

Mikä muuttuu koulun alkaessa?

**Esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuurien erot
lapsen näkökulmasta**

Riina-Kaisa Liimatainen

Varhaiskasvatustieteen Pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Liimatainen, Riina-Kaisa. 2020. Mikä muuttuu koulun alkaessa? Esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuurien erot lapsen näkökulmasta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 83 sivua + liitteet.

Tämän laadullisen tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten alkuopetuksen toimintakulttuuri eroaa lasten näkökulmasta esiopetuksen toimintakulttuurista. Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia eroja toimintakulttuureissa lasten mielestä on, kun he siirtyvät päiväkodin esiopetusryhmästä koulun alkuopetukseen. Aineistonkeruu oli kaksiosainen jakautuen esiopetusvuoden kevääseen ja ensimmäisen luokan syksyyn. Aineistona tutkimuksessa käytettiin lasten ottamia valokuvia, heidän piirustuksiaan, ryhmäkeskustelujen taltiointeja sekä yksilöhaastatteluista kertynyttä materiaalia. Tutkimukseen osallistui kahdeksan esiopetusikäistä lasta. Lapset olivat samassa päiväkodin esiopetusryhmässä ja siirtyivät ensimmäiselle luokalle samaan kouluun. Aineisto on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä aineistolähtöisesti.

Tutkimuksessa selvisi, että lasten näkökulmasta esiopetuksen ja koulun toimintakulttuureissa on useita eroja, jotka aiheuttavat muutoksia lasten arkeen koulun alkaessa. Erot liittyvät esi- ja alkuopetuksen toimintaan, yhteisöön, ympäristöön ja lapsen uuteen rooliin koululaisena. Merkittävimmät muutokset lasten näkökulmasta koulun alkaessa liittyvät leikkiin ja vertaissuhteisiin. Suurimpina muutoksina tässä tutkimuksessa näyttäytyvät ulkoilun ja leikkimisen vähentyminen, aikuisjohtoisuuden ja tehtävien tekemisen lisääntyminen sekä uusi laajentunut sosiaalinen verkosto. Lasten kerronnan mukaan keskeinen muutos on myös koululaisen rooli. Lasten kerronnassa koululaisuus on sekä muutosten syy että niiden seuraus. Koulun alkaminen ja sen tuomat muutokset ovat kuitenkin lapsille mielekkäitä.

Asiasanat: toimintakulttuuri, esiopetus, alkuopetus, koulun aloitus, lapsinäkökulma

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	1
SISÄLTÖ	2
1 JOHDANTO	4
2 ESIOPETUKSEN JA ALKUOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURIT	7
2.1 Esi- ja alkuopetus osana lapsen oppimispolkua.....	7
2.2 Toimintakulttuurin muutos koulun alkaessa	10
2.3 Esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien erot	13
2.4 Toimintakulttuurin muutoksen vaikutukset lapsen rooliin.....	16
3 LASTEN NÄKEMYKSET ESIOPETUKSEN JA ALKUOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUUREISTA	20
3.1 Lapsille merkitykselliset asiat esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureissa	20
3.2 Lasten näkemykset toimintakulttuurin muutoksesta	22
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	25
5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUSEETTISET NÄKÖKOHDAT	27
5.1 Tutkimuksen konteksti ja tutkimukseen osallistujat	27
5.2 Monimenetelmäinen aineistonkeruu	29
5.3 Laadullinen sisällönanalyysi.....	34
5.4 Eettiset ratkaisut.....	38
6 ESI- JA ALKUOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURIEN EROT LASTEN NÄKÖKULMASTA	42
6.1 Toimintaan liittyvät erot	43
6.2 Yhteisöön liittyvät erot.....	49
6.3 Ympäristöön liittyvät erot.....	50

6.4	Lapsen rooliin liittyvät erot	53
6.5	Yhteenveto	57
7	POHDINTA	60
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	60
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	65
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	71
	LÄHTEET	74
	LIITTEET	84

1 JOHDANTO

Koulun alkaminen syksyisin koskettaa monia perheitä. Koulun alku on ainutkertainen muutos lapselle ja hänen perheelleen, ja siihen valmistaudutaan huolella. Koulun alku nähdään tärkeänä vaiheena myös hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto 2019, luku 3.7), jossa on kirjaus esi- ja alkuopetuksen aikaisempaa yhtenäisemmästä kokonaisuudesta sekä kaksivuotisesta esiopetuksesta. Tämän uudistuksen tavoitteena on lasten perustaitojen vahvistaminen ja koulun aloittamisen helpottaminen. Myös tutkimuksissa koulun alku on herättänyt kiinnostusta ja esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymää on tarkasteltu eri näkökulmista.

Tutkimuksissa kiinnostuksen kohteina ovat olleet esi- ja alkuopettajien yhteistyö nivelvaiheessa (Ahtola 2012; Forss-Pennanen 2006; Rantavuori 2019) sekä vanhempien ajatukset lapsen koulunaloituksesta (Karikoski 2008). Vanhempien ja alkuopettajien näkemyksiä kouluvalmiudesta ja esiopetuksesta on myös tutkittu (Linnilä 2006; Siniharju 2007). Lasten näkökulmasta tehdyt tutkimukset esiopetuksen ja koulun nivelvaiheesta ovat kuitenkin melko vähäisiä Suomessa. Lasten näkökulmaa selvittäneissä tutkimuksissa (Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen & Poikkeus 2017; Juvonen 2015) on pääpaino ollut lasten odotusten ja ennakko-oletusten selvittämisessä koulun alkamiseen liittyen. Jotta koulun alkamiseen liittyvässä siirtymässä voitaisiin tukea lapsia parhaalla mahdollisella tavalla, on selvittävä myös minkälaisia muutoksia lapset kokevat esiopetuksesta kouluun siirryttäessä.

Lasten näkökulman selvittäminen on tärkeää, liittyen sekä siirtymäkäytäntöjen kehittämiseen että niiden tutkimiseen (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013). Lasten kokemukset esiopetuksesta kouluun siirtymästä lisäävät tietoa siitä, mitä siirtymäprosessissa tulisi lasten näkökulmasta huomioida (Margetts, 2002, 103). Lasten näkökulman huomioimiseen velvoittavat myös ohjaavat asiakirjat, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014).

Aikaisempien tutkimusten (Babić 2017; Einarsdóttir 2006; Karikoski 2008; Nelson ym. 2017; Rantavuori 2019) mukaan esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien välillä on eroja. Esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien välisistä eroista johtuen lapset kohtaavat koulun alkaessa toimintakulttuurin muutoksen. Toimintakulttuurin muutoksesta voidaan puhua myös esimerkiksi silloin, kun yksikön toimintatapoja on muutettu. Tässä tutkimuksessa toimintakulttuurin muutosta käsitellään kuitenkin lasten näkökulmasta heidän siirtyessään toisesta toimintakulttuurista toiseen.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa kiinnostukseni kohdistui siihen, miten lasten mielestä esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurit eroavat toisistaan. Lasten nimeämien erojen avulla on mahdollista lisätä ymmärrystä siitä, mitkä asiat koulun alkamisen myötä heidän arjessaan muuttuvat. Tutkimukseni tarkastelee koulun alkua lapsen näkökulmasta päiväkodin esiopetusryhmästä peruskoulun ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. Keskeisenä käsitteenä on toimintakulttuuri, joka on esimerkiksi toimintaympäristön tai koulukulttuurin käsitteitä laajempi. Saman aihepiirin alueelta on löydettävissä useita käsitteitä, joilla on hieman eri painotuksia. Toimintakulttuuri käsitteenä kattaa kaikki ne asiat, joista lapset tässä tutkimuksessa esiopetukseen ja kouluun liittyen puhuvat. Esimerkiksi se, miten esiopetus tai koulu lapsille näyttäytyvät, miten näissä paikoissa lasten näkökulmasta toimitaan tai mitä asioita he liittävät esi- ja alkuopetuksen tiloihin, ovat toimintakulttuurin osia lasten kuvaamana. Vaihtoehtoinen käsite toimintakulttuurille olisi voinut olla myös pedagoginen toimintaympäristö (ks. Raittila 2013). Tämän tutkimuksen tulokset ovat niitä toimintakulttuurin alueita, joiden kautta lapset huomaamia eroja ja kokemiaan muutoksia jäsentävät.

Jaoin aineistonkeruun kahteen vaiheeseen, jotta mahdollistui lasten kuuleminen sekä ennen koulun alkua että koulun alkamisen jälkeen. Tutkimusaineistossa samat lapset kuvaavat esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuuria ja rinnastavat niitä toisiinsa. Lasten näkökulmaa olen tavoitellut monin eri menetelmin. Aineistoni koostuu lasten piirustuksista, heidän ottamistaan valokuvista sekä ryhmäkeskustelujen ja yksilöhaastattelujen taltioinneista.

Laadullinen pro gradu -tutkielmani etenee teoriaosuudesta tutkimustehtävän kautta tutkimusmenetelmiin, joissa olen kuvannut kaksivaiheista monimenetelmäistä aineiston keruutani sekä aineiston analyysiä. Olen pohtinut myös lapsuuden tutkimuksen kenttään sijoittuvan tutkimukseni eettisiä näkökohtia. Tulososiossa esittelen aineiston avulla löytämäni tulokset ja pohdin niitä suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimuksessani olen hyödyntänyt teoriaohjaavaa analyysiä, jossa olen aineistolähtöisesti selvittänyt keskeiset lasten esille tuomat esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien väliset erot. Tutkimukseni osoittaa, että lasten ennako-oletukset eivät aina ole yhteneviä heidän kokemustensa kanssa. Tämä tutkimus osoittaa myös, että lasten näkökulmasta toimintaympäristöjen erot ovat selkeitä esiopetuksesta kouluun siirryttäessä.

2 ESIOPETUKSEN JA ALKUOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURIT

Toimintakulttuuri on toimintaympäristöissä rakentuva tapa toimia. Jokaisella instituutiolla on omanlaisensa toimintakulttuuri, johon sen jäsenet sosiaalistuvat. Toimintakulttuuri ohjaa jäsentensä toimintaa. Lapselle toimintakulttuuri näyttäytyy sekä mahdollisuuksia tarjoten että toimintaa rajoittaen. Toimintakulttuuriin vaikuttavat esimerkiksi arvot, normit ja odotukset sekä epäviralliset säännöt, vallankäyttö, ympäristö ja sosiaaliset suhteet. Toimintakulttuurin käsite sisältää siis kaikki sellaiset asiat, jotka tietoisesti tai tiedostamatta ohjaavat jäsentensä toimintaa. (Brotherus 2004, 9–14.) Aikuisten ja lasten vuorovaikutussuhteet ovat keskeinen osa toimintakulttuuria. Tämä tekee erityisen tärkeäksi sen, miten lapsi tulee kuulluksi ja miten aikuinen hänet kohtaa. (Nousiainen & Piekkari 2007, 10.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 26) mukaan: ”Yhteisön toimintakulttuuri on sen historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia.” Toimintakulttuuri rakentuu työtä ohjaavista normeista ja tavoitteista, johtamisesta, työn suunnittelusta ja toteuttamisesta, yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä, pedagogiikasta ja ammatillisuudesta sekä vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytännöistä ja oppimisympäristöistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 26) painottavat lisäksi toimintakulttuurin vaikutusta oppilaan toimintatapaan. Toimintakulttuuri ympäröi lasta arjessa muokaten sekä tiedostamatta että tiedostaen lapsen arvoja, asenteita ja tapoja. Toimintakulttuurin käsite on siis varsin laaja.

2.1 Esi- ja alkuopetus osana lapsen oppimispolkua

Esiopetus-käsitettä on käytetty jo 1960-luvulta asti. Sillä on viitattu kouluun valmistautumiseen ja koulunalkua edeltävään vuoteen. Virallisesti esiopetus mainittiin ensimmäisen kerran vasta 1998 perusopetuslaissa. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 27–28.) Vuonna 2001 esiopetus uudistus sai aikaan sen,

että kuntien oli tarjottava kaikille kuusivuotiaille maksutonta esiopetusta. Esiopetus tuli pakolliseksi kaikille 6-vuotiaille lapsille vuonna 2015.

Vuonna 2016 voimaan astuneiden Esiopetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan esiopetuksen tavoitteena on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa myönteistä minäkuvaa ja lapsen käsitystä itsestään oppijana. Tavoitteena on myös ihmisten yhdenvertaisuuden ja oman ainutlaatuisuuden arvostaminen sekä halu oppia yhä lisää uusia tietoja ja taitoja. Opetussuunnitelman mukaan esiopetuksessa lapsilla tulisi olla mahdollisuus innostua, kokeilla ja oppia uutta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan leikkiä, lapsen toimijuutta ja osallisuutta, joiden avulla lapsi laajentaa osaamistaan eri tiedon- ja taidonaloilla. Myös mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen tulee perusteiden mukaan kiinnittää huomiota. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjaavat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lasten tiedot ja taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Olennaisena nähdään lapsen oma toiminta: leikki, liikunta, tutkiminen, erilaiset työtehtävät, itseilmaisu sekä taiteisiin perustuva toiminta.

Tutkimusten mukaan esiopetus ja sen toimintakulttuurit sekä toimintaympäristöt osana toimintakulttuuria eroavat toisistaan kunnasta ja yksiköstä riippuen. Eroja aiheuttaa erityisesti se, että esiopetusta järjestetään sekä päiväkotien että koulujen yhteydessä. (ks. esim. Brotherus 2004; Karikoski 2008.) Esiopetuksen paikalliset erot ovat tulleet esille myös OECD:n siirtymähankkeessa (OECD 2017). Brotheruksen (2004, 250–255) mukaan päiväkodin esiopetuksessa vapaa ja aikuisen ohjaama toiminta vuorottelevat. Ohjattu toiminta on opettajajohtoista, vapaa toiminta taas katkonaista ja hetkellistä. Päiväkodin toimintaympäristössä korostuvat arjen toiminnot ja koulun yhteydessä järjestetyssä esiopetuksessa puolestaan korostuvat opettajajohtoisuus, oppituntien ja välituntien vuorottelu, esioppilaiden opiskelu ja oppiaineiden opetus. Koulun yhteydessä toimivien esiopetusryhmien toimintakulttuuri on toimintaympäristön lisäksi lähempänä alkuopetuksen toimintakulttuuria kuin päiväkodissa toimivien esiopetusryhmien

toimintakulttuuri. (Brotherus 2004, 250–255.) Esiopetuksen toimintakulttuuriin molemmissa konteksteissa liittyvät olennaisesti lasten keskinäinen vuorovaikutus ja kommunikaatio. Nämä kuuluvat keskeisimmin vapaan toiminnan aikaan. (Brotherus 2004, 251–252.)

Alkuopetuksella tarkoitetaan perusopetuksen kahden ensimmäisen vuosiluokan opetusta. Vuonna 2015 voimaan tulleiden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan perusopetuksen yleisiä tavoitteita ovat oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä kotien kanssa. Pyrkimyksenä on myös ohjata oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin. Opetussuunnitelman mukaan vuosiluokkien 1–2 opetuksessa huomioidaan esiopetuksen ja sitä edeltäneen varhaiskasvatuksen antamat valmiudet. Näiden vuosiluokkien tavoitteena on luoda perusta myönteiselle käsitykselle itsestä oppijana ja kehittää valmiuksia myöhempää oppimista varten. Tavoitteena on myös tunnistaa lasten oppimisen ja kehittymisen vaikeudet, sekä tarjota niihin oikea-aikaista tukea. Oppilaan toimijuus ja osallisuus korostuvat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoin. Lisäksi työtapoina mainitaan pelillisuus, havainnollisuus, mielikuviutus ja tarinallisuus. Koulun alkaessa esiopetuksen oppimiskokonaisuudet muuttuvat oppiaineiksi, mutta opetus voi edelleen olla pääosin eheytettyä. Alkuopetusvuosina oppilaita ohjataan myös yhdessä tekemiseen, omatoimisuuteen ja vastuunottamiseen.

Koulun toimintakulttuuriin liittyvät olennaisena osana koulun tuottamat ”järjestykset”. Näillä järjestyksillä tarkoitetaan esimerkiksi puhumiseen ja liikkumiseen liittyviä rajoituksia, istumajärjestyksiä sekä hiljaisuuden ja odottamisen vaatimuksia. Lasten näkökulmasta järjestykset ovat itsestään selvä osa koulun toimintaa. Koulun käytännöt kannustavat lapsia, opetussuunnitelmasta huolimatta, edelleen enemmänkin tottelevaiseen toimijuuteen kuin aktiiviseen toimijuuteen. (Hohti & Karlsson 2012, 130–131, 138.)

2.2 Toimintakulttuurin muutos koulun alkaessa

Ihmisen elämään kuuluu erilaisia siirtymiä. Siirtymällä viitataan yleisesti esimerkiksi koulutusympäristöstä toiseen siirtymiseen. Siirtymässä muuttuu kuitenkin fyysinen ympäristön lisäksi moni muukin asia. Erilainen päivärhythmi, opetussuunnitelmat ja -menetelmät sekä uuden ryhmän sosiaalinen rakenne liittyvät myös siirtymiin. Siirtymät tapahtuvat sosiaalisessa toiminnassa. Siirtymävaiheissa lasten odotetaan omaksuvan uuden ympäristön ja yhteisön toimintatapoja sekä käyttäytymisodotuksia. (Fabian 2007, 6–8.)

Siirtymän käsite on laaja ja sitä voidaan lähestyä useista eri näkökulmista. Instituutiosta toiseen tapahtuvia siirtymiä kutsutaan formaaleiksi siirtymiksi. Tällainen siirtymä on esimerkiksi esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyminen, johon tässä tutkimuksessa keskityn. Formaalien siirtymien lisäksi lapsi kohtaa päivittäin useita muutoksia, jotka saattavat tuottaa lapselle kokemuksen siirtymästä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi muutokset lasta ympäröivissä tiloissa tai vuorovaikutussuhteissa. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 7–8.) Siirtymiä voidaan tarkastella myös vertikaalisina ja horisontaalisina siirtyminä. Vertikaaliset siirtymät ovat usein siirtymiä eri instituutioiden välillä, kuten esimerkiksi tässä tutkimuksessa lapsen siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen. Vertikaalisten siirtymien lähestyminen on ennustettavissa ja niihin on siksi helpompi valmistautua. Horisontaaliset siirtymät puolestaan viittaavat lapsen kasvuympäristössä tapahtuviin muutoksiin. (Soini ym. 2013, 9.)

Ekologista teoriaa on käytetty taustalla useissa koulun aloitukseen ja muihinkin siirtymiin liittyvissä tutkimuksissa (ks. esim. Ahtola 2012; Forss-Pennanen 2006; Juvonen 2015; Karikoski 2008). Ekologisen teorian mukaan lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tärkeää lapsen kehitykselle on hänen elinpiirinsä ja ympäristönsä sosiaalinen toiminta. Ympäristön eri tasojen, joita ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemit, ajatellaan vaikuttavan olennaisesti lapsen ja perheen elämään. (Bronfenbrenner 1979.) Esiopetusryhmä, koululuokka ja koti ovat lapsen mikroympäristöjä. Nämä kaikki osaltaan vaikuttavat siihen, miten lapsi kokee koulun aloituksen. (Juvonen 2015, 23, 32–35.) Ekologisen teorian näkökulmasta koulun aloitus on siirtymä ympäristöstä

toiseen. Koulunalku ymmärretään lapsen ja hänen kasvuympäristönsä keskinäisenä muutos- ja sopeutumisprosessina. Kun lapsi aloittaa koulun, hän tulee osaksi uutta mikroympäristöä. Tämä aiheuttaa muutoksia myös lapsen sosiaaliseen rooliin. (Bronfenbrenner 1979, 209.)

Suomi on saanut kiitosta OECD:n siirtymähankkeessa esiopetusvuodesta, jonka nähdään itsessään toimivan siirtymävaiheena varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä (OECD 2017). Koulun aloitus on lapsille ja heidän perheilleen ainutkertainen muutos. Koulun alkaminen on myös yhteiskunnallisesti merkittävä joka syksyinen tapahtuma, joka saa runsaasti näkyvyyttä esimerkiksi mediassa. (Juvonen 2015, 106.) Koulun aloituksen siirtymää ohjaavat yhteiskunnan tasolla Varhaiskasvatuslaki (540/2018), Perusopetuslaki (628/1998), Laki perusopetuslain muuttamisesta (1040/2014), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) pyritään nyt aikaisempaa vahvempaan jatkuvuuteen jo opetussuunnitelmien välillä. (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 21.6.2017.) Tämän on tarkoitus tukea ja ohjata lapsen siirtymäprosessia esiopetuksesta alkuopetukseen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 14) mukaan keskeisenä tavoitteena esiopetuksesta kouluun siirtymässä on lapsen oppimisen polun jatkuminen joustavasti lapsen tarpeista lähtevänä. Lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja olla osallisena omaan elämäänsä vaikuttavissa asioissa. Kouluun siirtyvän lapsen kanssa keskustellaan tulevan opetuksen tavoitteista ja toimintatavoista. Lapselle ja huoltajille tulisi järjestää mahdollisuus tutustua alkuopetuksen oppimisympäristöön, toimintaan ja tulevaan opettajaan jo esiopetusvuoden aikana. Lisäksi kuntien on kuvattava paikallisissa opetussuunnitelmissaan yhteistyön tavoitteet ja käytännöt siirtymävaiheissa. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 19, 25.) Tämä kasvua ja oppimista tukeva jatkumo vaatii toteutuakseen suunnitelmallisuutta sekä yhteistyötä esi- ja alkuopettajien kesken. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014,

98) mukaan: "Tarvitaan oppimisympäristöjen, toimintatapojen ja ohjaavien asiakirjojen molemminpuolista tuntemista." Tämä asettaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle mielestäni suuren vaatimuksen.

Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymä on tutkimuksissa tunnistettu merkittäväksi lapsen oppimispolulla, mutta sen turvaamiseksi kaivataan yhteisiä linjauksia. Ilman niitä koulunsa aloittavat lapset eivät ole tasa-arvoisessa asemassa, sillä ammattilaisten yhteistyön määrä ja tavoitteellisuus siirtymäkäytännöissä vaihtelevat suuresti. (Rantavuori 2019, 68.) Nivelvaiheen yhteistyössä on havaittu olevan suuria eroja kuntien välillä (Ahtola 2012). Siirtymätilanteet myös haastavat ammattilaisten kasvatustyötä ja ovat lisäksi kehityksellisiä haasteita lapsille (Karikoski & Tiilikka 2017, 94). Lasten eriarvoisuuteen vaikuttaa myös se, että esiopetus valmentaa lapsia kouluun eri tavoin, riippuen esiopetuspaikasta ja esiopetuksen sisällöistä (Karikoski 2008, 149). Väitöstutkimuksensa tiivistelmässä Rantavuori (2019) toteaaakin: "Onnistunut siirtymä esiopetuksesta kouluun edellyttää jatkumoa esiopetuksen ja koulun instituutioiden välillä: jatkumoa arvoissa, pedagogiikassa sekä institutionaalisissa rakenteissa".

