

ACTA

UNIVERSITATIS OULUENSIS

Hannele Karikoski

LAPSEN KOULUNALOITTAMINEN EKOLOGISENA SIIRTYMÄNÄ

VANHEMMAT INFORMANTTEINA
LAPSEN SIIRTYMISESSÄ ESIOPETUKSEN
KASVUYMPÄRISTÖISTÄ PERUSOPETUKSEN
KASVUYMPÄRISTÖÖN

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA,
KASVATUSTIETEIDEN JA OPETTAJANKOULUTUKSEN YKSIKKÖ,
OULUN YLIOPISTO

E

SCIENTIAE RERUM
SOCIALIUM



HANNELE KARIKOSKI

**LAPSEN KOULUNALOITTAMINEN
EKOLOGISENA SIIRTYMÄNÄ**

Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä
esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen
kasvuympäristöön

Esitetään Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Linnanmaan
Savonsalissa (L4) 28. maaliskuuta 2008 klo 12.00

Copyright © 2008
Acta Univ. Oul. E 100, 2008

Työn ohjaajat
Professori Eeva Hujala
Professori Riitta-Liisa Korkeamäki

Esitarkastajat
Professori Eira Korpinen
Professori Mikko Ojala

ISBN 978-951-42-8744-2 (Paperback)
ISBN 978-951-42-8745-9 (PDF)
<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514287459/>
ISSN 0355-323X (Printed)
ISSN 1796-2242 (Online)
<http://herkules.oulu.fi/issn0355323X/>

Kannen suunnittelu
Raimo Ahonen

OULU UNIVERSITY PRESS
OULU 2008

Karikoski, Hannele, Starting school as an ecological transition. Parents as informants in the transit of children from pre-school to school environments

Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu, P.O.Box 2000, FI-90014 University of Oulu, Finland

Acta Univ. Oul. E 100, 2008

Oulu, Finland

Abstract

In this study I examine how the parents describe the child's starting school as an ecological transition from pre-school to school growth environments. This concept is based on Bronfenbrenner's ecological theory. In terms of time-frames starting school is understood as a transition process which begins in the pre-school year, continues during the first school year and includes changes in the child's growth environment as well as in the child's role. The data derives from interviews with 21 parents of children from diverse educational contexts and the journals and interviews of parents from an additional three families.

In this study, a child's growth environment changed during the transition process from a child-centred, play- and learning environment to a goal-oriented learning and teaching environment directed by the teacher; from a social growth environment to a more individual working environment; and from a preparatory working culture (directed towards school-attendance) to an educative working culture aimed at citizenship. The child's role changed in the process from that of a pre-schooler to a school beginner, to a school child. This study brings in the school beginner's role.

The transition process was most flexible for pre-schoolers from the combined class, secure and multi-phased for pre-schoolers from the pre-school and school co-operation unit. For the Montessori child the transition was natural and quick, for pre-schoolers from the day-care unit, it was longest and most problematic. In conclusion, my research suggests that, although our school system aims to be equal for all, this is not the reality during the pre-school and school starting phases. However, by the end of the first school year all the children in this study had adjusted to the school context. They had fulfilled the criteria and expectations set for the role of the school child: such as becoming an academic learner; a performer of tasks, an object of evaluation; a responsible, concerned and well-behaved pupil, and a school companion. In summary, the school working-culture had a powerful homogenizing effect, adjusting the child to the school and to the role of school child.

Keywords: ecological transition, elementary education, growth environment, pre-school education, roles, starting school, the pre-school child, the school child, working culture

Karikoski, Hannele, Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä.

Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön

Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto, PL 2000, 90014 Oulun yliopisto
Acta Univ. Oul. E 100, 2008

Tiivistelmä

Tutkimuksessa lähestyn lapsen koulunaloittamista ekologisena siirtymänä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön ja tarkastelen millaiseksi vanhemmat kuvaavat tämän siirtymän. Koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä perustuu Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan. Ajallisesti koulunaloittaminen ymmärretään siirtymäprosessina, joka alkaa esiopetusvuotena ja jatkuu ensimmäisen kouluvuoden aikana. Siirtymäprosessi sisältää lapsen kasvuympäristön ja lapsen roolin muutoksen.

Erityisesti tarkastelen millaiseksi 21 oululaista vanhempaa kuvaavat kasvuympäristön kulttuurisen muutoksen esikoulun toimintakulttuurista koulun toimintakulttuuriksi ja lapsen roolin muutoksen esikoululaisesta koululaiseksi. Tutkimus on lähestymistavaltaan ekologinen, ja tarkastelun kohteena ovat arkielämän kontekstissa tapahtuvat yksilön ja kasvuympäristön vastavuoroiset vuorovaikutus- ja muutosprosessit. Koulunaloittaminen siirtymäprosessina on lapsen ja kasvuympäristön keskinäinen muutos- ja sopeutumisprosessi. Kasvuympäristön kulttuurisen muutoksen tarkastelu muodostaa tutkimukseni taustan ja lähtökohdan. Roolimuutosta tutkin kunnallisen päiväkodin, esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikön, montessoripainotteisen päiväkodin ja esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esiopetuskontekstissa sekä koulukontekstissa. Tutkimusaineisto koostuu 13 perheen vanhempien haastattelusta ja kolmen perheen vanhempien kirjoittamista päiväkirjadokumenteista ja heidän haastatteluitaan.

Vanhempien mukaan lapsen kasvuympäristö muuttui esikoulusta kouluun siirryttäessä lapsikeskeisestä, leikki- ja oppimisympäristöstä opettajajohtoiseksi, tavoitteelliseksi oppimis- ja opetusympäristöksi, sosiaalisesta kasvuympäristöstä enemmän yksin työskentely -ympäristöksi ja kouluun valmistavasta toimintakulttuurista kansalaiskasvatuksen toimintakulttuuriksi. Tämän muutoksen rinnalla vastaavasti lapsen rooli muuttui prosessinluonteisesti esikoululaisesta koulunaloittajaksi ja koululaiseksi. Koulunaloittajan roolin löytyminen oli yksi tutkimukseni päätulos. Roolimuutos kaikinensa oli vähäisin esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esikoululaisilla, jotka olivat harjoitelleet koululaisen roolia koulukontekstissa jo esiopetusvuoden aikana. Suurin ja jyrkin roolimuuotos oli kunnallisesta päiväkodista sekä montessoripainotteisesta päiväkodista siirtyneillä esikoululaisilla, joille koulukonteksti ja koululaisen rooli olivat etukäteen vieraita. Yksilöllinen ja vaihteleva roolimuuotos oli esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköstä siirtyneillä esikoululaisilla, jotka olivat etukäteen tutustuneet koulun sosiaaliseen ja akateemiseen ympäristöön.

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 voidaan todeta, 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.

Asiasanat: alkuopetus, ekologinen siirtymä, esikoululainen, esiopetus, kasvuympäristö, koululainen, koulunaloittaminen, rooli, toimintakulttuuri, transiitio

Vesalle, Villelle, Rikulle ja Reinalle

Esipuhe

”Lopussa kiitos seisoo”.....

Uskomatonta, että pitkäkestoinen tutkimusprosessini on nyt päätösvaiheessaan. On aika muistella prosessin eri vaiheita ja kiittää siihen osallistuneita ja sitä eri tavoin tukeneita. Tutkimustyöni alkoi professorin ja hyvän ystäväni Eeva Hujalan aloitteesta ja ohjauksessa. Hänelle lämmin kiitos. Ajankohta oli vuosi 1995, jolloin lastentarhanopettajakoulutus liitettiin Oulun yliopiston kasvatustieteelliseen tiedekuntaan ja tutkimustyö tuli toimenkuvaamme. Tutkimusaiheeksi koulunaloittamisen tarkastelu oli helppo ja luonteva valinta, koska olin jo aikaisemmin tutustunut aiheeseen opetustehtävieni ja äidin roolini kautta. Lisäksi aihe oli verrattain tutkimaton vanhempien näkökulmasta tarkasteltuna. Olenkin kiitollinen niille oululaisille päiväkodeille, kouluille ja lasten vanhemmille, jotka ennakkoluulottomasti halusivat osallistua tutkimukseeni. Tutkimustyön alkuvaiheessa en kuitenkaan arvannut, että tutkimusprosessistani tulisi näin pitkä ja vaiheikas, loppuvaiheessa jopa uuvuttava.

Ensimmäinen ajallinen hidaste, mutta samalla tutkimusaiheittani omakohtaisesti rikastuttava kokemus, oli opiskeluni luokanopettajaksi pääasiassa oman opetustyöni ohella. Luokanopettajaopintoihin kuuluvien opetusharjoittelujen myötä pääsin tutustumaan koulumaailmaan, mikä syvensi ymmärrystäni tutkimusaiheestani. Luokanopettajaksi valmistumiseni jälkeen tutkimustyöni eteni välillä hitaammin välillä nopeammin opetustyöni ja lyhytkestoisten opintovapaideni aikana. Opintovapaista kuuluu kiitos tiedekunnalleni.

Tiedekuntaa saan myös kiittää siitä, että pääsin puoleksi vuodeksi vuonna 2001 Buffalon yliopistoon opiskelemaan kvalitatiivisen tutkimuksen tekemistä ja analysoimaan omaa tutkimusaineistoani. Vierailun sinne mahdollisti yliopistojemme välillä oleva sopimus opettaja- ja opiskelijavaihdosta ja ystävyys Eeva Hujalan kollegan PhD Jim Hootin kanssa. Buffalossa viettämäni aika tyttäreni Reinan kanssa oli yksi mielenkiintoisimmista ja antoisimmista vaiheistani tutkimusprosessini aikana. Kiitos siitä kuuluu Buffalon yliopiston ystävälliselle ja auttavalle henkilökunnalle sekä tyttärelleni Reinalle, joka reippaana ja ennakkoluulottomana 13-vuotiaana koululaisena sopeutui hyvin amerikkalaiseen kouluelämään.

Kotimaahan paluumme jälkeen arki astui kuvioihin ja tutkimustyöni jatkui oman opetustyöni ohessa hitaasti edeten, välillä Eeva Hujalan jatkotutkimusryhmässä sitä raportoiden. Tutkimusryhmässä oli helppo olla, sillä siinä oli useita samassa tilanteessa tutkimustyötään tekeviä kollegoitani. Kiitän heitä saamastani

ymmärryksestä ja tuesta. Kuitenkin suurin kiitos kuuluu pitkäaikaiselle hyvälle ystävälleni, professori Riitta-Liisa Korkeamäelle, josta tuli tutkimustyöni ohjaaja Eeva Hujalan muutettua Tampereelle. Ilman Riitta-Liisan tunnollista ja asiantuntevaa ohjausta ei tutkimustyöni olisi vieläkään valmis. En löydä riittävästi sanoja ilmaistakseni hänelle kiitollisuuttani. Myös toinen tukijaryhmäni, jonka ansiosta käsikirjoitukseni on nyt valmis, ansaitsee suurenmoiset kiitokseni. Tähän ryhmään kuuluvat tekniset asiantuntijat filosofian tohtori Janne Oinas, jonka asiantuntijuus ja täsmällisyys ovat nähtävissä työni taitossa, sekä opiskelija Toni Mänttyöja, kollegani Vesa-Matti Sarenius sekä poikani Vesa Kess, jotka avustivat kuvioiden laadinnassa. Englanninkielisen tiivistelmän laadinnasta osoitan ystävälliset kiitokseni professori Rauni Räsäselle ja professori Anthony Johnsonille.

Kolmas tukiryhmäni, joka ansaitsee ruusuiset kiitokset, ovat lukuisat naisystäväni, jotka jakoivat omalla tahollaan ja tavallaan kannustaa tutkimukseni eri vaiheissa. He luottivat sinnikkyyteeni ja antoivat aikaansa työni ulkopuolisessa elämässä, jotta välillä unohtaisin tutkimuksen tekemisen. He onnistuivat tehtäväsään kiitettävästi. Kantavana voimana työni loppuun saattamisessa pidän myös liikuntaharrastustani, joka ylläpiti psyykkistä ja fyysistä kuntoani raskaan ja työlään tutkimusprosessini aikana.

Väitöskirjani käsikirjoituksen esitarkastajina toimivat professorit Eira Korpinen ja Mikko Ojala. Osoitan heille lämpimät kiitokseni rakentavista ja kriittisistä huomautuksista, joiden ansiosta käsikirjoituksestani tuli selkeämpi ja ymmärrettävämpi myös lukijoiden kannalta. Esitarkastajien neuvojen myötä sain rohkeutta ryhtyä jatkossakin tieteelliseen tutkimustyöhön. Kieliasun on tarkistanut filosofian tohtori, dosentti Eero Suvilehto, jolle esitän myös kiitokseni huolellisesta työstä.

Kaikkein syvimmät ja pitkäkestoisimmat kiitokseni osoitan lähisukulaisilleni, lähinnä äidilleni ja sisarelleni sekä rakkaille lapsilleni Vesalle, Villelle, Rikulle ja Reinalle. Lapseni eivät koskaan luopuneet ajatuksesta, että saan tämän väitöskirjani valmiiksi ja että he saavat järjestää vastaväittäjäni kunniaksi karonkan. Sen vuoksi omistan sydämestäni väitöskirjani heille.

Oulussa tammikuussa 2008

Hannele Karikoski

Sisältö

Abstract

Tiivistelmä

Esipuhe	9
Sisältö	11
1 Johdanto	13
2 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat	19
3 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	21
3.1 Koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä	21
3.2 Koulunaloittaminen kasvu ympäristöjen kulttuurisena muutoksena	32
3.2.1 Lapsikäsitteys	36
3.2.2 Kasvatus- ja opetustoiminta	38
3.2.3 Opettajan erilaiset roolit	44
3.2.4 Yhteistyö toimintakulttuureissa	48
3.3 Perheen merkitys lapsen koulunaloittamisessa	56
3.4 Koulunaloittaminen lapsen roolin muutoksena	61
4 Tutkimuksen toteuttaminen	67
4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	67
4.2 Haastattelu- ja päiväkirja-aineiston keruu	71
4.3 Aineiston analyysi ja tulkinta	76
5 Tulokset	89
5.1 Esikoulun toimintakulttuurista koulun toimintakulttuuriksi	89
5.1.1 Roolit esikoulun ja koulun toimintakulttuurissa	89
5.1.2 Kasvatus- ja opetustoiminta esikoulun ja koulun toimintakulttuurissa	93
5.1.3 Keskinäiset vuorovaikutussuhteet esikoulun ja koulun toimintakulttuurissa	95
5.1.4 Yhteenveto kulttuurisesta muutoksesta	98
5.2 Esikoululaisesta koululaiseksi	100
5.2.1 Esikoululaisena eri esiopetuskonteksteissa	100
5.2.2 Esikoululaisen roolin yhteiset piirteet	111
5.2.3 Lapsen koulunaloittaminen ja lapsi koulunaloittajana	112
5.2.4 Koululaisena ensimmäisellä luokalla	121
5.2.5 Koululaisen roolin yhteiset piirteet	127

5.3 Yhteenveto eri konteksteista kouluun tulleiden lasten siirtymäprosessista	133
5.3.1 Päiväkodista kouluun tulleiden lasten siirtymäprosessi.....	134
5.3.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköstä kouluun tulleiden lasten siirtymäprosessi.....	136
5.3.3 Montessoripainotteisesta päiväkodista kouluun tulleen lapsen siirtymäprosessi	137
5.3.4 Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokasta kouluun tulleiden lasten siirtymäprosessi.....	138
6 Tulosten tarkastelua	143
6.1 Johtopäätökset	149
6.2 Tutkimuksen luotettavuus	155
6.3 Jatkotutkimusaiheita.....	161
Lähteet	163
Liitteet	181

1 Johdanto

Lapsen koulunaloittaminen on jokasyksyinen yhteiskunnallisesti laaja tapahtuma, joka koskettaa ainakin kaikkia perheitä, joilla on seitsemänvuotias lapsi. Vaikka koulunaloittaminen ilmiönä pysyy samana vuodesta toiseen, niin se on yksittäiselle lapselle ja hänen perheelleen ainutkertainen ja iso muutos heidän elämässään. Vuosittain koulunaloittaminen huomioidaan tiedotusvälineissä, siitä kirjoitetaan lehdissä, sitä mainostetaan kouluvaatteiden ja -repun hankintana, autoilijoita varoitetaan liikenteessä liikkuvista koulunsa aloittavista lapsista jne. Poikkeuksellisesti koulun aloituspäivänä vanhempia näkee lapsensa saattajina koulun pihalla. Kaikki lasten koulunaloittamiseen kohdistuva huomio ajoittuu virallisen koulunaloittamisen ajankohtaan. Se kertoo siitä, että käytännön arjessa koulunaloittamista pidetään verrattain yhtäkkisenä muutoksena, johon sopeutumisen oletetaan olevan lapselle nopeaa ja itsestään selvää (Torkkeli 2001, 10). Kuitenkin teoriakirjallisuudessa koulunaloittamista on kuvattu ensimmäisenä suurena siirtymänä, kriittisenä vaiheena, ekologisena muutoksena, jopa käännekohtana lapsen elämässä (esim. Christensen 1998, 1). Voiko siis näin merkittävä muutos tapahtua vain yhtenä virallisena koulunaloituspäivänä? Mitä on tapahtunut lapselle ennen koulunaloittamista ja mitä hänelle tapahtuu ensimmäisen koulupäivän jälkeen? Tähän problematiikkaan kohdistuu tutkimukseni, jossa lasten vanhemmat kuvaavat lapsensa koulunaloittamisvaihetta ennen lapsen elämää vedenjakajanomaisesti muuttavaa ensimmäistä koulupäivää ja sen jälkeen.

Jo esiopetuksessa lasten kouluunlähtöön valmistaudutaan muun muassa siten, että lapset opettelevat numeroita ja kirjaimia, itsenäistä pukeutumista, erilaisten ruokien maistamista, heille muistutetaan koulussa vaadittavasta käyttäytymisestä ja opetetaan viittaamaan, odottamaan omaa vuoroa ja jonottamaan. Esikoululaiset ovat jo nimensä mukaisesti valmistautumassa koululaisiksi. Valmistautumisesta 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.

Koulunaloittamisen myötä myös koko perheen arkielämä muuttuu (Melton, Limber & Teaque 1999, 179–216). Se tuo perheen arkeen säännöllisyyttä ja tiettyjä uusia rutiineja, joita ovat muun muassa lapsen kouluunlähdistä, koulumatkasta, läksyjen tekemisestä, koulurepun pakkaamisesta, koulupäivän jälkeisestä iltapäivästä huolehtiminen jne. Samoin vanhempien asennoituminen, odotukset ja vuorovaikutussuhteet lapseen muuttuvat. Muutoksesta on seurauksena koko perhesys-

teemin uudelleen järjestäytyminen ja sillä voi olla enemmän vaikutusta kuin itse lapsen koulunkäynnillä. (Bronfenbrenner 1986a, 723, 734; Bronfenbrenner 1997, 254.)

Suomalaiset lapset ovat kuitenkin hyvässä asemassa, koska he virallisesti aloittavat koulun vasta sinä vuonna, kun he täyttävät seitsemän vuotta eikä heidän tarvitse kohdata koulunaloittamisen tuomia isoja elämän muutoksia ja vaatimuksia nuorempina. Näin on ollut jo vuodesta 1921, jolloin säädettiin oppivelvollisuuslaki. Maassamme on kuitenkin viimevuosien aikana toistuvasti keskusteltu siitä, onko seitsemän vuoden ikä liian myöhäinen koulunaloitusikä ja viitattu muihin Euroopan maihin, joissa koulutusta tarjotaan yhä nuoremmille lapsille ja joissa perusopetusta edeltävä esiopetus on kiinteässä yhteydessä oppivelvollisuuskouluun (OECD 2005, 30; Virtanen 1998). Suomalaiset lapset elävät erilaisessa kasvuympäristössä kuin useiden muiden Euroopan maiden lapset siinäkin mielessä, että heidän molemmat vanhempansa yleensä ovat kokopäivätyössä ja lapset tarvitsevat kokopäivähoitoa myös esiopetusvuotena.

Vaikka koulunaloittamisikä ei ole varsinainen tutkimusaiheeni, niin ikä liittyy läheisesti koulunaloittamiseen, koska koulunaloittaminen on virallisesti lapsen iän mukaan säädetty. Sen taustalla vaikuttanee meidän demokraattiseen yhteiskuntaamme kuuluva tasa-arvoajattelu. Ikäsidonnaisesta koulunaloittamisesta seuraa ikäsidonnaiset koululuokat, joissa samanikäisten lasten joukko opiskelee saman opetussuunnitelman mukaan samoja asioita yhtä aikaa ehkä koko peruskoulun ajan.

Opetusministeriön *Oppivelvollisuuden alentamisen vaikutuksista* -työryhmä ehdotti, että jos tulevaisuudessa maassamme päädytään oppivelvollisuusiän alentamiseen, niin esiopetus tulisi liittää osaksi oppivelvollisuuskoulua. Tällöin oppivelvollisuus alkaisi kuusivuotiaana ja se koostuisi yksivuotisesta esiopetuksesta ja yhdeksänvuotisesta peruskoulusta. (Oppivelvollisuusiän alentamisen vaikutuksista 2001.) Ilmeisesti lapsen kasvu- ja oppimisprosessin jatkuminen esiopetuksesta perusopetukseen toteutuisi luonnollisesti, jos esiopetus olisi kiinteästi liitetty perusopetukseen. Vaikka tällainen käytäntö olisi yhdenmukainen useiden Euroopan maiden käytäntöjen kanssa, niin se edelleen poikkeaisi siinä, että esiopetus alkaisi suomalaisille lapsille vasta kun he ovat kuusivuotiaita. Näyttää siltä aikaisempien tutkimusten valossa, että esiopetuksen aloittaminen kuusivuotiaana ei ole lasten vanhempien mielestä liian myöhäinen ajankohta, koska he ovat tutkimuksissa esittäneet huolensa lapsuuden lyhenemisestä, jos oppivelvollisuusiää alennetaan (Huohvanainen & Rasilainen 1993; Kananoja 1999; Pulkkinen 1991). Ilmeisesti vanhemmat pitävät koulunaloittamista jonkinasteisena lapsuuden loppumisena.

Tässäkin ajattelussa korostuu koulunaloittamisen tuoma yhtäkkinen muutos lapsen elämässä.

Lapsi voi aloittaa myös koulun alaikäisenä jo kuusivuotiaana, jos hän on kehityksellisesti valmis kouluopetukseen (Perusopetuslaki 628/1998 § 27). Kouluvalmius mitataan psykologisin ja tarvittaessa lääketieteellisin testein. Vain muutama sata lasta, alle puoli prosenttia ikäluokasta, vuosittain aloittaa koulunsa kuusivuotiaana (Linnilä 2006, 17). Tämä johtuu siitä, että perinteisesti koululaitoksemme ensimmäisen luokan opetus on suunniteltu seitsemänvuotiaille lapsille. Niille lapsille, jotka seitsemänvuotiaana kouluvalmiustestein arvioituina on todettu ei-koulukypsiksi, ehdotetaan koulun aloittamista vasta kahdeksanvuotiaana. Näiden lasten suhteellinen osuus kaikista koulunaloittajista on pieni, vain noin kaksi–kolme prosenttia (Peruskoulutilastot 1995–2005).

Myös esiopetuskäytäntö on maassamme lainmukaisesti valmisteltu kuusivuotiaille lapsille (Perusopetuslaki 628/1998). Nykyisin noin 96 % kuusivuotiaista lapsista osallistuu ennen koulunaloittamista kunnan järjestämään esiopetukseen joko päiväkodissa tai peruskoulussa (OECD 2005, 30; OECD 2006, 320). Esiopetuksen tehtävänä on helpottaa lasten koulunaloittamista muun muassa kehittämällä lasten tiedollisia ja taidollisia valmiuksia kouluoppimista varten (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 2000; Niikko 2001, 2). Tehtävä kertoo siitä, että esiopetus valmentaa lasta kouluun, mutta millaiseen kouluun? Usein lapsilla, vanhemmilla ja esikoulunopettajilla ei ole juuri etukäteistietoa koulusta, johon lapsia valmennetaan. Tämä kertoo keskinäisen yhteistyön puuttumisesta esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen välillä, johon myös kiinnitti huomiota OECD:n arviointineuvosto raportissaan (2005). Myöskään vanhempien tuntemusta omasta lapsestaan ei ole osattu hyödyntää lapsen kouluun valmentamisessa, koulunaloittamisessa eikä kouluun sopeutumisessa.

Koulunaloitusvaiheessa lapsen merkityksellisimmiksi kasvuympäristöiksi nousevat koti, esikoulu ja koulu. Ne ovat lapsen lähiympäristöjä eli mikrosysteemejä (Bronfenbrenner 1979). Kasvuympäristöinä ne poikkeavat toisistaan ainakin fyysisen ympäristön, toimintakulttuurin, mahdollisesti myös arvojen suhteen ja niillä lapsen kasvuympäristöinä ei välttämättä ole paljoakaan yhteyttä eikä jatkuvuutta keskenään (Fabian & Dunlop 2002; Kagan & Neumann 1998; Ladd 1996; Ramey & Ramey 1994). Tästä on seurauksena, että lapsen käyttäytymiselle kotilapsena, esikoululaisena ja koululaisena asetetaan erilaisia odotuksia ja vaatimuksia (Ramey & Ramey 1994, 195). Nämä erilaisuudet tulevat esille erityisesti koulunaloitusvaiheessa, kun lapsen kasvuympäristö ja rooli muuttuvat (Bronfenbren-

ner 1979). Erilaisuuksilla voi olla merkitystä lapsen kouluvalmiudessa ja hänen kouluun sopeutumisessaan.

Kaikkienensa koulunaloittaminen ymmärretään lapsen ja kasvuympäristön keskinäisenä muutos- ja sopeutumisprosessina (Bronfenbrenner 1979), joka alkaa esiopetusvaiheessa lapsen kouluun valmentavana toimintana ja esikoululaisen roolina sekä jatkuu lapsen sopeutumisena ja sopeuttamisena uuteen kasvuympäristöön ja koululaisen rooliin ensimmäisen kouluvuoden aikana (Rimm-Kaufman & Pianta 2000).

Kiinnostukseni lapsen koulunaloittamisvaiheen tarkastelemiseen vanhempien näkökulmasta alkoi jo 1990-luvun alkupuolella, jolloin keskustelu joustavasta koulunaloittamisesta käynnistyi. Silloin esitettiin, että vanhemmat olisivat saaneet päättää aloittaako heidän lapsensa kuusi-, seitsemän- vai kahdeksanvuotiaana koulun. Itseäni kiinnosti siinä vaiheessa, millaisin perustein lasten vanhemmat tulisivat päättämään lapsensa koulunaloittamisesta. Perusopetuslakia suunnitteleva työryhmä esitti kuitenkin koulunaloittamisien ennallaan säilyttämistä. Kiinnostukseni lasten koulunaloittamisen tarkasteluun kuitenkin säilyi, mutta se sai uuden näkökulman. Tutkimusaiheeksi muodostui se, miten vanhemmat kokevat ja kuvaavat lapsensa kouluun siirtymisen. Aihe oli myös omakohtainen, sillä olin neljän lapsen äitinä kokenut neljä erilaista kouluun siirtymää. Aihevalintani liittyy myös läheisesti opetustehtävääni esi- ja alkuopetuksen pedagogiikan opettajana ja tutkimusta tehdessäni toimin samalla oman työni tutkijana ja kehittäjänä. Kerron tarkemmin tästä esiymmärryksestäni kappaleessa 4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat (s. 68–71).

Tämä lähestymistavaltaan ekologinen tutkimus tarkastelee kasvuympäristön ja kehittyvän yksilön vastavuoroisia vuorovaikutus- ja muutosprosesseja (Bronfenbrenner 1979; Kankaanranta 2002; Valsiner & Benigni 1986), joiden kautta lapsi muun muassa sopeutuu uuteen toimintakulttuuriin ja uuteen rooliin. Vastuu lapsen kouluun siirtymästä ekologisen lähestymistavan mukaan tulee jakaa lapsen, perheiden, esikoulun, koulun ja yhteiskunnan kesken. (Bronfenbrenner 1979; Christensen 1998).

Tutkimuskohteena on lapsen siirtymäprosessi esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön ja erityisesti miten vanhemmat kuvaavat lapsen kasvuympäristön toimintakulttuurin ja lapsen roolin muutoksen. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytin Bronfenbrennerin ekologista teoriaa (1979) ja hänen ymmärrystään koulunaloittamisesta ekologisenä muutoksena. Tutkimusaineiston keräsin teemahaastattelun ja päiväkirjadokumenttien avulla ja analyysimallissani sovelsin pääasiassa Teschin (1990) tekstin merkityksen ym-

märtämiseen kehittämää tulkitsevaa analyysia. Lapsen kasvuympäristön kulttuurista muutosta esiopetuksen toimintakulttuurista perusopetuksen toimintakulttuuriksi analysoin, tulkitsin ja kuvasin Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian pohjalta. Lapsen roolin muutosta esikoululaisesta koululaiseksi tarkastelin päiväkodin, esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikön, montessoripainotteisen päiväkodin ja esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esiopetuskonteksteissa ja kolmen eri koulun kontekstissa. Lapsen roolin muutoksen analyysissa, tulkinnassa ja kuvauksessa olen soveltanut van Gennepin (1960) siirtymäriittiteoriaa ja Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologista mallia.

Tutkimukseni kohdejoukkoon kuului Oulun pohjoispuolen asuinalueilta 14 perheen ja Oulun eteläpuolen asuinalueelta kahden perheen vanhempia vuosien 1995–1998 aikana. Heistä 13 perheen vanhempia haastattelin kaksi kertaa vuoden välein, lapsen esiopetusvuoden loppuvaiheessa ja ensimmäisen kouluvuoden päätyttyä. Kolmen perheen vanhemmat kirjoittivat päiväkirjaa lapsensa ensimmäisen kouluvuoden syyslukukauden ajalta ja heitä myös haastattelin päiväkirjojen palauttamisen yhteydessä (ks. Perttula 1995a, 64–66). Lapsista yhdeksän oli esiopetusvuoden kaupungin päiväkodeissa, yksi lapsi montessoripainotteisessa päiväkodissa ja neljä lasta esi- ja alkuopetuksen yhdysluokassa. Lapsista 13 aloitti Harjulan koulun kolmella ensimmäisellä luokalla, yksi lapsi aloitti Korpelan koulun ja kaksi lasta aloitti Marttalan koulun.¹

Tutkimukseni raportointi etenee tutkimuksen tutkimustehtävän ja -ongelmien esittämisen kautta teoreettisten lähtökohtien tarkasteluun, johon kuuluvat koulunaloittamisilmiön kuvailu ekologisena siirtymänä sekä kasvuympäristön toimintakulttuurin muutoksen, perheen näkökulman ja lapsen roolin muutoksen teoreettiset pohdinnat. Sitä seuraa tutkimuksen empiirinen toteuttaminen, joka sisältää tutkimuksen metodologisen lähtökohdan, tutkimusaineiston hankinnan, analyysin, tulosten ja johtopäätösten esittämisen sekä tutkimuksen luotettavuus tarkastelun. Lopuksi vielä esitän jatkotutkimusaiheita.

¹Kaikki nimet ovat muutettuja.

2 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Vaikka vuosittain koulunaloittaminen koskee noin 58000 suomalaista lasta ja heidän perheitään, niin kuitenkin tutkimusaiheena koulunaloittaminen ei ole juuri kiinnostanut suomalaisia tutkijoita. Erityisesti on laiminlyöty vanhempien mielipiteitten ja kokemusten kuuleminen lapsensa koulunaloittamisesta, kouluun sopeutumisesta ja koulunkäynnistä. Näitä tietoja olisivat päättäjät ja koulutuspolitiikan asiantuntijat tarvinneet jo esiopetusuudistuksen suunnitteluvaiheessa ja siihen kytkeytyneessä keskustelussa lasten koulunaloittamisestä, aamu- ja ilta-päivätoiminnan järjestämisestä ja joustavasta koulunaloittamisesta, joista jäi yhden tärkeimmän osapuolen mielipiteet kysymättä.

Vanhemmat ovat lapsensa pääkasvattajia, vaikka lapsi siirtyy koulukasvatukseen piiriin. Heidän lapsituntemustaan ja tietojaan tarvitaan lapsen kouluun siirtymävaiheessa. Nämä tiedot helpottavat kodin ja koulun yhteistä kasvatustehtävää, opettajan opetustehtävää, lapsen oppimisen jatkumista, hänen kouluun sopeutumisestaan ja koululaiseksi kasvuaan. Vanhemmat saavat rinnalleen ja yhteistyökumppaniksi koulun opettajan esikoulun opettajan jälkeen. Tästä syystä vanhempien kokemusten tutkiminen on välttämätöntä.

Tärkeässä siirtymävaiheessa tarvitaan vanhempia koulunaloittavan lapsensa tukijoina, tietojen välittäjinä, puolestapuhujina ja opettajan yhteistyökumppanina merkittävässä kouluun siirtymävaiheessa. Useissa tutkimuksissa (Christensen 1998; Fabian 1999; Kakvoulis 1994; Ramey & Ramey 1994; Wilkerson 1997) on tuotu esille se, että koulunsa aloittavia lapsia ja heidän vanhempiaan tulee tutustuttaa etukäteen koulun kasvuympäristöön, sen toimintakulttuuriin, koulurakennukseen, henkilöstöön ja koulutyöskentelyyn, jotta syntyisi luottamuksellinen suhde ja myönteinen asennoituminen perheiden ja koulun välille. Perheen ja koulun keskinäisillä suhteilla on merkittävä vaikutus lapsen kouluun sopeutumiseen ja kykyyn oppia koulussa (Bronfenbrenner 1986a). Koska koulunsa aloittava lapsi on samanaikaisesti sekä kodin että koulun elämässä niin se edellyttää näiden kasvuympäristöjen vuorovaikutusta ja yhteistyötä lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa (Hujala 2002, 30; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20).

Koulunaloittamista käsittelevissä tutkimuksissa on useimmiten ollut tarkastelun kohteena lapsen näkökulma, miten lapset kokevat koulunaloittamisen ja miten he sopeutuvat kouluelämään (Fabian 1999; Kyllönen & Mikkonen 1995; Ledger, Smith & Rich 1998; Pramling, Klerfelt & Williams Granelid 1995). Tämän näkökulman seurauksena kohdistetaan edelleen yksin lapseen kouluunsiirtymävaihees-

sa monenlaisia vaatimuksia, odotuksia ja uskomuksia esikoulun ja koulun opettajien ja lasten vanhempien taholta. Tällöin oletetaan, että lapsen täytyy olla valmis koulutyöskentelyyn, hänen tulee sopeutua ja muuttua nopeasti koululaisen rooliin ja omaksua koulun sääntöjä ja käytäntöjä hetkessä. Tällaiseen ajatteluun ei ole kuulunut vanhempien ja kodin merkityksen huomioon ottamista lapsen kouluunsiirtymävaiheessa eikä vanhempien osallistumista lastensa kouluelämään ja sitä kautta vaikuttamista koulun toimintakulttuuriin. Lapsen ja kasvuympäristön keskinäinen vuorovaikutus ei ole toiminut vastavuoroisesti.

Vaikka koululaitosta pidetään lasten oppimisen ja kasvun tärkeänä ympäristönä, kuitenkin koti muodostaa lapsen kasvun ja kehityksen kannalta pitkäkestoisimman ja merkittävimmän kasvuympäristön (Bronfenbrenner 1979; Powell 1995, 63). Perheiden antamalla sosiaalisella, kulttuurisella ja emotionaalisella tuella on myönteinen vaikutus lapsen kouluun sopeutumiseen koulunaloitusvaiheessa (Barth & Parke 1996; Bronfenbrenner 1986a; Comer & Haynes 1991). Lisäksi vanhemmat ovat päävastuussa lapsensa mahdollisuudesta käydä koulua. Vanhempien rooli on merkittävä lapsen kouluunsiirtymävaiheessa, joten on perusteltua selvittää mitä merkityksiä he antavat lapsensa siirtymälle esikoulusta kouluun.

Tutkimusongelmat:

Pääongelma: Millaiseksi vanhemmat kuvaavat lapsen siirtymäprosessin esiopetuksesta perusopetukseen?

Alaongelmat:

1. Millainen on kasvuympäristön kulttuurinen muutos esikoulun toimintakulttuurista koulun toimintakulttuuriksi?
 - a) Millaisia ovat esikoulun ja koulun toimintakulttuurin roolit, kasvatus- ja opetustoiminta sekä keskinäiset vuorovaikutussuhteet?
2. Millainen on lapsen roolin muutos esikoululaisesta koululaiseksi?
 - a) Millainen on esikoululaisen rooli eri esiopetuskonteksteissa?
 - b) Millainen on lapsen rooli koulunaloittajana koulukontekstissa?
 - c) Millainen on koululaisen rooli koulukontekstissa?

3 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

3.1 Koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä

Lähestyin tutkimuksessani koulunaloittamista prosessiajattelun mukaisesti lapsen siirtymisenä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön ja tarkastelin millaiseksi vanhemmat kuvaavat tämän siirtymän. Siirtymässä samaan aikaan pidetään yllä siteitä menneeseen ja katsotaan siihen tulevaan, jonne lapset ovat lähdessä. Koulunaloittaminen siirtymänä merkitsee siirtymistä varhaislapsuudesta kouluikään ja perheen maailmasta enemmän lasten yhteiseen kulttuuriin. Siirtymään kuuluu lapsen kasvuympäristön ja lapsen aseman muuttuminen, statuksen nouseminen ja ´isoksi´ tuleminen. (James & Prout 1990, 235–236.) Siirtymää tällöin voidaan luonnehtia prosessina.

Tutkimuksessani koulunaloittaminen siirtymäprosessina perustuu Bronfenbrennerin (1979, 6) ekologisen teorian näkemykseen koulunaloittamisesta ekologisena siirtymänä eli transitiona. Ekologisia transitioita tapahtuu läpi ihmisen elämänkaaren. Bronfenbrenner (1979, 6, 26–27) mainitsee niistä esimerkkeinä esikoulun ja koulun aloittamisen lisäksi muun muassa koulun päättämisen, työelämään siirtymisen, avioliiton solmimisen ja eläkkeelle siirtymisen. Ekologinen transitio tapahtuu, kun yksilön asema ympäristössä muuttuu kasvuympäristön ja yksilön roolin muutoksen seurauksena (Bronfenbrenner 1979, 26).

Bronfenbrennerin ekologinen teoria

Bronfenbrennerin ekologinen ajattelu perustuu alkujaan keskeisesti Kurt Lewinin sosiaalipsykologiseen kenttäteoriaan, jossa käyttäytyminen määriteltiin yksilön ja ympäristön vuorovaikutustoimintana. Kenttäteoriassa myös korostettiin, että aikaisemmat vuorovaikutuskokemukset vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen osallistujat vaikuttavat ympäristöön. (Bronfenbrenner 1979, 16, 24–25.) Bronfenbrenner korvasi ekologisessa teoriassaan käyttäytymiskäsittelyn kehityskäsitteellä, sisällyttäen siihen aikaulottuvuuden (Bronfenbrenner 1991, 4–5). Ekologinen teoria tarkastelee ihmiskehitystä kontekstissaan, toisin sanoen ihmiskehitys on kasvavan ihmisorganismin ja sen ympäristön vuorovaikutuksen tulosta (Bronfenbrenner 1979, 12, 16). Täsmällisemmin määriteltynä ihmiskehitystä tapahtuu yksilön ja ympäristön piirteiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa ajan kuluessa. Kehitysmuutos ei siis ole äkillinen, vaan sarja prosesseja,

joiden kautta yksilön piirteissä syntyy pysyvyyttä ja muutoksia elämänkaaren aikana (Bronfenbrenner 1989, 190–191). Bronfenbrenner (1979, 21) kuvaa ekologista teoriaansa seuraavasti: *The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded.* (Ihmiskehityksen ekologia sisältää tieteellisen tutkimuksen kehittyvästä, moleminpuolisesta mukautumisesta, aktiivisen, kasvavan ihmisen ja hänen välittömien ympäristöjensä muuttuvien ominaisuuksien välillä. Tähän prosessiin vaikuttavat näiden ympäristöjen keskinäiset suhteet ja laajemmat kontekstit, joihin ympäristöt ovat yhteydessä. – suom. HK)

Tässä määritelmässä on kolme kohtaa, joihin Bronfenbrenner (1979, 21–22) kiinnittää lukijan huomion. Ensiksikin kehittyvää ihmistä ei pidetä pelkästään ´tyhjänä tauluna`, johon ympäristö tekee vaikutuksensa, vaan kasvavana ja dynaamisena kokonaisuutena, joka jatkuvasti kehittyy ja uudelleen rakentaa ympäristöään, jossa elää. Ihmisellä on siis vaikutusta ympäristöönsä ja ympäristöllä ihmisen kehitykseen. Toiseksi Bronfenbrennerin mukaan ihmisen ja ympäristön *vuorovaikutussuhde* edellyttää moleminpuolista vastavuoroista mukautumis- ja sopeutumisprosessia. Kolmanneksi ympäristö, joka on tärkeä ihmisen kehitysprosessissa, ei rajoitu vain välittömään ympäristöön, vaan laajentuu vuorovaikutussuhteissa *laajempiin konteksteihin*, jotka ovat yhteydessä välittömään ympäristöön. Tutkimani ilmiön kannalta koulunaloittamisen voi ymmärtää kasvavan lapsen ja kasvuympäristön keskinäisenä muutos- ja sopeutumisprosessina, missä on merkitystä myös kasvuympäristön eli mikrosysteemin ulkopuolisilla meso-, ekso- ja makrosysteemeillä. Seuraavassa syvennän tarkemmin koko ekologisen teorian ympäristökäsitteen ts. Bronfenbrennerin ydinteorian.

Bronfenbrenner (1979, 3, 4) määrittelee ekologisen ympäristön sarjaksi sisäkkäisiä rakenteita eli tasoja, joita hän kutsuu mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi sen mukaan, kuinka lähellä tai etäällä ne ovat yksilöstä. Sisin taso on yksilön välitön ympäristö eli *mikrosysteemi*, jonka Bronfenbrenner määrittelee paikaksi, jossa ihmiset voivat helposti olla vuorovaikutuksessa keskenään kuten koti, päiväkotia ja koulu (Bronfenbrenner 1979, 22). Yksilön välitön ympäristö sisältää kehittyvän yksilön lisäksi toiset ihmiset erilaisine temperamentteineen, persoonallisuuksineen ja uskomusjärjestelmineen. Mikrosysteemin elementit muodostuvat toiminnoista, rooleista ja henkilöiden välisistä suhteista, joita yksilö kokee ympäristössään. (Bronfenbrenner 1979, 22.) Esikouluun ja kouluun kasvu-

ympäristöinä kuuluvat esikoululaiset, koululaiset, opettajat ja koulukaverit sekä instituutioiden kasvatus- ja opetustoiminta ja instituutioiden keskinäinen vuorovaikutus.

Ihmiskehityksen kontekstina palvelee myös useampi mikrosysteemi ja niiden keskinäinen vuorovaikutus. Näistä mikrosysteemien keskinäisistä vuorovaikutussuhteista Bronfenbrenner (1979, 25) käyttää käsitettä *mesosysteemi*, jonka hän määrittelee siten, että se sisältää yhteydet ja prosessit, joita on kahden tai useamman kasvuympäristön välillä, joissa yksilöllä on aktiivinen rooli. Esimerkiksi mesosysteemi muodostuu lapsen kodin ja esikoulun tai kodin ja koulun yhteistyössä toimivien ihmisten keskinäisistä vuorovaikutussuhteista. Näihin vuorovaikutussuhteisiin sisältyvät muun muassa tiedon kulku ja kommunikaatio mikrosysteemistä toiseen. (Bronfenbrenner 1979, 6, 25.)

Ekologisen ympäristön kolmas taso on *eksosysteemi*, joka Bronfenbrennerin (1979, 25) mukaan käsittää ne yhteydet ja prosessit, jotka tapahtuvat kahden tai useamman ympäristön kesken, joista ainakaan yksi ympäristö ei sisällä kehittyvää yksilöä. Kuitenkin ympäristössä tapahtuvat tapahtumat välillisesti vaikuttavat prosesseihin välittömässä ympäristössä, jossa yksilö elää. Esimerkkinä Bronfenbrenner mainitsee kodin ja vanhempien työpaikan välisen yhteyden sekä vanhempien ja opettajien elinympäristön vaikutukset lapsen elämässä. (Bronfenbrenner 1979, 25.)

Yhteiskunta ja kulttuuriympäristö muodostavat ekologisen ympäristön uloimman tason, *makrosysteemin*. Se koostuu tietyn kulttuurin, alakulttuurin tai muun laajan sosiaalisen rakenteen mikro-, meso- ja eksosysteemiominaisuuksien kattavasta kokonaisrakenteesta. Erityisesti niistä uskomusjärjestelmistä, ideologioista ja resursseista, joita tämä kattava kokonaisrakenne pitää sisällään kuten tietyn sosiaalisen instituution ideologiset mallit ja politiikka (Bronfenbrenner 1979, 8–9, 26, 258; Bronfenbrenner 1986, 16–17). Koulunaloittamisilmiön tarkastelemisessa makrotason muodostavat yhteiskunnan taholla määritetyt sosiaali- ja koulutuspoliittiset ratkaisut. Makrosysteemi viittaa myös jokaisen yhteiskunnan kulttuurin ainutlaatuisuuteen ja sillä on vaikutusta eri systeemitasojen toimivuuteen. Kulttuuri nähdään siltana, välittäjänä eri systeemitasojen välillä ja koska kulttuuri esitetään makrotasolla, niin sillä ei ole suoraa, välitöntä yhteyttä yksilöön. Vaikka kulttuurien oletetaan poikkeavan toisistaan, ne ovat kuitenkin suhteellisen homogeenisia sisäisesti kuten voimme nähdä suomalaisesta kulttuurista. Esimerkiksi kasvuympäristöt, niissä oleva toiminta, roolit ja vuorovaikutussuhteet ovat luonteeltaan samantapaisia kulttuurin sisällä (Bronfenbrenner 1979, 258) ja ne luovat kasvuympäristölle toimintakulttuurin. Tässä tutkimuksessa konketisoin

kasvuympäristön (esikoulu, koulu) toimintakulttuuri-käsitteen Bronfenbrennerin (1979) mikrosysteemielementtien roolin, toiminnan ja vuorovaikutussuhteiden avulla.

Bioekologinen malli

Viime vuosina Bronfenbrenner (1995, 1999) on uudistanut ympäristön roolia korostavaa ekologista teoriaansa lisäämällä siihen enemmän yksilön biopsykologisten piirteiden ja ajan merkityksen huomioon ottamista yksilön kehityksessä. Tältä pohjalta hän loi *bioekologisen mallin* (Bronfenbrenner 1999, 4), jossa Bronfenbrenner tarkastelee, miten aika ja sen eteneminen vaikuttaa yksilön ja ympäristön dynaamisiin vastavuoroihin vuorovaikutusprosesseihin. Hän ilmaisi bioekologisen mallinsa taustalla olevan teoriamallin kaavana: $Dt = f(t-p)(PE)(t-p)$, jossa D tarkoittaa kehitystä (tietynä aikana), t ja p viittaa aikaan tai aikaperiodeihin ja P ilmaisee persoonaa ja E ympäristöä. Bronfenbrennerin (1989, 190) käsityksen mukaan yksilön piirteet tietyssä elämänvaiheessa ovat yksilön siihen astisen elämän aikana yksilön ja ympäristön piirteiden yhteistoiminnassa syntyneitä. Tällä hän on tarkoittanut sitä, että kehitysmuutosprosessiin vaikuttaa yksilön ja ympäristön keskinäinen vuorovaikutustoiminta ja muutos tapahtuu ajan kuluessa ja se voi muuttua myös ajan edetessä.

Näistä uusista teoreettisista ajatuksistaan hän kehitti bioekologisen mallin, jossa yhdistyvät yksilön piirteet, prosessit, konteksti ja aika (Person–Process–Context–Time = P-P-C-T) ja niiden keskinäiset, dynaamiset vuorovaikutussuhteet. Bronfenbrenner (1995, 620) esittää, että ihmiskehitystä tapahtuu elämänkaaren ajan vastavuoroisten vuorovaikutusprosessien kautta aktiivisen, biopsykologisen ihmisorganismin ja välittömässä ympäristössä olevien henkilöiden, objektien ja symbolien kesken. Toiset henkilöt ympäristössä ovat merkittäviä toisia kuten vanhemmat, sukulaiset, opettajat, kaverit (Bronfenbrenner 1995, 638; Bronfenbrenner 1998, 998).

Bioekologisessa mallissa on uutta se, että siinä erotetaan toisistaan ympäristö- ja prosessikäsitteet. Perinteisessä ekologisessa mallissa vuorovaikutusprosessi liitetään ympäristökäsitteen sisään kuuluvaksi kategoriaksi. Uudessa mallissa prosessit (P) määritellään toiminnallisina vuorovaikutuksina yksilön ja ympäristön välillä. Vuorovaikutuksen täytyy olla jokseenkin säännöllistä ja tapahtua pitkään ajan kuluessa. Välittömässä ympäristössä tapahtuvat pitkäaikaiset vuorovaikutusmuodot ymmärretään lähiprosesseina, joita pidetään tärkeimpinä ihmiskehitystä eteenpäin vievinä prosesseina. Niiden kehitystä edistäviin tekijöihin

kuuluvat kehittyvän yksilön piirteet (P), välitön tai etäinen konteksti (C) ja aika-periodit (T), jolloin lähiprosesseja tapahtuu. Pysyviä lähiprosessimuotoja havaitaan muun muassa vanhempi-lapsi-, opettaja-lapsi-, lapsi-lapsi-toiminnoissa, ryhmä- ja yksinleikeissä ja uusien taitojen opiskelussa. Kehitykseen vaikuttavien lähiprosessien muoto, valta, sisältö ja suunta vaihtelevat kehittyvän yksilön biopsykologisten piirteiden ja ympäristön yhteisvaikutuksessa. (Bronfenbrenner 1999, 4–5.)

Ihmisen biopsykologisia piirteitä ovat yksilön tiedolliset-, taidolliset-, kyky- ja kokemusresurssit, jotka pitävät lähiprosesseja aktiivisina sekä sellaiset yksilön piirteet, jotka vaikuttavat siihen, millä tavalla sosiaalinen ympäristö reagoi lähiprosesseihin. Kehitystä haittaavia piirteitä ovat muun muassa impulsiivisuus, aggressiivisuus ja väkivaltaisuus. Koska yksilöiden biopsykologiset ominaisuudet ovat erilaisia, ne selittävät myös eroja lähiprosesseissa, joista seuraa niiden erilainen vaikutus yksilöiden kehitykseen. Esimerkiksi esikoululaisen ja koululaisen piirteet muotoutuvat perheen, päiväkodin, koulun, kaveriryhmän ja naapuruston kanssa toimivissa vuorovaikutussuhteissa (Bronfenbrenner & Morris 1998, 1008–1011).

Bioekologisen mallin myötä on alettu kiinnittää huomiota ajan ja siirtymien ajoituksen merkityksiin ihmiskehityksessä (Bronfenbrenner 1999, 20). Mikrosysteemin aika käsite viittaa jatkuvuuteen ja keskeytyksiin meneillään olevissa lähiprosesseissa. Tämä tulee esille koulunaloittamisilmiössä, jossa osa lapsen vuorovaikutussuhteista jatkuu ja osa keskeytyy. Transitoiden ajoitusta taas tarkastellaan esimerkiksi suhteessa kulttuurisesti määritettyyn ikään ja rooliodotuksiin (Bronfenbrenner 1995, 643). Suomessa on pohdittu kriittisesti koulunaloitusikää, joka on useissa muissa maissa alhaisempi kuin meillä.

Ajan huomioonottaminen ihmiskehitysteorioissa perustuu pitkälti elämäntaariajattelun näkökulmaan, jossa yksilön oma kehityskaari muokkautuu niiden historiallisten ajanjaksojen olosuhteiden ja tapahtumien kautta, joiden aikana yksilö elää. Elämäntaariajatteluun sisältyy myös näkemys, että perheenjäsenten elämät ovat toisistaan riippuvaisia. Se kuinka jokainen perheenjäsen reagoi esimerkiksi jonkun perheenjäsenen roolimutokseen vaikuttaa toisten perheenjäsenten kehityskulkuun (Bronfenbrenner 1999, 20–22.) Esimerkiksi jos on kyseessä monilapsinen perhe ja koulun aloittava lapsi on esikoinen, niin sillä on vaikutusta nuorempien lasten kehitykseen.

Seuraavassa esitän tiivistetysti Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian ja hänen (1995, 1999) bioekologisen mallinsa muut teoreettiset käsitteet, joita sovel-

lan tässä tutkimuksessa. Kunkin käsitteen tiivistetyn määrittelyn jälkeen on viittaus lukuun, jossa kyseinen käsite syvennyy.

Jo ekologisessa teorialmallissa Bronfenbrenner (1979, 21–22) käsitti ihmisen dynaamisena kokonaisuutena, joka liikkuu eri ympäristöissä ja muuttaa sitä ympäristöä, jossa kulloinkin on. Tämä perusajatus tulee esille Bronfenbrennerin teoriassa siinä, kun hän esittää, että ihmiset eivät ole ainoastaan ympäristöjensä tuotteita, vaan myös niiden luojia. Se kiteytyy selvästi myös bioekologisessa mallissa, jossa ihminen käsitetään aktiiviseksi dualistiseksi toimijaksi, joka toimii vastavuoroisuussuhteessa ympäristön kanssa, toisin sanoen hän muuttaa ympäristöä ja ympäristö muuttaa häntä. Juuri vastavuoroisuussuhde vaikuttaa siihen, ettei yksilöä voi erottaa kasvuympäristöstään, ja suhteeseen vaikuttavat molempien osapuolien piirteet. (Bronfenbrenner 1995.) (ks. luku 3.4)

Vastavuoroisuuselementti konkretisoituu myös ekologisen teorian *roolikäsit*tyksessä siten, että käsitystä luonnehtii toiminnan ja vuorovaikutussuhteen integraatio. Roolit määrittävät toimintoja ja ihmisten välisiä suhteita mikrosysteemissä. (Bronfenbrenner 1979, 85–86.) Kasvu ympäristö ja sen kulttuuri asettavat vastavuoroisesti yksilön käyttäytymiselle rooliodotuksia. Tässä tutkimuksessa esikoulu ja koulu erilaisina kasvu- ja kulttuuriympäristöinä asettavat erilaisia rooliodotuksia esikoululaisen ja koululaisen roolikäyttäytymiselle ja sen seurauksena esikoululaisen ja koululaisen rooli poikkeavat toisistaan. Rooliodotukset ovat siis kasvu ympäristössä merkittäviä dynaamisia voimia (Bronfenbrenner 1999, 15), jotka määrittävät lapsen roolikäyttäytymistä. (ks. luku 3.4)

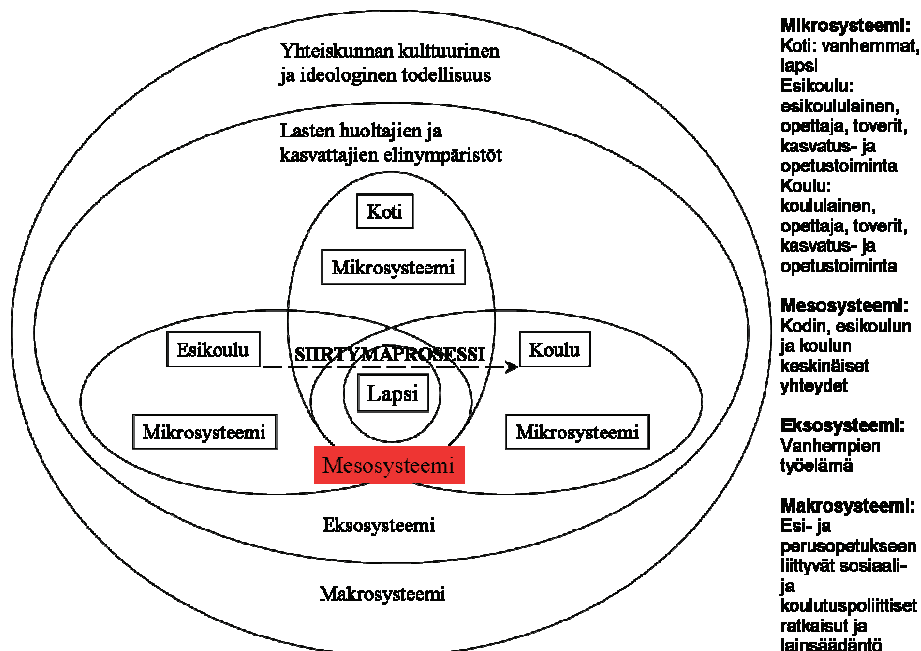
Muita teoreettisia lähtökohtia

Bronfenbrennerin ekologinen teoria ja siitä kehitelty bioekologinen malli ovat yksilön kehitysteorioita, joiden ydin on tutkia kehitystä kontekstissa (Bronfenbrenner 1979, 12).

Tutkimuksessani tarkastelin lapsen kouluunsiirtymistä vanhempien kuvailemana kasvu ympäristöjen toimintakulttuurin ja lapsen roolin muutoksen näkökulmasta. Siinä painottuivat lapsen ja kasvu ympäristön vuorovaikutussuhteet ja rooli sekä niiden muuttuminen lapsen kouluun siirtymäprosessin aikana. Vaikka en tutkinut lapsen kehitystä, kuitenkin Bronfenbrennerin ekologinen teoria ja bioekologinen malli antoivat teoreettisia käsitteitä koulunaloittamisilmiön teoreettisessa jäsentämisessä ja analyysissä. Täydensin taustateoriaani Hujalan (1999) lapsen kasvun kontekstuaalisuutta kuvaavalla graafisella teorialmallilla, jonka pohjana on Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria. Tässä mallissa tulevat teoriani ydin-

käsitteet esille suhteessa toisiinsa. Muokkasin mallia omaan tutkimukseeni soveltuvaksi.

Alla olevassa kuviossa 1. on havainnollistettu Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan pohjaava Hujalan (1999) kehittämä lapsen kasvun kontekstuaalisuutta kuvaava malli sovellettuna tähän tutkimukseen. Kuviossa näkyvät mitä eri systeemitasot tässä tutkimuksessa tarkoittavat.



Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettinen malli (Bronfenbrenner 1979; Hujala 1999).

Kasvun kontekstuaalisuutta kuvaavan mallin perustan muodostaa ekologisen ympäristön käsite (ks. s. 21–23). Mallin keskiössä on lapsi ja hänen vuorovaikutussuhteensa joko suoraan tai epäsuorasti kasvukontekstinsa kanssa. Kasvu ympäristöjen ja lapsen kasvun tarkastelu lapsesta käsin merkitsee tietoisuuden rakentamista siitä, kuinka lapsi rakentaa maailmaansa, kuinka hän toimii ja kuinka aikuiset vastaavat lapsen aloitteisiin. Lapsen mahdollisuudet kasvuun ovat riippuvaisia siitä missä määrin emansipoitunut lapsi on kasvu ympäristössään ja minkälaiset mahdollisuudet ympäristö antaa lapselle aktiivisena toimijana, oman elämänsä subjektina. (Hujala 1999.)

Tässä tutkimuksessa lapsen mikrosysteemeinä olivat koti, esikoulu ja koulu. Tarkastelin erityisesti esikoulua ja koulua ja niiden toimintakulttuurin erilaisuutta ja merkitystä esiopetuskonteksteina sekä niiden merkitystä lapsen koululaiseksi kasvussa. Toimintakulttuuria tarkastelin Bronfenbrennerin mikrosysteemin elementtien: toiminnan, roolin ja vuorovaikutussuhteiden kautta (kasvatus- ja opetustoiminta, opettajan ja lapsen rooli, kaverit, yhteistyö). Virallisesti jo Esikoulukomitea (1972) käytti esikoulunimitystä kuusivuotiaille lapsille tarkoitetusta maksettomasta kouluorganisaatiossa toteutettavasta esiopetuksesta (Niikko 2001, 30). Nykyisin esikoulunimitystä pidetään epävirallisena, mutta vakiintuneena, erityisesti vanhempien käyttämänä ilmaisuna kuusivuotiaiden lasten esiopetustoiminnasta (Brotherus 2004, 1–5; Hujala 2002). Käytän tutkimukseni kohdejoukon tapaan esikoulu-nimitystä kuusivuotiaiden lasten esiopetustoiminnasta.

Bronfenbrennerin (1979, 25) käsityksen mukaisesti mesosysteemin muodostivat kodin, esikoulun ja koulun keskinäiset yhteydet. Lapsen eri kasvuympäristöissä toimivien aikuisten keskinäisellä yhteistyöllä on tutkimuksissa todettu olevan myönteistä merkitystä lapsen koulun aloittamiseen (Bronfenbrenner 1991, 13). Koska kouluun siirtymäajattelussa korostuu yhteistyö eri mikrosysteemien kesken, niin mesosysteemi tason tutkiminen on erityisen keskeinen tutkimukseni. Kuvaan (kuvio 1, s. 27) siirtymäprosessijanalla sekä mikrosysteemien yhteistyötä että kouluun siirtymän ajallista etenemistä.

Eksotaso perustuu näkemykseen, että ihmisen kehitykseen vaikuttavat tapahtumat myös ympäristössä, jossa hän ei ole edes läsnä. Tässä tutkimuksessa sitä kuvaa vanhempien työelämä, jolla on merkitystä lapsen esikoulu- ja kouluelämään kuten esimerkiksi vanhempien työpäivän pituudella on yhteyttä esikoululaisen päivähoiton tarpeeseen tai koululaisen aamu- ja iltapäivähoidon järjestämiseen.

Tutkimukseni makrotasoon sisältyivät esi- ja perusopetukseen sekä koulunaloittamiseen liittyvät sosiaali- ja koulutuspoliittiset ratkaisut, toimenpiteet ja lainsäädäntö (vrt. Kankaanranta 1998, 12).

Koulunaloitusvaiheessa makrotason elementeillä on vaikutusta eri systeemitasojen toimivuuteen ja merkitykseen lasten, perheiden, esikoulun ja koulun kannalta.

Koontia teoreettisista lähtökohdista

Sovelsin ekologista teoriaa kouluun siirtymäprosessi-käsitteen teoreettisessa ymmärtämisessä, esikoulun ja koulun toimintakulttuurin kuvauksessa, tutkimusai-

neiston lukutavassa, analyysin luokitteluvaiheessa sekä tulosten esittämisessä ja niiden tulkinnassa.

Lapsen roolim muutoksen määrittämisessä sovelsin Bronfenbrennerin bioekologisen mallin käsitteitä persoona, prosessi, konteksti ja aika (P-P-C-T), joiden avulla tarkastelin kokonaisvaltaisesti lapsenroolim muutosta ja ympäristön merkitystä sille. Roolimuutos muuttaa lapsen tapaa toimia, jopa hänen ajatteluunsa ja tunteisiinsa muutoksella voi olla vaikutusta (Bronfenbrenner 1979). Bioekologisen ajattelun mukaan ei vain yksin lapsen roolin muutoksella, vaan myös ympäristön roolilla on merkitystä lapsen kehitykseen ja käyttäytymiseen (Bronfenbrenner 1999, 15). Sovelsin käsitteitä kuvatessani lapsen roolia esikoululaisena eri esiopetuskonteksteissa, koulunaloittajana ja koululaisena koulukontekstissa.

Koska Bronfenbrenner ei määritellyt yksityiskohtaisesti konteksti-käsitystään muuta kuin kasvu ympäristönä, johon kulttuuri välittyy, niin täsmensin sitä Säljön (2001, 130–138, 142, 218–221) käsityksellä kontekstista yksilöä ympäröivänä ja häneen vaikuttavana kasvu ympäristönä. Säljön mukaan kasvu ympäristön muodostavat fyysinen, kognitiivinen, kommunikatiivinen ja historiallinen konteksti. Hän määrittää fyysisen kontekstin ympäristöksi, jonka puitteissa toimitaan, historiallinen konteksti taas tarkoittaa esimerkiksi (toimintakulttuuriin kuuluvia) perinteitä, joita noudatetaan esikoulussa ja koulussa. Esikoulun ja koulun luokkayhteisöt ovat erityisiä kommunikatiivisia konteksteja, joissa toimii muun muassa opettaja–lapsi–vuorovaikutussuhde kysymys–vastaus–malleineen. Kognitiivinen konteksti taas esikoulu- ja kouluympäristössä näkyy muun muassa kirjoitettuna tekstinä esikoulukirjoissa ja oppikirjoissa sekä opettajan välittämänä tietoina, jotka lasten on pyrittävä omaksumaan ja oppimaan. Nämä kontekstit kuvaavat kasvu ympäristöä ja sen toimintakulttuuria. Säljön näkemys on yhtenevä Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mikrosysteemin elementtien –roolit, toiminnot ja vuorovaikutussuhteet – kanssa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat lasten vanhempien kuvaamat eri esiopetuskontekstit ja koulukonteksti ja niiden toimintakulttuuri. Bronfenbrennerin bioekologisen mallin mukaan kontekstien lähiprosessien sisältö voi vaihdella, mistä saattaa seurata erilaisuutta kontekstien toimintakulttuurissa. Lisäksi on havaittu, että lähiprosesseilla on enemmän vaikutusta samana pysyvässä ympäristössä kuin muuttuvassa ympäristössä (Bronfenbrenner 1999, 8). Tutkimuksessani tarkastelin juuri lähiprosessien pysyvyyttä, sillä tutkimukseni lasten kasvu ympäristö muuttui siirtymäprosessin aikana muissa esiopetuskonteksteissa paitsi esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esiopetuksessa, jossa konteksti pysyi samana, vaikka lapsi siirtyi perusopetukseen.

Ekologinen ja dynaaminen kouluunsiirtymämalli

Rimm-Kaufman ja Pianta (2000, 494–503) ovat kehittäneet kouluun siirtymistä kuvaavan ekologisen ja dynaamisen mallin, jossa he sovelsivat taustateorian muun muassa Bronfenbrennerin bioekologista mallia. Rimm-Kaufmanin siirtymämallissa koulunaloittaminen nähdään siirtymäprosessina mikrosysteemistä toiseen, esikoulusta kouluun. Siirtymä alkaa siis esiopetusvuotena ja jatkuu ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tähän näkemykseen perustin tutkimuksessani siirtymäprosessin ajallisen määrittelyn. Koska Rimm-Kaufmanin ja Piantan siirtymämallissa siirtymäprosessin ajallista määrittystä ei ole tarkemmin analysoitu, jäsensin sitä edelleen van Gennepin siirtymäriittiteorian (1960) käsittein ero-, kynnys- ja uudelleen- liittymis -vaiheisiin, joista enemmän tulevassa kappaleessa.

Rimm-Kaufmanin ja Piantan mallissa tulee Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1979) mesotaso erityisesti esille, kun siinä tarkastellaan esikoulu-, koulu- ja kotikontakteja sekä näiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita ja vuorovaikutussuhteiden kehittymistä ja muuttumista siirtymäprosessin aikana. Samoin Rimm-Kaufman ja Piantan mallissa on ajan merkitys otettu huomioon vuorovaikutussuhteiden muuttumisessa, mikä taas viittaa Bronfenbrennerin bioekologiseen malliin (1995, 1999). Yksilöidymmin se tulee esille kun tutkitaan lapsen, opettajan, kavereiden ja perheen vastavuoroisia suhteita ja niiden pysyvyyttä ja muutoksia esikoulusta kouluun siirtymän aikana. Vuorovaikutussuhteiden laadulla, pysyvyydellä ja muutoksilla on merkitystä sille, miten lapsi sopeutuu kouluun. (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 493, 497–503.) Jatkuvuutta ja keskinäisiä yhteyksiä kasvuympäristöjen kesken voidaan toteuttaa heti koulunkäynnin alussa muun muassa sillä, että sallitaan lapsille mahdollisuus siirtyä esikouluajan ystävien kanssa samalle koululuokalle (Laine 1998, 492). Tällöin siirtymä kouluun oletettavasti on helpompaa, koska jatkuvuus eri kasvuympäristöjen välillä tasapainottaa lapsen uusia kokemuksia uudessa kasvuympäristössä (Kagan & Neuman 1998, 373; Mangione & Speth 1998, 384–385; Smith 1998, 3).

Van Gennepin siirtymäriittiteoria

Belgialainen kansantieteilijä Arnold van Gennep (1960) tutki useiden kansojen kulttuureihin liittyviä seremonioita kuten lapsen koulunaloittamista, häitä ja hautajaisia ja loi niiden pohjalta teorian sosiaalisten siirtymien ymmärtämiseksi. Hän havainnoi seremonioihin liittyviä riittejä ja erotteli niitä ajallisen järjestyksen ja sisällön mukaan. Siirtymäriiteiksi van Gennep määritteli riitit, jotka seuraavat

mukana jokaisessa paikan, tilan, sosiaalisen aseman ja iän mukanaan tuomissa muutoksissa (Turner 1977, 36). Koulunaloittaminen on tällainen lapsen iän tuoma muutos, joka aiheuttaa muutoksen myös lapsen sosiaalisessa asemassa. Tämä ajatus on yhdensuuntainen Bronfenbrennerin (1979) käsitykseen koulunaloittamisesta ekologisena siirtymänä, jonka seurauksena lapsen asema muuttuu. Rituaalinen käyttäytyminen kehittyy van Gennepin mukaan muun muassa sellaisissa elämäntilanteissa, joissa siirtymä muuttaa yksilöiden aikaisempien vuorovaikutussuhteiden rakennetta. (Turner 1977, 37.) Tällainen elämäntilanne on lapselle kouluun siirtymä, jossa sekä kasvuympäristön kulttuuri että lapsen rooli muuttuvat ja sen seurauksena muuttuvat myös yksilön ja ympäristön keskinäiset vuorovaikutussuhteet.

Van Gennep havaitsi, että siirtymäprosessit ovat rakenteiltaan kolmivaiheisia ja ne sisältävät 1) ero-, 2) siirtymä- ja 3) liittymisriittejä. Ensimmäinen vaihe käsittää irtaantumisen edellisestä kasvuympäristöstä eroriittien kautta, joiden aikana siirtyjiltä riisutaan heidän aikaisemmat sosiaaliset roolinsa. (James & Prout 1990, 234.) Meillä kouluun siirtyvän lapsen esikoulusta irtaautumisessa käytetään muun muassa eroriitteinä kouluvalmiutta edistäviä oppimistehtäviä, kouluun tehtyjä tutustumiskäyntejä, sanontaa 'sitten kun olet koulussa,' esiopetustodistuksen antamista, viimeisenä esikoulupäivänä tapahtuvaa esikoululaisten kukittamista ja koulutielle siunaamista.

Teorian toinen vaihe käsittää kynnysvaiheen (margin/limen) esimerkkinä lasten ikäryhmästä toiseen siirtymiset. Tähän sisältyy lapsen siirtyminen oppivelvollisuusiän, josta seuraa koulunaloittaminen. Siirtymäriiteiksi voidaan katsoa muun muassa koulurepun, -tarvikkeiden ja -vaatteiden hankinta, koulumatkaan tutustuminen, opettajan tapaaminen ensimmäistä kertaa ja eron kokeminen vanhemmista. Siirtymäriitit auttavat uusien ystävien saamisessa ja ryhmän jäseneksi pääsemisessä. Siirtymäriittien tavoitteena on myös helpottaa lasta koululaisen rooliin kasvamisessa. (Fabian 1999.) Kynnysvaiheen aikana siirtyjät ottavat vähitellen haltuunsa heille alussa lähes tuntemattoman ja aikaisemmin ulkopuolisen ja epäselvän ympäristön. Salo (1999, 54) kuvaa koulunaloitusvaihetta siten, että silloin lapset kertovat, ihmettelevät ja nimeävät maailmojansa eräänlaisissa 'välitiloissa.' Salo 'välitila' ja van Gennepin kynnysvaihe kuvaavat samaa ilmiötä.

Teorian kynnysvaihetta on myöhemmin muokannut Victor Turner (1968). Hän käytti kynnyskäsitettä (concept of liminality) siirtymäprosessin kuvaamisessa. Hänen mukaansa on tärkeintä huomata, että monet siirtymistä, joita lapset läpikäyvät, laajenevat huomattavan pitkiksi aikaperiodeiksi eivätkä vain keskity

siirtymähetkiin. Sen tähden voidaan puhua siirtymäprosessista, jonka aikana siirtymävaiheeseen kuuluvat piirteet laajenevat ja levittäytyvät. Siirtymävaiheita analysoitaessa ylläpidetään samaan aikaan vahvoja siteitä elämänkaaren menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. (James & Prout 1990, 233–236; Turner 1977, 36–37, 60; van Gennepe 1960, 10–11.) Teoriaa on käytetty lapsuuden aikaa käsittelevissä tutkimuksissa (James & Prout 1990, 234).

Kolmas vaihe on uudelleen liittymisen (re-aggregation) vaihe, jonka aikana siirtyjille muotoutuvat uusi identiteetti ja uudet roolit (James & Prout 1990, 234). Liittymisriittejä koulussa ovat muun muassa lukujärjestykset, päivänavaukset, välituntikäytäntö, koulun säännöt ja läksyt. Kotona liittymisriiteiksi voidaan tulkitta vanhempien toteuttama koululaisen käyttäytymisen kontrollointi ja läksyjen kyselyt. (Fabian 1999.) Liittymisriitit auttavat lapsia vähitellen kasvamaan koululaisen rooliin ja koulun toimintakulttuuriin. Sovelsin van Gennepen teorian käsitteitä ero-, kynnys- ja uudelleenliittymisvaihe siirtymäprosessin jäsentämisessä.

