

Minna Pitkänen & Anna Tikka

**ESIOPETUKSEN JA KOULUN
NIVELVAIHE
VANHEMPIEN KUVAILEMANA**

Yhteistyö ja perheen arki

Varhaiskasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2014

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Pitkänen, Minna & Tikka, Anna. 2014. Esiopetuksen ja koulun nivelvaihe vanhempien kuvailemana. Varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 89 sivua + liitteet.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten vanhemmat kokevat esiopetuksen ja koulun nivelvaiheen. Vanhemmat arvioivat yhteistyön onnistumista sekä esiopetuksen että koulun henkilökunnan kanssa. Lisäksi he kertoivat, kuinka koulun aloittaminen on vaikuttanut perheen arkeen.

Tutkimuksen aineisto koostui syksyllä 2013 ensimmäisen luokkansa aloittaneiden lasten vanhempien kirjoittamista kirjoitelmista ja niitä analysoitiin sekä sisällönanalyysejä että narratiivista analysointitapaa käyttämällä. Kirjoitelmia palautui analysoitavaksi 33 kappaletta.

Tutkimus osoitti, että osa vanhemmista oli tyytyväisempiä nivelvaiheeseen kuin toiset. Erot tyytyväisyydessä riippuivat siitä, kuinka yhteistyö esiopetuksen ja koulun henkilökunnan kanssa oli sujunut ja kuinka aktiivisen roolin vanhemmat olivat tässä yhteistyössä saaneet. Lisäksi nivelvaiheen onnistumiseen vaikutti se, kuinka paljon informaatiota vanhemmat olivat saaneet tulevasta koulun aloituksesta, luokanopettajasta ja ylipäättään kouluun liittyvistä käytännön asioista. Pääosin kaikissa perheissä arki oli muuttunut jouhevammaksi ja helpommaksi koulun aloittamisen myötä. Suurimpina vaikuttajina olivat lapsen itsenäistyminen ja omatoimisuuden lisääntyminen.

Asiasanat: esiopetus, alkuopetus, nivelvaihe/siirtymävaihe, yhteistyö, vanhemmat

Keywords: preschool education, comprehensive school, transition period, co-operation, parents

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	ESI- JA ALKUOPETUS SUOMESSA	4
2.1	Esiopetuksen rakenne ja tehtävä	4
2.2	Alkuopetuksen rakenne ja tehtävä	7
2.3	Eskarilaisesta koululaiseksi	8
3	YHTEISTYÖN MERKITYS ESI- JA ALKUOPETUKSESSA	13
3.1	Kasvatuskumppanuus – yhdessä kohti lapsen parasta	13
3.2	Koulun ja kodin välinen yhteistyö	15
3.3	Yhteistyön eri toteutustapoja	21
3.4	Yhteistyön kohtaamat haasteet	22
4	PERHEENÄ NYKY-YHTEISKUNNASSA	25
4.1	2000-luvun perhe-elämän paletti	25
4.2	Äitien toimijuus, isien näkymättömyys	27
4.3	Perheiden arki – rutiinien ja haasteiden myllerrystä	28
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	31
6	TUTKIMUKSEN MENETELMÄOSUUS	32
6.1	Tutkimuksen kuvaus ja aineiston keruu	32
6.2	Aineiston analyysi	34
6.2.1	<i>Sisällönanalyysi osana analyysia</i>	34
6.2.2	<i>Narratiivisuus osana analyysia</i>	39
6.3	Tutkimuksen luotettavuus	40
6.4	Tutkimuksen eettisyys	43
7	TULOKSET	44
7.1	Vanhemmat yhteistyössä esi- ja alkuopetuksen kanssa	44
7.1.1	<i>Avaimet onnistuneeseen yhteistyöhön</i>	44
7.1.2	<i>Yhteistyön ”karikat”</i>	46
7.2	Esiopetuksen tärkeä rooli nivelvaiheessa	48
7.2.1	<i>Esiopetus vanhempien tukijana ja informaation jakajana</i>	48
7.2.2	<i>Esiopetuksen kehityskohteita</i>	50
7.3	Koulu ja sen tehtävä nivelvaiheessa	52

7.3.1	<i>Luokanopettajan merkittävä rooli koulun aloituksessa</i>	53
7.3.2	<i>Vanhempien ja luokanopettajan yhteistyö kouluvuoden aikana</i>	55
7.4	Nivelvaihetta helpottavia konkreettisia tekijöitä	57
7.5	Perheen arjen muutokset kouluun siirtymisessä	58
7.5.1	<i>Positiiviset muutokset koulun alun myötä</i>	58
7.5.2	<i>Lisääntyneet haasteet perheen arjessa</i>	61
7.5.3	<i>Muita kokemuksia arjen muutoksista</i>	62
7.6	Tarinoita siirtymästä esiopetuksen polulta koulutielle	63
7.6.1	<i>Juurakkoinen matka päivähoidosta koulun penkille</i>	64
7.6.2	<i>Niittypolkua pitkin kohti uutta elämänvaihetta</i>	65
8	POHDINTA	68
8.1	Esiopetus nivelvaiheessa	70
8.2	Koulu nivelvaiheessa	72
8.3	Koulun alkua helpottavia ja hankaloittavia tekijöitä	74
8.4	Perheiden arki	75
8.5	Jatkotutkimusehdotuksia	76
	LÄHTEET	78
	LIITTEET	84

1 JOHDANTO

Lasten koulunaloitus on jokasyksyinen tapahtuma, ja pääsääntöisesti se koskettaa perheitä, joilla on kyseisenä vuonna seitsemän vuotta täyttävä lapsi. Vaikka koulunaloittaminen ilmiönä ei muutu, niin silti se on yksittäiselle lapselle ja hänen perheelleen kokemuksena ainutlaatuinen. Lisäksi se on suuri muutos sekä lapsen että hänen perheensä elämässä. Koulunaloittaminen huomioidaan kesän loppumisen kynnyksellä tiedotusvälineissä, ja tämä ilmenee esimerkiksi koulutarvikkeiden ja reppujen markkinointina. Lähes kaikki eri medioissa esiintyvä huomio koulunaloittamiseen kohdistuu ensimmäiseen koulupäivään eli siihen hetkeen, kun lapsi konkreettisesti asteele kouluun. Tämä kertoo osaltaan siitä, että koulun aloittamisesta puhuttaessa suuri osa ihmisistä ajattelee ainoastaan itse koulunaloittamispäivää muistamatta tai tietämättä kouluun siirtymisen olevan kuitenkin pitkä prosessi. Koulunaloittaminen ei ole lapselle yhtäkkinen, yhden päivän aikana tapahtuva elämänmuutos, johon sopeutuminen on hänelle nopeaa ja itsestään selvää. (Karikoski 2008, 14; Fabian 2000, 142.) Ensimmäinen koulupäivä on vain pieni, joskin lapselle ja hänen perheelleen merkityksellinen, osa sitä.

Koulun aloittamiseen liittyy vahvasti nivelvaihe, jonka kaksi tärkeintä elementtiä ovat esiopetus ja koulu. Esiopetus ei ole enää päivähoitoa, muttei siis vielä kouluakaan. Esiopetuksella onkin oma erityinen kehitystehtävänsä, joka poikkeaa sekä päivähoidon että koulun tehtävästä. Esiopetuksessa on otettava huomioon sekä lapsen kasvatukselliset ja opetukselliset että hoidon tarpeet. (Niikko 2001, 25.) Esiopetuksen keskeisimmät tehtävät on lueteltu esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010). Yksi näistä on ohjata lasta vastuulliseen toimintaan ja yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen

noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen. Esiopetuksen yhtenä tavoitteena on myös taata lapsille tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja juuri koulun aloittamiseen. Lisäksi esiopetusvuoden aikana jatkuu jo muussa varhaiskasvatuksessa aloitettu yhteistyö huoltajien kanssa. Tämä luo osaltaan pohjaa myös esiopetusryhmän lasten huoltajien keskinäiselle vuorovaikutukselle sekä esiopetusvuoden jälkeen kodin ja koulun yhteistyölle. Yhteistyölle muodostuu siis eräänlainen jatkumo, jossa parhaimmassa tapauksessa heti päivähoidon alussa alkanut yhteistyö jatkuu koko peruskoulun loppuun saakka. Erilaisia kodin ja esiopetuksen vuoropuhelua tukevia yhteistyömuotoja kehitetään koko esiopetuksen ajan ja erityisesti siirryttäessä muusta varhaiskasvatuksesta esiopetukseen tai esiopetuksesta alkuopetukseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7, 33–34.)

Ensimmäisten vuosiluokkien aikana koti saa uudeksi yhteistyökumppanikseen koulun henkilökunnan. Vanhempien tärkeä tehtävä on tukea lapsen koulunkäyntiä ja tavoitteellista oppimista. Jotta vanhempien on mahdollista olla lastensa koulunkäynnin tukena, koulun tulee olla yhteistyössä huoltajien kanssa. Opettajan aktiivinen rooli kotien kanssa tehtävän yhteistyön, tiedottamisen ja keskustelun ylläpitämisen osalta on merkittävä. Kun opettaja ja huoltajat ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja tekevät yhteistyötä lapsen kasvatusta ja oppimistavoitteiden eteen, toteutuu kasvatuksen yhteisvastuullisuus. Tämä edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.)

Lapsella on siis elämässään monia eri kasvatuksen vaikutuspiirejä, joiden keskiössä hän on. Kodin, esiopetuksen ja koulun lisäksi näitä voivat olla esimerkiksi erilaiset harrastukset ja niissä toimivat ohjaajat. Huoltaja tuntee kuitenkin lapsensa parhaiten ja huoltajilla on aina ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta. Esiopetuksen henkilöstö tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa osaltaan lapsen kasvatuksesta esiopetuksen aikana. Samoin koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 33; Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, 22.)

Esiopetuksen ja koulun nivelvaihe on yhteiskunnassamme ajankohtainen aihe. Koulun alkuun liittyvien tutkimusten näkökulma on keskittynyt kuitenkin suurelta osin lapsen

kouluvalmiuteen (Linnilä 2011; 2006). Myös siitä, millaisena lapset kokevat koulun aloituksen, on olemassa aiempia tutkimuksia. Esimerkiksi Vienola (2002) on tutkimuksessaan saanut vanhempien ja opettajien lisäksi myös lasten äänen kuuluviin siitä, miten he kokevat siirtymisen esiopetuksesta kouluun. Tässä pro gradu -tutkimuksessa tuodaan esille vanhempien näkökulma lapsensa koulun aloitukseen liittyen. Aiemmin vanhempien näkökulmaa on tuonut esille esimerkiksi Rautiainen (2011) pro gradu -tutkielmassaan, jossa hänen painopisteensä oli kehitysvammaisen lapsen koulun aloitus. Myös Karikoski (2008) on tutkinut lapsen siirtymistä esiopetuksen kasvatusympäristöstä koulun kasvatusympäristöön vanhempien näkökulmasta.

Me kiinnostuimme tutkimaan lapsen esiopetuksen ja koulun nivelvaihetta työmme kautta. Olemme molemmat työskennelleet esiopetuksen lastentarhanopettajina ja nyt myöhemmin perusopetuksessa luokanopettajan tehtävissä. Olemme seuranneet paalupaikalta opettajan ammattia sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa. Näin ollen myös yhteistyö vanhempien kanssa on tuttua molemmista ammateista. Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää vanhempien näkökulmasta esiopetuksen ja koulun nivelvaihetta eli lapsen siirtymää esiopetuksesta kouluun. Haluamme tietää, millaista yhteistyö sekä esiopetuksen ja koulun kanssa on ollut. Lisäksi selvitämme onko lapsen koulun aloitus muuttanut perheen arkea verrattuna siihen, millaista arki oli lapsen ollessa esiopetuksessa.

Tutkimuksemme aineistona oli lukuvuonna 2013 ensimmäisen luokkansa aloittaneiden lasten vanhempien kirjoittamia kirjoitelmia nivelvaiheesta sekä arjen muuttumisesta koulun aloituksen myötä. Kirjoitelmat analysoitiin sisällönanalyysia ja narratiivista analyysia käyttäen.

2 ESI- JA ALKUOPETUS SUOMESSA

2.1 Esiopetuksen rakenne ja tehtävä

Esiopetus ja sen tehtävä voidaan määritellä joko suppeasti tai laajasti. Suppeasti määriteltynä esiopetus on 6-vuotiaiden lasten koulumaista toimintaa kouluvalmiuksien kehittämiseksi. Laajasti arvioituna esiopetuksen voidaan ajatella tarkoittavan kaikkea alle kouluikäisten kasvatusta ja opetusta. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna esiopetus on varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, jossa tietoisesti ja tavoitteellisesti tuetaan lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. (Linnilä 2006, 107.) Myös valtakunnalliset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010) viestittävät esiopetuksen pitävän sisällään kaiken alle kouluikäisille suunnatun toiminnan. Tämä siitäkin huolimatta, että kyseisen asiakirjan tehtävänä on ohjata nimenomaan esiopetusvuonna tapahtuvaa kasvatusta ja oppimista. Varhaiskasvatustieteen näkökulmasta ei ole järkevää asettaa oppimiselle ikärajaa, koska ajassamme korostuu elinikäinen oppiminen. Tähän elinikäisen oppimisen näkökulmaan pohjaten esiopetukseen sisältyy kaikki opetus ennen oppivelvollisuuskoulun alkua. (Hujala 2000, 6.)

Omassa tutkimuksessamme puhumme esiopetuksesta nimenomaan 6-vuotiaille lapsille suunnattuna toimintana elinikäisen oppimisen tiedostaen. Tämä helpottaa rajaamaan tutkittavaa joukkoa eli lasten vanhempia. Mielestämme on helpompaa sekä meille tutkijoille että tutkittaville pyytää heitä muistelevaan lapsensa koulua edeltävää

esiopetusvuotta kuin koko päivähoitoaikaa. Lisäksi edelleen vallitsee melko yleinen ajatusmalli mieltää esiopetus pelkästään 6-vuotiaiden varhaiskasvatukseksi.

Vuonna 2000 Suomessa säädettiin laki, jonka mukaan kaikilla esiopetusikäisillä lapsilla on oikeus esiopetukseen ja siihen osallistuminen on vapaaehtoista. Kunta vastaa esiopetuksen järjestelyistä ja esiopetusta järjestetään joko koulussa, päivähoidossa tai jossain muussa siihen määrättyssä paikassa. (Hyyrö 2000, 34.)

Suomen päivähoitojärjestelmän juuret ovat 1800-luvun loppupuolella, jolloin Suomessa käynnistyi lastentarha- ja seimitoiminta. Alun perin tarkoituksena oli tukea lasten kasvatusta sekä auttaa perheitä lastensa kasvatustehtävässä. Pian tavoitteiden asettelu siirtyikin enemmän lastensuojelullisiin lähtökohtiin. Kotihoitoa alettiin korostaa parhaimpana vaihtoehtona lapsen normaalille kehitykselle. Ainoastaan perheet, jotka eivät syystä tai toisesta pystyneet hoitamaan lapsiaan kotona, ohjattiin päivähoidon piiriin. Vasta vuonna 1973 säädettiin laki lasten päivähoidosta ja sitä voidaan pitää eräänä lähihistoriamme mittavimmista varhaiskasvatuksen hankkeista. Päivähoitolaki käynnisti uuden vaiheen suomalaisessa päivähoitopolitiikassa, ja se määriteltiin kaikille tarvitseville tarkoitetuksi sosiaalipalveluksi. (Alasuutari 2003, 24–25.)

Päivähoitolaki asettaa päivähoidolle kaksi virallista tehtävää: sosiaalisen ja kasvatuksellisen tehtävän. Sosiaalinen tehtävä pitää sisällään subjektiivisen päivähoito-oikeuden, joka on ollut voimassa vuodesta 1996 lähtien. Sen mukaan jokaisella alle kouluikäisellä lapsella on oikeus kunnan järjestämään päivähoitopaikkaan. Kasvatuksellisella eli pedagogisella tehtävällä tarkoitetaan vanhempien tukemista heidän kasvatustehtävässään sekä lapsen kokonaisvaltaista persoonallisuuden kehityksen tukemista. Pedagoginen tehtävä nousee esiin juuri esiopetuksesta kouluun siirtymisen vaiheessa, jolloin se jaetaan kahteen eri osa-alueeseen: instrumentaaliseen ja eksistentiaaliseen. Instrumentaalisessa osa-alueessa lapsi on kasvatuksen kohde eli objekti. Häntä ikään kuin valmennetaan kohti koulua ja tällaisessa toiminnassa korostetaan erityisesti asetettuja tavoitteita sekä normatiivisuutta. Eksistentiaalisessa osa-alueessa puolestaan lapsi on oman kasvunsa ja kehityksensä subjekti. Tavoitteena on varmistaa lapsen luonnollinen kehitys ja yksilöllisyyden arvostaminen. Tavoitteiden saavuttaminen on sekä kasvattajien että kasvatusympäristön vastuulla. (Poikonen 1999, 21–22.)

Jotta kaikissa Suomen kunnissa pystytään vastaamaan tähän lain määräämään pedagogiseen tehtävään, on varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2003, tarkistettu 2005) velvoittanut kaikki kunnat laatimaan omat varhaiskasvatussuunnitelmansa ja valvomaan varhaiskasvatuksen suunnittelua ja kehittämistä omissa yksiköissään. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden on tarkoitus edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista, ohjata toiminnan sisällöllistä kehittämistä sekä luoda edellytykset varhaiskasvatuksen laadukkaalle kehittämiselle. (Kopisto, Brotherus, Ojala & Hytönen 2008, 1.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lisäksi kuntiin laaditaan opetushallituksen hyväksymän opetussuunnitelman pohjalta laaditut esiopetuksen opetussuunnitelmat. Sen mukaan esiopetuksen keskeisin tehtävä on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen ja mahdollisten vaikeuksien ennaltaehkäiseminen. Myönteiset oppimiskokemukset ja sitä kautta lapsen itsetunnon kehittyminen ovat ensiarvoisessa asemassa. Tämän lisäksi lapsi saa mahdollisuuden vuorovaikutukseen erilaisten ihmisten kanssa, jolloin tuetaan hänen sosiaalista kehitystään. Kaikilla on oltava tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2010, 6–7.)

Esiopetuksessa ei puhuta varsinaisista oppiaineista, vaan toiminta perustuu varhaiskasvatuksen yleisistä orientaatioista kehitelyihin keskeisiin sisältöalueisiin. Varhaiskasvatuksen orientaatiot ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Orientaatio tarkoittaa tässä asiayhteydessä sitä, ettei tavoitteena ole yksittäisen oppiaineen sisältöjen opiskelu. Enemmänkin tavoitteena on hankkia valmiuksia, joiden avulla lapsi kokee ja ymmärtää ympäröivän maailman monimuotoisia ilmiöitä. Lapset oppivat nimenomaan eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä vuorovaikutuksessa muiden ihmisen kanssa ja kasvattajilla onkin keskeinen rooli sopivan oppimisympäristön rakentajana. Tärkeimmät elementit lapsen kehitystä edistävässä oppimisympäristössä ovat aikuisen ja lapsen väliset suhteet, vertaisryhmä, toiminnan sisällöt, materiaalit, lapsen vapaan leikin mahdollisuudet sekä yhteinen tutkiminen. (Hujala 2000, 11; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2009, 26–27.)

2.2 Alkuopetuksen rakenne ja tehtävä

Oppivelvollisuus säädettiin Suomeen vuonna 1921. Suomessa kaikki vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia ja oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. (Opetus- ja sivistystoimen lakitieto 2009; Linnilä 2008, 92.) Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2013 Suomen peruskouluissa oli yhteensä 540 477 oppilasta. Ensimmäisen luokan oppilaita oli 60 483. (Tilastokeskus 2013.)

Suomessa ei ole koulupakkoa, mutta siitäkin huolimatta yli 99% oppivelvollisuusikäisistä suorittaa oppivelvollisuutensa valtiollis-kunnallisissa peruskouluissa. Lain mukaan vanhempien velvollisuus on huolehtia siitä, että lapsi suorittaa oppivelvollisuutensa. Koulunkäyntiaika on Suomessa pidentynyt ja suomalaisten onkin laskettu viettävän peräti viidenneksen elämästään erilaisissa koulutuslaitoksissa. Suurin osa lapsuudesta, koko nuoruus ja yhä suurempi osa aikuisuudesta kuluu koulun penkillä. (Metso 2004, 23.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2002) vuosiluokkia 1–2 kutsutaan alkuopetuksiksi. Alkuopetuksessa kehitetään lapsen valmiuksia myöhempää koulutyöskentelyä ja oppimista varten. Näitä valmiuksia ovat luku- ja kirjoitustaito, laskutaito, oppimis- ja työskentelytaidot sekä sosiaaliset taidot ja yhteisöllisyyteen kasvu. Lisäksi yksi alkuopetuksen tärkeimmistä tehtävistä on opastus turvalliseen käyttäytymiseen liikenteessä. Muita perusopetuksen sisältämiä tavoitteita ovat oppilaan myönteisen minäkuvan ja oppimistaitojen vahvistuminen, hyvien käytöstapojen omaksuminen, ymmärryksen kasvaminen ympäröivää yhteiskuntaa ja luontoa kohtaan, harjaantuminen fyysisissä ja motorisissa taidoissa sekä itseilmaisun ja kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittyminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2002, 14.) Omassa tutkimuksessamme käytämme termiä alkuopetus kuvaamaan ensimmäistä vuosiluokkaa.

Iltapäivätoiminta on perusopetuksen piirissä oleville oppilaille järjestettyä ohjattua toimintaa, jonka kokonaisuudesta vastaa kunta. Toimintaa ohjaa perusopetuslain mukaan toimiva opetushallitus, joka päättää iltapäivätoiminnan tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Iltapäivätoiminnan tehtävänä on tarjota lapselle turvallinen

kasvuympäristö tukien samalla hänen kehitystään sekä kodin ja koulun kasvatustehtävää. Lisäksi se pyrkii vähentämään lapsen yksin viettämää aikaa ilman turvallista aikuista ja ohjausta. Iltapäivätoiminta toimii jatkumona varhaiskasvatukselle ja esiopetukselle ja sitä ohjaavat perusopetuksen yleiset kasvatustavoitteet. Toiminta perustuu kuitenkin vapaaehtoisuuteen ja tapahtuu lasten vapaa-ajalla. Tämä tuo iltapäivätoiminnalle oman erityisluonteensa. Iltapäivätoiminnan tarkoituksena on edistää tasa-arvoisuutta, osallisuutta ja yhdenvertaisuutta sekä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja. Lasten on tärkeä saada itse osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. (Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011, 5-6.)

2.3 Eskarilaisesta koululaiseksi

Koulun alku on lapselle suuri elämänmuutos. Toisilla kouluun siirtyminen tapahtuu huomaamattomasti, toiset kokevat sen valtavana mullistuksena ja haasteena. Myös Dockett ja Perry (2001) kuvaavat koulun alkua merkittäväksi tapahtumaksi lapsen elämässä. Heidän mukaansa juuri koulun alku ja siihen liittyvät kokemukset voivat määrittää suunnan koko monivuotiselle koulutaipaleelle. Lisäksi koulun aloittaminen on lapselle aina statuskysymys. Status ikään kuin nousee koulun aloittamisen myötä eskarilaisesta koululaiseksi, eikä sen merkitystä lapselle pidä väheksyä. (Dockett & Perry 2001, 1.)

Koska koulun aloitus voi olla lapselle hyvinkin mullistava kokemus, on sitä mahdollista yrittää helpottaa eri tavoin. Esimerkiksi ystävän samanaikainen kouluun lähtö voi auttaa koulun aloituksen sujuvuudessa. Tutkimuksissa onkin todettu, että lapset, jotka aloittivat koulunsa ystävän kanssa samaan aikaan, olivat onnellisempia verrattuna lapsiin, jotka aloittivat koulunsa ilman läheistä ystävää. Myös luokanopettajat ovat kuvanneet vertaistuen suurta merkitystä lapsen omaksuessa koulun käytänteitä. Lapsi saa toiselta lapselta emotionaalista tukea koulun alun jännittäviin ja ehkä pelottaviinkin tunteisiin. Tämän lisäksi leikkiessään ja toimiessaan yhdessä lapset opettavat toisilleen tärkeitä sosiaalisia taitoja. Nämä taidot ovat kullannarvoisia lapsen hakiessa paikkaansa usein monipäisestä kouluyhteisöstä. (Fabian 2000, 150; Saarinen 1998, 258.)

Esimerkiksi Broström (2000) on tutkinut lasten tunteuksia koulun alun kynnyksellä. Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että vaikka lapset odottavat innolla koulun alkua, herättää se myös negatiivisia tunteita. Koulun alun kynnyksellä lapset kokevat muiden muassa epävarmuuden ja hermostuneisuuden tunteita. Nämä kielteiset tunteet voivat kasvaa jopa pelkotiloihin asti. Erityisesti tällaiset negatiiviset tunteet puhuvat sen puolesta, että siirtymävaiheeseen on koulun alun kynnyksellä syytä kiinnittää huomiota ja tehdä siitä selkeä jatkumo esiopetuksen ja koulun välille. Monet eri tekijät vaikuttavat siihen, että lapsen koulunalku on onnistunut. Lapsi on itse hyvän koulun keskiössä, ja valmiudet koulun sujuvaan aloitukseen ovat yhteydessä lapsen persoonallisuuden, sosiaalisuuden ja älykkyyden kehitykseen. Broströmin (2000) tutkimus osoittaa, että lapsen itsensä lisäksi myös vanhemmat ovat merkittävässä asemassa lapsen aloittaessa koulutaivaltaan. Vanhempien tuki ja välittäminen ovat avainasemassa lapsen hyvän koulun aloituksen turvaamisessa. Lisäksi yksi tärkeimmistä tekijöistä lapsen kouluun saattamisessa on laadukas esiopetus. Kodin lisäksi se luo lapselle turvallisen kasvuympäristön ja tukee hänen kokonaisvaltaista oppimistaan. (Broström 2000, 2, 4-5.) Vanhempien tärkeä rooli lapsensa tukijana nousee esiin myös tässä tutkimuksessa.

