

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Olihan tämä minullekin yhden elämänvaiheen päättymisen
ja alkamisen päivä!”
vanhempien kokemuksia koulun alkamisesta

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
ANU VUOLIO
Syksy 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

ANU VUOLIO: ”Olihan tämä minullekin yhden elämänvaiheen päättymisen ja alkamisen päivä”
vanhempien kokemuksia koulun alkamisesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 4 liitesivua

Marraskuu 2008

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koulunkäynnin aloittavien lasten vanhempien koulun alkamiseen liittyviä kokemuksia. Vanhemmat kirjoittivat kokemuksistaan vapaasti tekstimuodossa. Tekstit luettiin tarinoina ja ne analysoitiin käyttäen apuna narratiivien analyysiä. Tutkimus edustaa laadullista tutkimustapaa.

Tutkimusaineistona käytetyt vanhempien kirjoittamat kokemukset koulun alkamisesta kerättiin syyskuun 2008 aikana sähköpostitse. Tarinoita palautui kaiken kaikkiaan 19 kappaletta ja niitä kirjoittivat 18 äitiä ja yksi isä. Kirjoituksia palautui Ahvenanmaata lukuun ottamatta kaikkien Suomen läänien alueelta. Aineisto teemoiteltiin ja osin se myös tyypiteltiin.

Vanhempien koulunalkuun liittyvät kokemukset nostivat esille kokemuksia oman vanhemman roolin muuttumisesta ja kasvamisesta koululaisen äidiksi tai isäksi. Tarinoissa tuli esiin vanhempien kasvatustietämystuntemus, odotukset koulun kanssa käytävästä yhteistyöstä ja havainnot lapsen kasvamisesta esikoululaisesta koululaiseksi. Koulun alkuun liittyi myös joillakin perheillä ikäviä ja odottamattomia kokemuksia, kuten lapsen kiusatuksi tuleminen tai hänen käytöksestä uudessa sosiaalisessa tilanteessa esiin tulleet ongelmat. Ratkaisua vanhemmat hakivat näissä tilanteissa keskustelemalla lapsensa kanssa ja tekemällä yhteistyötä koulun - ensisijaisesti lapsen opettajan - kanssa.

Avainsanat: kouluvalmius, kokemus, kodin ja koulun välinen yhteistyö, narratiivisuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TAUSTASITOOMUKSET	7
3	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	10
4	KODIN JA KOULUN JAKAMA KASVATUSTEHTÄVÄ	13
4.1	VANHEMMAT	14
4.1.1	Äidin ensisijaisuus	18
4.1.2	Isän paikka kasvattajana.....	20
4.2	KOULU	21
4.2.1	Opettaja	21
4.2.2	Oppilashuolto.....	22
4.3	KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ	23
5	LAPSEN JA KOULUN VALMIUDET KOULUN ALKAESSA	27
5.1	ESIOPETUKSEN ROOLI LAPSEN KOULUVALMIUKSIEN KEHITTÄJÄNÄ	27
5.2	LAPSEN YKSILÖLLINEN KOULUVALMIUS	30
5.3	KOULUN VALMIUS ERILAISTEN LASTEN VASTAANOTTAMISEEN	32
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	34
6.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	34
6.2	ESIKOULULAISTEN VANHEMMISTA EKALUOKKALAISTEN VANHEMMIKSI	35
6.3	TUTKIMUSMENETELMIEN VALINTA	38
6.4	NARRATIIVISUUS	38
6.5	NARRATIIVIEN ANALYYSI.....	40
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET: VANHEMPIEN KOKEMUKSIA KOULUN ALKAMISESTA	41
7.1	AINEISTON KUVAILUA	41
7.2	TUTKIMUSTULOKSET	42
7.2.1	Tarina koulun alkamisesta.....	42
7.2.2	Ekaluokkalainen.....	43
7.2.3	Esikoulu	45
7.2.4	Ensimmäinen koulupäivä.....	46
7.2.5	Vanhempien omia tuntemuksia	47
7.2.6	Ensimmäinen opettaja.....	49
7.2.7	Yhteistyö.....	52
7.2.8	Vastaaajan puoliso, lapsen sisarukset ja isovanhemmat	53
7.2.9	Ikävät yllätykset ja huoli	55
7.3	YHTEENVETO TUTKIMUKSEN TULOISTA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	57
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	60
9	POHDINTA	63
	LÄHTEET	66

1 JOHDANTO

Sain ensimmäisen todellisen kokemukseni opettajana olemisesta ekaluokkalaisten parissa lukuvuonna 2006 - 2007. Tätä ennen opettajaopintoni olivat keskeytyneet muutamaksi vuodeksi, mutta kokemus ekaluokkalaisten parissa oli minulle niin voimakas, että se pakotti minut takaisin opettajaopintojeni pariin. Ekaluokkalaisten opettajana ollessani koin oppilaitteni vanhemmat erittäin tärkeinä yhteistyökumppaneina.

Tämän päivän yhteiskunnassa on olemassa oma, tietyt sääntönsä ja toimintatapansa sisältävä, instituutionsa jokaiselle ikävaiheelle (Korhonen 1994, 61). Siirrymme instituutiosta toiseen ikävuosiemme karttuessa. Lasta koskevin instituutioina mainittakoon esimerkkeinä perhe, päiväkoti, esikoulu ja koulu. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lapsen siirtymistä esikoulusta kouluun lapsen vanhempien silmin. Lähtökohtana on tarkastella vanhempien koulun alkamiseen liittyviä kokemuksia.

Koulunaloittaminen koskee vuosittain noin 58000 suomalaista lasta ja heidän perheitään. Kuitenkaan se ei tutkimusaiheena ole juurikaan kiinnostanut suomalaistutkijoita. Lasten vanhempien - yhden tärkeimmän lapseen liittyvän osapuolen - mielipiteen ja kokemuksen kuuleminen lapsensa koulunaloittamisesta, kouluun sopeutumisesta ja koulunkäynnistä on jopa laiminlyöty. Kyseiset tiedot olisivat olleet päättäjille ja koulutuspolitiikan asiantuntijoille tarpeen jo siinä vaiheessa, kun uutta esiopetusuudistusta suunniteltiin. Tähän samaan vaiheeseen liittyvät myös keskustelut lasten koulunaloittamisesta, aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisestä ja joustavasta koulunaloittamisesta. (Karikoski 2008, 19.)

Vanhemmat ovat lasten kasvatuksen asiantuntijoita niiden kokemustensa kautta, joita he ovat saaneet lapsen kanssa eläessään. Linnilän (2006, 228) mukaan vanhempien kasvatustietämys on kasvatustietoutta, joka on syntynyt eri osa-alueista. Näitä ovat tieto lapsen persoonallisuudesta, lapsen kasvu- ja kehityshistorian tunteminen, lapsen käyttäytymiseen ja toimintatapoihin liittyvä tieto sekä vanhempien itsensä käyttämät kasvatusten menetelmät eli keinot kasvattaa omaa lastaan. Tämä tieto perustuu kasvatustunteeseen ja -uskoon sekä intuitioon. Intuutiolla tarkoitetaan niin sanottua äidin ja isän vaistoa.

Koulunaloittaminen ymmärretään ajallisesti siirtymäprosessina, joka alkaa esiopetusvuonna ja jatkuu ensimmäisen kouluvuoden aikana. Siirtymäprosessiin liittyy lapsen kasvuympäristön ja

lapsen roolin muutos. (Karikoski 2008.) Tähän ajankohtaan liittyy myös vaihe, jossa lapsi joutuu aivan uudelleenlaiseen sosiaaliseen vaikutuspiiriin, kuin koskaan aiemmin elämässään. Suurin työ meille aikuisille onkin hänen sopeutumisen helpottaminen. Myös lapsen vanhemmille lapsen sopeutuminen muiden joukkoon on tärkeintä ensimmäisen kouluvuoden aikana. (Seikkula 2000, 13.)

Koulun aloitus tuo kouluunlähtijän perheen arkeen säännöllisyyttä ja tiettyjä uusia rutiineja, kuten koulumatka, läksyjen tekeminen, koulurepun pakkaaminen ja koulupäivän jälkeisestä iltapäivästä huolehtiminen. Samalla myös vanhempien asennoituminen, odotukset ja vuorovaikutussuhteet lapseen muuttuvat. (Karikoski 2008, 13.)

Tässä tutkimuksessa seurataan lapsen elämää hänen vanhempiensa silmin. Tutkimus sai alkunsa keväällä 2008, kun kandidaatin tutkielmassani selvitin esikoulussa olevien lasten vanhempien käsityksiä kouluvalmiudesta. Tutkin aihetta 36 Suomen Vanhempainliiton kautta löytämäni esikoululaisen äidin ja isän kirjoittaman eläytymismenetelmätarinan avulla. Suurin osa, 19, tuolloin vastanneista vanhemmista on mukana myös tässä tutkimuksessa. Nyt kuitenkin näkökulma on siirtynyt esikoulusta kouluun ja käsitysten sijaan tutkimuksen kohteena ovat vanhempien kokemukset.

Laine (2001, 36 - 37) toteaa käsitysten ja kokemusten välisen suhteen ongelmalliseksi. Hänen mukaan yksilön käsitykset syntyvät yhteisön kautta, ja muodostuvat kasvatuksen, opetuksen ja sosialisoinnin avulla. Kokemusten yksiselitteinen ja täsmällinen välittäminen puolestaan sisältää omat haasteensa. Kokemuksia välittäessämme joudumme toisinaan käyttämään esimerkiksi erilaisia vertauksia. Tämä antaa tutkijalle oman haasteensa aineiston tulkintaan. On huomioitava, että kokemus on aina omakohtainen ja sitä käsitys ei läheskään aina ole.

Perttulan (2005, 155) mukaan tutkijan on mahdollista kiinnostua kokemuksen tutkimisesta sen jälkeen, kun hän on itse tehnyt havainnon, että elää maailmassa, jota kokemukset merkityksellistävät. Tutkija päätyy myös helposti tutkimaan sellaisia kokemuksia, joiden aihe on hänelle omakohtaisesti tuttu, koska ihmisen tarkkaavaisuus kiinnittyy luontaisesti niihin asioihin, jotka herättävät kiinnostusta ja joista halutaan tietää lisää. Koulun aloitusvaihe on siis minulle omakohtaisesti tuttu opettajan näkökulmasta, mutta kokemusta vanhempana olemisesta minulla ei ole. Eskolan ja Suorannan (2005, 35) mukaan tutkimusaihe onkin ihannetapauksessa sellainen, joka on kiinnostava, mutta ei liian läheinen. Tämä siitä syystä, että aiheeseen on täten mahdollista saada riittävästi etäisyyttä, mutta myös riittävän monipuolisesti tarkastelukulmia.

Tutkimus on tyypiltään laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkivan suhde on laadultaan läheinen, tutkimusrakenne strukturoimaton, aineiston luonne rikas ja syvä ja tutkimuksen suhde teoriaan on teoriaa luova. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007,131.)

Vapaamuotoisesti kirjoitettuja koulun alkuun liittyviä kokemuksia tutkin narratiivien analyysin avulla. Narratiivisuuden näkökulma on yksi tapa lähestyä laadullista aineistoa. Brunerin mukaan narratiivisuus on yksi ihmiselle tyypillinen tapa lähestyä todellisuutta. Kokemuksen jäsentämiseen narratiivisuus eli tarinamuoto on toinen tapa loogisen ajattelun ohella. (Eskola 1998, 22.)

Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu kodin ja koulun yhteisesti jakaman kasvatustehtävän ympärille. Kodin ja koulun kasvatustehtävään liittyviksi henkilöiksi lukeutuvat tässä tutkimuksessa lapsen vanhemmat, hänen opettajansa sekä osittain myös oppilashuoltoa edustavat henkilöt. Kuitenkin painopiste koulun puolella on ekaluokkalaisten opettajassa. Tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat kouluvalmius ja kokemus. Valmiutta käsitellään, koulun aloittavan lapsen, hänen vanhempiansa sekä koulun kannalta.

Kouluvalmiuden käsite on syntynyt korvaamaan käsitettä koulukypsyys. Oinosen (1969) mukaan termejä voidaan käyttää myös rinnakkain. Mäkisen (1991, 5) mukaan käsite kouluvalmius ilmaisee lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä kuitenkin kypsyyskäsitettä monipuolisemmin. Valmiudessa on kysymys uusille tiedoille ja taidoille välttämättömien kehityksellisten toimintojen kuten motoriikan, sosiaalisen kehityksen, älyllisten toimintojen, tunne-elämän ja fyysisen kehityksen kehitysasteesta. Linnilän (2006; 20, 29) mukaan kouluvalmius sitoutuu käsityksiin ihmisestä, oppimisesta, opettamisesta ja kasvatuksesta. Se sisältää kypsymisen ja sosiokulttuurisen näkökulman. Sosiokulttuurisen näkökulman ytimessä kulttuuriset ympäristötekijät otetaan huomioon ja vuorovaikutuksen merkitystä korostetaan. Kokemus liittyy Perttulan (2005, 119) mukaan ymmärtämiseen ja merkityksellistävään tajuavan ihmisen ja elämäntilanteen välillä.

Yhtenä ajatuksenani tätä tutkimusta aloittaessani oli ”Elämä on matka” -metafora (vrt. Hoikkala 1993). Ajattelen elämän vertautuvan matkaan, joka sisältää erilaisia siirtymiä kulttuureista toiseen. Aina uuteen kulttuuriseen ympäristöön saapuessamme, meidän on opeteltava toimimaan sen sääntöjen ja lainalaisuuksien mukaan. Tässä tutkielmassani tarkastelen lapsen kulttuurista siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen. Tässä siirtymässä lasta seuraa ja tukee hänen oman perheensä kulttuuri. Myös lapsen vanhemmat siirtyvät lastensa myötä uuteen toimintakulttuuriin. Minkälaisia kokemuksia he saavat tuosta siirtymästä? Sen kuvaaminen on tämän tutkimuksen tavoitteena.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TAUSTASITOOMUKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä inhimillistä ymmärrystä kodin ja koulun välillä selvittämällä koulunkäyntinsä juuri aloittaneiden lasten vanhempien todellisia kokemuksia koulun alkamisesta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia koulunkäynnin alkamisesta lapsen vanhemmilla on heti tuoreeltaan, kun koulua on käyty vasta muutaman viikon ajan. Tutkimustehtäväni oli kuvata koulun alkamista vanhempien näkökulmasta.

Koulunsa aloittava lapsi siirtyy esikoulun ja kodin kulttuureista koulussa vallitsevan kulttuurin piiriin. Tämä tutkimus on yritykseni avata ovia näiden erilaisten lapsen maailmojen välillä. Lasta ympäröivien aikuisten on mielestäni mahdollista - toistensa kokemusmaailmoihin tutustumalla ja yhteistyössä - antaa paras mahdollinen tuki lapselle hänen ensiaskelillaan koulutiellä.

Tutkimuksen tekijän on oltava tietoinen omista tieteenfilosofisista lähtökohdistaan tutkimusta tehdessään. Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat tai taustasitoumukset rakentuvat oletuksille, jotka koskevat esimerkiksi ihmistä, maailmaa tai tiedonhankintaa. Tutkimusten taustalta löytyvistä filosofian osa-alueista otan seuraavaksi kantaa ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin. (Hirsjärvi ym. 2007, 125.) Tässä luvussa pyrin edellä mainittujen lisäksi myös antamaan perusteluja käyttämälleni tutkimusmetodille.

Ontologisia kysymyksiä – miten ymmärrän tutkittavan kohteen

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja se maailma, jossa hän elää. Näitä voidaan tarkastella yhdessä elämismaailmana. Elämismaailmalla tarkoitetaan niiden merkitysten kokonaisuutta, joka syntyy ihmistutkimuksessa tavattavista tutkimuksen kohteista. Kohteita ovat yksilö, yhteisö, sosiaalisen vuorovaikutus, arvotodellisuus ja ihmisten väliset suhteet. Elämismaailman ero suhteessa luonnolliseen maailmaan on siinä, että luonnollinen maailma muodostuu luonnontapahtumista, kun elämismaailman rakentuessa merkityksistä. (Varto 1996, 23-24.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yksilön kokemusta siitä, kun hänen lapsensa siirtyy yhteisöstä (esikoulu) toiseen (koulu). Tässä tilanteessa yksilön (koulunkäynnin aloittaneen

lapsen äiti tai isä) sosiaalinen vuorovaikutussuhde muuttuu, kun vuorovaikutuksen osapuoliksi saadaan uusia ihmisiä (opettajat, oppilashuoltoa edustavat ihmiset). Samalla hänen suhtautumisensa itseensä ja kasvavaan lapseen kehittyy. Lapsen sosiaalisen vuorovaikutusympäristön muutos näyttää lapsen vanhemmille uusia piirteitä lapsesta.

Laadullinen tutkimus edellyttää tutkittavan olemassaolotavan – ontologian – erittelyä. Ontologisen erittelyn tuloksena syntyy ihmiskäsitys, eli käsitys siitä, mitä ihminen on, kuinka ihminen voidaan erottaa muista ilmiöistä ja olioista ja mitä tyypillisiä piirteitä ihmisestä puhuttaessa ei voida ohittaa. (Varto 1996, 30-31). Ihmisessä ilmenee erilaisia todellisuuden tasoja, puhutaan ihmisen kompleksisuudesta. Mikään yksitasoinen tarkastelu ei riitä, kun tutkitaan ihmistä kokonaisuutena, mutta tiettyjä piirteitä tutkiaksemme mahdollista rajata eri tasoja. Kompleksisuus sisältää piirteitä, joita voidaan tarkastella myös erillisinä. Tarkastelen tässä ihmisen kulttuurisuutta ja sosiaalisuutta. Kulttuurisuudella tarkoitetaan ihmisen osallisuutta merkitysten kokonaisuudessa ja sosiaalisuudella yhteisöllisyyttä. (emt. 43-44.)

Kokemuksen tutkimisessa yksi tärkeä lähtökohta on määritellä aluksi mitä on kokemus. Perttulan (2005, 119) mukaan ”kokemus on ymmärtävä ja merkityksellistävä suhde tajuavan ihmisen ja elämäntilanteenvälillä.” Ymmärtäminen on tässä kokemuksen tajunnallinen puoli. Merkityksellistämällä puolestaan tarkoitetaan kokemuksen elämäntilanteellista puolta.

Kokemuksen tutkimista hankaloittaa se tosiasia, että tutkimuksen kohteena on toisen ihmisen elävä kuvaus kokemuksesta. Aihe näyttäytyy tutkijalle erilaisena riippuen siitä, kuinka tutkimusaineisto on koottu. Yksin kirjoitetuista teksteistä tulee tietoa eri tavalla, kuin esimerkiksi keskustelevalta haastattelusta. (Perttula 2005, 143.) Tämän tutkimuksen aineisto koostuu yksin kirjoitetuista teksteistä.

Perttulan (2005, 117) mukaan tutkijan on tärkeä ajatella, millaisista todellisuuksista elämäntilanteet voivat koostua. Elämäntilanne taas määräytyy sen mukaan, mikä on se todellisuus, johon ihminen on suhteessa. Tässä tutkimuksessa mukana olevien perheiden elämän tilanteeseen liittyvä muutos oli koulun alkaminen. Se sai vastaajia pohtimaan oman roolinsa muutosta vanhempana. Joillakin perheillä tähän tilanteeseen toi oman lisänsä muuttaminen paikkakunnalta toiselle. Näissä tilanteissa esikoulusta kouluun siirtyminen ei tapahtunut tuttujen ystävien mukana tutussa ympäristössä, vaan vailla mainittujen asioiden tuomaa turvallisuudentuntua.

Epistemologinen kysymys – miten ajattelen saavani tietoa

Epistemologia eli tieto-oppi käsittelee tiedon luonnetta ja tietämisen alkuperää sekä tiedon muodostamista. Eräs ongelma on, millä metodisella otteella tutkimuskohdetta on parasta lähestyä. (Hirsjärvi ym. 2000, 124.)

Heikkisen (2001) mukaan tietämisen prosessin on huomattu perustuvan paljolti sekä kertomusten kuulemiseen että niiden tuottamiseen. Maailman tulkinta tapahtuu kertomuksena, joka kehittyy. Se saa alkunsa ja liittyy aina uudelleen kulttuuriseen kertomusvarantoon, jota kutsumme tiedoksi. Me ihmiset ymmärrämme itsemme kertomusten kautta. Täten rakennamme oman identiteettimme tarinoiden välityksellä, siis narratiivisesti. Kysymyksen ”kuka minä olen” vastaus tuotetaan uudelleen päivittäin. ”Näin siis sekä tieto itsestä että tieto maailmasta muotoutuu kertomusten kautta.”(emt. 2001, 118.)

Kokemusten empiirinen tutkiminen on mahdotonta, elleivät tutkimukseen osallistuvat ihmiset kuvaa kokemustaan jollain tavalla. Elämyksellisessä mielessä kokemuksia on mahdotonta tutkia empiirisesti. Tutkimuksellisen suhteen saaminen kokemuksiin edellyttää niiden ilmaisemista. Ilmaisut itsessään eivät ole tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena, vaan kokemukset. Tästä syystä tutkijan on mahdollista käyttää mitä tahansa hyväksi katsomaansa tapaa aineistonsa hankkimiseen. (Perttula 2005, 149.)

Ajattelen saavani tietoa vanhempien kokemuksista koulun alkamisesta heidän kirjoittamien tekstien kautta. Rauhalan mukaan on olemassa kaksi tajunnallisuuden toimintatapaa: psyykkinen ja henkinen. Ne luonnehtivat tajunnallisuuden tapaa ymmärtää elämäntilannetta ja sen aihetta. Elämäntilanne merkityksellistyy kielen ja siihen sisältyvän sosiaalisen maailman läpäisemänä, kun henkinen toimii. Henkisen avulla ihmisen on myös mahdollista kuvata kokemuksiaan toiselle. (Perttula 2005, 117-118.)

Heikkisen (2001) mukaan postmodernissa tiedonkäsityksessä tieto on sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kenttään. Näin ollen tietämisen ymmärretään olevan aina jostain näkökulmasta olevaa.

Tietäminen on aina jonkun ihmisen tietoa, joka elää jossain tietyssä sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä, on jonkun lapsi tai elämänkumppani ja elänyt tietynlaisen elämän. Kaikki mitä hän voi tietää, johtuu näistä ymmärtämysyhteyksistä. (Heikkinen 2001, 121.)

Tämän tutkimuksen tieto on sidoksissa koulun alkamisen aikaan, kotiin ja kouluun ja sosiaalinen kenttä on lapsen kasvatuksesta vastaavat vanhemmat ja opettaja. Tässä tutkimuksessa tietoa haetaan vanhempien kokemuksesta koulun aloittavan lapsen äidin tai isän näkökulmasta.. Kokemuksensa vanhemmat ovat itse tuottaneet kirjalliseen muotoon teksteiksi, jotka analysoin narratiiveina.

3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu vanhempien, kodin ja koulun yhteistyön ja kouluvalmius-käsitteen ympärille. Käsittelen keräämääni tutkimusaineistoa laadullisen tutkimuksen keinoin, narratiivisella tutkimusotteella. Korhonen, Karikoski ja Hoikkala käsittelevät tutkimuksissaan vanhemmuutta, Linnilä kouluvalmiutta ja koulun valmiutta ottaa vastaan erilaisissa kehitysvaiheissa olevia oppilaita. Edellä mainituista tutkimuksista Linnilä ja Karikoski ottavat kantaa myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Kujalan tutkimus on tehty käyttäen narratiivista analyysiä.

Merja Korhonen (1994) on tutkinut suomalaisessa kasvatuskulttuurissa ja vanhemmuudessa tapahtuneita muutoksia vertaamalla niin sanottuihin suurin ikäluokkiin kuuluvien naisten kasvatustapaa heidän omien vanhempiensa ja erityisesti äitien kasvatustapaan. Korhosen tutkimustehtävänä oli kuvata ja ymmärtää kasvatuksen jatkuvuutta ja muutosta sukupolvelta toiselle. Tutkimus kuului osaksi laajempaa naisten ja miesten elämäntulkua ja elämänhallintaa keski-ään alussa koskevaa hanketta. Naisten kuvauksilla omien äitiensä kasvatuksesta oli yhteys yksilötasolla siihen, kuinka naiset kertoivat itse kasvattavansa omia lapsiaan. Suhtautuminen lapsia kohtaan näytti olevan selvästi lempeämpää. Äitien ajattelussa elää vahvana kunnollisen, rehellisen ja työtätekevän kansalaisen ihanne.

