävaiheessa. Forss-Pennanen (2006) on väitöskirjatutkimuksessaan tutkinut muutoksia esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurissa. Hän tutki, miten siirtymävaiheessa lapsen oppimista edistävän kahden toimintaympäristön välille muotoutuu yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen käytännön arkityössä vaatii aikaa. Se on kuitenkin merkittävä asia lapsen joustavan kehityksen kannalta. Forss-Pennanen johtamassa projektissa oli pyrkimyksenä saada käynnistetyksi sellaisia toimivia yhteistyömuotoja, jotka edesauttaisivat näitä kahta kasvu- ja toimintaympäristöä kohtaamaan ja loisivat sitä kautta pohjaa joustavalla koulunaloituksella. Hän totesi, että ajan lisäksi toimiva yhteistyö ja verkostossa toimiminen on ihmisistä kiinni. Yhteistyö on helpompaa kun tuntee yhteistyökumppanin. Projektissa kehitettiin usean vuoden ajan erilaisia toimintamuotoja yhteistyön tueksi. Yhteistyö eteni selvästi vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa yhteistyötä ei ollut juuri ollenkaan, toisessa vaiheessa oli tapaamisia ja jonkin verran tutustumista. Seuraavassa vaiheessa järjestettiin yhteisiä tapahtumia, juhlia, retkiä ja kouluun tutustumisia. Seuraava vaihe oli yhteiset toiminnalliset tuokiot tai tunnit eri sisältöalueisiin liittyen. Loppuvaiheessa jotkut yhteistyökumppanit tekivät yhteisiä suunnitelmia ja projekteja. Projektissa toimivat kasvattajat myös näkivät, että lapset on saattaen siirrettävä päiväkodista kouluun. Esiopetuksessa olevat lapset eivät olleet enää koulussa vierailijoita, vaan säännöllisesti viikoittain mukana toiminnassa. (Forss-Pennanen 2006, 8;16;62;63.)

Lapsen ensimmäiset kouluvuodet kiinnostavat myös muita tutkijoita. Jyväskylän yliopistossa on parhaillaan meneillään aiheeseen liittyvä tutkimus, joka valaisee tätä haastavaa elämänvaihetta niin lapsen, vanhempien kuin koulunkin näkökulmasta. Alkuportaattiseurantatutkimus on käynnistynyt syksyllä 2006. Siinä seurataan viiden vuoden ajan lasta vanhempien ja opettajineen. Tutkimuksessa kerätään tietoa lapsen esiopetusvuoden sekä koulun alkuvuosioppimisesta ja suotuisaa kehitystä tukevista oppimisympäristöistä ja käytännöistä. Tutkimuskohteena on myös se miten yhteistyö vanhempien ja koulun välillä alkaa rakentua ja sujua. (<http://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto>.)

3.1.2 Alakoulusta yläkouluun

Yläkouluun siirtyminen on nuorelle suuri muutos. Alakoulun päättyminen on symbolisesti merkki lapsuuden loppumisesta. (Jarasto & Sinervo 1999, 154.) Pietarinen (1999, 25–26) määrittelee yläkouluun siirtymisen normatiiviseksi, sosiaaliseksi ja institutionaaliseksi siirtymäksi. Tällöin oppilaan kouluympäristössä tapahtuu monia muutoksia samanaikaisesti kun hän kohtaa kehitysvaiheeseensa sisältyviä sisäisiä muutoksia.

Alakoulun ja yläkoulun niveltämisen ja oppilaiden siirtymisen problemaattisuuden on arvioitu johtuvan ensinnäkin luokanopettajien lapsikeskeisestä ja aineenopettajien ainekeskeisestä lähestymistavasta, joka on suuri muutos oppilaiden kannalta. Toisena tekijänä on nähty opettajien liian vähäinen keskinäinen tiedon vaihto oppilaiden tiedoista ja taidoista sekä koulukokemuksista. Kolmanneksi ongelmien aiheuttajaksi siirtymävaiheessa on esitetty koulukulttuuriin kuuluvana ilmiönä opettajien henkilökohtaista pedagogista vapautta toteuttaa opetusta luokassaan haluamallaan tavalla. (Pietarinen 1999, 56.)

Kouluympäristö ja toimintakulttuuri muuttuvat yläkouluun siirryttäessä. Luokanopettaja vaihtuu useisiin eri aineopettajiin. Samoin kotiluokan tilalle vaihtuu aineluokat. Opetusryhmät saattavat vaihdella koulupäivän aikana erilaisten ainevalintojen seurauksena. Opittava aines vaikeutuu ja lisääntyy ja sitä opiskellaan kurssimuotoisesti. Myös nuoren oma vastuu koulunkäynnistä lisääntyy. (Jarasto & Sinervo 1999, 156.)

Pietarisen tutkimuksessa (1999, 126) oppilaat kohdistivat opettajiin paljon odotuksia. He odottivat aineenopettajien myötä opetuksen vaatimustason nousevan. Aineenopettajat nähtiin pääasiallisesti positiivisena piirteenä uudessa koulussa. Oppilaat odottivat opetuksessa tapahtuvia muutoksia, joihin heidän tulisi kyetä sopeutumaan. Samoin yläkoulussa opiskeltavat uudet aineet koettiin positiivisena asiana. Samalla suurin osa oppilaista kuitenkin odotti opiskelun myös vaikeutuvan. Kuulan (2000, 76) tutkimuksessa nuoret olivat saaneet opettajista melkoisesti ennakkotietoja, ennakkoasenteita ja pelkoja.

Jarasto ja Sinervo (1999, 156) kiinnittävät huomiota oppilaan roolin muuttumiseen siirtymävaiheessa. Uusi koulu tuo uuden ja erilaisen statuksen aiempaan verrattuna. Alakoulun vanhimman oppilaan rooli vaihtuu yläkoulussa koulun nuorimman oppilaan rooliin. Kuulan (2000, 76) haastatteluissa oppilaat mainitsivat, että oli mukavaa tuntea itsensä isoksi ja kokea jonkinlainen harppaus ylöspäin. Kaikista näistä oppimisympäristön muutoksista johtuen joutuu nuori Pietarisen (1999, 42) mielestä pohdiskelemaan omien odotustensa ja todellisuuden välille sisältyvää ristiriitaa ja niissä tapahtuvia muutoksia. Samoin hän joutuu arvioimaan omaa selviytymistään erilaisista kognitiivisista konflikteista.

Pietarisen tutkimuksessa (1999, 153–155) yläkouluun siirtyville oppilaille aiheutti pelkoa sosiaaliset ongelmat, erityisesti suhteet toisiin oppilaisiin, kavereiden siirtyminen eri luokille ja hankaluudet uusien kavereiden saamisessa. Koulukiusaamista pelättiin yläkouluun siirtymisessä eniten. Oppilaat arvioivat myös uuden koulun opettajien ja siellä saatavan opetuksen aiheuttavan heille

ongelmia ja pelkoja. Erityisesti haja-asutusalueiden oppilaat odottivat koulupäivien pituuden aiheuttavan heille jaksamisen ongelmia. Myös uusi koulu ja epätietoisuus uudesta fyysisestä ympäristöstä ja koulun käytännöistä, kuten oikean luokan löytäminen ja uuden koulun sääntöjen omaksuminen olivat erityisen vahvasti esillä oppilaiden arvioissa ongelmien ja pelkojen aiheuttajia. (Pietarinen 1999, 153–155.)

Koulun vaihdos saattaa vaikuttaa myös ystävyys-suhteisiin. Alakoulun tuttu luokka vaihtuu ja nuori saattaa joutua eri luokalle parhaimpien ystäviensä kanssa. Koulun vaihdos asettaa koetukselle murrosikäisen uskon kykyynsä ystäväystyä ja pitää yllä ystävyys-suhteita. (Jarasto & Sinervo 1999, 156.) Pietarisen (1999, 121–122) tekemässä tutkimuksessa kuudennen luokan oppilaiden odotuksissa ilmeni sosiaalisen vertaisryhmän merkitys uuteen kouluun siirtymässä. Ennen siirtymää oppilaat odottivat parhaan kaverin samalla luokalle pääsyä sekä uusia kavereita uuden koulun oppilaista. He painottivat kirjoituksissaan ja pohdinnoissaan sosiaalisen verkoston merkitystä yläkouluun sopeutumista edistävänä tekijänä. He odottivat myös positiivista suhtautumista uusilta luokkakavereilta ja koulun vanhemmilta oppilailta. Samoin liittymistä uuteen oppilasryhmään ja sen jäseneksi pidettiin tärkeänä. Osa tähän tutkimukseen osallistuneista oppilaista tiesi jo kuudennen luokan keväällä tulevan luokkajaon. He ilmaisivat pohdinnoissaan tyytyväisyytensä tai pettymyksensä tehtyjä ratkaisuja kohtaan. Haja-asutusalueilta tulevien oppilaiden odotuksissa korostui tulevan muutoksen laajuus, sillä pienen koulun sosiaalinen yhteisö ja yhdysluokkaopetus muuttuvat suuremman koulun ja luokan myötä kovin toisenlaisiksi oppimisympäristöksi.

Pietarisen (1999, 127–128) tutkimukseen osallistuneet oppilaat pitivät yläkouluun siirtymistä positiivisena elämään vaihtelua tuovana ja nuoren elämäntahseen kuuluvana tapahtumana. Valtaosalla nuorista positiiviset odotukset toteutuivat ainakin osittain uudessa koulussa. Ala- ja yläkoulun nivelvaihe onkin hyvin suurelle osalle oppilaista muutos, jonka he haluavat kokea, ja joka ei

aiheuta heille stressiä. Tärkeä tekijä uuteen kouluun sopeutumisen onnistumisessa näyttäisi olevan sosiaaliset suhteet. He kokivat sopeutuneensa sitä paremmin mitä toimivimmat sosiaaliset suhteet heillä oli luokkakavereihin. Samansuuntaisia tuloksia mainitsee myös Kuula (2000, 76). Hänen tutkimuksensa haastateltavat pitivät yläkouluun siirtymisessä positiivisena aikuistumisen kokemusta.

Yläkouluun siirtyminen ei ole pohdintaa aiheuttava elämänvaihe vain nuorelle itselleen, vaan myös vanhemmat voivat kohdata monenlaisia pelkoja ja huolenaiheita. Vanhimman lapsen siirtyessä yläkouluun perhe elää murrosikäisen perheen kehitysvaihetta. Sitä pidetään usein perheen vaikeimpana kehitysvaiheena. Se on tavallisesti nuorelle itselleen kriisi, koska hänen on irtauduttava lapsuudestaan ja vanhemmistaan ja samalla luotava oma identiteetti. (Laine, Ruishalme, Salervo, Siven & Välimäki 2004, 296.)

3.2 Siirtymävaiheiden käytänteitä

Peruskoulun aikana tapahtumien siirtymien yhteydessä osavastuu muutoksen onnistumisesta ja oppilaan sopeutumisesta on lasta ja nuorta ympäröivillä aikuisilla. Käytännössä lasten vanhemmat ja opettajat ovat hyvin olennaisesti mukana siirtymäprosessissa. (Pietarinen 1999, 172; 266.) Myös esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa kiinnitetään huomiota eri tahojen väliin yhteistyöhön siirtymävaiheissa. Suomessa on tehty erilaisia kehittämishankkeita ja projekteja, joissa on mietitty ja kokeiltu erilaisia yhteistyömalleja siirtymävaiheisiin.

Kasurinen ja Karjalainen (2006, 47–48) ovat koonneet oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeista tietoa erilaisista nivelvaiheiden toimintamalleista. Pääosa hankkeista käsitteli perusopetuksesta toiselle asteelle siirtymistä.

Esiopetuksesta perusasteelle siirtymisen tukemista kuvattiin kuitenkin muutamien hankkeiden raporteissa. Hyvinä käytänteinä pidettiin tiedonsiirtolomakkeita ja siirtopalavereita, joihin osallistuivat esimerkiksi esiopettaja, luokanopettaja, erityisopettaja ja erityislastentarhanopettaja. Nämä siirtopalaverit tuli järjestää huoltajan luvalla. Siirtymävaiheeseen sisällytettiin myös tutustumiskäynnit alakouluun. Tärkeänä pidettiin sitä, että huoltajat ovat aktiivisesti mukana toiminnassa. Tämä asia nähtiin joissakin kunnissa tärkeänä kehittämisen kohteena.

Mäkinen (2005, 99–100) on kuvannut Kuntaliiton ”Kasvatus tulevaisuuteen”-projektista Järvenpäästä saatuja kokemuksia. Projektissa etsittiin uudenlaisia kasvatuskäytänteitä eri toimijoiden välille. Järvenpäässä on kokeiltu kolmikanta-keskusteluja apuna lapsen koulutielle saattamisessa. Keskusteluissa ovat mukana esiopettaja, luokanopettaja ja vanhemmat. Tapaaminen sovitaan heti koulun alussa. Tarkoituksena on luoda vanhemmille mielikuva keskustelukulttuurista, jonka tavoitteena on yhteistyön vahvistaminen ja lapsen paras. Keskustelun pohjana käytetään kirjallista esiopetussuunnitelmaa, joka on tehty vanhempien kanssa esiopetuksen alkaessa. Näin esiopetuksesta kertynyt tieto auttaa opettajaa tutustumaan lapseen oppijana ja ryhmän jäsenenä. Vanhemmat puolestaan kertovat lapsesta perheensä jäsenenä. Opettajat kertoivat saaneensa tällaisen keskustelun avulla tietoa lapsesta saman verran kuin normaalissa luokkatilanteessa kertyisi koko syyslukukauden aikana. He ovat myös sitä mieltä, että vanhempiin heti alussa luotu myönteinen yhteys on edistänyt työssä jaksamista. Uutta kehitettäessä on kohdattu myös luonnollista vastarintaa. Keskustelujen on katsottu lisäävän työtä silloin, kun ei ole ollut omaa kokemusta niiden merkityksestä. Alussa hämmennystä on aiheuttanut myös opettajan työajan korvaaminen. (Mäkinen 2005, 99–100.)

Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluhanke MUKAVA:n tavoitteena on vahvistaa oppilaiden ja koulun sosiaalista pääomaa sekä edistää lasten kehittymistä mukaviksi ja muita huomioon ottaviksi yhteisön jäseniksi. Siinä kokeiltiin eri-

laisia kodin ja koulun yhteistyömalleja lapsen siirtyessä ensimmäiselle luokalle. Yhtenä teema oli turvallinen koulutyö. Siihen kuului koulun säännöistä tiedottaminen koteihin. Vanhemmat otettiin myös mukaan koulun normien rakentamiseen. Näin pyrittiin saamaan heidän tuki päivittäiselle kasvatustoiminnalle ja siihen liittyvälle yhteistyölle. Tärkeää oli myös tutustuminen ja luottamuksen rakentaminen kodin ja koulun välille. Sitä pyrittiin rakentamaan vanhempien, perheiden ja opettajan keskinäisellä tutustumisella. Vanhemmat tutustutettiin myös koulun käytänteisiin ja henkilöstöön. (Launonen & Pulkkinen 2004, 104–108.)

Australiassa Dockett ja Perry (2002) ovat kehittäneet ohjelman, jolla lapsen siirtyminen kouluun saataisiin tehokkaaksi. He kuvaavat lapsen kouluun siirtymistä yhdeksi varhaislapsuuden suurimmista haasteista. Heidän mukaansa lapsilla ja aikuisilla oli erilaiset käsitykset siitä, mikä kouluun siirryttäessä on tärkeää. Lapset pitivät koulua paikkana, jossa ollaan kavereiden kanssa ja saada ystäviä. Vanhemmat ja opettajat puolestaan näkivät tärkeäksi lasten mukauttamisen koulun ympäristöön. Vuonna 2000–2001 kehitetyt ”tehokas siirtymä kouluun” -ohjelman tarkoituksena oli kehittää erilaisia merkityksellisiä ja mielekkäitä sekä asianmukaisia menettelytapoja siirtymävaiheeseen. (Dockett & Perry 2002.)

Kasurisen ja Karjalaisen (2006, 49) mukaan aluehankkeiden raporteissa hyvinä käytänteinä alakoulusta yläkouluun siirryttäessä mainitaan tiedonsiirtopalaverit, tutustumiskäyntejä, leirikouluja, toimintapäiviä, vanhempainiltoja ja vanhempien vartteja sekä tukioppilastoimintaa. Yleistä kehittämistoiminnassa on ollut, että kauan jatkuneille tukitoimille on kehitetty toiminta- ja aikataulusuunnitelma, mikä takaa sen, että kaikki työssä mukana olevat tietävät tavoitteet ja menetelmät sekä toimivat niiden mukaan.

Pääkaupunkiseudulla järjestetään alakoulun puolella jo marraskuussa ensimmäinen yläkouluinfo, jonka toteuttaa opinto-ohjaaja. Myös vanhemmilla on

mahdollisuus olla siinä mukana. Toiseksi järjestetään tilaisuus, jossa täytetään valinnaislomake ja käydään siirtymiseen liittyvät asiat ensimmäisestä koulupäivästä alkaen. Kolmas tapaaminen sovitaan oppilaiden toiveiden mukaisesti. Oppilaat ja vanhemmat ovat voineet tutustua uuteen kouluun jo tammi-kuussa. (Kasurinen & Karjalainen 2006, 49.)

Useilla alueilla on käytössä tiedonsiirtolomake, jonka on laatinut oppilashuoltohenkilöstö. Useissa kunnissa yläkoulun henkilöstö, kuten rehtori, opinto-ohjaaja tai koulukuraattori, käy kertomassa tulevista muutoksista kuudesluokkalaisille. Samalla he myös saavat tietoa jokaisesta oppilaasta erikseen. Vanhempainilta yläkoulussa 6. luokan keväällä järjestetään monissa kunnissa. (Kasurinen & Karjalainen 2006, 49.)

Turun seudulla on pyritty ennaltaehkäisevään oppilashuoltotyöhön monipuolisilla siirtymäkäytänteillä. Ala- ja yläkoulun välillä tehdään seuraavat toimenpiteet: kysytään kaveritoiveet, tehdään oppilashuollollista yhteistyötä, muodostetaan ryhmät, kartoitetaan opetuksen järjestämiseen vaikuttavat erityiset ongelmat ja järjestetään yläkoulun kummioppilaiden vierailu. Yläkoulun aloittamisvaiheen toimenpiteitä ovat: ryhmäyttäminen, tutustumispäivä, opettajan ohjaustehtävät, kummiluokkatoiminta, vanhempainilta, vanhempien vartit ja lähtötason arviointi. (Kasurinen & Karjalainen 2006, 49.)

Karttulan kunnan koulutoimessa on kehitelty yläkouluun siirtymiseen monipuolisia tukitoimia aktiivisesti. Kehittämisen lähtökohtana on se, että aiempien kokemusten mukaan joidenkin oppilaiden kohdalla sopeutuminen yläluokkien koulutyöhön ja erityisesti uuteen kaveripiiriin oli ollut vaikeaa, myös koulu-kiusaamista oli esiintynyt. Siellä on esimerkiksi kokeiltu perinteisen kouluun-tutustumispäivän sijasta kahden päivän mittaista vastaanottoleirikouluja. Se on järjestetty vuodesta 1990 lähtien. Mukana toteutuksessa ovat olleet tulevien seitsemäsluokkalaisten luokanvalvojat, 2-3 kuudensien luokkien opettajaa, yläkoulun rehtori ja erityisopettaja. Leirikoulun ohjelman keskeinen sisältö on eri-

laisten tehtävien suorittaminen 5-6 oppilaan ryhmissä. Kuudensien luokkien oppilaat jaetaan aina uutta tehtävää varten eri ryhmiin siten, että kukin oppilas pääsee työskentelemään erilaisissa kokoonpanoissa. Tehtävät on suunniteltu niin, että niiden suorittaminen on vaatinut koko ryhmän työpanosta. Leirikouluopäivien kokemusten perusteella on muodostettu rinnakkaisluokat. Tavoitteena on ollut saada aikaan mahdollisimman heterogeenisiä opetusryhmiä, joissa sosiaaliset taidot ja tiedollinen osaaminen jakaantuvat tasaisesti. (Kasurinen & Karjalainen 2006, 50.)

MUKAVA-hankkeen yhteydessä pyrittiin tiivistämään kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Siinä seitsemännen luokan oppilaiden vanhempien ja koulun välistä yhteydenpitoa vahvistettiin koulun tiedotteilla sekä luokkakohtaisilla kuukausitiedotteilla. Opettaja teki myös vanhempainilloista kirjalliset koosteet, jotka lähetettiin kaikkien oppilaiden kotiin. Vanhempien kanssa käytiin kahdenkeskisiä puhelinkeskusteluja. Siirtymävaiheessa oppilaille järjestettiin 6. luokan keväällä tutustumispäivä yläkouluun. Elokuussa yläkoulu järjesti kaikille yhteisen ryhmäytymispäivän, jonka avulla pyrittiin erilaisten leikkien ja toimintojen kautta tutustuttamaan oppilaat toisiinsa. Koulussa oli myös kummioppilaiden järjestämiä toimintatuokioita. Yläkouluun siirryttäessä vanhemmille järjestettiin keväällä ja syksyllä vanhempainillat. Syksyllä oli lisäksi opettajan kanssa kahdenkeskiset vanhempaintapaamiset. (Launonen & Pulkkinen 2004, 106.)

Nuorten akatemia-järjestö aloitti huhtikuussa 2007 "Nuorten tukeminen peruskoulun siirtymävaiheessa"- hankkeen, jonka tavoitteena on tukea valtakunnallisesti alakoulusta yläkouluun siirtyviä nuoria sekä heidän kanssaan toimivia aikuisia. Nuorten akatemia on suurimpien nuoriso- ja liikuntajärjestöjen yhteistyöjärjestö, jonka tehtävänä on tukea nuoria ja nuorten kanssa toimivia aikuisia. Hankkeen tavoitteena on lisätä tietoisuutta siirtymävaiheiden erityisyydestä ja antaa konkreettisia välineitä nuorten tukemiseen. Hanke on osa Nuorten Akatemian vapaa-aikaympäristössä tapahtuvaa toimintaa. Hankkeen visiona on

nuorten hyvinvoinnin lisääminen, kouluviihtyvyyden paraneminen ja esim. kiusaamisen vähentäminen, koulu- ja harrastuspudokkuuden väheneminen sekä yhteistyön lisääntyminen nuorten parissa toimivien tahojen välillä. Oppilaiden siirtymiseen alakoulusta yläkouluun on panostettu valtakunnallisella tasolla vähän. Koulujen ja kuntien välillä on suuria eroavaisuuksia siirtymävaiheen tukemisen suhteen. Hankkeessa tuotetussa materiaalissa tuodaan esille siirtymävaihetta mahdollisuutena solmia uusia kaverisuhteita, harrastaa, oppia uusia asioita ja kehittää sopeutumiskykyä ja muutoksenhallinnan taitoja. Lähestymistapa on ennaltaehkäisevä. Hankkeessa on tuotettu materiaalia yläkouluun siirtyville nuorille, heidän opettajilleen ja vanhemmilleen. Tukimateriaali lähetettiin 20000 nuorelle vanhempineen ja lisäksi se on saatavissa internetissä. Tavoitteena on vuonna 2008 tavoittaa koko yläkouluun siirtyvien ikäluokka. (www.nuortenakatemia.fi)

Siirryttäessä yhtenäiseen perusopetukseen onkin monissa kunnissa kiinnitetty huomioita siirtymävaiheen käytänteisiin ja tätä kautta pyritty luomaan yhtenäisempää opinpolkua. Tämän vaiheen onnistuminen luo edellytykset yksittäisen oppilaan hyvälle koulunkäynnille. Siksi on tärkeä, että niihin kiinnitetään huomiota ja niistä kehitetään toimivia. Siirtymävaihettyö on yhteistyötä, ei pelkästään koulun sisällä tapahtuvaa. Jo opinpolun alkuvaiheessa on tärkeä luoda pohja hyvälle yhteistyölle kotien kanssa. Yhteistyön onnistumisen edellytyksenä on se, että eri osapuolet tuntevat toisensa ja ovat sitoutuneita yhteistyön rakentamiseen. Siirtymävaiheiden hoitamisessa on huomioitava myös oppilaan ja perheen senhetkinen kehitysvaihe.

4 SIIRTYMÄVAIHEESSA ELÄVÄN LAPSEN JA NUOREN KEHITYSVAIHE

Parin viime vuosikymmenen aikana on pyritty eheyttävään näkemykseen ihmisen kehityksestä. Tämä suuntaus tunnetaan elämänkaaren, life-span, näkökulmana. Se kokoaa erilaisia teorioita, joihin sisältyy käsitys kehityksen jatkumisesta tai ominaisuuksien muuttumisesta halki elämän. (Pulkkinen 1996, 14.) Tarkasteltaessa ihmisen kehitystä elämänkaaren näkökulmasta vaikuttavina tekijöinä nähdään erilaisia peräkkäisiä elämäntapahtumia, jotka eroavat sen suhteen, kuinka voimakkaasti ne suuntavat elämänkulkua. Moniin niistä sisältyy iän määrittämiä sosiaalisia vaikutteita, jotka syntyvät perheessä, koulutusjärjestelmässä ja muissa instituutioissa vallitsevien toimintatapojen puitteissa. (Bandura, 1997, 14.) Lewinsonin näkemyksen mukaan jokainen ihminen käy yksilöllisellä tavalla läpi kaikille yhteiset kehitysvaiheet. Jokaisella vaiheella on omat piirteensä ja keskeiset tapahtumansa. (Dunderfelt 1997, 28–29.)

4.1 Ikävaiheeseen liittyvät kehitystehtävät

Kehitystä voidaan tarkastella myös lapsuuteen ja nuoruuteen liittyvien kehitystehtävien kautta. Ne ovat haasteita, joiden kohtaaminen ja joista selviytyminen mahdollistavat yksilön kehittymisen ja siirtymisen seuraavaan elämänvaiheeseen. (Dunderfelt 1997, 81.) Eri kehitysvaiheissa yksilö kohtaa erilaisia kehitys-

haasteita ja tehtäviä. Erik H. Eriksson on luonut tunnetun ja merkittävän persoonallisuusteorian minän kehittymisestä. Hän kuvaa persoonallisuuden kehitystä koko eliniän jatkuvana prosessina, joka on jaettu kahdeksaan vaiheeseen. Eriksson esittää kehitystehtävät vastakkaisina pareina, jotka eivät kuitenkaan sulje pois toisiaan. Yksilöllä, joka on kulkenut läpi yhden kehitysvaiheen, on käytössään uusi sisäinen voima ja kyky, jolla on sekä positiivinen että negatiivinen puoli. (Dunderfelt 1997, 215.)

Koulunkäynnin aloitusiässä olevan lapsen kehityskriisi liittyy pystyvyyden vs. alemmuudentunteen teemaan. Pystyvyys tarkoittaa kykyä ja halua saada aikaan jotain arvokkaaksi ja tärkeäksi koettua. Epäonnistumiset ja huono menestyminen koulussa ja muissa toiminnoissa vertaisryhmään nähden voivat johtaa elämyksiin omasta kyvyttömyydestä, huonoon itsetuntoon ja itseluottamukseen. Onnistumisen kokemusten ollessa epäonnistumisia vallitsevampia tuottavat neljännen kehitysvaiheen haasteet elämän perusvoimaksi itseä koskevan pystyvyyden ja pätevyyden elämyksen. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikeissakaan tilanteissa yksilö ei luovuta vaan uskoo onnistuvansa, jos yrittää riittävästi. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 28–31.)

Identiteetin löytämisen vs. roolihämmennyksen jatkumisen muodostama kasvuprosessi on Eriksonin tunnetuin ja tutkituin kehitysvaihe prosessi. Nuoruusiän kehityksen ja minä muuttumisen merkittävä kehitysvaiva on biologisen kypsymisen aikaansaama ruumiin muuttuminen ja seksuaalisuuden herääminen, jotka yhdessä kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristön muuttuvien, yksilöön kohdistuvien odotusten ja vaatimusten kanssa saavat aikaan prosessin, jossa uusi minä muodostuu. Identiteettikehityksen prosessi on Eriksonin mukaan sosiaalisesti painottunut. Se perustuu siihen, miten sosiaalinen ympäristö määrittelee yksilön ja minkälaiseksi se hänet tunnistaa. Nuoruusiän sosiaalinen ympäristö ja sosiaaliset instituutiot yhdistyneenä yksilön fyysiseen ja psyykkiseen kehitykseen tuovat esiin tämän elinikäisen prosessin. Sen tuloksena lap-

suuden päättyessä nuori tunnistaa itsensä ainutlaatuiseksi yksilöksi. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 31–32.)

4.2 Kouluun siirtyvän lapsen kehitysvaihe

Esi- ja alkuopetus ovat lapsen oppimisen ja kehittymisen kannalta tärkeä vaihe. Jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti omien ja ympäristön tarjoamien edellytysten ja mahdollisuuksien rajoissa. Lapsikohtaiset erot kehittyä, kasvaa ja oppia ovat suuret. Tässä kehityksen vaiheessa monet seikat lapsen elämässä muuttuvat vähitellen.

Seitsemän vuoden ikä, joka sattuu juuri kouluiän kynnykselle, merkitsee ratkaisevaa käännettä lapsen henkisessä kehityksessä. Uudet organisaatiomuodot ovat Piaget'n (1988, 62) mielestä nähtävissä kaikissa psyykkisen elämän puolissa. Ne tulevat esiin niin älykkyyden kuin tunne-elämänkin kehityksessä. Uusi kehitysvaihe näkyy myös lapsen sosiaalisissa suhteissa ja yksilöllisissäkin toiminnoissaan.

Koulun alku edellyttää lapselta uudenlaista suhtautumista oppimiseen. Leikin kautta oppiminen vaihtuu oppimisen perustaitojen tietoiseen harjoittamiseen. (Ahonen, Aro, Lamminmäki & Närhi 1997, 38.) Lapsen kasvaessa esikoululaisesta koululaiseksi tapahtuu sekä hänen sosiaalisissa taidoissaan, että kognitiivisissa taidoissaan suuria muutoksia. Nämä muutokset ja vaatimukset saattavat mietityttää ja huolestuttaa vanhempia oman lapsen koulunaloitus ajankohdaksi. Myös ympäristö asettaa uusia vaatimuksia koulutulokkaalle, miten hänen tulisi koululaisena tehdä ja toimia. (Holopainen et al. 2005, 17.)

Koulunaloittamisiän lähestyessä vanhemmat joutuvat miettimään lapsensa kouluvalmiutta. Aikaisemmin kouluvalmiudesta käytettiin käsitettä koulukyp-

syys. Nykyisin laajemmin käyttöön on vakiintunut käsite kouluvalmius, mutta myös käsitettä oppimisvalmius käytetään. Käsitys kouluvalmiudesta on yhteiskunnan kehityksen myötä muuttunut. (Linnilä 2006, 15.) Arajärvi (1990, 28–31) näkee koulukypsyuden olevan monivivahteinen, lapsen kokonaispersoonallisuutta kuvaava käsite. Se on eräs lapsen kehityksen kriisikohta ja mutta myös yksi tärkeä minän kehitysvaihe. Koulukypsyydellä voidaan tarkoittaa lapsen toimintaa, suorituksia ja käyttäytymismuotoja koulun alkaessa. Kouluvalmius voidaan määritellä väljemmin tarkoittamaan sitä kehityksen tasoa, joka mahdollistaa oppimisen. Nykyään puhutaan myös koulun valmiudesta kohdata eri ikävaiheissa olevia lapsia ja tukea heidän oppimistaan opetusta eriyttäen. (Brotherius, Hytönen & Krokfors 2002, 230.)

Kouluvalmiudesta voidaan esittää erilaisia jaotteluja. Lehtovaaran jaottelu on peräisin 50-luvulta, mutta se on laaja ja edelleenkin käyttökelpoinen. Hänen mukaansa kouluvalmiudella tarkoitetaan ensinnäkin pystyvyyttä työskentelynomaisiin toimintatapoihin. Lapsen on pystyttävä asettamaan työtavoilleen tavoitteita ja kyettävä arvostelemaan omaa työskentelyään. (Linnilä 2006, 100.) Myös Arajärvi (1990, 29) viittaa näihin taitoihin omassa luokittelussaan. Hän katsoo, että seitsenvuotiaalta odotetaan 30 minuutin keskittymiskykyä. Tämä aika lapsen tulisi kyetä istumaan paikallaan ja seuraamaan opetusta sekä keskittymään siihen. Koulussa lapsi joutuu kiinnittämään huomionsa opetukseen isossa ryhmässä ja hänen on kyettävä keskittymään koulutehtäviin yhä pitenevän ajan. (Ahonen et al. 1997, 49.) Jos lapsella on ongelmia tarkkaavaisuudessa, voi se aiheuttaa vaikeuksia myös hänen toverisuhteissa. Hänen on vaikea noudattaa leikkien ja pelien sääntöjä ja odottaa vuoroaan ja tästä syntyy konflikteja kavereiden kesken. (Ahonen et al. 1997, 175.)

