



**TURUN  
YLIOPISTO**

## **Kohti koulua**

Vanhempien näkökulmia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa

Kasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Jenni Sorakivi

10.6.2025  
Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Jenni Sorakivi

**Otsikko:** Kohti koulua –Vanhempien näkökulmia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa

**Ohjaaja:** KT, yliopistonlehtori Iina Männikkö

**Sivumäärä:** 86 sivua + 8 liitesivua

**Päivämäärä:** 10.6.2025

Tutkimuksessa selvitetään vanhempien näkemyksiä onnistuneen koulun aloituksen edellytyksistä sekä heidän rooleissaan tapahtuvista muutoksista esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Lisäksi tarkastellaan vanhempien toiveita kodin ja koulun yhteistyölle. Tutkimus täydentää kasvatustieteellisen tutkimuskentän tietoa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta vanhempien näkökulmasta. Tutkimus on tärkeä, sillä nivelvaiheessa toteutuneella sujuvalla siirtymällä on aiemman tutkimuksen perusteella positiivinen yhteys oppilaan hyvinvointiin, sosiaalisiin suhteisiin, kouluun kiinnittymiseen, opiskelumotivaatioon ja akateemiseen menestykseen.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien eroavaisuuksia. Nivelvaihetta kuvataan ekologisen systeemiteorian näkökulmasta kiinnittäen huomiota erityisesti vanhempien ja koulun rooleihin. Lisäksi tarkastellaan kodin ja koulun yhteistyötä asetettujen velvoitteiden ja toimintakulttuuristen odotusten kautta.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena poikittaistutkimuksena. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua haastattelua. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin tammi- ja helmikuun aikana vuonna 2025. Tutkimukseen osallistui 10 eteläsuomalaista esiopetusikäisen lapsen vanhempaa. Analyysi toteutettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen.

Tuloksista kävi ilmi, että näkemykset onnistuneen koulun aloituksen edellytyksistä, vanhempien roolien muutoksista ja kodin ja koulun yhteistyölle asetetut toiveet nivoutuivat tiiviisti yhteen. Kodin ja koulun vastavuoroisen mukautumis- ja sopeutumisprosessin arvioitiin hyödyttävän molempia osapuolia. Ajatukset onnistuneen koulun aloituksen edellytyksistä olivat kollektiivisesti jaettuina. Lasten sosiaaliset suhteet ja psyykinen hyvinvointi nousivat vastauksissa erityisesti esille. Sen sijaan koulun aloitusta koskevat huolet olivat näitä yksilöllisemmin koettuja. Vanhemmat tiedostivat esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien eroavuuden. He arvioivat suhteen koulun opettajaan muuttuvan etäiseksi ja tiedotuskäytäntöjen koko luokkayhteisöä koskevaksi. Tämän arvioitiin asettavan tarpeita vanhempien roolimutoksille sekä suhteessa koulua että omaa lasta kohtaan. Vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen arvioitiinkin muuttuvan aiempaa aktiivisemmaksi ja koulua kohtaan passiivisemmaksi. Vanhemmat toivoivat toimivan yhteyden muodostumista opettajaan, tietoa omaa lasta koskien sekä toimijuutta kodin ja koulun yhteistyössä.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää muun muassa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheyhteistyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Koska tämän tutkimuksen kohderyhmän lapset osallistuivat esiopetukseen varhaiskasvatusyksiköiden yhteydessä, jatkotutkimuksissa olisi tärkeää tarkastella myös muiden esiopetusmuotojen yhteydessä tapahtuvia siirtymiä vanhempien näkökulmista. Myös lasten omille kokemuksille nivelvaiheesta tulisi antaa painoarvoa ja huomioida tulevissa tutkimuksissa. Kodin ja koulun yhteistyömuotojen kansallinen ja kansainvälinen vertailu voisi niin ikään tarjota välineitä uusien käytäntöjen kehittämiseen.

**Avainsanat:** kodin ja koulun yhteistyö, esiopetus, alkuopetus, siirtymä, nivelvaihe, ekologinen systeemiteoria

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe</b>	<b>8</b>
2.1	Institutionaalisia siirtymiä	8
2.2	Ekologinen systeemiteoria	9
2.3	Siirtymä esiopetuksesta kouluun	12
2.4	Vanhemmat mukana siirtymävaiheessa	13
<b>3</b>	<b>Kodin ja koulun yhteistyö ja vuorovaikutus</b>	<b>15</b>
3.1	Kodin ja koulun yhteistyön normiohjaus	15
3.2	Kodin ja koulun yhteistyömallit ja vanhempien roolit	16
3.3	Tavoitetila ja ristiriitaisia rooli-odotuksia	18
3.4	Koulun vahva toimintakulttuuri yhteistyön määrittäjänä	19
3.5	Dialogisuus yhteistyön mahdollistajana	20
<b>4</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>Menetelmät</b>	<b>23</b>
5.1	Tutkimusote ja tutkimusasetelma	23
5.2	Osallistujat	23
5.3	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	25
5.4	Haastatteluiden toteutus	26
5.5	Aineiston käsittely ja analyysi	27
5.6	Tutkimusetiikka	30
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>33</b>
<b>6.1</b>	<b>Onnistuneen koulun aloituksen edellytyksiä</b>	<b>33</b>
6.1.1	Sosiaaliset suhteet	34
6.1.2	Psyykinen hyvinvointi	35
6.1.3	Siirtymävaiheen orientaatio	36
6.1.4	Oppimisen edellytykset	38
6.1.5	Toimiva arki	40
6.1.6	Huolien huomioon ottaminen	41
<b>6.2</b>	<b>Vanhempien roolimuuotos esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa</b>	<b>46</b>

6.2.1	Yhteistyöstä pidättäytyjä	46
6.2.2	Etäinen yhteistyökumppani	48
6.2.3	Viestinnän vastaanottaja	50
6.2.4	Lapsen välittämän tiedon vastaanottaja	51
6.2.5	Kasvun taitekohtaa elävä vanhempi	52
6.2.6	Itsenäistymisen tukija	53
6.2.7	Oppimisen tukija	54
<b>6.3</b>	<b>Toiveet kodin ja koulun väliselle yhteistyölle</b>	<b>55</b>
6.3.1	Mahdollisuus orientoitua koulun aloitukseen	56
6.3.2	Helposti saavutettava ja lähestyttävä opettaja	57
6.3.3	Kasvatuskumppanuus ja oppilastuntemus	58
6.3.4	Monipuolinen tiedonsaanti	60
6.3.5	Vanhempien aktiivinen toimijuus	63
6.3.6	Vanhempien yhteisön muodostumisen tukeminen	65
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>69</b>
7.1	Tutkimustulosten pohdinta	69
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	75
7.3	Tutkimuksen merkitys ja hyödyntämismahdollisuudet	79
7.4	Jatkotutkimusehdotuksia	80
	<b>Lähteet</b>	<b>82</b>
	<b>Liite 1 Haastattelukutsu</b>	<b>87</b>
	<b>Liite 2 Tietosuojailmoitus</b>	<b>89</b>
	<b>Liite 3 Haastattelurunko</b>	<b>92</b>

# 1 Johdanto

Koulun aloittamista pidetään yhtenä lapsen elämän merkittävimmistä institutionaalisista siirtymistä (Linnilä, 2006, s. 15; Mirkhil, 2010, s. 60). Tämä siirtymä ei kosketa kuitenkaan pelkästään lasta, vaan sen vaikutukset ulottuvat laajasti myös muihin sidosryhmiin, kuten vanhempiin sekä koulun ja esiopetuksen opettajiin. (Dockett & Perry, 2001, s. 9; Dockett & Perry, 2007, s. 2–3; Mirkhil, 2010, s. 61). Bronfenbrennerin (1979) ekologisen systeemiteorian mukaan siirtymä vaatiiikin aktiivista vuorovaikutusta eri kasvuympäristöjen ja edellä mainittujen sidosryhmien välillä (Dockett & Perry, 2001, s. 11; Dockett & Perry, 2007, s. 2; Orell, 2010, s. 17).

Kansalliset (mm. Soini ym., 2013, s. 6) ja kansainväliset (mm. Ballam ym., 2016, s. 2) tutkimukset ovat osoittaneet, että sujuvalla siirtymällä esiopetuksesta kouluun on myönteisiä ja pitkävaikutteisia seurauksia. Se vaikuttaa positiivisesti lapsen hyvinvointiin, sosiaalisiin suhteisiin, opiskelumotivaatioon ja akateemiseen menestykseen (Hellblom-Thibblin & Marwick, 2016, s. 23; Mirkhil, 2010, s. 6, 60; Orell 2020, 23; Soini ym., 2013, s. 6). Sen on todettu vaikuttavan myös lapsen osallisuuden kokemukseen ja oppimisympäristöön sitoutumiseen (Dockett & Perry, 2007, s. 1). Lisäksi onnistunut siirtymä rakentaa pohjaa kodin ja koulun väliselle yhteistyölle (Mirkhil, 2010, s. 61, 69). Dockettin ja Perryn (2007, s. 8) mukaan optimaalisessa siirtymässä oppilas ja vanhemmat tulevat kohdatuiksi, kuulluiksi ja arvostetuiksi, mikä rakentaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kouluyhteisössä. Tämä lisää myös heidän motivaatiotaan sitoutua kouluun myönteisesti.

Kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen on lainsäädännön ja opetussuunnitelman edellyttämä velvollisuus (Perusopetuslaki [POL], 1998, 3 §; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014, s. 36). Aiemmat tutkimukset (mm. Orell 2020; Karikoski 2008) ovat korostaneet kodin ja koulun yhteistyön merkitystä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Suomessa on puuttunut kuitenkin kattava tutkimusperustainen tieto kodin ja koulun yhteistyöstä (Metso, 2004, s. 27). Lisäksi tieteellinen keskustelu on heijastanut enemmän koulutuspoliittisia tavoitteita ja odotuksia kuin päivittäisiä käytäntöjä, joissa vanhemmat ja opettajat toimivat ja joiden kautta yhteydenpito kodin ja koulun välillä rakentuu.

Keskustelua yhteistyöstä on käyty usein myös vain opettajien näkökulmasta (Dockett & Perry, 2001, s. 16). Vanhempien käsitykset, mielipiteet ja kokemukset yhteistyöstä ovat saaneet vain vähän huomiota ja vanhempia on kuultu lähinnä yksilötasolla omien lasten

henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin liittyen (Kyrönlampi ym., 2020, s. 438). Vanhempien näkökulmaa kodin ja koulun yhteistyöstä on tutkittu Suomessa yläkoulun kontekstissa (Metso, 2004) sekä kodin ja varhaiskasvatuksen kontekstissa (Kyrönlampi ym., 2020). Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta tämä kodin ja koulun yhteistyötä tarkasteleva tutkimus kuitenkin puuttuu.

Metson (2004, s. 117) mukaan kodin ja koulun yhteistyö on käsitteenä epämääräinen. Sen merkitystä korostetaan tiedostamatta, mitä sillä tarkoitetaan ja mitä se pitää sisällään. Hänen mukaansa vanhemmille voikin jäädä epäselväksi, mitä he voivat kodin ja koulun yhteistyöltä odottaa. Kansainvälisten tutkimusten mukaan vanhempien ja opettajien odotukset sekä näkemykset esi- ja alkuopetuksen siirtymän edistämisestä ja kodin ja koulun rooleista eroavat toisistaan (Dockett & Perry, 2001, s. 6; Mirkhil, 2010, s. 60–61). Mirkhilin (2010, s. 64) Australiassa toteuttaman tutkimuksen mukaan vanhemmat korostivat onnistuneen koulun aloituksen kannalta lasten akateemisia valmiuksia, koulun tarjoamia älyllisiä haasteita sekä lapsen innostusta ja iloa koulun aloittamisesta. Opettajat korostivat tutkimuksessa puolestaan lasten itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen liittyviä taitoja sekä kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa. Dockettin ja Perryn (2001, s. 5) mukaan sekä vanhemmat että opettajat pitivät puolestaan sosiaalista sopeutumista kouluun siirtymisessä tärkeänä, mutta he korostivat kuitenkin eri osa-alueita. Tutkimuksen mukaan opettajat painottivat oppilaiden kykyä toimia osana isoa ryhmää ja toimia annettujen ohjeiden mukaan. Vanhemmille oli puolestaan tärkeää, että lapset pystyisivät irrottautumaan vanhemmistaan ja aloittamaan toimivan vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Vanhemmat toivoivat myös, että heidän lapsensa sopeutuisivat ja sulautuisivat osaksi luokkayhteisöä, mutta tulisivat kuitenkin huomioiduiksi ja arvostetuiksi ainutlaatuisina yksilöinä.

Vanhemmat eivät ole keskenään homogeeninen ryhmä, minkä vuoksi on tärkeää tunnistaa koulutaipaleen aloittavien oppilaiden erilaiset taustat ja opintopolut sekä perheiden monimuotoisuus (Hellblom-Thibblin & Marwick, 2016, s. 15). Odotukset ja yhteistyötoiveet vaihtelevat perheiden erilaisten tilanteiden vuoksi (Orell, 2020, s. 63). Onnistunut siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen edellyttääkin hyvää suunnittelua ja toimivaa yhteistyötä (Harjunpää ym., 2017). Vanhempien kuuleminen ja heidän odotustensa ja yhteistyötoiveidensa tiedostaminen on tärkeää onnistuneen siirtymän tukemisessa. Tämä edistää jaetun ymmärryksen syntymistä, mikä on keskeinen tavoite kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (Orell, 2010, s. 19).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella vanhempien näkökulmia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Vanhempien näkökulmien ymmärtäminen on olennaista koulun toimintatapojen kriittisessä tarkastelussa ja yhteistyön kehittämisessä. Näiden tiedostaminen edistää kodin ja koulun välisen yhteistyön sujuvuutta. Tutkimus täydentää aikaisempaa kasvatustieteellistä tutkimusta antamalla äänen vanhemmille ja nostamalla esiin heidän omaa rooliaan ja näkemyksiään lapsensa koulun aloitukseen liittyen.

## 2 Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen viitekehyksenä esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta. Ensimmäisessä alaluvussa 2.1 määritellään siirtymän käsitettä ja kohdennetaan tarkastelua esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen. Toisessa alaluvussa 2.2 nivelvaihetta tarkastellaan ekologisen siirtymäteorian näkökulmasta, jossa eri ympäristöt vaikuttavat systemaattisesti toisiinsa ja niiden toimijoihin. Kolmannessa alaluvussa 2.3 esitellään siirtymän myötä tapahtuvaa toimintakulttuurin muutosta esiopetuksen toimintaympäristön vaihtuessa koulun oppimisympäristöön. Viimeisessä alaluvussa 2.4 huomio kohdistetaan vanhemman rooliin esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen kontekstissa.

### 2.1 Institutionaalisia siirtymiä

Koulun aloittaminen voidaan nähdä normatiivisena eli luonnollisena sekä ennakoitavissa olevana elämäntapahtumana (Soini ym., 2013, s. 9). Nyky-yhteiskunnassa lapsen siirtyminen koulumaailmaan onkin itsestäänselvyys, eikä koululaitoksen tarvitse perustella olemassaoloaan (Metso, 2004, s. 27). Oppivelvollisuus alkaa sen vuoden aikana, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta, ja pidennetty oppivelvollisuus jo vuotta aikaisemmin (Oppivelvollisuuslaki, 1214/2020, 2 §). Vuonna 2023 perusopetuksen ensimmäisellä luokalla aloitti Suomessa 56 050 oppilasta (Suomen virallinen tilasto [SVT], 2025, Opiskelijat ja tutkinnot).

Lapsen päiväkotij- ja koulupolulla tapahtuu säännöllisesti formaaleja siirtymiä, jotka ovat institutionaalisen toiminnan tuottamia (Soini ym., 2013, s. 7). Päiväkodissa lapset siirtyvät ryhmästä toiseen, ja koulussa oppilaat siirtyvät luokka-asteelta toiselle vertikaalisesti eli ikäkategorioiden mukaisesti (Rutanen & Karila, 2013, s. 17). Siirtymät voidaan jakaa myös nivelvaiheisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s. 98, 154, 280–281) mukaan perusopetukseen kuuluu neljä nivelvaihetta. Nivelvaiheet ovat siirtymiä, jossa lapsi siirtyy opintopolulla vaiheesta toiseen. Nivelvaihteita ovat esi- ja alkuopetuksen välinen siirtymä, toisen ja kolmannen vuosiluokan välinen siirtymä, alakoulun ja yläkoulun välinen siirtymä sekä siirtymä perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen (POPS 2014, s. 98, 154, 280–281).

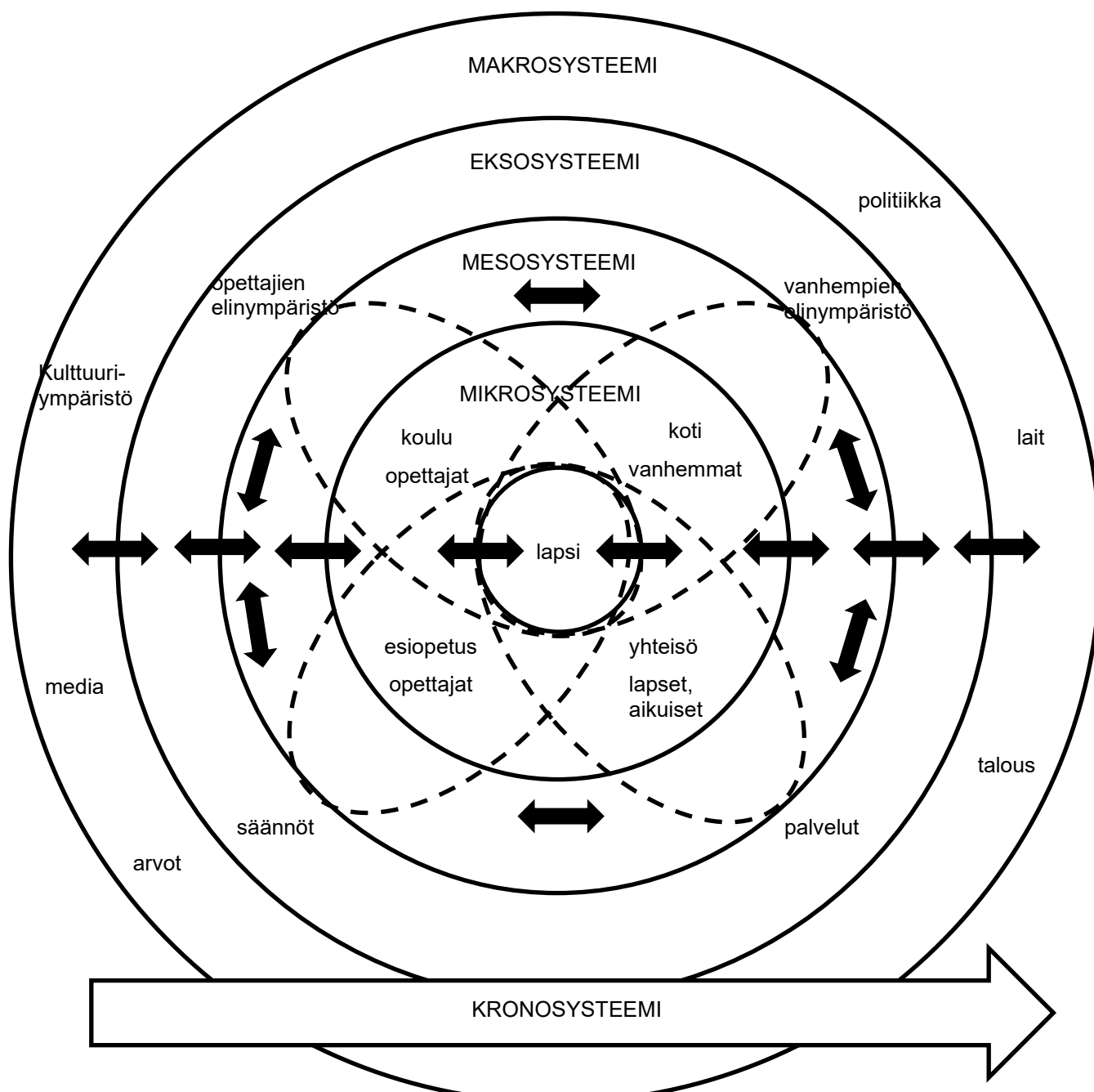
Tässä tutkimuksessa tarkastelua rajataan esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen. Tämä siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen ei tapahdu pelkästään virallisena koulunaloituspäivänä, vaan se alkaa jo esiopetusvuoden aikana ja jatkuu koulun aloituksen jälkeen (Karikoski, 2008, s. 5, 30). Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen muodostaakin

pitkäkestoisen prosessin, joka jatkuu, kunnes oppilas ja perhe ovat sopeutuneet ja kiinnittyneet osaksi kouluuyhteisöä (Rantavuori, 2019, s. 16). Vaikka koulun aloitus on institutionaalisesti vuodesta toiseen toistuva jatkumo, on se kuitenkin yksittäiselle lapselle ja hänen perheelleen ainutlaatuinen tapahtuma, joka pitää sisällään suuria muutoksia (Karikoski, 2008, s. 13).

## **2.2 Ekologinen systeemiteoria**

Bronfenbrennerin (1979) ekologinen systeemiteoria tarjoaa selitysmallin siihen, miten ihminen sopeutuu ja mukautuu muuttuviin ympäristöihin (Vélez-Agosto ym., 2017, s. 906). Ekologisen systeemiteorian mukaan yksilön ympäristö muodostuu keskenään riippuvaisista järjestelmistä, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Vélez-Agosto ym., 2017, s. 901–902). Ne vaikuttavat kaikki osaltaan lapsen kehittymiseen ja ovat läsnä kasvatuksessa (Orell, 2010, s. 17). Ihmisen kehitys on siten vahvasti yhteydessä ympäristöön, sosiaalisiin suhteisiin ja kulttuuriin, jossa hän elää, eikä sitä voida ymmärtää vain yksilön sisäisten ominaisuuksien, kuten perimän tai temperamentin kautta (Vélez-Agosto ym., 2017, s. 901–902). Bronfenbrenner (1979, s. 3–4) kuvaa yksilön kehitykseen vaikuttavan ympäristön neljänä sisäkkäisenä ympyrärakenteena eli systeemitasona, joita hän kutsuu mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi.

Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria on esitetty tämän tutkimuksen kontekstiin muokattuna kuvassa 1. Alkuperäiseen lähteeseen verrattuna visualisoinnissa yksilön sijaan keskiöön on asetettu lapsi. Lisäksi lapsen lähiympäristöjä ja niiden välisiä suhteita on havainnollistettu alkuperäistä lähdeä korostetummin. Lähiympäristöjä on kuvattu mikrosysteemitasolta mesosysteemitasolle ulottuvina soikioina. Ne on myös nimetty tutkimuskontekstin mukaisesti. Myös ekso- ja makrosysteemissä vaikuttavia tekijöitä on nimetty tutkimuskontekstin mukaisesti.



Kuva 1. Ekologinen systeemiteoria esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen kontekstissa  
(Muokattuna Vélez-Agosto ym., 2017, s. 902; ks. myös Bronfenbrenner, 1979, s. 3–4)

Ekologisen systeemiteorian mallissa ympyröiden asettelu kuvaa sitä, että ulommat ympyrät eli systeemitasot vaikuttavat sisempiin, ja nämä sisemmät ympyrät puolestaan ovat riippuvaisia niistä systeemitasoista, joissa ne sijaitsevat (Vélez-Agosto ym., 2017, s. 907). Teorian ja siten myös kuvion keskiössä on yksilö. Tämän tutkimuksen kontekstissa keskiössä

on lapsi. Sisimmällä tasolla ovat yksilön mikroympäristöt, joiden kanssa hän on välittömässä vuorovaikutuksessa (Bronfenbrenner, 1979, s. 22; Karikoski, 2008, s. 22; Orell, 2020, s. 17).

Koti, kaveriyhteisöt, esiopetus ja tuleva koulu ovat mikrosysteemissä olevia lapsen vuorovaikutusyhteisöä, joihin hän kuuluu ja joiden vaikutuspiirissä hän kasvaa.

Bronfenbrennerin (1979, s. 6) mukaan yksilö voikin olla samanaikaisesti useamman mikrosysteemin jäsen. Kun yksilö siirtyy ympäristöstä toiseen, mikrosysteemit kohtaavat. Kun mikrosysteemit kohtaavat ja tekevät keskenään yhteistyötä, puhutaan mesosysteemistä (Bronfenbrenner 1979, s. 25). Yhteistyö voi toteutua esimerkiksi kommunikaationa ja tiedonsiirtona (Karikoski, 2008, s. 23, 30, 48; Orell, 2020, s. 17).

Lapsen kehitysprosessiin eivät vaikuta vain välittömät kasvu ympäristöt vaan myös laajemmat kontekstit (Bronfenbrenner 1979, s. 21–22; Karikoski 2008, s. 22). Bronfenbrennerin teoriassa eksosysteemi viittaa ympäristön osa-alueisiin, jotka eivät ole suoraan yhteydessä yksilöön, mutta ne vaikuttavat häneen välillisesti (Bronfenbrenner 1979, s. 25). Esimerkiksi vanhempien ja opettajien elinympäristöt sääntöineen ja palveluineen muodostavat osan eksosysteemiä (Orell, 2020, s. 17).

Makrosysteemi on jälleen edellistä laajempi ja ekologisen systeemiteorian uloin rakenne (Bronfenbrenner, 1979, s. 8–9, 26, 258). Se viittaa yhteiskunnan rakenteisiin ja ilmiöihin, kuten kulttuuriin, politiikkaan, talouteen, arvoihin ja mediaan. Käyttäytymismallit ja käsitykset siirtyvät eri instituutioiden, palveluiden ja hallintorakenteiden kautta osaksi ihmisten sosiaalistumista (Orell, 2020, s. 17). Tämä prosessi muokkaa yksilöiden ajattelua ja toimintatapoja yhteiskunnassa.

Vélez-Agosto kollegoineen (2017, s. 903) tuovat esille Bronfenbrennerin ajatuksen, jonka mukaan ympäristöt, joissa yksilö elää, eivät ole staattisia. Sen mukaan henkilön ja ympäristön ominaisuudet voivatkin kehittyä ja muuttua ajan myötä. Lisäksi näiden ympäristöjen ja kontekstien välinen vuorovaikutus luo kehityksellisiä mahdollisuuksia ja rajoituksia, jotka vaihtelevat yksilön elämän eri vaiheissa. Bronfenbrenner lisäsikin teoriaan myöhemmin vielä viidennen ulottuvuuden, kronosysteemin, jossa kasvu ympäristö määritellään suhteessa olevaan aikaan (Orell, 2020, s. 17; Vélez-Agosto ym., 2017, s. 903). Bronfenbrenner (1999) uudistikin ympäristön roolia korostavaa ekologista systeemiteoriaansa lisäämällä siihen yksilön biopsykologisten piirteiden ja ajan merkityksen vaikutuksen. Teoriaa kutsutaankin tämän muokkauksen myötä myös bioekologiseksi malliksi (Bronfenbrenner, 1999, s. 4; Karikoski, 2008, s. 24).

## 2.3 Siirtymä esiopetuksesta kouluun

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa lapsen merkittävämpiä kasvuympäristöjä ovat tavanomaisesti koti, kaveriyhteisö, esiopetus ja koulu. Ne ovat lapsen elämän lähiympäristöjä eli mikrosysteemejä (Karikoski, 2008, s. 15). Kun lapsi siirtyy esiopetuksesta kouluun, siirtyy hän samalla Bronfenbrennerin (1979, s. 209) ekologisen systeemiteorian mukaisesti yhdestä mikrosysteemistä toiseen. Tällöin myös lapsen kasvu- ja oppimisympäristö vaihtuu (Forss-Pennanen, 2006, s. 23; Karikoski 2008, 5). Lapsen sosiaalisessa, fyysisessä ja kognitiivisessa ympäristössä tapahtuukin suuria muutoksia (Karikoski & Tiilikka, 2020, luku 6). Kouluun siirtyessään oppilaiden on kohdattava uusi opettaja, uudet luokkatoverit, uusi toimintaympäristö ja uudet käyttäytymissäännöt (Karila ym., 2013, s. 25; Rantavuori, 2019, s. 22).

Nivelvaiheessa tapahtuu myös selkeä pedagogisen toimintakulttuurin muutos (Karila & Rantavuori, 2014, s. 379; Karila ym., 2013, s. 26; Karikoski, 2008, s. 5, 42–43). Kouluun siirryttäessä lapsikeskeinen leikki- ja oppimisympäristö muuttuu opettajajohtoiseksi, tavoitteelliseksi oppimis- ja opetusympäristöksi. Samalla sosiaalinen ja yhteistoiminnallinen kasvuympäristö vaihtuu yksintyöskentely-ympäristöksi ja kouluun valmentava toimintakulttuuri kansalaiskasvatuksen toimintakulttuuriksi. Esiopetusta toteutetaan pääasiassa integroituina ja eheyttynä toimintana, kun taas kouluopetus perustuu useimmiten oppiainejakoiseen etenemiseen (Karikoski, 2008, s. 42–43; Soini ym., 2013, s. 8).

Lapset kohtaavat uuden kasvuympäristön myötä erilaisia vaatimuksia sekä mahdollisuuksia (Karikoski, 2008, s. 15; Rantavuori, 2019, s. 18). Koulun alkaessa lapsista tulee oppilaita, jolloin heidän roolinsa, identiteettinsä ja asemansa yhteisössä muuttuvat (Karila ym., 2013, s. 25; Karikoski, 2008, s. 5, 26, 61). Tyypillisesti heihin kohdistuvat erilaiset vaatimukset kasvavat (Soini ym., 2013, s. 10). Siirtymävaihe edellyttää lapsilta valmistautumista ja sopeutumista uuteen kasvuympäristöön (Karila & Rantavuori, 2014, s. 379; Karikoski, 2008, s. 5, 16). Esiopetuksen toimintakulttuurissa pyritään ottamaan huomioon edessä oleva siirtymä (Karikoski 2008, s. 34). Optimaalisessa tilanteessa lasten kasvuympäristöjen ja roolien muutokset tapahtuvatkin esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa turvallisesti ja luontevana jatkumona (Karikoski & Tiilikka, 2020, luku 6; Rantavuori, 2019, s. 16).

Ekologinen systeemiteoria pitää kuitenkin sisällään myös vuorovaikutussuhteeseen perustuvan ajatuksen, jonka mukaan myös ympäristöltä edellytetään vastavuoroista mukautumis- ja sopeutumisprosessia (Bronfenbrenner, 1979, s. 21–22; Karikoski, 2008, s.

22). Siirtymä mikrosysteemistä toiseen on aina dynaaminen prosessi, jossa myös lapset muokkautuvat itse ja vaikuttavat ympäristöönsä muokaten sitä ja sen sosiaalisia käytäntöjä (Bronfenbrenner, 1979, s. 21–22; Karikoski, 2008, s. 22, 26). Siirtymiä onkin syytä tarkastella myös lasten aktiivisen toimijuuden näkökulmasta (Karikoski, 2008, s. 26; Soini ym., 2013, s. 7, 10).

## 2.4 Vanhemmat mukana siirtymävaiheessa

Tutkimuksen kontekstissa kodin sidosryhmästä käytetään käsitettä vanhemmat. Vanhemmuus ymmärretään tutkimuksessa niin sanottuna sosiaalisena vanhemmuutena. Aarnion ja kollegoiden (2020, johdanto) mukaan sillä tarkoitetaan lapsen elämässä läsnä olevaa aikuista, joka toimii vanhemman roolissa vastaten hoiva- ja kasvatustehtävistä. Heidän mukaansa sosiaalinen vanhemmuus ei edellytä biologista tai geneettistä sidettä lapseen. Sosiaalinen vanhemmuus ei edellytä myöskään välttämättä huoltajuutta, mutta ne eivät sulje toisiaan pois. Huoltajuus on juridinen määre, jossa ”lapsen huoltajia ovat hänen vanhempansa tai henkilöt, joille lapsen huolto on uskottu” (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983, 3 §).

Koulun aloittaminen ei ole vain lapsen yksilöllinen kokemus (Dockett & Perry, 2001, s. 5; Soini ym. 2013, s. 6), vaan pikemminkin kyseessä on yhteisöllinen siirtymä.

