



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

SALOLATVA, ELISA

ESIKOULUSTA KOULUUN SIIRTYMINEN KAHDEN TEHOSTETTUA TUKEA  
SAAVAN LAPSEN KOKEMANA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen koulutus  
2016



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Salolatva Elisa	
Työn nimi/Title of thesis Esikoulusta kouluun siirtyminen kahden tehostettua tukea saavan lapsen kokemana			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Marraskuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 63 + 2
Tiivistelmä/Abstract <p>Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisina tutkimukseen osallistujat kokevat koulu siirtymän eli transition eri vaiheet: esikoululaisuuden, välivaiheen ja koululaisuuden. Teen siirtymävaihekokemusten pohjalta yhteenvedon lasten kokemusten kehittymisestä. Lisäksi tutkin lasten kokemusta koulun alkamisesta eri siirtymävaiheiden näkökulmista. Tarkastelen myös koulun alkamisen kokemisen kehittymistä transition edetessä.</p> <p>Toteutin tutkimukseni fenomenologisella tutkimusmenetelmällä ja eksistentiaalis-fenomenologisella tutkimusasetteella. Fenomenologinen metodologia poikkeaa perinteisistä tutkimusmenetelmistä, sillä se on tutkimuskohtaisesti muuntuva ja tutkijan vaikutus tutkimukseen on olennaista. Teoreettisen viitekehyksen sijaan tutkimukseni alkaa sulkeistettavien lähtökohtien ja ontologis-epistemologisten periaatteiden määrittelyllä. Tutkimuksessani keskeisessä roolissa on Lauri Rauhalan (1989) muotoilema holistinen ihmiskäsitys, jossa ihmisen olemassaolo määritellään tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kokonaisuudeksi.</p> <p>Hankin aineiston haastattelemalla kahta tehostettua tukea saavaa lasta esikoulun, välivaiheen ja koululaisuuden aikana. Analysoin aineiston Juha Perttulan (1995, 2000) muotoilemalla fenomenologisella metodilla. Analyysi sisälsi kaksi osaa, joista molemmat sisälsivät seitsemän vaihetta. Ensimmäinen osa etenee yksilön kokemuksista yksilökohtaiseen merkitysverkostoon. Toisessa vaiheessa yksilökohtaisista merkitysverkostoista edetään kohti yleistä merkitysverkostoa eli yleistä tietoa. Analyysissäni molempiin tutkimuskysymyksiin muodostui kolme yleistä merkitysverkostoa.</p> <p>Tutkimuksessani ilmeni, että transitiokokemuksissa odotusten ja vaatimusten muuttuminen ja identiteetin kehittyminen olivat tutkittaville keskeisiä. Koulun alkamiseen liittyen tunnekokemukset osoittautuivat lapsille merkityksellisiksi. Lisäksi selvisi, että kouluympäristöön ja koulun käytäntöihin tutustuminen oli tutkittaville tärkeää ja helpotti koulun aloittamista. Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että lapsia tulisi valmistella koulun alkuun yksilöllisemmin ja odotukset ja vaatimukset tulisi asettaa henkilökohtaisesti. Arvioin työni luotettavuutta Perttulan (1995) fenomenologiselle tutkimukselle esittämien luotettavuuskriteerien avulla. Tutkimukseni tulokset ovat fenomenologisen tradition perusteella yleistettävissä niihin tehostettua tukea saaviin lapsiin, jotka siirtyvät päiväkodin esiopetusryhmästä peruskoulun ensimmäiselle luokalle. Tutkimukseni tuottaa arvokasta tietoa erityisesti siirtymävaiheen luokanopettajille.</p>			
Asiasanat/Keywords esikoulu, fenomenologia, koulu siirtymä, tehostettu tuki			



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Degree Programme in Primary Teacher Education		Tekijä/Author Salolatva Elisa	
Työn nimi/Title of thesis Transition from pre-school to school experienced by two child getting intensified support			
Pääaine/Major subject Faculty of Education	Työn laji/Type of thesis Master's Thesis	Aika/Year November2016	Sivumäärä/No. of pages 63 + 2
Tiivistelmä/Abstract <p>The aim of this thesis is to study experiences from two participants' school transition phases. Phases are pre-school, middle phase and school. Review about the experiences of the development will be evaluated based on the transition experiences. Children's school starting experiences will be studied from the point of view of all three phases. I will also look into development of the experiences of school starts during the transition.</p> <p>The thesis was constructed with phenomenological methodology and I adopted existential-phenomenological attitude. Phenomenological methodology differs from traditional research approaches because it is modified from research to another and researcher's effects for study are significant. The study begins with theoretical framework in which all bracketed key concepts are defined and the ontological and epistemological principles are introduced. Lauri Rauhala's (1989) holistic idea of man is essential for the study. Rauhala defines the existence of the human being into three forms of existence: bodiliness, consciousness and situationality.</p> <p>I gathered the data interviewing two children getting intensified support. They were interviewed during the school transition process. I analysed the data using phenomenological method reformed by Juha Perttula (1995, 2000). Analysis included two parts, both having seven phases. The first part covers individual experiences and the second part proceeds to general knowledge. Analysis produced three phased answer for both research questions.</p> <p>The study reveals, that in transition experiences change of expectations and demands towards the development of identity were essential for the participants. Emotional experiences related to starting of the school turned out to be important. It was also discovered that exploring school environment and rules of the school were significant for the children and it made school start easier. The results of this study show that children should be prepared more individually to school and the expectations and demands should be set for every child individually.</p> <p>Reliability of this study is evaluated using Perttula's (1995) criteria for phenomenological study. Based on phenomenological tradition the results can be generalised into children that are transitioning from pre-school to school and get intensified support. This thesis offers valuable knowledge especially for transition phase teachers.</p>			
Asiasanat/Keywords intensified support, phenomenology, pre-school, school transition			



## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen lähtöoletukset ja teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>3</b>
2.1	Sulkeistettavat lähtöoletukset .....	3
2.1.1	<i>Tutkimusasetelman taustatekijät</i> .....	3
2.1.2	<i>Bronfenbrennerin ekologinen teoria</i> .....	4
2.1.3	<i>Transitio</i> .....	6
2.1.4	<i>Oppilaan tukeminen</i> .....	8
2.2	Ontologis-epistemologiset lähtökohdat .....	12
2.2.1	<i>Holistinen ihmiskäsitys</i> .....	12
2.2.2	<i>Kokemus</i> .....	15
<b>3</b>	<b>Tutkimusongelmanasettelu</b> .....	<b>17</b>
<b>4</b>	<b>Tutkimusmenetelmä ja -prosessi</b> .....	<b>18</b>
4.1	Metodologiset lähtökohdat .....	18
4.1.1	<i>Fenomenologia filosofiana</i> .....	18
4.1.2	<i>Fenomenologia tutkimusstrategiana</i> .....	20
4.1.3	<i>Eksistentiaalinen fenomenologia</i> .....	21
4.2	Aineiston hankinnan lähtökohdat .....	22
4.3	Haastateltavien esittely .....	25
4.4	Haastattelujen toteuttaminen .....	25
4.5	Aineiston analyysi .....	27
4.5.1	<i>Yksilökohtainen merkitysverkosto</i> .....	27
4.5.2	<i>Yleinen merkitysverkosto</i> .....	31
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>36</b>
5.1	Lasten kokemuksia transition vaiheista .....	36
5.1.1	<i>Esikoululaisuus</i> .....	36
5.1.2	<i>Välivaihe</i> .....	40
5.1.3	<i>Koululaisuus</i> .....	42
5.2	Lasten kokemuksia koulun alkamisesta .....	46
5.2.1	<i>Esikoululaisena</i> .....	46
5.2.2	<i>Välivaiheessa</i> .....	48
5.2.3	<i>Koululaisena</i> .....	50
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>52</b>
6.1	Lasten kokemusten muutos transition edetessä .....	52
6.2	Lasten kokemus koulun aloittamisesta transition eri vaiheissa .....	53
6.3	Yhteenvedo .....	54

<b>7</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>55</b>
7.1	Tutkimuksen luotettavuus .....	55
7.2	Tutkimuksen ankaruuden osoittaminen .....	57
7.3	Lopuksi .....	57
	<b>Lähteet.....</b>	<b>59</b>

# 1 Johdanto

Siirtymä esikoulusta peruskouluun on yksi suurimmista haasteista, jonka lapset varhaisvuosinaan kokevat (Margetts, 2002, 104). Tuen tarpeet lisäävät tätä haastetta entisestään (Blacher ja McIntyre, 2006, 56). Suomessa tuen tarpeet jaetaan kolmiportaisesti yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä ovat tehostettua tukea tarvitsevat lapset. Tilastokeskuksen laatiman selvityksen mukaan viime vuonna maamme yli viidestäsadasta tuhannesta peruskoululaisesta 8,4% kuului tehostetun tuen piiriin (Opetushallituksen tilastopalvelu, 29.10.2016). Siitä huolimatta tehostettua tukea saavien lasten koulu-siirtymäkokemuksia ei ole juurikaan tutkittu. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millainen lapsen kokemus esikoulusta peruskouluun siirtyminen on ja kuinka kokemus kehittyy siirtymän edetessä.

Lasten kokemukset transitiosta antavat siirtymän suunnittelijoille arvokasta tietoa siitä, mitä siirtymäprosessissa tulisi ottaa huomioon (Margetts, 2002, 103). Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että koulun alku sujuu helpommin, jos koulussa järjestetään runsaasti siirtymäaktiviteetteja (Margetts, 2002, 112), koulun sääntöjä opetetaan lapsille esiopetuksessa (Dockett ja Perry, 2007, 59) ja jos lapsi saa aloittaa samalla luokalla tutun leikkikaverin kanssa (Margetts, 2007, 49).

Kiinnostuin opintojeni aikana tukea tarvitsevien lasten siirtymästä eli transitiosta. Omalla koulupolullani erilaisia transitiioita on ollut useita ja erityisesti pienenä koululaisena ne olivat raskaita kokemuksia. Opintojeni aikana olen perehtynyt koulu-siirtymiin ja niiden vaikutuksiin kolmesta näkökulmasta: Opiskellessani lastentarhanopettajaksi mielenkiintoni painottui lapsen valmistelemiseen koulua varten. Luokanopettajaopinnoissa kiinnostukseni on ollut koulun mukautumisessa lasta varten. Erityispedagogiikan ammatillisissa opinnoissa heräsi kiinnostus tukea tarvitsevien koulu-siirtymiin.

Tutkimukseni on eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Sen ontologinen lähtökohta on Lauri Rauhalan (1989; 1990; 1993) holistinen ihmiskäsitys. Lapsia haastatellaan kolmivaiheisesti, esikouluaikana, kesälomalla ja koulun alettua. Aineisto analysoidaan Juha Perttulan (2000) kaksiosaisella ja seitsemän vaiheisella fenomenologisella metodilla. Analyysissä muotoutuneet yleiset merkitysverkostot esitellään tulososiossa haastatteluesimerkeillä ja teorialla täydennettynä. Kertaan päätulokset johtopäätösluvussa ja kerron, millaisia

päätelmiä tutkimukseni perusteella voidaan tehdä. Tutkimukseni lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta, ankaruutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.



## 2 Tutkimuksen lähtöoletukset ja teoreettinen viitekehys

Fenomenologinen tutkimus ei voi alkaa perinteiseen tapaan teoreettisen mallin tai käsitteiden määrittelyllä, sillä se pyrkii paljastamaan tutkittavan ilmiön sellaisenaan. Esimääritysten vaarana on, että ne ohjaavat tutkimusta johonkin suuntaan ja siten vääristävät alkuperäistä kokemusta. Tutkimusta ei silti fenomenologiassakaan aloiteta tyhjästä, vaan tutkimuksen tekemisen lähtökohdat esitellään raportin alussa. (Laine, 2001, 33.) Aloitan tutkimukseni siis fenomenologiseen tapaan esittelemällä ne teoreettiset käsitykset, joita minulla on aiheesta tutkimusprosessin alussa. Luvun lopussa esittelen ontologis-epistemologiset lähtökohdat, jotka toimivat pro graduni teoreettisena viitekehystenä.

### 2.1 Sulkeistettavat lähtöoletukset

Tutkijalla on väistämättä tietty intressi eli mielenkiinto tutkittavaa aihetta kohtaan, joka tulisi raportoida lukijan arvioitavaksi. Tieteellisestä mielenkiinnosta on erotettavissa kaksi muotoa, käytännöllinen ja teoreettinen. Niistä ensimmäinen tähtää aineiston sovellettavuuteen, jälkimmäinen yleistettävyyteen. (Varto, 1992, 27—28.) Esittelen ensin käytännöllisen intressini eli oman sidonnaisuuteni tutkittavaan ilmiöön ja lähtökohtani tutkijana. Sen jälkeen tuon ilmi tutkimusaiheeseen liittyvän teoreettisen ymmärrykseni. Fenomenologisen perinteen mukaan teoreettisen lähtöoletukset tulee sulkeistaa eli reflektoiden poissulkea tulosten tarkasteluun saakka (Creswell, 2013, 78).

#### 2.1.1 Tutkimusasetelman taustatekijät

Opiskeluhistoriastani on erotettavissa kahdeksan transitiota. Ne ovat siirtymä kodista päivähoitoon, päivähoitosta esikouluun, esikoulusta peruskouluun, lähikoulun lakkautumisen seurauksena koulun vaihtaminen kakkosluokan alussa, alakoulusta yläkouluun, yläkoulusta lukioon, lukiosta yliopistoon ja pääaineen vaihtaminen yliopistossa. Alakouluaikanani opettaja vaihtui miltei vuosittain. Kuudennen luokan lopussa minulla oli ollut jo kuusi eri opettajaa, jos lyhyitä sijaisuuksia tehneitä tuuraaajia ei lasketa. Koin transitiot ja muutokset sitä raskaammiksi, mitä nuorempi olin ja mitä vähemmän itse vaikutin niiden tapahtumiseen. Myös sillä oli suuri merkitys, miten minua niihin valmisteltiin.

Varhaisin orientoitumiseni tieteeseen on tapahtunut luonnontieteiden kautta. Kausaalineksukseen eli syy-seuraussuhteeseen perustuva maailman selittäminen on ollut minulle

luontainen tapa hahmottaa maailmaa. Aloitin lukion jälkeen opintoni Oulun yliopistossa luonnontieteellisessä tiedekunnassa. Opiskelin fysiikkaa kaksi vuotta, ennen kuin aloitin opintoni kasvatustieteiden tiedekunnassa, varhaiskasvatuksen ohjelmassa. Olen opintojeni aikana suorittanut erityisopettajan ammatilliset opinnot ja luokanopettajan monialaiset opinnot. Perehtyessäni ihmistieteisiin ja erityisesti tutkimusmetodologiaani, on käsitykseni tieteestä kehittynyt.

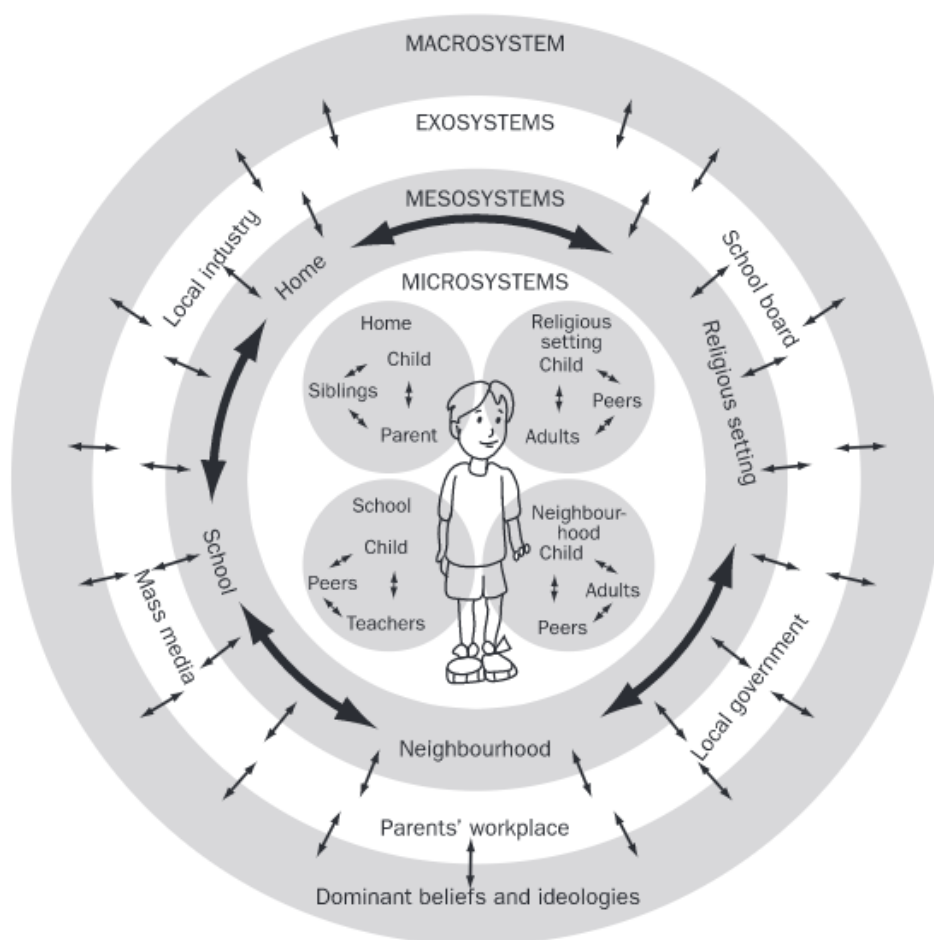
Holistisen ihmiskäsityksen kannalta kausaalineksus on ristiriitainen. Lehtovaara (1993) on muotoillut fenomenologisen tieteenfilosofiaan kymmenen perusteesiä. Kuudennen teesin mukaan ”kausaalista selittämistä ei pidetä parhaana mahdollisena selitysmallina”. Vaikka arkiajatteluni edelleenkin noudattelee kausaalineksusta, ajattelen ihmisen tajunnallisuuden muotoutuvan ehto-toteuma sarjoina, spiraalimaisesti. Kehitys ei siis etene siten, että eri yksilöiden tajunnallisuus kehittyisi samoissa olosuhteissa aina samanlaiseksi. Ihmisen tajunnallisuus rakentuu jatkuvasti ehtojen ja toteutumien ketjuna, yksilöllisesti. (Lehtovaara, 1993, 24—25).

### 2.1.2 Bronfenbrennerin ekologinen teoria

Bronfenbrennerin ekologinen teoria tarkastelee ihmisen kehittymistä vuorovaikutuksessa toimintaympäristönsä kanssa. Kehitys aiheuttaa pysyvän muutoksen yksilön kokemukseen ympäristöstään ja toimintaan siinä. Koulun aloittaminen on ekologisissa ympäristöissä tapahtuva transitio eli siirtymä. (Bronfenbrenner, 1979, 3.) ”(Koulu)siirtymässä samaan aikaan pidetään yllä siteitä menneeseen ja katsotaan siihen tulevaan, jonne lapset ovat lähdössä” (Karikoski, 2008, 21). Samankaltaisia transitioita ovat esimerkiksi avioituminen, työpaikan vaihtaminen ja opinnoista valmistuminen (Bronfenbrenner, 1979, 6).

Ekologisen teorian taustalla on Kurt Lewinin yhtälö  $B=f(PE)$ , joka ilmaisee, että käyttäytyminen ( $B$ ) on yksilön ( $P$ ) ja ympäristön ( $E$ ) tulos. Operaattori ( $f$ ) muistuttaa siitä, ettei riitä, että selvitämme yksilöön ja ympäristöön liittyvät tekijät. Niiden välinen vuorovaikutus on ratkaisevaa. Alkuperäisessä teoriassaan Bronfenbrenner on muokannut kaavaa kuvaamaan kehitystä  $D=f(PE)$ , eli kehitys ( $D$ ) on yksilön ( $P$ ) ja ympäristön ( $E$ ) tulos. (Bronfenbrenner, 1992, 224.)

Ekologinen teoria on yksilökeskeinen. Bronfenbrenner kuvailee ekologisen ympäristön rakentuvan yksilön ympärille kuin venäläinen maatuska, puunukke. Kehät sijoittuvat kehittyvän yksilön ympärille sen mukaisesti, mitä aktiivisemmin yksilö tason aktiviteetteihin osallistuu. Mitä enemmän yksilö vaikuttaa tasolla, sitä lähemmäksi häntä se mallissa sijoittuu. Tasot sisältyvät toisiinsa kehämäisesti. (Bronfenbrenner, 1979, 3.) Penn (2014, 51) on muo-  
toillut lapsikeskeisen mallin ekologisesta systeemistä (Kuvio 1).



Kuvio 1. Ekologinen systeemi kehittyvän lapsen näkökulmasta (Penn, 2014, 51).

Mikrotasolla ihminen on suorassa vuorovaikutuksessa muiden toimijoiden kanssa. Aktiivisuus, rooli ja ihmistenvälinen suhde ovat tasoa kuvaavia käsitteitä. Tärkein määritelmä mikrotasolle on kokemuksellisuus. Tapahtumia ei kuvata objektiivisesta näkökulmasta, vaan jokainen elää ja tuntee kasvuympäristössään omista lähtökohdistaan käsin. Päiväkoti, leikkikenttä ja koti ovat esimerkkejä mikrotason ympäristöistä. (Bronfenbrenner, 1979, 22—23.)

Penn (kuvio 1) mainitsee mallissaan myös naapuruston ja uskonnollisen yhteisön. Mesosysteemi on mikrosysteemien muodostama kokonaisuus. Siihen kuuluu vähintään kaksi ympäristöä, joiden toimintaan yksilö aktiivisesti osallistuu. Kun lapsi siirtyy ympäristöstä toiseen, esimerkiksi aloittaa koulun, mesosysteemi laajenee. Ensisijaisen tason toimijoilla on vaikutusta siihen, miten lapsi kokee seuraavan tason. (Bronfenbrenner, 1979, 24.) Kuten Pennin (kuvio 1) mallista ilmenee, mesotasolla ne toimijat, jotka ovat mikrotasolla vuorovaikutuksessa lapseen, ovat nyt vuorovaikutuksessa keskenään. Lapsi ei siis välttämättä mesotasolla kohtaa niitä osapuolia, jotka vaikuttavat hänen elämäänsä.