Hannele Karikoski (2008) on tutkimuksessa lähestynyt lapsen koulunaloittamista ekologisenä siirtymänä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Hän on tarkastellut, millaiseksi vanhemmat kuvaavat tämän siirtymän. Tutkimuksen tulos oli, että vanhemmat kuvasivat lapsen kasvuympäristön muuttuneen esikoulusta kouluun siirryttäessä lapsikeskeisestä, leikki- ja oppimisympäristöstä opettajajohtoiseksi, tavoitteelliseksi oppimis- ja opetusympäristöksi, sosiaalisesta kasvuympäristöstä enemmän yksin työskentely -ympäristöksi ja kouluun valmentavasta toimintakulttuurista kansalaiskasvatuksen toimintakulttuuriksi. Lisäksi lapsen rooli muuttui prosessinluonteisesti esikoululaisesta koulunaloittajaksi ja koululaiseksi. Yksi tutkimuksen päätulos oli koulunaloittajan roolin löytyminen. Kouluun siirtyminen lapsen ja kasvuympäristön keskinäisenä muutos- ja sopeutumisprosessina oli joustavin, helpoin ja yksilöllisin esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esikoululaisilla, turvallinen ja monivaiheinen esi- ja

alkuopetuksen yhteistoimintayksikön esikoululaisilla, luonteva ja nopea montessorilapsella ja pitkäkestoisin ja ongelmallisin päiväkodin esikoululaisilla. Tulosten johtopäätöksenä Karikoski toteaa, että vaikka koulutusjärjestelmämme pyrkii olemaan kaikille yhdenvertainen, se ei ole sitä esiopetus- ja koulunaloitusvaiheessa. Kuitenkin ensimmäisen kouluvuoden päättyessä kaikki tutkimuksen lapset olivat sopeutuneet koulukontekstiin ja täyttivät koululaisen roolille asetetut kriteerit ja odotukset akateemisena oppijana, tehtävien suorittajana, arvioitavana, vastuullisena, huolehtivana ja hyvin käyttäytyvänä koulunkävijänä ja koulukaverina. Koulun toimintakulttuurilla oli vahva sopeuttava ja yhdenmukaistava merkitys lapsen kouluun sopeutumisessa ja koululaiseksi kasvussa.

Tommi Hoikkala (1993) käsittelee väitöskirjassaan aikuistumisen puhetta ja kulttuurimalleja. Hän keskittyy aikuistumisen, vanhemmuuden, kasvatuksen ja oppilaanohjauksen kulttuuriseen sisältöön. Keskeinen kysymys on, miten elämänvaiheita luokitellaan iän perusteella. Elämä käsitetään kulkuna, siirtymisenä. Tätä siirtymää kuvaa Elämä on matka – metafora. Vanhempien kasvatuspuhe tasapainoilee sallivan ja vahvan vanhemmuuden välillä. Hoikkalan mukaan tätä tasapainoilua voi pitää paradoksaalisena, koska vain harva puhujista pitää itseään kasvattajana. Hänen työnsä lähtökohta on nuorisotutkimuksessa ja hän lainaa tarkastelunsa välineitä myös monilta tieteenaloilta.

Marja-Liisa Linnilä (2006) on tutkinut kouluvalmiutta ja poikkeuksellista koulunaloitusta. Poikkeuksellisella koulunaloituksella hän tarkoittaa koulun aloittamista kuusivuotiaana tai koulun aloittamisen lykkäystä. Tutkimuksen mukaan koulunaloitusta ohjaavat vanhat kouluvalmiuskäytännöt, joiden toimivuutta ei ole riittävästi asetettu kyseenalaiseksi. Lapsen kouluvalmiuden puutteina pidetyt vaikeudet kasaantuvat koulun alkuun ja yhden lykkäysvuoden varaan. Perinteinen olettamus on ollut, että lykkäys on hyödyllinen ja että lykkäysvuosi kypsyttää lapsen pois vaikeuksistaan. Näin ei näytä tutkimuksen mukaan tapahtuvan, koska lasten koulumenestys oli merkittävästi heikompi kuin muiden samalla luokalla olevien. Sen sijaan kuusivuotiaana koulunsa aloittaneiden koulumenestys oli hyvä. Suomessa on julkisudessa toistuvasti keskusteltu koulunaloituksesta. Syitä koulumenestyksen on kuitenkin etsittävä muualta kuin siitä. Poikkeuksellisessa koulunaloituksessa lasten kouluvalmiuden katsotaan olevan lakisääteiseen koulunaloitukseen nähden joko ennenaikaista tai ”myöhässä” suhteessa normiin. Linnilä on tutkimuksessaan päätenyt kääntämään ajattelun lapsen yksilöllisestä kouluvalmiudesta koulun valmiuteen ottaa vastaan erilaisissa kehitysvaiheissa olevia tulokkaita.

Tiina Kujalan väitöskirjatyö käsittelee opettajien kokemuksia ikääntymisestä. Siinä teoreettisena lähtökohtana on käsitys siitä, että samalla kun ihminen kertoo elämästään, hän rakentaa omaa identiteettiään. Narratiivisen analyysin lähtökohtana Kujalalla on 34

opettajakertomusta. Ydinteemaksi tutkimuksessa nousi ideaali eläkkeelle siirtyvästä opettajasta. Ihanteellista olisi, että opettajan olisi mahdollista tehdä työnsä tunnollisesti ja pätevästi aina eläkeiän alkamiseen saakka. Ikääntyneet opettajat kritisoivat nykykoulun paisunutta muutos- ja kehittämistyötä sekä tehokkuuden ja sopivuuden vaatimusta.

4 KODIN JA KOULUN JAKAMA KASVATUSTEHTÄVÄ

Koti ja koulu jakavat yhdessä kouluikäisen lapsen kasvatustehtävän. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan ensisijainen kasvatustavoite lapsesta on hänen huoltajillaan. Koulun tehtävänä on tukea kotien kasvatustehtävää, ja vastata oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Koti ja koulu ovat toinen toistensa kasvatuskumppaneita. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan lasten vanhempien omaa lastaan koskevan asiantuntijuuden huomioimista sekä kodin ja koulun käymää tasavertaista dialogia (Linnilä 2006, 264).

Värrin (1997, 169) mukaan kasvattaminen liittyy kysymykseen vastuusta: kasvattaminen merkitsee vastuuta toisesta ja vastuuta toiselle. Vastuuseen liittyy valtaa, eikä näin ollen ole yhdentekevää, miten kasvattaja suhtautuu edustamaansa ja välittämäänsä kasvatukselliseen hyvään. Kasvatukseen liittyy tämän lisäksi myös kysymys auktoriteetista. Lapsi tarvitsee tällaisia auktoriteetteja sekä kotona että koulussa. Ojakankaan (1997) mukaan lapsi tarvitsee lapsuuden vaatimukseen vastaavaa, vastuullista auktoriteettia. Tänä päivänä tuo auktoriteetti ei kuitenkaan tarkoita sitä, että sen vastaparina olisi välttämätön kuuliaisuus, joka edellyttäisi luonnollisen vapauden uhraamista. Kyse on ennemminkin

vastaanpanevan lapsuuden painon tuntemisesta, lapsuuden vaatimukseen vastaamisesta, ulos heitetyn vaalimisesta ja avoimen huolehtimisesta – avoimen sijoittamisesta avoimena. (emt. 292-293.)

Lainsäädännöllisesti vanhemmuus on erotettu avioliitosta ja sanalla huoltaja tarkoitetaan henkilöä joka on vastuussa lapsen huolenpidosta (Korhonen 1994, 29). Käytän tässä tutkimuksessa termiä vanhemmat ja tarkoitan sillä lapsen huolenpidosta vastaavaa äitiä tai isää. Vanhemmuuden laatua (biologinen, sosiaalinen) koskevaa kysymystä en ole tässä tutkimuksessa mukana olleille vastaajille esittänyt

Tässä luvussa käsitellään lapsen kasvatuksen asiantuntijoita, vanhempia, opettajia ja oppilashuoltoa sekä heidän välistä yhteistyötä. Yhteistyö näiden kasvatuksen asiantuntijoiden kesken on lapsen kannalta välttämätöntä, koska lapsi ylittää eri yhteisöjen edustamien kulttuurien

välisen rajan lähes päivittäin arjessaan. Yhteisöillä tarkoitetaan perhettä, esikoulua ja koulua. Kulttuurin käsitteellä tarkoitetaan jonkin yhteisön piirissä omaksuttua elämäntapaa sekä tapaa hahmottaa ja kokea maailma mielekkääksi (Alasuutari 1994, 47-48).

4.1 Vanhemmat

Lasten kasvatuksen ehdot ovat muuttuneet yhteiskunnallisten olosuhteiden muuttumisen myötä. Tästä johtuen myös tämän päivän äidit ja isät ovat erilaisten kasvatuskysymysten edessä, kuin missä heidän omat vanhempansa tai isovanhempansa aikanaan olivat. Kasvatuksesta on tullut tietoista toimintaa. Tänä päivänä vanhemmuus ja siihen valmentautuminen liitetään lapsen kehityksen tukemiseen ja se on sitä kautta tavoitteellista toimintaa. Vanhemmat sukupolvet eivät välttämättä pohtineet lastenkasvatusta muusta elämästä erillisenä tapahtumana. (Korhonen 1994, 16-20.)

Aikuisen suhtautuminen lapseen muuttuu koulun aloitusvaiheessa. Lapsen roolin vaihtuminen esikoululaisesta koululaiseksi muuttaa aikuisten suhtautumista, koska esikoululaisen ja koululaisen roolin odotukset ja vaatimukset lapsen käyttäytymiselle ovat erilaisia. (Karikoski 2008, 62.)

Useissa tutkimuksissa on selvästi osoitettu, että vanhempien osallistuminen lapsen kouluun valmistautumiseen siirtymävaiheessa esikoulusta kouluun on edistänyt lapsen sopeutumista ja menestymistä koulussa. Vanhempien ja opettajan yhdessä lapsille laatimat kasvatus- ja oppimistavoitteet kehitys- ja arviointikeskusteluissa tukevat jatkuvuutta kodin ja koulun kasvatuskäytäntöjen välillä ja helpottavat lapsen koulunkäyntiä. Ellei jatkuvuutta ole, sillä saattaa olla negatiivisia seurauksia lapsen koulumenestykselle ja kouluyhteisöön sosiaalistumiselle. (Karikoski 2008, 59.)

Hoikkalan (1993) mukaan termiin *kasvattaa* liittyy kielteisiä sävyjä. Hänen tutkimuksessaan haastateltavat käyttivät itsestään kyseistä termiä vain tietyin ehdoin. Heidän suhteensa lapseen oli mieluummin kaverisuhde kuin kasvatussuhde. Tutkimuksen vanhemmat halusivat kuitenkin ottaa etäisyyttä vapaaseen kasvatukseen korostamalla rajojen asettamisen merkitystä, lapsen oman halun kehittymisen tärkeyttä tai turvallisten puitteiden luomista lasten kasvulle vanhemmuuden sisältönä. Vanhemmat halutaan nähdä lastensa kanssa rinnakkaisina, jotta myös vanhemmat itse voisivat kasvaa lastensa kasvamista seuratessaan. Mutta vaikka vanhemmat eivät Värriin (1997, 118) mukaan kokisikaan olevansa minkään erityisen kasvatustilanteiden edustajia tai edes kasvattajia, perheet eivät ole muusta yhteiskunnasta eristäytyneitä saarekkeita, jotka olisivat vapaita

yhteisöllisistä kasvatusideologioista. Isyys ja äitiys ovat ilmiöinä sellaisia, että kulloinenkin aikakausi ja aikakauteen liittyvä perheideologia asettavat näille rooleille omat odotuksensa.

Vuosituhanen vaihteessa julkisissa keskusteluissa vanhemmuuden väitettiin olevan hukassa. Vanhempia väitettiin laiskoiksi, vastuutaan pakoileviksi ja vanhemmuutensa kadottaneiksi huoltajiksi. Suomen Vanhempainliitolla oli aiheeseen toisenlainen näkökulma: sen kaikkiaan tuhannessa jäsenyhdistyksessä oli runsaasti vanhempia, jotka toimivat aktiivisesti koulun ja lasten hyväksi. (Puro 2007, 116.) Vastuullinen vanhemmuus on hyvien edellytysten luomista lapsille. Nämä koostuvat huolenpidosta, mahdollisimman hyviin harrastuksiin ohjaamisesta, koulutuksen turvaamisesta ja rajoittamisesta. Kaiken edellytys on keskustelu. Keskustelevuus tarkoittaa kielteisyyksien välttämistä. (Hoikkala 1993 52-53.)

Alasuutari (2003, 14) toteaa vanhemmuuden toteutuvan aina tietyssä ajassa ja paikoissa sekä niihin liittyvissä monilla tasoilla kulkevissa vuorovaikutussuhteissa. Vanhemmuuden tarkastelu vaatii biologisten ja psykologisten näkökulmien lisäksi myös näkökulman prosessista, joka on jatkuvasti muutoksessa. Tätä prosessia ei voida erottaa yhteiskunnan rakenteellisista realiteeteista, kulttuurisista arvoista ja normeista, eikä lapsuutta koskevasta kulttuurisesta ymmärryksestä.

Korhosen (1994, 18) mukaan vanhemmuutta voidaan pitää nykyisin mielenkiintoisen ja ongelmallisenkin uudelleenarvioinnin kohteena. Muutokset liittyvät esimerkiksi avoliittojen, avioerojen ja yhden vanhemman perheiden lisääntymiseen, perheiden lapsiluvun pienentymiseen tai avioitumisen myöhentymiseen. Mainitut prosessit heijastelevat laajempaa yhteiskunnallista muutosta. Oinosen ja Alestalon (2006) mukaan avioliiton ulkopuolella syntyneiden lasten osuus nousee avoliittojen määrän laskiessa. Tämä heijastaa osaltaan avoliittojen yleistymistä ja toisaalta myös yleisempää muutosta perheessä. Suomen lapsista noin 17 prosenttia asuu yksinhuoltajaperheessä. Lapsiperheistä siis lähes joka viides on yksinhuoltajaperhe. Kaikista maamme 2,4 miljoonasta kotitaloudesta 600 000 on lapsiperheitä ja niistä 118 000 on perheitä, joissa lapsen tai lasten kanssa asuu pelkästään äiti tai isä. (Blom & Melin 2006, 221).

Useiden muiden eurooppalaisten maiden lapsiin verrattuna suomalaiset lapset elävät erilaisessa kasvuympäristössä muun muassa siinä mielessä, että usein heidän molemmat vanhempansa ovat kokopäivätyössä. Näin ollen lapset tarvitsevat kokopäivähoitoa myös koulua edeltävänä esiopetusvuotena (Karikoski 2008, 16).

Oinonen ja Alestalo (2006) ovat tutkineet aikuistumiseen siirtymistä Euroopassa Espanjassa, Puolassa, Suomessa ja Unkarissa. Verratessaan vuosien 1960 ja 2003 solmittujen avioliittojen määrää, he ovat havainneet määrän laskeneen tasaisesti sekä tutkittavissa maissa että Euroopassa yleensä. Eurooppalaiset olivat vuonna 2003 keskimäärin kolme vuotta vanhempia avioituessaan kuin vuonna 1960. Tämän lisäksi syntyvyys on laskenut kaikkialla Euroopassa. Kun

eurooppalaiset naiset synnyttivät vuonna 1960 keskimäärin 2,5 lasta, oli syntyneiden lasten lukumäärä naista kohden laskenut 1,4:ään. Eikä lasten hankkiminen ole enää pelkkä avioliitossa tapahtuva asia. Esimerkiksi, kun vuonna 1960 Suomessa lapsia syntyi avioliiton ulkopuolella vain neljä prosenttia, vuonna 2003 vastaava luku oli 40 prosenttia. (emt.194-196.)

Hoikkala (1993, 47-66) käyttää vanhemmista nimitystä ”mykät vanhemmat”. Tämä johtuu siitä, että hänen mukaansa vanhempien mielipide joko puuttuu kokonaan tai on vähäistä julkisuudessa käytävässä kasvatustieteen keskustelussa. Erilaiset kasvatuksen ammattilaiset ja asiantuntijat seuraavat, neuvovat ja ohjaavat lasta ja hänen vanhempiaan aina sikiövaiheesta aikuisuuteen saakka. Julkisuudessa vanhempi saa palstatilaa lähinnä negatiivisten aiheiden kautta. Tällaisista Hoikkala mainitsee esimerkkeinä narkkarin isän tai nuorisrikollisen äidin. Toisaalta niin sanotut julkkisvanhemmat saavat mediassa näkyvyyttä myös kasvatuksen neuvonantajina. Tilannetta selitetään laajaan levikkiin tähtävillä journalistisilla toimintaperiaatteilla, kuten jännitteiden, dramatiikan tai epätavanomaisten kohtaloiden etsiminen ja korostaminen. Tavallisen vanhemmuuden näkökulma ei tähän sapsuunaan mahdu. Toisaalta vanhemmat eivät myöskään täytä asiantuntijuuden kriteereitä medialle siinä mielessä, että heiltä puuttuvat tietyt vaadittavat kriteerit, kuten titteli tai oppiarvo.

Vanhempien poissaolo julkisesta keskustelusta ilmentää Hoikkalan (1993) mukaansa asiantuntijavaltaisuutta. Asiantuntijavaltaisuudella hän tarkoittaa sitä, että ”kasvatuskysymykset ovat siirtyneet pelkästään keskenään kiistelevien asiantuntijakulttuurien ja ulkopuolisille avautumattoman kielenkäytön piiriin” (Hoikkala 1993, 47.) Linnilän (2006) mukaan vanhempien kasvatustieteen asiantuntijuus tulee esiin kasvatustietona, kasvatustunteena, kasvatuskasvona ja intuitiona.



KUVIO 1. Vanhempien kasvatustietäminen (Linnilä 2006, 228.)

Vanhempien kasvatustieto karttuu luonnollisesti perheen omassa päivittäisessä toiminnassa (Linnilä 2006, 214). Vanhemmilla on tieto itse käyttämistään kasvatustietämisistä. Linnilä kutsuu tätä "kasvatustietämätiedoksi". Tässä keskeistä on, kuinka vanhemmat itse ohjaavat ja opastavat lastaan, eli minkälaisia kasvatustietoja heillä on käytettävissään. Tyypillisiä keinoja ovat keskustelu ja ohjaaminen esimerkin avulla. (emt. 217, 219.)

Kasvatustietämisessä sisältyy tiedon lisäksi myös tunnetta. Vanhempien kasvatustietämisessä tieto on kietoutunut yhteen tunteen kanssa. Tässä suhteessa vanhempien kasvatustietäminen poikkeaa viranomaiskasvatustietämisestä. (Linnilä 2006, 220.)

Äiti ja isä kokevat myös vaistonvaraisia tuntemuksia lastaan kohtaan. Vaistoa voidaan nimittää intuitiiviseksi tuntemukseksi. Intuitiolla tarkoitetaan eläytymistä, joka saa tuntemaan sen mitä ei ole tajuttavissa järjen avulla. Ihminen voi tavoitella mieltä oivaltamatta kuitenkaan, mistä oikein on kysymys. Kasvatustietämisessä tämä on jopa tavallista ja tulee esiin erilaisissa sanonnoissa, kuten "en ymmärrä mikä tuota lasta vaivaa" tai "minulla on tunne, että lapsi ei ole koulukypsä". Näin intuitiiviset kokemukset ovat saaneet kielellisen muodon vanhempien puheessa. (Linnilä 2006, 227)

Kasvattaminen on eräänlainen sukupuoleen sidoksissa oleva kysymys. Kysymykset, kuten mikä on isän paikka perheessä? Tai kumpi on äidille tärkeämpi, perhe vai oman uran luominen? Edustavat tällaista kysymyksenasettelua. Myös kahden samaa sukupuolta olevan vanhemman oikeudet vanhemmuuteen ovat puhuttaneet viimeaikoina.

Naisten ja miesten välinen yhteiskunnallisten suhteiden välinen muutos näkyy sukupuolten välisen työnjaon muutoksina ja erilaisina perhemuotoina. Kuitenkin julkinen mielikuva ydinperheestä, jossa äiti omalla läsnäolollaan luo kodin emotionaalisen ilmapiirin, elää yhä lähes voittamattomana ihanteena ja normatiivisena perheen mallina. (Korhonen 1994, 22.) Hoikkala (1993, 142) mainitsee oman tutkimuksensa kehkeytyneen eräänlaiseksi sukupuolipolitiikaksi. Hänen mukaansa on mahdollista päätyä ajatukseen, jossa emotionaaliset asiat kuuluvat äidille isien luodessa edellytyksiä, ohjaavan tai olevan perheessä rauhoittelijan roolissa.

Vanhemmuudessa äitiys on ollut ja on edelleen erityisasemassa. Äidin erityinen merkitys tulee esille silloin, kun puhutaan vanhemmista, vaikka käytännössä tarkoitetaan äitejä tai äidin ja lapsen kahdenkeskistä suhdetta. Äidin toiminnan oletetaan vaikuttavan suoraan lapseen. Kehityspsykologisissa tutkimuksissa äiti määritellään usein lapsen normaalista kehityksestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista vastaavaksi vanhemmaksi. Näin äiti saa isää keskeisemmän roolin lapsen hoivaajana ja kasvattajana (Alasuutari 2005.) Tässä tutkimuksessa tämä asia tuli ilmi vastaajien sukupuolijakaumassa: 19 vastaajasta 18 oli äitejä ja isiä oli vain yksi. Tämä siitä huolimatta, että tutkimukseen haettiin vanhempia, eikä siis vain äitejä tai isiä

4.1.1 Äidin ensisijaisuus

Äitiys muotoutuu yhteiskunnan ja kulttuurin tasoilla sosiaalisissa ja taloudellisissa suhteissa, instituutioissa, arvoissa ja ideologioissa. Käsitukseen modernista äitiydestä kytkeytyy lapsen kehitystä koskeviin näkemyksiin ja äitiys määräytyy lapsen kehitysvaiheen mukaan. Viime vuosina on kuitenkin alettu puhua yleisemmin myös äitien henkilökohtaisista tarpeista. (Korhonen 1994, 40.)

Yksilöllisyyden ja äitiyden välinen ristiriita nousee erityisesti Pohjoismaisissa yhteiskunnissa vastaan siinä, kun naisia rohkaistaan kouluttautumaan ja luomaan uraa. Naiselle vanhemmuudelle asetetut vaatimukset saattavat aiheuttaa syyllisyyden tunteita. Äitinä nainen on entistä tietoisempi lastensa tarpeista, mutta samaan aikaan he myös naisena tunnistavat omat yksilölliset tarpeensa. (Korhonen 1994, 15). Uran ja äitiyden yhteensovittaminen herättää kiihkeitä kannanottoja puolesta

ja vastaan. Joka kolmas alle seitsemän vuotiaan lapsen äiti tekee päätoimeensa kuuluvaa työtä kotonaan ja kahdella kolmesta on liukuva työaika. (Bloom & Melin 2006, 220).

Äitiydellä on ollut ja on edelleen erityisasema suomalaisen perheen arjesta. Äidin asema perheen päänä on 1800-luvulta lähtien periytynyt mieheltä, jota siihen saakka oli pidetty vastuullisena lasten kasvattajana, jota äiti oli tukenut huolehtimalla lasten perushoidosta. Tämä näkemys oli saanut perusteensa kristinuskosta. Yhteiskunnallinen rakennemuutos teollistumisineen ja kaupungistumisineen muutti 1900-luvulle tultaessa miehen ja naisen rooleja perheessä. Vallitseva käsitys oli sukupuolten välinen yhdenvertaisuus, mutta luonnollinen erilaisuus. Perheenemännäisyys oli naisen rooli-ihanne. Naisen toimintaympäristö oli koti ja hänen tuli olla hyvä vaimo ja emäntä. (Alasuutari 2003, 16-17.)

Äitienpäivä-juhlan vietolla on ollut tärkeä merkitys äidin roolin yhteiskunnallisena huomioimisena. 1910-luvulla Yhdysvalloista Eurooppaan rantautuneen perinteen tarkoitus on ollut muistaa ja kunnioittaa äidin tehtävän arvosta, raskaudesta sekä kiittää äitejä rakkaudesta, uhrauksista, kärsimyksistä ja huolenpidosta. Äitienpäivästä haluttiin tehdä julkinen juhla, joka kodin seinien ulkopuolelle ulottuessaan oli erityisesti opettajien ja pappien tehtävänä huomioida. Aluksi toukokuun kolmantena, mutta myöhemmin toukokuun toisena sunnuntaina vietettäviä äitienpäivän juhlatilaisuuksia vietettiin erityisesti kansakouluilla. (Puro 2007, 42-43.)

Äideillä on yhä päävastuu lasten hoidosta ja huolenpidosta, vaikka isät ovatkin aikaisempaa enemmän mukana lasten arjessa (Metso 2004, 21). Näkemys äidin ensisijaisuudesta kasvattajana perustuu yhtäältä traditiolle ja vallitseville tavoille, mutta toisaalta myös näkemykselle äidin luonnosta tai biologiasta. Tästä on seurauksena äitien syyllistäminen, mikäli lapsen kehitys ei jostain syystä sujukaan normaalisti. (Alasuutari 2003, 17.)

Äitiyttä pidetään naisen elämän täyttymyksenä ja äidin rakkaus on luonnollinen, itsestään selvä tunne. Kielteiset tunteet äidillä tulkitaan helposti epäluonnollisiksi. Hyvä äiti tarkkailee lapsensa kehittymistä ja tarjoaa hänelle oikeanlaisia virikkeitä. Hyvän äitiyden toteutuminen edellyttää naiselta sitä, että hän luopuu yksilöllisistä toiveistaan. (Alasuutari 2003, 17-18.) Oechslen ja Zollin mukaan naiset identifioivat itsensä työssä käyviksi naisiksi, mutta samanaikaisesti heillä on usein sisäistynyt käsitys hyvästä äitiydestä, joka edellyttää häneltä jatkuvaa saatavilla oloa ja lapsen tarpeisiin vastaamista. Tämä johtaa usein äitien syyllisyyden ja ahdistumisen tunteisiin (Korhonen 1994, 41.)