Bronfenbrennerin (1979) ekologisen systeemiteorian mukaan koulun aloitus voidaankin nähdä merkittävänä siirtymävaiheena paitsi lapselle itselleen, myös hänen vanhemmilleen sekä koulun ja esiopetuksen opettajille (Dockett & Perry, 2001, s. 9; Ballam ym., 2016, s. 1). Siirtymän myötä vanhemmat kohdistavat odotuksia ja toiveita koulua kohtaan, mutta myös heidän oma roolinsa muuttuu (Hellblom-Thibblin & Marwick, 2016, s. 16; Karikoski, 2008, s. 57). Koulu tuottaa niin ikään vanhemmille ja vanhemmuudelle uusia odotuksia ja velvoitteita (Soini ym. 2013, s. 8).

Koulun aloittaminen aiheuttaa muutoksia myös lapsen perheen elämässä (Karila ym., 2013, s. 25). Ekologisen systeemiteorian mukaan perheenjäsenten elämät ovat tiiviisti kytköksissä toisiinsa (Bronfenbrenner 1999, s. 20–22; Karikoski 2008, s. 25). Se, miten kukin perheenjäsen reagoi kohtaamaansa roolimutokseen, vaikuttaa systeemisesti myös muihin perheenjäseniin. Karikosken (2008, s. 25) mukaan koulun aloitus saattaa vaikuttaa esimerkiksi vanhempien ajankäyttöön, arjen hallintaan ja perhesuhteiden dynamiikkaan. Hänen mukaansa vanhemmat saattavat kokea lisääntyvää vastuuta ja paineita lapsen koulunkäynnin tukemisessa, mikä saattaa johtaa siihen, että heidän roolinsa vanhempina muuttuu. Tällöin he voivat mukauttaa toimintaansa ja odotuksiaan. Vaikka siirtymä mikrosysteemistä toiseen

muuttaa perheen rooleja, on kuitenkin tärkeää huomioida, ettei siirtymässä muutu aivan kaikki. Lapsi on edelleen kodin mikrosysteemin jäsen. Vanhempien tuki lapselle onkin yksi jatkuvuutta ylläpitävä elementti esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa (Dockett & Perry, 2007, s. 2–3).

Koulunsa aloittavan lapsen toimiessa samanaikaisesti sekä kodin että koulun kasvuympäristöissä muodostuu tarve näiden kahden mikrosysteemin väliselle vuorovaikutukselle ja yhteistyölle (Karikoski 2008, s. 19). Koulun aloituksen myötä vanhemmat saavat rinnalleen uudet yhteistyökumppanit koulun opettajista, kun yhteistyö esiopetuksen opettajien kanssa päättyy (Karikoski, 2008, s. 19). Perheen osallisuutta pidetään onnistuneen nivelvaiheen tunnusmerkkinä (Dockett & Perry, 2007, s. 4).

### 3 Kodin ja koulun yhteistyö ja vuorovaikutus

Tässä luvussa käsitellään kodin ja koulun yhteistyötä ja näiden sidosryhmien vuorovaikutusta. Ensimmäisessä alaluvussa 3.1 kuvataan kodin ja koulun yhteistyön normiohjausta erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Toisessa alaluvussa 3.2 kuvataan kodin ja koulun vuorovaikutussuhteita yhteistyömallien kautta. Luvussa tarkastellaan lisäksi erilaisia vanhemmuuden roolimalleja yhteistyön kontekstissa. Tämän jälkeen alaluvussa 3.3 käsitellään yhteistyön tavoitetilaa ja ristiriitaisia rooli-odotuksia. Kodin ja koulun yhteistyö nähdään tärkeänä, mutta vanhemmat kuitenkin ohitetaan usein toimijoina. Neljännessä alaluvussa 3.4 tuodaan esille koulun vahvaa toimintakulttuuria kodin ja koulun yhteistyön määrittäjänä. Viimeisessä alaluvussa 3.5 tarkastellaan puolestaan dialogisuutta yhteistyön edellytyksenä.

#### 3.1 Kodin ja koulun yhteistyön normiohjaus

Suomessa kodin ja koulun yhteistyötä säätelevät perusopetuslaki (POL, 1998) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014). Nämä asiakirjat velvoittavat yhteistyöhön ja määrittävät kodin ja koulun yhteistyölle kehykset, mutta jättävät samalla huomattavan päätäntävällän yhteistyön käytännön toteutuksesta paikalliselle tasolle ja koulukohtaisille ratkaisuille (Metso, 2004, s. 49; Orell, 2020, s. 36). Vanhemmilla on myös mahdollisuus määrittää itse sitoutumisensa asteesta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tilanteensa ja kiinnostuksensa mukaan (Orell, 2020, s. 66).

Kodin ja koulun yhteistyössä on mukana kolme keskeistä toimijaa: oppilas, opettaja ja koti (Orell, 2020, s. 16). Koulukontekstissa kodin edustajista eli äideistä ja isistä käytetään sukupuolineutraaleja nimityksiä vanhemmat ja huoltajat. (Metso 2004, s. 133). Metson mukaan tämä puhetapa kutsuu sekä miehiä että naisia yhdenvertaisesti koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. Orellin (2020, s. 16) mukaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä oppilaan oma aktiivinen rooli on vähäinen. Hän näkee oppilaan kuitenkin yhteistyön yhdistävänä tekijänä, sillä oppilas on yhteistyön syy, aihe, aiheuttaja tai kohde.

Kouluilla on velvollisuus edistää kodin ja koulun välistä yhteistyötä aloitteellisena osapuolena (POL, 1998, 3 §; POPS, 2014, s. 35). Orellin (2020, s. 19) mukaan päivittäisissä toimissa opettajien tulisi ottaa huomioon perheiden monimuotoisuus, erityistarpeet sekä kunnioittaa perheiden arvoja ja käytäntöjä. Opettajien on siten tietoisesti pyrittävä yhteisymmärryksen saavuttamiseen, mikä sisältää kotien toimintaedellytysten tunnistamisen ja huomioon

ottamisen. Lisäksi tämä edellyttää Orellin mukaan myös koulun toimintojen kriittistä tarkastelua osallistumismahdollisuuksien ja odotusten näkökulmasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 35–36) kodin ja koulun yhteistyö arvotetaan oppilaan koulupolun nivelvaiheissa erityisen tärkeäksi. Yhteistyön nähdään tukevan oppilaiden kehitystason ja tarpeiden mukaista opetusta, ohjausta ja tukea, edistäen samalla heidän tervettä kasvuaan ja hyvinvointiaan. Opetussuunnitelman mukaan huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta ja oppivelvollisuuden täyttämisestä. Koulu puolestaan tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Koulun velvollisuutena on niin ikään tiedottaa huoltajia heidän lapsensa oppimisen ja kasvun edistymisestä sekä opetuksen järjestämiseen, suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvistä asioista. Yhteistyön tulee olla säännöllistä ja sitä tulee toteuttaa sekä yksilö- että yhteisötasolla. Opetussuunnitelman mukaan huoltajille tulee tarjota mahdollisuuksia perehtyä koulun arkeen sekä osallistua koulun toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Kaiken tämän katsotaan vahvistavan yhteisöllisyyttä ja tukevan myös opettajien ja koulun työtä. Kodin ja koulun yhteistyössä tulee edistää myös huoltajien välistä vuorovaikutusta, mahdollisuuksia vertaistukeen, ja luoda pohjaa vanhempainyhdistystoiminnalle (Orell, 2020, s. 16).

### **3.2 Kodin ja koulun yhteistyömallit ja vanhempien roolit**

Koulutuspoliittisessa keskustelussa vanhempien ja koulun välistä suhdetta on kuvattu kumppanuutena, kodin ja koulun yhteistyönä sekä asiakkuutena (Metso, 2004, s. 26). Kumppanuutta on kuvattu toimivaksi vuorovaikutukseksi, jossa korostuvat jaetut tavoitteet, molemminpuolinen kunnioitus ja valmius neuvotella yhteisistä asioista (Metso, 2004, s. 26). Varhaiskasvatuksen kontekstissa kasvatuskumppanuuteen on liitetty myös tunnetason sitoutumista (Orell, 2020, s. 22). Metson (2004, s. 30, 33, 54) mukaan kumppanuudessa on tyypillistä myös sitoutuminen yhteiseen toimintaan, vastavuoroisuus sekä vallan ja vastuun jakaminen. Siinä osapuolet nähdään tasa-arvoisina ilman keskinäisiä valtasuhteita. Kumppanuus ei ota kuitenkaan huomioon niitä jännitteitä, konflikteja ja valtasuhteita, jotka väistämättä kuuluvat kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen Metso arvioi.

Metson (2004, s. 26) mukaan Suomessa kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta kutsutaan yleisesti yhteistyöksi. Hän määrittelee yhteistyön kahden tai useamman henkilön tai tahon päämääräsuuntautuneeksi toiminnaksi. Olennaista on osapuolten jaettu ymmärrys yhteistyön tavoitteista (Orell, 2020, s. 16). Toisaalta yhteistyöllä viitataan säännölliseen tiedon ja

näkökulmien vaihtoon (Metso, 2004, s. 26). Metson (2004, s. 26) mukaan yhteistyön edellytyksenä pidetään hyvien ja luottamuksellisten suhteiden rakentamista koulun henkilökunnan ja vanhempien välille. Hän pitää yhteistyön hyötynä sitä, että opettajat oppivat tuntemaan paremmin oppilaansa, heidän vanhempansa ja kasvuympäristönsä. Metson mukaan toimivan yhteistyön katsotaan myös sitouttavan vanhempia ja edesauttavan oman lapsen tukemista koulutehtävissä.

1990-luvun lopulla vanhempien rooli koulumaailmassa muuttui, kun heistä alettiin puhua markkina-ajattelun ja individualismin ideologian mukaisesti asiakkaina (Metso, 2004, s. 47). Orell (2020, s. 33) tuo esille, kuinka yksityisiä ja julkisia koulupalveluja tarjottiin rinnakkain, oppilaitokset erikoistuivat ja kilpailivat keskenään oppilaista. Lisäksi hallinto- ja päätäntävällän hajauttaminen mahdollisti paikallistason päätökset, mikä vaikutti valinnaisuuden lisääntymiseen. Orellin mukaan koulutuksen markkinoilla asiakkuudessa korostettiin yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia ja vanhempien valinnanvapautta, kun vanhemmat pystyivät valitsemaan sekä kouluja että erillisiä opetuksen painotusalueita. Metson (2004, s. 28, 47) mukaan vanhemmat nähtiin palveluiden käyttäjinä, joilla oli niin ikään mahdollisuus vaikuttaa koulun toimintaan ja odottaa koululta tiettyjä palveluja. Tämän parentocracyn eli vanhempien vallan ideologian toteutumisen katsottiin lisäävän myös vanhempien vaikutusvaltaa koulussa.

Kodin ja koulun erilaiset yhteistyösuhteet asettavat vanhemmat erilaisiin rooleihin. Vincent (1996, s. 44) tyypitteleekin vanhemmat kodin ja koulun yhteistyössä neljään ryhmään, joita ovat vanhemmat koulun tukijoina, vanhemmat asiakkaina, vanhemmat koulusta riippumattomina sekä vanhemmat osallistujina. Metso (2004, s. 31) kuvailee näitä roolimalleja tutkimuksessaan. Opettajajohtoisessa yhteistyössä vanhemmat asetetaan passiiviseen tukijoiden rooliin. Vanhempien roolina on toteuttaa koulun heille antamia tehtäviä, kuten tukea opettajan työtä koulussa ja kotona sekä osallistua koulun erilaisiin tapahtumiin. Asiakastyypin korostaa puolestaan vanhempien oikeuksia lasten koulunkäynnin suhteen ja edellyttää monipuolista tiedottamista, jonka puitteissa vanhemmat voivat tehdä heille itselleen parhaiten sopivia valintoja (Metso, 2004, s. 32). Metson (2004, s. 32) mukaan koulusta riippumattomilla vanhemmilla on vain vähän tai ei lainkaan yhteyksiä kouluun. Osallistumattomuus voi olla hänen mukaansa joko aktiivista tai passiivista. Aktiivinen osallistumattomuus nähdään vanhempien tekemänä tietoisena valintana, kun passiivisesti osallistumattomat vanhemmat haluaisivat puolestaan olla yhteydessä kouluun, mutta kielimuuri, epäedulliset työajat tai muut syyt estävät heitä Metson mukaan osallistumasta

yhteistyöhön. Osallistuva vanhempi sen sijaan tuo yksilöllistä ja kollektiivista ääntä esille koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä.

### **3.3 Tavoitetila ja ristiriitaisia rooliodotuksia**

Mirkhilin (2010, s. 61) mukaan vanhemmat tulee huomioida sujuvan ja onnistuneen koulun aloituksen edistämiseksi. Vanhemmille tulee antaa mahdollisuus osallistua siirtymävaiheen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin eri vaiheisiin (Dockett & Perry, 2001, s. 11), koska vanhemmat ovat päävastuussa lapsensa kasvatuksesta ja heillä on paras lapsituntemus omaa lastansa koskevista asioista (Karikoski, 2008, s. 19). Lasta koskevien tietojen jakaminen kodin ja koulun välillä sekä tämän vuorovaikutuksen myötä muodostuva jaettu ymmärrys lapsesta tukevat kodin ja koulun yhteistä kasvatuksellista ja opetuksellista vastuuta (Karikoski, 2008, s. 19).

Positiivinen vuorovaikutus kodin ja koulun välillä avaa yhteistyömahdollisuuksia (Dockett & Perry, 2007, s. 5). Myös Grönros & Huusko (2020) huomioivat vahvan vuorovaikutuksen, osapuolten keskinäisen kunnioituksen sekä luottamuksen tarpeen sidosryhmien välillä. Mesosysteemissä toteutetulla yhteistyöllä pyritään helpottamaan lapsen koulun aloitusta ja tuetaan lapsen sopeutumista koulun toimintakulttuuriin (Karikoski 2008, s. 48). Kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan varmistaa, että lapset saavat positiivisen ja onnistuneen kokemuksen koulun aloittamisesta (Hellblom-Thibblin & Marwick, 2016, s. 16; Mirkhil, 2010, s. 60–61, 67, 69).

Edellä kuvattu tavoitetila ei kuitenkaan toteudu aina mutkattomasti. Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvässä tutkimuksessa sorrutaan usein vanhempien ohittamiseen (Karikoski, 2008, s. 19; Orell, 2020, s. 65). Koulun aloituksessa painottuu usein opettajajohtoisuus, kun kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvässä tutkimuksessa ovat usein äänessä vain opettajat (Dockett & Perry, 2001, s. 16). Keskustelua käydään tutkimusparin mukaan vanhempien puolesta opettajien tekemin tulkinnoin. Vanhempien sivuuttaminen ei kuitenkaan koske vain tutkimusasetelmia, sillä se näkyy myös yhteistyökäytännöissä. Esimerkiksi vanhempien rooli koulupolun nivelvaiheessa koskevassa tiedonsiirrosta on todettu hyvin pieneksi verrattuna ammattilaisten osuuteen (Heiskanen, 2020).

Metson (2004) yläkoulua koskevassa tutkimuksessa vanhemmat kokivat kodin ja koulun yhteistyön toteutuvan passiivisena, yksisuuntaisena jaettavana sähköisenä informaationa ja vanhempainiltoina. Vanhemmat kokivat, että heidät nähtiin kouluissa usein toiminnan

kohteina, vaikka opetussuunnitelma korostaa vanhempien aktiivisuutta ja toimijuutta (Metso, 2004, s. 3, 30, 118, 129, 132). Metso kutsuisikin tutkimuksessa esitettyjä yhteistyökäytäntöjä yhteistyön sijaan mieluummin yhteydenpidoksi (Metso, 2004, s. 118), kun vanhempien roolina oli lähinnä olla passiivinen tiedon vastaanottaja (Metso, 2004, s. 132). Metso huomioi, että vanhemmat on toisinaan nähty kouluyhteisössä myös haittana ja jopa koulun vihollisena (Metso, 2004, s. 30).

Myös varhaiskasvatuksen puolella tehdyn tutkimuksen mukaan (Kyrönlampi, 2020, s. 437–439) esiopetusikäisten lasten vanhemmat kokivat yhteistyöstä puuttuvan dialogisuuden. Vastaajien mukaan yhteistyössä ilmeni ei-toivottuja valtasuhteita, kun henkilökunta asetti itsensä ikään kuin vanhempien yläpuolelle. Vanhemmat toivoivat myös mahdollisuuksia osallistua esiopetuksen pedagogisiin käytäntöihin ja toiminnan suunnitteluun. Tutkimuksessa ilmeni lisäksi, että vanhemmilla oli motivaatiota esiopetuksen kanssa tehtävään yhteistyöhön, johon ei kuitenkaan käytännössä tarjoutunut mahdollisuutta.

### **3.4 Koulun vahva toimintakulttuuri yhteistyön määrittäjänä**

Esiopetuksella ja koululla on erilaiset yhteiskunnalliset tehtävät, mikä vaikuttaa myös näiden toimintaympäristöjen erilaisiin sääntöihin, yhteistyön muotoihin, työnjakoon sekä toiminnan välineisiin (Lipponen & Paananen, 2013, s. 39–40; Rantavuori, 2019, s. 24).

Toimintaympäristöille on muodostunut historiallisesti ja kulttuurisesti niin sanottu käsikirjoitus, joka kuvaa vakiintuneita ja toistuvia toimintamalleja (Karikoski, 2008, s. 61; Lipponen & Paananen, 2013, s. 40–41; Rantavuori, 2019, s. 25). Lisäksi käsikirjoitus määrittää vuorovaikutuksen kaavaa, osapuolten roolit sekä odotukset heidän toiminnalleen ja käytökselleen.

Käsikirjoitukset voivat ilmentyä kirjallisessa muodossa erilaisina suunnitelmina, sääntöinä ja ohjeina, kuten opetussuunnitelmina ja järjestyssääntöinä, mutta myös usein kirjoittamattomina toimintatapoina (Huttunen, 2019, s. 77; Lipponen & Paananen, 2013, s. 40–41; Rantavuori, 2019, s. 25). Ne voivat olla niin ikään tiedostettuja tai tiedostamattomia. Rantavuoren (2019, s. 25) mukaan käsikirjoitukset muotoutuvat ja uusiutuvat ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Käsikirjoituksen ylläpitäminen tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että osapuolet käyttäytyvät rooliensa mukaisesti ja näin ollen hiljaisesti vahvistavat käsikirjoituksen voimassaolon. Vanhempien ja opettajien yhteistyössä ei ole tarkkoja sääntöjä, mutta kohtaamisissa noudatetaan usein yhteistä käsikirjoitusta, jossa arvot, normit ja rooli-odotukset ovat osallistujille ennalta jaettuina (Lipponen & Paananen, 2013, s. 41).

Metson (2004, s. 32) mukaan opettajilla ajatellaan olevan koulun ja kodin vuorovaikutuksessa sisäänrakennettu valta-asema, joka perustuu professionaaliseen asiantuntijuuteen. Tällöin opettaja esittää vanhemmille monologin koulun säännöistä ja odotuksista kuuntelematta heidän näkemyksiään (Lipponen & Paananen, 2013, s. 42). Tämä voidaankin nähdä Lipposen ja Paanasen (2013, s. 42) mukaan dominoivana käsikirjoituksena. Dominoiva käsikirjoitus voi niin ikään syntyä, jos vanhemmat nähdään asiakkaina ja opettajat palveluntarjoajina. Tällöin vanhempien intressit voivat hallita keskustelua ja opettajan näkökulma jäädä vähemmälle huomiolle. Dominoivassa käsikirjoituksessa dialogisuus ei toteudu.

Vanhempien ja ammattilaisten keskinäinen vuorovaikutus muodostaa eräänlaisen rajapinnan, jossa kohtaavat sekä julkisen instituution eli koulun että yksittäisten perheiden ajattelutavat ja käytännöt (Huttunen, 2019, s. 77; Karila, 2006). Huttusen (2019, s. 77) mukaan ammattilaiset toimivat omista tulkintakehyksistään käsin, kun vanhemmilla on puolestaan käsitys omasta lapsestaan ja hänen tarpeistaan sekä omat odotuksensa ammattilaisten kanssa toteutettavasta yhteistyöstä ja omasta osallisuudestaan siinä. Orellin (2020, s. 18) mukaan kodin ja koulun yhteistyö perustuu myös kulttuurisiin käsityksiin ja henkilökohtaisiin näkemyksiin, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen ja yhteisiin tulkintoihin. Hän kuvailee, että vanhempien lisäksi myös opettajat tuottavat rooleja ja odotuksia toisilleen. Niiden hän näkee olevan riippuvainen yksilöiden aiemmista kokemuksista ja kulttuurisista taustoista.

Yhteistyön ei kuitenkaan tarvitse olla erilaisten käsikirjoitusten ja käsitysten valtakamppailua. Kodin ja koulun yhteistyön toimintatapojen vakiintuneesta käsikirjoituksesta huolimatta koulu voi vaikuttaa omalla toimintakulttuurillaan ja toimintatavoillaan siihen, millaisiksi suhteet vanhempiin muodostuvat (Rantavuori, 2019, s. xii). Koulu voikin omilla käytännöillään joko edistää tai estää vanhempien osallistumista (Metso, 2004, s. 194–195). Metson (2004, s. 195) mukaan opettajien on tärkeää tiedostaa myös omat ajattelutapansa, sillä yksittäisen opettajan roolilla yhteistyön toteuttajana on tärkeä merkitys. Opettajien tuleekin pohtia, millä tavoin he kutsuvat vanhempia mukaan yhteistyöhön.

### **3.5 Dialogisuus yhteistyön mahdollistajana**

Vastavuoroinen dialogi, moniäänisyys ja kulttuurinen neuvoteltavuus ovat kodin ja koulun yhteistyössä mahdollisia (Rantavuori, 2019, s. 27, 63). Vuorovaikutteisuus tarkoittaa tilan antamista toisen osapuolen arvoille ja tiedoille, vaikka ne poikkeaisivat omista ajattelutavoista tai oman instituution kulttuurisesti hyväksytyistä näkemyksistä (Rantavuori, 2019, s. 27, 29, 65). Vanhempien ja opettajien välisen dialogisen suhteen nähdään riippuvan

molemminpuolisesta luottamuksesta ja kunnioituksesta (Kyrönlampi ym., 2020, s. 448). Dialogisessa kommunikaatiossa yhteistyön osapuolet kiinnittävät tietoisesti huomiota yhteiseen tavoitteeseen, kuten lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen sekä yhteiseen vuorovaikutukseen (Lipponen & Paananen, 2013, s. 43). Onnistuneen koulusiirtymän taustalla korostuukin kodin ja koulun välistä vuoropuhelua edistävien yhteistyömuotojen tärkeys (Lipponen & Paananen, 2013, s. 39).

Buberin dialoginen teoria (1923/1987; 1947/2002) tarjoaa teoreettisen pohjan vanhempien ja opettajien väliselle tasavertaiselle kohtaamiselle ja dialogille. Huttusen (2019, s. 78) mukaan tämä ei kuitenkaan tarkoita vain tasavertaista vuorovaikutusta, sillä dialogisuudessa molemmat osapuolet vaikuttavat toisistaan. Huttunen tarkoittaa tällä yhteistä konstruointia eli pyrkimystä yhteisen ymmärryksen rakentumiseen. Kyrönlammen ja kollegoiden (2020, s. 439) esittelemän Buberin teorian mukaan vuorovaikutuksen tapoja voidaan kuvata sanapareilla minä–sinä ja minä–se. Dialogisuus edellyttää kahden henkilön kohtaamista. Minä–sinä-suhteille on ominaista avoimuus, suoruus, vastavuoroisuus ja läsnäolo. Sen sijaan minä–se-suhteissa toinen ihminen määrittelee toisen roolit ja vuorovaikutus perustuu valtasuhteeseen eikä todellista kohtaamista tapahdu.

Dialogi edellyttää aikaa, rauhallista tilannetta, perheystävällistä lähestymistapaa sekä osapuolten halua tehdä yhteistyötä (Kyrönlampi ym., 2020, s. 437, 448). Minä–sinä-kohtaamiset mahdollistavat Kyrönlammen ja kollegoiden (2020, s. 439) mukaan molemminpuolisten kokemusten jakamisen ja yhteisen ymmärryksen muodostamisen. Heidän mukaansa dialogisuuden edellytyksenä on kuitenkin osapuolten ainutlaatuisuuden tunnustaminen sekä ennakkoluuloton asennoituminen. Lisäksi kunnioittavan ja luottamuksellisen suhteen luominen on tärkeää yhteistyön esteiden välttämiseksi. Opettajien onkin tärkeää osoittaa halua tavata ja kuunnella vanhempia (Kyrönlampi ym., 2020, s. 449).

Yhteistyössä on huomioitava opetussuunnitelmassakin esiin nostettu perheiden moninaisuus ja erilaiset yhteistyötarpeet (POPS, 2014, s. 35), jotka vaihtelevat osallistujien taustan ja odotusten mukaan (Lipposen & Paanasen 2013, s. 41). Toiveet ja tarpeet vaihtelevat niin ikään kontekstin, kulttuuritaustan ja ajankohdan mukaan (Ballam ym., 2016, s. 2). Myös yhteistyön koettu laatu voidaan nähdä kontekstisidonnaisena, johon vaikuttavat sekä toimijoiden tarpeet että erilaiset tilanteet (Orell, 2020, s. 22).

## 4 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä koulun aloituksesta ja huomioida vanhempien näkökulmia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen kontekstissa. Tavoitteena on tuottaa tietoa, jonka avulla koulut ja opettajat voivat kehittää toimintaansa vastaamaan paremmin yhteistyön moninaisia tarpeita ja toiveita. Samalla pyritään edistämään lasten onnistunutta koulun aloitusta ja tukemaan heidän kokonaisvaltaista hyvinvointiaan.

Tutkimuksessa tarkastellaan vanhempien näkemyksiä onnistuneen koulun aloituksen edellytyksistä. Tarkastelun kohteena ovat myös vanhempien näkemykset heidän rooleissaan tapahtuvista muutoksista esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Tutkimuksessa selvitetään lisäksi vanhempien toiveita kodin ja koulun väliselle yhteistyölle.

Tutkimuskysymykset

1. Millaisia näkemyksiä vanhemmilla on lastensa onnistuneen koulun aloituksen edellytyksistä?
2. Millaisia muutoksia vanhemmat näkevät liittyvän rooliinsa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa?
3. Mitä vanhemmat toivovat kodin ja koulun väliseltä yhteistyöltä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitetään, millaisia näkemyksiä vanhemmilla on niistä edellytyksistä ja tekijöistä, jotka tukevat heidän oman lapsensa onnistunutta koulun aloitusta. Toisella tutkimuskysymyksellä selvitetään vanhempien näkemyksiä heidän oman roolinsa muuttumisesta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Kysymys pitää sisällään vahvan oletuksen toimintakulttuurisesta muutoksesta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, mikä vaikuttaa myös vanhempien rooliin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kolmannella tutkimuskysymyksellä selvitetään vanhempien toiveita kodin ja koulun väliselle yhteistyölle esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Yhteistyö nähdään laaja-alaisena, eikä vain esimerkiksi tiedottamiseen liittyvänä toimintana. Kysymyksen avulla pyritään tarkastelemaan muun muassa millaisia laadullisia, määrällisiä, sisällöllisiä ja käytäntöihin liittyviä asioita vanhemmat pitävät toivottavina.

## 5 Menetelmät

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen menetelmällisiä valintoja. Ensimmäisessä alaluvussa 5.1 kuvataan tutkimusotetta ja tutkimusasetelmaa. Toisessa alaluvussa 5.2 kerrotaan tutkimuksen osallistujista. Seuraavassa alaluvussa 5.3 esitellään haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Alaluvussa 5.4 esitellään haastatteluiden toteuttamista. Tämän jälkeen alaluvussa 5.5 kuvataan aineiston käsittelyä ja analyysin vaiheita. Viimeisessä alaluvussa 5.6 kerrotaan puolestaan tutkimuseettisistä valinnoista.

### 5.1 Tutkimusote ja tutkimusasetelma

Tutkimuksessa hyödynnettiin kvalitatiivista tieteellistä lähestymistapaa. Metodologinen valinta oli perusteltu ja sopi erityisen hyvin käytettäväksi, koska tutkimuksen tavoitteena on tarkastella vanhempien näkemyksiä ja toiveita sekä tuottaa uutta tietoa ja syventää jo olemassa olevaa ymmärrystä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritäänkin ymmärtämään syvällisesti tutkittavaa ilmiötä, ja se mahdollistaa monipuolisten näkökulmien yhdistämisen sekä kattavan kuvan tutkittavasta ilmiöstä (Juhila, 2021).

Tutkimusaihetta lähestyttiin kvalitatiiviseen tutkimustraditioon kuuluvasta fenomenologisesta näkökulmasta, jossa tutkitaan ihmisten käsityksiä asioista sekä huomioidaan, että ne voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia (Metsämuuronen, 2006, s. 92, 108). Fenomenologisessa tutkimuksessa korostetaan osallistujien subjektiivisia kokemuksia (Juhila, 2021). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita koulun aloitukseen liittyvistä ilmiöistä ja niiden tulkitsemisesta vanhempien näkemyksiä kunnioittaen. Fenomonologiselle tutkimukselle tyypillisesti tätä ilmiötä pyritään kuvaamaan sellaisenaan kuin se on (Metsämuuronen, 2007, s. 163).

Tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena, sillä tutkimusaineisto kerättiin kertaluonteisesti lyhyen ajanjakson sisällä. Tutkimuksessa pyrittiin hahmottamaan ja kuvailemaan ilmiötä tietyllä hetkellä. Tutkimustyyppi ei siten mahdollista tiedonsaantia näkemysten muutoksista, syy- ja seuraussuhteista tai kehityksestä ajan myötä (Cohen ym., 2007, s. 212, 216), eikä sitä tutkimuksessa tavoiteltukaan.

### 5.2 Osallistajat

Tutkimus toteutettiin Etelä-Suomessa esiopetusta tarjoavissa varhaiskasvatyüksiköissä. Tutkimusjoukko muodostettiin lukuvuonna 2024–2025 esiopetukseen osallistuvien lasten

vanhemmista. Tutkimuslupaa anottiin varhaiskasvatustyksiköiden johtajalta, jolta saatiin myönteinen päätös sähköpostitse joulukuussa 2024. Tutkimuksen kohderyhmää tavoiteltiin esiopetusta toteuttavien varhaiskasvatustyksiköiden lähiesimiesten välityksellä. Heitä pyydettiin välittämään tutkijan laatima osallistumispyyntö (liite 1) esiopetusikäisten lasten vanhemmille sähköpostitse. Varhaiskasvatustyksiköissä, joihin osallistumispyyntö lähetettiin, oli esiopetuksessa yhteensä 56 lasta. Tutkimukseen osallistuminen oli vanhemmille vapaaehtoista ja osallistujat valittiin ilmoittautumisjärjestyksessä. Vanhempien valikoitumisen perusteena voidaankin Cohenin ja kollegoiden (2018, s. 218, 222) mukaan nähdä sekä vapaaehtois- että mukavuusotanta. Halukkaita vanhempia pyydettiin varaamaan heille sopiva aika sähköisen ajanvarauskalenterin kautta.

Tutkimusjoukko muodostui kymmenen esiopetusikäisen lapsen vanhemmista. Taulukossa 1 on kuvattu tutkimusjoukkoa tarkemmin.

Taulukko 1. Tutkimusjoukon kuvaus

Vanhemman tunnus	Vanhemman pseudonimi	Lapsen sukupuoli	Esikoinen esiopetusikäinen
H1	Tuomon vanhempi	Poika	Ei
H2	Siirin vanhempi	Tyttö	Ei
H3	Lotan vanhempi	Tyttö	Kyllä
H4	Henrin vanhempi	Poika	Ei
H5	Idan vanhempi	Tyttö	Kyllä
H6	Villen vanhempi	Poika	Kyllä
H7	Marin vanhempi	Tyttö	Kyllä
H8	Eelin vanhempi	Poika	Kyllä
H9	Artun vanhempi	Poika	Kyllä
H10	Liisan vanhempi	Tyttö	Ei

Taulukossa esitetään tutkimukseen osallistuneiden vanhempien tunnuksia, vanhempien pseudonimet, lapsen sukupuoli sekä tieto siitä, oliko kyseessä vanhemman esikoinen, joka oli tutkimushetkellä esiopetusikäinen ja aloittamassa koulun seuraavana lukuvuonna.