Tämän kaltaisen jatkumon turvaaminen vaatii toimivaa yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä. Mikäli esiopetus ja koulu eivät kasvuympäristöinä poikkea merkittävästi toisistaan tai täydentävät toisiaan voi toimintakulttuurien välinen muutos koulun alkaessa jäädä pieneksi. (Juvonen 2015, 4.) Toimintakulttuurien lähentyminen helpottaisi lapsen kouluun siirtymää. Toimintakulttuurin ja opetustavan muutoksen tulisi olla vähitellen etenevä prosessi. (Karikoski 2008, 146.)

Esi- ja alkuopetuksen välisellä nivelvaiheyhteistyöllä esiopetusvuoden aikana on todettu olevan vaikutusta myös lasten myöhempiin akateemisiin taitoihin. Lasten akateemiset taidot kehittyvät nopeammin ensimmäisellä luokalla, kun esiopetuksen ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on ollut tiivistä. (Ahtola 2012.) Rantavuori, Kupila ja Karila (2017) ovat kuitenkin havainneet, että eri instituutioita edustavien ja eri koulutustaustaisten työntekijöiden yhteistyö

voi olla haastavaa, joskaan ei mahdotonta. Rantavuoren (2019, 63) mukaan ammattilaisten yhteistyössä jää esiopetuksen resurssit usein hyödyntämättä.

Yksi haastavaksi osoittautunut asia on myös huoltajien osallisuuden lisääminen lapsen siirtymävaiheissa (Karikoski & Tiilikka 2017, 94). Huoltajien osallisuus ja heidän lapsituntemuksensa hyödyntäminen onnistuneessa koulusiirtymässä on tärkeää. Huoltajien ja opettajan välinen yhteistyö sekä vanhempien kiinnostus lapsensa koulunkäyntiä kohtaan vaikuttavat lapsen hyvinvointiin ja kouluun sitoutumiseen (Karikoski 2008, 153–155). Kodin, esiopetuksen ja koulun väliset suhteet muodostavat verkoston, joka turvaa lapsen kouluun siirtymää. Tämän verkoston toimivuutta ja vuorovaikutusta vahvistamalla voidaan turvata lapsen koulun aloitusta. (Juvonen 2015, 64.)

OECD:n (2017) siirtymiä koskevassa hankkeessa on tullut esille siirtymien suunnittelun ja lapsilähtöisyyden merkitys. Toimintakäytäntömme ovat saaneet kiitosta lasten mielipiteiden huomioimisesta osana siirtymiä sekä joustavista siirtymävaihtoehdoista. Hankkeessa kuitenkin tuli myös esille siirtymäkäytäntöjen kirjavuus Suomessa paikallisella tasolla, yhteisten selkeiden linjausten puuttuminen ja tutkimustiedon liian vähäinen hyödyntäminen siirtymien kehittämisessä.

2.3 Esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien erot

Esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuureiden kesken on löydettävissä paljon eroja (Rantavuori 2019, 68). Kasvatus- ja opetustoiminnan erot johtuvat esiopetuksen ja koulun erilaisesta yhteiskunnallisesta asemasta ja tehtävästä, instituutioiden omista kasvattamisen ja opettamisen traditioista, oppimis- ja opettamiskäsityksistä sekä opettajien erilaisesta koulutuksesta (Karikoski 2008, 39). Myös esiopetuksen ja koulun tulkinta lapsuuden olemuksesta voi olla erilainen. Sen seurauksena koulunaloitus voi olla lapselle ja perheelle suuri kynnys. Erilainen tulkinta lapsuuden olemuksesta voi osaltaan myös vaikuttaa

sekä toimintakulttuurien eroihin että lapsen roolin muutokseen. (Juvonen 2015, 4.)

Lapsen siirtyessä esiopetuksen toimintakulttuurista koulun toimintakulttuuriin tapahtuu kasvu ympäristöjen kulttuurinen muutos. Koulun alkaessa lapsen kasvu ympäristö muuttuu lapsikeskeisestä, leikkiä ja sosiaalista toimintaa korostavasta esiopetuksen toimintakulttuurista opettajajohtoiseen, yksilötyöskentelyä korostavaan koulun toimintakulttuuriin. (Karikoski 2008, 32–33, 98.) Vastaavia huomioita teki islantilaisessa tutkimuksessaan myös Einarsdóttir (2006), joka toteaa aikuisen hallinnan asteen muuttuvan koulun alkaessa. Esiopetuksessa on hänen mukaansa koulua joustavimmat aikataulut ja ympäristö, joka houkuttelee lapsia leikkimään ja liikkumaan. Lapsilla on enemmän vaikuttamisen mahdollisuuksia esiopetuksen toimintakulttuurissa, jossa opettajat tarttuvat heidän aloitteisiinsa. Esiopetus on näin alkuopetusta epäsuorempaa. Koulussa painottuvat enemmän oppiaineet, opetustunnit ja opettajajohtoisuus. (Einarsdóttir 2006.) Koulun alkaessa lasten huomiota ja käyttäytymistä säädellään aikaisempaa enemmän. Tämä liittyy osaltaan aikuisten lapsiin kohdistuvien odotusten muutokseen. (Nelson ym. 2017.)

Babíc (2017) selvitti esiopetuksen ja koulun välisiä eroja lasten näkökulmasta haastatteleamalla kroatialaisia lapsia. Myös hänen tutkimuksessaan tuli selkeästi esille eroja esiopetuksen ja koulun välillä. Lapset kertoivat, että esiopetuksessa leikitään ja pidetään hauskaa. Heidän kerronnastaan selvisi myös, että esikoulu valmistaa heitä koulua varten. Koulussa puolestaan lasten mukaan opiskellaan. Koulun toimintakulttuuriin liittyi käyttäytymisen ja paikallaan istumisen vaatimukset. Ulkoilua ja taukoja oli lasten kertoman mukaan vain vähän. Esiopetuksessa lapset kutsuivat aikuisia ”tädeiksi” ja koulussa taas ”opettajiksi”. Heidä itseään kutsuttiin esiopetuksessa ”lapsiksi” ja koulussa ”oppilaiksi”. Myös kasvattajien toiminnassa oli lasten näkökulmasta eroja. Esiopetuksessa aikuiset huolehtivat lapsista ja joskus leikkivät heidän kanssaan. Koulussa puolestaan opettajan tehtävänä oli opettaa ja päättää asioista. Babíc (2017) pohti myös tutkimuksessaan sitä, että toimintakulttuuria tulisi vähitellen jo esiopetusvuonna siirtää kohti koulun

toimintakulttuuria ja taas koulun alettua, tulisi koulun toimintakulttuurissa olla lapsille esiopetuksesta tuttuja elementtejä.

Haring (2003) on tutkinut väitöstutkimuksessaan esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamista. Hän tiivistää tutkimuksensa tulokset havaintoonsa, jonka mukaan esi- ja alkuopettajien tietoperustat ovat lähellä toisiaan, mutta heidän pedagoginen ajattelunsa poikkeaa toisistaan. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu eroja esi- ja alkuopettajien työskentely- ja ajattelutavoissa (Einarsdóttir 2006; Rantavuori 2019, 68). Pedagogisen ajattelun erot voivat hidastaa tai jopa estää pedagogisen yhteistyön toteutumista (Haring 2003, 226). Jaettu ymmärrys lapsesta olisi kuitenkin tärkeää lapsen onnistuneen kouluun siirtymän kannalta (Rantavuori 2009, 68).

Myös esi- ja alkuopettajien tavat suunnitella työtään ovat erilaiset. Alkuopettajat suunnittelevat työtään pääsääntöisesti yksin, kun taas esiopettajille on tyypillistä suunnittelun vuorovaikutteisuus työyhteisön, lasten ja vanhempien suuntaan. Myös lasten kiinnostuksen kohteiden ja kehitystason huomioiminen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on tyypillistä esiopettajien työskentelyssä. Tämä näkyy muun muassa toiminnan suunnittelun lapsilähtöisyytenä ja pyrkimyksenä yksilölliseen opetukseen. Alkuopettajien suunnittelun lähtökohtana esiopettajia useammin sen sijaan ovat opettajan asettamat tavoitteet ja opetussuunnitelma. (Haring 2003, 193–196.)

Karikosken (2008, 123) mukaan merkittävin koulun asettama haaste on akateemisten perustaitojen oppiminen. Tutkimusten (Einarsdóttir 2006; Karikoski 2008) mukaan näiden taitojen korostamisen myötä leikkiminen koulussa vähentyy ja liittyy vain välitunteihin. Myös Haringin (2003, 226) mukaan leikin asema on erilainen esiopetuksessa kuin alkuopetuksessa. Esiopettajat pitävät leikin merkitystä lapsen oppimisessa ja omassa opetuksessaan erittäin tärkeänä. Alkuopetuksessa leikkiä käytetään lähinnä opettajajohtoisena motivointikeinona. Haring pohtikin tutkimuksessaan, voisiko leikin monipuolisemmalla hyödyntämisellä alkuopetuksessakin olla vaikutusta lasten opiskelumotivaatioon. Monet tutkimukset ajoittuvat aikaan ennen nykyisiä esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmia. Uusien

opetussuunnitelmien myötä esiopetuksen ja perusopetuksen toimintakulttuurien voisi olettaa lähentyneen toisiaan.

Nykyisissä opetussuunnitelmissa puhutaan kasvatuksen ja oppimisen jatkumosta sekä eheästä kasvun polusta, joten ainakin suunnitelmatasolla on nähtävissä selkeä pyrkimys yhteiseen näkemykseen ja kasvatuksen jatkumoon. Tuon jatkumon toteutumiseksi toimintakulttuurien on pyrittävä lähentymään toisiaan mahdollisimman paljon (Juvonen 2015, 4). Karikosken ja Tiilikan (2017, 89) mukaan uuden Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) voimaan astumisen jälkeen syksyllä 2016 esi- ja alkuopetuksen kasvuympäristöt ovat lähentyneet toisiaan. He kuitenkin muistuttavat, että: ”Tällainen instituutioiden toimintakulttuurin muutos vaatii kuitenkin pitkäaikaisen prosessin.” Tässä vaiheessa ei ole vielä tutkimustietoa saatavilla opetussuunnitelma- ja lakimuutosten konkreettisista vaikutuksista esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien lähentymiseen tai lapsen siirtymään esiopetuksesta alkuopetukseen.

2.4 Toimintakulttuurin muutoksen vaikutukset lapsen rooliin

Koulunsa aloittavat lapset ovat kehityksessään eri vaiheissa. Lapsen kehitykseen vaikuttavat osaltaan merkittävästi ympäristö ja lähellä olevat ihmiset. Silti lapsen kehityksestä on löydettävissä tiettyjä samankaltaisuuksia, jotka ovat yhteisiä lapsille yli kulttuurirajojen. (Ojala 2015, 7.) Koulun alun aikaan lapset usein elävät siirtymävaihetta myös omassa kehityksessään. Ulkoisesti näkyvin muutos on voimakas pituuskasvu ja sen tuomat mahdolliset kehonhallinnan haasteet. (Juvonen 2015, 67–68.)

Lapsen psykologisen kehityksen muutosta on kuvattu seitsemännen ikävuoden kriisiksi (Hakkarainen 2002, 45–47). Kehitysvaiheeseen liittyvät esimerkiksi pienemmälle lapselle tyypillisen välittömyyden katoaminen ja

oikullisuuden lisääntyminen. Samaan aikaan lapsen tahdonalaisuus ja harkintakyky kehittyvät merkittäväällä tavalla. Tämän kehitysvaiheen myötä lapsi pystyy yleistämään asioita ja kokemuksiaan sekä tiedostamaan sisäisen maailmansa ja ulkoisen ympäristön välisen eron. Se näkyy esimerkiksi niin, että lapsi ei enää tarvitse aikuisen ulkoista kontrollia pystyäkseen suorittamaan sovitut tehtävät loppuun. Tämän tärkeän kehitysvaiheen myötä lapsi pystyy myös aikaisempaa paremmin hallitsemaan tunnereaktionsa. Seitsemän ikävuoden tienoilla lapsen minäkuva muuttuu ja kyky itsearviointiin kehittyy. (Hakkarainen 2002, 45-47.) Muutokset näkyvät erityisesti lapsen älykkyyden ja tunne-elämän kehityksessä sekä sosiaalisissa taidoissa ja yksilöllisessä toiminnassa. Siirtymätilanteet yhdessä lapsen kehitykseen liittyvien muutosten kanssa voivat olla kriisien puhkeamisen paikkoja. (Juvonen 2015, 3, 123.)

Rutasen ja Karilan (2013, 21) mukaan: ”Koulunaloituksen lähestyminen luo tilanteen, jossa päiväkotiympäristössä monin eri tavoin tuotetaan lapsille tulkinta siitä, että heidän asemansa ja siihen liitetyt odotukset ovat muuttumassa.” Heidän mukaansa fyysisiin tiloihin ja toimintoihin liittyvät asiat viestivät lapsille instituution odotuksista ja lähestyvistä muutoksesta. (Rutanen & Karila 2013, 21.) Myös ympäröivä yhteiskunta luo osaltaan lapsille tiettyjä ennako-oletuksia lähestyvistä koulun aloituksesta. (Juvonen 2015, 106.) Lasten valmistaminen lähestyvään muutokseen onkin tärkeää, sillä onnistunut kouluun siirtyminen ylläpitää lasten turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia. Sujuva koulun alku myös parantaa lasten kasvu- ja oppimisedellytyksiä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 25.)

Koulunalku on suuri muutos, johon lasten oletetaan silti nopeasti sopeutuvan (Torkkeli 2001, 10). Lapsiin koululaisina kohdistuvat odotukset voivat olla yleisiä käsityksiä siitä, mitä koululaisilta vaaditaan tai ne saattavat liittyä esimerkiksi lain tai opetussuunnitelman asettamiin vaatimuksiin. (Juvonen 2015, 40). Esiopetuksesta kouluun siirtymässä on tärkeää selvittää, etteivät eri instituutioiden lapsiin kohdistuvat rooli-odotukset ole ristiriidassa keskenään (Karikoski 2008, 51). Koulusiirtymän tuoma uusi toimintakulttuuri ja

sen lapsiin kohdistamat odotukset ja vaatimukset saattavat vaikuttaa esimerkiksi lasten pystyvyyden tunteeseen (Karila ym. 2013, 35–36).

Toimintakulttuurin muutos toimii lähtökohtana lapsen roolin muutokselle esikoululaisesta koululaiseksi (Karikoski 2008, 100). Toimintaympäristön ja -kulttuurin muutoksen myötä lapsen rooli, sosiaaliset suhteet sekä aikuisten odotukset ja suhtautuminen lapseen muuttuvat (Karikoski 2008, 38; Soini ym. 2013, 8). Ekologisen teorian mukaan siirtymiin liittyvätkin muutokset lapsen roolissa ja myös uuteen rooliin kohdistuvissa odotuksissa (Bronfenbrenner 1979, 83). Esikoululaisen ja koululaisen roolien taustalla vaikuttavat erilaiset lapsikäsitteet. Esiopetuksesta kouluun siirryttäessä käsitys lapsesta muuttuu aktiivisesta ja leikkivästä esikoululaisesta oppivaksi ja vastuulliseksi koululaiseksi. (Karikoski 2008, 89.) Koululaisuuteen liittyy myös esimerkiksi itsenäinen koulumatkan kulkeminen ja yksin kotona oleminen (Karikoski 2008, 123).

Koulun aloittajan rooliin vaikuttaa esiopetuskonteksti, sillä esiopetus valmistaa lapsia kouluun eri tavoin riippuen esiopetuspaikasta. Tästä huolimatta lapset kohtaavat yhtäläiset koulun toimintakulttuurin vaatimukset ja odotukset. (Karikoski 2008, 121.) On olemassa käsitys siitä, miten esikoululainen tai koululainen käyttäytyy ja suhtaudumme heihin näiden rooliodotusten mukaisesti. Ihmisten on todettu pyrkivän toimimaan heille asetettujen odotusten mukaisesti. (Bronfenbrenner 1979, 86, 92.) Koulun aloitukseen liittyvät usein aikuisten toiveet lapsen kehityksellisistä muutoksista sekä aikuismaisemmista ajattelu- ja toimintatavoista (Ojala 2015, 90–92). Koulun alkaessa lapsilta odotetaan itsenäisempää toimintaa, sosiaalisten suhteiden luomista opettajan ja luokkakavereiden kanssa sekä koululaiselle sopivaa käyttäytymistä (Margetts, 2007, 43). Myös lasten vanhemmat lisäävät luottamustaan lapseen, mutta samalla kohdistavat lapseen aikaisempaa enemmän vastuullisuuden ja itsenäisyyden odotuksia. Tämä tukee lapsen itsenäistymistä, mutta äkillisenä muutoksena se voi myös aiheuttaa lapselle rooliristiriitaa tai hidastaa sopeutumista kouluun. (Karikoski 2008, 98, 131.) Aikuisten odotukset saattavat aiheuttaa lapsissa myös epävarmuutta ja jännitystä (Margetts, 2007, 43).

Lapsen roolimutokseen esikoululaisesta koululaiseksi vaikuttaa suotuisasti mahdollisimman samanlainen esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuuri sekä runsas yhteistyö näiden tahojen välillä (ks. luku 2.2). Roolin muutos on lapselle helpompi, mikäli koulun toimintakulttuuri huomioi esiopetuksen toimintakulttuurin ja lapsen yksilöllisen kasvun, oppimisen ja kehityksen jatkumisen (Karikoski 2008, 35, 148).

3 LASTEN NÄKEMYKSET ESIOPETUKSEN JA ALKUOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUUREISTA

3.1 Lapsille merkitykselliset asiat esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureissa

Tutkimusten mukaan päiväkodin ja esiopetuksen toimintakulttuurissa lapsille merkittävintä ovat leikki ja vapaa toiminta ikätovereiden kanssa (Brotherus 2004; Einarsdóttir 2014; Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Pihlainen, Reunano & Kärnä 2019; Roos 2015; Virkki 2015). Siihen esiopetusympäristö tarjoaa hyvät mahdollisuudet (Brotherus 2004). Leikkiessään lapset kommunikoivat tasavertaisesti ja jakavat samanlaiset kiinnostuksen kohteet. Tämä tuo heille iloa ja mielihyvää. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007,144, 159.) Vuorovaikutussuhteet muiden lasten ja aikuisten kanssa yhdistyvät olennaisesti siihen, miten lapset päiväkodin kokevat (Virkki 2015, 126–129). Leikin ja vertaissuhteiden lisäksi lapsille tärkeää ja mieleistä päiväkodin toimintakulttuurissa on ohjattu toiminta, kuten retket, juhlat ja temppuradat (Pihlainen ym. 2019; Roos 2015). Aikuisten toiminta ei ole lapsille niin merkittävässä roolissa kuin vertaissuhteet (Einarsdóttir 2014; Kyrönlampi-Kylmänen 2007). Aikuisilta saatavan hoivan ja huolenpidon merkitys sekä järjestyksen ylläpito ja esimerkiksi kiusaamistilanteisiin puuttuminen ovat kuitenkin lapsille tärkeitä asioita (Roos 2015, 124–129).

Leikkimiseen liittyy lasten kerronnassa omat valinnan mahdollisuudet, vapaaehtoisuus, mahdollisuus toimia oman aikataulun mukaisesti ja viihtyminen kavereiden kanssa (Virkki 2015, 126–129). Leikkimisen mielekkyys voi liittyä lapsen omiin vaikutusmahdollisuuksiin ja osallisuuteen leikkitalanteissa (Pihlainen ym. 2019, 219). Leikissä keskeistä on myös rauha ja leikin omaehtoisuus. Lapset elävät vahvasti meneillään olevassa hetkessä, toisin kuin aikuiset. He kaipaavat kiireetöntä ja joustavaa arjen rytmiä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 159, 195.) Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 195) kuvaakin, että:

”Lapsi kaipaa arjen tahtiin hitautta ja leppoisuutta – rauhaa kavereiden kanssa leikkimiseen, yhdessäoloa vanhempien kanssa.”

Lapsilla on erilaiset näkemykset ympäristöstä kuin aikuisilla. Kuvatessaan asioita, joista he pitävät, valikoituu kuvattavaksi eniten ulkoympäristöön liittyviä aiheita. Kuitenkin lapset viettävät suurimman osan esiopetus- ja koulupäivistään sisällä. (Sahimi 2012.) Esiopetuksen toimintaympäristössä merkityksellistä lasten näkökulmasta ovat viihtyisyys ja turvallisuus, toiminnan vaihtelevuus ja joustavuus, hyvä ruoka sekä välineiden monipuolisuus. Ikävinä asioina päiväkodissa lapset kokevat päivälevon ja paikallaan istumista vaativat tilanteet, sillä heille on tärkeää aktiivinen toiminta ja liikkuminen. (Virkki 2015, 89–97.) Myös Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 144–145, 156) havaitsi tutkimuksessaan, kuinka lapsen kehollisuuden rajoittaminen aiheutti lapsissa ristiriidan. Lasten oli usein vaikeaa ymmärtää, miksi heidän toimintaansa rajoitettiin ja tällöin aikuinen tuntui lapsesta kontrolloijalta. Tällaista kehollisuuden rajoittamista olivat vaikkapa pyyntö lopettaa leikkiminen tai vaatimus istua hiljaa paikallaan. Kehollisuuden rajoittaminen aiheutti lapsissa tylsistymisen tunnetta. Roosin (2015, 134) tutkimuksessa esimerkiksi päiväuniin liitetyt negatiiviset mielipiteet liittyivät niin ikään odottamisen ja hiljaa olemisen vaatimukseen. Nuo vaatimukset eivät ole lapsille luontaisia.

Tutkimuksia, joissa on selvitetty lasten näkökulmaa esiopetuksen tai varhaiskasvatuksen arjesta ja toimintakulttuurista, löytyy siis jonkun verran. Koulun toimintakulttuuria puolestaan on selvitetty vähemmän lasten näkökulmasta. Tämän huomion ovat tehneet myös Kivioja ja Puroila (2017, 41) artikkelissaan. He selvittivät tutkimuksessaan lasten suunnittelemien ja toteuttamien pöytäteatteriesitysten avulla, millaisia merkityksiä lapset koulun toimintakulttuuriin liittävät. Lasten tekemissä tarinoissa merkityksellisinä asioina koulun toimintakulttuurissa nousivat esiin fyysinen ympäristö, välitunnit, lapsen paikka yhteisössä ja koulun sosiaalinen ympäristö. Sen sijaan vähän huomiota saivat osakseen oppitunnit ja opetuksen sisältö sekä opettaja. (Kivioja & Puroila 2017, 50.) Myös Einarsdóttir (2010) havaitsi tutkimuksessaan, että lapsille mieleisintä koulussa olivat tauot, vapaa-aika ja leikkiminen

kavereiden kanssa. Useat lapset eivät sen sijaan pitäneet lukemisesta ja matematiikasta. Kyseisessä tutkimuksessa islantilaiset lapset näkivät opettajan työn olevan erityisesti lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan opettamista. Opetuksen ja aikuisjohtoisen toiminnan lisääntyessä lasten määrittämä toiminta ja ulkoilu vähenevät.

