

**Esiopetuksesta alkuopetukseen**  
**– siirtymä ja perheen arki vanhempien kokemana**  
Eveliina Hentunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hentunen, Eveliina. 2020. Esiopetuksesta alkuopetukseen – siirtymä ja perheen arki vanhempien kokemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 77 sivua.**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vanhempien kokemuksia lapsensa siirtymästä esiopetuksesta alkuopetukseen sekä sitä, millaisia merkittäviä muutoksia perheen arjessa tapahtui vanhempien kertomana. Koulunaloitus koskettaa useita lapsiperheitä vuosittain, mutta vanhempien näkökulmasta tätä aihetta on tutkittu melko vähän. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla pystytään selvittämään siirtymän merkitystä vanhemmille sekä vanhempien kokemuksia koulunaloituksen merkityksestä perheen arkeen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja kokemusten tutkimisessa hyödynnettiin fenomenologista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin kesällä ja syksyllä 2019 puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jonka tukena käytettiin photo voice -menetelmää. Tutkimukseen haastateltiin yhteensä kahdeksan vanhempaa, joiden esikoislapsi aloitti peruskoulun ensimmäisellä luokalla syksyllä 2018. Haastattelut analysoitiin temaattista analyysia käyttäen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että vanhempien kokemuksen mukaan siirtymävaihetta tukevat toimiva kasvatusyhteistyö ja lapsen hyvinvoinnista huolehtiminen. Siirtymää puolestaan haastavat uudenlainen arki sekä vanhempien huoli lapsesta. Vanhemmat kertoivat, että koulunaloituksen jälkeen perheen arjen merkitykselliset muutokset liittyivät työn ja perheen yhdistämiseen, vanhempien vastuuseen, perheen yhteiseen aikaan sekä kasvatusyhteistyöhön koulun kanssa.

Tulosten pohjalta voidaan päätellä, että koulunaloitus on vanhemmille ja koko perheelle merkittävä elämänvaihe, johon liittyy paljon iloa, jännitystä ja huolta. Perheiden arkea rytmittävät rutiinit ja aikataulut, mutta vanhemmat pyrkivät järjestämään perheelle yhteistä aikaa ja olemaan läsnä lapselle tässä tärkeäksi koetussa elämänvaiheessa.

**Asiasanat:** siirtymävaihe, esiopetus, alkuopetus, vanhemmat, arki

**Key words:** transition to school, preschool, primary school, parents, everyday life

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>SIIRTYMÄ ESIOPETUKSESTA ALKUOPETUKSEEN</b> .....	<b>11</b>
	2.1 Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet .....	11
	2.2 Alkuopetuksen tehtävä ja tavoitteet.....	13
	2.3 Lapsen siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen .....	14
	2.4 Kasvatusyhteistyön merkitys siirtymävaiheessa .....	17
<b>3</b>	<b>LAPSIPERHEEN ARKI</b> .....	<b>22</b>
	3.1 Perheen määrittelyä .....	22
	3.2 Perheen arki ja rutiinit .....	23
	3.3 Perheen arki koulunaloituksen jälkeen.....	26
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>30</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>31</b>
	5.1 Tutkimuskohteena kokemus.....	31
	5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu .....	33
	5.3 Temaattinen analyysi.....	36
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>42</b>
	6.1 Vanhempien kokemukset lapsensa siirtymästä esiopetuksesta alkuopetukseen.....	42
	6.1.1 Siirtymää tukevat tekijät .....	43
	6.1.2 Siirtymää haastavat tekijät .....	47
	6.2 Perheen arki koulunaloituksen jälkeen.....	49
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>55</b>
	7.1 Siirtymä-ajan iloja ja huolia.....	55

7.2 Arjen rutiineja ja avainhetkiä .....	60
7.3 Eettisyys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	64
7.3.1 Eettiset ratkaisut .....	64
7.3.2 Luotettavuuden arviointi .....	66
7.3.3 Jatkotutkimushaasteet .....	67
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>69</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>76</b>

# 1 JOHDANTO

Koulunaloitus on yksi suurimmista muutoksista lapsen elämässä ja merkittävä tapahtuma myös koko perheelle (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi 2011, 295; Karikoski 2008, 12). Koulunaloitus koskettaa vuosittain noin 60 000 perhettä, joissa on oppivelvollisuutensa aloittava lapsi (SVT 2018). Kuten jokainen koulutaipaleensa aloittava lapsi, myös heidän vanhempansa ovat erilaisia ja kokevat lapsensa koulun aloituksen eri tavoin. Vanhempien suhtautuminen koulun aloitukseen voi vaihdella huolesta ja jännityksestä innostuneisuuteen uutta vaihetta kohtaan (Parvela 2011a, 76). Koti ja koulu rakentavat parhaimmillaan yhdessä kasvatusyhteistyötä, jolla pyritään tukemaan lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (Karikoski 2008, 12). Koti on useimmiten lapselle varhaiskasvatuksen ohella tärkein kehitysympäristö ja koulunaloituksen myötä lapsi saa elämäänsä uuden kasvuympäristön sekä uusia vuorovaikutussuhteita (Lämsä 2013, 53.)

Tutkimukset (Harper 2015; Karikoski 2008; Niesel & Griebel 2007; Sandström, Lundqvist & Axelsson 2019) osoittavat, että yksi onnistuneen koulusiirtymän taustalla olevista tekijöistä on vanhempien lapselleen antama sosiaalinen ja emotionaalinen tuki. Nämä vaikuttavat myönteisesti lapsen sopeutumiseen kouluympäristöön ja auttavat lasta luomaan uusia vuorovaikutussuhteita. Onnistunut koulusiirtymä johtaa usein myös siihen, että lapsi on motivoituneempi oppimaan (Karikoski 2008, 150). Harperin (2015) mukaan onnistuneen jatkumon luominen voi oppilaiden motivaation kasvamisen lisäksi vaikuttaa vertais-suhteiden laatuun sekä parempiin oppimistuloksiin.

Vanhempien kokemuksia lapsensa koulunaloituksesta sekä sen merkityksestä perheen arkeen on tutkittu melko vähän (mm. Dockett & Perry 2007; Karikoski 2008; Rautiainen 2011; Pitkänen & Tikka 2014). Suurin osa tutkimuksista, liittyen esiopetuksesta kouluun siirtymiseen, on kuvattu lasten tai opetushenkilöstön näkökulmasta (mm. Ahtola ym. 2011; Ahtola, Poikolainen, Kontoniemi, Niemi ja Nurmi 2012; Skouteris ym. 2012). Aihetta on kuitenkin tärkeä

tutkia myös vanhempien näkökulmasta, koska koulunaloitus on perheissä useimmiten suuri ja ainutkertainen kokemus, joka voi muuttaa perheen arkea.

Lapsiperheen arjelle on tyypillistä sykliisyys, jossa eri toiminnot ja rutiinit toistuvat kerta toisensa jälkeen. Arkea rytmittävät ruokailu- ja nukkuma-ajat, päiväkodin hoitoajat, koulunkäynti, vanhempien työajat sekä perheen harrastukset. (Korvela & Rönkä 2014, 191 – 192.) Jokapäiväinen arki on nykyperheissä perheenjäsenten välistä tunteiden siirräntää, ilmapiirin luomista, käytänteiden ja rutiinien sopimista sekä aikataulujen ja rytmien yhteensovittamista. Perheen, työn ja muiden elämänalueiden yhteensovittaminen sekä ajan riittäminen kaikkiin osa-alueisiin tuovat haasteita arkeen. (Rönkä, Malinen & Lämsä 2009, 12 – 13.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiseksi vanhemmat kokevat lapsensa siirtymän esiopetuksesta perusopetuksen ensimmäiselle luokalle sekä millaiset tekijät vanhempien mielestä tukevat tai haastavat siirtymää. Lisäksi tarkoituksena on tutkia, millaisena vanhemmat kokevat arjen muutokset lapsen koulunaloituksen jälkeen. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla vanhemmat pystyvät ennakoimaan tulevaa siirtymävaihetta ja lapsen koulunaloitusta paremmin. Myös tietoisuus perheen arjen muutoksista koulunaloituksen jälkeen lisääntyy esimerkiksi vanhempien työorganisaatioissa. Koulun aloituksen myötä perheessä joudutaan pohtimaan uusia aikatauluja ja rutiineja, koulumatkaa sekä näiden yhdistämistä muun muassa vanhempien työhön. (Kari-  
koski 2008, 13.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa esittelen aluksi esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymisen keskeisiä käsitteitä, esiopetuksen ja alkuopetuksen tehtäviä ja tavoitteita, siirtymävaihetta ja koulunaloitusta sekä kasvatusyhteistyön merkitystä siirtymävaiheessa. Edellä mainittujen lisäksi käsittelen lapsiperheen arkea, vanhemmuutta sekä arkea koulunaloituksen jälkeen. Tämän jälkeen kerron tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset sekä tuon esille tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja. Lopuksi esittelen tutkimuksen tulokset ja tarkastelen niitä suhteessa teoriaan sekä pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

## **2 SIIRTYMÄ ESIOPETUKSESTA ALKUOPETUKSEEN**

### **2.1 Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet**

Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden, joka tukee lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Kunnat vastaavat niiden järjestämisen laajuudesta ja toimintamuodoista kuin kunnassa oleva tarve edellyttää (Perusopetuslaki 628/1998). Perhebarometrin (Kontula 2018, 79) mukaan kaikki alle 6-vuotiaat lapset eivät kuitenkaan osallistu kunnalliseen tai yksityiseen varhaiskasvatukseen, vaan heitä hoidetaan kotona tai muussa paikassa. Subjektiivista päivähoito-oikeutta rajattiin vuonna 2016 kokoaikaisesta päivähoidosta 20 tuntiin viikossa perheissä, joissa ainakin toinen vanhemmista on kotona. Kunnat ovat kuitenkin itse saaneet päättää rajauksesta ja moni kunta on päättänyt olla rajaamatta päivähoito-oikeutta. (Kontula 2018, 79.) Esiopetukseen osallistumisesta tuli velvoittavaa kaikille kuusivuotiaille lapsille vuonna 2015. Vuonna 2018 esiopetuksessa olevia oppilaita oli yhteensä 61 500, joista koulun yhteydessä olevassa esiopetuksessa oli 10 000 oppilasta ja varhaiskasvatuksen esiopetuksessa 51 500 oppilasta (SVT 2018).

Esiopetuksen järjestämistä ohjaavat lait ja säädökset, kuten Suomen perusopetuslaki, perusopetuslaki- ja asetus, oppilas- ja opiskelijahuoltolaki sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden keskeisin tehtävä on tukea lapsen kasvua ja kehitystä lapsilähtöisesti ja myönteistä minäkuvaa vahvistaen. (EOPS 2014, 12.) Perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa kuntia järjestämään esiopetusta oppimisvelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Kuntien lisäksi esiopetusta voivat tarjota muut julkiset tai yksityiset palvelun tuottajat. Tarvittaessa kuntien on järjestettävä esiopetusta myös pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville lapsille, jotka aloittavat perusopetuksensa vuotta myöhemmin. Lapsen huoltajien vastuulla on huolehtia siitä, että lapsi osallistuu esiopetukseen tai

muuhun esiopetuksen tavoitteet täyttävään toimintaan, joka kestää yhden lukuvuoden ajan. (EOPS 2014, 13; Perusopetuslaki 628/1998.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteena on laadukkaan ja tasavertaisen esiopetuksen toteuttaminen kaikissa kunnissa. Perusteiden tavoitteena on yhdenmukaistaa esiopetuksen toteuttamista koko maassa ja sen laadinnassa on hyödynnetty tuoreimpia tutkimus- ja kehittämistyön tuloksia. Jokainen kunta ja opetuksen järjestäjä laativat oman paikallisen esiopetussuunnitelman, jossa kerrotaan muun muassa opetuksen toteuttamisesta ja tavoitteista, yhteistyöstä vanhempien ja muun moniammatillisen tiimin kanssa, kasvun ja oppimisen tukemisesta sekä oppilashuollosta. Jokaiselle lapselle tehdään myös henkilökohtainen opetussuunnitelma, joka huomioi lapsen yksilöllisen taustan ja tarpeet (EOPS 2014, 8–10, 13.)

Esiopetusvuosi on tärkeä vaihe sekä lapselle että vanhemmille. Se ei varsinaisesti ole enää päivähoitoa, mutta ei vielä myöskään koulua. Esiopetus toimii ikään kuin siltana koulumaailmaan ja siellä harjoitellaan koulussa tarvittavia taitoja toiminnallisesti ja leikin kautta (Sandström ym. 2019, 64). Esiopetuksen järjestämisen muodot voivat vaihdella kunnittain, mutta tavoitteet ovat kuitenkin samat: esiopetuksen tehtävänä on tukea ja edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. (EOPS 2014, 14–15; Hujala 2000, 26, 33.) Esiopetuksessa ei puhuta varsinaisista oppiaineista, vaan toiminta perustuu laajempiin oppimiskokonaisuuksiin, joita ovat ilmaisun monet muodot, kielen rikas maailma, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan ja kehityn. Näiden oppimiskokonaisuuksien yhteydessä lapsi harjoittelee muun muassa musiikillista, kuvataiteellista, sanallista ja kehollista ilmaisua, käsitöitä, kielellisiä ja matemaattisia taitoja, eettisiä näkökulmia sekä historiallisia, yhteiskunnallisia, teknologisia ja hyvinvointiin liittyviä asioita. (EOPS 2014, 30–38.)



## 2.2 Alkuopetuksen tehtävä ja tavoitteet

Kaikkia Suomessa asuvia lapsia koskee lakiin perustuva oppivelvollisuus, joka yleensä alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. Pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvalla lapsella oppivelvollisuus voi alkaa jo 6-vuotiaana ja kestää 11 vuotta. Suomessa lähes kaikki lapset (99,7 %) suorittavat oppivelvollisuuden, vaikka varsinaista koulupakkoa ei olekaan. Laki velvoittaa lapsen vanhempia huolehtimaan siitä, että lapsi suorittaa oppivelvollisuuden (Perusopetuslaki 628/1998).

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä alkuopetus, jolla tarkoitetaan perusopetuksen vuosiluokkia 1–2. Kahden ensimmäisen opetusvuoden aikana kehitetään oppilaan valmiuksia myöhempää koulutyöskentelyä varten, joita ovat esimerkiksi lukutaito, kirjoitustaito, laskutaito sekä sosiaaliset taidot. Alkuopetuksen tavoitteena on käyttää toiminnallisia ja virikkeellisiä työskentelytapoja, jotka lisäävät oppilaiden uteliaisuutta, mielenkiintoa ja motivaatiota. (Hellström 2008, 14–15.) Kaiken kaikkiaan perusopetuksen tavoitteena on kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhdessä kotien kanssa sekä edistää tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. Opetuksella on yleissivistävä tarkoitus, jolloin pyritään kartuttamaan inhimillistä ja sosiaalista pääomaa sekä ehkäisemään eriarvoistumista. Perusopetus ohjaa kasvua sekä ihmisyyteen että yhteiskunnan jäseneksi ja antaa tarvittavia tietoja ja taitoja elinikäiseen oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (OPS 2014, 18–19.)

Kuten aiemmin on jo mainittu, esiopetusta ja koulua yhdistää se, että ne molemmat pyrkivät tukemaan lapsen kehitystä ja oppimista. Niiden välinen yhteistyö pohjautuu yhdessä jaettuun käsitykseen lapsuudesta sekä ymmärrykseen lasten oppimisesta ja oppimisen tukemisesta. (Hujala 2000, 33.) Jotta kaikki lapset saavat tasa-arvoisen lähtökohdan koulunaloitukselle, esiopetuksen ja koulun täytyy kehittää yhteisiä käytännön linjauksia ja toimintatapoja siirtymävaiheeseen. Hujala (2000, 33) on teoksessaan tuonut esille, että esiopetuksen ja alkuopetuksen välille pystytään luomaan yhteneväisempi jatkumo siten, että

jaetaan yhteinen kasvatustilasto ja ymmärrys toiminnan perusteista ja molemmat voivat ottaa vaikutteita toistensa käytännöistä ja sisältöalustoista. Hän kuitenkin toteaa, että yhteiskunta on osittain arvostanut enemmän tietopainotteista oppimista, joten haasteena on, ettei esiopetuksesta tule liian koulumaista, vaan leikille ja toiminnallisuudelle on tilaa.

Aamu- ja iltapäivätoiminta on tarkoitettu alkuopetuksessa oleville oppilaille sekä kaikkien vuosiluokkien erityisoppilaille. Se on perusopetuslain alaisena toimintana, josta jokainen kunta vastaa erikseen sen hetkisen tarpeen mukaan. Aamu- ja iltapäivätoiminnan tehtävänä on tarjota lapselle turvallinen kasvuympäristö ja tukea perhettä kasvatustyössä. Lisäksi niiden tarkoituksena on tukea lapsen koulunkäyntiä ja vuorovaikutussuhteiden kehittymistä, mutta myös vähentää lapsen yksinoloaikaa ennen koulupäivää tai sen jälkeen. Toiminta perustuu kuitenkin vapaaehtoisuuteen ja tapahtuu lasten vapaa-ajalle, joten toiminnasta pyritään tekemään mielekäästä ja lasten itsenäisyyttä lisäävää. (Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011, 5–7.) Moni vanhempi haluaakin, että heidän lapsensa osallistuu aamu- tai iltapäivätoimintaan, joita tarjotaan monissa kaupungeissa, esimerkiksi erilaisten kerhojen muodossa. Erityisesti ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille toimintamuodot ovat tarpeellisia, mutta vanhemmat oppilaat ovat jo itsenäisempiä ja heillä voi olla muita harrastuksia koulupäivän jälkeen. (Johansson 2007, 35.)

### **2.3 Lapsen siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen**

Perusopetuksen siirtymävaiheet tarkoittavat siirtymää esiopetuksesta alakouluun ja alakoulusta yläkouluun. Ajallisesti siirtymä kestää hetkestä, kun tietoisuus tulevasta siirtymästä saadaan hetkeen, kun lapsi on asettunut uuteen ympäristöön ja tuntee kuuluvansa osaksi uutta ryhmää (Harper 2015). Koulunaloituksesta puhutaan mediassa erityisesti syksyisin, kun ensimmäinen koulupäivä lähenee ja ekaluokkalaiset ovat aloittamassa koulutaipaleitaan. Mainokset täyttävät kouluvälineistä ja repuista, autoilijoita varoitetaan pienistä koululaisista ja

vihdoin sinä suurena päivänä koulujen pihat täyttyvät lapsista ja vanhemmista. Koulunaloitukseen liittyy kuitenkin paljon muuta ja se on pidempi prosessi kuin saatetaan luulla. (Karikoski 2008, 13.) Linnilä (2006, 15) on todennut, että koulunaloitusvaiheessa kaksi erilaista kasvatusjärjestelmää ja kasvatuskulttuuria kohtaavat. Esiopetuksen ja koulun välinen lapsuuden tulkinta voi erota toisistaan, mikä lisää kynnystä siirtymävaiheessa sekä lapsen että perheen näkökulmasta.

Lapsen kehitystä tutkittaessa on havaittu kriittisiä vaiheita ja tasannevaiheita. Yksi kriittisistä vaiheista on ikävuosina 5–8 eli esiopetuksen ja koulun siirtymävaiheessa. Silloin lapsen arkeen tulevat kodin rinnalle muut vertaissuhteet ja aikuiset erityisesti esiopetuksen ja koulun ympäristöstä sekä muista harrastuksista. (Rimpelä 2013, 25.) Niesel ja Griebelin (2007, 24) mukaan esiopetuksesta kouluun siirtymiseen liittyy monia kehitystehtäviä sekä lapsen yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla, mutta myös kontekstuaalisella tasolla. Koululaiseksi siirryttäessä lapsen minäkuva kehittyy ja koulunaloitukseen liittyy monia emotionaalisia kokemuksia, kuten uteliaisuutta ja ylpeyttä, mutta myös epävarmuutta tai pelkoa tulevista tapahtumista. Lapsen omatoimisuus ja itenäisyys lisääntyvät sekä uudet taidot auttavat kokemaan maailmaa uudella tavalla. Yhteisöllisellä tasolla suurin muutos tapahtuu uusien suhteiden muodostamisessa opettajaan ja luokkatovereihin. Myös suhde vanhempiin muuttuu, sillä muun muassa odotukset ja vaatimukset ovat koululaiselle erilaiset kuin nuoremmalle lapselle. (Niesel & Griebel 2007, 24 – 25.)

Onnistuneen siirtymän takaamiseksi on tuettava lapsen kouluun siirtymistä sekä huolehdittava hyvästä vuorovaikutussuhteesta koulun, kodin ja esiopetuksen välillä (EOPS 2014, 25). Fabian (2007, 7) on todennut, että onnistunut siirtymä korreloi positiivisesti lapsen myöhemmän koulumenestyksen ja koulussa viihtymisen kanssa (ks. myös Ahtola ym. 2011; Harper 2015). Ahtolan ym. (2011) tekemän tutkimuksen perusteella onnistunut siirtymä tukee lapsen kehitystä ja oppimista. Lisäksi Harperin (2015) mukaan onnistuneen jatkumon luominen on lisännyt oppilaiden motivaatiota, parempia vertaissuhteita sekä parempia oppimistuloksia.