Äitejä on tähän saakka valmennettu lapsen syntymään ja syntymää seuraavaan vanhemmuuteen. Enää tämä ei riitä, ja raskausaikakin on latautunut erilaisin varoituksin ja kielloin. Jopa vielä syntymättömille lapsille on alettu antaa erilaisia virikkeitä kohtuun ja tällä on tarkoitus vaikuttaa tulevaisuudessa lapsen menestymiseen koulu- ja työelämässä. Tällä tavalla

lapsen aivot otetaan systemaattisen harjoittelun kohteeksi jo ennen syntymää ja samalla muokataan myös ideaalia ”hyvästä äidistä”.(Korhonen 1994, 44.)

4.1.2 Isän paikka kasvattajana

Isyyteen kohdistuvat tutkimukset ovat monipuolistuneet ja kyseenalaistaneet perinteiset näkemykset äidin ensisijaisuudesta 1900-luvun loppupuolelta lähtien. Tuolloin ihanteellinen miehen malli oli ahkera, siveellinen ja raitis perheen elättäjä, jonka miehisyden identiteetti löytyi työn tekemisen kautta. Perheen arjessa miehen tehtäväksi kuitenkin jäi vain hankkia perheelleen toimeentuloa. Noista ajoista miehen rooli perheessä on muuttunut ja tutkimuksen kohteeksi on noussut isän osallistuminen kotitöihin ja lastenhoitoon. Taustalla on ollut pohdinta isyyden myönteisistä merkityksistä lapselle ja siitä, minkälainen isyys parhaiten tukee lapsen kehitystä. Näissä tutkimuksissa äidit ovat olleet se mittapuu, joihin isien osallistumisen riittävyttä on verrattu. (Alasuutari 2003.)

Isien ja isyyden osuus viimeaikaisissa lasten kasvatusta ja hoitoa koskevissa keskusteluissa on nostettu esille yhteiskunnallisten muutosten - kuten lisääntynyt avioerojen määrä, naisten työssäkäynnin lisääntyminen, feminismi ja yleinen tasa-arvoajattelu – myötä. Se toimii myös vastalauseena äidin ja lapsen suhdetta korostavalle tutkimukselle. (Alasuutari 2003, 19.)

Auktoriteettiasema, perheen suojelu ja taloudellisen toimeentulon takaaminen ovat olleet perheen isän tehtäviä aihetta historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Auktoriteettiasemansa ja samalla myös miehisen identiteettinsä isät ansaitsivat olemalla perheidensä ainoita elättäjiä. Mies oli myös perheen edustaja julkisuudessa, perheenpää. (Korhonen 1994, 14.)

Autoritääriäinen isähahmo on korvautunut isällä, joka halukas leikkimään ja osallistumaan lastensa elämään esimerkiksi harrastamalla urheilua heidän kanssaan. Isä on muuttumassa huolehtivaksi, aktiivisesti lapsen hoitoon osallistuvaksi vanhemmaksi.(Korhonen 1994, 35-36.)

Isän rooliksi on usein vanhemmuutta koskevissa tutkimuksissa jäänyt toimia äidin apuna. Heitä on kuvattu poissaolon kautta. Sellainen vanhemmuuden malli, jossa isä toimii sivusta, on tieteen piirissä todettu jopa hyväksi. Ammattilaisten asenteissa äitiä on pidetty isää tärkeämpänä henkilönä. (Korhonen 1994, 37.)

”Uusi isyys” on käsite, joka on ilmaantunut 1980-lähtien isyyskeskusteluun ja -tutkimukseen. Tällä tarkoitetaan miestä, jonka tietoinen pyrkimys on kohti täysimääräistä isyyttä ja läheisiä suhteita lastensa kanssa. Tutkimuksellista mielenkiintoa on herättänyt myös isyyden merkitys miehelle itselle. Tämän muutoksen myötä perinteisen isyyden on todettu suurelta osin

väistyneen. Tämän tilalle on kehittymässä sellainen isyyden malli, joka korostaa aiempaa enemmän isän osallistumista, läheisyyttä ja kaverillista tasavertaisuutta suhteessa lapsiin. Joustava vanhemmuus on se ajatusmalli, jonka suuntaan äidinhoivan ensisijaisuuden korostamiselta ollaan siirtymässä. (Alasuutari 2003, 20.)

4.2 Koulu

Värrin (1997, 165) mukaan jokaisella kasvatusinstituutiolla on oma odotushorisonttinsa kasvatuksellisenä suunnannäyttäjänä. Tämä horisontti koostuu sekä kasvatuspäämääristä että kasvun arvioinnin kriteereistä. Se perustuu aina ihmis- ja yhteiskuntakäsitykseen sekä tiettyyn maailmankuvaan. Koulu edustaa julkista kasvatusinstituutiota ja sen odotushorisontti pohjautuu sen julkilausuttuun ja yhteiskunnallisesti ja laissa säädettyyn tehtävään, josta sen kasvatuspäämäärät ja kasvukriteerit saavat perustelunsa.

Koulussa lapsen kasvatustehtävästä huolehtii pääasiassa lapsen opettaja. Tarvittaessa opettajan, oppilaan ja hänen vanhempiensa avuksi tulee oppilashuolto. Rädyn (2005, 121) mukaan koulu vaikuttaa vanhempien käsityksiin lapsen osaamisesta ja kyvyistä. Koulusta saamansa palautteen perusteella vanhemmat arvioivat lapsen osaamisen ja kykyjen kohentuvan ensimmäisten kouluvuosien aikana.

4.2.1 Opettaja

Opettajalta odotetaan tietoa siitä, millaiseen ymmärrykseen, tietämiseen ja taitamiseen kukin hänen luokkansa yli kahdestakymmenestä yksilöstä (yleensä) pystyy yksin ja yhdessä muiden kanssa. Opettajan odotetaan tuntevan ne tavat, joilla oppilaat pääsevät tietämiseen ja ymmärtämiseen oman aktiivisen toimintansa, kielen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Oppilaittensa tunteminen auttaa opettajaa suuntaamaan pedagogisen toimintansa siten, että lapsen kehitys ja kehitysedellytykset mietitään ja huomioidaan opetusta toteutettaessa. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 33.)

Suurin osa suomalaisesta opettajista on naisia. Opettajakunnan naisvaltaistuminen sai alkunsa 1900-luvun alussa. Tuolloin valtiollistettu koulutus virallisine säädöksineen vahvisti opettajan ihanteen ahkerana, tunnollisena nuhteettomana mallikansalaisena. Tämä ihanne säilyi aina 1950-luvulle saakka, eikä tämän ideaalin purkaminen ole ollut helppoa. Opettajankoulutus pitää edelleen yllä opettajan ideaaleja. (Vuorikoski 2007, 469-470.)

Opettajan keskeisenä ominaisuutena mainitaan hänen persoonansa ja ”äidilliset” ominaisuutensa. Lisäksi puhutaan opettajan työn kutsumuksesta: ideaaliopettajan tulee osoittaa aitoa kiinnostusta ja sisäistä auttamisen ja ohjaamisen halua. Tällaisella puheella luodaan ammatin ylle sädekehää ja käsitystä hyvästä ihmisestä, joka auttaa ja välittää. Tällä tavalla muodostetaan käsitys (nais)opettajasta joka mukautuu omine tavoitteineen ja valmiuksineen järjestelmään, opettajankoulutuksen antamien ”oikeanlaisten oppien” avulla. (Vuorikoski 2007, 470.)

Opettajalla on tärkeä, luonnollinen ja itsestään selvä rooli koulunsa aloittavien lasten puheessa. Hän on tyypillisesti auktoriteetti, jota kunnioitetaan kritiikittömästi. Alkuopetusikäisen lapsen oma opettaja on hänen oma opettajansa. Opettaja edustaa lapselle osaamista ja turvaa lasta itseään taitavampana, aikuisena. (Linnilä 2006, 243, 248.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) muistutetaan, että opettajan on oltava aktiivinen ja aloitteellinen yhteistyössä lapsen huoltajan kanssa. Opettajan tehtävä on järjestää huoltajalle mahdollisuuksia keskusteluihin, sekä tiedottaa oppilaan oikeuksista ja velvollisuuksista. Opettajan on annettava huoltajille tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta ja mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Opettaja on oman työyhteisönsä jäsen. Tavallisesti tätä yhteisöä edustaa koulu, jossa opettaja työskentelee. Karilan ja Nummenmaan (2006, 34) mukaan kasvatuksen ammattilaisten muodostama yhteisö voidaan nähdä toimintakenttänä, joka on syntynyt yhteisön yhteisesti neuvottelemasta ja jakamasta kasvatustehtävän tulkinnasta ja sitoutumisesta siihen. Yhteisö jakaa tietyn arvoperustan, yhteiset kasvatustavoitteet sekä vuorovaikutuskäytännöt.

4.2.2 Oppilashuolto

Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto. Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, eli kouluterveydenhuolto sekä kasvatuksen tukeminen. (Muistio oppilas- ja opiskelijahuolto, kodin ja koulun/ oppilaitoksen yhteistyötä sekä turvallisuutta koskevista lakimuutoksista 2003.) Oppilashuoltoa on siis kansanterveyslain mukainen kouluterveydenhuolto ja lastensuojelulain mukainen koulutuksen tuki. Jälkimmäisellä viitataan peruskoulun koulupsykologi- ja koulukuraattoritoimintaan. (Rimpelä, Metso, Saaristo & Wiss 2008.)

Koulun ja lapsen huoltajien välinen yhteistyö tulee järjestää siten, oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia voidaan tukea oppilashuollon ja erilaisten oppilaan hyvinvoinnin kannalta oleellisten ammattiryhmien välisellä yhteistyöllä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Vuoden 2007 vanhempien barometrillä selvitettiin vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Kyselyn tuloksista kävi ilmi, että vanhemmat kokivat oppilashuollon henkilöstön vieraaksi kouluterveydenhoitajaa lukuun ottamatta. Lähes puolet kyselyyn vastanneista vanhemmista oli lisäksi sitä mieltä, etteivät he saa riittävästi tietoa oppilashuollon palvelusta. (Metso & Mikkonen 2007, 11-12.)

4.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on juurensa 1800-luvulla. Jo suomalaisen kansakoulun isä Uno Cygnaeus, esitti 1860-luvulla toiveen, että vanhemmat ja opettajat solmisivat keskenään läheiset ja luottamukselliset siteet. (Puro 2007, 64.) Tänä päivänä tuo ajatus toteutuu siirryttäessä esiopetuksesta kouluun. Lapsen kasvattajat jatkavat silloin yhteistyötä esiopetuksessa aloitetulta pohjalta.

Ensimmäisten vuosiluokkien aikana jatketaan esiopetuksen aikana syntyneitä yhteistyötä ja luodaan pohja myös huoltajien keskinäiselle vuorovaikutukselle. Erilaisia kodin ja koulun vuoropuhelua tukevia yhteistyömuotoja tulee kehittää koko perusopetuksen ajan ja erityisesti siirryttäessä kouluasteelta toiselle tai muissa siirtymävaiheissa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 2004.)

Tässä siirtymässä lapsen ja hänen perheensä sekä toimintatavat yhteistyössä muuttuvat. Karikosken (2008, 184-185) mukaan esikoulun, koulun ja kodin välisen yhteistyön erottaa se, että kun esikoulussa yhteistyötä voidaan kuvata kasvatuskumppanuudeksi, muuttuu se koulun toimintakulttuurissa osallistuvaksi yhteistyöksi.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan esiopetuksessa lapsille tulee taata tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Tämän lisäksi myöhemmin koulussa jatkuva yhteistyö aloitetaan opetuksen järjestäjän ja lapsen huoltajien kanssa. Lapsen huoltajilla on ensisijainen kasvatusvastuu lapsesta. Kuitenkin lapsen viihtyvyyden, kasvamisen ja oppimisen kannalta on tärkeää, että esiopetuksen henkilöstön ja lapsen huoltajien välille luodaan luottamuksellinen yhteys. Lisäksi esiopetuksen opettaja voi opetuksen alkuvaiheessa laatia yhteistyössä lapsen huoltajan ja mahdollisesti myös lapsen kanssa esiopetusta koskevan suunnitelman, jolla pyritään turvaamaan lapselle parhaat kasvamis- ja oppimisedellytykset.

Vuonna 2003 voimaan tullut muutos esiopetuksen perusteissa tarkentaa vielä yhteistyön osuutta kotien kanssa: vaikka vanhemmilla on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta sekä oman lapsensa tuntemus, on esiopetuksen henkilöstöllä ja huoltajilla yhteinen kasvatustavoitus lapsesta. Esiopetuksen henkilöstön tehtävänä on tukea kotien kasvatustehtävää ja vastata omalta osaltaan lapsen kasvatuksesta esiopetuksen aikana. Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää lasten kasvua, kehitystä ja oppimista sekä lisätä turvallisuutta ja hyvinvointia esiopetuksessa. Esiopetuksessa luodaan pohjaa myöhemmälle kodin ja koulun yhteistyölle. Esiopetuksen opetussuunnitelman pohjalta laadittuun paikalliseen opetussuunnitelmaan tulee sisältyä kuvaus yhteistyöstä kodin kanssa. (Muutos Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2003.)

Esiopetuksessa yhteistyöhön kuuluu lapsen esiopetussuunnitelman laatiminen yhdessä esikoulun opettajan, vanhempien ja mahdollisesti myös lapsen itsensä kanssa. Esiopetuksen opettaja ja lapsen vanhemmat käyvät lasta koskevia henkilökohtaisia keskusteluja mahdollisesti päivittäin. Joka päivä he tapaavat joka tapauksessa ”epävirallisesti” lapsen tuomis- ja/tai hakemistilanteissa. Tämä edellyttää keskinäisen vuorovaikutussuhteen ylläpitoa. Koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön kuuluu lapsen kasvatus- ja oppimistavoitteiden ja mahdollisen oppimissuunnitelman laatiminen yhdessä opettajan, vanhempien ja/tai lapsen kanssa. Koulun ja kodin välinen yhteydenpito tapahtuu yhteisesti sovituissa tapaamisissa, kuten vanhempainilloissa tai -varteissa. Tiedottaminen tapahtuu muun muassa reissuvihkon välityksellä. Opettaja ja lapsen huoltaja käyvät myös lasta koskevia arviointi keskusteluja. (Karikoski 2008, 184-185.)

Esikoulu ja koulu harjoittavat myös keskinäistä yhteistyötä. Yhteistyön muotoja ovat esimerkiksi esikoululaisten kouluvierailut, yhteiset keskustelut koulunaloittajista, yhteiset juhlat ja yhteiset opetussuunnitelmat. Siirtymävaiheessa eri instituutiosta toiseen koti, esikoulu ja koulu tekevät yhteistyötä keskustelemalla koulunaloittajista, välittämällä tietoa esiopetuksesta, nykykoulusta, opetussuunnitelmista ja opetuksesta. Esikoululaiset käyvät tutustumassa kouluun ja opettajaan. Perheet saavat tässä vaiheessa neuvoja lapsen koulun alun tukemiseen. (Karikoski 2008, 184.)

Esiopetus vaikuttaa yleisesti ottaen luovan hyvät pohjat lapsen vanhempien ja häntä kasvattajien ammattikasvattajien välille. Siniharjun (2003) mukaan opettajien mielestä suurin osa vanhemmista asennoituu myönteisesti yhteistyöhön, vaikka aktiivinen osallistuminen onkin vähäisempää. Useisiin eri tutkimuksiin viitaten Siniharju toteaa vanhempien olevan lapsensa koulunkäynnin alkuvaiheessa kaikkein kiinnostuneimpia yhteistyöstä koulun kanssa. Koulun tulisiikin tukea tätä vanhempien yhteistyöhalukkuutta ja tarjota erilaisia mahdollisuuksia yhteistyöhön heti lapsen koulunkäynnin alkuvaiheessa. Myös Metson (2002, 69) mukaan koulutulokkaan vanhemmat ovat yleensä kiinnostuneita koulusta ja koulunkäyntiin liittyvistä

asioista. Perusopetuksen alkuopetusvuosien aikana rakennetut hyvät pohjat kodin ja koulun väliselle yhteistyölle vaikuttavat läpi koko lapsen tulevan kouluajan. Alasuutari (2003) toteaa vanhempien pohtivan koulukysymyksiä ja omaa rooliaan vanhempana erityisesti juuri koulunkäynnin aloitusvaiheessa.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön kehitystyötä Suomessa on tehnyt Suomen Vanhempainliitto jo vuodesta 1907 lähtien. Keskeiseen asemaan Suomen Vanhempainliiton ja sen jäsenyhdistysten toiminnassa on viimeisten vuosikymmenten aikana noussut lasten ja nuorten hyvinvoinnin parantaminen ja koululaisten perusoikeuksien turvaaminen. (Puro 2007, 7.) Tämän tutkimuksen vanhemmat löytyivät Suomen Vanhempainliiton kautta.

Stakesin ja Suomen vanhempainliiton kyselytutkimuksessa kävi ilmi, että usein koulujen vanhempainyhdistyksillä olisi halua osallistua koulun toiminnan kehittämiseen ja kouluhyvinvoinnin tukemiseen. Usein yhdistyksissä ei kuitenkaan tiedetä, kuinka tällaiseen toimintaan voisi osallistua. Kaikki peruskoulut eivät myöskään ole erityisen innokkaasti ottamassa vanhempainyhdistyksiä aktiivisemmin mukaan toimintaansa. Yhdistysten roolin nähdään pikemminkin varainhankinnallisena tai erilasten mukavien tempausten tai tapahtumien järjestäjänä. Lasten vanhempia ei tunnuta haluttavan lastensa edunvalvojiksi tai osallisiksi koulu yhteisön johtamiseen. (Rimpelä ym. 2008)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan se, että lapsi ja nuori elää samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä, näiden kasvatusyhteisöjen vuorovaikutus ja yhteistyö oppilaan kokonaisvaltaiseen terveeseen kasvuun ja hyvän oppimisen tukemisessa on välttämätöntä. Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa häntä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Koulun tehtävänä on huolehtia yhteistyöstä lapsen huoltajien kanssa sillä tavalla, että he voivat omalta osaltaan tukea lastensa koulunkäyntiä ja tavoitteellista oppimista. Tavoitteena on edistää ja tukea lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa yhteisvastuullisesti. Yhteistyötä toteutetaan sekä yhteisö- että yksilötasolla. Huoltajien osallistumismahdollisuus koulun opetus- ja kasvatustyön suunnittelemiseen ja arviointiin yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa edistää kodin ja koulun yhteistyötä. Lähtökohtana yhteistyölle tulee olla osapuolien välinen kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Korhonen (2006, 52) muistuttaa, että vuorovaikutustilanteissa kukin kasvattaja katselee asioita omalta paikaltaan, tuoden näihin tilanteisiin mukanaan oman yksilöllisen henkilöhistoriansa, mutta myös oman sukupolvensa näkökulman ja omat kasvatetuksi tuleminen kokemuksensa.

Lapsen suhteet toisiin ihmisiin kehittyvät ja kasvavat useimmiten kodin ja koulun piirissä. Mutta vaikka lapsi ylittää kodin ja koulun rajan lähes päivittäin, ei tieto lapsen olosuhteista kotona

tai hänen käyttäytymisestään koulussa välttämättä välity. Yhteydenpidosta huolimatta kasvatusnäkemyksissä esiintyvät erot saattavat pyrkiä säilymään: näkemysten välisiä eroja ei aina osata nähdä näiden instituutioiden välisten erojen ja tehtävien kautta. (Seikkula 2000, 9.)

Yhteistyö koulun ja kotien välillä määritellään koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Vuoden 1999 koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa yhteistyö mainittiin otsikon ”Kumppanuus ja osallistuminen” alla. Myös kohdista oppilashuoltoryhmä, kiusaamisen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisy tai koulun kriisivalmius ja koulun toiminta-ajatusta, arvopohjaa, opetussuunnitelmaprosessia, opetusjärjestelyjä, erilaisia projekteja (esim. tapakasvatus) tai arviointia kuvaavista kappaleista löytyi yhteistyömainintoja. Yleisimmät toimintatavat yhteistyöhön olivat erilaiset tiedotteet, koko koulun yhteiset ja luokkakohtaiset vanhempainillat, henkilökohtaiset keskustelutilaisuudet (vanhempainvartit) sekä koulun juhlat, retket ja muut yhteiset tapahtumat. Yhteistyöhön vaikuttivat osaltaan luokkatoimikunnat, vanhempainyhdistys ja koulun johtokunta. Useissa opetussuunnitelmissa tuotiin esiin tavoite myönteisen ja avoimen ilmapiirin luomiseen kodin ja koulun välille, ja vanhempien asiantuntemuksen ja osaamisen hyödyntäminen. Koulujen väliset erot kodin ja koulun yhteistyötä koskevista tiedoista olivat kuitenkin suuret: osa kouluista esitti yksityiskohtaisesti kodin ja koulun yhteistyön toiminnan tavoitteet, periaatteet, toimintamuodot ja strategiat, osa taas mainitsi muutamalla virkkeellä kodin ja koulun yhteistyömuotoja. (Siniharju 2003, 67-68)

Vanhempien ja opettajan väliset henkilökohtaiset keskustelutilaisuudet ovat Seikkulan (2000, 11) mukaan ideaalitalanteissa keino, jolla koti ja koulu voivat luoda yhteistä ymmärrystä lapsesta ja oppilaasta. Yhteinen ymmärrys ei kuitenkaan synny itsestään, erityisesti ellei se ole kummankaan osapuolen tavoitteena, opettajan puhuessa oppilaasta ja vanhempien lapsestaan. Opettaja näyttäisi kuitenkin tekevän vanhempia enemmän töitä yhteistyön syntymisen eteen.

Vanhempaintapaamisista on huomioitava se seikka, että mikäli vuorovaikutusta pidetään keskeisenä, myös lapsen - näissä tapaamisissa läsnä ollessaan – on voitava ymmärtää opettajan ja vanhemman tapaamisessa käyttämää kieltä. Aikuisten on huomioitava puheessaan lapsen mukana oleminen ja kuvata hänen toimintaansa niillä sanoilla, joita hän ymmärtää. Kodin suhtautuminen vaikuttaa lapsen oppimisen edistymiseen koulussa. Perheiden muuttuminen heijastuu myös koulun käytänteissä. Vanhemmat vieroksuvat tilanteita, joissa on heille vieraita ihmisiä mukana koulun tarjoaman yhteistyön puitteissa. (Seikkula 2000, 24.)

5 LAPSEN JA KOULUN VALMIUDET KOULUN ALKAESSA

Koulu aloitetaan nykyisin pääsääntöisesti sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Vanhemmat voivat kuitenkin anoa lykkäystä koulunkäynnin aloitukseen tai koulunkäynnin aloittamiseen oppivelvollisuutta aikaisemmin. (Mäkinen 1997,32–33.) Vaikka koulunkäynnin aloittamisessa on tiettyjä yhteisiä periaatteita, liittyy siihen myös paljon lapsen yksilöllisessä kasvussa ja kehityksessä huomioitavia seikkoja. Kääriäisen (1986) mukaan kysymys lapsen kouluvalmiudesta tulisi muuttua kysymykseksi koulun valmiudesta. ”Onko koulu kypsä ottamaan lapsen vastaan sellaisena kuin hän on ja järjestämään kasvatus- ja opetustyönsä hänen kehitystään vastaavalla tavalla?” Se olisi haaste, johon vastaamalla olisi mahdollista välttyä oppimisvaikeuksien synnyltä ja tavoitteisiin eteneminen esteettä olisi mahdollista. Samaan kysymyksenasettelua jatkaa myös Linnilä.

Koulun kannalta kouluun tuleva, koulunkäyntinsä aloittava lapsi määritellään koulutulokkaaksi. Koulutulokkaalle asetetaan tiettyjä ehtoja, jotka koululaiseksi kasvavan on täytettävä, ennen kuin hänellä katsotaan olevan vaadittavat edellytykset koulussa pärjäämiseen. Kuinka sama asia näyttäytyy vanhempien kannalta katsottuna? Voitaisiinko vanhempien näkökulmasta lasta nimittää koulun aloitusvaiheessa koulumenokkaaksi?

Tässä luvussa tarkastellaan esiopetuksen roolia lapsen kouluvalmiuksien kehittäjänä, lapsen yksilöllisten kouluvalmiuksien reunaehtoja sekä koulun valmiutta ottaa vastaan lapsia erilaisin valmiuksin.

5.1 Esiopetuksen rooli lapsen kouluvalmiuksien kehittäjänä

Suomalaista esikouluopetusta on luotu julkisessa keskustelussa noin 30 vuotta (Linnilä 2000.) Talouselämän vaikuttajat ovat antaneet oman lisänsä esiopetusjärjestelmän kehittämisestä pyrkimyksensä vauhdittaa tulevan työvoiman siirtymistä koulun penkiltä työelämään (Hujala 2000, Linnilä 2000).