Yhteenvedona edellä mainittujen tutkimusten perusteella lapsille merkityksellisinä asioina esiopetuksen toimintakulttuurissa näyttäytyvät erityisesti leikki ja vertaissuhteet. Lapsille on tärkeää, että he voivat leikkiä kiireettömästi ulkona ja sisällä sekä tehdä itse valitsemiaan asioita omassa tahdissaan. Aikuisten määrittämät aikataulut tai paikallaan olemisen vaatimukset ovat lapsille epämieluisia. (Ks. Brotherus 2004; Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Roos 2015; Virkki 2015.) Edelleen koulun toimintakulttuurissa vertaissuhteet, oma paikka yhteisössä sekä välitunnit näyttäytyvät lapsille merkityksellisinä (Einarsdóttir 2010; Kivioja & Puroila 2017). Karikosken (2008, 92) mukaan koulukaverit toimivat jopa lasten oheiskasvattajina. Heillä on myös merkittävä rooli koulussa viihtymiselle ja lasten itsenäistymiselle. Lisäksi opettaminen ja oppiminen korostuvat koulupäivässä lasten näkökulmasta (Einarsdóttir 2010).

3.2 Lasten näkemykset toimintakulttuurin muutoksesta

Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyä on yksi suurimmista lasten varhaisvuosinaan kokemista haasteista (Margetts, 2002, 104). Koulun aloittaminen on lapsen itsensä lisäksi merkittävä uusi tilanne myös hänen vanhemmilleen (Karikoski & Tiilikka 2017, 79). Tutkimusten mukaan lapset ovat kuitenkin varsin motivoituneita koulun aloittamiseen esiopetusvuoden keväällä, vaikka muutoksia arkeen onkin tiedossa (Eskelä-Haapanen ym. 2017; Griebel & Niesel 2002, 98; Juvonen 2015). Lasten positiivinen suhtautuminen tulevaan siirtymään ja sen tuomiin uusiin haasteisiin saattaa johtua lasten luottamuksesta

itseensä oppijana ja valmiudesta kokeilla taitojaan seuraavalla tasolla. Kyse saattaa olla myös siitä, että joillekin lapsille esiopetus ei tarjoa riittävästi virikkeitä ja haasteita. (Eskelä-Haapanen ym. 2017.) Opettajat ovat keskeisessä roolissa vaikuttamassa nivelvaiheen sujuvuuteen. Esiopetuksen ja koulun välinen sujuva tiedonsiirto sekä siirtymästä keskusteleminen oppilaiden kanssa tukevat lasten positiivista suhtautumista kouluun siirtymään. (Skouteris, Watson & Lum 2012, 82–83.)

Lasten antama merkitys koulun aloittamiselle on erilainen kuin aikuisten. Lapsi käsittää koulun alkamisen luonnollisena jatkumona esiopetukselle. Merkittävää heille ei ole kouluvalmiudet tai koulussa pärjääminen. Tämä johtuu siitä, että lapsi elää vahvasti meneillään olevassa hetkessä. Sen sijaan lapsille merkityksellisiä asioita ovat kaverisuhteiden säilyminen, joukkoon kuuluminen, leikki, liikunta ja toiminnallisuus. (Linnilä 2006, 257.) Koulun alkamisen suhteen lasten odotukset kohdistuvat ensisijaisesti kaveripiiriin säilymiseen ja uusien kavereiden saamiseen (Juvonen 2015, 141). Koulun aloitusta helpottaa, jos lasten kaverisuhteet huomioidaan luokkajaoissa (Linnilä 2006, 55; Margetts 2007, 49). Sopeutumista voi helpottaa myös se, että lapsilla olisi mahdollisuus tutustua tuleviin luokkakavereihinsa jo ennen koulun alkamista (Margetts 2007, 49). Linnilän (2006, 55) mukaan koulun mukautuminen lapsen tarpeisiin on tavoiteltavampaa kuin lasten muutostarpeet koulua varten.

Lapset eivät pääasiassa ole huolissaan koulun aloituksesta. Jännitystä ja pelkoa heissä silti voi aiheuttaa koulun vaatimukset. Heitä mietityttää, kuinka he onnistuvat mukautumaan koulun sääntöihin ja odotuksiin. Esimerkiksi hiljaa oleminen, paikallaan istuminen, koulutavaroista huolehtiminen ja tehtävien määrä huolestuttavat lapsia. Myös koululaisuuden myötä tuleva koulumatkan kulkeminen saattaa mietityttää joitain lapsia. (Eskelä-Haapanen ym. 2017.)

Juvosen (2015, 146) tutkimuksessa tuli esiin vanhempien rooli kouluasenteiden muodostumisessa. Vanhempien ennakoasenteet ja se, miten he lapsensa koulun aloituksen kokevat, vaikuttavat myös lapsen suhtautumiseen koulun aloitusta kohtaan. (Ks. myös Fabian 2007.) Koulun aloitus on merkittävä varhaislapsuuden siirtymä, johon lapsia tavalla tai toisella valmennetaan.

Koulun aloituksen onnistumisen merkitys on suuri, sillä se saattaa vaikuttaa lapsen myöhempiinkin elämänvaiheisiin. (esim. Ahtola 2012; Fabian 2007; Juvonen 2015; Ojala 2015.) Siirtymän onnistumisen kannalta on tärkeää tunnistaa haasteet ja tukea lapsen kiinnittymistä koulumaailmaan (Soini ym. 2013, 9).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Aikaisempien tutkimusten mukaan esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuurien välillä on eroja (Babíc 2017; Einarsdóttir 2006; Karikoski 2008; Nelson ym. 2017; Rantavuori 2019). Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien välisiä eroja lasten näkökulmasta heidän aloittaessaan koulunsa. Aineistoni avulla etsin vastauksia siihen, miten lasten mielestä esi- ja alkuopetus eroavat toisistaan. Kiinnostuksen kohteena on myös, mitkä esi- ja alkuopetuksen väliset erot ovat lasten näkökulmasta heille merkittävimpiä. Tavoitteena on lisätä tietoa kouluun siirtymästä lasten näkökulmasta. Tarkoituksena tässä tutkimuksessa on tavoittaa toimintakulttuurien välisten erojen myötä aiheutuvia muutoksia lasten arjessa heidän siirtyessään päiväkodin esiopetuksesta kouluun.

Toimintakulttuuri on tässä tutkimuksessa keskeinen käsite. Toimintakulttuuri rakentuu toimintaympäristöissä ollen omanlaisensa eri instituutioissa. Se ohjaa jäsentensä toimintaa sekä tietoisesti että tiedostamatta. Toimintakulttuuriin vaikuttavat esimerkiksi arvot, normit ja odotukset sekä epäviralliset säännöt, vallankäyttö, ympäristö ja sosiaaliset suhteet. (Brotherus 2004, 9–14.) Toimintakulttuurin käsite on laaja ja tässä tutkimuksessa se jäsentyy lasten kuvaamien asioiden kautta.

Lasten odotuksia ennen koulun alkamista on selvitetty aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Eskelä-Haapanen ym. 2017; Juvonen 2015), siksi kiinnostukseni kohdistuukin nyt ennen muuta siihen, miten lapset kuvaavat kokemustensa perusteella päiväkodin esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurien välisiä eroja. Tässä tutkimuksessa pyrin tavoittamaan lasten kuvaamia eroja ja heidän tulkintojaan muutoksista menetelmällisesti siten, että kerään tutkimusaineistoa sekä ennen koulun aloitusta että sen jälkeen. Tarkoitukseni on tavoittaa lasten näkökulmaa niin, että lasten itse kokemat asiat molemmista toimintakulttuureista välittyisivät aineistossani.

Tutkimuskysymykseni on:

Miten alkuopetuksen toimintakulttuuri eroaa lasten näkökulmasta esiopetuksen toimintakulttuurista?

Kiinnostukseni aihetta kohtaan on herännyt työskennellessäni varhaiskasvatuksen opettajana esiopetusryhmässä. Esiopetusikäiset lapset pohtivat vanhempiensa tavoin monenlaisia asioita liittyen lähestyvään koulun alkuun. Kokemukseni mukaan lasten koulun alku on ainutkertainen ja iso muutos lapsille sekä heidän perheilleen ja siihen valmistaudutaan huolella. Lasten näkökulman selvittäminen heidän elämäänsä liittyvässä muutoksessa onkin olennaista.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUSEETTISET NÄKÖKOHDAT

5.1 Tutkimuksen konteksti ja tutkimukseen osallistujat

Tässä laadullisessa pro gradu -tutkielmassa olen selvittänyt esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuurien eroja lasten näkökulmasta. Näin saadaan tietoa siitä, minkälaisia muutoksia lapset koulun alkaessa kohtaavat. Laadullinen tutkimus soveltuu hyvin todellisen elämän, tässä tutkimuksessa lasten kouluun siirtymän, tutkimiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 161–165). Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on löytää jokin uusi näkökulma tutkittavaan ilmiöön ja lisätä näin ymmärrystä tutkimusaiheesta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on käyttää sellaisia tutkimusmenetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat tulisivat hyvin esille, esimerkiksi kuvaten yksilön kokemuksia tietyssä tilanteessa. (Stake 2010, 11.) Kohdejoukon harkinnanvarainen ja tarkoituksenmukainen valitseminen sopii myös hyvin laadullisen tutkimuksen piirteisiin (Hirsjärvi ym. 2000, 161–165). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastolliset yleistyksiset, vaan jonkin tapahtuman kuvaaminen ja ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2008, 61).

Lasten oikeus tulla kuulluksi tulee esille niin lasten oikeuksien sopimuksessa, kuin opetussuunnitelmissammekin (Yleissopimus lasten oikeuksista 1991; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Lasten aktiivista toimijuutta arvostetaan ja lasten näkökulman merkitys on tunnustettu tutkimuksessakin. Karlsson (2016) käyttää lapsinäkökulmaisen tutkimuksen käsitettä tutkimuksesta, jossa lapset nähdään aktiivisina tiedon tuottajia, toimijoina sekä osallistuvina vaikuttajina. Lapset tuottavat arvokasta tietoa omista näkökulmistaan ja kokemuksistaan. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lasten itsensä tuottama tieto nähdään yhteiskunnallisesti merkittävänä. (Karlsson 2016, 125–127.) Keskeistä on, että

pyritään ymmärtämään lasten elämää, kuten lapset oman elämänsä näkevät (Broström 2012, 259). Lapset ovat oman maailmansa asiantuntijoita ja heillä on oma erityinen näkökulma elämäänsä (Crivello, Camfield & Woodhead 2009, 53).

Lasten näkökulman kuuleminen rakentaa uudenlaista laajempaa ymmärrystä. Lapset elävät erilaisessa todellisuudessa kuin aikuiset ja siksi lasten näkökulman tutkiminen lisää aikuisten ymmärrystä. Lapsille erilaiset asiat ovat merkityksellisiä kuin aikuisille, siksi lapsen näkökulman selvittäminen on ensiarvoisen tärkeää. (Hohti & Karlsson 2012, 137–139.) Toisaalta lasten tulee voida myös vaikuttaa omaan elämäänsä ja siksi aikuisen tehtävä onkin rohkaista heitä kertomaan mielipiteitään ja näkökulmiaan sekä pyrkiä aidosti kuulemaan ja arvostamaan lasten ääntä (Broström 2012, 266–267). Tässä tutkimuksessa selvitän lasten kokemuksia heidän kerrontansa kautta. Lasten kerronnassa todellisuus ja fiktiivisyys sekoittuvat. He kuvaavat kokemuksiaan sekä todellisina että toiveidensa mukaisina. (Ahn & Filipenko 2007.) Lisäksi kokemus elää ja muuttuu kerronnaksi kertomishetkellä (Aaltonen & Leimumäki 2010).

Keskustelunomaisuus ja lapsen aktiivisuus haastattelutilanteessa olivat itselleni tärkeitä lähtökohtia tässä tutkimuksessa. Myös Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 83) korostaa väitöskirjassaan, että lapsen passiivista roolia tutkimushaastattelussa on vältettävä. Hänen mukaansa on keskeistä, että kaikissa tutkimuksen vaiheissa aikuisella on aito pyrkimys kuulla lasta ja löytää hänen kokemuksensa kerronnasta. Tämä oli tavoitteeni myös tässä pro gradu -tutkimuksessa. Haastattelutilanteen dialogisuus, aikuisen uppoutuminen lapsen elämismaailmaan ja aito kuunteleminen avaavat mahdollisuuden saada tietoa lapsen merkityssuhteista ja elämismaailmasta. Esimerkiksi lapsen kanssa leikkiminen tai pelaaminen voivat helpottaa tutkijan ja lapsen välisen dialogisuuden syntymistä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 152–153.) Tutkijan sitoutuminen, herkkyys ja haastattelutilanteeseen heittäytyminen parantavat lapsen ja tutkijan välistä vuorovaikutusta ja helpottavat suhteen luomista (Pálmadóttir & Einarsdóttir 2016).

Toteutin pro gradu -tutkimukseni pienessä suomalaisessa kaupungissa. Kaupungissa toimi aineistonkeruun aikaan kaikkiaan 12 esiopetusryhmää

neljässä eri taajamassa. Keväällä 2019 sain kaupungilta tutkimusluvan ja olin yhteydessä päiväkotiin, jossa tutkimukseni toteutin. Jaoin tietosuojailmoitukset ja suostumuslomakkeet kymmenen esikoululaisen kotiin. Minulle palautui kahdeksan suostumusta osallistua tutkimukseen, joten näistä kahdeksasta esikoululaisesta muodostui tutkimukseni osallistujajoukko. Tutkimuksen kohdejoukko koostui yhden päiväkodin yhteydessä toimivan esiopetusryhmän kouluun siirtyvistä lapsista. Kyseisessä ryhmässä oli myös 5-vuotiaita lapsia, mutta tietosuojailmoitukset ja suostumuslomakkeet jaoin vain ryhmän esioppilaiden koteihin.

Esiopetusryhmä oli yksi päiväkodin neljästä lapsiryhmästä. Ryhmässä oli yhteensä 18 lasta ja neljä aikuista, joista kaksi oli varhaiskasvatuksen opettajia ja kaksi lastenhoitajia. Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset aloittivat ensimmäisen luokkansa samassa koulussa, mutta jakautuivat kolmelle eri luokalle. Näille luokille tuli lapsia myös muista esiopetusryhmistä.

5.2 Monimenetelmäinen aineistonkeruu

Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt löytämään lasten näkökulmaa koulun alkamisen tuomiin toimintakulttuurin muutoksiin kaksivaiheisen ja monimenetelmäisen aineistonkeruun avulla. Tutkimusaineistoni koostui lasten piirustuksista, piirustushetken keskustelujen taltioinneista, lasten ottamista valokuvista sekä heidän yksilöhaastatteluiden taltioinneista. Kyrönlampi-Kylmäsen (2016, 209) mukaan lapsia tutkittaessa monimenetelmäinen lähestymistapa onkin luonteva. Jokaisella menetelmällä on vahvuutensa ja siksi niiden voi ajatella täydentävän toisiaan. Useamman menetelmän avulla on mahdollisuus laajentaa tutkimuksen näkökulmaa ja lisätä näin luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 38). Lasten yksilöllisten erojen huomioiminen tiedon tuottajina mahdollistuu paremmin hyödynnettäessä erilaisia menetelmiä aineiston keräämisessä (Einarsdóttir 2007, 207). Tutkimuksessani keräsin tietoa suoraan informanteilta sekä heidän tuotostensa kautta (Ks. Karlsson 2016, 127).

Tutkimukseni aineiston keruu oli kaksiosainen jakautuen keväälle 2019 ja syksylle 2019. Aineiston keruun ensimmäisen osan toteutin toukokuussa. Tällöin lapset olivat vielä esikoululaisia, mutta olivat kuitenkin käyneet jo tutustumassa koulussa ja tavanneet tulevan opettajansa sekä luokkakaverit. Vierailin esiopetusryhmässä kahtena päivänä, jotta tavoitin kaikki tutkimukseeni osallistuneet kahdeksan lasta. Ensimmäisellä vierailukerralla tutkimukseen osallistuvia lapsia oli paikalla seitsemän. Jaoin lapset kahteen ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä oli neljä lasta, toisessa kolme.

Kun tapasimme lasten kanssa ensimmäisen kerran, kerroin lapsille tutkimuksesta. Selvitin heille, mitä tutkimus tarkoittaa, mitä tutkin ja miksi. Muistutin heitä kaikilla tapaamiskerroillamme, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Kerroin lapsille myös, ettei valmiissa ”kirjassa” lue heidän oikeita nimiään, eikä heitä voi tutkimuksesta tunnistaa. Molemmissa ryhmissä kokeilimme lasten kanssa nauhuria esiteltyäni sen ensin heille. Yhtä lasta lukuun ottamatta lapset eivät tuntuneet välittävän nauhurista enää tuon alkukokeilun jälkeen. Toisella vierailukerralla tapasin viimeisenkin tutkimukseeni osallistuneen lapsen. Myös hänen kanssaan keskustelin tutkimuksesta ja tutustuimme nauhuriin. Hänen kohdallaan piirustushetki haastatteluineen oli vastoin alkuperäistä suunnitelmaani yksilötilanne, johon lapsi lähti kuitenkin innokkaasti mukaan.

Tapaamisten aikana lapset piirsivät tilannetta varten kootuissa pienryhmissä. Ensimmäisessä piirustusryhmässä oli neljä lasta, toisessa kolme ja viimeiseen, eri päivänä toteutettuun piirustushetkeen osallistui vain yksi lapsi. Lasten piirustusten aiheena oli *minun eskarini*. Lasten piirustukset toimivat osaltaan aineistonani, kun selvitin lapsille merkityksellisiä asioita esiopetusryhmän arjessa ja osaltaan lasten muistin tukena, kun yksilöhaastattelut ensimmäisen luokan syksyllä tehtiin. Roos (2015, 170) huomasi omassa väitöskirjatutkimuksessaan, että ”haastattelun tukena käytetyt piirrokset täydensivät lasten kerrontaa”.

Alkuperäisenä ajatuksenani oli pitää piirtämistilanne lapsille rentona ja melko vapaana, enkä halunnut liikaa ohjailla heidän keskusteluaan esimerkiksi

omilla kysymyksilläni. Varsinaisissa piirustustilanteissa jouduin kuitenkin turvautumaan suunnittelemani enemmän valmiiksi miettimiini kysymyksiin, jotta sain heräteltyä keskustelua toivomistani aiheista ja ettei tilanne edennyt liian vauhdikkaaksi. Spontaania keskustelua lasten kesken piirtämisen aikana ei juurikaan toivomistani aiheista syntynyt. Olin miettinyt kysymyksiä tällaisen tilanteen varalle jo etukäteen. Jouduin siis suunniteltua enemmän haastattelemaan lapsia puolistrukturoidun ryhmähaastattelun tapaan. Tilanteet säilyivät kuitenkin keskustelunomaisina.

Käytin keväällä keräämäni aineistoa hyödyksi myös suunnitellessani syksyllä pidettyjä yksilöhaastatteluja. Jokaisen lapsen yksilöhaastattelussa viittasin kevään keskusteluun tai lapsen tuottamaan aineistoon. Näin koin saaneeni haastatteluihin yksilöllisyyttä ja aineistooni tärkeitä tarkennuksia. Samalla esiopetuksen ja koulun, kahden eri instituution, rinnastaminen ja vertaaminen selventyi lapsille. Seuraavana on kaksi esimerkkiä siitä, kuinka hyödynsin esiopetuksessa keräämäni aineistoa ensimmäisen luokan haastatteluissa:

H7 R: *”Keväällä kerroit, että eskarissa leikitään, tehdään tehtäviä ja askarrellaan. Mitä täällä koulussa tehdään?”*

H2 R: *”Viimeksi halusit ottaa valokuvat Veikosta, eskarin tiloista ja päiväkodin pihasta. Mikä täällä koulussa on sinulle tärkeintä? Mitä täältä haluaisit kuvata?”*

Piirustusten ja ryhmäkeskustelujen taltioinnin lisäksi toinen tärkeä tarkoitus kevään vierailuilleni esiopetusryhmässä oli valokuvien ottaminen esiopetusryhmän arjesta. Valokuvat ja piirustukset toimivat osaltaan tutkimukseni aineistona, mutta myös ekaluokan syksyllä toteutettujen haastattelujen virikemateriaalina ja lasten muistin tukena. Lapset kuvasivat kukin itselleen merkityksellisiä asioita esikoulusta. Jokainen lapsi valitsi itse ottamistaan kuvista kolme, jotka tulostin ja laminoin syksyistä tapaamistamme varten. Lisäksi syksyn haastattelujen virikemateriaalina ja lasten muistin tukena oli minun ottamiani valokuvia esiopetusryhmän tiloista ja toiminnoista.

Aikuisena olisin helposti voinut määrittää kuvattavat kohteet sen mukaan, mitkä asiat omasta mielestäni eroavat esiopetuksen ja koulun toimintaympäristöissä. Mielestäni oli kuitenkin tärkeää, että kuvat eivät johdata lapsia huomaamaan aikuisen määrittämiä eroja näiden kahden instituution välillä, vaan että kuvissa olisi lasten näkökulmasta merkityksellisiä asioita päiväkodin arjesta. Valitsin haastattelujen virikemateriaaliksi ja tueksi kuvaamani asiat Roosin (2015) väitöstutkimuksessa esiin tulleista lasten näkökulmasta merkittävistä päiväkotiarjen asioista (Ks. tämän tutkielman luku 3.1.). Näin kuviini päätyivät leikit ulkona ja sisällä. Näissä kuvissa näkyy myös leluja ja lasten yhteistoimintaa. Kuvissa tulee esille myös aikuisten toiminta ohjattuine esiopetustuokioineen ja jumppahetkineen sekä päivittäinen toiminta esiopetusryhmässä, pitäen sisällään esimerkiksi ruokailut ja aamupiirit. Päiväunia ei ollut tarpeen kuvata, koska ne olivat tässä esiopetusryhmässä vapaaehtoiset ja vain yksittäiset lapset nukkuivat päiväunet. Mielestäni oli myös tärkeää, että kuvissa näkyi lapsille tutut aikuiset ja kaverit, tilat ja materiaalit sekä päiväkodin eri tilanteet.