Esiopetuksen ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa käytetään erilaisia toimintatapoja, jotta siirtymästä saadaan tehtyä onnistunut. Ahtola ym. (2011, 296) sekä Harper (2015) ovat tutkineet näitä toimintatapoja ja niiden vaikutusta lapsen akateemisten taitojen kehitykseen esiopetuksesta kouluun siirtyessä. Toimintatapoja voivat olla muun muassa kirjalliset tiedonsiirrot lapsen tiedoista ja taidoista esiopettajalta luokanopettajalle, vanhemmille järjestettävät vanhempainillat, tutustuminen uuteen kouluympäristöön ja opettajaan.

### *Kasvuympäristön muutos*

Siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen tapahtuu konkreettinen muutos, kun lapsen kasvuympäristö vaihtuu päiväkodista koulun oppimisympäristöön. Kasvu- ja oppimisympäristöjen muutos voidaan nähdä myös eräänlaisena lapsen ja perheen sopeutumis- ja muutosprosessina. (Karikoski 2008, 151.) Joidenkin lasten osalta koulunaloitus sujuu helposti, mutta osa lapsista voi kokea haasteita sopeutumisessa, jolloin entistäkin toimivampi yhteistyö lapsen, opettajan ja vanhempien kesken on merkityksellistä. (Skouteris, Watson & Lum 2012, 78.)

Yksi tunnetuimmista kasvuympäristöjen välistä suhdetta ja niiden muutosta on tutkinut Urie Bronfenbrennerin (1979). Hänen ekologisen mallinsa mukaan lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, joten lapsen kehitystä tulisi tarkastella hänen luonnollisen toimintaympäristönsä eli sosiaalisen kontekstin kautta. (Linnilä 2006, 54.) Ahtola ym. (2012, 3) ovat todenneet myös, että esiopetuksen ja alkuopetuksen siirtymävaihetta on tärkeä tutkia yksittäisen lapsen lisäksi laajemmassa kontekstissa, sillä siirtymään vaikuttavat aina sen ympäröivä sosiaalinen konteksti, kuten perhe, muut lapset ja opetushenkilöstö.

Bronfenbrennerin (1979) mallissa ympäristö on jaettu mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeihin. Mikrosysteemillä tarkoitetaan lapsen välitöntä elinympäristöä eli perhettä ja kotia ja mesosysteemillä eri ympäristöjen suhteita, kuten kodin, varhaiskasvatuksen ja koulun yhteyksiä. Kun puhutaan ympäristöistä, joihin lapsi ei ole suoraan yhteydessä, puhutaan eksosysteemistä. Tällainen ympäristö lapselle voi olla esimerkiksi vanhempien työympäristö. Makrosys-

teemiin puolestaan kuuluvat yhteiskunnan lait, säädökset ja normit. (Rimpelä 2013, 27–29; Karikoski 2008, 21–23; Linnilä 2006, 54–55.) Tämän tutkimuksen teoreettinen tausta ei pohjautu pelkästään Bronfenbrennerin ekologiseen malliin, mutta se on pohjalla käsiteltäessä kasvuympäristön muutosta.

## **2.4 Kasvatusyhteistyön merkitys siirtymävaiheessa**

Koulun ja kodin välisen kasvatusyhteistyön päätavoitteena on lapsen edun ja oikeuksien tavoittelemineen. Kasvatusyhteistyö pyrkii siihen, että lapsi saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista ohjausta ja tukea. (Poikonen & Lehtipää 2009, 73.) Yhtenä tavoitteena on saada vanhemmat osalliseksi koulutyön toimintaan ja kehittämiseen. Parhaimmillaan yhteistyö toteutuu molempia osapuolia hyödyttävällä tavalla, kun koulun henkilökunta ottaa vanhemmat huomioon kumppaneina sekä tiedon lähteinä lapsesta. Yhteen hiileen puhaltaminen, aidot kohtaamiset, kuuntelemisen taito sekä vuorovaikutus kodin ja koulun välillä edistävät lapsen edun huomioimista. (Mykkänen & Böök 2017, 86.)

Vanhemmilla on päävastuu kasvatuksesta ja heidän tehtävänä on huolehtia, että lapsi suorittaa oppivelvollisuuden. Koulu on kuitenkin vanhempien tukena kasvatustehtävässä ja koulun puolelta opettajan tehtävänä on ylläpitää kodin kanssa tehtävää yhteistyötä. (OPS2014, 35; Perusopetuslaki 628/1998.) Tässä tutkimuksessa kasvatusyhteistyön pääpaino on nimenomaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, vaikka lapsen kasvua ja kehitystä voivat olla tukemassa monia muitakin moniammatillisen tiimin edustajia.

Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014, 14) mainitaan, että jokaisen lapsen yksilöllistä oppimisen jatkumoa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja perusopetukseen on tuettava yhdessä vanhempien kanssa. Vanhempien asiantuntemusta hyödynnetään, jotta lapsen tarpeet huomioidaan toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnissa. (EOPS 2014, 25.) Vanhempien asiantuntijuuden kautta saadaan myös arvokasta tietoa lapsesta ja hänen kehityksestään. Vuorovaikutus toimii myös toiseen suuntaan, sillä vanhemmat saavat opettajalta tietoa lapsesta ja hänen koulunkäynnistään. (Linnilä 2011, 78.) Lapsen siirty-

essä esiopetuksesta alkuopetukseen vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö tukee onnistunutta siirtymää ja lapsen sopeutumista uuteen kasvuympäristöön. (Ahvola ym. 2011, 296; EOPS 2014, 26; OPS 2014, 98.) Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen antamien valmiuksien kautta lapsesta kasvaa ja kehittyy entistä itsenäisempi koululainen.

Vanhempien ja koulun väliseen vuorovaikutussuhteeseen on liittynyt eri aikoina erilaisia käsityksiä ja nimityksiä. Poikolaisen ja Lehtipään (2009, 71) mukaan vuorovaikutussuhteesta on käytetty nimityksiä kuten vanhempien tukeminen, yhteistyö, kasvatuskumppanuus, mutta uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa käytetään nimitystä kasvatusyhteistyö (OPS2014, 36). Kasvatusyhteistyön tavoitteena on vuorovaikutussuhde opettajan ja vanhempien välillä, jossa vallitsee parhaimmillaan molemminpuolinen luottamus ja aktiivisuus. Halukkuus yhteistyöhön voi kuitenkin vaihdella eri vanhempien välillä. Osa kokee opettajan yhteydenotot turhina, kun osa taas toivoo nykyistä enemmän informaatiota lapsensa koulunkäynnistä. (Parvela 2011b, 178–179.) Halukkuus yhteydenpitoon riippuu myös paljon opettajasta ja muun muassa siitä, onko lapsen koulunkäynnistä huolta. Opettajissakin on erilaisia persoonallisuuksia ja toisinaan vanhemmat saattavat kokea, että opettajan persoona tai toimintatapa eivät miellytä heitä. Kaukana ovat kuitenkin ajat, jolloin opettaja koettiin suurena auktoriteettina myös vanhempien toimesta. Nykypäivänä vanhemmat haluavat olla osallisina lastensa koulunkäynnissä entistä enemmän ja siihen pyritään yhdessä opettajan kanssa. (Parvela 2011b, 76–77.) Toimivaan kasvatusyhteistyöhön vaaditaan molemmilta osapuolilta avoimuutta ja joustavuutta sekä ymmärrystä myös ristiriitatilanteissa.

### ***Kenen kasvatusvastuu?***

Vastuu lapsen kasvatuksesta on pääsääntöisesti vanhemmilla, sillä he ovat oman lapsensa parhaita asiantuntijoita jo siitäkin syystä, että heillä on läheisin tunneside lapseen. Kasvatustehtävässä vanhempia kuitenkin tukevat muun muassa varhaiskasvatus, koulu sekä muut lapsiperheiden palvelut. Nykypäivänä puhutaankin jaetusta kasvatusvastuusta. (Mäkijärvi 2008, 42–44; Poiko-

nen & Lehtipää 2009, 70–71, 73.) Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on tutkittu monista eri lähtökohdista ja taustateorioista käsin. Yksi näistä on Epsteinin (1987, 1992) teoria, joka perustuu kodin ja koulun erilaiseen näkemykseen kasvatuksesta (Siniharju 2003, 5–6). Joyce L. Epstein (1987, 1992, 1995, 2018) on tutkinut paljon kodin ja koulun yhteistyötä, sen edellytyksiä ja hyviä käytänteitä. Hän on luonut mallin yhteistoiminnan tasoista kuvaamaan kodin ja koulun yhteistyön kasvatukseen jakautumista. Yhteistyön tasot on jaettu neljään kategoriaan sen mukaan, missä rooleissa koti ja koulu sekä muut lapsen koulunkäyntiin vaikuttavat instituutiot ovat suhteessa toisiinsa. (Epstein 1992, 1140.) Malliin kuuluvat neljä kodin ja koulun yhteistyön tasoa kasvatuksesta: erillinen vastuu (*separate influence*), perättäinen vastuu (*sequenced influence*), sisäkkäinen vastuu (*embedded influence*) sekä osittain päällekkäinen vastuu (*overlapping influence*).

Erillisen vastuun (*separate influence*) mukaan kodin ja koulun toiminta on tehokkainta silloin, kun niillä molemmilla on omat päämääränsä ja vastuualueensa. Yhteydenpitoa tapahtuu lähinnä ongelmatilanteissa. (Epstein 1992, 1140.) Perättäinen vastuu (*sequenced influence*) puolestaan tarkoittaa, että kodilla ja koululla on erilliset vastuualueet. Mallin näkökulmasta ajatellaan, että lapsen varhaisvuodet määräävät myöhemmän menestyksen ja vanhemmat ovat vastuussa tästä oppimisen ensimmäisestä kriittisestä vaiheesta ja lapsen valmistamisesta kouluun. Sen jälkeen vastuu siirtyy opettajille siihen asti, kunnes nuori on valmis ottamaan vastuun itse. (Epstein 1992, 1140.) Sisäkkäisen vastuun (*embedded influence*) mallin taustalla on ekologinen malli, jonka mukaan yksilön ja yhteisöjen yhteydet ovat sisäkkäin. Sisäkkäisten vaikutusten mallissa lapsen kehitykseen ja menestykseen vaikuttavat kodin ja koulun lisäksi muut yhteisöt ja elinympäristöt, kuten laajempia ryhmiä tai organisaatioita. Huomio kiinnittyy ympäristöjen vaikutukseen, jossa yksilö on jäsenenä. (Epstein 1992, 1140.) Osittain päällekkäisen vastuun (*overlapping influence*) malli sen sijaan perustuu sosiaalis-organisatoriseen näkökulmaan, jossa yhdistyvät kolme toisiinsa vaikuttavaa aluetta eli koti, koulu ja yhteiskunta. Tilanteen mukaan alueet ovat enemmän tai vähemmän päällekkäin. Kaiken keskiössä on kuitenkin lapsi ja

hänen oppimisensa, kehittyminen sekä menestyminen ja ne ovat tärkein syy kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. (Epstein 1992, 1140.)

Edellä esitellyistä malleista kahdessa ensimmäisessä näkyy selkeästi kodin ja koulun erillisyys ja omat vastuualueet. Niissä molemmat osapuolet hoitavat omat tehtävänsä ja yhteydenpitoa käydään vain tarvittaessa. Kahdessa jälkimmäisessä mallissa puolestaan näkyy jaetun vastuun ja yhteistyön periaatteet. Epstein (1987, 124–125; 2018) on päätenyt tutkimuksissaan siihen, että malleista neljäs, osittain päällekkäisen vastuun malli on kaikkein tehokkain ja toimivin kodin ja koulun yhteistyön tapa lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Myös monet muut tutkimukset (mm. Karikoski 2008, Rönkä ym. 2009) puhuvat jaetun vastuun puolesta siten, että kasvatusyhteistyö kodin ja koulun välillä olisi yhdenvertaista Siniharjun (2003, 7) mukaan jaetun vastuun päällekkäisyyden laajuuteen vaikuttavat muun muassa aika, oppilaiden ikä ja luokka-aste sekä perheen, koulun ja yhteiskunnan historialliset muutokset, toiminnat ja pyrkimykset.

Epstein (2018) on jakanut tähän malliin perustuen toimivat kodin ja koulun yhteistyön muodot kuuteen pääryhmään, joita ovat viestintä, vanhemmuuden tukeminen, oppimisen tukeminen kotona, vapaaehtoisuus, vaikuttaminen sekä yhteistyö muiden toimijoiden kanssa. Nykypäivänä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä pyritään jakamaan kasvatusvastuuta ja ylläpitämään kotia ja koulua tasavertaisina kumppaneina. Lisäksi Epsteinin (1994) tutkimuksesta käy ilmi, että koulun, perheen ja yhteisöjen väliset hyvät yhteydet ja opettajan, vanhempien ja oppilaan toimivat vuorovaikutussuhteet lisäävät oppilaan akateemisia taitoja, itsetuntoa, positiivista asennetta oppimista kohtaan sekä itsenäisyyttä. (Siniharju 2003, 8–9.)

### *Kasvatusyhteistyön monet muodot*

Kasvatusyhteistyötä tehdään sekä koulun että kodin, mutta myös varhaiskasvatuksen ja moniammatillisen tiimin kesken. Esiopettajien ja luokanopettajien välinen yhteistyö on olennainen osa sujuvaa siirtymää. Heidän tehtävänä on myös kertoa vanhemmille riittävästi siirtymän konkreettisista vaiheista ja ete-



nemisestä. (Ahtola ym. 2011, 300.) Vanhemmille on annettava myös mahdollisuus esittää kysymyksiä tai huolenaiheita koskien siirtymää tai koulunaloitusta. Kasvattajien tavoitteena on tukea koko perhettä kokonaisvaltaisesti tässä elämänvaiheessa. (Ahtola ym. 2011, 296, 300–301; Harper 2015.) Harperin (2015) mukaan vanhemmat kokevat usein, että heidän olisi pitänyt saada ennakoivasti enemmän tietoja siitä, kuinka tukea lasta kouluksiirtymässä. He olisivat myös halunneet aktiivisemmän roolin itselleen. Harperin (2015) mukaan vanhemmat eivät myöskään ole aina täysin ymmärtäneet koulun ja opettajan asettamia odotuksia liittyen kasvatusyhteistyöhön.

Esiopetuksen henkilökunta tapaa vanhempia lähes päivittäin, mutta koulussa vanhempien näkeminen keskittyy lähinnä vanhempainiltoihin (Hujala 2000, 31). Lapsen tulevan luokanopettajan näkeminen tapahtuu usein ensimmäisen kerran vasta koulunalkua edeltävänä keväänä, jolloin useimmiten järjestetään kouluun tutustumispäivä. Käytännöt voivat vaihdella paikkakunnittain ja eri koulujen välillä. Karhuniemi (2013, 105) painottaa, että koulunaloituksen jälkeen arkiset kohtaamiset opettajan ja vanhempien välillä ehkäisevät erilaisia ongelmia ja niiden pahenemista sekä varhain annettu tuki on kaikkein tehokkainta.

Kun uusin perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) julkaistiin vuonna 2016, kirjallisen väliarvioinnin tilalle tuli opettajan, oppilaan ja vanhempien kesken käytävä arviointikeskustelu. Arviointikeskustelun avulla on mahdollisuus lisätä vanhempien osallisuutta koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä pitämään heidät paremmin perillä siitä, kuinka lapsen koulunkäynti sujuu. Arviointikeskustelussa toimii dialogisuuden periaate ja vuorovaikutus toimijoiden kesken (Värri 2004, 101–102). Vanhempainiltojen ja arviointikeskusteluiden lisäksi opettajan ja vanhempien välisiä yhteistyön muotoja ovat esimerkiksi vanhempainvartit, vanhempainyhdistyksen toiminta, avoimien ovien päivät ja muut tapahtumat sekä sähköisen viestinnän kanavat, kuten Wilma (Karhuniemi 2013, 106–117; Siniharju 2003, 11). Yhteistyön tavoitteena on myös tarjota vanhemmille tukea ja eväitä kasvatustehtävässään (Mykkänen & Böök 2017, 86).

## 3 LAPSIPERHEEN ARKI

### 3.1 Perheen määrittelyä

Vaikka perheiden koko on viime vuosina pienentynyt ja syntyvyys laskenut, perheen merkitys on ihmisille edelleen suuri. Ihmisille perhe merkitsee edelleen yhteenkuuluvuutta, läheisyyttä ja turvaa. Perheen määrittelylle ei ole olemassa selkeitä raameja, vaan se on riippuvainen siitä, kenen näkökulmasta sekä missä ajassa ja paikassa sitä määritellään (Mykkänen & Böök 2017, 75). Mykkänen ja Böök (2017, 76) ovat esitelleet kolme tärkeää perheen tarkastelukulmaa, joita ovat tarkastelu yksilön kokemuksena ja tunteena, yhteisöllisenä rakenteena sekä kulttuurisena ihanteena. Jokainen henkilö voi määritellä perheensä eri tavoin, esimerkiksi perheeseen kuuluvien henkilöiden suhteen.

Perheeseen voivat kuulua isän, äidin ja lasten lisäksi isovanhemmat, serkut ja lemmikki, kun taas toiseen perheeseen voivat kuulua isä ja lapsi. Terävän ja Böökin (2018, 90) mukaan perhetutkijat Lorraine Wright ja Maureen Leahey ovatkin määritelleet perheen niin, että ”Perheeseen kuuluvat ne, ketkä siihen sanovat kuuluvansa.” Tilastokeskus (2019) puolestaan määrittelee perheen niin, että sen ”muodostavat yhdessä asuvat avio- tai avoliitossa olevat tai parisuhteensa rekisteröineet henkilöt ja heidän lapsensa, jompikumpi vanhemmista lapsineen sekä avio- ja avopuoliset sekä parisuhteensa rekisteröineet henkilöt, joilla ei ole lapsia.”

Perherakenteiden moninaisuus onkin lisääntynyt vuosien saatossa, sillä ydinperheen lisäksi perheen muodostavat muun muassa myös yhden vanhemman perhe, uusperhe tai sateenkaariperhe. (Mykkänen & Böök 2017, 76–77). Perheen ja vanhempien keskeisimpänä tehtävänä on lähes aina ollut lapsen kasvattaminen itsenäiseksi ja vastuulliseksi kansalaiseksi. Päävastuu lapsen kasvatuksesta on vanhemmilla, mutta vastuuta jakavat myös muut instituutiot, kuten koulu ja päivähoido (Mykkänen & Böök 2017, 75–77).

### 3.2 Perheen arki ja rutiinit

Perheen arki on lähes kaikille ihmisille niin tuttua, että sitä pidetään itsestäänselvyytenä. Arjessa samat tapahtumat ja rutiinit toistuvat päivittäin ja viikoittain. Arkea rytmittävät useimmiten vanhempien työajat, lasten hoitoajat, nukkuma-ajat sekä ruokailurytmi. (Rönkä, Malinen & Lämsä 2009, 12–13.) Korvela ja Rönkä (2014, 196) ovat määritelleet perheen arkielämän olevan prosessi, jota perheenjäsenet muokkaavat yhdessä ja erikseen, ja siihen vaikuttavat materiaaliset, mentaaliset sekä sosiaaliset välineet ja suhteet. Toisaalta tuttu ja samankaltaisena toistuva arki voi tuoda turvallisuutta ja tilanteisiin ennakoimista, jolloin ilman toistuvia rutiineja arki voisi olla jopa kaaosta. Se, miten perheenjäsenet määrittelevät arkea, riippuu paljon iästä, sukupuolesta, perhemuodosta, elämänvaiheesta, sosioekonomisesta tausta sekä jokaisen henkilökohtaisista kiinnostuksen kohteista ja tarpeista. Arki aikuiselle on erilainen kuin lapselle. (Mykkänen & Böök 2017, 79; Terävä & Böök 2018, 104–105.)

2000-luvulla kansainvälinen tutkimus perheiden arjesta on lisääntynyt ja tutkijat on löytäneet kolme keskeistä osa-aluetta, jotka toistuvat nykyperheiden arjessa: tunteet, toiminnot ja aika (Rönkä ym. 2009, 14). Perheissä tapahtuu joka päivä tunteiden vaihtoa puolin ja toisin perheenjäsenten välillä, luodaan ilmapiiriä, käytänteitä ja rutiineja sekä aikataulujen ja muiden menojen yhteensovittamista. Perhearjen tutkimuksessa korostuu usein tunteiden merkitys, sillä niiden avulla voidaan havaita yksilölle tärkeitä asioita sekä perheenjäsenten välisiä suhteita. Muun muassa tapa, jolla henkilöt kertovat arjestaan ja siihen liittyvistä tunteistaan, auttavat ymmärtämään, millaisia merkityksiä he antavat eri asioille arjessaan. (Terävä & Böök 2018, 91.) Vaikka arjen rutiinit pääsääntöisesti toistuvat samankaltaisina, perheen arki muovautuu yhteiskunnan ja kulttuurin puitteissa. Elämänmuutokset, kuten ero, muutto, työttömyys, uusi työpaikka tai mikä tahansa muu uuden alku muuttavat totuttuja rutiineja – myös lapsen koulunaloitus. (Rönkä ym. 2009, 14–15.)