Eksotasoa on niin kaukana yksilöstä, ettei hän ole lainkaan aktiivinen osallistuja systeemin toimintaan. Eksotasolla on kuitenkin vaikutusta yksilön elämään. (Bronfenbrenner, 1979, 24.) Kuviossa 1 eksotasolle sijoittuvat vanhempien työ, koulun toiminta, media, lähialueen teollisuus ja paikallishallinto. Ne muodostavat kehittyvän yksilön eksosysteemin (Bronfenbrenner, 1979, 24). Makrotaso on systeemeistä laajin. Lait, kulttuuri ja uskonto ovat makrotasoa kuvaavia käsitteitä. Kehittyvällä yksilöllä ei ole lähes ollenkaan mahdollisuuksia vaikuttaa makrotason tapahtumiin, mutta ne ohjaavat hänen kehitystään voimakkaasti. (Bronfenbrenner, 1979, 25.)

### 2.1.3 Transitio

Käytän yleensä nivelvaiheena ja koulusiirtymänä tunnetusta prosessista nimitystä transitio, sillä Karikoski (2008) käyttää kyseistä termiä väitöskirjassaan. Karikosken (2008, 21) mukaan siirtymää voidaan kuvata prosessina. Transitio ei siis ole muutaman päivän mittainen vaihe koulun alkaessa, vaan se kestää jopa kuukausia. Siirtymäprosessi alkaa lapsen ollessa vielä esikoululainen. (Margetts, 2014, 75.)

#### Haasteet koulun aloittamisessa

Siirtymä ensimmäiselle luokalle on mielletty yhdeksi suurimmista haasteista, joita lasten täytyy kohdata lapsuusvuosinaan (Margetts, 2002, 104). Esikoulun ja koulun toimintakulttuurit eroavat toisistaan monella tapaa. Päiväkoti on kasvu-ympäristönä lapsikeskeisempi ja leikkiä painottavampi. Koulussa toiminta on tavoitteellisempaa, opettajajohtoista ja kansalaisuuteen kasvattavampaa. Lapsikäsitteiden osalta päiväkotia eroaa koulun akateemisuudesta, vastuullisuudesta ja oppimista tavoittelevasta ilmapiiristä leikkillisyyttä, sosiaalisuutta ja itsenäistymistä korostamalla. Opettajien pedagogisessa toiminnassa on myös eroavuuksia.

Lapset työskentelevät päiväkodissa yhdessä, leikkien ja oppivat sosiaalisissa tilanteissa. Koulussa työskentely tapahtuu opettajajohtoisemmin ja tehtävistä tulee suoriutua itse. (Karikoski ja Tiilikka, 2016, 78—79.)

Päiväkodissa opettajan rooli on hoivaava ja lapsikeskeisempi kuin koulussa. Päiväkodissa yhteistyö kodin kanssa on kasvatuskumppanuutta. Vanhempia tavataan päivittäin ja heidän asiantuntemustaan hyödynnetään arjen toiminnassa. Koulussa yhteydenpito vanhempiin on virallisempaa ja keskittyy lapsen kouluelämään. Lisäksi koulu on fyysisenä paikkana erilainen kuin päiväkotia. (Karikoski ja Tiilikka, 2016, 78—79.)

Lapsi ei välttämättä hahmota millaisia odotuksia koululaisen rooliin ja valmiuksiin koulunaloittajana kohdistetaan (Karikoski ja Tiilikka, 2016, 78—79). Häneltä odotetaan aiempaa itsenäisempää toimintaa, ihmissuhteiden luomista henkilökunnan ja ikätovereiden kanssa ja käytöstä, joka on koululaiselle sopivaa. Tilanne aiheuttaa lapsessa jännitystä ja epävarmuutta. (Margetts, 2007, 43.)

Transitiota suunnittelevien henkilöiden tulee olla tietoisia tekijöistä, joilla on vaikutusta siirtymän onnistumiseen. Transitiossa tulisi luoda asianmukainen jatkuvuus koulu- ja esikoulu-kokemusten välille ja kehittää lasten kouluun sopeutumista helpottavia strategioita. (Margetts, 2002, 103.) Lapsen henkilökohtaisista ominaisuuksista sukupuoli on vahvin ennustaja kouluun siirtyvän sosiaalisissa taidoissa, ulospäin suuntautuvassa käyttäytymisessä, hyperaktiivisuudessa ja ongelmakäyttäytymisessä. Näissä pojilla on enemmän pulmia kuin tytöillä. Sukupuoli ei kuitenkaan ennusta akateemista kyvykkyyttä. (Margetts, 2007, 48.)

Koulukonteksti on yksi eniten ihmiseksi kehittymiseen vaikuttavimmista tekijöistä, joten transition onnistuminen on kriittinen vaihe lapsen kehitystä ja hyvinvointia ajatellen. Sillä on vaikutusta oppilaan myöhempään menestymiseen koulussa. (Margetts, 2007, 43.) Lasten lähtökohdat koulutransitioon ovat erilaiset. Lapset sopeutuvat kouluun todennäköisemmin, jos koulussa järjestetään runsaasti siirtymäaktiviteetteja. Lapsen suhteellisella iällä on myös merkitystä. Vanhempi lapsi sopeutuu kouluun akateemisen kykeneväisyytensä ansiosta nuorempaa helpommin. (Margetts, 2002, 112.)

### Siirtymän toteuttaminen

Siirtymä esiopetuksesta kouluun vaatii opetus- ja kasvatushenkilöstöltä suunnitelmallisuutta ja yhteistyötä. Henkilöstön tulee olla perillä oppimisympäristöistä, toimintakulttuurista ja siirtymään liittyvistä asiakirjoista transition molemmin puolin. Lapset ja heidän perheensä

ovat tärkeä osallistuja siirtymäprosessissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 98.) Transition tulisi perustua huolellisesti mietittyihin siirtymäperiaatteisiin ja heijastella vanhempien, varhaiskasvatuksen ja koulun henkilöstön sekä lapsen näkemyksiä (Margetts, 2007, 43).

Lapset tulee ottaa huomioon yksilöllisesti. Jokaisen tarpeet ja vahvuudet tulee selvittää. Lapsi voi tarvita tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin, hänellä voi olla tarvetta aamu- ja ilta-päivähoitoon tai hän voi haluta mukaan kerhotoimintaan. Lasten itsetuntoa esikoululaisina vahvistetaan ja heitä rohkaistaan kouluun siirtymisessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 98.)

Koulun aloittaminen ei liity vain lapseen ja hänen valmiuteensa aloittaa koulupolku, myös koulun valmiutta ottaa lapset vastaan tulee pohtia. Linnilän (2011, 96) mukaan opettajien ajantasainen ammatillinen osaaminen, lapsen ja lapsuuden kuuleminen ja kasvatusyhteistyö vanhempien kanssa ovat ratkaisevia tekijöitä. Ne luovat pohjan, joka mahdollistaa sulavan transition. (Linnilä, 2011, 96.)

#### 2.1.4 Oppilaan tukeminen

Esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen strategia julkaistiin 2007 marraskuussa. Sen tavoitteena on parantaa erityisopetuksen laatua ja vaikuttavuutta. Tarve muutokselle syntyi toisaalta kansainvälisten linjausten muutospainesta, toisaalta huomattavan erityisopetuksen tarpeen lisääntymisen vuoksi. Strategiassa ennaltaehkäisevä ja varhainen tuki määriteltiin muutoksen keinoiksi, oppilaan oikeutta lähikouluun korostettiin ja tehostettu tuki tuotiin terminä yleis- ja erityisopetuksen välivaihtoehdoksi. Toisin sanoen siinä luotiin pohja nykyisin käytössä olevalle kolmiportaiselle tuen mallille. Lisäksi strategialla pyrittiin jatkumon varmistamiseen erityisesti transitioiden aikana. (Erityisopetuksen strategia, 2007.) Perusopetuslakia muutettiin vuonna 2010 ja se vastaa Esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen strategian mukaisia linjauksia. Tehostettu tuki kirjattiin lakiin uutena nimikkeenä (Perusopetuslaki 16 a § (642/2010)) ja käsite erityisopetus korvattiin erityisellä tuella (Perusopetuslaki 17 § (642/2010)). Lisäksi lapsella on oikeus saada riittävää tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 30 § 1 mom. (642/2010)).

Kolmiportaisen tuen mallissa on havaittavissa yhtymäkohtia Yhdysvalloissa käytettävään RTI (response to intervention) -malliin (Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintuvuori, Vainikainen ja Hilasvuori, 2014, 50). RTI:tä kuvaillaan monivaiheiseksi tuen tarjoamisen malliksi, jossa oppilaiden tuen tarpeisiin ohjataan puuttumaan heti. Mitä ylemmäs tuen vaiheissa edetään, sitä yksilöllisempää ja intensiivisempää tukea oppilas saa. (Collier, 2010, 2.) Yhdysvalloissa koulut saavat kuitenkin itse päättää, millä tavoin he käyttävät tuen tarjoamisen mallia (Fuchs, Fuchs ja Compton, 2012, 263—264). Kuten edellisessä kappaleessa mainitsin, Suomessa tuen malli on perusopetuslakiin kirjattu ja on siten opettajaa sitova.

### Varhainen puuttuminen

Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan tukemista ja auttamista, parhaimmillaan jo ennen ongelmien ilmenemistä. ”Enää ei voi jäädä odottamaan ensi viikkoon, loman jälkeen tai seuraavalle opettajalle siirtymistä, vaan on toimittava heti, kun oppilaalla ilmenee tuen tarvetta” (Oja, 2012, 45). Varhaiskasvatusikäisiä koskevat varhaisen puuttumisen syyt löytyvät yleensä poikkeavasta puheenkehityksestä, käytöksestä tai hyvinvoinnista. Peruskouluiässä reagoidaan muutokseen oppilaan tilanteessa. (Huhtanen, 2007, 29.) Opettajat kokevat haasteellisimpana vaiheen, jossa huoli ilmaistaan vanhemmille. Koska perheiden asioihin puuttuminen aiheuttaa usein vahvoja tunnereaktioita ja näin ollen konflikteja, on käsite varhainen puuttuminen saanut negatiivisen leiman. Huhtanen ehdottaa korvaajaksi termiä varhainen tuki. (Huhtanen, 2011, 40—41.) ”Mitä herkemmin oppilaitosorganisaatio kykenee lukemaan ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia, sitä nopeammin ja joustavammin se kykenee reagoimaan ja kehittämään toimintamallejaan vastaamaan paremmin uusiin haasteisiin” (Oja, 2012, 42).

### Yleinen tuki

Yleisen tuen arvo oivallettiin Kelpo-kehittämishankkeessa. Ei pidetty riittävänä, että tehostettu tuki otetaan käyttöön, vaan muutoksen tuli tapahtua jokaisen opettajan työssä. (Oja, 2012, 44—45.) Tuen menetelmät on suunniteltu erityisopetusta varten mutta ne sopivat jokaisen oppilaan tueksi. Selkeät ohjeet ja struktuuri edistävät kaikkien oppimista. Tuen polkumallin mukaisesti oppilaalla on aina oikeus yleiseen tukeen, joka ei edellytä erityistä tuen päätöstä. (Huhtanen, 2011, 44—45.) Kun oppimisen pulma havaitaan, opetusta aletaan tietoisesti muuttaa. Oppilaan taitoja voidaan testata, jotta tuen tarve tarkentuisi ja apua olisi helpompi kohdentaa. Erityisopettajalta voidaan pyytää konsultaatiota ja apua tukemiseen. (Takala, 2010, 22.)

Opettajat järjestävät tuen yhteistyössä koulun muun henkilökunnan kanssa. Vanhemmilla on erityinen rooli ja heidät pyritään saamaan mukaan tuen toteuttamiseen. Oppilaalle voidaan tarvittaessa laatia oppimissuunnitelma, joka on ”opetussuunnitelmaan perustuva kirjallinen suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, tarvittavista opetusjärjestelyistä sekä oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta.” Suunnitelma voidaan tehdä myös lahjakkaalle oppilaalle, jonka nopeampi ja syvällisempi eteneminen järjestetään osana yleistä tukea. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 62—64.) Riittävä oppimisen tuki pyritään järjestämään yleisopetuksessa. Jos tukea on kuitenkin tarjottu pitkään ja suunnitelmallisesti, eikä se riitä vastaamaan oppilaan tarpeisiin, voidaan siirtyä tehostettuun tukeen. (Takala, 2010, 22.) Laatikaisen (2011, 27) mukaan yleisen tuen tarve on väliaikainen, kun taas tehostettuun tukeen siirtyvän oppilaan voidaan odottaa tarvitsevan tukea läpi koko peruskouluajan (Laatikainen, 2011, 27).

#### Tehostettu tuki

Tehostetun tuen aloittamiseksi on laadittava pedagoginen arvio. Kirjallisessa arviossa oppilas, vanhemmat ja koulu esittävät näkemyksensä arvioitavan oppimisesta ja koulunkäynnistä. Lisäksi siihen kirjataan oppilaan saama yleinen tuki ja raportti sen vaikuttavuudesta. Arviossa jäsenellään oppilaan vahvuuksia ja mielenkiinnonkohteita, valmiuksia oppia ja koulunkäyntiin liittyviä erityistarpeita. Siinä tulee esittää myös arvio tehostetun tuen tarpeesta ja vaadittavista tuen muodoista. (Opetushallitus, 2014, 63—64.) Pedagogista arviota varten voidaan järjestää kokeita ja tehdä testejä. Kunnat päättävät lomakkeen sisällön itsenäisesti. Oppimissuunnitelman laatiminen on pakollista. (Takala, 2010, 22, 26.) Esiopetuksessa siitä käytetään nimitystä lapsen henkilökohtainen esiopetuksen suunnitelma (Linnilä, 2011, 90).

Tehostetun tuen kohteena ovat oppilaan lisäksi pedagogiset käytännöt ja oppimisympäristö. Oppimiseen tähdätään joustavilla ratkaisuilla, jotka muuntuvat tuen tarpeen muuttuessa. Opetusta eriytetään eli yksilöidään, jolloin tavoitteina ovat oppilaan itsetunnon kehittymisen tukeminen vahvuuksia korostamalla ja oppilaan kykyjen ja valmiuksien mukaisen opetuksen järjestäminen. (Huhtanen, 2011, 111-112.) Tehostetussa tuessa kyse onkin pedagogisten keinojen valjastamisesta oppilaan parhaaksi. Oppilas voi saada ”tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, oppilashuollon palveluja ja erilaisia pedagogisia ratkaisuja, kuten tiimiopetusta. Lisäksi lapsella on oikeus muuhun kuntoutukseen, esimerkiksi puheterapiaan.” (Linnilä, 2011, 90.)



Huhtanen korostaa esi- ja alkuopetuksen yhteen nivoutumisen merkitystä tehostetun tuen kannalta. Kun oppimisessa ilmenneisiin haasteisiin puututaan ajoissa, eivät ongelmat pääse kasautumaan. Tarve tukemiselle voi syntyä jo varhaiskasvatuksen puolella esimerkiksi kielen kehityksessä, sosioemotionaalisissa taidoissa, keskittymisvaikeuksissa ja kehitysviivästyminä. (Huhtanen, 2011, 110.)

#### Erityinen tuki

Jos tehostettu tukikaan ei tarjoa oppilaalle riittävästi tukea opinnoissa etenemiseen, voidaan hänet siirtää erityiseen tukeen. Ennen siirtoa oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys. Selvitykseen kirjataan pedagogista arviota ja oppimissuunnitelmaa hyödyntäen tuen suunnittelua ja toteuttamista koskevat asiat moniammatillisen tiimin ja vanhempien kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 65—66.) Pedagogisen selvityksen pohjalta päättävä viranomainen tekee erityisen tuen päätöksen (Laatikainen, 2011, 29). ”Tukijärjestelyt kirjataan HOJKS:iin, joka ei ole enää hallinnollinen asiakirja vaan oppimissuunnitelman tavoin käytännön apuväline tukijärjestelyjen organisointiin ja seurantaan” (Ahtiainen et. al., 2012, 52—53). Perusopetuslaissa määrätään, että erityisen tuen päätös on tarkistettava ainakin toisen luokan jälkeen ja ennen siirtymää seitsemännelle luokalle (Perusopetuslaki 17 § 2 mom. (642/2010)).

Päätös erityisen tuen aloittamisesta voidaan tehdä varhaiskasvatuksessa, jos oppilas psykologisen tai lääketieteellisen arvion mukaan ei voi muuten opiskella. Tällöin päätöksen taustalla on oltava jokin painava syy, esimerkiksi kehitysviivästymä, sairaus, tunne-elämähäiriö tai vamma. Peruskouluaikana oppilas voidaan siirtää suoraan erityiseen tukeen, tuen portaita kulkematta, vain tilannekohtaisesti sairauden tai onnettomuuden seurauksena. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 67.)

Kaikki perusopetuksen tukimuodot ovat oppilaan käytettävissä. Erityinen tuki voidaan toteuttaa oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Oppiaineiden tavoitteita voidaan yksilöllistää tai niitä voidaan suorittaa opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 65—66.) Yksilöllistämisen perusteeksi eivät riitä motivaation puute tai kielitaidottomuus, vaan niihin puututaan opetusjärjestelyin (Laatikainen, 2011, 29). Erityistä tukea saavan oppivelvollisuus voi olla normaali tai pidennetty. Opetus järjestetään oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman eli HOJKS:n mukaisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 65—69.)

## 2.2 Ontologis-epistemologiset lähtökohdat

Seuraavaksi esittelen ne tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat, joita en pyri sulkeistamaan tutkimukseni aikana. Tutkimuksen ontologiset lähtökohdat tarkoittavat tutkimuskohteen olemassaolon tapojen määrittelyä. Määrittely on riittävä vain, jos se on hyvin perusteltu, se osoittaa kohdentavansa tutkimuksen tarkasti tutkimuskohteeseen ja se on operationalisoitavissa eli menetelmällisesti tavoitettavissa. (Varto, 1992, 41.) Tutkijan ontologiset käsitykset ovat luettavissa hänen tutkimuksestaan, onpa hän sitoutunut niihin tiedostavasti tai tiedostamattaan. Jollei tutkija ole selvillä valitsemansa metodin ontologisista sidoksista, on vain sattumaa, jos hänen tutkimuksensa on kohdallinen eli tutkimusmenetelmä kohtaa tutkittavan sellaisena kuin se on. (Lehtovaara, 1993, 11.) Toisin sanoen tieteellisyys ei synny metodissa. Se voidaan saavuttaa vain tutkittavan etukäteisellä ontologisella analyysillä (Perttula, 2000, 428).

Ihmistutkimuksen ontologisessa tarkastelussa selvitetään ihmisen olemassaolon ehtoja (Rauhala, 1989, 14). Perttulan (2000, 429) mukaan nämä ehdot on mahdollista tavoittaa kysymyksellä, ”millaista olentoa voi kutsua ihmiseksi?” (Perttula, 2000, 429). Ihmistiede ei voi empiirisesti selvittää, mitä ihminen sille tarkoittaa, vaan ontologiseen määrittelyyn tarvitaan filosofisia metodeita (Lehtovaara, 1993, 11). Ontologinen ratkaisu konkretisoituu ihmiskäsityksenä, empiiristen ihmistieteiden tuottaessa omalta alaltaan ihmiskuvia. Rauhala käyttää ihmiskäsityksestä toisinaan nimitystä situationaalinen säätöpiiri. (Rauhala, 1990b, 32; Rauhala, 1993, 70.)

Epistemologialla tarkoitetaan tietämisen filosofisia ehtoja. Perttula (2000,429) on muotoillut ihmistieteen tutkimukseen kysymykset, “mitä voin tietää itsestäni, mitä toisista ihmisistä?”. Niiden avulla tutkija voi selvittää, mikä on hänen käsityksensä tieteellisestä tiedosta. (Perttula, 2000, 429) Tarkastelen tutkimukseni epistemologisia lähtökohtia tämän kappaleen jälkimmäisessä alaluvussa.

### 2.2.1 Holistinen ihmiskäsitys

Sitoudun tutkimuksessani Lauri Rauhalan (1989; 1990a; 1993) muotoilemaan holistiseen eli kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen. Ihmisen olemassaolo jaetaan siinä kolmeen perusmuotoon tajunnallisuuteen, kehollisuuteen ja situationaalisuuteen, jotka yhdessä muodostavat ihmisen situationaalisen säätöpiirin. Ihmisen ei sen mukaan siis ole olemassa, jos jokin

näistä olemassaolon perusmuodoista ei toteudu. Rauhala (1989, 75—76) kehottaa tutkijaa ottamaan kantaa myös kuolemattomuuteen eli sielullisuuteen ihmisen olemassaolon muotona. Siispä tarkastelen tutkimukseni suhdetta kuolemattomuuteen tämän alaluvun lopussa.

### Tajunnallisuus

Jotta voitaisiin ymmärtää tajunnan toimintaperiaatteita, on lähdettävä liikkeelle sen pienimmästä yksiköstä mielestä eli noemasta. Mieli tarkoittaa tässä sitä sisältöä eli merkitystä, joka tajunnassa liitetään johonkin asiaan tai ilmiöön. Pääasiassa mielet tarjoaa situaatio eli elämäntilanne, mutta ne voivat olla lähtöisin myös kehosta. Mielet välittyvät tajunnalle erilaisina elämyksinä. Tunne-elämyksessä koettu tunteenomainen mieli tarjoutuu tajunnalle esimerkiksi ilona, suruna tai pelkona. On kuitenkin huomattava, ettei mieli välttämättä elämyksessä kielellisty. Kun jokin mieli luo tajunnan kanssa suhteen, siten että tajunta ymmärtää mielen joksikin, sanotaan suhdetta merkityssuhteeksi. Mielet saavat aikaan tajunnan mielellisyyden eli kokemisen kokonaisuuden. (Rauhala, 1989, 29—30; Rauhala 1992, 11) Mielellisyys viittaa ihmisen tajunnan objektisuuntautuneisuuteen sen toimintatapana. Fenomenologia käyttää samasta asiasta käsitettä intentionaalisuus.

Uudet mielet luovat merkityssuhteen vanhaan kokemustaustaan eli horisonttiin peilautuen. Tajunnan kehittyessä omaan historiaansa sitoutuneena sen muuttaminen on aikaa vievää. Tämä on havaittavissa esimerkiksi kasvatustyössä. Lisäksi merkitykset luovat tajuntaan eri asteisia suhteita. Osa suhteista muodostuu virheellisesti ja heikosti jäsenyten, mutta siitä huolimatta ne ovat merkityssuhteita. (Rauhala, 1989, 30—31.) Merkitykset asettuvat horisonttiin pääasiassa tulkituen. Sillä tarkoitetaan elämismaailman dynaamisuutta; mielet muodostavat alati muuttuvia suhteita ja kokonaisuuksia. Tulkitutuminen tapahtuu tajunnassa automaattisesti ilman tiedostavaa tulkitsemista. (Varto, 1992, 70.)