Oletuksenani siis oli, että syksyllä yksilöhaastattelujen toteuttamisen aikaan koulunaloitus ja ensimmäinen luokka ovat lapsilla hyvin mielessä. Ajattelin esiopetuksesta kuluneen jo sen verran aikaa, että lapsi voisi tarvita valokuvia ja piirustuksia muistinsa tueksi. Tämä helpottikin kokemukseni mukaan merkittävästi esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurien vertailua sekä erojen ja muutosten huomaamista. Valokuvat auttoivat lapsia palauttamaan mieleen asioita esiopetuksesta ja synnyttivät runsaasti keskustelua. Hyvärinen (2017, 154) kertookin virikemateriaalin haastatteluissa synnyttävän usein uutta kerrontaa. Tutkimushaastattelujeni virikemateriaalina toimivat siis lasten itse piirtämät kuvat ja heidän ottamansa valokuvat esiopetuksesta sekä lisäksi minun ottamani valokuvat esiopetusryhmän tiloista ja toiminnasta. Minun ottamat valokuvat olivat samat jokaisen lapsen yksilöhaastatteluissa, mutta lisäksi heillä jokaisella oli käytössään oma piirustuksensa ja kolme itse ottamaansa valokuvaa.

Hyvärisen (2017, 154) mukaan virikemateriaalia suositellaan kerronnallisessa haastattelussa käytettävän vasta haastattelun loppupuolella.

Tämän vuoksi kokosin omat yksilöhaastatteluni niin, että ensin keskustelimme lapsen elämässä haastattelun hetkellä pinnalla olleesta koulun aloituksesta ja koulusta. Vasta sen jälkeen palasimme ajassa taaksepäin esiopetusaikaan ja muistelimme asioita kuvia ja piirustuksia apuna käyttäen. Kun sekä koulusta että esiopetuksesta oli ensin keskusteltu erikseen, oli lapsen helpompi vertailla näitä kahta ympäristöä toimintakulttuureineen ja pohtia niiden eroja ja koulun alkamisen tuomia muutoksia omaan arkeensa.

Kokosin tutkimukseni pääasiallisen aineiston siis syksyllä 2019 teemahaastattelujen avulla. Suunnittelin valmiiksi keskusteluteemoja, joista halusin lasten ajatuksia kuulla. Teemahaastattelussa keskustelun aihepiirit ovat ennalta suunniteltuja ja kaikille haastateltaville samoja. Teemahaastattelun tavoitteena on keskustelu, jonka ei tarvitse edetä samalla tavalla jokaisen haastateltavan kohdalla. Tämän tavoitteena on antaa tilaa haastateltavan omalle kerronnalle. Tavoitteena on kuitenkin keskustella jokaisesta teemasta jotain. Ensin lasten on hyvä antaa kertoa teemoista vapaasti ja vasta myöhemmin aiheita täydennetään lisäkysymysten avulla. Tällöin haastattelija välttyy johdattelemasta tai ohjailemasta lapsen kerrontaa. (Eskola ym. 2018, 26–40; Eskola & Suoranta 2008, 86.)

Otin teemahaastatteluuni vaikutteita kerronnallisesta haastattelusta, josta kiinnostuin Roosin väitöskirjaan (2015) tutustuessani. Kerronnallisen haastattelun avulla en kuitenkaan täysin luottanut saavani vastauksia minua kiinnostaviin kysymyksiin, vaan uskoin, että teemahaastattelu antaisi tässä tutkimuksessa paremman aineiston käytettävissä olevan ajan puitteissa. Tavoitteenani oli kuitenkin haastattelun vuorovaikutuksellisuus ja keskustelunomaisuus. Muotoilin siksi kysymykset mahdollisimman avoimiksi ja lapsen ajatuksille ja kerronnalle tilaa jättäviksi. Raittilan, Vuorisalon ja Rutasen (2017, 270) mukaan tutkija saa mahdollisuuden lähestyä lapsia vuorovaikutuskumppanina, kun haastattelua ajatellaan keskusteluna lasten kanssa. He muistuttavat kuitenkin, että haastattelukysymysten on oltava tarkoituksenmukaisia ja lapsille ymmärrettäviä, jotta lapsi voi tuottaa omaa kerrontaa. Haastatteluissa onkin hyvä käyttää lapsille tuttuja, arkikielisiä sanoja

ja välttää vaikeita ja pitkiä sanoja tai lauseita, koska ne saattavat hämmentää lasta haastattelutilanteessa (De Jong & Berg 2002, 181).

Valmistelin etukäteen itselleni haastattelutilanteen varalle teemojen lisäksi täydentäviä kysymyksiä (liite 1), joita käytinkin jokaisessa haastattelussa, jotta onnistuin ylläpitämään keskustelua lapsen kanssa. Wilson ja Powell (2001, 27) kehottavat haastattelijaa suhtautumaan suunnittelemiinsa haastattelukysymyksiin enemmän suuntaa antavina ja haastattelua ohjaavina teemoina kuin joustamattomana suunnitelmana. Raittilan ym. (2017, 268–270) mukaan lasten näkökulman selvittäminen vaatii aikuiselta halua kohdata lapsen kertoma tieto ja kyseenalaistaa totutut syy-seuraussuhteet. Lapsia tutkittaessa on tärkeää, ettei lasten kerrontaa tulkita irrallaan tutkimustilanteesta. Tilannesidonnaisuuden lisäksi lasten kerronnalle on tyypillistä ennakoimattomuus ja teemojen rikkaus. (ks. myös Helavirta 2007, 633.) Lasten kerronta voi siirtyillä suunniteltujen aiheiden ulkopuolelle (Cameron 2005, 298) ja asiasta toiseen ilman aikuisten kerronnalle tyypillisiä siirtymäsanoja (Helavirta 2007, 631). Lasten huomio saattaa kiinnittyä muihin asioihin haastattelutilanteessa vaikuttaen puheen sisältöön (Cameron 2005, 298; Helavirta 2007, 631).

Etukäteissuunnittelu ja olennaisiin perusasioihin rajattu kysymysrunko ovatkin siksi tärkeitä tutkimushaastatteluun valmistautuessa. Lasten haastatteluihin valmistauduin huolella, pitäen kuitenkin mielessä luovuuden ja joustavuuden vaatimukset haastattelun aikana. Pyrkimykseni oli olla erityisen herkkänä lasten viesteille. (Ks. Roos & Rutanen 2014, 42.) Lasten tuottaman tiedon tavoittamisessa on tärkeää, että tutkija on joustava, sensitiivinen ja avoin lasten viesteille (Darbyshire, MacDougall & Schiller 2005, 423).

5.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Analysoin keräämäni aineiston laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Aloitin aineiston käsittelyn litteroimalla ja pseudonymisoimalla esiopetuksessa

taltioimieni piirustushetkien ryhmäkeskustelut ja yhden yksilötilanteen aineistot pian keskustelujen jälkeen keväällä. Lasten nimien lisäksi muutin myös perheenjäsenten, päiväkotiryhmien, työntekijöiden ja paikkojen nimet. Luottamuksellisuus aineiston käsittelyssä on ensisijaisen tärkeää. Lasten henkilöllisyys ei saa tulla esille aineistoa käsitellessä tai raportoidessa. Lapsen pitää voida luottaa siihen, ettei hänen mielipiteensä tule muiden tietoon siten, että henkilöllisyys paljastuu. (Raittila ym. 2017, 275; Patton 2002, 408–409.)

Esiopetusvaiheessa kerätystä aineistosta tuli litteroitua tekstiä yhteensä 10 sivua 11-kokoisella fontilla. Litteroinnin yhteydessä numeroin piirustustilanteiden litteraatit käyttäen niistä nimeä P1-P3. Syksyn yksilöhaastattelujen (8 kpl) äänitallenteiden kanssa toimin samoin kuin keväällä taltioimieni ryhmäkeskustelujen tallenteiden kanssa. Pian haastattelujen jälkeen litteroin ja pseudonymisoin tallenteet. Samalla kävin läpi haastattelujen aikana tekemäni muistiinpanot ja liitin tekstiin joitakin havaintojani esimerkiksi lapsen liikkeistä tai muusta toiminnasta haastattelun aikana. Ilmeillä, eleillä ja muulla lapsen toiminnalla voi olla merkitystä myöhemmin aineistoa analysoitaessa (Raittila ym. 2017, 275). Alasuutarin (2005, 120) mukaan lapsen kehollisen ilmaisun huomioiminen taltiointivaiheessa on sitä tärkeämpää, mitä pienemmästä lapsesta on kysymys. Tässä vaiheessa litteroitua tekstiä yksilöhaastatteluista kertyi yhteensä 41 sivua 11-kokoisella fontilla. Tekstin litteroinnin yhteydessä numeroin haastattelut (H1-H8). Numerointi tulee esille aineistolainauksissa tulosluvussa 6.

Toivoin lasten äänen säilyvän aineiston käsittelyn jälkeen ja edelleen tutkimukseni tuloksissakin. Tämä tavoite ohjasi minua lähestymään aineistoani aineistolähtöisen analyysin lähtökohdista. Tuomen ja Sarajärven (2009, 96) mukaan täysin aineistolähtöinen analyysi on kuitenkin hyvin vaikeaa, koska tutkijan ennakko-oletukset vaikuttavat helposti analyysiin. Siksi heidän esittelemänsä teoriaohjaava analyysi onkin kuvaavampi termi tutkimukseni analyysitavalle. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt löytyvät aineistolähtöisen analyysitavan lailla aineistosta, kuitenkin aikaisemman tiedon

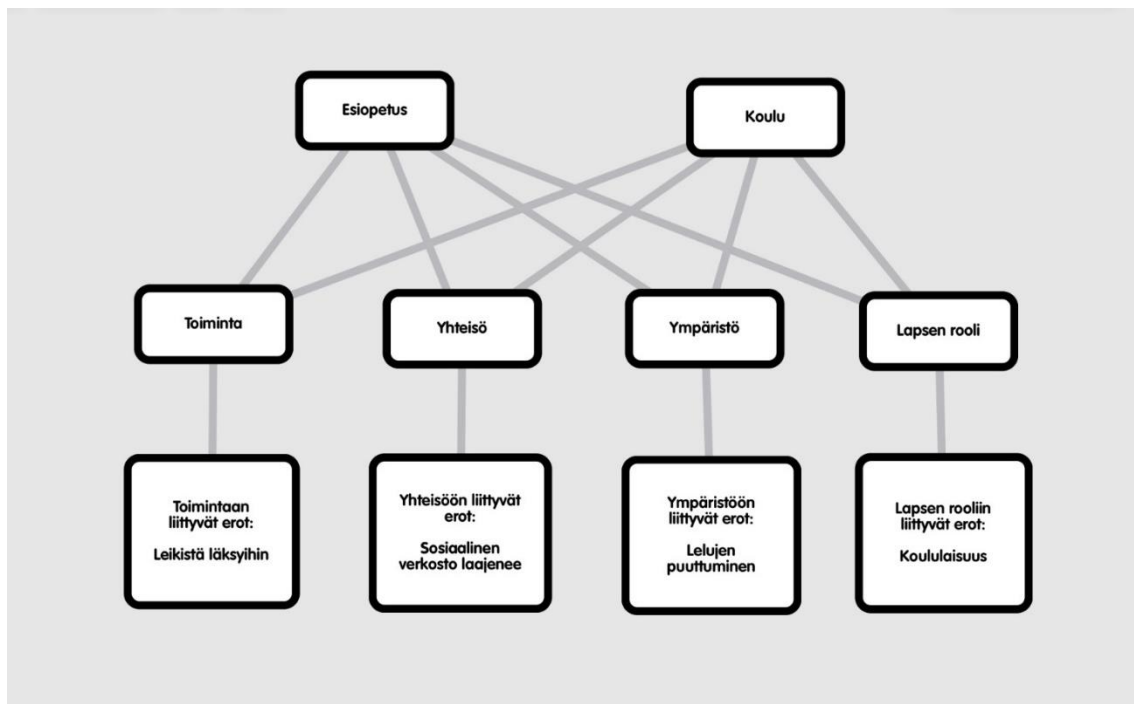
hyväksytään ohjaavan ja vaikuttavan osaltaan aineiston analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.)

Teoriaohjaavuus näkyy tutkimuksessani esimerkiksi niin, että haastattelujen virikemateriaaliksi ottamieni valokuvien aiheet valikoituivat Roosin (2015) tutkimuksen pohjalta. Kuvasin esiopetuksesta hänen tutkimuksensa mukaan merkittäviä päiväkotiarjen asioita lasten näkökulmasta. Teoriaohjaavuutta on myös se, että analyysissäni olen hyödyntänyt teoriaosuudessa avaamaani toimintakulttuurin käsitettä sisältöineen jäsentäessäni aineistoani ja analysoidessani lasten kerrontaa. Se on siis ohjannut minua löytämään aineistostani toimintakulttuuriin liittyviä asioita, kuten toimintaan, yhteisöön ja ympäristöön liittyvät tekijät. Teoriaohjaavassa analyysissä käsitteet ovat jo olemassa, kun taas puhtaasti aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet löytyvät aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117).

Kokonaisuudessaan tutkimukseni aineistoksi muodostui kahdeksan piirustusta, 24 lasten ottamaa valokuvaa ja yhteensä 51 sivua litteroitua tekstiä ryhmäkeskusteluista ja yksilöhaastatteluista. Aineiston analyysin tarkoituksena on järjestää aineistoa selkeään muotoon, jotta sen avulla voidaan löytää uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 2008, 138). Kävin aineiston läpi useita kertoja tehden muistiinpanoja ja merkintöjä. Hyödynsin aineiston analysoinnissa temaattista sisällönanalyysiä. Vaikka ensin olin ajatellut hyödyntää analyysissäni teemahaastattelun teemoja, huomasin pian lasten kerronnassa samojen asioiden toistuvan. Luokittelin lasten nimeämiä asioita, jotka toistuivat useissa piirustuksissa, valokuvissa ja haastatteluissa. Luokittelut oli luontevaa niputtaa teemoiksi, joiden alle lasten kertomat asiat sopivat, sillä pääasiassa lasten puheissa toistuivat samat aihepiirit. Teemat muodostuvat analyysivaiheessa aineistosta nousevien asioiden ympärille. Ne ovat eri haastatteluissa näkyviä yhteisiä aiheita tai piirteitä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173.)

Tässä tutkimuksessa teemoiksi muodostuivat toiminta, yhteisö, ympäristö ja lapsen rooli. Toiminta-teeman alle kuuluivat esimerkiksi lasten kerronnassa

leikkiin, tehtävien tekemiseen ja ulkoiluun liittyvät asiat. Yhteisö-teema sisälsi kavereihin ja aikuisiin liittyvät maininnat. Ympäristö-teeman alle kokosin aineistossa esiintyvät fyysiseen ympäristöön, pihaan, ruokalaan, liikuntasaliin, kalusteisiin ja materiaaleihin liittyvät asiat. Lapsen rooli -teemaan kuuluivat puolestaan esimerkiksi koulumatkan itsenäinen kulkeminen, kotioven avaaminen ja yksin kotona oleminen. Asioiden jakaminen teemojen alle ei ollut yksiselitteistä, sillä teemat ja niiden sisällöt sekoittuivat ja liittyivät kiinteästi toisiinsa lasten kerronnassa. Näitä yhteyksiä avaam enemmän tutkimuksen tuloksissa. Seuraava kuvio esittää yksinkertaistetusti aineiston analyysin tässä tutkimuksessa.



KUVIO 1. Tutkimuksen laadullinen sisällön analyysi

Kuvion tarkoituksena on selkeyttää tutkimukseni analyysia. Se osoittaa, kuinka esiopetukseen ja kouluun liittyvä aineisto jäsenyi toimintaan, yhteisöön, ympäristöön ja lapsen rooliin liittyviin asioihin. Kuvioista näkee myös, kuinka esiopetuksen ja koulun teemoja verrattiin keskenään erojen ja lasten kokeman muutoksen löytämiseksi.

Listasin kunkin teeman sisällä, miten lapset kuvaavat esiopetusta ja koulua. Myöhemmin vertailin keskenään lasten kuvauksia. Näin minulle alkoi hahmottua, mitkä asiat kunkin teeman sisällä lasten mielestä eroavat esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuureissa ja millä tavalla. Tein listauksia myös siitä, mistä asioista lapset esiopetukseen tai kouluun liittyen puhuvat, piirtävät ja kuvaavat. Laskin konkreettisesti, kuinka paljon he mistäkin teemasta puhuivat. Näin löysin aineistosta lapsille merkityksellisimmät asiat esiopetuksen ja koulun toimintakulttuureissa. Esiopetuksen ja koulun lapsille merkityksellisiä asioita vertailemalla oli löydettävissä ne toimintakulttuurien väliset erot, jotka näyttäytyivät tässä tutkimuksessa lapsille kaikkein merkityksellisimpinä. Lopulta etsin vielä asioiden ja teemojen väliltä yhteyksiä. Tarkastelin aineistostani löytämiäni asioita ja teemoja suhteessa toisiinsa. Tutkimukseni tuloksia kuvaan luvussa 6.

5.4 Eettiset ratkaisut

Eettiset kysymykset korostuvat tutkimuksissa, joissa tutkimuksen kohteena ovat ihmiset. Laadullisessa tutkimuksessa luottamuksellisuuden ja anonymiteetin säilyttäminen tutkimuksen kaikissa vaiheissa sekä tutkittavien oikeus tietää tutkimuksen tarkoituksesta, päämäärästä ja tulosten julkaisemisesta ovat keskeisimpiä eettisiä näkökulmia. Lisäksi tutkijan on huolehdittava, ettei tutkittavia millään tavoin vahingoiteta. (Coolican 2004, 599– 610.) Lapsia haastatellessa ensisijaisen tärkeää on lasten oma motivaatio haastattelua kohtaan. Lapsilla tulee olla mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta prosessin kaikissa vaiheissa. (Raittila ym. 2017, 274; Roos & Rutanen 2014, 33; Strandell 2010, 96–97.) On tärkeää, että lapsille kerrotaan mahdollisimman ymmärrettävästi, mikä on haastattelu, miksi sitä tehdään sekä mihin aineisto ja tulokset menevät. Lisäksi on tärkeää muistaa esimerkiksi piirustuksia julkaistaessa, että tekijänoikeus on piirustuksen tehneellä lapsella. (Patton 2002, 408; Raittila ym. 2017, 271; Roos & Rutanen 2014, 33.)

Tutkimusluvan saatuani pyysin kymmenen esioppilaan huoltajilta suostumusta osallistua tutkimukseen (liite 2). Sain takaisin kahdeksan suostumuslomaketta. Tutkimusjoukkoni muodostui noista kahdeksasta lapsesta, joiden huoltajat antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. Loput kaksi esiopetusikäistä lasta eivät luonnollisesti tutkimukseen osallistuneet. Lapsiryhmässä, jossa tutkimukseni toteutin, oli myös pienempiä lapsia ja siksi oli helppoa jakaa lapset ryhmiin niin, että tutkimukseen osallistuvat lapset olivat omissa ryhmissään ja tutkimuksen ulkopuolelle jääneet esioppilaat sekä pienemmät lapset omissaan. Tällöin kukaan ei jäänyt ryhmän ja toiminnan ulkopuolelle. Kunkin lapsen ottamat valokuvat olivat käytössä lasten yksilöhaastatteluiden virikemateriaalina syksyllä 2019. Tietosuojailmoituksen mukaisesti valokuvat ja piirustukset tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

Omassa pro gradu -työssäni kerroin lapsille tutkimuksestani jo esiopetusvuoden keväällä heitä tavatessani. Yritin selvittää heille, mitä tutkimus tarkoittaa, mitä tutkin ja miksi. Kerroin myös, että toivoisin tähän lapsilta apua. On olennaista, että lapsille kerrotaan mahdollisimman ymmärrettävästi olennainen tieto tutkimuksesta ja siitä, mihin tietoja käytetään (Alasuutari 2005; Patton 2002, 408). Ilokseni lapset olivat kiinnostuneita siitä, mihin tarvitsen heidän piirustuksiaan ja miksi tällaista tutkimusta teen. Samalla tutustuimme yhdessä nauhuriin, jolla haastattelut taltioin. Myös syksyn haastattelujen yhteydessä joku lapsista halusi tietää, missä valokuvia säilytetään tai kerrata vielä, miksi halusinkaan haastatella häntä. Aina tavatessamme muistutin lapsia, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Vapaaehtoisuuden korostaminen lapsille on tärkeää. (Einarsdóttir 2007, 204–205; Eskola & Suoranta 2008, 56.) Kyrönlampi-Kylmäsen (2016, 210) mukaan tutkijan on myös aktiivisesti kuunneltava, havainnoitava ja tulkittava lapsen halukkuutta osallistua tutkimukseen.

Lapsuuden tai lasten tutkimuksen yhteydessä ei voi sivuuttaa pohdintaa valtasuhteista (Raittila ym. 2017, 271). Tässä tutkimuksessa jouduin pohtimaan päiväkodin ja koulun sopivuutta tutkimusympäristöinä, koska perinteisesti ne ovat paikkoja, joissa lapset toimivat aikuisen ohjeen mukaan (Dockett,

Einarsdóttir & Perry 2009, 293–294; Raittila ym. 2017, 271; Strandell 2010, 100). Tutkijan onkin kiinnitettävä huomiota siihen, että lapset uskaltavat halutessaan kieltäytyä tutkimuksesta. Lasten on tärkeää ymmärtää ero tutkimuksen ja koulutyön välillä. Näidenkin seikkojen vuoksi lasten oli saatava riittävästi tietoa tutkimuksesta heidän ymmärtämällään tavalla kerrottuna. Luottamuksellisuutta ja omaa roolia tutkijana on tärkeää korostaa lapsille. Tämä on keskeistä, jotta lapset pystyisivät erottamaan tutkijan opettajasta silloinkin, kun tutkimushaastattelu toteutetaan esiopetuspaikassa tai koulussa. Myös haastattelun keskustelunomaisuus tasoittaa osaltaan valtasuhteita. (Einarsdóttir 2007, 205; Raittila ym. 2017, 271, 280.) Tutkijan on lisäksi tärkeää viestiä lapsille, ettei haastattelukysymyksiin ole olemassa oikeita ja väriä vastauksia, vaan jokainen vastaus on hyväksytty (Eide & Winger 2005, 81).

Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 90) huomasi tutkimuksessaan, että lapsi tarvitsi aikaa luottamuksen syntymiseen hänen ja aikuisen välille haastattelutilanteessa. Kyrönlampi-Kylmänen mukaan luottamuksen syntymistä helpotti aikuisen mahdollisimman vähäinen valtasuhde. Tutkimuksen kannalta tärkeää olisikin, ettei lapsi mieltäisi aikuista autoritaarisena kasvattajana. Olen vierailut kohdejoukkoni esiopetusryhmässä useita kertoja ja uskon tuttuuden tuoneen haastatteluihin rentoutta ja luottamusta. Tutkimukseen osallistuminen tai äänen taltiointikaan ei ollut lapsille enää uusi asia syksyllä tavatessamme. Lapset lähtivät innoissaan mukaani ja se tuntui olevan heille mieluisaa. Uskon myös, että tilojen ja toimintatapojen tunteminen voi auttaa minua ymmärtämään lasten kertomaa paremmin.