Nykypäivän vaatimukset vanhemmuutta kohtaan voivat olla suuria ja odotukset tietynlaisesta perheiden arkielämästä voivat asettaa perheitä eriar-

voiseen asemaan. (Mykkänen & Böök 2017, 75). Vanhemmat kokevat, että heidän täytyisi kiinnittää huomiota kasvatustapoihinsa, osattava toimia oikein erilaisissa tilanteissa sekä huomioida lapsen tarpeet tilanteessa kuin tilanteessa – painostusta voi tulla esimerkiksi neuvolasta tai koulusta. Tämä saattaa uuvuttaa vanhempia entisestään kiireisen arjen keskellä. (Mykkänen & Böök 2017, 83.) Lapsiperheessä monenlaiset rytmit ja toiminnot kannattelevat arkea, mutta ne voivat myös huolestuttaa ja väsyttää vanhempia erityisesti työn, perheen ja vapaa-ajan yhteensovittamisessa. Lapsiperheiden arjesta käytetään usein hyvin tätä elämänvaihetta kuvaavaa termiä ruuhkavuodet. (Terävä & Böök 2018, 89.) Vanhempien tukeminen edistää myös heidän lapsensa hyvinvointia. Turvalliset ja lämpimät vuorovaikutussuhteet sekä kotona että muissa ympäristöissä edistävät lapsen kehitystä ja sosiaalistumista – perhemuodosta riippumatta. (Mykkänen & Böök 2017, 82.)

### *Työn ja perheen yhteensovittamisen kipukohtia ja tasapainoa*

Yksi lapsiperheen arjen haasteista on työn ja perhe-elämän yhdistäminen. Vanhempien työntekoon käytetty aika, siitä saatu taloudellinen hyöty sekä vanhempien hyvinvointi vaikuttavat suorasti lapsen hyvinvointiin ja arkeen. Kiire, arjen hektisyys sekä vanhempien kokema stressi vaikuttavat myös kaikkiin perheenjäseniin. (Hoser 2012, 662–663; Mykkänen & Böök 2017, 80; Rönkä ym. 2009, 210.) Uudemmissa perheiden arkea koskevissa tutkimuksissa on kuitenkin haluttu välttää jaottelemasta perheitä hyvin tai huonosti toimiviin perheisiin, vaan etsiä heidän arjestaan niitä tekijöitä, jotka liittyvät elämän vaikeampiin tai onnellisempiin hetkiin. (Rönkä ym. 2009, 16) Työn, perhe-elämän ja harrastusten yhteensovittaminen kuormittavat perheiden arkea, mutta kiireettömät yhdessäolohetket antavat voimaa. Kiireisen arjen vastapainoksi usein haetaan parisuhteelta ja perheeltä läheisyyttä ja yhteisöllisyyttä, jotka lisäävät hyvinvointia arjessa. Perhesuhteet myös sitovat ihmisiä yhteen ja jokainen perhe luo itselleen omat rutiinit ja toimintatavat. (Korvela & Rönkä 2014, 195.)

Pitkät työmatkat tai epäsäännöllisten työaikojen yleistyminen haastavat lapsiperheiden arjen aikataulutusta esimerkiksi lapsen päivähoidon tai koulun-

käynnin suhteen. Tähän tarpeeseen ovat vastanneet vuoropäivähoito sekä alakoululaisten iltapäivätoiminta. Epävarmuus työtilanteesta ja lisääntyneet vaatimukset työpaikalla näkyvät myös lapsiperheen arjessa, mutta negatiivisten seurausten lisäksi vapaus ja vastuu voivat tarjota mahdollisuuksia arjen erilaiseen järjestelyyn. Vanhemmille voi tarjoutua mahdollisuus muun muassa etätyöhön tai lyhennettyyn työaikaan. (Mykkänen & Böök 2017, 80.) Ensimmäistä ja toista luokkaa käyvien lasten vanhemmilla on oikeus osittaiseen hoitovapaaan, joka perustuu työsopimuslakiin, mikä mahdollistaa lyhennetyn työajan työpaikan mukaan. Tällöin vanhemman täytyy olla töissä työ- tai virkasuhteessa (Kansaneläkelaitos 2015).

Viime vuosina työn ja perhe-elämän yhdistämisen tutkiminen on lisääntynyt. Esimerkiksi Perhebarometri 2020 on selvittänyt perheiden kaipaavan lisää joustavuutta työ- ja perhe-elämään. Perheiden tilanteet voivat kuitenkin olla keskenään hyvin erilaisia, kuten myös vanhempien työn luonne ja työnantajan mahdollisuudet huomioida työntekijän yksityiselämän tarpeet. (Sorsa & Rotkirch 2020, 8.) Väestöliitto kehitti myös vuosina 2011-2013 hankkeen, jonka tavoitteena oli luoda perheystävällisiä työpaikkoja. Hanketta kehitettiin ja testattiin yhdessä hankekumppaneiden kanssa, millä pyrittiin selvittämään esimerkiksi työnantajien ja esimiesten valmiutta tehdä perheystävällisiä päätöksiä ottaen huomioon työntekijän yksityiselämän. Tähän pyrittiin yksilöllisten ratkaisujen ja tilannekohtaisten joustojen tekemisellä, mikä näkyi esimerkiksi äkillisissä poissaoloissa tai pitkäkestoisemmissä vapaissa. (ks. esim. Hoser 2012, 655; Kokko 2013, 8) Myös Jyväskylän yliopistossa on tutkittu perheen arkea 24h -taloudessa (Perheet 24/7 -tutkimus) eli perheessä, jossa vähintään toisella vanhemmista on epätyypillinen työaika. Epätyypillisen työajan on todettu vaikuttavan perheen arkeen muun muassa niin, että perheen yhteinen aika vähenee ja perheen jäsenten tärkeiden rutiinien syntyminen vaikeutuu. (Metsäpelto, Rönkä & Laakso 2015, 7.)

Rönkä, Malinen ja Lämsä (2009, 18–19) ovat tutkineet perheiden toimijuutta eri elämänaluilla Paletti-tutkimuksessaan. Tutkimuksessa selvitettiin muun muassa eri elämänalueiden välillä tapahtuvia tunteiden, tietojen ja ko-

kemusten siirtoa, arjen rutiineja ja käytäntöjä eri toimintaympäristöissä sekä perheenjäsenten ajankäyttöä ja aikatauluja. Yksi keskeisimmistä tuloksista toi esille, että työn ja perheen välinen raja on muuttunut entistä häilyvämmäksi, sillä työnteko on muuttunut tietotyöksi, mikä tarkoittaa, että työnteko on mahdollista paikasta ja ajasta riippumatta sekä globalisaatio on lisännyt saatavilla olevaa ja valmiutta reagoida jopa vuorokauden ympäri. Yhä useammin työt kulkeutuvat kotiin ja vaikka fyysisesti työt jäisivätkin työpaikalle, päivän asiat voivat pyöriä mielessä työpäivän jälkeen. Paletti-tutkimuksessa selvisi, että vanhemmat kokevat myös epäonnistumista työn ja perheen yhteensovittamisessa. Molemmilla vanhemmilla saattoi olla väsymystä, joten työaikojen ja lapsen päivähoitoaikojen yhdistäminen koettiin hankalaksi tai työssä perheen vuoksi tehdyt uhraukset vaivasivat mieltä. Erityisesti pitkät työpäivät olivat yksi suurimmista syistä epäonnistumisen kokemuksiin työn ja perheen yhteensovittamisessa. (Kinnunen, Malinen & Laitinen 2009, 129.)

Työn ja perheen vuorovaikutukseen vaikuttavat vanhempien erilaiset roolit työelämässä ja kotona (Hoser 2012, 655–656). Työpaikalla vanhemmat ovat esimerkiksi työntekijän tai esimiehen roolissa, kun taas kotona he ovat vanhempia ja puolisoita (Rose, Brady, Yerkes & Coles 2014, 39). Näiden roolien yhdistäminen vaikuttaa siihen, kuinka kuormittavina ne koetaan. Kinnunen ym. (2009, 131) ovat kuitenkin esittäneet tutkijoiden eriäviä näkökulmia roolien ristiriidoista. Työn ja perheen roolien vaatimukset suhteessa aikatauluihin ja ajankäyttöön tai henkiseen kuormitukseen eivät välttämättä sovi keskenään yhteen. Toisaalta taas erilaiset roolit voidaan nähdä elämää rikastuttavana tekijänä, jolloin useat roolit tarjoavat henkilölle lisää voimavaroja. Kun roolien tasapaino syntyy, ne eivät häiritse toisiaan vaan ne koetaan toisiaan tukeviksi ja eri elämänalueiden myönteisenä vuorovaikutuksena. (Kinnunen ym. 2009, 131.)

### **3.3 Perheen arki koulunaloituksen jälkeen**

Vuonna 2018 peruskoulun ensimmäisellä luokalla aloitti yhteensä 61 296 uutta koululaista, joten koulunaloitus kosketti monia tuhansia perheitä (SVT 2018).

Lapsen koulunaloitus voi näkyä monin tavoin perheessä ja vanhempien rooleissa. Perheessä lapsen koulunaloitus ei ole vain ”ensimmäinen koulupäivä”, vaan se koskettaa laajasti niin perheen arkea kuin muita ihmissuhteita. Linnilän (2011, 78–79) mukaan koulunaloitusvaiheessa vanhemmat saattavat pohtia omaa vanhemmuuttaan ja riittävyden tunnettaan. He tarkastelevat vanhemmuuttaan suhteessa opetushenkilöstöön ja viranomaisiin, suhteessa omaan perheeseen, mutta myös suhteessa omaan lapseensa. Vanhemmat voivat muistella peruskoulu-aikaansa ja kokemuksiaan sekä siirtää omaa suhtautumistaan koulunkäyntiin myös lapselle (Dockett, Perry & Kearney 2012, 57–58).

Siirtyminen esiopetuksesta kouluun edellyttää muutoksia sekä lapselta että vanhemmilta (Crosnoe & Ansari 2016, 76). Dockettin ym. (2012, 58–59) mukaan Griebel ja Niesel (2009) ovat määritelleet kolme muutoksen tasoa, joita lapsi ja vanhemmat kokevat koulunaloitusvaiheessa: yksilöllinen taso (*the individual level*), yhteisöllinen taso (*the relationship level*) ja kontekstuaalinen taso (*the contextual level*). Yksilöllisellä tasolla muutos tarkoittaa lapsen kohdalla sitä, että hänen identiteettinsä ja minäkuvansa kehittyvät. Koulun uudet tavat ja rutiinit sekä uusien taitojen oppiminen vievät kehityksessä eteenpäin. ”Isoksi” koululaiseksi kasvaminen voi aiheuttaa lapsessa ristiriitaisia tunteita, sillä kaiken uuden lisäksi myös vastuun määrä kasvaa. Vanhempien kohdalla muutos tarkoittaa enimmäkseen oman vanhemmuuden tarkastelua ja mahdollista vertailua muiden koululaisten vanhempiin. Griebelin ja Nieselin (2009) tutkimuksesta kävi ilmi, että erityisesti äidit kokivat huolta siitä, kuinka hyvin he pystyvät tukemaan lapsensa akateemisten taitojen kehitystä ja hankkimaan kaiken tarvittavan koulunkäyntiä varten. Yhteisöllisellä tasolla muutos merkitsee lapsella sosiaalisten suhteiden lisääntymistä sekä vanhemmilla yhteistyön tekemistä uusien toimijoiden kanssa. Näiden lisäksi muutos koskee myös lapsen ja vanhempien keskinäisen suhteen muutoksia, sillä lapsi itsenäistyy, mutta lapsi vaatii kuitenkin vanhempiensa ohjausta. Kontekstuaalisella tasolla muutos liittyy erityisesti perheen ja työn yhdistämiseen. Aikataulujen yhteensovittaminen perheenjäsenten kesken ja koulun odotuksiin vastaaminen vaativat perheeltä sitoutumista. (Dockett ym. 2012, 58–59.)

Lapselle on tärkeää, että vanhemmat ovat kiinnostuneita hänen koulunkäynnistään ja keskustelevat lapsen kanssa päivittäin läksyistä, koulumatkasta, koulukavereista ja muista koulupäivän tapahtumista. Vanhempien aito kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan ja lämpimät perhesuhteet ovat myös tutkimuksen (mm. Langford 2010) mukaan yksi koulunaloitukseen ja lapsen kouluvalmiuteen positiivisesti vaikuttavista tekijöistä (Dockett ym. 2012, 57-58). Vanhemman tehtävänä on olla lapsen lähellä, läsnä arjessa ja kuunnella lasta. Se voi kuitenkin olla toisinaan haastavaa kiireisen arjen keskellä ja tämän takia myös vanhempien on huolehdittava omasta hyvinvoinnista ja jaksamisesta. (Linnilä 2011, 78; Parvela 2011c, 22 – 25.)

Koulun aloittaminen on sekä lapselle että vanhemmille uusi ja jännittävä tilanne. Lapsen esikoululaisesta koululaiseksi muuttuminen saattaa herättää vanhemmissa myös huolenaiheita. He saattavat pohtia, onnistuuko uusien vuorovaikutussuhteiden luominen, kuinka koulumatkat sujuvat, osaako lapsi toimia riittävän omatoimisesti ja kuinka aika koulupäivän jälkeen sujuu. He saattavat pohtia lisäksi sitä, kuinka lapsi tulee toimeen uuden vieraan aikuisen eli opettajan kanssa. (Dockett ym 2012, 57.) Vanhempien oletukset ja odotukset, mutta myös toiveet ja pelot vaikuttavat siihen, kuinka siirtymävaihe koetaan perheessä. Vanhemmat saattavat puheellaan tai käytöksellään viestittää lapselle suhtautumisestaan koulunaloitukseen. (Harper 2015). Skouteris, Watson ja Lum (2012, 83) toteavat, kun vanhemmille tarjotaan mahdollisuus olla aktiivinen osa lapsen koulunaloitusta ja lisätään heidän tietämystään merkittävästä roolistaan, saavat vanhemmat myös rohkeutta olla enemmän osallisina lapsensa koulunkäynnissä.

Aiemmin olen esitellyt siirtymää tukevia toimintoja, kuten kouluun ja opettajaan tutustumisen etukäteen. Näiden lisäksi Harper (2015) on esitellyt myös toimintoja, joita voidaan suorittaa kotona perheen kesken, mikä tukee koulun aloitusta ja uudenlaisen arjen hallintaa. Vanhempien on tärkeää löytää molemminpuolisesti avoin keskusteluyhteys lapsen kanssa, jolloin voidaan vähentää mahdollisia lapsen pelkoja ja jännitystä siirryttäessä uudenlaiseen ympäristöön ja ryhmään. Vaikka lapsesta on kasvamassa omatoimisempi ja itse-



näisempi, se ei tarkoita, etteikö hän tarvitsisi vanhemman läheisyyttä ja läsnäoloa. Päinvastoin sen tarve voi lisääntyä, kun lapsen elämään tulee paljon uusi jännittäviä tapahtumia. Koulumatkan suunnitteluun ja tutustumiseen on myös hyvä käyttää runsaasti aikaa ja käydä se läpi useita kertoja lapsen kanssa, jolloin turvallisuus ja varmuus lisääntyvät sekä lapsella että vanhemmilla. Myös vanhemmat voivat yhdessä lapsensa kanssa tutustua uuteen kouluympäristöön ja opettajaan, jolloin heillekin syntyy varmuus siitä, kenen kanssa ja missä lapsi viettää tulevat vuodet. (Harper 2015.)

Siirtymävaiheen aikana ja koulunaloituksen jälkeen vanhemmuutta tulisi tukea sekä liittyen kasvatustavoitteen saavuttamiseen että muuhun vanhemman tehtävään (Epstein 2018). Opettajan kanssa tehtävän yhteistyön myötä vanhemmat tulevat tietoisemmiksi lapsensa vahvuuksista, kehityksestä ja kyvyistä sekä vanhemmat oppivat ohjaamaan lasta sopivalla tavalla. Vanhemmat saavat myös tietoa lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä opettajalta että muilta vanhemmilta. Yhteistyön kautta vanhemmat saavat selkeämmän kuvan siitä, mitä lapsilta kokonaisuudessaan odotetaan. (Epstein ym. 2009.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Vanhempien kokemuksia lapsensa koulunaloituksesta on tutkittu verrattain vähän, tutkimusten keskittyä enemmän lapsen tai opettajien näkökulmiin. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että vanhempien tuki ja aktiivinen osallistuminen helpottavat useimmiten lapsen siirtymävaihetta ja sopeutumista kouluun.

Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää vanhempien kokemuksia lapsensa siirtymästä esiopetuksesta perusopetuksen ensimmäiselle luokalle muun muassa sen kautta, millaisten tekijöiden kerrotaan tukevan ja haastavan siirtymää vanhempien kokemana. Tarkastelun kohteena on myös se, millaisia merkittäviä muutoksia vanhemmat kokivat tapahtuvan perheen arjessa koulunaloituksen jälkeen. Merkityksellisillä muutoksilla tarkoitan tässä sellaisia muutoksia perheen arjessa, jotka vanhemmat kokivat itselleen tärkeimpinä ja arkeaan olennaisesti muuttavimpina verrattuna arkeen ennen koulunaloitusta.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiseksi vanhemmat kokevat lapsensa siirtymän esiopetuksesta alkuopetukseen?
  - 1.1 Millaisten tekijöiden vanhemmat kokevat tukevan siirtymää?
  - 1.2 Millaisten tekijöiden vanhemmat kokevat haastavan siirtymää?
2. Millaisia merkittäviä muutoksia tapahtui perheen arjessa koulunaloituksen jälkeen vanhempien kokemana?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohteena kokemus

Vanhempien kokemukset lapsensa koulunaloituksesta ja perheen uudenaikaisesta arjesta ovat subjektiivisesti koettavia asioita. Tässä tutkimuksessa pyrin pääsemään käsiksi vanhempien henkilökohtaisiin kokemuksiin ja siihen, millaisia merkityksiä he kokemuksilleen antavat. Tässä tutkimuksessa vanhempien kokemusten kerronta tapahtuu retrospektiivisesti, eli lasten kouluun siirtyminen on tapahtunut noin vuosi ennen haastattelua. Tähän tutkimukseen valittu kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusote sopii erityisesti silloin, kun on kiinnostuttu yksittäisten henkilöiden merkityssuhteiden rakentumisesta johonkin (Syrjälä 1994, 12). Koska keskiössä ovat vanhempien kokemukset, lähestyn teemaa fenomenologista tutkimusotetta soveltamalla.

Niskanen (2006, 99) tuo esille, että merkityssuhteiden rakentumista voidaan kutsua myös kokemuksiksi, joiden tutkiminen taas on Syrjälän (1994, 12) mukaan fenomenologiselle lähestymistavalle tyypillistä. Laine (2018, 29) on esittänyt, että fenomenologia pyrkii saavuttamaan syvällisen ymmärryksen merkityksen luonteesta jokapäiväisissä kokemuksissa sekä nostamaan tietoisiksi ja näkyväksi sen, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi (ks. myös Van Manen 1990, 9). Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä kokemus, tarkoittaen sillä Perttulan (2006, 116) tavoin jonkin tajunnallisen subjektin ja elämäntilanteen välistä suhdetta. Kyseisen määritelmän mukaan kokemussuhteena ovat tässä tutkimuksessa vanhemmat subjekteina ja lapsen koulunaloitus elämäntilanteena.

Husserlin kehittämässä fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisenä tarkastelun kohteena on ihmisten kokemukset (Liinamaa 2014, 30). Kokemukset voidaan nähdä ihmisen rakentamina merkityksinä, jotka koostuvat havainnoista, tunnekokemuksista, mielikuvista ja kuvitelmista, uskomuksista, mielipiteistä, käsityksistä ja arvostuksista (Liinamaa 2014, 30; Patton 2002, 104). Kokemus-

ten ja niiden sisältämien merkitysten ajatellaan olevan läsnä jatkuvasti ympäröivässä todellisuudessa ja kaikessa ihmisen toiminnassa rakentuen osana ympäröivää kulttuuria (Laine 2018, 29–30). Liinamaan (2014, 30) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa puhutaan erityisesti koetun maailman, koettujen kokemusten sekä elämäntilanteen teemakäsitteistä. Elämäntilanteella viitataan siihen todellisuuteen, jollaisessa ihminen elää sillä hetkellä ja siinä ajassa. Elämäntilanne on siis olennainen osa tutkittavien todellisuutta, jossa heidän kokemuksensa ovat syntyneet ja rakentuneet. Silloin ihminen voidaan nähdä intentionaalisisena kokonaisuutena, jolla tarkoitetaan ihmisen ja objektin välistä suhdetta eli ihmisen tietoisuuden suuntautumista aina johonkin kohteeseen. Intentionaalisuudella viitataan siihen, että kaikki merkitsee meille jotakin ja toimintamme on sitä kautta tarkoitusperäistä. Intentionaalisuus ei pelkästään kohdistu tutkittavien ominaisuuksiin, vaan se kuvastaa myös tutkijan omaa toimintaa.

Tutkijana minun on esimerkiksi ymmärrettävä, miten näen itseni suhteessa tutkittaviin sekä heidän kokemuksiinsa ja niiden syntyyn. Tämän takia on merkityksellistä säilyttää reflektiivinen ja vuorovaikutteinen suhde tutkijan ja tutkittavan ilmiön sekä aineiston välillä. (Liinamaa 2014, 32.) Olen pyrkinyt tutkijana objektiivisuuteen tiedostaen aktiivisesti omat asenteeni ja uskomukseni, ja koettanut toimia niin, etteivät ne vaikuta tutkimukseen liikaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Oma suhteeni tutkittavaan aiheeseen pohjautuu lähinnä sekä kasvatustieteen ammattilaisuuden että vanhemmuuden kautta, mutta omakohtaista kokemuksesta lapsen koulunaloituksesta ei vielä ole, sillä oma lapseni ei ole vielä kouluikäinen. Siirtymävaihe esiopetuksesta alkuopetukseen on tullut tutuksi koulutuksen myötä, sillä koulutustausta minulla on sekä varhaiskasvatuksen opettajana että pian myös luokanopettajana. Tiedostan asemäni suhteessa tämän tutkimuksen aiheeseen, mutta tavoitteena on jättää omat ennakkokäsitykset tutkittavan aiheen ulkopuolelle.