Toiseksi kriteeriksi Lehtovaara mainitsee lapsen älyllisen tason. Sen on oltava ensimmäisen kouluvuoden työskentelyä vastaava ja havaintotoimintojen ja ruumiinliikkeiden pitää olla riittävän kehittyneitä. Tähän sisältyy mm. lukemaan oppimisen kannalta riittävän täsmällinen silmän liikkeiden hallinta ja

vastaavasti kirjoittamiseen tarvittava käden liikkeiden hallinta.(Linnilä 2006, 100.) Arajärvi (1990, 29) katsoo koulukypsyyden edellyttävän lapselta 6 1/2 – vuotiaan älyllistä kehitystasoa. Lapsen älyllisessä kehityksessä tapahtuu laadullinen muutos 6-7-vuotiaana. Lapsi tulee kykenevämmäksi esimerkiksi luokittelemaan esineitä ja yhdistelemään asioita. Peruslaskutoimitukset käyvät mahdollisiksi. Piaget'n (1988, 67) tutkimusten mukaan lapsi kykenee seitsemänvuotiaasta lähtien rakentelemaan tosiasiallisesti atomistisia selitysmalleja. Tämä mahdollistaa laskutaidon oppimisen. Lapsen havainnot ovat myös pysyvämpiä ja vakiintuneempia. Koulutulokkaalle alkaa vähitellen kehittyä kausaliitteetti, syyn ja seurauksen taju. (Pulkkinen 2002a, 108.)

Koulu vaatii paljon sosiaalisia taitoja ja Lehtovaara näkeekin, että kouluun tulevan lapsen tulisi olla sosiaalisesti kypsä lapsiyhteisön jäseneksi ja koulun vaatimiin ryhmätilanteisiin. (Linnilä 2006, 100.) Arajärven (1990, 30) mukaan lapsi oppii ryhmään sopeutumista jo leikki-iässä sisarustensa tai toisten lasten kanssa. Sosiaaliseen ryhmässä oloon kuuluu se, että pystyy kuuntelemaan toisia, mutta tärkeää on myös omien mielipiteidensä lausuminen sekä niiden puolustaminen. Lapsen tulisi kyetä myös kompromisseihin sekä vuoron odottamiseen. Pulkkinen (2002a, 112–113) tuo esiin lapsen tarvetta kuulua johonkin yhteisöön. Keskilapsuuteen kuuluu entistä vahvempi suuntautuminen ikätovereihin ja ystävyysuhteisiin. Ryhmän jäsenenä lapsi oppii sovittamaan omat tavoitteensa ryhmän tavoitteisiin. Luokkatilanteissa opitaan myös työnjakoa, toimintatapoja ja sovittujen sääntöjen kunnioitusta. Lapsen sosiaalinen kehitys kytkeytyy Pulkkinen mukaan roolinoton kehitykseen, kykyyn nähdä asioita toisen henkilön kannalta.

Koulutyö edellyttää sekä somaattista kypsyyttä että kehittyneitä motorisia taitoja. Sekä Lehtovaara (Linnilä 2006, 100) että Arajärvi (1998, 29) pitävät näitä taitoja koulukypsyyden yksinä kriteereinä. Lapsen kunnon pitäisi kestää koulutyön asettamat rasitukset. Motorisessa kypsyydessä voidaan erottaa karkea- ja hienomotorinen kyky. Karkeamotoriseen kehitykseen kuuluvat esimerkiksi pyöräily, hiihto, luistelu ja uinti. Nämä taidot luovat lapselle itseluottamusta ja

iloa. Hienomotoriseen kehitykseen kuuluvat esimerkiksi pukeminen ja riisuminen. Koulun aloittaminen edellyttää lapselta uusien motoristen taitojen hallintaa. Ensimmäisillä luokilla 30-60 % ajasta sisältää hienomotorisia taitoja vaativaa työskentelyä. Esimerkiksi kirjoittaminen on keskeinen kouluoppimisessa tarvittava taito koko kouluajan. Toinen keskeinen taito koulunkäynnin alkuvaiheessa on lukutaidon saavuttaminen. Kyky saada tietoa kirjoitetun tekstin välityksellä on keskeinen työkalu. Kouluvuosien myötä lukemisen merkitys uuden oppimisen ja tiedonhankinnan välineenä korostuu. Sujuvan lukutaidon puuttuminen voi vaikeuttaa koulunkäyntiä ja oppimista ratkaisevasti. Kolmas keskeinen kouluoppimisen taito ensimmäisillä luokilla on matematiikan alkeiden oppiminen. Se perustuu jo ennen kouluikää hankitulle lukumäärän ymmärtämisen ja luettelemalla laskemisen taidoille. (Ahonen et al. 1997, 46.)

Somaattisen, motorisen, älyllisen ja sosiaalisen kypsyyden lisäksi sosiaalistuminen ja tunne-elämän tasapainon kehittyminen ovat tärkeitä tekijöitä. Tunne-elämän puolella koulukypsyys saavutetaan siten, että lapsi samaistaa itsensä samaa sukupuolta olevaan vanhempaan tai muuhun läheiseen aikuiseen ja halua kasvaa hänen kaltaisekseen. Toisaalta lapsen tulee pystyä irrottautumaan kotoa, uskoa, että hän selviytyy myös kodin ulkopuolella. Tähän tarvitaan myös vanhempien valmiutta luottaa lapseensa ja antaa lapsen irtautua. Tunne-elämän kypsyminen edellyttää, että lapsi on käynyt läpi aikaisemmat kehitysvaiheet. Lapsen on kyettävä kestämään myös pettymyksiä. (Arajärvi 1998, 30.)

Lapsen on hyväksyttävä opettaja uudeksi auktoriteetiksi. Aluksi lapsi saattaa suhtautua opettajaan samoin kuin kotona tai päiväkodissa olevaan auktoriteettiin, luottavaisesti tai peläten tai jopa estottomasti. Vähitellen opettaja saa oman roolinsa, josta lapsi samaistaa ja sisäistää itselleen positiivisia ja negatiivisia ominaisuuksia. Lapsen suhde ensimmäiseen opettajaan suuntaa lapsen motivaatiota koulunkäyntiin ja kasvamiseen aikuiseksi. (Arajärvi 1998, 16–17.)

Lapsen sosiaalisissa asenteissa tapahtuu selvä muutos seitsemännenten ikävuo-
den jälkeen. Lapsi kykenee yhteistoimintaan toisten kanssa, koska hänen oma
käsityksensä asioista ei enää sekaannu toisten näkökantoihin, vaan lapsi erottaa
ne toisistaan. Hän kykenee paremmin leikeissä ja peleissä noudattamaan sään-
töjä ja kontrolloimaan omaa ja toisten tekemistä. (Piaget 1988, 63.) Alle kou-
luikäisen lapsen yksittäiset ja hankalaksi koetut käyttäytymisongelmat ovat
usein ikäkaudelle tyypillisiä ja ilmentävät uusia esimerkiksi itsenäisyyteen ja
itsesäätelyyn tai rajojen etsintään liittyviä haasteita. Niitä syntyy useimmiten
silloin, kun lapsi ei vielä ymmärrä erilaisten tilanteiden edellyttämiä käyttäy-
tymismuotoja tai aikuisten häneen suuntaamia odotuksia.

4.3 Yläkouluun siirtyvän nuoren kehitysvaihe

Yläkouluun siirtyvä nuori elää samanaikaisesti kehityksellistä siirtymävaihetta.
Raja lapsuuden ja nuoruuden välillä ei ole selkeä. Yläkouluun siirtyvä, on toi-
saalta vielä lapsi, toisaalta nuori. Nuoruus on silta lapsuudesta aikuisuuteen.
(Aalberg & Siimes 1999, 55.) Yläkouluun siirtyvää 12–13-vuotiasta voidaan kut-
sua useiden teorioiden mukaisesti määritelmällä varhaisnuori. Hän elää alka-
van puberteetin vaihetta, jolloin ruumiissa tapahtuvat fyysiset muutokset aihe-
uttavat levottomuutta, kiihtymystä ja hämmennystä. Kokemus itsestä vaihtelee
nopeasti ja oma ruumis ei tunnu olevan hallinnassa. (Aalberg & Siimes, 1999,
56.)

Puberteetin käynnistyminen tuo jyrkän katkoksen minä kehitykseen. Vaikka
mielen perusrakenteet säilyvät murrosiässä, niiden sisältöjen on muututtava
fyysisen, kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen myötä. Koska
nämä muutokset tapahtuvat hyvin lyhyessä ajassa, on kyse mielen sisäisestä
muutoksesta. (Vuorinen 1998, 203–205.) Havighurstin mukaan nuoruuden ke-
hitystehtävänä on uuden ja kypsemmän suhteen löytäminen molempiin suku-

puoliin. Nuorelle on tärkeää löytää itselleen omaan sukupuoleen liittyvä roolinsa. Nuoruuteen liittyy myös paljon fyysisiä muutoksia, jotka nuoren täytyisi hyväksyä ja oppia käyttämään ruumistaan tarkoituksenmukaisesti. (Dunderfelt 1997, 81.)

Tunne-elämässä saavutettu itsenäisyys vanhempiin ja muihin aikuisiin nähden on Havighurstin mukaan tärkeä kehitystehtävä nuorelle. Vähitellen nuori joutuu ottamaan vastuuta myös taloudellisista seikoista, samoin kuin pääsemään sosiaalisesti vastuulliseen käyttäytymiseen omassa elämässään. (Dunderfelt 1997, 81.) Häneltä myös aletaan odottaa aikaisempaa enemmän vastuunottamista omista asioistaan. Normatiivisten kehitystehtävien kautta, nuori saa tuntea siihen, että häneltä odotetaan omaa panosta myös yhteisten asioiden hoitamiseksi. (Vuorinen 1998, 209.) Goulding on käyttänyt ilmaisua että, nuori ”lakkaa olemasta vanhempiensa vauva”. Hänelle kehittyy omalta ja vanhempiin nähden itsenäiseltä tuntuva minä. Nuori kokee kykenevänsä ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja olemisestaan eikä enää säilytä vastuuta muiden harteille. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 33.)

Nuoruusiässä alkaa kehitysprosessi, jossa yksilö alkaa aidosti muodostaa laadullista kuvaa itsestään. Nuori alkaa pohtia minkälainen hän on, minkälaisena muut häntä pitävät, mikä hänestä tulee sekä mikä on hänelle itselleen arvokasta ja tärkeää. Kasvatuksen ja pedagogiikan näkökulmasta nuoren sosiaalisen ympäristön tulisi edistää nuoren työskennellyn identiteettistatuksen savuttamista ja tarjota identiteettiään muokkaavalle nuorelle mahdollisuuksia sekä ideologisten arvojen että konkreettisten vaihtoehtojen tutkimiseen ja kokeilemiseen eri elämänalueilla. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 33.) Nuorelle on tärkeää kehittää itselleen maailmankatsomus, arvomaailma ja moraalit, joiden mukaan hän ohjaa elämäänsä. (Dunderfelt 1997, 81.)

Aalberg ja Siimes (1999, 100) kuvaavat nuoruutta henkilökohtaisten mahdollisuuksien ajaksi, jolloin tehdään niin oikeita kuin vääriä ratkaisuja. Kokeilujen

kautta löydetään omat, vielä aikuisenakin vaikuttavat ratkaisut. Nuoruuden kehitys tapahtuu omalla vauhdillaan eikä sitä voida kiirehtiä tai hidastaa. Aidon kypsymisen vastakohtana ovat vääränlainen kypsyys tai kypsymättömyys. Tuolloin kasvu on syystä tai toisesta häiriintynyt ja nuori on omaksunut aikuisen ominaisuudet liian aikaisin tai liian myöhään.

Ihmisen elämänkaareen kuuluvat erilaiset kriisit ja kehitystehtävät. Molempiin koulupolun keskeisiin siirtymävaiheisiin osuu myös kehityksellinen kriisivaihe. Opettajan on tärkeä tietää ja tuntea näihin kehitysvaiheisiin liittyviä asioita ja kasvatuksellisia haasteita, jotta hän voi tukea oikealla tavalla lasta ja nuorta.

5 LAPSEN JA NUOREN KASVUN TUKEMINEN

Lapsi ja nuori elää monenlaisissa erilaisissa kasvuympäristöissä, joilla on luonteeltaan erilainen vaikutus hänen elämäänsä. Lapsen eri kasvuympäristöissä toimivien aikuisten kasvatuseriaatteiden ja tavoitteiden tulisi olla samansuuntaisia. Heidän välinen yhteistyö antaa perustan kasvatuksen ja opetuksen jatkuvuudelle. Aikuisten tulisikin pohtia miten voidaan helpottaa lapsen siirtymistä kasvuympäristöstä toiseen. (Hujala 2002, 4.)

5.1 Lapsen ja nuoren elämänpiirit kehityksen tukijoina

Koti ja koulu muodostavat useimpien kouluikäisten lasten merkittävimmät elämänpiirit. Niiden lisäksi on myös yksityisempi elämänpiiri, joka muodostuu ystävistä ja harrastuksista. Näistä kolmesta elämänpiiristä lapsi voi saada kolmisäikeisen kokemuksen: minulla on, minä osaan ja minä olen. Kullakin elämänpiirillä on havaittavissa omat painoalueensa. Koti antaa lapselle "minulla on"- kokemuksen tuomalla lapsen elämään läheiset ihmiset, turvallisuuden tunteen ja elämän aineellisen perustan. Koulu puolestaan tarjoaa hänelle oppimismahdollisuuden ja kokemuksen siitä, että "minä osaan". Kolmas, yksityinen elämänpiiri on perustana eksistentiaaliselle "minä olen"- kokemuksille, minuuden ainutkertaisuudelle ja elämän mielekkyydelle. (Pulkinen 2002b, 14.)

Kodin, koulun ja yksityisen elämänpiirin tiivis vuorovaikutus tukee voimakkaasti lapsen kehitystä. Niihin kaikkiin sisältyy voimavaratekijöitä. Niitä voivat

olla kotoa saatava lapsilähtöinen kasvatus ja hyvä huolenpito. Koulussa sosio-emotionaalista kehitystä tukeva opettaja ja osaltaan myös kasvatustieteistä kiinnostunut rehtori voivat olla lapsen kehityksen voimavaratekijänä. Yhtäläillä sitä voivat olla rakentavaan ajankäyttöön suuntaavat toverit ja harrastukset. Kuitenkin kuhunkin elämänpiiriin voi sisältyä myös erilaisia kehityksen riskitekijöitä. Silloin suojaavien tekijöiden merkitys korostuu entisestään. (Pulkkinen 2002b, 26.)

5.2 Vanhempien ja perheen merkitys

Yksi lapsen kasvuun ja kehitykseen voimakkaasti vaikuttava tekijä on lapsen perhe ja erityisesti vanhemmat. Vanhemman ja lapsen välillä vallitsee biologinen side. Siihen liittyy voimakas molemminpuolinen kiintymys, joka on se lähtökohta, johon vanhemman vaikutus lapseen perustuu (Hurme 2001, 148). Lapsen riippuvuus vanhemmasta, jo pelkän hengissä säilymisen kannalta, luo sen sosiaalisen vuorovaikutusperustan, jossa ihmisen kehitys tapahtuu (Pulkkinen 2002a, 16). Lapsen ja vanhemman kiintymyssuhteella on motivoiva vaikutus.

Vanhemmat voivat vaikuttaa lapseen joko epäsuorasti tai suorasti. Epäsuora vaikuttaminen on tiedostamatonta tai tarkoituksellista vaikuttamista. Vanhempi voi omalla käyttäytymisellään välittää mallin, jonka lapsi omaksuu. Lapsi oppii vanhemmiltaan sukupuolirooleihin, parisuhteeseen ja lastenkasvatukseen liittyviä asioita. Samoin työn tekemiseen, rahankäyttöön sekä arvoihin ja asenteisiin liittyviin asioihin lapsi ottaa mallia vanhemmistaan. Suora vaikuttaminen lapsen kehitykseen on puolestaan tiedollista. Vanhempi pyrkii tietoisesti vaikuttamaan lapseen joko mallin kautta tai opettamalla. Tällaista tietoista vaikuttamista lapsen kehitykseen voi olla esimerkiksi vanhemman lapselle opettama uusi taito. Vanhempi voi toimia suhteessa lapseensa joko mahdollistajana tai rajoittajana. Tämä toiminta voi olla tietoista tai epäsuoraa. Esimerkik-

si vanhempi voi joko estää tai mahdollistaa lapsen uusien kontaktien synty-
misen muihin ihmisiin. Vanhemmilla on siis myös suuri vaikutus lapsen sosi-
aaliseen kehitykseen ja sosiaalisiin taitoihin. (Hurme 2001, 148.)

Vanhemmuus, joka tukee lapsen kehitystä elämässään hyvin selviytyväksi, si-
sältää useita piirteitä. Lapsen luottavainen käyttäytyminen kehittyy kotiympä-
ristössä, jossa vanhemmilla on hyvä keskinäinen suhde. Isän suhde lapseen on
myös ratkaiseva sen rinnalla, että lapsen äiti on huolehtivainen ja lapseen luot-
tava. Perheen kasvatustenetelmät vahvistavat lapsen luottamusta vanhempiin
samoin kuin vanhempien hallittu alkoholinkäyttö. Vähemmän luottamusta he-
rättävän ongelmallisen käyttäytymisen taustalla on usein vaikeat kotiolot, jois-
sa lapsi kokee monenlaisia pettymyksiä ihmissuhteissaan, aikuisten käyttäy-
tymisessä ja suhtautumisessa itseensä. Lapsi voi kuitenkin saada tukea kodin
ulkopuolelta ja selviytyä vaikeuksistaan huolimatta. (Pulkkinen 2002a, 131.)
Tässä suhteessa koululla ja lapsen opettajilla voi olla ratkaiseva merkitys lapsen
kasvulle, kehitykselle ja elämässä selviytymiselle myöhemmässä elämässä.

Perheen merkitys koulunsa aloittavalle lapselle on suuri. Linnilä (1997, 24) to-
teaa haastattelututkimuksessaan tulleen selvästi esille, että koulunaloituksen
aikoihin vanhemmilla oli taitoa ja halua vaikuttaa lapsensa kasvamiseen ja op-
pimiseen. Näytti siltä, että vanhempien tieto lapsensa kehityksestä ja oppi-
misedellytyksistä tulisi entistä enemmän huomioida lapsen koulunkäynnin
aloitusvaiheessa. Vanhemmuus ja lapsen kehitys ovat kiinteästi sidoksissa sii-
hen tapaan, jolla lasta kasvatetaan ja millaisessa perheilmapiirissä hän kasvaa.
Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä eri perheet ovat erilaisissa lähtöasemis-
sa.

Lapsen perusluottamus syntyy varhaisissa ihmissuhteissa. Pulkkinen(2002a)
puhuu lapsen sosiaalisesta pääomasta, joka koostuu lapsen kasvuympäristössä
vaikuttavista tekijöistä. Ensimmäisenä ovat arvot ja normit, toisena yhteisön
tuki, erityisesti sosiaaliset verkostot ja kolmantena luottamus. Erot lasten sosi-

aalisessa alkupääomassa voivat olla suuria. Erilaisissa perheyhteisöissä voi olla hyvinkin erilaiset arvo- ja normiympäristöt. Samoin lapsen saama yhteisön tuki, yhteisön välinen luottamus ja yhteisön luetettavuus lapsen kannalta vaihtelevat suuresti lasten välillä. Lasten kasvuympäristöissä ilmenevät erot aiheuttavat suuria eroja lasten sosiaaliseen alkupääomaan, mikä puolestaan heijastuu lasten mahdollisuuksissa omaksua tietoja, sosiaalisia taitoja ja moraalista luottavuutta. Lapsen sosiaalisen kehityksen pohja luodaan siis kotona, mutta koulu voi olla keskeisessä asemassa taitojen kehittäjänä ja ylläpitäjänä. (Pulkkinen 2002a, 44–45.)

Lapsuudesta ei siirrytä suoraan aikuisuuteen, vaan siihen tullaan asteittain nuoruuskehityksen aikana. Tässä kehitysvaiheessa niin nuori itse kuin hänen vanhempansa kohtaavat monia uusia vaatimuksia ja tilanteita. Nuoren ristiriitaiset tunteet kuuluvat kehitykseen, jotka hänen tulee sietää. Vanhemmilta vaaditaan suurta ymmärrystä ja sietokykyä ailahtelevaisen nuoren rinnalla. Nuoressa on kuitenkin vielä paljon kypsymätöntä lasta. Kehityksen etenemisen rinnalla esiintyy samanaikaisesti taantumia, regressiivistä liikettä. Nuori heilahtelee itsenäistymispyrkimysten ja riippuvuuden tarpeiden välillä. (Aalberg & Siimes 1999, 99.)

Suhteessa vanhempiin varhaisnuori elää ristiriidassa. Toisaalta tarve itsenäistyä saa yhä enemmän tilaa, toisaalta eriytyminen ja itsenäistyminen pelottavat. Tästä johtuen varhaisnuoren käyttäytyminen saattaa vaihdella aaltomaisesti; välillä hän korostaa itsenäisyyttään ja välillä taas palaa lapsenomaiseen riippuvuuteen. Itsenäistyäkseen nuori tarvitsee kiistoja, joita hän provosoi vanhempiensa kanssa hyvinkin arkipäiväisissä asioissa (Aalberg & Siimes, 1999, 56.) Sisäisen maailman muutokset heijastuvat siis ensisijaisesti juuri niihin ihmisiin, jotka ovat olleet hänen kehitykselleen tärkeitä aiemmissa kehitysvaiheissa. Suurimalla voimallaan asia koskee vanhempia. (Vuorinen 1998, 207.) Nuori kyseenalaistaa vanhempien sääntöjä ja määräyksiä, arvostelee heitä sekä pitää tiukasti kiinni omista näkemyksistään. Nuori kokee vuorotellen äidin tai isän

itsenäistymisensä esteeksi. Hän eriytyy korostamalla yksilöllisyyttään, hän etsii kaveripiirinsä perheen ulkopuolelta, jättää kertomatta asioita ja alkaa pitää ajatuksiaan suojattuina. Nuori etsii ja kokeilee normeja ja arvoja aikaisempaa määrätietoisemmin. Koska nuoren itsetuntemus on vasta rakentumassa, käyttäytyy hän korostuneen itsetietoisesti. Hän näkee samaa itsekeskeisyyttä myös ympäristössään. Siksi hän usein tulkitsee väärin, varsinkin vanhempien reaktioita. Hän pitää heitä suvaitsemattomina ja itsekkäinä. (Aalberg & Siimes 1999, 57).

Aalberg ja Siimes (1999, 103) esittävät keskeisiä tekijöitä, joita nuori tarvitsee kehittyäkseen lapsesta aikuiseksi. Aivan kuten lapsi, myös nuori tarvitsee sitä, että hänestä pidetään. Hänen pitää saada kokemus hyväksytyksi tulemisesta sellaisena kuin hän on. Tämä on ehdoton edellytys hänen tasapainoiselle kehitykselleen. Kuitenkin yläkouluun siirryttäessä nuoren tunteet vanhempia kohtaan tulevat monimutkaisemmiksi, ristiriitaisemmiksi ja emotionaalisesti etäisemmiksi. Riidat lisääntyvät ja kaikki kiinnostava tuntuu liittyvän kaveripiiriin. Tutkiessaan nuoria Larson ja Richards havaitsivat, että iän myötä nuoret kokivat aiempaa harvemmin hyvin myönteisiä tunteita muiden perheenjäsenten seurassa ja olivat useammin näiden seurassa ärtyneitä. Murrosiän kehityksen myötä perheen yhteinen aika väheni, mutta kahdenkeskinen aika vanhemman kanssa pysyi samana. Myös Rönkä, Viheräkoski, Litsilä ja Poikkeus (2002, 53–58) saivat omassa NISU eli nuorten ihmissuhteet ja hyvinvointi tutkimuksessaan selville, että nuori-vanhempi suhde etäännyttyä murrosiän edetessä. Nuoret kokivat saavansa vanhemmiltaan vähemmän lämpöä ja hyväksyntää. He kertoivat viettävänsä vähemmän aikaa vanhempiensa kanssa ja uskoutuvansa harvemmin vanhemmilleen kuin aikaisemmin. Vanhempien ja nuorten suhteen etäännyminen voidaan nähdä siinä valossa, että nuoren kehitystehtävänä on vähitellen itsenäistyä vanhemmistaan.

Nuori tarvitsee sekä fyysistä että emotionaalista tilaa. Hänen pitää saada tilaa kehittyä, oppia tuntemaan itsensä, rajansa ja mahdollisuutensa. Mutta myös

kokeiluille ja erehdyksille pitää olla tilaa. Tämä merkitsee sitä, etteivät vanhemmat ja auktoriteetit voi jatkuvasti olla painostamassa, rajoittamassa ja asettamassa odotuksia nuorelle. (Aalberg & Siimes 1999, 103.) Vanhemman tehtävänä onkin antaa vähitellen nuorella lisää liikkumatilaa ja vastuuta. Itsenäistymisen rinnalla kulkee kuitenkin toinen tärkeä kehitystehtävä, joka koskee kykyä solmia ja ylläpitää läheisiä ja vastavuoroisia ihmissuhteita. Tämän kehitystehtävän onnistunut läpikäyminen edellyttää sitä, että vanhemman ja nuoren väliset suhteet ovat edelleen läheiset ja tukea antavat. (Rönkä ym. 2002, 58.) Nuori tarvitsee suotuisaan kehitykseensä kuitenkin myös rajoja. Vanhempien hoiva, joka suojaa lasta niin ulkomaailman törmäyksiltä kuin lapsen omien sisäisten yllykkeiden seurauksilta, tekee lapsen olon turvalliseksi. Vaikka lapsi hyväksyykin turvallisuuden kaiken perustaksi, on hänen varmistuttava yhä uudestaan siitä, että vanhempiin voi luottaa. Nuorelle ominaista on sääntöjen ja määräyksien kokeileminen ja sitä kautta saada varmuus, että ne ovat edelleen olemassa ja kestävä. Vaikka raja asetetaan lapselle ulkoa päin, se on olemassa vasta kun nuori sen itse löytää. Rajojen noudattamisen kautta nuori oppii tuntemaan itseään ja yhteiskunnan asettamia rajoituksia ja sääntöjä. Vähitellen hänen itsestään ottamansa vastuu lisääntyy. Tähän hän kuitenkin tarvitsee turvallisia ja kiintymyksellisiä suhteita vanhempiinsa. (Aalberg & Siimes 1999, 103.)

5.3 Koulun rooli kehityksen tukijana

Vanhemmilla ja opettajilla on tärkeä yhteinen tehtävä; lasten kasvun ja kehityksen tukeminen. Kodilla ja koululla on lasten kasvussa ja kehityksessä omat, osittain päällekkäiset tehtävät. Kodin ja vanhempien merkitys lapselle on ylittämätön. Lapsen ensisijainen kasvatusvastuu kuuluu selkeästi vanhemmille. Koululla on kuitenkin oma, itsenäinen merkityksensä. Kasvatusta ja opetusta on mahdotonta erottaa toisistaan. Koulu on sosiaalinen yhteisö ja se myös kasvatkaa. (Metso 2004, 171.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

(2004, 12) puhutaan rinnakkain koulun kasvatus- ja opetustehtävästä; koulun tulee sekä opettaa että kasvattaa.

Tutkimustietoa kasvatusvastuun jakautumisesta kodin ja koulun välillä on olemassa vain vähän. Seppälän (Metso 2004, 173) Väestöliitolle tekemässä perhebarometrissä käsiteltiin vanhempien ja ammattikasvattajien näkemystä kasvatusvastuun jakautumisesta. Ammattikasvattajien ja vanhempien käsitykset menivät osin ristiin. Enemmistö ammattikasvattajista näki kasvatusvastuun olevan liikaa heillä. Vanhemmat taas katsoivat, että se jakaantuu sopivasti molempien kesken, päävastuu kasvatuksesta on kuitenkin heillä. Sosiaalisten ja eettisten taitojen kasvattamisen katsottiin kuuluvan vanhemmille, kun taas opettajalle kuului kognitiivisten perustietojen ja – taitojen opettaminen.

Metso (2004, 174) tuli myös samansuuntaisiin tuloksiin haastatellessaan vanhempia kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta. Vanhemmat liittivät selvästi kasvatukseen kotiin ja vanhempiin liittyväksi, opetus puolestaan liittyi kouluun ja opettajiin. Vanhemmat näkivät koulun ensisijaiseksi tehtäväksi opettamisen. Opettajien tulisi vanhempien mielestä keskittyä opettamiseen, koska heillä on siihen ammattitaito. Koulussa tapahtuvan kasvatuksen nähtiin tapahtuvan opetuksen lomassa. Kaikki vanhemmat eivät edes halunneet koulun kasvattavan lapsiaan. Jos koulun nähtiin tuovan jotain lisää kotien kasvatukseen, liitettiin se lasten sosiaaliseen kasvuun. Koulu voi kasvattaa lapsia ryhmässä toimimiseen sekä toisten huomioon ottamiseen ja erilaisuuden hyväksymiseen.

Koulu on tärkeä kehitysympäristö. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset heijastuvat aina myös kouluun. Lapset tuovat omat tapansa ja ilmaisumuotonsa mukanaan kouluun. Nämä muutokset eivät kuitenkaan välttämättä näy suoranaisesti koulun arjessa: siellä toistuvat arjessa samat toiminnot, rutiinit ja säännöt, jotka ohjaavat niin opettajien kuin oppilaidenkin toimintaa. Tämä aiheuttaa ristiriitaisuutta ja asettaa haasteen, kykeneekö koulu muuttumaan ja

huomioimaan tarpeeksi sen todellisen kontekstin, jossa oppilaat elävät. (Laurinen 1998, 174.)

Myöhäismodernissa yhteiskunnassa oppiminen on yhä vahvemmin kontekstualisoitunut lasten ja nuorten arkielämään, sosiaalisiin verkostoihin ja muuttuviin toimintatilanteisiin. Kaikelle arkipäivässä tapahtuvalle oppimiselle on ominaista konteksti- ja tilannesidonnaisuus, sillä oppiminen tapahtuu aina jossakin tilanteessa. Suuri osa oppimisesta syntyy vastaukseksi erilaisten päivittäisten toimintatilanteiden esiintuomiin ongelmiin. Oppiminen on olennainen osa ihmisen jokapäiväistä elämismaailmaa ja siinä esiintyviä käytännön toimia. Sen vuoksi erilaisia elämänalueita ja toimintaympäristöjä tulee tutkia potentiaalisesti merkityksellisinä oppimisympäristöinä (Aittola 1998, 175.)

5.4 Vertaissuhteiden merkitys

Koulussa vertaissuhteet muodostuvat lapselle tärkeäksi asiaksi. Vertaissuhteiden on todettu monella tavoin auttavan lapsen kehitystä. Vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat lapsen tai nuoren kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä. Varhaisemmissa kehitys- ja persoonallisuuspsykologian teorioissa lapsen ja vanhemman välinen suhde oli korostunut vertaisten merkityksen jäädessä vähemmälle. Useimmat kehityspsykologit ovat tämänhetkisten tutkimusten perusteelle sitä mieltä, että lapsen kehitykseen vaikuttavat sekä vanhemmat että vertaiset, eivät kuitenkaan toisistaan erillisinä vaan yhdessä. (Salmivalli 2005, 23.)

Piaget (1988, 65) korosti vertaissuhteiden merkitystä lapsen kehityksessä lähinnä heidän välillään syntyvien konfliktien kautta. Ollessaan erimieltä asioista lapset joutuvat perustelemaan kantojaan toisilleen ja ymmärtämään toisen osapuolen mielipiteitä. Tätä kautta lapsen ajattelun taidot ja sosiaaliset taidot kart-

tuvat. Myöhemmin myös Vygotsky esitti, että vertaiset ovat merkittäviä kognitiivisten kehityksen edistäjiä. Hänen mukaansa kognitiivisen kehityksen edellytys ylipäättään on ihmisten välinen vuorovaikutus. Tehdessään yhteistyötä toisten kanssa edistyneempi lapsi voi auttaa ja helpottaa myös toisten oppimista. Siksi hänen mukaansa lapset oppivat paremmin ja tehokkaammin yhteistyössä. William Hartup on kuvannut ystävyysuhteita emotionaalisina ja kognitiivisina resursseina. Vertaisten välisissä vuorovaikutuksissa syntyy vastakkain asettumisia, jotka edistävät kognitiivista kehitystä. Kaverit ovat eri mieltä asioista ja omaa kantaa pitää perustella. Hän näkee ystävät myös merkittävänä informaation lähteenä omasta itsestä, muista ihmisistä ja maailmasta. (Salmivalli 2005, 36.)