Ryhmähaastattelun etuna on se, että keskenään keskustellessaan lapset käyttävät itselleen ominaista ja luontevaa kieltä. Tällöin he eivät muotoile vastauksiaan aikuisen vuoksi. (Mayall 2000, 134.) Keväällä lasten piirtäessä omasta eskaristaan, he toimivat muutaman lapsen pienryhmissä. Perustelen kuitenkin syksyllä 2019 toteutettuja yksilöhaastatteluja sillä, että toiveenani oli kuulla jokaisen lapsen oma näkökulma ja ajatukset koulun alkuun liittyvistä muutoksista ryhmän yhteisen näkemyksen sijaan. Pietilän (2010) mukaan ryhmähaastatteluissa muodostetaan keskustelussa olevista aiheista ryhmän

yhteisiä näkemyksiä ja jaettua ymmärrystä. Erilaisen vuorovaikutustilanteen vuoksi ryhmähaastattelut tuottavat siis yksilöhaastatteluista poikkeavaa aineistoa. Syksyn yksilöhaastattelujen avulla sain myös tuntumaa siihen, olivatko samat muutokset eri lapsille merkityksellisiä. Keväisen kokemukseni myötä uskon, että ryhmähaastattelussa lapset helposti yhtyvät kaverin mielipiteisiin tai puheliaammat lapset valtaavat tilaa muilta haastatteluun osallistuvilta lapsilta. Lasten piirustuksissa, jotka tehtiin ryhmätilanteessa, näkyy myös kavereiden puheiden ja toiminnan vaikutukset.

Piirtäminen itsessään tässä tutkimuksessa oli lapsille luontevaa toimintaa ja se tuki rennon ja helpon keskustelun syntymistä. Einarsdóttir, Dockett ja Perry (2009) ovat myös todenneet piirtämisen olevan suurimmalle osalle lapsista tuttu ja mieleinen tapa tuoda esille näkemyksiään. Samalla lapset voivat myös valita, mitä haluavat piirtää ja piirustuksillaan aikuiselle kertoa. Tässä tutkimuksessa piirustukset osaltaan myös virittivät uutta kerrontaa ja keskustelua. Ajattelen piirtämisen ja lasten piirustusten olleen tärkeä osa aineiston keruuta, vaikka niiden osuus itse aineistossa onkin melko pieni. Piirustukset ainoana aineistona voisivatkin olla ongelmallinen, sillä pitkänkin piirtämisen jälkeen lapsi saattaa sotkea piirustuksensa tai tutkijan voi olla vaikea ymmärtää lapsen piirtämää. Yhdistettynä lapsen kerrontaan, ne kuitenkin rikastavat aineistoa. Piirtämisen lopputulosta tärkeämpää onkin piirtämisen prosessi (Einarsdóttir ym. 2009). Kinnusen (2015, 41) mukaan piirtäminen aineiston keruun tapana tai sen yhteydessä voi helpottaa myös lapsen ja tutkijan välisen luottamuksen syntymistä sekä tehdä kohtaamisesta luontevampaa ja lempeämpää.

6 ESI- JA ALKUOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURIEN EROT LASTEN NÄKÖKULMASTA

Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimukseni tuloksia, joihin olen päätenyt aineistolähtöisen analyysin keinoin. Olen pitänyt mielessäni lasten näkökulman ja keskityin kirjoittamaan siitä, mistä asioista lapset toimintakulttuureihin liittyen kertoivat. Kuvaan toimintakulttuurien välisiä eroja lasten näkökulmasta sekä muutoksia, joita lasten näkökulmasta heidän arjessaan tapahtuu esiopetuksesta kouluun siirryttäessä. Olen hyödyntänyt aineistoani lukuisten lainausten muodossa tuloksia raportoidessani, sillä näin ajattelen lasten äänen välittyvän selkeämmin lukijalle. Pyrkimykseni on ollut antaa ”ääni lasten omille ilmaisuille”, kuten Virkki (2015, 89) väitöskirjassaan ilmaisi. Selvyiden vuoksi olen merkinnyt aineistolainauksien yhteyteen, mistä keskustelutilanteesta on kysymys. Ensimmäisen luokan syksyllä tehdyt yksilöhaastattelut on numeroitu H1-H8.

Tämän tutkimuksen aineistosta oli tavoitettavissa useita esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuurien välisiä eroja, joita lapset kuvaavat esiopetuksesta kouluun siirryttäessä. Monet näistä eroista toistuivat jokaisen lapsen puheessa. Olen jaotellut lasten kuvaamat toimintakulttuurien erot omiin teemoihinsa, joita ovat toimintaan, yhteisöön ja ympäristöön liittyvät erot. Näitä teemoja, eli lasten puheessa esiin tulleita esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien välisiä eroja, kuvaan kutakin omassa alaluvuissaan. Merkityksellisimmät asiat löytyivät aineistosta laskemalla, kuinka paljon lapset mistäkin teemasta puhuivat.

Koululaisen rooli esiintyi jokaisen lapsen puheessa. Se tuntui olevan kaikkia toimintakulttuurien eroja ympäröivä käsite, jolla muutoksia selitettiin. Lasten puheessa koululaisuus oli sekä syy muutokseen että seuraus muutoksista. Koululaisen roolista lasten puheissa kerron tarkemmin omassa luvussa 6.4. Lopulta vielä kokoon yhteen keskeisimmät tutkimukseni tulokset luvussa 6.5. Yhteenveto.

6.1 Toimintaan liittyvät erot

Toimintaan liittyvät erot ovat niitä asioita, jotka lasten kerronnan mukaan esi- ja alkuopetuksen toiminnassa eroavat. Ne ilmenevät lasten muuttuneena toimintana koulussa suhteessa esiopetukseen. Keskeisimmät lasten kerronnasta tavoitetut esi- ja alkuopetuksen toiminnan erot tässä tutkimuksessa liittyvät *leikkiin, ulkoiluun ja tehtävien tekemiseen*. Näitä eroja avaan seuraavaksi lisää.

Lasten kerronnan, piirustusten ja valokuvien pohjalta heille merkityksellisimpiä asioita esiopetuksen toiminnassa olivat leikki, ulkoilu ja tehtävien tekeminen. Merkitykselliset asiat erottuivat aineistosta mainintojen määrän mukaan. Näistä kolmesta toiminnasta leikki ja ulkoilu nousivat esille jokaisen lapsen puheissa spontaanisti. Koulun alkamisen jälkeen lasten puheissa merkityksellisimmiksi asioiksi nousivat välitunnit, joista lapset käyttivät nimeä ”välkät”, ja tehtävien tekeminen, joita tehdään sekä koulussa että kotona. Ulkoilu säilyi lapsille tärkeänä toimintana niin esiopetuksessa kuin ensimmäisellä luokallakin. Myös tehtävien tekeminen säilyi heidän puheissaan kouluun siirtymän jälkeenkin, tosin tehtävät tuntuivat lisääntyneen merkittävästi ja saaneen uusia muotoja lasten puheissa ekaluokan syksyllä.

Suurin ero esiopetuksen ja koulun toiminnassa lapsen näkökulmasta tämän tutkimuksen mukaan on *leikki*. Leikkiä koskevien mainintojen määrä lasten kerronnassa väheni lasten siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Leikki liittyi esiopetukseen jokaisen tutkimukseeni osallistuneen lapsen puheissa keväällä tavatessamme. Lapset nimesivät poikkeuksetta kavereiden lisäksi leikin esiopetuksen parhaaksi asiaksi. Leikki näkyi keskeisenä elementtinä myös niin lasten esiopetuksesta ottamissa valokuvissa kuin heidän piirustuksissaankin. Esiopetuksessa lapset kertoivat leikkivänsä esimerkiksi koti-, kauppa-, auto-, maja- ja sotaleikkiä sekä rakentelevansa erilaisilla rakennuspalikoilla. Leikki liittyi lasten puheissa esiopetuksen toimintaan niin sisällä kuin ulkonakin. Lasten kerronnassa leikkiin kuului selkeästi vapaus toimia oman mielen mukaan eli leikki oli heidän vapaata toimintaansa esiopetuspäivän aikana. He eivät kuvanneet aikuisten ohjaamia toimintoja leikkinä. Koulun alkamisen jälkeen

syksyn haastatteluissa leikin rooli lasten päivissä oli muuttunut lasten kerronnan mukaan merkittävästi. Koulussa leikkimistä tapahtui vain ulkona eli se liittyi lasten puheissa vain välitunteihin.

- H5 R: *"Tehäänkö sun mielestä täällä koulussa samoja asioita, kun eskarissa?"*
- Sara: *"Ei."*
- R: *"Millä tavalla ne eroaa toisistaan?"*
- Sara: *"Koska koulussa tehdään kaikkia läksyjä ja eskarissa leikitään."*
- R: *"Joo... Leikitäänkö täällä koulussa ollenkaan?"*
- Sara: *"No aina välkällä, mut aina sillon ku ollaan sisällä, ni sillon ei."*
-
- H4 R: *"...mitkä asiat on muuttuneet, kun koulu alkoi?"*
- Miro: *"Hmm... muuttu tää, tää, tää leikkiasia. Ei oo enää leikkiä ja niitä."*

Lapset toivat siis esille, että leikin rooli koulussa oli erilainen kuin esiopetuksessa. Leikki oli ensimmäinen asia, jonka lapset esiopetuksesta nostivat esille. Koulun alun jälkeen syksyllä lapset sen sijaan puhuivat välkistä, kavereista ja läksyistä. Lasten kerronnassa ei esiintynyt enää leikkiä samassa merkityksessä kuin heidän ollessaan päiväkodissa. Lasten kerronnasta tulee selkeästi esille se, kuinka he rinnastavat koulussa välitunnit leikkimiseen. Esiopetuksen toimintakulttuurissa leikkiin ja ulkoiluun liittyivät kiinteästi vapaus tehdä mitä haluaa, kiireettömyys sekä kaverit. Koulun toimintakulttuurissa taas vapaus tehdä mitä itse haluaa ja kaverit liittyivät välitunteihin. Aikuisen ohjaaman toiminnan osuus koulun toimintakulttuurissa on lasten kertoman mukaan merkittävästi suurempi kuin esiopetuksen toimintakulttuurissa. Omavalintaisen toiminnan vähyydestä ja aikuisjohtoisuuden lisääntymisestä koulun alkaessa kertoo osaltaan myös seuraava esimerkki.

- H3 R: *"Sillon sä kerroit, että eskarissa on kivaa sotalleikki ja piirtäminen. Tehdäänkö koulussa samoja asioita?"*
- Joni: *"Piirtää voi... ku jos ope sanoo, että piirretään."*

Leikki ja ulkoilu olivat olleet lapsille kavereiden lisäksi tärkeimmät asiat esiopetuksessa. Näihin tärkeisiin asioihin liittyneitä toimintakulttuurin muutoksia lapset eivät kuitenkaan kyseenalaistaneet ensimmäisen luokan syksyllä, vaikka aina nuo muutokset eivät heitä miellyttäneetkään. Seuraavien esimerkkien viimeisestä katkelmasta voi huomata, kuinka lapset kokivat uuden toimintakulttuurin olevan muutoksistakin huolimatta mieleinen.

- H7 R: *"Sä kerroit mulle niistä leikeistä. Leikittekö te täällä koulussa?"*
- Moona: *"Ei ku välkällä vaan ja välkkä kestää varmaan jonkun viis minuuttia."*
- R: *"Miltä se susta tuntuu, kun ei ehdi leikkimään?"*
- Moona: *"No tylsältä."*
-
- H2 Eero: *"Tää oli mun lempileikki, kun tässä sai tehdä kuitteja ja... ja toi kassakonekki toimi jo melkein." (viittaa valokuvaan esiopetuksen kauppaleikistä)*
- R: *"Voiko koulussa tehdä jotain samanlaisia asioita?"*
- Eero: *"Ei. ...kivempaa voi tehdä vain. ...täällä."*

Lapset kertoivat siis leikkivänsä koulussa välitunneilla. Heidän kerronnassaan leikkiminen kuului pelkästään välituntien toimintaan ja sitä tapahtui vain ulkona. Välitunneilla tapahtuvan leikin luonne ei varsinaisesti lasten puheissa vastannut sitä, mitä aikuinen leikillä usein ajattelee tarkoittavan. Esiopetuksessa ollessaan lapset luettelivat useita lempileikkejään, kuten kauppaleikki, kotileikki, sotalleikki tai rakenteluleikit. Ensimmäisen luokan syksyllä lapset kertoivat leikkivänsä koulussa välitunneilla, mutta kysyttäessä mitä he leikkivät, he mainitsivat esimerkiksi olevansa pihalla, juttelevansa, kävelevänsä tai käyvänsä kiipeilytelineessä, keinuissa tai karusellissa. Lasten kerronnasta on siis helppo huomata leikkimisen muuttuneen esiopetuksesta

kouluun siirryttäessä. Lasten puheista kuvastuu kuitenkin edelleen heidän leikkimiseen liittämänsä kokemus vapaa-ajasta ja oman tahdon mukaisesta toiminnasta.

Ulkoilu toimintana korostui lasten puheissa niin esiopetuksessa kuin koulussakin. Ulkoilun merkitys näkyi myös lähes jokaisen lapsen ottamissa valokuvissa ja useissa piirustuksissa esiopetusvuoden keväällä. Koulun alettua ”välkät”, kuten lapset välitunteja kutsuivat, olivat heille edelleen hyvin tärkeitä. Yhtä lasta lukuun ottamatta kaikki tutkimukseeni osallistuneet lapset kertoivat pitävänsä koulussa eniten välitunneista. Välituntien merkitys tulee esille seuraavassa esimerkissä, josta selviää myös välituntien mielekkyyden liittyvän kiinteästi kavereihin ja leikkimiseen.

- H7 R: *”Mikä sun mielestä täällä koulussa on kaikkein hauskinta?”*
 Moona: *”No kun pääsee välkälle.”*
 R: *”Niin, välitunnit. Mikä siellä välkällä on parasta?”*
 Moona: *”No se iso kiipeilyteline. Ja sitten mun serkkukin on jo kakkosella. Ja sit se tulee välillä mun kanssa leikkimään.”*

Ulkoilu säilyi siis lapsille merkityksellisenä toimintana kouluun siirtymän jälkeenkin. Ulkoiluun liittyi kuitenkin lasten puheissa muutoksia, jotka johtuivat ulkoilun pituudesta ja uudesta ympäristöstä. Ympäristöön liittyviä eroja avaan enemmän luvussa 6.3 Ympäristöön liittyvät erot. Lapset toivat usein keskusteluun ulkoilun pituuteen liittyneet erot esiopetuksen ja koulun välillä. He kokivat koulun välitunnin lyhyeksi, kun taas esiopetuksen pitkistä ulkoiluista pidettiin, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

- H3 R: *”Mikä eskarissa oli kivaa?”*
 Joni: *”Siellä oli kivaa leikkiä. Siellä oltiin aina tunti ulkona.”*

Lasten kerronnasta kuvastuu, että he pitävät lisääntyneitä aikuisjohtoisuutta ja vähentyneitä vapaavalintaisen ja heidän itsemääräämäänsä toiminnan aikaa itsestään selvänä, kouluun kuuluvana asiana. He eivät kyseenalaistaneet sitä

puheissaan, kuten aikaisemmista esimerkeistä on käynyt ilmi, mutta osoittivat kaipaavansa vapaan toiminnan hetkiä. Esiopetuksessa leikkiminen edustaa lapsille vapaata toimintaa. Leikkimiseen liittyvä toimintakulttuurien välinen ero oli tämän tutkimuksen aineiston mukaan suuri ja siksi se yhä korosti aikuisjohtoisuuden lisääntymistä kouluun siirryttäessä. Koulussa ”välkät” edustivat lapsille vapaan toiminnan hetkeä ja ne olivatkin juuri siksi lapsille merkityksellisiä asioita koulupäivässä, kuten seuraavista esimerkeistä voi lukea.

H8 *Maiju:* *”Välkällä on kivoaa se, ku pääsee jutteleen vähän aikaa.”*

H5 *R:* *”Mistä sä tykkäät täällä koulussa eniten?”*

Sara: *”Välkästä.”*

R: *”Okei, miksi?”*

Sara: *”Koska saa tehdä, mitä ite haluaa.”*

Jo esiopetusvuoden keväällä tavatessamme lapset arvelivat koulun alkamisen tuovan mukanaan opiskelua ja läksyjä. He tiesivät *tehtävien tekemisen* ja kotitehtävien liittyvän koulun käyntiin ja odottivatkin niitä innolla. Syksyn haastatteluissa tehtävien tekeminen ja läksyt olivat edelleen lapsille merkityksellinen asia, josta he puhuivat paljon. Läksyt liittyivät lasten puheissa keskeisenä asiana kouluun. Poikkeuksetta kaikki tutkimukseeni osallistuneet lapset kertoivat, että koulussa tehdään läksyjä tai tehtäviä. Läksy-sanaa monet heistä käyttivät tarkoittaessaan kotitehtävien lisäksi myös tehtäviä, jotka tehtiin koulussa oppitunneilla. Lasten puheissa siis kaikenlaiset koulutehtävät olivat läksyjä, tehtiinpä ne sitten koulussa tai kotona. Jo esiopetuksessa lapset kertoivat tekevänsä tehtäviä, mutta koulun alkamisen myötä heille tuli tutuksi myös kotitehtävät ja koulussakin tehtävät olivat heidän kertomansa mukaan lisääntyneet ja muuttuneet. Lapset kertoivat tehtävien koulussa olevan esimerkiksi vaikeampia tai erilaisia kuin esiopetuksessa.

H4 Miro: *"Täällä on vähän vaikeempia läksyjä ja... opetellaan uusia kieliä."*

H7 R: *"Mitä eroa on eskarilla ja koululla?"*

Moona: *"No... täällä opiskellaan ja eskarissa niinku harjotellaan kaikkia numeroita ja... niinku kirjaimia ja... jotain."*

Vaikka lapset jo esiopetusvuoden keväällä kertoivat koulun alkamisen tuovan heidän elämäänsä opiskelua ja läksyjä, jakoivat kotitehtävät heidän mielipiteitään. Joidenkin lasten mielestä kotitehtävät olivat mukavia ja joidenkin mielestä taas tylsiä. Toiset lapset myös kokivat tehtävät vaikeina, kun toisille lapsille ne olivat helppoja. Eroja lasten kerronnassa oli myös siinä, kuinka kauan aikaa he kotitehtävien parissa omasta mielestään viettivät. Usein lapset kertoivat saavansa tukea kotitehtäviin esimerkiksi sisaruksilta tai huoltajilta.

Edellä olen esitellyt keskeiset ja lapsille selkeästi tärkeimmät toimintaan liittyvät erot esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuurien välillä. Lasten oli melko vaikeaa löytää yhtäläisyyksiä esiopetuksen ja koulun toiminnasta. Kun heiltä niitä kysyin, he useimmiten nimesivät numerot ja kirjaimet esiopetuksesta tutuiksi asioiksi. Myös askartelu ja sadut tuntuivat heistä jo esiopetusvuoden ajalta tutuilta.

Varsinaisesti aikuissuhteissa tapahtuneet muutokset eivät lasten kerronnan perusteella olleet tässä tutkimuksessa lapsille kovin merkittäviä asioita (lisää seuraavassa luvussa 6.2). Aikuisten toiminnan erot esiopetuksen ja koulun välillä on silti syytä nostaa esille, sillä instituution myötä muuttunut aikuisten toiminta on yksi syy lasten kokemiin toimintaan liittyviin eroihin, joita edellä olen kuvannut. Nuo kuvaamani muutokset, liittyen leikkiin, ulkoiluun ja tehtävien tekemiseen, näyttäytyivät tässä tutkimuksessa lapsille erittäin merkittävinä. Sekä esi- että alkuopetuksen toimintakulttuureissa aikuiset lasten kertoman mukaan opettavat. Lasten näkökulmasta opetus on kuitenkin erilaista esiopetuksessa kuin ensimmäisellä luokalla. Aikuisten toiminnan eroista esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä voi lukea vaikkapa seuraavasta esimerkistä.

- H2 R: *"Mitä täällä koulussa aikuiset tekee?"*
- Eero: *"Noo... opettaa."*
- R: *"Tekeekö täällä aikuiset samoja vai eri asioita, kuin eskarissa?"*
- Eero: *"Noo... nääkin aikuiset opettaa." (osoittaa valokuvaa eskarin aikuisista)*
- R: *"Tekeekö ne ihan samoja asioita, kuin koulun aikuiset?"*
- Eero: *"Eiku eri asioita."*
- R: *"Millä tavalla ne tekee eri asioita?"*
- Eero: *"No, ne ei opeta tällain niinku koulussa. Ja siellä ei pidä istuu tommosilla pulpeteilla ja tommosilla penkeillä."*

Lasten puheissa alkuopetuksen opettajan työ liittyi opettamiseen, ohjeiden antamiseen, tehtävien valmisteluun ja niiden tekemisen valvomiseen. Esiopetuksen opettajien työ näyttäytyi lasten puheissa monimuotoisempänä kuin alkuopettajien työ. Lasten mukaan myös esiopetuksessa aikuiset opettavat ja antavat ohjeita lapsille, mutta sen lisäksi he nimesivät aikuisten tehtäviksi auttamisen, riitojen selvittelyn ja lasten hoitamisen. Lasten kerronnasta selvisi, että esiopetuksessa aikuiset tekevät myös "paperihommia", "juovat kahvia" ja "kertovat lapsille ja toisilleen, mitä ovat tehneet".

6.2 Yhteisöön liittyvät erot

Yhteisöön liittyvät erot tarkoittavat tässä tutkimuksessa lasten sosiaalisiin suhteisiin liittyviä eroja koulun ja esiopetuksen välillä. *Kaverit* olivat keskeisessä asemassa lasten puheissa niin esiopetuksessa kuin koulussakin. Selkeimmin lasten puheissa ekaluokan syksyllä esiin nousseet asiat olivat välitunnit ja kaverit. Ne liittyivät heidän puheissaan kiinteästi yhteen. Esikoulun keväällä lapsille oli tärkeää, että he tunsivat samalle luokalle tulevia lapsia ja että myös esiopetusryhmästä tuttuja kavereita oli tulossa heidän kanssaan samalle luokalle. Syksyllä koulun alkamisen jälkeen kuitenkin lapset kertoivat viettävänsä välitunneilla aikaa isompien oppilaiden, sukulaisten, naapurien ja uusien

luokkakavereidensa kanssa. Vain harva lapsi lopulta kertoi olevansa välitunneilla saman tutun kaverin kanssa kuin esiopetuksessa. Uusi laajentunut yhteisö vaikutti olevan lapsille mieleinen muutos. He kertoivat useimmiten ensimmäisenä uusista kavereistaan tai muista tuttavistaan, joita tapasivat välitunneilla.