Tässä tutkimuksessa fenomenologisten tieteenfilosofisten lähtökohtien mukaisesti vanhempien ajattelun ja toiminnan nähdään olevan sidoksissa ympäristöön ja sen vallitseviin tilanteisiin. Vanhempien ajattelun ja toiminnan

merkitykset rakentuvat näissä tilanteissa tilannetekijöiden ja yksilön subjektiivisten kokemusten kautta eli voidaan puhua niin sanotusta eletystä kokemuksesta. Fenomenologian mukaan kokemuksille annetut merkitykset eivät kuitenkaan ole täysin subjektiivisia, vaan ne kertovat aina jotakin yhteisön, yhteiskunnan ja kulttuurin yleisistä merkityksistä (Eskola & Suoranta 2014, 45; Laine 2018, 30). Lähtökohtana tässä tutkimuksessa siis on se, että vanhempien esille tuomat merkitykset heijastavat paitsi hänen subjektiivisia näkemyksiään myös palasia ympäröivästä yhteisöstä kuten perheestä ja koulusta ja yhteiskunnasta sekä niiden vallitsevista käsityksistä.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan (N=8) vanhempaa Keski-Suomen, Itä-Suomen sekä Pirkanmaan alueelta. Heidän lapsensa olivat aloittaneet peruskoulun ensimmäisellä luokalla syksyllä 2018. Osallistujat valikoituivat sillä perusteella, että vanhempien koulunsa aloittanut lapsi on heidän esikoislapsensa, jolloin koulunaloitusvaihe oli koko perheelle uusi tilanne. Tällöin vanhempien kokemukset olisivat mahdollisimman tuoreeltaan muistissa, mutta kokemusta oli jo hieman karttunut koululaisen vanhempina. Toisena valintakriteerinä oli, että lapsen koulunaloitusvuosi olisi kaikilla sama.

Tutkimukseen osallistui viisi äitiä ja kolme isää, joilla kaikilla oli omakohtaisia kokemuksia lapsensa koulunaloituksesta sekä perheensä arjesta koulunaloituksen jälkeen. He olivat iältään 33–36-vuotiaita. Kuusi vanhemmista oli haastatteluhetkellä työsuhhteessa, yksi vanhempi oli äitiyslomalla vakituisesta työpaikastaan sekä yksi vanhempi oli työtön. Suurimmalla osalla tutkimushenkilöistä perhe koostui haastateltavasta, hänen puolisostaan sekä lapsista. Kaksi haastateltavista oli naimattomia, mutta heillä oli yhteishuoltajuus lapsen toisen vanhemman kanssa. Perheissä oli lapsia yhdestä kolmeen.

Keräsin aineiston kesällä ja syksyllä 2019. Lähestyin haastateltavia sosiaalisen median kautta Facebookin suljetussa ryhmässä sekä jo entuudestaan tuttujen kontaktien kautta, jotka sopivat kriteereihin. Olin yhteydessä kyseisen ryh-

män ylläpitäjään ja sain luvan tutkimushenkilöiden etsintään. (ks. Valli & Perkilä 2018, 119, 123-124.) Kaksi äitiä ja yksi isä olivat entuudestaan tuttuja, joiden kanssa toteutin pilottihaastattelut. Nämä haastattelut ovat myös mukana tutkimusaineistossa. Valtaosa haastatteluista toteutettiin tutkimukseen osallistujien kotona, mutta kaksi haastattelua tehtiin Skype-puheluna pitkän välimatkan takia. Kaikki haastattelut äänitettiin yliopiston nauhureilla. Haastattelutilanteessa tutkimushenkilöt saivat luettavakseen tietosuojailmoituksen tutkimuksen toteuttamisesta sekä tämän jälkeen vielä suostumuslomakkeen allekirjoitettavaksi (ks. liite 1).

Aineistonkeruutavaksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, joka on avoimen ja strukturoidun haastattelun välimuoto. Tarkoituksena oli selvittää vanhempien henkilökohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä heidän itsensä sanoittaminaan. Näin ollen haastattelu antoi mahdollisuuden korostaa yksilöä merkitysten luojana (Edwards & Holland 2013, 29). Haastattelu tutkimusmetodinä mahdollistaa myös joustavuuden haastattelutilanteessa, sillä haastattelijana pystyin toistamaan kysymyksen, selventämään ilmausten sanamuotoja sekä oikaisemaan tarvittaessa väärinkäsityksiä (Brinkmann 2013, 27).

Puolistrukturoidun teemahaastattelun ajatuksena on, että haastattelun aiheet ja teemat ovat etukäteen mietittyjä ja kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, eikä niihin ole valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan tutkittava saa vastata kysymyksiin omin sanoin. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 28; Eskola & Suoranta 2014, 87; Tiittula & Ruusuvoori 2005, 11.) Kun halutaan tutkia asioita, jotka ovat tutkittavalle henkilökohtaisia tai herkkiä, on suositeltavaa käyttää yksilöhaastattelua. Tällöin haastattelutilanteeseen pystytään parhaimmillaan luomaan luotettava ja hienotunteinen ilmapiiri. (Brinkmann 2013, 27; Edwards & Holland 2013, 29.) Näin ollen haastattelun valinta tutkimusmetodiksi oli perusteltua tutkimuksessani. Tämän tutkimuksen haastattelukysymykset muotoutuivat tutkimuskysymysten ohjaamina teorian ja aiemman tutkimustiedon ympärille. Haastattelurunko koostuu taustatietolomakkeesta sekä neljästä eri teemasta, joita ovat perhe-elämä ja arki, esiopetus, siirtymävaihe ja koulunaloitus (ks. liite 2).

Teemahaastattelun tukena käytettiin myös visuaalista aineistonkeruumenetelmää, niin sanottua photovoice -menetelmää, josta voidaan käyttää myös nimitystä photonarrative-menetelmä (Terävä & Böök 2018, 90, 107). Sen tavoitteena oli osallistaa tutkimusinformantteja kuvien avulla. Photovoice antaa osallistujille mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan ottamiensa kuvien kautta. (Emme 2012, Pauwels 2012, 2.) Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöitä ohjeistettiin etukäteen ottamaan noin viisi kuvaa, jotka kuvastavat heidän mielestään parhaiten perheen arkea. Kuvien ottaminen tapahtui yhtenä päivänä haastattelutuokiota edeltävällä viikolla. Tutkittavat saivat vapaasti itse päättää, millaisista asioista ottivat kuvia, kunhan ne heidän mielestään kuvastivat oleellisesti heidän arkeaan. Kuvien avulla pystyttiin pureutumaan yksittäisiin tilannekuvauksiin ja kertomuksiin. Pauwelsin (2012, 3) mukaan kuvat voivat myös herättää sanoja syvempiä tietoisuuden elementtejä, johon haastateltavien kokemuksissa pyrittiin.

Viidellä haastateltavalla oli heidän ottamiaan kuvia mukana haastattelutilanteessa, joista osa näytti kuvat suoraan puhelimestaan. Osa heistä oli tulostanut ne paperille. Yhteensä kuvia oli 25 kappaletta. Koska kuvien ottaminen oli kuitenkin vapaaehtoista, kaikilla haastateltavilla ei ollut kuvia mukanaan haastattelutilanteessa. Syinä kuvien puuttumiseen olivat arjen kiireet ja kuvaamisen unohtaminen. Tästä syystä kuvat toimivat vain kerronnan tukena haastattelutilanteessa ja haastateltavat ottivat kuvat mukaansa, eivätkä jättäneet niitä tutkijalle.

Tutkijana tavoitteenani oli antaa tutkittaville mahdollisuus kertoa itse, miksi hän on kuvannut juuri sen tapahtuman, esineen tai asian ja mikä merkitys sillä oli heidän arjessaan sekä miten henkilö koki kyseisen ilmiön. Vanhemmat kertoivat esimerkiksi kuvanottohetkellä vallinneesta tunnelmasta ja tapahtumiin liittyvistä tunnetiloista. Kuvat liittyivät pääosin perheen arkisiin tilanteisiin, kuten yhteisiin ruokailuhetkiin, lapsen läksyntekoon tai harrastuksiin. Mustola, Mykkänen, Böök ja Kärjä (2015, 12–13) ovat tuoneet esille, että visuaalisen epistemologian mukaisesti on pohdittava, miten näköaistiin perustuvia havaintoja voidaan pitää tietämisen ja totuuden perusteena. Kun vanhemmat

kertoivat ottamistaan kuvista, niihin näytti liittyvän pelkän sisällön katsomisen lisäksi syvempi merkitys. Kuvat voivatkin kertoa vanhempien kokemuksista, muistoista tai näkemyksistä, jolloin ne nähdään subjektiivisena kokemuksena.

### 5.3 Temaattinen analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa on monia analyysitapoja ja oikean analyysitavan valinta riippuu tutkimuksen tehtävästä, lähestymistavasta sekä itse aineistosta. Analyysi kuitenkin etenee prosessinomaisesti, jossa tutkija lähestyy aineistoaan ikään kuin siirtyen askelmalta toiselle. (Braun & Clarke 2008, 87.) Tämän tutkimuksen analyysi ei myöskään edennyt suoraviivaisesti selkeiden vaiheiden kautta, vaan ymmärryksen aineistoa kohtaan lisääntyi prosessin edetessä. Tutkijana minulla oli analyysin teossa merkittävä rooli, sillä tulkitsin ja käsitteellistin ilmiötä oman ymmärryksen mukaisesti ja päädyin näin tietynlaisiin tutkimustuloksiin (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Photovoice-menetelmän avulla hankitut kuvat toimivat ainoastaan tutkimushenkilöiden kerronnan tukena haastattelussa, eikä niitä ole analysoitu.

Kokemukset ovat moniulotteisia ja -kerroksisia. Tutkijana olen pyrkinyt tavoittelemaan tutkittavien kokemuksia sen perusteella, kuinka he tulkitsevat todellisuutta ja luovat merkityksiä tutkittavalle ilmiölle. (Laine 2018, 30; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2014; 80; Van Manen 1990, 78.) Kokemukset nähdään ihmisen rakentamina merkityksinä, jotka koostuvat havainnoista, tunnekokemuksista, mielikuvista ja kuvitelmista sekä uskomuksista (Patton 2002, 104; Virtanen 2006, 157). Haastateltavat kertoivat kokemuksistaan usein siihen liittyneen tunnekokemuksen kautta, kuten alla olevissa esimerkeissä. Piian (esimerkki 1) kokemuksen mukaan siirtyminen koulumaailmaan näyttäytyi raskaana murehtimisena ja huolehtimisena, kun taas Marjuttin (esimerkki 2) kokemuksessa näkyi jännitys ja tulevaan ennakoiminen.

Esimerkki 1: Raskasta on vanhempana murehtia ajoittain että onhan omalla lapsella hyvä olla koulussa, ettei omaa lasta kiüsättäis ja semmosta. - - suurin huolenaihe oli ehdottomasti iso koulu ja koulumatka - - toki myös oman lapsen sopeutuminen koulumaailmaan huoletti, miten kemiaat ja ajatusmaailma kohtaa opettajan kanssa - sekä oma että lapsen. (Piia)



Esimerkki 2: Mua itteeni jännitti kovasti kuinka se lapsi pärjää isossa koulussa, miten opettajat saa ohjattua isoa ryhmää niin ettei satu mitään vahinkoa, kuinka koulumatkat sujuu yksin, osaako lapsi mennä yksin bussilla ja ylittää suojatiet - - mutta yritettiin kovasti harjoitella kaikkea tätä etukäteen yhdessä. (Marjut)

Tavoitteena oli jättää tämän tutkimuksen ulkopuolelle sellaiset haastateltavien kuvailemat tilanteet ja asiat, joissa kerrottiin esimerkiksi tapahtumien kulusta, eikä niissä näkynyt suoraan vanhempien omaa kokemusta, kuten esimerkissä kolme.

Esimerkki 3: Esikoululaiset kävi tutustumassa tulevaan kouluun sekä ekaluokkalaiset kävi vuorostaa siel eskarissa kertomassa koulunkäynnistä. (Heidi)

Toisinaan haastateltavien puheesta oli vaikea tulkita, oliko kyseessä heidän omakohtainen kokemusmaailmansa vai pikemminkin rakennetut kokemukset. Usein nämä näkyivät päällekkäin ja ristikkäin, eikä ”puhdasta” kokemusta aina ollut tavoitettavissa. Omat tulkintani haastateltavien kokemuksista selkeytyivät, kun aineistoon tutustui tarkemmin.

Toteutin analyysin Braunin ja Clarcken (2006) kehittämän temaattisen analyysin avulla. Vaikka tutkimuksen lähtökohta sitoutuu pitkälti fenomenologiseen tutkimusorientaatioon, on analyysi toteutettu temaattisena analyysinä ’puhtaan’ fenomenologisen analyysin sijaan. Temaattisen analyysin tavoitteena on tunnistaa, analysoida ja raportoida aineistossa esiintyviä kokemusten pohjalta muodostettuja teemoja. Tällaisen analyysitavan pyrkimyksenä on hahmottaa aineistoa niin sanotun temaattisen kartan avulla, jolloin tutkijan tekemä analyysipolku tulee selkeämmin näkyväksi. Toinen analyysiä ohjaava tekijä temaattisen analyysin lisäksi oli analyysin teoriasidonnaisuus. Fenomenologiselle lähestymistavalle on ominaista aineistolähtöinen analyysi, jolloin pyritään sulkemaan pois aikaisemmat tiedot ja teoriat. Tämä ei kuitenkaan aina ole täysin mahdollista, sillä usein tutkimuksen tekeminen pohjautuu aiempaan teorianäyttöön tai vähintäänkin tutkijan omaan kokemukseen ja aiempaan tietoon. (Laine 2018, 32.) Tästä syystä päädyin tutkimuksessani käyttämään teoriasidonnaista analyysiä, sillä haastattelurungon teemat kytkeytyivät teoreettisen tiedon pohjalta muodostettuihin teemoihin (Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013, 399).

Braun ja Clarke (2006, 87) ovat esitelleet temaattisen analyysin kuusi vaihetta, jonka mukaisesti myös tämän tutkimuksen analyysi on toteutettu. Seuraavaksi esittelen analyysiprosessia kyseisten vaiheiden kautta. Ensimmäiseen analyysivaiheeseen eli aineiston tutustumiseen (*familiarising with data*) kuuluu aineiston litterointi. Aloitin analysoinnin litteroimalla aineiston eli muuttamalla nauhoitetut haastattelut kirjoitettuun muotoon. Litteraattien kirjoittamisessa pääpaino oli haastateltavien vastausten sisällön merkityksessä, jolloin litterointitarkkuus ei vaatinut esimerkiksi puheenvuorojen välisten taukojen pituuksien tai äänenpainojen merkitsemistä. Tällöin litteraatteja pystyin käyttämään nauhoitusten sijaan ensisijaisena aineistona, jotta kokonaisuuksien hahmottaminen analyysissä olisi selkeämpää. (Ruusuvuori ym. 2010, 424–427.) Litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 45 sivua. Jo litterointivaiheessa tutustuin aineistoon perusteellisesti, jonka jälkeen kävin läpi aineistoa uudelleen ja uudelleen tehden samalla omia muistiinpanoja ja merkintöjä, joita tässä vaiheessa heräsi. (ks. Braun & Clarke 2006, 87.) Aineiston tutustumiseen käytin reilusti aikaa, jotta tutkijana sain paremman ymmärryksen aineiston sisällöstä (ks. Laine 2018, 42).

Temaattisen analyysin toisessa vaiheessa (*generating initial codes*) aloitin aineiston systemaattisen järjestelemisen ja alustavien koodien luomisen. Koska kyseessä on teoriasidonnainen analyysi, järjesteleminen tapahtui tutkimuskysymysten ja teemahaastattelurungon teemojen ohjaamana (Maguire & Delahunt 2017, 5–6; Nowell, Norris, White & Moules 2017, 5). Analyysiä tehdessä jouduin pohtimaan sitä, millaisia koodeja aineistosta muodostuu. Esimerkiksi se, halusinko korostaa jokaisen haastateltavan yksilöllisiä kokemuksia vai olinko enemmän kiinnostunut vanhempien yhteneväisistä kokemuksista. Koodit alkoivat hahmottua jo aineistoon tutustuessa esimerkiksi niin, että samat asiat toistuivat useamman tutkimushenkilön puheessa. Vaikka halusin löytää haastateltavien väliltä yhteisiä piirteitä, se ei kuitenkaan ole sama asia kuin yleistäminen. (Laine 2018, 47.) Taulukossa 1 havainnollistan, kuinka aineistosta otetuista samaa tarkoittavista alkuperäisilmaisuista syntyi aihetta kuvaava koodi. Koo-

deja muodostui yhteensä 42. Tämä kuvaus toimii tutkimuksen ensimmäisenä temaattisena karttana (Braun & Clarke 2006, 82).

TAULUKKO 1. Esimerkki alustavien koodien muodostamisesta.

Alkuperäisilmaisut	Alustavat koodit
<p>”Lapset pääsi tutustuu kouluun, opettajaan, luokkatilaan ja luokkakavereihin jo ennen kesää, tästä ehdottomasti pisteet koululle! Tää tutustumispäivä helpotti kovasti lasten ja vanhempien jännitystä.”</p>	Kouluun tutustuminen
<p>”Kerran kuukaudessa ne [lapset] teki jotain yhdessä tulevan open kanssa, retkiä tai muuta. - - Tulevan koulun tilat tuotiin hyvin tutuksi - -</p>	
<p>”Oli antoisaa nähdä se oppimisen ilo ja hymy lapsen kasvoilla, ku sai ekan kerran läksyjä. Tosi ihanaa nähdä, että lapsi on innokas oppimaan ja oppii nopeasti uutta.”</p>	Vanhempien ilo lapsen oppimisesta
<p>”Olin tosi ilonen lapsen puolesta, kun se huomasi, että koulu ei olekaan nii jännittävä paikka mitä ehkä aluksi ajatteli. Ja miten ne taidot lähtivät nopeesti kehittyä ja oppi kaikkea.”</p>	
<p>”Hyvä keskusteluyhteys henkilökunnan kanssa oli kullannarvioista, he piti huolen, että tiedetään, että kaikki on hyvin eikä ole mitään syytä huolehtia turvaan asioista”</p>	Opettajan antama tuki vanhemmille

Temaattisen analyysin seuraavat kolmas, neljäs ja viides vaihe eli teemojen etsintä, niiden läpikäyminen ja nimeäminen limittyivät toisiinsa, sillä analyysi eteni kehämäisesti toistaen näitä vaiheita välillä useita kertoja. Kolmannessa vaiheessa oli tavoitteena teemojen etsiminen (*searching for themes*) alustavien koodien pohjalta. Temaattiselle analyysille on tyypillistä, että teemat määräytyvät tutkimuskohtaisesti ja tutkijan tehtävänä on päättää, mitä teemat ovat ja kuinka ne ovat suhteessa toisiinsa. (Braun & Clarke 2006, 82.) Koska käytin aineistonkeruussa teemahaastattelua ja haastattelurunko pohjautui neljään eri teemaan, oli minulla jo alustava jaottelu teemoiksi valmiina: esiopetus, siirtymä, koulunaloitus sekä perhe-elämä ja arki. Koodit kuitenkin kuvasivat näitä haas-

tatteluteemoja yksityiskohtaisemmin. Erottelin aineistosta näihin teemoihin liittyvää kokempupuhetta. Tarkemmin aineistoon perehdyttyäni, siitä erottui selkeästi kaksi kokonaisuutta: kokemukset liittyen siirtymävaiheeseen ja perheen arkeen, jotka näkyivät myös kahdessa tutkimuskysymyksessäni. Tutkimuskysymysten ohjaamana jaoin vielä vanhempien kokemukset siirtymävaiheesta sitä tukeviin ja haastaviin tekijöihin. Jaottelu näihin tekijöihin toteutui oman tulkin-tani mukaan siitä, miten vanhemmat kertoivat kokemuksistaan ja olivatko he kokeneet erilaiset tekijät siirtymää tukevinä vai haastavinä tekijöinä. Merkityksellisillä muutoksilla puolestaan tarkoitetaan vanhempien itselleen merkityksellisinä koettuja muutoksia perheen arjessa koulunaloituksen jälkeen. Nämä tarkoittavat sellaisia muutoksia, jotka vanhemmat kokivat erityisesti muuttuneen perheen arjessa verrattuna arkeen ennen koulunaloitusta, ja mikä näkyi selkeämpänä erona aikaisempaan arkielämään verrattuna.