Ladd ja Kochenderfer (1999, 109) tutkimusryhmineen tekivät pitkittäistutkimuksen lasten siirtymisestä päiväkodista kouluun. Tutkimuksen mukaan siirtyminen sujui helpommin lapsilta, joilla oli enemmän ystäviä. Heidän suhtautumisensa kouluun kahden ensimmäisen kuukauden jälkeen oli myönteisempää kuin lapsilla, joilla oli vähemmän tai ei lainkaan ystäviä. Ne lapset, joiden ystävyysuhteet säilyivät, pitivät koulusta edelleen lukuvuoden edetessä. Uusien ystävyysuhteiden syntyminen kouluvuoden aikana puolestaan ennusti koulusuoriutumisen paranemista lukuvuoden myötä. Vertaissuhteiden muodostumisella on siis tärkeä merkitys lapsen koulun aloituksen onnistumisessa ja kouluviihtyvyydessä.

Ystävyysuhteiden merkitykset ja tehtävät ovat erilaisia eri ikävaiheissa. Kohdatessaan oman selkiytymättömyytensä nuori tarvitsee kehityksensä tuekseen toisia nuoria ja perheen ulkopuolisia aikuisia. Nuori avartaa maailmaa kodin ulkopuolelle. Ikätovereilla, kuten myös esimerkiksi isovanhemmilla, kummeilla tai opettajilla, on tärkeä asema nuoren väljentäessä suhdettaan vanhempiin. (Vuorinen 1998, 213.) Suotuisissa olosuhteissa nuori saa heiltä tarvitsemaansa tukea ja kykenee hämmennyksestään huolimatta nauttimaan omasta sekä fyysisestä että psyykkisestä kasvustaan. (Aalberg & Siimes 1999, 57.)

Kavereilla on keskeinen sija nuoren elämässä ja heidän kanssaan vietetään paljon aikaa (Rönkä ym. 2002, 53). Nuoruusiän ystävyysuhteissa korostuvat läheisyys, salaisuuksien jakaminen, itsensä tutkistelu yhdessä ystävän kanssa sekä loogisen päättelyn ja emootioiden integrointi. Salmivalli (2005, 154) viittaa Joseph Alleniin esittäessään, että nuoren kyky autonomiaan lisääntyy koko nuoruusajan ja sen ilmaiseminen suhteessa vanhempiin lisääntyy 12 ikävuodesta eteenpäin. Vertaissuhteissa käy kuitenkin päinvastoin. Tämä selittyy Allenin mukaan ensinnäkin sillä, että vertaisryhmä on nuorelle erittäin tärkeä, jopa ensisijainen tuki. Nuori haluaa säilyttää uudet tärkeät suhteet, vaikka lupumalla omasta autonomiastaan. Toiseksi, nuoruusiän nopeiden muutosten hämmentämänä, nuori tarvitsee vertaisia saadakseen selville, millainen hänen pitää olla. Allen korostaa tästä huolimatta vanhemman ja nuoren välisen suhteen merkitystä. Sen laatu vaikuttaa siihen, kykeneekö nuori autonomian harjoittamiseen ja omien ratkaisujen tekemiseen vertaisten kanssa. Jos nuori kokee kodin ilmapiirin turvalliseksi, jossa autonomiaa voi ilmaista, kykenee hän osoittamaan autonomiaa myös suhteessa vertaisiin. Hän ei ole myöskään niin altis vertaisten vaikutuksille silloin kun kyseessä ovat asiat, joita hän ei periaatteessa kannata, mutta joihin hän kokee sosiaalista painetta.

Ystävyysuhteille annetut merkitykset ja suhteiden laatu näyttäisivät olevan erilaisia tytöillä ja pojilla. Kankaanrannan tekemässä tutkimuksessa todettiin esimurrosikäisten tyttöjen kokevan ystävyysuhteissaan poikia enemmän läheisyyttä. Tytöt korostivat myös ystävien välisen lojaalisuuden merkitystä ja olivat ystävistään riippuvaisempia kuin pojat. Salmivallin tekemä sukupuolivertailu puolestaan osoitti, että vastavuoroisten ystävyysuhteiden puuttuminen lisäsi tyttöjen riskiä tulla myöhemmin kiusatuksi ja torjutuksi, kun taas pojilla vastaavaa yhteyttä ei havaittu. Salmivalli kokoaa myös muiden tutkimusten tuloksia todetessaan, että vastavuoroinen ystävyysuhteet kohentaa lapsen itsetuntoa ja vähentää myös myöhempien tunne-elämän ongelmien riskiä. Luja ystävyysuhteet voi myös suojata kiusatuksi joutumiselta. (Salmivalli 2005,

38.) Myös Vuorinen (1998, 214) toteaa tyttöjen vertaissuhteiden tarvitsevyyden kohdistuvan yleensä parhaaseen ystävään. Pojilla taas ryhmiin kokoontuminen on tyypillinen kuvio, joka vahvistaa ryhmään kuuluvan yksittäisen jäsenen rohkeutta.

Lapsen ehjän kasvun ja kehityksen kannalta on tärkeä, että hänen eri kasvu- ympäristöjensä välillä vallitsee samansuuntaiset tavoitteet ja periaatteet. Eri kasvu- ympäristöjen välillä tarvitaan avointa ja rehellistä keskustelua toiminta- periaatteista sekä siitä, mikä juuri tälle yksittäiselle lapsella on parasta. Sekä kouluun menevälle että yläkouluun siirtyvälle vertaissuhteet ovat tärkeitä kehityksen ja kasvun tukijoita. Hyvät kaverisuhteet tukevat koulussa viihtymistä ja uuteen vaiheeseen sopeutumista. Ne näyttäisivät myös parantavan oppimis- tuloksia.

6 KOTI JA KOULU YHTEISTYÖSSÄ

Vanhempien ja opettajien yhteinen tehtävä on kasvattaa lasta ja nuorta sekä valmistaa heitä aikuisuuteen. Aikuisuuteen valmistaminen määritellään usein kansalaiseksi kasvattamisen kautta. Suomalaisen koulutusjärjestelmän tehtäväksi on aina määritelty kansalaisten kasvattaminen (Metso 2004, 117.)

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on käsitteenä epämääräinen. Sitä on käytetty kuvaamaan kaikenlaista yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä niin koulutuspolitiikan, koululainsäädännön, tutkimuksen kuin koulun arjenkin tasolla. Kodin ja koulun yhteistyöstä puhutaan paljon koulupuheissa. Kuitenkaan yhteistyön tavoitteita ja sisältöjä ei ole selkeästi määritelty opetuksen asiakirjoissa. (Metso 2004, 115–117.) Vuoteen 2004 saakka yhteistyötä kodin ja koulun välillä tehtiin ilman yhteisiä opetussuunnitelmaan kirjattuja periaatteita ja toimintamalleja. Vasta uusimmassa opetussuunnitelmassa on määritelty tavoitteet yhteistyölle.

Kuitenkin kodin ja koulun yhteistyötä on arvostettu koulumaailmassa läpi vuosikymmenten. Yhteistyön tavat ja painotukset ovat heijastaneet kunkin aikakauden tyypillisiä piirteitä ja ilmentäneet kunkin ajan koulutuspoliittisia näkemyksiä. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys koulun menestykselliseen toimintaan on todettu monissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Nikkanen ja Lyytinen ovat vuonna 1996 koonneet useista eri tutkimuksista tehokkaan ja hyvin menestyvän koulun ominaispiirteitä. Niihin kuuluu yhtenä kodin ja koulun välinen hyvä yhteistyö. (Siniharju 2003, 2.)

Hyvä yhteistyö sisältää hyvin organisoidut yhteydenpitotavat koulun, luokan ja oppilaan tasolla. Kodin ja koulun yhteistyöllä on todettu olevan merkitystä myös lasten koulumenetykseen. Epsteinin mielestä yhteistyön tulokset ovat konkreettisesti nähtävissä oppilaissa. Oppilaat, joiden opettajat säännöllisesti kommunikoivat koulunkäyntiin liittyvistä asioista vanhempien kanssa, tekevät enemmän kotitöitä kuin toiset oppilaat, heillä oli positiivisempi asenne kouluun, he tekivät enemmän koulutehtäviä myös viikonloppuisin ja edistyivät erityistaidoissa. (Siniharju 2003, 1.)

6.1 Vanhempien rooli yhteistyössä

Vanhempien rooli yhteistyössä on perinteisesti ollut passiivinen (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 93). Vanhemmat eivät näyttäisi kuuluvan koulun arkeen. Heitä ei näe koulussa koulupäivän aikana. Koti ja koulu ovat perinteisesti toimineet toisistaan erillään. Koulu on kuitenkin pyrkinyt voimakkaasti avautumaan ulospäin ja opetus on kouluissa julkista, joten jokaisen on mahdollisuus tulla sitä seuraamaan. Kuitenkaan vanhemmille ei ole koulussa luontevaa paikkaa- ei virallista, informaalia eikä fyysistä. Luokat ovat usein ahtaita eikä siellä ole ylimääräistä tilaa. (Metso 2004, 116.) Kodin ja koulun yhteistyöllä on suomalaisessa koulujärjestelmässä vakiintuneet toimintatapansa: virallisessa koulussa yhteistyö on vanhempainiltoja, koulutiedotteita ja vanhempaintapaamisia, informaalin koulun tasolla yhteisiä juhlia ja vanhempaintoimintaa. Kuitenkin kaikille yhteisten toimintatapojen ja yhteistyömuotojen rinnalle toivovat vanhemmat koulusta lisää tietoa ennen kaikkea omasta lapsestaan. (Metso 2004, 195.)

Koulun oma toimintakulttuuri ja toimintatavat vaikuttavat siihen, millaisiksi suhteet vanhempiin muodostuvat. Koulun halu tehdä yhteistyötä välittyy vanhemmille. Se näkyy ja tuntuu koulun eetoksessa: tehdäänkö yhteistyötä siksi,

että sitä pitää tehdä vai siksi, että sitä halutaan tehdä, koska vanhemmat nähdään tärkeinä yhteistyökumppaneina kouluyhteisössä. Tässä koulujen rehtorit ja yhteistyötä toteuttavien opettajien asenne ovat keskeisiä yhteistyön määrittämisen kannalta. (Metso 2004, 194.)

Perusopetuslain mukaan koulun tulee olla yhteistyössä kotien kanssa (perusopetuslaki 3§). Koulu tukee huoltajia oppilaan oppimisessa ja koulunkäynnissä. Kodin ja koulun tiivis yhteistyö antaa huoltajille mahdollisuuden tutustua koulun kulttuuriin ja olla mukana oppilaan opetusta, oppimista ja koulunkäyntiä koskevissa ratkaisuissa. Koulun ja kodin yhteistyötä tutkittaessa on havaittu, että vanhempien osallistumiseen vaikuttaa suuresti se, millaisia yhteistyömahdollisuuksia koulu tarjoaa. Vanhemmat ovat yleensä kiinnostuneita lapsistaan ja osallistuvat yleiseen koulukeskusteluun esimerkiksi työpaikoilla. Sitä vastoin koulussa tapahtuvaan toimintaan osallistutaan vähemmän. Nykyajan vanhemmat eivät ole omaksuneet omilta vanhemmiltaan perinnetietoa siitä, miten kodin ja koulun yhteistyötä olisi tehtävä. Luokkakohtaiseen toimintaan saataan vielä innostua ensimmäisinä kouluvuosina, mutta pitkäjänteinen kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen jää harvojen vastuulle. Keskeisin osallistumista määrittävä tekijä on aika ja sen puute. (Launonen et al. 2004, 93.)

Koulun haasteena on löytää toiminnassaan aitoja kosketuskohtia vanhempien kokemusmaailmaan ja osallisuuteen siten, ettei lapsen tarvitse välittää kaikkia kouluelämän merkityksiä vanhemmilleen. Tämä on mahdollista vain, jos vanhemmat ovat enemmän mukana koulun toiminnassa. (Launonen ym. 2004, 93.) Siksi on tärkeää, että heille annetaan riittävästi tietoa uudistuneista opetussuunnitelmista ja opetuksen järjestämisestä sekä koulun käyttämistä käsitteistä, jotta vanhempien mahdollisuus osallistua lisääntyy. (Tilus 2004, 134.)

Metso (2004, 145; 197) toi omassa tutkimuksessaan esille, miten konkreettisesti koulu on enemmän tekemisissä äitien kanssa. Äidit osallistuvat isiä enemmän vanhempainiltoihin ja pitivät yhteyttä opettajiin. He huolehtivat perheissä las-

ten koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Myös oppilaita haastateltaessa he mainitsivat äitien huolehtivan koulunkäyntiin liittyvistä asioista isää enemmän. Metso näki tämän suuntauksen johtuvan yleensäkin sukupuolten välisestä työnjaosta perheessä. Yleensä äidit kantoivat enemmän vastuuta lasten kasvatuksesta ja kotitöistä. Kuitenkin kaikki hänen tutkimukseen osallistuneet vanhemmat sukupuolesta ja sosiaalisesta taustasta riippumatta olivat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä ja arvostivat koulutusta.

Mielenkiintoista oli, että vanhempien koulukäsityksissä risteytyivät heidän omat koulumuistot ja tämän päivän käsitykset koulusta. Omat koulukokemukset toimivat peilinä, jota vasten kokemuksia oman lapsen koulunkäynnistä heijastettiin. Koulumuistot ovat eläviä, voimakkaita ja kulkevat elämässä mukana. Osa vanhempien koulukokemuksista siirtyy lasten mukana kouluun ja tulee osaksi heidän koulukäyntiään. Ne ovat aina myös läsnä, kun vanhempi kohtaa lapsensa opettajan. (Metso 2004, 145.)

Torkkeli (2001, 7; 160) tutki helsinkiläisten koulutulokkaiden isien käsityksiä yhteistyöstä koulun kanssa. Isät kokivat tärkeäksi osallistua niin keskusteluihin kuin vapaamuotoisiin vanhempainiltoihin. Tosin näiltä osin isien käsitykset poikkesivat jonkin verran toisistaan. Osa isistä halusi tukea lapsensa koulunkäyntiä mieluummin taustalta kuin aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Samoin kuin Metson tutkimuksessa, myös tässä keskeinen henkilö lapsen koulunkäynnin tukemisessa oli äiti. Isät eivät periaatetasolla kokeneet hyväksi, että äiti hoitaa koulunkäyntiin liittyviä asioita. Käytännössä päävastuullinen lapsen koulunkäynnin tukija oli kuitenkin äiti.

6.2 Koulun rooli yhteistyössä

Koulun kasvatustavasta perusta on se, että kouluyhteisön aikuiset toimivat johdonmukaisesti yhteisten pelisääntöjen mukaisesti. Kodilla ja koululla on lasten ja nuorten kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa omat, toisiaan täydentävät tehtävänsä. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 5.)

Opetushallitus päättää koululakien mukaan kodin ja koulun yhteistyön ja oppilashuollon keskeisistä periaatteista sekä opetustoimeen kuuluvan oppilashuollon tavoitteista yhteistyössä Stakesin kanssa. Tehtäessä paikallisia opetussuunnitelmia, täytyy kuntien laatia ne yhteistyössä sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa. Paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee myös määritellä, miten vanhemmat voivat osallistua opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja arviointiin. Jotta vanhemmat voisivat osallistua yhteistyön tekemiseen, täytyy heille antaa riittävästi tietoa opetuksen suunnittelusta, järjestämisestä, oppilashuollosta sekä mahdollisuuksista osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tämä edellyttää, että koulu ja sen henkilöstö ovat aktiivisia. Koulun tehtävänä on olla aloitteellinen osapuoli. Toki on tärkeää, että myös vanhemmat pitävät yhteyttä kouluun. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 9-10.)

6.3 Kasvatustavasta kasvatuskumppanuuteen

Lapsi ja nuori elää samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä ja tämä edellyttää näiden kasvuyhteisöjen vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa (Perusopetuk-

sen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20). Huoltajilla on perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta. Koulun tulee kuitenkin tukea kotien kasvatustehtävää. Se vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Kodin ja koulun tulee yhdessä edistää lapsen ja nuoren edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi kodin ja koulun täytyy toimia yhteistyössä. Kodin ja koulun yhteistyö voidaankin nähdä kasvatuskumppanuutena, jossa tuetaan oppilaan ikä- ja kehitysvaiheen kannalta ajankohtaista kasvuprosessia (Launonen ym. 2004, 103).

Nykyään koulu nähdään myös kokonaisvaltaisena kasvatusyhteisönä sekä lasten ja nuorten kohtaamispaikkana, eikä yksinomaan tietoa siirtävänä opetusinstituutiona. Koulun ja opettajuuden muuttuminen yhdistettynä muihin yhteiskunnallisiin muutoksiin on luonut tilanteen, jossa opettajilla on aikaisempaa enemmän ennen kodeille kuulunutta vastuuta lapsen kasvuprosessista. (Torkkeli 2001, 48.)

Vanhemmilla on kuitenkin ensisijainen, kokonaisvaltainen sekä ylittämätön kasvatusvastuu. Koti ja perhe ovat tärkein, mutta ei ainoa kehitysympäristö lapselle ja nuorelle. Koulu on yksi merkittävä vaikuttaja ja tärkeä kehitysympäristö. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 5.) Vaikka vanhemmilla on luovuttamaton kasvatusoikeus- ja vastuu lapsiinsa nähden, on heidän kuitenkin nykyisessä yhteiskunnassa vaikea selvitä siitä yksin. Hyvä kasvuyhteisö, jossa on tiedostettu yhteinen kasvatusvastuu, on vanhemmille tärkeä tuki (Launonen & Pulkkinen 2005, 68). Kodin ja koulun yhteistyö on parhaimmillaan vastavuoroista kasvatuskumppanuutta.

Koulu voi olla myös paikka, jossa vanhemmat tapaavat toisiaan. Muuttuva maailma tuo vanhempien eteen jatkuvasti uusia asioita ja virtauksia. Niihin suhtautumista on hyvä pohtia yhdessä toisten vanhempien kanssa. Erilaisten projektien kautta on pyritty tukemaan vanhemmuutta ja vahvistamaan kasva-

tuskumppanuutta. Vaasassa on toteutettu usean vuoden ajan perhepoliittista ohjelmaa, jossa on mukana kolmen illan vanhempainkurssit sekä ensimmäisen että viidennen luokan oppilaille. (Kinnunen 2005, 23).

Launosen ja Pulkkisen (2005, 69) mukaan yhteinen kasvatusvastuu ei kuitenkaan rakennu hetkessä, eikä siihen voida hypätä suoraan. Kasvatuskumppanuuden syntyminen edellyttää määrätietoista prosessia, joka etenee askel askeleelta. Hyvän keskinäisen tuntemisen, yhteisten tavoitteiden ja suunnitelmallisen osallisuuden kautta on mahdollista edetä kohti aitoa kasvatuskumppanuutta.

6.4 Kodin ja koulun yhteistyömuotoja

Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on esitetty monenlaisia luokituksia. Aihetta tutkittiin Siniharjun (2003, 2) mukaan 1980-luvulla kovin kiivaastikin, mutta viime vuosina aihetta sellaisenaan on tutkittu vähemmän. Kansainvälisesti kodin ja koulun yhteistyö on kuitenkin tärkeä kehittämis- ja tutkimusalue. Siniharjun tutkimuksessa esitetty malli on Epsteinin luoma ryhmittely, joka perustuu päällekkäisten alueiden malliin. Siinä perheen, koulun ja yhteiskunnan yhteinen, osittain päällekkäinen vaikutus lapsen kasvatukseen ja kehitykseen jatkuu läpi kouluvuosien. Puhutaan perheen, koulun ja yhteiskunnan kumppanuudesta, jossa korostuu jaettu vastuu ja mielenkiinto. Epsteinin osittain päällekkäisten alueiden mallia on käytetty monien tutkimusten lähtökoh- tana ja viitekehyksenä monissa tutkimuksissa eri maissa. Kodin ja koulun välis- tä yhteistyötä pidetäänkin olennaisena tekijänä koulun menestykselliselle toi- minnalle ja laadukkaalle koulutyölle. Jaettu vastuu ja kumppanuus ovat tärkeä lähtökohta yhteistyötä ja yhteistyömuotoja kehitettäessä. (Siniharju 2003, 7-9.)

Monissa suomalaisissa tutkimuksissa 1980-luvulla on selvitetty kodin ja koulun yhteistyömuotoja ja merkitystä. Kaikissa näissä tutkimuksissa tärkein yhteistyömuoto niin opettajien kuin vanhempienkin mielestä oli henkilökohtainen keskustelu. Kuitenkin sen käyttö on vähäisempää kuin tärkeysarvojen perusteella voisi olettaa. 1990-luvulta on huomattavasti vähemmän tutkimuksia. Myös niissä pidettiin henkilökohtaista keskustelua tärkeimpänä yhteistyömuotona, toisena tulivat erilaiset luokkakohtaiset tapaamiset. Lindle tutki vuonna 1989 vanhempien kokemuksia opettajien ja koulun johdon kanssa käymistä keskusteluista. Kaikki vanhemmat arvostivat henkilökohtaista yhteyttä ja sitä, että opettajat ja rehtorit olivat kiinnostuneita heidän lapsistaan. He halusivat keskustella lapsistaan tasavertaisina kumppaneina. (Siniharju 2003, 16–19.)

Siniharjun (2003, 158–160) oman tutkimuksen mukaan eniten käytettyjä yhteistyömuotoja olivat puhelin, kirjallinen tiedote ja koko koulun yhteinen juhla. Hän keräsi aineistonsa kyselylomakkeella opettajilta kahtena eri lukukautena 1983–1984 sekä uudemman aineiston vuonna 1998–1999. Molemmissa aineistoissa vähiten käytettyjä yhteistyömuotoja olivat kerhotilaisuudet, joihin vanhemmat oli kutsuttu mukaan sekä kotikäynnit.

Suurin muutos aineistojen välillä oli tapahtunut vanhempien ja opettajan välisessä keskustelussa sekä reissuvihon käytössä. Niiden osuus oli merkittävästi lisääntynyt. Saman tutkimuksen mukaan opettajat itse pitivät tärkeänä, että vanhemmat ja opettaja tutustuvat toisiinsa. Samoin he pitivät tärkeänä, että vanhemmille tiedotetaan riittävästi luokan yleisistä asioista. Vuoden 1999 aineistossa opettajat pitivät myös tiedottamista eri aineiden tavoitteista ja menetelmistä sekä yleisen kasvatuksellisen tiedon antamista tärkeämpänä kuin aiemmin. Opettajien mielestä myös suurin osa vanhemmista suhtautui yhteistyöhön myönteisesti. Osallistuminen kodin ja koulun yhteisiin tilaisuuksiin oli runsasta. Osallistuminen vaihteli kuitenkin tilaisuuksien mukaan. Henkilökohtaisiin keskusteluihin osallistuivat lähes kaikki vanhemmat. Syynä vähäiseen

osallistumiseen nähtiin oman elämän ongelmat, vanhempien kiire, ajanpuute ja välinpitämättömyys.

MUKAVA- hankkeen yhteydessä kehitettiin uutta kodin ja koulun yhteistyökulttuuria. Siinä huomattiin, että toiminnan suunnitelmallisuus antoi ryhtiä yhteistyölle ja helpotti myös opettajan työtä ja roolia. Hankkeessa tehtiin luokkakokohtainen yhteistyön toimintasuunnitelma koko lukuvuodeksi. Koska yhteistyö oli suunnitelmallista, voitiin tapahtumista tiedottaa ajoissa ja sijoittaa eri tilaisuudet sopivasti pitkin vuotta. Koulun alkuvaiheessa oli tavoitteena, että jokainen vanhempi tuntee oman lapsensa luokkatovereiden vanhemmat henkilökohtaisesti. Opettajalla oli apunaan vanhempain ydinryhmä, joka otti vastuuta luokkakokohtaisen yhteistyön suunnittelusta ja käytännön organisoinnista. Kodin ja koulun välinen vanhempainiltakulttuurin uudistaminen on nähty tärkeäksi. (Launonen ym. 2004, 100–103.)

Markkula (2003, 81–82) tutki pro gradu työssään esikoisten vanhempien kokemuksia ja käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Vanhempien kokemukset yhteistyöstä olivat pääosin positiivisia ja vanhemmat myös asennoituivat yhteistyöhön myönteisesti. He näkivät yhteistyön tarkoitukseksi lapsen turvallisuuden, hyvinvoinnin ja koulunkäynnin edistämisen sekä tukiverkkona toimimisen. Vanhemmille yhteistyö toimii myös informaatiokanavana. He saavat tietoa koulusta, opetuksesta, lapsen käyttäytymisestä ja edistymisestä. Yhteistyö tarjoaa vanhemmille tukea ja luottamusta sosiaalisten suhteiden kautta eli heidän sosiaalinen pääoma kasvaa. Osallistumalla yhteistyöhön vanhemmat pääsevät lisäksi vaikuttamaan koulun asioihin. Tässä tutkimuksessa vanhemmat arvostivat hyvin perinteisiä yhteistyömuotoja. Tärkeimmäksi yhteistyömuodoksi muodostui vanhempainvartti eli henkilökohtainen tapaaminen opettajan kanssa. Arvostettuja olivat myös kirjalliset tiedotteet ja reissuvihko. Vähiten vanhemmat arvostivat yhteistyömuotoja, joita koulussa oli myös vähiten käytössä eli opettajan kotikäyntejä ja avoimien ovien päivää.

6.5 Hyvän yhteistyön lähtökohtia

Toimivalla yhteistyöllä on todettu olevan monia positiivisia vaikutuksia. Se vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen sekä yleiseen myönteiseen ja arvostavaan asenteeseen koulua kohtaan. Yhteistyöllä on vaikutusta myös koulun ja luokan ilmapiiriin. Yhteistyöllä voidaan myös ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä ja helpottaa niiden selvittämistä. Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus lisää opettajan oppilaantuntemusta ja siten auttaa häntä paremmin suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta. Vanhemmat saavat tietoa lapsen kasvusta ja oppimisesta ja mahdollisuuksista tukea niitä. Vanhemmilla tulee olla mahdollisuus edistää tätä yhteistyötä samoin kuin osallistua opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja arviointiin. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 5.) Kodin ja koulun välistä yhteistyötä olisikin osattava hahmottaa riittävän monipuolisesti ja eri toimijoiden osallisuuden näkökulmasta (Launonen ym. 2004, 103).

Opetushallituksen ja Suomen Vanhempainliiton koordinoima yhteistyöryhmä on vuosina 2005–2006 työstänyt aineistoa kodin ja koulun yhteistyön ja sen laadun kehittämiseksi. Tämä syntynyt laatukuvaus on tarkoitettu kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen apuvälineeksi.

Hyvän yhteistyön lähtökohtana on keskinäinen arvostus. Arvostukseen perustuvassa vuorovaikutuksessa rakentuu yhteinen ymmärrys lapsen hyvästä koulunkäynnistä ja oppimisesta. Yhteistyö jatkuu ja muuttaa muotoaan lapsen ja nuoren koulunkäynnin kuluessa. Yhteistyön päämäärä on terveen kasvun ja kehityksen sekä oppimisen tukeminen. Tämä toteutuu sekä yksittäistä oppilasta tukemalla että kehittämällä luokan ja koulun yhteisöllisyyttä. Kodin ja koulun yhteistyö rakentaa aikuisten keskinäistä sosiaalista verkostoa. Se myös tukee yhteisen vastuun ottamista lapsen hyvästä arjesta. Aikuisten välinen hyvä

yhteistyö ja toimiva vuorovaikutus ovat myös hyviä malleja lapsille ja nuorille. Aikuisten väliset hyvät suhteet lisäävät lasten ja nuorten turvallisuuden kokemusta. Ne ovat keskeinen osa turvallista oppimisympäristöä. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11–12.)

Yhteisyö alkaa kuulemisesta. Se ilmenee rehellisenä kiinnostuksena toista osapuolta ja hänen mielipiteitään kohtaan. Kuuleminen edellyttää turvallista ja avointa keskusteluilmapiiriä, jossa vahvistuu yhteisymmärryksen rakentuminen ja erilaisten näkökulmien yhteensovittaminen. Kuulluksi tulemisen kokemus on erityisen tärkeä kodin ja koulun ensimmäisissä tapaamisissa sekä lapsen koulunaloituksessa ja kouluasteelta toiselle siirtymisessä. Tärkeää on myös kiinnittää huomiota tapaan keskustella. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11.)

Kunnioitus ilmenee kaikkien yhteistoimintaan osallistuvien hyväksymisenä ja arvostamisena. Se luo kohtaamisiin avoimen ja myönteisen ilmapiirin. Kunnioituksen puute näkyy esimerkiksi asioiden salaamisena, peittelemisenä, toisen osapuolen ohittamisena tai mitätöimisena. Kunnioituksen ilmapiirin ylläpitäminen on erityisen tärkeää silloin kun kodin ja koulun arvo- ja kokemusmaailmat ja kulttuurit poikkeavat toisistaan. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11.)

Yhteistyö edellyttää keskinäistä luottamusta, jonka tärkein perusta on oikeudenmukaisuus. Luottamusta rakennetaan yhteistoiminnassa ja yhteisissä keskusteluissa. Se vaatii aikaa sekä jatkuvaa, aktiivista ja pitkäjänteistä kanssakäymistä. Vanhempien luottamus koulua ja lapsen saamaa opetusta kohtaan syntyy siitä tiedosta, jonka he saavat opettajan ja lapsen välisestä suhteesta. Opettajan arvostava ja lapsen ominaislaatua kunnioittava asenne vahvistaa vanhemman luottamusta koulua kohtaan. Hän luottaa siihen, että koulussa toteutuu oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus.

Keskinäinen luottamus auttaa myös opettajaa omassa työssään. Se vahvistaa vanhemman roolia koulunkäynnin tukijana. Opettaja ja vanhempi voivat yhdessä miettiä sopivia tapoja lapsen oppimisen tukemiseksi. Kodin ja koulun välisen luottamuksen rakentumiseksi tarvitaan ensimmäisissä tapaamisissa selkeiden pelisääntöjen luomista, siitä mitä yhteistyöltä odotetaan ja millaisia yhteistyömuotoja kehitetään. (Tilus 2004, 135.) Vuoropuhelu kodin ja koulun välillä tarkoittaa tasavertaista keskustelua. Sen tavoitteena on yhteisen ymmärryksen rakentuminen. Vuoropuhelussa on tärkeää huomioida se, että keskustellaan tavalla ja kielellä, johon kaikki kykenevät osallistumaan tasavertaisina. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11–12.)

Tyytyväisyys kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön on tutkimusten mukaan suurinta vuosiluokilla 1-6. Silloin 86 % vanhemmista ilmoitti olevansa siihen tyytyväisiä, mutta ylemmillä luokilla sekä yhteistyö että tyytyväisyys vähenivät nopeasti. Koulun haasteena onkin löytää sellaisia toimintatapoja, jotka motivoisivat toimimaan yhdessä koko perusopetuksen ajan. Ratkaisevaa näyttäisi olevan se, koetaanko kodin ja koulun yhteistyö perheen ja opettajan arkea kannattelevana vai raskauttavana ilmiönä. (Launonen 2004, 92.) Koulun olisikin löydettävä uusia toimintakulttuurimalleja yhteistyön pohjaksi, jotta erilaiset vanhemmat saataisiin mukaan toimivaan yhteistyöhön koulun kanssa (Launonen & Pulkkinen 2004, 36).

Laatukriteerit ovat ihanteita, joihin jokaisen koulun rehtorin ja opettajan tulisi pyrkiä. Samoin nyt on ensi kerran opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu velvoite tehdä yhteistyötä, samoin kuin tavoitteet sille. Kodin ja koulun tulee toimia yhdessä, mutta koulun tehtävänä on olla tässä aloitteellinen. Kouluissa tarvitaan aktiivisia yhteistyömuotojen kehittäjiä ja toteuttajia. Samoin yhteistyön käytänteet olisi tehtävä näkyviksi niin, että jokainen voi niitä toteuttaa ja niihin sitoutua. Yhteistyön ihanteiden ja käytännön kohtaaminen on tässä tutkimuksessamme eräs suuri mielenkiinnon kohde.