3.2 Koulunaloittaminen kasvuympäristöjen kulttuurisena muutoksena

Kasvuympäristöjen kulttuurinen muutos tapahtuu kun lapsi siirtyy esikoulun toimintakulttuurista ja esikoululaisen roolista koulun toimintakulttuuriin ja koululaisen rooliin. Toimintakulttuurilla tarkoitetaan instituutiossa toteutettavaa kasvatus- ja opetustoimintaa (Brotherus 2004, 9; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokat 1–2, 2002). Siihen kuuluvat esimerkiksi esikoulun ja koulun kaikki viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot ja periaatteet. Tavoitteena on avoin ja vuorovaikutteinen toimintakulttuuri, joka tukee yhteistyötä myös kodin ja laajemmin yhteiskunnan kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokat 1–2, 2002.) Esikoulun ja koulun toimintakulttuurissa välittyvät makrotason lainsäädännölliset reunaehdot kuten perusopetuslaki (1998/628) ja opetussuunnitelmien perusteet asiakirjat, eksotason lasten vanhempien työelämään liittyvät asiat, jotka koskettavat perhettä, mesotason mikrosysteemien keskinäisen yhteistyön laatu ja määrä sekä makrotason kasvuympäristön roolit, toiminnot ja vuorovaikutussuhteet (Bronfenbrenner 1979; Ledger, Smith & Rich 1998). Toimintakulttuuri tulee näkyväksi käytännössä juuri makrotason roolien, toimintojen ja vuorovaikutussuhteiden kautta.

Lapselle kouluun siirtyminen on perinteisesti merkinnyt suurta muutosta (Fabian 1999; Hujala 2002). Muutoksen on aiheuttanut koulunaloitusvaiheessa kahden erilaisen toimintakulttuurin ´yhteentörmäminen´ (Broström 2004). Esikou-

lussa korostuu lapsen kehityksen, leikin ja sosiaalisen kasvun tukeminen ja koulussa taas painotetaan lapsen oppimista ja tiedollista kehitystä (Aho, 1998, 480; Kankaanranta 1998, 32) sekä koko elämän jatkuvaa sivistymistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuosiluokat 1–2, 2002).

Kulttuurinen muutos ei ole suuri, jos kasvuympäristöjen toimintakulttuuri ei poikkea paljon toisistaan, vaan täydentää toista, toimintakulttuurit eivät ole ristiriidassa keskenään ja eri kasvuympäristöissä toimivien ihmisten keskinäiset vuorovaikutussuhteet ovat aktiivisia ja yhteistoiminnallisia (Bronfenbrenner 1979; Kagan & Neuman 1998, 373; Mangione & Speth 1998, 384–385; Ruoppila 1995, 39). Jos toimintakulttuurit taas eroavat paljon toisistaan, joillakin lapsilla saattaa olla vaikeuksia uuteen kasvuympäristöön sopeutumisessa (Kakvoulis 1994; Ledger, Smith & Rich 1998).

Kulttuurisen muutoksen taustalla on Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1979, 258) käsitys kulttuurista eri systeemitasojen välittäjänä. Lapsille kulttuuri välittyy mikro- ja mesotasolla olevien instituutioiden kuten kodin, esikoulun ja koulun toimintakulttuurin kautta (Super & Harkness 1999, 281).

Yleisesti kulttuuri ymmärretään ihmisten ajatusten, arvojen, tietojen (Säljö 2001, 27), ymmärrysten, uskomusten ja intentioiden yhteisesti jaettuina merkityksinä (Alvesson 1993, 2–3; Olson & Bruner 1996, 9). Näitä merkityksiä ihmiset luovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja niitä he pääsääntöisesti ilmaisevat ja välittävät kielen ja toiminnan kautta. Kulttuuri toimii siis välittäjänä, jonka kautta jaetaan tietoa ja toiminnan kulttuuria. Tällainen kulttuurikäsitys on sopusoinnussa Bronfenbrennerin käsityksen kanssa. Kulttuuri sisältää sosiaalisesti siirrettyjä käyttäytymis- ja toimintamalleja, jotka välittyvät yksilöiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa yhteisön sisällä. Tämä merkitsee yhteisön jäsenille ei ainoastaan jaettujen tietojen systeemiä vaan myös toimintakulttuuria.

Osan toimintatavoistaan ihmiset oppivat tiedostamatta sosiaalisten havaintojen ja toiminnan kautta tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa, kuten kotona, koulussa ja esikoulussa. Vähitellen he alkavat pitää niiden käytänteitä luonnollisina ja itsestään selvinä (Keesing 1981, 98) ja siitä johtuen instituution kulttuuri säilyy verrattain yhtenäisenä ja jännitteet ja konfliktit ovat vähäisiä. Yhteisesti jaetut uskomukset, arvot ja normit, jotka ohjaavat ihmisten käyttäytymistä ja asenteita, ylläpitävät samoissa instituutioissa työskentelevien ihmisten kulttuurikäsityksen yhtenäisyyttä (Alvesson 1993, 19, 31). Samaan kulttuuriin kuuluvat ihmiset ymmärtävät samoja asioita suunnilleen samalla tavalla (Hurme 1995, 141).

Kulttuuri voi rakentua erityisesti traditioiden ohjaamana myös niin, että se jää irralliseksi laajemmasta yhteiskunnasta (Alvesson 1993, 23, 31). Tätä voitaneen pohtia koulun ja esikoulun osalta, joiden molempien toimintakulttuurissa on havaittavissa vuosikymmeniä vaikuttaneita traditioita, jotka ovat kenties pitäneet esikoulua ja koulua erillään yhteiskunnallisesta todellisuudesta. Tällöin lapsi ei kohtaa koulussa ja esikoulussa sitä arvomaailmaa ja käytäntöjä, joita instituutioiden ulkopuolinen elämä sisältää. Tällöin on vaarana se, että mitä instituutioissa tapahtuu, ei välttämättä ole lapsen arkielämässä merkityksellistä. (Lerikkanen & Koivisto 2001, 29.)

Esikoulun perinteisessä toimintakulttuurissa on esiintynyt lasten kasvatuksen, opetuksen, oppimisen, hoidon ja leikkipedagogiikan vuoroittaista korostamista, mikä on aiheuttanut keskinäisiä jännitteitä vuosikymmenien aikana. 1970-luvulla painotettiin lapsen kognitiivista oppimista ja opettamista, 1980- ja 1990-luvuilla taas pidettiin tärkeänä leikkipedagogiikkaa ja arvostettiin lasta yksilönä, oman oppimisensa subjektina (Niikko 2001). Edelleen 2000-luvulla voidaan nähdä kiistaa siitä, tuleeko esiopetustoiminnassa korostua lasten oppiminen, akateemiset taidot vai leikki. Kaikissa esiopetuksen kehitysvaiheissa on havaittavissa kuitenkin se, että esikoulun toimintakulttuurissa on aina otettu huomioon koulu lasten seuraavana kasvuympäristönä. Esiopetuksen avulla lapsia on valmennettu ja valmennetaan koulua varten ja pyritään tasoittamaan lasten kouluvalmius- ja kehityseroja. Tällöin on toimittu ja edelleen usein toimitaan yksisuuntaisesti esiopetuksesta alkuopetukseen, sillä koulun toimintakulttuuriin ei ole käytännössä juuri kuulunut yhteistyön tekeminen lasten aikaisempien kasvuympäristöjen kodin tai esikoulun kanssa lapsen kouluun siirtymävaiheen helpottamiseksi (ks. Esikoulukomitean mietintö 1972; Kuusivuotiaiden kasvatusta- ja koulutustoimikunnan mietintö 1978; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984; Niikko 2001; Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus 1987).

Koululaitoksessa on perinteisesti totuttu toimimaan paljolti muun arkielämän yhteydestä erillään (Hirsto 2001, 49) ja koulun toimintakulttuuri on jäänyt jälkeen yhteiskunnan muutoksesta ja sen vuoksi sitä leimaa Willmanin (2000, 112) mukaan jopa eristyneisyys, jota vahvistaa myös koulun sisällä opettajan ammatin yksintoimimisen luonne (Brotherus 2004, 12; Syrjälä 1998, 25, 28). Kuitenkin teoriassa peruskoulun toimintakulttuurin tavoitteena oli, tämän tutkimuksen aineiston keruuvaiheessa, kehittää oppilaissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena yhteiskunnan jäsenenä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Lasten sosiaalistaminen yhteiskuntaan ja heidän kasvattamisensa yhteiskunnan kansalaiseksi

aloitetaan tavoitteellisesti vasta koulunaloitusvaiheessa. Tarkemmin kansalaiseksi kasvattamiseen sisältyy lasten sosiaalistaminen yhteiskunnan asettamiin arvoihin, normeihin ja velvoitteisiin ja sitä kautta heidän kasvattamisensa yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi ja tulevaisuuden hyviksi työhmisiksi (Lahelma 1999, 81; Paasovaara 2002, 38). Vieläkään ei nähdä esiopetuksen aloittamaa kasvatus- ja opetustehtävää kansalaiskasvatuksen perustana (vrt. Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002).

Esikoulun ja koulun toimintakulttuurilla on mahdollisuus rakentaa luonnollinen yhteys yhteiskuntaelämään, jos niiden kulttuurinen pääoma rakennetaan yhteiskunnan ja sen kulttuuria koskevista tiedoista (vrt. Lahelma 1999, 81). Tällä tavoin esikoulun ja koulun toimintakulttuuri ilmentäisi oikeaa elämää, jossa lapsi oppii senhetkisestä elämästä eikä valmistaudu vain tulevaan elämään (Dewey 1957, 7–8, 25, 75–76). Yhteenvetona voidaan todeta, että esikoulun toimintakulttuuri valmentaa lasta pitkälti koulua varten (Brotherus ym. 1999, 150) ja esiopetus on täten alisteinen kouluopetukselle. Koulun toimintakulttuuri valmistaa lasta yhteiskuntaa varten. Molemmat valmentavat lasta tulevaan elämän vaiheeseen eikä sen hetkiseen elämään.

Esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2000, 2004) painotetaan sitä, että varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen sekä perusopetuksen tulee muodostaa lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Jotta tämä voi toteutua, tarvitaan kasvuympäristöjen yhteistyötä ja niiden toimintakulttuurin lähentymistä (Bronfenbrenner 1979). Toimintakulttuurien lähentyminen helpottaa myös lasten kouluun siirtymää.

Seuraavassa tarkastelen miten esikoulun ja koulun toimintakulttuuri poikkeaa toisistaan. Toimintakulttuurin erilaisuudella ja muutoksen suuruudella on merkitystä lapsen kouluun siirtymäprosessissa, erityisesti lapsen ja koulun kasvuympäristön keskinäisessä vuorovaikutus- ja sopeutumisprosessissa. Koska prosessin aikana koulunaloittajasta kasvaa koululainen, on oletettavaa, että kasvaminen sujuu sitä luontevammin mitä enemmän koulun toimintakulttuuri mahdollistaa lapsen esikoulun toimintakulttuurissa hankitun yksilöllisen kasvun, oppimisen ja kehityksen jatkumisen. Lapsen piirteet ja kasvuympäristön toimintakulttuuri ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa kouluun siirtymäprosessissa.

Koska toimintakulttuuri konkretisoituu kasvatus- ja opetuskäytännöksi Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mikrosysteemin elementeissä, rooleissa, toiminnoissa ja vuorovaikutussuhteissa, niin käytn elementtejä esikoulun ja koulun toimintakulttuurin sisällön jäsentämisessä. Toimintakulttuurin sisällön määrit-

tämisessä olen käyttänyt tutkijoiden näkemyksiä ja heidän tutkimuksiaan sekä virallisia asiakirjoja, kuten Esiopetuksen opetussuunnitelman (1996, 2000) ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita (1994) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2002, 2004). Mikrosysteemin elementit ovat vastaavasti havaittavissa tutkimukseni empiirisen osan haastattelu- ja päiväkirja-aineistossa, jossa vanhemmat toivat esille käsityksiään lapsesta esikoululaisena ja koululaisena, huomioitaan esikoulun ja koulun kasvatus- ja opetustoiminnasta, esikoulun- ja koulunopettajasta sekä kokemuksiin yhteistyöstä kodin ja esikoulun sekä kodin ja koulun kesken.

3.2.1 Lapsikäsitys

Instituutioiden toimintakulttuurin taustalla oleva käsitys lapsesta muodostuu siitä, miten yleensä ymmärretään lapsuus, sen erityisluonne, lapsen olemus, lapsen asema suhteessa aikuiseen ja minkälainen suhde nähdään lapsen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä (Brotherus ym. 2002, 112; Hujala 2002, 15). Näkemys lapsesta määrittää kasvatuskäytäntöä ja sen mukaan erilaiset lapsikäsitkset aiheuttavat erilaisuutta toimintakulttuureissa (Bruner 1996; Puolimatka 1999, 26). Erilaisuus näkyy ammattikäytännön tasolla muun muassa, kun puhutaan päiväko- ti- ja koululapsuudesta (Kinos & Virtanen 2001, 157) ja siitä johdettuna lapsesta päiväkotilapsena, esikoululaisena ja koululaisena. Koulutuksen historiallisessa analyysissä Dahlberg ja Lenz Taguchi (1994, 18) havaitsivat, että käsitys lapsesta esikoululaisena ja koululaisena on rakentunut vallitsevan ajan, kulttuurin, sosiaalisten olosuhteiden ja ihmiskäsityksen mukaan. Lapsikäsitys on siis kulttuurisidonnainen ja muuttuva (Torkkeli 2001, 51).

Lapsikäsitys voi olla myös sosiaalisesti rakentunut päivähoito- ja koululaitoksen yhteiskunnallisten tehtävien mukaan (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 20; Dahlberg & Lenz Taguchi 1994, 1–2; Persson 1998, 137). Varhaiskasvatus- ja koulujärjestelmän yhteiskunnallinen tehtävä on tällöin mahdollista nähdä laajana lasten yhteiskunnan jäsenyyteen sopeuttavana sosiaalistamisprosessina (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 22) ja lapsi nähdään kansalaiseksi kasvatettavana ja yhteiskuntaan sopeutettavana. Tällöin voi syntyä ongelma siitä, että lasten subjektiutta ei oteta riittävästi huomioon, kun heidät sopeutetaan yhteiskunnallisiin instituutioihin, yhteisön tapoihin ja käyttäytymismalleihin (Salo 1999, 290). Tämä on ristiriidassa nykyisen lapsikäsitksen kanssa, jonka mukaan lapsi ymmärretään arkielämänsä subjektina, toimijana ja oman oppimisensa agenttina (Kinos & Virtanen 2001, 156).

Lapsen piirteitä

Esikoulun lapsikäsitukseen on jo Fröbelin (1782–1852) ajoista lähtien sisältynyt kokonaisvaltainen näkemys lapsesta (Brotherus ym. 2002, 20), joka perustuu näkemykseen kasvattamisesta koko ihmisen kasvattamisena (Harva 1963, 46). Se näkyy edelleen siinä, että varhaiskasvatuksessa painotetaan lapsen koko persoonallisuuden kasvua ja kehittymistä, ja tavoitteena on kasvattaa itsenäisiä, vapaita, itseään, ajatuksiaan ja tunteitaan ilmaisevia lapsia (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004, 13). Tämän tavoitteen saavuttamista tukee lapsikeskeisyys varhaiskasvatuksen filosofisena lähtökohtana. Siinä lapsi ymmärretään omassa elämässään aktiivisesti toimivana subjektina, jolla on oikeuksia ja velvollisuuksia (Niikko 2001, 106). Kuitenkin, vaikka lapsi saa esikoulussa olla luonnollinen ja vapaa lapsi, niin hänen täytyy sopeutua myös aikuisen ohjaamiin erilaisiin yksilö- ja ryhmätoimintoihin. Lapsi on tällöin myös opetuksen kohde ja lapsikeskeisyyteen sisältyy ohjaavaa kasvatusta (Niikko 2001, 105), mitä edellyttääkin kasvatusinstituution mielekäs toiminta (Puolimatka 1999, 242). Kuitenkin käytännön arjessa lapsikeskeisyyttä sovelletaan hyvin eri tavoin, kuten Puroila (2002, 164) havaitsi päiväkodin varhaiskasvatustyön arkea käsittelevässä tutkimuksessaan. Sen mukaan lapset määrittyivät opetuksen tai hoivan kohteina ja oppimisen subjektina.

Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (1996, 2000) lapsi ymmärretään luonnostaan uteliaana, tiedonhaluisena, aktiivisena, sosiaalisena ja leikkivänä. Tällaisessa lapsikäsityksessä on havaittavissa piirteitä Piagetin kehityspsykologia-ajattelusta, jossa korostuu lapsen yksilöllinen kasvu ja kehitys. 1990-luvulla esiopetuksen uudistuksen valmisteluvaiheessa lasta alettiin tarkastella yhä enemmän oppimisteoreettisesta ja kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta, jossa lapsi nähdään aktiivisena oman oppimisensa rakentajana vuorovaikutuksessa kasvuympäristönsä kanssa (Hujala 2002; Niikko 2001, 80, 134, 138).

Koulun lapsikäsityksessä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) ja myös myöhemmän Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2002) mukaan lasta pidetään aktiivisena, uteliaana, oppimishaluisena yksilönä ja kokonaisvaltaisena persoonana. Tämä humanistisen ihmiskuvan mukainen lapsikäsitys korostaa lapsuutta itseisarvoisena elämänvaiheena sekä oppilasta aktiivisena yksilönä, jolla on oikeus kasvatukseen ja opetukseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuosiluokat 1–2, 2002). Lapsen kasvukontekstin merkitys lapsen yksilölliselle kasvuille jää tarkastelun ulkopuolelle. Salo (1999) väittää, että lapsi kouluun siirtyessään joutuu osaksi luopumaan lapsen identiteetis-

tään, mikä ilmenee jo siinäkin, että koulun virallisesta käsitteistöstä häviää lapsi nimitys ja tilalle tulee koululainen ja oppilas (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuosiluokat 1–2, 2002).

Lapsikäsitteissä opetussuunnitelmien perusteiden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 2000; Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet 1994; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002) mukaan on paljon yhteistä näkemystä. Molempien instituutioiden lapsikäsite on myönteinen, lapsen aktiivisuutta ja oppimis- ja tiedonhalua korostavaa, mutta selkeimmin ne poikkeavat siinä, että esiopetusikäistä luonnehditaan leikkivänä esikoululaisena, kouluikäistä taas oppivana koululaisena. (Taulukko 4. s. 183) Tässä on syytä pohdita sitä, mikä merkitys on kasvuympäristöllä lapsikäsitteisiin tai lapsikäsitteillä kasvuympäristöön, erityisesti toimintakulttuuriin.

Lapsikäsitteiden toisistaan poikkeavuus tuo erilaisuutta aikuisten asennoitumiseen ja odotuksiin lapsen käyttäytymisessä ja se näkyy käytännön toimintakulttuureissa. Esiopetuksessa lapsen sallitaan olla aloitteellinen ja pitkälle oman toimintansa subjekti (Brotherus 2004, 7). Kouluopetuksessa lapsi joutuu osaksi luopumaan omasta yksilöllisyydestään ja omaksumaan usein opetuksen kohteena oleva vastaanottajan rooli, mikä on vastoin hänen luontaista aktiivisuuttaan ja toiminnallisuuttaan (Kyllönen & Mikkonen 1995). Vastaanottajan rooliin liittyy myös lapsen näkeminen kulttuurin ja tiedon omaksujana (Brotherus ym. 1999, 22).

Esikoulun ja koulun toimintakulttuurin välillä käsitys lapsesta muuttuu leikkivästä esikoululaisesta oppivaksi koululaiseksi. Tämä myötäilee lapsen kouluun siirtymäprosessia siinä mielessä, että siirtymän aikana, kasvuympäristön muuttuessa myös lapsen rooli muuttuu ja lapselle asetetut rooliodotukset tulevat vaativimmiksi. Lapsikäsitteiden muutos kertoo myös siitä, että leikki ja oppiminen kasvu- ja opetustoimintana erotetaan toisistaan. Tällöin voidaan todeta, että kasvuympäristöllä on merkitystä lapsikäsitteeseen, jolla taas on seuraamuksia kasvu- ympäristön kasvatus- ja opetustoiminnalle.

3.2.2 Kasvatus- ja opetustoiminta

Esikoulu ja koulu erilaisina kasvuympäristöinä ja erilaisine lapsikäsitteisineen poikkeavat myös käytännön kasvatus- ja opetustoiminnassa eli pedagogiikassa toisistaan. Pedagogiikka- käsitteellä viitataan instituution kasvatus- ja opetustoimintaan (Brotherus ym. 1999, 104), jolla pyritään edesauttamaan lapsen oppimisprosessia (Haring 2003). Toimintaa ohjaavat opetussuunnitelmalliset ratkaisut

(Saari 2007, 43), ja se toteutuu vuorovaikutusprosessissa opettajan, oppijan ja oppimisympäristön kanssa. Patrikainen (1999, 74) kokoaa pedagogiikka-käsitteen seuraavasti: ”pedagogiikka tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä ja organisointeja, joilla opettaja pyrkii oppilaan oppimisen ja ihmisenä kasvamisen edistämiseen asettamiensa tavoitteiden suunnassa.” Opetussuunnitelmat tavoitteineen heijastavat yhteiskunnassa vallalla olevaa käsitystä pedagogiikasta (Haring 2003, 8).

Lapsen kouluun siirtymiselle esikoulun pedagogiikalla on merkitystä kouluun valmentamisessa, koulun pedagogiikalla taas on merkitystä lapsen kouluun sopeuttamisessa ja sopeutumisessa sekä koululaiseksi kasvussa. Esikoulun ja koulun kasvatusta ja opetustoiminnassa on havaittavia eroja, joita aiheuttaa erilaisen lapsikäsityksen ohella esikoulun ja koulun erilainen yhteiskunnallinen asema ja tehtävä, molempien omat kasvattamisen ja opettamisen traditionsa, käsitykset oppimisesta ja opettamisesta sekä opettajien erilainen koulutus ja tehtävä.

Esikoulua ei vielä koulun tavoin mielletä yhteiskunnan kulttuurin ja tietoa-ineksen välittäjänä ja sivistyksen edistäjänä lapsille (Brotherus ym. 2002, 35). Kehitys kuitenkin on tällä hetkellä se, että kunnilla on mahdollisuus siirtää koko päivähoitojärjestelmänsä hallinnollisesti muun opetustoimen piiriin ja tällöin siitä tulee osa yhteiskunnan koulutuspoliittista palvelua (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 14). On oletettavaa, että lähitulevaisuudessa esikoulun ja koulun toimintakulttuurit lähentyvät toisiaan, ja tällöin ei enää haluta korostaa niinkään niiden keskinäisiä eroja, vaan niiden yhteistoimintaa (Kankaanranta 1999, 7) ja yhtenäistä näkemystä lapsen kasvun ja oppimisen jatkumosta. Tähän viittaa se, että esiopetus uudistuksessa (2001) nostettiin esille esiopetuksen pedagogisena tehtävänä lapsen oppimisen edistäminen (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998; Niiranen ja Kinos 2001, 58).

Pedagogisen tehtävän rinnalla erityisesti esikoulun toimintakulttuuriin päiväkotikontekstissa sisältyy lasten kokopäivähoidon osalta hoivanäkökulma, mikä näyttäytyy esikoulun pedagogiikassa (vrt. Puroila 2002, 83). Hoivanäkökulmaa voidaan perustella suomalaisen päivähoitomallin *educare* näkemyksellä, joka pitää sisällään lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen (Brotherus ym. 1999, 39–40). Voidaan ajatella, että jonkinasteista yhteiskunnan taholta järjestettyä hoivaa ja välittämistä on alettu toteuttaa myös 1–2 luokan lapsille aamu- ja iltapäivätoiminnan kautta. Lisäksi uutta on se käytäntö, että vanhemmilla on mahdollisuus tehdä 1–2. luokkalaisten lastensa lyhyen koulupäivän takia myös itse lyhennettyä työpäivää ja saada osittainen hoitoraha korvaamaan ansionmenetystä (Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta 19.12.2003/1227, 13 §).

Norjalaisessa tutkimuksessa (Haug 1992, 260–268) todettiin, että instituutioiden pedagoginen toiminta on riippuvainen virallisten säännösten lisäksi lasten parissa toimivien aikuisten käsityksistä työstään. Kasvattajien alkujaan erilaisinkin käsitykset työstään ja sen tarkoituksesta saattavat muuttua käytännön työssä samanlaisiksi pysyviksi traditioiksi. Esimerkiksi lastentarhanopettajan lapsikeskeisyys esiopetuksessa saattaa muuttua työkirja- ja oppiainekeskeisyydeksi. Myös opettajien käsitykset lapsista ja oppimisesta voivat jäädä pysyviksi ammatillisiksi traditioiksi. Opettajien toimintatapa tällöin rutinoituu, koska pysyvyyteen on sisäänrakennettu muutosvastarinta. (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994, 4–6, 20–21.)

Käytännön pedagogiikkaa

Esikoululla ja koululla on erilaiset opettamisen traditionsa (Taulukko 5. s. 183). Esikoulun opettamisen traditio perustuu usein tiedon integrointiin ja koulun opettamisen traditio tiedon kokoamiseen ja lisäämiseen. Integroidussa tiedossa eri oppiaineet tai sisältöalueet yhdistetään keskenään siten, että niistä luodaan kokonaisuuksia, joita käsitellään teema- ja projektityöskentelyinä (vrt. Aho & Havu-Nuutinen 2002, 37–40; Husso 2000, 157–166; Riksaasen 1994, 201–205.) Tiettyjen yksittäisten taitojen siirtämistä ei korosteta (Riksaasen 1994, 205). Tällaista ajattelua vahvistaa nykyinen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000), jossa painotetaan opetuksen eheyttämistä ja eri tiedonalojen tarkastelua teemakokonaisuuksina.

Kouluopetuksessa taas tietoa kootaan tiedon hierarkkisen järjestyksen mukaisesti. Kouluopetus on ´näkyvää´ pedagogiikkaa (Riksaasen 1994, 205), jossa korostuu opettajan asema tietojen ja taitojen siirtäjänä lapsiin (Hujala 2002, 28). Sitä voidaan kuvata mallina, jossa noviisin on pyrittävä jäljittelemään ekspertin taitoja. Tällainen tapa oppia jäljittelemällä mahdollistaa tiedon keräämisen ja tietojen siirtämisen sukupolvelta toiselle. (Olson & Bruner 1996, 16.) Kuitenkin opetuksen tehtävänä ei tulisi olla ensisijaisesti tietojen ja taitojen tarjoaminen oppilaille, vaan antaa heille mahdollisuus uusiin oivalluksiin (Puolimatka 1999, 188).

Norjalainen Riksaasen (1994, 201–205) luonnehti esikoulun pedagogiikkaa Basil Bernsteinin teoriaan pohjautuen siten, että pedagogiikalla on heikko viitekehys ja sen sanotaan olevan ´näkymätöntä´ pedagogiikkaa, jonka peruskäsite on leikki. Tämä analogia kuvaa hyvin pedagogiikkaa, jossa leikki on keskeistä. Leikki on kompleksinen ja lapsen omaa toimintaa eikä sinänsä aikuisen aikaansaamaa pedagogiikkaa. Kuitenkin leikkiin perustuvaa toimintaa voidaan kutsua pedagogi-

seksi paradigmatavallinnaksi. Leikissä oppiminen tapahtuu lapsen ehdoilla ja on usein aikuiselle näkymätöntä. Meilläkin 1980- ja 1990-luvuilla korostettiin lapsen omasta toiminnasta lähtevää oppimista, jossa leikki lasten johtavana toimintana on merkittävä oppimismenetelmä (Niikko 2001, 70, 79). Sitten on suhtauduttu kriittisesti pelkästään leikkipedagogiikkaan rakentuvaan varhaiskasvatustoimintaan.

Esikoulun ja koulun kasvat- ja opetustoiminnan viitekehykset ovat erilaisia. Esikoulun pedagogiikan viitekehys on vähemmän tutkittua ja tiedostettua sekä hajanaisempaa (Hujala 1999, 144) kuin koulun pedagogiikan viitekehys. Siitä johtuva epäyhtenäisyys tuli esille muun muassa Puroilan (2002, 64, 66, 179–180) tutkimuksessa, jossa hän havaitsi, että päiväkotien pedagogiikassa oli keskenään ristiriitaisia käsityksiä siitä, miten lapsi oppii ja mikä on aikuisen rooli oppimisen tukijana ja edistäjänä. Joissakin Puroilan tutkimuksen päiväkodeissa korostui lasten spontaani toiminta ja leikki, joissakin lapsen yksilöllinen opetusprosessi. Päiväkotien pedagogiikassa oli siis erilaisuutta jo päiväkotien kesken. Myös Persson (1998) tutkimuksessaan havaitsi, että esiopetuksessa vallitsee kaksi erilaista pedagogista suuntausta, nimittäin tiedonala-suuntautunut pedagogiikka ja leikki-pedagogiikka. Tiedonala-suuntautuneessa pedagogiikassa keskeisenä tavoitteena ovat uuden oppiminen ja eri oppiaineiden alkeiden opiskelu sekä koulumaiset työskentelytavat, taka-alalle jää leikkipedagogiikka. Leikkipedagogiikassa korostetaan leikin ja eheyttävän opetuksen keskeistä asemaa lasten oppimisessa. (Brotherus ym. 1999; Persson 1998, 143.) Myös Brotherus (2004) havaitsi esiopetuksen pedagogiikassa erilaisuutta sen mukaan toteutuiko esiopetus päiväkodissa vai koulussa. Esiopetusuudistuksessa on havaittavissa tiedonala-suuntautuneen ja leikkipedagogiikan yhdistymistä, jolloin eri sisältöalueita opiskellaan teemakokonaisuuksina ja leikkipedagogiikkaa käyttäen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) asiakirjan tavoitteena on yhtenäistää maassamme toteutettava kuusivuotiaiden lasten esiopetus tapahtuipa se sitten päiväkodissa tai koulussa. On toivottavaa, että yhtenäisestä esiopetuksesta siirtyminen koulun perusopetukseen tasapainottaa ja yhdenmukaistaa lasten kouluunsiirtymäprosessia.

Koulun pedagogiikkaa on luonnehtinut vahva viitekehys (Riksaasen 1994, 205), sillä se on yhteiskunnallisesti säädeltyä, ammattikäytäntöjen ohjaamaa ja perustuu tiedolliseen auktoriteettiin, mikä näkyy muun muassa opetuksen teoreettisuuden painottamisena (Kyllönen & Mikkonen 1995, 59; Puolimatka 1999, 236). Koulun toimintakulttuurin perinteeseen on kuulunut autoritäärinen toimintatapa, opettajan auktoriteettiaseman kunnioittaminen ja vastaanottavan oppimisen periaate, jota nyt konstruktivistisen oppimispsykologian aikakaudella on pyritty

muuttamaan (Laine 1998, 115; Niemi 1998, 14) lapsen subjektiutta ja opettajan ja lapsen vuorovaikutussuhdetta korostavaan suuntaan (Kess 2001, 118).

Lapsen näkökulmaa tarkastelevissa esikoulu- ja koulututkimuksissa (Kakvoulos 1994; Kyllönen & Mikkonen 1995; Ledger, Smith & Rich 1998; Pramling et al. 1995) havaittiin, että lapsille esikoulun pedagogiikka sisälsi vapautta, valinnanmahdollisuuksia, leikkiä ja tiedollisesti helpompia asioita oppia kuin koulun pedagogiikka. Esikoulun maailma oli sallivampi kuin koulun maailma. Leikki kuului esikouluun, koulussa leikki rajoittui usein vain välitunteihin ulkona. Lapsen näkökulmasta katsottuna koulu sisälsi työtä, tavoitteiden saavuttamista ja arviointia. Lapset odottivat innokkaina, että he oppisivat koulussa matematiikkaa, lukemista ja kirjoittamista, jotka he mielsivät työksi. Samoin monille lapsille läksyjen tekeminen olisi tärkeää työtä. Oppiminen nähtiin työnä ja leikin vastakohtana (Pramling et al. 1995, 64), kuten havaittiin jo lapsikäsitteiden yhteydessä (Taulukko 4. s. 183). Tätä vahvistaa myös Salon (1999, 88) tutkimus, jossa opettajan ja ensiluokkalaisten lasten arkipuheissa koulun ja esikoulun välillä on raja: toisella puolella on kypsempää työtä, toisella taas jo mennyttä leikkiä. Tutkimuksissa (Kyllönen & Mikkonen 1995; Pramling et al. 1995) on havaittu, että lapset selvästi havaitsevat erilaisuuksia esikoulun ja koulun pedagogiikassa, mutta he ottavat ne luonnollisina asioina eivätkä kyseenalaista niiden erilaista työskentelytapaa eivätkä vertaile keskenään koulun ja esikoulun paremmuutta tai huonommuutta. Heidän ajattelussaan esikoulu ja koulu muodostavat luonnollisen jatkumon (Linnilä 2006). Sen vuoksi onkin perusteltua toteuttaa myös lasten oppimiskokemusten jatkuminen esiopetuksesta alkuopetukseen (Brotherus ym. 1999, 39; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000).

Eroja ja yhtäläisyyksiä

Erilaisuutta voidaan havaita esikoulun ja koulun käytännön pedagogiikassa muun muassa siinä, että esiopetuksessa painottuu sisältöjen välinearvo ja sisältöjä tärkeämpää on oppimistapa, asenne oppimiseen ja oppimaan oppimisen taidot (Brotherus ym. 2002, 234; Linnilä 2000, 37). Esiopetuksen sisällöistä Linnilä mainitsee taiteen eri muodot, jotka palvelevat myös menetelminä leikin ohella. Myös kognitiiviset tiedonalat kuten matematiikka ja äidinkieli ovat tärkeitä esiopetuksessa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Linnilä 2000, 37), johon näkemykseen myös nykypäivän vanhemmat yhtyvät (Siniharju 2007, 93). Lisäksi vanhemmat arvostavat esiopetuksessa leikkiä, monipuolista opetusta, lasten sosi-

aalisten taitojen kehittämistä, yksilöllisyyden huomioon ottamista sekä kouluun valmentamista (Siniharju 2007, 30–33).

Koulun kasvatus- ja opetustoiminnan keskiössä ovat opetussuunnitelma, oppiaineet ja oppimäärät ja ne määrittelevät selvästi opetuksen sisällöt. Oppiaineet määrittyvät lapsen ulkopuolelta, mutta oppiaines pyritään sovittamaan lapsen ikä- ja kehitystason mukaisesti. (Brotherus ym. 1999; Dahlberg & Lenz Taguchi 1994; Persson 1993; Salo 1999.) Aho näkee, että lapsen kehityksen kannalta on tärkeämpää se, mitä lapsi koulussa oppii itsestään kuin mitä hän oppii oppisisällöistä (Aho 1994, 469). Koulun pedagogiikka edelleen luottaa pitkälti perinteisiinsä, joita ovat opettajajohtoisuus, ainejakoisuus, aikatauluttaminen, jopa luokan fyysinen järjestys (Helakorpi 2001, 393). Perinteinen opetusmalli, jossa opettaja on tietoja välittävä ja kyselijä on kouluun juurtunut pysyväksi toimintatavaksi (Kinos 2001, 29).

Koulun pedagogiikka perustuu pärjäämisen eetokselle, jonka mukaan lapset yksilöidään ja oppiminen on pitkälti yksilökeskeistä suorittamista ja välineellistä toimintaa (Laine 1997, 137, 144). Tämä yksintyöskentelyn kulttuuri on säilynyt kouluissamme pitkään (Helakorpi 2001, 396), mikä näkyy siinä, että yksilöiden suorituksia, käyttäytymistä ja taitoja arvioidaan. Edelleen 2000-luvulla on havaittavissa opetussuunnitelman perusteissa yksilöllisen oppimisen korostamista. Yksilökeskeisyyden korostamisen lisäksi koulun toimintaan kuuluu myös yhteisöllisyys, johon sisältyvät lasten vertaisryhmät. Erityisesti 1980-luvulla painotettiin vertaisryhmän merkitystä lapsen oppimiselle (Niikko 2001, 70). Lapsille keskinäiset kaverisuhteet muodostuvat koulussa viihtymisen tärkeimmäksi tekijäksi (Laine 1997, 137–142).

Salo (1999, 131–191, 276–289) on tutkinut suomalaista koulumaailmaa ja sen järjestyksiä lasten koulunaloitusvaiheessa. Hän löysi koulutyöstä seuraavantilaisia järjestyksiä: kouluoppimisessa tekemisellä on usein malli; vastauksia on yleensä vain oikea ja väärä; täytyy oppia odottamaan omaa vuoroa ja opettajan ohjetta; koulussa ei voi leikkiä; koululaisen pitää istua paikallaan; ilman lupaa ei voi lähteä liikkumaan. Lisäksi koulukirjat muodostavat keskeisen osan opetusta ja luokan vuorovaikutusta ja ne jäsentävät luokan toimintaa ja oppitunnin järjestystä. Lapsille koulukirjojen saaminen ja läksyjen tekeminen on osoitus jostakin suu-remmasta ja vastuullisemmasta kuin mihin he ovat esikoulussa tottuneet.

Esikoulun ja koulun pedagogisessa toiminnassa voidaan löytää myös yhtäläisyyksiä, kuten taulukossa voidaan nähdä (Taulukko 5. s. 183). Koulun oppituntikäytäntöihin voi verrata esiopetuksen toimintatuokioita, joiden suunnittelemisen ja ohjaaminen esikoulupäivän kuluksa on merkittävä (Puroila 2002, 66). Toiminta-

tuokiot tulivat esikoulun pedagogisen suunnittelutyön keskipisteeksi jo 1970- ja 1980-luvuilla. Tällöin esiopetusta arvosteltiin liian koulumaiseksi ja tuokiokeskeinen toiminta lähti aikuisnäkökulmasta. (Niiranen & Kinos 2001, 69–70.) Nykyisin hyväksytään ajatus, että toimintatuokiot valmentavat lapsia koulun oppituntikäytäntöihin ja lähentävät tältä osin toimintakulttuureja toisiinsa.

Esikoulun ja koulun toimintakulttuurin kasvatus- ja opetustoiminnassa on yhteistä lasten käyttäytymistä ohjaavat ja rajoittavat säännöt. Sääntöihin sisältyy yleensä lapsen äänenkäyttöä ja liikkumista rajoittavia ohjeita, tapakasvatusta ja ympäristön järjestykseen liittyviä normeja (ks. Puroila 2002, 90). Kuitenkin koulussa painotetaan vielä enemmän sääntöjen ja työrauhan noudattamista kuin esikoulussa (Kyllönen & Mikkonen 1995, 59). Molempien instituutioiden päivänkulkua ja ajankäyttöä organisoivat ja rytmittävät päivä- ja työjärjestykset. Lisäksi koulussa kello usein yhdenmukaistaa koulun välitunti- ja työskentelyjaksoja (Laine 1997, 141).

Lapsi kohtaa koulunaloitusvaiheessa selvän kasvatus- ja opetustoiminnan muutoksen siirtyessään lapsikeskeisestä, joustavasta, valinnanmahdollisuuksia tarjoavasta leikin- ja oppimisenpedagogiikasta enemmän opettaja- ja oppiainekeskeiseen, tavoitteelliseen opetuksen- ja oppimisenpedagogiikkaan. Muutoksen suuruus riippuu yksittäisen esikoulun ja koulun harjoittamasta pedagogiikasta ja niiden mahdollisesta keskinäisestä yhteistyöstä. Karkeasti ajatellen pedagogiikka muuttuu sosiaalisesta kasvatuksesta ja leikkipainotteisesta opetuksesta kansalaiskasvatukseksi. Kouluun siirtymäprosessin aikaisella pedagogiikan muuttumisella saattaa olla vaikutusta lapsen roolimutokseen esikoululaisesta koululaiseksi ja kansalaiseksi kasvattamisessa. Tavoitteellista kansalaiskasvatusta aletaan toteuttaa ensimmäiseltä luokalta lähtien ja kasvatuksen ja opetuksen sisällöstä on löydettävissä yhteiskunnan tulevalle kansalaiselle tarpeellisia tietoja, taitoja, vaatimuksia ja tapoja, joita opettajan tehtävänä on hänelle välittää.

3.2.3 Opettajan erilaiset roolit

Opettajan pedagoginen tehtävä määrittää hänen rooliaan lapsen kouluun siirtymäprosessissa. Genishi et al. (2001, 1178–1179) näkevät eron koulunopettajan ja esikoulunopettajan rooleissa.

Koulunopettajaa he pitävät tietojen ja taitojen välittäjänä, opettajana ja kansalaiskasvattajana, esikoulunopettajaa taas alle kouluikäisten lasten kanssa yhdessä työskentelevänä lasten oppimisen ohjaajana. Tällainen roolikuvausten erilaisuus pätee myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (ks. Hujala 2000; Salo 1999).

Brotherus kollegoineen (2002, 75) on sitä mieltä, että paras opettaja on sellainen, joka toimii yhteistyössä lasten kanssa heidän ehdoillaan ja heidän lähtökohdistaan käsin. Tällainen määritelmä tulisi sopia sekä esikoulun- että alkuopetuksen opettajan roolikuvaukseen.

Yleensä koulunopettaja kansalaiskasvattajana välittää muualla tuotettua tietoa, kontrolloi opetusta ja oppilaiden oppimista sekä arvioi heidän suorituksiaan ja kehitystään. Se merkitsee opettajan ja oppilaiden välisen tiedonjaon, kommunikaation ja vuorovaikutuksen yksisuuntaisuutta, mikä lisää koulun hierarkkisuutta. (Laine 1997.) Koulun arkipäivässä oppilaan asema suhteessa opettajaan on alisteinen. Opettaja opettaa ja johtaa, oppilas pyrkii oppimaan ja suorittamaan annetut tehtävät. Tämä säätelee koulussa selkeät opettaja- ja oppilasroolit. (Kyllönen & Mikkonen 1995, 55.) Opettajan rooli esiopetuksessa on olla lasten kasvattaja, oppimisen ohjaaja, oppimisympäristön suunnittelija ja rakentaja (Hujala 2000, 11). Tällainen roolikuvaus saattaisi olla täysin yhtenevä käytännössä myös ensimmäisen luokan opettajan roolissa.

Esikoulussa opettajalla voi olla päivän kuluessa useita rooleja pedagogisten tilanteiden mukaan. Perinteisessä esiopetuksen toimintatuokiotilanteessa toteutuu opettajan rooli, johon kuuluu tarkka opetuksen etukäteissuunnittelu ja toiminnan toteuttaminen ryhmätilanteessa. Tällainen rooli muistuttaa koulunopettajan roolia tiedon välittäjänä luokkatilanteessa. Vapaassa leikkiätilanteessa esikoulunopettaja taas toimii tilanteisiin reagoivana lasten toiminnan sivustaseuraajana ja leikin mahdollistajana. Esikoulussa opettajan tehtäviin kuuluu lisäksi lapsen fyysisestä perushoidosta huolehtiminen ja turvallisuuden antaminen. Esikoulunopettaja jouuu myös lasten käyttäytymistä ohjaamaan ja kontrolloimaan säännöillä sekä organisoimaan ajankäyttöä, samoin kuin koulun opettaja. Molempien opettajien arkityöhön kuuluu lapsiyksilöiden ja lapsiryhmän hallinta, jossa näkyy heidän auktoriteettiasemansa suhteessa lapsiin. (vrt. Puroila 2002, 163, 178–180.)

Yleensä opettajan kasvatus- ja opetustoiminta käsitteellistetään yksilöllisenä toimintana, mutta Puroilan (2002) varhaiskasvatustyön tutkimuksessa se paikantui siihen sosiaaliseen vuorovaikutuksen kenttään, jossa opettaja ja muut toimijat kohtasivat. Varhaiskasvatustyö käsitetään sosiaalisena ilmiönä ja siihen vaikuttaa eri toimijoista koostuva sosiaalinen verkosto kokonaisuudessaan. Koulussa taas opettajan ja oppilaiden työskentely ovat luonteeltaan pitkälti vielä yksin tekemistä (Hirsto 2001, 49; Laine 1997, 104; Syrjälä 1998).

Koulun toimintakulttuurin olisi muututtava enemmän sosiaalisen integraation kulttuuriksi, jossa toteutuu yhteinen visio, yhteiset päämäärät, avoimuus ja keskinäinen luottamus. Tällainen kulttuuri käytännön arjessa sisältää päivittäistä keski-

näistä apua ja tukea sekä vähentää opettajien työssä kokemaa epävarmuutta, lisää sitoutuneisuutta, itseluottamusta ja uskoa omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa lapsen elämään. (Fullan & Hargreaves 1992.) Esikoulun toimintakulttuuri sosiaalisena ilmiönä (Puroila 2002) ja moniammatillisena yhteisönä muistuttaa sosiaalisen integraation kulttuuria.

Tällaiseen integraation toimintakulttuuriin sopii Ojalan (2002, 12) ehdottama esi- ja alkuopetuksen opettajan malli, jossa opettaja toimii kumppanina lapsen ohjatussa oppimisessa (Aho 2002, 27; vrt. Uusimäki 2000, 66–67). Tällaisen opettajan tehtävänä on ohjata ja opettaa lapsille oppimisen vaiheita ja prosesseja muun muassa tiedonluomisprosessia (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994, 19–21). Opettajan työskentely yhdessä lapsiryhmän kanssa tarjoaa mahdollisuuden yhteisiin tavoitteisiin, tietoa luovaan pedagogiikkaan, tutkimiseen, oman työn kehittämiseen ja lasten oppimisprosessin dokumentointiin. Dokumentoinnin tarkoituksena on tehdä oppimisprosessi näkyväksi lapsille, heidän vanhemmilleen, opettajille ja yhteiskunnan päättäjille. (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994.)

Erilaiset tehtävät ja koulutus

Esikoulun ja koulun opettajien erilaiseen rooliin vaikuttavat heidän erilainen tehtävänsä ja koulutuksensa. Norjalainen Riksaasen (1994) näkee voimakkaasti vastakkaisina esikoulun- ja koulunopettajien roolit. Hänen mukaansa koulutusvaiheessa jo esikoulunopettajat ja luokanopettajat sosiaalistetaan muun muassa erilaisiin ammatillisiin arvoihin, esimerkkinä erilainen välittämisen etiikka. Esikoulunopettajien lapsista välittäminen näkyy esimerkiksi lasten sylissä pitämisenä, heidän kuuntelemisena ja huomion kiinnittämisenä lasten psyykkisiin ja fyysisiin tarpeisiin. Esikoulussa keskustellaan lapsista ja heidän perheistään. Koulun puolella vuorovaikutus opettajan ja lapsen välillä on etäisempää ja välittäminen näkyy muun muassa siinä, kun opettaja ja lapset kommunikoivat keskenään. Koulussa opettajat yleensä keskustelevat enemmän oppiaineista sekä opetus- ja oppimismenetelmistä kuin lapsista ja heidän perheistään. (Riksaasen 1994, 201, 204–205.) Vaikka artikkelin kirjoittaja edustaa norjalaista koulutuskulttuuria, niin pohjoismaiden varhaiskasvatus- ja koulutuskulttuurissa on paljon yhtäläisyyttä, joten Riksaasenin ajatukset lienevät paikkansapitäviä myös suomalaisessa koulutuskulttuurissa. Bronfenbrennerin (1979) kulttuurikäsitteen mukaan, kulttuurit ovat suhteellisen homogeenisia sisäisesti.

Norjalaisessa tutkimuksessa (Haug 1992) havaittiin, että erilainen vuorovaikutus opettajien ja lasten välillä näkyi siinä, että esikoulunopettajat olivat toimin-

nassaan joustavampia, antoivat enemmän vapautta eikä toiminta ollut niin aikaan sidottu kuin koulussa opettajien toiminta. Kuitenkin esikoulunopettajien pedagogisessa työskentelyssä aiheutti ristiriitaa se, että toisaalta vaaditaan lapsille vapautta valita toimintoja mielenkiintonsa ja halunsa mukaan (vrt. lapsikeskeisyys) ja toisaalta ylläpidetään systeemiä, joka pitää lapset järjestyksessä tässä vapaudessa. (Dahlberg & Lentz Taguch 1994, 4–5, 20–21.) Suomessa opettajien pedagogista ajattelua on tutkinut Minna Haring (2003). Hän havaitsi eroja esikoulun ja koulun opettajien pedagogisessa ajattelussa siten, että esikoulunopettajien pedagoginen toiminta näyttäytyi vuorovaikutteisena ja lapsilähtöisenä, koulunopettajien pedagoginen toiminta taas oli opettajakeskeistä. Hänen mukaansa instituution kulttuurilla ja opettajien koulutuksella on merkitystä opettajien pedagogiseen ajatteluun.

Opettajien roolien kuvaukset (Taulukko 6. s. 184) ovat voimakkaan yhteiskunnallisen muutoksen vuoksi saattaneet muuttua käytännön työssä. Tämän tutkimuksen vanhempien omissa esikoulu- ja koulukokemuksissa opettajien roolikuvaukset lienevät paikkansa pitäviä. Rooleissa voidaan havaita samanlaisuutta siinä, että molemmat ovat auktoriteetteja lapsille. Se näkyy vallankäyttönä hallinnan ja järjestyksen ylläpitämisessä, sääntöjen laadinnassa ja noudattamisessa sekä ajankäytön organisoinnissa. Koulussa opettajan antamat ja käyttämät ohjeet ovat täsmällisempiä ja vaativampia kuin esikoulunopettajan käyttämät ohjeet. Erilaisuutta on taas siinä, että jo ensimmäisen luokan opettaja joutuu olemaan opetussuunnitelman mukaisesti tavoitesuuntautunut oppiaineiden opettaja, tiedon välittäjä, oppimisen kontrolloija ja lasten suoritusten arvioija. Esikoulunopettajan tehtäviä ei määritä esiopetuksen opetussuunnitelma niin tulosvastuullisesti kuin koulun opetussuunnitelma määrittää opettajan tehtäviä. Sen vuoksi esikoulunopettajan rooli käytännön arjessa voi olla joustavampi, epäyhtenäisempi ja pedagogisista tilanteista riippuvaisempi kuin koulunopettajan rooli, joka on selkeästi sidottu koulukontekstiin oppimis- ja opetusympäristönä. Perusta roolimallien erilaisuudelle luodaan jo opettajien koulutusvaiheessa (Haring 2003). Kuitenkin roolien ja tehtävien erilaisuudesta huolimatta opettajien koulutuksessa tulisi painottaa esikoulun ja alkuopetuksen opettajien keskinäisen yhteistyön merkitystä lapsen kouluun siirtymävaiheessa (Forss-Pennanen 2006; Haring 2003). Opettajien keskinäinen yhteistyö, esimerkiksi yhteiset opetussuunnitelmat ja tiedonsiirtokokoukset (Heikka 2004), helpottavat lapsen kouluunsiirtymistä ja kouluun sopeutumista, lisäävät opettajien lapsituntemusta ja antavat mahdollisuuden jatkaa perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä.

Esiopetusuudistuksen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000) ja perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksen (Perusopetuksen opetussuunni-

telman perusteet 2004) seurauksena on odotettavissa, että esikoulunopettajan ja ensimmäisen luokan opettajan rooli lähentyvät toisiaan ja sillä on myönteistä merkitystä myös esiopetuksen ja perusopetuksen toimintakulttuurin lähentymiseen ja yhteistyöhön.

3.2.4 Yhteistyö toimintakulttuureissa

Kouluunsiirtyminen käynnistää lapsen eri kasvuympäristöjen yhteistyön (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, vuosiluokat 1–2). Yhteistyölle luo hyvän pohjan se, että tässä vaiheessa esi- ja alkuopetusikäisten lasten vanhemmat yleensä kokevat yhteistyön tärkeäksi ja kiinnostavaksi ja ovat valmiita käyttämään siihen aikaa (Korpinen 2000, 139; Siniharju 2007, 92). Koska yhteistyölle on hyvät edellytykset ja tarve on ilmeinen, sitä on myös syytä toteuttaa. (vrt. Hujala 2000; Kankaanranta 1998; Korpinen 2000; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, vuosiluokat 1–2.) Kasvuympäristöjen yhteistyölle on olemassa teoreettiset ja lainsäädännölliset perustelut ja tehtävät, joita tarkastelen seuraavissa kappaleissa.

Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian käsittein ilmaistuna yhteistyö määritellään mikrosysteemien keskinäisenä vuorovaikutuksena eli mesosysteeminä. Lapsen kouluun siirtymäprosessin aikana mesosysteemin muodostavat siis koti, esikoulu ja koulu sekä niiden keskinäinen yhteistyö, jolla pyritään helpottamaan lapsen koulunaloittamista ja koulun toimintakulttuuriin sopeutumista. Koska siirtymäprosessi etenee esiopetusvaiheesta viralliseen koulunaloittamiseen ja ensimmäiseen kouluvuoteen, niin kasvuympäristöjen yhteistyön tulee seurata tätä prosessia (ks.liite 1 s.183–184). Käytännössä se merkitsee yhteistyön toteutumista ensin kodin ja esikoulun kesken, sitten mukaan tulee koulu, joka jatkaa yhteistyötä kodin kanssa lapsen ensimmäisenä kouluvuotena.

Kodin ja esikoulun yhteistyö

Ennen lapsen koulunaloittamista yhteistyötä toteutetaan kodin ja esikoulun kesken. Sitä määrittää päivähoitolain (36/1973) kasvatustavoitepykälä (2a/1983), perusopetuslaki (628/1998) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996, 2000), joissa yhteistyö kulminoituu lapsen kotikasvatuksen tukemiseen, lapsen persoonan tasapainoisen kehityksen edistämiseen ja lapsen oppimisedellytysten turvaamiseen. Esikoulun ja kodin yhteistyötä pidetään perinteisesti aktiivisena ja

toimivana, koska sen käytännön toteuttamiseen suo mahdollisuuden vanhempien ja opettajien päivittäiset tapaamiset esikouluun tulo- ja lähtötilanteissa (Hirsto 2001, 48). Tapaamisten yhteydessä vanhempi ja opettaja voivat keskustella lasta koskevista ajankohtaisista asioista ja ylläpitää samalla myös vanhempi-opettaja-vuorovaikutussuhteita (Christenson 1999, 145). Nämä epäviralliset tapaamiset luovat pohjaa myös henkilökohtaisille, etukäteen sovittaville kasvatuskeskusteluille.

Yhteistyökulttuuriin ei kuitenkaan kuulu vanhempien osallistuminen käytännön arjessa esiopetustoimintaan, jolloin heiltä saattaa puuttua tietoa esikoulun käytännön pedagogiikasta. Ilmeisesti yksi syy vanhempien osallistumattomuuteen on usein heidän kokopäiväinen työssäkäyntinsä, mikä rajoittaa heidän mahdollisuuksiaan osallistua lastensa esikoulun toimintaan.

Esikoulunopettajan tehtävänä on jakaa vanhemmille tietoa esiopetuksen opetussuunnitelmasta ja sen asettamista tavoitteista (Puroila 2002, 143–145; Korpinen 2000, 141; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Kuitenkin Siniharjun (2007) Esiopetuksen laatua ja merkitystä kartoittavassa selvityksessä tuli ilmi, että eniten vanhemmissa aiheutti tyytymättömyyttä vähäinen yhteistyö ja tiedonsaannin puute yleisistä esiopetukseen liittyvistä asioista sekä oman lapsensa henkilökohtaisesta edistymisestä.

Vanhemmille tulee järjestää mahdollisuus osallistua lapsensa esiopetussuunnitelman laadintaan yhdessä esikoulunopettajan kanssa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000), mutta Siniharjun (2007) yllämainitun selvityksen mukaan vain n. 50 %:lla vanhemmista (valtakunnallinen otanta 3716 vanhempaa) oli ollut mahdollisuuksia osallistua oman lapsensa esiopetussuunnitelman laadintaan (Siniharju 2007). Suunnitelman laadinnassa tarvitaan nimenomaan vanhempien oman lapsensa asiantuntijuutta, kun kartoitetaan lapsen aikaisempia kasvuympäristöjä, oppimiskokemuksia ja vanhempien ja lapsen toiveita. On tärkeää, että suunnitelmassa otetaan huomioon myös lapsen oppimisen ja kehittymisen tarpeet ja asetetaan tavoitteita lapsen työskentelylle, käyttäytymiselle, sosiaalisille taidoille sekä esiopetuksen sisältöalueille (Nisonen 2002, 65). Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman toteutumista tulee seurata ja arvioida esikoulunopettajan, vanhempien ja mahdollisesti lapsenkin yhteisissä keskusteluissa.

Yhdessä laadittua esiopetussuunnitelmaa voidaan kuvata vanhempien ja opettajan yhteistoimintana (Vuorinen 2000, 19–22), koska suunnitelmassa on yhdessä laaditut tavoitteet, yhdessä pyritään toimimaan tavoitteiden saavuttamiseksi ja yhdessä tavoitteiden toteutumista myös arvioidaan. Yhteistoiminta voidaan nähdä vanhempien ja opettajan keskinäisenä kasvatuskumppanuutena, mikä ymmärre-

tään vanhempien ja opettajan sitoutumisena toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004, 29).

Vaikka yhteistyölle on hyvät edellytykset ja se koetaan tärkeänä, niin kuitenkin arkikokemus saattaa olla toinen ja vanhempien todelliset vaikutusmahdollisuudet voivat olla vain vähäisiä lapsen esiopetustoiminnassa, kuten Puroila (2002, 110) havaitsi varhaiskasvatustyötä käsittelevässä tutkimuksessaan. Sen mukaan lasten vanhempien ja päiväkotihenkilöstön kesken käytiin yhteistä keskustelua lähinnä lasten perushoidon kysymyksistä ja vain vähän lasten oppimisesta ja sen tukemisesta (Puroila 2002, 74, 111, 167), jotka taas ovat tärkeitä kysymyksiä esiopetusvaiheessa. Lasten oppimiseen liittyvät kysymykset ilmeisesti kuuluvat vanhempien ja opettajien mielestä opettajien asiantuntemuksen alueelle ja vastuu niistä annetaan opettajille. Kuitenkin vanhemmat, jotka tukevat lapsensa kasvua ja oppimista jo esikouluvaiheessa, jatkavat tukeaan myös kouluvaiheessa (Rosenberg 1993).

Esikoulun ja koulun yhteistyö

Lapsen esikouluvuotena yhteistyötä veloitetaan tekemään myös esikoulun ja koulun kesken. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) mukaan esikoulun ja koulun yhteistyön tulee olla luontevaa ja avointa ja pyrkiä lisäämään lapsen turvallisuuden tunnetta sekä tukemaan vanhempien kasvatustyötä. Nykyisin voimassa olevien esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2000, 2004) edellytetään esiopetuksen ja alkuopetuksen muodostavan lapsen oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden, jonka myötä pyritään helpottamaan lapsen koulunaloittamista ja tekemään siitä lapsen kasvun ja oppimisen jatkumo. Oppimisen jatkuvuutta on tietoisesti varmistettu opetussuunnitelmatasolla (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) siten, että lapsen oppimisen ja opetuksen tavoitteista ja sisällöistä on rakennettu kokonaisuus esiopetuksesta perusopetukseen. Käytännön opetustyössä on esikoulunopettajilla ja alkuopetuksen opettajilla myös mahdollisuus laatia yhteinen esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma, jonka sisältönä voi olla arkinenkin yhteistyötoiminta kuten esikoulu-laisten etukäteen tutustuttaminen kouluympäristöön ja koulutyöskentelyyn kouluvierailujen puitteissa (Forss-Pennanen 2006, 116; Siniharju 2007, 57–58).

On kuitenkin mahdollista, että esikoulun ja koulun toimintakulttuurin erilaisuus saattaa heijastua myös esikoulun ja koulun yhteistyöhön (Siniharju 2007,

61), koska esiopetusta ei pidetä vielä ´virallisena´ opetuksena eikä oppimisena, vaan se on harjoittelua kouluopetusta ja varsinaista oppimista varten. Sen vuoksi yhteistyön merkitystä käytännön tasolla ei ilmeisesti vielä nähdä yksittäisen lapsen oppimisen jatkumisen tukemisessa (Heikka 2004).

Koulunsa aloittavaa lasta koskevaa tietoa on mahdollista jakaa yhteisissä esikoulunopettajien ja ensimmäisen luokan opettajien keskusteluissa (Forss-Pennanen 2006, 112–113; Heikka 2004; Siniharju 2007). Heikan pro gradu -tutkimuksessa tiedonsiirtämisessä käytettiin valmista lomaketta, johon vanhemmat ja esikoulunopettajat olivat kirjanneet havaintojaan lapsen kiinnostuksen kohteista, vahvuuksista, harjoitusta kaipaavista taidoista sekä sosiaalisista taidoista. Keskusteluissa huomio oli keskittynyt pääasiassa erityistä tukea tarvitseviin lapsiin eikä muiden lasten yksilöllisen oppimisen jatkumisen tukeminen aiheena ollut kiinnostanut. Olisiko syynä kiinnostamattomuuteen ollut se, että näistä keskusteluista puuttuivat lasten vanhemmat? He tosin olivat läsnä täytetyn lomakkeen kautta, mutta kahdenkeskinen keskustelu lapsensa tulevan opettajan kanssa jäi puuttumaan tässä tärkeässä vaiheessa. Lapsen kouluunsiirtymävaiheessa yhteistyön keskiössä on lapsi, hänen kasvunsa, kehityksensä ja oppimisensa jatkuvuuden turvaaminen (Kankaanranta 1998). Tällöin yhteistyökuvaan kuuluu luonnollisesti myös lapsen koti.

Kodin, esikoulun ja koulun yhteistyö

Lasten kasvun jatkuvuuden turvaajina toimivat vanhemmat sekä esikoulun- ja koulunopettajat. Lastensa pysyvinä kasvattajina vanhemmilla on ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu lapsestaan, samoin lapsen elämässä vaihtuvilla esikoulun ja koulun opettajilla on kasvatusvastuuta lapsesta yhdessä vanhempien kanssa (Ojakangas 2002, 20–21). Tämä edellyttää yhteistä näkemystä lapsesta kokonaisvaltaisena yksilönä, jolloin lapsen kanssa toimiville aikuisille on luonnollista jakaa tietoa siitä, miten lapsi toimii ja on toiminut eri kasvuympäristöissä (vrt. Forss-Pennanen 2000, 27). Tilaisuus lasta koskevan tiedonjakamiseen (vrt. siirtokokous) voidaan järjestää vanhemmille esikoulussa, johon pyydetään mukaan myös lasten tuleva ensimmäisen luokan opettaja.

Koska lasten kasvattaminen on vanhempien ja opettajien yhteisvastuullinen tehtävä, niin myös lapsen eri kasvuympäristöillä tulee olla yhtenevyyttä ja jatkuvuutta keskenään. Sitä vahvistetaan sillä, että lapseen kohdistuvat rooliodotukset ja hänelle asetetut kasvatus- ja oppimistavoitteet ovat yhdenmukaisia ja sopusoinnussa keskenään (Hujala 2000, 17) kouluunsiirtymävaiheessa. Tätä varten tarvi-

taan eri kasvuympäristöjen välillä avointa vastavuoroista kommunikaatiota, mikä toteutuu parhaiten vanhempien ja opettajien henkilökohtaisena vuorovaikutussuhteena (Puroila & Karila 2001, 212–213).

Siihen minkälaiseksi keskinäinen yhteistyösuhde muodostuu vaikuttavat erityisesti esikoulun ja koulun oma toimintakulttuuri ja siihen sisältyvä asennoituminen lasten vanhempiin (Christenson 1999, 149; Metso 2002, 70). Tapa, jolla esikoulun- ja koulunopettajat asennoituvat lapsiin ja osoittavat heistä välittämistä, heijastaa myös sitä, miten he suhtautuvat lasten perheisiin. Jos opettajat näkevät lapset vain esikoululaisen ja koululaisen roolissa, he todennäköisesti näkevät perheet erillään esikoulusta ja koulusta. Tällöin perheiden odotetaan tekevän omat tehtävänsä ja jättävän lasten esikoulun- ja koulunkäynnin opettajien vastuulle. Jos opettajat näkevät oppilaat kokonaisvaltaisesti lapsina, he todennäköisesti pitävät vanhempia sekä esikoulua ja koulua yhteistyökumppaneina lapsen kasvatuksessa ja kehityksessä. Tällöin yhteistyökumppanit kantavat yhteisen vastuun lapsista ja he toimivat yhdessä luodakseen lapsille yhteisiä kasvatustavoitteita ja oppimis- ja opetussuunnitelmia. (Epstein 1995, 701–702.) Tällainen kontekstuaalisen kasvun tietoisuus luo perustan lapsen yksilölliselle kasvun ja oppimisen ohjaamiselle (Hujala 2000, 17). Siinä ymmärretään, että lapset, aikuiset ja kasvuympäristö ovat erottamaton kokonaisuus, joka säätelee lapsen yksilöllistä kasvuprosessia (Hujala ym. 1998, 218). Lapsen yksilöllisen kasvu- ja oppimisprosessin toteuttaminen on linjassa myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) kanssa. Jo ennen esiopetusuudistusta Puroila (1998) toi esille vanhempien asiantuntijuuden oman lapsensa kasvusta ja oppimisesta kehittelemällä varhaiskasvatukseen perhe- lähtöisen yhteistyömallin.

Kodin ja koulun yhteistyö

Vanhempien tuntemusta omasta lapsestaan hyödynnetään kodin ja koulun yhteistyössä, mikä usein käynnistyy (tai ihannetapauksessa on jo käynnistynyt esiopetusvaiheessa) vanhempien ja opettajan ensimmäisen luokan syyslukukaudella toteutettavassa henkilökohtaisessa tapaamisessa. Tällainen yhteistyötapa perustuu perusopetuslakiin (628/1998, § 3), jonka mukaan opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, luku 4, § 20) annetaan ohjeita kodin ja koulun sekä lasten vanhempien keskinäisestä yhteistyöstä.

Ohjeista huolimatta kodin ja koulun keskinäistä yhteistyötä usein suunnitellaan ja toteutetaan yksisuuntaisesti koulun ja/tai asiantuntijoiden näkökulmasta

käsin, vaikka vanhemmat ovat koulun tärkeimmät yhteistyökumppanit. Heitä kuitenkin kuullaan liian vähän ja liikaa keskitytään siihen, mitä vanhempien tulee tehdä tukeakseen omaa lastaan sopeutumaan kouluun. (Torkkeli 2001, 71.) Tällöin ei ole huomioitu sitä, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) korostetaan opettajien ja vanhempien keskinäistä yhteistyötä lapsen kouluyhteisön jäseneksi kasvussa sekä lapsen oppimisen ja tasapainoisen kasvun ja hyvinvoinnin perustana.

Lasten vanhempien ja opettajien keskinäisellä vuorovaikutuksella on Bronfenbrennerin (1986a, 735) mukaan merkittävä vaikutus lapsen kykyyn oppia ja menestyä koulussa. Yhteistyön ansiosta vanhemmat yleensä ovat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä ja auttavat tarvittaessa kotona lastensa koulutehtävissä. Mitä monipuolisemmin vanhemmat osallistuvat lapsensa kouluelämään sitä parempia kouluja syntyy (De Carvalho 2001). Amerikkalaisessa tutkimuksessa (Reynolds 1991) todettiin, että vanhempien osallistumisella lastensa kouluelämään oli merkitystä erityisesti lasten ensimmäisen luokan suorituksiin, mutta ei enää selvästi toisen luokan suorituksiin. Kuitenkin on aina osa vanhempia, jotka eivät täytä koulun asettamia vanhemmuuden kriteerejä lastensa kouluoppimisen tukijoina ja tällöin on helppo syyttää vanhempia jos lapsi menestyy huonosti koulussa (De Carvalho 2001).

Onnistuneen yhteistyön edellytyksenä pidetään toimivaa vuorovaikutusta, joka sisältää keskustelua, kuuntelemista, yhteisiä tapaamisia, tiedottamista, toiveiden esittämistä, monipuolista palautetta ja uskallusta puuttua ongelmiin (Metso 2002, 69). Näillä edellytyksillä toteutuva yhteistyö on yhtenevä Hirston (2001, 46) ajatukseen kaksisuuntaisesta viestinnästä kodin ja koulun yhteistyössä, jossa pyritään osapuolten tasavertaiseen asemaan aloitteiden tekijöinä, kommunikaation ylläpitäjinä ja palautteen antajina. Nykyisin käytettyjä yhteistyömuotoja ovat vanhempainillat, vanhempainvartit, arviointi- ja kehityskeskustelut, puhelinkeskustelut, reissuvihko, teemaillat, sähköposti ja tekstiviestit (Friman 2003, 2–4). Perinteisissä vanhempainilloissa vanhemmat ovat usein kuuntelijoina ja tällöin tilaisuuksia voidaan kuvata rehtorin tai opettajan illaksi vanhemmille. Tällaista tilannetta vahvistaa se, että vanhemmat ovat vieraina opettajan työpaikalla (Hirsto 2001, 42).

Kananojan (1999) tutkimuksessa vanhemmat kokivat tärkeimpänä yhteistyömuotona 1. ja 2. luokalla vanhempien, opettajan ja usein myös lapsen keskinäisen arviointikeskustelun, jossa yhdessä arvioidaan lapsen koulussa suoriutumista. Oululaisessa arviointikeskustelua tarkastelevassa pro gradu -tutkimuksessa (Kurvi & Kuorilehto 2003) havaittiin, että itse arviointikeskustelussa lapsi jäi kuitenkin

taka-alalle, vaikka hänen läsnäolonsa sinänsä koettiin tärkeänä. Ensimmäinen arviointitilanne saattaa olla lapselle vieras ja hämmentävä kokemus, vaikka arvioinnin kehittämistutkimuksessa (Korpinen, Jokiaho & Tikkanen 2003) havaittiin, että kuusi–seitsemän-vuotias lapsi pystyy arvioimaan itseään.

Metson (2004) tutkimuksen mukaan vanhemmat eivät omasta mielestään saaneet riittävästi tietoa lapsensa koulunkäynnistä ja tällöin yhteistyö ei ollut vastavuoroista eikä lapsen koulunkäyntiä tukevaa. Kodin ja koulun yhteistyön tulee sisältää sen, että lapsen vanhemmilla on mahdollisuus tutustua koulun toimintakulttuuriin ja opetussuunnitelmaan, vaikuttaa ja tulla kuulluksi koulun kasvatustavoitteita koskevista keskusteluista, toiminnan suunnittelusta ja arvioinnista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Tällöin kodin ja koulun välille on mahdollista luoda aito dialogi, jota kantaa siltana kasvatuskumppanuusajattelu vanhempien ja opettajan yhteistyössä. Todellisessa kumppanuudessa luodaan kaksisuuntainen kommunikaatio, vahvistetaan oppimista kotona ja koulussa, annetaan molemminpuolista tukea ja tehdään yhteisiä päätöksiä lasten kehityksen parhaaksi (Christenson 1999, 149). Tämä edellyttää riittävää yhteisymmärrystä muun muassa lapsen koulutuksen tarkoituksesta, merkityksestä ja arvoista (Metso 2002, 72–74).

Traditionaalinen työnjako kodin ja koulun yhteisessä kasvatustehtävässä on ollut se, että koulussa opetetaan oppiaineita ja parannetaan lasten älyllistä kehitystä kun taas kotona ohjataan enemmän lasten arvo- ja sosiaalista kasvatusta. Nykyisin opettajien on tarvinnut ottaa vanhempien kasvattajan tehtäviä yhä enenevässä määrin. On muistettava, että koti ja koulu ovat erilaisia sosiaalisia instituutioita ja oppimisympäristöjä lapsille ja ne eivät voi korvata toisiaan. Perheet antavat lapselle pääosin sosiaalista, kulttuurista ja emotionaalista tukea, koulu taas yleensä tukee lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Tästä on seurauksena, että lapset kohtaavat erilaisia käyttäytymisodotuksia, vuorovaikutussuhteita, ehkä arvojakia. (Torkkeli 2001.) Mitä lähempänä koti kasvuympäristönä on koulua, sitä paremmat edellytykset ja valmiudet lapsella arvellaan olevan koulunkäyntiin (Hautamäki 1997, 41; Pietarinen & Rantala 2002, 235).

Huohvanaisen ja Rasilaisen (1993) tutkimuksessa vanhemmat eivät osanneet arvioida, millaisia vaikutusmahdollisuuksia heillä olisi lapsensa koulunkäyntiin. Tutkimus ilmaisi sen, ettei vanhemmilla ollut tietoa lapsensa koulusta. Tietoa tulee jakaa koulun opetuksen ja kasvatuksen tavoitteista, työskentelytavoista, oppimisesta ja lapsesta oppijana. Lisäksi vanhemmille tulee kertoa koululaitoksen muuttumisesta ja pedagogisista uudistuksista. Tällöin vanhemmat voivat olla mukana koulun kehittämisessä, koulun opetussuunnitelman laatimisessa ja koulun

toiminnan arvioinnissa käytännössä eikä vain puheiden tasolla. (Metso 2002, 72–74.)

Torkkelin tutkimuksessa (2001) osa isistä halusi tukea kuitenkin lapsensa koulunkäyntiä taustalta ja vain osa aktiivisessa vuorovaikutteisessa yhteistyössä opettajan ja muiden vanhempien kanssa. Hansenin (2000, 77–78) mukaan opettajilla voi olla sellainen käsitys, etteivät hyvät vanhemmat puutu koulun sisäisiin asioihin, vaan antavat vastuun opettajille. Vanhemmat tukevat tällöin opettajia etäältä, opettajien ehdoilla ja mieluummin kotona. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa laki- ja opetussuunnitelmatasolla painotetaan kuitenkin läheisiä toimivia suhteita opettajien ja vanhempien kesken. Mutta varsinkin nuoret opettajat saattavat tuntea epävarmuutta siitä, kuinka vanhempien kanssa toimitaan ja kuinka asioita hoidetaan. Vanhempien ja opettajien keskinäiset suhteet ovat usein tunnevaltaisia ja jännitteitä sisältäviä. Vanhemmat näkevät lapsensa yksilöperspektiivistä, opettaja taas oppilasjoukon yhtenä jäsenenä, mikä ei aina ole sopusoinnussa yksilöperspektiivin kanssa.

Yhteistyönäkemyksemme, jossa painotetaan vanhempien osallistumista lapsensa kouluelämään voi väärinymmärrettynä sisältää sen, että yhteistyö sekoittaa virallisen ja epävirallisen opettamisen; se saattaa aliarvioida opettajien ammatillista osaamista, jos ajatellaan, että vanhemmat osaavat hoitaa opettajien opetus-tehtäviä kotona. On muistettava, että virallinen opettaminen kuuluu koululle. (De Carvalho 2001.)