Tämän vaiheen jälkeen aineistoni oli entistä rajatumpi ja selkeästi kahden tutkimuskysymyksen mukainen. Seuraavaksi lähdin selvittämään, millaisia alateemoja alustavista koodeista muodostui, jolloin yhdistin keskenään samankaltaiset koodit. Alateemoista muodostin puolestaan suurempia yläteemoja. Tätä vaihetta havainnollistan taulukossa 2., joka toimii tutkimuksen toisena teemaattisena karttana (Braun & Clarke 2006, 82). Neljännessä analyysivaiheessa (*reviewing themes*) tarkistin, toimivatko teemat suhteessa aineistoon (Braun & Clarke 2008, 87.) Tavoitteena oli tällöin selvittää, että muodostetut teemat kuvaavat aineistoa kokonaisuudessaan ja ala- ja yläteemat toimivat suhteessa toisiinsa. Tarkastelin myös, että oikeat koodit kuuluvat sitä kuvaavan teeman alle.

TAULUKKO 2. Esimerkki teemoittelusta mukaillen Braunin ja Clarken (2006) temaattista analyysiä.

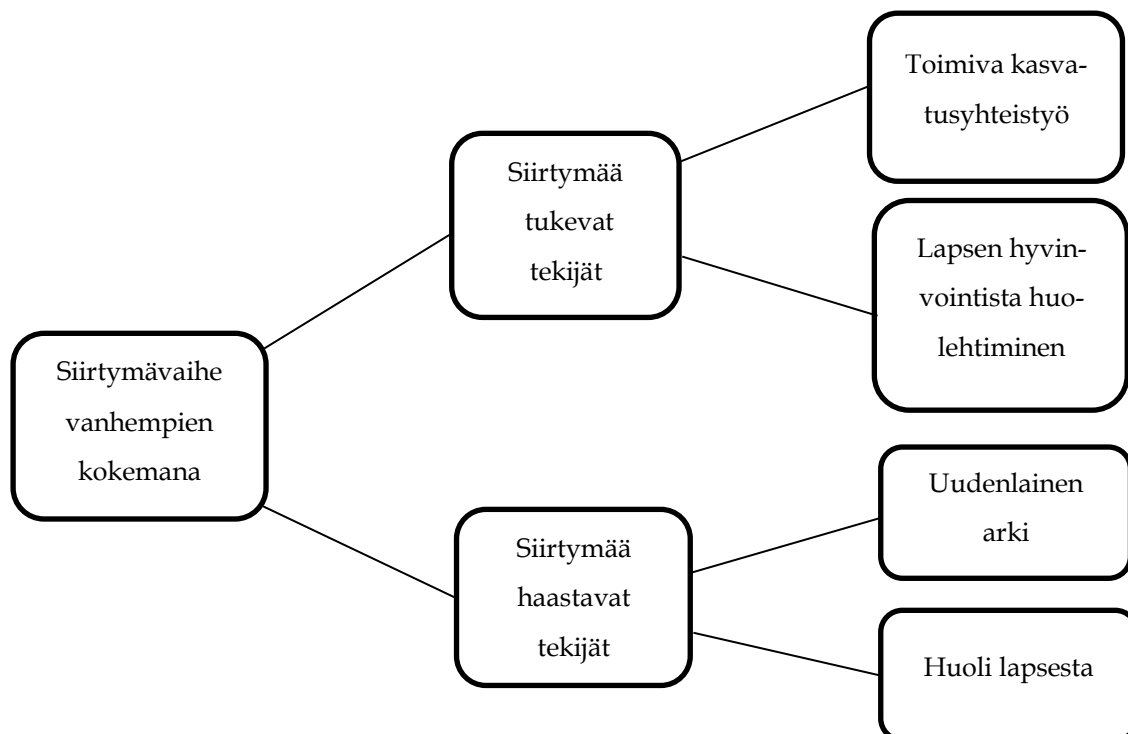
Alustavat koodit	Alateemat	Yläteemat
Kouluun tutustuminen Harjoittelu koulua varten Itsenäistyminen	A. Kouluun tutustuminen	
Yhteistyö henkilökunnan kanssa Kouluvalmiuksien huomioiminen henkilökunnan toimesta Opettajan antama tuki vanhemmille Vanhempien huomioiminen	B. Kasvatusyhteistyö	TEEMA 1. Toimiva kasvatusyhteistyö
Siirtymän ennakoiminen kotona Lapsen tukeminen siirtymävaiheessa Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen Lapsentahtisuus	C. Vanhempien tuki lapselle	
Vanhemman ilo lapsen oppimisesta Onnistunut esiopetuspaikan valinta Onnistunut koulupaikan valinta	D. Vanhempien myönteinen suhtautuminen koulunaloitukseen	TEEMA 2. Lapsen hyvinvoinnista huolehtiminen

Viides eli viimeinen analyysin vaihe ennen raportointia oli teemojen täsmentäminen ja nimeäminen (*defining and naming themes*). Tämän vaiheen tärkeimpänä tehtävänä on tutkijan pohtia, mikä on jokaisen teeman keskeinen ydin, mitä näkökulmaa se edustaa sekä miten teemat sijoittuvat suhteessa tutkimuskysymyksiin. (Braun & Clarke 2006, 87–90.) Tavoitteena oli löytää kaikkiin tutkimuskysymyksiin vastaus teemoista. Kävin vielä kaikki ala- ja yläteemat läpi, selkeytin niiden nimeämistä ja tarkastin, että ne kuvastavat hyvin kyseisen teeman ydinsisältöä. Teemojen nimeämisessä pyrin siihen, että ne kuvaavat mahdollisimman tarkasti kyseistä teemaa. Viimeinen temaattisen analyysin vaihe on raportin kirjoittaminen (*producing the report*).

## 6 TULOKSET

### 6.1 Vanhempien kokemukset lapsensa siirtymästä esiopetuksesta alkuopetukseen

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää vanhempien kokemuksia lapsensa siirtymästä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tarkensin tutkimuskysymystä muodostamalla kaksi alakysymystä, joiden avulla pyrin selvittämään, millaisten tekijöiden kerrotaan tukevan ja haastavan siirtymää vanhempien kokemana (ks. kuvio 1). Analyysituloksena sekä siirtymää tukeviin että siirtymää haastaviin tekijöihin muodostui kaksi pääteemaa ja useampia alateemoja, joita esittelen tässä luvussa. Tulosten esittämisessä ja sitaattikatkelmissa on käytetty peitenimiä, jotta vanhempien anonymiteetti säilyy. Luotettavuutta lisätäkseni olen ottanut sitaattikatkelmista sen sisällön kannalta epäolennaista tekstiä pois, jota on kuvattu kahdella katkoviivalla ( - - ).



KUVIO 1. Vanhempien kokemukset siirtymävaiheesta.

### 6.1.1 Siirtymää tukevat tekijät

Tässä tulosluvussa kerron, millaisia siirtymää tukevia tekijöitä vanhemmat kokivat, kun heidän esikoislapsensa siirtyi esiopetuksesta alkuopetukseen. Siirtymää tukevia tekijöitä mainittiin enemmän kuin siirtymää haastavia tekijöitä. Siirtymää tukeviksi asioiksi tulkitsin sellaiset tekijät, jotka vanhemmat olivat kokeneet hyvinä käytäntöinä tai kokivat esimerkiksi helpottavan siirtymävaihetta. Vanhemmat kokivat erityisesti yhteistyön koulun kanssa merkittäväksi siirtymävaiheessa, mutta pitivät myös tärkeänä sitä, että vanhempina he olivat huolehtineet lapsensa hyvinvoinnista uudenlaisen elämänvaiheen äärellä.

#### Toimiva kasvatusyhteistyö

Vanhemmat kokivat, että kouluun ja sen käytäntöihin tutustuminen etukäteen sekä yhteistyö esiopetuksen ja tulevan luokanopettajan kanssa tukivat siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen. Yhteistyötä tapahtui muun muassa niin, että esikoululaiset kävivät vierailulla tulevassa koulussaan tai päinvastoin tuleva luokanopettaja kävi tutustumassa tuleviin oppilaisiinsa esikoulussa. Seuraavista sitaateista käy ilmi muutamia esimerkkejä vanhempien kasvatusyhteistyötä tukevista kokemuksista. Esimerkiksi Piia koki, että tutustuminen tulevaan kouluun helpotti sekä lapsen että vanhempien jännitystä.

Lapset pääsi tutustuu kouluun, opettajaan, luokkatilaan ja luokkakavereihin jo ennen kesää, tästä ehdottomasti pisteet koululle! Tää tutustumispäivä helpotti kovasti lasten ja vanhempien jännitystä. (Piia)

Kerran kuukaudessa ne [lapset] teki jotain yhdessä tulevan open kanssa, retkiä tai muuta. Koulussa johon suuri osa eskareista lähti käytiin tutustumassa useaan otteeseen, myös ope ja rehtori kävi tutustumassa eskareihin päiväkodissa - -. Tulevan koulun tilat tuotiin hyvin tutuksi ja rohkastii lasta itsenäisempään tekemiseen. (Jonna)

Konkreettisen kouluun ja opettajaan tutustumisen lisäksi moni vanhempi oli helpottunut siitä, että jo esikoulussa huomioitiin tuleva koulunaloitus harjoittelemalla muun muassa omatoimisuutta. Heidän mielestä ”oli hyvä et siellä eskarissa jo harjoteltiin koulussa tarvittavia taitoja nii putos yks huoli harteilta pois,

että pärjääkö lapsi muiden mukana.” Vanhemmat kokivat tämän helpottavan heidän huoltaan lapsensa pärjäämisestä yksin

Kolme vanhemmista mainitsi olevansa huolissaan siitä, onko oman lapsen kouluvalmiudet riittävät. Heidän mielestään henkilökunta puuttui kuitenkin tähän huoleen riittävästi ja vanhemmat olivat tyytyväisiä siitä, kuinka asia otettiin hoidettavaksi. Heidi mainitsi, että koulun erityisopettaja kävi vierailulla esikoululla ja kartoitti tulevien koululaisten kouluvalmiuksia, minkä hän koki helpottaneen huolta. Piia puolestaan koki hyvänä asiana, että esikoulun opettaja oli riittävän tietoinen esikoululaisten kouluvalmiuksista, joten vanhempi luotti hänen ammattitaitoonsa.

Pääosin vanhemmat kokivat yhteistyön sekä esiopetuksen, että koulun kanssa riittäväksi. Seuraavissa katkelmissa kuvataan, kuinka Janne ja Mikko kokivat tärkeäksi hyvän keskusteluyhteyden henkilökunnan ja vanhempien välillä. Vanhemmille oli tärkeää, että henkilökunta huolehtii heidän lapsistaan. Vanhempia tiedotettiin, mikäli henkilökunta olisi huomannut jotakin huolestuttavaa esimerkiksi lapsen oppimisessa.

Yhteistyö molempiin suuntiin oli riittävää - - tarpeeksi tiedotettiin vanhempia seuraavista vaiheista ja kävimme keskustelua. Tiedettiin hyvin mitä tuleman pitää. (Janne)

Hyvä keskusteluyhteys henkilökunnan kanssa oli kullannarvoista, he piti huolen, että tiedetään että kaikki on hyvin eikä ole mitään syytä huolehtia turhaan asioista - - esikoulu kohdalla on vähän vaikea arvioida mikä on ns. normaalia ja mitä muut saman ikäiset lapset jo osaa tai ei osaa. (Mikko)

Vanhemmat kokivat opettajan antaman tuen koko perheelle ja vanhempien huomioimisen koulunaloituksessa merkitykselliseksi. Kaksi vanhemmista mainitsi, että opettajat tukivat vanhempia lapsen koulussa tarvitsemien taitojen harjoittelussa sekä keskustelivat tulevasta koululaisesta ja hänen vahvuuksistaan tai mahdollisista haasteista. Vanhemmat toivat myös esille, että pitivät tärkeänä heidän ja opettajan välistä myönteistä kemiaa. Heidän mielestään oli hyvä, jos opettajan kanssa pystyi keskustelemaan avoimesti aiheesta kuin aiheesta. Opettajan antama ensivaikutelma ja jokaisen perheen huomioiminen erikseen olivat tärkeitä tekijöitä Jannelle, Piialle ja Mikolle, mikä ilmenee seuraavista katkelmista.



Opettajat tuki meitä näitten asioiden harjoittelussa, keskustelu oli hyvä sen kanssa et ne kerto suoraan miten valmis lapsi oli siihen koulun alotukseen. Eskarista lapset kävi tutustumassa kouluun kerran ja vanhempien kanssa toisen kerran, se tuntu mukavalta että vanhemmat otettiin kans huomioon - -. (Janne)

Lapsen ja vanhempien kaa käytiin sellanen keskustelu, jossa puhuttiin lapsen vahvuuksista ja mahdollisista haasteista, musta tuntu että siinä otettiin koko perhe hyvin huomioon - -. Heti alkuun jäi lämmin fiilis tulevasta opettajasta ja tuntui että pystyy keskustelemaan mieltä askarruttavista asioista tai oikeestaan ihan mistä vaan. Oli helpottavaa et kemiat kohtas hänen kanssa. (Piia)

Lapsi ei päässyt tutustumispäivään kun oltiin silloin ulkomailla ja oli ihanaa että opettaja kutsui meidät sitten erikseen käymään luokassa tapaamassa häntä - - se poisti jännitystä lapselta ja vanhemmilta. (Mikko)

Koulunaloitus ja erityisesti ensimmäinen koulupäivä koettiin perheissä jännittäväksi ja sitä kuvailtiin ikimuistoiseksi sekä lapselle että vanhemmille. Jännitystä kuitenkin helpotti, mikäli opettaja ja ainakin osa tulevista luokkakavereista olivat tuttuja jo entuudestaan. Vanhempien jännitykseen kerrottiin auttaneen myös se, että he huomasivat lapsensa viihtyvän koulussa.

### **Lapsen hyvinvoinnista huolehtiminen**

Vanhemmat kokivat, että oman lapsen tukeminen ja aito läsnäolo, myötäeläminen lapsen koulunkäynnissä sekä onnistunut esiopetus- ja koulupaikan valinta olivat niitä tekijöitä, jotka tukivat siirtymää. Moni vanhemmista koki itselleen merkityksellisenä, että he pystyivät tukemaan omaa lastaan uudenvuodenlaisessa elämänvaiheessa, joka tuki myös heidän positiivista suhtautumistaan lapsensa tulevaan koulunaloitukseen. Kahden vanhemman mielestä keskusteleminen lapsen kanssa ja läsnäolo tukivat lasta. Marjut koki tärkeänä sen, että hän painotti olevansa aina lapsensa saatavilla: ”puhuttii pojan kans millasta se koulunkäynti tulee olemaa ja et kaikesta voi puhua äidin kaa - -.” Myös Janne kertoi, että oli pyrkinyt yhdessä lapsensa kanssa keskustelemaan koulunkäynnistä jo hyvissä ajoin etukäteen, mitä hän kuvaa seuraavassa katkelmassa.

Tavallaan siinä teki myös ajatustyötä myös itensä kanssa jo etukäteen, mutta samalla yritin lasta tukea ja valmistella kouluun. Tavallaan oman mielenrauhan takii se [koulunaloituksesta puhuminen] oli hyväks koettu juttu. (Janne)

Janne oli kokenut keskustelun lapsen kanssa auttaneen häntä myös jäsentämään omia ajatuksiaan ja valmistautumaan uuteen elämänvaiheeseen.

Moni vanhempi koki merkityksellisenä sen, kun sai nähdä, että oma lapsi viihtyi sekä esiopetuksessa että koulussa. Vanhemmat kertoivat, että on tärkeää huomata lapsensa nauttivan uuden oppimisesta ja viihtyvän opetuksen parissa. Tämän koettiin lisäävän myös vanhempien hyvinvointia. Seuraavassa sitaatissa Jonna kuvaa, miten hän oli iloinnut lapsensa oppimisesta.

Oli ihan parasta että lapsi oikeesti tykkää olla siellä koulussa ja viihtyy! Hoin itelleni että kyllä kaikki sujuu hyvin vaikka alussa jännittäiskii - -. Oli antosaa nähdä se oppimisen ilo ja hymy lapsen kasvoilla ku sai ekan kerran läksyjä. Tosi ihanaa nähdä että lapsi on innokas oppimaan ja oppii nopeesti uutta. (Jonna)

Onnistunut esiopetuspaikan ja koulun valinta vaikuttivat siihen, miten vanhemmat kokivat siirtymävaiheen. Piia kertoo omista kokemuksistaan seuraavassa katkelmassa.

Onnistuimme löytämään esikoiselle upean hoitopaikan, kun hän lähti hoitoon 3-vuotiaana - - ja jatkoi eskarin samassa päiväkodissa - - ja onneksi onnistunut koulupolku jatkui ykkösluokallakin. (Piia)

Piia mainitsi myös olleensa omien sanojensa mukaan ”onnekkaassa asemassa”, koska sekä esiopetuspaikka että peruskoulu sijaitsivat lähellä heidän kotiaan, joten koulumatka oli lyhyt. Myös Mikko totesi, että oli tärkeää, ettei koulumatka kasva liian pitkäksi. Hän kertoi miettineensä jo esikoisensa tulevaa koulunaloitusta muutamaa vuotta aiemmin, kun he olivat etsineet uutta asuntoa puolisonsa kanssa ja miettineet sopivaa sijaintia. Yksi heidän kriteereistään oli se, että lapsen tuleva koulu ei sijaitsisi liian kaukana kotoa. Lisäksi Marjut oli samaa mieltä siitä, että koulumatkan pituus vaikutti, miten koulunaloitus koettiin perheessä: ”muistan ku pienenä joutu talvella hiihtää monta kilometrii kouluun tai joutui oottaa kyytiä kotiin millon vanhemmat pääsi töistä. Nyt on hyvä, että lapsi pääsi omaan lähikouluun niin matkaa ei tuu liikaa.” Marjut myös lisäsi, että lyhyen koulumatkan takia konkreettinen siirtymä esiopetuksesta kouluun oli helpommin toteutettavissa heidän perheensä arkeen sopivaksi muun muassa lapsen kuljetusta ajatellen.

### 6.1.2 Siirtymää haastavat tekijät

Tämä tulosluku esittelee niitä tekijöitä, jotka vanhemmat kokivat siirtymää haastaviksi lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Vanhemmat mainitsivat siirtymää haastavia tekijöitä huomattavasti vähemmän kuin siirtymää tukevia tekijöitä. Suurin osa haasteista liittyi uudenlaisen arjen omaksumisen tai huoleen lapsen pärjäämisestä. Tässä tulosluvussa tuon esille vanhempien kokemia arjen haasteita erityisesti siirtymävaiheen näkökulmasta, mutta tarkemmin perehdyn perheen arkeen tulosluvussa 6.2.

#### Uudenlainen arki

Suurin osa vanhemmista kertoi, että esiopetusaikana heidän lapsensa oli esiopetuksen lisäksi myös päivähoidossa vanhempien työaikojen takia. Koulunaloituksen myötä tilanne muuttui. Koulunaloitus koettiin tämän takia haasteellisena, sillä vanhempien täytyi miettiä erityisesti aamujen ja iltapäivien aika-tilausta uusiksi, jotta lapsi ei olisi liian pitkiä aikoja yksin kotona. Vanhemmat turvautuivat toisinaan isovanhempien tai muun tukiverkoston apuun. Apua tarvittiin erityisesti silloin, kun lapsi joutui viettämään iltapäivän yksin vanhemman ollessa töissä. Seuraavassa sitaattikatkelmassa on Jannen kuvailema kokemus aamujen ja iltapäivien haasteista.

Joskus poika joutuu lähtee yksin kouluun, jos molemmat vanhemmat ollaan töissä, harmi ku iltapäiväkerhoon ei koululainen mahtunut, se ois helpottanut niitä iltapäiviä, mut sillo varmistellaan puhelimen välityksellä, että kaikki on ok kotona. - - Oma ja puolison työ keskeytyy iltapäivisin ikävästi, ku useita kertoja tarkistellaan tilannetta kotona, se on uuvuttavaa - -. (Janne)

Yllä kuvatussa katkelmassa käy ilmi, että mikäli lapsi joutuu olemaan koulun ulkopuolella yksin eikä iltapäiväkerhosta tai tukiverkostosta ole apua, tilanteen hoitaminen jää vanhempien vastuulle töistä käsin. Janne koki tilanteen uuvuttavana, sillä työnteko keskeytyi ja ajatukset siirtyivät työnteosta lapsen huolehtimiseen. Heidi puolestaan kuvasi, että uudenlainen arki oli alkuun tunnut ”yllättävänkin helpolta”, vaikka oli jännittänyt lapsen yksinoloa aamuin. Hän toi myös esille, että erityisesti pimeänä vuodenaikana tilanne vaati

suunnittelua, jotta aamut sujuisivat lapselta ilman pelkoa. Hän kertoi pohtineensa osittaiselle hoitovapaalle jäämistä, mikäli aamujen kanssa olisi ollut haastetta. Tilanne oli kuitenkin ratkennut niin, että Heidi onnistui vaikuttamaan itse työaikoihinsa ja pystyi kuljettamaan lapsensa kouluun.

Uudenlainen arki näkyi toisinaan myös kouluaamujen hankaluutena koko perheessä. Marjut koki haastavana sen, kun ”kaikkia väsyttää eikä jaksais millään aloittaa päivää.” Myös Lauri kertoi, että hänestä tuntui pahalta se, että ”poika ei ois millään jaksanut nousta aamulla eikä halunnut lähteä kouluun.” Ellen kertoi huolestuneensa ajoittain, mikäli lapsi ei ollut aamulla innokas lähtemään kouluun: ”pakosti mielessä kävi, että miksi ei halua lähteä [kouluun], yritin myös tsempata itseäni, että saisi lapsen lähtemään kouluun hyvillä mielin.” Vanhemmat mainitsivat syyksi sen, että nyt lapsi on ”oppivelvollinen” ja kouluun oli ”pakko” mennä, joten he joutuivat toisinaan houkuttelemaan lasta lähtemään kouluun.