Tutkimukseen osallistui kymmenen vanhempaa, joista yhdeksän oli naisia ja yksi mies. Vanhempien sukupuolta ei esitetty taulukossa, sillä tutkimuksessa pyrittiin tunnistetietojen häivyttämiseen yksityisyyden turvaamiseksi ja yksittäisten vanhempien tunnistamisen estämiseksi. Lapsille annettiin pseudonimet, joita käytettiin tulososiossa viitattaessa vanhempien haastatteluvastauksiin. Viidellä vanhemmalla kouluun lähtevä lapsi oli

sukupuoleltaan tyttö ja viidellä poika. Kuudella vanhemmalla esikoinen oli tutkimushetkellä esiopetusikäinen ja aloittamassa koulun tulevana lukuvuotena. Loput neljä vanhempaa olivat sen sijaan kokeneet koulunaloittamisen vanhemman roolissa jo aikaisemmin vanhempien lastensa kautta.

### 5.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua. Haastattelussa haastattelija ja haastateltava ovat välittömässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 85; Hyvärinen ym., 2017, s. 54). Haastattelutilannetta voidaankin pitää intersubjektiivisenä, sillä osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa haastattelijan ja haastateltavan välillä (Cohen ym., 2007, s. 349).

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna. Puolistrukturoitu haastattelu on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto, jossa erilaiset teemat muodostavat haastattelun rungon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Tutkimuksen haastattelukysymyksiin ei ole olemassa niin sanottuja oikeita vastauksia, vaan puolistrukturoidussa haastattelussa osallistujat saavat kertoa asioista omista näkökulmistaan ja painottaa heille merkityksellisiä asioita (Cohen ym., 2007, s. 349, 351; Hirsjärvi ym., 2009, s. 185, 204–205; Hyvärinen ym., 2021). Haastateltavat nähdäänkin aktiivisina ja merkityksiä tuottavina osapuolina. (Cohen ym., 2007, s. 349). Puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti haastattelutilanteessa joustavan etenemisen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 86), sillä kysymyksiä voitiin muokata tilanteen mukaan ja esittää haastattelun luontevaa kulkua tukevassa järjestyksessä. Haastattelurungossa (liite 3) kunkin käsiteltävän teeman yhteyteen oli laadittu valmiita tukikysymyksiä. Niiden avulla varmistettiin aihealueiden monipuolinen käsittely sekä eri haastatteluiden yhdenvertainen toteutus. Vaikka puolistrukturoiduissa haastatteluissa on paljon jouston mahdollisuuksia, on kuitenkin tärkeää käsitellä samat teemat kaikissa haastatteluissa (Eskola & Suoranta 1998, s. 86).

Haastattelut aloitettiin avoimilla kysymyksillä, joilla vanhempia pyydettiin kertomaan vapaamuotoisesti kulloinkin käsiteltävästä teemasta. Vapaata kerrontaa ja merkityksenantoa pidetäänkin puolistrukturoidulle haastattelulle ominaisena piirteenä (Hyvärinen ym., 2017, s. 23, 26). Tämän jälkeen vanhemmille esitettiin tarkentavia ja konkretisoivia kysymyksiä tai saatettiin pyytää perusteluja vastauksille. Tällä tavoin pyrittiin selkiyttämään, laajentamaan ja syventämään heidän vastauksiansa (Cohen ym., 2007, s. 357; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85, 88; Hirsjärvi ym., 2009, s. 204–205; Metsämuuronen, 2007, s. 113). Suurin osa kysymyksistä

oli reflektiivisiä kysymyksiä, joiden kautta selvitettiin odotuksia ja näkemyksiä (Hyvärinen ym., 2017, s. 27). Taustatietoihin liittyvät kysymykset olivat puolestaan faktuaalisia (Cohen ym., 2007, s. 258; Hyvärinen ym., 2017, s. 27). Haastattelun lopuksi vanhemmille annettiin mahdollisuus nostaa vielä vapaamuotoisesti esille tutkimusaiheeseen liittyviä näkökulmia, joita ei ollut käsitelty haastattelun aikana.

Ennen varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä haastattelurunko asetettiin vertaiskommentoitavaksi ja sitä myös esitettiin kaksi kertaa. Esitestaus nähdään tutkimuskirjallisuudessa keskeisenä osana tutkimusprosessia, sillä sen avulla voidaan arvioida ja kehittää haastattelurungon validiteettia, reliabiliteettia ja käytännön toimivuutta (Cohen ym., 2008, s. 341; Hyvärinen ym., 2017, s. 36–37). Vertaiskommentoinnilla ja esitestauksella pyrittiin varmistamaan, että haastattelurungon kysymykset olivat ymmärrettäviä ja tarjosivat vastauksia tutkimuskysymyksiin. Esitestauksella haluttiin myös varmistaa, että kysymykset mahdollistivat vapaan kerronnan eivätkä ohjanneet liiallisesti vanhempien ajattelua ja vastauksia. Vastaamisen haluttiin olevan myös mielekästä. Saadun palautteen myötä kysymysten järjestystä vaihdettiin ja muutamia kysymyksiä tarkennettiin.

Haastattelukysymykset toimitettiin tutkimukseen osallistuville vanhemmille ennen haastattelua, jolloin heillä oli mahdollisuus tutustua niihin etukäteen. Ennakkoperehtymistä kysymyksiin ei kuitenkaan pidetty tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä. Haastattelukysymysten toimittamisesta etukäteen tutkimuksen osallistujille on ristiriitaisia näkemyksiä. Ennakkotiedon tarjoamisen katsotaan toisaalta tukevan harkittua päätöksentekoa tutkimukseen osallistumisen suhteen, helpottavan osallistujien valmistautumista sekä monipuolista tiedonsaantia haastattelutilanteessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85–86). Toisen näkökulman mukaan haastattelukysymysten lähettäminen ennakkoon vaikuttaa haitallisesti haastattelutilanteeseen (Hyvärinen ym., 2017, s. 38). Tällöin haastattelutilanteen spontaanisuus ja aito vuorovaikutuksellisuus on vaarassa kadota, jos haastateltava tukeutuu liiallisesti ennalta laatimiinsa muistiinpanoihin. Esitestaukseen osallistuneet kannattivat kysymysten toimittamista etukäteen. He kokivat tämän madaltaneen haastattelutilanteen jännitystä ja mahdollistaneen omien ajatusten alustavan jäsentämisen. Tämän vuoksi myös varsinaisessa tutkimuksessa päädyttiin haastattelukysymysten toimittamiseen ennakolta.

#### **5.4 Haastatteluiden toteutus**

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina Zoom-verkkokokoussovellusta käyttäen. Verkkohaastattelut arvioitiin paremmaksi toteutustavaksi kasvokkain suoritettaviin

haastatteluihin verrattuna, sillä ne helpottavat haastattelijan ja haastateltavan aikataulujen yhteensovittamista erityisesti tilanteissa, joissa välimatkat ovat pitkiä, kuten myös Hyvärinen kollegoineen (2017, s. 159) arvioi. Verkkohaastatteluissa voidaan hyödyntää ääniyhteyden lisäksi myös kuvayhteyttä, mutta ne eivät vastaa kuitenkaan täysin kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutustilannetta, ja niillä on omat rajoitteensa fyysisesti samassa tilassa tapahtuvaan haastatteluun verrattuna (Cohen ym., 2007, s. 379–380). Cohenin ja kollegoiden (2007, s. 380) mukaan haastattelija ei esimerkiksi tiedä, millaisia mahdollisia häiriötekijöitä haastattelutilanteeseen liittyy. Lisäksi fyysinen etäisyys voi vaikeuttaa vuorovaikutusta haastattelutilanteessa, koska osa viestinnästä, kuten non-verbaaliset eleet, saattavat jäädä kameran rajaaman näkymän ulottumattomiin. Osallistujien on niin ikään vältettävä päällekkäistä puhumista, sillä verkkokokoussovellus ei kykene tallentamaan samanaikaista puhetta eri tietokoneilta. Cohenin ja kollegoiden (2007, s. 380) mukaan edellä mainitut seikat voivatkin rajoittaa luonnollista vuorovaikutusta ja spontaaneja kommentteja.

Aineistonhankintaa suunniteltaessa tiedostettiin, että verkkohaastatteluissa saattaa esiintyä myös ongelmia, kuten osaamattomuuteen liittyviä käyttäjälähtöisiä ongelmia, verkkoyhteyksien hidastumista tai katkeamista, mikä häiritsisi tai estäisi haastatteluiden toteuttamisen. Esitestauksessa myös verkkosovelluksen mahdolliset haasteet pyrittiin tiedostamaan ja ottamaan ne huomioon sekä tutkijan omassa toiminnassa, että mahdollistamalla haastateltavien tuki ja yhteydenotto haastattelijaan tarvittaessa myös puhelimitse.

Varsinaiset haastattelut toteutettiin tammi-helmikuun aikana vuonna 2025. Haastatteluiden kesto vaihteli 43 minuutista 80 minuuttiin ja keskimäärin niiden kesto oli 52 minuuttia. Verkkohaastattelut tallennettiin Zoom-verkkokokoussovelluksella, mitä pidettiin sekä tarkoituksenmukaisena että luotettavana vaihtoehtona. Cohenin ja kollegoiden (2007, s. 379–380) mukaan haastatteluiden tallentaminen helpottaa aineiston litterointia ja analyysiä. Hyvärinen kollegoineen (2017, s. 142–143) pitävät tätä puolestaan tutkimuksen kannalta jopa välttämättömänä, jotta haastatteluiden pariin voidaan palata tallenteen kautta.

## **5.5 Aineiston käsittely ja analyysi**

Zoom-verkkokokoussovelluksella tallennetut haastatteluvideot siirrettiin Turun yliopiston tietoturvalliseen Seafile-pilvipalveluun. Tämän jälkeen haastatteluaineisto litteroitiin eli muutettiin kirjalliseen muotoon (Hyvärinen ym., 2017, s. 427; Metsämuuronen, 2007, s. 122), mitä pidetäänkin fenomenologisen tutkimuksen analyysissä välttämättömänä (Virtanen 2006,

s. 171). Litteraatti nähdään ikään kuin muistiinpanona haastattelutilanteesta, ja sen jäsentämisen välineenä (Hyvärinen ym., 2017, s. 437). Litterointi toteutettiin sanatarkasti Word-tekstinkäsittelyohjelmalla. Sanatarkkaa litterointia pidetään riittävänä, kun analysoinnissa tarkastelun kohteena on haastateltavien puheen sisältö, eikä ilmaisutapa (Hyvärinen ym., 2017, s. 427, 429; Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 427, 430). Tutkimuksessa puheen muut non-verbaaliset piirteet, kuten ilmeet, eleet, äänenpainot, naurahdukset ja tauot jätettiin huomiotta. Litteraattien pituudet vaihtelivat 4 303–8 562 sanan välillä ja keskiarvoltaan ne olivat 5 261 sanan pituisia.

Vastaukset anonymisoitiin laajan tutkijajoukon esittämien suositusten mukaisesti (mm. Metsämuuronen, 2007, s. 122; Ranta & Kuula-Lumi, 2017, s. 419; Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 438, 425, 438). Aineiston tunnistetietoja poistettiin, muutettiin sekä kategorisoitiin tarvittavasti. Poistamisella tarkoitetaan tunnistetietojen hävittämistä (Hyvärinen ym., 2017, s. 419). Esimerkiksi vanhempien, koulujen ja esiopetuspaikkojen nimet ja yhteystiedot poistettiin tutkimuksesta kokonaan. Tunnistetietoja muutettaessa esimerkiksi lapsille keksittiin pseudonimet eli heidät nimensä muutettiin toisiksi. Tunnistetietoja myös kategorisoitiin eli karkeistettiin yleisemmälle tasolle. Esimerkiksi haastattelussa mainitut henkilönnimet kirjattiin sisaruksiksi tai työntekijöiksi (Hyvärinen ym., 2017, s. 419–420).

Tutkimuksen analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Se tuki tutkimuksen tavoitteita syventää ymmärrystä ilmiöstä ilman ennakko-olettamuksia. Aluksi aineisto luettiin läpi kokonaiskuvan muodostamiseksi, kuten esimerkiksi Virtanen (2006, s. 175) suosittelee. Tämän jälkeen aineisto redusoiitiin, eli siitä karsittiin tutkimuskysymysten kannalta epäolennainen pois (Tuomi & Sarajäri 2018, 123). Haastatteluvastauksiin lisättiin hakasulkeissa tarkentavia ja ymmärrettävyyttä tukevia ilmauksia. Tämä oli tärkeää, koska analyysivaiheessa aineistoa tarkasteltiin irrallaan alkuperäisestä ja laajemmasta kontekstistaan.

Litteraatteihin kirjattiin myös haastateltavien eli vanhempien tunnuksot välillä H1–H10 sekä vastausnumerot niiden esiintymisjärjestyksessä. On kuitenkin huomioitavaa, että vanhemmille esitetyt kysymykset ja niiden järjestys vaihtelivat puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillisesti. Vastausnumerot eivät siten kerro vanhempien vastauksia samoihin kysymyksiin. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122) suosituksen mukaisesti alkuperäinen vastaus pilkottiin analyysivaiheessa tarvittaessa useammaksi analyysiyksiköksi sen sisältämien erilaisten merkityssisältöjen perusteella. Merkityssisällöt ovat analyysin kannalta olennaisia sanoja,

lauseita tai ilmauksia, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön (Virtanen 2006, s. 177).

Analyysiyksiköt merkittiin vastausnumeron jäljessä olevan /-merkin ja sitä seuraavan numerosymbolin avulla. Esimerkiksi tunnus H3V7/2 ilmaisee, että kyseessä on kolmas haastateltu vanhempi, hänen seitsemäs vastauksensa haastattelussa ja kyseisessä vastauksessa esitetty toinen merkityssisältö. Tällä tavalla tutkija pystyi varmistumaan, että raportissa esitetyt sitaatit, eli aineisto-otteet olivat peräisin eri haastateltavilta, eikä analyysi perustunut vain suppean aineiston käyttöön (Hyvärinen ym., 2017, s. 430–431). Tulososiossa käytettiin kuitenkin lukijaystävällisempää merkintätapaa, jossa vanhempien haastatteluvastauksiin viitataan hyödyntäen alaluvussa 5.2 esitettyjä pseudonimiä.

Eskolan ja Suorannan (1998, s. 151) mukaan haastattelun teemat tarjoavat aineiston jäsenyyksen, josta analyysi voidaan aloittaa. Kullekin haastatteluteemalle luotiinkin Excel-  
taulukon oma sivu, johon analyysiyksiköt siirrettiin. Teemoittelussa huomioitiin, että teemoihin liittyviä vastauksia ja sisältöjä esiintyi eri kysymysten käsittelyn yhteydessä. Tämän vuoksi aineistoa tarkasteltiin kokonaisvaltaisesti. Seuraavaksi vanhempien ilmaisut käännettiin tieteenalan yleiselle kielelle pelkistetyin ilmauksin ja lisättiin taulukkoon. Näistä yksiköistä muodostettiin ensin alateemoja, joista abstrahoitettiin yleisempiä käsitteitä, jotka muodostivat analyysin teemat (Virtanen, 2006, s. 175, 179). Vastaukset värikoodattiin ja ryhmiteltiin niiden sisältämien teemojen mukaisesti. Analysoinnin aikana teemoja muokattiin ja muunneltiin. Laadullista aineistonkäsittelyä kuvataankin osuvasti pilkkomisen ja ryhmittelyn kautta eteneväksi työksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Alateemoista ryhmiteltiin teemoja, joita luokiteltiin jälleen yhä laajemmiksi kokonaisuuksiksi eli yläteemoiksi. Sekä teemoja että yläteemoja hyödynnettiin tulososiossa aineiston kuvauksissa. Myös vanhempien taustatiedot sekä tiedot haastatteluiden päivämääristä, kestosta ja litteraattien pituuksista koottiin yhteen Excel-  
taulukon. Taulukossa 1 on kuvattu esimerkki tutkimuksessa toteutetusta aineistolähtöisestä teemoittelusta.

Taulukko 2. Esimerkki teemoittelusta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen

Analyysi-yksikkö	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alateema	Teema	Yläteema
H9V1/2	”Ja sitten varmaan sellainen, että olis aika joustavaa aluksi, että ne ensimmäiset viikot olis sellaisia transition face, ettei olis ihan heti jotakin ettei tuntuis hänestä siltä, että ois tiukkaa tai jäykkää.”	Oppilaalla mahdollisuus sopeutua uuteen vähitellen	Pehmeä lasku	Orientaatio koulun aloituksen jälkeen	Siirtymävaiheen orientaatio
H1V1/5:	”Itellä luotto siihen, että eskarissa on hyvät kouluvalmiudet sillä omalla lapsella. On luottavainen olo siihen koulun aloitukseen.”	Esiopetuksessa saadut hyvät kouluvalmiudet tukevat koulun aloitusta	Hyvät kouluvalmiudet	Oppimisvalmiudet	Oppimisen edellytykset

Aineistolähtöisessä analyysimenetelmässä tutkija muodostaa teemat itse aineistosta oman työskentelynsä tuloksena, eikä niitä ole etukäteen määritelty (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19, 151; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Näin toimittiin myös tässä tutkimuksessa. Analyysin tavoitteena oli tarkastella aineistossa esiintyviä teemoja sekä nostaa esiin niiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja, kuten Eskola ja Suoranta (1998, s. 139), Virtanen (2006, s. 179) sekä Tuomija Sarajärvi (2018, s. 107) kuvailevat. Tutkimuksen tulokset esitettiin systemaattisesti tutkimusongelmittain. Tutkimusraportissa kuvattiin aineiston teemoja sanallisesti ja nostettiin esille niiden sisältämät merkitykset. Raportissa hyödynnettiin myös vastaajien suoria sitaatteja. Sitaatteja käytettiin aineiston havainnollistavina esimerkkeinä ja tutkijan tulkintojen perusteluina, kuten Eskola ja Suoranta (1998, s. 175) suosittelevat.

## 5.6 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessa huomioitiin eettinen periaate, jossa vastuunkanto koskettaa koko tutkimuksen elinkaarta ja kaikkea siihen liittyvää toimintaa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2023, s. 17). Tutkimus suoritettiin hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla noudattaen luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa (TENK, 2023, s. 11–13). Luotettavuus todennetaan tutkimuksen hyvällä suunnittelulla, tarkoituksenmukaisilla tutkimusmenetelmällisillä valinnoilla sekä aineiston analyysissä oikeudenmukaisuutena sekä

vastauksien vääristelemättömyytenä. Rehellisyyden periaate toteutuu, kun tutkimuksen viestinnässä ja raportoinnissa noudatetaan avoimuutta. Tutkimuksen työvaiheita kuvataan raportissa niin ikään huolellisesti.

Eettisten periaatteiden (TENK, 2023, s.13; Hyvärinen ym., 2017, s. 414–415) mukaisesti tutkimuksessa ja sen kaikissa vaiheissa pyrittiin vahingoittamisen välttämiseen ja varmistettiin, ettei tieteellinen toiminta vaarantanut vanhempien tai tutkijan turvallisuutta. Tietosuojalain vaatimusten mukaisesti vanhemmille annettiin asianmukainen informaatio henkilötietojen käsittelystä (Tietoarkisto, n.d.). Heille annettiin tarvittavat tiedot myös aineiston omistus- ja käyttöoikeuksista, käsittelystä ja säilyttämisestä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaisesti (TENK, 2023, s. 13). Tutkija toimi itse tutkimusaineiston rekisterinpitäjänä, jonka vastuulla oli henkilötietojen suojaaminen ja rekisteröityjen informoiminen. Tutkimusta varten laadittiin tietosuojailmoitus (liite 2), joka toimitettiin kohdeorganisaatioon sekä vanhemmille tutustuttavaksi haastattelukutsun yhteydessä.

Tutkimukselle hankittiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023, s. 13) ohjeistuksen mukaisesti tarvittavat tutkimusluvut kohdeorganisaatiosta. Tutkimuksessa kunnioitettiin myös Hyvärisen ja kollegoiden (2021, s. 414) vaatimaa tutkittavien itsemääräämisoikeutta. Tutkimukseen osallistuneille vanhemmille annettiin riittävät ja selkeät tiedot tutkimuksen luonteesta, tarkoituksesta ja julkaisemisesta, jotta heillä oli mahdollisuus tehdä tietoinen päätös tutkimukseen osallistumisesta. Vanhemmilta pyydettiin tutkimusluvut suullisesti haastatteluiden yhteydessä ja ne tallentuivat Zoom-verkkokokoussovelluksen videotallenteeseen. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Vanhemmillä oli myös oikeus keskeyttää osallistumisensa tai perua suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Tutkimuksessa noudatettiin Euroopan Unionin yleistä GDPR (General Data Protection Regulation) tietosuojasetusta (EU 2016/679), Suomen tietosuojalaki (1050/2018) ja Turun yliopiston tietosuojakäytäntöjä (n.d.). Vanhemmilta kerättiin ainoastaan tutkimusaineiston käsittelyn kannalta välttämättömiä henkilötietoja ja niitä käytettiin vain ennalta määriteltyihin tarkoituksiin. Hyvän tieteellisen käytännön (TENK, 2023, s. 13–14) mukaisesti noudatettiin niin ikään salassapittoa, vaitiolovelvollisuuteen ja luottamuksellisuuteen liittyviä velvoitteita. Tutkimuksessa pyrittiin anonymiteettiin eli tunnistetietojen suojaamiseen siten, ettei vanhempia, lapsia tai muita kolmansia osapuolia eikä esiopetusyksiköitä voida tunnistaa.

Täydellistä anonymiteettiä ei kuitenkaan voida taata, sillä tutkimukseen osallistuneet vanhemmat sekä esiopetuksen henkilökunta saattavat tunnistaa osallistujia heihin liittyvien kuvausten perusteella. Tutkimusaineistoa käsiteltiin huolellisesti tietoturvalisessä ympäristössä. Pääsy tutkimusaineistoon sallittiin vain tutkijalle itselleen sekä tutkimusta ohjaavalle opettajalle. Tutkimusaineistoa ei siten myöskään luovutettu ulkopuolisille tahoille. Tutkimusaineiston käsittelystä huolehditaan vastuullisesti myös tutkimuksen valmistumisen jälkeen tutkimuseettisten ja tietosuojakäytäntöjen mukaisesti. Henkilötiedot tuhoetaan heti opinnäytetyön valmistuttua ja muut aineistot viisi vuotta opinnäytetyön valmistumisen jälkeen.

Arvostus tutkimusyhteisön saavutuksia kohtaan osoitettiin asianmukaisin lähdeviittauksin sekä tekstin sisällä että lähdeluettelossa. Tutkimuksen alkuperäisyys tarkistettiin myös Turun yliopiston laatujärjestelmän ohjeistusten mukaisesti hyödyntäen Turnitin OriginalityCheck -plagiaatintunnistusjärjestelmää. Aineiston analyysissä huomioitiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023, s. 17) muistutus, jonka mukaan tutkimustulosten manipulointi ja valikoiva raportointi ovat kiellettyjä. Tulokset esitettiin avoimesti ja totuudenmukaisesti, eikä mitään olennaista jätetty pois. Tutkimus asetettiin vertaisryhmän sekä ohjaavan opettajan kommentoitavaksi tutkimusprosessin eri vaiheissa. Saatua palautetta hyödynnettiin tutkimuksen tekemisessä ja raportoinnissa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 165) pitävätkin tutkimusprosessin julkisuutta eettisyyden ja luotettavuuden edellytyksenä. Myös valmis opinnäytetyö on julkinen asiakirja ja siten kaikkien saatavilla.

## **6 Tulokset**

Tutkimuksen tulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa 6.1 esitellään vanhempien näkemyksiä onnistuneen koulun aloituksen edellytyksistä. Seuraavassa alaluvussa 6.2 kuvataan vanhempien näkemyksiä heidän rooleissaan tapahtuvista muutoksista esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Viimeisessä alaluvussa 6.3 esitellään vanhempien toiveita kodin ja koulun väliselle yhteistyölle esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa.

### **6.1 Onnistuneen koulun aloituksen edellytyksiä**

Haastatteluista nousee esiin kuusi yläteemaa, jotka liittyvät vanhempien mukaan onnistuneen koulun aloituksen edellytyksiin. Ne ovat sosiaaliset suhteet, psyykkinen hyvinvointi, siirtymävaiheen orientaatio, oppimisen edellytykset, toimiva arki sekä huolien huomioon ottaminen. Yläteemoista on erotettavissa myös teemoja. Nämä on esitelty taulukossa 2.

Taulukko 2. Onnistuneen koulun aloituksen edellytykset

Yläteema	Teema
Sosiaaliset suhteet	Ystävyyssuhteet ja vertaistuki koulun aloituksessa Sosiaalinen integraatio Oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus
Psyykinen hyvinvointi	Positiivinen kokemus Turvallisuus Stressittömyys
Siirtymävaiheen orientaatio	Orientaatio ennen koulun aloitusta Orientaatio koulun aloituksen jälkeen
Oppimisen edellytykset	Oppimisvalmiudet Oppimismotivaatio
Toimiva arki	Perheen arjen ja koulun yhteensovittaminen Luottamus asioiden sujumiseen
Huolien huomioon ottaminen	Haasteet sopeutumisessa Haasteet sosiaalisissa suhteissa Riittämättömät resurssit Pedagogiikan toimimattomuus Itsenäistyminen ja kyky vastuun kantamiseen Suorituspainheet

Sosiaaliset suhteet ja psyykinen hyvinvointi ovat vanhempien vastausten mukaan merkittävimmiksi koettuja edellytyksiä lasten onnistuneen koulunaloituksen kannalta. Näihin yläteemoihin liittyviä viittauksia on vastauksissa eniten ja vanhemmat myös aloittivat vastaamisen näillä teemoilla. Muut yläteemat saivat kukin mainintoja useilta vanhemmilta. Ne vaihtelevat kuitenkin vanhempien kesken ja vanhemmat painottavat asioita myös eri tavoin.

### 6.1.1 Sosiaaliset suhteet

Sosiaalisten suhteiden yläteema jakautuu kolmeen eri teemaan, joita ovat ystävyyssuhteet ja vertaistuki koulun aloituksessa, sosiaalinen integraatio sekä oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus.

Kouluun siirryttäessä tutut kaverit arvioidaan tärkeiksi. Entuudestaan tuttujen kavereiden, jotka aloittavat samassa luokassa tai koulussa, koetaan helpottavan koulun aloitusta tarjoten tukea uudessa tilanteessa. Eelin vanhempi esittää ajatuksensa seuraavasti: ”Hänellä ois tuttuja [...], ettei tarttis mennä ihan yksin. Vaikka se on sosiaalinen poika, kuitenkin siis on sellainen vähän ujo uusissa tilanteissa. Se ois tosi tärkeetä, että siellä ois jotain tuttuja lapsia menossa hänen kanssaan samalle luokalle”. Eelin vanhempi arvelee myös, että tämä auttaisi todennäköisesti aivan kaikkia oppilaita muutostilanteessa.

Oppilaiden sosiaalisen integraation teema pitää sisällään sekä uusiin koulukavereihin tutustumisen että ryhmäytymisen. Lotan vanhempi kuvailee kavereiden löytämisen tärkeyttä: ”Kyllä se on ton ikäisille tärkeetä et on niitä kavereita. Lotta on oikeestaan ainoona menossa tosta omasta ryhmästänsä siihen kouluun niin. Et sieltä löytää sit niitä uusia kavereita”.

Vastauksissa käsitellään myös ryhmäytymistä, yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä kokemusta ryhmän jäsenyydestä. Esimerkiksi Idan vanhempi toivoo, että oppilaat ryhmäytyvät keskenään ja luokkaan muodostuu oppilaiden yhteisö ja yhteisöllisyys, jossa lapset saavat merkityksellisiä kokemuksia yhteisöön kuulumisesta. Eelin vanhempi esittää samankaltaisen ajatuksensa seuraavasti: ”Et sieltä löytyis niitä kavereita, kaverisuhteita [...]. Kyllähän ne haluaa kuulua joukkoon ja tulla hyväksytyksi sitten siinä ryhmässä”. Sosiaalinen integraatio liitetään vastauksissa vahvasti myös psyykkiseen hyvinvointiin ja opettajan rooli koetaan siinä merkitykselliseksi. Artun vanhempi korostaa sosiaalisten taitojen merkitystä kuvailemalla, että lapsia tulisi auttaa ”löytämään toisensa, kokemaan ja tuntemaan turvallisuutta”.

Vanhempien vastauksissa välittyikin opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen merkitys. Esimerkiksi Henrin vanhempi arvioi, että hyvä yhteys oppilaan ja opettajan välillä syntyy, kun opettaja kohtaa oppilaat ja pyrkii luomaan suhdetta oppilaisiin aktiivisesti. Tämä nähdään erityisen tärkeäksi koulun alkaessa. Lotan vanhempi kuvailee: ”Opettajalla on mun mielestä ihan ehdottomasti aika isokin merkitys tossa varsinkin siinä alkuvaiheessa, kun lähetään kouluun. Et, miten hän ottaa lapset vastaan”.

### 6.1.2 Psyykkinen hyvinvointi

Haastatteluvastauksissa nousee selkeästi esille myös psyykkisen hyvinvoinnin teema. Vanhemmat pitävät positiivista ja turvallista kokemusta koulusta onnistuneen koulun aloituksen edellytyksenä. Vanhemmat kokevat tärkeäksi, että lapsi lähtee kouluun hyvillä mielin ja kokee olonsa siellä miellyttäväksi, vaikka kokemus olisikin jännittävä. Hyvän alun

koetaan olevan tärkeä, jotta lapsi voi jatkaa koulunkäyntiään ilman "pahoja kokemuksia", kuten Eelin vanhempi kiteyttää asian.

Villen vanhemman mukaan on tärkeää myös, että lapsilla on koulun aloituksen yhteydessä turvallinen olo. Koulunsa aloittavien oppilaiden muodostaman yhteisön arvioidaan luovan turvallisuutta, sillä he jakavat saman kokemuksen. ”Sehän luo niille semmoista yhteisöturvaa [...]. Vaikka sinne ei menis ketään sen tuttuja, niin ne on kaikki samassa asemassa siinä tilanteessa. Se on kaikille yhtä uutta”, toteaa puolestaan Siirin vanhempi. Kun tilanne on uusi ja jännittävä, turvallisuuden tunteen toivotaan muodostuvan mahdollisimman nopeasti.

Onnistuneessa koulun aloituksen edellytyksenä pidetään, että siirtymä esiopetuksesta kouluun on luonteva tapahtuma ja osa normaalia elämäntähtäystä ja kehityksellistä prosessia. Henrin vanhempi toivookin vanhempien välittävän lapsilleen luontevaa suhtautumista koulun aloitusta kohtaan: ” Et se [koulun aloitus] on vaan yks osa ja sellainen siirtymä [kuten] oli se eskariinkin siirtyminen”. Vanhemmilla arvioidaan olevan merkittävä rooli koulun aloitukseen liittyvien stressitekijöiden hallinnassa. Henrin vanhempi toteaaakin, ettei vanhempien tulisi lisätä lapsille tarpeetonta stressiä tai jännitystä omilla puheillaan. Hänen mukaansa ”semmoinen sopiva valmistelu” on paikallaan, mutta koulun aloituksen ei tulisi kuitenkaan olla ”semmoinen paineistunut”. Hän muistelee, että ”kun se eka [oma] lapsi varsinkin lähti kouluun, niin oli ite niin tohkeissaan. Sit sitä [kysyi], et miltäs nyt tuntuu mennä kouluun ja mitäs siellä koulussa nyt sitä ja tätä” ja kannustaa vanhempia kiinnittämään asiaan huomiota. Vanhempien suhtautumisen nähdäänkin joko tukevan lapsen myönteistä koulunaloituskokemusta tai vahvistavan siihen liittyvää stressiä ja jännitystä.

### 6.1.3 Siirtymävaiheen orientaatio

Siirtymävaiheen orientaation tavoitteena on vastaajien mukaan mahdollistaa oppilaiden tutustuminen ja sopeutuminen koulun toimintakulttuuriin. Vanhempien vastauksissa oli havaittavissa sekä koulun aloitusta edeltävään aikaan että koulun aloituksen jälkeiseen aikaan liittyviä teemoja.