Koontina yhteistyöprosessin etenemisestä totean, että yhteistyö alkaa esiopetusvaiheessa lapsen kotikasvatuksen tukemisella ja epävirallisilla päivittäisillä tapaamisilla, joilla ylläpidetään vanhempi–esikoulunopettaja-vuorovaikutussuhteita. Nämä vuorovaikutussuhteet jäävät pois tai ainakin harvenevat ja sen seurauksena henkilökohtaisuus vähenee vanhempi–opettaja-vuorovaikutussuhteista siinä vaiheessa kun lapsi aloittaa koulun.

Merkittävä esikoulunopettajan ja vanhempien keskinäistä yhteistyötä vahvistava tapaaminen on lapsen esiopetussuunnitelman laatiminen yhdessä. Siinä voidaan nähdä korostuvan henkilökohtainen vuorovaikutus yksittäisen lapsen, hänen vanhempiensa ja esikoulunopettajan välillä. Se lisää esikoulunopettajan lapsituntemusta ja vanhempien opettajatuntemusta. Tällaiseen henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen on mahdollisuus myös vanhempien ja luokanopettajan yhteisissä arviointikeskusteluissa, joita toteutetaan yleensä kaksi kertaa lukuvuodessa ja jossa käydään yhdessä läpi lapsen koulussa suoriutumista.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on mahdollista vahvistaa, jos jo esiopetusvaiheessa aloitetaan kodin, esikoulun ja koulun keskinäinen yhteistyö. Yhteis-

työn tavoitteena on lapsen kouluun siirtymisen helpottaminen ja siirtymän ymmärtäminen luontevana esikoulun jatkona. Sen tähden on hyvä, että esiopetusvuoden keväällä vanhemmilla yleensä on mahdollisuus vierailla lapsensa koulussa ja tavata lapsensa tuleva opettaja. Tämän lisäksi vanhemmat tarvitsevat tietoa nykykoulusta ja opetussuunnitelmasta, jotta he voivat arvioida oman perheensä kannalta mitä lapsen koulunaloittaminen ja koulunkäynti tuo mukanaan. Samoin vanhempien ja esikoulunopettajan vastavuoroisesti tulee jakaa asiantuntemustaan lapsesta helpottamaan luokanopettajan opetustyötä ja lapsen oppimista.

Jotta voidaan helpottaa lapsen kouluunsiirtymää, niin esikoulun ja koulun toimintakulttuurin tulisi lähentyä toisiaan. Toimintakulttuurin lähentyminen edellyttää, että kehitetään yhteistä kasvatusta- ja oppimisnäkemystä, mikä sisältää samanlaisen näkemyksen oppivasta lapsesta, opettajan roolista, kasvatusta- ja opetustoiminnasta ja yhteisestä arvoperustasta (Kess 2001). Yhteinen näkemys ei synny niin, että otetaan toimintamalliksi jommankumman systeemit, vaan yhdessä luodaan lapsen kasvukontekstista lähtevä, kokonaisvaltainen systeemi opetussuunnitelmien asettamassa viitekehyksessä, unohtamatta lasten vanhempia yhteistyökumppaneina (vrt. koulunaloitusvaiheen toimintakulttuuri s. 150).

3.3 Perheen merkitys lapsen koulunaloittamisessa

Lapsen koulunaloittaminen on merkittävä tapahtuma perheessä (Linnilä 2006) ja siitä seuraa muutoksia lapsen ja perheen arkeen. ”Perhosiä vatsassa ja uusi puku yllä, perhe kerääntyneenä lapsen ympärille, muutamia kyöneleitä, tavallisesti vanhemman kyöneleitä. Ja tietoisuus, ettei elämä tule olemaan aivan samanlaista enää ”(suom.HK) kuvasi tutkija Sharon Ramey (1994, 194) vanhempien tunteuksia lapsen kouluun lähdöstä. Lainauksesta ilmenee, että lapsen koulunaloittamisen myötä tietty vaihe lapsuudesta jää taakse ja se saattaa aiheuttaa myös vanhemmissa haikeutta. Lapsen koulunkäyntivelvollisuus vaatii perhe-elämältä myös aikataulutettua säännöllisyyttä.

Ensimmäistä luokkaa aloittaessaan lapsi tuo mukanaan kouluun kodin vaikutuspiirissä hankitun kokemusmaailmansa, jonka rakentumisessa on ollut merkittävänä tekijänä lapsen ja vanhempien keskinäiset vuorovaikutussuhteet (Hirsto 2001, 17, 21). Vanhempi-lapsi-vuorovaikutussuhde on kanava, joka linkittää perhekokemukset ja lasten sosiaalisen kouluun sopeutumisen. Vanhempi-lapsi-vuorovaikutusmallit, lapsen sosiaaliset taidot ja lapsen sosiaalinen kouluun sopeutuminen vaikuttavat yhdessä lapsen asenteisiin koulua kohtaan. (Barth & Parke, 1996, 330–348.)

Ekologisen teorian (Bronfenbrenner 1979) mukaan koulunaloittamiseen liittyy vuorovaikutussuhteiden muuttumista lapsen ja vanhempien sekä lapsen kasvuympäristöjen välillä, joka on dokumentoitu monissa tutkimuksissa (Bronfenbrenner 1986a, 734; Melton, Limber & Teague 1999, 179–216; Rimm-Kaufmann & Pianta 2000, 493; van Staden & Loubser 1995, 115). Perheen vuorovaikutussuhteiden muuttuminen on seurausta esikoululaisen astumisesta koululaisen maailmaan. Sen seurauksena vanhempien koululaiseen kohdistamat vaatimukset ja odotukset lisääntyvät (Bronfenbrenner 1986a, 734; James & Prout 1990, 233–236). He saattavat käyttää sanontaa ´kun olet sitten koulussa´ karsimaan sellaista käytöstä, jonka ei oleteta sopivan tulevaan kouluympäristöön (Salo 1999). Lapsen kohdistettuja vaatimuksia ja odotuksia tarkastelen lähemmin seuraavassa luvussa 3.4, jossa käsittelen lapsen roolimutosta.

Koulunaloittaminen ei muuta ainoastaan vanhempien asenteita ja odotuksia koulunaloittajaan nähden, vaan se muuttaa myös perheen sisäisiä lapsi–vanhempi- ja lapsi–sisarus-vuorovaikutusmalleja (Bronfenbrenner 1986a, 734). Perheen sisäisiä vuorovaikutussuhteita on tutkittu koulunaloittamisvaiheessa muun muassa Bowlbyn (1982) kiintymysteorian perusteella sekä vanhempi–lapsi-vuorovaikutussuhteen laatua tutkimalla (Barth & Parke 1996; Howes & Matheson 1992). Tutkimuksissa havaittiin, että lapsen sisäiset kiintymysmallit ja ennen lapsen koulun aloittamista havaitut vanhempi–lapsi-vuorovaikutusmallit siirtyivät seuraaviin vuorovaikutussuhteisiin ja ennustivat lasten sosiaalista kouluun sopeutumista ja lasten vuorovaikutustaitoja. Tutkimuksen tuloksina todettiin, että kouluunsiirtymävaiheessa lapset, joilla olivat tasapainoiset vuorovaikutussuhteet vanhempiensa kanssa, ystävystyivät helposti uusien koulukavereiden kanssa, ja lapset muodostivat vuorovaikutussuhteita opettajiinsa erityisesti äitinsä kanssa syntyneen kiintymyssuhteen perusteella. (Barth & Parke, 1996; Howes & Matheson 1992, 27.) Vanhempien ominaisuuksista lämpimyys, saatavilla oleminen ja herkkyys lapsen tarpeille helpottivat Barth ja Parken (1996, 341) mukaan vanhempia toimimaan lapsen sosiaalisena tukena koulunaloitusvaiheessa.

Kasvuympäristöjen keskinäiset vuorovaikutussuhteet

Ekologisen teorian myötä ei ainoastaan perheen sisäisiin vuorovaikutussuhteisiin ole kiinnitetty huomiota, vaan myös lapsen välittömien kasvuympäristöjen kodin ja esikoulun sekä kodin ja koulun keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin, joita käsittelemme aikaisemmassa luvussa 3.2.4. Kasvuympäristöjen keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin kuuluvat ensisijaisesti avoin ja vastavuoroinen kommunikointi sekä

lapseen, perheeseen, esikouluun ja kouluun liittyvän tiedon jakaminen. Nämä vuorovaikutussuhteet ovat merkityksellisiä lapsen ja perheen uuteen kasvu ympäristöön tutustumis- ja sopeutumisvaiheessa sekä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen jatkumon tukemisessa. (Bronfenbrenner 1979, 6; Hautamäki 1997, 41; Huttunen 1984; Puroila 1997, 56.)

Meillä kodin ja koulun vuorovaikutussuhde alkaa virallisesti lapsen esiopetusvuoden kevätlukukauden aikana, jolloin toteutuu lapsen kouluun ilmoittautuminen ja kouluvierailu. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukaan lapsen ensikontaktissa uuteen ympäristöön on myönteistä merkitystä sillä, että lapsen mukana on äiti tai isä tai joku muu edeltävästä kasvu ympäristöstä. Vanhempien esimerkki palvelee lasta muun muassa turvallisuudentunteen vahvistajana ja sosiaalisen vuorovaikutuksen roolimallina uudessa ympäristössä toimimista varten. Kouluvierailut ovat merkittäviä myös vanhemmille, joille ilmeisesti herää tarve alkaa järjestellä koulunaloittamiseen liittyviä käytännön asioita, kuten sitä, miten lapsen iltapäivätoiminta ja koulumatka tullaan järjestämään.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, että siirtymävaiheessa, jolloin jokin perhe aloittaa uuden vuorovaikutussuhteen ja vanhemmat asettautuvat uuteen rooliin lapsensa koulun kanssa, hyvät keskinäiset suhteet kodin ja koulun välillä toimivat kasvu ympäristöjä yhdistävänä linkkinä ja helpottavat näin lapsen sosiaalista sopeutumista kouluun (Kraft-Sayre & Pianta 2000, 1; Melton, Limber & Teague 1999, 185). Perhe ja koulu toistensa kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan vaikuttavat myös lapsen kasvuun ja kehitykseen. On vain huomioitava, että perheiden mahdollisuudet varustaa lapsi koulunkäyntiä varten saattavat olla erilaisia. (Hautamäki 1997, 41.) Perheen sosiaalinen asema on erilaisuutta ilmentävä tekijä, joka selittää lapsen oppimissaavutuksista jopa enemmän kuin lapsen lahjakkuus (Kuusinen 1992, 47–56).

Käytännön arkielämässä koetaan usein vielä, että perheen ja koulun suhde on valtasuhde, jossa vanhemmat ovat alisteisia kouluun nähden (De Carvalho, 2001, 6). Yksi syy tällaiseen ajatteluun saattaa olla vanhempien omat oppilaan roolissa aikoinaan eletyt koulukokemukset, joiden perusteella he edelleen suhtautuvat kouluinstituutioon. Metson (1999) tutkimustulokset vahvistivat tämän näkemyksen.

Lapsen koulunaloitusvaiheessa on hyvä kuitenkin nähdä perheen ja koulun toisistaan poikkeava, mutta myös toisiaan täydentävä rooli. Kotona lapsi oppii jo luonnostaan koulussa tarvittavia sosiaalisia taitoja, kun hän elää yhdessä perheen jäsenten kanssa. Koulu taas, lapsen uutena sosiaalisena kontekstina, antaa hänelle samanikäisten lasten seuraa, vähemmän yksilöllistä huomiota, ilmaisee hetero-

geenisempia arvoja ja toteuttaa virallista lasten suoritusten arviointia. (Barth & Parke 1996, 330–332.)

Tutkimuksissa (Kyllönen & Mikkonen 1995; Rimm-Kaufman & Pianta 2000) havaittiin, että koulunaloittamisen myötä vuorovaikutussuhteet kodin ja koulun välillä muuttuivat kodin ja esikoulun vastaavista. Vanhempien ja opettajien keskinäiset kommunikointitavat muuttuivat sekä yhteydenotot ja tapaamiset vähenivät verrattuina esikoulu-aikaan ja keskustelun aiheeksi nousivat lähinnä lapsen koulunkäyntivaikkeudet (Epstein, 1996; Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 16–17). Kuitenkin moni lasten vanhemmista haluaa tietää koulusta ja sen käytännöistä jo ennen kuin lapsi aloittaa koulun. Siirtymäprosessin aikana vanhemmat mielellään jakavat tietoja lapsestaan opettajan kanssa. On todennäköistä, että he tuntevat luottamusta koulua kohtaan, jos he kokevat, että heitä kuunnellaan lastaan koskevissa asioissa ja että heillä on vaikutusta lapsensa koulunkäyntiin. (Fabian 1999.)

Myös vanhemmat saattavat tarvita lapsen koulunaloittamiseen liittyvää etukäteistukea erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa perheen esikoinen on aloittamassa koulunkäyntiään vanhemmille tuntemattomassa koulussa. Barth ja Parke (1996, 352) viittaavat Cowan ja Cowan (1992) tutkimukseen, jonka mukaan kun vanhemmille annettiin etukäteistukea lapset sopeutuivat kouluun paremmin kuin vertailuryhmän lapset, joiden perheille ei tukea annettu. Kraft-Sayre ja Pianta (2000, 1) kehittivät tutkimuksessaan sosiaalisten yhteyksien verkoston tukemaan lapsia ja perheitä siirtymäprosessin aikana. Näihin yhteyksiin sisältyivät keskinäiset vuorovaikutussuhteet lasten ja opettajien, lasten ja kavereiden, vanhempien ja opettajien sekä esikoulunopettajien ja koulunopettajien kesken. Näiden sosiaalisten yhteyksien havaittiin tukevan myös lasten oppimista ja kasvua sekä siten auttavan lasten koulunkäyntiä.

Vanhempien osallistuminen

Useissa tutkimuksissa (Epstein 1996; Ledger, Smith & Rich 1998; Powell 1995) on selvästi osoitettu, että vanhempien osallistuminen siirtymävaiheessa lapsensa kouluun valmistamiseen on edistänyt lapsen sopeutumista ja menestymistä koulussa. Kun vanhemmat ja opettajat yhdessä laativat lapsille kasvatus- ja oppimistavoitteita (vrt. kehitys- ja arviointikeskustelut), niin se tukee jatkuvuutta kodin ja koulun kasvatuskäytäntöjen välillä ja helpottaa lapsen koulunkäyntiä (Comer & Haynes 1991). Jos jatkuvuutta ei ole, niin sillä saattaa olla negatiivisia seurauksia lapsen koulumenestykselle ja kouluyhteisöön sosiaalistumiselle (Powell 1995, 167).

Vaikka tutkimusten mukaan vanhempien osallistumisella lapsensa kouluelämään on paljon myönteistä lapsen koulunkäynnin kannalta, on myös syytä ottaa huomioon se tosiasia, että vain harvoilla työssäkäyvillä vanhemmilla on riittävästi aikaa osallistua lastensa kouluelämään.

Kodin ja koulun vuorovaikutussuhteita palvelee myös se että, vanhemmat osallistuvat kotona lastensa elämään, ovat siitä kiinnostuneita ja seuraavat mahdollisuuksien mukaan lapsen koulunkäyntiä (Workman & Gage 1997, 10–14).

On aiheellista myös ottaa huomioon se tosiasia, että vanhemmat suhtautuvat eri tavoin lastensa koulunaloittamiseen ja yleensä lasten koulunkäyntiin. On vanhempia, jotka eivät jostain syystä ole kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä ja yhteistyöstä koulun kanssa. Amerikkalainen tutkija Lareau (1989, 8) havaitsi eroja työväenluokan vanhempien ja ylemmän sosiaaliluokan vanhempien suhtautumisessa lapsensa koulunkäyntiin. Työväenluokan vanhempien ja koulun suhdetta luonnehdittiin käsitteellä erillisyys ja se ilmeni siten, että vanhempien mielestä opettajat olivat vastuussa opetuksesta eikä vanhempia kiinnostanut koulun opetussuunnitelma eivätkä käytännöt. Ylemmän sosiaaliluokan vanhempien ja koulun suhdetta kuvattiin käsitteellä keskinäinen yhteys, joka näkyi siinä, että vanhemmat halusivat jakaa kasvatusvastuun opettajien ja itsensä kesken. He olivat tietoisia lapsensa koulunkäynnistä sekä suhtautuivat kouluun kriittisesti. Ilmeisesti koulukulttuuri oli lähempänä ylemmän sosiaaliluokan perheiden elämää kuin työväenluokan perheiden.

Powell (1995, 212–214) jo vuonna 1980 havaitsi päiväkotitutkimuksessaan erilaisia lasten vanhempien tyyppejä, joista saattaa myös löytyä selityksiä vanhempien erilaiseen suhtautumistapaan lapsensa kouluelämää kohtaan. Tutkimuksen vanhemmat poikkesivat toisistaan vuorovaikutustavoissaan päiväkodin henkilöstön kanssa. Powell erotti vanhemmista – *itsenäiset vanhemmat* –, jotka halusivat sosiaalista etäisyyttä päiväkotiin. Nämä vanhemmat keskustelivat harvoin henkilöstön kanssa, pitivät kotien kasvatuskäytäntöjä kotien omina asioina, eivätkä pitäneet päiväkotiä tiedonvälittäjänä lapsen kehityksestä. Kommunikointikanavina he pitivät päiväkodin ilmoitustaulua ja kirjallisia tiedotteita. Toinen ryhmä – *riippuvaiset vanhemmat*– taas olivat riippuvuussuhteessa päiväkotiin. He pitivät tietojen jakamista lapsesta päiväkodin tehtävänä, he keskustelivat vähän kasvatusarvoista ja heillä oli kiinteä vuorovaikutussuhde tiettyyn kasvattajaan. Kolmas vanhempien tyyppi oli – *päiväkoti-henkilöstön kanssa vuorovaikutusta harjoittavat vanhemmat* –, jotka keskustelivat usein sekä jakoivat perheen asioita ja arvoja kasvattajien kanssa. Vaikka tämä tutkimus kosketti päiväkotikäisten lasten vanhempia, voitaneen olettaa, että siinä vaiheessa, kun lapsi aloittaa kou-

lun, samat vanhemmat käyttäytyisivät vuorovaikutussuhteissaan koulunopettajien kanssa saman mallin mukaisesti kuin päiväkotivaiheessa.

Perheen ja kodin merkitys lasten koulunaloittamiseen sisältää monia huomionarvoisia asioita, joita on hyvä nostaa esille. Koulunaloittaminen Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian perusteella tuo kodin merkityksen kasvuym-
päristönä laajemmalla tavalla arvioitavaksi. Sen mukaan vanhemmilla ja perheellä on lapsen kouluun siirtymisessä merkittävämpi rooli kuin on tähän asti ymmärretty. Perheen ja vanhempien rooli on toimia lapsensa emotionaalisena tukena, ohjata häntä vuorovaikutussuhteissa, jakaa tietoa lapsestaan, osallistua ja olla kiinnostunut lapsensa koulunkäynnistä ja koulusta, tehdä yhteistyötä koulun kanssa, vaikuttaa koulun kasvatustavoitteisiin, kuulua sosiaaliseen yhteistyöverkostoon ja huolehtia lapsen koulupäivän jälkeisestä ajankäytöstä. Näihin vaatimuksiin lienee vaikea vastata ainakin aktiivisessa työelämässä olevien vanhempien. Sen vuoksi lasten koulunaloittaminen olisikin ymmärrettävä laajemmin koko yhteiskuntaa ja sen rakenteita koskettavana asiana, jolloin niitä muuttamalla vanhemmille tarjoutuisi mahdollisuuksia osallistua työelämästä huolimatta lapsensa kouluelämään.

3.4 Koulunaloittaminen lapsen roolin muutoksena

Bronfenbrennerin (1979, 83) mukaan ekologiset siirtymät sisältävät muutoksia yksilön rooleissa, niihin kohdistuneissa odotuksissa, toiminnoissa ja ihmisten välisissä suhteissa. Lapsen kouluunsiirtymäprosessin aikana lapsen rooli esikoululaisena muuttuu koululaisen rooliksi ja samalla lapseen kohdistetut rooliodotukset muuttuvat. Roolilla Bronfenbrenner (1979, 85–86) kuvaa niitä toimintoja ja suhteita, joita tietyn aseman haltijalta odotetaan ja toisten ihmisten suhdetta ja käyttäytymistä tätä henkilöä kohtaan.

On huomattava, että vaikka rooli on Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukaan mikrotason elementti, niin rooliodotukset määrittyvät yhteiskunnan makrotasolla, kulttuurin tasolla, jossa ne saavat vaikutteita yhteiskunnan ideologioista ja instituutioiden rakenteista. Rooliodotuksilla on siis laajemman kontekstin myötä valtaa vaikuttaa ja määrätä yksityiskohtaisesti, miten ihminen käyttäytyy tietyssä tilanteessa, mitä toimintoja hän tekee ja millaisiksi suhteet muodostuvat yksilön ja muiden henkilöiden välillä. (Bronfenbrenner 1979, 86, 92.) Esikoululaisen ja koululaisen roolille asetetut odotukset määrittävät pitkälti, miten me aikuiset olemme ja uskomme esikoululaisen ja koululaisen käyttäytyvän ja miten suhtaudumme heihin. On todettu, että ihmiset toimivat yhdenmukaisemmin jos rooliodotuksista vallitsee kulttuurinen yhteisymmärrys, sillä ihmisellä on

yleensä pyrkimys käyttäytyä rooliodotusten mukaisesti (Bronfenbrenner 1979, 86, 92).

Lapsen roolin muutos esikoululaisesta koululaiseksi muuttaa aikuisten suhtautumista lapseen, koska esikoululaisen ja koululaisen roolin rooliodotukset ja vaatimukset lapsen käyttäytymiselle ovat erilaisia. Nämä erilaisuudet tulevat esille koulunaloitusvaiheessa. Salon (1999, 219) mukaan koulun aloittamisessa astuu esiin lapsen uusi minä ja se edellyttää lapsen roolin riisumista ja väliaikaista purkamista. Tämä voidaan tulkita siten, että esikoululaisena lapsi saa toimia vielä lapsen roolissa, mutta koululaiselta vaaditaan jo lapsen roolin purkamista. Lapsen ja koululaisen eroa aletaan rakentaa aktiivisesti koulunaloitusvaiheessa, sillä koululaisen toiminta yleensä määrittyy lapsellisen vastakohtana ja koululaisesta tulee heti `iso` (James & Prout 1990, 233–236). Jos lapsellisuuden purkamista ei tapahdu, lapsi ei ilmeisesti ole valmis kouluun.

Kouluun `valmis` lapsi

Usein lapsen roolia aletaan purkaa jo esikouluvuotena, kun esikoululaista valmistetaan ja muutetaan kouluun sopivaksi. Tällöin hänen käyttäytymiselleen asetetaan tiettyjä odotuksia, jotka määritellään lapsen kouluvalmiuksina. Kouluun valmiilta lapselta odotetaan tiettyjä kognitiivisten, emotionaalisten, sosiaalisten ja motoristen taitojen tasoa (Linnilä 2006) ja samalla oletetaan, että näiden taitojen saavuttamisella lapsi selviytyy koulun vaatimuksista, opetussuunnitelman sisällöstä ja koululaisen roolista (Crnic & Lamberty 1994, 94; Graue 1993; Hakkarainen 2002, 39; Kagan 1990, 273; Kinos 2001, 24; Martensis 2006; Ruoho 1997, 30–31; White Sheldon 1996, 18). Niihin sisältyvät taito istua hiljaa, keskittyä tehtäviin, olla itsenäinen ja innokas, toimia kavereitten kanssa sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, vastaanottaa aikuisilta ohjeita ja opetusta, osata ilmaista omia tarpeita, toiveita ja ajatuksia verbaalisesti ja osata kirjaimet ja numerot (Knudsen-Lindauer & Harris 1989; Meisel 2000, 46; Powell 1995, 17–18; Rosemary 1995, 26). Korkeamäki (1996) kumoaa perinteisen näkemyksen lukemisvalmiudesta, jota on pidetty yhtenä merkittävimmistä koulunaloittavan valmiuksista. Hänen tutkimuksensa osoitti, että lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on jatkumo, jonka edellytyksenä ei tarvita esimerkiksi motorista valmiutta. Tämä näkemys muuttaa perinteistä kouluvalmiusajattelua.

Edellä esitetyt lapsen kouluvalmiuden vaatimukset kuvaavat juuri perinteistä näkemystä, joka perustuu Arnold Gesellin kypsyysteoriaan, jossa painotetaan perimän merkitystä lasten oppimisessa ja kehityksessä ja johon ympäristöllä ei

juurikaan ole vaikutusta. Kypsyysteorian perusteella hyväksytään periaate, että on oikeutettua edellyttää, että esikoululaiset saavuttavat tietynlaisen koulukypsyystason ennen koulunaloittamista. (Crnic & Lamberty 1994, 95–97; Kagan 1990, 273–274.) Usein vanhemmat ja opettajat asettavat odotuksia kouluvalmiille lapselle juuri kypsyysteorian perusteella (Graue 1993).

Kypsyysteoriassa hyväksytään lapsen yksilöllinen kehitysnopeus, josta seuraa, että on esikoululaisia, jotka eivät täytä kouluvalmiille lapselle asetettuja odotuksia koulunaloitusvaiheessa ja heidän koulunaloittamistaan voidaan lykätä (Meisel 2000, 46). Lykkäysvuoden ajan nämä lapset käyvät uudelleen päiväkodin tai koulun esikoulua tai siirtyvät 'valmistavaan luokkaan' (ks. Linnilä 1997, 2006). Tämä käytäntö pohjautuu ajatukseen, että valmius saavutetaan vain ajan kanssa. Jos esikoululaisilta vaaditaan tiettyjä taitoja ennen koulunaloittamista, niin tällöin ylläpidetään lapsia erottelevaa systeemiä, joka hyväksyy kouluun vain sinne sopivat suorittajat, mutta pitää poissa ne koululähtöiset oppivelvolliset lapset, jotka eniten tarvitsisivat ja hyötyisivät kouluoppimisen mahdollisuuksista (Crnic & Lamberty 1994). Kananoja (1993, 131) määrittelee kouluvalmius käsitteen laajemmin kuin vain lapsiöyksilön ominaisuuksina ja näkee sen muodostuvan opilaan yksilöllisten valmiuksien, opettajan pedagogisten taitojen, luokkayhteisön toimivuuden ja koulun organisatoristen resurssien välisestä suhteesta. Samoin Linnilä (1997, 2006) sisällyttää valmiusnäkemykseenä sekä lapsen kypsyiden että ympäristön vaikutukset. Kouluvalmiuskäsitys, jossa otetaan huomioon ympäristön merkitys esikoululaisen valmiuteen vaikuttajana, rakentuu sosiaalisesti ja se vaihtelee kulttuurista, koulusta, jopa koululuokasta toiseen (Graue 1993).

Tässä tutkimuksessa teoreettisena viitekehyksenä käytetyn Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukaan ajatellaan, että esikoululaisen kasvu ympäristöt yhdessä vaikuttavat hänen valmiuteensa aloittaa koulu. Tähän ekologiseen ajateluun sopii Meiselin (2000, 49–50) esittämä interaktionistinen kouluvalmiusnäkemys, jossa yhdistyvät esikoululaisesta ja häneltä itseltään saatava tieto sekä tieto siitä ympäristöstä, jossa lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii ja jossa häntä ohjataan ja opetetaan. Interaktionistisessa näkemyksessä valmius on suhteellinen käsite. Se ei ole yksin lapsessa eikä koulun opetussuunnitelmassa oleva ominaisuus, vaan se on kaksisuuntainen vuorovaikutustapahtuma lapsen ja ympäristön välillä. Siinä vaikuttavat esikoululaisen aikaisemmat kokemukset, geneettinen perimä, kehitystaso sekä kasvu ympäristö ja sen kulttuuri.

Vuorovaikutuksellinen valmiusnäkemys on dynaaminen ja suuntautuu esikoululaisen tulevan kasvun ja kehityksen mahdollisuuksia kohti eikä arvioi vain sitä, mitä lapsi sillä hetkellä osaa, mitä taas kouluvalmiustesteillä mitataan. Vuo-

rovaikutuksellisen valmiusnäkemys taustalla on ajatus, että kaikki lapset ovat valmiita oppimaan ja kasvavat oppijoiksi. Sen pohjalta koulussa menestyminen on riippuvainen molemminpuolisesta vuorovaikutuksesta koulun ja lapsen välillä. Tätä vuorovaikutusta ohjaa opettaja. (Meisel 2000, 49–50.) Lapsen koulunaloittajan roolille ei aseteta erityisiä odotuksia eikä vaatimuksia.

Lähellä vuorovaikutuksellista teoriaa ovat varhaiskasvatuksen tutkijat, jotka painottavat kouluvalmiuden kokonaisvaltaista arviointia, johon sisältyy tietoja esikoululaisen fyysisen, sosiaalisen, emotionaalisen, kognitiivisen, erityisesti kielen kehityksestä sekä aikaisemmasta kehityksestä ja kasvuympäristöistä. Tieto- ja hankitaan eri lähteistä, vanhemmilta, esikoulunopettajilta ja lapsilta itseltään. Vanhemmat tosin eivät ole vain tiedonlähteitä, vaan myös osallistujia lapsensa kouluun valmistamisessa. Kuitenkaan kouluvalmius ei ole vain esikoululaisen ja perheen asia, vaan siihen vaikuttavat vuorovaikutukset kodin, esikoulun, koulun ja yhteisön välillä. (Rosemary 1995, 12–13, 25.)

Meisel (2000, 47–48) lisää valmiusajatteluun vielä empiristisen valmiusnäkemys, jossa valmius tulkitaan kokonaan esikoululaisen käyttäytymisen ulkoisten piirteiden perusteella. Tässä lähestymistavassa keskitytään siihen, mitä esikoululainen osaa tehdä ja kuinka hän käyttäytyy. Lapsen kehityksen oletetaan lähes kokonaan olevan ulkoisten tapahtumien ja olosuhteiden ohjaamaa ja kontrolloimaa eikä perimällä ole juurikaan vaikutusta. Täten opettajilla ja kasvattajilla on keskeinen rooli esikoululaisen kouluvalmiuden kehittämisessä. Heidän tulee arvioida esikoululaisen valmiutta, tarjota hänelle sellaisia kokemuksia, joilla kehitetään puutteellista valmiutta ja palvellaan tulevan koulun vaatimuksia. (Graue 1993.) Koska tässä näkemyksessä korostuu ulkoisen ympäristön vaikutus valmiuteen, niin ympäristö myös asettaa tietynlaisia, mitattavia odotuksia kouluvalmiille lapselle. Mielestäni tulisi myös asettaa odotuksia ympäristölle, joka valmiutta 'antaa'.

Nykykäytännöstä voidaan tulkita, että meidän esikoulu- ja koulukulttuurissamme koulun aloittavan lapsen täytyy olla valmis kouluun tiettyjen kriteerien mukaan. Taustalla vaikuttaa perinteinen kypsyysteoreettinen valmiusnäkemys. Sen mukaan on vain lapsen asia olla valmis kouluun eikä niinkään pohdita koulun tehtävää olla valmis erilaisille lapsille ja oppimisen yksilöllisyyden kohtaamiselle (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 170; Linnilä 2006). Voidaan myös ajatella, että perinteiseen valmiusnäkemykseen on yhdistynyt empirististä näkemystä, koska hyväksymme käytännön, että esiopetuksen avulla valmistetaan lapsi kouluun sopivaksi.

Kouluun valmiin lapsen rooli ja siihen sisällytetyt käyttäytymisen odotukset määrittävät suurelta osin sen perusteella, miten ymmärretään kouluvalmius tietys-
sä kulttuurissa. Edellä esitettyjen teorioiden perusteella voidaan havaita, että on olemassa erilaisia rooliodotuksia sille, millainen lapsi on kouluun valmis. Tästä seuraa, että roolimuu-
tos esikoululaisesta koululaiseksi voi olla sisällöllisesti ja ajallisesti erilainen kasvuprosessi. Käytännön arjessa esikoululaiselle on asetettu tavoitteeksi kasvaa ja kehittyä esiopetusvuoden aikana kouluvalmiiksi kou-
lunaloittajaksi. Vastaavasti lapselle tulee antaa aikaa kasvaa ensimmäisen koulu-
vuoden aikana koulunaloittajasta koululaiseksi.

Koulunkäynnin alussa koululaisen rooli alkaa hahmottua eriytyneemmin ja realistisemmin, kun koululaista aletaan rakentaa ja arvioida lapsen osaamisen, yksittäisten taitojen ja käyttäytymisen perusteella. Arvioitavat ominaisuudet pe-
rustuvat pitkälti koulussa opittaviin oppiaineisiin ja koulussa vaadittavaan käyt-
tämiseen. Koululaisen rooliin alkaa ilmestyä myös erilaisia alarooleja, kuten tytön ja pojan roolit, niiden roolit, jotka osaavat jo etukäteen, jotka ovat hyviä
’miinuksissa’, kirjaimissa, piirtämisessä. (Salo 1999, 231–289.) Kyllösen ja Mik-
kosen (1995) tutkimuksessa koululaisen roolin tekivät hyvin konkreettiset ja pe-
rinteiset asiat kuten aapiskirjat, läksyt, kynät, kumit ja siihen kuuluivat myös
lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan oppiminen, mutta ei leikki. Miltei samaan
tulokseen tulivat Pramling, Klerfelt ja Williams (1995). Koulunkäynnin edetessä
koululaisen rooli yhdenmukaistuu koulun toimintakulttuurin vaikutuksesta ja
samalla katoaa yksittäisen lapsen rooli (Salo 1999). Koulun aloittamiseen liittyy
roolimuu-
toksen lisäksi myös muutoksia lapsen ja kasvuympäristön vuorovaiku-
tussuhteissa (Bronfenbrenner 1979), joita käsittelin edeltävässä luvussa.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni empiirisen toteuttamisprosessin, jossa Bronfenbrennerin ekologinen teoria ja bioekologinen malli toimivat metodologisina lähtökohtina läpi koko työn, aineiston hankinnasta analyysiin, tulosten tulkintaan ja raportointiin.

4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Ekologisen lähestymistavan fokuksena ovat arkielämän kontekstissa tapahtuvat yksilön ja kasvuympäristön vastavuoroiset vuorovaikutus- ja muutosprosessit (Bronfenbrenner 1979; Kankaanranta 2002, 19; Lehtovaara 1992, 168–169; Tudge, Otero, Hogan & Etz 2003, 42; Valsiner & Benigni 1986, 211). Lapsen siirtymistä esikoulusta kouluun luonnehditaan lapsen ja kasvuympäristön keskinäisenä muutos- ja sopeutumisprosessina (Bronfenbrenner 1979; Kagan 1994; Pianta 1997; Pianta & Cox 1999; Ramey & Ramey 1994), johon vaikuttavat sekä lapsen että kasvuympäristön piirteet.

Ekologisessa lähestymistavassa kasvuympäristön kulttuuriset piirteet muodostavat tärkeän osan siitä kontekstista, jonka kanssa lapsi on välittömässä vuorovaikutuksessa (Valsiner & Benigni 1986, 203). Lapsen piirteet ymmärretään perimään ja persoonaan liittyvinä piirteinä ja ne ovat sekä lapsen kehitystä tuottavia että kehityksen tuote (Bronfenbrenner 1999, 6; Moen & Erickson 1995, 175). Lapsen piirteet muotoutuvat pääasiassa perheen, esikoulun ja koulun kasvuympäristössä toimivissa vuorovaikutussuhteissa (Bronfenbrenner & Morris 1998).

Koulunaloittaminen, laadullisena muutoksena lapsen elämässä (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 493) ja siirtymänä uuteen tilanteeseen, muuttaa vuorovaikutussuhteita lapsen ja kasvuympäristön välillä. Vuorovaikutussuhteen muutoksen taustalta löytyy ekologisen lähestymistavan näkemys ihmisestä ja systeemistä dynaamisena vuorovaikutussuhteena siten, ettei kumpikaan voi muuttua muuttamatta toista. Tästä on seurauksena keskinäinen riippuvuus yksilön ja ympäristön välillä. (van Staden & Loubser 1995, 113–115.) Se ilmenee siten, että lapsen ja kasvuympäristön piirteet rakentuvat niiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa ajan kuluessa ja piirteissä on havaittavissa sekä jatkuvuutta että muutosta (Bronfenbrenner 1999, 3; Moen 1995; Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 491).

Tarkastelin, miten siirtymäprosessin aikana lapsi esikoululaisena muuttui ja sopeutui koululaisen rooliin ja koulukontekstiin hänen kasvuympäristönsä muutuksessa esiopetuksen toimintakulttuurista koulun toimintakulttuuriksi. Koska ky-

seessä ei ole hetkellinen muutos tutkimusaineistoa oli kerättävä niin, että ajan merkitys näkyi siirtymäprosessissa. Siksi keräsin aineistoni kahdesti vuoden välein. Tarkasteluprosessissa käy ilmi, että ekologista lähestymistapaa luonnehtii dynaamisuus, erityisesti ymmärrys ajan merkityksestä lapsen ja ympäristön piirteiden ja vuorovaikutussuhteiden muuttumisessa (Kankaanranta 2002, 20–24; Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 491–493, van Staden & Loubser 1995, 113, 115). Ajattelumallin mukaan lapsi tarvitsee aikaa sopeutuakseen siirtymän aiheuttamiin muutoksiin (Fabian & Dunlop 2002, 3).

Ekologisessa lähestymistavassa tutkittavan ilmiön konteksti sisältyy analyysiin, ja sitä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti suhteessa eri ympäristötasoihin eli mikro-, meso-, ekso- ja makrotasoihin (Bronfenbrenner 1979). Kun ilmiö nähdään vuorovaikutteisena prosessina kontekstin kanssa, syntyy ekologista tietoa (Valsiner & Benigni 1986, 215). Tarkastelin lapsen kouluun siirtymistä mikrotasolla suhteessa lapseen, erityisesti hänen piirteisiinsä, roolimuuтокseensa ja perheeseensä sekä suhteessa kasvu-ympäristöön, sen kulttuuriin ja kulttuuriseen muutokseen sekä mesotasolla kasvu-ympäristöjen yhteistyöhön ja makrotasolla esiopetusta, koulunaloittamista ja perusopetusta koskeviin asiakirjoihin ja säädöksiin. Tässä aineistossa ekologisen teorian eksotasosta eli vanhempien työelämästä aineisto jäi niukaksi. Jokaisella ympäristötasolla on merkityksensä lapsen kouluun siirtymään, ja myös vastavuoroisesti lapsen ja hänen perheensä kokemukset siirtymästä tulisi ottaa huomioon eri ympäristötasoilla. Tutkittavana on tällöin yksilön ja kontekstin vastavuoroinen vaikutus jonka seurauksena sekä yksilö että ympäristö muuttuvat. Ekologisessa lähestymistavassa painotetaan vuorovaikutuksen merkitystä lapsen eri kasvu-ympäristöjen välillä eli mesosysteemin toimivuutta. (Kankaanranta 1998, 23). Tässä tutkimuksessa sitä ilmentää vuorovaikutus kodin, esikoulun ja koulun kesken, mikä luo perustan lapsen kouluun siirtymiselle (Broström 2002, 53).

Tutkijan esiymmärrys

Laadullisessa tutkimuksessa on myös tyypillistä, että tutkija tuo tutkimusprosessiin omat käsityksensä, arvonsa ja uskomuksensa, koska ne vaikuttavat tutkimukseen sen eri vaiheissa (Saarnivaara 1996, 105). Nämä omat käsitykset muodostavat tutkijan esiymmärryksen, sen mikä on hänen alustava käsityksensä tutkittavan ilmiön kokonaisuudesta (Puolimatka 1999, 161). Oman esiymmärrykseni aukikirjoittamista ´vaatii´ myös arviointi tutkimuksen luotettavuudesta, sillä esiymmär-

rykseeni saattaa liittyä koulunaloittamisilmiöstä erilaisia uskomuksia ja ennakkokäsityksiä, jotka olen muodostanut toimiessani vanhemman ja opettajan roolissa.

Tutkimukseni alkuvaiheessa oma esiymmärrykseni lasten koulunaloittamisesta muodostui pitkälti muistoista omasta ja kokemuksistani neljän lapseni koulunaloittamisesta sekä aihetta koskevan tieteellisen kirjallisuuden, artikkeleiden ja aikaisempien tutkimusten pohjalta. Vahvasti esiymmärrykseeni vaikuttivat myös työtehtävänä lastentarhanopettajana sekä varhaiskasvatuksen ja kasvatustieteen opettajana, erityisesti esiopetukseen ja lapsen oppimiseen perehtyneenä. Esiymmärrykseni oli muodostunut siis sekä vanhemman että opettajan roolin kautta. Edellä mainitut seikat olivat kokemuksellisia lähtökohtia haastattelututkimukseen ryhtyessäni. Ensimmäistä haastattelukertaa varten laatimani muistilista (liite 2) perustui esiymmärrykseeni.

Käytännön arkikokemusten ja uskomusten perusteella pidin koulunaloittamista lapsille suurena muutoksena esiopetusvaiheesta tuntemattomaan koulumaailmaan. Olin jo vuosia korostanut opetustehtävissäni esiopetuksen ja alkuopetuksen keskinäistä yhteistyötä. Kuitenkin havaitsin varhaiskasvatuksen opiskelijoiden kouluharjoittelujen palautteiden myötä, että esikoulun ja koulun arkityössä yhteistyön suurimpana esteenä olivat ennakoasenteet, mitkä johtuivat osaksi opettajien tietämättömyydestä toinen toistensa työtehtävistä.

Esiymmärrykseeni sisältyi se, että varhaiskasvatuksessa tulee ottaa huomioon lapsen seuraava kasvuympäristö ja valmistaa lasta jo tulevaan muutokseen. Tutkimuksen alkuvaiheessa olin tutustunut kirjallisuudessa lapsen kehityksellinen jatkumo- käsitteeseen (Barbour & Seefeldt 1993, 11), joka vahvisti yhteistyön tarpeellisuutta esikoulun ja koulun välillä sekä sisällöllisesti että pedagogisesti. Lapsen aikaisemmat oppimiskokemukset ja hänen henkilöhistoriansa on otettava huomioon myös kouluunsiirtymävaiheessa.

Kouluvalmiuskäsitykseni opettajan roolissa oli siis se, että lapsia tulee valmistaa koulua varten ja että heillä täytyy olla joitakin valmiuksia kuten fyysisiä, älyllisiä ja sosiaalisia taitoja, jotka mahdollistavat lasten suoriutumisen koulun vaatimuksista. Ajatukseni edustivat joiltain osin kypsyysteorian mukaista kouluvalmiuskäsitystä, joka hyväksyy sen, että lapset kehittyvät omassa tahdissaan ja koulunaloittamisessa kaikki lapset eivät ole valmiita kouluun. Jotkut lapset voivat aloittaa koulunsa jo kuusivuotiaina, jotkut vasta kahdeksanvuotiaina. Tässä korostuu lasten yksilöllinen kehitystaso. Kypsyysteorian mukaisesti lapsen kehityksen ja oppimisen keskinäinen suhde on se, että kehitys edeltää oppimista, se on välttämätöntä oppimiselle (Crnic & Lamberty 1994, 95–97; Kagan 1990, 273–274; Meisel 2000, 46).

Kouluvalmiustaakka oli siis lähes täysin lapsen harteilla, joskin ajatuksissani olin miettinyt myös koulun vastaanottavaa roolia siirtymävaiheessa. Kouluvalmiuden mittaamiseen testein suhtauduin varauksellisesti. Tiesin, että testit olivat vanhoja eikä aina meidän kulttuuriimme soveltuvia. Lisäksi lapsen kasvu ja kehitys on niin nopeaa ja yksilöllistä, että testaaminen jonakin ajankohtana kertoo vain sen hetkisen tilanteen, ei sen pidemmälle. Myös testaustilanteet ovat lapselle luonnottomia tilanteita ja se vaikuttaa joillakin lapsilla testisuoriutumiseen.

Kouluvalmiusajatukseni kaikkienensa olivat aika kapea-alaisia eivätkä huomioineet lapsen kasvuympäristöä, erityisesti perheen merkitystä koulunaloittamisvaiheessa. Senhetkinen esiyymmärrykseni olisi sopinut joustavaan koulunaloittamiskäytäntöön, vaikkakin olin hieman epäileväinen huoltajien kyvyistä arvioida lastensa valmiutta kouluelämään.

Vanhemman roolissa koin koulunaloittamisen varsinkin esikoisen koulunaloittamisvaiheessa tunteenomaisesti lapseni luovuttamisena yhteiskunnan kasvatettavaksi ja että tulevasta opettajasta tuli tärkein lapseni kasvuun ja kehitykseen vaikuttaja. Kysymys, millainen on lapseni tuleva opettaja, askarrutti. Tuohon aikaan etukäteistietoa lasteni kouluista ja opettajista ei ollut juuri lainkaan. Kouluihin tutustuminenkin tapahtui myöhään keväällä ja vain yhtenä päivänä. Aina ei tuleva opettajakaan ollut vielä silloin tiedossa. Omat koulumuistoni palautuivat mieleen ankaran, vanhan ensimmäisen luokanopettajani hahmona. Oletin, että kaikilla vanhemmilla palautuvat omat koulumuistot mieleen ja se vaikuttaa vanhempien suhtautumiseen lapsensa koulunaloittamiseen (vrt. Metso 2002). Me vanhemmat valmennamme lastamme omaan jo kauan sitten menneeseen kouluunne. Painotin silloin vanhempana lapsen koulukäyttäytymisessä kuuliaisuutta, kiltteyttä ja tottelevaisuutta (ks. Lahelma 1999).

Koska tutkimukseni alkamisen aikaan useimmat kuusivuotiaat lapset kävivät esikoulua, niin tämän käytännön oletin helpottavan lapsen kouluun siirtymistä myös vanhempien kannalta. Lapsethan ovat jo tottuneet työskentelemään toisten lasten ja aikuisten kanssa sekä irrottautumaan vanhemmistaan. Lisäksi esiopetus toiminta tukee muun muassa lapsen itsenäistymistä ja vahvan itsetunnon kehittymistä (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 2000), jotka ovat tarpeellisia kouluelämää varten. Esikoulussa ja yleensä varhaiskasvatuksessa korostuu vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Tämän seurauksena lasten vanhemmat ovat jo tottuneet tekemään lastensa kasvattajien kanssa yhteistyötä, jonka oletin jatkuvan myös koulun puolella.

Lasten kouluunsiirtymisen voin kiteyttää seuraaviin vanhemman roolissa muodostettuihin ennakkokäsityksiini: lapset kokevat koulunaloittamisen jyrkkänä

siirtymänä tuntemattomaan, vain oppimista korostavaan maailmaan, vanhemmat kokevat lapsensa luovuttamisena heille lähes täysin vieraaseen kasvuympäristöön, johon he valmentavat lapsiansa omien koulukokemustensa perusteella, ja jonka kanssa he haluavat tehdä yhteistyötä.

Tutkimuksen alussa ammatillinen roolini kapeutti ymmärrystäni lasten koulunaloittamisesta, mutta ymmärrykseni laajeni ja syveni tutkimuksen edistyessä lähinnä tutkimusaineiston analyysissä esiin tulleiden asioiden ja siinä tarvittavan teorian tiedon myötä enemmän perheen ja toisen institutionaalisen kasvukontekstin huomioivaan suuntaan. Kouluvalmiustaakka ei ollut enää pelkästään lapsella, vaan aloin nähdä kouluun siirtymisen prosessina, johon liittyi lapsen ja kasvuympäristön keskinäisen vuorovaikutuksen ja kasvuympäristöjen keskinäisen yhteistyön merkitys lapsen koulunaloittamisessa. Ymmärrystäni rikastutti myös opiskelu peruskoulun luokanopettajaksi. Erityisesti peruskoulussa opetettavien aineiden opiskelu ja peruskouluun tutustuminen opetusharjoittelujen kautta vahvisti käsitystäni kouluunsiirtymästä haasteellisena muutoksena lapsen kasvuympäristössä, johon sisältyivät lapselle asetettujen vaatimusten ja odotusten lisääntyminen, opetustavan muuttuminen ja oppiainekeskeisyyteen siirtyminen.

4.2 Haastattelu- ja päiväkirja-aineiston keruu

Esittelen ensin tutkimukseni kohdejoukon ja sitten tutkimusaineiston keruumenetelmät aineiston hankinnan toteuttamiskuvauksen yhteydessä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jossa tutkimuksen kohteena ovat ihmiset, keskitytään kohdejoukon tarkoituksenmukaiseen valintaan. Valintaa voidaan myös tarkistaa tutkimusprosessin edetessä. Tavoitteenani oli hankkia erilaisia informantteja (ks. seuraava kappale), jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon omakohtaisen kokemuksensa kautta (Lehtomaa 2005, 167; Tuomi-Sarajärvi 2002, 88). Tällä pyrin tavoittamaan yksilöiden ainutlaatuisia ja yhteisiä kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittavien kyky ilmaista itseään, halukkuus ottaa osaa tutkimukseen ja kertoa kokemuksistaan olivat myös tärkeitä seikkoja valinnassa. (Holme & Solvang 1991, 114–115; Patton 1990, 52–54, 182–183; Perttula 2005, 137.)

Goetzin ja LeCompten (1984, 72, 77–83) mukaan laadullisen tutkimuksen kohdejoukon valintakriteereinä ovat muun muassa sopivuus ja ainutlaatuisuus. Tutkimusjoukkoon valittiin mahdollisimman erilaisia perheitä, kuten kahden vanhemman perheitä, yksinhuoltajia, suurperheitä (lapsia 4–6), opiskelevia vanhempia, työttömiä vanhempia, montessori- ja steiner-pedagogiikan tuntevia vanhempia. Kaikissa perheissä oli koulunsa aloittava lapsi.

Tutkimukseni aiheena oli alunperin lasten joustavan koulunaloittamisen tarkastelu. Sitä tutkimusaihetta varten olin 1995 jo valinnut neljä tutkimusperhettä Harjulan koulun esi- ja alkuopetusluokasta. Kun joustava koulunaloittaminen ei toteutunut maassamme, päätin kuitenkin jatkaa lasten koulunaloittamisen tutkimista vanhempien näkökulmasta. Sitä varten hankin tutkimusjoukkoon kuusi perhettä lisää Harjulan koulun lähellä sijaitsevien päiväkotien esiopetusryhmistä sekä yhden perheen montessoripainotteisesta päiväkodista ja vielä 1997 kaksi perhettä toisen koulupiirin alueella toimivasta Marttalan esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköstä. Taulukossa 1. s. 73 näkyy kunkin esikoulun perheet ja lasten lukumäärä sekä erikseen tyttöjen ja poikien ja äitien ja isien lukumäärä.

Esikoulunopettajat suorittivat lasten vanhempien valinnat esikoulujen osalta, itse valitsin montessoripainotteisen päiväkodin ja koulun esi- ja alkuopetusluokan vanhemmat. Kymmenessä perheessä oli esikoinen ja yhdessä perheessä kaksoset aloittamassa kouluaan. Lopuissa perheissä koulunaloittaminen oli koettu jo aikaisemmin vanhempien sisarusten myötä.

Tarve lisäperheiden mukaan ottamiseksi tuli ajankohtaiseksi haastatteluai-
neistojen alustavan analyysin pohjalta, jolloin havaitsin tarvitsevani lisää tietoa nimenomaan virallisesta koulunaloittamisesta (ensimmäisestä koulupäivästä), koululaisen roolista ja koulukontekstin merkityksestä. Tämän uuden tutkimusai-
neiston hankintamenetelmäksi valitsin vanhempien päiväkirjadokumentoinnin. Sitä varten laajensin tutkimusjoukkoa elokuussa 1996 kolmella perheellä, joiden vanhempia pyysin kirjoittamaan päiväkirjaan kokemuksiaan lapsensa koulunaloit-
tamisesta ja koulunkäynnistä ensimmäisen luokan syyslukukauden ajalta. Tällä tavoin sain tietoa koulunaloittamisesta tarkemmin ajallisena muutos- ja sopeutu-
misprosessina. Kaksi perhettä löytyi jo aikaisemmin tutkimuksessa mukana ol-
leista esikouluista ja yksi perhe tutun henkilön kautta. Näissä kolmessa perheessä oli esikoinen aloittamassa koulua.

Tutkimuksen tulosten luotettavuuden kannalta on syytä tuoda esille tarkem-
min tutkimusperheiden valintaprosessi. Osan perheistä valitsivat esikoulunopetta-
jat ja osan minä tutkijana. Tavoitteenani oli saada mahdollisimman erilaisilta
vanhemmilta tietoa koulunaloittamisilmiöstä. Käännyin tietyn asuinalueen esi-
koulunopettajien puoleen, koska he tunsivat oman lapsiryhmänsä vanhemmat
hyvin ja valitsivat sieltä oman harkintansa mukaisesti sopivat ja halukkaat osallis-
tumaan haastatteluun. Koska tavoitteenani oli tutkia koulunaloittamisilmiötä
mahdollisimman laajasti valitsin tutkimukseen mukaan myös montessoripainot-
teisesta päiväkodista yhden perheen vanhemmat. Aineistooni kuului jo kunnalli-
sesta päiväkodista esikoulunopettajan valitsema steinerfilosofiaa tunteva vanhem-

pi. Viimeiseksi valitsin vielä kaksi perhettä silloin meneillään olevasta esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintakokeilusta. Tutkimuksen alkuvaiheessa tarkoituksenani ei ollut tutkia eri esiopetuskonteksteja ja niiden merkitystä lapsen koulunaloittamiseen, vaan saada mahdollisimman erilaisten vanhempien kokemuksia lapsensa koulunaloittamisesta. Sen vuoksi eri esiopetuskonteksteista tulevien lasten vanhempien lukumäärä poikkeaa toisistaan eikä ole lukumääräisesti verrattavissa toisiinsa. Valintaprosessilla saattaa olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin.

Taulukko 1. Koonti tutkimuksen kohdejoukosta.

Esiopetuskonteksti	Perheiden lukumäärä/ tutkimukseen osallistuvien vanhempien lukumäärä	Lasten lukumäärä	Sukupuoli	Yhteensä
Harjulan koulun esi- ja alkuopetuksen luokka	4 perhettä/4 äitiä, 1 isä (1. haast) 1 isä (2. haast)	4 yht.	2 tyttöä 2 poikaa	4 äitiä 2 isää 2 tyttöä 2 poikaa
Päiväkoti (3) Sutela	6 perhettä/6 äitiä, 1 isä	7 yht.		6 äitiä, 1 isä
Lehtola	3 perhettä/3 äitiä, 1 isä	4	1 tyttö, 3 poikaa	3 tyttöä,
Kelohonka	2 perhettä/2 äitiä 1 perhe/1 äiti	2 1	1 tyttö, 1 poika 1 tyttö	4 poikaa
Montessoripainotteinen päiväkot	1 perhe/1 äiti, 1 isä	1 yht.	1 tyttö	1 äiti 1 isä 1 tyttö
Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikkö Marttala	2 perhettä/2 äitiä	2 yht.	1 tyttö 1 poika	2 äitiä 1 tyttö 1 poika
Koulukonteksti (2) Harjula	3 perhettä/3 äitiä, 1 isä 2 perhettä/2 äitiä, 1 isä	3 yht.	2 tyttöä 1 poika	3 äitiä 1 isä
Korpela (päiväkirjadokumentit)	1 perhe/1 äiti			2 tyttöä 1 poika
9 tyttöä, 8 poikaa, 16 äitiä, 5 isää				

Tutkimusaineiston pääkeruumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun, mikä sopii laadullisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmäksi (Hirsjärvi & Hurme 2001; Tesch 1990). Teemahaastattelua käytetään, kun tutkitaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiään sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Teemahaastattelussa on kyse sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, jossa tavoitteena on kielellisten merkitysten välittäminen ja tulkitseminen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48; Huotelin 1992, 46; Tuomi &

Sarajärvi 2002, 77.) Tutkimuksessani haastattelin vanhempia heidän lapsensa koulunaloittamisesta ja pyrin saamaan selville, mitä merkityksiä he antavat lapsensa esikoulusta kouluun siirtymälle. Haastattelua varten valitsin etukäteen koulunaloittamiseen liittyviä teemoja, jotka perustuivat tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen ja kokemuksiini lasteni koulunaloittamisesta (liite 5). Teemat kokosin muistilistaksi, jonka avulla varmistin, että kaikilta vanhemmilta sain kootuksi periaatteessa samat tiedot (Huotelin 1992, 47–48; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11).

Haastattelujen toteuttaminen alkoi siitä, kun otin haastateltaviin puhelimitse yhteyttä haastatteluajan ja -paikan sopimiseksi. Jo puhelinkeskustelussa useat äidit mainitsivat, ettei perheen isä ole kiinnostunut osallistumaan haastatteluun. Äitien kanssa sovittiin, että he voivat halutessaan kysellä isien mielipiteitä lapsensa koulunaloittamisesta ja välittää niitä sitten varsinaisessa haastattelutilanteessa. Näin kävikin kolmessa tapauksessa.

Lähes kaikki vanhemmat halusivat haastattelun toteutettavan heidän kodissaan, johon he olivat varanneet rauhallisen paikan ja ajankohdan, jolloin lapsia ei ollut paikalla. Kahta äitiä haastattelin heidän työpaikallaan. Haastattelujen alkutilanne oli nauhoittamisen vuoksi joissakin tapauksissa vähän jännittynyt, mikä ilmeni hiljaa puhumisena. Haastattelut kestivät 45 min–1,5 h. Haastattelutilanteista muodostui vähitellen vuorovaikutustilanteita, joissa vallitsi avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri. Yksilöiden asioille antamiin merkityksiin vaikuttavat oleellisesti haastattelutilanteen luonne (Tesch 1990, 48). Haastattelutilanteessa on tärkeää tutkijan herkkyyks, kyky rakentaa kontakti toiseen ihmiseen ja kyky asettautua itse tutkittavan asemaan. Tämän vuoksi voidaan sanoa, ettei haastatteluaineistoa hankita, vaan se syntyy tutkijan kyvystä kuulla, olla läsnä ja tulla vaikutetuksi. (Lehtomaa 2005, 178.) Tässä tutkimuksessa tutkittavan asemaan asettautumista ja kuulemista helpotti se, että itselläni on kokemusta neljän lapseni koulunaloittamisesta.

Sekä haastattelijan että haastateltavan tulee pyrkiä oivaltamaan, mitä toinen haluaa sanoa. Tällöin lähtökohtana voidaan soveltaa ajatusta tietynasteisesta intersubjektiivisuudesta, jossa haastattelun osapuolien keskinäinen ymmärtämys perustuu molemminpuoliseen uskoon jaetusta sosiaalisesta maailmasta. Tutkijalla on haastattelutilanteessa mukana myös oma subjektiivinen tulkinta sosiaalisesta todellisuudesta, jota kuvasin esiymmärrykseni aukikirjoittamisella. (vrt. Sutinen 1996.)

Haastattelin vanhempia kaksi kertaa vuoden väliajoin. Ensimmäinen kerta tapahtui lasten esikouluvuoden keväällä 1995 (maalis–kesäkuun aikana) ja toisen

kerran haastattelin samojen perheiden vanhempia seuraavan vuoden kesäelokuun aikana, jolloin lapset olivat käyneet yhden vuoden koulua. Lopulliseen tutkimusaineistooni sisältyvät myös kolmen perheen päiväkirja-dokumentit ja heidän haastatteluaineistonsa sekä Marttalan esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintakokeilussa mukana olleiden kahden äidin haastattelut vuosilta 1997 ja 1998.

Kaikki haastattelut äänitettiin ja litteroitiin. Työpaikallani työskentelevä tutkimusapulainen suoritti molempien haastatteluaineistojen litteroinnit. Litteroituja sivuja kertyi noin 220. Pääasiassa haastattelut onnistuivat teknisesti hyvin, kahdessa haastatteluaineistossa haastateltavien puheista oli paikoitellen vaikea saada selvää äänen heikon kuuluvuuden vuoksi. Toisen haastattelun avulla varmensin tulkintojen oikeellisuutta tapaamalla haastateltavia uudelleen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137, 189). Toisen haastattelukerran aiheet oli saatu ensimmäisen haastatteluaineiston analysoinnin ja tulkinnan pohjalta (liite 2). Aiheet poikkesivat jonkin verran perhekohtaisesti toisistaan. Haastateltavat saivat tutustua ensimmäisestä haastattelusta kirjoittamaani dokumenttimemeroon toisen haastattelukerran alussa. Toinen haastattelukerta sujui ajallisesti nopeammin kuin ensimmäinen ja haastateltavat olivat tilanteessa vapautuneempia kuin ensimmäisen haastattelun aikana.

Koska kouluunsiirtyminen on prosessi, päätin valita vanhempien päiväkirja-dokumentoinnin tarkentamaan sitä prosessia. Usean tutkimusaineiston keruun menetelmän käyttö myös lisää tutkimuksen luotettavuutta. Hirsjärvi, Remes ja Saja-vaara (1997, 214) kuvaavat päiväkirjaan kirjoittamista eräänlaisena itseohjatun kyselylomakkeen avoimena vastaamisena. Dokumentointi voidaan toteuttaa strukturoimattomana, vapaana kirjoittamisena tai vastauksina spesifiin kysymykseen. Omassa tutkimuksessani annoin instruktioksi vanhemmille lapsen koulunaloittamiseen liittyvien asioiden vapaan kirjoittamisen. Haastattelin vanhempia vielä päiväkirjan palauttamisen yhteydessä heidän kokemuksistaan lapsensa koulunaloittamisesta ja yleensä lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista sekä päiväkirjaan dokumentoinnista. Kaksi haastattelua toteutui perheiden kodissa, yksi haastattelu työhuoneessani. Kaikkiaan näihin haastatteluihin osallistui kolme äitiä ja yksi isä. Haastatteluissa tuli ilmi se, että päiväkirjan kirjoittaminen oli ollut vaativa, ajoittain jopa vaikea ja epätavallinen tehtävä. Haastattelut täydensivätkin päiväkirjadokumenttien sisältöjä. Päiväkirjojen puhtaaksi kirjoittamisen ja haastattelujen litteroinnit suoritti sama tutkimusapulainen kuin aikaisempienkin haastattelujen litteroinnit. Litteroituja sivuja oli noin 40.

4.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Tutkimukseni aineisto koostui siis litteroiduista haastattelu- ja päiväkirjadokumenteista. Ne olivat tekstejä, joista pyrin analyysin, tulkinnan ja ymmärtämisen avulla konstruoimaan ja kuvaamaan vanhempien antamia merkityksiä lapsen kouluunsiirtymälle (Niiniluoto 2000, 21; Peltonen 1996, 35; Tesch 1990, 97; Tuomi & Sarajärvi 2002, 110).

Kvalitatiivinen tutkimusote salli luovan analyysiprosessin (Tesch 1990, 95). Koska ainutlaatuisen aineistoni ja tutkimusongelmieni vuoksi en voinut seurata aikaisempien tutkimusten analyysia, kehitin analyysimallin, joka rakentui vähitellen analyysin edetessä (ks. kuvio 5. s. 86). Siihen sain vaikutteita muista tutkimuksista ja teorioista, joihin viittaa lähemmin kyseisissä analyysin kohdissa. Erityisen merkittäviä olivat analyysiprosessini alkuvaiheessa Renata Teschin ajatukset kvalitatiivisen aineiston analyysistä (Tesch 1990, 95–99). Myöhemmin analyysini kuitenkin erkaantui suorasta Teschin mallin seuraamisesta.

Kaikkinensa Tesch jakaa analyysilajit strukturaalisiin ja tulkinnallisiin analyysimenetelmiin. Tulkinnallisen analyysin hän erottelee vielä teoriaa rakentavaan (grounded theory) ja tulkitsevaan/kuvaavaan analyysiin. Tulkitsevaa analyysia sovelletaan tutkimuksissa, joissa mielenkiinto on tekstin merkityksen ymmärtämisessä, kuten tässä tutkimuksessa. Tällaisessa analyysimenetelmässä ei erotella tulkintaa analyysista, sillä käytännössä ne ovat toisiinsa kietoutuneita prosesseja ja joskus jopa tapahtuvat samanaikaisesti. Tässä analyysitavassa lähdetään liikkeelle aineistosta, josta identifioidaan teemoja ja tuodaan esille niiden olennaisia piirteitä. Pääasiallisin analyysimenetelmä onkin vertailu, jonka tavoitteena on löytää aineistosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. (Tesch 1990, 95–99, 114.)

Tulkitsevassa analyysissa analyysiyksikkönä käytetään tekstin osaa, jonka voi ymmärtää itsenäisenä kokonaisuutena, joka sisältää yhden ajatuksen, episodin tai informaation osan. Tekstinosat täytyy irrottaa kontekstistaan (de-contextualization) siten, että ne pitävät sisällään merkityksen. (Tesch 1990, 92, 95–99, 113–123.) Tutkimuksessani analyysiyksikkönä pidin ajatuskokonaisuutta ilmaisevaa lausetta tai lauseita. Esimerkkinä analyysiyksiköstä on seuraava ajatuskokonaisuus: *onhan se (koulu, tutkijan lisäämä) ihan erilainen ja sitten kaikki semmoset että siellä välitunnit ja muuta, että eihän siellä sillai niinkun hössötetä ja perrään katota kun tarhassa että onhan siellä semmosia asioita mistä pittää itte selevitä* (Eemelin äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (2)/koulu).

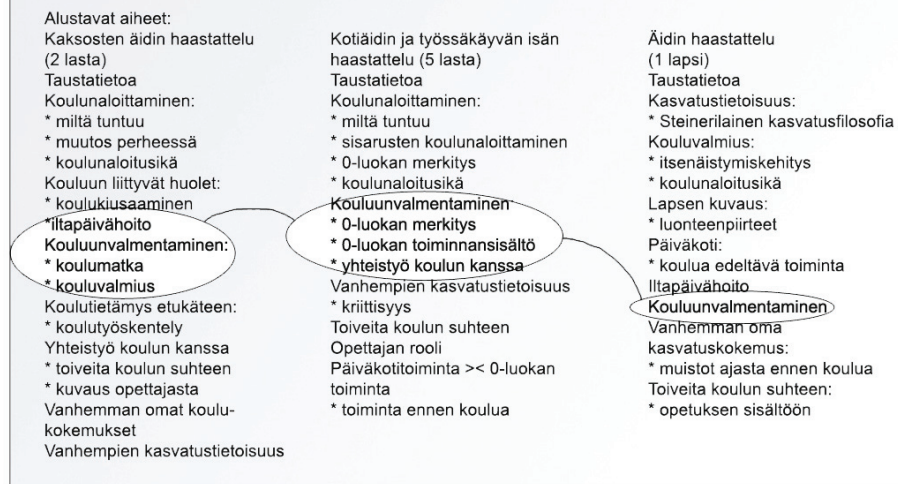
Tulkitsevalle analyysille on ominaista aineiston osiin jakaminen ja luokittelu organisointisysteemin mukaisesti. Organisointisysteemi tarkoittaa luokittelusys-

teemiä, joka toimii aineiston hallinnan välineenä ja on hyödyksi tulkinnessa sekä tulosten raportoinnissa. Organisointisysteemi voidaan luoda tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä, tutkimuskysymyksistä tai se voidaan rakentaa aineistosta. Usein näitä mahdollisuuksia myös yhdistetään kuten tässä tutkimuksessa. Aineisto itsessään on kuitenkin sopivin ja monipuolisin lähde organisointisysteemin kehittämiseksi. (Tesch 1990, 119, 139–145.)

Aloitin organisointisysteemin kehittelyn koko ensimmäisen haastatteluaineiston läpilukemisella kokonaisuuden ja taustainformaation hahmottamiseksi. Käsitys kokonaisuudesta oli apuna perhekohtaisen aineiston analyysissä ja tulkinnessa (hermeneuttinen kehä; Tesch 1990, 142). Aineiston läpilukemisella selvisi jo vanhempien ymmärrys koulunaloittamisesta laajana ilmiönä.

Kun on suurehko aineisto, tutkija aluksi työskentelee muutamien dokumenttien kanssa (Tesch 1990, 121). Tästä syystä aloin analysoida kolmen erilaisen perheen vanhempien haastatteluja, joiksi valitsin kaksosten äidin (Sutelan päiväkot), ainoan lapsen äidin (Lehtolan päiväkot) sekä viisilapsisen perheen isän ja äidin (Harjulan koulun esi- ja alkuopetuksen yhdysluokka) haastattelut. Aloitin analysoinnin kaksosten äidin haastatteluaineistosta, johon kirjasin marginaaliin siitä nousevia aiheita (liite 3) kuten Tesch (1990, 114) neuvoi. Samoin analysoin yllämainitut kaksi muuta haastatteludokumenttia (liite 3). Kun olin suorittanut tämän vaiheen, tein listan kaikista aiheista, yksi sarake haastatteludokumenttia kohden (kuvio 2. s. 78). Vertailin kaikkia listoja keskenään ja yhdistin samanlaiset aiheet viivoin kuten esimerkistä näkyy.

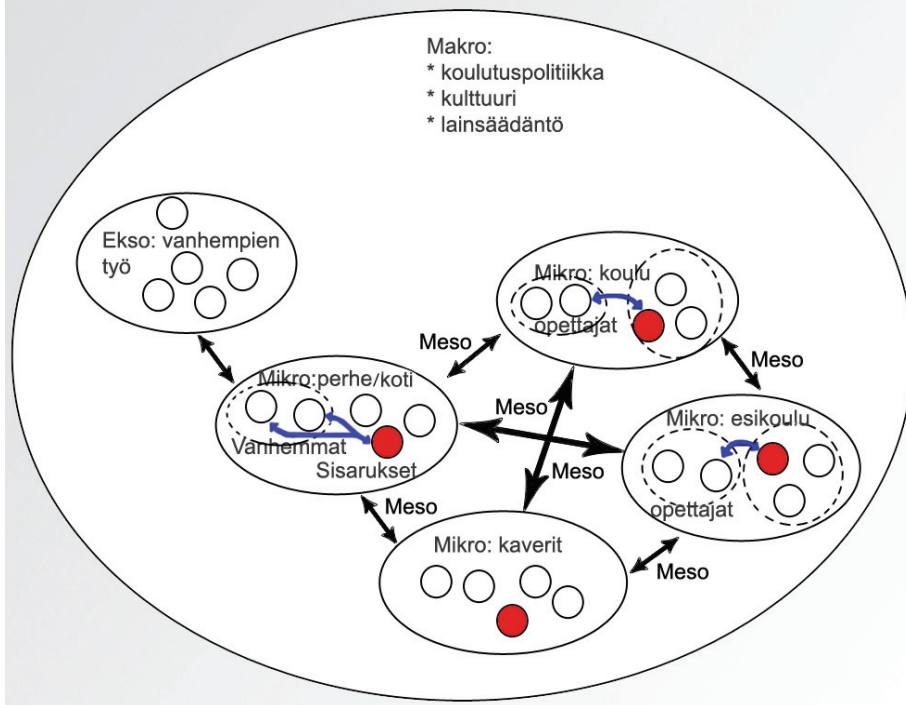
Organisointisysteemin luominen aineistosta käsin



Kuvio 2. Analyysivaihe 1.

Tämän jälkeen ryhmittelin aiheet ja havaitsin, että ne käsittelivät perheeseen, esikouluun, kouluun, kavereihin, kodin ja esikoulun sekä kodin ja koulun keskinäiseen yhteistyöhön, vanhempien työelämään ja koulunaloittamisikään liittyviä aiheita. Aiheryhmittelyistä muodostui siten alustavia Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen teorianmalliin soveltuvia luokkia esimerkiksi perhe/koti, esikoulu, koulu, kaverit, (liite 3; kuvio 3. s. 79). Analyysissäni lähdin siis liikkeelle aineistolähtöisesti, mutta ensimmäisen analyysivaiheen jälkeen siirryin analysoimaan aineistoa Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian käsittein mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemi (ks. Tesch 1990, 141, 142). Tämän jälkeen analyysini erosi Teschin aineistolähtöisestä analyysistä ja muuttui teoriaohjaavaksi, jota Tuomi ja Sarajärvi (2002) teoksessaan kuvaavat abduktiiviseksi päättelyksi. Siinä tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit (Tuomi Sarajärvi 2002, 97, 99, 116).

EKOLOGINEN MALLI



Kuvio 3. Analyysivaihe 2.

Kuviossa 3. olen havainnollistanut, miten sovelsin Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa tähän analyysivaiheeseen. Siitä ilmenee mitä eri tasot aineistossani tarkoittavat. Mikrosysteemeiksi muodostin perhe/koti-, esikoulu-, koulu-, sekä kaverit-luokat. Mesosysteemiksi eli mikrosysteemien välistä vuorovaikutusta kuvasin mikrosysteemien keskinäisillä yhteistyöluokilla (koti-koulu, koti-esikoulu, esikoulu-koulu, koti-kaverit). Eksosysteemiksi luokittelin vanhempien työelämään liittyvät asiat, esimerkiksi työttömyyden ja yksinhuoltaja äitien työsäkäynnin aiheuttamat käytännön ongelmat. Makrosysteemiin sisältyi koululainsäädäntö, kulttuuri sekä sosiaali- ja koulutuspolitiikka, mikä tuli ilmi esimerkiksi keskusteluissa koulunaloituksesta ja lasten hoidon tarpeesta. (Tummennettu pallo paikantaa koulunaloittajaa.) Luokkia tuli kaikkiaan seitsemän pääluokkaa alaluokkineen, joiden sisällöt näkyvät liitteessä (liite 4). Tässä analyysivaiheessa on havaittavissa, miten Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria, erityisesti sen

mikro- ja mesotaso sekä tutkimusaineisto olivat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa ja Bronfenbrennerin teoria kattoi aineiston kokonaisuudessaan. Tutkimusaineistossani oli niukasti ekso- ja makrotason aineistoa ja sen vuoksi niiden analyysi jäi vähäiseksi.