## Huoli lapsesta

Vanhempien kokema huoli lapsesta liittyi aiemmin mainittuun lapsen yksinoloon koulun ulkopuolella, mutta myös koulumatkoihin, koulussa pärjäämiseen sekä kaverisuhteiden muodostamiseen. Huoli lapsen pärjäämisestä koettiin raskaana sekä stressiä lisäävänä. Seuraavissa sitaateissa kahden vanhemman esimerkki siitä, millaisia huolia he kokivat koulunaloituksen lähestyessä.

Raskasta on vanhempana murehtia ajoittain että onhan omalla lapsella hyvä olla koulussa, ettei omaa lasta kiúsattais ja semmosta. - - suurin huolenaihe oli ehdottomasti iso koulu ja koulumatka - - toki myös oman lapsen sopeutuminen koulumaailmaan huoletti, miten kemiaat ja ajatusmaailma kohtaa opettajan kanssa - sekä oma että lapsen. (Piia)

Mua itteeni jännitti kovasti kuinka se lapsi pärjää isossa koulussa, miten opettajat saa ohjattua isoa ryhmää niin ettei satu mitään vahinkoa, kuinka koulumatkat sujuu yksin, osaako lapsi mennä yksin bussilla ja ylittää suojatiet - - mutta yritettiin kovasti harjoitella kaikkea tätä etukäteen yhdessä. (Marjut)

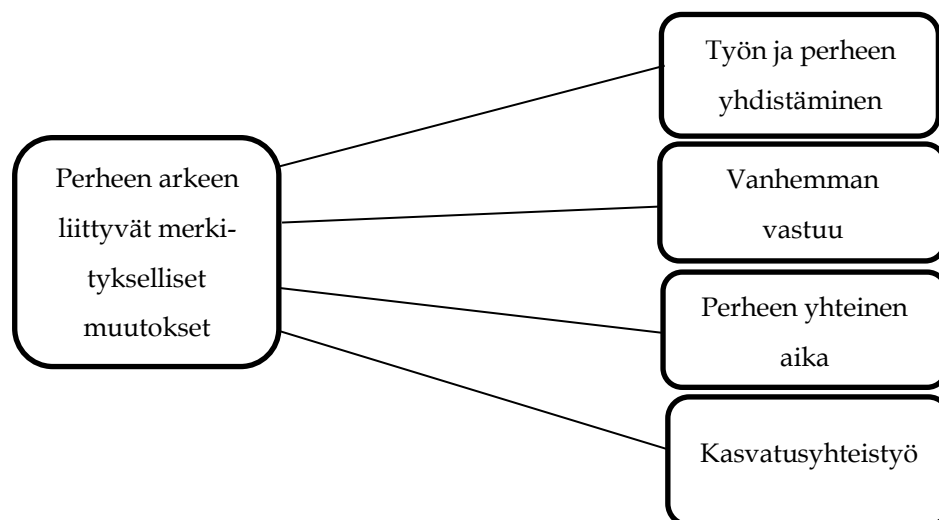
Yllä kuvatuista katkelmista nähdään, että vanhempien huolet ja murheet liittyivät eri tekijöihin. Piian kokemuksen mukaan oli raskasta pohtia, onko omalla lapsella hyvä olla koulussa ja kuinka hän sopeutuu koulumaailmaan ilman kiusatuksi tulemisen pelkoa. Marjuttia puolestaan huolestutti se, miten opettaja

pystyy huomioimaan jokaisen oppilaan ja huolehtimaan oppilaiden turvallisuudesta, vaikka luokkakoot voivat olla suuria. Monia vanhempia huolestuttivat lapsen koulumatkat ja niiden kulkeminen yksin, erityisesti suojateiden ylittäminen ja linja-autolla kulkeminen. Tähän he olivat valmistautuneet harjoittelemalla koulumatkan kulkemista yhdessä lapsen kanssa.

## 6.2 Perheen arki koulunaloituksen jälkeen

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään, millaisena vanhemmat kokivat perheensä arjen koulunaloituksen jälkeen sekä erityisesti sitä, millaiset muutokset arjessa he kokivat merkityksellisinä. Merkityksellisiä muutoksia tapahtui neljällä osa-alueella, joita olivat työn ja perheen yhdistäminen, vanhempien vastuu, perheen yhteinen aika sekä kasvatusyhteistyöhön liittyvät tekijät (ks. kuvio 2).

Osa vanhemmista koki, että arki oli muuttunut koulunaloituksen jälkeen, mutta osa puolestaan totesi arjen olevan pääpiirteittäin samanlaista kuin ennen lapsen siirtymistä kouluun. Suurin muutos oli tapahtunut työn ja perheen yhdistämisen haasteissa sekä perheen yhteisen ajan määrässä. Myös yhteydenpidon koulun ja kodin välillä kerrottiin lisääntyneen koulunaloituksen myötä. Vanhemman vastuu lapsesta puolestaan koettiin säilyvän entisellään tai hieman kasvaneen, kun heidän esikoislapsensa aloitti ensimmäisellä luokalla.



KUVIO 2. Ydinteemat vanhempien kokemuksista perheen arjesta koulunaloituksen jälkeen.

## Työn ja perheen yhdistäminen

Vanhemmat kokivat työnteon ja perhe-elämän yhdistämisessä sekä haasteita että mahdollisuuksia. Erityisen haasteellisena he kokivat arjen hektisyyden sekä työvuorojen asettamat aikataulut suhteessa lapsensa koulupäiviin. Haastatte- luissa vanhemmat puhuivat paljon hyviksi kokemistaan keinoista, joilla helpot- taa aikataulujen yhteensovittamista. Jannea oli esimerkiksi helpottavaksi teki- jäksi lyhennetyn työajan tekeminen ”arki on hektistä ja tästä syystä teen keven- nettyä työviikkoa eli noin 30 tuntia viikossa.” Moni vanhempi puhui huolelli- sesta arjen suunnittelusta, mikä heidän mukaansa helpotti arkea. Mikäli toinen tai molemmat vanhemmat tekivät vuorotyötä, arjen suunnittelu koettiin entistä tärkeämmäksi. Vuorotyötä tekevät vanhemmat toivat esille, että päivät ovat todella erilaisia ja riippuvat paljon siitä, millaista vuoroa tekee.

Vuorotyön takia kaikki menot ja työt on suunniteltava hyvissä ajoin valmiiksi. Herätys- kello laitetaan lapselle illalla soimaan valmiiksi aamun herätystä varten ja siihen kohtaan, kun pitää lähteä kouluun. Myös on muistutettu, että aina saa soittaa meille vanhemmille töihin. (Jonna)

Ainakin ne aamujen tapahtumat riippuvat paljon siitä mihin vuoroon äiti menee - - aikai- set aamut on vähän kireitä kun lapset on unisia ja aamutoimiin pitää patistella. (Ellen)

Yllä olevissa sitaateissa Jonna ja Ellen kuvaavat vuorotyöläisen arjen suunnitte- lun merkitystä. Varsinkin aamut koettiin perheissä vaikeina aikaisen herätyk- sen takia. Vaikka vuorotyöt koettiin haasteellisena, toivat ne myös mahdolli- suuksia. Jonna kuvaili, että ”jos menen iltavuoroon, nautin siitä, kun saan olla aamulla laittamassa lasta kouluun, vaikka sen osaisi tehdä jo itsekin.”

Piia oli kokenut ulkopuolisuuden tunnetta siitä, kun hän jää lapsensa kou- lunkäynnin ulkopuolelle työaikojensa takia: ”äiti on vähän ulkopuolinen koulu- tehtäviin ja läksyihin liittyen, myös opepalaveriinkin on vaikeeta sopia hyvää ai- kaa töistä.” Usein vanhempien ja opettajan väliset tapaamiset sijoittuvat päivä- aikaan, jolloin esimerkiksi vuorotyötä tekevät vanhemman voi olla haasteellista löytää tapaamiselle sopivaa aikaa tai sinne pääsee vain toinen vanhemmista. Janne koki, että vaimon etätöiden tekeminen toisessa kaupungissa muutamana päivänä viikossa hankaloitti hänen oman vapaa-aikansa suunnittelua. Piia puo-

lestaan näki puolison työreissuissa positiivisen puolen: ”puolisoni tekee paljon työreissuja, mutta onneksi myös etäpäiviä kotoa käsin on muutamia, jolloin saan harrastaa ja mennä omiin menoihin.”

### **Vanhemman vastuu**

Vanhemmat kokivat, että heidän vastuullaan on huolehtia perheen arjen suunnittelusta ja sujumisesta. He pitivät tärkeänä, että molemmat vanhemmat osallistuvat tasavertaisesti arjen toimintoihin. Janne koki myös parisuhteen voivan hyvin silloin, kun arjen hoitaminen ei jää pelkästään toisen vanhemman vastuulle.

Parisuhde voi tällä hetkellä hyvin, ku hoidetaan arkee yhdessä vaimon kanssa. Oma rooli on pitää puolison kanssa kaikki ”nurut” käsissä. Sillon, ku molemmat vanhemmat osallistuvat yhtälailla vaikka lapsen oppimisen tukemiseen ja yhteiset pelisäännöt on ollut helppo sopia. (Janne)

Yhteisillä pelisäännöillä vanhemmat tarkoittivat esimerkiksi sitä, että he ovat yhdessä asettaneet rajat lapselle ja ovat molemmat vastuussa kotitöistä sekä lapsen koulunkäynnin tukemisesta. Yksinhuoltajana Marjut koki asian hieman toisin, mitä hän kuvailee seuraavassa katkelmassa.

Itselläni on se suurin rooli arjen pyöryksessä, että tottakai se kaikki vastuu jää mulle, kun toista vanhempaa ei oo siinä jakamassa vastuuta. Mut äitinä koen oman roolini todella isoksi ja tärkeäksi kun huolehdin arjen sujumisesta yksin - - lapset auttaa kotitöissä parhaansa mukaan (Marjut)

Vaikka kaikki haastateltavat olivat samassa elämävaiheessa, jolloin heidän esikoislapsensa aloittaa peruskoulun ensimmäisellä luokalla, oli heidän kaikkien elämäntilanteensa ja arkensa erilaisia. Heidi oli esimerkiksi äitiyslomalla vakituisesta työpaikastaan heidän lapsensa mennessä kouluun. Myös Ellen mainitsi, että arki oli erilaista esikoisen ollessa vielä esiopetuksessa, koska hän oli silloin äitiyslomalla.

Perheen kuopus on vielä vauva, joten arkemme pyörii lähinnä hänen tarpeiden ja rytmin mukaan - - foki myös koululaisen koulupäivät ja harrastukset vaikuttavat arkeen. Kun oon itse vielä kotona vauvan kanssa nii aikalaila ne kotihommat jää mun vastuulle ja puoliso käy töissä. (Heidi)

Olin äitiyslomalla kaksosten kanssa, kun esikoinen oli vielä eskarissa. Sillon oli helppoo kun pystyi saattamaan ja hakemaan eskarilainen joka päivä. Mutta kun kaksoset vaati

melko paljon ”työtä” niin oli siinä vaiheessa itse melko väsynyt. Suoraan sanottuna en kauheesti muista esikoisen eskariajasta, harmi vaan. (Ellen)

Vanhemmat toivat esille, että arjen mukanaan tuomat velvollisuudet lisäsivät myös vanhemman vastuuta. Mikko koki, että vanhempien vastuulla on huolehtia lapsen hyvinvoinnista ja harrastusmahdollisuuksista: ”musta on tärkeää huolehtia siitä lapsen jaksamisesta, kun se urheilee paljon, että on tarpeeksi ravintoa, vaatteita ja välineitä.” Hän halusi varmistaa, että lapsi jaksaisi harrastaa ja omistaisi harrastamiseen riittävät välineet.

Toisinaan vanhemmat kokivat myös riittämättömyyden tunteita, että eivät ole tarpeeksi usein lapsensa saatavilla tai läsnä. Vanhemmat olisivat halunneet olla enemmän kotona, jotta pystyisivät auttamaan tarvittaessa koululaista läksyissä tai muissa koulutehtävissä. Ellen koki äitinä jäävänsä isän varjoon, sillä hän joutui töiden takia olemaan paljon poissa kotona, jolloin läksyissä auttaminen jäi isän vastuulle. Eräs toinen haastateltava (Mikko) puolestaan olisi halunnut olla enemmän läsnä läksyjen teossa, mutta lapsi usein teki ne jo iltapäiväkerhossa ollessaan. Tämän takia hän koki etäpäivien olevan hyödyksi, jotta pystyi viettämään enemmän aikaa lapsensa kanssa.

### **Perheen yhteinen aika**

Vanhemmat kuvailivat arkeaan lapsensa koulunaloituksen jälkeen hektiseksi, kiireiseksi ja rutiinien täyttämäksi. Perheiden illat täyttyivät erilaisesta ohjelmasta, kuten harrastuksista, kavereiden kanssa olemisesta sekä vanhempien kotitöistä. Tämän vastapainoksi vanhemmat halusivat pyrkiä kiireettömyyteen ja perheen yhteinen aika koettiin entistä tärkeämmäksi kiireen keskellä. Seuraavissa katkelmissa vanhemmat kuvailevat, kuinka he ovat pyrkineet järjestämään perheen yhteistä aikaa.

Yritetään pitää arki mahdollisimman kiireettömänä, tässä kuitenkin on selkeästi haastetta jos itsekkin haluais harrastaa jotain. Arki pitäis olla simppeleä, ettei oo koko ajan kaikkee menoa ja ohjelmaa joka illalle. Jutellaan lapsen kanssa paljon mitä on päivän aikana tapahtunut ja haluan olla lapsen saatavilla vähintään iltasin - -. (Lauri)

Pyritään ettei tehdä kauheasti ylimäärästä kuin on pakko ja pyhitetään vapaat ja viikonloput kaikelle yhteiselle tekemiselle. Itse oon kokenu tärkeeksi että joka ilta pysähtyy ja



juttelee lapsen kanssa. Niin että on oikeasti läsnä eikä oo esimerkiksi puhelin toisessa kädessä. Ne on niitä perheen yhteisiä tärkeitä avainhetkiä. (Heidi)

Vanhemmat kokivat merkitykselliseksi pysähtyä arjen keskellä ja olla mahdollisimman paljon läsnä lapselle. Heidän mielestään oli tärkeää kuunnella lasta aidosti ja käsitellä lapsen kanssa mahdollisia huolia, mikä ei saanut kiireessä unohtua. Piia koki tärkeänä, että perhe syö päivällisen yhdessä saman pöydän ääressä, jolloin on myös mahdollisuus kysellä lapsen kuulumisia. Moni vanhempi koki, että arki koulunaloituksen jälkeen ei kuitenkaan tullut yllätyksenä, vaikka tilanne oli heille uusi. Mikko kuvaili, että hän elää perheensä kanssa ”ruuhkavuosia”, mikä tarkoitti hänen kertomanaan väsyttävämpää ja kuluttavampaa arkea kuin aiemmin ja Lauri puolestaan totesi, että ”kaikkien aikataulujen yhteensovittaminen on raskasta, mutta se taitaa kuulua asiaan.” Eli hän oli jo tietoinen, että tähän elämänvaiheeseen voi kuulua arjen haasteet.

### **Kasvatusyhteistyö**

Kasvotusten tehtävän yhteistyön tekeminen henkilökunnan ja vanhempien välillä väheni lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Esiopetuksessa vanhemmat kohtasivat henkilökuntaa lähes päivittäin venti- tai hakutilanteissa, kun taas koulussa yhteistyö kerrottiin painottuvan enemmän sähköiseen viestintään, koulun tapahtumiin ja vanhempainiltoihin. Vanhemmat kokivat kasvatusyhteistyön kodin ja koulun välillä merkitykselliseksi, vaikkakin käytännön toteutus lisäsi stressiä heidän arkeensa. Lauri kuvailee kokemuksiinsa yhteistyön tekemisestä seuraavassa katkelmassa.

Välillä tuntuu, että sitä [Wilmaa] pitäisi päivystää kaksneljäseiska, kun tulee kaikenlaista viestiä. Milloin mitään merkintää tai muuta infoviestiä. Eikä sit aina välttämättä ihan ymmärrä mistä asiasta ne viestit tulee, pitää kysyä lapselta. - - Kun itse olin koulussa niin oli vaan ne joulun- ja kevätjuhlat, mutta nyt on kaikenlaista muuta. (Lauri)

Myös Janne koki erityisen haasteelliseksi seurata päivittäin kaikkia erilaisia tiedotuskanavia, kuten ”Wilmaa, harrastusten Joboxia, sähköpostia, ja millon mitäkin.” Ellen puolestaan kuvaili, kuinka hänen arkeaan varjostaa melkein päivittäin lapsen Wilmassa olevat negatiiviset tuntimerkinnät opettajalta. Ellen kuitenkin kertoi, että oli keskustellut asiasta lapsen luokanopettajan kanssa ja

saanut selvyyden tuntimerkintöjen tarkoituksesta. Vanhemmalle syntyi tämän kautta kokemus, että hänen huolensa otettiin huomioon. Suurin osa vanhemmista oli kuitenkin sitä mieltä, että yhteistyötä kodin ja koulun välillä tehdään riittävästi ja sähköinen viestinsä opettajan kanssa koettiin pääsääntöisesti positiivisena, sillä soittamisen sijaan opettajalle pystyi laittamaan viestiä mihin vuorokaudenaikaan tahansa.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Siirtymä-ajan iloja ja huolia

Jo paljon ennen varsinaista lapsen koulutaipaleen alkamista vanhempien mielessä voi pyöriä monia kysymyksiä lapsen koulunaloituksesta. Vaikka suomalaista koululaitosta on kiitetty ja maailmanlaajuisesti arvostetun PISA-tutkimuksen valossa, se ei poista vanhempien huolta oman lapsensa aloittaessa koulutaipalettaan. Lapsella on edessään suuri muutos kohti aiempaa itsenäisempää elämää. (Mäkijärvi 2008, 37.) Koulun aloitusvaihe on merkittävä elämänvaihe koko perheelle, mutta erityisesti lapselle, sillä silloin syntyneet kouluasenteet voivat säilyä useita vuosia eteenpäin (Crosnoe & Ansari 2016, 76).

Tutkimuksessani lähdin selvittämään, millaisena vanhemmat kokevat esikoislapsensa siirtymän esiopetuksesta alkuopetukseen. Halusin erityisesti tutkia, millaiset tekijät tukevat ja haastavat siirtymää heidän kokemuksensa mukaan. Jokaisen vanhemman kokemukset olivat yksilöllisiä ja subjektiivisesti koettuja. Kokemuksia rakennettiin omien merkitysten, havaintojen, tunnekokemusten, mielikuvien ja käsitysten kautta. Kaikkien vanhempien elämäntilanteet olivat myös erilaisia, mutta kaikkia heitä kuitenkin yhdisti esikoislapsen koulunaloitus.

Tulokset osoittivat, että vanhempien kokemuksen mukaan siirtymävaihetta tukivat toimiva kasvatusyhteistyö ja lapsen hyvinvoinnista huolehtiminen. Toisaalta siirtymää haastoi uudenlainen arki sekä vanhempien huoli lapsesta. Pääosin vanhemmat olivat iloisia uudesta elämänvaiheesta, vaikka se tuotti jännitystä sekä lapsille että vanhemmille.

Perheissä valmistauduttiin koulunaloitukseen eri tavoin, mutta heitä kaikkia yhdisti yksi asia: ensimmäistä koulupäivää odotettiin innokkaasti. Tässä tutkimuksessa koulunsa aloittava lapsi oli perheen esikoislapsi, mikä saattoi tehdä koulunaloituksesta uuden ja ainutkertaisen. Vanhemmat toivat esille ilon hetket, mutta myös ennen koulunaloitusta vallinneet huolet. On kuitenkin huomioitava, että haastatteluhetkellä vanhempien kerronta tapahtui retrospek-

tiivisesti, joten on mahdollista, että ”aika kulta muistot.” (ks. Sandström ym. 2019, 67). Tämä voi myös vaikuttaa siihen, miksi siirtymää tukevia tekijöitä mainittiin enemmän kuin sitä haastavia tekijöitä. Haastatteluhetkellä vanhempien lapset olivat peruskoulun toisella luokalla, joten siirtymävaiheesta ja koulunaloituksesta oli kulunut jo jonkin aikaa. Seuraavaksi pohdin vanhempien kokemuksia siirtymävaiheesta sekä sitä tukevia ja haastavia tekijöitä saamieni tulosten ja aiempien tutkimusten valossa.

### *Toimivan kasvatusyhteistyön merkitys*

Tutkimukseni vanhemmat kokivat toimivan kasvatusyhteistyön tukevan siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen. Vanhempien mukaan toimivan koulun ja kodin välisen yhteistyön taustalla olivat kouluun tutustuminen, perheiden ja lasten yksilöllinen huomioiminen, luottamuksellisen suhteen luominen opettajan kanssa sekä vanhempien tukeminen uudelleenlaisessa elämänvaiheessa. Nämä tulokset saavat tukea myös muista siirtymää ja vanhempien kokemuksia selvittäneistä tutkimuksista (ks. Ahtola ym. 2012; Griebel & Niesel 2009; Karikoski 2008; Sandström ym. 2019). Vanhemmat kokivat tärkeänä sen, että esikoululaiset pääsivät etukäteen tutustumaan tulevaan kouluun ja opettajaan, mikä helpotti myös vanhempien jännitystä. Vanhemmat olivat tyytyväisiä, että siirtymävaiheessa perheet huomioitiin erikseen ja lasten yksilölliset tarpeet sekä kouluvalmiudet otettiin huomioon.