Tajunnallisuus jakautuu psyykkiseen ja henkiseen kokemistapaan, joiden yhteisenä tehtävänä on aikaansaada situaatiosta ihmiselle merkityksellinen. Psyykkinen on niistä alempi, primaarimpi tapa. Se ei tarvitse kieltä tai sosiaalista vuorovaikutusta merkityksellistääkseen situaatiota tajunnalle. (Perttula, 2009, 117.) Tällaista tajunnallisuutta ajatellaan esiintyvän myös eläimillä. Henkinen kokemistapa on korkeampitasoista ja sen voidaan ajatella olevan ihmisen eläimestä erotettava tekijä. Henkisyys mahdollistaa kokemuksesta etäännyttämisen ja siten merkitysten käsitteellisen tarkastelun. (Rauhala, 1990b, 38—39.) Palaan psyykkisen ja henkisen syvällisempään tarkasteluun tutkielmani kokemusta käsittelevässä kappaleessa.

### Kehollisuus

Kehollisuus viittaa ihmisen elimelliseen olemassaoloon. Orgaanista toimintaa keskeisesti määrittävä tekijä on koskettava lähivaikutus. Mitä tahansa kehossa tapahtuukin, se edellyttää aineellis-orgaanista kosketusta. (Rauhala, 1989, 32.) Ihmiskeho ei toimi symbolein, vaan sen toiminta on konkreettista ja aineellista työtä. (Rauhala, 1990b, 37). Kehollisuuden tapahtumisen ehto on elämä. Keho on jatkuvasti kiinnittynyt ihmiseen ajallis-tilallisesti. Ihminen on siis orgaanisena kokonaisuutena paikka, jossa tajunnallinen on suhteessa situaatioon. (Perttula, 2009, 120—121.) Kehollisuutensa ansiosta ihminen rajautuu yksilöksi. (Varto, 1992, 46).

### Situationaalisuus

Situationaalisuus on ihmisen elämäntilanteisuutta eli sitoutuneisuutta elämään sen luonteen edellyttämällä tavalla. Osa elämäntilanteista on kohtalonomaisia, joita ihminen ei ole itse saanut valita elämäänsä. Tällaisia komponentteja ovat esimerkiksi perimä ja luonnonkatastrofit. Itsevalinnan avulla jokainen voi muokata situationaalisuuttaan, kunhan se ei tapahdu kohtalonomaisuuden vastaisesti. Ystävät, kumppani ja harrastukset on mahdollista valita itse, mutta sokea ei voi valita ammattia, joka edellyttää näkökykyä. (Rauhala, 1989, 35.)

Situaatio rakentuu konkreettisista ja ideaalisista komponenteista. Ensin mainittuja ovat esimerkiksi fyysinen ympäristö kuten luonto ja kodin rakenteet, reaalin vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa ja ravinto. Jälkimmäisiä ovat arvot, ilmapiiri, taide ja uskonnollinen aate. Kun tarkoitetaan edellä mainittuja komponentteja yleensä, puhutaan faktisuudesta. Vaikutukseltaan komponentit ovat määrääviä. Ne vaikuttavat suoraan siihen mitä ihmisen tajunnassa ja kehossa voi tapahtua. Situaatio ei ole ajallis-paikallisesti sidottu. Jokin vuosisatoja sitten tehty akti voi olla osa ihmisen situaatiota, jos se vain jollakin tavalla vaikuttaa hänen elämäänsä. Komponentin vaikutussuhde on siten välttämättömyyssuhde. Vaikka komponentti kuuluisi ihmisen elämään vain etäisesti, se vaikuttaa orgaaniseen toimintaan ja tajunnalliseen kokemiseen. Tällaisesta välttämättömyyssuhteesta käytetään nimitystä esiymmärrys, jota voidaan siis tarkastella kehon tai tajunnan näkökulmasta. (Rauhala, 1989, 35—36.)

### Kuolemattomuus

Länsimaissa tajunnallisuus ymmärretään aivosidonnaiseksi toiminnaksi, joka päättyy elin-toimintojen sammuaan. Tällöin ihmisen mahdolliset situaatiot rajoittuvat maalliseen. Tutkimuksessani ihmisen olemassaoloa tarkastellaan tästä näkökulmasta. Rauhalan (1990b, 36) muotoilema ihmiskäsitys tarjoaa käsitteen kuolemattomuus olemassaolon mahdollistajaksi

elintoimintojen loputtua. Sen rajaaminen ulkopuolelle ei kuitenkaan vähennä ihmiskäsityksen uskottavuutta. Tutkimuksessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, ettei tutkittavasta ole mahdollista saada esille uskon vaikutuksia tutkittavan kokemukseen. (Rauhala, 1989, 75—76.)

### 2.2.2 Kokemus

Kokemuksen määrittelemineen on samaan aikaan sekä ontologinen että epistemologinen tehtävä. Kokemustyyppien ontologinen tarkastelu auttaa ymmärtämään kokemuksen olemisen tapoja. Samalla se erittelee epistemologisesti tutkijan ymmärtämisen tapoja. Edellä esitettyyn ontologiseen ratkaisuun perustuen, kokemukselliset merkityssuhteet eivät voi olla eri henkilöillä koskaan täysin samanlaiset. Samankaltaisuus on löydettävissä yleisestä tajunnallisuuden struktuurista. (Perttula, 1995, 29.) Ulkoinen maailma rakentuu jokaisen tajunnassa samalla tavalla mielellisessä vuorovaikutuksessa elämismaailman kanssa, kokemuksina. Kokemuksellisuus on siis maailmasuhteemme perusmuoto. (Laine, 2001, 27.) Perttula (2009, 123) hahmottaa kokemisessa eriasteisesti ymmärtämiseen suhteessa olevia muotoja, joita hän nimittää kokemuslaaduksi (Perttula, 2009, 123).

Ihmisen ja tilanteen suhteen alkukantaisin kokemuslaatu on tunne. Se eivät tarvitse sanoja, eikä käsitteitä. Tunteet ovat olemassa psyykkisenä toimintana. Keholla on keskeinen rooli tunteiden synnyssä, sillä suuri osa tunteista syntyy kehossa. Tunteiden spontaani ja välitön suhde elämäntilanteeseen voidaan ymmärtää pyrkimykseksi sopeutua jatkuvassa muutoksessa olevaan tilanteeseen. Perustunteet katoavat, kun ne ovat suorittaneet tilanteen edellyttämän tehtävän. Tunnetihentymät eivät mene ohi perustunteen tapaan, vaan ne edellyttävät ihmiseltä havahtumista tilanteeseen. Tunnetihentymän käsitteleminen voi vaatia henkisen tason toimia. (Perttula, 2009, 124—126.)

Elämyksellinen varmuus määrittelee intuitiota sen syntyhetkestä saakka. Varmuuden aste vaihtelee, mutta siitä aiheutuu sen kyky tulla tietoiseksi itsestään. Itsetietoisuutensa vuoksi intuitio eroaa tunteesta. Intuitiokin on kielellön kokemuslaatu. Se on yksilölle kokemuksena varma ja totta, mutta sen sanallinen jakaminen on vaikeaa, jopa mahdotonta. Voidaan ajatella, että jaettu intuitiivisuus näyttäytyy ”sielun sisaruutena” eli samanlaisena intuition laaduna. (Perttula, 126—128.)

Tieto on pohjimmiltaan kokemusta, jonka muodostumista edeltää runsaslukuinen määrä etäännyttämiä käsitteelliselle tasolle. Se on henkisen yleistävää toimintaa. Koska tieto on tajunnallisen prosessin tulos, se ei koskaan kuvaa ulkoista maailmaa, vaan siitä syntyneitä kokemuksia. (Perttula, 2009, 128—129.) Tästä seuraa, ettei ihminen voi tuottaa objektiivista tietoa. Tutkimus on aina ihmisen tajunnallisen toiminnan tulos, joka on jollakin tavalla suhteessa hänen elämismaailmaansa. (Varto, 1992, 18—20.) Tiedolta puuttuu varmuus, joka intuitiolla ja joillakin perustunteilla on. Siihen kuitenkin luotetaan sen jaettavuuden vuoksi ja käsitteellistäminen on sen keskeinen perusta. (Perttula, 2009, 128—131.)

Kestävin kokemuslaatu on usko. Sillä on vahva suhde tunteisiin ja erityisesti tunnetihentymisiin, joiden varassa se subjektiivisesti rakentuu. Uskolle tulevaisuus on epäilyksetön. Niin kauan kuin on uskoa, on toivoakin. Uskolle ja tiedolle on yhteistä niiden kirjoitettu ilmiasu. (Perttula, 2009, 130—133.)

### 3 Tutkimusongelmanasettelu

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia kahden tehostettua tukea saavan lapsen kokemuksia koulusiirtymäprosessista. Tarkemmin sanoen tutkin niitä merkityksiä, joita lasten muuttuva elämäntilanne heidän tajunnalleen tarjoaa. Voin ymmärtää lasten transitiioon liittämiä merkityksiä, sillä olen ollut joskus itsekin lapsi ja voin siten tulkita toista ihmistä, lasta. Maailma näyttää lapselle eri tavalla kuin aikuiselle. He katsovat todellisuutta tuntemattomana ja tuoreena. Fenomenologian tehtävänä on tavoittaa lasten luomat merkitykset, jotka voivat olla aikuiselle vieraita. (Danaher ja Briod, 2010, 218.)

Haluan selvittää millaisia kokemuksia lapset läpikäyvät eläessään muutuskautta esikoululaisesta koululaiseksi. Pysin kartoittamaan millaisia kokemuksellisia erityispiirteitä transition vaiheisiin eli esikoululaisuuteen, välivaiheeseen ja koululaisuuteen liittyy. Tarkoitukseni on tehdä yhteenveto kokemusten muutoksesta. Selvitän myös, mitä ovat koulun aloittamiseen liittyvien kokemusten ominaispiirteet esikoululaisen, välivaihetta viettävän ja koululaisen näkökulmasta. Lisäksi tutkin kehitystä koulun alun kokemisessa. Tavoitteideni perusteella tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraavasti:

1.) Millaisina tutkimukseen osallistujat kokevat transition eri vaiheet?

- Millainen kehitys tutkittavien kokemuksissa tapahtuu?

2.) Millaisena tutkimukseen osallistujat kokevat koulun aloittamisen transition eri vaiheissa?

- Millainen kehitys kokemuksissa tapahtuu?

## 4 Tutkimusmenetelmä ja -prosessi

Tässä luvussa esittelen ensin tutkimusmetodologian, aineiston hankinnan lähtökohdat, haastateltavat, aineiston hankinnan vaiheet ja aineiston analyysin. Tämä tutkimus toteutetaan fenomenologisella tutkimusmenetelmällä. Tutkija valitsee metodologian, jolla hän kokee parhaiten tavoittavansa tutkimusongelman. Fenomenologia sopii parhaiten tutkimuksiin, joissa pyritään ymmärtämään yleisiä kokemuksia jostakin ilmiöstä. (Creswell, 2013, 81.) Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää tehostettua tukea saavien lasten transitioprosessiin liittyviä kokemuksia. Kaikista Suomen yli viidestäsadasta tuhannesta peruskoululaisesta 8,4% sai tehostettua tukea vuonna 2015 (Opetushallinnon tilastopalvelu, 28.10.2016). Tutkittavana on siis verrattain yleinen ilmiö, johon fenomenologista tutkimusmetodologiaa voidaan soveltaa.

### 4.1 Metodologiset lähtökohdat

#### 4.1.1 Fenomenologia filosofiana

Lähes poikkeuksetta Edmund Husserl nähdään fenomenologian perustajana. Hän syntyi Tšekkoslovakiassa vuonna 1859. Yliopistouransa aluksi Husserl opiskeli matematiikkaa ja tähtitiedettä. (Lichtman, 2013, 84.) Franz Brentanon johdattamana Husserl liittyi ihmistutkimuksen laajempaan liikkeeseen. Ennen kuin hän oli luonut omaa filosofiaansa, hän oivalsi oppi-isänsä Brentanon luennoilla, ettei ihmisen tajunnallisuus ole tyhjä, vaan se ohjaa mieltä intention kohti mielekkäitä ilmiöitä. Se oli keskeinen ajatus kohti fenomenologian kehittelyä. (Danaher ja Briod, 2010, 219.)

Husserl kritisoi filosofiaa siirryttyään sen pariin ulkopuolelta (Himanka, 2009, 12). Hän ihaili filosofian antiikin kreikkalaisia aikoja, jolloin se oli tieteenä kuninkaallisessa asemassa. Tiedon lohkokauduttua yhä useampien tieteenalojen kesken, filosofia oli vuosien saatossa menettänyt roolinsa tieteen ytimessä. Fysikaaliset tieteen ja yhteiskuntatieteet perustelivat olemassaoloaan tärkeänä ja tehtäväorientoituneina, kun filosofia nähtiin päämäärättömänä ja merkityksettömänä hapuilijana. (Jennings, 1986, 231-232.) Husserl ajatteli, että filosofia on ankaraa tiedettä ja se tulisi käsittää ykseyden kautta. Filosofiset teokset eivät siis saisi olla ristiriidassa keskenään, vaan niiden tulisi muodostaa toisiinsa yhteys, kokonaisvaltainen filosofia. (Himanka, 2009, 12—13.) Husserl ponnisteli koko uransa ajan palauttaakseen filosofian entisaikaiseen rooliinsa muiden tieteiden yläpuolella. (Jennings, 1986, 232.)



Muiden tieteenalojen uhkaakin merkittävämpänä Husserl piti maailmankuvafilosofian kasvannutta suosiota. Maailmankuvafilosofia esitti, että kaikki tieto on suhteellista ja sidoksissa aikakauteensa. Hyväksyessään maailmankuvafilosofisen käsityksen suhteellisesta tiedosta, filosofia joutuisi hylkäämään ihanteen absoluuttisesta tiedosta. Husserl kavahti ajatusta, ettei puhdasta tietoa olisi olemassa ja kritisoi voimakkaasti näin ajattelevia filosofeja. (Jennings, 1986, 232.)

Husserl ajatteli, että fenomenologia tarjoaisi uuden tavan tehdä filosofiaa (Lichtman, 2013, 85). Fenomenologisen liikkeen alkusysäyksenä toimi Husserlin julkaisema teos *Logische Untersuchungen* (Loogisia tutkielmia). Teoksen ilmestyttyä siihen kohdistui 1900-luvun alkuvuosina jatkuvasti kasvavaa huomiota, ja Husserlin ura lähti pian nousuun. Hän sai oppilaita, vaikkakaan Husserl itse ei juuri osallistunut opintopiirien toimintaan. Piireillä oli merkittävä rooli liikkeen muodostumisessa. Vaikka piirit ja Husserl näennäisesti seisoivat yhteisen asian takana, oli heidän välillään useita väärinymmärryksiä ja erimielisyyttä. Molemmat kritisoivat silloista akateemista filosofiaa, mutta eri syistä. Esimerkiksi Husserlin asettuminen transsendentaalifilosofian kannalle tyrmistytti oppilaita. (Himanka, 2009, 10—11.)

Fenomenologinen liike levisi Euroopassa laajalti. Saksalainen Heidegger ja ranskalainen Merleau-Ponty veivät eteenpäin fenomenologiaa filosofisena suuntauksena. (Lichtman, 2013, 84.) Himanka (2009, 11) nimeää erityisesti Martin Heideggerin ratkaisevaksi henkilöksi fenomenologian leviämiseksi. Hän oli Husserlin arvostama opiskelija, jonka filosofinen osaaminen ja luennointitaidot saivat luentosalit täyttymään innostuneista kuulijoista. Husserlin ja Heideggerin välit olivat kuitenkin koetuksella, sillä heidän ajatuksensa fenomenologiasta olivat ristiriidassa keskenään. Fenomenologian ensimmäinen aalto hiipui ensimmäisen maailmansodan aikana. Sota-aika oli Husserlille vaikeaa, mutta 1920-luvulla filosofia tempaisi hänet jälleen mukaansa. Liike tavoitti uutta yleisöä ja jatkoi kasvuaan, vaikka Husserl ei julkaissutkaan uusia kirjoituksia. Fenomenologia innosti ihmisiä ympäri maailmaa, houkutellen heitä uuden ja tuoreen filosofian pariin. (Himanka, 2009, 11).

Fenomenologinen liike levisi Euroopassa laajalti. Saksalainen Heidegger ja ranskalainen Merleau-Ponty veivät eteenpäin fenomenologiaa filosofisena suuntauksena. (Lichtman, 2013, 84.) Himanka (2009, 11) nimeää erityisesti Martin Heideggerin ratkaisevaksi henkilöksi fenomenologian leviämiseksi. Hän oli Husserlin arvostama opiskelija, jonka filosofinen osaaminen ja luennointitaidot saivat luentosalit täyttymään innostuneista kuulijoista. Hus-

serlin ja Heideggerin välit olivat kuitenkin koetuksella, sillä heidän ajatuksensa fenomenologiasta olivat ristiriidassa keskenään. Fenomenologian ensimmäinen aalto hiipui ensimmäisen maailmansodan aikana. Sota-aika oli Husserlille vaikeaa, mutta 1920-luvulla filosofia tempaisi hänet jälleen mukaansa. Liike tavoitti uutta yleisöä ja jatkoi kasvuaan, vaikka Husserl ei julkaissutkaan uusia kirjoituksia. Fenomenologia innosti ihmisiä ympäri maailmaa, houkutellen heitä uuden ja tuoreen filosofian pariin. (Himanka, 2009, 11).

Eläkkeelle jäädessään Husserl ehdotti Heideggeria työnsä jatkajaksi ja paikka myönnettiin hänelle. Husserl kuvitteli Heideggerin olevan puolellaan, vaikka pelkäsikin hänen vaikutustaan liikkeen tulevaisuudelle. (Himanka, 2009, 11—12.)

#### 4.1.2 Fenomenologia tutkimusstrategiana

Osittain irvailleenkin on sanottu, että fenomenologia on historiansa aikana luonut yhtä monta fenomenologiaa, kuin on fenomenologejaakin. (Danaher ja Briod, 2010, 217) Esimerkiksi Himanka (2009, 9) toteaa, että fenomenologian keskeinen sisältö on niin jäsentymätöntä, että se horjuttaa uskoa koko liikkeen yhteneväisyyteen. Parjauksessa voidaan nähdä osatoisuus, sillä fenomenologia on lähestymistapana mukautuva ja tutkijan vaikutus tutkimukselle on olennainen ja ilmeinen. (Danaher ja Briod, 2010, 217.)

Fenomenologiassa säännönmukaista metodologiaa ei ole luonnontieteiden tapaan määritelty. Sen yhtenäisyys on tavassa, jolla se on suhteessa tutkittavaan eli merkitykselliseen kokemukseen. (Danaher ja Briod, 2010, 217). Fenomenologista metodologiaa ei ole edes mahdollista määrittää tarkasti. Jokainen tutkimus osoittaa yksilöllisesti, miten metodologia tulee soveltaa. Tutkija, tutkittava ja tilanne lopulta määrittävät, miten aineistoa käsitellään. Harkinta tulee tehdä tilannekohtaisesti, jotta kokemus olisi mahdollista kuvata mahdollisimman autenttisesti ja tutkittavan antamat merkitykset näyttäytyisivät sellaisinaan. (Laine, 2001, 31.)

Fenomenologia on läheisesti sidoksissa filosofiaan. (Laine, 2001, 31.) Deskriptiivisen fenomenologian ydin on ilmiön kuvaamisessa. Hermeneuttinen fenomenologia puolestaan pitää ilmiön tutkimista tulkinnallisena. Tämä perustavanlaatuisen eroavaisuus lähestymistavoissa on yksi syy fenomenologian metodologiseen kirjavuuteen. Myös tutkittavat ilmiöt aiheuttavat moninaisuutta. Tutkimuksen tavoite määräytyy ilmiön mukaan ja metodi tekee tavoitteen saavuttamisen mahdolliseksi. (Perttula, 2000, 429.)

Fenomenologista tutkimusta ohjaa ja rajoittaa metodologinen orientaatio, jota tutkijan tulee noudattaa. Ensinnäkin tutkimuskysymykset on laadittava eletyn kokemuksen luoman vahvan kiinnostuksen pohjalta tai sellaiseen ilmiöön liittyen, josta tarvitaan kattavampi ymmärrys. Toiseksi kokemukseen liittyvät ennakkokäsitykset, olettamukset ja uskomukset on tuotava julki tai asetettava sivuun. Lisäksi kokemukselle annettuja merkityksiä on tutkittava intuitiivisesti ja mielikuvituksellisesti. Kokemusperäisestä ilmiöstä tulee tarjota kertova ja kuvaileva yleiskuva. (Danaher ja Briod, 2010, 217.)

Fenomenologiassa ilmiöt pyritään tavoittamaan sellaisenaan (Perttula, 2000, 428). On kyse ihmisen suhteesta oman elämäntodellisuutensa kanssa. Ihmisen tulkitseminen irrallaan tuosta suhteesta on järjetöntä. (Laine, 2001, 27.) Fenomenologia sisältää ajatuksen ihmisen yhteisöllisestä perusluonteesta. Merkitykset eivät ole meissä synnynnäisesti, vaan ne saadaan kasvatuksessa siinä yhteisössä, jossa vartumme. Olemme kulttuuriolentoja. Merkitykset muodostuvat intersubjektiivisesti, vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja ne yhdistävät meitä. Eri kulttuureissa elävien ihmisten todellisuus rakentuu erilaiseksi, sillä kokemusten taustalla olevat uskomukset ja sitä kautta merkitykset ovat erilaisia. Ihminen on yhteisön jäsen ja hän omaksuu yhteisössään yhteisten merkitysten perinnettä. Tutkimalla yksilön kokemuksia, tulemme siis paljastaneeksi jotain yleisestä tiedosta. Toisaalta olemme kaikki erilaisia ja muodostamamme merkitysverkosto on uniikki. (Laine, 2001, 28.)

Tutkija lähestyy ihmistieteessä tutkimuskohdetta ilmiönä. Se tarkoittaa, ettei hän ota kantaa reaalisiin luonnontapahtumiin, vaan ihmisten niihin liittämiin merkityksiin. Fenomenologiassa pyritään erottamaan toisistaan tutkijan omat, ilmiöön liittämät merkitykset ja ilmiöön tutkijasta riippumatta liittyvät asiat. (Varto, 1992, 86—86.)

#### 4.1.3 Eksistentiaalinen fenomenologia

Eksistentiaalinen fenomenologia on yhdistelmä puhtaan deskriptiivistä ja hermeneuttista fenomenologiaa (Perttula, 2000, 428). Rauhala on luonut sen yhdistellen Husserlin ja Heideggerin teorioita (Virtanen, 2006, 160—161). Eksistentiaalinen fenomenologia pyrkii ymmärtämään ”miten ihmisen tajunnallinen ja situationaalinen oleminen luovat perustan niille moninaisille tavoille, joilla ihmisen eläminen toteutuu.” Tutkijalla on keskeinen asema ja suuri vastuu. Hän asettuu yksilöllisen ja yleisen tiedon väliin ja deskriptiivisyyteen pyrkien asettaa ilmiötä nähtäville. (Perttula, 2000, 428, 430 ja 431.)

Yleisen tiedon kattavuutta tavoitellessaan deskriptiivinen ja eksistentiaalinen fenomenologia tavoittelevat eri asioita. Deskriptiivisessä fenomenologiassa kattava yleinen tieto on ilmiön olemus, joka on tavoitettu yksilön kokemuksesta ansiosta. Eksistentiaalisessa fenomenologiassa yleisesti kattava tieto on vahvasti yhteydessä yksilöiden kokemuksiin ja varoo ajautumasta ideaalimaailmaan, joka on irrallaan tutkittavista. Deskriptiivisen fenomenologian mukaan tämä on analyysin keskeneräisyyttä. (Perttula, 2000, 431.)

Kuten fenomenologiaan kuuluu, kokemuksesta yleiseen tietoon voidaan pyrkiä monella tapaa. Yleinen tieto ei kuitenkaan saa olla todennäköinen tai mahdollinen selitys ilmiöstä, vaan tiedon on oltava kattavaa. (Perttula, 2000, 431.) Yleinen tieto mahdollistuu käsitteellisen joustavuuden avulla. Käsitteellisen yleisyyden tasoa tulee muunnella, kunnes tieto on kattavaa koko yleisyyden tasolla. ”Fenomenologisen metodin toinen osa on tasapainon etsimistä yleisen tiedon kattavuuden ja käsitteellistämisen mielekkyyden välillä.” (Perttula, 2000, 431.)

#### **4.2 Aineiston hankinnan lähtökohdat**

Fenomenologiassa tutkimusaineisto kerätään tyypillisesti haastattelemalla henkilöitä, jotka ovat kokeneet tutkittavan ilmiön (Creswell, 2013, 79). Tutkimuskohteenani ovat lasten kokemukset. Lapset eivät ole kykeneviä ilmaisemaan kokemuksiaan aikuisen tavoin. Ajateltaessa, että asioista on olemassa yksi, yleinen totuus halutaan asioita pääsääntöisesti selvittää kysymällä aikuisilta, koska heitä pidetään kielellisesti ja älyllisesti valmiimpina tarjoamaan tietoa. (Kirmanen, 1999, 196 – 198.) Mielestäni tämä ajatus on ristiriidassa eksistentiaalisen fenomenologian kanssa. Tutkimusasenteeseeni perustuen pidän lasta parhaana asiantuntijana kertomaan, millaisia merkityksiä hän kokemuksiinsa liittää. Freemanin ja Mathisonin (2009, 17) mukaan onkin tärkeää, että tutkija määrittelee näkemyksensä lapsen käyttämisestä haastateltavana.

Lapsen ajattelu on erilaista kuin aikuisen. Aikaulottuvuuden hahmottaminen on lapselle haastavaa, jopa mahdotonta. Siksi tutkija voi kysyä lapselta haastatteluissa vain sellaisia asioita, jotka ovat juuri sillä hetkellä ajankohtaisia. (Kirmanen, 1999, 199.) Tästä syystä toteutin aineistonkeruun kolmessa syklissä. Haastattelun ensimmäinen vaihe tapahtui esikoulun aikana, toinen kesälomalla ja kolmas koulun alettua ennen syyslomaa.

Greene ja Hill (2010, 3) muistuttavat, etteivät lapset ole keskenään samanlaisia. Toisinaan lapsitutkimuksissa unohdetaan, että lapsihaastateltavan valinnalle tulisi miettiä yhtä tarkat valintakriteerit, kuin aikuisille aikuistutkimuksissa. Lastenkaan merkityssuhteet eivät ole keskenään samanlaisia, vaan jokainen lapsi on aikuisen tavoin yksilöllinen, eikä siten yleistettävissä ryhmänsä edustajaksi. (Greene ja Hill, 2010, 3—4.) Lisähaasteena haastateltavien etsimisessä toimii byrokratia. Lupaprosessi haastateltavien löytämiseksi voi olla raskas ja edellyttää neuvotteluja eri instituutioiden kanssa. (Roos ja Rutanen, 2014, 32—33.)

Lupaprosessia keventääkseni aloitin haastateltavien etsimisen Kaleva.fi verkkolehdestä julkaistulla blogikirjoituksella, jossa kuvasin esiymmärrystäni transitiosta ja pyysin tutkimuksestani kiinnostuneita perheitä ottamaan yhteyttä. (<http://www.kaleva.fi/blogit/kampus-kaleva/opiskelijan-aani/161/tukea-tarvitsevan-lapsen-koulunaloitusta-tutkitaan/4844/>).

Varhaiserityisopetuksessa suorittamani opetusharjoittelun ansiosta olen tietoinen varhaiserityisopettajien läheisestä yhteistyöstä lasten perheiden kanssa. Uskoin heillä olevan suhteidensa lisäksi ymmärrystä haastateltaville asettamilleni valintakriteereille. Lähetin muutamille suomalaisille varhaiserityisopettajille sähköpostitse pyynnön, jota toivoin heidän välittävän tehostettua tukea saavien lasten koteihin. Erityisopettajayhteistyö tuotti tulosta ja sain yhteydenoton kahdelta perheeltä.

Tutkittavien löytäminen on ensimmäinen osa haastattelusuhteen syntymistä. Vähintäänkin yhtä tärkeää on haastateltavan halukkuus osallistua tutkimukseen eli sitoutuminen. (Perttula, 2009, 153.) Kävin tapaamassa perheitä ennen haastattelujen aloittamista. Tutustuimme vanhempien ja haastateltavan kanssa haastattelulupalomakkeeseen ja vanhemmat allekirjoittivat sen. Lisäksi pyysin lapsesta sellaisia esitietoja, jotka toisaalta olivat lapsen kanssa vietettävää aikaa ajatellen välttämättömiä ja toisaalta auttoivat haastattelun alkuun, jotta pystyimme jutustelemaan ensin lapselle tärkeistä ja tutuista asioista. Vierailu oli molemmissa tapauksissa melko lähellä ensimmäisen haastattelun ajankohtaa, joten se helpotti lapsen mahdollista jännitystä. Leikin lasten kanssa tutustumisvierailuni aikana ja sain aistia heidän elämänsä maailmaansa.

Selvitin lapsen osallistumishalukkuuden jokaisen haastattelutilanteen alussa papunet.net-verkkopalvelusta lataamani tunnekuvien avulla. Pyysin lasta osoittamaan kuvista, miltä hänestä tuntuu. Yleensä lapset kertoivat ajatuksiaan sekä haastatteluun että sen hetkiseen olo-tilaansa liittyen. Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 74—75) toteaa, että haastattelijan tulee olla

herkkä lapsen väsymiselle ja lopettaa haastattelu ennen kuin tilanne muuttuu lasta stressaavaksi (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, s. 74 – 75). Havaitessani lapsen väsyvän, tiedustelin esimerkiksi jaksako hän vielä kolme kysymystä. Usein he jaksoivat.

Tutkija voi joutua lapsihaastatteluihin liittyen ottamaan yhteyttä lukuisiin yhteistyötahoihin (Freeman ja Mathison, 2009, 27). Yhteistyö osoittautui tarpeelliseksi jo haastattelujen mahdollistamisen kannalta. Koska halusin toteuttaa haastattelun kolmivaiheisesti, tavaten lapset eri mikroympäristöissä, minun täytyi hankkia luvat päiväkodin johtajilta ja opettajilta. Otin vanhempien luvalla yhteyttä päiväkodinjohtajiin, opettajiin ja rehtoreihin ja pyysin lupaa tulla seuraamaan ja haastattelemaan lasta ainakin yhden päivän ajaksi. Kerroin, ettei aikomukseni ole havainnoida henkilökunnan toimintaa, vaan ainoastaan lasta. Haastattelupäivien aluksi esittäydyn aina henkilökunnalle, kerroin mitä tulen tekemään ja miksi teen tutkimusta. Vastaanotto oli lähes poikkeuksetta lämmin ja koin olevani tervetullut.

Kokemuksen tavoittamiseksi mahdollisimman muuttumattomana tutkijan tulee varmistaa, ettei hän tutkimustilanteessa vaikuta siihen, mitä tutkittavat kokemuksestaan kertovat. Lisäksi tutkijan on laadittava haastattelukysymykset niin, etteivät ne ohjaile tutkittavaa. (Virtanen, 2006, 170) Parhaita ovat avoimet, strukturoimattomat kysymykset (Perttula, 1995, 69). Haastateltavan kokemuksille tulee antaa mahdollisimman paljon tilaa ja haastattelua tulisi vielä eteenpäin keskustelunomaisesti. Ongelmallisinta on käsitteellisen ja abstraktin kielen käyttäminen. (Laine, 2001, 35—36.) Lapsia tutkittaessa tutkijan on oltava erityisen tarkkana, ettei hän vaikuta lapsen vastauksiin (Freeman ja Mathison, 2009, 94).

Usein lapsihaastatteluiden rakenne on yksinkertainen ja avoin (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, 68—72). Tein itse puolistrukturoidun kysymysrunгон, jota noudatin ensimmäisen vaiheen haastatteluissa melko tarkasti. Kysymysten muotoileminen lapsille soveltuvalla kielellä onnistui helposti. Ensimmäisessä haastattelussa käyttämäni kysymysrunko on tutkimukseni liitteenä (liite 1). Kysymyksiä kirjoittaessani käytin mallina Kyrönlampi-Kylmäsen (2007, 219) tekemää haastattelun perusrunkoa. Koska olen kokematon tutkija, pyrin kysymysten avulla varmistamaan riittävän vastausmäärän. Toisessa haastattelussa osasin jo toimia rennommin.

### 4.3 Haastateltavien esittely

Esittelen tässä luvussa haastateltavat henkilöt. Olen antanut heille nimet Lapsi 1 ja Lapsi 2. Nimien numerointi perustuu tapaamisjärjestykseen. Sattumalta Lapsi 1 oli aina ensimmäinen, jota tapasin tai haastattelin. Koska otanta on näin pieni, ei lasten sukupuolen perusteella voi tehdä päätelmiä. Siitä syystä jätän lasten henkilöllisyyden salassa pysymiseksi sukupuolet esittelystä pois. Molemmat haastateltavat ovat suomalaisia lapsia, jotka ovat olleet esiopetuksessa päiväkodin esiopetusryhmässä.

#### Lapsi 1

Lapsi on saanut varhaiskasvatusta samassa päiväkodissa kaksivuotiaasta saakka. Päiväkodin henkilökunta ja lapset ovat hänelle tuttuja. Lapsi on viettänyt päiväkodin esiopetuksessa kaksi vuotta, sillä kasvatushenkilöstö ja vanhemmat päättivät yhdessä, että koululaiseksi kasvamiseen tarvitaan lisää aikaa. Lapsella on tehostetun tuen päätös ja hän jatkaa samalla tuen portaalla myös kouluun.

#### Lapsi 2

Haastateltava on aloittanut päiväkodissa viisivuotiaana. Hän on ollut esiopetuksessa vuoden ja siirtyy kouluun saman ikäisten kanssa. Päiväkodissa hänelle on tehty tehostetun tuen päätös ja tukea annetaan samalla intensiteetillä myös koulun puolella.

### 4.4 Haastattelujen toteuttaminen

#### Lapsi 1

Ensimmäisellä haastattelukerralla menin päiväkotiin iltapäivällä. Lapsi oli ryhmänsä kanssa retkellä ja paikannettuani heidät lastentarhanopettajan puhelimitse antamien ohjeiden perusteella liityin mukaan. Lapsi tunnisti minut, mutta ei halunnut retkellä ottaa minuun kontaktia, vaan leikki kavereidensa kanssa. Havainnoin hänen toimintaansa ja kirjasin havaintojani ylös, jotta voisin halutessani esittää näkemästäni kysymyksiä. Kun palasimme retkeltä päiväkodille ja istuimme piirille, lapsi pyysi opettajalta luvan esitellä minut ryhmälleen. Luvan saatuaan hän kertoi, että olen paikalla hänen vuokseen, koska hän on mukana tutkimuksessani. Tutkimus herätti lapsissa paljon kysymyksiä ja vastasin niihin huomioiden salassapitovelvollisuuteni haastateltavaa kohtaan. Suoritimme haastattelun kahdessa osassa ja kahdessa eri tilassa.

Toinen haastattelu tapahtui lapsen kesäloman aikana. Menin sovitusasiain kanssa hänen kotiinsa ja leikimme aluksi legoilla. Sovin lapsen kanssa, että aina kun hänestä tuntuu siltä, vaihdamme haastattelupaikkaa. Esitin toivomuksen, että voisimme pyöräillä päiväkodille ja uudelle koululle, sekä hänelle merkityksellisiin lähialueen paikkoihin. Aloitin haastattelemisen lapsen huoneessa. Kuulumiset kerrottuaan hän halusi pyöräillä päiväkodilleen. Leikimme hetken päiväkodin pihalla, kunnes haastattelulle tarjoutui tilaisuus kiipeilytelineen ylätasanteella. Lapsi hyödynsi liikkumismahdollisuutta runsaasti. Haastattelut olivat lyhyitä, mutta intensiivisiä. Haastattelun lopuksi kävimme ostamassa jäätelöt ja nautimme ne lähipuistossa.

Aloitin kolmannen haastattelupäivän havainnoimalla lasta koulussa. Olin mukana yhdellä tunnilla ja siirryimme sen jälkeen iltapäiväkerhoon. Lapsen äiti oli ilmoittanut opettajalle ja iltapäiväkerhon ohjaajalle tulostani. Lapsi ilmoitti jo tapaamisemme aluksi, ettei hän halua antaa haastattelua ennen kuin pääsemme hänen kotiinsa. Hän halusi hyödyntää minun leikkimispotentiaaliani, joten kunnioitin hänen toivettaan. Vietimme päivän yhdessä leikkien ja pelaten sekä jutustellen koulun alkamiseen liittyvistä asioista. Lapsi hieman ihmetteli, kun kyselin haastattelussa samoja asioita, joihin olin jo päivällä saanut vastauksen.

## Lapsi 2

Lapsen ensimmäinen haastattelupäivä toteutettiin kokonaisuudessaan päiväkodilla. Hän oli aamupalalla, kun saavuin paikalle, joten käytin hetken tiloihin ja henkilökuntaan tutustumiseen. Nähdessään minut lapsi pomppasi suoraan syliini ja kertoi kuulumisiaan. Hän halusi heti antaa haastattelun. Meidät ohjattiin suureen saliin. Ensimmäisen haastatteluosion jälkeen lapsi halusi esitellä minut muille lapsille. Hänelle oli tärkeää, että olen koko ajan hänen seurassaan ja häntä varten. Leikittyämme tovin, nauhoitin toisen osion kotileikkihuoneessa. Olin lapsen mukana kaikissa päivän aikana tapahtuneissa tilanteissa. Saimme viettää runsaasti aikaa yhdessä myös haastattelutilanteiden ulkopuolella. Osa transiitioon liittyvistä kysymyksistä oli ilmeisen hankalia, sillä lapsi otti kesken haastattelun erilaisia rooleja. Hän vastasi kysymyksiin muun muassa isänä ja koirana.

Hieman yllättäen toinenkin haastattelupäivä aloitettiin päiväkodilla, sillä lapsi tarvitsi päivähoitoa loppukesästä, ennen koulun alkua. Haastattelut toteutettiin pitkälti muun toiminnan ohessa. Pelasimme ja piirsimme samalla, kun keskustelimme. Lapsi oli kuitenkin aina tietoinen, kun keskustelua nauhoitettiin. Poikkesin melko paljon suunnittelemani haastattelun rakenteesta. Päivän päätteeksi lähdin lapsen mukana hänen kotiinsa ja tein viimeisen haastatteluosion siellä.



Viimeinen haastattelupäivä alkoi lapsen koululla juuri ennen syyslomaa. Olin mukana useamman tunnin ajan. Havainnoin lasta ja pyrin aiheuttamaan niin vähän häiriötä opetukseen kuin mahdollista. Olosuhteiden pakottamina teimme haastattelut koulupäivän jälkeen lapsen kotona.

#### **4.5 Aineiston analyysi**

Eksistentiaalisessa fenomenologiassa tutkimuksen katkeamaton suhde yksilöön on ensiarvoisen tärkeä. Perttula (1995; 2000) on muotoillut Amadeo Giorgin vuonna 1988 esittämän fenomenologisen psykologian menetelmän pohjalta laajennetun fenomenologisen metodin. Metodi on kaksiosainen ja sen molemmat osat sisältävät seitsemän vaihetta. Ensin tutkimus etenee yksilökohtaisella tasolla. Mitä eksistentiaalisempaa fenomenologia on, sitä voimakkaammin yksilön kokemus painottuu analyysissä. Koska kokemus on muodostunut yksilön tajunnassa, yleistävälle tasolle etäännyminen etäännyy ilmiön perusolemuksesta. Yksilökohtaisuuden merkitys pohjautuu eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseen. (Perttula, 2000, 430.)

Analyysin toisessa osassa yksilöllisestä tiedosta edetään yleiseen tietoon. Se on eksistentiaaliselle fenomenologialle periaatteellinen ongelma, sillä siinä yksilöstä erotettu tieto nähdään juurettomana ja todistusvoimattomana. Tässä näyttäytyy eroavaisuus deskriptiiviseen fenomenologiaan, jonka mukaan kokemuksen olemus voitaisiin yleistämällä selvittää. Eksistentiaalisessa fenomenologiassa kuitenkin ajatellaan, että yksilöllinen ja yleistetty tieto ovat erilaisia. (Perttula, 2000, 430.) Analyysin tarkoituksena on laatia yleiset merkitysverkostot haastateltavien kokemuksista. Merkitysverkostojen avulla yksilön kokemus siis muovautuu yleisen tiedon muotoon. Analyysini rakenne on esitetty taulukossa 1 kappaleen lopussa, kaksiosaisen ja seitsemänvaiheset analyysin esittelyn jälkeen.

##### **4.5.1 Yksilökohtainen merkitysverkosto**

Ensimmäisessä osassa haastattelut analysoidaan tutkittava kerrallaan. Analyysissä edetään yksilöstä käsin kohti yksilökohtaista merkitysverkostoa. Ensin tutustutaan aineistoon, toisena muodostetaan sisältöalueet, kolmantena teksti jaotellaan merkityssuhteisiin, neljäntenä merkityssuhteet muunnetaan tutkijan yleiselle kielelle, viidentenä muunnokset jaotellaan sisältöalueisiin, kuudentena sisältöalueisiin jaotelluista muunnoksista muotoillaan merkitystihentymät ja seitsemännessä vaiheessa tehdään yksilökohtaiset merkitysverkostot.

## Vaihe 1.1

Analyysi aloitetaan tutkimusaineistoon kokonaisvaltaisesti tutustumalla. Olisi suotavaa, että tutkija saisi aineiston auditiivisessa muodossa ja litteroisi äänitteet itse. Näin hän tulisi tutustuneeksi aineistoonsa riittävän perusteellisesti. Äänitteiden ei-kielellisiä osioita ei ole välttämätöntä kirjata, elleivät ne tarjoa korjaavaa selitystä muulle kommunikaatiolle. (Perttula, 1995, 119—120.)

Tutkijan tulee aloittaa sulkeistaminen jo analyysin ensimmäisessä vaiheessa. Se ei irrota tutkijaa täysin tutkimuksesta, mutta auttaa häntä laittamaan henkilökohtaiset kokemuksensa ja käsitteellis-teoreettiset näkemyksensä syrjään, jotta tutkimukseen keskittyminen mahdollistuu. (Creswell, 2013, 78.) Tuomitseva ja ennakkoluuloinen asenne estäisi pääsyn tutkittavan toiseuteen, joka paljastaa hänen ainutlaatuisen suhteensa tutkittavaan ilmiöön (Laine, 2001, 32—33). Tutkittavaan ilmiöön liittyvään teoreettiseen viitekehykseen ei ole tarpeen perehtyä vielä tässä vaiheessa (Laine, 2006, 183). Perttula (1995, 71) pitää sulkeistamisen edellytyksenä reflektiota. Eksistentiaalisessa fenomenologiassa ontologinen ratkaisu eli ihmiskäsitys jätetään sulkeistamisen ulkopuolelle. (Perttula, 1995, 69—71.)

Nauhoitin haastattelut kahdella matkapuhelimella, mutta päädyin käyttämään ääninauhoja vain toisesta, sillä siinä oli parempi äänenlaatu. Aineistonhankinnan ja litteroinnin välillä oli osittain jopa lukuvuoden mittainen viive, joka helpotti sulkeistamista. Koin tärkeäksi nauhojen kiirettömän ja perusteellisen kuuntelemisen ennen varsinaista kirjaamista. Tallenteet herättivät muistoja ja ajatuksia, joita kirjasin tutkimuspäiväkirjaani. Yhtä tutkimuskurssia varten keväällä 2015 litteroitua haastattelun osaa lukuun ottamatta nauhoitteiden kirjaaminen tapahtui lukuvuoden 2015—2016 aikana.

## Vaihe 1.2

Avoimen lukemisen ja sulkeistamisen avulla haastatteluaineistosta muodostetaan sisältöalueita. Sisältöalueet voidaan hahmotella koko aineiston pohjalta tai haastattelu kohtaisesti. Kokonaisvaltaisen otteen etuna on sisältöalueiden helpompi työstettävyys jatkoanalyysissä. On huomattava, etteivät sisältöalueet tarkoita mahdollisia haastattelukysymysten teemoitteluja, vaan ne nousevat aineistosta. Muodostettujen sisältöalueiden tulee olla niin laajoja, etteivät ne spesifioi tai tulkitse aineistoa. (Perttula, 1995, 91—92 ja 121—122.)

Analysoidessani ensimmäisen vaiheen haastatteluja muodostuivat sisältöalueiksi päiväkotia, koulu ja koti. Huomasin yhteyden Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan. Lähes poikkeuksetta sisältöalueikseni muodostuneilla käsitteillä operoidaan koulutransition tutkimuksia (ks. Karikoski, 2006 ja Dockett, Petriwskyj ja Perry, 2014). Epäilin tekemäni jaottelun johtuvan esiyymmärryksestäni ja pakotin aineistoni kokeiluluontoisesti toisenlaisiin sisältöalueisiin. Havaitsin, että sisältöalueiden pirstaloimisesta huolimatta, alueet palautuivat vaiheessa 1.7 jälleen muotoon päiväkotia, koulu ja koti. Analysoidessani kahta viimeistä haastatteluvaihdetta edellä mainitut sisältöalueet näyttäytyivät jälleen luontevimpana tapana jaotella aineistoa.

### Vaihe 1.3

Aineisto käydään kokonaisuudessaan läpi. Aina kun tutkija kokee, että tekstissä ilmenee uusi merkitys, hän erottaa sen omaksi kokonaisuudekseen, merkityssuhteeksi. Erotuksen tulee olla fyysisesti havaittavissa. Merkityssuhteisiin jakaminen tapahtuu tutkijan tieteelliseen koulutukseen nojaavan intuition pohjalta. Jako on lopullisen analyysin kannalta vain viitteellinen, joten liialliseen tarkkuuteen ei ole mielekästä pyrkiä. (Virtanen, 2006, 185) Analysoijan on oltava selvillä tutkimuksensa päämäärästä, jotta hän osaa erotella merkitykset oikeasta näkökulmasta. Sisältö paljastaa merkityssuhteen tekstikokonaisuudesta. Se ei siis rajoitu puheenvuorojen perusteella. (Perttula, 1995, 122—124.)

Työstin aineistoa tästä vaiheesta alkaen Microsoftin ohjelmalla OneNote 2016. Ennen kuin jaoin haastattelut merkityssuhteiksi, poistin tekstistä aiheeseen selkeästi kuulumattomat keskusteluosiot. Niitä olivat muun muassa lukuisat keskustelut nauhoitusteknisistä kysymyksistä. Sitten kävin aineiston läpi ja irrotin osiot toisistaan kulmasulkujen avulla. Seuraavassa esimerkissä on eräs haastatteluaineistosta kulmasuluilla rajattu merkityssuhde:

*<Minä: No, mitä se (sisarus) on kertonu, mitä (sisarus) tekkee välitunnilla?*

*Lapsi: Leikkii. (Sisarus) on antanu kaikki sen lelut mulle. Ku, ku se sitte koulussa leikkii.*

*Minä: Hmh. Koulussa leikkii, mutta kotona ei.*

*Lapsi: Se vaa, se vaa räplää ommaa puhelinta.*

*Minä: Mm-m.>*

### Vaihe 1.4

Analyysissä edetään merkityssuhteiden modifioimiseen tutkijan yleiselle kielelle, jota mahdollisimman moni voisi ymmärtää samalla tavalla. Teoreettista ja käsitteellistä kieltä on vältettävä. Sulkeistaminen mahdollistaa tämän yhdessä mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelemisen kanssa. Tässä vaiheessa tutkijan on erityisen tärkeää, että tutkija on tietoinen tajunnallisista merkitysyhteyksistään, jotta relaatio tutkittavan alkuperäisiin kokemuksiin säilyy. Tutkijan tekemät muunnokset tulee sijoittaa selkeästi alkuperäisen katkelman yhteyteen. (Perttula, 1995, 124—127.)

Käytin mielikuvatasoon muunteluun runsaasti aikaa ja tein sitä vain vireystasoni ollessa korkealla. Koin tämän analyysivaiheista raskaimmaksi. Sijoitin yleiskieliset muunnokset kulmasuluin erotettujen merkityssuhteiden yhteyteen. Merkitsin muunnoksia vinoviivoilla ja tekstiä kursivoimalla. Yksilökohtaista merkitysverkostoa tehtäessä haastateltavan puheita ei tulkita tai oikaista, vaikka lapsen päätelmä tuntuisi erikoiselta. Teksti muunnetaan siinä merkityksessään, joka on haastattelussa tuotu ilmi (Lehtomaa, 2009, 182—183). Vaiheessa 1.3. esitetty aineistoesimerkki muuntui analyysissäni seuraavaan muotoon:

*/ Sisarus on antanut kaikki lelunsa haastateltavalle, koska sisarus saa leikkiä koulussa, erityisesti välitunneilla niin paljon, ettei hän kotona enää jaksa. Kotona sisarus viettää aikansa pääasiassa puhelimen parissa. /*

#### Vaihe 1.5

Merkityssuhteet sijoitetaan muunnoksineen sisältöalueisiin. Ihanteellista olisi, että jokainen merkityksen sisältävä yksikkö sijoittuisi yhteen sisältöalueeseen. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole. Sama merkityssuhde tulee sijoittaa useampaan sisältöalueeseen, jos se sitoo kielellisesti useamman merkityksen samaan yhteyteen. Jatkoanalyysi tapahtuu sisältöalueeseen kuuluvan osuuden perusteella. (Perttula, 1995, 127—135.) Tämä oli analyysin teknisin vaihe, jonka toteutin luomalla OneNoteen jokaiselle sisältöalueelle oman sivun, jonne liitin siihen kuuluvat merkityssuhteet muunnoksineen.

#### Vaihe 1.6

Jaotelluista merkityssuhteiden yleiskielisistä muunnoksista integroidaan sisältöaluekohtaiset kappaleet eli merkitystihentymät. Tutkija työskentelee jälleen tekstiä mielellisesti muunnellen. Informaatiota ei saa jättää pois kevyin perustein, sillä sen merkitys voi aueta uudella tavalla kokonaisen tekstin kontekstissa. (Perttula, 1995, 135—137.) Seuraava esimerkki on katkelma toisen lapsen ensimmäisen haastatteluvaiheen merkitystihentymästä:

*Lapsi on käynyt muiden esikoululaisten kanssa koulussa vierailulla. He kävelivät sinne lastentarhanopettajan kanssa, joka jätti heidät sinne keskenään ja palasi yksin päiväkodille. Esikoululaiset osallistuivat yhdelle tunnille ja välitunnille. He saivat myös ruokailla koululla. Siellä tarjoillaan joskus hänelle mieluisaa ruokaa. Ruokailun jälkeen lastentarhanopettaja tuli hakemaan heitä takaisin päiväkodille. Koululla olo tuntui mukavalta ja erityisesti mieleen painui koululuokka. Hän on oppinut esikoulukavereilta, että koulu on kiva paikka. Siellä kaikilla on aina mukavaa, eikä siellä oleminen jännittä lapsia. Koulun aloittamiseen liittyviä tunteita on muuten vaikea kuvailla, mutta jännitystä ei ainakaan ole, sillä siihen ei ole mitään syytä.*

#### Vaihe 1.7

Jos sisältöalueita on runsaasti, voi olla tarpeen hioa sisältöaluekohtaisia merkitystihentymiä yhdessä muiden kappaleiden kanssa kertomuksen muotoon. Tutkija muotoilee jokaisesta haastateltavasta kertomuksen, yksilökohtaisen merkitysverkoston. (Perttula, 1995, 137—154.) Sisällytin ensimmäistä haastatteluvaihetta analysoidessani tämän vaiheen analyysiini. Se osoittautui kuitenkin analyysin toisessa osassa turhaksi, joten luovuin siitä kahden viimeisen haastatteluvaiheen analyysissä.

#### 4.5.2 Yleinen merkitysverkosto

Tutkimuksen toisessa vaiheessa seuran Perttulan (2000) uudelleen muotoilemaa metodologiaa. Ensin määritellään uudenlainen asenne aineistoa kohtaan, toisena merkitysverkostot jaetaan merkityssuhteisiin, kolmantena muodostetaan sisältöalueet, neljäntenä merkityssuhteet sijoitetaan sisältöalueisiin, viidentenä merkityssuhde-ehdotelmista muotoillaan sisältöalueehdotelmat, kuudentena sisältöalue-ehdotelmat kirjoitetaan yleisen merkitysverkoston ehdotelmiksi ja seitsemäntenä yleisen merkitysverkoston ehdotelmista muodostetaan yleinen merkitysverkosto.

#### Vaihe 2.1

Yleistä kokemusta koskevaa tietoa tavoitellakseen tutkijan tulee tässä vaiheessa määritellä asenteensa aineistoa kohtaan uudelleen. Katse suunnataan eteenpäin yleiseen tietoon ja yksilökohtaisia merkitysverkostoja tarkastellaan sen ehdotelmina. Metodi ylläpitää yhteyden taaksepäin, eli todellisiin subjektiivisiin kokemuksiin. Näin tutkimus täyttää ehdon yleisen

tiedon kattavuudesta. Eksistentiaalisessa fenomenologiassa yleisen tiedon kattavuuden vaatimus liittyy ihmiskäsitykseen, sillä ihmisen kokemus nähdään situationaalisessa elämismaa-ilmassa muodostuneena. Täysin kattava tieto on tässä mielessä mahdottomuus, sillä ihminen on reaalin kohde, ei abstraktisti kuvattava olento. (Perttula, 2000, 431 ja 433.)

Tähän vaiheeseen siirtyminen tarkoitti analyysissäni aina taukoa. Ensimmäisellä analyysikerroksella luin Perttulan (1995), Lehtomaan (1994) ja Virtasen (2006) tutkimuksissaan tekemiä analyysin toiseen vaiheeseen kuuluvia esimerkkejä, jotta ymmärtäisin, mitä minulta odotetaan. Viimeisten syklien aikana luin ensimmäisellä syklillä tuottamiani tekstejä.

## Vaihe 2.2

Yksilökohtainen merkitysverkosto käydään läpi ja jaetaan jälleen merkityssuhteisiin. Toimintatapa on sama, kuin vaiheessa 1.3. Merkityksen sisältävien yksiköiden tulisi löytyä jo selkeästi jäsenennyksestä tekstistä vaivatta. Lopuksi merkityssuhteet kirjoitetaan kielelle, josta yksilöllinen kokemus ei ole erotettavissa. Kieliasultaan muunnettuja tuloksia kutsutaan merkityssuhde-ehdotelmiksi. (Perttula, 2000, 434.) Merkitykset siis irrotetaan alkuperäisestä yhteydestään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että tiedon suhde yksilöön kadotettaisiin, sillä kaikki merkitykset ovat löydettävissä yksilön kokemuskuvauksesta. (Laine, 2006, 190.)

Ensimmäisen syklin aikana numeroin kaikki modifioimani merkityssuhde-ehdotelmat, sillä muun muassa Perttula (1995) on tehnyt tutkimuksessaan niin. Analyysin myöhemmillä sykleillä jätin numeroimisen tekemättä, sillä aineistoni on verrattain pieni ja siten yhteys yksilön kokemuksiin helposti erotettavissa.

## Vaihe 2.3

Yksilökohtaisia merkitysverkostoja ja merkityssuhde-ehdotelmia lukemalla muodostetaan sisältöalueet. Ne tulee tehdä jokaisesta yksilökohtaisesta merkitysverkostosta ja sen sisältämisestä merkityssuhde-ehdotelmista erikseen. (Perttula, 2000, 436) Sisältöalueista ei kuitenkaan tulisi tehdä liian spesifejä, jotta aineisto ei turhaan pirstaloidu. (Perttula, 1995, 156)

Ensimmäisen syklin sisältöalueet olivat perhe, kouluun tutustuminen, koulun aloittaminen, koulu, esikoulu ja päiväkoti ja esikoululaisuus ja ne olivat löydettävissä molempien lasten kokemuskuvauksista. Toisen syklin sisältöalueet olivat koti, koulu, koulun alkaminen, esikoulu ja päiväkoti ja kesäloma. Myös nämä sisältöalueet löytyivät molemmista haastatte-

luista. Viimeisille haastatteluille yhteisiä sisältöalueita olivat iltapäiväkerho, koulun alkaminen, koulu, koululaisuus ja oppiminen. Toisen lapsen kokemuksesta edellytti lisäksi sisältöaluetta päiväkotia ja esikoulu.

#### Vaihe 2.4

Merkityssuhde-ehdotelmat sijoitetaan johonkin sisältöalueeseen (Perttula, 2000, 436). Toimin tässä identtisesti vaiheen 1.5 kanssa.

#### Vaihe 2.5

Merkityssuhde-ehdotelmia muuntelemalla edetään sisältöalue-ehdotelmiin (Perttula, 2000, 438). Tässä työskentelin samalla tavalla kuin vaiheessa 1.6, mutta yleistä tietoa tavoitellen.

#### Vaihe 2.6

Sisältöalue-ehdotelmat muotoillaan yksittäin kertomuksen muotoon yleisen merkitysverkoston ehdotelmiksi. Tutkijan intuitio on jälleen tärkeä väline valikoitaessa mukaan osuvimmat kuvaukset. (Perttula, 2000, 438—439.)

Ensimmäisellä syklillä muotoilin yksilökohtaisista merkitysverkostoista kehittyneet sisältöalue-ehdotelmat yleisen merkitysverkoston ehdotelmiksi. Koin sen tarpeettomaksi, sillä molemmat yleisen merkitysverkoston ehdotelmat olisivat luontaisesti jakautuneet kahteen osaan ja niiden kirjoittaminen yhden kertomuksen muotoon tuntui väkinäiseltä. Kahdella viimeisellä analyysisyklillä poikkesin Perttulan metodista. Muodostin jäljellä olevista haastattelusta kaksi yleisen merkitysverkoston ehdotelmaa tutkimuskysymysteni viitoittamina.

#### Vaihe 2.7

Viimeisessä vaiheessa yleisen merkitysverkoston ehdotelmista muodostetaan yleinen merkitysverkosto. Ehdotelmia on yhtä monta kuin on ollut haastateltaviakin. Yleinen merkitysverkosto on tutkimuksen päätepiste, jossa tiivistyy ilmiöstä tutkimuksella saavutettu tieto. Yhteen yleiseen merkitysverkostoon voidaan päästä vain, jos kaikki ehdotelmat sisältävät samat päämerkitykset. (Perttula, 2000, 439—440.) Päädyin jokaisella analyysisyklillä muotoilemaan kaksi yleistä merkitysverkostoa tutkimuskysymysten jaottelemana, joten yleisiä merkitysverkostoja on yhteensä kuusi kappaletta. Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymykseni perusteella muotoutuneesta esikoululaisuutteen liittyvästä yleisestä merkitysverkostosta:

*Syöminen, piirituokiot, lepoaika, siirtymätilanteet ja ulkoilu koetaan keskeisiksi esikoulua määrittäviksi tekijöiksi, vaikkakin lepääminen koetaan tarpeettomana ja sitä kritisoidaan. Lapset ovat oivaltaneet, että heiltä odotetaan eri tilanteissa erilaista toimintaa ja käyttäytymistä. Esikoululaiset kokevat aikuisten suhtautuvan heihin eri tavalla kuin nuorempiin lapsiin. Heitä ei esimerkiksi pukeutumistilanteissa auteta tai opasteta, vaan heidän odotetaan selviytyvän itsenäisesti. Lisäksi esikoululaiset itse korostavat erityistä asemaansa päiväkodin vanhimpina. He pitävät toimintaansa ja leikkiään päiväkodin kehittyneimpänä.*

Esitän seuraavaksi taulukossa 1 koostetusti tutkimusanalyysini syklisen rakenteen. Siitä on mahdollista havaita analyysin kehittyminen koeluontoiselta ensimmäiseltä sykliltä kahdelle viimeiselle syklille.



	<b>SYKLI 1</b>	<b>SYKLIT 2 JA 3</b>
	<b>ENSIMMÄINEN OSA</b>	
1.1	Avoin lukeminen ja sulkeistaminen	Avoin lukeminen ja sulkeistaminen
1.2	Sisältöalueiden muodostaminen	Sisältöalueiden muodostaminen
1.3	Merkityssuhteisiin jakaminen	Merkityssuhteisiin jakaminen
1.4	Merkityssuhteiden modifioiminen	Merkityssuhteiden modifioiminen
1.5	Sisältöalueet	Sisältöalueet
1.6	Merkitystihentymät	Merkitystihentymät
1.7	Yksilökohtaisen merkitysverkosto	----
	<b>TOINEN OSA</b>	
2.1	Analyysiesimerkkien lukeminen	Omien tekstien lukeminen
2.2	Numeroidut merkityssuhde-ehdotelmat	Merkityssuhde-ehdotelmat
2.3	Sisältöalueiden muodostaminen	Sisältöalueiden muodostaminen
2.4	Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin	Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin
2.5	Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen	Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen
2.6	Yleisen merkitysverkoston ehdotelmien muodostaminen	----
2.7	Yleiset merkitysverkostot	Yleiset merkitysverkostot

Taulukko 1. Tutkimusanalyysin syklinen eteneminen

## 5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen kaksiosaisella ja seitsemänvaiheisella fenomenologisella metodilla saamiani tutkimustuloksia. Analyysissa molempiin tutkimuskysymyksiin liittyen muodostui kolme yleistä merkitysverkostoa, jotka toimivat tuloslukuni perustana. En kuitenkaan esitä merkitysverkostoja sellaisenaan, vaan täydennän niitä aineistoesimerkeillä ja teoriakirjallisuudella. Vastaan tutkimuskysymyksiini erillisissä alaluvuissa. Molemmat vastaukset sisältävät esikoululaisen, välivaihetta viettävän ja koululaisen näkökulmista muotoutuneet yleiset merkitysverkostot. Luettavuuden parantamiseksi aineistoesimerkit on *kursivoitu*.

### 5.1 Lasten kokemuksia transition vaiheista

Tässä kappaleessa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli kerron mitä tutkimukseen osallistuneet kokevat transitiioon liittyvissä elämänvaiheissa. Aloitan tarkastelun esikoululaisuudesta, etenen sen jälkeen välivaihekokemuksiin ja viimeisenä käsittelen kokemuksia koululaisuudesta. Sijoitan jokaisen alaluvun loppuun kuvaajan, jossa esitän lasten transitiiovaiheeseen liittämien kokemusten yläkategoriat.

#### 5.1.1 Esikoululaisuus

Haastateltaville päiväkotia on esikoululaisuuden mahdollistava paikka, jota rajaavat toistuvat arkirutiinit kuten syöminen, piirituokiot, siirtymätilanteet ja ulkoilu. Ne toistuvat päivästä toiseen samanlaisina, samaan aikaan ja useimmiten samoissa paikoissa. Haastateltava pohtii esikoulupäiväänsä:

*”Me mennään piirille. Ja ulos. Leikitään. Syöään ruokaa.” (L1)*

Tulos vahvistaa näkemystä, jonka Brotherus (2004, 251) on esittänyt. Hänen mukaansa esiopetuksen toiminta on tarkkojen aika-tilapolkujen jäsentämää. Esiopetuspäivät rakentuvat itsestään selvien ja kyseenalaistamattomien toimintatapojen varaan. Toistuvuus luo lapsille turvan tunnetta ja kokemuksen pysyvyydestä. (Brotherus, 2004, 251) Haastateltava (L2) esitti kyseenalaistamattomuuteen kuitenkin poikkeuksen. Hän vastusti lepoa esikoululaisille tarpeettomana ja kiistanalaisena rutiinina, josta hän olisi jo halunnut luopua. Williams (2001, 337) on havainnut, että rutiineille voi kehittyä tällaisia negatiivisia ulottuvuuksia, jos lapset eivät pääse osallisiksi päätöksentekoon.

Esikoululaiset ovat havainneet, että heiltä odotetaan erilaista toimintaa ja käyttäytymistä, kuin nuoremmilta päiväkotilaisilta. Esimerkiksi pukeutumistilanteissa aikuiset eivät enää auta tai opasta heitä, vaan odotettavat lasten selviytyvän itsenäisesti. Pyysin lapsia muistelemaan, mitä aikuiset ovat sanoneet heille pukeutumistilanteissa. Lapset muistivat kuulleensa viime aikoina vain toruja ja ne oli esitetty seuraavissa tilanteissa:

*”Jos puhuu rumia.” (L1)*

*”Koska joskus isi on hittain.” (L2)*

Vaatus itsenäisyyden lisäämisestä on lapsen valmistamista koulua varten (Margetts, 2007, 43). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005,13) varhaiskasvattajia ohjataan huomioidaan lapsen edellytykset huolehtia itsestään ja läheisistään. Osaamisen lisääntyessä myös itsenäisyyden astetta tulee kasvattaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 13). Blacher ja McIntyre (2006, 56) painottavat koulussa tarvittavien taitojen harjoittamisen olevan erityisen tärkeää, jos lapsella on tuen tarpeita.

Esikoululaiset korostavat erityistä asemaansa päiväkodin vanhimpina myös itse. He pitävät toimintaansa ja leikkiään päiväkodin kehittyneimpänä. Kirjain- ja numerotehtävät toimivat konkreettisena osoituksena omasta edistyneisyydestä. Niiden tekeminen koetaan esikoululaisuuteen kuuluvaksi ja niistä ollaan ylpeitä. Kaikki uudet taidot eivät kuitenkaan liity akateemisiin taitoihin. Toinen lapsista kertoi innoissaan:

*”Mää opin viheltämään!” (L2)*

Vaikka akateemisia taitoja harjoiteltiin, tulokset ovat yhdensuuntaisia Karikosken (2008, 110) väitteiden kanssa. Päiväkodin esiopetuksessa lapsia harjaannutetaan enemmän sosiaaliseen valmiuteen kuin akateemiseen kyvykkyyteen. Lasten kannalta tämä on ongelmallista, sillä transitio olisi sitä helpompi, mitä samankaltaisempaa opetus molemmiin puolin siirtymää olisi (Margetts, 2002, 113). Toisaalta juuri sosiaaliset taidot ennustavat onnistunutta siirtymää kouluun (Blacher ja McIntyre, 2006, 57). Opettajien työtä ohjaavat myös ulkopuolelta tulevat asenteet. Peltosen (2002, 183) mukaan myös hallinto ja lasten vanhemmat arvostavat sosiaalisten taitojen opettamista.

Lapset harjoittelevat transitiioon tarvittavia taitoja myös itsenäisesti, leikin kautta. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa leikkiä pidetään lapsen hyvinvointia edistävänä ja itsetuntemusta lisäävänä toiminnan muotona (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 20). Päiväkodin kasvatusympäristössä leikillä on keskeinen asema (Karikoski ja Tiilikka, 2016, 88—90).

Haastateltavat nimeävät leikkimisen mielekkäimmäksi toimintatavakseen ja kokevat sen keskeisesti esikoululaisuuteen kuuluvaksi. Leikityt leikit eivät kuitenkaan jää muistiin pitkäkestoisesti.

Lapset harjoittavat leikkiä sisällä ja ulkona. Pitkäkestoisuutensa vuoksi ulkoilu tarjoaa heidän mielestään runsaimmat mahdollisuudet leikkitilanteisiin. Toisessa päiväkodissa leikitään yhdessä henkilökunnan kanssa, toisessa aikuiset juttelevat keskenään lasten leikkiessä. Ulkoilussa iloa tuottaa myös suosikkiurheilulajien mahdollistaminen päiväkodin pihalla. Lapset kokevat, että heidän odotetaan mukauttavan leikkien sisältöä osallistujien ikään sopivaksi. Jotkin leikit on kielletty kaikilta. Lapsi kuvaa ulkoleikkien rajoituksia seuraavasti:

*”Ei saa leikkiä.” (L1)*

*”Saa leikkiä mitä vaan. Saa leikkiä että ei tyhmäile.” (L1)*

*”Päiväkodissa ei saa hakata kepillä.” (L1)*

*”Eikä saa leikkiä nuita, mittää tyhmmää.” (L1)*

*” (Tyhmä leikki olisi sellainen) että leikkii, että [melkein kuiskaten] juo kaljaa.” (L1)*

Leikkiä koskevien sääntöjen lisäksi lapset hahmottavat myös muuta toimintaa sääntöjen ja rajoitteiden kautta. Esikoululaiset tietävät, ettei muita lapsia saa vahingoittaa leikeissä fyysisesti. Ruoka-aikana heidän edellytetään keskittyvän syömiseen. Häiritsevä keskusteleminen on haastateltavien mukaan ruokaillessa kielletty. Päiväkodin henkilökunnan kerrotaan puuttuvan toisten vahingoittamisen lisäksi sopimattomaan kielenkäyttöön, itsensä tai omaisuuden vahingoittamiseen ja kiusaamiseen. Myös vanhemmat asettavat lapsille rajoitteita. Lasten esimerkit osoittavat, että säännöillä pyritään turvaamaan lasten fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi:

*”Äää. Jos hakkaa toista kepillä. Tai kiusaa toista.” (L1)*

*”Tai hakkaa sillä nyrkillä. Tai potkii tai rikkoo jutun.” (L1)*

*”Ei höpötetä.” (L1)*

*” (Ei saa) riellä. (L2)*

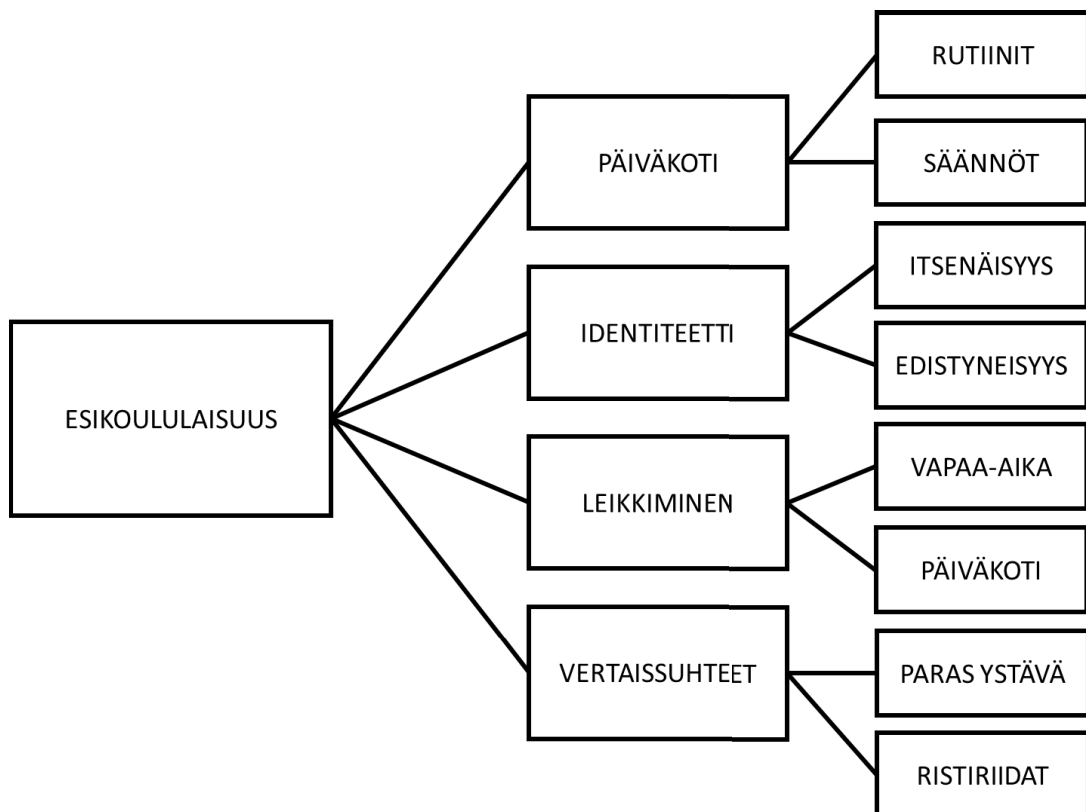
Haastateltavilla on päiväkodissa paljon kavereita, joista yksi koetaan muita tärkeämmäksi ja läheisemmäksi. Parhaan ystävän poissa ollessa he leikkivät jonkun muun kanssa. Esikoululaiset kertovat suosivansa kaverisuhteita saman ikäisten kanssa. Vaikka he kokevat vertaisuhteensa toimiviksi, ei ristiriitatilanteiden muodostumiselta vältytä. Riidat ovat heidän mie-

lestään kuitenkin melko harvinaisia. Lapsi 2 kertoi ilkeästä lapsesta, jota hän ei kokenut kaverikseen kiusaamisen takia. Koetusta kiusaamisesta hän ei halua puhua tarkemmin, vaan nimeää sen salaisuudeksi.

” Ööö, tuo. Iiris (nimi muutettu). Se kiusaa aina.”(L2)

” En voi kertoa, se on salaisuus!”(L2)

Kuviossa 2 esitetään esikoululaisuuden kokemiseen liittyvät pääkohdat, joita ovat päiväkotiki, kehittyvä identiteetti, leikkiminen ja vertaissuhteet. Nämä ovat siis tekijät, jotka saavat esikoululaisen kokemaan itsensä esikoululaiseksi. Esikoululaisten kokemuksen mukaan rutiinit ja säännöt määrittelevät toimintaa päiväkodissa. Identiteetti on esillä, koska sen muutos itsenäisyyden ja edistymisen vaatimusten kasvatessa korostuu. Tulosten mukaan leikkiminen sekä päiväkodissa että vapaa-ajalla kuuluu esikoululaisuuteen. Vertaissuhteissaan tutkittavat kokevat pääasiassa onnistumista ja sosiaaliset taidot ovat heille tärkeitä. Ristiriidoilta ei kuitenkaan vältytä.



Kuvio 2. Esikoululaisuuden pääkohdat.

### 5.1.2 Välivaihe

Haastateltavat lähtivät kesälomalle juhannuksen tienoilla. Henkilökunnalle sanottiin nopeat hyvästit, eivätkä lapset liitä tilanteeseen erityisiä tunnemuistoja. Loppuvaihetta päiväkodissa varjosti vertaisten kaipausta tärkeiden kavereiden jäätyä lomalle aiemmin. Lapsi 1 muisteli asiaa, kun kysyin häneltä, mikä päiväkodissa on tylsää:

*”Ku eskari oli loppumassa, nii yks kamu lähti, nimeltä Lauri (nimi muutettu).” (L1)*

Lapsi 1:n aika varhaiskasvatuksen piirissä oli jo lopullisesti ohi. Hän koki, ettei kaipaakaan enää päiväkotia tai sen henkilökuntaa, ainoastaan kavereita, jotka eivät siirry hänen kanssaan kouluun. Hän torjui kaikki päiväkotiin liittyvät positiiviset muistot ja kertoi ettei niitä ole. Hänelle esikoulun loppuminen oli välttämätön askel kohti koulua ja se edellytti vanhaan kasvuympäristöön liittyvien tunteiden mitätöimistä.

*”(Esikoulun loppuminen tuntuu) ihan tyhmältä, ku mä en tykkää eskarista.” (L1)*

*”Mää lähtiin vaa, ku mulla oli kiire harrastuksiin.” (L1)*

Toinen lapsista palasi päiväkotiin loman jälkeen koulun alkua edeltäviksi viikoiksi. Hänen näkemyksensä päiväkodista olivat positiivisempia. On otettava huomioon, että haastattelut tehtiin päiväkodilla.

Kesälomalla haastateltavat kokevat koululaisuuden ensikerran osaksi identiteettiään. He ovat havainneet läheisten kohtelevan heitä uudella tavalla, isompana ja vastuullisempana toimijana. Sisarukset tosin tekevät poikkeuksen ja he kohtelevat lasta ihan niin kuin ennenkin. Näin on riippumatta siitä, ovatko sisarukset aiemmin vai myöhemmin syntyneitä. Haastateltavat kuvasivat uutta, kehittyneempää identiteettiään:

*”No olen koululainen” (L2)*

*”Ööö. Iso (lapsen nimi)!” (L1)*

Lapset kokivat vanhempiensa kohdistavan heihin uudenlaisia odotuksia. Koulun alettua lasten täytyisi viettää kotona lyhyitä aikoja itsekseen. Myös Karikoski (2008) tuo ilmi koulunsa aloittaviin kohdistuvan odotuksen yksinolosta. Vanhemmat toivovat lapsensa itsenäistyvän nopeasti ja selviytyvän muun muassa koulumatkastaan ilman vanhempia (Karikoski, 2008, 102). Toisen lapsen kotona yksinolon valmistaudutaan konkreettisesti ja hänet jätetään yk-

sin kotiin kauppareissujen ajaksi. Hänelle odotusten kasvaminen tuottaa myös vapauden liik-  
kua itsenäisesti aiempaa suuremmalla alueella. Toisen kotona tulevasta yksin jäämisestä  
vasta keskustellaan:

*”Sitte lähen kouluun. Ja mut jätetään yksin.” (L2)*

*”Kun äi, isi vie siskon päiväkotiin, nii mä jään yksin” (L2)*

Lapsi 2 on käyttänyt aikaa koulussa tarvittavien taitojen kartuttamiseen. Hän on muistellut  
päiväkodissa oppimiaan kirjaimia ja valmistautunut koulun alkuun vanhempien kanssa har-  
joittelemalla muita perustaitoja, kuten:

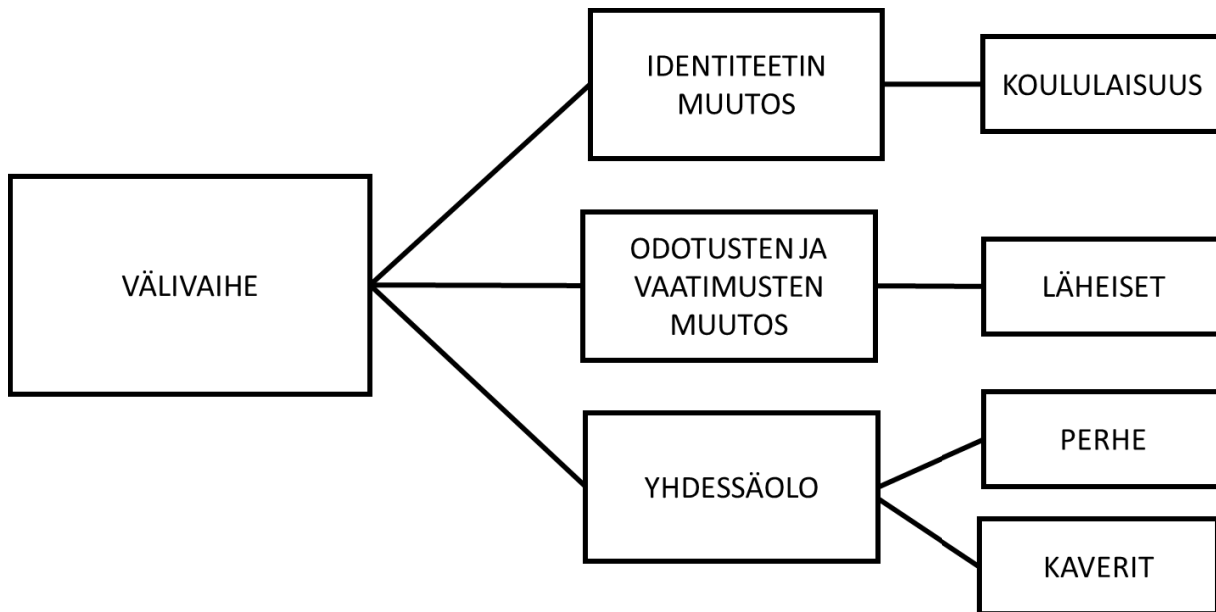
*”No, leikkaamista.” (L2)*

Lasten mukaan välivaihe ei ole pelkkää valmistautumista koulua varten. Heille kesäloma on  
ollut ennen kaikkea rentoa yhdessäoloa perheen, ystävien ja suvun kanssa. Lomaa vietetään  
leikkien ja pelaten yksin ja yhdessä muiden kanssa. Tylsyyden tunnetta he eivät kerro ilmen-  
neen. Lapsi 1 kertoo viettäneensä aikaa erityisesti kavereidensa parissa. Hänen paras ystävä  
on vierailut heidän kotonaan useita kertoja. Lapsi itse on vierailut erityisesti niiden ystävien  
luona, joita hän ei usko syksyllä enää tapaavansa, koska ajattelee heidän jäävät pieniksi.

*”Mää käyn vielä kaikilla kavereilla ja sitte mä meen kouluun, enkä mä nää enää kettään  
koskaan.” (L1)*

*”(Kun koulu alkaa) sitte ne on liian pieniä!” (L1)*

Välivaiheeseen kuuluvat pääkohdat esitetään kuviossa 3. Lasten kokemuksissa korostuvat  
tuolloin kehittyvä identiteetti, odotusten muutos ja yhdessäolo. He kokevat välivaiheessa  
itsensä koululaisiksi, esikoululaisen rooli on jätetty taakse. Läheiset kohdistavat lapseen nyt  
uudenlaisia, koululaisen elämään liittyviä odotuksia ja vaatimuksia. Välivaihe ei ole kuiten-  
kaan pelkkää kouluun valmistautumista, vaan lapset saavat rentoutua läheistensä kanssa.



Kuvio 3. Välivaiheen pääkohdat.

### 5.1.3 Koululaisuus

Viimeistä haastattelua tehtäessä, molemmat lapset ovat viettäneet koulussa jo useita viikkoja. He ovat ehtineet tutustua uuteen ympäristöönsä ja luoneet siellä suhteita. Lapset kokevat uuden elämänvaiheen koululaisena ensisijaisesti mieluisaksi. Kun kysyin millaista koulussa on, sain molemmilta hyvin samankaltaiset vastaukset:

*”Kivvaa.” (L1)*

*”Leikkiä kavereitten kanssa ja pitää hauskaa” (L1)*

*”Kivaa.” (L2)*

*”Ja vähän hauska.” (L2)*

Nyt haastateltavien arkipäiviä rytmittävät oppitunnit, välitunnit, ruokailu ja iltapäiväkerho. Lasten mukaan tunneilla keskitytään oppimiseen, mutta asioita lähestytään toiminnallisesti. Oppiminen on heidän mielestään innostavaa ja leikinomaista. Kysyin haastateltavilta, mitä koulussa tehdään ja he kertoivat minulle seuraavaa:

*”Askarrellaan ja tehhä jottai kivvaa.” (L1)*

*”Leikitään, eiku opi, yritetään oppia.” (L2)*

Mieleisimpänä pidetään oppiaineita, joissa menestytään hyvin. Lapset arvioivat osaamistaan kuitenkin vain matematiikassa ja äidinkielessä, sillä niiden oppisisältö näyttäytyy heille



konkreettisesti; numeroina ja kirjaimina. Aiemmin toisella haastateltavalla oli haasteita matematiikassa ja äidinkieli oli helppoa. Nyt tilanne on hieman muuttunut:

*” Öö. Matikasta mä en osannu sillon yhtää mittää, äidinkielessä mä olin hyvä, ni eka se, se vaan näi, se yhtä äkkiä mä olin hyväksi se matikka.” (L1)*

*” Yhtä äkkiä seuraavana päivänä mä olin eka silleen huono, sitte mää menin seuraavana päivänä matikkaan ni, si sitte mää oli iha hirvee hyvä siinä.” (L1)*

Läksyksi annetaan lasten mukaan liian paljon tehtäviä ja niiden tekemiseen menee runsaasti aikaa. Läksyt tehdään useimmiten yksin, toisinaan vanhempien kanssa. Jos tehtävät jäävät tekemättä, opettajalta saa moitteita. Toisinaan opettaja ei saa selville oikeaa syytä, jonka vuoksi tehtävät ovat tekemättä. Virheellisistä syistä annettuja moitteita lapset pitävät epärealistisina. Negatiivisimpia tunteita koetaan, jos opettaja ei usko selitystä, joka on totta:

*”Nii ja sitte se joskus sano, että mää ossaan, vaikka mää en ossaa ko o tosi vaikeita läksyjä.” (L1)*

*”Se luulee, että mää ossaan.” (L1)*

Toisinaan lapset saavat luvan vapaaseen leikkiin koulutuntien ajanakin. Leikkiminen kavereiden kanssa mainitaan koulupäivän viihdyttävimmäksi toiminnaksi. Molemmissa kouluissa leikille on varattu erillinen tila, jossa on leluja. Luokkaan on luotu myös leikkiä koskevia sääntöjä:

*”Otetaa leik, kaveri, kaikki leikkiin mukkaan.” (L2)*

Tulos osoittaa koulujen toimintakulttuurin kehittyneen aiempaa lapsilähtöisemmäksi mahdollistaessaan myös omaehtoisen leikin (vrt. Karikoski, 2008, 98; Dockett ja Perry, 2007, 65—67). Väitettä tukee myös perusopetuksen opetussuunnitelmissa tapahtunut kehitys. Vuonna 2004 julkaistussa perusopetuksen opetussuunnitelmassa sana ’leikki’ mainitaan seitsemän kertaa. Tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ’leikki’ mainitaan 19 kertaa. Toimintakulttuurin muutos leikkiä sallivaksi selittänee lasten sulavaksi koetun sopeutumisen kouluympäristöön. Toinen selittävä tekijä voi olla hyväksi koettu suhde opettajaan (Dockett ja Perry, 2007, 66).

Haastateltavat kokevat saaneensa viettää opettajan kanssa riittävästi aikaa ja pitävät häntä tuttuna. He uskovat opettajan onnistuvan kaikessa ja olevan mukava ihminen. Lisäksi lapset

arvostavat opettajansa opetustaitoja. Oppilaat kiistävät, että opettajalla olisi negatiivisia toimintatapoja. Opettaja puhuu lapsille yleensä ystävällisesti, mutta komentaa havaitessaan sopimatonta käytöstä. Haastateltavat ovat saaneet opettajaltaan kehuja tehtävillä osoittamastaan osaamisesta. Toinen lapsista on saanut opettajalta tehtävän esitellä koulua uudelle oppilaalle ja hän tuntee siitä ylpeyttä:

*”Öö.. Meille tuli uus luokkalaine, ni määh ohjasin sitä, ku muut ei halunnu ohjata, nii mun piti ohjata, että kaikkee sille.” (L1)*

*”Määh ohjasin, näyttiin sille luokkaa ja käytäviä ja kaikkia. Nii opettaja kysy, että kuka haluaa käyä näyttää koulua, nii määh nostin käde ylös nii sitte seno mun nime ja määh sain käyä näyttää sille paikkoja.” (L1)*

Haastateltavat pitävät välituntien toimintavalikoimaa runsaana. Liikkumiseen ja leikkimiseen on monipuolisesti mahdollisuuksia ja siksi isojen oppilaiden tapa jutella välitunneilla kummastuttaa. Toisen lapsen koulussa alaluokkien oppilaille on rajattu oma piha-alue:

*”Siellä o, siellä on rajat mi, minkä ulkopuolelle ei saa mennä.” (L1)*

Lapset ovat saaneet koulusta uusia kavereita, jotka ovat samanikäisiä tai vanhempia. Lapsi 1 pitää vuorovaikutusta vanhemman oppilaan kanssa niin tärkeänä, että suostuu toisinaan leikkeihin, joissa isompi määrää kaikki säännöt. Hän pitää sitä pienenä uhrauksena, sillä leikki tuottaa suurta iloa ja ylpeyttä. Tällaista leikkitilannetta hän kuvaa näin:

*”Me, minä ja se (paras kaveri) ollaan, ollaan Olgan (nimi muutettu) palvelijoita, joka on kakkosluokkalainen. Se sanoo jottai, että mee kyykkyy, nii me mennään kyykkyy.” (L2)*

Lapset ovat kokeneet koulussa myös kiusaamista. Toinen lapsi kertoo isompien oppilaiden käyttäytyvät välitunneilla pääsääntöisesti hyvin. Toisinaan isommat tulevat häiritsemään sanallisesti ja haastateltava pitää sitä kiusaamisena. Omalla luokallaan hän ei ole kokenut kiusaamista ja pitää tärkeänä, ettei itse kiusata ketään. Välitunnilla lapsi havaitsee usein kahden oppilaan välistä leikkitappelua, joka yltyy lähes poikkeuksetta oikeaksi tappeluksi. Hän on järkyttynyt, ettei opettaja saa välitunnista toiseen jatkuvaa tappelua loppumaan yrityksistään huolimatta:

*”No, joskus, joskus yhet tyypit vaa melkei aina tappelee.” (L1)*

*”Ne vaa leikisti muka tappelee, ni ne lyö oikeesti täysiä.” (L1)*

*”Ne (opettajat) sanoo, että toisia ei saa lyyä, ni ne vaa nauraa ja jatkaa sitä vaa” (L1)*

Toinen lapsista on kokenut kiusaamista koulumatkallaan. Kiusaajat ovat lähteneet seuraamaan ja hänen on täytynyt paeta juosten. Kiusaamisesta on jäänyt negatiivisia tunteita:

*”Mua kerran kiusattiin niinku, ku mä olin kävelemässä, silloin kusattiin.” (L2)*

*”No tuli mun perässä, mä juoksin niitä pakkoon.” (L2)*

*”Päysin (pakoon). Tuli hirvee (tunne).” (L2)*

*”(Tuntui) pahalta” (L2)*

Lapset arvostavat iltapäiväkerhoa sosiaalisesti tärkeänä kohtaamispaikkana. Siellä tavataan läheisiä ystäviä, jotka eivät aloittaneet samalla luokalla, vanhempia oppilaita ja luokkatovereita. Toiselle haastateltavalle myös yhdessä kulkeminen iltapäiväkerhon tiloihin on sosiaalisesti tärkeä hetki:

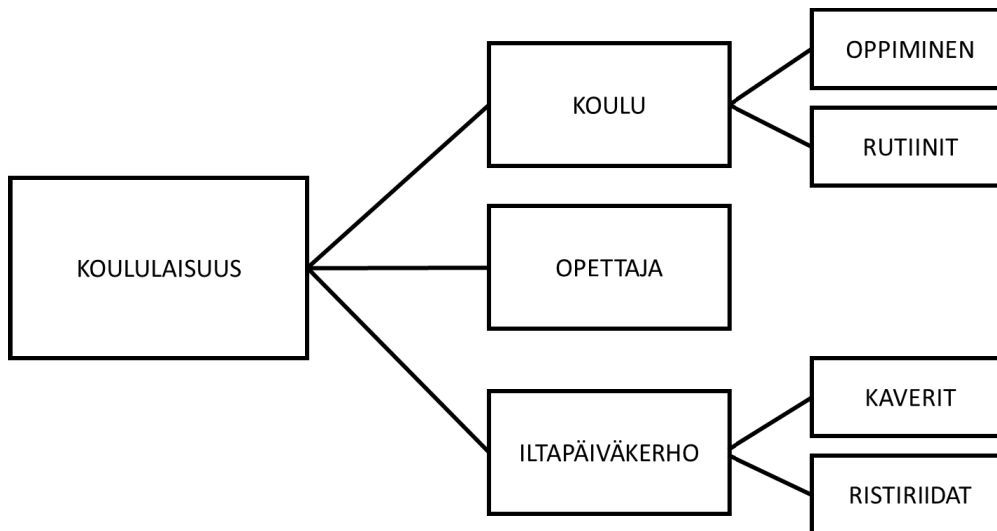
*”Mää nää melekee aina, ko ne lähtee sammaa aikaa” (L1)*

*”Ko mää aina ootan niitä ja sitte mää meen niitten kanssa ip:seen.” (L1)*

Lapset kertovat, että iltapäiväkerhossa esiintyy ristiriitaisuuksia lähes päivittäin. Lapsi 1 kertoo, ettei toimintaan liittyvistä yhteisistä säännöistä yleensä onnistuta sopimaan kaikkia miellyttävällä tavalla ja se aiheuttaa hänessä vihan ja pettymyksen tunteita. Lisäksi hän muistaa ulkoisiin seikkoihin liittyvä kiusaamisen negatiivisena asiana, vaikkakin asia onkin hänen mukaansa jo selvitetty. Lapsi 2 kertoo isomman lapsen kiusaavan toistuvasti ja se häiritsee hänen olemistaan iltapäiväkerhossa. Hän on myös hämmentynyt siitä, että iältään vanhempi lapsi ei osaa käyttäytyä:

*”Kakkos(luokkalainen), mutta silti vielä on ilkeä.” (L2)*

Koululaisuuden pääkohdat esitellään kuviossa 4. Koululaisuutta määrittäviä tekijöitä ovat koulu, opettaja ja iltapäiväkerho. Koululaiset korostavat koulun toimintakulttuuriin liittyviä tekijöitä, oppimista ja rutiineja. Opettaja tekee koulusta koulun ja takaa oppimisen. Iltapäiväkerho on lapsille tärkeä paikka, jossa he tapaavat kavereitaan. Siellä esiintyvät ristiriidat harmittavat lapsia.



Kuvio 4. Koululaisuuden pääkohdat.

## 5.2 Lasten kokemuksia koulun alkamisesta

Tässä kappaleessa käsittelen toiseen tutkimuskysymykseeni liittyviä tuloksia. Tarkastelen siis lasten koulun alkuun liittyviä kokemuksia kolmivaiheisesti. Aloitan tulosten tarkastelun jälleen esiopetusvaiheesta ja etenen välivaiheen kautta koululaisuuteen.

### 5.2.1 Esikoululaisena

Esikoululaisina haastateltavat kertovat koulun alkamisesta haaveillen ja tuovat ilmi vain positiivisia tunteita. He eivät myönnä minkäänlaisten negatiivisten tunteiden sävyttävän edessä olevaa transitiota. Lapset uskottelevat itselle, ettei jännitykseen ole mitään syytä, sillä esikoulukavereilta on kuultu, että koulussa on aina mukavaa. Lapset kuvaavat kokemuksiaan koulun alkamisesta:

*” No että on ollu kivvaa.” (L1)*

*” Olla iloista mennä kouluun.” (L2)*

*” Hymyilevä.” (L2)*

Margetts (2002, 112) osoittaa transition olevan sitä ongelmattomampi, mitä enemmän lapsi saa osallistua siirtymäaktiviteetteihin. Hän korostaa erityisesti kouluympäristöön tutustumisen merkitystä. Tulokset tukevat Margettsin väitettä. Lapset ovat tutustuneet kouluun useita

kertoja esikouluryhmänsä kanssa. He arvostavat vierailuja ja pitävät niitä merkittävinä kokemuksina. Suhde transitiioon on kehittynyt vierailujen ansiosta eteenpäin ja siirtymästä on tullut todellinen tapahtuma, jota odotetaan. Koulun ulkonäkö ja tilat ovat tulleet hieman tutuiksi, samoin päivärutiinit.

*”Sari, Sari (nimi muutettu) lähti takasi sitte, sitte me jäätiin vähäksi aikaa. Sitte tuli hakkee meijät takasi. Käytiin syömässä siellä.” (L1)*

*”Ollaan (käyty koululla) kolmesti. Mää oon syönykki siellä.” (L2)*

Edellisessä kappaleessa mainitsemani akateemisten taitojen harjoittelun vähäisyys suhteessa sosiaalisten taitojen opetteluun vaikuttaa koulun alkamiseenkin. Haastateltavat eivät tunne koulussa opetettavia oppiaineita, eikä heillä ole käsitystä siitä, mitä oppitunneilla tehdään. Kun kysyin missä he uskovat menestyvänsä koulussa, lapset vastasivat:

*”Tehtävien tekemisessä.” (L2)*

*”Välitunneilla.” (L1)*

Lapsi 1 pelkää, että epäasiallisen käytöksen perusteella koulun aloittaminen voidaan vielä evätä ja siirtää hänet koulun sijaan päiväkodin taaperoryhmään. Se pelottaa häntä enemmän kuin kouluun siirtyminen. Lapsen pelon taustalla lienee jo kertaalleen koettu esikouluvuoden kertaaminen.

*” Jos m.. Jos mä tekisin, nii mua ei päästettäis kouluun.” (L1)*

*” Mut oltai,.. mut oltais laitettu (päiväkodin pienimpien ryhmään).” (L1)*

On tyypillistä, että lapset hahmottavat koulun aloittamista sääntöjen kautta (Dockett ja Perry, 2007, 61). Lapsi 2:n tietämättömyys on poikkeuksellista, sillä hän osaa sanoa vain, ettei koulussa saa riidellä. Lapsi 1 toteaa ensin, että säännöt ovat samat kuin esikoulussakin. Hän kertoo, että koululaisilta odotetaan asiallista käyttäytymistä. Hän kuitenkin jatkaa, ettei koulussa sallita leikkimistä, kiusaamista ja huutamista. Lopulta päätyy ajatukseen, että koulussa ei saa tehdä mitään muuta, kuin istua penkillä.

*”Ei saa leikkiä.” (L1)*

*”Ei saa, ei saa kiusata toisia, ei saa huutaa, ei saa tehdä mitään.” (L1)*

*” Siellä (p)ittää istua vaan penkillä.” (L1)*

Lapset uskovat, että heille tarjotaan tukea, jos tarvetta ilmenee. Mahdollisia kouluelämään liittyviä haasteita he eivät halua ajatella. Toinen haastateltavista heittäytyy koiran rooliin, kun kysyn häneltä mahdollisista kouluelämään liittyvistä vaikeuksista:

*”Tuota nii, tämä ei ollu yhtään puhuva koira.” (L2)*

*”Mä en voi yhtään lopettaa tuota haukkumista. Hau hau hau hau!” (L2)*

Lapset tarkastelevat koulukyvykkyyttään arjen tilanteiden näkökulmasta. Välitunneilla tiedetään leikittävän ulkona. Koulun pukeutumistilanteita pidetään nopeatempoisina ja pohditaan tulevaa menestymistä vaatteiden vauhdikkaassa pukemisessa, josta täytyy selvittää itsenäisesti.

*”Pittää pukea nopeasti.” (L1)*

### 5.2.2 Välivaiheessa

Dockett ja Perry (2003, 12) kertovat lasten korostavan koulun alkuun liittyen tunteitaan. Välivaiheessa tämä tulee esikoulua selvemmin esille. Lapset kertovat miettivänsä koulun alkua usein. Heidän pohdinnoissaan tunteet korostuvat, erityisesti jännitys. Lapsi 1 kieltää tuntevansa jännitystä, mutta haastattelussa esille tulleiden pelkojen kautta kokemus hermoilusta välittyy. Lapsi 2 on puhunut jännityksestään vertaissuhteissaan. Se on auttanut häntä hyväksymään tunteensa ja hän ulottaa ajattelussaan jännityksen kaikkia koulunsa aloittavia koskevaksi:

*”Katoppa ku mää lähe kouluun, niin tiääkkö mitä. Kaikilla, jotka lähtee siihen sammaan kouluun niin kaikilla, ki, niilläkin jännittää.” (L2)*

*”Mua vähän hirvityttää kun, eiku mua vähä, mulla on vähä, jännittää.” (L2)*

*”Mua naurattaa ku mä lähen kouluun. [nauraa]” (L2)*

Haastateltavat ovat kuulleet läheisiltään kertomuksia koulun säännöistä, välituntikäytännöistä, ruokailusta ja opettajista. Kertomukset ovat aiheuttaneet heissä huolta. Leikkimisen uskotaan olevan oppitunneilla kiellettyä ja sitä harmitellaan. Omia pelkoja tuodaan esille:

*”E, ei siellei voi leikkiä, koska siellei oo leikkikaluja, siellä mun luokassa.” (L1)*

*”Ni, se yks opettaja ei ollu yhtään kiltti!” (L1)*

*”Aina, aina se antaa, jos ei, ei ehi niin pitää jättää pöytää tai sitte juosta ihan täysiä ja (sisarus) on sanonu, ettei siellä saa juosta.” (L1)*

Kokemus vanhempien luottamuksesta kouluvalmiuteen luo lapsille uskoa koulun haasteisiin sopeutumisesta. Haastateltavat eivät halua miettiä, mikä koulussa voisi olla vaikeaa.

Haastateltavien koulun alkuun liittämät positiiviset tunteet liittyvät pääsääntöisesti kaveriesuhteisiin, kuten aiemmissa tutkimuksissa on havaittu (ks. Dockett ja Perry, 2003, 12). Lapset mainitsevat koulun alkuun liittyväksi vahvuudekseen hyvät sosiaaliset taidot. He uskovat koulun alkamisen rikastuttavan sosiaalista verkostoa entisestään, eivätkä he pelkää kaveriesuhteiden muuttumista.

*”Että tullee kivoja kavereita” (L1)*

*”Ko saa enemmän kavereita ko koulussa on enemmän lapsia.” (L1)*

Lapset kokevat, että luokanopettajaan tutustuminen helpottaa koulun aloittamista. Opettajan ei tarvitse kuitenkaan olla oma, tuleva opettaja. Toiselle haastateltavalle hänen omasta opettajastaan oli selvillä vain sukupuoli. Lapsi koki, että minuun tutustuminen huojensi hänen mieltään, sillä olen tuleva opettaja. Luokanopettaja ei tuon oivalluksen jälkeen tuntunut hänestä jännittävältä. Toinen lapsista oli tavannut jo useampia opettajia, mutta tulevan luokanopettajansa hän koki erityiseksi:

*”Mää toivon sitä, ko se on kiltti.” (L1)*

Siirtymäobjektin kaltaiset esineet luovat tuttuuden tunnetta uudessa ympäristössä. Haastateltava kertoo nähneensä koululla saman kirjan, joka heillä oli päiväkodilla ja se toimi hänelle tällaisena esineenä.

*”Mutta tiiätkö mikä tunneilla on? Sama kirja ku täällä!” (L2)*

Haastateltaville koulun alkaminen tarkoittaa myös uuden kulkureitin opettelemista. He ovat kulkeneet koulumatkaa läheisten kanssa useasti, mutta aikovat harjoitella sitä vielä. Molemmat aikovat pyöräillä kouluun ja sitä varten heille on hankittu kypärät. Koulumatkaa on kuljettu myös kävellen. Kun kysyin lapsilta koulumatkan harjoittelemisesta, he kertoivat:

*”Me ollaan menty kävelemällä.” (L1)*

*”Pyörällä.” (L2)*

*”Äitin ja isin ja mummun (kanssa).” (L2)*

*”Oon kerran menny kävellen.” (L2)*

Tulevaan toimintaympäristöön tutustuminen tukee lasta ja auttaa kouluun sopeutumisessa (Margetts, 2007, 43). On yllättävää, että kouluvierailuista ja lukuisista eri ihmisten kanssa käydyistä keskusteluista huolimatta iltapäiväkerho on lapsille vielä vieras asia. Toinen lapsista on kuullut, että hän menee koulun jälkeen iltapäiväkerhoon. Se jännittää häntä, sillä kukaan ei ole kertonut, mitä siellä tehdään tai mitä iltapäiväkerho tarkoittaa. Hän ei myöskään ole vielä päässyt vierailemaan iltapäiväkerhon tiloissa.

### 5.2.3 Koululaisena

Haastateltavat kuvaavat koululaisuuttaan positiiviseksi elämänvaiheeksi, jota edelleen sävyttävät jännityksen tunteet. He kertovat, että etukäteen jännitystä aiheuttivat erityisesti uudet luokkakaverit. Margetts (2007, 112) on havainnut tutun leikkikaverin olevan tärkeä kouluun sopeutumisen ennustaja. Ne lapset, jotka saavat aloittaa koulun tutun kaverin kanssa samassa luokassa, ovat sosiaalisesti taitavampia, akateemisesti kyvykkäämpiä ja heillä on vähemmän oppimisen haasteita, kuin niillä lapsilla, jotka aloittavat koulun ilman tuttua leikkikaveria. (Margetts, 2007, 112.)

Lapsi 1:n luokkaan tuli leikkikaveri samasta esikoulusta ja hänen kertomuksensa tukee Margettsin väitettä. Hän koki jännitystä, mutta läheinen leikkikaveri helpotti koulun aloittamista. Kun kysyin häneltä koulun alkuun liittyvistä jännityksen aiheista, hän toi itse esille ystävän jännitystä vähentävänä tekijänä:

*”No, e, uusia luokkakavereita.” (L1)*

*”Mutta vähä, vähä jännitti, ku sillä oli yksi, joka oli, oli samasa eskarissa” (L1)*

Haastateltavien mukaan fyysinen ympäristö aiheuttaa edelleen jännitystä ja pelkoakin, sillä kaikkia koulun tiloja ei vielä tunneta. Dockett ja Perry (2007, 67) ovat päätyneet samankaltaiseen tutkimustulokseen. He kertovat lasten aloittavan ”isossa koulussa”, paikassa, joka on kaikin puolin suuri. Lapset pelkäävät eksyvänsä ja suuret oppilasjoukot voivat tuntua ahdistavilta. Haastateltavat kuvaavat pelkojaan kouluympäristöstään näin:

*”Mua on koko viikon jännittäny. Koulussa oleminen!” (L2)*

*”Mää luulin jo, että siinä on joku sairaalakäytävä ni, ni siinä on sairaalamerkki ni, sitte si, sitte sinne mennee aina jottain koululaisia sinne. (L1)*

*”Mä en tiää onko se joku ni, ni se, sitte juoksee hirveesti tyyppejä välkällä.” (L1)*



Koululaisina molemmat lapset myöntävät jännityksen kuuluvan olennaisesti transitiioon ja lapset neuvovatkin tulevia koululaisia valmistautumaan koulunalkuun juuri jännittämällä ja luottamalla siihen, että uskaltaminen palkitsee. Kun kysyin, miten Lapsi 1 neuvoisi esikoululaisia valmistautumaan kouluun, hän vastasi:

*”Sillee, että eka vähän jännittää ja sitte okei sillee, että mä uskallan kyllä” (L1)*

Taaksepäin katsotaan moninaisin tuntein tai ei haluta katsoa ollenkaan. Toinen lapsista ei halunnut ajatella esikoululaisuuttaan enää lainkaan. Toinen haastateltavista liitti esikoululaisuuteen moninaisia tunteita. Hän on ylpeä omasta roolista koululaisena ja uskoo, että on fyysisesti ja älyllisesti kehittyneempi kuin esikoululaiset. Hän arvioi myös taidollisesti olevansa esikoululaista edistyneempi. Toisinaan lapsi käy tervehtimässä vanhoja kavereitaan päiväkodilla ja haluaisi mukaan leikkimään. Häntä ei kuitenkaan päästetä sinne. Hän uskoo sen johtuvan siitä, että hän on liian vanha päiväkotiin. Lapsi kaippaa vanhoja kavereita ja tapaa heitä toisinaan vapaa-ajalla.

*” Öö, ku mä oon paljo isompi, ku eskarit. Ku mä oon jo kaheksan.” (L1)*

*” Öö, (eskarit eivät osaa) lukkee. Ja ne ei ossaa niin hyvin tuota, kirjottaa.” (L1)*

*”Mää käyn melkei aina moikkaamassa niitä kavereita. Mee vaa siihe aijalle ja sitte ne vaa juttelee mun kanssa.” (L1)*

*” Mua ei päästetä sinne, ku mä oon liian iso.” (L1)*

*” Kavereita kaippaa, mutta en muuta.” (L1)*

## 6 Johtopäätökset

Tässä osiossa pohdin tutkimustani kokonaisuutena. Tarkastelen tutkimukseni päätuloksia Lauri Rauhalan (1989; 1990; 1993) muotoileman holistisen ihmiskäsityksen kontekstissa. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millainen kokemus transitio lapsille on ja miten suhtautuminen kouluun muuttuu transition edetessä. Minulle oli tärkeää, että nimenomaan lapset ovat äänessä ja kertovat itse, millaista elämä uuden elämänvaiheen lähestyessä ja alkamassa on.

### 6.1 Lasten kokemusten muutos transition edetessä

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni tarkoituksena oli selittää, millaisina lapset kokevat transitoon liittyvät elämänvaiheen esikoululaisuuden, välivaiheen ja koululaisuuden. Teen tässä alaluvussa yhteenvetoa lapsilta eri elämänvaiheista saamistani vastauksista ja kuvaan kokemusten kehitystä.

Päätuloksena totean, että lasten transitio kokemuksissa painottuvat odotusten ja vaatimusten muuttuminen sekä identiteetin kehittyminen. Esikoululaisille odotuksia ja vaatimuksia esittävät lähinnä päiväkodin varhaiskasvattajat. Välivaiheessa niitä esittävät lähimmäiset. Koululaiselle vaatimuksia ja odotuksia asetetaan sekä opetushenkilöstön, että lähimmäisten toimesta, mutta vaatimusten ja odotusten muutokset ovat kuitenkin vähäisempiä ja se koetaan helpottavaksi. Koululaisena elämä koetaan jälleen ennustettavaksi ja turvalliseksi. Sisäiset vaatimusten ja odotusten muutokset saavat aikaan identiteetin kehittymistä. Esiopetusvaiheessa lapsi määrittelee roolinsa leikkiväksi, arkirutiineja ja sääntöjä noudattavaksi, isoksi päiväkotilaiseksi. Välivaiheessa identiteetti muuttuu ja koululaisuus muodostuu osaksi identiteettiä. Koulun alettua lapset kokevat saavuttaneensa tietyn pisteen, jossa identiteetti on jälleen kokonainen.

Esikoululaisuuteen liittyvissä tuloksissa esiintyi paljon yhtymäkohtia Brotheruksen (2004, 253) esittämiin väitteisiin. Haastateltavat pitivät leikkiä mielekkäimpänä toimintana ja nostivat esille vertaisten merkityksen. Brotheruksen havainnoista poiketen, tutkimuksessani aikuisten merkitys ei tullut ilmi lasten kokemuksissa. Välivaiheeseen eli esikoulun ja koulun väliseen loma-aikaan liittyviä kokemuksia ei havaintoni mukaan ole aiemmin tutkittu, sillä

ahkerasta etsimisestä huolimatta en sellaisia löytänyt. Usein näkökulmana on vielä esikouluissa olevien (ks. Dockett ja Perry, 2003; Lappalainen, 2008) kokemukset tai esikoululaisena ja koululaisena kuvatut kokemukset (ks. Dockett ja Perry, 2007; Margetts, 2007).

Holistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta, tulokset ovat loogisia. Muutoksessa ovat tiluauktion sekä konkreettiset että ideaaliset komponentit eli sen faktisuus. Koska juuri tiluauatio tarjoaa pääosan tajunnallemme tarjoutuvista elämyksistä, muuttuva tiluauatio aiheuttaa lapsille paljon mieliä tarjoavia elämyksiä (Rauhala, 1989, 29 ja 35). Tutkimuksessani korostuivat lasten kokemus odotusten ja vaatimusten muuttumisesta ja identiteetin kehitymisestä. Kun uudet vaatimukset ja odotukset asettuvat lapsen mieleen mielinä jostakin, muodostuu uusi merkityssuhde (Rauhala, 1992, 11.) Uudet merkityssuhteet asettuvat tajuntaamme vanhoihin merkityssuhteisiin peilautuen (Rauhala, 1989, 31). On siis ymmärrettävää, että lapsen kohdistuvien odotusten ja vaatimusten muuttuessa myös hänen identiteettinsä kehittyy.

## **6.2 Lasten kokemus koulun aloittamisesta transition eri vaiheissa.**

Toinen tutkimuskysymykseni tutki lapsen kokemusta koulun alkamisesta transition eri vaiheissa. Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että lapsen koulun alkuun suhtautumisessa tunteet ovat keskeisessä asemassa. Vierailut ja koulun käytäntöihin tutustuminen tekevät lapsen koulun alun kokemisesta positiivisemmän ja sujuvoittavat kouluelämän alkua.

Esikoululaiset tarkastelevat koulun alkuun liittyviä kokemuksiaan positiivisten tunteiden kautta. He haluavat ajatella asioita, jotka tuottavat heille koulussa iloa ja mielihyvää. Väli-vaiheessa vaikeammat tunteet ovat voimakkaimmillaan. Kaikenlainen esikoulun ja välivaiheen aikana hankittu tieto ja kokemus koulussa toimimisesta helpottaa jännitystä ja koulun aloittamista. Koululaisena suhde kouluelämään on stabilisoitunut ja tunteet ovat tasoittuneet.

Lasten koulun alkuun liittyvien kokemusten kehittymistä voidaan tarkastella myös tiluauationaalisen säätöpiirin näkökulmasta. Koska esikoululaisen tajunnassa on vasta vähän kouluun liittyviä merkityksiä, kokemukset ovat laadultaan epävarmoja ja heikosti jäsenynteitä. (Rauhala, 1989, 31.) Ne ovat siis esiymmärryksen varassa. Lapsen tutustuessa fyysiseen ympäristöön ja kouluelämän käytäntöihin, merkityssuhteista tulee vahvempia ja lapsen on mahdollista edetä ajattelussaan henkisen kokemistavan tasolle. Kokemus ei siis ole enää kieleton ja psyykinen, vaan se on mahdollista etäännyttää ja kielellistä. (Perttula, 2009, 117.)

Tunteiden voi ajatella painottuvan välivaihekokemuksissa siksi, että merkitykset siirtyvät tajunnallisuuteen juuri tunne-elämyksinä ja intuitioina. Koululaisena hän on saanut käsitteellistää ja etäännyttää merkityksiä jo lukuisia kertoja, jolloin merkityssuhteet ovat kokemuslaadultaan tietoa. Tieto on laadultaan pysyvämpää, eikä tunteen lailla esiinny kehollisina reaktioina. (Perttula, 2009, 124—131.)

### 6.3 Yhteenveto

Tutkimukseni perusteella voidaan sanoa, että lapset tulisi huomioida yksilöinä koululaisuuteenliittyviä odotuksia ja vaatimuksia asetettaessa. Lapsen henkilökohtainen kehitys on suhteessa hänen kokemustaustansa ja holistisen ihmiskäsityksen mukaan jokaisen ihmisen tajunnallisuus on erilainen. Vuoropuhelu ammattikasvattajien, lapsen ja perheen kesken olisi siis välttämätöntä, jotta lapsen identiteetti saa kehittyä yksilöllisessä tahdissa. Keskustelu-yhteyden jäädessä heikoksi lapseen kohdistuvat odotukset ja vaatimukset ovat todennäköisesti ristiriitaisia keskenään. Odotusten ja vaatimusten ollessa keskenään vastakkaisia, uudet merkitykset eivät asetu horisonttiin johdonmukaisesti tulkituina. Tästä voidaan päätellä, että tällöin myös muodostuva koululaisidentiteetti on epävakaa ja ristiriitainen.

Koulusuhteen muodostuminen tapahtuu elämysprosessin kautta. Kouluun liittyviä merkityssuhteita muodostettaessa tunnekokemusten kirjon läpikäyminen on situationaalisen säätöpiirin näkökulmasta välttämätöntä. Tutkimuksessani tunnekokemuslaatujen huipentuma ajoittui välivaiheeseen eli kesälomaan. Tunnekokemuksissa välittyneiden merkitysten tulkituessa horisonttiin, lapsen suhde kouluun vahvistuu. Perttulan (2009, 1128—129) mukaan prosessoitaessa samaa kokemusta uudelleen ja uudelleen se muuttuu tajunnallisuudessa tiedoksi. Tieto ei kokemuslaatuna enää herätä kehoreaktioita tunnekokemuslaadun tapaan, joten lapsella on turvallisempi ja vakaampi olo (Perttula, 2009 126—131). Tutkittavat saavuttivat tiedon tason vasta aloitettuaan koulun. Tämä on ymmärrettävää, sillä myös kouluympäristöön sopeutuminen edellyttää elämysprosessia.

Esikouluvaiheen kouluympäristöön perehtymisen tulisi olla nykyistä perusteellisempaa. Transitio olisi lapsille helpompi, jos he saisivat tutustua luokanopettajiin, koulun tiloihin, sääntöihin ja tuleviin luokkatovereihin jo esikoululaisina. Transitiota voisi helpottaa erilaisilla siirtymäobjekteilla, joita voisivat olla niin tutut leikkikaverit kuin esineetkin. Tutkimuksessani tuli ilmi positiivinen muutos koulujen toimintaympäristössä. Leikillisuus ja toiminnallisuus helpottivat lasten koulun aloittamista.

## 7 Pohdinta

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta Perttulan (1995) esittämien kriteerien pohjalta. Ensimmäinen luotettavuuskriteeri on tutkimusprosessin johdonmukaisuus. Tutkittavana olevan ilmiön, aineistonhankintamenetelmän, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja raportoinnin välillä täytyy olla looginen yhteys. (Perttula, 1995, 102) Olen toteuttanut tätä vaatimusta aloittamalla tutkimukseni fenomenologiaan perehtymällä ja erittelemällä ontologisia käsityksiäni. Uskollisuutta fenomenologiselle tutkimusmetodologialle on vahvistanut jatkuva tukeutuminen kirjallisuuteen.

Toinen kriteeri on tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus (Perttula, 1995, 102). Se tarkoittaa avoimuutta ja rehellisyyttä tutkimusprosessin etenemisestä, erityisesti analyysivaiheesta. Olen kirjoittanut tutkielmaani samaan tahtiin tutkimukseni kanssa. Tällä tavoin olen pyrkinyt aitoon ja kuvaukseen työni vaiheista.

Tutkimusprosessin aineistolähteisyys on kolmas luotettavuuden arviointiperuste (Perttula, 1995, 102) Tällöin aineiston edellytetään olevan tutkimuksen keskiössä ja prosessin etenevän sen ehdoilla. Tutkimukseni on rakentunut aineistoni ympärille. Esittelin tutkimukseni alussa aineistoani mahdollisesti ohjailevat teoriat ja kokemukset, jotta lukijan on mahdollista arvioida onnistumistani sulkeistaa niiden vaikutukset aineistooni. Analysoin aineiston kaksiosaisella fenomenologisella metodilla ja vasta sen jälkeen aloitin vuoropuhelun teoriakirjallisuuden kanssa.

Neljäs luotettavuuskriteeri on tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus. Kokemuksia tutkittaessa kontekstina on ihmisen koettu maailma, eli tajunnallinen kokonaisuus. Se tarkoittaa, että tutkittavien yksilöllisyys tulee säilyttää niin pitkälle kuin mahdollista. Haastattelutilanteissa tulin jossain määrin rajoittaneeni tutkittavien vapautta ja yksilöllisyyttä, sillä toteutin haastattelut puolistrukturoidusti. Tuloksia esitellessäni säilytin yhteyden tutkittaviin käyttämällä runsaasti haastatteluesimerkkejä.

Perttulan (1995, 103) viides luotettavuuskriteeri on tavoiteltavan tiedon laatu. Tiedon kokemuslaatuun kuuluu, että se on kielellistettävissä. (Perttula, 2009, 128—131.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa saavutettu tieto voi olla essentiaalisesti, käsitteellisesti ja persoonakoh-

taisesti yleistä tietoa. Kokemusta tutkittaessa kyseessä on essentiaalisesti yleinen tieto. Saavutettu yleinen tieto on tällöin ontologisen analyysin tulos tajunnallisuuden perusrakenteesta. (Perttula, 1995, 103) Olen analyysin kautta luonut kaksi yleistä merkitysverkostoa, jotka olen muotoillut tulososiossa mielekkäästi luettavaan muotoon. Eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta tutkija ei voi koskaan saavuttaa ilmiötä täysin.

Kuudennessa luotettavuuskriteerissä arvioidaan metodien yhdistämistä. Perttulan (1995, 103) mukaan ontologisen analyysin osoittaessa, että ilmiö voidaan tavoittaa vain useampia tutkimusmenetelmiä yhdistämällä, niiden yhdistäminen on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tarpeen. Lapsi 2:n haastatteluissa turvauduin toisinaan keskustelua tukeviin oheistointeihin kuten piirtämiseen ja leikkimiseen. Toiminnot tapahtuivat lapsen aloitteesta. Analysoin kuitenkin vain haastattelumateriaalin. Mielestäni lapsitutkimuksissa tällainen joustavuus on välttämätöntä ja auttaa lasta tavoittamaan kokemuksensa.

Tutkijayhteistyö on Perttulan (1995, 103) kriteereistä seitsemäs. Se lisää tutkimuksen luotettavuutta, jos tutkimuksen menettelyt ovat sen ansiosta systemaattisempia ja ankarampia. Näkemykseni mukaan fenomenologinen tutkimus on luotettavimmin toteutettavissa yksin. Tuntuisi ongelmalliselta määritellä esimerkiksi ontologisia ja epistemologisia käsityksiä niin, että ne vastaisivat täysin kahden erillisen ihmisen näkemyksiä ja kokemuksia. En kuitenkaan kirjoittanut työtäni eristäytyneenä opiskelijayhteisöstä, vaan kävin vertaisteni kanssa runsaasti keskustelua pro gradustani. Vertaisten lisäksi olen saanut tukea ja kehitysehdotuksia myös graduohjaajaltani.

Kahdeksas luotettavuuskriteeri on tutkijan subjektisuus. Tajunnallisuutensa vuoksi tutkija on tutkimustyönsä subjekti. Näin ollen hänen tulee reflektoida, analysoida ja raportoida subjektisuutensa merkitys tutkimuksen eri vaiheissa. (Perttula, 1995, 103.) Tutkimukseni luotettavuuden takaamiseksi olen kirjoittanut tutkimustyöni alusta saakka tutkimuspäiväkirjaa. Se on ollut tärkeä työkalu oman roolini pohtimiseen tutkimuksen eri vaiheissa. Päiväkirja on ollut tukenani myös tutkielmaa kirjoittaessani.

Tutkijan vastuullisuus on yhdeksäs kriteeri. Se edellyttää, että tutkija toteuttaa kaikki työnsä toimenpiteet systemaattisesti. Koska kaikkia tutkimuksen vaiheita on mahdotonta esittää lukijalle niin yksityiskohtaisesti, että hän voisi toistaa sen juuri samanlaisena, tutkijalta edellytetään vastuullisuutta. Tällöin tutkijan vastuullisuus on myös luotettavuustekijä. (Perttula, 1995, 103.) Olen toteuttanut tutkimukseni parhaan taitoni mukaisesti ja ymmärrän vastuuni. Olen kirjannut tutkimustyöni kulun niin rehellisesti kuin osaan.

## 7.2 Tutkimuksen ankaruuden osoittaminen

Tässä alaluvussa asetan tutkimukselleni ne rajat, joissa tutkimustuloksia voidaan pitää pätevinä ja yleistettävänä. Osoitan siis, milloin tutkimustulokseni täyttävät ankaruuden vaatimukset. ”Fenomenologinen tutkimus on eräässä mielessä yksittäiseen suuntautuvaa paikallistutkimusta. Se ei pyri niinkään löytämään universaaleja yleistyksiä kuin ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa.” (Laine, 2001, 29) Eksistentiaalisen-fenomenologian näkökulmasta tutkimukseni tulokset ovat siis transitioprosessia läpikäyvien tehostettua tukea saavien lasten merkitysmaailman muutoksen kuvausta. Tällöin tiedon voidaan ajatella olevan yleistettävissä niihin tehostettua tukea saaviin lapsiin, jotka siirtyvät päiväkodin esiopetuksesta peruskoulun ensimmäiselle luokalle. Koska transitiioon liittyvä kokemustodellisuus on kaikilla koulunsa aloittavilla kulttuurissamme niin yhteneväinen, pidän tutkimustuloksiani koko transitiota läpikäyvään populaatioon yleistettävänä.

## 7.3 Lopuksi

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millainen kokemus siirtymä esikoulusta kouluun on ja miten kokemus muuttuu siirtymän edetessä. Lisäksi tutkin lasten kokemuksia koulun alkamisesta kolmivaiheisesti ja tarkastelin kokemusten kehittymistä. Mielestäni onnistuin tavoittamaan transitiio- ja koulun aloituskokemukset yksilöitä kunnioittaen. Kokonaisuus on eheä ja etenee johdonmukaisesti. Tuotin tutkimuksellani tietoa uudesta näkökulmasta käytettyäni haastateltavina tukea tarvitsevia kouluun siirtyjiä.

Tutkimuksen toteuttamisesta haastavan teki valitsemani metodologia. Fenomenologia hurmasi minut jo ensimmäisellä tutkimuskurssilla. Tutkimukseni kannalta aihe oli kuitenkin ensisijainen tekijä ja fenomenologia sattui sopimaan sen tutkimiseen. Esitellessäni tutkimukseni suunnitelmaluonnosta, sain kuulla varoituksia fenomenologiasta. Sitä kuvailtiin graduntekijälle raskaaksi ja vaativaksi menetelmäksi, jonka valitsemista tulisi harkita tarkkaan. Asiaa pohdittuani päätin pitäytyä suunnitelmassani, enkä kadu päätöstäni. Fenomenologiseen tutkimusfilosofiaan, metodologiaan ja tutkimukseen perehtyminen on ollut rankka, mutta antoisa prosessi. Uskon palaavani tutkimusmetodologiani pariin jatkotutkimuksen muodossa.

Lasten transitiokokemukset tarjoavat runsaasti jatkotutkimuksen aiheita. Olisi mielenkiintoista tutkia transitiota vertaillen yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten kokemuksia. Kiinnostavaa olisi myös transitiokäytänteiden vaikutuksiin paneutuminen. Lapsiryhmän havainnoiminen eri kasvatusympäristöissä transition edetessä olisi myös oiva jatkotutkimuksen tapa, sillä se tuottaisi laajemman näkökulman valitsemaani aiheeseen.



## Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund I. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Blacher, J. ja McIntyre, L. (2006). *Transition from Preschool to "big school"*. *The Exceptional Parent* 32 (2), 56—58.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1997). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa: Vasta, R. (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*, 221—288. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino
- Collier, C. (2010). *RTI for Diverse Learners: More Than 200 Instructional Interventions*. United States of America
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research Design. Choosing among five approaches*. United States of America
- Danaher, T. ja Briod, M. (2010). Phenomenological approaches to research with children. Teoksessa: Greene, S. ja Hogan, D. (toim.), *Researching children's experience*, 217—236. New York: Guilford Press
- Dockett, S., Petriwskyj, A. ja Perry, B. (2014). Theorising Transition: Shifts and Tensions. Teoksessa: Perry, B., Dockett, S. ja Petriwskyj, A. (toim.), *Transitions to School – International Research, Policy and Practice*, 1—19. ISBN 978-94-007-7350-9 (e-kirja)
- Dockett, S. ja Perry B. (2007). *Transitions to School : Perceptions, Expectations and Experiences*, ISBN 9781429427548 (e-kirja)
- Dockett, S. ja Perry, B. (2003). *Children's views and children's voices in starting school*. *Australian Journal of Early Childhood* 28 (1), 12—17.

*Erityisopetuksen strategia* (2007). Saatavilla online: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf>

Freeman, M. ja Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York: The Guildford Press

Fuchs, D., Fuchs, L. ja Compton, D. (2012). *Smart RTI: A Next-Generation Approach to Multilevel Prevention*. *Exceptional Children* 78 (3), 263—279.

Greene, S. ja Hogan, D. (2010). Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues. Teoksessa; Greene, S. ja Hogan, D. (toim.), *Researching children's experience*, 1—21. New York: Guilford Pres

Himanka, J. (2009). Johdanto. Teoksessa: Husserl, E., *Fenomenologian idea : viisi luentoa*, Helsinki: Loki-kirjat

Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää: Varhainen puuttuminen koulussa*. Juva: Bookwell Oy

Huhtanen K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa: Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Juva: Bookwell Oy

Jennings, J. (1986). *Husserl Revisited: The Forgotten Distinction Between Psychology and Phenomenology*. *American Psychologist* 41 (11), 1231—1240.

Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön*. Oulu: Oulu university press

Karikoski, H. ja Tiilikka, A. (2016). Eheä kasvupolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa: Hujala, E. ja Turja, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, 78—93. Juva: Bookwell Oy

Kirmanen, T. (1999). Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – Kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. ja Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*, 194—217. Jyväskylä: ATENA Kustannus

Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007). *Arki lapsen kokemana – Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopisto

- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Juva: Bookwell Oy
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*, 26—43. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Lehtovaara, M. (1993). Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa: Varto, J. (toim.) *Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista*, 1—34. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu
- Lehtomaa, M. (2009). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa: Perttula, J. ja Latomaa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus – merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*, 163—194. Tampere: Juvenes Print
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. United States of America
- Linnilä, M-L. (2011). *Kumpi on valmis – lapsi vai koulu?* Tampere: Mediapinta
- Margetts, K. (2014). Transition and Adjustment to School. Teoksessa: Perry, B., Dockett, S. ja Petriwskyj, A. (toim.), *Transitions to School – International Research, Policy and Practice*, 75—88, ISBN 978-94-007-7350-9 (e-kirja)
- Margetts, K. (2002). *Transition to school — Complexity and diversity*. European Early Childhood Education Research Journal 10 (2), 103—114.
- Margetts, K. (2007). *Preparing children for school – benefits and privileges*. Australian Journal of Early Childhood 32 (2), 43—50.
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa: Oja, S., (toim.) *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Juva: Bookwell Oy
- Opetushallinnon tilastopalvelu. Haettu osoitteesta: <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Erityinen-ja-tehostettu-tuki.aspx>, Luettu 10/2016
- Peltonen, T. (2002). *Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen - entisajan alakoulusta esikouluun*. Oulu: Oulu university press
- Penn, H. (2014). *Understanding early childhood. Issues and controversies*. Berkshire: Open University Press

Perttula, J. (2000). *Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua*. Kasvatus 31 (5), 428–442.

Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: Perttula, J. ja Latomaa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus – merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Tampere: Juvenes Print

Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014). Haettu osoitteesta: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf), Luettu: 5/2015

*Perusopetuslaki* 21.8.1998/628. Haettu osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>, Luettu 4/2016

Rauhala, L. (1993) *Eksistentiaalisen fenomenologin hermeneuttinen tieteenfilosofia menetelmänä*. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu

Rauhala, L. (1990). *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino

Rauhala, L. (1992a). Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa: Piippo, E., (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen*, 7—17. Kajaani: Kajaanin kaupungin monistokeskus

Rauhala, L. (1989). *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö

Rauhala, L. (1992b). *Henkinen ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino

Roos, P. ja Rutanen, N. (2014). *Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa*. Journal of Early Childhood Education Research 3 (2), 27—47.

Takala, M. (2010). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa: Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*, 21—33. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen M-P. ja Hillasvuori, T. (2014). *Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland*. Journal of Educational Change, Vol.15 (1), 37—56.

*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2005). Oppaita 56. Helsinki: Stakes

Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer-Paino Oy

Williams, P. (2001). *Preschool Routines, Peer Learning and Participation*. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (4), 317—339.

Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*, 149–213, Helsinki: International methelp



## LIITE 1

### HAASTATTELUKYSYMYKSET

#### 1. Perhe ja koti:

- Minkä ikäinen sinä olet? Onko syntymäpäivääsi vielä pitkä aika?
  - Oletko jo miettinyt mitä teet syntymäpäivänäsi? Mitä haluaisit tehdä?
- Keitä sinun perheeseesi kuuluu? Keskustelua lapsen nimeämistä ihmisistä. (Laita nimet ylös)
  - Mitä he tekevät? Onko koulussa/töissä? Missä?
  - Minkä ikäisiä ovat?
  - Mitä harrastavat? Mitä tekee kun ei ole koulussa/töissä?
  - Missä asuvat?
  - Mitä teet kotona? Mikä on kivaa? Mikä on tylsää?
- Muistatko kun veljesi/siskosi menivät kouluun?
  - Miltähän veljestä/siskosta tuntui, kun hän meni kouluun?
  - Mitä ovat kertoneet...
    - koulusta?
    - opettajista?
    - välitunneista?
    - lomista?
- Mitä äiti ja isä ovat kertoneet siitä, kun he olivat koulussa?
  - Mistä kouluaineista he pitivät?
  - Oliko jokin heille vaikeaa? Saivatko he apua? Kuka auttaa?
- Mitähän äiti ja isä ajattelevat siitä, että sinä menet kouluun?

#### 2. Päiväkoti ja esikoulu:

- Minkä ikäisenä sinä aloitit päiväkodissa?
- Mitä te teette esikoulussa?
- Mikä on lempipuuhaasi? Mikä on tylsää?
- Mitä te esikoululaiset teette tuokioilla?
- Millaisia leikkejä te leikitte?
- Onko sinulla kavereita päiväkodissa?
  - Ketä he ovat? Onko joku paras kaveri?
  - Minkä ikäisiä he ovat? (Ovatko kaikki eskareita?)
- Onko joku vähemmän mukava? Onko joku ilkeä?
  - Miksihän?
  - Onko joku kiusannut sinua? Miten?
- Miten päiväkodissa on valmistauduttu koulun alkuun?
  - Mitä aikuiset ovat kertoneet koulusta?
    - Oletteko käyneet koululla?
      - Mitä siellä tehtiin?
      - Millaista koululla oli?
    - Mitä muut lapset ovat kertoneet koulusta?
      - Jännittääköhän jotakin lasta koulun alku? Miksi?
- Millaista on olla esikoululainen?

### 3. Koulu:

- Mitä sinä tiedät jo koulusta?
  - Mitä siellä tehdään?
  - Mitä koulussa ei saa tehdä?
  - Miltä tuntuu mennä kouluun/aloittaa koulu?
  - Jännittääkö joku asia koulussa?
  - Miten lasten pitää käyttäytyä koulussa?
- Missä kouluaineessa sinä olet hyvä?
- Mikä sinulle on vaikeaa?
- Miten sinä opit asioita?
- Odotatko jotakin koulun alkamisessa? Mitä?

### 4. Rooli:

- Suhtaudutaanko teihin esikoululaisiin eri tavalla kuin \_\_\_\_\_ (pienempien ryhmään)?
  - Mitä erilaista te saatte tehdä?
  - Onko jotakin sellaista, mitä pienemmät tekevät, mutta eskareita to-ruttaisiin siitä?
- Saako koululainen tehdä jotakin, mitä esikoululainen ei saa tehdä? Mitä?
  - Onko teillä kotona sovittu jotakin uusia asioita, joihin saat luvan kun olet koululainen? Mikä?
  - Miksihän isommat lapset saa tehdä niin?

### 5. Arjen tilanteet:

- ULKOILU:
  - Mitä päiväkodissa tehdään ulkona?
    - Mitä aikuiset tekevät siellä?
    - Mitä lapset tekevät?
    - Mitä ei saisi tehdä?
  - Kuinka kauan ulkona ollaan?
  - Mitä sinä tykkäät tehdä ulkona? (Haluatko näyttää minulle?)
  - Mitähän koululaiset tekevät välitunnilla?
    - Mitä sisaruksesi/kaverisi tekee?
- PUKEMINEN:
  - Mitä aikuiset sanovat sinulle pukeutumistilanteissa?
  - Mitä sanovat muille?
  - Toruvatko aikuiset joskus pukeutumistilanteessa? Miksi?
  - Mitä sinulle on sanottu pukeutumisesta koulussa?
- RUOKAILU:
  - Mitä päiväkodin ruokailuissa tehdään? Miten käyttäydytään?
  - Millaisia ajattelet koululaisten ruokailujen olevan?
    - Missä koululaiset syövät?
    - Mikä on sinun lempiruokaasi? Onkohan sitä koulussa ruoka-listalla?

### 6. Haastattelu:

- Millainen haastattelu sinusta oli? Oliko kysymyksiin helppo vai vaikea vas-tata?
- Haluatko kysyä jotakin minulta?
- KIITOS!