7 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimustehtävät

Tutkimus käsittelee vanhempien kokemuksia oman lapsensa siirtymävaiheesta perusopetuksen aikana eli kun lapsi siirtyy esiopetuksesta perusopetuksen ensimmäiselle luokalle tai alakoulusta yläkouluun.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet rakentuvat yhtenäisen perusopetuksen ajatukselle. Perusopetuksesta tulisi muodostua sekä opetussuunnitelmallisesti että oppilaan kannalta ehyt ja yhtenäinen kokonaisuus. Etenkin oppilaan nivelvaiheissa eli erilaisissa siirtymäkohdissa yhtenäinen oppimispolku on tärkeässä asemassa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 9.) Siirtymävaiheen onnistumista on pyritty tukemaan monilla erilaisilla käytänteillä, joita olemme tutkimuksen taustaksi selvittäneet haastatteleamalla kahden kunnan ala- ja yläkoulujen rehtoreita.

Lapsen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat monet eri tekijät. Lapsi ja nuori kehittyvät vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä kanssa. Pienellä lapsella se on koti ja lapsen kasvaessa koulu ja muut toimintaympäristöt tulevat merkittäviksi. (Määttä 1999, 77.) Myös Hujala (2002, 14) näkee lapsen kasvuympäristöjen vuorovaikutussuhteiden vaikuttavan lapsen kehitykseen. Toimiva yhteistyö ja erilaisten yhteistyömuotojen kehittäminen koulun ja huoltajien kesken on tärkeää koko peruskoulun ajan, mutta erityisesti erilaisissa siirtymävaiheissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 9.) Hyvällä yhteistyöllä ja

samansuuntaisilla kasvatustavoitteilla koti ja koulu voivat yhdessä tukea lapsen ja nuoren kasvua tasapainoiseksi yksilöksi ja kunnan kansalaiseksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia kokemuksia vanhemmillä on oman lapsensa siirtymävaiheessa esiopetuksesta kouluun tai alakouluun yläkouluun. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä selvitetään vanhempien tietämystä sekä kokemuksia erilaisista yhteistyö- ja toimintatavoista siirtymävaiheessa. Samalla halutaan selvittää kuinka tyytyväisiä vanhemmat olivat käytänteisiin ja pitivätkö he niitä tarpeellisina.

Lapsen siirtymävaiheet sijoittuvat usein myös kehityksellisesti tärkeään vaiheeseen. Piaget (1988, 62) sanoo kouluiän kynnykselle ajoittuvan käänteen lapsen henkisessä kehityksessä. Lapsen kasvaessa koululaiseksi tapahtuu hänen sekä sosiaalisissa että kognitiivisissa taidoissaan suuria muutoksia (Holopainen et al 2005, 17). Myös yläkouluun siirtyvä lapsi elää omassa kehityksessään siirtymävaihetta. Hän elää alkavan puberteetin vaihetta, jolloin ruumiissa tapahtuvat fyysiset muutokset aiheuttavat levottomuutta ja hämmennystä (Aalberg & Siimes 1999, 56). Tämän tutkimuksen toisena keskeisenä tarkoituksena on selvittää millaisia huolenaiheita vanhemmilla herää lapsen siirtyessä uuteen elämänvaiheeseen koulupolullaan.

Perusopetuslain (3§) mukaan koulun tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Vanhempien ja koulun yhteinen tehtävä on kasvattaa lasta ja nuorta sekä valmistaa heitä aikuisuuteen. Uudessa vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 8-9) määritellään tavoitteet kodin ja koulun yhteistyölle. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osallistua tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Yhteisenä tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. Yhteistyön onnistumisen lähtökohtana on eri osapuolten keskinäinen kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Kolmantena tutkimus-

kohteena selvitetään koulun onnistumista hyvän yhteistyön lähtökohdissa vanhempien kokemana.

Tutkimusongelmat muuntuvat ja täsmentyvät tutkijan esiymmärryksen laajentuessa ja syventyessä. Uudet tutkimusongelmat saavat tutkijan katsomaan asiaa uudesta näkökulmasta ja hylkäämään entisiä sekä hakemaan uudenlaisia merkityksiä. Osa tutkijan esiymmärrystä ovat ne teoriat, joihin hän on tutustunut. Tällä teorialla on kahtalainen merkitys, kuten muullakin esiymmärryksellä. Toisaalta se avaa mahdollisuuksia nähdä uusia asioita, toisaalta rajaa joitakin näkökulmia pois. Esiymmärryksen tiedostamista helpottaa myös keskustelukumppani, sillä erilaisten ajatusten vaihtaminen antaa vaihtoehtoisia tarkastelutapoja, joiden avulla tutkija voi tiedostaa omia lähtökohtiaan. (Laine 2007, 51–52.) Teorian kautta työmme tutkimusongelmat täsmentyivät, vaikkakin ne myös rajasivat työtä koskemaan vain tiettyjä aihepiirejä. Tutkijaparin kanssa käydyt keskustelut avasivat esiymmärrystä, koska toisella tutkijalla oli paljon työkokemusta ensimmäisestä siirtymävaiheesta ja toisella puolestaan omakohtaisia kokemuksia oman lapsen siirtymisestä yläkouluun. Laine (2007, 33) mainitseekin, ettei tutkija aloita tutkimustyötään tyhjästä. Yhteinen perinne luo perustan mahdollisuudelle ymmärtää yleisemmin toisia ja tulkita heidän kokemuksiaan ja ilmaisujaan. Molemmilla tutkijoilla oli takanaan useita työvuosia opettajana, joiden kautta voi tulkita asioita. Samoin samassa elämäntilanteessa eläminen tutkimukseen osallistuvien vanhempien kanssa auttoi esiymmärryksen ja tulkintojen luomisessa.

Tutkimustehtävät rakentuvat seuraavasti:

Tutkimustehtävä: Miten vanhemmat kokevat lapsensa siirtymävaiheen perusopetuksessa?

Tätä tutkimustehtävää selvitettiin seuraavien kysymysten avulla:

1. Miten koulu tukee vanhempia lapsen siirtymävaiheessa?

1.1 Millaisia käytänteitä kouluissa on?

1.2 Miten tietoisia vanhemmat ovat käytänteistä?

1.3 Miten tyytyväisiä vanhemmat ovat käytänteisiin?

2. Kuinka paljon huolta vanhemmat kokevat siirtymävaiheessa?

2.1 Fyysiseen jaksamiseen liittyvät huolet

2.2 Oppimiseen liittyvät huolet

2.3 Sosio-emotionaaliset huolenaiheet

3. Miten vanhemmat kokevat yhteistyön koulun kanssa onnistuvan?

7.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksemme käsittelee vanhempien kokemuksia lapsensa siirtymävaiheesta perusopetuksessa. Fenomenologinen erityistiede pitää kokemusta suhteena. On luontevaa kutsua kokemusta erityiseksi suhteeksi, merkityssuhteeksi. Rauhala puhuu elämäntilanteesta, jonka hän ymmärtää sinä todellisuutena johon ihminen on suhteessa. Silloin kun on tarpeen jakaa yhtä todellisuutta useaksi, voi vastaavasti puhua elämäntilanteen ulottuvuuksista. Elämäntilanteen yksittäisiä sisältöjä, tekijöitä, joista elämäntilanne koostuu, Perttula(2005) kutsuu aiheiksi. Kokemuksen tutkijan on tärkeää ajatella, millaisista todellisuuksista elämäntilanteet voivat koostua. Ihmisen elämäntilanne muodostuu kaikesta siitä, mihin hän on suhteessa. (Perttula 2005, 117.) Tutkimuksemme lähtökohdanna on ollut sekä lapsen että perheiden sen hetkinen elämäntilanne, jossa he parhaillaan elävät. Lapsen kehitysvaiheisiin ja sen hetkiseen elämänvaiheeseen liittyy tehtäviä ja haasteita, jotka saattavat aiheuttaa vanhemmissa huolta . Psykologia jakaa tunteet usein perustunteiksi, joita ovat ilo, suru, onnellisuus, viha, inho ja pelko. Ne ymmärretään yleisinhimillisiksi tunteiksi, jotka syntyvät sukupolvesta toiseen toistuvissa ihmiselämän ongelmatilanteissa (Perttula 2005, 126.)

Fenomenologinen merkitysteoria sisältää ajatuksen, että ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen. Merkitysten lähde on yhteisö, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan. Ihminen on kulttuuriolento. Erilaisissa kulttuuriympäristöissä elävillä ihmisillä on erilainen elämismaailma, he elävät erilaisissa todellisuuksissa sillä perusteella, että asioilla on heille erilaiset merkitykset. Yhteisön jäsenenä ihmisillä on yhteisiä piirteitä, yhteisiä merkityksiä. Tutkittavat ihmiset ovat osa jonkin yhteisön yhteistä merkitysten perinnettä. Tämän vuoksi jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. (Laine 2007, 30.) Vanhemmalle oma perhe on tärkeä yhteisö, samoin kouluyhteisö on oma maailmansa. Vanhemmat antavat asioille erilaisia merkityksiä ja näkevät asiat erilaisesta näkökulmasta kuin koulu. Tämän vuoksi onkin tärkeää tuoda esille vanhempien näkökulmia heille ja heidän lapselleen tärkeässä ja usein myös ongelmallisessa elämäntilanteessa. Tätä kautta koulun tehtävä vanhemmuuden tukemisessa ja kasvatuskumppanina olemisessa voisi laajentua ja kehittyä.

Tutkimuksemme ensimmäisessä osassa pyrimme luomaan esiymmärrystä aiheeseen sekä rajaamaan aihetta laadullisen tutkimuksen menetelmällä eli teemahaastattelun kautta. Rajaamisessa on Kiviniemen (2007, 73) mukaan kysymys tutkijan tarkasteluperspektiivin selkiyttämisestä ja tätä kautta löytyvän tutkimuksen tulkinnallisen ytimen hahmottamisesta. Tutkimustehtävää rajattaessa otetaan siten myös kantaa siihen, mikä on aineistosta esiin nouseva ydinanoma, jonka tutkija haluaa tulkintansa avulla erityisesti nostaa tarkastelun keskipisteeksi. Rehtoreiden haastatteluissa kerättiin tietoa erilaisista käytänteistä, joita kouluissa oli ollut käytössä lapsen siirtyessä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle tai alakoulusta yläkouluun. Haastattelussa esiin tulleita asioita käytettiin pohjana muodostettaessa kyselylomaketta vanhemmille lähetettäväksi. Kyselylomakkeen muodostamisen pohjaksi tutustuttiin myös lähdekirjallisuuden kautta eri teorioihin ja niiden kautta etsittiin keskeisiä käsitteitä ja teemoja, joita lähdettiin tutkimaan. Valli (2007, 103) näkeekin tärkeäksi perehtyä aina teoriaan ennen mittaamista.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa käytettiin vanhemmille lähetettävää kyselylomaketta tiedonhankintamenetelmänä. Kyselylomake on perinteinen tapa kerätä tutkimusaineistoa (Valli 2007, 102). Samoin kuin kvalitatiivisessa tiedonkeruumenetelmässä myös kvantitatiivisessa menetelmässä liittyy tutkimusongelman täsmentämiseen ja muotoiluun viitekehyksen rakentaminen. Viitekehyksen avulla voidaan rajata ja täsmentää tarkasteltavia asioita. Suurin osa kvantitatiivisista aineistonkeruu- ja analyysimenetelmistä rakentuu selkeän etukäteissuunnittelun varaan. Asioiden täsmälliseksi mittaamiseksi ja ennen kaikkea sen tietämiseksi, mitä on mitattu, tarvitaan selviä käsitteenmäärittelyjä ja niiden takana olevaa viitekehystä. (Alkula ym. 2002, 34.) Kyselylomakkeen suunnittelun pohjana käytettiinkin rehtoreiden haastatteluissa saatua tietoa. Yhteiskunnallisena viitekehyksenä voidaan pitää yhtenäisen perusopetuksen ja siihen liittyvän yhtenäisen opinpolun tavoitteita. Toisena näkökulmana kyselylomakkeen rakentamisessa oli siirtymävaiheessa olevan lapsen ja nuoren senhetkinen kehitysvaihe. Kolmantena lähestymisnäkökulmana mukaan otettiin kodin ja koulun välisen yhteistyön periaatteet sekä lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin perustuvat näkökohdat.

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen yhdistämistä on nimitetty monistrategiseksi tutkimukseksi. Siitä voidaan Layderin mukaan käyttää myös nimitystä triangulaatio, sekastrategia tai yhdistetyt operaatiot. Tavallisimmin niillä on hänen mielestään tarkoitettu validiuden lisäämiseen liittyviä toimenpiteitä, jotka ovat perustuneet usean menetelmän tai usean teorian käyttöön. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen ote voivat vaihdella useilla perusteilla. Ne voidaan esittää peräkkäin, rinnakkain tai sisäkkäin. Tässä tutkimuksessa on käytetty peräkkäistä mallia, ensin on kvalitatiivinen osa ja sitten kvantitatiivinen. Tässä mallissa menetelmää käytetään usein esitutkimuksen tapaan. Tutkija tekee muutamia kvalitatiivisia haastatteluja, joiden pohjalta hän rakentaa esimerkiksi kyselylomakkeen. Kvalitatiivinen osa voi kuitenkin olla käytännössä yhtä merkittävä kuin kvantitatiivinenkin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 28–30.)

Käytimme kvalitatiivisesti kerättyä haastatteluaineistoa kvantitatiivisen kyselylomakkeen yhtenä laadintaosana.

Kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten menetelmien käyttö voidaan luokitella myös menetelmien mukaan. Tässä tutkimuksessa käytettiin täydentävää eli komplementtaarista käyttöä. Siinä menetelmien täydentävällä käytöllä tarkoitetaan sitä, että ne jo alkujaankin suunnitellaan kattamaan tutkimuksen eri alueita. Tämä lisää Layderin mukaan samalla tutkimuksen validiutta, mutta samalla myös helpottaa teorian kehittämistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 32.)

7.3 Tiedon hankinta

Tutkimus suoritettiin kahdessa pienessä pohjalaiskunnassa. Kunnat valittiin sen perusteella, että tutkimuksen tekijät olivat työskennelleet näissä kunnissa ja halusivat saada tietoa oman työnsä tueksi. Samoin näiden koulujen rehtorit halusivat saada tutkimustuloksia omaksi tiedokseen koulujen käyttöön. Molemmissa kunnissa on asukkaita alle 10 000. Tutkimuskohteeksi rajattiin kuntien keskustan koulut, koska vain niissä toimivat rehtorit. Lisäksi molempien kuntien yläkoulut olivat vain keskustassa. Tutkimuskoulut olivat kooltaan aika samansuuruisia, kaikki koulut olivat oppilasmäärältään hieman alle 300. Molemmissa yläkouluissa oli viisi rinnakkaisluokkaa. Toisessa alakoulussa oli kolme ensimmäistä luokkaa ja toisessa koulussa kaksi. Lupa tutkimuksen suorittamiseen pyydettiin puhelimitse koulujen rehtoreilta, jotka informoivat asiasta koulutoimenjohtajia. Rehtoreihin oltiin yhteydessä sähköpostilla, joissa kerrottiin heille tutkimuksen tarkoituksesta ja pyydettiin suostumusta haastatteluun. Haastatteluun osallistui yhteensä neljä rehtoria, molemmista kunnista yksi alakoulun ja yksi yläkoulun rehtori. Rehtorit saivat myös temahaastattelun rungon etukäteen sähköpostilla tutustuttavaksi. Haastatteluajankohdista sovittiin samassa yhteydessä. Haastatteluista osa tehtiin lokakuun lopussa ja

osa marraskuussa. Haastatteluajankohdaksi valittiin syysloman seutu, koska tällöin siirtymävaiheen oleellisin ajankohta oli jo takanapäin, mutta vielä kuitenkin hyvin muistissa.

Tutkimusaihetta lähestyttiin aluksi teemahaastattelun avulla. Haastattelujen kohdejoukoksi valittiin rehtorit, koska heillä katsottiin olevan ajankohtainen ja käytännön tasolla oleva tieto siirtymävaiheiden käytännöistä. Kvalitatiivisesti suuntautuneessa tutkimuksessa on tapana puhua otoksen sijasta harkinnanvaraisesta näytteestä, koska tilastollisen yleistysten sijasta pyritään ymmärtämään jotakin tapahtumaa syvällisemmin tai, kuten tässä tutkimuksessa, saamaan tietoa jostakin paikallisesta ilmiöstä. Muutamaa henkilöä haastattelemalla voidaan saada merkittävää tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58.) Rehtoreiden haastattelujen kautta kerättiin niitä yhteistyö- ja tukimuotoja, joita siinä kunnassa oli käytetty lapsen siirtymävaiheessa. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 36; 48) mukaan haastattelua voidaan käyttää esimerkiksi tietojen kartoitukseen. Haastattelussa haastateltavalla on enemmän mahdollisuuksia tulkita kysymyksiä, joten se on menetelmänä joustavampi kuin kyselylomake ja sallii myös täsmennykset. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, joissa keskustelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Se tuo tutkittavan näkökulman kuuluviin. Haastattelun aihepiirit eli tema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat. Tämän tutkimuksen teemoja olivat opetussuunnitelmaan kirjatut asiat siirtymävaiheesta, käytännön toteutustavat, moniammatillinen yhteistyö, vanhempien mukanaolo siirtymävaiheessa, missä asioissa koulu onnistunut ja mitä voisi vielä parantaa ja kehittää. Teemahaastattelussa rehtoreita pyydettiin kuvaamaan ja kertomaan eri tema-alueisiin liittyviä asioista. Haastattelut suoritettiin rehtoreiden työhuoneissa yksilohaastatteluina. Molemmat tutkijat tekivät yksin yhden yläkoulun rehtorin ja yhden alakoulun rehtorin haastattelun. Haastattelut nauhoitettiin digisanelimella.

Tutkimuksen kvantitatiivinen osa suoritettiin kyselylomaketta käyttäen. Oppilaat veivät saatekirjeellä (liite 1) varustetun lomakkeen kotiin ja palauttivat sen

opettajalle kahden viikon kuluttua. Kyselylomakkeet ovat kokonaisuudessaan liitteenä (liitteet 2 ja 3). Kyselylomake esitettiin kahdella vanhemmalla, jotka eivät kuuluneet tutkimuksen kohdejoukkoon, mutta olivat samassa elämäntilanteessa. He antoivat palautetta ja korjausehdotuksia, jotka toteutettiin. Kyselylomake lähetettiin oppilaiden välityksellä mukana olevien koulujen kaikille ensimmäisen ja seitsemännen luokan oppilaiden vanhemmille kotiin. Kyselyn ajankohta oli ennen talvilomia. Kyselyjä lähetettiin alakouluun 79 vanhemmalle. Heistä sen palautti 56, joten vastausprosentti oli 71 %. Yläkoulun puolella kyselyn sai 181 vanhempaa, joista sen palautti 111, joten vastausprosentti oli 61 %. Kaikkiaan kysely lähetettiin 260 vanhemmalle, joista sen palautti 167, joten kokonaisvastausprosentti oli 64 %. Vastanneista 150 eli 89 % oli äitejä, isiä 16 eli 9 %. Yhdessä vastanneiden osuus oli 3 eli 2 %. Liitteessä 4 on kuvattu kohdejoukkoa tarkemmin. Oppilaat palauttivat kyselyn opettajalle kouluun suljetussa kirjekuoressa.

Kyselylomakkeessa käytettiin rehtoreilta kerättyjä yhteistyö- ja toimintatapoja kysyttäessä vanhemmilta mitä siirtymävaiheen käytäntöjä heidän lapsen kohdalla oli ollut käytössä. Kysymykset etenivät aikajärjestyksessä. Vaihtoehtoina oli kyllä, ei ja en tiedä. Toisessa vaiheessa kysyttiin vanhempien tyytyväisyyttä käytettyihin yhteistyömuotoihin. Asteikkona oli VAS-mittari, jossa käytettiin yksisuuntaista intensiiviasaiteikkona. Se koostuu yhtenäisestä viivasta ja ääripäiden verbalisoinnista. Lisäksi siinä on viivalle asetettu vastaajan avuksi numerot. Tässä mittarissa luodaan ääripäiden verbalisoinnilla avainasteikko, jolloin vastaajan tehtäväksi jää hahmottaa ja tulkita skaala omaan näkemykseensä. (Valli 2007, 121.) Ääripäissä käytettiin joko sanaparia tarpeellinen-tarpeeton tai tyytyväinen-tyytymätön. Kriteerinä sille kumpaa sanaparia käytettiin oli se, olivatko vanhemmat itse mukana kyseisessä toiminnassa vai eivät. Jos vanhemmat olivat olleet toiminnassa mukana, käytettiin tyytyväinen-tyytymätön asteikkona. Jos he eivät olleet osallisina, käytettiin tarpeellinen-tarpeeton asteikkona.

Kolmannella kyselysivulla kysyttiin miten paljon huolta vanhemmille olivat tietyt asiat aiheuttaneet lapsen siirtymävaiheen aikana. Alakoulun vanhempien lomakkeeseen huolen aiheet oli koottu pääosin Arajärven määrittelemistä koulukypsyyskriteereistä. Lapsen fyysiseen jaksamiseen liittyviä asioita tiedusteltiin kysymyksillä 30–32, oppimiseen liittyviä 31–33 ja sosioemotionaalisia huolen aiheita kysymyksillä 34–41. Kysymys 42 oli avoin kysymys, johon vanhemmat saivat lisätä muita huolenaiheita. Tällä haluttiin saada selville niitä huolen aiheita, joita ei ollut huomioitu aikaisemmin. Vallin (2007,124) mukaan tämä onkin avointen kysymysten etu, mutta toisaalta niihin myös helposti jätetään vastaamatta tai vastaukset ovat epätarkkoja tai ylimalkaisia. Seitsemäsluokkalaisten vanhempien huolen aiheet koostuivat elämänkaaripsykologian aiheista sekä aikaisemmista tutkimuksista saaduista tiedoista. Asteikkona käytettiin 4-portaista Likert-asteikkoa, jossa vaihtoehto 1 oli paljon, 2 oli jonkin verran, 3 vähän ja 4 ei lainkaan. Asenteiden tai mielipiteiden mittaamisessa se on yksi eniten käytetyimmistä vaihtoehdoista (Valli 2007, 115). En osaa sanoa vaihtoehto on jätetty pois, sillä mikäli vastaajalla ei ole mielipidettä hän voi jättää vastaamatta, kuten myös Valli (2007, 116) on ehdottanut.

Neljännellä sivulla tiedusteltiin vanhempien kokemuksia siitä, miten koulu on onnistunut hyvän yhteistyön muodoissa. Lomakkeeseen kootut väittämät koskien hyvää yhteistyötä on laadittu Opetushallituksen ja Vanhempainliiton ”Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön” julkaisun pohjalta. Asteikkona käytettiin 7-portaista VAS-mittaria. Siinä ääripäät verbalisoitiin joko pitää paikkansa- ei pidä paikkansa tai hyvin- huonosti, aina sen mukaan miten kulloiseenkin tilanteeseen sopi. Osa väittämistä käännettiin negatiiviseksi. Jos mitta-asteikot ovat aina samoin päin vastaukset voivat suuntautua jo muutamien kysymysten jälkeen kohti positiivista ominaisuutta eli ihmisillä on halu tiedostamattaan kertoa todellisuutta positiivisimpia ominaisuuksia. Tämän vuoksi osa kysymyksistä tulee kääntää. (Valli 2007, 121.)

Tässä osiossa viimeisenä oli avoin kysymys, jossa oli mahdollisuus esittää toiveita siitä, miten vanhemmat toivoisivat koulun tukevan heitä lapsen siirtymävaiheessa. Tässä yhteydessä oli myös mahdollisuus antaa palautetta ja kritiikkiä kouluille. Kyselyn lopussa esitettiin taustakysymykset. Niissä tiedusteltiin onko vastaaja äiti, isä vai muu huoltaja, mihin ikäryhmään vastaaja kuuluu, kuinka mones lapsi perheestä on sillä hetkellä siirtymävaiheessa sekä tuleeko lapsi kyseiselle luokka-asteelle keskustasta vai sivukylältä. Koska kysely oli aika pitkä, taustakysymykset oli tarkoituksenmukaista jättää viimeiseksi. Valli (2007, 103) näkee myös tämän puoltavan paikkaansa, koska etenkin lomakkeen loppua kohden, jos se on pitkä, vastaajan motivaatio alkaa loppua. Taustakysymykset ovat kuitenkin helppoja vastattavia, vaikka aistit eivät olisikaan terävimmillään. Näin kyselyn luotettavuus säilyy hyvänä.

7.4 Aineiston analysointi

Ensimmäinen vaihe haastattelujen tekemisen jälkeen oli niiden purkaminen. Aineisto litteroitiin eli kirjoitettiin puhtaaksi, käyttäen apuna digitaalista haastattelunpurkuohjelmaa. Hirsjärven & Hurmeen (2000, 138) mukaan purkamiseen on kaksi tapaa; sanasanainen puhtaaksikirjoitus voidaan tehdä joko koko haastatteludialogista tai se voidaan tehdä valikoiden esim. tema-alueista tai vain haastateltavan puheesta. Tässä tapauksessa käytettiin koko haastatteludialogin litterointia. Kaikki haastattelut purettiin kirjoitettuun muotoon. Haastattelijan osuus kirjoitettiin erilaisella fontilla, jotta se olisi helpompi erottaa tekstistä.

Laadullisen aineiston analyysin käsittely käsittää monia vaiheita. Analyysissä eritellään, luokitetaan aineistoa, synteessissä pyritään luomaan kokonaiskuva ja esittämään tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä. Dey kuvaa kvalitatiivisen aineiston analyysiä kolmivaiheisena prosessina, johon kuuluvat olennaisina

osina aineiston kuvailu, luokittelu ja yhdistely. Aineiston kuvailussa pyritään kartoittamaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia tai piirteitä. Geertzin mukaan aineiston kuvaamista voi olla sekä vahvaa että heikkoa. Vahvassa kuvauksessa tutkija pyrkii perusteellisesti ja kattavasti kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön. Heikossa kuvauksessa esitetään pelkkiä faktoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143–145.) Koska tässä tutkimuksessa haastattelut toimivat lähinnä pohjana kyselylomakkeelle, ei analyysissä pyrittykään kovin vahvaan tulkintaan. Haastateltavat kuvailivat lähinnä käyttämiään menetelmiä sekä arvioivat oman koulunsa toimintaa.

Aineiston luokittelu on olennainen osa analyysiä. Se luo pohjan tai kehyksen jonka varassa haastatteluaineistoa voidaan myöhemminkin tulkita sekä yksinkertaistaa ja tiivistää. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147.) Teemahaastatteluaineistoa on useimmiten analysoitu teemoittelemalla ja tyypittelemällä. Teemoittelu tarkoittaa aineiston jäsentämistä teemojen mukaisesti ja sitten sen pelkistämistä. (Eskola & Vastamäki 2007, 42.) Tässä tutkimuksessa aineisto luokiteltiin teemoittamalla. Kirjoitetuista haastatteluista etsittiin eri värejä käyttäen eri teemoihin liittyvät asiat. Teemoina olivat haastattelurungossa käytetyt teemat, jotka mukailivat tutkimusongelmaa. Teemat jaoteltiin seuraavasti: käytetyt siirtymävaiheen menetelmät, missä asioissa on onnistuttu, missä asioissa on kehitettävää ja taustatiedot. Eri teemojen alle tulevat asiat kerättiin yhteen. Moilanen ja Rähjän mukaan (2007, 55) teemojen avulla pyritään tavoittamaan tekstin merkityksenantojen ydin.

Kvantitatiivinen aineisto käsiteltiin SPSS- ohjelman avulla. Aineistosta saatuja tuloksia esitettiin taulukoiden, kuvioiden ja tunnuslukujen avulla sekä sanallisessa muodossa. Aluksi kyselylomakkeesta katsottiin miten yksittäiset muuttujat ovat jakautuneet. Siinä tuotiin esiin eri vastausvaihtoehtojen sekä frekvenssit että prosenttilukemat. Tästä tehtiin alustavia päätelmiä, mitä asioita aineistosta nousi esiin ja mitä voitiin tarkastella vielä lähemmin. Kvantitatiivinen analyysi on rakenteen hakemista aineistosta. Yksinkertaisimmillaan halutaan

tietää, miten jotkin asiat jakautuvat tai mikä on tyypillistä. Analyysissä voidaan myös selvittää millaisia yhteyksiä asioiden välillä on, eli tutkitaan muuttujien välisiä riippuvuuksia. (Alkula ym. 2002, 281.)

Seuraavassa vaiheessa osasta muuttujia muodostettiin summamuuttujia. Vallin (2001, 87) mukaan järjestys-, välimatka- ja suhdeasteikkoisista muuttujista voidaan muodostaa ns. summamuuttujia, joissa yhdistetään vähintään kaksi samalla tavalla mitattua muuttujaa yhdeksi mittariksi. Näin voidaan tehdä, kun useissa kysymyksissä on mitattu saman ominaisuuden eri osa-alueita. Muuttujien ryhmittelyssä voidaan käyttää apuna faktorianalyysin yhteydessä olevaa pääkomponenttianalyysia. Sen avulla saadaan selville, mitkä muuttujat mittaavat sisällöltään samoja ominaisuuksia. Jokaisesta summamuuttujasta tehtiin faktorianalyysit, jotka ovat liitteenä 5. Jokaisella osa-alueella tulos ylitti 0.30 raja-arvon, joten kyseisistä muuttujista voitiin muodostaa summamuuttujat.

Alakoulun puolella fyysiseen jaksamiseen liittyviin huoliin yhdistettiin summamuuttujiksi kysymykset miten lapsi selviää koulumatkasta, väsykö hän koulun aiheuttamasta rasituksesta, jaksako hän keskittyä oppitunneilla sekä miten hän selviytyy perusasioista esimerkiksi pukemisesta, riisumisesta, vessassa käynneistä ja kouluruokailusta. Yläkoulun puolella fyysiseen jaksamiseen liittyviin huoliin yhdistettiin miten selviytyy koulumatkasta sekä murrosikään liittyvät fyysiset ja psyykkiset muutokset. Oppimiseen liittyviksi huoliksi luokiteltiin alakoulun puolella kuuluvaksi lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikan oppimiseen liittyvät huolenaiheet. Yläkoulun puolella niihin luettiin kuuluvaksi erilaiseen opiskeluympäristöön siirtymiseen liittyvät huolenaiheet eli lisääntynyt oma vastuu koulunkäynnistä, jaksomuotoinen opetusrytmi, muutokset luokanopettajasta aineopettajiin sekä kotiluokasta aineluokkiin, miten selvää opiskelusta yläkoulussa sekä mahdollisten oppimisvaikeuksien pelko.

Kolmantena ryhmänä huolenaiheissa olivat sosio-emotionaaliset huolenaiheet. Alakoulun osalta niihin luettiin kuuluvaksi vanhemmista ero koulupäivän

ajaksi, pettymysten sietäminen koulunkäynnissä, kavereiden saaminen, sopeutuminen koulun sääntöihin ja tapoihin, itsensä puolustaminen, rohkeus kertoa omista asioistaan muille sekä opettajan hyväksyminen uudeksi auktoriteetiksi. Yläkoulun puolella sosio-emotionaalisiin huolenaiheisiin kuuluvat asiat liittyivät paljolti koulun toimintakulttuurin muutokseen. Niihin luettiin kuuluviksi koulunvaihdos pienemmästä suurempaan, roolinmuutos koulun vanhimmasta koulun nuorimpaan, kaverisuhteet, sopeutuminen uuteen kouluympäristöön ja toimintakulttuuriin sekä miten tulee toimeen uusien opettajien kanssa.

7.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Koska tutkimuksessa käytettiin sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusotetta, tarkastellaan luotettavuutta molemmista näkökulmista.

Tutkimuksen luotettavuus perustuu menetelmän ja mittauksen luotettavuuteen. Tynjälä (1991) esittelee artikkelissaan Lincolnin ja Cuban käsityksiin perustuvia perinteisiä arviointikriteerejä. Ne ovat reliabiliteetti, sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, ja objektiivisuus.

Eskolan mukaan tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia, siis tutkimuksen luotettavuutta. Reliabiliteetti on sitä suurempi, mitä vähemmän sattuma on vaikuttanut tuloksiin.

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa oikeiden mittareiden valinta ja soveltuvuus mittauskohteen mittaamiseen. (Valli 2001, 92). Tutkimuksen validius on puolestaan tulosta ajatteluprosessista, jossa tutkija käyttää aiheen tuntemustaan, aikaisempia tutkimuksia ja yleistä logiikkaa vakuuttaakseen itsensä ja muut valittujen indikaattoreiden järkevyydestä. Sisällöllisestä

prosentti myös koko tutkimuksen osalta oli 64 %, mikä on Vallin mukaan riittävä. Tällä perusteella tutkimuksen tuloksia voidaan jossain määrin yleistää koskemaan myös suurempaa perusjoukkoa.