Kaikkien haastattelemieni vanhempien lapset kävivät esikoulun eri ympäristössä kuin missä tuleva koulu sijaitsi. Tämä tarkoitti lapselle konkreettista oppimisympäristön muutosta. Esiopetusta on mahdollista toteuttaa myös yhdessä alkuopetuksen kanssa, jolloin kouluympäristö tulee tutummaksi jo esiopetusaikana. Erilaiset esiopetuksen toteuttamisen muodot voivatkin saattaa perheitä eriarvoiseen asemaan, sillä yhteistyö kodin ja koulun välillä käynnistyy tästä syystä eri aikaan. Mikäli esiopetus ja alkuopetus toteutetaan esimerkiksi yhdysluokkana, kasvatusyhteistyö on pitkäkestoisempaa ennen varsinaista koulunaloitusta. (Karikoski 2008, 149.)

Vanhemmat kokivat yhteistyön opettajan kanssa pääosin riittäväksi siirtymävaiheessa. Vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että kemiat kohtasivat opettajan kanssa ja heidän välillään oli avoin ja luottamuksellinen suhde. Vanhemmat luottivat henkilökunnan ammattitaitoon ja siihen, että he kyllä kertoisivat, mikäli lapsen kehityksessä tai oppimisessa olisi huolenaiheita. Tällainen molempien osapuolien asiantuntemusta hyödyntävä kasvatusyhteistyö on parasta myös lapsen kannalta (Ahtola ym. 2016, 15). Mäkijärvi (2008, 74) todennut teokseensa osuvasti: ”mitä luottamuksellisemmat ovat opettajan ja vanhempien välit, mitä paremmin lapsi kokee opettajan tuntevan hänet, sitä turvallisemmaksi lapsi koulupäivänsä ja suhteensa kouluun tuntee.” Tämä tarkoittaa sitä, että opettajalla ja vanhemmilla täytyy olla riittävästi kohtaamisia ja yhteydenpitoa, jotta molemmat oppivat tuntemaan toisensa ja luottamuksellinen suhde pääsee syntymään. Tutkimuksen tulokset saavat tukea myös Epsteinin (1992; 2018) kodin ja koulun yhteistyön kasvatusvastuun jakautumisen mallista. Osittain päällekkäinen vastuu on tehokkain ja toimivin kodin ja koulun yhteistyön tapa lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta.

Sekä kuntien että koulujen välillä voi olla eroavaisuuksia siinä, miten kasvatusyhteistyötä hoidetaan siirtymävaiheessa. Parhaimmillaan yhteistyö käynnistyy suunnitellusti ja säännöllisesti jo esiopetusaikana eri tahojen välillä. Keskusteluja voidaan käydä yhdessä vanhempien sekä esikoulunopettajien, että alkuopetuksen luokanopettajien kesken, jolloin on mahdollista suunnitella lapselle mahdollisimman sujuva koulunaloitus. Tiedot lapsen esiopetusvaiheesta siirtyvät parhaimmillaan niin kutsutuissa tiedonsiirtopalavereissa esikoulunopettajalta luokanopettajalle. (Karikoski 2008, 149–150.) Sanotaan, että vanhemmat ovat lapsensa parhaita asiantuntijoita, joten tätä asiantuntemusta tulisi hyödyntää mahdollisimman paljon siirtymävaiheessa. Vanhempien osallistuminen tiiviisti siirtymävaiheen etenemiseen auttaa heitä myös hahmottamaan kyseistä elämänvaihetta myös lapsensa näkökulmasta (Crosnoe & Ansari 2016, 74–76; Karikoski 2008, 152).

Tämän tutkimuksen vanhempien mukaan lapsen siirtymää esikoululaisesta koululaiseksi tuki se, että esikoulussa harjoiteltiin koulussa tarvittavia taitoja,

kuten omatoimisuutta. Myös Karikosken (2008, 112) tutkimuksen mukaan vanhemmat pitivät tärkeänä lapsen itsenäistymistä ja sen edistämistä jo esikoulussa. Myös tämän tutkimuksen vanhemmat näkivät itsenäistymisen edesauttavan sekä lapsen kouluun sopeutumista, että arjen tilanteiden sujumista. Lapset oppivat esimerkiksi toimimaan aamuisin entistä itsenäisemmin, mikä helpotti töihin ja kouluun lähtöä. Vanhemmat pitivät lapsen omatoimisuutta yhtenä tärkeänä tekijänä, jotta lapsi pärjää koulussa. Tämä näkemys saattoi perustua vanhempien yleiseen käsitykseen tai omakohtaiseen kokemukseen koulussa tarvittavista taidoista.

### *Lapsen tukeminen siirtymävaiheessa*

Vanhemmat kokivat merkityksellisenä sen, että he pystyivät tukemaan omaa lastaan siirtymävaiheessa. He pyrkivät ennakoimaan tulevaa koulunaloitusta yhdessä lapsen kanssa muun muassa harjoittelemalla koulussa tarvittavia taitoja, kulkemalla tulevaa koulumatkaa sekä keskustelemalla lapsen kanssa siitä, millaista koulussa tulee olemaan. Vanhemmat eivät kertoneet haastattelussa yksityiskohtaisemmin, miten lapsen koulunkäynti oli lähtenyt sujumaan ensimmäisen lukuvuoden kuluessa. Osa vanhemmista koki kuitenkin olevansa iloinen lapsen oppimista asioista ja siitä, että kaikki on sujunut alkujännityksensä huolimatta hyvin.

Sandström ym. (2019, 65) korostavat, että koulunaloituksen myötä vanhemmat tulevat tietoisemmiksi lapsen akateemisten taitojen kehittymisestä. Tämä näkyy lähinnä silloin, kun vanhempi on kiinnostunut lapsen koulunkäynnistä ja auttaa lasta läksyjen teossa. Moni tutkimukseni vanhempi koki juuri nämä arjen pienet hetket tärkeinä, jolloin he pystyivät tukemaan lasta koulunkäynnissä. Vanhemmat kertoivat pyrkivänsä olemaan tällaisissa tilanteissa läsnä. Osa vanhemmista koki riittämättömyyden tunteita, mikäli ei pystynyt osallistumaan läksyjen auttamiseen töiden tai muiden aikatauluhaasteiden takia. Toisinaan vanhammasta saattoi kuitenkin tuntua, että hän ei osannut auttaa lasta läksyissä.

### *Vanhempien huoli*

Siirtyminen esiopetuksesta kouluun herätti vanhemmissa ristiriitaisia tunteita ja ajatuksia. Samankaltaisia tuloksia saivat omassa tutkimuksessaan myös saksalaiset Griebel ja Niesel (2009, 59). Näiden tutkijoiden mukaan koulunaloitus herättää vanhemmissa ylpeyttä, kun yksi virstanpylväs on saavutettu, mutta myös menetyksen tunteita, kun yksi osa heidän elämästään oli takana päin. Tutkimukseni vanhemmat olivat pääosin iloisia lapsensa koulunaloituksesta ja itsenäistymisestä, mutta uusi elämänvaihe toi mukanaan myös uudenlaisia huolenaiheita. Vanhempia huolestutti se, miten lapsi tulee pärjäämään koulussa. Huolta aiheutti esimerkiksi pohdinta siitä, kiusataanko lasta koulussa ja pystyykö opettaja huomioimaan jokaisen lapsen suuressa oppilasryhmässä. Vanhempien huoli on ymmärrettävää, sillä luokkien ryhmäkoot saattavat olla monessa koulussa maksimissaan. (ks. Mäkijärvi 2008, 66 – 67.)

Vanhempien mielikuva omasta lapsestaan tulevana koululaisena rakentuu usein vanhempien omien koulukokemusten kautta (Karikoski 2008, 124 – 125 Metson 1999, 277 mukaan). Esimerkiksi eräs tämän tutkimuksen vanhemmista koki lapsensa nyt onnekkaaksi, kun hänellä ei ollut yhtä pitkä koulumatka kuljettavanaan. Tämän tutkimuksen vanhemmat kokivat hyvänä asiana sen, että lapsi oppi itsenäisemmäksi siirtyessään esiopetuksesta alkuopetukseen, vaikka olivat samalla huolissaan lapsen yksinolosta iltapäivisin ja koulumatkojen kulemisesta. Vanhempien omakohtaisista kokemuksista voi olla hyötyä siten, että niiden kautta he pystyvät asettumaan lapsen asemaan kuitenkin sekoittamatta liikaa omia muistoja lapsen todellisiin kokemuksiin (Kankkonen & Suutarla 2006, 21).

Karikosken (2008, 112) tutkimuksen vanhemmat toivat puolestaan esille, että lapsen nopea itsenäistyminen saattoi johtaa siihen, että he vieraantuivat lapsensa arjesta. Tämä saattaa johtua siitä, että lapsen ystäväpiiri laajenee koulunaloituksen myötä ja ystävien merkitys korostuu entisestään lapsen elämässä.

Lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun ja hänen kasvaessa koululaiseksi, koulun asettamat odotukset ja vaatimukset lisääntyvät.

## 7.2 Arjen rutiineja ja avainhetkiä

Tässä tutkimuksessa haettiin myös vastausta sille, millaisena vanhemmat kokivat perheen arjen koulunaloituksen jälkeen erityisesti merkityksellisten muutosten näkökulmasta. Merkityksellisinä muutoksina tarkoitetaan vanhempien kokemia merkittäviä muutoksia itselleen sekä perheen arjelle koulunaloituksen jälkeen verrattuna arkeen ennen koulunaloitusta. Työn ja perheen yhdistäminen koettiin toisinaan haasteelliseksi, erityisesti aikataulujen yhteensovittamisessa. Koulunaloituksen jälkeen vanhemmat kokivat entistä tärkeämpänä sen, että heidän vastuullaan on huolehtia lapsensa hyvinvoinnista sekä koulunkäynnin tukemisesta kotoa käsin. Perheen yhteinen aika koettiin merkityksellisenä vanhemmille ja he pyrkivät järjestämään aikaa lapselle erityisesti iltaisin ja viikonloppuisin. Kasvatusyhteistyö henkilökunnan kanssa muutti muotoaan siitä, mitä se oli ollut vielä lapsen ollessa päivähoitossa tai esiopetuksessa. Kasvotusten tapahtuvasta yhteistyöstä tuli enemmän sähköisesti tapahtuvaa viestintää kodin ja koulun välillä.

Ansiotyö ja perhe-elämä muodostavat pääosin työikäisten arjen. Vaikka työn ja perhe-elämän sekä aikataulujen yhteensovittaminen saattaa toisinaan olla haastavaa, vanhemmat pitävät kuitenkin perheen yhteistä aikaa tärkeänä (Böök & Mykkänen 2017, 2–3.) Tämän tutkimuksen vanhemmat kokivat koulunaloituksen jälkeisen arjen hektiseksi, kiireiseksi, aikataulutetuksi ja moni vanhempi käytti sanontaa ”ruuhkavuodet” kuvatessaan perheensä arkea. Vanhempien puheesta oli havaittavissa myös moralistista äänensävyä, jossa he esimerkiksi kertoivat, millaista arkea olisi hyvä tai toivottava elää, vaikka käytännössä tämä ei välttämättä toteutunutkaan. Koskensillan (2010, 150) mukaan tällaisen puheen avulla voidaan ilmaista tunteita tai pyrkiä vaikuttamaan kuuliiaan. Vanhemmat esimerkiksi kertoivat pyrkivänsä kiireettömyyteen, mutta kokivat arkensa kiireisenä ja hektisenä. Vanhemmat myös halusivat olla mah-



dollisimman läsnä lapsen kanssa, mutta aina tämä ei kiireisessä arjessa onnistunut.

### *Työn ja perheen yhteensovittaminen - mahdotonta(ko)?*

Perheen ja työn yhteensovittamista haastavat erityisesti pitkät työpäivät, kuormittava työ sekä ennustamattomat tai vaikeat työajat (Sorsa & Rotkirch 2020, 11; Hoser 2012, 663). Tutkimuksessani vanhemmat kokivat osittain haastavana koulunaloituksen myötä tulleen uudenlaisen arjen omaksumisen ja uusien aika-  
taulujen sovittamisen heidän työaikoihinsa. Erityisesti tämä näkyi silloin, kun lapsen täytyi olla yksin eli useimmiten aamuisin tai iltapäivisin, mikäli vanhemmat olivat töissä. Vanhemmat kokivat iltapäivätoiminnan, tukiverkoston hyödyntämisen, omien työaikojen muuttamisen ja yhteydenpidon puhelimitse lapsen kanssa olevan ratkaisu tähän tilanteeseen. Vanhemmat puhuivat myös mahdollisuudesta kevennetyn työajan tekemiseen, mutta loppujen lopuksi kukaan heistä ei hyödyntänyt tätä mahdollisuutta. Perhebarometrin mukaan työn ja perheen yhdistämistä helpottivat vanhemman mahdollisuus vaikuttaa omiin työaikoihinsa sekä työkavereiden ja esimiehen tuki. Näiden lisäksi myös tukiverkoston apu lastenhoidossa, lastenhoitojärjestelyiden joustavuus sekä etätömahdollisuus koettiin yhteensovittamista helpottavina tekijöinä. (Sorsa & Rotkirch 2020, 70.) On kuitenkin otettava huomioon, että nämä tekijät ovat hyvin työpaikkakohtaisia ja osalla vanhemmista ei välttämättä ole käytössään tukiverkosta, joka voisi auttaa esimerkiksi lastenhoidossa.

Karikosken (2008, 152) mukaan vanhempien työnantajan tulisi tukea vanhempia kodin ja koulun yhteistyön toteuttamisessa. Samanlainen näkökulma tuli esille tutkimuksessani, sillä työaikojen joustavuus erityisesti lapsen ollessa alkuopetuksessa mahdollistaisi vanhempien osallistumisen entistä enemmän lapsensa koulunkäyntiin sekä koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Myös perhebarometriin mukaan vanhemmat toivovat lisää joustoa työnantajilta (Sorsa & Rotkirch 2020, 11; Kontula 2018, 110–111). Joustomahdollisuudet tietenkin ovat hyvin paljon työpaikkakohtaisia, mutta myös vanhempikohtaisia. Haluk-

kuus kasvatusyhteistyön tekemiseen ja sen määrään voi vaihdella eri vanhempien kohdalla. Työpaikan tulisi kuitenkin sallia vanhemmille mahdollisuus toteuttaa kodin ja koulun yhteistyötä työajan puitteissa, sillä muuten kahdenkeskiset keskustelut opettajan kanssa voivat olla mahdottomia järjestää aikataulullisista syistä. Toisaalta voi käydä myös niin, että yhteistyö opettajan kanssa jää vain toisen vanhemman vastuulle.

Moni haastatteleistani vanhemmista teki vuorotyötä, mikä vaati entistä enemmän suunnittelua, jotta työn ja perheen yhdistäminen onnistuisi. Vuorotyön vaikutukset perheen arkeen koettiin vanhempien näkökulmasta hieman eri tavoin. Toisaalta vuorotyön asettamat työajat olivat haasteellisia yhdistää koululaisen koulupäiviin, mutta vuorotyö mahdollisti myös paljon. Muutama vanhempi koki esimerkiksi iltavuorojen positiivisena puolena sen, että sai olla koululaisen kanssa aamuisin rauhassa ja saattaa hänet kouluun. Toisaalta aamuvuorojen myötä vanhempi pystyi olemaan iltapäivisin lapsen kanssa ja auttaa tarvittaessa läksyjen teossa. Kaikki vuorotyötä tekevät vanhemmat mainitsivat, että arki on mahdollista saada onnistumaan, vaikka vanhemmilla olisi epätyypilliset työajat. Se vaatii kuitenkin huolellista suunnittelua ja aikataulujen luomista. Epätyypillistä työaikaa tekeillä vanhemmilla voi olla haasteena lapsen koulunkäynnin tukeminen ja monet koulun tapahtumat voivat olla iltatyötä tekevän vanhemman työaikana (Metsäpelto ym. 2015, 7).

### *Vanhemmuus ja vastuu arjessa*

Tuloksista voidaan päätellä, että vanhemmat haluavat kulkea lapsensa rinnalla eri elämänvaiheissa ja siirtymissä lasta tukien ja kannustaen. Vanhemmat kokivat tärkeäksi sen, että he pystyivät olemaan läsnä lapsen arjessa, vaikka aikataulujen yhteensovittaminen perheen arkeen oli toisinaan haastavaa. Erityisesti osa vanhemmista koki riittämättömyyden tunteita esimerkiksi silloin, kun läksyjen auttamiseen töiden takia ei ollut aikaa tai se jäi kokonaan toisen vanhemman vastuulle. Malisen ja Röngän (2009, 180–181) mukaan aika on yksi per-

heen arjen perusolottuvuuksista, sillä perheen aika on koko perheen aikataulujen yhteensovittamista, erilaisia rutiineja ja rytmejä sekä arjen avainhetkiä.

Nykypäivänä perheen yhteinen aika saattaa olla hyvinkin kortilla, sillä vanhempien työ, harrastukset sekä muu vapaa-ajan toiminta vievät osansa. Toisaalta perheet haluavat entistä enemmän panostaa yhteiseen aikaan ja pyrkivät järjestämään sitä. (Miettinen & Rotkirch 2011, 113–114.) Tämän tutkimuksen vanhemmat arvostivat niitä hetkiä, kun saivat pysähtyä ja olla aidosti läsnä lapsen kanssa. Osa vanhemmista koki tärkeänä perheen yhdessä vietetyn ajan, mikä pääasiassa tapahtui iltaisin tai viikonloppuisin. Eräs vanhempi kutsui tällaisia hetkiä perheen avainhetkiksi, jotka auttoivat jaksamaan arjessa.

Tuloksista ilmeni myös se, että vanhemmat kokivat merkityksellisenä molempien vanhempien tasapuolisen osallistumisen arjen suunnitteluun. Vastuunjako ja yhteisen sävelen löytäminen lapsen kasvattamisesta vaikutti myönteisesti myös heidän parisuhteeseensa. Vanhemmat kokivat tärkeänä, että molemmat vanhemmat osallistuvat kotitöiden tekemiseen ja lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Tasapuolisuus arjessa koettiin hyvinvointia tukevana tekijänä, sillä useimmiten toiselta vanhemmalta sai tukea arjessa jaksamiseen (ks. Rose ym. 2014, 40–41). Nykypäivänä voidaankin puhua jaetusta vanhemmuudesta, joka korostaa tasa-arvoista vastuunjakoa vanhempien kesken (Hoser 2012, 663). Vanhemmat pitivät myös tärkeänä omasta hyvinvoinnistaan huolehtimisen, sillä he pyrkivät säilyttämään myös oman ajan ja harrastuksensa kiireisen lapsiperhearjen keskellä (ks. esim. Böök & Mykkänen 2017). Oman ajan puute ilmeni useimmiten silloin, jos toinen vanhemmista teki vuorotyötä tai oli tyomatalla. Oman hyvinvoinnin lisäksi moni vanhempi piti tärkeänä, että pystyi turvaamaan oman lapsen hyvinvoinnin. Tähän he pyrkivät huolehtimalla lapsen riittävästi ravinnosta, levosta sekä harrastusmahdollisuuksista.

Metsäpelto ym. (2015, 7–8) ovat todenneet, että erityisesti vuorotyötä tekevät äidit kokevat yhteisen ajan puutetta perheen kanssa, kun taas vuorotyötä tekevien isien kokemukset liittyivät lähinnä huoleen omasta jaksamisestaan. He toivat myös esille, että vanhemmat saattoivat vähentää omaa vapaa-aikaansa tai unen määrää, jotta saisivat viettää enemmän yhteistä aikaa lasten kanssa. Tämä

osoittaa sen, että vanhemmat useimmiten laittavat lapsensa tarpeet etusijalle, jolloin oma hyvinvointi saattaa jäädä taka-alalle. Ulkopuolelta tulevat suorituspainheet, suorituskeskeisyys ja itselleen asettamat korkeat odotukset lisäsivät vanhempien uupumisriskiä Jyväskylän yliopistossa tehdyn Vanhemmuuden voimavarat- ja kuormitustekijät (VoiKu) -tutkimuksen mukaan. Kyseisen tutkimuksen mukaan erityisesti äideillä on isää suurempi taipumus uupumisriskiin. (Sorkkila & Aunola 2019, 649–651.) Tämä voi johtua ensinnäkin siitä, että äitejä kuormittaa kotitöiden ja ansiotöiden tuottama kaksoistaakka, jolloin työnjako vanhempien kesken ei perustu jaettuihin rooleihin. Toiseksi äidit ovat tutkimusten mukaan useimmiten isää herkempiä kokemaan paineita vanhemmuudesta. (Malinen & Rönkä 2009, 185–186; Sorkkila & Aunola 2019, 651.)