Lapsen kouluun siirtymisen näkökulmasta esiopetuksen pedagogiikan tehtävänä on muiden muassa valmistella ja ohjata lasta koulun vaatimia tavoitteita silmälläpitäen. Koulun pedagogiikalla puolestaan on merkitystä lapsen kouluun sopeutumisessa sekä koululaiseksi kasvamisessa. Sekä esiopetuksen että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan sitä, että näiden kahden instituution tulisi muodostaa lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Esiopetuksen ja koulun kasvatus- ja opetustoiminnassa on silti nähtävissä joitain merkittäviä eroja. Näihin eroihin syynä ovat muiden muassa erilainen lapsikäsitys, esiopetuksen ja koulun erilainen yhteiskunnallinen asema ja tehtävä, molempien omat kasvattamisen ja opettamisen traditionsa, käsitykset oppimisesta ja opettamisesta sekä opettajien erilainen koulutus ja tehtävä. Esiopetuksen yhteiskunnallinen asema on kouluun verrattuna edelleen selvästi heikompi, eikä sitä pidetä niin tärkeänä kulttuurin ja sivistyksen kehtona kuin peruskoulua. Koulun ja esiopetuksen toimintakulttuurit ovat kuitenkin lähentymässä toisiaan ja näiden kahden tahon yhteistoiminta on lisääntymässä. (Karikoski 2008, 35, 39.) Tämä näkyy tällä

hetkellä esimerkiksi siinä, että kunnat siirtävät päivähoitojärjestelmäänsä hallinnollisesti opetustoimen piiriin valtion ohjaamana.

Myös Poikonen (1999) on painottanut esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkitystä lapsen kouluun siirtymisessä. Koulun aloittaessaan lapsi siirtyy elämässään kokonaan uuteen ympäristöön. Useimmiten siirtyminen tapahtuu tutusta ja turvallisesta paikasta uuteen ja hieman jännittäväänkin paikkaan. Siirtymästä on saatava lapselle turvallinen ja mahdollisia negatiivisia tunteita lievittävä tapahtuma. Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä tulee olla kiinteää yhteistyötä ja sitä on toteutettava sekä opetussuunnitelmia laatiessa että käytännön toiminnassa. (Poikonen 1999, 26.) Jos esiopetus ja koulu siirtyisivät laatimaan opetussuunnitelmansa yhteistyössä, tulisi siirtymästä entistä toimivampi jatkumo. Lisäksi opetus- ja oppimiskokemukset kehittyisivät entistä esteettömimmiksi. Esi- ja alkuopettajat pääsisivät keskustelemaan omista käsityksistään ja tavoitteistaan lapsen kasvatukseen ja opetukseen liittyen. Tällöin opettajilla olisi myös mahdollisuus tutustua toisiinsa paremmin, joka tukisi yhdessä tehtävää tärkeää työtä. (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi 2011, 298.)

Esiopetus toimii siis ikään kuin siltana lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. Olisi tärkeää, että siirtyminen askelmalta toiselle voisi tapahtua lapsen kehitystarpeiden mukaisesti. Lapsen kanssa toimivien on syytä tietää toistensa toiminnan sisällöistä ja tavoitteista, joten tiedonsiirto esiopetuksesta alkuopetukseen on erityisen merkittävää. Myös lapseen kohdistuvien odotusten ja vaatimusten tulisi olla sopusoinnussa, ja niissä pitäisi ottaa huomioon lasten yksilölliset erot ja tarpeet. Kaikki lapset tarvitsevat jonkinlaista tukea siirtymässään esiopetuksesta alkuopetukseen. Lapsen tarvitseman tuen tarpeen määrittely on aina sopimuskysymys, joka on sidoksissa aikaan, kulttuuriin, yhteisöön ja yksilöön. Huomioitavaa on se, että tuen tarve on erilaista päivähoitossa, alkuopetuksessa ja peruskoulun loppuvaiheessa, ja että jokaisella lapsella on oikeus saada tukea. (Linnilä & Pihlaja 2002, 238, 240.)

Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi ja Nurmi (2011) selvittivät tutkimuksessaan esiopetuksen ja koulun nivelvaiheen erilaisten käytäntöjen vaikutusta lapsen akateemiseen kehitykseen ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tarkastelun alla olivat nimenomaan esi- ja alkuopettajan yhteistyössä toteuttamat käytännöt. Tutkimus

osoitti, että parhaisiin tuloksiin päästään, kun esiopetus ja koulu toimivat yhteistyössä opetussuunnitelmien rajoja ylittäen. Lisäksi vanhemmille ja lapsille on annettava mahdollisuus tutustua tulevaan luokanopettajaan ja koulun fyysisiin tiloihin etukäteen. Tärkeintä on kuitenkin konkreettinen ja aktiivinen yhteistyö esi- ja alkuopettajan välillä pitkin esiopetusvuotta, eikä yhteistyön toteuttaminen kerran tai kaksi kertaa vuodessa riitä. Yksi tärkeä osa tätä yhteistyötä on lapsen liittyvän tiedon siirtäminen esiopetuksesta koulun puolelle. Tutkimustulosten mukaan lasten akateemiset taidot kehittyivät esiopetusvuodesta ensimmäisen luokan kevääseen sitä enemmän mitä tiiviimmin esiopetuksen ja koulun henkilökunta olivat toimineet yhteistyössä esiopetusvuoden aikana. (Ahtola ym. 2011, 296.)

On siis selvää, että esiopetuksen ja koulun yhteistyö luo omalta osaltaan jatkuvuutta lapsen elämään, kun kouluun siirtymiseen on molemmilta tahoilta saatu tukea. Rimpelän (2013) mukaan lapsen kasvun ja kehityksen ydinasia on nimenomaan jatkuvuus ja sen kolme ulottuvuutta: aikuisten, paikan ja moraalin jatkuvuus. Esiopetuksen ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteydessä tärkeät aikuiset tarkoittavat vanhempien lisäksi esimerkiksi esiopetuksen ja koulun henkilökuntaa. Kodin lisäksi lapsen tärkeitä paikkoja ovat esimerkiksi päiväkotit, esiopetus sekä koulu ja sen luokkahuone. Moraalin jatkuvuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä kasvatusilmastoa ja sen jatkuvuutta. Voidaan sanoa, että jatkuvuus on tärkeää koko lapsuuden ajan, mutta erityisesti lapsen kehityksen kriittisissä vaiheissa. Yhden kriittisen vaiheen voidaan ajatella olevan ikävuodet 5–8 eli ikäkausi, johon sekä koulua edeltävä esiopetusvuosi että ensimmäiset kouluvuodet sijoittuvat. Tällöin lapsen arkeen tulevat kodin rinnalle yhä voimakkaammin muut lapset ja aikuiset erityisesti varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa, mutta myös harrastuksissa ja mediassa. Tällöin lapsella on oltava oikeus mahdollisimman pysyviin aikuissuhteisiin ja omaa identiteettiä vahvistavaan kasvatusilmastoon kodin lisäksi myös esi- ja alkuopetuksessa. (Rimpelä 2013, 26, 31.)

Urie Bronfenbrenner esitti 1970-luvulla ekologisen teorian. Myös se nostaa esiin kaikki lapsen kehityksen ja kasvatuksen tärkeät ulottuvuudet, toimijat ja tasot. Ekologinen näkökulma korostaa ajatusta siitä, että lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä kanssa. Lapsen kasvaessa kasvuympäristö laajenee esimerkiksi kodista päiväkotiin ja siitä kouluun. Siirtymässä esiopetuksesta kouluun lapsi mukautuu

uuteen rooliinsa uudessa kasvuympäristössä. Toisaalta yksilö myös muuttaa uutta kulttuurista ympäristöään. Mukautuminen tapahtuu siis molemminpuolisesti. Ekologisen ajattelun pohjalta sekä varhaiskasvatuksessa että koulussa tulee kiinnittää erityistä huomiota lapsen kasvu-, oppimis- ja toimintaympäristöjen laatuun. (Bronfenbrenner 1979; Rimpelä 2013, 27.) Ekologisen teorian rinnalle on noussut ekokulttuurinen teoria, jossa perhe on omaa elämäänsä ja ulkoisia olosuhteitaan aktiivisesti muokkaava subjekti. Lapsen kehitystä ohjaa kaikenlainen päivittäinen toiminta, jossa lapsi on mukana sekä kotona että muissa toimintaympäristöissä. Vanhempien rooli on aktiivinen ja he vaikuttavat itse eteen tulevien tilanteiden hallintaan sekä vaadittavien muutosten ideointiin ja toteuttamiseen. Ekokulttuurisen teorian mukaan ainoa vaihtoehto yhteistyölle vanhempien kanssa on perhelähtöinen yhteistyö, joka pitää sisällään kasvatuskumppanuuden käsitteen. (Määttä 1999, 76–81.)

3 YHTEISTYÖN MERKITYS ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

3.1 Kasvatuskumppanuus – yhdessä kohti lapsen parasta

Yhteiskunnallisten kasvatusinstituutioiden ja perheen välistä yhteistyötä koskevat tulkinnat vaihtelevat ajassamme. Kasvatusyhteistyötä on eri aikoina luonnehdittu vanhempien valistamiseksi, vanhempainkasvatukseksi, kotien kasvatustyön tukemiseksi, vanhempien vaikuttajuudeksi ja nyt viimeksi on alettu puhua kasvatuskumppanuudesta. (Kekkonen 2012, 33.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien tietoista sitoutumista toimia yhdessä varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32.). Päivähoidon ja perheen välinen yhteistyö sekä vanhempien osallisuus linjattiin Suomessa kasvatuskumppanuudeksi ensimmäisen kerran vuonna 2002. Tällöin laadittiin Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. (Kekkonen 2012, 22.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) nostaa siis esiin kasvatuskumppanuuden varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja lapsen vanhempien välillä. Kasvatuskumppanuuden aikaansaamiseksi vanhempien ja henkilökunnan välillä on oltava keskinäistä luottamusta, tasavertaisuutta ja kunnioitusta. Vanhemmilla on aina lastensa ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu sekä he tuntevat oman lapsensa

parhaiten. Varhaiskasvatuksen henkilökunnalla puolestaan on koulutuksensa antama ammatillinen tieto ja osaaminen sekä myös vastuu kasvatuskumppanuuden ja tasavertaisen yhteistyön edellytysten luomisesta. On muistettava, että kasvatuskumppanuus lähtee aina lapsen tarpeista. Näin ollen varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat lapsen edun ja oikeuksien toteuttaminen. Toisin sanoen kasvatuskumppanuuden näkökulmasta sekä vanhemmat että päivähoiton ja koulun ammattilaiset pyrkivät toiminnallaan edistämään lapsen hyvinvointia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.) Kasvatuskumppanuudessa tavoitellaan vanhempien ja ammattikasvattajien asiantuntemuksen, tiedon ja kokemusten yhdistämistä. Näin päästään lapsen hyvinvointia ja oppimista palvelemaan tilanteeseen. Kumppanuudessa vanhempien ja henkilökunnan roolit ja asema suhteessa lapseen määritellään tasavertaisina, mutta tehtäviltään erilaisina. (Kekkonen 2012, 42.)

Kodin ja ammattikasvattajien antamasta kasvatuksesta puhutaan edellä rinnakkain, mutta niitä ei kuitenkaan tulisi koskaan vertailla keskenään tai tehdä niistä vastakkainasettelua, sillä kumpikaan ei voi korvata toista. Kasvatuskumppanuuden tulisi aina olla molemminpuolista, toista kunnioittavaa vuoropuhelua, jonka keskiössä on hyvinvoiva, kasvava lapsi. Kasvattajan toimintaa ohjaa näkemys siitä, että hän näkee lapsen, toimii vastuullisesti lapsen kanssa sekä luottaa oman toimintansa ja tekojensa olevan merkityksellisiä lapsen elämässä. Tasavertaisen ja vastavuoroisen suhteen luomiseksi on tärkeää myös kuulla lasta ja olla samalla turvallinen auktoriteetti. (Kekkonen 2012, 198.)

Kasvatuskumppanuutta on pohdittu suurimmaksi osin juuri varhaiskasvatuksen puolella. Vaatimusta jatkaa kasvatuskumppanuutta oppivelvollisuusikään asti ja jopa sen jälkeen on perusteltua lapsen kehityksen kriittisten vaiheiden valossa. (Rimpelä 2013, 25.) Omassa tutkimuksessamme olemme käsitelleet yhteistyötä juuri kasvatuskumppanuuden piirteiden mukaan. Vaikka teoreettinen viitekehys korostaa koko varhaiskasvatuksen kirjossa toteutettavaa kasvatuskumppanuutta, tarkoittaa se tässä tutkimuksessa erityisesti esi- ja alkuopetusta ja siellä tapahtuvaa yhteistyötä kasvattajien ja vanhempien välillä.

3.2 Koulun ja kodin välinen yhteistyö

Koulu on osa oppilaan lähiverkoston, ja siihen kuuluvat muun muassa vanhemmat, opettajat sekä erilaiset oppilaalle tärkeät yhteisöt. Koulun kehittyminen sekä oppilaan kasvaminen oppijana on sidoksissa lähiverkoston. Tästä syystä verkoston sisäisiä suhteita tulee vaalia ja haastaa siellä toimivat ihmiset mukaan oppilaan oppimiseen ja kasvuun. Koulun on oltava säännöllisesti vuorovaikutuksessa oppilaan lähiverkoston toimijoihin. (Lindeman 1996, 37–38.) Esimerkiksi Fabianin (2000) tutkimus kuvaa sitä, miten lapset kokevat koulunaloituksen ja kuinka heitä voidaan auttaa tämän siirtymämuutoksen keskellä. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että juuri kumppanuuden syntyminen koulunsa aloittavan lapsen vanhempien ja koulun henkilöstön välillä on merkittävässä asemassa lapsen koulunalkua ajatellen. (Fabian 2000, 142, 148.)

Perusopetuslaissa (628/1998) sanotaan, että opetusta tulee suunnitella, toteuttaa ja arvioida yhteistyössä kotien kanssa (Perusopetuslaki 628/1998, § 3). Lapsen aloittaessa koulutaipaleensa hän on useimmiten ollut jo osana päivähoitoa ja esiopetusta. Tällöin päivähoiton henkilökunta ja vanhemmat ovat olleet päivittäisessä kanssakäymisessä. Koulun alkaessa tällainen yhteys katkeaa, elleivät vanhemmat vie tai nouda lapsiaan koulusta päivittäin. Paras vaihe aloittaa kodin ja koulun välinen yhteistyö onkin heti peruskoulun alkaessa, alkuopetuksessa. Opettajalla on paljon tiedotusluontoista asiaa oppilaiden vanhemmille, ja toisaalta taas vanhemmilla on ensiarvoisen tärkeää tietoa lapsestaan opettajalle. Usein lasten vanhemmat tuntevat toisiaan jo päivähoiton tiimoilta ja näin ollen esimerkiksi yhteisten luokkakohtaisten ”pelisääntöjen” laatiminen voi olla helpompaa. Toimintamallien luominen yhdessä tuo luokkayhteisöön niin sanottua epävirallista sosiaalista kontrollia. Sosiaalisen kontrollin on todettu lisäävän muun muassa varhaista puuttumista koulukiusaamiseen. Yhteiset säännöt helpottavat sekä luokanopettajan työskentelyä että vanhempien kasvatustehtävää. (Ojala & Launonen 2003, 318.) Edellä mainittua yhteydenpitoa ja sen erilaisia muotoja käsittelemme myös tässä tutkimuksessa.

Pohja kodin ja koulun väliselle yhteistyölle rakennetaan siis alkuopetuksessa. Ensimmäisten kouluvuosien aikana vanhemmille rakentuu mielikuva omasta paikastaan ja asemastaan lapsensa koulunkäynnissä. Uusien koulutulokkaiden vanhemmat ovat erityisen kiinnostuneita koulusta ja koulunkäyntiin liittyvistä asioista, ja tätä innostusta kannattaa kouluissa hyödyntää. Hyvin käyntiin lähtenyt yhteistyö alkuopetuksen puolella luo pohjan vanhempien ja koulun suhteelle koko peruskoulun ajaksi. (Metso 2002, 69.) Myös Fabianin (2000) tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten ja vanhempien ensimmäinen kohtaaminen koulun henkilökunnan kanssa on hyvin merkittävä. Vanhemmille on tärkeää saada jakaa opettajalle omaa asiantuntemustaan lapseensa liittyvissä asioissa. Tällä halutaan taata sekä onnistunut koulunalku lapselle että mutkaton yhteistyö luokanopettajan kanssa. Lisäksi vanhemmat toivovat, että koulu ottaa aktiivisen roolin yhteistyön alulle saattamisessa ja sen ylläpitämisessä. (Fabian 2000, 148.)

Dockett ja Perry (2001) ovat tutkineet sekä vanhempien että opettajien odotuksia lapsen koulun aloituksen suhteen. Molemmat korostivat erityisesti sosiaalisen sopeutumisen merkitystä. Opettajien näkökulmasta se piti sisällään esimerkiksi suuressa ryhmässä toimimisen, opettajan huomion jakamisen muiden oppilaiden kanssa, omatoimisuuden lisääntymisen sekä taidon noudattaa annettuja ohjeita. Vanhemmat puolestaan korostivat erityisesti lapsensa sopeutumista toimimaan vuorovaikutuksessa vieraiden aikuisten kanssa sekä olemaan erossa vanhemmistaan. Lisäksi vanhemmat toivoivat vuorovaikutuksen toimivan molemminpuolisesti, ja heille oli tärkeää, että opettaja piti heidän lapsestaan. Vanhempien toiveissa heräsi ristiriita sen välillä, että toisaalta toivottiin lapsen sopeutuvan osaksi isoa ryhmää, mutta toisaalta haluttiin korostaa oman lapsen erityisyyttä ja ainutlaatuisuutta. (Dockett & Perry 2001, 4.)

Perusopetuslaissa vuonna 1998 kirjoitettiin kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä vain muutamalla sanalla: ”Opetuksen tulee olla yhteistyössä kotien kanssa.”. Koulut saivat itse määrittellä, miten tämän järjestävät käytännössä. Vasta vuonna 2004 kirjattiin opetussuunnitelman periaatteet ja toimintamallit kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kuvataankin laajasti yhteistyön piirteitä, ja huoltajien merkitys koulutyölle nähdään tärkeänä asiana. Kodin ja koulun yhteistyö voi olla yhteydenpitoa, yhteistyötä tai yhteistoimintaa. Tutkimukset osoittavat, että vanhemmat ovat kiinnostuneita koulusta ja sen toiminnasta, mutta heidän roolinsa on

silti useimmiten passiivinen tiedon vastaanottaja. On myös tavallista, että vanhempiin otetaan yhteyttä vain negatiivisten uutisten saralla. Ongelmiin tarttuminen ei kuitenkaan saisi olla ainoa motiivi yhteistyölle. (Kinnunen & Viitala 2008, 6.)

Yhteistyön puolesta puhuu myös koulun sosiaalinen pääoma. Käsitteenä sosiaalinen pääoma tarkoittaa yleensä ihmisten välisessä kanssakäymisessä syntyviä hyvinvointia tuottavia asioita. Sillä aikaa, kun taloudellinen pääoma sijaitsee pankkitileillämme, sijaitsee sosiaalinen pääoma ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissamme. (Korkiamäki 2013, 17.) Tästä näkökulmasta ajatellen koulun sosiaalinen pääoma on sitä rikkaampi, mitä enemmän vanhemmilla on sosiaalisia suhteita kouluyhteisön sisällä. Kuitenkin valitettavan usein juuri ne vanhemmat, jotka yhteistyöstä eniten hyötyisivät, jäävät sen ulkopuolelle passiivisen vastaanottajan rooliin. Tämän vuoksi erityisesti koulunsa aloittavien ekaluokkalaisten vanhempien olisi syytä kohdata ja luoda vuorovaikutuksellisia suhteita ja yhteisöjä. Kun koulu tukisi tällaisten organisaatioiden syntyä, myös ne vanhemmat, jotka muuten olisivat passiivisia, pääsisivät osaksi heitä hyödyttävään verkostoon. (Kinnunen & Viitala 2008, 6–8.) Tällaisessa vanhempien keskinäisessä verkostoitumisessa luokanopettajalla on suuri rooli sen alulle panijana (Ojala & Launonen 2003, 317).

Kuten sanottua, yhteistyön onnistumiseksi opettajan ja vanhempien on oltava tasavertaisia aikuisia, vaikka he tarkastelevatkin lasta kahdesta eri näkökulmasta (Kikas, Poikonen, Kontoniemi, Lyyra, Lerkkanen & Niilo 2011, 24). Vanhempi tuntee lapsensa yksilönä, kun taas opettaja tarkastelee häntä luokka- ja kouluyhteisön jäsenenä, oppilaana. Vanhemman ja lapsen suhteessa on aina enemmän tunteita verrattuna opettajan suhteessa oppilaaseen. Opettaja on luonnollisesti vanhempia etäisempi henkilö lapselle. (Metso 2002, 70.) Vanhempien ja koulun henkilökunnan välinen yhteistyö on tehokkaimmillaan silloin, kun kommunikointi, luottamus ja kunnioitus on molemminpuolista. Lisäksi on tärkeää, että lapselle asetetut tavoitteet on tehty yhteistyössä molempia osapuolia kuunnellen. (Kikas ym. 2011, 24.) Toimivan yhteistyön kannalta on oleellista tietää, mitä kukin kasvattajataho ajattelee toisesta. Yleisesti ottaen vanhemmat luottavat kouluun lapsensa opettajana ja toissijaisena kasvattajana. Kuitenkin korkeasti koulutetut vanhemmat ovat yleensä tyytyväisempiä lapsensa kouluun ja opetukseen kuin vähemmän kouluttautuneet vanhemmat. (Vasalampi 2008, 36.) Tyytyväisyys kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön on yleensä

suurinta juuri lapsen ensimmäisillä vuosiluokilla. Ylemmillä luokilla yhteistyö usein vähenee nopeasti. Suurin haaste tuntuisi olevan löytää positiivinen perusvire yhteistyöhön, joka kantaisi koko lapsen peruskoulun ajan. (Kyllönen 2008, 49.)

Vanhemmilla voi olla myös hyvin erilaisia käsityksiä yhteistyön tärkeydestä. Osa vanhemmista kokee olevansa suurimmassa vastuussa lapsensa koulunkäynnistä ja tästä syystä osallistuu aktiivisesti koulun toimintaan. Osa puolestaan haluaa jakaa vastuun puoliksi ollen sitä mieltä, että kodilla ja koululla on yhteneväiset roolit lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Kuitenkin on vielä joukko vanhempia, jotka eivät halua ottaa pienintäkään osaa lapsensa koulunkäyntiin ja näin luovuttavat koko vastuun koululle. Nämä vanhemmat olisi erityisen tärkeä vakuuttaa omasta osuudestaan kannustamalla ja antamalla mahdollisuuksia osallisuuteen. Tähän tehtävään on opettajalla oltava tietoa ja taitoa sekä tukea myös koulun johdolta. On hyvä myös tiedostaa, että vanhempien aktiivisuuden lastensa koulunkäynnissä vaikuttavat usein heidän omat koulukokemuksensa. Vanhemmat, joiden koulumuistot ovat enimmäkseen positiivisia, ovat todennäköisemmin aktiivisemmassa roolissa lastensa koulutaipaleella. Sen sijaan vanhemmat, jotka muistavat oman koulunkäyntinsä enemmän negatiivisena ajanjaksona, saattavat jättäytyä helpommin sivustaseuraajan rooliin oman koululaisensa vanhempana. (Berthelsen & Walker 2008, 35–36.) Vanhempien osallisuus onkin yksi merkittävimmistä asioista omassa tutkimuksessamme ja sen tuloksissa.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on tutkittu monista eri lähtökohdista ja taustateorioista käsin. Yksi näistä on Epstein (1987, 1992), joka esittelee neljä kodin ja koulun yhteistyömallia:

1. Erillinen vaikutus (Separate Influence). Tämän näkökulman mukaan koti ja koulu ovat kaikkein tehokkaimmillaan, kun kummallakin on omat, erilliset päämääränsä ja toimintansa. Kommunikointia tapahtuu ainoastaan ongelmatilanteissa, mutta muuten molemmat huolehtivat itsenäisesti omista vastuualueistaan.

2. Perättäinen vaikutus (Sequenced Influence). Myös tässä mallissa tukeudutaan kodin ja koulun erilliseen vastuuseen. Oletuksena on, että lapsen useimmiten kotona viettämät varhaisvuodet määräävät lapsen myöhemmän koulumenestyksen. Näin ollen vanhemmat ovat vastuussa tästä ensimmäisestä kriittisestä vaiheesta ja lapsen

valmistelemisesta koulutielle. Varhaisvuosien jälkeen vastuu lapsen kasvatuksesta siirtyy täysin koululle. Viimeisessä vaiheessa nuori itse kantaa päävastuun omasta kehittämisestään ja oppimisestaan.

3. Sisäkkäinen vaikutus (Embedded Influence). Tämä näkökulma perustuu ekologiseen malliin, jossa yksilön ja laajempien organisaatioiden yhteydet ovat sisäkkäin. Erityinen huomio kiinnitetään niihin yhteisöihin, joissa yksilö on jäsenenä.

4. Osittain päällekkäinen vaikutus (Overlapping Influence). Näkökulma on sosiaalis-organisatorinen. Toisiinsa vaikuttavia alueita on kolme; koti, koulu ja yhteiskunta. Tilanteesta riippuen nämä alueet toimivat enemmän tai vähemmän päällekkäin. Lapsi on kuitenkin aina keskiössä. Kodin ja koulun yhteistyön tärkein vaikuttaja on lapsen oppiminen, kehittyminen ja menestyminen. Oppilaat vaikuttavat omaan koulumenestykseensä vahvimmin.