Viimeisenä perinteisenä arviointikriteerinä tarkastellaan objektiivisuutta. Perinteinen objektiivisuuden – käsite sisältää oletuksen yhden ainoan totuuden olemassaolosta ja tämän totuuden saavuttamisen mahdollisuudesta. Tänä päivänä tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tällöin on oleellista olla tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätyöhön. Samoin on huolellisesti dokumentoitava tutkimusmenettelyt, jotta tutkimuksen lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Objektiivisuudella on tarkoitettu myös tutkijan riippumattomuutta, neutraaliutta ja tiettyä etäisyyttä tutkittavista henkilöistä (Tynjälä 1991). Olemme tuoneet tuloksissa ja raportoinnissa esiin haastatteluissa ja avoimissa kysymyksissä esille tulleita kommentteja, joista lukijat voivat tehdä myös omia päätelmiä. Samoin raportoinnissa on pyritty tarkkuuteen. Tuloksia on esitetty myös taulukko- ja kuvio muodossa, joista lukija voi tarkastella tuloksia. Haastattelut myös litteroitiin sanasta sanaan, jolloin ei tullut tulkinta ongelmia. Toki näin laajasta aihepiiristä osa tuloksista jää vähemmällä huomiolla ja osin huomaamattakin. Tutkijoiden objektiivisuutta voidaan tarkastella hieman kriittisesti, koska haastateltavat olivat osin toimineet samassa työyhteisössä esimiehenä kuin haastattelija. Voidaankin pohtia oliko tällä vaikutusta haastateltavien vastauksiin. Todennäköisesti ne saattoivat lisätä vastausten todenperäisyyttä ja rehellisyyttä. Kyselyyn vastanneet vanhemmat sitä vastoin pysyttelivät anonyymeinä eikä vastaajan henkilöllisyys tullut vastauksissa ilmi.

Yhtenä luetettavuutta varmistavan tekijänä voidaan Tynjälän (1991) mukaan pitää triangulaatiota. Se on nimitys tutkimusotteelle, jossa käytetään useita eri menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita. Metodisessa triangulaatiossa on oletuksena, että eri metodeilla on erilaiset heikkoudet ja vahvuudet. Metodien virheellisyys on tällöin parhaiten voitettavissa käyttämällä sen lisäksi toista

erilaista metodia. Metodinen triangulaatio voi olla sitä, että samassa tutkimuksessa käytetään sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, kuten tutkimuksessamme tehtiin. Tynjälä esittää myös, että näennäisesti vastakkaisilla menetelmillä tuotetut tulokset voivat olla kaikki oikeassa, mutta ne esittävät ilmiöstä eri näkökulmia. Oleellista on kiinnittää huomio siihen, missä eroavaisuuksia esiintyy ja minkä vuoksi. Tässä tutkimuksessa asia onkin juuri näin; haastattelut toivat esiin rehtoreiden näkökulmaa ja kyselyllä tuotiin rinnalle vanhempien näkemys. Joissakin kohdin ne erosivat toisistaan ja pohdinnassa mietittiin syitä tälle. Tässä tutkimuksessa triangulaation avulla ei niinkään pyritty kompensoimaan eri menetelmien heikkouksia, vaan ne toimivat toisiaan täydentävinä menetelminä.

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Koulujen siirtymävaiheen käytänteet

Tutkimustehtävänäimme oli selvittää vanhempien kokemuksia oman lapsensa siirtymävaiheesta perusopetuksen aikana. Lähestyimme tutkimusaihetta haastatteleamalla tutkimuskuntien ala- ja yläkoulujen rehtoreita. Haastatteluissa selvitettiin kyselylomakkeen pohjaksi erilaisia kouluilla toteutuneita siirtymävaiheen käytänteitä. Samalla saatiin myös vastauksia ensimmäiseen tutkimustehtäväämme eli siihen miten koulu tukee vanhempia lapsen siirtymävaiheessa. Näitä asioita tuli esiin myös vanhempien kyselylomakkeen avoimessa kysymyksessä, jossa kysyttiin miten vanhemmat toivoisivat koulun tukevan vanhempia lapsen siirtymävaiheessa. Kyselylomakkeessa selvitettiin myös vanhempien tietoisuutta eri käytänteistä sekä heidän tyytyväisyyttään niihin.

8.1.1 Alkukartoitus rehtorien haastattelujen avulla

Haastattelussa rehtorit esittivät käsityksiään miten siirtymävaiheen toteutuksessa on onnistuttu ja millaisia kehittämishaasteita heidän mielestään löytyy.

Haastattelu käytiin seuraavien kysymysten avulla:

1. Mitä teidän koulunne opetussuunnitelmaan on kirjattu lapsen siirtymisestä uuteen kouluasteeseen eli nivelvaiheesta?
2. Miten koulussanne käytännössä toteutetaan siirtymävaihe?
3. Millaista moniammatillista yhteistyötä siirtymävaiheessa tehdään?
4. Miten vanhemmat ovat mukana lapsensa siirtymävaiheessa?

5. Missä asioissa koulullanne on mielestänne onnistuttu hyvin?
6. Mitä haluaisitte vielä kehittää ja parantaa?

Opetussuunnitelmista rehtorit löysivät hyvin vähän mainintoja siirtymävaiheesta. Alakoulun puolella molemmat rehtorit kertoivat, että opetussuunnitelmaan oli kirjattu lähinnä siirtymäasioita esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. Myös yläkoulun rehtorit kertoivat samansuuntaisia asioita.

”Opetussuunnitelmassa on kirjattu lähinnä siirtymä eskarista ykköselle. Tähän on kirjattu tavallaan tämmöistä nivelvaiheasiaa. Mutta varsinaisesti tuo kutoselta seiskalle siirtyminen, sitä ei tällaisenaan opetussuunnitelmasta löydy. (alakoulun rehtori)

”Suoraan siellä ei välttämättä ole siitä nivelvaiheesta, että tehdään juuri tämän kaavan mukaan. Sitten siellä on sellaista kun luet rivien välissä.” ”Ei tässä kyllä oo mitään siitä varsinaisesta asiasta. Ei tässä oo erikseen yhtään mitään.” (yläkoulun rehtori)

8.1.2 Koulujen toiminta siirtymävaiheissa

Siirtymävaiheessa molemmissa kouluissa oli ollut käytössä monia erilaisia toimintatapoja ja toimintakulttuureja, jotka olivat muotoutuneet vuosien varrella. Suurin osa toimintatavoista oli molemmissa kouluissa samanlaisia. Vain toisessa koulussa oli käytössä kummioppilastoimintaa sekä tulevan opettajan vierailu esikoulussa. Kummassakaan koulussa ei järjestetty luokan yhteistä tutustumisiltaa syksyllä.

Siirtymävaiheessa alakouluissa oli käytössä seuraavia toimintatapoja:

– esiopetus ja koulu käyttävät yhteisiä tiloja
--

– esioppilaat käyvät kuunteluoppilaina koululla
– esioppilailla on yhteisiä tapahtumia, esim. juhlia, retkiä tai teatteriesityksiä koululaisten kanssa
– tuleva opettaja vieraili esiopetusryhmässä
– esiopetusryhmällä oli kummiluokka / kummioppilaita koululta
– esiopettaja antoi tietoja lapsesta luokanopettajalle eli ns. luovutuspalaveri
– jos lapsesta oli erityistyöntekijän esim. erityislastentarhanopettajan, puheterapeutin tai toimintaterapeutin lausuntoja ne siirtyvät koululle
– kouluuntutustumispäivä
– koulun järjestämä infotilaisuus ennen koulunaloitusta
– syksyllä luokan yhteinen tutustumisilta koko perheelle
– vanhempainvartit syksyllä koulun alettua
– vanhempainilta syksyllä
– syksyllä koulun tai luokan yhteinen tapahtuma
– opettajalta tulevat tiedotteet, viestit tai muut yhteydenotot

Yläkoulujen puolella käytetyt toimintatavat poikkesivat enemmän toisistaan.

Toisessa kunnassa kuudennen luokan opettaja keskusteli oppilaan ja vanhempien kanssa siitä, miten alakoulussa opiskelu oli sujunut. Vain toisella yläkoululla oli koulukuraattorin palvelut käytettävissä. Toisessa koulussa oppilaille ilmoitettiin luokkajako etukäteen ja toisella koululla näin ei toimittu.

Seuraavassa ovat koottuina molemmista yläkouluista vallitsevat käytänteet:

– opinto-ohjaajan vierailu kuudennella luokalla
– koulukuraattorin keskustelu kuudesluokkalaisten kanssa

– kuudesluokkalaisten tutustumiskäynti yläkoulussa
– kuudennen luokan opettajan keskustelu keväällä oppilaan ja vanhempien kanssa siitä, miten koulutyö alakoulussa on sujunut
– ala- ja yläkoulujen oppilashuoltotyöryhmien välinen keskustelu seitsemännelle luokalle siirtävistä, ns. luovutuspalaveri
– lapsen koulunkäyntiin liittyvien tietojen siirtyminen alakoulusta yläkouluun
– tieto tulevasta luokkajaosta yläkoulussa lähetettiin koteihin ennen koulun alkua
– seitsemännen luokan syksyllä pidetty yhteinen tutustumisilta vanhemmille ja oppilaille
– tukioppilastoiminta seitsemäsluokkalaisten tukena
– seitsemännen luokan syksyllä järjestetty vanhempainvarti/yhteydenottoviikko luokanvalvojan kanssa
– syyslukukaudella luokan/koulun yhteinen tapahtuma tai juhla, jossa vanhemmat mukana
– opettaja/koulu tiedotti alakoulusta yläkouluun siirtymiseen liittyvistä asioista vanhemmille

Lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen molemmissa kouluissa siirrettiin tietoa lapsesta opettajalta toiselle. Toisessa koulussa oli käytössä varsinainen tiedonsiirtolomake, jonka esiopettaja täytti jokaisesta lapsesta erikseen ja se meni uudelle opettajalle tiedoksi. Toisessa koulussa tiedon siirto esikoulusta koulun puolelle tapahtui ammattihenkilöiden välillä eli erillisessä tiedonsiirtopalaverissa, johon osallistuivat esiopettajat, rehtori, laaja-alainen erityisopettaja sekä mahdollisesti tuleva ensimmäisen luokan opettaja. Tiedon siirto koettiin erityisen tärkeäksi silloin, kun kyseessä on erityistä tukea tarvitseva lapsi.

"Voi sanoa, että aivan siinä linkkivaiheessa, siirtymävaiheen ytimessä, vanhemmat vain silloin ovat mukana, jos on jostakin vähän erityisemmästä tapauksesta kysymys."

"Opettajan työn näkökulmasta siirtymävaiheen ytimessä on tärkeää saaha tärkeimmät tiedot siitä lapsesta itelle, että pystytään oikeanlaiset järjestelyt järjestään...että pystyy miettimään sitä omaa ryhmää ja luokan toimintaa ja suhteuttaa sitä."

"Kun on näitä erityistä tukea tarvitsevia lapsia, niin aika hyvin ne erityisen tuen tarpeet pystyy hahmottamaan ja siirtämään tietoja kun otetaan lapsi tänne vastaan."

"Miksi se pitäisi salata (oppimisvaikeus) jos se on olemassa, nykyään suhtautuminenkin on enemmän ymmärtäväisempi ja tietoisia siitä, että sen eteen voidaan tehdä asioita."

Moniammatillinen yhteistyö toteutui kaikissa kouluissa lähinnä oppilashuoltotyöryhmien kautta. Niissä olivat mukana opettajien ja rehtorin lisäksi ainakin terveydenhoitaja ja erityisopettaja. Jos kouluilla oli käytettävissä erityistyöntekijöitä, kuten psykologi, koulukuraattori tai erityislastentarhanopettaja, myös he osallistuivat oppilashuoltotyöryhmän palavereihin. Näissä palavereissa siirrettiin lähinnä tietoja oppilaista juuri siirtymävaiheen aikana. Näissä ns. luovutuspalavereissa vanhemmat eivät olleet mukana eikä siitä heille virallisesti erikseen tiedotettu.

"Vanhemmat eivät ole itse luovutustilaisuudessa mukana, me siirrämme nää oppilaan tiedot ammattihenkilöiden kesken."

"En ole ihan varma...en ole tuota ajatellut edes tarkemmin. Sitä me ei olla virallisesti niinku minun puolelta kerrottu...siinä ei ole mitään salattavaa, se on ihan luonnollinen tilanne...Minulla on sellainen käsitys, että vanhemmat tietävät, mutta mitä kautta tieto kulkee, se on hyvin epävirallinen."

"Miten se sitten käytännössä toteutetaan (moniammatillinen yhteistyö) niin, kyllähän se käytännössä tarkoittaa tapahtuu niin, että eskariopettaja kertoo opettajille joiden luokkiin eskarilaiset on tulossa omista oppilaistaan ja kyllä se käytännössä on ollut sitä, että tiedonsiirtoa lähinnä suusanallisesti. Jos lapsesta on ollut jotain lausuntoja tai muuta ne on sitten samalla siirretty. Niin ja sitten siellä on ollut mukana myös minä rehtorina ja sitten myös laaja-alainen erityisopettaja ja sitten nämä eskariopet."

"Meillä pyritään laajaan yhteistyöhön ja verkostoitumiseen niiden kanssa, jotka nuorten kanssa ovat tekemisissä. Miksei tämä tavallaan tue sitä nivelvaiheittakin. Se on semmoinen iso kokonaisuus. Kaikki, jotka toimivat lasten ja nuorten kanssa olis mukana. Vois olettaa, että sillä on myös ennaltaehkäisevää vaikutusta, voitas jotain negatiivisia ilmiöitä ennaltaehkäistä."

Varsinaisessa siirtymävaiheessa vanhempien osallisuudessa koulujen toimintaan oli erilaisia käytänteitä. Vanhemmilla oli mahdollisuus osallistua keväällä kouluuntutustumispäivään tulevan ekaluokkalaisensa kanssa. Samalla heille tarjottiin mahdollisuus kysellä kouluun liittyvistä asioista sekä keskustella sekä rehtorin että tulevan luokanopettajan kanssa. Syksyllä oli tarjolla vanhempainiltoja ja vanhempainvartteja. Rehtoreiden kokemuksen mukaan vanhemmat ovat yleensä erittäin kiinnostuneita ja aktiivisia koulun suhteen lapsen ensimmäisen luokan alkaessa ja koko ensimmäisen kouluvuoden ajan. Erityisesti, jos kyseessä on perheen ensimmäinen lapsi.

"Siinä vaiheessa vanhemmat ovat hirvoittävän aktiivisia ja tiiviisti pitävät yhteyttä kouluun...niitä on joka päivä muutama täällä."

"Aina sen ensimmäisen lapsen kouluunlähtö on vanhemmille todella iso asia. Mutta eka vuoden aikana vanhemmat ovat aktiivisesti mukana, sen mä olen huomannut. Huomattavana aktiivisesti mukana reissuvihot kulkevat ja yhteydenotto on väkevää."

Mutta toisella luokalla ei sitten läheskään niin enää...eka toka luokka on sellaista tiivistä ja antoisimpaa aikaa suhteessa kodin ja koulun välillä.”

Rehtorit pitivät myös tärkeänä tutustuttaa vanhemmat ja ensimmäisen luokan opettaja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa toisiinsa. Näin vanhemmat saavat käsityksen siitä, miten opetus ja koulutyö yleisesti toteutuvat. Tämä tapahtui useimmiten vanhempainillan välityksellä.

”Hyvin varhain pyritään pitämään vanhempainilta, niin vanhemmille on hyvä, että opettaja tulee tutuksi ja kertoo omista menetelmistään ja pääsevät näkemään millainen opettaja on ja tietävät miten heidän lastaan nyt lähdetään viemään koulussa eteenpäin.”

Yläkouluun mentäessä oli käytössä paljon samankaltaisia käytänteitä kuin ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. Vanhempainilta kuudennen luokan keväällä tarjosi vanhemmille ensimmäisen mahdollisuuden saada tietoa yläkoulusta. Tuolloin keskusteltiin yleisesti yläkoulussa opiskeluun liittyvistä asioista. Vanhemmilla ja lapsella oli myös mahdollisuus keskustella kuudennen luokan opettajan kanssa siitä, miten lapsen koulunkäynti oli sujunut alakoulussa. Syksyllä pidettiin yhteisiä tutustumisiltoja vanhemmille ja oppilaille sekä vanhempainvartteja/ yhteydenottomahdollisuuksia. Jonkin verran vanhemmat olivat ottaneet yhteyttä muulloinkin, lähinnä käytännön asioista.

”Saavat sen mahdollisuuden silloin vanhempainillassa (keväällä) kysyä ja käydä asioita läpi ja pyytää keskustelua. Heillä on kuitenkin mielessä se, että lapset ovat vielä kuudennella luokalla, että nyt he hoitaa sen kunnialla läpi ja palataan asiaan sitten seuraavana syksynä.”

”Mutta lähes aina luokanopettaja käy kevään kuluessa tavallaan tällaisen katselmuksen vanhempien kanssa, mitä on ala-asteella saanut, ja antaa vanhemmille ja oppilaalle tie-

toa vahvuuksista ja heikkouksista, mitä pitäisi ottaa huomioon yläasteella, mutta se jää pelkästään tähän.”

Rehtorit löysivät paljon hyviä ja onnistuneita asioita siirtymävaiheen toteutumisessa. Molempien alakoulujen rehtoreiden mielestä siirtymävaiheessa toimi hyvin moniammatillinen yhteistyö sekä tiedonsiirto esikoulusta kouluun. Tiedonsiirto koetaan myös tärkeäksi ja opettajien työtä helpottavaksi. Aiemmin vallalla ollut ajatus, ettei tietoa siirretä vaan aloitetaan ikään kuin puhtaalta pöydältä, on rehtoreiden mukaan väistynyt uuden, avoimemman ajattelun tieltä.

”Moniammatillinen kuvio tältä osin toimii myös.”

”Tiedonsiirto on parantunut koko ajan, tieto lapsesta, mitä hän on, millainen oppija hän on.”

”Nyt on ihan toisenlainen linja, ei tehdä kaksinkertaista työtä, ettei sitä tietoa pantata, vaan otetaan siitä se hyöty käyttöön ja lähdetään jatkamaan eteenpäin.”

Toisaalta yksi rehtori näki, että tiedonsiirtoon liittyi myös huonoja puolia, jotka on tärkeä tiedostaa. Lapsesta saadut ennakkotiedot eivät saisi leimata lapsia etukäteen tiettyyn luokkaan kuuluvaksi. Opettajilla voi olla myös erilaisia tapoja ottaa tietoa oppilaista vastaan.

”Me saamme paljon tietoa, se on hyvää, me ollaan siinä onnistuttu mutta se ei saa myöskään johtaa siihen, että se tavallaan lokeroi lapset jo heti.”

”Kaikilla luokanopettajilla ei oo sitä erottelukykyä ja ne saattaa joskus olla aika ymmälläänkin siitä, että kylläpä heillä on tulossa vaikea luokka...pitäs jollakin tavalla opettajan ammatillista katsantoa jollakin tavalla pyrkiä kehittään.”

"Itse kullakin on omanlaisensa tyyli asioita kuvata ja omanlaisensa tyyli ottaa infantiaatavastastaan."

Yläkoulun puolella rehtorit olivat tyytyväisiä siirtymävaiheen onnistumiseen kokonaisuudessaan. Yhteistyötä vanhempien kanssa oli tietoisesti kehitetty toiminnalliseksi ja vanhempia pyritti ottamaan mukaan siirtymävaiheen toimintoihin.

"Semmoista toiminnallisuutta ja tekemistä niinku vaikka tutustutaan tai välitetään tietoa...niin se on mukavampi kuin että ollaan jossain paikalla ja joku luennoi...vaikka usein sekin on tärkeää."

Tiedonsiirrossa oppilaista nähtiin myös positiivisia puolia. Siihen nähtiin liittyvän myös mahdollisuus asioiden ennakointiin ja sitä kautta mahdollisuus tarttua asioihin ennen kuin ne kehittyvät ongelmiksi asti.

"Kun me on siirretty tietoa tällaisissa yläasteelle siirtymisissä, me on pystytty ennakoidaan tiettyjä vaaroja, mitä voi tulla, purkamaan etukäteen."

Molemmat yläkoulut olivat saaneet hyvää palautetta vanhemmilta siitä, miten opiskelu oli syksyn aikana lähtenyt sujumaan.

"No ainakin palaute on ollu kuitenkin sillä lailla kun on vanhemmilta kyselty, kun on seiskaluokalla vähän aikaa oltu, että hyvin on lähtenyt käyntiin. Ne odotukset on ollu vähän niinkö pelonsekaset miten sitte oikiasti käypi, tuntuma on, että on ihan mukavasti lähteny liikkeelle."

"Yleensä ihan positiivista"

Rehtorit kokivat kuitenkin toiminnassa olevan myös parantamisen varaa. Alakoulujen rehtorit näkivät kehittämis- ja parantamismahdollisuuksia alakoulun

ja yläkoulun välisessä yhteyden pidossa siirtymävaiheessa ja sen jälkeenkin. He kokivat, ettei yläkoulun puolella aina oltu kiinnostuneita siitä tiedosta, mitä alakoulun puolelta oltaisiin valmiita antamaan.

”Tätä haluaisinkin kehittää...eli jatkuva arviointi ja konsultointi. Erittäin tärkeää olisi, että myös yläkoulun opettaja tai oppilashuoltotyhmä joskus kysyisi, mitä tämän oppilaan taustalla oli...eli tätä vaihtoa ei ole, ovi tavallaan sulkeutuu siinä vaiheessa...ettei saattohoito pysähdy siihen, että se vaan jatkuis.”

”Mutta se missä on kehittämisen varaa enemmänkin, ja missä sitä ei siirry suoraan sanottuna ei lainkaan, pitää olla hirviän aloitteellinen, on yläasteelle siirtyminen.”

Yhtenä kehittämiskohteena nähtiin myös yhtenäisen perusopetuksen tulon myötä eri kouluasteiden välinen tiiviimpi yhteistyö. Ala- ja yläkoulujen opettajilla se voisi olla tiiviimpää. Tietoa voitaisiin vaihtaa myös heidän kesken eikä pelkästään oppilashuoltotyöryhmän kautta. Opettajavaihto ala- ja yläkoulun välillä olisi myös opettajakuntaa yhdistävä tekijä. Kollegiaalinen tuki ja tiimityö nähtiin tärkeiksi kehittämisen kohteiksi. Tätä kautta päästäisiin myös käytännön tasolla yhtenäisen perusopetuksen ajatukseen.

”Oppilasta opettaneet opettajat voisivat kokoontua yläkoulun puolella uusien opettajien kanssa...esim. tietyn vaiheen jälkeen kun ne ovat päässeet tutuiksi oppilaisiin, kokoontuisivat ja kertoisivat lyhyesti minkälaisia he heidän mielestään on...vois peilata rakentavalla tavalla...vois avata jotain.”

”Jos meillä olisi enemmän opettajia, niitä kävis opettamassa tuolla ja heitä täällä..niin tavallaan tämä tietämys ja sulautuminen niin kuin yhdeksi opettajaporukaksi tapahtuisi enemmän. Vielä on se systeemi, että luokanopettajat ja aineenopettajat.”

Joiltain osin siirtymävaiheen työnjaossa yksi rehtoreista näki vielä kehittämistarvetta. Kaivattaisiin selkeämpään vastuunottoa ja työnjakoa juuri tässä

vaiheessa. Kunnassa ei ollut muodostunut vielä vakiintunutta käytäntöä siihen, miten siirtymävaiheessa toimitaan. Käytänteet vaihtelivat eri vuosina.

”Ei oo syntynyt semmosta vakiintunutta käytäntöä siihen. Mää oon pikkuisen sitä mieltä että opinto-ohjauksen pitäis ottaa oma roolinsa siinä ja olla semmonen linkki, keskeinen tekijä. Se ei vaan siinä toimi ihan niin ku se voisi toimia.”

Vaikka koulut olivat saaneet vanhemmilta hyvää palautetta toiminnastaan, olivat rehtorit kuitenkin valmiita vielä parantamaan yhteistyötä vanhempien kanssa. Koteihin voitaisiin tiedottaa myös siitä, että oppilaalla on mennyt kaikki hyvin, ei vain silloin kun on jotain ongelmia.

”Positiivisen palautteen antaminen pitäis tiedostaa. Ettei oo niin, että kun ei kuulu mitään, niin hyvin menee. Sitten kun kuuluu, se on jotain negatiivista.”

”Puntaroidaan miten saadaan vielä tehokkaammin asiat hoidettua, että se palvelis nimenomaan huoltajia ja heidän lapsiaan.”

8.1.3 Vanhempien tietoisuus käytänteistä

Toisena alakysymyksenä tarkasteltiin vanhempien tietoisuutta koulujen tavoista ja käytänteistä lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen tai alakouluusta yläkouluun.

Kaikista kouluilla toteutettavista käytänteistä vanhemmat eivät olleet tietoisia. Esiopetuksen sisällä tapahtuvista toiminnoista muutama vanhempi ei ollut tietoinen siitä käyvätkö esioppilaat kuunteluoppilaina koululla (11 %) tai vierailleko tuleva opettaja esiopetusryhmässä (16 %) tai onko esiopetusryhmällä

kummiluokkaa tai kummioppilaita (16 %). Eniten vanhemmilla oli kuitenkin epätietoisuutta siitä antaako esiopettaja tietoja omasta lapsesta luokanopettajalla tai rehtorille. 34 % vanhemmista oli epätietoisia tästä, kun puolestaan 55 % vanhemmista tiesi asian ja 11 % kertoi, että tietoja ei anneta. Todellisuudessa molemmilla kouluilla oli käytössä tiedonsiirtopalaveri sekä toisella koululla myös tiedonsiirtolomake. Jokaisessa kohdassa oli kuitenkin aina joku epätietoinen vanhempi, vain syyslukukaudella olevasta yhteisestä tapahtumasta kaikki vanhemmat olivat tietoisia.

Yläkoulun puolella esiin nousi vanhempien tietämättömyys oppilashuoltotyöryhmien välisestä ns. luovutuspalaverista. Jopa 58 % vanhemmista ilmoitti, että he eivät tiedä asiasta ja lisäksi 35 % vanhemmista arveli, että tiedonsiirtopalaveria ei käydä. Tästä asiasta vanhemmilla ei selvästikään ollut tietoa tai se oli virheellistä. Samoin 43 % oli epätietoisia siitä, siirtyvätkö lapsen koulunkäyntiin liittyvät tiedot alakoulusta yläkouluun. Kuitenkin yli puolella vanhemmista oli tieto lapsen kouluasioiden siirtymisestä. Rehtorit pitivät kuitenkin tiedonsiirtopalavereita erittäin tarpeellisina ja tietoa antavina asioina, mutta vanhemmat eivät niistä olleet tietoisia. Toinen huomion arvoinen seikka tuli esiin opettajan ja koulun tiedottamisesta koteihin. Lähes puolet vanhemmista (45 %) ilmoitti, että tietoa ei koteihin tule. Sama asia tuli esiin myös yläkoulun vanhempien avoimissa vastauksissa. Vanhemmat toivoivat tietoa omasta lapsesta ja hänen koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista, vaikkei niissä mitään ongelmallista olisikaan ilmennyt. Tietoa toivottiin myös kokeiden arvostelusta. Yksi vanhempi toivoi luokan omia kotisivuja ja muutekin sähköpostin käyttöä tiedottamisen apuna.

8.1.4 Vanhempien tyytyväisyys käytänteisiin

Kolmantena alakysymyksenä tarkasteltiin vanhempien tyytyväisyyttä koulujen käyttämiin siirtymävaiheen käytänteisiin. Alakouluissa toteutuneisiin käytänteisiin oltiin yleisesti tyytyväisiä. Jokaiseen käytänteeseen oli vähintään puolet vanhemmista tyytyväisiä. Vanhemmat arvostivat hyvin perinteisiä yhteistyömuotoja ja olivat niihin tyytyväisiä. Samoin juuri omaan lapseen tai henkilökohtaiseen kontaktiin opettajan kanssa liittyviä asioita arvostettiin.

Seuraavaan taulukkoon on koottu eri yhteistyömuodot järjestykseen, sen mukaan miten vanhemmat ovat valinneet eri vastausvaihtoehdoista

TAULUKKO 1. Alakoululaisten vanhempien tyytyväisyys siirtymävaiheen käytänteisiin (n=56)

Siirtymävaiheen käytänne	tyytyväinen	neutraali	tyytymätön
1. Vanhempainvartit	96 %	4 %	0 %
2. Vierailu tulevassa koulussa	94 %	2 %	4 %
3. Syksyn vanhempainilta	94 %	6 %	0 %
4. Tiedonsiirto esikoulusta kouluun	91 %	2 %	7 %
5. Yhteinen tutustumisilta	88 %	12 %	0 %
6. Tiedottaminen kotiin siirtymävaiheen asioista	87 %	6 %	7 %
7. Kuunteluoppilaana luokassa	85 %	10 %	5 %
8. Vanhemmille suunnattu informaatiotilaisuus keväällä	83 %	10 %	7 %
9. Esiopetuksella ja koululla yhteisiä tapahtumia	81 %	17 %	2 %
10. Koulun tai luokan yhteinen tapahtuma tai juhla	80 %	12 %	8 %
11. Esiopetuksella ja koululla käytössä yhteisiä tiloja	74 %	9 %	17 %
12. Tulevan opettajan vierailu esiopetusryhmässä	63 %	26 %	11 %
13. Kummiluokka tai kummioppilas	55 %	17 %	28 %

Tyytyväisimpiä (96 %) vanhemmat olivat luokanopettajan kanssa käytyihin vanhempainvartteihin. Tähän kohtaan ei yksikään vastanneista ollut tyytymättömän. Lähes yhtä tyytyväisiä (94 %) oltiin esikoulukevään aikana tapahtuneeseen vierailuun tulevassa koulussa. Tähän vierailuun voivat myös vanhemmat osallistua. Samoin ensimmäisen luokan syksyllä pidettyyn vanhempainiltaan olivat lähes kaikki vanhemmat (94 %) tyytyväisiä. Myös tiedonsiirtoa esikoulusta koulun puolelle pidettiin tarpeellisena, 91 % vastanneista oli tätä mieltä.

”Opettajalle tulisi jo etukäteen ennen koulun aloitusta tietoa lasten erityispiirteistä ja että millä tasolla hän on oppimisessa.” (alakoulun vanhempi)

Toisaalta tiedon siirtoon suhtauduttiin myös kielteisesti. Joissakin tapauksissa vanhemmat olivat kokeneet sen luovan tulevalle opettajalle liian vahvan ennakkokäsityksen oppilaasta.

”Mielestäni opettajalla oli tietty ennakkokäsitys lapsesta, joka vaikuttaa liikaa...lapset ovat yksilöitä, jotka eivät samaan muottiin mahdu.”(alakoulun vanhempi)

Seuraavaksi tyytyväisimpiä oltiin syksyllä pidettyyn lasten ja vanhempain yhteiseen tutustumisiltaan (88 %) sekä opettajan tiedottamiseen siirtymävaiheen asioista (87 %). Tiedottaminen nousi voimakkaasti esille myös monissa sanallisissa kommentteissa. Sen toteutumista arvostettiin.

”Mielestäni olen saanut tarpeellista tietoa ja tukea koululta ennen koulun alkua.”(alakoulun vanhempi)

”On ollut kiva saada koululta informaatiota kaikista uusista asioista, mitkä ovat oudompia esikoisen aloittaessa koulua.” (alakoulun vanhempi)

Tiedon siirrossa koulusta kotiin oli kuitenkin myös joissakin tapauksissa ollut ongelmia. Aina vanhemmat eivät olleet kokeneet saaneensa tarpeeksi tietoa. Tietoa kaivattiin paitsi siirtymävaiheen asioista, myös siitä, miten koulunkäynti oli lähtenyt sujumaan. Vanhempien kokemusten mukaan opettajia oli myös joskus vaikea tavoittaa.

”Hetki alkuvaiheessa saisi tulla enemmän tietoa miten lapsella menee ja mitä vanhemmat voisivat kotona tehdä lapsen kanssa yhdessä.”(alakoulun vanhempi)

”Enempi palautetta oppimisesta, käytöksestä....”(alakoulun vanhempi)

”Toivoisin, että opettajaan saisi yhteyden paremmin, esim. olisi mahdollista laittaa viestiä matkapuhelimeen. Koulun lankapuhelimesta joskus hankala tavoittaa.”(alakoulun vanhempi)

Varsinaisen kouluntutustumispäivän lisäksi esikoululaiset kävivät kuunteleluoppilaina koululla keväällä. Sekin oli vanhemmista tarpeellinen käytänne (85 %). Samoin vanhemmat olivat tyytyväisiä (83 %) siihen, että heille järjestettiin jo keväällä informaatiotilaisuus tulevan syksyn koulunaloitusasioista. Vähiten tarpeellisena vanhemmat pitivät kummioppilasta tai kummiluokkaa esikoulussa tai ensimmäisellä luokalla, puolet vanhemmista oli sitä mieltä, että tämä toiminta ei ollut niin oleellista lapsen koulunkäynnissä.