Lakisääteisesti esiopetus käynnistyi Suomessa 1.8.2000. Lain mukaan jokaisella lapsella on oikeus maksuttomaan esiopetukseen, mutta siihen osallistuminen on lapsille vapaaehtoista. Kunnan päätöksen mukaisesti esiopetus järjestetään koulussa, lasten päivähoitopaikassa tai muussa tarkoitukseen soveltuvassa paikassa. (Hyyrö 2000.) Päiväkodissa esiopetus nivoutuu osaksi arjen toimintaa korostaen lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kun taas koulun esiopetus vahvistaa lapsen kouluvalmiuksia. (Brotherus, Hytönen ja Krokfors 2002)

Esiopetus tavoittaa tänä päivänä käytännössä kaikki suomalaislapset. Vuodesta 2003 lähtien jopa 99,9 prosenttia 6-vuotiaiden ikäluokasta on kuulunut esiopetuksen piiriin (Tilastokeskus). Vuonna 2000 julkaistussa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Lasta tuetaan ja seurataan hänen fyysisten, psyykkisten, sosiaalisten, kognitiivisten ja emotionaalisten ominaisuuksien kehittymisen kautta sekä pyritään ehkäisemään ennakolta mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Lapsen tervettä itsetuntoa vahvistetaan myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä tarjotaan mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Lapsen kokemusmaailmaa rikastutetaan ja häntä autetaan suuntautumaan uusiin kiinnostuksen kohteisiin. Sukupuolten erityistarpeet on myös huomioitava. Esiopetuksessa lapsille tulee taata tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Käytännön kasvatustyössä 1960-luvulta 2000-luvulle esiopetus on liitetty päiväkotitoimintaan vahvistamaan 6-vuotiaiden kouluvalmiuksia (Brotherus ym.2002). Lapsen kouluvalmiuksien arviointityö aloitetaan esiopetuksessa. Mikäli lapsen kouluvalmiuksissa epäillään olevan puutteita, vanhemmille ehdotetaan lisätutkimuksia. Tutkimuksen suorittaa psykologi tai yleis- tai erikoislääkäri. Lapsen vanhemmat tekevät lapsen koulunaloitusta alkavan päätöksen eri osapuolia kuultuaan. Koulun aloituksen lykkäämistä vanhemmat voivat anoa koululautakunnalta ja virallisen lykkäyspäätöksen antaa kunnan koulutoimi.(Linnilä 1997.)

Gustafssonin ja Kankaanrannan (2005) tutkimuksen mukaan vanhemmat arvostavat esiopetuksessa yksilöllisyyttä, lapsilähtöisyyttä, leikinomaisuutta ja monipuolista opetusta. Vanhempien arvion mukaan esiopetuksen vaikutus lapsen kouluvalmiuteen näkyy lapsen reipastumisessa ja itsenäistymisessä. Esiopetusvuosi on myös vähentänyt kouluunmenoon liittyviä pelkoja. Lasten vanhempien mielestä esiopetusvuosi on lapsen fyysistä ja henkistä koululaiseksi kasvamista.

Siirtymävaihe esikoulusta kouluun on Ottersenin (1974) mukaan kriittinen vaihe lapsen elämässä. Tässä vaiheessa lisääntyneeseen haavoittuvuuteen liittyy paikoillaan pysymisen vaara, mutta myös laajentuneita kehitysmahdollisuuksia. Fyysisen ympäristön muutos tarkoittaa sitä, että

esikoulun pienestä, kodinomaisesta ympäristöstä siirrytään suurempaan koulurakennukseen, jossa oppilailla on kerralla käytössään vain yksi luokkatila. Erityisesti, jos oppilaan esiopetusryhmä on toiminut päiväkodin yhteydessä, voi suureen kouluyksikköön siirtyminen tuntua lapsesta hyvinkin suurelta muutokselta. Sosiaalisen ympäristön muutoksessa suurin muutos liittyy useamman ohjaavan aikuisen ryhmän muuttumiseen yhden opettajan ohjaukseen. Opettajan koulussa käyttämä kieli, hänen tapansa puhua, voi aluksi tuntua lapsesta vieraalta. Toimintatavan muutos näkyy siinä, että koulussa esiopetukseen liittynyt vapaaehtoinen opetteleminen vaihtuu koulussa vaadittavaan opiskeluun. (Brotherus ym. 2002.) Edellä mainitut muutokset lapsi kokee kuitenkin osana koulunaloituksen luonnollista elämänvaihetta, johon liittyy sosiaalisen yhdessäolon ja oppimisen merkitys (Linnilä 1997).

Esiopetuksen toteuttaminen lasta tukevalla tavalla edellyttää lapsen perhetaustan huomioimista. Vanhempien odotetaan antavan tietoa lapsen kasvuhistoriasta ja hänen elämänsä kulttuurisista merkityksistä esiopetuksen käyttöön. Esiopetuksessa kodin ja esiopetuksen välinen yhteistyö tarkoittaa sitä, että molemmat osapuolet sitoutuvat noudattamaan yhteisesti sovittuja kasvatustavoitteita ja -periaatteita. Yhteisesti sovitut tavoitteet konkretisoituvat lapsen arjessa. (Hujala 2000.)

Esiopetusta järjestetään pääosin päiväkodin tai koulun yhteydessä. Vanhemmat pitävät päiväkotia paikkana, jossa lapsen yksilöllisyys huomioidaan, kun taas koulussa lapsen yksilöllisyyttä ei tunnisteta tai oteta huomioon (Alasuutari 2003). Esiopetuksessa vanhempien suhde lasta kasvattavaan yhteiskunnalliseen kasvattajaan muodostuu läheisemmäksi, kuin koulussa. Tämä johtuu osittain myös siitä, että luonnolliset kohtaamiset vanhempien ja lapsen ammattikasvattajan välillä ovat määrällisesti runsaampia esiopetuksessa, kuin koulussa. Yhteistyömuotojen muutos esikoulusta kouluun siirryttäessä koskee lapsen lisäksi hänen vanhempiaan.

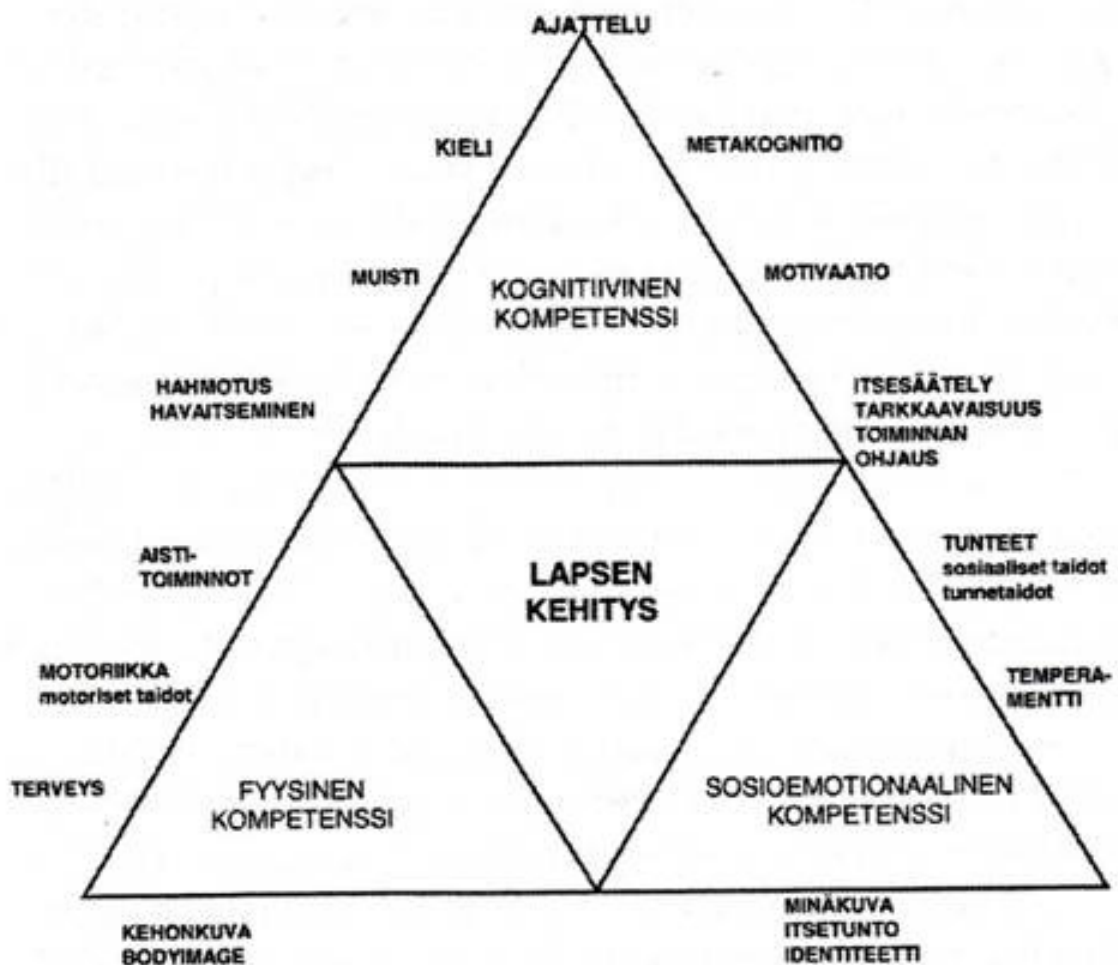
Karikoski (2008, 15) toteaa esiopetuksen valmentavan lasta kouluun, mutta samalla hän pohtii, millaiseen kouluun? Hänen mukaansa lapsilla, vanhemmillä ja esikoulunopettajilla ei useinkaan ole juuri etukäteistietoa koulusta, johon lapsia valmennetaan. Tämä kertoo keskinäisen yhteistyön puuttumisesta esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen välillä. Myöskään vanhempien tuntemusta omasta lapsestaan ei ole osattu hyödyntää lapsen kouluun valmentamisessa, koulun aloittamisessa eikä kouluun sopeutumisessa.

5.2 Lapsen yksilöllinen kouluvalmius

Kouluvalmiuden käsite on syntynyt korvaamaan käsitettä koulukypsyys. Oinosen (1969) mukaan termejä voidaan käyttää myös rinnakkain. Kuitenkin termillä kouluvalmius voidaan tarkoittaa yksilön koko persoonallisuuden kehityksen astetta, motoristen, sosiaalisten ja henkisten toimintojen aluetta. Näistä kehityksen alueista juuri on kysymys, kun puhutaan kouluvalmiuksista. Mäkisen (1991, 5) mukaan käsite kouluvalmius ilmaisee lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä kypsyyskäsitettä monipuolisemmin. Valmiudessa on kysymys uusille tiedoille ja taidoille välttämättömien kehityksellisten toimintojen kuten motoriikan, sosiaalisen kehityksen, älyllisten toimintojen, tunne-elämän ja fyysisen kehityksen kehitysasteesta. Linnilän (2006, 101) mukaan kouluvalmius-käsitteeseen liittyy pelkistetysti ajatus siitä, ettei opetusta tule aloittaa ennen, kuin lapsi on valmis (kypsä) ottamaan sitä vastaan.

Hoikkalan (1993, 13) mukaan pelkistettyyn elämänvaihe- ja elämäntulkintakäsitykseen lapsuutta seuraa nuoruus, nuoruutta aikuisuus, aikuisuutta vanhuus ja vanhuutta kuolema. Malli sisältää lineaarisesti eteenpäin menevän liikkeen, kehityksen ja kypsymisen elementit. Tähän malliin liittyy tietty institutionaalisuus, jossa esimerkiksi koululla on tietyt sisäänotto- ja poispääsyikärajansa. Niiden perusteella kultakin yksilöltä edellytetään erilaisia tehtäviä, joiden toteuttamisen ajatellaan edellyttävän määrättyjä ominaisuuksia ja taitoja. Pohditaan, kuka on kypsä, milloin hän on kypsä, ja mihin hän on kypsä. Tämän lisäksi tytöiltä ja pojilta edellytetään keskenään erilaisia asioita.

Perinteisesti kouluvalmius on siis määritelty ja kuvattu yksilöä koskevaksi ilmiöksi. Tyypillisin tapa on kuvata lapsen kehityksen eri osa-alueiden vahvuuksia ja heikkouksia, kuten lapsen fyysistä, kognitiivista ja sosioemotionaalista kompetenssia. Kompetenssilla tarkoitetaan kelpoisuutta, pätevyyttä, osaamista ja kykyä. Seuraavassa kuviossa on nähtävissä laaja erilaisista tekijöistä koostuva kokonaisuus, johon yksilöä koskeva tutkimus liittyy. (Linnilä 2006, 36)



KUVIO 2. Kouluvalmiutta kuvaavat tekijät lapsen kehitystä ja oppimisvaikeuksia koskevissa tutkimuksissa (Linnilä 2006, 37)

Kouluvalmiutta on viime vuosina tutkittu Suomessa verraten niukasti, vaikka kouluvalmiutta käytännössä määritellään vuosittain ja siihen liittyviä testejä suoritetaan (Linnilä 2006,36; ks. myös kouluvalmiutta mittaavia testejä Linnilä 2006, 315–318). Normatiivisen koulunaloittamiskäytännön vuoksi lasten kouluvalmiutta tutkitaan tarkemmin poikkeavan koulunaloituksen yhteydessä. Poikkeavalla koulun aloituksella tarkoitetaan kuusivuotiaana koulun aloittavaa oppilasta tai sellaista seitsemänvuotiasta, jolle anotaan vuoden lykkäystä. Kouluvalmiustestauksia tekevät koulupsykologit ja niihin on usein pitkät jonot. Tämä luonnollisesti pitkittää lapsen tuensaantia. Jos tarve tukitoimille havaittaisiin ajoissa, erityisesti lykkäyslasterien koulun alkuun liittyvää ahdistusta voitaisiin ehkäistä. (Linnilä 2006, 103–104, 263.)

Linnilä (2006) haastatteli tutkimukseensa lapsia ja pyrki ottamaan huomioon lapsen näkökulman koulunaloitukseen. Lasten omissa kertomuksissa koulunaloituksesta nousivat esille toiminnallisuuden tai leikin, kaveruuden, lapsen suhteen aikuiseen ja oikeudenmukaisuuden näkökulmat. Linnilä (2006, 242) muistuttaa, että tulkinnat lapsen kertomuksista ovat aikuisen tulkintoja lapsen maailmasta. Samalla hän muistuttaa, että tulee olla kriittinen sen suhteen, kuinka aikuisen ylipäättään on mahdollista tavoittaa lasten maailmaa.

5.3 Koulun valmius erilaisten lasten vastaanottamiseen

Linnilän (2006, 263–266) mukaan myös koululla on oltava valmiuksia ottaa vastaan lapsia erilaisin valmiuksin. Koulun valmiuksien voidaan sanoa koostuvan seuraavista tekijöistä: lapsen maailman tunteminen ja lapsen äänen kuuleminen, lapsen vanhempien kasvatustietämisen huomioiva ja tasavertaista dialogia tavoitteleva kasvatuskumppanuus, sekä pyrkimys oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisyyn, riskien minimointiin ja tukeen lapselle ja hänen perheelleen.

Jokaisella koululla on oma kulttuurinsa ja tapa toimia. Kouluilla on myös päivittäiseen koulutyöhön liittyvät uskomuksensa. Uskomukset liittyvät ihmisluontoon, oppimiskykyyn ja itse opetukseen. Ihmisluontoon liittyvä uskomus liittyy kysymykseen, ovatko ihmiset pohjimmiltaan hyviä, motivoituneita, halukkaita oppimaan ja sisäisesti kiinnostuneita koulutyöstä vai laiskoja ja pahoja? Oppilaiden koulumotivaatio vähenee, mikäli heillä on koulussa vähän oman työnsä hallinnan ja valinnan mahdollisuuksia. Opettajat voivat uskoa oppilaiden kykyyn oppia ja menestyä hyvin opinnoissaan. Mikäli opettajien suhtautuminen oppilaita kohtaan on realistisen optimistista, he ovat todennäköisesti halukkaita käyttämään opetusmenetelmiä monipuolisesti ja tukemaan heitä koulutyössä. Hyvä opettaja ymmärtää, että opetuksen tulisi olla mahdollisimman monipuolista ja ymmärtää käyttäen osan energiastaan myös opetuksen uudistamiseen. (Uusikylä 2007, 95–96.)

Lapsen maailman tunteminen ja lapsen äänen kuuleminen koulun aloittamisen yhteydessä tarkoittaa sitä, että ymmärretään lapsen ääni erilaiseksi kuin mitä aikuisen ääni on. Lapsi ei itse pohdi omaa valmiuttaan, sen hän oppii aikuisilta. Samalla hän oppii myös sen, että hänellä on puutteita. Lapselle koulun aloitus on luonnollinen tapahtuma ilman ehtoja. Keskeinen lapsen itsensä koulun aloitukselle antama merkitys koskee yhteisöllisyyttä. Lapsi haluaa toisten lasten joukkoon, kaveruutta ja leikkiä toisten kanssa. Hänelle merkityksellistä on nykyisyys ja halu toimia. Suhde aikuisiin ja erityisesti opettajaan on lapselle merkityksellistä. Opettaja on lapselle

luonnollinen auktoriteetti ja paras vain sen vuoksi, että hän on lapsen oma opettaja. (Linnilä 2006, 263–265.) Meidän lapsen ympärillä olevien aikuisten, kasvattajien, on herkistytävä kuulemaan lapsen ääni.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen pohjalla on keväällä 2008 tekemäni kandidaatin tutkielma, jossa selvitin esikoulussa olevien lasten vanhempien *käsityksiä* kouluvalmiudesta eläytymismenetelmällä kirjoitettujen tarinoiden avulla. Tutkimuksen tekemisen aikoihin siihen osallistuneiden vanhempien lapset kävivät esikoulua. Tutkimuksen nykyisessä vaiheessa esikoululaiset olivat siirtyneet kouluun ja nyt samat vanhemmat kirjoittivat minulle lapsensa koulun aloitukseen liittyvistä *kokemuksistaan*.

Tässä kappaleessa selvitän tämän tutkimuksen tehtävää. Pyrin myös kuvaamaan tutkimuksen kulkua ja syitä tutkimuksen toteuttamistapaan. Tämä kappale sisältää lisäksi myös tietoja tutkimukseen osallistuneista vanhemmista.

6.1 Tutkimustehtävä

Vanhempien käsitykset kouluvalmiudesta liittyvät lapseen itseensä, mutta myös lasta ympäröivään maailmaan. Olennaisena osana siihen kuuluu lasta ympäröivä sosiaalinen turvaverkko, jonka rakentavat lapsen vanhemmat, sisarukset, sukulaiset, ystävät. Koulun puolelta on tärkeää huomioida lapsi niillä valmiuksilla, joita hänellä on. Opettajan on tärkeätä lisätä lapsen turvallisuudentunnetta.

On tavallista, että vaikka lapsi aloittaa koulunkäyntinsä täynnä innostusta, into vähenee kouluvuosien myötä. Samoin käy lasten vanhemmille, innostus laimenee. (Rätty 2005, 109.) Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, minkälaisia kokemuksia koulunkäynnin aloittavan lapsen vanhemmilla on koulun alkuun liittyen. Tavoitteenani on koulun aloitusta koskevien kertomusten kerääminen, kokemusten lukeminen ja ”kuuleminen” sekä tämän pohjalta tehty tulkinta. Pyrkimykseni on ikään kuin rekonstruoida koulun alkaminen ekaluokkalaisten vanhempien kirjoittamien tarinoiden perusteella.

Laineen (2001, 72) mukaan kokemus ” syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa.” Se liittyy elämiseen, joka on kehollista toimintaa, havaintojen tekemistä ja kaiken tämän

ymmärrykseen pyrkivää jäsentämistä. Yksilön suhde muihin kanssaihmiin, kulttuuriin ja luontoon ilmenee hänen kokemuksissaan.

Lapsen koulun aloitusta voidaan pitää elämänmuutoksena koko perheelle. Hännisen (2000, 72) mukaan elämänmuutokset tarjoavat mielenkiintoisen mahdollisuuden tarkastella sitä, kuinka ihmiset antavat erilaisia merkityksiä elämälle. Muutosten yhteydessä näkymättömät suhtautumistavat muuttuvat ja uusien merkitysten muotoutuminen tekee ne näkyviksi.

Kujalan (2007, 13–14) mukaan se, mitä pidämme todellisuutena, tuotetaan kielen ja kommunikoinnin kautta. Ihmiset antavat itse erilaisia nimiä ja merkityksiä asioille ja näin todellisuus rakentuu erilaisina, jatkuvina merkitysneuvotteluina, diskursseina ja muuttuvina kertomuksina. Näin ollen, mikäli haluamme tutkia todellisuutta, meidän on tutkittava sitä, kuinka ihmiset rakentavat todellisuutta vuorovaikutuksessaan. Tästä syystä tarinat ja kertomukset ovat kasvattaneet suosiotaan kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena.

Tämän päivän vanhemmat eivät voi käyttää omia kokemuksiaan lastenkasvatuksen mallina (Korhonen 1994, 21). Kuitenkin, kaikilla ihmisillä on yhteisön jäsenenä keskenään yhteisiä piirteitä ja yhteisiä merkityksiä. Tutkittavat ihmiset siinä missä tutkija itsekin ovat osa jonkin yhteisön yhteiseksi määriteltyjen merkitysten perinnettä. Siksi jokaisen yksilön yksittäinen kokemus kertoo myös jotain yleistä. (Laine 2001, 28.)

6.2 Esikoululaisten vanhemmista ekaluokkalaisten vanhemmiksi

Tutkimukseen osallistuneet vastaajat, koulunkäynnin aloittajien vanhemmat olivat mukana jo kandidaatin tutkielmassani, jossa selvitin esikoululaisten vanhempien käsityksiä kouluvalmiudesta. Nyt vastaajien lapset olivat kasvaneet esikoululaisista ekaluokkalaisiksi. Samalla vanhemmat itse olivat kasvaneet esikoululaisten vanhemmista ekaluokkalaisten vanhemmiksi.

Suomen Vanhempainliitolla oli ratkaiseva rooli tutkimukseen osallistuvien vanhempien löytymisessä. Suomen Vanhempainliitto toimii varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja toisen asteen oppilaitosten yhteydessä toimivien vanhempainyhdistysten yhteistyöjärjestönä. Liitossa on jäsenenä yli 1270 rekisteröityä vanhempainyhdistystä. (Suomen Vanhempainliitto 2008.) Sen avulla esikoululaisten vanhempia etsittiin, aluksi kandidaatin tutkielmaa varten, sähköpostitse. Lähetettyyn ennakkokirjeeseen (ks. liite 1) vastasi yhteensä 90 vanhempaa, jotka ilmoittivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Heistä lopulta 36 – 32 naista ja neljä miestä – kertoi koulun alkamiseen liittyvistä käsityksistään eläytymismenetelmällä kirjoitetulla tarinalla.

Eläytymismenetelmä on tutkimusmenetelmä, jossa tutkimuksen aineistona käytetään lyhyitä, annettujen ohjeiden pohjalta kerrottuja kuvitteellisia tarinoita (ks. liite 2). Ne eivät välttämättä ole

suoria kuvauksia todellisuudesta, vaan mahdollisia tarinoita. Tarinoita, joissa kirjoittaja kuvaa annetun kehystomuksen pohjalta kuinka etukäteen annettu tilanne voisi jatkua – tai kuinka annettuun tilanteeseen on päädytty – ja mitä eri asiat hänelle siten merkitsevät. (Eskola 1997.)

Eskola (1997) mainitsee muiden muassa Gingsburgin erottaneen alun perin eläytymismenetelmästä kaksi eri päävaihtoehtoa: aktiivisen (*active role-playing*) ja passiivisen (*passive role-playing*) vaihtoehdon. Aktiivisessa muodossa toimitaan eräänlaisen roolileikin tapaan ja henkilöt esittävät tulkintansa tilanteesta itse. Passiivisessa muodossa henkilöt kirjoittavat kertomuksen annetun tilanteen pohjalta. Gingsburg (1979, 149) toteaa, ettei aktiivisen ja passiivisen menetelmän välinen ero ole selväpiirteinen. Hänen mukaan eläytymismenetelmän huolellinen käyttö voi lisätä olennaisesti sosiaalisen elämän ja prosessien ymmärrystä.

Menetelmä on vastaajilleen haasteellinen ja rajasi suuren osan tutkimusongelmasta alun perin kiinnostuneita vanhempia pois. Menetelmä vaatii vastaajaltaan kykyä ja herkkyyttä heittäytyä toisen henkilön tilanteeseen ja asemaan. Sen lisäksi se vaatii vastaajaltaan myös aikaa ja kykyä pitkäjänteiseen keskittymiseen. Kuitenkin koin eläytymismenetelmän käytön tukevan tutkimukseen liittyviä tarpeita. Menetelmän käyttöön liittyvissä palautekeskusteluissa on käynyt ilmi, että vaikka tarina on kirjoitettu toisen henkilön tilanteeseen eläytyen, ovat kirjoitusten lähtökohtana hyvin pitkälle olleet kirjoittajien omat kokemukset (Eskola & Suoranta 2005). Vastauksia tuli kaikkien Suomen läänien alueilta Ahvenanmaata lukuun ottamatta.

Lähetin valmiin kandidaatin tutkielmani kaikille siihen osallistuneille vanhemmille. Esitin heille samalla kysymyksen, jolla tiedustelin heidän halukkuuttaan jatkaa tutkimuksessa (liite 3). Määräaikaan mennessä 31 vanhempaa ilmoitti halustaan jatkaa mukana tutkimuksessa. Lisäksi erään vastaajan puoliso ilmoitti olevansa myös käytettävissä. Lopulta kokemuksistaan ekaluokkalaisen äitinä tai isänä kirjoitti minulle 18 äitiä ja vain yksi isä. Yksi kahdeksastatoista äideistä oli erään tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen osallistuneen miehen vaimo. Tyypillinen vastaaja on 1971 syntynyt esikoisen äiti, joka asuu Länsi-Suomessa.