Nämä neljä mallia esittelevät siis kaksi vastakkaista näkökulmaa, jotka perustuvat erilaiseen näkemykseen vastuusta. Ensimmäisessä näkökulmassa koti ja koulu toimivat täysin erillisinä organisaatioina. Molemmat hoitavat omat tehtävänsä ja yhteistyö toteutetaan lähinnä informaation vaihtona. Toiminta pidetään tehokkaimpana, kun molemmat hoitavat oman osuutensa toisiinsa puuttumatta. Lukuisat tutkimukset kuitenkin osoittavat, etteivät tällaiset erilliset alueet ole lapsen kasvatusta ajatellen kaikkein tehokkain yhteistyömuoto. Parhaimpiin tuloksiin päästään, kun toimitaan niin sanotusti osittaisesti päällekkäin. Kun koti, koulu ja niiden välinen yhteistyö toimivat rinta rinnan, lapsen kasvatukselle luodaan parhaat perusrakenteet. (Siniharju 2003, 5–6.)

Tällaisessa osittain päällekkäisessä mallissa lapsi siis toimii aina keskipisteessä. Hän vaikuttaa itse omaan kasvuunsa, kehittymiseensä ja koulussa onnistumiseensa. Onkin tärkeä tiedostaa, ettei kodin ja koulun välinen yhteistyö itsessään tuota onnistuneita oppilaita. Ennemmin vanhempien ja henkilöstön väliseen kumppanuuteen sisältyvät toiminnat ohjaavat ja motivoivat lasta niin, että hän itse aikaansaa oman onnistumisensa. Osittain päällekkäisessä mallissa voidaan ajatella, että koulun henkilökunta luo perhemyönteistä koulua ja vanhemmat koulumyönteistä perhettä. Tämä tarkoittaa sitä, että koulussa oppilas nähdään sekä opiskelijana että ainutkertaisena yksilönä ja lapsena. Kotona puolestaan vanhemmat ymmärtävät

lapsensa olevan myös oppilas. Useimmiten opettajat pitävät vanhempien osallistumista tärkeänä osatekijänä lapsensa oppimisen tukijana. On kuitenkin luonnollista, että vanhemmilla ja luokanopettajalla on erilainen näkemys siitä, kuinka tiivistä yhteistyön pitäisi olla ja tämä voi luoda haasteita yhteistyön onnistumiselle. Kaikki opettajat eivät välttämättä halua vanhempia liian tiiviiseen yhteistyöhön, esimerkiksi opetuksen suunnitteluun, luokkatyöskentelyyn tai hallintoon. Yhteistyön ollessa niin sanotusti liian tiivistä voi osa opettajista kokea jopa ammattipätevyytensä kyseenalaistetuksi. (Siniharju 2003, 8–9.)

Osallisuus. Kasvatuskumppanuusajattelu niin varhaiskasvatuksen kuin koulumaailman puolella painottaa vanhempien osallistumista ja osallisuutta, joka rakentuu vuorovaikutukselle: kuulemiselle, kunnioitukselle, luottamukselle ja dialogisuudelle (Kekkonen 2012, 50–52). Luottamus, kunnioitus ja kumppanuus ovat kuitenkin asioita, jotka eivät synny itsestään. Varhaiskasvatus ja sen osana erityisesti esiopetus sekä koulu ovat tahoja, jotka kokoavat yhteen suuren osan lapsista, joten niiden voidaan ajatella olevan luontevia aloitteentekijöitä kasvattajien yhteistoiminnan käynnistämässä. Kun vanhempien ja ammattilaisten välille syntyy tiivis yhteistyö, rakentuu samalla eri koulutusvaiheiden läpi ulottuva jatkumo. Aktiivisinta yhteistoimintaa on lapsen ollessa alle kouluikäinen sekä ensimmäisinä kouluvuosina, jolloin yhteistyön kotien kanssa voidaan ajatella olevan jatkoa esiopetuksessa tehdylle yhteistyölle. (Lämsä 2013, 53, 55.)

Se, että vanhemmat tulevat osallisiksi ja tuntevat osallisuutta lapsen ollessa esiopetuksessa ja koulussa, on vaativaa. Ei riitä, että vanhempia vain tiedotetaan yksipuolisesti eri toimintaan tai lapseen liittyvistä asioista. On tärkeää, että toiminnalle asetetaan yhteisiä tavoitteita, joita yritetään saavuttaa yhdessä. Jotta tähän päästäisiin, on kasvattajan ja vanhemman välille löydettävä yhteinen kieli, jota molemmat osapuolet puhuvat ja ymmärtävät. Tämä voi olla joskus haasteellista, sillä kaikki opettajat ovat erilaisia persoonia. Myös perheet ja heidän yhteistyötä koskevat odotukset ja tarpeet ovat kovin erilaiset, sillä nyky-yhteiskunnassa lapset elävät hyvin monenlaisissa perheissä. Esimerkiksi monikulttuuristen perheiden yleistyminen ja perherakenteissa tapahtuneet muutokset edellyttävät, että yhteistyössä on käytettävä erilaisia, perheiden moninaisia tarpeita palvelevia toimintamuotoja. (Lämsä 2013, 56–57.)

Osallisuuden näkökulmasta vanhemmille on merkityksellistä saada jakaa ajatuksia omaan lapseen liittyvistä asioista. Kasvatuskumppanuuden pohjana on vanhemman ja opettajan jaettu asiantuntijuus, joka ei lainkaan himmennä opettajan asiantuntijuutta. Opettaja pääsee tuomaan tähän kumppanuussuhteeseen oman osaamisensa, taitonsa ja tietonsa perheen käyttöön. Molempien näkökulmien yhdistäminen antaa mahdollisuuden sille, että opettaja ja vanhempi voivat saada monipuolisemman käsityksen lapsesta. (Lämsä 2013, 58–59.)

3.3 Yhteistyön eri toteutustapoja

Perheiden ja kasvatustyön ammattilaisten yhteistyömuotojen toteuttamisessa on yksikkökohtaisia eroja ja kasvatuskumppanuudelle ei olekaan yhtä ainoaa toteutustapaa. Lainsäädäntö sekä esiopetus- ja opetussuunnitelman perusteet antavat raamit yhteistyölle, ja arjessa yhteistyötä tehdään monimuotoisesti. Vanhempien toiveet yhteistyölle ovat erilaisia ja arjen realiteetit asettavat raamit yhteistyön toteuttamiselle. Kuitenkin arvot, suunnitelmat ja periaatteet käyvät vuoropuhelua näiden arjen realiteettien kanssa ja juuri arkiset tapahtumat ovat käytännön yhteistyötä. Opettajan aktiivisuus ja näkemys yhteistyön merkityksestä määrittävät pitkälti yhteistyön laadun, vaikka myös vanhemmilla on vastuuta yhteistyön onnistumisesta. (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013, 223, 229, 242–244.)

Vanhempainillat. Vanhempainillat kuuluvat koulumaailman arkeen. Ne ovat rehtorin ja opettajan koolle kutsumia tilaisuuksia, joissa käydään läpi ajankohtaisia koulunkäyntiin tai oppilaiden kehitysvaiheeseen liittyviä asioita. Vanhempainiltoja voidaan järjestää monien eri teemojen ympärille ja usein vanhempainilloissa voidaan käyttää myös ulkopuolisia asiantuntijoita, esimerkiksi poliisia, tilaisuuden alustajana. Vanhempainilta on toimiva foorumi luoda yhteisiä pelisääntöjä kodin ja koulun välille. (Karhuniemi 2013, 106–107, 110.) Vanhempainillat ovat pohja myös esiopetuksessa lapsen vanhempien ja esiopetuksen henkilökunnan väliselle yhteistyölle.

Vanhempainvartit. Opettajan ja vanhemman välistä keskustelua voidaan kuvata monella eri termillä. Tässä tutkimuksessa käytämme termejä vanhempainvartti ja vanhempien kanssa käytävät keskustelut tarkoittamaan tätä vanhempien ja opettajan välistä yhteistyön muotoa sekä koulussa että esiopetuksessa. Vanhempainvarttien ensisijainen tavoite on tukea oppilaan kasvua, oppimista ja koulunkäyntiä. Sisältöinä keskusteluissa voivat olla esimerkiksi oppilaan vahvuudet tai mahdolliset hankaluudet koulussa. (Karhuniemi 2013, 115, 117.)

Tiedottaminen. Koulut lähettävät koteihin koulun toimintaa yleisesti käsitteleviä tai yksittäistä asiaa tai tapahtumaa koskevia tiedotteita. Syksyllä voidaan jakaa lukuvuositedote, jossa näkyvät kaikki tarpeelliset yhteystiedot, tapahtumat ja aikataulut sekä muut lukuvuotta koskevat keskeiset asiat. Kuitenkin sähköisten välineiden käyttö on noussut ekologisempaan vaihtoehtona paperitiedotteita ja reissuvihkoa korvaamaan. Tällä tavoin viesti menee myös perille varmemmin ja nopeammin katoamatta niin helposti. Suomessa on käytössä useita erilaisia sähköisiä kodin ja koulun välisiä viestintäjärjestelmiä, joiden aktiivinen käyttö vähentää opettajan lähettämien paperitiedotteiden ja sähköpostin määrää. Suurimmassa osassa perusopetuksen kouluista on käytössä *Wilma-järjestelmä*. Wilmassa on paljon erilaisia toimintoja ja sen kautta koulun henkilöstö ja huoltajat voivat lähettää toisilleen pikaviestejä ja vanhemmat voivat esimerkiksi ilmoittaa lapsensa poissaolon koulusta. Vanhemmat voivat päivittää Wilman kautta myös yhteystietojaan sekä oppilasta koskevia tietoja. Lisäksi Wilman kautta työstetään oppilaan pedagogiset asiakirjat sekä järjestelmässä näkyvät oppilaan arviointitiedot. (Karhuniemi 2013, 118–119, 123–125.)

3.4 Yhteistyön kohtaamat haasteet

Kasvatuskumppanuus on termi, joka on siirtymässä varhaiskasvatuksesta koulumaailmaan. Kuten päivähoidossa myös koulussa korostuu vanhempien ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksessa, jossa koulu toimii vanhempien aktiivisena tukijana. Lapsen asema muuttuu ratkaisevasti kodista kouluun siirtymisen vaiheessa, siitäkkin huolimatta, vaikka lapsi olisi viettänyt varhaislapsuutensa päivähoidon puolella.

Kotona lapsi on osa perhettä, jossa hän saa äänensä yleensä nopeasti kuuluviin. Koulussa puolestaan lapsi on yksi suuren joukon osanen, jossa virallinen organisaatio huolehtii hänen hyvinvoinnistaan. Tässä siirtymässä vanhempien on pystyttävä jakamaan kasvatust vastuu, joka aikaisemmin oli heidän yksityisomaisuuttaan. (Vasalampi 2008, 35.)

Kasvatuskeskusteluja saattaa joskus leimata jyrkkä kodin ja koulun vastakkainasettelu. Joskus käydään kiivasta keskustelua siitä, kenelle vastuu lasten kasvattamisesta viime kädessä kuuluu ja syyttelyä saattaa tapahtua puolin ja toisin. Tällaisen vastakkainasettelun yli tulisi kuitenkin päästä kasvatuskumppanuuden onnistumisen takaamiseksi. Vastuun pompottelu puolelta toiselle vie kodin ja koulun entistä edemmäs toisistaan, eikä yhteistyötä päästä rakentamaan. (Metso 2002, 69.) Lisäksi kodin ja koulun välisen yhteistyön kuvaaminen nimikkeellä ”kumppanuus” on herättänyt tutkijoissa kritiikkiä. Kumppanuuden ajatuksenahan ovat tasa-arvoiset ja vastavuoroiset suhteet, eikä siinä huomioida mahdollisia konflikteja, jännitteitä ja valtakysymyksiä. Tällaisia kielteisiä yhteistyön piirteitä voi kuitenkin liittyä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Joidenkin tutkijoiden mukaan olisikin tarpeen ”lieventää” termiä ja puhua ennemminkin pyrkimyksestä kumppanuuteen. (Metso 2004, 30.) Edellä mainittuja yhteistyön haastavia piirteitä tarkastellessa ei ole mitään syytä epäillä, miksei esiopetuksessakin voisi syntyä samankaltaisia ongelmia vanhempien ja henkilökunnan välille.

Kekkonen (2012, 198–199) mukaan Juul ja Jensen (2009) toteavat, että vanhempien asenne kasvatusta kohtaan on muuttunut vuosikymmenten saatossa. Useat vanhemmat eivät esimerkiksi enää häpeä tai koe nöyryyttävänä, jos heidän lapsensa käyttäytyy huonosti tai tarvitsee erityistä tukea ja apua koulussa pärjäämiseksi. Tällaisissa haastavissa tilanteissa on luonnollista, että vanhemmat asettuvat täysin lapsensa puolelle ja odottavat, että pedagogit varhaiskasvatuksessa tai koulussa ovat valmiita jakamaan asiantuntemustaan ja osaamistaan lapsen kasvatuskysymyksissä. (Kekkonen 2012, 198–199.)

Myös opettajilla on erilaisia näkemyksiä nykypäivän vanhemmuudesta. He arvioivat, että osa oppilaista on tottunut elämään arkielämäänsä ilman sääntöjä ja rajoja. Luokanopettaja voi luokkansa kanssa joutua kohtaamaan yllättäviäkin perushoidollisia

asioita, joista kotona ei ole pystytty huolehtimaan. Useimmiten tällaiset puutteet eivät riipu perheen taloudellisesta tilanteesta, vaan ennemminkin yhteiskunnan kasvavasta paineesta esimerkiksi työmarkkinoilla. Nyky-yhteiskunnassa vanhemmilla on entistä vähemmän aikaa käytettävänä kotona, jolloin myös lasten hoivaaminen ja kasvattaminen jää vähemmälle. (Siniharju 2003, 29–30.)

Toisaalta taas Forsbergin (2007) mukaan koulun ja kodin yhteistyö kiteytyy julkiseen keskusteluun, jossa opettajat veloitetaan kasvatuskumppanuuteen perheiden kanssa, mutta käytännössä se tarkoittaa ainoastaan vanhemmille kohdistettuja vaatimuksia ”hyvästä vanhemmuudesta” ja koulun odotuksiin vastaamisesta. Kasvattajien ja vanhempien välisen yhteistyön haasteena onkin se, että molempien osapuolten tehtäväkuvat selkiytyvät. Jotta tähän päästään, on välttämätöntä määritellä selkeästi myös osapuolten vastualueet, koska avoimeen osallisuuteen ja vuoropuheluun perustuvassa kumppanuudessa vastuunjako saattaa hämärtyä. Siksi onkin tärkeää, että perheen ja yhteiskunnallisten kasvatustuutioiden välille asetetaan keskinäiset rajat ja sovitaan kasvatusvastuuseen liittyvistä asioista. (Forsberg 2007, 275.)

4 PERHEENÄ NYKY-YHTEISKUNNASSA

4.1 2000-luvun perhe-elämän paletti

Suomalainen yhteiskunta voi hyvin moneen muuhun maahan verrattuna, mutta myös meillä myllerretään muutoksen tuulissa. Taloudelliset säästötoimenpiteet kohdistuvat entistä useammin juuri lapsiperheisiin ja myös muista lapsiin ja nuoriin liittyvistä asioista nipistetään muita yhteiskuntaluokkia helpommin. Lisäksi kodin ulkopuolisen työn määrä lisääntyy, mikä vähentää perheen sisällä vietettävää yhteistä aikaa. Lisääntyvä työttömyys aiheuttaa erilaisia ongelmia ja tuo omat haasteensa toimivalle perhe-elämälle. Myös perheiden rakenteet ovat muuttuneet perinteisestä ydinperheestä. Yhteisöllisyyttä ei enää arvosteta, eikä sitä ole tarjolla. Sen sijaan monet perheet elävät omaa elämäänsä ilman minkäänlaista tukiverkosta. On huolestuttavaa, että vaikka vanhemmilla on tietoa lasten kasvatuksesta enemmän kuin koskaan aikaisemmin, on itse kasvatusta entistä vaikeampaa. (Ojala & Launonen 2003, 313–314.)

Vanhemmuus ei tänä päivänä ole itsestään selvä elämänvaihe, vaan lasten hankkiminen on aikaisempaa selvemmin tietoinen valinta ja yhä useampi siitä myös kieltäytyy. Suomessa aiemmat sukupolvet perustivat perheen turvatakseen tulevaisuutensa, sillä maatalousyhteiskunnassa tarvittiin omalle työlle jatkaja, mikä määritteli lasten hankkimisen. Nyky-yhteiskunnassa lasten hankkiminen tai hankkimatta jättäminen kumpuaa kuitenkin erilaisista lähtökohdista. Lapset merkitsevät toisaalta emotionaalista

läheisyyttä ja onnea, mutta toisaalta heidät voidaan nähdä myös taakkana, esimerkiksi taloudellisena rasitteena tai uran rakentamisen esteenä. (Metso 2004, 18–20.)

Lapsen hankkimisen jälkeen on lasta myös kasvatettava. Lasten kasvattaminen on vanhempien vastuulla, mutta siinä onnistuminen tai epäonnistuminen on myös julkista, sillä esimerkiksi koululaitoksen toimivuus riippuu tämän tehtävän suorittamisesta. Yhä enenevässä määrin koulu kohtaa haasteita oppilaidensa käytöksen ja siihen puuttumisen suhteen. Myös koulukiusaaminen lisääntyy jatkuvasti. Näissä tilanteissa katset kohdistuvat välittömästi vanhempiin ja heidän kykyynsä kasvattaa omaa lastaan. Tässä modernisaation kehityksessä nähdään kaksi vastakkaista kehityskulkua. Yhtäältä perhe menettää perinteisiä tehtäviään yhteiskunnan asiantuntijoiden ja instituutioiden tullessa korvaamaan niitä. Toisaalta taas lapsi nähdään vanhempiensa luomuksena, jonka onnistumisista ja epäonnistumisista juuri vanhemmat ovat vastuussa. Kasvatuksesta saatavan tiedon määrä kasvaa jatkuvasti aiheuttaen näin painetta vanhempien suuntaan. Tämä voi aiheuttaa heissä epävarmuutta, omien taitojen epäilyä ja jopa ahdistusta. Nämä tunteet herättävät myös varmuuden tarpeen eli tukea ja apua lapsen kasvattamiseen haetaan entistä herkemmin. Tämä taas osaltaan johtaa siihen, että lapsen ”pedagogisesta verkostosta” tulee entistä tiheämpi. (Metso 2004, 21–22.)

Vaikka perheiden perustaminen on vuosien saatossa muuttanut muotoaan, ovat vanhemmuuden sukupuolijaot kuitenkin säilyneet ennallaan. Äidin rooli on edelleen päävastuussa lasten hoidosta ja kasvatuksesta, vaikka isät ovatkin aiempia sukupolvia enemmän mukana lasten hoidossa ja kasvatuksessa. (Metso 2004, 21.) Vaikka äidin rooli onkin merkittävä perheessä, on äitiys muuttunut ajassamme suuresti. Äidin paikka kotona ei välttämättä ole enää itsestänselvyys naiselle. On mahdollista, että äiti on myös bisnesnainen. Silti äidille osoitettu kasvatustuu ja äidinhoivan tehtävä eivät aina ole olleet niin selvästi äidille osoitettuja kuin ne tänä päivänä ovat.

4.2 Äitien toimijuus, isien näkymättömyys

1800-luvulle saakka äitiys oli naiselle luonnollinen, mutta kuitenkin poikkeuksellinen, tila, josta tuli palautua nopeasti ennalleen. Naisen päätehtävänä oli lapsen synnyttäminen, ja kyky synnyttää paljon lapsia merkitsi automaattisesti sitä, että nainen on hyvä äiti. Naisen merkitys oli enemmän siveellisen vaimon ja emännän velvollisuuksissa kuin rakastavan ja hoivaavan äidin roolissa. Oli kuitenkin tärkeää, että äiti kasvatti lapsensa ”kurissa ja Herran nuhteessa”, vaikka mies olikin avainasemassa ja vastuussa oleva vanhempi. Kun vuonna 1851 sana äitiys esiintyi ensimmäisen kerran suomenkielessä, ryhdyttiin vähitellen luomaan uutta kotikulttuuria ja ideologiaa ydinperheestä, jossa äidin rooli osoitettiin hyvin keskeiseksi. Muotoutui uusi ihanne, jonka mukaan naisen tuli omistautua pelkästään kodille ja lapselle. Naisen tärkeimmät tehtävät olivat lastenkasvatus, kodinhoito ja kodin hengen luominen. Kasvatuksen päävastuun oletettiin kuuluvan äidille, ja ajateltiin, että miehiltä puuttuivat tarvittavat hyveet kasvattaa lapsia. (Katvala 2001, 14–15.)

Nykyaikana naisen elämässä työn ja äitiyden yhdistäminen on haastava kysymys. Onkin keskeistä pohtia, miten nainen yhdistää elämän eri puolia äitiyteensä tai äitiyden muuhun elämäänsä. Pelkkä äidinura on Suomessa naiselle harvinaista ja suuri osa onkin lasten vauva-aikaa lukuun ottamatta myös ansiotyöläinen. Äiti kiinnittyy kotiin ja perheeseen monimutkaisin sitein. Vielä nykyäänkin elää ilmeisen sitkeä uskomus, että isän ei vähemmän vastuullisena vanhempana kuulu hoitaa lapsia, mutta äidille tuo tehtävä on luonnollinen. Tätä kahtiajakoa todistavat ne useat tutkimustulokset, joissa isä asettuu lastenkasvatuksessa ja yleensä kodinhoidossa avustajan tai auttajan paikalle päävastuun jäädessä äidille. (Katvala 2001, 22.)

Ajatus jaetusta ja tasa-arvoisesta vanhemmuudesta siivittää kuitenkin nykypäivän vanhemmuuskeskustelua. Jaetusta vanhemmuudesta on tullut oikeana pidetty tapa puhua vanhemmuudesta. (Katvala 2001, 83.) Päävastuu lasten kasvatuksesta on siis edelleen äidillä, vaikka isät ovatkin aiempia sukupolvia enemmän mukana lapsen hoidossa ja kasvatuksessa. Pääsääntöisesti kuitenkin äidit viettävät enemmän aikaa lastensa kanssa. (Metso 2004, 21.) Myös kehityspsykologisissa tutkimuksissa äidin

erityinen merkitys tulee esiin esimerkiksi siinä, että kun tutkimuksessa puhutaan vanhemmista, tarkoitetaan tällä kuitenkin lähes aina äitiä tai äidin ja lapsen välistä suhdetta (Alasuutari 2003, 17). Tällainen sukupuolijako leimaa usein myös kodin ja koulun välisiä suhteita. Tutkimukset ovat osoittaneet, että vanhempi kodin ja koulun vuorovaikutuksessa tarkoittaa useimmiten äitiä. Äiti huolehtii perheessä lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista ja pitää yhteyttä kouluun ja lastensa opettajiin. Ainoastaan suurissa päätöksissä ja kurinpito-ongelmissa saattaa isien asema korostua. (Metso 2004, 34–35.)

4.3 Perheiden arki – rutiinien ja haasteiden myllerrystä

Perheiden arki on ihmisille niin tuttu asia, että useat siinä tapahtuvat ilmiöt tuntuvat itsestään selviltä. Lapsiperheiden arkeen liitetään usein jollain tavalla kielteisiäkin kielikuvia, kuten ”arjen rumba”, ”hulabaloo” ja ”hässäkkä”. Nämä kertovat siitä, millaista arki on pienten lasten perheissä. Perheiden arjelle on ominaista syklisyys; tietyt tilanteet ja rutiinit toistuvat kerta toisensa jälkeen, päivittäin ja viikoittain. Jokapäiväinen arki nykyperheissä on perheenjäsenten välistä tunteiden siirrantää, tunneyötä ja ilmapiirin luomista, käytänteitä, rutiineja ja niiden sopimista sekä aikataulujen ja rytmien yhteensovittamista. Suorastaan kamppaillaan työn, perheen ja muiden elämänalueiden yhteensovittamisesta sekä ajan riittävyydestä niihin asioihin, joita pidetään tärkeinä. (Rönkä, Malinen & Lämsä 2009, 12–13.)

Sallisen (2006) kouluikäisten lasten perheiden arkea koskevassa tutkimuksessa arjen haastavimpia asioita olivat jatkuva kiireisyys, väsymys sekä työaikojen ja perheenjäsenten omien aikataulujen huono yhteensovittavuus. Työ ei ollut ainoa perheen arkea vaikeuttava tekijä, vaan myös vapaa-ajan vietto harrastuksineen, kuljetuksineen ja kotitöineen kuormitti vanhempia. Vastapainona arjen hankalille hetkille toimivat kiireettömät yhteiset hetket, esimerkiksi viikonloppuisin. (Sallinen 2006, 93.) Myös muiden tutkimusten (Jokinen 2005; Korvela 2003; Salmi & Lammi-Taskula 2004) mukaan haastavat hetket lapsiperheessä liittyvät vaikeuksiin sovittaa yhteen perhe-elämä, työ ja muut keskeiset elämänympäristöt. Hankaluudet liittyvät erityisesti

siirtymätilanteisiin, kuten aamulähtöihin ja kotiintulovaiheisiin. Samalla se, että perhe koostuu useista jäsenistä erilaisine tarpeineen ja elämänrytmeineen, tuo perheen arkeen kitkaa, kun eri toimijoiden välisistä toiveista neuvotellaan ja aikatauluista sovitaan. Erityisesti isät tekevät ylitöitä tällä hetkellä enemmän kuin vuosikymmeniin. (Rönkä, Malinen & Lämsä 2009, 16; Siniharju 2003, 30.)