Koululla ja esiopetuksella oli esiopetusvuoden aikana käytössään yhteisiä tiloja ja lisäksi heillä oli koululaisten kanssa yhteisiä tapahtumia, joihin he osallistui-
vat. Niitä myös 75 % vanhemmista piti tarpeellisena. Tulevan opettajan vierailua esikoulussa piti tarpeellisena 63 %. Toisaalta lähes neljännes vastanneista suhtautui siihen neutraalisti. Tämä käytäntö oli toteutunut vain toisen kunnan esiopetusryhmässä, joten kaikilla vanhemmilla ei ollut siitä kokemusta. Kommenteista löytyi kuitenkin toiveita asian suhteen.

"Ekaluokan opettajan olisi hyvä tutustua lapsiin jo esikoulukeväänä esiopetuspaikassa, josta hän siirtyy kouluun. Ei aina niin, että lapset käyvät tutustumassa kouluun."(alakoulun vanhempi)

"Open vierailu eskariluokassa keväällä olisi varmasti hyvä ajatus!"(alakoulun vanhempi)

Yläkoulun puolella tyytyväisten osuus eri käytänteisiin vaihteli suuresti, vaajaasta 40 %:sta yli 90%:iin. Vanhempien tyytyväisyys käytänteisiin oli selvästi hajaantuneempaa kuin alakoulun puolella. Sanallisissa vastauksissa tyytyväisyys kuitenkin tuli esille.

"Olemme tyytyväisiä nykyiseen käytäntöön."(yläkoulun vanhempi)

"Mielestäni nykyiset käytännöt ok."(yläkoulun vanhempi)

Seuraavassa on esitetty vanhempien tyytyväisyys niihin käytänteisiin, joita kyseisessä koulussa oli käytössä nuoren siirtyessä alakoulusta yläkouluun.

TAULUKKO 2. Yläkoulun vanhempien tyytyväisyys käytänteisiin (n=111)

Siirtymävaiheen käytänne	Tyytyväinen %	Neutraali %	Tyytymättömän %
1. Kuutosten vierailu yläkoulussa	98	0	2
2. Yhteydenottoviikko / vanhempainvartti syksyllä	92	5	3
3. Tiedonsiirto alakoulusta yläkouluun	91	5	4
4. Tieto luokkajaosta etukäteen	91	4	5
5. Tukioppilastoiminta	83	8	9
6. Koulukuraattorin tapaaminen 6. luokalla	81	14	5
7. Opinto-ohjaaja tapaa 6. luokkalaiset	81	14	5
8. Opettajalta kotiin tulevat tiedotteet siirtymävaiheesta	79	9	12
9. Tutustumisilta oppilaille ja vanhemmille	78	18	4

10.. Keskustelu opettajan kanssa 6. luokalla	73	17	10
11. Yhteinen tapahtuma syksyllä	65	20	15
12. Luovutuspalaveri	39	37	24

Tyytyväisimpiä oltiin siihen, että kuudesluokkalaiset vierailivat keväällä yläkoulussa, lähes kaikki vanhemmat pitivät sitä tarpeellisena. Seuraavaksi tyytyväisimpiä (95 %) oltiin vanhempainvarttiin /yhteydenottoviikkoon seitsemännen syksyllä. Joidenkin kohdalla yhteydenotto siirtyi joko syyslukukauden loppuun tai kevätlukukauden alkuun. Se koettiin liian myöhäiseksi ajankohdaksi.

"Tapaaminen luokanvalvojan kanssa aikaisemmin syksyllä eikä vasta juuri joulun alla. Silloin ehtisi vielä puuttua asioihin jo aikaisemmin syyslukukauden aikana."(yläkoulun vanhempi)

"Alussa heti olisi hyvä luokanvalvojan ottaa yhteyttä vanhempiin, nyt se jäi loppuvuoteen ennen kuin sai henkilökohtaisesti keskustella lapsen koulunkäynnistä."(yläkoulun vanhempi)

Lapsensa koulunkäyntiin liittyvien asioiden siirtymisestä alakoulusta yläkouluun piti tarpeellisena 91 % vastanneista. Tiedon siirtoon liittyi myös joissain tapauksissa huolta.

"Jos alakoulusta tehdään lapsen opiskelusta jokin arvio yläasteelle mentäessä, siihen vaikuttaa liikaa yhden ihmisen näkemys. Mielestäni tarpeeton...on saatava aloittaa puhtaalta pöydältä opiskelut 7. luokalla."(yläkoulun vanhempi)

Tiedon saaminen tulevasta luokkajaosta ennen koulun alkamista oli 91 %:n mielestä tarpeellinen. Tutkimuksessa mukana olleista yläkouluista toisessa tieto lähetettiin koteihin ennen syksyä, toisessa ei. Jälkimmäisen yläkoulun van-

hemmilta tuli useita kommentteja asiasta. Se koettiin suureksi huolenaiheeksi ja sitä toivottiin.

"Pääseekö edes jompikumpi parhaista kavereista samalla luokalle (huoletti paljon)."(yläkoulun vanhempi)

"Olisi hyvä tietää jo ennen ensimmäistä koulupäivää, millaiset luokkajaot ovat, siis ketä tulee samalle luokalle."(yläkoulun vanhempi))

"Lapsi saisi tiedon mahdollisesti jo keväällä millaiseen luokkaan syksyllä menee, tietäisi luokkakaverit."(yläkoulun vanhempi))

"Kodin pitäisi saada enemmän infoa tulevasta koulusta, opettajista tai edes lapsen luokkakavereista."(yläkoulun vanhempi))

Lähes yhtä tarpeellisina pidettiin sekä yläkoulun opinto-ohjaajan (81 %) että koulukuraattorin (81 %) vierailua kuudennen luokan keväällä. Vain toisessa yläkoulussa nämä toteutuivat. Siellä opinto-ohjaajan vierailua piti tarpeellisena liki 100 % vastanneista. Kunnassa, jossa ei tämä vierailu ollut käytäntönä, sitä piti kuitenkin tärkeänä lähes puolet vastanneista.

Koulukuraattorin keskustelua kuudesluokkalaisten kanssa piti kunnassa, jossa hän oli käytettävissä, tarpeellisena 90 % vastanneista. Kunnassa, jossa ei koulukuraattoria ole, piti sitä kuitenkin tärkeänä 60 % vastanneista, joten vanhemmat selvästi toivovat koulukuraattoria oppilaiden tueksi koulunkäyntiin.

Opettajan ja koulun välittämää tietoa koteihin siirtymävaiheen asioista piti tarpeellisena lähes 80 % vastanneista. Toisaalta viidesosa suhtautui siihen neutraalisti tai piti sitä tarpeettomana. Vanhemmat kaipaavat siirtymävaiheessa avointa informaatiota. Sen kautta luodaan pohjaa kodin ja koulun väliseen hyvään ja luottamukselliseen yhteistyöhön.

"Riittävä informaatio tulevista asioista. Avoimuus tärkeä. Siten helpompi toimia jos tulee kysymyksiä tai ongelmia."(yläkoulun vanhempi)

"Niin lapsi siirtyy yläkouluun ja on siellä, viestit vähäisiä, vain yhteydenottoviikolla ellei mitään tapahdu ikävää. Kaippa siellä silloin pärjätään, aika luottavainen täytyy kyllä vanhempana olla niin lapseen kuin kouluunkin." (yläkoulun vanhempi)

"Opettajien ja vanhempien täytyisi saada keskustella ennen kuin nuori siirtyy yläasteelle." (yläkoulun vanhempi)

"Etukäteen ennen yläastetta voisi olla jokin yhteinen tiedotustilaisuus oppilaille ja opettajille. " (yläkoulun vanhempi)

Vanhemmat toivovat monipuolista tietoa, ei pelkästään siirtymävaiheen asioista, vaan lapsensa opiskelusta ja koulumenestyksestä yleensä.

"Ilmoittelee (koulu) jos koulunkäynnissä jotain erityistä, toistuvia vaikeuksia. Miten esim. voi saada lisäopetusta, jos opettaja huomaa tarvetta tällaiseen." (yläkoulun vanhempi)

"Kokeet kotiin näytille myös yläkoulusta. Mahdollisista ongelmista tulisi tiedottaa nopeammin kotiin." (yläkoulun vanhempi)

Samoin kuin alakoulussakin, jotkut vanhemmat kokivat vaikeaksi tavoittaa opettajia. Uuden teknologian käyttöönottoa toivottiinkin muutamien vanhempien taholta. Opettajien tulisi olla myös nykyistä helpommin tavoitettavissa.

"Sähköpostia voisivat opettajat käyttää ahkerammasti kodin välisessä yhteistyössä." (yläkoulun vanhempi)

Erityisesti esikoisen siirtyessä yläkouluun, vanhemmat haluavat ja tarvitsevat runsaasti tietoa uudesta kouluasteesta. Tämä tuli esiin voimakkaasti vanhempien kommentteissa.

”Varsinkin ensimmäisen lapsen siirtyessä on monenlaisia pelkoja ja epävarmuutta, jotka johtuvat tietämättömyydestä. Vanhempia rohkaistava yhteydenottoon aina kun epäselvyyksiä. Jo ennen ongelmia. Avoin yhteys!” (yläkoulun vanhempi)

”Silloin kun perheestä menee ensimmäinen lapsi yläasteelle, olisi hyvä saada tietoa koulun toiminnoista ja tutustuttaa lapset, opettajat ja vanhemmat toisiinsa ennen koulun alkua.” (yläkoulun vanhempi)

Seitsemännen luokan syksyllä toteutuneisiin oppilaiden ja vanhempien yhteisiin tutustumisiltoihin oli tyytyväisiä hieman alle 80 % vastanneista. Toisaalta siihen suhtautui neutraalisti yli kolmasosa.

Vain toisessa kunnassa oli käytetty kuudennen luokan keväällä tapahtunutta luokanopettajan, oppilaan ja vanhempien välistä keskustelua siitä, miten alakoulu oli sujunut. Sitä piti tarpeellisena kaikista vastanneista 73 %. Kunnassa, jossa kyseistä käytännettä ei ollut, sitä piti kuitenkin lähes puolet vastanneista tarpeellisena. Neutraalisti molemmissa kunnissa siihen suhtautui yhtä suuri osuus vastanneista eli vajaa 10 %. Tarpeettomana sitä pidettiin hieman enemmän kunnassa, jossa se ei ollut käytäntönä.

Syyslukukaudella pidettävää luokan tai koulun yhteistä juhlaa sekä tukioppilastoimintaa piti lähes yhtä suuri osa vastanneista tarpeellisena eli hieman yli 60 %. Tukioppilastoiminnan kohdalla vastaukset jakautuivat tasaisemmin kaikkiin vaihtoehtoihin. Juhlaa piti suurempi osa eli 15 % vastanneista tarpeettomana. Yläkoulun järjestämään vanhempainiltaan kuudennen luokan keväällä vain osa oli tyytyväisiä. Kommentteissaan vanhemmat kuitenkin toivoivat sitä ja pitivät sitä tärkeänä. Alhainen tyytyväisyys (60 %) johtuu osaksi, siitä että

vanhempainilta oli järjestetty vain toisessa kunnassa. Tyytymättömyys (23 %) saattoi kohdistua käytänteen puuttumiseen. Vähiten tarpeellisena pidettiin ns. luovutuspalaveria ylä- ja alakoulujen oppilashuoltotyöryhmien välillä. Neljännes vastanneista piti sitä tarpeettomana ja kolmasosa suhtautui siihen neutraalisti. Vanhemmilla ei ollut kovin hyvin tiedossa luovutuspalavereiden olemassaolo sekä niiden sisältö ja tarkoitus

8.2 Yhteenveto koulun tuesta vanhemmille

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhteenvetona voi sanoa vanhempien kokevan, että koulu tukee heitä lapsensa siirtymävaiheessa. Vanhemmat ovat tyytyväisiä niihin toimintamuotoihin, joita heille tarjotaan. Kaikista tyytyväisimpiä vanhemmat ovat perinteisiin vanhempainvartteihin ja kouluun tutustumispäiviin. Vaihtoehtoisin uudempiin yhteistyömuotoihin, kuten tulevan opettajan vierailuun esiopetusryhmässä tai yhteisiin tutustumisiltoihin, niin alakoulussa kuin yläkoulussakin, osalla vanhemmista ei ollut niin paljon kiinnostusta. Sama asia ilmeni myös perinteisissä koulun juhlissa, joihin myös osa vanhemmista suhtautui neutraalisti. Kummioppilastoiminnalla ei myöskään katsottu olevan niin suurta merkitystä lapsen koulunkäynnin tukemisessa.

Eniten ristiriitaisuutta herättivät tiedonsiirtoon liittyvät kysymykset. Vanhemmille oli osin epäselvää siirtyykö lapsesta tietoa uudelle kouluasteelle vai ei. Sitä pidettiin tärkeänä, mutta esiin nousi myös huoli oman lapsen puolesta, leimataanko hänet ja luodaan opettajalle jo etukäteen ennakoasenne lasta kohtaan. Myös yläkoulussa vanhemmat arvioivat tiedonsiirtopalaverin vähiten tärkeimmäksi yhteistyömuodoksi. Toisaalta vanhemmat pitivät kuitenkin tärkeänä sitä, että tuleva opettaja saa tietoa lapsesta ja hänen koulunkäyntiin liittyvistä asioista.

Vastauksissa oli myös nähtävissä vanhempien suuri kiinnostus ja tiedon halu juuri oman lapsen koulunkäyntiä koskevista asioista, niin alakoulussa kuin yläkoulussakin. Vanhemmat halusivat henkilökohtaisesti keskustella opettajan kanssa omasta lapsestaan ja halusivat saada tietoa, vaikkei mitään suurempia ongelmia olisikaan ilmennyt hänen koulunkäynnissään. Vanhemmat myös toivoivat entistä aktiivisempaa tiedottamista ja informaatiota tulevista asioista koteihin, vaikka lapsi olisi jo isompikin. Etenkin, jos kyseessä on ensimmäisen lapsen siirtymä, haluavat vanhemmat jo etukäteen tietoa odotettavissa olevista asioista. Vanhemmat arvostavat myös avoimuutta ja rehellisyyttä koulun puolelta. Koulujen tulisi myös tulevaisuudessa hyödyntää uutta tekniikkaa opettajien tavoitettavissa olemiseen. Joskus koettiin vaikeaksi saada opettajaan yhteyttä koulupäivän aikana. Vanhempien vastauksissa mainittiin esimerkiksi luokan omat kotisivut sekä sähköinen tiedonsiirto.

Vanhemmat arvostivat erityistyöntekijöiden työpanosta juuri siirtymävaiheen aikana. Jos koulussa oli ollut käytössä koulukuraattorin palvelut, niitä pidettiin erittäin tärkeinä. Niitä vanhemmat myös toivoivat, jos palvelua ei ollut tarjolla. Myös opinto-ohjaajan osuus alakoulusta yläkouluun tultaessa nähtiin todella tärkeäksi asiaksi. Koulussa, jossa opinto-ohjaaja oli vierailut kuudensilla luokilla, kaikki vanhemmat olivat siihen tyytyväisiä, ja yli puolet toivoivat hänen vierailua, jos sellaista ei oltu järjestetty. Vanhemmat kokivat, että he ja oppilaat tarvitsevat opinto-ohjaukseen liittyvää tietoa jo ennen seitsemännän luokan alkua.

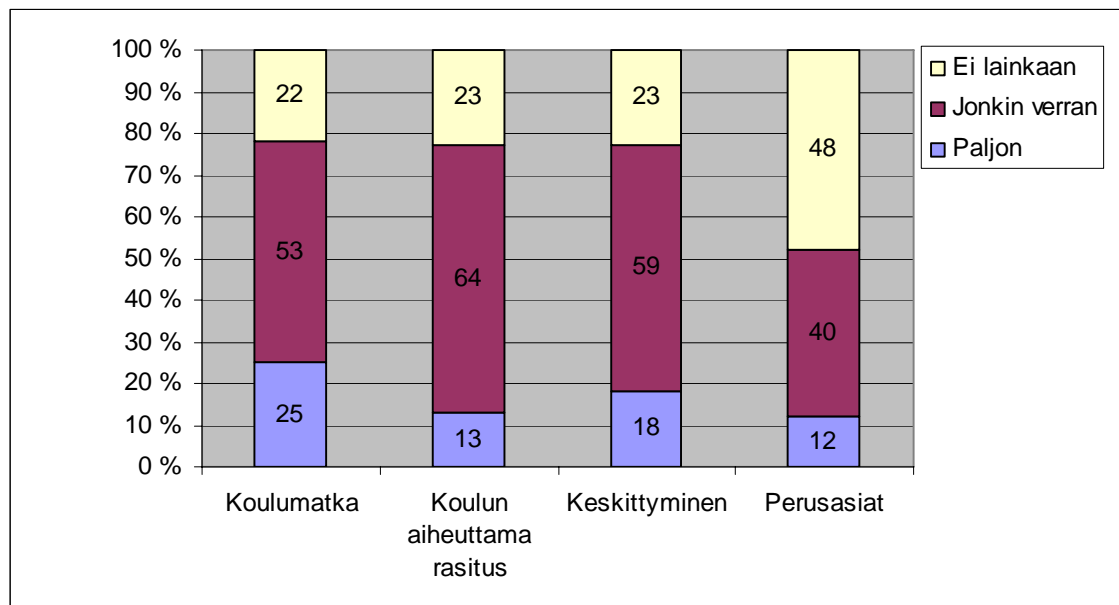
8.3 Vanhempien kokemat huolet siirtymävaiheessa

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin miten paljon vanhemmat kokevat huolta lapsestaan siirtymävaiheen aikana. Tutkimuskysymys jaoteltiin kolmeen

alakysymykseen, joilla selvitettiin fyysiseen jaksamiseen liittyviä huolia, oppimiseen liittyviä huolia sekä sosio-emotionaalisia huolenaiheita.

8.3.1 Fyysiseen jaksamiseen liittyvät huolet

Alakoulun puolella fyysisiin huolenaiheisiin luettiin kuuluvaksi lapsen koulumatkasta selviytyminen, koulun aiheuttama rasitus, miten lapsi jaksaa keskittyä tunnilla sekä perusasioista, kuten pukemisesta, riisumisesta, vessassa käymisestä ja kouluruokailusta selviytyminen.

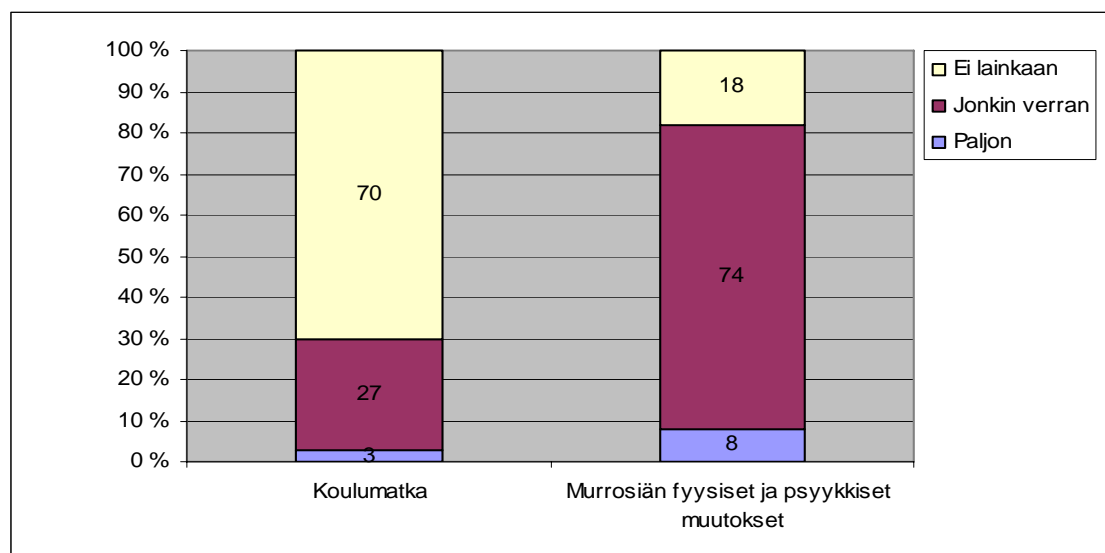


KUVIO 1. Vanhempien kokema huoli lapsen fyysisestä selviytymisestä ensimmäisellä luokalla (n=56)

Fyysisen jaksamisen kohdalla vanhemmillä oli huolta oman lapsensa kohdalla jokaisella osa-alueella tasaisesti. Lapsen koulunaloitus mietityttää selvästi van-

hempia. Kaikissa sektoreissa vanhemmilla oli huolta paljon tai jonkin verran yli 70 %. Vain lapsensa perusasioita selviytyminen ei nostattanut niin paljon huolta esiin. Siinä kohden huolen määrä meni tasan; puolet vanhemmista oli huolissaan lapsensa selviytymisestä, mutta puolia vanhemmista asia ei huoletuttanut lainkaan. Eniten miettimisen aiheutta aiheutti se, kuinka lapsi selviää koulumatkasta. Siitä oman lapsensa kohdalla paljon huolta kantoi neljäsosa vanhemmista. Mukana oli kuitenkin myös sellaisia vanhempia, jotka uskoivat lapsensa koulumatkan onnistuvan hyvin. Vaikka tuloksissa tuli ilmi vanhempien huoli lapsensa fyysisestä selviytymisestä koulutaipaleen alkuvaiheessa, viidesosa vanhemmista arveli lapsensa selviytyvän näistä fyysisistä haasteista ilman ongelmia.

Yläkoulun puolella fyysisiin huolenaiheisiin luettiin kuuluvaksi koulumatkasta selviytyminen sekä murrosikään liittyvät fyysiset ja psyykkiset muutokset.

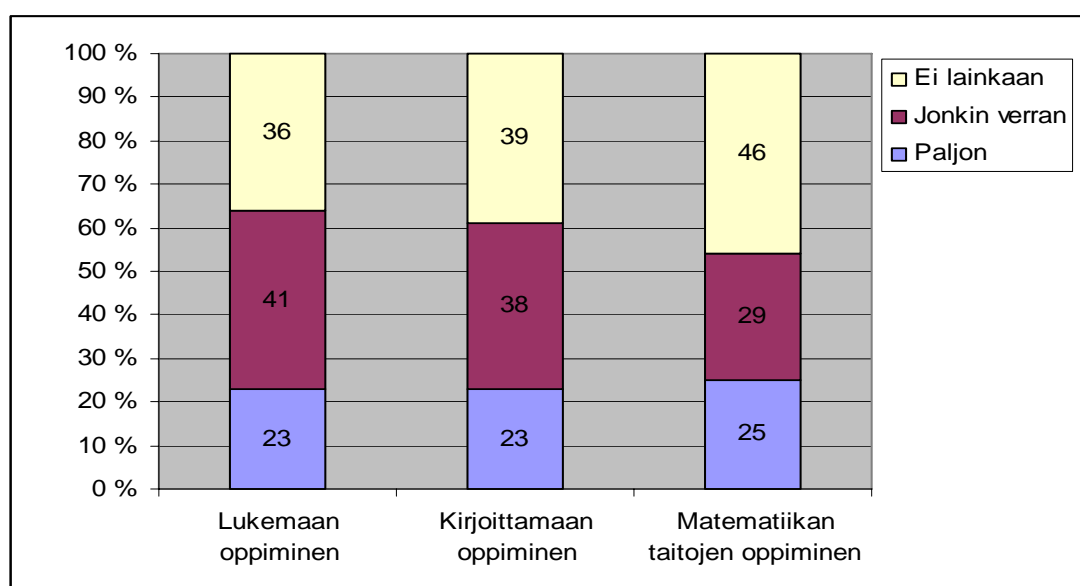


KUVIO 2. Vanhempien kokema huoli nuoren fyysisestä selviytymisestä yläkoulussa (n=111)

Selvästi eniten vanhemmat olivat oman lapsensa kohdalla huolissaan murrosikään liittyvistä fyysisistä ja psyykkisistä muutoksista. Murrosikään liittyvät seikat aiheuttivat huolta lähes kaikille (82 %) vanhemmille, paljon huolta näistä seikoista oli kuitenkin vain 8 %:lla. Sen sijaan isompien lasten kohdalla koulumatkasta selviytyminen huoletti vain osaa vanhemmista. Vaikka toisen yläkoulun rehtori mainitsi koulumatkan saattavan aiheuttaa huolta erityisesti sivukylältä kulkiessa, ei vanhempien vastauksissa ilmennyt suurta eroa keskustan ja sivukylän välillä.

8.3.2 Oppimiseen liittyvät huolet

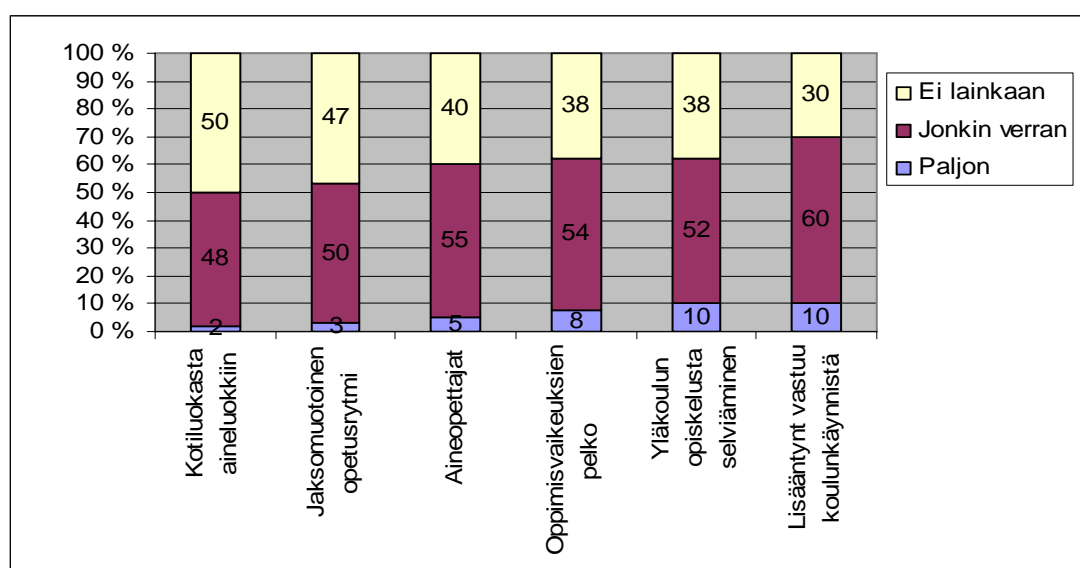
Oppimiseen liittyviksi huoliksi luokiteltiin alakoulun puolella kuuluvaksi akateemisiin taitoihin eli lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikan alkeiden oppimiseen liittyvät huolenaiheet. Alakoululaisten vanhempien kohdalla heidän huolensa määrä lapsen oppimiseen liittyvissä asioissa jakautui seuraavasti:



KUVIO 3. Oppimiseen liittyvät huolenaiheet alakoulussa (n=56)

Huomioitavaa oli, että lähes neljäsosa vanhemmista kantoi paljon huolta lapsen akateemisten taitojen oppimisesta; lukemaan oppimisesta (23 %), kirjoittamaan oppimisesta (23 %) ja matematiikan taitojen oppimisesta (25 %). Suurempi huoli näytti olevan kuitenkin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta, kuin matematiikan taitojen oppimisesta. Matematiikan perustaitojen oppimisesta ei kantanut lainkaan huolta 46 % vanhemmista, kun se lukemisen kohdalla oli 36 % ja kirjoittamaan oppimisen kohdalla 39 %. Jos tarkastellaan huolen määrää kokonaisuutena lapsen akateemisten taitojen osalta, voidaan havaita, että yli puolet vanhemmista olivat kaiken kaikkiaan huolissaan lapsensa näiden taitojen oppimisesta ensimmäisen luokan alkaessa. Eli näitä taitoja vanhemmat pitävät tärkeinä lapsensa koulunkäynnissä.

Yläkoulun puolella oppimiseen liittyviksi huolenaiheiksi luettiin kuuluvaksi erilaiseen opiskeluympäristöön siirtymiseen liittyvät asiat eli lisääntynyt oma vastuu koulunkäynnistä, jaksomuotoinen opetusrytmi, muutokset luokanopettajasta aineopettajiin sekä kotiluokasta aineluokkiin, miten selvää opiskelusta yläkoulussa sekä mahdollisten oppimisvaikeuksien pelko.

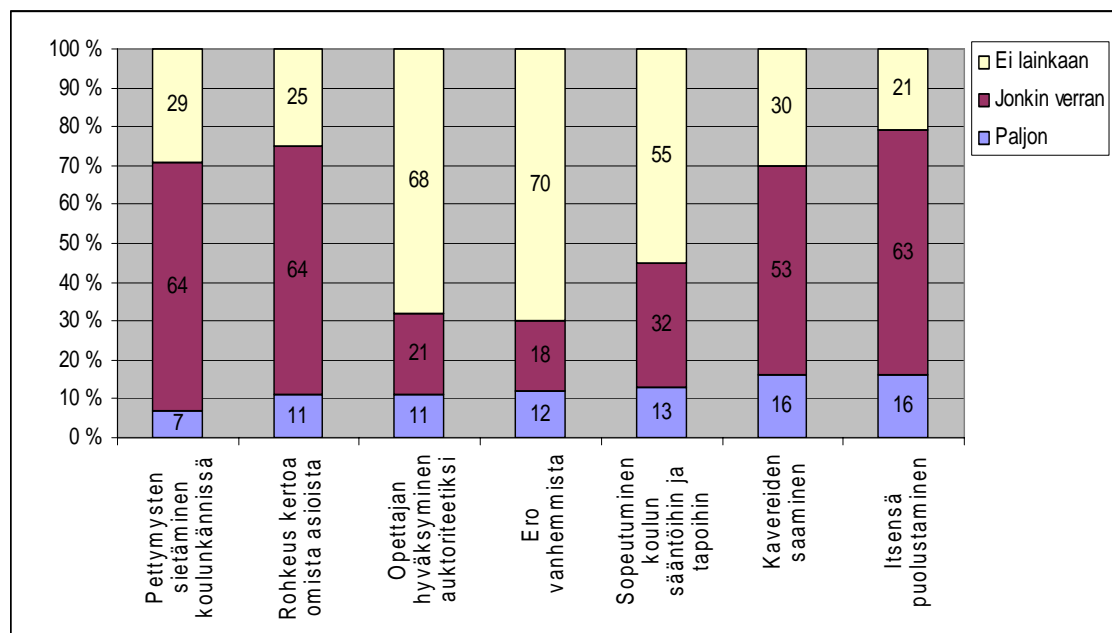


KUVIO 4. Oppimiseen liittyvät huolenaiheet yläkoulussa (n=111)

Yläkoulun puolella oppimiseen liittyvistä asioista eniten huolta vanhemmille aiheutti oman lapsensa lisääntynyt vastuu omasta koulunkäynnistään. Se aiheutti huolta 70 %:lle vanhemmista, joista 10 % paljon oli huolissaan. Yläkoulun oppimisympäristön muutoksen aiheuttamat huolet puolestaan jakaantuivat tasaisemmin, puolet vanhemmista oli tästä huolissaan ja toisia puolia vanhemmista asia ei huolestuttanut lainkaan. Hieman enemmän vanhemmat olivat huolissaan yläkouluun siirtyvien lastensa opiskelusta selviytymisestä sekä mahdollisista oppimisvaikeuksista. Molemmista seikoista 62 % vanhemmista oli huolissaan, kun taas 38 % vanhemmista ei ollut lainkaan huolestunut näistä asioista. Kaiken kaikkiaan kuitenkin jokaisessa kohdassa hyvin harva vanhempi oli paljon huolissaan jostakin asiasta.

8.3.3 Sosio-emotionaaliset huolet

Kolmantena ryhmänä huolenaiheissa olivat sosio-emotionaaliset huolenaiheet. Alakoululaisten vanhempien kyselyssä niihin luettiin kuuluvaksi vanhemmista ero koulupäivän ajaksi, pettymysten sietäminen koulunkäynnissä, kavereiden saaminen, sopeutuminen koulun sääntöihin ja tapoihin, itsensä puolustaminen, rohkeus kertoa omista asioistaan muille sekä opettajan hyväksyminen uudeksi auktoriteetiksi.