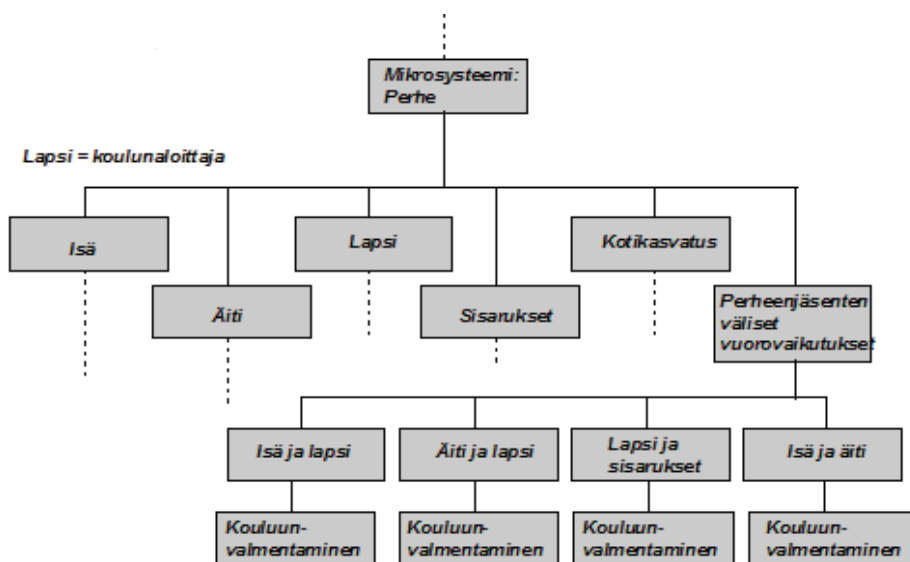
Tämän jälkeen palasin takaisin haastatteluaineistoon ja kokeilin alustavaa organisointisysteemiä jäljellä oleviin haastatteludokumentteihin. Sen seurauksena organisointisysteemiin tuli uusia lisäluokkia (liite 4). Alussa luokat olivat alustavia ja niitä oli mahdollista muunnella kunnes löytyi sopiva luokittelusysteemi analyysia ja tulkintaa varten. Luokkien kehittäminen oli prosessi, jossa liikuin eteen- ja taaksepäin luokkien ja aineiston välillä, kuten Tesch esittää. (Tesch 1990, 113–115.)

Seuraavaksi koodasin koko aineiston loput haastattelut yksi kerrallaan luokkiin organisointisysteemin mukaisesti (liite 4). Tesch (1990, 122) käyttää tästä analyysivaiheesta käsitettä uudelleen kontekstualisoiminen (re-contextualization). Koodaamisessa käytin apuna NUD*ist-tietokoneohjelmaa (non-numerical, unstructured, data, indexing, searching, theorizing), joka on suunniteltu aineiston tallentamiseen, koodaamiseen, hakuun ja tekstin analyysiin (Tesch 1990, 164–165). Jo tässä yhteydessä on syytä todeta, että varsinaista aineiston tulkintaa ei voi tehdä tietokoneella, vaan se on tutkijan tehtävä. Richards ja Richards (1995, 81–82) ovat luoneet tämän NUD*ist-ohjelman hierarkkisten luokkien teorianmallin, josta kuvio (kuvio 4. s. 81) esittää, miten sovelsin NUD*ist-ohjelmaa. Luokilla voidaan kuvata aineiston rakennetta. Hierarkkian avulla pyritään rajaamaan tietyn luokan merkitykset sekä analysoimaan luokkien keskinäisiä yhteyksiä. Merkitysten analysointia ja tulkintaa varten kirjoitin jokaisen luokan sisällöstä yhteenvedon eli memon (merkitystaso), mikä auttoi siirtymään empiirisestä aineistosta käsitetasolle kuten Miles ja Huberman (1994, 74) ovat esittäneet. Esimerkkinä tästä prosessista esitän kuvion 4. avulla, miten siirryin tutkimusaineistosta (luokasta perhe) merkitystason (memo) kautta käsitetasolle (kouluunvalmentaminen) NUD*ist-ohjelmaa hyväksikäyttäen.

Ylin luokka on perhe, mikrosysteemi, johon Bronfenbrennerin (1979) ekologisesta teorian mukaan kuuluvat vuorovaikutussuhteet. Seuraavalla alemmalla tasolla erittelin perheen jäsenten keskinäiset vuorovaikutussuhteet suhteessa lapsen koulunaloittamiseen (isä ja lapsi, äiti ja lapsi, lapsi ja sisarukset, isä ja äiti). Koulunaloittamiseen liittyvistä vuorovaikutussuhteiden sisällöistä kirjoitin memon, joka sisälsi aineistosta analysoituja ja tulkittuja merkityksiä (merkitystaso). Ne nostin teorian perusteella käsitetasoksi: kouluunvalmentaminen.

Aineisto: Eihän sitä itekkään oo sillälailla liikoja että kuitenkin joskus on vähän sanottu, että numeroita niinkun opetettu ja aakkosia; miten käyttäytyä ja ollaan hiljaa ja kaikkia ja pysyä muitten matkassa ja tehä niinkun sanotaan ja sitä on käyty että mitä se läksyjen tekeminen on (Jeren ja Jussin äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (1 5 6)/perhe/jäsenten välinen vuorovaikutus/kouluunvalmentaminen).

Memo: kotona lapset ovat vanhempien kanssa opetelleet kirjaimia ja numeroita koulua varten. Samoin on perheessä keskusteltu koulukäyttäytymisestä, hiljaa olemisesta, muitten matkassa pysymisestä ja on kehoitettu tekemään koulussa niin kuin siellä sanotaan. Läksyjen tekemisestä on perheessä myös keskusteltu. → käsitetaso/kouluunvalmentaminen.



Kuvio 4. Analyysivaihe 3 (NUD*ist-ohjelma).

Analyysiprosessini jatkui siten, että tein perheiden haastattelujen tulkintaa luokkakokohtaisten memojen pohjalta yhdistämällä ne tulkitsevaksi kuvaukseksi eli dokumenttimemoksi (liite 5). Dokumenttimemo on tulkintaa sisältävä kuvaus, joka esitetään tiivistettynä kertomuksena (Tesch 1990). Nämä tulkitsevat kuvaukset olivat pohjana toisen haastattelukerran keskusteluteemoille (liite 5). Teemat ilmenevät kuvauksen lopussa. Kävin dokumenttimemoja läpi haastateltavien kanssa toisen haastattelutapaamisen alussa.

Ensimmäisen haastatteluaineiston luokittelusysteemiä käytin vielä 13 perheen vanhempien toisen haastatteluaineiston sekä kolmen perheen vanhempien päiväkirja- ja haastatteluaineiston analyysissa. Siihen oli helppo tehdä lisäyksiä ja muutoksia uuden aineiston analyysin perusteella (liite 6). Aineiston koodaamisessa käytin samoin apuna NUD*ist-tietokoneohjelmaa sekä kirjoitin perhekohtaisista haastatteluaineistoista luokkakokohtaisia memoja ja niistä dokumenttimemon. Tässä analyysiprosessissa oli ollut mukana koko tutkimusaineisto, joka käsitti vanhempien molemmat haastattelut sekä kolmen perheen päiväkirjadokumentit ja näiden vanhempien haastattelut, yhteensä 16 perheen tutkimusaineisto. Analyysin tässä vaiheessa selvisi esikoulun ja koulun toimintakulttuurin erilaisuus ja lapsen roolin muutos kouluun siirtymävaiheessa, joita päätin analysoida tarkemmin. Näistä aiheista nousivat lopulliset tutkimusongelmani. Tarkastelun kohteiksi valitsin a) esikoulun ja peruskoulun toimintakulttuurin vertailun, b) erilaiset esiopetuskontekstit ja c) koulukontekstin sekä d) niiden merkityksen lapsen kouluun siirtymisessä ja roolimutoksessa.

Lukiessani tutkimusaineistoja eri kasvuympäristöjen toimintakulttuurin ja lapsen roolimutoksen näkökulmasta, jätin pois steinerkouluun siirtyneen lapsen ja kahden (neljästä) esi- ja alkuopetuksen yhdysluokkalaisen lapsen vanhempien haastatteluaineistot. Koska tutkimuskohteena oli peruskoulun toimintakulttuuri jätin Steinerkoulun² toimintakulttuurin tarkastelemisen analyysini ulkopuolelle ja esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan vanhempien haastattelut eivät tuoneet uutta tietoa koulun esiopetuksesta eikä toimintakulttuurista (ks. Huotelin 1992, 55).

Alla olevassa taulukossa 2. on koonti toiseen analyysiprosessiin sisältyvästä kohdejoukosta, jonka luokitelluista ja analysoiduista haastattelu- ja päiväkirja-aineistoista, nousevat vastaukset tutkimusongelmiini.

²Steinerkouluun siirtynyt lapsi oli esiopetusvaiheen kunnallisessa päiväkodissa.

Taulukko 2. Toisen analyysiprosessin kohdejoukko.

Esiopetuskonteksti	perheiden lukumäärä/vanhempien lukumäärä	haastateltujen perheiden lasten lukumäärä/nimet	Koulukonteksti
Harjulan koulun esi- ja alkuopetuksen yhdysluokka	2 perhettä/2 äitiä, 1 isä (2. haast)	2 lasta/Janne, Liisa	Harjula
Päiväkoti (3)	5 perhettä/5 äitiä, 1 isä	4 lasta/Jere ja Jussi,	Harjula
Sutela	3 perhettä/3 äitiä, 1 isä	Marja, Jaska	
Lehtola	1perhe/1 äiti	1 lapsi/Eemeli	
Kelohonka	1perhe/1 äiti	1 lapsi/Anni	
Montessoripainotteinen päiväkoti	1perhe/1 äiti, 1 isä	1 lapsi/Henna	Harjula
Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikkö Marttala	2 perhettä/2 äitiä	2 lasta/Merja, Erkki	Marttala
Koulukonteksti (2)	3 perhettä/3 äitiä, 1 isä	3 lasta/	Harjula
Harjula	2 perhettä/2 äitiä, 1 isä	Johanna, Jelena,	Korpela
Korpela	1 perhe/1 äiti	Jarkko	

(päiväkirjadokumentit)

Toisessa analyysiprosessissa yhdistin yllämainittujen aiheiden pohjalta vanhempien luokitellut 1. ja 2. haastatteluaineistot perhekohtaisiksi merkitysverkostoiksi (liite 7). Merkitysverkostojen laadinta sisälsi kaksi vaihetta, ensimmäisessä vaiheessa laadin perhekohtaiset merkitysverkostot ja toisessa vaiheessa pyrin niistä tulkitsemaan ja ymmärtämään lapsen kouluun siirtymää yleisenä merkitysverkostona. Yleinen merkitysverkosto rakentuu tutkittavan ilmiön ymmärtämisen kannalta välttämättömistä kaikille yksilökohtaisille merkitysverkostoille yhteisistä ydinmerkityksistä (Lehtomaa 2005, 185). Vaikka muuten en ole soveltanut fenomenologista lähestymistapaa tutkimuksessani, käytin kuitenkin Perttulan (1995, 64) käsitteitä yksilökohtainen ja yleinen merkitysverkosto selventämään toista analyysiprosessiani ja erottamaan sen aikaisemmasta koko tutkimusaineistoni analyysiprosessista, jota käytin organisointisysteemin luomisessa.

Toisen analyysiprosessin perhekohtaisista merkitysverkostoista otin analysoinnin ja tulkinnan kohteeksi pääasiassa ne luokat, joissa vanhemmat olivat antaneet merkityksiä kasvuympäristölle ja lapsen roolille esikoululaisena ja koululaisena. Toimintakulttuurin elementtejä roolit, toiminnot ja vuorovaikutussuhteet (Bronfenbrenner 1979, 22) analysoin ja tulkitsin seuraavista luokista:

1. *Vanhempien käsitykset rooleista:*
 - a) lapsi esikoululaisena (luokat perhe/koulunaloittaja (1 3) alaluokkineen 1. haastatteluaineisto, liite 4),
 - b) lapsi koululaisena (luokat perhe/koululainen (1 3) alaluokkineen 2. haastatteluaineisto, liite 6),
 - c) esikoulunopettaja (luokka päiväkotiesikoulu/esikoulunopettaja/luokanopettaja (3 1), 1. haastatteluaineisto, liite 4),
 - d) koulunopettaja (luokka koulu/opettaja (2 1), 2. haastatteluaineisto, liite 6),
 - e) kaverit (luokka/kaverit (4), 1. ja 2. haastatteluaineisto, liite 4 ja 6)
2. *Vanhempien käsitykset toiminnoista:*
 - f) esikoulun kasvatus- ja opetustoiminta (luokat päiväkotiesikoulu/esiopetustoiminta (3 2) ja päiväkotiesikoulu/kouluunvalmennus (3 3), 1. haastatteluaineisto, liite 4)
 - g) koulun kasvatus- ja opetustoiminta (luokka koulun opetuksen sisältö: opetussuunnitelma, oppiaineet, läksyt (2 2), 2. haastatteluaineisto, liite 6)
3. *Vanhempien käsitykset vuorovaikutussuhteista:*
 - h) kodin, esikoulun ja koulun keskinäinen vuorovaikutussuhde (luokka/vuorovaikutus/koti-koulu-yhteistyö (5 1), luokka vuorovaikutus/koti-esikoulu-yhteistyö (5 2), luokka/vuorovaikutus/esikoulu-koulu-yhteistyö (5 3), 1. ja 2. haastatteluaineistot, liitteet 4 ja 6). Liitteessä 7 on lyhenne yhden perheen merkitysverkostosta, jossa näkyvät ko luokat ja otokset niiden sisällöistä.

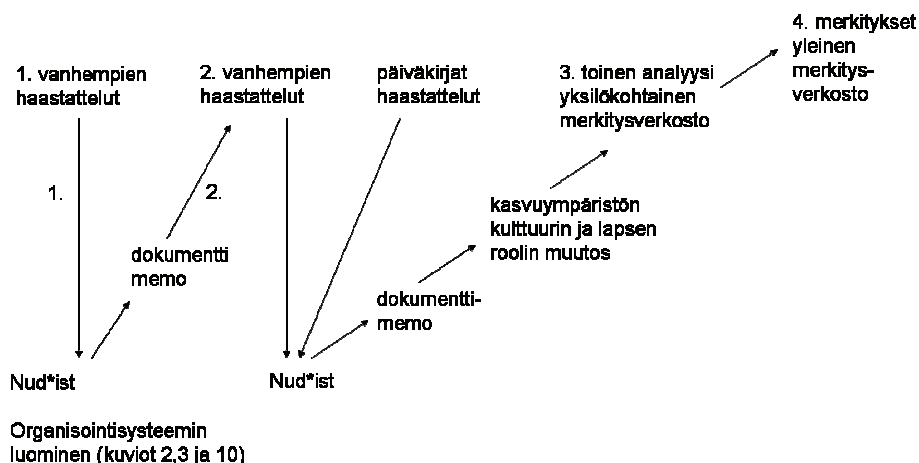
Vanhempien kuvauksissa esiintyneitä piirteitä esikoulun ja koulun kasvatus- ja opetustoiminnasta, lapsen oppimisesta, opettajasta, lapsen piirteistä sekä instituutioiden fyysisestä ympäristöstä ja yhteistyöstä suhteutin tämän tutkimuksen teoriaan kasvu ympäristön kulttuurisesta muutoksesta. Luvussa 3.2 olen kuvannut kasvuympäristöjen keskinäisiä toimintakulttuurin eroja. (Bronfenbrenner 1979; vrt. Cullen 1998, 30–33). Esikoulun toimintakulttuurin analysointi- ja tulkintavaiheessa tutkimusaineisto koostui kymmenen perheen luokitelluista haastatteluaineistoista (perhekohtainen merkitysverkosto). Koulun toimintakulttuurin analysointi- ja tulkintavaiheessa tutkimusaineisto koostui samoin kymmenen perheen luokitelluista haastatteluaineistoista ja kolmen perheen luokitelluista päiväkirjädokumenteista ja haastatteluista kuten näkyy taulukosta 2. s. 83.

Lapsen roolin muutosta analysoin ja tulkitsin vanhempien antamista kuvauksista lapsesta esikoululaisena ja koululaisena seuraavista luokista:

1. *Esikoululainen* (1. haastatteluaineisto, liite 4):
 - a) perhe/isä/tiedot, tunteet, kokemukset, toiveet, ((1 1) alaluokkineen)
 - b) perhe/äiti/tiedot, tunteet, kokemukset, toiveet ((1 2) alaluokkineen)
 - c) koulunaloittaja ((1 3) alaluokkineen)
 - d) koulu ((2) alaluokkineen)
 - e) päiväkoti/esikoulu ((3) alaluokkineen)
 - f) kaverit (4)
 - g) yhteistyö ((5) alaluokkineen)
 - h) vanhempien työelämä (6)
 - i) yhteiskunta ((7) alaluokkineen)
2. *Koululainen* (2. haastatteluaineisto, liite 6):
 - a) perhe/isä/tiedot, tunteet, kokemukset, toiveet, ((1 1) alaluokkineen)
 - b) perhe/äiti/tiedot, tunteet, kokemukset, toiveet ((1 2) alaluokkineen)
 - c) koululainen ((1 3) alaluokkineen)
 - d) koulu ((2) alaluokkineen)
 - e) päiväkoti/esikoulu ((3) alaluokkineen)
 - f) kaverit (4)
 - g) yhteistyö ((5) alaluokkineen)
 - h) vanhempien työelämä (6)
 - i) yhteiskunta/lainsäädäntö ((7) alaluokkineen)

Kirjoitin yhteenvedon vertaamalla keskenään lapsen roolia esikoululaisena ja koululaisena. Liitteessä 8 on esimerkki yhden lapsen roolimutoksen kuvauksesta. Roolimutoksen kuvauksessa van Gennepin siirtymäriittiteoria, jota olen käsitellyt sivuilla 30–32, toimi taustalla analyysin viitekehyksenä. Eri esiopetuskontekstien merkitystä roolimutokseen tulkitsin Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologiseen malliin nojautuen (liite 9).

Toisen analyysiprosessin tuloksena syntyi yleinen merkitysverkosto kouluun siirtymäprosessista vanhempien kuvailemana. Teschin (1990, 97) mukaan tulkitsevan analyysin tulos on korkeamman tason synteesi, joka pohjautuu aineiston osiin jakamisen ja vertailujen kautta saatuun laajempaan kuvaan kyseisestä aiheesta. Tutkimusaineistoni monivaiheisen ja monikerroksisen analyysin lopputuloksena syntyi näkemys lapsen koulunaloittamisesta siirtymäprosessina, erityisesti kasvuympäristön kulttuurin ja lapsen roolin muutoksen näkökulmasta. Alla oleva kuvio 5. s.86 osoittaa pelkistetysti analyysiprosessini etenemisen.



Kuvio 5. Analyysiprosessin kuvaus.

Kuten kuviosta ilmenee analyysiprosessini ei ollut lineaarinen prosessi, vaan analyysiprosessin eri vaiheet stimuloivat toisiaan (Moilanen & Roponen 1994, 17–19; Tesch 1990, 95–96), mikä näkyy siten, että analyysi- ja tulkintavaiheen keskinäinen suhde muuttui. Suorannan ja Eskolan (1992, 276–277) mukaan kriittistä keskustelua on käyty analyysi- ja tulkintavaiheen suhteesta tutkimuksen kulussa. Keskusteluissa on esitetty muun muassa, ettei analyysia ja tulkintaa erotettaisi eksplisiittisesti toisistaan aivan kuten käyttämässäni Teschin tulkitsevassa analyysimallissa. Näin myös tapahtuu, kun kvalitatiivinen tutkimusaineisto analysoidaan ja tulkitaan hermeneuttisen kehän periaatteen mukaisesti. Tutkimuksessani oli hermeneuttisen kehän piirteitä, kun luokittelin jokaisen perhekohtaisen aineiston koko tutkimusaineiston kattavan organisointisysteemin mukaan. Siinä perhekohtainen aineisto ymmärrettiin suhteessa kokonaisuuteen ja osa sai merkityksensä kokonaisuudesta. Kun jokainen osa tulee paremmin ymmärretyksi liittämällä kokonaisuuteen, kokonaisuus itsessään tulee selkeämmäksi ja näkyvämmäksi. Uuden kokonaisuuden ymmärtämisen valossa osat voidaan tulkita uudelleen. (Tesch 1990, 68, 94.) Lisäksi laadin kustakin perhekohtaisesta aineistosta haastattelun kokonaisuutta kuvaavan tiivistetyn dokumenttimemon tulkitsemalla luokkakokohtaisia memoja kuten aikaisemmin jo selostinkin.

Toisaalta on myös esitetty, että analyysivaihe on tulkinnasta ainakin teknisesti erillinen tapahtuma (Suoranta & Eskola 1992, 276–277). Wolcott (1994) kannattaa tätä näkemystä ja hänen mukaansa tulkinta liittyy merkityksen ymmärtämiseen ja on erillään analyysistä. Hän pitää tulkintaa hienovaraisempaa kuin ana-

lyysia ja tulkinnan voi hänen mielestään myös yhdistää henkilökohtaiseen kokemukseen. Yhdeksi tulkinnan lähestymistavaksi Wolcott mainitsee teoriaan tukeutumisen. Teoria voi ohjata sekä analyysia että tulkintaa. (Wolcott 1994, 36–37, 43–44.)

Tutkimukseni toisessa analyysiprosessissa on erityisesti piirteitä myös tällaisesta teoriaohjaavasta tulkinnasta tutkimusongelmien tarkasteluissa. Tulkinta oli tällöin erillinen tapahtuma analyysista ja tulkinnan perustana oli analysoitu aineisto, johon sovelsin tulkinnan teoriana Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa ja bioekologista (1995, 1999) mallia sekä van Gennepin (1960) siirtymäriittiteoriaa. Jotkut tutkijat käyttävät termiä analyysi tarkoittamaan samaa kuin aineiston organisointi ja tulkintaa on se, mitä seuraa aineiston analyysista ja siihen sisältyy aineiston näkeminen olemassaolevien käsitteiden ja teorioiden valossa (Tesch 1990, 114).

5 Tulokset

Tässä pääluvussa esitän tutkimukseni tulokset ilmiöstä koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Tulokset ovat synteesi vanhempien antamista merkityksistä lapsensa kouluun siirtymäprosessista. Tulosten raportointiin olen jo yhdistänyt teoriaviitteitä ja tulkintaa, mikä oli looginen seuraus tulkinnallisesta analyysiprosessistani (Tesch 1990) ja kvalitatiivinen tutkimusote antaa siihen mahdollisuuden (Creswell 1998; Denzin & Lincoln 2005; Strauss & Corbin 1990).

5.1 Esikoulun toimintakulttuurista koulun toimintakulttuuriksi

Tässä luvussa vertailen esikoulua ja koulua kasvuympäristöinä kuvaamalla esikoulun ja koulun toimintakulttuuria ja kulttuurista muutosta siirtymäprosessin aikana. Toimintakulttuurin muutos oli tutkimuksessani lähtökohtana lapsen roolin muutokselle. Kuvaan ensin esikoulun ja koulun toimintakulttuuria yleisellä tasolla roolin, toiminnan ja vuorovaikutussuhteiden kuvauksien kautta (ks. s. 89–99) ja yksityiskohtaisemmin seuraavassa luvussa 5.2 lapsen roolin muutoksen kuvauksen yhteydessä, jossa tarkastelun kohteena olivat eri esiopetus kontekstit ja koulu-konteksti.

5.1.1 Roolit esikoulun ja koulun toimintakulttuurissa

Esikoululaisen ja koululaisen rooli

Esikoululaisen ja koululaisen roolien taustalla vaikuttivat erilaiset käsitykset lapsesta. Esikoulun toimintakulttuurin taustalla vaikutti kokonaisvaltainen lapsikäsi-tys, joka kattoi kasvun, kehityksen ja oppimisen tarpeet sekä otti huomioon lapsen kasvukontekstin. Tämä käsitys lapsesta näkyi vanhempien kuvailuissa lapsestaan esikoululaisen roolissa oppijana, leikkijänä, itsenäistymässä olevana lapsena ja kaverina. Kuvailuissa painottui sosiaalinen kasvu ja kehitys. *Kaikki se semmoinen sosiaalinen valmentaminen on siinä aika olennaista, kaikki se ryhmässä oleminen...* (Eemelin äiti, 2. haastattelu, analyysiluokka (3 3) /päiväkoti/ esikoulu/ kouluun valmennus).

Koulun toimintakulttuurin taustalla oli suppeampi käsitys lapsesta, mikä ilmeni vanhempien kuvailuissa lapsestaan koululaisen roolissa oppijana, ohjattavana, arvioitavana ja koulukaverina. Käsityksessä korostui koululaisen tavoitteelli-

sen oppimisen ja opettamisen kognitiivinen edistäminen. *Kiinnostaa miten lapsi oppii asioita* (Erkin äiti, 2. haastattelu, analyysiluokka (1 3 1)/perhe/koulunaloittaja/tiedot) Kasvuympäristöllä oli merkitystä roolikuvauksiin.

Opettajan rooli

Vanhempien mukaan lasten kouluympäristöön valmentautumista ohjasi esikoulunopettaja muun muassa kirjallisten esikoulutehtävien avulla, jotka samalla toimivat esikoululaisten irtaantumisriitteinä (van Gennep 1960) esikoulusta kohti koulukontekstia. Tässä irtaantumisriitin toteuttajana esikoulunopettaja toimi opettajan roolissa ja suuntasi lasta pois leikistä. Esikoulunopettajalle kuului myös kasvattajan tehtävä lapsen yksilöllisen kasvuprosessin tukijana yhdessä vanhempien kanssa. ...*sehän niin kuin tukee sitä kodin ajamaa linjaa* (Hennan äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (3 3)/päiväkoti/esikoulu/kouluunvalmennus). Käsitystä kasvattajan roolista vahvistaa myös Karilan ja Nummenmaan (2001) tutkimus, jossa päiväkotihenkilöstö koki olevansa ensisijaisesti lapsen kasvun tukijoita, hoivaajia ja turvanantajia (Karila & Nummenmaa 2001, 21, 73) sekä Rouvisen (2007) tutkimus, jonka mukaan lastentarhanopettajat pitivät itseään lasten kasvua ja oppimista tukevinä ja ohjaavina aikuisina (Rouvinen 2007, 87–95, 128–143). Tutkimukseni vanhempien mukaan esikoulunopettajan tehtäviä voi luonnehtia kasvattajan, opettajan, hoitajan ja ”äidin” roolien kautta. ...*että ne kun on olleet niinkun äitejä että joku hermostuu vähän herkemmin ja joku hittaammi* (Eemelin äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (3 1)/päiväkoti/opettaja: lastentarhanopettajaa, luokanopettajaa koskeva tieto, opettajan rooli). Tämä äiti sisällytti esikoulunopettajan rooliin piirteitä tavallisen äidin roolikäyttäytymisestä.

Koulun toimintakulttuuria ohjasi opettaja, jota vanhemmat pitivät lasten oppimisen ohjaajana ja käyttäytymisen kontrolloijana, jota täytyi kuunnella, totella ja tehdä niin kuin hän käski. Vanhempien opettajakäsitystä voi osaksi luonnehtia auktoriteetin roolina, joka yleensä ymmärretään opettajan taitona pitää luokka hiljaisena, mihin kuuluu halu hallita kasvatettaviaan (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994, 20–21). Ilmeisesti vanhemmat muistelivat oman kouluaikinsa opettajia. *Sehän opettaja on semmonen miten sen sanos semmonen ihannekuva* (Liisan äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (2 1)/koulu/opettajan rooli). Tämä tutkimuksen tulos opettajan roolista auktoriteettina ei ollut yllättävä, sillä jo aikaisemmassa tutkimuksessa (Kyllönen & Mikkonen 1995) lapsetkin pitivät opettajaa esikuvana ja auktoriteettina. Lasten suhtautuminen opettajaansa oli vielä koulun alkuvaiheessa aika kritiikitöntä.

Joidenkin vanhempien mielestä opettajat olivat lähentyneet vanhempia, kuuntelivat heitä ja kanssakäyminen oli tullut epävirallisemmaksi. *Voi onni ja autuus, että saimme sellaisen opettajan, joka otti alussa vanhempienkin mielipiteen huomioon eli järjesti erikoispehmeän laskun Jarkolle minun pyynnöstäni* (Jarkon äiti, päiväkirja, analyysiluokka (2 1)/koulu/opettaja/opettajan rooli). Ensimmäisen luokan opettajan persoonassa oli kaksi puolta, toisaalta auktoriteetti, toisaalta lämmin, helposti lähestyttävä kasvattaja... *että positiivisesti mä sitten yllätyin kun mä näin, että se [opettaja] oli ihana, just semmonen kun mä ajattelin, semmonen lämmin.* (Jelenan äiti, haastattelu, analyysiluokka (2 1)/koulu/opettaja/opettajan rooli).

Kasvattajan roolissa ensimmäisen luokan opettaja lähenei esikoulunopettajan roolia. Lisäksi opettamisen ammattilaisena opettajalla oli pedagogisen asiantuntijan rooli (vrt Kansanen 2004, 53–55), johon vanhemmilla ei ollut puuttumista. *Mitä siihen itse oppimistapahtumaan tulee, niin siihen en uskaltais mennä sanomaan yhtään. Se on hänen työtään sitten se* (Erkin äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (2 1)/koulu/opettaja/opettajan rooli). Christensenin (1998) mukaan lasten koulunaloitusvaiheessa tarvitaan ammatillisesti parhaita pedagogeja. Tähän ammatilliseen rooliin kuuluu tärkeänä osa-alueena lasten koulunkäynnin ja koulusuoritusten arviointi, jossa nykykäytäntöjen mukaan vanhempien ja lapsen rooli ovat nousemassa arviointiin osallistujina. Tässä tutkimuksessa koululaisen koulutyöskentelyä arvioi pääasiassa opettaja, mutta vanhemmat ja useimmissa tapauksissa lapsikin saivat 1–2 kertaa vuodessa osallistua ennalta sovittuun arviointikeskusteluun. *Siinä tosiaan yhdessä katsottiin, että miten on menny ja miten tästä eteenpäin* (Annin äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (2 1)/koulu/opettaja/opettajan rooli).

Opettajalla on suuri merkitys lasten kouluun sopeuttajana ja tässä tutkimuksessa se näkyi lapsen ja opettajan vuorovaikutussuhteissa. Tutkimuksessa yhdellä lapsella (Jaska) oli sopeutumiso ongelmia, joiden taustalta löytyi opettajan ja lapsen ristiriitainen vuorovaikutussuhde. Tästä yksityiskohtaisemmin lapsen roolimuu tos kuvauksen yhteydessä s. 114. Ladd (1996, 379) tutkimuksessaan määritteli kolme opettaja–lapsi-vuorovaikutuksen mallia, joilla on merkitystä lasten kouluun sopeutumisessa. Sopeutumisvaikeuksia aiheutti

1. lapsen liiallinen riippuvuus opettajasta tai jos
 2. opettaja–lapsi-vuorovaikutussuhteessa oli ristiriitaa kuten Jaskan esimerkissä.
- Laddin tutkimuksessa sopeutumisvaikeudet näkyivät lasten huonoina koulu-

suorituksina, negatiivisena kouluasenteena ja sen seurauksena vähäisenä sitoutumisena koulunkäyntiin.

3. Läheinen opettaja–lapsi-vuorovaikutussuhde ilmeni lasten edistymisenä akateemisissa suorituksissa ja lapsen sitoutumisena koulunkäyntiin.

Koulun aloitusvaiheessa opettaja–lapsi-vuorovaikutussuhteeseen vaikuttaa opettajan lapsituntemus (Good 1995) ja Jaskan tapauksessa lapsen kouluun sopeutumisen vaikeudessa opettajan etukäteinen lapsituntemus eikä lapsen koulutuntemus ollut riittävää. Lapsi oli esiopetusvaiheessa vierailut vain kerran koulussa. Good (1995) osoitti tutkimuksessaan, että opettajien lapsituntemuksella oli merkitystä heidän asettamiinsa odotuksiin koululaisen tulevasta käyttäytymisestä ja akateemisesta suoriutumisesta. Opettajat muodostivat erilaisia odotuksia lapsille sen mukaan, miten hyvin he tunsivat lapsen. Odotuksiin vaikuttivat myös lapsen fyysinen olemus, sukupuoli, puhetaidot ja testisuoritukset. Tästä oli seurauksena se, että monet opettajat toimivat eri tavalla vuorovaikutuksessa sellaisten lasten kanssa, joihin he asettivat korkeat odotukset kuin sellaisten kanssa, joihin heillä oli alhaiset odotukset. (Good 1995, 29–30.)

Kun on ilmeistä, että opettajan lapsituntemuksen puuttumisella on seurauksena lapsen eriarvoinen kohtelu koulunaloittajana ja ensimmäisen luokan oppilaana, niin lapsen tulevan opettajan ja lapsen keskinäiseen tutustumiseen on järjestettävä mahdollisuuksia jo esiopetusvaiheessa. Käytännössä keskinäistä tutustumista ja tiedonkulkua voidaan toteuttaa tekemällä yhteistyötä lapsen esikoulun, kodin ja koulun kesken. Samalla yhteistyö edesauttaa lapsen kasvatuksen ja oppimisen luonnollisen jatkumisen kouluun siirtymävaiheessa.

Tämän tutkimuksen esikoulun toimintakulttuurissa opettajan roolissa painotui kasvattajan ja ohjaajan rooli, koulun toimintakulttuurissa taas opettaja oli opettamisen ammattilainen, lapsen kouluun sopeuttaja ja hänen koulunkäyntinsä kontrolloija ja arvioija.

Koulukavereiden rooli

Tässä tutkimuksessa koulukaverit toimivat lasten oheiskasvattajina, joiden rooli lasten koulussa viihtymiselle ja itsenäistymiskehitykselle oli vahva. Kavereiden lukumäärä ja merkitys kasvoi koulunkäynnin myötä. Lapset viettivät välitunnit yhdessä, kulkivat yleensä koulumatkat toistensa seurassa, toimivat koulupäivän jälkeen yhdessä iltapäiväkerhoissa tai lasten kodeissa sekä saattoivat käydä yhteisessä harrastuksessa. *Harva se päivä se tulee että melkein aina se tulee kaverin*

kanssa, että saako lähtä kavereille tai voiko jäähä meille (Jaskan äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (4)/kaverit). Näin lasten ajankäyttö kavereiden kanssa lisääntyi, jota myös vanhemmat edesauttoivat salliessaan lastensa itsenäisesti vierailta kavereittensa kotona. Kavereiden kanssa vietetyn ajan lisääntyminen oli seurausta myös siitä, että vanhempien työpäivä ja lasten koulupäivä eivät olleet ajallisesti samanmittaisia. Lapset joutuivat viettämään lyhyen koulupäivänsä jälkeistä aikaa yksin kotona tai kavereiden seurassa esimerkiksi ohjatuissa iltapäiväkerhoissa useita tunteja ennen kuin vanhemmat tulivat töistä. Tähän ongelmaan on kokeiltu yhtenä toimivana ratkaisuna lasten koulupäivän rakenteen eheyttämistä, jossa koulupäivä jakautuu opetukseen, valvottuun yhdessäoloon ja kerhotoimintaan (ks. Pulkkinen 2002a, Pulkkinen & Launonen 2005). Lasten aamu- ja iltapäivätoiminta sisältyy tällöin luontevaksi osaksi koulun toimintaa. Tämä käytäntö ei vielä ollut kokeiltavana tämän tutkimuksen aineiston keruuvaiheessa.

5.1.2 Kasvatus- ja opetustoiminta esikoulun ja koulun toimintakulttuurissa

Esiopetus kouluun valmennusta

Vaikka kaikkien vanhempien mielestä esikoululaisen roolissa painottui sosiaalinen kasvu, niin kuitenkin he sisällyttivät esiopetukseen jossain määrin koulun oppiaineita, lähinnä äidinkieltä (kirjaimet, lukeminen) ja matematiikkaa (numerot), liikuntaa, musiikkia ja käden töitä sekä koulun käyttäytymisohjeita. Esiopetus oli vanhempien käsityksissä kouluun valmentamista, kuten on jo aikaisemmin todettu kansainvälisissä tutkimuksissa (Rimm-Kaufman & Pianta 2000; Rosemary 1995). Opetus alkoi nousta ensin vanhempien puheissa, esimerkiksi seuraavasti: *Kyllä se on hirviän hyvä pohja kyllä sieltä saa varmasti semmosen jonkunlaisen peruspohjan tälle koulumaalimalle kuitenkin. Onhan siellä pikkusen nehän aina jotakin siellä opettaakin* (Jeren ja Jussin äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (3 2)/päiväkotiesiopetustoiminta). Tämä siitäkin huolimatta, etteivät vanhemmat tienneet yksityiskohtaisemmin esiopetuksen sisällöstä eikä siitä, miten esikoulussa opetettiin. He olivat sitä mieltä, että sisältöjä opiskeltiin leikinomaisesti, tehtäväkirjojen ja teemojen puitteissa unohtamatta vapaata leikkiä. *Mut se, kun sen ite tiesi, että se ei oo vielä koulua ja siinä oli tosiaan sen leikin varjolla niin paljon* (Jelenan äidin haastattelu, analyysiluokka (3 2)/päiväkotiesiopetustoiminta). Joillekin vanhemmille riitti se, että lapsi

viihtyi esikoulussa eivätkä he olleetkaan niin kiinnostuneita toiminnan sisällöstä tai opetusmenetelmistä. Vanhemmat eivät siis pitäneet esikoulua pelkästään oppimispaikkana eivätkä esikoululaista oppijana.

Alkuopetus akateemisia taitoja ja koulukäyttäytymistä

Alkuopetusvaiheessa vanhemmat mielsivät perusopetukseen kuuluvaksi lapsen akateemisten taitojen lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan opettamisen ja oppimisen sekä koulun sääntöjen ja käyttäytymisen opettelun. Tutkimuksessani osa lapsista hallitsi jo akateemisia taitoja ennen koulun aloittamista ja usein opettaja otti koulussa sen huomioon lasten tasoryhmiin jakamisessa ja tehtävissä. Vanhemmat eivät maininneet opetusmenetelmiä, mutta he totesivat, ettei koulussa saanut leikkiä. *Ja tietty tämä pakko, ja enimmäkseen sitä, että kun siellä pitää tehdä, ei saa leikkiä* (Erkin äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (2 2)/koulu/opetuksen sisältö). Kyllönen ja Mikkonen (1995) totesivat tutkimuksessaan, että lapset koulunaloitusvaiheessa pitivät itsestään selvänä sitä, että leikkiminen ei kuulu koulun toimintaan, joten he eivät edes odottaneet koululta leikkimisen mahdollisuutta. On ilmeistä, että sekä vanhemmat että lapset ajattelevat koulusta samalla tavalla akateemisten taitojen oppimispaikkana, johon ei kuulu leikki. Pramling, Klerfelt ja Williams Graneldin (1995, 61–64) tutkimuksen mukaan myös ensimmäisellä luokalla olevat lapset pitivät numeroiden, kirjainten, kirjoittamisen ja lukemisen oppimista koulussa keskeisenä tehtävänä.

Vaikka vanhemmat mainitsivat oppiaineita sisältyvän jo esiopetukseen, ne eivät näyttäneet vielä kotiympäristössä. Sitä vastoin koulun pedagogisessa toiminnassa näkyivät vahvasti eri oppiaineet ja ne seurasivat kotiin läksyjen muodossa. Esiopetusvuoden jälkeen läksyt olivat vanhempien mielestä uusi opetettava asia lapsille.

Aluksi läksyjen teko tuotti ongelmia. Sain pitää itsekkin tarkasti mielessä, että muistin joka päivä kysyä oliko läksyjä annettu. Ja aina huoletti, onko poika malttanut kuunnella huolellisesti, mitä läksyjä oli annettu. Jarkkoa itseään ei läksyjen teko kiinnostanut (Jarkon äiti, päiväkirja, analyysiluokka (2 2)/koulu/opetuksen sisältö).

Aluksi läksyt olivat väritystehtäviä, numeroiden ja kirjainten harjoittelua, joiden yksitoikkoisuuteen ja siisteystvaatimuksiin lapsi saattoi turhautua. Näytti siltä aineiston valossa, että kouluoppiminen oli ainakin koulunkäynnin alussa pitkälti välineellistä, toistavaa harjoittelemista niin kuin Laineen (1997) on tuonut esille.

Taustalla oli käsitys koululaisesta uusien tietojen ja taitojen oppijana ja opettamisen kohteena. Koulun opettamisen traditio tietojen kartuttamisena ja taitojen siirtämisenä lapsiin toisti aikaisempia tutkimustuloksia (Riksaasen 1994).

Opettamisen tradition lisäksi koulussa oli myös käyttäytymistraditio. Moni vanhempi oli huolissaan siitä, miten heidän lapsensa tottuu koulun rytmiin ja sääntöihin. Vanhemmat kyllä hyväksyivät, että koulussa oli omat sääntönsä, mutta osa heistä toivoi, että lapsille annettaisiin aikaa niiden omaksumiseen.

Niin ja onhan ne eri säännöt koulussa. ... eikä niitten tarvi päivässä eikä kahessa opetella että kyllä se on se puoli vuotta ja koko ekaluokka sitä opettelee sitä koulun käyntiä, että se tuntu siitä opettajasta että pitäs samana päivänä. (Jaskan äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (2 2)/koulu/opetuksen sisältö).

Äidin havaitsema saman päivän vaatimus on analoginen Kyllösen ja Mikkosen (1995, 66) tutkimuksen kanssa, jossa he havaitsivat, että koulu sääteli lapsen käyttäytymistä rooliodotusten kautta ja se vaati lasta sopeutumaan ja omaksumaan koulun käytänteet hetkessä. Tämän tutkimuksen kannalta lainauksessa tuli esiin myös äidin ymmärrys koululaiseksi kasvun ja koulukäyttäytymisen opettelun prosessiluonteisuudesta.

5.1.3 Keskinäiset vuorovaikutussuhteet esikoulun ja koulun toimintakulttuurissa

Yhteistyö koti-esikoulu, koti-koulu

Yhteistyö esikoulun ja kodin kesken, mutta ei niinkään koulun kanssa, on kuullut esikoulun toimintakulttuuriin. Tässä tutkimuksessa vanhemmat olivat erityisen tyytyväisiä keskusteluihin ja vanhempien tapaamisiin esikoulun henkilöstön kanssa, koska työntekijät kyselivät vanhemmilta lapsista, kuuntelivat heidän toiveitaan ja vanhemmille kerrottiin lastensa päivittäisestä työskentelystä. *Joka päivä ne antaa tietoa sieltä että miten päivä meni* (Marjan äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (5 2)/vuorovaikutus/koti-päiväkoti/esikoulu). Tässä lainauksessa tulee esille Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mesotasoa. Yhdessä kasvattaminen ja kasvatuskumppanuus luonnehtivat yhteistyötä. Termi kasvatuskumppanuus ei ollut vielä käytössä tutkimukseni toteuttamisen aikana, mutta nykyisin sitä käytetään varhaiskasvatuksessa käsitteenä, joka ymmärretään vanhempien ja henkilöstön sitoutumisena toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityk-

sen ja oppimisen prosessien tukemisessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 29).

Koulun ja kodin keskinäinen yhteistyö alkaa siirtymäprosessin aikana, jolloin jokainen perhe aloittaa uuden vuorovaikutussuhteen lapsensa koulun kanssa, muun muassa lapsen kouluun ilmoittautumisen ja vierailupäivän yhteydessä. Tässä tutkimuksessa yhteistyön tekeminen väheni kotien ja koulun kesken verrattuna lasten esiopetusvuoden aikaiseen säännölliseen yhteistyöhön. *Kun ei oo sitä päivittäistä yhteyttä siihen opettajaan niin kun ennen oli tarhan hoitajiin* (Jarkon äiti, haastattelu, analyysiluokka (5 1)/vuorovaikutus/koti–koulu). Vanhemmat olivat vuorovaikutuksessa koulun ja opettajien kanssa vanhempainiltojen, kahdenkeskisten keskustelujen ja juhlien puitteissa ja lisäksi oli satunnaisia yhteydenottoja silloin, kun lapsella oli koulussa tai kotona koulunkäyntiin liittyviä ongelmia. *Silloin kun tuntuu, että koulussa menee hyvin, niin sitä ei tule otettua opettajaan yhteyttä* (Erkin äiti, 2. haastattelu, analyysiluokka (5 1)/vuorovaikutus/koti–koulu). Osa vanhemmista ei vaatinut enempää yhteistyötä ja osalle nykykäytäntö ei ollut riittävää. Metsokin (2004) osoitti tutkimuksessaan, että vanhemmat eivät saaneet riittävästi tietoa lapsensa koulunkäynnistä.

Kuitenkin tässä tutkimuksessa oli havaittavissa, että koulun toimintakulttuuri oli muuttunut enemmän vanhempia osallistavammaksi kuin aikaisemmin, muun muassa arviointikeskustelujen myötä. Yksi äiti toi sen esille toteamalla, että vanhemmat ja opettaja ovat toistensa voimavara niin positiivisissa kuin negatiivisissa lapsen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. *Vanhemmat on opettajan voimavara ja toisten päin, jos on ongelmia. Tai vaikka ei oiskaan, niissä positiivisissakin asioissa* (Erkin äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (5 1)/vuorovaikutus/koti–koulu). Miten vanhempia ja opettajia tulisi käyttää toistensa voimavarana? Ainakin toinen toisensa tukeminen lapsen kasvattamisessa vaatii luottamuksellista keskustelua ja yhteistä näkemystä kasvatuksesta ja molempien roolista kasvattajana. Voimavarana olemista oletettavasti estää tai edistää vanhempien ja opettajien keskinäinen asennoituminen toisiinsa ja erilainen suhde lapseen. Vanhemmilla on enemmän tunnesuhde, opettajalla asiasuhde. Tällöin he eivät toimi samanlaisina kasvattajina. Tässä tutkimuksessa vanhemmat mielsivät itsensä lapsensa pääkasvattajina, ei niinkään oppimisen tukijoina. Opettajien tärkeimpänä tehtävänä he pitivät opettamista, kuten esimerkiksi De Carvalhon (2001) tutkimuksen vanhemmatkin.

Esikoulu tuttu, koulu vieras kasvu ympäristö

Edellä kuvatuista esikoulun ja koulun toimintakulttuureista ja niiden keskinäisestä erilaisuudesta voidaan havaita, miten vanhemmat näkivät ne kasvu ympäristöinä. Usea vanhempi kuvasi esikoulua lapsista yksilöinä välittävänä, kodikkaana ja ilmapiiriltään lämpimänä kasvu ympäristönä. *Sillä on niinkun tämmöstä tiettyä turvallisuutta ja kodikkuutta* (Hennan äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (3)/päiväkotiesikoulu). Vaikka esikoulussa painotettiin lapsen yksilöllistä huomiointia, kuitenkin esikoulua pidettiin lasten sosiaalisten suhteiden ja ryhmässä toimimisen rakentumispaikkana ennen varsinaista koulua. Tärkeimmäksi lapsen kouluun valmentamisessa nousi sosiaalinen kasvatus. Tässä suhteessa tutkimukseen osallistuneet vanhemmat eivät eronneet aikaisempien tutkimusten vanhemmista (esim. Ladd 1996, 363–386).

Suurimmalle osalle vanhemmista nykykoulu kasvu ympäristönä oli vieras, tuntematon paikka siinäkin tapauksessa, että heillä oli jo vanhempia lapsia koulussa. *Sitä heti aattelee, että se (koulu) on hirviä paikka, tässä sen näkee että kun on tietämätön* (Jeren ja Jussin äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (2)/koulu). Kaikkia vanhempia koululaitos kiinnosti, mutta kukaan heistä ei ollut siellä käynyt omasta aloitteestaan ennen virallista vierailupäivää kouluun. Kaksi äitiä ei edes ehtinyt osallistua työkiireitten vuoksi vierailupäivään ja näin heille koulu kasvu ympäristönä oli aivan uusi tuttavuus lasten koulunaloitusvaiheessa. Vanhempien joukossa oli myös niitä, jotka olisivat halunneet, että he ja heidän esikoululaisensa olisivat saaneet tutustua kouluun, sen työskentelytapoihin ja tulevaan opettajaan hyvissä ajoin ennen koulun alkua (vrt. Epstein 1996; Ledger, Smith & Rich 1998; Powell 1995). *Kun ite tuo koulu on rakennuksenakin niin iso ja outo, mistä ovesta sinne mennään ja sillä tavalla kun sais käyä tutustumassa etukäteen* (Jaskan äiti, 2. haastattelu, analyysiluokka (2)/koulu). Tutkimuksissa on todettu, että koulurakennuksen, henkilöstön ja työskentelytapojen etukäteen tunteminen helpotti lapsia ja heidän vanhempiaan luottavaisina aloittamaan koulun ja sopeutumaan koulunkäyntiin (Fabian 1999; Ledger, Smith & Rich 1998).

Niinikurun ja Pässilän (1995, 11) mukaan vain harvoilla kouluilla on tapana kutsua lasten vanhempia tutustumaan edeltäkäs koulun arkipäivään. Sen vuoksi, koska tämän tutkimuksen vanhemmilla ei useinkaan ollut tietoa nykykoulusta, he muistelivat omia koulu aikojaan ja valmensivat lastansa heidän oman aikansa kouluun, erityisesti koulukäyttäytymisen osalta. Vanhemmat eivät myöskään ensimmäisen luokan aikana käyneet koululuokassa seuraamassa opetusta, vaikka

opettajat olivat kehottaneet siihen ja koulu sekä opettajakin jäivät edelleen vieraksi vanhemmille.

Suurin osa päiväkodin esikoululaisten vanhemmista ja kaikki päiväkirjaa kirjoittavat vanhemmat tapasivat lapsensa tulevan opettajan joko vierailupäivänä tai vasta koulun alkamispäivänä elokuussa. *Ehkä siinä jotenki saisi semmosen rauhan sitten itelleen, että näkis sen opettajan* (Jelenan äiti, haastattelu, analyysiluokka (2 1)/koulu/opettaja). Christensenin (1998) tutkimuksessa vanhempien huolenaiheena oli samoin se, ettei etukäteen tiedetty tulevaa koulunopettajaa. Ilmeisesti koulukulttuuriin ja/tai paikallisen kouluviraston ja koulujen toimintaan opettajien valinnoissa ja resurssien jakamisessa liittyy jotain ongelmaa, mikä aiheuttaa viivyttelyä ensimmäisen luokan opettajista päätettäessä ja siitä tiedon välittämisessä vanhemmille. Tällainen käytäntö aliarvioi lasten vanhempien tarvetta saada tietoa oman lapsensa kouluun liittyvistä asioista. Se hankaloittaa yhteistyön käynnistämistä kotien, esikoulun ja koulun kesken jo esiopetusvaiheessa.

Tällainen koulun taholta toteutuva suhtautuminen lasten vanhempiin oletettavasti osaltaan aiheuttaa sen tuntemuksen, että koulu koetaan aika eristyneeksi ja omavaltaiseksi laitokseksi koko yhteiskunnassa. Koulussa toteutettavaa oppimistapaa voidaan myös pitää tuloksena koulun eristyneisyydestä yhteiskunnan muusta toiminnasta ja työstä (Kinos 2001, 29). Kuitenkin koulun tehtävänä yhteiskunnallisena instituutiona on kasvattaa ja kouluttaa tulevia yhteiskunnan kansalaisia ja koulukasvatuksessa on noudatettava sen asettamia tavoitteita (Brotherus ym. 2002; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 2004; Rokka 1995, 39, 45).

5.1.4 Yhteenveto kulttuurisesta muutoksesta

Yhteenvetona totean, että Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mikrotasolla kasvuympäristön toimintakulttuurin muutos esikoulun lapsi- ja leikkikeskeisestä hoito-, kasvatus- ja oppimisympäristöstä koulun opetus- ja oppimiskeskeiseksi lasten työpaikaksi oli merkittävä. Esikoulun aktiivisesta, sosiaalisesta, leikkivästä ja koulua varten oppivasta lapsesta muokattiin koulussa vastuullinen, usein yksin työskentelevä oppija ja ei-leikkivä tehtävien suorittaja. Tällainen yhtäkkinen muutos saattaa aiheuttaa lapselle rooliristiriitaa ja hidastaa kouluun sopeutumista. Samoin esikoulun lapsikeskeisestä ohjaajasta, opettajasta, hoitajasta, 'äidistä' ja vanhempien yhteistyökumppanista tuli koulun autoritatiivinen, mutta samalla persoonaltaan lämmin, lapset usein yksilöinä huomioiva ja vanhempien kanssa yhteistyötä tekevä kasvattajaopettaja.

Ekologisen teorian mesotason eli kasvu ympäristöjen yhteistyön kannalta voidaan todeta, että esikoulu opettajineen oli vanhemmille helppo ja huoleton yhteistyökumppani. Päivittäisten tapaamisten seurauksena henkilöstö ja vanhemmat tulivat tutuiksi ja yhteiskeskustelut lapsen kasvattamisesta toteutuivat luontevasti. Lapsen koulunaloittamisen jälkeen vanhemmat ja opettaja tapasivat keskenään harvemmin ja virallisemmin ja yhteistyö opettajan kanssa väheni sekä muuttui luonteeltaan vähemmän henkilökohtaiseksi ja lapsen kouluoppimiseen liittyväksi. Tässä tutkimuksessa ei tullut esille se, etteivätkö vanhemmat ja opettaja olisi löytäneet yhteistä keskusteluaikaa vanhempien työelämän (vrt. eksotaso) vuoksi. On muistettava, että vanhempien ja opettajan yhteinen kasvatustehtävä jatkuu esikouluvaiheen jälkeenkin ja vaatii säännöllistä keskinäistä vuorovaikutusta vanhempien ja opettajien kesken.

Yhteisen kasvatustehtävän tavoitteena on viedä eteenpäin lapsen kasvuprosessia yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi kansalaiseksi. Kuitenkin tätä makrotasolla opetussuunnitelmien perusteissa määritettyä tehtävää tavoitteellisesti toteutti aika yksinään koulukasvatus. Käytännössä se näkyi opettajajohtoisena opetuksena ja lasten akateemisten taitojen ja koulukäyttäytymisen opiskeluna. Uusi opetus- ja oppimistapa muutti ja osittain lopetti esiopetuksessa käytetyn tavan oppia toiminnan ja leikin kautta. Koulun toimintakulttuurissa lapsen asemaa aloitteellisena ja itsenäisenä toimijana riisuttiin ja hänestä alettiin tehdä passiivista opettajan opetuksen vastaanottajaa ja tehtävien yksilöllistä suorittajaa, jonka työskentelyä kontrolloitiin ja arvioitiin. Lapsen asema esikoulun toimintakulttuurissa oli subjektiivinen ja hän oli pitkälti oman toimintansa toteuttaja. Kuitenkin aikuiset välittivät ja huolehtivat hänestä ja pyrkivät valmentamaan koulun kasvu ympäristöön sopivaksi. Se tiesivätkö esikoulunopettajat nykykoulun kasvu ympäristöstä, ei ollut tulkittavissa tästä aineistosta. Koska vanhemmat mielsivät esikoulutoiminnan pitkälti kouluun valmentavana toimintana, kertoo se siitä, että he käytännössä hyväksyivät ja tukivat ajatusta, että esikoulutoiminta on alisteinen kouluopetukselle.

Kun toimintakulttuuri muuttuu näinkin oleellisesti, on odotettavissa lapsen roolin muutos sen seurauksena. Seuraavassa luvussa esitän, miten toimintakulttuuri ja sen muutos näkyi lapsen roolin muutoksessa esikoululaisesta koulunaloittajaksi ja koululaiseksi. Tarkastelun kohteena on ensin esikoululainen eri esiopetuskonteksteissa.

5.2 Esikoululaisesta koululaiseksi

Lapsen kasvuympäristön toimintakulttuurin muutos kouluunsiirtymävaiheessa on lähtökohtana lapsen roolimutokselle esikoululaisesta koululaiseksi. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella roolimuuotos eteni ja rakentui kouluun siirtymäprosessin ero-, kynnys- ja uudelleen liittymisvaiheiden (van Gennep 1960) mukaan. Erovaihetta tässä tutkimuksessa kuvasi lapsen esiopetusvaihe, jota tarkastelin lapsen esikoululaisen roolin ja esiopetuskontekstin kautta. Koulunaloitusvaihetta kuvasi siirtymäprosessin kynnysvaihe, jonka kuluessa lapset vähitellen pyrkivät ottamaan haltuunsa heille aikaisemmin ulkopuolisen ja usein lähes tuntemattoman kouluympäristön. Tässä vaiheessa lapsi toimi koulunaloittajan roolissa, josta hän kasvoi ´kunnan´ koululaiseksi ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tätä prosessia kuvasi siirtymäprosessin kolmas vaihe eli koulukontekstiin liittymisvaihe ts. koulun kasvuympäristöön sopeutuminen. Roolimuutosprosessissa todentui Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukainen ajattelu, että ihmiskehitys on aina kehitystä kontekstissaan.

Esikoululaisen, koulunaloittajan ja koululaisen roolien ja kasvukontekstien kuvailuissa sovelsin Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologista mallia ja van Gennepin (1960) siirtymäriittiteoriaa. Tutkimusaineistossa näyttäytyivät Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin kaikki tekijät: persoona, prosessi, konteksti ja aika, mutta tutkimuksen tulosten perusteella tekijät painottuivat eri kasvukonteksteissa eri tavoin kuten tuloksista ilmenee.

5.2.1 *Esikoululaisena eri esiopetuskonteksteissa*

Tässä tutkimuksessa nousivat eri esiopetuskontekstit merkittäviksi esikoululaisen roolin määrittäjiksi. Esiopetuksen toteuttamisympäristöllä on vaikutusta esiopetuskäytäntöihin ja sitä kautta lapsen rooliin esikoululaisena (Hakkarainen 2002). Aineiston pohjalta tarkastelin seuraavia esiopetusympäristöjä ja niiden merkitystä lapsen rooliin esikoululaisena ja hänen roolimutokseensa: a) kunnallinen päiväkotia, b) esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikkö, c) montessoripainotteinen päiväkotia ja d) esi- ja alkuopetuksen yhdysluokka (liite 10). Esiopetusympäristöt kuuluivat hallinnollisesti joko sosiaali- ja terveystoimen (a ja c) tai opetustoimen (b ja d) alaisuuteen. Analysoin ja tulkitsin lapsen roolimutosta sivuilla 84–85 esittämistäni analyysiluokista. Näistä kokosin kunkin perheen yksilökohtaisen merkitysverkoston (ks. liite 7).

Päiväkodin esiopetuksen toimintakulttuuri esikoululaisen roolin määrittäjänä

Kuvaan ensin vanhempien käsityksiä päiväkodin esiopetuksesta ja esikoululaisesta. Tutkimuksessa oli mukana viidestä perheestä kuusi esikoululaista, joista käytän nimiä Anni, Marja, Jaska, Eemeli, Jussi ja Jere. Lapset olivat esiopetusvuoden kolmessa kaupungin päiväkodissa (Kelohonka, Lehtola ja Sutela). He kaikki siirtyivät esiopetusvuoden jälkeen samaan peruskouluun (Harjulaan), sen kolmelle rinnakkaiselle luokalle. Näiden kuuden lapsen vanhempien (neljä äitiä ja yksi isä) yksilökohtaisista merkitysverkostoista tulkitsin päiväkodin esiopetusta, lapsen roolia esikoululaisena sekä esiopetuksen merkitystä esikoululaisen piirteisiin.

Kun vanhemmat kuvailivat päiväkodin esiopetusta, sen merkitystä lapseensa esikoululaisena ja kouluun valmistautuneena, niin he kuvailivat esiopetusta vahvasti lapsen piirteiden kautta. Tämän perusteella nostin esille tulkinnanteorian käyttämästäni Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisesta mallista henkilön piirteet. Piirteet ovat aikaisempien kehitysprosessien tuotteita ja osaltaan henkilön tulevaa kehityskaarta tuottavia (Bronfenbrenner, 1995, 599; 1999, 5–6). Tämän ajattelumallin mukaan esikoululaisen piirteet luovat pohjaa ja antavat suuntaa lapsen piirteille koululaisena. Lapsen esikoululaisen piirteiden rakentumiseen on merkitystä esiopetuskontekstilla.

Tutkimuksen vanhempien mukaan päiväkodin esiopetuksen tehtävänä oli valmistaa esikoululaisia pääasiassa kouluun lähteviksi koulunaloittajiksi. Vanhempien puheissa tuli esille kouluun lähtevän lapsen piirteitä, joista erityisesti korostui se, että lapsen tuli olla sosiaalisesti kehittynyt niin, että hän on riittävän itsenäinen, toiset huomioonottava ja vähän koulun tuntikäyttäytymistä osaava. *On vähän semmosta alustavaa ollu pikkusen pohjaa, että minkalaista se tullee olemaan ja ryhmässä olemista ja sitte just tuota pitää olla hiljaa ja osata istua yhdessä kohti ja kaikkea tämmöistä* (Jeren ja Jussin äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (3 2)/päiväkotiesiopetustoimita). Tämä lainaus vahvistaa jo edellisessä luvussa luonnehdittua koulun kasvuympäristöä. Sosiaaliset taidot jakautuivat kavereiden kanssa yhdessäolemiseen ja hiljaa istumiseen. Vanhemmat arvelivat lapsen tarvitsevan sosiaalisia taitoja koulukontekstissa selviytymisessä ja häneltä edellytettiin niitä ennen koulunalkua. *Semmoset sosiaaliset taidot olivat mitä tarvii kouluun mennessä ja Annilla oli ne kyllä tosi hyvin hanskassa* (Annin äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (1 3 1)/koululainen). Salonen (1999) mukaan kouluikä lähestyviä lapsia aletaan muokata jo valmiisiin koululaisen muotteihin esittämällä asioita, joita ajatellaan, että koulussa tarvitaan.

Koululaisen rooliin astumista helpotetaan siis esiopetuksella. Aineiston ke-
ruun aikana päiväkotien esiopetusta ohjasi suositusluonteisesti valtakunnallinen
Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996) asiakirja, mikä oli laadittu
peruskoulujen yhteydessä toimivia esikouluryhmiä varten. Sitä käytettiin usein
apuna myös päiväkotien esiopetussuunnitelmien laadinnassa. Tässä tutkimusai-
neistossa vanhemmat eivät maininneet päiväkodin esiopetussuunnitelmaa. Saattaa
olla, että he eivät tiedäneet sen olemassaolosta. Kokosin ja tulkitsin esiopetuksen
sisältöä siitä, mitä vanhemmat kertoivat esikoulun kasvatus- ja opetustoiminnasta
sekä siitä, mitä piirteitä he antoivat lapselleen esikoululaisena. *Ja niinkun nää
aakkoetkin että ne oli laittanu ne seinälle ja ihan mukava, kyllä sen tietää kyllä
siellä oppii vähän jo koulua* (Marjan äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (3 3)/päi-
väkoti/esikoulu/kouluunvalmennus). Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on lapsen
kasvun ja oppimisen tukeminen kouluympäristöä varten. Siitä ovat esimerkkinä
esiopetuksen sisältöalueiden yhtenevyys alkuopetuksen oppiaineisiin. (Esiopetuk-
sen opetussuunnitelman perusteet 1996, 2000.)

Kuitenkin vanhemmat korostivat esiopetuksen kouluun valmentavassa tehtä-
vässä eniten lasten sosiaalisten taitojen harjaantumista ja edistämistä. *Että ihan
sen takia sinne (esikouluun) oikeestaan haluttiinkin viiä, että oppivat olemaan
toisten kanssa ja huomioimaan ne toisetkin* (Jeren ja Jussin äiti 1. haastattelu,
analyysiluokka (3 3)/päiväkotiesikoulu/kouluunvalmennus). Peltonen (2002)
havaitti samoin tutkimuksessaan, että päiväkodin esikoululaisten vanhemmat
korostivat esiopetuksen tehtävistä sosiaalista kasvatusta, ryhmän jäseneksi kas-
vamista ja kouluunlähtövalmiuksien kehittämistä. Sama sosiaalisuuden painotta-
minen, kuten ryhmään sopeutuminen, näkyi tärkeimpänä seikkana lapsen ja kou-
lun suhteissa Seikkulan (2000, 150–156) 7–8-vuotiaiden koululaisten vanhemmil-
le tehdyssä tutkimuksessa. Vanhempien ajatus sosiaalisten taitojen tärkeydestä ei
jää ilman evidenssiä, sillä Yeboahinin (2002, 63) ja Laddin (1996, 372–373) tut-
kimuksissa myös todentui, että lapsen sosiaalisilla taidoilla oli merkitystä kouluun
sopeutumisessa ja koulunkäynnissä.

Päiväkodin esikoululaisten vanhemmilla oli myös omat toiveensa lasten käyt-
tävyydestä. He toivoivat sosiaalisesti taitavasta esikoululaisesta mahdollisim-
man itsenäistä kouluun lähtijää, joka muun muassa selviytyy itsenäisesti koulu-
matkastaan. Florence Schmittin (2001, 160) mukaan postmodernin vanhemman
piirteisiin kuuluu, että vanhempien on vaikea kestää pienen lapsen riippuvuutta
itsestään. He pyrkivät kasvattamaan lapsensa mahdollisimman nopeasti riippu-
mattomiksi ja itsenäisiksi. Tässä aineistossa ei tullut esille, miten esikoulussa

tuettiin lapsen itsenäistymistä, mutta muutamat vanhemmat edistivät sitä sallimalla lapsen kulkea yksin matkat esikouluun ja kavereiden luo.

Lapsen kouluun valmistamiseen kuului myös akateemisten taitojen osuus. Vanhemmat mainitsivat numeroiden ja kirjainten osaamisen sekä lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan oppimisen. Näitä taitoja ei edellytetty lapsilta virallisesti (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) eivätkä vanhemmatkaan edellyttäneet niitä opetettavan päiväkodin esiopetuksessa. Siitä huolimatta kolme (kuudesta) tutkimusperheen lapsesta oli oppinut lukemaan ja kaikki lapset osasivat kirjaimet ja numerot.

...opettaja sano siellä, että ne jotakin niinkun vaikka Antti niin ne sitä aata painottaa, että kysytään millä kirjaimella alakaa niinkun Antti, että ei he halua sitä sillai niinkun kauheasti opettaa, että vain niinkun leikin varjossa. Toiset on siellä oppinu jo lukemaan (Jeren ja Jussin äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (3 3)/päiväkoti/esikoulu/kouluunvalmennus).

Tutkimuksen päiväkotien esiopetukseen sisältyi siis akateemisten taitojen, lähinnä lukemaan oppimisen valmiuksien vahvistamista ja tämä antoi esikoululaiselle vähän vihjeitä koulutyöskentelystä ja tulevasta koululaisen roolista.

Toisaalta vanhempien mukaan päiväkodin esiopetuksen toimintakulttuuri oli rakennettu niin, että se tarjosi mahdollisuuksia ryhmässä toimimiseen, mikä näkyi muun muassa lasten leikkitoimintana. Tällöin toimintakulttuuri valmisti lapsia enemmän kouluyhteisöä ja siihen sopeutumista kuin akateemista opetusta ja oppimista varten. Kuitenkin päiväkodin esiopetuksen toimintakulttuurissa ylläpidettiin myös akateemisten valmiuksien ohjaamista ja se tuli esille lapsen yksilöllisenä oppimisena ja osaamisena. Vanhemmat siis hyväksyivät oman lapsensa opettamisen ja oppimisen, esimerkkinä lapsen lukemaanoppiminen, mutta sitä ei edellytetty opetettavan kaikille lapsille yhteisesti. Vanhempien käsitys päiväkodin esiopetuskulttuurista enemmän lapsen sosiaalista kuin kognitiivista kasvua ohjaavana saattoi yhdistyä päiväkodin mieltämiseen myös hoitopaikkana.

Edellisiä tuloksia tarkastelin van Gennepin (1960) siirtymäriittiteorian ja Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin teoreettisista lähtökohdista. Tässä kontekstissa teoriat integroituvat toisiinsa lapsen piirteiden kautta. Van Gennepin teorian eroprosessivaiheessa päiväkodin esiopetus irtaannutti esikoululaisia kontekstistaan valmistamalla heitä sosiaalisesti vahvoiksi kouluunlähtijöiksi ja kouluyhteisöön sopeutujiksi, mutta ei niinkään akateemiseen perusopetukseen. Lasten piti ainoastaan valmistautua seuraavaan kasvuympäristöön ja heille asetettiin vaatimuksia kehittyä esiopetusvuoden aikana tietylaiseksi kouluunlähtijäksi,

tuleva koulukonteksti jäi etukäteen vieraaksi, sillä siihen ei tutustuttu esiopetusvuoden aikana kuin kerran koulun vierailupäivänä. Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin keskinäiset tekijät: esikoululaisen piirteet, esiopetus-toiminta, esikoulu- ja koulukonteksti sekä aikatekijänä esiopetusvuosi, eivät toimineet tasapuolisessa vuorovaikutussuhteessa keskenään. Pääpaino oli lapsen piirteissä, jotka rakentuivat vuorovaikutuksessa päiväkodin esiopetustoiminnan kanssa. Taustalle ja vaille huomiota jäi esiopetuksen ja alkuopetuksen kontekstien yhteistyö, koska sitä ei ollut käytännössä esiopetusvuoden aikana. Täten esi- ja alkuopetuksen pedagoginen yhteistyö esimerkiksi yhteiset keskustelut esiopetuksen sisällöstä ja esikoululaisten tutustuminen koulun kasvuympäristöön, joihin esiopetusvuosi olisi suonut mahdollisuuden, jäi toteuttamatta.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikön esiopetuksen toimintakulttuuri esikoululaisen roolin määrittäjänä

Seuraavaksi tarkastelen esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikön (Marttala) esiopetusta ja esikoululaista. Yksikön osallistuminen tähän tutkimukseen perustui kiinnostukseeni siellä olevaan viisivuotiseen esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintakokeiluun, joka oli tavoitteiltaan samankaltainen kuin muuallakin maassamme toteutetut kokeilut esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien yhtenäistämistä ja eheyttämistä (Aho 1998; Kankaanranta 1998, 1999; Puhakka 2002). Kokeiluyksiköstä kuului tutkimusjoukkooni kaksi perhettä, joista äidit osallistuivat haastatteluihin. Perheiden esiopetusikäiset lapset Merja ja Erkki olivat kokopäivähoidossa päiväkodin esiopetusryhmässä ja siirtyivät esiopetusvuoden jälkeen heille tuttuun kouluun, tutun opettajansa ja tuttujen esikoulukavereittensa kanssa. Tutustuminen koulun kasvuympäristöön tapahtui esiopetusvuoden aikana. Molemmat äidit olivat sitä mieltä, että etukäteen kouluun tutustuminen tulee helpottamaan koulun aloitusvaihetta, lisää turvallisuutta ja mahdollistaa koulutyöskentelyssä lapsen yksilöllisen huomioon. *Kun nää on koko vuoden ajan olleet tekemisissä toistensa kanssa ja ne tosiaan tuntee yksilöllisesti paremmin nämä lapset heti alusta* (Erkin äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (5 1)/vuorovaikutus/koti-koulu).

Tämän aineiston perusteella oli merkitystä sillä, että lapset olivat etukäteen tutustuneet kouluun. Ilmiötä kuvaa Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin lähiprosessitekijä. Lähiprosessit sisältävät vuorovaikutusprosesseja muun muassa lapsen ja muiden henkilöiden kesken välittömässä ympäristössä (Bronfenbrenner 1999, 5–6). Tutustumisprosessin aikana lapsi oli vuorovaikutussuhteessa tulevan opettajansa ja tulevien luokkatovereittensa kanssa päiväkodin esi-

opetusympäristössä. Luokanopettaja työskenteli esiopetusryhmässä tulevien oppilaittensa kanssa pienryhmissä kolmena päivänä viikossa, neljä tuntia kerrallaan koko esiopetusvuoden ajan. Tutustumisprosessi täytti lähiprosessikäsitteen ehdot siten, että toiminta tapahtui melko säännöllisesti pitkähkön ajan kuluessa ja kesti kerralla niin pitkään, että toiminta teki mahdolliseksi molemminpuolisen aloitteellisuuden ja vastavuoroisuuden (ks. Taulukko 10. liite 9).

Tämä tutustumisprosessi muutti päiväkodin esiopetuksen toimintakulttuuria. Siihen tuli uutena asiana luokanopettajan työskentely tulevien oppilaittensa kanssa ja samalla etukäteen heihin tutustuminen. Kun luokanopettaja tuntee lapset, heidän taitonsa ja oppimistapansa jo ennen koulunaloittamista, niin se helpottanee hänen mahdollisuuksiaan ottaa lapset huomioon yksilöllisinä oppijoina. Opettajalla oli mahdollisuus myös perehtyä päiväkodin esiopetukseen ja jakaa tietoa ensimmäisen luokan opetuksesta suunnitellessaan ja toteuttaessaan esiopetusta esikoulunopettajien kanssa. Luokanopettajan työskentely toimi siis siltana esi- ja alkuopetuksen välillä ja lähensi näin toimintakulttuureja toisiinsa.

Toimintakulttuurien lähentyminen näkyi esikoululaisen roolissa muun muassa siten, että lapsia valmistettiin akateemista kouluelämää varten. Se kävi ilmi äitien kuvailuissa esiopetuksen sisällöstä, johon kuuluivat kirjainten ja numeroiden oppiminen, Merjan kohdalla lukemaan oppiminen. *Lapsi on tosiasiaa jo monta kuukautta lukenut ja tuntee varmasti ne yli sataankin asti numerot* (Merjan äiti, 1. haastattelu, analyysiluokka (1 3 1)/perhe/koulunaloittaja).