Perttulan (2005, 153) mukaan ihmisen halu osallistua tutkimukseen on ratkaisevan tärkeää kokemuksen tutkimisessa, sillä osallistuminen vaatii siihen ryhtyviltä paljon. Tutkijan ei ole mahdollista vain valita tutkittaviaan, vaan kysymys on paljolti myös heidän halustaan osallistua ja lupautumisesta.

Seuraavassa taulukossa kuvaan aineiston keruun aikataulullista etenemistä siitä lähtien, kun sain ensimmäisen kontaktin tutkimukseen mukaan lähteneisiin vanhempiin. Kokemuksistaan kirjoitti minulle lopulta reilu viidesosa niistä vanhemmista, jotka olivat vastanneet ensimmäiseen sähköpostiviestiini.

TAULUKKO 1. Aineiston keruun eteneminen

Ajankohta	Sähköpostiviestien sisältö	Vastaajien määrä
tammikuu 2008	Tiedustelu Suomen Vanhempainliiton kautta löytyneille vanhemmille halukkuudesta osallistua kandidaatin tutkimukseen	90
Helmikuu 2008	Palautuneet eläytymismenetelmätarinat ”Esikoulussa olevien lasten vanhempien käsityksiä kouluvalmiudesta”	36
toukokuu 2008	Tiedustelu halukkuudesta osallistua pro graduun	36
heinäkuu 2008	Myöntävät vastaukset	32
syyskuu 2008	Palautuneet tekstit ”Ekaluokkalaisten vanhempien kokemuksia koulun alkamisesta”	19

Tutkimuksen edetessä vanhemmat ”kasvoivat” esikoululaisten vanhemmista koululaisten vanhemmiksi. On tosin huomioitavaa, että osa suurin osa - 12 vanhempaa - oli koululaisten vanhempia jo aiemmin. Ensikertalaisia, esikoisten vanhempia vastaajien joukossa oli määrällisesti eniten, seitsemän. Metson (2002, 69) mukaan koulutulokkaan vanhemmat ovat yleensä kiinnostuneita koulusta ja koulunkäyntiin liittyvistä asioista ja alkuopetuksessa luodut hyvät pohjat yhteistyölle luovat pohjan kodin ja koulun yhteistyölle lapsen koko tulevalle kouluajalle. Erityisesti tämä asia nousee esille tässä tutkimuksessa siinä suhteessa, että esikoislapsen koulunkäynnin alku kiinnostaa hänen vanhempiaan erityisesti. Kokemus on tällöin myös lasten vanhemmille ensimmäinen toisin, kuin niille isille ja äideille jotka tässä tutkimuksessa ovat mukana toisen, kolmannen tai neljännen koulun käyntiä aloittavan lapsensa kautta. Esikoisten vanhempien vertailukohtana ovat heidän omat kouluaikaiset muistonsa, kun taas niillä vanhemmilla, joilla lapsia on jo sisällä koulumaailmassa omien muistojen lisäksi verrattavana ovat heidän koulunaloitukseen liittyvät muistot ja kokemukset.

Analyysissä vastaajat on nimetty ”vastaajiksi” ja numeroitu sen mukaan, kuinka monentena järjestyksessään vastaus on minulle saapunut. Vastaajien ja heidän perheenjäsentensä anonymiteetin säilyttääkseni, olen lyhentänyt vastauksissa mainittujen lasten nimet pelkiksi etunimen alkukirjaimiksi.

6.3 Tutkimusmenetelmien valinta

Olin tätä tutkimusta edeltävässä kandidaatin tutkielmassani tutkinut vanhempien käsityksiä esikoulusta kouluun siirtymisestä siinä vaiheessa, kun lapsi kävi vielä esikoulua ja kouluun lähtö oli edessä tulevana syksynä. Sen asian selvittämiseen eläytymismenetelmän käyttö osoittautui sopivaksi ratkaisuksi. Vanhemmat eläytyivät tarinoita kirjoittamalla koulun alkamiseen oman lapsen kanssa saman ikäisen, kuvitteellisen ”Titin” avulla (ks. liite 2).

Tutkimusongelman kannalta tuntui mielekkäältä jatkaa yhteistyötä kandidaatin tutkielmaani osallistuneiden ja jo muutaman sähköpostiviestin kautta tutuiksi tulleiden vanhempien kanssa. Nämä vanhemmat osasivat ilmaista itseään kirjallisesti, kertomuksen muodosta, joten oletin saavani heiltä laadukasta tutkimusmateriaalia: heidän olivat jo vastanneet yhteen haasteeseen kirjoittaessaan eläytymismenetelmällä käsityksiään kouluvalmiudesta. Ja siitä huolimatta, että vanhemmat olivat tietoisia tarinan kirjoittamiseen liittyvistä haasteista, he ilmoittivat halukkuutensa jatkaa tutkimuksessani mukanaoloa.

Tarinallisuus on eräs tapa ymmärtää toinen toisiamme. Narratiivisuutta käytetään tutkimuksessa lukemalla, kirjoittamalla tai kirjoittamalla tarinoita (Eskola & Suoranta 2005, 23). Tässä tutkimuksessa minä tutkijana kirjoitutin vanhemmille tekstejä, joita luin tarinoina. Hännisen (2000, 18) mukaan tarinallisuus on olennainen ymmärryksen muoto, kun pyrimme ymmärtämään inhimillisiä tapahtumia. Tällaisena inhimillisenä tapahtumana ajattelen koulun alkamisen.

Omia todellisia kokemuksia kirjoittaessaan vastaajilla oli vapaus valita niitä kokemuksia, joita halusivat minulle kertoa. Eskolan ja Suorannan (2005, 24) mukaan tarina-aineistoa voi kerätä myös valmiista kirjoituksista, kuten kirjeistä tai lehtiartikkeleista. Tällöin tutkijan on nähtävä keräämisen ja teoreettisen jäsennyksen vaiva. Aineisto on tällöin jälkikäteen tematisoitava narratiivisuuden näkökulmasta.

6.4 Narratiivisuus

Narratiivisessa tutkimuksessa kertomukset toimivat tiedon välittäjinä ja rakentajina. Kertomukset voivat toimia tiedon rakentamisen materiaalina tai tutkimus voidaan ymmärtää myös kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. (Heikkinen 2001, 116.) Tarinassa on aina oltava juoni, joka sitoo toisiaan seuraavat tapahtumat toisiinsa. Tarinan peruskaava rakentuu ”alkutilanne – muutos – lopputila” – rakenteen ympärille. Siihen sisältyy lukemattomia mahdollisia juonivaihtoehtoja, jotka voidaan luokitella eri tavoin. (Hänninen 2000, 95.)

Tarinamuodosta inhimillisenä ominaisuutena pääsee kohtuullisen helposti jyvälle, kuunnellessaan tarkoituksella ihmisten keskinäistä arkipäiväistä puhetta. Kuulemansa perusteella on mahdollista havaita ympäröivän puheen jäsentyvän erilaisiksi tarinoiksi. Arkipäivän tavallisissa tarinoissakin on alkunsa, keskikohtansa ja loppunsa (vrt. Aristoteles: Poetiikka). Arkisen puheen lisäksi narratiivisuus jäsentää kirjallista kulttuuria ja tämän päivän tiedonvälityksen maailmaan liittyviä ilmiöitä. (Eskola & Suoranta 2005, 22–23.)

Brunerin narratiivikäsitteksen mukaan narratiivi viittaa sekä narratiiviseen ajatteluun että sen mukaan tuotettuihin tarinoihin. Narratiivien avulla ihminen muodostaa merkityksiä elämäntapahtumistaan. Tämä tapa on yksi keino representoida kokemuksia. (Erkkilä 2005, 195.)

Kujala (2007) selventää tarinan, kertomuksen ja narratiivin eroja. Hänelle lähtökohtana ovat tarinat. Tarinoista syntyy kertomuksia siinä vaiheessa, kun tutkittavat konstruoivat omat tarinansa tutkimuksen käyttöön kirjoittaen niitä tutkijalle sekä tutkijan ja tutkittavan haastattelun myötä syntyneestä puheesta. Narratiiveiksi ne muuttuvat teksteinä, joita hän tutkijana analysoi ja tulkitsee. (Kujala 2007, 27.) Omassa tutkimuksessani pyrin seuraamaan Kujalan viitoittamaa linjaa. Tässä tapauksessa narratiiveiksi muuttuvat kuitenkin ainoastaan kertomustekstit.

Narratiivisessa tutkimustavassa kuvattujen kokemusten aihe ulottuu sekä ajallisesti että sisällöllisesti laajalle. Tähän liittyy myös ajatus, että kokemukselle luodaan ehjä ja jäsentynyt muoto (Perttula 2005, 142.) Ajallisesti suppeammilta jaksoilta, kuten ensimmäisestä koulupäivästä, on kuitenkin myös mahdollista kerätä aineistoa (Erkkilä 2005, 201).

Narratiivisuutta käsitteenä on käytetty tieteellisessä keskustelussa ainakin neljällä erilaisella tavalla. Sillä voidaan viitata 1) tiedon prosessiin sinänsä 2) tutkimusaineiston luonteeseen 3) aineiston analyysitapoihin ja 4) narratiivien käyttöön käytännöllisenä työvälineenä, josta esimerkkinä mainittakoon narratiivinen psykoterapia. (Heikkinen 2001; 118, 125.) Tässä tutkielmassani viitataan narratiivin käsitettä käyttäessäni keräämäni tutkimusaineiston luonteeseen. Toisaalta Heikkinen (2001, 120) toteaa narratiivien toimivan tutkimuksessa jatkuvasti kahteen suuntaan. Tällä hän viittaa kertomusten olevan samalla sekä tutkimuksen lähtökohta että lopputulos.

Heikkinen (2001, 127) kuvaa Bruneria mukaillen kertomuksia ”mahdollisuudeksi ymmärtää maailmaa vähitellen kehkeytyvänä ja juonellisena tarinana, jossa on parhaimmillaan vahva todentuntu.”

6.5 Narratiivien analyysi

Narratiivinen tutkimusaineisto on proosamuotoista suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerrontaa, jossa ei välttämättä vaadita ehyttä ja juonellista rakennetta. Aineiston jatkokäsittely edellyttää aina tulkintaa (Heikkinen 2001, 121.) Narratiivinen lukutapa vaatii kolmen eri kertomuksen jatkuvaa dialogia narratiivista tutkimustapaa edustavien tutkijoiden mukaan. Dialogin osapuolet ovat kertojan ääni, taustateoria sekä lukijan refleksiivinen aineiston lukutapa ja tulkinta. (Kujala 2007, 27.)

Kuvaus ja tulkinta ovat toimintatapoja, jotka selkeyttävät uudelleen kokemista ja sen kuvaamisen välistä suhdetta. Narratiivinen tutkimustapa olettaa, että kokemuksen empiiristä tutkimusta voidaan tulkita. Oletus perustuu siihen, että ihminen on tajunnallinen asioita ymmärtävä ja tietyn elämäntilanteensa kautta suhteessa maailmaan oleva olento. (Perttula 2005, 147.) Tulkinnaissa tutkijan on huomioitava niitä merkityksiä, joita kirjoittaja tekstissään käyttämille sanoille antaa.

Alasuutarin (1994, 50) mukaan merkityksen käsitteelle on vaikea antaa sitä kehämäistä määritelmää tarkempaa muotoa, kuin että merkitys on sitä, mitä jokin asia tarkoittaa. Eskola ja Suoranta (2005, 45) toteavat merkitysten viittaavan sellaiseen olemassaolon tapaan, joka on ihmiselle ominainen. Erilaisten kulttuurisesti jaettujen merkitysten avulla meidän on mahdollista suunnistaa arjessamme. Merkityksistä syntyvä sosiaalinen todellisuus takaa sen, että asiat eivät näyttäydy pelkästään uusina, vaan meillä on opittu tapa niiden hahmottamiseen. Varto (1996, 56) toteaa merkitysten ilmenevän laadullisessa tutkimuksessa merkityssuhteina. Näillä merkityskokonaisuuksien muodollisilla piirteillä ei ole painoa tutkimuksessa. Näin yleensä merkitykset käsitetään samoina, kuin niitä kuvaavat kielelliset ilmaukset.

Tässä tutkimuksessa käyttämäni analysoinnin tapa on narratiivien analyysiä. Brunerin mukaan narratiivien analyysi perustuu käsitykseen, että ajattelumme on paradigmaattista tai tieteellis-analyttistä. Sen lopputuloksena syntyy erilaisia kategorisointeja, typologioita ja taksonomeja. (Kujala 2007.) Tässä tutkimuksessa haen vanhempien kirjoittamista teksteistä sekä yhtäläisyyksiä että eroja koskien koulun alkuun liittyviä kokemuksia. Painopisteenä analyysissäni on kokemusten kuvaus. Kuvauksen kautta pyrin myös ilmiön ymmärtämiseen. (vrt. Erkkilä 2005.)

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET: VANHEMPIEN KOKEMUKSIA KOULUN ALKAMISESTA

Tässä luvussa kuvaillaan kerättyä aineistoa ja esitetään aineiston perusteella saatuja tutkimustuloksia. Aineisto kerättiin vastaajilta sähköpostitse syyskuun 2008 aikana. Lähetin tutkimukseen mukaan lupautuneille ekaluokkalaisten vanhemmille sähköpostitse kirjeen (liite 4), jossa pyysin heitä kuvaamaan koulun aloitukseen liittyviä kokemuksia. Koulun alkamisesta oli kulunut aikaa reilu kuukausi. Kokemukset olivat siis tuoreessa muistissa. Toisaalta niistä puuttui ajan kulumisen myötä saavutettu etäisyys, josta käsin kokemusten tarkkaileminen voi joskus olla jopa hedelmällisempää.

Koulun aloitusta koskevia kertomuksia palautui minulle määräaikaan mennessä 19 kappaletta. Yksi tosin muutaman päivän myöhässä, mutta otin senkin tarinan mukaan analyysiin. Olisin kenties voinut uusintapyynnöllä saada vielä muutaman tarinan lisää, mutta jo palautuneessa aineistossa oli hyvin materiaalia tämän tutkimuksen tarpeisiin. Palautuneista teksteistä 18 oli äitien ja vain yksi isän kirjoittamia.

7.1 *Aineiston kuvailua*

Kirjoitettujen tekstien pituus vaihteli puolesta sivusta kahteen sivuun. Osaan teksteistä oli liitetty mukaan saateteksti kirjoituksen alku- tai loppupuolelle. Saateteksteissä on kuultavissa kirjoittajan oma, itseään arvioiva ääni. Kirjoittajat kommentoivat omaa tekstiään ja puhuttelivat minua, tekstiensä lukijaa (vrt. esim. Vilkkonen 1997, 13–14 omaelämäkertoihin liitetyt saatetekstit). Saateteksteissä esimerkiksi toivotettiin minulle ja tutkimukselleni hyvää jatkoa.

Sisällöllisesti tekstit nostivat esiin vanhempien kasvatustutkimuksen ja kasvatushuolen (ks. kuvio 1 sivulta 17). Laadullisessa tutkimuksessa kerättyä aineistoa voi lähestyä tematisoinnin avulla. Teemoittelussa on kysymys siitä, että aineistosta voidaan nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Näin voidaan verrata tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Tekstimassasta on pyrittävä löytämään ja erottelmaan tutkimusongelman kannalta

oleelliset aiheet. (Eskola & Suoranta 2005, 174.) Vanhempien koulun alkuun liittyvistä kokemuksista kirjoittamista tarinoista kokemuksia nostan tässä analyysissä esille seuraavat teemat:

- oma rooli vanhempana
- kodin ja koulun yhteistyö
- oman lapsen kouluvalmiuden kuvaukset

Laadullista aineistoa on mahdollista analysoida myös tyyppitellen. Tarinoista on tällöin mahdollista rakentaa esimerkiksi tyyppillinen tilanteen kulku. Eräs tapa muodostaa tyyppikertomus on, että kertomukseen otetaan mukaan laajasti elementtejä eri tarinoista. Tällöin jotkut tyyppiin mukaan tulevat asiat ovat mahdollisesti esiintyneen ainoastaan yhdessä tarinassa. Tällaisessa tyyppissä oleellista on sen sisäinen logiikka. Tyyppi on tällöin mahdollinen, mutta ei sellaisenaan todennäköinen. (Eskolan & Suoranta 2005, 181–182.) Tutkimustulosten ensimmäinen luku kuvaa tyyppillisen äidin tai isän – koulunaloittajan vanhemman - kertoman tarinan koulun aloituksesta.

7.2 Tutkimustulokset

7.2.1 Tarina koulun alkamisesta

Lapsi aloittaa koulunkäyntinsä innokkaan odotuksen vallassa. Koulureppu ja -vaatteet on hankittu hyvissä ajoin ja lapsen huonekin on nyt muutettu koululaisen huoneeksi. Vaikka lapsi ja hänen vanhempansa hieman jännittävätkin koulun aloitusta, on jännitys laadultaan positiivista. Jännittämistä helpottaa se, että koulussa on tuttuja kavereita esikoulusta ja koulurakennus on sama kuin se, missä esikoulua käytiin. Opettajaankin on käyty tutustumassa jo keväällä, ettei häntäkään tarvitse sen kummemmin pelätä.

Ensimmäisenä koulupäivänä äiti tai isä saattaa lapsen koulun pihalle. Opettaja hakee lapset koulunpihalta luokkaan ja kutsuu vanhemmatkin luokkaan mukaan tutustumiskäynnille. Opettaja on mukava ja jämäkkä nainen, johon lapsi kiintyy pian. Myös vanhemmat ovat tyytyväisiä opettajan toimintatapoihin ja ammattitaitoon.

Vanhempia vaivaa hienoinen haikeus, kun lapsi aloittaa koulun. Mutta onneksi esikoulu on valmistanut myös vanhempia koulunaloitukseen. Se on toiminut heillekin ”pehmeänä laskuna” lapsen koululaiseksi kasvamiseen.

Ensimmäisen koulupäivän jälkeen pieni koululainen kulkee koulumatkat yksin tai koulukaverin kanssa. Koulun jälkeen tullaan joko suoraan kotiin tai mennään iltapäiväkerhoon.

Iltapäiväkerhossa leikitään vapaasti kavereiden kanssa, syödään välipala ja tehdään läksyt. Läksyjä alkaakin tulla heti, mikä on vanhempien mielestä hyvä asia. Näin saadaan rutiinit heti rullaamaan. Läksyt tosin tuntuvat pienestä koululaisesta aika helpoilta.

Koulun alkamisesta johtunut jännitys saattaa aluksi purkautua kiukuttelulla ja väsymyksenä. Väsymystä aiheuttaa myös se, että omatoimisuuden ja vastuun vaatimus kasvaa. On muistettava aamuisin ottaa oikeat tavarat mukaan ja laittaa oikeanlaiset vaatteet päälle. On myös muistettava lähteä kouluun oikeaan aikaan. Eikä näitä kaikkia asioita voi oppia heti, mutta ajan kanssa asiat loksahtelevat paikoilleen.

Koulussa on mukavaa, kun siellä oppii nopeasti uusia asioita ja sieltä saa uusia kavereita. Ja nyt hän lapsi on jo ”iso”! Seuraava koulupäivä voisi tulla jo pian.

7.2.2 Ekaluokkalainen

Tärkeää osaa koulunaloittajalle esittävät erilaiset materiaaliset asiat kuten koulutavarat ja pukeutumiseen liittyvät asiat. Tavarat ja vaatteet tekevät lapsesta ulkoisesti koululaisen. Mutta vaikka lapsi ulkoisesti näyttääkin koululaiselta, ei vielä takaa sitä, että lapsi heti oppisi huolehtimaan kasvaneesta vastuustaan.

*Koulupäivien arki on lähtenyt yllättävän hyvin käyntiin, ainoastaan olen huomannut sen että tyttö ei osaa vielä katsoa että kaikki tavarat ja vaatteet on mukana. Tämä kestää varmaankin jonkun aikaa, jotta oppii siihen että niitä ei kukaan kerää tavaroita hänen perässä niin kuin tarhassa. **Vastaaja 4***

Se, ettei lapsi heti koulun alettua osaa tai muista huolehtia kaikista tavaroistaan tai vaatteistaan, kuuluu kouluvalmiutta kuvaavista tekijöistä kognitiivisen kompetenssin alueeseen (ks. kuvio 2, Linnilä 2006). Myös vastuu oikeanlaisesta vaatevarustuksesta siirtyy aikuisilta koululaiselle itselleen. Kotona toki autetaan oikeanlaisten vaatteiden valinnassa, mutta koulussa ei ole enää aikuisen tehtävä katsoa, että varusteet ovat kunnossa, toisin kuin päiväkodissa, jossa lapsen arjesta huolehtii useampi aikuinen. Hoikkalan (1993, 53) mukaan lapsia opastetaan jo pienestä pitäen ottamaan vastuu omista asioistaan ja itsensä huolehtimiseen. Lapsille annetaan neuvoja ja vinkkejä, mutta valmiiden ratkaisujen syöttämistä vältetään.

Aamutoimet, lähinnä lasten vaatettaminen, tosin työllistävät minua äitinä jostain syystä enemmän kuin aikaisemmin. Päiväkodissa luotti siihen, että aikuiset huolehtivat lasten pukeutumisesta jne., mutta nyt pukeutumisesta huolehtiminen siirtyy vähitellen lasten vastuulle. Äitinä yritän huolehtia, että lapsilla olisi oikeanlaiset ja mukavat vaatteet päällään koulussa. Ei liian kuuma sisällä eikä

liian kylmä välitunnilla, verkkarit liikuntatunnilla ja iltapäiväkerhossa jotkut pihavaatteet ukoleikkejä varten. Vastaja 6

Linnilän (2006, 214) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista kaikki kykenivät kertomaan keskeisen luonnekuvauksen lapsestaan, sekä kuvauksen siitä, miten lapsi tekee ja toimii. Myös tämän tutkimuksen vanhemmat antoivat kuvauksia lastensa luonteenpiirteistä.

N on sosiaalinen luonteeltaan joten kavereita hänellä on ainakin omien puheiden mukaan. Vastaja 1

H on luonteeltaan avoin, sosiaalinen ja reipas. Vastaja 6

L on sosiaalinen lapsi, muttei välttämättä pysty keskittyä kuuntelemiseen, oikea ”touhu-tyttö”. Vastaja 9

Varsin vilkas oli lapsoseni ja saikin muutaman keltaisen huomautuslapun. Vastaja 11

Suurin ongelma S:n kohdalla on, että hän hyväksyy itseltään vain täydellisen jäljen. Läksyihin menee paljon aikaa, sillä hän pyyhkii kaikki epätäydelliset kirjaimet pois. Olen yrittänyt puhua, ettei niin tarkka tarvitsisi olla, nyt vasta harjoitellaan, mutta tämä on ilmeisesti S:n luonteenpiirre. Vastaja 14

Kaikkia lapsia koulun alku ei innosta. Sen sijaan lapsi voi ymmärtää koulun alun tietynlaisena vapauden menetyksenä:

Koululainen ei ollut kauhean innoissaan koulun aloittamisesta, sillä hän kyllä tiesi mitä edessäpäin on isosiskon myötä. Koulusta ei voi olla pois niin kuin tarhasta ja lähteä vaikka mummolaan lyhyelle lomalle. Vastaja 12

Vanhemmat näkevät pienessä koulunaloittajassaan vielä lapsen, vaikka uutta vastuuta on koulun alkamisen myötä tullutkin paljon.

Kuitenkin kummastakin lapsesta (toinen tokaluokkalainen, kirjoittajan lisäys) näkee vielä selvästi, miten ”pieniä” he ovat vaikka ovatkin jo koululaisia. Äidin ja isän kainalossa sohvalla on hyvä katsoa telkkaria, äidin vieressä on kiva nukkua kun isä on työmatkalla, unikaverit otetaan mukaan kun lähdetään yökylään, iltasatu ja muut iltarutiinit ovat edelleenkin todella tärkeitä... Vastaja 6

Vaikka koulun alkamiseen liittyisikin jonkinlaista hapuilua, hyvin pian se tasoittuu ja lapsi omaksuu koulun käytännöt suhteellisen nopeasti.

Kuukausi koulun alkamisen jälkeen pikku koululaisemme vaikuttaa jo ihan oikealta koululaiselta. Kouluun kävellään reippaasti, koulun pihalla odottavat uudet kaverit, naamailmeitä ei enää tarvitse esittää, kotona keskustellaan kouluasioista esim. mitä tehdä, jos isommat tönivät tai kaverit nimittelevät, ja

aamutoimet alkavat sujua. Niin ja ne ensimmäiset maitohampaatkin vihdoin lähtivät. Vastaaja 7

7.2.3 Esikoulu

Esikoulun kouluun valmistava tehtävä tuli vahvasti esille kertomuksissa.

Eskarin antama säännöllinen viisi päiväinen viikko antoi hyvän pohjan koulun aloittamiseen. Kotihoidossa oleva lapsemme sai tottua siihen, että joka aamu lähdetään kotoa. Lisäksi monet muut asiat opittiin tai laitettiin hautumaan eskariaikana: ohjeiden kuunteleminen, tehtävät, miten pääsee leikkeihin mukaan, ruokalan ruoat jne. Vastaaja 7

Eräs vastaajista pohtii esikoulun vieneen koululta roolin varsinaisena koulutien aloittavana instituutiona.