Siirtymävaiheen orientaatioon ennen koulun aloitusta kuuluu vanhempien mukaan lapsen, opettajan ja vanhempien valmistaminen koulun aloitukseen. Tämän arvioidaan toteutuvan ennakoivan tiedottamiseen ja kouluun tutustumisen avulla. Ennakoiva tiedottaminen koskee tiedon siirtoa esiopetuksen ja koulun sekä koulun ja vanhempien välillä. Se koskee myös näiden tahojen mahdollisuutta valmistautua tulevaan koulun aloitukseen saatujen tietojen

perusteella. Onnistuneeseen koulunaloituksen edellytyksiin liitetään se, että opettajilla on mahdollisuus tutustua oppilaisiin ennakkotietojen perusteella sekä huomioida nämä muun muassa toiminnan, opetusryhmien ja oppilaiden tuen suunnittelussa. Tuomon vanhempi tuokin esille, että esiopetuksessa koottujen tietojen ja havaintojen siirtäminen lapsen tulevaan kouluun on tärkeää. Hän huomauttaa, että vaikka tiedon välittäminen nykyisin toteutuu, sen merkitystä tulisi koulussa korostaa: "Se ois tärkeä, että sen painoarvo olis suurempi sen paperin siellä koulussa".

Vanhemmat arvostavat koulun vanhemmille suunnattuja tiedotus- ja tutustumistilaisuuksia sekä muulla tavoin toteutettua selkeää tiedottamista, ja pitävät niitä onnistuneen koulun aloituksen edellytyksinä. "Koen, että on ollu hyvät nää ennakkoinfotilaisuudet koulu pitänyt ja sitten tulee tutustumistilaisuus vielä sinne koululle", kiittelee Tuomon vanhempi.

Vastauksissa korostetaan, että vanhempien on tärkeää tietää kouluarjen käytännöistä ja koulun odotuksista, jotta he voivat suunnitella perheen arkea ja aikatauluja. Tämän koetaan sujuvoittavan myös koululaisen arkea ja mahdollistavan onnistuneen koulun aloituksen myös tästä näkökulmasta. Esimerkiksi Villen vanhempi kuvaa edellä esitettyä seuraavasti: "No toki semmoiset käytännön asiat, et ne on viestitty selkeesti, koska se on se todellisuus, mikä iskee, että monelta ollaan ja missä ollaan ja mitä pitää olla". Hän kokee tärkeäksi: "Että tietää selkeesti, mitä odotetaan, mitä lapselta odotetaan ja mitä meiltä odotetaan ja mitä tapahtuu. Mitä tapahtuu ensimmäisenä päivänä ja ensimmäisellä viikolla". Kun vanhemmilla on selkeä käsitys siitä, miten käytännön asiat hoidetaan, välittyy tämä varmuus myös oppilaille luoden tilanteen hallittavuuden kokemuksen.

Oppilaiden mahdollisuus tutustua tulevaan kouluun ennen varsinaista koulun aloitusta nähdään niin ikään onnistuneen koulun aloituksen edellytyksenä. Koulun alkaessa kaikki ei olisi oppilaille tällöin täysin uutta. Kouluun tutustumiset tarjoavat lapsille mahdollisuuden tutustua tulevaan kouluympäristöön ja tuleviin luokkakavereihin. "Ois mahdollisuutta sit ehkä nähdä tulevia luokkakavereita sit jo ennen. Et sit ois jotain vähän tuttuutta siellä", toteaa Liisan vanhempi. Henrin vanhempi esittää lisäksi toiveen, että oppilaiden olisi mahdollista tavata myös opettaja kouluun tutustumisen yhteydessä. "Tietenkin ihanaa ois se, et se opettaja ois siin tiedossa. Se on sellainen tosi ratkaiseva", hän kommentoi. Kouluun tutustumisen arvioidaan tekevän lähestyvistä koulun aloituksesta konkreettisemmän, ja sen koetaan helpottavan siirtymävaihetta ja vähentävän jännitystä varsinaisesta koulunaloituksesta.

Koulun aloituksen jälkeiseen aikaan sijoittuvaan siirtymävaiheen orientaatioon liittyen vanhemmat korostavat onnistuneen koulun aloituksen edellytyksinä luontevuutta, rauhallisuutta ja joustavuutta, jotka mahdollistavat lapselle pehmeän laskun kouluun. Vanhempien vastauksista välittyy ymmärrys siitä, että esiopetuksen ja koulun toimintakulttuureiden välillä on eroa ja koulun aloittaminen vaatii lapselta sopeutumista. Onnistuneeseen koulun aloituksen edellytyksiin liitetään toive pehmeästä laskeutumisesta koulumaailmaan. ”Se on kuitenkin uus iso vaihe kaikille niin, jotenkin silleen pienin askelein, että se koulu alkais siitä”, kuvaa Villen vanhempi ihannetilannetta. Lotan vanhempi huomioi puolestaan, että sensitiivisesti toimiessaan opettaja osaa suhteuttaa vaatimuksensa oppilaiden ikä- ja kehitystasoon, mikä mahdollistaa osaltaan myös pehmeän siirtymän esiopetuksesta alkuopetukseen. ”Mulla on semmoinen tuntuma, et noi ykkös-kakkosluokan opettajat on tosi semmoisia äidillisiä [...], et ne ymmärtää, et on kyse pienestä lapsesta ja eivät odota heiltä enempää, mitä niiltä voikaan odottaa, että ne pitää niitä oikeesti pikkuoppilaina ja pieninä ”, kuvailee Lotan vanhempi.

Joustavuus ja ajan antaminen sopeutumiselle koulun aloitusvaiheessa nähdään tärkeänä tekijänä, jotta lapsi ei koe siirtymää negatiivisesti. Artun vanhempi toivookin: ” Että olis aika joustavaa aluksi, [...] ettei olis ihan heti jotakin [...] tiukkaa tai jäykkää”. Hän toivoo myös, että päivään sisältyisi vapaamman oleskelun ja työskentelyn sopivaa vuorottelua:

Niin mä voisin kuvitella, että olisi justinsa päivän aikana sellaisia aikoja, jolloin saa olla villinä ja purkaa sen energian. Todella kehollisia aikoja siinä päivässä olis tärkeitä. Ja sit, kun keskitytään, hän myös pystyy keskittymään silloin, kun hän on saanut sitä energiaa virtaamaan.

Vastauksissa korostuu käsitys siirtymävaiheen rauhallisuuden tärkeydestä. Tuomon vanhempi kuvaileekin tätä seuraavasti:” [...] että se pysyis rauhallisena se koulunaloitus sille oppilaille, omalle lapselle”.

#### 6.1.4 Oppimisen edellytykset

Oppimisen edellytysten yläteema jaettiin vanhempien vastausten perusteella kahteen teemaan, jotka ovat oppimisvalmiudet ja oppimismotivaatio.

Vanhemmat kuvaavat vahvojen kognitiivisten taitojen ja hyvien oppimisvalmiuksien kannattelevan oppilasta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa ja helpottavan koulun aloitusta. He ovat luottavaisia siihen, että lapset ovat saaneet hyvät kouluvalmiudet esiopetusvuoden aikana ja ovat valmiita siirtymään kouluun. Siirtymän kouluun arvioidaankin näistä syistä

tapahtuvan sujuvasti. Siirin vanhempi toteaa, että: ”Siirillä on niin kuin ihan hirveen hyvät lähtökohdat niin kuin eskarin taitojen puitteissa mennä kouluun”. Myös Tuomon vanhemmalla on ”luottavainen olo siihen koulun aloitukseen” esiopetuksessa kehittyneiden hyvien kouluvalmiuksien vuoksi.

Vanhemmat ajattelevat myös, että lapsen aikaisemmat onnistumisen kokemukset ja tunne omasta kyvykkyydestä voivat parantaa lapsen luottamusta itseensä oppijana ja kannustaa uusien asioiden opettelemiseen myös jatkossa. Siirin vanhempi toteaa: ”Niin sillä tavalla sillä varmaan onkin ihan mukava lähteä niitä kouluasioita oppimaan, kun se ei lähde niin kuin nollasta. Et sil tule varmaan sellainen hyvä itseluottamus siihen, että hän oppii asioita nopeesti”. Hyvien kouluvalmiuksien koetaan vapauttavan resursseja myös yleisesti kouluarkeen sopeutumiseen ja uusiin ystäviin tutustumiseen.

Kaikki vanhemmat luettelevat runsaasti lastensa erilaisia vahvuuksia, joita he pitävät koulun aloitusta tukevin valmiuksina. Valmiudet ovat heidän mukaansa edellytyksiä lapsen onnistuneelle koulun aloitukselle. Vahvuuksina nähdään muun muassa akateemiset taidot sekä työskentelytaidot. ”Koska hänen vahvuudet ovat sellaiset kognitiiviset. Hän oppii ulkoa kaikki ja hän ymmärtää, miten kaikki toimii. Hän oppii helposti lukemisen ja kirjoittamisen ja matematiikkaa”, kuvaa esimerkiksi Artun vanhempi lapsensa vahvuuksia ja näiden yhteyttä kouluvalmiuksiin. Työskentelytaitoina lueteltiin muun muassa sinnikkyys, keskittymiskyky, tarkkaavaisuus, huolellisuus, pitkäjänteisyys sekä ohjeiden kuuntelutaito ja niiden mukaan toimiminen. Esimerkiksi Idan vanhempi kuvailee lapsensa vahvoja työskentelytaitoja ja uskoo, että ”Ne varmaan sitten auttaa just sitä oppimistakin, uusien asioiden opiskelua”.

Sosiaalisten ominaisuuksien katsotaan auttavan puolestaan uusiin koulukavereihin tutustumisessa ja ryhmäytymisessä. Marin vanhemman mukaan sosiaalisuus auttaa paitsi kaverisuhteiden muodostamisessa myös opettajan kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa. Myös liikunnallisuuden nähdään olevan vahvuus kouluun siirryttäessä, sillä sen ajatellaan toimivan ikään kuin välillisenä keinona kaverisuhteiden muodostamisessa. Eelin vanhemman mukaan hänen lapsensa: ”Tykkää pelata ja leikkii hippaa” ja ”saa sit sitä kautta luoda niitä kaverisuhteita”.

Kouluun siirtymistä tukevin vahvuuksina pidetään myös luonteenpiirteitä, kuten rohkeus, tasapainoisuus ja rauhallisuus. Rohkeus auttaa Liisan vanhemman mukaan hänen lastansa kohtaamaan uusia asioita. Tasapainoisuuden katsotaan liittyvän itseluottamukseen ja kykyyn kohdata jännittäviä ja uusia tilanteita. Rauhallisuus liitetään puolestaan kykyyn keskittyä ja

taitoon ottaa annettuja ohjeita vastaan. Itsevarmuus mukaan lukien lapsen itsensä kokema kouluvalmius mainitaan vastauksissa useita kertoja. Siirin vanhempi kuvailee lapsensa kouluvalmiutta seuraavasti: ”Musta tuntuu, et [Siiri] on hirveen mielissään menossa kouluun [...] ja se ihan mielellään lähtee eteenpäin oppimaan uusia asioita”. Hän arvioi myös itse lapsensa saaneen esiopetuksesta jo sen, mitä sillä on annettavaa ja koulun tarjoavan uusia oppimiskokemuksia.

Onnistuneeseen koulunaloituksen edellytyksiin liitetään myös, että lapsi omaksuu uudenlaisen oppijan ja koululaisen roolin, jossa innostus ja kiinnostus uuden oppimista kohtaan on herännyt. Idan vanhempi kuvailee tätä seuraavasti: ”Lapsi omaksuu sellaisen niin kuin roolin pikkukoululaisena, että tavallaan sitoutuu siihen koulun käyntiin [...] ja alottaa sen niin kuin vähän erityyppisen oppimisprojektin tai prosessin [...], missä tulee sellainen niin kuin vähän eri lailla sellainen tiedon halu ja jano oppia uutta”.

Oppilaan sisäisen motivaation ja halun oppia koetaankin niin ikään olevan onnistuneen koulun aloituksen edellytyksiä. Artun vanhempi toivoo, että oppimismotivaatio ei jää vain tilapäiseksi innostukseksi koulun alkaessa, vaan kehittyy kestäväksi asenteeksi:

Se on jo menossa aika hyvin, että Arttu on kiinnostunut, utelias, innokas. Hänellä on se into, joka vetää häntä eteenpäin sinne. Mä voin kuvitella, että onnistunut koulun alku olis tällainen, että tää jatkuu, että hän todella haluaa aloittaa koulun.

Koulun rooli nähdään merkittävänä tämän sisäisen motivaation ylläpitämisessä ja oppilaiden tiedonjanoon vastaamisessa. Vanhemmat toivovat, että lapsi voisi edetä oppimisessaan omista lähtökohdistaan ja kiinnostuksenkohteistaan käsin. Opetuksen toivotaan olevan sopivan haasteellista, tavoitteellista ja perehdyttävän lapsia uusiin asioihin. Tämän koetaan lisäävän oppimisen intoa ja kannustavan eteenpäin oppimisprosessissa. Marin vanhempi kuvailee seuraavasti:

Sitten on myös positiivinen asia se, että tota vähän tavoitteellisempaa oppimista ja tota uusia asioita. [...] Niin siinä ois semmoista tavallaan riittävää imua. Koska [...] väistämättä kuitenkin ne ensimmäiset vuodet [ovat] aika toisteista. Asioita on pakko rakentaa ja perustaa. Että siinä ois tavallaan sopivasti kuitenkin sellaista haastetta, joka kuitenkin veis eteenpäin niin, että se ei tuntuis pelkältä sellaiselta niin kuin tota niin kuin työstämiseltä ja tota pitkästyttävältä.

### 6.1.5 Toimiva arki

Onnistuneen koulun aloituksen edellytyksiin liitetään myös perheen arjen ja koulun asettamien velvollisuuksien onnistunut yhteensovittaminen. Toimivan arjen pohdinnat

liitetään jo lapsen kouluvalintaan, kun lähikoulun sijaan punnitaan myös muita vaihtoehtoja. Erityisesti vanhemmat pohtivat koulumatkakuljetusten toteutumista. ”Just se nimenomaan se arjen logistiikka”, tiivistää eräs vanhempi pohdintojaan. Tavoitteena on luoda tasapaino, jossa koulukuljetukset eivät ole este arjen toimivuudelle tai vanhempien työvelvoitteiden täyttämiseksi. Myös lapsen jaksamista pohditaan tilanteessa, jossa pidemmät koulumatkat lisääisivät koulupäivän pituutta. Arjen liiallista kuormittavuutta halutaan välttää.

Onnistuneen koulun aloituksen katsotaan edellyttävän myös perheen aikataulujen muuttamista ja sopeutumista uuteen päivärutmiin, kuten Eelin vanhempi toteaa:

Ja meillähän on sitten ihan käytännön asioistakin säätää tää elämä silleen, että päästään ensinnäkin sinne kouluun kaheksaks. Sieltä ei voi olla pois. Päiväkodissa on vähän nyt venynyt ne ajat meillä. On ollu silleen liukuva se tulo.

Onnistuneen koulun aloituksen edellytyksenä nähdään niin ikään lapsen viihtyminen koulussa. Esimerkiksi Eelin vanhempi huomioi, että lapsen koulunkäynnin ja iltapäiväkerhon sujuvuus on välttämätöntä, jotta perheen arki voi pyöriä häiriöttä. Hän kuvailee seuraavasti:

Lapsen pitää pysyä siellä koulussa ja viihtyä siellä koulussa ja ip-kerhossa, koska muuten tää romahtaa tää meidän arki. Ethän sä sit pysty keskittyä omiin hommiin, kun sä mietit, et miten se pärjää siellä. Et täytyy niinku löytyy semmoine, et se lapsi viihtyy siellä. Ja meil on tavallaan hyvä mieli sitten tehdä omia töitä, et pystyy tää arki pyörimään.

Toimivaan arkeen liittyy vanhempien luottamus siihen, että asiat sujuvat koulussa. ”No toki se, että tuntuis, että koululla ois hallussa se homma ja sieltä niin kuin ois jotenkin sellainen olo, että he tietää mitä ne tekee ” kuvailee Villen vanhempi. Liisan vanhempi puolestaan sallii koulun aloitukseen pienen ajalehtivan käynnistymisvaiheenkin menettämättä kuitenkaan luottamusta onnistuneen koulun aloituksen toteutumiseen. ”Mä oon kyl luonteeltani hyvin sellainen, iso luotto mulla kyl on lähtökohtaisesti kaikkeen. Mä oon sellainen, että antaa sille mahdollisuuden, jopa sen hetken pyöriikin ja sit voi arvioida silleen kriittisestikin, jos on tarve”, hän kuvailee.

#### 6.1.6 Huolien huomioon ottaminen

Koulun aloitukseen liittyy usein myös huolia. Kaikki vanhemmat yhtä lukuun ottamatta mainitsevatkin huolenaiheita, jotka vaikuttavat heidän odotuksiinsa koulun aloituksen suhteen. Huolenaiheita tuodaan vastauksissa esille niin lapsikohtaisina, luokka- ja koulukohtaisina kuin myös laajempina yhteiskunnallisina ilmiöinä. Huolien huomioonottamisen yläteema jaettiin vastausten perusteella viiteen teemaan, joita ovat:

haasteet sopeutumisessa, haasteet sosiaalisissa suhteissa, riittämättömät resurssit, pedagogiikan toimimattomuus ja itsenäistyminen ja kyky vastuun kantamiseen. Osa esitetyistä huolista liittyvät edellä kuvattuihin onnistuneen koulun aloituksen edellytyksiin, mutta osa huolista liittyy puolestaan täysin uusiin teemoihin. Vanhempien mielestä onnistuneen koulun aloituksen edellytyksenä on, että koulu huomioi heidän esiin nostamansa huolet.

Kouluun siirtyminen nähdään murrosvaiheena, jossa toimintaympäristö ja toimintakulttuuri muuttuvat. Se edellyttää oppilailta sopeutumista uuteen ryhmään ja uusiin käytäntöihin. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan suhtaudu muutokseen joustavasti ja se aiheuttaa huolta myös vanhemmille. Esimerkiksi Villen vanhempi kertoo, että: ”Lapsi ei ole avoin uusille asioille, eikä haluaisi elämään minkäänlaista muutosta, millään elämän osa-alueella”. Hän epäilee koulun aloituksen kuormittavan omaa lastansa, rikkovan hänen turvallisuuden tunnettaan, ja lapsen myös oireilevan muutoksen takia.

Muutamissa vastauksissa nostetaan esiin huoli lasten voimakkaasta taipumuksesta jännittää uusia asioita. Villen vanhempi kuvailee lapsensa jännitystä, joka kohdistuu erityisesti sosiaaliin tilanteisiin. Lotan vanhempi puolestaan arvioi jännittämisen kohdentuvan laajasti erilaisiin asioihin:

Lotta on myöskin tosi kova jännittämään. [...] Oli se sit kivaa tai huono juttu tai pelottava tai iloinen. Sillä ei oo mitään väliä, mut se jännittää kaikkea uutta. Niin tota se, on ehkä sit tota se huolen aihe siinä, et vieks se jännitys niinku siitä jotain siitä aloituksesta.

Huolenaiheena nähdään lapsen mahdollinen sopeutumattomuus suureen ja rakenteellisesti erilaiseen kouluympäristöön. Vanhemmat murehtivat, miten isoon ryhmään sopeutuminen onnistuu, kun lapset siirtyvät pienemmästä ikäjakaumaltaan heterogeenisestä ja rauhallisesta toimintaympäristöstä suureen opetusryhmään ja isoon koulurakennukseen, jossa toimii huomattavasti enemmän lapsia kuin päiväkodissa. Eelin vanhempi kuvailee ajatuksiaan seuraavasti: ”Kun sit tulee yhtäkkiä iso ryhmä, et miten ne nyt pärjää siellä”. Hän pohtii myös, miten hänen lapsensa sopeutuu tilanteeseen, jossa opetusryhmä muodostuu saman ikäluokan lapsista, kun päiväkotiryhmä on ollut ikärakenteeltaan puolestaan heterogeeninen.

Villen vanhempi pohtii puolestaan, kuinka suuren koulun rakenteelliset piirteet voivat vaikuttaa oppimisympäristöön ja ilmapiiriin, kun vertailukohteena on rauhallinen ja pieni esiopetusyksikkö. Hän kuvailee: ”No ehkä kyll mull on jonkinlainen pelko siihen, et kuinka

kaooittista se on sen jälkeen, kun on saanut tällaisen ihanan rauhallisen päiväkotipolun kulkea. Kyllä mua itteeni jännittää se, muuttuuko se ilmapiiri ja ympäristö tosi paljon siinä”.

Muutos päiväkotiympäristöstä kouluympäristöön vaikuttaa myös lasten käytettävissä olevien aikuisten lukumäärään. Esikoulun lapsiryhmässä on usein useampi aikuinen, kun taas koululuokassa on yleensä vain yksi opettaja, kuten Eelin ja Henrin vanhemmat tuovat esille. Tämä herättää heissä huolta siitä, kuinka lapsi pärjää, kun lapsen täytyy toimia itsenäisemmin kuin aikaisemmin. Henrin vanhempi kuvailee huoltaan: ”Kuitenkin onhan se [lapsi] tommoinen vilkas ja touhukas, ja just se isoon ryhmään siirtyminen yhden aikuisen silmien alle [mietityttää]. Miten se keskittyminen ja toiminnanohjaus siinä, kun sitä henkilökuntaa on vähemmän ja pitää itse omatoimisemmin edetä”.

Vanhempia runsaasti puhututtava huolenaihe liittyy lasten sosiaalisiin suhteisiin. Vanhemmat esittävät huolensa siitä, jos lapsi ei löydä ystäviä ja jää yksin. Erityisesti huolta herättävät tilanteet, joissa lapsi ei tunne muita koulun oppilaita entuudestaan. Eräs vanhempi ilmaisee huolensa siitä, että pysyvät kaverisuhteet saattavat puuttua, koska opetusryhmän jäsenet kansainvälisessä koulussa tyypillisesti vaihtuvat usein, ja oppilaat saapuvat kouluun laajalta alueelta. Tällöin ystävyysuhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen saattaa olla haastavaa.

Vanhemmat esittävät huolensa myös lastensa kiusatuksi joutumisesta. Esimerkiksi Eelin vanhempi kertoo: ”Se mua jännittää, että löytää ne kaverit ja ei tuu mitään semmoisia pahoja kaverisuhteita ja jostain syystä sit joutuis kiusatuksi”. Artun vanhempi näkee kiusaamisongelman laajana suomalaisen yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä: ”Musta tuntuu, että se kiusausteema on todella iso täällä Suomessa. Mä en tiedä, onko se just hyvä, että täällä annetaan sille enemmän huomiota. Ehkä muissa maissa sitä on yhtä paljon, mutta siitä ei puhuta. Mulle se on tullut todella paljon esille”. Hän on myös kuullut erilaisia tarinoita ystäviltaan koulujen kiusaamisilmiöistä ja on niistä yleisesti huolissaan.

Vanhempien vastauksissa nousee esille merkittävä huolenaihe myös tuen tarpeiden ja resurssien kohtaamattomuudesta. ”Kun vaikka uutisointia on seurannut niin niin, sitten julkisella puolella huolestuttaa se resurssipula. Siis monennäköinen resurssipula”, toteaa Idan vanhempi. Hän liittyy resurssipulan sekä tuen tarpeiden täyttämiseen, että puutteellisiin opetusmateriaaleihin. ”Myös sitte ihan se, mikä vaikuttaa just oppimiseen, että ei niin kuin oo oppimismateriaaleihin varaa”, hän jatkaa. Eräs vanhempi joutuu pohtimaan puolestaan lapsensa kouluvalintaa sen perusteella, missä koulussa on mahdollista saada tukea tarvitsevalle lapselle riittävää tukea. ”Se vähän ratkaisee myös sen, että yksityiskoulussa ei

voi saada ehkä sitä tukea, kun ei ole siihen tarpeeksi rahoitusta. Niin sitten sen täytyykin olla kunnan koulu”, hän arvioi. Vastauksissa nousee esiin pohdinnat opettajien riittämättömistä mahdollisuuksista vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin resurssien takia, vaikka heillä ei olisikaan tehostetun tai erityisen tuen tarvetta. Lasten arvellaan jäävän ilman tarvitsemaansa yleistä tukea ja ohjausta. Eräs vanhempi arvelee lapsensa tarvitsevan yksilöllisempää ohjausta esimerkiksi vasenkätisyytensä vuoksi ja kuvaa ajatustaan seuraavasti: ”[Lapsi] on vasenkätinen. Koska niitä on vähemmistö, miten esimerkiksi siinä kirjoittamaan opettelussa opettaja sitten osaa tai on aikaa [...] tukea”. Myös suhteellisen iän vaikutus lapsen taitoihin pohdituttaa ja huolestuttaa vanhempia. Jos lapsi on syntynyt loppuvuodesta edellyttää se opettajalta niin ikään yksilöllisempää huomiointia ja eriyttämistä:

Paljon tutkimusta löytyy siitä, miten se vaikuttaa. No tietysti lapset on erikokoisia, jos on niin kuin vuoden vanhempia, niin lapsi on isompi ja sitten taas voi olla niin kuin itsesääätelykyvyt että motoriset taidot parempia. Jos heillä nää itsesääätelykyvyt ei oo vielä niin kehittyneitä kuin vuotta vanhemmilla niin sitten, kun se verrokki on siinä, joka osaa jo paremmin odottaa vuoroaan ja on niin kuin vaikka tunteita osaa käsitellä paremmin. Niin sittenhän se vähän vaikuttaa niin kuin häiriköltä.

Toisaalta Tuomon vanhempi esittää huolen siitä, että opetusryhmässä opettajan resurssit eivät jakaudu tarkoituksenmukaisesti ja tasaisesti kaikkien oppilaiden kesken, jos samassa opetusryhmässä on useita oppilaita, jotka vaativat erityistä huomiota. Opettajan huomio menee hänen mukaansa opettamisen sijaan työrauhan ylläpitämiseen.

Ne jää aina vähemmälle sitten ne, jotka katsotaan, että ne pärjää itekseen. Harmittaa se, että opettajan arvokasta aikaa menee sitte siis käytöshaasteiden parissa, eikä sitä voi käyttää siihen opettamiseen tai tunnetaitojen tai ihan minkä tahansa taitojen opettamiseen tai vuorovaikutustaitojen harjoittamiseen. Vaan menee siihen, että saa työrauhan sinne.

Tuomon vanhempi on huolissaan myös epäonnistuneista luokkajaoista. Hän esittääkin toiveen, että oman lapsen opetusryhmä olisi toimiva ja mahdollistaisi työrauhan. ”Joukossa voi olla erityisen tuen tarpeen päätöksellä olevia lapsia. Olen kuullut hankaluuksista koulussa, ja sit että toiveena, että oman lapsen ehkä pulpettiryhmään tai luokalle ei ollenkaan sattuis sellaista kovin haasteellista kokoonpanoa”, hän kuvailee.

Vastauksissa nostetaan esiin myös huoli yhteiskunnallisesta eriarvoistumisesta ja kotien resurssien epätasaisesta jakautumisesta. Tämä näkyy Idan vanhemman mukaan lasten pahoinvoinnin myötä lisääntyneenä häiriökäyttäytymisenä ja ääritapauksessa jopa

mahdollisina kouluampumisina. ”Kyllä semmoisetkin vanhempana käy mielessä”, Idan vanhempi toteaa ja pohtii näitä myös lapsensa kouluvalintaan vaikuttavina perusteina.

Vanhempien esittämät pedagogiikkaan liittyvät huolenaiheet viittaavat oppimisympäristön ja pedagogiikan sekä lasten tarpeiden ja valmiuksien kohtaamattomuuteen. Idan vanhempi kokee koulussa liiallisen vapauden haitallisena, kun lapsella ei ole vielä valmiuksia säädellä toimintaansa. Idan vanhempi kuvailee huoltaan: ”Että se on niin kuitenkin semmoista omaehtoista, vaikka seurataankin sitä opetussuunnitelmaa, niin sitten lapset päättää kuitenkin enemmän itse. Sit Pisa-tuloksia on vaikka kritisoitu siitä, et lapsille annetaan liikaa [...] vastuuta, et lapset ei oo valmiita sellaiseen”.

Artun vanhempi toivoo mahdollisuutta toteuttaa lapsen luontaista kehollisuutta ja esittää huolen suomalaista pedagogiikkaa kohtaan, jossa lasta istutetaan pulpetin ääressä. ”Minua huolestuttaa, että Arttu ois tällaisessa systeemissä. Että toisen täytyy istua monta tuntia pöydän äärellä ja ei saa liikkua [...] on aika jäykkää kehollisesti, että ei kunnioiteta kehon rytmiä”, hän kuvailee ja toivoo, että oppiminen voisi olla liikkuvampaa ja joustavampaa.

Villen vanhempi tuo esille huolen koulutusjärjestelmän nykytilasta yhteiskunnallisella tasolla tarkasteltuna. Hän kommentoi seuraavasti: ”Jotenkin tuntuu, et mä kuvittelen, et mul on sellainen kuva, millaista koulunkäynti on ja se ei aina näyttäydy kauheen positiivisessa valossa tällä hetkellä”. Hän kyseenalaistaa, onko koulu pilalla ja jatkaa: ”Pisa-tulokset on huonoja ja kaikki tehään nykyään väärin ja kaikki muutokset on huonompaan suuntaan. Niin kyllähän se vähän tälleen vanhempana jotenkin ei tunnu hirveen kivalta, että onks se koulumaailma, mihin mä oman lapseni laitan, niin pilalla”. Marin vanhempi huomioi lisäksi oppimismotivaatiossa tapahtuneen heikkenemisen seuraavasti: ”jonkun verran kuitenkin lukenut huolestuneena näitä tutkimustuloksia, että koulunkäynnin ja oppimisen ilo on niin kuin [ollut] jotenkin suomalaisissa kouluissa vähän heikko viime vuosina”.

Koulun alkaessa lapselta odotetaan entistä suurempaa itsenäistymistä. Siirin vanhempi esittääkin huolensa siitä, onnistuuko lapsi kantamaan vastuunsa ja hallitsee hän toiminnan uusissa tilanteissa. Hän mainitsee esimerkkinä omista tavaroista huolehtimisen ja liikenteessä liikkumisen: ”Että se huolehtii itse omista tavaroista. Kyll se niistä varmaan huolehtii, mutta se menee sen vastuulle, se muistaa sen reppunsa ja tämmösii asioita”.

Siirin vanhempi jatkaa:

Sit se matka sinne kouluun [...], että toi liikenteessä oleminen. Vaikka tässä ei nyt oo kyse pitkästä tai ihmeellisestä matkasta. Jos miettii tätä Siirin luottavaista luonnetta [...]. Sen täytyy tajuta, et vaikka tien ylitys tos nyttten, ettei se nyt vaan kuvittele, et kukaan ei voi hänen päällensä tulla, et kaikki huomaa.

Eräs vanhempi on hakemassa lapselleen paikkaa kansainvälisestä koulusta, jossa monikulttuurisuus on arkipäivää. Hän kertoo, miten erilaisia odotuksia koulumenestykselle asetetaan etnisissä kulttuureissa. Hän viittaa aasialaiseen kulttuuriin, jossa pärjääminen yhdistetään koko perheen kunniaan. Häntä huolettaakin, millaisia suorituspaineita ja stressiä tämä koulun kansainvälinen yhteisö saattaa aiheuttaa myös hänen omalle lapselleen.

## 6.2 Vanhempien roolimuuotos esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitettiin vanhempien näkemyksiä heidän roolinsa muuttumisesta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Vastauksista on havaittavissa vaatimuksia, jotka kumpuavat esiopetuksen ja koulun erilaisista toimintakulttuureista ja vaikuttavat vanhempien rooliin niin kodin ja koulun kuin vanhemman ja lapsen välisessä suhteessa. Lisäksi vanhemmat nostavat esiin myös lapsen kehittymisestä lähtöisin olevia roolimutoksia. Yläteemat on esitelty taulukossa 3.

Taulukko 3. Vanhempien kokemat roolimutokset

Yläteema
Yhteistyöstä pidättäytyjä
Etäinen yhteistyökumppani
Viestinnän vastaanottaja
Lapsen välittämän tiedon vastaanottaja
Kasvun taitekohtaa elävä vanhempi
Itsenäistymisen tukija
Oppimisen tukija

Teemat esitellään seuraavissa aliluvuissa.