Akateemiseen kouluympäristöön valmistautumisen ohella esikoululainen perehtyi myös luokan sosiaaliseen ympäristöön siten, että lapset saivat etukäteen tutustua tulevaan opettajaansa, hänen opettajapersoonansa ja opettamistapaansa sekä tuleviin luokkatovereihinsa. On oletettavaa, että tällainen käytäntö helpottaa lasten kouluunsopeutumista ja roolimuuatosta esikoululaisesta koululaiseksi. Samoin vanhemmille uusi toimintakulttuuri antoi mahdollisuuden tutustua opettajaan, saada tietoa tulevasta koulutyöskentelystä, koulun säännöistä ja rakentaa jo esiopetusvuoden aikana toimiva yhteistyökäytäntö, josta voi jatkaa ensimmäisellä luokalla. Näiden mahdollisuuksien oletettiin helpottavan koulunaloitusvaihetta lasten, perheiden ja opettajan kannalta.

Kuitenkin esiopetuksen toimintakulttuurissa äitien mukaan nousi oleelliseksi tekijäksi lasten yksilöllisten piirteiden huomioon ottaminen. Se tuli esille siinä, kun äiti kuvasi Erkkiä enemmän leikkijänä kuin akateemisena oppijana, joka taas oli Merjan pääasiallinen rooli esikoululaisena. Konteksti salli erilaisuuden lapsen tasolla. Tulosten pohjalta luonnehdin yksikön esiopetustoimintaa lapsilähtöiseksi

ja esikoululaista yksilöksi, joka oli tutustunut ja orientoitunut koulun sosiaaliseen ja akateemiseen ympäristöön jo etukäteen.

Tässä kontekstissa van Gennepin (1960) siirtymäriittiteoria ja Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologinen malli linkittyivät toisiinsa lasten koulukontekstiin tutustumisprosessin kautta. Van Gennepin teorian erovaiheessa esikoululaisia irtaannutettiin tietoisesti ja tavoitteellisesti tutustumisprosessin avulla esiopetusympäristöstä ja valmistettiin kouluympäristöön ja koululaisen rooliin. Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin mukaisesti esiopetusvuoden kestävä tutustumisprosessin kuluessa esiopetus- ja koulukonteksti sekä esikoululaisen yksilölliset piirteet muokkautuivat keskenään vastavuoroisessa toiminnallisessa vuorovaikutussuhteessa. Tämän vuorovaikutusprosessin tavoitteena oli helpottaa lapsen koulunaloittamista ja roolimutosta lähentämällä esikoulu- ja koulukulttuuria toisiinsa. Tässä kontekstissa oli ainutlaatuista se, että vaikka päähuomio olikin tutustumisessa, niin kaikki muutkin tekijät tulivat siinä samalla otetuksi huomioon. Ehkä tähän oli syynä se, että opettajat olivat etukäteen yhdessä suunnitelleet kouluun tutustumisprosessin.

Montessoripainotteisen päiväkodin toimintakulttuuri esikoululaisen roolin määrittäjänä

Tässä tutkimuksessa montessoripainotteista päiväkotia käyvän Hennan vanhemmat eivät pitäneet montessoriympäristöä erityisenä esiopetusympäristönä eivätkä esiopetusvuotta lapsensa kouluun valmentavana vaiheena eivätkä lastaan esikoululaisena. Selityksenä tähän oli se, että montessoripedagogiikassa ei äidin mukaan korosteta koulunaloittamista eikä siihen valmenneta, vaan se on luonnollinen, itsestään selvä seuraava siirtymä päiväkotivuosien jälkeen. Tähän ajatukseen Hennakin oli kasvanut vuosien aikana. *Mutta eihän montessorissa koskaan oo sitä niin korostettu sitä kouluun(menemistä). Se on niinkun itsestään selvyys ja siihen niinkun näitten vuosien varrella kasvanu* (Hennan äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (3 2)/päiväkotiesiopetustoiminta). Koska tässä tutkimusaineistossa korostui lapsen montessoripäiväkodissa vietetty aika 'vuosien varrella', nousee Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisesta mallista aikatekijä merkittäväksi Hennan koulunaloittamisessa ja roolimutoksessa. Henna oli ollut päiväkodissa useita vuosia ja niiden kuluessa hän oli ilmeisesti sisäistänyt montessoripedagogiikan periaatteet, ja niillä oli merkitystä roolimutokseen esikoululaisesta koululaiseksi. Vaikka Henna ei ollut tietoisesti kouluun valmennettavan lapsen roolissa

kotona eikä päiväkodissa, hän itse odotti pääsyä kouluun, jota hänen ihailemansa siskot jo kävivät.

Vaikka lapsen kouluun valmentaminen ei ollut tietoista, niin äidin montessoripedagogiikasta ja montessoriympäristöstä kertovien näkemysten mukaan havaitsin, että montessoripedagogiikassa harjoiteltiin juuri niitä asioita, jotka ovat koulutyöskentelyyn valmentavia, kuten toisten huomioon ottamista, itsekuria, vuoron odottamista ja työrauhaa.

...ja mitä mä arvostan niin siinä on yks ryhmä missä isommat auttaa pienempiä ja oppii ottaan toisia huomioon. Sitten on tietysti tään työnrauhan kunnioitus, on mahtavat välineistöt, jotka Maria Montessori kehitti, tavallaanhan siinä vaikka siinä on vapaus valita mitä tekkee millonkin, niin tavallaanhan se on hyvinkin kurinalaista, koska on vain niitä välineitä aina yks ja aina yks kerrallaan saa niitä tehdä ja siinä oppii kunnioittaan toisen työtä ja työrauhaa ja odottamaan vuoroaan (Hennan äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (3 2)/päiväkoti/esiopetustoiminta).

Kun näitä periaatteita vuosien kuluessa lapsi toteuttaa toimiessaan vuorovaiikutuksessa montessoriympäristönsä kanssa, niin ne oletettavasti siirtyvät vähitellen lapsen käyttäytymiseen. Äiti ei tiedostanut näitä periaatteita kouluun valmentavina seikkoina.

Hennan tapauksessa van Gennepin (1960) siirtymäriittiteoria ja Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologinen malli integroituivat toisiinsa montessoriympäristön kautta. Van Gennepin erovaiheessa lasta ei irtaannutettu tietoisesti montessoriympäristöstä kohti koulukontekstia, mutta käytännössä montessoripedagogiikan periaatteet edesauttoivat lapsen irtaantumisen ja roolimuuutosprosessia. Bronfenbrennerin bioekologisen mallin kaikki tekijät: päiväkodissa vietetyt vuodet, siinä ympäristössä toteutettu montessoripedagogiikka ja lapsen piirteet toimivat vuorovaiikutuksessa keskenään ja valmensivat käytännössä lasta kouluun siirtymää ja kouluympäristöä kohti. Tässä kontekstissa montessoripedagogiikkaa voidaan luonnehtia lähiprosessina, koska sitä toteutettiin lapsen ja ympäristön vuorovaiikutuksena säännöllisesti lapsen päiväkodissa viettämien vuosien kuluessa ja sillä oli vaikutuksensa lapsen piirteisiin. Kuitenkin sen perusteella, että lasta ei tietoisesti valmennettu kouluympäristöön, saattoi olettaa, että koulunaloittamisesta tulee lapselle jyrkkä kasvuympäristön ja roolin muutos.

Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esiopetuksen toimintakulttuuri esikoululaisen roolin määrittäjänä

Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan tutkimusperheiden esikoululaiset Janne ja Liisa toimivat esikoulupäivän aikana kahdessa erilaisessa kasvuympäristössä, aamupäivän koulun esiopetuksessa ja iltapäivän lähipäiväkodissa. Tämä kahdessa erilaisessa oppimisympäristössä toimiminen esikoulupäivän aikana oli tutkimusaineistossani ainutlaatuinen tilanne. Lapsilla oli kaksi kontekstia ja sen vuoksi nostin tässä aineistossa konteksti tekijän merkittävimmäksi Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisesta mallista. Konteksti muodostuu siitä, mitä ihmiset tekevät, milloin ja missä he tekevät (Graue & Walsh 1998, 11). Se ymmärretään siis lapsen kasvuympäristönä ja sen toimintakulttuurina. Kontekstilla on vaikutusta muun muassa kehittyvän lapsen kognitiivisiin kykyihin, esimerkiksi tietty fyysinen ympäristö voi tuoda esille lapsen oppimisen strategioita, joita taas toinen ympäristö ei saa aikaan (Ceci & Hembrooke 1995, 308–309.)

Esiopetusryhmän päivittäinen toiminta-aika oli kolme tuntia päivässä klo 8.30–11.30 ja perjantai oli vapaaehtoinen esikoulupäivä. Nykyisen peruskouluasetuksen (1998/852 § 3) mukaan esiopetusta tulee antaa 700 tuntia vuodessa. Tutkimusperheiden lapsista toinen meni jo aamuisin ennen esikoulupäivän alkua lähipäiväkotiin ja siirtyi iltapäiväksi samaan päiväkotiin. Toinen lapsista vietti iltapäivät ja perjantain kokonaan päiväkodissa. Tästä käytännöstä oli seurauksena se, että lapset toimivat useimmiten päivittäin kahdessa eri lapsiryhmässä. Vanhempien mukaan iltapäivätoiminta päiväkodissa painottui leikkiin kavereiden kanssa vastapainona koulun esiopetustoiminnalle.

Yhdysluokan esiopetuksen toimintakulttuuriin kuului se, että opettajan ja vanhempien keskinäisissä keskusteluissa sovittiin, että esikoululaiset saavat osallistua oppivelvollisten kanssa samoille oppituokioille oman mielenkiintonsa ja halunsa mukaan. Tällä tavoin myös oppiaineet ja koulutyöskentelytavat tulivat esikoululaisille tutuiksi.

Sitten oli opettajan kanssa puhetta myös että jonkulaista vastuuta kun ollaan koulussa niin siihen koulumaailmaan et valita joku osa-alue mitä niinkun sil-lai kehitettäs enemmän, niinkun Jannen kohalla puhuttiin tuota äidinkielen aluetta että osallistuu enemmän myös niitten muiden luokkalaisten kans siinä. Opettaja oli niinkun sitä mieltä, että joku alku ois hyvä ottaakkin, että ei pel-kästään ois kuitenkaan tämmöstä leikkiä ja että tulis niinkun mukkaan siihen luokkaan ja oppis siihen koulutyöskentelyyn pikkuhiljaa, että sitä vastuuta

tulis niinkun pikkuhiljaa lissää ja enemmän ja että se yks osa-alue ois semmonen, että sitä vois joskus tulla vähän läksyjä (Jannen äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (3 3)/päiväkoti/esikoulu/kouluunvalmennus).

Koulukontekstin myötä oppiaineet sukelsivat lapsen esiopetukseen ja lapsen oppijan rooli nousi vanhempien puheissa niiden kautta esille. Janne opiskeli esiopetusvaiheessa äidinkielen lisäksi matematiikkaa ensimmäisen luokan matematiikan kirjasta. Liisa oli myös, äidin yllätykseksi, kiinnostunut matematiikasta ja hän sai tehdä sen oppiaineen tehtäviä ja harjoitella myös lukemaan oppimista. Tätä vapaaehtoisuutta äiti kommentoi näin *Onhan se lukemaan opettelu ollu vis-siin aika vaikiia, eihän se vielä ossaa lukea* (Liisan äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (3 3)/päiväkoti/esikoulu/kouluunvalmennus).

Tämän tutkimuksen aineiston mukaan yhdysluokan esiopetus valmensi molempia lapsia selvästi perusopetusta varten ja oli ajoittain perusopetusta. Brotherrus (2004, 259) käyttää käsitettä joustava alkuopetus esiopetustoiminnasta, kun se on integroituna alkuopetukseen. Tässä tutkimuksessa fyysinen konteksti suosi tätä menettelyä, koska esiopetukseen osallistuneet ja koululaiset työskentelivät usein samassa luokkatilassa. Näitä esiopetuksessa olevia lapsia voi nimittää kontekstinsa mukaan esioppilaisiksi, koska he tutustuivat esiopetusvuoden aikana omakohtaisesti oppiaineisiin, oppikirjoihin ja harjoittelivat koululaisen roolia osallistumalla koulutyöskentelyyn ja oppituokioihin. Näin he sosiaalistuivat vähitellen koulu-maailmaan ja kohti koululaisen roolia ensi- ja toisluokkalaisten roolimallien kautta (vrt. Moen & Erickson 1995, 173). Voidaan ajatella, että tällainen esiopetus kytkeytyi esioppimiseen ja esitietoihin. Esitiedot käsittelevät keskeisiä oppiaineita kuten matematiikkaa ja äidinkieltä. Niitä tulisi opettaa kuusivuotiaille sopivalla tavalla (Hakkarainen 2002, 111), mikä ei välttämättä toteudu yhdysluokkaopetuksessa. Näyttää siltä, että jopa vanhempien odotukset ovat erilaisia yhdysluokan kontekstissa. Peltosen (2002) tutkimuksessa koulutoimen esiopetuksessa olevien lasten vanhemmat korostivat muun muassa lastensa matematiikan, luku- ja kirjoitustaitojen kehittämistä ja tiedollisen kasvatuksen tärkeyttä. Leikin osuutta ei korostettu, kuten ei tässäkään tutkimuksessa. Tutkimukseni esioppilailla alkoi oikeassa koulumaailmassa eläminen ´alaikäisenä´ kuusivuotiaana, tosin heidän vanhempansa eivät asennoituneet esikouluun vielä oikeana kouluna eikä lapsiinsa koululaisina. *Että jotenkin viime vuonna jännitti vähän se alotus mutta kun sitten asennoitu, että tämä on vasta esikoulu niin ei jännittäny niin paljon kun normaalia koulun alottamista* (Jannen äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (1 2 2)/perhe/äi-

ti/tunteet). Se kävivätkö lapset omasta mielestään esikoulua vai koulua ei ollut tulkittavissa tästä aineistosta.

Esiopetuksen koulukontekstissa yhdistyi toisiinsa van Gennepin (1960) siirtymäriittiteorian erovaihe ja Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologinen malli. Lasten esiopetuksesta irtaantuminen ja roolimuuotos koululaiseksi alkoi jo esiopetusvuoden alussa, kun esioppilaat osallistuivat koululaisten kanssa samoille opetustuokioille. Näin eroprosessi oli esiopetusvuoden mittainen. Bronfenbrennerin bioekologisen mallin eri tekijät: esiopetuksen koulukonteksti, mikä tarkoitti fyysistä läheisyyttä 1–2 luokan oppimisympäristöön ja esioppilaiden työskentely vuorovaikutuksessa kouluikäisten luokkatovereiden kanssa sekä lapsen piirteet esioppilaana muodostivat ainutlaatuisen vuorovaikutussuhteen esiopetusvuoden aikana. Vuorovaikutussuhteella oli selkeä pyrkimys tuottaa koulunaloitusvaiheessa valmis koululainen.

Yhteenveto

Tuloksista voidaan nähdä, että eri esiopetuskonteksteissa olivat eri seikat merkittäviä lapsen kouluympäristöön valmentamisessa ja esikoululaisen roolissa. Päiväkodin esiopetuksessa kiinnitettiin huomiota yksin esikoululaisen piirteisiin ja häntä irtaannutettiin esiopetuskontekstista valmistamalla sosiaalisesti kouluun lähtöä ja koulu yhteisöön sopeutumista varten, ei niinkään akateemiseen kouluympäristöön. Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikössä tutustumisprosessi irtaannutti esikoululaiset tietoisesti, suunnitellusti ja yksilöllisesti esiopetuskontekstista kohti koulun sosiaalista ja akateemista ympäristöä, mutta kouluunlähtijän ominaisuuksille ei asetettu vaatimuksia. Montessoripainotteisessa päiväkodissa lasta ei irtaannutettu tietoisesti montessoriympäristöstä eikä häntä pidetty esikoululaisena. Kuitenkin käytännössä montessoripedagogiikan periaatteet siinä kasvuympäristössä vietettyjen vuosien aikana palvelivat lapsen seuraavaan kasvuympäristöön siirtymää. Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esiopetuksen konteksti oli jo kouluympäristössä. Se määrittä esikoululaiset esioppilaiksi ja irtaannutti heidät esiopetusvuoden aikana esiopetuskontekstista ja kasvatti roolimuuтокseen.

Tuloksista havaitaan, että päiväkotia ja koulu instituutioina olivat lapsille erilaisia kasvu- ja oppimiskonteksteja, joista löytyy tarkempia kuvauksia edellisessä pääluvussa. Päiväkotia painotti enemmän lapsen sosiaalista kasvatusta, koulu taas lapsen oppimista ja kognitiivista kehitystä. Lähtötilanne esiopetuksen toteuttamiselle oli siten erilainen. Jokaisessa mikrosysteemissä on omat roolit, toiminnot ja vuorovaikutussuhteet (Bronfenbrenner 1979), ja ne jo vaikuttavat siihen, että

esiopetus eri konteksteissa voi olla erilaista ja sen seurauksena myös lapsen rooli esikoululaisena saattaa olla erilainen.

5.2.2 Esikoululaisen roolin yhteiset piirteet

Aineistostani löytyi myös esikoululaisen roolin kontekstista riippumattomia samanlaisuuksia. Niitä käsittelen seuraavaksi. Esikoululaisen rooliin sisältyvät samanlaisuudet osoittivat, että esiopetuksen konteksti ei yksin määrittänyt esikoululaisen roolia, vaan myös muun muassa lapsen piirteillä oli roolikuvauksessa merkitystä. Tässä vahvistui Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria yksilön ja ympäristön vastavuoroisesta suhteesta.

Esikoululaisen roolin yhteiset piirteet lapsesta oppijana, leikkijänä, itsenäistymässä olevana ja kaverina selittyivät pitkälti vanhempien käsityksistä lapsestaan esikoululaisena. Ilmeisesti vanhemmilla oli myös olettamuksia tulevasta koululaisen roolista. Poikkeuksena oli esikoululaisen rooliin sisältyvä käsitys lapsesta leikkijänä, jonka ominaisuuden vanhemmat sallivat esikoululaiselle, mutta he eivät maininneet sitä enää koululaisen rooliin sisältyvänä. Muilta osin esikoululaisen rooli oli selvästi alisteinen koululaisen roolille. Se tuli ilmi jo siinä, kun vanhemmat esiopetusvaiheessa olivat yhtä mieltä siitä, että lasta tuli valmentaa opettajan ohjauksessa kouluympäristöä varten, toisin sanoen tehdä lapsi kouluun valmiiksi, johon kuului sosiaalisten taitojen vahvistaminen ja akateemisten taitojen valmiuksien harjaannuttaminen (vrt. Aho 1998, 482). Esikoululaisen tuli harjoitella esiopetusvaiheessa toisten huomioonottamista ja ryhmässä työskentelyä, joita taitoja he tarvitsisivat koulussa, ja jonka vanhemmat mielsivät merkittäväksi sosiaaliseksi ympäristöksi.

Nykykoulu oli myös vanhempien ajattelussa vahva oppimisympäristö, johon lapset valmistautuivat jo esiopetusvaiheessa. Kaikki lapset olivat esiopetusvuoden aikana oppineet numerot ja kirjaimet ja usea lapsi oli oppinut lukemaan. Vanhemmat arvostivat näitä akateemisia valmiuksia ja taitoja, mutta he eivät niitä korostaneet. Ilmeisesti akateemiset taidot olivat vanhempien kouluaikana kuuluneet vasta kouluopetukseen.

Akateemisten valmiuksien vastapainona vanhemmat toivat esille esiopetuksen sisällöstä leikin ja sen kautta oppimisen (vrt. Aho 1998; Fräntilä & Räsänen 1996; Pulkkinen, Nenonen & Sundholm 1991). Tämä oli täysin yhtenevä myös virallisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) kanssa, jossa painotettiin lapsen leikkitoimintaa myös oppimisen näkökulmasta, ja todettiin, että:

lapsi leikkii sitä, mitä hän on oppinut ja mitä hän on parhaillaan oppimassa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 16).

Vanhemmat toivoivat lapsen itsenäistymisen näkyvän jo esikoululaisen käyttäytymisessä. Se ikään kuin kuului kontekstista riippumatta esikoululaisen rooliin. Työssäkäyville vanhemmille lienee lapsen itsenäistyminen tärkeää erityisesti kokopäivätyötä tekevien vanhempien kiireisessä elämäntilanteessa, jota helpottaa lasten nopea itsenäistyminen ja arjessa selviytyminen. Kuitenkin lapsen varhainen itsenäistyminen saattaa johtaa siihen, että monilla vanhemmilla ei ole enää otetta kouluikäisiin lapsiinsa (Pulkkinen 2002, 147, 240) ja vanhemmat vieraantuvat lapsen arjesta.

Edellä mainittuun perustuen, ei ollut lainkaan hämmästyttävää, että vanhemmat toivat esille esikoulukavereiden merkityksen lasten itsenäistymiskehityksen tukijoina, leikkikavereina ja tulevana koulukavereina (vrt. Peltonen 2002, 140). Myös lapsille itselleen esiopetusvaiheen kaverisuhteet ovat tärkeitä, kuten Pramling, Klerfelt ja Williams (1995, 58–60) osoittivat koululaisten haastattelututkimuksessa, että lapset kaipaavat esiopetusajan leikkitoimintaa ja kavereitaan. Kavereiden tehtävä tulevana koulukavereina liittyi vanhempien toiveeseen, että lapset kulkisivat koulumatkat yhdessä ja se helpottaisi lasten koulunaloittamista ja koulunkäyntiä. Tutkimuksissa (Ladd & Price 1987; Fabian 1999) on osoitettu, että koulunaloittaminen yhdessä kaverin kanssa edesauttaa lapsen sosiaalista ja emotionaalista kouluun sopeutumista. Kaverit toimivat tukijoina siirtymän aiheuttaman stressin aikana. Edellä mainittujen tutkijoiden mukaan lapsen kouluunsiirtymä helpottuu, jos lapsen sosiaalisessa ympäristössä, kuten lapsen kaverisuhteissa niin esikoulussa, koulussa kuin niiden ulkopuolellakin, on pysyvyyttä.

Kaikkienensa esikoululaisten valmentaminen yhdessä toimimiseen, koulukäyttäytymiseen ja akateemiseen kouluympäristöön oli suunnattu sopeuttamaan heitä koulun asettamiin odotuksiin. Esikoululaista kuvaavat piirteet kuten itsenäistyvä, ryhmässä toimija, oppija ja kaveri ennakoivat vanhempien käsitystä tulevasta koulunaloittajan ja koululaisen roolista.

5.2.3 Lapsen koulunaloittaminen ja lapsi koulunaloittajana

Vanhempien mukaan eri kontekstien esiopetuksessa ja esikoululaisen roolissa oli yhteisiä ja toisistaan erottavia piirteitä (ks. liite 10). Seuraavassa jatkan, miten nämä piirteet näkyivät lapsen koulunaloittamisessa ja astumisessa koululaisen rooliin. Koulunaloittaminen on jokaiselle lapselle uusi ja ainutlaatuinen kokemus (Pramling, Klerfelt & Graneld Williams 1995, 20–21) ja koulunaloittajat ovat

lähtökohdiltaan, kokemuksiltaan ja taidoiltaan erilaisia (Ladd & Price 1987, 1169). Koulun aloittamisvaihetta kuvaa van Gennepin (1960) kynnysvaihe. Tässä tutkimuksessa kynnysvaiheen aikana koulunaloittajat pyrittiin heti sopeuttamaan kouluympäristöön.

Viralliseksi koulunaloittamiseksi katsoin ensimmäisen koulupäivän ja koulunaloittamisvaiheeksi eli koulunkäynnin alkuajaksi sitä seuraavat lähiviikot (Christensen 1998; Perry, Dockett, Clyde & Tracey 1998). Lainsäädännöllisesti koulun aloituspäivä muuttaa esikoululaiset oppivelvollisiksi koululaisiksi ja heidän oppimisensa muuttuu tulosvastuulliseksi (Cullen 1998, 30). Jo ensimmäisenä koulupäivänä on Salon (1999, 224) mukaan lapsen mahdollista olla ´kunnan´ koululainen, koska monet kouluun liittyvät asiat ovat kulttuurisesti tuttuja ja useat lapset ovat kokeneet kouluelämää välillisesti sisarustensa kautta (Fabian 1999). Tässä tutkimuksessa kuitenkin havaitsin, että koulunaloittamisvaiheessa lapsella oli vasta *koulunaloittajan* rooli, joka ei vielä täyttänyt valmiin koululaisen piirteitä. Koulunaloittaja muuttui ensimmäisen kouluvuoden aikana ´kunnan´ koululaiseksi. Tämä tulos vahvisti koulunaloittamisen ymmärtämistä prosessina ja koulun toimintakulttuurin vahvaa roolia lapsen roolimuuoksessa. Seuraavaksi tarkastelen eri esiopetuskonteksteista kouluun siirtyneiden lasten koulunaloittamista ja roolia koulunaloittajana.

Päiväkodin esiopetuksesta siirtyneiden lasten koulunaloittaminen ja rooli koulunaloittajana

Päiväkodin esiopetuksessa oli painotettu lapsen sosiaalisten valmiuksien kehittämistä. Sen vuoksi koulunaloittaja oli enemmän valmistautunut koulun sosiaalista kuin akateemista ympäristöä varten eikä päiväkodin esiopetus ollut etukäteen perehdyttänyt esikoululaista koulun työskentelytapoihin eikä koulun sääntöihin. Tämä lieene seurausta siitä, että kodilla, esikoululla ja koululla ei ollut paljoakaan yhteistyötä keskenään esiopetusvuoden aikana. Lisäksi kouluympäristö oli vain yhden kouluun tehdyn etukäteisvierailun perusteella jäänyt miltei vieraaksi kaikille lapsille ja heidän vanhemmilleen, lukuunottamatta yhtä koti–koulu-yhdistyksessä toimivaa äitiä. Pelkkä kouluvierailu ei ollut riittävä tutustuminen kouluympäristöön, vaan lapset olisivat etukäteen tarvinneet omakohtaisia kokemuksia koulun työskentelykäytännöistä. Tätä tulosta vahvistaa Forss-Pennasen (2006) tutkimus esi- ja alkuopetuksen yhteistyöprojektista. Omassa tutkimuksessani lapsilla, vanhemmilla ja ehkä ei esikoulunopettajillakaan ollut käytännössä

tietoa koulun toimintakulttuurista eikä koulun opettajilla esiopetuksen toimintakulttuurista, kuten seuraava esimerkki paljastaa.

Jaskan ensimmäinen koulupäivä oli mennyt hyvin, mutta heti sen jälkeen koulunkäynti ei alkanut sujua odotusten mukaisesti koulukäyttäytymisen ja -työskentelyn osalta. Koulun alkamisen yhteydessä odotukset lapsen käyttäytymiselle muuttuvat ja se muuttaa lapsen roolia (Entwisle & Alexander 1998). Opettajan mielestä Jaska ei käyttäytynyt heti koululaisen tavoin, koska hän ei seurannut opetusta tunnilla, vaan oli omissa oloissaan.

Mutta koulu ei lähteny hyvin käyntiin sitten, et siinä oli opettajan kans vaikeuksia, että ne ei ymmärtäny puolin ja toisin toisiaan. Vähän vääriä käsityksiä oli, se sano, että Jaska ei kuuntele koulussa ja on tuommonen omissa oloissaan... (Jaskan äidin 2. haastattelu, analyysiluokka (5 1)/vuorovaikutus/kotikoulu).

Useille muillekin vanhemmille ensimmäisen luokan opettajat olivat maininneet, etteivät lapset seuranneet heidän opetustaan tunneilla eivätkä käyttäytyneet kuten koululaisen tulee käyttäytyä. Koululaisen käyttäytymiseen kuuluivat muun muassa paikallaan istuminen ja viittaaminen. Rimm-Kaufman ja Pianta (2000) tutkimuksessaan havaitsivat samoin, että koulunaloitusvaiheessa lapsilla oli opettajien mielestä vaikeuksia seurata opettajan antamia ohjeita.

Tutkimukseni päiväkotien esiopetus poikkesi koulun opettajajohtoisesta opetuksesta. Salon (1999) mukaan opettajajohtoisuus yleensä lisääntyy, kun lapsi siirtyy systemaattiseen sisältöjen oppimisen kulttuuriin ja asettuu oppijan rooliinsa. Tämän seurauksena koulun opetustilanne muuttaa opettajan ja lapsen keskinäistä vuorovaikutussuhdetta. Hakkarainen (2002, 98) käyttää tästä vuorovaikutussuhteesta nimitystä asiavuorovaikutus.

Talbert ja McLaughlin (1999, 218) kouluympäristöä tarkastelevassa tutkimuksessaan totesivat, että opettaja–oppilas-suhteissa odotetaan, että opettaja ja oppilas oppivat tuntemaan toisensa kokonaisina persoonina eikä vain opettajan ja oppilaan roolissa. Tällöin opettajan on helpompi ymmärtää oppilaan käyttäytymistä ja hän voi ottaa huomioon opetus- ja oppimisprosesseissa lapsen mielenkiinnon kohteita, aikaisempaa tietämystä ja tarpeita. Päiväkodin esiopetuksesta siirtyneet koulunaloittajat yhtä lasta (Anni) lukuun ottamatta eivät koulunkäynnin alussa täyttäneet niitä odotuksia, mitä opettajat olivat asettaneet koululaisen käyttäytymiselle ja ainakin Jaskan kohdalla syntyi ristiriitatilanne opettajan ja hänen välilleen. Tulos vahvistaa van Gennepin (1960) kynnysvaiheajattelua siten, että koulunaloittajille uuteen ja aikaisemmin ulkopuoliseen kouluympäristöön sopeu-

tuminen vaatii aikaa. Oletin, että kynnysvaihetta olisi enemmän helpottanut se, että kaikilla lapsilla oli kokemusta ainakin yhdestä aikaisemmasta siirtymäprosessista, päivähoidon aloittamisesta tai päiväkodin esiopetuksen aloittamisesta.

Kuitenkin kaikille tämän tutkimuksen päiväkodin kuudelle lapselle ensimmäinen koulupäivä oli ollut positiivinen ja usealle jännittävä kokemus, kuten myös Kuosmanen ja Myöhänen (1997) ja Pramling, Klerfelt ja Williams Graneld (1995, 61–64) tutkimuksissaan havaitsivat ensimmäisestä koulupäivästä.

Tietenkin se jännitys oli vaikka mä sanoin, että isähän teiät sinne vei mutta, että silti pelotti mennä, että onhan se ihan outo ympäristö, uus paikka ja kaikki on opeteltavissa. että kyllä ne ihan hyvin on sopeutunu (Jeren ja Jussin äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (2)/koulu).

Koulun alkuvaihe on erityisen tärkeä vaihe, koska silloin syntyvät kouluasenteet saattavat säilyä useita vuosia (Ladd & Price 1987, 1169). Tässä tutkimuksessa koulunaloittajat tottuivat vähitellen koulun sosiaaliseen kasvuympäristöön, lähinnä luokkayhteisöön (vrt. Perry, Dockett, Clyde & Tracey 1998, 7) ja usein opettajat ottivat huomioon myös lasten yksilölliset akateemiset taidot, joista esimerkkinä olivat lukevien lasten erilliset tehtävät äidinkielen tunneilla. Tutkimuksen tuloksista saattoi päätellä, että esiopetusvaiheessa toteutuneiden lapsen sosiaalisten taitojen edistämisestä ja akateemisten taitojen valmiuksien sekä oppimisen tukemisesta oli hyötyä koulunaloitusvaiheessa. (ks. liite 18 ja kuvio 6. s. 135). Kun tulosta tarkastellaan Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin mukaisesti, niin havaitaan, että päiväkodin esiopetuksesta siirtyneiden koulunaloittajien piirteet, lähinnä lapsen koulukäyttäytyminen, nousivat edelleen merkityksellimmiksi tekijöiksi virallisen koulunkäynnin alkaessa. Tässä vaiheessa koulukontekstin vastaanottavaa roolia, jolla olisi ollut merkitystä lapsen kouluun sopeutumisessa eivät vanhemmat huomioineet, vaan vastuu ja vaatimus kouluun sopeutumisesta säilytettiin pääasiassa yksin lapselle. Myös Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologiseen malliin kuuluva aika tekijä näkyi lapsen kouluunsopeutumisessa siten, että lapsen tuli nopeasti tottua koulun käytäntöihin. Tässä kontekstissa Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologiseen malliin sisältyvillä lapsen piirteillä, kouluun sopeutumisprosessilla, koulukontekstilla eikä ajalla näyttänyt olevan vastavuoroista keskinäistä vuorovaikutussuhdetta. Koulukonteksti määritteli koulunaloittajan piirteitä yksisuuntaisesti ja aika määritteli sopeutumisprosessin kesto.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköstä siirtyneiden lasten koulunaloittaminen ja rooli koulunaloittajana

Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköstä (Marttala) kouluun siirtyneet lapset olivat koulunaloittajina jo sosiaaliseen ja akateemiseen kouluympäristöön orientoituneita. Tämän vuoksi lasten koulunaloittaminen oli äitien mielestä helppo ja turvallinen tapahtuma, kuten he arvelivat jo esiopetusvaiheessa sen tulevan olemaan. *Jotenkin mun on vaikee kuvitella, että se vois mennä enää pehmeemmin ja helpommin, se tuntuu hirveen turvalliselta* (Erkin äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (1 2 1)/perhe/äiti tiedot koulunaloittamisesta). Lapset tarvitsevat turvallisuuden tunnetta ja emotionaalista valmiutta, kun he kohtaavat uusia haasteita siirtyessään koulumaailmaan (Fabian 1999, 1). Juuri etukäteen opettajaan tutustumisen perusteella molemmat äidit myös toivoivat, että opettaja huomioisi heidän lapsensa yksilönä kouluopetuksessa. *Ainakin mä ootan sitä, että jokainen, jolla on kykyjä niin sais edetä kykyjensä mukaan* (Merjan äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (2 2)/koulu/opetuksen sisältö).

Vaikka virallinen koulunaloittaminen sujui hyvin ja tuntui turvalliselta, pian kuitenkin kummankin lapsen toimintakulttuurin muutokseen sopeutumisessa tuli ongelmia. Toisen lapsen (Merja) kohdalla siirtyminen perusopetukseen ja koulunaloittajan rooliin ei ollut suuri muutos, koska lapsi oli ollut jo lukeva ja kirjoittava tiedon- ja oppimishaluinen esikoululaisena, joka odotti läksyjä ja kirjallisia tehtäviä heti siirtyessään koulun puolelle. Äidin mukaan kotitehtäviä oli koulunkäynnin alussa liian vähän ja liian helppoja lapsensa taitoihin nähden ja lapsi turhautui eikä äidin odottama lapsen yksilöllisen oppimisen eteneminen toteutunut.

...piti sivukaupalla tehdä jotain ällää näin vaan, jota se oli osannut jo tehdä, niin se ei hirveästi innostanut. No siitä mä oon pikkusen pettynyt. Että ei se niin ollut sitten enää yksilöllistä se eteneminen kun mitä minä olin oottanut, musta tuntuu, että se ei enää niin kauhean innokas ookaan, tasapäistetty tai latistettu jotenkin on, että se ei ollu tarpeeksi haastavaa. (Merjan äiti 2 haastattelu, analyysiluokka (1 2 3)/perhe/äiti/kokemukset).

Toisen lapsen (Erkki) kohdalla äiti oli yhteistoimintakokeilusta ja sen koulunaloittamiseen tuomasta turvallisuuden tunteesta huolimatta etukäteen jännittänyt lapsensa koulussa jaksamista ja roolimutosta koululaiseksi. *Niin kyllä se tietysti jännittää omalla tavallaan, miten hän jaksaa olla siellä ja muuttua tästä lapsen elämisestä ja olemisesta pienen koululaisen elämiseen ja olemiseen, niihin sään-*

töihin (Erkin äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (1 2 2)/perhe/äiti/tunteet). Äiti ajatteli, että lapsi joutuu luopumaan lapsen roolistaan koulunaloitusvaiheessa samoin kuin Salo (1999) havaitsi tutkimuksessaan. Lapsen roolista luopuminen toteutuikin osaksi, kun lapsi esiopetusvaiheen vahvana leikkijänä, joutui astumaan oppivan koululaisen rooliin. Se näkyi pian poikkeuksellisenä käyttäytymisenä. Hän yrittää niin hirveesti, kuin olis joku neljäsluokkalainen (Erkin äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (1 2 3)/perhe/äiti/kokemukset). Äiti arveli lapsensa käyttäytymisen johtuneen siitä, että useat hänen esikoulukavereistaan osasivat lukea jo kouluun mennessään ja Erkki ehkä pelkäsi, ettei hän opi lukemaan. Lapsen omat odotukset lukemaan oppimisestaan ennustavat hänen akateemista minäkuvaansa (Entwisle, Alexander, Pallas & Cadigan 1987). Tälle lapselle toimintakulttuurin muutos oli liian jyrkkä ja hän reagoi muutokseen ensin yrittämällä ylen määrin, kunnes väsähti ja kouluun lähtemisestä tuli vastenmielistä.

Erkin kohdalla voidaan puhua Kullbergin (1991)³ tapaan *koulunaloituskriisistä*, mikä voi syntyä, kun lapsi ei tiedä riittävästi koulutyöskentelystä ja sen vaatimista säännöistä. Etukäteistutustumisen oli jollain tapaa antanut erilaisen kuvan koulunkäynnistä ja koululaisen roolista, kuin miten Erkki ne sitten todellisuudessa koki. Tuloksia voidaan tulkita Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin käsittein siten, että tutustumisprosessi ei ollut Erkin kohdalla perehdyttänyt häntä esiopetusvuoden aikana riittävästi koulun toimintakulttuuriin. On oletettavaa, että hän ei esiopetusvaiheen leikkijänä ollutkaan kiinnostunut kouluun siirtymisestä. Erkin tapauksessa yksilön piirteet ja koulukonteksti eivät koulunaloitusvaiheessa vastanneet toisiaan, sillä Erkin piirteet koulunaloittajana eivät yltäneet koulukontekstin vaatimuksiin (ks. liite 19 ja kuvio 7. s. 136). Tämä aiheutti myös van Gennepin (1960) kynnysvaiheajattelun mukaan sen, että lapsen koulun toimintakulttuuriin sopeutuminen vei kauemmin aikaa, kuin mitä saattoi olettaa tutustumisprosessin perusteella.

Merja taas odotti suurempaa muutosta esiopetuksen ja ensimmäisen luokan opetuksen välillä kuin mitä se todellisuudessa oli (ks. liite 19 ja kuvio 7. s. 136). Yhteistoimintakokeilun tavoitteena oli juuri toimintakulttuurien lähentäminen toisiinsa ja sitä oli ilmeisesti tapahtunut. Koulu, joka ottaa huomioon esiopetus- ja koulun opetussuunnitelmien keskinäisen jatkuvuuden, on Pianta, Rimm-Kaufman ja Cox (1999, 5) laatimien kriteerien mukaan laadukas ja hyvin valmistautunut vastaanottamaan koulunaloittajia. Mistähän lapsen odotukset toimintakulttuurien suuremmasta erilaisuudesta olivat syntyneet? Oliko tutustumisprosessin aikana

³Kullberg (1991) Pramlingin, Klerfeltin ja Williams-Graneldin (1995, 20–21) mukaan.

koulukonteksti korostuneesti esillä ja/vai olivatko äidin omat asenteet koulusta oppimista korostavana paikkana vaikuttaneet lapsensa odotuksiin? Tuloksia voidaan tulkita Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin käsittein ja todeta, että tutustumisprosessin kautta saatua tietoa lapsesta eikä sen välittämää tietoa lapselle koulusta hyödynnetty lapsen yksilöllisessä oppimisessa heti koulunkäynnin alussa. Van Gennepin (1960) teorian kynnysvaiheajattelu avaa tämän siten, että lapsi ei saanut tilaisuutta ottaa haltuunsa hänelle osaksi tuttua ja kiinnostavaa kouluympäristöä omassa tahdissaan ja hän turhautui koulunkäyntiin.

Opettajan esiopetusvaiheen aikainen tutustuminen lapseen yksilönä ei näkynyt näiden lasten kohdalla koulun alkuvaiheen työskentelyssä. Opettajan käyttäytymiselle voi löytää perusteluja yhteistoimintakokeilun näkökulmasta: luokanopettajan työskentely esiopetuksessa oli uusi käytäntö ja sitä, miten sitä voi hyödyntää saman opettajan toiminnassa ensimmäisen luokan opettajana ei vielä yhden kokeiluvuoden jälkeen osattu täysin toteuttaa. Esiopetusvuoden aikana lapsiryhmässä työskenteli useita esikoulunopettajia luokanopettajan lisäksi, kun taas ensimmäisellä luokalla luokanopettaja työskenteli yksin lapsiryhmänsä kanssa. Tämän seurauksena muun muassa vuorovaikutusprosessit muuttuvat (Hakkarainen 2002, 98) ja ymmärrettävästi harvenevat opettajan ja yksittäisen lapsen välillä. Se saattaa vähentää opettajan mahdollisuutta ottaa lapsi yksilönä huomioon. Laddin (1996, 364) tutkimuksen mukaan koulun toimintakulttuurissa lapsilta edellytetään enemmän vuorovaikutussuhteita tovereiden kuin opettajan kanssa. Oliko molempien lasten koulun alun yllättävissä kokemuksissa nähtävillä kokeilun tuoma koulumaailmaan siirtymisen korostaminen niin kotona kuin esikoulussa?

Montessoripainotteisesta päiväkodista siirtyneen lapsen koulunaloittaminen ja rooli koulunaloittajana

Montessorilapsen (Henna) koulunaloittamisesta saattoi etukäteen odottaa suurta, jyrkkää muutosta, koska hänelle kouluympäristö oli lähes vieras eikä hän tuntenut ketään tulevia luokkatovereitaan eikä opettajaa. Kuitenkin hän sopeutui koulukontekstiin hyvin. Äidin mukaan selityksenä oli Hennan vahva itseluottamus ja sen seurauksena usko koulussa pärjäämisestä.

...niin Hennahan ei tuntenut ketään omassa luokassaan ja silti sillä on kaikki mennyt niin hyvin. Onhan sille täytyneen sitten saaha niinkun kotoa ja täältä Montessoripäiväkodista niin just tämmönen niinkun vahva luottamus itseensä

ja että hän pärjää (Hennan äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (1 2 3)/perhe/äiti/kokemukset).

Koulunaloitusvaiheessa lapsen roolimuuotos oli huomattava siinäkin mielessä, että koska hän oli ollut siihen asti usein nuoremista päiväkotiryhmänsä lapsista huolehtija, niin nyt hänestä tuli isojen siskojen taholta huolehdittava ja kouluun sopeutettava koulunaloittaja. *Mari kommentaa ja huolehtii ja hoivaa just tuo vanhemman siskon rooli. Sillä oli suuri merkitys nehän kävi välitunnillakin siellä* (Hennan äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (1 5 1)/perhe/jäsenten välinen vuorovaikutus). Hennalla oli jyrkkä roolimuuotos montessorilapsesta koulunaloittajaksi ja ilmeisesti hän tarvitsi vahvaa itseluottamusta, jotta hän sopeutui roolimuuotukseen (ks. liite 20 ja kuvio 8. s. 138).

Kaikkienensa montessorilapsen koulunaloittaminen sujui ihmeteltävän hyvin. Päinvastaisen tuloksen sai Brotherus (2004, 201) tutkimuksessaan, jossa montessoriympäristöstä koulunsa aloittavalla lapsella oli sopeutumisongelmia koulutyöskentelyyn siirtyessään. Hennan onnistuneelle koulunaloittamiselle oli ilmeisesti selityksenä vahvan itseluottamuksen lisäksi montessoripedagogiikan periaatteet, jotka tukivat hänen koulutyöskentelyään ja jotka olivat käytännössä valmistaneet häntä kouluun päiväkotivuosien aikana. Montessoriympäristössä toteutetulla pedagogiikalla sekä siinä ympäristössä vietetyillä päiväkotivuosilla oli merkittävä vaikutus Hennan piirteisiin koulunaloittajana. Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologiseen malliin sovellettuna lapsen piirteet, erityisesti itseluottamus, jota montessoriympäristö oli päiväkotivuosien aikana tukenut ja josta oli hyötyä koulukontekstissa, sekä koulukonteksti näyttivät toimivan myönteisessä vuorovaikutuksessa keskenään Hennan koulunaloitusvaiheessa. Hänen kohdallaan van Gennepin kynnysvaihe oli ilmeisen lyhyt, sillä hän otti pian haltuunsa hänelle tuntemattoman kouluympäristön sopeutumalla siihen nopeasti.

Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esiopetuksesta siirtyneiden lasten koulunaloittaminen ja rooli koulunaloittajana

Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esioppilaat olivat harjoitelleet jo koulunaloittajan roolia esikouluvuoden aikana, ennen virallista koulunaloittamista. Esioppilaat olivat osallistuneet koulutyöskentelyyn, oppituokioihin, tutustuneet oppiaineisiin, lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan oppimiseen, vastuun opetteluun ja koulunsaantoihin. Toiminnot olivat samoja kuin tavallisesti koulunaloittajalla. Vanhemmat ja lapset olivat tyytyväisiä tällaiseen yhdysluokan esiopetukseen.

Esikouluvuoden jälkeen lasten virallinen koulunaloittaminen ei ollut enää suuri ja jännittävä asia eikä siitä etukäteen puhuttu kotona juuri lainkaan. *Ei me oo hirveesti puhuttu edes koko koulusta mitään, otetaan rennosti tämä kesä, että eihän se nyt oo niin kauheen ihmeellinen asia* (Liisa äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (1 2 1)/perhe/äiti/tiedot). Koulunaloittaminen oli helppo, luonteva ja kynnyksetön siirtymä, sillä koulukonteksti pysyi samana ja lapset saivat kokea jatkuvuutta oppimisessaan, kaverisuhteissa, koulumatkassa ja vuorovaikutuksessa opettajien kanssa. *Että pitää olla kuitenkin se jatkuvuus tuon esikoulun, että jos lapset käy niinkun tämmösen ja oppivat ehkä lukemaan niin sitten ois väärin panna semmoseen luokkaan missä ei huomioia sitten niitä.* (Jannen äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (1 2 4)/perhe/äiti/toiveet). Entwisle ja Alexander (1998, 351) tutkimuksessaan havaitsivat, että lapset, jotka eivät vaihtaneet ympäristöä esikoulusta kouluun siirtymän yhteydessä, suoriutuivat paremmin siirtymästä kuin ne, joilla ympäristö vaihtui. Tätä vahvistaa Janne, jonka roolimuuotos esikoululaisesta koulunaloittajaksi oli vähäinen. *Että ensimmäisen vuoden niin se jatku tavallaan niinkun sama Janne, että Janne lukee ja kirjottaa että siellä oli tuttuja kavereita, tutut opettajat osittain ja se ympäristön näki että viihty* (Jannen isä 2. haastattelu, analyysiluokka (1 3 1)/perhe/koululainen/tiedot). Isä ilmeisesti piti Jannea koululaisena jo esiopetusvaiheessa, koska Janne osasi lukea ja kirjoittaa.

Tässä tutkimuskontekstissa Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin kaikki tekijät: lapsen piirteet, esiopetus, koulukonteksti ja esiopetusvuosi, toimivat keskenään tasapuolisesti vuorovaikutussuhteessa. Väittämää voidaan perustella seuraavilla tosiasioilla: lapsella koulukonteksti ei vaihtunut koulunaloitusvaiheessa, hänen piirteensä valmiina koulunaloittajana oli hankittu esiopetusvuoden aikana, jonka kuluessa esiopetus oli ollut jo ajoittain perusopetusta. Tästä seurasi, että lapsen koulunaloittaminen oli kynnyksetön, luonteva siirtymä jo tuttuun ympäristöön, tuttujen käytäntöjen ja tuttujen koulukavereiden sekä opettajan pariin (ks. liite 21 ja kuvio 9. s. 139). Van Gennepin (1960) kynnysvaihetta en havainnut näiden koulunaloittajien kohdalla tässä vaiheessa.

Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan havaita, että lasten virallisessa koulunaloittamisessa edelleen nousivat Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin samat tekijät merkittäviksi kuin jo esiopetusvaiheessa. Päiväkodin esiopetuksesta kouluun siirtyneille koulunaloittajille asetettiin vaatimuksia heidän koulukäyttäytymiselleen. Heidän tuli muun muassa sopeutua opettajajohtoiseen opetustapaan ja osata

käyttäytyä koululaisen tavoin. Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköstä siirtyneille koulunaloittajille kouluun tutustuminen etukäteen teki koulunaloittamisesta heille turvallisen tapahtuman, mutta se ei taannut heidän yksilöllistä huomiota ottamista koulunaloittajina. Montessorilapselle oli taas hyötyä päiväkotivuosien aikana sisäistämistä montessoripedagogiikan periaatteista, jotka ohjasivat häntä koulutyöskentelyyn. Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esiopetuksesta perusopetukseen siirtyneille koulunaloittajille koulukontekstissa esioppilaana toimiminen totutti heitä valmiiksi koulunaloittajiksi. Koulunaloittajan rooli oli pitkälti yksilöllinen ja edeltävästä esiopetuskontekstista riippuvainen. Esiopetusvaihe valmisti siis lapsia eritavoin koulukontekstiin. Kuitenkin lapset joutuivat koulunaloittajina kohtaamaan koulun toimintakulttuurin yhtäläiset vaatimukset ja odotukset (liite 11).

5.2.4 Koululaisena ensimmäisellä luokalla

Tässä luvussa jatkan lapsen roolim muutoksen tarkastelua koulukontekstissa ja kuvaan koululaiseksi kasvuprosessia ja koululaisen roolia ensimmäisen kouluvuoden aikana. Van Gennepin (1960) teorian kolmannen vaiheen eli liittymisvaiheen aikana siirtyjille muotoutuvat uusi identiteetti ja roolit (James & Prout 1990, 234) ja omassa tutkimuksessani tätä vaihetta kuvasi kasvuprosessi koululaiseksi.

Koululaisuus on prosessi, joka rakentuu koulun käytännön järjestyksistä, joista osa luodaan ja ylläpidetään kouluyhteisössä, osa tuodaan koulun ulkopuolisista ohjeista ja odotuksista (Salo 1999, 233). Lisäksi koulunaloittaja tuo mukanaan uuteen kouluympäristöön astuessaan tietoja, taitoja, uskomuksia, tunteita ja asenteita, joita hän on saanut ja koonnut kokemuksistaan aikaisemmista kasvuympäristöistä, lähinnä kodista ja esikoulusta (Oatley & Nundy 1998, 257–274). Koulula instituutiona on myös olemassa olevat, valmiiksi neuvotellut omat maailmansa, joihin lasten tulee sopeutua ja kasvaa (Salo 1999, 58, 288). Sitä varten koulunaloittajat katselevat isompien koululaisten käyttäytymistä koulussa ja ottavat siitä itselleen mallia. Tällöin samalla lapset siirtyvät katselijoista koulun elämään osallistujiksi ja he alkavat rakentaa omia merkityksiään koulusysteemistä ja oppivat, miten siinä on tapana ajatella ja toteuttaa kouluelämää (Tharp & Gallimore 1988, 47–48, 89) sekä samalla he sopeutuvat ja heitä sopeutetaan vähitellen systeemiin. Tämä on lapsen kasvamista koululaiseksi. Siinä toteutuu yksilön ja ympäristön vastavuoroinen suhde. Vastavuoraisuusajattelu on Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukainen näkemys.

Kasvaminen koululaiseksi – koulukontekstiin sopeutumisprosessi

Tutkimuksen tuloksena havaitsin, että koulunaloittajan koululaiseksi kasvuprosessi eteni hänen koulukontekstiin sopeutumisprosessinsa kanssa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Sopeutumisprosessi alkoi koulunaloitusvaiheessa, jolloin lapsi oli koulunaloittajan roolissa, ja jatkui lapsen kasvaessa koululaisen rooliin ensimmäisen kouluvuoden aikana. Laddin (1996, 371) mukaan prosessin aikana lapselle kehittyy positiivinen tai negatiivinen käsitys koulusta ja itsestään koululaisena, mikä näkyy hänen sopeutumisessaan luokkaansa ja sitoutumisessaan koulunkäyntiin sekä edistymisessään akateemisissa taidoissa. Jokainen näistä alueista on tärkeä ennustaja lapsen myöhemmälle koulussa menestymiselle. Lapsen, jotka käyvät koulua mielellään, sitoutuvat koulunkäyntiin, oppivat enemmän ja hyötyvät koulukokemuksista. Päinvastoin lapsilla, joille kehittyy negatiivisia asenteita koulua kohtaan, heillä todennäköisesti sopeutumisoingelmat lisääntyvät ja heillä saattaa olla riski vähitellen jopa syrjäytyä kouluelämästä.

Koska havaitsin lapsen koululaiseksi kasvun ja koulukontekstin vastavuoroisen kehittyvän vuorovaikutussuhteen, niin oli perusteltua käyttää vuorovaikutusprosessin määrittämisessä Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin käsitteitä. Sen mukaan vuorovaikutusprosessi muotoutuu koululaisen piirteiden ja koulukontekstin keskinäisestä sopeutumisesta ensimmäisen kouluvuoden aikana.

Jos teorian kaikki tekijät ovat tasapuolisesti vuorovaikutuksessa keskenään, niin lapsen koululaiseksi kasvu ja kouluun sopeutuminen oletettavasti tapahtuvat luontevasti lapsen omassa tahdissa ensimmäisen kouluvuoden aikana. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että koulukontekstin asettamat vaatimukset ja odotukset koululaiselle sekä lapsen piirteet koululaisena vastaavat toisiaan. Tämä tilanne oli mahdollista toteuttaa yhdysluokan esiopetuksesta perusopetukseen siirtyneiden lasten kohdalla, jotka olivat tutustuneet koululaisen rooliin ja jopa harjoitelleet koulunaloittajan roolia esiopetusvuoden aikana. Samoin heidän kouluun sopeutumistaan helpotti se, että konteksti pysyi samana. Lapsen piirteiden ja koulukontekstin keskinäistä vuorovaikutusta oli tapahtunut koko esiopetusvuoden ajan ja sillä oli myönteistä vaikutusta lapsen koululaisen rooliin kasvussa ja koulukontekstiin sopeutumisessa, kuten tulee ilmi Jannen isän lainauksessa *ensimmäinen (koulu)vuosihan oli käytännössä niin sanottu lonkalta vetäen* (Jannen isä 2. haastattelu, analyysiluokka (2 2)/koulu/opetuksen sisältö). Kontekstin stabiiliisuudella on havaittu olevan myönteistä merkitystä lapsen kehittymiselle ja oppimiselle (Vandell & Posner 1999, 178).

Jos taas Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin tekijät eivät ole tasapuolisesti vuorovaikutuksessa keskenään, mikä tarkoittaa muun muassa koulukontekstin asettamia liian korkeita tai ei riittävän haasteellisia vaatimuksia ja odotuksia koululaisen käyttäytymiselle ja taidoille, sopeutuminen koulukontekstiin ja koululaiseksi kasvu saattaa hidastua ja aiheuttaa sopeutumisongelmia ja rooliristiriitaa (ks. liitteet 18–21). Esimerkkinä liian korkeista koulukontekstin asettamista vaatimuksista olivat usein päiväkodin esiopetuksesta siirtyneet koulunaloittajat, joille koulu ympäristönä opettajineen, luokkatovereineen, sääntöineen, käyttäytymisohjeineen, opetus- ja oppimiskulttuureineen oli uusi (vrt. Cullen 1998). Kuitenkin kouluympäristössä lapsilta vaadittiin alusta lähtien koululaisen käyttäytymistä. Siihen kuului pääasiassa sopeutuminen opettajajohtoiseen opetustapaan, mikä edellytti lapsilta intensiivistä opetuksen seuraamis- ja kuuntelutaitoa, paikallaan istumista ja keskittymistä (ks. Jaskan esimerkki s. 114 ja Erkin esimerkki s. 116–117). Tutkimuksissa on todettu, että koulun toimintakulttuuriin siirtyminen tuo lapsille uusia tehtäviä, sääntöjä ja ohjeita sekä lisääntyvää vastuuta (Ladd 1996, 365), ja nämä muutokset näkyvät vaatimuksina lapsen koululaisen roolissa.

Koulun toimintakulttuuriin siirtymisen haasteita

Koulukontekstin asettama tärkein haaste koulunaloittajille oli lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan oppiminen, mikä olikin uusi asia usealle tämän tutkimuksen perheen lapselle. Näiden akateemisten perustaitojen oppimisen ja koulutehtävien suorittamisen korostamisesta seurasi, että leikkiminen väheni välituntileikkimiseen. Lisäksi koululaisen rooliin kuului koulumatkasta ja koulupäivän jälkeisestä iltapäivästä selviytyminen ja usein koulupäivästä kertominen vanhemmille. Näin mittavan kulttuurimuutoksen seurauksena ei ole yllättävää lukea puolalaisen tutkijan Kienigin (2002, 29–30) tutkimustulos, jossa hän havaitsi 40 %:lla koulunaloittajista olleen ongelmia uuteen koulukontekstiin sopeutumisessa. Tämä sama ilmiö näkyi tässä tutkimuksessa muun muassa yhden lapsen kohdalla kouluväsämyksenä ja toisen lapsen kohdalla vastenmielisyytenä tehdä läksyjä. Kouluväsämyksen äiti selitti siten, että lapsi joutui yhtäkkiä itse huolehtimaan kouluasioistaan sekä muistamaan ja välittämään vanhemmilleen kouluun liittyviä asioita. *Jotenkin se on omilla ääri rajoilla käynyt kun se on joutunut niin paljon hoitaan asioitaan yhtäkkiä itse* (Jelenan äidin haastattelu, luokka (1 3 1)/perhe/koulunaloittaja/tiedot). Nämä olivat ilmeisen suuria muutoksia koulunaloittajan elämässä ja ne aiheuttivat uupumusta. Läksyjen tekemisen vastenmielisyyden syynä äidin mukaan

olivat lapsen puutteelliset hienomotoriset taidot, joiden vuoksi kynän käyttö oli kankeaa ja hidasta. *Jarkolla on aina ollut vaikeaa tämä kynän käyttö* (Jarkon äidin haastattelu, luokka (1 3 1)/perhe/koulunaloittaja/tiedot). Selityksistä voidaan todeta, että lasten piirteet koulunaloittajina eivät olleet riittäviä kouluympäristön koululaiselle asettamien vaatimusten kanssa ja se hidasti lasten koululaiseksi kasvua ja koulukontekstiin sopeutumista. On huomattava, että koulukonteksti asetti haasteita koululaiselle, mutta lapset olivat vasta koulunaloittajia.

Esimerkkinä taas akateemisesti haasteettomasta koulukontekstista oli koulunaloittaja, jonka taitoihin luokanopettajalla oli ollut mahdollisuus tutustua jo esiopetusvuoden aikana (Merja, liite 19). Kuitenkaan opettaja ei koulunkäynnin alussa jostain syystä huomioinut häntä yksilönä, vaan hän yritti sopeuttaa lasta ensin muiden koulunaloittajien kanssa samanlaiseen koululaisen muottiin. *Ja opettaja silloin kyllä sano ja myönsi sen, että se ei näin syksyllä vielä lähe, että kyllä se myöhemmin sais sitten mennä omaa tahtia. Mutta musta ois pitänyt silloin antaa sen mennä kun se oli innokas* (Merjan äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (2 2)/koulu/opetuksen sisältö). Lapsi oli ilmeisesti opettajalle liian työläs oppilas koulunkäynnin alussa ja se sai aikaiseksi lapsen kouluinnostuneisuuden tyrehtymisen ja pettymyksen koulunkäynnin haasteettomuuteen. Vasta myöhemmin kouluvuoden aikana opettaja otti huomioon hänet kaikissa kouluasioissa menestyvänä yksilöllisenä oppijana ja hän sai edetä suorituksissaan omassa tahdissaan.

Liian vaativat tai haasteettomat koulukontekstin asettamat odotukset koululaiselle kertoivat siitä, että esikoulun ja koulun toimintakulttuurissa ei ollut keskinäistä pedagogista jatkumoa (vrt. Forss-Pennanen 2006). Esikoulunopettaja ei ehkä tiennyt riittävästi nykykoulun toimintakulttuurista eikä luokanopettajalla ilmeisesti ollut tietoa lasten esiopetuksen tavoitteista ja sisällöstä ja hänen lapsituntemuksensa oli vähäistä. Myös muutama päiväkodin esikoululaisten vanhemmista kantoi huolta lapsensa piirteistä tulevana koululaisena ja arvioi sen perusteella lapsensa sopivuutta koulukontekstiin. Esimerkkinä Johannan isän pohdinta lapsestaan päivää ennen koulunalkua: *Pelottaa Johanna päättäväisyys ja keskittyminen ei ole paras mahdollinen. Ottaako Johanna sivussa olijan roolin ja kuinka käy kun hän epäonnistuu tehtävissä myös arveluttaa* (Päiväkirja, isä 12.8, analyysiluokka (1 3 1)/perhe/koululainen). Isän oma kokemus koulukontekstista oli, että se tulee vaatimaan koululaiselta keskittymistä, tottelemista ja tehtävissä onnistumista. Metson (1999, 277) mukaan vanhemmat rakentavat omien koulukokemustensa kautta kuvaa lapsestaan koululaisena. Tämän tutkimuksen vanhemmat eivät asettaneet vastavuoroisesti koulukontekstille vaatimuksia kohdata erilaisia koulunaloittajia, vaikka koulukontekstilla on vastavuoroinen vastuu lapsen

koululaiseksi kasvusta ja kouluun sopeutumisesta. Vanhempien ajattelussa on havaittavissa samoja piirteitä kuin kypsyysteoreettisessa kouluvalmiusnäkemyksessä, joka on ollut vallalla aikaisemmin myös tietoteoreettisena näkemyksenä. Sen mukaan vain lapsen ominaisuudet määrittävät valmiutta kouluun (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 495).

Koulunaloittajan kasvu 'kunnan' koululaiseksi

Koulunaloittajan ja koulukontekstin vastavuoroisessa vuorovaikutusprosessissa koulunaloittajan tulee saada kasvaa omassa tahdissaan koulukontekstiin sopeutuvaksi ja sitoutuvaksi 'kunnan' koululaiseksi. Koululaisen 'kunnollisuus' ilmenee koulun sääntöjen mukaisena koulukäyttäytymisenä ja opetussuunnitelman mukaisesti edistyvänä kouluoppimisena. 'Kunnollisuuteen' sisällytetään lapsen sosiaaliset ja akateemiset taidot, joita lapsi tarvitsee koulukontekstiin sopeutumisessa. Kuitenkin tässä tutkimuksessa vanhempien puheissa lastensa koulukäyttäytymisestä jäi taka-alalle esiopetusvaiheen merkitykselliset lapsen sosiaaliset taidot ja lapsen yksilöllinen oppiminen tuli ensisijaiseksi vanhempien kiinnostuksen kohteeksi. Kouluympäristöllä oppimista korostavana instituutiona oli tähän vanhempien näkemykseen vaikutuksensa, kuten sillä oli merkityksensä myös lapsen koululaiseksi kasvuun.

Koulukonteksti yhdenmukaisti koululaisen roolia. Se tapahtui siten, että koulukonteksti muokkasi koulunaloittajan piirteitä koululaisen piirteiksi keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa ensimmäisen kouluvuoden aikana ja vähitellen koululaisen rooli ja koulukonteksti tasapainottuivat keskenään (ks. liitteet 18–21). Esitän tästä prosessista esimerkkinä koulunaloittajan, jonka piirteisiin esiopetusvaiheessa kuului vahvasti leikki. Lapsen akateeminen oppiminen, lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen perustaitojen harjoittaminen alkoi koulunaloitusvaiheessa ja samalla häntä yritettiin sopeuttaa koulutyöskentelyn säntillisyyteen ja opettaja-johtoiseen opetukseen. Niihin tottuminen tuotti hänelle vastenmielisyyttä kouluun lähtemisessä. *Koulun puolelta näytti, että kaikki meni ihan hyvin, että Erkki on siellä mukana ja käyttäytyy myös niinkö pitää, mutta aamuisin kouluun lähtö oli kuitenkin vaikeeta. Hyvin pitkälle, ehkä jouluun, joka aamunen riita, en lähde* (Erkin äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (1 3 1)/perhe/koululainen). Äidin mielestä oli monia syitä lapsensa haluttomuuteen lähteä kouluun, mutta päälimmäiseksi nousi se, ettei koulussa saanut leikkiä ja siellä oli pakko tehdä mitä opettaja käski. Erkki sopeutui vasta loppulukuvuoden aikana siihen, ettei koulussa saanut olla vapaasti eikä leikkiä. Sopeutumista auttoi se, että hän sai edetä myöhemmin en-

simmäisen luokan aikana omassa tahdissaan matematiikan opiskelussa. *Ilmeisesti Erkillä meni matematiikka erittäin hyvin, hän sai siitä semmosen ylimääräisen matematiikan kirjan, sen jälkeen ei yhtään aamua ollu etteikö hän lähtis kouluun* (Erkin äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (1 3 1)/perhe/koululainen). Erkin koululaiseksi sopeutuminen ja kasvu leikkijästä oppivaksi koululaiseksi vei pitkäähkön ajan hänen ensimmäisestä kouluvuodestaan (Erkki, liite 19).

Toisenlainen kasvuprosessi oli montessorilapsella, jolle koululaisen rooliin ja uuteen kontekstiin sopeutuminen sujui hämmästyttävän luontevasti ja nopeasti, vaikka koulukonteksti oli etukäteen vieras. Selitystä tähän tilanteeseen voidaan etsiä muun muassa lapsen edeltävästä kontekstista, tässä tapauksessa montessoriympäristöstä, jossa lapsi oli viettänyt useita vuosia ennen koulunaloittamistaan. Äidin kuvailussa lapsestaan koululaisena esiin nousi lapsen piirre itseensä luottavana oppijana, mikä poikkesi muiden tutkimusperheiden koululaisten piirteistä. *Niin kun käytiin sitä todistusta ja Henna oli itse arvioinu ittensä niinkun tosi hyväksi siinä, niin opettajahan sano, että hänestä on aivan ihanaa, että lapsi luottaa noin niinkun itteensä, että hän tietää, että hän on hyvä* (Hennan äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (2 6)/koulu/arviointi). Lapselle muodostui positiivinen asenne koulunkäyntiin ja itseensä koululaisena ja hän menestyi koulussa. Positiivinen käsitys itsestä oppijana edistää oppimista (Entwisle & Alexander 1998). Koulukontekstin asettamat vaatimukset koululaiselle vahvistivat lapsen jo päiväkotivuosien aikana saavutettua piirrettä itseensä luottavana oppijana. Täten lapsen koululaisen rooli ja koulukonteksti olivat lapsen oppimisessa tasapuolisessa vuorovaikutuksessa keskenään (Henna, liite 20).

Yllä kuvatuista esimerkeistä on havaittavissa, että kontekstilla oli vahva merkitys lapsen koululaiseksi kasvussa ja kouluun sopeutumisessa. Kaikissa koulukonteksteissa koulunaloittajan ja kontekstin vuorovaikutus ilmeni alussa yksisuuntaisesti siten, että kouluympäristön taholta asetettiin vaatimuksia koululaiselle oppijana ja käyttäytyjänä. Nämä ohjasivat lapsen kasvuprosessia koululaiseksi. Mitä lähempänä lapsen piirteet koulunaloittajana olivat koulun asettamien rooliodotusten kanssa, sitä nopeampaa lapsella oli koululaisen rooliin kasvu ja sopeutuminen koulukontekstiin. Van Gennepin (1960) liittymisvaihe tällöin jäi lyhytkestoiseksi. Esimerkit myös osoittivat, että jos koulukonteksti oli lapsille vieras ja heidän piirteensä koulunaloittajina eivät olleet koulukontekstiin yhteensopivia, lapsille saattoi syntyä sopeutumisongelmia. Johtopäätöksenä tästä voidaan esittää, että lapsen tutustuminen koulukontekstiin ja opettajan tietämys lapsen piirteistä etukäteen, on välttämätöntä, kun halutaan helpottaa lapsen koululaiseksi kasvua ja kouluun sopeutumista.

Koulukontekstin vahvaa sopeuttavaa roolia kuvasi se, että kaikki tutkimuksen kolmen eri koulun ensimmäisen luokan oppilaat täyttivät kouluvuoden lopussa koululaisen roolille asetetut kriteerit oppijana, tehtävien suorittajana, itsenäisenä ja hyvin käyttäytyvänä koulukaverina. Näistä enemmän seuraavassa luvussa 5.2.5. Eri koulujen toimintakulttuuri ei ilmeisesti voi poiketa toisistaan merkittävästi, koska sitä ohjaavat ja kehystävät vahvat perinteet ja viralliset, valtakunnalliset opetussuunnitelmat ja koululainsäädäntö.

5.2.5 Koululaisen roolin yhteiset piirteet

Koulukontekstilla oli yhdenmukaistava vaikutus koululaisen piirteisiin, mikä tuli esille vanhempien koululaisen rooliin liittäminä samanlaisina piirteinä. Koulukonteksti siis pitkälti yksisuuntaisesti määrittä koululaisen roolia. Tällöin Bronfenbrennerin bioekologiseen (1995, 1999) malliin sovellettuna koululaisen piirteet ja koulukonteksti eivät olleet tasavertaisessa vuorovaikutussuhteessa keskenään ainakaan koulunkäynnin alkuvaiheessa.

Kaikki tutkimuksen vanhemmat sisällyttivät koululaisen rooliin oppijan, tehtäviä suorittavan, sopeutettavan, sopeutujan, arvioitavan, koulukaverin ja itsenäistymiskehitystään jatkavan vastuullisen lapsen ominaisuuksia (taulukko, liite 17). Suurin osa vanhemmista mainitsi myös lapsen itsearviointin kuuluvan koululaisen tehtäviin. Näissä koululaisen piirteissä on havaittavissa koulukontekstin merkitys akateemisena ja sosiaalisena ympäristönä, jonka tavoitteena on tulevan yhteiskuntaa yhdessä rakentavan ja palvelevan kansalaisen kasvattaminen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994).

Tätä yhteiskunnallista kansalaistehtävää varten vanhempien puheissa korostui koulu akateemista oppimista korostavana ympäristönä. Vanhemmat mainitsivat, että kouluun tullaan oppimaan lukemista, kirjoittamista ja laskemista. *Ekaluokkaan on tietenkin semmosta oppimista* (Marjan äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (1 2 1)/perhe/äiti/tiedot). Pramling, Klerfeldt ja Williams Graneldin (1995) ja Ledger, Smith ja Richin (1998) tutkimuksissa lastenkin mielestä parasta koulussa oli se, että he oppivat numeroita, kirjaimia, kirjoittamista ja lukemista. Näitä taitoja opitaan oppiaineiden kautta, joista vanhemmat useimmin mainitsivat äidinkielen ja matematiikan, sekä lisäksi muista oppiaineista he mainitsivat liikunnan, englannin, kaunokirjoituksen, uskonnon, käsityön ja laulun. Arvottavatko vanhemmat enemmän kognitiivisia oppiaineita? Ainakin perusopetuksen laadun arviointitutkimuksessa (Korkeakoski 2001, 243) havaittiin, että kognitiiviset prosessit hallitsevat kouluopetusta ja täten niitä tukevat oppiaineet ovat enemmän esillä ja

ehkä myös enemmän arvostettuja kuin taideaineet. Myös peruskoulun tuntijaossa nähdään samansuuntaista taideaineita väheksyvää käytäntöä (vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Kouluopetuksen tavoitteena on lasten kokonaisvaltainen kulttuuriin sopeuttaminen, johon kuuluu kognitiivisten tietojen ja taitojen lisäksi affektiivinen alue, jota tukevat taideaineet. Kognitiivisia ja affektiivisiä prosesseja ei kuitenkaan voida irrottaa toisistaan (Oatley & Nundy 1998, 257–274), vaikka ilmeisesti vanhempien ajattelussa kouluoppimisen kognitiiviset ja affektiiviset prosessit olivat toisistaan irrallisia. Sitä vahvisti se, että vanhempien puheista hävisi lapsi leikkijänä lähes kokonaan ja tilalle tuli lapsi akateemisena oppijana ja tehtävien suorittajana. Leikki ja koululaisuus eivät kuuluneet yhteen vanhempien ajattelussa. *Että kun se on niin hirveesti leikkiny, että eikö se nyt ala olla jo kohta semmonen iso tyttö* (Jelenan äidin haastattelu, analyysiluokka (1 3 1)/perhe/koululainen). Lapsellisen leikin tilalle tuli arvostetumpaa oppimista, jota vastakkaisuutta myös Pramling ym. (1995, 64) käsittelivät tutkimuksessaan.

Akateemisen oppijan rooliin kaikki vanhemmat liittyivät uutena asiana läksyt ja niiden tekeminen. Lapsesta tuli heti tehtävien suorittaja, koulutyön tekijä. Tässä kohdin hänen statuksensa oletettavasti nousi aikuisen silmissä leikkijästä koulutyön tekijäksi (vrt. Oksanen 2003). Siinä roolissa lasta kasvatetaan ja koulutetaan jo tulevan yhteiskunnan työntekijän malliin sopivaksi, johon voidaan sisällyttää myös yhteiskuntamme suorit- ja tietoyhteiskunnan arvot. Salon (1999) tutkimuksen mukaan lapset itse myös suhtautuivat heti koulun alkuvaiheessa läksyjen tekijän rooliin vakavasti.

Läksyjen tekeminen nousi koululaisen päätyöksi kotona. Jotkut vanhemmat loivat tiukkoja sääntöjä tehtävien suorittamiseksi, muistellen omaa kouluaikaansa. Varsinkin ne vanhemmat, joiden lapsi tuli suoraan kotiin koulupäivän jälkeen, kehottivat lapsiaan tekemään läksyt heti kotiin tultuaan ja näin lapsen koulupäivä jatkui kotona. Vanhemmat halusivat myös kontrolloida lapsensa läksyjen tekemistä, joko ohjaamalla, tarkistamalla tai vain kysymällä onko läksyt tehty. Tämä kertoo vanhempien ainakin jossain määrin osallistuneen lapsensa koulunkäyntiin ja osoittaneen kiinnostusta ja myönteistä asennoitumista siihen. *Läksyjä on ollu sopivasti, tekemiset se on kyllä tehny hyvin itsenäisesti. Mulla on vaan niinkun semmonen tarkastaminen ja tietysti täytyy kiinnostunu olla niinkun joka iltatetaan aina yhdessä ne asiat* (Annin äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (1 2 5)/perhe/äiti/rooli koululaisen vanhempana).