- H2 R: *"Kenen kanssa sä oot välkällä?"*
 Eero: *"Mä oon mun naapurin ja mun kaverin."*
 R: *"Onko ne sun kanssa samalla luokalla?"*
 Eero: *"Ei, ne on kolmosella."*

Jokainen tutkimukseeni osallistunut lapsi puhui kavereista niin esiopetusvuoden keväällä kuin ensimmäisen luokan syksylläkin. Uusia aikuisia ympärillään sen sijaan lapset eivät tuoneet esille itse lainkaan. Lapset huomasivat kyllä eroja esiopetuksen työntekijöiden ja koulun työntekijöiden toiminnassa (ks. luku 6.1), mutta merkille pantavaa on, että he toivat niitä esille vain niistä kysyttäessä. Näin voidaan ajatella, että kouluun siirtymän myötä tapahtuneet muutokset aikuissuhteissa eivät ole lapsille toimintakulttuurien välisistä eroista olennaisimpia.

6.3 Ympäristöön liittyvät erot

Ympäristöön liittyvät erot tarkoittavat tässä kaikkia niitä fyysisten toimintaympäristöjen välisiä eroja, joita lasten kerronnassa esiintyi. Esiopetusvuoden keväällä lapset tuntuivat odottavan koulun alkamiselta eniten juuri fyysisen ympäristön muutosta. Lähestyvä toimintaympäristön vaihtuminen esiintyi heidän puheissaan usein ja vaikutti siksi olevan heille merkityksellinen. He kertoivat koulurakennuksen ja koulun pihan olevan "hienoja" tai "upeita" ja tiesivät siellä olevan erilaisia asioita kuin esiopetuksessa. Vasta valmistunut uusi koulurakennus varmasti lisäsi osaltaan lasten odotuksia uuden toimintaympäristön hienoudesta. Tavatessamme esiopetusvuoden

keväällä, lapset olivat jo käyneet tutustumassa tulevaan kouluunsa ja tiesivät jo siten jotain uudesta koulurakennuksestakin.

Vaikka esiopetusvuoden keväällä tuleva fyysinen toimintaympäristö tulikin lasten puheissa merkittävästi esiin, ei koulun alkamisen jälkeen esiopetusympäristön ja kouluympäristön väliset erot tuntuneetkaan enää olevan lapsille yhtä suuria asioita kuin vaikkapa erot esiopetuksen ja koulun toiminnassa ja yhteisöissä. Koulun *piha* ja välitunnit tulivat kuitenkin esille jokaisen lapsen puheissa. Lapset olivat innoissaan uudesta koulun pihasta, jossa he viettivät välitunnit. He kertoivat välitunneista, koulun pihasta ja kavereistaan usein ensimmäisenä tavattuamme. Koulun pihaan ja sen leikkivälineisiin liittyi lasten kerronnassa paljon positiivisia kokemuksia. Vain yksi lapsi toi keskusteluumme epäkohdan liittyen koulun pihaan. Tuo epäkohta liittyi keinujen vähyyteen suhteessa lasten määrään. Tutkimukseeni osallistunut lapsi koki, ettei hänellä ole koskaan mahdollisuuksia päästä keinumaan, koska keinuihin on aina niin monia muitakin halukkaita menijöitä.

Suurin yksittäinen fyysiseen ympäristöön liittyvä lasten mainitsema ero oli *lelujen puuttuminen* koulun toimintaympäristöstä. Vaikka ympäristön vaihtuminen ei vaikuttanutkaan olevan lapsille merkittävä muutos, leluja he silti kaipasivat ja niiden puuttuminen uudesta toimintaympäristöstä ihmetytti lapsia. Esiopetuksessa lasten mielestä parasta olivat kaverit ja leikki. Piirustuksissaan ja valokuvissaan he kuvasivat leikkejä leluineen. Esiopetukseen sai myös ottaa kotoa mukaan oman lelun. Seuraavat esimerkit osoittavat, että koulun toimintakulttuuriin eivät lasten näkökulmasta lelut kuuluneet lainkaan.

H6 R: *"Sä piirsit tosta kauppaleikistä piirustuksen. Mitä te täällä koulussa leikitte?"*

Arttu: *"Ei me melkeen mitään. Täällä ei oo leluja."*

H4 R: *"Sä halusit ottaa kuvan noista ulkoleikeistä. Ootteko te leikkineet täällä koulussa?"*

Miro: *"Joo... välitunnilla, mutta täällä ei oo leluja."*

 H3 R: *"Mitkä asiat on muuttuneet, kun koulu alkoi?"*

Joni: *"No... ku täällä ei oo mitään leluja. Ja ei saa tuua omia."*

Lelujen puuttumista lukuun ottamatta lasten mainitsemat esi- ja alkuopetuksen toimintaympäristöjen väliset erot eivät näyttäneet aineistossani olen lapsille kovin merkittäviä. Uuden ympäristön mahdollisesti aiheuttamat innostukset tai hämmennykset olivat ehkä laantuneet jo ensimmäisinä koulupäivinä tai sitten muut asiat vain olivat lasten mielestä enemmän kertomisen arvoisia. Mielenkiintoista kuitenkin oli, kuinka konkreettisia ja pikkutarkkojakin eroja ja yhtäläisyyksiä lapset olivat esiopetuksen ja koulun toimintaympäristöissä huomanneet. He kertoivat joistakin eroista liikuntasalin, ruokalan tai kalusteiden suhteen, mutta pääasiassa ne tulivat esille vain erikseen kysyttäessä. Seuraavissa esimerkeissä on lasten tarkkoja havaintoja esiopetuksen ja koulun toimintaympäristöjen eroista ja yhtäläisyyksistä.

H8 Maiju: *"Täällä on niinku saman näköset ovet. Niissä on lasit, josta näkee läpi ja samanlaiset ovenkahvat."*

 H2 R: *"Onko koulussa tehtävät samanlaisia, kuin eskarissa?"*

Eero: *"Ne tehtävät on vähän erilaisia, mutta samankokoisista kirjoista."*

Ympäristön muutos uusine koulurakennuksineen ei siis tuntunutkaan lopulta olevan lapsille toimintakulttuurien välisistä eroista suurimpia, vaikka se etukäteen näyttäytyikin merkittävänä. Koulun alkamisen jälkeen lapset olivat kyllä edelleen innoissaan uudesta ympäristöstä, mutta se ei saanut lasten kerronnassa yhtä suurta roolia kuin vaikkapa kaverit, välitunnit tai tehtävien tekeminen. Fyysinen ympäristö tavaroineen jäi lasten kerronnassa taka-alalle, mutta se tuli esille kuitenkin toiminnan kautta. Tämä on yksi esimerkki siitä, kuinka teemat sekoittuvat ja päällekkäistyivät lasten kerronnassa. Kun lapset käsittelivät esimerkiksi sitä, mitä välitunnilla tehdään, oli fyysinen ympäristö

kerronnassa mukana. Se ei kuitenkaan esiintynyt lasten kerronnassa mainintoina, vaan toiminnan kautta.

6.4 Lapsen rooliin liittyvät erot

Tässä luvussa kuvaan, miten lasten kerronnasta ilmenee heidän erilainen rooliinsa koululaisina suhteessa esiopetusvuoteen. Esiopetusvuoden keväällä lapset odottivat koulun alkua innoissaan, joskin useat heistä myös kertoivat jännittävänsä koulun alkamista. Edelleen syksyllä, koulun alkamisen jälkeen, lapset kokivat koulun ja sen tuomat muutokset arkeensa yleisesti ottaen myönteisinä. He kuvasivat yleensä koulun olevan ”kivaa”. Lapset tuntuivat olevan valmiita koulun aloittamiseen ja siihen liittyvät muutokset koettiin mielekkäinä. Keväällä, ollessaan vielä esiopetuksessa, lapset eivät puhuneet esimerkiksi koululaisuuteen liittyvistä vastuista tai miettineet tulevaa koulumatkaa. Ehkä tällaiset asiat konkretisoituivat ja tulivat ajankohtaisiksi lapsille vasta kesällä tai syksyllä, kun koulumatkan harjoittelu perheen kanssa aloitettiin.

Syksyllä koulun alkamisen jälkeen tavattuamme lapset toivatkin keskusteluun uuden roolinsa, *koululaisuuden*. Koululaisen roolista oli löydettävissä eroja lapsen aikaisempaan rooliin. Heidän kerronnastaan tuli esille selkeästi, että on hienoa olla iso ja reipas koululainen, joka voi jo itse kulkea koulumatkan tai olla yksin kotona koulun jälkeen. Koululaisuus tuntui olevan lapsille luonteva ja odotettu uusi rooli, joka liittyi keskeisesti koulun alkamiseen. Koululaisen rooli näyttäytyi tutkimusaineistossani sekä selittäen toimintakulttuurien välisiä eroja että ollen niiden seurausta. Saavutetun iän myötä alkanut koulu ja sen myötä taas toimintakulttuurin vaihtuminen olivat tehneet lapsista koululaisia. Toisaalta taas lapset pitivät itsestään selvänä, että koululaisuuteen liittyi esimerkiksi läksyt ja leikin väheneminen.

Koululaisuus vaikutti myös lasten rooliin koulun ja koulupäivän ulkopuolella. Monet heistä pohtivat koulumatkan itsenäistä kulkemista, kotioven avaamista, yksin kotona olemista ja kotitehtävien tekemistä.

Koululaisuus ei siis muuttanut lapsen roolia vain kouluyhteisössä, vaan lapsen rooli erosi aikaisemmasta myös hänen kotonaan. Koululaisuus tuntuikin määrittävän lapsen paikkaa yhteisössä, tuoden uusia *vastuita* ja *velvollisuuksia*, mutta myös aikaisempaa suurempaa *itsenäisyyttä* ja *vapautta*. Lasten kerronnasta voi löytää niin positiivisia kuin lapsia mietityttäviäkin asioita liittyen koululaisen rooliin. Ensimmäisen luokan alussa lapset miettivät hieman jännittyneinä uusia koululaisen vastuita, joista tulisi selvitä ilman aikuisen apua. Itsenäisyyden vaatimukset tulevat esille vaikkapa puhuttaessa koulumatkan kulkemisesta tai yksin kotona olemisesta, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee.

- H5 R: *"Miten sä kuljet koulumatkaa?"*
- Sara: *"Ennen piti mennä ismän tai Taavin tai äitin kaa, mutta nyt voi mennä ihan yksin. Ja joku päivä äiti sano, että... että ketään ei oo... kukaan ei oo kotona, kun mä meen yksin kouluun sitte ku koulu alkaa. Ja sitte ku mä tuun pois, nii siellä ei oo ketään muutenkaan."*

Koulumatkan kulkeminen, yksin kotona oleminen tai oven avaaminen omalla avaimella tuntuivatkin olevan lapsille tärkeitä uusia vastuutehtäviä. Lähes jokainen tutkimukseeni osallistunut lapsi toi nämä asiat esille ensimmäisen luokan alussa, vaikka he eivät olleetkaan puhuneet niistä vielä esiopetusvuoden keväällä tavatessamme. Koululaisuuden myötä lisääntyneet itsenäisyyden vaatimukset tuntuivat lapsista pääasiassa myönteisiltä. Koulumatkan kulkeminen ilman vanhempia tai yksin kotona oleminen olivat lapsista useimmiten "jännittävää", mutta silti "kivaa" ja "hauskaakin". Jotkut lapsista kuvasivat koulumatkan kulkemisen olevan kuitenkin "tylsää". Koululaisuuteen liitettävät lisääntyneet itsenäisyyden vaatimus ja vastuu voivat tuntua lapsesta ristiriitaiseltakin. Seuraavassa esimerkissä yksin kotiin meneminen ensimmäistä kertaa jännittää ja mietityttää Eeroa. Silti hän kertoo sen olevan "kivaa".

- H2 Eero: *"Mun pitää tänään aukasta ite ovi lukosta."*
- R: *"Than totta? Eikö siellä oo ketään kotona?"*

- Eero: *"Koirat, kaks koiraa vain."*
- R: *"Miltä se susta tuntuu?"*
- Eero: *"Kivalle."*
- R: *"Jännittääkö sua?"*
- Eero: *(nyökkää) "Nimittäin iskällä on käsi kipee, mut sekin on pois. Se on nimittäin mun isosiskoo käyttämässä hammaslääkärissä. Ja... mun yks mun isosisko pääsee eri aikaan koulusta. Iskällä vain kestää vähän aikaa. Ihan vähän aikaa. Tää on mun eka kerta."*
- R: *"Jännittääkö se?"*
- Eero: *(nyökkää) "...ja isosiskokin tulee melkein heti."*

Koululaisuus oli lasten puheissa odotettu ja viimein saavutettu etappi, joka avasi heille uusia mahdollisuuksia itsenäisyyteen. Toisaalta se tuntui tuoneen lapsille myös vastuuta ja velvollisuuksia, jotka eivät tuntuneet heistä aina pelkästään myönteisiltä. Lähes jokainen lapsi kertoi kotitehtävistä, jotka oli tehtävä koulun jälkeen. He puhuivat niistä tärkeänä koululaisuuteen liittyvänä velvollisuutena, joka koettiin joko myönteisenä tai kielteisenä asiana. Koululaisen velvollisuudet ja vastuut lasten puheissa liittyivät useimmiten juuri kotitehtävien tekemiseen, koulun sääntöjen noudattamiseen tai edellä kuvaamaani koulumatkan kulkemiseen ja yksin kotona olemiseen.

Koululaisuus vaatimuksineen aiheutti lapsille myös pohdintoja omasta pystyvyydestä. Tämä tuli usein esille koulu- tai kotitehtävistä puhuttaessa. Monet lapsista pohtivat tehtävien hankaluutta tai omien taitojensa riittävyttä. He halusivat suoriutua tehtävistä muiden lasten tavoin. Koululaisen rooli aiheutti siis lapsille uudenlaista vastuuta, mutta myös huolta omasta osaamisesta ja koululaiselta odotetusta suoriutumista. Heille tuntui olevan erityisen tärkeää, että he onnistuvat heille annetuissa tehtävissä. Yksi lapsista kertoi esimerkiksi, että koulussa opetetaan lukemaan, mutta hän ei ole vielä oppinut. Seuraavassa esimerkissä lapsi pohtii suoriutumistaan koulun ruokalassa.

- H2 R: *"No onkos susta täällä sitten jotain, mistä et tykkää?"*

- Eero: *"Musta se tarjotin on aika painava. ...miten voi olla? Eskarissa oli niin... oikeesti... Miten voi olla tarjotin niin painava?"*
- R: *"Pitääkö sitä kantaa pitkän matkaa?"*
- Eero: *"Joo, jos on iso jono. Mä olin yhden kerran isossa jonossa."*
- R: *"Okei. Auttaako sitten joku, jos ei meinaa jaksaa itse?"*
- Eero: *"Joo. Rehtori autto. Semmonen ohitus joku kaista. Me mentiin kaikkien luokkien ohite."*

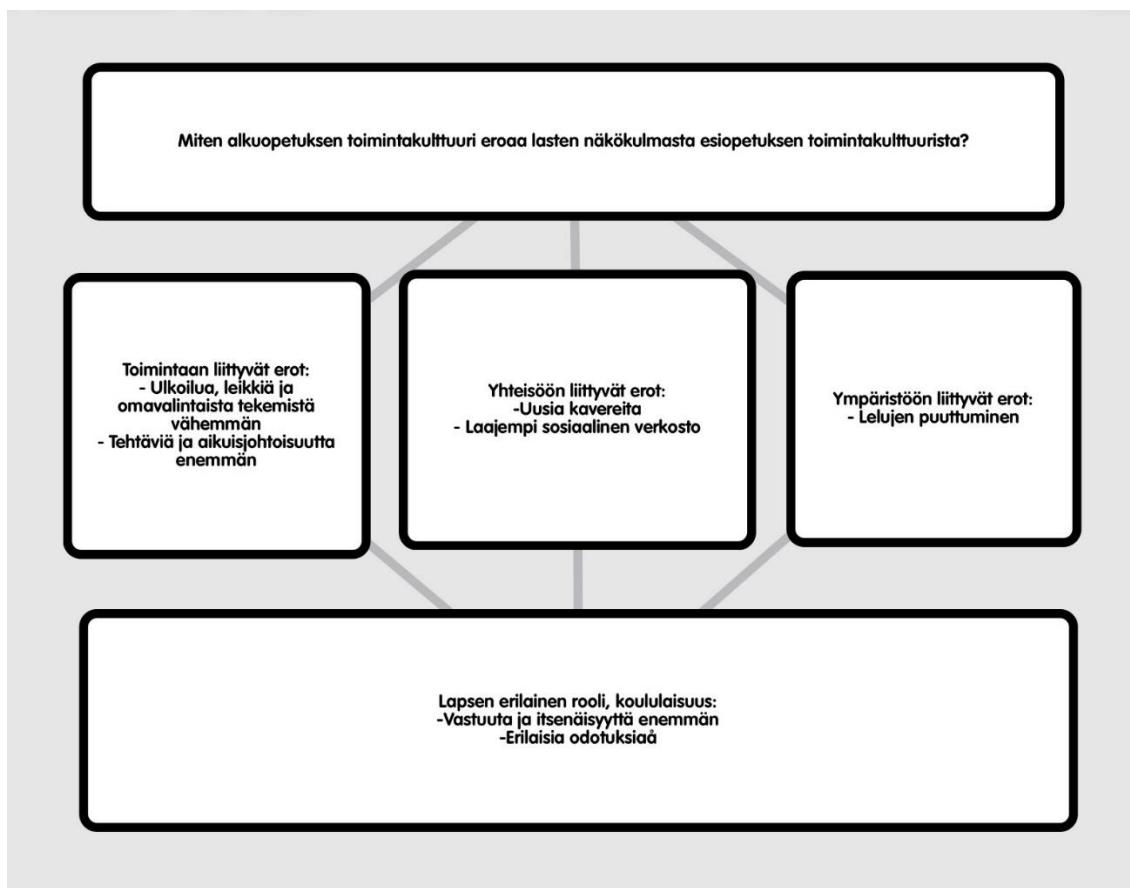
Lasten puheissa koululaisuuteen liittyi myös aikaisempaa suurempaa itsenäisyyttä ja vapautta, jotka osaltaan tulivat jo esille koulumatkan kulkemiseen liittyvässä lasten kerronnassa. Lasten näkökulmasta koululaisuuteen liittyvään vapauteen yhdistyi kuitenkin myös laajentunut sosiaalinen verkosto. Koululaisuuden myötä lapsilla oli vapaus tavata luokan ulkopuolisia kavereitaan välitunneilla ja kulkea ilman aikuista koulun sisätiloissa. Saavutettu vapaus näyttäytyi lasten puheissa varsin myönteisenä asiana. Seuraavasta esimerkistä käy ilmi lapsesta hyvältä tuntuvat koululaisuuteen liittyvät vapaus ja itsenäisyys.

- H8 Maiju: *"Että... sinne voi ottaa silleen, että pääsee vaan ulos ite ilman aikuista. Kun lapset menee niitä rappusii ja aikuinen sanoo, millon on välkkäaika. Ja koulussa on hauskaa myös, kun pääsee käymään läpi koko koulun."*

Lapset osasivat jo esiopetusvuoden keväällä odottaa tehtävien tekemisen lisääntymistä ja leikkien vähentymistä. Kuitenkin vapaaseen toimintaan ja leikkimiseen käytettävän ajan vähäisyys sekä lelujen puuttuminen kokonaan tuli lapsille hieman yllätyksenä ja se ihmetytti heitä. Tässäkin asiassa lapset tuntuivat kuitenkin selittävän leikkien ja lelujen puuttumista koululaisuudella. Tilanne ehkä harmitti heitä, mutta sitä ei kyseenalaistettu, koska sen ajateltiin kuuluvan kouluun ja uuteen koululaisen rooliin.

6.5 Yhteenveto

Toimintakulttuurien väliset erot esi- ja alkuopetuksen välillä ovat pro gradu - tutkimukseni mukaan ilmeisiä lasten näkökulmasta. Toimintakulttuurien välinen muutos on siis selkeä heidän siirtyessään esiopetuksesta alkuopetukseen. Lapset nimeävät eroja, jotka liittyvät toimintaan, heidän ympärillään olevaan yhteisöön, ympäristöön sekä heidän omaan rooliinsa. Keskeisimmät asiat, jotka lasten kerronnassa korostuvat ovat *uudet kaverit*, *"välkät"* ja *"läksyt"*. Suurimpina toimintakulttuurien välisinä eroina lasten näkökulmasta tässä tutkimuksessa näyttäytyivät *ulkoilun ja leikkimisen vähentyminen, aikuisjohtoisuuden ja tehtävien tekemisen lisääntyminen sekä uusi laajentunut sosiaalinen verkosto*. Seuraavassa kuviossa (kuvio 2.) olen esittänyt tutkimukseni tulokset pelkistäen.



KUVIO 2. Esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien erot lapsen näkökulmasta

Kuvio kertoo pelkistään, mihin asioihin toimintakulttuurien väliset erot lapsen näkökulmasta liittyvät heidän aloittaessaan koulunsa. Eroja on liittyen toimintaan, yhteisöön ja ympäristöön. Lisäksi lapsen uusi erilainen *koululaisen rooli* heijastuu osaltaan kaikkiin esiopetuksen ja koulun välisiin eroihin (ks. kuvio 2.).

Välitunnit edustivat lapsille vapaan toiminnan aikaa koulussa. Lapset kertoivat leikkivänsä välitunneilla. Kerronnassa leikkiä käsitteenä käytettiin laajasti, esimerkiksi kerrottaessa kavereiden kanssa juttelusta, kävelystä tai keinumisesta. Lapset kuvasivat leikistä puhuessaan vapautta toimia oman tahdon mukaan ilman aikuisen struktuuria. Välitunteihin sisältyi olennaisena myös kavereiden kanssa oleminen. Lasten kerronnan perusteella välitunnit olivat lapsille paikka ja aika, jossa oli mahdollisuus toimia oman mielen mukaan.

Uusi rooli koululaisena ja koululaisuuteen liittyvät asiat esiintyivät jokaisen lapsen puheessa. Koululaisuus tuntui olevan kaikkia toimintakulttuurin vaihtumisen myötä tapahtuneita muutoksia ympäröivä käsite, jolla muutoksia selitettiin. Lasten puheessa koululaisuus oli sekä syy muutoksiin että seuraus muutoksista. Lapset mieltävät toimintakulttuurien välisten erojen ja niiden aiheuttamien muutosten kuuluvan koulun alkuun ja koululaisuuteen. Muutokset ovat heille luonteva osa siirtymää ja niiden lähestymiseen on osattu varautua. Lapset suhtautuvat muutoksiin pääasiassa hyvin myönteisesti. Heille uusi ”ison” koululaisen rooli tuntuu olevan mieleinen.