Noin ylipäättänsä olemme kotona miettineet, että se todellinen koulunaloitus kai nykyään on eskariin meno. Silloin se meni vähän omalla painollansa, kun ajattelimme että ”pohditaan asiaa vuoden päästä”. Nyt sitten tosissaan se varsinainen kouluunmeno tuntui jo ”koetulta” asialta. Vastaaja 17

Esiopetuksessa lasten kouluunlähtöön valmistaudutaan monin eri tavoin. Lapset opettelevat monia koulussa tarvittavia asioita kuten numeroiden ja kirjainten tekemistä, itsenäistä pukeutumista, erilaisten ruokien maistamista. Esikoulussa heille myös muistutetaan koulussa vaadittavasta käyttäytymisestä: opetetaan viittaamaan, odottamaan omaa vuoroa ja jonottamaan. Esikoululaiset ovat jo nimensä mukaisesti valmistautumassa koululaisiksi. Tästä huolimatta koulunaloituspäivänä lapset usein joutuvat kohtaamaan uuden opettajan, uudet luokkakaverit, uuden kouluympäristön, uudet käyttäytymissäännöt ja kokonaisuudessaan uuden toimintakulttuurin. He ikään kuin astuvat aikuisten tavoin uuteen työpaikkaan. (Karikoski 2008, 12.)

Kahdessa kertomuksessa siirtyminen esikoulusta tuttuun kouluun katkesi, koska koulunaloittajan perheet muuttivat eri paikkakunnalle juuri ennen koulun alkua. Näiden koululaisten äidit kertoivat omasta ja lapsensa kokemasta jännityksestä sen suhteen, löytyykö uuden paikkakunnan tuntemattomien lasten joukosta ystäviä. Kummassakin tapauksista ystäviä on löytynyt ja alku on sujunut muutenkin hienosti.

N siis aloitti ensimmäisen luokan ilman esikoululaisystävien tuke. Vastaaja 1

Perheellämme oli koulunaloituksen suhteen vähän normaalista poikkeavat aloituskuviot. Muutimme paikkakuntaa heinäkuussa ja kaikki kaverit vaihtuivat. Uudelta kotialueelta emme tunne oikein vielä kukaan kunnolla lapsia, koska täältä kuljetaan kahteen eri kouluun. Koulun aloittaminen jännitti, sekä M:ta että minua.

*Minua varmaan enemmän kun murehdin saako lapsi kavereita uudessa koulussa. Ensimmäisenä koulupäivänä olin aluksi mukana luokassakin, kuten muutkin äidit. Kaikki muut tuntuivat olevan eskarista tuttuja keskenään. **Vastaaaja 2***

Esikoulua pidettiin myös paikkana, joka voi jopa ehkäistä ennalta kouluun liittyviä negatiivisia asioita, kuten kiusaamista.

*Saattaapi olla, että myös jopa se ikävä koulukiusaaminenkin jää vähemmäksi, kun kaikki ovat jo tutustuneet siinä esikouluryhmässä valvotusti leikinomaisesti toisiinsa. **Vastaaaja 13***

7.2.4 Ensimmäinen koulupäivä

Koulu ei ole ainoastaan paikka, jossa opitaan uusia tietoja ja taitoja. Se on myös monenlaisten tunteiden temmelyskenttä. Kouluun lähdetään mielellään, innoissaan ja se sujuu ”kivuttomasti ja mukavasti”(Vastaaaja 19). Koulun alkaminen on pitkään odotettu tapahtuma, johon on valmistauduttu hankkimalla asianmukaiset kouluvarusteet repusta kouluvaatteisiin ja muuttamalla oma huone koululaisen huoneeksi.

Kirjoituksissa koulun alkamiseen liittyvä jännitys purkaantuu joissakin tapauksissa väsymyksenä, kiukuttelulla ja päänsärkynä. Uuden sosiaalisen tilanteen vaatima tapa käyttäytyä ryhmässä vaatii voimansa. Tunteet ovat yhteydessä sosiaalisiin taitoihin, puhutaan tunnetaidoista. Nämä taidot liittyvät kouluvalmiutta kuvaajissa tekijöissä sosioemotionaaliseen kompetenssiin (ks. kuvio 2).

*Pojallamme koulun aloitus ja siitä seurannut jännitys purkautui parina päivänä ekana iltana hillittömällä kiukuttelulla, mikään ei tuntunut menevän mielen mukaan ja joka asia oli suuren kiukun aihe, parin illan jälkeen kiukuttelu loppui ja mieli muuttui odottavaiseksi. **Vastaaaja 3***

*Heti ensimmäisen viikon aikana huomasin, että lapseni oli väsynyt ja kiukkuinen koulupäivän jälkeen, ihan kuin uusi uhmaikä olisi alkanut. **Vastaaaja 16***

Koulussa tunteet on osattava hillitä, mutta kotona, tutussa ja turvallisessa ympäristössä myös negatiivisten tunteiden näyttämiseksi on tilaa. Rantalan (2006, 13–15) mukaan tunteilla on erityinen osa oppimisprosessin käynnistymisessä. Tunteet toimivat oppimisprosessin käynnistävinä tekijöinä, joita ilman lapsi ei motivoitu perehtymään erilaisiin asioihin. Kouluympäristö suosii kuitenkin positiivisten tunteiden ilmaisuja, negatiivisia tunteitaan ilmaiseva oppilas joutuu selittämään toimintansa. Rantalan mukaan turvallinen kouluympäristö olisi sellainen, jossa olisi tilaa kaikenlaisille tunteille.

*Tosin alkusyksystä olen huomannut, että H on ollut todella väsynyt klo 16 aikoihin kun tullaan kotiin. Eskari ei ollut läheskään noin väsyttävää, vaikka päivät olivat yhtä pitkiä kuin nyt. Näyttäisi kuitenkin siltä, että alkuväsymys alkaa helpottaa vähitellen. **Vastaaja 6***

Koululaisen tunteetkin näyttäisivät kuitenkin rauhoittuvan ja tasoittuvan sen myötä, kun lapsi oppii koulun toimintatavat.

7.2.5 Vanhempien omia tuntemuksia

Lapsen koulunaloittamisen myötä yksi vaihe lapsuudesta jää taakse ja se saattaa aiheuttaa haikeutta myös lapsen vanhemmille (Karikoski 2008, 56).

*Kun opettaja kutsui lapset ja vanhemmat luokkaan, L ilmoitti, ettei minun tarvitse tulla, mutta minä halusin. Olihan tämä minullekin yhden elämänvaiheen päättymisen ja alkamisen päivä! **Vastaaja 9***

*Itselle se oli erittäin haikeaa aikaa, esikoiseni aloitti koulun. Mutta siihen pitää myös meidän vanhempien sopeutua, esikoulu aika helpotti myös omalla kohdallani kouluun menoa, tottui siihen ettei lapseni ollut kokoajan läsnä. **Vastaaja 3***

Koulun alku jännittää lapsen lisäksi kirjoittajaa itseään. Joissain tapauksissa kirjoittaja kokee jännittävänsä jopa lastaan enemmän. Alasuutarin (2003, 18) mukaan äidin intressit rinnastetaan lapsen intresseihin. Hänen mukaansa hyvä äiti keskittyy lapsiinsa ja on mukana heidän elämässään. Hän vaistoa lapsensa kulloisetkin tarpeet ja on tarjoaa lapselleen turvallisen emotionaalisen ympäristön. Äiti jännittää lapsensa puolesta, ettei lapsen tarvitsisi kokea jännitystään yksin.

Eräässä tarinassa äiti kokee liikutusta saattaessaan nuorinta lastaan kouluun. Hän hämmästelee samalla pienen koulutyttönsä viisautta nähdä hänenkin tunnetilansa. Yksi elämänvaihe on jäänyt myös äidillä taakse nyt, kun kaikki lapset ovat saavuttaneet kouluikänsä. Linnilän (2006) mukaan kasvatus on tiedon lisäksi myös kasvatustunnetta. Juuri tämä on asia, joka erottaa vanhemmat kasvattajina ammattikasvattajista.

*Ensimmäinen koulupäivä oli jännittävä. Yritin olla reipas saattaessani lapsista nuorinta koulutiellensä. L:n sanat edelliseltä viikolta kaikuivat korvissani: ”mahtaakohan äitiä alkaa itkettää, kun saattelee viimeisimmänkin lapsistaan koulutielle?!” Miten pieni, koulun aloittava tyttö voikin ”nähdä” niin paljon asioita? Kyllähän minua itkettikin, mutta L ei ollut moksiskaan, vaan juoksenteli ympäri koulun pihaa kavereidensa kanssa. Äiti ei ollut ”mitään”. **Vastaaja 9***

Äiti näkee lapsessaan koulun alun tuoman positiivisen muutoksen. Hän on ylpeä lapsensa itsenäistymisestä ja rohkeudesta, mutta haluaa kuitenkin vielä pitää lapsesta kiinni käyttäen ilmaisua ”äitin tyttö”.

Koulun alku on tuonut rohkeutta ja itsenäistänyt ”äitin tyttöä” huomattavasti.
Vastaaja 8

Lapsen koulumatkat aiheuttivat vastaajille huolta erityisesti alkusyksystä. Tähän saakka vanhemmat olivat vieneet ja hakeneet lapsensa esikoulusta tai hoitopaikasta, mutta nyt lapsen onkin osattava kulkea yksin kouluun, sieltä kotiin tai iltapäiväkerhoon. Koululainen itse kulkisi pitkän matkan iltapäiväkerhoon mielellään jonkun koulukaverin kanssa, mutta aina kanssakulkijoita ei valitettavasti ole tarjolla. Hätätapauksessa tällaiseksi matkaseuraksi kelpaa tytölle jopa poikakin. Vaikka koulumatkaan liittyviin asioihin aluksi liittyi huolta, hapuilua ja pelkoja, lähtevät nekin pian sujumaan harjoittelun myötä.

Eräs vastaaja mainitsi arki-aamujen helpottuneen koulun alkamisen myötä, kun lapsi nyt huolehtii itse itsensä kouluun, eikä tämä asia enää vie arvokkaita minuitteja aikuisilta. Toinen vastaaja puolestaan kertoi aamutoimien työllistävän häntä aiempaa enemmän.

Äitinä yritän huolehtia, että lapsilla olisi oikeanlaiset ja mukavat vaatteet päällään koulussa. Ei liian kuuma sisällä, eikä liian kylmä ulkona, verkkarit liikuntatunnilla ja iltapäiväkerhossa jotkut pihavaatteet ulkoleikkejä varten.
Vastaaja 6

Koululaisen tunteet ovat herkillä ja pienikin äidin suunnalta tullut huomautus hermostuttaa lasta. Vanhemman neuvot kotiläksyissä voidaan myös ohittaa, koska nyt oma opettaja on se, jonka neuvoja ja ohjeita on kuunneltava. Ristiriitaisuuksissa kouluasioiden suhteen lapsi uskoo mieluummin opettajaansa, kuin vanhempiaan.

Vanhemmat kokevat ylpeyttä, että ovat kasvattaneet lapsensa jo näin isoksi koululaiseksi. Eräs äiti kirjoitti ylpeänä omaavansa kokemusta jo kolmen lapsen koulunaloituksesta. Hän on jakanut jännityksen ja kasvun ihmeen. Koulu voi jatkaa vanhempien aloittaman kasvatustyön pohjalta.

Perttula (2005, 123) jakaa ymmärtämisen perustavoissa muodostuvat kokemuslaadut tunteeseen, intuitioon, tietoon ja uskoon. Esitän seuraavassa katkelmia vastaajien kertomuksista kuhunkin kokemuslaatuun viitaten.

Tunne on kokemus, joka ilmentää ihmisen tajunnallista suhdetta aiheeseen niin välittömänä, kuin se vain on mahdollista. Tunteen välitön suhde elämäntilanteeseen auttaa häntä suhtautumaan

kulloiseenkin tilanteeseen. Tunne myös tekee ihmisestä ja hänen sen hetkisestä elämäntilanteestaan ehyen kokonaisuuden. (Perttula 2005, 124–125.)

*Kyllähän minua itkettikin, mutta L ei ollut moksiskaan, vaan juoksenteli ympäri koulun pihaa kavereidensa kanssa. Äiti ei ollut ”mitään”! Yksi pieni poika takertui kouristuksenomaisesti omaan äitiinsä ja itki. Olin kuitenkin onnellinen, ettei oma lapseni ollut niin sidoksissa äitiinsä. **Vastaja 9***

Intuiot ovat kokemuksia, jotka ovat aiheeseen uppoutuneita ja merkityksellistävät nykyhetkeä. Sen erottaa tunteesta siihen sisältyvä kyky itsetiedostamiseen. Intuitiossa on olennaista, että elämyksellinen varmuus on ollut olemassa kokemuksen syntymästä saakka. (Perttula 2005, 126.)

*Arvelinkin jo keväällä, että koulu alkaisi kivuttomasti ja mukavasti. Niin onkin käynyt. **Vastaja 19***

Tieto edellyttää kykyä etäännyttää ymmärryksessä syntyneitä kokemuksia. Myös intuitiota voidaan pitää yhdenlaisena tietona, joten tieteellinenkin tieto saattaa olla intuitiivista. Tiedon ehtona voidaan pitää sitä, että osataan sanoa, mihin aiheeseen mikäkin käsite viittaa. Ihanteena pidetään tilannetta, jossa jokainen tietämiseen pyrkivä käyttää samaa käsitettä samasta aiheesta. (Perttula 2005, 128–129.)

*Hetkeäkään en ollut murehtinut, miten koulu lähtee sujumaan – tunnen lapsukaiseni ja tiesin, että ongelmia oppimisen ja motivaation kanssa ei tule. **Vastaja 15***

Uskosta voidaan ajatella, että sitä rakennetaan tietoa useammin tunteista ja sitä useammin tunnetihentymistä. Usko suhtautuu tulevaisuuteen huolettomasti, koska tulevaisuus on uskon kokemuksessa vailla epäilyksiä. (Perttula 2005, 130–132.)

*Kukin löytäköön paikkansa, me vanhemmat olemme pohjatyön tehneet. Jos perusta on vahva ja tyvi tukeva, ei elämän tuulet tornia helpolla huojuta. **Vastaja 11***

7.2.6 Ensimmäinen opettaja

Pienen koululaisen ensimmäisestä opettajan ovat maininneet lähes kaikki vastaajat joko suoraan tai epäsuorasti. Pääasiassa opettajasta on saatu hyvä ensivaikutelma ja hänen toimintaansa ollaan tyytyväisiä. Opettaja tietää, lohduttaa, auttaa, osaa eriyttää opetustaan ja hyödyntää ympäröivää luontoa. Hän jaksaa valaa uskoa pieniin koulutulokkaisiin ja heidän vanhempiinsa. Lisäksi hän saattaa järjestää pieniä juhlia arjen piristykseksi.

Opettaja tuntuu olevan jämäkkä ja mukava, vanhempi naisihminen. Poikien ihannoima mummu. Vastaaja 2

Tosi tarkkaan kuunnellaan opettajaa ja opettaja ”tietää kaiken” ja ”koska opettaja sanoi näin, niin näin se pitää tehdä”...Opettaja on myös lohduttanut kaveria, jonka hanskat menivät hukkaan ja auttanut avaamaan juuttuneen takin vetoketjun. Opettaja on maailman mukavin opettaja! Vastaaja 5

Lapsellamme on oikein ihana ja lämminhenkinen opettaja, mutta hän ei kuitenkaan ole mikään turhan lepsu vaan pitää myös hyvän kurin luokassa, joten oppilailta on hyvä ja turvallinen oppimisympäristö. Vastaaja 13

Uusikylän (2007, 74–75) mukaan varsinkin juuri pienille lapsille on tärkeää, että opettaja on empaattinen ja lämminhenkinen. Hän kuitenkin muistuttaa, ettei empatian tarve häviä lapselta kasvamisen myötä: kaikenikäiset lapset kaipaavat opettajan tukea niin hyvinä kuin huonoinakin päivinä. Pääasiassa kirjoitusten opettajat ovat naisia, joiden joukosta löytyy kokeneita, pian eläkkeelle jääviä opettajia, kuin vasta uraansa aloittelevia nuorempia naishenkilöitäkin. Yllätyksen, jopa pettymyksen koki kuitenkin eräs tyttö, kun ensimmäinen opettaja olikin mies odotusten vastaisesti. Hyvin pian tämä miesopettaja kuitenkin valloitti pienen koululaisen sydämen.

Kouluun tutustuminen oli hiukkasen pettymys hänelle kun kuuli että vastassa on miesopettaja ja 1B luokka. Hän olisi halunnut naisopettajan ja tietysti 1A luokalle. Opettajaan tutustuminen sujui kyllä ongelmitta ja tilanne kääntyikin niin että Mikko on maailman paras ope! ja siitä puhutaankin tosi ylpeästi että Mikko teki sitä ja tätä... Vastaaja 4

Naisopettaja edustaa hoivaavaa äidillisyyttä koulukulttuurissa. Kun opettamista ajatellaan tunnetyönä, siihen ajatellaan kuuluvan keskeisesti naisellisia piirteitä, kuten välittäminen, empaattisuus ja huolenpito. Etenkin pienten lasten opettajilla oletetaan kykyä ja halua hoivaamiseen. Miesopettaja voi joutua puolustamaan miehisyyttään paljastaessaan itsestään vastaavia piirteitä. (Vuorikoski 2007, 472.)

Pientä epäilyä opettajan toimintaa ja osaamista kohtaan voisi olla luettavissa tekstissä, jossa äiti pohtii, mistä johtuu, ettei lapsella aina ole tietoa läksyistään. Eikö opettaja ole toiminut riittävän selvästi läksynantotilanteessa? Joskus lapsen vanhemman on jopa täytynyt hieman ohjeistaa lapsensa opettajaa.

Asia, joka ilmeni heti aluksi oli tämä lukemaanopettelu. Lapsoseni, joka lukee jo sujuvasti (Oliver Twistii!) tuskaili äikän tunteja, kun hänenkin piti änkyyttää muiden joukossa A-AA ja O-OO. Otin asian puheeksi – tiukkaan sävyyn – ja ope lupasi lukijoille haastavampia tehtäviä. Vastaaja 11

Eräs kirjoittaja kertoi opettajan tutustuneen tuleviin oppilaisiinsa jo keväällä. Tutustuminen tapahtui kirjallisen informaation avulla ja tämän lisäksi opettaja oli tavannut kaikki tulevat oppilaansa kahteen kertaan. Koulun aloitusta helpottaa huomattavasti, jos opettaja sattuu olemaan lapselle ja hänen vanhemmilleen tuttu entuudestaan vanhempien sisarusten kautta:

*S:n opettaja on ollut isompien sisarusten alkuopettaja, tuttu koko perheelle. Hän on S:lle hyvin tärkeä. S:n mielestä koulussa tylsintä ovat välitunnit, kun siellä ei ole Oilia. Oili on jäämässä talvella eläkkeelle, mutta sitä ei S vielä onneksi osaa murehtia. Kun yritän neuvoa S:a läksyasioissa, sanoi S: opeta sinä omia oppilaitasi, minä uskon mieluummin Oilia. **Vastaaja 14***

Tämän kirjoittaja kertoo myöhemmin olevansa myös itse ekaluokkalaisten opettaja. Edes se, että äiti on itse opettaja, ja vielä ekaluokkalaisten, ei horjuta oman luokan opettajan asemaa kaiken tietävänä auktoriteettina. Linnilän (2006) mukaan opettaja on lapselle luonnollinen auktoriteetti, jolle lapsi itse ei aseta ehtoja. Ensimmäisten kouluvuosien opettajalla onkin tärkeä rooli aikuisena pienen koululaisen elämässä (Aho & Havu-Nuutinen 2002). Kouluvuosien karttuessa lapsi tulee kriittisemmäksi omaa opettajaansa kohtaan.

Opettajan rooli esikoulussa on toinen, kuin hänen roolinsa koulussa. Karikosken (2008, 44) mukaan opettajan pedagoginen tehtävä määrittää hänen rooliaan lapsen kouluun siirtymäprosessissa. Eron koulunopettajan ja esikoulunopettajan rooleissa on siinä, että koulunopettaja on tietojen ja taitojen välittäjä, opettaja ja kansalaiskasvattajana, kun taas esikoulunopettaja toimii alle kouluikäisten lasten kanssa yhdessä työskentelevänä lasten oppimisen ohjaaja. Esikoulussa opettajalla voi olla saman päivän kuluessa useita rooleja erilaisten pedagogisten tilanteiden mukaan. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi perinteinen esiopetuksen toimintatuokiotilanne. Siinä toteutuu opettajan rooli, johon kuuluu tarkka opetuksen etukäteissuunnittelu ja toiminnan toteuttaminen ryhmätilanteessa. Tässä rooli muistuttaa koulunopettajan roolia tiedon välittäjänä luokkatilanteessa. Toisenlainen rooli hänellä on vapaassa leikki-tilanteessa, jossa hän toimii tilanteisiin reagoivana lasten toiminnan sivustaseuraajana ja leikin mahdollistajana. Esikoulussa opettaja huolehtii lapsen fyysisestä perushoidosta ja turvallisuudesta. Esikoulunopettaja ohjaa ja kontrolloi myös lasten käyttäytymistä, sekä organisoii ajankäyttöä. Näin toimii myös opettaja koulussa. Molempien opettajien arkityöhön kuuluu lapsiyksilöiden ja lapsiryhmän hallintaa, jossa näkyy auktoriteettiasema suhteessa lapsiin. (emt. 45.) Eri instituutioissa vaikuttavien opettajien välisen eron ovat havainneet myös lasten vanhemmat.

*Päiväkodissa luotti siihen, että aikuiset huolehtivat lasten pukeutumisesta jne., mutta nyt pukeutuminen siirtyy lasten vastuulle. **Vastaaja 6***

7.2.7 Yhteistyö

Suomessa kodin ja koulun välinen vuorovaikutussuhde alkaa virallisesti lapsen esiopetusvuoden kevätlukukauden aikana, jolloin lapsi ilmoittautuu kouluun ja tekee sinne ensimmäisen vierailunsa (Karikoski 2008, 58). Siniharjun (2007) tutkimuksessa vanhemmat toivoisivat opettajilta enemmän aloitteellisuutta yhteistyöhön. Myös vanhemmat, joiden lapsella asiat sujuvat hyvin, toivoisivat enemmän yhteisiä tapaamisia ja keskusteluja opettajan kanssa. Tähän tutkimukseen palautuneissa teksteissä koulun ja kodin yhteistyön toteutumisesta löytyi useita viittauksia. Opettaja oli välittänyt kotiin palautetta lukemisen edistymisestä. Erilaisista yhteistyömuodoista mainittiin viestit reppuvihossa, tiedotteet ja värikoodein varustetut laput.

Varsin vilkas oli lapsoseni ja saikin muutaman keltaisen huomautuslapun. Nytemmin laput ovat onneksi vaihtuneet vihreisiin kiitos-lappuihin. Vastaja 11

Osa oli vanhemmista hoitanut yhteistyötä opettajan kanssa puhelimitse. Jossain kouluissa vanhempainilta tai -varti oli pidetty jo, vaikka aineiston keruuvaiheessa koulua oli käyty vasta runsas kuukausi. Jotkut kirjoittajat mainitsivat vasta odottelevansa näitä tapaamisia.

On kuitenkin myös tapauksia, joissa opettaja on joutunut ottamaan yhteyttä kotiin myös ikävien asioiden merkeissä:

L:n opettajalta on tullut viestejä, että L käyttäytyy epäystävällisesti muita oppilaita ja opettajia kohtaan, sekä ajoittain kieltäytyy tekemästä annettuja tehtäviä ja uhmaa käskyjä...L:n koulunkäynnin aloitukseen liittyvistä hankaluuksista on keskusteltu opettajan kanssa vielä käymättä, mutta lähdän siihen tilaisuuteen luottavaisin mielin. Vastaja 9

Alasuutarin (2003) mukaan opettajan ja vanhempien tapaamiset toteutuvat valitettavan usein lapsen koulunkäyntiä koskevien kielteisten uutisten kautta. Saman asian toteaa myös Metso (2004, 53). Hänen mukaansa toinen kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvä ongelma liittyy siihen, ettei yhteistyöllä tavoiteta kaikkia vanhempia, erityisestikään niitä, joille yhteistyöstä voitaisiin katsoa olevan hyötyä. Koulun tapaa ottaa yhteyttä kotiin arvostetaan, vaikka yhteydenotto tapahtuisikin ikävien asioiden merkeissä.

Olen kiitollinen, että opettajat puuttuvat nopeasti ”häiriköintiin” ja antavat siitä palautetta. Yhteistyöllä koulun ja kodin välillä saadaan lapselle asetettua ”selvät sävelet” elämää varten. Vastaja 9

Vanhemmat arvostavat koulun kodin kanssa yhteisesti kantamaa kasvatusvastuuta. Usein vanhemmat kuitenkin mieltävät oman kasvattajuutensa toissijaiseksi institutionaaliseen

kasvattajuuteen verrattuna (Linnilä 2006, 211). Toisenlaisiakin mielipiteitä asiasta on: koulun kasvatustyö on arvokas kotikasvatuksen tukija.

*Koulu on saanut lapsemme kantamaan vastuuta omista tavaroista ja asioista. Hän koulusta tullessaan tekee läksyt hyvin omatoimisesti ja kertoo kaikki päivän asiat avoimesti, niin hyvät kuin huonotkin. Koulu on kyllä arvokas ”kasvattaja” tämän kotikasvatuksen lisäksi. **Vastaaaja 13***

Oppilashuollosta tulleesta avusta – jo ensimmäisellä kouluviikolla alkaneesta puheopetuksesta – iloitsee yksi kirjoittajista. Kirjoittaja oli kuvitellut puheopetukseen pääsyn hankalaksi.

*M:lla on r-hankaluuksia. Hämmästykseni oli suuri, koska hän on saanut heti ensimmäisestä viikosta alkaen puheopetusta. Olin kuvitellut, että puheopettajalle pääsy olisi työ ja tuskan takana, mutta M:n koulussa kaikki on sujunut aivan ihanteellisella tavalla. **Vastaaaja 2***

Vanhemmat voivat myös keskinäisellä toiminnallaan vaikuttaa lastensa kouluasioihin. Tällaisesta toiminnasta lasten koulujärjestelyihin antaa näyttöä seuraava kirjoittaja, joka kertoo oman kotipaikkakuntansa vanhempien toiminnan vaikutuksesta ekaluokkalaisten ryhmäkoon suuruuteen:

*Välillä näytti siltä, että koko 27 oppilaan ryhmä laitettaisiin yhteen luokkaan. Vanhemmat olivat kuitenkin aktiivisia ja kunta taipui jakamaan ryhmän kahtia. Ratkaisu oli ainoa oikea. 13 oppilaan ryhmässä opettajalla on reilusti enemmän aikaa keskittyä lapsiin. Yhteydenpito koulusta päin on ollut aktiivista, ja vanhempainvartteja on pidetty (myös meidän osaltamme). **Vastaaaja 17***

7.2.8 Vastaaajan puoliso, lapsen sisarukset ja isovanhemmat

Kirjoituksissa lapsen koulun alun tukemisessa on mukana koko perhe ja joissain tapauksissa myös isovanhemmat. Puoliso, joka tässä tapauksessa tarkoittaa 19 kirjoituksesta 18:ssa isää, mainittiin suoraan yllättävän harvassa kirjoituksessa.

Kirjoittaja saattaa kertoa ”meistä” tai ”perheen aikuisista”. Matematiikkaa taitava lapsi ”on tullut isäänsä” ja tyttölapsi on ylpeä, kun isä saattelee hänet kouluun. Pieni koululainen katsoo iltaisin televisiota sohvalla isin kainalossa ja nukkuu äidin vieressä, kun isä on työmatkalla.

Ainolla miesvastaajalla puoliso kulki mukana kirjoituksessa. Hän puhuu vaimostaan ja käyttää paljon me-sanaa kertoessaan lapsensa koulun alkuun liittyvistä kokemuksistaan.

*Allekirjoittaneen kokemuksista sen verran, että olemme vaimon kanssa tietoisesti tehneet sen päätöksen, ettemme käy omaa kouluamme uudelleen omien lapsien kanssa. **Vastaaaja 17***

Pienelle ekaluokkalaiselle on helpotus, jos vanhemmat sisarukset ovat hänen kanssaan yhtä aikaa välitunnilla. Suuresta lapsijoukosta löytyvät edes jotkut tutut ja turvalliset kasvot. Vanhemmat sisarukset ovat myös pikkusiskon tai -veljen apuna aamutoimissa ja koulumatkalla. Isommat, koulunkäyntinsä jo aikaisemmin aloittaneet sisarukset ja heidän kautta tulleet koulukokemukset auttavat vanhempia suhteuttamaan tuoreimman koululaisensa koulun alkuun liittyviä asioita. Erityisesti, jos vanhemman sisaruksen koulunaloitukseen on liittynyt hankaluuksia, mutta niistä on päästy yli. Sama asia, mikä perheen esikoiselle aikanaan oli tapahtunut, uskotaan tapahtuvan nykyiselle ekaluokkalaisellekin:

eli joululomalla tapahtuu jotain mystistä ja koululaisen opinpalaset lokahtavat kohdalleen. Vastaja 2

Kun vanhempi sisarus on toisella luokalla koulussa, hänen ensimmäiseen kouluvuoteen liittyvät muistot ovat niin tuoreessa muistissa, että niitä voi helposti vertailla sisarusten kesken. Kouluasioiden keskinäinen vertailu sisaruksen välillä kanssa antaa myös perheen aikuisille mielenkiintoista seurattavaa:

Hauskaa ja mielenkiintoista on ollut seurata kotona eka- ja tokaluokkalaisen välisiä keskusteluja. Juho kysyy H:lta, että mikä kirjain teillä oli tänään tai mitä numeroa harjoittelitte. Samalla tavalla H on kiinnostunut miten Juho oli ekaluokalla tehnyt jonkun jutun. Useimmiten keskustelu on ihan asiallista, joskus Juho haluaa jutuillaan korostaa, että on vanhempi ja osaa jo jonkun jutun mitä H ei osaa. Oli oikeastaan yllätys miten sisarukset ovat kiinnostuneita toistensa kouluasioista. Vastaja 6

Isovanhemmat ovat osa perheen tukiverkkoa, joskin vanhempien tehtävä on hiukan rauhoitella isovanhempia, etteivät he ”hössötyksellään” aiheuttaisi lapselle ylimääräistä stressiä.

Me vanhemmat rauhoittelimme mummejakin, etteivät he hokemisellaan ja kyselyillään hermostuta lasta etukäteen. Vastaja 7

Onneksi meillä on ympärillämme loistava ”tukiverkko” ihmisiä, jotka auttavat. Lasten onneksi kaikki isovanhemmat ovat vielä elossa ja virkeitä. Ja heillä on halu osallistua lasten elämään. Lapseni ovat saaneet ”kolmannetkin isovanhemmat” miesystäväni vanhemmista...L:sta on tullut heille piristysruiske elämään. Vastaja 9

7.2.9 Ikävät yllätykset ja huoli

Vanhempien kasvatustuntijuuteen liittyy olennaisesti myös kasvatushuoli. Koulun alku ei aina menekään täysin odotusten mukaisesti ja siihen voi liittyä vaikeita asioita. Kiusaaminen on yksi tällainen asia.

*Ihan ensimmäisellä viikolla joku kolmasluokkalainen poika otti silmätikukseen pari pienintä tyttöä, meidän tyttö sinä mukana. Tyttö kertoi kotona reippaasti että isompi poika käyttäytyy huonosti häntä kohtaan (tulee sotkemaan leikit jne.) Tästä hän oli ihan itse jo puhunut myös opettajalle. Asia pistettiin järjestykseen, ja kiusaaminen jäi pariin kertaan. Tästä toivottavasti tuli tytölle sellainen olotila ja tuntemus, että kannattaa nostaa tällaiset asiat esille, eikä jäädä niitä omaan päähän pohtimaan. **Vastaaaja 17***

*Liikuntatunteihin tosin liittyy ikäviäkin aiheita eikä itkulta ole säästyty. Isommat pojat telkesivät tunnin loputtua viimeiset ekaluokkalaiset pukuhuoneeseen ja se itketti pieniä. **Vastaaaja 7***

Varsin ikäväksi tilanteen tekee, jos kiusaajat ovat isompia koulun oppilaita, eikä tilanne muutu, vaikka asiaan puutuvat sekä kiusaamisen kohteeksi joutuneen lapsen vanhemmat sekä lapsen opettaja.

*Pian tuli ilmi myös, että J:n puheiden mukaan J:ä kiusattiin tokaluokkalaisten poikien taholta. Vanhemmat antoivat asian alkuun olla ja kyselivät silloin tällöin miten menee ja vieläkö kiusataan. Kun kiusaaminen tuntui jatkuvan niin äiti soitti J:n opettajalle ja kertoi epäilyistään. Sovittiin, että koululla seurataan ensin tilannetta sivusta ja viimein isommat pojat pyydettiin pyytämään anteeksi J:ltä. Kiusaamiseen tuli tauko, mutta kiusaaminen alkoi J:n mukaan uudelleen. Vanhemmat miettivät nyt mitä tehdään, seurataan taas hetken aikaa. **Vastaaaja 10***

Kiusaaminen lakkasi hetkeksi vain jatkuakseen hetken kuluttua uudelleen. Kirjoitusvaiheessa kiusaamistilanne ei ollut vielä saavuttanut lopullista ratkaisuaan. Lapsi jäi elämään asiansa kanssa koulun arjessa, mutta vanhemmat ja opettaja olivat tietoisia kiusaajien henkilöllisyydestä. Tilannetta jäätettiin seuraamaan. Toivon mukaan tilanne on nyt jo ratkennut ja koti ja koulu ovat selvittäneet tilanteen yhteistyössä, jotta kyseisen lapsen koulutaival voisi jatkua mukavammissa merkeissä.

Toisinaan toisten silmissä hurjaltakin näyttävät tilanteet voi joskus tilanteessa itse mukana olevasta tuntua vähemmän dramaattiselta. Itse väärä teko, vaikka se kohdistuuikin itseen, ei välttämättä ole niin merkityksellinen, kuin tekoon johtanut syy ja sen pohtiminen.

Kerran S joutui välituntitappeluun. S oli vahingossa tönäissyt kakkosluokan poikaa pukkitappelussa, josta poika suivaantui ja raapi S:uun verijäljet. Opettaja

*viestitti tapauksesta kotiin, mutta Santtu piti sitä pikkujuttuna. Naapurin poika oli silminnäkijänä ja kauhisteli kovasti sitä, mitä S:lle oli tapahtunut. S on tottunut isompien sisarusten kanssa kasvaneena rajun puoleisiin yhteydenottoihin. Hänellä ei kuitenkaan ole tapana reagoida väkivaltaisesti. Pikemminkin S pohtii tekojen oikeudenmukaisuutta ikäänsä nähden liikaakin, ehkä hän on opettajan lapsena kasvanut vähän pikkuvanhaksi. Koulussa on kuitenkin varmasti hyötyä pohtivasta ja keskusteleavasta luonteenlaadusta. **Vastaaaja 14***

Uudessa sosiaalisessa tilanteessa lapsesta voi myös tulla ilmi uusia piirteitä. Nämä piirteet eivät välttämättä aina ole positiivisia yllätyksiä hänen vanhemmilleen.

*L:n koulunkäynti lähti hyvin alkuun, joitakin läksyjen unohtamisia lukuun ottamatta, mutta nyt on alkanut esiintyä huolestuttavia piirteitä hänen käytöksessään. L:n opettajalta on tullut viestejä, että L käyttäytyy epäystävällisesti muita oppilaita ja opettajia kohtaan, sekä ajoittain kieltäytyy tekemästä annettuja tehtäviä ja uhmaa käskyjä. Minun L:niko?! **Vastaaaja 9***

Kuitenkin tässä tapauksessa vastaaja puuttuu asiaan ja ottaa uudenlaisen käyttäytymisen selvittämisen ja hoitamisen asiakseen. Hän hakee ratkaisua pohtien erilaisia syitä lapsensa käyttäytymiseen. Hän etsii syytä lapsensa epätoivottavaan käytökseen muista ihmisistä kuten vanhemmista oppilaista tai itsestään. Alasuutarin (2003, 151–152) mukaan puhe syyllisyydestä liittyy osaksi äitiyttä ja vanhemmuutta yleensäkin. Se on osa länsimaista kulttuuria ja kristillistä perintöä. Hänen mukaansa me olemme kasvaneet ajattelemaan niin, että tapahtumille on löydettävä niitä selittävät syyt ja syiden taustalta löytyy syistä vastaavat henkilöt. Syiden ja selittävien tekijöiden etsiminen on osa kasvatustieteellisen tutkimuksen traditiota. Syyllisyyden pohtimista ei kuitenkaan voida pitää kielteisenä asiana. Myönteisenä asiana sitä voidaan sen sijaan pitää siksi, että ne rakentuvat läheisistä ihmissuhteista, tässä tapauksessa suhteesta omaan lapseen. Näin äidin tai vanhempien puhe syyllisyydestä kertoo vastuusta lapsista ja siitä, että he haluavat heille hyvää.

Syyllisyyspuheen lisäksi vastaaja mainitsee lapsen kokemasta epätietoisuudesta, kun hän tässä siirtymävaiheessa ei vielä tarkalleen tiedä rajojaan sen suhteen, onko hän vielä pieni vai jo niin sanotusti iso tyttö. Keskustelu lapsen kanssa kuitenkin auttaa vanhempaa uskomaan, että ongelma on laadultaan ohimenevä, ja lapsen käytös tulee tulevaisuudessa muuttumaan parempaan suuntaan.

En puolusta L:a, ihmettelen ennemminkin, mikä on aiheuttanut muutoksen käytöksessä?! Kävimme eilen keskustelua, miten käyttäydytään, mikä on sopivaa käytöstä ja mikä ei, ja L tietää hyvin eron hyvän ja huonon käytöksen välillä. Äitinä mietin, olenko minä unohtanut kasvatuksen L:n aloittaessa koulun ja siirtyessä ”isoksi tytöksi”? Vai onko L saanut vaikutteita kodin ulkopuolelta, vanhemmilta oppilailta? Keskustelu L:n kanssa antoi kuitenkin luottamusta tulevaan, että lapseni pystyy käyttäytyä sen hyvän mallin mukaisesti, jota olen

yrittänyt hänelle opettaa. Ehkäpä kyse on myöskin siitä, että L ei tällä hetkellä tiedä, onko hän iso vai pieni tyttö, koettelee rajoja, mitä hänen ikäisensä lapsi saa tehdä ja mitä ei. Vastaaja 9

Syksyllä 2008 alkaneen lukuvuoden muistamme surullisista koulutapahtumista Kauhajoella, jossa opiskelija ampui luokkatovereitaan ja opettajansa. Tämän tutkimuksen vastaajista vain yksi nosti tapahtumat esille.

En voi olla huomioimatta tässä tilanteessa Kauhajoen tapahtumia. tapahtumapäivän iltana otin lapseni saunan lauteille keskustelemaan tapahtuneesta. Tunsin suurta ylpeyttä lapsistani, kun kyselin, mitä tuntemuksia se tapahtuma heissä sai aikaan. Lapseni tunsivat suurta surua ja mielipahaa, kun pohtivat, miltä uhrien vanhemmista, sisarista, ystäväistä ja tuttavista tuntuu menettää rakastamansa ihminen niin kauhealla tavalla. Lapset tunsivat empatiaa ampujan vanhempia kohtaan ja pohtivat, millaisia mietteitä heillä on, kuinka tuntevat syyllisyyttä, olisivatko voineet tehdä jotain estääkseen tapahtuman, olisiko heidän pitänyt huomata lapsensa mielenterveyden tila jne. L:kin pohti, ”mikä on saanut ampujalle niin pahan mielen, että mieli sairastui ja ajoi hänet ampumaan koulukavereitansa?”. Seuraavaksi hän pohti, kuinka eloonjääneiden varmaan tekee mieli käpertyä kotiin lukittujen ovien taakse, kun eivät uskalla lähteä kodeistaan. Keskimäinen lapsistani sanoi siihen, että ”tuo kuulostaa pelolta ja pelko täytyy voittaa, pelko ei saa hallita.”

Seuraavaa aamua odotin hivenen ”kauhunsekaisena”, kun osittain odotin, että joku lapsistani sanoo, ettei hän uskalla mennä kouluun, ja olin varautunut vastaamaan, mutta sitä tilannetta ei tullut. Onneksi (?) lasten ajatustenjuoksu ei riittänyt ihan niin pitkälle, että olisivat ajatelleet tapahtuneen voivan toistua myös heidän koulussansa. Reippaana joukko ekaluokkalaisesta viidesluokkalaiseen lähti koulutiellensä, kohti uusia kokemuksia ja opetuksia, äidin toiveen saattelemana, että reppuihin kiinnitetyt ”suojelusenkelit” varjelsivat heidän koulutiensä. Vastaaja 9

Vanhempien pelko lastensa turvallisuudesta koulua kohtaan on varmasti lisääntynyt myös mainitun tapauksen jälkeen. Voimmeko me pitää koulua lapsille turvallisena paikkana tämänkaltaisten tapausten jälkeen? Kyseinen tapaus on kuitenkin esimerkki siitä, että meidän lasta lähellä olevien aikuisten tulisi tehdä avoimesti ja rakentavasti yhteistyötä, jotta me oppisimme tuntemaan sen todellisuuden, jossa lapsi elää kotona ja koulussa.

7.3 yhteenveto tutkimuksen tuloksista ja johtopäätöksiä

Yhteenvetona tutkimusten tuloksista voitaisiin sanoa, että koulun alkaminen on perheelle merkittävä taitekohta elämässä. Se on vaihe, joka koskettaa koulun aloittavan lapsen lisäksi hänen lähiympäristönsä ihmisiä: hänen vanhempiaan, sisaruksiaan ja isovanhempiaan.

Koulun aloitusvaiheessa lasta ja hänen valmiuksiaan arvioidaan ja verrataan suhteessa ikätovereihin. Ikätoverit ovat lapsille tärkeitä. Lapsen vanhemmille on tärkeää, että lapsi sosiaalistuu luokkayhteisöönsä ja oppii elämään uuden yhteisönsä sääntöjen mukaan. Esiopetusvuoden aikana solmitut ystävyysuhteet jatkuvat koulussa. Tämä helpottaa kouluun sopeutumista, kun koulu aloitetaan yhdessä tuttujen lasten kanssa. Esiopetusvuosi antaa lapselle ja hänen vanhemmilleen runsaasti koulussa tarvittavia valmiuksia. Esiopetuksessa koulunkäyntiin tutustutaan turvallisesti esiopetuksen aikuisten tukemana: esiopetusympäristössä kasvatuksen ammattilaiset huolehtivat lapsesta koulua kokonaisvaltaisemmin. Koulussa lapsen oletetaan kantavan aiempaa suurempaa vastuuta omista asioistaan, kuten koulutavaroista ja -vaatteista sekä koulumatkasta.

Lapsen koulunaloitukseen liittyvät kokemukset herättävät lapsen vanhemmat huomaamaan muutoksia omassa vanhemman roolissaan. Heidän suhtautumisensa uuteen elämänvaiheeseen tapahtuu tunnetasolla. Vanhemmat tuntuvat olevan myös hyvin tietoisia tähän ikävaiheeseen liittyvistä asioista. Tämä siitä johtuen, että perheessä on jo aiemmin koettu vanhemman lapsen koulunaloitus. Jokaisella vanhemmalla on myös oma kokemuksensa lapsuudesta koulun alkamisesta.

Lapsen koulunaloitukseen liittyvät kokemukset herättävät lapsen vanhemmat huomaamaan muutoksia omassa vanhemman roolissaan. Heidän suhtautumisensa uuteen elämänvaiheeseen tapahtuu tunnetasolla. Vanhemmat tuntuvat olevan myös hyvin tietoisia tähän ikävaiheeseen liittyvistä asioista. Tämä siitä johtuen, että perheessä on jo aiemmin koettu vanhemman lapsen koulunaloitus. Jokaisella vanhemmalla on myös oma kokemuksensa lapsuudesta koulun alkamisesta.

Koulun aloittavan lapsen ensimmäiseen opettajaan liittyy paljon odotuksia. Opettaja antaa lapselle arvokkaita eväitä hänen tulevalle koulutielleen. Koulun aloitusvaiheessa koti ja koulu ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Yhteistyön osapuolet toivovat toki yhteistyön olevan avointa ja kunnioittavaa. On kuitenkin muistettava, että yhteistyön osapuolina ovat ihmiset, eivätkä ihmisten väliset kemiaat aina välttämättä kohtaa. Näin aikuisten kesken, mutta lapsi kunnioittaa vielä tässä iässä aikuista kotona ja koulussa, mikäli aikuinen toimii siten, että hän toiminnallaan lapsen kunnioituksen ansaitsee.

Alkuvaiheessa koti ja koulu käyvät myöhempiä vuosia tiiviimpää yhteistyötä. Ensimmäisenä koulupäivänä lapsen vanhemmat seuraavat halutessaan lastaan halutessaan hänen luokkaansa. Yhteistyön on aluksi oltavakin tiivistä, jotta lapsen koulun alku olisi turvallinen, ja että lapsen kasvattajat, koti ja koulu, saisivat alusta lähtien tarpeeksi informaatiota toinen toistensa käytänteistä. Myöhemmin, kun nämä asiat on selvitetty, niitä voidaan tarkentaa, mutta yhteistyö ei

välttämättä ole niin tiivistä kuin aluksi. Vanhemmat käyvät yhdessä opettajan kanssa lasta koskettavia keskusteluja puhelimitse, reppuvihkon välityksellä, vanhempainilloissa ja -varteissa.

Koulun aloitukseen voi liittyä myös vastoinkäymisiä ja ne tulevat aina odottamatta. Vastoinkäymiset poikkeavat niistä odotuksista, joita vanhemmilla on ollut lapsensa koulunaloituksen suhteen. Kiusaaminen, lapsen epäasiallinen käyttäytyminen koululuokassa ja jopa suoranainen valheesta kiinnijääminen aiheuttavat huolta vanhemmille. Nämä ikävät asiatkin ovat kuitenkin mahdollista ratkaista, kunhan niihin puututaan tarpeeksi ajoissa ja koti ja koulu tekevät yhteistyötä näiden asioiden ratkaisemiseksi. Lapsi kokeilee rajojaan uudessa sosiaalisessa tilanteessa ja uudessa kulttuuriympäristössä, jossa edellytetään tietynlaista käyttäytymistä. Lapsi saa kuitenkin kokea turvallisuudentunteen, kun hän huomaa aikuisten puuttuvan sääntöjen ja normien vastaiseen toimintaan.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA

Se, miten tutkija ymmärtää tutkimuskohteensa, ei välttämättä vastaa tutkittavan käsitystä itsestään. On siis mahdollista, että tutkija ymmärtää väärin tutkimansa ihmisen välittämät viestit. Yksilöinä koemme asiat eri tavalla ja omista lähtökohdistamme käsin. Hakiessamme merkityksiä, tulemme etsineeksi henkilökohtaisia merkityksenantojamme. Sosiaalistuessamme siihen kulttuuriin, jossa elämme, olemme oppineet tulkitsemaan erilaisia merkityksiä ympäristössämme. Vieraassa kulttuurissa sen sijaan väärin ymmärtämisen vaara on suuri. (Moilanen & Räihä 2001, 44–45.) Tässä tutkimuksessani koen itse jollain tavalla olevani osittain tutussa, mutta osittain myös vieraan kulttuurin piirissä. Tuttua on koulukulttuuri, mutta vierasta perheen kulttuuri vanhemman näkökulmasta.

Tarkastelen tässä luvussa tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen liittyviä ongelmia. Tämä tarkastelu on tehtävä, jotta voidaan selvittää, onko käytetyn menetelmän käyttö perusteltu ja luotettavuus kontrolloitu, sekä jotta voidaan arvioida, onko aineistoa kuvattu riittävästi tulosten yleistettävyyden ja johtopäätösten ymmärtämiseksi (Hirsjärvi ym..2000, 409).

Luotettavuus

Tutkittavien aidon ja oman äänen kuulumista pidetään ihanteena, kun tarinoiden ovat tutkimuksen kohteena. Tutkittaville tulisikin antaa oikeus kertoa asiat juuri sillä tavalla, kuin he itse haluavat ne kertoa. Tutkijan tehtävänä ei ole ikään kuin yläpuolelta ilmoittaa miten ja mistä asioista annetun aihealueen sisällä tulisi kirjoittaa. Sen sijaan tutkijalla on oikeus antaa oman äänensä kuulua ja oikeus käydä vuoropuhelua tutkittavien kanssa. Tutkimusprosessin ongelmana kuitenkin on, että kun kertomuksia luokitellaan, analysoidaan ja syntetisoidaan, niiden autenttisuus kärsii väistämättä. (Kujala 2007, 159.)

Yksi laadullisen tutkimuksen lähtökohdista on, että tutkijan on myönnettävä olevansa itse keskeinen tutkimusväline, hänen on oltava avoimesti subjektiivinen (Eskola & Suoranta 2005, 210). On muistettava, että myös tutkijan oma ymmärrys on kokemusta, suoraa tietä toisen ihmisen tajuntaan ei ole. Tutkijan on mielleltävä itsensä samanlaisena kokevana olentona kuin tutkimansa

ihmiset, ja että tämä kokeva ominaisuus on nimenomaan tutkimuksellisen ymmärtämisen edellytys. (Perttula 2005.) Oman ensimmäisen kokemuksen opettajana olemisesta sain ekaluokkalaisten opettajana toimiessani. Koen, että erityisesti koulun aloitusvaiheessa kiinteä yhteydenpito kodin ja koulun välillä on tärkeää lapsen kannalta. Koin vanhemmat tärkeiksi lasta koskevan tiedon välittäjiksi ja tämän tieto helpotti minua opetustyössäni. Oma kokemusta vanhempana olemisesta minulla ei ole.