### 6.2.1 Yhteistyöstä pidättäytyjä

Yhteistyö koulun kanssa alkaa ennen varsinaista koulun aloituspäivää, mutta vanhemmat eivät koe itseään sen aktiivisiksi osapuoliksi vielä tässä vaiheessa. He jättäytyvät tietoisesti yhteistyössä passiivisiksi. Yhteistyö on paljolti tiedon vastaanottamista vanhempainilloissa tai kotiin lähetettyjen tiedotteiden lukemista, joiden perusteella vanhemmat tekevät kouluun ilmoittautumiset sekä valinnat kielten ja uskonnon opetukseen liittyen. Tiedonsaanti on

vanhempien mielestä tärkeää, mutta he eivät hae sitä itse ennakoivasti ja aktiivisesti. Vanhemmat odottavat, että koulu tiedottaa riittävästi. Poikkeuksena ovat vanhemmat, jotka pohtivat lapselleen muita kouluvaihtoehtoja lähikoulun sijaan. ”Mä tutkin todella paljon kaikkia vaihtoehtoja. [...] Haluan löytää [lapselleni] just sen kasvatuksen, joka häntä parhaiten auttaa elämässä”, kertoo eräs vanhempi omasta aktiivisesta tiedonhakijan roolistaan.

Vanhempien luottamus esiopetuksen ja koulun väliseen yhteistyöhön on vahva. Vanhemmat eivät koe tarpeelliseksi olla itse aktiivisia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa kahden eri mikrokulttuurin välillä. Tuomon vanhempi tuo esille, että hän haluaa varmistaa esiopetuspaikan opettajan kanssa yhdenmukaisen näkemyksen lastansa koskevasta tiedonsiirrosta. Varsinaisen tiedonsiirron hän jättää kuitenkin ammattilaisten väliseksi tehtäväksi. ”Koen, että on tärkeää, että me ollaan vanhemmat samaa mieltä sen paperin kanssa, mikä sinne koululle lähetetään [Leops arviointi]. [...] Jos joku olis vähän eri tavalla, niin se, joka sen lukee voi tulkita ja se asia voi muuttua ihan eri tavalla”, hän pohtii.

Vanhemmat luottavat siihen, että tarvittava tiedonsiirto toteutuu esiopetuksen opettajan ja koulun opettajan välisenä yhteistyönä. Vanhemmat jättäytyvät yhteistyöstä myös tässä suhteessa passiiviseen sivusta seuraajan rooliin. Toisaalta tiedonsiirron esiopetuksesta alkuopetukseen koetaan myös kuuluvan ammattilaisille. Siirin vanhempi kertoo: ”Mä aattelen, et se on niin kuin eskarin ja koulun [tehtävä] ja ne hoitaa sen, mitä siihen kuuluu. Se on heidän työtään”. Myös oppilaiden tutustuttaminen kouluympäristöön ja koulun toimintakulttuuriin koetaan esi- ja alkuopetuksen ammattilaisten keskinäiseksi tehtäväksi. Vastauksissa tuodaan esille myös näkökulma, että koululle on kerääntynyt runsaasti kokemusta vuosittaisten koulunaloitusten myötä, ja koulu omaa siten vahvaa tietotaitoa asiasta. ”Mä jotenkin koen, et kyl varmaan koulu, et ne tekee sen joka vuos uusien oppilaiden kans, et kyl he tietää, et miten se niin kuin kannattais tehdä”, kuvailee Villen vanhempi.

Suurta halua tai tarvetta vaikuttamiseen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa vanhemmilla ei ole. Vain kaksi vanhempaa ilmaisevat varauksellisesti halukkuutensa osallistua nivelvaiheyhteistyöhön. Vanhemmat epäoivivat, mitä annettavaa heillä olisi erityisesti siirtymävaiheen suunnitteluvaiheessa. Liisan vanhempi kuvailee ajatustaan seuraavasti: ”Niinpä. En mä tiedä, onks mulla tavallaan sellaiseen mitään annettavaa, et miten sitä voi sit kehittää. Mä en tarpeeks tiedä”. Vanhemmuuden roolia myös aliarvostetaan koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä, kuten Lotan vanhempi kuvailee: ”Mä niin kuin tavallaan ehkä just haluaisin. Mut sit mä kuitenkin koen, et mä en ole niin kuin ammattilainen tällaisissa asioissa.

[...] Mitä annettavaa, muuta kuin vanhemman näkökulmasta niin kuin ois noihin asioihin”. Tietämättömyys osallistumisen mahdollisuuksista ja muodoista esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa nousee myös vastauksissa esille. Artun vanhempi sanoittaa: ”Nyt en oikein tiedä, mitä mahdollisuuksia on. Miten siihen voi osallistua? Mä vain tunnen, että haluan osallistua”.

Toisaalta vanhemmat tuovat esille, että luottamus koulua kohtaan on olemassa, kunnes mahdolliset ongelmat ilmenevät. Tällöin vanhempien toiminta muuttuu reaktiiviseksi. ”Toki sit, kun se koulu on alkanut niin voi olla, et sit mulla onkin se olo, et tän oliskin voinut hoitaa toisin”, kuvailee Villen vanhempi. Lotan vanhemmalla on samoja ajatuksia. Kun kaikki sujuu, hän kokee, että ei ole tarvetta reagoida. ”Jos tulis joku epäkohta tai jotain mun mielestä niin kuin semmoista, mihin pitäis tarttua, niin kyl mä sit siinä vaiheessa avaan suun”, hän toteaa.

Vanhemmat kokevat tarpeelliseksi olla aktiivisesti yhteydessä kouluun esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa lähinnä, jos lapsella on tuen tarpeita. Henrin vanhempi kuvaa asiaa seuraavasti: ”Toki, sit jos lapsella on jotain erityistä. Sitten ehkä haluaisin itekin olla yhteydessä ja varmistaa että se tieto menee oikein perille”. Hänen mukaansa tällaisessa tilanteessa on tärkeää voida keskustella opettajan kanssa, eikä jättää tiedonsiirtoa vain kirjallisen kuvauksen varaan.

## 6.2.2 Etäinen yhteistyökumppani

Edellä kuvatussa yhteistyöstä pidättäytyvässä roolissa vanhemmat jättäytyivät pääasiassa tietoisesti ja vapaaehtoisesti sivuun esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tehtävästä yhteistyöstä. Lasten siirryttyä kouluun vanhemmat haluaisivat olla yhteistyön aktiivisia osapuolia, mutta koulun toimintakulttuuri asettaa vanhemmat vastentahtoisesti etäisiksi yhteistyökumppaneiksi.

Vanhemmat arvioivat, että vuorovaikutuskäytännöt muuttuvat merkittävästi koulun alkaessa. Useat vastaukset kuvaavat muutosta, joka liittyy päivittäisen ja luontevan viestinnän vähenemiseen esiopetuksesta kouluun siirryttäessä. Vanhemmat kokevat, että he voivat keskustella esiopetuksen opettajan kanssa päivittäin ja tiedonsaanti lapsen päivästä kuuluu luonnollisena osana lapsen tuonti- ja hakutilanteita. ”Sitä viestintää tapahtuu joka päivä ja kahteen kertaan ja luontaisesti ja face to face. Että onhan se valtava muutos kouluun [verrattuna]. Tällä hetkellä just tuntuu, että mä tiedän hyvin tarkasti niin kuin, missä mennään kaikissa asioissa”, kuvailee Villen vanhempi. Vanhempien kokemusten mukaan esiopetuksen

opettajat ovat tarvittaessa hyvin tavoitettavissa. ”Tuol päiväkotimaailmassa mä pystyn tekemään sen keskustelun koska vaan, jos mä koen tarvetta ja nappaamaan niin kuin aikuisen siitä juttelemaan”, hän jatkaa.

Koulun opettajan ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen ei sen sijaan nähdä olevan enää päivittäistä. Liisan vanhempi antaa ymmärtää yhteydenpidon harvenemisen myös kuuluvan luonnollisesti asiaan. Vanhemman roolin koetaan tässä yhteydessä muuttuvan aiempaa passiivisemmaksi. Siirin vanhempi kuvailee sattumanvaraisuuden leimaavan yhteistyötä: ”Sehän on ihan sattumaa, jos mä näen sitä opettajaa. Lähtökohtaisestihan mä en tuu sitä näkemään kuin jossain sovituissa vanhempainilloissa. Nythän siitä tulee tavallaan anonyymi”. Vastauksissa tuodaan esille, että opettajien ja vanhempien fyysisen kohtaamisen areenat puuttuvat. Marin vanhempi kuvaa puolestaan etäiseksi muuttuvaa yhteistyösuhdetta seuraavasti: ”Siihen koulun aloittamiseen liittyy se, että se on niin kuin hieman sit kuitenkin niin kuin virallisempi ja kylmempi suhde ehkä väistämättä. [...] yhteisen kasvattamisen kokemus siitä niin kuin jää etäisemmäksi”.

Esiopetuksen ja kodin vuorovaikutuksen on koettu olevan jatkuvaa, eikä se ole tarvinnut erityistä syytä käynnistyäkseen. Tämä kuvaa hyvinkin matalan kynnyksen tai jopa kynnyksetöntä yhteistyötä. Koulun ja kodin yhteistyöstä arvioidaan puuttuvan esiopetuksen ja kodin väliselle yhteistyölle tyypillinen spontaanisuus ja arkisuus. ”Mut siltihän siinä on aina se, et siin on joku syy, et mä laitan sitä viestiä [koulun opettajalle]. Kun mä vien Siirin [esiopetukseen] niin mähän saatan jutella vain niitä näitä, koska se vaan kuuluu siihen. Se menee erilaiseks”, arvioi Siirin vanhempi.

Vastauksissa kuvataan, että yhteistyömahdollisuudet eivät muutu ainoastaan suhteessa opettajaan, vaan myös suhteessa vanhempien vertaisryhmään. Esiopetuksessa vanhemmilla on mahdollisuus kohdata toisiaan päivittäin lasten tuonti- ja hakutilanteissa. Kouluun siirryttäessä oppilaat kulkevat sen sijaan koulumatkat pääasiassa yksin, eikä vanhempien kohtaamisia tapahdu yhtä usein kuin esiopetuksessa. Sattumanvaraisuus kuvastaa siten myös vanhempien keskinäisiä kohtaamisia koulussa, jolloin kokemusten jakaminen ja vertaistuen saaminen hankaloituvat. Kun vanhempien kohtaamiset jäävät sattumanvaraisiksi, kynnsy aktivoitua ja aloittaa yhteydenpito toisiin vanhempiin kasvaa: ”Sit saa olla tosi iso ongelma, et mä soitan, et mites teillä menee tai miten te ootte kokenu tän jutun”, Siirin vanhempi toteaa. Tämä vaikuttaa vanhempien kokemukseen yhteisöön kuulumisesta. Se koetaan paitsi käytännöllisenä, mutta myös emotionaalisenä muutoksena.

### 6.2.3 Viestinnän vastaanottaja

Vastauksista käy ilmi, että kodin ja koulun välinen vuorovaikutus muuttuu erityisesti sen luonteen ja viestintätapojen osalta. Vanhemmat kuvaavat, kuinka kouluun siirryttäessä yhteydenpito siirtyy sähköiseen muotoon, kuten Wilman ja sähköpostin käyttöön, jotka koetaan etäisiksi ja kasvottomiksi yhteydenpitomuodoiksi. Vuorovaikutuksen arvioidaan muuttuvan myös luonteeltaan muodollisemmaksi. Viestintä tapahtuu pääasiassa koko opetusryhmälle suunnatuilla, yksilöllisyyttä vailla olevilla tiedotteilla, jotka käsittelevät koko luokan asioita. Siirin vanhempi kuvaa asiaa: ”Okei sieltä opettajalta tulee Wilma-viesti perjantaina, et tällä viikolla käytiin teatterissa ja tällä viikolla opiskeltiin matkassa murtolukuja. Se on semmoinen geneerinen niin kuin kuulumisenvaihtoviesti. Mut sehän tulee koko luokalle se sama viesti”.

Vanhemmat arvioivat saavansa huomattavasti vähemmän yksilöllistä palautetta lapsensa toiminnasta kuin he ovat tottuneet saamaan esiopetuksessa. ”No siinä se tippuu se tiedon saanti siitä yht’äkkiä ison pykälän niin kuin alaspäin”, Henrin vanhempi arvioi. Myös Villen vanhempi arvioi tiedon saannin heikentyvän oleellisesti koulussa: ”Eskarissa mä tiedän vartin tarkkuudella tyyliin, mitä on tehty. Niin koulupäivästä mä en enää tiedäkään”.

Yksilöllisten yhteydenottojen puuttuminen koulussa nähdään normaalitilanteena.

Vastauksissa korostuu ajatus, että jos kaikki sujuu hyvin lapsen koulunkäynnissä, ei koulusta kuulu mitään, eikä tällöin myöskään edellytetä vanhemmilta aktiivisuutta. Siirin vanhempi kiteyttääkin aiemman kokemuksensa sanoen: ”jos mitään ei kuulu niin hyvin menee”.

Vanhemman kuvauksessa Wilman sähköinen viestintäkanava nähdään ensisijaisena ja normaalitilanteessa riittävänä välineenä yhteydenpitoon. Vain isompien haasteiden tai ongelmien ilmetessä yhteys otetaan puhelimitse tai sovitaan tapaamisesta. Henkilökohtaiset yhteydenotot, jotka olivat esiopetuksessa arkipäivää, nähdään koulussa lähinnä erityistilanteisiin kuuluvina.

Vuorovaikutuksen arvioidaan muuttuvan myös yksisuuntaiseksi. ”Jotenkin mä ajattelen, että aika todennäköistä, että se on niin kuin passiivisempi juuri tän [...] opettajien kanssa käytävän vaihdon suhteen ja, että se on niin kuin nyt muuttuu”, analysoi Marin vanhempi muuttuvaa rooliaan kodin ja koulun yhteistyössä. Koulun muodollisempi viestintätapa koetaan myös vanhempia itseään passivoivaksi. Vanhemmat kokevat, että viestin lähettämisen kynnyksen opettajalle kasvaa. Peruskuulumisia ei enää vaihdeta, ja ilman selkeää syytä yhteydenottoa ei pidetä tarpeellisena. Lapsikohtaisten yhteydenottojen koetaankin sisältävän aina jonkin

ratkaisua vaativan ongelman tai huolenaiheen.”Eikä välttämättä oo yhteydessä opettajaan niin kuin, ei ehkä kovinkaan usein, jos ei oo mitään haasteita”, kuvailee Villen vanhempi pidättäytymistään yhteydenpidosta. Myös koulun suunnalta tapahtuvan oppilaskohtaisen viestinnän arvioidaan olevan reaktiivista ja aktivoituvan huolten tai ongelmien ilmennyttä.

Toisaalta vanhemmat arvioivat, että koulun passivoiva viestintäkäytäntö edellyttää vanhemmilta entistä suurempaa aktiivisuutta, jotta he saavat tietoa lapsensa koulunkäynnistä. Villen vanhempi kuvailee omaa rooliaan tilanteessa seuraavasti:

Toki sit mä rupesin kyllä miettimään, et jos koulusta ei tulis niinku mitään viestintää niin kuin kotiin päin. Niin sit mä ehkä taas koen, et mun pitäisikin olla tosi aktiivinen, et sitä sais. Kun mä koen, et sitä ei tuu enää silleen samalla tavalla luonnosta, kuten vaikka eskarissa.

Marin vanhempi arvioi, että koulun toimintakulttuurissa on vakiintunut vahva käsikirjoitus, jossa opettajien työtä ohjaavat hallinnolliset velvoitteet ja säännöt. Hän arvioi tämän rajoittavan opettajien resursseja yhteistyön toteuttamiseen:

Siihen [koulun vahvan käsikirjoituksen väliin] on mun ymmärtääkseni vaikea mennä muuta kuin joissakin poikkeustapauksissa [...] voi olla, että sen opettajankin oma rooli sen käsikirjoituksen määrittämisessä on niin kuin ehkä kaventunut sitä kautta, että on tullut enemmän erilaista niinku järjestelmää ja tota raportointia ja muuta.

Hän arvioi käsikirjoituksen muokkaavan samalla vanhempien käsityksiä siitä, millaisen roolin he voivat ottaa koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä.

#### 6.2.4 Lapsen välittämän tiedon vastaanottaja

Vastauksissa nousee esille teema, joka liittyy lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen muutokseen koulun alkaessa. Koulun ja kodin välisen viestinnän vähenemisen myötä vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus korostuu. ”Niin ehkä sit korostuu se vuorovaikutus sen lapsen kanssa. Siitä, että pysyy kartalla, mitä tehdään missäkin ja mitä tapahtuu”, kertoo Henrin vanhempi. Kun vanhemmilla ei ole enää päivittäistä kontaktia opettajaan, kuten aikaisemmin, keskustelu siirtyy vanhemman ja lapsen väliseksi. Siirin vanhempi huomioi edessä olevan muutoksen ja lapsen kasvavan roolin seuraavasti:

Nythän tässä on semmoinen iso muutos tapahtumassa. Nyt, kun mä haen Siirin eskarista [...], mähän saan täyden raportin halutessani, miten sen päivä on mennyt siellä. Mut sit, kun se menee sinne kouluun, niin sehän menee täysin Siirin varaan eri tavalla se kertominen siitä [...], mitä sille kuuluu.

Lapset toimivatkin itse informantteina kertoessaan koulupäivästään, mikä edellyttää sekä lapselta vastuunottoa että vanhemmalta arvostusta ja luottamusta lapsen kerrontaa kohtaan. Tällöin korostuu erityisesti oppilaan oma kokemus koulupäivästä, kuten Tuomon vanhempi kuvailee:

Pitää muistaa luottaa siihen lapsen kertomaan tai siihen lapsen kokemukseen. Et, kun se tosi helpolla menee, et kysytään siltä aikuiselta, miten se lapsen päivä on siellä päiväkodissa mennyt. Kun se on tärkeämpi se lapsen kokemus, kysyä siltä lapselta, miten sen päivä on mennyt.

Tuomon vanhemman mukaan tulee ”luottaa siihen lapseen, että se muistaa ja osaa. Ja antaa niille hänen kokemuksille enemmän painoarvoa”. Tämän arvioidaan edellyttävän myös vanhemmalta aktiivista roolia uuden tavan muodostumiseksi. Siirin vanhempi suunnitteleeekin, että: ”Voisin vielä enemmän kysyä, mitä sä teit tänään. Et tulis se kulttuuri, et se kertois”.

### 6.2.5 Kasvun taitekohtaa elävä vanhempi

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa vanhemmuuden rooli itsessään kokee muutoksen. Kuten Henrin vanhempi toteaa: ”On se sellaista niin kuin koko vanhemmuudessa, et kyllä se rooli vähän muuttuu”. Siirtymä esiopetuksesta kouluun voi olla vanhemmalle psyykkisesti suuri muutos. Vanhemman oma identiteetti hakee tällöin uutta muotoa. Vanhemmat kokevat edessä olevan roolimutoksen keskenään myös hyvin eri tavoin. Koulun aloitus koetaan tunteikkaana prosessina, joka herättää haikeutta, ylpeyttä ja epävarmuutta. ”Itkun paikka se saattaakin olla vanhemmalle. Jotenkin mä ehkä uskon sen, että kun sanotaan, että se on suurempi muutos vanhemmalle kuin lapselle”, kuvailee Siirin vanhempi.

Koulun aloituksen myötä yksi elämänvaihe päättyy. Kun lapsi kasvaa, vanhemmalla on edessään uusi rooli ja sen mukanaan tuomat odotukset ja vaatimukset. Uusi rooli edellyttää myös muutoksen hyväksymistä. Luopuminen pikkulapsiajasta voi tuntua haikealle. ”Onhan se tavallaan haikeeta, ettei oo enää päiväkotilaisii ollenkaan”, kuvailee Liisan vanhempi. Toisaalta lapsen siirtyminen elämänvaiheesta toiseen koetaan ristiriitaisena sekä haikeutta että ylpeyttä samanaikaisesti sisältävänä. ”No onhan se ihan hieno juttu. Kyllä se ihan hyvältä tuntuu, vaikka vasta eilenhän se syntyi. Nyt jo silti kouluun menossa. Niin on se aika huimaa”, sanoittaa Idan vanhempi. Vastauksissa nousee esille, että roolin muutos esiopetusikäisen vanhemmasta koululaisen vanhemmaksi tuntuu pääasiassa hyvinkin luontevalta.

Kaikille vanhemmille tämä institutionaalisen siirtymän myötä tapahtuva uusi elämänvaihe eli koulun aloitus ei ole aina ollut itsestään selvää vaan epävarmuuden täyttämä prosessi.

Eryityisesti vanhemmalle, jonka lapsi on kokenut vakavan sairauden, koulun aloittaminen on erityisen merkityksellinen ja tunteikas hetki. Hän kokee kiitollisuutta ja ylpeyttä siitä, että hänen lapsensa pääsee kokemaan koulun aloituksen, joka on ollut epävarmaa tai ajoittain ajateltu jopa mahdottomaksi.

Vanhemmuuden roolimuuos pohdituttaa luonnollisesti erityisesti vanhempia, joiden ensimmäinen lapsi on menossa kouluun. Tällöin roolimuuos koululaisen vanhemmaksi varsinaisesti juuri tapahtuu. Artun vanhempi ilmaiseekin epävarmuutta ja pelkoa tulevaa kohtaan: ”Todella vielä niin tuntematonta. Ehkä se jännittää. En tiedä vielä miltä näyttää”. Koulun odotukset ja vaatimukset esimerkiksi ajankäytön ja vanhemman tuen osalta ovat vielä vieraita ja niihin varautuminen on siten vaikeaa.

#### 6.2.6 Itsenäistymisen tukija

Koulun aloittaminen on osa vanhemmuuden kasvuprosessia ja eräänlainen virstanpylväs, jossa vanhemman roolia on arvioitava uudelleen. Vanhemmat kuvaavat, että koululaisen vanhempana he eivät voi enää kontrolloida kaikkea. Vanhemmuus koetaankin olevan tasapainoilua sallivuuden ja kontrolloinnin välillä. Vanhempien on kyettävä luottamaan lapsen kykyihin ja annettava myös tilaa koulun omille ratkaisuille. Villen vanhempi sanoittaa roolimuuostaan seuraavasti:

Mä mietin just sitä, että miten sen osaa tehdä niin kuin riittävän. Et sä jotenkin riittävästi annat tilaa, mutta et liikaa. [...] Mä en halua olla äiti, joka on siellä ikkunan takana kattomassa oppituntia ja soittaa viel niin kuin armeijaankin, et miten se mun lapsi pärjää siellä. Jotenkin, et osaa antaa sitä tilaa oikeesti niin kuin koululle ja myös sille lapselle.

Vanhemmat kokevat, että on sallittava lapsen itsenäisempi rooli, mikä ei rajoitu vain kouluun, vaan liittyy myös lapsen vapaa-ajan toimintoihin. Lapselle myönnetään aiempaa enemmän vapauksia tehdä niitä asioita, mitä hän itse haluaa. Lotan vanhempi kertoo esimerkiksi, kuinka hänen lapsensa haluaa käydä koululaisena yksin kaupassa, tavata kavereita ja kulkea koulumatkat ilman vanhempia. Siirin vanhempi puolestaan muistelee omaa lapsuuttaan:

Et olinhan mäkin ekaluokkalaisena hetken yksin kotona. Et ehkä tää Siirikin voi olla hetken yksin kotona, jos se itse haluaa. Et [...] mä annan sille mahdollisuuden tehdä jotain asioita, mitä se ei nyt [esiopetusikäisenä] saa tehdä. [...] Mun on

helpompi ajatella, et koululainen voi olla helpommin puol tuntia yksin kotona [...], mut en mä nyt eskarilaista jätä yksin kotiin.

Koulun aloitus nähdäänkin elämänvaiheena, jossa lapsen kasvava itsenäisyys koetaan myös kulttuurisesti hyväksyttävänä.

Vanhemmat kokevat koulun aloittamisen merkittävänä elämänvaiheena myös arvioidessaan, ovatko he kyenneet antamaan lapselleen riittävästi valmiuksia koululaisen elämään. Henrin vanhempi pohtii muun muassa onko hän opettanut lapselleen oikeita asioita, kuten käytöstapoja, vuorovaikutustaitoja sekä toisten huomioimista. Hän toivoo, että on osannut opettaa lapselleen rohkeutta olla oma itsensä ja taitoja toimia myös ristiriitatilanteissa.

Sekä lapsi että vanhempi ovat koulun alkaessa uusien roolien edessä. Uuteen rooliin kasvamisen koetaan edellyttävän vanhemmalta sensitiivisyyttä, kykyä kuunnella lasta ja tunnistaa hänen tarpeensa sekä vastata niihin. Vanhempi toimii vastausten mukaan lapsensa tukena ja kanssakulkijana. Henrin vanhempi kuvailee: ”Musta se on sellaista, et hiljaa yhdessä kasvaa siihen uuteen vaiheeseen ja kuvioon. Ja kuulostelee herkemmin, mitä tarvii ja on tietoinen siitä, mimmoisia niinku tunteita ja asioita se voi siin lapsessa aiheuttaa se muutos”. Hän kokee tärkeäksi roolikseen tarjota lapselle myös pysyvyyttä ja turvaa. Villen vanhempi huomioi vastauksessaan lapsien erilaisuuden ja tarpeen sovittaa omaa rooliaan lapsen tarpeita vastaavaksi. Hän kuvailee seuraavasti:

Joku lapsi voi olla hyvin itsenäinen ja siin tavallaan on hyvä, et antaa lapsen hoitaa ite ja joku toinen taas kaipaa vähän enemmän vanhemman osallistumista johonkin läksyihin tai muihin. Että varmaan riippuu aika paljon sen lapsen vyvyyistä ottaa sitä koululaisen rooli.

Eräs vanhempi arvioi roolinsa muuttuvan juurikin aktiivisemmaksi epäillessään lapsensa tarvitsevan yksilöllisempää ohjausta kuin, mitä koulu voi tarjota. Hän arvioi, että: ”Mulla tulee olemaan paljon enemmän selittämistä. [...] On varmaan monta [...] asiaa, mitkä menevät häneltä ihan ohi”. Vanhempi kokee tärkeäksi seurata aktiivisesti, mitä asioita lapsi ei ole koulussa ymmärtänyt ja pohtii miten hän voi itse auttaa lastaan kotona.

### 6.2.7 Oppimisen tukija

Koulun aloituksen myötä vanhempien rooli lapsen oppimisen tukijana muuttuu. Vaikka sekä esiopetuksella että perusopetuksella on laki- ja opetussuunnitelmatasolla asetetut tehtävät ja tavoitteet, koetaan esiopetus kuitenkin nimensäkin mukaisesti lähinnä kouluun valmentavana toimintana. Tuomon vanhempi kuvailee:

Tää nyt on huono sana, mä olisin sanonut [, että koulu on] merkityksellisempää. Mut en mä sitä sano. On sekin merkityksellistä, mitä siellä eskarissa tapahtuu ja päiväkodissa muutenkin. Se koulu on niin kuin. Täällä ei pidä paikkaansa. Mä ajattelin, että se on tavoitteellista. Molemmat ne on. Se on jotenkin niin kuin vakavampi asia se koulunkäynti kuin päiväkotiki tai eskarikaan.

Esiopetus nähdään perheelle suunnattuna palveluna, jossa lapsen huolenpidon ja kehityksen tukemisen ajatellaan ensisijaisesti olevan esiopetushenkilöstön vastuulla. Koulu koetaan puolestaan sekä lasta että vanhempia velvoittavana ja vastuunottoa edellyttävänä. Eelin vanhemman mukaan: ”Päiväkodissa tai eskarissa vastuu kouluvalmiuksien kehittämistä ja harjoittamisesta on eskarissa, eikä minulla. Kun se lapsi menee sinne kouluun, niin sitten tulee minulle se vastuu siitä oppimisen tukemisesta. Että mulle tulee niin kuin enemmän tehtävää sieltä koulusta”. Vaikka koulun odotetaan huolehtivan opetuksesta, vanhemmat kokevat, että heidän on tärkeää tukea lapsensa oppimista myös kotona. Myös tässä suhteessa vanhempien rooli nousee aiempaa aktiivisemmaksi.

Vastauksissa nostetaan esiin myös vanhempien kiinnostus koulussa opetettavia asioita kohtaan sekä halu seurata oppilaan edistymistä. ”Koulussa mennään oppimisessa eteenpäin aineissa. Et kyl mä varmasti seuraan niitä vähän eri tavalla”, toteaa Idan vanhempi. Oppikirjat tarjoavat vanhemmille mahdollisuuden seurata oppiaines sisältöjä, oppilaan osaamisen kehittymistä, mutta ne mahdollistavat myös oppilaan kanssa käytävän vuorovaikutuksen opittaviin asioihin liittyen. Marin vanhempi kuvailee ajatustaan näin: ”Mut sit tavallaan kaikkien niiden oppimisen ja eri aineiden ja muiden kanssa, [...] on mahdollista olla sen lapsen kanssa enemmän läsnä sitten tulevana vuosina”.

Vanhemmat kokevat, että heillä on tärkeä rooli lapsensa valmentajana tähän uuteen elämäntapaan koululaisena. Valmentamisen koetaan kohdistuvan sekä tietoihin että taitoihin, mutta olevan myös asennekasvatusta. ”Mä niin kuin valmistelen ja autan siihen niin kuin lapseni koulupolun alkuun ja myöskin siihen hänen sitoutumiseen ja asenteeseen”, Idan vanhempi arvioi tehtävänsä.

### **6.3 Toiveet kodin ja koulun väliselle yhteistyölle**

Kaikki vastaajat pitävät kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä. Liisan vanhempi sanoittaa ikään kuin tiivistäen myös kaikkien muiden vanhempien ajatuksia: ”Kyl kaikki semmoinen kodin ja koulun välinen yhteistyö on mun mielestä ehdottomasti plussaa”. Kodin ja koulun yhteistyötoiveita koskevat vastaukset jaettiin kuuteen yläteemaan. Ne ovat: mahdollisuus orientoitua koulun aloitukseen, helposti saavutettava ja lähestyttävä opettaja,

kasvatuskumppanuus ja oppilastuntemus, monipuolinen tiedonsaanti, vanhempien aktiivinen toimijuus sekä vanhempien yhteisön muodostumisen tukeminen. Yläteemat on koottu myös taulukoon 4.

Taulukko 4. Toiveita kodin ja koulun yhteistyölle

Yläteema
Mahdollisuus orientoitua koulun aloitukseen
Helposti saavutettava ja lähestyttävä opettaja
Kasvatuskumppanuus ja oppilastuntemus
Monipuolinen tiedonsaanti
Vanhempien aktiivinen toimijuus
Vanhempien yhteisön muodostumisen tukeminen

Toiveet kodin ja koulun väliselle yhteistyölle esitellään yläteemoittain seuraavissa aliluvuissa.

### 6.3.1 Mahdollisuus orientoitua koulun aloitukseen

Vanhemmat toivovat niin lapselleen, kuin heille itselleenkin mahdollisuutta orientoitua tulevaan koulun aloitukseen etukäteen. He toivovat, että lapsen on mahdollista tavata tuleva opettaja, luokkatoverit sekä nähdä tuleva luokkahuone jo kevätlukukaudella toteutettavina kouluun tutustumispäivinä. Lotan vanhempi uskoo, että lapsen olisi helpompi aloittaa koulu, kun hänellä on mielikuva tulevasta. Myös vanhemmille opettajan tapaaminen on tärkeää. Henrin vanhemman mukaan tapaamisessa opettajan nimelle saadaan sekä kasvot että persoona. Tämän koetaan edistävän onnistunutta vuorovaikutusta ja luovan pohjaa myös kodin ja koulun yhteistyölle.

Vanhemmat toivovat saavansa tietoa koulun aloitukseen liittyen jo etukäteen. Vanhempien vastauksissa on kuitenkin nähtävissä eroja tiedontarpeen määrässä ja laadussa. Ne vanhemmat, joilla on koululaisia entuudestaan, kokevat tiedonsaannin riittäväksi. ”Se voi johtuu myös siitä, et on se yks lapsi jo siel koulussa, niin ei oo kaivannutkaan sitä tietoa sieltä. Tavallaan on vain tyytyväinen tähän”, Liisan vanhempi kuvailee tilannettaan. Kun koulun aloitus on jo tuttua, ei siihen tarvitse paneutua ensikertalaisen tavoin. Vanhemmat, joille koulumaailma omien lasten kautta on vielä vieras, kokevat puolestaan tarvitsevansa muita yksityiskohtaisempaa tietoa koulun aloitukseen liittyen. He kokevat, että tieto auttaa orientoitumaan tulevaan. Eelin vanhempi kuvaa tiedontarvettaan seuraavasti: ”Siis itteeni kiinnostaa ihan tosi paljon, ihan käytännön asiat, et saa järjestymään tän päivän viemiset ja

tuomiset. Ei me vielä voida [lähettää] yks luokkalaista yksin sinne kouluun”. Villen vanhempi, jonka esikoinen on lähdössä kouluun, toivoo koululta muun muassa vinkkejä onnistuneeseen koulun aloitukseen myös kasvatuskumppanuuden hengessä. Hän esittää toiveensa seuraavasti:

Mä arvostaisin [...], jos on jotain tämmösiä kokemuksia, et [...] suosittelimme, että ekalla viikolla pitäisitte lasten päivät lyhyenä tai suosittelisimme, että rauhoitatte muun elämän. [...]. Et voisitte vaik´ aloittaa tällaisilla päivillä, saatetaanko lapsi ja eikö saateta. Ja meneeks se heti iltapäiväkerhoon vai, et kumpi on niin kuin parempi. [...] Koululla on kuitenkin aika hyvä kokemus siitä, miten nää asiat kannattais keskimäärin niin kuin tehdä.

Haastatteluhetkellä kouluun ilmoittautumiset olivat käynnissä ja kouluissa oli järjestetty ensimmäiset tiedotustilaisuudet ja tiedot oli lähetetty vanhemmille myös postitse. Henrin vanhemman mukaan kieli- ja katsomusaineen valinnasta sekä iltapäiväkerhoon hakeutumisesta oli saatu tilaisuudessa riittävät tiedot. Villen vanhempi pohti puolestaan tiedon saannin vähäisyyttä, mutta huomioi, että koulun aloitukseen on vielä pitkä aika. ”No rehellisesti, mun mielestä tosi vähän. Mut vasta se on se ilmoittautuminen käynnissä. Et en mä ehkä odotakaan, et vielä ois mitään sen konkreettisempaa”, hän tuumaa. Toiveena esitetään, että tiedottamisen ei tulisi tapahtua liian aikaisin, ja optimaalinen ajankohta sijoittuisi loppukevääseen.

### 6.3.2 Helposti saavutettava ja lähestyttävä opettaja

Vanhemmat toivovat, että lapsen oma luokanopettaja on helposti saavutettavissa ja lähestyttävissä. Vastauksissa tuodaan esiin toive, että opettajan tulisi olla lähtökohtaisesti halukas yhteistyöhön vanhempien kanssa ja nähdä yhteistyön hyödyt. Villen vanhempi kuvailee seuraavasti: ”Ehkä jotenkin mä nyt ajattelen, et jokainen opettaja kyl haluaa lapsen vanhempien niin kuin tuen ja jollain tavalla osallistaa ne vanhemmatkin mukaan”. Hän epäilee kuitenkin olevan myös sellaisia opettajia, jotka keskittyisivät työssään mieluiten vain oppilaiden kanssa toimimiseen ja jättäisivät yhteistyön vanhempien kanssa toteuttamatta.

Vanhemmat kokevat tärkeäksi, että opettajaan muodostuu toimiva yhteys. Tutustumisen toivotaan johtavan luottamukselliseen ja avoimeen vuorovaikutussuhteeseen. Marin vanhemman mukaan tämä edellyttää molemminpuolista mielenkiintoa toista osapuolta kohtaan. Eelin vanhempi huomioi, että juuri toistensa tunteminen on edellytys yhteistyölle, jossa pystytään keskustelemaan avoimesti.

Idan vanhempi toivoo suhteelta positiivista ja hyvántahtoista vuorovaikutusta. Hän kuvailee:

Molemmat osapuolet siis sekä perhe että koulu suhtautuu toisiinsa positiivisesti ja semmoisella niin kuin suopeuden periaatteella. [...] että toinen on tavallaan semmoinen hyvää tarkoittava, rationaalinen olento. [...] Et mahdolliset sellaiset niin kuin paikat, missä olis väärinkäsityksen mahdollisuus, niin ajatellaan niin kuin sen hyvän kautta.

Useissa vastauksissa esitetään toive siitä, että opettaja olisi helposti lähestyttävissä ja opettaja myös välittäisi tätä viestiä selkeästi vanhemmille kutsuen heitä aktiiviseen vuorovaikutukseen. ”Jotenkin mä ajattelen, et opettaja tois esiin, et se on okei lähestyy ja se kynnys ois silleen matala, et sen voi tehdä hyvillä mielin”, Villen vanhempi toivoo.

Opettajan toivotaan kertovan myös, miten ja milloin hän toivoo yhteydenottojen tapahtuvan. Artun vanhempi pohtiikin oikeaa viestintäkanavaa tilanteessa, jossa opettajan tiedottaminen lapsen asioista olisi tärkeää. Koulun ja kodin viestintäväylänä erityisesti Wilma arvioidaan toimivaksi sen mahdollistaessa yhteydenpidon ajasta ja paikasta riippumatta. Liisan vanhempi esittääkin toiveen, että vanhempia opastetaan ja kannustetaan Wilman aktiiviseen käyttämiseen. Tämä on hänen mielestään tärkeää, sillä oman kokemuksensa mukaan Wilma on kodin ja koulun ensisijainen yhteydenpitoväline. Vanhemmat toivovat, että heidän lähettämiinsä viesteihin myös vastataan ja reagoidaan. Epäonnistuneet yhteydenottoyritykset heikentävät vanhempien luottamusta ja tunneyhteyttä opettajaa kohtaan. Villen vanhempi pohtii: ”Siihen myös vaikuttaa, miten se opettaja vastaa tai ylipäättään, et vastaahan se. Et jos tulis joku ja yrittäis tavoittaa ja ei saakkaan kiinni. Mä luulen, et siis vois tulla sellainen olo, et nyt tää yhteistyö ei niinku toimi”.

Artun vanhempi arvioi kiireen yhteistyön esteeksi. Hän toivookin, että yhteistyölle löytyy aikaa puolin ja toisin. Henrin vanhempi ymmärtää opettajan työkuorman ja ajan epätasaisen jakautumisen haastavassa opetusryhmässä, mutta toivoo silti, että opettajalla olisi riittävästi aikaa olla tasapuolisesti yhteydessä kaikkien oppilaiden vanhempien kanssa.

### 6.3.3 Kasvatuskumppanuus ja oppilastuntemus

Vanhemmat toivovat toimivaa kasvatuskumppanuutta kodin ja koulun välillä. Henrin vanhempi toivoo, että koulun ja kodin yhteistyö jatkuisi samanhenkisenä kuin esiopetuksen aikainen kasvatuskumppanuus. Hän arvostaa jatkuvuutta ja yhtenäistä kasvatuslinjaa. Hän toivoo opettajan kanssa löytyvän myös yhteisiin jaettuihin arvoihin perustuvan näkemyksen kasvatuksesta. Marin vanhempi nostaa opettajan oppilaan kannalta keskeiseksi toimijaksi ja

näkee kodin ja opettajan yhtenevän kasvatusajattelun lapsen etuna. Yhteisen kasvatusnäkemysten jakamisen arvioidaan helpottaa vanhempien ja opettajien välistä yhteistyötä, mutta heijastuvan myös oppilaan hyvinvoinnin kokemuksiin. Marin vanhempi esittää toiveen omiin lapsuudenkokemuksiinsa peilaten seuraavasti:

Toisaalta se ollut sitten myös ihan kivaa, kun esimerkiksi muistaa omasta lapsuudesta sitä, että olikin opettaja, joka jotenkin oli hyvin samalla jäljillä kuin omat vanhemmat ja miten siinä tavallaan saattoi olla helppo olla. [...] Kokea, että saa samanlaista kannustusta ja samanlaisilla periaatteilla.

Vanhemmat toivovat, etteivät koulu ja koti jäisi toisistaan erillisiksi toimijoiksi, vaan opettajat ja vanhemmat tekisivät yhteistyötä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Villen vanhempi kokee tämän tärkeäksi, sillä: ”Molemmat kasvattavat sitä samaa lasta”. Vaikka vanhemmat ja koulun henkilökunta ovatkin usein fyysisesti eri paikoissa, haluavat vanhemmat säilyttää ja välittää tunteen yhteyden olemassaolosta ja sitoutumisesta lapsen tukemiseen. Henrin vanhempi kuvailee:

No just se, että se säilyy se yhteys siinä, kun tavallaan, et hei me ollaan täällä tekemässä ja te ootte siel kotona tukemassa niitä lapsia ja me tehään tätä yhdessä. Me ollaan täällä taustalla kaikki sitä lasta varten kuitenkin, niin se on siinä mulle tärkeää.

Kodin ja koulun yhteistyön toivotaan mahdollistavan syvällisen ja kokonaisvaltaisen oppilastuntemuksen. Idan vanhempi pohtii, että opettaja voi oppia tuntemaan lapsen ja hänen tilanteensa paremmin vanhempien kanssa toteutetun yhteistyön kautta. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aloituskeskustelukäytännöt ovat vanhemmille tuttuja, ja Marin vanhempi pitääkin tällaista keskustelumahdollisuutta myös koulun opettajan kanssa toivottavana. ”No varmaan sellaisia ois mun mielestä minimissään kiva niin kuin olla”, hän toteaa haastattelijan tiedustellessa asiaa.

Vanhemmat toivovat ja uskovat, että kodin ja koulun yhteistyön avulla opettaja voi tunnistaa oppilaan yksilöllisiä piirteitä ja suunnata opetusta vastaamaan paremmin oppilaan tarpeita. ”Et tavallaan lapsella, jolla ei ole mitään oppimisvaikeuksia, mutta siinä niin kuin paremmalla lapsen, vanhempien ja opettajan välisellä ajatusten vaihdolla ja vuorovaikutuksella sieltä vois löytyä kaikenlaista, et mikäs tällä lapsella voisikin olla kivaa tai mikä on hänen erityislahjakkuutensa”, kuvailee Marin vanhempi. Yhteistyön etuna ei koeta vain tuen tarpeiden tunnistamista, vaan myös lahjakkuuksien, vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden havaitsemista ja huomioimista. Yhteistyön kautta lisääntyvän oppilastuntemuksen koetaan liittyvän myös lapsen oppimisen iloon ja oppimismotivaatioon. Marin vanhempi toivoo, että

oppilastuntemuksen kautta opettajan työ olisi ”oppilaan vahvuuksiin tai haasteisiin tarttuvaa ja niiden ymmärtämiseen liittyvää”.

#### 6.3.4 Monipuolinen tiedonsaanti

Koska opettajat ja vanhemmat ovat usein fyysisesti eri paikoissa, pitävät vanhemmat tärkeänä monipuolista tiedonsaantia. Tiedonsaannin arvioidaan mahdollistuvan viestien, keskusteluiden ja vierailukäyntien kautta. Vanhemmat toivovat sekä yleistä luokka- ja koulukohtaista että omaa lasta koskevaa yksilöllistä tiedonsaantia.

Vanhemmat haluavat pysyä ajan tasalla siitä, mitä koulussa tapahtuu. Viikkokirjeet ovat suurimmalle osalle vanhemmista vastausten perusteella tuttuja esiopetusajalta, ja he toivovat käytännön jatkuvan myös koulun puolella. Erään vanhemman mukaan viikoittaisen yleisen luokkatasoisen viestin tulisi olla itsestäänselvyys. ”Se nyt on ainakin minimivaatimus”, hän toteaa. Viikkokirjeen toivotaan välittävän koteihin tietoa ajankohtaisista asioista, harjoiteltavista tiedoista ja taidoista, oppilaita puhututtavista asioista ja luokan ilmiöistä. Viikkokirjeen ei tarvitse vanhempien mukaan olla yksityiskohtainen, mutta he kokevat sen tärkeäksi osaksi kodin ja koulun yhteistyötä. Tuomon vanhempi toivoo, että viikkokirje välittäisi kotiin myös tunnelmia koulusta. Tämän hän arvioi mahdollistavan tarvittaessa asioista keskustelemisen oman lapsen kanssa. Hän esittää perustelut toiveellensa seuraavasti:

Et tietäis niitä tunnelmia, mitä siellä koulussa on ollut ja sellaiseltakin kannalta, jotka ei suoraan kosketa sitä lasta. Et jos siellä luokassa on jolloin muilla lapsilla jotain riitaa, kiusaamista, tönimistä. Niin kyllähän se oma lapsikin jää sitä miettimään, että tietäis ite sitten kysyä tai ainakin herkällä korvalla sitten havainnoida, onko tarve siitä puhua.

Viestinnän toivotaan olevan myös säännöllistä, sillä sen koetaan ylläpitävän kokemusta yhteyden olemassaolosta kodin ja koulun välillä. Henrin vanhempi kuvailee viestinnän merkitystä:

Se välittää sellaista hyvää fiilistä. Jotenkin pieni ikään kuin kuittaus [...] semmoisen ns. viikkokirjeen muodossa on ihan kiva. Siinä säilyy semmoinen tunne niin kuin, että se yhteys on sinne kouluun. Koska välillä just, jos sillä lapsella ei mitään ihmeempiä oo, niin saattaa olla pitkäkin aika, ettei sieltä mitään kuulu.

Vanhempien mukaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä on myös helpompi tehdä, kun kouluympäristö tiloineen ja toimintatapoineen on heille tuttua. Vanhemmat toivovatkin mahdollisuutta päästä tutustumaan koulun tiloihin ja toimintaan. Esimerkiksi Marin

vanhemman mielestä on ollut ”merkittävä asia, että on ihan käynyt vaan katsomassa, mille siellä koululuokassa näyttää”. Vanhemmat toivovat, että he voivat tutustua myös lapsensa luokkakavereihin ja saada käsityksen luokan ryhädynamiikasta. Artun vanhempi kuvailee:

No toiveita on, koska uskon että se on todella tärkeää, että saa tunnustella vähän, millainen luokka tää on. Vanhemmille on ihana tietää, ketä siellä on ja miten tää ryhmä toimii keskenään. Jokainen ryhmä on oma maailmansa. On hyvä saada se kuumemittari sinne ja tietää, mitä siellä tapahtuu.

Vierailukäyntien arvioidaan mahdollistavan vanhemmille realistisen käsityksen muodostumisen kouluarjesta. Marin vanhemman mukaan: ”Vanhemmilla on erilaisia odotuksia [...] se, että niitä vanhempia tuodaan siihen lähemmäs, on yks tapa luoda sitä tyytyväisyyttä”. Tämän toivotaan mahdollistavan vanhemmille, oppilaille ja opettajille jaetun ymmärryksen tilan, jossa vanhempien odotukset sekä koulun resurssit kohtaavat. Marin vanhempi esittääkin toiveen, että vanhemmat ymmärtäisivät, minkälaiset vaatimukset ja odotukset ovat koulussa realistisia.

Vanhemmat kokevat myös omaa lasta koskevan tiedonsaannin tärkeäksi. He toivovat opettajien toimivan keskeisenä linkkinä kodin ja koulun välillä ja välittävän tietoa havainnoistaan. Vanhemmat toivovatkin, että opettajat lähettäisivät koko opetusryhmälle suunnattujen viestien lisäksi myös omaa lasta koskevia yksilöllisiä viestejä. Artun vanhempi esittääkin toiveensa seuraavasti: ”Mähän toivoisin [saavani] mahdollisimman paljon, mahdollisimman usein ja säännöllisesti kuulla siitä, miten Artulla menee, ettei mulla jäis mitään tietämättä”. Erityisesti koulun alkaessa yksilöllisten viestien saaminen koetaan tärkeäksi. Viestillä toivotaan saatavan tietoa siitä, miten oppilaalla menee koulussa. ”Ehkä mä toivon, että ekaluokkalaisesta tulis viesti opettajalta, vaikka ei olis mitään huoltakaan. Sais kuulla sen, että on sujunut hyvin”, Tuomon vanhempi toivoo.

Vanhemmat toivovat myös mahdollisuuksia keskustella opettajan kanssa kasvotusten. Liisan vanhempi pitääkin vanhempainvartteja todella tärkeinä. Marin vanhempi toivoo opettajan kanssa puolestaan vapaampia tilanteita, joissa keskustelu lapsen pärjäämisestä ja kiinnostuksenkohteista mahdollistuu. Vastauksista välittyy toive, että näitä luontaisen tiedonvaihdon paikkoja olisi virallisia vanhempainvarttikeskusteluja useammin. Villen vanhempi toivoo puolestaan mahdollisuuksia keskustella toisinaan opettajan kanssa kahdestaan. Hän huomioi, että vanhempainvarteissa lapsi on tavallisesti läsnä ja toivookin keskustelumahdollisuuksia myös ilman häntä.

Opettajan rooli tiedonvälittäjänä korostuu erityisesti ongelmatilanteissa, joissa lapset eivät itse osaa ilmaista kokemuksiaan. Vanhemmat toivovat, että opettajan tiedonantojen kautta heille hahmottuu kuva lapsen koulunkäynnistä, jolloin he voivat olla paremmin perillä lapsensa tilanteesta. Opettajan merkitystä tiedonvälittäjänä korostetaan, sillä vanhemmat eivät voi tietää, millainen heidän lapsensa on ryhmänjäsenenä. Villen vanhempi huomioi, että sama lapsi voi käyttäytyä eri ympäristöissä eri tavoin. Hänelle on tärkeää saada tieto, jos lapsella ilmenee haasteita koulussa, jotka eivät näy kotona.

Vanhemmat toivovat, että opettaja on yhteydessä oppilaan kotiin, mikäli hän huomaa huolestuttavaa tai kouluympäristöön sopimatonta käyttäytymistä, ongelmia oppimisessa tai sosiaalisissa suhteissa. Vanhempien mukaan avoin ja tiivis yhteistyö voi helpottaa paitsi haasteiden havaitsemista, mutta myös niihin puuttumista. Artun vanhempi toivookin yhteistyöltä läpinäkyvyyttä. Asioista tulee hänen mukaansa puhua rehellisesti ja avoimesti niin kuin asiat oikeasti ovat. Henrin vanhempi tuo esille toiveen matalasta huolikynnyksestä puolin ja toisin. Hänen mukaansa tilannetta ei tule jäädä miettimään ja pohtimaan liian pitkään ja viivästyttää sillä tavoin yhteydenottoa. Siirin vanhempi kuvaa toivetta nopeasta reagoinnista puolestaan seuraavasti:

Mitä niin kuin nopeemmin laittaa viestiä, et nyt täs on joku haaste, sitä nopeemmin tai sit ne ei ehkä niin kuin eskaloitu ne asiat. Se, mitä ne mun mielestä sanoo, että matalalla kynnyksellä viestii niin, niin se kyl on tosi hyvä oikeesti.

Vastauksissa tuodaan esiin varhaisen puuttumisen mallin hyödyt tilanteen pahenemisen estämisessä ja jo ilmenneiden ongelmien korjaamisessa. Vanhemmat toivovat, että asioihin puututaan varhaisessa vaiheessa, sillä sen arvioidaan estävän tilanteiden paheneminen sekä lisäävän oppilaiden psyykkistä hyvinvointia.

Vaikka toive yksilöllisestä ja runsaasta tiedonsaannista esitetään useissa vastauksissa, vanhemmat nostavat vastauksissaan esille myös opettajien rajalliset resurssit. He tiedostavat yksilöllisten viestien lähettämisen ja oppilaskohtaisten tapaamisten vaativan opettajalta paljon aikaa. Henrin vanhempi näkeekin tämän priorisointikysymyksenä ja asettaa oppilaat etusijalle. Hän esittää toiveen, että ”Mun mielestä se opettajan aika ja keskittyminen [kohdennetaan] mieluummin niihin oppilaisiin ja taustatyöhön kuin siihen, että nyt pidetään vanhemmat tyytyväisenä”. Vanhempien vastauksista on kuultavissa, että tietäessään lapsensa kouluarjen sujuvan tavanomaisesti hyvin, ei jatkuvalla viestinnälle ole myöskään tarvetta. Idan vanhempi toteaaakin, ettei hän tarvitse joka päivältä palautetta neutraaleista asioista. ”Mutta sit heti, jos

on joku haaste [...], sit taas sellaisesta mä toivon heti viestiä. Tuntuu kyl pahalta sanoa, et haluu [palautetta] negatiivisista asioista, mut siis. Jollain tapaa ne on ehkä kuitenkin sellaisia tärkeämpiä ja toivoo, et niihin riittää resurssia opettajalta”, Villen vanhempi selittää.

### 6.3.5 Vanhempien aktiivinen toimijuus

Edellä kuvatut toiveet painottuvat pääosin kodin ja koulun yhteistyöhön yksittäisen oppilaan ja perheen näkökulmasta. Vanhemmat esittävät yhteistyölle kuitenkin myös tätä laajalaisempia toiveita. He ilmaisevat halukkuutensa tukea koulua ja opettajaa tilanteissa, jotka eivät rajoitu vain heidän omaan lapseensa, vaan koskettavat laajemmin luokka- tai koulu yhteisöä. Koulun tukemisen lisäksi he toivovat myös aktiivista toimijuutta ja vaikutusmahdollisuuksia.

Vanhemmat toivovat, että koulussa ilmenevät mahdolliset ongelmat ratkaistaan kodin ja koulun välisenä yhteistyönä, eikä ongelmaa säilytetä vain toisen osapuolen ratkaistavaksi. Lotan vanhempi kuvailee asiaa seuraavasti: ”Niin kuin molemmin puolin. Et ei vaan siellä koulussa tai ei vaan kotona. Vaan, et se olis molemminpuolista yhteistyötä”. Liisan vanhempi laajentaa näkökulmaa edellä kuvattua yhteisöllisempään suuntaan ja kuvailee ajatustaan: ”Se, että vanhemmat tuntee toisiaan, opettajat ja vanhemmat tuntee toisiaan. Kaikennäköisiin ongelmatilanteisiin ja häiriökäyttäytymiseen on paljon helpompi puuttua, jos ikään kuin koko kylä kasvattaa yhdessä. Ettei säilytetä sitä esimerkiksi koulun vastuulle pelkästään”.

Vanhemmat toivovat voivansa esimerkiksi tukea luokan oppilaiden keskinäisiä kaverisuhteita vapaa-ajalla, kuten Eelin vanhempi ideoi:

Sit jos on niin kuin jotain vaikeuksia luoda niitä kaverisuhteita, niin kylhän sekin ois kiva tietää. Niin sit vois niitä kaveritreffejä järkätä. [...] Ettei kukaan jäis niin kuin yksin. [...] Se ois tosi tärkeetä, jos joku näyttää jäävän yksin, niin siitäkin kerrottais meille vanhemmille, niin me voitais sitten tehdä asialle jotain.

Liisan vanhempi näkee yhteisön voimassa myös ennaltaehkäisevän vaikutuksen, jonka myötä ongelmat eivät pääse kasautumaan, ja toivoo tällaisen yhteistyön mahdollistuvan.

Kodin ja koulun yhteistyöllä arvioidaan olevan siirrännäisvaikutuksia, joiden uskotaan heijastuvan laajasti koulun arkeen vahvistaen vuorovaikutussuhteita, myönteistä ilmapiiriä ja oppilaiden hyvinvointia. Villen vanhempi arvioi, että: ”Ihan tollaiset tapahtumat tai muut koulun tai luokan yhteiset asiat vaikuttaa siihen ilmapiiriin. [...] Voi vaikuttaa siihen luokan yhteishenkeen tai koulun yhteishenkeen ja sitä kautta sen lapsen hyvinvointiin siellä ja niin kuin siihen just ryhmäytymiseen”.

Yhteistyön positiivisten vaikutusten arvioidaan ulottuvan yksittäisiä oppilaita ja tilannekohtaisia ratkaisuja laajemmalle. Vanhemmat tuovatkin esille toiveen, että kodin ja koulun yhteistyössä ajettaisiin vähintään koko luokkayhteisön etua, eikä oltaisi kiinnostuneita vain omasta lapsesta. Marin vanhempi tiedostaa, että kaikille vanhemmille tämä ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys ja epäilee osan vanhemmista toimivan ”suoraviivaisesti oman lapsensa roolia rakentaen ja pedaten”. Hän toivoo kuitenkin, että vanhemmat ymmärtäisivät, että kodin ja koulun yhteistyö ei tarkoita yksittäisen kodin ja koulun välistä yhteistyötä, vaan se koskettaa systeemisesti kaikkia osapuolia. Kodin ja koulun yhteistyö halutaan nähdä yhteisöllisenä voimavarana, sillä ”Sitä yhteisöllisyyttä tarvitaan tänä päivänä tosi paljon mun mielestä koulussa ja nimenomaan, että vanhemmat on mukana” (Liisan vanhempi).

Kodin ja koulun yhteistyön toivotaan luovan lapselle myönteisen kokemuksen koulunkäynnistä, jossa vanhemmat ovat vahvasti läsnä. Kaksi vanhempaa tuo haastatteluissa esiin kokemuksiaan amerikkalaisesta koulukulttuurista, jossa kodin osallisuus kouluarjessa on heidän mielestään suomalaista koulukulttuuria aktiivisempi. Vanhemman mukaan Yhdysvalloissa ”yhteistyö on perheiden ja koulujen kanssa ihan hyvin tiivistä ja sellaista konkreettista, et siellä vanhemmat on koulussa”. Toisen vanhemman mukaan Suomessa korostuu koulun ja lapsen välinen suhde, kun taas Amerikassa koulunkäynti näyttäytyy koko perheen yhteisenä asiana ja perhe nähdään resurssina. Hän pohtii, että suomalaisessa koulukulttuurissa koulun ja kodin yhteistyö ei ole vahvassa roolissa. Molemmat vanhemmat esittävät kuitenkin toiveen kodin resurssien hyödyntämisestä ja kodin vahvasta roolista koulumaailmassa, vaikkakin toiveissa on havaittavissa varauksellisuutta ja epäuskoa tavan sulautumisesta suomalaiseen koulukulttuuriin. ”Mä jotenkin ajattelen, et olispa kaunis ajatus ja oispa kiva. Mut ei ehkä Suomessa yhteistyö oo tollaista”, vanhempi sanoittaa. Toinen vanhempi pohtii kuitenkin toiveikkaana, miksi koulu olisi muista suomalaisista yhteisöistä poikkeava, eikä mahdollistaisi vanhempien osallisuutta. Hän sanoittaaakin ajatuksiaan seuraavasti: ”Tottakai se vois parhaimmillaan olla, [...] et vanhemmilla ois aidosti niin kuin positiivista toimijuutta. [...] Kun aattelee muuta yhteiskuntaa ja harrastuksia ja työpaikkoja nykyään, niin kylhän niissä parhaimmillaan [...] ihmiset keskustelee keskenään ja oppii toisiltaan”.

Kodin ja koulun yhteistyö nähdään vastauksissa merkityksellisenä myös laajenevan oppimisympäristön kontekstissa. Oppimista ei tapahdu vain koulussa, opettajan aloitteesta ja opetuksen tuloksena. Tämän huomioimista toivotaankin kodin ja koulun yhteistyöltä. Marin vanhemman mukaan oppilaan tiedonjanoon ja jopa yhteiskunnalliseen tarpeeseen

vastaaminen edellyttää kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja näiden elämänpiirien tunnistamista ja huomioonottamista. Tämä näkökulma edellyttää uudenlaisten suhteiden muodostamista ympäröivään maailmaan ja muihin ihmisiin. Marin vanhempi toivoo, että voimavaroja voitaisiin hyödyntää tulevaisuudessa paremmin ja visioi: ”Kyllä mä nään ihan sellaisen kansalaisuusihanteen siinä, että [...] vanhemmilla ois paikka tulla sinne kouluun antamaan jotain tota [...] omia taitojaan, näkökulmiaan maailmaan, läsnäoloaan”.

Vanhemmat toivovat lisäksi, että vanhempien yhteisöstä muodostuu keskenään toimiva verkosto, jossa mahdollistuu vertaistuen saaminen. Vertaisverkoston toivotaan toimivan tehokkaana tiedonvaihtokanavana, jossa vanhemmat voivat esimerkiksi muistuttaa toisiaan ajankohtaisista asioista, tiedustella kotitehtäviä tai muita kouluun liittyviä asioita. Lisäksi sen toivotaan toimivan myös keskustelukanavana, jossa vanhemmat voivat esimerkiksi jakaa ajatuksiaan ja sopia yhtenäisistä pelisäännöistä lasten kasvatuksessa, kuten esimerkiksi digilaitteiden käytöstä. Vertaisverkoston arvioidaan keventävän myös opettajan työn kuormitusta, kuten Liisan vanhempi toivoo: ”että opettajaa ei ihan jokaisella pienellä asialla vaivais”.

### 6.3.6 Vanhempien yhteisön muodostumisen tukeminen

Vanhemmat tuovat esille, että aktiivinen toimijuus ja yhteisöllisyys kodin ja koulun yhteistyökontekstissa edellyttävät, että vanhemmat tuntevat toisensa ja voivat olla yhteydessä keskenään. Vanhemmat kertovat myönteisistä kokemuksistaan vanhempien yhteisön jäseninä varhaiskasvatus- ja esiopetusvuosilta. Eelin vanhempi sanoittaa tuntemuksiaan seuraavasti: ”Mun mielestä meillä on ollut kauheen kiva yhteishenki meidän vanhempien kesken [esiopetuksessa]. Jos semmoinen niin kuin samanlainen tiivis yhteys pystyttäis niin kuin kopioimaan sinne koulun puolellekin, et vanhemmat on mukana siinä toiminnassa yhdessä. Se on ollut tosi kivaa”. Vanhemmat toivovat voivansa kokea vanhempien yhteisöllisyyden myös koulun puolella, mutta tiedostavat sen vaativan enemmän ponnistelua erilaisen kontekstin takia.

Vanhemmat toivovatkin, että koulu auttaa vanhempien yhteisön muodostumisessa ja kannustaa vanhempia keskinäiseen yhteistyöhön myös ilman opettajaa. ”Ehkä tää koulu vaikkapa aluksi vois sanoa kaikille vanhemmille, kuinka tärkeää on olla yhteydessä muiden vanhempien kanssa, että kaikki olis tietoisia siitä”, ehdottaa Artun vanhempi. Villen vanhempi esittää koululle oman toiveensa seuraavasti: ”Se on ainakin sellainen vanhempien

yhteen kokoaminen sellainen, mitä odottaa, et koulu mahdollistais. Eihän koulu voi siihen pakottaa, mut mahdollistaa sen”.

Koululta toivotaan tukea myös vanhempien ryhmäyttämiseen. Toiveena on, että vanhempainillassa opettajan monologin lisäksi annettaisiin tilaa myös vanhempien aktivoitumiselle ja järjestäytymiselle, ja opettajat toimisivat vanhempainillassa vuorovaikutteisten tilanteiden ohjaajina ja keskustelun alustajina. Tuomon vanhempi kertoo vanhemman lapsensa luokkaillasta, josta hänellä on myönteinen kokemus. Hän toivoo, että tulevan koululaisen opettaja järjestäisi vastaavan tapahtuman, jossa vanhemmat ja oppilaat pääsisivät tutustumaan toisiinsa. Hän kuvailee ilta seuraavasti:

Isomman sisaruksen opettaja järjesti viime vuonna luokkaillan. Mun mielestä se oli tosi kiva käytäntö. Tuli siis jokaisen lapsen koko perhe tai ne, jotka siitä perheestä pääs sinä iltana paikalle ja oli nyttarit ja sisälsi sen, että jokainen perhe esittäytyi siinä. Ja sitten oli vapaata seurustelua. Se oli minusta tosi hyvä sellainen yhteishengen nostattaja.

Henrin vanhempi tuo esille vanhempien yhteisön merkityksen. Hänen mukaansa se toimii myös mallina oppilaille ja välittää viestiä siitä, että vanhemmat tekevät yhteistyötä koulun kanssa oppilaiden hyväksi. Hän sanoittaa toivettaan seuraavasti: ”Et saatais tavallaan se yhteisö siitä porukasta ikään kuin ja lapset näkis, et vanhemmat on yhdessä ja vanhemmat keskustelee ja tulee toimeen”.

Jotta kodin ja koulun yhteistyö voisi toteutua, on sille löydettävä molemmille osapuolille sopiva aika ja paikka. Vanhempien on hankalaa osallistua koulun toimintoihin koulujen perinteisinä työaikoina, sillä monet vanhemmat ovat itse koulupäivän aikana töissä.

Vanhemmat toivovatkin, että yhteistyö mahdollistuisi iltaisin tai viikonloppuisin. Marin vanhemman mukaan opettajien mahdollisuudet osallistua yhteistyöhön näinä aikoina ovat puolestaan kuitenkin rajalliset työehtosopimusten vuoksi. Liisan vanhempi kertoo esimerkin vanhemman lapsensa koulussa toteutetusta markkinaperinteestä, joka hiipui työehtosopimusasioiden vuoksi, kun opettajia ei voitu velvoittaa lauantaisin töihin.

Vanhempien toiveena on, että yhteistyön toteuttamiselle löytyy tahtotila, jossa ymmärretään, että yhteistyön sujuvuus edellyttää molempien osapuolten joustavuutta. Liisan vanhemman mukaan satunnainen lauantaityöpäivä on vaivan arvoista hyödyttäen koko kouluyhteisöä. Hän toivookin, että hänen mainitsemansa markkinaperinteen lopettamisen sijaan, sille voitaisiin keksiä uusi ajankohta jonkin lauantaikoulupäivän yhteyteen, joita kouluissa kuitenkin toisinaan toteutetaan osana koulujen työpäiväsuunnittelua. Hän esittää lisäksi ehdotuksen, että

vanhempien ja oppilaiden tapaamisiin ei tarvitsisi velvoittaa opettajaa aina mukaan. Toisinaan riittää, että luokkayhteisössä on joku aktiivinen vanhempi, joka ottaa tapaamisen organisoidakseen. Vanhemmat toivovat kuitenkin, että koulu mahdollistaisi tilat, ja kokoontuminen voitaisiin järjestää esimerkiksi luokassa. Idan vanhempi pitää tärkeänä, että kodin ja koulun yhteistyölle tarjotaan mahdollisuuksia ja vanhempia kutsutaan avoimesti mukaan toimintaan.

Vanhemmat toivovat, että kodin ja koulun yhteistyötä olisi mahdollista toteuttaa silloin, kun heidän omat resurssinsa mahdollistavat sen. Vastauksissa tuodaan esille, että yhteistyö arvotetaan tärkeäksi, mutta sitä ei tulisi kokea ylimääräiseksi velvollisuudeksi ja taakaksi. Idan vanhempi kuvaa toivetta seuraavasti: ” Sen pitäis olla semmoista, et sitä voi hyvin tehdä silloin, kun siihen riittää resurssit. [...] Et tuntis, et siihen ei ois velvollinen silloin, kun siihen ei olis aikaa, eikä jaksamista”. Liisan vanhempi asettaa etusijalle, että yhteistyö toteutuisi luokan sisäisesti, mutta huomioi kolmen muun vanhemman kanssa kuitenkin myös koko koulun tasolla toteutettavan yhteistyön. Vanhempaintoimikunnan ja -yhdistyksen koetaan lisäävän myös yhteisöllisyyttä. Liisan vanhempi tiedostaa näiden kuitenkin vaativan ajallisesti ja työmäärältään enemmän kuin luokan vanhempien keskinäinen yhteistyö.

Vanhemmat toivovat, että yhteistyötä tulee voida tehdä myös oman innostuksen mukaan. Yhteisön tuleekin Villen vanhemman mukaan myös sallia erilaiset intressit. Hän arvioi, että hänen oma innokkuutensa saattaa olla jollekin toiselle myös ongelma: ”Ongelma on se, et mulle se [tiivis yhteistyö koulun kanssa] sopis tosi hyvin. Mä oisin niin kuin sellainen ihminen. Mut mä tiedän, et tosi moni ihminen kokee kaikki tommoset myyjäiset ja mitä ikinä nyt onkin, jotkut pikkujoulut niin negatiivisina asioina”.

Vastauksissa nostetaan esille vanhempainillat ja erilaiset juhlat yhteisöllisyyttä tukevinä toivottavina tapahtumina. Henrin vanhempi toivoo kuitenkin, että myös vapaamuotoiset tapaamiset, joissa perheet eivät ole katsomassa joulujuhlaesityksiä, keskustelemassa vanhempainillassa tai keräämässä rahaa leirikoulukassaan mahdollistuvat ja vahvistavat yhteishenkeä. Hän nostaakin esille toiveen, että porukkaan kuulumisen ja osallistumisen tulee voida mahdollistua matalalla kynnyksellä ilman liiallisia paineita. Liisan vanhempi ideoi esimerkiksi puistopiknikin ja taskulamppuseikkailun Halloweenin aikaan ja Artun vanhempi ehdottaa puolestaan jalkapallon pelailua tai yhteistä taidehetkeä. Tärkeintä heidän mielestään on, että lapset ja vanhemmat tutustuisivat toisiinsa vapaan oleskelun merkeissä. ”Et on joku

pieni yhteinen agenda ja jotain muuta kuin kouluun liittyvää. Niin se ois aika kiva”, Liisan vanhempi esittää toiveensa.

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimusta neljän osa-alueen kautta. Ensimmäisessä alaluvussa 7.1 pohditaan tutkimustuloksia ja niiden yhteyksiä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Pohdinnassa hyödynnetään kuitenkin myös muuta aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Tämän jälkeen alaluvussa 7.2 esitellään ajatuksia tutkimuksen luotettavuudesta. Alaluvussa 7.3 tuodaan esille tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia. Lopuksi alaluvussa 7.4 esitellään vielä tutkimuksesta nousseita jatkotutkimusideoita.

### 7.1 Tutkimustulosten pohdinta

Onnistuneen koulun aloituksen edellytysten kuvaukset, näkemykset vanhempien roolimutoksista ja toiveet kodin ja koulun yhteistyölle kietoutuivat tutkimuksessa toisiinsa. Kun vanhemmilta tiedusteltiin onnistuneen koulun aloituksen edellytyksiä, he toivat esille myös toiveita koulua ja opettajan toimintaa kohtaan. He huomioivat kuitenkin, että yhteistyö koulun kanssa edellytti myös heidän omien rooliensa muuttamista niin suhteessa kouluun kuin omiin lapsiinsakin. Koulujen vastatessa perheiden yksilöllisiin tarpeisiin ja vanhempien muokatessa omaa rooliaan toteutuu Bronfenbrennerin (1979, s. 21–22) ekologisen systeemiteorian ajatus vastavuoroisesta mukautumis- ja sopeutumisprosessista, jossa molemmat osapuolet huomioivat toisiaan. Vanhemmat arvioivat, että molemmin puoleisella dynaamisella joustolla voidaan saavuttaa sujuva siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen ja mahdollistaa osapuolten sopeutuminen uuteen mikrosysteemiin.

Vanhemmat pohtivat onnistuneen koulun aloituksen edellytyksiä, oman roolinsa muuttumista sekä toiveita kodin ja koulun yhteistyölle hyvin laaja-alaisesti. Monissa vastauksissa ei keskitytty vain esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen, vaan pohdinnat ulottuivat myös pidemmälle koulupolulle. Tämä viittaa siihen, että vanhemmat eivät näe koulun aloitusta välttämättä yksittäisenä tapahtumana, vaan osana laajempaa ja jatkuvaa kehityskulkua.

Vanhemmat kuvailivat onnistuneen koulun aloituksen edellytyksiä hyvin kollektiivisesti. Näkemykset olivat siis yhteisesti jaettuja. Vanhemmat arvottivat sosiaaliset suhteet erityisen keskeisiksi onnistuneen koulun aloituksen kuvauksissa. Kavereiden koettiin kannattelevan lasta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, mutta myös ryhmäytyminen ja tunne yhteenkuuluvuudesta uudessa mikrosysteemissä koettiin tärkeiksi. Tämä vanhempien toive voidaan nähdä myös aiempien tutkimusten mukaan perusteltuna. Tuttujen kavereiden tulo samaan kouluun luo Karikosken tutkimuksen (2008, s. 30) mukaan jatkuvuutta

mikrosysteemien välillä ja tasapainottaa lapsen kokemuksia uudessa kasvuympäristössä. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen siirtymän on niin ikään todettu myös sujuvan helpommin lapsilta, joilla oli kouluun mennessään enemmän ystäviä (Soini ym., 2013, s. 7).

Toinen vanhempien erityisen merkitykselliseksi nostama onnistuneen koulun aloituksen edellytys liittyi lasten psyykkiseen hyvinvointiin, johon liitettiin muun muassa turvallisuus ja lasten positiivinen kokemus koulun aloituksesta sekä vanhempien luonteva suhtautuminen koulun aloitukseen. Myös Dockettin ja Perryn tutkimuksessa (2001, s. 16) sekä vanhemmat että lapset pitivät myönteisiä asenteita koulua kohtaan yhtenä onnistuneen koulunaloituksen edellytyksenä. Koska lapset omaksuvat asenteita ympärillään olevilta ihmisiltä, piti tutkimuspari tärkeänä, että myös vanhemmat heijastavat myönteisiä asenteita koulua kohtaan. Dockettin ja Perryn (2001, s. 16) mukaan tämä toteutuu todennäköisimmin silloin, kun vanhempien näkemykset otetaan huomioon siirtymävaiheen suunnittelussa ja mahdollistetaan vanhempien aktiivinen osallisuus kodin ja koulun yhteistyössä.

Koulun aloitusta koskevat huolet olivat sen sijaan onnistuneen koulun aloituksen edellytyksiä yksilöllisemmin koettuja. Luonnollisestikin ne vaativat siten myös yksilöllisiä ratkaisuja, jotta onnistunut koulun aloitus voisi mahdollistua kaikin puolin. Dockettin ja Perryn (2001, s. 12, 14) mukaan on juuri tärkeää huomioida vanhempien yksilölliset tarpeet ja hyödyntää joustavia toimintatapoja. Vanhempien esittämät huolet liittyivät joko yksilö-, luokka-, koulu- tai yhteiskuntatasolle. Kaikkia esitettyjä huolia ei siten voida ratkaista mikro- tai mesotasoilla, vaan ne vaativat laajempia yhteiskunnallisia ratkaisuja ekso- ja makrotasoilla. On tärkeää pohtia, miten vanhempien huolet ovat muodostuneet ja kuinka ne todellisuudessa aktualisoituvat oman lapsen koulun aloituksen yhteydessä. Opettajan on myös tärkeää tiedostaa nämä erilaiset huolenaiheet, jotta näitä voitaisiin purkaa tai lieventää keskustellen ja kertoen esimerkiksi koulun toimintakäytännöistä.

Vanhemmat tunnistivat ajatuksen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tapahtuvan siirtymän systeemisyydestä. He arvioivatkin siirtymän myötä tapahtuvan muutoksia heidän rooleissaan vanhempina ja kodin ja koulun yhteistyössä. Muutosten syynä kuvattiin esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tapahtuva toimintakulttuurin muutos. Vanhemmat arvioivat roolimutoksen liittyvän sekä opettajan kanssa toteutettavaan yhteistyöhön että vanhemman ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen.

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa toteutettavan yhteistyön vanhemmat jättivät paljolti mikrosysteemien ammatillisille sidosryhmille asettuen itse Vincentin (1996, s. 44)

nimeämään koulusta riippumattomien rooliin. He arvioivat asettuvansa aktiivisesti eli omasta tahdostaan yhteistyöhön osallistumattomien rooliin. Vanhemmat pitivät koulun toimintakulttuuria vahvana ja luottivat koulun vuosien saatossa kerryttämiin kokemuksiin ja Metson (2004) kuvailemaan käsikirjoitukseen toimivista käytännöistä koulun aloituksen yhteydessä. Kodin ja koulun yhteistyökäytännöt koettiin toisaalta kuitenkin epäselviksi, eivätkä vanhemmat tunteneet osallistumismahdollisuuksiaan nivelvaiheen yhteistyössä. Tämä on yhteneväinen tulos Dockettin ja Perryn (2001, s. 12) Australiassa toteuttaman tutkimuksen kanssa, jossa he laativat toimenpidesuunnitelmia sujuvan nivelvaihteyden toteuttamiseksi. Tutkimuksen mukaan monet vanhemmat tiesivät, mitä heiltä odotettiin varhaiskasvatuskontekstissa, mutta olivat epävarmoja siitä, millainen heidän roolinsa voisi olla koulukontekstissa.

Vanhemmat myös vähätelivät omaa osuuttaan esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyössä toimiessaan pelkässä vanhemman roolissa. Tämä ajoikin osan vanhemmista tahtomattaan Vincentin (1996, s. 44) luokituksen mukaan puolestaan passiivisiksi toimijoiksi. Oletus koulun aloituksen toteuttamisesta käsikirjoituksen omaisesti vuodesta toiseen samanlaisena jättää huomioimatta myös yksittäisen oppilaan ja perheen, joille koulun aloitus on aina ainutlatuinen tapahtuma. Muun muassa Hellblom-Thibblin ja Marwick (2016, s. 15) pitävät tärkeänä erilaisten tilanteiden ja tarpeiden huomioimista yhteistyössä, eikä tämä toteudu, jos vanhempien ja oppilaiden kanssa ei käydä dialogia. Myös Dockettin ja Perryn (2001, s. 7) koulun aloitusta tukevan toimenpidesuunnitelman mukaan vanhempia tulisi kutsua yhteistyöhön ja auttaa heitä näkemään itsensä arvostettuina yhteistyön osapuolina.

Koulun aloituksen myötä vanhemmat toivoivat kodin ja koulun väliseltä yhteistyöltä kuitenkin dialogisuutta sekä mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen. Tämä toive on yhdenmukainen Metson (2024) yläkoulu- sekä Kyrönlammen ja kollegoiden (2020) varhaiskasvatuskontekstissa tehtyjen tutkimusten mukaan. Molemmissa tutkimuksissa havaittiin dialogisuuden puuttuminen kodin ja koulun yhteistyöstä, jota kuitenkin kaivattiin.

Vanhemmat kokivat, että esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureissa oli valtava ero, eikä esiopetuksessa toteutuneet luontevat kohtaamiset opettajan kanssa enää toteutuneet koulun puolella. Vanhemmat huomioivat yhdenmukaisesti Soinin ja kollegoiden (2013, s. 8) havaintojen kanssa, etteivät vanhemmat voisi pysyä enää samalla tavalla perillä lapsensa arjesta kuin esiopetuksessa. Vanhemmat toivat vastauksissaan esille vuorovaikutuskäytäntöjen ja viestintäkulttuurin muuttumisen. Tämä on yhdenmukaista

Karikosken (2008, s. 59) tekemien havaintojen kanssa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, joissa vanhempien ja opettajien kommunikointitavat muuttuivat sekä yhteydenotot harvenivat ja keskustelun aiheiksi nousivat lähinnä lapsen koulunkäyntivaikkeudet.

Kun yhteistyö opettajan kanssa vähenee, on vanhempien keksittävä toisenlaisia keinoja pysyäkseen ajan tasalla lapsensa koulunkäynnistä. Vanhemmat arvioivatkin, että omaan lapseen muodostuu koulun aloituksen myötä uudenlainen aktiivinen suhde. Lapsi toimiikin itse informanttina kertoessaan koulun tapahtumista, kokemuksistaan ja oppimisestaan. Toisaalta vanhemmat arvioivat, että he eivät voi myöskään enää hallita kaikkea, ja lapselle sekä koululle tulee antaa tilaa ja vapautta. Vanhemmat kokivat koulun aloituksen ikään kuin kasvun taitekohdaksi, jossa lapsi siirtyy kehityksessään uuteen vaiheeseen asettaen vanhemmille ja lapsille uusia rooliodotuksia. Kun ekologisen systeemitteorian ulommat tasot vaikuttavat sisempiin tasoihin, voidaan koulun aloituksessa tapahtuva muutos nähdä myös ekso- ja makrotason ilmiönä (Vélez-Agosto, ym., 2017, s. 907). Lapsi itsenäistyy, hänen elämänpiirinsä laajenee, lapsi kiinnittyy kouluyhteisöönsä ja vanhemman rooli jää etäiseksi. Tätä pidetäänkin suomalaisessa kulttuurissa hyväksyttävänä ja normaalina toimintana. Vanhemmat kokevat tehtäväkseen tukea lapsensa itsenäisyyttä sekä velvollisuudekseen tukea oppimista. Vincentin tyypittelyn (1996, s. 44) mukaan vanhempien roolissa voidaankin nähdä muutos, jossa he toimivat erityisesti koulun tukijoina. Vanhemmat kertoivatkin toiveistaan tukea lastaan koulutehtävissä, mutta kantaa jaettua vastuuta myös muun muassa koulussa ilmenevistä ongelmatilanteista luokkatasolla.

Metson (2004) sekä Kyrönlammen ja kollegoiden (2020) tutkimuksista on havaittavissa varsin negatiivinen sävy kodin ja koulun yhteistyöstä, jossa osapuolten tarpeet ja toiveet eivät kohdanneet. Tämän tutkimuksen vastauksissa on havaittavissa sen sijaan vahvaa toivoa ja uskoa dialogisuudesta sekä kodin ja koulun toimivasta yhteistyöstä. Toki on huomioitavaa, että osa vanhemmista perusti vastaukset vain mielikuviansa sekä toiveidensa varaan, eikä heillä ollut vielä kokemusta koulumaailmasta. Tutkimusten näkökulma on siten keskenään erilainen, eikä suoraan verrattavissa.

Vanhemmat toivoivat esiopetuksessa toteutuneen kasvatuskumppanuuden jatkuvan myös koulun puolella, jonka myötä opettajien oppilastuntemus lisääntyisi ja vanhemmat ja opettajat voisivat jakaa kasvatusvastuuta yhdenmukaisin periaattein. Tämä toive on yhdenmukainen Dockettin ja Perryn (2001) tutkimuksen kanssa. Heidän mukaansa on tärkeää, että esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tunnistetaan ennen koulun alkua tapahtunut kasvu, kehitys sekä

oppiminen sekä hyödynnetään tätä tietoa opetuksen suunnittelussa (Dockett & Perry 2001, s. 8).

Vaikka kodin ja koulun yhteistyön laadun ja määrän tiedostettiin muuttuvan, vanhemmat korostivat toiveissaan psykososiaalista tunneyhteyttä opettajaan ja kokemusta opettajan saavutettavuudesta. Vanhemmat toivoivat avointa ja luottamuksellista suhdetta opettajaan, jossa yhteys opettajan ja vanhempien välillä toimisi molempiin suuntiin matalalla kynnyksellä. Tämä toive on yhdenmukainen Dockettin ja Perryn tutkimuksen (2001, s. 13) mukaan, jossa avoin ja vastavuoroinen viestintä sidosryhmien välillä oli olennainen osa onnistunutta siirtymäprosessia. Vuorovaikutuksen myötä muodostuva luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiiri saa kaikki osapuolet tuntemaan itsensä arvostetuiksi kouluyhteisössä.

Tämän tutkimuksen tuloksissa on havaittavissa myös tietynlaista ristiriitaa. Vanhemmat pitivät esiopetuksessa omaksuttua tiivistä yhteistyötä ideaalitulanteena ja toivovat voivansa säilyttää sen myös kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Toisaalta he tiedostivat vastauksissaan toimintakulttuurin muutoksen sekä samanlaisena toteutuvan yhteistyön mahdottomuuden.

Vanhempien vastauksissa tuotiin esille usein ajatus siitä, että kodin ja koulun yhteistyö on passiivisempaa kuin esiopetusaikana, esittivät vanhemmat kuitenkin runsaasti toiveita yhteistyötä kohtaan, jossa vanhemmilla olisi toimijuutta. Kodin ja koulun yhteistyön kuvauksissa oli havaittavissa varauksellisuutta erilaisista valta-asetelmista, ja vanhemmat arvioivat joutuvansa neuvottelemaan mahdollisesta toimijuudestaan koulussa opettajan kanssa erityisesti opetukseen liittyen. Vanhemmat toivoivat, että heidät nähtäisiin kuitenkin resurssina ja opettajan rinnalla toimijoina, jossa kaikki osapuolet voisivat oppia toisiltaan. Tämä onkin yhdenmukainen ajatus Kyrönlammen ja kollegoiden (2020, s. 78) esittelemästä Buberin dialogisen teorian ajatuksesta, jossa osapuolten tulisi vaikuttaa toisistaan.

Vanhempien osallisuudella toivottiin voitavan edistää erityisesti yhteisöllisyyttä, koulun ja luokan positiivista ilmapiiriä sekä tukea ongelmien ennaltaehkäisyä. Vanhemmat toivoivat, että kodin ja koulun yhteistyö edistäisi koko kouluyhteisön hyvinvointia sen sijaan, että se keskittyisi vain yksittäisten lasten tai perheiden etuun. Vincentin (1996, s. 44) nimeämän markkina-ajattelun mukainen individualistinen asiakkaan rooli olikin hyvin kaukana vanhempien vastauksista heidän kuvatessaan toivomaansa roolia kodin ja koulun yhteistyössä.

Tutkimuksessa oli havaittavissa osittain myös keskenään eriäviä yhteistyötoiveita sen mukaan, oliko kouluun lähtevä lapsi perheen esikoinen vai oliko vanhemmilla kokemusta koulumaailmasta jo aiemmin perheen vanhempien sisarusten myötä. Myös ne vanhemmat, joiden esiopetusikäinen lapsi oli perheen esikoinen, sekä ne, jotka harkitsivat lapselleen muita vaihtoehtoja lähikoulussa aloittamisen sijaan, ilmaisivat sekä laadullisia että määrällisiä eroja yhteistyön tarpeessa. Tällöin tiedon tarve koettiin muita suuremmaksi. Tätä tutkimustulosta voidaan pitää yhdenmukaisena Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian kronologiseen ulottuvuuden kanssa (Vélez-Agosto ym., 2017, s. 903; Bronfenbrenner, 1999, s. 4), jossa huomioidaan, että vanhempi saattaa osoittaa tarvetta intensiteetiltään tai muodoltaan erilaiseen yhteistyöhön elämäntilanteiden ja tarpeiden muuttuessa.

Vanhempien yksilölliset tarpeet tulee ottaa huomioon yhteistyön suunnittelussa, kuten esiopetussuunnitelma edellyttää (POPS 2014, s. 35). Tällä voidaan viitata myös Orellin (2020, s. 19) ajatukseen jaetusta ymmärryksestä, jossa sekä oppilaan, perheen, että koulun tarpeet ja mahdollisuudet ovat yhteisesti tunnistettuja ja kodin ja koulun yhteistyötä koskevaa käsikirjoitusta päivitetään kulloinkin koulussa aloittavan oppilaan ja perheen tarpeita vastaavaksi. Vanhempien ja opettajien tuleekin kohdata toisensa dialogisesti Buberin kuvaileman avoimen, läsnä olevan ja vastavuoroisen minä–sinä-suhteen kautta (Kyrönlampi ym. 2020 s. 439).

Haastatteluvastauksissa kaikki vanhemmat arvioivat kodin ja koulun yhteistyön tärkeäksi ja osoittivat kiinnostusta yhteistyön toteuttamiseen. Yhteistyön laatu ja määrä tulee kuitenkin huomioida vanhempien resurssien ja kiinnostuksenkohteiden mukaan. Vastauksissa nousi esille Lipposen ja Paanasenkin (2013, s. 44) tekemä oivallus, ettei yhtä kaikille sopivaa yhteistyömuotoa ole olemassa. Minä–sinä-suhteen kehittyminen vanhemman ja opettajan välille edellyttääkin erilaisia yhteistyömuotoja. Kyrönlammen ja kollegoiden mukaan (2020, s. 449) toisille vanhemmille riittää, että he kuulevat koulun tapahtumista, kun toiset taas haluaisivat osallistua aktiivisemmin pedagogisten toimintojen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Näiden odotusten ja toiveiden tiedostaminen puolin ja toisin onkin tärkeää. Huttusta (2019, s. 77) mukaillen sekä opettajan ammatillisuutta että vanhemman lapsituntemusta hyödyntäen voitaisiinkin kodin ja koulun yhteistyön rajapinnalla luoda uusia toimivia käytäntöjä ja molempien sidosryhmien tarpeisiin voitaisiin vastata paremmin. Kuten Rantavuori (2019, s. 25) on todennut, yhteistyötä määrittävä käsikirjoitus muotoutuu vuorovaikutuksessa toiminnan ja osallisuuden kautta. Vanhemmat kokivatkin tärkeäksi, että heitä kutsutaan tähän kodin ja koulun väliseen dialogiin.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Eskolan ja Suorannan (1998, s. 210–211) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on pohjimmiltaan kyse tutkimuksen totuudenmukaisuudesta ja kyvystä vastata tutkimuskysymyksiin. Vaikka sisäisen ja ulkoisen validiteetin käsitteet liitetään vahvasti määrälliseen tutkimukseen, hyödyntävät Eskola ja Suoranta (2005, s. 213) käsitteitä myös laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohdinnassa. Sisäisellä validiteetilla he viittaavat tutkijan tieteelliseen otteeseen, tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston yhdenmukaisuuteen. Ulkoisella validiteetilla he viittaavat puolestaan tutkimustulosten yleistettävyyteen. Seuraavaksi tutkimuksen luotettavuutta arvioidaankin tämän jaottelun mukaan.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiviteetin olemassaolon vääjäämättömyys myönnetään (Eskola & Suoranta, 1998, s. 210; Räsänen, 2005, s. 87). Tämän tutkimuksen subjektiviteetti voidaankin kyseenalaistaa jo haastattelutilanteessa, sillä haastattelut muodostuivat keskustelun luonteisiksi, jossa osapuolet vaikuttivat toistensa ajatuksiin. Hyvärinen kollegoineen (2017, s. 19) huomioi, ettei haastattelutilannetta voida rinnastaa säiliömetaforaan, jossa haastateltava nähdään tietojen, asenteiden ja kokemusten varastona ja haastattelija tämän tiedon siirtäjänä muuttumattomana tutkimuksen käyttöön. Tässä tutkimuksessa haastattelija aktivoi kysymyksillään haastateltavia pohtimaan ja kertomaan tutkittaviin teemoihin liittyviä ajatuksia ja kokemuksia, mikä saattoi johdatella haastateltavien kerrontaa.

Toteutuneet verkkohaastattelut todettiin tutkimuksessa sekä teknisesti että vuorovaikutuksellisesti onnistuneiksi. Tutkimuksen haastattelurunko vaikutti myös toimivalta. Osallistujilla oli mahdollisuus tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen. Tätä mahdollisuutta oli hyödynnetty eri tavoin. Haastattelujen yhteydessä ilmeni, että muutamat haastateltavat olivat kirjoittaneet itselleen muistiinpanoja vastauksista. Toiset olivat keskustelleet kysymyksistä yhdessä puolisoiden kanssa ja osa lähinnä vain vilkaissut kysymyksiä. Haastattelukysymyksiin perehtymisen tapaa ei varsinaisesti kuitenkaan tiedusteltu haastatteluiden yhteydessä. Jokainen haastattelutilanne muodostui luontevaksi keskustelutilaisuudeksi, jossa edettiin osallistujien kerronnan mukaan. Haastatteluita kuvasi positiivinen ilmapiiri, mitä ilmensi myös vanhempien halu vastata kysymyksiin laaja-alaisesti ja pohdiskelevasti. Osa kysymyksistä toimi tuleviin aiheisiin johdattelevina kysymyksinä, eikä niiden vastauksia otettu mukaan analyysiin.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 160) mukaan tutkijan henkilökohtaiset uskomukset, arvot ja ennako-oletukset vaikuttavat haastatteluaineiston tulkintaan ja analysointiin. Heidän mukaansa tutkija saattaa joko tietoisesti tai tiedostamattaan suosia vastauksia, jotka vahvistavat hänen omia käsityksiään. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 109) korostavat, että analyysin tulee perustua tutkimuksen osallistujien näkemyksiin, eikä tutkijan ennako-oletuksiin. Luotettavuuden varmistamiseksi haastatteluissa käytettiin reflektiivistä varmistelua, kuten yhteenvedon tekemistä vanhempien vastauksista tilanteissa, joissa haastattelijä arvioi virhetulkinnan mahdollisuuden. Reflektiiviset kysymykset antoivat myös vanhemmille mahdollisuuden tarkistaa, täydentää tai korjata annettuja vastauksia. Vanhempia pyydettiin myös antamaan esimerkkejä ja tarvittaessa tarkentamaan ilmaisemiaan asioita. Tällä tavoin varmistettiin, että heidän näkemyksensä tulkittiin oikein.

Vaikka tutkijan subjektiivisuus ei ole täysin eliminoidavissa analyysivaiheessakaan, pyrittiin tutkimusaineistoa käsittelemään kuitenkin mahdollisimman luotettavasti. Haastatteluaineisto litteroitiin sanatarkasti ja siihen perehdyttiin useita kertoja työskentelyn eri vaiheissa. Aineistoon tunnollisella tutustumisella ja huolellisella käsittelyllä varmistettiin, että analyysi vastasi aineistoa. Virtasen mukaan (2006, s. 202) tutkimusaineiston ehdoilla eteneminen onkin luotettavuuden edellytys. Useilla lukukerroilla varmistettiin myös, että aineisto huomioitiin kokonaisuudessaan. Tällä pyrittiin välttämään lisäksi mahdolliset väärinymmärrykset ja väärintulkinnat. Kuitenkaan ei voida poissulkea, etteikö toinen tutkija voisi tulkita vastauksia eri tavalla.

Tutkimusaineistoa käsiteltiin systemaattisesti. Aineiston teemoittelulla ja kaikkien vastausten luokittelulla varmistettiin, etteivät tulkinnat perustuneet aineiston satunnaisiin poimintoihin, mikä onkin Virtasen mukaan (2006, s. 200) tärkeä luotettavuuden kriteeri. Aineiston ja analyysin välillä pyrittiin johdonmukaisuuteen. Analyysistä huomioitiin tutkimuskysymysten kannalta relevantit vastaukset. Analyysistä ei jätetty tutkimuskysymysten valossa mitään olennaista pois, eikä siihen myöskään lisätty mitään siihen kuulumatonta. Edellä kuvattuja asioita pidetäänkin niin ikään luotettavuuden edellytyksinä (Eskola & Suoranta 1998, 213; Tuomi & Sarajärvi 2018, 149). Tutkimuksen uskottavuutta todennettiin lisäämällä tulososioon myös runsaasti suoria haastattelusitaatteja. Näillä kuvattiin analyysin totuudenmukaisuutta sekä todennettiin kaikkien haastateltujen vastausten huomiointia analyysiprosessissa.

Tutkimuksessa edettiin johdonmukaisesti. Tutkimusraportissa kuvattiin selkeästi ja yksityiskohtaisesti perustellen tutkimuksen menetelmällinen toteuttaminen ja osoitettiin,

millaisen prosessin kautta tutkimustulokset muodostettiin. Räsänen (2005, s. 98) mukaan tutkimuksen uskottavuus onkin yhteydessä raportointiprosessissa tehtyihin valintoihin ja ratkaisuihin. Virtanen (2006, s. 203–204) huomioi puolestaan, ettei tutkimusraporttia ole kuitenkaan mahdollista kirjoittaa niin seikkaperäisesti, että sen aukoton ymmärtäminen olisi mahdollista ja peräänkuuluttaa tutkijan vastuuta tutkimuksen toteuttamisessa. Tätä kuitenkin tavoiteltiin.

Sisäistä validiteettia tavoiteltaessa myös tutkimuksen teoreettinen viitekehys esiteltiin monipuolisesti ja johdonmukaisesti. Myös käsitteet avattiin selkeästi. Eskola ja Suoranta (1998, s. 212) nimeävät luotettavuuden kriteeriksi myös vahvistavuuden. Sen mukaan tutkimustulosten tulkintojen tulee saada tukea myös muista tutkimuksista. Tutkimustuloksia peilattiinkin pohdintaluvussa sekä tutkimuksen viitekehyksessä esitettyihin tutkimuksiin että laajemmin kasvatustieteen kentän aikaisempiin tutkimuksiin soveltuvien osin.

Tutkimuksen ulkoista validiteettia tarkasteltaessa pohditaan tutkimuksen yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta 2005, s. 213). Tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää osallistujajoukon pienuutta ja homogeenisyyttä. Tutkimukseen osallistui vain 10 vanhempaa. Riittävän osallistujajoukon kokoa on pohdittu tutkimuskirjallisuudessa muun muassa saturaation eli teoreettisen kyllästymispisteen avulla (Hyvärinen ym., 2017, s. 34). Sen mukaan haastattelujen määrä on riittävä, kun aineistonkeruu ei enää tuota uutta tietoa ja vastaukset käyvät toisteisiksi. Suurempi haastateltavien määrä ei tällöin rikastuttaisi merkittävästi tutkimustuloksia (Eskola & Suoranta 1998, s. 62–63; Hyvärinen ym., 2017, s. 34).

Tutkimuksessa vanhemmat nostivat esiin sekä yhdenmukaisia asioita, mutta jokaisessa haastattelussa ilmeni myös toisistaan eriäviä asioita. Tässä suhteessa voidaan arvioida, että tutkimusjoukko ei ollut kooltaan riittävä.

On todennäköistä, että haastattelukutsuun vastasivat lastensa koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä erityisesti kiinnostuneet vanhemmat, kun osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Osallistujien mukaan heidän lapsillaan oli runsaasti vahvuuksia kouluun siirtymistä ajatellen, eikä suuria omaa lasta koskevia huolia tai lapsen tuen tarpeita juuri tuotu haastatteluiden yhteydessä esille. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden vanhempien lapset osallistuivat varhaiskasvatyüksiköiden yhteydessä toteutettavaan esiopetukseen.

Osallistujajoukko oli myös sukupuolittunutta, kun osallistujista 90 % oli naisia. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tavoiteltu äitien ja isien kokemusten vertailua ja sukupuoli jäikin huomiotta tutkimustuloksissa.

Myös verkkohaastatteluna toteutettu aineistonkeruutapa saattoi vinouttaa osallistujajoukon valikoitumista. Verkkohaastattelut edellyttävät osallistujilta perustason teknisiä valmiuksia tietokoneen ja verkkoyhteyksien käytössä sekä tietokoneen tai muun tarkoitukseen soveltuvan laitteen saavutettavuutta haastatteluhetkellä (Cohen ym., 2007, s. 227). Etäyhteyksien käyttö on tutkimusten mukaan (SVT, 2025, Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö) yleistä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, sillä vuonna 2021 Suomessa asuvista 16–89 vuotiaista 93 % oli käyttänyt internetiä ja 67 % internet- tai videopuheluita. Alle 55-vuotiaiden osuus internet- ja videopuheluiden käyttäjinä oli vielä tätä suurempi. Verkossa toteutettua haastattelua voidaankin pitää edellä esitettyjen tietojen perusteella kohtuullisen toimivana ja saavutettavissa olleena ratkaisuna tutkimuksen kohderyhmälle. Tutkimuksesta pois jättäytyneiden syitä osallistumishaluttomuuteen ei kuitenkaan tiedetä, eikä tätäkään syytä voida täysin poissulkea.

Edellä kuvatuista näkökulmista tarkasteltuna tutkimusjoukko saattoikin olla valikoitunutta. Tutkimuksen ulkoista luotettavuutta parantaisi se, että tutkimusjoukko olisi suurempi ja heterogeenisempi kuin tässä tutkimuksessa. Tavoiteltavaa olisikin, että edustavuuden ajatus toteutuisi (Hyvärinen ym. 2017, s. 37). Optimaalisimmillaan tutkimusjoukon tulisi muodostua monipuolisesti huomioiden erilaiset muuttujat perhetaustoissa, lasten tuen tarpeissa sekä esiopetuksen toteuttamistavoissa. Näin pystyttäisiin kuvaamaan mahdollisimman kattavasti tutkittavaa ilmiötä huomioiden eri taustatekijöitä. Tutkimusresurssien ajallisissa sekä pro gradu -tutkimukselle asetettujen laajuustavoitteiden puitteissa tämä ei ollut kuitenkaan mielekästä. Haastattelujen määrää ja tutkimusjoukon valintaa koskeviin päätöksiin vaikuttavatkin yleensä käytännölliset syyt (Hyvärinen ym. 2017, s. 34–35), kuten tässäkin tutkimuksessa.

Tutkimustuloksia pohtiessa on tärkeää huomioida, että osalla tutkimukseen osallistuneista vanhemmista oli kokemusta koulun aloituksesta ja koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä jo aiemmin isompien sisarusten myötä. Heidän haastatteluissaan antamansa vastaukset perustuivat paljolti aikaisempiin kokemuksiin kodin ja koulun yhteistyöstä. Toisaalta samankin perheen lapset voivat olla keskenään hyvin erilaisia ja odotukset ja toiveet koulun aloitusta kohtaan voivat olla eriäviä. Osalle vanhemmista koulumaailma oli puolestaan vielä vieras ja vastaukset perustuivat mielikuviin. Mielikuvat olivat saattaneet saada vaikutteita esimerkiksi omista koulukokemuksista, uutisoinnista, sosiaalisesta mediasta tai vertaisilta kuulluista kokemuksista. Molempien kohderyhmien näkökulmien selvittäminen on kuitenkin tärkeää, sillä opettajat kohtaavat vuosittain näihin molempiin kohderyhmiin kuuluvia

vanhempia, ja heidän tulee huomioida tämä omassa toiminnassaan. Tutkimusjoukon kokemusten eroavaisuus on kuitenkin tärkeää huomioida tutkimustuloksia arvioidessa.

Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut tilastollinen yleistettävyyden (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Myös tutkimustulosten siirrettävyyteen on suhtauduttava kriittisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 65). Vanhempien kokemukset ovat aina yksilöllisiä, vaikka niistä voidaan löytää myös yhtenäisiä piirteitä. Tutkimus tarjoaa kuitenkin arvokkaita kuvauksia vanhempien näkemyksistä, odotuksista, toiveista, kokemuksista ja tietoja teemoista, jotka puhuttavat vanhempia.

### **7.3 Tutkimuksen merkitys ja hyödyntämismahdollisuudet**

Tutkimus tuotti uutta tietoa lapsen koulun aloitukseen liittyen vanhempien näkökulmista. Se lisää ymmärrystä siitä, millaisia tarpeita ja toiveita vanhemmilla on kodin ja koulun väliselle yhteistyölle esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää uusien kodin ja koulun yhteistyökäytäntöjen luomisessa ja muokkaamisessa, joissa vanhempien odotukset ja tarpeet otetaan paremmin huomioon. Tutkimustuloksia voidaan soveltaa myös esi- ja alkuopetuksen yhteistyökäytäntöjen kehittämisessä. Haastatteluiden yhteydessä muutamat vanhemmat kiittelivät spontaanisti, että kysymykset olivat auttaneet heitä orientoitumaan lapsensa tulevaan koulun aloitukseen ja pitivät haastattelua itselleen hyödyllisenä. Ennalta toimitetut haastattelukysymykset olivat toimineet perheissä myös vanhempainkeskustelun virittäjinä ja ajatusten jäsentäjänä. Haastattelurunkoa olisikin saadun palautteen perusteella mieluisaa hyödyntää esiopetusvuoden aikana esimerkiksi vanhempainiltojen tai lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman arviointikeskustelujen yhteydessä. Jos vanhempainillalla olisi paikalla myös lasten tulevien koulujen opettajia, voisivat he vastata vanhempia pohdituttaviin kysymyksiin saaden samalla hyödyllistä tietoa vanhempain toiveista ja odotuksista koulua kohtaan. Tämä voisi auttaa sekä vanhempia että opettajia valmistautumaan tulevaan koulun aloitukseen.

Vaikka esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen onnistuminen on todettu merkitykselliseksi useissa aiemmissa tutkimuksissa, vaihtelee sen huomiointi opettajankoulutuksen sisällöissä yliopistoittain (Rantavuori 2019, s. 69). Nivelvaiheiden merkityksestä ja laadukkaiden siirtymien toteuttamisesta tarvitaan lisää tietoa. Tämä tutkimus nostaa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen huomion kohteeksi ja keskustelun aiheeksi. Tutkimuksen avulla voidaan kehittää myös opettajankoulutuksen sisältöjä ja täydennyskoulutusta, jotta opettajat saisivat parempia valmiuksia kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiseen. Yhteiskunnalliselta

vaikuttavuudeltaan tutkimus voi tukea tasa-arvoisempaa koulutuspolitiikkaa, jossa perheiden monimuotoisuus otetaan paremmin huomioon. Kun vanhempien erilaiset tarpeet ja näkemykset tunnistetaan, voidaan rakentaa inklusiivisempia koulu yhteisöjä, joissa perheiden osallistuminen koulun toimintaan mahdollistetaan kaikille.

#### **7.4 Jatkotutkimusehdotuksia**

Tutkimustulosten perusteella havaittiin useita näkökulmia, joiden tarkempi tarkastelu edellyttää jatkotutkimusta. Näitä esiin nousseita jatkotutkimusehdotuksia esitellään seuraavaksi.

Esiopetuksen toteutuspaikat vaihtelevat Suomessa merkittävästi (Karila & Rantavuori, 2014, s. 378). Joissakin paikoissa esiopetus järjestetään perusopetuksen yhteydessä (17,4 %), jolloin koulun toimintakulttuuri vaikuttaa sen toteutukseen. Vallitsevasti esiopetus toteutetaan Suomessa kuitenkin varhaiskasvatusyksiköissä (82,6 %) (SVT, 2025, Opiskelijat ja tutkinnot). Karilan ja Rantavuoren mukaan (2014, s. 378) joustavaa esi- ja alkuopetusta toteuttavissa paikoissa esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö on tiivistä. Toisissa paikoissa esiopetuspaikkojen ja koulujen välimatkat voivat puolestaan olla pitkiä, jolloin yhteistyö voi heidän mukaansa olla vähäistä tai olematonta. Tällaisessa tilanteessa siirtymä esiopetuksesta kouluun voi tuntua suurelta muutokselta sekä lasten että vanhempien näkökulmista. Lisäksi esiopetusta toteutetaan yhdysluokkaopetuksena alkuopetuksen kanssa, mikä voi niin ikään muuttaa koulun aloituksen merkityksiä. Tähän tutkimukseen osallistui vain vanhempia, joiden lapset osallistuivat varhaiskasvatusyksiköiden yhteydessä toteutettuun esiopetukseen. Jatkotutkimuksessa olisi tärkeää ottaa huomioon myös edellä kuvatut erilaiset esi- ja alkuopetuksen siirtymien variaatiot vanhempien kokemuksissa, jotka oletettavasti vaikuttavat myös vanhempien odotuksiin lastensa koulun aloitukseen liittyen sekä toiveisiin kodin ja koulun yhteistyöstä.

Tutkimuksella voitaisiin selvittää myös, millaisena esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen sidosryhmät kokevat esiopetuksen roolin oppilasta ja vanhempia koulun aloitukseen valmistavana tahona. Lisäksi voitaisiin tarkastella, millaisia toimintamuotoja käytännössä jo toteutetaan sekä millaisia odotuksia sidosryhmät kohdistavat esiopetukselle tässä nivelvaiheessa. Docketin ja Perryn (2001, s. 6) tutkimuksen mukaan kodin, esiopetuksen sekä koulun sidosryhmien välille muodostuneet myönteiset yhteistyösuhteet olivat yhteydessä myönteisiin tunteisiin ja onnistumisen kokemuksiin koulun aloitukseen liittyen. Sen sijaan tällaisten suhteiden puuttuessa, esiin nousivat epäröinti, ahdistuneisuus ja huolenaiheet koulun

aloitukseen liittyen. Tästäkin näkökulmasta kaikkien sidosryhmien huomioiminen nivelvaiheen yhteistyössä on erityisen tärkeää.

Aiemmissa tutkimuksissa opettajien näkökulmat ovat saaneet huomiota ja käsillä olevassa tutkimuksessa keskityttiin puolestaan vanhempien näkökulmiin esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Kohderyhmänä vanhemmat kuvataan usein sukupuolineutraalisti. Tämän tutkimuksen osallistujista 90 % oli naisia. Tulos on yhteneväinen Metson tutkimuksen (2004, S. 34, 135) kanssa, jonka mukaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä on toteuttamassa vanhemmista useimmiten äiti. Jatkotutkimuksissa olisikin tärkeää selvittää myös isien odotuksia ja kokemuksia koulun aloitukseen liittyen, vaikka sukupuolta ei voidakaan Metson (2004, s. 35) mukaan pitää ainoana yksilön toimintaa ja ajatuksia määrittävänä kategoriana.

Perheet ovat rakenteeltaan ja muodoiltaan myös moninaisia. Odotukset samankin lapsen koulun aloitusta ja kodin ja koulun yhteistyötä kohtaan voivat vaihdella perheen sisällä ja vanhempien kesken. Esimerkiksi uusperheessä toisella vanhemmalla saattaa olla kokemusta koulun aloituksesta useammankin lapsen kohdalla, kun toiselle kokemus saattaa olla esikoisen myötä ensimmäinen. Myös vanhempien omat koulukokemukset vaikuttanevat heidän odotuksiinsa koulun aloitukseen liittyen. Olisikin mielenkiintoista tehdä vertailevaa tutkimusta, miten vanhempien odotukset ja toiveet eroavat toistensa suhteen saman lapsen kohdalla.

Nivelvaiheiden kokonaisvaltainen ymmärtäminen edellyttää kaikkien osapuolten ja siten myös lasten näkökulmien huomioon ottamista. Onkin tärkeää, että myös lapset saavat olla aktiivisia osapuolia ja tiedon tuottajia tutkimusprosesseissa, eivätkä vain tutkimuksen kohteita (Dockett & Perry 2001, s. 16). Hyvärisen ja kollegoiden (2017, s. 313) mukaan lapsuudentutkimuksen kentällä tarvitaankin lisää tietoa lasten näkökulmista. Jatkotutkimuksessa tulisikin selvittää, millaisia toiveita ja odotuksia lapset liittävät esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen sekä miten he kokevat koulun aloituksen.

Kaksi tutkimukseen osallistujaa nostivat haastatteluissa esille kokemuksensa amerikkalaisesta koulukulttuurista, jossa vanhempien rooli kodin ja koulun välisessä yhteistyössä oli erityisen aktiivinen. Olisikin tärkeää tutkia kansainvälisesti erilaisia kodin ja koulun yhteistyökäytäntöjä ja arvioida niiden soveltuvuutta suomalaiseen koulujärjestelmään. Vastauksissa tuotiin esille myös suomalaisten koulujen välisiä eroja kodin ja koulun yhteistyökäytännöissä. Erilaisten toimintamallien tutkiminen ja toimivien käytänteiden jakaminen voisi mahdollistaa koulun ja kodin yhteistyön toimintakulttuurin kehittämisen.

## Lähteet

- Aarnio, K., Lahti, A., Kerppola, J. & Moring, A. (2020). Johdanto: Moninaisia perheitä ja läheisiä sateenkaaren alla. Teoksessa A. Lahti; K. Aarnio, A. Moring & J. Kerppola (toim.). *Perhe- ja läheissuhteet sateenkaaren alla* (s. 9–27). Gaudeamus
- Ballam, N., Perry, B. & Garpelin A. (2016). *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research*. Springer International Publishing AG.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design / Urie Bronfenbrenner*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (toim.), *Measuring Environment across the Life Span*. Washington, DC: American Psychological Association, 3–28.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*: 6. painos. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>.
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458041.pdf>
- Dockett, S. & Perry, P. (2007). The role of schools and communities in children's school transition. *Encyclopaedia on early childhood development. Centre of excellence for early childhood development*. <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/school-readiness/according-experts/role-schools-and-communities-childrens-school-transition>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- EU (2016/679). GDPR. Yleinen tietosuojasetus. <https://eur-lex.europa.eu/FI/legal-content/summary/general-data-protection-regulation-gdpr.html>
- Forss-Pennanen, P. (2006). *Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista: yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä*. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2596-X>
- Grönros, H. & Huusko, A. (2020). Tiedonsiirto vaativan erityisen tuen ohjauksessa: Toimintakykyarvio ja muita toimivia käytänteitä. Teoksessa H. Alatalo (toim.), *Vetovoima kasvaa yhteistyöllä: Vetovoiman hyvät käytänteet ohjaukseen ja erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen* (s. 68–77). Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, Ammattiopisto Luovi ja Stadin ammatti- ja aikuisopisto.
- Harjunpää, K., Ågren, S. & Laiho, S. (2017). *Sujuvuutta siirtymiin –Toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet*. Raportit ja selvitykset 2017:1. Opetushallitus.

- Heiskanen, N. (2020). Constructing appropriate information in school transition. Documents as institutional agents of topicalising children's (in)capabilities and pedagogical practices. Teoksessa M. Alasuutari, H. Kelle & H. Knauff (toim.), *Documentation in institutional contexts of early childhood: Normalisation, participation and professionalism* (s. 79–101). Springer.
- Hellblom-Thibblin, T. & Marwick, H. (2016). Diversity and pedagogies in educational transitions. Teoksessa N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (toim.), *Pedagogies of educational transitions* (s. 15–27). Springer international publishing.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. & Tammi, kustantaja. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huttunen, S. (2019). Vanhemmat verkostoneuvottelussa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* 8(1): 74–99.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvoori, J. & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2021). Haastattelut. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön*. Oulun yliopisto.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2020). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja., A. Alijoki. (2020). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (5., uudistettu painos). (osa 2, luku 6). PS-kustannus.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. (2013). Kasvatusinstituutiot kohtaavat – Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun: siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. (Raportit ja selvitykset 2013:17). (s. 25–38). Opetushallitus.

- Karila, K., & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years* (London, England), 34(4), 377–391. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>
- Kyrönlampi, T., Böök, M. L. & Karikoski, H. (2020). Obstacles to dialogic encounters between parents and staff in pre-primary school. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 437–455.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/1983/361>
- Lastikka, A.-M. & Lipponen, L. (2016). Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75–94.
- Linnilä, M. L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. Jyväskylän yliopisto.
- Lipponen, L. & Paananen, M. (2013). Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun: siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. (Raportit ja selvitykset 2013:17). (s. 39–45). Opetushallitus.
- Metso, T., & Avoimen tiedon keskus. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus: kohtaamisia ja rajankäyntejä*. University of Jyväskylä, Open Science Centre. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/74334/KT\\_19\\_Koti\\_koulu\\_kasvatus\\_978-952-7411-08-7\\_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/74334/KT_19_Koti_koulu_kasvatus_978-952-7411-08-7_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Metsämuuronen, J., Virtanen, J., Rantala, T., Remes, L., Benkö, S. S., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Reinikainen, K. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp.
- Mirkhil, M. (2010). Important ingredients for a successful transition to school. *International Research in Early Childhood Education*. 1(1), 60-70. Monash University, Melbourne, Australia.
- Oppivelvollisuuslaki 30.12.2020/1214. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>.
- Orell, M. (2020). *Kodin ja koulun yhteistyö – oletus yhteisestä ymmärryksestä?* Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8250-9>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (Määräykset ja ohjeet 2014:96). Opetushallitus. Next print Oy.

- [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413–426). Vastapaino.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Rutanen, N. & Karila, K. (2013). Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (Raportit ja selvitykset 2013:17). (s. 17–24). Opetushallitus.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–442). Vastapaino.
- Räsänen, P., Anttila, A.-H., Melin, H., Alasuutari, P., Heiskala, R., Sulkunen, P., Kovalainen, A., Ylöstalo, P., Toivonen, T., Törrönen, J., Ruonavaara, H., Poutanen, S., Kangas, O., Ahola, S., Haavio-Mannila, E., Sinnemäki, A., Kantola, I., Peuhkuri, T. (2005). *Tutkimus menetelmien pyörteissä*. PS-Kustannus.
- Soini, T., Pyhäلتö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. (Raportit ja selvitykset 2013:17). (s. 6–16). Opetushallitus.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Opiskelijat ja tutkinnot /133w, Peruskoulun oppilaat, 2020–2023*. [verkkajulkaisu]. ISSN=1798-7644. Helsinki: Tilastokeskus [Viitattu: 18.1.2025]. Saantitapa: <https://stat.fi/tilasto/opiskt>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Opiskelijat ja tutkinnot /138c, Esiopetusoppilaat, 2020–2023*. [verkkajulkaisu]. ISSN=1798-7644. Helsinki: Tilastokeskus [Viitattu: 18.1.2025]. Saantitapa: <https://stat.fi/tilasto/opiskt>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö* [verkkajulkaisu]. ISSN=2341-8699. 2021, Liitetaulukko 11. Internetin käyttö ja käytön useus 2021, %-osuus väestöstä . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 23.1.2025].

Saantitapa: [https://www.stat.fi/til/sutivi/2021/sutivi\\_2021\\_2021-11-30\\_tau\\_011\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/sutivi/2021/sutivi_2021_2021-11-30_tau_011_fi.html)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön tieto- ja viestintätekniiikan käyttö [verkkajulkaisu]. ISSN=2341-8699. 2021, Liitetaulukko 14. Internetin käyttötarkoitusten yleisyys 2021, %-osuus väestöstä 1) . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 23.1.2025].

Saantitapa: [https://www.stat.fi/til/sutivi/2021/sutivi\\_2021\\_2021-11-30\\_tau\\_014\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/sutivi/2021/sutivi_2021_2021-11-30_tau_014_fi.html)

Tietoarkisto. (N.d.). *Aineistohallinnan käsikirja*. Aineistohallinnan suunnittelu. Tietosuoja ja tietoturva. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/>

Tietosuojalaki 5.12.2018/1050. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/1050>

Turun yliopisto (N.d.) *Tietosuoja ja henkilötietojen käsittely*.

<https://utuguides.fi/tutkimusaineistot/tietosuoja>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023.

[https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Opppenheimer, M., Vega-Molina, S. & Coll, C. G. (2017). Bronfenbrenner's Bioecological Theory Revision: Moving Culture From the Macro Into the Micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900–910. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/epub/10.1177/1745691617704397>

Vincent, Carol. (1996). *Parents and teachers. Power and participation*. Palmer Press.

Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen, J. Virtanen, T. Rantala, L. Remes, S.S. Benkö, P. Luoma, T. P. Karjalainen, K. Reinikainen. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s. 149–213). International Methelp.

## Liite 1 Haastattelukutsu

Haastattelukutsu

Hei esiopetusikäisen lapsen vanhempi

Lapsesi on aloittamassa koulun tulevana syksynä ja sinulla on arvokasta tietoa tutkimusaiheeseen liittyen. Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä lasten koulun aloitukseen liittyen vanhempien näkökulmista. Tutkimus kartoittaa vanhempien näkemyksiä heidän roolistaan esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa sekä odotuksia lapsen koulun aloitukseen liittyen. Tutkimus selvittää myös vanhempien toiveita kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Tavoitteena on tuottaa tietoa, jonka avulla koulut ja opettajat voivat kehittää toimintaansa vastaamaan paremmin yhteistyön moninaisia tarpeita ja toiveita, ja siten edistää onnistunutta koulun aloitusta sekä lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Tutkimus liittyy Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksella toteutettavaan tieteelliseen pro gradu -tutkimukseen.

Jos haluat osallistua tutkimukseen ja kertoa kokemuksiasi ja näkemyksiäsi, pyydän sinua varaamaan sinulle sopivan haastatteluajan varauskalenterista oheisesta linkistä <https://calendly.com/jeksor-utu/new-meeting>. Voit olla yhteydessä minuun myös sähköpostitse tai puhelimitse. Haastattelut toteutetaan etäyhteydellä Zoom-verkkokokoussovelluksen avulla tammi-helmikuun aikana. Haastatteluun on hyvä varata aikaa tunti. Lähetän sinulle Zoom-linkin sähköpostilla ennen haastattelua.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimuksessa noudatetaan Euroopan Unionin GDPR (General Data Protection Regulation) yksityisyydensuoja-asetusta, Suomen tietosuojalakia ja Turun yliopiston tietosuojakäytäntöjä. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja ainoastaan tutkijan toimesta, eikä yksittäistä vastaajaa voida tunnistaa raportoiduista tuloksista. Ohessa linkki tutkimuksen tietosuojailmoitukseen: <https://seafile.utu.fi/f/f4f52592e4ba46b59198/>.

Vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiin tutkimukseen liittyen.

Lämpimät kiitokset mielenkiinnosta ja mahdollisesta osallistumisesta tutkimukseen!

Ystävällisin terveisin,

Jenni Sorakivi

Luokanopettajaopiskelija

Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

[jeksor@utu.fi](mailto:jeksor@utu.fi)

p. xxx -xxx xxxx

## Liite 2 Tietosuojailmoitus

### Tietosuojailmoitus

#### Tiedote tutkittaville koskien tutkimusta ”Kohti koulua

Vanhempien näkökulmia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa”

Olet ottamassa osaa Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksella toteutettavaan tieteelliseen pro gradu -tutkielmaan. Tämä tietosuojaseloste kuvaa sitä, miten henkilötietojasi tullaan käsittelemään tutkimuksessa.

Rekisterin nimi	Kohti koulua Vanhempien näkökulmia esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa
Rekisterinpitäjä	Jenni Sorakivi, Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos <a href="mailto:jeksor@utu.fi">jeksor@utu.fi</a> +xxx xx xxx xxxx
Tietosuojavastaavan yhteystiedot	Jenni Sorakivi, <a href="mailto:jeksor@utu.fi">jeksor@utu.fi</a> +xxx xx xxx xxxx
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Teen tutkimusta Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan tutkinnoissa suoritettavaa pro gradu -tutkielmaa varten.  Tutkimuksessa kuvataan vanhempien näkökulmia roolistaan esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, heidän odotuksia lapsensa koulun aloitukseen liittyen sekä toiveita kodin ja koulun yhteistyölle.  Kyseessä on laadullinen tutkimus. Aineisto kerätään haastattelemalla lukuvuonna 2024–2025 esiopetukseen osallistuvien lasten vanhempia.  Tutkimuksen osallistujilta kerätään vain välttämättömiä ja tutkimuksen kannalta olennaisia henkilötietoja.

	<p>Haastattelutilanteet videoidaan ja tallennetaan aineiston käsittelyä varten.</p> <p>Henkilötietoja käytetään kuvaamaan tutkimukseen osallistujajoukkoa sekä haastatteluajan sopimista sekä jaettavaa Zoom-kokouslinkkiä varten.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuojasetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Käsittely tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</li> <li>• Rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</li> </ul> <p>Käsittely perustuu yliopistolain (558/2007) 2§:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamisen yleisen edun nimissä.</p>
Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Sukupuoli, sähköpostiosoite
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tutkimuksen henkilötietoja käsittelee tutkija Jenni Sorakivi.  Henkilötietoihin pääsyoikeus on myös pro gradu -tutkimuksen ohjaajalla.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilytysaika	Henkilötiedot tuhoetaan heti opinnäytetyön valmistuttua. Muut aineistot tuhoetaan viisi vuotta opinnäytetyön valmistumisen jälkeen.
Rekisteröidyn oikeudet	<p>Tietosuojasetus mahdollistaa tutkittaville useiden eri oikeuksien kohdistamisen rekisterinpitäjään. Tällaisia oikeuksia ovat muun muassa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oikeus saada pääsy tietoihin (Artikla 15)</li> <li>• Oikeus tietojen oikaisemiseen (Artikla 16)</li> <li>• Oikeus tietojen poistamiseen (Artikla 17)</li> <li>• Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (Artikla 18)</li> <li>• Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä (Artikla 20)</li> <li>• Vastustamisoikeus (Artikla 21)</li> </ul> <p>Tutkittava voi vedota kyseisiin oikeuksiin milloin tahansa tutkimuksen aikana. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan</p>

	tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot ovat saatu	Tiedot kerätään suoraan tutkimukseen osallistuneilta suullisesti haastattelutilanteen yhteydessä. Sähköpostiosoitteet saadaan vanhempien ottaessa yhteyttä tutkijaan ilmoittaessaan halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Vastaaminen perustuu vapaaehtoisuuteen.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

## Liite 3 Haastattelurunko

### Odotukset lapsen aloittaessa koulun

1. Kuvaile, millainen olisi mielestäsi lapsesi onnistunut koulun aloitus.
  - Mitkä tekijät koet keskeisiksi onnistuneen koulun aloituksen kannalta?
  - Mitä odotuksia sinulla on lapsesi koulun aloituksen suhteen?
2. Millaisia vahvuuksia lapsellasi on, joista koet lapsellesi olevan hyötyä hänen aloittaessaan koulun? Miksi?
3. Onko sinulla huolia lapsesi koulun aloittamiseen liittyen?
  - Haluaisitko tarkentaa tai antaa jonkun esimerkin?
  - Onko lapsellasi haasteita tai erityisiä tarpeita, joiden arvioit vaikuttavat koulun aloitukseen?

### Vaikuttimet odotusten taustalla

4. Mitkä asiat vaikuttavat mielestäsi odotuksiisi lapsesi koulun aloituksen taustalla?
5. Onko esiopetuksessa oleva lapsesi ensimmäinen kouluun lähtijä perheestänne? Jos ei, miten kokemus sisaruksen koulunkäynnistä vaikuttaa ajatuksiisi nyt uuden koulunaloittajan kohdalla?
6. Onko sinulla ollut jotain erityisiä kokemuksia, keskusteluja tms., jotka ovat muokanneet ajatuksiasi lapsesi koulun aloituksen suhteen? Millaisia?
7. Onko lapsesi tuleva koulu (esim. opettajat, koulurakennus, sijainti, koulun ilmapiiri tms.) vaikuttanut siihen, millaisia odotuksia sinulla on lapsesi koulun aloitukseen liittyen? Miten?
8. Oletko verrannut lapsesi koulupolun alkua muiden perheiden lapsiin? Miten vertailu on vaikuttanut odotuksiisi?
9. Onko olemassa muita asioita, jotka eivät vielä ole tulleet esille, jotka mahdollisesti vaikuttavat odotuksiisi lapsesi koulun aloitukseen liittyen?

### Muutokset vanhemman roolissa

10. Millaiset asiat koet tärkeimmiksi tehtäviksesi esiopetusikäisen vanhempana?
11. Minkälainen rooli sinulla on ollut vanhempana kodin ja esiopetuksen välisessä yhteistyössä?

- Minkälaisia yhteistyömuotoja olet ollut toteuttamassa?
12. Miten ajattelet roolisi vanhempana muuttuvan, kun lapsesi siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen?
- a) Vanhemmuudessa yleensä
  - b) Vanhempana koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä
13. Arvioitko vanhemman roolisi muuttuvan enemmän aktiiviseksi vai passiiviseksi siirtymän myötä? Miten perustelet tätä muutosta?
14. Mille roolin muutos sinusta tuntuu?
15. Mistä / miten rooli odotukset muodostuvat?
16. Mitä ajattelet koulun odottavan sinulta vanhempana?

### **Toiveet kodin ja koulun väliselle yhteistyölle**

17. Millaisia toiveita sinulla on kodin ja koulun väliselle yhteistyölle?
18. Millaista tietoa olet saanut koulun aloitukseen liittyen esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa?
19. Onko koululta tullut mielestäsi riittävästi tietoa lapsesi koulun aloitukseen liittyen?
- Jos ei, mitä lisätietoa olisit kaivannut?
20. Millaista tietoa kaipaisit koulusta ennen koulun alkua?
21. Miten haluaisit osallistua esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa koulun aloituksen suunnitteluun ja toteutukseen?
22. Millaista toivoisit koulun ja kodin yhteistyön olevan koulun aloituksen aikana?
- Kerro esimerkkejä
23. Millaisten esiopetuksessa hyväksi havaitsemiesi kodin ja esiopetuksen yhteistyömuotojen toivoisit jatkuvan myös koulun puolella?
24. Miten tärkeänä pidät yhteydenpitoa koulun ja kodin välillä?
- Miksi?
25. Millaisia käytännön asioita toivoisit koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön liittyen?
- a) Millaiset asiat mielestäsi edistäisivät yhteistyön sujuvuutta?
  - b) Millaisten asioiden koet estävän yhteistyön sujuvuutta?

26. Kodin ja koulun yhteistyössä edistetään myös huoltajien keskinäistä vuorovaikutusta ja luodaan pohjaa vanhempainyhdistystoiminnalle. Millaisia toiveita sinulla on huoltajien keskinäiselle vuorovaikutukselle ja miten toivoisit koulun tukevan sitä?
27. Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä yhteisö- että yksilötasolla.
- Millaisia toiveita sinulla on kodin ja koulun yhteistyölle yksilötasolla, eli omaa lastasi koskien?
  - Millaisia toiveita sinulla on kodin ja koulun yhteistyölle yhteisötasolla, eli luokka- / luokka-aste / koko koulun tasolla?
28. Kodin ja koulun yhteistyöllä tuetaan kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Millä tavoin toivoisit tällaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita vastaavan yhteistyön toteutuvan?

### **Vapaa sana**

29. Mitä haluaisit tuoda vielä esille haastattelussa aiheeseen liittyen?

### **Taustatiedot**

30. Mikä on sukupuolesi?
31. Mikä on lapsesi sukupuoli?
32. Mihin kouluun lapsenne haki ensisijaisesti?

Click or tap here to enter text.