Koululaisen roolia muokkasivat samanlaiseksi myös koulun säännöt, jotka edellyttivät tietynlaista tuntikäyttäytymistä, jossa ei häiritä toisia oppilaita, ja johon kuuluvat siten kohteliaasti hiljaa olevat oppilaat (Tolonen 1999, 138–139).

että niinkun oli Jerellä semmosta, että se saatto syksyllä lähtiä ykskaks kävellemään tunnilla, että niinkun opettaja sano, että ei se niinkun melunnu eikä sillalailla häirinny mutta sano opettaja että häiritteehän se liikkumisella kuitenkin toisten työrauhaa, kun ne toiset rupiaa kattoon, että mihin se mennee ja mitä se tekee. (Jeren ja Jussin äiti 2. haastattelu, (1 3 1)/perhe/koululainen).

Salo (1999) tutkimuksessaan havaitsi saman, jota yllämainittu lainaus vahvistaa, että koululaisen pitää istua paikallaan, ilman lupaa ei voi lähteä liikkumaan, hiljaa oleminen ja opettajan kuunteleminen kuuluvat kunnollisuuteen. Hiljaisuus tulkitaan myös lasten keskuudessa hyväksi käytökseksi ja koulumenestykseksi. Virallisen koulun odotus koululaisesta on kuitenkin ambivalentti: hänen odotetaan olevan hiljainen käytökseltään, mutta samanaikaisesti aktiivinen ja sopivan puheallas koulutyöskentelyssä. (Tolonen 1999.) Lapsen kasvattaminen koululle sopivaksi nähdään myös vanhempien tehtävänä ja heidän onnistumistaan siinä arvioidaan lapsen koulukäyttäytymisen perusteella (Torkkeli 2001, 19).

Arvioitava koululainen

Koululaisen rooliin kuuluu arvioitavana oleminen, mihin tutkimukseni vanhemmat sisällyttivät lapsen koulukäyttäytymisen ja koulusuoritusten arvioinnit, lähinnä oppiaineissa edistymisen. Arviointikäytännön kokonaisuuteen suurin osa vanhemmista liitti myös lasten itsearviointiin. *Ite se arviointi niin Eemeli oli siihen pannu, että matematiikasta tykkää kans ja välitunneista tietenkin eniten mutta sitten matematiikasta* (Eemelin äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (2 6)/koulu/arviointi).

Vanhemmat luonnollisesti käsittivät arvioinnin sisällön suurelta osin samaksi kuin se, mitä opettaja välitti heille lapsen koulukäyttäytymisestä ja oppimisesta. Arviointia käytiin yhteisten keskustelujen ja kirjallisen arviointipalautteen (arviointilomakkeet, todistukset, kokeet, viestit, reissuvihko) kautta. Keskusteluja varten useimmat vanhemmat saivat etukäteen täyttää arviointilomakkeen, jonka pohjalta vanhemmat, opettaja ja joskus lapsikin yhdessä asettivat lapsen oppimiselle tavoitteita ja lukuvuoden loppuvaiheessa käydyssä toisessa keskustelussa arvioitiin tavoitteiden saavuttamista ja lapsen koulunkäynnin edistymistä. Yhdessä toteutettu arviointikeskustelukäytäntö tukee Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa siinä, että oppiminen nähdään yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen

tuloksena ja näin ollen arviointikin on yhdessä arviointia. Oppijoiden ja arvioijien on siis käytävä dialogia keskenään (Hongisto 2000, 89–90).

Tässä tutkimuksessa koulunkäynnin alussa arviointi näytti usein opettajan taholta painottuvan lapsen koulukäyttäytymisen tarkasteluun. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että opettajan tärkein tehtävä koulunkäynnin alussa oli lapsen muokkaaminen käyttökseltään koulun toimintakulttuuriin sopivaksi ja kasvattaa häntä heti hyvien käyttäytymistapojen oppimisessa (Oksanen 2003, 200; Peltonen 2002). Koulu pyrkii kasvattamaan oppilaitaan tietynkaltaisten kasvatusihanteiden ja periaatteiden mukaisesti (Valtanen 2000, 145).

Tutkimukseni vanhempien oman lapsensa arviointi perustui opettajan antamiin arviointeihin ja suuntautui seikkoihin, jotka kuvasivat 'kunnon' koululaisen piirteitä, joiden mukaan käyttäytyään sopivan hiljaisesti, edistytään oppiaineissa hyvin, tehdään läksyt siististi ja huolehditaan koulutavaroista. Opettajan antama positiivinen palaute lapsen taidoista koettiin vahvistavan vanhemman omaa arviointia: *Sehän on hirveen hyvä matematiikassa niikun opettaja sano. Laskee jo ihan kertotaulut ja kaikki* (Marjan äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (2 2)/koulu/opetuksen sisältö). Negatiivinen opettajan antama arviointi hyväksyttiin oikeutettuna, jos se kohdistui koululaiselle sopimattomaan käyttäytymiseen. Esimerkkinä äiti, jonka lapsen oppituntien aikaiseen puheliaisuuteen ja levottomaan käytökseen opettaja oli joutunut puuttumaan (vrt. Tolonen 1999, 138). Lapsen käytös muuttui vasta ensimmäisen luokan kevätlukukaudella yhtäkkisesti koululaisen kriteerin täyttäväksi käyttäytymiseksi, kun hänestä tuli keskittyvä ja kohtelias käyttökseltään. *Ja aivan eri poika, että niin tekee hommia ja keskittyy ja mä en tiä onko se joku kypsyminen sitten* (Jannen äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (1 3 1)/perhe/koululainen).

Oppiaineissa edistymisen epävirallista arviointia lapsi saattoi toteuttaa käytännössä myös niin, että hän itse vertaili omaa suoritustaan toisten suorituksiin. Taustalla oli havaittavissa lasten keskinäistä kilpailua. *Janne sano sitten, koki sen, että hän on matikassa huono, että kun muut on jo kakkosluokan kirjassa mutta kun mä oon niikun kaikkein jäljimpänä tässä matikassa, niin mä oon kaikkein huonoin* (Jannen äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (1 3 2)/perhe/koululainen/ko-kemukset). Tämä käytäntö kertoi, että lapset muodostivat käsitystään itsestä oppijana, akateemista minäkuvaansa (Entwisle & Alexander 1998), mielikuvaa hyvästä koululaisesta oman itsearviointinsa ja merkityksellisten toisten, tässä tutkimuksessa niihin kuuluivat vanhemmat, opettaja ja luokkatoverit, antamien palautteiden kautta. Tutkimuksessa (Korpinen, Jokiahho & Tikkanen 2003) todettiin samoin, että lapsi hankkii jatkuvasti palautetta omasta toiminnastaan, rakentaa mi-

näkuvaansa, tekemällä itse havaintoja, vertailemalla, kuvailemalla ja kertomalla suorituksistaan toisten kanssa. Tutkimusten mukaan oppilaiden oma käsitys itsestä oppijana on yhteydessä oppimistuloksiin erityisesti äidinkielen ja matematiikan oppimisessa (Kupari 1999, OECD 2000, 132, 136). Kuusi–seitsemänvuotiaan lapsen itsearviointi on positiivista ja hän arvioi itsensä sellaiseksi, kuin hän haluaisi olla (Korpinen, Jokiaho & Tikkanen 2003, 73).

Koulut käyttävät ensimmäiseltä luokalta lähtien perinteisiä arviointikäytäntöjä, jotka suurelta osin tarkastelevat lapsen osaamista oppiaineittain, yksittäisten tietojen ja taitojen omaksumisen tasolla (Hakkarainen 2002, 257, 260, 278), kuten mitä lapsi tietää, ei tiedä, osaa ja ei osaa, myötäillen behavioristista oppimiskäsitystä (Hongisto 2000, 86). Tällainen arviointi ei anna oppilaalle eikä hänen vanhemmilleen tietoa oppilaan oppimisprosessista (Apajalahti 2002, 60–61). Konstruktiivisen oppimiskäsityksen ja elinikäisen oppimisen periaatteiden (Nisonen 2002, 63) mukaan tulee nimenomaan arvioida oppilaan oppimisprosessia eikä vain hänen yksittäisiä oppimissuorituksiaan. Yksilösuoritukset osoittavat vain sen, mitä lapsi jo hallitsee ohjatussa suoritustilanteessa ja ne välittävät rajallisen kuvan lapsen osaamisesta. Samoin testauksissa tarkastellaan yksittäisiä lapsen taitoja ja niissä tapahtuvia kehitysmuutoksia eikä niitä arvioida laajemmin lapsen kehityksen ja oppimisen jatkumon näkökulmasta (Hakkarainen 2002, 257).

Tällainen pitkälti arvosteleva arviointikäytäntö sopii edelleen suomalaisen koulun toimintakulttuuriin, jota kuvataan kilpailu- ja suorituskeskeiseksi (Simola 2002) ja jonka toivotaan tuottavan kilpailukykyisiä osaajia tietoyhteiskuntaan (Uusikylä 2002, 155). Koulu kasvattaa lapsista näitä osaajia jatkuvaan oppimistulosten arvosteluun perustuvassa kouluympäristössä (OECD 2000, 127). Tässä tutkimuksessa osa vanhemmista hyväksyi koulun kilpailu- ja suorituskeskeisyyden oman lapsensa kohdalla. *Tietyllä tavalla pitäs ittensä kanssa kilpailla ja taivoitella parempaa ja parempaa, että sitä oppilaiden keskinäistä kilpailua ei niin hirveästi korostettais, että jokainen sais mennä siinä tahdissa kun omat resurssit myötä antaa* (Merjan äiti 1. haastattelu, analyysiluokka (2 2)/koulu/opetuksen sisältö).

Vastuullinen koululainen ja koulukaveri

Koululaisen rooliin sisältyi myös se, että vanhemmat lisäsivät luottamustaan koululapseensa ja vastaavasti lapsi sai vastuuta lisää kouluun liittyvissä asioissa. Nämä seikat tukivat lapsen itsenäistymiskehitystä. *Että sitä oottaa sitä vastuuntuntoa ja omien asioiden hoitamista vähän enempi* (Merjan äiti 2. haastattelu, ana-

lyysiluokka (1 2 5)/perhe/äiti rooli koululaisen vanhempana). Alkuopetusvaiheessa lapsen tuleekin oppia ottamaan vastuuta koulutehtävistään ja huolehtimaan omista velvollisuuksistaan muita kohtaan (Uusikylä 2003).

Tässä tutkimuksessa koulukaverit ja heidän merkityksensä tulivat esille vanhempien puheissa, joissa käsiteltiin lasten koulunkäynnin arkeen liittyviä asioita kuten koulumatkoja, välitunteja ja koulun jälkeistä vapaa-aikaa ja harrastuksia. *Niitä kavereita luokalla on kaks muutakin, jotka pellaavat niin hän sai siitä sitten sen kipinän* (Jeren ja Jussin äiti 2. haastattelu, analyysiluokka (1 3 5)/perhe/koululainen/harrastukset). Kaikki maininnat liittyivät luokkaopetuksen ulkopuolisiin tilanteisiin ja koulukavereiden tärkeyttä lapsen kouluoppimiselle ja lapsen kehitymiselle vanhemmat eivät ilmaisseet. Tutkijat taas ovat yhtä mieltä siitä, että toverien seura on lapsille hyvin tärkeää heidän kaikinpuolisen kehityksensä kannalta. Lapset oppivat toisiltaan asioita, joita aikuiset eivät pystyisi heille välittämään ja he rakentavat käsitystä omasta itsestään toverisuhteissaan. (Pulkkinen 2002.)

Lasten toveripiiri yleensä lisääntyy koulunaloitusvaiheessa luonnollisesti uusien koulutoverien myötä ja sen myönteisenä seurauksena lasten sosiaalinen verkosto laajenee, vaikka toverisuhteet voivat olla vielä epävakaita (Aho & Laine 1997, 173–175). Tämän tutkimuksen mukaan koulunaloittaminen joskus saattoi aiheuttaa lapsille kavereiden puuttumista ja vaikeuksia uusien kavereiden kanssa ystäväystymisessä. *Sillähän meni pitkään, se meni lähemmäs joulua ennen kun sille tuli semmonen tosi kaveri* (Merjan äiti 2. haastattelu, analyysiluokka 4/kaverit). Erään toisen lapsen koulunalkuvaihetta hankaloitti ja koulukontekstiin sopeutumista hidasti, ettei hänellä ollut yhtään ennestään tuttua koulukaveria. Syynä koulukaverin puuttumiseen oli, että lapsi aloitti eri koulun kuin hänen esi-koulukaverinsa. Hänen ystävyysuhteensa heihin katkesivat ja se Erwin (1998, 113) mukaan voi olla lapselle traumaattinen kokemus.

Eri esiopetuskonteksteista koulukontekstiin siirtyneiden lasten vanhempien samantyyppiset kuvailut koululaisen roolista kertoivat koulukontekstin yhdenmukais-tavasta merkityksestä lasten koululaiseksi sopeuttajana. Van Gennepin (1960) siirtymäriittiteorian liittymisvaihe kuvasi tässä tutkimuksessa lapsen koululaiseksi kasvuprosessia ja kouluun sopeutumista. Liittymisvaiheen aikana lapselle muo-toutui uutena koululaisen rooli, jota määrittä koulukonteksti. Koululaisen roolin määrittäjänä koulutoimintakulttuurilla, kuten opetussuunnitelmalla ja opettaja-johtoisella opetuskäytännöllä sekä siirtymäriitteinä koulun säännöillä, läksy- ja arviointikäytännöillä, oli vahva merkitys koululaisen roolin samantyyppiseksi muok-kaamisessa. Koululaisen piirteet olivat siis riippuvaisia koulukontekstista, joka

lapsen kouluun sopeutumisprosessin aikana yhdenmukaisti koululaisen roolia (Bronfenbrenner 1995, 1999).

5.3 Yhteenvedo eri konteksteista kouluun tulleiden lasten siirtymäprosessista

Koulunaloittaminen siirtymäprosessina on lapsen ja kasvuympäristön keskinäinen muutos- ja sopeutumisprosessi. Muutosprosessia luonnehtii se, että kun kasvuympäristö muuttuu esikoulun toimintakulttuurista koulun toimintakulttuuriksi, niin lapsen rooli muuttuu esikoululaisesta, koulunaloittajaksi ja koululaiseksi. Sopeutumisprosessissa testataan edellä mainittujen muutosten yhteensopivuutta niiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin käsittein ilmaistuna: siirtymäprosessi muotoutuu esikoululaisen, koulunaloittajan ja koululaisen piirteiden ja esikoulun ja koulun toimintakulttuurin keskinäisestä yhteensopivuudesta esikouluvuoden ja ensimmäisen kouluvuoden aikana.

Oleennaista esikoululaisen roolissa oli kouluun valmennettavana oleminen, johon kuului lapsen sosiaalisten taitojen vahvistaminen ja akateemisten taitojen valmiuksien harjaannuttaminen. Tällä tavoin esikoululaista valmennettiin koulu-yhteisöä ja akateemista koulukontekstia varten. Esikoulussa lapsi sai olla leikkijä, oppija ja itsenäistymistä opetteleva esikoulukaveri, jonka yksilöllisyyttä tuettiin.

Koulunaloittamisessa kaikki lapset kokivat roolimutoksen kasvuympäristön muuttuessa. Muutoksen suuruuteen, merkitykseen ja voimakkuuteen vaikutti se esiopetuskonteksti, mistä lapsi siirtyi kouluun. Tätä tutkimuksen tulosta vahvistaa Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria kasvuympäristön ja yksilön vastavuoroisesta riippuvuudesta. Vähäisin roolimutos oli esi- ja alkuopetuksen yhdysluokasta perusopetukseen siirtyneillä ja suurin muutos oli taas päiväkodin esiopetuksesta ja montessoripainotteisesta päiväkodista siirtyneillä esikoululaisilla.

Koulukontekstissa kaikki lapset olivat aluksi koulunaloittajan roolissa, joka ei täyttänyt vielä koululaisen roolin piirteitä. Kouluvuoden aikana koulunaloittajat kasvoivat ja muuttuivat koululaisiksi, joista tuli vastuullisia kouluasioista huolehtijoita, oppiaineita oppivia, tehtäviä suorittavia, arvioitavia ja koulun sääntöjä noudattavia koulunkävijöitä ja koulukavereita, joiden itsenäistymisen odotettiin lisääntyvän. Akateemisuus näkyi perustaitojen lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan oppimisessa. Koululaisen roolissa riisuttiin lapsen yksilöllisyyttä, koska roolissa oli toimittava yhteisten koululaisen kriteerien mukaisesti. Hiljaa oleminen ja opettajan kuunteleminen kuuluivat ´kunnollisuuteen´ kuten Salo (1999,

233) myös havaitsi tutkimuksessaan. Koulukontekstilla oli yhdenmukaistava jopa tasapäistävä merkitys lapsen koululaiseksi kasvussa. Lapsikohtaiset roolimuu-
tokuvat löytyvät liitteestä 17.

Tässä luvussa kuvaan eri esiopetuskonteksteista kouluun tulleiden lasten siirtymäprosessia lapsikohtaisena graafisena kuviona. Graafiset kuviot esittävät tulkintaani vanhempien antamista merkityksistä lapsensa siirtymäprosessista. Kuvi-
ossa asetin kaikkien lasten siirtymäprosessin lähtökohdan samaksi, koska minulla ei ollut tietoja lasten elämästä ennen esiopetusvuotta, joten kuvasin vain kunkin lapsen yksilöllistä siirtymäprosessia. Siirtymäprosessin nousujohteista etenemistä perustelen Bronfenbrennerin (1979) näkemyksellä, että ekologinen siirtymä on sysäys lapsen kehityksen ja kasvun etenemiselle. Salo (1999) myös kuvaa tutki-
muksessaan koulunaloittamista ylöspäin menemisenä. Samoin viralliset koulun-
käynnin tavoitteet on asetettu siten, että koululaisen on mentävä koko ajan eteen-
päin ja ylöspäin (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, Perusopetuk-
sen opetussuunnitelman perusteet 2004).

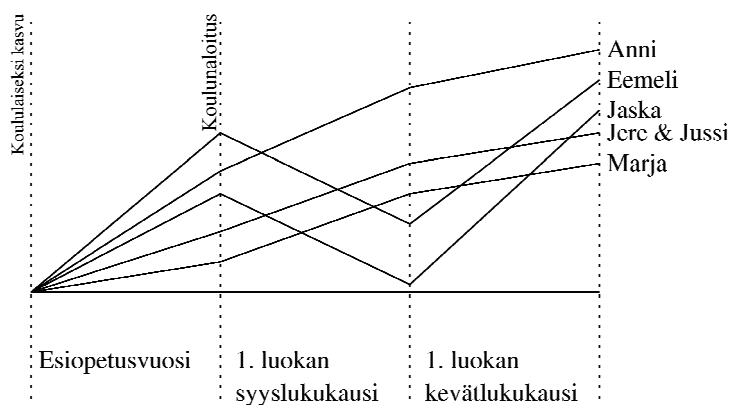
Siirtymäprosessin olen jaotellut esikoulu-, koulunaloittamis- ja ensimmäinen
kouluvuosisivaiheisiin. Graafisten kuvioiden esittämisessä etenen eri esiopetuskon-
teksteista kouluun siirtyneiden lasten siirtymäprosessia ajallisesti seuraten ja laa-
dullisesti tulkiten.

5.3.1 Päiväkodista kouluun tulleiden lasten siirtymäprosessi

Sivulla 135 oleva kuvio 6. esittää päiväkodin esikoululaisten siirtymäprosessia. Päiväkodin esikoululainen oli joko päiväkodissa aikaisemmin ollut tai päiväkotii-
esiopetusvuodeksi tullut ´eskarilainen´, jota esiopetuksessa ohjattiin, tuettiin ja
valmennettiin sosiaalisten taitojen ja akateemisten taitojen valmiuksien kehitty-
misessä vierasta koulukontekstia varten (ks. liite 10). Esikoulusta lähtevä esikoulu-
lainen osasi toimia ryhmässä, oli itsenäistymässä, osasi kirjaimet ja numerot ja oli
enemmän sosiaalisesti kuin akateemisesti orientoitunut koulukontekstiin (ks. liite
10). Koulunaloittajana hän kasvoi, sopeutui, sopeutettiin ja muuttui ensimmäisen
luokan aikana ´kunnon´ koululaiseksi. ´Kunnon´ koululaisuuteen kuului akatee-
misista taidoista lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan oppiminen, läksytehtävien
tekeminen ja uuden tiedon lisääntyminen oppiaineiden kautta. Sosiaalisia taitoja
tarvittiin luokkayhteisössä toimimisessa, paikallaan istumisessa, opettajan anta-
man opetuksen seuraamisessa, arvioitavana olemisessa ja itsearvioinnissa. Lisäksi
koululaisen täytyi oppia koulunsäännöt ja noudattaa niitä, oppia viittaamaan,
huolehtimaan kouluun liittyvistä asioista, suoriutumaan koulumatkasta ja koulu-

päivän jälkeisestä iltapäivästä joko kotona tai iltapäiväkerhossa. Hän oppi myös olemaan koulukaveri, oppi harrastamaan, leikkimään vain välitunnilla ja koulupäivän jälkeen sekä oppi kertomaan usein kotona koulupäivästään. (ks. liite 13)

Roolimuutoksen seurauksena sosiaalisesti vahvasta ja akateemisesti valmentuneesta esikoululaisesta kasvoi ensimmäisen kouluvuoden aikana akateeminen osaaja, arvioitava oppija ja tehtävien suorittaja sekä hyvin käyttäytyvä, itsenäinen ja vastuullinen koulukaveri. Kuvio 6. esittää kunkin lapsen yksilöllistä siirtymäprosessia, josta tarkempi tulkinta ja kuvaus löytyy liitteestä 18.

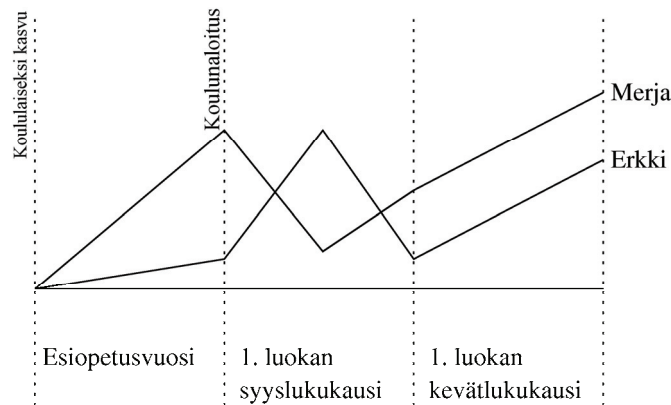


Kuvio 6. Päiväkodista kouluun siirtyneiden lasten siirtymäprosessin kuvaus.

Kuten kuviosta 6. huomataan, niin kolmella lapsella oli hyvin samansuuntaisesti ja tasaisesti nouseva siirtymäprosessi. Annilla prosessi oli nopein. Kahden muun lapsen siirtymäprosessissa oli vaihtelevuutta ja se hidasti heidän roolimutostaan koululaiseksi ja sopeutumistaan koulukontekstiin. Kuitenkin ensimmäisen luokan kevääseen mennessä kaikki lapset olivat saavuttaneet kriteerit täyttävän koululaisen roolin. Koulukonteksti oli heidät tehokkaasti sopeuttanut kouluympäristöön ja koululaisen rooliin. Lapset piirteet olivat alisteisia vahvalle koulun toimintakulttuurille.

5.3.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköstä kouluun tulleiden lasten siirtymäprosessi

Kuvio 7. esittää kahden esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikön esikoululaisen siirtymäprosessia. Tarkempi lapsikohtainen kuvaus löytyy liitteestä 19. Esi-koululainen oli jo ollut ennen esiopetusvuottaan päiväkodin kokopäivähoidossa. Esiopetusvuoden aikana hän valmentautui etukäteen koulun sosiaaliseen ja akateemiseen kontekstiin tutustumalla tulevaan opettajaan, luokkatovereihin ja kouluympäristöön. Esiopetuksessa hän oppi ainakin numerot ja kirjaimet sekä harjoitteli ryhmässä toimimista leikkimällä esikoulukavereittensa kanssa. Hänen yksilöllisyytään tuettiin. (ks. liite 10.) Esikoulusta lähtevä esikoululainen oli yksilö, leikkijä ja oppija, joka oli sosiaaliseen ja akateemiseen koulukontekstiin etukäteen orientoitunut (ks. liite 10). Päiväkotiki oli toiminut hänen kasvuympäristönään, koulu tutustumisympäristönään. Koulunkäynnin alussa koulunaloittaja sopeutettiin, sopeutui ja muuttui ensimmäisen luokan aikana ´kunnan´ koululaiseksi yksilöllisen koululaiseksi kasvuprosessin ja kouluun sopeutumisprosessin kautta. Roolimuutoksen seurauksena yksilöllisestä, leikkivästä ja oppivasta koulukontekstiin orientoituneesta esikoululaisesta kasvoi akateeminen, sopeutettava oppija, läksyjen tekijä, arvioitava ja välitunnilla leikkijä (ks. liite 14).



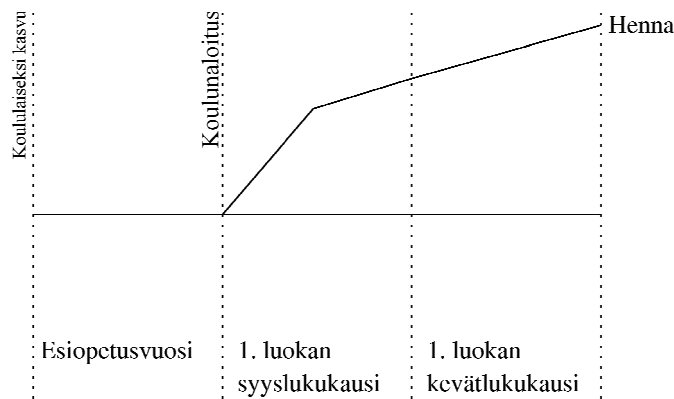
Kuvio 7. Esi ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköstä kouluun siirtyneiden lasten siirtymäprosessin kuvaus.

Kuviosta 7. huomataan kaksi eritahtista siirtymäprosessin kuvausta, joista toinen (Merja) eteni jo esiopetusvaiheessa nopeasti kohti koululaisen roolia, toinen (Erkki) taas leikkijänä eteni hitaasti samaa päämäärää kohti. Koulunaloitusvaihe oli molemmilla käännekohta, Erkillä leikkivänä esikoululaisena se oli jyrkkä muutos, Merjalla akateemisena esikoululaisena se oli liian hidas ja vähäinen muutos. Kuitenkin molemmat täyttivät koulukontekstin aikaansaamina ensimmäisen luokan aikana koululaisen kriteerit. Lapsen yksilölliset piirteet esikoululaisena olivat olleet positiivisessa vuorovaikutussuhteessa esikoulun toimintakulttuurin kanssa, koska se salli lasten erilaisuuden. Koulukontekstin toimintakulttuuri ja lapsen piirteet eivät olleet tasavertaisessa vuorovaikutussuhteessa keskenään koulunaloitusvaiheessa, koska koulun toimintakulttuuri pyrki yhdenmukaistamaan lasten roolin koululaisena.

5.3.3 Montessoripainotteisesta päiväkodista kouluun tulleen lapsen siirtymäprosessi

Kuvio 8. sivulla 138 esittää montessoripainotteisesta päiväkodista siirtyneen lapsen siirtymäprosessia. Päiväkodin esikoululainen oli tavallinen montessorilapsi, jota ei tietoisesti valmennettu kouluun, mutta käytännössä hän valmistautui koulutyöskentelyä varten (ks. liite 10). Montessoripedagogiikan periaatteet, toisten huomioon ottaminen, itsekuri, oman vuoron odottaminen ja työrauha valmistivat lasta vuosien kuluessa koulukontekstia varten (ks. liite 10). Montessoriympäristö oli vahvan yksipuolisessa vuorovaikutuksessa lapsen piirteiden kanssa, muokaten Henna montessoripedagogiikan periaatteita sisäistäneen lapsen roolissa. Sen vuoksi lapsi koulunaloittajana sopeutui hyvin ja nopeasti uuteen kouluympäristöön, jossa hänen ihailemansa isot siskot jo olivat. Vaikka koulukonteksti oli etukäteen vieras, hän koululaisen roolissa tutustui helposti opettajaan ja luokkatovereihin sekä sopeutui luokkayhteisöön, oppi akateemiset perustaidot lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen, luotti itseensä oppijana, suoriutui läksyistä, selviytyi koulumatkasta itsenäisesti, itsenäistyi, oli arvioitava ja arvioi itseään (ks. liite 15).

Roolimuutos tavallisesta montessorilapsesta nopeasti koulukontekstiin sopeutuvaksi koululaiseksi oli poikkeuksellinen. Montessoriympäristöllä oli ollut vuosien aikana vahvasti muokkaava vuorovaikutussuhde lapsen piirteisiin ja se näkyi vielä hänen koululaisen piirteissään. Koulukontekstin ja lapsen piirteiden keskinäinen vuorovaikutussuhde tasapainottui kouluvuoden aikana.



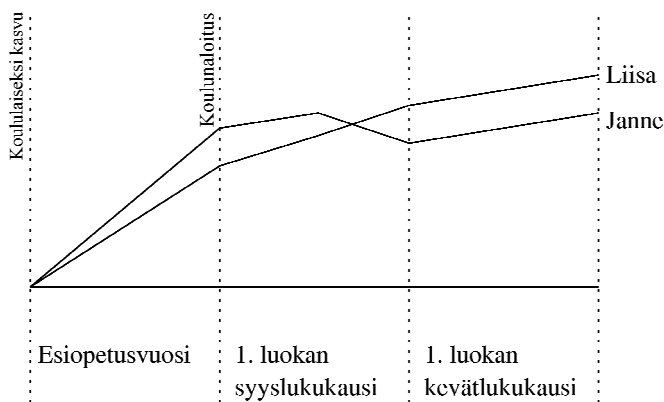
Kuvio 8. Montessoripainotteisesta päiväkodista kouluun siirtyneen lapsen siirtymäprosessin kuvaus.

Kuviosta 8. huomataan, että kouluun valmentamattoman montessorilapsen siirtymäprosessi oli poikkeuksellinen esiopetusvaiheessa, koska montessoripäiväkodissa vietetty viimeinen vuosi ennen kouluun siirtymistä, ei vanhempien mielestä ollut esiopetusta. Sen vuoksi kuviossa esiopetusvuotta seurasi koulunaloitusvaiheessa jyrkähkö nousu koulunaloittajan rooliin. Lapselle koulukonteksti oli myös vieras. Kuitenkin lapsi sopeutui nopeasti koululaisen rooliin ja siirtymäprosessi eteni nousujohteisena. Lapsen piirteet koululaisena ja koulun toimintakulttuuri olivat positiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään.

5.3.4 Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokasta kouluun tulleiden lasten siirtymäprosessi

Kuviossa 9. s. 139 kuvaan kahden esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esikoululaisen siirtymäprosessia. Yhdysluokan esikoululainen oli kouluympäristön esioppilas, jota esiopetuksessa valmennettiin perusopetukseen ja joka sai myös osallistua halutessaan oppitukioille yhdessä kouluikäisten luokkatovereittensa kanssa. Esiopetus sisälsi myös sosiaalista kasvatusta tukevaa leikkiä ja pelejä. (ks. liite 10) Koululaisen roolia esioppilas harjoitteli ´alaikäisenä´ orientoitumalla koulutyöskentelyyn, koulunsääntöihin, päivärytmiin, osallistumalla oppitukioihin, opiskelemalla oppiaineita. Hän saattoi oppia lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan sekä opetteli vastuuta ja toimi kahdessa vertaisryhmässä saman päivän aikana. Aamupäivällä esikoululainen oli yhdysluokan esioppilas, iltapäivisin hän oli

päiväkotilapsi (ks. liite 10). Koulunaloittajana hän siirtyi vain esioppilaasta oppilaaksi, koska hän oli jo etukäteen perehtynyt ja sopeutunut koulun sosiaaliseen ja akateemiseen ympäristöön. Hänen roolimutoksensa oli vähäinen, koska oppijan rooli jatkui esiopetusvaiheesta ja vahvistui uusien oppiaineiden kautta, hänen suorittajan roolinsa vahvistui läksyjen ja koulutehtävien avulla, hänen vastuullisuutensa kouluasioista lisääntyi ja hänen koulukäyttäytymiselleen asetettiin lisää vaatimuksia rauhallisesta ja keskittyvästä käyttäytymisestä. Lisäksi hän oli arvioitavana ja itsearvioija sekä itsenäistynyt koulukaveri (ks. liite 16). Roolimuutos esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esioppilaasta saman luokan oppilaaksi oli joustava jatkumo. Lapsen piirteet koululaisena ja koulun toimintakultturi olivat tasavertaisessa vuorovaikutuksessa keskenään.



Kuvio 9. Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokasta kouluun siirtyneiden lasten siirtymäprosessin kuvaus.

Siirtymäprosessin kuviot poikkeavat muiden kuvioista siinä, että ne ovat erityisesti esiopetusvaiheessa keskenään hyvin samansuuntaisia ja tasaisesti eteneviä. Tässä on havaittavissa koulukontekstin yhdenmukaistava vaikutus jo esiopetusvaiheessa. Nämä lapset olivat esioppilaita esiopetusvaiheessa ja heille koulunaloitusvaihe oli vain loivaa nousua, joskin Janne käyttäytymisen osalta ei täyttänyt täysin koululaisen kriteerejä syyslukukauden aikana, mutta ensimmäisen luokan kevääseen mennessä molemmat olivat 'kunnon' koululaisia. Lasten yksilöllinen siirtymäprosessikuvaus löytyy liitteestä 21.

Näistä siirtymäprosessikuvauksista on havaittavissa, että vanhempien mukaan siirtymä esikoulusta kouluun oli lapsilla aluksi yksilöllinen prosessi, johon vaikut-

tivat lapsen piirteet esikoululaisena, koulunaloittajana ja koululaisena, esiopetus- ja koulukonteksti sekä niiden keskinäinen yhteensopivuus. Prosessi yhdenmukais-
tui ensimmäisen kouluvuoden loppuun mennessä, koska koulukonteksti saman-
laisti koululaisen piirteitä. Koulujärjestelmämme taustalla vaikuttava tasa-
arvoajattelu yhtäläisine opetuksen sisältöineen, muokkaa koululaisen roolia erityi-
sesti akateemisesti samanlaiseksi. Brotheruksen (2004, 249) mukaan lapset sosi-
aalistuvat nopeasti ryhmänsä toimintakulttuuriin, vaikka heillä ei olisi aikaisem-
paa kokemusta siitä.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan esikoulukontekstilla oli merkitystä lap-
sen kouluun siirtymäprosessiin, mikä näkyi selvästi lapsen roolimutoksessa. Jos
esikoulukontekstilla oli pedagogista jatkuvuutta koulukontekstiin, kuten esimer-
kiksi oli esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan työskentelyssä, jossa samat opettajat
toimivat niin esi- kuin ensiluokallakin, niin lapsella roolimutuos esikoululaisesta
koululaiseksi oli vähäinen ja siirtymäprosessi oli helppo ja tasaisesti nouseva. Esi-
ja alkuopetuksen yhdysluokan lasten piirteet esikoululaisena ja koululaisena oli-
vat varsin yhteensopivia kasvuympäristön kulttuurisen muutoksen kanssa. Jos
taas kasvuympäristön toimintakulttuuri muuttui jyrkästi, sen seurauksena myös
roolimutuos oli suuri ja tällöin siirtymäprosessi saattoi olla pitkä ja vaihteleva,
esimerkkinä suurin osa päiväkodin esiopetuksesta siirtyneistä lapsista. Näiden
lasten piirteet esikoululaisena, koulunaloittajana ja koululaisena eivät olleet tasa-
vertaisia kasvuympäristön kulttuurisen muutoksen kanssa. Poikkeuksen teki mon-
tessoriympäristöstä kouluun siirtynyt lapsi, jolla ei näyttänyt olevan jatkuvuutta
kasvuympäristössä eikä roolissa, mutta siitä huolimatta hänen siirtymäprosessinsa
sujui hyvin nousujohteisena ja nopeana. Montessoriympäristössä toteutettu mon-
tessoripedagogiikka oli ´piilossa´ valmistanut lasta kouluympäristöön. Sillä, että
koulun kasvuympäristö oli etukäteen tuttu, oli myönteistä merkitystä siirtymäpro-
sessiin esiopetus- ja koulunaloitusvaiheessa, mutta kokonaisuutena siirtymäpro-
sessi oli esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköstä siirtyneillä lapsilla vaihte-
leva ja yksilöllinen. Näiden lasten siirtymäprosessi oli yksilöllinen siksi, että lap-
sille ei asetettu esikoululaisina vaatimuksia tulla tietynlaiseksi koulunaloittajaksi
ja se aiheutti vaihtelevan roolimutoksen koululaiseksi.

Tuloksista voidaan havaita Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen
mallin mukaisesti, että lapsen piirteillä esikoululaisena ja koululaisena sekä esi-
opetus- että koulukontekstilla oli keskinäistä vuorovaikutusta siirtymäprosessin
aikana. Keskinäiset vuorovaikutussuhteet määrittivät sekä roolimutosta että koko
siirtymäprosessia. Yleinen huomio oli se, että mitä jyrkempi oli kasvuympäristö-
jen toimintakulttuurien keskinäinen ero, sitä suurempi oli lapsen roolimutuos ja

sitä pitkäkestoisempi oli siirtymäprosessi. Kokonaisuutena lapsen esikoulusta kouluun siirtymisestä rakentui lapsen piirteitä esikoululaisena ja koululaisena sekä esikoulu- ja koulukontekstin yhteensopivuutta testaava vuorovaikutusprosessi.

6 Tulosten tarkastelua

Tässä luvussa tarkastelen päätuloksia ja niiden merkityksiä, vedän tuloksista johtopäätöksiä ja pohdin tutkimukseni luotettavuutta sekä esitän jatkotutkimusaiheita. Tutkimukseni merkittävin tulos oli Rimm-Kaufman ja Piantan (2000) koulunaloittamisnäkemyksen toteutuminen myös suomalaisessa koulukulttuurissa, sillä koulunaloittaminen oli vanhempien mukaan prosessi, joka alkoi esiopetusvuotena ja jatkui ensimmäisen kouluvuoden aikana (vrt. Bronfenbrenner 1979; Fabian & Dunlop 2002; Rimm-Kaufman & Pianta 2000). Kaikkien muiden paitsi montessorilapsen vanhempien mielestä lapsia valmennettiin kouluun esiopetusvuoden aikana ja kaikkien vanhempien näkemys oli se, että ensimmäisen luokan aikana lapsi opetteli koulunkäyntiä ja kasvoi koululaisena. Kuitenkin eri esiopetuskonteksteissa ja niiden kouluun valmennuskäytännöissä oli eroja ja niillä oli merkitystä lasten koulunaloittamisessa, kouluun sopeutumisessa ja koululaiseksi kasvussa. Hyvin kouluunvalmennetuille lapsille koulunkäynnin aloittaminen on helpompaa kuin vähemmän kouluunvalmennetuille lapsille ja edun on usein havaittu lisääntyvän koulunkäynnin myötä (Rimm-Kaufman & Pianta 2000).

Vanhempien ymmärrys lapsen koulunaloittamisesta siirtymäprosessina (Rimm-Kaufman & Pianta 2000) oli yhdenmukainen myös tutkimukseni teoreettisen johtoajatuksen kanssa, jonka mukaan koulunaloittaminen on ekologinen siirtymä, johon kuuluu kasvuympäristön kulttuurinen ja lapsen roolin muutos (Bronfenbrenner 1979). Alla olevassa taulukossa 3. on tiivistettynä tutkimuksen tulosten synteessinä syntynyt siirtymäprosessin kuvaus.

Taulukko 3. Siirtymäprosessin kuvaus.

	Kasvuympäristö	Rooli	Siirtymäriitit
Erovaihe	Esikoulu	Esikoululainen	Esikoulutehtävät
	Esikoulun toimintakulttuuri		Kouluvierailut
Kynnysvaihe	Koulu/Koulunaloittaminen	Koulunaloittaja	Koulun säännöt
	Koulun (aloitusvaiheen) toimintakulttuuri		
Uudelleen liittymisvaihe	Koulu/Ensimmäinen luokka	Koululainen	Läksyt
	Koulun toimintakulttuuri		Arviointi

Van Gennepin (1960) siirtymäriittiteorian käsitteet ero- kynnys- ja uudelleen liittymisvaihe kuvasivat hyvin siirtymäprosessin vaiheita (taulukko 3.). Erovaiheessa esikoulun toimintakulttuurin taustafilosofiana oli vanhempien mukaan lapsikeisyys, jolloin esiopetustoiminnassa painottui esikoululaisen roolissa lapsi yksi-

lönä ja aloitteellisenä oman toimintansa subjektina (vrt. Kinos 2001). Esikoululainen oli opettajan ohjauksen kohteena pääasiassa silloin, kun häntä tietoisesti valmennettiin kouluun, esimerkkinä ohjatut esikoulutehtävät. Tehtävät toimivat samalla siirtymäriitteinä koulukontekstiin.

Koulun toimintakulttuuriin siirryttäessä lapsikeskeisyys muuttui enemmän opettajajohtoisuudeksi ja lapsen asema toimintansa subjektina vaihtui heti opettajan opetuksen kohteeksi. Tätä vaihetta kuvasi siirtymäprosessissa kynnysvaihe, sillä koulunaloittaminen asetti useille koulunaloittajille 'kynnyksen', toimintakulttuurin muutoksen vuoksi. Uudessa toimintakulttuurissa koulunaloittajia alettiin heti muokata koululaisen rooliin sopiviksi. Sitä toteutettiin muun muassa siten, että koulunaloittajan käyttäytymistä ohjeistettiin, kontrolloitiin ja arvioitiin sekä samalla pyrittiin yhdenmukaistamaan 'kunnon' koululaisen käyttäytymiseksi. Kasvatusinstituutioilla on pyrkimys käyttää valtaansa tuottaakseen samanlaisia yksilöitä (vrt. Puolimatka 1995, 65). Koulun säännöt toimivat koulukontekstiin liittymisriitteinä. Koululaisen sopeuttamista ja sopeutumista koulun toimintakulttuuriin ja kasvamista kunnon koululaisen rooliin ensimmäisen luokan aikana kuvasi siirtymäprosessin uudelleen liittymisvaihe. Siinä toimivat siirtymäriitteinä läksyt ja lasten koulusuoritusten arviointi. Liittymisvaiheen aikana lapsille muotoutui koululaisen rooli (James & Prout 1990, 234) ja se toi mukanaan lapsen aseman muuttumisen ympäristössä (Bronfenbrenner 1979, 26).

Tässä tutkimuksessa lapsen aseman muutos näyttäytyi mikrotasolla muun muassa siinä, että subjektina ollut lapsi muuttui pitkälti opetuksen kohteeksi. Muutoksen suuruus oli riippuvainen esikoulun ja koulun kasvuympäristön toimintakulttuurin keskinäisestä erilaisuudesta. Kotona lapsen aseman muutos ilmeni vanhempien osoittamana lapsen statuksen nousuna. Ensimmäisen kouluvuoden kuluessa vanhemmat alkoivat pitää lastaan 'isona,' vastuullisena ja suhteellisen itsenäisenä koulunkävijänä ja he asennoituivat lapseen sen mukaisesti. Tällainen vanhempien asenteen muutos saattaa edistää lasta kasvamaan nopeasti itse pärjääväksi ja vanhemmista sekä kodista etäännyväksi koululaiseksi.

Mesotasolla lapsen aseman muuttuminen vastuulliseksi koululaiseksi oli osaksi seurausta vähentyneestä yhteistyöstä kodin ja koulun kesken verrattuna esikouluvaiheeseen. Lapsi toimi pitkälti tiedonvälittäjänä opettajan ja vanhempien välillä ja tämä tehtävä oli uusi koululaisen rooliin kuuluva käytäntö. Tehtävä oli muutamille lapsille liian vaativa ja se hidasti koululaiseksi kasvua. Yhteistyön luonne myös muuttui ja tuli virallisemmaksi ja kohdistui useimmiten lapsen koulukäyttäytymisen ja -työskentelyn arviointiin eikä niinkään pohdintaan vanhempien ja opettajan yhteisestä kasvatustehtävästä.

Eksotasolla lapsen aseman muutos kosketti vanhempien työelämää siten, että lapsen koulumatkan, kouluun lähdön ja iltapäivätoiminnan järjestelyt tulivat riippuvaisiksi vanhempien työajoista. Vanhempien työpäivä saattoi alkaa aikaisemmin kuin lapsen koulupäivä ja se aiheutti erillisiä järjestelyjä lasten kouluun lähdössä ja koulumatkan kulkemisessa. Myös lasten lyhyen koulupäivän jälkeinen iltapäivätoiminta oli vanhempien vastuulla. Nämä järjestelyasiat olivat vanhemmille uusia ja ne lisäsivät heidän huoltaan lapsista enemmän kuin esiopetusvaiheessa. Kouluun siirtymällä oli merkitystä myös lapsen koulupäivän ulkopuoliseen arkeen.

Makrotasolla lapsen aseman muutos fokusoitui oppivelvollisuuden alkamiseen, joka toi tullessaan lapselle säännöllisen ja pakollisen koulunkäynnin, velvollisuuden opiskella, oppia ja suorittaa opetussuunnitelmaan kuuluvia sisältöjä ja tehtäviä sekä arvioitavana olemisen. Nämä kaikki velvollisuudet asetettiin yksin lapsen täytettäväksi ja täten vastavuoroisuussuhde lapsen ja kasvuympäristön välillä painottui yksisuuntaisesti lapseen. Ilmeisesti tämä oli seurausta siitä näkemyksestä, että koulunaloitusvaiheessa odotukset lapsen käyttäytymiselle tulevat vaativimmiksi (Bronfenbrenner 1979).

Kuitenkin Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisessa mallissa ihminen käsitetään aktiiviseksi dualistiseksi toimijaksi, joka muuttaa ympäristöä ja ympäristö muuttaa häntä. Van Staden ja Loubserin (1995, 115) mukaan koulunaloittaminen siirtymänä uuteen olotilaan, muuttaa vuorovaikutussuhteita lapsen ja ympäristön välillä ja sekä lapsi että koululaitos muokkautuvat niiden keskinäisen vuorovaikutuksen tuloksena. Kuitenkin kouluinstituutio on niin vahva traditiossaan ja säädöksissään, että lasten vaikutusten näkyminen koulun toimintakulttuurissa on hidasta ja saattaa olla epätodennäköistäkin kuten havaitsin lapsen koululaiseksi kasvussa. Koulukonteksti määrittäi yksisuuntaisesti koululaisen roolia.

Toimintakulttuurin muutos

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kasvuympäristön kulttuuri muuttui jyrkästi esikoulun toimintakulttuurista koulun toimintakulttuuriksi. Poikkeuksen tästä teki koulun yhdysluokan toimintakulttuuri, johon sisältyi myös esikoulun toimintakulttuuri. Tuloksissa tuli esille, että voimakas kulttuurinen muutos aiheutti muutamille koulunaloittajille sopeutumisongelmia (vrt. Fabian & Dunlop 2002, 4), koska lapsen piirteet koulunaloittajina eivät olleet kaikilta osin yhteensopivia koulukontekstin kanssa. Yksi koulun toimintakulttuuriin sisältyvä traditio, jo aiemmin mainittu opettajajohtoinen opetus, oli joillekin esiopetusvaiheen va-

paampaan ja leikkiä suosivaan työskentelytapaan tottuneille koulunaloittajille niin suuri muutos, että se saattoi hidastaa heidän kouluun sopeutumistaan ja koululaiseksi kasvuaan. On aiheellista muistuttaa, että siirtymäprosessiajattelun mukaisesti myös opetustavan muutos pitäisi olla vähitellen etenevä prosessi, ja koulunkäynnin alussa koulun opetus- ja työskentelytapa ei saisi poiketa jyrkästi esiopetuksen vastaavista, kuten esittävät tutkimuksissaan Kakvoulis (1994), Ledger, Smith ja Rich (1998) ja Broström (2004). Tämän seurauksena esikoulun ja koulun toimintakulttuurin olisi lähennyttävä toisiaan. Tähän velvoittaa myös esiopetuksen ja kouluopetuksen pedagogisen jatkumon toteuttaminen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Toimintakulttuurien lähentymisen merkitys korostui myös Forss-Pennasen (2006) tutkimustuloksessa, jonka mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminta kehittyi yhteisen suunnittelun kautta.

Tässä tutkimuksessa kouluun valmentavasta esiopetuksesta ja yksilöllisestä esikoululaisen roolista siirryttiin heti koulun toimintakulttuuriin kuuluvaan kansalaiskasvatukseen, jossa koulunaloittajaa alettiin muokata tulevan yhteiskunnan hyvin käyttäytyväksi kansalaiseksi (vrt. Rantala 2003). Ilmeisesti koulunaloittajaa ei pidetty vielä kansalaisena, vaan hän oli vasta kasvamassa kansalaiseksi. Koululaisen kansalaiseksi kasvattamisen taustalta voidaan löytää Simolan (2002) näkemys koulumme toimintakulttuurista, jonka tausta-arvoina hän pitää erinomaisuus-, tehokkuus- ja tuloksellisuusarvoja. Tätä liiketaloudesta otettua koulutusajattelumallia hän kutsuu erinomaisuuden eetokseksi. Sen voidaan nähdä heijastuvan jo koulunaloitus-, ehkä jo esiopetusvaiheessa. Koulunaloitusvaiheessa tämän ajattelumallin mukaan oletetaan, että lapset ovat esiopetuksessa kouluun valmennettuja koulunaloittajia, mistä seuraa, että he ovat valmiita heti astumaan koululaisen rooliin ja aloittamaan koulun toimintakulttuurissa oppiainekeskeisen ja tietopainotteisen opiskelun. Näin voidaan olettaa saatavan kouluopetukseen tehokkuutta ja koululaiset ovat kasvamassa vastuullisiksi kansalaisiksi ensimmäiseltä luokalta lähtien. Tätä ajatusta tuki lapsen monisisältöinen koululaisen rooli, jossa erottui lapsi oppijana, tehtävien suorittajana, arvioitavana, kouluyhteisön hyvin käyttäytyvänä jäsenenä ja koulukaverina. Nämä piirteet ovat tulevan yhteiskunnan kansalaiselle sopivia ominaisuuksia.

Lapsen roolimuu­tospro­sessi esi­koululaisesta koulunaloittajaksi ja koululaiseksi

Tutkimukseni tulosten mukaan siirtymäpro­sessin vaiheet, ero-, kynnys- ja uudelleen liittymisvaihe, vastasivat myös lapsen roolimuu­tospro­sessia esi­koululainen, koulunaloittaja ja koululainen (taulukko 3. s. 143). Lapsen roolin ja kasvuympäristön muutos olivat vastavuoroisessa vuorovaikutussuhteessa keskenään (Bronfenbrenner 1979). Ennen koululaisen roolia, lapsi kävi läpi roolimuu­toksen esi­koululaisesta koulunaloittajaksi. Erityisen selvästi se tuli esille, kun esi­koululainen siirtyi päiväkodin esi­koulusta kouluun. Usean lapsen kohdalla opettajan odotukset koulunsa aloittavista koululaisista ja lasten piirteet koulunaloittajina eivät vastanneet toisiaan. Ilmeisesti opettajat odottivat taidoiltaan kouluun valmiimpaa koululaista kuin mitä lapset todellisuudessa olivat ja tällöin lapsen piirteet ja koulun odotukset eivät olleet tasavertaisia keskenään. Tässä tilanteessa tulkitsin lapsen toimivan koulunaloittajan roolissa, koska hän ei yltänyt vielä opettajan odotuksiin koululaisesta. Koulunaloittajan rooli ja sen määrittäminen (ks. liite 11) olivat tässä tutkimuksessa merkittävä tulos, jota ei aikaisemmin ole tuotu esille siirtymäpro­sessiajattelussa.

Roolimuu­tospro­sessin tulisi edetä siten, että esi­koululainen kasvaa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa yksilöllisesti omassa tahdissaan koulunaloittajasta koululaiseksi. Tulosten mukaan näin ei kuitenkaan käytännössä tapahtunut, vaan kun lapsi siirtyi kouluun, niin koulun toimintakulttuuri pyrki tasoittamaan pikimmiten koulunaloittajien erilaisuudet muokkaamalla heitä koululaisen muotiin. Koulu ei ilmeisesti ollut valmis hyväksymään erilaisia koulunaloittajia. Yhteistyö kodin, esi­koulun ja koulun kesken helpottaa koulua vastaanottamaan erilaisia koulunaloittajia (Broström 2002), mutta se ei vielä takaa, että koulu kasvat­taa ja kouluttaa heistä yksilöllisiä koululaisia. Suomalaiseen koulutukselliseen tasa-arvoajatteluun­me implisiittisesti sisällytetään myös koulusuoritusten ja oppimistulosten tasa-arvo. Tällaista ajattelua vahvistavat opetussuunnitelman yhdenmukaiset opetuksen sisällöt, joita pyritään opettamaan yhtäläisesti kaikille lapsille. Taustalla on pedagoginen oletus, että kaikki voivat sopivin menetelmin opetettuina saavuttaa yhteiset tavoitteet. (Ahonen 2003, 156.) Tällöin on mahdollista, että opetuksen kohteena katoaa yksilöllinen koululainen ja tilalle astuvat lapset pitkälti yhdenmukaisessa koululaisen roolissa.

Lapsen yksilöllisyys esi­koululaisena ja koulunaloittajana oli lähtöisin esiopetusvaiheesta ja roolimuu­tos koululaiseksi oli sitä jyrkempi ja pitkäkestoisempi mitä kauempana esi­koulun ja koulun toimintakulttuuri oli toisistaan. Esi­koulun

toimintakulttuurit poikkesivat toisistaan jo eri esiopetuskonteksteissa, ja siten lapsen rooli myös esikoululaisena oli erilainen ja lapset olivat eri tavoin kouluun valmennettuja. Tähän samaan seikkaan kiinnitti Zill (1999, 68) huomionsa artikkelissaan koulutuksellisesta samanarvoisuudesta.

Tämän tutkimuksen tuloksena myös havaitsin, että koulun toimintakulttuuri ensimmäisen kouluvuoden aikana muokkasi kaikista koulunaloittajista ´kunnon´ koululaisen. Tässä toteutui Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin mukaisesti se, että lapsen piirteet ja konteksti olivat kehittyvässä vuorovaikutussuhteessa toisiinsa ensimmäisen kouluvuoden aikana ja sen tuloksena syntyi samanlaista ´uutta´.

Yhteenveto

Tutkimukseni pääongelmana oli selvittää, tulkita ja ymmärtää vanhempien antamia merkityksiä lapsen koulunaloittamisesta ekologisena siirtymänä. Ekologiseen siirtymään sisältyy sekä lapsen kasvuympäristön että roolin muutos ja niiden keskinäinen vuorovaikutussuhde (Bronfenbrenner 1979). Tämän mukaan koulunaloittaminen ymmärretään lapsen ja kasvuympäristön vastavuoroisena muutoksena ja sopeutumisprosessina. Näihin muutos- ja sopeutumisprosesseihin hain tutkimuksellani vastausta. Tuloksena sain vanhempien kuvauksen lapsen roolimutoksesta esikoululaisesta, koulunaloittajaksi ja koululaiseksi sekä kasvuympäristön toimintakulttuurin muutoksesta esikoulun toimintakulttuurista koulun toimintakulttuuriksi. Nämä muutosprosessit tekivät lapsen koulunaloittamisesta siirtymäprosessin, joka kuvasi lapsen ja kasvuympäristön keskinäistä vuorovaikutussuhdetta ja niiden riippuvuutta toisistaan (Rimm-Kaufman & Pianta 2000). Jos kasvuympäristön kulttuurin muutos oli vähäinen, niin lapsen roolimuuotos oli myös vähäinen ja siirtymä kouluun oli helppo, joustava ja yksilöllinen sopeutumisprosessi. Jos taas kouluun siirtymävaiheessa kasvuympäristön kulttuuri muuttui paljon, niin lapsen roolimuuotos oli jyrkkä ja siirtymä kouluun oli usein pitkäkestoinen ja vaihteleva sopeutumisprosessi, jonka kuluessa lapsi saattoi kokea myös sopeutumisongelmia. Lapsen kouluun siirtymään on siis merkitystä sillä, kuinka kasvuympäristö ja vuorovaikutussuhteet lapsen ja kasvuympäristön välillä muuttuvat siirtymän aikana (Rimm-Kaufman & Pianta 2000). Muutoksen vähäisyydellä ja vuorovaikutussuhteiden pysyvyydellä oli myönteistä merkitystä lapsen kouluunsiirtymäprosessissa.

6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta yleisenä johtopäätöksenä, että nykyistä lasten tasa-arvoa korostavaa koulutusjärjestelmäämme olisi syytä tarkistaa esiopetus- ja koulunaloituskäytäntöjen osalta, koska niissä ei toteutunut tasa-arvoperiaate. Tuloksissa tuli selvästi esille, että esiopetustoiminta oli sisällöllisesti erilaista riippuen esiopetusta toteuttavasta ympäristöstä. Esiopetus siis valmensi lapsia kouluun epäyhtenäisellä tavalla (vrt. Meisel 2000, 59; Siniharju 2007). Tästä oli seuraamuksia lasten siirtymäprosessiin, erityisesti heidän koulunaloitusvaiheeseensa ja roolimutokseensa. Koulunaloittajat olivat jo itsessään heterogeeninen ryhmä ja heterogeenisyyttä vielä lisäsi eri esiopetus konteksteissa toteutettu erilainen esiopetuskäytäntö. Esiopetus ei yhdenmukaistanut lasten koulunaloitusvaihetta, toisin kuin oletetaan (vrt. perusopetuslaki 628/1998; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 2000).

Esiopetus oli lähellä perusopetusta esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esiopetustoiminnassa ja tästä kasvuympäristöstä perusopetukseen siirtyminen oli lapsille luonteva jatkumo niin toimintakulttuurin kuin lapsen roolin muutoksen näkökulmasta. Kuitenkin tällaisessa käytännössä herää kysymys, aloittiko lapsi koulun liian varhain ikään kuin ´alaikäisenä´? Päiväkodin esiopetus oli taas välillä ´leikisti koulua´ esikoulukirjatehtävineen eikä se antanut juuri viitteitä todellisesta alkuopetuksesta ja koulun työskentelytavoista. Esiopetus valmensi lapsia vain vähän akateemiseen opettajajohtoiseen opetukseen ja oppijan rooliin. Kouluympäristöön sopeutumista myös hidasti, että luokanopettaja ei tuntenut lapsia etukäteen, joten opetuksen yksilöllistäminen ei onnistunut ja osa lapsista turhautui liiallisiin vaatimuksiin ja osa koulunkäynnin haasteettomuuteen.

Erilaisista esiopetuskäytännöistä oli myös perheille seuraamuksia. Perheet olivat eriarvoisessa asemassa kodin ja koulun yhteistyön käynnistämisessä. Niille perheille, joiden kanssa yhteistyö oli alkanut jo esiopetusvaiheessa, se jatkui koulunalkuvaiheessa, vaikka se väheni ja muuttui luonteeltaan. Kunnallisten päiväkotien ja montessoripainotteisen päiväkodin esikoululaisten vanhempien oli luotava vuorovaikutussuhde opettajan kanssa aivan alusta koulunaloitusvaiheessa. Opettajan ja vanhempien keskinäisen vuorovaikutussuhteen laatu on lapsen kouluun siirtymän onnistumisen mittari (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 498). Yhteistyön eriarvoisuutta voi vähentää muuttamalla nykykäytäntöä siten, että yhteistyö käynnistyy suunnitellusti ja säännöllisesti jo esiopetusvaiheessa kodin, esikoulun ja koulun kesken esimerkiksi vanhempien, esikoulunopettajien ja alkuopetuksen opettajien yhteisessä keskustelussa, jossa jaetaan tietoa lasten esiopetusvaiheesta.

Tämän tiedon pohjalta on mahdollista suunnitella ja rakentaa koulunaloitusvaiheen toimintakulttuuria (ks. taulukko 3. s. 143) esikoulun ja koulun toimintakulttuurin lähentämiseksi (vrt. Broström 2004; OECD 2006, 58).

Nykyisin koulunaloitusvaiheen toimintakulttuurin suunnittelua jo osaltaan tehdään esikoulunopettajien ja alkuopetuksen opettajien yhdessä pitämissä tiedonsiirtokokouksissa (ks. Heikka 2004), joissa välitetään tietoja esikoululaisista ja heidän esiopetusvuodestaan. Tähän asti yleensä vanhemmat ovat olleet mukana tiedon välittäjinä etukäteen täytettyjen lastaan koskevien lomakkeiden kautta. Omassa näkemyksessäni painotan vanhempien mukana olemista yhteisissä tiedonsiirtokeskusteluissa, sillä vanhemmat ovat oman lapsensa asiantuntijoita ja heidän toiveensa lapsen kasvun ja oppimisen eteenpäin saattamiseksi on otettava huomioon. Ajatus koulunaloitusvaiheen toimintakulttuurin luomiseksi on teoreettisesti yhdistettävissä van Gennepin (1960) teorian kynnysvaiheeseen, jota siirtymäprosessissa kuvaa koulunaloittaminen (taulukko 3. s. 143). Kynnysvaiheen aikana koulunaloittajat vähitellen ottavat haltuunsa kouluympäristön, joka on ollut heille ennestään ulkopuolinen konteksti. Tässä sopeutumisprosessissa heitä auttaa ja helpottaa koulunaloitusvaiheen toimintakulttuuri, joka sallii lapsen toimia koulunaloittajan roolissa.

Tutkimuksen tulosten perusteella havaitsin, että koulunaloitusvaiheen toimintakulttuuriin olisi tarpeellista sisällyttää edelleen 1) lapsen sosiaalisten taitojen vahvistamista kuten leikkitoimintaa, 2) lapsen itsenäistymistä ja vastuullisuutta harjaannuttavia tehtäviä, 3) yksilöllisen oppimisen jatkumisen mahdollistavaa oppimistoimintaa sekä 4) akateemisten taitojen opettelua. Lisäksi aikaa tulisi varata luokkayhteisön ja vertaisryhmien muodostumiselle, vuorovaikutustaitojen harjoittamiselle opettajan ja luokkakavereiden kanssa ja kouluyhteisöön tutustumiselle ja sopeutumiselle. Koulunaloitusvaiheen toimintakulttuurin perustan luo kotien kanssa tehtävä yhteistyö, jossa vanhempien oman lapsensa asiantuntijuus ja opettajan kanssa yhdessä kasvattamisen periaate otetaan huomioon käytännön kasvatustoiminnassa.

Koulunaloitusvaiheen toimintakulttuurissa lapsi edelleen mielletään leikkiväksi ja oppivaksi, opettaja on vanhempien kanssa yhdessä lasta kasvattava, opettava, ohjaava ja koulun kasvuympäristöön sopeuttava. Lapsen oppimisen ohjaaminen ymmärretään pedagogisena jatkumona ja kokonaisvaltaisena toimintana. Kodin ja koulun keskinäinen yhteistyö jatkuu säännöllisenä ja luonteeltaan keskustelevana. Koulun toimintakulttuuriin ja 'kunnon' koululaisen rooliin kasvaminen tapahtuvat vähitellen koulunaloitusvaiheen toimintakulttuurin kautta.

Tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä myös johtopäätöksiä lasten koulunaloittamisista. Tuloksilla vahvistettiin toisaalta koulunaloittamisien pysyttämistä ennallaan, toisaalta sen joustavoittamista. Siirtymäprosessiajattelua tuki kuusivuotiaiden lasten esiopetustoiminta, jonka aikana heitä alettiin valmentaa koulun kasvuympäristöä varten. Sen pohjalta lasten kouluun siirtyminen seitsemänvuotiaana oli prosessin seuraava vaihe. Jos lapsi aloittaa koulun kuusivuotiaana ilman esiopetusvuotta, siirtymäprosessi jää alkuvaiheestaan kehittymättömäksi ja koulunaloitusvaihe saattaa lapselle olla vaativaa uuteen ympäristöön ja sen toimintakulttuuriin sopeutumisen kannalta. Jos tulevaisuudessa poliittiset päätöksentekijät päättävät alentaa oppivelvollisuusiän kuuteen ikävuoteen, niin ilmeisesti siitä seuraa, että esiopetusvaihe siirtyy koskemaan viisivuotiaita lapsia. Siinä tilanteessa olisi nykyistä esiopetussisältöä tarkennettava viisivuotiaan lapsen kasvu ja kehitys huomioiden.

Koulunaloittamisen joustavoittamista taas voidaan perustella sillä, että esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esioppilailla oli mahdollisuus osallistua jo perusopetukseen ja opetella akateemisia taitoja oman mielenkiintonsa mukaan. Tämä lapsen yksilöllistä oppimista tukeva käytäntö oli vanhempien mielestä myönteinen asia, joten eikö tätä mahdollisuutta tulisi tarjota tasapuolisesti kaikille lapsille ja perheille (vrt. Korkeamäki 1996; Leppälä 2007).

Koulunaloittaminen siirtymäprosessina tuo uutta ajateltavaa lapsen kouluvalmiuden ymmärtämisessä. Se tuo pohdittavaksi kysymyksen, tarvitseeko oppivelvollisen koulunaloittavan lapsen olla sosiaalisilta ja/tai akateemisilta taidoiltaan kouluun valmis heti koulunkäynnin alussa (Korkeamäki 1996). Siirtymäprosessiajattelu antaa lapselle aikaa kasvaa koululaiseksi vuorovaikutussuhteessa ympäristönsä kanssa ja sopeutua koulunkäyntiin ensimmäisen luokan aikana. Tämän ajattelun seurauksena kouluvalmiuden testauskäytäntöjen tarpeellisuutta tulisi uudelleen pohtia ja sallia myös 'ei koulukypsien' oppivelvollisten lasten koulunaloittaminen. Nämä lapset ovat koulunaloittajina valmiita jatkamaan esiopetusvaiheen oppimistaan ja aloittamaan koululaiseksi kasvuaan. Taustalla on näkemys kouluvalmiudesta ekologisenä käsitteenä, jota määrittää kaksisuuntainen vuorovaikutussuhde lapsen ja ympäristön välillä. Vuorovaikutusprosessin kulussa lapsi saavuttaa kouluvalmiuden, jonka ei oleteta olevan täydellinen ensimmäisenä koulupäivänä. (Meisel 2000, 49–50, 62.)

Tämän ajattelun myötä on selvää, että koulunaloittajat muodostavat heterogeenisen ryhmän ja ensimmäisen luokan opettajat tarvitsevat lisäresurssia työhönsä, jotta heidän on mahdollista ottaa lapset huomioon yksilöllisinä persoonina ja oppijoina. Näissä tilanteissa olisi mielekästä käyttää lisäresurssina esikoulunopet-

tajaa, jolla on tietämystä ja asiantuntemusta lasten esiopetusvaiheesta. Esikoulunopettaja ja ensimmäisen luokan opettaja muodostavat parhaan mahdollisen työparin lasten koulunaloitusvaiheessa. Tällaisessa käytännössä on etuna se, että esikoulunopettaja kokee siirtymäprosessin lasten rinnalla. Nykykäytännössä on puutteena se, ettei luokanopettaja ole koko siirtymäprosessissa mukana. Ehkä tämäkin on yksi syy siihen, että lapsilta odotetaan koululaisen rooliin astumista heti koulunkäynnin alussa. On toivottavaa, että sama opettaja kulkee lapsen rinnalla siirtymäprosessin, siis esiopetusvuoden ja ainakin ensimmäisen kouluvuoden ajan kuten tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikössä ja esi- ja alkuopetuksen yhdysluokassa. Tällainen käytäntö antaa opettajalle mahdollisuuden toteuttaa lapsen yksilöllisen oppimisen jatkumoa, mikä on siirtymäajattelussa sisäänrakennettuna periaatteena.

Koska oppimisen jatkumoa varten tarvitaan tietoa lapsen edeltävistä oppimiskokemuksista ja senhetkisistä oppimisstrategioista, niin tarvitaan yhteisiä keskusteluja kodin, esikoulun ja koulun kesken, jotka mahdollistavat lapsen oppimiskokemusten välittämisen. Pedagogista jatkuvuutta tukevat esikoulun- ja alkuopetuksen luokanopettajien yhdessä laatimat esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat sekä valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden rakenteelliset ja sisällölliset jatkumot (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Lapsen oppimiskokemusten jatkumista voidaan luonnehtia siltana ja loivana nousuna koulun aloitusvaiheen toimintakulttuuriin. Tällöin koulunaloittaminen on luonteva tapahtuma esiopetusvuoden jälkeen.

Siirtymäprosessiajattelussa koululaiseksi kasvaminen on prosessi. Tämä seikka tulisi pitää mielessä myös koulunaloitusvaiheessa eikä kiirehtiä lasta koululaiseksi jo ensimmäisestä koulupäivästä lähtien. Opiskeluaikataulu on kiireinen ja koulupäivä on lyhyt eikä lapsi ehdi prosessoida riittävästi niitä asioita, joita tarvitaan koululaiseksi kasvamisessa, kuten vuorovaikutuksen opettelua opettajan ja toisten lasten kanssa ja tutustumista uuteen ympäristöön ja sen toimintakulttuuriin.

Lapsen koululaiseksi kasvu on myös sysäys lapsen kehitymiselle (Bronfenbrenner 1979), koska kasvuympäristön muuttuessa koululaiselle asetetut odotukset ja vaatimukset lisääntyvät. Opettajien ja vanhempien on tiedettävä ja ymmärrettävä tämä roolimutoksen mukanaan tuoma lapsen kehittyminen ja sen tähden lasta ei saisi arvioida eikä leimata etukäteen tulevana koululaisena pelkästään esikoululaisen roolipiirteiden perusteella.

Esitän lopuksi tutkimukseni tulosten sekä Christensenin (1998, 1–11) ja Margettsin (2002, 111–122) tutkimusten perusteella seitsemän kohtaisen siirtymäprosessin käytännön toteuttamissuunnitelman lapsen koulunaloittamisen helpottamiseksi. Suunnitelma laaditaan yksikkökohtaisesti opettajien yhteistyönä ja suunnitelman yhtenä osana on koulunaloitusvaiheen toimintakulttuurin rakentaminen. Itse siirtymäprosessissa tulee muistaa, että sen keskiössä on lapsi ja hänen koulunaloittamisensa helpottaminen (Christensen 1998, 5–6).

1. Lapsen tutustuminen koulukontekstiin. Suunnitelma on perusta esikoulun ja lasten tulevan koulun suunnitelmalliselle ja säännölliselle yhteistyölle. Keskinäisen vuorovaikutuksen tulee sisältää koulun arkeen, koulutyöskentelyyn, koulunsääntöihin ja tiloihin tutustumista etukäteen (vrt. Perry, Dockett, Clyde & Tracey 1998). Sen vuoksi lapsilla tulee olla mahdollisuus seurata ja osallistua ensimmäisen luokan toimintaan ja nähdä ja kokea toimintakulttuurin muutos. Tämä ajattelu on yhtenevä Brotheruksen (2004, 282) näkemyksen kanssa, jonka mukaan jo esiopetuksessa lapsen tulisi opetella alkuopetuksessa käytettäviä työskentely- ja toimintatapoja. Mitä tutumpi lapsille on uusi kasvuympäristö, sitä helpompi on siirtymä (Christenson 1999; Margetts 2002, 111).
2. Lapsen oppimisen jatkumo. Lasten tulevalla luokanopettajalla tulee olla tilaisuus vierailla esikoulussa seuraamassa esiopetustoimintaa käytännössä tai tutustua muulla tavoin esiopetuksen sisältöön. Esikoulunopettajien ja alkuopetuksen luokanopettajien yhdessä laatimat esi- ja alkuopetussuunnitelmat ja yhteiset keskustelut lasten vanhempien kanssa mahdollistavat lasten oppimisen jatkumon, jota valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet edellyttävät. Siirtymäaikana tulee kohdistaa huomio lapsen oppimiseen ja sen jatkumiseen sekä varottava koulumaisen opetuksen siirtämistä esikouluun (Peters 2002, 95).
3. Vanhempien osallisuus. Vanhempien lapsituntemusta tulee käyttää apuna lapsen kouluunsiirtymäprosessin ja koulunaloitusvaiheen toimintakulttuurin suunnittelussa ja toteuttamisessa. Vanhempien osallisuus siirtymäprosessiin auttaa heitä ymmärtämään myös lasten kannalta prosessia (Margetts 2002, 118).
4. Lasten vastaanottaminen koulukontekstissa. Virallisena koulunaloituspäivänä lasten esikouluajan opettajille tulee antaa mahdollisuus olla koulussa vastaanottamassa uusia oppilaita yhdessä ensimmäisen luokan opettajien kanssa,

varsinkin niissä tapauksissa, joissa koulunopettaja ei ole ollut tiedossa aikaisemmin eikä häneen näin ollen ole voitu tutustua etukäteen.