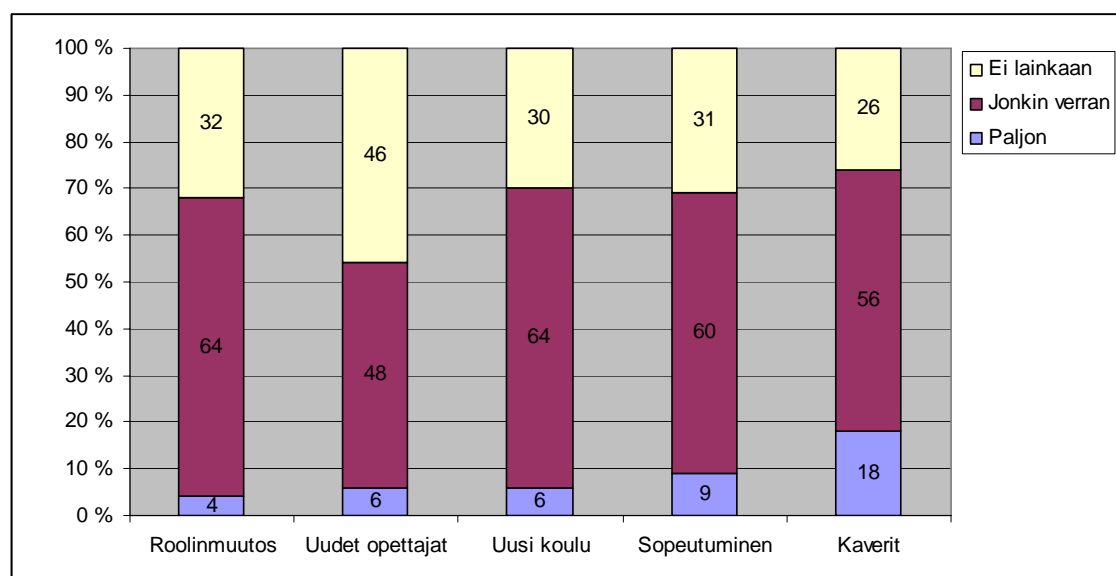


KUVIO 5. Sosio-emotionaalisen huolen määrä alakoulussa (n=56)

Alakoululaisten vanhemmat eivät olleet huolissaan lapsen kodista irtautumisesta, lapsen katsottiin kykenevän olevan erossa vanhemmistaan koulun päivän ajan, selvästi suurin osa (70 %) vanhemmista ei ollut lainkaan huolestunut siitä. Samoin lapsen katsottiin ottavan opettaja uudeksi auktoriteetiksi ilman suurempia ongelmia, vain 6 vanhempaa näki tässä suhteessa olevan paljon huolta ja suurin osa eli 68 % ei ollut asiasta lainkaan huolissaan. Jonkin verran vanhemmat kuitenkin kantoivat huolta siitä, miten lapset sopeutuvat koulun sääntöihin ja tapoihin. Lähes puolet eli 45 % vanhemmista oli tästä huolissaan. Kaikista suurin huoli vanhemmilla oli oman lapsensa pärjäämisestä suuressa luokassa toisten lasten kanssa. Eniten vanhempia huolestutti miten lapsi kykenee puolustamaan itseään toisten joukossa. Jopa 79 % vanhemmista oli tästä huolissaan. Samoin suuri huoli oli siitä uskaltaako lapsi kertoa omista asioistaan muille (75 %). Lukumääräisesti eniten (16 % paljon huolta) oltiin huolissaan siitä, saako lapsi kavereita. Jonkin verran se aiheutti huolta 53 %:lle, joten kaiken kaikkiaan tämä asia huolestutti 70 % vanhemmista eli valtaosaa. Kavereista aiheutuvaa huolta ei ollut kuitenkaan kaikilla vanhemmilla, koska 30 %

vastasi, ettei ole lainkaan huolissaan lapsensa kaveriasioista. Aika tavalla samoin jakautui huoli lapsen pettymyksensietokyvystä. Tosin vain muutama (4/56) oli tästä seikasta paljon huolissaan, mutta kuitenkin huolta oli 71 %:lla eli 40/56. Kysyttäessä mikä muu asia vanhempia huolestuttaa lapsensa koulun aloituksessa esiin nousi lapsen kiusaaminen koulussa..

Yläkoulun puolella sosio-emotionaalisiin huolenaiheisiin kuuluvat asiat liittyivät paljolti koulun toimintakulttuurin muutokseen. Niihin luettiin kuuluviksi koulunvaihdos pienemmästä suurempaan, roolinmuutos koulun vanhimmasta koulun nuorimpaan, kaverisuhteet, sopeutuminen uuteen kouluympäristöön ja toimintakulttuuriin sekä miten tulee toimeen uusien opettajien kanssa.



KUVIO 6. Sosio-emotionaalisen huolen määrä yläkoulussa (n=111)

Myös yläkoulun puolella suurimmaksi huolen aiheeksi nousivat lapsen kaveriasiat. Lukumääräisesti eniten vanhempia eli kahtakymmentä sadasta vanhemmasta (18 %) huoletti paljon se miten lapsen kaverisuhteet onnistuvat. Kaiken kaikkiaan huolta kaverisuhteista oli 74 %:lla vanhemmista. Avoimessa ky-

symyksessä myös kaverit nousivat esille. Kaverin pääsemistä samalla luokalle toivottiin. Samoin huoleksi nousivat millaisia uusia kavereita lapsi saa, hyväksytäänkö hänet porukkaan tai kiusataanko seiskaluokkalaisia. Toiseksi suureksi huolenaihe ryhmäksi nousivat suuret muutoksen lapsen koulunkäynnissä siirryttäessä yläkoulun puolelle. Koulun vaihdokseen ja isompaan kouluun siirtymiseen, samoin kuin roolinmuutokseen suurimmasta oppilaasta nuorimmaksi sekä uutteen erilaiseen toimintakulttuuriin siirtymiseen liittyvät asiat huolestuttivat kaikki vanhempia yhtä paljon. Huolta näistä seikoista esiintyi 70 %:lla vanhemmista, kuitenkin paljon huolta oli vanhemmilla vain vähän eli vain 5-10 vanhempaa oli paljon huolissaan näistä seikoista. Vähiten vanhemmat olivat huolissaan siitä tuleeko nuori toimeen uusien opettajien kanssa, tästä oli huolissaan 54 %, mutta selvästi isoa osaa vanhemmista tämä seikka ei kuitenkaan huolestuttanut lainkaan.

8.4 Yhteenveto vanhempien huolenaiheista

Yhteenvetona toiseen tutkimuskysymykseen voi päätellä, että vanhempia huolestuttavat monenlaiset asiat. Vastauksista on kuitenkin nähtävissä, että jokainen lapsi on oma yksilönsä, koska monessa kohdin vanhempien vastaukset jakautuivat aika tasan sen perusteella oliko huolta vai ei. Yleisesti huoli oli ensimmäisen lapsen kohdalla kaikilla osa-alueilla hieman suurempi verrattuna siihen, jos kyseessä oli toinen tai useampi lapsi. Sama suuntaus oli sekä ala- että yläkoulun puolella. Alakouluun siirtyvän lapsen kohdalla vanhempien huolet liittyvät enimmäkseen siihen, kuinka lapsi selviää isommassa joukossa.; saako hän kavereita ja osaako hän puolustaa itseään. Sen sijaan oppimiseen liittyvät huolet näyttävät olevan aika lapsikohtaisia. Vanhemmat kuitenkin pitävät tärkeänä lapsen oppimiseen liittyviä asioita, koska selvästi eniten tällä sektorilla vanhemmat olivat kokonaisuutena paljon huolissaan lapsen akateemisten taito-

jen oppimisesta. Toinen paljon huolta herättävä seikka liittyi koulumatkaan pienimpien lasten kohdalla. Usein vanhempien työajat ja koulun alkamisajat poikkeavat toisistaan, ja lapsen on kuljettava koulumatka yksikseen.

Lähes kaikki lapset osallistuvat tänä päivänä ohjattuun esiopetukseen, joten he ovat jo tottuneet olemaan poissa kotoa ja muidenkin aikuisten kuin vanhempien ohjaukseen. Niinpä nämä asiat eivät huolta aiheuttaneet. Vanhemmat myös luottivat siihen, että lapsi on jo oppinut huolehtimaan koulussa tarvittavista perusasioita, kuten riisumisesta, pukemisesta ja vessassa käymisestä ja selviää niistä koulussa itseksensä.

Yläkoululaisten vanhempien ehdottomasti suurin huoli liittyi nuoren murrosiän mukanaan tuomiin muutoksiin, niin fyysisiin kuin psyykkisiin. Lapsen alkava murrosikä tuo muutoksia lapsen fyysiseen olemukseen sekä käyttäytymiseen. Tämä vaikuttaa sekä lapsen koulussa käyntiin, että kotielämäänkin. Vanhemmat ovat huolissaan näistä muutoksista ja se näkyi myös selvästi tuloksissa. Osa yläkoululaisista tuli sivukyliltä ja kulki koulumatkan linja-autolla. Se oli selvä muutos alakouluun verrattuna ja herätti huolta vanhemmissa. Rehtorit mainitsivat haastattelussa monen vanhemman etukäteen huolehtivan lapsen koulumatkasta, jos lapsi siirtyy koulukuljetuksen piiriin. Nuoren täytyi itse huolehtia, että ehti koulukyytiin ajoissa ja hänen täytyi itse huolehtia bussikoristaan, jos sellainen oli käytössä.

Toinen sekä kotiin että kouluun näkyvä seikka oli lapsen kaverisuhteet. Yläkouluun siirryttäessä lapsen elinpiiri laajenee ja lapsi saa uusia kavereita uudessa kouluympäristössä. Vanhemmat halusivatkin lapsellaan olevan ystäviä. Vanhojen kavereiden toivottiin pääsevän samalle luokalle lapsen kanssa, jotta tutut sosiaaliset suhteet säilyisivät. Toisaalta uudessa kouluympäristössä lapsi tutustuu väistämättä myös uusiin nuoriin. Vanhemmat toivoivat, että uudet kaverit olisivat kunnollisia. Myös lapsen mahdollinen kiusaaminen nousi esiin.

Yläkouluun siirtyessä moni asia nuoren oppimisympäristössä muuttuu ja tämä mietityttää vanhempia. Nuori itse kokee yläkouluun siirtymisen luonnollisena tapahtumana elämässään ja odottaa sitä. Vanhemmille tämä aiheuttaa kuitenkin huolta. Nuoren täytyy ottaa itse aiempaa enemmän vastuuta opiskelustaan. Tämä nousi vanhempien suurimmaksi huoleksi. Yläkoulussa opiskelusta selviäminen monine muutoksineen sekä mahdolliset oppimisvaikeudet tulivat myös esiin vanhempien vastauksissa.

Olipa lapsi sitten suuri tai pieni, on hän kuitenkin omille vanhemmilleen tärkeä. He haluavat lapselleen mahdollisimman hyvän alun uudessa elämäntilanteessa ja muutosvaiheessa. Tähän vaiheeseen vanhemmat tarvitsevat tukea koululta. Näyttäisi kuitenkin siltä, että tietyissä asioissa vanhemmat luottavat opettajan ammattitaitoon ja kokemukseen. Opettajan oletettiin huolehtivan lapsesta koulupäivän aikana, koska lapsi pystyi olemaan erossa vanhemmistaan koulupäivän ajan ilman suurempia vaikeuksia. Lapsi myös hyväksyi uusia aikuisia elämäänsä ja opettaja olikin vaikeuksitta uusi auktoriteetti lapselle. Yläkoululaisten vanhemmat olivat myös vakuuttuneita siitä, että nuoren toimiminen uusien opettajien kanssa onnistui. Eräs vanhempi kommentoikin avoimessa kysymyksessä, että vanhemmat huolehtivat lapsesta kotona ja opettaja koulussa.

8.5 Vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisen yhteistyön onnistumisesta

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitettiin kodin ja koulun välistä yhteistyötä; miten vanhemmat kokivat yhteistyön koulun kanssa onnistuneen juuri siirtymävaiheen aikana.

Seuraavassa taulukoissa on esitetty vanhempien mielipiteet siitä, kuinka koulu on onnistunut heidän mielestään hyvä yhteistyön lähtökohdissa. Taulukossa 3

ovat yhdistettynä alakoulun ja yläkoulun vanhempien kokemukset, siitä voidaan katsoa yleistä suuntausta vanhempien kokemuksista. Taulukossa 4 ovat eriteltyinä alakoulujen ja yläkoulujen vastaukset, koska kouluasteiden välillä ilmeni eroavaisuuksia.

TAULUKKO 3. Vanhempien kokemus hyvän yhteistyön onnistumisesta (n=167)

Hyvän yhteistyön lähtökohta	Pitää paikkansa	Neutraali	Ei pidä paikkaansa
Turvallinen ilmapiiri	93	3	4
Avoin ilmapiiri	92	4	4
Vanhempia kuullaan	92	4	4
Mielipidettä arvostetaan	90	5	5
Mielipide hyväksytään	87	5	5
Tilaisuus keskustella opettajan kanssa	86	7	7
Yhteinen ymmärrys lapsen parhaasta	85	10	5
Lapsi huomioidaan yksilönä	80	10	10
Mahdollisuus vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin	70	21	10
Vanhemmat ohitetaan	7	7	86
Ei riittävästi tietoa kotiin	16	9	75

Yleisesti vanhempien kokemukset erilaisista yhteistyön muodoista oli myönteisiä. Myönteisten kokemusten osuus vaihteli lähes 70 %:sta yli 90 %:iin.

"Sellainen käsitys, että asiat ovat koulun ja kodin välillä kaiken kaikkiaan hyvin."(yläkoulun vanhempi)

Alakoulun ja yläkoulun vanhempien vastauksissa ilmeni myös jonkin verran eroavaisuuksia. Yleisesti ottaen yläkoulun vanhemmat suhtautuivat joissakin kohden kriittisemmin yhteistyön onnistumiseen ja tuloksissa voi havaita eroja eri kouluasteiden toimintakulttuurissa. Erot ilmenivät lähinnä siinä, kuinka yksittäinen lapsi tulee huomioiduksi. Kuitenkin kielteisiä kokemuksia oli hyvin

vähän. Joukosta erottui vain muutama tapaus, jotka eivät olleet yhteistyön onnistumiseen tyytyväisiä.

TAULUKKO 4. Kouluasteiden välinen kokemusten vertailu hyvän yhteistyön toteutumisesta (alakoulu n= 56, yläkoulu n=111)

	%		%	
	Pitää paikkansa		Ei pidä paikkaansa	
Hyvän yhteistyön lähtökohta	Alakoulu	Yläkoulu	Alakoulu	Yläkoulu
Turvallinen ilmapiiri	98	91	2	5
Avoin ilmapiiri	98	88	2	5
Vanhempia kuullaan	98	88	2	5
Mielipidettä arvostetaan	96	86	2	7
Mielipide hyväksytään	97	8	4	6
Tilaisuus keskustella opettajan kanssa	93	84	2	10
Yhteinen ymmärrys lapsen parhaasta	97	79	2	6
Lapsi huomioidaan yksilönä	95	72	4	14
Mahdollisuus vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin	84	62	4	14
Vanhemmat ohitetaan	4	9	95	81
Ei riittävästi tietoa kotiin	7	20	91	60

Kaikkein myönteisimmäksi koettiin opettajan ja vanhempien välisissä keskusteluissa vallitseva turvallinen ilmapiiri. Yhtä suuri osa (98 %) vastanneista koki, että tulee hyvin kuulluksi omaa lastansa koskevissa asioissa. Kolmanneksi myönteisimpänä (90 %) koettiin se, että keskustelut opettajan ja vanhemman välillä käydään avoimessa hengessä. Tästä asiasta tuli kuitenkin myös yhden vanhemman osalta kielteistä palautetta. Huomion arvoista on kuitenkin se, että kaikissa väittämässä vähintään puolet vastanneista oli valinnut korkeimman myönteisen vaihtoehdon.

"Minusta on hyvä, että voi puolin ja tosin ottaa yhteyttä jos jokin asia vaivaa. Siinä hyvä pohja kaikelle."(alakoulun vanhempi)

"...opettajien täytyy puhua totta vanhempainvarteissa ja ei mielistellä - tätä tapaa käyttää turhan moni opettaja." (alakoulun vanhempi)

Vanhempien mielestä koulussa osataan kuunnella vanhempia ja heidän asiantuntemuksensa omaa lasta koskevissa asioissa huomioidaan. Lähes kaikki eli 89 % vanhemmista kokivat koulun arvostavan heidän mielipiteitään. Seuraavaksi myönteisin kokemus liittyi edellisen tavoin vanhemman mielipiteisiin. 87 % vastanneista koki, että hänen mielipiteensä lasta koskevissa asioissa oli hyväksytty. Näissä kohdissa kokemukset olivat kuitenkin jakautuneet edellisiä enemmän myönteisen eri vaihtoehdoille eivätkä painottuneet niin selkeästi myönteiseen ääripäähän

Vanhemmat kokivat, ettei heitä ohitettu lapsen asioiden käsittelyssä (86 %). Vanhemmilla oli myös ollut tilaisuuksia keskustella opettajan kanssa lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Ala- ja yläkoulun välillä oli kuitenkin suuria eroja. Alakoulun puolella myönteisiä kokemuksia oli reilu 90 %, kun taas yläkoulun puolella myönteisten osuus oli 84 %. Eli eroa on 8 prosenttiyksikköä. Alakoulun puolella sekä neutraalien että kielteisten kokemusten osuus jäi alle 2 %. Yläkoulun puolella vastaavat osuudet olivat 10 %.

Suurin osa vanhemmista (85 %) koki, että koululla oli yhteinen ymmärrys heidän kanssaan siitä, mikä on lapselle parhaaksi. Eri kouluasteiden välillä oli tässäkin asiassa eroja tyytyväisyydessä. Alakoulun puolella myönteisten kokemusten osuus oli 97 % ja ne olivat painottuneet selkeästi ääripäähän. Vastaava luku yläkoulun puolella oli 79 %. Siellä myönteiset kokemuksen myös jakautuivat tasaisemmin eri vaihtoehdoille.

Kokemus lapsen huomioimisesta kouluissa yksilönä ja omana itsenään vaihteli suuresti alakoulun ja yläkoulun välillä. Kaiken kaikkiaan tyytyväisiä tähän oli 80 % vanhemmista. Alakoulun puolella myönteisten kokemusten osuus oli lä-

hes 95 %, kun yläkoulun puolella vastaava osuus oli 72 %. Yläkoulun kokemuksista kielteisten osuus oli 14 % ja neutraalien 14 %.

Kielteisiä kokemuksia oli eniten riittävän tiedon saamisessa lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista. 16 % vanhemmista koki puutteita tiedonsaannissa. Myönteisten kokemusten osuus oli 75 % ja neutraalien 9 %. Erot kouluasteiden välillä olivat erittäin suuret. Alakoulun kokemuksista reilu 90 % oli myönteisiä kun yläkoulussa niiden osuus oli 61 %. Kielteisiä kokemuksia oli yläkoulun puolella lähes 20 %, mutta alakoulussa vain 7 %.

"Pitää vanhemmat paremmin ajan tasalla koulun käynnistä ja!" (alakoulun vanhempi)

Vähiten myönteisiä kokemuksia oli mahdollisuudesta vaikuttaa oman lapsensa koulunkäyntiin. Niiden osuus oli 70 %. Kielteisten kokemusten osuus oli reilu 10 % ja neutraalien lähes 20 %. Alakoulun puolella myönteisten kokemusten määrä (84 %) oli paljon suurempi kuin yläkoulussa (62 %). Neutraaleja kokemuksia oli yläkoulun puolella lähes 25 % ja kielteisiä liki 15 %.

Yhteenvedona voimme todeta vanhempien olevan tyytyväisiä yhteistyöhön koulun kanssa. He toivovat mahdollisuuksia keskustella opettajan kanssa henkilökohtaisesti. Näihin keskusteluihin he myös olivat tyytyväisiä. He olivat saaneet kokemuksen turvallisesta ja avoimesta keskusteluilmapiiiristä, samoin siitä, että heidän mielipiteitään arvostettiin ja he tulivat riittävästi kuulluiksi. Ala- ja yläkoulun vanhempien kokemukset olivat näissä asioissa hyvin samansuuntaisia.

Sen sijaan ala- ja yläkoulun välillä oli suuri ero siinä, miten vanhemmat olivat kokeneet saaneensa tilaisuuksia keskustella henkilökohtaisesti opettajan kanssa. Lähes kaikki alakoulun vanhemmat kokivat tähän olleen mahdollisuuden. Yläkoulun puolella viidesosalla vanhemmista ei tätä mahdollisuutta heidän

mielestään ollut riittävästi saatavilla. Vanhempien kommentteissa tuli myös esille se, että yläkoulussa ensimmäinen keskustelumahdollisuus luokanvalvojan kanssa siirtyi liian myöhäiseen ajankohtaan, joko lähelle joulua tai jopa kevätlukukauden puolelle Hyvän keskusteluyhteyden luominen olisi vanhemmista tärkeä aloittaa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa syksyllä.

Ala- ja yläkoulun välillä oli eroja myös siinä, kokivatko vanhemmat, että heillä on koulun kanssa yhteinen ymmärrys siitä, mikä on lapselle parhaaksi. Yläkoulun puolella myönteisiä kokemuksia oli vähemmän. Jos ei ole riittävästi mahdollisuuksia keskustella henkilökohtaisesti, yhteisen ymmärryksen löytyminen onkin vaikeaa.

Eroja eri kouluasteiden välille oli myös siinä, miten vanhemmat kokivat koulun huomioivan lapsesta yksilönä ja omana itsenään. Yläkoulun osalta kielteisten ja neutraalien kokemusten osuus oli yhteensä lähes 30 %. Alakoulun puolella myönteisten kokemusten osuus oli 95 %. Tähän vaikuttaa varmaankin osaltaan ala- ja yläkoulujen erilainen toimintakulttuuri. Alakoulussa lapsella on vain muutama opettaja, joten luokanopettajalle muodostuu oppilaaseen henkilökohtaisempi suhde ja hän on pitemmän aikaa oppilaan kanssa tekemisissä koulupäivän aikana.

Riittävän tiedon saaminen nousi tässäkin tutkimuskysymyksessä voimakkaasti esille. Siitä oli vanhemmilla eniten kielteisiä kokemuksia, yläkoulun puolella vielä huomattavasti enemmän kuin alakoulussa. Kouluilla onkin haasteena hyvä ja riittävä tiedottaminen. Eri osa-alueilla löytyi myös eroja alakoulun ja yläkoulun välillä. Pienempien lasten vanhemmat kokivat yhteistyön onnistuneen paremmin. Samoin he kokivat, että heidän lapsensa saa yksittäisempää kohtelua, kuin yläkoulussa olevat lapset.

9 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin vanhempien kokemuksia oman lapsensa siirtymävaiheesta perusopetuksessa. Tutkimuksen kohteena oli se, miten koulu tukee vanhempia tässä vaiheessa; millaisia käytänteitä kouluissa on, miten tietoisia vanhemmat niistä ovat sekä kuinka tyytyväisiä vanhemmat olemassa oleviin käytänteisiin ovat. Toisena tutkimustehtävänä oli selvittää kuinka paljon huolta vanhemmilla on lapsensa fyysisestä jaksamisesta, oppimiseen liittyvistä asioista sekä sosio-emotionaalisiin asioihin liittyvistä aiheista. Kolmantena tutkimuskohteena olivat vanhempien kokemukset yhteistyön onnistumisesta koulun kanssa.

Tutkimus kohdistui kahden kunnan alueella oleviin kahteen alakouluun ja kahteen yläkouluun. Otokoko ei ollut kovin suuri, mutta aikaisempien tutkimusten perusteella tulokset olivat samansuuntaisia. Tästä näkökulmasta katsoen tuloksia voidaan jossain määrin yleistää koskemaan samanlaisessa tilanteessa olevia vanhempia ja kouluja.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (vrt. Launonen 2004, Linnilä 2006, Metso 2004) todettiin vanhempien olevan erityisen kiinnostuneita ja motivoituneita lapsensa koulun käynnistä ja yhteistyöstä koulupolun alkuvuosina. Tämä ilmeni osin myös tässä tutkimuksessa. Vanhemmat olivat tyytyväisiä saamaansa koulun tukeen ja voimassa oleviin käytänteisiin. He haluavat tietoa omasta lapsestaan ja ovat kiinnostuneita juuri hänen koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista. Vanhemmat toivovat opettajalta myös henkilökohtaista kontaktia ja heillä on halu tutustua opettajaan. He toivoivat yhteydenottoja myös silloin kuin mitään erityisiä ongelmia ei ole ilmennyt. Tässä kohden voidaankin miettiä opettajan

työn resursointia. Opetustyön ulkopuolella on monenlaisia tehtäviä ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on vain yksi niistä. Toisaalta vanhemmat pitävät yhteistyötä tärkeänä. Kouluilla tulisi miettiä miten huomioida ja järkevästi toteuttaa vanhempien toivoma henkilökohtainen yhteydenpito. Onko aina järkevää, erityisesti siirtymävaiheessa, osoittaa niin paljon voimavaroja yhteisiin tapahtumiin vai panostaako henkilökohtaisiin tapaamisiin ja yhteydenottoihin?

Toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa mainittiin, olivat yläkoulun vanhemmat kiinnostuneempia vastaamaan kuin alakoululaisten vanhemmat. Vastausprosentti heidän kohdallaan oli suurempi. Vanhempien kiinnostus oman lapsen kouluasioista ei lopu lapsen kasvaessa. Ehkä yläkoululaisten vanhemmilta kysellään harvemmin oman lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista, joten he ovat innokkaampia vastaamaan. Heiltä myös tuli runsaammin sanallista palautetta, mikä osaltaan kertoo heidän kiinnostuksestaan.

Koulun käytänteistä läheskään kaikki vanhemmat eivät olleet tietoisia. Etenkin koulun sisällä tapahtuvat käytänteet, joissa vanhemmat eivät olleet aktiivisesti mukana, aiheuttivat epätietoisuutta. Voidaankin miettiä, tiedottaako koulu vanhemmille tarpeeksi lasta koskevista asioista, vai hukkuuko tieto matkalla. Toisaalta tämä voi kertoa joitain myös vanhempien kiinnostumattomuudesta tai kiireestä. Aika harvoin vanhemmat myöskään kyselevät koululta lapsensa asioista. Metson (2004, 194) mielestä koulun tulisi kuitenkin olla aloitteellinen yhteistyössä. Onkin koulun tehtävä tiedottaa koteja. Vanhemmat toivovat käytännön asioiden lisäksi tietoa myös esimerkiksi arviointiperusteista. Kouluilla voitaisiin enemmän hyödyntää esim. sähköpostia yhteydenpidossa, varsinkin niiden ikäluokkien vanhempien kohdalle, joille sen käyttö on luontaista.

Tuloksissa tuli ilmi, etteivät vanhemmat tiedä mitä koulussa tapahtuu. Myös Metso (2004,116) kertoo koulun ja kodin toimivan erillään toisistaan. Vaikka koulu on pyrkinyt avautumaan ulospäin ja avoimemmin kertomaan toiminnas-

taan, on tässä vieläkin parantamisen varaa. Etenkin epätietoisuus tiedonsiirtopalavereista nousi esiin. Rehtorit pitivät niitä tärkeinä siirtymävaiheen kannalta ja ne olivat yleinen käytäntö molemmissa kunnissa. Kuitenkaan vanhemmat eivät niistä tienneet, vaikka niissä käsitellään yksittäistä lasta koskevia tietoja. Itsellämme oli niistä tieto toimihenkilönä, muttei vanhempana. Tässä olisikin kouluilla kehitettävää käytänteissä. Tokikaan kaikki vanhemmat eivät voi eikä ole tarkoituksenmukaista niihin osallistua, mutta vanhemmilla tulisi olla tieto milloin hänen lastaan koskevia asioita käsitellään. Halutessaan vanhemmat voisivat olla opettajaan tai rehtoriin yhteydessä näissä asioissa. Tärkeää olisi saada myös vanhempien mielipide kuulluksi ja tiedoksi seuraavalle askeleelle lapsen koulupolulla. Tässä olisikin yksi kehittämishaaste ja jatkotutkimuksen aihe.

Siirtymävaiheen käytänteet vaihtelivat jonkin verran koulujen välillä. Osa vanhemmista näki jotkut käytänteet tärkeiksi, vaikkei niitä oman lapsen kohdalle ollutkaan tarjolla. Etenkin yläkoulun puolella tämä tuli esiin. Koulujen olisikin hyvä luoda selvät käytänteet siirtymävaiheisiin ja kirjata ne ylös. Näin sitoutettaisiin myös työntekijät niihin paremmin. Siten voitaisiin varmistaa myös se, että vaikka toimijat vaihtuvat, käytänteet säilyvät.

Nykyään lähes kaikki lapset tulevat kouluun esiopetuksen kautta. Se on varmaan osaltaan hälventänyt vanhempien huolta koulun aloittamisesta. Lapset ovat opetelleet jo esiopetusvuoden aikana selviämään perusasioista ja olemaan erossa vanhemmista. Siltikin vanhemmat kantavat huolta pienen ekaluokkalaisen pärjäämisestä isossa luokassa ja kaveriporukassa. Opettajina voimme vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja työskentelytapoihin. Jos lapsi viestii kotiin hyvästä luokkahengestä ja koulussa viihtymisestä, luo se myös vanhemmille turvallisuuden tunnetta.

Yläkouluun siirtymisessä vanhempien suurimmat huolenaiheet yleisesti liittyivät lapsen kehitykseen ja murrosiän mukanaan tuomiin muutoksiin. Kehitys-

psykologian näkökulmasta murrosikä on paitsi nuorelle, myös hänen vanhemmilleen haastava vaihe. Laine ym. (2004,296) toteaakin, että murrosikäisen perheen kehitysvaihe on ehkä vaikein kehitysvaihe. Voisiko koulu osaltaan vastata tähän huoleen? Ehkä yhteisissä tapaamisissa ja vanhempainilloissa voitaisiin keskustella myös siitä, millainen murrosikäinen on. Varsinkin ensimmäisen lapsen murrosikä voi olla melko hämmentävä kokemus vanhemmille. Koulun sekä muiden vanhempien vertaistuki voisivat olla ensi arvoisen tärkeitä.

Samoihin aikoihin kun sekä lapsi itse, että hänen vanhempansa kohtaavat murrosiän tuomia muutoksia, muuttuu yläkoulun myötä oppimisympäristö ja opiskelu suuresti. Oppimisympäristön muutokset olivat myös vanhempien huolen kohteena. Joissakin vastauksissa kävi ilmi, etteivät vanhemmat tienneet kaikkia yläkoulun käytännöistä. Koulujen kannattaakin tiedottaa vanhempia riittävästi yläkoulussa opiskelusta. Vanhemmat haluaisivat tietoa jo ennen koulun alkua.

Yksittäiseksi suureksi huolenaiheeksi nousivat selkeästi kaverisuhteet. Oman kaverin pääsyä samalle luokalle odotettiin. Epätietoisuus tulevasta luokkajaosta tuli esille monen vanhemman vastauksessa. Vertaissuhteiden merkitys nuorelle onkin äärettömän tärkeä. Pietarisen (1999) tutkimuksessa kävi ilmi, miten sosiaalisen vertaisryhmän merkitys yläkouluun sopeutumisessa on tärkeä. Hänen tutkimustuloksissaan ilmeni, että oppilaat olivat tyytyväisiä kun tiesivät etukäteen tulevan luokkajaon. Koulut voivat osaltaan hälventää tätä huolenaihetta tiedottamalla luokkajaosta etukäteen, samoin antamalla mahdollisuuden esittää kaveritoiveita.

Yhteistyöhön vanhemmat olivat yleisesti tyytyväisiä. Alakoulun puolella tyytyväisyys oli hieman suurempaa. Launonen(2004) on saanut omassa tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Vanhemmat toivovat ensisijaisesti omaan lapsen kohdistuvaa yhteydenpitoa ja keskustelua. Aikaisemmissa tutkimuksis-

sa (vrt. Siniharju 2003, Markkula 2003) todettiin myös, miten vanhemmat arvostivat henkilökohtaisia yhteydenpitomuotoja. Toisaalta tutkimuksessamme oltiin tyytyväisiä koko perheen yhteisiin tapahtumiin. Perinteisten vanhempainiltojen lisäksi koulut voisivat kehittää enemmänkin vanhempien ja oppilaiden yhteisiä tapahtumia. Niiden avulla tuettaisiin kaikkien osapuolten; oppilas, vanhemmat ja koulu, välistä yhteyttä. Samalla opettaja tulisi henkilökohtaisesti tutummaksi vanhemmillekin. Tällöin yhteydenotot opettajan ja vanhemman välillä tulisivat luontevimmiksi.