Koululaisuus lapsen uutena roolina kietoutuu kaikkiin muihin tutkimuksessani löytämiini toimintakulttuurien välisten erojen teemoihin. Koululaisuus selittää lasten kerronnan mukaan toiminnassa, yhteisössä ja ympäristössä olevia eroja. Toimintaan liittyvät erot, kuten lisääntyneet tehtävät sekä vähentyneet ulkoilu, vapaa toiminta ja leikki, liittyvät lasten puheissa kouluun ja koululaisuuteen. Koululaisuus määrittää lapsen asemaa yhteisössä. Hänelle annetaan kotona enemmän vastuuta, joka tulee esiin esimerkiksi itsenäisenä koulumatkan kulkemisena tai omana kotiavaimena. Kouluyhteisössä taas lapset voivat liikkua itsenäisesti ja tavata kavereitaan välitunneilla.

Samaan aikaan yhteisö asettaa koululaiselle myös erilaisia odotuksia kuin vielä esiopetusvuoden aikana. Koululaisen odotetaan osaavan olla yksin kotona, suorittavan kotitehtävät, jaksavan istua paikallaan oppitunneilla ja olevan valmis luopumaan leikeistä koulupäivän ajaksi. Lasten kerronnassa tulee esille myös, että heidän odotetaan toimivan koulun sääntöjen mukaisesti ja noudattavan annettuja ohjeita. Fyysisiin ympäristöihin liittyvät erot eivät tämän tutkimuksen mukaan olleet lapsille yhtä merkittäviä kuin toimintaan ja yhteisöön liittyneet erot. Lelujen puuttuminen kouluympäristöstä kuitenkin hieman ihmetytti lapsia.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tuloksista voi löytää lukuisia yhteneväisyyksiä aikaisempien tutkimusten kanssa. Aineistoni perusteella lapset ovat motivoituneita koulun alkamiseen, kuten on todettu aikaisemmissakin tutkimuksissa (Eskelä-Haapanen ym. 2017; Griebel & Niesel 2002, 98; Juvonen 2015). Aikaisempien tutkimusten tapaan myös tässä tutkimuksessa tuli esille esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien välisiä eroja ((ks. Babić 2017; Einarsdóttir 2006; Karikoski 2008; Nelson ym. 2017; Rantavuori 2019). Tutkimukseni mukaan lapset kokevat koulun alkamiseen liittyvät muutokset mielekkäinä. Saman ovat tutkimuksissaan todenneet Brotherus (2004) ja Juvonen (2015). Useissa aikaisemmissa tutkimuksissa on niin ikään tullut esille leikin ja vertaissuhteiden merkitys lapselle (ks. Brotherus 2004; Kyrölahti-Kylmänen 2007, Roos 2015, Virkki 2015). Tutkimukseni mukaan esiopetuksen toimintakulttuurissa leikki ja kaverit liittyvät lasten kerronnan mukaan erityisesti vapaan toiminnan ja ulkoilun aikoihin. Saman on havainnut tutkimuksessaan myös Brotherus (2004).

Edellä mainitsemani aiemmat tutkimukset on toteutettu varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa. Kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella leikki ja vertaissuhteet ovat merkityksellisimpiä asioita lapsille vielä esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokallakin. Ystävyys-suhteet, leikkiminen kavereiden kanssa, tauot ja vapaa-aika olivat lapsille tärkeimpiä asioita myös Einarsdóttirin (2010) tutkimuksen mukaan, jossa tutkittiin koulunsa aloittaneita lapsia Islannissa. Juuri lapsille tärkeimpiin asioihin, leikkiin ja vertaissuhteisiin, liittyvät myös suurimmat heidän kuvaamansa erot esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien välillä tämän tutkimuksen perusteella.

Aineistossani tulee esille, että lasten kerronnassa välitunteihin liittyvät omat valinnanmahdollisuudet, leikkiminen ja vuorovaikutus muiden lasten kanssa. Nämä ovat asioita, jotka samojen lasten kerronnassa esiopetuksessa

liittyivät vapaan toiminnan aikaan, leikkiin ja ulkoiluun. Tämän tutkimuksen perusteella koulussa lasten vapaa toiminta rajautuu liittymään vain välitunteihin. Välitunnit edustavat lapsille aikaa, jolloin voi tehdä mitä haluaa. Lasten puheissa välitunteihin liittyi vapaus, leikit ja kaverit. Lapset kaipasivat koulussa esiopetuksesta tuttua vapaan toiminnan aikaa.

Koulussa lapset kertoivat leikkivänsä välitunneilla. Tarkennusta pyydettyä heidän kuvaamansa leikkiminen tarkoitti esimerkiksi kavereiden kanssa kävelyä tai juttelua. Lasten kuvauksissa leikin raja ei olekaan selkeä. Esiopetuksessa kuvattu leikki on erilaista kuin leikki koulussa. Myös Roos (2015, 120) havaitsi tutkimuksessaan, että leikki-käsitteen rajat lasten kerronnassa ovat häilyvät. Lapset puhuvat leikistä kuvatessaan omaehtoista toimintaa kavereiden kanssa.

Koulussa välituntien lyhyys rajoitti lasten omaehtoista toimintaa, leikkiä ja kavereiden tapaamista. Myös Babícin (2017) tutkimuksessa tuli esille, että ulkoilua ja taukoja on koulussa lasten mielestä vain vähän. Tässä tutkimuksessa aikuisjohtoisen ohjatun toiminnan osuus koulupäivässä oli lasten kerronnan mukaan huomattavasti esiopetuspäivää suurempi. Aikaa lapsen itse valitsemalle toiminnalle jäi näin koulupäivässä huomattavasti esiopetuspäivää vähemmän. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Einarsdóttir 2010; Karikoski 2008) on todettu aikuisjohtoisuuden lisääntyvän koulun toimintakulttuuriin siirryttäessä. Aikuisjohtoisuuden ja opetuksen korostamisen myötä lasten vapaa-aika ja jopa ulkoiluun käytettävä aika vähenevät (Einarsdóttir 2010).

Tutkimukseni aineistossa tulee esille, kuinka lapset kuvaavat omia mahdollisuuksiaan toimintaan ja toimintaan vaikuttamiseen. Erilainen toimintakulttuuri sekä sen myötä muuttuneet säännöt ja odotukset muuttavat myös lasten omaehtoista toimintaa. Opettamisen ja opetuksen sisältöjen korostuessa lasten vaikutusmahdollisuudet pienenevät. Lasten kuvauksiin ja kokemuksiin voi osaltaan vaikuttaa se, että suurimmat heidän mainitsemansa toimintakulttuurien väliset erot liittyvät heille merkityksellisimpiin asioihin, leikkiin ja vertaissuhteisiin. Välitunnit ovat tämän tutkimuksen mukaan hetkiä, jolloin lapset voivat vaikuttaa toimintaan. Myös Einarsdóttir (2014) on

havainnut, että ulkoiluissa lapsilla on mahdollisuus päättää toiminnasta, kun taas sisällä ohjattu toiminta on aikuisjohtoisempaa.

Leikkiin liittyi lasten kerronnassa osaltaan myös rauha tehdä asioita omassa tahdissa. Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 159) on havainnut leikin olevan lapsille merkityksellinen asia juuri siksi, että siihen liittyy lasten omatahtisuus. Aineistossani tuli esille, kuinka esiopetuksessa ”leikkikellon” soiminen harmittaa lapsia. Tuo kello soi merkiksi leikkiajan päättymisestä. Koulussa taas lapset kokivat välitunnit liian lyhyiksi. Nämä ovat mielestäni esimerkkejä siitä, kuinka aikuisten ja lasten erilaiset aikakäsitykset törmäävät aikuisen määrittämässä aikatauluissa.

Tutkimukseni aineistossa lapset keskittyivät kerronnassaan keskinäiseen vuorovaikutukseen. Toiset lapset olivat heille erityisen tärkeitä. Muuttuneet aikuissuhteet tai uudenlainen aikuisen rooli eivät tulleet niin merkittävinä asioina esille. Aikuiset tulivat esille lasten kerronnassa vain heistä erikseen kysyttäessä. Samaan kiinnitti huomiota omassa tutkimuksessaan Roos (2015). Sen sijaan muista lapsista jokainen tutkimukseeni osallistunut lapsi kertoi spontaanisti. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Einarsdóttir 2014; Kyrönlampi-Kylmänen 2007) on huomattu lasten keskittyvän erityisesti vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Brotheruksen (2004, 251-252) mukaan lasten keskinäinen kommunikaatio ja vuorovaikutus ovat merkittävässä osassa esiopetuksen toimintakulttuurissa.

Tämän tutkimuksen aineistossa lapset toivoivat tuttuja kavereita kanssaan samalle luokalle esiopetusvuoden keväällä, mutta koulun alkaessa he kuitenkin kertoivat ensimmäisenä uusista kavereistaan ja tutuista, joita he tapasivat välitunneilla. Kaverisuhteiden säilymisen on todettu (Linnilä 2006; Margetts 2007) helpottavan lasten koulun aloitusta. Uuteen tilanteeseen meneminen yhdessä tuttujen kavereiden kanssa luo turvallisuuden tunnetta. Lapset vaikuttavat sopeutuvan uuteen tilanteeseen nopeasti, sillä pian koulun alkamisen jälkeen lapset ovat jo innoissaan laajentuneesta sosiaalisesta verkostostaan. He iloitsevat uusista kavereista sekä vapaudesta tavata isompia lapsia ja tuttujaan välitunneilla. Lapsille on tärkeää oma paikka yhteisössä

(Kivioja & Puroila 2017, 50) ja ehkä juuri siksi he ovat erityisen motivoituneita muodostamaan suhteita uudessa koulu yhteisössä.

Lasten kerronnan perusteella varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on heidän näkökulmastaan vapaampi kuin koulun toimintakulttuuri. Tämä ilmenee niin ajankäytössä kuin lasten mahdollisuuksissa vaikuttaa toimintaan. Aikaisempien tutkimusten (Babíc 2017; Hohti & Karlsson 2012) mukaan koulun toimintakulttuuriin liittyy olennaisesti käyttäytymisen ja paikallaan istumisen vaatimukset. Tällaiset vaatimukset tulivat esille tässäkin tutkimuksessa lasten kerronnassa jo ensimmäisen luokan ensimmäisillä viikoilla. Lasten kerronnan mukaan kouluun liittyy myös yksilötehtävät ja aikuisjohtoisuus (vrt. Babíc 2017) esiopetuksen toimintakulttuuria enemmän. Esiopetuksessa puolestaan lasten kerronnan mukaan korostuu yksilötehtäviä enemmän yhteisöllisyys.

Tehtävien tekeminen eli läksyt, kuten lapset tehtäviä nimittivät, liittyivät lasten kerronnassa tiiviisti koulun toimintaan ja määrittivät suurimman osan lapsen koulupäivästä. Lapset viittasivat läksy-sanalla kaikkiin tehtäviin sekä koulussa että kotona. Lasten puheissa läksyt liittyivät myös koululaisuuteen. Ne olivat velvollisuuksia, jotka sisältyivät uuteen koululaisen rooliin. Läksyt jakoivat lasten mielipiteitä, mutta niitä pidettiin välttämättöminä koululaiselle kuuluvina tehtävinä, joita ei kyseenalaistettu. Hieman yllättäenkin lasten suhtautuminen tehtäviin vaihteli paljon jo ensimmäisen luokan alussa. Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset siirtyivät kaikki samasta päiväkodin esiopetuksesta kouluun, joten erilaista suhtautumista tehtäviin ei selitä lasten erilaiset esiopetustaustat (ks. luvut 2.1 ja 2.2). Toisaalta ei voi sivuuttaa myöskään pohdintaa lapsen kotoa saaman tuen merkityksestä ja sen vaikutuksista koulutehtäviin suhtautumiseen.

Tehtävät määrittivät lasten kerronnan mukaan myös ison osan alkuopettajien työstä. Esiopettajien työ puolestaan näyttäytyi lasten kerronnassa monimuotoisempana (ks. luku 6.1). Nämä erot voivat selittyä Einarsdóttirin (2010) havainnoilla aikuisjohtoisuuden ja opetuksen korostamisen lisääntymisestä esiopetuksesta kouluun siirryttäessä. Tutkimusten mukaan esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö koulun alkaessa on lasten kannalta tärkeää

(ks. luku 2.2). Lapset itse eivät kuitenkaan juurikaan mainitse aikuisia, muuta kuin kysyttäessä. Tämä viittaa siihen, etteivät kasvattajat ole keskeisessä roolissa kouluun siirtymässä lasten näkökulmasta. Koulun alkamisen sujuvuus on toki lapsille tärkeää, mutta se ei näyttäydy heille aikuisten toiminnan kautta. Aikuiset luovat puitteita ja mahdollistavat lapsille merkityksellisiä asioita. Aikuisten välinen yhteistyö voi myös olla lapsille näkymätöntä.

Koululaisuus kokonaisuudessaan oli lapsille mieleinen saavutettu rooli. Se oli niin myönteinen asia, että jopa lelujen puuttuminen tai vaikealta tuntuvat tehtävät eivät vähentäneet koululaisuuden hienoutta. Lapset olivat koululaisuudesta ylpeitä. Lasten puheissa koululaisuus oli rooli, jota kuvasi sanat iso, taitava, reipas ja osaava. Se liittyi pystyvyyteen ja itsenäisyyteen. Heidän puheistaan tuli selkeästi ilmi koululaisen rooliin liittyvät aikuisten odotukset ja muuttunut suhtautuminen lapseen (Vrt. Karikoski 2008; Ojala 2015).

Myös Margettsin (2007, 43) mukaan koulun alkuun liittyy aikuisten erilaiset odotukset. Lapsilta odotetaan aikaisempaa enemmän itsenäisyyttä, heidän odotetaan luovan sosiaalisia suhteita opettajan ja luokkakavereiden kanssa sekä käyttäytyvän koululaiselle sopivalla tavalla. Nämä muuttuneet aikuisten odotukset saattavat aiheuttaa lapsissa epävarmuuden ja jännityksen tunteita. Tässä tutkimuksessa lasten epävarmuus ilmeni esimerkiksi heidän pohtiessaan suoriutumistaan koulutehtävistä, ruokalasta, uuden oppimisesta ja kotona yksin olemisesta. Tämä kertoo siitä, että erot lapsen aikaisempaan rooliin ovat suuret ja muutos siksi merkittävä. Lapset haluavat suoriutua odotusten mukaisesti ja tämän vuoksi uudet vastuut mietityttävät heitä. Karilan ym. (2013, 35–36) mukaan uusi toimintakulttuuri odotuksineen saattaa vaikuttaa lasten pystyvyyden tunteeseen.

Tämän tutkimuksen aineistossa koululaisuus lasten uutena roolina rakentuu tilanteissa, suhteessa aikuisiin sekä aikuisten odotuksiin ja muuttuneeseen suhtautumiseen lapsia kohtaan. Monet muutokset jäsentyvät lasten kerronnassa koululaisuuden kautta. He siis selittävät toimintakulttuurien eroja koululaisuudella. Esimerkiksi tehtävien ja aikuisjohtoisuuden lisääntyminen sekä leikin ja vapaan toiminnan vähentyminen ovat heidän

puheissaan itsestään selviä koulun alkuun ja koululaisuuteen liittyviä asioita. Koululaisuus myös määrittää lapsen paikkaa yhteisössä. Sen vaikutukset näkyvät aikuisten odotuksissa niin koulussa kuin kotonakin.

Tämä tutkimus tuo esille, minkälaisien asioiden kautta koulun alkuun liittyvät muutokset jäsenyivät lapsille. Lapset puhuvat esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien eroista, jotka ovat heidän näkökulmastaan merkittäviä. Lapsille merkittäviä muutoksia kouluun siirryttäessä tämän tutkimuksen perusteella ovat ulkoilun ja leikkimisen vähentyminen, aikuisjohtoisuuden ja tehtävien tekemisen lisääntyminen, uusi laajentunut sosiaalinen verkosto sekä heidän uusi koululaisen roolinsa. Nuo ovat alueita, jotka lasten näkökulmasta toimintakulttuuria rakentavat. Tämä tutkimus voi osaltaan lisätä aikuisten käsitystä siitä, minkälaisista asioista toimintakulttuuri lasten mielestä rakentuu.

Tämä tutkimus lisää osaltaan tietoa tärkeästä siirtymävaiheesta, koulun aloituksesta, lasten näkökulmasta. Tutkimuksessa tavoitellaan lapsen kokemusta siirtymästä tutkimusasetelmalla, jossa aineistoa on kerätty ennen ja jälkeen koulun alkamisen. Toimintakulttuurin näkökulma tuo kuitenkin hieman erilaisen lähestymistavan tähän tutkimukseen kuin lasten sopeutumiseen keskittyvissä siirtymätutkimuksissa.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Ladullisen tutkimuksen luotettavuudessa on tiivistetysti kysymys siitä, että tutkija vakuuttaa lukijat tulosten merkittävydestä ja oikeellisuudesta (Lincoln & Guba 1985, 290). Siihen vaaditaan avoimuutta ja pohdintaa kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Lincoln & Guba 1985, 290; Malterud 2001, 483). Analyysin luotettavuutta lisää myös se, että analyysin kuvauksessa ja tuloksissa esitetään aineistoesimerkkejä (Braun & Clarke 2006, 96). Keskeistä luotettavuuden kannalta on myös käytettyjen menetelmien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja pohdinta (Emond 2005, 126). Myöhemmin tässä

luvussa pohdin käyttämäni menetelmien valintaa ja soveltuvuutta tämän tutkimuksen tarkoituksiin.

Tämän tutkimuksen alkuasetelman lähtökohtana toimivat aikaisemmat tutkimukset, joiden mukaan esi- alkuopetuksen toimintakulttuurit eroavat toisistaan (Babíc 2017; Einarsdóttir 2006; Karikoski 2008; Nelson ym. 2017; Rantavuori 2019). On syytä pohtia, miten valitsemani alkuasetelma vaikutti tutkimukseni tuloksiin. Erojen sijaan tutkimuksessa olisi ollut mahdollisuus keskittyä yhtäläisyyksien etsimiseen. Joitain samankaltaisuuksiakin silti tämänkin aineiston mukaan esi- ja alkuopetuksessa lasten näkökulmasta on, kuten vaikkapa ulkoilu ja leikki. Näissäkin yhtäläisyyksissä oli kuitenkin lasten kerronnan mukaan eroja. Esi- ja alkuopetuksen väliset erot ovat syy siihen, että lapset kokevat toimintakulttuurien muutoksen koulun alkaessa. Tämän vuoksi erojen selvittäminen lasten näkökulmasta oli tutkimuksen kannalta tärkeämpää kuin toimintakulttuurien välisten yhtäläisyyksien löytäminen. On mahdollista, että alkuasetelma ja tekemäni valinnat ovat korostaneet erojen esiintymistä toimintakulttuurien välillä yhtäläisyyksien sijaan. Yhtymäkohdat aikaisempien tutkimusten tuloksiin ovat kuitenkin selkeitä.

Tutkimukseni aikana olen pohtinut paljon menetelmiä, joita käytin aineistonkeruussa. Ajattelen monimenetelmällisyyden toimineen hyvin tämän tutkimuksen aineiston kokoamisessa. Pyrkimykseni oli tavoittaa mahdollisimman hyvin lapsen näkökulmaa, tiedostaen silti aikuisen rajoitteet asettua lapsen asemaan (ks. Karlsson 2016, 132). Piirustusten ja lasten ottamien valokuvien kautta oli luontevaa lähestyä heidän kokemusmaailmaansa. Ajattelen valitsemieni menetelmien tehneen tutkimuksestani luotettavamman lisäämällä lasten näkökulman tavoitettavuutta. Monipuolinen aineisto mahdollistaa tutkijalle tarkemman lasten ja heidän viestiensä kuuntelun (Karlsson 2016, 133). Toisaalta se myös huomioi lasten yksilölliset erot tiedon tuottajina (Einarsdóttir 2007, 207).

Piirtäminen ja valokuvaaminen mahdollistivat paremmin lapsen aktiivisen toiminnan kuin vaikkapa yksilöhaastattelut, joita myös käytin menetelmänä aineiston kokoamisessa. Välillä aineistoa kootessani tosin mietin, että häiritseekö

piirtäminen lapsen keskittymistä keskusteluun. Voi olla, että jonkun lapsen kohdalla niin olikin, mutta toisaalta piirtäminen oli myös turvallinen ja tuttu elementti lapsille uudessa tilanteessa. Ehkä piirtäminen oheistoimintana myös lisäsi lasten tunnetta siitä, ettei aina ole välttämätöntä vastata, kun keskittyy piirtämiseen. Lasten omat piirrokset ja valokuvat toivat kerronnan ohella esille lapsille merkityksellisiä asioita ja rikastuttivat näin aineistoa. Tutut piirustukset ja valokuvat myös tukivat lasten kerrontaa ja muistia, kun kesän jälkeen koulun alettua tapasimme uudestaan. Samalla sain myös todeta, että piirtäminen todella lisää kerrontaa, kun lapset innostuivat kuvailemaan piirtämiään asioita tarkemmin. He myös saattoivat huomata vieruskaverin piirustuksesta asian, josta tuli itselle mieleen jotain uutta kerrontaa.

Toisinaan lasten kerronta tai vastaukset kysymyksiin liittyivät johonkin näkyvään, kuten ympäristöön, tilaan tai näkyvillä oleviin materiaaleihin. He saattoivat yllättäen huomata sähkörasian lattiassa tai jonkun muun yksityiskohdan, joka ei varsinaisesti liittynyt tutkimustilanteeseen. Näin sain käytännössä kokea Raittilan ym. (2017, 268–270) kuvaaman lasten kerronnan tilannesidonnaisuuden, ennakoimattomuuden ja teemojen rikkauden. Analysoidessani aineistoa ja raportoidessani tutkimuksen tuloksia olenkin pyrkinyt tulkitsemaan lasten kerrontaa pitäen mielessä tilanteen, jossa kerronta on syntynyt.

Lasten kerronta ja tutkimukseni aineisto on syntynyt vuorovaikutuksessa. Tutkijana tiedostan mahdolliset vaikutukseni kokoamaani aineistoon. Tavoitteenani on kuitenkin koko tutkimusprosessin ajan ollut aito halu lasten äänen kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen. Haastattelutilanteessa aikuiselle luontaista on kannustaa lasta. Näin toimien aikuinen antaa kuitenkin lapselle myös vihjeen toivotusta keskustelun suunnasta. (Suoninen & Partanen 2010, 110–115.) Roos (2015, 107) havaitsi tutkimuksessaan, että parhaiten lasta kannusti kertomaan lisää tutkijan innostuminen tai hämmästyminen. Omassa tutkimuksessani pidin dialogista haastattelua, lasten kerrontaa arvostavaa ilmapiiriä ja aikuisen aitoa läsnäoloa tärkeänä. Tuntui luontevalta eläytyä lasten kerrontaan sanomalla vaikkapa ”ihanko totta?” tai ”niinkö?”. On mahdollista,

että reaktioni ohjasivat tahtomattani keskustelua johonkin suuntaan. Näin haastattelut olivat kuitenkin lähempänä luonnollista keskustelua ja vuorovaikutusta.