Kokemuksen tutkimisessa tutkitaan toisen ihmisen elävää kokemusta. (Perttula 2005, 143.) Tässä tutkielmassa käytin tutkimusmateriaalina kirjoitettuja kuvauksia kokemuksista. Käytössäni oli ainoastaan tekstimateriaalia, eikä esimerkiksi haastatellen kerättyä kuvallista ja ääntä sisältävää materiaalia, joka olisi paljastanut puheen sävyjä. Tämän tutkimuksen kertomukset koskivat enimmäkseen positiivisia koulun alkuun liittyviä kokemuksia. Kujalan (2007) tutkimuksessa vastaajien oli mahdollista valita kirjoitetun kertomusten sijaan tutkijan kanssa suullisesti käytävä keskustelu. Osa vastaajista valitsikin mieluummin tämän vaihtoehdon ja kertoi tutkijalle kasvotusten kokemuksistaan opettajana, sen sijaan, että olisi kirjoittanut kokemuksistaan tarinan. He perustelivat halunsa kertoa kokemuksistaan suullisesti sillä, ettei kirjoittaminen suju, se on vaivalloista tai liiaksi aikaa vievää tai oma kynnyksensä jättää tekstinsä luettavaksi on niin korkea, että tästä syystä suullinen kertomistapa oli heille helpompi. Lisäksi haastatelluissa opettajissa oli lukihäiriöisiä, eikä kirjoittaminen sujunut heiltä helposti. Myös negatiivissävytteiset tarinat kerrottiin mieluummin suullisesti ja kasvotusten, kuin kirjallisessa muodossa. (Kujala 2007, 17–18.) Mahdollisesti siis keräämällä tutkimusaineistoa myös haastatteleamalla, olisi kokemusten kirjoitettujen monisävyisemmäksi. Sellaiset vanhemmat, joiden kokemukset lastensa koulun aloituksesta eivät olekaan niin mutkattomia olisivat kenties halunneet jakaa kokemuksia mieluummin puhumalla. Näin haastatteleamalla olisin saanut kerättyä rikkaampaa tutkimusmateriaalia.

Tutkijan oma esiymmärrys on taipuvainen tekemään omia tulkintojaan toisen ihmisen puheesta tai tekstistä tutkijan omien lähtökohtiensa kautta. Siitä syystä tutkijan on oltava tietoinen omista lähtökohdistaan ja omiin tulkintoihin toisen kertomasta on suhtauduttava kriittisesti. Saadakseen tutkimukselleen yleisempää pätevyyttä, tutkijan on päästävä edes osittain irti omista ennakkoluuloistaan ja piintyneistäänkin tavoistaan ymmärtää toista ihmistä. Tällä tavoin on mahdollista löytää tie toisen omaan, erityislaatuiseseen suhteeseen jostain asiasta kohtaan. (Laine 2001, 31–33.) Omista ennakoasenteista ja -käsityksistä irtipääseminen on haasteellista. Tässä työssä koin sen, että aiemmin keväällä olin tutkinut vanhempien käsityksiä kouluun menemisestä, lisäävän haasteellisuutta, koska käsitysten ja kokemusten suhde toisiinsa on ristiriitainen. Moilasen ja Rähkön (2001, 52) mukaan kokemuksen jäsentäminen ei edellytä kielellistä ilmaisua, se voidaan siitä syystä tavoittaa kielen avulla vain osittain. Kaikkia ihmisen toimintaan vaikuttavia tekijöitä ei

voida aina tiedostaa tai ilmaista sanallisesti. Tiedostamattomia, toimintaan vaikuttavia voimia ovat esimerkiksi säännöt, normit ja myytit.

Kirjoitetussa kertomuksessa lineaarinen juoni liittää toisiinsa yksittäiset tapahtumat ja kokemukset. Kirjoituksen vahvuus on sen koherenssissa. Tämä antaa aiheen kritiikkiin: elämä ei ole koherenttia, eikä etene tietyn juonen mukaan. (Kujala 2007, 21.)

yleistettävyys

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ottamaan tutkimuksen kohteeksi ilmiö, jonka suhteen yleistäminen ei ole ongelma. Näin olennaiseksi tutkimuksen pyrkimykseksi tuleekin selittää ilmiö ja saattaa se ymmärrettävään muotoon. Sen olemassaolon paljastaminen tai todistaminen ei ole tarpeellista. (Alasuutari 1994, 209.) Kujalan (2007, 34) mukaan kertomus ei ole vain yhden ihmisen kertomus, vaan yksityinen on aina myös yleistä. Yhden kertomuksen, vaikka se kertookin ”vain” yhden ihmisen, tässä äidin tai isän kokemuksista lapsensa koulunaloituksesta, kertoo jotain yleistä ja yhteistä vanhempien kokemuksesta koulun alkuun liittyen.

Tämän tutkimuksen yleistettävyttä heikentää ulkomaisen lähdekirjallisuuden puuttuminen. Käyttämäni analyysi pohjautuu ainoastaan kotimaiseen, suhteellisen tuoreeseen materiaaliin. Työni historiallinen perspektiivi on ohut.

Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat valveutuneita kasvatuksen asiantuntijoita. He valikoituvat mukaan Suomen Vanhempainliiton kautta, vanhemmat siis todennäköisesti toimivat koulujen vanhempainyhdistyksissä ja ovat kiinnostuneita osallistumaan lastensa kouluolojen arviointiin ja kehittämiseen. Tästä syystä tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää kaikkien koulun aloittavien lasten vanhempien kokemuksiksi.

9 POHDINTA

Minun on helppo yhtyä Karikosken (2008) kantaan siitä, että esikoulun ja koulun toimintakulttuurien tulisi lähentyä toisiaan, jotta lapsen siirtymistä esikoulusta kouluun voitaisiin helpottaa. Tämän siirtymävaiheen keskiössä on toimintakulttuurista toiseen siirtyvä lapsi, mutta myös lasta kasvattavat aikuiset kotona ja koulussa. Vastuu lapsen kasvatuksesta on näiden kaikkien aikuisten yhteisesti jakama ja sen takia yhteistyön sujuminen heidän välillään on äärimmäisen merkittävää.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata koulutulokkaiden vanhempien koulunaloitukseen liittyviä kokemuksia. Niiden avulla toivoin opettajana löytäväni uutta koulun alkuun liittyvää tietoa ja ymmärrystä lasten äitien ja isien näkökulmasta. Toivon mukaan näiden kokemusten kuvaaminen on hyödyksi myös muille kasvatustyön parissa toimiville minun lisäksi. Henkilökohtaisesti koen tarvetta osallistua koulun alkamisen helpottamiseen kaikkien asiaa koskevien ihmisten – lapsen, vanhempien ja opettajan – kannalta. Itse ekaluokkalaisten opettajana olen kokenut oppilaitteni vanhemmat tärkeiksi yhteistyökumppaneiksi monella tapaa. Vanhemmilta olen saanut tietoa lapsen toiminnasta kotona ja koulun ulkopuolisissa tilanteissa. Omasta puolestani taas olen voinut välittää vanhemmille tietoa siitä, kuinka lapsi käyttäytyy koulussa erilaisissa tilanteissa. Avoimuus, toisen ihmisen kunnioittaminen ja kuunteleminen ovat hedelmällisen yhteistyön lähtökohtia.

Tätä tutkimusta edeltävässä kandidaatin tutkielmassani selvitettiin esikoulussa olevien lasten vanhempien *käsityksiä* kouluvalmiudesta. Käsityksistä koskevat, eläytymismenetelmällä kirjoitetuista tarinoista nousi esiin kolme pääteemaa, joiden kautta kouluvalmiutta tarkasteltiin. Teemat liittyivät lapsen henkilökohtaisiin valmiuksiin, koulun valmiuksiin ottaa vastaan erilaisissa tilanteissa olevia lapsia, sekä perheen valmiuksiin tukea koulunsa aloittavaa lasta.

Osa kouluvalmiutta koskevista käsityksistään kirjoittaneista vanhemmista – nyt ensimmäisen luokan aloittaneiden lasten vanhemmat – oli mukana myös tässä tutkimuksessa. Käsityksistä oli siirrytty tutkimaan *kokemuksia*. Kokemuksia käsittelevät tekstit luettiin narratiiveina ja narratiivit analysoitiin teemoittain. Tarinoista esille nousseet teemat koskivat omaa roolia vanhempana, kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä liittyivät oman lapsen kouluvalmiuksia koskeviin kuvauksiin.

Ajattelen tämän tutkimuksen vanhempien käyneen lapsensa koulunaloituksen jollain tavalla kuvitteellisesti läpi jo lapsen esiopetusvuoden aikana, kirjoittaessaan minulle tarinoita lapsensa ikäisestä kuvitteellisesta ”Titistä”. Ajattelen tuon kirjoitustyön lisänsen vanhempien koulun alkuun liittyvien erilaisten vaihtoehtomahdollisuuksien tarkastelua jo etukäteen.

Mielestäni kaikki mahdollinen, avoin ja rakentava, yhteistyö kodin ja koulun välillä on tarpeen, jotta me lapsen kasvattajat tuntisimme ja tietäisimme sen maailman ja todellisuuden, jossa lapsi elää. Kuluneen vuoden aikana pahuus on murtautunut jo kouluihin, viattomien lasten ja nuorten keskuuteen kouluun kohdistuneiden väkivallantekojen myötä. Jokelan 2007 ja Kauhajoen 2008 tapahtumien jälkeen kouluissa ja kotona on tehty paljon surutyötä. Joitakin lapsista on varmasti jopa pelottanut tulla kouluun ainakin heti mainittujen tapausten jälkeisinä päivinä. Meidän aikuisten tehtävänä on ollut lohduttaa lapsia, vaikka varmasti myös me aikuiset olemme kamppailleet omien pelkoon ja epävarmuuteen liittyvien tunteiden kanssa.

Meillä aikuisilla on yhteinen kasvatustavastuu lapsista. Lasten ja hyvinvoinnin tulisi olla yhteiskuntamme tärkein tehtävä. Koulussa puhutaan kasvatustavastuun jakamisesta yhdessä kodin kasvattajien kanssa. Koulun työntekijät: opettajat, rehtori, koulupsykologi, terveydenhoitaja ovat saaneet kasvatustavastuunsa koulutuksen. Koulutuksen ja kokemuksen avulla koulun kasvatustavastuunkäijät tekevät yhteistyötä lasten vanhempien kanssa lasten hyvinvoinnin parantamiseksi. Miten tuota yhteistyötä voisi entisestään kehittää? Mielestäni tietoa yhteistyön osapuolten välillä tulisi lisätä entisestään. Tällä tiedolla en tarkoita ainoastaan paperille kirjoitettua tietoa tai luennoilla kuultavaa puhetta. Tarkoitan ennemminkin ihmisten välisten kohtaamisten lisäämistä.

Koulumaailma on muuttunut paljon siitä, minkälainen se oli lasten vanhempien käydessä koulua. Nykyvanhempia tulisi mielestäni valistaa tämän päivän koulun todellisuudesta paremmin. Almiolan (2008) tuoreen tutkimuksen mukaan joka viides nuori opettaja vaihtaa alaa jo muutaman vuoden kuluttua valmistumisensa jälkeen. Tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, että heiltä on viety auktoriteetti. Sen lisäksi, että oppilasaines on haastavaa erityisoppilaineen, myös vanhemmat ovat vaativia. Nykyisessä koulussani on työharjoittelussa eräs neljän lapsen äiti, jonka mielestä kaikkien vanhempien olisi hyvä käydä tutustumassa koulumaailman arkeen ja todellisuuteen. Hänelle koulun arkeen tutustuminen on ollut avartava kokemus.

Rädyn (2005) mukaan niin vanhempien, kuten lastenkin innostus koulua kohtaan laimenee kouluvuosien karttuessa. Tämän voisi ajatella selittyvän ainakin osittain sillä, että kun koulun kulttuuri tulee tutuksi, tarve yhteydenpitoon käy vähäisemmäksi. Kun tavat ja käytännöt ovat tulleet tutuiksi ja niiden kanssa osataan toimia. Toisaalta myös lapsen kasvaessa, hän alkaa saada

entistä suurempaa vastuuta omille tekemisilleen. Lapsi tottuu itsenäisemmin hoitamaan myös kouluun liittyviä asioitansa.

Yhä enemmän vanhempia tulisi myös saada toimimaan yhdessä lasten parhaaksi. Vain me ihmiset voimme omalla läsnäolollamme auttaa toisia ihmisiä. Meillä tulisi olla enemmän aikaa toisillemme, aikaa olla hyviä toisillemme. Ihmisten välistä keskinäistä kontaktia ei korvaa mikään. Pienemmissä luokkayhteisöissä olisi paremmat mahdollisuudet nähdä enemmän. Myös lasten yksilöllisiin tarpeisiin voisi vastata paremmin pienemmissä yksiköissä. Tällaisen ”taistelun” pienemmän luokkayksikön saamiseksi paikkakuntansa koulunaloittajille oli eräs tutkimuksessa mukana ollut vanhempi käynyt. Hän oli jälkikäteen erittäin tyytyväinen siihen, että he – vanhemmat yhdessä – olivat vaatineet lapsilleen suunniteltua pienemmät luokkakoot. Nykyinen opetusministerimme on myös käynnistänyt luokkakokoja koskevan kartoituksen ja luokkien enimmäismäärää koskevat suositukset saataneen pian.

Jatkotutkimusaiheena kiinnostavaa olisi seurata jonkin tai joidenkin perheiden koulutaivalta pidemmällä aikajaksolla. Koska tässä tutkimuksessa vastaajien joukossa lopulta oli vain yksi isä, kiinnostavaa olisi tutustua isien ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tällä hetkellä toimin itse opettajana viidennellä luokalla. Vanhemmat, niin isät kuin äiditkin, ovat edelleen tärkeitä yhteistyökumppaneita.

LÄHTEET

Aho, L., & Havu-Nuutinen, S. 2002. Opetuksen toteutuminen. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet – peruskoulun vuosikuokkien 1-2 opetus. Opetushallitus. **sivunro!**

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus kirja / Oy Yliopistokustannus University Press Finland.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino

Almiala, M. 2008. Joka viides nuori opettaja vaihtaa alaa. Helsingin Sanomat 15.11. 2008. A5

Bloom, R. & Mellin, H. 2006. Työn ja perheen jännite. Teoksessa Järventie, I. Lähde, M. & Paavolainen, J. (toim.) Lapsuus ja kasvu ympäristöt – tutkimuksen kuvia. Helsinki: Yliopistopaino. 219-241

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors. 2002. Esiopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY

Erkkilä, R. 2005. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus Merkitys- tulkinta- ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia. 195-226

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Taju

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino

Ginsburg, G.P. 1979. The effective use of role-playng in social psychological research teoksessa Ginsburg G.P. (toim.) Emerging Strategies in Social Psychological Research. John Wiley & Sons Ltd.117-154

Gustafsson, M. & Kankaanranta, M. 2005. Esiopetuksen toteutuminen vanhempien näkökulmasta. Teoksessa Kankaanranta, M., Hämäläinen, E. & Gustafsson, M. (toim) Teatteria Tornikamarissa ja matematiikkaa männynkävyillä – Puheenvuoroja esiopetuksesta. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos. 247-268

Heikkinen, H.L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. 2007. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi

Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Gaudeamus

Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatuksen näkökulmasta. teoksessa Korppinen, E. (toim.) Esiopetus. Nyt. Tuope, Jyväskylä. Journal of Teacher Researcher 8/2000. 40-53

Hyyrö, T. 2000. Kuusivuotiaat koulunpenkillä. Teoksessa Korppinen E.(toim.) Esiopetus. Nyt! Tuope, Jyväskylä. Journal of Teacher Researcher 8/2000. 40-53

Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä – Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvu ympäristöstä perusopetuksen kasvu ympäristöön. Oulun yliopisto.

< <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514287452/isbn9789514287452.pdf> >

Karila, K. & Nummenmaa A R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M. Hännikäinen, M. Nummenmaa, A R & Rasku-Puttonen, H. (Toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 34- 47.

Korhonen, M. 1994. Keski-ikäisten naisten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuun yliopisto.

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M. Hännikäinen, M. Nummenmaa, A R & Rasku-Puttonen, H. (Toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 51-69.

Kujala, T. 2006. ”Ei pirise enää koulun kello” Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Tampere University Press

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press. 13-39

Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4. Helsinki: Yliopistopaino

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.

Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä? kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena kustannus OY. 14-26

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen – Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House

Metso, T. 2002. Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet – Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura

Metso, T. & Mikkonen, H. 2007. Vanhempien barometri 2007. Suomen Vanhempainliitto.

http://www.ecredo.fi/svl/data/liitteet/vb_raportti-1.pdf

Moilanen, P. & Riih , P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44- 67.

Muistio oppilas- ja opiskelijahuolto, kodin ja koulun/ oppilaitoksen yhteistyötä sekä turvallisuutta koskevista lakimuutoksista. 2003. Opetushallitus.

<http://www.edu.fi/peruskoulu/oppilashuolto/ohmuistio.pdf>

Muutos esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. 2003. Opetushallitus

Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä? kokemuksia koululykk yksest . Jyväskylä: Atena kustannus OY. 27-37

Oinonen, E. & Alestalo, M. 2006. Aikuisuuteen siirtyminen Euroopassa: vertailevan tutkimuksen metodologisia ongelmia. Teoksessa Järventie, I. Lähde, M. & Paavolainen, J. (toim.) Lapsuus ja kasvuym rist t – tutkimuksen kuvia. Helsinki: Yliopistopaino. 193- 218

Oinonen, P. 1969. Kouluvalmiuden ongelma – milloin lapsi on kypsä kouluun. Helsinki:WSOY

Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti- pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Tutkijaliiton julkaisu 85.

Ottersen, O. 1974. Onnelliset vuodet – vanhempaintietoutta. Helsinki: Kirjaneliö

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus Merkitys- tulkintaymm rt minen. Helsinki: Dialogia. 115- 162.

Puro, L. 2007. Vanhemmuus on valttia! Suomen Vanhempainliitto 1907-2007. Suomen Vanhempainliitto ry

Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus

Rimpelä, M., Metso, T., Saaristo V. & Wiss, K. 2008. Vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuus peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämisessä. Helsinki: Stakes

<<http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/raportit/R29-2008-VERKKO.pdf>> Viitattu 26.10.2008

Räty, H. 2005. Mitä lapsemme osaa? vanhemmat arvioivat ensimmäisiä kouluvuosia. Teoksessa Mietola, L., Lahelma, E., Lappalainen S. & Palmu, T. (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä – erontekoa ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 22. 109-124

Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet – dialoginen analyysi. Jyväskylä: Tuope. Journal of Teacher Researcher 9/2000.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla – Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulun alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-84 ja 1998-99. Helsinki: Yliopistopaino

Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys – vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajan arvioimina. Arviointi 1/2007. Opetushallitus

Suomen Vanhempainliitto. 2008. <http://www.suomenvanhempainliitto.fi> viitattu

Suoranta, J. 1995. Kulttuuriset kasaumat, kulttuuritieto ja eläytymismenetelmä. Teoksessa Nieminen, Juha (Toim.) Menetelmävalintojen viidakossa – Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: No 13

Tilastokeskuksen julkaisu oppilastilastot 2005

<<http://www.oph.fi/page.asp?path=1,438,4171,4197>> viitattu 17.12.2007

Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus Oy

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä

Vilko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana – Naisen elämän kerronta ja luenta. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura

Vuorikoski, M. 2007. Naisopettajan oma tila- Opettajakurssit identiteetin muovaajina *Kasvatus* 5/2007. 468-478

Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere University Press

(Lähetetty tammikuun alussa 2008)

Arvoisa esikoululaisen äiti tai isä

Opiskelen Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksella luokanopettajaksi. Kasvatustieteen kandidaatintutkielmani käsittelee sitä siirtymävaihetta lapsen elämässä, jolloin lapsi siirtyy esiopetuksesta perusopetukseen piiriin. Olen kiinnostunut erityisesti Teidän - vanhempien - näkökulmasta.

Mikäli teillä on aikaa ja olette halukas auttamaan minua tutkimuksessani, ilmoittatthan ystävällisesti siitä minulle sähköpostitse 25.1.2008 mennessä. Odotan viestinne sisältävän seuraavat asiat:

1. Tieto siitä, että olette halukas osallistumaan tutkimukseen.
2. Sukupuolenne
3. Syntymävuotenne
4. Asuinlääninne
5. Kuinka mones lapsenne on tällä hetkellä esiopetuksessa?

Laitan viestiinne vastauksena yhden kysymyksen, johon vastataan itsenäisesti tarinan muodossa. Vastaaminen vie aikaanne noin 15 minuuttia. Saamiani vastauksia tulen käsittelemään luottamuksellisesti.

Tutkielmaani ohjaajana Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella toimii KT, lehtori Jorma Vainionpää.

Yhteydenottojanne kiitollisena odottaen,
Kasvatustieteen opiskelija
Anu Vuolio
anu.vuolio@uta.fi

(Lähetetty vastaajille sitä mukaan, kun he ovat ilmoittaneet osallistumishalukkuudestaan)

Hei,
Kiitän ja iloitsen mielenkiinnostanne tutkimustani kohtaan.

Tässä toimintaohjeet:

Titi on kuusivuotias esikoululainen. Hän aloittaa koulunkäyntinsä ensi syksynä. Titin kouluvalmiudet ovat *hyvät*. Käytä mielikuvitustasi ja kerro pienen tarinan muodossa, kuinka Titin ensimmäiset viikot koulussa sujuvat. (Kirjoitathan tarinan itsenäisesti tähän keksittyyn, mutta mahdolliseen tilanteeseen eläytyen. Tekstiä voi tulla noin yhden A4-arkin verran. Aikaa kirjoittamisesi vie 15 min. Lähetä sitten tekstisi sähköpostiosoitteeseeni anu.vuolio@uta.fi 30.1.2008 mennessä)

Ystävällisin terveisin,
Anu Vuolio

Tai

Hei,
Kiitän ja iloitsen mielenkiinnostanne tutkimustani kohtaan.

Tässä toimintaohjeet:

Titi on kuusivuotias esikoululainen. Hän aloittaa koulunkäyntinsä ensi syksynä. Titin kouluvalmiudet ovat *heikot*. Käytä mielikuvitustasi ja kerro pienen tarinan muodossa, kuinka Titin ensimmäiset viikot koulussa sujuvat. (Kirjoitathan tarinan itsenäisesti tähän keksittyyn, mutta mahdolliseen tilanteeseen eläytyen. Tekstiä voi tulla noin yhden A4-arkin verran. Aikaa kirjoittamisesi vie 15 min. Lähetä sitten tekstisi sähköpostiosoitteeseeni anu.vuolio@uta.fi 30.1.2008 mennessä)

Ystävällisin terveisin,
Anu Vuolio

(Lähetetty 30.5.2008)

Hei,
kiitän vielä kerran sydämellisesti osallistumisestanne kandidaatin tutkimukseeni! Tutkimukseni on herättänyt positiivista huomiota opinahjossani Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella. Työni on vihdoin myös arvioitu ja olen tyytyväinen saamaani arvosanaan.

Olen edelleen innostunut esikoulun ja koulun siirtymävaiheeseen liittyvästä ajasta lapsen ja hänen perheensä elämässä. Jatkan aiheen käsittelyä pro gradu -työssäni. Kysymykseni Teille kuuluukin:

vieläkö löytyisi kiinnostusta osallistua jatkotutkimukseen tulevana syksynä?

Näkökulma siirtyisi nyt esikoulusta kouluun sisälle ja tällä kertaa en käyttäisi eläytymismenetelmää jota käytin kandidaatin tutkielmassani (menetelmästä lisää liitteenä tulevassa kandidaatin tutkielmassani), vaan nyt olisin kiinnostunut todellisista kokemuksistanne koulun alettua. Mikäli kiinnostusta ja voimavaroja riittää, ilmoitattehan siitä minulle sähköpostitse *heinäkuun loppuun mennessä*.

Jatkossa toimisimme siten, että lähettäisin jälleen Teille sähköpostitse (todennäköisesti) yhden kysymyksen syyskuussa, johon vastaatte kirjallisesti.

Pro graduani ohjaa Hämeenlinnassa professori Eija Syrjäläinen.

Mukavaa ja rentouttavaa kesää ja
toivottavasti kuulemme vielä!

Ystävällisin terveisin,

Anu Vuolio
Luokanopettajaopiskelija Hämeenlinnan okl:lta

(Lähetetty 12.9.2008)

Arvoisa ekaluokkalaisten äiti tai isä!

Koulujen alkamisesta on nyt kulunut noin kuukausi. Palaan nyt toukokuussa lähettämäni sähköpostiviestiin, jossa tiedustelin halukkuuttanne auttaa minua gradussani. Aiheenihan on esikoulun ja koulun siirtymävaiheeseen liittyvä aika lapsen ja hänen perheensä elämässä.

Koska vastasitte toukokuiseen viestiini myöntävästi, toivoisin teidän nyt **kirjoittavan vapaamuotoisesti lapsenne koulunaloitukseen liittyvistä kokemuksistanne**. Tekstin pituuden ja muodon voitte määritellä itse.

Käsittelemme tekstinne luottamuksellisesti ja käytän niitä ainoastaan tutkimuksellisiin tarpeisiin.

Odotan saavani tekstit sähköpostiosoitteeseeni (anuvuolio@uta.fi) **syyskuun loppuun mennessä**.

Kiitän teitä lämpimästi yhteistyöstä ja vaivannäöstänne jo tässä vaiheessa!

Mukavaa alkanutta syksyä toivottaen,
Anu Vuolio