5. Opettaja etukäteen tutuksi. Vanhemmilla tulisi olla oikeus tietää ja tavata lasten tuleva opettaja ennen virallista koulunaloittamista. Esikoulunopettaja voi järjestää tilaisuuden, jossa tuleva lasten opettaja, esikoululaisten ja jopa ensimmäisen luokan lasten vanhemmatkin voivat tavata toisensa ja käydä keskustelua lapsen koulunaloituskokemuksista, toimintakulttuurin ja lapsen roolin muutoksesta (Kraft-Sayre & Pianta 2000, 11).
6. Vanhempien työnantajan tuki kodin ja koulun yhteistyön toteuttamisessa. Vanhempien työpaikan tulisi joustaa ja sallia vanhemmille mahdollisuus lapsen koulua koskevien asioiden hoitamiseen työpäivän puitteissa, esimerkkinä kahdenkeskiset keskustelut opettajan kanssa ja koulun vierailupäiviin osallistuminen.
7. Kodin ja koulun yhteistyöstä kasvatuskumppanuudeksi. Kodin ja koulun yhteistyö voi käynnistyä jo koulunaloitusvaiheen toimintakulttuurin suunnittelun yhteydessä esiopetusvuotena tai viimeistään koulun aloitusvaiheessa, jolloin luodaan yhteistyölle edellytykset (Kraft-Sayre & Pianta 2000, 1). Jos yhteistyö käynnistyy koulunalkuvaiheessa virallisesti ja muodostuu vain harvoista tapaamisista, sillä ei ole edellytyksiä rakentua luottamukselliseksi vuorovaikutussuhteeksi eli kasvatuskumppanuudeksi. Kumppanuus ajattelussa on tyypillistä käsitys lapsen jaetusta kasvatusvastuusta ja sosiaalistamisesta yhteiskuntaan. Jaetun vastuun ajattelun ymmärtäminen merkitsee, että koulutuksen tulosta, oppimista ei tuota koulu, vaan lapset vanhempien, opettajien ja tovereiden avulla. Tällaisessa mallissa korostetaan sitä, miten perheet ja opettajat yhdessä työskentelevät edistääkseen lasten akateemista ja sosiaalista kasvatus- ja kehitystä. Tällöin vanhemmilla ja opettajalla on luonnollinen tarve jakaa informaatiota lapsesta ja olla toistensa voimavarana. (Christenson 1999, 148–149.) Suomalaisen koulun toimintakulttuuriin ei yleensä ole kuulunut vanhempien osallisuutta lapsensa kouluelämään ja sen vuoksi vanhemmat ovat jääneet meillä usein koulumaailman ulkopuolelle ja se on saattanut vieraannuttaa vanhempia lapsen arkielämästä.

Tässä tutkimuksessa oli työttömiä vanhempia ja kotiäitejä, joita kiinnosti koulun toiminta, mutta joille kynnys astua kouluun oli jostain syystä liian korkea, vaikka opettaja oli maininnut mahdollisuudesta vierailla koulussa. Metso (2004) tutkimuksessaan havaitsi vanhempien sosiaaliluokalla olevan merkitystä vanhempien osallistumiseen koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Sosiaalinen tausta antoi

vanhemmille erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia resursseja kohdata koulu ja tulla kuulluksi.

On muistettava, että vanhemmat eivät ole tulossa kouluun opettamaan, sillä he arvostavat opettajien ammattitaitoa. He vain haluavat, ainakin lastensa koulunaloitusvaiheessa, tutustua nykykouluun ja tietää sen toiminnasta. Koulu on lasten kasvattamista ohjaava ja toteuttava instituutio ja vanhemmat ovat oman lapsensa pääkasvattajia, joten niiden yhteisenä tehtävänä on lasten hyvinvoinnin kaikinpuolinen edistäminen. Siirtymän tuloksena tulisi olla hyvinvoiva ja koulunkäyntiin sitoutunut koululainen (vrt. Broström 2002, 52), jonka vanhemmat tekevät yhteistyötä lapsensa opettajan kanssa ja jotka ovat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Empiirisen tutkimuksen luotettavuudessa on perimmältään kyse tutkimuksen kyvystä tarjota totuudenmukaista tietoa siitä todellisuuden alueesta, johon tutkimuksessa etsitään vastausta (Puolimatka 2002, 466). Tässä laadullisessa tutkimuksessa etsin vastausta tutkimusongelmaani, millaiseksi vanhemmat kuvaavat lapsen esiopetuksesta perusopetukseen siirtymän. Vaikka tutkimuksessani tarkastelin lapsen koulunaloittamisilmiötä, valitsin kohderyhmäkseni vanhemmat, joiden mielipiteitä ja kokemuksia lastensa koulunaloittamisesta ei ole juurikaan Suomessa tutkittu. Tällä ratkaisulla pyrin antamaan vanhemmille tilaisuuden saada äänensä esille ja samalla myös lasten ääni kuului vanhempien kautta. Siirtymää lähestyin siis vanhempien antamien merkitysten välityksellä, analysoimalla, tulkitsemalla ja ymmärtämällä niitä.

Tieteellisen tutkimuksen tärkeimpänä luotettavuuden kriteerinä pidetään näkemystä totuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131). Tässä tutkimuksessa totuutta voidaan luonnehtia relativistisena, jonka mukaan ei ole tavoitettavissa vain yhtä ainoaa totuutta, vaan on olemassa useita totuuksia, koska jokaisella vanhemmalla on oma kokemuksensa ja oma totuutensa (Huotelin 1992, 36; Tynjälä 1991, 387–388). Erityisesti tällaisella alueella kuten koulunaloittaminen, mikä on kulttuurista ja ihmisistä riippuvainen ilmiö, vanhempi rakentaa käsityksensä oman kokemuksensa ja omien havaintojensa kautta. Koulunaloittamisilmiöstä on siis olemassa useita totuuksia ja tulkintoja. Tutkimuksessani olen kuvannut 16 perheen vanhempien kokemuksia ja havaintoja lapsensa koulunaloittamisesta, mutta valitsemalla perheet toisin, se olisi voinut tuoda erilaisen tulkinnan ja tulokset. Perheiden valinta tutkimukseeni tapahtui pääasiassa tietyn asuinalueen päiväkotien esi-

koulunopettajien kautta tai tutkijan itsensä valitsemina esi- ja alkuopetuksen esiopetuskonteksteista. Pääkriteerinä oli kuitenkin mahdollisimman erilaisten perheiden valinta (ks. s. 71).

Vaikka erilaisten perheiden valinta lisäsi tutkimukseeni luotettavuutta, se teki samalla haasteelliseksi, miten kykenen tavoittamaan ilmiön sellaisena kuin se eri tutkittaville aukeaa (ks. Lehtomaa 2005, 175). Siihen tehtävään auttoi se, että koulunaloittamisilmiö ei ollut minulle vieras, koska olin äitinä kokenut neljän lapseni koulunaloittamisen sekä opettajana perehtynyt aiheeseen liittyviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Tutkijan mahdollisuudet ymmärtää toisen ihmisen kokemuksia paranevat, jos hän tietää jotakin siitä maailmasta, johon tutkittava on suhteessa (Eskola & Suoranta 1998, 45). Vaikka vanhempien näkökulman tarkasteluani helpotti oma kokemukseni äitinä lasteni esikouluvaiheesta ja koulunaloittamisesta, se samalla toi pohdittavaksi, osaanko aidosti ymmärtää ja kuulla vanhempia vai suodattuuko heidän antamansa merkitykset oman kokemukseni kautta. Omat kokemukseni kunnallisesta päiväkodista kahden vanhimman lapseni ja montessoripäiväkodista kahden nuorimman lapseni esiopetuskonteksteina olivat hyvin myönteisiä. Tutkijana en voi kiistää oman subjektiviteettini vaikutusta tulosten tulkintaani, kuten Tuomi ja Sarajärvin (2002, 133) toteavat, ettei subjektiviteettia voida milloinkaan eliminoida tutkimustiedosta. Kuitenkin subjektiviteetin vaaroista huolimatta tutkimukseni luotettavuutta lisäsivät erilaiset vanhemmat eri esiopetuskonteksteista.

Kvalitatiivisessa tutkimusprosessissa tutkija on siis osa tutkimaansa merkitysyhteyttä (Perttula 1995b, 40) ja sen vuoksi tutkimuksessa on tuotava esille sellainen henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan (Tynjälä 1991) ja tätä kautta tutkimuksen luotettavuuteen. Merkitysyhteyteen sisältyy myös tutkijan suhde tutkittaviin, jota määrittää tutkijan ihmiskäsitys eli käsitys ihmisen olemassaolosta. Ihmistieteissä edellytetään ihmiskäsityksen julkituomista (Perttula 1995a, 97–98; Perttula 1995b, 39–40). Olen jo aikaisemmin tehnyt ontologisen ratkaisuni läpinäkyväksi kuvaamalla esiymmärrykseni ja ihmiskäsitykseni. Esiymmärrykseni rakensin sekä äidin että opettajan rooleissa saaduista kokemuksista. Molemmat roolit ovat tunteisisältöisiä ja sen vuoksi kokemuksetkin saattavat olla värittyneitä ja sisältää vahvojakin ennakkokäsityksiä, joita en tunnista ja jotka ovat saattaneet vaikuttaa tulkintaani ja siten tutkimuksen tuloksiin. Esiymmärrykseni koulunaloittamisesta laajeni tutkimusprosessin aikana käsittämään sekä lapsen kasvuympäristön että roolin muutoksen merkityksen kouluunsiirtymälle. Ymmärrykseni syvenemiseen

vaikutti Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian näkemys koulunaloittamisesta ekologisena siirtymänä.

Tutkimuksen pätevyyttä arvioidaan sen perusteella, miten selkeästi on kyetty lukijalle osoittamaan, miten ja millaisen prosessin kautta ymmärrys kohteesta on syntynyt (ks. Huhtinen, Koponen, Metteri, Pellinen, Suoranta & Tuomi 1994, 165–167). Olen pyrkinyt tutkimusprosessin johdonmukaisuuteen liittämällä yhteen tutkittavan ilmiön, teoreettisen lähestymistavan, tutkimuksen aineistonhankintatavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan, johon myös Perttula (1995b, 43–44) ja Creswell (1998, 194, 196) kehottavat. Koska tutkimukseni olivat tutkittavana vanhempien kuvaukset koulunaloittamisesta, joita tarkastelin ja tulkitsin Bronfenbrennerin ekologista teoriaa ja bioekologista mallia soveltaen, niin oli loogista soveltaa teoreettisena lähestymistapana Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa. Kuitenkin teoreettisen viitekehykseni ja tulkintamallini keskinäistä yhteyttä voidaan arvioida myös kriittisesti sen tutkimustani rajoittavista piirteistä. Teoreettisesti laajempi ja heterogeenisempi tulkinnanteoriaisuus ilmeisesti olisi antanut enemmän mahdollisuutta ja rohkeutta antautua empiirisen aineiston varaan ja vuoropuheluun teoriakirjallisuuden kanssa. Tutkimukseni teoriataustaan ja tulkinnanteoriaan liitin van Gennepin (1960) siirtymäriittiteorian, josta sovelsin käsitteitä ero-kynnys- ja uudelleen liittymisvaihe kuvaamaan lapsen kouluunsiirtymäprosessin vaiheita: esiopetus, koulunaloittaminen ja kouluun sopeutuminen. Näin teoreettisesta viitekehyksestä ja tulkintamallista tuli looginen kokonaisuus.

Teoreettinen viitekehys ja tulkintamallini näkyvät myös raportointitavassani siten, että koska analyysiprosessissani käytin tulkitsevaa analyysitapaa, niin sama esittämistapa jatkui myös tulosten esittämisessä. Yhdistin tutkimuksen tulokset ja niihin soveltuvat teoriaviittaukset ja tulkinnat. Tällaisen kvalitatiiviselle tutkimusotteelle sopivan raportointitavan käytön ohella laadin lisäksi tutkimukseni tuloksista havainnollistavia taulukoita liitteisiin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen raportointitavan valintaan vaikuttaa myös se, millaiselle yleisölle tutkimus on suunnattu (Creswell 1998, 168–172). Koska tämän tutkimuksen aihe on yhteiskunnallinen ja kasvatustieteellinen, perheiden arkielämään liittyvä sekä vanhempien ja lasten henkilökohtaisesti kokema, niin sen lukijakuntana on mahdollisesti hallinnon tasolla koulutuspolitiikan asiantuntijoita, tutkijoita ja kunnallisia päättäjiä, käytännön tasolla opettajia, kasvattajia sekä lasten vanhempia. Lukijakunnan heterogeenisuuden vuoksi tutkimukseni raportointitavassa pyrin kiinnittämään huomiota sen selkeyteen, ymmärrettävyyteen, painottaen tutkimuksen tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä.

Koska tutkin lasten koulunaloittamista vanhempien ilmiölle antamien merkitysten kautta, hankin tutkimusaineiston heitä haastattelemalla sekä heidän kirjoittamiensa päiväkirjadokumenttien avulla. Tätä valintaa perustelen sillä, että koska merkitykset ovat perustaltaan yksilökohtaisia, tiedostavan subjektin kokemia tai konstruoimia, niin niiden hankinta edellyttää sellaisia tiedonkeruutapoja, joiden avulla tutkittavat kykenevät ilmaisemaan kokemuksiaan, käsityksiään ja tietämystään tutkittavasta kohteesta (Siljander & Karjalainen 1991, 378).

Haastattelututkimuksessa myös haastattelijan rooli nousee merkittäväksi. Omaa rooliani haastattelijana auttoivat yhteiset kokemukset vanhempien kanssa lasten esikoulu- ja koulunaloitusvaiheesta, joiden kautta minun oli helppo samaistua haastateltaviin sekä valita oikeita teemoja ja kysymyksiä haastattelua varten. Haastatteluteemat olivat laajoja, koska sisällytin niihin lapsen kasvukontekstiin ja perheen arkielämään liittyviä teemoja eli Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1979) systeemiset tasot olivat niissä edustettuina. Systeemiset tasot näkyivät myös haastattelun ja päiväkirjadokumenttien sisällön luokitteluvaiheessa siten, että nimesin pääluokat mikro-, meso-, ekso- ja makrotasojen mukaisesti (ks. liite 4). Koska tutkimukseni on toteutettu luonnollisessa ympäristössä ja tutkimuskohteenä ovat vanhempien kuvaukset arkielämän ilmiöstä, niin Bronfenbrennerin (1979, 28–29) näkemyksen mukaisesti tutkimukseni on myös ekologisesti validi.

Haastattelut tapahtuivat vuoden välein, jotta ajan merkitys tuli otetuksi huomioon lapsen kouluun siirtymäprosessissa. Haastattelujen toistaminen antoi mahdollisuuden vanhemmille syventää kokemustensa ilmaisemista, mikä lisää todennäköisyyttä tavoittaa tutkittava ilmiö. Toisen haastattelukerran teemat perustuivat pitkälti ensimmäisen haastatteluaineiston alustavaan analyysiin ja sen pohjalta saatoin teemojen sisällöissä ottaa huomioon perheiden yksilöllisiä kysymyksiä. Päiväkirjaa kirjoittavia vanhempia haastattelin kerran päiväkirjan luovuttamisen yhteydessä. Päiväkirjan kirjoittamisen vanhemmat olivat kokeneet haasteellisena ja osa olikin kirjoittanut lapsensa koulunaloittamisesta suhteellisen niukkasanaisesti. Sen vuoksi päiväkirjojen sisältöä oli aiheellista täydentää haastattelulla. Päiväkirjan kirjoittamista varten antamani ohje kirjoittaa vapaasti lapsensa koulunaloittamisesta syyslukukauden aikana, oli ilmeisesti liian epämääräinen ja lavea, mikä vaikeutti päiväkirjaan kirjoittamista. Tarkoituksenmukaisempaa olisi ollut antaa tiettyjä teemoja, jotka olisivat jäsentäneet päiväkirjan sisältöä.

Haastattelututkimuksessa on pohdittava myös eettisiä kysymyksiä. Ne liittyvät usein haastattelijan ja haastateltavan keskinäiseen suhteeseen kuten luottamussuhteen syntymiseen (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17; Tuomi & Sarajärvi 2002, 128). Tässä tutkimuksessa luottamussuhdetta rakensin alussa siten, että kun

otin tutkimukseen jo lupautuviin vanhempiin yhteyttä puhelimitse, kerroin heille tutkimuksen ja haastattelun tarkoituksesta, heidän osallistumisensa vapaaehtoisuudesta ja anonyymiteetista. Luottamussuhteen syntymisestä on osoituksena se, että vanhemmat suostuivat uusintahaastatteluun ja useimmiten heidän kotinsa oli haastattelupaikkana.

Koska tutkimusaineistoni oli laaja, litteroitua tekstiä noin 260 sivua, sen haluttuun ottaminen vei paljon aikaa ja vaati eri analyysimenetelmien soveltamista. Renata Teschin (1990) tekstin merkitysten ymmärtämiseen laatima tulkitseva analyysitapa ja analyysiprosessini jäsentäminen NUD*-tietokoneohjelma avulla auttoivat analyysini hierarkkisuuden ja monitasaisuuden esille saamista. Analyysini tulos on korkeamman tason synteesi, joka pohjautui aineiston osiin jakamiseen, vertailuihin ja teorian avulla tehtyihin tulkintoihin. Omassa tulkintaprosessissani vaihtelivat aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit. Tulkinnan teoriana käytin Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa ja (1995, 1999) bioekologista mallia sekä van Gennepin (1960) siirtymäriittiteoriaa. Ekologinen teoria soveltui esikoulun ja koulun toimintakulttuurin erilaisuuden tarkasteluun, sillä teoria määritti ja kattoi kokonaisvaltaisesti toimintakulttuurin sisällön rooli-, toiminta- ja vuorovaikutuskäsitteiden mukaisesti. Käsitteet antoivat konkreettiset työkalut esikoulun ja koulun toimintakulttuurin kuvaamiseen ja niiden keskinäiseen vertailemiseen lapsen ja opettajan roolin, pedagogisen toiminnan sekä yhteistyötoiminnan kautta.

Lapsen roolin muutoksessa esikoululaisesta koululaiseksi tulkinnan teoriana käytin Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologista mallia, mikä oli haasteellinen valinta siinä mielessä, että mallia on sovellettu aikaisemmin vain kasvatuspsykologian tutkimuksessa (ks. Hirsto 2001). Mallissa oli uutta ekologiseen teoriaan verrattuna yksilön biopsykologisia piirteitä ja ajan huomioon ottava osuus ympäristön roolin rinnalla yksilön kehitysprosessissa. Omassa tutkimuksessani juuri lapsen piirteet ja aika olivat merkittäviä tekijöitä siirtymäprosessi ajattelussa. Teoriamallissa yhdistyvät yksilön piirteet, prosessi, konteksti ja aika sekä niiden keskinäiset dynaamiset vuorovaikutussuhteet. Nämä tekijät nousivat eri tavoin merkittäviksi eri esiopetuskonteksteissa esikoululaisen ja koululaisen roolissa. Koska eri esiopetuskontekstit poikkesivat toisistaan, olikin tarpeellista nostaa esiin niiden merkitys lapsen roolimutoksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tutkijan itse tehtävä valinnat, mitä hän nostaa aineistosta tulkittavaksi. Sen vuoksi bioekologisen mallin käyttöäni tulkinnanteoriana voi arvioida kriittisesti, vaikka olen pyrkinyt perustelemaan tulkintani oikeellisuutta.

Myös tutkittavat henkilöt voivat arvioida tutkimustulosten ja johtopäätösten paikkansapitävyyttä (Hirsjärvi & Hurme 1984, 78; Lincoln & Guba 1985; Mishler 1990; Tynjälä 1991). Tätä menettelyä sovelsin ensimmäisen haastatteluaineiston analyysin ja tulkinnan jälkeen, jolloin vanhemmat saivat arvioida dokumenttime-mojeni tulkinnan totuudellisuutta. Tässä voidaan puhua kommunikatiivisesta validiteetista, jossa tutkija keskustelee ja neuvottelee tulkintansa 'oikeellisuudesta' tutkittavien kanssa.

Tutkimuksen tulkintojen pätevyyttä voidaan arvioida tulosten siirrettävyydellä toisiin konteksteihin (Lincoln & Guba 1985). Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu pitkälti siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovel-lusympäristö ovat (Huotelin 1992, 39; Tynjälä 1991, 390). Arvio tulosten siirret-tävyydestä edellyttää tutkimuksen, aineiston ja kontekstin tarkkaa kuvausta. Tä-män tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä varmistin tiheiden kuvausten avulla ver-tailun perustaksi. Vaikka Tynjälän (1991, 390) mukaan tutkija ei voi tehdä yksin päätöstä siirrettävyydestä, tutkimukseni tuloksia voidaan soveltaa samankaltaisiin konteksteihin (päiväkot, koulu) kuin tulosten tulkinnan konteksteina olleet. Kuitenkin tulokset ovat vain suuntaa antavia eivätkä yksityiskohtaisesti sovellettavissa, koska koulunaloittamisilmiö on muuttuva ja ilmiössä tapahtuneet muutokset saattavat heikentää pysyvyyttä. Tämän tutkimuksen tulosten pysyvyyttä saattaa heikentää se, että keräsin tutkimukseni aineiston ennen esiopetus uudistusta (2001).

Viimeisenä, mutta ei suinkaan vähäisimpänä tutkimuksessani on aineiston merkittävyyden arviointi, jonka Mäkelä (1990) on esittänyt tutkimuksen arviointiperustaksi. Tutkimukseni ja sen aineiston ainutlaatuisuudesta kertoo se, ettei Suomessa ole aikaisemmin tutkittu lasten koulunaloittamista nimenomaan vanhempien kuvaamana siirtymäprosessina. Tuloksissa pyrin tuomaan esille vanhempien tähän asti laiminlyödyn äänen lapsen kouluun siirtymisestä, kun pohditaan koulunaloittamiseen liittyviä valtakunnallisia kysymyksiä ja ratkaisuja (vrt. Creswell 1998, 1994, 1996). Tulokset auttavat siis ymmärtämään koulunaloittamista siirtymäprosessina. Prosessiajattelun myötä löytyi myös lapsen rooli koulunaloittajana, jota ei tähän astisissa koulunaloittamistutkimuksissa ole tuotu esille. Täysin uutena tutkimustulosten johtopäätöksenä syntyi myös esitys koulunaloitusvaiheen toimintakulttuurin luomisesta.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimustulokset synnyttivät uusia jatkotutkimusaiheita. Tuloksissa havaittiin, että eri esiopetuskonteksteissa toteutettu esiopetus ei ollut lapsia tasapuolisesti kouluun valmentavaa ja sillä oli seuraamuksia lapsen siirtymäprosessin ja rooli-muutoksen laatuun ja keston. Tämän perusteella olisi tutkittava eri esiopetuskon-teksteissa toteutettavaa esiopetusta ja kehitettävä sitä alkuopetuksen kanssa yh-dessä, jotta turvattaisiin lapsille jatkuva ja pedagogisesti yhtenäinen oppimispro-sessi (Haring & Havu 2000, 16–17). Tämä mahdollistaisi lapsille tasapuolisem-man koulunaloittamisen. Esiopetusta on yleensä tutkittu irrallisena peruskoulua edeltävänä ja siihen valmentavana järjestelmänä eikä niinkään sen niveltämisenä alkuopetuksen pedagogiikkaan (Puhakka 2000, 2–3). Haasteellista olisi tutkia myös pitkittäistutkimuksena siirtymän yhteyttä lasten myöhempään koulumenes-tykseen (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 491). Oletuksena voisi olla tämän tut-kimuksen tulosten perusteella, että ainakin ensimmäisellä luokalla yhdysluokan esi- ja alkuopetuksesta siirtyneet esikoululaiset menestyisivät koulussa parhaiten.

Koska lapsen rooli muuttui vanhempien mielestä selvästi kouluunsiirtymä-vaiheessa, niin olisi mielekäästä tutkia jatkossa, miten lapset itse kokevat rooli-muutoksensa ja löytyykö heiltä koulunaloittajan rooli, joka oli uusi havainto tässä tutkimuksessa. Samoin roolimuuotos teemaa voisi jatkaa tarkastelemalla, miten vanhempien rooli muuttuu lapsen kouluun siirtymävaiheessa. Vanhemmat ovat herkkiä reagoimaan lapsensa käyttäytymisen muutokseen ja se taas vastaavasti muuttaa heidän omaa käyttäytymistään lasta kohtaan (Bronfenbrenner 1989, 218).

Tässä tutkimuksessa tarkastelematta jäänyt aihe, kotien kasvatuskulttuuri ja sen merkitys lasten kouluun siirtymäprosessissa, on myös tarpeellinen jatkotutki-musaihe (Tudge, Otero, Hogan & Etz 2003), koska kotien ja koulujen kasvatus-kulttuurin erot ovat lisääntyneet (Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 492). Keske-nään erilaiset kasvatuskulttuurit saattavat vaikeuttaa ja hidastaa lasten kouluelä-mään sopeutumista.

Ekologisessa lähestymistavassa korostuu aika ja sen merkitys yksilön ja ym-päristön muuttuvissa vuorovaikutussuhteissa. Siitä näkökulmasta tarkasteltuna olisi tarpeellista tutkia lasten koulunaloitusikää ja sen merkitystä opettajan ja lapsen vuorovaikutussuhteisiin. Nykykäytännössä koulunaloittajilla voi olla lähes vuoden ikäero luokkatovereihinsa nähden ja sillä saattaa olla ekologisen lähesty-mistavan mukaan merkitystä lapsen ja kasvuympäristön vuorovaikutussuhteisiin. ‘Vanhemmalta’ koulunaloittajalta opettaja saattaa odottaa enemmän valmiuksia koulunkäyntiin kuin loppuvuodesta syntyneeltä ja sillä lienee merkitystä lapsen ja

opettajan vuorovaikutussuhteelle ja sitä kautta lapsen oppimiselle ja kouluun sopeutumiselle.

Lähteet

- Aho, L. (1998). Millaisia merkityksiä vanhemmat antavat lapsensa esiopetukselle kouluun siirtymisen vaiheessa. *Kasvatus*, 29(5), 478–490.
- Aho, L. (2000). Mikä on pikkulasten koulu? Teoksessa M. Smolander (Toim.), *Pikkulasten koulu-seminaari Imatralla 26–27.10.2000*. Etelä-Karjalan kesäyliopiston julkaisuja A 2. Imatra: Etelä-Karjalan kesäyliopisto, Imatran yksikkö, 4–9.
- Aho, L. (2002). Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (Toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Porvoo: Tekijät ja WSOY.
- Aho, S. (1994). Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa? *Kasvatus*, 25(5), 469–471.
- Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. (1998). Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (Toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 168–187.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.
- Alvesson, M. (1993). *Cultural Perspectives on Organizations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Apajalahti, M. (2002). Hyvän osaamisen kuvaukset ja oppilaan arviointi. Teoksessa O. Saloranta (Toim.), *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. Helsinki: Opetushallitus, 58–61.
- Barbour, N. & Seefeldt, C. (1993). *Developmental continuity across Preschool and Primary grades*. Wheaton: Association for Childhood Education International.
- Barth, J. & Parke, R. (1993). Parent–Child Relationship Influences on Children’s Transition to School. *Merrill-Palmer Quaterly*, 39(2), 173–195.
- Barth, J. & Parke, R. (1996). The Impact of the Family on Children’s Early School Social Adjustment. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift. The age of reason and responsibility*. Chicago: The University of Chicago Press, 329–361.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986a). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1986b). Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. In R. K. Silbereisen, K. Eyforth & G. Rudinger (Eds.), *Development as Action in Context. Problem Behavior and Normal Youth development*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 287–309.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development*, 6. Greenwich: JAI Press Inc, 187–249.

- Bronfenbrenner, U. (1991). Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia, osat 1 & 2 [Esitelmä Jean Piaget Societyn symposiumissa Philadelphiasa 1.6.1989] (L. Hakamies-Blomqvist, suom.). *Psykologia. Psykologisen seuran julkaisuja*, 26(4), 2–15, 16–28.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time: A Future Perspective. In P. Moen, G. Jr Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context*. Washington, DC: American Psychological Association, 619–648.
- Bronfenbrenner, U. (1997). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (Toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus, 221–287.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Volume 1: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley & Sons Inc, 993–1028.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring Environment across the Life Span*. Washington, DC: American Psychological Association, 3–28.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer, 52–63.
- Broström, S. (2004). *Transition problems and unity of reading, dialogue and play as transitory activity*. Paper presented at the Eecera 14th Annual Conference 1st–4th September 2004, Malta.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Tutkimuksia 251. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Bruner, J. (1996). *Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ceci, S. J. & Hembrooke, H. A. (1995). A bioecological Model of Intellectual Development. In P. Moen, G. Jr Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context*. Washington, DC: American Psychological Association, 303–345.
- Christensen, C. (1998). *Managing Children's Transition to School: A Case of Multiple Perspectives*. Paper presented at OMEP's 22. World Congress August 12–16th 1998, Copenhagen, Denmark.
- Christenson, S. (1999). Families and Schools: Rights, Responsibilities, Resources and Relationships. In R. Pianta & M. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten. National Center for Early Development & Learning*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 143–177.
- Comer, J. & Haynes, N. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271–277.

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Crníc, K. & Lamberty, G. (1994, April). Reconsidering School Readiness: Conceptual and Applied Perspectives. *Early Education and Development*, 5(2), 91–105.
- Cullen, J. (1998). Emergent Learners: Making the Transition to School Learning. *Children's Issues*. *Journal of the Children's Issues Centre*, 2(1), 30–33.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola-om två skilda traditioner och om visionen om en möteplats*. Stockholm: HLS.
- De Carvalho, M. E. (2001). *Rethinking Family-School Relations. A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1–32.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta* (K. Kajava, suom.). Helsinki: Otava (Englanninkielinen alkuteos "The school and society" julkaistu 1915).
- Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2002). Conclusion. Debating transitions, continuity and progression in the early years. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in the early education*. London: Routledge Falmer, 146–154.
- Entwistle, D. & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition and Research on Factors Affecting It. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351–363.
- Entwistle, D., Alexander, K., Pallas, A. & Cadigan, D. (1987). The Emergent Academic Self-image of First Graders: Its Response to Social Structure. *Child Development*, 58(5), 1190–1206.
- Epstein, J. L. (1995, May). School/Family/community Partnerships. Caring for the Children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. (1996). Advances in family, community and school partnerships. *New Schools, New Communities*, 12(3), 5–13.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in Childhood and Adolescence*. London: Routledge.
- Esikoulukomitean mietintö*. (1972). Komiteamietintö A 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (1996). Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000*. (2000). Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Fabian, H. (1999). *Small Steps to Starting School*. Paper presented at the 9th European Conference on Quality in Early Childhood Education. Helsinki, Finland 1–4.9.1999.
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (2002). Introduction. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in the early education*. London: Routledge Falmer, 1–7.

- Forss-Pennanen, P. (2000). *Kasvu- ja oppimisympäristöjen kohtaaminen esi- ja alkuopetuksen murroksessa. Case-Kokkola -yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentuminen*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus.
- Forss-Pennanen, P. (2006). *Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Friman, T. (2003) Tekniikka ei korvaa vuorovaikutusta. *Opettaja*, 98(33), 2–4.
- Fräntilä, P. & Räsänen, M. (1996). *Peruskoulun tarjoaman esiopetuksen ja kuusivuotiaiden tarpeiden yhteensopivuus. Tutkimus Savonlinnan normaalikoulun luokkien 0–2 esi-kouluryhmistä*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- Genishi, C., Ryan, S., Ochsner, M. & Yarnall, M. (2001). Teaching in Early childhood education: Understanding Practices Through Research and Theory. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 1175–1210.
- Goetz, J. P. & LeComte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Good, T. L. (1995). Teachers' expectations. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed). Oxford: Pergamon, 29–35.
- Gordon, T. (1999). Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (Toim.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Graue, E. (1993). *Ready for what? Constructing meanings of Readiness for Kindergarten*. New York: State University of New York Press.
- Graue, E. & Walsh, D. (1998). *Studying children in Context: Theories, Methods and Ethics*. London: Sage Publications.
- Graue, E. (1999). Diverse Perspectives on Kindergarten Contexts and Practices. In R. Pianta & M. Cox (Eds.), *The transition to Kindergarten. National Center for Early Development and Learning*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 109–142.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994.) Competing Paradigms in Qualitative Research. In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 105–117.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hansen, S.-E. (2000). Världen förändras – förändras läraren? *Opettajan professiosta. OK-KO-säätiön vuosikirja 2000*, 72–87.
- Haring, M. & Havu, S. (2000). Kohti pikkulasten koulun pedagogiikkaa. Teoksessa M. Smolander (Toim.), *Pikkulasten koulu-seminaari Imatralla 26–27.10.2000* Etelä-Karjalan kesäyliopiston julkaisuja A 2. Imatra: Etelä-Karjalan kesäyliopisto, Imatran yksikkö, 16–17.
- Harva, U. (1963). *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.

- Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian Experimental educational programme for 6-years olds (1986–1990) and subsecuent Reform*. Stockholm: HLS.
- Hautamäki, A. (1997). Postmoderni perhe toimintaympäristönä – kodin ja koulun vuorovaikutussuhde. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (Toim.), *Onnistuuko oppiminen. Arviointi 3*. Helsinki: Opetushallitus, 39–63.
- Heikka, J. (2004). *Lapsen oppimisen arviointi esiopetuksessa. Esikoulun opettajien näkökulma arviointiin ja sen merkityksiin esiopetuksen pedagogiikassa*. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Helakorpi, S. (2001). Koulun toimintakulttuurin muutos – kohti dialogista vuorovaikutusta. *Kasvatus*, 32(4), 392–401.
- Helenius, A. (2001). Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa K. Karila, J. Kinon & J. Virtanen (Toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 40–57.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (Toim.). (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsingin yliopiston yliopistopaino.
- Hirsto, L. (2001). *Mitä kotona tapahtuu?* Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsingin yliopisto, kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 4/2001.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1991). *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hongisto, A. (2000). Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (Toim.), *Arviointi ja kehityskeskustelu. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 86–116.
- Howes, C. & Matheson, C. (1992). Contextual Constraints on the Concordance of mother–child and teacher–child relationships. *New Directions for Child Development*, 57, 25–39.
- Huhtinen, A., Koponen, P., Metteri, A., Pellinen, S., Suoranta, J. & Tuomi, J. (1994). Luotettavuuden ulottuvuudet laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Varto (Toim.), *Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 155–202.
- Hujala-Huttunen, E. ja Nivala, V. (1996). *Yhteistyö päivähoidossa*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Varhaiskasvatus 90. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala, E. (1999). Challenges of Early Childhood Education in a Changing Society. In C. H. Keng (Ed.), *Excellence in Early Childhood Education*. Malaysia: Pelanduk, 133–153.
- Hujala, E. (2000). Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. E. Korpinen (Toim.), *Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja*, Journal of Teacher Researcher 8/2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 5–19.

- Hujala, E. (2001). Yhteistyön haasteena lapsen esiopetuksen suunnittelu. Teoksessa E. Hujala (Toim.), *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 121–138.
- Hujala, E. (2002). *Uudistuva esiopetus*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Huohvanainen, T. & Ratilainen M. (1993). *Koulun alkaminen vanhempien näkökulmasta*. Joensuun yliopisto, Opettajan koulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Huotelin, H. (1992). *Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 46. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hurme, H. (1995). Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (Toim.), *Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 141–152.
- Husso, M.-L. (2000). Kokonaisopetus – silta esikoulusta kouluun. E. Korpinen (Toim.), *Esiopetus. Nyt!*. Tutkiva opettaja, Journal of Teacher Researcher 8/2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 157–166.
- Huttunen, E. (1984). *Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. (1986). *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- James, A. & Prout, A. (1990). Re-Presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press, 216–237.
- Kagan, S. (1990). Readiness 2000: Rethinking Rhetoric and Responsibility. *Phi Delta Kappan*, 72(4), 272–279.
- Kagan, S. (1994). Readyng schools for young children: Polemics and priorities. *Phi Delta Kappan*, 76(3), 226–233.
- Kagan, S. & Neuman, M. (1998). Lessons from Three Decades of Transition Research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365–379.
- Kakvoulis, A. (1994). Continuity in early childhood education: transition from pre-school to school. *International Journal of Early Years Education*, 2(1) 41–51.
- Kananoja, S. (1999). *Arviointi lasten kehityksen seurannassa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 202. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kankaanranta, M. (1998). *Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. (1999). *Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. (2002). *Developing digital portfolios for childhood education*. Tutkimusraportti 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (2001). *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Karila, K. & Nummenmaa, A.-R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotia*. Helsinki: WSOY.
- Keesing, R. (1981). Theories of culture. In R. Casson (Ed.), *Language, culture, and cognition: Anthropological perspectives*. New York: Macmillan, 42–66.
- Kess, H. (2001). Päiväkotia- ja koulukulttuurin eroista. Teoksessa E. Hujala (Toim.), *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 101–118.
- Kienig, A. (2002). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer, 21–37.
- Kinos, J. & Virtanen, J. (2001). Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (Toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 136–157.
- Kinos, J. (2001). Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (Toim.), *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 1–57.
- Kinos, J. (2002). Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus*, 33(2), 119–132.
- Knudsen-Lindauer, S. & Harris, K. (1989). Priorities for kindergarten curricula: Views of parents and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 4(1), 51–61.
- Kolbe, L. & Järvinen, K. (Toim.). (2002). *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä*. Helsinki: Tammi.
- Korkeakoski, E. (2001). Arvottavia johtopäätöksiä. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hanne'n, E. Lamminranta, E. Niemi, M.-L. Pernu & J. Uurto (Toim.), *Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000: koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia*. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 243–246.
- Korkeamäki, R.-L. (1996). *How first graders and Kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing*. Acta Universitatis Ouluensis E 21. Oulu: Oulun yliopisto.
- Korpinen, E. (2000). Vanhemmat ja esiopetus. Korpinen, E. (Toim.), *Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja*, Journal of Teacher Research 8/2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 138–149.
- Korpinen, E. & Jokiahho, E. & Tikkanen, P. (2003) Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan? *Kasvatus*, 34(1), 66–78.
- Koski, L. (1999). Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisissa kertomuksissa. Teoksessa T. Tolonen (Toim.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 21–49.
- Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten. Linking Children, Families, & Schools*. Retrieved March 15th, 2001, from National Center for Early Development & Learning, Kindergarten Transition Project, University of Virginia Web site: www.ncedl.org
- Kullberg, B. (1991). *Learning to learn to read*. Göteborg Studies in Educational Sciences 81. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Kurvi, M. & Kuorilehto, L. (2003). *Kun ihmiset kohtaa, aina syntyy jotakin. Vanhempien ja opettajien kokemuksia alkuopetuksen arviointikeskusteluista*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Kuosmanen, S. & Myöhänen, J. (1997). *Päiväkodista kouluun siirtymä ekologisen teorian viitekehyksessä. Lasten kouluun liittyviä käsityksiä, odotuksia ja siirtymän kokemuksen kuvausta*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Kuusinen, J. (1992). ”Hyvät, huonot”. *Kasvatus*, 23(1), 47–56.
- Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietintö*. (1978). Komiteanmietintö 1978: 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma*. (1984). Sosiaalihallituksen julkaisuja 1. Helsinki: Sosiaalihallitus.
- Kyllönen, A. & Mikkonen, M. (1995). Lapsikeskeisyys koulun arkipäivässä lapsen kokemana. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatuspsykologian syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Ladd, G. W & Price, J. (1987, October). Predicting Children’s social and School Adjustment following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168–1188.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting Ecologies During the 5 to 7 Year Period: Predicting Children’s Adjustment During The transition to Grade School. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The Age of Reason and Responsibility*. Chicago: The University of Chicago Press, 363–386.
- Lahelma, E. (1999). Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (Toim.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 79–96.
- Laine, K. (1998). Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus*, 29(5), 491–500.
- Laine, K. (1997). *Ameba pulpetissa, Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. (1998). Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (Toim.), *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 110–119.
- Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968*.
- Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta 19.12.2003/1227*.
- Laki lasten päivähoidosta A 36/1973*.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999*.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York: The Falmer Press.
- Ledger, E., Smith, A. & Rich, P. (1998). ”Do I go to school to get a brain?” The transition from kindergarten to school from the child’s perspective. *Children’s Issues*, 2(1), 7–11.
- Lehtomaa, M. (2005). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (Toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Lehtovaara, M. (1992). *Subjekttiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena*. Acta Universitatis Tamperensis A 338. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Leinonen, J. (2002). Ymmärtäminen – jäsentynyttä tietämistä. *Kasvatus*, 33(5), 475–483.
- Leppälä, R. (2007). *Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa*. Acta Universitatis Ouluensis E 86. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lerkkanen, L. & Koivisto, P. (2001). Opetuksen eheyttäminen – kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (Toim.), *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Helsinki: Opetushallitus, 27–36.
- Linnilä, M.-L. (1997). Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lammimäki & L. Meriläinen (Toim.), *Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululykkäyksestä*. Juva: WSOY, 14–26.
- Linnilä, M.-L. (2000). Esiopetus lapsen kehityksen tukena. E. Korpinen (Toim.), *Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja*, Journal of Teacher Researcher 8/2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 31–39.
- Linnilä, M.-L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. Jyväskylä Studies in Education, psychology and social research 294. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Luscher, K. (1995). The Multiple Contexts of Human Development. In P. Moen, G. Jr Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context*. Washington, DC: American Psychological Association, 265–268.
- Mangione, P. & Speth, T. (1998). The Transition to Elementary School: A Framework for Creating Early Childhood Continuity through Home, School and Community Partnerships. *The Elementary School Journal*, 98(4), 381–397.
- Margetts, K. (2002). Planning transition programmes. In H. Fabian & A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer, 111–122.
- Martenssis, K. (2006). *School readiness and the preschool teacher in Singapore: An Interpretivist study*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate School of Education, University of Western Australia, Singapore.
- Meisel, S. (1999). Assessing Readiness. In R. Pianta & M. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten. National Center for Early Development & Learning*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 39–66.
- Meloy, J. M. (2002). *Writing the qualitative dissertation. Understanding by doing* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melton, G. & Limber, S. & Teague, T. (1999). Changing Schools for Changing Families. In R. Pianta & M. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten. National Center for Early Development and Learning*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 179–216.
- Metso, T. (1999). Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa T. Tolonen (Toim.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 267–283.
- Metso, T. (2002). Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa O. Saloranta (Toim.), *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. Helsinki: Opetushallitus, 68–74.
- Metso, T. (2004). *Koti, kasvatus ja koulu. Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Mishler, E. (1986). *Research Interviewing: Context and narrative*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Moen, P. (1995). Introduction. In P. Moen, G. Jr. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context*. Washington, DC: American Psychological Association, 1–11.
- Moen, P. & Erickson, M. A. (1995). Linked lives: A Transgenerational Approach to Resilience. In P. Moen, G. Jr. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context*. Washington, DC: American Psychological Association, 169–210.
- Moilanen, T. & Roponen, S. (1994). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi Atlas/Ti-ohjelmalla*. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 2/1994. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2001). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (Toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Määttä, P. (2000). *Pelaako palvelut? Vanhemmat arvioivat lasten- ja nuorten osaston toimintaa*. Tutkimusraportteja 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niikko, A. (2001). *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Niinikuru, L. & Pässilä, T. (1995). Laadukasta koulua luomassa. Teoksessa L. Niinikuru, T. Pässilä, P. Rokka, T. Ojanen & M. Koskinen (Toim.), *Koulusta laatukouluksi*. Järvenpää: Visonääri, 11–34.
- Niiniluoto, I. (2000). Johdatus merkityksen merkityksiin. Teoksessa A. Airola, H. J. Koskinen & V. Mustonen (Toim.), *Merkillinen merkitys*. Gaudeamus. Helsinki, 13–25.
- Niiranen, P. & Kinos, J. (2001). Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (Toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–81.
- Nisonen, R. (2002). Oppilaan arvioinnin kehittäminen. Teoksessa O. Saloranta (Toim.), *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. Helsinki: Opetushallitus, 62–67.
- Nurmi, V. (1989). *Kansakoulusta peruskouluun*. Juva: WSOY.
- Oatley, K. & Nundy, S. (1998). Rethinking the Role of Emotions in Education. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development*. London: Blackwell Publishers, 257–274.
- OECD (2005). *Equity in Education. Thematic review. Finland. Country note. Review visit 11–21 April 2005*. Retrieved December 8th, 2006, from <http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood education and care*. Paris, France: OECD Publishing.
- Ojakangas, M. (2002). Kasvatuksen uusi mahdollisuus [Haastatteluartikkeli, kirjoittaja Ulla Lempinen]. *Opettaja*, 97(8/9), 20–21.

- Ojala, M. (2002). Esi- ja alkuopetus tutkimuksen ja kehittämisen polttopisteessä. *Didacta Varia*, 7(2), 7–13.
- Oksanen, R. (2003). *Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 88. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Olson, D. & Bruner, J. (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development*. London: Blackwell Publishers, 9–27.
- Olson, D. & Torrance, N. (Eds.). (1998). *The Handbook of Education and Human Development* (Repr.). London: Blackwell Publishers.
- Oppivelvollisuuden alentamisen vaikutuksista*. (2001). Opetusministeriön työryhmien muistioita 20. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paasovaara, K. (2002). *Kun lapsi kohtaa koulun. Keskeisimmät tunnerkitykset kuuden lapsen kouluhorisontissa esiopetusvuoden lopussa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pellegrini, A. (1991). Behavior in Context. In A. D. Pellegrini: *Applied Child Study. A Developmental Approach* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 17–36.
- Peltonen, J. (1996). *Kvalitatiivisia lähestymistapoja kasvatustieteelliseen tutkimukseen* [Opintomoniste]. Oulu: Oulun yliopisto.
- Peltonen, T. (2002). *Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen - entisajan alakoulusta esikouluun*. Acta Universitatis Ouluensis E 60. Oulu: Oulun yliopisto.
- Perry, B., Dockett, S., Clyde, M. & Tracey, D. (1998). *Teachers aren't mean; Young Children Starting School*. Paper presented at OMEP's 22. World Congress August 12–16th 1998, Copenhagen, Denmark.
- Persson, S. (1998). *Förskolan i ett samhällsperspektiv* (2., rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Perttula, J. (1995a). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen Fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. (1995b). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus*, 26(1), 39–47.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (Toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Peruskouluasetus 437/1970.
- Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus. (1987). Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. (1994). Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulutilastot 1995–2005. Helsinki: Tilastokeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Vuosiluokat 1.–2.* (2002). Helsinki: Opetushallitus.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.* (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Peters, S. (2002). Teachers' perspectives of transitions. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in the early education*. London: Routledge Falmer, 87–97.
- Pianta, R., Rimm-Kaufman, S. & Cox, M. (1999). Introduction: An Ecological Approach to Kindergarten Transition. In R. Pianta & M. Cox (Eds.), *The transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 3–12.
- Pianta, R. & Cox, M. (1999). The changing Nature of The Transition to School. In R. Pianta & M. Cox (Eds.), *The transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 363–379.
- Pianta, R. (1997, January). Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11–26.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. (2002). Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M.-L. Julkunen (Toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (2. uud. p.). Helsinki: WSOY.
- Powell, D. (1995). *Enabling Young Children to succeed in School*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Pramling, I., Klerfelt, A. & Williams Granel, P. (1995). ”Först var det roligt, sen’blev det tråkigt och sen’vande man sig.” *Barns möte med skolans värld*. Rapport 9. Göteborg: Institutionen för metodik, Göteborgs universitet.
- Puhakka, J. (2000). Pikkulasten koulun seminaarin avaus. Teoksessa M. Smolander (Toim.), *Pikkulasten koulu-seminaari Imatralla 26–27.10.2000*. Etelä-Karjalan kesäyliopiston julkaisuja A 2. Imatra: Etelä-Karjalan kesäyliopisto, Imatran yksikkö, 2–4.
- Puhakka, J. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 82. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pulkkinen, L., Nenonen, E. & Sundholm, L. (1991). Vapaaehtoista esiopetusta kuusivuotiaille. *Lastentarha*, 54(2), 46–47.
- Pulkkinen, L. (1991). Kuusivuotiaana 90-luvulla. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (Toim.), *Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta*. Helsinki: Opetushallitus, 12–24.
- Pulkkinen, L. (1984). *Nuoret ja kotikasvatus*. Helsinki: Otava.
- Pulkkinen, L. (2002a). *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. (2002b). Koti, koulu ja yksityinen elämämpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (Toim.), *Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–30.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. (2005). *Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen*. Helsinki: Edita Prima OY.
- Puolimatka, T. (1995). *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. (2002). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteoriat. *Kasvatus*, 33(5), 466–474.
- Puroila, A.-M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (Toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–226.
- Puroila, A.-M. (1997). Perhelähtöinen tulevaisuus – utopiaa vai tulevaisuuden suunta. Teoksessa S. Mutikainen (Toim.), *Suorin tie ei ole aina lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku*. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) ja Erweko painotuote, 55–61.
- Puroila, A.-M. (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Acta Universitatis Ouluensis E 51. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11–25.
- Pässilä, T., Niinikuru, L., Rokka, P. & Ojanen, T. (1995). Mittainvirikkeitä. Teoksessa L. Niinikuru, T. Pässilä, P. Rokka, T. Ojanen & M. Koskinen (Toim.), *Koulusta laatu-kouluksi*. Järvenpää: Visionääri Oy, 64–99.
- Ramey, S. & Ramey, C. (1994, November). The Transition to School. Why the First Few years matter for a Lifetime. *Phi Delta Kappan*, 76(3), 194–198.
- Rantala, J. (2003). Koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa J. Rantala (Toim.), *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 1. Helsinki: Hakapaino.
- Reynolds, A. (1991). Early Schooling of Children at Risk. *American Educational Research Journal*, 28(2), 392–422.
- Richards, T. J. & Richards, L. (1995). Using hierarchical categories in Qualitative data analysis. In U. Kelle (Ed.), *Computer-aided qualitative. Data analysis. Theory, Methods and Practice*. London: Sage Publications.
- Richards, T. J. & Richards, L. (1994). Using Computers in Qualitative Research. In K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 445–462.
- Riksaasen, R. (1994). Models of two Professional Cultures: Teacher Training for Kindergartens and Primary Schools. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: The Falmer Press, 201–214.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000, September–October). An Ecological perspective on the transition to Kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Rimm-Kaufman, S., Pianta, R. & Cox, M. (2000). Teachers' Judgements of problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147–166.

- Rimm-Kaufman, S., Pianta, R., Cox, M. & Bradley, (2003, April). Teacher-rated Family Involvement and Children's Social and Academic Outcomes in Kindergarten. *Early Education & Development*, 14(2), 179–198.
- Rogoff, B. (1996). Developmental transitions in Children's Participation in Sociocultural Activities. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift. The age of reason and responsibility*. Chicago: The University of Chicago Press, 273–294.
- Rokka, P. (1995). Asiakaslähtöinen, resurssinsa tiedostava ja verkostoituva laatukoulu. Teoksessa L. Niinikuru, T. Pässilä, P. Rokka, T. Ojanen & M. Koskinen (Toim.), *Koulusta laatukouluksi*. Järvenpää: Visionääri, 36–44.
- Rosenberg, L. (1993). Vanhemmat arvioimassa koulun tuloksellisuutta. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (Toim.), *Koulun tuloksellisuuden arviointi*. Helsinki: VAPK-kustannus, 162–165.
- Rosemary, C. (1995). *Ready or Not: An Ethnographic Case Study of Transition to School*. Charlottesville, U.S.A: University of Virginia.
- Rouvinen, R. (2007). ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”. *Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 119. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ruoho, K. (1997). Elinikäisen oppimisen esteitä ja mahdollisuuksia. Varhais- ja alkuopetuksen saumavaiheessa. Teoksessa S. Mutikainen (Toim.), *Suorin tie ei aina ole lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku*. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) ja Erweko painotuote, 28–35.
- Ruoppila, I. (1995). Lapsuus: johdanto. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (Toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 22–40.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (Toim.). (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (Toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saarnivaara, M. (1996). Tutkija näkyviin. Teosessa M. Saarnivaara (Toim.), *Subjektiviteettia etsimässä*. Työpapereita 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 105–125.
- Salo, A. (1939). *Pikkulasten kasvatusta Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä Edellinen osa*. Helsinki: Otava.
- Salo, U.-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma Koulumaailmoista ja järjestyksistä*. Acta Universitatis Lapponiensis 24. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Sameroff, A. & McDonough, S. (1994, November). Educational Implications of Developmental Transitions. Revisiting the 5 to 7-year Shift. *Phi Delta Kappan*, 76(3), 188–193.
- Sameroff, A. & Haith, M. (Eds.). (1996). *The five to seven year shift. The age of reason and responsibility*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schmitt, F. (2001). Postmoderni vanhemmuus. *Psyko-terapia*, 20(3), 148–164.

- Seikkula, T. (2000). Vanhempien tapaamisten merkityksestä. E. Korpinen (Toim.), *Esiopetus. Nyt!* Tutkiva opettaja, Journal of Teacher Researcher 8/2000, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 150–156.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. (1991). Merkityksen käsite kasvatustieteessä. *Kasvatus*, 22(5–6), 377–386.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludis-kurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos..
- Simola, H. (1999). Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa T. Tolonen (Toim.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 51–77.
- Simola, H. (2002). Millainen olisi riittävän hyvä koulu. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (Toim.), *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä*. Helsinki: Tammi, 182–200.
- Siniharju, M. (2007). *Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana*. Helsinki: Opetushallitus.
- Smith, A. (1998). Editorial. Director's comments. *Children's issues*, 2(1), 3.
- Smolander, M. (Toim.), (2000). *Pikkulasten koulu-seminaari Imatralla 26–27.10.2000*. Etelä-Karjalan kesäyliopiston julkaisuja A 2. Imatra: Etelä-Karjalan kesäyliopisto, Imatran yksikkö.
- Somerkivi, U. (1977). *Helsingin kansakoulun historia*. Helsingin kaupungin julkaisuja 29. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Sontag, J. C. (1996). Toward a comprehensive theoretical framework for disability research: Bronfenbrenner revisited. *Journal of Special Education*, 30(3), 319–344.
- Stevens, J. Jr., Hough, R., & Nurss, J. (1993). The Influence of Parents on Children's Development and Education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research on the Education of Young children*, 337–352.
- Strauss, A & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.
- Suoranta, J. & Eskola, J. (1992). Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa – eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus*, 23(3), 276–280.
- Super, C. & Harkness, S. (1999). An environment as culture in developmental research. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring Environment across the Life Span*. Washington, DC: American Psychological Association, 279–323.
- Sutinen, A. (1996). Mitä tekstin tulkinnassa tapahtuu? Teoksessa M. Saarnivaara (Toim.), *Subjektiviteettia etsimässä*. Työpapereita 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 35–44.
- Syrjälä, L. (1998). Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (Toim.), *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 25–38.
- Säljö, R. (2001). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.

- Talbert, J. E. & McLaughlin, M. W. (1999). Assessing the School Environment: Embedded Contexts and Bottom-up Research Strategies. In: S. L. Friedman & T. D. Wachs, (Eds.), *Measuring Environment across the Life Span. Emerging methods and concepts*. Washington, DC: American Psychological Association, 197–228.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis types and Software Tools*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (Toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tolonen, T. (1999). Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (Toim.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 135–158.
- Torkkeli, M. (2001). *Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena*. Tutkimuksia 6/2001. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö.
- Tudge, J., Otero, D., Hogan, D. & Etz, K. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 42–64.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turner, V. (1977). Variations on a Theme of liminality. In S. Moore & B. Myerhoff (Eds.), *Secular Ritual*. Amsterdam: Van Gorcum & co, 36–53.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(5–6), 387–398.
- Uusikylä, K. (2002). Joko sinä olet tuottanut paremman lapsen? Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (Toim.), *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä*. Helsinki: Tammi, 155–181.
- Uusikylä, K. (2003). *Koulu-työtä, oppimista, harjoitusta ja leikkiä? Koulu alkuun yhteistyöllä*. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 4–7.
- Uusimäki, M. (2000). *Esi- ja alkuopettajien käsityksiä lapsen oppimisesta*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Valsiner, J. & Benigni, L. (1986). Naturalistic Research and Ecological Thinking in the Study of Child Development. *Developmental Review*, 6, 203–223.
- Valtanen, J. (2000). Kehityskeskustelun etiikka. Teoksessa J. Vuorinen (Toim.), *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–150.
- Van Staden, C. J. & Loubser, C. P. (1995). A link between an ecological view of children and environmental education. *Educare*, 24(2), 110–119.
- Van Gennep, A. (1960). *The Rites of Passage* (Translated into English by Vizedom, M. & Caffee G.). London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1909).

- Vandell, D. & Posner, J. (1999). Conceptualization and measurement of Children's after-school environments. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring Environment across the Life Span. Emerging methods and concepts*. Washington, DC: American Psychological Association, 167–196.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2003). Helsinki: Stakes.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, J. (1998). *Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti?* Acta Universitatis Tampereensis 624. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vuorinen, J. (2000). Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa J. Vuorinen (Toim.), *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Opetus 2000. Jyväskylä. PS-Kustannus, 10–28.
- Väljärvi, J. & Linnakylä, P. (Toim.). (2000). *Tulevaisuuden osajat. Pisa 2000 Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Välimäki, A.-L. (1998). *Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyjen muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla*. Acta Universitatis Ouluensis E 31. Oulu: Oulun yliopisto.
- Whalley, M. & the Pen Green Centre Team (2001). *Involving Parents in their Children's Learning*. London: Paul Champman Publishing.
- White, S. (1996). The child's entry into the "Age of Reason". In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift. The age of reason and responsibility*. Chicago: The University of Chicago Press, 17–30.
- Willman, A. (2000). Opettajan jaksaminen puntarissa: Opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (Toim.), *Opettajan professiosta: Artikkelisarja*. Opetus- kasvatus ja koulutusalojen säätiön vuosikirja, Okka 2000, 107–116.
- Wilkerson, D. C. (1997). Easing Separation Anxiety: Recommendations for Parents, Families and Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 24(3), 155–160.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data. Description, Analysis and Interpretation*. London: Sage Publications.
- Workman, S. & Gage, J. (1997, May). Family–School Partnerships: A Family Strengths Approach. *Young Children*, 52(4), 10–36.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature. *Early Years*, 22(1), 51–68.
- Zill, N. (1999). Promoting Educational Equity and Excellence in Kindergarten. In R. Pianta & M. Cox (Eds.), *The transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 67–105.

Liitteet

Liite 1 Esikoulun ja koulun toimintakulttuurin vertailua	183
Liite 2 Haastattelujen muistilistat	186
Liite 3 Organisointisysteemin kehittäminen	187
Liite 4 Ensimmäisen haastatteluaineiston analyysiluokat	188
Liite 5 Esimerkki dokumenttimemosta	190
Liite 6 Toisen haastatteluaineiston analyysiluokat	192
Liite 7 Esimerkki 2. analyysivaiheesta	194
Liite 8 Memo lapsen roolimutoksesta	201
Liite 9 Esimerkki Bronfenbrennerin bioekologisen mallin käytöstä tulkinnanteorian	204
Liite 10 Koonti eri kontekstien esiopetuksesta ja esikoululaisen roolista	205
Liite 11 Koulukonteksti ja lapsi koulunaloittajana	206
Liite 12 Koululaisen roolin yhteiset piirteet	207
Liite 13 Päiväkodista kouluun siirtynyt lapsi koululaisena ensimmäisellä luokalla	208
Liite 14 Esi- ja alkuopetusyksiköstä kouluun siirtynyt lapsi koululaisena ensimmäisellä luokalla	209
Liite 15 Montessoripainotteisesta päiväkodista kouluun siirtynyt lapsi koululaisena ensimmäisellä luokalla	210
Liite 16 Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokasta perusopetukseen siirtynyt lapsi koululaisena ensimmäisellä luokalla	211
Liite 17 Lapsen roolimutos esikoululaisesta koululaiseksi lapsikohtainen koonti	212
Liite 18 Päiväkodista kouluun tulleiden lasten lapsikohtainen siirtymäprosessin kuvaus	215
Liite 19 Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköstä kouluun tulleiden lasten lapsikohtainen siirtymäprosessin kuvaus	217
Liite 20 Montessoripainotteisesta päiväkodista kouluun tulleen lapsen lapsikohtainen siirtymäprosessin kuvaus	218
Liite 21 Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokasta kouluun tulleiden lasten lapsikohtainen siirtymäprosessin kuvaus	219

Liite 1 Esikoulun ja koulun toimintakulttuurin vertailua

Esikoulun ja koulun toimintakulttuurin lapsikäsitys, pedagogiikka, opettajan rooli ja keskinäinen yhteistyö

Taulukko 4. Lapsikäsitys esikoulun ja koulun toimintakulttuurissa.

Esikoulun toimintakulttuuri	Koulun toimintakulttuuri
Leikkivä esikoululainen:	Oppiva koululainen:
kokonaisvaltainen lapsi, (Brotherus 2002; Esiops 1996, 2000)	kokonaisvaltainen persoona, (Perusops 1994, 2002)
aktiivinen, utelias, (Esiops 1996, 2000; Hujala 2000)	aktiivinen, utelias, (Perusops 1994, 2002)
tiedonhaluinen, (Esiops 2000)	oppimishaluinen, (Perusops 1994, 2002)
sosiaalinen, leikkivä, ohjattava (Esiops 1994, 2000)	
aloitteellinen, toiminnan subjekti, (Brotherus 2004; Niikko 2001)	yksilö, (Perusops 1994, 2002)
myös toiminnan objekti, luonnollinen, vapaa (Hujala 2002; Niikko 2001; Puroila 2002)	vastaanottaja (Brotherus ym. 1999; Kyllönen & Mikkonen 1995)

Taulukko 5. Esikoulun ja koulun toimintakulttuurin pedagogiikka.

Esikoulun toimintakulttuuri	Koulun toimintakulttuuri
Pedagogiikka:	Pedagogiikka:
sosiaalista kasvattamista, (Esiops 2000)	kansalaiskasvatusta (Brotherus ym. 2002,
yhteiskunnallisesti säädeltyä, (Perusopetuslaki 1998)	yhteiskunnallisesti säädeltyä, (Riksaasen 1994; perusopetuslaki 1998)
kasvattamista, eheyttävää opetusta (Esiops 2000)	Opettamista (Perusops 2002)
tiedon integrointia (Riksaasen 1994; Esiops 2000; Husso 2000)	kasvattamista, (Perusops 2002)
leikkiä, (Esiops 2000; Niikko 2001; Brotherus ym 2002; Siniharju 2007)	tiedon kokoamista, taitojen siirtämistä (Riksaasen 1994)
oppimista, (Esiops 2000; Siniharju 2007)	perustaitojen lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan oppimista, (Perusops 2002)
toimintatuokioita (Niikko 2001; Puroila 2002),	oppiainekesteistä, oppitunteja (Helakorpi 2001),
lasten omaehtoisia valintoja (Niikko 2001; Salo 1999),	työtä, välitunteja, tavoitteiden saavuttamista (Laine 1997),
sääntöjä, hoivaa (Puroila 2002),	läksyjä, sääntöjä, hiljaa istumista (Salo 1999)
harjoittelua koulua varten (Esiops 2000; Siniharju 2007)	viittaamista, pärjäämistä (Laine 1997),
	Kysymys–vastaus-mallin käyttöä (Kinos 2001; Salo 1999)

Taulukko 6. Opettajan rooli esikoulun ja koulun toimintakulttuurissa

Esikoulun toimintakulttuuri	Koulun toimintakulttuuri
Kontekstuaalinen kasvattaja: kasvattaja, opettaja, hoivaaja, ohjaaja (Hujala 2000; Puroila 2002) oppimisympäristön suunnittelija ja rakentaja (Hujala 2002) leikin mahdollistaja (Hujala 2000), sivustaseuraaja (Puroila 2002), kontrolloija, organisoija (Puroila 2002) auktoriteetti (Puroila 2002)	Opettaja koulukontekstissa: tavoitesuuntautunut oppiaineiden opettaja (Genischi 2001; Kyllönen & Mikkonen 1995; Peruskoulun ops 1994, tiedon ja kulttuurin välittäjä (Perusops 1994; Perusops 2002) kontrolloija, arvioija, (Perusops 1994; Laine 1997) järjestyksen ylläpitäjä, sääntöjen laatija (Salo 1999), organisoija (Perusops 2002), auktoriteetti (Puolimatka 1999; Puroila 2002)

Esikoulun toimintakulttuuri

Esikoulu–koti-yhteistyö – kasvatuskumppanuutta:

- lapsen esiopetus suunnitelman laatii yhdessä esikoulunopettaja, vanhemmat ja (lapsi)
- henkilökohtaisia keskusteluja
- päivittäisiä epävirallisia tapaamisia – keskinäisten vuorovaikutussuhteiden ylläpitämistä.

Esikoulu–koulu-yhteistyö:

- esikoululaisten kouluvierailut
- yhteiset keskustelut koulunaloittajista
- yhteiset juhlat
- yhteiset opetussuunnitelmat.

Kouluun siirtymävaiheessa keskinäistä yhteistyötä koti, esikoulu ja koulu:

- yhteiset keskustelut koulunaloittajista
- tietoa esiopetuksesta, nykykoulusta, opetussuunnitelmista, opetuksesta
- tutustuminen kouluun ja opettajaan
- neuvoja lapsen koulun alun tukemiseen.

Koulun toimintakulttuuri

Koulu–koti-yhteistyö – osallistavaa yhteistyötä:

- lapsen kasvat- ja oppimistavoitteet, mahdollisen oppimissuunnitelman laatii yhdessä opettaja, vanhemmat ja (lapsi)
- yhteisiä sovittuja tapaamisia esim. vanhempain illat, vanhempain vartit
- tiedottamista, reissuvihko
- arviointikeskusteluja.

Liite 2 Haastattelujen muistilistat

Ensimmäisen haastattelukerran muistilistan sisältö:

1. vanhempien mielipiteitä, toiveita, odotuksia lapsen koulunaloittamiseen liittyen
2. kouluvalmius/lapsi oppijana
3. koulun aloitusikä/joustava koulunaloittaminen
4. nykykoulu
5. kodin ja koulun yhteistyö
6. esiopetus/toiminta ennen koulun aloittamista
7. päivähoito
8. vanhempien kasvatustietoisuus
9. vanhempien huolenaiheet
10. muut haastattelun aikana nousevat aiheet.

Toisen haastattelukerran muistilistan sisältö, esimerkkinä Eemelin äidin haastattelu:

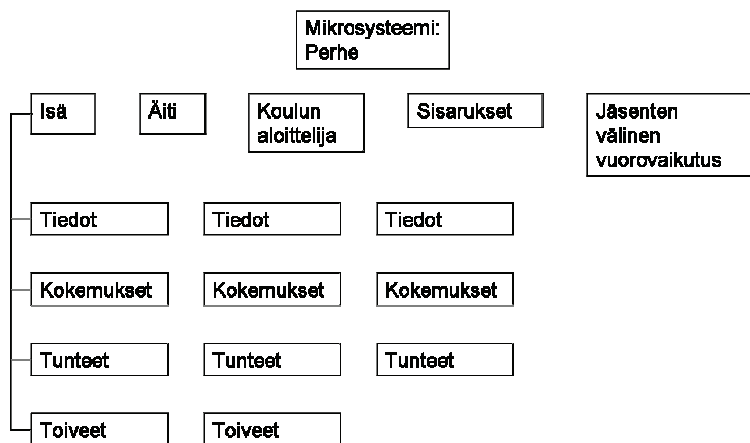
1. siirtyminen koulumaailmaan
2. ensimmäinen kouluvuosi
3. yksilöllinen opetus
4. koulutyöskentely verrattuna esiopetukseen
5. asuinympäristö
6. iltapäivähoito
7. yhteistyö
8. äidin kokemukset koulunaloittamisesta
9. koululaisen äidin rooli
10. 6-vuotiaana koulunaloittaminen – olisiko ollut mahdollista
11. äidin ehdotuksia koulunaloittamisen helpottamiseksi
12. esikoulu kouluun valmentajana.

Liite 3 Organisointisysteemin kehittely

Organisointisysteemin kehittely: Kolmen perheen vanhempien haastatteluaineistot

- A) Kaksosten äidin haastatteluaineistosta kirjasin marginaaliin seuraavia aiheita: muutos, koulukiusaaminen, kaksosten erilaisuus (luonteenpiirteet), kouluhuolet, esikoulukokemukset, kouluunvalmentaminen, omat koulukokemukset, nykykoulun tuntemus, koulumatka, iltapäivähoito, yhteistyö koulun ja esikoulun kanssa, kouluvalmius, kasvatustietoisuus, koulutoiveet, vanhemmuus.
- B) Ainoan lapsen äidin sekä C) viisilapsien perheen isän ja äidin haastatteluaineistoista tuli marginaaliin seuraavia lisäyksiä: oma kasvatuskokemus, kouluopetukseen vaikuttaminen, kasvatustietoisuus, koulunaloittamisikä, sisarus-ten koulunaloittaminen, koulun esiluokan merkitys, opettajan rooli, kriittisyys ja koulutus.

Aiheryhmittelyjen soveltaminen Bronfenbrennerin ekologiseen teorianmalliin, jonka pohjalta loin organisointisysteemin. Alla olevassa kuviossa on esimerkki mikrosysteemitason kategoriasta perhe alaluokkineen. Perhe: isä, äiti, koulunaloittaja, sisarukset, jäsenten välinen vuorovaikutus. Niiden alaluokat: tiedot, kokemukset, tunteet, toiveet.



Kuvio 10. Organisointisysteemin kehittely/mikrosysteemitason kategoria (1)/perhe alaluokkineen.

Liite 4 Ensimmäisen haastatteluaineiston analyysiluokat

Ensimmäisen haastatteluaineiston analyysiluokat/luokittelurunko/organisointisysteemi:

Kolmen haastatteludokumentin pohjalta laadittua organisointisysteemiä keikelin jäljellä oleviin haastatteludokumentteihin ja sen seurauksena organisointisysteemiin tuli lisäluokkia seuraavasti: perheen jäsenten välinen vuorovaikutus, sen alaluokiksi isä-äiti keskinäinen vuorovaikutus (1 5 4) ja kotikasvatus (1 5 5), perheen alaluokaksi tuli asuinympäristö (1 6), koulunaloittajan alaluokaksi tuli hoitomuoto (1 3 4), makrosysteemin alaluokiksi tuli lainsäädäntö (7 1) ja kulttuuri (7 2). Alla on organisointisysteemi kokonaisuudessaan 1. haastatteluaineiston analyysia varten.

Pääluokat:

1. /perhe/mikrosysteemi
2. /koulu/mikrosysteemi
3. /päiväkotiesikoulu/mikrosysteemi
4. /kaverit/mikrosysteemi
5. /vuorovaikutus/yhteistyö/mesosysteemi
6. /vanhempien työelämä/eksosysteemi
7. /yhteiskunta/koululainsäädäntö/makrosysteemi.