Vanhempien tyytyväisyydessä koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön esiintyi monessa kohdin eroja alakoulun ja yläkoulun välillä. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ollut verrata kouluasteita keskenään, nousivat erot tässä kohdin selvästi esiin. Alakoulussa vanhemmat kokevat saavansa enemmän aikaa henkilökohtaiseen kontaktiin opettajan kanssa ja vanhemmat kokevat omaa lastaan huomioitavan enemmän yksilönä kuin yläkoulussa. Tähän vaikuttaa varmasti myös kouluasteiden erilainen toimintakulttuuri. Yläkoulussa nuorella on monta opettajaa ja luokanvalvoja ei välttämättä opeta omaa luokkaansa kovinkaan paljon, joten hänellä ei ole niin henkilökohtaista kontaktia oppilaisiin ja vanhempiin. Yläkoulussa myös oppilaan oma vastuu koulunkäynnistä lisääntyy, eivätkä vanhemmat ole niin aktiivisesti enää yhteistyössä mukana. Vanhemmillä olisi tulosten perusteella halua osallistua ja vaikuttaa enemmän nuoren koulunkäyntiin.

Vaikka kodin ja koulun yhteistyöstä puhutaan paljon ja se on aika tutkittu aihe, näyttäisi vanhempia kuitenkin kiinnostavan omaa lastaan koskevat asiat. Opettajana täytyisi muistaa kuunnella vanhempia ja huomioida heidän ensisijainen tietämyksensä lapsesta ja halunsa toimia lapsensa parhaaksi. Tiedottamisessa koulun täytyisi ottaa vielä aktiivisempi rooli. Kotiin tulisi tiedottaa entistä enemmän arkisistakin koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Tässä voisi olla hyvänä apuna uusi teknologia. Pieni kirje koteihin silloin tällöin luokan kuumisista voi avata vanhemmilla oven raolleen koulun maailmaan.

Koulu on enemmän tekemisissä äitien kanssa ja ennalta oli odotettavissa, että vastanneista suurin osa tulee olemaan äitejä. Myös Metso esitti tutkimuksessaan koulun olevan enemmän tekemisissä äitien kuin isien kanssa. Miten saada myös isät entistä enemmän osallistumaan lastensa koulunkäyntiin, onkin haaste. Ilahduttavaa kuitenkin oli että, tässä tutkimuksessa mukana oli myös isiä ja niitä vanhempia, jotka olivat vastanneet yhdessä.

Kaiken kaikkiaan lapsen ja nuoren siirtymävaiheeseen näyttää liittyvän monenlaisia asioita. Vaikka vanhemmat kokevat, että koulu on onnistunut hyvin tehtävässään, on koulun sisällä vielä kehitettävää. Tämä on tärkeää, jotta yhtenäisen opinpolun tavoite saavutetaan yksittäisen lapsen kohdalla. Opettajien välinen tiedonsiirto sekä vanhemmille tiedottaminen nousivat keskeiseen asemaan. Vanhemmille kuuluu antaa tietoa, sillä vanhemmat pitävät tiedonsiirtoa lapsesta tärkeänä. Avoimuutta kuitenkin kaivattaisiin lisää. Siirtymävaiheen käytännöt ovat myös tärkeässä asemassa, jotta yhtenäinen perusopetus vielä voimistuisi. Niistä olisi hyvä mainita jo koulujen opetussuunnitelmissa. Tässä onkin koulujen sisällä yhteisen keskustelun paikka, miten turvata yksittäiselle lapselle ja nuorelle mahdollisimman hyvä ja turvallinen koulupolku läpi koko perusopetuksen.

Olemme saaneet tutkimuksesta arvokasta tietoa omaan työhömmе. Opettajina haluamme panostaa hyvään ja toimivaan yhteistyöhön kotien kanssa. Tutkimuksen kautta meille selkiytyi, mikä on koulun rooli yhteistyössä ja millaisia odotuksia ja toiveita vanhemmilla on. Koulun on oltava aloitteellinen ja aktiivinen yhteistyön aloittaja. Tutkimusaihe kiinnosti meitä myös vanhempina, koska olimme itse eläneet kyseistä siirtymävaihetta oman lapsen kanssa. Näitä molempia näkökulmia, opettajan ja vanhemman, yritämme pitää mielessä tulevassa opettajan työssämme.

Tutkimusprosessi oli aika työläs, koska aihealue oli laaja. Oli hyvä, että se suoritettiin parityönä. Näin mukaan voitiin ottaa perusopetuksen molemmat siirtymävaiheet ja näin saada enemmän kokonaiskuvaa. Etuna oli myös kahden eri tutkimusmetodin käyttö. Ne täydensivät toisiaan. Haastatteluista ja avoimista kysymyksistä avautui paljon tietoa. Toisaalta kyselylomakkeessa oli myös paljon kohtia ja etenkin taustakysymyksistä olisi saanut vielä enemmän tietoa irti, mutta se olisi vaatinut enemmän aikaa ja resursseja. Aihealueen viitekehys oli moniulotteinen ja välillä olikin vaikea rajata mikä asia siihen otetaan mukaan ja mikä jätetään vähemmälle huomioille. Etenkin lapsen ja nuoren kehitysvaihetta käsiteltiin aika suppeasti ja painotettiin erilaisten kasvuympäristöjen osuutta kasvun tukemisessa. Tulosten analysoinnissa tilastollisten menetelmien käyttö jäi perustasolle ja SPSS ohjelman käyttö olisi antanut mahdollisuuden syvällisempiinkin tuloksiin.

Tiedonhankintamenetelmänä käytettiin haastattelua ja vanhemmille lähetettävää kyselylomaketta. Vaikka haastatteluja käytettiin tiedonkerääjänä kyselyä varten, tuli niissä esiin monia erilaisia näkökantoja. Kyselylomakkeen laadinnassa käytettiin pohjana myös teoriasta saatuja tietoja. Tämä aiheuttikin tiettyjä rajoituksia vanhempien vastausvaihtoehtoihin. Aihepiirit olivat tarkasti rajattuja. Mukana oli vain kaksi avointa kysymystä, joista saatiinkin paljon vanhempien kommentteja ja mielipiteitä. Avoimia kysymyksiä olisi voinut olla enemmänkin. Toisaalta vanhemmat vastaavat helpommin valmiisiin vaihtoehtoihin. Kyselylomakkeen taustatiedoissa olisi voitu myös kysyä lapsen sukupuolta. Joissakin kohden esim. huolen aiheissa olisi ollut mielenkiintoista verrata tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Tämä jääkin tulevaisuuden tutkimusaiheeksi. Samoin koulukiusaamista ei mainittu erikseen huolenaiheissa, mutta se tuli esiin aika monessa avoimessa vastauksessa.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tarkastella lähemmin, esimerkiksi tapaustutkimuksen avulla, marginaaliryhmiä eli niitä vanhempia, joiden vastaukset poikkesivat selkeästi yleisestä vastauslinjasta. Koulujen kannalta muu-

taman vuoden päästä toteutettava uusintatutkimus antaisi mielenkiintoista tietoa, onko vanhempien tyytyväisyys siirtymävaiheiden käytäntöön pysynyt samana vai muuttunut johonkin suuntaan. Tapaustutkimuksena tai projektina olisi mielenkiintoista kokeilla joitakin uusia toimintatapoja siirtymävaiheessa ja selvittää vanhempien tyytyväisyyttä niihin.

LÄHTEET

Ahlberg, V. & Siimes, M. 1999. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: NEMO.

Ahonen, T. , Aro, M. , Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikuisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena, 38–55.

Ahonen, J. 2003. Esiopetuksesta perusopetukseen tutun talon käytävää pitkin. Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallituksen moniste 6 / 2005. <http://www.edu.fi/julkaisut>. Luettu 25.11.2007.

Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa Launonen, L. (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Jyväskylä: Atena, 172–189.

Ajankohtaista 2008. <http://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto>. Luettu 22.7.2008.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo P. 2002. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.

Arajärvi, T. 1990.. Tasapainoinen lapsuus. Helsinki: WSOY.

Arajärvi, T.1998. Tasapainoinen koululainen. Helsinki: WSOY.

Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13-82.

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

Dockett, S.& Perry, B. 2002. Starting school. <https://www.det.nsw.edu.au/inform/yr2002/may/startingschool.htm>. Luettu 21.5.2008.

Dunderfelt, T. 1997. Elämänkaaripsykologia. Helsinki: WSOY.

Eskola, J. & Vastamäki, J.2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-43.

- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen K. & Orellana, T. Siirtymät sujuviksi ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallituksen moniste 6 / 2005. www.edu.fi/julkaisut. Luettu 28.11.2007.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hurme, H. 2001. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa Lyytinen, P. , Korkiakangas M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Helsinki: WSOY, 139-156.
- Hölsä, M. 1989. Kouluasteiden yhteistyö ja yhteenniveltyminen. Teoksessa Lahti, P. & Keinonen, M.(toim.) Minne koulu on menossa? Helsinki: Tammi, 139-145.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Murrosikäisen ja nuoren maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006.
- Jokinen, H. 2000. Yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytykset ja mahdollisuudet. Jyväskylän opetusviraston julkaisu A1.
- Karjalainen, M. & Kasurinen, H. 2006. Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opintojenohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kettunen, N., Kräts, S. & Kinnunen, U. 1997. Parisuhde ja lasten kasvattaminen. Teoksessa Pulkkinen, L.(toim.) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena, 74-89.
- Kinnunen, S. 2005. Lapsen kehitykselliset haasteet ja yhteisöllisyys.. Teoksessa Salminen, P. (toim.) Yhdessä kasvattamaan: Kohti välittämisen toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 15-30.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 61.

Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Opetushallitus ja Vanhempainliitto.

Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Siven, T. & Välimäki, P. 2004. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveystieteillä. Helsinki: Wsoy.

Ladd, G. & Kochenderfer, B. 1999. Loneliness during early childhood: the role of behaviors and relationships. Teoksessa Rotenberg, K. & Hymell, S. (toim.) Loneliness in childhood and adolescence. Cambridge: Cambridge university press, 109-134.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–102.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.

Laurinen, L. 1998. Koti kasvattajana, elämä opettajana. Jyväskylä: PS-viestintä.

Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 294.

Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululyykkäyksestä. Jyväskylä: Atena.

Markkula, M. 2003. Yhteistyöllä sosiaalista pääomaa; vanhempien käsityksiä ja kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä alkuopetuksessa. Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus- kohtaamisia ja rajakäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Mäkinen, H. 2005. Yhdessä saattaen koulutielle. Teoksessa Salminen, P. (toim.) Yhdessä kasvattamaan. Jyväskylä: PS-kustannus, 99-102.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.

Nuorten akatemia 2007. <http://www.nuortenakatemia.fi>. Luettu 22.5.2008.

OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta 2006. Helsinki: OAJ.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.

Perusopetuslaki. 21.8.1998/ 628.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.

Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 50.

Pihlaja, P. 2005. Pedagogisen kontekstin merkitys ja arviointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. (toim.) Siirtymät sujuviksi ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallituksen moniste 6 / 2005. www.edu.fi/julkaisut. Luettu 28.11.2007.

Pulkkinen, L. 1996. Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: WSOY.

Pulkkinen, L. 2002a. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pulkkinen, L. 2002b. Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankureina. Teoksessa Rönkä, A. & Kinnunen, U. (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen Jyväskylä: PS-kustannus, 14–29.

Pyhältö, K. & Soini, T. 2006. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-188.

Rönkä, A., Viheräkoski, J., Litsilä, R. & Poikkeus, A-M. 2002. Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salminen, H. 1989. Yhteistyöllä opintielle. Teoksessa Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) Minne koulu on menossa? Helsinki: Tammi, 147–150.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.

Torkkeli, M. 2001. Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukijoina. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 6

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.

Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–125.

Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys Helsinki: WSOY.

Liite 1.:Saatekirje

Hyvät vanhemmat!

Oman lapsen siirtyminen esiopetuksesta alakouluun tai alakoulusta yläkouluun on iso muutos sekä lapselle että perheelle. Tässä vaiheessa korostuu kodin ja koulun välinen yhteistyö. Muutokseen saattaa liittyä myös monenlaisia huolenaiheita.

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta.

Teemme opintoihimme liittyvää pro gradu – tutkielmaa vanhempien kokemuksista oman

lapsen siirtymisestä esiopetuksesta alakouluun tai alakoulusta yläkouluun.

Pyydämme teitä vastaamaan nimettömänä oheiseen kyselyyn. Aikaa vastaamiseen kuluu n.10 minuuttia. Kyselyn tulokset kerromme myös koululle ja toivomme, että sitä kautta yhteistyö kodin ja koulun välillä voisi parantua vielä entisestään.

Voitte vastata myös yhdessä sekä kysellä lapselta näistä asioista.

Vastattuanne palauttakaa kysely vastauskuoressa lapsen mukana takaisin kouluun **perjantaihin 22.2.2008 mennessä.**

Ystävällisin terveisin

Päivi Heikkinen

050-430 46 02

Heli Pettola

0400-521807

Liite 2.: Kyselylomake alakoululaisen vanhemmille

Mitä yhteistyö- ja toimintatapoja teidän lapsenne kohdalla käytettiin hänen siirtyessään esiopetuksesta kouluun? Merkitse rasti sopivan vaihtoehdon kohdalle.

	kyllä	ei	en tiedä
1. Esiopetuksessa käytettiin yhteisiä tiloja koulun kanssa.			
2. Esioppilaat kävivät kuunteluoppilaina koululla.			
3. Esioppilailla oli yhteisiä tapahtumia esim. juhlia, retkiä tai teatteriesityksiä koululaisten kanssa.			
4. Tuleva opettaja vieraili esiopetusryhmässä.			
5. Esiopetusryhmällä oli kummiluokka tai kummioppilaita koululta.			
6. Esiopettaja antoi lapsesta tietoja luokanopettajalle tai rehtorille.			
7. Mikäli lapsesta oli erityistyöntekijän esim. erityislastentarhanopettajan, puheterapeutin tai toimintaterapeutin lausuntoja ne siirtyivät koululla siirtyvät koululle. Jos lausuntoja ei ollut, ohita kohta.			
8. Keväällä lapsilla ja vanhemmilla oli yhteinen tutustumispäivä koululla.			
9. Koululla järjestettiin informaatiotilaisuus vanhemmille ennen koulunaloitusta.			
10. Syksyllä oli luokan yhteinen tutustumisilta koko perheelle.			
11. Luokanopettaja piti vanhempainvartin tai vanhempain-tapaamisen syksyllä koulun alettua.			
12. Koululla järjestettiin vanhempainilta syksyllä.			
13. Syyslukukaudella oli luokan tai koulun yhteinen tapahtuma/ juhla, jossa vanhemmat olivat mukana.			
14. Opettajalta tuli kotiin tiedotteita, viestejä tai muita yhteydenottoja siirtymiseen liittyvistä asioista.			

(jatkuu)

*Kuinka tyytyväinen olit käytettyihin yhteistyö- ja toimintatapoihin tai kuinka tarpeellisena ne koit?
Ympyröi asteikolta mielipidettäsi kuvaava numero vaihtoehto. Jos kyseistä muotoa ei käytetty, ohita kohta.*

15. Esiopetuksella ja koululla oli käytössä yhteisiä tiloja
tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton
16. Esioppilaat kävivät koululla kuunteluoppilaina.
tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton
17. Esiopetuksella ja koululla oli yhteisiä tapahtumia.
tyytyväinen 1 2 3 4 5 6 7 tyytymätön
18. Tuleva opettajan vieraili esiopetusryhmässä.
tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton
19. Lapsella oli oma kummioppilas tai kummiluokka esiopetuksessa/ koulussa.
tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton
20. Lasta koskevat tiedot siirtyivät koululle.
tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton
21. Keväällä järjestettiin vanhemmille ja lapsille tutustumispäivä koululla.
tyytyväinen 1 2 3 4 5 6 7 tyytymätön
22. Koululla järjestettiin vanhemmille suunnattu informaatiotilaisuus keväällä.
tyytyväinen 1 2 3 4 5 6 7 tyytymätön
23. Lasten ja vanhempien yhteinen tutustumisilta pidettiin syksyllä.
tyytyväinen 1 2 3 4 5 6 7 tyytymätön
24. Luokanopettajan kanssa oli vanhempainvartteja/ tapaamisia.
tyytyväinen 1 2 3 4 5 6 7 tyytymätön
25. Syksyllä pidettiin vanhempainilta.
tyytyväinen 1 2 3 4 5 6 7 tyytymätön
26. Syyslukukaudella oli luokan tai koulun yhteinen tapahtuma tai juhla.
tyytyväinen 1 2 3 4 5 6 7 tyytymätön
27. Opettajalta tuli kotiin tiedotteita/ viestejä siirtymävaiheen asioista.
tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton

(jatkuu)

Lapsen aloittaessa koulupolkunsa vanhempia saattavat huolestuttaa monenlaiset asiat. Ympyröi seuraaville asioille huolesi määrää kuvaava vaihtoehto.

Kuinka paljon sinua huolestuttivat lapsesi koulun aloituksessa seuraavat asiat:

	paljon	jonkin verran	vähän	ei lain- kaan
28. Miten hän selviää koulumatkasta	1	2	3	4
29. Väsykö hän koulun aiheuttamasta rasituksesta	1	2	3	4
30. Jaksako hän keskittyä oppitunneilla	1	2	3	4
31. Oppiiko hän ongelmitta lukemaan	1	2	3	4
32. Oppiiko hän kirjoittamaan	1	2	3	4
33. Oppiiko hän matematiikan alkeet	1	2	3	4
34. Kykeneekö hän olemaan erossa vanhemmista koulupäivän ajan	1	2	3	4
35. Selviääkö hän itsenäisesti perusasioista esim. pukemisesta, riisumisesta, vessassa käymisestä	1	2	3	4
36. Sietääkö hän pettymyksiä koulunkäynnissään	1	2	3	4
37. Saako hän kavereita	1	2	3	4
38. Sopeutuuko hän koulun sääntöihin ja tapoihin	1	2	3	4
39. Osaako hän puolustaa itseään	1	2	3	4
40. Uskaltaako hän kertoa asioistaan muille	1	2	3	4
41. Hyväksyykö hän opettajan uudeksi auktoriteetiksi	1	2	3	4
42. Jokin muu asia. Mikä?				

(jatkuu)

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä pyritään turvaamaan lapselle mahdollisimman hyvä ja turvallinen koulupolku. Miten koet alakoulun onnistuneen seuraavissa hyvän yhteistyön muodoissa? Ympyröi mielestäsi sopivinta vaihtoehtoa kuvaava numero.

43. Vanhemmilla ja koululla on yhteinen ymmärrys siitä mikä on tälle lapselle parasta.
pitää paikkansa 1 2 3 4 5 6 7 ei pidä paikkansa
44. Lapsi huomioidaan koulussa yksilönä ja omana itsenään.
hyvin 1 2 3 4 5 6 7 huonosti
45. Opettajan ja vanhempien välisissä keskusteluissa vallitsee turvallinen ilmapiiri.
pitää paikkansa 1 2 3 4 5 6 7 ei pidä paikkansa
46. Opettajan kanssa käydyissä keskusteluissa on avoin keskusteluilmapiiri.
pitää paikkansa 1 2 3 4 5 6 7 ei pidä paikkansa
47. Koen, että minua kuullaan lastani koskevista asioista.
hyvin 1 2 3 4 5 6 7 huonosti
48. Koen koulun arvostavan mielipiteitäni.
pitää paikkansa 1 2 3 4 5 6 7 ei pidä paikkansa
49. Mielipiteeni lastani koskevista asioista hyväksytään.
hyvin 1 2 3 4 5 6 7 huonosti
50. En saa riittävästi tietoa lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista.
pitää paikkansa 1 2 3 4 5 6 7 ei pidä paikkansa
51. Koen, että minut ohitetaan lapseni asioita käsiteltäessä.
pitää paikkansa 1 2 3 4 5 6 7 ei pidä paikkansa
52. Koen, että minulla on mahdollisuus vaikuttaa lapseni koulunkäyntiin.
hyvin 1 2 3 4 5 6 7 huonosti
53. Minulla on ollut tilaisuuksia keskustella opettajien kanssa lapseni koulunkäynnistä.
hyvin 1 2 3 4 5 6 7 huonosti

(jatkuu)

54. Miten toivoisit koulun tukevan vanhempia lapsen koulunaloituksessa? Voit kirjoittaa ehdotuksia, palautetta ja kritiikkiä.

Täytä vielä lopuksi taustatietosi. Ympyröi oikea vaihtoehto tai vastaa viivalle.

55. Olen lapsen 1. Äiti 2. Isä 3. Muu huoltaja

56. Mihin ikäryhmään kuulutte

1. 20-30 v 2. 30-40v 3. 40-50 v 4. yli 50v

57. Kuinka mones lapsi perheestä on nyt 1.luokalla ? _____

58. Siirtyikö lapsenne kyseiselle luokka-asteelle

1. keskustasta? 2. sivukylältä?

Kiitos vastaamisestasi!

Liite 3.: Kyselylomake yläkoululaisen vanhemmille

Mitä yhteistyö- ja toimintatapoja teidän lapsenne kohdalla käytettiin hänen siirtyessään alakoulusta yläkouluun? Merkitse rasti sopivan vaihtoehdon kohdalle.

	kyllä	ei	en tiedä
1. Opinto-ohjaaja vieraili 6.luokalla kertomassa yläkoulusta.			
2. Koulukuraattori keskusteli 6.luokkalaisten kanssa yksin / pienissä ryhmissä yläkouluun siirtymisestä.			
3. Kuudesluokkalaiset vierailivat keväällä yläkoulussa.			
4. Kuudesluokkalaisten vanhemmille järjestettiin vanhempainilta keväällä yläkoulun puolella.			
5. Kuudennen luokan opettaja keskusteli keväällä lapsen ja vanhemman kanssa siitä, miten koulutyö alakoulussa oli sujunut.			
6. Ylä- ja alakoulujen oppilashuoltotyöryhmien välillä käytiin keväällä keskustelu 7.luokalle siirtyvistä, ns. luovutuspalaveri.			
7. Lapsen koulunkäyntiin liittyvät tiedot siirtyivät yläkouluun.			
8. Tieto tulevasta luokkajaosta yläkoulussa lähetettiin koteihin ennen koulun alkamista.			
9. Seitsemännen luokan syksyllä pidettiin vanhemmille ja oppilaille yhteinen tutustumisilta.			
10. Seitsemäsluokkalaisten tukena toimivat ylempien luokkien tukioppilaat.			
11. Seitsemännen luokan syksyllä järjestettiin vanhempainvartti/yhteydenottoviikko luokanvalvojan kanssa.			
12. Syyslukukaudella oli luokan tai koulun yhteinen tapahtuma/ juhla, jossa vanhemmat mukana.			

(jatkuu)

Kuinka tyytyväinen olit käytettyihin yhteistyö- ja toimintatapoihin tai kuinka tarpeellisiksi ne koit. Ympyröi asteikolta mielipidettäsi kuvaava numero vaihtoehto. Jos kyseistä muotoa ei käytetty, ohita kohta.

14. Opinto-ohjaaja tapasi kuudesluokkalaiset keväällä.

tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton

15. Koulukuraattori tapasi kuudesluokkalaiset keväällä.

tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton

16. 6.luokkalaiset kävivät tutustumassa yläkouluun.

tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton

17. Yläkoulu järjesti vanhempainillan 6.luokan keväällä.

tyytyväinen 1 2 3 4 5 6 7 tyytymätön

18. Kuudennen luokan opettaja keskusteli keväällä oppilaan ja vanhempien kanssa.

tyytyväinen 1 2 3 4 5 6 7 tyytymätön

19. Ylä- ja alakoulujen oppilashuoltotyöryhmien välillä oli tiedonvaihto tulevista seiskaluokkalaisista, ns. luovutuspalaveri.

tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton

20. Lapsen koulunkäyntiä koskevat tiedot siirtyivät alakoulusta yläkouluun.

tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton

21. Tieto luokkajaoista lähetettiin koteihin ennen koulun alkua.

tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton

22. Syksyllä oli yhteinen tutustumisilta oppilaille ja vanhemmille.

tyytyväinen 1 2 3 4 5 6 7 tyytymätön

23. Yläkoulussa oli tukioppilastoimintaa tukemassa seiskaluokkalaisia.

tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton

24. Syksyllä oli vanhempainvartit/yhteydenottoviikko.

tyytyväinen 1 2 3 4 5 6 7 tyytymätön

25. Koululla tai luokalla oli yhteinen tapahtuma tai juhla syyslukukaudella, jossa vanhemmat olivat mukana.

tyytyväinen 1 2 3 4 5 6 7 tyytymätön

26. Opettajalta tuli kotiin tiedotteita/ viestejä siirtymävaiheeseen asioista.

tarpeellinen 1 2 3 4 5 6 7 tarpeeton

(jatkuu)

Lapsen siirtyessä alakoulusta yläkouluun vanhempia saattavat huolestuttaa monenlaiset asiat. Ympyröi seuraaville asioille huolesi määrää kuvaava vaihtoehto.

Kuinka paljon sinua huolestuttivat lapsesi koulun aloituksessa seuraavat asiat:

	paljon verran	jonkin vähän	vähän	ei lain- kaan
27. Miten hän selviytyy koulumatkoista	1	2	3	4
28. Koulun vaihdos; pienestä koulusta isompaan	1	2	3	4
29. Roolimuutos; 6.luokalla koulun vanhin, yläkoulussa seiskaluokkalaisena nuorin oppilas	1	2	3	4
30. Miten kaverisuhteet onnistuvat	1	2	3	4
31. Lapsen lisääntynyt oma vastuu koulunkäynnistään	1	2	3	4
32. Yläkoulun jaksomuotoinen opetusrytmi	1	2	3	4
33. Muutos luokanopettajasta aineopettajiin	1	2	3	4
34. Kotiluokan tilalle aineluokat	1	2	3	4
35. Sopeutuminen uuteen kouluympäristöön ja toimintakulttuuriin	1	2	3	4
36. Selviääkö opiskelusta yläkoulussa	1	2	3	4
37. Tuleeko oppimisvaikeuksia	1	2	3	4
38. Murrosikään liittyvät fyysiset ja psyykkiset muutokset	1	2	3	4
39. Tuleeko hän toimeen uusien opettajien kanssa	1	2	3	4
40. Jokin muu asia. Mikä?				

(jatkuu)

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä pyritään turvaamaan lapselle mahdollisimman hyvä ja turvallinen koulupolku. Miten koet ylä koulun onnistuneen seuraavissa hyvän yhteistyön muodoissa? Ympyröi mielestäsi sopivinta vaihtoehtoa kuvaava numero.

41. Vanhemmilla ja koululla on yhteinen ymmärrys siitä mikä on tälle lapselle parasta.
pitää paikkansa 1 2 3 4 5 6 7 ei pidä paikkansa
42. Lapsi huomioidaan koulussa yksilönä ja omana itsenään.
hyvin 1 2 3 4 5 6 7 huonosti
43. Opettajan ja vanhempien välisissä keskusteluissa vallitsee turvallinen ilmapiiri
pitää paikkansa 1 2 3 4 5 6 7 ei pidä paikkansa.
44. Opettajan kanssa käydyissä keskusteluissa on avoin keskusteluilmapiiri.
pitää paikkansa 1 2 3 4 5 6 7 ei pidä paikkansa
45. Koen, että minua kuullaan lastani koskevilla asioilla.
hyvin 1 2 3 4 5 6 7 huonosti
46. Koen koulun arvostavan mielipiteitäni.
pitää paikkansa 1 2 3 4 5 6 7 ei pidä paikkansa
47. Mielipiteeni lastani koskevilla asioilla hyväksytään.
hyvin 1 2 3 4 5 6 7 huonosti
48. En saa riittävästi tietoa lapseni koulunkäyntiin liittyvistä asioista.
pitää paikkansa 1 2 3 4 5 6 7 ei pidä paikkansa
49. Koen, että minut ohitetaan lapseni asioita käsiteltäessä.
pitää paikkansa 1 2 3 4 5 6 7 ei pidä paikkansa
50. Koen, että minulla on mahdollisuus vaikuttaa lapseni koulunkäyntiin.
hyvin 1 2 3 4 5 6 7 huonosti
51. Minulla on ollut tilaisuuksia keskustella opettajien kanssa lapseni koulunkäynnistä.
hyvin 1 2 3 4 5 6 7 huonosti

(jatkuu)

52. Miten toivoisit koulun tukevan vanhempia lapsen siirtymävaiheessa? Voit kirjoittaa ehdotuksia, palautetta ja kritiikkiä.

Täytä lopuksi taustatietosi. Ympyröi oikea vaihtoehto tai vastaa viivalle.

53. Olen lapsen 1. Äiti 2. Isä 3. Muu huoltaja

54. Mihin ikäryhmään kuulut?

1. 20-29 v 2. 30-39 v. 3. 40-49 v. 4. yli 50v.

55. Kuinka mones lapsi perheestä on nyt 7. luokalla? _____

56. Siirtyikö lapsenne tälle luokka-asteelle

1. keskustasta? 2. sivukylältä?

Kiitos vastauksestasi!

Liite 4: Kohdejoukon kuvausta.

Kohdejoukon kuvausta

Vastajaan sukupuoli

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid äiti	150	88,8	88,8	88,8
isä	16	9,5	9,5	98,2
molemmat yhdessä	3	1,8	1,8	100,0
Total	169	100,0	100,0	

Kuinka mones lapsi perheestä

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ensimmäinen lapsi	59	34,9	35,1	35,1
toinen lapsi	43	25,4	25,6	60,7
kolmas lapsi	35	20,7	20,8	81,5
neljäs tai useampi	31	18,3	18,5	100,0
Total	168	99,4	100,0	
Missing System	1	,6		
Total	169	100,0		

Kouluaste

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid alakoulu	57	33,7	33,7	33,7
yläkoulu	112	66,3	66,3	100,0
Total	169	100,0	100,0	

Mistä siirtyy uudelle kouluasteelle

Count

		koulu		Total
		alakoulu	yläkoulu	
mistäsiirtyy	keskustasta	50	54	104
	sivukylältä	7	58	65
Total		57	112	169

Liite 5:Summamuuttujien faktorianalyysit

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,115	52,869	52,869	2,115	52,869	52,869
2	,871	21,773	74,642			
3	,648	16,202	90,844			
4	,366	9,156	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
koulumatka	,652
rasitus	,780
keskittyminen	,862
perusasiat	,581

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Communalities

	Initial	Extraction
erovanh	1,000	,597
pettymys	1,000	,684
kaverit	1,000	,716
säännöt	1,000	,639
itsepuolustus	1,000	,645
puhuminen	1,000	,630
auktoriteetti	1,000	,690

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,601	65,735	65,735	4,601	65,735	65,735
2	,892	12,747	78,482			
3	,550	7,857	86,340			
4	,314	4,484	90,824			
5	,296	4,233	95,056			
6	,214	3,057	98,113			
7	,132	1,887	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
erovanh	,773
pettymys	,827
kaverit	,846
säännöt	,800
itsepuolustus	,803
puhuminen	,794
auktoriteetti	,831

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Yläkoulun huolenaiheiden faktorianalyysit**Communalities**

	Initial	Extraction
koulumatka7	1,000	,571
murrosikä	1,000	,571

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,142	57,089	57,089	1,142	57,089	57,089
2	,858	42,911	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
koulumatka7	,756
murrosikä	,756

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Communalities

	Initial	Extraction
koulunvaihdos	1,000	,684
rooli muutos	1,000	,627
kaverit7	1,000	,525
toimintakulttuuri	1,000	,820
uudetopet	1,000	,414

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,071	61,415	61,415	3,071	61,415	61,415
2	,753	15,070	76,484			
3	,526	10,512	86,996			
4	,418	8,357	95,353			
5	,232	4,647	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
koulunvaihdos	,827
rooli muutos	,792
kaverit7	,725
toimintakulttuuri	,905
uudetopet	,643

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Communalities

	Initial	Extraction
omavastuu	1,000	,586
jaksoOpetus	1,000	,721
aineopettajat	1,000	,877
aineluokat	1,000	,867
opiskeluYK	1,000	,818
oppimisvaikeudet	1,000	,880

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,629	60,486	60,486	3,629	60,486	60,486
2	1,120	18,675	79,161	1,120	18,675	79,161
3	,558	9,303	88,464			
4	,355	5,919	94,383			
5	,180	2,994	97,377			
6	,157	2,623	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
omavastuu	,716	,270
jaksoOpetus	,815	-,237
aineopettajat	,826	-,442
aineluokat	,764	-,532
opiskeluYK	,789	,442
oppimisvaikeudet	,750	,563

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.