Vaikka tutkijat ovatkin pysyneet perheen arjen ilmiöistä melko kaukana, voidaan perheen arkeen todeta kuuluvan asioita, jotka vievät ihmisiltä paljon aikaa, energiaa ja huomiota. Perheen elämää rytmittävät vanhempien työajat, lasten hoitoajat, nukkumaajat ja ruokailurytmit. Perheessä tehdään asioita yhdessä, riidellään ja neuvotellaan. Perhesysteemi on jatkuvassa liikkeessä, siinä tapahtuu koko ajan jotain. Tosiasia on myös se, että perhe-elämän arjen haasteista tiedetään enemmän kuin sen iloista, vahvuuksista ja mahdollisuuksista. Vanhemmat kokevat arjen haastavimmiksi hetkiksi töistä kotiinpaluun, jatkuvan kiireen, aikataulujen yhteensovittamisen sekä väsymyksen. Työ ei ole ainoa asia, joka tuo haasteita perhe-elämän arkeen, sillä myös vapaa-ajan vietto harrastuksineen, kuljetuksineen ja kotitöineen koetaan kuormittavaksi. Ajassamme on useita tekijöitä, jotka voivat hankaloittaa perhe-elämää ja arjen toimivuutta. Työn epävarmuus, kiire, henkinen vaativuus ja esimerkiksi yhteiskunnan jatkuva ”aukiolo” kuormittavat perhe-elämää, ja voivat jopa muodostua tyydyttävän perhe-elämän esteeksi. (Rönkä, Malinen & Lämsä 2009, 12, 15–16.)

Röngän ym. (2009, 16–17) mukaan Dencik (2005) esittää, että nykyperheiden elämää koskettavat ajassamme erityisesti yksilöllistyminen ja globalisaation mukanaan tuoma liikkuvuus ja krooninen epävarmuus. Muutosten keskellä perheet hakevat perhesuhteista läheisyyttä, latautumispaiikkaa, pysyvyyttä ja luottamuksellisuutta. Perheeltä ja perhesuhteilta halutaan yhteisöllisyyttä, mutta samanaikaisesti perheenjäsenten elämä suuntautuu yhä korostuneemmin eri areenoille, jokaisen oman elämäntilanteen mukaisesti. Tästä jännitteestä on tullut yksi nykyperhettä keskeisesti liikuttava tekijä, ja siitä käytetään ilmaisua pyöröoviperhe kuvaamaan ajallemme ominaista perhetyyppiä, jossa perheenjäsenten yhteistä aikaa ei ole yksilöllisten menojen vuoksi. (Rönkä, Malinen & Lämsä 2009, 16–17.)

Vanhemmuuteen liittyy lähes aina stressiä ja se saattaa kuormittaa joskus liikaakin. Vanhempi saattaa olla hyvin tietoinen kasvattaja ja pyrkiä olemaan perusteleva ja

lämmin vanhempi, mutta väsymyksen ja muiden elämänkiireiden takia estyä toimimasta toivomallaan tavalla. Vanhemmuuteen liittyvän stressin ajatellaan heikentävän vanhemmuuden laatua ja olevan yhteydessä vanhemman ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Stressiä voi aiheutua päivittäisellä tasolla vanhemmuuteen kuuluvien arkisten askareiden sekä vanhemman ja lapsen väliseen suhteeseen liittyvien haastavien hetkien näkökulmasta. Vanhemmuuden tärkeimpänä vaikuttavana tekijänä pidetäänkin henkistä hyvinvointia. (Kivijärvi, Rönkä & Hyväluoma 2009, 56–57.) Asiaa voi ajatella myös toiselta kannalta, sillä meistä on moneksi eli pystymme toimimaan monessa eri roolissa. Useissa rooleissa toimiminen on hyväksi yksilölle, koska useat roolit palkitsevat ihmistä tulojen, itsearvostuksen, sosiaalisten suhteiden ja menestyksen muodossa. Useat roolit voivat myös suojata yksilöä silloin, kun ilmenee vaikeuksia jollakin elämänalueella. Esimerkiksi hyvä parisuhde voi auttaa yksilöä pysymään terveenä vaikkapa vanhemmuuteen tai työhön liittyvän stressin ja väsymyksen keskellä. (Rantanen & Kinnunen 2005, 234.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtävämme on selvittää vanhempien kokemuksia lapsen esiopetuksen koulun nivelvaiheesta ja sen vaikutuksista perheiden arjessa. Tutkimme ensimmäistä luokkaa käyvien lasten vanhempien kirjoitelmista sitä, millaisia kokemuksia vanhemmilla esiopetuksen ja koulun nivelvaiheesta on sekä sitä, miten elämä perheissä on muuttunut lapsen koulun aloituksen myötä verrattuna aikaan, jolloin lapsi oli esiopetuksessa. Suomessa vanhempien ajatuksia lapsen koulun aloituksesta on tutkittu vain vähän ja aiempi vanhempien näkökulmaa esille tuova tutkimus on tehty meidän tutkimukseemme verraten eri näkökulmasta. Esimerkiksi Kirsi Rautiainen (2011) tuo pro gradu -tutkielmassaan esille vanhempien ajatuksia kehitysvammaisten lasten koulun aloituksesta. Koska nivelvaihetta ei ole suoraan Suomessa tutkittu aiemmin, pyrkimyksenämme on lisätä tietoa tästä merkittävästä aiheesta.

Tutkimustehtävämme ovat:

1. Millaisia kokemuksia vanhemmilla on esiopetuksen ja koulun nivelvaiheesta?
 - 1.1 Mikä on esiopetuksen rooli esiopetuksen ja koulun nivelvaiheessa?
 - 1.2 Mikä on koulun rooli esiopetuksen ja koulun nivelvaiheessa?
2. Miten lapsen kouluun siirtyminen on vaikuttanut perheen arkeen?

6 TUTKIMUKSEN MENETELMÄOSUUS

6.1 Tutkimuksen kuvaus ja aineiston keruu

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Yksinkertaisimmin kuvattuna kvalitatiivinen tutkimus voi olla aineiston muodon kuvausta. Tällaiseen aineistoon voi soveltaa myös kvantitatiivisia, eli numeraalisia lukutapoja. (Eskola & Suoranta 1998, 13.)

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmaisultaan tekstiä. Teksti voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Laadullisessa tutkimuksessa keskittyminen kohdentuu usein pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan niin perusteellisesti kuin mahdollista. Aineiston tieteellisyyden kriteeri on laatu ja käsitteellistämisen kattavuus. Osallistuvuus on keskeistä kvalitatiiviselle tutkimukselle. Silloin, kun tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisena kun se on, voidaan puhua pyrkimyksestä tavoittaa tutkittavien oma näkökulma, eli naturalistinen ote. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16, 18.)

Tutkimuksessamme halusimme korostaa juuri naturalistista otetta. Halusimme saada tutkittavien näkökulman ja ”äänen” esille ja siksi käytimme aineiston keruussa narratiivista tutkimusmenetelmää. Aineistomme koostui peruskoulun ensimmäistä luokkaa käyvien lasten vanhempien vapaasti kirjoitetuista kertomuksista heidän lapsensa koulun aloituksesta, lapsen esiopetuksen ja koulun nivelvaiheesta sekä

mahdollisesta muutoksesta perheen arjessa. Tutkimuksemme ei pyri yleistämään tuloksia, sillä kertomus on aina henkilökohtainen kokemus ja muistelmia. Narratiivisuus ei ole yksittäinen metodi, vaan ennemminkin hajanainen muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Käsitelmäärittelyn väljyys ja monimuotoisuus näkyvät esimerkiksi siinä, että narratiivisuusnäkökulma voi lävistää koko tutkimusprosessin alusta loppuun tai olla vain pieni osa tutkimusta. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus näkyy sekä aineistonkeruun että analyysivaiheessa. Narratiivisuus kulkee tutkimuksemme analyysivaiheessa sisällönanalyysin rinnalla. Tarinallisessa tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin ihmisen itsensä asioille antamat merkitykset ja näkemään, että juuri kertomukset välittävät näitä merkityksiä parhaiten (Hänninen 2000, 34, 38). Tämä näkemys kertomuksista on yksi oleellinen lähtökohta tutkimuksellemme. Mielestämme elämä ja eri elämänvaiheet ovat tarinoita. Tarinoita syntyy ja kerrotaan kaikkialla ja kaiken aikaa.

Keräsimme aineistomme eräässä keskisuudessa eteläsuomalaisessa kaupungissa vuoden 2014 huhti- ja toukokuun aikana. Kohdejoukkona oli syksyllä 2013 ensimmäisen luokkansa aloittaneiden lasten vanhemmat. Tavoitimme vanhemmat neljän eri koulun kautta. Veimme kirjoitelmapyyntömme eli tutkielmamme saatekirjeen suoraan kouluille lasten kotiin vietäväksi. Kirjoitelmapyyntöjä jätimme yhteensä 104. Saatekirjeen lisäksi laitoimme kuoreen vastauskonseptin ja palautuskirjekuoren postimerkkeineen. Lisäksi annoimme vanhemmille mahdollisuuden palauttaa kirjoitelma sähköisessä muodossa sähköpostiin. Kirjoitelmien saatekirjeeseen laitoimme selostuksen tutkimuksemme tarkoituksesta sekä muutaman aiheeseen johdattavan kysymyksen. (LIITE 1) Pyysimme tutkimusluvan kaupungin perusopetuksesta vastaavalta henkilöltä ja saimme sen sähköpostitse.

Meille palautui yhteensä 33 kirjoitelmaa, joista 20 tuli sähköpostin ja 13 postin kautta. Kirjoittajista neljä oli ensimmäistä luokkaa käyvien lasten isiä ja loput 29 lasten äitejä. Kuusi postin kautta tullutta kirjoitelmaa oli nimettömiä, loput 27 kirjoitelman kirjoittajaa olivat kirjoittaneet kirjoitelman omalla nimellään.

6.2 Aineiston analyysi

Laadullinen tutkimus aloitetaan yleensä ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Tällöin puhutaankin aineistolähtöisestä analyysistä, joka pelkistetyimmillään tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien. Silloin aineisto kannattaa rajata niin, että sen analysointi on mielekästä ja järkevää. (Eskola & Suoranta 1998, 19, 137.)

Tutkimusaineiston analysoinnissa hyödynsimme sekä sisällönanalyysiä että narratiivista analyysimenetelmää.

6.2.1 Sisällönanalyysi osana analyysia

Sisällönanalyysillä saimme tutkittavasta ilmiöstämme, esiopetuksen ja koulun nivelvaiheesta ja esiopetusvuoden ja ensimmäisen kouluvuoden eroista perheiden arjen kannalta, selkeän kuvauksen. Myös Eskola ja Suoranta (1998) kirjoittavat, että laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa siten uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 1998, 138).

Sisällönanalyysin keinoin järjestimme tutkittavan aineiston tiiviiseen muotoon ja saimme näin kerättyyn aineistoon selkeyttä. Aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysia voidaan kuvata karkeasti kolmevaiheiseksi prosessiksi. Nämä kolme vaihetta ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110–111.)

Analyysin aluksi luimme kaikki kirjoitelmat huolellisesti läpi useampaan kertaan, jotta saimme niistä selkeän kokonaiskuvan. Kirjoitelmien pituus vaihteli 1-8 sivun välillä. Kirjoitelmien lukemisen jälkeen kirjoitimme ne puhtaaksi ja sivuja kertyi yhteensä 60,5 kappaletta riviväliä 1,5 käyttäen. Seuraavassa vaiheessa teimme muistiinpanoja ja alleviivauksia teksteihin. Alleviivauksessa käytimme apuna värikoodeja, toisin sanoen

erivärisiä kyniä, erottaaksemme tekstistä esimerkiksi ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät olennaiset, tiivistettävät asiat. Alleviivauksen jälkeen siirsimme tekstin taulukkoon vielä kirjoitelmissa olevissa alkuperäisissä muodoissaan. Taulukkoon loimme alkuperäisestä tekstistä pelkistetyn muodon. Pelkistimme siis tekstiä ja tiivistimme näin keräämäämme aineistoa. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineiston pelkistämässä eli redusoinnissa analysoitava informaatio voi olla esimerkiksi aukikirjoitettu dokumentti, joka pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Pelkistäminen voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Me tiivistimme tekstiä ja keskityimme tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin seikkoihin. Taulukossa 1 on esimerkki tekemästämme tekstin pelkistämisestä. Siinä on kuvattu vanhempien alkuperäisilmauksia liittyen siihen, että opettaja oli ennestään tuttu vanhemmille tai siihen, että opettaja oli ennestään tuttu lapselle. Tämän nähtiin olevan koulun aloitusta helpottava tekijä. Etsimme teksteistä yhteneväisyyksiä sekä samankaltaisia aihealueita ja kokosimme ne alkuperäisten ilmauksien kanssa taulukkoon pelkistetystä muodosta.

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
”Ekanluokan opettajakin oltiin ehditty näkemään, koska hän opetti aikaisemmin myös toista lastamme.”	Opettaja ennestään tuttu vanhemmille.
”..Opettajia oli nähty pihapiirissä”	
”Lapset tunsivat kaikki opettajatkin nimeltä ennen koulun alkua.”	Opettaja tullut lapselle tutuksi jo eskarissa.
”Opettajatkin olivat eskarivuoden myötä jo vähän tuttuja”	
”Lapset tunsivat koulun opettajat ennestään, koska olivat saaneet eskarissa jo tutustua heihin.”	

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista, pelkistämisestä. Lapsen koulun aloitusta helpottaa vanhempien mielestä se, että opettaja on joko heille tai lapselle ennestään tuttu.

Tämän jälkeen ryhmittelimme, eli klusteroimme poimintojamme teemakokonaisuuksiksi ja yhdistelimme samaan teemaan liittyviä asioita kokonaisuuksiksi ja teimme niistä omia alaluokkia. Taulukossa 2 tuomme esille aineiston klusterointia, jonka avulla etsimme vastausta siihen, millainen oli vanhempien mielestä esiopetuksen rooli lapsen esiopetuksen ja koulun nivelvaiheessa. Taulukkoon on koottu kaikista kirjoitelmista pelkistetyt muodot. Tuomen ja Sarajärven (2009)

mukaan aineiston klusteroinnissa aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
<p>Keskustelut eskarin henkilökunnan kanssa Opettajien välisen tiedonsiirtopalaverin pohjana vanhemman ja eskarin kanssa käyty keskustelu. Eskarista huojentava tieto siitä, että lapsi on valmis kouluun. Keskustelu lapsen taidoista ja kouluvalmiudesta eskarin henkilökunnan kanssa. Keskustelut eskarin henkilökunnan kanssa useamman kerran. Lapsen kouluvalmiustaidot hyvät. Keskustelut vanhempien ja opettajien välillä pohjana tiedonsiirrolle. Yhteistyö eskarin kanssa sujuvaa. Tieto lapsen taidoista, selviämisestä pidettiin yllä koko eskariajan.</p>	<p>Toimiva yhteistyö vanhempien ja eskarin välillä Vanhemman osallisuus. Huojoennus -> keskustelun myötä ajatus ”lapseni on valmis koulutielle”.</p>
<p>Eskarilla ja koululla ei siirtymässä yhteyttä. Vain tutustumiskerta kouluun eskarin toimesta. Pettymys yhteistyöhön eskarin ja koulun välillä. Koulun kanssa ei eskarilla yhteistyötä siirtymässä. Tiedonsiirtolomake eskarista kouluun. Tiedonsiirto vain opettajien välillä, vanhemman ulkopuolisuus. Tiedonsiirto, joka toi tiedon että lapsi on valmis kouluun. Kouluvalmiuskeskustelu eskarin henkilökunnan kanssa. Vasukeskustelussa tieto lapsen kouluvalmiudesta.</p>	<p>Olematon yhteistyö eskarin ja koulun välillä. Vanhemman ulkopuolisuus.</p>
<p>Vanhemmat kaipasivat enemmän tietoa eskarissa siitä mitä tuleva koulumaailma on.</p>	<p>Epätietoisuus siitä, mitä koulumaailma on.</p>
<p>Ei yhteistyötä eskarin kanssa siirtymässä. Eskari tiedotti, miten tieto siirtyy koululle -> luokkiin jako. Vasu-keskustelun ajankohta toivottiin aikaisemmaksi.</p>	<p>Yhteistyön puute vanhemman ja eskarin henkilökunnan välillä.</p>
<p>Eskarissa valmisteltu lasta koululaiseksi.</p>	<p>Eskarin tuki lapselle.</p>
<p>Eskarin palaute lapsesta auttoi vaivattomaan siirtymään.</p>	<p>Eskarin palaute vanhemman kannustimena.</p>
<p>Suuri eskariryhmä.</p>	<p>Suuri eskariryhmä, kouluvalmiuden taitojen hidaste?</p>

Taulukko 2. Aineiston klusterointi, ryhmittely. Taulukosta 2 ilmenevät pelkistetyt ilmaukset sekä alaluokat liittyen siihen, millaisena vanhemmat kokivat esiopetuksen annin ja roolin lapsen esiopetuksen ja koulun nivelvaiheen näkökulmasta.

Aineiston ryhmittelyn jälkeen luimme vielä aineiston läpi, yhdistelimme pelkistettyjä ilmauksia ja käsitteellistimme aineistoa. Valikoidun tiedon perusteella muodostimme teoreettisia käsitteitä. Taulukossa 3 on esitelty tutkimuksemme ensimmäisen kysymyksen kannalta oleellisia käsitteitä. Siitä selviää, millaisena vanhemmat kokivat esiopetuksen ja koulun nivelvaiheen sekä oman roolinsa siinä. Lisäksi taulukko avaa niitä tekijöitä, jotka helpottivat lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kirjoittavatkin, että ryhmittelyn katsotaan olevan osa seuraavaa analyysin prosessia, eli abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämisessä edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Tutkimuksemme ensimmäisen kysymyksen kannalta oleellisia käsitteitä ovat esimerkiksi yhteistyön osallisuus ja ulkopuolisuus.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Yhteistyö vanhempien ja eskarin välillä. Osallisuus. Huojennus -> keskustelun myötä ajatus ”lapseni on valmis koulutielle”.	Toimiva yhteistyö vanhempien ja eskarin välillä kouluun siirtymässä.	Yhteistyön toimivuus, osallisuus.
Vanhemman ulkopuolisuus lapsen siirtymässä eskarista kouluun. Yhteistyön puute.	Vanhemman ulkopuolisuus siirtymässä.	Ulkopuolisuus, yhteistyön puute siirtymässä.
Kavereiden tuki ja turva.	Kaverit.	Ystävien tuki.
Tuttu ja turvallinen opettaja ekalla.	Tuttu opettaja.	Opettajan tuttuus.
Koulu ennestään tuttu paikka.	Tuttu koulu.	Tuttu koulu.
Lapsen halu olla koululainen.	Lapsen into.	Innokas kouluunlähtijä.
Tyytymättömyys yhteistyöhön eskarin ja koulun välillä.	Yhteistyö.	Yhteistyön puute.
Tyytymättömyys eskariin.	Yhteistyö.	Yhteistyön puute eskarin ja koulun välillä.
Epätietoisuus siitä, mitä koulumaailma on.	Tiedon puute koulumaailmasta.	Epätietoisuus.
Koulumaisuuden puute eskarissa.	Koulumaisempi eskari.	Laatu.

Taulukko 3. Aineiston abstrahointi, käsitteellistäminen. Taulukosta ilmenee tutkimuksemme kannalta olennaisia päätuloksia kohdasta pääluokka.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja saadaan näin vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 112.) Analyysin lopuksi tutkimmekin muodostamiamme teemakokonaisuuksia rinnan alkuperäisten kirjoitelmien kanssa. Tämä mahdollisti luotettavien johtopäätösten tekemisen tutkittavasta ilmiöstämme. Johtopäätökset, tutkimuksemme päätulokset on kuvattu taulukossa 4.

TUTKIMUSTEHTÄVÄT	PÄÄTULOS
Mikä oli esiopetuksen rooli esiopetuksen ja koulun nivelvaiheessa?	YHTEISTYÖ: <ul style="list-style-type: none"> - tärkeää -> vanhemmalle OSALLISUUDEN tunne - sen puute -> vanhemmalle ULKOPUOLISUUDEN tunne ESKARIN TUKI <ul style="list-style-type: none"> - tärkeä lapselle ja vanhemmalle - liian vähäinen -> liian iso ryhmäkoko
Mikä oli koulun rooli esiopetuksen ja koulun nivelvaiheessa?	YHTEISTYÖ <ul style="list-style-type: none"> - ei yhteistyötä, keskustelua -> ulkopuolisuus - antoisa yhteistyö, tutustuminen (esim tutustumispäivä) -> osallisuus KESKUSTELUT <ul style="list-style-type: none"> - antoisuus - ei tarjonnut vanhemmalle mitään VÄLIARVIO/SÄÄNNÖLLINEN YHTEYDENPITO
Lapsen esiopetuksen ja koulun nivelvaihetta helpottavia tekijöitä	Ystävät yhdessä koulutielle Tuttu opettaja – opettajan persoona Tuttu koulu Innokas kouluunlähtijä
Lapsen esiopetuksen ja koulun nivelvaihetta hankaloittavia tekijöitä	Epätietoisuus siitä, millainen koulumaailma on Yhteistyötä ei ollut eskarin ja koulun henkilökunnan välillä Eskarista puuttui koulumaisuus Opettajan huomio vs. koulunkäynninohjaajan huomio
Miten lapsen kouluun siirtyminen on vaikuttanut perheen arkeen?	ARKI HELPOTTANUT , vaikka vanhempien huoli kasvanut <ul style="list-style-type: none"> - lapsen omatoimisuus, reippaus, vastuunkanto, itsenäiset koulumatkat, - lapsi nauttii yksinolosta - isovanhemmat läheisiksi ARJESSA EI MUUTOSTA <ul style="list-style-type: none"> - lapsi ip-kerhossa ARKI HAASTAVAMPAA <ul style="list-style-type: none"> - lapsen kiukkuisuus, arjen suunnittelu/aikataulutus LAPSEN REVIIRI KASVANUT , harrastukset, kaverit

Taulukko 4. Päätulokset vanhempien kokemuksista lapsen esiopetuksen ja koulun nivelvaiheesta sekä sen tuomista muutoksista perheen arjessa.

6.2.2 Narratiivisuus osana analyysia

Esittelemme tutkimuksemme tulokset siis sekä sisällönanalyysin että narratiivisen analyysin kautta. Halusimme, että narratiivisuus näkyy myös analyysissa, koska se on niin merkittävä osa tutkimuksemme aineistonkeruuta. Mykkäsen (2010) mukaan narratiivisuus ja narratiivinen tutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen metodinen lähestymistapa. Se voidaan määritellä jonkin tapahtumasarjan kuvaamisena siten, että siitä muodostuu ymmärrettävä kokonaisuus, tarina. Narratiivin lähtökohtana on jokin tapahtuma, jossa ihminen ja maailma kohtaavat. Narratiivi rakentuu ja muokkautuu elämän, kokemuksen ja niistä tehtyjen tulkintojen risteyskohdassa. Narratiivi on merkityksiä luova systeemi. Se tekee todellisuudesta ymmärrettävää ja jaettavaa sekä helpottaa ymmärtämään, selittämään ja tulkitsemaan ilmiöitä. Kertomusten kautta voidaan ymmärtää ja selittää menneisyyttä sekä tulkita ilmiöitä. Niiden kautta voidaan myös suunnata katse tulevaisuuteen, jossa ihmisten identiteetit rakentuvat kertomuksina. Kertomus on myös vuorovaikutuksen väline, sillä sisäinen tarina tekee menneestä, nykyisestä ja tulevasta ymmärrettävää ja merkityksellistä. (Mykkänen 2010, 38–40.)

Mielestämme kaksi valitsemaamme analyysitapaa tukevat hyvin toisiaan ja tuovat vanhempien äänen selkeästi esille. Syvennyimme narratiivisessa analyysissämme kirjoitelmista kokoamiimme kahteen toisistaan poikkeavaan tarinaan. Loimme kirjoitelmista kaksi erilaista tarinatyyppiä, ”juurakkopolku-” ja ”niittypolkutarinan”. Tarinoita verratessa voi helposti huomata, kuinka samasta asiasta voi muodostua kaksi melkein päinvastaista kokemusta. Pääsääntöisesti vanhempien kirjoitelmat edustivat ”niittypolun” tarinaa, mutta muutama ”juurakkopolun” tarina erottui myös selkeästi kirjoitelmien joukosta.

Kahdessa tarinatyyppissämme siis yhdistyvät useamman vanhemman kirjoitelmista valikoidut ydinasiat ja piirteet. Näiden tarinatyyppien avulla on mahdollista saada kokonaiskuva aineistosta. Analyysin aluksi tehty sisällönanalyysi ja sen myötä syntyneet käsitteet auttoivat meitä tutkijoita kokoamaan nämä kaksi erilaista tarinaa. Narratiivisuus näkyy tutkimuksessamme siten, että otsikoimme jokaisen tarinan sen ydintunnelman mukaan. Otsikoiksi muodostuivat ”Ojasta allikkoon” (tyytymättömyys sekä esiopetukseen että kouluun), ”HyväEskari, HuonoKoulu”, HuonoEskari,

HyväKoulu” (sen mukaan, kumpaan oltiin tyytyväisempiä) sekä ”Kaikki hyvin” (tyytyväisyys sekä esiopetusta että koulua kohtaan). Otsikot ovat hieman karrikoituja, mutta niiden tehtävänä olikin toimia lähinnä tutkijoiden omina koodeina, jotta kirjoitelmat saatiin lajiteltua omiin kategorioihinsa. Kahteen tarinatyyppiimme nämä neljä ydintunnelmaa jakautuivat niin, että Niittypolku-tarinaa sisältyivät kaikki kirjoitelmat otsikolla ”Kaikki hyvin”. Juurakko-tarinaa puolestaan sisältyivät kaikki ”Ojasta allikkoon”-tarinat. Lisäksi poimimme molempiin tarinoihin sopivia osioita kategorioista ”HyväEskari, HuonoKoulu” ja ”HuonoEskari, HyväKoulu”. Tutkijoina yllätyimme siitä, kuinka samat asiat oli koettu toisistaan hyvin poikkeavalla tavalla ja siitä syystä päädyimmekin muodostamaan niistä kaksi erilaista tarinaa narratiivista analyysia käyttäen.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskustelussa nousevat esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltaessa objektiivisuuden ongelmaa on totuuskytymyksen lisäksi syytä erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuus nousee kysymykseksi esimerkiksi siinä pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajia itsenään vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman kehyksen läpi. Periaatteessa laadullisessa tutkimuksessa myönnetään asian näin olevan, koska tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–136.) Pattonin (2002) mukaan tutkimuksessa ja sen luotettavuuden arvioinnissa on kyse rehellisyydestä täydellisen totuuden löytämisen sijaan (Patton 2002, 577). Olemme pyrkineet rehelliseen toimintaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Olemme myös pyrkineet esittelemään tutkimuksemme eri vaiheet siten, miten tutkimuksemme on tehty sekä sen tulokset mahdollisimman tarkasti. Tuomen ja Sarajärven (2004) mukaan raportin tarkoitus on olla selkä kuvaus tutkitusta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 138).

Tutkimusaihe on meille hyvin läheinen sekä henkilökohtaisesti että työelämän kautta. Molemmilla tutkijalla oli tietty ennakkokäsitys aiheesta, sillä olemme molemmat työskennelleet juuri kouluun lähtevien esiopetusikäisten ryhmässä lastentarhanopettajana sekä myöhemmin koulussa luokanopettajan tehtävissä. Toisella meistä oli myös aineistonkeruun aikaan ensimmäistä luokkaa käyvä oma lapsi. Tämä aiheen läheisyys voi olla myös haitta tutkimuksen teossa, sillä aiheen omakohtaisuus on voinut vaikuttaa tulkintoihimme kirjoitelmien sisällöistä. Näillä perusteilla tutkimuksemme objektiivisuutta voinee kyseenalaistaa aiheemme suhteen. Toisaalta taas tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tiedostimme tämän asian tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Luotettavuutta lisää myös se, että pyrimme ymmärtämään ja kuulemaan tutkittavia, kirjoitelmien kirjoittajia itseään. Pyrkimyksenämme oli, ettemme anna omien ajatustemme vaikuttaa siihen, mitä kirjoitelmista luemme ja tulkitsemme. Pyrimme siis lukemaan tekstejä puolueettomasti. Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus onkin luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa siten uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135). On myös tärkeä huomioida, että tutkimuksen tekijöinä toimi kaksi tutkijaa, joten tulkinnat tuloksista ovat tutkijoiden yhteisistä ajatuksista koottuja kokonaisuuksia. Analysoidessamme ja keskustellessamme tuloksista pääsimme aina samaan lopputulokseen, eikä niissä herännyt ristiriitoja. Tämä teki tulosten analysoinnin jouhevaksi ja koemme sen myös lisänneen tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksessamme olemme pyrkineet mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen kaikkien tekemiemme valintojen osalta, sillä Mykkäsen (2010) mukaan menetelmän ja analyysin luotettavuus tulee osoittaa tutkimusraportissa. Narratiivisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös oleellisesti kysymys kertomuksen totuudesta ja kenen ääni kertomuksessa kuuluu. (Mykkänen 2010, 59.)

Aineiston riittävyttä on mielestämme hyvä pohtia tämän tutkimuksen luotettavuuteen liittyen. Laadullisen aineiston riittävyys voidaan ratkaista kylläntymisen eli saturaation keinoin. Aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta mitään uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 62.) Tavoitteenamme oli saada kirjoitelmia riittävästi tutkimuksemme kannalta. Pohdimmekin paljon kysymystä siitä, mikä on riittävä määrä kirjoitelmia ja kuinka pitkiä niiden tulee olla. Mielestämme

kirjoitelmien laatu, niiden sisältö ja se, miten kirjoitelmat vastasivat tutkimuskysymyksiimme, on kuitenkin määrää tärkeämpi seikka.

Eri tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Tutkimuksen validiteettia arvioitaessa pohdinta kohdistuu siihen, onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä on luvattu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Tavoitteenamme oli tutkia ensimmäistä luokkaa käyvien lasten vanhempien kokemuksia esiopetuksen ja koulun nivelvaiheesta sekä sitä, miten lapsen kouluun siirtyminen on vaikuttanut perheen arkeen. Onnistuimme tutkimaan juuri sitä, mitä olimme aikoneetkin tutkia, joten tämän kysymyksen valossa pidämme tutkimustamme luotettavana. Luotettavuutta arvioitaessa tulee muistaa tutkimuksemme aineistonkeruun ajankohta. Kerätessämme aineiston keväällä 2014 lasten esiopetusvuoden aloituksesta oli kulunut jo 1,5 vuotta, joten osa esiopetusvuoteen liittyvistä asioista oli mahdollisesti voinut vanhemmilta jo unohtua.

Tutkimuksen reliabiliteettia arvioitaessa pohdinta kohdistuu siihen, voiko tutkimustuloksia toistaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Mielestämme tutkimuksemme tulokset ovat menetelmällisesti toistettavissa, sillä olemme pyrkineet tutkimuksemme jokaisessa vaiheessa mahdollisimman huolelliseen ja tarkkaan raportointiin. Tämä mahdollistaa mielestämme saman asetelman toistamisen. Tutkimustehtävänäme oli selvittää vanhempien kokemuksia esiopetuksen ja koulun nivelvaiheesta ja koulun alun mukanaan tuomista muutoksista perheiden arkeen. Koska tutkittavan kokemukset ovat aina uniikkeja, tuloksia ei voi toistaa. Vanhempien kokemukset lapsensa koulun aloituksen nivelvaiheesta riippuvat siitä, miten tyytyväinen vanhempi on yhteistyöhön sekä esiopetuksen henkilökunnan että luokanopettajan kanssa. Kirjoitelmien perusteella huomasimme eroja myös päiväkotien ja koulujen käytännöissä. Toisaalta on syytä ottaa huomioon, että tuloksemme perustuvat ainoastaan vanhempien kertomiin kokemuksiin. Emme sen perusteella voi olla täysin varmoja esiopetuksen ja koulujen käytännöistä, sillä vanhemmat voivat kokea nämä asiat eri tavoin esimerkiksi omien odotustensa ja ennakkokäsitystensä mukaan. Lisäksi ihmisten väliset suhteet ja muiden muassa henkilökemiat voivat omalta osaltaan vaikuttaa vanhempien henkilökohtaisiin kokemuksiin yhteistyön sujuvuudesta.

6.4 Tutkimuksen eettisyys

Jokainen tutkimus sisältää lukuisia eri päätöksiä ja siten tutkijan etiikka joutuu koetukselle lukemattomia kertoja tutkimusprosessin aikana (Eskola & Suoranta 1998, 52). Tämän tutkimuksen kohdalla pysähdyimme pohtimaan eettisiä kysymyksiä miettiessämme kenelle lähetämme kirjoitelmapyyntöjä. Varmimmin uskoimme saavamme kirjoitelmat takaisin toiselle tutkijalle tutuilta vanhemmilta. Näin kävikin muutaman tutun ihmisen kohdalla, mutta enemmän saimme kuitenkin kirjoitelmia takaisin meille täysin tuntemattomilta ihmisiltä. Jouduimmekin pohtimaan kysymystä, onko ratkaisumme eettisesti oikein, kun lähetimme kirjoitelmapyyntöni myös muutamalle toiselle meistä tutkijoista tutulle vanhemmalle. Uskoimme saavamme tutuilta vanhemmilta varmimmin myös kirjoitelman tutkittavaksemme.

Tutkittavien ja tutkijan välillä ei saa vallita sellaista riippuvuussuhdetta, joka voi vaikuttaa olennaisesti tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen (Eskola & Suoranta 1998, 55). Tällaista suhdetta meidän tutkijoiden ja vanhempien välillä ei ollut. Tutuillakin ihmisillä oli vapaus valita kirjoittaako kirjoitelmää vai ei. Tutkittaville tehtiin keskustelemalla selväksi, että kirjoittamatta jättämisestä ei ole seuraamuksia ystävyysuhteelle. Lisäksi olemme varmoja, ettei toisen tutkijan tuttavuus muutaman vanhemman kanssa vaikuttanut siihen, millaisia kirjoitelmia meille palautui. Kirjoitelmat olivat sen luonteisia, avoimia kuvauksia heidän lapsensa uudesta elämänvaiheesta, että uskomme vanhempien pystyneen kirjoittamaan juuri sellaisia ajatuksia, kuin heillä aiheeseemme liittyen todella olikin. Kaikilla vanhemmilla oli mahdollisuus palauttaa kirjoitelmat nimettöminä.

Myös tutkimuksen raportoinnissa nousee tutkimuksen eettisyys esiin. Kirjoitelmista saadusta aineistosta voi julkaista otteita vain, jos tutkittavien nimet on kirjoituksissa muutettu. (Kuula 2006, 128.) Tämän huomioimme niin, että lasten nimet on poistettu työssämme tunnistettavuuden estämiseksi ja korvattu sanalla lapsi. Myös tutkimuksen toteuttamispaikkakunta on jätetty työssämme mainitsematta tunnistettavuussyistä. Tutkimuksemme eettisyyttä vahvistaa lisäksi se, että meillä oli tutkimuksellemme virallinen, kaupungilta anottu tutkimuslupa.

7 TULOKSET

7.1 Vanhemmat yhteistyössä esi- ja alkuopetuksen kanssa

Tutkimuksessamme selvisi, että vanhempien kokemus lapsen koulun aloittamisesta on suurimmalta osin hyvin positiivinen. Suuri osa kirjoitelmapyyntöömme vastanneista vanhemmista oli sitä mieltä, että lapsen koulun aloitus sujui hyvin. Eroavaisuudet vanhempien tyytyväisyydessä ilmenivät lähinnä sen myötä, kuinka vanhemmat olivat kokeneet yhteistyön eri tahojen (esiopetus ja/tai koulu) kanssa. Seuraavassa esittelemme tutkimuksemme tulokset tutkimuskysymyksiä mukaillen. Ensin käsittelemme yhteistyötä yleisesti, jonka jälkeen tarkastelussa ovat esiopetus ja koulu erillisinä toimijoina. Nivelvaihetta helpottavien konkreettisten tekijöiden jälkeen käsittelemme vielä perheen arkea koskevat tulokset.

7.1.1 Avaimet onnistuneeseen yhteistyöhön

Osa tutkimukseen osallistuneista koki, että yhteistyö nivelvaiheessa oli toimivaa ja onnistunutta sekä esiopetuksen että koulun toimesta. Nämä vanhemmat kertoivat tulleensa kuulluksi nivelvaiheen aikana ja heille oli ollut tärkeää saada äänensä kuuluviin lapsensa kouluun siirtymiseen liittyvissä asioissa. Vanhempien mielestä oli tärkeää antaa kokonaisvaltainen ja realistinen kuvaus omasta eskarilaisesta tulevalle alakoululle.

tiedot siirtyivät hyvin aikuisten ja papereiden välityksellä ja keskustelut pk:lla ja opettajan kanssa koululla tukivat tiedonsiirtoa ja opettaja sai jonkinlaisen käsityksen tulevasta ekaluokkalaisesta!

vanhempi 13

Vanhemmat, jotka kokivat lapsensa esiopetuksen ja koulun nivelvaiheen onnistuneeksi juuri toimivan yhteistyön vuoksi, kertoivat saaneensa tarpeeksi tietoa tulevasta siirtymästä esiopetuksesta kouluun. Tiedonantajina toimivat sekä esiopetus että koulu.

Mielestäni koulu tiedotti hyvin etukäteen käytännön asioihin liittyvistä asioista ja tutustumispäivänä vanhemmille infottiin paljon käytännön asioita.

vanhempi 5

Itse siirtymävaiheen läpikäyminen asiantuntijoiden kanssa toi varmuutta uuteen aikakauteen siirtymisessä. Lisäksi vanhemmat pitivät tärkeänä saada tietoa käytännön asioista koulun alkuun liittyen. Osalla vanhemmista oli ollut mahdollisuus tavata tuleva luokanopettaja henkilökohtaisesti ja tämä kokemus nousi kirjoitelmista merkittävänä seikkana nivelvaiheen onnistumiselle.

Keskustelut (tulevan) opettajan kanssa siirtymässä auttoivat koulunalkua. Saimme todeta, että opettaja oli turvallinen aikuinen, joka auttaa tiukan paikan tullen. Jolle on helppo kertoa niin ilot kuin surutkin.

vanhempi 13

Nivelvaiheeseen tyytyväiset vanhemmat olivat saaneet tarpeeksi tietoa lapsen kouluvalmiuksista esiopetuksen henkilökunnalta. Näihin asioihin oli paneuduttu jo pitkästi ennen koulun aloituksen kevättä, jolloin mahdollisiin kehityshaasteisiin oltiin saatu vinkkejä ja näin pystytty tukemaan lasta matkalla kohti koululaisuutta.

Kävimme esiopetuksen henkilökunnan kanssa yhdessä läpi kuinka lapseni työskentelytaidot ovat edistyneet ja hänen kouluun siirtymisen valmiuttaan.

vanhempi 11

Esiopetuksen henkilökunta oli hyvin ohjaavaa ja keskusteluja käytiin hyvissä ajoin ennen kouluun siirtymää.

vanhempi 2

Tärkeimmäksi seikaksi onnistuneessa yhteistyössä oli siis vanhempien osallisuus. Heidän oli tärkeä päästä jakamaan tietoa omasta lapsestaan tulevaan kouluun, mutta toisaalta saada myös tietoa lapsensa kouluvalmiuksista ja mahdollisista haasteista esiopetuksen henkilökunnalta. Tällainen tiedon jakaminen tapahtui ajoissa, jotta mahdollisiin haasteisiin puuttuminen oli vielä mahdollista. Lisäksi vanhemmat saivat käytännön informaatiota tulevasta kouluun siirtymästä sekä pääsivät tapaamaan tulevaa luokanopettajaa henkilökohtaisesti ennen varsinaista siirtymää.

7.1.2 Yhteistyön ”karikot”

Osa vanhemmista koki esiopetuksen ja koulun nivelvaiheen yhteistyön osalta epäonnistuneeksi. Heidän mielestään yhteistyötä niin esiopetuksen kuin koulun kanssa ei ollut riittävästi. Siirtymään liittyvät asiat oli saatu kuulla esiopetuksen henkilökunnalta niin sanotusti ilmoitusluontoisesti ilman vanhempien konkreettista mahdollisuutta vaikuttaa mihinkään.

Yhteistyö esikoulun kanssa siirtymävaiheessa ei ollut juurikaan minkäänlaista. Eskarista kerrottiin, miten he tiedottavat lapsista koululle ja kuinka koulu jakaa oppilaat kahteen luokkaan huomioiden nämä eskarista kerrotut asiat.

vanhempi 10

Myös uusi luokanopettaja oli henkilönä jäänyt hyvin etäiseksi, vieraaksi ihmiseksi.

Opettajan kanssa ei ollut mitään yhteistyötä siirtymävaiheessa eskarista kouluun. Opettaja otti ryhmänsä ja lähti luokkaan, kun kävimme kouluun tutustumassa keväällä, se siitä. Syksyllä vein pojan kouluun ja siitä se alkoi.

vanhempi 3

Nämä aktiivisempaa yhteistyötä peräänkuuluttaneet vanhemmat toivat melko voimakkaastikin kirjoitelmissaan esille ajatustaan siitä, että nimenomaan esiopetuksen ja koulun olisi pitänyt tehdä enemmän yhteistyötä pitkin esiopetusvuotta. Monet vanhemmista pohtivat esiopetuksen ja koulun fyysisen sijainnin vaikutusta vähäiseen yhteistyöhön. Nämä vanhemmat tulivatkin siihen tulokseen, että juuri kaukainen sijainti toisistaan oli tähän syynä. Silti vanhemmat olisivat toivoneet edes jonkinlaista

yhteistoimintaa esiopetusvuoden aikana, jotta tuleva opettaja ja luokka olisivat edes jollain lailla tuttuja koulun aloituksessa.

Olisi ollut kiva saada lapsi eskariin koulun yhteyteen, jolloin koulu ja sen väki olisi tullut tutuksi jo eskarivuonna ja siirtymä olisi ollut kevyt. Nyt se ei mennyt niin. Vaikka eskari oli nyt kauempana, niin olisi yhteistyötä silti voinut olla edes vähän. Nyt sitä ei ollut lainkaan. Kiva olisi ollut, jos olisivat vierailleet puolin ja toisin eskarivuoden aikana. Mielestäni tämä yhteistyön olemattomuus pitää kuilua eskarin ja koulun välillä vaikka lapsella se siirtymä voi olla vaikkapa vain viikonlopun päässä.

(vanhempi 25)

Vaikka esikoulussa oli suhteellisen paljon lapseni kouluun siirtyviä oppilaita, ei koulun kanssa tehty mitään yhteistyötä....yhteistyötä oli kuitenkin jonkun verran toisen koulun kanssa eskariaikana. Meidän asuinalueen lapsia ei huomioitu samalla tavoin. Koulu tuntui olevan vieras eskarin henkilökunnallekin.

vanhempi 18

Yhteistyön ”karikoiksi” nousi kirjoitelmissa esiin vanhempien ulkopuolisuuden tunne. Heidän roolinsa oli lähinnä vastaanottaa informaatiota omasta lapsestaan ilman sen suurempaa vaikutusmahdollisuutta tiedonsiirtoon esiopetuksesta koululle. Tulevaan luokanopettajaan ei ollut mahdollisuutta tutustua etukäteen ja hän jäikin hyvin etäiseksi henkilöksi vanhemmille. Lisäksi vanhemmat olisivat toivoneet yhteistyötä esiopetuksen ja koulun välille, jota ei ollut toteutettu missään muodossa. Vanhemmat kokivat, että tällaisessa tilanteessa erityisesti heidän lapsensa jäivät toisarvoiseen asemaan joutuessaan hyppäämään täysin tuntemattomaan paikkaan tuntemattomien ihmisten pariin tutusta ja turvallisesta eskarista. Monet vanhemmista kirjoittivatkin siitä, kuinka nopea muutos kouluun siirtyminen lapselle itse asiassa onkin. Perjantaina ollaan vielä eskarilaisia ja tulevana maanantaina jo koululaisia. Se on suuri muutos pienen ihmisen elämässä.

7.2 Esiopetuksen tärkeä rooli nivelvaiheessa

Jokainen kirjoitelman kirjoittaneesta vanhemmasta kertoi käyneensä erilaisia keskusteluja ja palavereja esiopetuksen henkilökunnan kanssa esiopetusvuoden aikana kouluun siirtymiseen liittyen. Kirjoitelmia luettaessa oli kuitenkin heti helppo jakaa ne kahteen selkeään kategoriaan; osa oli tyytyväisiä siihen, kuinka esiopetus osallistui ja tiedotti kouluun siirtymiseen liittyvistä seikoista, osa sitä vastoin peräänkuulutti enemmän tiedonsiirtoa ja tiedottamista myös vanhemmille päin.

7.2.1 Esiopetus vanhempien tukijana ja informaation jakajana

Monista kirjoitelmista ilmeni tyytyväisyys siihen päivähoitolle tyypilliseen seikkaan, jossa vanhemmilla on mahdollisuus keskustella henkilökunnan kanssa päivittäin lasta viedessä tai noudettaessa. Näiden kuulumisten vaihdon yhteydessä oli ajoittain sivuttu myös tulevaa nivelvaihetta ja lapsen kouluvalmiuksia varsinaisten palaverien lisäksi.

Eskarissa vaihdettiin kuulumiset joka päivä ja olihan meillä ”virallisia” keskustelujakin ainakin pari kertaa vuoden aikana..

vanhempi 22

Parhaimmillaan vanhemmat kokivat saaneensa esiopetuksen henkilökunnan kanssa käytyjen keskustelujen myötä huojennuksen tunteita tulevaan elämänmuutokseensa liittyen. Nämä tuntemukset johtuivat siitä, että he saivat keskusteluista vahvistusta sille, että oma lapsi on erilaisilta taidoiltaan valmis koulutielle.

Palaverien jälkeen sain varmuuden siitä, että lapsemme oli taidoiltaan valmis aloittamaan koulunkäynnin.

vanhempi 21

Keskusteluhetkien mahdollistamisen lisäksi esiopetuksen henkilökunnan rooli nivelvaiheessa oli tiedonsiirtopalaverien pitäminen yhdessä lapsen tulevan

luokanopettajan kanssa. Jokainen vanhemmista oli tietoinen tällaisen palaverin olemassaolosta ja osa vanhemmista oli saanut tästä enemmän informaatiota kuin toiset.

Eskariopettajan kanssa kävin keskustelun asioista, jotka hän veisi tiedonsiirtopalaveriin kouluun.

vanhempi 3

Vanhempien mukaan tiedonsiirtopalavereissa suunniteltiin tulevaa kouluvuotta ja esimerkiksi jaettiin esiopetusryhmien lapset ensimmäisiin luokkiin niissä tilanteissa, kun koulussa oli enemmän kuin yksi ensimmäinen luokka. Tähän jaotteluun osallistuivat siis sekä esi- että luokanopettaja.

Lapsen kouluun menoa helpotti myös se, että esiopetuksen henkilökunta ja luokanopettaja suunnittelivat yhdessä tulevia ekaluokkia.

vanhempi 2

Pohtiessaan esiopetuksen roolia nivelvaiheessa monet vanhemmista korostivat lisäksi lapsen valmistelemista koulumaailmaan. He pitivät tärkeänä lapsen kouluvalmiuksien arvioimista, mahdollisiin haasteisiin puuttumista ja ylipäätään tukemista koululaiseksi kasvussa.

Esiopetuksen rooli nivelvaiheessa oli siis vanhempien kannalta merkittävä. Heille oli tärkeää *vaihtaa kuulumisia* lapsensa asioissa kohdatessaan henkilökuntaa päivittäin. Myös varsinaisia *palavereja* pidettiin tärkeinä. Vanhemmat saivat informaatiota esiopetuksen ja koulun välisistä tiedonsiirtopalavereista ja pääsivät myös omalta osaltaan vaikuttamaan siihen, mitä asioita palavereissa käsiteltiin. Lisäksi vanhemmat kokivat helpottavana saada keskustella esiopetuksen henkilökunnan kanssa lapsensa kouluvalmiuksista ja ylipäätään tulevasta pärjäämisestä koulumaailmassa. Vanhemmat halusivat saada varmistusta kasvatusalan ammattilaisilta oman lapsensa taidoista, mikä osaltaan toi huojennusta tulevaa elämänmuutosta kohtaan. Toisaalta vanhemmat kokivat myös tärkeänä, että esiopetuksessa *keskusteltiin* koulun aloittamisesta *lastenkin kanssa* ja näin helpotettiin mahdollisia jännityksen tuntemuksia.

7.2.2 Esiopetuksen kehityskohteita

Kuten jo aiemmin on mainittu, kaikki kirjoitelman kirjoittaneet vanhemmat olivat käyneet edes jonkinlaisen keskustelun esiopetuksen henkilökunnan kanssa ennen lapsen kouluun siirtymistä. Kuitenkin peräti puolet kirjoitelmapyyntöömme vastanneista vanhemmista koki, että keskustelutilanne oli vain esiopetuksen tiedottamista lapsen taidoista ja näin ollen vanhemmat olivat pettyneitä keskustelun sisältöön. Osassa kirjoitelmista kerrottiin, että vanhemmat olivat ainoastaan saaneet luettavakseen lomakkeen, joka koski tiedonsiirtoa kouluun. Vanhemman tehtäväksi jäi allekirjoittaa kyseinen lomake. Nämä kirjoitelmat heijastelivat vanhempien ulkopuolisuuden kokemuksia sekä sitä, että tiedonsiirto oli loppujen lopuksi melko olematonta. Vanhempia oli selvästi jäänyt huolettamaan, voiko tuleva luokanopettaja saada selkeää kokonaiskuvaa tulevasta oppilaistaan muutamien lauseiden perusteella. Vanhemmilla olisi ollut tarve päästä kertomaan omasta lapsestaan enemmän ja kokonaisvaltaisemmin, mikä osaltaan olisi antanut varmuutta tulevaan koulun alkuaan ja sen sujuvuuteen.

Itse siirtymävaiheessa eskarista annettiin lappu luettavaksi/allekirjoitettavaksi ja tämä lappu toimi tiedonsiirtona koululle. Se oli ilmeisesti se tieto, jonka eskarin väki vei opettajalle lapsestani. Aika vähäinen tieto – pari lausetta. En tiedä tuliko siitä opettaja hullua hurskaammaksi.

vanhempi 4

Kirjoitelmissa, joissa vanhemmat toivat ilmi tyytymättömyyttään esiopetuksen rooliin lapsensa kouluun siirtymisen nivelvaiheessa, kävi ilmi keskusteluiden suppeus. Kuten sanottua, esiopetuksen rooliin tyytyväiset vanhemmat olivat keskustelleet lapsen kouluvalmiuksista ja muihin koulun aloitukseen liittyvistä seikoista pitkin esiopetusvuotta. Sitä vastoin esiopetukseen tyytymättömyytensä ilmaisseet vanhemmat olivat käyneet tällaisen keskustelun ainoastaan koulun aloittamista edeltävänä keväänä. He kirjoittivatkin tämän olleen yksi niistä asioista, joiden perusteella tyytymättömyys esiopetukseen on syntynyt ja koulun alku herättänyt lähinnä negatiivisia ja epävarmoja tunteita. Vanhemmat kokivat epäniluna tilanteena esimerkiksi sen, että heitä informoitiin lapsensa saavuttamattomista tavoitteista koulun aloittamisen suhteen vasta paria kuukautta ennen itse koulun aloittamista. He olisivat toivoneet tietoa tällaisesta jo paljon aiemmin, jotta näihin puutteellisiin kouluvalmiuksiin olisi voitu antaa tai hankkia

apua jo paljon ennen koulunalkua. Hieman ennen kesää käydyissä keskusteluissa se tuntui jo liian myöhäiseltä.

Eskarikeskustelun ajankohta olisi voinut olla aikaisemmin eikä vasta eskarin loppupuolella, jolloin tavoitteisiin ja kehittämistoiveisiin olisi pystynyt vaikuttamaan jo eskariaikana.

vanhempi 10

Pohtiessaan esiopetuksen roolia nivelvaiheessa vanhemmat toivat esille saman kehittämishaasteen kuin pohtiessaan yhteistyötä esiopetuksen kanssa. Tämäkin kysymys sai samanlaisen vastauksen eli vanhempien mielestä esiopetuksen henkilökunnan ja alkuopettajan olisi pitänyt toimia edes jonkinlaisessa yhteistyössä esiopetusvuoden aikana. Kaikki esiopetuksen rooliin tyytymättömät kirjoittajat mainitsivat, että mitään yhteyttä esiopetuksen ja koulun välillä ei ollut vuoden mittaan. Erityisesti luokanopettajan ja tulevien oppilaiden tapaamista peräänkuulutettiin. Osa vanhemmista olisi toivonut joko opettajan vierailua esiopetuksessa tai vastaavasti lapsensa esiopetusryhmän vierailukäyntiä uuteen kouluun tulevaa luokanopettajaa tapaamaan. Opettajan tapaamisen lisäksi joillain vanhemmilla oli toive koulumaisuuden lisäämisestä esiopetukseen. Heidän mielestään lapsi tällöin tottuisi tuleviin uusiin työskentelytapoihin jo esiopetuksessa, eikä kouluun siirtyminen olisi niin suuri harppaus tuntemattomaan. Kuitenkin saimme analysoitavaksi myös kirjoitelmia, joissa liika koulumaisuus haluttiin poistaa ja pitää esiopetus enemmän päivähoitomaisena, lapselle vapaampana toimintana.

Eskarissa ei harjoiteltu koulupäivää ja välitunnin pituutta, niin tehtiin muutama vuosi sitten kun vanhempi lapsi oli eskarissa, muutenkin tehtiin eskaritehtäviä vähemmän kuin aiemmin.

vanhempi 16

Verrattuna ensimmäisen lapsen esikouluvuoteen niin kyllähän nuorimmaisen eskarivuosi oli haasteellisempi ja paljon koulumaisempi valtavan isossa ryhmässä, kuin isoveljen viettämä vuosi esikoulussa tutussa tarhassa tuttujen hoitajien kanssa.

vanhempi 7

Vanhempia mietitytti myös esiopetusryhmän koko ajatellen lapsen esiopetuksen ja koulun nivelvaihetta. Useassa kirjoitelmassa vanhemmat kuvasivat lapsen

esiopetusryhmää liian suureksi ja pohtivat sitä, että miten nivelvaihe olisikaan voinut sujua pienemmässä ryhmässä.

Esikouluryhmä oli todella suuri. Lasta hakiessa tunnelma oli usein aika ”vauhdikas”. Mielestäni eskarin ryhmäkokokin vaikutti lapsen silloisiin haasteisiin. Voi vain miettiä, millaiset valmiudet lapseni olisi koulutielle saanutkaan, jos ryhmä olisi ollut pienempi ja työskentely rauhallisempaa.

vanhempi 18

Pohtiessaan esiopetuksen roolia nivelvaiheessa vanhemmat toivoivat siltä aktiivisempaa roolia. Tässäkin yhteydessä vanhemmat kirjoittivat ulkopuolisesta roolistaan tiedonsiirtopalaverien suhteen, ja kokivat kouluun siirtyvän informaation olevan aivan liian suppeaa. Lisäksi lapsen kouluvalmiuksista oltiin keskustelu vasta esiopetusvuoden keväällä, ja tämä ajankohta koettiin liian myöhäiseksi. Vanhempien mielestä keväällä ei ollut enää riittävästi aikaa tukea tai puuttua lapsen mahdollisiin haasteisiin kouluvalmiuksissa, ja tilanne koettiin epärealistisena niin vanhempien kuin lapsenkin puolesta. Edelleen peräänkuulutettiin myös yhteistyötä esiopetuksen ja koulun henkilökunnan välille. Useissa kirjoitelmissa pohdittiin sitä, kuinka koulumaista esiopetuksen tulisi olla. Osa vanhemmista oli selkeästi sitä mieltä, että koulumaisuutta tulisi lisätä ja konkreettisesti harjoitella koulussa toimimista. Toisaalta osa oli sitä mieltä, että esiopeutus pitää säilyttää enemmän päiväkotimaisena toimintana ja antaa lapsen oppia edelleen enemmän leikinomaisesti. Myös esiopetuksen ryhmäkokoja arvioitiin ja harmiteltiin liian suuriksi ryhmiä. Vanhemmat kokivat tämän vaikuttaneen kielteisesti oman lapsen kouluvalmiuksiin ja niiden harjoitteluun.

7.3 Koulu ja sen tehtävä nivelvaiheessa

Ajatukset koulun roolista ja sen merkityksestä lapsen esiopetuksen ja koulun nivelvaiheessa vaihtelivat melko voimakkaasti vanhempien kesken. Noin puolet kirjoitelmapyyntöömme vastanneista vanhemmista koki, että lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun, koululla ei ollut kovinkaan merkittävää roolia nivelvaiheen tukemisessa perheen kannalta. Kaikissa vastauksissa oli myös selvästi nähtävissä se,

kuinka paineet ja odotukset kasataan nimenomaan luokanopettajaa kohtaan. Esiopetuksessa vanhemmat puhuivat yleisesti ottaen henkilökunnasta sen kummemmin eri ammattiryhmiä jaottelematta, kun taas koulua koskevissa teksteissä oli mielipiteiden kohteena vain ja ainoastaan luokanopettaja.

7.3.1 Luokanopettajan merkittävä rooli koulun aloituksessa

Iso osa kirjoitelmapyyntömme vastanneista vanhemmista piti koulun ja erityisesti luokanopettajan roolia merkittävänä lapsen esiopetuksen ja koulun nivelvaiheessa. Kaikille vanhemmille oli tärkeää, että opettaja oli lapselle jo jollakin tavalla ennestään tuttu ja että he olivat itse päässeet tutustumaan opettajaan jo ennen koulun alkua. Edelleen korostettiin sitä, että vanhempien ja tulevan koululaisen olisi päästävä tapaamaan luokanopettajaa edes kerran ennen koulun varsinaista aloitusta.

Lapsen tuleva opettaja oli minulle jo ennestään tuttu, joten tämä asia ei tuottanut ennakkoon päänvaivaa.

vanhempi 12

Meille oli tärkeää päästä juttelemaan opettajan kanssa ennen koulun alkua.

vanhempi 1

Opettaja on auttanut koulun alkuun oppilaan lisäksi myös meidät vanhemmat.

vanhempi 17

Kaikki vanhemmat, jotka olivat päässeet tutustumaan opettajaan etukäteen, olivat erittäin tyytyväisiä luokanopettajaan henkilönä. Nämä vanhemmat korostivat erityisesti juuri opettajan persoonaan liittyviä toivottavia piirteitä ja heille oli tärkeää, että opettaja oli muiden muassa auktoriteetti, tarvittaessa tiukka ja lempeä sekä rohkaiseva pieniä ensimmäistä luokkaa käyviä lapsia kohtaan. Opettajan mukavuus, iloisuus ja hauskuus nähtiin myös lapsen koulun aloittamista helpottavana tekijänä. Lisäksi turvallinen, auttavainen, tukea antava sekä helposti lähestyttävä olivat lapsen ensimmäisen luokanopettajan ominaisuuksia, jotka vanhempien mukaan olivat helpottaneet niin lasta kuin vanhempaakin lapsen aloittaessa koulutaivaltaan. Yleensäkin ottaen vanhemmille

tuntui olevan mielekästä listata erilaisia adjektiiveja lapsensa luokanopettajaa kuvaillessaan.

Tunsin opettajan etukäteen ja tiesin hänen olevan iloinen, hauska ja tarvittaessa tiukkakin. Näin jälkikäteen mietittynä mikään ei jäänyt siirtymässä vaivaamaan.

vanhempi 12

Ihastuimme lapsemme tulevaan opettajaan jo koulun tutustumispäivässä! Ihan mahtava tyyppi! Samaan aikaan RENTO JA TIUKKA, kuvaa tosi hyvin opettajaa.

vanhempi 17

Saimme todeta, että opettaja oli turvallinen aikuinen, joka auttaa tiukan paikan tullen. Jolle on helppo kertoa niin ilot kuin surutkin. Lapsi on saanut tukea sitä tarvittaessa. Koko koulun yhteishenki tuntuu näin vanhempana hyvältä. Ekaluokkalaisen on helppo tulla kouluun!

vanhempi 13

Kirjoitelmista nousi esiin vahvasti myös ne vanhemmat, jotka eivät olleet päässeet tutustumaan lapsen tulevaan opettajaan etukäteen. Nämä vanhemmat luonnehtivat luokanopettajaa hyvin etäisenä henkilönä sekä itselleen että lapselle. Samat vanhemmat olivat osallistuneet koulun tutustumispäivään, mutta eivät mielestään olleet saaneet riittävästi tietoa kouluun liittyvistä käytännön asioista. Vanhemmat olisivat halunneet tutustua opettajaan ja kuulla opettajan ajatuksia koulun ensimmäistä luokkaa käyvän oppilaan kohtaamista haasteista ja niiden ratkomisesta koulupäivän aikana.

Yhteistyö opettajan kanssa väljää, ympäriryöreeä – ehkä sen oli tarkoitus loiventaa vaatimuksia? En ole kuullut lapseltani montaakaan kommenttia opettajan mukavasta toiminnasta vuoden aikana, koulunkäyntiavustajista hän sitä vastoin kertoo aika-ajoin. Opettaja on etäisempi lapselle ja myös minullekin. Aivan kuin hänen huomionsa menisi ongelmallisten oppilaiden paimentamiseen. ”Helppo” oppilas jää huomioitta?

vanhempi 8

Kouluun tutustuessa näin lapseni luokanopettajan, mutta hän ei sanonut vanhemmille mitään. Tutustumispäivänä olisi pitänyt olla vanhempainilta, jossa olisi kerrottu koulun käytännöistä ja jossa olisi voinut tutustua lapsen tulevaan opettajaan.

vanhempi 15

Vanhempien ja luokanopettajan yhteistyötä kouluvuoden alussa helpotti siis se, että joko vanhemmat tunsivat opettajan etukäteen tai olivat päässeet tapaamaan opettajan ennen koulun alkua, esimerkiksi kouluuntutustumispäivänä. Vanhempien kirjoittamat asiat luokanopettajasta erosivat selvästi suhteessa siihen oliko tapaaminen järjestetty vai ei. Opettajan etukäteen tavanneet vanhemmat kirjoittivat opettajasta ainoastaan positiiviseen sävyyn, kun taas vanhemmat, jotka eivät syystä tai toisesta olleet opettajan kanssa päässeet keskustelemaan, pitivät luokanopettajaa edelleen hyvin etäisenä ja vieraana henkilönä. Tämä tapaaminen tai sen poisjääminen oli siis merkittävä tekijä yhteistyön sujuvuudessa koulun alkaessa.

7.3.2 Vanhempien ja luokanopettajan yhteistyö kouluvuoden aikana

Tutkimukseemme osallistuneet vanhemmat kirjoittivat paljon yhteistyöstä koulun ja luokanopettajan kanssa koulun alettua. Lähes puolet vanhemmista oli erittäin tyytyväisiä siihen, miten opettaja pitää yhteyttä kotiin, tiedottaa lapsen koulupäivien kulumisia ja on ylipäättään tavoitettavissa. Vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että opettajan saa tarvittaessa helposti puhelimella tai Wilma-järjestelmän kautta kiinni.

Lisäksi näistä tyytyväisistä vanhemmista monet kirjoittivat pitävänsä opettajan tapaa tehdä väliarviointeja erittäin hyvänä.

Luokanopettaja piti alkuun viikoittain yhteyttä meihin vanhempiin ja kertoi kuinka koulunkäynti on alkanut. Samoin hän kertoi missä opinnoissa mennään.

vanhempi 11

Opettaja infoaa kotia arjen tapahtumista ja muutenkin tiedonkulku toimii kiitettävästi. Opettaja puuttuu epäkohtiin ja vääröyksin niiden sattuessa kohdalle ja vastuuttaa lapsia. Vanhempainvarit ja väliarviointit ovat olleet mukava juttu.

vanhempi 14

Luokanopettajan aktiivisuudesta yhteydenpidon suhteen kirjoitelmat jakautuivat siis lähestulkoon puoliksi, ja toinen puoli kirjoitelmapyyntöömme vastanneista vanhemmista oli ihmeissään siitä, miten vähän he kuulevat lapsensa edesottamuksista koulusta opettajan kautta. Näiden vanhempien kirjoitelmista kävi ilmi, että yhteyttä

koulun ja kodin välillä pidetään hyvin vähän. Vanhemmat olivat jopa hieman yllättyneitä siitä, miten erilaista yhteydenpito koulun ja kodin välillä on esiopetusvuoteen verrattuna, jolloin esiopetuksen henkilökuntaa tavattiin päivittäin, useimmiten parikin kertaa päivässä.

Lapsen päivän kulku on sen varassa, mitä lapsi itse kertoo koulupäivästä, muuten ei tietoa tule mistään. Esikoulussa sai vaihtelevasti tietoa päivän kulusta, joskus enemmän ja joskus vähemmän. Olisi mukava jos nytkin näin ekaluokalla saisi lapsen päivästä jotain tietoa esim. wilman tai reissuvihon kautta.

vanhempi 10

Toisaalta tiedostettiin myös luokanopettajien keskinäinen ero sen suhteen, miten tiivistä yhteydenpitoa kukin oppilaidensa vanhempien kanssa harjoittaa.

Kun koulu alkoi, olin hämilläni, kun koulusta ei tullut minkäänlaista palautetta. Ei hyvää eikä huonoa. Olin tottunut vanhemman lapseni kanssa olemaan opettajan kanssa yhteydessä viikoittain. Joko Wilman kautta tai puhelimitse.

vanhempi 18

Koulun alettua yhteistyö luokanopettajan kanssa vaihteli opettajasta riippuen. Osa opettajista oli selvästi aktiivisempia yhteydenpidon suhteen kuin toiset. Tyytyväisyys yhteydenpitoon jakautui lähestulkoon puoliksi vanhempien kesken. Lähes puolet vanhemmista oli tyytyväisiä siihen, kuinka aktiivinen opettaja oli ja näiden vanhempien mielestä opettaja oli myös helposti tavoitettavissa. Loput vanhemmista piti yhteydenpitoa riittämättömänä ja vanhemmat olivat yllättyneitä siitä, kuinka vähän opettaja tiedottaa lapsen koulupäivään liittyvistä asioista. Koettiin, että tällaisissa asioissa vastuu tiedon jakamisesta on lapsella ja tähän vanhemman on luotettava. Jonkin verran vertailtiin myös esiopetuksen ja koulun käytäntöjen eroja siinä, kuinka usein lapsen asioista päästään keskustelemaan henkilökunnan kanssa.

7.4 Nivelvaihetta helpottavia konkreettisia tekijöitä

Poimimme tuloksista muita usein mainittuja seikkoja liittyen siihen, mitkä konkreettiset asiat ovat helpottaneet sekä lapsen että vanhempien sopeutumista uuteen elämänvaiheeseen, kouluun siirtymiseen.

Ystävien merkitys. Yksi merkittävästi lapsen esiopetuksen ja koulun nivelvaihetta helpottava ja koulun alun sujuvuutta lisäävä tekijä oli vanhempien mukaan se, että lapsi pääsi ystäviensä kanssa samalle luokalle. Vanhempien mielestä oli tärkeää, että esiopetuksesta tutut kaverit joko koko ryhmänä tai osa heistä pääsivät samalle luokalle.

Eskarissa oli hyvä kaveriporukka, joka sai hioutua valmiiksi ennen koulun alkua.. Siksi oli ihanaa, että nuo tutut kamut siirtyivät koulumaailmaan lapseni kanssa samalle luokalle

vanhempi 17

Osa vanhemmista oli päässyt vaikuttamaan lapsensa tulevan luokan kokoonpanoon esittämällä toiveita tulevista luokkatovereista. Myös esiopetuksen henkilökunta oli joissain tapauksissa jakanut lapsia tuleviin alkuopetusluokkiin yhteistyössä luokanopettajan kanssa.

Tuttu fyysinen ympäristö. Osa vanhemmista kertoi lapsensa saaneen tutustua koulun fyysisiin tiloihin jo esiopetusvuoden aikana. Tällöin koulu ja esiopetuksen tilat sijaitsivat vierekkäisissä rakennuksissa. Vanhemmat kokivat, että koulurakennuksen ja tilojen tutuus jo ennen koulun alkua helpotti siirtymää huomattavasti.

Siirtyminen tapahtui vaivattomasti. Näkyvät muutokset olivat reppu selässä ja se, että lapsi menikin aidan toiselle puolelle. Koen ehdottoman hyväksi sen, että lapsi oli päiväkodissa koulun naapurissa. Jo eskarissa ruokailu tapahtui koulun ruokalassa. Tämä madalsi varmasti kynnystä siirryttäessä.

vanhempi 17

On ollut onni saada kouluksi lähikoulu, jonka läheisyydessä esikoulu on sijainnut. Monia asioita on voinut harjoitella jo ennen koulun alkua sekä tutustua paikkoihin ja ihmisiin. Näin kynnys koulutielle on ollut matalampi kuin aivan ventovieraassa ympäristössä.

vanhempi 12

Lapsen into. Yksi esiinnoussut seikka nivelvaihetta helpottavana tekijänä oli lapsen innostus siirtyä päivähoidon puolelta koululaiseksi. Vanhemmat kokivat siirtymisen esiopetuksesta kouluun olleen helpompi juuri siitä syystä, että lapsi oli malttamattomana odottanut koulun alkua.

Koulun alkua oli ehdittykin jo odottaa innolla koko kesä.

vanhempi 2

Koulun alkua helpottaviksi tekijöiksi muodostuivat *ystävät*, jotka aloittivat koulutaipaleensa yhtä aikaa lapsen kanssa. Lisäksi korostettiin *tuttuja koulun tiloja*, joihin päästiin tutustumaan jo esiopetusvuoden aikana. Tällöin esiopetuksen tilat ja koulurakennus sijaitsivat vierekkäin, ja joissain tapauksissa koulun tiloissa toimittiin jopa päivittäin esimerkiksi ruokailujen yhteydessä. Myös *lapsen innokkuus* tulevaa koulun aloittamista kohtaan oli vanhempien mielestä tärkeä seikka sekä heitä että lasta helpottavana tekijänä.

7.5 Perheen arjen muutokset kouluun siirtymisessä

Monet kirjoitelmapyyntöömme vastanneista vanhemmista kertoivat arjen muuttuneen jouhevammaksi ja helpommaksi lapsen koulun alun myötä. Näissä perheissä tällainen positiivinen muutos ilmeni monin eri tavoin. Huomioitavaa tuloksissa on, että näiden 22 vanhemman lapsista kukaan ei ollut iltapäiväkerhossa. Loput kirjoitelmat käsittelivät arjen muutoksia hyvin vähäisinä, pieni osa koki perheensä arjen muuttuneen haasteellisemmaksi lapsen siirryttyä esiopetuksen puolelta kouluun.

7.5.1 Positiiviset muutokset koulun alun myötä

Kirjoitelmissa, joissa arki oli helpottunut koulun alun myötä, kerrottiin muutoksen tapahtuneen koko perheessä. Vanhemmat kuitenkin korostivat suurimman muutoksen kohdanneen omaa pientä koululaistaan.

Suurimmat muutokset ovat kuitenkin nähtävissä lapsessa itsessään. Pienestä päiväkotilaisesta on kuoriutunut pieni koululainen, joka tuumii asioita paljon laajemmin kuin aiemmin.

vanhempi 9

Kasvu ja kehitys lapsen omatoimisuudessa oli asia, josta kaikki nämä 22 vanhempaa mainitsivat. Lapsen omatoimisuus näkyi vanhempien mukaan siinä, että lapsi kulkee koulumatkat, hoitaa aamu- ja välipalojen syömisen, läksyjen tekemisen ja ylipäättäänkin päivittäisten asioiden tekemiset itsenäisesti. Vanhemmat kertoivat lapsen omatoimisuuden lisääntymisen helpottaneen heidän arkeaan huomattavasti.

Koulun alkaessa lapsi on ottanut enemmän vastuuta omista tavaroistaan sekä aikatauluistaan. Aamut eivät koulun alettua menneet enää hoputtamiseen. Mielestäni koulun alettua lapsi on muuttunut muutenkin reippaammaksi ja omatoimisemmaksi. Kasvua on siis tapahtunut paljon.

vanhempi 18

Kirjoitelmien mukaan erityisesti se, että lapsi kulkee itse koulumatkansa, vaikuttaa positiivisesti koko perheen ajankäyttöön ja sen suunnitteluun. Suuri osa vanhemmista mainitsi etenkin aamun kiirehtimisen helpottaneen perheessään sen myötä, että lasta ei enää tarvitse kyyditä hoitoon tai esiopetukseen. Koulun aloitus oli siis tässä suhteessa vanhempien elämää helpottava tekijä.

Esikouluun vieminen ja hakeminen oli kyllä yhtä sumplimista ja aiheutti päänvaivaa. Kouluun meno helpotti hurjasti tätä rallia, kun lapsemme suoriutui koulumatkasta itsenäisesti.

vanhempi 7

Lapsi kulkee itse koulumatkan, osaa jopa lähteä itse, vaikken aina muistakaan muistuttaa. Eskariin kun piti aina kiireellä kaasuttaa, vielä kun se oli ihan eri suunnassa työmatkaani nähden. Samoin koulusta kotiin tulo hoituu lapselta itseltään.

vanhempi 4

Omatoimisuutta vanhempien mukaan kuvaa myös se, että lapsi uskaltaa viettää pieniä aikoja jo itsekseenkin. Monet vanhemmista mainitsivat, että iso muutos koulun alun myötä oli tapahtunut juuri lapsen yksin viettämisen ajan määrässä. Monissa kirjoitelmissa

tuli esille, että koulun ensimmäistä luokkaa käyvä lapsi jopa nauttii siitä, että saa viettää pieniä aikoja kotona yksin.

Myös lapsen yksinoleminen kotona on tullut uudeksi jutuksi. Meidän lapsi viihtyy omissa oloissaan ja nauttii kodin hiljaisuudesta.

vanhempi 14

Samalla kun vanhempien rooli ja merkitys lapsen elämässä on jollain tasolla vähentynyt koulun alun myötä, ovat muut lapsen elämään liittyvät ihmiset ottaneet aivan uudenlaista jalansijaa lapsen elämässä. Kirjoitelmissa mainittiin esimerkiksi isovanhempien merkitys perheiden tukena ja apuna, joka on korostunut lapsen aloitettua ensimmäisen luokan. Isovanhemmat ovat toimineet kuskeina koulumatkoilla kurjilla keleillä, auttaneet ruokahuollossa ja olleet lapselle iltapäivien tuki ja turva.

Isovanhemmat ovat olleet kyllä merkittävässä roolissa lapsen koulun alkutaipaleella. Heille lapsi on voinut soittaa aina, jos joku hätä tai avuntarve on yllättänyt. Silloinkin, jos iltapäivällä yksinoloaika on tuntunut liian pitkältä, he rientävät hätiin. Vaikka harvoin tällaista on sitten tarvittu.

vanhempi 25

Lisäksi melkein puolet vanhemmista kertoi, että koulun alun myötä lapsen ystävien merkitys on korostunut huomattavasti ja he ovat tulleet lapselle tärkeämmiksi kuin aikaisemmin. Koulumatkat kuljetaan yhdessä ja lapset viettävät keskenään myös iltapäiviä. Vanhempien mukaan iltapäivät sujuvat näin mukavissa merkeissä ja heille on tärkeää, ettei lapsen tarvitse olla yksin.

Kiva sekin, että kavereita on tästä lähistöltä, joiden kanssa voi yhdessä kävellä koulumatkat ja tulla viettämään iltapäivää, se menee joutuisammin niin.

vanhempi 4

Eskariaikaan ei vielä ollut paljoa eskarikavereiden kanssa iltaleikkimistä. Nyt koulun aikana lähes joka päivä pitäisi päästä kaverille tai kaverin meille. Sosiaalinen elämä siis suorastaan puhkesi kukkaan koulun alettua.

vanhempi 17

Kirjoitelmissa nousi esiin monia arkea helpottaneita seikkoja koulun alun myötä. Tärkeimmäksi tekijäksi nousi vanhempien mukaan lapsen omatoimisuuden ja

itsenäisyyden kehittyminen. Tämän myötä esimerkiksi lapsen kulkeminen kodin ja koulun välillä tapahtui ilman vanhempien apua, mikä toi helpotusta aamun kiireisiin. Lisäksi ystävien merkitys oli kasvanut esiopetusvuoteen nähden ja lapsi viettikin paljon aikaa heidän kanssaan. Toisaalta lapsi viihtyi ensimmäistä kertaa lyhyitä aikoja yksin kotona. Koulun alun myötä myös isovanhempien merkitys perheen arjen kannalta oli merkittävä ja monet vanhemmista kirjoittivatkin heidän aktiivisesta roolistaan esimerkiksi lapsen iltapäivissä koulupäivän jälkeen.

7.5.2 Lisääntyneet haasteet perheen arjessa

Monet vanhemmista kertoivat lapsensa harrastusten määrän lisääntyneen koulun alun myötä, mikä osaltaan vaikutti perheiden arkeen, välillä jopa sitä hankaloittavana tekijänä. Iltaohjelmasta muodostui harrastusten myötä entistä ohjelmoidumpaa. Vanhemmat kertoivatkin aamu- ja iltapäivän kuskailujen helpottuneen verrattuna esiopetusaikaan, mutta toisaalta koululaisuuden myötä lisääntyneet harrastukset olivat lisänneet lapsen ajeluttamiskertoja entiseen nähden. Nämä perheet saivat tavallaan iltoihinsa uudet aikataulut, joiden mukaan omat työajat ja menot oli suunniteltava.

Harrastukset tuntuvat lisääntyvän ja sen myötä arki on muuttunut hieman kiireisemmäksi.

Illat menee nopeasti, onneksi viikonloppuna on aina kunnolla aikaa olla yhdessä.

vanhempi 17

Kirjoitelmissaan vanhemmat vertailivat paljon arjen muutosta lapsen esiopetusvuoden ja lapsen ensimmäisen kouluvuoden välillä. Osa vanhemmista kertoi, että perheiden arjen muutos ilmeni myös siten, että lapsen ”koululaisuus” oli lisännyt vanhempien huolta lapsen pärjäämisestä ja päivien kulusta aiempaa huomattavasti enemmän. Sitä mukaa, kun lapsi oli halunnut toimia itsenäisemmin, oli vanhempien huolenaiheena lapsen pärjääminen suhteessa omiin taitoihinsa. Vanhemmat kokivatkin hieman ristiriitaisena ilon oman lapsen omatoimisuuden ja itsenäisyyden kasvamisesta suhteessa lisääntyvään huoleen. Monissa kirjoitelmissa mainittiin, että tätä vanhemman huolta vähentämään ja arkea helpottamaan lapselle oli hankittu oma matkapuhelin. Useissa perheissä oli sovittu, että lapsen saapuessa koulusta kotiin hän soittaa toiselle vanhemmista kertoakseen, että on päässyt turvallisesti perille. Puhelinta käytettiin

paljon myös aamuisin, jolloin vanhemmat soittivat lapselle varmistaakseen tämän kouluun lähdön ajallaan.

Totta kai huoli siitä, ettei kävelymatkalla vaan tapahtuisi onnettomuutta tms. On takaraivossa, mutta pakkohan sitä on lapseen ja hänen taitoihinsa luottaa. Toisinaan lähtee yksin kotoa ja silloin soitetaan varmistussoitto, että avaimet on repussa ja reppu lähdössä mukaan.

vanhempi 3

Koulun alku toi perheisiin mukanaan myös haasteita. Lapsi alkoi harrastaa enemmän ja näihin harrastuksiin kuskaaminen toi uusia ajankäytönongelmia perheisiin. Iltapäivärutiinit piti muokata uudestaan, jotta harrastuksiin kuskaamiset saatiin sopimaan muihin aikatauluihin. Lisäksi huoli omasta lapsesta oli kasvanut koululaisen itsenäistymisen myötä. Vanhempia huolestutti esimerkiksi yksin kuljetut koulumatkat ja pärjääminen kotona koulupäivän jälkeen vanhempien ollessa vielä töissä. Lähes jokaisessa perheessä tätä asiaa helpottamaan oli ekaluokkalaiselle hankittu oma matkapuhelin.

7.5.3 Muita kokemuksia arjen muutoksista

Kolmannes vanhemmista kertoi, että arki ei ole muuttunut lainkaan perheessä lapsen koulun alun myötä. Näissä perheissä lapsi menee koulusta suoraan iltapäiväkerhoon. Vanhemmat kertoivat, että arki on lähestulkoon samanlaista kuin se oli lapsen ollessa esiopetuksessakin. He kuljettivat tai auttoivat lapsen aamuisin kouluun ja hakivat tämän iltapäiväkerhosta, samankaltaisesti kuin päivähoidossa ja esiopetuksessakin. Muutamissa perheissä lapsi kulki itse kotiin iltapäiväkerhon jälkeen. Tällöin kotona oli kuitenkin aina jompikumpi vanhemmista odottamassa lasta.

Arkipäivät esikouluaiikana olivat hyvin samanlaisia ja säännöllisiä vanhemmat töissä ja lapsi osan päivästä esikoulussa ja osan päivähoitossa. Päivät olivat lapselle pitkiä, hoidossa 8-17. Arkipäivät nyt lapsen ollessa koululainen, ovat edelleen melko samanlaisia ja lapselle pitkiä, kun vanhemmat ovat töissä 8-17. Lapsi on osan päivästä koulussa ja koulun jälkeen iltapäiväkerhossa.

vanhempi 2

Kahdessa perheessä arki on muuttunut selvästi haastavammaksi koulun alun myötä. Tämä johtui molemmissa perheissä vanhempien mukaan siitä, että lapsi oli koulupäivien jälkeen paljon aiempaa väsyneempi, kiukkuisempi ja itkuisempi. Molemmissa kirjoitelmissa vanhemmat ajattelivat näiden tunteiden myllerrysten johtuvan siitä, että lapselle koulun aloitus oli niin jännittävä tapahtuma. Lisäksi toinen vanhemmista ajatteli, että nämä tunnekuohut johtuivat heidän lapsensa kohdalla levottomasta päivästä ja kaverihuolista koulussa.

Syksy, koulun alettua, oli haastavaa aikaa koko perheelle. Koulun rutiinien opettelu, kotiläksyt, yksinoleminen koulupäivän jälkeen ja monet muut uudet jännittävät asiat saivat lapsen kiukustumaan aika usein, jatkuvaa tunteiden myllerrystä lapsella.

vanhempi 10

Murto-osa kirjoitelmista oli sellaisia, joissa arki ei ollut muuttunut lainkaan suhteessa esiopetusvuoteen. Lapsen koulupäivät olivat yhtä pitkiä kuin esiopetusvuonnakin iltapäiväkerhon myötä. Vanhemmat myös kuljettivat lapsen kodin ja koulun välillä samaan tapaan kuin edellisenäkin vuonna. Parissa perheessä arki oli saanut haastavampia piirteitä lapsen muuttuneen käytöksen myötä. Tämän koettiin johtuvan lapselle liian jännittävästä siirtymästä ja siihen liittyvästä huolesta ja väsymyksestä.

7.6 Tarinoita siirtymästä esiopetuksen polulta koulutielle

Halusimme narratiivisen menetelmän näkyvän myös tutkimustuloksissamme. Syvennyimme tässä narratiivisessa analyysiosuudessa kuvaamaan kahta toisistaan täysin poikkeavaa tarinaa. Nämä kaksi tarinaa on rakennettu koko aineistomme pohjalta ja niissä yhdistyvät valikoidut ydinasiat ja -piirteet. Tarinoiden tarkoituksena on vahvistaa ajatusta siitä, että sama asia voidaan kokea täysin eri tavoin ja pohtia tällaiseen liittyviä syitä.

Siirtyminen esiopetuksesta koulumaailmaan on aina jonkinlainen polku, jonka varrella voi kohdata monenlaisia asioita, sekä kannustavia että haastavia. Nimesimmekin tarinat metaforisesti tällaisia polkuja kuvaavilla sanoilla. Ensimmäinen tarina nimettiin sanalla

”juurakko” sen vuoksi, että tällä reitillä oli vaikea edetä ja tiellä vastaantulevat esteet hidastivat ja turhauttivat matkan tekoa. Juurakossa taivaltanut vanhempi koki nivelvaiheen prosessin epäonnistuneen, ja kokemus oli hyvin pitkälti negatiivinen. Toinen tarina sitä vastoin kuvaa esiopetuksen ja koulun nivelvaihetta onnistuneena ja vanhempi oli siihen erityisen tyytyväinen. Tämän tarinan otsikko pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman positiiviseksi valitsemalla termi ”niittypolku”. Tätä reittiä taivaltanut vanhempi ei juurikaan kohdannut kompastuskiviä, vaan meno oli melko sujuvaa ja helppokulkuista.

7.6.1 Juurakkoinen matka päivähoidosta koulun penkille

Matka kohti kouluun siirtymistä oli vaikeakulkuinen jo heti esiopetusvuoden alusta. Esiopetusryhmä oli erittäin suuri ja toiminta näytti vanhempien silmissä hyvin hektiseltä ja levottomalta. Koulunalun lähestymistä ei esiopetuksessa juurikaan noteerattu ennen sitä edeltävää kevättä. Tällöin vanhemmat kutsuttiin henkilökohtaiseen palaveriin, jossa lastentarhanopettaja lähinnä ilmoitusluontoisesti kertoi tulevasta muutoksesta. Vanhemmat saivat vasta tässä tapaamisessa kuulla lapsensa mahdollisista kompastuskivistä ja haasteista, jolloin niihin puuttuminen tai niissä tukeminen oli heidän mielestään jo auttamatta liian myöhäistä. Lisäksi vanhemmat saivat allekirjoitettavakseen tiedonsiirtolomakkeen, joka oli tarkoitus lastentarhanopettajan toimesta toimittaa tulevaan kouluun. Vanhemmat kyseenalaistivat sen informaation riittävyyden, jonka tuleva luokanopettaja heidän lapsestaan sai vain yhdellä lomakkeella, jossa oli muutama irrallinen lause tulevasta ekaluokkalaisesta. Ylipäättään tätä tarinaa leimasi vahvasti vanhempien ulkopuolisuuden tunne oman lapsensa asioissa, kun kuitenkin olisi ollut tarve ja halu päästä vaikuttamaan enemmän.

Juurakko-tarinassa vanhemmat kokivat myös, ettei esiopetuksen ja koulun henkilökunta ollut minkäänlaisessa yhteistyössä esiopetusvuoden aikana. Eritoten olisi toivottu, että tuleva luokanopettaja ja ekaluokkalainen olisivat tavanneet etukäteen, mutta näin ei ollut tapahtunut. Perhe oli kyllä osallistunut kouluuntutustumispäivään, mutta tässä tapahtumassa tuleva luokanopettaja ei ollut ottanut perheeseen mitään kontaktia. Tutustumispäivä oli näiden kokemusten myötä jäänyt hyvin merkityksettömäksi

tapahtumaksi, eivätkä vanhempien odotukset olleet täyttyneet. Etäisyys luokanopettajaan oli jatkunut pitkin ensimmäistä kouluvuotta, sillä edelleen vanhemmat kokivat opettajan hyvin kaukaisena ja vieraana henkilönä. On huomioitavaa, että myöskään perheen ekaluokkalainen ei juuri puhunut opettajastaan kotioloissa, vaan kertoili enemmänkin esimerkiksi luokan kouluavustajien toiminnasta. Juurakkoreittiä pitkin kulkeneet vanhemmat olivat lisäksi yllättyneitä siitä, kuinka vähän informaatiota luokanopettajalta sai heidän lapseensa liittyen. Yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä koettiin olevan aivan liian vähän ja tätä verrattiin myös esiopetusvuoteen, jolloin kuulumisia sai vaihtaa päivittäin. Käytäntöjen koettiin olevan liian kaukana toisistaan ja sopeutuminen koulun yhteydenpitotapoihin koettiin vaikeana.

Perheiden arki oli muuttunut haastavammaksi koulun alun myötä. Lapsi kuljetettiin kouluun vanhempien toimesta ja päivän päätteeksi lapsi vietti iltapäivän iltapäiväkerhossa. Näin arkipäivän pituus ei lapsen näkökulmasta ollut muuttunut esiopetukseen nähden. Lapsi tuli kotiin toisen vanhemman kotiuduttua töistä. Haastetta vanhempien mukaan lisäsi se, että lapsen käytös oli koulun alun myötä muuttunut haastavammaksi. Lapsi oli iltaisin selvästi väsyneempi ja itkuisempi, eikä levottomuuteen löytynyt varsinaisia syitä. Vanhemmat pohtivat muiden muassa luokan yleisen ilmapiirin vaikutusta sekä haasteita kaverisuhteissa lapsensa käytöksen selittäjinä.

Ylipäättään vanhemmat kokivat esiopetuksen ja koulun nivelvaiheen heille raskaana elämänvaiheena, joka toi mukanaan useita negatiivisia yllätyksiä. Valmistautumiseen kohti tulevaa ei saatu tarpeeksi tukea, jolloin varsinainen siirtymäkin eteni edelleen juurakkoista polkua.

7.6.2 Niittypolkua pitkin kohti uutta elämänvaihetta

Niittypolku-tarinassa oli koko kouluun siirtymiseen lähdetty positiivisin mielin. Siihen orientoituminen oli alkanut jo heti esiopetusvuoden alussa ja siitä käytiin vastavuoroista keskustelua esiopetuksen henkilökunnan kanssa pitkin vuotta. Keskustelut saattoivat olla pikaisia kuulumisten vaihtoja esiopetuksen henkilökunnan kanssa lapsen haku- tai

noutotilanteissa, jolloin kouluun siirtymistä ja esimerkiksi lapsen siihen tarvitsemia taitoja ja valmiuksia vain sivuttiin pikaisesti. Näiden lisäksi järjestettiin henkilökohtaisia tapaamisia vanhempien kanssa, jolloin heillä oli mahdollisuus puhua omista ajatuksistaan lapsensa kouluun lähtöön liittyen ja tuoda esille myös mahdolliset huolet ja mieltä painavat asiat tulevaan elämänmuutokseen liittyen. Tällöin myös henkilökunta kertoi omia arvioitaan lapsesta ja yhdessä mietittiin mahdollisia tukitoimia ja harjoiteltavia asioita, jotka tukisivat lapsen mahdollisimman onnistunutta koulun aloitusta ja siellä pärjäämistä. Vanhemmat kokivat saavansa äänensä kuuluviin ja olevansa tasavertaisina kumppaneina pedagogien kanssa. Lisäksi vanhemmat saivat esittää toiveitaan esimerkiksi lapsensa tulevista luokkatovereista.

Yhteistyö sujui sekä esiopetuksen että koulun henkilökunnan kanssa. Vanhemmat pääsivät tapaamaan tulevan luokanopettajan etukäteen kouluuntutustumispäivänä ja saivat tällöin myös mahdollisuuden lyhyeen keskusteluhetkeen hänen kanssaan. Opettaja oli antanut itsestään positiivisen ja ammattitaitoisen kuvan, mikä osaltaan lisäsi vanhempien luottamusta tulevaa varten. Vanhemmat kokivat tullessa jo etukäteen tutuiksi tulevan luokanopettajan kanssa, mikä näin vähensi jännitystä koulun aloitusta kohtaan. Niittypolkua kulkevat vanhemmat korostivat myös lapsen asemaa siirtymässä esiopetuksesta kouluun. Lapsi sai harjoitella koulussa tarvittavia taitoja jo esiopetusvuoden aikana ja mahdollisessa tuen tarpeessa häntä autettiin ja kannustettiin eteenpäin sekä esiopetuksen henkilökunnan että vanhempien toimesta. Lapsi pääsi tutustumaan tulevaan kouluunsa ja opettajaansa etukäteen. Tätä helpotti se, että koulu sijaitsi esiopetuspaikan läheisyydessä ja näin paikat ja ihmiset tulivat edes jonkin verran tutuiksi jo ennen koulun alkua. Lapsen luottamus ja innostus tulevaa kohtaan helpotti myös vanhempien tuntemuksia.

Niittypolkua pitkin kulkeneet vanhemmat olivat kaiken kaikkiaan tyytyväisiä lapsensa kouluun siirtymiseen ja tyytyväisyys jatkui edelleen kouluvuoden läpi. He pohtivat kirjoitelmissaan esiopetuksen ja koulun erilaista tapaa informoida vanhempia lapseensa liittyvistä asioista, mutta olivat tyytyväisiä siihen, kuinka luokanopettaja tämän heidän kohdallaan toteutti. Tiedonsiirtoa kodin ja koulun välillä oli vähemmän kuin mihin esiopetusvuonna oli totuttu, mutta sitä oli silti riittävästi. Luokanopettaja oli useimmiten helposti tavoitettavissa.

Myös arki oli muuttunut monella tavalla jouhevammaksi vanhempien vapauduttua lapsensa joka-aamuisesta kускаamisesta päivähoiton ja kodin välillä. Sen lisäksi, että tämä helpotti vanhempien töihin lähtöä, oli se myös ohjannut lasta kasvamaan itsenäisemmäksi. Vanhemmat kokivat helpottavaksi sen, että lapsesta oli kouluvuoden aikana tullut omatoimisempi ja tämän myötä myös luotettavampi erilaisissa arkeen liittyvissä toiminnoissa. Ekaluokkalainen oli saanut oman matkapuhelimen, jolla kuulumisten vaihto ja lapsen hyvinvoinnin varmistelu kotona yksin vietetyn ajan aikana hoidettiin. Lapsi suorastaan nautti yksinolosta ilman muun perheen läsnäoloa ja myös ystävien merkitys oli kasvanut suuresti. Kaiken kaikkiaan kouluun siirtyminen oli suuri, mutta mielekäs ja positiivinen elämänmuutos.

8 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää, millaisena vanhemmat kokevat lapsensa esiopetuksen ja ensimmäisen luokan nivelvaiheen, ja miten kouluun siirtyminen on vaikuttanut perheen arkeen. Analysoimme vanhempien kirjoittamia kirjoitelmia sisällönanalyysin ja narratiivisen analyysin kautta.

Meille vastanneet vanhemmat olivat suurelta osin tyytyväisiä nivelvaiheeseen ja lapsensa koulun aloitukseen, ja se oli monen kohdalla sujunut hyvin. Lähes jokaisessa kirjoitelmassa kerrottiin varsinaisen koulun aloituksen eli ensimmäisten koulupäivien sujuneen hyvin, vaikka myöhemmin kirjoitelmista kävikin ilmi erinäisiä haasteita nivelvaiheesta. Eli vaikka itse koulun aloitus ja siihen ajoittuvat ensimmäiset viikot olisivatkin perheissä olleet sujuvia, niin kirjoitelmissa saattoi silti nousta esille vanhempien epämielisiä kokemuksia laajemmin koko esiopetuksen ja koulun nivelvaihetta ajatellen. Tutkijoina jäimmekin pohtimaan sitä, että voisiko lapsen polkua varhaiskasvatuksesta kouluun korostaa vielä entisestään pitkänä prosessina, jonka kaikki osat ovat merkittäviä koulun aloituksen kannalta. Olisi tärkeä lisätä vanhempien ymmärrystä siitä, kuinka ensimmäinen koulupäivä on vain pieni osanen tätä merkittävää nivelvaihetta, ja kuinka tärkeää työtä sen eteen tehdään jo varhaiskasvatuksen puolella paljon ennen varsinaista koulun aloitusta. Myös vanhempien vaikutusmahdollisuuksia lapsen sujuvaan koulun aloitukseen tulisi korostaa jo varhaiskasvatuksen puolella. Tällaisessa informaation jakamisessa vastuu olisi erityisesti esiopetuksen ja muun varhaiskasvatuksen henkilökunnalla. Myös esiopetuksen ja koulun yhteistyö tukisi tällaista kehitystä.

Eroavaisuudet vanhempien kokemuksissa hahmottuivat siinä, kun arvioitiin yhteistyön sujuvuutta joko esiopetuksen tai koulun henkilökunnan kanssa. Lisäksi vanhemmilla oli erilaisia kokemuksia siitä, kuinka paljon heitä kuunneltiin lapsensa asioissa, ja kuinka aktiivinen tai passiivinen rooli heille annettiin toisena yhteistyön osapuolena. Vanhempien merkitys sujuvassa koulun aloituksessa on suuri, eikä heitä saisi jättää huomiotta. Esimerkiksi ekokulttuurinen teoria pohjautuu ajatukseen, jossa vanhemmat ovat aktiivisia vaikuttajia lapsensa asioissa sekä esiopetuksen että koulun puolella. Tämä on nimenomaan kasvatuskumppanuutta, johon molemmissa instituutiossa on tarkoitus tähdätä. (Broström 2000, 2; Määttä 1999, 76–81.) Yhteistyötä arvioidessaan suurin osa vanhemmista olisi toivonut lisää yhteistyötä myös esiopetuksen ja koulun henkilökunnan välille.

Yhteistyötä ja sen sujuvuutta arvioitaessa voidaan soveltaa Epsteinin (1987, 1992) laatimaa yhteistyömallia. Vaikka mallissa korostetaan nimenomaan kodin ja koulun välistä toimintaa, voi mallia soveltaa yhtä hyvin kodin ja esiopetuksen väliseen yhteistyöhön. Niissä kirjoitelmissa, joissa yhteistyö oli onnistunutta ja vanhemmat kokivat päässeensä osallistumaan lapseensa liittyviin asioihin aktiivisesti ja omien toiveidensa mukaisesti, voidaan ajatella mallin olleen osittain päällekkäisen vaikutuksen mukainen. Tällöin tilanteesta riippuen koti ja koulu toimivat enemmän tai vähemmän päällekkäin, mutta lapsi on kuitenkin aina keskiössä. Lapsi on itse vastuussa omasta oppimisestaan eli onnistunut kumppanuus vanhempien ja opettajan välillä ei automaattisesti luo hyvää oppilasta. Hyvin sujuva yhteistyö kuitenkin motivoi lasta omassa oppimisessaan ja kasvussaan. Silloin, kun kokemus yhteistyön sujuvuudesta oli negatiivinen, voidaan sen ajatella noudattavan erillistä vaikutusta. Silloin koti ja koulu toimivat täysin erillisinä organisaatioina, jolloin molemmat hoitavat omat tehtävänsä ja yhteistyö toteutetaan lähinnä informaation vaihtona. Toiminta pidetään tehokkaimpana, kun molemmat hoitavat oman osuutensa toisiinsa puuttumatta. Kun koti, koulu ja niiden välinen yhteistyö toimivat rinta rinnan, ja nämä kaksi erillistä rakennetta yhdistetään, lapsen kasvatukselle luodaan parhaat perusrakenteet. (Siniharju 2003, 5–6.)

Osallisuus oli siis yksi tärkeimmistä asioista, jota jäätin joko kaipaamaan tai jota oli ollut tarpeeksi. Vanhempien jäätyä ulkopuoliseksi osapuoleksi nivelvaiheessa oli tunne jatkunut pitkälle kouluvuoteenkin. Arminen, Helenius, Lång ja Metso (2013) esittelevät keinoja, joilla esimerkiksi koulu voi tukea vanhempien osallisuutta. Samat asiat

toimivat myös esiopetuksen puolella tätä osallisuutta vahvistamaan. Opettajan tai esiopetuksen henkilöstön aktiivisuus lopulta määrittää sen, millaiseksi yhteistyö muodostuu. Kasvatuskumppanuuden toteuttamiselle on monia keinoja. Näistä jokainen asiantuntija ja vanhempi voivat poimia omalle persoonalleen sopivimpia keinoja. Tärkeintä kaikissa asioissa on kuitenkin ehkä se, että kasvatustalon ammattilainen on aidosti kiinnostunut vanhemmasta henkilönä, eikä näe kohtaamista vain pakollisena yhteistyökuviona. Tilaisuuksia kasvatuskumppanuuden ja vanhempien osallisuuden vahvistamiselle on monia. Vanhempainillat ja vanhempainvartit ovat näistä käytetyimpiä. Lisäksi avoimien ovien päivät ja muut vastaavat tapahtumat tuovat vanhempia lähemmäksi esiopetuksen tai koulun piiriä. (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013, 242–244.)

Suurimmassa osassa perheitä myös arki oli muuttunut jollain tapaa helpommaksi koulun aloituksen myötä. Lähinnä tähän vaikuttivat käytännön asiat, kuten lapsen kuljettamisen vähentyminen ja lapsen kotona yksin viettämisen ajan lisääntyminen. Huoli itsenäistyvistä lapsista oli monessa perheessä lisääntynyt, mutta toisaalta oltiin iloisia siitä, että lapsi oli muuttunut omatoimisemmaksi ja kehittynyt muutenkin eskarilaisesta reippaaksi koululaiseksi. Vain pieni osa perheistä koki perheensä arjen muuttuneen haastavampaan suuntaan koulun alun myötä.

8.1 Esiopetus nivelvaiheessa

Esiopetuksen henkilökunnan kanssa tehtävään yhteistyöhön tyytyväiset vanhemmat kokivat saaneensa tarpeeksi tietoa tulevasta siirtymästä sekä oman lapsensa valmiuksista koulunpenkille. Vanhemmat pitivät tärkeänä, että he saivat kyseistä tietoa pitkin lapsen esiopetusvuotta, eikä tiedonsiirtoa jätetty viimeiseen loppukeskusteluun esiopetusvuoden päätyttyä. Näin mahdollisiin haasteisiin lapsen kouluvalmiuksissa oli ehditty puuttua ajoissa sekä esiopetuksen että kodin toimesta. Vanhemmat kokivat päässeensä vaikuttamaan jo ennalta lapsen tulevaan koulutaipaleeseen esimerkiksi toivomalla tiettyjä luokkatovereita oman lapsensa luokalle. Näissä perheissä kasvatuskumppanuutta oli toteutettu juuri niin kuin sen määritelmä edellyttääkin. Kuten

Kekkonen (2012, 198) esittää, on kasvatuskumppanuus toista osapuolta kunnioittavaa vuoropuhelua. Juuri tällaiseksi vanhemmat kuvailivat omia keskustelujaan esiopetuksen henkilökunnan kanssa.

Esiopetuksen kanssa tehtävään yhteistyöhön pettyneet vanhemmat kokivat jääneensä ulkopuolisiksi ja passiivisiksi osallistujiksi yhteistyössä eri ammattiryhmien kanssa. Esiopetus hoiti siirtymän pelkästään kertomalla, kuinka tieto koululle siirretään ja millaisia valmiuksia heidän mielestään lapsella oli panostamatta sen kummemmin vanhempien kuuntelemiseen. Vanhemmat olivat saaneet allekirjoitettavakseen lomakkeen, jossa lasta oli kuvailtu muutamalla lauseella. Yhteistyöhön pettyneet vanhemmat eivät kokeneet tätä riittäväksi, vaan olisivat halunneet siirtää perusteellisempaa tietoa lapsestaan tulevaan kouluun. Vanhemmilla on tarve jakaa omaa asiantuntemustaan, joka tarkemmin sanottuna on nimenomaan informaatiota heidän omasta lapsestaan (Fabian 2000, 148). Tällainen tarve löytyi analysoimistamme kirjoitelmista, ja osassa esiopetusryhmistä kyseinen tarve otettiin huomioon, osassa valitettavasti ei. Tähän pitäisi olla standardoitu käytäntö, jonka mukaan kaikki esiopetusryhmät valtakunnallisesti toimisivat. Keskusteluja vanhempien kanssa pitäisi järjestää vähintään kaksi kertaa vuoden aikana, yksi syksyllä ja toinen keväämmällä. Lisäksi vanhemmilla pitäisi olla mahdollisuus jakaa tietoa lapsestaan haluamansa määrä, jonka esiopettaja siirtäisi tulevaan kouluun. Näin lisättäisiin vanhempien luottamusta tulevaan ja tämä varmasti omalta osaltaan vahvistaisi yhteistyötä koulun kanssa.

Rimpelän (2013) mukaan yksi lapsen kasvun ja kehityksen ydinasia on jatkuvuus ja se on tärkeää koko lapsuuden ajan. Erityisen merkittävää se on kriittisissä vaiheissa ja yksi niistä 5-8 vuoden ikä eli ajanjakso, johon esiopetuksen ja koulun nivelvaihe ajoittuu. Kriittisissä ikävaiheissaan lapsella tulee olla oikeus mahdollisimman pysyviin aikuissuhteisiin ja omaa identiteettiä vahvistavaan kasvatusilmastoon perheen lisäksi myös julkisen vallan järjestämässä tuessa ja palveluissa, kuten varhaiskasvatuksessa ja koulussa. (Rimpelä 2013, 26.) Tällaista jatkuvuuden kaipuuta tuli esille monissa kirjoitelmissa tutkimuksessamme. Suuri joukko vanhempia toi esille esiopetuksen ja koulun välisen yhteistyön puuttumista. Koettiin, etteivät esiopetuksen ja koulun henkilökunta olleet minkäänlaisessa yhteistyössä keskenään kuin pelkästään pinnallisen tiedonsiirron kautta. Tämä siitäkin huolimatta, että varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen

pitäisi olla kiinteässä yhteistyössä keskenään sekä opetussuunnitelmia laadittaessa että käytännön työssä (Poikonen 1999, 26).

Lisäksi osa vanhemmista koki esiopetusryhmän olleen liian suuri ja he arvioivat tämän olleen yksi syy lapsen haasteisiin. He pohtivat sitä, kuinka kouluun siirtyminen olisi saattanut olla helpompaa, jos siihen olisi päästy valmistautumaan pienemmässä esiopetusryhmässä.

8.2 Koulu nivelvaiheessa

Koulun rooli nivelvaiheessa jakoi ajatuksia vastauksissamme. Osa koki roolin olleen vähäinen, jopa mitätön, osan mielestä se oli suuri. Vastauksen laatu riippui lähinnä siitä, kuinka vanhemmat olivat saaneet mahdollisuuksia tutustua lapsensa uuteen luokanopettajaan. He, joilla tämä mahdollisuus oli ollut, kuvailivat opettajaa ja hänen luonteenpiirteitään positiivisilla adjektiiveilla melko henkilökohtaisellakin tasolla. Toisaalta taas ne, jotka olivat pettyneet esimerkiksi kouluuntutustumispäivään, pitivät luokanopettajaa edelleen selvästi hyvin etäisenä henkilönä. Näistä vastauksista ilmeni, että myös näiden vanhempien lapset eivät kotona juurikaan opettajastaan puhuneet. Tällainen asenne voi olla tarttunut lapseen hänen vanhemmiltaan. Vanhemmat mahdollisesti näyttävät joko suorasti tai epäsuorasti tyytymättömyytensä lapsensa opettajaan, jolloin myös lapsen suhtautuminen omaa opettajaa kohtaan muuttuu.

Luokanopettajan tapaaminen esiopetusvuoden aikana oli asia, joka nousi esiin monessa kirjoitelmassa. Sitä toivottiin ja osassa perheitä siihen oli ollut myös mahdollisuus. Tämä oli herättänyt luottamusta tulevaa koulun aloitusta kohtaan ja vähentänyt herääviä jännityksen tunteita sekä vanhemmissa että lapsissa. Olisikin hyödyllistä järjestää jokaiselle tulevan ekaluokkalaisen vanhemmalle tällainen tapaaminen heidän niin halutessaan. Henkilökohtaista tapaamista voisi olla hankala saada organisoitua, mutta mahdollisesti kaikille perheille yhteinen ryhmätapaaminen mahtuisi varmasti jokaisen luokanopettajan loppukevään kalenteriin. Näin luotaisiin positiivinen mielikuva tulevasta opettajasta, ja koulun alkuun liittyvät kielteiset tunteet saattaisivat lieventyä.

Tapaamisen lisäksi vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että lapsi pääsisi edes kerran näkemään koulun fyysiset tilat ennen varsinaista koulun alkua. Tällaisen mahdollisuuden voisi järjestää juuri tuossa yhteisessä tapaamisessa, jossa voitaisiin pitää pienimuotoinen esittelykierros tuleville ekaluokkalaisille tärkeistä tiloista. Kouluuntutustumispäivänä lapset näkevät yleensä ainoastaan oman tulevan luokkatilansa, joten tässä tilaisuudessa voisi tehdä pikasilmäyksen myös esimerkiksi ruokalaan, liikuntasaliin ja muihin ekaluokkalaisen kannalta olennaisiin tiloihin. Lisäksi kouluuntutustumispäivä on vain yksi mahdollisuus tutustua koulun ihmisiin ja tiloihin. Jos lapsi vanhempineen ei tuohon päivään jostain syystä pysty osallistumaan, jää tiloihin tutustuminen syksyyn, koulun alkuun. Tähän voisikin jo esiopetusvuonna kiinnittää huomiota vaikka erilaisten retkien sekä esiopetuksen ja koulun yhteisten tapahtumien tai juhlien muodossa.

Opettajan persoona oli yksi asia, josta vanhemmat kirjoittivat paljon. Sujuva yhteistyö ja avoimuus olivat tärkeimpiä asioita, joita vanhemmat opettajassa arvostivat. Vanhempien suhtautuminen opettajaan riippui kuitenkin paljon siitä, miten aktiivinen opettaja oli yhteydenpidossaan. Osa opettajista teki kuukausittain väliarviointeja, osa ei pitänyt yhteyttä lainkaan. Osa vanhemmista oli tyytyväisiä, kun yhteydenpitoa oli paljon, osa koki sen häiritseväksi. Kun luokassa on lähestulkoon 30 oppilasta ja vanhempia usein kaksinkertainen määrä, lienee mahdotonta löytää kaikkia tyydyttävää vaihtoehtoa yhteydenpidon määrässä. Mutta kuten Lindeman (1999) mainitsee, on koulun oltava säännöllisesti vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa (Lindeman 1999, 37–38). Sen miten säännöllisyyden kukin luokanopettaja kokee, on jokaisen henkilökohtainen valinta. Mielestämme erityisesti ensimmäisen luokan opettajan on hyvä muistaa, että yhteistyön aloittamisen ja sujuvuuden kulta-aikaa on juuri ensimmäisen luokan syksy. Tällöin vanhemmille muodostuu mielikuva koko koulujärjestelmästä sekä ennen kaikkea siitä, mikä heidän asemansa tässä organisaatiossa on. Tämä mielikuva säilyy koko lapsen peruskoulun ajan eli ensimmäisen luokan opettajan vastuu mielikuvan synnyttämisessä on yllättävän suuri, ja mielestämme sitä tulisi korostaa erityisesti tuleville luokanopettajille entistä enemmän. (Ojala & Launonen 2003, 318; Metso 2002, 69.) Lisäksi on syytä muistaa, kuinka suuri muutos yhteydenpidossa voi tapahtua siirryttäessä esiopetuksesta kouluun. Tämä nousi esiin meidänkin tutkimuksessamme ja osa vanhemmista koki sen hyvin yllättävänä ja hämmentävänä. Kouluuntutustumispäivänä olisi syytä käydä läpi myös ihan käytännön

asioita koulumaailmasta, ja yksi näistä tärkeistä asioista on juuri koulun yhteydenpitotavat. Näin vanhemmat olisivat jo etukäteen varautuneet siihen, ettei yhteydenpito ole enää niin aktiivista kuin mihin he ovat esiopetuksessa ja ylipäättään päivähoitossa tottuneet.

8.3 Koulun alkua helpottavia ja hankaloittavia tekijöitä

Vanhemmat listasivat tekijöitä, jotka olivat auttaneet heidän lastaan kouluun siirtymässä. Ystävien merkitys nousi korkealle, ja vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että lapsi pääsi aloittamaan ensimmäisen luokan tuttujen kavereiden kanssa. Heidän kanssaan oli mielekästä kulkea esimerkiksi koulumatkoja. Lisäksi opettajan tuttuus nousi tärkeäksi seikaksi vanhempien kirjoitelmista. Koettiin, että koulu oli helpompi aloittaa, kun oli tiedossa millainen persoona luokassa oli vastassa. Samoin koulun ja sen fyysisten tilojen etukäteen tunteminen auttoi lasta selviytymään uudesta elämänvaiheesta. Monet vanhemmista kirjoittivat myös siitä, kuinka heidän lapsensa oli innostunut tulevasta kouluun siirtymisestä ja tämä koettiin helpottavana tekijänä koko perheelle.

Kirjoitelmista nousi esiin myös tekijöitä, jotka olivat hankaloittaneet koulun aloitusta. Siitä syystä, ettei esiopetus ja koulu olleet juuri minkäänlaisessa yhteistyössä esiopetusvuoden aikana, oli koulumaailma sekä vanhemmille että lapselle melko vieras asia. Lisäksi osa vanhemmista koki, että esiopetuksen tulisi toimia enemmän koulumaisesti, jotta lapsen olisi helpompi valmistautua tulevaan siirtymään. Toisaalta osa vanhemmista piti nykyistä esiopetustoimintaa oman lapsensa kohdalla toimivana, eikä sitä haluttu muokata koulumaisempaan suuntaan. Koulun alettua osa vanhemmista oli tyytymätön siihen, kuinka opettajan huomio luokassa jakautui. Kotona oli kiinnitetty huomiota siihen, että lapsi puhui enemmän luokan avustajista kuin itse opettajasta. Vanhemmat pohtivatkin sitä meneekö opettajan huomio ainoastaan haastavien lasten käytökseen puuttumiseen, jolloin muut oppilaat jäävät opetuksessa sivummalle.

8.4 Perheiden arki

Pienten, alle kouluikäisten, lasten vanhemmat ovat usein kovilla arjessaan. Pienet lapset sitovat vanhempiaan, erityisesti äitejä, lastenhoitoon ja kotitöihin, mikä lisää naisten kokemaa kaksoiskuormaa heidän käydessään useimmiten myös ansiotöissä. Työn voidaankin sanoa muuttaneen perheiden arkea merkittävästi viime vuosikymmenien aikana. On huomioitavaa, että alle kouluikäisten lasten työssä käyvät äidit arvioivat elämäntilanteensa raskaammaksi kuin muut. (Kinnunen, Malinen & Laitinen 2009, 126.) Tutkimuksemme tulokset tukevat tätä ajatusta. Suuri osa tutkimuksemme vanhemmista kertoi arjen helpottaneen huomattavasti lapsen koulun aloittamisen myötä, lapsen siirryttyä päivähoidosta koulumaailmaan. Lapset olivat kasvaneet itsenäisemmiksi ja omatoimisemmiksi. Lapsen kuljettaminen vanhempien toimesta esiopetukseen oli useimmissa perheissä vaihtunut lapsen itsenäiseen kulkemiseen kodin ja koulun välillä.

Lapsen kasvaessa entistä itsenäisemmäksi oli myös huoli lapsesta lisääntynyt. Moni vanhemmista pohtikin sitä ristiriitaa, jossa toisaalta iloittiin lapsen henkisestä kasvusta, mutta toisaalta koettiin lisääntynyt huolehtiminen jopa stressaavaksi. Huolta helpottamaan oli suurimmassa osassa perheitä hankittu lapselle oma matkapuhelin, jolla pidettiin yhteyttä useimmiten kouluaamuina ja koulupäivien päätyttyä. Näin varmistettiin lapsen pärjääminen itsenäistymisen saralla. Vaikka lapsi oli alkanut kulkea esimerkiksi koulumatkoja yksin ja näin helpottanut vanhempien aikatauluja, oli muu sosiaalinen elämä aktivoitunut. Lasten harrastukset olivat lisääntyneet esiopetusvuoteen verrattuna, mikä osaltaan lisäsi kiirettä ja aikataulujen sovittelua iltapäiviin ja iltoihin. Toisaalta myös kavereiden merkitys oli kasvanut huomattavasti ja heidän kanssaan vietetyn ajan määrä lisääntynyt. Sallisen (2006) kouluikäisten lasten perheiden arkea koskevassa tutkimuksessa arjen haastavimpia asioita olivatkin juuri jatkuva kiireisyys sekä työaikojen ja perheenjäsenten omien aikataulujen huono yhteensopivuus. Työ ei siis ollut ainoa perheen arkea vaikeuttava tekijä, vaan myös vapaa-ajan vietto harrastuksineen, kuljetuksineen ja kotitöineen kuormitti vanhempia. (Sallinen 2006, 93.)

Monessa perheessä lapsi oli alkanut viettää aikaa yksin kotona, ja tämä olikin useimmiten lapsen oma toive. Toisaalta taas muut läheiset ihmiset olivat ottaneet uutta jalansijaa lapsen elämässä ja esimerkiksi isovanhempien merkitys oli korostunut koulun alettua. Koulun alun myötä arki oli siis suurimmaksi osin helpottunut tuoden kuitenkin mukanaan uusia, sopeutumista vaativia piirteitä perheiden arkeen.

Osa vanhemmista kertoi arjen pysyneen lähestulkoon samanlaisena koulun alettua verrattuna esiopetusvuoteen. Esimerkiksi kuljetusten suhteen ei arkeen ollut tullut muutosta lapsen viettäessä aikansa koulupäivän jälkeen iltapäiväkerhossa. Tällöin myös vanhemmat olivat saattlemassa lasta kouluun aamuisin sekä olivat kotona hänen tullessa kotiin. Tuloksissamme oli yllättävän vähän perheitä, joiden lapsi vietti koulun jälkeisen ajan iltapäiväkerhoissa. Tämä vaikutti osaltaan tutkimustuloksiimme perheiden arjen muutoksista, ja tulokset saattaisivat poiketa paljon jossain muussa kunnassa tehdyssä tutkimuksessa, jossa iltapäivätoiminta olisi perheiden keskuudessa suositumpi valinta.

Pieni osa vanhemmista kertoi arjen muuttuneen haastavammaksi koulun aloituksen myötä. Tässä suurin vaikuttaja oli haastavat muutokset lapsen käytöksessä, jotka vaikeuttivat arjen sujuvuutta.

8.5 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimuksemme siis osoitti, että vanhempien tyytyväisyys nivelvaiheeseen ja erityisesti siinä esiintyvään yhteistyöhön sekä esiopetuksen että koulun henkilökunnan kanssa vaihtelee. Tämä riippuu lähinnä siitä, kuinka aktiivisesti vanhemmat pääsevät osallistumaan nivelvaiheen eri osa-alueilla. Lisäksi arki helpottuu suurimmassa osassa perheitä koulun alettua ja sen myötä perheen aikataulujen väljennyttä.

Jo aiemmin mainitsimme kiinnostuksestamme tutkia aihetta lisää, ehkä tulevan ekaluokkalaisen näkökulmasta. Toisaalta olisi myös kiinnostavaa kuulla sekä esiopetuksen henkilökunnan että luokanopettajan kokemuksia nivelvaiheesta. Heidän

näkökulmaansa suhteessa yhteistyöhön vanhempien kanssa olisi mielenkiintoista avata. Tämän jälkeen jo saatuja tietoja vanhempien kokemuksista voisi verrata henkilökunnan kokemuksiin ja näin saada uutta tietoa molempien odotuksista ja niiden saavuttamisesta.

Lisäksi on syytä ottaa huomioon se, että tutkimuksemme käsitti vain yhden Suomen keskisuuren kaupungin. Sen myötä emme pysty yleistämään tuloksia koskemaan esimerkiksi koko maata ja onkin selvää, että käytännöt vaihtelevat kunnittain. Jatkotutkimusta voisikin vielä tehdä ajatuksenaan vertailla eri kuntien käytäntöjä nivelvaiheessa ja erityisesti juuri esiopetuksen ja koulun yhteistyön aktiivisuutta silmälläpitäen.

LÄHTEET

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. 2011. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302.

Alasuutari, M. 2003. *Kuka lasta kasvattaa?* Helsinki: Gaudeamus.

Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. 2013. Reissuvihkosta dialogiin. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 223–244.

Berthelsen, D. & Walker, S. 2008. Parent's involvement in their children's education. *Family Matters* 79. 34–41.

Broström, S. 2000. *Transition to school*. Kööpenhamina: Danish University of Education.

Dockett, S. & Perry, B. 2001. Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practise*, 3(2), 1–19.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010: 27. Opetushallitus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fabian, H. 2000. Small Steps to Starting School. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141–153.

Forsberg, L. 2007. Involving parents through school letters: mothers, fathers and teachers negotiating children's education and rearing. *Ethnography and Education*. 2(3), 273–288.

Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Esiopetus. Nyt!* Jyväskylä: Tutkiva opettaja, 5–19.

Hyyrö, T. 2000. Kuusivuotiaat koulun penkillä. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Esiopetus. Nyt!* Jyväskylä: Tutkiva opettaja, 40–53.

Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. *Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos 696*. Väitöskirja.

Karhuniemi, T. 2013. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 105–133.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto. Department of Educational Sciences and Teacher Education 100. Väitöskirja.

Katvala, S. 2001. Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research 182*. Jyväskylän yliopisto.

Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Tampereen yliopisto.

Kikas, E., Poikonen P-L., Kontoniemi, M., Lyyra, A-L., Lerkkanen, M-L. & Niilo, A. 2011. Mutual trust between kindergarten teacher and mother and its relations with family characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 23–37.

Kinnunen, E-L. & Viitala, J. 2008. Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa. Teoksessa Koironen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Jyväskylä: Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Research, 6–15.

Kinnunen, U., Malinen, K. & Laitinen, K. 2009. Työn ja perheen yhteensovittaminen: Perheiden kokemuksia ja ratkaisuja. Teoksessa Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. (toim.) Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 125–147.

Kopisto, K., Brotherus, A., Ojala, M. & Hytönen, J. 2008. Varhaiskasvatuksen arvioinnin kartoitus ja kehittäminen Helsingin päivähoidossa. Helsingin yliopisto.

Korkiamäki, R. 2013. Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Tampereen yliopisto. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura 137. Väitöskirja.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kyllönen, M. 2008. Lapsen vai opettajan vuoksi? Teoksessa Koironen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Research, 42–50.

Lindeman, A. 1996. Unelmien ja todellisuuden kohtaustapa. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) 1996. Koulun puolesta. Juva: WSOY, 22–42.

Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu? Tampere: Mediapinta.

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 294. Väitöskirja.

Linnilä, M-L. & Pihlaja, P. 2002. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 238–254.

- Lämsä, A-L. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 49–65.
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–32.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajakäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Metso, T. 2002. Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Opetushallitus, 68–74.
- Mykkänen, J. 2010. Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 382. Väitöskirja.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuun yliopisto.
- Ojala, T. & Launonen, L. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WSOY, 313–329.
- Opetus- ja sivistystoimen lakitieto 2009. Oy UNIPress ab.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods (3. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. 2011. Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden täydennykset ja muutokset 2010. Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Opetushallitus.

Poikonen, P-L. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto.

Poikonen, P-L. & Lehtipää, R. 2009. Päivähoidon ja kodin jaettu kasvatustehtävä: Kasvatuskumppanuus perheen voimavarana. Teoksessa Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. (toim.) Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 11–19.

Rautiainen, K. 2011. Tarinoita koulunaloituksesta kehitysvammaisten lasten vanhempien kertomana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu.

Rimpelä, M. 2013. Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 17–47.

Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. 2009. Pikkulapsiperheiden arjen paletti. Teoksessa Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. (toim.) Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 11–19.

Saarinen, M. 1998. Ystävyys ja tuettu yhteisöön liittyminen. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 258–275.

Sallinen, M. 2006. Nuoret perheessä. Päiväkirjatutkimus perheen arjesta työssäkäyvien vanhempien ja heidän kouluikäisten lastensa kokemana. Teoksessa Wilska, T-A. & Lähteenmaa, J. (toim.) Kultainen nuoruus. Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimiseen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 82–98.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Helsingin yliopisto.

Tilastokeskus. (2013.) Peruskoulun oppilaat vuonna 2013. Haettu 14.6.2014 osoitteesta http://www.tilastokeskus.fi/til/pop/2013/pop_2013_2013-11-15_tie_001_fi.html

Tilastokeskus. (2013.) Ensimmäisen luokan oppilaat vuonna 2013. Haettu 14.6.2014 osoitteesta <http://193.166.171.75/Dialog/Saveshow.asp>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2009. Oppaita 56. Stakes.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. Stakes.

Vasalampi, R. 2008. Kasvatuskumppanuus. Teoksessa Koiranen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Jyväskylä: Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher, 35-41.

Vienola, V. 2002. Opettajien, vanhempien ja lasten kokemuksia esikoulun ja koulun yhteistyöstä. Teoksessa Niikko, A. (toim.) Esiopetusta linnan liepeillä. Joensuun yliopisto, 116–138.

LIITTEET

Liite 1

Hei!

Suoritamme Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteen maisterin tutkintoa. Tällä hetkellä teemme pro gradu – tutkielmaa, opintojemme opinnäytetyötä, johon toivoisimme saavamme teidän, peruskoulun ensimmäistä luokkaa käyvien lasten vanhempien apua. Tutkielmamme aiheena on esiopetuksen ja koulun nivelvaihe; lapsen elämässä ehkä merkittävin muutosvaihe, *kouluun siirtyminen*. Meidän mielenkiintomme kohteena olette te vanhemmat ja teidän ajatuksenne tuosta lapsen siirtymävaiheesta esiopetuksesta kouluun. Olemme kiinnostuneet kuulemaan juuri Sinun ajatuksiasi siitä, miten lapsesi saateltiin esiopetuksesta henkilökunnan toimesta koulutielle ja miten sitten vastaavasti koulussa luokanopettaja ja koulun muu henkilökunta ottivat lapsenne vastaan? Meitä kiinnostaa myös miten lapsesi koulun alkaminen on vaikuttanut perheenne elämään arjessa?

Toivoisimmekin nyt, että Sinä kirjoittaisit meille vapaamuotoisen kirjoitelman omista ajatuksistasi ja kokemuksistasi aiheeseemme, lapsesi siirtymisestä esiopetuksesta kouluun, liittyen. Lisäksi toivomme, että kirjoitat myös siitä, miten perheenne arki on muuttunut koulun alun myötä verraten tähänhetkistä arkeanne aikaan, jolloin lapsi oli vielä esiopetuksessa.

Kirjoitelmat tulevat vain meidän luettaviksemme ja käsittelemme ne luottamuksellisesti. Etsimme kirjoitelmista yhteisiä ja toisistaan eroavia ajatuksia, joita esittelemme tutkielmassamme. Kirjoittajien henkilöllisyys ei tule julki tutkimuksemme missään vaiheessa. Suoria lainauksia tekstistä saatetaan käyttää tutkimuksen tulososassa, mutta kuitenkin niin ettei kirjoittajaa voi siitä tunnistaa. Työmme on tarkoitus valmistua vuoden 2014 loppuun mennessä ja tämän jälkeen hävitämme kirjoitelmat. Kirjoitelman voi myös kirjoittaa nimettömänä!

Kirjoittajana voit vapaasti käsitellä tätä aihettamme, alla olevat kysymykset ovat kirjoittamisen avuksi ajatuksia virittämään. Kirjoitelmassa voisi pohtia mm. seuraavia teemoja.

Kirjoitelman aihe:

Siirtyminen esiopetuksesta kouluun; esiopetusvuoden ja ensimmäisen kouluvuoden vertailua

- Kerro oletko lapsen isä vai äiti.
- Miten mielestäsi lapsen siirtyminen esiopetuksesta kouluun sujui?
- Millaista yhteistyö oli esiopetuksen henkilökunnan kanssa siirtymävaiheessa esiopetuksesta kouluun?
- Millaista yhteistyö oli koulun luokanopettajan kanssa siirtymävaiheessa esiopetuksesta kouluun?
- Mikä meni hyvin, entä mikä meni huonosti tai mikä olisi voinut olla ehkä toisin?
- Millainen oli tavallinen arkipäivänne lapsen ollessa esiopetuksessa?
- Millainen on tavallinen arkipäivänne lapsen ollessa koululainen?
- Onko perheenne arki muuttunut lapsen koulun alun myötä? Miten?
- Muita ajatuksia?

Olemme saaneet tutkimuksellemme luvan xxx kaupungilta. Tutkielmaamme ohjaa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella yliopistonopettaja, KT Mari Vuorisalo.

Toivomme, että palautat kirjoitelman **viimeistään 9.5. mennessä**. Kirjoitelman voi palauttaa sähköpostitse osoitteeseen xxx tai tässä kuussa sisällä olleessa, postimerkillä varustetussa kirjekuussa. Kirjekuussa lähetetyt kirjoitelmat pysyvät nimettöminä, mikäli niin haluatte.

Jos tutkimuksemme herättää kysymyksiä tai haluatte lisää tietoa siitä, vastaamme mielellämme kysymyksiinne!

Kiitos vaivannäöstä jo etukäteen!

Minna Pitkänen ja Anna Tikka