Taulukko 7. Pääluokkien alaluokat

Koodi	Koodin selitys
(1)	/perhe/mikrosysteemi
(1 1)	/perhe/isä
(1 1 1)	/perhe/isä/tiedot: esikoulusta, koulunaloittamisesta, koulusta, koulunkäynnistä
(1 1 2)	/perhe/isä/tunteet: miltä tuntuu kun lapsi aloittaa koulun?
(1 1 3)	/perhe/isä/kokemukset: lapsen kokemukset esikoulusta, omat koulukokemukset
(1 1 4)	/perhe/isä/toiveet: mitä toivoo koulunaloittamiselta, koulusta?
(1 2)	/perhe/äiti
(1 2 1)	/perhe/äiti/tiedot: esikoulusta, koulunaloittamisesta, koulusta, koulunkäynnistä
(1 2 2)	/perhe/äiti/tunteet: miltä tuntuu kun lapsi aloittaa koulun?
(1 2 3)	/perhe/äiti/kokemukset: lapsen kokemukset esikoulusta, omat koulukokemukset
(1 2 4)	/perhe/äiti/toiveet: mitä toivoo koulunaloittamiselta, koulusta?
(1 3)	/perhe/koulunaloittaja:
(131)	/perhe/koulunaloittaja/tiedot: lasta koskevat käsitykset, lapsen luonteenpiirteet, esikoululaisen rooli, kouluvalmius

Koodi	Koodin selitys
(1 3 2)	/perhe/koulunaloittaja/kokemukset: lapsen kokemukset esikoulusta
(1 3 3)	/perhe/koulunaloittaja/tunteet: miltä lapsesta tuntui olla esikoulussa?, miltä tuntuu aloittaa koulu?
(1 3 4)	/perhe/koulunaloittaja/hoito: hoitomuoto esikouluvuoden aikana
(1 4)	/perhe/sisarukset:
(1 5)	/perhe/jäsenten välinen vuorovaikutus/koulunaloittaja
(1 5 1)	/perhe/jäsenten välinen vuorovaikutus/koulunaloittaja-sisarukset, vuorovaikutus koulunaloittamiseen liittyvissä asioissa
(1 5 2)	/perhe/jäsenten välinen vuorovaikutus/isä-koulunaloittaja: vuorovaikutus koulunaloittamiseen ja koulunkäyntiin liittyvissä asioissa
(1 5 3)	/perhe/jäsenten välinen vuorovaikutus/äiti-koulunaloittaja: vuorovaikutus koulunaloittamiseen ja koulunkäyntiin liittyvissä asioissa
(1 5 4)	/perhe/jäsenten välinen vuorovaikutus/isä-äiti: koulunaloittamiseen liittyvissä asioissa
(1 5 5)	/perhe/jäsenten välinen vuorovaikutus/kotikasvatus
(1 5 6)	/perhe/jäsenten välinen vuorovaikutus/kouluunvalmentaminen
(1 6)	/perhe/asuinympäristö.
(1 7)	/perhe/kasvatustietoisuus
(2)	/koulu/mikrosysteemi: tiedot tulevasta koulusta
(2 1)	/koulu/opettaja: tiedot opettajasta, opettajan rooli
(2 2)	/koulu/opetuksen sisältö: tiedot opetussuunnitelmasta, oppiaineista,
(2 3)	/koulu/toiveet: yhdistetty luokkiin 114, 124
(2 4)	/koulu/koulupelot: koulupelot, koulukiusaaminen
(2 5)	/koulu/koulumatka
(3)	/päiväkoti/esikoulu/mikrosysteemi: tiedot esikoulusta
(3 1)	/päiväkoti/esikoulunopettaja: lastentarhanopettajaa, luokanopettajaa koskeva ja rooli
(3 2)	/päiväkoti/päiväkotitoiminta/esiopetustoiminta: 6-vuotiaiden opetus ja sen sisältö
(3 3)	/päiväkoti/esikoulu/kouluunvalmennus: päiväkodin esikoulun/koulun esikoulun rooli kouluunvalmentajana
(4)	/kaverit/mikrosysteemi: esikoulukaverit
(5)	/vuorovaikutus/yhteistyö/mesosysteemi
(5 1)	/vuorovaikutus/koti-koulu: keskinäinen yhteistyö
(5 2)	/vuorovaikutus/koti-päiväkoti/esikoulu: keskinäinen yhteistyö
(5 3)	/vuorovaikutus/koulu-päiväkoti/esikoulu: keskinäinen yhteistyö
(6)	/vanhempien työelämä/eksoysteemi
(7)	/yhteiskunta/makrosysteemi
(7 1)	/lainsäädäntö, koulunaloitusikä
(7 2)	/suomalainen esikoulu- ja koulukulttuuri

Liite 5 Esimerkki dokumenttimemosta

Esimerkki dokumenttimemosta (esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikön esikoululaisen äidin 1. haastattelu):

Tausta huomioita: Äiti oli avoin, asiallinen, helppo haastateltava. Haastattelun ilmapiiri oli leppoisa. Perheen kolmesta työstä esikoinen oli lähdössä kouluun. Äidillä oli käytännön tietoa esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintakokeilusta. Hän kuuluu vanhempainneuvostoon ja varmaan sekin edesauttoi hänen tietämystään kokeilusta. Kaikkinensa äiti oli tyytyväinen kokeiluun ja sen merkitykseen madaltaa koulun aloituskynnystä. Hänen mukaansa lapsella tulee olemaan pehmeä lasku koulumaailmaan, koska tuleva opettaja on tullut jo tutuksi esiopetusvuoden aikana, samoin kaverit ja koko koulurakennus sekä koulumatka ovat tuttuja. Äidin mielestä on turvallista lähettää lapsi tähän kouluun. Niinpä koulunaloittamisesta ei oltu puhuttu kotona paljoakaan - siihen ei ollut tarvetta, koska kaikki näytti niin valmiilta. Lähes ainoa seikka, mikä äitiä huoletti oli Merjan kaverin puute koulunaloitusvaiheessa, koska hänen paras kaverinsa muuttaa pois ennen koulunaloittamista. Muutenkin kavereiden merkitys lapselle tuli esille monessa yhteydessä. Merjaa oli haettu tähän esiopetuskokeiluun osaksi kavereiden takia. Äiti toivoi, että lapsi tutustuisi tuleviin luokkatovereihinsa jo esikoulussa. Päiväkotiaika kaikinensa kaverisuhteiden luomisessa on merkittävää. Kouluaikana ne korostuvat mm. yhteisen koulumatkan kulkemisessa sekä vapaa-ajan leikeissä koulupäivän jälkeenkin. Myönteisenä seikkana esiopetuskokeilusta nousi myös opettajan tuttuus niin hänen lapsituntemuksensa kuin vanhempien kanssa tehtävä yhteistyönsä. Opettaja oli oppinut tuntemaan lapset ei ainoastaan nimeltä ja luonteenpiirteiltä vaan myös oppijoina. Näin ollen on helpompaa jatkaa koulun puolen opetusta siitä mihin esiopetuksessa jäätiin. Äiti toivoikin, että lapset saisivat edetä omien kykyjensä mukaisesti yksilöllisesti. Äiti kuvaa lastansa hyvin tarkasti ja erityisesti tulee esille Merjan tiedonhalu, johon vastaamiseen äidin resurssit eivät aina riittäneet esiopetusvuoden aikana. Mitenkähän koulu on pystynyt vastaamaan tiedonhaluun? Äitiä huoletti jonkin verran se, miten Merja sopeutuu koulun rytmiin ja kuriin. Esiopetuksessa toiminta on paljon pohjautunut lapsen omaan valintaan, mutta koulun puolella äidin mukaan tehdään niin kuin opettaja määrää. Opettaja on siis edelleen auktoriteetti koulumaailmassa. Ehkä tähän seikkaan vaikuttivat äidin omat koulu- muistot, jotka tulivat esille voimakkaina. Hän mainitsi mm. jännittämisen

koulunaloitusvaiheessa, opettajaa kohtaan tuntemansa pelon sekä suoriutumispaineet, kilpailutilanteet lasten kesken hänen kouluaikanaan. Niinpä hän toivoikin, ettei nykykoulussa olisi keskinäisiä kilpailutilanteita ja että lapset saisivat kasvaa yksilöinä. Samoin hän toi esille esiopetuksen vaikutuksen nykylapsille tiedon lisääjänä, myönteisenä suhtautumisena vieraisiin aikuisiin, rohkeana mielipiteitten ilmaisijana, jotka kaikki palvelevat lapsen kouluun siirtymistä. Opettajan hän toivoo olevan tasapuolinen lasten kohtelussaan.

2. haastattelua varten nousi seuraavia aiheita:

1. Merjan koulunaloitus oliko pehmeä lasku?
2. Merjan koulun rytmiin sopeutuminen – koululaisen rooli?
3. Onko yksilöllinen eteneminen ollut mahdollista?
4. Jatkuiko Merjan kiinnostus tietokoneisiin myös koulun puolella?
5. Millaista yhteistyötä koulun ja kodin kesken?
6. Mitä uutta Merja on oppinut koulussa?
7. Iltapäivähoidon järjestyminen.
8. Löytyikö kavereita?
9. Mikä muuttui perheen kannalta?
10. Muuta.

Liite 6 Toisen haastatteluaineiston analyysiluokat

Toisen haastatteluaineiston analyysiluokat/luokittelurunko/organisointisysteemi Toisen haastattelukerran aineiston ja päiväkirjadokumenttien analyysin perusteella lisäsin luokkia seuraavasti: isä koululaisen vanhempana (1 1 5), äiti koululaisen vanhempana (1 2 5), isä/päiväkirjan kirjoittaminen (1 1 6), äiti/päiväkirjan kirjoittaminen (1 2 6), koulu/arviointi (2 6).

Alla on organisointisysteemi kokonaisuudessaan 2. haastatteluaineiston analyysia varten.

Pääluokat:

1. /perhe/mikrosysteemi
2. /koulu/mikrosysteemi
3. /päiväkotiesikoulu/mikrosysteemi
4. /kaverit/mikrosysteemi
5. /vuorovaikutus/yhteistyö/mesosysteemi
6. /vanhempien työelämä/eksosysteemi
7. /yhteiskunta/koululainsäädäntö/makrosysteemi.

Taulukko 8. Pääluokkien alaluokat.

Koodi	Koodin selitys
(1)	Perhe
(1 1 1)	perhe/isä/tiedot: koulualoittamisesta, koulusta, koulunkäynnistä
(1 1 2)	perhe/isä/tunteet: miltä tuntui kun lapsi aloitti koulun?
(1 1 3)	perhe/isä/kokemukset: omat koulukokemukset, muiden perheen lasten koulukokemukset, koulunaloittajan kokemukset koulunaloittamisesta + 1. kouluvuodesta, nykykouluun liittyvät kokemukset
(1 1 5)	perhe/isä/rooli koululaisen vanhempana
(1 2 1)	perhe/äiti/tiedot: koulunaloittamisesta, koulusta, koulunkäynnistä
(1 2 2)	perhe/äiti/tunteet: miltä tuntui kun lapsi aloitti koulun?
(1 2 3)	perhe/äiti/kokemukset: omat koulukokemukset, muiden perheen lasten koulukokemukset, koulunaloittajan kokemukset koulunaloittamisesta + 1. kouluvuodesta, nykykouluun liittyvät kokemukset
(1 2 4)	perhe/äiti/toiveet: kouluun liittyvät toiveet
(1 2 5)	perhe/äiti/rooli koululaisen vanhempana
(1 3 1)	perhe/koulunaloittaja= koululainen/tiedot: lasta koskevat käsitykset, luonteenpiirteet, koulukäyttäytyminen, koululaisen rooli
(1 3 2)	perhe/koulunaloittaja=koululainen/kokemukset: koulunaloittamisesta, 1. kouluvuodesta, iltapäivähoidosta

Koodi	Koodin selitys
(1 3 3)	perhe/koulunaloittaja=koululainen/tunteet: miltä lapsesta tuntui aloittaa koulu? miltä lapsesta tuntui olla koulussa?
(1 3 4)	perhe/koulunaloittaja=koululainen/iltapäivähoito: hoitomuoto 1. kouluvuoden aikana
(1 3 5)	perhe/koulunaloittaja=koululainen/harrastukset
(1 5 1)	perhe/jäsenten välinen vuorovaikutus/koulunaloittaja=koululainen- sisarukset: vuorovaikutus koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, koulutehtävissä auttaminen, koulukäyttäytyminen
(1 5 2)	perhe/vuorovaikutus/isä ja koulunaloittaja=koululainen: vuorovaikutus koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, koulutehtävissä auttaminen, koulukäyttäytyminen
(1 5 3)	perhe/vuorovaikutus/äiti ja koulunaloittaja=koululainen: vuorovaikutus koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, koulutehtävissä auttaminen, koulukäyttäytyminen
(1 5 4)	perhe/vuorovaikutus/isä ja äiti: koulunkäyntiin liittyvissä asioissa
(1 5 7)	perhe/vuorovaikutus/isovanhemmat: koulunkäyntiin liittyvissä asioissa
(1 6)	perhe/asuinympäristö
(1 7)	perhe/kasvatustietoisuus
(2)	koulu. tiedot nykykoulusta, koulunkäynnistä yhdistetty luokkiin 111, 121
(2 1)	koulu/opettaja: opettajaa koskeva tieto, opettajan rooli
(2 2)	koulu/opetuksen sisältö: opetussuunnitelma, oppiaineet, läksyt
(2 3)	koulu/toiveet: yhdistetty luokkiin 114, 124
(2 4)	koulu/pelot: koulupelot, koulukiusaaminen
(2 5)	koulu/koulumatka
(2 6)	koulu/arviointi
(2 7)	koulu/koulunkäynti: lapsen sopeutuminen kouluelämään
(3)	päiväkoti/esikoulu
(3 1)	päiväkoti/opettaja: lastentarhanopettajaa, luokanopettajaa koskeva tieto, opettajan rooli
(3 2)	päiväkoti/koulu/esiopetustoiminta: 6-vuotiaiden opetus ja sen sisältö
(3 3)	päiväkoti/koulu/kouluun valmennus: päiväkodin/koulun esiopetuksen rooli kouluunvalmentajana
(4)	kaverit: koulukaverit
(5)	yhteistyö/vuorovaikutus
(5 1)	vuorovaikutus/koti-koulu: yhteistyö
(5 2)	vuorovaikutus/koti-päiväkoti/koulun esiluokka: yhteistyö
(5 3)	vuorovaikutus/päiväkoti-koulu: yhteistyö
(6)	vanhempien työ
(7)	yhteiskunnallinen taso
(7 1)	lainsäädäntö, koulunaloitusikä
(7 2)	suomalainen koulukulttuuri

Liite 7 Esimerkki 2. analyysivaiheesta

Toinen analyysivaihe: Esimerkki perhekohtaisen 1. ja 2. haastatteluaineiston yhdistämisestä analyysiluokittain eli miten rakennettiin perhekohtainen merkitysverkosto (Marjan äiti). Esimerkissä on näkyvillä myös luokkien sisältöjä.

Taulukko 9. Esimerkki perhekohtaisesta merkitysverkostosta.

PERHE	Haast.	Anal. luokat	TEKSTI
KALTIO	1	(1)	No mä oon Katja ja mä oon 28 vuotias Niin, ja Marjako on teidän ensimmäinen kouluun lähtiä. Joo, Marja lähtee kouluun elokuussa, on se semmosta outoa tietenkin Niin kun ei tiä että miten ne aamut menee ja sitten on meillä on Tarja sitten että tuota mutta se täyttää 5 elokuussa.
KALTIO	1	(1 1 1)	H Oottako te isän kanssa puhunu tästä kouluun lähtemisestä. K Joo ollaan me puhuttu sen kans ja kyllä sekin ja se sanoo että se tullee pärjäämään siellä.
KALTIO	1	(1 2 1)	No kyllä se on oikeestaan hyvä että on 7 vuotias kun alakaa koulun, niin ainakin tietää, että on kypsä siihen sitten, mutta eihän kaikki oo välttämättä vielä 7 vuotiaanakaan. Sehän riippuu ihan luonteestakin. Se on ihan miten minkalainen lapsi on niin, että miten onko se henkisesti kypsä siihen, kyllähän sen näkee monella tavalla. Ei kyllä mun mielestä tosiaan se että käy jonkun tuommosen esikoulun, niinkun mä oon itekkin käynyt niin kyllä sen tietää kyllä siellä oppii vähän jo koulua, että miten siellä pitää olla, paljon on Marja oppinu siellä semmosia käytöstapojakin saa nyt nähdä sitten että kun se on käynyt vähän aikaa että mitenhän se sitten koulussa istuminen, ekaluokkahan on tietenkin semmosta oppimista
KALTIO	2	(1 2 1)	Niin, no siinähan se justiin on nyt että jos se kyllästyy tuohon koulunkäyntiin, että muutenhan sillä on ihan, no matematiikkahan siitähan se tykkää hirveesti. K. Opettajahan oli laittanu sen todistukseen että mikä tämä voimistelu, että pitäs siihen satsata niinkun enempi nyt syksyllä. voi edetä vaikka kuinka pitkälle, K No on se jotenkin varmaan jollain tavalla muuttunu. Se on niinkun koululainen on, että sillä on enempi oikeestaan vastuuta tai, että pitää vähän ajatella että mitä mutta siinä mä oon huomannu et en tiä mikä ikä tämä on mutta hirveän temperamenttiseksi on muuttunu, K Niin ja ottaa vähän toiset huomioon, vaikka se on kyllä aina ottanut toiset huomioon, että kyllä se oli tuota hyväksi.

PERHE	Haast.	Anal. luokat	TEKSTI
KALTIO	1	(1 2 2)	No ihan mukavalta tietenkun mutta sehän pelottaa, että miten se tulee sitten selviytymään koulussa ja kaikkihan siinä aina on semmosta että miten sit jos mä meen töihin ja saan lisää töitä sitten vielä. Ei, siinä ei kyllä huolestuta. Osaa kylläjä vain luottaa siihen, että tulee kyllä koulusta kotia ja ettei jää tuonne.
KALTIO	2	(1 2 2)	No sehän ensinnäkin pelotti kun ensimmäinen lapsi on mennä kouluun mutta hyvin tuo kyllä alako Että ihan kyllä hyvin on mennä, että mä kyllä oon ollu ihan ihmeissään että Marjo on kuitenkin semmonen, että se on niin oma-alotteinen ja.
KALTIO	1	(1 2 3)	Oon, oon ollu kyllä mä oon ainakin tykänny hirveesti siitä henkilökunnasta, että kaikki on mennä ihan niinkun, oon tykänny, että oon tosiaan tykkään henkilökunnasta ja ihan mukavia että kaikki niinkun keskusteleekin muistaa ite mitä oli silloin kun meni ekaluokalle. Muistaa sen kuitenkin minkälaisista se oli se yleensä arkaili ja kaikkea tämmöstä. Kylläse Marjo hyvin sopeutuu sinne Ei kyllä mun mielestä tosiaan se ettäkäy jonkun tuommosen esikoulun, niinkun mä oon itekkin käynny niin kyllä sen tietää kyllä siellä oppii vähän jo koulua,
KALTIO	2	(1 2 3)	hyvin tuo kyllä alako menemään. Mä kolme kertaa vein vaan sillä viikolla Marjon kouluun. Se alako sitten kavereitten kanssa käymään sitten meni kouluun ihan ja tuli kotia. Että ihan kyllä hyvin on mennä, että mä kyllä oon ollu ihan ihmeissään että Marjo on kuitenkin semmonen, että se on niin oma-alotteinen Joo, mut oli se hankala ensiksi se vaan jotain muuta kun se alako lukemaan niin se vaan jotain sano ja katto kattoon ja sano, että siinä lukee aivan että mitä sattuu, että ei se, ei sitä niin vaan kiinnostu. se tietää mutta se ei kuitenkaan viittaa. Vaikka se tietää sen se mumisee vaan itseksensä. Mulla on ollu samanlainen ongelma koulussa. Niin, että se niinkun ei kuulemma osallistu tarpeeksi siihen kun opettaja kysyy, joku puuttuva sana Hyvin kun se ekaluokkakkin meni hyvin niin eiköhän se toinenkin luokka mee jatkossakin
KALTIO	2	(1 2 5)	onko Marja paljon tarvinnu sun tukea näissä kouluhommissa. No läksyissä tietenkin jonkun verran. Mä sitten vaan tarkastan ne ja sitten mä oon kuunnellu kun se on lukenu että meneekö oikein, jos Marjaltakin kysyy niin se sanoo että älä kysele liikaa. Mitä nä taas kyselet.

PERHE	Haast.	Anal. luokat	TEKSTI
KALTIO	1	(1 3 1)	Marjo tulee yksin kottiin. Osaa jo jonkun verran jo no nimensähän se on jo kauan osannut kirjottaa ja näin mutta niin aakkoset osaa jo kaikki niinkun ihan tietää mitä ne on mutta ei kuitenkaan osaa lukea., Mut äkkiä se sitten oppii kun se lähtee kouluun, niin varmaan jouluna ossaa jo lukia. Eikä sillä mikkään kiire oo, kylläne oppii siellä sen takia sinne mennään että ne opettaa ja laskee laskuja jo. On kiinnostunu kouluasioista. Marja kyllä tulee ihan toimeen kaikkien kanssa kyllä. Se saa äkkiä kavereita ne on ollu tarhassa, niin Marjastakin paljon itsenäisempi se on ollu oikeestaan aina semmonen itsenäinen, se on tykänny kaikkennäköisistä se tekkee kotona salaatitkin ja tykkää tämmösiä kaikkia tehdä ja miellyttää äitiä.
KALTIO	2	(1 3 1)	yhteen välissä oli vähän semmosta ongelmaa et se toi melkein koko koulun tytöt tänne, että oli semmonenkin kaaos kun mä tulin kotia että siitähän piti tietenkin keskustella sitten. sehän on hirveen hyvä matematiikassa niikun opettaja sano Laskee jo ihan kertotaulut ja kaikki. Liikunta. Opettajahan oli laittanu sen todistukseen että mikä tämä voimistelu, että pitäis siihen satsata niinkun enempi nyt syksyllä. voi edetä vaikka kuinka pitkälle Koska eihän hän arka oo, ja on mukana tunneilla alkuun ihan että kuuntelee Se oli kuitenkin niin rauhallinen ja ei se muita häiritte, niinkun todistuskin näytti Ainakin sanoo mihinkä lähtee, kyllä se sanoo
KALTIO	1	(1 3 2)	pienten osastolle joutu heti mutta sitten kaks kuukautta niin joutu olleen pienten osastolla ja nyt se on isosten osastolla, että alakanu hyvin menemään mutta ei se kovin mielellään kyllähän se haluaa olla kotona kun mä seittemän vuotta hoijin kotona, ennenkun menin töihin takaisin.
KALTIO	1	(1 3 4)	Niin se on hoiossa nyt, että minusta se on kuriaa kun ne on eri paikassa Ei saanu sammaan sillan kun mä aloitin työn elokuussa Niin kun Marjahan alako esikoulu syksyllä ja ensimmäinen kerta kun meni tarhaan
KALTIO	2	(1 3 4)	Tulee kotia ja jos on lähteny niin se laittaa lapun jääkaapin oveen, kirjottaa aina.

PERHE	Haast.	Anal. luokat	TEKSTI
KALTIO	2	(1 5 1)	Tarjahan sitä tietenkin kiusaa niin paljon kun ehtii, kun ne on niin eri luontosia. meneehän se kattomaan koko ajan kun se istuu ja tekee niitä (läksyjä)niin kyllä se seuraa mukana koko ajan ja laskee samalla tavalla et siitä tulee samanlainen matikkapää kun Marjastakin.
KALTIO	1	(1 5 2)	ne läksyt ja sitten näyttäs vähän isällekin että mitä täällä koulussa nyt tapahtuu
KALTIO	1	(1 5 3)	sitä oon yrittäny opettaa että kun puolustas vähän enemmän itseään sillalailla että kun joku sanoo sille jotain pahaa niin se tulee mulle sanomaan sen, että miten se näin hänelle sano
KALTIO	2	(1 5 3)	Marjan kans taas on muuten on semmoset läheiset välit että se kertoo jos sillä on jotakin ongelmia. Se kertoo me puhutaan hirveen paljon kaikista asioista
KALTIO	1	(1 5 4)	No tietenkin Marjaa ajatellen näin et jos tulee jotain niin tietenkin puhua tietenkin isänsäkin kanssa, että ottaa yhteyttä Oottako te isän kanssa puhunu tästä kouluun lähtemisestä. Joo ollaan me puhuttu sen kans ja kyllä sek in ja se sanoo että se tulee pärjäämään siellä.
KALTIO	1	(1 5 6)	H, Niin, ootteko te puhunu kouluun lähtemisestä? K Ollaan, ollaan me puhuttu siitä, tosiaan että se tykkää kyllä lähteä sinne, että ei se kyllä pistä vastaan yhtään. Niin, että kyllähän se tietenkin ois helepompaa kun ois kaksi vanhempaa joka opettas sitä
KALTIO	1	(1 6)	onhan tuolla tietenkin tuolla liikekeskuksessa tuossa on tietenkin jotain ainahan siellä kaikennäköstä liikkuu vähän eri kansallisuuksia on täällä asuu.
KALTIO	1	(1 7)	Se saa äkkiä kavereita mutta sitten kun se sitä oon yrittäny opettaa että kun puolustas vähän enemmän itseään No tietenkin Marjaa ajatellen näin et jos tulee jotain niin tietenkin puhua mun kanssa ja tietenkin isänsäkin kanssa, että ottaa yhteyttä. ainakin tuota jotain yhteistyötä haluan jos jotain ilmenee tai tulee ongelmia Marjalla, niistä minäkin sitten tiän äitinä että mitä siellä tapahtuu, No kyllä se on oikeestaan hyvä että on 7 vuotias kun alakaa koulun, niin ainakin tietää, että on kypsä siihen sitten, mutta eihän kaikki oo välttämättä vielä 7 vuotiaanakaan. Sehän riippuu ihan luonteestakin. Se on ihan miten minkalainen lapsi on niin, että miten onko se henkisesti kypsä siihen, kyllähän sen näkee monella tavalla Niin, että kyllähän se tietenkin ois helepompaa kun ois kaksi vanhempaa joka opettas sitä mutta hyvinhän näinkin on kyllä selevitty ainakin ihan Marjasta on tullu tasapainonen eikä se oo mitenkään häiriintynyt

PERHE	Haast.	Anal. luokat	TEKSTI
KALTIO	1	(2 1)	Mut kyllä ainakin opettajat oli kyllä oikein semmosia mukavia ja mä ainakin haluan, että se menee tuohon kouluun. H Joo, että sä et oo vielä tavannu sitä opettajaa K En, en oo.
KALTIO	2	(2 1)	mutta sitten kun opettaja sano, oltiin sillon keskustelemassa niinkun koulu loppu, kun mä sen todistuksen takia justiin, niin se opettaja vähän kehuu niin sehän opettaja on semmonen miten sen sanos semmonen ihannekuva, että ne ottaa siitä sitten. Joo varattiin aika opettajalle, mentiin ihan kahden kesken puhumaan ja ne kun ei ollu oikeestaan opettajan kanssa niin kyllä se tietenkin puhu jotain mutta kun se sano, että ei oo mittään sanomista niin se oli niin lyhyt se aika kuitenkin sitten Niin, että opettaja ihan mukava se on, jos jotain tulee mutta ei tässä oo mitään ongelmia tullukkaan, että kyllä mä oon käyny siellä ja kysyny aina sillon tällön jos mä oon joskus hakenu Marjan ja sattunu olemaan tuolla kävelyllä niin hakenu ja kysyny että miten on mennä ja hyvin on mennä niin sehän on ihan hyvä.
KALTIO	1	(2 2)	se sitten oppii kun se lähtee kouluun, niin varmaan jouluna ossaa jo lukiä. Eikä sillä mikään kiire oo, kylläne oppii sielläsen takia sinne mennään että ne opettaa ja laskee laskuja jo. kun se on käyny vähän aikaa että mitenhän se sitten koulussa istuminen, ekaluokkahan on tietenkin semmosta oppimista ja kaikkia
KALTIO	2	(2 2)	H Oliko läksyjä K Oli joo, mutta sitä mä ihimettelin tosiaan, että aika kuitenkin vähän, mitä mä muistan ittiäni kun mä olin koulussa Niin, että se niinkun kuulemma osallistu tarpeeksi siihen kun opettaja kysyy, joku puuttuva sana jostain lauseesta mitä siihen vois, tietää mutta ei viitti sanoa sitä, no tietenkin se siisteys siinä, että se käy pesemässä aina kun se tulee ulkoo ja tulee syömään, niin se aina pesee kädet ja käy vessassa ja näi. Että se on niinkun tullu uutta. Se on tullu koulun myötä.
KALTIO	2	(2 4)	kyllä se yleensä Marja on semmonen taas että sitten tämmösistä ongelmista jos tulee eteen niin se kyllä mulle puhuu mut niitäkin niitten luokalla on, että on joutunu ihan ottamaan oikein vanhempiin yhteyttä ja mutta että ei oo Marjalla.
KALTIO	1	(2 5)	Joo lähtee tuo Toni, tuolta yläkerrasta niin se lähtee tuota samalle luokalle, et ne on ainakin tuttuja et ne pääsee sitten yhdessäkulukemaan tuota matkaa. Meilläön niin lyhyt matka et siinä mielessä et ei tarte kun yhen kerran mennä tien yli

PERHE	Haast.	Anal. luokat	TEKSTI
KALTIO	2	(2 5)	no Lauran kanssa miten niitten passaa sitten nuo ajat että parina päivänäkö viikossa piti lähtee niinkun yksin sitten että muuten Lauran kanssa tulla ja et ihan hyvin. kuitenkin kun Marjakin alako jo kato että hän ei jaksa enään, että tuu hakkeen hänet autolla. Niin minä, että en tuu autolla hakkeen. Joo kyllä se meni kävellen.
KALTIO	2	(2 7)	Niin, no siinähan se justiin on nyt että jos se kyllästyy tuohon koulunkäyntiin, että muutenhan sillä on ihan, no matematiikkahan siitähän se tykkää hirveesti. Kyllä se on ihan hyvin ainakin mitä se nyt sitten
KALTIO	1	(3 1)	kyllä mä oon ainakin tykänny hirveesti siitä henkilökunnasta, ja ihan mukavia sitten ne tietenkin aina kertoo että mitä ne tekee ja ihan tämmöstä aina kun tulee jotain niin pistää lappua mukkaan
KALTIO	1	(3 2)	No niinkun tosiaan niinkun äitienpäivänäkin ne teki tuota teki laudeliinan oli ite ommellu semmosen niinkun siihen vohvelikankaaseen mutta tuota se oli ihan mukava että tommoset että kaikkea puuhaavat siellä ja askartelevat. Niin ja leikkivät ja laulavat että paljon on oppinu uusia lauluja niinkun nää aakkosetkin että ne oli laittanu ne seinälle ja ihan mukava, että sai kaikki piirtää mitä sitä
KALTIO	1	(3 3)	Mutta tosiaan itsenäisempiä niistä on tullu nyt kun ne on ollu tarhassa, niin Marjastakin paljon Ei kyllä mun mielestä tosiaan se että käy jonkun tuommosen esikoulun, kyllä sen tietää kyllä siellä oppii vähän jo koulua, että miten siellä pitää olla, käyttäytymistä
KALTIO	2	(3 3)	H ootko sä semmosta asiaa huomannu, että vaikuttiko se kun Marja oli päiväkodissa sen edeltävän vuoden ennen kun meni kouluun, että oisko sillä ollu mittään merkitystä No varmaan siinä oli vaan että ainakin mä huomasin että se oli niikun muitten lasten kanssa oli. Niin ja ottaa vähän toiset huomioon, vaikka se on kyllä aina ottanut toiset huomioon, että kyllä se oli tuota hyväksi.
KALTIO	1	(4)	lähtee tuo Toni, tuolta yläkerrasta niin se lähtee tuota samalle luokalle, et ne on ainakin tuttuja et ne pääsee sitten yhdessä kulukemaan tuota matkaa. Marja kyllä tulee ihan toimeen kaikkien kanssa kyllä. Se saa äkkiä kavereita kuitenkin tuota esikoulua käyny, kaikki aika on tuttuja siinäkin luokalla Kyllä sitä tietenkin aina huolestuttaa, että pääsekö se sieltä aina kotia ajoissa että se ei tuonne jonnekin kavereitten kanssa jonnekin käymään jossain ja sitten ihmetyttää, että missä se on

PERHE	Haast.	Anal. luokat	TEKSTI
KALTIO	2	(4)	Se alako sitten kavereitten kanssa käymään sitten meni kouluun ihan ja tuli kotia. ja se on tavannu niitä kavereitakin mitä siinä luokalla niin se on niin kyllä niitten kanssa ollu koko kesän. mä joskus oon aivan huolestunu kun se menee kavereitten luo.
KALTIO	1	(5 1)	Mutta kyllä mä ainakin tuota jotain yhteistyötä haluan jos jotain ilmenee tai tulee ongelmia Marjalla niin tietää niistä minäkin sitten tiian äitinä että mitä siellä tapahtuu, siinä koulussa nyt semmonen vanhempaintoimikuntakin siellä tuntuu toimivankin. jos vaan mahdollisuuksia niin varmaan kyllä meen siihen semmoseen,
KALTIO	2	(5 1)	oltiin sillan keskustelemassa niinkun koulu loppu, Joo varattiin aika opettajalle, mentiin ihan kahden kesken puhumaan kyllä mä oon käynyt siellä ja kysynyt aina sillan tällön jos mä oon joskus hakenu Marjan ja kysynyt että miten on mennyt ja hyvin on mennyt niin sehän on ihan hyvä.
KALTIO	1	(5 2)	että kaikki niinkun keskusteleekin ja sitten meidän välinen yhteistyö on ollu semmosta mitä pitääkin olla vanhempien välillä ja tarhan välillä justiin. alussa oli tietenkin semmonen ne piti kahden keskustelun sitten ne tietenkin aina kertoo että mitä ne tekee ja ihan tämmöstä aina kun tulee jotain niin pistää lappua mukkaan kun mä en yleensä, Marjo tullee yksin kottiin.
KALTIO	1	(6)	Mutta sit jos mä meen niin se pitää sitten ajatella että miten se pääsee kouluun täältä aamusin kyllähän niille on uus tilanne tämäkin kun menin töihin ja aamut on vaikeita
KALTIO	2	(6)	...en tiä sitten että miten olis jos mä oisin ollu töissä ja se ois tullu tänne ihan kotia minä jäin sitten työttömäksi ja oon vieläkin hakenu töitä tänäkin päivänä kyllä se joskus sano, että mikset sä äiti voi mennä töihin, että hänhän saa olla ihan rauhassa, Marjahan nyt kun on koulussa vähän varmaan pitemmät päivätkin nyt tullee jo niin ihan varmaan hyvin pärjää. Aamuvuorot jos mä meen kuueksi niin mähän sitten voin herättää sen ennenkun mä lähen
KALTIO	1	(7 1)	No Marja ois kyllä mun mielestä ollu kypsä jo kouluun ja sehän oottaa ihan hirveen innolla tuota koulua,. Et kyllä se kypsä ois jo ollu varmaan jo viime vuonna.
KALTIO	2	(7 1)	H sillan alussa sä sanoit, että sun mielestä ehkä Marja ois ollu jo kuus vuotiaana kypsä sinne. Joo, ois ollu mutta ihan hyväksi, että meni ihan ikäistensä mut kyllä se ihan hyvä että se meni näin kuitenkin sitten, kyllä ne kerkiää siellä istumaan sitten.

Liite 8 Memo lapsen roolimuuтокsesta

Memo lapsen roolimuuтокsesta esikoululaisesta koululaiseksi esimerkkinä Marja (päiväkodin esikoululainen).

Marjan perheen tutkimusaineisto perustuu äidin 1. ja 2. haastatteluihin. Analysoin ja tulkitin lapsen roolimuuтокsta vertailemalla lapsen esiopetusvaihetta (1. haastatteluaineisto) ja 1. luokkavaihetta (2. haastatteluaineisto) roolimuuтокsen näkökulmasta. Tulokinnan pohjalta laadin memon, jossa kuvaan Marjan roolia esiopetusvaiheessa ja ensimmäisellä luokalla.

Kaltion perheeseen kuuluu 1. haastattelukerran aikana työssäoleva ja 2. haastattelukerran aikana työttömänä oleva äiti ja kaksi lasta, joista esikoinen oli aloittamassa koulua. Marja oli Sutelan päiväkodin kokopäiväryhmässä ennen siirtymistään Harjulan koulun ensimmäiselle luokalle. Äidin mukaan hän on puhunut lapsensa koulunaloittamisesta myös lapsen isän kanssa ja isä oli sitä mieltä, että kyllä Marja tulee koulussa pärjäämään.

Esikoululainen

Esiopetusvaiheessa, joka oli lapselle ensimmäinen kodin ulkopuolinen kasvuym-päristö, lapsen roolia voi kuvata kouluunvalmennettavan ja sopeutujan roolina. Äidin mielestä esikoulussa jo opitaan vähän koulua, lähinnä sitä, miten koulussa tulee käyttäytyä. Käytöstapojen lisäksi Marja oli oppinut esikoulussa uusia lauluja, aakkoset, olemaan toisten kanssa ja huomioimaan toisia ihmisiä. Hän oli äidin mukaan myös itsenäinen, oma-aloitteinen, avoin, kyselevä lapsi. Hän kulki itenäisesti iltapäivisin kotimatkat esikoulusta kotiin. Hän oli sopeutunut hyvin ensimmäiseen kodin ulkopuoliseen kasvuym-päristöön. Jo tässä vaiheessa vanhemmat olivat sitä mieltä, että Marja sopeutuu hyvin kouluun ja pärjää kyllä siellä. Äidin mielestä hän olisi ollut jo kypsä kouluun 6-vuotiaana. Tulevaan kouluun äiti liitti lukemaan oppimisen, esikoulussa oli opittu kirjaimet.

Koululainen

Varsinainen oppijan rooli tuli esille vasta kouluvaiheessa. Silloin äiti mainitsi Marjan lukemaan oppimisen, matematiikan ja liikunnassa edistymisen. Erityisesti Marja oli kunnostautunut matematiikassa, jossa hän sai omasta halustaan lisätehtäviä, jotka kuitenkin olivat liian helppoja ja hän ei enää kiinnostunut niistä. Äiti ei myöskään ollut ajatellut Marjalle yksilöllisen suorittajan roolia matematiikassa,

vaan hän oli sitä mieltä, että kaikkia lapsia opettajan tuli pitää samanarvoisina ja antaa samat läksyt. Opettaja oli maininnut äidin sanojen mukaan sen, että Marjalla tulee olemaan 2. luokan laskutkin liian helppoja. Viittaaminen oli uusi asia, joka tuli koulun myötä. Marjaa ei se kiinnostanut ja opettaja olikin tulkinnut sen niin äidin mukaan, ettei Marja seurannut tarpeeksi opetusta. Äiti mainitsikin, että viittaamista oli opeteltava. Hänen mielestään Marja ei viitsinyt viitata vaikka tiesikin vastauksen opettajan esittämään kysymykseen. Hänellä itsellään oli ollut samanlainen käyttäytyminen kouluaikana.

Marjan reviiri laajeni 1. kouluvuoden aikana yli oman pihapiirin. Hän kulki kaverireittensä kanssa koulumatkat, viihtyi heidän kanssaan koulun jälkeen ja vieraili heidän kodeissaan. Kirjeen kirjoittamistakin hän harjoitteli kaverinsa kanssa. 1. luokkalaisena hän selviytyi hyvin koulupäivän jälkeen kotona äidin asioilla ollessa. Hän oli joskus maininnutkin, että miksei hänen äitinsä ole töissä, jotta hän saisi olla rauhassa. Äiti oli myös itse valmis työelämään, mutta työtä ei vain ollut löytynyt. Äidin koulua koskeviin kyselyihin Marja oli kyllästynyt. Marja oli opettajan mielestä ongelmaton koululainen, joka ilmeni siten, että opettajan ja äidin kahdenkeskinen keskustelu juuri siitä syystä jäi niin lyhyeksi äidin mukaan. Myöskään äiti ei ollut ottanut kuin satunnaisesti yhteyttä kouluun, koska Marjalla ei ollut ongelmia koulunkäynnissä. Onko niin, että täytyy olla ongelmakoululainen ennen kuin yhteistyö toimii kodin ja koulun välillä? Marja oli sopeutunut koululaisen rooliin hyvin ensimmäisen kouluvuoden aikana ja tästä on helppo jatkaa 2. luokalla.

Sovellettuna Van Gennepin siirtymäriittiteoriaan voidaan Marjan tapausta kuvata seuraavasti: varsinainen erovaihe esikoulusta sujui helposti, koska hän oli käynyt vain yhden vuoden kodin ulkopuolisessa hoidossa. Erovaihe hänen kohdallaan varmaankin alkoi siinä vaiheessa, jolloin hän siirtyi kotiympäristöstä päiväkotiympäristöön. Äidin mukaan se olikin suuri muutos silloin kun hän meni monen vuoden työttömänä olon jälkeen töihin. Lasten aamuhätykset klo. 5.30 olivat olleet tosi vaikeita. Päiväkodin esiopetusryhmän toiminta oli jo kouluun valmentavaa toimintaa ja sen vuoksi siirtyminen kouluympäristöön ei tuottanut suuriakaan muutoksia. Tulkitsen kynnysvaiheena ja epämääräisenä työskentelynä Marjalle uutena asiana tulleen viittaamisen. Se ei häntä kiinnostanut ja epäselväksi jäi oliko se sitä, ettei hän seurannut opetusta riittävästi vai sitä, ettei hän viitsinyt viitata, vaikka tiesi vastauksen. Tässä äidin ja opettajan näkemykset poikkesivat toisistaan. Kynnysvaihetta saattoi olla myös kiinnostuksen puute lukemaan oppimiseen, joka kuitenkin ylittyi joulukuun mennessä. Koululaisen rooliin kasva-

minen oli alkanut jo esiopetusvaiheessa, jolloin Marjo itsenäisesti kulki kotimatkat iltapäivisin päiväkodista kotiin.

Äidin mukaan uusi koululaisen roolimuuotos tapahtui 1. luokan aikana, jolloin Marjasta tuli vastuullinen ja huolehtivainen koululainen. Hän teki itse läksyt, äiti vain tarkisti ja kuunteli lukuläksyt. Hän huolehti viestin äidille, jos hän lähti kaverittensa kanssa koulupäivän jälkeen eikä äiti ollut kotona. Äidin mukaan Marjan temperamenttikin muuttui 1. luokalla ollessa ”räväkämmäksi”. Perheestä ja kodista irtaantumisvaihe oli ehkä alkanut, koska Marjaa vaivasi ajoittain se, että hänen äitinsä ei ollut työssä eikä hänellä itsellään ollut itsenäistä rauhaa kotona. Marjan roolinmuutos esikoululaisesta koululaiseksi ilmentää perinteistä vanhempien käsitystä siitä, että esikoululaista valmistetaan koulua varten erityisesti koulukäyttäytymistä ja toisten kanssa toimeen tulemistä varten, mutta varsinainen tiedollinen oppiminen tapahtuu koululaisena koulussa. Marja oppikin uusia asioista koulussa lähinnä oppiaineiden kautta: lukemaan, kirjoittamaan, laskemaan, liikuntaa. Lapsesta kasvoi vastuullinen, kotitehtävistään huolehtiva koululainen. Marjan koululaisen rooliin kuuluivat koulukaverit, joiden kanssa vietetty aika kattoi koulumatkat ja koulun jälkeisen ajan.

Marja esikoululaisena: kouluun valmennettava; koulukäyttäytyminen, uuteen ympäristöön sopeutuja, vähän oppija, itsenäistyvä, Marja koululaisena: oppija, viittaaja, ongelmaton (opettajan mielestä), koulukaveri,

Liite 9 Esimerkki Bronfenbrennerin bioekologisen mallin käytöstä tulkinnanteorian

Taulukko 10. Esimerkki Bronfenbrennerin (1995, 1999) bioekologisen mallin (P-P-C-T) käytöstä tulkinnanteorian lapsen roolin muutoksessa esikoululaisesta koululaiseksi eri esiopetuskonteksteissa.

Esiopetuskon- teksti	P	P	C	T
	Esikoululaisen biologiset ja psykologiset piirteet	Esikoululaisen ja tulevan kasvu ympäristön keskinäinen vuorovaikutus	Konteksti koulunaloitusvaiheessa	Päiväkodissa tai koulun esiopetuksessa vietetty aika
Päiväkoti	Esikoululaista valmennettiin kouluun lähteväksi, joka osasi toimia ryhmässä, oli itsenäistymässä, osasi kirjaimet ja numerot, oli enemmän sosiaalisesti kuin akateemisesti orientoitunut kouluun	Yksi vierailu kouluun	vaihtui	vähint. 1 v
Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikkö	Esikoululainen valmentautui etukäteen koulun sosiaaliseen ja akateemiseen ympäristöön tutustumalla tulevaan opettajaan, luokka-tovereihin ja kouluympäristöön esiopetusvuoden aikana, oppi vähintään numerot ja kirjaimet sekä harjoitti vapaata leikkiä.	Vuoden kestävä kouluun tutustumisprosessi	vaihtui	vähint. 1 vuosi
Montessoripainotteinen päiväkot	Esikoululainen oli tavallinen montessorilapsi, jota ei tietoisesti valmennettu kouluun.	Yksi vierailu kouluun	vaihtui	4 vuotta
Esi- ja alkuopetusluokka	Esikoululainen harjoitteli koululaisen roolia "alaikäisenä": orientoitumalla koulutyöskentelyyn, koulunsääntöihin, päivärytmiin, osallistumalla oppitunneille, opiskelemalla oppiaineita, saattoi oppia lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan, opetteli vastuuta.	Vuoden kestävä vuorovaikutusprosessi koulukontekstissa	ei vaihtunut	1 vuosi

Liite 10 Koonti eri kontekstien esiopetuksesta ja esikoululaisen roolista

Taulukko 11. Koonti eri kontekstien esiopetuksesta.

Päiväkoti	Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikkö	Montessoripainotteinen päiväkot	Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokka
Päiväkoti kasvu-ympäristönä	Päiväkoti kasvu-ympäristönä, koulu tutustumisympäristönä	Päiväkoti kasvu-ympäristönä	Koulu kasvu-ympäristönä
Esiopetus ohjasi, tuki ja valmensi lapsen sosiaalisten taitojen ja akateemisten taitojen valmiuksien kehittymistä vierasta koulukontekstia varten.	Esiopetus valmensi lasta etukäteen tutustumisprosessin avulla koulun sosiaaliseseen ja akateemiseen kontekstiin sopivaksi.	Montessoripedagogiikan periaatteet: toisten huomioon ottaminen, itsekuri, oman vuoron odottaminen, työrauha valmistivat lasta vuosien kuluessa koulutyöskentelyä varten.	Esiopetus valmensi lasta perusopetukseen ja oli ajoittain perusopetusta, vuorovaikutusta kouluikäisten lasten kanssa, oppiaineita, oppikirjoja, oppitukioita, koulukäyttämisen harjoittelua sekä leikkiä, pelejä

Taulukko 12. Koonti esikoululaisen roolista eri esiopetuskonteksteissa.

Päiväkoti	Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikkö	Montessoripainotteinen päiväkot	Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokka
Esikoululainen oli jo päiväkodissa oleva tai päiväkotiin tuleva 'eskarilainen', jota valmennettiin kouluun lähteväksi, joka osasi toimia ryhmässä, oli itsenäistymässä, osasi kirjaimet ja numerot, oli enemmän sosiaalisesti kuin akateemisesti orientoitunut kouluun	Esikoululainen oli jo päiväkodissa oleva, joka valmentautui etukäteen koulun sosiaaliseseen ja akateemiseen kontekstiin tutustumalla tulevaan opettajaan, luokkatovereihin ja kouluympäristöön esiopetusvuoden aikana, oppi vähintään numerot ja kirjaimet sekä harjoitti vapaata leikkiä. Hänen yksilölliset ominaisuutensa otettiin huomioon.	Esikoululainen montessoriympäristössä oli tavallinen montessorilapsi, jota ei tietoisesti valmennettu kouluun, mutta käytännössä valmistautui koulutyöskentelyä varten	Kouluun tuleva esioppilas, joka harjoitteli koululaisen roolia 'alaikäisenä' orientoitumalla koulutyöskentelyyn, koulunsaantoihin, päivärytmiin, osallistumalla oppitukioihin, opiskelemalla oppiaineita, saattoi oppia lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan, opetteli vastuuta, toimi kahdessa vertaisryhmässä saman päivän aikana

Liite 11 Koulukonteksti ja lapsi koulunaloittajana

Taulukko 13. Koulukonteksti ja lapsi koulunaloittajana.

Koulukontekstin piirteet	Koulunaloittajan piirteet
Sosiaalinen ja akateeminen oppimiskonteksti:	
Sopeutuminen: positiivinen, negatiivinen	Sosiaalinen
Koulukaverit	Keskittyvä
Läksyt	Tiedonhaluinen
Oppiaineet	Utelias
	Huolehtivainen
	Vastuuntuntoinen

Liite 12 Koululaisen roolin yhteiset piirteet

Koulunaloittaja oli pääasiassa opettajan, myös vanhempien, lähinnä äidin ohjauksessa koululaisen rooliin kasvava, sopeutettava ja sopeutuja, johon sisältyi:

- oppiaineiden oppimista → oppija
- läksyjen tekemistä → suorittaja
- koulukäyttäytymistä ja koulutyöskentelyä → sopeutettava, sopeutuja
- arviointia → arvioitava
- itsearviointia → itsearvioija
- itsenäistymistä → itsenäistyvä
- vastuullisuutta → vastuullinen
- koulukaveruutta → koulukaveri.

Liite 13 Päiväkodista kouluun siirtynyt lapsi koululaisena ensimmäisellä luokalla

Koululainen oli koulunkäynnin alussa koulun aloittaja, joka kasvoi, sopeutui ja muuttui ensimmäisen luokan aikana ´kunnon´ koululaiseksi:

- toimimalla ryhmässä (luokkayhteisö), oppimalla lukemaan, kirjoittamaan, laskemaan, tekemällä läksyt
- oppimalla uusia asioita uusien oppiaineiden kautta
- istumalla paikallaan, seuraamalla opettajan antamaa opetusta
- olemalla arvioitavana ja arvioimalla itseään oppilaana
- oppimalla koulunsäännöt ja noudattamalla niitä
- viittaamalla
- huolehtimalla kouluun liittyvistä asioistaan
- suoriutumalla koulumatkasta ja koulupäivän jälkeisestä iltapäivästä joko kotona tai iltapäiväkerhossa
- olemalla koulukaveri
- harrastamalla
- leikkimällä vain välitunnilla ja koulupäivän jälkeen
- kertomalla kotona koulupäivästään.

Liite 14 Esi- ja alkuopetusyksiköstä kouluun siirtynyt lapsi koululaisena ensimmäisellä luokalla

Koulunkäynnin alussa esioppilaasta oppilaaksi siirtynyt oli koululainen,

- joka oli koulun sosiaaliseen ja akateemiseen kontekstiin etukäteen tutustunut ja valmistautunut
- joka kasvoi, sopeutettiin, sopeutui ja muuttui ensimmäisen luokan aikana ´kunnon´ koululaiseksi yksilöllisen koululaiseksi kasvuprosessin ja kouluunsopeutumisprosessin kautta:
 - *leikkijästä – koululaiseksi* (Erkki): Koululaiseksi kasvaminen/sopeutumisprosessi eteni vaikeuksien kautta koululaisen roolin sisäistymiseen,
 - jossa akateeminen oppiminen (lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen perustaidot) oli alkanut vasta koulunaloitusvaiheessa,
 - jossa lasta yritettiin sopeuttaa koulutyöskentelyn sääntillisyyteen ja opettajajohtoiseen opetukseen,
 - jossa uutta olivat kotiläksyt, jotka vahvistivat koululaisen roolia tehtävien suorittajana,
 - jossa lapsi huomioitiin yksilönä matematiikan opiskelussaan vasta myöhemmin ensimmäisen luokan aikana,
 - jossa lapsi oli sopeutunut loppulukuvuoden aikana siihen, ettei koulussa saanut olla vapaasti eikä leikkiä.
 - *oppijasta – koululaiseksi* (Merja): Koululaiseksi kasvuprosessi/sopeutumisprosessi eteni vähäisten pettymysten kautta ”tasasen tyytyväisen” koululaisen roolin omaksumiseen,
 - jossa koulunkäynnin alussa lasta yritettiin sopeuttaa standardi koululaiseksi, mutta myöhemmin kouluvuoden aikana hänet huomioitiin lahjakkaana ja kaikissa kouluasioissa menestyvänä yksilöllisenä oppijana,
 - jossa korostui suorittaminen, oppiminen ja menestyminen, jotka liittyivät kiltiin, tunnolliseen ja lahjakkaan koululaisen ominaisuuksiin,
 - jossa opettajan ei tarvinnut lasta juurikaan ohjata eikä opettaa,
 - jossa aktiivisuus näkyi harrastusten runsaudessa.

Liite 15 Montessoripainotteisesta päiväkodista kouluun siirtynyt lapsi koululaisena ensimmäisellä luokalla

Henna koululaisena

- sopeutui hyvin ja nopeasti uuteen kouluympäristöön
- tutustui opettajaan ja luokkatovereihin sekä sopeutui luokkayhteisöön
- oppi akateemiset perustaidot lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen nopeasti
- luotti itseensä oppijana
- suoriutui läksyistä
- selviytyi koulumatkasta itsenäisesti
- itsenäistyi
- oli arvioitava, arvioi itseään.

Liite 16 Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokasta perusopetukseen siirtynyt lapsi koululaisena ensimmäisellä luokalla

Koulunkäynnin alussa esioppilaasta oppilaaksi siirtynyt oli koululainen,

- joka oli etukäteen perehtynyt ja sopeutunut koulun sosiaaliseen ja akateemiseen ympäristöön
- jonka roolimuuotos oli vähäinen
- jonka oppijan rooli jatkui esiopetusvaiheesta ja vahvistui uusien oppiaineiden kautta
- jonka suorittajan rooli vahvistui läksyjen ja koulutehtävien kautta
- jonka vastuullisuus kouluasioista lisääntyi
- jonka koulukäyttäytyminen oli rauhallista ja keskittyvää
- joka oli arvioitavana ja itse arvioija
- joka oli itsenäistynvä ja
- koulukaveri.

Liite 17 Lapsen roolimuuotos esikoululaisesta koululaiseksi lapsikohtainen koonti

Taulukko 14. Lapsen roolimuuotos esikoululaisesta koululaiseksi lapsikohtainen koonti.

Lapsi esikoululaisena	Lapsi koululaisena	Roolin muutoksen profiili
Anni esikoululaisena: tietoisesti kouluun valmennettava (päiväkodissa ja kotona): <u>itsenäistyyvä, oppija (ryhmätaidot, lukeminen ja kirjoittaminen), lukija, kirjoittaja, <u>päiväkotikaveri</u>, herkkä</u>	Anni koululaisena: osallistuva oppija, tavoitteiden asettaja, sopeutuja, suorittaja, <u>itsearvioija, arvioitava, koulukaveri</u> , harrastava	Annin profiili: loivaa nousua ja samalla pitkälti hänen ehdoillaan koululaiseksi kasvamista Anni täytti pitkälti koululaisen roolille asetetut odotukset, joihin jo esiopetusvaihe häntä valmensi ja sen vuoksi sopeutuminen kouluun oli helppoa.
Marja esikoululaisena: kouluun valmennettava: uuteen päiväkotiympäristöön sopeutuja, koulukäyttäytyminen, <u>vähän oppija (laulut, aakkoset, olemaan toisten kanssa), itsenäistyyvä,</u>	Marja koululaisena: oppija (matematiikka, lukeminen), suorittaja (läksyt), viittaaja, ongelmaton (opettajan mielestä) oppilas, sopeutuja, <u>arvioitava koulukaveri</u> ,	Marjan profiili: vähitellen sopeutumista nousujohteisesti koulumaailmaan (loivaa nousua)
Jaska esikoululaisena: kouluun valmennettava <u>oppija</u> , lukija, <u>leikkijä, itsenäistyyvä,</u>	Jaska koululaisena: kouluun ja koulun sääntöihin sopeutettava, suorittaja (läksyt), lukeva, <u>arvioitava, itsearvioija</u>	Jaskan profiili: esiopetusvaiheessa nousujohteinen, koulunaloitusvaiheessa notkahdus, kevätlukukaudella nousujohteinen
Jere ja Jussi esikoululaisina: kouluun valmennettavia kodissa ja päiväkodissa, oppija (numerot, kirjaimet, koulukäyttäytyminen, "oppivat olemaan toisten kanssa") <u>leikkijä</u>	Jere ja Jussi 1. luokkalaisina: koulukäyttäytymisen ja lukemaan ja kirjoittamaan oppija, koulun käyntiin sopeutuja, suorittaja (läksyt, koulutehtävät), leikkijä, jalkapalloilija (toinen), <u>koulukaveri</u>	Jere ja Jussi profiili: loivaa nousua ja kasvua kunnan koululaisen rooliin
Eemeli esikoululaisena: kouluun valmis, lukija, sosiaalisesti kehittynyt ryhmässä toimija, <u>itsenäistyyvä, <u>päiväkotikaveri</u></u>	Eemeli koululaisena: oppija (matematiikka, englanti, filosofia), kouluasioista itse vastuussa (vastuullinen), suorittaja (läksyt), turhautuja, päiväkotivierailija, <u>arvioitava, itse arvioija,</u>	Eemelin profiili: loivaa nousua esiopetusvaiheessa (kouluun valmis 6-vuotiaana) kohti kouluympäristöä (oppi lukemaan, sosiaalisesti valmis toimimaan ryhmässä), lievää alaspäin tuloa (turhautumista ja hidas irrottautuminen päiväkodista) ja jälleen loivaa nousua (filosofia, englanti) vastuulliseksi

Henna esikoululaisena: tavallisen lapsen rooli, ei tietoisesti kouluun valmennettava,	Henna koululaisena: sopeutuja, oppija, suorittaja (läksyt), huolehdittava pikkusisko, itsenäistyvä, <u>arvioitava</u> , <u>itsearvioija</u>	koululaiseksi Hennan profiili: tasaista esiopetusvaiheessa, jyrkähkö nousu (oppija, sopeutuja, ei ennestään tuttuja), tasaista etenemistä ja loivaa ylöspäin menoa jatkossa
Merja esikoululaisena: kouluun valmennettava, <u>oppija (kirjaimet, numerot, lukeminen)</u> , lukija, pitkälti itse työskentelyvalintoja tekevä,	Merjaa koululaisena: oppimis- ja tiedonhaluinen, suorittaja, ongelmaton koululainen, tasapäistetty (kouluun sopeutettu), <u>arvioitava</u> , <u>itsearvioija</u> , harrastava, <i>koulukaveri</i>	Merjan profiili: pehmeä, helppo roolimuuotos, jota seurasi alussa koululaisen rooliin kasvussa notkahdus (pettymys), koska Merja tasapäistettiin ja hänen oppimishaluunsa ja innostuneisuuteensa ei vastattu riittävästi. Merja oli matkalla tavallisen kunnollisen koululaisen rooliin, mikä sisälsi ongelmattoman käyttäytymisen. ja oli "tasasen tyytyväinen" koululainen
Erkki esikoululaisena: vapaa <u>leikkijä</u> , kouluun valmennettava, (kirjaimet, numerot) <u>arka</u>	Erkki koululaisena: oppija (matematiikka, lukeminen, kirjoittaminen), suorittaja (läksyt), kouluun sopeutettava, <u>arvioitava</u> , <u>itsearvioija</u> , yksilö, rohkaistuva	Erkin profiili esikoululaisesta koululaiseksi: vaihteleva, ei myötäillyt koulun odotuksia, alussa liian jyrkkä muutos leikkivästä esikoululaisesta koulutyöskentelyyn sopeutettavan koululaisen rooliin. Nousun (ylenmääräinen yrittäminen) jälkeen seurasi lasku/notkahdus kouluun lähtövaikeuksineen, koulurytmin säännöllisyyteen tottuminen vei aikansa. Jälleen nousuvaihe yksilöllisen mielenkiinnon huomioonottamisessa (matematiikassa eteneminen omaan tahtiin) ja koululaiseksi kasvuprosessi eteni kevättä kohti tasaisesti ja Erkki oppi hyväksymään koulutyöskentelyn luonteen
Janne esikoululaisena: koulutyöskentelyyn orientoituva	Janne koululaisena: oppija (kaunokirjoitus), suorittaja (läksyt),	Jannen profiili: hidasta nousua koululaisen rooliin, samana

<u>oppija</u> (äidinkieli, oppituokiot), iltapäivä <u>leikkijä</u> , <u>arka</u> , lukija	koulukäyttäytymistä harjoitteleva, <u>arvioitava</u> , itsenäistyvä (reipas, yksin koulumatkat, iltapäivät), <i>koulukaveri</i>	päivänä oppija aamupäivät ja leikkijä iltapäivät, työläintä koulukäyttäytymiseen tottuminen, 1. luokan keväällä kasvoi vastuulliseksi, reippaaksi kunnon koululaiseksi.
Liisa esikoululaisena: koulumaailmaan orientoituva, koulutyöskentelyä opetteleva <u>oppija (matematiikka)</u> , <u>leikkijä</u> , kaveri	Liisa koululaisena: oppija (lukeminen, matematiikka), suorittaja (läksyt), <u>arvioitava</u> , <u>itse-</u> <u>arvioija</u> , leikkijä, itsenäinen, "oman elämänsä sankari", iltapäivähoidossa olija syyslukukauden ajan, <i>koulukaveri</i>	Liisan profiili: esiopetusvaihe fyysisesti raskas, mutta koululai- sen rooliin myönteisesti kasvattava (koulumaailmaan orientoiva), ylöspäin koko ajan etenevä
Jonna	Johannan rooli koululaisena: innokas, eteenpäin menevä oppija, suorittaja, menestyjä, läksyistä huolehtija, yksin olija, itsenäinen, <u>arvioitava</u> , <u>itsearvioija</u> , koulukavereita hankkiva	
Jelena	Jelenan rooli koululaisena: leikkijä, suorittaja, oppija, suusanallisen tiedon välittäjä, arvioitava ja itse- arvioija, väsyjä, sopeutuja (koulukäynnin rytmiin)	
Jarkko	Jarkon koululaisen rooliin kuului koulutehtävistä/läksyistä suoriutuminen, omista kouluasioista huolehtijan rooli, kuuntelijan rooli (muistettava paljon uusia asioita), arvioitava, iltapäivähoidossa olijan rooli, koulu- ja iltakaveria tarvitsevan rooli	

Liite 18 Päiväkodista kouluun tulleiden lasten lapsikohtainen siirtymäprosessin kuvaus

Annin siirtymäprosessi eteni esiopetusvaiheessa loivasti nousten, koska häntä tietoisesti valmennettiin koulua varten itsenäistyväksi koulunkävijäksi, joka jo osasi lukea ja kirjoittaa, oli hyvä kaverisuhteissaan ja herkkä tunne-elämältään. Hänen siirtymäprosessinsa jatkui ylöspäin suuntatuneena myös koulukontekstissa, koska Anni koulunaloittajana täytti pitkälti koululaisen roolille asetetut odotukset, joihin jo esiopetusvaihe häntä valmensi ja sen vuoksi sopeutuminen kouluun oli helppoa muihin tutkimuksen päiväkodin esikoululaisiin verrattuna. Koululaisena hän oli osallistuva oppija, oppimistavoitteiden asettaja, sopeutuja, tehtävien suorittaja, itse arvioija, arvioitava, koulukaveri ja pianon soiton harrastaja. Hän sai kasvaa koululaiseksi omilla ehdoillaan ja hänen prosessinsa oli muita nopeampi ja hän täytti ”kunnon” koululaisen roolin kriteerit parhaiten päiväkodin esikoululaisista. Hänen piirteensä esikoululaisena, koulunaloittajana ja koululaisena olivat dynaamisessa vuorovaikutussuhteessa esikoulu- ja koulukontekstin kanssa.

Marjan siirtymäprosessi esiopetusvaiheessa käynnistyi hitaasti, koska hänelle esikoulu kasvuympäristönä oli uusi. Esikoululaisena hän oli kouluun valmennettava, jonka itsenäistymistä ja oppijan ja ryhmässä olijan roolia ohjattiin. Koulukontekstissa hänen siirtymäprosessinsa jatkui ylöspäin suuntautuneena kun hän koululaisena eteni oppijan ja kaverin roolissa. Uutena asiana tulivat läksyt, viittaaminen ja arvioitavana oleminen, joihin hän sopeutui kouluvuoden aikana vähitellen. Hänen piirteitään esikoululaisena, koulunaloittajana ja koululaisena muokasi vahvasti esikoulu- ja koulukonteksti, joten hänen siirtymäprosessiaan voidaan luonnehtia kontekstipainotteisena vuorovaikutussuhteena.

Jaskan siirtymäprosessi alkoi hänelle uudessa esiopetusympäristössä nousujohteisena, jota vahvisti hänen esikoululaisen roolissa lukemaan oppiminen, itsenäistyminen ja leikkiminen. Lapsen piirteet ja esiopetuskonteksti olivat tasapainossa keskenään. Koulukontekstiin astuminen toi notkahduksen hänen siirtymäprosessiinsa koulukäyttämisen osalta. Hän ei sopeutunut heti opettajan mielestä koulun sääntöihin eikä koululaisen rooliin. Jatkossa siirtymäprosessi eteni nousevana kun hän sopeutui koululaisen rooliin kuuluviin piirteisiin ohjeita noudattavana, läksyjen suorittajana, arvioitavana ja koulukaverina. Vaikka lapsen piirteet esikoululaisena olivat yhteensopivia esikoulukontekstin kanssa, niin koulukontekstiin ne eivät olleet riittäviä koulukäyttämisen osalta. Koulukonteksti asetti vaativammat odotukset koululaisen käyttäytymiselle, mihin Jaska ei yltänyt koulunaloittajana ja syntyi sopeutumisongelmia. Ensimmäisen luokan kevtlukukau-

della siirtymäprosessi eteni koulukontekstiin ja koululaisen rooliin sopeutumisprosessina ja lapsen piirteet ja konteksti tasapainoutuivat keskenään.

Kaksosten *Jeren ja Jussin* siirtymäprosessi alkoi hitaasti uudessa esiopetusympäristössä kouluun valmennettavan roolissa, jossa korostui toisten kanssa toimiminen, numeroiden ja kirjainten oppiminen ja leikkiminen. Koulukontekstiin siirtyminen toi heille jälleen uuden kasvuympäristön, johon tottuminen vei aikaa käyttäytymisen ja oppijan roolin osalta. Koululaisina he oppivat lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan sekä läksyjä tekemään. He sopeutuivat vähitellen koulukäyttäytymiseen ja koulukaveruuteen. Lasten esikoululaisen piirteisiin ja koululaisen piirteisiin oli kontekstilla vahva vaikutus ja heidän siirtymäprosessiaan kuvaa voimakas yksipuolinen vuorovaikutussuhde lasten piirteiden ja kontekstin välillä.

Eemelin siirtymäprosessi alkoi voimakkaasti nousten esiopetusvaiheessa. Esikoululaisen roolissa hän oli äidin mielestä kouluun valmis, koska hän luki sujuvasti ja oli sosiaalisesti kehittynyt ryhmässä toimimaan. Lisäksi hän oli varsin itsenäinen ja pidetty päiväkotikavereittensa keskuudessa. Koulukontekstiin siirtymän alkuaikoina hän koki turhautumista koulunkäynnin haasteettomuuteen ja samoihin aikoihin hänellä oli vaikeuksia irrottautua vuosien kuluessa tutuksi tulleesta päiväkodista. Näitä ilmentää notkahdus siirtymäprosessissa. Kouluvuoden kevätlukukaudella hän kasvoi uusien oppiaineiden (englanti, filosofia) myötä vastuulliseksi koululaiseksi, joka itse huolehti läksyistä ja kouluun liittyvistä asioista. Esiopetusvaiheessa lapsen piirteet esikoululaisena kantoivat vuorovaikutussuhdetta esikoulukontekstin kanssa, mutta koulukonteksti ei enää vastannutkaan hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa ja tällöin lapsen piirteet ja konteksti eivät olleet tasapainossa keskenään. Kuitenkin kouluvuoden kevätlukukaudella lapsen piirteet koululaisena ja koulukonteksti olivat tasapuolisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja siirtymäprosessi eteni ylöspäin.

Liite 19 Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköstä kouluun tulleiden lasten lapsikohtainen siirtymäprosessin kuvaus

Merjan siirtymäprosessi esiopetusvaiheessa oli selvästi koulukontekstiin suuntaava, jota hän oppimis- ja tiedonhaluisena lukijana ja laskijana johdatteli. Tässä vaiheessa esiopetuskonteksti vastasi hänen piirteisiinsä. Hänelle koulunaloittajan rooliin astuminen tuotti pettymyksen ja sitä kuvaa alaspäin notkahdus siirtymäprosessissa. Pettymyksen aiheutti koulukontekstin haasteettomuus ja kontekstiin sopeuttaminen. Koululaisena hän oli oppija, tehtävien suorittaja, arvioitava, itse-arvioija, ongelmaton, liikuntaa ja musiikkia harrastava koulukaveri. Koulunkäynnin alussa hänen ei sallittu kasvaa koululaiseksi omassa nopeassa tahdissa, mutta lukuvuoden kevätlukukaudella opettaja hyväksyi hänet yksilöllisenä oppilaana ja hän sai edetä opinnoissaan omassa tahdissa. Kuitenkin hänestä kasvoi vain 'tasasen tyytyväinen' koululainen ja siirtymäprosessi eteni tasaisen loivana. Lapsen piirteet esikoululaisena muokkasivat esikoulukontekstia ja lapsen ja kontekstin vuorovaikutussuhde oli lapsipainotteinen, kun taas koulukonteksti muokkasi saman lapsen piirteitä koululaisena ja vuorovaikutussuhde muuttui kontekstipainotteiseksi. Vaihtelevuus lapsen piirteiden ja kontekstin välillä aiheutti vaihtelevan siirtymäprosessin.

Erkin siirtymäprosessi esiopetusvaiheessa eteni hitaasti akateemista koulukontekstia kohti. Hän oli kouluun valmennettavana arka esikoululainen, joka oppi kirjaimet ja numerot, mutta jota leikkiminen kiinnosti enemmän ja hänen sallittiin leikkiä vapaasti. Kouluympäristöön astuminen oli hänelle jyrkkä muutos koulukontekstiin sopeutettavan koulunaloittajan roolissa. Se ilmeni ylen määrin yrittämisinä, mikä näkyy siirtymäprosessissa nousuna. Poikkeuksellista yrittämistä seurasi väsymys koulunkäyntiin, jota siirtymäprosessissa kuvaa alaspäin meno. Sitä seurasi jälleen siirtymäprosessissa nousuvaihe, jonka sai aikaiseksi opettajan antama yksilöllinen huomio lapsen matemaattisissa taidoissa. Siirtymäprosessi eteni kohti lukuvuoden loppua tasaisen loivana Erkin kasvaessa koululaisen rooliin, jossa hänestä tuli oppija, tehtävien suorittaja, sopeutettava, arvioitava, itse-arvioija sekä rohkaistuva yksilö. Lapsen piirteet esikoululaisena ja esikoulukonteksti olivat positiivisessa vuorovaikutussuhteessa keskenään, mutta lapsen piirteet koulukontekstissa eivät vastanneet koululaisen rooliodotuksiin. Epätasapainossa oleva lapsen ja kontekstin vuorovaikutussuhde aiheutti pitkän ja vaihtelevan prosessin koululaiseksi kasvussa ja kouluun sopeutumisessa.

Liite 20 Montessoripainotteisesta päiväkodista kouluun tulleen lapsen lapsikohtainen siirtymäprosessin kuvaus

Hennan siirtymäprosessi esiopetusvaiheessa oli poikkeuksellinen; häntä ei tietoisesti valmennettu kouluympäristöön koska vanhemmat eivät pitäneet montessoriympäristöä esiopetusympäristönä eivätkä Hennaa esikoululaisena, vaan tavallisenä montessorilapsena. Hän ei ollut ollut ns. esikoululaisen roolissa ja sen vuoksi koulunaloittaminen ja roolimuuotos koululaiseksi oli suuri ja hyppäyksellinen, mikä näkyy siirtymäprosessissa. Käytännössä kuitenkin montessoriympäristö periaatteineen oli valmistanut häntä kouluympäristöön ja muokannut hänen piirteitään koulukontekstiin sopivaksi. Tämä näkyi nopeana ja nousujohteisena etenemisenä siirtymäprosessissa. Hänen koululaiseksi kasvunsa ja koulukonteksti olivat vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja kouluun sopeutuminen sujui luontevasti.

Liite 21 Esi- ja alkuopetuksen yhdysluokasta kouluun tulleiden lasten lapsikohtainen siirtymäprosessin kuvaus

Jannen kohdalla siirtymäprosessi esiopetusvaiheessa oli tasaisesti nouseva, koska hän sai tietoisesti perehtyä jo koulutyöskentelyyn orientoituvan oppijan rooliin osallistumalla oppituokioille ja oppimalla lukemaan. Samalla hän kuitenkin oli iltapäiväleikkijä päiväkotikontekstissa. Lapsen piirteet esikoululaisena olivat vuorovaikutuksessa kahden eri kontekstin kanssa päivittäin, mutta ilmeisesti lapsi oli sopeutunut tähän tilanteeseen hyvin. Perusopetukseen siirtyessään hän jatkoi oppijan roolissa, mikä näkyi siinä, että hän sai opetella kaunokirjoitusta omasta halustaan ja siirtymäprosessi eteni nousevana. Uutena asiana tulivat läksyt, arvioitavana oleminen ja itsearviointi sekä vaativampi koulukäyttäytyminen. Koulukäyttäytymisen osalta hänen taitonsa eivät vastanneet opettajan asettamiin odotuksiin hiljaisesta tuntityöskentelystä ja se näkyy siirtymäprosessissa vähäisenä alaspäin menona. Kuitenkin kevätlukukaudella hänestä kasvoi reipas, vastuullinen koululainen ja koulukaveri. Lapsen piirteet esikoululaisena olivat tasapainoisessa vuorovaikutussuhteessa kontekstien kanssa. Perusopetukseen siirtyessään koulu-konteksti ja lapsen piirteet koulunaloittajana ja koululaisena olivat muilta osin tasapainoisessa vuorovaikutussuhteessa paitsi lapsen tuntikäyttäytymisen osalta, mikä parantui yhtäkkisesti kevätlukukaudella ja siirtymäprosessi jatkoi tasaista nousuaan.

Liisan siirtymäprosessi eteni ylöspäin tasaisesti suuntautuneena niin esiopetuksen kuin ensimmäisen luokan aikana, koska hänen piirteensä esikoululaisena, koulunaloittajana ja koululaisena olivat dynaamisessa vuorovaikutussuhteessa kontekstien kanssa. Esikoululaisena hän oli koulumaailmaan orientoituva, koulutyöskentelyä ja oppiaineita opetteleva sekä leikkijä että kaveri niin koulu- kuin päiväkotikontekstissa. Hänen samat piirteensä jatkuivat ja muuttuivat vaatimuksiltaan kontekstin mukaan enemmän koululaisen piirteiksi, joihin sisältyi oppiaineita oppivan ja läksyjä tekevän, arvioitavan ja itseään arvioivan itsenäisen ja koulunkäyntiin sitoutuneen koululaisen piirteitä.

ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS
SERIES E SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

84. Saari, Mikko (2006) Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta
85. Karjalainen, Timo P. (2006) The environment in contexts: Environmental concern in the Komi Republic (Russia)
86. Leppälä, Reetta (2007) Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa
87. Kumpulainen, Kari (Ed.) (2007) Educational technology: opportunities and challenges
88. Vilppola, Tuomo (2007) Reaalipedagoginen toimintaprosessi—sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa
89. Lujala, Elise (2007) Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki—toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938
90. Karsikas, Leevi (2007) Metsästyksen ongelmapuhe
91. Juuso, Hannu (2007) Child, Philosophy and Education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children
92. Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen ja Rauni Räsänen (toim.) (2007) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä
93. Leinonen, Piritta (2007) Interpersonal evaluation of knowledge in distributed team collaboration
94. Holappa, Arja-Sisko (2007) Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla—uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa
95. Hyry, Eeva Kaisa (2007) Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana
96. Heikkinen, Eija (2007) Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa
97. Kujala, Jukka (2008) Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan
98. Jenni Kaisto, Tiina Hämäläinen ja Sanna Järvelä (2007) Tieto- ja viestintätekniiikan pedagoginen vaikuttavuus pohjoisessa Suomessa
99. Niemi, Hannu (2008) Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen. Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimuksen toteutumisesta

Book orders:
OULU UNIVERSITY PRESS
P.O. Box 8200, FI-90014
University of Oulu, Finland

Distributed by
OULU UNIVERSITY LIBRARY
P.O. Box 7500, FI-90014
University of Oulu, Finland

ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS

S E R I E S E D I T O R S

A
SCIENTIAE RERUM NATURALIUM

Professor Mikko Siponen

B
HUMANIORA

Professor Harri Mantila

C
TECHNICA

Professor Hannu Heusala

D
MEDICA

Professor Olli Vuolteenaho

E
SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

Senior Researcher Eila Estola

E
SCRIPTA ACADEMICA

Information officer Tiina Pistokoski

G
OECONOMICA

Senior Lecturer Seppo Eriksson

EDITOR IN CHIEF

Professor Olli Vuolteenaho

EDITORIAL SECRETARY

Publications Editor Kirsti Nurkkala

ISBN 978-951-42-8744-2 (Paperback)

ISBN 978-951-42-8745-2 (PDF)

ISSN 0355-323X (Print)

ISSN 1796-2242 (Online)