## **7.3 Eettisyys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

### **7.3.1 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen tekemiseen liittyvät aina eettiset kysymykset, joita olen joutunut pohtimaan tutkimuksen teon edetessä. Olen pohtinut esimerkiksi tutkimuksen toteuttamisen keinoja, tavoitteita sekä ylipäättään sitä, millainen on eettisesti hyvä tutkimus. Tutkimuksen teossa ja sen raportoinnissa olen noudattanut rehellisyyttä, huolellisuutta, tarkkuutta sekä avoimuutta, mitkä vastaavat hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksia. (TENK 2012, 6; Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–126.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127) painottavat, että johdonmukaisuus ja koko tutkimusraportin läpi kulkeva argumentointi tutkimusmetodin ja analyysitavan valinnasta tukevat eettisyyttä. Eettisesti toteutetun tutkimuksen ominaispiirteitä ovat myös muiden tutkijoiden tutkimusten kunnioittaminen ja sitä kautta asianmukaiset lähdeviittaukset.

Jo itsessään tutkimusaiheen valinta on yksi tutkimuksen eettisistä kysymyksistä. On tarpeen pohtia, onko kyseistä ilmiötä tarpeen tutkia ja mitä tutkimuksen toteuttamisesta mahdollisesti seuraa sekä kenen ehdoilla se toteutetaan ja miksi tutkimukseen ylipäättään ryhdytään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Tässä tutkimuksessa on ollut tavoitteena opinnäytetyön suorittamisen lisäksi

myös omien tutkimustaitojen sekä teoreettisen tiedon lisääminen valitusta aiheesta. Aiheenvalinnan taustalla on ollut myös halu tutkia aihetta, jota ei kasvatustieteessä ole paljoa tutkittu. Myös tutkimuksesta saadun aineiston ja tuloksien jatkokäyttöä on syytä pohtia resurssien näkökulmasta, sillä aineistosta voi jäädä ylimääräiseksi paljon kiinnostavaa materiaalia (Ruusuvuori ym. 2010, 446). Tutkimuksessani haastattelun aiheet ja teemat olivat kuitenkin melko rajoittuja, joten niissä ei syntynyt juurikaan sellaista aineistoa, mitä ei tässä tutkimuksessa hyödynnetty. Mikäli Photovoice-menetelmällä hankittuja haastateltavien tuottamia valokuvia olisi ollut suurempi määrä, niitä olisi ollut myös mielenkiintoista analysoida. Läheskään kaikki haastateltavat eivät tuottaneet valokuvia haastattelua varten, joten jätin kuvien analysoinnin pois tästä tutkimuksesta. Kuvat toimivat näin ollen vain aineiston keruun välineenä.

Halukkuutta osallistua tutkimukseen kysyttiin haastateltavilta vanhemmilta itseltään. Haastattelutilanteessa heille kerrottiin sekä suullisesti että kirjallisesti tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimuksen toteuttamisesta, henkilötietojen suojaamisesta sekä tutkittavien oikeuksista, kuten mahdollisuudesta kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. (Kuula 2006, 84.) Näiden lisäksi haastateltavia informoitiin aineiston säilyttämisestä sekä sen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä. (Patton 2002, 408; Ruusuvuori ym. 2010, 447–449.) Haastateltavat saivat luettavakseen tietosuojailmoituksen, jossa on kirjallisesti mainittu edellä kerrotut asiat, ja tämän lisäksi he allekirjoittivat suostumuslomakkeen (ks. liite 1).

Tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti haastateltavien henkilöllisyydet pyrittiin pitämään salassa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Viittaukset eri tutkittaviin tuotiin esille peitenimien kautta. Tietosuoja edellyttää, että ihmisten yksityisyyttä kunnioitetaan ja suojellaan (Kuula 2006, 75–76; Patton 2002, 408). Jo siinä vaiheessa, kun haastattelut litteroitiin tekstimuotoon, aineisto anonymisoitiin eli tekstistä poistettiin tunnistetiedot. Tämä mahdollistaa myös aineiston jatkokäytön ilman, että tutkittavien anonymiteetti kärsii. (Ruusuvuori ym. 2010, 452; TENK 2019, 8–9.)

### 7.3.2 Luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuudesta kerrottaessa ja sitä arvioidessa puhutaan reliabiliteetista sekä validiteetista. Reliabiliteetti ilmaisee tutkimuksen toistettavuutta ja ei-sattumanvaraisuutta, kun taas validiteetti kertoo tutkimuksen pätevydestä ja tavoitteista suhteessa tutkimusmenetelmiin ja tuloksiin. Reliabiliteetin ja validiteetin termejä käytetään kuitenkin enemmän kvantitatiivisessa tutkimuksessa, sillä kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostuu ainutlaatuisuus ja todellisen elämän tutkiminen, jolloin tulosten toistettavuus voi olla tarpeetonta. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan sen sijaan tutkimuksen kulkua, kuten aineiston keräämistä ja sen analysointia sekä niihin vaikuttaneita ulkoisia tekijöitä. (Alhojailan 2012, 44 – 45; Patton 2002, 63 – 65.)

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu tulee esille kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa, kuten tutkimushenkilöiden valinnassa, aineiston keruussa, aineiston analyysissä ja tuloksissa. Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi koko tutkimusprosessi on oltava julkinen ja kaikki tutkimuksen toteuttamisen vaiheet on raportoitava mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksenteon kaikki vaiheet tarkasti ja totuudenmukaisesti, jolloin mahdolliset omat virhetulkinnat ja ennako-oletukset olisivat mahdollisimman vähäiset. (Patton 2002, 63 – 66.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija argumentoi tutkimuksen tekoon liittyviä valintojaan omaan tutkimukseen pohjautuen sekä lähdeviittauksin. Tutkimuksessa esitettäviä tuloksia olen perustellut haastateltavien suorilla sitaateilla, mikä lisää tutkimuksen vahvistettavuutta. Tutkimuksen vahvistettavuutta on lisännyt myös se, että tutkimuksesta saadut tulokset saavat tukea toisista samaa aihetta tutkineista tutkimuksista. (Alhojailman 2012, 44; Nowell ym. 2017, 1 – 3.) Testasin haastattelurungon toimivuutta pilottihaastatteluissa kolmen vanhemman kanssa, mikä lisäsi aineistonkeruun luotettavuutta.

Tutkittavien lukumäärä on suhteellisen pieni (kahdeksan) ja tutkimus on tehty vain muutamalla maakunta-alueella. Näin ollen täytyy olla kriittinen, kuinka siirrettävyys toteutuu koskemaan vanhempien yleisiä kokemuksia siir-

tymävaiheesta ja koulunaloituksesta. Vanhempien kokemus lapsensa koulunaloituksesta saattaa olla myös erilainen, mikäli kyseessä on esimerkiksi perheen kuopus, jolloin vanhemmilla on aiempaan kokemusta koulunaloituksesta vanhemman näkökulmasta. (Nowell ym. 2017, 3; Patton 2002, 63.)

Tutkimuksen luotettavuuden arvioimisen hyvien puolien lisäksi on tärkeää esitellä myös mahdollisia rajoitteita. Sekä Patton (2002, 307) että Hirsjärvi ja Hurme (2008, 92–93) ovat todenneet, että haastattelu voi olla aineistonkeruumenetelmänä haasteellinen. Haastattelutilanteesta täytyy luoda mahdollisimman avoin, jotta haastateltava kykenee olemaan rehellinen. Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tutkimuksen jokaisessa vaiheessa pohtimalla sitä, onnistuinko tutkijana tavoittamaan tutkimushenkilöiden kokemukset ja merkitysperspektiivin. Myös itsekriittisyyden ja tietoisien tulkinnan pohtiminen on yksi tutkimuksen luotettavuuden tekijöistä.

Refleksiivisyys puolestaan näkyy niin, että olen tutkijana tiedostanut omat lähtökohtani ja vaikutukseni tutkimukseen. Tutkijana olen muodostanut aineistosta analyysin ja niiden myötä tutkimuksen tulokset omien tulkintojeni mukaisesti. Tutkijana minulla ei ollut omakohtaista kokemusta oman lapsen siirtymisestä esiopetuksesta alkuopetukseen, joten mahdolliset omat kokemukset eivät vaikuttaneet analyysiin. (ks. Kivistö-Rahnasto, Kaunonen & Aho 2017, 299.)

### 7.3.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimukseni sekä aiemmat tutkimukset (mm. Ahtola ym. 2016; Harper 2015; Griebel & Niesel 2009; Karikoski 2008; Sandström ym. 2019) ovat osoittaneet, että vanhempien on hyvä pystyä ennakoimaan tulevaa siirtymävaihetta ja lapsen koulunaloitusta. Jatkotutkimusten kannalta olisi hyödyllistä selvittää, miten siirtymävaihe ja koulunaloitus koetaan perheen sisällä, niin lapsen kuin molempien vanhempien näkökulmasta. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, miten kokemukset eroavat äitien ja isien välillä. Tähän tutkimukseen osallistui sekä äitejä että isiä, mutta pienen otoskoon vuoksi ei ollut mahdollista luotettavasti vertailla heidän kokemuksiansa keskenään.

Käytin tutkimuksessani aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua sekä haastattelun tukena Photovoice-menetelmää. Tällaisia visuaalisia aineistonkeruumenetelmiä, kuten Photovoicea, voisi hyödyntää enemmänkin perheen arkea käsittelemässä tutkimuksessa. Erityisesti silloin, jos tutkimuksen kohteena ovat lapset.

On myös otettava huomioon, että tutkimuskohteenani olivat vuonna 2018 koulunsa aloittaneiden lasten vanhemmat. Heidän lapsensa on tämän tutkimuksen julkaisuhetkellä toisella luokalla, joten tutkimukseen saataisiin mahdollisesti erilainen näkökulma, mikä tutkittaisiin vanhempia, joiden lapsi on juuri aloittanut ensimmäisellä luokalla. Tutkimusta voisi toteuttaa myös pitkäkestoisemmin, esimerkiksi esiopetusvuoden keväällä sekä ensimmäisen luokan syksyllä ja keväällä. Tällöin perheen arjen mahdolliset muutokset olisivat tuoreena vanhempien mielessä.



## 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, 295–302.
- Ahtola, A., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2012. Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood* 5, 3–21.
- Alhojailan, M. I. 2012. Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Science* 1(1), 39–47.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Brinkmann, S. 2013. *Qualitative interviewing*. New York: Oxford university press.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. London: Harvard University Press.
- Böök, M. L. & Mykkänen, J. 2017. Finnish Mothers' and Fathers' Constructions of and Emotions in Their Daily lives. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 63(3), 412–426.
- Crosnoe, R. & Ansari, A. 2016. Family Socioeconomic Status, Immigration, and Children's Transitions into School. *Family Relations* 65 (2), 73–84.
- Dockett, S., Perry, B. & Kearney, E. 2012. Family transitions as children start school. *Family Matters* 90, 57–67.
- Edwards, R. & Holland, J. 2013. *What is qualitative interviewing*. Great Britain: Bloomsbury.
- Emme, M. 2012. *Photonovella and Photovoice*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Epstein, J.L. (1992). *School and Family Partnerships*. Teoksessa M.C. Alkin, M. Linden, J. Noel, & K. Ray (toim.) *New York: Encyclopedia of educational research* (4).
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- EOPS2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Tampere: Opetushallitus.

- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fabian, H. 2007. Informing transitions. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) Informing transitions in the early years. London: Open University, 3–20.
- Griebel, W. & Niesel, R. 2009. A developmental psychology perspective in Germany: co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years - An International Research Journal* 29(1), 59–68.
- Harper, L. 2015. Supporting Young Children's Transitions to School: Recommendations for Families. *Early Childhood Education Journal*. DOI: 10.1007/s10643-015-0752-z
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta – keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Hoser, N. 2012. Making It as a Dual-Career Family in Germany: Exploring What Couples Think and Do in Everyday Life, *Marriage & Family Review*, 48(7) 643–666.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Johansson, I. 2007. Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years? Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) Informing transitions in the early years. London: Open University, 33–44.
- Kankkonen, M. & Suutarla, A. 2006. Työkirja pikku koululaisen oppimisen tukemiseen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (Viitattu 1.2.2020). [https://dzmdrerwnq2zx.cloudfront.net/prod/2017/07/28124611/JKK\\_OppimisTK\\_pieni.pdf](https://dzmdrerwnq2zx.cloudfront.net/prod/2017/07/28124611/JKK_OppimisTK_pieni.pdf)
- Karhuniemi, T. 2013. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi – toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–134.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto.

- Kansaneläkelaitos. 2015. Osittainen hoitoraha. (Viitattu 1.10.2019).  
<https://www.kela.fi/osittainen-hoitoraha>
- Kinnunen, U., Malinen, K. & Laitinen, K. 2009. Työn ja perheen yhteensovittaminen: perheiden kokemuksia ja ratkaisuja. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–147.
- Kivistö-Rahnasto, K., Kaunonen, M. & Aho, A. L. 2017. Äitien myönteiset kokemukset uudessa raskaudessa lapsen kuoleman jälkeen. *Hoitotiede* 29 (4), 288–301.
- Kokko, A. 2013. Perheystävällinen työpaikka. Hankkeen loppuraportti 2013. Helsinki: Väestöliitto.
- Kontula, O. 2018. 2020-luvun perhepolitiikkaa. Perhebarometri 2018. Väestöntutkimuslaitos, Katsauksia E52/2018. Helsinki.
- Korvela, P. & Rönkä, A. 2014. Arkielämä näkökulmana perheeseen. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.) Perhetutkimuksen suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 192–214.
- Koskenranta, R. 2010. Virheitä ja moraalipuheen semantiikkaa. Teoksessa V. Launis, M. Oksanen & S. Sajama (toim.) Etiikan lukemisto. Helsinki: Gaudeamus, 149–151.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Liinamaa, T. 2014. Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto.
- Linnilä, M.-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu? Mediapinta.
- Lämsä, A.-L. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi – toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–70.

- Maguire, M. & Delahunt, B. 2017. Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 9 (3).
- Malinen, K. & Rönkä, A. 2009. Mihin aika riittää? Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–202.
- Metsäpelto, R.-L., Rönkä, A. & Laakso, M.-L. 2015. Koululaisten hoitojärjestelyt ja hyvinvointi 24/7-taloudessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (1), 5–18.
- Miettinen, A. & Rotkirch, A. 2011. Yhteistä aikaa etsimässä. Lapsiperheiden ajankäyttö 2000-luvulla. *Perhebarometri. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E 42/2012*.
- Mustola, M., Kärjä, A.-V., Böök, M. L. & Mykkänen, J. 2015. Johdanto. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök & A.-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 11–20.
- Mykkänen, J. & Böök, M. L. 2017. Moninaiset perheet ja varhaiskasvatus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. *Valloittava varhaiskasvatus. Vastapaino*, 75–86.
- Mäkijärvi, L. 2008. Aikuisen vastuu. Miten kasvatan tämän ajan lasta? Asikkala: Kirjatalo.
- Niesel, R. & Griebel, W. 2007. Enchancing the competence of transition systems through co-construction. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) *Informing transitions in the early years*. London: Open University, 21–32.
- Niskanen, S. 2006. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula (toim.) & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia Oy, 89–114.
- Nowell, L., Norris, J., White, D. & Moules, N. 2017. Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 1–13.
- OPS2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Parvela, T. 2011a. Erilaisia oppilaita ja opettajia sekä vanhempia. Teoksessa T. Parvela & J. Sinkkonen. *Kouluun! Ekaluokkalaisten vanhemmille*. Helsinki: WSOY, 63–81.
- Parvela, T. 2011b. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa T. Parvela & J. Sinkkonen. *Kouluun! Ekaluokkalaisten vanhemmille*. Helsinki: WSOY, 178–185.

- Parvela, T. 2011c. Mitä koulua aloittavan tulee osata. Teoksessa T. Parvela & J. Sinkkonen. *Kouluun! Ekaluokkalaisten vanhemmille*. Helsinki: WSOY, 16–25.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuslaki 1998. 4 § (23.12.1999/1288) Velvollisuus järjestää perusopetusta ja esiopetusta. (Viitattu 25.5.2019).  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P4>
- Poikonen, P.-L. & Lehtipää, R. 2009. Päivähoidon ja kodin jaettu kasvatustehtävä: kasvatuskumppanuus perheen voimavarana. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) *Perhe-elämän paletti*. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–88.
- Rimpelä, M. 2013. Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi – toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–47.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Rose, J., Brady, M., Yerkes, M. A. & Coles, L. 2015. 'Sometimes they just want to cry for their mum': couples' negotiations and rationalisations of gendered divisions in infant care, *Journal of Family Studies*, 21(1), 38–56.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. 2009. Pikkulapsiperheiden arjen paletti. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) *Perhe-elämän paletti*. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–19.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. (Viitattu 21.1.2020) <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>.
- Sandström, M., Lundqvist, J. & Axelsson, A. 2019. Parents' Ideal Type Approaches to Early Education Pathways: Life Stories from Sweden. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 64–79.
- Siniharju, M. 2003. *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla*. Helsingin yliopisto. Helsinki.

- Skouteris, H., Watson, B. & Lum, J. 2012. Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood* 37 (4), 78–85.
- Sorkkila, M. & Aunola, K. 2019. Risk Factors for Parental Burnout among Finnish Parents: The Role of Socially Prescribed Perfectionism. *Journal of Child and Family Studies* (29), 648–659.
- Sorsa, T. & Rotkirch, A. 2020. Työ ja perhe ne yhteen soppii? Vanhemmuuden ja työn yhteensovittaminen suomalaisissa lapsiperheissä. *Katsauksia E53*.
- SVT. Suomen virallinen tilasto: Esi- ja peruskouluopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-3709. 2018, Liitetaulukko 1. Peruskoulun oppilaat ja päättöto-  
distuksen saaneet maakunnittain 2018. Helsinki: Tilastokeskus. (Viitattu 29.4.2019). [http://www.stat.fi/til/pop/2018/pop\\_2018\\_2018-11-14\\_tau\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/pop/2018/pop_2018_2018-11-14_tau_001_fi.html)
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L.Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9–66
- TENK - Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. (Viitattu 27.1.2020)  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- TENK - Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. (Viitattu 27.2.2020)  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf)
- Terävä, J. & Böök, M. L. 2018. Tunteita ja tarinoita lapsiperheen arjesta. Teoksessa P. Eerola & H. Pirskanen (toim.) *Perhe ja tunteet*. Helsinki: Gaudeamus, 89–107.
- Tiittula, L. & Ruusuvauri, J. 2005. Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvauri (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–22.
- Tilastokeskus. 2019. Käsitteet: perhe. (Viitattu 17.5.2019)  
<https://www.stat.fi/meta/kas/perhe.html#tab1>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences* 15 (3), 398–405.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. PSkustannus: Jyväskylä. 117–128.
- Värri, V.-M. 2004. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Tampere: Tampere University Press.

## LIITTEET

### Liite 1. Suostumuslomake

*JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO*

*SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN*

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen *Esiopetuksesta alkuopetukseen – siirtymä ja perheen arki vanhempien kokemana*.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi tutkija Eveliina Hentunen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

**Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.**

\_\_\_\_\_  
*Allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

***Suostumus vastaanotettu***

\_\_\_\_\_  
*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*



## Liite 2. Haastattelurunko

### Taustatiedot

Sukupuoli:

Ikä:

Koulutus/työtilanne:

Siviilisäätö:

Perhemuoto:

Lapsen ikä ja sukupuoli:

### Perhe-elämä ja arki

1. Kerro hieman kuka olet ja millainen on perheesi?
2. Millainen on elämäntilanteenne ja mitä perheellenne kuuluu tällä hetkellä?
3. Millaista arkea elätte tällä hetkellä ja millainen on teidän tyypillinen arkipäivänne?
4. Kerro ja kuvaile, millainen lapsi teillä on?

### Esiopetus

5. Kerro hieman lapsesi esiopetuksesta (mitä, missä, millaista, milloin, kuinka paljon, mistä lapsesi piti/ei pitänyt, mitä itse ajattelit siitä).
6. Kerro ja kuvaile, millainen oli tavallinen arkipäivä lapsen ollessa esiopetuksessa, mikä siinä oli hyvää/huonoa?
7. Miten esiopetuksessa huomioitiin lähestyvä koulunaloitus?

### Siirtymävaihe

8. Millaiset asiat mietityttivät sinua ja perheenjäseniä kun koulunaloitus läheni?
9. Millaiset asiat koitte tukevan siirtymävaihetta? Entä millaiset asiat koitte haastaviksi? Mitä olisi voitu tehdä toisin? Voit antaa konkreettisia esimerkkejä.
10. Millaisena koitte yhteistyön esiopetusryhmän henkilökunnan kanssa siirtymävaiheessa?
11. Millaisena koitte yhteistyön luokanopettajan kanssa siirtymävaiheessa?

### Koulunaloitus

12. Kerro hieman tutustumisesta kouluun/ensimmäisestä koulupäivästä
13. Kerro ja kuvaile, millainen on tavallinen arkipäivänne lapsenne ollessa koululainen?
14. Miltä tämä arki tuntuu? Mikä on tuntunut mukavalta/antoisalta? Mikä puolestaan vaikealta/raskaalta?
15. Millaiseksi koet oman roolisi isänä/äitinä tämän keskellä? Entä puolisisi? Miten ajattelet esikoisen sisarusten asiaa pohtivan?
16. Millaisia vinkkejä antaisit tuleville eppuluokan vanhemmille? Mitä kannattaa ottaa huomioon?
17. Mitä itse olisit mahdollisesti tehnyt toisin? Millaisia asioita olisit ottanut huomioon etukäteen huomioon nyt näin jälkiviisaana?