Ennen aineiston keruuta ajattelin, että teen enemmän muistiinpanoja lasten liikkeistä, ilmeistä ja eleistä. Lapsen haastattelemisen tilanteena vaati kuitenkin, ainakin aloittelevalta tutkijalta, täyden keskittymisen ja läsnäolon tilanteessa. Aikaisemmin kuvaamani lasten polveileva ja ennakoimaton kerronta lisäsivät vaatimusta heittäytyä mukaan tilanteeseen. Tämä oli mielestäni tässä yhteydessä kirjaamista tärkeämpää, jotta pystyin pysymään mukana lasten kerronnassa. Eleiden ja ilmeiden kirjaaminen jäi siis suunniteltua vähäisemmäksi. Videoimalla haastattelut olisi toki voinut välttää kirjaamisen tarpeen, mutta uskon kyllä saaneeni hyvän ja kattavan aineiston käyttämälläni menetelmilläkin.

Koin, että valokuvat ja lasten piirustukset helpottivat keskustelua huomattavasti ensimmäisen luokan syksyn yksilöhaastatteluissa. Olin pohtinut paljon, miten lapset pystyvät vertaamaan kahden eri instituution toimintakulttuuria. Edelleen ekaluokan haastatteluihin mennessäni oli itselleni hieman arvoitus, miten lasten itse tuottama aineisto toimii apuna haastatteluissa. Niiden tuoma apu oli kuitenkin ihan keskeinen. Lasten olisi ollut mahdotonta pohtia esiopetuksen ja koulun eroja, koska heidän mielessään koulun alku oli ensimmäisen luokan syksyllä hyvin vallitsevana asiana. Myös Einarsdóttir ym. (2009) toteavat piirtämisen helpottavan keskustelua lasten näkökulmasta ja ajatuksista.

Lisäksi omat piirustukset ja valokuvat selvästi innostivat lapsia. He tutkivat niitä hyvin motivoituneina. Tämän tyyppinen aineistonkeruu sopi mielestäni hyvin tähän tutkimukseen. Jatkossa voisi kokeilla myös perinteisten yksilöhaastattelujen tilalle keskustelua, jossa lapsen kanssa kuljettaisiin uusissa koulun tiloissa. Lapsi saisi toimia ikään kuin oppaana tutkijalle ja esitellä uutta kouluaan. Tällöin kerronta ei tapahtuisi niin vahvasti tutkimusta varten järjestetyssä tilanteessa (vrt. Roos 2015, 41.). Tämä tuli mieleeni, kun yhden haastattelun jälkeen lapsi halusi vielä näyttää minulle koulun pihalla olevaa karusellia, josta hän oli haastattelussaan minulle kertonut. Tuon kulkemamme

reitien aikana lapsi kertoili monia asioita koulun toimintakulttuurista, näyttäen minulle samalla uusia paikkoja. Asiat tulivat lapsen mieleen spontaanisti ja rennosti liikkeessä eri tiloissa.

Lasten kerrontaa ohjasi varmasti osaltaan yksilöhaastattelutilanteissa heidän piirustuksensa ja heidän itse ottamansa valokuvat. Minun ottamieni valokuvien kuvauskohteet valikoituivat Roosin (2015) väitöskirjan mukaan lapselle merkityksellisistä päiväkotiarjen asioista. Kuvia varten ei järjestetty toimintaa tai muokattu tiloja, vaan ne otettiin tavallisen esiopetuspäivän lomassa todellisissa tilanteissa. Kuvissa näkyy ryhmän lapsia ja aikuisia sekä esiopetustiloja materiaaleineen. Olenkin yrittänyt pohtia, millä tavalla valitsemani kuvauskohteet ohjasivat lasten kerrontaa. Aineistoni pohjalta ei voi kuitenkaan löytää yhtäläisyyksiä lasten kerronnasta niin, että kuvien voisi todeta ohjanneen lapsia saman suuntaiseen kerrontaan. Uskon kuvien enemmänkin antaneen lapsille ideoita kerrontaan, toimineen muistin tukena ja kannustaneen asioiden muisteluun. Lapset olivat kiinnostuneita eri kuvista ja jotkut kuvat taas olivat joillekin lapsille yhdentekeviä.

Raportoidessani tuloksia olen tuonut lasten äänen esille lukuisilla aineistolainauksilla, jotta lapsen näkökulma välittyisi lukijalle mahdollisimman oikeassa muodossaan (ks. Braun & Clarke 2006, 96). Tulosten oikeellisuus suhteessa aineistoon on keskeistä tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Lincoln & Guba 1985). Tulosten on perustuttava vahvasti aineistoon, eikä tutkija voi lisätä tuloksiin mitään, mitä aineistossa ei tule esille (Graneheim & Lundman 2004, 111). Omassa tutkimuksessani totesin eri teemojen rajat hieman häilyviksi lasten kerronnan perusteella. Monet asiat, kuten vaikkapa välitunnit ja kaverit tai välitunnit ja koulun piha, limittyivät lasten kerronnassa ja liittyivät saumattomasti yhteen. Kuitenkin analyysin ja raportoinnin vuoksi oli välttämätöntä erotella lasten kerronnasta asioita hetkellisesti eri teemoihin. Analyysi ja tulkinnat ovat aina aikuisen käsissä ja siksi onkin tärkeää pohtia tulkintojen oikeellisuutta (Einarsdóttir 2010, 207). Lapsia tutkittaessa on aina oltava varovainen, sillä tulkinnoissaan tutkija puhuu lasten puolesta (Pálmadóttir & Einarsdóttir 2016).

Kaksiosainen aineistonkeruu osoittautui tässä tutkimuksessa perustelluksi. Vaikka se ajallisesti vähän pidemmälle ajalle jakautuikin, oli se välttämätöntä lasten kokemien toimintakulttuurien välisten erojen selvittämiseksi. Erojen ja lasten kokeman muutoksen tavoittaminen haastoi minua etenkin aineiston keruumenetelmiä suunnitellessani. Pohdin paljon, miten koulunsa aloittava lapsi pystyy kertomaan eroista ja muutoksesta, jotka voivat jo käsitteinä olla heille hankalia. Esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurien vertaileminen tuntui lähtökohtaisesti vaikealta, koska lapset elävät niin vahvasti nykyhetkessä. Tämä haaste sai minut päätymään kaksiosaiseen aineistonkeruuseen. Oli keskeistä, että lapsilla olisi mahdollisuus kertoa molemmista toimintakulttuureista silloin, kun se on heille ajankohtaista. Mielestäni kaksiosainen aineistonkeruu mahdollisti erojen huomaamisen ja muutoksen tavoittamisen lasten näkökulmasta.

Uskottavuus on yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä. Se edellyttää aineiston todenmukaisuutta. (Lincoln & Guba 1985, 295–296.) Uskottavuutta lisää myös riittävän pitkä aineistonkeruuseen käytetty aika ja tutkijan huolellisuus. Lisäksi aineistojen keskinäinen johdonmukaisuus lisää tutkimuksen uskottavuutta. (Lincoln & Guba 1985, 308.) Tässä tutkimuksessa samat asiat ja teemat toistuivat lasten ottamissa valokuvissa, heidän piirustuksissaan, keskusteluissa ja yksilöhaastatteluissakin.

Monimenetelmäisen aineistonkeruun lähtökohtana toimi lasten muistin tukeminen. Jotta toimintakulttuurien vertailu mahdollistui ensimmäisen luokan syksyn haastatteluissa, oli mielestäni lapsilla oltava jotain materiaalia, joka palautti heidän mieleensä esiopetuksen toimintakulttuurin. Samalla tarjoutui kuitenkin myös tilaisuus hyödyntää monimenetelmäisesti kerättyä materiaalia tutkimuksen aineistona. Usean eri aineistonkeruumenetelmän käyttäminen lisää myös tutkimuksen luotettavuutta, kun tutkittavasta ilmiöstä saadaan kattavampi kuva. Usean aineistonkeruumenetelmän yhdistelmää kutsutaan aineistotriangulaatioksi. Sen avulla on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Torrance 2012, 111, 113.)

Lasten ennakko-oletuksia koulusta ja sen toimintakulttuurista on jo aikaisemmin selvitetty (ks. Eskelä-Haapanen ym. 2017; Juvonen 2015). Tämä

tutkimus kuitenkin osoittaa, että ennakko-oletukset eivät aina ole linjassa varsinaisten kokemusten kanssa. Jos olisin tehnyt tutkimukseni lasten ennakko-oletuksista, olisi hieman erilaiset asiat nousseet merkittävinä esille kuin koulun alkamisen jälkeen kerätyssä aineistossa. Keväällä ennen koulun alkua lapset odottivat uutta upeaa ympäristöä ja toivoivat tuttuja kavereita samalle luokalle. Syksyllä ensimmäisellä luokalla fyysinen ympäristö ja tutut kaverit eivät enää näyttäneetkään niin merkittävinä asioina, vaan välitunnit, läksyt ja uudet kaverit olivat tulleet selvemmin mukaan lasten kerrontaan.

Vaikka laadullisella tutkimuksella ei varsinaisesti tavoitellakaan yleistettävyyttä, tulee tutkimuksen siirrettävyyttä pohtia. Siirrettävyys edellyttää riittävän kattavaa tutkimuksen kontekstin, aineistonkeruun, aineiston ja analyysin kuvaamista, jotta tutkimuksen uusiminen tulevaisuudessa olisi mahdollista. (Graneheim & Lundman 2004, 110.) Todellisuudessa tulosten siirrettävyyttä kuitenkin vaikeuttaa tutkimusten kontekstisidonnaisuus. Ensisijaisesti laadullisen tutkimuksen tuloksilla tavoitellaan tietoa, joka on hyödynnettävissä siinä ympäristössä, jossa tutkimus on toteutettu. (Malterud 2001, 484–485.) Tutkimukseni kohdejoukko oli pieni, eikä tämän tutkimuksen tuloksista toki ole tarkoituskaan tehdä suuria yleistyksiä. Tutkimukseni jäseni kuitenkin lasten näkökulmaa koulun alkamisesta, sen tuomien toimintakulttuurin muutosten osalta. Lasten näkökulman lisääminen koulusiirtymää koskevaan tutkimukseen on tärkeää. Koulun aloituksen onnistuminen voi vaikuttaa lapsen myöhempiinkin elämänvaiheisiin (ks. Ahtola 2012; Fabian 2007; Juvonen 2015; Ojala 2015), siksi siirtymää koskevat tutkimukset eri näkökulmista ovat arvokkaita. Tämä tutkimus mahdollisti lasten näkökulman kuulemisen heidän elämässään ajankohtaisesta siirtymästä ja arvosti lasten omakohtaista asiantuntemusta.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen aikana on herännyt lukuisa määrä kysymyksiä, joista olisi kiinnostavaa tietää lisää. Aineistonkeruuni sijoittui heti lasten koulutaipaleen

ensimmäisiin viikkoihin. Lasten suhtautuminen kouluun oli tuolloin hyvin positiivista, vaikka he nimesivät useita eroja esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureissa. Mielenkiintoista olisikin nähdä, pysyykö lasten suhtautuminen kouluun samanlaisena myöhemminkin vai olisiko muutosta havaittavissa esimerkiksi vuoden kuluttua tai muutaman vuoden päästä.

Vanhempien kokemuksia toimintakulttuurin muutoksesta lapsen koulun alkaessa on jonkun verran tutkimuksissa selvitetty. Olisi kuitenkin kiinnostavaa selvittää myös, miten vanhempien omat koulukokemukset ja asenteet koulua kohtaan vaikuttavat heidän lastensa koulun aloitukseen sekä lasten ajatuksiin koulusta tai koululaisuudesta. Lapsilla oli jo ennen koulun aloitusta paljon ennakkokäsityksiä tulevasta koulun toimintakulttuurista.

Tässä tutkimuksessa yhtenä kiinnostavaksi nousseena asiana oli koululaisuus lapsen uutena roolina. Tärkeä ja mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi, muuttuuko vanhempien suhtautuminen omaan lapseensa tämän koululaisuuden myötä ja jos muuttuu, niin millä tavalla. Myös se, minkälaisia käsityksiä lasten vanhemmat yhdistävät koululaisuuteen ja minkälaisia odotuksia he koululaisen rooliin liittävät, olisi hyödyllistä tutkimuksen avulla selvittää. Toisaalta vanhempien suhtautuminen lapseen koululaisena ja koululaisen rooliin kohdistuvat odotukset vaikuttavat myös osaltaan lapsen rooliin koulun alkaessa. Näiden vaikutusten selvittäminen olisi niin ikään kiinnostavaa.

Tutkimus esi- ja alkuopettajien käsityksistä toimintakulttuurin muutoksesta ja etenkin opetussuunnitelmien jatkuvuuden velvoitteen toteutumisesta olisi myös tärkeää. Tutkimuksia esi- ja alkuopettajien yhteistyöstä toki onkin, mutta nimenomaan heidän näkemyksensä toimintakulttuurin jatkumosta ja sen toteutumisesta kiinnostaisi. Opetussuunnitelmat edellyttävät oppimisen polun joustavaa jatkumista kouluun siirryttäessä sekä tämän vaatimaa suunnitelmallista yhteistyötä esi- ja alkuopettajien kesken.

Esiopetuspaikat valmentavat lapsia kouluun eri tavoin (Brotherus 2004; Karikoski 2008). Tämä lapsia eriarvoistava seikka nousi aikaisempien tutkimusten perusteella mielenkiintoisesti esille. Tässä tutkimuksessa kaikki

lapset siirtyivät samasta päiväkodin esiopetusryhmästä kouluun, joten oli mahdotonta arvioida esiopetuspaikan vaikutuksia lasten koulun alkuun tai kouluun asennoitumiseen. Esiopetustaustan vaikutuksia lasten koulumenestykseen tai sujuvaan koulun alkuun olisi jatkossa kuitenkin hyvä selvittää tarkemmin.

LÄHTEET

- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. 2010. Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa: Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Ahn, J. & Filipenko, M. 2007. Narrative, imaginary play, art, and self: Intersecting worlds. *Early Childhood Education Journal* 34 (4), 279-289.
- Ahtola, A. 2012. Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. E-kirja
- Babíc, N. 2017. Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Education and Care* 187 (2), 1509-1609.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 2006 (3), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Broström, S. 2012. Children's participation in research. *International Journal of Early Years Education* 9 (3), 257-269.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

- Cameron, H. 2005. Asking the tough questions: a guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care* 175 (6), 597–610.
- Coolican, H. 2004. *Research methods and statistics in psychology*. London: A Hodder Arnold Publication.
- Crivello, G., Camfield, L. & Woodhead, M. 2009. How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within young lives. *Social Indicators Research* 90 (1), 51–72.
- Darbyshire, P., MacDougall, C. & Schiller, W. 2005. Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research* 5 (4), 417–436.
- De Jong, P. & Berg, I. K. 2002. *Interviewing for solutions*. Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7 (3), 283–298.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2005). From the children's point of view: methodological and ethical challenges. Teoksessa A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (toim.) *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Police Press. 71–89.
- Einarsdóttir, J. 2006. From pre-school to primary school: when different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50 (2), 165–184.
- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (2), 197–211.
- Einarsdóttir, J. 2010. Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (2), 163–180.
- Einarsdóttir, J. 2014. Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal* 22 (5), 679–697.

- Einarsdóttir, J., Dockett, S. & Perry, B. 2009. Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care* 179 (2), 217-232.
- Emond, R. 2005, *Ethnographic Research Methods with Children and Young People*. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children's Experience*. Lontoo: Sage. 123-139.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 20.2.2019.)
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A. 2017. Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care* 187 (9), 1446-1459.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 24-46. E-kirja.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fabian, H. 2007. *Informing transitions*. Teoksessa A-W. Dunlop & H. Fabian (toim.) *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. London: Open University Press. 3-7.
- Forss-Pennanen, P. 2006. *Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä*. Väitöskirja. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* (24), 105-112.

- Griebel, W. & Niesel, R. 2002. Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. Teoksessa H. Fabian, H. & A.-W. Dunlop. A-W. (toim.) Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education. London; New York: Routledge/Falmer. 64-75.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka 72 (6), 629-640.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hohti, R. & Karlsson, L. 2012. Kevätjuhlat – Koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti, & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Julkaisuja 131. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 128-142.
- Hyvärinen, M. 2017. Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 145-162. E-kirja.
- Juvonen, A. 2015. "Siellä oppii kaikkee, mitä ei opi vielä lapsena." Lapsen ajatuksia koulun aloituksesta. Julkaisematon lisensiaatin tutkimus. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2017. Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 78-94.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013. Kasvatusinstituutit kohtaavat. Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäntö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013: 17. 25-38.
- Karlsson, L. 2016. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106.
https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf (Luettu 3.3.2020.)
- Kinnunen, S. 2015. Kato, papukaija! Spontaanit piirustushetket lapsen ja tutkijan kohtaamisen ja tiedonrakentumisen tilana. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök, A. Kärjä, L. Pennanen, K. Jokinen, K. & H. Pirskanen (toim.) Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 35–45.
- Kivioja, I. ja Puroila, A-M. 2017. Alakoulun arkea lasten kertomana. Kasvatus & Aika 11(1), 41–53.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana -Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2016. Päiväkoti ja koti lapsen paikkana. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106.

https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf (Luettu 3.3.2020.)

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1040/2014.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141040> (Luettu 3.3.2020.)

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. 1985. Establishing trustworthiness. Teoksessa Y. S. Lincoln & E. G. Cuba (toim.) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage. 289-331.

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Malterud, K. 2001. Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet* 358 (9280), 483-488.

Margetts, K. 2002. Transition to school – Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal* 10 (2), 103 – 114.

Margetts, K. 2007. Preparing children for school – benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood* 32 (2), 43 – 50.

Mayall, B. 2000. *Conversations with Children. Working with Generational Issues*. Teoksessa P. Christensen & J. Allison (toim.) *Research with children. Perspectives and Practices*. New York: Routledge. 120-135.

Nelson, T. D., Nelson, J. M., James, T. D., Clark, C. A. C., Kidwell, K. M. & Espy, K. A. 2017. Executive control goes to school: implications of preschool executive performance for observed elementary classroom learning engagement. *Developmental Psychology* 53 (5), 836-844.

Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. *Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas*. Opetusministeriön julkaisu 2007:32. Opetusministeriö.

- OECD 2017. Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en> (Luettu 3.3.2020.)
- Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. tutkimuksia 368. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 21.6.2017. Varhaiskasvatuksen siirtymäselvitettiin OECD-maissa. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/varhaiskasvatuksen-siirtymia-selvitettiin-oecd-maissa (Luettu 3.3.2020.)
- Pálmadóttir, H. & Einarsdóttir, J. 2016. Video observations of children's perspectives on their lived experiences: Challenges in the relations between the researcher and children. European Early Childhood Education Research Journal 24 (5), 721-733.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Third Edition. California: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 7.4.2019.)
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 3.3.2020.)
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Pihlainen, K., Reunamo, J. & Kärnä, E. 2019. Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina. Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja

perhepäivähoidossa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research – JECER* 8 (1), 121-142.

- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. *Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa L. Lipponen & K. Karila (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 69-94.*
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 268-289. E-kirja.*
- Rantavuori, L. 2019. Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. *Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.*
- Rantavuori, L., Kupila, P. & Karila, K. 2017. Relational expertise in preschool – school transition. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research – JECER* 6 (2), 230-248.
- Roos P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. *Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.*
- Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti JECER* 3 (2), 27-47.
- Rutanen, N. & Karila, K. 2013. Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013: 17. 17-24.*
- Sahimi, N. N. 2012. Preschool children preferences on their school environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 42, 55-62.
- 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.

Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys vanhempien ja peruskoulun ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/46465_esiopetuksenlaatu.pdf (Luettu 21.2.2019.)

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17. 6-16.

Suoninen, E. & Partanen, J. 2010. Haastattelu vuorovaikutuksen tilana – meadilainen näkökulma. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja* 106. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf (Luettu 23.4.2020.)

Stake, R. E. 2010. *Qualitative research: studying how things work*. New York: A Division of Guilford Publications.

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. 92-112.

Torkkeli, M. 2001. *Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Torrance, H. 2012. Triangulation, respondent validation and democratic participation in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 6 (2), 111–123.

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

Valtioneuvosto 2019. Hallitusohjelma. 3.7 Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi. <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/osaamisen-sivistyksen-ja-innovaatioiden-suomi> (Luettu 16.4.2020.)

Varhaiskasvatustilaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (Luettu 3.3.2020.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf (Luettu 31.10.2019.)

Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Wilson, C. & Powell, M. 2001. A guide to interviewing children: essential skills for counsellors, police, lawyers and social workers. Sydney: Allen and Unwin.

Yleissopimus lapsen oikeuksista. 60/1991. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2 (Luettu 3.3.2020.)

LIITTEET

LIITE 1

HAASTATTELUKYSYMYKSIÄ:

1. Koulu

- Kerro minulle tästä koulusta.
- Minkälaista koulussa on?
- Mitä olette tänään tehneet? Kenen kanssa?
- Mitä teette tunneilla?
- Mitä teette välitunneilla?
- Ketä kavereita sinulla on omalla luokallasi?
- Mikä täällä on mukavinta?
- Mistä et koulussa pidä?
- Mitä vielä haluaisit koulusta kertoa?

2. Esiopetus

- Kerro vielä siitä eskarista.
- Minkälaista eskarissa oli?
- Mitä siellä tehtiin? Kenen kanssa?
- Keiden kanssa leikit eskarissa?
- Mikä oli eskarissa mukavinta?
- Mistä et siellä pitänyt?
- Mitä vielä haluaisit eskarista kertoa?

3. Muutos

- Mitkä asiat ovat muuttuneet, kun koulu alkoi?
- Miltä muutokset sinusta tuntuvat? Mikä on ollut kivaa? Mikä kurjaa?
- Mitä eroja eskarilla ja koululla on?

- Mitkä asiat ovat pysyneet samanlaisina?
- Onko sinulla koulussa samat kaverit kuin eskarissa? Ovatko he samalla luokalla?
- Miten kouluamusi alkaa? (Aamu ennen koulunalkua ja koulumatka)
- Mitä teet koulun jälkeen? Millä menet kotiin? Kenen kanssa?

LIITE 2



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Lastani on pyydetty osallistumaan tutkimukseen: Koulun aloitus lapsen näkökulmasta.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta.

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

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn lapseni tietojen käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Mikäli lapseni antaa suostumuksensa, niin annan luvan lapseni piirustuksen käyttämiseen tutkimukseen liittyvässä opinnäytetyössä.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että lapseni voi osallistua tutkimukseen.

Lapsen nimi

Päiväys

Huoltajan allekirjoitus

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen tekijän arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Kun aineisto on pseudonymisoitu, suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Y-tunnus:
02458947
Sähköposti:
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:
(014) 260 1211
Faksi:
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi