



Heikkinen Heidi ja Uusitalo Tiia

Vanhempien kokemuksia tukea tarvitsevan lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Vanhempien kokemuksia tukea tarvitsevan lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun
(Heidi Heikkinen ja Tiia Uusitalo)

Pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 12 liitesivua

Toukokuu 2022

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia vanhemmilla on tukea tarvitsevan lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun ja kuinka he ovat kokeneet tuen jatkuvuuden toteutuneen siirtymävaiheessa. Aiheesta tekee ajankohtaisen tukea tarvitsevien lasten vuosittain lisääntynyt määrä, sillä sen vuoksi yhä useampi perhe kokee koulun aloituksen tukea tarvitsevan lapsen kanssa. Tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä määrittelemme laajasti siirtymää, avaamme tukea tarvitsevan lapsen koulun aloitukseen liittyviä tekijöitä sekä kirjoitamme vanhempien roolista siirtymäprosessissa.

Tutkielma on laadullinen tutkimus ja sen lähestymistapana toimii fenomenologia. Tutkimusaineisto koostuu kahdeksan tukea tarvitsevan lapsen vanhemman etänä toteutetusta haastattelusta. Vanhemmista kuudella oli erityistä tukea saava lapsi ja kahdella tehostettua tukea saava lapsi. Tutkimukseen osallistujien tavoittamiseen hyödynnettiin vanhemmille suunnattuja järjestöjä sekä sosiaalista mediaa. Tutkimusaineisto analysoitiin fenomenologisella metodilla.

Tutkimustulokset osoittavat, että vanhempien kokemukset tukea tarvitsevan lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun ovat moninaisia. Siirtymään liittyvät käytänteet ja tapahtumat erosivat vanhempien kokemuksissa, mikä osaltaan vaikuttaa vanhempien näkemykseen tukea tarvitsevan lapsensa siirtymän onnistumisesta. Samat tekijät näyttäytyvät vanhemmille joko siirtymää edesauttaneena tai haastavana tekijänä riippuen toteutuksen tavoista. Vanhemmat liittyvät siirtymään usein jännityksen ja jopa pelon tunteita. Huolta aiheuttavat tulevaan siirtymään liittyvien muutosten vaikutukset lapsen arkeen ja siinä pärjäämiseen. Vanhemmat pitävät siirtymässä tärkeänä yhteistyötä, tiedottamista ja tiedonsiirtoa esiopetuksesta koululle. Lapsen saaman tuen koettiin muuttuneen kouluun siirtymisen jälkeen ja tuen jatkuvuuden kokemuksissa oli vaihtelua. Osa vanhemmista ilmaisi tyytymättömyyttä koulupaikasta ja tuen resurssoinnista vastaavia päättäjiä kohtaan.

Tutkimustulosten perusteella yhteistyön toimivuus ja kokemus kuulluksi tulemisesta määrittelevät siirtymän onnistumista. Vanhemmat haluavat olla aktiivisesti mukana lapsensa siirtymässä sekä toivovat, että heitä kuultaisiin siihen liittyvässä päätöksenteossa. Opettajat ovat merkityksellisessä roolissa siirtymän toteuttamisessa ja toimivan vuorovaikutussuhteen rakentamisessa vanhempiin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tukea tarvitsevan lapsen siirtymä koskee kokonaisvaltaisesti koko perhettä ja vanhemmat kokevat kouluun siirtymän hyvin merkittävänä tapahtumana.

Avainsanat: vanhempien kokemus, siirtymä, tukea tarvitseva lapsi

University of Oulu

Faculty of Education

Parents' experiences of the transition from preschool to primary school for a child with special needs

(Heidi Heikkinen and Tiia Uusitalo)

Master's Thesis, 81 pages, 12 appendices

May 2022

The aim of this study is to examine what kind of experiences parents of children with special needs have about their child's transition from preschool to primary school and how they have experienced the continuity of support in transition phase. This is a topical issue because the amount of children with special needs has increased every year and therefore more and more families experience starting school with a child with special needs. In our study's theoretical framework we define transition extensively, explain factors related to starting school as a child with special needs and write about the parents' role in transition process.

This thesis is a qualitative research and the approach to the topic is phenomenological. The research material consist of remotely conducted interviews of eight parents of children with special needs. Six parents' children were receiving special support and two parents' children were receiving intensified support. Reaching the participants for this study we used organizations directed to parents and social media. The data was analyzed by the phenomenological method.

The results of this study show that parents had various experiences of the transition from preschool to primary school for their child with special needs. Transition practices differed in parents' experiences which affected on the parents' view of success of transition. The same factors appear to parents either helping or challenging the transition depending on how they were implemented. Parents often associate transition with feelings of nervousness or even fear. Worry is caused by the changes related to transition and their impacts on child's daily life and coping in it. Parents consider cooperation, informing and transfer of information from preschool to primary school to be important in transition. Parents experienced that the support received by the child changed after transition and the experiences of continuity of support varied. Some of the parents expressed dissatisfaction with decision-makers responsible for the school placements and the resource allocation of support.

Based on this study a functioning collaboration and experience of being heard define how transition will succeed. Parents want to be active participants in their child's transition and they wish that they could be heard in transition related decision-making. Teachers have a significant role in implementing the transition and building a functional relationship to parents. The results of this study show that the transition of a child with special needs concerns comprehensively the whole family and parents experience the transition to primary school as a significant event.

Keywords: parents' experience, transition, child with special needs

Sisällysluettelo

| | |
|---|-----------|
| 1 Johdanto..... | 1 |
| 2 Siirtymä esiopetuksesta peruskouluun..... | 4 |
| 2.1 Siirtymän teoreettisia lähtökohtia..... | 5 |
| 2.1.1 Siirtymä systeemiteorian kuvaamana | 7 |
| 2.1.2 Muita siirtymäteorioita..... | 10 |
| 2.2 Siirtymä muutoksena..... | 11 |
| 2.2.2 Kouluvalmius..... | 15 |
| 2.3 Tukea tarvitsevan lapsen koulun aloitus..... | 17 |
| 2.3.1 Inklusioperiaatteet opetuksen järjestämisessä..... | 19 |
| 2.3.2 Tuen tarve ja siihen vastaaminen | 21 |
| 2.3.3 Siirtymän onnistumista edistävät ja haastavat tekijät | 24 |
| 3 Vanhemmat osana siirtymäprosessia | 27 |
| 3.1 Tukea tarvitsevan lapsen vanhemmuus | 29 |
| 3.2 Vanhempien näkökulmia siirtymäkäytänteisiin | 30 |
| 3.3 Vanhempien rooli siirtymässä | 31 |
| 4 Tutkimuksen toteutus | 34 |
| 4.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset | 34 |
| 4.1 Fenomenologinen lähestymistapa | 34 |
| 4.3 Aineiston keruu | 37 |
| 4.4 Aineiston analyysi..... | 38 |
| 4.4.1 Yksilökohtaisen merkitysverkoston analyysi..... | 39 |
| 4.4.2 Yleisen merkitysverkoston analyysi | 42 |
| 5 Tulokset..... | 46 |
| 5.1 Vanhempien kokemukset siirtymästä..... | 46 |
| 5.2 Vanhempien kokemukset lapsen saaman tuen jatkuvuudesta | 52 |
| 5.3 Tulosten tarkastelu | 55 |
| 5.4 Luotettavuus ja eettisyys | 59 |
| 6 Pohdinta..... | 63 |
| Lähteet | 67 |
| Liitteet | 82 |

1 Johdanto

Noin 60 000 lasta aloittaa peruskoulun vuosittain (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu: Esi- ja perusopetuksen oppilaat lukuvuosittain, 2021). Heistä moni saa opiskeluunsa tukea, sillä tuoreimman tilaston mukaan vuodesta 2015 lähtien tehostettua tukea on saanut vuosittain 6,0–8,6 % ja erityistä tukea 5,0–6,2 % kaikista ensimmäisen luokan oppilaista (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu: Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat, 2019). Tukea saavien lasten määrä on lisääntynyt vuosittain (SVT Erityisopetus, 2020), joten yhä useampi perhe kokee koulunaloituksen tukea tarvitsevan lapsen kanssa. On siis ajankohtaista ja tarpeellista selvittää, kuinka asianomaiset, eli tukea tarvitsevien lasten vanhemmat, kokevat siirtymän esiopetuksesta peruskouluun.

Tutkimusongelmina tässä tutkimuksessa ovat vanhempien kokemukset tukea tarvitsevan lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun ja tuen jatkuvuuden toteutuminen siirtymävaiheessa vanhempien kokemana. Tukea tarvitseva lapsi saa oppimiseensa psyykkisten, fyysisten tai emotionaalisten syiden vuoksi tukea, ja hänen erityisopetuksen tarpeensa on virallisesti tunnistettu (OECD, 2017). Tässä tutkimuksessa määrittelemme tukea tarvitsevan lapsen lapseksi, joka on saanut jo esiopetuksessa ollessaan joko tehostettua tai erityistä tukea. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidulla haastattelumenetelmällä, jossa informanteina toimivat tukea tarvitsevien lasten vanhemmat (n=8).

Tutkimusaiheemme syntyi mielenkiinnosta ja halusta kuulla vanhempia ja heidän näkökulmaansa tukea tarvitsevan lapsensa siirtymästä. Se voi olla monelle perheelle jännittävä ja pelottavakin muutos. Toisin sanoen lapsen koulunaloitus voi olla vanhemmalle myös hyvin merkittävä aika elämässä (Fabian, 2002, s. 19). Jokainen perhe kokee sekä reagoi eteen tulevissa haasteissa omalla tavallaan (Rantala, 2002, s. 28), mikä on ollut myös yksi merkittävä taustataajatus tutkimuksen aiheen valikoitumiseen. Koemme tärkeäksi painottaa kokemusten ainutkertaisuutta.

Halusimme myös tarjota vanhemmille, lastensa asiantuntijoille, mahdollisuuden tulla kuulluksi ja sitä kautta jakaa arvokasta tietoa siirtymävaiheesta. Tutkimuksemme voi tuoda myös uusia näkökulmia vanhempien kanssa yhteistyötä tekeville ammattilaisille, kuten esiopetuksen ja alasteen opettajille. Haastatteleamalla vanhempia saamme tietoa tekijöistä, joihin lapsen siirtymävaiheessa olisi tärkeää keskittyä ja joita olisi tärkeää ottaa huomioon, jotta siirtymävaihe onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Siirtymävaiheella voi olla vaikutuksia lapsen psyykkiseen

hyvinvointiin, joka puolestaan vaikuttaa koulunkäyntiin ja oppimiseen (Hirst, Jervis, Visagie, Sojo & Cavanagh, 2011).

Siirtymäprosessi alkaa esiopetusvuonna ja jatkuu vielä ensimmäisen luokan aikana (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Dockett ja kollegat (2011) määrittelevät tarkemmin siirtymäprosessin alkavan, kun vanhemmat ja lapset alkavat miettimään siirtymää ja tekevät päätöksiä kouluun liittyen. Prosessi päättyy, kun lapset ja vanhemmat tuntevat olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi kouluympäristössä (Dockett, ym., 2011). Tässä tutkimuksessa siirtymä määriteltiin vanhemmille alkavan ajallisesti esiopetusvuoden keväällä, kun ensimmäiset keskustelut ja palaverit tulevaa koulun aloitusta alkavat vanhempien, opettajien ja muun hallinnon kanssa. Siirtymän määriteltiin jatkuvan ensimmäisen luokan syyslukukauden loppuun asti, jolloin nähdään, kuinka siirtymä on viety peruskoulun puolella loppuun ja kuinka tuen jatkuvuus on toteutunut.

Vuonna 2010 perusopetuslakia (642/24.6.2010) uudistettiin koulunkäynnin ja oppimisen tuen osalta (OAJ:n selvitys lapsen kasvun ja oppimisen tuesta, 2018). Uudistetun perusopetuslain (642/24.6.2010) mukaan osa-aikaisen erityisopetuksen lisäksi oppilaalle tulee tarvittaessa tarjota tehostettua ja erityistä tukea. Opetusta velottavassa asiakirjassa kolmiportainen tuki on ollut vuodesta 2014 lähtien osana esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuen järjestämistä ohjaavissa periaatteissa (Opetushallitus [OPH], 2014a). Tarkastelun kohteeksi on siis rajattu kolmiportaisen tukeen kuuluvat *tehostettu ja erityinen tuki*.

Tehostettu ja erityinen tuki ovat niitä tuen tasoja, joissa lapsen tuen tarpeellisuus on pedagogisesti arvioitu ja niistä on tehty selvitys sekä opetuksen tuki on suunniteltu ja toteutettu systematisemmin (OPH, 2014a, s. 45–50; OPH, 2014b s. 63–67; Perusopetuslaki [POL], 642/2010 16 §, 17 §). Kolmiportaisen tuen yleistä tukea, ei tässä tutkimuksessa tarkastella johtuen yleisen tuen sisällöllisesti epäyhdenmukaisesta määrittelystä (*koska, milloin ja kenelle?*) ja toteutuksesta. Lintuvuori, Hienonen ja Hautamäki (2019, s.125) myös toteavat, että yleisen tuen sisältöihin ja toteutukseen ei ole olemassa yhtenäisesti velvoittavia pedagogisia asiakirjoja, jolloin tulkinta voi olla hyvinkin vaihtelevaa oppilaitosten välillä eikä yleisen tuen tarjontaa valtakunnallisesti tilastoida.

Aiempaa tutkimusta vanhempien näkökulmasta tukea tarvitsevan lapsen siirtymästä peruskouluun ei ole Suomessa viime vuosina tehty, ja vanhempiin tai perheeseen kohdistuvaa tutkimusta siirtymästä on tutkittu kansainvälisestikin suhteellisen vähän verrattuna muuhun siirtymätutkimukseen (Dockett & Perry, 2013). Rantavuori, Kupila ja Karila (2017) kuitenkin painottavat, kuinka siirtymä esikoulusta peruskouluun on vahvasti kontekstisidonnainen siihen kulttuuriin,

missä elämme. Yksi tämänkaltainen esimerkki on suomalaisten lasten myöhempi koulunaloitusikä verrattuna muihin maihin (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013a, s. 25).

2 Siirtymä esiopetuksesta peruskouluun

Ihmiset kohtaavat elämänsä aikana lukemattoman määrän siirtymiä. Siirtymälle ei ole yhtä selkeää selitystä, vaan se on alati muuttuva ja ympäristöstä riippuvainen ilmiö. Tämän tutkimuksen kontekstina toimii lapsen siirtymä esiopetuksesta peruskouluun. Siirtymää voidaan tarkastella hyvin monesta eri näkökulmasta (Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2013, s. 6) ja viime vuosikymmenten aikana siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen on aiheena kiinnostanut kansainvälisesti tutkimuksissa (González-Moreira, Ferreira & Vidal, 2021). Siirtymävaihe voi sisältää paljon liikehdintää erilaisten toimijoiden ja asiantuntijoiden välillä, ja erityisesti tukea tarvitsevan lapsen kohdalla siirtymään voi liittyä huomattavasti enemmän haasteita ja selvitettävää (Birnbau, 2010, s. 209). Usein siirtymä esiopetuksesta kouluun sujuu ilman ongelmia, mutta toisinaan ilmiöön liittyy ikäviä seurauksia tai muita siirtymää haastavia tekijöitä (Soini ym., 2013, s. 6).

Siirtymälle on Docketin, Petriwskyjin ja Perryn (2014) mukaan useampia eri määritelmiä. Eri määritelmissä painotetaan kouluvalmiutta ja mukautumista, kasvaneita lapseen kohdistuvia vaatimuksia sekä siirtymän näkemistä prosessien ketjuna, jossa yksilö siirtyy kontekstista toiseen tai muuttaa rooliaan koulutuksellisissa yhteisöissä (Dockett, Petriwskyj & Perry, 2014). Davisin, Ravenscroftin ja Bizasin (2015) määritelmän mukaan siirtymä on ajanjakso, jolloin ammattilaiset aloittavat tiedonvaihtoa koskevat tapaamiset. Kyseinen määritelmä jättää kuitenkin ulkopuolelleen perheen osallisuuden siirtymäprosessissa. Dockett ja kollegat (2011) osallistavat määritelmäänsä myös perheen, todetessaan siirtymän olevan ajankohta, jossa kontekstissa ja tuen antamisessa tapahtuu muutos, ja missä koulun ja perheen välinen vuorovaikutus luo olosuhteet sille, miten perheiden sitoutuminen lapsen koulutukseen jatkuu. Tutkimuksissa siirtymää on ryhdytty lähestymään enemmän sosiokulttuurisesta näkökulmasta sen sijaan että keskityttäisiin lapsen kouluvalmiuteen tai kehitykselliseen valmiuteen (Rantavuori, 2019, s. 16).

Siirtymä tulisi Januksen, Lefortin, Cameronin ja Kopechanskin (2007b) mukaan nähdä jatkuvana prosessina, joka vaatii säännöllistä siirtymän arviointia, sekä ennen siirtymää että myös sen jälkeen, kun varsinainen siirtymä esiopetuksesta kouluun on tapahtunut. Babićin (2017) mukaan lasten tarpeellinen valmistaminen kouluun on lopputulosta ajatellen avainasemassa. Lopputulos, jota siirtymässä tavoitellaan, on lapsen onnistunut sopeutuminen kouluun (Janus, Lefort, Cameron & Kopechanski, 2007b). Boyle, Petriwskyj ja Grieshaber (2018) ovat tutkineet kouluun siirtymistä jatkumona (*eng. continuity*). Esiopetus ja koulu voivat parhaimmillaan

luoda lapselle johdonmukaisen jatkumon hänen kokonaisvaltaiseen opintielleen (Soini ym., 2013, s. 6). Onnistuneella siirtymällä on merkittävä vaikutus kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin alkaen lapsen yksilöllisestä kasvusta kohti elämän mittaista oppimispolkua (OPH, 2014a, s. 25).

2.1 Siirtymän teoreettisia lähtökohtia

Ihmisen elämässä tapahtuu jatkuvasti erilaisia ekologisia siirtymiä (Karikoski, 2008, s. 21). Tämän tutkimuksen yhtenä teoreettisena lähtökohtana toimii Bronfenbrennerin (1979) systeemi-teoria, jossa siirtymien nähdään kuuluvan ihmisen kehitykseen. Turunen (2017, s. 152) on todennut, kuinka kontekstuaalisessa kasvussa pääpaino nähdään enemmän lapsen ja hänen kasvuympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa, kuin vain yksilön kehityksessä. Tämä on linjassa myös Bronfenbrennerin teorian kanssa.

Muita tarkasteltavia teoreettisia lähtökohtia tässä tutkimuksessa ovat Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000) ekologista ja dynaamista siirtymää kuvaava malli, Elderin (1998) elämänkulun teoria ja van Gennepin (1960) siirtymäriittiteoria. Koulun aloittaminen on subjektiivisesti sekä kulttuurisesti yksi merkittävin koettu vaihe ja siirtymä elämässä (Soini ym., 2013). Edellä mainittujen teorioiden ja mallien kautta tarkastellaan, miten siirtymään liittyvä muutos näkyy esimerkiksi tukea tarvitsevan lapsen ja vanhemman elinpiirin tasoilla sekä miten siirtymä on yhteydessä ekologisen siirtymän eri tasoihin ja miten se ilmenee niissä. Ekologinen lähestymistapa tarjoaa keinon tarkastella tukea tarvitsevan lapsen siirtymää ottaen huomioon vanhempien kokemukset sekä vaikutukset prosessiin (Waters & Friesen, 2019).

Alla oleva taulukko 1. mukailee Boylen ja kollegoiden (2018) näkemystä siirtymän rakenteesta. Taulukossa 1. näkyvät yksinkertaisuudessaan ne tärkeimmät osatekijät, joita siirtymään sisältyy. Tämän tutkimuksen kontekstiin on otettu siirtymään liittyviin käytäntöihin ainoastaan eletty kokemus sekä ekologia, jota myös myöhemmin tullaan tarkemmin avaamaan. Siirtymän rakenteellinen näkökulma kuvaa keskeisimpiä teemoja kouluun siirtymisestä sekä antaa osittain teoreettista yhteyttä siirtymään käsitteenä (Boyle ym., 2018), joten tässä tutkimuksessa siirtymää tarkastellaan rakenteellisesta näkökulmasta. Siirtymän rakenteen pohja-ajatuksena on Boylen ja kollegoiden (2018) näkemys siirtymän rakenteista.

Taulukko 1. Siirtymän rakenne (Boyle, Petriwskyj & Grieshaber, 2018, s. 420)

| Siirtymän rakenne | Rakenteen sisältö |
|--------------------------|---|
| Tapahtumat | Yksi elämänvaihe, lyhytaikainen, samanlainen, yhtenäinen, koulunaloitus |
| Prosessit | Muutokseen sopeutuminen, pitkäaikainen, yhteistyössä, monimuotoisuus |
| Jatkuvuus | Aiempien kokemusten päälle rakentuminen, jatkuva, toistuva, kontekstuaalisuus |
| Käytännöt | Eletty kokemus, ekologia |

Siirtymän rakenne sisältää (taulukko 1) neljä pääteemaa – *tapahtumat*, *prosessit*, *jatkuvuus* ja *käytännöt*. Näiden synteesi tarjoaa aiheeseen teoreettisia näkökulmia (Boyle ym., 2018). Siirtymä tapahtumana nähdään tässä tutkimuksessa koulunaloituksena, yhtenä elämänvaiheena, lyhytaikaisena sekä tapahtumana usein suhteellisen samanlaisena toistuvana eri yksilöiden kohdalla. Siirtymän voidaan yleisesti määritellä olevan jokin merkittävä tapahtuma jossakin tiettyssä merkittävässä elämänvaiheessa (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008 s. 1), kuten esimerkiksi koulunaloitus on.

Siirtymässä prosesseina ovat muutokseen sopeutuminen, pitkäaikaisuus, yhteistyö ja monimuotoisuus. Prosessina siirtymä tarkoittaa usein muutosta, johon yksilön tulee sopeutua (Karikoski & Tiilikka, 2017). Tässä tutkimuksessa siirtymä nähdään tapahtumana lyhytaikaisena, mutta prosessina pitkäaikaisena. Esimerkiksi ennen kuin yksilö konkreettisesti siirtyy eli astuu uuteen kouluun, on siirtymää toteutettu prosessina jo esiopetuksen keväästä alkaen ja mahdollisesti joidenkin perheiden kohdalla jo aikaisemmin. Siirtymäprosessi on myös pitkälti yhteistyössä toteutuvaa. Inklusivisessa siirtymäprosessissa tulee ottaa huomioon jokaisen yksilön tarpeet ja monimuotoisuus (Petriwskyj, 2014, s. 206).

Jatkuvuus siirtymän rakenteena näyttäytyy aiempien kokemusten päälle rakentumisena, jatkuvana, toistuvana sekä kontekstuaalisena. Siirtymää voidaan kuvata dynaamisena jatkuvuuden ja vaihtuvuuden prosessina (Boyle ym., 2018). Siirtymä on riippuvainen kontekstista. Siirtymää tulisi siis tarkastella ja tutkia siten, että siirtymän konteksti ymmärretään (MacDonald, Goff, Hopps, Kaplun & Rogers, 2014, s. 221). Siirtymän käytännöt ovat eletyssä kokemuksessa sekä

ekologiassa. Ekologiset mallit siirtymässä korostavat jatkuvuutta lasten kokemuksissa ja tuessa ympäröivän sosiaalisen maailman kanssa (Einarsdóttir, 2014, s. 25).

2.1.1 Siirtymä systeemiteorian kuvaamana

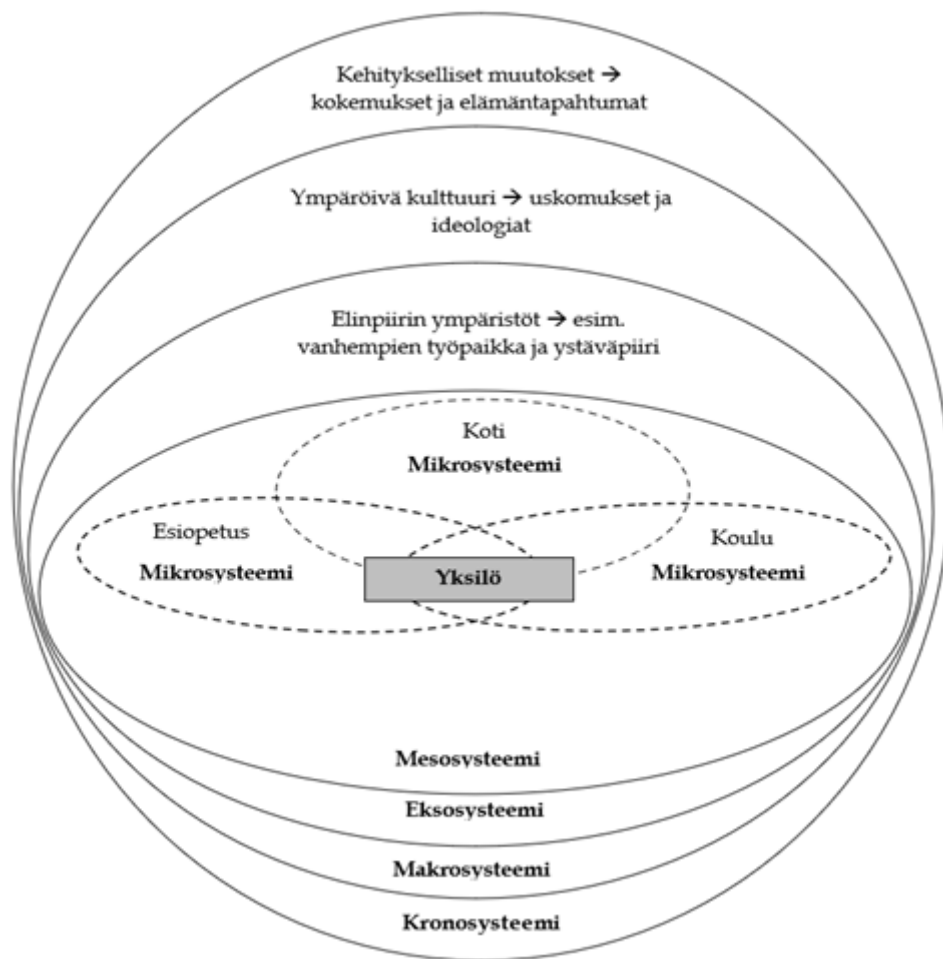
Siirtymä on yleisesti suomalaisissa varhaiskasvatuksen ja esi- ja alkuopetuksen siirtymiä koskevilla tutkimuksissa käsitetty vastavuoroisena ekologisena siirtymäprosessina (Soini ym., 2013). Myös tässä tutkimuksessa siirtymä nähdään vahvasti eri toimijoiden ja tapahtumien välisenä prosessina, johon yksilö, ympäristö ja elinympäristö vaikuttavat. Lähestymistapa perustuu Bronfenbrennerin ekologiseen systeemiteoriaan. Bronfenbrennerin (1979, s. 6) näkemyksen mukaan koulunaloitus on yksi ihmisen elämässä tapahtuvista ekologisista siirtymistä eli transiitioista. Bronfenbrennerin teoria voidaan nähdä yleisenä lähtökohtana siirtymän teoreettiselle määrittelylle (Dockett, ym., 2014).

Siirtymät voivat liittyä joko yksilön roolin tai elinympäristön muutokseen (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). Tässä tutkimuksessa yksilöä kuvaa tukea tarvitseva lapsi sekä lapsen vanhemmat ja muu perhe, koska myös vanhempien rooli muuttuu siirtymässä. Elinympäristön muutoksena toimii siirtymä esikoulusta peruskouluun. Bronfenbrenner (1979) painottaakin, että transiitioihin liittyy lähes poikkeuksetta muutos yksilön roolissa. Rooleja määrittävät odotukset, joita liitetään tiettyihin asemiin yhteiskunnassa ja ne vaikuttavat siihen, miten yksilöä kohdellaan, miten hän käyttäytyy, mitä hän tekee sekä jopa mitä hän tuntee ja ajattelee (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). Koulun aloittaessaan lapsi kokee roolin muutoksen esikoululaisesta koululaiseksi ja lapsen vanhempi esikoululaisen vanhemmasta koululaisen vanhemmaksi.

Ihmiskehitys tapahtuu Bronfenbrennerin (1979) mukaan kasvavan ihmisorganismien ja tämän ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Aktiivisen kasvavan ihmisen ja muuttuvien välittömien ympäristöjen ominaisuuksien välillä tapahtuu molemminpuolista mukautumista (Bronfenbrenner, 1979, s. 16, 21). Kuten tämän tutkimuksen kontekstissa lapsen kouluvalmiudella sekä koulun valmiudella on vastavuoroinen yhteys. Prosessiin vaikuttavat näiden ympäristöjen väliset suhteet sekä laajemmin konteksti, johon ympäristöt kuuluvat. Ekologinen ympäristö on sarja sisäkkäisiä rakenteita eli tasoja, joita nimitetään mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemiksi (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

Alla olevaa malli (kuvio 1.) mukaillee Karikosken (2008) kuviota Bronfenbrennerin ekologisesta systeemiteoriasta soveltaen tämän tutkimuksen kontekstiin. Kuvion mikrosysteemitasolle

on sijoitettu tämän tutkimuksen kontekstit, joiden välillä yksilöllä siirtymistä tapahtuu eli *esiopetus, koti ja koulu*.



Kuvio 1. Yksilön siirtymä systeemitasoilla (Bronfenbrenner, 1989(2016); Bronfenbrenner, 1979, s. 21–22, 25–26; Karikoski, 2008, s. 27)

Mikrosysteemin muodostavat Bronfenbrennerin (1979) mukaan kaikki toimintojen, roolien ja ihmisten väliset suhteet, joita kehittyvä yksilö kokee välittömässä elinympäristössään. Tällaisia ympäristöjä ovat paikat, kuten koti ja päiväkot, joissa vuorovaikutus yksilöiden välillä on helppoa. Yksilön kehitykseen vaikuttavat eniten ympäristön tapahtumat, joissa muut henkilöt toimivat joko yksilön kanssa tai hänen läsnäollessaan eli tapahtumat mikrosysteemin tasolla (Bronfenbrenner, 1979, s. 6, 22). Kymmenen vuotta myöhemmin teorian julkaisusta Bronfenbrenner laajensi mikrosysteemin sisältämään myös muiden henkilöiden yksilölliset ominaisuudet kuten persoonallisuuden, temperamentin ja käsitysjärjestelmien piirteet (Bronfenbrenner, 2016).

Bronfenbrenner (1979) kirjoittaa, että mesosysteemi käsittää kahden tai useamman ympäristön, joissa kehittyvä yksilö on aktiivisesti osallisena, keskinäisen suhteen. Käytännössä tämä tarkoittaa siis mikrosysteemien välisiä suhteita. Mesosysteemi muodostuu tai laajentuu Bronfenbrennerin teorian perusteella kehittyvän yksilön siirtyessä uuteen ympäristöön. Mesosysteemi muodostuu muiden aktiivisesti molempiin ympäristöihin osallistuvien henkilöiden välisistä vuorovaikutussuhteista. Muun muassa kommunikaatio sekä tiedonsiirto ympäristöstä toiseen kuuluvat näihin vuorovaikutussuhteisiin (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Koulun aloittaminen ja siihen sisältyvä vanhempien, esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö, on yksi mesosysteemin muodostavista siirtymistä.

Eksosysteemillä Bronfenbrenner (1979) tarkoittaa yhtä tai useampaa ympäristöä, joihin kehittyvä ihminen ei ole itse aktiivisesti osallisena, mutta joiden sisäiset tapahtumat vaikuttavat kehittyvän ihmisen elinympäristöön. Esimerkkejä tällaisista ympäristöistä on lapsen vanhempien työpaikka ja ystäväpiiri. Tutkimuskontekstissamme on oleellista tiedostaa, että vanhempien ympäristöt sekä niissä saadut aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, millaisena vanhemmat kokevat lapsen siirtymän. Kokemukset voivat myös vaikuttaa siihen, miten vanhemmat suhtautuvat lapsen koulunkäyntiin (Dockett, Perry & Kearney, 2012).

Ekologisen systeemiteorian uloin taso eli makrosysteemi pitää Bronfenbrennerin (1979) mukaan sisällään ympäröivän alakulttuurin ja kulttuurin kokonaisuudessaan sekä niiden taustalla vaikuttavat uskomusjärjestelmät ja ideologiat. Makrosysteemi vaikuttaa sisempien tasojen, eli mikro-, meso- ja eksosysteemien, ominaisuuksiin (Bronfenbrenner, 1979, s. 25–26). Kymmenen vuoden jälkeen Bronfenbrenner (2016) korjasi makrosysteemin määritelmää siten, että siinä huomioidaan erityisesti kehitystä kiihdyttävät käsitysjärjestelmien, vaarojen, voimavarojen, mahdollisuusrakenteiden, elämäntapojen, elämänkulun vaihtoehtojen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen muotojen kuulumisen kaikkiin näihin järjestelmiin. Eri maiden kulttuurit ja esimerkiksi vanhempien sosioekonominen asema vaikuttavat kodin ja koulun välisiin suhteisiin (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Makrojärjestelmän ensisijaisia muotoja ovat sosiaalista asemaa ilmaisevat tekijät, kuten kansallisuusryhmä, sosiaaliluokka sekä asuinpaikka (Bronfenbrenner, 2016).

Myöhemmin, vuonna 1989, Bronfenbrenner lisäsi teoriaansa vielä uuden ajan ulottuvuutta kuvaavan tason: kronosysteemin. Kronosysteemin lisäämiselle syntyi Bronfenbrennerin (2016) mukaan tarve, kun ympäristö ymmärrettiin pysyvänä kokonaisuutena ja sen tarkastelu keskittyi

yhteen ajankohtaan ajatellen sen pysyvän muuttumattomana. Kronosysteemissä painottuu kokemusten ja elämäntapahtumien aiheuttamat kehitykselliset muutokset. Kokemukset voivat tulla ulkoisesta ympäristöstä tai yksilön sisäisistä muutoksista. Ulkoisen ympäristön kokemuksesta hän mainitsee esimerkkinä koulunaloituksen ja sisäisestä kokemuksesta puberteetin. Olennaista on muutos, jonka kokemukset aiheuttavat yksilön ja ympäristön olemassa olevaan suhteeseen. Syntynyt dynamiikka voi johtaa kehitykselliseen muutokseen (Bronfenbrenner, 2016).

2.1.2 Muita siirtymäteorioita

Rimm-Kaufman ja Pianta (2000) ovat kehittäneet muun muassa Bronfenbrennerin ja Morrisin teorioiden pohjalta ekologisen ja dynaamisen mallin kouluun siirtymään. Mallissa kouluun siirtymään nähdään Bronfenbrennerin teorian tavoin vaikuttavan lapsen ja tätä ympäröivien kontekstien väliset suhteet. Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000) mallissa erityisesti mikro- ja mesosysteemi ovat keskeisessä osassa, sillä mallissa keskitytään lapsen elämään kuuluvien ihmissuhteiden muutokseen ja kehittymiseen siirtymän aikana. Siirtymä on kehityksellinen prosessi, johon kuuluu jännitteitä muutoksen ja pysyvyyden välillä (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Ajan merkitys yhtenä ulottuvuutena mukailee Bronfenbrennerin (2016) myöhemmin tekemää kronosysteemin lisäystä, minkä voi nähdä yhtenäisyytenä teorian ja mallin välillä.

Kouluun siirtyminen tulee Rimm-Kaufmanin ja Piantan (2000) mukaan käsitteellistää lapsen sosiaalisen ympäristön mukaisesti ottaen huomioon muun muassa hänen vertaisensa ja perheensä. Siirtymä tapahtuu ympäristössä, jota useat muuttuvat vuorovaikutustilanteet määrittävät (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Vanhemmat esimerkiksi voivat vaikuttaa lapsen esiopetuksesta kouluun siirtymään joko suorasti tai epäsuorasti (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2017, s. 24). Lapsen varhaisilla siirtymään liittyvillä kokemuksilla on tärkeä rooli silloin, kun lapsi siirtyy muodollisempaan koulujärjestelmään, sillä siirtymän vaikutukset näkyvät jatkumona lapsen myöhemmässä koulumenestyksessä (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Mesosysteemillä tapahtuva eri mikrosysteemien välinen vuorovaikutus vahvistaa suhdetta eri toimijoiden kesken (Ahtola, 2012, s. 23). Siirtymässä avainasemassa on siis mallin mukaan tiedostaa, kuinka suuri merkitys lapsen sosiaalisella ympäristöllä ja suhteilla voi olla. Esimerkiksi esiopetukseen ja perheeseen kuuluvat ihmissuhteet, ja ympäristöissä tapahtuva vuorovaikutus, vaikuttavat siirtymän toteuttamiseen ja kokemiseen.

Yksi siirtymää selittävä teoreettinen lähestymistapa on elämänkulun teoria (Elder, 1998), jossa pääpaino on kronosysteemissä, sillä sen keskeinen ajatus on, että eri aikoina elävät ihmiset voivat kokea samat tapahtumat eri tavoin. Historia muovaa perheen, koulutuksen ja työn sosiaalisia kehityskaaria vaikuttaen käyttäytymiseen ja kehityslinjoihin. Elämänkulun teoriaan liittyy myös ajatus elämien yhteen linkittymisestä ja niiden sosiaalisesta dynamiikasta. Sosiaalisissa suhteissa syntyy sosiaalisen kontrollin muotoja, jotka ohjaavat yksilöiden päätöksen tekoa ja toimintaa (Elder, 1998). Elämänkulun teorian suhteuttaminen koulun aloitukseen auttaa selittämään, minkä takia lasten ja vanhempien tai eri sosiaalisissa, poliittisissa ja taloudellisissa konteksteissa elävien lasten siirtymäkokemuksissa on eroja (Dockett, ym., 2014). Varhaisilla siirtymillä voi olla pysyviä seuraamuksia, sillä ne voivat vaikuttaa myöhempisiin siirtymiin jopa vuosikymmentenkin jälkeen (Elder, 1998).

Sosiaalisia siirtymiä käsittelee myös van Gennepin (1960) siirtymäriittiteoria. Olemassaoloon sisältyy siirtymiä ryhmästä toiseen tai sosiaalisesta tilanteesta toiseen, ja ne vaativat yksilöltä aina tiettyjen uuden roolin edellyttämien ehtojen täyttämistä. Ihmiselämä koostuu näistä peräkkäisistä siirtymävaiheista, joilla on samankaltaiset loput ja alut. Siirtymäprosessit voidaan jakaa kolmeen eri riittiin, jotka ovat ero-, siirtymä- ja liittymisriitit. Riitit eivät ole kuitenkaan samassa laajuudessaan läsnä kaikissa elämän siirtymissä, sillä esimerkiksi hautajaisissa painottuu ero-riitti ja naimisiinmenossa liittymisriitti (van Gennep, 1960, s. 1, 3, 11). Kouluun siirtymään kuuluvat kaikki kolme riittiä. Suomalaisessa kontekstissa eroritteinä käytetään Karikosken (2008) mukaan muun muassa kouluvalmiutta edistäviä esiopetustehtäviä, tutustumiskäyntejä tulevaan kouluun sekä esiopetustodistusten jakoa ja kukittamista viimeisenä esiopetuspäivänä. Siirtymäriitteiksi voidaan lukea esimerkiksi tulevan koulumatkan kulkemisen harjoittelu, koulutavaroiden hankkiminen, ensimmäinen tapaaminen luokanopettajan kanssa ja vanhemmista erossa olemisen kokeminen. Liittymisriittejä sen sijaan ovat muun muassa koulun sääntöjen oppiminen, lukujärjestykset, välituntikäytännöt sekä läksyt ja vanhempien asettamat uudet koululaista koskevat säännöt (Karikoski, 2008, s. 31–32).

2.2 Siirtymä muutoksena

Esiopetus ja koulu ovat lapsen tärkeimpiä lapsuuden kasvatusinstituutiota, joiden vaikutukset ulottuvat lasten elämään sekä kokemuksiin (Mäkinen, 2020). Yleisesti siirtymiin sekä instituutioihin liittyy ikäkategorisointia, mikä näkyy erityisesti kasvatusinstituutioissa iän perusteella jakamisessa lapset ja nuoret omiin ryhmiin ja luokkiin (Rutanen & Karila, 2013, s. 17). Lapsi

siirtyy siis kasvatusinstituutiosta toiseen, kun esiopetuksesta siirrytään kouluun. Rantavuoren, Karilan ja Kupilan (2019) mukaan tulee kulttuurisesti tunnistaa eroavaisuudet, kun toimitaan eri instituutioiden, kulttuurien ja asiantuntijuuksien välillä. Esimerkiksi esikoulusta kouluun siirtymisessä kaksi erilaista institutionaalista kulttuuria kohtaa toisensa (Rantavuori, Karila & Kupila, 2019).

Siirtymään esiopetuksesta kouluun liittyy paljon erinäisiä tunteita sen ollessa lapsen elämässä psyykkisesti jopa yksi haastavimmista asioista (Birnbaum, 2010, s. 209; González-Moreira ym., 2021). Koulun aloittaminen on myös yksi ensimmäisistä tapahtumista, joissa lapsi kohtaa laajan kulttuurisen muutoksen elinympäristössään (OECD, 2017, s. 17). Suomalaisessa osatutkimuksessa, jossa tarkasteltiin alakoulun opetusluokkien opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteita, vuorovaikutuksen näkökulmasta selvisi, että oppilaat (n=44) itse pitivät koulua sosiaalisena yhteisönä, jossa on mahdollisuuksia peleihin, leikkeihin ja hauskanpitoon (Kyrö-Ämmälä & Lakka, 2018). Kouluun siirtyminen voi olla myös iloinen ja odotettu muutos koulun toimiessa yhtenä merkittävänä vuorovaikutuksen ja sosiaalisen toiminnan kenttänä.

Yleisesti siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun on tehty paljon kansainvälistä tutkimusta. Suomessa koulu aloitetaan hieman vanhemmassa iässä kuin kansainvälisesti verrattuna monessa muussa maassa (Karila ym., 2013a), minkä takia kansainvälisten siirtymätutkimusten tuloksia ei voida suoraan yleistää suomalaiseen kontekstiin. Monessa Euroopan maassa lapsi aloittaa perusopetuksen jo kuusivuotiaana (González-Moreira ym., 2021). Eri maiden välillä on myös kulttuurieroja koulunaloitukseen liittyen.

Erilaisten yhteisöjen ja organisaatioiden kulttuureista käytetään rinnakkain sekä *toimintakulttuuri* että *organisaatiokulttuuri* käsitteitä (Kattilakoski, 2018, s. 30). Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan perusolettamusten mallia, jonka tietty ryhmä on keksinyt tai kehittänyt selviytyäkseen sen ulkoiseen ja sisäiseen sopeutumiseen liittyvistä ongelmista ja jonka on todettu toimivan tarpeeksi hyvin, jotta sitä voidaan pitää perusteltuna ja siten opettaa myös uusille jäsenille hyväksyttävänä tapana (Schein, 1984). Organisaatiokulttuurille on ominaista Ghoshin ja Srivastavan (2014) mukaan jaettujen uskomusten, oletusten, normien, käyttäytymisen, näkökulmien sekä käytäntöjen järjestelmä, joka on syntynyt ihmisten tarpeesta antaa merkityksiä maailmalle ja heille itselleen suhteessa siihen. Se on samanaikaisesti sekä pysyvä tila että prosessi, jota luodaan kollektiivisesti (Ghosh & Srivastava, 2014). Organisaatiokulttuuri määrittelee ryhmän jäsenten käsityksiä, ajatuksia ja tunteita ja se tulee esiin ihmisten toiminnassa (Schein, 1984).

Ihmisillä on inhimillinen tarve järjestykseen ja johdonmukaisuuteen (Schein, 1984), minkä takia myös jokainen koulu muiden yhteisöjen tapaan muovaa oman toimintakulttuurinsa, joka vaikuttaa arjessa toimimisen tapoihin (Nousiainen & Piekkari, 2007, s. 8). Toimintakulttuuri muodostuu vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arjen toimintatavoista ja oppimisympäristöistä, yhteisön taidoista ja kehittämisestä, ammatillisuudesta ja pedagogiikasta, työtä säätelevien normien ja toiminnan päämäärien tulkinnasta sekä johtamisesta, työn organisoinnista, suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (OPH, 2014b, s. 26). Pedagogisilla käytänteillä sekä oppimisympäristön rakenteilla on vaikutusta koulun toimintakulttuurin muodostumiseen (Nousiainen & Piekkari, 2007, s. 8), mutta kaikki toimintakulttuurin muodostumiseen vaikuttavat tekijät eivät ole tiedostettuja (OPH, 2014b, s. 26).

Koulunaloitusta voidaan pitää tietynlaisena kulttuurisena käsikirjoituksena, mitä esimerkiksi Lipponen ja Kupila (2013) tekstissään sekä Rantavuori (2019) väitöskirjassaan käsittelevät. Päiväkotiympäristö luo osaltaan käsikirjoitusta koulunaloituksesta odotuksien ja toimintatapojen kautta. Esikouluympäristö seinillä olevien kirjaimien ja numeroiden kautta nähdään paikana, jossa akateemisten taitojen ja valmiuksien odotetaan kehittyvän (Rutanen & Karila, 2013, s. 21). Käsikirjoitus on kontekstissaan aina tietynlaisesti tiettyyn aikaan ja tilaan sidottu vuorovaikutuksellinen, totuttu ja säännöllisesti toistuva kaava, jonka mukaan myös jokaisella toimijalla on selkeä rooli ja odotukset (Lipponen & Kupila, 2013, s. 40).

Koulusiirtymissä odotukset voivat liittyä lapsen uuteen muuttuvaan rooliin koululaisena (Turunen, 2017, s. 149). Lisäksi lapsiin kohdistuvat odotukset voivat näkyä institutionaalisina muutoksina toimintatavoissa ja sekä fyysisissä tiloissa (Rutanen & Karila, 2013, s. 21). Kulttuurisen käsikirjoituksen avulla voidaan helpommin myös ymmärtää ympäröivää sosiaalista toimintaa, ja sitä mistä joidenkin toisten yhteiskuntien kulttuuriset toiminnot ovat lähtöisin (Tan, 2015). Tämän tutkimuksen kontekstissa kulttuurisena käsikirjoituksena voidaan nähdä koulunaloitus, siirtymä esiopetuksesta peruskouluun, joka toistuu vuosittain suhteellisen samojen käytänteiden mukaisena tapahtumana.

Esiopetuksesta siirryttäessä peruskouluun toimintakulttuuri muuttuu oleellisesti (Karila, Lipponen & Pyhältö, 2013b; Karikoski, 2008). Karikosken (2008) siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen vanhempien näkökulmasta käsittelevässä väitöskirjatutkimuksessa vanhemmat (n=21) kokivat esiopetuksen lapsikeskeisen leikki- ja toimintaympäristön muuttuvan siirtymässä opettajajohtoiseksi oppimis- ja opetusympäristöksi, jossa korostuu tavoitteellisuus. Hei-

dän mukaansa myös sosiaalinen kasvuympäristö muuttui yksin työskentelyä painottavaksi. Toimintakulttuuri muuttui vanhempien kertomusten mukaan kouluun valmentavasta kohti kansalaiskasvatusta. Lapsen sopeutuminen roolin muutokseen näyttäytyi helpoimpana silloin, kun lapsi oli ollut esiopetuksessa yhdysluokalla, jolloin koulukonteksti ja tuleva kasvuympäristö olivat tulleet tutuksi jo esiopetusvuonna (Karikoski, 2008, s. 98, 133, 146).

Koulun toimintakulttuuriin kuuluu Nousiaisen ja Piekkarin (2007) mukaan oleellisesti oppilaiden ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet sekä kasvamista ja oppimista tukevat rakenteet. Koska toimintakulttuuri määrittää koulun kasvatusta ja opetusta, vaikuttaa se välillisesti myös oppilaiden oppimiseen (Nousiainen & Piekkari, 2007, s. 8). Karilan ja kollegoiden (2013b) mukaan varhaiskasvatuksessa painottuu koulua enemmän intensiivinen yhteinen toiminta lapsen ja aikuisen välillä, aikuisen ollessa mukana laajasti lapsen päivittäisissä toiminnoissa. Ahtola ja kollegat (2016) tuovat esiin, kuinka esiopetus ja koulu eroavat toisistaan lapsen ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa sekä ajankäytön strukturissa ja opetusmenetelmissä. Esiopetuksessa painotetaan oppimista leikin kautta sekä lapsen yksilöllisen ja sosiaalisen kehityksen tukemista (Ahtola, ym., 2016). Koulussa painopiste siirtyy enemmän opetukseen, tiedonalalähteisyyteen sekä opetusajan jakamiseen oppitunteihin (Karila, ym., 2013b).

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa työskentelee enemmän henkilöstöä lasta kohden kuin koulussa (Ebbeck, Saidon, Rajalachime, & Teo, 2013), mikä aiheuttaa osaltaan eroavaisuuksia varhaiskasvatuksen ja koulun pedagogiikassa sekä opettajien ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa (OECD, 2017). Varhaiskasvatuksen puolella päivittäistä työtä tehdään yhteistyössä jakamalla vastuuta eri ammattiryhmien välillä, kun taas koulun puolella opettajat kantavat yksin vastuun oppilaiden oppimisesta sekä päätöksistään, mikä tekee oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta haastavampaa (Karila & Rantavuori, 2014). Erityiskouluissa kuitenkin henkilöstön sekä yhteistyön määrä on huomattavasti suurempi. Merimaan (2009, s. 106) mukaan erityis- ja sairaalakouluissa toimii opettajien (varhaiskasvatuksen opettaja, luokanopettaja, aineenopettaja, erityisluokanopettaja) lisäksi ohjaajia, avustajia, sosiaalialan ammattilaisia, eri alojen terapeutteja sekä tarvittaessa myös sairaanhoidon ja asuntolatoimen henkilöstöä. Erityisluokkien oppilasmääristä on määrätty perusopetusasetuksessa. Erityisen tuen päätöksen saaneiden oppilaiden enimmäisryhmäkoko on kymmenen, pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaiden kahdeksan ja vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden kuusi (Perusopetusasetus, 2010/893, 2§).

Lapsi jättää siirtymässä fyysisesti yhden instituution ja siirtyy seuraavaan, mutta muutos käsittää enemmän kuin vain fyysisen siirtymän (Lillejord ym., 2017, s. 22). Aina siirtymään ei liity

suurempaa fyysistä siirtymää, sillä esiopetusta järjestetään myös koulun yhteydessä (OPH, 2014a, s. 12). Aloittaessaan koulun lapsi kohtaa Griebelin ja Nieselin (2009) mukaan muutoksia henkilökohtaisella, ihmissuhteet käsittävällä sekä kontekstuaalisella tasolla. Henkilökohtaisella tasolla lapsen identiteetti muuttuu, kun hän omaksuu koululaisen roolin ja oppii itsenäistymistä, sosiaalisia taitoja sekä kouluun kuuluvia käyttäytymismalleja. Ihmissuhdetasolla lapsi menettää kouluun siirtyessään osan päiväkodissa luoduista ihmissuhteista ja koulussa hänen tulee pystyä muodostamaan uusia suhteita. Myös suhde vanhempiin muuttuu lapsen alkaessa vaatia lisää itsenäisyyttä, vaikkakin perheen tuki on edelleen tärkeää. Kontekstuaalisen tason muutokset liittyvät kouluun uutena oppimisympäristönä. Lapselle tulee uutena esiopetuksesta eroava opetussuunnitelma sekä koulun erilaiset rutiinit ja säännöt. Myös koulumatka voi olla uusi (Griebel & Niesel, 2009).

Koulun aloittaminen on niin lapsen kuin myös koko perheen näkökulmasta yksi heidän elämänsä merkittävimmistä siirtymistä (Ahtola, ym., 2011). Lapsi tulee Lillejordin ja kollegoiden (2017) mukaan asteittain tietoisesti siirtymästä ja tietoisuus alkaa paljon aikaisemmin kuin siirtymä itsessään. Osa lapsista tarvitsee enemmän aikaa siirtymään sopeutumiseen (Lillejord, ym., 2017, s. 22). Monet vanhemmat kokevatkin merkitykselliseksi, että siirtymään valmistaudutaan yhdessä lapsen kanssa, jotta uusien rutiinien omaksuminen sujuu helpommin (Wilder & Lillvist, 2021). Henkinen ja emotionaalinen ajatusprosessi esiopetuksen loppumisesta ja koulun aloittamisesta alkaa huomattavasti varsinaista fyysistä siirtymää aiemmin ja voi olla myös ajalliselta kestoaltaan pidempi (Lillejord, ym., 2017, s. 22). Lapset tiedostavat, että koulu ja esiopetus eroavat toisistaan opetukseltaan ja että heidän vastuunsa kasvaa siirtymässä muuttuneen roolin myötä (Einarsdóttir, 2011).

2.2.2 Kouluvalmius

Siirtymään kuuluviin muutoksiin sopeutuminen edellyttää monenlaisia valmiuksia niin lapselta kuin koulultakin. Kouluvalmius on yksi tutkituimmista ilmiöistä siirtymään liittyen (Dockett & Perry, 2013). Ilmiönä kouluvalmius sekä siitä muovautunut koululykkäys tunnetaan käsitteenä myös muualla maailmassa ja aihetta alettiin julkisessa keskustelussa tuoda enemmän esille vuosituhannen vaihteessa (Linnilä, 2006, s. 31). Käsitteenä kouluvalmius voi tarkoittaa montaa eri asiaa. Mannerheimin lastensuojeluliitto [MLL] kertoo sivustollaan lapsen olevan valmis kouluun, kun hänellä on muun muassa tiettyjä itsenäisen toimimisen, itsestä huolehtimisen ja it-

seilmaisun taitoja, fyysistä valmiutta, tarvittavaa pitkäjänteisyyttä sekä kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa (MLL, 21.6.2021). Dockett ja Perry (2007, s. 24, 25) kuvaavat kouluvalmiuden sisältävän paljon enemmän, kuin vain yksinkertaisuudessaan sen mitä lapsi akateemisten taitojen osalta vie kouluun, sillä esimerkiksi vanhempien ja yhteisön tuella on merkittävä vaikutus kouluvalmiuteen. Myös Unicef (2012, s. 6) kuvaa kouluvalmiuden olevan ympäristöstä syntyvä kokonaisuus, joka tukee lapsen kehittymistä. Lapsen ympäristöllä ja siinä vaikuttavilla tekijöillä on siis suuri vaikutus lapsen alkavalla opinpolulla.

Kotimaista tutkimustietoa kouluvalmiudesta on 2000-luvun vaihteesta lähtien hyvin niukasti (Kolehmainen, Saarinen & Kontu, 2015; Linnilä, 2006, s. 31) ja olemassa oleva kotimainen tutkimustieto on keskittynyt paljolti oppimisvaikeuksiin sekä riskilapsiin (Kolehmainen ym., 2015). Kuitenkin selvää on, että tarkastellessa lapsen kouluvalmiutta, tärkeää on yksilön lisäksi pohtia myös sitä kontekstia, jossa lapsen laaja-alaiset taidot sekä tarpeet ovat vuorovaikutuksessa (Linnilä, 2006, s. 62). Kuten Linnilä (2006, s. 62) toteaa, kouluvalmius ja oppiminen ovat alati muuttuva ja vaihteleva tila, johon ympäristö sekä sosiaalisesti että fyysisesti vaikuttaa. Tämän lisäksi lapsen kouluvalmiutta tarkasteltaessa on tärkeää huomioida kodin, koulun, vertaisten ja naapuruston suora ja epäsuora yhteisvaikutus lapseen (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa vanhemmat (n=86) kokivat, että siirtymäprosessissa he halusivat saada tietoa koulussa tarvittavista akateemisista taidoista, lapsen nykyisistä taidoista sekä vanhemman ja henkilökunnan toiminnasta lapsen valmistamisessa siirtymään (Wildenger & McIntyre, 2011).

Kouluvalmius tulisi Dockettin ja Perryn (2013) mukaan nähdä laajemmin, kuin vain yksilön ominaisuutena. He kirjoittavat, että kouluvalmius sisällyttää käsitteenä laajemmillaan niin lapsen, perheen, koulun kuin yhteiskunnankin (Dockett & Perry, 2013). Myös Unicef (2012, s. 11) määrittelee, että koulun tulisi olla valmis ottamaan oppilaat sisään instituutioon, eli puhutaan koulun valmiudesta. Unicef (2012, s. 11) mukailee Piantan ja Kraft-Sayren vuonna 2003 ilmestyneessä teoksessa *Successful Kindergarten Transition* olevaa näkemystä siitä, että koulun valmiudessa kouluympäristö on tehty otolliseksi sekä uusien oppilaiden siirtymä kouluun on luotu mahdollisimman sujuvaksi lapselle ja koko hänen perheelleen. Koulun valmiutta koskevat kysymykset korostuvat, kun ensimmäisellä luokalla aloittaa tukea tarvitsevia oppilaita (Hacıbrahimoglu & Kargin, 2017) ja koulun tulee valmistautua ottamaan vastaan lapset heidän erityisine tarpeineen (Ebbeck, ym., 2012).

Esiopetuksen sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014a; OPH, 2014b) korostetaan siirtymävaiheessa toteutuvaa suunnitelmallista ja lapsen tarpeita huomioivaa yhteistyötä, jossa tarvittavat lasta koskevat tiedot ja käytänteet siirtyvät lapsen mukana kattavasti niille tahoille, jotka lapsen opetuksesta vastaavat perusopetuksessa. Lasten yksilöllisten suunnitelmien, kuten esiopetuksessa tehtävien lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmien, avulla voidaan vahvistaa jatkuvuutta siirtymässä (Turunen, 2012). Linnilän (2006, s. 263) mukaan kouluvalmiutta voivat haastaa erilaiset tuen tarpeet ja etenkin erityisen tuen piirissä olevien lasten kohdalla tarpeisiin ei voida välttämättä riittävästi vastata, jolloin haasteet voivat helposti pakkaantua juuri koulupolun alkuun. Tukea tarvitsevan lapsen ja kouluvalmiuden kohdalla tarvitaan usein moniammatillista yhteistyötä sekä jaettua asiantuntijuutta, mutta pitkien asiakasjonojen vuoksi lapsi on voinut jo ehtiä aloittaa ensimmäisen luokan ennen kuin hän on edes päässyt kouluvalmiutta tukevan asiantuntijan luokse (Linnilä, 2006, s. 263).

2.3 Tukea tarvitsevan lapsen koulun aloitus

Tuen intensiivisyys ja käytetyt tukimuodot muokkautuvat lapsen yksilöllisten tuen tarpeiden mukaisesti (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen, 2017), millä voi olla vaikutusta koulun aloitukseen. Tukea tarvitsevan lapsen kouluun siirtymässä voi esiintyä enemmän pidempään jatkuvaa epäselvyyttä, sillä lapsen opetusmuodosta kertovat päätökset tulevat suhteellisen myöhään keväällä (Alijoki, 2006, s. 29). Erityislapsen kohdalla kouluun siirtyminen edellyttää ylimääräistä yhteistyötä eri tahojen kanssa, mikä voi osaltaan lisätä monimutkaisuutta siirtymään (Janus, Kopechanski, Cameron & Hughes, 2007a). Oppimisympäristön on tärkeää olla rauhallinen sekä turvallinen ja tämä korostuu vielä enemmän, kun lapsella on tuen tarpeita (Lapsiasiavaltuutetun toimisto, 2011, s. 30). Tämä tulisi ottaa huomioon, kun pohditaan tulevaa koulupaikkaa lapselle. Siddiqua ja Janus (2017) ovat todenneet tukea tarvitsevan lapsen kohdalla tavallista enemmän haasteellisuutta siirtymävaiheessa. On kuitenkin huomioitava, että lapsilla on erilaisia haasteita, eivätkä kaikki koe niitä ollenkaan.

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen koulun aloitukseen liittyy myös useampia vaihtoehtoja, sillä tuleva koulupaikka voi olla joko yleisopetuksessa lähikoulussa tai luokkamuoitoisessa erityisopetuksessa (Alijoki, 2006, s. 29). Kramann ja Biewer (2015) tutkivat itävaltalaisessa tutkimuksessaan vanhempien (n=16) näkökulmasta kehitysvammaisten lasten koulupaikanvalintaprosessia. Tutkimuksen mukaan valintaprosessiin liittyy useita haasteita. Vanhemmat kokivat,

että heidän tulee olla itse sitoutuneita koulun valintaan ja hankkia tietoa koulutusmahdollisuuksista. Heillä tulee myös olla tietoa koulujen erityisopetuksen järjestämisestä, jotta he tietävät tuen saamisen mahdollisuuksista. Lisäksi heillä tulee myös olla kykyä selviytyä valintapäätöksen toteuttamiseen liittyvistä haasteista (Kramann & Biewer, 2015).

Suomessa vanhemmat eivät voi suoranaisesti valita koulupaikkaa lapselleen, sillä kunta osoittaa lapsen koulupaikaksi lähikoulun tai muun soveltuvan paikan perusopetuslain (628/1998, 6§) mukaisesti. Oppivelvollisella on kuitenkin oikeus hakea oppilaaksi myös muuhun kuin kunnan osoittamaan kouluun (POL 628/1998, 28§). Koulupaikan osoittamista lähikoulusta pidetään Lempisen ja Niemen (2018) mukaan inkluusiivisena käytänteenä, mutta tukea tarvitsevan tulevan oppilaan tapauksessa koulupaikan valinnassa otetaan huomioon sijainnin lisäksi tuen järjestäminen. Mitä enemmän tukea vanhemmat kokevat heidän lapsensa tarvitsevan, sitä tärkeämpänä he pitävät koulupaikkaa lapselleen hakiessaan koulun erityisopetuksen järjestämistä koskevia asioita verrattuna koulun sijainnin merkityksen painottamiseen (Lempinen & Niemi, 2018).

Koulupaikkaa miettiessään vanhemmat joutuvat pohtimaan asiaa monesta eri näkökulmasta. Osa vanhemmista haluaisi Lalvanin (2015) amerikkalaisen tutkimuksen mukaan tukea tarvitsevan lapsensa erityisluokalle siksi, että he haluaisivat suojella lastaan hylätyksi tulemiselta ja sosiaaliselta eristymiseltä yleisopetuksen ympäristössä. Osa vanhemmista taas pitää yleisopetuksen luokkaa parempana vaihtoehtona, sillä he kokevat lapsensa kuuluvan vertaistensa joukkoon ja että erityisluokka konkretisoisi lapsen erilaisuuden (Lalvani, 2015). Suomessa kunnilla on vaikutusvaltaa päättää, miten vanhempien toiveita huomioidaan koulupaikan valintaa tehdessä (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, 2015). Ruotsissa on tutkittu yksityisten koulujen osalta syrjintää tukea tarvitsevien lasten kouluvalinnoissa. Ruotsalaisessa tutkimuksessa Ahmed, Hammarstedt ja Karlsson (2020) tutkivat ruotsalaisissa kouluissa (n=2 154) tapahtuvaa mahdollista syrjintää erityisesti ADHD ja ykköstyypin diabetes diagnoosin saaneiden lasten kohdalla. Tulosten perusteella voitiin todeta, että erityisesti ruotsalaisessa yksityiskoulussa syrjintää tapahtuu (Ahmed ym., 2020).

Erityistä tukea saavien lasten kohdalla mietitään usein myös koulunaloituskäytäntöä (Alijoki, 2006, s. 27). Oppivelvollisuuslain (14/2020, 2§) mukaan lapsia koskee opetusvelvollisuus siitä vuodesta lähtien, kun he ovat täyttäneet seitsemän vuotta. Tukea tarvitsevan lapsen kohdalla kyseeseen saattaa kuitenkin tulla pidennetty oppivelvollisuus, jos hän ei pysty saavuttamaan pe-

rusopetuksen tavoitteita yhdeksän vuoden aikana joko vammaisuuden tai sairauden takia (Oppivelvollisuuslaki 14/2020, 2§). Huoltajia tulee tiedottaa hyvissä ajoin pidennettyyn oppivelvollisuuteen kuuluvista eri vaihtoehdoista sekä niiden vaikutuksista (OPH, 2014a, s. 52).

Pidennetyssä oppivelvollisuudessa esiopetus voi kestää kaksi vuotta (POL 628/1998, 9§). Tällöin lapsi voi perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014b) mukaan aloittaa esiopetuksen joko vuotta aiemmin eli viisivuotiaana tai tyypilliseen tapaan kuusivuotiaana, jolloin hän opiskelisi esiopetuksessa kaksi vuotta ja siirtyisi sen jälkeen perusopetukseen vuotta myöhemmin kuin laissa on säädetty. Jos perusopetus aloitetaan myöhemmin, tulee siitä tehdä erillinen hallintopäätös (OPH, 2014b, s. 71). Erityistä tukea saavista oppilaista 22 % kuului syksyllä 2020 pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin (SVT Erityisopetus, 2020). Koulun aloittaminen myöhemmin on nykyään aiempaa harvinaisempaa, sillä lykkäystä saaneiden määrä on puolittunut vuodesta 1990 vuoteen 2019 (SVT Opiskelijat ja tutkinnot, 2020).

2.3.1 Inklusioperiaatteet opetuksen järjestämisessä

Lapsen oikeuksien yleissopimuksessa (60/1991) 28 §:ssa tunnustetaan jokaisen lapsen oikeus opetukseen. Näin ollen jokaisella lapsella tulisi olla yhtäläiset oikeudet omaan oppimispolkuun tuen tarpeellisuutta katsomatta. Salamancan sopimuksen (1994) mukaan koulutusjärjestelmän sekä koulutuksen tulee olla suunniteltu siten, että yksilöllisten tarpeiden laaja monimuotisuus on otettu huomioon (UNESCO, 1994). Inklusio koulutuksellisena arvona pitää sisällään yhdenvertaisuuden opetuksen järjestämisessä ja koulujärjestelmässä. Suomalainen koulutuspolitiikka linjaa jokaisen yksilön yhdenvertaista oikeutta koulutukseen yksilön taustatekijöistä riippumatta (Naukkari, 2010). Koulun siirtyvälle oppilaalle inklusiivinen toimintamalli ja ympäristö on tuttua jo esiopetusajoista alkaen (Murto-Heiniö, Saha & Pesonen, 2021).

Inklusion juuret ovat lähtöisin Salamancan sopimuksesta (1994), jonka mukaan yhdenvertainen *kaikille avoin* koulutusjärjestelmä on taattu. Inklusiossa siis myös erityistä tukea tarvitsevilla tulisi olla yhdenvertainen pääsy tavalliseen koulun. Yhdeksi haasteeksi inklusiiviselle toiminnalle on nähty suomalaisen koulutusjärjestelmään syvälle juurtuneet asenteet vuosikymmenten ajan toimineesta koulutuksen kaksoisjärjestelmästä, jossa yleis- ja erityisopetus on nähty toisistaan erillisinä (Hakala & Leivo, 2015). Inklusiivisella ajatuksella ja toiminnalla voidaan vaikuttaa muun muassa syrjinnän vähentämiseen, yhteisölliseen hyväksyntään sekä ennen

kaikkea tehokkaaseen oppimisen tukeen, jonka positiiviset seuraukset näkyvät koko koulutusjärjestelmässä (UNESCO, 1994). Yhtenä opetuksen tavoitteena on edistää sivistystä ja tasa-arvoa (POL 628/1998), joita inklusio voi parhaimmillaan pitää yllä.

Suomalaisen opetuksen tulee luoda tasavertaisia mahdollisuuksia kaikille osallistumiseen ja koulutukseen turvaten siten myös yhdenvertaisuuden toteutumisen, kun puhutaan tukea ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Suomen perustuslakiin (731/1999 6 §) on asetettu laki yhdenvertaisuudesta, jossa on todettu *kaikkien* ihmisten olevan yhdenvertaisia lain edessä. Tämä tarkoittaa sitä, että ketään ei voida asettaa eriarvoiseen asemaan muun muassa sukupuolen, rodun, terveydentilan tai vammaisuuden, perusteella (Suomen perustuslaki 731/1999 6§). Lapsen oikeuksien yleissopimuksessa (60/1991 23 §) puolestaan painotetaan, että ruumiillisesti tai henkisesti vammaisen lapsen tulee saada nauttia hyvästä ja täyspainoisesta elämästä, jossa ihmisarvo, aktiivinen osallistuminen sekä itseluottamus on taattu.

Inklusion taustalla elää näkemys siitä, että vammaisuus syntyy sosiaalisesti yhteisön muiden jäsenten toiminnan seurauksena (Kyrö-Ämmälä & Lakkala, 2018). Kunta on velvoitettu tarjoamaan lapselle opetusta hänen lähikoulussaan (POL 628/1998, 6 §). Näin ollen esimerkiksi erityisen tuen piirissä olevan lapsen tulisi halutessaan saada opetusta omassa lähikoulussaan. Saloviita (2012, s. 5) kuitenkin toteaa inklusion olevan paljon muutakin, kuin vain oppilaan mahdollisuus lähikouluunsa. Pohjimmiltaan kyse on siitä, että vammaisen oppilas käy yleistä ”tavallista” koulua muiden kanssa (Saloviita, 2012, s. 5). Tämä ei kuitenkaan vähättele lähikoulun mahdollisuuden merkitystä. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisussa (2011, s. 30) todetaankin, että monissa tapauksissa esimerkiksi vammaiselle lapselle mahdollisuus käydä lähikouluaan tarjoaa myös mahdollisuuden kotona asumiselle.

Inklusioajattelu näkyy erityisopetuksen järjestämisessä. Erityiskoulussa annettava erityisryhmä tai -luokkamuotoinen opetus on Tilastokeskuksen (2020) mukaan vähentynyt vuosittain ja vuonna 2020 erityiskoulussa opiskeli 6,5 % erityistä tukea saavista oppilaista. Sen sijaan osittaisen erityisopetuksen ja tukiopetuksen määrä tuen yhtenä muotona on lisääntynyt niin erityisessä kuin tehostetussakin tuessa. Vuoden 2020 tilaston mukaan erityistä tukea saavista oppilaista 34 % opiskeli erityisryhmässä tai -luokassa, 34 % sai opetusta osittain yleisopetuksessa ja osittain erityisryhmässä ja 32 % sai opetusta 80–100 prosenttisesti yleisopetuksessa (SVT Erityisopetus, 2020). Opetusmenetelmät ovat nykyään aiempaa monipuolisempia, joustavampia ja eriyttävämpiä, ja yhteistä suunnittelua sekä yhteisopettajuutta hyödynnetään enemmän,

mikä mahdollistaa erilaisten ryhmien opettamisen yleisopetuksenkin luokissa (Lakkala, Uusi-
autti & Määttä, 2016).

2.3.2 Tuen tarve ja siihen vastaaminen

Esiopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014a, s. 44) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014b, s. 61) mukaan lapsella on oikeus saada oppimiseen ja koulunkäyntiin tukea heti, kun oppilaalla nousee esiin tuen tarpeita. Syitä oppilaiden tuen tarpeelle ei nykyisin tilastoida (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 97), joten tuoretta tietoa tuen tarpeiden syistä ei ole saatavilla. Kuitenkin aiempien, ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottoa kerättyjen, tilastojen mukaan erityisopetuksen saannin taustalla olevia syitä on ollut esimerkiksi kehitysviivästymä, kehitysvammaisuus, aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma, tunne-elämän häiriö, autismiin, aspergeriin tai dysfasiaan liittyvät oppimisvaikeudet sekä näkö- tai kuulovamma (SVT Erityisopetus, 2010).

Vuodesta 2011 lähtien erityisopetukseen siirretyt ja otetut oppilaat on alettu rinnastamaan erityistä tukea saaviin oppilaisiin (SVT Erityisopetus, 2020), joten edellä mainitut syyt selittävät todennäköisesti enemmän erityisen tuen kuin tehostetun tuen saamisen taustoja. Syiden tilastoiminen lopetettiin Lintuvuoren (2015) mukaan vuoden 2010 jälkeen, sillä luokittelun ongelmallisuus todettiin *muu syy* -luokan kasvaessa entisestään. Luokan kasvun syynä saattoi olla ensisijaisen syyn luokittelun haasteellisuus. Nykyinen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä painottaa pedagogista asiantuntemusta diagnoosien sijaan, minkä takia ensisijaisia syitä enää koeta tarpeelliseksi tilastoida. Tilastoinnin lopettamisesta huolimatta tuen tarpeelle on aina jokin syy, mutta yksittäisen pääsyyn määrittelemisen voi nykyään olla haastavampaa (Lintuvuori, 2015).

Oppilaalle tarjottava tuen muoto liikkuu kolmiportaisen tuen portailla aina yksilön tarpeiden mukaisesti joustavasti sekä ylös että alaspäin yleisen, tehostetun ja erityisen tuen *portailla* (OPH, 2014a, luku 5; OPH, 2014b, luku 7). Perusopetuslain muutoksen 642/2010 tarkoituksena oli keskittää ja varmistaa esi- ja perusopetuksessa olevan oppilaan oikeus riittävään ja ajankoh-
taiseen tukeen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 10). Tuen tarpeen arviointi on aiempaan käytäntöön verrattuna tietoisempaa ja systemaattisempaa, mikä auttaa suunnittelemaan tuesta yksilöllisempää ja siten paremmin oppilaan tarpeisiin vastaavaa (Ahtiainen, ym., 2012, s. 54).

Tuen kolmiportaisuus häivyttää yleis- ja erityisopetuksen rajaa tarjoten joustavampia keinoja tuen antamiseen ja vähentäen erityisoppilaaksi leimaantumista (Lempinen, 2017). Kolmiportaisen tuen yksi perusajatus on Björnin, Aron ja Koposen (2015) mukaan se, että mitä suuremmat oppilaan haasteet ja vaikeudet oppimisessa ovat, sitä intensiivisempää tukea hänelle tulee tarjota. Tehostettua tukea annetaan oppilaille, jotka tarvitsevat osittaista tukea oppimiseensa ja erityistä tukea heille, joiden oppimisen tuen tarve on jatkuvaa (Björn ym., 2015, s. 13). Tämän tutkimuksen kontekstissa keskitytään *tehostetun* ja *erityisen tuen* piirissä olevien lasten vanhempien kokemuksiin.

Perusopetuslaki (642/2010) 16 a § velvoittaa, että oppilaille, joka tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea yksilöllisten tarpeiden ja oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostettu tuki eroaa yleisestä tuesta sen ollessa vielä vahvempaa ja systemaattisempaa ja tehostettuun tukeen siirrytään, jos yleinen tuki ei ole ollut riittävää (OPH, 2014b, s. 63; OPH, 2014a, s. 46) jonkin taito- tai tietoalueen tai käyttäytymisen tavoitteisiin pääsemiseksi (Ahtiainen, ym., 2012, s. 55). Tehostettua tukea voi saada esimerkiksi oppilas, joka tarvitsee pitkäaikaisempaa tukea tietyllä alueella, kuten luku-, kirjoitus- tai laskutaidossa (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2016).

Vuonna 2020 tehdyssä selvityksessä tehostettua tukea sai 6,5 % esiopetusikäisistä lapsista (Pihlaja & Neitola, 2017). Peruskoululaisista tehostettua tukea sai 12,2 % vuoden 2020 tilaston mukaan (SVT Erityisopetus, 2020). Ennen kuin tehostettuun tukeen siirrytään, tehdään esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien (2014) mukaan pedagoginen arvio. Siihen kirjataan oppimisen kokonaistilanne, oppilaan aiemmin saama yleinen tuki ja sen vaikutukset, oppilaan kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet sekä arvio tarvittavista tukijärjestelyistä ja vahvemman tuen tarpeesta. Lapsen tehostetussa tuessa saama tuki tulee kirjata ylös lapsen oppimissuunnitelmaan (OPH, 2014a, s. 46; OPH, 2014b; s. 63–64).

Erityinen tuki muodostuu perusopetuslain (642/2010) 17 §:ssä erityisopetuksesta ja se järjestetään oppilaan parhaimman edun mukaisesti joko erityisluokalla tai muussa opetusta soveltavassa paikassa. Joustavuus toteutuspaikassa mahdollistaa, että jokaiselle lapselle voidaan tarjota opetussuunnitelmiin (OPH, 2014a, OPH, 2014b) perustuvaa tukea heidän omien tarpeiden ja kehitystason mukaan. Erityinen tuki on tarkoitettu oppilaille, jotka eivät pysty saavuttamaan kehityksen, kasvun tai oppimisen tavoitteita ilman vahvaa tukea. Erityinen tuki eroaa tehostetusta myös siten, että siitä tehdään hallintolain mukainen päätös (OPH, 2014a s. 45, 48–49; OPH, 2014b s. 62, 66–67). Pääsääntöisesti erityisen tuen päätös tehdään vasta sen jälkeen, kun

kaikkia muita keinoja on kokeiltu (Ahtiainen, 2012, s. 57). Esiopetuksessa erityistä tukea saavia lapsia oli 3 % vuoden 2017 selvityksen mukaan (Pihlaja & Neitola, 2017). Peruskoululaisista 9,5 % sai erityistä tukea vuoden 2020 tilaston mukaan (SVT Erityisopetus, 2020). Erityisen tuen päätöksen tekemistä ennen tehdään pedagoginen selvitys ja päätöksen toimeenpanemiseksi lapselle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, johon kirjataan lapselle annettava opetus ja tuki (OPH, 2014a, s. 52; OPH, 2014b, s. 67).

Erityisen tuen kohdalla opetusta velvoittavat asiakirjat eroavat hieman toisistaan esiopetuksen ja perusopetuksen välillä. Esiopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014a, s. 48) mukaan erityinen tuki muodostuu kokonaisvaltaisesti lapsen tarvitsemasta tuesta, missä erityisopetuksella ja päivän aikana tapahtuvalla tuella luodaan lapsen tarpeita mukaileva tuki. Peruskoulussa erityistä tukea saava oppilas saa esiopetuksen kaltaisesti kokonaisvaltaista ja järjestelmällistä tukea, mutta tämän lisäksi erityistä tukea saava oppilas voi opiskella joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain sekä mahdollisesti yksi tai useampi oppimäärä voidaan yksilöllistää (OPH, 2014b, s. 65–66). Molempien opetussuunnitelmien mukaan tuki pyritään lähtökohtaisesti tuomaan lapsen omaan opetusryhmään, sillä esi- ja perusopetuksen kehittämisen taustalla vaikuttavat inklusion periaatteet (OPH, 2014a, s. 12, 45; OPH, 2014b, s.18, 61).

Lapselle tai oppilaalle annettavia tukimuotoja on useita. Näistä tukiopetuksesta, osa-aikaisesta erityisopetuksesta, erityisistä apuvälineistä sekä tulkitsemis- ja avustajapalveluista on säädetty laissa (POL 16§, 31§, 642/2010). Perusopetuslaissa säädettyjä tukikeinoja tilastoidaan. Tilastokeskuksen (2020) mukaan tehostettua tai erityistä tukea saavista oppilaista 64,3 % sai osa-aikaista erityisopetusta, 51,0 % tukiopetusta, 45,5 % avustajapalveluja, 3,8 % tulkitsemispalveluja ja 7,2 % erityisiä apuvälineitä (SVT Erityisopetus, 2020). Esiopetuksessa käytössä olevia tukitoimia ovat muun muassa lapsen tukeminen pedagogisin keinoin arjessa, erityisopettajan konsultaatiokäynnit ja osa-aikainen työskentely ryhmässä, säännöllinen erityisopetus, ryhmäkoon pienentäminen, kasvatushenkilöstön määrän lisääminen sekä lapsi- tai lapsiryhmäkohtainen avustaja (Paananen, Eskelinen, Suhonen & Alijoki, 2018). Samankaltaisia tukemisen keinoja käytetään myös perusopetuksen puolella, mutta lisäksi muita konkreettisia tukitoimia koulussa ovat esimerkiksi eriyttäminen, erilaiset koejärjestelyt, joustavat ryhmittelyt, oppimateriaalin selkokielistäminen sekä läksyseuranta (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen, 2018).

2.3.3 Siirtymän onnistumista edistävät ja haastavat tekijät

Rantavuori (2019, *tiivistelmä*) alleviivaa väitöskirjassaan onnistuneen siirtymän riippuvan esiopetuksen ja koulun välisestä jatkumosta, jota näiden instituutioiden välillä tulisi olla niin arvioinnin, pedagogiikan kuin institutionaalisten rakenteiden välillä. Ahtolan ja kollegoiden (2011) mukaan Suomessa ei ole tarkemmin määriteltyjä ohjeistuksia siirtymäkäytänteistä, mutta alueellisesti on vakiintunut melko pysyviä toimintatapoja, kuten kouluun ilmoittautumisen organisointi ja vierailupäivät keväällä koulussa. Siirtymän lähestyessä yhteistyöverkosto muuttuu sekä uusia toimijoita, kuten uuden koulun opettajat ja mahdollinen muu henkilöstö, liittyy siirtymäprosessiin (González-Moreira ym., 2021; Lipponen & Paananen, 2013, s. 39). Kodin ja esiopetuksen sekä peruskoulun välisestä yhteistyöstä mainitaan melko laajasti opetussuunnitelmissa, mutta joissain tapauksissa tarkemmin määrittelemättömien ohjeistusten takia yhteistyö ymmärretään kuitenkin kapeasti tarkoittaen vain tiedon siirtoa koulun aloituksesta (Ahtola, ym., 2011). Yhteistyössä jokainen toimija tuo aina olemassa olevaan yhteistyöhön ja käytäntöihin omia ajattelu- ja toimintatapoja, jotka voivat erota huomattavasti jostakin aiemmin totutusta tavasta (Rantavuori, 2019, s. 22).

Vaikka siirtymäprosessin onnistumiseen vaikuttavia elementtejä on useita, suhteellisen samat tekijät korostuvat eri tahojen määritelmässä. Davisin ja kollegoiden (2015) mukaan onnistuneen esiopetuksen ja koulun välisen siirtymäprosessin määrittäviä tekijöitä ovat ammattilaisten ja perheiden osallistuminen sekä heidän välisensä yhteistyökumppanuus ja luottamus, toimivat yhteistyökäytänteet, vahva suunnittelu ja selkeä tiedottaminen. Näiden kanssa linjassa on Reynard (2019) tutkimuksessaan määritellyt siirtymän onnistumista edistävät tekijät, jotka ovat kumppanuus, kommunikaatio, yhteenkuuluvuuden tunne, vanhempien osallistaminen, tiedon jakaminen sekä suhteiden vaaliminen niin lapsiin kuin vanhempiin. OECD:n (2017) raportin mukaan laadukasta siirtymää ohjaavat yhtenevät opetussuunnitelmat ja tällainen siirtymä vaatii onnistuakseen lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimista, esiopetuksen, koulun ja vanhempien välistä yhteistyötä sekä esiopetuksen ja koulun jaettua näkemystä (OECD, 2017, s. 21). Vanhempien omat koulutausta ja -kokemukset voivat olla negatiivisia, jolloin myös kokemus omasta kyvykkyydestä sekä halukkuudesta osallistua yhteistyöhön voi olla vähäistä (Säävälä, 2013, s. 119).

Vainikainen ja kollegat (2018) painottavat tukea tarvitsevan lapsen kannalta olevan merkityksellistä, että tukitoimet jatkuvat ja henkilöstö pysyisi mahdollisimman samana myös siirtymävaiheiden aikana. Tukea tarvitsevan lapsen kohdalla luottamukselliset ja läheiset suhteet lapsen

kanssa työskenteleviin aikuisiin ja vertaisiin korostuvat (Wilder & Lillvist, 2021). Myös Janus ja kollegat (2007a) toteavat onnistuneen kouluun siirtymisen riippuvan paljolti siitä, kuinka koulu tukee tukea tarvitsevan lapsen oppimista. Tuen jatkumattomuus on yksi huolista, joita tukea tarvitsevien lasten vanhemmilla voi olla uuteen kouluympäristöön siirryttäessä (Wilder & Lillvist, 2021). Tukitoimien jatkuvuus ja lapsen saattaminen onnistuneesti koulutusvaiheesta seuraavaan edellyttää käytänteiden järjestelmällisyyttä ja yhteistyössä suunniteltuja tukitoimia (Vainikainen, ym., 2018). Vanhemmille on tärkeää, että heidän lapsensa yksilölliset tarpeet ja henkilökohtaiset ominaisuudet otetaan huomioon lapsen oppimisen tavoitteita ja tukea suunniteltaessa (Siddiqua & Janus, 2017; Turunen, 2012).

Tukea tarvitsevien lasten koulun aloitukseen voi liittyä moninaisia haasteita (Janus ym., 2007b; Hacıbrahimoglu & Kargin, 2017), kuten aiemmin todettiin. Janus ja kollegat (2007b) tutkivat systemaattisen artikkelikatsauksen, hallinnon nettisivujen, vanhemmille suunnattujen kyselyiden ja ammattilaisten haastattelujen kautta, millaisia haasteita tukea tarvitsevan lapsen siirtymisiin liittyy. Haasteita ilmeni odotettua vähemmän, mutta kaikissa lähteissä esiintyi haasteita liittyen hallinnollisiin ongelmiin ja vanhempien tukemiseen. Hallinnollisia ongelmia olivat lapsille ja vanhemmille saatavilla olevien esi- ja perusopetukseen kuuluvien palveluiden integraation puute ja arvioinnin tarve. Integraation puute ja arvioinnin tarve ilmenivät siten, että useat tukipalvelut päättyvät rahoituksen vuoksi kouluun siirryttäessä, mikä aiheuttaa pahimmillaan useiden kuukausien katkoksen tuessa sekä haasteita tiedonsiirrossa eri toimijoiden välillä. Vanhempien tukeminen liittyi siihen, että vanhemmat joutuvat toimimaan lapsensa puolesta puhujina ja olemaan aktiivisessa roolissa tuen hankkimisessa lapselle (Janus, ym., 2007b).

Hacıbrahimoglu ja Kargin (2017) selvittivät turkkilaisessa tutkimuksessaan, millaisia haasteita tukea tarvitsevan lapsen siirtymään liittyy luokanopettajien (n=209) kokemusten perusteella. Tuloksena muodostui kuusi kategoriaa, joissa haasteita ilmeni: tukeva infrastruktuuri, jatkuvuus ja järjestelmä, kommunikaatio ja ihmissuhteet, siirtymävalmius, lapsen valmius sekä vanhempien valmius. Infrastruktuuriin liittyvät haasteet paikantuivat informaatioprosessien puutteellisuuteen ja tuen riittämättömyyteen sekä ohjaaviin toimintaperiaatteisiin. Jatkuvuudella ja järjestelmällä tarkoitettiin haasteita esiopetuksesta eroavaan perusopetukseen sopeutumisessa sekä eroja erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä. Kommunikaation ja ihmissuhteiden haasteilla viitattiin oppilaitosten välisen viestinnän puutteellisuuteen. Siirtymävalmiudella tarkoitettiin, että opettajilla, koululla ja luokilla ei ole aina tarvittavia valmiuksia vastata tukea tarvitsevan lapsen tarpeisiin. Vanhempien valmiudella viitattiin muun muassa vanhempien koulutus-tasoon, asenteisiin ja lapsen tuen tarpeen hyväksymiseen (Hacıbrahimoglu & Kargin, 2017).

Efthymian (2018) siirtymän onnistumista estäviä tekijöitä selvittävässä kreikkalaisessa tutkimuksessa opettajat (n=1225) ja vanhemmat (n=1052) nostivat esiin puutteita esiopetuksen ja peruskoulun välisessä jatkuvuudessa, esiopetuksen ja koulun sekä opettajien ja vanhempien välisessä kommunikaatiossa, opettajille tarjottavassa täydennyskoulutuksessa sekä opettajaan kohdistuvan suhteen laadussa. Januksen ja kollegoiden (2007b) tutkimuksessa haastatellut ammattilaiset toivat esiin samankaltaisia haasteita kommunikaatiossa. Lisäksi ammattilaiset mainitsivat haasteena rahoituksen puutteen sekä joustamattomuuden tukimenetelmästä toiseen siirtymisessä (Janus, ym., 2007b). Joustamattomuus järjestelmissä, rahoituksen vähyys sekä tuen jatkumattomuus olivat myös Reynardin (2019) tutkimuksen mukaan esteitä siirtymän onnistuneelle toteutumiselle.

3 Vanhemmat osana siirtymäprosessia

Kouluun siirtymiseen kuuluu paljon yhteistyötä eri toimijoiden kesken. Tukea tarvitsevan lapsen yksilöllisen oppimisen suunnittelussa on usein mukana opettajien ja vanhempien lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja sekä mahdollisia terapeutteja (Turunen, 2012). Perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014b, s. 98) mukaan lapsen siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen vaatii esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstöltä suunnitelmallisesti toteutettava yhteistyötä. On tärkeää, että esiopetuksella ja koululla on jaettu ymmärrys lapsesta oppijana ja hänen yksilöllisyydestään siirtymäprosessissa (Griebel & Niesel, 2009). Tämän lisäksi vanhemmilla voi olla oma näkökulmansa lapsestaan oppijana. Vanhemmat voivat myös ajatella, että ennen koulusiirtymää kotona tehdyllä työllä luodaan pohja myöhemmille saavutuksille koulupolulla (Korucu & Schmitt, 2020).

Griebel ja Niesel (2009) nostavat esiin, että tehdäkseen yhteistyötä sekä esiopetuksen että koulun opettajien tulee olla tietoisia toistensa työn sisällöistä ja työmenetelmistä. Lapsen elämässä toimivien aikuisten sekä esiopetuksessa ja koulussa toimivien työntekijöiden positiivinen asenne vaikuttaa myönteisesti lapsen koulunaloituksessa (Hopps, 2014). Lisäksi koulun ja vanhempien välinen avoin kommunikaatio ja yhteistyön merkitys korostuu (Lipponen & Paananen, 2013, s. 39). Vanhemmat osallistuvat yleensä siirtymään kuuluviin käytänteisiin, kuten vanhempainiltoihin ja kouluvierailuihin, mielellään ja pitävät niitä tärkeinä (Janus ym., 2007b).

Siirtymäajan yhteistyökäytänteiden voidaan Ahtolan ja kollegoiden (2016) mukaan määritellä tarkoittavan vastavuoroisia järjestäytymistoimintoja ja yhteistyötä, jonka yhtenä päämääränä on luoda yhteyttä vanhempiin. Ennen kaikkea siirtymäajan yhteistyön tarkoituksena on vahvistaa perheiden, esiopetuksen ja peruskoulun välistä suhdetta ja sitä kautta tukea lapsen koulun aloitusta (Ahtola, ym., 2016). Suomessa suhdetta pyritään luomaan esimerkiksi siten, että varhaiskasvatuksessa opettajat käyvät Turusen (2012) mukaan keskusteluja perheen kanssa lapsen yksilöllisistä kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteista tyypillisesti kahdesti vuodessa. Yhteistyön intensiteettiin vaikuttavat kuitenkin vanhempien toiveet sekä lapsen yksilölliset tarpeet, minkä vuoksi keskusteluja voidaan järjestää tarvittaessa useamminkin (Turunen, 2012).

Vanhemmat ja opettajat tarkastelevat kasvatukseen liittyviä teemoja lähtökohtaisesti eri perspektiiveistä ja heidän ajatuksissaan ja uskomuksissaan voi olla eroavaisuuksia (Adams, Harris & Jones, 2016). Esimerkiksi Lalvanin (2015) pohjoisamerikkalaisessa tutkimuksessa vanhem-

mat (n=32) selittivät vammaisuutta enemmän sosiokulttuurisena paradigmana, jossa vammaisuus oli kulttuuristen merkitysten aiheuttamaa, sillä siihen liittyi heidän mielestään stigmatisoinnin, marginalisaation sekä saavutettavuuden käsitteet. Opettajat (n=30) sen sijaan selittivät vammaisuutta yleisesti lääketieteellisten mallien näkökulmista, joissa vammaisuus määritellään biologisesti, sillä he kokivat luokittelun auttavan opiskelupaikan määrittämisessä ja oppimistavoitteiden asettamisessa. Opettajat kokivat myös vanhemmilla olevan välillä epärealistiset odotukset heidän lastensa kyvykkyydestä (Lalvani, 2015). Vanhempien näkökulmasta korkeat odotukset voivat kuitenkin kertoa myös luottamuksesta opettajan kyvykkyyteen lapsen opettamisessa (Adams ym., 2016).

Siirtymään liittyvistä vanhempien kokemista huolista löytyy myös tutkimusta. Vanhemmilla on huolia tavanomaisesti etenkin ensimmäisen lapsen siirtyessä kouluun kaiken ollessa uutta (Petrakos & Lehrer, 2011). Wildengerin ja McIntyren (2011) yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa, jossa selvitettiin vanhempien (n=86) siirtymään liittyviä huolenaiheita ja tarpeita, todettiin ettei huolenaiheita ollut lähtökohtaisesti paljoa, mutta esille nousseet huolet painottuivat lapsen sosiaalisiin taitoihin ja käyttäytymiseen, kuten sopeutumiseen uuteen kouluun, ohjeiden noudattamiseen ja käytöshaasteisiin (Wildenger & McIntyre, 2011). Huomattavaa on, että tutkimuksesta oli rajattu ulos erityisopetusta saavien lasten vanhemmat, joten tulokset kertovat lähinnä vanhempien kokemuksista, joiden lapsilla ei ole oppimisessaan suurempia tuen tarpeita.

Suomessa tukea tarvitsevien lasten kohdalla lasten vanhemmat ovat kertoneet huolensa esimerkiksi kouluviihtyvyyden osalta. Suomen vanhempainliiton ja Förbundet Hem och Skola i Finlandin vuoden 2018 Vanhempien Barometri -kyselyssä on selvitetty tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien lasten kouluviihtyvyyttä. Barometriin vastasi yhteensä 9 842 vanhempaa, joista vastaajien lapsista 71,2 % kävi alakoulua ja alakoululaisista yhteensä 7,3 % sai tehostettua tukea ja yhteensä 8,7 % sai erityistä tukea (5,7 % heistä opiskeli tavallisessa luokassa ja 3 % erityisluokassa). Kyselyn tulokset osoittivat, että tuen piirissä olevien lasten kouluviihtyvyys oli alhaista ja alakoululaisten vanhemmista 10,3 % vastasi lapsensa vähäisestä halukkuudesta käydä koulua (Mertaniemi, 2018, s. 9). Watersin ja Friesenin (2019) amerikkalaisessa tutkimuksessa tulokset osoittivat, että tukea tarvitsevien lasten vanhemmat (n=10) olivat kokeneet hukkuvansa koulutusjärjestelmään. Erityisesti vanhempien negatiiviset tuntemukset linkittyivät niihin kokemuksiin, joissa lapsen kanssa on täytynyt navigoida tukijärjestelmissä etsien oikeita tukimuotoja (Waters & Friesen, 2019).

3.1 Tukea tarvitsevan lapsen vanhemmuus

Vanhemmuus on muuttunut viime vuosikymmenten aikana intensiivisemmäksi vaatiessa vanhemmilta aikaisempaa enemmän resursseja (Mäkinen, 2020). Kun vanhempi saa kuulla lapsen syntyessä tai myöhemmin lapsella olevan tuen tarpeita, aiheuttaa se vanhemmissa monenlaisia tunteita. Bosteelsin, Van Hoven ja Vandenbroeckin (2012) tutkimuksessa kuurojen lasten vanhemmat kertoivat kokeneensa alkuun niin epävarmuuden, syyllisyyden, toiveikkuuden kuin velvollisuudenkin tunteita. Vallitsevan diskurssin mukaan kuuron lapsen saaminen nähdään henkilökohtaisena tragediana sekä vanhempien tulee hyväksyä vamma ja tulla toimeen sen kanssa, mikä voi saada vanhemman kyseenalaistamaan omaa vanhemmuusidentiteettiään (Bosteels ym., 2012). Ulospäin näkymättömien vammojen ymmärtäminen ja selittäminen sekä niihin avun hakeminen voi Akbarin ja Woodsin (2020) mukaan olla vanhemmille vaikeampaa. Vanhemmat eivät myöskään aina halua hyväksyä lapsen saamaa diagnoosia (Akbar & Woods, 2020; Lalvani, 2015).

Tukea tarvitsevien lasten vanhemmat kohtaavat herkästi lastensa etuja ajaessaan monenlaisia esteitä, jotka voivat näyttäytyä sekä konkreettisina että henkisinä haasteina (Burke, 2015, s. 231; Kayama & Haight, 2013, s. 2). Esimerkiksi pelko leimaautumisesta tai väärinymmärretyksi tulemisestä (Kayama & Haight, 2013) voivat lisätä vanhemman huolta lapsensa selviytymisestä. Vanhemmat kokevat diagnoosin mukaan leimaamisen muuttavan muiden käsityksiä lapsesta ja heidän mukaansa osaan diagnooseista liittyy negatiivisempia oletuksia kuin muihin (Lalvani, 2015). Vanhemmat voivat myös kokea, että heidän erityislapseltaan sekä mahdollisesti myös koko perheeltä on evätty sosiaalisesti normien mukaiset yhtäläiset mahdollisuudet osallistumiseen ja toimintaan (Orphan, 2015, s. 13).

Tukea tarvitsevan lapsen vanhemmuus voi vaatia tavallista enemmän voimavaroja, sillä sen on todettu olevan yhteydessä vanhempien uupumiseen (Sorkkila & Aunola, 2020). Vanhempien oletetaan usein Leen ja Parkin (2016) mukaan toimivan aktiivisessa roolissa lapsensa interventioissa ja arvioinneissa, mutta monet tukea tarvitsevien lasten vanhemmat kokevat haastavaksi vuorovaikutuksen ammattilaisten kanssa. Monialainen yhteistyö eri ammattikuntien ja toimijoiden kanssa voi olla vanhemmille haastavaa erityisesti silloin, kun lapsen tuen tarpeisiin vastaaminen on uutta (Waters & Friesen, 2019). Vanhempien mukaan ottamisen kokonaisvaltaisesti lapsen opetukseen ja sen suunnitteluun on kuitenkin todettu lisäävän vanhempien itsevarmuutta sekä tyytyväisyyttään vanhempina (Hornby, 2014, s. 104). Tukiryhmät, kulttuuriset nor-

mit sekä vanhemman ja ammattilaisen väliset lämpimät vuorovaikutussuhteet kannustavat tukea tarvitsevien lasten vanhempia etsimään ennakoivasti keinoja lapsen tarpeisiin vastaamiseen (Lee & Park, 2016). Vertaistuen merkitys nousi esille myös erään amerikkalaisen tutkimuksen tuloksissa, jonka mukaan suurin osa vanhemmista kaipasi paikkaa, missä jakaa ja kertoo samankaltaisista kokemuksista (Waters & Friesen, 2019).

3.2 Vanhempien näkökulmia siirtymäkäytänteisiin

Australialaisessa tutkimuksessa Dockett ja kollegat (2011) selvittivät, kuinka kouluun siirtymästä voitaisiin tehdä onnistunut lapsille, joiden perheissä on moninaisia tuen tarpeita. Yksi tutkimukseen osallistuneiden perheiden (n=44) tuen tarpeista oli vastaaminen lapsen erityisopetuksen tarpeeseen. Vanhemmat kokivat, että koulunaloitusta tukevia tekijöitä olivat positiivinen suhtautuminen kouluun sekä lapsen tunne joukkoon kuulumisesta ja sitoutumisesta. Lisäksi tutkimuksen mukaan onnistuneeseen siirtymään kuuluivat asianmukainen perheelle annettava tuki sekä siirtymää tukevat käytännöt (*eng. enabling practices*), prosessit (*eng. enabling processes*) ja toimintaperiaatteet (*eng. enabling policies*). Käytäntöjä olivat esimerkiksi tiedonjakaminen kouluun liittyvistä asioista ja ammattilaisten toimiminen tiedonvälittäjänä koulun ja muiden mahdollisten palveluiden välillä. Prosesseihin kuului muun muassa tuen jatkuvuus siirtymässä ja monialainen yhteistyö. Esimerkkejä toimintaperiaatteista olivat tarpeisiin vastaavan tuen piiriin pääsyn mahdollistaminen perheille, ammattilaisten päätehtävien tunnistaminen sekä sen tiedostaminen, että kouluun siirtymä aiheuttaa lisärasitusta perheille (Dockett, ym., 2011). Myös Ahtolan ja kollegoiden (2011) tutkimuksen mukaan onnistuneen siirtymän avaintekijänä on lapsen, perheen, esiopetuksen ja peruskoulun välisen yhteistyön vahvistaminen hyödyntämällä tarkoituksenmukaisia siirtymään kuuluvia käytäntöjä kuten esimerkiksi siirtymäpalveluita.

Vanhempien siirtymäkokemuksissa on havaittu olevan eroja (Siddiqua & Janus, 2017). Semann ja kollegat (2015) totesivat australialaisessa tutkimuksessaan, jossa selvitettiin perheiden (n=42) kokemuksia siirtymästä kouluun, perheiden kokemuksissa ja odotuksissa olevan laajaa vaihtelua. Siirtymään tyytyväiset vanhemmat arvostivat keskusteluita luotettavien opettajien kanssa sekä siirtymävaiheen toimintatapoja yleisesti. Siirtymään tyytymättömien vanhempien mielestä kommunikaatio oli puutteellista eikä lapsen yksilöllisiä tilanteita tai piirteitä otettu huomioon. Heidän mielestään tiedottamista ei ollut tarpeeksi, mikä aiheutti epäselvyyksiä siirtymäprosessiin (Semann, ym., 2015). Puutteellisen kommunikaation, vähäisen yhteistyön ja

hämmennystä aiheuttavien paperitöiden on todettu haittaavan siirtymän onnistumista myös muissa tutkimuksissa (Efthymia, 2018; Hacıbrahimoglu ja Kargin, 2017; Janus ym., 2007a; Petrakos & Lehrer, 2011; Rice, 2018).

Vanhempien ja opettajien siirtymäkäytänteitä koskevien näkemysten välillä voi olla eroja, sillä he osallistuvat siirtymään eri lähtökohdista. Vanhemmat (n=2662) pitivät Ahtolan ja kollegoiden (2016) suomalaisen tutkimuksen mukaan tärkeimpinä siirtymäkäytänteinä kouluun tutustumista ja ennen koulun alkua tapahtuvaa henkilökohtaista tapaamista luokanopettajan kanssa. Esiopetuksen opettajat (n=230) ja luokanopettajat (n=131) sen sijaan kokivat ammattilaisten väliset keskustelut ja kouluun tutustumisen merkittävimiksi käytänteiksi (Ahtola, ym., 2016). Petrakosin ja Lehrerin (2011) pohjoisamerikkalaisessa tutkimuksessa taas opettajat (n=23) korostivat vanhempia (n=75) enemmän hallinnollisen tuen merkitystä onnistuneiden siirtymäkäytänteiden toteuttamisessa ja tehokkaan viestinnän mahdollistamisessa. Vanhemmat ja opettajat pitivät kuitenkin molemmat positiivisia viestintäkäytänteitä merkityksellisinä siirtymään liittyvän stressin vähentämisessä (Petrakos & Lehrer, 2011).

3.3 Vanhempien rooli siirtymässä

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014a, s. 14) painotetaan, kuinka henkilökunnan ja huoltajien välisen yhteistyön päämääränä on saada lapsen oppimisen polku jatkumaan varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen siten, että lapsen tarpeet ovat kaikessa lähtökohtana. Kouluun siirtyminen on yksi merkittävistä ajanjaksoista lapsen elämässä (Korucu & Schmitt, 2020). Yhteistyö huoltajien kanssa on erityisen tärkeää tukea tarvitsevan lapsen kohdalla (OPH, 2014a, s. 45; Wilder & Lillvist, 2021) ja vanhempien osallistamisen sekä heidän kanssaan tehtävän yhteistyön on todettu olevan tärkeässä roolissa onnistuneessa kouluun siirtymässä (Reynard, 2019).

Vanhempien kohdalla lapsen kouluun siirtymä tarkoittaa Griebelin ja Nieselin (2009) mukaan lapsen tukena olemista uudessa elämänvaiheessa. Vanhemmat kokevat samalla myös henkilökohtaisesti siirtymän koululaisen vanhemmaksi, mikä tuo mukanaan uusia vastuita (Griebel & Niesel, 2009). Korucun ja Schmittin (2020) mukaan koulusiirtymän aikana tapahtuvat muutokset vanhemmassa voivat näkyä heidän omassa käytöksessään ja toiminnassaan lastaan kohtaan. On tärkeää, että etenkin perheet, joilla on moninaisia tuen tarpeita, saavat myös itse tarkoitukseenmukaista tukea siirtymän aikana (Dockett ym., 2012).

Siirtymäprosessi on aina yksilöllinen ja siirtymän onnistumista edistää se, että tunnistetaan lasten ja perheiden tulevan erilaisista taustoista, minkä takia heillä on myös moninaisia kokemuksia (Dockett & Perry, 2013). Vanhemmat voivat olla joko passiivisia tai aktiivisia osallistujia, mutta joka tapauksessa he ovat aina jollain tavalla osallisena lapsensa opiskeluun (Griebel & Niesel, 2009). Vanhempien aktiivinen osallistuminen on merkittävä tekijä siirtymässä tuen jatkuvuudessa ja toteutumisessa (Turunen, 2012). Vanhempien roolista kirjoitetaan opetusta ja kasvatusta velvoittavissa asiakirjoissa, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, painottamalla heidän kanssaan tehtävän yhteistyön sekä koulun ja perheen välisen luottamuksen rakentamisen merkitystä siirtymäprosessissa (OPH, 2014b, s. 98; OPH, 2014a, s. 26). Dockett ja kollegat (2012) tuovat esiin, että vanhemmilla on tärkeä rooli koulun aloituksessa, sillä perheiden aiemmat kokemukset ja odotukset koulumaailmasta vaikuttavat lapsen kokemuksiin ja sen myötä tämän koulunkäyntiin.

Rothin ja Faldetin (2020) mukaan se, miten tukea tarvitsevien lasten vanhemmat kokevat asemansa ja roolinsa lapsen koulutuksellisissa siirtymävaiheissa, on yhteydessä molemminpuoliseen luottamukseen opettajien ja koulujen kanssa. Luottamuksen puute vaikuttaa vanhempien kyvykkyyteen tukea lapsensa koulunkäyntiä (Roth & Faldet, 2020). Opettajiin ja kouluun kohdistuvan luottamuksen, ja siihen kuuluvan avoimen ja rehellisen viestinnän, on todettu vaikuttavan myös siihen, miten tyytyväisiä vanhemmat ovat tukea tarvitsevan lapsensa koulutilanteeseen (Falkmer, Anderson, Joosten & Falkmer, 2015).

Vaikka vanhempien rooli siirtymässä tunnistetaan, siihen liittyy myös epäkohtia. Opettajille siirtymäkäytänteiden tarkoitus näyttäytyy selkeänä, mutta vanhemmille ja lapsille aiheetta ei välttämättä selitetä riittävästi (Lillejord, ym., 2017, s. 26). Vanhempien tieto siirtymäprosessista on Turusen (2012) tutkimuksen mukaan usein liian vähäistä ja heidän vaikuttamismahdollisuutensa ovat rajalliset. Opettajien olisi hyvä avata vanhemmille käytänteitä ja olla aktiivisia luottamuksellisen suhteen rakentamisessa, jotta kysymysten esittäminen olisi vanhemmille mahdollisimman luontevaa (Turunen, 2012). Toimintatapojen tarkoituksen valottaminen tekee siirtymäprosessista läpinäkyvämmän vanhemmille ja lapsille helpottaen siten siirtymää (Lillejord, ym., 2017, s. 26).

Kansainvälisesti tarkasteltuna kaikkialla vanhempien rooli siirtymässä ei ole selkeä. Viskovicin ja Višnjić-Jevtićin (2020) kroatialaisessa tutkimuksessa vanhempien rooli siirtymäprosessissa näyttäytyi opettajille (n=121) ja vanhemmille (n=97) epäselvänä, vaikkakin perheillä koettiin olevan merkittävä rooli lapsen koulunkäynnissä. Toisaalla Davis ja kollegat (2015) löysivät

tutkimuksessaan kolme lähestymistapaa siirtymän määrittelylle. Lähestymistavat olivat ammattilaisten johtama, vanhemmat kumppanina näkevä ja lasta osallistava. Tutkimuksen mukaan ammattilaiset (n=173), vanhemmat (n=34) ja lapset (n=34) eivät olleet yksimielisiä siitä, mitä lähestymistavoista tulisi painottaa siirtymässä (Davis ym., 2015).

Vanhemman roolia siirtymäprosessissa käsittelee myös Rothen, Urbanin ja Werningin (2014) saksalainen tutkimus, jossa selvitettiin sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevien perheiden (n=16) näkemyksiä ja toimintaa heidän lastensa siirtymäprosessissa. Painopiste oli koulupaikanvalintapäätösten sekä vanhemman ja ammattilaisten välisen yhteistyön tarkastelussa. Vanhempien näkemykset vaihtelivat siinä, miten he suhtautuivat ammattilaisten suosituksiin hakea lapselle koulupaikkaa erityisopetuksesta. Suurin osa vanhemmista luotti ammattilaisten kokemukseen, mutta osa suhtautui suosituksiin varauksella. Vanhemmat kokivat yhteistyössä ammattilaisten kanssa haasteita silloin, jos heillä oli erimielisyyksiä tärkeimmistä oppimisen tavoitteista. Suurin osa vanhemmista oli tyytyväisiä yhteistyöhön, ja vanhemmat kokivat olevansa yhteisvastuussa lapsensa kouluvalmiuksien kehittämistä esiopettajien kanssa (Rothe, Urban & Werning, 2014). Toisaalta joillakin vanhemmilla saattaa olla käsitys myös siitä, että kouluinstituutiolla olisi päävastuu lapsen kasvatuksesta (Latvala, 2012). Kokemuksiin yhteistyöstä vaikutti vanhempien käsitys heidän lapsensa oppimisvaikeuksista (Rothe ym., 2014).

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä osiossa kerromme tarkemmin tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista sekä määrittelemme tutkimuskysymykset. Määrittelemme ja kuvailemme tutkimuksen metodologista taustaa ja tutkimukseen valittua fenomenologista lähestymistapaa. Kerromme myös tutkimusaineiston keruusta. Lisäksi tulemme avaamaan tarkemmin tutkimukseen valittua aineiston analyysitapaa, kuvailevaa fenomenologista metodia, vaihe vaiheelta.

4.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus on tutkimusmenetelmältään laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan ihmisten välisiä sekä sosiaalisen maailman merkityksiä, jotka ilmenevät erilaisina suhteina sekä syntyneinä merkityskokonaisuuksina (Vilka, 2021). Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia vanhemmilla on tukea tarvitsevan lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun yleisellä tasolla sekä tuen jatkuvuuden näkökulmasta. Tutkimuksemme tavoitteena on myös tuoda julki jäsenneilyä ja tärkeää, mahdollisesti aiemmissa suomalaisissa tutkimuksissa jopa vähäiseksi jäänyttä, tietoa vanhempien näkökulmasta. Tutkimuksemme tavoitteena on siis saada vanhempien ääntä ja kokemusta esille merkittävästä koko perhettä koskettavasta ilmiöstä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia kokemuksia vanhemmilla on lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun?
2. Kuinka vanhemmat kokevat tuen jatkuvuuden toteutuvan siirtymävaiheessa?

4.1 Fenomenologinen lähestymistapa

Tutkimuskohteena ovat vanhempien kokemukset, joten lähestymistapana tässä tutkimuksessa on fenomenologia (ks. Laine, 2018; Töckäri, 2018). Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä lähestytään tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemusmaailmojen kautta (Huhtinen & Tuominen, 2020; Virtanen, 2011 s. 156). Ilmiöstä luodaan käsityksiä sen pohjalta, miten se ilmenee tutkittavien elämisaailmassa (Huhtinen & Tuominen, 2020). Fenomenologiassa tunnustetaan Töckäriin (2018) mukaan haaste ymmärtää toisen henkilön kokemusta täydellisesti. Ihmisten kuvaamat kokemukset eivät koskaan täysin vastaa elettyjä koke-

muksia ja haastattelutilanteessa haastateltava valikoi tietoisesti, millä tavoin hän kertoo koe-
tusta sekä mitä hän jättää kertomatta (Tökkäri, 2018). Vaikka fenomenologinen lähestymistapa
painottaa yksilön näkökulmaa ja kokemusmaailmaa, se ei sulje pois yhteiskunnallisen näkökul-
man merkitystä, sillä yksilöiden luomiin merkityksiin vaikuttaa aina yhteisö, jossa hän elää
(Laine, 2018).

Fenomenologiassa kokemus voidaan nähdä merkityssuhteena, jossa kokemuksen rakenne yh-
distää kaksi kokemukselle välttämätöntä osaa, subjektin ja objektin, yhdeksi kokonaisuudeksi
(Perttula, 2009, s. 116). Tärkeää on kuitenkin tiedostaa eletyn kulttuurin vaikutus siihen, miten
eletty elämä koetaan ja millaisia merkityksiä kokemuksista saadaan (Laine, 2018). Ihmisen
mielessä rakentuva kokemusmaailma koostuu monesta eri subjektiivisesta kokemuksesta, esi-
merkiksi havainnoista, kuvitelmista, uskomuksista, mielipiteistä, käsityksistä ja tunne-elämyk-
sistä (Virtanen, 2011). Tutkimuksessa myös tutkija tuo tutkimukseen oman olemassaolon ja
siihen liittyvät seikat. Sen takia Perttula (1995) toteaaakin, että fenomenologisessa reduktiossa
pyritään irtautumaan mahdollisimman hyvin olemassa olevista asenteista ja havainnoimaan il-
miötä siten, kuin kohtaisi asian ensimmäistä kertaa. Reduktion ensimmäistä vaihetta, jossa py-
ritään irtautumaan ennakko-oletuksista, kutsutaan sulkeistamiseksi. Sulkeistamisella on feno-
menologisessa tutkimuksessa merkittävä rooli siinä, että välitön kokemus voidaan tavoittaa
(Perttula, 1995, s. 10).

Vaikka fenomenologia nähdään monimuotoisena lähestymistapana, on sillä kokoava ja yhte-
neväinen vaikutus tutkimukseen (Perttula, 2000). Kokemuksia tutkiessa, tutkitaan kokemusten
merkityssisältöjä ja niiden rakenteita, joiden perusteella saadaan tietystä kokemuksesta jokin
merkitysanalyysi (Laine, 2018). Lisäksi jokaisella yksittäisellä kokemuksella on aina omanlai-
sensa ilmenemismuoto, jossa merkitysyhteys tulee esille (Varto, 1995, s. 96). Fenomenologi-
sessa tutkimuksessa prosessia esitetään Laineen (2018) mukaan vaiheittain, jolloin aina aiempi
vaihe selvitetään ennen seuraavaa ja usein pitkin tutkimusprosessia, edeltäviin vaiheisiin on
tarvittavaa palata.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ei sen aineistolähtöisyyden vuoksi hyödynnetä teoreettisia
viitekehyksiä Laineen (2018) mukaan ohjaamassa tutkimuksen toteutusta, sillä ne estäisivät
tutkittavien ihmisten alkuperäisen kokemusmaailman ymmärtämistä. Analyysivaiheen jälkeen
teoriaa ja aiempia tutkimuksia kuitenkin hyödynnetään tulosten tarkastelussa, jolloin niiden
roolina on tuoda kriittistä näkökulmaa tutkijan tekemiin tulkintoihin (Laine, 2018). Fenomeno-

loginen metodi tarjoaa keinon luoda tietynlaista todellisuutta esimerkiksi kasvatuksesta ja arkielämästä, jossa tilanteiden yhteisölliset muodot, kuten keskustelut, diskurssit ja kulttuuriset merkitykset, voivat tuntua läheisiltä sekä aiemmin tunnetulta (Perttula, 2000).

Metodia valittaessa on oleellista ymmärtää, mitä kaikkea se rajaa ja mahdollistaa tutkimuksessa. Fenomenologian yksi yhteinen ajatus onkin se, että ihmiset kehittyvät suhteessa ympäröivään elettyyn maailmaan, mitä he lisäksi itse toimijuudellaan myös rakentavat (Laine, 2018). Ontologisen analyysin tulos ihmisen olemassaolosta on ihmiskäsitys, joka ilmenee niissä oletuksissa sekä edellytyksissä, joita tutkijalla on aluksi tutkimuskohteestaan, ihmisestä (Rauhala, 1990, s. 32). Fenomenologiassa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen keskiössä on kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys sekä niihin liittyvät käsitteet (Laine, 2018).

Tässä tutkimuksessa ihmiskäsityksenä toimii situationaalisuus eli elämäntietoisuus, jossa ihmisen perusolemukseen kuuluu ymmärrys suhteutuneisuudestaan maailmaan (Perttula, 1995, s. 18; Virtanen, 2011). Situaatio on rakenteeltaan hyvin monimuotoinen ja -tasoinen (Rauhala, 1993, s. 43). Situationaalisuudessa ihmisen tajunnallisuus ja kehollisuus on kietoutunut ihmisen elämäntilanteeseen, esimerkiksi olemassa oleviin rakennetekijöihin, ihmisiin, asenteisiin tai arvostuksiin, jotka voivat olla myös täysin kohtalosta johtuvia (Perttula, 1995, s. 18). On kuitenkin tärkeää muistaa, että kokemusta tutkittaessa tutkitaan aina myös sitä, missä ja mistä kokemus on syntynyt (Perttula, 1995, s. 18; Virtanen, 2011). Fenomenologiaan oman haasteensa tuo lähestymistapojen erilaisuus empiirisen tutkimuksen fenomenologisessa filosofiassa (Laine, 2018), mikä mahdollisesti juontaa juurensa eri filosofien ja teoreetikoiden näkemyseroista.

Fenomenologisen tutkimuksen yksi merkittävin johtopäätös on ymmärrys siitä, että havainto vie tajuntaa kohti kokonaista objektia (Perttula, 1995, s. 7). Perimmäisin fenomenologian perusmuoto maailmansuhteen mukaan on kokemuksellisuus ja kokemukset muodostuvat merkityksistä (Laine, 2018). Ihmisen olemassaolon suhde maailmaan syntyy kuitenkin usein vasta siihen kasvaessa tai eläessä, esimerkiksi kodin merkityssisältö tulee silloin todeksi, kun ihminen on siinä todellistunut olemassa olevaksi (Rauhala, 1993, s. 96). Toisin sanoen ihmistä ei voida täysin erottaa ympäröivästä maailmastaan ja riisua itsestään pois olemassa olevia ennako-oletuksia. Tutkijan ja tutkittavan eläessä yhteisessä maailmassa, jossa merkityksiä syntyy jatkuvasti, on tutkijankin mahdotonta ajatella tutkittavaa kohdetta täysin objektiivisesti (Varto, 1992, s. 14) Kokemuksellinen suhde ilmenee ihmisen maailmassa intentionaalisesti, eli kaikella koetulla on jokin merkitys (Laine, 2018; Varto, 1995, s. 45).

4.3 Aineiston keruu

Aloitimme haastateltavien vanhempien etsimisen marraskuussa 2021 lähettämällä haastattelukutsun välityspyynnöt Suomen Vanhempainliiton järjestöviestijälle sekä Leijonaemot ry:n toiminnanjohtajalle sekä vapaaehtoistoiminnan koordinaattorille. Järjestöviestijä ja vapaaehtoistoiminnan koordinaattori välittivät viestin jäsenistölle omissa jäsenille suunnatuissa Facebookryhmissään. Saimme Vanhempainliiton kautta yhden yhteydenoton, joten päätimme jakaa haastattelukutsun lisäksi Facebookissa Erityislasten vanhemmat ja läheiset -ryhmässä. Muokkasimme tässä vaiheessa haastattelukutsua hieman lyhyemmäksi ja helpommin lähestyttävämmäksi. Ryhmän kautta saimme ensin viisi haastateltavaa vanhempaa ja uusintakutsun julkaisemisen jälkeen vielä kaksi lisää.

Haastattelukutsut löytyvät kokonaisuudessaan tutkimuksen lopusta liitteinä (liite 1 ja liite 2). Kutsussa vanhemmille kerrottiin tutkimuksen aihe ja se, että etsimme haastateltavaksi vanhempia, joiden lapsi on saanut esiopetuksessa ollessaan joko tehostettua tai erityistä tukea ja on tällä hetkellä korkeintaan kolmannella luokalla. Kutsusta tuli myös ilmi mihin haastatteluaineistoa käytetään ja että haastattelukysymykset annetaan etukäteen. Lisäksi painotimme, että pelkkä omista kokemuksista kertominen riittää eikä vääriä vastauksia ole.

Keräsimme aineiston haastattelemalla yhteensä kahdeksaa ($n=8$) vanhempaa videoetäyhteydellä Zoom -sovelluksen kautta. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna. Puolistrukturoitu haastattelu tunnetaan myös nimellä teemahaastattelu, jossa aineisto kerätään tutkittavalta haastattelun kautta ja kysymykset esitetään teema-alueittain (Vilka, 2021). Toisin sanoen puolistrukturoidussa haastattelussa ennalta valmistetut kysymykset kulkevat tiettyjen aiheiden ja ilmiöiden ympärillä tunnelmaltaan hyvin vapaamuotoisessa keskustelussa (Juuti & Puusa, 2020).

Haastattelukysymyksiä (liite 3) oli yhteensä 17 ja yksi niistä oli taustakysymys. Ainoa esittämämme taustatietokysymys, oli lapsen tuen taso esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Haastattelussa emme kysyneet muita taustakysymyksiä, sillä tutkimuksemme tarkoituksena ei ollut vertailla sukupuolen, iän tai ammatin vaikutusta vanhempien kokemuksiin. Tutkimuksessa tutkittavat identifioivat itsensä *vanhemmiksi*. Vanhemmista kuudella oli erityistä tukea saava lapsi ja kahdella tehostettua tukea saava lapsi. Kahdeksan kysymyksistä koski ensimmäistä tutkimuskysymystä vanhempien kokemuksista lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun. Vanhemmilta kysyttiin esimerkiksi, mitkä asiat he kokivat tärkeäksi siirtymävaiheessa ja millaisia ajatuksia siirtymä on yleisesti heissä herättänyt. Loput kahdeksan kysymystä käsittelivät

toista tutkimuskysymystä vanhempien kokemuksista tuen jatkuvuuden toteutumisesta siirtymävaiheessa. Kysymyksillä selvitettiin esimerkiksi, miten vanhempi on kokenut lapset tuen tarpeiden tulleen huomioiksi ja miten lapsen saama tuki on toteutunut heidän mielestään kouluun siirryttäessä. Tarkemmat haastattelukysymykset löytyvät tutkielman lopusta liitteestä 3.

Ensimmäinen haastattelu toteutettiin vuoden 2021 joulukuussa ja viimeinen haastattelu toteutettiin vuoden 2022 tammikuussa. Äänitimme haastattelut ja litteroimme ne sanatarkasti. Haastattelut kestivät yhteensä reilut 3h 5min. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 39 sivua ja haastatteluista kirjoitettuja sanoja tuli yhteensä 19 313. Alla olevassa taulukossa on esitelty tarkemmin yksittäisten haastattelujen pituudet sekä lapsen saaman tuen taso.

Taulukko 2. Haastatteluaineiston kuvaus

| Haastateltava | Lapsen tuen taso | Haastattelun kesto | Sanamäärä |
|----------------------|-------------------------|---------------------------|------------------|
| Vanhempi 1 | Erityinen tuki | 32min 49sek | 3412 |
| Vanhempi 2 | Erityinen tuki | 27min 54sek | 3517 |
| Vanhempi 3 | Erityinen tuki | 20min 26sek | 2066 |
| Vanhempi 4 | Tehostettu tuki | 23min 44sek | 1943 |
| Vanhempi 5 | Erityinen tuki | 27min 30sek | 2481 |
| Vanhempi 6 | Tehostettu tuki | 19 min 14sek | 1813 |
| Vanhempi 7 | Erityinen tuki | 14 min 35sek | 1603 |
| Vanhempi 8 | Erityinen tuki | 27 min 56sek | 2478 |

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistomme analyysissa sovelsimme Perttulan (1995) kehittämää kuvailevaa fenomenologista metodia, joka pohjautuu Amedeo Giorgin vuonna 1988 luomaan fenomenologiseen metodiin. Metodissa on kaksi päävaihetta, jotka kumpikin sisältävät seitsemän osavaihetta. Ensimmäisessä päävaiheessa rakennetaan jokaisen tutkittavan oma yksilökohtainen merkitysverkosto ja toisessa päävaiheessa tutkittavasta ilmiöstä luodaan yksilökohtaisten merkitysverkostojen pohjalta yksi yhteinen yleinen merkitysverkosto (Perttula, 1995, s. 119). Päädyimme ohittamaan osan vaiheista, sillä koimme tutkimusaineistomme olevan laajuudeltaan sen verran suppea, että se ei vaatinut kaikkien vaiheiden läpikäymistä.

Tökkäri (2018) kirjoittaa, että kuvailevan fenomenologian pyrkimyksenä on esittää lopullisina tuloksina yksilöiden kokemusmaailmoista kokemuksen rakenteelle tai olemukselle yhteisiä merkityksiä. Päädyimme valitsemaan analyysimenetelmäksemme Perttulan metodin, sillä kuvaileva fenomenologia perustuu oletukseen, että kokemus ilmenee sisältöinä yksilön tajunnassa ja sisällöt ovat siten tavoitettavissa haastatteleamalla toisia ihmisiä (Tökkäri, 2018). Aineistoa kohtelimme hermeneuttisen kehän mukaisesti, eli kävimme ikään kuin keskustelua tutkimusaineiston kanssa, minkä tavoitteena oli selvittää aineistosta ilmenevä perimmäinen tieto vuoropuhelun kautta (ks. Laine, 2018). Toimimme tutkimuksessa tutkijaparina ja tarkempi kuvaus analyysiprosessissa toteutuneesta työnjaosta ilmenee seuraavassa alaluvussa 4.4.1.

4.4.1 Yksilökohtaisen merkitysverkoston analyysi

Aloitimme analyysin muodostamalla jokaisen vanhemman haastattelun pohjalta yksilökohtaiset merkitysverkostot. Yksilökohtaisia merkitysverkostoja loimme yhteensä kahdeksan seuraavien analyysivaiheiden mukaisesti.

Vaihe 1.1

Yksilökohtaisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa perehdytään tutkimusaineistoon lukemalla aineistoa (Perttula, 1995, s. 119). Aineistoa lukemalla saadaan kokonaisvaltainen käsitys kuvailevasta kielestä sekä siitä mitä aineisto pitää sisällään, millä on merkitystä tulevien vaiheiden osalta (Giorgi, 1985). Yksityiskohtainen tutustuminen aineistoon alkoi jo litterointivaiheessa, kun kirjoitimme haastattelut sanasta sanaan, jättäen kuitenkin pois ylimääräiset täytesanat. Avoimen lukemisen yhtenä tavoitteena on sulkeistaa, eli poistaa, omat ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta (Perttula, 1995, s. 12). Huolellisen tutustumisen kautta saimme muodostettua aineistosta kattavan kokonaiskuvan kuitenkin muistaen, että jokainen haastateltava on oma kokonaisuutensa sekä jokaisen haastateltavan kokemuksiin perehdyttiin yksilökohtaisesti koko analyysin ajan (Lehtomaa, 2009, s. 182).

Vaihe 1.2

Yksilökohtaisen analyysin toisessa vaiheessa tutkimusaineistosta muodostettaisiin sisältöalueet, joiden tarkoitus on jäsentää tutkimusaineistoa kokonaisuudessaan (Perttula, 1995, s. 121). Koimme tutkimusaineistomme (n=8) vähäisen määrän ja tutkimusaiheemme tarkan rajauksen vuoksi, että se ei vaadi sisältöalueiden muodostamista vielä tässä vaiheessa. Siirryimme suoraan

seuraavaan vaiheeseen ja ryhdyimme jakamaan jokaisen tutkittavien kokemuksia omiin yksilökohtaisiin merkitysyksikköihin (ks. Perttula, 1995, s. 122). Etsimme merkityksen sisältäviä yksiköitä itsenäisesti siten, että toinen meistä tutkijoista otti parilliset litterointitiedostot ja toinen parittomat, eli yhteensä neljä litteroitua tiedostoa yhtä tutkijaa kohti. Lopuksi kävimme vielä itsenäisesti läpi tutkijaparin löytämät merkityksen sisältämät yksiköt ja kerroimme mahdollisia muokausehdotuksia. Näin ollen merkityksen sisältäviin yksikköihin paneuduttiin monen otteeseen kahdesta eri näkökulmasta. Merkitysyksikkö voidaan muodostaa monesta yksittäisestä tai useammasta haastattelijan ja haastateltavan puheenvuorosta eikä merkityksen sisältämä yksikkö perustu puheenvuoron laajuuteen tai muotoon (Perttula, 1995, s. 123).

Vaihe 1.3

Yksilökohtaisen analyysin seuraavassa vaiheessa muutimme merkitysyksiköt tutkijan kielelle siten, että kirjoitimme muunnokset Perttulan (1995) mukaisesti isoilla kirjaimilla sulkeisiin merkityksen sisältämien yksikköjen loppuun. Muunnos tutkijan kielelle ilmaistaan analyysissä hyvin selkeästi sulkuihin suurin kirjaimin, jotta ei jää epäselväksi, mistä kyseinen merkitysyksikkö on syntynyt, eikä alkuperäistä yksikköä ja tutkijan tiivistystä voida sekoittaa toisiinsa (Perttula, 1995, s. 124, 126). Alla olevassa esimerkeissä vanhemman 4 haastattelusta löydetty merkitysyksiköt ovat muunnettu sulkeisiin isoilla kirjaimilla tutkijan kielelle.

H: Kyllä. /Miten olet kokenut lapsesi reagoivan siirtymävaiheessa?

V4: No lapsi jännitti kovasti. Toisaalta oli myös innoissaan ja kotona esimerkiksi se näyttäyty sillä, että tarvi niinku paljon läheisyyttä/ (VANHEMPI KERTO, ETTÄ SIIRTYMÄVAIHEESSA LASTA JÄNNITTI PALJON, MUTTA HÄN OLI MYÖS INNOISSAAN, MIKÄ NÄYTTÄYTYI KOTONA LÄHEISYYDENKAIPUUNA) /ja sitä pohtimista ja keskustelua ja muistuttamista siitä, että ketä kaikkia kavereita sinne on tulossa sinne samalle luokalle./ (VANHEMMAN MUKAAN SIIRTYMÄVAIHEESSA LAPSI KAIPASI POHDINTAA, KESKUSTELUA JA MUISTUTTAMISTA SIITÄ, KETKÄ KAIKKI TUTUT YSTÄVÄT TULEVAT SAMALLE LUOKALLE) /Semmosta luoda sitä semmosta turvallisuutta./ (VANHEMPI KOKI, ETTÄ SIIRTYMÄVAIHEESSA OLI TARPEEN LUODA LAPSELLE TURVALLISUUDEN TUNNETTA) Ja että /kun poika oli esikoulussa silloin ku korona alko nii sinä vuonnahan ei ollut varsinaisia tämmösiä tutustumispäiviä tai mitään semmosiakaan, että sitten me saatiin onneksi sit sovittua semmonen niinku erilinen tutustumiskäynti, että käytiin yksinään siellä./ (VANHEMPI KERTO, ETTÄ ERILLISESTI TOTEUTETTU KOULUUN TUTUSTUMISKÄYNTI OLI HYVÄ ASIA). (Vanhempi 4)

Muunnetut merkitykset on pyrittävä ilmaisemaan mahdollisimman yksiselitteisesti ja selkeästi käyttämällä ilmaisuvoimaisia sanoja (Perttula, 1995, s. 126). Jos merkityksen sisältävän yksikön ydinmerkityksen ilmaisemisessa ilmeni haasteita, palasimme edelliseen analyysivaiheeseen, ja muokkasimme merkitysyksikköjä laajemmiksi tai suppeammiksi (ks. Perttula, 1995, s. 126) Alkuperäisen tekstin sisältöä ja merkitystä seurasimme aktiivisesti, jotta jaot eri merkityksiä sisältäviin yksikköihin olivat varmasti selkeitä ja johdonmukaisia.

Vaihe 1.4

Seuraavassa vaiheessa jokainen merkityksen sisältävä yksikkö ja siitä muodostettu muunnos sijoitetaan aineiston jäsentämiseksi luotuihin sisältöalueisiin (Perttula, 1995, s. 127). Aineistoa kriittisesti ja intuitiivisesti käsiteltäessä huomasimme, että karkeiden sisältöalueiden muodostamiselle on sittenkin tarvetta, jotta saamme koostettua vanhempien kokemukset loogisempaan kronologiseen järjestykseen. Tässä vaiheessa huomasimme, kuinka tarpeellista sisältöalueisiin sijoittaminen oli, sillä haastatteluissa aiemmassa vaiheessa keskustelluista aiheesta saatettiin jatkaa keskustelua vielä myöhemmässä vaiheessa. Sisältöalueet, joihin päädyimme, olivat *esiopetus*, *siirtymä* ja *koulu*. Muodostimme ne Perttulan (1995, s. 121) mukaisesti siten, että ne ovat tarpeeksi laajoja, eivätkä ne tulkitse niihin kuuluvien merkitysten sisältöä. Sijoitimme tehdyt muunnokset sisältöalueisiin yksilöittäin. Tässä vaiheessa huomasimme myös, jos olimme ottaneet mukaan merkityksen sisältäviksi yksiköiksi myös varsinaiseen tutkimusaiheeseemme liittymättömiä merkityksiä ja karsimme ne pois.

Vaihe 1.5

Analyysin seuraavassa vaiheessa aloimme muodostamaan yksilökohtaisia merkitysverkostoja jokaisen tutkittavan kokemuksista erikseen omiin tiedostoihin edeltävien analyysivaiheiden pohjalta (ks. Perttula, 1995, s. 128). Liitimme edellisessä vaiheessa sisältöalueisiin sijoitetut muunnokset uuteen tiedostoon siten, että samasta aiheesta kerrotut kokemukset tulevat tarinaan loogisesti peräkkäin. Palasimme aina takaisin alkuperäiseen tekstiin ja aikaisempiin analyysin vaiheisiin, jos tarinan muodostamisessa esiintyi suuria haasteita (ks. Perttula, 1995, s. 126). Toimimalla näin saimme varmistuksen siitä, että muunnokset todella liittyvät toisiinsa. Muokkasimme ja yhdistelimme myös muunnoksia hieman tekstin sujuvuuden sitä vaatiessa. Tutkielman lopussa on liitteenä (liite 4) esimerkkinä vanhemman 4 kokemuksista muodostettu yksilökohtainen merkitysverkosto.

4.4.2 Yleisen merkitysverkoston analyysi

Analyysin toisessa päävaiheessa siirrytään yksilökohtaisesta tasosta yleiseen tasoon muodostamalla yleinen merkitysverkosto (Lehtomaa, 2009; Perttula, 1995, s. 154). Erona analyysiprosessin alkuun tutkimusaineisto ei muodostu enää varsinaisesta haastatteluaineistosta, vaan tähänastisen analyysin lopputuloksena syntyneistä yksilöllisistä merkitysverkostoista (Perttula, 1995, s. 156).

Vaihe 2.1

Yleisen merkitysverkoston analyysin ensimmäisessä vaiheessa yksilökohtaiset merkitysverkostot jaetaan merkityksen sisältäviin yksiköihin, minkä jälkeen yksiköiden keskeiset merkitykset tiivistetään siten, että niistä ei ole nähtävissä enää yksilöllistä kokemusta (Perttula, 1995, s. 154). Tässä vaiheessa merkityksen sisältävät yksiköt saattoivat olla useamman virkkeen pituisia. Jätimme tiivistyksen ulkopuolelle vanhempien yleisen tason siirtymää koskevat pohdinnat, sillä emme kokeneet niiden varsinaisesti kertovan siitä, kuinka vanhemmat ovat siirtymän itse henkilökohtaisesti kokeneet. Alla esimerkkinä ote vanhemman 4 yksilökohtaisen merkitysverkoston tiivistämisestä.

Vanhempi 4

-- Muutokset siirtymässä aiheuttivat vanhemmassa paljon huolta, koska varhaiskasvatuksessa lapsella oli sama opettaja alusta asti ja myös muut aikuiset ja lapset olivat tuttuja. Vanhemmassa herätti huolta lapsen tuleva iso uusi koulu, koulumatkat, lapsen kyvykkyys huolehtia itsestään ja tavaroistaan sekä yleisesti se, kuinka koulussa asiat lähtevät sujumaan. Häntä huoletti myös mahdolliset koulussa tulevat kiusaamistilanteet ja niiden hoitaminen. SIIRTYMÄÄN KUULUVAT YMPÄRISTÖN JA SOSIAALISTEN SUHTEIDEN MUUTOKSET, LAPSEN KYVYKKYYS HUOLEHTIA ITSESTÄÄN JA TAVAROISTAAN SEKÄ KOULUNALOITUKSEN ONNISTUMINEN YLEISESTI HUOLETTI (4) Vanhempi kertoo, että siirtymävaiheessa lasta jännitti paljon, mutta hän oli samalla innoissaan, mikä näyttäytyi kotona läheisyydenkaipuuna. Lapsi kaipasi pohdintaa, keskustelua ja muistuttamista siitä, ketkä kaikki tutut ystävät tulevat samalle luokalle. LAPSI KOKENUT JÄNNITYSTÄ JA INNOSTUSTA. OLLUT LÄHEISYYDENKAIPUINEN JA KAIVANNUT KESKUSTELUA KOULUN ALOITUKSESTA (4) Vanhempi kokee, että siirtymävaiheessa hänen tehtävänsä oli olla lapsensa tukena ja luoda turvallisuuden tunnetta. OMA ROOLI OLLA LAPSEN TUKENA JA LUODA TURVALLISUUDEN TUNNETTA (4) Vanhempi kertoo koronalla olleen paljon vaikutusta heidän lapsensa siirtymään, mutta se saatiin kuitenkin hyvin hoidettua. KORONA VAIKUTTANUT SIIRTYMÄÄN (4) Hänen mielestään lasta auttoi, kun hän pääsi etukäteen tutustumaan tulevaan luokkaan, kirjoihin ja

opettajaan sekä sai vastauksia muihin lasta mietityttäneisiin asioihin. Vanhempi uskoo, että ilman hänen panostaan, ei erillistä tutustumiskäyntiä olisi järjestynyt. TUTUSTUMISKÄYNTI AUTTANUT LAPSEN SIIRTYMÄÄ. USKOO, ETTÄ ILMAN OMAA PANOSTA TUTUSTUMISKÄYNTIÄ EI OLISI JÄRJESTYNYT (4) –

Vaihe 2.2

Analyysin seuraavassa vaiheessa muodostetaan Perttulan (1995) mukaisesti sisältöalueet aineiston jäsentämiseksi samaan tapaan kuin yksilökohtaisten merkitysverkostojen kohdalla tehtiin. Sisältöalueet eivät saa olla liian yksityiskohtaisia, jotta ne eivät vaikeuta merkitysten välisten yhteyksien havaitsemista (Perttula, 1995, s. 156). Päädyimme muodostamaan samat sisältöalueet kuin yksilökohtaisten merkitysverkostojen kohdalla eli *esiopetus, siirtymä ja koulu*, sillä niihin sisältyivät kaikki merkitykset.

Vaihe 2.3

Kolmannessa vaiheessa jokainen yleiselle kielelle muunnettu merkityksen sisältämä yksikkö sijoitetaan Perttulan (1995) mukaan edellisessä vaiheessa muodostettuihin sisältöalueisiin. Koska yksilökohtaisuudella ei ole enää merkitystä, sisältöalueisiin yhdistetään eri ihmisten kokemuksia, jotka ilmentävät samaa sisältöä. Alkuperäisilmaisujen erottaminen numeroimalla on merkityksellistä, jotta nähdään, esiintyykö merkitys kaikissa vai pelkästään osassa yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa. Se kertoo yleisen merkitysverkoston suhteellisuudesta sekä absoluuttisuudesta (Perttula, 1995, s. 156–157). Analyysin vaiheen kautta saimme tietoa siitä, mitkä merkitykset esiintyvät useamman vanhemman kokemuksissa ja ovatko ne siten liitettävissä osaksi yleistä merkitysverkostoa.

Vaihe 2.4

Seuraavassa vaiheessa jaoinme muodostamme sisältöalueet spesifeihin sisältöalueisiin aiempaa eriytyneempien merkitysten esille saamiseksi (ks. Perttula, 1995, s. 164). Jaoinme sisältöalueet (taulukko 3.) spesifeihin sisältöalueisiin seuraavalla tavalla:

Taulukko 3. Jako spesifeihin sisältöalueisiin

| <i>(I) Esiopetus</i> | <i>(II) Siirtymä</i> | <i>(III) Koulu</i> |
|---|--|---|
| 1. Esiopetuksessa tapahtuva toiminta 2. Tuen tarpeen tunnistaminen 3. Yhteistyö | 1. Yhteistyö 2. Informointi 3. Tunteet 4. Koulupaikan valinta 5. Vanhempien toiminta 6. Opettajien toiminta 7. Tiedonsiirto 8. Ympäristötekijät | 1. Yhteistyö 2. Tuen muutokset 3. Tuen tarpeiden huomioiminen 4. Koulun aloitus 5. Toiminta lapsen oikeuksien puolesta 6. Ulkopuolisilta tahoilta saatu tuki |

Spesifien sisältöalueiden muodostamisen jälkeen sijoitimme kaikki tiivistetyt merkityksen sisältämät yksiköt johonkin spesifeistä sisältöalueista. Spesifeihin sisältöalueisiin jakaminen selkeytti aineistoa, kun samaan spesifiin sisältöalueeseen kuuluvat merkitykset aseteltiin taulukon peräkkäin. Säilytimme vielä tässäkin vaiheessa näkyvissä numerot, jotka kertoivat, kenen vanhemman yksilökohtaisesta merkitysverkostosta merkitys on peräisin. Tutkielman lopusta liitteistä (liite 5) löytyy esimerkkinä spesifeihin sisältöalueisiin sijoitetut kaikki merkityksen sisältämät yksiköt.

Vaihe 2.5

Analyysin seuraavassa vaiheessa jokaiseen spesifiin sisältöalueeseen liitetyt tiivistetyt merkityksen sisältämät yksiköt yhdistetään spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi (Perttula, 1995, s. 168). Teimme tämän luomaamme sisältöaluetaulukkaan. Huomasimme tässä vaiheessa, että osa poimituista merkityksistä esiintyy vain yksittäisten vanhempien yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa. Rajasimme tällaiset merkitykset pois, sillä emme kokeneet niiden sen takia sopivan osaksi yleistä merkitysverkostoa. Tässä vaiheessa merkitykset kuvastavat tutkittavien yhteneväisiä kokemuksia koetusta ilmiöstä huomioiden kuitenkin sen, että yleiset merkitykset ovat aina löydettävissä yksilökohtaisista merkityksistä (Perttula, 1995, s. 154). Kävimme paljon keskustelua keskenämme siitä, voimmeko ottaa yleiseen merkitysverkostoon merkityksiä, jotka eivät esiinny jokaisessa yksilökohtaisessa merkitysverkostossa. Tulimme siihen tulokseen, että otamme mukaan ne merkitykset, jotka löytyvät vähintään kahdesta yksilökohtaisesta merkitysverkostosta. Halusimme saada yleisessä merkitysverkostossa mahdollisimman monipuolisesti

eri vanhempien kokemukset näkyviin. Alla esimerkkinä edellisen vaiheen spesifin *tunteet* sisältöalueen merkitysten yhdistäminen spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi.

Siirtymään yhdistettiin usein kielteisiä tunteita, kuten ahdistusta, pelkoa, jännitystä ja huolta. Pelättiin, saako lapsi tarvitsemaansa tukea ja tuleeko hän pärjäämään uudessa enemmän vaatimuksia sisältävässä ympäristössä. Lisäksi koettiin huolta myös siirtymään liittyvistä sosiaalisten suhteiden muutoksista.

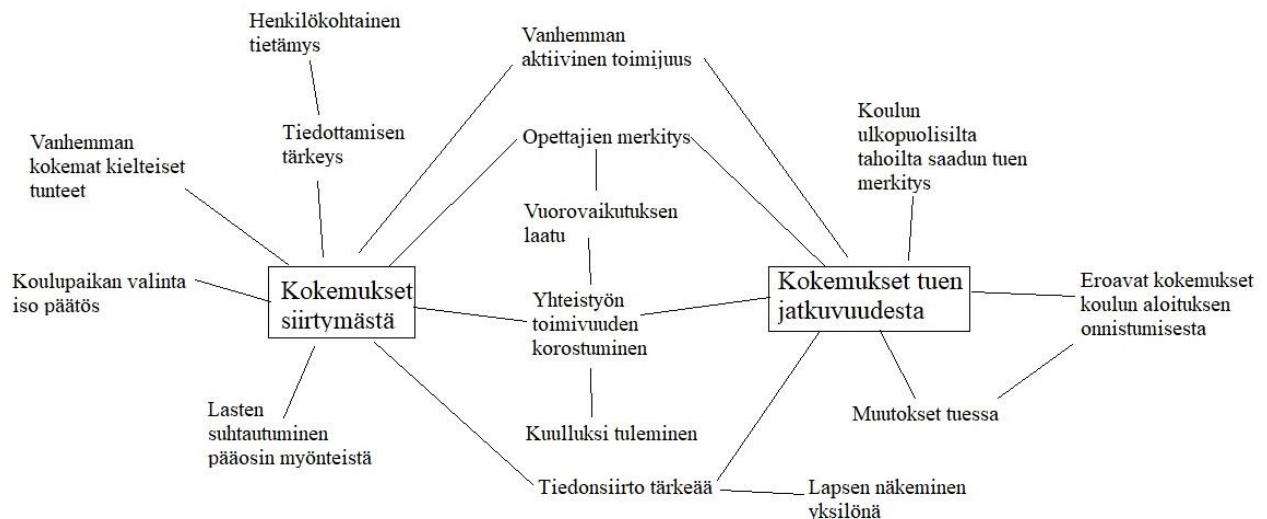
Lasten suhtautuminen siirtymään kuvattiin pääsääntöisesti positiivisten tunteiden kautta. Lasten kerrottiin suhtautuneen siirtymään avoimesti ja innostuneesti. Tutustumiskäytien uskottiin vaikuttaneen positiivisesti lasten kokemuksiin siirtymävaiheesta. Siirtymään liittyy myös jännitystä uudesta elämänvaiheesta. Kuvaukset lapsen siirtymään yhdistetystä kuormittuneisuudesta ja haastavasta käyttäytymisestä liittyivät koulun aloituksen jälkeiseen aikaan.

Vaihe 2.6

Analyysin viimeisessä vaiheessa yhdistimme Perttulan (1995) analyysimetodin kaksi viimeistä vaihetta. Näistä ensimmäisessä jokaisen sisältöalueen spesifit yleiset merkitysverkostot suhteutettiin keskenään ja luotaisiin jokaisesta sisältöalueesta yleinen rakenne. Viimeisessä vaiheessa sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot integroitaisiin lopulliseksi yleiseksi merkitysverkostoksi (Perttula, 1995, s. 171, 173). Aloitimme integroinnin suoraan perustellen tätä jälleen aineiston pienemmällä koolla, sillä emme halunneet jättää tässä vaiheessa mitään tutkimukselle merkittävää enää pois. Integroimme edellisessä vaiheessa muodostetut spesifit yleiset merkitysverkostot yhteen luoden yhtenäisen lopullisen yleisen merkitysverkoston. Jaoimme yleisen merkitysverkoston kahteen osaan tutkimuskysymystemme ohjaamina. Ensimmäisessä yleisen merkitysverkoston osassa käsitellään vanhempien kokemuksia siirtymästä yleisesti ja toisessa osassa vanhempien kokemuksia lapsen saaman tuen jatkuvuudesta. Esitämme nämä seuraavassa luvussa tutkimuksen tuloksina.

5 Tulokset

Tutkimustuloksina esitämme kuvailevan fenomenologisen analyysin lopputuloksena saadun yksilökohtaisista merkitysverkostoista muodostetun yleisen merkitysverkoston. Emme kuitenkaan esitä yleistä merkitysverkostoa sellaisenaan, vaan täydennämme sitä litteroidusta haastatteluaineistosta poimituilla sitaateilla, jotka rikastuttavat kokemuksista saatuja tuloksia tuomalla vanhempien ääntä enemmän kuuluviin. Sitaattien perässä olevat numerot kertovat, kenen vanhemman litteroidusta haastattelusta sitaatti on nostettu. Sitaateista on poistettu täytesanoja sekä vanhempaa ja lasta koskevat tunnistettavat tiedot. Alla olevassa kuviossa (kuvio 2) on kuvattuna tutkimuksen päätulokset sekä niiden väliset yhteydet.



Kuvio 2. Vanhempien (n=8) kokemukset siirtymästä ja tuen jatkuvuudesta

5.1 Vanhempien kokemukset siirtymästä

Kokemukset esiopetuksesta olivat pääsääntöisesti positiivisia. Esiopetuksessa huomioitiin hyvin lapsen yksilölliset tarpeet, minkä takia lapselle tarjottu tuki koettiin riittäväksi.

”--Meillä oli niiku tosi hyvin esiopetuksen kanssa ja eskariopen kanssa puhuttiin samaa kieltä siitä, mitkä ovat lapsen haasteet ja mitä tukea hän tulee tarvitsemaan” (V3)

Esiopetuksen toimintaan siirtymävaiheessa oltiin tyytyväisiä. Esiopetuksessa pohjustettiin siirtymää ja kehitettiin lapsen kouluvalmiuksia. Myös siirtymää koskevaan tiedottamiseen oltiin tyytyväisiä. Esiopettajat nähtiin merkittävässä roolissa lasta koskevien tietojen siirtämisessä

kouluun ja heidän tekemiensä havaintojen sekä niihin perustuvien suositusten koettiin auttavan koulupaikanvalinnassa. Esiopettajien kanssa keskusteltiin paljon koulun aloitukseen liittyvistä vaihtoehdoista.

“-- esiopetuksen opettaja kävi siellä [koulussa] tutustumassa ja kertomassa lapsesta. Tavallaan semmonen pohja siihen, että minkälainen lapsi on tulossa ja mitä haasteita on ja mitä tuen tarvetta on. Niinku se semmonen käsky koululle, että me oikeesti tarvitaan se tuki sinne” (V1)

”-- siel esiopetuksessa kerrottiin kaikki, et tää olis paras mahdollinen vaihtoehto koulun aloitukseen, et hän sais niinko tuen ja tämmösen, mikä ei sit menny ihan sillain ku piti. Mut tota se oli varmaan se, et esiopetus hoidettiin loppuun saakka hyvin.” (V8)

Yhteistyö esiopetuksen kanssa koettiin toimivaksi ja sitä kuvattiin avoimeksi, vastavuoroiseksi ja aktiiviseksi. Yhteistyötä edesauttoi yhteisymmärrys lapsen tarpeista sekä esiopettajan pidempiaikaisen tuntemisen myötä kehittynyt luottamuksellinen suhde.

”Siis se toimi tosi hyvin eli esiopettajan ja siel oli varhaiskasvatuksen opettaja nii heidän kans toimi tosi hyvin ja meil oli avoin yhteys molempiin suuntiin, et jos oli jotain kysyttävää nii he kysy ja jos meil oli jotain nii..se oli kyl hyvä. Ja he ymmärsi meiän haasteet ja avoimesti kerrottiin kyllä kaikesta.” (V8)

“--poika oli samassa päiväkodissa sen 6 vuotta ja että siinä oli esikoulun toinen opettaja semmonen, joka oli ollu pojan ryhmässä silloin, ku se oli alle 3-vuotiailla ja silloin 3-5-vuotiaissa ja siten niinku eskarissa. Ja että tietysti siinä ajassa oli niinku muodostunu jo niin semmonen luottamuksellinen suhde, niin avoin semmonen ilmapiiri, että sehän oli tosi helppoa se yhteistyö heidän kanssaan.” (V4)

Kokemuksissa koulun ja esiopetuksen välisestä yhteistyöstä oli vaihtelua. Pääsääntöisesti yhteistyö näyttäytyi toimivana, mutta siihen liittyi myös epäselvyyttä. Yhteistyön muodot sekä esiopetuksen ja koulun välinen viestintä eivät aina näyttäytyneet selkeänä vanhemmille.

“Esiopetukseen tuli tosi silleen niinku vähän tietoa et – mitä kaikkia papereita sen eskariopen pitää niiku kirjottaa sinne kouluun just nimenomaan näist avustaja- ja näistä tukiasioista. Sit se oli tavallaan aika monen mutkan takana, et oikeen kukaan ei vastannut meille, ei mulle eikä eskariopelle, siihen, et mitä kaikkea lappuja pitää täyttää” (V3)

”En tiä, että millä tavalla he [esiopettaja ja koulun opettaja] ovat niinku oikeesti käyneet, et onko he konkreettisesti tavanneet. Voisin ajatella, että on, koska kerta on tosiaan siinä koulun yhteydessä oleva rakennus, niin varmaan ovat sitten ihan livenä jutelleet asioista. Et mulle se on ainakin näyttäytynyt, että se [yhteistyö] on ihan ollut sujuvaa.” (V5)

Kokemuksissa esiopetuksen ja koulun siirtymää koskevasta tiedottamisesta oli eroavaisuuksia. Esiopetuksen tiedottamiseen oltiin tyytyväisiä, mutta osa vanhemmista piti koulun puolelta tapahtuvaa tiedottamista puutteellisenä. Informaation kulussa koettiin olevan ongelmia ja siirtymää koskevaa tiedottamista pidettiin vähäisenä.

“Kyllä se semmonen koulun puolesta tiedottaminen oli kyllä tosi niinku vähäistä. Että siihen ehkä toivois semmosta niinku parantamista. Tavallaan että mitä vaihtoehtoja on ja että jos on tuen tarpeita nii mitä se käytännössä siellä koulussa tarkoittaa. Miten niitä huomioidaan? Vaikuttaako se, että jos vaikka mulla lapsi, kun oli tehostetussa tuessa, että onko se olennaista, että hän menee sitten isompaan kouluun vai että voiko mennä tavallaan sivukylän kouluun?” (V4)

Oman henkilökohtaisen tietämyksen koettiin auttavan siirtymävaiheessa jopa enemmän kuin koulun tarjoaman tiedon. Aiempien kokemusten kautta saatua tietoa tuen toteuttamisesta pidettiin siis merkityksellisenä. Oman tietämyksen koettiin lisäävän tietoisuutta lapsen oikeuksista tukeen.

”Jos mulla ei ois sitä ammatin tuomaa tietämystä ja kaupungin tuomaa tietämystä myöskin niin kyl mä luulen, että varmaan kokemattomampi ois vaan sitten tyytynyt siihen mitä päättäjät päättää.” (V3)

”Siinä vaikuttaa mun mielestä niin paljon myös se, että paljonko vanhemmilla on sitä tietotaitoa sitten tavallaan, että mitä kaikkia tukimuotoja on olemassa -- toisaalta mulla on niin hyvä tietämys itellä siitä, et mitä tukimuotoja on olemassa, että ehkä sekin auttoi sitten enemmän.” (V6)

Siirtymään yhdistettiin usein kielteisiä tunteita, kuten ahdistusta, pelkoa, jännitystä ja huolta. Pelättiin, saako lapsi tarvitsemaansa tukea ja tuleeko hän pärjäämään uudessa enemmän vaatimuksia sisältävässä ympäristössä. Huolta koettiin myös siirtymään liittyvistä sosiaalisten suhteiden muutoksista.

”-- No kyllähän mä kauhulla odotin sitä, että syksy alkaa ja eka luokka alkaa, että ku se oli kumminki se eskarivuosi aika rankka -- kaikki siirtyminen on suuri haaste meidän lapsella, ja jos päivään tulee muutoksia niin se on täys kaaos sen jälkeen. Niin tuota sanotaanko näin, että yllättävän kivuttomasti sitten kumminkin eka luokka on lähteny käyntiin.” (V6)

”Kyllähän se alkuun jännitti tosi paljon. Et päiväkodissa oltiin jo kuitenkin totuttu näihin kaikkiin lapsen sairauteen liittyviin asioihin ja et tulee ihan uudet ihmiset kokonaan.” (V7)

Siirtymää edesauttavana ympäristötekijänä mainittiin koulun yhteydessä toimiva esiopetus. Entuudestaan tuttu koulurakennus ja pihapiiri sujuvoittivat lapsen muutokseen tottumista. Vastavuoroisesti lapselle täysin uuden koulurakennuksen ja oppimisympäristön sääntöineen koettiin haastavan lapsen sopeutumista siirtymään.

”-- meillä nyt helpotti toki sekin, että tää päiväkotia oli koulun yhteydessä oleva rakennus ja tavallaan se jo itte koulun piha ja koulu rakennuksena oli tuttu.” (V5)

”-- ehkä nyt tietysti taas, ku meillä oli esikoulu eri koulun tiloissa kuin missä alkoi koulu, niin se oli ehkä silloin se suurin haaste. Että tavallaan taas oppi siihen uuteen ympäristöön ja niihin sääntöihin, minkä mukaan siellä toimitaan.” (V6)

Lasten suhtautumista siirtymään kuvattiin pääsääntöisesti positiivisten tunteiden kautta. Lasten kerrottiin suhtautuneen siirtymään avoimesti ja innostuneesti. Keväällä järjestettävien tutustumiskäyntien uskottiin helpottaneen siirtymää sekä vaikuttaneen positiivisesti lasten kokemuksiin siirtymävaiheesta. Siirtymään liittyi myös jännitystä uudesta elämänvaiheesta. Kuvaukset lapsen siirtymään yhdistetystä kuormittuneisuudesta ja haastavasta käyttäytymisestä liittyivät koulun aloituksen jälkeiseen aikaan.

”No aika positiivisesti lapsi reagoi siihen kouluun siirtymiseen, kun hän sai käydä eskariopen kanssa niin monta kertaa kevään aikana siellä luokassa tutustumassa ja olemassa niiku pieniä pätkiä nii se ehkä rauhotti tilannetta. Et jos me oltais menty silleen niiku normaalit ekaluokkaiset, että ne kerran tutustumassa ”täs on luokka ja täs on ope”, nii varmaan ois ollut enemmän semmosta paniikkia ja niiku reagointia negatiivisessa mielessä.” (V3)

”Hän reagoi valtavan voimakkaasti siihen koulunalotukseen ja hän ei saanutkaan sieltä koulusta tarpeeksi tukea.” (V8)

Koulupaikan valinta koettiin isona päätöksenä. Koulupaikan hakemiseen pienluokasta kerrottiin liittyvän ristiriitaisia tunteita sekä omien näkemyksien kyseenalaistamista. Pienluokalle hakeminen koettiin eri tavoin riippuen siitä, miten oma päätäntävalta koulupaikan suhteen nähtiin. Koulupaikan hakeminen koettiin vanhemman omana päätöksenä, mutta osa koki, että päätös lapsen tulevasta koulupaikasta ei ollut varsinaisesti heidän käsissään.

”Et se kuitenkin vanhemmalle voi tuntua semmoselle niinku epäonnistumiselle se, että olenko minä epäonnistunut vanhempana nyt, jos lapseni menee pienluokkaan tai hänelle haetaan erityistä tukea tai erityisluokkaa. Niin se herättää niitä semmosia syyllisyyden tunteita siitä. Vaikka niin hän se ei pitäis olla, mutta niin se on, koska sitten sitä voi vanhempana pelätä, että se leimaa, kun lapsi on erityisluokalla” (V5)

”Kyllä se päätös [koulupaikasta] sinällään oli siis tehty, että ehkä se oli vaan sitten semmosta niinkö enemmänkin keskustelua kuin semmosta aitoa päätöksentekoa” (V1)

Toive lapsen pääsemisestä pienluokalle esiintyi suurimmassa osassa kokemuksista, mutta kaikkien koulupaikkatoiveet eivät toteutuneet. Lapsen pienluokkapaikka koettiin positiivisena sekä lapsen etua ajavana asiana. Pienluokalle pääsemiseen oltiin tyytyväisiä.

”-- Oma vahva toive oli siitä, että se [lapsen koulupaikka] ei ois tuota se niinkö normaaliluokka ja sitten lapselle vahvistu diagnoosi adhd:sta nytte viime keväänä, niin se varmaan sitten sinetöisieltä sitten osaltaan sen, että hän pääsi sinne pienluokkaan.” (V1)

”Toivottavasti tulisi joskus taas semmonen, et ajateltas nii et nää lapset tarvii enemmän sitä pienluokkaa. Eikä sillai et ajatellaan et ne on tuolla toisten joukos. Ku se on kaikille parempi, niin opettajalle ku sille lapsellekki. Nii se et tota noin, et muutettais vähän tuota ajatusmaailmaa, et kaikki menee siel yhteisopetukses. (V2)

Vanhempien kokemuksissa korostui oma aktiivisuus. Lapsen tuen saamisen varmistamisen eteen kerrottiin tehneen työtä, jotta lapsen erityisyys ja tuen tarpeen välttämättömyys korostuisi. Osa vanhemmista koki, että ilman omaa panosta tukea ei olisi välttämättä järjestynyt ollenkaan. Siirtymässä vanhemmat toimivat aktiivisesti myös esimerkiksi vaikuttamalla yhteistyön toteutukseen. Oma rooli nähtiin siirtymävaiheessa merkittävänä. Lasta koskevien tietojen jakamisesta sekä lapsen oikeuksien puolesta puhumisesta koettiin vastuuta. Lapsen tukena oleminen ja turvallisuuden tunteen luominen uudessa elämänvaiheessa sekä siihen liittyvien tunteiden käsittelyssä auttaminen koettiin vanhemman tehtäväksi.

”Semmosena leijonaemona, että niiku varmistan vielä, että lapsi saa sen tuen mitä tarvii, sen avun mitä tarvii. Et voi olla, että jos en olisi ollut niin hanakkaasti mukana, nii paljon olisi voinut jäädä saamatta.” (V3)

”Mutta sitten myöskin on siinä semmosen tiedonantajan rooli. Et eihän kukaan muu voi kertoa meidän kodin asioista ku vanhempi itse ja lapsi itse. Ja että minkälaisia asioita vaikka lapsi kertoo kotona ja minkälaisia ajatuksia lapsella itsellään on kouluun menemisestä ja muusta. Mutta sitten ehkä myös on tuota semmonen..tietysti sen lapsen tukeminen jää aika pitkälle vanhemman tehtäväksi.” (V4)

Siirtymävaiheessa pidettiin tärkeänä, että lasta käsitellään yksilöllisenä kokonaisuutena tietoja välitettäessä. Toivottiin, että lapsen erityisistä piirteistä, tarpeista, haasteista sekä käytössä olleista tukimuodoista ja niiden toimivuudesta informoitaisiin tulevaa opettajaa. Myös vahvuuksista ja taidoista kertomista painotettiin.

”Varmaa justinsa, jos ajattelee noita erityisiä piirteitä niin hyvässä kuin pahassa, että mitkä ne on oikeesti siellä sitä oppimista rajoittavat tekijät ja sitte taas, että mitkä on koettu sitä oppimista tukeviksi tekijöiksi. Mä luulen et neki tämmösellä erityisellä lapsella hyvinkin saattaa olla tällöisiä erityisiä asioita mitä sieltä niikö nousee esiin” (V1)

Siirtymäpalaverit koettiin oleellisena osana tietojen yhteen kokoamista ja siirtämistä. Siirtymävaiheessa arvostettiin kaikilta lapsen kanssa toimineilta tahoilta saatuja näkökulmia. Kaikkien lasta koskevien tarvittavien tietojen uskottiin siirtyneen koululle ainakin asiakirjojen muodossa. Muutamissa kokemuksissa tiedon siirtymisessä ilmeni epäselvyyttä siitä, kuinka kattavasti tiedot ovat saavuttaneet tarvittavat henkilöt, sillä tuen tarpeisiin vastaamisessa ilmeni koulussa haasteita.

”-- jotenkin on ainaki jääny semmonen mielikuva, että kaikista oleellisin on siellä siirtyny sitten, että kaikilla on nyt se sama tietämys koulun puolessakin.” (V6)

”--En tiedä..paperit ainaki piti mennä mut oliko sit niin, et opettaja ei ollu niihin perehtyny. Sitä en tiedä. Et kaikki paperit ainaki piti siirtyy. Tai sit et eikö ne ollu sit keskenään keskustellu mitään. Sitä en sit tiedä.” (V8)

5.2 Vanhempien kokemukset lapsen saaman tuen jatkuvuudesta

Ensimmäisen luokan opettajalla koettiin olevan paljon vaikutusta lapsen saaman tuen jatkuvuuteen. Opettajan valmistautuminen ja perehtyminen tuleviin oppilaisiin koettiin yhtenä ratkaisevana tekijänä siirtymän onnistumisessa. Koettiin merkityksellisenä, että opettaja kuuntelee ja uskoo vanhemman näkemystä lapsen haasteista ja tuen tarpeista.

”Siinä on ollut niin paljon intoa sit sil opettajal kerätä sitä tietoo tulevasta oppilaasta ja halua tutustuu lapseen etukäteen ja kaikkee tämmöstä. Et se on menny tosi hyvin.” (V7)

Kuulluksi tuleminen vaikutti merkittävästi siihen, miten siirtymävaihe koettiin. Kokemus kuulluksi tulemisesta vahvisti tunnetta arvostetuksi tulemisesta. Sen kautta syntyi myös tunne siitä, että perheestä välitettiin. Kuulluksi tuleminen vaikutti lisäksi siihen, että siirtymä koettiin positiivisena kokemuksena. Vastakohtaisesti kokemus siitä, että ei tullut kuulluksi, heikensi vanhemman tunnetta omasta toimijuudesta lapsen siirtymävaiheessa ja koulun aloituksessa.

”Mä oon kokenut olevani aika keskeisessä tekijässä siinä. Että kun tota kuitenkin sen vanhemman mielipide painaa tosi paljon, että oikeestaan se on se tosi iso asia, että jos vanhempi sanoo, että ehdottomasti niinku pienluokkaan niin sitä yleensä kyllä kuunnellaan. Tai toisinpäin, jos päiväkotia tai esiopetus suosittais pienluokkaa ja vanhempi sanoo, että ”emme halua” niin myös sitä kuunnellaan tosi paljon. --Minä tulin kuulluksi ja minun näkemyksiä kuunneltiin. Se oli oikeestaan tosi tärkeä.” (V5)

”Ku mä jo niin ku vähän tiesin ja se meni niin ku mä tiesin. Ja sit mua ei niinku mun mielest riittävästi kuunneltu vaan haluttiin koittaa ensin [opetusta yleisopetuksen luokassa].” (V2)

Koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön oltiin pääsääntöisesti tyytyväisiä. Tyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä olivat opettajien ammattitaito ja toiminta sekä yhteistyökäytänteet, jotka ovat mahdollistaneet tuen jatkuvuuden koulussa. Onnistunutta yhteistyötä määritteli opettajan ja vanhemman välinen aktiivinen ja avoin vuorovaikutus. Kokemuksissa, joissa yhteistyöhön oltiin tyytymättömiä, syinä olivat edellä mainittujen tekijöiden puutteellisuus tai puuttuminen kokonaan.

”--oli tosiaan tuttu opettaja ja yhteistyö on sujunut koko ajan hyvin ja se, että jo ennen sinne kouluun menoaakin ollaan voitu puhua pojan tilanteesta ja tavallaan opettaja on siellä ollu jo sil-
lon tukemassa sitä näkemystä, että ehdottomasti kannattaa hakea pienluokalle, jos yhtään tuntuu
siltä.” (V5)

”No se oli sitä Wilman paukkumista ja se oli sit sitä, et näin ja näin tapahtuu ja miks näin käyt-
täydytään. Ja sit tosiaan viimeinen niitti oli se koulusiirtopaperi, joka oli ihan täysin laitonki viel
kaiken lisäksi, et ei opettaja saa semmosta kirjottaa. Nii tota se oli ihan katastrofi.” (V8)

Tuen koettiin muuttuneen kouluun siirtymisen jälkeen. Tuen jatkuvuudesta oli erilaisia koke-
muksia. Määrällisesti tuen koettiin joko vähentyneen, lisääntyneen tai pysyneen samana mutta
muuttaneen muotoaan. Lisääntyneestä tuesta kertoi opetuksen eriyttämisen, erityisopetuksen ja
henkilöstöresurssoinnin kasvanut määrä sekä pienentynyt ryhmäkoko.

”Koulun puolella mä luulen itseasiassa, että tuki on jonkin verran lisääntynyt, koska nyt on pie-
nempi ryhmä. Ja että siinä se ohjaaja on jatkuvasti siinä läsnä. Nii luulisin, että on jopa ehkä vä-
hän enemmän tukea siinä oppimisessa.” (V4)

”No se on lisääntynyt. -- enemmän eriytetty ehkä ja erityisopettaja on ollu enemmän mukana
nyt tässä ykkösluokan alussa.” (V6)

Vastavuoroisesti aiempaa suuremman ryhmäkoon ja vähentyneiden henkilöstöresurssien koet-
tiin vähentäneen lapsen saamaa tukea. Vähentymisestä kertoivat myös lapsen saaman huomion
ja yksilöllisen tuen heikentyminen. Määrällisesti samana pysyneen tuen muutokset liittyivät
tuen tarjoamisen muotojen sekä ympäristön ja vaatimusten muutoksiin.

”-- esikoulussa pienryhmä ja eka luokka suuri normaaliopetus, nii hänen tuen määrä on vähenty-
nyt. Eihän sil opettajal ollu sillai aikaa, ku hän opetti niit muita. Ja sit hän saatto ohjaajalle sa-
noo et tehkää sitä ja tätä niinku. Mut se et ei siel oikeestaan..ne ei kauheesti tehny siel mitään.
Et hän teki vähän mitä hän itte lystäs siel.” (V2)

”Ehkä voisi sanoa varmaan määrällisesti pysynyt ehkä samana, mutta sillä tavalla niikö muutta-
nut muotoaan sitten, ku tuo vaatimustaso sen oppimisen ja sitten sen ympäristön puolesta on
muuttunut.” (V1)

Kokemukset koulun aloituksen onnistumisesta eivät olleet yhtenäisiä. Pääsääntöisesti lapsen tarpeisiin koettiin kuitenkin vastattavan koulussa asianmukaisesti ja resurssointia pidettiin riittävänä. Koettiin, että lasta pyrittiin tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla ja opettajan toimintaa pidettiin ammattitaitoisena. Päinvastaisesti esiintyi myös kokemuksia koulun kyvyttömyydestä vastata lapsen tuen tarpeisiin resurssien ja ammattitaidon osalta. Opettajan toimintatapoihin ei myöskään oltu aina tyytyväisiä.

”Ainaki itellä on sellanen olo, että meidän lasta pyritään tukemaan kaikilla mahdollisilla ja parhaimmalla tavalla, et se koulu lähtis sujumaan sieltä nyt ja pystyis opiskella sit yleisopetuksessa. -- tää meidän lapsen opettaja on nepsyvalmentaja, mikä niinku tukee vielä entisestään sit sitä, et saa varmasti siihen, et ihan jos on vaikka perus opetustunti, niin lapset saa kaikki sitten sitä tietynlaista nepsyvalmennusta siinä samalla.” (V6)

” – heillä [koulun opettajilla] oli tiedot pojasta mutta siel ei oikein ollu sitä resurssia eikä mun mielestä ollu oikein ammattitaitookaan toimii autismikirjon lapsen kanssa. Ei heil oo välttämättä kokemusta” (V2)

Osassa kokemuksissa ilmeni tarvetta taistella lapsen oikeuksien puolesta, mikä koettiin kuormittavana. Tuesta päättävien ylempien tahojen koettiin hankaloittavan tuen saamista, eikä heidän koettu aina kuuntelevan lapsen tuen tarpeelle esitettyjä perusteita. Yhteydenottaminen kolmanteen osapuoleen tuen saamisen takaamiseksi koettiin ainoana vaihtoehtona näissä tilanteissa. Kolmansien osapuolien asiaan puuttumisen avulla tuki saatiin lopulta toimivaksi.

”-- siit on joutunu kauheesti taistelemaan kaikist oikeuksista. Et on ollu aika semmonen..se oli tosi raskas se siirtymä sielt esikoulust.” (V2)

”-- mä jouduin ton avustaja-asian viemää ihan lakiteitse. Eli ottamaan tota noin lakimiehen asioita selvittämään, että kun kaupunki oli sitä mieltä, että me emme avustajaa pojalle saa. -- Mutta sitten kun lakimies tuli kuvioihin nii he vähän säikähti, ja sitten me kas kummaa saatiikin se avustaja ihan niiku papereissa luki” (V3)

Kokemuksissa korostettiin myös koulun ulkopuolisilta tahoilta saatavan tuen merkitystä. Hoitavien tahojen, kuten terapeuttien, kanssa tehtävää yhteistyötä arvostettiin. Heidän koettiin tuovan asiantuntevia näkemyksiä lapsen tuen suunnittelemiseen. Terapeutteja pidettiin tärkeinä toimijoina lapsen kuntoutukseen liittyvien tietojen välittämisessä vanhempien, esiopetuksen ja koulun välillä.

”Toimintaterapeutti on käynyt opastaa kans siellä niitä toimintatapoja et sitä kautta on tullut hyviä vinkkejä sit kans koulun puoleen.” (V7)

” -- he [terapeutit] tuntee lapsen ja ne näkee tietenkin siitä samantien, että jos siellä on jotakin ärsykettä, nii ne pystyy tunnistamaan niitä aika näppärästi ja sitten viemää vielä tosiaan tossa nivelvaiheessa myöskin sitä tietoa sinne opettajalle, mutta myöskin sitte niiku kodin suuntaan. Että tietyllä tavalla ne on ollu myöskin tämmösiä niinkö ehkä keskusteluavaajia ja sitte varmaa vähä semmosia sillanrakentajiaki” (V1)

Diagnoosien ja asiantuntijoiden lausuntojen koettiin vaikuttavan lapsen tuen saamiseen sekä lisäävän muiden ymmärrystä lapsen käyttäytymistä kohtaan. Niillä oli myös vaikutusta koulu- paikan hakemiseen. Tuen tarpeen virallisesta tunnistamisesta oltiin helpottuneita ja tunnistamisen ajateltiin lisäävän uskottavuutta muiden silmissä sekä vahvistavan omia havaintoja. Yhteisymmärrystä tuen tarpeellisuudesta pidettiin tärkeänä.

”Mun näkemys on, että kun se erityinen tuki on tavallaan myönnetty niin semmonen asenne ja ymmärrys lasta kohtaan on erilainen kun mikä siinä kohtaan kun vielä ei oo paperilla mitään diagnooseja tai mitään niin se on ehkä enemmänki sitä semmosta... No ei ehkä voi sanoa, että on arvostelua tai sitä mitä lapsi on nyt tänään tehnyt ja ”voi voi voi ku se on ollut tämmönen”. Mutta onhan se sitä semmosta huolipuhetta paljon enemmän, jos ei oo mitään niinku selvillä vielä, että lapsella olis joku vaikka diagnoosi tai se tuen tarve ei oo selvillä niin se suhtautuminen on erilaista.” (V5)

5.3 Tulosten tarkastelu

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, *millaisia kokemuksia vanhemmillä on lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun*. Tutkimuksemme mukaan vanhempien kokemuksissa lapsen siirtymästä esiopetuksesta kouluun esiintyi vaihtelua, mutta tuloksista löytyi yhteisiä siirtymän kokemiseen vaikuttavia tekijöitä. Mielenkiintoista tuloksissa oli se, että vanhempien kokemukset siirtymää edesauttaneista tekijöistä ja seikoista olivat usein samoja kuin epäonnistuneen siirtymän tai huonomman siirtymäkokemusten taustalta löytyneet tekijät.

Yhteistyö on todettu useissa tutkimuksissa yhdeksi merkittävimmäksi tekijäksi siirtymän onnistumisessa (ks. Ahtola, ym., 2011; Davis ym., 2013; OECD, 2017; Reynard, 2019) ja se korostui myös tässä tutkimuksessa. Kokemuksiin siirtymän onnistumisesta vaikutti merkittävästi

esiopetuksen ja etenkin lapsen tulevan koulun kanssa tehtävän yhteistyön toimivuus. Yksi toivottu ja tärkeänä pidetty yhteistyön muoto tulevan koulun kanssa oli ennen koulun alkua järjestettävät tutustumiskäynnit. Vanhemmat pitivät erittäin tärkeänä ennen koulunalkua tapahtuvaa tutustumiskäyntiä ja tulevaan opettajaan tutustumista, mikä on todettu myös aiemmassa suomalaisessa Ahtolan ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa. Tämä tutkimus sekä aiempi suomalainen tutkimus siis alleviivaa siirtymävaiheen ennakkointia siinä suhteessa, että tuleva koululainen pääsisi tutustumaan etukäteen uuteen ympäristöön sekä opettajaan. Vanhemmat, jotka tunsivat tulevan opettajan entuudestaan, kokivat tuttuuden positiivisena ja siirtymää edesauttaneena asiana.

Yhteistyön tulee olla aktiivista sekä avointa ja yhteisymmärrys lasta koskevista asioista on tärkeää. Kuten tässä tutkimuksessa, myös aiempi tutkimus (Rouse & O'Brien, 2017) on osoittanut vanhempien kokevan avoimen ja luottamuksellisen yhteistyön opettajien kanssa yhtenä tärkeänä tekijänä lapsen koulun käynnissä. Myös vastavuoroisuutta pidettiin tärkeänä, sillä vanhemmat kokivat itsensä aktiivisina toimijoina siirtymävaiheessa. Aiemman tutkimuksen mukaan vanhemmat pitävät siirtymäkäytänteitä tärkeinä ja osallistuvat niihin lähtökohtaisesti mielellään (Janus ym., 2007b), mikä todettiin myös tässä tutkimuksessa, sillä vanhemmat halusivat aidosti olla mukana siirtymävaiheessa ja mahdollistaa omalla toiminnallaan lapselleen mahdollisimman sujuvan sekä toimivan koulun aloituksen.

Vanhempien kokemuksissa korostuivat erot esiopetuksesta ja koulusta saatavan siirtymään liittyvän tiedon määrässä. Kokemuksissa on havaittavissa samankaltaisuutta Semannin ja kollegoiden (2015) tutkimukseen, jossa vanhemmat kokivat puutteellisen tiedottamisen luovan epäselvyyttä siirtymäprosessiin. Tukea tarvitsevan lapsen kohdalla tiedonsaanti korostuu, sillä vanhemmat haluavat tietoa koulujen tarjoamasta tuesta, sillä se vaikuttaa mahdollisesti siihen, millaisia valintoja he tekevät koulupaikan hakemisen suhteen (Kramann & Biewer, 2015).

Aiempi kasvatuksen sekä sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden ja vanhempien välistä yhteistyötä käsittelevä tutkimus osoittaa vanhempien pitävän äärimmäisen tärkeänä, että vanhempien ja asiantuntijoiden välinen suhde on tasavertainen (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle, 2004). Tässä tutkimuksessa tasavertaisuutta kuvaa myös vanhempien, esiopetuksen sekä koulun välinen tavoiteltava tietynlainen totuudenmukaisuus ja avoimuus siirtymävaiheessa. Tuloksissa osa vanhemmista kuitenkin painotti henkilökohtaisen tuen toteuttamista koskevan tietämyksen merkitystä. Samankaltaisuutta on esiintynyt aiemmissä tutkimuksissa, joiden mukaan vanhemmat ovat kokeneet oman roolinsa aktiiviseksi tiedonhankinnassa

ja että asiantuntijat eivät omaehtoisesti tarjoa kaikkea tarvittavaa tietoa, jos tietoa ei osata heiltä vaatia (Dockett ym., 2011; Kramann & Biewer, 2015).

Siirtymä herätti vanhemmissa lähtökohtaisesti melko kielteisiä tunteita, sillä siirtymän kuvailtiin pelottavan, jännittävän, huolettavan ja ahdistavan. Vanhemmilla on todettu olevan huolia erityisesti ensimmäisen lapsen aloittaessa koulun, sillä silloin kaikki on täysin uutta (Petraikos & Lehrer, 2011). Tutkimuksessamme emme kuitenkaan selvittäneet, oliko vanhemmilla muita lapsia, jotka olivat aloittaneet koulun jo aiemmin. Tukea tarvitsevan lapsen kohdalla tilanne voidaan kuitenkin kokea eri tavoin, vaikka vanhempia lapsia olisikin, sillä tukea tarvitsevan lapsen koulun aloitukseen voi liittyä enemmän haasteita (Janus ym., 2007b; Hacıbrahimoğlu & Kargın, 2017). Suurin osa vanhemmista totesi kuitenkin huolen osoittautuneen turhaksi koulun alettua.

Vanhempien huolenaiheiden on todettu liittyvän esimerkiksi tuen jatkuvuuden toteutumiseen (Wilder & Lillvist, 2021) sekä lapsen käyttäytymiseen ja sosiaalisiin taitoihin, kuten uuteen kouluympäristöön sopeutumiseen, ohjeiden noudattamiseen ja käyttäytymisen haasteisiin (Wilder & McIntyre, 2011). Tämän tutkimuksen tuloksissa myös tukea tarvitsevien lasten vanhempien kokemuksissa ilmeni samankaltaisia uuteen ympäristöön sopeutumiseen ja tuen jatkuvuuteen liittyviä huolenaiheita. Opettajien, vanhempien sekä kaikkien siirtymävaiheeseen osallistuvien tulee tukea tarvitsevan lapsen kanssa keskittyä ja paneutua mahdollisesti täysin erilaisiin toimintamalleihin mihin aiemmin on totuttu.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, *miten vanhemmat kokevat tuen jatkuvuuden toteutuvan siirtymävaiheessa*. Siirtymävaiheissa tuen jatkuvuus on tärkeää (Vainikainen, ym., 2018; Dockett, ym., 2011), mikä myös tässä tutkimuksessa näkyi vanhempien kokemuksissa. Lapsen yksilöllisten tarpeiden sekä erityisyyden kohtaaminen ja käsitteleminen esiintyy tässä tutkimuksessa yhtenä oleellisena tekijänä tuen jatkuvuuden kannalta. Esiopettajan toimintaa pidettiin yleisesti siirtymässä erityisen merkittävänä, mutta tulevalta koulun opettajalta odotettiin enemmän. Eräässä kroatialaisessa tutkimuksessa, jossa tutkittiin jatkuvuutta siirtymässä esiopetuksesta peruskouluun, osoittautuivat tulokset samankaltaisiksi tämän tutkimuksen kanssa esiopettajan merkittävyyden osalta (Babić, 2017).

Kuten tämä tutkimus, myös aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien koettu ammattitaidottomuus niin erityisyyden kohtaamisessa kuin vanhempien kanssa käydyssä vuorovaikutuksessa sekä toteutumattomat odotukset tulevasta, ovat johtaneet vanhempien tyytymättömyyden tunteeseen opettajia kohtaan (Dockett ym., 2011; Rouse & O'Brien, 2017; Waters &

Friesen, 2019). Tässä tutkimuksessa se koettiin myös yhtenä yhteistyötä heikentävänä tekijänä. Inklusionäkökulmasta erilaisuus ja erityisyys oppijan koulunkäynnissä ovat herättäneet vastakkaisia mielipiteitä niin opettajien kuin vanhempien keskuudessa. Pohjimmiltaan inklusio nähdään koulutuksellista tasa-arvoa eteenpäin vievänä asiana (Vellonen & Äikäs, 2017). Erityistä tukea saavien lasten vanhemmat kuitenkin toivoivat, että lapsen tuleva koulupaikka olisi pienluokkamuotoinen. Vaikka inklusiota ja tuen ensisijaista antamista oppilaan omassa opetusryhmässä painotetaan nykypäivänä, eivät vanhemmat tässä tutkimuksessa pitäneet sitä parhaana vaihtoehtona lapsensa tuen tarpeisiin vastaamisessa.

Kaikki tutkimustuloksemme eivät ole linjassa kansainvälisen tutkimuksen kanssa. Lalvanin (2015) pohjoisamerikkalaisen tutkimuksen mukaan vanhemmat kokivat, että diagnoosin mukaan leimaaminen muuttaa muiden käsityksiä lapsesta, ja että osaan diagnooseista liittyy negatiivisempia miellelyhtymiä kuin toisiin. Tällaista ei tullut meidän aineistossamme ilmi, vaan päinvastaisesti vanhemmat kokivat lapsen saamien diagnoosien auttavan tuen saamisessa ja lisäävän muiden aikuisten ymmärrystä lasta kohtaan. Ristiriitaisuuden taustalla voi vaikuttaa osaltaan myös kulttuurierot, sillä ympäröivä kulttuuri vaikuttaa siihen, miten erilaisuuteen ja tuen tarpeeseen suhtaudutaan yhteiskunnassa. Vaikka yleisesti leimautumisen pelko esimerkiksi lapsen vammaisuudesta on olemassa (Lapsiasiavaltuutetun toimisto, 2011, s. 48), lapsen koulupolkuun liittyvässä tuen vaatimisessa ilmeni vanhempien kova tarve saada lapselle hänelle oikeutettua ja yksilöllisesti räätälöityä oppimisen ja kasvun tukea.

Vanhempien kokemukset lapsensa tuen jatkuvuuden muutoksista riippuivat usein siitä, minne lapsi oli sijoitettu ensimmäiselle luokalle. Tuloksissa on tärkeää huomata, että ne vanhemmat keiden lapset pääsivät toivottuun luokkaan, olivat pääosin tyytyväisiä tuen jatkuvuuden toteutumiseen ja koulun tarjoamaan tukeen sekä mahdollisuuksiin. Aiemmassakin tutkimuksessa on todettu, että mitä enemmän tukea vanhempien mielestä heidän lapsensa tarvitsee, sitä enemmän he painottavat koulupaikkaa hakiessaan erityisopetuksen järjestämiseen liittyviä asioita koulun sijainnin sijasta (Lempinen & Niemi, 2018). Kuuntelevalla ja avoimella vuorovaikutuksella oli merkittävä vaikutus siihen, että vanhemmat kokivat koulun kanssa tapahtuvan yhteistyön toimivana. Tässä tutkimuksessa toisaalta taas kokemukset jatkuvuutta estävästä tuen tarjoamisen vähentymisestä esiopetusvuoden jälkeen ilmenivät siten, että tarvittavaa avustajaa ei ollut saatavilla tai yksilöllinen tuen tarjoaminen vähentyi muuten merkittävästi.

5.4 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus eli reliabiliteetti tarkoittaa tietynlaista mittausta, jossa tarkastellaan tutkimuksen tulosten sattumanvaraisuutta ja tulosten toistettavuutta (Vilkka, 2021). Tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta yhdeksän Perttulan (1995) luoman kriteerin kautta, joissa painottuu tutkittavan sekä koko tutkimusprosessin perusrakenteen analyysin merkityksellisyys (Perttula, 1995, s. 102).

Ensimmäinen luotettavuuden kriteeri on *tutkimusprosessin johdonmukaisuus*, jossa tutkittavan ilmiön perusrakenteella, teoreettisella lähestymistavalla, aineistonhankintatavalla, analyysimenetelmällä sekä tutkimuksen raportoinnilla tulee olla selkä ja johdonmukainen yhteys (Perttula, 1995, s. 102). Tutkimuksessa olemme perehtyneet fenomenologiaan alusta alkaen valittuamme tutkimuskohteeksemme kokemuksen. Olemme tutustuneet teoreettiseen tietoon ja sen pohjalta tehneet tutkimusprosessiin liittyvät valinnat. Valitsimme esimerkiksi aineistonhankintatavaksi puolistrukturoidun haastattelun, sillä sitä käytetään tyypillisesti fenomenologisessa tutkimuksessa (Smith & Osborn, 2015).

Toisena luotettavuuden kriteerinä on *tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus*. Tutkimusprosessissa tutkijan täytyy kyetä perustelemaan tutkimusvalintansa sekä esittää lukijalle selkeästi tutkimuksen kulku ja kokonaisuus (Perttula, 1995, s. 102). Tutkimuksessamme olemme yksityiskohtaisesti ja vaihe vaiheelta selkeästi kuvanneet tutkimusaineistomme sekä siihen liittyvän analyysiprosessin. Luotettavuutta voi heikentää tutkijan täysin inhimilliset virheet (Vilkka, 2021), esimerkiksi jo aineiston litterointivaiheessa tai myöhemmin aineiston analyysiprosessissa. Olemme pyrkineet estämään tämänkaltaiset virheet tarkastamalla toistemme tekemää työtä sekä tekemällä analyysivaiheita yhdessä.

Kolmas luotettavuuden kriteeri on Perttulan (1995) mukaan *tutkimusprosessin aineistolähtöisyys*. Tutkimuksen aineisto on kaikista keskeisimmässä asemassa (Perttula, 1995, s. 102) ja kuten myös tässä tutkimuksessa, tutkimusaineistolla on perustavanlaatuinen merkitys ja tutkimus on perustunut täysin aineiston ympärille. Huolimatta siitä, että olimme kirjoittaneet teoreettisen viitekehyksen ennen analyysivaihetta, pyrimme sivuuttamaan sitä kautta syntyneet mahdolliset ennakkokäsitykset ja luimme aineistoa keskittyen puhtaasti siihen, mitä vanhemmat kertovat kokemuksistaan.

Neljäntenä kriteerinä on *tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus*. Tutkimuksessa kontekstilla tarkoitetaan ihmisen tajunnallista, eli koettua maailmaa, jossa merkityssuhteita muodostuu erilaisten elämämaailman kokemusten puitteissa (Perttula, 1995, s. 102). Tutkimusaineisto on muodostunut vanhempien autenttisista kokemuksista, jotka he ovat itse haastattelutilanteissa meille tutkijoille jakaneet. Tässä tutkimuksessa kontekstisidonnaisuus ilmenee siten, että tutkittavien yksilökohtaiset kokemusmaailmat ovat tulleet tutkituksi, kun niistä löytyneet yleiset merkityssuhteet on tuotu yleiseen tutkittavuuteen (ks. Perttula, 1995, s. 102). Tutkittavat saivat tiedon tutkimukseen osallistumisesta Facebook-ryhmän sekä eri järjestöjen kautta, joten ne vanhemmat, jotka eivät kyseisiä verkkoalustoja käytä tai eivät ole järjestötoiminnassa yhtä aktiivisia, ovat voineet jäädä tutkimuksemme ulkopuolelle.

Viides luotettavuuden kriteeri on Perttulan (1995) mukaan *tavoiteltavan tiedon laatu*. Laadullisessa tutkimuksessa saatu tieto tulee esittää kielellisesti. Kokemuksen tutkimuksessa oleellinen, eli essentiaalinen yleinen, on ontologisen analyysiprosessin lopputulos, jossa ilmentyy ihmisten olemassaolo eli tajunnallisuuden perusrakenne (Perttula, 1995, s. 103). Tässä tutkimuksessa olemme luoneet kahdeksasta yksilökohtaisesta merkitysverkostosta yhden yleisen merkitysverkoston, jossa kokemusten oleellinen tieto on muotoiltu yhdeksi tajunnallisuuden perusrakennetta kuvaavaksi kokonaisuudeksi.

Kuudes luotettavuutta tarkasteleva kriteeri on *metodien yhdistäminen*. Toisinaan ontologinen analyysi voi vaatia enemmän kuin yhden tutkimusmenetelmän, mikä osaltaan lisää luotettavuutta (Perttula, 1995, s.103). Tässä tutkimuksessa ei käytetty haastattelun ja fenomenologian lisäksi muita menetelmiä. Haastatteluiden osalta teimme ratkaisun, että lähetämme valmiiksi luodun haastattelupatteriston tutkittaville, jotta he voivat halutessaan valmistautua haastatteluun haluamallaan tavalla. Puolistrukturoitu haastattelu ja tutkittaville enakkoon lähetetyt kysymykset ovat mahdollisesti vaikuttaneet hieman tutkimuksen luotettavuuteen. Koska vanhemmilla oli mahdollisuus etukäteen pohtia vastauksiaan, on tämä valinta voinut sensuroida jotakin merkittävää pois mitä spontaanissa kysymystilanteessa olisi voinut ilmaantua. Esitimme kuitenkin vanhemmille myös tarkentavia kysymyspatteriston ulkopuolisia kysymyksiä heidän kertomastaan ja annoimme haastattelun loppupuolella vanhemmille vielä mahdollisuuden kertoa vapaasti asioista, joita tutkimuskysymyksissä ei ollut käsitelty. Toisaalta puolistrukturoitu haastattelu sopii hyvin silloin, jos aiheena toimii jokin arka tai intiimi asia (Metsämuuronen, 2011), kuten lapsen elämässä tapahtuvien asioiden jakaminen.

Luotettavuuden seitsemäs kriteeri on *tutkijayhteistyö*, joka lisää tutkimukseen luotettavuutta (Perttula, 1995, s. 103). Olemme toimineet tutkijaparina tutkimuksessamme sekä olemme tarvittaessa saaneet graduohjaajaltamme neuvoa ja vastauksia kysymyksiimme. Erityisesti aineistoa käsiteltäessä sekä koko tutkimusprosessin aikana olemme tutkijoina jatkuvasti reflektoineet ja kriittisesti pohtineet ratkaisuja. Tutkimusprosessissa voidaan huomata esimerkiksi epäjohdonmukaisuutta tuloksissa, mikä vaarantaa tutkimuksen luotettavuutta (Vilkkä, 2021). Tämänkaltaiset epäjohdonmukaisuudet tuloksissa olemme pyrkineet minimoimaan tekemällä analyysia useampana päivänä vireystason ollessa korkealla sekä hyödyntämällä sitä, että meitä tutkijoita on kaksi ja huomaamme helpommin toistemme tekemät virheet.

Kahdeksas kriteeri on *tutkijan subjektiivisuus*. Tutkijan täytyy ymmärtää ja suhtautua tutkimukseen ymmärtäen subjektisen olemassaolonsa tajunnallisuuden ja aktiivisesti reflektoida omaa positiotaan suhteessa tutkimukseen (Perttula, 1995, s. 103). Tutkijoina meillä ei ole henkilökohtaista taustaa tukea tarvitsevan lapsen vanhemmuudesta emmekä ole toimineet esiopettajana siirtymävaiheessa, joten tutkimukseen ei siltä osin ole siirtynyt omia henkilökohtaisia kokemuksia aiheesta. Olemme kuitenkin varhaiskasvatuksen asiantuntijoita sekä tulevia erityispedagogeja, joten meidän tutkijoiden välttämätöntä tajunnallisuutta ei voida täysin sulkea pois tutkimuksesta. Pyrimme parantamaan tässä suhteessa luotettavuutta toteuttamalla haastattelut ennen teoreettisen viitekehyksen kirjoittamista, jotta haastattelutilanteessa emme vahingossa-kaan johdattelisi haastattelua aiempien tutkimusten mukaisiin suuntiin.

Viimeisenä luotettavuuden yhdeksäntenä kriteerinä on *tutkijan vastuullisuus*. Tutkija täytyy koko tutkimusprosessin ajan pitää huoli, että kaikki tutkimukselliset toimenpiteet ovat suoritettu systemaattisesti ja ne on raportoitu sekä todenmukaisesti että johdonmukaisesti (Perttula, 1995, s.104). Tässä tutkimuksessa tutkijoina olemme pyrkineet läpinäkyvyyteen tutkimuksen toteutuksessa. Olemme nostaneet itse tutkimusraporttiin oleellimmat havainnollistavat esimerkit sekä tutkielman loppuun olemme liittäneet tutkimusprosessia avaamaan haastattelukutsun ja -kysymykset sekä analyysivaiheesta esimerkkinä yhden vanhemman yksilökohtaisen merkitysverkoston ja kaikki merkityksen sisältävät yksiköt käsittävän sisältöaluetaulukon.

Hyvä tieteellinen käytäntö pitää sisällään tiedeyhteisö yhteisesti tunnustamia toimintatapoja, joita jokaisen vastuullisen tutkijan tulisi noudattaa tutkimuksessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2021). Tämä tutkimus on toteutettu eettisesti kestävästi ja tutkimuksessa on noudatettu koko prosessin aikana hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvä tieteellinen käytäntö pitää sisällään rehellisyyttä, tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamista ja niiden esittämistä

sekä arviointia kokonaisvaltaisesti koko tutkimustyöstä (TENK, 2021). Tutkimusaihetta on myös eettisesti pohdittu eri näkökulmista huomioiden tutkimuksen toteuttamisen vanhempien ehdoilla ja heidän oikeuksien sekä toiveiden mukaisesti. Syy tutkimukseen, eli vanhempien äänenä toimiminen, on tarkasti pohdittu sekä eettisesti perusteltu (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksessa on noudatettu eettisesti kestäviä toimintatapoja tiedonhankinnassa ja tutkimuksessa on painotettu avoimuutta (TENK, 2021). Tutkittaville on ilmoitettu selkeästi ja ymmärrettävästi kirjallisesti tietosuojalomakkeessa sekä suullisesti haastatteluissa heidän oikeuksistaan ja vapaaehtoisuudestaan tutkimuksen osallistumiseen. Heille on ilmoitettu, että heillä on oikeus milloin tahansa jättää osallistumisensa tutkimuksesta sekä halutessaan milloin tahansa lisätä tai poistaa haastatteluissa esiin tulleita kokemuksiaan. Tutkittaville on ilmoitettu mahdollisuudesta päästä lukemaan valmis tutkimustyö. Lisäksi tässä tutkimuksessa on huomioitu tutkijoiden tutkimukselliset saavutukset ja kunnioitettu heidän työnsä merkitystä tässä tutkimuksessaan asianmukaisen viittaustyylin mukaisesti (ks. TENK, 2021). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus ja eettisyys ovat tinkimätön asia (Tuomi & Sarajärvi, 2018), mitä tutkijan ei tule missään tilanteissa ohittaa.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei ole löytää niinkään universaaleja yhteyksiä vaan kuvata jonkin joukon tai vain yhden henkilön merkitysmailmaa (Laine, 2018), joka tässä kuvailevassa fenomenologisessa tutkimuksessa on tukea tarvitsevien lasten vanhempien kokemus lapsensa siirtymävaiheesta. Tutkijan tulee siis asettaa rajat, joiden mukaan tutkimustuloksia voidaan pitää pätevinä (Varto, 1992, s. 115). Emme kokeneet tarpeelliseksi kerätä tarkempia sukupuoleen, ikään tai ammattiin liittyviä taustakysymyksiä vanhemmilta, mutta jälkeenpäin ajateltuna ne olisivat voineet lisätä tutkimustulosten yleistettävyyttä. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kuitenkin jokainen lapsi perheineen kohtaa elämässään siirtymän esiopetuksesta peruskouluun ja tutkimustuloksissamme siirtymästä ilmenee moninaisia kokemuksia, joten uskomme tutkimustuloksena muodostetun yleisen tiedon tuovan samaistumispintaa myös muiden kuin tutkimukseemme osallistuneiden vanhempien siirtymävaiheen kokemuksiin.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vanhempien kokemuksia lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun sekä yleisellä tasolla että tuen jatkuvuuden näkökulmasta. Suurin osa vanhemmista piti siirtymää onnistuneena ja oli tyytyväisiä siirtymävaiheen toimintatapoihin sekä koki tuen jatkuneen saumattomasti lapsen siirryttyä kouluun. Joukkoon mahtui kuitenkin myös negatiivisia kokemuksia, joita tarkastelemalla saadaan tietoa tekijöistä, joihin siirtymävaiheessa tulisi erityisesti panostaa epäonnistumisien välttämiseksi. Yksi merkittävä tekijä on riittävä siirtymävaihetta koskeva tiedottaminen, jonka merkitys on korostunut aiemmissakin tutkimuksissa (Davis, ym., 2015; Hacıbrahimoglu & Kargin, 2017; Reynard, 2019). Tuloksissamme vanhemmat puhuivat henkilökohtaisen tietämyksen tarpeellisuudesta, mikä pitää sisällään ongelmallisuutta. Jos tieto on ainoastaan vanhempien henkilökohtaisen tietämyksen varassa, asettaa se vanhempia eriarvoiseen asemaan heidän tehdessään päätöksiä lapsensa tulevasta koulupolusta.

Tutkimustulokset antavat myös aihetta pohtia esiopetuksen, koulun ja vanhempien välisen yhteistyön laatua ja sen kehittämistä. Lapsen koulun aloitus koskettaa koko perhettä (Fabian, 2002; Griebel & Niesel, 2009; Korucu & Schmitt, 2020), sillä se muuttaa perheen arkea. On tärkeää, että yhteistyö on tasavertaista ja vanhemmat nähdään aktiivisina toimijoina lapsensa siirtymää koskevassa päätöksenteossa. Lapsen koulupaikkaa mietittäessä tulisikin käydä kunnioittavaa ja kaikkien osapuolten näkökulmia kuuntelevaa keskustelua, sillä vanhempien tunnekuulluksi tulemisesta vaikuttaa heidän kokemukseensa yhteistyön toteutumisesta kokonaisvaltaisesti. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen panostamalla voidaan vaikuttaa siihen, että siirtymä sujuu mahdollisimman hyvin ja lapselle sekä koko perheelle jää siirtymästä mahdollisimman hyvä kokemus (Davis, ym., 2015; OECD, 2017; Reynard, 2019).

Mielenkiintoista on, että tutkimuksessamme vanhemmat olivat tyytyväisempiä esiopetuksessa annettuun kuin koulussa annettuun tukeen. Yhtenä syynä voi olla se, että esiopetus ja koulu ovat toimintakulttuuriltaan hyvin erilaisia niin opetusmenetelmiltään kuin ajankäytön struktuuriltaan (Ahtola, ym., 2016). Tutkimuksessamme todettiin Karikosken (2008) tutkimuksen kanssa yhtenevä tulos siitä, että lasten sopeutuminen koulukontekstiin sujui helpommin, jos esiopetusta oli toteutettu koulun yhteydessä ja koulu oli siten kontekstina tutumpi. Koulussa leikille jää vähemmän aikaa ja oppiminen sekä siihen kuuluva tavoitteellisuus lisääntyvät (Ahtola, ym., 2016; Karila, ym., 2013b). Lapsi kohtaa lisääntyviä vaatimuksia kouluun siirryttyään, mikä voi näkyä myös lisääntyvänä tuen tarpeena.

Suomalaisessa esiopetuksessa koulusiirtymää pystytään pohjustamaan koko esiopetusvuoden ajan, kun taas koulu vastaanottavana osapuolena, pääsee tekemisiin tulevien oppilaiden kanssa joissakin tapauksissa vasta koulun alkaessa. Eräässä virolaisessa tutkimuksessa esiopettajat kertoivat kokeneensa suurta vastuuta lapsen kouluvalmiuden kehittämisessä sekä he ilmaisivat huolen opetuksen jatkuvuuden toteutumisesta esiopetuksen ja koulun välisessä siirtymässä (Stein, Veisson, Õun & Tammemäe, 2019). Huomioitavaa on, että tulevalla opettajalla on vielä edellinen luokka sekä siihen liittyvä vastuu ja tehtävä. Osittain opetuksen ja tuen jatkuvuuden toteutumisesta haastaa myös esiopetuksen ja koulun sisältämien opetussuunnitelmien erot (Sisson, Giovacco-Johnson, Harris, Stribling & Webb-Williams, 2020; Stein ym., 2019).

Koulussa yleisopetuksen luokassa työskentelee vähemmän henkilöstöä lasta kohden (Ebbeck ym., 2013), mikä vaikuttaa varmasti osaltaan opettajien mahdollisuuksiin antaa yksilöllistä tukea. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opettajat ovat korkeasti koulutettuja, mikä voi vaikuttaa siihen, että vanhemmat kohdistavat opettajiin tiettyjä odotuksia lapsen tuen tarpeisiin vastaamisesta. On syytä pohtia, onko opettajan edes mahdollista vastata kaikkiin vanhempien odotuksiin vai rajaavatko ylemmän tahon määräämät resurssit tuen toteuttamisen mahdollisuuksia (ks. Janus, ym., 2007b). Epätasavertaisilla resursseilla voi olla vaikutusta siihen, että perheiden odotukset sekä niihin vastaamisen mahdollisuudet eivät ole yhdenvertaisia kaikkien lasten ja heidän perheiden osalta. Tässäkin tutkimuksessa osalla perheistä toivottu pienluokkapaikka tai avustajan saaminen estyi jo ennen koulun aloitusta vähäisten resurssien takia, joihin lapsen, perheen ja koulun opettajineen oletetaan vain sopeutuvan.

Yhteiskunnassamme on käyty paljon keskustelua viime vuosikymmenten aikana koulutuksemme inklusiivisesta otteesta sekä inklusion vaikutuksesta opetukseen. Helsingin Sanomien (2018) Elina Jämsenin kirjottamassa artikkelissa, *”Lapseni ei neljään vuoteen saanut riittävää tukea” – Ylen kysely paljastaa erityislasten vanhempien karut kokemukset arjesta*, esiintyi samankaltaisuutta tämän tutkimuksen vanhempien kokemusten kanssa. Artikkelissa ilmeni, kuinka inklusion myötä yksilöllistä tukea tarvitseva lapsi on kärsinyt suuremman ryhmäkoon vuoksi ja vaikutukset ovat ulottuneet jopa siihen, että vanhempien on täytynyt taistella lapsen oikeuksien puolesta (Helsingin sanomat [HS], 17.5.2018). Vanhempien siirtymävaiheen vaikutusmahdollisuuksien on todettu jäävän usein rajallisiksi (Turunen, 2012). Tässä tutkimuksessa tulokset osoittavat, että usein näihin äärimmäisiin tilanteisiin päädyttiin, kun vanhemmat eivät kokeneet tullessa kuulluksi, erityisesti ylemmän johdon puolelta. Kuulluksi tuleminen kokemus nähtiin siis merkittävänä lapsen etua ja oikeuksia ajavana asiana.

Julkisessa keskustelussa on ilmennyt samankaltaisia ajatuksia ja huolia tämän tutkimuksen vanhempien kokemusten kanssa lapsen tulevasta koulupaikasta sekä valitusta koulupaikasta. Erityisen tärkeää olisikin vahvistaa vanhempien luottamuksen tunnetta kokonaisvaltaisesti siirtymäprosessia kohtaan, jotta siirtymään liittyviä kielteisiä tunteita voitaisiin vähentää. Helsingin Sanomien Jenni Hakkaraisen artikkeleissa ilmeni mielenkiintoinen ristiriita siitä, että kaupungin oppimisen ja koulunkäynnin tuen päällikkö näki erityisluokkien jopa pahentavan nuorten syrjäytymistä (HS, 23.5.2019), mutta aiemmin haastatellut erityislasten vanhemmat taas olivat huolissaan erityisluokkien katoamisesta (HS, 14.4.2019). Kuka viime kädessä siis vastaa siitä, mikä on oppijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa ja niiden täyttämässä paras ratkaisu sekä milloin pedagogisella asiantuntijuudella ja milloin taas vanhemmuudella on suurempi painoarvo.

Tuen järjestäminen on tällä hetkellä muutoksen keskellä. Tuen jatkuvuuden merkityksellisyys tunnistetaan laajalti (Vainikainen, ym., 2018) ja sen toteutumisen eteen tuen järjestämistä kehitetään yhtenäisemmäksi. Elokuussa 2022 tulee voimaan muutos varhaiskasvatuslaissa (1183/2021), jossa kolmiportainen tuki laajenee koskemaan myös varhaiskasvatusta. Osa kunnista on ottanut kolmiportaisen tuen käyttöön varhaiskasvatuksessa Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksen mukaan jo aiemmin perustellen käyttöönottoa juuri varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välisen tuen jatkumon selkeyttämisellä. Tuen kolmiportaisuuden on todettu selkeyttävän ja yhdenmukaistavan tuen järjestämistä sekä parantavan tuen jatkuvuutta ja lisäävän tukea koskevaa osaamista joka ammattiryhmässä. Lapselle tuen kolmiportaisuuden hyödyt näkyvät tuen prosessin joustavuuden lisääntymisenä, tuen tehostumisena sekä jatkuvuuden parantumisenä (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 68–72). Jo varhaiskasvatuksen tasolta lähtevä yhtenäinen tuen järjestäminen vahvistaa toivottavasti tulevaisuudessa myös tuen jatkumoa esiopetuksesta perusopetukseen siirryttäessä.

Tutkimuksessamme selvitimme sekä tehostettua että erityistä tukea saavien lasten vanhempien kokemuksia siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun. Käsittelimme kokemuksia yhtenä kokonaisuutena, emmekä eritelleet tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten vanhempien kokemuksia toisistaan analyysivaiheessa. Jatkotutkimuksena voitaisiin vertailla vanhempien kokemukset toisistaan ja painottavatko he eri asioita sen perusteella, saako heidän lapsensa tehostettua vai erityistä tukea.

Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe liittyy suurempaan tutkimusaineiston kokoon. Koska tutkimusaineistomme käsitti suhteellisen pienen määrän (n=8) vanhempien kokemuksia, olisi

jatkotutkimuksena mielenkiintoista selvittää suuremman joukon kokemuksia, jotta tuloksia voitaisiin yleistää koskemaan laajemmin vanhempia. Määrällisen tutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, kuinka suuri prosentuaalinen osuus vanhemmista on ollut tyytyväisiä siirtymäkokemukseen sekä onko kokemuksissa alueellisia eroja esimerkiksi pienten ja isojen kaupunkien välillä. Jatkotutkimuksena voitaisiin myös selvittää tarkemmin mitkä tekijät vaikuttavat vanhempien mielestä eniten kokemukseen siirtymästä ja mitä asioita he pitävät tärkeimpinä.

Haastatteluissa vanhemmat ajoittain nostivat esille kotipaikkakuntaansa liittyviä seikkoja, mutta niitä ei sen tarkemmin tässä tutkimuksessa tutkittu. Olisikin mielenkiintoista selvittää, esiintyykö siirtymävaiheen kokemuksissa eroavaisuuksia maantieteellisesti katsottuna ja jos esiintyy, niin millaisia erot ovat. Erityisesti varhaiskasvatuksessa tuen toteutus on hyvin vaihtelevaa eri kaupungeissa (Heiskanen, ym., 2021, s. 27), joten siirtymävaiheen tutkimuksen maantieteellinen näkökulma voisi tarjota myös uutta tietoa tuen toteutuksesta eri kaupunkien sekä kuntien kohdalla. Maantieteellinen merkitys on myös havaittu kansainvälisesti, esimerkiksi Wartersin ja Friesenin (2019) amerikkalaisessa tutkimuksessa, jossa perheet (n=7) huomasivat kokonaisvaltaisesti eroja tuen tarjoamisessa muutettuaan toiseen osavaltioon.

Lisäksi siirtymävaihetta voisi olla oivallista tutkia pitkittäistutkimuksen avulla, jolloin siirtymään liittyvistä kokemuksista voitaisiin löytää moninaisia ja pitkälle suuntaavia syy-seuraus-tuloksia siirtymävaiheesta. Esimerkiksi voisiko epäonnistuneella siirtymällä olla yhteys myöhempään koulumenestykseen vai onko näillä mitään yhteyttä toisiinsa? Parhaimmillaan tulokset tarjoaisivat keinon tukea lasta ja koko perhettä siirtymävaiheessa siten, että nämä positiiviset kokemukset toimisivat vahvana pohjana lapsen tulevalle opintielle.

Lähteet

- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2016). Teacher-Parent Collaboration for an Inclusive Classroom: Success for Every Child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58–71.
- Ahmed, A., Hammarstedt, M. & Karlsson, K. (2021). Do schools discriminate against children with disabilities? A field experiment in Sweden. *Education Economics*, 29(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1855417>
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, 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.
- Ahtola, A. (2012). *Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Preschool and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples*. Väitöskirja. Käyttäytymistieteiden ja filosofian laitos: Turun yliopisto. Haettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/84839/AnnalesB356Ahtola.pdf?sequence=1>
- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K. & Nurmi, J. E. (2016). “The Concordance Between Teachers’ and Parents’ Perceptions of School Transition Practices: A Solid Base for the Future.” *Scandinavian Journal of Educational Research* 60 (2): 168–181.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early childhood research quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ec-resq.2010.12.002>
- Akbar, S. & Woods, K. (2020). Understanding Pakistani parents’ experience of having a child with special educational needs and disability (SEND) in England, *European Journal of Special Needs Education*, 35:5, 663–678, <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1748428>
- Alijoki, A. (2006). *Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen*. Tutkimuksia 270. Helsinki: Yliopistopaino.
- Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: *Example of transition from preschool to school*. *Early child development and care*, 187(10), 1596–1609. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935>

- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. & Beegle, G. (2004). Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional children*, 70(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Björn, P.M., Aro, M. & Koponen, T. (2015). Interventioavastemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen mallin kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *NMI-bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 10-12. <https://bulletin.nmi.fi/2017/09/11/interventioavastemallien-tarjoamat-mahdollisuudet-kolmiportaisen-tuen-kehittamiseen-esimerkkina-matematiikan-oppimisen-tuki-2/>
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The Many Faces of Special Education within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), (s. 58–66)
- Birnbaum, R. (2010). *Choosing a school for a child with special needs*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bosteels, S., Van Hove, G. & Vandenbroeck, M. (2012). The rollercoaster of experiences: becoming the parent of a deaf child, *Disability & Society*, 27:7, 983–996, <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.705059>
- Boyle, T., Petriwskyj, A. & Grieshaber, S. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *Australian Education Research*, 45(4), 419–434. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0>
- Bronfenbrenner, U. (2016). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (s. 221–288). Suomentanut A. Toppi. 2. painos. Tallinna: United Press Global.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Burke, M.M. (2015). Parent Advocacy for Inclusive Education. In R.G Craven, A.J.S. Morin, D. Tracey, P.D Parker & H.F Zhong (Eds.) *Inclusive education for students with intellectual disabilities* (pp. 231–248). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing Inc.
- Davis, J.M, Ravenscroft, J. & Bizas, N. (2015). Transition, Inclusion and Partnership: Child-, Parent- and Professional-led Approaches in a European Research Project, *Child Care in Practice*, 21:1, 33–49, <https://doi.org/10.1080/13575279.2014.976543>
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transition to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney: UNSW Press.
- Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters No. 90*. 57–67. Australian Institute of Family Studies.

- Dockett, S. & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school, *International Journal of Early Years Education*, 21:2–3, 163–177, <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>
- Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J. & Schmied, V. (2011). *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*. Albury: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education. Charles Sturt University.
- Dockett, S., Petriwskyj, A. & Perry, B. (2014). Theorising Transition: Shifts and Tensions. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.) *Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (pp. 1–20) Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_15
- Ebbeck, M., Saidon, S. B., Rajalachime, G. nee, & Teo, L. Y. (2013). Children's Voices: Providing Continuity in Transition Experiences in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 291–298.
- Efthymia, G. (2018). Barriers Facing to the Implementation of Transition Practices in Greek Kindergartens. *International Online Journal of Primary Education*, 7(2), 1–16.
- Einarsdóttir, J. (2014). Readings of Media Accounts of Transition to School in Iceland. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.) *Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (s. 21–30) Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_15
- Einarsdóttir, J. (2011). Icelandic Children's Early Education Transition Experiences, *Early Education & Development*, 22:5, 737–756, <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>
- Elder, G. H. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child development*, 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x>
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Fabian, H. (2002). *Children Starting School: A Guide to Successful Transitions and Transfers for Teachers and Assistant*. London; New York: Routledge.
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A. & Falkmer, T. (2015). Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism Spectrum Conditions, *International Journal of Disability, Development and Education*, 62:1, 1–23, <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984589>

- Giorgi, A. (1985). Sketch of a Psychological Phenomenological. In A. Giorgi & C.M. Aanstoos (Eds.) *Phenomenology and psychological research* (pp. 8–22). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Ghosh, S., & Srivastava, B. K. (2014). Construction of a Reliable and Valid Scale for Measuring Organizational Culture. *Global Business Review*, 15(3), 583–596. <https://doi.org/10.1177/0972150914535145>
- González-Moreira, A., Ferreira, C. & Vidal, J. (2021). Comparative Analysis of the Transition from Early Childhood Education to Primary Education: Factors Affecting Continuity between Stages. *European journal of educational research*, 10(1), 441–454. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*. 29:1, 59–68, <https://doi.org/10.1080/09575140802652230>
- Hacıbrahimoglu, B. Y., & Kargın, T. (2017). Determining the Difficulties Children with Special Needs Experience during the Transition to Primary School. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 17(5), 1487–1524. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.5.0135>
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioidelogian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4).
- Hakkarainen, J. (23.5.2019). *Erytysluokat jopa pahentavat nuorten syrjäytymistä, sanoo kohutua inklusiota puolustava oppimisen tuen päällikkö*. Helsingin Sanomat Järvenpää | hs.fi. <https://www.hs.fi/kaupunki/jarvenpaa/art-2000006115544.html>
- Hakkarainen, J. (14.4.2019). *Maiju Järvisen 7-vuotias poika eristettiin luokassa muista sermeillä – Tänä keväänä hän on viimein pystynyt kertomaan, miltä opetus suunnitelman painottama ”inklusiio” oikeasti tuntuu*. Helsingin Sanomat Järvenpää | hs.fi. <https://www.hs.fi/kaupunki/jarvenpaa/art-2000006070217.html>
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatustaluuissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: a review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia. Haettu osoitteesta <https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/123771/Transition-to-Primary-School-A-literature-review.pdf>

- Hopps, K. (2014). Preschool + school + communication = What for educator relationship? *Early years*, 34(4), 405–419. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.963032>
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education. Evidence-Based Practise for Children with Special Needs and Disabilities*. New York: Springer <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. (E-kirja)
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. & Hughes, D. (2007a). In Transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry. *Early childhood education journal*, 35(5), 479–485. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0>
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R. & Kopechanski, L. (2007b). Starting Kindergarten: Transition Issues for Children with Special Needs. *Canadian journal of education*, 30(3), 628–648. <https://doi.org/10.2307/20466656>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. (E-kirja)
- Jämsen, E. (17.5.2018). ”Lapseni ei neljään vuoteen saanut riittävää tukea” – Ylen kysely paljastaa erityislasten vanhempien karut kokemukset arjesta. Yle uutiset. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10192280>
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön*. University of Oulu.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus. (E-kirja)
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. (2013a). Kasvatusinstituutiot kohtaavat – Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 25–38). Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17, 53–54.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhäلتö, K. (2013b). Yhteenveto: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 53–54). Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17.

- Karila, K. & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school, *Early Years*, 34:4, 377–391, <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa: Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. University of Jyväskylä.
- Kayama, M. & Haight, W. (2013). *Disability, culture and development: A case study of Japanese children at school*. New York: Oxford University Press.
- Kolehmainen, M., Saarinen, M. & Kontu, E. (2015). Koulukypsyudesta koulun valmiuteen – Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. *Kasvatus & Aika* 9(2) 2015, 32–57.
- Korucu, I. & Schmitt, S. A. (2020). Continuity and change in the home environment: Associations with school readiness. *Early childhood research quarterly*, 53, 97–107.
- Kramann, M. & Biewer, G. (2015). Parent’s capabilities and institutional conditions for children with intellectual disabilities in Austrian schools. In R. G. Craven (Eds.). *Inclusive education for students with intellectual disabilities* (pp. 277–293). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Kyrö-Ämmälä, O. & Lakkala, S. (2018). Inklusiivisen luokan vuorovaikutussuhteet. *eEriKa: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2, 30–36. Haettu osoitteesta https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_2_2018-s.pdf
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimukseen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all?: Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of research in special educational needs*, 16(1), 46–56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Lalvani, P. (2015). Disability, Stigma and Otherness: Perspectives of Parents and Teachers, *International Journal of Disability, Development and Education*, 62:4, 379–393, <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1029877>
- Lapsiasiavaltuutetun toimisto. (2011). Miten oikeudet toteutuvat ja palvelut toimivat vammaisten lasten ja perheiden arjessa? Teoksessa A. Hujala (toim.) *Eryitystä tukea tarvitseva lapsi*

- on ensisijaisesti lapsi: Lapsen oikeudet osaksi vammaispolitiikkaa.* (s. 18–33) Lapsiasia-
valtuutetun toimiston julkaisuja 2011:10. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneu-
vosto.fi/bitstream/handle/10024/163183/Erityistukea%20tarvit-
seva%20lapsi%20on%20ensisijaisesti%20lapsi.pdf?sequence=1](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163183/Erityistukea%20tarvitseva%20lapsi%20on%20ensisijaisesti%20lapsi.pdf?sequence=1)
- Latvala, J. M. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 22(1), 29–41.
- Lee, Y-J. & Park, H.J. (2016) Becoming a Parent of a Child with Special Needs: Perspectives from Korean Mothers Living in the United States, *International Journal of Disability, Development and Education*, 63:6, 593–607, <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1154139>
- Lehtomaa, M. (2009). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen.* (s. 163–195). (4.p.) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lempinen, S. & Niemi, A-M. (2018). Special support and neighbourhood school allocation in Finland: a study on parental school choice. *European Journal of Special Needs Education*, 33:1, 102–117, <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1300167>
- Lempinen, S. (2017). Towards inclusive schooling policies in Finland: A multiple-case study from policy to practice. *Scandinavian journal of disability research: SJDR*, 19(3), 194–205. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1182942>
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2017). *Transition from kindergarten to school: A systematic review.* Oslo: Knowledge Centre for Education, www.kunnskapssenter.no
- Linnilä, M-L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa.* Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston kirjasto.
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J., & Jahnukainen, M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016–erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus & aika* 11(4), 4–21.
- Lintuvuori, M., Hienonen, N. & Hautamäki, J. (2019). Oppimaan oppimisen arviointi tehostetun ja erityisen tuen näkökulmasta. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M-P. Vainikainen (toim.) *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen. Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta* (s. 125–138). Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 52. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia

- Lintuvuori, M. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana (s. 43–78). Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M. Vainikainen (toim.). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Lintuvuori, M., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2018). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt (s. 102–120). Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen (toim.). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, Nro 55/2018, Valtioneuvoston kanslia, Helsinki.
- Lipponen, L. & Paananen, M. (2013). Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 39–45). Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013:17
- MacDonald, A., Goff, W., Hopps, K., Kaplun, C. & Rogers, S. (2014). Starting School: Synthesis and Analysis. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.) *Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (s. 219–228). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_15
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (21.6.2021). *Valmiudet koulunkäyntiin*. Haettu osoitteesta: <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/elamaa-kouluikaisen-kanssa/koulu-alkaa/valmiudet-koulunkayntiin/> [Viitattu 19.2.2022]
- Merimaa, E. (2009). *Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämissuhteissa*. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Mertaniemi, R. (2018). *Vanhempien barometri 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä*. Helsinki: Suomen vanhempainliitto. Haettu osoitteesta https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2018/11/Vanhempien-Barometri-2018_raportti.pdf
- Metsämuuronen, J. (2011). Luku II. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (1.uudistettu laitos). Helsinki: Methelp. (s. 84–154). (E-kirja).

- Murto-Heiniö, S., Saha, M. & Pesonen, H. (2021). Yhteenkuuluvuus inklusiivisen varhaiskasvatuksen osana. *eEriKa: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2, 34–40. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1709/1559>
- Mäkinen, K. (2020). Koronakriisi, lapsuuden instituutiot ja luokka. *Tiede & edistys*, (3), 276–281.
- Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of research in special educational needs*, 10(s1), 185–196. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01168.x>
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2007). Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu: Toimivan oppilaskunnan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2007:32.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Opetushallitus. (2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1.
- Opetushallitus. (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- Orphan, A. (2015). *Moving on: Supporting Parents of Children with Special Educational Needs*. London: Routledge.
- Paananen, M., Eskelinen, M., Suhonen, E. & Alijoki, A. (2018). Tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa (s. 15–45). Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen (toim.). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, Nro 55/2018, Valtioneuvoston kanslia, Helsinki.
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. (s. 89–114). (4.p.) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Perttula, J. (2000). Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleen muotoi-lua. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 31(5), 1.

- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti: Tampereen yliopiston kirjasto [jakaja].
- Perusopetusasetus 2010. 893/21.10.2010.
- Perusopetuslaki 2010. 642/24.6.2010.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Petrakos, H. H., & Lehrer, J. S. (2011). Parents' and Teachers' Perceptions of Transition Practices in Kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2), 62–73.
- Petriwskyj, A. (2014). Critical theory and inclusive transitions to school. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.) *Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (pp. 201–218) Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_15
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11 (3), 70–91.
- Rantala, A. (2002). *Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa*. Jyväskylän yliopisto.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta esi- ja alkuopetuksessa*. (Akateeminen väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116282/978-952-03-1170-4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rantavuori, L., Karila, K. & Kupila, P. (2019). Transition practices as an arena for the development of relational expertise. *Teacher development* 23(2). 249–263. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1558106>
- Rantavuori, L., Kupila, P. & Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool-school transition. *Journal of Early Childhood Education Research* (6)2, 230–248.
- Rauhala, L. (1993). *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rauhala, L. (1990). *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino 1990.
- Reynard, K. (2019). Ready or Not, Here I Come. *Kairaranga*, 20(2), 40–51.
- Rice, N. (2018). Parent perspectives on inclusive education in Budapest. *European Journal of Special Needs Education*. 33:5, 723–733, <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410325>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

- Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. (2014). Inclusive transition processes – considering socio-economically disadvantaged parents’ views and actions for their child’s successful school start, *Early Years*, 34:4, 364–376, <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.966662>
- Roth, S. & Faldet, A-C. (2020). Being a mother of children with special needs during educational transitions: positioning when ‘fighting against a superpower’, *European Journal of Special Needs Education*, 35:4, 559–566, <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706247>
- Rouse, E. & O'Brien, D. (2017). Mutuality and reciprocity in parent-teacher relationships: Understanding the nature of partnerships in early childhood education and care provision. *Australasian journal of early childhood*, 42(2), 45–52. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.06>
- Rutanen, N. & Karila, K. (2013). Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Raportit ja selvitykset 2013: 17. 17–24
- Saloviita, T. (2012). Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Haettu osoitteesta <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inklusio.pdf>
- Schein, E. H. (1984). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *MIT Sloan management review*, 25(2), 3.
- Semann, A., Madden, L., Sukkar, H., Walker, C. S., Mitchelmore, S., Fleet, A. & De Gioia, K. (2015). Report on *Transition: A positive start to school initiative: Consultation 2015*. Semann & Slattery and Macquarie University in conjunction with the Victoria Department of Education and Training. www.education.vic.gov.au/Documents/about/research/finalsconstransition.pdf
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (2015). *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Helsinki; Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA).
- Siddiqua, A. & Janus, M. (2017). Experiences of parents of children with special needs at school entry: A mixed method approach. *Child: care, health & development*, 43(4), 566–576. <https://doi.org/10.1111/cch.12443>
- Sisson, J. H., Giovacco-Johnson, T., Harris, P., Stribling, J. & Webb-Williams, J. (2020). Collaborative professional identities and continuity of practice: A narrative inquiry of preschool and primary teachers. *Early years (London, England)*, 40(3), 319–334. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1423617>

- Smith, J. A. & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith, (Eds.) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 25–52) Third edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17, 6–16. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf
- Sorkkila, M., & Aunola, K. (2020). Risk factors for parental burnout among finnish parents: The role of socially prescribed perfectionism. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 648–659. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-019-01607-1>
- Stein, K., Veisson, M., Õun, T. & Tammemäe, T. (2019). Estonian preschool teachers' views on supporting children's school readiness. *Education 3–13*, 47(8), 920–932. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1539113>
- Suomen perustuslaki 1999. 731/11.6.1999
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. (2020). Tilastokeskus [viitattu: 19.1.2022]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2020, Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat (2020). Tilastokeskus [viitattu: 19.1.2022]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Opiskelijat ja tutkinnot [verkkojulkaisu]. ISSN=2737-0399. Esi- Ja Perusopetus (2020), Liitetaulukko 1. Oppivelvollisuusikäisistä muualla kuin peruskoulussa 1990–2020 1). Tilastokeskus [viitattu: 22.1.2022]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/opiskt/2020/13/opiskt_2020_13_2021-03-31_tau_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2020, Liitetaulukko 2. Tehostettua tai erityistä tukea saaneiden peruskoulun oppilaiden saama osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus, avustajapalvelut, tulkitsemispalvelut sekä erityiset apuvälineet 2020 1). Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 11.2.2022]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_002_fi.html

- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2010, Liitetaulukko 4. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteen mukaan 2010. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 11.2.2022]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_004.fi.html
- Säävälä, M. (2013). Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) *Olemme muuttaneet - ja kotoudumme: Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto, Monikulttuurinen osamiskeskus.
- Tan, C. (2015). Education policy borrowing and cultural scripts for teaching in China. *Comparative education*, 51(2), 196–211. <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.966485>
- Turunen, T. (2012). Individual plans for children in transition to pre-school: a case study in one Finnish day-care centre, *Early Child Development and Care*, 182:3–4, 315–328, <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646728>
- Turunen, T. (2017). Kulttuurien rajapinnalla: Koulusiirtymät elämänkaaressa. Teoksessa M. Körkkö, M. Paksuniemi, S. Niemisalo & R. Rauhko-Ravanti (toim.). *Opintie sujuvaksi Lapissa*. Julkaisuja 6. Siirtolaisinstituutti. Turku: Painosalama Oy. 149–159. Haettu osoitteesta: https://www.researchgate.net/profile/Minna-Koerkkoe/publication/313853065_Opintie_sujuvaksi_Lapissa/links/58b005fcaca2725b5411dd7a/Opintie-sujuvaksi-Lapissa.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, (2021). *Hyvä tieteellinen käytäntö* (HTK). <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>. Viitattu 7.4.2022.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. (E-kirja)
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.). *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Rovaniemi: Lapland University Press, 2018.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Haettu osoitteesta [16.2.22] <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- UNICEF. (2012). *School Readiness: a conceptual framework*. [https://sites.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://sites.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf)

- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L & Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, Nro 55/2018, Valtioneuvoston kanslia. Helsinki.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. University of Chicago Press: Routledge & Kegan Paul.
- Varto, J. (1995). *Fenomenologinen tieteen kritiikki*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vellonen, V. & Äikäs, A. (2017). Osallisuuden ja minäpystyvyyden vahvistaminen, kun nuorella on laaja-alaisia tuen tarpeita. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. (E-kirja)
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. (E-kirja)
- Virtanen, J. (2011). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 155–217). (1.uudistettu laitos). Helsinki: Methelp. (E-kirja)
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu: Esi ja perusopetuksen oppilaat vuosittain (2021). Koski-tietovaranto. Saantitapa: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20live%20-%20oppilaat%20-%20aika-sarja.xlsb [Viitattu 28.1.2022]
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu: Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat (2019). Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto R2.22. Saantitapa: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Erityisopetus%20-%20Erityinen%20ja%20tehostettu%20tuki%20-%20Aikasarja.xlsb [Viitattu 24.1.2022]
- Viskovic, I. & Višnjić-Jevtić, A. (2020). Transition as a shared responsibility, *International Journal of Early Years Education*, 28:3, 262–276, <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>
- Waters, C. L. & Friesen, A. (2019). Parent Experiences of Raising a Young Child with Multiple Disabilities: The Transition to Preschool. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 44(1), 20–36. <https://doi.org/10.1177/1540796919826229>
- Wildenger, L. K. & McIntyre, L. L. (2010). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of child and family studies*, 20(4), 387–396. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9403-6>

- Wilder, J. & Lillvist, A. (2021). Teachers' and parents' meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability, *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1889847>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991. 60/21.08.1991 https://finlex.fi/fi/sopimukset/sops-teksti/1991/19910060/19910060_2#idm45237818046768
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory and practice. *Working Paper No 48*. The Hague. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Liitteet

Liite 1. Ensimmäinen haastattelukutsu

Hei vanhempi!

Olemme Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen erityisopettaja -maisteriohjelman opiskelijoita. Teemme parhaillaan Pro gradu –tutkimusta, jossa haluamme saada vanhempien ääntä kuuluviin. Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita **vanhempien kokemuksista tukea tarvitsevan lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun**. Etsimme tutkimukseemme **haastateltavia vanhempia**, joiden lapsi on saanut tehostettua tai/ja erityistä tukea esiopetuksessa (ks. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>). Tarkoitus on, että lapsi on aloittanut koulun viimeisen kolmen vuoden sisään eli lapsi on tällä hetkellä korkeintaan kolmannella luokalla. Haastattelu voidaan toteuttaa joko etäyhteydellä tai mahdollisuuksien mukaan kasvotusten Oulun yliopiston tiloissa tai teille sopivassa paikassa Oulun alueella. Haastattelun arvioitu kesto on noin tunti.

Pro gradu -tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Aineisto käsitellään nimettömänä ja vastauksia ei voida yhdistää vastaajiin. Osallistujilla on oikeus perua osallistumisensa milloin tahansa tutkimuksen teon aikana. Aineisto säilytetään salatulla muistitikulla, johon ei muilla kuin tutkimuksen tekijöillä ole pääsyä. Kerättyä aineistoa hyödynnetään ainoastaan osana Pro gradu –tutkimusta. Haastattelussa kerättyjä vastauksia käsitellään luottamuksellisesti koko tutkimuksen ajan. Kerätyt tiedot tuhoetaan tutkimuksen päätyttyä. Halutessanne saatte valmiin tutkimuksen sen valmistuttua.

Haastattelukysymykset annamme ennen haastattelua, jotta niihin voi tutustua etukäteen. Osallistuaksesi et tarvitse tietoa mistään erityisestä, pelkkä omista kokemuksista kertominen riittää. Vääriä vastauksia ei ole. Jos haluaisit osallistua tutkimukseemme, ilmoita siitä meille alla oleviin sähköpostiosoitteisiimme, niin sovitaan haastatteluaika.

Kiitos mielenkiinnostasi!

Ystävällisin terveisin

Heidi Heikkinen heidi.heikkinen@student oulu.fi

ja Tiia Uusitalo tiia.uusitalo@student oulu.fi

Oulun yliopisto Pro Gradun ohjaa professori Marjatta Takala (marjatta.takala@oulu.fi)

Liite 2. Toinen haastattelukutsu

Haussa **haastateltavia vanhempia** kertomaan kokemuksistaan **lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun!**

Hei! Olemme Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen erityisopettaja -maisteriohjelman opiskelijoita ja teemme parhaillaan Pro gradu -tutkimusta, jossa olemme kiinnostuneita vanhempien kokemuksista tukea tarvitsevan lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun. Etsimme tutkimukseemme haastateltavia vanhempia, joiden lapsi on saanut **tehostettua tai/ja erityistä tukea** esiopetuksessa. Toiveena on, että lapsi olisi aloittanut koulun viimeisen kolmen vuoden sisään eli lapsi on tällä hetkellä korkeintaan kolmannella luokalla. Haastattelu voidaan toteuttaa joko etäyhteydellä tai mahdollisuuksien mukaan kasvotusten Oulun alueella. Haastatteluaineisto käsitellään nimettömänä eikä vastauksia voida yhdistää vastaajiin. Haastattelun arvioitu kesto on noin 30-60min.

Haastattelukysymykset annamme ennen haastattelua, jotta niihin voi tutustua etukäteen. Osallistuaksesi et tarvitse tietoa mistään erityisestä, pelkkä omista kokemuksista kertominen riittää. Vääriä vastauksia ei ole. 😊 Jos kiinnostuit, voit ottaa yhteyttä meihin alla näkyvien sähköpostiosoitteiden kautta haastatteluajan sopimiseksi tai voi laittaa minulle viestiä myös facebookin kautta.

Kiitos jo etukäteen! 😊

Ystävällisin terveisin

Heidi Heikkinen

heidi.heikkinen@student.oulu.fi

Tiia Uusitalo

tiia.uusitalo@student.oulu.fi

Liite 3. Haastattelukysymykset

Haastattelukysymykset:

Taustakysymykset:

1. Onko lapsi ollut esiopetuksessa tehostetun vai erityisen tuen piirissä? Entä koulussa?

Vanhempien kokemukset lapsen siirtymästä esiopetuksesta peruskouluun:

1. Mitkä asiat koet tärkeäksi siirtymävaiheessa?
2. Millaiseksi olet kokenut oman roolisi lapsen siirtymässä esiopetuksesta kouluun?
3. Millaisia ajatuksia siirtymä on yleisesti herättänyt itsessäsi vanhempana?
4. Miten olet kokenut lapsesi reagoivan siirtymävaiheessa?
5. Miten koet vanhempana yhteistyön toteutuneen siirtymässä?
 - a. Esiopetuksen kanssa?
 - b. Koulun kanssa?
6. Missä asioissa koet, että siirtymävaiheessa on onnistuttu hyvin?
7. Onko asioita, joissa mielestäsi ei olla onnistuttu niin hyvin?
8. Olisiko sinulla kehitysehdotuksia yleisesti siirtymään liittyen?

Vanhempien kokemukset tuen jatkuvuuden toteutumisesta nivelvaiheessa:

9. Mitkä lasta koskevat tiedot ovat mielestäsi tärkeitä siirtää esiopetuksesta kouluun?
10. Ovatko mielestäsi kaikki lasta koskevat tarvittavat tiedot siirtyneet esiopetuksesta kouluun?
11. Miten olet kokenut, että lapsen tuen tarpeet ovat tulleet huomioiduksi?
12. Miten koet yhteistyön toteutuneen tukea koskevissa asioissa esiopetuksen ja koulun välillä?
13. Miten lapsen saama tuki on toteutunut kouluun siirryttäessä? Onko tuki mielestäsi vähentynyt, lisääntynyt vai pysynyt samana?
14. Koetko, että siirtymävaiheessa olisi ollut tarpeen tehdä jotain toisin koskien tukea? Jos kyllä, niin mitä?
15. Onko sinulla kehitysehdotuksia tuen jatkuvuuteen liittyen siirtymävaiheessa?
16. Onko vielä jotain, mitä haluaisit sanoa?

Liite 4. Yksilökohtainen merkitysverkosto

Vanhempi 4

Vanhempi kertoo lapsensa olleen tehostetun tuen piirissä sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla. Hän koki yhteistyön esiopetuksen kanssa toteutuneen todella hyvin. Vanhempi kuvailee yhteistyön onnistumisen johtuneen siitä, että lapsi oli ollut pitkään samassa päiväkodissa ja esiopettaja oli tuttu jo pidemmältä ajalta. Hän mukaansa heille oli kerennyt muodostua luottamuksellinen suhde, mikä edesauttoi yhteistyötä. Vanhemman mielestä siirtymävaiheessa tiedottaminen vanhemmille esikoulun ja koulun suunnalta on tärkeää ja siinä olisi vanhemman mielestä kehitettävää. Vanhemman mukaan heille ei tiedotettu ennen kouluun hakemista kumpi kahdesta mahdollisesta koulusta olisi heidän lapselleen paras vaihtoehto. Hän kokee tiedon antamisella vanhemmille olevan todella suuri merkitys, sillä vanhemmat tekevät isoja päätöksiä koulupaikanvalinnassa. Vanhempi ajattelee, että he eivät tienneet kaikkea tarvittavaa tehdesään valintaa. Hän kokee vanhemmilla olevan suuri vastuu lasten koulupaikkavalinnoissa ja päätösten tueksi tulisi olla tarvittavaa tietoa siitä, miten tehdyt valinnat vaikuttavat jatkossa. Vanhempi on kokenut siirtymävaiheessa roolinsa olleen kuunteleva. Hän kuunteli esiopetuksen työntekijöiden tekemiä huomioita ja mielipiteitä sekä muiden ajatuksia, mutta koki olevansa kuitenkin päävastuussa päätöksenteossa lapsensa tulevan koulupaikan haun suhteen.

Vanhemman mielestä koulun puolesta kotiin tiedottaminen oli hyvin vähäistä siirtymävaiheessa. Hän koki tiedottomuutta siitä, mitä kaikkea tukea koulun on mahdollista tarjota. Vanhempi toteaa, että hän olisi kaivannut tietoa käytännön vaihtoehtoista, joita koulu voi tarjota tukea tarvitsevalle lapselle. Vanhempi kertoi pohtineensa myös, onko sillä merkitystä, meneekö hänen tehostettua tukea saava lapsensa kooltaan isompaan vai pienempään kouluun. Hänen mielestään esiopetuksen ja koulun näkökulman lisäksi hänen tulee siirtymävaiheessa päätöksiä tehdessään huomioida lapsen kuntoutuksen näkökulma eli erikoissairaanhoidosta tulevat suositukset. Vanhempi uskoo hänen oman ammatillisen osaamisensa ja tietämyksensä edesauttaneen heidän tilannettaan lapsen siirtymässä. Hänen mielestään päätökset ovat suuria, jos aiempaa tuntemusta aiheesta ei ole. Vanhempi kokee, että siirtymässä oli paljon asioita, joita he eivät olisi tienneet ilman vanhemman henkilökohtaista ammatillista tietämystä.

Vanhemman mielestä siirtymässä on tärkeää tiedon siirtyminen lapsesta kokonaisuutena eikä ainoastaan oppimiseen liittyvistä asioista. Erityisesti oppimiseen ja lapsen yksilöllisiin tarpeisiin liittyvät tiedot, jotka ovat opetuksen ylöspäin eriyttäminen sekä tuen tarve tunnetaidoissa ja keskittymisessä, tulisi vanhemman mukaan siirtää. Hänen mielestään tiedon siirrossa olisi hyvä tuoda esiin myös lapsen vahvuudet ja haasteet. Hän kokee, että lapsen vahvuuksista on tärkeää puhua, jotta tulevalla opettajalla on mahdollisimman paljon keinoja tukea lasta hänen motivaatiossaan, keskittymisessään ja toiminnanohjauksessaan. Vanhempi kokee, että siirtymävaiheessa kaikki tarvittavat tiedot lapsesta ja hänen vahvuuksistaan sekä haasteistaan on siirtynyt onnistuneesti esikoulusta kouluun esimerkiksi palavereiden kautta. Vanhemman mielestä siirtymävaiheessa heidän kohdallaan ei olisi tarvinnut tehdä mitään toisin.

Vanhempi kokee esiopetuksen ja koulun välisen yhteistyön näyttäneen avoimena, sillä hänen mielestään esiopetus pystyi avoimesti kertomaan asioita lapsesta. Hänen mielestään avoimuus on tärkein tekijä yhteistyössä. Vanhempi kokee, että heidän kohdallaan oli parempi, että lapsi ei ollut palavereissa mukana, jolloin lapsen haasteista pystyttiin keskustelemaan avoimemmin. Vanhempi kuvailee rooliaan tiedon antajaksi, sillä vanhemmat ja lapsi pystyvät parhaiten kertomaan kodin asioista. Vanhempi voi myös viedä tietoa eteenpäin kasvatushenkilöstölle siitä, mitä lapsi kertoo kotona ja mitä hän ajattelee koulunaloituksesta. Hän pitää tärkeänä, että vanhemmat kertoisivat avoimesti kodin tapahtumista. Vanhempi pohtii myös, että muistetaanko keskusteluissa nostaa kodin asioita tarpeeksi esille ja hän kokee, että sitä asiaa voitaisiin kehittää. Hän kokee, että on tärkeää puhua asioista suoraan, jotta tarvittavat tiedot tulevat selkeästi esille eivätkä asiat jää tulkinnanvaraisiksi.

Muutokset siirtymässä aiheutti vanhemmassa paljon huolta, koska varhaiskasvatuksessa lapsella oli sama opettaja alusta asti ja myös muut aikuiset ja lapset olivat tuttuja. Vanhemmassa herätti huolta lapsen tuleva iso uusi koulu, koulumatkat, lapsen kyvykkyys huolehtia itsestään ja tavaroistaan sekä yleisesti se, kuinka koulussa asiat lähtevät sujumaan. Häntä huolesti myös mahdolliset koulussa tulevat kiusaamistilanteet ja niiden hoitaminen. Vanhempi kertoo, että siirtymävaiheessa lasta jännitti paljon, mutta hän oli samalla innoissaan, mikä näyttäytyi kotona läheisyydenkaipuuna. Lapsi kaipasi pohdintaa, keskustelua ja muistuttamista siitä, ketkä kaikki tutut ystävät tulevat samalle luokalle. Vanhempi kokee, että siirtymävaiheessa hänen tehtävänsä oli olla lapsensa tukena ja luoda turvallisuuden tunnetta. Vanhempi kertoo koronalla olleen paljon vaikutusta

heidän lapsensa siirtymään, mutta se saatiin kuitenkin hyvin hoidettua. Hänen mielestään lasta auttoi, kun hän pääsi etukäteen tutustumaan tulevaan luokkaan, kirjoihin ja opettajaan sekä sai vastauksia muihin lasta mietityttäneisiin asioihin. Vanhempi uskoo, että ilman hänen panostaan, ei erillistä tutustumiskäyntiä olisi järjestynyt.

Lapsi siirtyi yleisopetuksen luokkaan. Vanhempi kokee, että hänen lapsensa tuen tarpeet ovat koulussa tulleet huomioiduksi, sillä luokassa on kokopäiväinen ohjaaja, vain 16 oppilasta ja luokassa käy usein laaja-alainen erityisopettaja. Hänen mielestään koulun päätös pitää luokkakoot pienenä on helpottanut hänen lapsensa koulunkäyntiä. Vanhempi uskoo, että pienellä paikkakunnalla on paremmat edellytykset lapsen ja huoltajien toiveiden sekä lasten välisten suhteiden huomioonottamiseen luokkajakoja suunniteltaessa. Hän kokee myös, että heidän pieni kotipaikkakuntansa on syy lapsen kouluun siirtymän ja luokkajakojen onnistumiseen.

Vanhempi kokee, että koulussa tuen määrä on hieman lisääntynyt pienemmän luokkatoon ja jatkuvan ohjaajan läsnäolon ansiosta. Hän kertoo myös esiopetuksessa olleen ohjaaja, mutta esiopetuksen ryhmä oli isompi ja tuen tarvitsijoita oli siellä enemmän. Vanhemman mielestä lapsen tuen tarpeet ovat tulleet huomioiduksi muutenkin hyvin, sillä opettaja oli valmistautunut etukäteen palavereiden pohjalta hänen luokalleen tulevaan lapseen, mikä teki siirtymän vanhemman mielestä helpoksi. Vanhempi kokee, että yhteistyö koulun kanssa on sujunut hyvin. Hän kertoo, että luokanopettajaksi osoittautui jo entuudestaan tuttu henkilö, mikä vanhemman mukaan helpotti yhteistyön aloittamista. Vanhempi tuo esiin, että lapsen koulun ulkopuolinen tuki on kuitenkin harmillisesti sekä lapsen tarpeiden vastaisesti vähentynyt, sillä siirtymän aikana kuntoutukset loppuivat. Hän toteaa, että se ei niinkään liity kouluun, mutta vanhemman mukaan myös koulun puolelta on ilmaistu, että lapsi tarvitsisi kuntoutusta edelleen.

Liite 5. Jako sisältöalueisiin ja spesifeihin sisältöalueisiin

Taulukko 4. Jako sisältöalueisiin ja spesifeihin sisältöalueisiin

| | Esiopetus |
|--|---|
| Esiopetuksessa tapahtuva toiminta | <ul style="list-style-type: none"> -Esiopetukseen ei saatu avustajaa. Ei voimia taistella tuen saamiseksi. Opetus pienennetyssä ryhmässä. (3) -Odottanut koulun aloitusta kauhulla rankan esiopetusvuoden takia (6) -Piti esiopetusta lapselle sopivana oppimisympäristönä pienen ryhmäkoon ja lapsen hyvinvoinnin takia (2) -Esiopetuksessa huomioitu lapsen haasteet hyvin (5) -Esiopetuksessa lapsen erityispiirteet ovat tulleet huomioiduksi (1) -Esiopetuksessa tuki oli riittävää, sillä lapsen haasteet tunnettiin ja niihin osattiin vastata (8) |
| Tuen tarpeen tunnistaminen | <ul style="list-style-type: none"> -Kokemus esiopettajan roolin tärkeydestä tietojen välittämisessä kouluun (3) -Esiopetuksessa pohjustettiin lapsen siirtymää keskustelemalla lapsen kanssa koulusta ja harjaannuttamalla yksilöllisiä taitoja pidennetyssä oppivelvollisuudessa (8) -Siirtymäpalaverissa paljon keskustelua sopivimmasta luokasta. Päätöksen teossa auttoivat esiopettajien havainnot (1) -Siirtymä onnistunut pohjustuksen, lukuisien keskustelujen ja erityisyyden varhaisen tunnistamisen ansiosta (1) -Esiopetus tiedottanut hyvin parhaista tuen eri vaihtoehdoista koulun aloituksessa (8) -Esiopetus ja kuntoutus suosittelivat erityiskouluun hakemista (8) <p style="color: red;">-Diagnoosin saaminen lisännyt varhaiskasvatuksen henkilöstön ymmärrystä lapsen käyttäytymistä kohtaan (5)</p> <p style="color: red;">-Pienluokalle hakemista tukemassa psykologin lausunto ja esiopetuksesta annettu suositus (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Psykologin tutkimukset vaikuttaneet tarvittavan tuen saamiseen (6) -Uskoo lapsen saaneen tarvittavan tuen suoraan diagnoosien ansiosta (7) <p style="color: red;">-Huomannut lapsensa tuen tarpeen jo varhaislapsuudessa. Helpottunut kun varhaiskasvatuksen henkilöstö huomannut saman myöhemmin ja ymmärtänyt tuen tarpeellisuuden (6)</p> <p style="color: red;">-Tuen tarpeen virallinen tunnistaminen lisäsi uskottavuutta muiden silmissä ja vahvisti vanhemman havaintoja (1)</p> |
| Yhteistyö | <ul style="list-style-type: none"> -Yhteistyö esiopetuksen kanssa toteutunut todella hyvin, sillä esiopettaja tuttu pidemmältä ajalta ja luottamuksellinen suhde kerennyt muodostua (4) -Yhteistyö esiopetuksen kanssa toteutunut hyvin, sillä koulupaikasta alettu keskustelemaan hyvissä ajoin ja esiopettaja oli tuttu pidemmältä ajalta (1) -Yhteistyö esiopetuksen kanssa toiminut hyvin. (2) -Yhteistyö esiopetuksen kanssa sujunut hyvin tiedonkulun ja avoimen keskusteluyhteyden ansiosta (5) -Yhteistyö esiopetuksen kanssa sujunut vaivattomasti avoimuuden ja molemminpuolisen ymmärryksen ansiosta (6) -Yhteistyö esiopetuksen kanssa toteutunut hyvin aktiivisen yhteydenpideon ansiosta (7) -Yhteistyö esiopetuksen kanssa sujunut hyvin vastavuoroisen ja avoimen keskusteluyhteyden sekä ymmärtäväisen suhtautumisen ansiosta. (8) -Yhteistyö esiopetuksen kanssa sujunut hyvin. Yhteisymmärrys lapsen haasteista ja koulussa tarvittavasta tuesta. (3) |
| | Siirtymä |
| Yhteistyö | <ul style="list-style-type: none"> -Esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö toteutunut sekä hyvin että huonosti. Yhteistyössä esiopetuksen ja koulun välillä epäselvyyttä tarvittavista tukeen liittyvistä lomakkeista (3) |

| | |
|---------------------------|---|
| | <p>-Esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö näyttäytynyt avoimena, sillä palavereissa keskusteltiin avoimesti haasteista (4)</p> <p>-Esiopetuksen ja koulun välisen yhteistyön määrä epäselvää. Kokemus palavereista helpottamassa kaikkien toimijoiden myöhempää toimintaa. (2)</p> <p>-Esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö näyttäytynyt toimivana (1)</p> <p>-Esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö näyttäytynyt toimivana, sillä kuntoutusta toteutettu koulussa samalla tavalla kuin esiopetuksessa (8)</p> <p>-Esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö näyttäytynyt toimivana, vaikka tarkemmat yhteistyön toteuttamisen tavat eivät ole tiedossa (5)</p> <p>-Esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö näyttäytynyt vähäisenä, mutta oleellisin tieto lapsesta kuitenkin siirtynyt kouluun (6)</p> <p>-Informaation kulussa ongelmia. Tieto koulupaikasta tuli suhteellisen myöhään. (2)</p> <p>-Siirtymävaiheen vaihtoehtoista tiedottamisen merkityksen korostaminen. Puutteellinen tiedottaminen (4)</p> <p>-Koulun puolelta tiedottaminen tarjottavan tuen vaihtoehtoista vähäistä siirtymävaiheessa (4)</p> <p>-Esiopetus tiedottanut hyvin parhaista tuen eri vaihtoehtoista koulun aloituksessa (8)</p> <p>-Vanhemmat tekevät isoja päätöksiä koulupaikanhaussa/-valinnassa (4)</p> <p>-Tieto vanhempien oikeuksista tukea koskevissa asioissa huonosti saatavilla. Oman kokemuksen ja ammatillisen tietämyksen merkitys tuen vaatimisessa (3)</p> <p>-Kokemus oman ammatillisen osaamisen ja tietämyksen edesauttavasta vaikutuksesta päätöksen teossa siirtymässä (4)</p> <p>-Korostaa oman henkilökohtaisen tietämyksen auttaneen enemmän kuin annettu tieto koulun tarjoamista tuen eri muodoista (6)</p> <p>-Kokee tuen toteutumiseen vaikuttavan tuleva opettaja sekä vanhemman henkilökohtaiset tiedot mahdollisista tukimuodoista (6)</p> |
| <p>Informointi</p> | <p>-Siirtymä aiheuttanut ahdistusta ja pelkoa siitä, että lapsi ei saisi koulussa tarvitsemaansa tukea. Jännittänyt, kun tulevaa opettajaa ei ollut tavannut etukäteen. Pelko osoittautunut turhaksi. (1)</p> <p>-Pelko tuntemattomasta, asioiden järjestymisestä ja lapsen jaksamisesta (2)</p> <p>-Siirtymään kuuluvat ympäristön ja sosiaalisten suhteiden muutokset, lapsen kyvykkyys huolehtia itsestään ja tavaroistaan sekä koulunalunaloituksen onnistuminen yleisesti huoletti (4)</p> <p>-Siirtymävaihe herättänyt paljon ajatuksia ja jännittänyt miten lapsi tottuu uuteen ympäristöön sekä koulunkäynti alkaa sujumaan (3)</p> <p>-Siirtymä jännittänyt aluksi paljon, sillä koulun aloituksen myötä tulevat uudet aikuiset eivät tunteneet vielä lasta eikä hänen sairautensa hoitamista (7)</p> <p>-Odottanut koulun aloitusta kauhulla rankan esiopetusvuoden takia (6)</p> <p>-Siirtymä kuormittanut ja jännittänyt lasta huonon koulunaloituksen takia (2)</p> <p>-Lapsi reagoi siirtymään tyypillisesti muiden lasten tavoin odottaen ja jännittäen (1)</p> <p>-Lapsi reagoi siirtymään positiivisesti. Tutustumiskäynnit helpottanut siirtymää. (3)</p> <p>-Lapsi kokenut jännitystä ja innostusta. Ollut läheisyydenkaipuinen ja kaivannut keskustelua koulun aloituksesta (4)</p> <p>-Lapsi reagoi siirtymävaiheessa hyvin, mutta ollut hämmentynyt siitä, että kaverit eivät tule samalle luokalle (5)</p> <p>-Lapsi reagoi siirtymään iloisesti ja avoimesti (7)</p> <p>-Kokee lapsen oman roolin etsimisen aiheuttaneen lapsen epätoivottua käyttäytymistä (6)</p> <p>-Lapsen koulun aloitus pienryhmässä vanhemmalle iso asia. Kyseenalaistanut omia näkemyksiään koulupaikanvalinnassa. (1)</p> <p>-Ristiriitaiset tunteet pienluokalle hakemista pohtiessa (5)</p> <p>-Lapsen pienluokkapaikka herättänyt syllisyyden tunteita (5)</p> <p>-Ei usko voineensa varsinaisesti vaikuttaa siihen, mihin luokkaan lapsi pääsee. Toivoi, että lapsi ei aloittaisi koulua yleisopetuksen luokassa (1)</p> |
| | <p>Tunteet</p> |

| | |
|----------------------------|--|
| Koulupaikan valinta | <ul style="list-style-type: none"> -Ei tullut kuulluksi riittävästi eikä ollut vaikutusmahdollisuuksia lapsen koulunkäyntiä koskeviin päätöksiin (8) -Kokemus omasta päätäntävällästä pienluokalle hakemisessa (5) -Kokenut olevansa keskeisessä asemassa siirtymässä, sillä vanhemman mielipiteellä on paljon painoarvoa (5) -Oma rooli kuunteleva, mutta päävastuullinen päätöksenteossa koulupaikan haussa (4) -Olisi toivonut tullessa kuulluksi paremmin ja lapsi olisi päässyt suoraan tukiluokkaan (2) -Toivomus koulunaloituksesta tukiluokassa ei toteutunut. Haettua koulupaikkaa ei saatu riittämättömän tuen tarpeen takia (2) -Teki työtä sen eteen, että lapsi saa tukea. Kertoo roolinsa olleen lapsen erityispiirteiden huomioiduksi tulemisen varmistaja. (1) -Vanhemman aktiivisuus yhteistyön toteuttamisessa. (2) -Teki aktiivisesti työtä siirtymävaiheessa. Useista yhteydenotoista eri tahoihin ei ollut hyötyä. (2) -Siirtymävaiheen kokeminen raskaana lapsen oikeuksien puolesta taistelemisen takia (2) -Pohjustanut vuosien ajan lapsensa siirtymävaihetta, sillä on huomannut erityisyyden (1) -Ilman omaa panosta lapsi ei olisi välttämättä saanut tukea (1) -Siirtymä onnistunut pohjustuksen, lukuisien keskustelujen ja erityisyyden varhaisen tunnistamisen ansiosta (1) -Oma rooli tärkeä siirtymässä. Varmistanut lapsen tarvitsevan tuen saamisen. Ilman omaa panosta suuri osa tuesta olisi voinut jäädä saamatta (3) -Tutustumiskäynti auttanut lapsen siirtymää. Uskoo, että ilman omaa panosta tutustumiskäyntiä ei olisi järjestynyt (4) |
| Vanhemman toiminta | <ul style="list-style-type: none"> -Teki työtä sen eteen, että lapsi saa tukea. Kertoo roolinsa olleen lapsen erityispiirteiden huomioiduksi tulemisen varmistaja. (1) -Oma rooli olla lapsen tukena ja luoda turvallisuuden tunnetta (4) -Kokenut olevansa keskeisessä asemassa siirtymässä, sillä vanhemman mielipiteellä on paljon painoarvoa (5) -Teki aktiivisesti työtä siirtymävaiheessa. Useista yhteydenotoista eri tahoihin ei ollut hyötyä. (2) -Siirtymävaiheen kokeminen raskaana lapsen oikeuksien puolesta taistelemisen takia (2) -Omana roolina antaa taustatietoja lapsen tilanteesta (7) -Ollut konkreettisesti läsnä lapsen tukena ensimmäisten koulupäivien ajan (7) -Oma rooli ollut lapsen tukeminen tunteiden käsittelyssä (8) -Oman roolin kokeminen tiedon antajana kasvatushenkilöstölle kodin asioista ja lapsen ajatuksista (4) -Oma rooli tärkeä siirtymässä. Varmistanut lapsen tarvitsevan tuen saamisen. Ilman omaa panosta suuri osa tuesta olisi voinut jäädä saamatta (3) |
| Tiedonsiirto | <ul style="list-style-type: none"> -Tiedot lapsesta ja hänen erityisistä piirteistään, käytetyistä yleisistä ja yksilöllisistä tukitoimista sekä oppimista rajoittavista ja tukevista tekijöistä on tärkeää siirtää koululle (1) -Lapsen mielenkiinnonkohteet, taidot, haasteet, yksilölliset tarpeet sekä toimintatavat tärkeää siirtää kouluun (2) -Oppimisen taso ja yksilölliset haasteet tärkeää siirtää kouluun (3) -Tiedot oppimisesta ja lapsen yksilölliset tarpeet sekä vahvuudet ja haasteet on tärkeää siirtää kouluun. (4) -Lapsen vahvuudet ja erityisen tuen tarpeet siirrettävä kouluun ja tiedon on siirryttävä joustavasti eri tahojen välillä (5) -Lapsen vahvuudet ja haasteet sekä keinot niihin vastaamiseen tulee siirtää kouluun (6) -Riittävästi tietoa lapsesta tehdyistä havainnoista, haastavista tilanteista sekä lapsen tilasta yleisesti siirrettävä kouluun (7) -Lapsen tukitoimet, tausta sekä kuntoutukseen liittyvät asiakirjat siirrettävä kouluun (8) -Kaikki lasta koskevat tarvittavat tiedot ovat siirtyneet esiopetuksesta kouluun (1) |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>-Lähes kaikki lasta koskevat tiedot siirtyneet kouluun. Varmuus lapsen asiakirjojen toimittamisesta koululle. (2)</p> <p>-Kaikki tarvittavat tiedot siirtyneet vanhemman tutustumiskäynnin ansiosta (3)</p> <p>-Kaikki tarvittavat tiedot ovat siirtyneet (4)</p> <p>-Kaikki tarvittavat tiedot lapsesta ovat siirtyneet koululle tavalla tai toisella. Osittain haastanut tiedon siirtymisen usean henkilön kertoman kautta yhteisen palaverin sijaan (5)</p> <p>-Esiopetuksen ja koulun välinen yhteistyö näyttäytynyt vähäisenä, mutta oleellisin tieto lapsesta kuitenkin siirtynyt kouluun (6)</p> <p>-Kaikki tarvittavat tiedot ovat siirtyneet kouluun (7)</p> <p>-Tietojen siirtymisessä epäselvyyttä siinä, ovatko kokonaisvaltaiset tiedot lapsesta siirtyneet, sillä tuen tarpeesen vastaamisessa ollut koulussa haastetta (8)</p> <p>-Siirtymävaiheessa koulu ei ottanut tuen tarvetta tosissaan, sillä lomakkeissa lapsen tuen tarpeita ei kuvattu riittävän voimakkaasti. Tarve puuttua tilanteeseen itse (3)</p> <p>-Siirtymäpalavereissa ja siihen liittyvissä asiakirjoissa lapsi on nähty kokonaisuutena (1)</p> <p>-Siirtymävaiheen onnistumiseen vaikuttanut kaikkien tarvittavien henkilöiden palaveriin osallistuminen ja sitä kautta tietojen saaminen kaikilta tahoilta (7)</p> <p>-Siirtymässä saatu useilta ihmisiltä näkökulmia lapsesta, mitä pidetty hyvänä asiana (3)</p> <p>-Siirtymävaiheessa onnistuttu hyvin lapsen tukitoimien siirtämisessä esiopetuksesta kouluun kaikkien tahojen ollessa mukana tietojen välittämisessä (6)</p> <p>-Siirtymän tehnyt helpoksi luokanopettajan valmistautuminen lapsen tuloon luokalle (4)</p> <p>-Opettajat ottaneet hyvin selvää lapsen haasteista ja tuen tarpeista (3)</p> <p>-Siirtymävaiheen onnistumiseen vaikuttanut tulevan opettajan aktiivisuus tietojen keräämisessä ja lapseen tutustumisessa jo ennen koulun alkua (7)</p> <p>-Opettajat kuunnelleet ja uskoneet vanhemman näkemystä lapsen haasteista ja tuen tarpeesta (3)</p> <p>-Kokee tuen toteutumiseen vaikuttavan tuleva opettaja sekä vanhemman henkilökohtaiset tiedot mahdollisista tukimuodoista (6)</p> <p>-Kokemus siitä, että ei tullut kuulluksi vaikutti negatiivisesti tunteeseen siirtymästä (2)</p> <p>-Tullut hyvin kuulluksi, kokenut ajatuksiaan arvostettavan ja koulun ja esiopetuksen välittävän (6)</p> <p>-Tullut kuulluksi ja saanut tarpeeksi tietoja eri vaihtoehtoista siirtymävaiheesta (5)</p> <p>-Siirtymä positiivinen kokemus ongelmattomuuden ja kuulluksi tuleminen ansioista (5)</p> <p>-Huolia kuultu ja niihin vastattu siirtymässä odotuksia enemmän (6)</p> <p>-Kokenut olevansa keskeisessä asemassa siirtymässä, sillä vanhemman mielipiteellä on paljon painoarvoa (5)</p> <p>-Ei tullut kuulluksi riittävästi eikä ollut vaikutusmahdollisuuksia lapsen koulunkäyntiä koskeviin päätöksiin (8)</p> <p>-Tutustumiskäynti auttanut lapsen siirtymää. Uskoo, että ilman omaa panosta tutustumiskäyntiä ei olisi järjestynyt (4)</p> <p>-Ennen siirtymää ollut tutustumiskäynti ollut toimiva käytäntö (7)</p> <p>-Tutustumiskäynnin puutteesta huolimatta siirtymään suhtauduttiin levollisin mielin, sillä kouluun ja opettajien ammattitaitoon luotettiin (8)</p> <p>-Ennakkoon tutustuminen tulevaan opettajaan, luokkalaiseen ja kouluun koettu hyvänä ja lapsen siirtymää tukevana käytänteenä (5)</p> <p>-Lapsi reagoi siirtymään positiivisesti. Tutustumiskäynnit helpottanut siirtymää. (3)</p> |
| Opettajan toiminta | |
| | <p>-Siirtymän onnistumisen taustalla pieni kotipaikkakunta (4)</p> <p>-Koulurakennuksen yhteydessä toimiva esiopetus helpottanut siirtymää (5)</p> <p>-Lapselle haastavinta siirtymässä eri rakennuksessa oleva koulu ja uusi oppimisympäristö uusine sääntöineen (6)</p> |
| Ympäristötekijät | <p>KOULU</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>-Yhteistyö koulun kanssa toteutunut hyvin monialaisen siirtymäpalaverin ansiosta (1)</p> <p>-Yhteistyö koulun kanssa sujunut hyvin. Kokemus siitä, että yhteistyön aloittamista helpottanut entuudestaan tuttu luokanopettaja (4)</p> <p>-Yhteistyö koulun kanssa sujunut hyvin, sillä entuudestaan tutun opettajan kanssa keskusteltu lapsen tilanteesta ennen koulun aloitusta (5)</p> <p>-Yhteistyö koulun kanssa ollut hyvää useamman palaverin ja aktiivisen yhteydenpidon ansiosta (6)</p> <p>-Yhteistyö koulun kanssa sujunut hyvin ammattitaitoisen opettajan ansiosta (3)</p> <p>-Tyytyväisyys avoimuuteen ja aktiiviseen vuorovaikutukseen luokanopettajan kanssa (2)</p> <p>-Tavallista tiiviimpi yhteistyö luokanopettajan kanssa. (1)</p> <p>-Tyytyväinen opettajan kanssa tehtyyn yhteistyöhön ja yhteydenpitoon (7)</p> <p>-Siirtymävaiheen yhteistyö koulun kanssa sujunut huonosti (2)</p> <p>-Yhteistyö koulun kanssa ei ollut toimivaa, sillä lapsen haastavasta käytöksestä raportoitiin ja kyseltiin syyttävästi jatkuvasti (8)</p> <p>-Tyytymättömyys opettajan toimintaan tehdä lapsen koulunkäyntiä koskevia päätöksiä vanhempien tietämättä (8)</p> |
| <p>Tuen muutokset</p> | <p>-Tuki pysynyt määrällisesti samana mutta muuttanut muotoaan vaatimusten ja ympäristön muuttuessa (1)</p> <p>-Tuen tarpeet tulleet hyvin huomioituksi. Toimivia tukimuotoja haetaan edelleen (1)</p> <p>-Tuki pysynyt melko samana mutta muuttunut tiiviimmäksi, sillä pienluokassa aikuisia enemmän suhteessa lapsiin kuin esiopetuksessa (5)</p> <p>-Tuen tarpeet tulleet huomioituksi hyvin, sillä lapsella on avustaja jatkuvasti mukana. Tuki muuttunut kuitenkin siten, että avustaja ei ole aina sama. (7)</p> <p>-Kouluun siirryttäessä tuki on lisääntynyt opetuksen eriyttämisen ja kuntoutuksen ansiosta. Lapsen saaman erityisopetuksen määrä lisääntynyt (6)</p> <p>-Tuen määrä lisääntynyt pienemmän luokkakoon ja ohjaajan jatkuvan läsnäolon ansiosta (4)</p> <p>-Tuki vähentynyt suuremman ryhmäkoon takia (2)</p> <p>-Tuen tarpeet tulleet huomioituksi koulussa hyvin avustajan saamisen jälkeen. Saadun tuen määrä pysynyt samana (3)</p> <p>-Tuki väheni, sillä henkilökohtaista avustajaa ei saatu eikä lapsi saanut tarvitsemaansa huomiota. Uskoo, että henkilökohtaisen avustajan saaminen olisi voinut olla ratkaiseva tekijä ensimmäisen koulusiirtymän onnistumiseen (8)</p> <p>-Kokee tuen toteutumiseen vaikuttavan tuleva opettaja sekä vanhemman henkilökohtaiset tiedot mahdollisista tukimuodoista (6)</p> <p>-Siirtymävaiheessa tuen jatkuvuus toteutunut hyvin (6)</p> |
| <p>Tuen tarpeiden huomioiminen</p> | <p>-Lapsen yksilölliset tarpeet huomioidaan kouluarjessa hyvin (7)</p> <p>-Tuen tarpeet tulleet hyvin huomioituksi. Toimivia tukimuotoja haetaan edelleen (1)</p> <p>-Tuen tarpeet tulleet huomioituksi hyvin, sillä lapsella on avustaja jatkuvasti mukana. Tuki muuttunut kuitenkin siten, että avustaja ei ole aina sama. (7)</p> <p>-Siirtymävaiheessa onnistuttu hyvin lapsen tukitoimien siirtämisessä esiopetuksesta kouluun kaikkien tahojen ollessa mukana tietojen välittämisessä (6)</p> <p>-Lapsi ei saanut koulussa tarpeeksi tukea (8)</p> <p>-Lapsen tuen tarpeet tulleet huomioituksi koulussa. Syynä pieni luokkakoko ja riittävä henkilöstöresurssointi (4)</p> <p>-Tyytymättömyys luokanopettajan toimintatapaan jakaa opetusvastuuta ohjaajalle. Tyytymättömyys ohjaajan toimintaan lapsen kanssa. (2)</p> <p>-Siirtymässä auttanut avoin keskustelu lapsesta sekä koulun aloituksessa tukitoimiin kohdenut laajat resurssit (6)</p> <p>-Kokemus siitä, että lasta pyritään tukemaan koulussa mahdollisimman hyvin (6)</p> <p>-Kokenut opettajan ammatillisen erityisosaamisen tukevan lapsen tarpeita (6)</p> <p>-Opettaja ei osannut vastata lapsen haasteisiin (8)</p> <p>-Koulun alun epäonnistumisen takia tuen tarpeet tulleet huomioituksi huonosti siirtymävaiheessa. (2)</p> <p>-Kokemus koulun kyvyttömyydestä vastata lapsen tuen tarpeisiin resurssien ja ammattitaidon osalta (2)</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>-Kokemus tukiopetuksen toteutuksen toimimattomuudesta. Oppimisympäristön pitäminen soveltumattomana lapselle. Ymmärtää, että muita vaihtoehtoja ei ollut. (2)</p> <p>-Ensimmäinen luokka mennyt hyvin opettajan ansiosta (7) -Ensimmäinen luokka alkanut yllättävän hyvin (6) -Koulun aloitus mennyt huonosti (2) -Siirtymästä vaikea löytää onnistuneita asioita (2) -Koulun aloituksessa ei onnistuttu. Olisi toivonut enemmän kehittäväää keskustelua ennen opettajan tekemää koulunvaihtopäätöstä (8)</p> <p>-Lapsen pienryhmään pääsyyn vaikutti saatu diagnoosi. Tyytyväisyys lapsensa koulusijoitukseen. Pienryhmäpaikan pitäminen ainoana oikeana vaihtoehtona. Pienryhmäpaikka on lapsen oppimisen edellytys. (1) -Lapsen koulun aloitus pienryhmäluokassa vanhemman mielestä positiivinen asia (3) -Leimaantumisen sijaan joutunut puolustelemaan päätöstään hakea lapselleen pienluokkapaikkaa (5) -Toivomus koulunaloituksesta tukiluokassa ei toteutunut. Haettua koulupaikkaa ei saatu riittämättömän tuen tarpeen takia (2)</p> |
| Toiminta lapsen oikeuksien puolesta | <p>-Siirtymävaiheen kokeminen raskaana lapsen oikeuksien puolesta taistelemisen takia (2) -Lasta ei kohdeltu opetusjärjestelyissä oikeudenmukaisesti. Koki tarpeelliseksi tehdä virallisen valituksen. (2) -Tarve olla yhteydessä lakimieheen tarvittavien tukimuotojen saamiseksi (3) -Tuesta päättävät eivät kuunnelleet opettajia eikä hoitavia tahoja (3) -Päätäjät hankaloittaneet tuen saamista (3) -Pienluokkapaikan saaminen estynyt päättäjien takia (2)</p> |
| Ulkopuolisilta tahoilta saatu tuki | <p>-Terapeuttien havaintojen kautta vanhemman osallisuus kouluarjessa lisääntynyt (1) -Terapeutit ovat auttaneet siirtymävaiheessa lapsen tuen suunnittelussa (1) -Yhteistyö hoitavien tahojen kanssa toimivaa sieltä saatujen lapsen tukeen liittyvien neuvojen ansiosta (2) -Koulun ulkopuolisilta tahoilta tuki ollut toimivaa ja riittävää (8)</p> |